

KINGA KUSZAK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

KOMPETENCJE JĘZYKOWE MAŁEGO DZIECKA - ZARYS PROBLEMATYKI

ABSTRACT. Kuszak Kinga, *Kompetencje językowe małego dziecka – zarys problematyki* [Linguistic Competences of a Young Child – an Outline]. *Studia Edukacyjne* nr 33, 2014, Poznań 2014, pp. 45-67. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2879-0. ISSN 1233-6688

The article discusses linguistic competences of children under three years of age. The author presents selected periodizations of the speech development of a young child (including the ones proposed by L. Kaczmarek, P. Smoczyński, J. Aitchison, E. H. Lenneberg, J. E. Gomberg, I. Kurcz, P. K. Kuhl, J. Porayski-Pomsta, M. Kielar-Turska). She proceeds to focus on the issue of language immersion as the basic factor in speech development and individual mastering of a language discussed in the latest psycho-pedagogic literature. She describes the character of the early stage of children's speech development, from cries to cooing, babbling, coherent phonetic signals through to the first words. Later the article discusses selected concepts of vocabulary acquisition by young children, including the associative learning theory, the restriction theory and the socio-pragmatic theory. The author proceeds to briefly address the stereotypes concerning the early stages of speech development in children of both sexes. Referring to recent research, she identifies the difference in speech development of boys and girls. She then presents the features of the speech of children over one year of age in various aspects, including vocabulary, grammar, communicative competency and ability to construct dialogues. Theoretical reflections are supplemented by examples of utterances of children between eighteen and thirty-six months of age.

Key words: periodization of speech development, language immersion, pre-verbal stage of speech development, holophrasis, speech of a young child, stimulating young children's linguistic development, language games

Wstęp

Zdaniem J. Porayskiego-Pomsty, współcześnie mowę dziecka traktuje się jak proces, w którym nabywa ono sprawności w komunikowaniu się z otoczeniem za pomocą języka, a w trakcie tego procesu przyswaja nie tylko jego

system i reguły gramatyczne, ale przede wszystkim uczy się odpowiedniego zachowania komunikacyjnego zależnie od sytuacji, w jakiej komunikowanie się z innymi jest realizowane¹. Z kolei, sam proces opanowania mowy przebiega w sposób niezwykle uporządkowany, „przypominający pokonywanie kolejnych etapów rozwoju motorycznego”².

Każde dziecko w procesie rozwoju językowego przechodzi przez kolejne, uniwersalne etapy, które w różnych periodyzacjach rozwoju mowy są w nieco inny sposób ujmowane (tab. 1). We wszystkich dokonuje się jednak podział na dwa zasadnicze etapy: okres prelingwalny przypadający na okres od urodzenia do około 1. roku życia (w którym komunikacja, zwana proto-konwersacją, dorosły-dziecko odbywa się za pomocą protojęzyka) i lingwalny rozpoczynający się w momencie wypowiedzenia przez jednostkę pierwszych słów.

Tabela 1

Wybrane periodyzacje i cechy rozwoju mowy małego dziecka

Autor periodyzacji Miesiąc	Leon Kaczmarek (1953)	Paweł Smoczyński (1955)	Jean Aitchison (1976)	Eric H. Lenneberg (1980)
0-1	okres melodii	okres przygotowawczy	krzyk	krzyk
1/2-4	głuzenie		wokalizacja, głuzenie	gruchanie – dźwięki piszczące-bulgocące
5-10	gaworzenie		gaworzenie	gaworzenie przypominające wypowiedzi jednowyrazowe lub wielokrotnie powtarzane
10-15/16	okres wyrazu	narodziny mowy	wypowiedzi jednowyrazowe	<ul style="list-style-type: none"> - naśladowanie dźwięków, różnicowanie słyszanych słów - powtarzanie słyszanych sekwencji dźwięków - pierwsze słowa

¹ J. Porayski-Pomsta, *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Warszawa 1994, s. 49.

² L. Eliot, *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Poznań 2010.

Autor periodyzacji Miesiąc	Leon Kaczmarek (1953)	Paweł Smoczyński (1955)	Jean Aitchison (1976)	Eric H. Lenneberg (1980)
16/18-24/27	okres zdania	okres decydujący o rozwoju mowy	wypowiedzi dwuwyrazowe	- określony repertuar słów (między trzy a pięćdziesiąt słów), - kombinacje dwuwyrazowe
powyżej 24	okres swojej mowy dziecięcej		- formy odmiany wyrazów, - pytania, przeczenia,	- intensywny wzrost zasobu słownikowego, - wypowiedzi nastawione na komunikowanie, - wypowiedzi 3-5-wyrazowe, - charakterystyczną cechą jest dziecięca gramatyka

Autor periodyzacji Miesiąc	Jean Emil Gombert (1992)	Ewa Filipiak (2002)	Ida Kurcz (2005)	Patricia K. Kuhl (2007)
0-1	-	okres przedsłowny	-	-
1/2-4	-		-	głuzienie
5-10	-		narodziny mowy	gaworzenie samonaśladowcze
10-15/16	nabywanie pierwszych sprawności językowych na bazie wzorców	faza wypowiedzi jednowyrazowych	wypowiedzi jednowyrazowe: holofrazy i słowa funkcyjne	pierwsze słowa
16/18-24/27	prezentowanych przez dorosłych	faza wypowiedzi dwuwyrazowych	wypowiedzi dwuwyrazowe	zdania zbudowane z dwóch wyrazów; sekwencje werbalne o określonym znaczeniu
powyżej 24		faza opanowania podstaw języka	- wypowiedzi kilkuwyrazowe - pełne zdania	

Autor periodyzacji Miesiąc	Józef Porayski-Pomsta (2009)	Kinga Kuszak (2011)	Maria Kielar-Turska (2012)	Ewa Pilarska (2014)
0-1	stadium prelingwalne	kompetencje komunikacyjne pierwotne: sygnały-apele	stadium odruchowego krzyku i życiowych odgłosów	wokalizacja odruchowa
1/2-4			gruchanie/głuzenie i śmiech	paplanie (głuzenie)
5-10			gaworzenie, samonaśladujące gaworzenie i zabawy wokalne: - dźwięki zbliżone do pojedynczych samogłosek, - połączenia samogłoskowo-spółgłoskowe	- gaworzenie (4-9 miesiąc) - echolalia (9-10 miesiąc)
10-15/16	pierwsze stadium komunikacji językowej (werbalnej komunikacji przed-przedszkolnej)	kompetencje komunikacyjne bazowe: - umiejętności językowe: słowa, zdania, - umiejętności społeczne: interakcje słowne z najbliższymi, - umiejętności emocjonalne: okazywanie emocji, - dostrzeganie przejawów emocji u innych ludzi	zmodyfikowane sekwencje połączeń sylabowych -współistnienie gaworzenia, ekspresywnej mowy niezrozumiałej i pierwszych słów	okres mowy prawdziwej – pierwsze słowa
16/18-24/27			wypowiedzi dzieci cechujące się brakiem głosek nosowych, przewaga głosek bezdźwięcznych i palatalizacji	mowa stająca się sposobem porozumiewania się z otoczeniem
powyżej 24			występuje wymowa bezdźwięczna	

Zestawienie: K. Kuszak.

W okresie do 2/3. roku życia dziecko osiąga umiejętność na tyle swobodnego mówienia, że może brać udział w rozmowie. Jest to możliwe dzięki urzeczywistnieniu słuchania mowy („zanurzenia w języku”) i wczesnych doświadczeń (protodialogu), co prowadzi do skoordynowania wielu mięśni kierujących ruchami warg, języka, podniebienia, krtani, przepony, dzięki czemu następuje produkcja głosek, wyrazów, zdań, a następnie dłuższych wypowiedzi.

