

**Klaudia Cempa-Włodarczyk**

Uniwersytet Rzeszowski

## KONCEPTUALIZACJA MIŁOŚCI PRZEZ NIEPEŁNOSPRAWNĄ INTELEKTUALNIE NASTOLATKĘ<sup>1</sup>

Miłość, zgodnie z Biblią, jest najważniejszą wartością leżącą u podstaw wszelkich wartości człowieczeństwa. Miłość ma wiele wymiarów i jest obiektem licznych badań nie tylko filologicznych, ale także socjologicznych czy też psychologicznych. Autorka artykułu szuka odpowiedzi na pytania: Czy ta wartość jest zarezerwowana wyłącznie dla zdrowych jednostek? Czy o miłości wolno pisać, myśleć, marzyć i mówić tylko tym, których los nie doświadczył niepełnosprawnością intelektualną i fizyczną? I wreszcie, co o miłości myśli młoda, nieuleczalnie chora dziewczynka? Czy rozumie miłość dosłownie, czy też potrafi nadać tej wartości inny wymiar? Ujęcie od kategoryzacji po językowy obraz świata pomoże nam zrozumieć badaną nastolatkę.

Słowa kluczowe: miłość, zaburzenia umysłu, nastolatek, analiza pragmalingwistyczna

### Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie różnic między kategoryzowaniem i językowym obrazem miłości w wypowiedziach nastoletniej dziewczynki, uczennicy klasy siódmej szkoły podstawowej, u której oprócz niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym zdiagnozowano dziecięce porażenie mózgowe.

Język jest środkiem komunikowania się osób zdrowych oraz niepełnosprawnych, w tym również niepełnosprawnych intelektualnie [Wang, Reid 2011: 2–18]. Służy nie tylko przekazywaniu informacji i komunikowaniu o własnych wewnętrznych przeżyciach, ale jest również środkiem, za pomocą którego przekazujemy różne ujęcia konceptualizacji rzeczywistości, w której funkcjonujemy. Język staje się tym samym magazynem doświadczenia zbiorowego konkretnej społeczności i jako jeden z najistotniejszych integralnych elementów kultury jest zbiorem, a także przekazywaniem wartości i wartościowań; język pełni również funkcję przekazywania

<sup>1</sup> Zgodnie z obowiązującymi na terenie UE przepisami dotyczącymi ochrony danych osobowych (RODO) autorka tekstu zaświadcza, że posiada zgodę matki badanego dziecka na publikację treści dotyczących Edyty.

różnych norm naszego postępowania, dzięki którym wyznaczony zostaje etyczno-normatywny system konkretnej językowej społeczności [Jedliński 2000: 8].

Mając na celu przeprowadzenie analizy wypowiedzi osoby niepełnosprawnej intelektualnie, uzasadnione jest nadanie interdyscyplinarnego charakteru treści niniejszego artykułu i zastosowanie dwóch różnych metodologii zaczerpniętych z psychologii klinicznej oraz z językoznawstwa teoretycznego.

Pierwsza z nich to dostarczająca materiał egzemplifikacyjny obserwacja wewnętrzna, pozwalająca badaczowi na niczym nieograniczone (planowane, a także spontaniczne) wchodzenie w relacje werbalne z badaną jednostką, a druga – pragmatyngwistyczna analiza wypowiedzi (pozwalająca na lingwistyczne przedstawienie zebranych faktów).

### Krótką charakterystyka studium przypadku

Badana dziewczynka, Edyta, ma obecnie szesnaście lat. Urodziła się z martwicy okołoporodowej w znacznym stopniu w 39. tygodniu drugiej ciąży. W pierwszych dziesięciu dniach życia u opisywanego dziecka zdiagnozowano: posocznicę, infekcję układu moczowego wywołanego bakteriami szczepu Klebsiella, pneumonię, niedokrwiłość, zespół rozsianego wykrzepiania wewnątrznaczyniowego i w skali Agar przyznano jeden punkt. Przez kilka pierwszych tygodni życia dziewczynka przebywała na oddziale patologii i intensywnej terapii noworodka w Uniwersyteckim Szpitalu Dziecięcym Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

W wyniku wewnątrzmacicznego wykrwawienia się Edyty podczas ostatnich dni ciąży doszło u niej do trwałego, nieodwracalnego uszkodzenia mózdzku, co wywołało u dziewczynki stan określany w neurologii jako zanik mózdzku. Jeszcze we wczesnym okresie niemowlęcym zdiagnozowano u dziecka dziecięce porażenie mózgowe oraz opóźnienie w rozwoju psychiczno-ruchowym<sup>2</sup>.

U dziewczynki przeprowadzono cztery badania elektroencefalogramem i zdiagnozowano wyładowania iglic, czyli padaczkę<sup>3</sup>. Padaczka ma w okresie noworodkowym, niemowlęcym oraz wczesnodziecięcym negatywny wpływ na rozwijanie funkcji poznawczych. Epilepsja jest zjawiskiem neurologicznym, które niszczy tworzące się na skutek wrażeń obwody synaptyczne (zarówno między aksonami, jak i dendrytami neuronów)<sup>4</sup>. Dzieci uczą się w pierwszym okresie życia między

<sup>2</sup> Informacje pochodzą z karty informacyjnej leczenia klinicznego Edyty udostępnionej przez matkę dziewczynki, pisemna zgoda znajduje się zarówno u matki, jak i u autorki artykułu zgodnie z obowiązującym od kwietnia 2016 roku rozporządzeniem UE zwanym potocznie „RODO”.

<sup>3</sup> Informacje pochodzą z czterech badań EEG Edyty i bazują zarówno na wydrukach w postaci wykresów, jak i opisach w formie interpretacji wydruków z EEG prowadzącego dziecko specjalisty neurologa. Edyta miała wykonane badania EEG w wieku: 3, 11, 14 i 16 lat.

