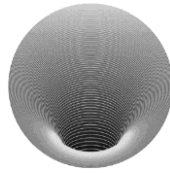




Konteksty logopedyczne



W ROZDZIALE II:

Mirosław Michalik

Kod i kontakt jako warunki porozumiewania się
osób niemownych i niemówiących 55

Jędrzej Michalik

Językowe poznawanie rzeczywistości w świetle hipotezy
Sapira-Whorfa i jego implikacje logopedyczne..... 65

Mirosław Michalik

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

Kod i kontakt jako warunki porozumiewania się osób niemownych i niemówiących

I. Wprowadzenie

Ludzie pozbawieni możliwości mówienia – celowo na razie nieprzyporządkowywani do dwóch tytułowych grup: osób niemownych lub niemówiących – bywają postrzegani jako ci, którzy nie mają kodu językowego. Konsekwencją takich wrażeń jest dążenie do wyposażenia ich w jakiś inny, alternatywny system znakowy, dzięki któremu będą się mogli komunikować. Działania te rozgrywają się najczęściej w pewnym kontekście: terapeutycznym, rewalidacyjnym, logopedycznym, edukacyjnym. Dwa wymienione powyżej terminy: kod i kontakt, ale również komunikowanie się dzięki komunikatywności, stanowią osnowę dla przedstawionego w artykule toku argumentacji. Tok argumentacji spójnego z autorską propozycją lingwistyki komunikacji alternatywnej i wspomagającej (*AAC*, ang. *Augmentative and Alternative Communication*) (Michalik, 2018) oraz koncepcją kodu i kontaktu Stefana Jerzego Rittela (2017).

II. Niemowność i niemówienie

Termin *niemowność* (ang. *speech inability*), będący antonimem rzeczownika odprzymiotnikowego *mowność*, a pochodzący od przymiotnika *mowny*, odsyła do stanu towarzyszącego człowiekowi, w którym nie zachodzi układ czynności, jaki przy udziale języka wykonywany jest w celu poznawania rzeczywistości i przekazywania jej interpretacji innym uczestnikom życia społecznego (Michalik, 2018, s. 43; Michalik, 2020, s. 133). Eksplicacja ta wykorzystuje pewną tradycję logopedyczną – definicję *mowny* Stanisława Grabiasa (2015), ustalenia leksykograficzne oraz odwołuje się do etymologii terminu (Michalik, 2018, s. 45–49). Warto podkreślić, że rzeczownik *mowność* i przymiotnik *mowny* współtworzą pole semantyczne z rzeczownikiem *mowa*. *Niemówienie* (ang. *speech non-occurrence*) z kolei definiuję w relacji przeciwstawnej do *mówienia*, które za Renatą Grzegorzyczkową rozumiem jako 'jednostkowy akt nadawczo-odbiorczy, w którym nadawca, chcąc przekazać odbiorcy pewną informację, wybiera z kodu językowego odpowiednie słownictwo i struktury grammatyczne, uruchamia narządy mowne mające zrealizować formę wybranych jednostek językowych, w wyniku czego wysyła fale akustyczne do ucha odbiorcy, w którego narządach odbiorczych dokonuje się recepcja dźwięku i jego interpretacja mentalna' (Grzegorzyczkowa, 2007, s. 14).

Nawiązując do tej definicji, proponuję następującą definicję *niemówienia*:

‘nadawca, (nie?)¹ chcąc przekazać odbiorcy pewną informację, nie wybiera z kodu językowego odpowiedniego słownictwa i struktur gramatycznych, nie uruchamia narządów mownych mających zrealizować formę wybranych jednostek językowych, w wyniku czego nie wysyła fal akustycznych do ucha odbiorcy, w którego narządach odbiorczych nie dokonuje się recepcja dźwięku i jego interpretacja mentalna’ (por. Grzegorzczkova, 2007; Michalik, 2018, s. 43–44).

Uwzględniając powyższe rozróżnienie, wyodrębnić można dwie grupy osób:

- *dotknięte niemownością (niemowne)*, czyli nieposiadające mowy (w znaczeniu *lan-gage*) i w związku z tym niepodejmujące zespołu czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek mówiący, niepoznające tym samym rzeczywistości na poziomie osób mownych i nieprzekazujące jej interpretacji innym uczestnikom życia społecznego (Michalik, 2018, s. 50);
- *dotknięte niemówieniem (niemówiące)*, czyli posiadające system językowy (w znaczeniu *langue*), ale nieprzekazujące odbiorcy informacji, niewybierające z kodu językowego (*langue*) odpowiedniego słownictwa i struktur gramatycznych, nieuruchamiające narządów mownych mających zrealizować formę wybranych jednostek językowych, w wyniku czego niewysyłające fal akustycznych do ucha odbiorcy, w którego narządach odbiorczych nie dokonuje się recepcja dźwięku i jego interpretacja mentalna (Michalik, 2018, s. 50–51).

III. Kod a porozumiewanie się osób niemownych i niemówiących

Kod jest zwykle rozumiany jako system środków służący do przekazywania informacji, a Zygmunt Saloni w swej zwięzłej definicji zwraca uwagę na to, że może być stworzony sztucznie (Saloni 1999, s. 302), co dla budowanej teorii lingwistyki AAC ma kluczowe znaczenie (Michalik, 2018). Samą lingwistykę komunikacji wspomagającej i alternatywnej można zdefiniować, odwołując się do terminologicznych ustaleń lingwistyki edukacyjnej (Rittel, 1994a)², jako językoznawstwo z silnymi pod-

¹ Często nie można rozstrzygnąć, czy osoba niemówiąca chce (nie chce) przekazywać odbiorcy informację.

² Lingwistyka edukacyjna proponuje model rozwoju języka będący efektem użycia osiągnięć językoznawstwa ogólnego do analiz procesów akwizycji, kształcenia i rozwoju języka. Modelowe ujęcie, stanowiące sumę parametrów teoretycznych, zostało uaktywnione dzięki połączeniu metodologicznego paradygmatu dedukcyjnego (tezy językoznawstwa ogólnego) z indukcyjnym (weryfikacja praw ogólnych wydobyta z wykonania językowego). W związku z tym w proponowanym modelu lingwistyki edukacyjnej daje się wyróżnić pięć poziomów kompetencji lingwistycznej (poziom przejściowy, przybliżony i docelowy oraz poziom subkompetencji i nadkompetencji), analitycznie precyzowanych przy pomocy tych samych lub zbliżonych charakterystyk językowych, określanymi przez kompetencję gramatyczno-leksykalną, komunikacyjną i kulturową. Głównym zatem celem tak

stawami metodologicznymi, wykorzystujące i rozwijające zbiór uporządkowanych teoretycznie terminów (parametrów), które mogą/ powinny być wykorzystywane w opisie nabywania przez osoby pozbawione możliwości mówienia kompetencji lingwistycznej' (Michalik, 2018, s. 206). Parametrem głównym takiej językoznawczej subdyscypliny jest kompetencja lingwistyczna, której podstawowymi składnikami są:

a) kompetencja językowa (gramatyczno-leksykalna), b) komunikacyjna (socjolingwistyczna, komunikatywna, pragmatyczna) i c) kulturowa (językowo-kulturowa), zwana często poznawczą (Rittel, 1994). Parametry pomocnicze lingwistyki komunikacji wspomagającej i alternatywnej, mocno wpisane w teorię logopedii jako nauki o biologicznych uwarunkowaniach rozwoju i zaburzeń mowy, to – omówione powyżej – niemówność i niemówienie (Michalik, 2020).

W interpretacji najbardziej klasycznej kod językowy należy łączyć z pojęciem *system*, (*język*, *langue*), wyrosłym z klasycznego paradygmatu strukturalistycznego, a współtworzącego triadę pojęć wraz z *langage* (mowa) i *parole* (mówienie) (de Saussure, 2007)³. Historycznie rzecz ujmując, opozycja język (system, kompetencja, kod) – mówienie (wykonanie) często była przedmiotem refleksji lingwistów. Najważniejsze stanowiska w tej materii zawarto w tabeli 1.

