



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXI (2/2019)

Emilia OLEJNIK-KRUPA*

Rodzinne uwarunkowania rozwoju językowego w pierwszych latach życia dziecka

Family conditions of linguistic development in the first years
of a child's life

Abstrakt

Cel. Artykuł jest wynikiem teoretycznej refleksji pedagogicznej. Analiza zgromadzonego materiału teoretycznego, który przedstawiam w niniejszym tekście, pokazuje związek między rozwojem językowym dziecka a świadomością, kulturą pedagogiczną rodziców i ich działaniami, które mogą ten proces stymulować.

Metoda. Analiza literatury przedmiotu.

Wyniki i wnioski. Rodzina jest podstawowym środowiskiem wychowawczym każdego dziecka. Jej oddziaływanie socjalizacyjno-wychowawcze jest szczególnie istotne w zakresie rozwinięcia sprawności językowej. Odpowiednia stymulacja i motywacja ze strony rodziców jest niezbędna do podejmowania prób doskonalenia języka przez dziecko. Przede wszystkim jednak mowa rodziców/opiekunów stanowi istotny wzorzec zachowań językowych.

Słowa kluczowe: rodzice, rodzina, dziecko, rozwój językowy.

Abstract

Aim. This article, named Family conditions of linguistic development in the first years of a child's life, is the result of my pedagogical, theoretical reflection. Analysis of gained theoretical material, which I present in this text, shows the association between a develo-

* e-mail: emilia.olejnik-krupa@uwr.edu.pl

Zakład Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, J. W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

ORCID: 0000-0001-8906-2766

ping child's communication system and awareness, parents' pedagogical culture and their actions, which can stimulate that process.

Method. Analysis of the subject literature.

Results. The family is the basic educational environment of every child. Its socialization and educational impacts are particularly important in terms of developing language skills. Adequate parental stimulation and motivation is essential for a child to try to improve their language. Above all, however, parents/guardians are important patterns of linguistic behavior.

Keywords: parents, family, child, linguistic development.

Rodzina jako podstawowa grupa socjalizacyjno-wychowawcza

Z chwilą przyjścia na świat stajemy się istotami społecznymi, dla których rodzina stanowi podstawowe środowisko rozwoju, wywierając znaczący wpływ na to kim, i jacy, jesteśmy. Dotyczy to zarówno sfery zachowań, stosunku do innych ludzi, jak i uznawanych norm oraz preferowanych wartości i wzorców działania. O tym, kim jesteśmy, decyduje więc nie tylko monologiczne „ja” – wpisane w strukturę genów, indywidualny potencjał, ale także wspólnota rodzinna, z którą jesteśmy powiązani z racji narodzenia.

Formacja ta ma własny system wartości i norm regulujących zachowanie jednostek w sprawach ważnych dla życia całej grupy, a jej członkowie – rodzice i dzieci – zajmują konkretne pozycje w jej wewnętrznej strukturze¹. Dzięki takiemu układowi wypełnia ona konkretne funkcje wynikające z bardziej lub mniej uświadomianych sobie przez jej członków zadań. Pojęciem newralgicznym w rozumieniu rodziny są także więzi, czyli

kompleks sił przyciągających członków (rodziny) nawzajem do siebie, wiążących ich ze sobą, a siły te wynikają ze związku małżeńskiego, świadomości związków genetycznych, przeżyć emocjonalnych, stosunków zależności, współdziałania, z czynników prawnych, religijnych i obyczajowych, a także z podobnych postaw członków rodziny wobec uwarunkowań społecznych, kulturowych i gospodarczych w jakich żyje dana rodzina².

I chociaż funkcjonuje ona wewnątrz szerszych społeczności, pozostaje jednostką autonomiczną, to jednak uzależnioną od wpływów społeczeństwa globalnego.

Przyjmując oddziaływanie makrostruktury, stara się je weryfikować i próbuje oddziaływać na nie w celu dokonywania w nich zmian. Jest więc lokomotywą

¹ M. Ochmański, *Istota wychowania w rodzinie a zachowanie dziecka w przedszkolu*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1993, t. 15, s. 184.

² L. Dyczewski, *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2002, s. 11.

napędową makrostruktur, ale także zaworem bezpieczeństwa dla swoich członków. Ze względu na fakt, że to w niej przede wszystkim dziecko poddawane jest wszechstronnemu procesowi socjalizacyjno-wychowawczemu, którego celem jest ukształtowanie człowieka rozumnego, musi ona poprzez zaspokojenie potrzeb psychofizycznych młodego człowieka kształtować jego uczucia, potrzeby, postawy, stosunek do innych osób, do świata wartości, norm i wzorców zachowania³.

