

dr Helena Borowiec

Lublin, 05. 01. 2015 r.

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego

20-040 Lublin

AUTOREFERAT

(Załącznik nr 2 do Wniosku o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego)

1. Imię i nazwisko: Helena Borowiec

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej:

- dyplom ukończenia studiów (tytuł magistra filologii polskiej), Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, 1976 (praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Teresy Skubalanki, dotycząca systemu fleksyjnego polszczyzny przełomu XVI/XVII wieku);

- dyplom uzyskania stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, Rada Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, 1984, tytuł rozprawy doktorskiej: *Słownictwo współczesnych elementarzy na tle możliwości umysłowych dziecka wstępującego do szkoły* (promotor: prof. dr hab. Stanisław Grabias, recenzenci: prof. dr hab. Teresa Skubalanka, prof. dr hab. Władysław Miodunka).

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych:

- 1. 10. 1975 – 1. 10. 1976 – stanowisko asystenta-stażysty w Zakładzie Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej UMCS;

- 1. 10. 1976 – 30. 09. 1984 – stanowisko asystenta w Zakładzie Języka Polskiego UMCS;

- 1. 10. 1984 – 30.09. 1989 – stanowisko adiunkta w Zakładzie Języka Polskiego UMCS;

- 1. 10. 1989 r. – do dziś stanowisko adiunkta w Zakładzie Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS w Lublinie.

4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. nr 65, poz. 595 ze zm.):

a) tytuł osiągnięcia naukowego:

Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)

b) (autor/autorzy, tytuł/tytuły publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa)

Helena Borowiec, *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*, 2014, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

c) omówienie celu naukowego ww. pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania:

Istniejące prace językoznawcze poświęcone rozwojowi mowy dziecka w polskiej literaturze przedmiotu dotyczą głównie strony fonologicznej języka, niektórych zjawisk składniowych i morfologicznych oraz wybranych zagadnień leksykalnych. Zauważa się natomiast niedostatek publikacji w zakresie opisu rozwoju semantycznego języka dzieci. Moja praca jest próbą wypełnienia tej dotkliwej luki w odniesieniu do rozwoju znaczeniowego języka sześciolatków. Z badań psychologicznych, pedagogicznych i językoznawczych wynika, że naturalne opanowywanie kodu językowego w wieku sześciu lat jest już w pewnym rozumieniu tego słowa zakończone. Dziecko przygotowuje się do dalszego systematycznego pogłębiania znajomości języka na wszystkich jego poziomach w trakcie nauki szkolnej i rozwija sprawności komunikacyjne. Warto więc wiedzieć, jakimi możliwościami dysponuje ono w zakresie sprawności semantycznych przed podjęciem toku edukacyjnego.

Ten okres życia jednostki (szósty rok życia), jak i cały wiek przedszkolny jest niezwykle istotny, gdyż znamionuje go intensywny rozwój językowy, emocjonalny, społeczny, wzmożone zainteresowanie dziecka wielością i różnorodnością zjawisk i zdarzeń występujących w otaczającej je rzeczywistości. Język, który stanowi jedno z podstawowych narzędzi poznania świata i swoiście interpretuje rzeczywistość, pozwala dziecku ogarnąć i zasymilować ów świat do jego własnego działania, pośrednicząc między nim – mówiącym podmiotem a rzeczywistością. To, co dziecko poznaje za pomocą własnego doświadczenia i

rozumu, przybiera postać słowa. Dlatego ważne jest, by wiedzieć, jak za pomocą słów dziecko opisuje rzeczywistość, wyrażając swą wiedzę o świecie.

