

Anna Żywot

Socjologiczny wymiar logopedii

Sytuacja naukowca czy wykształconego specjalisty we współczesnym świecie bardzo się skomplikowała. Z jednej strony widoczna jest postępująca specjalizacja poszczególnych dziedzin nauki, z drugiej jednak często prawdziwego fachowca ceni się za jego wszechstronność, interdyscyplinarność, kreatywność i umiejętność korzystania w swojej pracy naukowej czy zawodowej z dorobku i odkryć innych dyscyplin naukowych.

W świetle powyższego warto by podjąć próbę rozważenia, w jaki sposób socjologia jako nauka rozpatrująca m.in. działanie pojedynczego człowieka na tle działań innych ludzi¹ może wspomóc inną dyscyplinę naukową, jaką jest logopedia.

Logopedię określa się często jako dziedzinę z pogranicza nauk: medycyny, psychologii, pedagogiki i językoznawstwa. Jak twierdzi S. Grabias, jest

dyscypliną zajmującą się zaburzeniami mowy i profilaktyką: układem zabiegów nie dopuszczających do zaburzeń. Praktyka logopedyczna zaś operując stosownymi do typu zaburzenia metodami i technikami postępowania, ma bądź budować kompetencję (językową i komunikacyjną), bądź usprawniać realizację².

Trudno więc nie zgodzić się z autorem, który oddziela pojęcie logopedii jako nauki na temat rozwoju języka, jego zaburzeń i sposobów zapobiegania tym nieprawidłowościom, od praktycznego działania, które na podstawie wiedzy teoretycznej oraz wypracowanych procedur postępowania ma na celu zbudowanie bądź przywrócenie prawidłowego funkcjonowania językowego danej jednostki. Jakkolwiek więc artykuł w dużej mierze odnosi się do logopedii w tym pierwszym znaczeniu (jako refleksji teoretycznej), to nie jest możliwe ściśle oddzielenie jej od praktyki, gdyż oba aspekty nieustannie na siebie oddziałują, co starano się także wykazać w dalszej części

¹ Por. S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 2003.

² Cyt. za *Logopedia – pytania i odpowiedzi*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, t. 1, Opole 2003, s. 244.

artykułu. Grabias zaś dalej pisze: „Tak pojęta logopedia mieści się w ramach szerokiej dyscypliny wiedzy, którą wyodrębnia się terminami: «komunikacja językowa» albo «metalingwistyka» i której przedmiotem są wszelkie zachowania językowe”³. Owe zaś zachowania językowe autor ujmuje w szerszym kontekście zachowań społecznych w ogóle, bo jako element wszelkiego ludzkiego działania podlegają takim samym regułom⁴. Tym samym więc poszerza obszar refleksji teoretycznej w logopedii o elementy zagadnień socjologicznych. Idąc tym tropem, można by założyć, iż w takim razie logopedia, jako wiedza o kształtowaniu się mowy oraz o jej zaburzeniach, powinna włączyć w zakres swoich zainteresowań problematykę wpływu na przedmiot jej badań różnorodnych procesów zachodzących w społeczeństwie. Czy rzeczywiście słuszne są to założenia? Wydaje się, iż przeprowadzenie pewnej paraleli pomiędzy tymi dwoma kwestiami jest możliwe.

Zasadność powyższego stanowiska zdają się już potwierdzać ustalenia klasyków myśli socjologicznej, którzy niemałą część swojej działalności naukowej poświęcili refleksji nad istotą tego specyficznego typu zachowań społecznych, jaką jest komunikacja językowa i jej rozwój w ontogenezie. Warto więc w tym kontekście na nowo przyjrzeć się myśli zarówno George’a Herberta Meada, jak i Erika Eriksona oraz skonfrontować je ze współczesnymi poglądami z dziedziny językoznawstwa i logopedii.

Mead – twórca symbolicznego interakcjonizmu – osadza działanie językowe w całym spektrum specyficznie ludzkich działań, które wydają się być nierozzerwalnie związane z procesem kształtowania się jaźni u człowieka. Proces ów opiera się zaś na umiejętności spojrzenia na siebie jak na inną osobę. Tak myśl Meada wyjaśnia Ireneusz Krzemiński:

Dysponujemy wewnątrz naszego organizmu zespołem postaw, jakie przyjąć mogą w stosunku do nas inni ludzie. Kształtowanie się jaźni będzie zatem procesem kumulowania w swoim doświadczeniu różnych możliwych perspektyw aż do uzyskania pełnego zespołu postaw, jakie inni mogą przyjąć w stosunku do nas⁵.

