

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica V (2016)

ISSN 2083-7283

Marta Korendo, Ewa Bielenda-Mazur

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Znaczenie kategoryzacji dla rozwoju mowy dziecka

Jak słusznie zauważył Kant (Kant 2010), kategoryzacja jest zdolnością ludzkiego umysłu (kategorie to „narzędzia rozsądku”), wykraczającą poza język, rozwojowo wcześniejszą, prymarną w stosunku do rozwoju mowy, silnie ten rozwój warunkującą. Przystawianie (akwizycja) języka, rozumiane jako nieuświadomiane nabywanie kompetencji w zakresie języka ojczystego, ma ścisły związek ze zdolnością dokonywania kategoryzacji. Dowodem ponadjęzykowego wymiaru kategoryzacji jest brak w języku nazw wszystkich możliwych do świadomego stworzenia klas przedmiotów i zjawisk obserwowanych w świecie. W otaczającej nas rzeczywistości wyodrębnić można kategorie posiadające swoje nazwy, jak np. kwiaty, pojazdy, ubrania, dzieła sztuki, oraz takie, które zwerbalizować można bardziej opisowo, np. przedmioty, które znajdują się w łazience; to, co jest okrągłe. Jednak nie ulega wątpliwości, że ludzki umysł łączy w klasy zjawiska także bez udziału języka, co w konsekwencji może oznaczać brak uświadomienia tych procesów. „Konceptualny obraz świata bogatszy jest od językowego, jako że przy jego tworzeniu współdziałają różne typy myślenia, nie tylko myślenie językowe” (Maćkiewicz 1999b: 53).

W rozwoju poznawczym dziecka trudno wskazać pierwsze zachowania/reakcje świadczące o pojawieniu się omawianej zdolności. Zapewne – jak wiele złożonych sprawności umysłowych – ujawnia się ona stopniowo, łącząc umiejętności nabywane w sekwencji rozwoju. Prymarną zdolnością warunkującą rozwój kategoryzacji jest identyfikacja. Aby dziecko mogło łączyć różne elementy rzeczywistości w grupy, musi najpierw dostrzegać identyczność, niezmienność. Rozwojowo pierwsza ujawnia się umiejętność określenia przynależności do innych elementów na podstawie podobieństwa, a dopiero później zdolność wykluczenia ze zbioru na podstawie różnic.

Od wczesnych etapów życia dziecko udowadnia zdolność dokonywania kategoryzacji. Jedną z pierwszych reakcji świadczących o tym jest dokonywanie różnicowania matka/niematka, a następnie – około ósmego–dziewiątego miesiąca życia – znany/obcy. Doskonalenie kategoryzacji trwa przez całe życie, a według badań Elkhonona Goldberga (2014) osoby starsze wykazują szczególną sprawność

rozpoznawania wzorów, nawet wtedy, kiedy pogorszeniu ulegają funkcje pamięci. „Przez rozpoznawanie wzorców rozumiemy zdolność organizmu do rozpoznawania nowego obiektu czy nowego problemu jako przynależnego do znanej klasy obiektów czy problemów” (Goldberg 2014: 153).

Udział opisywanych mechanizmów widać również we wszystkich podsystemach języka, budowanie bowiem systemu językowego wymaga samodzielnego identyfikowania i odróżniania fonemów oraz abstrahowania reguł gramatycznych. Dzięki kategoryzacji poznawane przez dziecko elementy świata są w jego umyśle porządkowane, grupowane, tworzą pewne układy, nowe elementy zaś zestawiane są z tym, co zostało już sklasyfikowane, i włączane są do znanych kategorii obiektów czy zjawisk, lub też tworzą kategorie nowe.

Na całym świecie dzieci uczą się mowy ojczystej według identycznego schematu: najpierw pojawiają się samogłoski, sylaby, pojedyncze słowa, bezfleksyjne połączenia dwuwyrazowe, coraz bardziej złożone wypowiedzi. Proces, jakiemu podlega dziecko podczas przyswajania języka (od pierwszych wokalizacji do płynnego konstruowania złożonych jednostek składniowych), jest niezwykle skomplikowany, zasób zaś sprawności koniecznych do biegłego posługiwania się językiem rozległy. Na każdym etapie szeroko rozumiana zdolność językowego kategoryzowania informacji odgrywa istotną rolę.