Oznacza to więc, że rodzina tworzy indywidualną niszę, charakterystyczny mikrokosmos, mniej lub bardziej otwarty na zewnątrz. W efekcie tego stanowi ona system charakteryzujący się cechami niesprowadzalnymi do sumy cech jej członków. Członków, którzy na skutek internalizacji doświadczeń, eksternalizacji przeżyć – wytwarzają hermetyczne światy wspólnotowych porozumień. Tworzący się „tekst” staje się więc dowodem na istnienie swoistej epistemologii rodzinnej, w którym pole semantyczne nie jest produktem gotowym lecz procesem. Wewnątrzrodzinny świat przeżywany nie tworzy się z próżni. Ta integralna częśćka i tworzywo społeczeństwa ogniskuje wartości i przekonania, mody, zasady i poglądy aktywne w danym kręgu kulturowym w określonym momencie jego rozwoju historycznego.

O tym jaka jest treść przekonań członków rodziny, decydują zarówno czynniki kulturowe [...], jak i te, które są związane z indywidualną historią życia danej rodziny, a więc „biograficznie zdeterminowane”, nie tylko przez ofertę społeczeństwa, ale także to, co rodzina jako zbiorowość zdołała z tej oferty zaakceptować i wybrać dla siebie⁴.

Dzięki temu realizuje ona „zadania transmisji kulturowej zmierzającej od zewnętrznych w stosunku do rodziny układów społecznych (ze społeczeństwem globalnym włącznie), kreuje kulturę behawioralną rodziny, do osobowości jej członków, na skutek czego formowaniu ulega ich kultura indywidualna”⁵. Dotyczy to oczywiście kompleksowego rozwoju jednostki, we wszystkich sferach i płaszczyznach życia. Koncentrując się jednak na języku „W diadzie dziecko – dorosły znacząca rola przypada dorosłemu. Od stylu jego mowy i intencji wchodzenia w interakcje z dzieckiem zależne są te doznania komunikacyjne, które stanowią o doświadczeniu porozumiewania się”⁶. Ponadto „dziecko uczy się języka w rodzinie, w spontanicznych wy-

³ R. Skrzyżniak, *Socjalizacja i wychowanie w rodzinach o zróżnicowanej liczbie dzieci*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 1997, s. 6–7.

⁴ E. Dryll, *Interakcja wychowawcza*, Wydawnictwo IP PAN, Warszawa 2001, s. 39–45.

⁵ Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002, s. 71.

⁶ B. Niesporek-Szamburska, D. Bula, *O nabywaniu doświadczeń w akcie mowy: kompetencja komunikacyjna*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 1995, t. 13, s. 162.

powiedziach, naturalnych aktach mowy, w których odgrywa rolę odbiorcy tekstów przeznaczonych specjalnie dla niego i równocześnie jest mimowolnym słuchaczem tekstów innych [...]”⁷.

Z czasem więc młody człowiek staje się coraz bardziej świadomym odbiorcą i nadawcą komunikatów, a przestrzeń osobniczych relacji opartych na słowie wykracza poza mury rodzinnego domu.

Rozwój mowy w pierwszych latach życia dziecka. Od narodzenia do okresu przedszkolnego

Przy obecnym stanie wiedzy dokonanie dokładnej i wyczerpującej etapizacji rozwoju mowy dziecka jest niemożliwe, albowiem jest to wyjątkowo złożona funkcja psychiczna. Ponadto istota natury języka naturalnego sprawia, że nie oddziela on rzeczywistości pozajęzykowej od psychologicznego i społecznego świata jego użytkowników⁸.

Zasadniczo jednak w rozwoju mowy dziecka wyróżnia się dwa etapy: *prelingwistyczny* (postrzegany przez niektórych badaczy jako nie mający nic wspólnego z mową, zwany niekiedy *przedmownym*) oraz etap *lingwistyczny*.

Cechą charakterystyczną pierwszego etapu jest przygotowanie dziecka do „właściwego” rozwoju mowy. Jest to okres melodii (trwa do 18. lub nawet do 22. miesiąca życia dziecka). Etap drugi obejmuje rozwój werbalnych form mowy od etapu wyrazu, poprzez okres zdania, aż do swoistej mowy dziecięcej, które przypadają między 18. lub 22. a 36. miesiącem życia dziecka. Nieco innej klasyfikacji dokonuje Ida Kurcz, która podkreślając uniwersalność stadiów w rozwoju języka, wyróżnia: fazę przedjęzykową (pierwszy rok życia), wypowiedzi jednowyrazowych (od 10. do 20. miesiąca życia), wypowiedzi dwuwyrazowych (koniec drugiego roku życia) oraz fazę opanowania podstaw języka (trzeci rok życia)⁹.

Biorąc pod uwagę kwestię oddziaływania rodzinnego, niewątpliwym pozostaje fakt, iż na początku wszystkie niemowlęta sygnalizują otoczeniu swoje cielesne i emocjonalne potrzeby za pomocą płaczu i określonych ruchów. Emitują dźwięki o różnym stopniu głośności w stanach wygody/niewygody i zaspokojenia/niezaspokojenia potrzeb biologicznych i emocjonalnych. Oznacza to, że prawie od początku rodzice i dzieci porozumiewają się za pomocą kontaktu wzrokowego, dotyku, uśmiechu i głosu. Potwierdzają to badania, których wyniki sprowadzają się do wniosku, iż

⁷ Tamże.