Moja monografia mieści się w kręgu badań podejmujących problematykę wzajemnych relacji między myśleniem i mową oraz tych językoznawczych badań kognitywnych nad znaczeniem wyrazu, które zmierzają do ukazania obecnych w języku sposobów postrzegania, porządkowania i wartościowania świata. Podejmuje zagadnienia związane z przyswajaniem systemu pojęciowo-znaczeniowego przez dzieci na danym etapie ontogenezy. W refleksji nad tymi zagadnieniami przychyliam się do stanowiska wyrażanego w wielu współczesnych badaniach (np. Slobin, Nelson, Bowerman), że punktem wyjścia w procesie opanowywania znaczeń słów jest poprzedzający go rozwój systemu pojęciowego. Z badań tych wynika, że dziecko w swoim rozwoju przechodzi od zbierania doświadczenia w bezpośrednich działaniach na obiektach, przez wytworzenie struktury pojęciowej uogólniającej to doświadczenie, do używania słów określających te obiekty. Zatem dana forma językowa nie pojawi się w mowie dziecka, zanim nie uchwyci ono odpowiedniego dla tej formy pojęcia. Słowo odnosi się więc do wiedzy dziecka o świecie i tę wiedzę wyraża a nie samą rzeczywistość. Wzajemne relacje między procesami poznawczymi a językiem dobitnie akcentują kognitywiści, twierdząc, że język jest „bezpośrednim odbiciem procesów poznawczych, które zachodzą w umyśle człowieka, i wobec tego stanowią inherentne elementy ludzkiego poznania” (Tabakowska 1995, s. 20). Dlatego „powinno się go badać jako integralny aspekt ogólnej struktury ludzkiego umysłu” (tamże, s. 12). Efektem takiego ujęcia przez kognitywistów związku języka z procesami poznawczymi, doświadczeniem i wiedzą o świecie było m. in. usunięcie granicy między wiedzą językową i niejęzykową (encyklopedyczną). Miało to bezpośredni wpływ na rozumienie znaczenia słowa, które w kognitywizmie utożsamia się z konceptualizacją, ujmując je jako strukturę pojęciową, opartą na wzorcach wiedzy, ludzkim (gatunkowym i społecznym) doświadczeniu (por. Langacker 1995, s. 18-19).

Podstawę pracy stanowią badania własne, jakie przeprowadziłam wśród sześciolatków. Uzyskane od dzieci podczas dwu różnych typów zadań interpretacje semantyczne wyrazów odnoszących się do różnych sfer rzeczywistości pozajęzykowej, posłużyły do odtworzenia struktur semantycznych tych wyrazów.

Uwzględniając fakt, że język utrwała nie tylko doświadczenie poznawcze określonej społeczności, ale i odzwierciedla zasób wyobrażeń i pojęć poszczególnych użytkowników języka – ich wiedzę o świecie, chciałam się dowiedzieć, do jakich elementów realnego świata

odwołują się badane dzieci w swoich interpretacjach. Jakie cechy składają się na znaczenie charakteryzowanego przez nie słowa, jakie własności są podstawą ich oceny. Zmierzałam do tego, by zrekonstruować językowy obraz tych fragmentów rzeczywistości, którym odpowiadają wyrazy interpretowane przez dzieci.

Monografia składa się z czterech części. Rozdział I dotyczy możliwości umysłowych sześciolatków, tj. możliwości, jakie wynikają ze związku mowy i myślenia, obserwowanego na tym etapie ontogenezy. Swoją uwagę koncentruję na zagadnieniu rozwoju pojęciowo-semantycznego dziecka. Określenie poziomu znajomości pojęć czy sposobu określania znaczeń słów jest bowiem uznawane za wskaźnik rozwoju intelektualnego i może być jedną z metod badania tych możliwości. Przegląd istniejących teorii nabywania znaczeń w ontogenezie wskazuje, że kształt tych teorii łączy się ściśle i zależy od przyjętego modelu struktury pojęciowej. Klasycznemu modelowi pojęcia przeciwstawia się najczęściej model prototypowy czy koncepcję pojęcia jako teorii wyjaśniającej. Przedstawiam najważniejsze prace odnoszące się do omawianego zagadnienia – fundamentalne teorie rozwoju poznawczego Piageta i Wygotskiego oraz koncepcje nawiązujące do wyżej wspomnianych modeli pojęć (hipoteza cech semantycznych oraz teoria kontrastów leksykalnych Clark, hipoteza funkcjonalnego jądra Nelson, koncepcja kategorii semantycznych Rosch, „naiwna teoria umysłu” Gopnik, Wellman). Prace te następnie konfrontuję z badaniami polskimi, weryfikującymi niejako niektóre z tych teorii na materiale polskojęzycznym (Kielar-Turska, Białecka-Pikul). Najwięcej uwagi poświęcam badaniom opartym na klasycznym i prototypowym modelu pojęć. Przyjęte bowiem w tej pracy założenie, dotyczące kształtowania się systemu pojęciowego człowieka wiąże się z obu tymi modelami. Zakładam mianowicie, zgodnie z przyjętą w psychologii sugestią większości badaczy, że rozwój poznawczy jednostki, przebiega od reprezentacji innych niż klasyczne (prototypowe, egzemplarzowe) do pojęć klasycznych. Mniej miejsca poświęcam tym koncepcjom opanowywania znaczeń, które ujmują reprezentację pojęciową jako złożone teorie wyjaśniające (dziecięce teorie umysłu). Dopełniają one jedynie obrazu poszukiwań badawczych w zakresie prezentowanej tu problematyki.

