

Zuzanna Zbróg, Piotr Zbróg

Stymulowanie rozwoju umiejętności komunikacyjnych dzieci posługujących się ograniczonym kodem językowym

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 20,
137-156

2011

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.

Stymulowanie rozwoju umiejętności komunikacyjnych dzieci posługujących się ograniczonym kodem językowym

Stimulation of communicative competence of children using limited
language code

Obowiązująca *Podstawa programowa* zwraca uwagę na to, że „jednym z najważniejszych zadań szkoły podstawowej jest kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów”¹. W zakresie umiejętności społecznych warunkujących porozumiewanie się i kulturę języka uczeń kończący klasę I „[...] komunikuje w jasny sposób swoje spostrzeżenia, potrzeby i odczucia, w kulturalny sposób zwraca się do rozmówcy, mówi na temat, zadaje pytania i odpowiada na pytania innych osób, dostosowuje ton głosu do sytuacji [...], uczestniczy w rozmowie na tematy związane z życiem rodzinnym i szkolnym [...]”², a uczeń kończący I etap edukacyjny tworzy „kilkudzaniową wypowiedź, [...] dobiera właściwe formy komunikowania się w różnych sytuacjach społecznych, uczestniczy w rozmowach: zadaje pytania, udziela odpowiedzi i prezentuje własne zdanie; poszerza zakres słownictwa i struktur składniowych”³.

Powyższe zadania nie należą wcale do łatwych w realizacji, zarówno w przedszkolu, gdzie zadaniem nauczyciela jest „tworzenie warunków do doświadczeń językowych w zakresie reprezentatywnej i komunikatywnej funkcji języka”⁴, jak i w warunkach klasy szkolnej, gdyż nauczyciele nie zawsze dysponują wystarczającą wiedzą na temat praw rozwojowych języka, co można obserwować na prowadzonych przez nich lekcjach.

¹ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* z dnia 23 XII 2008 r., Załącznik nr 2, s. 1.

² Tamże, s. 5.

³ Tamże, s. 10.

⁴ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych* (www.men.gov.pl, 16.01.2009).

Okazuje się, że na zajęciach z małymi dziećmi nadal dominują sytuacje edukacyjne, wymagające od uczniów jedynie krótkich, najczęściej jednozdaniowych, wypowiedzi/odpowiedzi na pytanie zadane przez nauczyciela. Tak więc brakuje przede wszystkim stwarzania dzieciom możliwości do zdobywania praktycznych doświadczeń językowych podczas specjalnie organizowanych sytuacji komunikacyjnych. Widoczne jest także częstsze odpytywanie uczniów poprawnie wypowiadających się i pomijanie tych, których wypowiedzi nie gwarantują „popisania się” przed obserwatorami zajęć. Zasadne wydaje się więc poświęcenie większej uwagi problematyce rozwijania kompetencji komunikacyjnej dzieci, zwłaszcza tych, które mogą mieć w tym zakresie większe problemy.

Z kompetencją komunikacyjną mamy do czynienia wówczas, gdy potrafimy dostosować sposób mówienia do określonej sytuacji społecznej, czyli gdy wiemy jak mówić, co, kiedy i do kogo można powiedzieć w określonej sytuacji. Kompetencję komunikacyjną nabywamy – zdaniem L. Wygotskiego, J. Brunera i B. Bernsteina – poprzez uczestnictwo w określonej rzeczywistości społecznej⁵. Dzięki doświadczeniom społecznym dziecko uczy się zasad komunikowania się, m.in. tego:

- z kim można rozmawiać, a z kim lepiej nie
- o czym można rozmawiać, a o czym lepiej nie
- jakich słów można używać w danej sytuacji komunikacyjnej, a jakich nie wypada
- jakiego tonu głosu używać w rozmowie oficjalnej, a na jaki ton głosu można pozwolić sobie nieoficjalnie
- jakie gesty i mimika towarzyszą konkretnemu aktowi mowy.

Akty mowy

Akty mowy są „tym, co robimy słowami”, pytając, rozkazując, usprawiedliwiając, informując, życząc, zapraszając, dowiadując się, prosząc, przedstawiając się, obiecując, ostrzegając itp. Dla każdego aktu mowy istnieją pewne warunki, które z jednej strony są konieczne, aby wypowiedź uznać za dany akt mowy,

⁵ L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971; J. S. Bruner, *Ontogeneza aktów mowy*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980; B. Bernstein, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980.

a z drugiej strony wystarczające do tego, aby wypowiedź odniosła zamierzony skutek odnoszący się do danego aktu mowy. Zaliczyć do nich można takie środki, jak:

- kolejność słów w wypowiedzi
- odpowiednia intonacja
- tryb czasownika
- obecność czasownika performatywnego, czyli takiego, który wprost odnosi się do intencji wykonywanego właśnie aktu mowy, np. *obietuję, proszę cię, zapraszam, życzę ci itp.*

Zdaniem psycholingwistów, każdy mówiący może nauczyć się stosowania odpowiedniego zestawu słownictwa i reguł jego użycia, aby moc wyrażania danego aktu mowy była jak najpełniejsza. Możliwe jest bowiem powiedzenie wszystkiego, co mamy na myśli, jeśli spełnimy konieczne warunki zaistnienia danego aktu mowy. „Dla każdego aktu mowy istnieje narzędzie językowe, którego znaczenie jest wystarczające, aby użycie owego narzędzia we właściwym kontekście stało się konkretną realizacją tego aktu mowy”⁶.

Liczne badania nad rozwojem języka dziecka udowodniły, że dzieci bardzo wcześnie ujawniają zdolności pragmatyczne, jeśli chodzi o skuteczne formułowanie prośb, kierowanie do innych wypowiedzi oznaczających powitanie lub pożegnanie. Jasne jest także, że pragmatyczne zdolności tworzenia aktów mowy wyprzedzają w rozwoju metapragmatyczne zdolności świadomego korzystania z odpowiednich środków językowych do wyrażenia pewnych intencji, a także oceny danego aktu mowy i rozpoznania naruszenia reguł obowiązujących w jego realizacji.

