

Kinga Kuszak

Przejawy rozwoju świadomości językowej w okresie dzieciństwa i możliwości jej stymulowania

Cieszyński Almanach Pedagogiczny 3, 111-127

2014

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.

Kinga Kuszak

Przejawy rozwoju świadomości językowej w okresie dzieciństwa i możliwości jej stymulowania

Pojęcie świadomości językowej – analiza na tle pojęć o zbliżonym znaczeniu

Termin „świadomość językowa” jest w literaturze psychopedagogicznej i językoznawczej w różny sposób definiowany, niejednokrotnie utożsamiany z takimi terminami, jak: „metajęzyk”, „zdolności metajęzykowe”, „świadomość metajęzykowa”, „metaświadomość językowa” czy „wiedza językowa”. W pierwszej części rozważań podejmę zatem próbę opisu, zdefiniowania pojęcia świadomości językowej na tle innych pojęć.

Terminem używanym zamiennie wobec terminu będącego przedmiotem moich rozważań jest „metajęzyk” – definiowany zazwyczaj jako „język służący do opisu i analizy języka”¹ lub „strukturalistyczny, maksymalnie jednoznaczny język używany do opisu zjawisk językowych”². Szerszy zakres znaczeniowy mieści się w pojęciu zdolności metajęzykowych, które Janet Wilde Astington ujmuje jako „zdolność refleksji nad językiem – myślenia i mówienia o nim”³. Wspomniana autorka utożsamia terminy „zdolności językowe” i „świadomość językowa”. Ida Kurcz w podobny sposób definiuje termin „wiedza metajęzykowa”, ujmując ją jako „wiedzę o języku” zdobywaną w wyniku nauki szkolnej. Autorka pisze następująco: „[...] polskie dziecko w szkole dowiaduje się, że kiedy odnosi się do przeszłości, to używa czasu przeszłego, a kiedy mówi o przyszłości, to czas ten nazywa się przyszłym”⁴. Kurcz w stworzonym przez siebie ogólnym

¹ L. DRABIK, A. KUBIAK-SOKÓŁ, E. SOBOL, L. WIŚNIAKOWSKA: *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011, s. 438.

² Za M. LIPOWSKA: *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*. Kraków: „Impuls” 2001, s. 37.

³ J.W. ASTINGTON: *Metapragmatyka: dziecięca koncepcja obiecywania*. W: *Psychologia języka dziecka*. Red. B. BOKUS, G.W. SHUGAR. Gdańsk-Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, s. 342.

⁴ I. KURCZ: *Kompetencja językowa i kompetencja komunikacyjna: ich uwarunkowania biologiczne i społeczne. Model wiedzy językowej człowieka*. W: *Język jako przedmiot badań psychologiczne*

modelu wiedzy językowej (złożonej z kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej) spogląda jednak zdecydowanie szerzej na kwestię jednostkowej wiedzy na temat języka. Wyodrębnia dwa komponenty jawne (obok dwóch komponentów ukrytych: uniwersalnej gramatyki i teorii umysłu), właśnie: wiedzę metajęzykową i wiedzę metapragmatyczną. Ten drugi typ wiedzy odnosi się do odpowiednich form użycia języka w określonych sytuacjach społecznych⁵. Zdaniem wspomnianej autorki rozwój wiedzy językowej człowieka warunkowany jest istnieniem określonego „podłoża biologicznego”, wymaga jednak oddziaływań ze strony środowiska społeczno-kulturowego⁶.

Bogusław Kwarciak ujmuje termin „świadomość metajęzykowa” w sposób szeroki jako umiejętność metapoznawczą i sytuuje go na tle innych funkcji metapoznawczych, do których zalicza: śledzenie czynności poznawczych, sprawdzanie efektu czynności, sprawdzanie zgodności czynności z danymi spoza obszaru języka, organizowanie procesu uczenia się, przewidywanie skutków czynności, refleksję nad skutkami czynności⁷. Proponowana przez Kwarciaka perspektywa ogólna pozwala „zrozumieć znaczenie świadomości metajęzykowej dla kontroli oraz integralności procesów językowych”⁸. Autor ten przyrównuje świadomość metajęzykową do „wewnętrznej programisty” czy „tablicy umysłowej”, która ma przypisaną kontrolę nad językiem i scalanie poszczególnych elementów mowy w proces wewnętrznie zintegrowany⁹.

Z kolei Marian Bugajski oprócz terminu „świadomość językowa” wyodrębnia kolejny: „świadomość lingwistyczna”, którą rozumie jako „znajomość zasad budowy i rozwoju języka oraz reguł dotyczących posługiwania się nim. Chodzi tu zarówno o znajomość systemu, normy, jak i normy skodyfikowanej. Świadomością lingwistyczną będą więc charakteryzować się zawodowi językoznawcy i wszyscy, którzy mają lingwistyczne przygotowanie”¹⁰. Można więc powiedzieć, że „świadomość lingwistyczna” jest elementem świadomości profesjonalnej, w przeciwieństwie do „świadomości językowej”, która nosi znamiona świadomości potocznej.

Ujęcia „świadomości językowej” funkcjonujące w literaturze zazwyczaj odnoszą się do jej wąskiego zakresu znaczeniowego. Taką perspektywę przyjmuje Ewa M. Skorek, która w zakresie znaczeniowym pojęcia sytuuje „znajomość

gicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka. Red. I. KURCZ, H. OKUNIEWSKA. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, 2011, s. 40.

⁵ I. KURCZ: *Psychologia języka i komunikacji.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2005, s. 37.

⁶ Ibidem.

⁷ B. KWARCIAK: *Początki i podstawowe mechanizmy świadomości metajęzykowej.* Kraków: Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1995, s. 16.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem, s. 17.

¹⁰ M. BUGAJSKI: *Język w komunikowaniu.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 48.

form gramatycznych, umiejętność rozróżniania form poprawnych i niepoprawnych”¹¹. Ujęcie to wydaje się jednak dość mocno uproszczone, gdyż w samym terminie „świadomość” zawarte jest coś więcej niż tylko „znajomość” czegoś. Odnosi się do określonego stanu psychicznego, w którym jednostka zdaje sobie sprawę ze swoich przeżyć¹². Warto więc poszukać bardziej pogłębionego spojrzenia na tę kwestię. Takie właśnie podejście proponuje Marian Bugajski, który pisze, iż świadomość językowa, to „takie używanie języka, z którego osoba posługująca się nim zdaje sobie sprawę, nawet jeśli brak jej językoznawczego przygotowania”¹³.