„Zanurzenie w języku” jako warunek uczenia się mowy przez małe dziecko

Rozwój mowy jest możliwy dzięki kontaktom dziecka z opiekunami posługującymi się mową. Wskutek tego niemowlę słyszy mowę kierowaną w jego stronę, ma możliwość „zanurzyć się w języku”, poznać dźwięki mowy w różnych kontekstach. Aby jednak zaczęło „rozumieć znaczenie pojedynczych słów, muszą do dźwięków mowy dostroić całe obwody nerwowe, a budowa tych podstaw zależy od doświadczenia, od wysłuchania mnóstwa wyrazów i fonemów już w pierwszym roku życia”³. Żaden bowiem dźwięk mowy nie jest odbierany dokładnie w takiej postaci, w jakiej się go wytwarza. Ma odmienną strukturę akustyczną zależnie od kontekstu, w jakim jest formułowany przez nadawcę. Jak się jednak okazuje, już w chwili narodzin niemowlęta dostrzegają różnice między jednostkami fonetycznymi występującymi w języku. Ich wrodzone dyspozycje pozwalają im na opanowanie każdego języka. Jednakże, około 6. miesiąca te „ogólnojęzykowe zdolności percepcyjne niemowląt zostają znacznie ograniczone, stają się ograniczonymi kulturowo słuchaczami”⁴. W tym okresie niemowlęta zaczynają wykazywać odmienne wzorce tworzenia się mowy, zarówno w jego aspekcie prozodycznym (zwrocie intonacji), jak i fonetycznych aspektów języka. Stają się wrażliwe na dźwięki mowy charakterystyczne dla języka, w którym są zanurzone dzięki kontaktom z opiekunami. P.K. Kuhl w celu wyjaśnienia istoty tej wrażliwości na rodzimy język wprowadza pojęcie „modelu magnesu języka ojczystego” (*native language magnet*), wskazując, że istnieją prototypy fonetyczne, czyli najlepsze egzemplarze danych kategorii fonetycznych, które są najłatwiejsze do zapamiętania. W przestrzeni akustycznej taki prototyp zachowuje się jak „atraktor” – przyciąga do siebie podobne, ale mniej wyraziste kategorie. Efekt magnesu fonetycznego wykazano w odnie-

³ Tamże, s. 502.

⁴ P. Kuhl, *Język, umysł i mózg: doświadczenia zmienia percepcję*, [w:] *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk 2007, s. 40.

sieniu do 6-miesięcznych niemowląt, które reagowały na dźwięki pochodzące z języka ojczystego. Efekt działania magnesu percepcyjnego jest wynikiem wczesnego doświadczenia językowego, jakie mają już dzieci 6-miesięczne⁵. Doświadczenie to jest możliwe dzięki predyspozycji niemowlęcia do „mocowania” wielokrotnie słyszanego słowa do konkretnego obiektu. Dzieje się tak, ponieważ dzieci zdolne są do „sporządzania statystyk” dźwięków typowych dla danego języka na długo wcześniej, zanim zrozumieją czy wypowiedzą pierwsze słowa. Kiedy jednostka słucha wypowiedzi opiekuna, dokonuje statystyki dźwięków języka, który słyszy. W konsekwencji, stopniowo, ale systematycznie zaczyna ignorować te dźwięki, które pojawiają się rzadko lub nie pojawiają się w mowie otaczających osób w ogóle, gdyż te dźwięki nic nie oznaczają. Nie mieszczą się w obszarze języka, który jednostka słyszy na co dzień. Opanowywanie „statystyk języka” prowadzi do trwałych zmian w strukturach mózgu małego dziecka, w ich wyniku powstają ściśle określone reprezentacje pamięciowe. Konsekwencją tych wczesnych zmian w mózgu jest fakt, że jako dorośli rozróżniamy wyłącznie te fonemy, które opanowaliśmy w dzieciństwie, a mamy trudności z różnicowaniem fonemów typowych dla innych (nieznanych nam) języków świata. Warto jednak wspomnieć, że już 2/3-miesięczne niemowlęta różnicują pewne głoski samogłoski, spółgłoski opozycyjne, w szczególności zwarte, szczelinowe, typowe dla języka ojczystego⁶. Późniejsze uczenie się, jak sugeruje P.K. Kuhl, może być ograniczone przez fakt, że w mózgu zaszły znaczące zmiany, będące skutkiem wcześniejszego uczenia się, a powstała w ten sposób struktura może wywołać pewien rodzaj interferencji, który oddziałuje na dalsze uczenie się⁷. Ten skomplikowany proces zanurzenia w języku i przyswajania dźwięków zachodzi dzięki wrodzonej umiejętności „mapowania wzorców języka”. W ten sposób w różnych językach następuje „zamocowanie” innego układu dźwięków tworzących określone słowa do tego samego obiektu. Następuje tworzenie tzw. map percepcyjnych, które będą podstawą tworzenia i nadawania dźwięków przez jednostki.

Badania sugerują, że tuż przed rozpoczęciem uczenia się słów, niemowlęta wykazują preferencję dla tych form wyrazów, które są typowe dla ich ojczystego języka, to znaczy wybierają „wzorce akcentowania i sekwencje fonemów zgodne z wzorcami obowiązującymi w danym języku⁸” i różnicują fonemy pojawiające się w języku, którym są otoczone, nawet jeżeli wypo-

⁵ Tamże, s. 42.

⁶ P.W. Juszczak, *Przyswajanie języka: dźwięki mowy i początki fonologii*, [w:] *Psychologia języka dziecka*, s. 66-67.

⁷ P. Kuhl, *Język, umysł i mózg*, s. 49.

⁸ Tamże, s. 44.

wiadają je różne osoby. Wiedza na temat tego, jakie dźwięki występują najczęściej w języku, w jaki sposób są akcentowane, pomaga niemowlętom podzielić nieprzerwany strumień dźwięków mowy na poszczególne słowa, mimo że ich znaczenia nie są w stanie na tym etapie rozwoju jeszcze uchwycić. Etap rozwoju, w którym następuje orientacja na dźwięki mowy charakterystyczne dla danego języka ma miejsce między 6. a 12. miesiącem życia. W tym czasie gaworząc, same niemowlęta zaczynają tworzyć pierwsze dźwięki, coraz bardziej przypominające dźwięki języka, którym są otoczone. Każdy nowy dźwięk (usłyszany, ale także samodzielnie wytworzony) porównywany jest ze wzorcem przechowywanym w pamięci i wybierany ten, który do tego prototypu najbardziej pasuje. Niemowlę słuchając dźwięków mowy nadawanych przez otaczające osoby, kontroluje jednocześnie wzrokiem układ warg mówiącego i w ten sposób tworzy zintegrowany obraz głoski, a reprezentacje przechowywane w mózgu zawierają obydwa rodzaje informacji. P.K. Kuhl podkreśla, że informacja wzrokowa pełni niezwykle ważną rolę w procesie percepcji mowy. Fakt ten w pełni uzasadnia rolę specyfiki mowy kierowanej do dziecka.