Inspirującą dla podjętych analiz interpretację pojęć *kod* i *system językowy* zaproponował ostatnio Stefan Jerzy Rittel w pracy *Komunikacja w dyskursie. Propozycje interpretacyjne*, konfrontując ze sobą kod wspólny z kodami wyspecjalizowanymi, jako wyznacznikami specjalizacji systemu językowego. Ta ostatnia sprawa, że system językowy funkcjonuje równocześnie w dwóch wymiarach: wspólnym, ogólnospołecznym, oraz obejmującym niektórych użytkowników. Mimo że refleksja autora dotyczyła wyspecjalizowanych języków nauk matematyczno-przyrodniczych, zauwa-

wyodrębnionej dyscypliny wiedzy jest diagnozowanie języka ucznia w celu usprawniania tego języka. Ponadto, dzięki teorii i metodologii w taki sposób zorientowanej lingwistyki edukacyjnej, pojawiają się praktyczne możliwości stymulowania rozwijających się kompetencji. Tym samym, oprócz aspektu diagnostycznego, w polskiej lingwistyce edukacyjnej należy wyróżnić jej drugi, aplikacyjny wymiar. Lingwistyka edukacyjna rozwijana w Polsce zajmuje się badaniami wymienionych składników kompetencji lingwistycznej (kompetencji gramatyczno-leksykalnej, komunikacyjnej, kulturowej) przy pomocy gradualnej koncepcji możliwych poziomów przyswojenia każdej z nich. Badania wyżej wymienionych aspektów językowego funkcjonowania uczniów dotyczą w głównej mierze dyskursu szkolnego, jednakże wyróżnienie poziomu subkompetencji językowej, służącej do charakterystyk zaburzonej kompetencji lingwistycznej użytkowników języka, obciąża uprawiających tę dyscyplinę do obejmowania swymi badaniami również osób z zaburzeniami komunikacji językowej. Wynika to m.in. z faktu, że współcześnie jednym z głównych zadań lingwistyki edukacyjnej jest analiza wyuczalności języka pozostająca w ścisłym związku z biologicznymi, psychologicznymi i społecznymi uwarunkowaniami procesu uczenia się. Zważywszy na prawdopodobne fizyczne lub psychiczne trudności w procesie przyswajania języka, uwzględnia się przy tym także problematykę zaburzeń mowy. Stąd zakres lingwistyki edukacyjnej w jednym z wymiarów pokrywa się z obszarem patolingwistyki. Same badania kompetencji indywidualnej lub grupowej uczniów mogą być badaniami psycholingwistycznymi, socjolingwistycznymi lub neurolingwistycznymi (za: Michalik, 2017).

³ Za A. Heinzem można przyjąć, że „na pojęcie »mowy (langage)« składają się jej dwa aspekty: język (langue) i mówienie (parole) [...], chodziło [przy tym] w pierwszej kolejności o odróżnienie: języka jako zjawiska społecznego i abstrakcyjnego oraz mówienia jako zjawiska jednostkowego i konkretnego” (1978, s. 240).

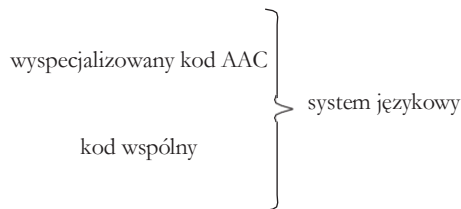
Tabela 1. Opozycja język – mówienie i jej warianty

Kompetencja, język, system, kod	Wykonanie, mówienie
LANGUE (de Saussure)	PAROLE (de Saussure)
forma (von Humboldt)	jednostkowe przejawy mówienia (von Humboldt)
Sprachegebilde (Trubeckoj)	Sprechakt (Trubeckoj)
Sprachegebilde (Bühler)	Sprechhandlung (Bühler)
Sprachorganismus (Weisgerber)	Sprechen (Weisgerber)
competence (Chomsky)	performance (Chomsky)
code (Eco)	message (Eco)
zachowania wspólne (Grabias)	zachowania indywidualne (Grabias)

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu

żona regularność może również objąć opozycję: język, system ogólny – systemy poro- rozumiewania się osób niemówiących/ niemownych jako swoiste języki specjalistyczne. Dążąc do zwiększenia poziomu pogłębienia swego wywodu, autor konstatuje, że

„porozumiewanie się jest swoistym ułamkiem, w którym mianownik oznacza zdolność porozumiewania się w kodzie wspólnym, a licznik tylko w kodach specjalnych” (Rittel, 2017, s. 33). Przenosząc treść cytatu na pole komunikacji alternatywnej i wspomagającej, uzyskujemy następującą proporcję:



Ryc. 1. Pozycja wyjściowa do porozumiewania się osób niemówiących

Źródło: opracowanie własne na podstawie S.J. Rittel, 2017, s. 33

Z wykresu wynika, że system językowy jest „realizatorem możliwości”⁴ wykorzystywania wyspecjalizowanego kodu AAC w porozumiewaniu się wszystkich. Wynika to z mocy mianownika ułożonej proporcji. Omawiając zależności między licznikiem i mianownikiem koncepcyjnego „ułamka”, autor podaje trzy możliwe warianty:

- dywergencji, powodującej, że porozumiewanie się w kodzie wspólnym zostaje zautonomizowane, tj. pozostaje na tym samym poziomie, który można określić jako zdolność elementarnego porozumiewania się z równoczesnym wydzielaniem kolejnych zakresów kodów wyspecjalizowanych;

⁴ Termin S.J. Rittela.

- inkorporacji, w której niektóre zakresy kodów wyspecjalizowanych są włączane do kodu ogólnego i przez system językowy wprowadzone do umysłu;
- sytuacji neutralnej, w której obecność kodu ogólnego w kodach wyspecjalizowanych jest warunkiem ich formułowania (Rittel, 2017; por. także Michalik, 2018). W przypadku procesu zinternalizowania kompetencji lingwistycznej z wykorzystaniem kodu AAC oraz samego wyposażania dziecka niemownego w zdolność wy- korzystywania kodu AAC w komunikacji na pewno mamy do czynienia z wariantem sytuacji neutralnej: bez kodu ogólnego niemożliwe by było wyposażenie osoby nie- mownej w kompetencję językową z wykorzystaniem AAC. Chodzi tu z jednej stro- ny o prymarność kodu ogólnego w kompetencji lingwistycznej terapeuty uczącego AAC, z drugiej – o wykorzystywanie struktury kodu ogólnego przy tworzeniu nie- których, szczególnie zaawansowanych systemów AAC. W sposób specyficzny reali- zowany jest również wariant inkorporacyjny, tj. osoba niemówiąca/niemowna posłu- gująca się któryś z systemów AAC miesza dwa kody: wyspecjalizowany z ogólnym.

Dochodzi do specyficznie rozumianej interferencji kodów, nakładania się struktur jednego kodu na drugi (Michalik, 2018, s. 128–129).

IV. Kontakt jako warunek porozumiewania się osób niemówiących i niemownych

Klasyczna interpretacja procesu porozumiewania się obliuguje do wyróżnienia w nim sześciu elementów: nadawcy, odbiorcy, komunikatu, kontekstu, kodu i kontaktu (Jakobson, 1960, Heinz, 1983, także Łuczyński, 2015). Z interesującym nas w tym miejscu najbardziej kontaktem łączy się funkcja fatyczna wypowiedzi, dzięki której możemy zawiązać kontakt, podtrzymać go lub przerwać. Co ciekawe, jest to funkcja słowna pojawiająca się najwcześniej w rozwoju osobniczym człowieka – dzie- ci zdradzają skłonność do komunikowania, nim są zdolne nadawać lub odbierać ko- munikat zawierający treści semantyczne.

Również w dyskursie zaburzonym, współtworzonym przez osoby niemowne i niemówiące, kontakt pozostaje ważnym, o ile nie najważniejszym składnikiem i warunkiem procesu porozumiewania się. By do porozumienia doszło, należy go nawiązać. Typy kontaktu, wraz z ich charakterystykami i odniesieniami do komunikacyjnej sytuacji osób niemówiących i niemownych, inspirowanymi pracą Stefana Jerzego Rittela pt. *Komunikacja w dyskursie. Propozycje interpretacyjne*, przedstawiono poniżej.

- Kontakt, który się rozpoczyna i kończy. Zachodzi dzięki formułom powitalnym, zwyczajowym. Jest to rodzaj porozumienia potwierdzającego przynależność do wspólnoty językowo-kulturowej. Może być wyspecjalizowany i przyjmuje wtedy kształt socjolektów. Odnosząc go do niemówienia i niemowności, należy podkreślić, że użycie symbolu/gestu zrozumiałego dla obydwu stron (niemówiący/niemowny – rozmówca) potwierdza przynależność do wspólnoty. Jest wyspecjalizowany biolektalnie. Najczęstsze formuły: powitalne i pożegnalne (*część, dzień dobry, do widzenia, co słyhać?, na zdrowie!*) różnicujące rodzaj pozdrowienia w zależności od osoby.