Rozwój sprawności poznawczych i językowych w ontogenezie bazuje na dojrzwaniu poszczególnych narządów, zmysłów, struktur i funkcji centralnego układu nerwowego, które rozpoczyna się już w okresie prenatalnym. W piątym miesiącu życia prenatalnego dziecko zdolne jest do odbioru dźwięków, w szóstym miesiącu wytwarza się natomiast zdolność lewej półkuli do przyjmowania mowy. Dziecko przychodzi na świat gotowe opanować każdy język, przyswoić każdy system fonetyczno-fonologiczny. Badania z udziałem niemowląt oparte na technice habituacji i dehabituacji (technika podwyższonego tempa ssania smoczka HASP, badanie zmian tętna jako reakcji na przetwarzane bodźce) dowodzą, że już po urodzeniu dziecko różnicuje głosy znajome (zwłaszcza głos matki) od głosów nieznanymi, co znaczy, że zdolne jest do budowania kategorii bazujących na właściwościach akustycznych słyszanych głosów. Ponadto noworodek odróżnia głosy męskie od żeńskich, głos własnej matki od innych głosów kobiecych, a także różnicuje fonemy skontrastowane na podstawie tylko jednej cechy dystynktywnej, takie jak np. /p/ i /b/ (Zob. Kurcz 2005: 80–99; Jusczyk 2007: 63–99).

Niemowlęta w pierwszym roku życia postnatalnego, kierując się zasadą „wykorzystaj albo porzuć”, polegającą na pomijaniu cech nieistotnych, a koncentrowaniu się na tych, które są nośnikiem ważnych informacji, w pierwszym półroczu życia dostrzegają różnice pomiędzy wszystkimi możliwymi fonemami, podczas gdy w okresie między szóstym a ósmym miesiącem ta zdolność ogranicza się jedynie do fonemów języka otoczenia. Być może należy to uznać za wcześniejszy dowód kategoryzacji znane/nieznane niż odróżnianie osób w dziewiątym miesiącu życia.

Niemowlęta zdolne są do tak zwanej percepcji kategoryjnej, to znaczy postrzegają pewne dźwięki jako prototypy fonetyczne¹ (są one właściwe dla danego języka). Prototypy wywołują tak zwany efekt magnesu percepcyjnego, tj. „przyciąganie” różniących się od prototypu dźwięków z danej kategorii, dzięki czemu nie dostrzegamy różnic między prototypem a zbliżonymi do niego bodźcami. Tak dzieje się np. wówczas, gdy jednojęzyczni użytkownicy języka japońskiego głoskę [r] odbierają jako [l], gdyż różnice fonetyczne pomiędzy tymi głoskami w języku japońskim nie wpływają na znaczenie słów (nie są to cechy dystynktywne). Efekt magnesu percepcyjnego odnotowano już u sześciomiesięcznych niemowląt, co dowodzi, że systemy percepcyjne dostosowują się do języka otoczenia, zanim pojawia się zdolność rozumienia słów (Kuhl 2007: 41–45). Zdolność dokonywania kategoryzacji fonemów potwierdza fakt, że mimo różnego kontekstu artykulacyjnego i różnic akustycznych związanych z niepowtarzalnością ludzkich głosów już niemowlęta zdolne są do zidentyfikowania tej samej głoski wypowiedzianej przez różne osoby.

Szczegółowe badania pierwszych produkcji językowych dzieci wykazały, że już podczas gaworzenia (5.–6. miesiąc życia) zauważalna jest opisana powyżej prawidłowość, a mianowicie w pierwszym okresie gaworzenia wykorzystywane są dźwięki występujące w większości języków, w związku z czym gaworzenie dzieci na całym świecie jest do siebie bardzo podobne, by stopniowo przewagę zdobyły fonemy charakterystyczne dla języka otoczenia (języka etnicznego) (Kurcz 2005: 80–99; Jusczyk 2007: 63–99).