Stosowane w badaniach semantycznych modele pojęciowe, krótka charakterystyka niektórych z nich, to przedmiot rozważań II rozdziału. Przedstawiam przede wszystkim opis dwu takich modeli: klasycznego i prototypowego, wskazując na ich zalety i ograniczenia. Biorąc pod uwagę fakt, że teoria prototypowa nie jest jedyną propozycją alternatywną wobec modelu klasycznego, odnoszę się także do innych koncepcji: zarówno tych, które modyfikują

ów model, jak i tych, które są w stosunku do niego przeciwstawne. Pośród prób utrzymania modelu klasycznego i zwiększenia jego stosowalności umieszczam propozycje rozszerzenia cech definicyjnych, ujmujące niektóre z nich jako ważniejsze niż inne, np. numeryczne rozszerzenie ważności (Lehrer, Labov), rozróżnienie cech obligatoryjnych i fakultatywnych (Lehrer, Lipka, Wierzbicka) oraz teorię cech definicyjnych i charakterystycznych, np. teoria porównywania cech (Rips, Smith). Jako przykład koncepcji przeciwstawnej wobec modelu klasycznego przywołuję pogląd egzemplarzowy (Medin, Schaffer). Dla zobrazowania prób rozwiązania trudności związanych z funkcjonowaniem obu modeli (klasycznego i prototypowego) omawiam jedną z teorii usiłujących znaleźć stanowisko kompromisowe – nie-zunifikowaną teorię znaczenia wyrazowego (a non-unified theory of word meaning) Cuyckensa.

W rozdziale III poruszam zagadnienia metodologiczne. Spostrzeżenia i sugestie znanych badaczy zawarte w prezentowanych pracach (rozdział I i II) skłaniają mnie do przyjęcia tezy o zmienności struktury i treści pojęć w toku rozwoju systemu konceptualnego jednostki. Zgodnie z występującym w psychologii poglądem zakładam, że „rozwój poznawczy człowieka prowadzi od reprezentacji niematrycowych [nieklasycznych – H. B.] do pojęć matrycowych [klasycznych – H. B.] (Trzebiński 1981). Okazuje się bowiem, że zarówno dorośli w sytuacjach codziennych, jak i dzieci posługują się kategoriami w sposób skuteczny, mimo że nie są w stanie podać kryteriów ich wyodrębniania. Wskazywałoby to na istnienie reprezentacji o charakterze niejawnym bądź zmiennym (Maruszewski 2001). Intersującym rozwiązaniem tej kwestii – w moim przekonaniu – jest koncepcja elastyczności rdzeni pojęciowych Trzebińskiego (1981), który proponuje model treści pojęcia dla pojęć naturalnych, tj. kształtujących się drogą naturalnego rozwoju poznawczego człowieka, które określają właściwości jego spostrzegania, myślenia i działania. Podkreślając rolę cech charakterystycznych twierdzi, że treść pojęcia określa w miarę stabilny rdzeń i dopuszczalną wielkość jego transformacji (por. Trzebiński, s 11, 46 i nast.). Przyjmując proponowany przez Trzebińskiego model treści pojęcia, chcę zaznaczyć, że w odniesieniu do sześcioletnich dzieci, u których proces opanowywania pojęć nie został ukończony, podlegająca rozwojowi treść pojęcia wyznaczana jest nie tyle przez stabilny, co *stabilizujący* się rdzeń pojęcia i dopuszczalną wielkość jego transformacji. Przyjęty model treści pojęcia określa jednocześnie sposób i cel opisu znaczenia słowa. Uważam, że definicja znaczeniowa wyrazu, która wiernie odtwarzałaby proponowany model pojęcia, nie może ograniczać się jedynie do wyróżnienia klasy denotatów związanych z danym słowem, wyróżnienia cech koniecznych i

wystarczających, ale winna ujawnić wszystkie elementy semantyczne, które łącznie stanowią o tym, „co ludzie [tu dzieci – H. B.] rozumieją, co mają na myśli”, kiedy używają danego słowa (Wierzbicka 1990, s. 100). Zakładam, że znaczenie słowa nie jest prostym odzwierciedleniem cech desygnatu, ale rezultatem interpretacji nosiciela języka, który dokonując wyboru cech przedmiotu, niektóre z nich uwydatnia, wprowadzając do znaczenia wyrazu, inne zaś pomniejsza bądź pomija. W związku z tym definicja powinna ukazać wszystkie możliwe aspekty interpretacji użytkowników języka – badanych sześciolatków. To, jak słowo jest przez nie rozumiane, co w dziecięcych charakterystykach semantycznych wyrazów jest zgodne z konwencjonalnym użyciem słowa, a co odbiega od tych użyć. Opis znaczenia winien ukazać wreszcie obok cech typowych, wyrazistych, stanowiących rdzeń znaczenia nazwy, także cechy rzadkie, nietypowe. Takie możliwości rozszerzonego opisu znaczenia daje przyjęta przez mnie formuła definicji otwartej (zob. Bartmiński, Tokarski1993).

