

Bernadeta Niesporek-Szamburska

Język pierwszy dziecka : od nabywania do kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 3,
99-112

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Język pierwszy dziecka – od nabywania do kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej

1.

Zacznijmy od dość oczywistych uściśleń. Kompetencja językowa – termin N. Chomsky'ego, użyty w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku w odniesieniu do ludzkiej zdolności językowej, a ściślej do zdolności zinternalizowania reguł danego języka (uwewnętrzniania gramatyki), został uzupełniony przez D. Hymesa o określenie kompetencji komunikacyjnej, czyli o umiejętność posługiwania się tą zdolnością odpowiednio do sytuacji i innych uczestników interakcji komunikacyjnej.

Dziś pojęcie to – ciągle na nowo dyskutowane i reinterpretowane – nazywane także „wiedzą językową”, używane jest w „odniesieniu do łącznej umiejętności posługiwania się językiem, tzn. do zdolności rozumienia i tworzenia zdań w danym języku (kompetencja ściśle językowa) oraz do posługiwania się tą zdolnością” w interakcjach społecznych (kompetencja komunikacyjna lub pragmatyczna) (I. Kurcz 2005: 100).

2.

Kształcenie językowe kojarzy nam się z celowym działaniem szkolnym, które ma za zadanie doskonalenie sprawności językowej: odbiorczej i nadawczej. Rzadko uświadamiamy sobie, że nabywanie języka w rodzinie i w środowisku rówieśniczym służy tym samym celom. Przystawianie i kształcenie języka pierwszego odbywa się więc przynajmniej w trzech środowiskach zewnętrznych: w rodzinie, w środowisku rówieśniczym oraz instytucjonalnym (w szkole), przebiegając na zmianę: (a) w sposób niezorganizowany, bez celowego udziału osób, które w sposób systematyczny wpływałyby na osiągnięcie znajomości języka oraz (b) w sposób zorganizowany – z doprecyzowanym zachowaniem końcowym i zaplanowanymi etapami szkolenia (por. E. Ingram 1983: 209)¹¹.

¹¹ Nie zawsze tak jest – programy dla dzieci z dysfunkcjami są przykładami zorganizowanego uczenia języka pierwszego.

I tak przyjmuje się, że dziecko wyposażone w nieuszkodzone systemy fizjologiczne, przebywając w środowisku, które w wystarczającym stopniu zaspokaja jego potrzeby fizyczne i osobiste, przyswaja podstawowe elementy i wzorce językowe, podobnie jak uczy się chodzić i bawić przedmiotami. Współczesne badania nad rozwojem języka dziecka preferują podejście komunikacyjne, a w jego obrębie perspektywę interakcyjną (tzw. interakcyjną intencjonalność). Wewnętrznemu mechanizmowi przyswajania języka (LAD) przeciwstawia się system przyswajania języka przez socjalizację (LASS). „Dziecko, które zaczyna używać języka, jest silnie nastawione na wykonywanie (bądź komentowanie) czynności podejmowanej wspólnie z kimś innym” (J. S. Bruner 1980: 495). „Przyswaja sobie [ono – B.N.-Sz.] język pod presją potrzeby zwracania się do ludzi wokół niego oraz potrzeby komunikowania swego rozwijającego się postrzegania i rozumienia świata, w którym wzrasta” (E. Ingram 1983: 275).

Według teorii społeczno-pragmatycznych (M. Tomasello 2002) wszystko, czego dziecku trzeba, by opanowało język, to przebywanie z dorosłymi inicjującymi zabawy w interakcje, dostarczającymi mu wzorów językowych, reagującymi na jego zachowanie – na długo przed pojawieniem się u niego języka¹². Kilkanaście miesięcy zanurzenia (immersji) w takie teksty – dzięki dziecięcej zdolności naśladowania – tworzy istotę rozumiejącą i mówiącą językiem pierwszym¹³.

Nowe metody i schematy badań¹⁴ pozwoliły też odkryć w pierwszym roku życia dziecka przejście od uniwersalnego wzorca językowego w procesie percepcji mowy do percepcji według wzorca specyficznego dla danego języka. „Zanim [...] rozpocznie się nabywanie słów [między 6. a 12. miesiącem życia – B.N.-Sz], w umyśle dziecka powstają swoiste mapy mowy, w których odwzorowana jest informacja fonetyczna specyficzna dla języka otoczenia” (B. Bokus, G.W. Shugar 2007: 21). Pozwalają one niemowlętom na koncentrowanie się na aspektach sygnału akustycznego oddzielających kategorie w ich rodzimym języku i „stanowią swego rodzaju precyzyjnie dostrojony filtr dla języka” (B. Bokus, G. W. Shugar 2007: 21).

„Model rozwoju mowy zwany modelem magnesu języka ojczystego (P. K. Kuhl 2007) pokazuje [też], że językowa przestrzeń percepcyjna ulega przekształceniu, aby odwzorować umiejscowienie magnesów w języku ojczystym. Wprawdzie system słuchowy dziecka nadal przetwarza dane akustyczne oddzielające obcojęzyczne kategorie, ale te kategorie przestają być zauważane przez podmiot”

¹² Badacze reprezentujący tę hipotezę twierdzą, że dzieci rodzą się nie z określoną wiedzą o regułach gramatycznych i kategoriach semantycznych czy fonologicznych, ale ze zdolnością porządkowania doświadczeń, wykrywania zależności oraz zdolnością rozumienia i używania symboli (por. E. Ingram 1983).

¹³ Język pierwszy – nabywany od otoczenia automatycznie, bez udziału woli. Badacze stwierdzają nawet pierwotność kompetencji komunikacyjnej w nabywaniu języka (dzięki komórkom lustrzanym).