Chociaż kategoryzacja jest procesem prymarnie pozajęzykowym, jej wpływ na język oraz udział języka w dokonywaniu kategoryzacji nie ulegają wątpliwości. Rozwój rozumienia staje się możliwy około dziewiątego miesiąca życia i jest warunkowany pojawieniem się pola wspólnej uwagi. Dopiero po zaistnieniu trójstronnych relacji w procesie poznawania świata (dziecko – dorosły – wybrany obiekt / zdarzenie) pojawia się rozumienie intencjonalnie wypowiedzianych słów. Dziecko zaczyna wtedy podążać za palcem i samo wskazywać, podążać za wzrokiem, podnosić przedmiot, aby go komuś pokazać, i oczekiwać pomocy podczas napotykania przeszkód w działaniu. To właśnie zdolność odczytywania intencji, powiązana z prawidłowym funkcjonowaniem neuronów lustrzanych oraz z umiejętnością wychwytywania wzorów, leży u podstaw nabywania mowy. Ta ostatnia obejmuje między innymi „zdolność tworzenia spostrzeżeńiowych i pojęciowych kategorii »podobnych« obiektów i wydarzeń” oraz „zdolność tworzenia analogii pomiędzy dwiema (lub więcej) złożonymi całościami na podstawie podobnych funkcji niektórych elementów” (Bokus, Shugar 2007: 15). Wspomniane procesy, oparte na kategoryzacji, stanowią podstawę przyswajania słów, a w konsekwencji rozbudowywania słownika mentalnego, jak i akwizycji reguł gramatycznych.

¹ Prototypy to najbardziej wyraziste egzemplarze danej kategorii, łatwe do zapamiętania i szybciej identyfikowane niż pozostałe elementy danej kategorii (Zob. Kuhl 2007; Rosch 2007).

W strumieniu mowy otoczenia dziecko identyfikuje pojedyncze słowa, odnosi je do określonego fragmentu rzeczywistości (desygnatu), ponadto przyswajają zróżnicowane warianty gramatyczne. Co istotne, dzieci rzadko przyswajają wyrazy w izolacji, w przeważającej mierze „wysłuchują skontekstualizowanych wypowiedzi, uczą się zespołów złożonej jednostki (zdania lub frazy) z intencją komunikacyjną” (Dąbrowska, Kubiński 2003: 21). Pojedyncze wyrazy stanowią zaledwie 10 procent wypowiedzi otoczenia dziecka, w związku z czym przyswojenie zarówno słów, jak i morfemów musi być połączone z wyabstrahowaniem ich z dłuższych wypowiedzi. Ponadto wyrazy relacyjne zyskują znaczenie dopiero w zestawieniu z innymi jednostkami. „To kontekst »wspiera« relację: dziecko nie może zobaczyć samego *za*, lecz słysząc wypowiedź taką jak *Skrzynia jest za stołem*, może zwrócić uwagę na relację łączącą dwa wspomniane przedmioty” (Dąbrowska, Kubiński 2003, 22). Naturalną konsekwencją jest więc fakt, iż pierwsze wypowiedzi dziecka to zwykle pojedyncze wyrazy lub niepodzielne i nieodmienne frazy, np. *nie+ma*, *co+to*, *nie+chce* (Dąbrowska, Kubiński 2003: 22).

Początkowo poznawane słowa mogą w umyśle dziecka funkcjonować jako nazwy egzemplarza, co oznacza, że znaczenie wiązane jest z określonym desygnatem, a nie z ich grupą. Stopniowy kontakt z coraz większą liczbą desygnatów nazywanych tym samym słowem pozwala na tworzenie się w umyśle dziecka pojęć, a więc umysłowych reprezentacji obiektów i zjawisk. Aby jednak tak się stało, dziecko musi umieć zauważać i odróżniać cechy charakterystyczne dla egzemplarza i dla klasy obiektów. Słowo staje się nazwą klasy i może być kierowane do każdego jej reprezentanta. Z czasem możliwe staje się intencjonalne przeniesienie tej nazwy na reprezentanta innej klasy, co otwiera drogę użyciom przenośnym, metaforycznym. „Jako przejście od konkretnego, jakim jest konkretny pojedynczy egzemplarz, zjawisko, przejaw (token), do abstraktu, jakim jest klasa egzemplarzy (type), stanowi kategoryzacja pierwszy etap uogólniania, będący podstawą do dalszych generalizacji” (Maćkiewicz 1999b: 52).