Najwcześniej zdolności pragmatycznego tworzenia aktów mowy ujawniają się w sytuacji autokorekty wypowiedzi, jeśli chodzi o wymowę, intonację, szyk wyrazów w zdaniu czy o ich dobór. Nieco wyższy poziom świadomości pragmatycznej języka uwidacznia się w sytuacji, gdy dzieci zaczynają poprawiać się nawzajem lub gdy zwracają uwagę dorosłym, jak powinno się mówić. Niektóre czterolatki potrafią np. dokonać oceny, która forma prośby jest ładniejsza, grzeczniejsza. Tego typu obserwacje dają podstawę do sformułowania wniosków, że już dzieci w wieku przedszkolnym mogą ćwiczyć nabywanie języka w trakcie specjalnie organizowanych w tym celu sytuacji. Wprawdzie badacze języka nie są zgodni co do efektywności pedagogicznego oddziaływania w sy-

⁶ J. W. Astington, *Metapragmatyka: dziecięca koncepcja obiecywania*, w: *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G. Shugar, GWP, Gdańsk 2007, s. 337.

tuacji wywodzenia się dziecka z „niskiej klasy społecznej”, jednak niezaprzeczalne pozostaje to, że dzięki wysiłkowi, ambicji i zdolnościom wielu osobom udaje się wyzwolić z determinizmu pochodzenia społecznego.

W trakcie każdego aktu komunikacyjnego dziecko uczy się nie tylko języka w rozumieniu kodu, ale przyswaja sobie także – charakterystyczny dla swojej grupy społeczno-kulturowej – system znaczeń, wartości, postaw i podstaw kulturowych, w tym zachowania i postępowania w sytuacji problemowej o różnym charakterze. Nabywa więc także przekonania, czym jest poprawność językowa, ale nie w znaczeniu obiektywnym, tylko charakteryzującym używaną przez dziecko polszczyznę. Może to być więc np. gwara czy też środowisko posługujące się wyłącznie ograniczonym kodem językowym, ale wystarczy także, aby język używany w szkole przez nauczyciela różnił się od tego, który charakteryzuje środowisko życia dziecka. Dlatego też kontakt z językiem ogólnopolskim nie dla wszystkich dzieci może stanowić impuls do intensywnego rozwoju poprawnej polszczyzny. Dzieci, które nie doświadczają odczucia zrozumienia, zarówno w trakcie swoich wypowiedzi, jak i wypowiedzi innych, narażone są na duże trudności komunikacyjne i poznawcze, a w konsekwencji zagrożone niepowodzeniami szkolnymi o różnym charakterze, gdyż cały rozwój poznawczy dziecka zależy przecież od poziomu jego rozwoju językowego. Dlatego wszyscy konstruktywiści tak mocno podkreślają budowanie mostów między wiedzą i umiejętnościami (także językowymi) posiadanymi przez dziecko, a tymi, które są dla niego nowe. Dla rozwoju języka mówionego niezmiernie ważne staje się w tym kontekście poszanowanie języka naturalnego dziecka i, poprzez włączanie jego elementów do nowego zasobu słownictwa, poszerzanie jego możliwości komunikacyjnych.

Ponieważ język należy traktować jako kod językowy wspólny dla określonej społeczności, funkcjonującej w określonych warunkach kulturowych, jedynym sensownym rozwiązaniem w trakcie nabywania kompetencji językowej dotyczącej stosowania aktów mowy, jest – jak się wydaje – jednocześnie ze słownictwem, zapoznavanie dzieci z kontekstem kulturowym użycia go.

Poprzez akty mowy można realizować szereg strategii komunikacyjnych o charakterze werbalnym, dzięki którym dziecko uczy się porozumiewać z uwzględnieniem zastanej konksytuacji. Można posłużyć się tutaj klasyfikacją aktów mowy sporządzoną przez J. R. Searla⁷:

⁷ J. R. Searle, *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, Warszawa 1987; choć trzeba wiedzieć, że takich klasyfikacji aktów mowy jest więcej, zob. J. Porayski-Pomsta,

1. asertywy (stwierdzenia) – dotyczą wypowiedzi opisujących rzeczywistość, cechy, obiekty;
2. dyrektywy – ich zadaniem jest zachęcenie/naklonienie odbiorcy do zrobienia czegoś lub zniechęcenie/odwiedzenie go od czegoś; w grupie tej mieszczą się m.in. porady, modlitwy, błagania, pytania;
3. komisywy (zobowiązania) – to wypowiedzi samego mówiącego, które obligują go do zrobienia czegoś;
4. ekspresywy – ich celem jest zwrócenie uwagi odbiorcy na emocjonalny stan nadawcy, gdyż oddają one uczucia osoby wypowiadającej się w danej chwili; znajdują się w tej grupie np. podziękowania, gratulacje, narzekania, usprawiedliwianie się;
5. deklaracje – dotyczą wypowiedzi, które wprowadzają znaczące zmiany w dotychczasowej sytuacji jednostek, np. obietnice, zamierzenia.

Oczywiście, trudno wyobrazić sobie akt mowy bez niewerbalnych strategii komunikacyjnych. Ich wykorzystanie w wypowiedzi łącznie ze strategiami werbalnymi stanowi dopiero o akcie komunikacyjnym. Można nawiązać tutaj do kategorii strategii niewerbalnych zaproponowanych przez Ekmana i Friesena⁸, które jednocześnie wskazują, jakie funkcje pełnią one w interakcji komunikacyjnej:

1. ilustratory – gesty ilustrujące i uzupełniające wypowiedź;
2. regulatory – ruchy ciała służące utrzymaniu i modyfikacji aktywności komunikacyjnej, np. dystans fizyczny, kontakt wzrokowy, pozycja ciała, ruchy głowy (akceptujące lub negujące), siła i ton głosu (stale zmieniające się w trakcie rozmowy);
3. emblematy – gesty o stałym, wyuczonym społecznie znaczeniu, np. potakiwanie, zaprzeczanie, przywoływanie, pożegnanie;
4. ekspresje emocji – uniwersalne kulturowo wzorce mimiki wyrażające zdziwienie, zaskoczenie, smutek, zadowolenie itp.;
5. adaptatory – gesty własne rozmówcy, często wykonywane nieświadomie, np. „miętoszenie” koszulki, drapanie się w głowę.

Nauczyciel pracujący z dziećmi, mającymi komunikacyjne trudności w relacjach z innymi, powinien umożliwić uczniom wchodzenie w różne interakcje i ułatwić im osiągnięcie sukcesu m.in. dzięki zastosowaniu powyższych stra-

O funkcji terapeutycznej mowy, w: *Diagnoza i terapia w logopedii*, red. J. Porayski-Pomsta, „Elipsa”, Warszawa 2008.

⁸ Z. Nęcki, *Komunikowanie interpersonalne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1992.

teorii. Jednocześnie obserwowanie i interpretacja wysyłanych świadomie bądź nieświadomie komunikatów werbalnych i niewerbalnych będzie stanowić doskonały punkt wyjścia dla nauczyciela oraz podejmowanych na ich podstawie działań terapeutycznych.