⁸ A. Wierzbicka, *Język – umysł – kultura*, PWN, Warszawa 1999.

⁹ I. Kurcz, *Język a psychologia: podstawy psycholingwistyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.

dziewięcioletni niemowlęta i ich matki doświadczają harmonijnej łączności, nawet gdy interakcje odbywają się za pośrednictwem naturalnej wielkości obrazu na monitorze. Przy ponownym odtwarzaniu kasety, kiedy matka nie reaguje już na zachowanie dziecka, niemowlę odwraca głowę i wierci się niespokojnie. Uspokaja się natomiast, gdy znowu następuje interakcja na żywo. [...] Interakcje pomiędzy rodzicami a dziećmi ułatwiają niemowlętom przetrwanie i budzą w nich świadomość własnej osoby [...]¹⁰.

Z licznych badań wynika także, że już noworodki dysponują wrażliwością na cechy prozodyczne mowy matek oraz są dobrze przygotowane do ich różnicowania i kategoryzowania, co finalnie prowadzi do odkrywania organizacji syntaktycznej (badania Marii Wysockiej nad rozwojem kompetencji i sprawności prozodycznej ukazują ją jako jedną z pierwszych kompetencji komunikacyjnych nabywanych przez dziecko¹¹).

Co szczególnie interesujące, już u kilkutygodniowych niemowląt pojawiają się zatem prozodyczne cechy wokalizacji, takie jak: intonacja, akcent, rytm. Około trzeciego miesiąca życia dziecko zaczyna wydawać gardłowe dźwięki podobne do artykułowanych: *k, g, a, u*, czasem łącząc je w kombinacje. Od około połowy pierwszego roku życia natomiast artykułuje zgłoski na zasadzie echolalii sylab, np. *ba-ba* itp. Jednak dźwięki te pozostają bez większego związku z fonemami wypowiedzianymi w otoczeniu. „Na tym etapie pojawia się także tzw. gaworzenie imitujące, zorganizowane w struktury melodyczne charakterystyczne dla mowy”¹². Jednocześnie, jak podkreślają Ross Vasta, Marshall M. Haith i Scott A. Miller, liczne badania pokazują, że wczesne gaworzenie dzieci pochodzących z różnych środowisk jest na tyle podobne, że zasadniczą rolę przypisuje się mechanizmom biologicznym¹³.

Właściwy okres mowy lingwistycznej rozpoczyna się około 12. miesiąca życia, kiedy rozwija się słuch fonematyczny, stwarzający podstawy do naśladowania otoczenia. Ten okres charakteryzuje się formułowaniem przez dziecko pierwszych słów. Zanim jednak ów proces nastąpi, specyficzne jest występowanie komunikacji referencjalnej za pomocą gestu – pokazywanie przedmiotu, podawanie go, wskazywanie przy jednoczesnej wokalizacji. Pierwsze słowa to kompilacje fonemów tworzących sylaby, składające się ze spółgłosek i samogłosek. Początkowo pojedyncze dźwięki lub słowa pełnią funkcję całych zdań (holofrazy)¹⁴. „Każde słowo jest utajonym

¹⁰ D.G. Myers, *Psychologia*, Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 125.

¹¹ Por. M. Wysocka, *Prozodia mowy w percepcji dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012.

¹² A. Zwoliński, *Słowo w relacjach społecznych*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2003, s. 24.

¹³ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004, s. 245.

¹⁴ M. Ligęza, *Podstawy lingwistyki rozwojowej*, [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia: pytania i odpowiedzi: podręcznik akademicki*, t. 1, Interdyscyplinarne podstawy logopedii, Wydawnictwo UO, Opole 2003, s. 290.

uogólnieniem, które z kolei jest werbalnym aktem myśli odzwierciedlającym istniejącą rzeczywistość zupełnie inaczej, niż odzwierciedla się ona w bezpośrednich wrażeniach i spostrzeżeniach¹⁵ – pisze Andrzej Zwoliński. Rozwój znaku językowego u dziecka zaczyna się od opanowania symetrycznej relacji podobieństwa (dźwięki odpowiadają określonym przedmiotom). Pamiętać jednak należy, że cały czas odkrywaniu owej relacji towarzyszy mowa osób dorosłych, która, będąc podstawą poznawania tej pierwszej relacji, spełnia jednocześnie inną ważną rolę, to znaczy dostarcza dziecku „konwencji językowej”. W ten sposób dziecko „dostrzega” analogiczność między dźwiękiem i odpowiadającym mu przedmiotem na podstawie rzeczywistego zachodzenia tego podobieństwa (w sensie zbieżności czasowej wspomnianych elementów), ale nie zdaje sobie sprawy, że związek ten w gruncie rzeczy jest przypadkowy (tzn. konwencjonalny), więc traktuje go jako naturalny¹⁶. Wszystkie próby kontaktu muszą więc spotkać się z informacją zwrotną ze strony znaczących dorosłych, by ów proces przebiegał harmonijnie.

