Józef Porayski-Pomsta

Zagadnienie periodyzacji rozwoju mowy dziecka

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 20, 173-198

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.

MUZEUM HISTORII POLSKI

JÓZEF PORAYSKI-POMSTA
UW Warszawa

Zagadnienie periodyzacji rozwoju mowy dziecka

Categorization of children's speech development

Wprowadzenie

Wyrażenie *mowa dziecka* jest terminem używanym na gruncie takich dyscyplin naukowych, jak językoznawstwo, psychologia, psycholingwistyka, pedagogika, i – mimo że każdy, kto zna język polski, a nie jest badaczem, potrafi bez trudu odpowiedzieć na pytanie *Co to jest mowa dziecka?* – to wyrażenie to wymaga, jak każdy termin naukowy, zdefiniowania. Termin ten jest zasadniczo używany w trzech znaczeniach, mianowicie oznacza on: 1. okres, w którym dziecko przyswaja sposoby komunikowania się werbalnego ze swoim otoczeniem językowym, 2. właściwości komunikacji dziecka w okresie dzieciństwa, 3. badania nad mową dziecka [por. Porayski-Pomsta 1994, s. 47–50].

Obok terminu *mowa dziecka* stosowany jest, najczęściej synonimicznie, termin *język dziecka*. Aczkolwiek znaczenia tych terminów zakresowo nachodzą na siebie (por. polski termin *mowa* oznacza albo de Saussure'owskie *langage* 'całość zjawisk związanych z komunikacją językową', albo *parole* 'mówienie; czynności mówienia i rozumienia na podstawie języka'; polski termin *język* – de Saussure'owskie *langue* – przyjęło się tłumaczyć za F. de Saussurem jako 'system znaków służący do porozumiewania się danej społeczności' [por. de Saussure 2002; Polański 1993, s. 240–241]), to trzeba pamiętać, że termin *mowa* jest szerszy zakresowo od terminu *język*. Dlatego też ilekroć będzie stosowany w tym opracowaniu termin *mowa dziecka*, to zasadniczo będzie się on odnosił do całości zjawisk związanych z porozumiewaniem się dziecka, w tym również do języka, gdy zaś będzie występował termin *język dziecka*, to będzie się odnosił tylko do systemu językowego, tzn. będzie oznaczał albo procesy akwizycji, czyli przyswajania przez dziecko systemu gramatycznego i leksykalnego, albo właściwości systemu gramatycznego i leksykalnego dzieci.

Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne 2011, t. 20: 173–198

Periodyzacja rozwoju mowy dziecka – potrzeby i funkcje

Zacznijmy od pytania – na jaki okres życia człowieka przypada okres dzieciństwa? Odpowiedź na tak postawione pytanie wydaje się banalnie prosta: na okres, kiedy człowiek jest dzieckiem – niedorosłym, niesamodzielnym biologicznie i społecznie człowiekiem, zależnym pod każdym względem od dorosłych. *Słownik psychologii* na postawione wyżej pytanie odpowiada krótko: „okres życia od urodzenia do wieku dorastania" [Sillamy 1995, s. 61]. Artykuł pod hasłem *Dzieciństwo* jest jednak w tym słowniku rozwinięty. Dowiadujemy się z niego, że: 1. wg ustaleń współczesnej psychologii „dziecka nie uważa się już za dorosłego nieposiadającego wiedzy i umiejętności wydawania sądów, ale za jednostkę o specyficznych dla swego wieku właściwościach intelektualnych i emocjonalnych, której rozwój psychiczny rządzi się jej tylko właściwymi prawami; 2. „Dzieciństwo jest niezbędnym etapem przekształcenia się niemowlęcia w człowieka dorosłego", 3. dla okresu dzieciństwa wyróżnia się trzy wielkie stadia: 1) wczesne dzieciństwo – do 3 lat, 2) dzieciństwo właściwe – od 3 do 6–7 lat, 3) późne dzieciństwo, kończące się osiągnięciem dojrzałości płciowej.