Zdaniem Roberty Golinkoff i współpracowników, podczas nabywania języka dziecko przyjmuje potencjalne założenia, które określono jako zasady: odniesienia, zakresu, całości, specyficzności (konkretności), oraz zasadę „nowa nazwa – nowa kategoria” (zob. Kurcz 2005: 89). To właśnie stosowana przez dzieci, szczególnie powiązana ze zdolnością kategoryzowania zasada zakresu sprawia, że poznawane wyrazy odnoszone są (z czasem) do całej klasy lub kategorii przedmiotów, nie zaś do pojedynczego przypadku. Dzięki tej zasadzie pewna struktura fonologiczna, np. [stuj], jest identyfikowana ze wszystkimi meblami, które spełniają warunki włączenia do kategorii stołów. Zasada „nowa nazwa – nowa kategoria” ściśle łączy się z zasadą „specyficzności”. Dziecko w pierwszej kolejności poznaje nazwy prototypów, tj. najbardziej wyrazistych percepcyjnie egzemplarzy danej kategorii z podstawowego poziomu znaczeń, później dopiero buduje zasób leksykalny składający się ze znaczeń z poziomu szczegółowego i ogólnego.

Często obserwowanym zjawiskiem potwierdzającym opisaną strategię percepcyjną jest wskazywanie przez kilkunastomiesięczne dziecko kolejno wielu obiektów danej kategorii, np. dziecko ogląda książeczkę, widzi w niej i nazywa lampę, następnie wskazuje lampę na suficie w pomieszczeniu, nocną lampkę stojącą na stoliku czy latarnię za oknem. Doświadczenia kliniczne wskazują na fakt, że dzieci z autyzmem podczas terapii logopedycznej na początkowym etapie programowania języka (zob. Cieszyńska 2013) nie stosują tych zasad, stąd nowe słowa postrzegane są niejednokrotnie jako jednostkowy desygnat (słowo [kšesuo] identyfikowane jest z konkretnym jednostkowym zaprezentowanym przedmiotem lub obrazkiem). Dopiero wielokrotna prezentacja różnych obiektów z tej kategorii połączona z ich nazywaniem oraz ćwiczeniami kategoryzacji na materiale wizualnym (zob. Cieszyńska 2013; Cieszyńska Korendo 2008) buduje w umyśle dziecka pojęcie krzesła, umożliwiające odniesienie słowa do całej klasy obiektów.

Niekiedy potrzeba grupowania przedmiotów przybiera u dzieci autystycznych, niemówiących, charakter fiksacji. Jednak kategorie, które są one w stanie utworzyć, opierają się na cechach percypowanych w doświadczeniu, np. kolorze, wielkości, kształcie, ale trudność sprawia im zauważanie podobieństwa funkcji, cech uzależnionych od (zwykle językowej) wiedzy o świecie. Dlatego mogą dokonywać kategoryzacji percepcyjnej, ale nie pojęciowej. Nadrzędną relację kategoryzacji w stosunku do języka widać w przypadku zdolności dzieci niemówiących do samodzielnego podziału elementów rzeczywistości, np. zabawek, klocków, na klasy według reguły wyabstrahowanej w doświadczeniu (np. na klocki czerwone i zielone). W tym ujęciu kategoryzacja – choć dla języka nadrzędna i prymarna – jest w języku nie tylko wykorzystywana i ujawniana, ale także rozwijana.