Zaczynając opanowywać mowę, dziecko uogólnia rzeczy w słowie inaczej niż dorosły [...]. Zdołaliśmy ustalić, że głębia zrozumienia, jego adekwatność, sfera, w jakiej ono jest możliwe – słowem, procesy uogólnienia – wykazują ścisłą i prawidłową zgodność z poziomem rozwoju u dziecka umiejętności komunikowania się. Rozwój tych umiejętności oraz rozwój uogólnienia przebiega równocześnie¹⁷.

Trzeba także pamiętać, iż stadium wyrazu charakteryzuje występowanie zmienionej warstwy artykulacyjnej głosek oraz postaci słów, co świadczy o autonomiczności mowy dzieci. Często obserwuje się więc występowanie pierwszej sylaby, lub, w przypadku wyrazów jednosylabowych, brak ostatniej głoski w roli całego słowa. Namnaża się liczba używanych wyrazów dźwiękonaśladowczych (onomatopei). Powtarzanie wyrazu jednosylabowego, opuszczanie sylab lub ich reduplikacje, skrócenia, zniekształcenia, metatezy (przestawienia szyku głosek w wyrazie) czy nawet augmentacje (specyficzne zgrubienia wyrazów) są na tym etapie rozwoju mowy naturalne. Ogólnie mowa ma przecież charakter agramatyczny. Dziecko nie używa końcówek koniugacyjnych. Jego mowa jest sytuacyjna i synpraktyczna, tzn. towarzyszy ona jego działaniu w kontekście określonej sytuacji. Okazuje się także, że sama obserwacja aktywności dziecka przesądza o możliwości zrozumienia mowy.

¹⁵ A. Zwoliński, *Słowo w relacjach...*, dz. cyt., s. 24.

¹⁶ S. Frydrychowicz, *Język w rozwoju jednostkowym*, [w:] T. Rzepa, S. Frydrychowicz, *Relacje między doświadczeniem językowym a doświadczeniem indywidualnym*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1988.

¹⁷ L. S. Wygotski, *Problem rozwoju i rozpadu wyższych funkcji psychicznych*, [w:] L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971, s. 499.

Wychwytywanie zamiarów i intencji innych użytkowników języka pozwala określić odniesienie zasłyszanych słów, tworzyć zbiory oddzielnych kategorii pojęciowych.

Jeszcze przed ukończeniem 18 miesięcy dzieci uczą się w ten sposób znaczeń niektórych słów, włączając w to nazwy kategorii przedmiotów i kategorii substancji oraz imiona własne ludzi. Przyswoiwszy znaczenia pewnej liczby słów, zaczynają wykorzystywać wrodzony mechanizm ustalania relacji między znaczeniem a gramatyką, aby określić kategorię gramatyczną słowa w drodze zakotwiczenia w znaczeniu¹⁸

– stwierdza Ewa Czapska.

Lew Wygotski zauważał natomiast, że

w nauczaniu dzieci w różnym wieku istnieją pewne punkty graniczne. Pierwszy taki punkt to koniec uczenia się dziecka do lat trzech (jeśli określenie to rozumieć szeroko, tak jak się je rozumie mówiąc, że dziecko uczy się mówić w wieku od 1 1/2 roku do 3 lat). Można powiedzieć, że cechą charakterystyczną uczenia się dziecka w wieku do lat trzech jest to, iż uczy się ono według własnego programu. Przykładem może być rozwój mowy. Kolejność stadiów, przez które dziecko przechodzi, czas trwania każdego etapu, na którym się zatrzymuje, nie są zdeterminowane programem ułożonym przez matkę, lecz głównie tym, co dziecko samo czerpie z najbliższego środowiska. Rozwój mowy dziecka zależy, rzecz jasna, od tego, czy styka się ono ze słownictwem bogatym czy ubogim, ale program opanowania mowy ustala ono samo¹⁹.

Sam proces rozwoju mowy przebiega zatem na zasadzie uczenia się spontanicznego. Dziecko poprzez interakcje uczestniczy w świecie społecznym i choć początkowo jego obecność w sensie relacyjnym wydaje się być bierna, to jednak czynnie percepuje napotkaną rzeczywistość.

Szczególnym okresem w rozwoju mowy dziecka jest przełom pierwszego i drugiego roku życia. Jest to okres, w którym linie rozwoju mowy i myślenia, do tej pory przebiegające oddzielnie, łączą się. Dziecko odkrywa, że każdy przedmiot ma swoją nazwę. Przede wszystkim jednak zakres zachowań dziecka wzbogaca się o możliwość wypowiedzania słów ze zrozumieniem. „Rozwój mowy czynnej charakteryzuje początkowo stosunkowo powolne, a potem szybkie narastanie zasobu słownika indywidualnego – słów, których znaczenie zaczyna dziecko rozumieć i używać czynnie w kontaktach z innymi”²⁰.