Owo konstytuowanie się w pełni dojrzałej jaźni, które można chyba równać z procesem socjalizacji, nie jest możliwe bez poznania i przyswojenia przez jednostkę reguł zachowań językowych. Ponieważ język jest tworem społecznym, powstaje w aktach społecznych⁶ i rozwija się w interakcjach, jednocześnie te interakcje w dużej mierze umożliwiając⁷.

Źródło zaś i początek tego rozwoju znajdujemy w rodzinie – najmniejszej, pierwotnej grupie społecznej. Pierwszą nauczycielką w owym procesie jest matka. To od niej niemowlę uczy się reguł interakcji, reguł zachowań, także tych językowych.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem, s. 245.

⁵ I. Krzemiński, *Symboliczny interakcjonizm a socjologia*, Warszawa 1986, s. 53.

⁶ S. Grabias, *Język...*, s. 15.

⁷ J.H. Turner, *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, Poznań 1998, s. 77.

Pierwotnym narzędziem komunikacyjnym dziecka jest krzyk. Sygnał ów nosi już jednak znamiona celowości. Dziecko krzyczy, ponieważ odczuwa jakiś dyskomfort fizyczny lub psychiczny, bądź też chce przywołać matkę. Wywołuje to jej zwrotną reakcję i w ten sposób budują się pierwsze reguły zachowań, dziecko uczy się swojej pierwszej roli społecznej. Uczy się, jak twierdzi Mead, znaczenia gestów, a następnie posługiwania się nimi do sygnalizowania swoich potrzeb oraz odczytywania gestów innych, aby zrozumieć ich reakcje⁸. Mead nie przypisuje temu okresowi życia dziecka większego znaczenia, traktując opisane zachowania jako instynktowne, właściwe także zwierzętom⁹. Inne natomiast spojrzenie na ten etap rozwoju osobniczego ma Erik Erikson¹⁰. W swojej teorii rozwoju psychospołecznego wydaje się bardziej zbliżać do współczesnych poglądów, zaznaczając, iż jest to pierwszy, najważniejszy etap socjalizacji. Twierdzi, że warunkiem dla dalszego rozwoju dziecka jest jego poczucie zaufania do innych ludzi. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy otoczone jest miłością i opieką najbliższych¹¹. Implikuje to ważne wnioski dla praktyki logopedycznej, która na tym etapie powinna być prowadzona w naturalnym środowisku dziecka przez najbliższe mu osoby poinstruowane tylko i wspomagane z zewnątrz przez logoterapeutę. Inny, bardziej instytucjonalny model opieki, izolujący dziecko od możliwości uczenia się interakcji (w tym językowych) wśród najbliższych, do których ma pełne zaufanie, często skutkuje tym, o czym dalej mówi Erikson, a więc pogłębiającą się nieufnością dziecka¹².

Po etapie posługiwania się przez dziecko krzykiem – jako zachowaniem ludzkim o statusie sygnałów, kolejnym milowym krokiem w rozwoju osobniczym i socjalnym jest nabycie zdolności posługiwania się znakami intencjonalnymi, symbolami, których ukoronowaniem są znaki językowe. Właśnie za ich pomocą nadawca może świadomie informować o swoich zamierzeniach oraz przewidywać reakcję odbiorcy¹³. Erikson mówi tutaj o drugim etapie socjalizacji, który trwa do trzeciego roku życia i zawiera wymóg autonomii. Warunkiem zaś zdobywania tej autonomii jest w dużej mierze rozwijanie interakcji komunikacyjnych, które pozwalają dziecku odnosić sukcesy w uczeniu się. Potwierdza to także Grabias, gdy pisze, iż niezbędnym warunkiem interakcji jest kod językowy – ponadsytuacyjny i niosący dziedzictwo kulturowe, wiedzę, będącą doświadczeniem pokoleń. Dziecko opanowując język staje się członkiem społeczeństwa, zaczyna uczestniczyć i korzystać z dóbr kultury, a więc integruje własne „ja” (czyli tym samym zdobywa autonomię), zaczyna budować swoją osobowość, określa swoje miejsce w strukturze społecznej, staje się więc powoli istotą społeczną. A ponieważ, według Grabiasa, to „język jako narzędzie komunikacji jest także sposobem interpretowania rzeczywistości i w związku z tym wa-

⁸ G.H. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, cz. III, Warszawa 1975, s. 83.