<sup>4</sup> Informacja pochodzi z rozmowy z lekarzem neurologiem specjalizującym się w neurologii dziecięcej i prowadzącym nie tylko Edytę, ale również inną niepełnosprawną intelektualnie dziewczynkę, znaną autorce tego artykułu.

innymi poprzez obserwację, a ta z kolei dostarcza im niezbędnych do rozwoju psychicznego i intelektualnego wrażeń-bodźców, kodowanych w odpowiednich obszarach kory mózgowej.

Zdiagnozowanie m.in. epilepsji u Edyty spowodowało wdrożenie licznych terapii niwelujących deficyty w rozwoju funkcji poznawczych dziecka. Owe działania terapeutyczne kontrolowane były poprzez badania ilorazu inteligencji. Badania w różnych skalach pomiaru ilorazu inteligencji (SONR, Wechsler i inne) weryfikowały zasadność i efektywność oddziaływań terapeutycznych na dziewczynkę.

Na podstawie badania skalą Brunet-Lezine zdiagnozowano niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym<sup>5</sup> (już w wieku 4 lat i 8 miesięcy w tym badaniu dziewczynka uzyskała wynik odpowiadający rozwojowi w okresie 2 lat i 5 miesięcy); stan opisanej niepełnosprawności intelektualnej utrzymuje się do dziś bez zmian<sup>6</sup>. Pomimo różnych schorzeń, a także niepełnosprawności sprzężonej<sup>7</sup>, Edyta uczęszcza od 16 lat na fizjoterapię, dzięki czemu chodzi, jeździ na rowerze trójkołowym, gra na komputerze, potrafi umyć sama m.in. twarz i zęby, je i pije samodzielnie, pisze pojedyncze wyrazy, czasem maluje, biega, huśta się na huśtawce, odbija celnie balon, układa puzzle, wycina nożyczkami.

Dodatkowo dziewczynka ma zapewnioną od okresu niemowlęcego terapię neurologopedyczną, która umożliwiła jej rozwijanie mowy czynnej, poszerzenie słownictwa biernego i czynnego, ćwiczenie koncentracji, ćwiczenie pamięci krótko- i długotrwałej, poznanie zasad dobrego zachowania, naukę pisania oraz czytania, ćwiczenia z zakresu kategoryzowania rzeczowników, przymiotników, przysłówków i czasowników. Wśród omawianego na zajęciach materiału uwzględniono także zasady dobrego i złego zachowania oraz emocje. Z kolei terapia psychologiczna prowadzona przez psychologa klinicznego pozwoliła dziecku na nazywanie emocji adekwatnie do tego, co w danej chwili przeżywało. Przyniosła również z czasem rozmowy na tematy dotyczące świata wartości.

<sup>5</sup> Niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym cechuje się w sferze pojęciowej u dzieci w wieku szkolnym różnicami w zakresie rozwoju umiejętności szkolnych, w tym w czytaniu, pisaniu, mówieniu, arytmetyce, zakresie płynności i zakresie obszaru ruchu kończyn oraz głowy i tułowia, znajomości zegara, opóźnieniem i niedorozwojem myślenia przyczynowo-skutkowego, uszkodzeniem myślenia abstrakcyjnego i występowaniem wyłącznie rozumowania poprzez konkrety (typowego u dzieci do około dziesiątego roku życia), brakiem umiejętności w posługiwaniu się pieniędzmi. Co istotne, sam język rozwija się powoli z dużym opóźnieniem w stosunku do rówieśników już na etapie życia przedszkolnego [APA 2015: 18].

<sup>6</sup> Informacja pochodzi z opinii psychologicznej wydanej przez Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym Koło w Nowym Targu, wystawionej przez psycholog mgr Katarzynę Zachwieję.

<sup>7</sup> Określenie to funkcjonuje w pedagogice specjalnej oraz psychologii klinicznej i służy opisaniu występowania więcej niż jednego trwałego i nieuleczalnego schorzenia u konkretnej jednostki, w tym przypadku niepełnosprawność sprzężona określa stan, jakim jest u Edyty niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym oraz współistniejące dziecięce porażenie mózgowe.

## Wartość – próba interdyscyplinarnego ujęcia znaczenia i hierarchii

Każda koncepcja filozoficzna nadawała słowu *wartość* bardzo specyficzne znaczenie, biorąc pod uwagę przede wszystkim sposób istnienia wartości. Termin *wartość* rozumiany jest wieloznacznie zarówno przez filozofów, jak i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych [Jedliński 2000: 10]. Owa wieloznaczność dostrzegana jest już u greckich filozofów (Platona, Arystotelesa, stoików), którzy prezentowali refleksje nad postępowaniem ludzi [Jedliński 2000: 10].

Zdaniem Jedlińskiego

w orientacji obiektywistycznej świat wartości traktowany jest jako autonomiczny, niezależny od świadomości, [...] aksjologiczny idealizm przyjmuje, że wartości tworzą autonomiczny, odmienny od bytów świat, podobny do Platońskiej idei dobra [Jedliński 2000: 12].

Z kolei niemiecki filozof Jörg Stimpfle uważa, że

wartości podstawowe uznaje się za niezbędne dla rozwoju ludzi i społeczeństw, gdyż dzięki nim możliwe jest porozumiewanie się i podejmowanie działań społecznych dla realizacji dobra wspólnego, wartości te to między innymi miłość, patriotyzm [...] i powinny być przedmiotem troski i zabiegów ludzkich, jako że dzięki nim możliwe jest przede wszystkim istnienie społeczeństwa [Stimpfle 1979: 24].

W ujęciu socjologów badania kierowane są również ku wartościom, a

*wartości* w rozumieniu socjologicznym są niczym obrazy czy też wizje rzeczy, stanów, procesów pożądaných, uznanych za właściwe, słuszne, moralne czy też także, jakich by się chciało [Nowak 1986: 13].