Język a myślenie

Istnieje wiele koncepcji nabywania języka, zwłaszcza w jego pragmatycznej funkcji. W opozycji do teorii o wrodzonej istocie języka N. Chomskiego tzw. LAD (*language acquisition device*) pozostają teorie uczenia się języka przez socjalizację – LASS (*language acquisition socialization system*). Większość z nich nie podaje w wątpliwość znaczenia „nasiąkania nim” poprzez obecność w określonym środowisku, ale jeszcze częściej wspomina się o tym, że nabywanie języka następuje nie tylko dzięki kontaktowi z językiem, ale przede wszystkim dzięki interakcjom z otoczeniem. Rozmawiając z innymi, dziecko uczy się segmentacji zdań i dekodowania wypowiedzi kierowanej do niego, a także otrzymuje pierwsze informacje zwrotne na temat niegramatyczności swoich wypowiedzi. Opiekunowie dziecka najczęściej przeformułują wypowiedzi dziecka w jego obecności, powtarzają kilkakrotnie frazę w poprawnej formie lub dostarczają wskazówek leksykalnych czy fleksyjnych⁹.

Społeczną naturę uczenia się dostrzegli m.in. Bruner i Bernstein¹⁰, którzy podkreślali znaczenie uczenia się od rówieśników, rodziców i nauczycieli, w tym nabywania języka i kompetencji komunikacyjnej przez dziecko. Rozmawiając z innymi, dziecko wzbogaca swój zasób słownikowy, a w rezultacie tego w jego umyśle następuje interioryzacja każdego dialogu między nim a otoczeniem. W efekcie zaczyna ono z czasem używać mowy już nie tylko po to, żeby porozumieć się z innymi, ale aby zacząć organizować własne działania i zachowania. Mowa staje się narzędziem myślenia, a myślenie środkiem do rozwijania myślenia. Nie ulega bowiem wątpliwości, że to, jakim językiem posługuje się dziecko, bezsprzecznie wpływa na poziom jego myślenia i wszystkich funkcji poznawczych. Innymi słowy: im doskonalszy kod językowy, tym wyższy poziom myślenia, kojarzenia, spostrzegania, klasyfikowania, wnioskowania, interpretowania,

⁹ E. Boksa, *Pragmatyczne podejście w kształceniu językowym uczniów dyslektycznych*, „Rocznik Świętokrzyski”, Seria A – Nauki Humanistyczne, nr 31, red. P. Zbróg, KTN, Kielce 2009.

¹⁰ J. S. Bruner, *Ontogeneza aktów ...*; B. Bernstein, *Socjolingwistyczne ujęcie ...*

tworzenia itp. Wzajemny stosunek tych obszarów wyraźnie podkreśla G. Herder: „jeśli prawdą jest, że nie potrafimy myśleć bez myśli i że uczymy się myśleć za pomocą słów, to język wyznacza granicę i zarys całego ludzkiego poznania”¹¹. A. Łuria stwierdza zaś, że: „Język niosący ze sobą doświadczenia całych generacji, czy szerzej doświadczenia ludzkości, włączany jest od pierwszych miesięcy w proces rozwoju dziecka. [...] Cały ten proces przekazywania wiedzy i kształtowania pojęć [...] jest kwintesencją intelektualnego rozwoju dziecka”¹².

Komunikowanie się i myślenie są ze sobą tak ściśle powiązane, że ich wzajemne oddziaływanie na siebie staje się najlepszym środkiem do rozwijania zarówno kompetencji komunikacyjnych, jak i intelektualnych. Jak podkreślał Wygotski¹³ – język koncentruje w sobie dwie najważniejsze funkcje: nie tylko funkcję porozumiewania się z innymi, ale przede wszystkim odpowiada za myślenie i rozwój wyższych funkcji psychicznych. Język stanowi więc swoistą bazę dla całości procesów intelektualnych. Ich rozwój nie byłby możliwy bez wzajemnego komunikowania się i odwrotnie: poziom, sprawność i skuteczność komunikowania się poprawiają się pod wpływem rozwoju intelektualnego. Wokół języka rozgrywa się więc wszystko, co najważniejsze zarówno w doskonaleniu się jednostki, jak i społeczności. W ciągu życia ten typ wzajemnego oddziaływania na siebie języka i myślenia doskonalili się, co powoduje stały postęp, systematyczną stymulację zarówno w rozwoju myślenia pojęciowego, analitycznego, wnioskującego, jak i w kompetencji komunikacyjnej. Zwłaszcza, że słowo inaczej uczestniczy w procesach myślowych w zależności od tego, kto się nim posługuje: dziecko w wieku przedszkolnym, wczesnoszkolnym, nastolatek czy dorosły. Zakres pojęciowy tego samego terminu ulega wzbogaceniu, a czasem nawet zmianie – człowiek w wyniku nabywania doświadczeń komunikacyjnych orientuje się, że tego samego słowa można używać w różnych sytuacjach lub kontekstach. Wraz z rozwojem wyższych funkcji psychicznych stopniowo doskonalili się, więc także zmienia się sposób kontaktowania się z dorosłymi. Z czasem zaczyna pojawiać się myślenie werbalne, będące swoistym połączeniem myśli i słowa, wynikające z konieczności porozumiewania się z innymi w różnych sytuacjach. Dziecko zaczyna starać się odpowiednio zachować językowo i rozwiązać jakieś zadanie komunikacyjne (akt mowy) w konkretnej sytuacji. Myśl zaczyna więc nabierać charakteru społecznego i to nie tylko

¹¹ Za: S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994, s. 123.

¹² A. Łuria, *Podstawy neuropsychologii*, PWN, Warszawa 1976, s. 31.

¹³ L. Wygotski, *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989.

jeśli chodzi o komunikację z innymi ludźmi, ale także – o organizację własnego zachowania w zależności od kulturowej organizacji zachowania w danym środowisku, o interpretację i odczuwanie otaczającego je świata, o tożsamość społeczną. Pojawia się rozróżnienie na mowę zewnętrzną i wewnętrzną. Jak pisze L. Wygotski: „Mowa zewnętrzna jest procesem przekształcania myśli w słowa, jest materializacją i obiektywizacją myśli. Mowa wewnętrzna natomiast jest procesem przeciwnym, idącym od zewnątrz do wewnątrz, procesem wyparowywania mowy w myśl”¹⁴. Mowa wewnętrzna stanowi więc jakby „myślowy brudnopis” zarówno dla mowy ustnej, jak i pisanej. Jej rozwojowi sprzyja np. ciche czytanie, dzięki któremu „dziecko nabywa umiejętności myślenia w milczeniu oraz utrzymania w świadomości »drogowskazów« myśli, ich węzłowych treści”¹⁵.