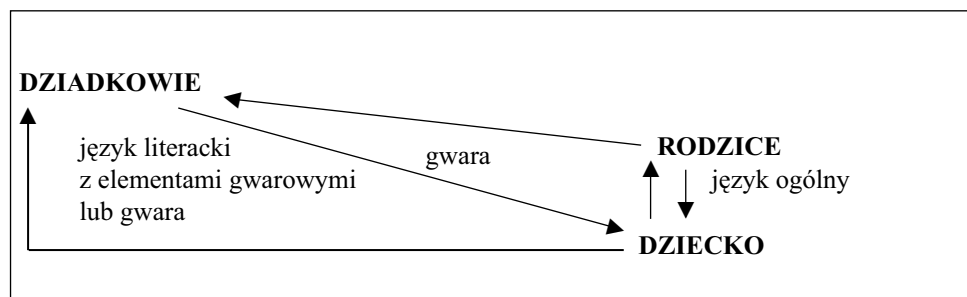
¹⁴ Jak pomiar rytmu i siły ssania smoczka, pomiar zwolnienia rytmu pracy serca dziecka, procedury warunkowania odwracania głowy przez dziecko. Por. B. Bokus, G.W. Shugar (red.) 2007.

(B. Bokus, G. W. Shugar 2007: 21). Przystawianie percepcyjnych cech sygnałów komunikacyjnych z języka ojczystego jest dla dzieci stosunkowo łatwe dzięki mowie matczynej (*motherese* – J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner 2005): uproszczonej syntaktycznie i semantycznie, wolniejszej, z przesadnym zarysowaniem konturów intonacyjnych, wzmacniających rozróżnienia fonetyczne. W takiej mowie pojawia się też więcej prototypowych egzemplarzy, które wywołują efekt percepcyjnego magnesu języka pierwszego i ułatwiają konstruowanie wspomnianych map percepcyjnych.

W procesie przyswajania języka pierwszego dziecko uczy się charakterystycznych dla danego języka wzorców *myślenia dla mówienia* (D. Slobin 2007). Coraz częściej przyjmuje się, że wraz z rozwojem doświadczenia językowego zaczyna ono odchodzić od uniwersalnych pojęć mających charakter pozajęzykowy w kierunku strukturyzowania rzeczywistości według zasad języka ojczystego. Podstawą są dwie umiejętności uniwersalne: odczytywania intencji i wychwytywania wzorów (kategoryzacji charakterystycznej dla danego języka).

3.

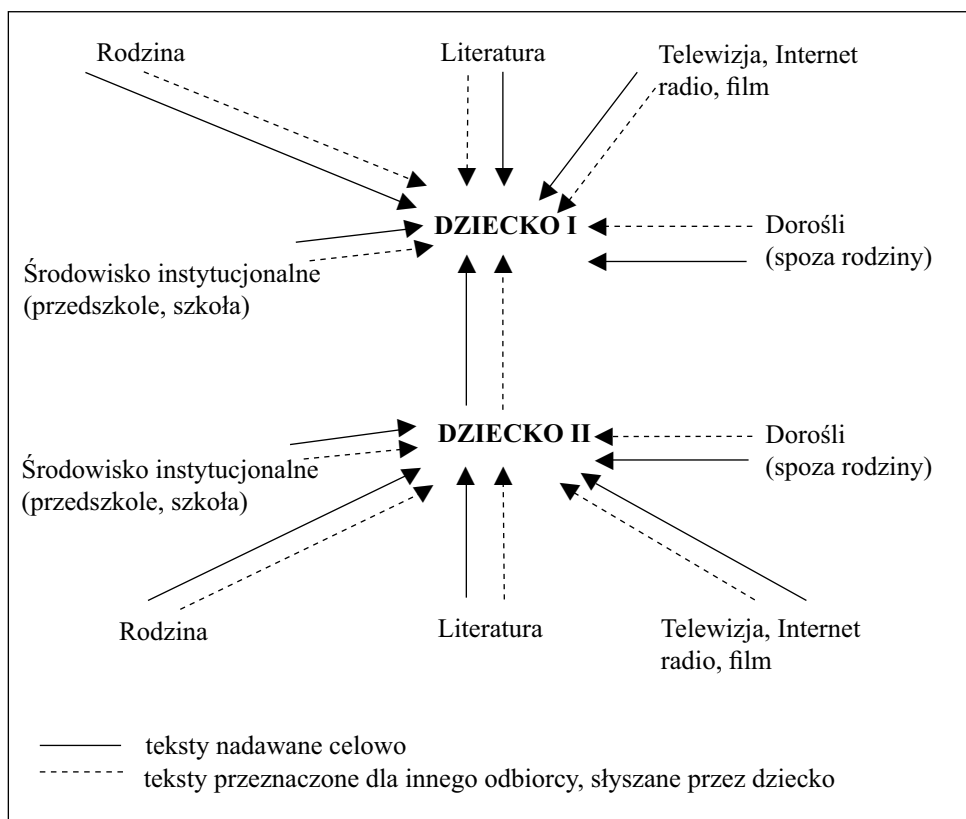
Dziecko opanowuje więc język pierwszy spontanicznie, w naturalnym procesie przyswajania (T. Zgółka 1980: 94). Pierwsze zewnętrzne środowisko przyswajania języka – rodzina, tworzy rodzaj wspólnoty, w której dziecko odczuwające potrzebę komunikacji z innymi ludźmi, uczy się także form, zwyczajów i rytuałów otoczenia, co pozwala mu utożsamić się z grupą i osiągnąć status pełnego jej członkostwa. Dzieci przyswajają sobie język przez odwoływanie się do kontekstu sytuacyjnego i komunikacyjnego: początkowo odpowiadają na uwagi rodziców, traktując je jako część całej interakcji – podczas np. karmienia i ubierania; później, kojarząc określone sytuacje z określonymi aktami, tworzą uogólnienia, prowadzące w końcu do poprawnych reguł. Nieobojętna jest przy tym częstotliwość występowania zdarzenia językowego i rodzinnych „ćwiczeń” pragmatycznych (np. z matką). Na ogół dziecko poznaje język w szybkim tempie, na jaki pozwala jego pamięć i zdolności poznawcze, jeśli tylko ma oparcie w pełnych zrozumienia rodzinnych interakcjach.



Schemat 1. Sytuacja komunikacyjna dziecka w rodzinie o podłożu gwarowym.