O wartościach traktują także psychologowie. W opinii Kazimierza Popielskiego [1994] *wartości* są wieloaspektowe i pozwalają na interpretację w kategoriach noetycznych znaczeń i pragmatycznej użyteczności, tym samym w ujęciu Popielskiego problemem staje się ujęcie wartości w momencie procesu stawiania się jednostki [Popielski 1994: 127]. Ponadto w opinii psycholog Krystyny Ostrowskiej *wartość* jest niczym innym, jak przekonaniem o tym, co pożądane i ukierunkowujące nasze zachowania w odniesieniu do określonych klas zdarzeń [Ostrowska 1994: 12].

Mówiąc o *wartościach*, należy pamiętać, że doświadczanie wartości pociąga za sobą hierarchie i skale wartości, co jest pochodną „przeżycia Wielkiego Łańcucha” bytu i innych doświadczeń odnoszących się do schematów wyobrazeniowych, w które wbudowana jest skala plus-minus [Krzeszowski 1997: 21]. Schematy te są zdaniem Krzeszowskiego strukturalną bazą wszelkiego wartościowania, które będąc głównym składnikiem procesu poznania, są niezbędnym aspektem kategoryzacji.

W zakresie hierarchizacji wartości interesujące stanowisko przedstawia Jadwiga Puzynina zakładająca istnienie wartości instrumentalnych, czyli służebnych,

a także wartości ostatecznych, czyli absolutnych [Puzynina 1992: 39–43]. Kierując się dalszymi rozważaniami Puzyniny, należy podkreślić istotność wartości pozytywnych i za Jedlińskim przyjąć, że są nimi:

1. Wartości transcendentne (np. Bóg);
2. Wartości nietranscendentne:
  - wartości poznawcze (np. mądrość, prawda),
  - wartości estetyczne (np. piękno),
  - wartości moralne (np. dobro bliźniego, godność, szczerłość, bohaterstwo, miłość),
  - wartości społeczne (np. patriotyzm, praca, rodzina),
  - wartości prestiżowe (np. władza, kariera, sława),
  - wartości witalne (np. zdrowie, życie),
  - wartości utylitarne (np. zaradność, talent, spryt),
  - wartości hedonistyczne (np. zabawa, zadowolenie, radość) [Jedliński 2000: 25].

### **Psychologiczne aspekty kategoryzowania w ujęciu Andrzeja Falkowskiego**

Andrzej Falkowski, psycholog, uważa, że w procesie uczenia się pojęć występuje tzw. efekt polaryzacji egzemplarzy, w którym egzemplarze należące do różnych kategorii wzajemnie „odpychają się”, natomiast należące do tej samej kategorii „przyciągają się”. Należy w związku z tym przypuszczać, że w procesie uczenia się pojęć egzemplarze należące do danej kategorii postrzegane są jako bardziej podobne do siebie i mniej podobne do egzemplarzy innych kategorii.

Zdaniem Falkowskiego obok relacji podobieństwa w rozpoznawaniu bodźców interesująca jest także wewnętrzna struktura poznawczej reprezentacji kategorii. Przedstawione przez niego badania sugerują, że w procesie uczenia się kategoryzacji powstaje poznawcza struktura mająca pewne charakterystyczne właściwości. Mianowicie w centrum struktury znajduje się jej prototyp, a w bliskim jego otoczeniu są bodźce najmniej zniekształcone w stosunku do prototypu. Im dalej od wzorca, tym mocniej zniekształcone są bodźce. Na tej podstawie poznawczą reprezentację kategorii można, zdaniem Falkowskiego, przedstawić jako jednowierzchołkowy, symetryczny rozkład przypominający jakąś regularną formę. Zaprezentowana przez Falkowskiego koncepcja badań psychologicznych w kategoryzacji pokazuje mechanizm tworzenia się poznawczej reprezentacji na poziomie spostrzeżeniowym. Według badacza taka organizacja bodźców wykracza poza poziom postrzegania i łączy w sobie myślenie pojęciowe [Falkowski 2001: 107–116].

## Kategoryzowanie w ujęciu lingwistycznym

Falkowski uważa, że jego badania w kategoryzacji percepcyjnej mogą być z powodzeniem stosowane na wyższych poziomach poznawczych funkcjonowania człowieka, między innymi w kategoryzacji semantycznej, i oddaje pole do dalszej analizy kategoryzacji lingwistom.

Kategoryzacja jest terminem pokrewnym do wyrazu *klasyfikować*:

Kategoryzować oznacza czynić tożsamymi rzeczy w sposób widoczny różne, oznacza grupować obiekty, zdarzenia i ludzi wokół nas w klasy, oznacza reagować na nie w terminach ich przynależności do klasy raczej niż w terminach ich unikalności [Bruner, Goodnow, Austin 1981: 181–182].

Przytoczona definicja pozwala dedukować, że akt kategoryzacji obejmuje dwie fazy. W fazie pierwszej wyodrębnia się obiekt z otoczenia. Tak wyróżniona rzecz zostaje poddana oglądowi w celu dostrzeżenia jej właściwości. Następnie zachodzi druga faza polegająca na grupowaniu tak wyizolowanych obiektów. Grupowanie opiera się na porównywaniu, na poszukiwaniu różnic, ale także podobieństw cech właściwych danemu obiektowi. Podobieństwa zostają w umyśle podkreślone, a różnice są ignorowane. Proces ten może, ale nie musi, być obiektywny [Maćkiewicz 1999: 52].

Tak opisana kategoryzacja w przypadku obiektów poznawanych zmysłami wchodzi w skład percepcji. Zdaniem Maćkiewicz można wyróżnić dwa poziomy kategoryzacji: percepcyjny i pojęciowy. Ciekawy jest aspekt pojęciowy. Kategoryzacje pojęciowe wiążą się zdaniem Maćkiewicz z szerszą relacją: MYŚLENIE (JĘZYK) – RZECZYWISTOŚĆ [Maćkiewicz 1999: 52].