Rozwój mowy dziecka – trzeba to sobie uświadomić – zależy od ogólnego rozwoju psychosomatycznego oraz społecznego dziecka[1], dlatego można by przyjąć również dla opisu rozwoju mowy zaproponowany przez cytowany *Słownik psychologii* Syllamy'ego podział na stadia rozwojowe. Opis ten jest jednak zbyt ogólny (bo taka jest rola słownika) dla naszych potrzeb, nie dostarcza szczegółowej wiedzy o procesach rozwoju, zwłaszcza zaś nie daje informacji o rozwoju mowy. Opis ten jednak pozwala uświadomić sobie, że: 1. współczesna psychologia nie traktuje dziecka jak niedojrzałego dorosłego, lecz jak istotę o specyficznych właściwościach fizycznych i psychicznych, 2. cechą charakterystyczną okresu dzieciństwa jest ciągła, systematyczna zmiana, którą określa jako proces rozwoju dziecka, 3. zmiany następują w określonym przez zegar biologiczny czasie.

Periodyzacja zawsze odnosi się do procesu. Jej zadaniem jest opis zmian, jakie dokonują się w określonym ciągu zdarzeń, ustalenie pewnych sekwencji, faz, etapów okresów opisywanego ciągu zdarzeń, procesu. Na gruncie psychologii

---

[1] Tu zasadniczo przyjmuję teorię konstruktywizmu społecznego Jêrome'a Brunera, w której uwzględniane są zarówno czynniki biologiczne, jak i społeczne w procesie rozwoju jednostki (por. D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006, s. 34–36).

i psycholingwistyki, zwłaszcza zaś na gruncie pedagogiki, periodyzacja zwykle kojarzy się z procesem rozwoju, ale może ona dotyczyć także również różnych procesów rozpadu, utraty tego, co zostało nabyte przez jednostkę w procesie rozwoju, np. w wyniku starzenia się [por. np. Jakobson 1969]. Nas interesuje oczywiście proces ze znakiem dodatnim, a nie ujemnym, wzrost, a nie rozpad.

W przytoczonym artykule ze *Słownika psychologii* naszą uwagę zwraca informacja, że poszczególne stadia rozwoju dziecka przypadają na określony okres życia dziecka. Czy to znaczy, że do kolejnego stadium rozwoju dziecko przechodzi niejako automatycznie: kończy 36 miesięcy (3 lata) i przechodzi ze stadium wczesnego dzieciństwa do stadium dzieciństwa właściwego? Otóż nie, po pierwsze dlatego, że każdy człowiek ma swój własny zegar biologiczny, po drugie, dla procesu rozwoju ważne są takie czynniki, jak ogólny stan zdrowia jednostki oraz ogólne warunki bytowania, po trzecie wreszcie, istotne są takie czynniki, jak własna aktywność jednostki oraz system edukacyjny (systemy edukacyjne)[2], w których jednostka uczestniczy lub do których została włączona.

Mowa i język dziecka rozwijają się – jak to jest ujmowane w większości prac poświęconych tym zagadnieniom – w sposób stadialny[3]. Wiąże się to – jak była o tym mowa – z procesem dojrzewania psychosomatycznego dziecka. Zapewne można mówić o jakimś genetycznym, zindywidualizowanym – właściwym dla każdego osobnika – zaprogramowaniu tego procesu [por. np. Aitchison 1991, s. 104]. Oznacza to, że każde dziecko dojrzewa do określonego stadium rozwojowego w różnym, właściwym dla siebie czasie. Zjawisko to nosi nazwę

---

[2] System edukacyjny jest tu ujęty bardzo szeroko. Chodzi tu nie tylko o sformalizowane systemy edukacyjne realizowane przez powołane do tego instytucje, ale również o działania edukacyjne niesformalizowane, na poziomie rodziny i najbliższego otoczenia dziecka. Te niesformalizowane działania to są głównie wzory określonych zachowań, na podstawie których opiera się przekaz kulturowy (por. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, oprac. A. Piotrowskiego, PIW, Warszawa 1990; M. Tomasello, *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, przekł. J. Ręcaszek, PIW, Warszawa 2002).