W rodzinie dziecko poznaje język mówiony i w zależności od relacji społecznych w niej panujących – inne odmiany językowe (np. gwara, odmianę potoczną, literacką). Im bardziej złożona jest sytuacja językowa w rodzinie, tym większe szanse na poszerzenie repertuaru językowego małego użytkownika języka (por. schemat 1). Rodzina też ma wpływ na fakt, czy dziecko opanuje kod rozwinięty, czy będzie się posługiwać tylko kodem ograniczonym (B. Bernstein 1980). „Możliwość zetknięcia się dziecka ze stosunkowo szerokim repertuarem odmian językowych [...] zwiększa szansę na stosunkowo korzystne opanowanie języka, szanse te zwiększają się również wraz ze wzrostem poziomu świadomości językowej otoczenia dziecka” (H. Zgólkowa 1986: 18).

Komunikacja w rodzinie wiąże się także z pozyskiwaniem doświadczeń ze źródeł literackich (kiedy rodzice stają się odbiorcami-pośrednikami tekstów), telewizji i z nowych mediów. Krąg osób, z którymi dziecko wchodzi w interakcje, rozszerza się o osoby spoza rodziny, przypadkowych dorosłych, wreszcie – dziecko wchodzi w grupę rówieśniczą i w środowisko instytucjonalne, w którym w sposób systematyczny wpływa się na jego kompetencje (por. schemat 2).



Schemat 2. Sytuacja komunikacyjna (odbiorcza) dziecka (por. D. Bula, B. Niesporek-Szamburska 2004).

W ten sposób przejmują pojęcia, schematy, stereotypy, konwencje, reguły i wiele innych zapisów mentalnych (M. Dakowska 2008: 69).

4.

Kompetencja językowa i komunikacyjna, nabywana w naturalnych interakcjach w środowisku rodzinnym i rówieśniczym, stanowi bowiem podstawę uczenia się zorganizowanego, z jakim mamy do czynienia w edukacji szkolnej. Z chwilą rozpoczęcia nauki szkolnej język dziecka staje się przedmiotem analizy. Jego zorganizowane kształcenie obejmuje trzy sfery działań: (a) rozwijanie języka osobniczego dziecka; (b) budowanie jego świadomości językowej; (c) wdrażanie sprawności językowych dziecka w rolach nadawcy i odbiorcy (por. R. Pawłowska 2002).

a) Pierwsza sfera prowadzi do rozwijania języka ucznia, bogacenia jego słownictwa w zgodzie z rozwojem poznawczym (co oznacza też zgodę na język dziecięcy), gdyż troska o indywidualne wsparcie rozwoju językowego daje szansę na pełną komunikację z innymi ludźmi, na wyrażenie swoich potrzeb i emocji. Tego typu kształcenie daje też szansę dzieciom ze środowisk o niższej kulturze, w których opanowały one jedynie kod ograniczony¹⁵, a także dzieciom, których pierwszy język jest w konflikcie z obowiązującym w szkole językiem ogólnym (gdzie dziecko posługuje się gwarą lub jeśli jedynym znanym mu językiem mówionym jest język potoczny, por. H. Synowiec 1992: 20).

Środowisko instytucjonalne może mieć duży wpływ na zmianę lub poszerzenie przyswojonych przez dzieci odmian języka, dostarczając im nowych doświadczeń w zakresie np. tzw. przełączania kodów (czyli zastępowania wariantu środowiskowego językiem ogólnym).

b) Druga sfera działań edukacyjnych w sferze języka ojczystego wiedzie ku rozwijaniu kompetencji językowej – a dokładniej ku sprawności systemowej.

By mówić o zakresie tych działań, należy przypomnieć pojęcie sprawności językowej – kluczowej kategorii określającej zadania i cele w zreformowanej szkole. W „edukacji polonistycznej sprawność to szczególny rodzaj umiejętności wymagający określonej wiedzy, która bywa zarówno uświadomiona, jak i intuicyjna” (U. Żydek-Bednarczuk 2002: 119). Pojęcie niejednoznaczne, uszczegółowione przez S. Grabiasa, który w sprawności językowej – potem nazwaną komunikacyjną, wyodrębnił sprawności: systemową, społeczną, sytuacyjną i pragmatyczną (S. Grabias 1994)¹⁶. Model tej sprawności z perspektywy uczenia języka ojczystego przejrzystość ukazała U. Żydek-Bednarczuk (por. schemat 3.). Co istotne, model ten znajdu-

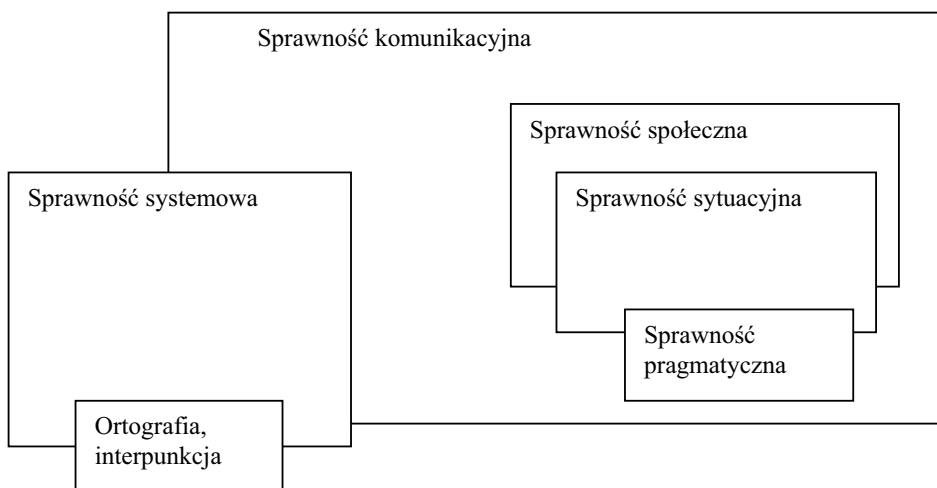
¹⁵ Posługiwanie się jedynie kodem ograniczonym stwierdza się u 40% populacji uczniów (R. Pawłowska 2002: 50). Jak zauważa autorka, kształcenie języka ojczystego prowadzone jest tak (dotyczy to także podręczników), jakby wszystkie dzieci posługiwały się kodem rozwiniętym.