Wczesny etap rozwoju mowy – od krzyku do pierwszych słów

Do przedwerbalnych form komunikacji małego dziecka zalicza się: krzyk, głuźnienie, gaworzenie, gesty i ekspresje emocji. Krzyk, który wydaje dziecko w momencie narodzin, połączony z równoczesną czynnością oddychania, uważany jest za „wyraz siły życiowej” noworodka⁹. Jak zauważa P. Smoczyński „w krzykach (...) dziecko daje upust przyrodzonej potrzebie odżywiania się”¹⁰. Z kolei, nawyk krzyczenia i płaczu kształtuje się w pierwszych tygodniach jego życia. Pierwsze wokalizacje przybierają różne formy zależnie od potrzeb, które dziecko sygnalizuje i reakcji otoczenia na sygnały płynące ze strony dziecka. W repertuarze dźwięków dziecka w 1. miesiącu życia oprócz krzyku kształtują się także: sapanie, kwilenie, mlaśnięcia. W kolejnych tygodniach życia również krzyk ulega zróżnicowaniu, zależnie od aktualnego samopoczucia dziecka. Na podstawie dźwięków generowanych przez niemowlę już w pierwszych miesiącach życia, opiekunowie po-

⁹ L. Kaczmarek, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań 1953, s. 8.

¹⁰ P. Smoczyński, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Wrocław 1955, s. 10.

trafią rozpoznać jego obecny nastrój, odzwierciedlający zaspokojenie lub niezaspokojenie potrzeb.

Dziecko zaczyna głużyć (gruchać) około 2. miesiąca życia, co prawdopodobnie jest rezultatem: powiększania się jamy ustnej, dzięki czemu wzrasta możliwość produkowania i modyfikacji wydawanych dźwięków, a także mielinizacji włókien unerwiających mięśnie krtani, ust i języka biorących udział w produkcji mowy. Dźwięki określane mianem głużenia rozpoczynają się od elementu wokalicznego, powstałego w wyniku szerokiego otwarcia ust pod wpływem nieprzyjemnych uczuć doświadczanych przez dziecko. Oprócz otwarcia ust dziecko nie wykonuje jednak ruchów ani językiem, ani wargami. Powstaje dźwięk między „a” i „e”. L. Eliot zauważa, że te śpiewanie wymawiane dźwięki przypominające samogłoski „wymagają niewielkiej akrobacji aparatu głosowego i występują we wszystkich językach świata”¹¹. Dziecko wydaje też dźwięki gardłowe, nosowe, np. dźwięk przypominający „m”, który jest wynikiem „niezbyt silnego naporu wydechu na zamknięte usta przy opuszczonym podniebieniu miękkim”¹². Miesiąc później w repertuarze wokalizacji dziecka pojawiają się dźwięki przypominające takie spółgłoski, jak: „b”, „d”, „m”, „n”, „l”, „k”, „j”, „p”, a więc dźwięki powstające z udziałem narządów mowy (warg i języka). Ich powstanie jest rezultatem:

- słyszenia dźwięków mowy w bezpośrednim otoczeniu, ich zapamiętywania dzięki „zanurzeniu w języku”;
- wrodzonej tendencji dziecka do koncentrowania się na dźwiękach mowy i naśladowania dźwięków nadawanych przez opiekunów;
- rozwoju mięśni ust i języka, które poddawane są systematycznemu treningowi dzięki powtarzanej wielokrotnie czynności ssania.

Warto zauważyć, że głoska „l” może być realizowana międzywargowo.

Badania O.C. Irvin wskazują, że we wczesnych wokalizacjach dziecka (do 2. miesiąca życia) opanowuje ono około siedmiu fonemów, do 6. miesiąca życia – dwanaście, a do ukończenia 1. roku życia – osiemnaście¹³.

Między 4. a 6. miesiącem życia, na bazie opanowanych już fonemów, możliwe staje się łączenie dźwięków otwartych z zamkniętymi i tworzenie ciągów typu: „ba-ba-ba-ba”, „me-me-me”, „na-na-na-na”. W rozwoju mowy za kluczowy moment uznaje się 6. miesiąc życia, kiedy jednostka staje się zdolna do tzw. gaworzenia samonaśladowczego, cechującego się brakiem różnorodności intonacyjnych oraz określonym repertuarem powtarzanych

¹¹ L. Eliot, *Co tam się dzieje?* s. 506.

¹² P. Smoczyński, *Przyswajanie*, s. 20.

¹³ Dane dotyczą dzieci wychowujących się w środowisku anglojęzycznym, w którym dorosli użytkownicy języka posługują się trzydziestoma pięcioma fonemami. H. Nickel, *Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters*, Stuttgart-Wien 1979, s. 142.

dźwięków. Warto podkreślić, że gaworzenie samonaśladowcze występuje u wszystkich dzieci słyszących wychowywanych w różnych środowiskach językowych¹⁴. W kolejnych miesiącach dźwięki wydawane przez niemowlęta podczas gaworzenia coraz bardziej przypominają głoski typowe dla języka, w którym są wychowywane. Dzieci socjalizowane w naszym systemie językowym około 7-8. miesiąca tworzą dźwięki przedniojęzykowo-zębowe. Do takich dźwięków P. Smoczyński zaliczył „t” i „d”, które powstają przez zwanie przodu języka z dźwiękiem dolnym (a nie górnym, jak w przypadku realizacji głosek „t”, „d” w sposób zgodny z normą językową)¹⁵. W 9. miesiącu życia, w związku ze stopniowym przechodzeniem z karmienia piersią (butelką) na pokarmy stałe, jednostka zaczyna produkować dźwięki palatalne, takie jak: „l”, „j”, „i”, natomiast w 10. miesiącu pojawiają się dźwięki przypominające głoski syczące. Powyższe dane potwierdzają dostępne analizy rozkładu głosek w różnych językach świata w mowie dorosłych i gaworzeniu 10-miesięcznych niemowląt. Badania pokazują, że najczęściej głosek zwartych występuje w mowie dorosłych i podobne dźwięki pojawiają się w wokalizacjach dzieci posługujących się językiem szwedzkim, następnie angielskim, w dalszej kolejności japońskim, a najrzadziej w języku francuskim¹⁶. Dane te pokazują, że niemowlęta podczas gaworzenia odzwierciedlają dźwięki, które najczęściej słyszą w swoim otoczeniu.

Równocześnie z rozwijaniem i doskonaleniem gaworzenia, dziecko osiąga ważną umiejętność komunikacyjną, która przejawia się tym, że próbuje celowo płakać. Następnie czeka, aż opiekun pojawi się w zasięgu jego wzroku, a jeżeli tego nie uczyni, płacze jeszcze raz. „Jest to ogromny krok w kierunku opanowania procesów poznawczych koniecznych do zrozumienia prawa przyczyny i skutku: dziecko zaczyna zdawać sobie sprawę z tego, że jeśli coś robi, będzie to miało pewne przewidywalne konsekwencje”¹⁷. Moment osiągnięcia tej wczesnej umiejętności komunikacyjnej otwiera przed niemowlęciem cały wachlarz możliwości oddziaływania na otoczenie. Zaczyna więc celowo: kichać, kaszleć, krztusić się, pisać, tylko po to, aby zyskać zainteresowanie opiekunów.

Zjawiskiem przejściowym między gaworzeniem a mową (słowem) są fonetyczne sygnały spójne¹⁸, które łączą cechy przedwerbalne i werbalne w postaci znaków wokalnych i proto-słów. Na tym etapie rozwoju mowy dziecko emituje wokalizacje rozpoczynające się na określone spółgłoski,

¹⁴ P.W. Juszczak, *Przyswajanie języka*, s. 90.

¹⁵ P. Smoczyński, *Przyswajanie*, s. 23.

¹⁶ P.W. Juszczak, *Przyswajanie języka*, s. 91.

¹⁷ T.B. Brazelton, J.D. Sparrow, *Rozwój dziecka 0-3*, Gdańsk 2013, s. 116.