Należy zastanowić się, czy kategorie są arbitralne czy niearbitralne, sztuczne czy naturalne, a może są odkryciami, a nie wynalazkami? Maćkiewicz uważa, że kategorie są naturalne w tym sensie, że niektóre cechy już w przyrodzie nie występują niezależnie od siebie, że łączą się w sposób regularny, są też sztucznymi kreacjami w tym sensie, że są kategoriami ludzkimi tworzonymi przez ludzi zgodnie z ich potrzebami i zainteresowaniami. Na tworzenie kategorii wpływ wywiera rzeczywistość i istniejące w niej struktury, wpływ wywiera też człowiek o określonej psychice i doświadczeniach, człowiek żyjący w określonej kulturze i dysponujący określonym zasobem wiedzy [Maćkiewicz 1999: 53].

Kategoryzacja opiera się także na uogólnianiu i porównywaniu. Przy wnikliwszym przyjrzeniu się tym zjawiskom nasuwa się myśl, że można wyróżnić w ich strukturze analizy kategoryzację logiczną i naturalną [Maćkiewicz 1999: 54]. Model kategoryzacji logicznej wykorzystuje teorię zbiorów, a kategorię logiczną tworzą obiekty mające określony zbiór cech istotnych. Cechy istotne to zdaniem Maćkiewicz zwykle cechy formalne, które muszą się pojawić u każdego przedstawiciela kategorii, zatem wszystkie egzemplarze konkretnej kategorii reprezentują ją w identycznym stopniu [Maćkiewicz 1999: 54]. Kategorie mają więc ostre granice, które zasadniczo nie ulegają zmianie, chyba że zmieni się ich definicję [Maćkiewicz 1999: 54].

W tym modelu analizy kategoryzacji wystąpiły braki, ponieważ podczas badania pojęć potocznych uznano, że nie da się znaleźć cech definicyjnych wspólnych wszystkim desygnatom. Okazało się, że przy posługiwaniu się pojęciami ważną rolę pełnią cechy niedefinicyjne. Powstał wtedy model konkurencyjny opierający się na pojęciu prototypu<sup>8</sup> [Kurcz 1987: 153]. Podstawowym zadaniem kategoryzowania, niezależnie od tego, który model obierzemy, jest porządkowanie rzeczywistości otaczającej człowieka. Kategoryzowanie redukuje złożoność świata, w którym żyjemy, a co istotne: kategoryzowanie pozwala człowiekowi zapanować nad zróżnicowaniem rzeczywistości, jej zmiennością i dynamizmem. Klasyfikujemy – zdaniem Maćkiewicz – dlatego, że życie w świecie, gdzie nic nie jest takie samo, byłoby nie do zniesienia [Maćkiewicz 1999: 56].

Kategoryzowanie to jednak nie tylko narzędzie służące do porządkowania, ponieważ porządkowaniu przypisana jest także interpretacja. To, jak postrzegamy świat, jest zawsze widzeniem go w ściśle określony sposób, z określonej perspektywy. Mechanizm porządkujący i w pierwszej fazie interpretujący konkretne dane doświadczenia przyczynia się do tworzenia obrazu świata.

## Od kategoryzacji do językowego obrazu świata

Gdy chcemy mówić o JOS, czyli o obrazie świata wyrażającym się poprzez środki językowe, należałoby się skupić na kategoriach zwerbalizowanych, najlepiej takich, którym odpowiada jedno słowo. Chodzi głównie o dobór prototypu. Istotną rolę odgrywają także cechy wiążące kategorię w całość, zarówno ich ilość, jak i charakter. Wstępne wyodrębnienie kategorii stanowi warunek niezbędny do dalszych emocjonalnych i intelektualnych zmagania z rzeczywistością. Wydzielone kawałki porządkuje się i opisuje, a następnie układa w większe kawałki tak, by na końcu tego procesu otrzymać swój model rzeczywistości – czyli językowy obraz świata [Maćkiewicz 1999: 57–58].

## Językowy obraz świata

Największe zasługi w zakresie opracowania podstaw teoretycznych JOS położył Wilhelm von Humboldt, który stał na stanowisku, że język jest nie tylko środkiem porozumiewania się, ale też wyrazem oglądu świata przez użytkowników

<sup>8</sup> Kategoria naturalna opisywana jest w terminach prototypu i podobieństwa rodzinnego prototypu. Lakoff i Johnson pisali, referując poglądy Rosch, że kategoryzujemy rzeczy w terminach prototypów. Prototypowe np. krzesło ma dla nas wyraźne oparcie, cztery nogi, podłokietniki, ale obok tego krzesła istnieją nieprototypowe krzesła, bo na przykład są krzesła rozkładane, krzesła barowe, krzesła obrotowe w biurze itd. Tu nie musi zdaniem naukowców istnieć jądro cech charakteryzujące krzesło prototypowe, bo wszystkie krzesła są na swój sposób podobne do prototypu [Lakoff, Johnson 1988: 150].

języka [Jedliński 2000: 19]. Za kontynuatora pracy Humboldta uważa się Leona Weisberga, z kolei jego uczeń Helmut Gipper definiował językowy obraz świata jako pewien sposób wniesienia do języka doświadczenia i przeżycia poprzez wspólnotę komunikatywną [Jedliński 2000: 19].

Pojęcie *językowy obraz świata* [JOS] trafiło do języka polskiego późno, bo dopiero w 1978 roku w *Encyklopedii wiedzy o języku polskim* pod redakcją Stanisława Urbańczyka. Definicja tego terminu była jednak zbyt ogólnikowa. Przeniesione z lingwistyki niemieckiej określenie znalazło w języku polskim twórczego kontynuatora w osobie Jerzego Bartmińskiego. Bartmiński rozwinął przedstawioną wcześniej koncepcję definicji kognitywnej i omówił dwa centralne dla metodologii JOS pojęcia: punkt widzenia i perspektywę interpretacyjną. Poprzez punkt widzenia rozumie „czynnik podmiotowo-kulturowy, który decyduje o sposobie mówienia o przedmiocie, w tym także o kategoryzacji przedmiotu” [Bartmiński 1990: 111]. Perspektywę rozpatruje on jako „zespół właściwości struktury semantycznej wyrazów, skorelowany z punktem widzenia” i będący przynajmniej w pewnym zakresie jego rezultatem [Bartmiński 1990: 111]. Przez JOS rozumie Bartmiński „zawartą w języku interpretację rzeczywistości, którą można ująć w postaci zespołu sądów o świecie” [Bartmiński 1990: 111].