- Kontakt wymuszony. Ma z niego wynikać, że bez względu na swoją zdolność pojęciową odbiorca staje się uczestnikiem, który słyszy, ale nie rozumie. Zdolność porozumienia się jest ograniczana brakiem (pełnym lub częściowym) możliwości zrozumienia komunikatu. Dochodzi do sytuacji, w której nadawca wykorzystuje własny kod. To także stosowanie kodu „wtajemniczonych” wobec „niewtajemniczonych”. Kontakt pusty.
W dyskursie głęboko zaburzonym osoba niemowna lub niemówiąca na skutek deficytów poznawczych, w tym językowych, może nie rozumieć mówiącego nadawcy, a osoba mówiąca nie rozumieć komunikatu wskazanego przez osobę niemówiącą/ niemowną, posługującą się albo własnym kodem, albo kodem „wtajemniczonych” (użytkowników AAC).
- Kontakt w rzeczywistości wyobrazeniowej. Nadawca komunikatu funkcjonuje w wymiarze własnej rzeczywistości współtworzonej własnym kodem po- rozumiewania się. Prognoza porozumienia jest prawdopodobna.
Osoba niemówiąca/niemowna, nie posługując się językiem naturalnym, który obiektywizuje poznanie, funkcjonuje we własnej rzeczywistości. Systemy AAC jako protezy mowy czynią porozumienie z osobą mówiącą (użytkownikiem AAC) prawdopodobnym.
- Kontakt zmierzający do przerwania porozumienia. Sytuację taką może powodować nadawca, który jedynie z sobie wiadomych powodów nawiązuje i przerywa kontakt. Z punktu widzenia odbiorcy sytuacja pozostaje bardziej pasywna, gdyż on początkowo zakłada, że jeśli kontakt został nawiązany, to powinien być kontynuowany. Odbiorca nie jest w stanie przewidzieć zachowania komunikacyjnego nadawcy. Nadawca z pewnym prawdopodobieństwem oczekuje skutków swojego zachowania komunikacyjnego.
Osoba niemówiąca/niemowna jako nadawca ustala reguły komunikacyjne, uzależnione od jej gotowości komunikacyjnej. Nadawca mówiący do osoby niemówiącej/niemownej nie powinien się kontaktować, zmierzając do przerwania porozumienia. Najczęstsze formuły: zaprzeczanie i odmawianie (*nie, nie chcę*).
- Jako kontakt wznawiany. Może występować zarówno w sytuacji uzasadnionej, jak i nieuzasadnionej przerwy. Jego warunkiem jest pewien poziom stabilności wystarczający do porozumienia się w tym samym kodzie. Ważnym czynnikiem pozostaje również zaistnienie warunków zewnętrznych, umożliwiających jego kontynuowanie.
W dyskursie zaburzonym nadawca i odbiorca muszą się posługiwać wspólnym kodem. Konieczne są warunki zewnętrzne sprzyjające wznowieniu kontaktu. Do najczęstszych formuł należy prośenie o rozmowę, inicjowanie rozmowy (*czy słyszaleś, że?; czy wiesz, że?; chciałbym o coś zapytać; chciałbym coś powiedzieć*).
- Jako kontakt okazjonalny. Dotyczy form grzecznościowych potwierdzających znajomość reguł kontaktowania się, akceptowanych społecznie. W przypadku przyswojenia kompetencji komunikacyjnej jest to kontakt obowiązkowy.
Podczas kontaktu z osobami niemownymi i niemówiącymi wymaga się przestrzegania komunikacyjnej sprawności sytuacyjnej i społecznej. Tu formuły związane z: a) różnicowaniem rodzaju pozdrowienia w zależności od osoby (kolega/nauczyciel-

ciel); b) włączeniem się w rozmowę/zabawę; c) przywołaniem osoby; d) radzeniem sobie z niepowodzeniami w rozmowie; e) dostosowaniem precyzji wypowiedzi do stopnia znajomości z daną osobą; f) sygnalizacją zmiany tematu; g) utrzymaniem tematu rozmowy; h) rozpoznaniem i adekwatną reakcją na stany emocjonalne rozmówcy; i) zachowaniem dyskrecji.

- Jako kontakt domniemany. Mógłby mieć miejsce jako chęć jego nawiązania, ale nie występują wystarczające możliwości komunikacyjne. Nadawca może i chce, odbiorca zaś może, ale nie musi chcieć nawiązać kontakt. W przypadku nadawcy, czyli osoby niemówiącej/niemownej, o jego powodzeniu decyduje poziom posiadanych przez nią sprawności percepcyjnych i realizacyjnych. W przypadku nadawcy mówiącego o jego realizacji decyduje intencja komunikacyjna.
- Kontakt w przedziale: wymuszony – dobrowolny. W przypadku kontaktu wymuszonego, za sprawą hierarchii społecznej, tylko jednej ze stron przysługuje prawo nawiązywania kontaktu. W przypadku dobrowolności kontaktu taka asymetria komunikacyjna nie występuje. W porozumiewaniu się z osobami niemówiącymi/niemownymi dopuszczalna jest tylko dobrowolność kontaktu.
- Jako kontakt kontekstowy. To zachowanie językowe zbiorowe, w którym pojawia się uzasadnienie (konieczność) podejmowania porozumienia. Dotyczy społeczeństwa obligowanego do podejmowania działań komunikacyjnych w stosunku do osób niemówiących/niemownych. Tu aspekty: instytucjonalny, prawny, moralny, humanistyczny (Rittel, 2017, s. 46–53; Michalik, 2018, s. 170–172).

V. Podsumowanie

Kontakt z osobami niemownymi i niemówiącymi dla tzw. przeciętnego użytkownika języka jest trudny, mało komfortowy. Indeks zrozumiałych psychologicznie emocji wywoływanych nieszczęściem drugiego człowieka, takich jak współczucie, żal, poczucie niesprawiedliwości, litość, nie ułatwia kontaktu. W powszechnej opinii egzystencja osób niemownych i niemówiących bywa odarta z typowo ludzkiej formy aktywności; nie mogą przedstawiać i prezentować tego, co rzeczywiste, i tego, co nierzeczywiste. Martin Heidegger twierdzi:

„Nauka uznaje, że w odróżnieniu od roślin i zwierząt człowiek jest istotą żywą zdolną do mówienia. Zdanie to mówi nie tylko o tym, że człowiek, obok innych zdolności, ma zdolność mówienia. Chce ono powiedzieć, że dopiero język uprawnia człowieka do bycia taką istotą żywą, którą on jest jako człowiek. Człowiek jest człowiekiem jako mówiący” (Heidegger, 2007, s. 5).

Można założyć, że radykalizm słów Heideggera to figura semantyczna podkreślająca ontologiczną odmiennność osób niemownych. Wynika ona przede wszystkim z oczywistości procesu mówienia. Świadczyć o takiej postawie mogą następujące słowa:

„Człowiek mówi [...]. Mówimy stale [...]. Mówimy, bo mówienie jest dla nas czymś naturalnym” (Heidegger, 2007, s. 7).

Mówienie w kontakcie z drugim, niemyym człowiekiem jest możliwe. Jeśli nie za pomocą języka naturalnego, „mówienie” powinno się rozgrywać inaczej – z wykorzystaniem protezy mowy, kodów systemów AAC.

Miroslaw Michalik

Autor jest profesorem zwyczajnym w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie oraz w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, wiceprzewodniczącym Polskiego Towarzystwa Logopedycznego, członkiem Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Logopedycznego (od 2011 r.) i Zespołu Rozwoju i Zaburzeń Mowy Rady Języka Polskiego przy PAN, autorem stu pięćdziesięciu publikacji naukowych, w tym siedmiu monografii autorskich.

Streszczenie

W artykule dokonano charakterystyki dwóch składników procesu porozumiewania się: kodu i kontaktu. Punktem wyjścia uczyniono autorską koncepcję niemowności i niemówienia oraz lingwistyki komunikacji alternatywnej i wspomagającej AAC. Wynika z tego, że kontekst analiz zawiera dwie podstawowe składowe: osoby mówiące, czyli posługujące się językiem naturalnym, oraz osoby pozbawione możliwości mówienia, czyli posługujące się jakąś protezą mowy i/lub systemem AAC. Pomimo braku komunikacyjnej symetrii ich wzajemne porozumienie się jest możliwe i dokonuje się nie tylko w ramach dyskursu terapeutycznego. Dzieje się tak dzięki operacyjnemu wykorzystaniu potencjału kodowego komunikacji oraz gotowości do kontaktu jej uczestników. W związku z powyższym nadrzędnym celem tekstu jest ukazanie roli kodu i kontaktu jako składowych aktu mowy w sytuacji komunikacyjnej osób niemownych i niemówiących.

Słowa kluczowe: niemowność, niemówienie, AAC, proteza mowy, kod językowy, kontakt, funkcja fatyczna.

Code and Contact as Prerequisites for Communication between Persons Speaking Little and Persons Not Speaking at All

Abstract

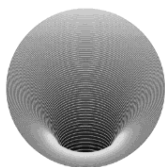
This paper is an analysis of two components of communication – code and contact. The starting point is author's conception of speaking little and not speaking at all and the linguistics of augmentative and alternative communication. It indicates that the context for analysis includes two basic components: speaking persons, persons using natural language, and persons deprived of the capacity to speak and therefore utilizing a speech prosthesis or/ and the AAC system. Despite lack of symmetry of

communication the mutual understand- ing is possible and is effected not only within the framework of a therapeutic discourse. It is possible due to utilizing the code potential of communication and readiness of participants of communication.

Keywords: speaking little, not speaking, AAC, speech prosthesis, language code, contact, phatic function.

Bibliografia

- Grabias, S. (2015). *Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii*, [w:] S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego* (s. 13–35). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grzegorzczkova, R. (2007). *Wstęp do językoznawstwa*. Warszawa: PWN.
- Heidegger, M. (2007). *W drodze do języka*. Warszawa: Wydawnictwo „Aletheia”.
- Heinz, A. (1978). *Dzieje językoznawstwa w zarysie*. Warszawa: PWN.
- Jakobson, R. (1960). *Poetyka w świetle językoznawstwa*, Pamiętnik Literacki, 51, 431–473.
- Łuczynski, E. (2015). *Wiedza o języku polskim dla logopedów*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Michalik, M. (2017). *Neurolingwistyczne wątki lingwistyki edukacyjnej*, [w:] G. Jastrzębowska, J. Góral-Półrola, A. Kozolub (red.), *Neuropsychologia, neurologopedia i neurolingwistyka in honorem Maria Pačalska* (s. 573–580). Opole: Wydawnictwo Uniwersyteu Opolskiego.
- Michalik, M. (2018). *Lingwistyczno-logopedyczne podstawy komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Ujęcie metodologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Michalik, M. (2020). *Linguistics of Augmentative and Alternative Communication in the Process of Diagnosis of Speech Inability and Speech Non-Occurrence*, Logopaedica Lodziensia, 4, 131–140.
- Rittel, S.J. (2017). *Komunikacja w dyskursie. Propozycje interpretacyjne*. Kraków: Wydawnictwo Collegium Columbinum.
- Rittel, T. (1994a). *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Saloni, Z. (1993). *Kod*, [w:] K. Polański (red.), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* (s. 302). Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.
- Saussure de, F. (2007). *Kurs językoznawstwa ogólnego*. Warszawa: PWN.