¹⁸ A. Ninio, C. Snow, *Dzieci jako rozmówcy*, [w:] *Psychologia języka dziecka*, s. 129.

funkcjonujące w języku, którym jest otoczone, łącząc z określoną sylabą w ciąg dźwięków np. „mamama”, „dadada” i powtarza układy dźwięków wymawiane przez opiekunów (echolalie) lub metalalii (powtarzania dźwięków zasłyszanych niebezpośrednio). Z czasem wokalizacje te zaczynają przypominać słowa „mama”, „daj”. Czyni to jednak bez wyraźnej intencji komunikacyjnej. Warto dodać, że kiedy dzieci zaczynają rozumieć słowa, pojawiają się gesty o charakterze konwencjonalnych komunikatów niewerbalnych typu „pa pa” (około 8-9. miesiąca życia). Wcześniej (około 7. miesiąca życia) pojawiają się gesty, jak np. symbolizujący słowo „daj”. Natomiast, między 10-12. miesiącem większość dzieci z powodzeniem używa gestu kręcenia głową w celu zakomunikowania odmowy. Gest przeczenia wyprzedza pojawienie się gestu potakiwania, co prawdopodobnie jest związane z tym, że dzieci obserwują w zachowaniach swoich opiekunów częściej gest odmowy niż potwierdzenia. A. Bates zwraca uwagę, że gesty pełnią w tym okresie rolę podobną jak słowa, stanowią etykiety przedmiotów czy zdarzeń. W sytuacji, kiedy dziecko nie ma jeszcze dostępu do etykiety słownej, używa symbolu gestykulacyjnego¹⁹.

Pierwsze słowa pojawiają się między 9. a 12. miesiącem (M. Zarębina twierdzi, że mogą pojawić się między 1. rokiem życia a końcem 2. roku²⁰) i określane są mianem słów treściowych, jako że odnoszą się do konkretnych obiektów. L. Fenson wskazuje, że rodzice dostrzegają pojawienie się pierwszych słów wcześniej (około 8. miesiąca życia dziecka) niż można to zaobserwować w warunkach laboratoryjnych, gdzie pierwsze słowa zanotowano w odniesieniu do dzieci 12-miesięcznych i starszych²¹. Różnice mogą wynikać z tego, że opiekunowie małego dziecka są zorientowani na moment, kiedy zacznie ono komunikować się za pomocą słów. Ponadto, trudno uchwycić moment, kiedy dziecko przechodzi od gaworzenia do holofrazy. Warto przy tym zaznaczyć, że cechą charakterystyczną pierwszych słów jest uniwersalność. Oznacza to, że dzieci otoczone różnymi językami generują pierwsze słowa podobne zarówno pod względem znaczenia, jak i formy fonetycznej. Zawierają one najczęściej sylabę otwartą (połączenie spółgłoski z samogłoską np. „da”), rzadziej sylaby zamknięte (połączenie samogłoski ze spółgłoską)²². Pierwsze słowa, które jednostka wypowiada zazwyczaj dotyczą tych obiektów, z którymi może wchodzić w interakcję, a więc „ma-

¹⁹ A. Lasota, *Jak małe dziecko poznaje rzeczywistość*, Kraków 2012, s. 36, 156.

²⁰ M. Zarębina, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka*, Kraków 1980, s. 96.

²¹ L. Fenson i in., *Measuring Variability in Early Child Language: Don't Shoot the Messenger*, *Child Development*, 2000, 2, March/April, s. 323-325.

²² Gleason J.B., Ratner N.B., *Psycholingwistyka*, Gdańsk 2005, s. 388.

ma" (nazwa powstała z połączenia: „ma-ma”), „tata” (jako efekt połączenia „ta-ta”). Pojawiają się też takie określenia, jak: „tak”, „bah”, „bam”, „ne”, „tu”, „pa-pa”, „pam” (tam), które są połączone z określoną czynnością lub gestem. Pojawiają się one w ściśle określonej sytuacji (najczęściej interakcji z dorosłym) i odnoszą wyłącznie do aktualnego kontekstu, w którym dziecko uczestniczy. Należy podkreślić, że fonemy, z których składają się pierwsze wyrazy są wypowiedziane w sposób niekonsekwentny, np. „bam” może być wymawiane raz jako „ba”, innym razem jako „baa”, a jeszcze w innej sytuacji „bam” lub „ban”. Z drugiej strony obserwuje się homonimiczność określeń. Na przykład: „ta” może oznaczać „tam”, „tak” i „tata”, a zestaw głosek „ka” służy do nazywania następujących desygnatów: „kaczka”, „truskawka”, „Kasia”, zaś określenie „tata” wymówione ze zróżnicowaną intonacją pozwala nazwać: tatę, misia i pana, a „piesek” początkowo odnosi się do wszystkich zwierząt. Przytoczone powyżej przykłady obrazują skłonność dziecka do nadmiernego rozszerzania znaczenia, o którym Ch. Fernyhough pisze, iż „powodem błędnego użycia nazwy nie jest nieznamość przedmiotu, ale raczej nieumiejętność odpowiedniego nakreślenia granicy pojęcia”²³. W tym samym okresie w rozwoju mowy dziecka obserwuje się inne zjawisko – nadmiernego zawężania znaczenia, kiedy to określenie „be” stanowi nazwę dla konkretnej pluszowej maskotki – owieczki, zaś owce przedstawione na ilustracjach nazywane są za pomocą określenia „me”. Czasem dzieci przypisują danemu słowu nieprawidłowe znaczenie. Zjawisko to określa się mianem: mylenia znaczeń, które jest wynikiem powiązania znaczenia ze ściśle określoną sytuacją, która odcisnęła wyraźny ślad w pamięci dziecka.

Warto zauważyć, że wśród pierwszych słów, które pełnią dla dziecka ważne funkcje lub wynikają z istotnych doświadczeń mogą znaleźć się określenia odnoszące się do różnych obiektów w rzeczywistości, np. „kam” (kamień), „ka” (karton), „gagach” (ogon psa), „tu-tu” (długopis). Ponadto, co podkreśla H.R. Schaffer, obiekty poruszające się odzwierciedlane są w języku za pomocą słów wcześniej, niż obiekty nieruchome²⁴. W zasobie słownikowym dominują wyrazy nazywające, a więc rzeczowniki. Nieco mniej jest wyrazów ekspresyjnych, czyli wykrzykników. Są one zazwyczaj wyrazami wieloznacznymi, które dziecko wykorzystuje w różnych kontekstach sytuacyjnych. W dalszej kolejności występują czasowniki, następnie przymiotniki. Niewiele w mowie dziecka na tym etapie rozwoju znajduje się zaimków. Jako pierwszy pojawia się zaimek „ja”, odzwierciedlający pojawienie się poczucia własnej odrębności i narodziny samowiedzy.

²³ Ch. Fernyhough, Fernyhough Ch., *Dziecko w lustrze. Świat dziecka od narodzin do trzech lat*, Warszawa 2011, s. 108.

²⁴ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005, s. 302.