Analiza poszczególnych etapów akwizycji języka dzieci rozwijających się normatywnie ujawnia liczne trudności kategoryzacyjne, zwłaszcza wynikające z uogólnienia. W słowniku piętnastomiesięcznej Lilki wyrażeniem dźwiękonaśladowczym [koko] określany jest zarówno gołąb, sowa, jak i kura. Zbudowana w umyśle dziecka kategoria obejmuje z pewnością zwierzęta, które posiadają wspólne cechy, np. potrafią latać, mają dzioby i dwie nogi; [kumkum] to wszystkie zwierzęta, które potrafią pływać: żaba, ryba, słowem [kupa] określa każdą z potrzeb fizjologicznych, wyraz [buma] oznacza wszelkie środki transportu posiadające koła. Słowo [tata] stosowane jest na określenie każdego mężczyzny w wieku zbliżonym do wieku ojca dziewczynki. Obserwując kontekst użycia poszczególnych słów, zauważamy nieścisłości pomiędzy powszechnie przyjętym ich znaczeniem a zakresem znaczeniowym utworzonym przez dziecko. Jesteśmy też w stanie dostrzec elementy uznane przez dziecko za istotne podczas konstruowania danej kategorii. W słowniku dziewczynki od 18. do 25. miesiąca funkcjonuje stworzony przezeń pojemny semantycznie czasownik (w trybie rozkazującym) [dyna], znaczący tyle co otwórz, zamknij, obróć, odkręć, zakręć, zgaś, zaświeć, napraw.

Wymienione „błędy” wynikają z poszerzania zakresu elementów składających się na daną kategorię, są natomiast dowodem na ścisły związek procesów

myślowych i przyswajania języka. Poznając nowe słowo, dziecko niejako wybiera, jakie cechy dla kategorii obiektów są istotne, a jakie pomijalne. Choć piętnastomiesięczna Lila różnicuje podstawowe zwierzęta i koty określa jako [maʊ], a psy [xaʊ], to widząc na zdjęciu psa o nietypowym wyglądzie rasy chow chow, identyfikuje go z klasą kotów i określa jako [maʊ], gdyż w kontekście doświadczeń dziecka egzemplarz tej rasy psów bardziej przystaje do desygnatu wyrazu [kot] (jest puchaty, ma krótki pysk).

Dzieci w pierwszej połowie drugiego roku życia popełniają też błędy klasyfikacyjne zawężania (choć niewątpliwie czynią to rzadziej), np. słowo [míś] identyfikują z jedną zabawką, a nie z klasą zabawek określoną tym leksemem.

Wyniki badań Alison Gopnik sugerują, że szczególny etap eksplozji słownictwa, przypadający najczęściej na drugie półrocze drugiego roku życia, jest ściśle skorelowany z umiejętnością sortowania obiektów według ich przynależności do kategorii. Zdaniem Gopnik zwykle około osiemnastego miesiąca życia dzieci potrafią rozdzielać dwa typy obiektów pomieszanych ze sobą na dwa oddzielne stosy, wcześniej z mieszanej grupy obiektów potrafią jedynie wybrać przedmioty jednego rodzaju. (zob. Gopnik 1997). Ponadto zdaniem Alison Gopnik, Andrew N. Meltzoffa, Patricii K. Kuhl istnieje wzajemna zależność między osiągniętym poziomem poznawczym a językowym. Badacze wykazują, że używanie zwrotu „nie ma” jest skorelowane z rozumieniem stałości przedmiotów, użycie wykrzyknień typu „o”, gdy uda się osiągnąć cel, z rozumieniem zależności środek – cel (zob. Gopnik, Meltzoff, Kuhl 2004). Od około osiemnastego miesiąca stopniowo pojawiają się wypowiedzi dwuwyrazowe, później wielowyrazowe, które ze względu na konieczność zastosowania skomplikowanych reguł morfologicznych i składniowych obciążone są sporym ryzykiem błędów.