Jędrzej Michalik

Uniwersytet Gdański

Językowe poznawanie rzeczywistości w świetle hipotezy Sapira-Whorfa i jego implikacje logopedyczne

I. Zamiast wstępu. Punkt wyjścia

Rozważania nad istotą poznania mają swój rodowód w filozofii, której przedmiotem zainteresowań w tym zakresie stały się przede wszystkim istota, uwarunkowania i granice prawdziwego poznania ludzkiego (Aduszkiewicz, red., 2004, s. 504). Rozważania te są obecne w myśli filozoficznej już od czasów starożytnej Grecji. Pierwotnym założeniem greckich myślicieli było zrównanie poznania i postrzegania: rzeczy można poznać, jedynie stykając się z nimi poprzez zmysły (Tatarkiewicz, 1993a, s. 94). Odrzucił je dopiero Platon w konsekwencji wyróżnienia nowego bytu – idei. Rzeczy, rozumiane jako byty poznawalne za pomocą zmysłów, są jedynie obrazami idei (Aduszkiewicz, red., 2004, s. 246, 450). Podział bytów na idee i rzeczy implikuje dychotomiczne rozróżnienie poznania: rozumowe, które pozwala na postrzeganie idei, oraz zmysłowe, umożliwiające percepcję fizycznych aspektów rzeczywistości.

Jednakże, zdaniem Platona, elementem obligatoryjnym w poznaniu rzeczy jest myśl. Dopiero myśl współdziałająca ze zmysłami umożliwia poznanie (Tatarkiewicz, 1993a, s. 95). Odpowiednio do teorii poznania rozwinął Platon teorie nauki. Zgodnie z nią metoda empiryczna może mieć w badaniach wykorzystanie jedynie przy badaniu rzeczy, badaniu idei zaś służy wyłącznie metoda aprioryczna. Wynika to z faktu, że metoda empiryczna wydaje się niedostateczna w poszukiwaniach prawd powszechnych, ponieważ opiera się na zmysłach, którymi możliwe jest rejestrowanie jedynie faktów przemijających. Platońska teoria nauki ogranicza więc zakres nauki jedynie do racjonalnego dociekania bez jakiegokolwiek udziału doświadczeń empirycznych (Tatarkiewicz, 1993a, s. 96).

Tezę Platona, że rozum sam w sobie pozostaje narzędziem wystarczającym do poznania rzeczywistości, odrzucił Arystoteles. Jego rozważania powstawały w założeniu, że zmysły, podobnie jak myślenie, pełnią w poznaniu funkcję niezastąpioną. Umysł, aby móc poznawać przedmioty zewnętrzne, musi się poddawać działaniu tychże. Arystoteles sprzeciwiał się również rzekomym czynnikom wrodzonym i mistycznym, zakładał bowiem, że poznanie ma podstawę przede wszystkim empiryczną (Tatarkiewicz, 1993a, s. 109–110). Rozróżnienie w substancjach formy – a więc tego, co wchodzi w skład definicji *pojęcia* – i *materii*, tego, co do definicji nie wchodzi – również implikowało Arystotelesowskie pojęcie *poznania*. Poznać bowiem można jedynie formę – to, co zawarte zostało w pojęciu *rzeczy*, a materia z kolei jest niepoznawalna (Tatarkiewicz, 1993a, s. 111–112).

W wiekach średnich nauka o poznaniu kształtowała się w głównej mierze dzięki filozofii św. Tomasza z Akwinu. Jego rozmyślenia o poznaniu stały w wyraźniej opozycji do wcześniejszej tradycji scholastycznej, zakładającej niezależność umysłu od zmysłów. Poznanie, zdaniem św. Tomasza, polega na upodobnieniu podmiotu do poznawanego przedmiotu, co dokonuje się za pomocą zmysłów stanowiących ogniwo niezbędne w poznawaniu rzeczywistości fizycznej. Podobnie jak Arystoteles – św. Tomasz dzielił umysł na bierny oraz czynny i zakładał, że poznanie dokonuje się dzięki umysłowi biernemu. Dusza ludzka może zostać poznana jedynie pośrednio, ponieważ w myśl filozofii św. Tomasza z Akwinu poznawalne pozostaje jedynie to, co rzeczywiste (Tatarkiewicz, 1993a, s. 278–279).

Nowożytna myśl filozoficzna Kartezjusza zakładała istnienie zarówno jaźni, którą bezpośrednio wiązał filozof z procesami myślenia, jak i świadomości, której obecność była wynikiem podziału istot na świadome i nieświadome. Dusza stanowiła w rozważaniach Kartezjusza przymiot istot świadomych, co zrywało z tradycją starożytną, zakładającą, że duszę ma każdy byt żywy. Jaźń z kolei traktowano, podobnie jak myśl ludzką, jako twór niedoskonały, wynik niedoskonałego myślenia. „Niedoskonała jaźń musi mieć jednak doskonałą przyczynę” – tak Kartezjusz argumentował istnienie Boga (Tatarkiewicz, 1993b, s. 47–50). Rozum traktowany był przez Descartes’a jako miara poznania ludzkiego. Zmysły natomiast potrzebne są po to, by żyć, i dane są umysłowi, żeby sygnalizować to, co dla człowieka jest odpowiednie lub szkodliwe. Nie można dostrzec prawdy za pomocą zmysłów będących jedynie narzędziem rozumu. W umyśle znajdują się, zdaniem Kartezjusza, trzy rodzaje przedstawięń: wrodzone, nabyte i skonstruowane przez nas samych.

Idee wrodzone nie są wynikiem działania na umysł przedmiotów zewnętrznych, lecz do niego należą. Wskazywano również na ich niezawodność, ponieważ to, co pochodzi od Boga, a idee wrodzone pochodzą od bytu doskonałego, musi być doskonałe. Kartezjański natywizm czerpie z koncepcji Platona, zakładającej, że poznanie to samorzutne działanie duszy. Idee nabyte z kolei są wynikiem zewnętrznego oddziaływania na umysł. Ideami skonstruowanymi będą wyobrażenia, które na podstawie otaczającej rzeczywistości stworzył w swoim umyśle człowiek, ale wyobrażenia te nie przynależą fizycznie do świata zewnętrznego (Tatarkiewicz, 1993b, s. 52). Zdaniem Kartezjusza, można podważyć istnienie przedmiotów, ale nie sposób tego zrobić w odniesieniu do istnienia podmiotu poznającego. Myślenie może być błędne, lecz samo jego istnienie jest bezsprzeczne i stanowi immanentną cechę ludzkiego istnienia (Tatarkiewicz, 1993b, s. 48; Aduszkiewicz, 2004, s. 272).

Zmiana przedmiotu zainteresowań nowożytnych filozofów z potencjalnego istnienia przedmiotu poznania i myślenia na możliwości oraz warunki możliwości tychże procesów wiąże się z twórczością Immanuela Kanta. Dotąd wszelkie oceny źródeł poznania rozważano z perspektyw skrajnych: empirycznej, zgodnie z którą jedyną drogą poznania jest droga zmysłowa, oraz racjonalnej, umniejszającej znaczenie zmysłów na rzecz umysłu. Kant uznał jednak, że zarówno zmysły, jak i umysł są w równym stopniu potrzebne do poznania: aby coś poznać, należy to najpierw odebrać za pomocą zmysłów, a następnie zrozumieć za pomocą rozumu (Tatarkiewicz, 1993b, s. 167). Umysł, zdaniem Kanta, odpowiedzialny jest za wytwarzanie pojęć

ogólnych, zmysły zaś – za dostarczanie wyobrażeń jednostkowych, które umysł porządkuje za pomocą swych kategorii. Dokonał on również podziału na „rzeczy same w sobie” będące niepoznawalne dla rozumu oraz zjawiska. Działalność poznawcza umysłu dotyczy wyłącznie świata zjawisk (Aduszkiewicz, 2004, s. 269). Wyobrażenia jednostkowe docierają do umysłu na drodze receptywnej poprzez rzeczy lub pobudzenie za pomocą rzeczy, które skutkują powstaniem wrażenia (Tatarkiewicz, 1993b, s. 168). Kant wprowadził również dwa krzyżujące się ze sobą podziały sądów umożliwiającą dokładniejszą analizę procesów poznania. Sądy uzyskiwane na podstawie doświadczenia nazwał sądami *a posteriori*, a te niezależne od niego – sądami *a priori*, które mogą mieć źródło jedynie w umyśle.