Teorie opanowywania słów przez małe dziecko

Opanowywanie słów jest procesem złożonym i skomplikowanym. Wymaga współwystępowania kilku elementów: plastycznego mózgu, wysokiej wrodzonej wrażliwości na mowę ludzką, środowiska sprzyjającego uczeniu się mowy. Dziecko w trakcie tego procesu poznaje melodię języka na podstawie komunikatów kierowanych przez otoczenie w jego stronę, poznaje i zapamiętuje pojedyncze słowa, orientuje się, że określone słowo odnosi się do ściśle określonego fragmentu rzeczywistości, uczy się łączyć słowa w dłuższe wypowiedzi. Wyróżnia się następujące teorie uczenia się języka przez małe dziecko:

- **asocjacyjna** - zakłada, że uczenie się słów przebiega tak samo, jak uczenie innych czynności - przez skojarzenia i dokonuje się przez „kojarzenie dźwięków z wyrazistymi aspektami doświadczenia percepcyjnego”²⁵. Wyrazistość przedmiotu przyciąga uwagę dziecka i z nim właśnie skojarzona zostaje określona nazwa. Badania eksperymentalne przeprowadzone przez L. Samuelson i L. Smith, podczas których w trakcie zabawy eksponowano kolejno trzy przedmioty, które następnie zostały umieszczone w tunelu. Potem dziecko wspólnie z osobą dorosłą przenosiło się w inne miejsce, gdzie bawiło się kolejnym przedmiotem. Po pewnym czasie wracano do pierwotnego miejsca zabawy, a tam eksperymentator pokazywał dziecku wszystkie cztery przedmioty umieszczone w pudełku-tunelu i mówił „to jest gazer”. Dzieci skojarzyły słowo „gazer” z przedmiotem, którym bawiły się w innym miejscu. Można więc powiedzieć, że słowo w umyśle dziecka zostało połączone z najbardziej wyróżniającą się sytuacją i przedmiotem z nią skojarzonym²⁶;

- **ograniczeń** - dzieci uczą się słów na zasadzie ograniczenia, zawężenia słowa do jego konkretnego odniesienia. Następuje tu proces przyporządkowania słowa określonemu elementowi świata dzięki temu, że małe dzieci odnoszą nazwy do całych przedmiotów, a nie ich części. W ten sposób określone słowo zostaje skojarzone z konkretnym przedmiotem, a więc ma miejsce ograniczenie odnoszące się do obiektu spostrzeżenia. Następuje też generalizacja nazwy na inne podobne obiekty;

- **społeczno-pragmatyczna** - zakładająca, że natura procesu uczenia się mowy (słów) jest całkowicie społeczna, wiąże się z dwoma umiejętnościami dziecka, a mianowicie: umiejętnością dzielania uwagi z partnerem²⁷ i naśladowania wzorów językowych prezentowanych przez partnera interakcji.

²⁵ M. Tomasello, *Społeczno-pragmatyczna teoria uczenia się słów*, [w:] *Psychologia języka dziecka*, s. 213.

²⁶ Tamże.

Zwolennicy tego podejścia uważają, iż dziecko opanowuje słowa w ściśle określonej relacji komunikacyjnej. Dzięki swoim wcześniejszym doświadczeniom wie, że za pomocą dźwięków dorosły próbuje mu coś przekazać. Aby zrozumieć istotę kierowanego w jego stronę komunikatu, dziecko musi być gotowe do „naśladowania z odwróceniem ról”, które dokonuje się w następujących etapach:

1) rozpoznanie ogólnej intencji partnera (które kształtuje się m.in. na bazie podążania wzrokiem za ruchem/gestem dorosłego (np. w sytuacji zabawy) i słuchania formułowanego przez niego komunikatu-nazwy);

2) uzmysłowienie sobie, jaką rolę pełni nowe słowo w określonej sytuacji komunikacyjnej²⁸. Proces uczenia się słów jest, zdaniem M. Tomasello, „procesem ustanawiania wspólnej uwagi, polegającym na odczytywaniu intencji (...). Wymaga on od dziecka nie tylko zrozumienia intencji dorosłego, skierowanej na jakiś przedmiot zewnętrzny, ale także jego intencji dotyczącej uwagi dziecka w stosunku do jakiegoś przedmiotu”²⁹;

3) zaangażowanie się w interakcję z dorosłym;

4) podjęcie próby naśladowania zaprezentowanego wzoru językowego. Dziecko musi „skierować swoje zachowanie komunikacyjne do dorosłego w ten sam sposób, w jaki przedtem dorosły kierował ‘to samo’ zachowanie komunikacyjne do niego”³⁰.

Dziecko uczy się słów wkomponowanych w określoną sytuację, nie poznaje ich zatem w izolacji, lecz w formie konstrukcji wielowyrazowych. Uczenie się słów jest więc, jak zauważył M. Tomasello, „tylko jednym z aspektów bardzo złożonego zbioru procesów, za pomocą których dzieci uczą się używać form językowych i ich konwencjonalnie nadanych”³¹.

Od słów do dialogu i monologu - cechy mowy dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa

Rozwój słownictwa następuje gwałtownie, szczególnie intensywnie po 18. miesiącu życia. Etap ten określany jest mianem eksplozji słownictwa. Kiedy dziecko opanuje pierwsze pięćdziesiąt słów, zaczyna łączyć je w proste wypowiedzi dwuwyrazowe. Przy czym, „analiza dwuwyrazowych wypowiedzi dzieci z wielu różnych społeczności językowych sugeruje, że w okresie tym dzieci na całym świecie wyrażają takie same myśli i intencje

²⁸ Tamże, s. 216.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże.

w tego samego rodzaju wypowiedziach”³². Wnioski te potwierdzają tezę o uniwersalności rozwoju mowy niezależnie od kultury, w której dziecko się wychowuje. Warto podkreślić, że pierwsze połączenia dwuwyrazowe określone są mianem mowy telegraficznej. Zdaniem W. Sterna, pierwsze wypowiedzi dwuwyrazowe składają się z wołacza i rzeczownika. W ten sposób dziecko może w formie werbalnej zwrócić uwagę otoczenia na to, co jest obiektem jego zainteresowania lub przedmiotem dążenia. Komunikaty te mają zabarwienie afektywne i wolicjonalne³³, np. „apka daj” (daj chleba). Operując wypowiedzią dwuwyrazową, dzieci przekazują następujące znaczenia (podobnie jak wcześniej pojedyncze słowa):

- negacja, np. „ne am” (nie jestem głodny),
- brak, np. „nie ma kwa-kwa”,
- prośba, żądanie, np. „mama idź”.

W dalszej kolejności dziecko odzwierciedla za pomocą połączeń dwuwyrazowych:

- czynność i jej wykonawcę, np. „tata am” (tata je obiad), „pisa tatu” (tata pisze),
- określenia do osób i przedmiotów, np. „miś duży”,
- wskazują relacje, np. „Kasi lala”,
- określają miejsce, np. „lala tam” (lalka jest w wózku), „tatusia lanki” (do taty na kolana), „dadu tam” (dziadek poszedł do kuchni).

Badacze analizując wypowiedzi dzieci, wyodrębnili dwie klasy słów:

- słowa osiowe (*pivot words*), których w zasobie słownikowym dziecka jest niewiele, jednak można je połączyć z innymi słowami tworząc sensowne zdania;
- pozostałe słowa.

Pozycja słowa osiowego jest zawsze stała i znajduje się albo na pierwszej pozycji, np. „nie ma mleka”, „nie ma tatuś”, albo na drugiej, np. „mamusia przyjść”³⁴.

Drugi typ wypowiedzi złożonej z dwóch słów, którym posługuje się dziecko, to wypowiedź składająca się z dwóch słów „słownikowych”. Zdania te mogą wyrażać różnego typu relacje między obiektami. Ch. Fernyhough zauważył, iż jej pierwsze wypowiedzi dwuwyrazowe przypominają składanie klocków lego. „Zdarzało się sklecić telegraficzne wypowiedzi typu „kot nie ma” czy „mama tam”, z których każde miałoby taki sam sens,

³² J.B. Gleason, N.B. Ratner, *Psycholingwistyka*, Gdańsk 2005, s. 397.

³³ M. Przetacznikowa, *Rozwój struktury i funkcji zdań w mowie dziecka*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa 1968, s. 416.