O przyswajaniu leksemów w sposób kategoryalny świadczą również sytuacje, kiedy dziecko upatruje błąd w wypowiedzi dorosłego, gdy jeden z wymienionych leksemów zdaje się nie należeć do omawianej kategorii. Na przykład Lila (trzydzięci miesięcy) pyta, jak nazywają się dzieci na zdjęciu z przedszkola siostry. Mama wymienia imiona: Zuzia, Malwina, Ania, Bartek, Krzyś. Dziecko słucha z zainteresowaniem i potakuje. Gdy mama wypowiada kolejne imię: Suri, dziecko ożywia się i mówi [ńe, pytam ɶak ma na imie], gdyż leksem ten nie przystaje do zbudowanej w umyśle na bazie doświadczeń językowych kategorii „imiona dla dzieci”. Kolejny przykład myślenia kategoryalnego może stanowić sytuacja, gdy dziecko wymyśla imię dla swojej zabawki i tworzy leksem [malneja], gdyż w kategorii nazwy zabawek funkcjonuje wiele leksemów niepokrywających się ze znanymi imionami osób i przedmiotami, np. Mila, Mela, Spot itp.

Proces tworzenia kategorii imion podczas nabywania systemu językowego potwierdzają także przykłady dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej. Pięcioletni Jaś z zespołem Aspergera wykazywał długo w czasie terapii trudności z wyodrębnieniem w słowniku kategorii „imion”, dlatego pytany o imię chłopca lub dziewczynki, odpowiadał: kubek, stół, szafa. Po ukształtowaniu się klasy imion

podobne problemy stwarzało mu odróżnienie „imion dla dziewczynek” i „imion dla chłopców”.

O powstawaniu w umyśle dziecka kategorii semantycznych świadczy również następująca rozmowa:

Lila, trzydzieści miesięcy: [ja ɨestem żefcyna, mɨlenka ɨes żefcyna, tata ɨes żefcyna].

Mama: [ńe tata ńe ɨes żefcyno, tata ɨest xɔpakem]

Lila: [tata okazaɔo ʂe że ɨesteʂ xɔpakem]

lub

Lila: [co to ɨes]

mama: [końin]

Lila: [iże końińaş po dlabińe fiku miku juʂ f końińe]. Patrzy na pana w mundurze ze straży miejskiej i mówi: [a to końińaş].

W okresie tym (30 miesięcy) dziecko często werbalizuje zauważane analogie: dziewczynka ma włosy takie jak Ola, pani wygląda jak mama, gdy usłyszy słowo seler, stwierdza, że to tak jak w bajce (w wierszu Brzechwy *Na straganie*), czasem błędnie próbuje włączyć słowo do kategorii leksemów, np. słysząc słowo sport, stwierdza, że pan powiedział „spot”, tak jak nazywa się jej piesek.

Według Eve Clark w okresie od drugiego do szóstego roku życia słownik mentalny dziecka poszerza się o około dziewięciu leksemów dziennie. Dzieci do szóstego roku życia nabywają około 14 tysięcy słów (zob. Clark 2007). Z osiągnięciem pewnej „masy krytycznej” słów wiąże się akwizycja gramatyki. W wieku około dwóch lat dziecko dynamicznie rozwija umiejętności morfologiczno-składniowe. Jak twierdzi Ida Kurcz, „Moduł gramatyczny w umyśle dziecka zaczyna generować reguły, które sprawdza ono w praktyce. Jednym z dowodów na to jest fakt, iż dziecko w tym okresie popełnia błędy nadmiernej generalizacji polegające na tym, że ignoruje wyjątki, a stosuje świeżo odkryte reguły” (Kurcz 2005: 86).

Pośród tych błędów dają się zauważyć następujące:

- Hipergeneralizacje: [ńe ma lewa] [daɨ oʂoɔa] (wiek dziecka: 24 miesiące); [ben-de tlombać] (wiek dziecka: 29 miesięcy).
- Niezgodność formalna połączeń rzeczownikowo-przymiotnikowych np. [mama bytka tata bytka] (wiek dziecka: 20 miesięcy).
- Tworzenie formy czasu przeszłego dla 3. osoby liczby pojedynczej przez dodanie morfemu rodzajowego do formy najczęściej przez dziecko używanej – 3. osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego: [Lila ʂeżiɔa], lub dla 1. osoby liczby pojedynczej dodatkowo [m] [ʂeżiɔam] (wiek dziecka: 23 miesiące).
- Nieumiejętność różnicowania czasowników zwrotnych i niezwrotnych: [mɨni baɨiɔa ʂe, tańçyɔa ʂe] (wiek dziecka: 26 miesięcy).
- Niezgodność formalna czasownika i zaimka (zastosowanie formy enklitycznej zaimka, która występuje tylko w celowniku, podczas gdy wymagane jest użycie formy biernika): [bol'i mɨ noga] (wiek dziecka: 27 miesięcy).
- Niezgodność formy zaimka i rzeczownika [mɨlenka paçy moje tyɔek] (wiek dziecka: 25 miesięcy).