Jeszcze bardziej pogłębioną interpretację zaproponowały Iwona Płóciennik i Daniela Podlawska. Autorki utożsamiają analizowane tu pojęcie z kompetencją językową i definiują następująco: „[...] jest to utrwalony w pamięci obraz znaków językowych oraz wiedza o ich użyciu, obejmująca system wartości i ocen, a także system umiejętności językowych. Na świadomość językową składają się więc normy, stereotypy, wyobrażenia, zachowania językowe ukształtowane na podstawie dotychczasowych doświadczeń”¹⁴. Świadomość językową determinują też predyspozycje i uzdolnienia twórcze jednostki. Autorki podkreślają, iż świadomość językowa „to swoisty mechanizm programujący i regulujący zachowania językowe, czyli naturalna wewnętrzna norma językowa, potocznie zwana poczuciem językowym”¹⁵. Zdecydowanie najszersze ujęcie proponuje też Grażyna Krasowicz-Kupis, która zauważa, iż „świadomość językowa oznacza świadomość istnienia symboli językowych i reguł języka, czyli świadome używanie przez dziecko środków językowych, kontrolowanie poprawności ich wykorzystania, intencjonalne manipulowanie tymi środkami, czyli wykonanie świadomych operacji na języku (symbolach i regułach)”¹⁶. Wspomniana autorka dodaje, iż świadomość językowa jednostki ujawnia się w grach i zabawach językowych, a także przejawia się umiejętnością wykonywania zadań, które wymagają świadomej i pogłębionej analizy języka. Odnosi się zatem do zdolności metajęzykowych, świadomość metajęzykowa zaś oznacza „odmiany języka do opisu samego siebie, np. rozumienie i użycie terminów: wyraz, głoska, litera, zdanie, interpretacja, koniugacja, itp.”¹⁷. Można więc dostrzec w interpretacji tej autorki synonimiczność terminów: „świadomość językowa” i „świadomość metajęzykowa”.

¹¹ E.M. SKOREK: *Z logopedią na ty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002, s. 166.

¹² L. DRABIK, A. KUBIAK-SOKÓŁ, E. SOBÓL, L. WIŚNIAKOWSKA: *Słownik języka polskiego...*, s. 1020.

¹³ M. BUGAJSKI: *Język w komunikowaniu...*, s. 48.

¹⁴ I. PŁÓCIENNIK, D. PODLAWSKA: *Słownik wiedzy o języku*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN – Bielsko-Biała: Wydawnictwo Park, 2008, s. 272.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ G. KRASOWICZ-KUPIS: *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004, s. 19.

¹⁷ Ibidem, s. 21.

Anne Van Kleeck wyróżniła dwa typy świadomości językowej:

- język jako arbitralny, konwencjonalny kod; to świadomość słowa (dwuznaczności, synonimiczności, figuratywności języka), świadomość, że język to system złożony z poszczególnych elementów i określonych reguł ich łączenia¹⁸;
- język jako system; ta systemowość obejmuje wiedzę i umiejętności odnoszące się do dźwięków mowy (analiza i synteza głoskowa), wyrazów (dzielenie zdań na wyrazy, poszukiwanie znaczenia wyrazu) i reguł (fonologicznych, morfologicznych, składniowych, oceny poprawności gramatycznej)¹⁹.

Z kolei Aleksander Kiklewicz wskazuje na istnienie dwóch typów świadomości językowej jednostki:

- indywidualny, dotyczący pewnego podzbioru zjawisk znajdujących odzwierciedlenie w kategorii pojęciowej jednostki, np. „dziecko o rzeczowniku »matka« wie, że jest nazwa dorosłej osoby płci żeńskiej, która urodziła dziecko”²⁰;
- zbiorowy, odpowiadający ogólnej, kolektywnej wiedzy na temat języka.

Natomiast Lucyna Bakiera i Żaneta Steller utożsamiają trzy terminy: „świadomość językowa”, „wiedza językowa” i „świadomość metajęzykowa” i definiują następująco: „świadomość metajęzykowa – wiedza jednostki dotycząca języka, czyli jej znajomość reguł tworzenia słów (morfologia) i zdań (składnia), reguł poprawnego użycia języka w różnych sytuacjach społecznych (pragmatyka), a także systemu dźwięków w danym języku (fonologia). Poziom świadomości metajęzykowej jest funkcją doświadczeń jednostki, co oznacza, że zwiększa się wraz z wiekiem. Istotne znaczenie w kształtowaniu świadomości językowej ma poziom kultury językowej osób znaczących dla dziecka i dorosłego oraz profil

Tabela 1

Pojęcie świadomości językowej na tle innych pojęć – ujęcie własne

Świadomość językowa jako:	
synonim pojęć	wiedza językowa, metajęzyk, świadomość metajęzykowa, zdolności metajęzykowe, wiedza językowa, świadomość lingwistyczna
ujęcie wąskie	umiejętność odróżnienia tego, co jest poprawne, od form niepoprawnego użycia języka; jako efekt kształcenia językowego; jako efekt zmian rozwojowych związanych z dojrzewaniem językowym
ujęcie szerokie	obejmuje wiedzę, umiejętności i doświadczenia (zdobywane w wyniku relacji z innymi ludźmi, uczenia się i twórczej aktywności własnej) jednostki związane z posługiwaniem się językiem (językami) w różnych jego aspektach, formach (mówiona i pisana) i kontekstach użycia

Źródło: Opracowanie własne.

¹⁸ Za: G. KRASOWICZ-KUPIS: *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1999, s. 51.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ A. KIKLEWICZ: *Znaczenie w języku – znaczenie w umyśle. Krytyczna analiza współczesnych teorii semantyki lingwistycznej*. Olsztyn: Centrum Badań Europy Wschodniej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2012, s. 275.

kształcenia²¹. Na potrzeby niniejszego opracowania pojęcie świadomości językowej będę ujmowała jako kategorię możliwie szeroką (patrz – tabela 1), co pozwoli mi wskazać na różne przejawy jej rozwoju w okresie dzieciństwa.