¹⁶ W dydaktyce języków obcych sprawność, rozumiana jako struktura hierarchiczna, oparta jest na wzajemnie podporządkowanych planach: „W przypadku językowej sprawności mówienia na szczycie hierarchii jest nadrzędny cel wyrażania intencji komunikacyjnej, niżej znajdują się plany syntagmatyczne – przedwerbalne, a najniżej formy werbalne. [...] Struktura sprawności wynika z procesu transformowania intencji komunikacyjnej” (M. Dakowska 2008: 79).

je miejsce dla umiejętności ortograficznych i interpunkcyjnych dziecka, które, choć podlegają szkolnemu ocenianiu pod względem poprawności, nie wchodzi w zakres sprawności językowej – jako że nie należą do systemu (A. Markowski 1999).

Sprawność językowa w takim ujęciu będzie charakteryzować użytkownika języka, który swobodnie i szybko, funkcjonalnie i poprawnie tworzy teksty językowe (mówione i pisane) oraz równie sprawnie (szybko, swobodnie) odbiera teksty językowe – słyszane i czytane (R. Pawłowska 2002). Ujęcie to nawiązuje do sprawności eksperta na „poziomie opanowania samych paradygmatycznych odmian form językowych, aby można je było dostosować do kontekstu [...] w zakresie planów wypowiedzi o coraz dłuższym zasięgu [...], na poziomie uświadomienia sobie przez ucznia, co jest formą zgodną z regułami kodu językowego, a co nie jest, [...] wreszcie, w zakresie integrowania operacji w czasie, dającego efekt płynności wypowiedzi” (M. Dakowska 2008: 81). W takim rozumieniu, wskazanym także w opracowaniach normatywnych (por. A. Markowski 1999), poprawność jest częścią składową sprawności językowej, a precyzyjnie – sprawności systemowej, choć nauczyciele najczęściej utożsamiają tę pierwszą ze sprawnością językową w ogóle (co prowadzi do niefunkcjonalnego weryfikowania i oceniania umiejętności dziecka).

Sprawność systemowa bowiem to „umiejętność poprawnego wypowiedzania się w mowie i w piśmie przy zastosowaniu funkcjonalnej wiedzy, a także umiejętności z zakresu budowy języka” (U. Żydek-Bednarczuk 2002: 122).



Schemat 3. Model sprawności językowej (za: U. Żydek-Bednarczuk 2002: 122).

Przyjęta w szkole koncepcja kształcenia językowego uznaje wiedzę o systemie – gramatykę, za integralny składnik – nazywając ją nauką o języku. Naukę języka reprezentują tzw. ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. „Służą one opanowaniu róż-

nych form wypowiedzi, doskonaleniu stylu dzięki sprawnemu, adekwatnemu do wyrażanych myśli posługiwaniu się strukturami składniowymi, wzbogacaniu zasobu leksykalnego, przyswajaniu oraz przestrzeganiu wszelkich norm poprawnościowych” (J. Kowalikowa 2004: 109). Przyjęto, że umiejętności językowe muszą się wspierać na wiedzy językowej o systemie¹⁷. Zdarza się jednak, że dzieci z przyswojoną wiedzą o języku nie radzą sobie w werbalnych interakcjach, gdy jej poznanie nie jest sfunkcjonalizowane (podporządkowane nadrzędnemu celowi).

Budowanie świadomości językowej dziecka powinno się zatem równać poznawaniu i rozumieniu przez niego struktury języka oraz funkcjonowania systemu znaków językowych, lecz nie jako zbioru reguł, zasad i formuł, ale konkretnego zastosowania dla wyrażenia intencji komunikacyjnej, „np. wiedzy o przymiotnikach, przysłówkach do tworzenia opisu, wiedzy o równoważnikach zdań czy zawiadomieniach zastosowanej w pismach użytkowych” itd. (U. Żydek-Bednarczuk 2002: 121). Celem tego typu edukacji jest łączenie wiedzy o funkcjach struktur gramatycznych języka z praktykowaniem poprawnych gramatycznie wypowiedzi¹⁸.

Szanse na takie kształcenie świadomości językowej dziecka daje nowa podstawa programowa (2008) organizująca treści dotyczące kształcenia kompetencji językowej pod takim właśnie tytułem: *Świadomość językowa* w zakresie odbioru i tworzenia wypowiedzi – chodzi więc o rozpoznawanie i ukazanie funkcji wiedzy (utajonej, nieświadomej), którą uczeń niejednokrotnie bezwiednie wykorzystuje. „Uświadamiając [bowiem] uczniowi posiadaną przez niego wiedzę intuicyjną o własnym języku, możemy uruchomić jeden z najbardziej pomocnych mechanizmów, jaki pozostaje do dyspozycji nauczyciela” (R. Clark 1983: 331).

c) Trzecia – i wydaje się współcześnie główna – sfera kształcenia języka w szkole odnosi się do kompetencji komunikacyjnej – w nauczaniu zwraca się szczególną uwagę na doskonalenie „sprawności komunikacyjnych” ucznia – nadawczych i odbiorczych, coraz częściej (zwłaszcza po roku 90. ubiegłego wieku) nazywanych w programach „kompetencją komunikacyjną”. Nazywa się tak wykonania językowe odpowiednie do kontekstu i konsytuacji aktu komunikacyjnego. Sprawność w zakresie tej kompetencji nie jest, jak już wspomniano, jednorodna. Dziecko uczy się jej „po części we własnym środowisku przez naśladowanie. Po części zaś powinna mu w ich doskonaleniu pomóc szkoła” (J. Kowalikowa 2004: 111).