Drugi podział sądów dzieli je na sądy analityczne i syntetyczne. Sądy analityczne dotyczą tego, co da się wyprowadzić z definicji *podmiotu* lub do niej należy. Objasniają więc wiedzę już posiadaną. Z kolei istotą sądów syntetycznych jest wyprowadzanie czegoś niezawartego w podmiocie lub niewynikającego z definicji. Pozwalają poszerzać wiedzę i dodawać do niej nowe cechy. Obydwa te podziały po połączeniu pozwalają wyróżnić następujące sądy: analityczne, będące zawsze *a priori*, ponieważ doświadczenie nie jest elementem koniecznym do rozczłonkowania pojęcia, syntetyczne *a priori* oraz syntetyczne *a posteriori*. Jądem wiedzy są sądy syntetyczne *a priori*, ponieważ sądy analityczne, mimo że powszechne i pewne, nie poszerzają wiedzy, a z kolei sądy syntetyczne tę wiedzę poszerzają, ale nie są ani pewne, ani powszechne, gdyż wynikają z doświadczenia. Nasuwa się jednak pytanie: w jaki sposób możliwe jest wypowiedzanie czegoś o przedmiocie, co nie zostało zawarte w jego pojęciu i jednocześnie czegoś nie zaczerpnięto z doświadczenia? Zdaniem Kanta muszą być one możliwe do wyrażenia, skoro wchodzi w skład naszej wiedzy, a więc istnieją. Wydaje mi bowiem sądy, które charakteryzują się pewnością i powszechnością. Przekonanie o istnieniu tychże sądów czerpał Kant z matematyki i przyrodoznawstwa. Był zdania, że sądy matematyczne są *a priori* przy jednoczesnej niezależności od jakiegokolwiek doświadczenia. W przyrodoznawstwie z kolei sądy muszą być *a priori* jako konieczne i powszechne (Tatarkiewicz, 1993b, s. 165–166). Punktem wyjścia dalszych rozważań Kanta było istnienie stale rozwijającej się nauki. Zadaniem filozofii jest więc nie krytyka nauki czy rozważania na temat jej postaci, ale analiza i wskazanie warunków, które muszą zostać spełnione, by nauka się rozwijała. Przede wszystkim konieczne pozostaje ustalenie, jakie sądy aprioryczne są zawarte w nauce. Metodę tę nazwał Kant „transcendentalną”, ponieważ analizowała ona nie umysł, lecz jego wytwór i obiektywny fakt – naukę (Tatarkiewicz, 1993b, s. 167).

II. Poznanie a język

Naturalną konsekwencją rozwoju refleksji epistemologicznej było skonfrontowanie jej z teoriami lingwistycznymi, a rozważania o związku mowy i poznania w ujęciu lingwistycznym nie byłyby możliwe bez dwóch, bez wątplenia przełomowych, dwudziestowiecznych teorii językoznawczych. Pierwsza z nich – formalno-funkcyjna teoria języka Ferdinanda de Saussure’a – akcentuje społeczny charakter języka, a sam znak językowy traktuje jako arbitralnie ustanowione medium kulturowe. Język jest

w ujęciu strukturalistycznym zamkniętym układem zhierarchizowanych elementów, stworzonym w celu pełnienia określonej funkcji na podstawie określonej formy (Heinz, 1978, s. 236–240; Szoltysek, 1992, s. 106). Wyróżnienie przez strukturalizm opozycji język – mówienie (*la langue – la parole*), w której język traktuje się jako abstrakt dotyczący zasobu środków, a mówienie z kolei odnosi się do konkretnego, zindywidualizowanego i momentalnego aktu mówienia – wskazuje, że język stanowi immanentny przymiot ludzkiego umysłu. Język, rozumiany przez strukturalistów jako abstrakcyjny system, został niejako uwewnętrzniony w przeciwieństwie do zewnętrznej, wewnętrznej formy mówienia.

Drugą koncepcją istotną dla tworzenia się mentalnego ujęcia systemu językowego była amerykańska gramatyka generatywno-transformacyjna (GTG) Noama Chomsky'ego. Z jednej strony zrywa ona ze strukturalistyczną myślą, że język jest konstruktem społecznym, i wskazuje na jego uniwersalność oraz wrodzoność (odnosząc się tu m.in. do Kartezjuszowskiej nauki o ideach wrodzonych), z drugiej jednak – rozszerza zaczerpniętą ze strukturalizmu opozycję *la langue – la parole* na *competition – performance*. Teza o uniwersalności i wrodzoności języka ma swoje podłoże w genetyce gatunku ludzkiego, ponieważ człowiek posiada biologicznie uwarunkowaną kompetencję językową, pozwalającą mu zarówno rozumieć, jak i generować wypowiedzi (Heinz, 1978, s. 408). Zasadnicza różnica między strukturalistycznym *la langue* a generatywnym *competence* jest taka, że strukturaliści traktowali system językowy jako coś, co obiektywnie istnieje, w generatywizmie zaś *competence* pojawia się jedynie w umyśle jednostki. Byt obiektywny został więc zastąpiony bytem mentalnym (Szoltysek, 1993, s. 106–107; Grabias, 2000).

Nadanie językowi uwewnętrznionego, mentalnego charakteru i jednoczesny sprzeciw części językoznawców wobec teorii głoszonych przez gramatykę generatywno-transformacyjną poskutkowało powstaniem w językoznawstwie nurtu kognitywnego. Głównym założeniem kognitywizmu jest twierdzenie, że każda wypowiedź, a więc konstrukcja gramatyczna, pozostaje odbiciem określonego sposobu postrzegania rzeczywistości. Nie można więc mówić, jak w przypadku gramatyki generatywno-transformacyjnej, o tym, że konstrukcje pozostają między sobą w relacji *pierwotny – wtórny*. Język odnosi się do tego, w jaki sposób człowiek odbiera rzeczywistość, dlatego tkwi on w istocie ludzkiego poznania i czynności mentalnych (Tabakowska, 1995, s. 18–20). W ujęciu kognitywistów *znaczenie* jest „reprezentacją świata” w umysłach użytkowników danego języka, a zatem wszystkie wypowiedzi wiążą się ze zjawiskami i cechami (często niebędącymi cechami istotnymi, lecz typowymi i asocjacyjnymi) rzeczywistości pozajęzykowej. Komunikaty pozostają wyrazem tego, w jaki sposób świat istnieje w umyśle (Grzegorzczkova, 2001, s. 25–26).

Znaczeniową relację między językiem, jego użytkownikiem i rzeczywistością obrazuje powstały w nurcie konceptualizmu klasyczny trójkąt oznaczania Ogdena i Richardsa. Pokazuje on zależności między symbolem (znakiem językowym), myślą i rzeczywistością (przedmiotem). Ze schematu trójkąta semantycznego wynikają dwie relacje niezwykle istotne z perspektywy związku myślenia i poznania: tym, co pośredniczy między znakiem a rzeczywistością, jest myśl oraz fakt, że zarówno język, jak i rzeczywistość pozostają wytworem myśli (Grzegorzczkova, 2001, s. 14–15;

Michalik, 2010, s. 34–35). Myśl jest więc tym, co pozwala użytkownikom języka tworzyć i odbierać informacje ze świata zewnętrznego. Co więcej, bez języka postrzeganie rzeczywistości pozajęzykowej byłoby znacznie ograniczone, ponieważ to właśnie język pozwala na wyrażanie myśli o postrzeganym (poznawanym) świecie. Można więc postawić tezę, że język nie tylko stanowi element poznania, ale też warunkuje jego przebieg, pozwala na wewnętrzne tworzenie schematów i symboli oraz kategoryzuje postrzegane wyimki rzeczywistości. Bez języka niemożliwa do poznania stałaby się rzeczywistość językowa, ponieważ samo poznanie musiałoby się dokonać przy pomocy języka. Logika odrzuca jednak możliwość poznania języka bez języka (a więc bez ekspresji i impresji językowej). Owo poznanie musiałoby się dokonać w umyśle, ponieważ to do umysłu przynależy abstrakt, jakim jest język (strukturalizm co prawda traktował *la langue* jako byt obiektywny, ale wciąż нефизyczny, GTG za to uznawała *competence* za twór istniejący jedynie w umyśle jednostki). Mówienie z kolei (w strukturalizmie *la parole*, w GTG – *performance*), w świetle omawianych wcześniej teorii językoznawczych – strukturalizmu i gramatyki generatywno-trans-formacyjnej oraz modelu trójkąta Ogdena i Richardsa – każdy użytkownik języka posiada w swoim umyśle.

Obydwie przytoczone wyżej tezy można uzasadnić, wykorzystując trzyelementowe sylogizmy Arystotelesowskie jako przykład wnioskowania dedukcyjnego¹. W pierwszym sylogizmie przesłanką większą będzie zdanie „By mówić o języku, konieczny jest metajęzyk”, przesłanką mniejszą: „Metajęzyk to język, za pomocą którego opisywany jest język”, a wnioskiem: „Niemożliwe jest mówienie o języku bez użycia języka”. Drugi sylogizm za przesłankę większą przyjmie twierdzenie: „Język, rozumiany jako abstrakcyjny system, byt нефизyczny (*la langue / competence*) przynależy, podobnie jak myślenie, do umysłu”; przesłanką mniejszą będzie zdanie: „Myślenie dokonuje się w umyśle za pomocą mowy”; wnioskiem wówczas twierdzenie: „Mowa, rozumiana jako indywidualny akt (*la parole / performance*), jest uzewnętrznieniem myśli”.