[3] Pojęcie stadiów rozwojowych zostało wprowadzone przez Jeana Piageta i jest jednym z istotnych pojęć w jego teorii konstruktywizmu poznawczego. W niektórych teoriach neopiagetowskich, np. w teorii Karmiloff-Smith, zaprezentowaną w pracy pt. *Beyond Modularity a Developmental Perspective on Cognitive Science* (1992, Cambrigde. Massachussett, MIT Press), rezygnuje się z pojęcia stadium rozwoju poznawczego na rzecz pojęcia modułu myślenia. Karmiloff-Smith twierdzi, że wiedza organizuje się w odrębnych, charakteryzujących się pewnym stopniem niezależności systemach: wiedza językowa dziecka nie zależy od jego wiedzy o świecie zewnętrznym, ta zaś z kolei różni się od jego zdolności rozumienia innych ludzi (za: D. Wood, *Jak dzieci…*, 2006, s. 39–40).

względnej chronologii rozwoju. Stadia rozwojowe wiążą się nie tyle z wiekiem dziecka, ile wyznaczają one poziom jego rozwoju językowego [por. Zarębina 1994]. Można je jednocześnie uważać za wskaźnik normy rozwojowej. W każdym razie jednak wcześniejsze stadium rozwojowe stanowi podstawę stadium późniejszego. Między poszczególnymi stadiami rozwojowymi nie ma ostrych granic. Przejście pomiędzy stadium wcześniejszym a późniejszym dokonuje się stopniowo i w sposób dyskretny: zachowania charakterystyczne dla stadium wcześniejszego, zastępowane sukcesywnie przez zachowania właściwe stadium późniejszemu, zanikają stopniowo. Zasadniczo też – według tej koncepcji – niemożliwe jest pominięcie któregokolwiek ze stadiów rozwojowych: każde dziecko przechodzi przez wszystkie stadia rozwojowe, choć sposób i siła występowania cech charakterystycznych dla poszczególnych stadiów u każdego dziecko jest inna.

Można by się zastanawiać nad tym, czy w odniesieniu do procesów przyswajania mowy przez dziecko zasadne jest nazywanie tego rozwoju stadialnym. W psychologii wyróżnia się trzy modele zmiany rozwojowej [por. Brzezińska 2004, s. 75–82]): 1. model liniowy – rozwój najogólniej ujmuje się jako gromadzenie (kumulację) doświadczenia, a sam proces rozwoju jako ciągły, płynny, o charakterystycznym dla każdej osoby tempie, zależnym od właściwości jej układu nerwowego i temperamentu; 2. model stadialny – opisuje się go jako proces nieciągły, skokowy, przebiegający w kolejnych stadiach (fazach, krokach, etapach). Zmiany, jakie zachodzą w każdym stadium rozwoju, mają dwojaką naturę: 1) proces różnicowania doświadczenia – faza progresu, 2) proces porządkowania i/lub integracji nowo nabytego doświadczenia (faza *plateau*); 3. model cykliczno-fazowy – w procesie rozwoju można wyróżnić pewne powtarzające się w tej samej kolejności fazy: 1) progresu, 2) *plateau* (regresu) i 3) kryzysu – nowe doświadczenia mogą zmieniać jakość doświadczenia wcześniej opanowanego, mogą je przekształcać, nadawać mu nową formę. Sposób opisu procesu przyswajania języka (systemu językowego) przez dziecko najbardziej – jak się wydaje – odpowiada opisanemu wyżej modelowi liniowemu, nie zaś stadialnemu. Przyjęty w odniesieniu do rozwoju języka w połowie XX wieku za Romanem Jakobsonem sposób opisu, który tradycyjnie nazywamy stadialnym, nie odpowiada wyżej opisanemu przez Annę Brzezińską modelowi: wszystkie znane opisy rozwoju mowy/języka dziecka – por. np. opis rozwoju semantyki w rozwoju języka dziecka [Zarębina 1980] lub nabywania znaczeń [Halliday 1980] – przedstawiają go jako rozwój ciągły, zależny od rozwoju psychosomatycznego dziecka, ale bez charakterystycznych właściwości, opisanych wyżej, modelu stadialnego czy cykliczno-fazowego.