¹⁸ E. Czapska, *Recenzja książki: Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, pod red. B. Bokus, G. W. Shugar, Sopot 2007, „Logopeda. Czasopismo internetowe” 2007, nr 2(5).

¹⁹ L.S. Wygotski, *Problem rozwoju...*, dz. cyt., s. 499.

²⁰ A. Jurkowski, *Ontogeneza mowy i myślenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s. 62.

Pierwsze „zdania” są wykrzyknikami lub czasownikami. Później pojawiają się wypowiedzi dwuwyrzowe, następnie wielowyrzowe oparte na najprostszych regułach gramatyki i składni. W konsekwencji tego zdecydowana większość dwulatków konstruuje proste zdania pytające, potrafi umiejscawiać przedmioty, określać nieistnienie czegoś, czynność lub własność, identyfikować osoby, żądać, umiejscawiać działanie czy też określać czynności osób²¹.

Z upływem czasu, stopniowo mowa staje się kontekstowa. Przyrostowi ulega zasób słownikowy oraz precyzują się znaczenia słów. Dziecko opanowuje umiejętność konstruowania zdań, a w kolejnych latach doskonali i rozwija umiejętność redagowania coraz dłuższych wypowiedzi. Metodą prób i błędów, dzięki wsparciu osób dorosłych, dziecko powoli opanowuje i utrwala umiejętność wykorzystywania złożonego porządku słów, ich odmiany z zastosowaniem określonej intonacji²². Ten proces gramatyzacji mowy trwa jeszcze kolejnych kilka lat, aż do chwili, kiedy w okresie edukacji szkolnej dziecko pozna zasady i reguły gramatyki. Do tego momentu wiedza językowa dziecka z jednej strony przejawia się poprzez percepcję i rozumienie wypowiedzi innych, z drugiej natomiast wyraża się przez generowanie samodzielnych wypowiedzi.

Na proces rozwoju mowy poza uczestnictwem, z którym bezpośrednio wiąże się jakość i intensywność kontaktów, specyfika komunikacji w rodzinie (o których pisałam wyżej) wpływ mają także: prawidłowy rozwój psychomotoryczny, inteligencja dziecka, oraz tzw. zdolności specjalne utożsamiane ze zdolnościami językowymi.

Rozwój mowy dziecka w wieku wczesnoszkolnym

Dziecko w wieku szkolnym staje się coraz bardziej niezależne, jednak aby

poznawało świat i uczyło się w nim funkcjonować, wymaga zachęty, motywowania, oparcia w rodzicach, którzy prezentują najważniejsze wzorce zachowań, umożliwiające uczenie się przez modelowanie. Rodzice muszą być dla dziecka wciąż dostępni emocjonalnie, wspierający, stwarzający poczucie oparcia i bezpieczeństwa, gdyż tylko w takich warunkach w pełni skorzysta ono z oferowanej mu możliwości bardziej samodzielnego funkcjonowania²³

– zauważa Bożena Gulla.

²¹ A. Zwoliński, *Słowo w relacjach...*, dz. cyt.

²² Tamże.

²³ B. Gulla, *Wolność a zależność dziecka*, [w:] M. Duda, B. Gulla B. (red.), *Dziecko a świat dorosłych*, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2009.

Okres edukacji wczesnoszkolnej charakteryzuje mowa konkretno-wyobrażeniowa, a sam proces rozwoju mowy ma charakter dwukierunkowy. Z jednej strony wyraża się on w rozszerzaniu jej funkcji symbolicznej (zwiększanie sprawności umysłowej, biegłość w operacjach formalno-logicznych) i w coraz wyraźniejszym związku mowy z procesami myślowymi. Z drugiej natomiast rozwój mowy obejmuje proces jej interioryzacji (kierowanie myśli i wyobrażeń „do wewnątrz”)²⁴.

Aktywność językową, poziomy sprawności językowej dzieci w wieku przedszkolnym i/lub wczesnoszkolnym ilustrują, na gruncie polskim, badania i rozważania, takich badaczek, jak: Krystyna Borawska, Elżbieta Filipiak, Magdalena Wasylewicz, Anna Lenart, Lucyna Smółka i inni.

Około siódmego roku życia kończy się rozwój systemu fonologicznego. Wobec tego dziecko wymawia już większość głosek w sposób prawidłowy. Ważnym aspektem rozwoju tego systemu jest także kształtowanie się świadomości fonologicznej. Kluczowe jest tu więc dostrzeganie i różnicowanie fonemów, a co się z tym bezpośrednio wiąże – stymulacja słuchu i pamięci audytywnej dziecka przez świadomych istoty tych umiejętności dorosłych.

Systematycznie wzrasta także sieć semantyczna, dlatego też zróżnicowane środowisko wychowawcze dziecka sprzyja wzbogacaniu jego zasobu słownikowego.