III. Hipoteza Sapira-Whorfa

Powstałe wskutek szczegółowego opisu języka Indian Hopi prawo relatywizmu językowego (hipoteza Sapira-Whorfa), opisane oraz zweryfikowane przez badaczy z Uniwersytetu Chicagowskiego: Edwarda Sapira i Benjaminą Lee Whorfa, prezentuje dwa zasadnicze stanowiska. Pierwsze z nich zakłada, że postrzeganie otaczającej rzeczywistości bywa zdeterminowane przez system językowy, którym posługuje się żyjąca w niej zbiorowość. Drugie mówi o tym, że język zbiorowości kształtuje sposób, w jaki postrzega ona świat, a co za tym idzie – ludzie używający odmiennych języków różnie postrzegają otoczenie i w inny sposób je interpretują. Przyjęto więc podział stanowisk, o których mówi prawo, na silniejsze – determinizm językowy oraz słab-

¹ *Sylogizm* (logiczny), zwany czasem *entymematem*, to jeden z dwóch, obok przykładu, klasycznych środków argumentacyjnych. To inaczej ‘substancja retorycznego przekonywania’ (za: Ryszka-Kurczab, 2015, s. 168, 171).

sze – relatywizm językowy. Język, będący wytworem i narzędziem porozumiewania się zbiorowości, organizuje sposób postrzegania świata przez jej członków. W świetle hipotezy różne zbiorowości różnie postrzegają rzeczywistość, ponieważ wytworzyły odmienne systemy językowe. Tak więc język organizuje i determinuje zarówno procesy poznawania rzeczywistości, jak i myślenie ludzi, którzy sami go wykreowali (Grabias, 2019, s. 41–43). Zgodnie z ową hipotezą każdy język jest wyrazem tego, jak dana społeczność widzi otaczający świat, oraz to, jak świat ten jest ukształtowany w ich systemie poznawczym (Heinz, 1978, s. 351). W efekcie nastawienie hipotezy Sapira-Whorfa na różnice między systemami językowymi podaje w wątpliwość liczne podobieństwa i uniwersalia językowe, umożliwiające tłumaczenia i komunikację ludzi mówiących w innych językach (Klimczuk, 2013, s. 172).

Istota hipotezy Sapira-Whorfa zbliżona jest do tezy postawionej przez Humboldta, który głosił, że postrzeganie ma charakter subiektywny, a każdy człowiek postrzega jako indywidualność, ponieważ poznawalny jest nie przedmiot sam w sobie, lecz „obraz wytworzony w duszy przez przedmiot”. Subiektywność indywidualnych spostrzeżeń wyraża się jednak w języku całej zbiorowości (narodu), w którym utrwalone postrzeganie jednostkowe tworzy obiektywną interpretację rzeczywistości (Grabias, 1994, s. 37–38).

Hipoteza Sapira-Whorfa nie jest jednakże całkowicie spójna, stanowi raczej kompilację i wypadkową poglądów Sapira i Whorfa oraz poglądów ich kontynuatorów. Poglądy samych autorów w kwestiach najistotniejszych wydają się odmienne (Schaff, 1982, za: Klimczuk, 2013, s. 173–174). Zdaniem Sapira każdą treść kulturową daje się wyrazić w jakimś języku, a sam język cechuje się jednorodnością, złożonością i uniwersalnością. Dzięki językowi możliwa jest percepcja, kategoryzacja i substytucja rzeczywistości, co z kolei pozwala na stworzenie obiektywnego w ramach konkretnej zbiorowości (użytkowników języka) obrazu świata. Whorf przejmuje od Sapira zasadę relatywizmu, aczkolwiek neguje możliwość poznania rzeczywistości, która by była obiektywna (Schaff, 1982, za: Klimczuk, 2013, s. 168). W jego opinii, powstałej wskutek analiz porównawczych standardowych języków europejskich i języka Indian Hopi, język jest interpretantem kultury. W związku z tym niemożliwe staje się opisanie rzeczywistości taką, jaką faktycznie ona pozostaje, ponieważ język zmusza niejako użytkowników do dokonywania pewnych utrwalonych w nim interpretacji (Klimczuk, 2013, s. 167–170).

Z hipotezą Sapira-Whorfa można zestawić co najmniej trzy odmienne stanowiska również rozważające związek języka z poznaniem i postrzeganiem świata. Nadrzędny charakter języka w stosunku do poznania neguje paradygmat kognitywny w językoznawstwie, według którego to właśnie rozwój poznania poprzedza akwizycję języka. Przyswojenie systemu językowego wymaga od użytkownika zdobycia wiedzy, co możliwe jest dopiero wtedy, gdy wykształcą się konieczne do jego użycia procesy poznawcze: percepcja, pamięć, myślenie (Langacker, 2003, s. 31–36). Z kolei naturalizm Noama Chomsky’ego dokonuje całkowitego rozdzielenia języka, który ma charakter wrodzony i biologicznie przypisany gatunkowi ludzkiemu, od procesów poznawczych. Język aktywizuje się w sposób naturalny i wymaga jedynie wzbogacenia wrodzonych uniwersaliów o elementy charakterystyczne dla konkretnych języ-

ków, pozostaje więc niezależny od poznania (Heinz, 1978, s. 408). Autorem trzeciego stanowiska, w myśl którego poznanie i język powstały niezależnie od siebie, ale stały się współzależne, jest Lew Wygotsky (Woleński, 2005, za: Klimczuk, 2013, s. 174).

IV. Hipoteza Sapira-Whorfa – implikacje logopedyczne

W kontekście nauki o biologicznych uwarunkowaniach rozwoju i zaburzeń mowy hipotezę Sapira-Whorfa można interpretować z perspektywy przynajmniej dwóch opozycji: determinizmu vs. relatywizmu oraz Sapirowskiego obiektywizmu postrzeniowego vs. Whorfowskiego subiektywizmu postrzeniowego.

Determinizm vs. relatywizm. Radykalizm odsłony deterministycznej hipotezy, ostry i jednoznaczny, kusi swą wyrazistością – jaki język, takie postrzeganie, takie myślenie, a w efekcie – taki świat. To wykładnia akceptowalna w dyskursie niezaburzonym ukształtowanym ontolingwistycznie użytkowników języka. Jednak logopedia to z jednej strony dyskurs zaburzony, w wersji skrajnej współtworzony przez ludzi pozbawionych języka i mowy, z drugiej – długotrwały proces nabywania mowy, u zarania którego znajduje się kilkumiesięczne dziecko będące jeszcze czło- wiekiem z niewykształconym językiem i mową. Czy zatem osoba dotknięta głębo- kimi zaburzeniami mowy lub niemowlę niemające jeszcze systemu językowego nie postrzegają i nie poznają rzeczywistości lub nie myślą? Twierdząca odpowiedź na to pytanie z jednej strony przeczyłaby Kantowskiemu sądom *a posteriori*, z drugiej fak- tom ontolingwistycznym, których wydźwięk wydaje się jeszcze dobitniejszy po osi- gnięciach kognitywistów, a z trzeciej – doświadczeniom terapeutycznym logopedów praktyków. Stanowiskiem bardziej prawdopodobnym wydaje się zatem relatywizm – postrzeganie, interpretowanie świata i poznanie jest takie, jaki jest język. Jego wysoki stopień przyswojenia gwarantuje bogactwo postrzeniowe, intelektualny obiekty- wizm i swobodę interpretacyjną; język zaburzony, niedokształcony zubaża procesy postrzeniowe i mentalne, co skutkuje powstaniem ubogiej i niepełnej reprezentacji rzeczywistości. Brak mowy nie musi oznaczać braku postrzegania rzeczywistości lub zaniku procesów myślowych. Czy niemowna osoba dotknięta autyzmem nie ma swo- jego obrazu świata? Czy osoba dotknięta anartrią² o podłożu mózgowego porażenia dziecięcego nie myśli? Tak jak autystyk postrzega, tak i anartryk myśli.

Obiektywizm vs. subiektywizm postrzeniowy. Zdaniem Sapira istnieje obiektywny dla danej zbiorowości obraz świata konstruowany przez dany język et- niczny. Whorf z kolei ten sam język etniczny postrzega w kategoriach interpretanta rzeczywistości. Jeśli przyjmiemy, że przedmiotowi logopedii bliżej jest do mówienia

² *Anartria* – wieloznaczny na gruncie logopedii termin, który oznacza, przyjmując za Prusińskim, ‘niemożność wypowiedzenia słów wskutek nasilonych objawów oddechowo-fonacyjno-artykulacyjnych’ (Prusiński, 2005, s. 154, za: Mirecka, 2015, s. 842). W przypadku mniejszego nasilenia, kiedy możliwe jest artykułowanie wyrazów i zdań, zaburzenie to bywa definiowane jako *dyzartria*. Przyczyną powstawania zaburzeń dyzartrycznych i anartrycznych są uszkodzenia w obrębie cen- tralnego i obwodowego układu nerwowego (mózdzek, dolny neuron ruchowy) (Mirecka, 2015, s. 839–844).