Jej nabywanie rozpoczyna się w procesie socjalizacji dziecka „od opanowania sprawności pragmatycznej”. Dziecko uczy się języka od rozpoznawania czyichś intencji i właściwej ich interpretacji, rozwija zdolność do naśladowania intencjonalnych działań innych, w tym działań komunikacyjnych, z czasem także wtedy,

¹⁷ obrońcy gramatyki w kształceniu języka ojczystego dostrzegają wiele jej zalet, m.in.: a) świadome posługiwanie się jej składnikami pozwala doskonalić tworzenie wypowiedzi pisemnych; b) ułatwia opanowanie języków obcych; c) uczy normy językowej; d) uczy logicznego myślenia; e) jest potrzebna przy interpretacji tekstów literackich. (J. Kowalikowa 2004).

¹⁸ Dydaktycy języków obcych zwracają natomiast uwagę na fakt automatycznych wyborów (werbalnych i formalnych) na niższych poziomach hierarchii sprawności, by uwaga mogła być uwolniona na poziomie treści i innych istotnych aspektów wypowiedzi (por. M. Dakowska 2008).

gdy intencja ta jest wyrażona pośrednio. W szkole rozwija wiedzę i umiejętności dotyczące aktów mowy, skutecznego porozumiewania się, a także odczytywania informacji niejawnych, przekazywanych pośrednio, przy użyciu określonych środków językowych (np. rozmaite wyrażanie polecenia, por. R. Grzegorzycowa 2001: 145-148). Sprawność ta uzupełniana w interakcji o sprawności: systemową, społeczną i sytuacyjną, umożliwia pełne uczestnictwo w komunikacji społecznej i decyduje o powodzeniu w procesie porozumiewania (S. Grabias 1994: 283).

Kształtowanie sprawności społecznej rozpoczyna się także w środowisku rodzinnym, kiedy młody człowiek zaczyna się orientować w hierarchii między dorosłymi a dziećmi, w nierównorzędności roli i rangi społecznej rozmówców. Zabiegi pedagogiczne rodziców i opiekunów służą opanowaniu odpowiednich form językowych sankcjonujących tę nierównorzędność, zwracając uwagę: „Nie mówi się: *Daj!* – tylko: *Proszę mi dać!*” i dodają: *nie jestem twoją koleżanką* – co wyraźnie uświadamia odmienność relacji dziecko – dorosły i dziecko – dziecko. „Językowa sprawność społeczna wymaga wiedzy na temat relacji społecznych zachodzących w danej wspólnocie komunikacyjnej” – stwierdza S. Grabias. Jej kształtowanie „trwa przez całe życie, bo nieustannie zmieniają się role, jakie przychodzi człowiekowi pełnić w życiu społecznym” (S. Grabias 1994: 320).

Sprawność sytuacyjna wiąże się z umiejętnością dostosowania swej wypowiedzi do różnych okoliczności związanych z sytuacją mówienia, jak miejsce, temat, czas, liczba odbiorców. Dzieci bardzo wcześnie (już w okresie niemowlęcym) potrafią obserwować i naśladować sytuacyjne poczynania dorosłych, angażując się w interakcyjne wymiany zachowań¹⁹. Potem przyswajają sobie język przez ciągłe odwoływanie się do kontekstu sytuacyjnego: naturalne okoliczności porozumiewania się stanowią najlepszą motywację do doskonalenia sprawności systemowej, a brak możliwości do sytuacyjnego uwarunkowania wypowiedzi prowadzi do zakłóceń w komunikacji.

Obudowanie instytucjonalnego kształcenia języka ojczystego ramą komunikacyjną i wymiarem funkcjonalno-pragmatycznym spowodowało, iż sprawność językową określa się nie tylko ze względu na kod, ale ze względu na „wyznaczniki komunikacyjne: sytuację, intencję, zachowania pozawerbalne. [...] zwraca się uwagę na użycie języka, czyli opisuje typ rzeczywistych zachowań językowych człowieka oraz cele, jakim zachowania te służą” (U. Źydek-Bednarczuk 2002: 123). I tak, według dokumentów programowych, już na poziomie edukacji wczesnoszkolnej dziecko „tworzy wypowiedzi: [...] dobiera właściwe formy komunikowania się w różnych sytuacjach społecznych” (nowa *Podstawa programowa*, Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17: 7). Na II etapie kształcenia (klasy 4-6) wprowadza się „sposób wyrażania się [dostosowany] do oficjalnej i nieoficjalnej sytuacji komunikacyjnej oraz do zamierzonego celu” (*Podstawa programowa*, Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17: 11), a w gimnazjum: „zasady etykiety językowej – [czyli wiedzę, w jaki sposób uczeń ma] zwracać się do rozmówcy w zależności od sytuacji i relacji, jaka go

¹⁹ Już w zachowaniach o cechach protokonwersacji zaczynają naśladować mimikę dorosłego, poruszanie ustami, wysuwanie języka.

łączy z osobą, do której mówi, [...], konwencje językowe zależne od środowiska (np. sposób zwracania się do nauczyciela, lekarza, profesora wyższej uczelni)” (*Podstawa programowa*, Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17: 22). Taki model kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej – pod warunkiem, że znajdzie wierne odbicie w realizacji – jest bliższy niedorośtemu użytkownikowi języka, zwłaszcza że umożliwi mu wykorzystywanie własnych doświadczeń komunikacyjnych, także tych zdobytych w środowisku rówieśniczym.

5.

Kształcenie komunikowania się podmiotu nauczania w języku ojczystym zostało dodatkowo wpisane w dokumentach programowych w cztery obszary jego aktywności werbalnej: czytanie, mówienie, pisanie i słuchanie. Ich skuteczne realizacje nazwano osiągnięciami. Mówienie i pisanie dotyczą operacji nadawczych, a czytanie i słuchanie (rozumienie tekstów) – odbiorczych. Nabywanie umiejętności w mówieniu, pisaniu, czytaniu i słuchaniu ma charakter rozwojowy, toteż kształcenie ich uwzględnia możliwości ucznia, jego wiedzę o świecie, zasób jego doświadczeń” (R. Pawłowska 2002: 54), by zbyt szybkie podniesienie wymagań nie stało się przyczyną niepowodzeń dziecka. Umiejętność czytania łączy się najczęściej z umiejętnością pisania – przez związek z odmianą pisaną języka.