Źródłem rozwoju językowego stają się codzienne rozmowy. Dziecko nawiązując kontakty rozwija swój język, zaczyna być obserwatorem, uczestnikiem wielu odmiennych sytuacji komunikacyjnych, które sprawiają, że zdobywa wiedzę o świecie, ludziach i przeżywanych emocjach, wzbogacając tym samym zasób słownikowy, wiedzę na temat przebiegu i skuteczności komunikacji interpersonalnej.

W wieku 7–8 lat następuje rozwój funkcji sfery poznawczej, takich jak analiza i synteza wzrokowa, słuchowa i kinestetyczno-ruchowa, co w dalszej perspektywie umożliwi opanowanie umiejętności czytania i pisania, a więc i rozpoczęcie wzajemnego procesu oddziaływania obu odmian języka – mówionego i pisanego.

Perfekcyjne opanowanie języka dopełnia nauka czytania i pisania. Czytanie, które zakłada wzrokowe ujęcie wydrukowanych liter, słów, zdań czy innych znaków pisarskich, wiąże się z ich ujęciem poznawczym [...]. Uświadomienie znaczenia czytanego tekstu jest globalne – są to grupy słów, całe zdania, a nie pojedyncze słowa. Sens czytanego tekstu wywołuje skojarzenia logiczne, związane z nim wyobrażenia i uczucia²⁵.

Pisanie natomiast jest wynikiem rozbudzenia przez pojęcia obrazów językowo-ruchowych, które wywołują obraz liter, a te działają na mięśnie ręki i powodują odpowied-

²⁴ K. Borawska, *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Trans Humana, Białystok 2004, s. 48.

²⁵ A. Zwoliński, *Słowo w relacjach...*, dz. cyt., s. 26.

nie ruchy – zauważa Zwoliński, który podkreśla jednocześnie, iż mimo półmechanicznego charakteru pismo jest wyrazem całej osobowości człowieka, jego temperamentu i uzdolnień, które można poznać poprzez analizę grafologiczną zapisu²⁶.

Język pisany staje się bezpośrednim bodźcem stymulującym opanowanie gramatycznej struktury języka. Pozbawiony elementów paralingwistycznych, zmuszony jest do precyzyjnego, logicznego ukazywania zależności przyczynowo-skutkowych, klarownego wyrażania intencji i myśli nadawcy. Implikuje to, co oczywiste – konieczność używania odpowiednich struktur gramatycznych.

To właśnie środowisko wychowawcze dziecka utrwała poprawne lub negatywne wzorce, a ponieważ dziecko nie zna jeszcze norm określających ową poprawność, przyjmuje za prawidłowe te formy wyrazów, które tworzone są przez jego najbliższych, a utralają się w jego pamięci.

Z drugiej jednak strony

występowanie u dziecka pewnych rodzajów błędów na poziomie morfologii wskazuje na jego dążenie do indukowania regularności z mowy otoczenia. Dopóki dziecko mówi poprawnie (lub przynajmniej na tyle poprawnie, na ile poprawna jest mowa jego otoczenia), nie da się ustalić, czy po prostu powtarza ono to, co słyszało, czy też rzeczywiście samo konstruuje swe wypowiedzi²⁷.

Co w kontekście powyższych analiz wydaje się szczególnie znaczące, z prowadzonych przeze mnie w ostatnich latach badań w heterogenicznym środowisku wielkomiejskim klaruje się dość jasno interesujący wniosek, iż nie stwierdza się zależności pomiędzy poziomem sprawności językowej dzieci a poziomem wykształcenia rodziców. Natomiast dość wyraźnie korelują ze sobą wyższe poziomy sprawności językowej ze stylem komunikacji rodziców. Dzieci, które w codziennym dyskursie uczestniczą w spotkaniach werbalnych z wykorzystaniem komunikatów Ja – osiągają wyższe wyniki w zakresie płynności wypowiedzi, zdolności argumentacji oraz twórczego użycia języka.

W tym kontekście specjalnego znaczenia nabiera więc konieczność koncentracji naszej uwagi na rozwijaniu umiejętności konstruowania pytań, argumentowania własnych poglądów i opinii, ale także kształcenie zdolności przyjmowania perspektywy drugiego człowieka, choćby poprzez ćwiczenia i zabawy językowe, poprzez stwarzanie warunków, w których dziecko mogłoby podejmować próby werbalizacji własnych doświadczeń, wyrażania emocji zarówno przez komunikaty werbalne, jak i niewerbalne.

²⁶ Tamże.

²⁷ R. Brown, U. Bellugi, *Trzy procesy w przyswajaniu składni przez dziecko*, [w:] G.W. Shugar, M. Smoczyńska, *Badania nad rozwojem języka dziecka: wybór prac*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009, s. 102.

Niewątpliwie czytanie należy do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego. Chodzi tu oczywiście nie tylko o czytanie rozumiane jako prosta czynność, ale przede wszystkim jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie, który umożliwi jednostce zdobywanie wiedzy, rozwój psychoemocjonalny, intelektualny, moralny, a także uczestnictwo w życiu społecznym. By proces ten przebiegał bez zakłóceń, środowisko rodzinne musi dostarczyć nie tylko bogatego materiału czytelniczego, ale ukazać tę formę spędzania czasu jako wartościową.