(*la parole / performance*) konkretnych użytkowników, mającego charakter subiektywny i indywidualny, a samo mówienie staje się możliwe dzięki po pierwsze abstraktowi, czyli językowi rozumianemu jako uwewnętrzniony system (*la langue / competence*), a po drugie – neurostrukturalnym, neurofizjologicznym i wrodzonym uwarunkowaniem, w które wyposażony jest człowiek³, to teza o obiektywnym postrzeganiu rzeczywistości, będącym wynikiem procesu unifikacji myśli, wydaje się niedostatecznie zasadna. Tu znów doświadczenia terapeutyczne logopedów praktyków idą w sukurs zwolennikom subiektywizmu. Trudno przyjąć, odnosząc się do typologii i definicji *zaburzeń będących przedmiotem logopedii*, że istnieje obiektywny obraz świata osób dotkniętych oligofazją⁴, autyzmem czy schizofazją⁵. Zróznicowanie tych grup, wy-nikające m.in. z różnych poziomów przyswojenia mowy i zdolności realizacyjnych, nie pozwala traktować języka (biolektu) tych osób inaczej niż w kategoriach skrajnie subiektywnego interpretanta rzeczywistości ukształtowanej w ich umyśle.

Dzięki językowi możliwe jest stworzenie w umyśle językowego obrazu świata – swoistej i względnie subiektywnej interpretacji rzeczywistości dokonywanej przez użytkowników konkretnych języków⁶. Postrzeganie, język, interpretacja rzeczywistości i językowy obraz świata są zjawiskami wzajemnie się warunkującymi – nie pozwalają popaść w zupełny subiektywizm, gdyż jednostka w w pełni wykształconymi zdolnościami percepcyjnymi jest w stanie w sposób maksymalnie obiektywny w swym subiektywizmie postrzegać i interpretować otaczający ją świat. Jaki język, taki językowy obraz świata – w końcu to język, którym porozumiewa się społeczność, za pomocą gramatyki i leksyki, wskazuje na pewne prawidłowości w postrzeganiu poszczególnych składników świata i jego organizacji (Tokarski, 2001, za: Jęczeń, 2017, s. 39–40). Pełne odbieranie rzeczywistości, interpretowanie i tworzenie jej re- prezentacji w umyśle wymaga jednak czegoś więcej aniżeli tylko języka, a mianowicie – całkowicie sprawnej percepcji, o którą jakże trudno u wielu pacjentów korzystających z terapii logopedycznej (por. Jęczeń, 2017, s. 40).

³ Przyjmuje się, że obszar mowy w mózgu obejmuje grzbietowo-boczne części dominującej półkuli mózgu rozmieszczone wokół bruzdy Sylwiusza – dolne obszary płata czołowego i ciemieniowego oraz górny obszar płata skroniowego. Obszar mowy w mózgu pozwala zarówno nadawać mowę (odpowiedzialny jest za to obszar Broki zlokalizowany w tylnej części zawoju czołowego), jak i ją rozumieć (odpowiedzialny jest za to obszar Wernickego zlokalizowany w pierwszym i drugim zakręcie skronio- wym) (Pachalska, 2012, s. 90).

⁴ *Oligofazja* – ‘zaburzenie komunikacji językowej osób z niepełnosprawnością intelektualną, które gorzej w stosunku do normy budują i wykorzystują struktury pojęciowe, dokonując utrudnionej i zaburzonej eksploracji rzeczywistości’. Zakłócenia komunikacji językowej uwidaczniają się na każdej płaszczyźnie opisu języka i zubażają proces wyrażania znaczeń, ujmowania myśli i docierania do rzeczywistości (Michalik, 2011, s. 178).

⁵ *Schizofazja* – ‘zaburzenie mowy charakteryzujące się zanikiem spójności wypowiedzi, jej dezintegracją na poziomie pragmatycznym, semantycznym i formalnogramatycznym występującą w przebiegu schizofrenii’ (Woźniak, 2015, s. 1095).

⁶ Językowy obraz świata, w ujęciu J. Bartmińskiego, jest „zawartą w języku interpretacją rzeczywistości, którą można ująć w postaci zespołu sądu o świecie. Mogą być to sądy bądź to utrwalone w języku w jego formach gramatycznych, słownictwie, kliszowanych tekstach, bądź to przez formy i teksty języka implikowane” (Bartmiński, 1999, za: Jęczeń, 2017, s. 39).

Wykorzystanie w praktyce logopedycznej metod programowania języka znajdujących zastosowanie przede wszystkim w zaburzeniach wynikających z niedokształcenia sprawności percepcyjnych (głuchota i niedosłuch, alalia i dyslalia, oligofazja, autyzm), gdzie procedurą logopedyczną jest budowanie poszczególnych kompetencji⁷, w sposób czysto praktyczny i intuicyjny wykorzystuje teoretyczny dorobek Sapira i Whorfa – zakłada pewnego rodzaju niezależność myślenia i postrzegania od utrwalonego w umyśle systemu językowego (*la langue / competence*) i jego wyrażania pod postacią mowy (*la parole / performance*) (por. Grabias, 2015). Praktyczna terapia zaburzeń mowy w sposób jednoznaczny pokazuje, że możliwe jest skuteczne programowanie poszczególnych podsystemów języka zarówno u dzieci, które z różnych przyczyn nie były w stanie opanować go we wczesnym dzieciństwie i wieku przedszkolnym, jak i u pacjentów, u których w wyniku incydentów neurologicznych doszło do dezintegracji sprawności językowych. W pierwszym z przypadków logopedzi praktycy, traktując mowę jako czynnik relatywizujący sposób myślenia i częściowo warunkujący poznanie oraz zakładając, że myślenie i mowa wzajemnie się warunkują, przy zachowaniu zależności, że mowa – realizacja systemu – pozostaje wynikiem myślenia, ale myślenie nie jest wynikiem istnienia tegoż systemu w umyśle jednostki (co skutkuje subiektywnym postrzeganiem, a więc – subiektywnym językowym obrazem rzeczywistości), programują kolejne podsystemy języka w umyśle człowieka (fonologiczny, leksykalny i składniowy) (Muzyka-Furtak, 2019, s. 312–320). W drugim przypadku podstawą do prowadzenia terapii logopedycznej jest zjawisko neuroplastyczności, pozwalające na odbudowę zdeintegrowanego systemu poprzez terapeutyczne oddziaływanie na ośrodkowy układ nerwowy pacjenta (Panasiuk, 2012, s. 161–164). Myślenie pacjentów dotkniętych głęboką afazją przez znaczną część ich życia było przecież myśleniem językowym, gdyż opanowali oni w sposób wystarczający do komunikacji system językowy i wykształcili odpowiednie kompetencje we wczesnym dzieciństwie. Mimo całkowitego lub częściowego rozpadu systemu językowego i komunikacyjnego chorzy z afazją często wykonują czynności, które wymagają zaangażowania umysłu (prowadzą samochód, podejmują próby rozwiązywania problemów, wykazują zainteresowanie i chęć do interakcji) (Bradlińska, 2010, s. 137). W sposób prawidłowy wykonują więc niektóre operacje myślowe. Mimo utraty zdolności mowy, tworzenia konstrukcji gramatycznych czy rozumienia myślenie pozostaje zachowane, aczubożone o komponent nazywany *ową wewnętrzną*⁸, która pozostaje z nim w ścisłym związku (Bradlińska, 2010, s. 137–138).

Podsumowując, należy stwierdzić, że logopeda – zwykle intuicyjnie – traktuje mowę pacjentów lub dotkniętych zaburzeniami rozwojowymi uczniów jako byt relatywizujący myślenie i postrzeganie rzeczywistości, dzięki któremu ich udziałem jest zawsze mniej lub bardziej subiektywny językowy obraz świata (por. Jęczeń, 2017, s. 17–30, 38–40).

⁷ Stanisław Grabias wyróżnia trzy zasadnicze kompetencje: językową (czyli nieświadomą wiedzę na temat reguł gramatycznych), komunikacyjną (wiedzę na temat budowania konstrukcji adekwatnych do sytuacji) i kulturową (odnoszącą się do wiedzy o otaczającym świecie) (Grabias, 2015, s. 30).

⁸ Więcej o mowie wewnętrznej: E. Bradlińska, 2010. *Myślenie i mowa w zaburzeniach afatycznych*, [w:] „Nowa Logopedia”, t. 1: *Zagadnienia mowy i myślenia*, red. M. Michalik, A. Siudak, Kraków.

V. Podsumowanie

Pierwotnie poznanie i postrzeganie zrównano ze sobą – aby coś poznać, należało zetknąć się z tym zmysłowo. Wyróżnienie przez Platona nowego bytu – idei – spowodowało, że poznanie zaczęto rozumieć dwojako: rozumowo i zmysłowo. Arystoteles, a za nim św. Tomasz z Akwinu rozróżniali z kolei umysł bierny i czynny, a poznanie dokonywało się za pomocą tego pierwszego. Nowożytna myśl filozoficzna wprowadziła m.in. Kartezjuszowską koncepcję idei wrodzonych oraz Kantowską naukę o opartych na poznaniu sądach.