Czytanie. Siedmioletnie dziecko uczy się podstaw procesu czytania i pisania wraz z ich doskonaleniem. Dziewięcioletek, według zapisów programowych, powinien już czytać poprawnie, płynnie, biegle i wyraziście. W kolejnych latach dziecko pogłębia umiejętność czytania ze zrozumieniem (i ten proces trwa do końca okresu edukacji).

Nie wdając się tutaj w szczegóły teorii i etapów w procesie nauki czytania, należy wspomnieć szkole, iż czytanie „zaczyna się jawić [dziecku] jako nudnawa czynność zbiorowa, gdy wszyscy czytają te same, z reguły mało zajmujące teksty, zachowując jednakowe myśli na temat poznawanej treści” (D. Klus-Stańska, M. Nowicka 2005: 14), gdy „uczy się” liter tych uczniów, którzy już je znają oraz gdy do czytania uczniom o wysokiej sprawności systemowej służą teksty ubogie leksykalnie i tematycznie. Tymczasem „w zależności od sposobu, w jaki dziecko zostaje od samego początku wprowadzone w świat pisma, będzie ono nadawało czytaniu różne znaczenia” (D. Klus-Stańska, M. Nowicka 2005: 21)²⁰. Dziecko jest gotowe bez przymusu pokonywać techniczne i językowe trudności, gdy czuje, że świat pisma wnosi nowe znaczenia i wartości w jego życie. Rola czytania wyraża

²⁰ Dla kształtu kompetencji i motywacji czytelniczych nie jest kluczowy – zdaniem wielu pedagogów – rodzaj metody czytania (gdyż dobra technika nie gwarantuje czytania ze zrozumieniem), a raczej sposób „ich lokowania w obszarze trzech wyróżnionych przez A. Brzezińską aspektów czytania (aspekty: techniczny (jak dziecko czyta), semantyczny (co czyta) i krytyczno-twórczy (po co czyta)). Zgodnie z ujęciem Brzezińskiej „nie umie czytać dziecko, które jedynie poprawnie nazywa litery, poprawnie reprodukuje dźwiękowo zapisane wyrazy czy zdania, które rozumie znaczenie pojedynczych słów, a nawet potrafi poprawnie odtworzyć treści przeczytanego zdania czy tekstu” (A. Brzezińska 1987: 35).

się w dwóch obszarach kompetencji: instrumentalnej i funkcjonalnej – osobotwórczej – pierwsza, choć ważna, nie zamyka drugiej – donioślejszej funkcji, która niezależnie od wagi aspektu technicznego w nauce czytania, zwraca uwagę na aspekt semantyczny, a zwłaszcza na rolę aspektu krytyczno-twórczego.

Pisanie. Dziecko przychodzi do szkoły z umiejętnością posługiwania się mową. W szkole opanowuje język pisany, który jest dla niego nowym językiem. Niewątpliwą trudnością do pokonania przez dziecko jest aspekt techniczny zapisu tej nowej odmiany języka: dekodowanie dźwięków mowy i ich transpozycja na znaki graficzne – odtwarzanie kształtu liter, proporcji i łączy między ich elementami, odległości między wyrazami, a nieco później – poprawność stylistyczno-ortograficzna. Szkoła wykazuje wielką troskę o jakość techniczno-ortograficzną nauki pisania, jednak „nadmierna koncentracja na piśmie jako graficznym zapisie” może być „dysfunkcyjna wobec pisania jako ekspresji własnych myśli” (D. Klus-Stańska, M. Nowicka 2005: 49), a więc także wobec własnego języka. Wiadomo też z doświadczeń edukacyjnych, że „niedoskonałość techniczna nie zamyka możliwości zredagowania (...) wypowiedzi, która spełni wymogi pragmatyczne, nie przeszkodzi też dziecku, które zdecydowanie chce nawiązać z kimś kontakt za pośrednictwem pisma” (D. Klus-Stańska, M. Nowicka 2005: 47).

W zakresie umiejętności pisania wyróżnia się, poza aspektem technicznym, aspekt formalny i pragmatyczno-twórczy. Aspekt formalny wiąże się z umiejętnością redagowania prostych tekstów zgodnych z kulturową konwencją i wzorcami gatunkowymi. Aspekt pragmatyczno-twórczy ujmuje funkcjonalny sens umiejętności pisania: wyrażenia siebie, swoich uczuć, oddziaływania na odbiorcę, utrwalenia myśli czy wreszcie – podtrzymania komunikacji. Na tym poziomie trudności w uzyskiwaniu sprawności mogą wynikać z braku świadomości różnic między językiem mówionym i pisanym: często jeszcze dziesięciolatek pisze tak, jak mówi. Pismo traktuje jedynie jako techniczną możliwość zapisu, podobnie jak nagranie, w czym utwierdza go odmiana młodzieżowa, zwłaszcza ta stosowana w mediach elektronicznych (SMS-y). Wykorzystanie wcześniejszych (mówionych) doświadczeń dziecka w nauce pisania jest jednak możliwe i psychologicznie uzasadnione (por. D. Bula, B. Niesporek-Szamburska 2004).

Ze względu na wagę aspektu pragmatyczno-twórczego w opanowaniu sprawności pisania pozytywną tendencją jest przekraczanie wąskich szkolnych motywów i dawanie dzieciom szansy, by ich teksty były twórczymi wypowiedziami w autentycznej interakcji (dyskursie szkolnym) i miały szerszego odbiorcę, np: dzieci piszą list oficjalny przed wycieczką szkolną do muzeum, piszą instrukcję nowej gry planszowej (w którą się potem bawią), tworzą książeczki z kolejną przygodą bohatera literackiego itd.