Przejawy rozwoju świadomości językowej w okresie dzieciństwa

Proces opanowywania języka rodzimego rozpoczyna się na długo przed rozpoczęciem przez dziecko edukacji szkolnej. Nosi on nazwę akwizycji językowej i polega na tym, że „dziecko spontanicznie nabywa kompetencję językową i komunikacyjną”²², słuchając mowy kierowanej w jego stronę, jak też mowy kierowanej do innych ludzi, w różnych jej formach i kontekstach. Jednostka „przyswaja” podstawy języka w formie werbalnej, ale rozwija też swoją wrażliwość na język i kształtuje świadomość językową, dzięki której może stawać się kompetentnym użytkownikiem języka. W ten sposób w praktyce poznaje relacje między otaczającą rzeczywistością a nazwą, która odzwierciedla tę rzeczywistość w postaci myśli wyrażonej w formie określonego ciągu dźwięków mowy. Początkowo za pomocą mowy potrafi wyrazić niewiele, ale słuchając wypowiedzi sformułowanych przez innych ludzi, poznaje nie tylko nazwy określające przedmioty i sytuacje, ale, co ważniejsze, samo staje się też „pragmatykiem mowy” dzięki coraz lepszej umiejętności dysponowania komunikatem werbalnym. Dzięki relacji z innymi ludźmi dziecko odkrywa „siłę” słowa mówionego, co uzewnętrznia się około 2. roku życia w postaci np. ekspresji werbalnej. W tym okresie charakterystyczne są wykrzykniki niosące duży ładunek emocjonalny, np. *oj, oj!, au!, ojej!*, pozwalające na wyrażenie emocji towarzyszącej działaniom.

Inną, wczesną, formą ekspresji werbalnej dziecka jest umiejętność formułowania pierwszych pytań typu: *dłaczego? (czemu?), po co?*, które początkowo nie służą jeszcze zaspokojeniu ciekawości poznawczej, lecz wyrażają opór dziecka wobec zakazów i ograniczeń nakładanych przez dorosłych. Wskazują również na intensywny rozwój myślenia, a przecież „myśleć znaczy tyle, co rozwiązywać jakieś zagadki, wyjaśnić niejasności i odpowiadać na pytania; aby rozwiązać zagadnienia, wyjaśnić niejasności i odpowiedzieć na pytanie, trzeba najpierw natrafić na niejasność zagadnienia, zastanowić się nad nią, zatrzymać się przy niej i zdawać sobie sprawę z zaistnienia problemu. Wyrazem tego natrafienia na niejasność i tego zastanowienia się nad niejasnością jest właśnie pytanie”²³. Leon Kaczmarek zauważa, że dziecko pyta początkowo dlatego, że nie nastąpiło to,

²¹ L. BAKIERA, Ż. STELLER: *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*. T. 2. Warszawa: Difin, 2011, s. 208.

²² T. NOWAK: *Język w świetle odkryć nauki*. Kraków: Wydawnictwo Petrus, 2011, s. 384–385.

²³ L. KACZMAREK: *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie, 1970, s. 45.

czego oczekiwało lub czego sobie życzyło (np. *A lustro drogie?*, gdy dana sytuacja wywołała jego zdziwienie, zaskoczenie czy zakłopotanie, np. *Z czego to wiaderko jest zrobione?*). Dziecko formułuje też pierwsze pytania na przekór innym, by wyrazić swoją wolę (np. *A dlaczego ja jeszcze nie jechałem?*²⁴).

Przedstawione przejawy umiejętności językowych nie wskazują jeszcze co prawda na istnienie świadomości językowej. Dowodzą jednak tego, że już dwuletnie dziecko zaczyna zdawać sobie sprawę z tego, że mowa pozwala na uzewewnętrznianie aktualnych osobistych stanów emocjonalno-wolicjonalnych oraz potrzeb poznawczych i w ten sposób oddziaływać na otaczające osoby. Można się zatem zgodzić z tezą Astington, która wskazuje, że świadomość językowa „nie jest zjawiskiem typu »wszystko albo nic« – nie jesteśmy całkowicie nieświadomi, a następnie całkowicie świadomi jakiegoś aspektu danej formy językowej czy jakiejś reguły, lecz raczej ta świadomość rozwija się stopniowo”²⁵. H. Rudolph Schaffer świadomość językową dziecka określa mianem umiejętności oddzielenia się od własnej mowy i spojrzenia na nią obiektywnie, dzięki temu dzieci mogą w sposób skuteczny wykorzystywać język w procesie komunikacji z innymi²⁶.

Rozwój świadomości językowej dziecka można podzielić na następujące okresy:

1. Okres poprzedzający, który przypada na czas do 2.–4. roku życia²⁷.
2. Okres wczesnej świadomości językowej (okres przedfonologiczny²⁸) – okres od 3.–4. roku życia do 6.–7. roku życia²⁹.
3. Okres fonologiczny i świadomości dotyczącej symbolicznej funkcji języka przypada na wiek wczesnoszkolny³⁰.
4. Okres pogłębionej świadomości językowej (kompetencje symboliczne, metakomunikacyjne i metapragmatyczne) – okres dojrzewania.

Podkreślić należy, że dostępne badania pozwalają sugerować, iż rozwój świadomości językowej dzieci dwujęzycznych wyprzedza rozwój tej dyspozycji

²⁴ Przykłady podają za L. KACZMARKIEM: *Nasze Dziecko uczy się mowy...*, s. 46–47.

²⁵ J.W. ASTINGTON: *Metapragmatyka: dziecięca koncepcja obiecywania*. W: *Psychologia języka dziecka*. Red. B. BOKUS, G.W. SHUGAR. Gdańsk–Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, s. 342.

²⁶ H.R. SCHAFFER: *Psychologia dziecka*. Przeł. A. WOJCIECHOWSKI. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 316.

²⁷ Według J.E. Gombert na ten okres przypada pierwsza faza nabywania sprawności językowych.

²⁸ Pojęciem okresu przedfonologicznego posługuje się m.in. D. WOOD: *Jak dzieci uczą się i myślą*. Przeł. R. PAWLIK i A. KOWALCZE-PAWLIK. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006, s. 199.

²⁹ Zdaniem A. Vann Kleck jest to pierwsze stadium świadomości metajęzykowej. Według J.E. Gombert jest to druga faza tzw. osiągnięcie kontroli epijęzykowej.

³⁰ Zdaniem A. Vann Kleck jest to drugie stadium rozwoju metajęzykowego. Według J.E. Gombert na ten etap rozwoju przypada faza nabywania świadomości metajęzykowej.

u dzieci jednojęzycznych nawet o 2–3 lata³¹. Dzieci dwujęzyczne mogą zatem pod względem rozwoju świadomości językowej znajdować się na bardziej zaawansowanym etapie niż ich jednojęzyczni rówieśnicy.