Rozważania o poznaniu na gruncie lingwistyki zapoczątkowane zostały przez strukturalizm i wyróżnienie przez Ferdinanda de Saussure'a opozycji *la langue – la parole*. Zadaniem języka jest w tym ujęciu pełnienie określonej funkcji za pomocą określonej formy. Drugą koncepcją lingwistyczną, która odnosiła się do związku mowy z myśleniem i – podobnie jak w strukturalizmie – kładła duży nacisk na uwewnętrznienie języka rozumianego jako system abstrakcyjny, była gramatyka generatywno-transformacyjna Noama Chomsky'ego. Jedną z głównych tez tego nurtu stał się postulat o wrodzoności kompetencji językowej i rozdzieleniu języka i poznania. W opozycji do gramatyki generatywno-transformacyjnej ukształtował się paradygmat kognitywny, który z kolei zakładał ścisłe powiązanie procesów poznawczych z językiem i mową, będących, zgodnie z paradygmatem kognitywnym, odbiciem sposobu postrzegania świata użytkowników języka. Relację między językiem, poznaniem i rzeczywistością prezentuje również model trójkąta semantycznego Ogdena i Richardsa, z którego wynika, że zarówno język, jak i rzeczywistość są wytworem myśli jednostki.

Hipoteza Sapira-Whorfa przyjmuje dwa zasadnicze stanowiska. Determinizm językowy, czyli silniejsza, bardziej radykalna postać hipotezy, zakłada, że język warunkuje i determinuje sposób, w jaki jego użytkownicy postrzegają świat. Z kolei słabsza postać hipotezy – relatywizm – zakłada, że język kształtuje sposób postrzegania świata, dlatego użytkownicy różnych języków inaczej odbierają rzeczywistość.

Ponad dwa tysiące lat rozważań na temat zdolności i granic ludzkiego poznania oraz roli zmysłów i umysłu w postrzeganiu i kreowaniu rzeczywistości zaowocowało powstaniem licznych tez i hipotez, które, po odniesieniu ich do przedmiotu logopedii – zaburzeń komunikacji językowej, stanowią podwaliny licznych implikacji i teoretycznych rozwiązań dla terapii zaburzeń mowy. Rola mowy w poznaniu i tworzeniu umysłowej reprezentacji świata, w świetle przedstawionych w artykule tez, jest nieoceniona, ponieważ to właśnie jakość mowy determinuje jakość myślenia. Głównym przedmiotem logopedii – nauki o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowaniach językowych – pozostaje mowa, jednostkowy, subiektywny i indywidualny akt, realizacja oraz uwewnętrznienie strukturalistycznego *la langue* i generatywistycznego *competence*. Ale mowa to nie tylko środek umożliwiający komunikowanie się między sobą przedstawicielom homo sapiens. Dzięki mowie możliwe jest przeniesienie myślenia na wyższy niż u innych gatunków poziom – na poziom symboliczny.

Odrzucenie w dyskursie zaburzonym silnej postaci hipotezy Sapira-Whorfa i skłanianie się ku relatywizmowi językowemu należy uznać, z perspektywy prakty-

ki logopedycznej, za niezwykle optymistyczne. Jaka byłaby bowiem rola logopedy i czy terapia w znanej nam postaci miałyby sens w sytuacji, w której postawiono by znak równości między mową a myśleniem? Praktyka logopedyczna pokazuje jednak w sposób jednoznaczny, że terapia osób z różnych przyczyn niemówiących jest często skuteczna i możliwe staje się odbudowanie lub zaprogramowanie u nich sprawności komunikacyjnej, mimo że ich obraz świata ukształtowany w umyśle ma charakter skrajnie subiektywny.

Jędrzej Michalik

Autor jest studentem III roku logopedii w Instytucie Logopedii Uniwersytetu Gdańskiego. Jego główne zainteresowania badawcze dotyczą zaburzeń mowy o typie afazji, relacji między poznaniem a mową, budowy i funkcji centralnego układu nerwowego w kontekście procesów poznawczych i językowych, glottodydaktyki, a także gramatyki języka polskiego (przede wszystkim składni).

Streszczenie

Punktem wyjścia dla rozważań o językowym poznawaniu rzeczywistości w świetle hipotezy Sapira-Whorfa są wybrane koncepcje filozoficzne, począwszy od starożytnych Greków i ich rozumienia poznania, bytów i idei, przez Arystotelesowskie ujęcie poznania św. Tomasza z Akwinu i nowożytną myśl filozoficzną Kartezjusza i Immanuela Kanta. Rozważania o po- znaniu na gruncie lingwistyki zapoczątkowane zostały przez strukturalizm i wyróżnienie przez Ferdinanda de Saussure'a opozycji *la langue – la parole*. Dalsze teorie o związku po- znania z językiem związane są z nurtem generatywno-transformacyjnym, który zakładał ist- nienie wrodzonej i uwarunkowanej genetycznie kompetencji językowej przy jednoczesnym rozdzieleniu języka i procesów poznawczych. W opozycji do generatywizmu ukształtował się kognitywizm, który zakładał ścisły związek poznania i języka.

Hipoteza Sapira-Whorfa, interpretowana w artykule logopedycznie, wyróżnia dwie zasad- nicze opozycje: determinizm – relatywizm i obiektywizm – subiektywizm postrzeżeniowy. Pierwsza z nich odnosi się do różnic między silniejszym i bardziej radykalnym stanowiskiem determinizmu, zakładającym, że postrzeganie rzeczywistości jest w pełni zależne od języka, jakim włada człowiek, a relatywizmem uwzględniającym wpływ języka na sposób spostrze- gania świata.

Słowa kluczowe: poznanie, hipoteza Sapira-Whorfa, językowy obraz świata, relatywizm, determinizm.

Linguistic Cognizance of Reality in the Light of the Sapir-Whorf Hypothesis and Its Linguistic Implications

Abstract

The starting point for the reflection on the linguistic cognizance of reality in the light of hy- potheses of Sapir-Whorf is the selected philosophical concepts, starting with the ancient Greeks and their understanding of cognition, entities and ideas, through the Aristotelian approach towards cognition demonstrated by St. Thomas of Aquinas up

to the modern philosophy of Descartes and Immanuel Kant. Reflections on cognizance on the grounds of linguistics stem from structuralism and F. de Saussure distinguishing the *la langue* – *la*

parole opposition. Further theories on the relations between cognition and language are related to the generative-transformative movement which assumed existence of an inherent and genetically conditioned language competence and simultaneous separation between language and cognition processes. Cognitivism which assumed strict and direct relation between cognition and language formed in opposition to generativism.

The Sapir-Whorf hypothesis interpreted in the paper in terms of logopaedics distinguishes between two primary oppositions: determinism – relativism and perceptual objectivism – subjectivism. The first opposition refers to differences between a stronger and more radical opinion of determinism which assumes that perception of reality is fully dependent on language which a person commands and relativism which considers influence of language on perception of the world.

Keywords: cognition, Sapir-Whorf hypothesis, linguistic image of the world, relativism, determinism.

Bibliografia

- Aduszkiewicz, A. (red.) (2004). *Słownik filozofii*. Warszawa: Świat Książki.
- Bradlińska, E. (2010). *Myslenie i mowa w zaburzeniach afatyicznych*, [w:] M. Michalik, A. Siudak (red.), *Zagadnienia mowy i myslenia* (s. 135–147). Kraków: Collegium Columbinum.
- Grabias, S. (2019). *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias, S. (2015). *Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii*, [w:] S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Standardy postępowania logopedycznego* (s. 13–35). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias, S. (2000). *Mowa i jej zaburzenia*. *Logopedia*, 28, 7–36.
- Grzegorzczkowska, R. (2001). *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heinz, A. (1978). *Dzieje językoznawstwa w zarysie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jęczeń, U. (2017). *Językowa projekcja emocji w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Klimczuk, A. (2013). *Hipoteza Sapira-Whorfa – przegląd argumentów zwolenników i przeciwników*. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1 (3), 165–181.
- Langacker, R. (2003). *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków: Universitas.
- Michalik, M. (2010). *Między językiem, myśleniem a rzeczywistością – budowanie kompetencji gramatyczno-leksykalnej dziecka podejrzanego o upośledzenie intelektualne. Studium przypadku*, [w:] M. Michalik, A. Siudak (red.), *Zagadnienia mowy i myslenia* (s. 31–50). Kraków: Collegium Columbinum.
- Michalik, M. (2011). *Kompetencja składowa w normie i zaburzeniach. Ujęcie integrujące*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Mirecka, U. (2015). *Postępowanie logopedyczne w przypadku dyszartrii*, [w:] S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Standardy postępowania logopedycznego* (s. 839–863). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Muzyka-Furtak, E. (2019). *Terapia surdologopedyczna – programowanie języka*, [w:] E. Muzyka-Furtak (red.), *Surdologopedia* (s. 312–328). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Pąchalska, M. (2012). *Afajzjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Panasiuk, J. (2012). *Afazja a interakcja. TEKST – metaTEKST – konTEKST*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Ryszka-Kurczab, M. (2015). *Środki unierzytelniania w tradycji retorycznej (Arystoteles)*. *Neurologistyka praktyczna*, 1, s. 164–176.
- Szoltyssek, A. (1992). *Metafizyczność języka*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Tabakowska, E. (1995). *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. Kraków: Wydawnictwo Oddziału Polskiej Akademii Nauk.
- Tatarkiewicz, W. (1993a). *Historia filozofii*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tatarkiewicz, W. (1993b). *Historia filozofii*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Woźniak, T. (2015). *Schizofazja. Zasady postępowania logopedycznego*, [w:] S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Standardy postępowania logopedycznego* (s. 1093–1104). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