Kiedy dziecko ma dziewięć, dziesięć lat – następuje intensywny rozwój mowy i myślenia samodzielnego oraz intensywny wzrost sprawności posługiwania się językiem (poznanie całego zestawu środków leksykalnych, składniowych, gramatycznych, ortograficznych, interpunkcyjnych, sprawne czytanie, pisanie), co wyraża się konstruowaniem różnych form stylistycznych.

Oczywistym wydaje się także fakt, iż synchroniczność procesów myślowych wraz z formułowaniem wypowiedzi, jakie charakteryzuje proces mówienia, wiąże się z intensyfikacją występowania błędów.

Tu swoistego znaczenia nabiera więc sposób reagowania rodziców/opiekunów na nieprawidłowo konstruowane wypowiedzi. Do najczęstszych, stosownych reakcji werbalnych, stymulujących rozwój struktur gramatycznych, zalicza się: rozszerzenie – rodzic/opiekun powtarza błędnie skonstruowaną wypowiedź w postaci poprawnej, rozwiniętej; przetworzenie – rodzic powtarza zmodyfikowaną wypowiedź dziecka (co szczególnie interesujące, badania pokazują dość jednoznacznie, że częstość, z jaką rodzice naśladują dzieci jest znacznie większa niż częstość, z jaką dzieci naśladują rodziców); pytania wyjaśniające – dziecko otrzymuje informację zwrotną, iż jego wypowiedź nie została zrozumiana przez rodzica/opiekuna. W efekcie czego podejmuje kolejną próbę formułowania komunikatu²⁸.

Bagatelizowanie błędów daje dziecku złudne poczucie poprawności, buduje świadomość, że w codziennym dyskursie jest nieomyślne, natomiast w rzeczywistości utrwała błędne struktury. Akty krytyki uświadamiają mu z kolei, że lepiej jest pozostać biernym odbiorcą, niż aktywnym uczestnikiem procesu porozumiewania się.

O skuteczności oddziaływania wychowawczego w sferze sprawności językowej w istotnym stopniu przesądza także styl wychowania, z którym korelują zasady: dialogu, szacunku, szczerości i otwartości na informacje zwrotne, wyrozumiałości i tolerancji wobec różnorodności i odmienności światopoglądowych, partnerstwa, wielopłaszczyznowej bliskości dzieci i rodziców/opiekunów, oraz balansu ich aktywności i bierności.

²⁸ E. Filipiak, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002, s. 113.

Ważna jest także sytuacja socjoekonomiczna oraz miejsce zamieszkania.

Wiemy dziś, że miejsce zamieszkania jest okolicznością, którą należy brać pod uwagę, charakteryzując język ludzi tam zamieszkujących. Miejsce jest ważnym wyznacznikiem jakości języka nie tylko w odniesieniu do jego systemu fonologicznego, lecz także do warstwy treściowej, w tym zwłaszcza systemu gramatycznego i leksykalnego²⁹.

Rola rodziny w tym obszarze rozwoju dziecka wydaje się być szczególnie, zwłaszcza, że rzeczywistość szkolna wydaje się zaniedbywać tę kwestię. Otóż – jak wynika z analiz Doroty Klus-Stańskiej i Marzeny Nowickiej – w szkole zaniedbuje się „mowę żywą uczniów”. „W zakresie mowy ustnej dziecko stosuje się do wymagań postawionych przez szkołę. Stara się mówić na polecenie, odpowiadać zwięźle i jasno na podany temat i zgłaszać chęć wypowiedzi”³⁰. Tym samym więc przyjmuje przede wszystkim pozycję biernego słuchacza komunikatów – próśb, instrukcji i poleceń nauczyciela.

Świadomość tych zależności powinna zatem stanowić istotny element świadomego działania pedagogicznego rodziców i obejmować szereg inicjatyw, takich jak: aktywizacja spontaniczności werbalnej dzieci, dostarczanie im bogatego i zróżnicowanego materiału językowego, a także aranżowanie szeregu sytuacji komunikacyjnych i doświadczeń językowych w różnych okolicznościach. Tylko właściwa stymulacja i wsparcie stwarza możliwość osiągnięcia przez dziecko odpowiednich sprawności, i może sprawić, że język przestanie pełnić rolę narzędzia nierównej selekcji społecznej.

Podsumowanie

Przegląd rozważań teoretycznych i badawczych, dotyczących rozwoju mowy dzieci, pozwala przyjąć, że na jego jakość i osiągnięte przez dziecko efekty oddziałują zarówno natura, jak i wychowanie.