Tabela 2

Przejawy wczesnej świadomości językowej według J.E. Gombert³² i L. Kaczmarka³³

Koncepcja	J.E. Gombert	L. Kaczmarek
Autoprezentacja jako element świadomości językowej	– brak odniesienia.	– znajomość swojego imienia i nazwiska.
Świadomość elementów składowych wypowiedzi	– różnicowanie dźwięków mowy od innych, – identyfikowanie fonemów i sylab, – manipulowanie sylabami i fonemami, – świadomość wyrazu, – ocena poprawności gramatycznej zdań, – świadomość struktury tekstu.	– rozumienie funkcji semantycznych przymiotników i morfemów.
Przejawy świadomości językowej w odniesieniu do własnej wypowiedzi	– autopoprawki, – spójność tekstu.	– użycie opisu w przypadku nieznaności nazwy, – poprawianie formy językowej w wypowiedzi własnej (autokorekcja językowa), – pseudokorekcja lub pomyłki na skutek niezdawania sobie spawy z istnienia homonimów, synonimów, regionalizmów, przeñośni, – obawa przed popełnieniem błędu, – ścisłość językowa.
Przejawy świadomości językowej w relacjach społecznych	– dostosowanie wypowiedzi do adresata, – świadomość społecznych reguł użycia języka, – poprawianie wypowiedzi innych.	– poprawianie formy językowej w wypowiedzi rozmówcy, – znajomość formuł zwracania się do starszych, – uświadomienie sobie i operowanie wartością uczuciową ujemną wrazu w relacjach z innymi ludźmi.
Świadomość umowności i metaforyczności języka	– dwuznaczności, – język figuratywny, – humor językowy.	– rozumienie i użycie środków stylistycznych: przeñośni i porównania.

Źródło: Opracowanie własne

³¹ O. KATCHAN: *Wczesna dwujęzyczność-sprzymierzeniec czy nieprzyjaciel*. W: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. KURCZ. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, s. 157.

³² Za: G. KRASOWICZ-KUPIS: *Rozwój metajęzykowy...*, s. 54.

³³ Ibidem, s. 50–51.

W dalszej części swoich rozważań zaprezentuję, odwołując się do przedstawionych przejawów świadomości językowej dzieci w wieku przedszkolnym, wybrane jej aspekty. Swoją uwagę skoncentruję wyłącznie na odniesieniu do etapu „wczesnej świadomości językowej”, uznając, że na tym etapie dziecko demonstruje swoją świadomość językową w interesujących formach, które zamierzam nie tylko opisać, ale też zilustrować przykładowymi wypowiedziami najmłodszych (por. tab 2).

Okres wczesnej świadomości językowej – wiek przedszkolny

Omawiając przejawy świadomości językowej w okresie średniego dzieciństwa, pragnę zwrócić uwagę na wybrane jej elementy, a mianowicie na:

- poszukiwanie słów, które pozwolą dziecku najtrafniej odzwierciedlić intencję,
- dbałość o poprawność, która często prowadzi w tym wieku do zjawiska zwanego hiperpoprawnością,
- wykorzystanie słowa w celu oddziaływania na odbiorcę,
- celowe użycie formy figuratywnej języka.

1. Poszukiwanie słów

Umiejętność poszukiwania słów, które pozwolą najtrafniej odzwierciedlić myśli, obrazuje przykład:

Chłopiec 4 lata (sytuacja zabawy): *No tak, ooo, ten pług jest zepsuty.*

Dorosły: *A dlaczego jest popsuty?*

Chłopiec: *Bo nie da się zahaczyć.*

Dorosły: *Czego mu brakuje?*

Chłopiec: *Zahaczania, czyli zaczepu, on nie ma zaczepu, tylko tak ma, tak ma* (pokazuje dłonią jak wygląda zaczep).

Zaprezentowany tu dialog uświadamia, że dziecko w wieku 4 lat nie zawsze potrafi zastąpić brakujące słowo innym; w sytuacji, gdy w jego zasobie językowym brakuje właściwego synonimu, próbuje jednak pokonać trudność komunikacyjną, wykonując gest dookreślający, zastępujący słowo. Jeżeli nie znajduje w swoim zasobie słownikowym potrzebnego słowa, próbuje stworzyć je na potrzeby określonej sytuacji komunikacyjnej. Posługuje się więc neologizmem, czyli słowem powstałym w wyniku nietypowych, przez dzieci zaproponowanych, połączeń słowotwórczych, ale także za pomocą „słowotworów” zupełnie nietypowych, o brzemieniu nieprzypominającym niczego z tradycyjnych części wyrazowych znanych w polszczyźnie³⁴. W ten sposób powstają słowa typu:

³⁴ H. ZGÓŁKOWA: *Świat w dziecięcych słowach*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 1990, s. 57.

„siódmak”, „wyżółtawić”, „choruszek” czy „brzuchelek”³⁵, „my szuruburamy”, „kto to tak pozielonał”³⁶, „mój koleżan”, „przemyślało mi się”³⁷. Służą też możliwie precyzyjnemu przedstawieniu myśli, co odzwierciedla poniższy przykład:

Dziewczynka 3 lata, układa puzzle.

Dziewczynka: *Tu mi tak „sklekają”, potrzymasz?*

Dorośli: *Puzzle się odrywają, tak? Dobrze, potrzymam tutaj.*

Stworzone przez dziecko słowo „sklekają” powstało jako łatwiejszy zamiennik słowa: „rozklejają” lub „rozwarstwiają”. Rozwarstwiony fragment układanki przypomina też dziób, stąd być może skojarzenie z „klekaniem”, „kłapaniem”. Przedstawiony neologizm mógł też powstać jako wynik skojarzenia: „rozklejać” – „sklejać” – z połączenia tych słów powstało „sklekać”.

2. Hiperpoprawność

Przejawem świadomości językowej charakterystycznej dla dziecka 4-letniego jest hiperpoprawność, która uzewnętrznia się tendencją do poprawiania osób wypowiadających się w sposób niezgodny z przyjętą normą językową („mówi się lalka, a nie jajka” – próba poprawienia wypowiedzi młodszego kolegi) lub normą obowiązującą w jego najbliższym otoczeniu, np. osoba dorosła mówi do dziecka: „Zawołaj ojca”. Odpowiedź dziecka: „To nie ojc, to tatuniek”³⁸. Ten drugi przykład wskazuje nie tylko na fakt, że dziecko jest świadome istniejącej normy językowej, zgodnie z którą równie poprawne, jak „ojcem”, „ojca” jest określenie „ojc”. Istotne jest to, że doskonale orientuje się, do jakiej osoby odnosi się ta „obca” nazwa, i potrafi ją zakwestionować, wskazując na nazwę w jego przekonaniu prawidłową.

Innym przykładem wskazującym na świadomość dotyczącą istnienia normy językowej (artykulatoryjnej) jest następująca rozmowa:

Chłopiec (4 lata): *Powiedz „r”.*

Dziewczynka (4 lata): „l”.

Chłopiec (śmiejąc się): „r”.

Dziewczynka: „l”.

Chłopiec: *Wiki nie umie „r”.*

Dziewczynka: „l”.