Kody językowe

Nauczyciel pracujący w przedszkolu czy szkole musi mieć świadomość, że – mimo iż posługuje się tym samym językiem, co dziecko – niekoniecznie posługuje się tym samym kodem językowym, gdyż każda osoba biorąca udział w interakcji komunikacyjnej niesie ze sobą różne doświadczenia społeczne, także językowe, wynikające z egzystencji w określonych warunkach kulturowych. Dziecko posługuje się słowem w sposób, który uwidacznia przystosowanie się do tego, co je otacza, i do tych, z którymi przebywa. Bytność w określonym środowisku społeczno-kulturowym generuje różniące się od siebie systemy mowy, czyli kody językowe, będące jednocześnie transmitterami kultury. Aby móc efektywnie i skutecznie porozumiewać się z otoczeniem, dziecko przyjmuje kod językowy funkcjonujący w jego najbliższym środowisku, a więc początkowo powiela system językowy, którym posługują się jego rodzice.

Rodzice czynnie pośredniczą pomiędzy społeczeństwem i dzieckiem w codziennych sytuacjach językowych, oswajają dziecko z regułami, normami tegoż języka. Regulacja zachowań i przekazywanie wiedzy na temat określonych społecznych norm i zachowań w procesie socjalizacji sprowadza się do przyswojenia przez dziecko systemu wartości bliskich jego rodzicom, przekazywania przez nich wiedzy kulturowej kształtującej tradycję w najróżniejszych dziedzinach życia. Podtrzy-

¹⁴ L. S. Wygotski, *Myślenie i mowa...*, s. 436.

¹⁵ S. Jabłoński, *Mowa pisana: jej struktura i znaczenie dla rozwoju dziecka*, w: *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, cz. VI, *Studia Kulturowe i Edukacyjne*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000.

mywanie owych prawideł wiąże się także z aktywnością komunikacyjną dziecka i często determinuje jego dalsze losy¹⁶.

B. Bernstein¹⁷ określił wskaźniki posługiwania się „kodem ograniczonym” podczas porozumiewania się (głównie: małe zróżnicowanie form wypowiedzi, krótkie zdania, uboższy zasób słów, mała płynność słowna, bogata gestykulacja uzupełniająca wypowiedź, odchylenia od normy językowej). Niezwykle istotne z punktu widzenia szkoły/przedszkola spostrzeżenia odnoszące się do tego typu ograniczonego systemu języka wskazują, że nie należy zbyt negatywnie myśleć i odnosić się do tych cech mowy, które powszechnie uznawane są za determinanty braku rozwoju języka, gdyż:

- kod ograniczony znany jest wszystkim użytkownikom języka; istnieje tak wiele sytuacji w życiu rodzinnym, szkolnym, że tylko za pomocą tego kodu można się porozumieć – jest on niezwykle użyteczny, a w wielu sytuacjach społecznych wręcz jedyny zrozumiały dla dzieci;
- nie wszyscy potrafią posługiwać się kodem rozwiniętym; bogata składnia i stylistyka, rozwinięta werbalizacja myśli, precyzja słowa sprawiać może tyle trudności, że porozumienie się jest bardzo utrudnione lub wręcz niemożliwe;
- używanie kodu rozwiniętego przez nauczyciela wprowadza często zbyt duży dystans między rozmówcami, powoduje, że dziecku trudno jest aktywnie uczestniczyć w zajęciach w obawie przed krytyką jego wypowiedzi;
- nabycie kodu ograniczonego najczęściej nie zależy od cech wrodzonych dziecka, lecz od warunków jego socjalizacji (zwłaszcza wykształcenia rodziców);
- dzieci posługujące się kodem ograniczonym nie mogą dorównać tym uczniom, którzy posługują się kodem rozwiniętym – bariera językowa jest zbyt duża.

Bardzo często wypowiedzi dzieci, zwłaszcza w wieku przedszkolnym, kiedy system sprawności językowej zarówno sytuacyjnej, społecznej, jak i systemowej¹⁸ nie jest jeszcze wystarczająco ukształtowany, cechuje kod ograniczony. Właściwie im dziecko jest młodsze, tym więcej błędów, nieprecyzyjnych sformułowań lub rozmaitych barier pojawia się w jego komunikatach. Należą do nich przede wszystkim:

¹⁶ E. Boksa, *Pragmatyczne podejście...*, s. 117.

¹⁷ B. Bernstein, *Socjolingwistyczne ujęcie...*

¹⁸ Zob. S. Grabias, *Język w zachowaniach...*

- błędy gramatyczne;
- zniekształcenia wyrazów;
- używanie niezrozumiałych dla odbiorcy określeń;
- problemy z płynnością i precyzją wypowiedzi, np. przerwy w mówieniu lub przeciwnie: liczne powtórzenia, natłok myśli i słów powodujący chaos komunikatu;
- niekończenie wypowiedzi, niestarannie lub źle zbudowane zdania;
- zastępowanie nazw gestami, mimiką lub zaimkami.

Sposoby stymulowania rozwoju języka

Obowiązkiem każdego nauczyciela jest zadbanie o rozwój językowy swoich wychowanków i stałe stymulowanie dzieci do doskonalenia nabytych już umiejętności językowych. Znajomość zaś psychicznego i pedagogicznego kontekstu formułowania się sprawności językowej pozwala modyfikować proces edukacyjny tak, aby efektywnie osiągnąć założone cele.

Zanim dziecko zacznie wypowiadać swoje myśli w formie wypowiedzi ustnej, dobrze jest nauczyć je wypowiadać się w „innym języku” (plastyki, muzyki, ruchu) – rysunku, wycinanki, melodii, zabawy, której towarzyszy słownictwo dobierane stosowanie do sytuacji. Integracja aktywności werbalnej z innym typem aktywności twórczej sprzyja skoncentrowaniu uwagi na czynnościach lubianych przez dziecko, niesprawiających mu takiej trudności jak wypowiadanie się, dzięki czemu nabywanie słownictwa i utrwalanie właściwych konstrukcji składniowych przebiega w sytuacjach wyzwalających chęć mówienia w sposób bardziej naturalny. Bardzo ważne jest bowiem przełamanie rozmaitych barier psychicznych ciężących na dziecku, a nawet odwrócenie jego uwagi od wypowiedzania się, żeby rozpoczęcie pracy nad rozwojem języka w ogóle było możliwe. Wielość sytuacji, mogących wywołać u dziecka całkowite „zamknięcie się” na pytania nauczyciela, jest ogromna, począwszy od zwykłego wstydu przeżywanego w związku z sytuacją obserwowania i oceniania wypowiedzi przez innych, przez brak pewności siebie, zaniżoną samoocenę (charakterystyczną dla dzieci posługujących się językiem uproszczonym) do braku ciekawości poznawczej czy też umiejętności komunikacyjnych¹⁹.