Przedstawiona przez Bartmińskiego interpretacja kładzie akcent na wyrażenie eksplikacji rzeczywistości, a w tym ujęciu JOS jest określonym dawaniem dowodów przez język całej rzeczywistości pozajęzykowej i językowej, przejawiającym się w strukturach semantycznych, gramatycznych i pragmatycznych kategoriach każdego języka.

## Blżej o miłości

Kategoryzując, a więc porządkując otaczający nas świat, kreujemy własną jego interpretację [JOS]. Poprzez to wyrażamy między innymi swoje stany emocjonalne i uczuciowe. Miłość jest jednym z uczuć, które każdy człowiek stara się zdefiniować.

Zgodnie ze słownikiem PWN *miłość* to:

1. «głębokie uczucie do drugiej osoby, któremu zwykle towarzyszy pożądanie»;
2. «silna więź, jaka łączy ludzi sobie bliskich»;
3. «poczucie silnej więzi z czymś, co jest dla kogoś wielką wartością»;
4. «głębokie zainteresowanie czymś, znajdowanie w czymś przyjemności»;
5. «obiekt czyichś uczuć i pragnień»;
6. «pożycie seksualne»

[<https://sjp.pwn.pl/slowniki/mi/mi%C5%82o%C5%9B%C4%87.html>, dostęp 30.05.2018].

Z przytoczonej definicji wynika, że *miłość* jest wartością samą w sobie. W kategorii wartości jest ona jednym z integralnych elementów i zajmuje istotne miejsce



pośród (między innymi) takich wartości, jak: *honor, wolność, patriotyzm, rodzina, zdrowie, życie, godność*. Dodatkowo wartość ta ma własne interdyscyplinarne pole pojęciowo-wyrazowe, dzięki któremu możemy obserwować i badać zasięg semantycznego oddziaływania tego terminu na człowieka (również niepełnosprawnego) i jego życie. Iwona Nowakowska-Kempny uważa, że z perspektywy lat pracy nad językowym obrazem uczuć widać, jak kluczową rolę w studiach nad uczuciami, przede wszystkim nad ich semantyką, odegrało pojęcie korelacji<sup>9</sup>. Korelacje zastosowała jako pierwsza Anna Wierzbicka w 1971 roku [Nowakowska-Kempny 2008: 225]. W kognitywizmie badacze koncentrują uwagę na opisie za pomocą języka, a dokładniej – wyrażeniu w języku tak zwanych szerokich baz zjawisk fizjologicznych reakcji jednostek na uczucie, które to reakcje są nieodłącznym towarzyszem uczucia i stają się zauważalne przez otoczenie, a zatem „x zmienił się na twarzy – porównaj sobie x-a z x-em” [Nowakowska-Kempny 2008: 226].

## Kategoria miłości w językowym obrazie osoby niepełnosprawnej intelektualnie – zadania dla Edyty

Czym jest *miłość*? Czy jest to uczucie, które jesteśmy w stanie opisać za pomocą słów? Każdy człowiek stara się definiować to niezwykle szerokie pojęcie, przybliżyć, jaką wartość stanowi w jego życiu. Badana na potrzeby tego opracowania szesnastoletnia Edyta opowiadała o swoim sposobie rozumienia *miłości*<sup>10</sup>. Nastolatka miała za zadanie udzielić odpowiedzi na pytania, dokończyć rozpoczęte zdania, uzupełnić asocjogram, wykonać dwie prace plastyczne na temat miłości.

W zadaniu pierwszym (o charakterze plastycznym – rysunek kredką) dziewczyna miała przedstawić za pomocą jednego koloru symbol miłości. W zadaniu drugim (również plastycznym) Edyta poproszona została o namalowanie dowolnym kolorem pracy na temat: „O miłości Edytki do...” – tu dziecko mogło namalować, kogo chciało i co uważało za istotne w swoim świecie, życiu. W zadaniu trzecim dziewczynka musiała uzupełnić asocjogram składający się z dużego owalu z napisanym w środku słowem *miłość*. Podczas wykonywania zadania okazało się, że należy dopisać wyraz *to* – była to prośba i zarazem uwaga samej badanej. Dodatkowo w tym zadaniu Edytę zapytano „Co to jest *wartość*?”. W zadaniu czwartym nastolatka miała dokończyć zdanie: „Moja mama mnie kocha, ponieważ...”.

<sup>9</sup> Wierzbicka zaproponowała, by nazwy uczuć definiować na trzy sposoby za pomocą opisu: 1. skorelowanego z tym uczuciem zdarzenia – przyczyny, 2. skorelowanego z tym uczuciem wyglądu ciała – skutku, 3. skorelowanego z uczuciem zdarzenia niebędącego koniecznie ani przyczyną ani skutkiem uczucia [za Nowakowska-Kempny 2008: 225].

<sup>10</sup> Ponieważ u Edyty występują przykurcze mięśni ramion, dłoni i palców, a wynika to z porażenia mózgowego spowodowanego obumarciem mózdzku, badanej nastolatce trudniej przychodzi pisanie. Stąd pomysł, by na temat konkretnej wartości przeprowadzić z nastolatką rozmowę i notować wszystkie odpowiedzi, których udzielała.

Zadanie piąte polegało na udzieleniu dwóch odpowiedzi na jedno pytanie: „Ja Ci powiem MIŁOŚĆ, a wtedy o czym / o kim myślisz?”. Zadanie szóste sprowadziło się również do udzielenia odpowiedzi na pytanie: „Jakie słowo wyraża MIŁOŚĆ?”. W zadaniu siódmym Edyta musiała dokończyć dwa zdania, które podczas czytania kazała uzupełnić o zaimek osobowy JA na samym początku każdego zdania: 1. „Ja kocham...”, 2. „Ja najbardziej kocham...”. Zadanie ósme i dziewiąte dotyczyło zwierząt. W ósmym zadaniu badana udzielała odpowiedzi na dwa pytania: 1. „Czy ludzie mogą kochać tylko ludzi?”, 2. „Czy Edyta kocha zwierzęta?”. W ostatnim zadaniu pytanie brzmiało: „Jakie zwierzę kochasz, Edytko, najbardziej?”