- Tworzenie form czasu przeszłego złożonego, [bęǳemy być f skleǳe (wiek dziecka: 26 miesięcy).

Kategoryzacja językowa oznacza budowanie w umysłach dzieci obrazu świata zgodnego z tym, który posiadają pozostali użytkownicy danego języka. Zgodność nie oznacza jednak identyczności i różnice w postrzeganiu rzeczywistości widoczne są nie tylko między użytkownikami różnych języków i członkami odmiennych kultur. Tym samym kategoryzacja, zapewniając tożsamość, nie gwarantuje identyczności, co tłumaczy między innymi różne poziomy rozumienia i porozumienia.

Przykłady odmiennej strukturalizacji kategorii można znaleźć często, choćby w kategorii „ptaki”. Dotyczy to zwłaszcza wyboru prototypu. „Prototypowy obiekt odznacza się wyrazistością poznawczą, największą kontrastowością w stosunku do obiektów innych klas i dużą częstością występowania” (Maćkiewicz 1999b: 54). Przez wiele lat prototypowym dla polskiej kultury ptakiem był wróbel. Współczesne dzieci raczej nie rozpoznają w nim wzorca kategorii, który zmienia się także w zależności od regionu, dla dzieci w Krakowie bowiem będzie nim niewątpliwie gołąb, a w Gdańsku – mewa. Takich różnic zapewne można byłoby przywołać wiele. Jak pisze Jolanta Maćkiewicz: „Wybór prototypu informuje o ważności prototypowego obiektu w świadomości ludzkiej, co może wiązać się z otaczającym człowieka typem środowiska i typem doświadczeń z tym środowiskiem związanych” (1999b: 54).

Pomijając różnice w postrzeganiu i rozumieniu świata, które niekiedy mogą wpływać na jakość komunikacji, należy przede wszystkim podkreślić znaczenie kategoryzacji dla poznawczego porządkowania docierających do mózgu bodźców. Trudno sobie wyobrazić, jak wyglądałoby przetwarzanie informacji kierowanych do mózgu wszystkimi zmysłami, gdyby nie istniała zdolność tworzenia klas obiektów. „Podstawowe zadanie kategoryzacji to redukcja złożoności świata. Kategoryzacja pozwala zapanować zarówno nad nieskończonym zróżnicowaniem rzeczywistości, jak i nad jej zmiennością, dynamicznością” (Maćkiewicz 1999b: 53).

W kontekście powyższych stwierdzeń wyraźne stają się trudności dzieci z zaburzeniami rozwoju, zwłaszcza z autyzmem, w prawidłowym poznawaniu świata spowodowane nieprawidłowym procesem kategoryzacji. Zaburzenie tego procesu może dotyczyć zarówno prymarnej zdolności klasyfikowania, jaką obserwujemy w przypadku niektórych dzieci z autyzmem, jak i kategoryzacji językowej, występującej u wszystkich dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy.

Proces przekazywania dzieciom wraz z językiem obrazu rzeczywistości wiąże się też z dokonywaniem interpretacji. Bardzo często wartościowanie odbywa się w tle, nie jest zamierzone ani celowe. Jednak jeśli uczymy dziecko „to jest do jedzenia”, a „tego nie wolno jeść”, jednocześnie podajemy informację „to jest dobre”, „a to jest złe / gorsze”, co oznacza, że podświadomie oceniamy: jedzenie kurczaków jest dobre, jedzenie kotów jest złe. W konsekwencji taka klasyfikacja może dotyczyć także „tego, kto to robi”.

Kategoryzacja jest jednym z najważniejszych poznawczych mechanizmów budowania systemu językowego. Wiedza o tym pozwala rozumieć proces nauki

mowy oraz komunikacji, ale także prawidłowo programować terapię dzieci z zaburzeniami rozwoju.