¹⁹ A. Szplit, *Możliwości pokonywania barier psychicznych uczniów w aspekcie codziennej pracy nauczyciela*, w: *Rzeczywistość, perswazyjność, falsyfikacja w optyce wychowania*

Aby dziecko nauczyło się funkcjonować na określonym poziomie językowym, musimy także – z jednej strony – wziąć pod uwagę, w jakim otoczeniu społeczno-kulturowym ono przebywa, a z drugiej strony – poznać podstawowe prawa regulujące procesy poznawcze dziecka, w tym nabywania odpowiedniego kodu językowego. Zdaniem L. Wygotskiego, „każda wyższa funkcja psychiczna pojawia się w rozwoju dziecka dwukrotnie: raz jako działalność zespołowa, społeczna, czyli funkcja interpsychiczna, drugi raz jako działalność indywidualna, jako wewnętrzny sposób myślenia dziecka, jako funkcja intrapsychiczna”²⁰. Dlatego można przyjąć, że kształcenie języka mówionego w kodzie ograniczonym należy zacząć od dialogów prowadzonych w szkole, w gronie rówieśników i z dorosłymi na tematy dotyczące codziennego życia rodzinnego czy też wspólnych z rówieśnikami zabaw. Znając poziom wyjściowy rozwoju języka dziecka, możemy rozpocząć oddziaływanie terapeutyczne na zasadzie działania strefy najbliższego rozwoju, najpierw od kontaktów społecznych.

Na początku wskazane będzie zwrócenie uwagi na takie formułowanie poleceń, aby dziecko samo mogło zrozumieć ich znaczenie. Polecenia sformułowane jasno powinny zawierać czasowniki operacyjne, niebudzące wątpliwości, co dziecko ma wykonać, np. *powiedz, opisz, połącz, pokaż, obrysuj, dorysuj, opowiedz, ułóż, policz, zamaluj, wskaż, nazwij, wymień, wyjaśnij, porównaj* itp. Udzielanie instrukcji prostym językiem będzie skuteczniejszym sposobem wspomagającym wzbogacanie/urozmaicanie słownictwa dziecka niż np. tylko demonstrowanie mu jakiejś czynności. Z czasem można pokusić się o wyjaśnianie dłuższych poleceń, zachęcających do swobodnych wypowiedzi, połączone z zasugerowaniem/podpowiadaniem skorzystania w wypowiedzi z odpowiedniego słownictwa po to, aby dziecko stopniowo opanowywało kolejne elementy językowe w określonym kontekście), np. *Opowiedz, w jaki sposób dbasz o swoje zabawki. Powiedz, jak wyglądał twój pierwszy dzień w przedszkolu. Jak sądzisz, skąd wzięła się nazwa pierwiosnek? Opowiedz swój najprzyjemniejszy sen. Dlaczego warto uczyć się czytania? Niektóre polecenia mogą wprost służyć nabywaniu nowego słownictwa, np. *Dobierz nazwy warzyw do obrazków. Weź do ręki szerszy pasek. Jaki jest twój pasek w porównaniu z moim? Jak nazywa się spis potraw na cały dzień lub tydzień? Jak nazywa się „przewidywanie” pogody? W miarę systematycznie należy wprowadzać polecenia wymagające twórczej aktywności językowej, np. *Wyobraź sobie, że pracujesz w telewizji. Przeprowadź wywiad***

i edukacji, red. M. Kisiel, T. Huk, Oficyna Wydawnicza WW, Instytut Pedagogiki UŚ, Katowice 2009, s. 150–151.

²⁰ L. S. Wygotski, *Myślenie i mowa...*, s. 432.

ze znaną aktorką. Zareklamuj jeden z tych produktów. Wymyśl zakończenie bajki. Przeprowadź na niby rozmowę telefoniczną z koleżanką na temat waszych planów na sobotę. Ułóż trzy pytania, które można byłoby zadać bocianowi powracającemu z Afryki.

Na pewno pomocne na każdym etapie będzie powtarzanie/upraszczanie poleceń, dzięki czemu z jednej strony będzie ono dobrze wykonane (co zwiększy samoocenę dziecka), a z drugiej – dziecko nabędzie doświadczeń, które pomogą mu w przyszłości od razu lepiej rozumieć bardziej skomplikowane polecenia.

Trzeba pamiętać, że dzieci posługujące się językiem uproszczonym mają także trudności z czytaniem (często pochodzą z rodzin biednych, co – jak twierdzi L. Pawelec – jest przyczyną „skromnego poziomu hierarchii wartości preferowanych przez środowisko rodzinne i nieporadności rodziny w ukazywaniu dziecku bogactwa kultury”²¹) i z rozumieniem przeczytanego tekstu, gdyż nie rozumieją pojęć, z którymi spotykają się w poleceniach lub czytankach. Ich wiedza osobista jest zbyt uboga, aby rozumienie i przetwarzanie informacji przebiegało z sukcesem. Również sprawność językowa jest najczęściej opóźniona w stosunku do wieku kalendarzowego, niższa niż rówieśników w tym samym wieku. W opinii Bernsteina dzieci te mają jednak takie same zdolności do nauki języka, jak wszyscy. Ponieważ jednak we wczesnym dzieciństwie były pozostawione same sobie (nikt nie pobudzał ich do wypowiedzi, nikt z nimi nie rozmawiał, nie stymulował wyobraźni, spostrzegawczości i aktywności twórczej, nikt nie czytał im książek), mają one trudności z werbalizowaniem swoich myśli/intencji, często nawet z nazywaniem przedmiotów i ich cech, z nazywaniem czynności, jak również problemy z samym myśleniem, z wnioskowaniem i analizowaniem danych.

Chociaż mogłoby się wydawać, że rozwój dzieci posługujących się mową uproszczoną jest nieodwracalnie negatywnie zdeterminowany, to rozsądnie postępujący nauczyciel, zdający sobie sprawę z trudności stojących przed dzieckiem, może spowodować zmiany w rozwoju językowym swoich wychowanków poprzez dbałość o jakość dostarczanych dzieciom bodźców językowych i doświadczeń komunikacyjnych, stanowiących bazę dla treningu językowego. To nauczyciel bowiem – zdaniem I. Stańczak²² – decyduje o efektach

²¹ L. Pawelec, *Region źródłem poznania i informacji o otaczającej rzeczywistości*, w: *Rzeczywistość, perswazyjność...*, s. 98.

²² I. Stańczak, *Możliwości wspierania rozwoju zdolności poznawczych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Rzeczywistość, perswazyjność...*, s. 200–201.

edukacyjnych uzyskiwanych przez uczniów, ich postawach, zachowaniach, gdyż to jego zadaniem jest stworzenie dzieciom odpowiednich warunków do zdobywania określonych wiadomości i umiejętności niezbędnych w poznawaniu świata.