Chłopiec: *Wiki, zabierz paluszek i „r”.*

Dziewczynka: „l” – *jejkę, tak nie umiem.*

Zaprezentowany przykład pozwala zauważyć, iż dzięki relacji komunikacyjnej z innym dzieckiem, kształtuje się świadomość jednostki na temat normy artykulatoryjnej. W trakcie rozmowy z rówieśnikiem dziewczynka uświa-

³⁵ Ibidem.

³⁶ L. KACZMAREK: *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie, 1970, s. 60.

³⁷ L. KACZMAREK: *Kształtowanie się mowy dziecka*. Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, 1953, s. 51.

³⁸ J. WÓJTOWICZOWA: *O wychowaniu językowym*. Warszawa [s.n.] 1997, s. 50.

domiła sobie własne trudności językowe, stwierdziła, że nie potrafi wymówić głoski. Świadomość dotycząca istnienia normy może zaowocować dążeniem, by osiągnąć poprawność, np. artykulacyjną, czego przejawem może być następująca wypowiedź: „ciociu, a nauczysz mnie mówić *l*, bo ja nie umiem mówić *l*”³⁹. Dziecko werbalizuje swoje przekonanie, że opanowany przez nie sposób artykulacji głoski „r” jest niezgodny z ogólnie przyjętą normą językową i trzeba podjąć wysiłek, aby dokonać zmiany. W tym przypadku dziecko słyszy różnicę między głoską wymawianą przez innych i porównuje ten wzór z własnym sposobem realizacji. Te porównania wypadają na niekorzyść dziecka.

Częstym przejawem świadomości językowej dziecka przedszkolnego jest próba poprawiania własnej niepoprawnej wypowiedzi, np. „korolowy, nie! Pokręciło mi się, mówi się ko-lo-ro-wy”. Przytoczony tu przykład stanowi praktyczny przejaw istnienia tzw. ścisłości językowej u dzieci przedszkolnych i umiejętności dokonywania autokorekty wypowiedzi.

3. Oddziaływanie na odbiorcę

Dzieci w wieku przedszkolnym, formułując wypowiedź np. w sytuacji zabawy, rozmowy z partnerem dorosłym lub rówieśnikiem, w sposób celowy sięgają do najbardziej pożądaných i skutecznych w danej sytuacji środków językowych. Mogą dzięki temu wywołać oczekiwaną przez siebie reakcję partnera – rówieśnika, np. „jak mi pożyczysz miecz, to będę cię lubił”, lub dorosłego, np. „mamusiu, ja tak strasznie cię kocham, kupisz mi taki malutki, malutki, tyciutki samochodzik?”. Innym przykładem istnienia świadomości dotyczącej możliwości oddziaływania na innych za pomocą komunikatów werbalnych jest użycie określeń, które mają poniżyć, upokorzyć inną osobę, np. „beksalala pojechała do szpitala” albo „obrażalska się obraża”. Dziecko, które odkryło siłę komunikatu werbalnego pozwalającą na oddziaływanie na inne osoby, będzie tę umiejętność rozwijać i doskonalić w relacjach z różnymi osobami, w rozmaitych sytuacjach i kontekstach.

Ważnym przejawem świadomości językowej dzieci przedszkolnych jest umiejętność wykorzystania określonych środków językowych w celu uzyskania efektu komicznego i rozbawienia innych. Przykładem może być następująca sytuacja: zabawa dwojga dzieci: dziewczynka – 4 lata, chłopiec – 6 lat. Dzieci wiedzą, że są nagrywane telefonem komórkowym przez starszego kuzyna:

Chłopiec: *Co zrobiłeś, zabiłeś moje dziecko!*

Dziewczynka: *Ej, ti, ej ti, zabiłeś moje jaja* (śmieje się)

Chłopiec: *A po co ci jaja?*

Dziewczynka: *Ja lubię jaja do jedzenia.*

Chłopiec: *Ale jaja są do mnie bardzo przywiązane* (śmieje się).

Ten przykład pokazuje, że dziecko uzmysławia sobie, że określone zestawienie słów wywołuje zabawny, komiczny efekt. Nie czyni jeszcze tego w pełni

³⁹ Wypowiedź dziewczynki 4 lata i 4 miesiące.

świadomie, ale w momencie wypowiedzenia frazy potrafi ocenić ją i uznać za zabawną. Szczególnie, gdy otoczenie reaguje śmiechem, a więc w sposób zgodny z oczekiwaniem dziecka.

Innym przykładem przekonania, że odpowiednio zestawione z sobą słowa mogą wywołać zabawny efekt, jest następujący żart wymyślony przez dziecko 6-letnie: „Dawno, dawno temu malutki dzidzius miał jedno oko i miał osiem nosów i jeszcze miał oczy dookoła twarzy...”. Dziecko uznało, że „śmieszność” zawiera się w opisie nienaturalnych cech zewnętrznych bohatera opowiadanej historii. Podkreślić należy, że dzieci pod koniec okresu przedszkolnego i na początku wieku wczesnoszkolnego chętnie powtarzają zasłyszane dowcipy, zdając sobie sprawę z tego, że mają one wywołać uśmiech, a czasem wręcz zachęcić do śmiechu, czego przykładem jest następująca wypowiedź dziecka 6-letniego: „Puk, puk, kto tam, banan, jaki banan, puk, puk, kto tam banan, jaki banan. Puk, puk, kto tam, pomidor...”.

4. Celowe użycie formy figuratywnej

Kolejnym aspektem świadomości językowej dzieci w okresie średniego dzieciństwa jest celowe użycie formy figuratywnej. W spontanicznych wypowiedziach towarzyszących nieskrępowanej zabawie już dzieci 4-, 5-letnie potrafią sformułować wypowiedź z elementami języka figuratywnego, np. „Ja tego nie powiedziałem, czytałeś w moich myślach”⁴⁰. Nieco później kształtuje się umiejętność definiowania istniejących w języku związków frazeologicznych. Dzieci 4-, 5-letnie ujmują związki frazeologiczne w sposób dosłowny, np. „być z dobrej rodziny” oznacza zdaniem dziecka 4-letniego: „ta rodzina jest dobra i się kocha”⁴¹. Pojawiają się jednak definicje ujmujące warstwę pośrednią określenia, np. „miłość matczyzna” oznacza zdaniem dziecka 4-letniego, że „mama kocha swoje dzieci i bardzo je lubi”⁴². Umiejętność wyjaśniania stałych połączeń frazeologicznych rozwija się intensywnie w kolejnych latach (szczególnie w młodszym wieku szkolnym) w dużej mierze dzięki edukacji językowej realizowanej w szkole⁴³. Dziecko 8-, 9-letnie potrafi bez większych trudności dokonać interpretacji określenia „strzępić sobie język”, czyli „mówić bez sensu, gdy inni nie słuchają”.