Bibliografia

- Bokus B., Shugar G.W., 2007, *Psychologia języka dziecka – stare pytania, nowe dane, nowe hipotezy*, [w:] *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk, s. 9–32.
- Chlewiński Z., 1999, *Umysł. Dynamiczna organizacja pojęć*, Wrocław.
- Chlewiński Z., Falkowski A., Francuz P., 1995, *Wnioskowanie przez analogię w procesach kategoryzacji*, Lublin.
- Cieszyńska J., 2011, *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych*, Kraków.
- Cieszyńska J., 2013, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2008, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia*, Kraków.
- Clark E.V., 2007, *Rozwój słownika dziecka: rola składni, semantyki i pragmatyki*, [w:] *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk, s. 135–174.
- Dąbrowska E., Kubiński W., 2003, *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków, s. 9–29.
- Goldberg E., 2014, *Jak umysł rośnie w siłę, gdy mózg się starzeje*, tłum. M. Guzowska, Warszawa.
- Gopnik A., 1997, *Names, Categories and Theories*, „Psychology of Language and Communication”, t. 1, nr 2, http://www.plc.psychologia.pl/plc/plc/contents/fulltext/01-2_4.pdf (dostęp: 11.11.2015).
- Gopnik A., 2010, *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*, tłum. M. Trzcńska, Warszawa.
- Gopnik A., Metzoff A., *The Development of Categorization in the Second Year and Its Relation to Other Cognitive and Linguistic Developments*, http://ilabs.washington.edu/meltzoff/pdf/87Gopnik_Meltzoff_ChildDev.pdf (dostęp: 11.11.2015).
- Gopnik A., Meltzoff A.N., Kuhl P.K., 2004, *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, tłum. E. Haman, P. Jackowski, Poznań.
- Grabarczyk P., 2013, *Czym różni się kategoryzacja od konceptualizacji?*, „Przegląd Filozoficzny”, nr 2 (86), s. 455–470.
- Grzegorzczkowska R., 1998, *O rozumieniu prototypu i stereotypu we współczesnych teoriach semantycznych*, [w:] *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki: teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław, s. 109–115.
- Jusczyk P.W., 2007, *Przyswajanie języka: dźwięki mowy i początki fonologii*, [w:] *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk, s. 63–99.
- Kant I., 2010, *Krytyka czystego rozumu*, tłum. R. Ingarden, Warszawa.
- Kleiber G., 2003, *Semantyka prototypu. Kategorie i znaczenie leksykalne*, tłum. B. Ligara, Kraków.
- Kołąkowski L., 2006, *Immanuel Kant*, [w:] idem, *O co nas pytają wielcy filozofowie*, Kraków, s. 7–16.

- Korendo M., 2013, *Językowy obraz świata w wypowiedziach osób z zespołem Aspergera*, Kraków.
- Kurcz I., 2005, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- Kuhl P.K., 2007, *Język, umysł i mózg: doświadczenie zmienia percepcję*, [w:] *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk, s. 34–62.
- Langacker R.W., 2003, *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków, s. 30–117.
- Maćkiewicz J., 1999a, *Co to jest „językowy obraz świata”?*, „Etnolingwistyka”, nr 11, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 7–24.
- Maćkiewicz J., 1999b, *Kategoryzacja a językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 47–55.
- Rosch E., *Zasady kategoryzacji*, 2007, [w:] *Psychologia poznawcza w trzech ostatnich dekadach XX wieku*, red. Z. Chlewiński, Gdańsk, s. 409–430.
- Tabakowska E. (red.), 2001, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków.

Importance of Categorization Skills in Language Acquisition

Abstract

Categorization is one of the most important cognitive processes. Several studies indicate that the ability to categorize impacts all subsystems of language. Language mistakes that children make indicate the importance of those skills in language acquisition. Basic knowledge of relationship between linguistic functions and cognitive functions must be a part of the competence of the modern speech therapist.

Key words: categorization, cognitive processes, child language acquisition, communication disorders