W nauce komunikacji celowe będzie także korzystanie z doświadczeń, odczuć, sposobu widzenia i odbierania świata przez dziecko, a także zachęcanie go do prezentowania swojego zdania i dawanie mu możliwości posługiwania się językiem w różnych okolicznościach w warunkach sprzyjających ekspresji językowej. Zdaniem H. Lenneberga²³, dzieci w wieku 2–12 lat mają niezwykłą zdolność do opanowania języka. Istotą stymulacji tej zdolności jest jednak uwzględnianie biologicznych i społecznych praw dziecka, m.in. do odkrywania świata i wyrażania siebie oraz stwarzanie mu warunków do eksperymentowania twórczego, ekspresyjnego działania, wypowiedzania się w różnych sytuacjach przy pomocy różnych form wypowiedzi. Wzajemna komunikacja wymaga więc od nauczyciela stałej gotowości do dialogu, przyjacielskich relacji, w których dziecko zostanie zawsze do końca wysłuchane. Nauczyciel powinien także tak organizować pracę w klasie, żeby w atmosferze bezpieczeństwa psychicznego uczniowie mogli i chcieli najpierw ośmielić się językowo, a potem ćwiczyć i rozwijać swoje umiejętności wypowiedzania się w różnych sytuacjach. Zaliczyć tu można przede wszystkim takie zadania organizacyjne, jak:

- stworzenie warunków sprzyjających ośmieleniu i werbalnemu „otwarceniu się” uczniów, zwłaszcza poprzez danie im możliwości nieskrępowanej, swobodnej wypowiedzi, podtrzymywanie wypowiedzi dzieci (przez np. zadawanie pytań pomocniczych, wzmacnianie słowne), akceptowanie ich opinii, nagradzanie i ośmielanie, pomaganie w wyjaśnieniu i rozwinięciu pomysłów uczniów, delikatne i życzliwe uwagi, docenienie indywidualnych rozwiązań;
- stwarzanie sytuacji umożliwiających zdobywanie doświadczeń językowych i świadomą pracę nad wzbogacaniem własnego języka poprzez wywiady, wycieczki, improwizowanie scenek dramatycznych itp., dopiero bowiem dzięki zdobytym doświadczeniom językowym, zarówno w kontakcie z rówieśnikami, jak i z nauczycielem i innymi dorosłymi, uczeń ma możliwość dokonywania transformacji, twórczych przekształceń i prób tworzenia w wybranej przez niego formie komunikacji;

²³ E. H. Lenneberg, *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980.

- zapewnienie uczniom takich warunków, aby mogli i chcieli prezentować własne, często jeszcze bardzo uproszczone propozycje, pomysły, poprzez zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa, warunków do doświadczenia sukcesu, satysfakcji, dumy, radości z tworzenia, odczucia szacunku i docenienia jego wysiłku, a także unikanie nadmiernego krytycyzmu, pouczania, ciągłego korygowania błędów, wykonywania prac czy rozwiązywania problemów za dziecko.

Nauczyciel powinien stworzyć więc odpowiedni klimat emocjonalny w klasie, atmosferę sprzyjającą wzajemnemu zaufaniu i szczerości. Dziecko będzie miało bowiem możliwość rozwijania swoich kompetencji językowych tylko w warunkach poszanowania zdania każdego z członków społeczności i w okolicznościach umożliwiających prezentację swoich opinii. Jak twierdzi K. Borawska, niezmiernie ważne jest „poszanowanie wyrażonej w języku macierzystym swobodnej myśli dziecka. Każdy uczeń powinien być przekonany, że wytwór jego ekspresji, uzewnętrznione przeżycia, poglądy i oceny, niezależnie od tego, w jakiej formie językowej zostały przedstawione, nie będą zlekceważone przez kolegów, ani też formalnie ocenione przez nauczyciela”²⁴.

Nauczyciel podmiotowo traktujący dziecko posługujące się kodem ograniczonym powinien nie tylko w sytuacjach typowo komunikacyjnych, ale także w sytuacjach o charakterze wychowawczym częściej używać perswazji i łagodnego, spokojnego wyjaśniania zasad postępowania, z odwołaniem się do uczuć dziecka i podkreśleniem merytorycznej wartości nakazu/zakazu niż rozkazywania czy dawania reprimendy. Ważne jest każdorazowe nawiązanie indywidualnego, bezpośredniego, bezpiecznego emocjonalnie kontaktu.

Niezwykle ważna dla nauczycieli jest również wiedza na temat tego, że pełne kwalifikacje komunikacyjne mogą być nabywane i doskonalone wyłącznie w praktycznym komunikowaniu się. Wśród badaczy istnieje jednomyślność co do konieczności organizowania w szkole dużej liczby ćwiczeń praktycznych, polegających na stwarzaniu dzieciom warunków do używania polszczyzny i zdobywania doświadczenia językowego w różnych sytuacjach społecznych. Zgodnie ze sformułowanym przez L. Wygotskiego prawem rozwojowym języka, nabywanie mowy/języka przez dziecko dokonuje się poprzez jego uczestnictwo w interakcjach z partnerami komunikacyjnymi, w wyniku konkretnego działania, zabaw symbolicznych, w czasie których tworzą się w jego umyśle

²⁴ K. Borawska, *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Trans Humana, Białystok 2004, s. 94.

obrazy, ślady odpowiadające rzeczywistości. Dopiero w ich następstwie komunikacyjne intencje i ich realizacja językowa jest internalizowana²⁵. Dlatego często sugeruje się takie sposoby doskonalenia sprawności językowej dzieci, które powodują zapominanie o wysiłku związanym z nabywaniem nowych zwrotów, zastosowaniem poznanego słownictwa w nowych sytuacjach, gdyż wiążą się z chętnym i aktywnym uczestnictwem dziecka w lubianych przez uczniów takich typach ćwiczeń, jak:

- wczucie się w rolę i inne typy zabaw dramatycznych; np. w zabawach tematycznych dzieci stwarzają sytuacje będące mieszaniną fikcji/fantazji i realności, korzystając ze swojej pomysłowości tworzą nowe postacie, zdarzenia, ożywiają przedmioty, zmieniają ich typowe funkcje, nadając nowe, zaskakujące znaczenia; w zabawach tych pojawiają się często niezwykle metafory, neologizmy, porównania²⁶;
- improwizacje, inscenizacje;
- uczenie się na pamięć rymowanek, wierszyków;
- scenki sytuacyjne, dialogi na dany temat, wywiady z innymi (rówieśnikami, dorosłymi).