Wiek przedszkolny to etap intensywnego rozwoju wszelkiego rodzaju zabaw słownych. W tym okresie dziecko chętnie rymuje, tworzy kalambury, bawi się słowami, układa bajki i wyliczanki, np. „Strażakowi zrzędła mina, bo kominiarz

⁴⁰ Przykład za: B. BONIECKA: *Dziecięce wyobrażenia świata*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010, s. 93.

⁴¹ K. KUSZAK: *Świat związków frazeologicznych w języku dziecka. Inspiracje teoretyczne-badania-implikacje praktyczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2014, s. 73.

⁴² Ibidem, s. 77.

⁴³ Ibidem.

wpadł do komina⁴⁴. Hanna Krauze-Sikorska zwraca uwagę na to, iż pierwsze dziecięce rymowanki wskazują na „wyostrzoną uwagę na słowo, które zawiera ładunek znaczeniowy, logiczny i emocjonalny⁴⁵. Dziecko w sposób świadomy zaczyna zestawiać pasujące pod względem brzmieniowym słowa, które początkowo nie muszą łączyć się pod względem znaczeniowym. W ten sposób powstaje połączenie pada-gada, mama-dama, stara-kara. Dzieci starsze potrafią dokonać połączeń dźwiękowych i znaczeniowych i ująć całość w formę rymowanki zawierającej określoną myśl przewodnią, np. „Jak mocny wiatr wieje, to lis schowany w norze się śmieje⁴⁶”.

Na przełomie wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego zaobserwować można w wypowiedziach dzieci kolejne przejawy intensywnie rozwijającej się świadomości językowej. W tym okresie jednostka angażuje się w wymyślanie zagadek słownych, których sens tkwi w określonym zestawieniu skojarzeń, np. „Co to jest okrągłe i jest zielone? Żaba w mikserze⁴⁷. Potrafi też dokonać interpretacji tego słownego kalamburu: „że żaba weszła do miksera”. Ten przykład pokazuje, że rozwój świadomości językowej wiąże się z jednoczesnym rozwojem myślenia.

Dzieci w wieku przedszkolnym angażują się w opowiadanie żartów słownych, w których ma miejsce zestawienie z sobą słów pozostających w sprzeczności. To połączenie pozwala na uzyskanie efektu komicznego. W tym okresie dzieci opowiadają żarty na zasadzie powtarzania tekstu usłyszanego od rówieśnika lub osoby dorosłej i zapamiętanego. Większość dzieci nie potrafi jeszcze zrozumieć ukrytego sensu żartu i interpretuje go w sposób dosłowny, np. „Złapałem wielkiego pstrąga, chwali się jeden wędkarz drugiemu. Takiego jak mój but. Niemożliwe, odpowiada drugi. Nie ma takich brudnych pstrągów”. Interpretacja dosłowna zaproponowana przez dziecko brzmi następująco: „Bo buty zawsze nie są takie duże”. Dokonując interpretacji, zestawilo z sobą dwa elementy dowcipu: duża ryba i buty, odwołując się do osobistego doświadczenia, uznało, że buty nie są duże. Część dzieci potrafi jednak uchwycić pewien związek logiczny między elementami żartu językowego, czego ilustracją jest następujący przykład: Jaś częstuje dzieci cukierkami. „Chcesz krówkę?” – pyta koleżankę. „Nie, jestem wegetarianką”. Interpretacja dokonana przez dziecko: „że jest wegetarianką i nie je takich rzeczy”. Dziecko dostrzegło związek między wegetarianizmem i rezygnacją

⁴⁴ Przykład za: J. LASKOWSKA: *Rozwój aktywności twórczej dzieci w sferze języka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 40.

⁴⁵ H. KRAUZE-SIKORSKA: *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2006, s. 70.

⁴⁶ E. KOCHANOWSKA: *Zabawy ze słowem – o twórczości poetyckiej dzieci w młodszym wieku szkolnym*. W: *Dziecko w świecie zabawy*. Red. B. DYMARA. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 115.

⁴⁷ Wypowiedź 6-letniej dziewczynki – ze zbioru K.K.

z jedzenia pewnych potraw. Nie dostrzega jednak ukrytego sensu w zestawieniu: cukierek – krówka. Silniejsze pozostaje skojarzenie: wegetarianka – mięso⁴⁸.

Szczególnym okresem związanym z rozwijaniem świadomości językowej dzieci jest okres szkolny. Wówczas dzieci „zaczynają myśleć o słowach tak, jak należy: traktują je jak przedmioty, planują, jak ich użyć w określonym celu i coraz częściej zwracają uwagę na własną mowę”⁴⁹. W tym czasie dziecko opanowuje nową formę języka, jaką jest pismo. David Wood podkreśla, iż „w miarę odkrywania korelacji między elementami języka pisanego i mówionego dzieci wkraczają w drugi »fonologiczny« etap rozwoju”⁵⁰. Opanowanie umiejętności czytania i pisania oraz „możliwość korzystania z tych umiejętności w różnych sytuacjach wpływa na poziom i jakość języka mówionego, stymuluje zdolności intelektualne jednostki”⁵¹. Trzeba jednak pamiętać, że punktem wyjścia do opanowania języka w formie pisanej jest dobrze opanowana forma mówiona.

Współczesna literatura dla dzieci w procesie stymulowania świadomości językowej najmłodszych

Stymulowanie rozwoju świadomości językowej dziecka przedszkolnego wydaje się koniecznością przede wszystkim w perspektywie bliskiego podjęcia przez dziecko edukacji szkolnej. Wiadomo, że dzieci o wysokim poziomie świadomości i umiejętności językowych lepiej radzą sobie z zadaniami związanymi z opanowaniem języka w formie pisemnej. Warto zatem podjąć wysiłek wspierania dziecka w stawianiu się coraz bardziej świadomym użytkownikiem języka ojczystego. Szczególnie cennym źródłem inspiracji może okazać się współczesna literatura dziecięca, która – jak to podkreśla Monika Graban-Pomirska – ma do spełnienia zadanie „połączenia przyjemnego z pożytecznym, uczenia przez zabawę”⁵². Powinna też, zdaniem wspomnianej autorki w sposób harmonijny po-

⁴⁸ Więcej na temat rozumienia i interpretacji żartów językowych K. KUSZAK: *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2011.

⁴⁹ H.R. SCHAFFER: *Psychologia dziecka...*, s. 316.