W dalszej części rozdziału – analitycznej przedstawiam wyniki dwu typów badań, jakie przeprowadziłam w dwu różnych grupach sześciolatków, liczących po trzydzieścioro dzieci. Narzędziem badawczym była ankieta zawierająca 40 wyrazów reprezentujących dwie części mowy – rzeczowniki i czasowniki, odnoszących się do różnych sfer rzeczywistości pozajęzykowej: I. Człowiek, II. Zwierzęta, III. Rośliny, IV. Zjawiska astronomiczne i atmosferyczne, V. Istoty nadprzyrodzone. VI. Postacie fantastyczne. Wybrałam te części mowy, gdyż są one niezwykle istotne dla językowego opisu świata. Jako klasy wyrazów nazywających odpowiadają podstawowym kategoriom pojęciowym, za pomocą których ludzki umysł ujmuje rzeczywistość, czyli pojęciom rzeczy (w sensie filozoficznym) – rzeczowniki oraz czynności, procesów i stanów – czasowniki. W rozwoju ontogenetycznym przede wszystkim rzeczowniki (obok wykrzykników), w mniejszym stopniu czasowniki tworzą pierwsze stadium rozwoju leksykalnego języka dzieci, które przypada na okres między 9/12 a 18/24 miesiącem życia. Pod koniec wieku przedszkolnego (koniec szóstego roku życia) formuje się struktura słownika na podobieństwo struktury słownika dorosłego użytkownika języka: około 50% stanowią w nim rzeczowniki, około 25% czasowniki (Zarębina 1994, Kielar-Turska 2013). Zatem za pomocą głównie tych kategorii leksykalno-gramatycznych dziecko organizuje i wyraża swoją wiedzę o świecie. Dokonując wyboru wyrazów, starałam się uwzględnić kolejność etapów w nabywaniu słownictwa (Zarębina 1980): w pierwszej kolejności słowa o wysokim stopniu konkretności, a następnie słowa o niskim stopniu konkretności. Są to wyrazy reprezentatywne dla wybranych sfer pojęciowych, a jednocześnie

dobrze dzieciom znane. Ich reprezentatywność jest potwierdzona przez: 1) obecność w znanych opracowaniach słownika dzieci (prace Szumana, Przetacznikowej, Zarębiny, Zgólkowej), 2) wysoki wskaźnik częstotliwości na listach frekwencyjnych sporządzonych przez Zgólkową i Bułczyńską oraz 3) przez specjalne badania pilotażowe. Polegały one na tym, że wybrałam dziesięcioro dzieci reprezentujących różne środowiska społeczne i przeprowadziłam z nimi rozmowy na temat znaczeń proponowanych do ankiety wyrazów. Rozmowy potwierdziły dobrą znajomość znaczeń tych słów przez dzieci. W każdym z badań grupa objętych nimi sześciolatków liczyła po 30 osób. Były to dzieci pochodzenia inteligentnego, których oboje rodzice mieli wyższe wykształcenie i mieszkali w środowisku wielkomiejskim. Wszystkie dzieci uczęszczały do klasy zerowej. Badania zostały przeprowadzone w Lublinie na terenie czterech przedszkoli.

W badaniu I starałam się dla każdego wyrazu zbudować przybliżony model struktury kognitywnej, wykorzystując prace badaczy reprezentujących nurt semantyki ram interpretacyjnych (uwzględniłam prace Fillmore'a 1977, 1982, 1985, Tokarskiego 1991, 1993; wykorzystałam także prace Wierzbickiej oraz eksplikacje semantyczne zawarte w *Słowniku ludowych stereotypów językowych. Zeszyt próbny* (1980) i *Słownik stereotypów i symboli ludowych t. I Kosmos* (1996). Odtworzenie scen prototypowych było warunkiem koniecznym do sformułowania pytań o znaczenie wyrazu. Pytanie pierwsze to pytanie definicyjne (Co to jest? Co to znaczy?). Pytania szczegółowe to pytania o składniki sceny prototypowej (uporządkowanie fasetowe).

W badaniu II posłużyłam się instrukcją: „powiedz wszystko, o czym myślisz, kiedy słyszysz słowo...”. Posługując się taką instrukcją przyjmuję za Wierzbicką, że pytanie o znaczenie wyrazu jest pytaniem o to, „co ludzie myślą, gdy używają danych słów” (Wierzbicka 1999, s. 409). Zarówno w I, jaki i II badaniu odpowiedzi dzieci rejestrowałam na taśmie magnetofonowej.