Słuchanie. W kształcenie umiejętności słuchania i rozumienia, ćwiczonej od urodzenia dziecka w sposób naturalny, wiele doświadczeń wnosi rodzina: to zwykle rodzice stają się pośrednikami tekstów literackich czytanych na głos. Czytanie przez dorosłego rozwija też wszystkie aspekty kompetencji czytelniczych. W szkole umiejętność słuchania może być rozwijana przez codzienne słuchanie nauczy-

ciela czytającego książki, zwłaszcza takie teksty, z którymi dziecko nie poradziłoby sobie samodzielnie. Poza technicznymi wartościami tego typu operacji, ćwiczącymi nastawienie uwagi czy słuch, utożsamianie i różnicowanie brzmień wyrazów i zdań, rozpoznawanie walorów intonacyjno-akcentowych słuchanego tekstu – słuchanie i rozumienie (z komentowaniem) głośno czytanego tekstu prowadzi do rozwijania krytyczno-twórczego aspektu czytania.

Mówienie jest tą formą ekspresji werbalnej, która w życiu wykorzystywana jest najczęściej. W szkole „rozwój i doskonalenie mowy dzieci” wiąże się przede wszystkim „z tworzeniem sytuacji w sposób naturalny wyzwalających chęć mówienia i umożliwienie wypowiedzi przez dostarczenie odpowiedniego słownictwa” (D. Czelakowska 2010: 122). D. Klus-Stańska rozróżnia dwa podejścia do kształcenia kompetencji komunikacyjnej w zakresie mówienia w szkole:

- podejście komunikacyjno-osobotwórcze – realizujące w pełni wszystkie wspomniane wcześniej wyznaczniki programowe dotyczące sprawności komunikacyjnej. W tym podejściu szkoła tworzy „na tyle zróżnicowane i wielorakie sytuacje mówienia, by możliwe było używanie języka w całym bogactwie sposobów, form i intencji”, uruchamia wszystkie funkcje języka (D. Klus-Stańska, M. Nowicka 2005: 82). Jest ono jednak rzadko praktykowane przez nauczycieli;
- podejście redukcyjno-formalne (instrumentalne) – mówienie traktowane jest jako „nośnik informacji (funkcja informacyjna języka), pozwalający kontrolować przebieg lekcji” (D. Klus-Stańska, M. Nowicka 2005: 78)²¹, ze szczególnym przywiązaniem do formalnej poprawności systemowej, ubóstwem sytuacji komunikacyjnych, brakiem zgody na język osobniczy ucznia – na język dziecięcy, także na gwara (jeśli pierwszym językiem dziecka jest gwara)²². To podejście stanowi dość powszechną praktykę – warto wspomnieć, a fakt ten potwierdzają badania pedagogiczne, że 70% czasu mówienia na lekcji zajmuje w klasie nauczyciel (A. Gis 1994).

Mówienie w szkole może się też wiązać z poczuciem zagrożenia, jeśli jest traktowane wyłącznie jako wypowiedź podlegająca ocenie, zwłaszcza pod kątem zgodności z normą, na którą zwraca uwagę nauczyciel. Może to być czynnik hamujący rozwijanie umiejętności, gdy dziecko wybiera milczenie. Aby umożliwić myślenie i rozwijanie kompetencji językowej i komunikacyjnej, „nauczyciel musi zrezygnować z władzy nad przestrzenią języka w szkole” (M. Dągiel 2002: 43).

²¹ Uczeń stosunkowo rzadko praktykuje w szkole język mówiony w charakterystycznej dla niego postaci: z elementami paralingwistycznymi (gest, mimika, intonacja, modulacja głosu), z większą swobodą w zakresie poprawności, większym udziałem ekspresywizmów.

²² Szkoła nie godzi się na język potoczny, choć jest to pierwszy język dziecka, stanowiący dominujący styl mówienia, istotny ze względu na znaczenie w rozumieniu świata przez dziecko, stanowiący jednocześnie punkt odniesienia dla odmiany oficjalnej (J. Bartmiński 1992: 38).

6.

Na koniec warto wspomnieć o istotnym w nabywaniu kompetencji językowej i komunikacyjnej środowisku zewnętrznym, jakim jest grupa rówieśnicza. Przebywanie wśród rówieśników jest naturalną sytuacją przyswajania języka grupy, ograniczonej do kontaktów spontanicznych i nieoficjalnych. Dziecko w grupie, ze względu na przebywanie z osobami o różnych doświadczeniach językowych (por. schemat 2.), rozszerza swoją kompetencję komunikacyjną. Środowisko rówieśnicze jest też dla niego bardziej atrakcyjne ze względu na panujące w niej inne relacje społeczne. Zwłaszcza, że dorastając – „dąży [ono] do [...] określenia siebie w otaczającym świecie i w naturalny sposób niejako określa się »przeciw« temu, co mu daje i przekazuje rodzina” (J. Szczepański 1972: 330).

Grupa rówieśnicza wytwarza swą podkulturę, która obejmuje także język, proponuje własny styl mówienia. Warto zaznaczyć, że współczesne dzieci różnią się zasadniczo od swoich rodziców. Jako pokolenie prefiguratywne, które odwróciło role, czy pokolenie sieci (jak określają je medioznawcy), dzieci i młodzież przede wszystkim cenią wolność, którą daje przestrzeń Internetu. Młodzi ludzie są innowacyjni, lubią rozwiązywać problemy metodą współpracy, pragną też, by praca była częścią zabawy. Szeroko korzystają z nowych mediów, konstruując własny świat w nowej przestrzeni – poza kontrolą dorosłych. Prowadzą rozległą działalność komunikacyjną, na okrągło esemesując, konwersując za pomocą komunikatorów internetowych, wymieniając się plikami muzycznymi i filmami, grając w sieciowe gry komputerowe (T. Goban-Klas 2002). Ten nowy typ porozumiewania spotyka się z zakazami w szkole i w domu. Okazuje się jednak, że ta pozornie bezproduktywna komunikacja jest też podstawą zjawiska *peer learning* – koleżeńkiego uczenia się – także językowego, jako że nowe media, niezależnie od posługiwania się obrazami, ciągle opierają się na słowie i tekście (D. Tapscott 1998). Dzieci i młodzież, porozumiewając się ze sobą, tworzą nową odmianę dyskursu (tekstu, języka), którego nie rozumieją dorośli: o dialogowym (odchodzącym od linearności) charakterze; cechującym się eliptycznym i skrótowym tekstem; łączącym kod werbalny z ikonycznym (z emotikonami i piktogramami); o cechach hybrydalnych – wiążącym kod mówiony i pisany; o dosadnym i „luźnym” stylu – niezależnym od sytuacji i kontekstu; nieuznającym norm poprawnościowych (B. Niesporek-Szamburska 2010). Przy okazji jednak zdobywają kompetencje potrzebne im do funkcjonowania we współczesnym świecie zupełnie odmiennym od wyobrażeń dorosłych. Współczesny nauczyciel języka ojczystego, biorąc pod uwagę te przemiany, powinien rozwijać własną kompetencję interakcyjną tak, by transmisja wiedzy z perspektywy „eksperta” do perspektywy „nowicjusza” odbywała się niezależnie od standardowo wyznaczonych ról – w szerokiej społecznej i kognitywnej perspektywie (T. Rittel 1998).