Należy nadmienić w tym miejscu, że pytania dotyczące zwierząt (pytanie ósme i dziewiąte) zostały sformułowane, gdy badana udzielała odpowiedzi na asocjogram z zadania trzeciego. Zupełnym zaskoczeniem okazało się to, że nastolatka na koniec zadała badającej dwa spontaniczne pytania. Pierwsze brzmiało: „Kogo kochasz?”, drugie odnosiło się do pupila badającej: „Czy kochasz Łacię?”

### **Miłość w rozumieniu Edyty – analiza pragmalingwistyczna**

#### Zadanie 1

Praca plastyczna na temat: „Namaluj symbol miłości wybranym przez siebie kolorem”.

Badana dziewczynka wybrała z pudełka pełnego różnych kredek tę, która miała kolor czerwony, i mówiąc z uśmiechem, bez dłuższego namysłu namalowała najlepiej, jak umiała, serce.

Analiza pragmalingwistyczna treści wykonanej pracy jest trudna do wykonania ze względu na charakter zadania, niemniej jednak należy zauważyć, że nastolatka reagowała nieustannie werbalnie podczas wykonywania polecenia. Reakcja była żywiołowa, a nieodzownym elementem pracy Edyty był jej własny komentarz towarzyszący rysowaniu. Dziecko bez namysłu od razu wybrało czerwony kolor kredki i mozolnie za pomocą tylko dwóch palców narysowało nie tylko kontur serca, ale jego wypełnienie, też komentując na głos, że to serce jest symbolem miłości. Edycie podczas pracy towarzyszył zalotny śmiech.

Należy zatem założyć za Anną Wierzbicką, że w kontekście korelacji mamy do czynienia z następującymi czynnikami:

1. *temat pracy oddziałuje na X-a, więc X jest podekscytowany,*
2. *podekscytowanie cechujące zachowanie X-a w tej sytuacji powoduje jego pobudzenie fizyczne polegające na podskakiwaniu na krześle oraz zarumienionych policzkach,*
3. *wywołane poczucie ekscytacji i szczęścia X-a związane z tematyką pracy koreluje z jego zawstydzaniem.*

## Zadanie 2

Praca plastyczna na temat: „O miłości Edytki do...”.

Nastolatka, trzymając dalej w dłoni czerwoną kredkę, namalowała trzy osoby, nazwała je i następnie namalowała siebie samą na środku stworzonej kompozycji plastycznej.

Szesnastoletnia dziewczynka namalowała postacie poprzez zaznaczenie sylwetek w jednym kolorze. Nie chciała zmienić koloru na inny, uznała bowiem, że skoro kocha te osoby, to muszą być narysowane na czerwono. Między postaciami rodziny i przyjaciół namalowała siebie. Należy nadmienić, że sylwetka autorki obrazka była największa w porównaniu z pozostałymi postaciami. To pozwala wysnuć wniosek, że dziecko czuje się w swoim środowisku społecznym pewnie, jest akceptowane, jest także przekonane, że jest kochane z wzajemnością.

Podczas wykonywania tego zadania dało się zaobserwować następujące korelacje między badanym uczuciem a nastolatką:

1. *X jest zainteresowany i zadowolony z powodu tematu pracy plastycznej,*
2. *podczas rysowania x jest w dalszym ciągu podekscytowany tematyką spotkania, bowiem x wie, że będzie rozmawiać wyłącznie o miłości,*
3. *podczas wykonywania zadania x jest zadowolony z efektów swojej pracy i przenosi to na traktowanie badającego, dla którego jest uprzejmy i obdarza go pełną uwagą.*

## Zadanie 3

„Miłość to...”

Do asocjogramu dziewczynka podyktowała następujące skojarzenia:

- Chłopak
- Mama
- Tata
- Krzysiu
- Kochać
- Jak ktoś jest zakochany
- Tulić
- Chłopak robi do łóżka śniadanko
- Ferbi (pies badanej)
- Ciocia Klaudia
- Bawić się razem, czyli na przykład malować, grać na kompie, układać puzzle, śpiewać karaoke
- Pomagać się ubrać i rozebrać, umyć i uczesać
- Głaskać mnie
- Poleżeć obok mnie na kanapie
- Opiekować się mną
- Iść razem na spacer, nad rzekę, do kawiarni, do sklepu, do restauracji
- Oglądać razem bajki i W 11

Dla badanej nastolatki *miłość* ma kilka wymiarów:

Pierwszy to wymiar humanitarny. Świadczy o tym wskazanie przez badaną na Ferbiego, czyli jej psa. Ludzie potrafią kochać zwierzęta i w tym zakresie skojarzenia Edyty nie różnią się od asocjacji osób zdrowych.

*X czuje potrzebę obdarzenia uczuciem innego istnienia – niekoniecznie człowieka. Dzięki temu x jest zadowolony z siebie. X uważa, że adresat uczucia musi odwdzięczać się tym samym poprzez wzmożoną uwagę pod adresem x-a.*

Drugi wymiar znaczenia *miłości* to pragmatyka miłości polegająca na pomocy, oddaniu, uczynności.

Trzeci wymiar *miłości* ma charakter wykonawczy poprzez takie czasowniki, jak: tulić, kochać, głaskać mnie, spędzać wspólnie czas na zabawie.

*X lubi być obiektem zainteresowania i wyrażania uczucia poprzez fizyczne interakcje w konsytuacji z innymi zaufanymi z x-em osobami.*

*Miłość* ma także czwarte znaczenie w postaci czułości przedstawionej w zdaniu: Chłopak robi do łóżka śniadanko.