³⁴ P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 1988, s. 143-149.

gdyby użyć słowa w innym porządku”³⁵. R. Vasta, M.M. Haith i S.A. Miller wyrażają przekonanie, że

dziecko kiedy zaczyna wypowiadać frazy złożone z dwóch lub trzech słów, może używać tych samych wypowiedzi do wyrażenia różnych znaczeń. Na przykład, „tata kapelusz” może oznaczać nazwę części garderoby, prośbę, by tata zdjął kapelusz, lub opis czynności zakładania kapelusza przez ojca³⁶ (tab. 2).

Tabela 2

Funkcje pierwszych połączeń wyrazowych

Funkcja	Cel	Przykład
Nominacja	nazywanie, etykietowanie lub identyfikowanie	lala Magda, piesek Reksio
Negacja	odrzućcie, zaprzeczenie	Kasia nie chce, mama nie
Nieistnienie	określenie czegoś, co minęło, co się skończyło	nie ma am, nie ma Adam
Powtórzenie	określenie lub prośba o powtórzenie czegoś	jeszcze pić, jeszcze sok
Rzecz-atrybut	określenie cechy przedmiotu	lalka mała, auto duże
Posiadacz-własność	nazwanie dwóch rzeczowników, z których jeden jest własnością drugiego	dom Boba, moja ciuchcia
Wykonawca-czynność	opisanie osoby wykonującej czynność	Adaś idzie, Magda śpi
Podmiot-obiekt czynności	opisanie osoby, która robi coś innej osobie	Adam Madzi, Madzia mama
Czynność-obiekt czynności	opisanie czynności skierowanej na inną osobę	mama ubierze, mama pić
Rzecz-lokalizacja	nazwanie rzeczownika i jego miejsca	Adasia krzesło, Kasi domek

Na podstawie R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995, s. 416; przykłady: K. Kuszak.

Cechą charakterystyczną tych wypowiedzi są nieprawidłowości gramatyczne. Niezależnie jednak, że nie odzwierciedlają normy gramatycznej, są zazwyczaj zrozumiałe dla otaczających dziecko osób. Trudności w odbiorze komunikatów przekazywanych przez jednostkę mają osoby, które z dzieckiem nie obcują na co dzień. Dzieje się tak ze względu na liczne zmiękczenia, upraszczanie grup spółgłoskowych, substytucje, elizje głosek. W wypowiedziach dziecka między 16. a 24. miesiącem życia dominują słowa odno-

³⁵ Ch. Fernyhough, *Dziecko w lustrze*, s. 101.

³⁶ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995, s. 416.

szące się do osób (nazw osób i imion), zwierząt (domowych, spotykanych na ulicy, oglądanych na ilustracjach), potraw, napojów, narzędzi (w tym nazw naczyń używanych do przygotowywania posiłków i ich spożywania), części ciała i nazw części ubrań, nazw zabawek, przedmiotów gospodarstwa domowego, środków lokomocji i świata znajdującego się poza domem, dostępnych doświadczeń dziecku (sklepu, placu zabaw, ulicy). Stosunkowo ubogi zasób słów odnosi się do: świata roślin (kwiatek, drzewo, trawa), objawów chorób i lekarstw, rozmaitych odgłosów (np. bim-bam, „halo”), najmniej słów obejmujące nazwy części przedmiotów³⁷.

Wypowiedzi dwuwyrazowe systematycznie rozwijają się, wzbogacając o kolejne elementy i przyjmują formę krótkich zdań (około 2. roku życia). Jak się okazuje, dzieci zauważają różnice w szyku zdań, zanim same zaczną łączyć wyrazy w zdania.

Najbardziej fascynujące w sposobie uczenia się gramatyki przez dzieci jest to, że nie robią tego metodą prób i błędów, ale odkrywają reguły łączenia różnych klas słów. Przede wszystkim oznacza to, że intuicyjnie wychwytyują różnice między poszczególnymi częściami mowy (...) Szybko uczą się dopasowywać i odmieniać te różne części, aby nadać im znaczenie, które chcą przekazać³⁸.

Zdaniem N. Chomsky'ego, każde dziecko „tworzy w zadziwiająco krótkim czasie na podstawie bardzo niekompletnych danych skończoną gramatykę swojego języka ojczystego”³⁹. Podobne przekonanie wyrażają A. Gopnik, A. Meltzoff oraz P. Kuhl pisząc, iż dzieci, które budują pierwsze zdania „mają pojęcie o gramatyce. Po pierwsze, wydaje się, że zdają sobie sprawę z tego, że w ich językach możliwe są tylko niektóre szyki wyrazów”⁴⁰. Jak zauważają wskazani autorzy, używają też odmiennych szyków wyrazów, by przekazać różne znaczenia. Podkreślają oni, iż

te bardzo proste dwuwyrazowe zdania są zgodnie w pewnymi regułami, mimo że dwulatek tych właśnie zdań wcześniej nigdy od nikogo nie słyszał. Dzieci, tak samo jak tworzą znaczenia, tworzą też reguły gramatyczne⁴¹.

³⁷ S. Szuman, *Rozwój treści słownika dzieci. Zagadnienie i niektóre wyniki badań*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa 1968, s. 39-49.

³⁸ L. Eliot, *Co tam się dzieje?* s. 513.

³⁹ W. Klein, *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańsk 2007, s. 94.

⁴⁰ A. Gopnik, A.N. Meltzoff, P.K. Kuhl, *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas, Po- znań 2004*, s. 129.

⁴¹ Tamże, s. 130.

Równocześnie z wydłużaniem się wypowiedzi następuje więc eksplozja gramatyki, a dziecko zaczyna w sposób bardzo intensywny przyswajać składniki gramatyczne wypowiedzi. Opanowanie podstaw gramatyki języka przebiega w następujących etapach:

- pierwszy charakteryzuje się używaniem słów w celach komunikacyjnych w sposób nieuregulowany przez zasady gramatyczne, np. „tata nie” („taty nie ma”) „Asia dam” („daj to Asi”);

- drugi cechuje odkrycie części fleksyjnych (prefiksów i sufiksów), które pozwalają tworzyć wyrazy w określonej formie gramatycznej. W tej fazie rozwoju kompetencji gramatycznych dziecko może stworzyć odpowiednią formę wyrazu, np. „kot” i „kota” oraz odkrywa zasadę znajdującą się u podstaw użycia określonej formy, np. „Jest kot. Nie ma kota”. Wówczas też dochodzi często do nadmiernej generalizacji reguł gramatycznych, np. „Nie ma pana i nie ma pania (pani)”;

- trzeci polega na biegłym opanowaniu i doskonaleniu dojrzałego systemu reguł gramatycznych⁴².

Dostępne wyniki badań wskazują, iż dzieci w okresie 1,6-2,3. miesiąca opanowują kolejno następujące formy przypadkowe rzeczownika:

- dopełniacz, np. „*Nie mam mamy*”;

- celownik, np. „*Oli dam buzi*”;

- miejscownik, np. „*u Kasi w domu*”;

- narzędnik, np. „*idę z Kasią pa pa*”.

Nieco później opanowuje deklinację przymiotników i zaimków osobowych.

Należy podkreślić, że proces opanowywania podstaw gramatyki, podobnie jak wcześniej opanowanie słów i wypowiedzi dwuwyrazowej, odbywa się dzięki relacjom dziecka z opiekunami (zanurzenia w języku) i możliwości aktywnego przyswajania zasad budowania wypowiedzi w kontakcie z bardziej zaawansowanym w rozwoju partnerem. Badacze poszukują odpowiedzi na pytanie: „Jak to się dzieje, że dziecko, stykając się z niechlujną mową dorosłych (wadliwie budowane zdania, zła artykulacja itp.), potrafi zbudować w swoim umyśle poprawną gramatykę języka ojczystego i poprawnie się nią posługiwać?”⁴³. Dzieje się tak dzięki dziecięcej zdolności do wychwytywania regularności w codziennych sytuacjach społecznych. Dziecko poznaje niewerbalne schematy zachowań, które dopiero na kolejnym etapie są uzupełniane przez określone słowa odnoszące się do znanych już dziecku treści. Zdaniem R. Browna i U. Bellugi, istnieją trzy sposoby opa-

⁴² D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą*, Kraków 2006, s. 113-114.