O ile na kwestie niezależnych od naszej woli programów genetycznych nie mamy bezpośredniego wpływu, o tyle na środowisko życia dziecka już tak. Przyjmując więc tę optykę, należy uznać, że to oddziaływanie jest szczególnie istotne w zakresie rozwijania i doskonalenia sprawności językowej. Jak wynika z analiz i badań językoznawczych, socjolingwistycznych, pedagogicznych i psychologicznych, od-

²⁹ K. Polak, *Kultura szkoły: od relacji uczniowskich do języka uczniowskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007, s. 174.

³⁰ D. Klus-Stańska, Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005, s. 138.

powiednia motywacja rodziców jest niezbędna do podejmowania prób doskonalenia języka przez dziecko. Przede wszystkim jednak rodzice, jako osoby biorące udział w procesie socjalizacji jednostki, dostarczają jej wzorców zachowań językowych, ze specyfiką języka danej grupy społecznej, według przyjętych przez nią reguł, norm i estetyki. Rodzice Odpowiadają za jakość doświadczeń i oddziaływań edukacyjno-wychowawczych we wszelkich sferach życia dziecka sprawiając, że język staje się nie tylko środkiem przekazu, ale też realnym odbiciem jego orientacji w życiu, granic percepcyjnych rozumienia świata we wszystkich jego wymiarach.

Co oczywiste, istotne znaczenie w procesie kształcenia sprawności językowej dzieci odgrywa także sformalizowana edukacja, która przyczynia się do unifikacji procesu komunikowania. „Dzięki niej elementy językowych potrzeb społecznych wplatane są w ewolucyjnie kształtowane umiejętności odczytywania sygnałów pozajęzykowych, co w efekcie pozwala nam radzić sobie w życiu społecznym”³¹. Również kultura masowa i specyficzny język mediów, kultura wysoka również nie pozostają bez znaczenia na kształcenie tej sprawności, ale w tym miejscu należy dobitnie podkreślić, że w dużej mierze to właśnie ze świadomości rodzicielskiej będzie wynikał fakt ich jakości i dostępności dla dziecka. I chociaż oczywistym pozostaje fakt, że korelacja programu genetycznego, możliwości poznawczych oraz jakości stymulacji środowisk życia i edukacji znacząco wpłyną na rozwój językowy, to jednak środowisko rodzinne wydaje się być nie do przecenienia. Ta świadomość powinna więc wyznaczać kierunek postępowania i strategii wychowawczej rodziców od pierwszych chwil życia dziecka.

Bibliografia

- Borawska K., *Umiejętności językowe dziecka kończącej edukację wczesnoszkolną*, Trans Humana, Białystok 2004.
- Brown R., Bellugi U., *Trzy procesy w przyswajaniu składni przez dziecko*, [w:] G. W. Shugar, M. Smoczyńska, *Badania nad rozwojem języka dziecka: wybór prac*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.
- Czapska E., *Recenzja książki: Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy, pod red. B. Bokus i G. W. Shugar, Sopot 2007*, „Logopeda. Czasopismo internetowe” 2007, nr 2(5).
- Dryll E., *Interakcja wychowawcza*, Wydawnictwo IP PAN, Warszawa 2001.
- Dyczewski L., *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2002.
- Filipiak E., *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.
- Frydrychowicz S., *Język w rozwoju jednostkowym*, [w:] T. Rzepa, S. Frydrychowicz, *Relacje między doświadczeniem językowym a doświadczeniem indywidualnym*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1988.

³¹ B. Siemieniecki, D. Siemieniecka, H. Nilsen, E. Bratland, *Język nowej komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010, s. 24.

- Gulla B., Wolność a zależność dziecka, [w:] M. Duda, B. Gulla (red.), Dziecko a świat dorosłych, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2009.
- Jurkowski A., *Ontogeneza mowy i myślenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
- Kurcz I., *Język a psychologia: podstawy psycholingwistyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Ligęza M., *Podstawy lingwistyki rozwojowej*, [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia: pytania i odpowiedzi: podręcznik akademicki*, t. 1, *Interdyscyplinarne podstawy logopedii*, Wydawnictwo UO, Opole 2003.
- Myers D.G., *Psychologia*, Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Niesporek-Szamburska B., Bula D., *O nabywaniu doświadczeń w akcie mowy: kompetencja komunikacyjna*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 1995, t. 13.
- Ochmański M., *Istota wychowania w rodzinie a zachowanie dziecka w przedszkolu*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1993, t. 15.
- Polak K., *Kultura szkoły: od relacji uczniowskich do języka uczniowskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Siemieniecki B., Siemieniecka D., Nilsen H., Bratland E., *Język nowej komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010.
- Skrzypniak R., *Socjalizacja i wychowanie w rodzinach o różnicowanej liczbie dzieci*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 1997.
- Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S. A., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004.
- Wierzbicka A., *Język – umysł – kultura*, PWN, Warszawa 1999.
- Wygotski L.S., *Problem rozwoju i rozpadu wyższych funkcji psychicznych*, [w:] L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.
- Wysocka M., *Prozodia mowy w percepcji dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012.
- Zwoliński A., *Słowo w relacjach społecznych*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2003.