Piąty wymiar *miłości* polega na kojarzeniu z nią osób nam bliskich, tu nastolatka wymienia: mamę, tatę, ciocię Klaudię, brata Krzysia (czyli najbliższe osoby).

*Dla x-a admiracja wyraża się też poprzez fakt znania osób, z którymi x jest silnie związany emocjonalnie. Dzięki temu x czuje się bezpieczny i potrzebny, a przez to kochany. X ma tym samym potrzebę przynależenia.*

„Co to jest wartość?”

Na to pytanie dziecko nie udzieliło odpowiedzi. Pytanie zostało powtórzone osiem razy podczas badania w dowolnych miejscach, ale badana nie podała odpowiedzi na nie.

#### Zadanie 4

„Moja mama mnie kocha, ponieważ...”

*Moja mama mnie kocha, ponieważ ja kocham ją.*

Edyta postrzega *miłość* poprzez pryzmat wyłączności działającej niczym fizyczne prawo „akcja powoduje reakcję” i tym samym daje podstawy do uwzględnienia (w swoim rozumieniu *miłości*) uczucia zazdrości, a to jest nieodzownym towarzyszem w tym afekcie.

*Dla x-a tematyka spotkania jest źródłem wielu silnych i zarazem pozytywnych emocji towarzyszących w tej tematyce również zdrowym nastolatkom i dlatego x jest bardzo podekscytowany (z trudem siedzi spokojnie, często zasłania dłońmi twarz, na której maluje się rumieniec). W tym zadaniu x jest bardzo pewny siebie i stanowczy w warstwie suprasegmentalnej odpowiedzi.*

*X jest pewny siebie i jest także pewny niezawodności uczucia y do x-a.*

## Zadanie 5

„Ja Ci powiem MIŁOŚĆ, a wtedy o czym / o kim myślisz?”

1. *Myślę o chłopaku Arturze.*
2. *Myślę o naszym ślubie z Arturem.*

W zdaniu pierwszym nastolatka pokazuje, że miłość ma dla niej również wymiar kontaktów damsko-męskich w relacjach nonwerbalnych i werbalnych. Potwierdza to zdanie drugie, które niejako pokazuje, że dziewczyna marzy o ślubie tak jak jej zdrowe rówieśnice, a ponadto ma marzenia dotyczące konkretnego chłopca.

*X jest zawstydzony pytaniem i reaguje rumieńcem na usłyszaną treść, dodatkowo chowa twarz w dłoniach.*

*X jest szczęśliwy, mogąc powiedzieć, że ma obiekt swoich uczuć w postaci y-ka.*

*X jest skupiony na nakreśleniu wspólnej przyszłości z y-kim.*

## Zadanie 6

„Jakie słowo wyraża MIŁOŚĆ?”

*Kocha mnie.*

Badana dziewczynka bezpośrednio, bez długiego namysłu udzieliła odpowiedzi na pytanie. Dla Edyty *kochać* równa się *miłość* tak jak dla zdrowych osób. Te dwa leksemy są w jej mniemaniu integralną częścią uzupełniającą się wzajemnie niczym dwa kawałki puzzli oddających konkretną konceptualizację jakiegoś zjawiska.

*X reaguje uśmiechem na pytanie, x informuje o kochaniu w odniesieniu do samego siebie, x przytula się do y-ka, czyli badającego.*

## Zadanie 7

1. „Ja kocham...”
  2. „Ja najbardziej kocham...”
- (1) *Ja kocham chłopaka (Artura), rodziców, zwierzęta.*
  - (2) *Ja najbardziej kocham chłopaka (Artura).*

W zdaniu pierwszym Edyta za pomocą czasownika *kochać* asocjowanego z pojęciem *miłość* kreuje obraz własnej admiracji skierowany do mamy, taty, swojego kolegi, a zarazem obiektu uczuć, a także do zwierząt.

Najbardziej podkreśla ona swoje uczucie w stosunku do kolegi, o czym świadczy druga odpowiedź w tym zadaniu. Pozwala to wysnuć wniosek, że w sferze uczuciowej poziom poznawczy badanej nie odbiega znacząco od normy typowej dla jej zdrowych rówieśnic, tym samym wiek metryczno-płciowy nie idzie w parze z wiekiem intelektualno-werbalnym.

*X czuje miłość w stosunku do rodziców, zwierząt oraz konkretnego obiektu swoich uczuć, x dokonuje rozróżnienia w kategoryzowaniu samego uczucia i koncentruje swoją admirację nie na krewnych czy pupilu, ale na y-ku. X jest zawstydzony zwierzeniem.*

## Zadanie 8

1. „Czy ludzie mogą kochać tylko ludzi?”
2. „Czy Edyta kocha zwierzęta?”
  - (1) *Mogą kochać zwierzęta.*
  - (2) *Tak, kocham.*

W tych dwóch odpowiedziach potwierdza się analiza z zadania trzeciego (asocjogram), gdzie Edyta nadaje *miłości* wymiar humanitarny i niejako obdarza swoim uczuciem, admiracją zwierzęta.

*X wydaje się poirytowany pytaniami sugerującymi mu w jego odczuciu brak admiracji dla zwierząt. X szybko radzi sobie z tym stanem emocjonalnym i uśmiechając się bez ironii, staje się pogodny. X wydaje się rozbity wewnątrz, szukając metafory tam, gdzie jej nie ma<sup>11</sup>.*

## Zadanie 9

„Jakie zwierzę kochasz, Edytko, najbardziej?”<sup>12</sup>  
*Kocham Fermiego, psa. To mój pies.*

Kolejne zdanie potwierdzające humanitarny aspekt przedmiotowej wartości.