BIBLIOGRAFIA

- BARTMIŃSKI J. (1992), *Styl potoczny*, (w:) J. Anusiewicz, F. Nieckula (red.), *Język a Kultura*, t. 1: Potoczność w języku i w kulturze. Wrocław.
- BERKO GLEASON J., N. BERNSTEIN RATNER (2005), *Psycholingwistyka*. Gdańsk.
- BERNSTEIN B. (1980), *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, (w:) G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Wybór tekstów. Warszawa, 557-596.
- BOKUS B., G. W. SHUGAR (red.) (2007), *Psychologia języka dziecka*. Gdańsk
- BRUNER J. S. (1980) *Ontogeneza aktów mowy*, (w:) G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Wybór prac. Warszawa, 483-512.
- BULA D., B. NIESPOREK-SZAMBURSKA (2004), *Komunikacja językowa dzieci*, (w:) D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec (red.), *Dziecko w świecie języka*. Kraków, 13-56.
- CLARK R. (1983), *Teorie dorosłych, strategie dzieci i ich implikacje dla nauczyciela języka*, (w:) J. P. B. Allen, S. Pit Order (red.), *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 1: *Rozprawy z językoznawstwa stosowanego*. Warszawa, 280-333.
- CZELAKOWSKA D. (2010), *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków.
- DAGIEL M. (2002), *Znaczenia i przestrzeń – próba interpretacji wieloprzestrzenności szkoły*, (w:) M. Nowicka (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*. Olsztyn, 68-81.
- DAKOWSKA M. (2008), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- GIS A. (1994), *Strumień świadomości. O języku nauczycieli*, (w:) *Polonistyka 1994/ 4*, 295-300.
- GOBAN-KLAS T. (2002), *Edukacja wobec pokolenia SMS-u*, (w:) W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Media i edukacja w dobie integracji*. Poznań, 43-48.
- GRABIAS S. (1994), *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin.
- GRZEGORCZYKOWA R. (2001), *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa.
- INGRAM E. (1983), *Psychologia a uczenie się języka*, (w:) J. P. B. Allen, S. Pit Order (red.), *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 1: *Rozprawy z językoznawstwa stosowanego*. Warszawa, 209-248.
- KLUS-STĄŃSKA D., M. NOWICKA (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa.
- KOWALIKOWA J. (2004), *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, (w:) A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole*. Kraków, 85-138.
- KUHL P. K. (2007), *Język, umysł i mózg: doświadczenie zmienia percepcję*, (w:) B. Bokus, G. W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka*. Gdańsk, 34-62.
- KURCZ I. (2005), *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa
- MARKOWSKI A. (red.) (1999), *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa
- NIESPOREK-SZAMBURSKA B. (2010), *Media elektroniczne a język ucznia*, (w:) U. Kopeć, Z. Sibiga (red.), *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*. Rzeszów, 123-136.
- PAWŁOWSKA R. (2002), *Siatka podstawowych pojęć kształcenia językowego w szkole*, (w:) H. Synowiec (red.), *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*. Katowice, 47-56.
- Podstawa programowa* (2008) – rozporządzenie MEN z 23 grudnia 2008 r (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).
- RITTEL T. (1998), *Modelowanie dyskursu edukacyjnego. Kompetencja docelowa*, (w:) R. Mrózek (red.), *Kultura – język – edukacja*, t. 2. Katowice, 221-232.

- SLOBIN D. (2007), *Od użytkownika języka dziecięcego do użytkownika języka ojczystego*, (w:) B. Bokus, G. W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka*. Gdańsk, 358-385.
- SYNOWIEC H. (1992), *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym*. Katowice.
- SZCZEPAŃSKI J. (1972), *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa.
- TAPSCOTT D. (1998), *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*. New York.
- TOMASELLO M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Warszawa.
- ZGÓŁKA T. (1980), *Język, kompetencja, gramatyka. Studium z metodologii lingwistyki*. Poznań, Warszawa
- ZGÓŁKOWA H. (1986), *Czym język za młodu nasiąknie...* . Poznań.
- ŻYDEK-BEDNARCZUK U. (2002), *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*, (w:) H. Synowiec (red.), *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*. Katowice, 119-126.

The child's first language – from gaining to developing language and communication competence

The study involves learning the first language by children. The author starts with describing external environment, where the process of getting familiar with the language and learning the mother tongue proceeds (family and peers' environment and institutional environment – school). The author mentions the theories describing the way the language is learned, and among others those which reveal how the universal language pattern transforms through the process of child's speech perception into the pattern which is typical for the mother tongue. Showing communicative approach (interactive perspective), the author also points to the different social relations which the children face in family, institutional and peers' environment and which influence, besides memory and cognitive skills, the rate at which the first language is learned.

Referring to the institutional actions, the study also describes three areas of activities which influence the children's language: developing individual language, building child's language consciousness and accustoming child's language skills to the role of a sender and a receiver. In addition, four areas of child's verbal activities were outlined: reading, speaking, writing and listening, of which effective realization was called an achievement in school's programme documents.

In conclusion, the author, once again, refers to very attractive for the children peers' environment which now brings very different, medial communication type, which influences the language and the texts created in the mother tongue by the young user.