Odgrywając role w trakcie zabawy (nieważne czy spontanicznej, czy kierowanej przez nauczyciela), dziecko uczy się dobierać słownictwo/określenia stosownie do sytuacji i szybko reagować na pojawiający się kontekst werbalny. Nie ma lepszego sposobu wzbogacania sprawności językowej niż naturalny dialog w naturalnym środowisku społecznym, a więc przede wszystkim z rówieśnikami, rodzicami, dziadkami, nauczycielami. Ujawnia się wtedy u dziecka naturalna potrzeba mówienia/komunikowania się, której zastosowanie w warunkach szkolnych czy przedszkolnych przyniesie lepsze efekty dydaktyczne niż sztuczny dialog ściśle kierowany przez nauczyciela lub też pasywne powtarzanie słów czy zdań podanych/poprawionych przez dorosłego. P. Struck dowodzi nawet, że naturalne uczenie się w grupie dziecięcej (oparte na badaniu, poszukiwaniu, doszukiwaniu się sensu zjawisk, ciekawości ucznia i jego zainteresowaniach) „oznacza otwarcie przestrzeni dla dziecięcej mowy, swobodnie »płynącej« pomiędzy tymi, którzy się uczą [...]”. Wtedy język wykorzystywany jest w swym najwłaściwszym sensie – do badania i rozumienia

²⁵ L. S. Wygotski, *Milczenie i mowa...* Podobnego zdania są również m.in. J. Piaget, H. Lenneberg, J. Bruner.

²⁶ K. Gąsiorek, *Zabawy w tworzenie języka (słowotwórcze możliwości i skłonności dzieci jedenastoletnich)*, w: *Stymulacyjna i terapeutyczna funkcja zabawy*, red. M. Kielar-Turska, B. Muchacka, „Agat-print”, Kraków 1999, s. 131.

świata²⁷. Jak twierdzi J. Piaget²⁸, uczeń powinien zdobywać wiedzę poprzez aktywność własną, poprzez samodzielne gromadzenie doświadczeń w sytuacjach jak najbardziej przypominających zdarzenia w rzeczywistych okolicznościach. Nauczyciel powinien więc organizować dzieciom takie sytuacje edukacyjne, które możliwie wiernie naśladują rzeczywiste warunki komunikacyjne, które jak najbardziej zbliżone są do sytuacji realnych oraz uwzględniają potrzeby uczniów i mają odpowiedni do ich wieku poziom trudności („codzienne” akty mowy: przepraszenie, zapraszanie, usprawiedliwianie się, informowanie, dowiadywanie się, przedstawianie się itp.)²⁹.

- konkursy „krasomówcze”, w trakcie których dzieci będą wprawiać się w swobodnych wypowiedziach na podany temat; ich celem jest zwiększenie płynności słownej i skojarzeniowej uczniów, niezbędnej do szybkiego przywoływania z posiadanego zasobu leksykalnego potrzebnego słowa dla najlepszego wyrażenia myśli i umiejętnego użycia go w zdaniu³⁰;
- omawianie historyjek obrazkowych, zwłaszcza atrakcyjnych graficznie, interesujących z punktu widzenia zainteresowań dzieci, z zastosowaniem słownictwa pomocniczego jako źródła, z którego dziecko może korzystać w wypadku braku w umyśle/w pamięci odpowiedniego określenia;

Wzbogacenie słownictwa dziecka można uzyskać, proponując dzieciom:

- czytanie głośne i opowiadanie
- czytanie ciche i opowiadanie
- słuchanie (opowieści nauczyciela, słuchowiska czy czytanki nagranej na płycie itp.) i opowiadanie
- tworzenie instrukcji (*Opowiedz, jak to zrobiłaś/zrobiłeś*)
- trening temporalny – można poprosić dziecko o wykonanie polecenia w określonym, wyznaczonym przez nauczyciela czasie, np. nazywania przedmiotów przedstawionych na obrazku czy też stosowania różnych określeń na czas (*Co widzisz na obrazku? Jakie emocje odczuwasz, gdy widzisz taką sytuację?*)

²⁷ Za: H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2005, s. 7.

²⁸ J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, PWN, Warszawa 1992.

²⁹ Z. Zbróg, *Rozwijanie sprawności tworzenia użytkowych gatunków mowy – propozycja modelu*, w: *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – przyszłość*, red. S. Koziej, cz. 2., Wydawnictwo UJK, Kielce 2009.

³⁰ Por. J. Kida, *Rozwój twórczej aktywności językowej w procesie nauczania*, w: *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, Oficyna Wydawnicza „Edukacja”, Kraków 1997.

- zabawę w skojarzenia (*Ja mówię jakieś słowo, a ty co dodasz do niego, z czym ci się ono kojarzy?*)
- zabawę w rymowanie
- układanie zagadek (niekoniecznie rymowanych)
- redagowanie wypowiedzi na tematy nietypowe
- układanie zdań/wypowiedzi abstrakcyjnych z wykorzystaniem podanego słownictwa.

E. Filipiak³¹ także twierdzi, że wzbogacanie sytuacji mówienia może odbywać się poprzez specjalnie organizowane ćwiczenia komunikacyjne lub tworzenie odpowiednich sytuacji związanych z organizowaniem procesu dydaktycznego, w czasie których w sposób naturalny zanikają najbardziej typowe cechy komunikacji szkolnej obserwowane na lekcjach, takie jak: inicjowanie wypowiedzi zawsze przez nauczyciela, brak komunikacji między uczniami, zanik pytań ze strony uczniów. Nauczyciel powinien rozmawiać z dzieckiem, a nie mówić do niego. Powinien starać się organizować takie sytuacje edukacyjne, które sprzyjają spontanicznym wypowiedziom dzieci, przelamują szkolne schematy porozumiewania się, a także inicjują samodzielne wypowiedzi dzieci. Szkoła powinna stać się terenem organizacji ćwiczeń komunikacyjnych opartych na:

- eksperymentowaniu w małych zespołach;
- współpracy grupowej nad projektem;
- sondażach w środowisku lokalnym;
- dyskusjach;
- prezentacjach instruktażowych dla młodszego lub mniej kompetentnego audytorium.

Wyniki badań nad rozwojem języka dziecka ujawniają, że wraz z wiekiem w wypowiedziach dzieci następuje coraz wyraźniejsze oderwanie od konkretnych sytuacji, jednak na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym dużego znaczenia nabierają ćwiczenia uwzględniające realność sytuacji. Dlatego niezwykle cenne jest w tym okresie samodzielne załatwianie spraw czy też odgrywanie scenek sytuacyjnych w miarę możliwości wiernie naśladujących rzeczywistość, gdyż wiedza i umiejętności językowe są zdeterminowane przez kontekst, w którym dziecko je zdobywa.