⁴³ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu*, Bliżej Przedszkola, Kraków 2012, s. 158-159.

nowywanian przez dziecko składni zdania, które odbywają się przy aktywnym udziale osoby dorosłej:

1) powtarzanie z redukcją (telegraficzny styl wypowiedzi dziecka) – dziecko powtarzając wypowiedź opiekuna, dokonuje uproszczeń, zachowując tzw. wyrazy „treściowe”, czyli rzeczowniki, czasowniki, rzadziej przymiotniki, pomija zaś końcówki, przyimki, spójniki, itp.;

2) powtarzanie z rozwinięciem – opiekun rozwija wypowiedź dziecka, „z punktu widzenia matki rozwinięcie pełni w procesie komunikowania się funkcję kontrolną – jest ono w rzeczywistości pytaniem: czy to miałeś na myśli?”⁴⁴. Większość dodanych przez opiekuna wyrazów stanowią zaś te, które dziecko opuszcza w redukcjach;

3) indukowanie utajonej struktury – „odkrywanie utajnionej struktury jest najdonioślejszym procesem zachodzącym w trakcie przyswajania języka, a zarazem najtrudniejszym do wyjaśnienia”⁴⁵.

Mowa rozwija się zatem dzięki interakcji z partnerem w sytuacji dialogu i dzięki możliwości współtworzenia przez dziecko tej formy komunikacji. Te wczesne doświadczenia (także związane z uczestnictwem w protodialogu) sprzyjają gromadzeniu przez dziecko materiału językowego, istotnego do samodzielnego konstruowania tekstu, co dokonuje się właśnie dzięki informacji zwrotnej otrzymywanej od opiekuna. W ten sposób możliwe staje się przeprowadzenie na tekście trzech typów operacji:

- wybiórczej reprodukcji,
np. matka: *Właściwie to są szczury a nie myszy*. Dziecko: *szczury*;
- zastępowania (w wypowiedziach jedno- lub dwuwyrazowych),
np. matka: *usiądz Małgosieńko*, dziecko: *mamusia też*;
- łączenia (w wypowiedziach jedno lub dwuwyrazowych),
np. dziecko: *Nie*, matka: *Co nie?* dziecko: *Nie kręci*⁴⁶.

Badania przeprowadzone przez R. Brown i U. Bellugi wskazują, że rozmowa matki z małym dzieckiem (zgromadzony materiał dotyczył dwojga dzieci, z których jedno miało 27 miesięcy, a drugie 18 miesięcy) nie przypomina jeszcze dialogu dwóch dorosłych osób. Jak wskazują uzyskane przez autorów wyniki, wypowiedzi kierowane przez dorosłego w stronę dziecka są krótkie i proste, większość z nich stanowią takie zdania, jakie dziecko będzie wkrótce mogło samo zbudować⁴⁷. Można więc powiedzieć, że cią-

⁴⁴ R. Brown, U. Bellugi, *Trzy procesy w przyswajaniu składni przez dziecko*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa 1980, s. 97.

⁴⁵ Tamże, s. 103.

⁴⁶ G.W. Shugar, *Dyskurs dziecięcy*, Warszawa 1995, s. 97-102.

⁴⁷ Brown R., Bellugi U., *Trzy procesy w przyswajaniu składni przez dziecko*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa 1980, s. 87.

gle jeszcze zawierają cechy tzw. mowy matczynej. Jak jednak zauważają autorzy,

mowa, która służy dziecku jako wprowadzenie do języka ma zazwyczaj postać uproszczonego, pełnego powtórzeń i wyidealizowanego dialektu. Możliwe, że takie wprowadzenie jest warunkiem koniecznym opanowania składni przez dziecko⁴⁸.

Pozwala jednak dziecku na opanowanie szeregu umiejętności, które samo następnie może wykorzystać w relacji z opiekunem.

Dziecko, które ukończyło dwa lata uczestniczy w dialogu z dorosłym partnerem przejawiając aktywność konwersacyjną przez:

- informowanie (odpowiedź, potwierdzenie, stwierdzenie) partnera,
- szukanie informacji (zadawanie pytań) u partnera,
- oddziaływanie na zachowanie (polecenie)⁴⁹ partnera.

Dzieci powyżej 2. roku życia dysponują repertuarem środków językowych pozwalającym na oddziaływanie na partnera interakcji nie tylko w formie poleceń, ale też formułowania komunikatów perswazyjnych, mających przekonać partnera do czegoś. Język dziecka odzwierciedla ponadto specyfikę jego rozumowania i kojarzenia faktów, co obrazuje poniższy przykład rozmowy dziewczynki (2 lata 11 miesięcy) z dorosłym partnerem. Dziewczynka informuje rozmówcę o zwierzętach, które zna (komunikat informujący partnera rozmowy). *Kili (kiwi) to jest takie zwierzątko. Takie zielone zwierzątko i je się je.* Powyższa wypowiedź pokazuje, że dziecko werbalizując pewną informację, łączy ze sobą znane mu fakty: nazwę ptaka, które widziało w książeczce i owocu, który mama użyła jako składnika sałatki owocowej.

Opisując wybrane umiejętności dziecka, wskazujące na współtworzenie dialogu z osobą dorosłą, wyraźnie trzeba zaznaczyć, że skuteczne uczestniczenie w rozmowie wymaga szeregu kompetencji, które opanowują dzieci dopiero w wieku przedszkolnym, a nawet później. Należą do nich:

- uwzględnianie perspektywy odbiorcy,
- umiejętność uważnego słuchania partnera,
- inicjowania rozmowy i przejmowania tury,
- ukierunkowanie i podtrzymywanie rozmowy,
- umiejętności zamykania rozmowy⁵⁰.

Niezależnie od tego, podstawy rozwoju językowego (słownictwo, podstawy systemu gramatycznego, artykulacja itp.), jakie opanowuje dziecko do 3. roku życia stanowią bazę dla rozwoju językowego w kolejnym okresie

⁴⁸ Tamże, s. 88-89.

⁴⁹ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000, s. 67-80.

⁵⁰ Patrz K. Kuszak, *Kompetencje dzieci w rozmowie z dorosłym i rówieśnikiem*, Wychowanie w Przedszkolu, 2013, 1.

rozwoju. Należy podkreślić, że język dziecka w tym okresie odzwierciedla język jego otoczenia, a wypowiedzi mogą być zaskakujące dla osób spoza jego najbliższego grona.

Podejmując rozważania nad specyfiką funkcjonowania językowego dziecka dwuletniego, warto w kilku zdaniach zwrócić uwagę na umiejętność konstruowania monologu. Interesujące badania w tym zakresie przeprowadziła K. Nelson. Wyniki jej weryfikacji empirycznych wskazują, że „monologi dziecka nie są jedynie ćwiczeniem nowego języka czy zabawą, ale próbami nadania sensu codziennym doświadczeniom”⁵¹. Konstruując monolog, dziecko odtwarza swój świat, wydarzenia, w których uczestniczy są na nowo opowiadane i interpretowane, co może zobrazować poniższy monolog tworzony, kiedy dziecko pozostawało samo: *„jej mama i tata będą tu cały czas, a moja mama i tata – nie. Mówią mi tylko, co się dzieje i idą od razu do pracy, bo ja nie, bo ja nie, bo ja nie płaczę”*⁵². Ten przykład potwierdza tezę J. Piageta, że mowa nie służy w tym przypadku do przekazywania komuś myśli, lecz *„zadowala się samym sobą jako rozmówcą”*⁵³. Monolog służy też oddziaływaniu na rzeczywistość, podczas którego „dziecko naprzód myśli głośno o swojej czynności, aż wreszcie dochodzi do tego, że rozkazuje przedmiotom i osobom, ulegając zarówno impulsowi mówienia, jak i dobrowolnemu złudzeniu”⁵⁴. Można więc wyodrębnić co najmniej kilka funkcji monologu, co obrazuje tabela 3.