Zebrany w ten sposób materiał poddałam szczegółowym analizom. Na podstawie odpowiedzi dzieci odtwarzam eksplikacje semantyczne wybranych ośmiu wyrazów – sześciu rzeczowników: *mama*, *kot*, *róża*, *księżyc*, *anioł*, *krasnołudek* oraz dwu czasowników: *kupować*, *lubić*. W analizach staram się pokazać różnorodność struktur pojęciowych. Dlatego wybrałam spośród rzeczowników wyrazy, które odpowiadają różnym kategoriom pojęciowym: osobom (bytom osobowym ludzkim: *mama*, duchowym: *anioł*, fikcyjnym: *krasnołudek*), roślinom (*róża*), zwierzętom (*kot*), obiektom astronomicznym (*księżyc*).

Czasowniki są również zróżnicowane semantycznie – *kupować* to wyraz oznaczający czynność fizyczną, zaś *lubić* odnosi się do czynności psychicznych, emocjonalnych.

Eksplikacje te konfrontuję następnie z opisem semantycznym tych słów zawartym w wybranych pracach lingwistycznych oraz z definicjami zamieszczonymi w dwu słownikach: *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* pod redakcją S. Dubisza (USJP) i w *Innym słowniku języka polskiego* pod redakcją M. Bańki (ISJP). Wskazane źródła informacji pozwoliły na ukazanie semantycznego obrazu analizowanych wyrazów w języku sześciolatek na tle funkcjonowania tych słów w polszczyźnie ogólnej.

Analiza interpretacji semantycznych wyrazów skłoniła mnie do namysłu nad tym, czy są jakieś prawidłowości, które kształtują ogląd świata sześciolatek, wyłaniający się z ich opisów. Czy da się ustalić zasady rządzące myśleniem dziecka o świecie, odzwierciedlanym w języku. Jakie dostrzega ono relacje, związki między elementami otaczającej je rzeczywistości, dążąc do jej uporządkowania. Próbę odpowiedzi na te pytania podejmuję w kolejnym analitycznym rozdziale IV. Rozwiązanie tych kwestii uznałam za niezbędne, gdyż w pracach poświęconych rozwojowi mowy dziecka w zasadzie brak pogłębionej refleksji i szerszych badań lingwistycznych na ten temat. Wnikliwa analiza dziecięcych opisów pozwoliła wyróżnić takie zasady – prawidłowości organizujące językowy świat dziecka. Należą do nich: analogia, przeciwieństwo, tożsamość, kolektywność, przyczynowość, celowość i antropocentryzm, który wydaje się najważniejszą właściwością myślenia dziecka, przenikającą całe jego językowe funkcjonowanie. Wymienione zasady prezentuję z perspektywy badań filozoficznych, psychologicznych i językoznawczych, a następnie pokazuję różne postaci ich występowania w języku badanych sześciolatek. Zatem podstawy dziecięcego myślenia tworzą relacje uznawane za główne formy ludzkiej aktywności poznawczej, centralne mechanizmy psychologiczne regulujące stosunek człowieka do otaczającej go rzeczywistości i zarazem narzędzia jej porządkowania.

Przeprowadzone badania (rozdział III i IV) pozwoliły mi zweryfikować wiele przyjmowanych niekiedy intuicyjnie bądź arbitralnie ustaleń na temat rozwoju semantycznego języka sześciolatek: 1) dowiodły, że ich rezultat zależy przed wszystkim od rodzaju stawianego dziecku zadania – zadanie I ujawniło, że dzieci dobrze rozumieją znaczenia zamieszczonych w ankiecie wyrazów i zwykle przedstawiają pełne opisy tych znaczeń; w odpowiedziach na pytania o znaczenia leksykalne wyrazu „Co to jest?” oraz „Co to znaczy?” większość badanych nie miała kłopotów z podaniem definicji rzeczowników i