⁹ I. Krzemiński, *Symboliczny interakcjonizm...*, s. 54.

¹⁰ Por. E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.

¹¹ J.H. Turner, *Socjologia...*, s. 86.

¹² E. Erikson, *Dzieciństwo...*, s. 86.

¹³ S. Grabias, *Język...*, s. 248

runkuje zarówno wszelkie zachowania społeczne, jak i zachowania indywidualne”¹⁴. Bez procesów społecznych i doświadczenia zbiorowego, a zwłaszcza bez prawidłowo funkcjonującego systemu językowego nie jest możliwa dalsza eksploracja, a jedynie „namiastka czynności umysłowych, z konieczności opartych wówczas tylko na wrażeniach subiektywnych”¹⁵. Tę myśl współczesnego językoznawcy można uzupełnić twierdzeniem Eriksona, który zaznacza, iż w wypadku zaburzeń występujących na tym etapie rodzi się u dziecka poczucie klęski, winy i wstydu¹⁶. Podobnie rzecz ujmuje Mead, gdy pisze, iż „proces wzajemnej komunikacji społecznej oznacza przekazywanie doświadczenia społecznego danej wspólnoty”¹⁷. Każde zaś użycie owych symboli, jakimi są znaki językowe, jednocześnie ten proces wzbogaca oraz modyfikuje system działań jednostki, a przez to strukturę całej społeczności.

Poprzez stopniowe przyswajanie przez dziecko reguł posługiwania się systemem językowym i nieustanne usprawnianie możliwości realizacyjnych mowy, otwiera się przed nim dostęp do życia społecznego, otrzymuje ono klucz do interpretacji kultury społeczeństwa i niejako moc sprawczą, możliwość działania oraz współtworzenia tej kultury. Możliwe jest więc tym samym przejście do trzeciego etapu socjalizacji według Eriksona (od czwartego do szóstego roku życia), gdzie niezbędnym wymogiem jest podejmowanie inicjatywy¹⁸. Dziecko w tym czasie wkracza, jak twierdzi z kolei Mead, w fazę zabawy. Mały człowiek zaczyna bawić się „w coś”: „w mamę”, „w lekarza”. Podejmuje jakąś rolę – określoną w znaczącym symbolu, wywołując jednocześnie w sobie właściwe dla tej roli reakcje i postawy. W tej zabawie z samym sobą dziecko uczy się stawiania w roli innych oraz odpowiedniego zachowania w stosunku do różnych ludzi. Jest to także pierwszy moment, kiedy może zacząć siebie obiektywizować¹⁹.

Zaburzenia kompetencji językowej i komunikacyjnej, a więc i sprawności pragmatycznej w posługiwaniu się językiem, spowalniają ten proces lub wręcz go uniemożliwiają. Dziecko nie jest wtedy w stanie poprawnie interpretować sytuacji społecznych, utrudniony jest także proces wchodzenia w pierwsze społeczne role. Jak twierdzi Erikson, dominującym uczuciem jest wtedy ogromne poczucie winy²⁰. Ale nie tylko. Jednostka nie potrafiąc dostosować swojej wypowiedzi do reguł i wymogów danej sytuacji społecznej i roli, w której aktualnie się znajduje, będzie doświadczać izolacji i sama także będzie się alienować, czego skrajnym przykładem mogą być zaburzenia typu autystycznego.

W miarę zaś dalszego rozwoju dziecko coraz częściej zaczyna funkcjonować w grupie rówieśniczej i rozpoczyna też uczęszczanie do szkoły. Jest to czas, gdy mały

¹⁴ Ibidem, s. 16.

¹⁵ Ibidem, s. 247.

¹⁶ J.H. Turner, *Socjologia...*, s. 86.

¹⁷ G.H. Mead, *Umysł...*, s. 215.

¹⁸ J.H. Turner, *Socjologia...*, s. 86.

¹⁹ I. Krzemiński, *Symboliczny interakcjonizm...*, s. 55.