⁵⁰ D. WOOD: *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Tłum. R. PAWLIK, A. KOWALCZE-PAWLIK. Kraków 2006, s. 199.

⁵¹ K. KUSZAK: *Kompetencje językowe uczniów klas młodszych szkoły podstawowej*. W: *Dziecko w rzeczywistości szkolnej. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Red. H. SOWIŃSKA. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2011, s. 173.

⁵² M. GRABAN-POMIRSKA: *Czy cudowne i pożyteczne? Rzecz o współczesnej trywializacji baśni*. W: *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Red. D. KLUS-STĄŃSKA, E. SZATAN, D. BRONK. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2007, s. 196.

łączyć funkcję dydaktyczną z artystyczną funkcją dzieła literackiego. W gąszczu współczesnej literatury mało wartościowej – fast foodów literackich⁵³ przeznaczonych dla dzieci na szczególną uwagę zasługują „perełki” napisane dla najmłodszych. Do takich pozycji można zaliczyć utwory autorów takich, jak: Wanda Chotomska (np. *Podróże na piórze, Od rzeczy do rzeczy*), Joanna Papuzińska (np. *Rozwesołki, czyli wiersze zagadkowe*), Marcin Brykczyński (np. *Z deszczu pod rynnę, Ni pies ni wydra*), Dorota Gellner (np. *Koty*), Renata Piątkowska (np. *Mądra głowa zna przysłowia*), Łukasz Dębski (np. *Szereg literek bez usterek*), Urszula Kozłowska (np. *Czapka nie Witka, czyli odlotowe zabawy słowem, Kolorowe przysłowia*), Małgorzata Strzałkowska (np. *Wierszyki łamiące języki*), Grzegorz Kasdepke (np. *Fochy fortuny, czyli niezwykły słownik Kuby i Buby*), Aneta Załazińska, Michał Rusinek (np. *Co ty mówisz?! Magia słów, czyli retoryka dla dzieci, Wierszyki domowe*), Natalia Usenko (np. *Kot, który patrzył na księżyc*), Wojciech Witkowski (np. *Po rozum do głowy*), Izabela Mikrut (np. *Strasznie trudne wierszyki*), Agnieszka Frączek (np. *Słoń na hulajnodze, Trzeszczyki, czyli trzeszczące wierszyki, Kotostrofy, czyli o kotach strofy, Baniałuki do zabawy i nauki, Rzecz nie całkiem poważna o całkiem poważnych błędach językowych. Byk jak byk, Siano w głowie, czyli trafiła kosa na idiom*). Na szczególną uwagę w kontekście stymulowania rozwoju świadomości językowej najmłodszych zasługują propozycje ostatniej autorki, której niezwykle różnorodnie propozycje zawarte w przytoczonych pozycjach przeznaczonych dla młodszych i nieco starszych odbiorców zachęcają do zabaw:

- rymami i rytmem, tworzenia neologizmów, skojarzeń językowych⁵⁴;
- z wykorzystaniem „dziwnych”, „śmiesznych” wyrazów, jak: „dyrdymałki”, „pędziwiatri”, „pantałyk”, „opały”, „miszmasz”, „hocki-klocki”, których znaczenie autorka wyjaśnia i konstruuje z ich wykorzystaniem zabawne rymowanki;
- rozwijających sprawność artykulacyjną np.:

pośród gęstych chaszcy w puszczy,
puszczykowi puch się łuszczy,
gdy się puszczyk trochę ruszy,
zaraz puszkciem wokół prószy!⁵⁵;

- prowadzących do zrozumienia stałych połączeń frazeologicznych – idiomów; autorka nie tylko wplata stałe połączenia frazeologiczne w treść utworów wier-

⁵³ Pojęcie zapożyczyłam od prof. UAM dr hab. Ewy ZAMOYSKIEJ z jej referatu pt: *Bestsellero- we książki dla dzieci jako (re)konstrukcje świata społecznego*, wygłoszonego podczas konferencji The Educational and Social World of a Child. Discourses of Communications, Subjectivity and Cyborgization, Poznań 26.03.2014 rok.

⁵⁴ A. FRĄCZEK: *Kotostrofy, czyli o kotach strofy*. Warszawa: Wydawnictwo Bis, 2012; EADEM: *Słoń na hulajnodze*. Warszawa: Wydawnictwo Bis, 2013.

⁵⁵ A. FRĄCZEK: *Puszczyk w puszczy*. W: EADEM: *Trzeszczyki, czyli trzeszczące wierszyki*. Łódź: Wydawnictwo Literatura, 2012, s. 7.

szowanych, ale w sposób przystępny dla młodego odbiorcy interpretuje ich znaczenie; w zbiorze zostały zamieszczone takie związki, jak np. „pod płaszczykiem”, „szyty grubymi nićmi”, „wyjść z siebie”, „świeżo upieczony”, „szewska pasja”⁵⁶;

- prowadzących do zrozumienia takich przysłów, jak: „Uderz w stół, a nożyce się odezwą”, „Tak krawiec kraje, jak mu materii staje”, „Gdzie kucharek sześć, tam nie ma co jeść”, „Kiedy wejdiesz między wrony, musisz krakać jak i one”; autorka nie tylko w sposób interesujący dla młodego odbiorcy wplata w tekst rymowanki mniej lub bardziej popularne przysłowie, ale wyjaśnia jego znaczenie, np. „Nie od dziś wiadomo przecież, że »lepszy rydz niż nic« (czyli lepszy mały sukces niż żaden). Coś wam jeszcze zdradzę. Rydz kojarzy nam się przede wszystkim z rudym, jadalnym grzybem, prawda? Ale taką samą nazwę nosi też pewna roślina spokrewniona z rzepakiem, z której kiedyś – podobnie jak dzisiaj z rzepaku – tłoczono olej. I to właśnie ona, a nie grzybek, jest bohaterką popularnego przysłowia”⁵⁷;
- prowadzących do rozumienia poprawności wypowiedzi i dostrzegania błędów językowych; autorka zwraca uwagę najmłodszych na takie niepoprawne określenia, jak: „coś pisze”, używanych zamiast określenia poprawnego „jest napisane”; innymi przykładami powszechnie popełnianych błędów są: „tydzień czasu”, zamiast po prostu: „tydzień”; „w każdym bądź razie” zamiast „w każdym razie”; autorka z dystansem w sposób żartobliwy wyjaśnia kwestie związane z poprawną i niepoprawną formą, np. „Kiedy słyszę »Mi się wydaje«, to od razu mam ochotę zapytać: »Na co wydajesz te biedne misie?!« A jeśli ktoś pyta: »Mi się to podoba, a ci?«, to w ogóle się nie odzywam. Bo skoro słyszę ciii, to jestem ciii...cho. Całe zamieszanie stąd, że zaimków w formach skróconych (mi, ci, mu) nie powinno się stosować na początku zdania ani w innych pozycjach akcentowanych. Zamiast nich lepiej użyć dłuższych odpowiedników (mnie, tobie, jemu). Zachęcam więc do zastąpienia zdań „mi się wydaje”, „mi się podoba” poprawnymi „mnie się wydaje”, „mnie się podoba”⁵⁸.