*X jest szczęśliwy, słysząc pytanie. X głaszcze, tuli, całuje, drapie za uszami psa podczas odpowiadania na pytanie.*

## Wnioski

Na przykładzie zebranego materiału egzemplifikacyjnego można zauważyć, że u badanej nastoletniej dziewczynki:

- kategoryzowanie od ogółu do szczegółu jest utrudnione i bez naprowadzania nierealne, ponieważ Edyta nie zna słowa *wartość* i nie przypisuje mu żadnego znaczenia. Badana potrafi natomiast wyliczyć różne wartości i podać asocjacje z nimi. Ten schemat przebiega jednak na drodze od szczegółu do ogółu, a nie odwrotnie, i niestety kończy się na etapie, w którym powinno paść słowo *wartość*, niemniej jednak nie użyła tego leksemu ani razu w żadnej z prób. Świadczyć to może o występowaniu u badanej zjawiska polegającego na istnieniu u niej jakiegoś zbioru systemów, który jest na pierwszy rzut oka skomplikowany, lecz logicznie złożony, przy wnikliwszej jego analizie;

<sup>11</sup> Badana osoba nie rozumie metafory, nie zna pojęcia *metafora*, *podtekst* i niekiedy w rozmowie irytuje się, szukając usilnie podtekstu w treści, pomimo że go tam nie ma. Z kolei nie rozumie tak prostych wyrażeń, jak na przykład „postaw się na jego miejscu”. Stąd niekiedy w rozmowach czysto neutralnych pojawia się u nastolatki irytacja wyrażana gestami rąk, zmianą tonu głosu w warstwie suprasegmentalnej jej wypowiedzi, nerwowym przemieszczaniem się po mieszkaniu.

<sup>12</sup> Zadawane pytania są takie proste dlatego, że innych pytań Edyta nie rozumie. Próby dostosowania pytań do wieku metrycznego okazały się przy okazji innych badań niemożliwe, ponieważ dziewczyna traciła zainteresowanie, płakała i mówiła, że nie rozumie, o co jest pytana.

- *miłość* ma dla badanej kilka wymiarów znaczeniowych w JOS (czego dowodzi opracowane przez Edytę zadanie trzecie – asocjogram);
  - Edyta myśli raczej konkretnie, jej wypowiedzi cechuje brak metafory typowej dla pojęć abstrakcyjnych w przypadku jej zdrowych rówieśników i to stanowi ważną różnicę;
  - niepełnosprawna intelektualnie nastolatka tworzy obraz miłości taki, jak u małego dziecka: miłość to serce (podstawowy sposób konceptualizowania), miłość to rodzice, rodzina, zwierzęta, koledzy, zabawa, mile spędzany czas, przytulanie i kochanie;
  - formułowanie dotyczących miłości trudniejszych pytań, które można już postawić zdrowemu szesnastolatkowi, ukazałyby, że dziewczyna nie rozumie pytania i nie umie też na nie odpowiedzieć, stosując metafory i abstrakcyjne analizowanie, a tym samym ukazałyby, że nie widzi zależności między pojęciami odnoszącymi się do terminu *miłość* i że nie myśli od ogółu do szczegółu<sup>13</sup>.
- Powyższe wnioski stanowią dla autorki artykułu inspirację do wnikliwszego zbadania możliwości systemu semantycznego Edyty w kontekście pragmalingwistyki z zastosowaniem teorii relewancji.

## Literatura

- American Psychiatric Academy, 2015, *DSM-5*, Chicago.
- Bartmiński J., 1990, *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata* [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin.
- Bruner J.S., Goodnow J.J., Austin G.A., 1957, *A Study of Thinking*, New York.
- Bruner J.S., Goodnow J.J., Austin G.A., 1981, *Technologie intelektu* [wyd. polskie], Warszawa.
- Falkowski A., 2001, *Schemat poznawczy w kategoryzacji percepcyjnej*, „Roczniki Psychologiczne”, t. 4, s. 95–118.
- <https://sjp.pwn.pl/slowniki/mi%C5%82o%C5%9B%C4%87.html> [dostęp 30.05.2018].
- Jedliński R., 2000, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków.
- Krzeszowski T.P., 1997, *Angels and Devils In Hell. Elements of axiology in semantics*, Warszawa.
- Kurcz I., 1987, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa.
- Lakoff G., Johnson M., 1988, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa.
- Maćkiewicz J., 1999, *Kategoryzacja a językowy obraz świata* [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 51–59.
- Nowakowska-Kempny I., 2008, *Uczucia – jakie są – każdy widzi* [w:] *Język a kultura. Acta Universitas Wratislaviensis No 3060*, t. 20, Wrocław, s. 225–239.

<sup>13</sup> Edyta jest obecnie badana pod kątem semantyki w celu napisania monografii. W badaniach została zastosowana metodologia weryfikująca kompetencje myślenia piramidalnego u nastolatki. Badania wykazały, że znacznie łatwiej radzi sobie w analizowaniu przez konkrety, natomiast dedukowanie abstrakcyjne nie wykształciło się w pełni i ogranicza się do poczucia bezpieczeństwa w drodze do i ze szkoły, a także w domu, na przykład w czasie gotowania, by nie dotykać gorących naczyń.

- Popielski K., red., 1994, *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza sensu życia*, Lublin.
- Puzynina J., 1992, *Język wartości*, Warszawa.
- Ostrowska K., 1994, *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk.
- Stimpfle J., 1979, *Die Grundwertein der Sicht der katholischen Kirche*, Stuttgart-Degerloch.
- Wang M., Reid D., 2011, *Virtual reality in pediatric neurorehabilitation: attention deficit hyperactivity disorder, autism and cerebral palsy*, „Neuroepidemiology”, no. 36(1), s. 2–18.

## CONCEPTUALIZATION OF LOVE BY A INTELLECTUALLY DISABLED TEENAGER-GIRL

### Summary

Love, according to the Bible, is the most important value that underlies all human values. Love has many dimensions and is the object of numerous studies not only philological, but also sociological or psychological.

Is this value reserved only for healthy units? Is it permissible to write, think, dream about love and talk only to those whose fate has not been experienced by intellectual and physical disability? And finally, what does the young girl think incurably about love? Does she understand love literally or can she give this value a different dimension?

An approach from categorization to a linguistic image of the world will help us to understand the examined teenager.

Key words: love, mind disorder, teenager, pragmalinguistic analyse