²⁰ J.H. Turner, *Socjologia...*, s. 86.

człowiek powinien umieć podporządkować się regułom organizacji społecznych, w których się znajduje, a więc, według Meada, przejść w swym procesie socjalizacji do tzw. fazy gry. Jego rola na tym etapie jest już zależna od roli innych uczestników, a więc koniecznym wymogiem jest tu umiejętność stawiania się we wszystkich możliwych rolach. Jest także oczywiste, że aby relacje dziecka z grupą i z nauczycielami były poprawne, musi być ono już wyposażone w podstawową wiedzę na temat reguł zachowań językowych. Wchodząc bowiem w nowe role społeczne – kolegi i ucznia, podejmuje również nowe role językowe. Musi posiadać umiejętność posługiwania się w obrębie tego samego języka różnymi stylami wypowiedzi. Inaczej bowiem zbuduje wypowiedź, jeżeli zwracać się będzie do nauczyciela (np. konieczność używania zwrotów grzecznościowych, brak społecznego przyzwolenia na zwracanie się do nauczyciela per „ty”), inaczej może rozmawiać z rówieśnikami. Wymaga to dużej sprawności systemowej i komunikacyjnej, a dzieci z różnorodnymi zaburzeniami rozwoju nie zawsze dobrze radzą sobie z tym „przełączaniem kodów”. I znów – brak owej sprawności może skutkować tym, iż interakcje dziecka z najbliższym środowiskiem społecznym będą przebiegać nieprawidłowo, a w skrajnym przypadku prowadzić będą do odrzucenia.

Chodzi więc tutaj nie tylko o budowanie kompetencji językowej i komunikacyjnej, ale także, jak ją nazywa Grabias, kompetencji socjolingwistycznej, którą wymieniony autor określa jako „wiedzę, zwykle nie uświadamianą, na temat użycia języka lub języków w ogromnej liczbie sytuacji budowanych przez życie społeczne i narzucanych jego uczestnikom”²¹. W miarę bowiem upływu czasu relacje społeczne komplikują się i ilość językowych ról społecznych, w jakie człowiek będzie musiał wchodzić, wzrasta. Powodzenie więc kolejnych etapów socjalizacji zależy w ogromnym stopniu od umiejętności „doboru środków językowych stosownych do możliwości odbiorcy oraz do funkcji, jaką pełni on w społeczeństwie”²². Erikson w tym kontekście mówi o czwartym etapie socjalizacji, który trwa od szóstego do trzynastego roku życia. Oprócz wcześniej poruszonych zagadnień wymogiem jest wtedy pilność, poczucie fachowości i chęci działania, co wiąże się z powodzeniem w rozwijaniu umiejętności szkolnych, w funkcjonowaniu w szkole jako instytucji pozarodzinnej. Oczywiście jest, że te interakcje oparte są na słowie i to często słowie pisanim. Jeśli dziecko na tym polu nie odnosi sukcesów, rodzi się w nim, według Eriksona, kompleks niższości. Zaburzenia bowiem, które zaczęły się na wcześniejszych etapach, skutkują z kolei złym funkcjonowaniem w kolejnych. Efektem zatem fazy gry, według Meada, ma być mechanizm „zgeneralizowanego innego”, czyli możliwość przybrania postawy zorganizowanej grupy społecznej, do której jednostka należy²³. Jeśli wcześniej dziecko nie nauczyło się prawidłowych interakcji, jeśli więzi z innymi są złe, to młody człowiek nigdy nie będzie w stanie przyjąć owej uogólnionej perspektywy, która tymi interakcjami kieruje (a więc określonego zbioru wartości, norm i stanów

²¹ S. Grabias, *Język...*, s. 59.

²² Ibidem, s. 268.

²³ I. Krzemiński, *Symboliczny interakcjonizm...*, s. 56.

emocjonalnych), a w okresie dojrzewania (etap piąty według Eriksona) mające się wtedy kształtować poczucie tożsamości, czyli świadomość tego, kim się jest, będzie cechować duża niestabilność i chaotyczność. W okresie młodzieńczym nie wykształci się też w pełni poczucie intymności, a dominujące będzie uczucie izolacji i samotności. Tylko więc ludzie, którzy optymalnie potrafią wykorzystywać zdobyte na wcześniejszych etapach socjalizacji umiejętności wchodzenia w interakcje komunikacyjne z innymi, mogą odnosić sukcesy także w dojrzałym wieku dorosłym. Wtedy człowiek powinien być twórczy, aktywny i produktywny, dobrze funkcjonować w rodzinie, pracy i we własnym środowisku oraz płynnie i z poczuciem integralności własnej osoby przejść do ostatniego, ósmego według Eriksona, etapu w życiu, który cechować się winien odnalezieniem ciągłości i sensu swojej egzystencji. Złe funkcjonowanie w tych dwóch ostatnich okresach niesie ze sobą niebezpieczeństwo nadmiernej koncentracji na sobie, stagnacji, a wręcz poczucia rozpacz.