uwzględnieniem w nich składnika kategoryzującego, natomiast połowa sześciolatków miała trudności ze zdefiniowaniem czasowników. Pytania szczegółowe, sformułowane w oparciu o kompetencje badacza, odtwarzającego ramę semantyczną dla poszczególnych wyrazów, umożliwiły wydobycie tych składników znaczenia słowa, które nie ujawniły się w odpowiedziach spontanicznych; - użyta w zadaniu II instrukcja pozbawiona pytań naprowadzających przyniosła odmienne rezultaty niż w badaniu I. Spontaniczne odpowiedzi dzieci pokazały, że nie postrzegają one świata jako układu kategorii uporządkowanych hierarchicznie (zwykle większość dzieci opisywała przedmiot hasłowy bez podania nazwy nadrzędnej); 2) potwierdziły moje przypuszczenia i ustalenia zawarte w przywoływanych pracach (Wierzbicka, Bartmiński) dotyczące różnic w układzie kategorii semantycznych – innych dla nazw osób, innych dla nazw zwierząt, roślin i różnego rodzaju artefaktów; 3) ujawniły widoczne różnice w definiowaniu rzeczowników i czasowników – w opisie znaczenia rzeczowników wskazywały przede wszystkim na funkcję i cechy fizyczne oznaczanych nimi przedmiotów i zjawisk, wyodrębnione w wyniku zmysłowej obserwacji świata; - w opisie znaczenia czasowników uwzględniały głównie jego łączliwość; 4) potwierdziły występowanie w języku dzieci modelu pojęcia złożonego z centrum i peryferii (por. Rosch, Wygotski, Anglin), któremu odpowiada struktura semantyczna złożona z cech typowych i oddalonych od centrum znaczenia, peryferyjnych; w opisie znaczeń wyrazów badani eksponują głównie cechy uznawane za centralne dla znaczenia nazwy, typowe dla charakteryzowanych obiektów, utrwalone w języku ogólnym, co świadczy o dużym stopniu konwencjonalizacji znaczeń tych wyrazów w języku sześciolatków; 5) wskazały na dużą wiedzę badanych o obiektach oznaczanych danymi wyrazami; 6) pokazały wysoki poziom sprawności językowej dzieci; 7) ujawniły stosowanie podstawowych operacji mentalnych (por. Grzegorzczkova 1991) przez badane dzieci, takich jak operacje uogólniania, ustalania związków między zjawiskami (por. rozdział IV), przeprowadzania rozumowania, negocjowania; 9) potwierdziły, że analizowany materiał leksykalny jest odzwierciedleniem możliwości umysłowych dziecka właściwych dla konkretno-obrazowego stadium rozwoju psychicznego.

Zastosowana w prezentowanej monografii metoda pozwala potwierdzić faktami językowymi możliwości umysłowe dzieci oraz ustalić poziom sprawności językowej w określaniu znaczenia wyrazu. Może być również wykorzystana w badaniach socjolingwistycznych – aby wykazać ewentualne różnice środowiskowe, jak i psycholingwistycznych – dla wykrycia prawidłowości rozwojowych dzieci.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych.

Poza głównym obszarem moich dociekań naukowych (rozwojem pojęciowo-semantycznym języka dzieci) – stanowiącym przedmiot badań przedstawionej wyżej monografii, w kręgu moich zainteresowań pozostaje wiele innych zagadnień językoznawczych. Pierwsze prace dotyczyły problematyki historycznojęzykowej (praca magisterska), dialektologicznej (zał. 3A, poz.1) i socjolingwistycznej (zał.3A, poz. 2, 4). Kontynuacją badań historycznojęzykowych była analiza systemu fleksyjnego języka Simonidesa, której wyniki przedstawiłam w artykule *Fleksja jako obraz języka pisarza (na przykładzie „Sielanek” Szymona Szymonowica)*. Analiza systemu fleksyjnego języka Simonidesa dokonana na zasadzie wielostronnego porównania z materiałem wybranym ze *Słownika polszczyzny XVI wieku* i wynikami badań nad fleksją współczesnego języka polskiego (T. Smółkowa) z zastosowaniem metod statystycznych wykazała, że autor *Sielanek* chętnie wykorzystywał nowe zjawiska językowe – nowe końcówki fleksyjne ilościowo przeważają lub też mają status wyłączny wszędzie tam, gdzie język polszczyzny XVI-wiecznej dysponuje formami obocznymi. W świetle tej analizy Szymonowic jawi się jako twórca, który w znacznym stopniu realizuje nowe tendencje językowe, przez co zbliża się do współczesnej nam polszczyzny.