Zabawy związane z wykorzystaniem homonimów proponuje z kolei Urszula Kozłowska. W wierszowanych propozycjach tej autorki znaleźć można inspiracje, które pozwolą młodym użytkownikom języka poznać i zrozumieć znaczenie słów wieloznacznych, np.

Kura pierzem ściera kurze,
Więc osiada kurz na kurze.

⁵⁶ A. FRĄCZEK: *Siano w głowie, czyli trafiła kosa na idiom*. Łódź: Wydawnictwo Literatura, 2013.

⁵⁷ A. FRĄCZEK: *Zbieram... grzyby? Czyli lepszy rydz niż nic*. W: EADEM: *Gdy przy słowie jest przysłowie*. Łódź: Wydawnictwo Literatura, 2012, s. 28–29.

⁵⁸ A. FRĄCZEK: *Misie*. W: EADEM: *Rzecz nie całkiem poważna o całkiem poważnych błędach językowych. Byk jak byk*. Łódź: Wydawnictwo Literatura, 2013, s. 41.

I dlatego potem pierze
Biedna kura z kurzu pierze⁵⁹.

Zebrane w tomiku utwory zachęcą też młodszych i starszych czytelników do poszukiwania słów wieloznacznych i spontanicznej zabawy z ich wykorzystaniem.

Na zakończenie niniejszych rozważań pragnę zwrócić uwagę na żartobliwą zabawę słowami, sprzyjającą rozwojowi świadomości językowej dzieci, którą proponuje Joanna Papuzińska w tomiku *Rozwesołki, czyli wiersze zagadkowe*. Każda z 18 rymowanek zarówno bawi, jak i sprzyja lepszemu rozumieniu specyfiki języka. Dla przykładu wskażę w tym miejscu dwie interesujące kwestie:

– rozwijanie umiejętności analizy wyrazów, co proponuje autorka w wierszu *Na wędrownkę*:

Oto jest piosenka letnia,
Ona jest na drogę świetna,
W każdym się plecaku zmieści,
Więc ją na wędrownkę zawsze bierzcie?
Wędrownka, drówka, rówka, ówka, wka, ka, a! [...] ⁶⁰;

– zabawy ze słowami zawierającymi w swojej strukturze inne słowa, w wierszu *Od ucha do ucha*:

Sucho. Upał i **duchota**.
Aż powędły **muchomory**,
Które rosna koła płota.
Zbyt gorąco nawet **muchom**,
Żukom, mrówkom, karal**uchom** [...] ⁶¹.

Zaprezentowane w niniejszym opracowaniu nieliczne, wybrane przykłady wskazują na to, że współczesna literatura przeznaczona dla dzieci może być bardzo cennym narzędziem w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym (a także z młodszymi uczniami) służącym stymulowaniu rozwoju świadomości językowej najmłodszych. Dzięki możliwości wykorzystania wartościowej literatury zarówno nauczyciele, jak i rodzice mogą tworzyć dzieciom okazje, by stawały się coraz bardziej świadomymi, refleksyjnymi użytkownikami języka.

⁵⁹ U. KOZŁOWSKA: *Kurz na kurze*. W: EADEM: *Czapka nie Witka, czyli odlotowe zabawy słowem*. Rzeszów: Wydawnictwo Dreams, 2012, s. 42.

⁶⁰ J. PAPUZIŃSKA: *Na wędrownkę*. W: EADEM: *Rozwesołki czyli wiersze zagadkowe*. Poznań: Wydawnictwo Miła, 2008, s. 12–13.

⁶¹ J. PAPUZIŃSKA: *Od ucha do ucha*. W: EADEM: *Rozwesołki...*, s. 30–33.

Kinga Kuszak

Indications of development of linguistic awareness in childhood and possibilities of its stimulation

Summary

The article is an attempt to present selected indications of developing linguistic awareness in childhood. The author begins with an analysis of notions of “metalanguage”, “metalinguistic competence”, “linguistic metaawareness” and “linguistic knowledge”. Against the background of notions similar in meaning, she defines the notion of linguistic awareness, which she sees as the broadest category possible comprising knowledge, abilities and experiences (acquired as a result of relations with others, learning and creative personal activity) of an individual related to their use of a language (languages) in various aspects, forms (spoken and written) and contexts of use. Further on, the author searches for the indications of linguistic awareness in children, especially pre-school children. She attempts to categorize these indications and exemplifies them with utterances of the youngest children. The author concludes her discussion searching for tools which can help teachers and parents develop linguistic awareness in the youngest. The author finds these in contemporary children’s literature.

Key words: linguistic awareness, experience, linguistic knowledge, childhood, children’s literature

Kinga Kuszak

Die Anzeichen des Sprachbewusstseins in der Kindheit und dessen Stimulierungsmöglichkeiten

Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel hat sich die Verfasserin zur Aufgabe gemacht, ausgewählte Anzeichen von der Entwicklung des Sprachbewusstseins in der Kindheit zu schildern. Sie geht von der Analyse solcher Begriffe wie: „Metasprache“, „metasprachliche Fähigkeiten“, „metasprachliches Bewusstsein“, „sprachliches Metabewusstsein“ u. „Sprachkenntnisse“ aus. Im Vergleich mit den Begriffen mit ähnlicher Bedeutung definiert sie das Sprachbewusstsein als eine möglichst weitgehende Kategorie, die Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen des Menschen beim Gebrauch der Sprache (Sprachen) in deren verschiedenen Aspekten, Formen (gesprochene u. geschriebene) und Kontexten umfasst. Im weiteren Teil des Artikels versucht die Verfasserin, die Anzeichen des Sprachbewusstseins bei den Kindern, insbesondere der im Vorschulalter, zu finden. Sie bemüht sich auch solche Werkzeuge zu finden, die den Lehrern und den Eltern bei Weiterentwicklung des Sprachbewusstseins der Jüngsten behilflich würden; die entdeckt sie übrigens in der Welt der gegenwärtigen Kinderliteratur.

Schlüsselwörter: Sprachbewusstsein, Erfahrung, Sprachkenntnisse, Kindheit, Kinderliteratur