Tabela 3

Funkcje monologu w okresie wczesnego dzieciństwa

Osiągnięcie przyjemności przez dziecko
Naśladowanie komunikatów płynących z otoczenia
Wyrażanie siebie
Utrwalenie doświadczeń
Uporządkowanie rzeczywistości
Oddziaływanie na rzeczywistość za pomocą rozkazów, poleceń
Towarzyszenie działaniu
Nadawanie tempa działaniom
Zastępowanie działania

⁵¹ T.B. Brazelton, J.D. Sparrow, *Rozwój dziecka 0-3*, s. 213.

⁵² Tamże, s. 214.

⁵³ J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa 2010, s. 41.

⁵⁴ Tamże, s. 42.

Podsumowanie

Przedstawione w niniejszym artykule rozważania odnośnie wczesnych etapów rozwoju językowego dziecka wskazują, jak skomplikowany i wieloaspektowy jest to proces. Należy przy tym podkreślić, że język

z całego naszego mentalnego wyposażenia, jest ukryty najgłębiej pod progiem naszej świadomości, trudno dostępny dla racjonalnych struktur naszego umysłu. Nikt z nas nie jest w stanie przypomnieć sobie okresu, gdy nie znał języka, a jeszcze mniej, jak go opanował. Stało się to wówczas, gdy po raz pierwszy udało nam się ogarnąć i wyrazić myśli⁵⁵.

W tym kontekście ogromnego znaczenia nabierają wszelkie działania podejmowane przez otoczenie (rodziców, opiekunów) dziecka, które mają sprzyjać opanowaniu języka oraz rozwijaniu kompetencji językowych i komunikacyjnych. W tym kontekście rola edukacji językowej wiąże się z tworzeniem jednostce okazji do uczestniczenia najpierw w protodialou, a później w dialogu z partnerem o różnym stopniu zaawansowania językowego.

BIBLIOGRAFIA

- Blakemore S.J. Frith U., *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.
- Brazelton T.B., Sparrow J.D., *Rozwój dziecka 0-3*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2013.
- Brown R., Bellugi U., *Trzy procesy w przyswajaniu składni przez dziecko*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980.
- Cackowska M., *Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej dla dzieci w Polsce*, Rymy, 2009, 5.
- Clark L., Ireland C., *Uczymy się mówić, mówimy, by się uczyć*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1998.
- Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008.
- Dobek-Ostrowska B., *Podstawy komunikowania społecznego*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2007.
- Dyer L., *Mowa dziecka. Zrozum i rozwin mowę dziecka*, Liber, Warszawa 2006.
- Eliot L., *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Media Rodzina, Poznań 2010.
- Eliot L., *Różowy mózg, niebieski mózg. Jak niewielkie różnice w mózgach dziewczynek i chłopców mogą stać się przepastne i co z tym robić*, Media Rodzina, Poznań 2011.

⁵⁵ R. Leakey, *Sztuka mówienia*, [w:] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. G. Godlewski, Warszawa 2003, s. 26.

- Fenson L., Bates E., Dale P., Goodman J., Reznick J.S., Thal D., *Measuring Variability in Early Child Language: Don't Shoot the Messenger*, Child Development, 2000, 2, March/April.
- Fernyhough Ch., *Dziecko w lustrze. Świat dziecka od narodzin do trzech lat*, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2011.
- Filipiak E., *Konteksty aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz 2002.
- Gleason J.B., Ratner N.B., *Psycholingwistyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Gopnik A., Meltzoff A.N., Kuhl P.K., *Naukowiec w kotłyszce. Czego o umyśle uczą nas*, Media Rodzina, Poznań 2004.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu*, Bliżej Przedszkola, Kraków 2012.
- Jajor J., *Płeć a rozwój funkcjonalny dzieci w wieku do 2 lat*, Nowiny Lekarskie, 2012.
- Juszczyk P.W., *Przyswajanie języka: dźwięki mowy i początki fonologii*, [w:] *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Kaczmarek L., *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań 1953.
- Klein W., *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Kuhl P.K., *Born to Learn: Language, Reading, and the Brain of the Child*, Colorado Early Learning Summit, Denver 2003.
- Kuhl P.K., *Język, umysł i mózg: doświadczenie zmienia percepcję*, [w:] *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Kuszak K., *Kompetencje dzieci w rozmowie z dorosłym i rówieśnikiem*, Wychowanie w Przedszkolu, 2013, 1.
- Krasowicz-Kupis G., *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.
- Lasota A., *Jak małe dziecko poznaje rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2012.
- Leakey R., *Sztuka mówienia*, [w:] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. G. Godlewski, Wydawnictwo UW, Warszawa 2003.
- Lenneberg E.H., *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980.
- Łata W., *Wyrazy dźwiękonaśladowcze w ekspresji i komunikacji językowej dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2008.
- Milewski S., *Mowa dorosłych kierowana do dzieci. Studium fonostatycznie-fonotaktyczne*, Harmonia Universitas, Gdańsk 2011.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Wydawnictwo Antykwa, Kraków 2000.
- Nickel H., *Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters*, Verlag Hans Huber, Stuttgart-Wien 1979.
- Ninio A., Snow C., *Dzieci jako rozmówcy*, [w:] *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

- Pilarska E., *Neurologiczne podstawy zaburzeń mowy u dzieci*, [w:] *Biomedyczne podstawy logopedii*, red. S. Milewski, J. Kuczkowski, K. Kaczorowska-Bray, Harmonia Universitas, Gdańsk 2014.
- Porayski-Pomsta J., *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1994.
- Przetacznikowa M., *Rozwój struktury i funkcji zdań w mowie dziecka*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, PWN, Warszawa 1968.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Sigel D., *Rozwój umysłu. Jak się stajemy tym kim jesteśmy*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009.
- Slobin D.I., *Poznawcze przesłanki rozwoju gramatyki*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980.
- Smoczyński P., *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław 1955.
- Stobnicka-Stolarska P., *Wczesnodziecięca Skala Rozwoju Umiejętności Komunikacyjnych The Rossetti infant-Toddler Language Scale*, [w:] *Interwencja logopedyczna. Zagadnienia ogólne i praktyka*, red. J. Porayski-Pomsta, M. Przybysz-Piwko, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2012.
- Szuman S., *Rozwój treści słownika dzieci. Zagadnienie i niektóre wyniki badań*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, PWN, Warszawa 1968.
- Tomasello M., *Spółeczno-pragmatyczna teoria uczenia się słów*, [w:] *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Trevarthen C., *Podstawy intersubiektywności: rozwój rozumienia innych ludzi i rozumienia kooperacyjnego u małych dzieci*, [w:] *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2011.
- Vester F., *Myślenie, uczenie się, zapominanie*, Glossarium, Bydgoszcz 2006.
- Wawiłow D., Usenko N., *Wiersze dla dzieci*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2012.
- Wood D., *Jak dzieci uczą się i myślą*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006.
- Zarebina M., *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1980.
- Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.