Tę Eriksonowską diagnozę wadliwego funkcjonowania społecznego w wieku dojrzałym znów z powodzeniem można odnieść do obszarów zainteresowań logopedii. Otóż na przykład chodzi o sytuację, gdy nabyty wcześniej system językowy ulega rozpadowi, a dzieje się tak w przypadku afazji (zaburzenia powstałego wskutek uszkodzenia mózgu po przebyтым wylewie krwi do mózgu lub urazie czaszkowo-mózgowym). Trzeba bowiem zaznaczyć, iż w dużej mierze wraz z owym rozpadem sprawności systemowej i komunikacyjnej u afatyka w poważnym stopniu zaburzone zostają relacje społeczne. Gdy nie ma języka, a więc wiedzy w nim zawartej, zanika także świadomość „społecznych doświadczeń tkwiących w językowych stereotypach”²⁴. Osoba dotknięta afazją traci często umiejętność wchodzenia w społeczne role językowe, a więc wiedzę, „jak w określonej sytuacji społecznej wypowiedź bywa budowana i jak można jeszcze i należy ją budować po to, by osiągnąć zamierzone cele”²⁵. Tracąc zaś tę wiedzę językową, również nie jest w stanie prawidłowo funkcjonować w grupie społecznej. Trudności na przykład z odpominaniem nazw przedmiotów powodują problemy z kategoryzowaniem i hierarchizacją pojęć. Skutkuje to tym, iż chory nie jest w stanie samodzielnie podjąć nawet czynnościom dnia codziennego, ale i nie jest w stanie poradzić sobie z funkcjonowaniem w różnorodnych sytuacjach społecznych. Niemożność zaś skonstruowania prawidłowej wypowiedzi powoduje rozdźwięk między tym, co chory chciał powiedzieć, a tym, jak (i czy w ogóle) go zrozumiano. Często zachowania językowe (i co także się z tym wiąże – zachowania niejęzykowe) afatyka są nieadekwatne do sytuacji. Nie jest więc w stanie skutecznie działać językowo, osiągnąć celu, a tym samym wejść w interakcję z drugą osobą czy grupą społeczną. Jeśli ten stan się przedłuża, znów w ostateczności może prowadzić do społecznej izolacji. Podejmując bowiem bez powodzenia próby skutecznego porozumienia się i zdając sobie tym samym sprawę z nieskuteczności swojego działania, rezygnuje i wycofuje się z kontaktu. Z drugiej zaś strony otoczenie, widząc nieudane próby językowych interakcji z osobą chorą, powoli zaczyna zmniejszać częstotliwość

²⁴ S. Grabias, *Język...*, s. 42.

²⁵ *Ibidem*, s. 38.

tych interakcji, ograniczając się do najbardziej podstawowych. Prowadzi to do eskalacji negatywnych emocji i coraz bardziej pogarszających się relacji. W teoretycznej refleksji nad zagadnieniem afazji nie można więc nie odnieść się do owych socjologicznych aspektów funkcjonowania jednostki dotkniętej tego typu problemami, gdyż spektrum zaburzeń nie wiąże się tylko z zachowaniami językowymi, ale z całością zachowań społecznych, a te dwie sfery wydają się być ściśle ze sobą powiązane, wzajemnie się warunkują i na siebie oddziałują.

Człowiek jest więc istotą społeczną i jego językowe funkcjonowanie jest warunkowane przez zjawiska społeczne. Zbudowanie lub przywrócenie prawidłowych relacji społecznych w dużej mierze możliwe jest tylko poprzez budowanie prawidłowej komunikacji językowej. Jak twierdzi bowiem Grabias:

Spółeczeństwo tworzy język i decyduje o zasadach jego użycia. Równocześnie jednak społeczeństwo to w swoich zbiorowych i indywidualnych zachowaniach jest uwarunkowane i strukturą zbudowanego przez siebie języka, i zasadami jego użyc²⁶.