Obserwacje funkcjonowania języka na płaszczyźnie gramatycznej postanowiłam uzupełnić badaniami nad zasobem słownikowym. Badania nad leksyką podjęłam w kontekście moich nowych zainteresowań, związanych z problematyką psycholingwistyczną (ściślej mówiąc – akwizycją języka) i pedagogiczną. Obraz słownictwa w pierwszych podręcznikach używanych w nauczaniu początkowym (elementarzach) na tle naturalnych zasobów leksykalnych sześcioletnich dzieci to przedmiot pracy doktorskiej, wydanej w zmodyfikowanej (i skróconej) postaci jako monografia *Słownictwo elementarzy a możliwości umysłowe dziecka* (1996). Dokonując analizy podręczników, przyjąłam, że: 1) elementarze są nie tylko podręcznikami do nauki czytania i pisania, ale i do nauki języka, w tym także słownictwa języka ojczystego, 2) stanowią pierwsze teksty pisane, które dziecko czyta samodzielnie – należą zatem do podstawowych (pierwszych i wzorcowych) tekstów odmiany pisanej języka ojczystego, 3) pisane teksty należy przeciwstawić językowi mówionemu dzieci, gdyż tę odmianę dzieci znają, idąc do szkoły – tę właśnie odmianę języka mają na myśli badacze, gdy stwierdzają, że w wieku sześciu lat naturalne opanowywanie kodu językowego jest w pewnym rozumieniu zakończone. W analizie leksyki trzech badanych podręczników (*Elementarz* M. Falskiego, *Litery* E. I F. Przyłubskich, *Nauczę się czytać* H. Metery) wzięłam pod uwagę aspekt ilościowy (charakterystyka statystyczna z

uwzględnieniem opozycji słownik – tekst oraz kategorii leksykalno-gramatycznych) i jakościowy (opis ideograficzny i słowotwórczy). Każdy z nich wymagał zastosowania innych metod. Przegląd tych metod, wykorzystywanych w leksykografii (tradycyjny opis słownictwa według tzw. części mowy, metoda pól językowych) i słowotwórstwie, poprzedza szczegółowe analizy słownictwa badanych podręczników. Praca wpisuje się w szerszą perspektywę, badawczą, w której odnaleźć można m. in. pytania o rozwój języka dziecka, o rolę szkoły w tym rozwoju, o znaczenie programów i pomocy dydaktycznych dla tego rozwoju, o stosunek języka mówionego dziecka do języka pisanego, którego uczy się w pierwszych klasach szkoły, o stopień uwzględnienia języka pisanego w elementarzu. Omawiana rozprawa była pierwszym monograficznym opracowaniem zawierającym opis i ocenę elementarzy jako podręczników do nauki języka (w tym również słownictwa), a także zwracającym uwagę na rolę leksyki w rozwoju językowym i umysłowym dzieci, pokazującym różne sposoby badania słownictwa języka dzieci w ogóle, nową propozycją ujęcia podjętej problematyki skierowaną do językoznawców, logopedów, pedagogów, psychologów.

W kręgu tych i podobnych zagadnień sytuują się prace prezentujące różne sposoby kompletowania słownictwa dla celów kształcenia sprawności leksykalnej dzieci (zał. 3B, poz.: 2, 4, 5, 13). Pokazują funkcjonowanie wyrazu w otoczeniu słownym (pole językowe), w układzie relacji semantycznych (paradygmatycznych i syntagmatycznych), w jakie wchodzi dany wyraz z innymi jednostkami leksykalnymi w różnorodnych kontekstach. Zawierają propozycję ćwiczeń leksykalnych i wykorzystanie odpowiednio dobranych tekstów literackich (poz. 13).

Udział w wakacyjnych kursach kultury i języka polskiego dla cudzoziemców organizowanych w Lublinie przez UMCS oraz wieloletnia praca w charakterze lektora języka polskiego na Uniwersytecie Sofijskim skupiły moją uwagę na zagadnieniach glottodydaktycznych. W tym obszarze zainteresowań mieści się napisany wspólnie z dr Iwką Gugulanową podręcznik przeznaczony dla studentów wyższych lat polonistyki *Polska leksyka i frazeologia. Teksty i ćwiczenia leksykalno-gramatyczne* (Sofia 1990). Zawiera teksty polskie (publicystyczne, artystyczne, naukowe), przeznaczone do dyskusji, ćwiczenia i pytania do tekstów, teksty do samodzielnego opracowania, ćwiczenia gramatyczne, teksty bułgarskie do tłumaczenia na język polski, skupione wokół wybranych kręgów tematycznych. W części I (przeznaczonej dla polonistów III roku) realizowane są następujące tematy: 1. Pokolenia, 2. Edukacja, 3. Kobieta, 4. Miasto i wieś, 5. Środki masowego przekazu, zaś w części II (przeznaczonej dla studentów IV roku polonistyki) 1. Człowiek – wiedza

psychologiczna i fizjologiczna, 2. Świat zwierząt i roślin, 3. Żywioty, klęski żywiołowe, 4. Cywilizacja, historia, społeczeństwo, 5. Nauka i przyszłość. Z podręcznika chętnie korzystają nie tylko poloniści uczący języka polskiego Bułgarów, ale nawet bułgariści uczący języka bułgarskiego polskich studentów.