Zdaniem konstruktywistów (Piaget, Wygotski, Bruner), jest mało prawdopodobne, by człowiek mógł używać wiedzy zdekontekstualizowanej, gdyż nie

³¹ E. Filipiak, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, UKW, Bydgoszcz 2002.

ma ona dla niego żadnego znaczenia. Tylko jednostka, która rozwija wiedzę i umiejętności w określonym kontekście społecznym, potrafi z niej później korzystać³².

W wyniku organizowanych przez nauczyciela sytuacji komunikacyjnych można nauczyć dzieci w młodszym wieku szkolnym sprawnie reagować i skutecznie porozumiewać się w różnych sytuacjach życiowych związanych z mówieniem. Umiejętne kształcenie językowe uczniów powinno więc być prowadzone w taki sposób, aby w warunkach szkolnych uczeń mógł przećwiczyć jak najwięcej zachowań językowych wiążących się z codzienną komunikacją – w sytuacjach oficjalnych, mniej oficjalnych oraz całkiem nieoficjalnych, w sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych. Należy bowiem nauczyć dzieci innej formy i stylu wypowiedzania się i zachowania w zależności od kontekstu sytuacyjnego: w inny sposób złożymy życzenia mamie w klasie, w inny – w domu, a jeszcze inaczej zachowamy się podczas składania życzeń pani lub panu dyrektorowi.

Sprawne posługiwanie się mową ustną jest także pomocne dla rozwoju mowy pisanej. Można przypuszczać, że publiczne wypowiedzi ustne, np. na forum klasy lub rodzinnej uroczystości, w czasie gdy dziecko ma świadomość tego, iż jest słuchane przez grupę, która zapewne odpowiednio zareaguje na jego wypowiedź, gdy dziecko ma świadomość, że musi składować, sensownie przedstawić swoje zdanie, mobilizują je do tego, aby bardziej zadbać o poprawność wypowiedzi, odpowiedni dobór słownictwa, właściwej intonacji i siły głosu.

Podsumowanie

Zasadność zadbania o dzieci mogące mieć większe trudności w rozwoju języka mówionego, a zwłaszcza kompetencji komunikacyjnej, jest tym większa, że wraz z bogaceniem się i różnicowaniem zasobu leksykalnego i struktur syntaktycznych wypowiedzi dziecięcych, zwiększeniem precyzji wyrażania swoich myśli często zmienia się także ich hierarchia wartości oraz sposób pełnienia ról społecznych. Dzięki temu już w przedszkolu i w klasach młodszych można zapoczątkować drogę do zmiany statusu społecznego dziecka w przyszłości i do wewnętrznych zmian osobowościowych, których bazą jest zwiększenie poczu-

³² R. Michalak, *Konstruktywistyczny model nauczania w edukacji elementarnej*, w: *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, „Impuls”, Kraków 2004.

cia własnej wartości, poczucia bezpieczeństwa, docenianie wysiłków i wspieranie/ukierunkowywanie jego rozwoju stosownie do możliwości i aspiracji życiowych dziecka.

BIBLIOGRAFIA:

- Astington J. W., 2007, *Metapragmatyka: dziecięca koncepcja obiecywania*, w: *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G. Shugar, GWP, Gdańsk.
- Bernstein B., 1980, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa.
- Boksa E., 2009, *Pragmatyczne podejście w kształceniu językowym uczniów dyslektycznych*, „Rocznik Świętokrzyski”, Seria A – Nauki Humanistyczne, nr 31, red. P. Zbróg, KTN, Kielce.
- Borawska K., 2004, *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Trans Humana, Białystok.
- Bruner J. S., 1980, *Ontogeneza aktów mowy*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa.
- Filipiak E., 2002, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, UKW, Bydgoszcz.
- Ğasiorok K., 1999, *Zabawy w tworzenie języka (słowotwórcze możliwości i skłonności dzieci jedenastoletnich)*, w: *Stymulacyjna i terapeutyczna funkcja zabawy*, red. M. Kielar-Turska, B. Muchacka, „Agat-print”, Kraków.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Jabłoński S., 2000, *Mowa pisana: jej struktura i znaczenie dla rozwoju dziecka*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. VI, *Studia Kulturowe i Edukacyjne*, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Kida J., 1997, *Rozwój twórczej aktywności językowej w procesie nauczania*, w: *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Oźdzyński, „Edukacja”, Kraków.
- Lenneberg E. H., 1980, *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa.
- Łuria A., 1976, *Podstawy neuropsychologii*, PWN, Warszawa.
- Michalak R., 2004, *Konstruktywistyczny model nauczania w edukacji elementarnej*, w: *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, „Impuls”, Kraków.
- Nęcki Z., 1992, *Komunikowanie interpersonalne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Pawelec L., 2009, *Region źródłem poznania i informacji o otaczającej rzeczywistości*, w: *Rzeczywistość, perswazyjność, falsyfikacja w optyce wychowania i edukacji*, red. M. Kisiel, T. Huk, Oficyna Wydawnicza WW, Instytut Pedagogiki UŚ, Katowice.
- Piaget J., 1992, *Mowa i myślenie dziecka*, PWN, Warszawa.

- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych* (www.men.gov.pl/ 16.01.2009).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych z dnia 23 XII 2008 r.*, Załącznik nr 2.
- Retter H., 2005, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, GWP, Gdańsk.
- Searle J. R., 1987, *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, Wydawnictwo „Pax”, Warszawa.
- Stańczak I., 2009, *Możliwości wspierania rozwoju zdolności poznawczych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Rzeczywistość, perswazyjność, falsyfikacja w optyce wychowania i edukacji*, red. M. Kisiel, T. Huk, Oficyna Wydawnicza WW, Instytut Pedagogiki UŚ, Katowice.
- Szplit A., 2009, *Możliwości pokonywania barier psychicznych uczniów w aspekcie codziennej pracy nauczyciela*, w: *Rzeczywistość, perswazyjność, falsyfikacja w optyce wychowania i edukacji*, red. M. Kisiel, T. Huk, Oficyna Wydawnicza WW, Instytut Pedagogiki UŚ, Katowice.
- Wygotski L. S., 1971, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa.
- Wygotski L. S., 1989, *Myslenie i mowa*, PWN, Warszawa.

SUMMARY

The article deals with the problems, included in the new national curriculum, of children vocabulary enrichment and arrangement of language experience in agreement with representative and communicative language functions. The authors present psychical and pedagogical contexts of language skills development, mainly of children with limited vocabulary, as well as they suggest ways of modification of educational process to meet the assumed objectives effectively.