Podobne podejście reprezentuje również w swojej pracy Mead, gdy pisze, iż „mowa jest dla rozwoju osobowości procesem niezbędnym”²⁷. To właśnie ów podstawowy mechanizm komunikowania się jednostek za pomocą znaczących symboli pozwolił na ukształtowanie się ludzkiego gatunku w zorganizowaną społeczność, gdyż rozwój społeczny to właśnie rozwój wzajemnej komunikacji między wszystkimi ludzkimi grupami²⁸.

Jeszcze raz więc należy podkreślić ścisły związek językowego rozwoju jednostki, będącego w kręgu zainteresowań logopedii, z procesem socjalizacji, który bada socjologia. Jak pisze Mead:

nie ma poza mową innej formy zachowania, w której jednostka jest dla siebie przedmiotem i jednostka jest dla siebie w refleksyjnym sensie osobowością tylko wtedy, gdy jest dla siebie przedmiotem. Ten właśnie fakt nadaje komunikacji krytyczne znaczenie, gdyż w tym właśnie typie zachowania jednostka reaguje na siebie samą²⁹.

Jednostka może w pełni doświadczyć samej siebie tylko za pomocą symboli znaczących, tworzących język, które są uniwersalne i przez to zrozumiałe dla wszystkich. Mówiąc do innych, mówi ona jednocześnie do siebie, ponieważ rozumie to, co mówi. To pozwala jej spojrzeć na siebie z dystansu, niejako z boku, stać się dla siebie samej obiektem, bo „wszelka rozmowa polega na kolejnym stawianiu się w roli innego – tego, z którym toczymy rozmowę”³⁰. A ten mechanizm, według Meada, umożliwia pełną integrację osobowości „Mowa – twierdzi Mead – w swoim sensie znaczącym – jest gestem wokalnym, zmierzającym do wywołania w danej jednostce postawy,

²⁶ Ibidem, s. 16.

²⁷ G.H. Mead, *Umysł...*, s. 189.

²⁸ I. Krzemiński, *Symboliczny interakcjonizm...*, s. 82–83.

²⁹ G.H. Mead, *Umysł...*, s. 198.

³⁰ I. Krzemiński, *Symboliczny interakcjonizm...*, s. 60.

którą wywołuje u innych³¹. To właśnie nasza zdolność posługiwania się językiem, toczony w umyśle dyskurs – pozwala dopiero człowiekowi „stać się członkiem szerszej zbiorowości i spojrzeć z jej punktu widzenia na całość, tworzoną przez niego samego i jego grupę”³².

Jeśli mowa jest nie tylko dźwiękowym porozumiewanie się ludzi, ale i tworem społecznym, a więc narzędziem „włączania jednostki w perspektywę wspólnoty społecznej”³³, to te dwa aspekty interpretowania zjawiska w większym stopniu powinny zostać objęte naukową refleksją w logopedii. W odróżnieniu zatem od bardziej ogólnego pojęcia socjologii języka (socjolingwistyki), zajmującej się analizą wpływu zmian społecznych na język, otwiera się być może pole do stworzenia pojęcia socjologopedii (podrzednego zarówno wobec logopedii ogólnej, jak i wobec socjologii języka). W kręgu zainteresowań owego działu logopedii pozostawać by mogło zagadnienie wpływu procesów społecznych na kształtowanie się języka dziecka oraz na różnego rodzaju zaburzenia w komunikacji językowej.

Sociological aspects of logopedics

Abstract

Calling for a multidisciplinary approach to logopedics, the present article follows the – so important nowadays – currents of cognitive science, which propose a holistic view of the questions of mind and cognition in general. The thesis of the article is the necessity of taking into account the sociological aspects of language acquisition and speech disorders mechanisms in teaching and practice of logopedics. The basic assumption is that an individual acquires language in the process of socialization, but at the same time this process is not possible without the development of speech. Therefore subsequent stages of socialization, with a special emphasis on language development, are presented, (according to G.H. Mead and E. Erikson), and the connection is shown between these sociological theories and the subject of logopedic research. It is also shown that disintegration of the language system, due to brain damage resulting from an accident or illness, becomes not only a medical or logopedic problem, but, to a great extent, a sociological one, associated with pathological functioning of the patient in the society. The article thus treats language behaviour as a part of social behaviour in general, and proposes that the issues of speech development and its disorders should be examined in this context.

³¹ G.H. Mead, *Umysł...*, s. 222.

³² I. Krzemiński, *Symboliczny interakcjonizm...*, s. 74.

³³ *Ibidem*, s. 205.