Wyrazem moich zainteresowań logopedycznych z kolei jest napisany wspólnie z Andreeą Jaworską artykuł na temat terminologii stosowanej w nauczaniu emisji głosu na studiach logopedycznych (zał. 3B, poz. 6). Jest to pierwsza próba ustalenia terminologii związanej z tym przedmiotem nauczania.

W ostatnich latach swoją uwagę koncentrowałam na problematyce dotyczącej rozwoju mowy dziecka. Wychodząc od zagadnień łączących się z nabywaniem słownictwa w ontogenezie, stopniowo podejmowałam kwestie związane z rozwojem semantycznym języka dzieci. W oparciu o ustalenia zawarte w istniejącej literaturze przedmiotu przedstawiłam proces przyswajania leksyki do końca wieku przedszkolnego (zał. 3B, poz. 17), wskazując na występujące prawidłowości, dokonujące się zmiany (ilościowe i jakościowe), jak i czynniki, które je powodują.

W rozprawie *Wyraz w świadomości językowej dziecka wstępującego do szkoły* (1993) przedstawiam wyniki swoich pierwszych badań nad umiejętnością określania znaczeń słów. Analizie poddałam zebrane metodą ankietową odpowiedzi 6-, 7-latków, których zadaniem był opis znaczeń prezentowanych im wybranych 20 rzeczowników oraz 20 czasowników. Odpowiedzi dzieci analizowałam pod kątem użytych przez nie typów definicji. Okazało się, że znaczenia rzeczowników opisują dzieci, stosując przede wszystkim definicję realnoznaczeniową w różnych jej formach (d. opisowa, sytuacyjna, funkcjonalna, zakresowa), rzadko tautologiczną. W opisie znaczenia czasowników natomiast dominuje definicja syntaktyczna (wskazanie na łączliwość składniową wyrazu), stosunkowo często pojawia się definicja tautologiczna (co wskazuje na trudności w zdefiniowaniu czasownika), rzadziej zaś definicja realnoznaczeniowa czy synonimiczna.

W kolejnych badaniach ankietowych nad znaczeniem słów przeprowadzonych wśród sześciolletnich dzieci próbowałam wykorzystać osiągnięcia gramatyki kognitywnej (Wierzbicka, Bartmiński). Stosując układ fasetowy, budowałam semantyczne eksplikacje wybranych wyrazów (*kot, róża, dąb, osa, wróbel*) (zał. 3B, poz. 7, 8).

Obserwacje, analizy i refleksje poczynione w artykułach prezentujących sposoby porządkowania rzeczywistości pozajęzykowej w języku sześciolletnich dzieci (analogia,

przeciwieństwo, tożsamość, kolektywność, przyczynowość, celowość, antropocentryzm) (zał. 3B, poz. 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19) oraz prace teoretyczne odnoszące się do struktury pojęć i istniejących koncepcji znaczenia (zał. 3B, poz. 20, 21, 22) znalazły swoje rozwinięcie zwłaszcza w rozdziale II i IV monografii *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*.

Bibliografia przywoływanych prac

- Bartmiński J. Tokarski R., 1993, *Definicja semantyczna: czego i dla kogo?*, w: *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin.
- Fillmore Ch., 1977, *Topics in Lexical Semantics*, w: *Current Issues in Linguistics Theory*, Bloomington-London.
- Fillmore Ch. 1982, *Frame Semantics*, w: *Linguistics in the Morning Calm, Selected Papers from SICOL-1981*, Seoul.
- Fillmore Ch. 1985, *Frames and the Semantics of understanding*, „Quaderni di semantica”VI, 2.
- Kielar-Turska M. 2013, *Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych*, w: *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*, red. E. Czaplewska, S. Milewski, Gdańsk.
- Lngacker R., 1995, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, Lublin.
- Maruszewski T., *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*, Gdańsk.
- Tabakowska E., 1995, *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków.
- Tokarski R., 1991, *Człowiek w definicji znaczeniowej słowa*, „Przegląd Humanistyczny”, 3, 4.
- Tokarski R., 1993, *Słownictwo jako interpretacja świata*, w: *Encyklopedia kultury XX wieku*, t. 2: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław (wyd. II WJP 2001).
- Trzebiński J., 1981, *Twórczość a struktura pojęć*, Warszawa.
- Wierzbicka A., 1985, *Lexicography and Conceptual Analysis*, Ann Arbor.
- Wierzbicka A., 1990, *The meaning of color terms: semantics, culture, and cognition*, „Cognitive Linguistics”1-1 (przekład polski w: *Język- umysł-kultura*, 1999).
- Wierzbicka 1999, *Język-umysł-kultura*, Warszawa.
- Zarębina M. 1994, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka. Dyskusja nad teoria Chomskiego*, Gdańsk.

Helena Romaniec