Pozostając przy tradycyjnej nazwie *stadialny rozwój języka/mowy dziecka,* spróbujmy dokonać typologizacji współczesnych propozycji periodyzacji rozwoju języka/mowy dziecka.

Za kryterium różnicujące można przyjąć – i wydaje się to najbardziej zasadne – przyjętą przez badaczy podstawę metodologiczną. Z tego punktu widzenia można periodyzacje te podzielić na: 1) tradycyjne (przedstrukturalistyczne), 2) strukturalistyczne, 3) psychologiczne (zgodnie z koncepcją Skinnera), 4) konstruktywistyczne (zgodnie z koncepcją Piageta), 5) psycholingwistyczne: a) natywistyczne, b) funkcjonalno-pragmatyczne, c) komunikacjonistyczne, d) kognitywistyczne, e) kulturowo-antropologiczne.

W niniejszym opracowaniu – ze względu na ograniczony jego charakter – przedstawię kilka, najbardziej charakterystycznych periodyzacji, prezentowanych przede wszystkim w polskiej literaturze przedmiotu.

Charakterystyka wybranych periodyzacji

Komunikowanie się słowne pojawia się na pewnym etapie rozwoju małego dziecka. Jego początek przypada na okres między 9 a 12 miesiącem życia dziecka. Wcześniej dziecko komunikuje się z otoczeniem za pomocą środków niewerbalnych: proksemicznych, kinezycznych i wokalnych. Niektóre z nich mają charakter mimowolny – są s y m p t o m a m i, inne są dowolne i nazywamy je s y g n a ł a m i - a p e l a m i. Pierwsze nie wyrażają stanów intencjonalnych dziecka, drugie zaś są wyrazem jego woli i uświadamianej przez nie i n t e n c j i[4]. Mówienie zasadniczo nie bezpośrednio, ale jest jednak kontynuacją wcześniejszych niewerbalnych sposobów komunikacji – sygnałów-apeli w tym sensie, że w tym wczesnym okresie komunikacji kształtują się potrzeby komunikacyjne dziecka, jako z natury rzeczy istoty społecznej, oraz podstawy rozumienia innych ludzi[5]. Między 9 a 12 miesiącem życia dziecka dokonuje się zasadnicza

[4] Warto zwrócić uwagę na jeszcze inny, ale bardzo charakterystyczny dla okresu komunikacji niemowlęcej sposób zachowania. Chodzi o zwracanie wzroku w kierunku innej osoby i o kontakt wzrokowy niemowlęcia z inną osobą. Następstwem tego kontaktu jest często uśmiech dziecka, połączony z wokalizacją oraz ruchami wszystkich kończyn. Takie reakcje można zaobserwować już u dzieci około 8–10 tygodnia życia.

[5] Dyskusja o kontynuacji komunikacyjnych zachowań niemowlęcych bądź jej braku jest prowadzona niemalże od początku badań nad mową dziecka. Obecnie zdaje się przeważać pogląd o kontynuacji. Wiąże się to – nie jak wcześniej przypuszczano – z kontynu-

przemiana w sposobie jego komunikowania z otoczeniem, tak zasadnicza, że jest nazywana r e w o l u c j ą 9 m i e s i ą c a[6]. Zmiana ta polega na tym, że: l) dziecko staje się intencjonalne w swoich działaniach, w tym sensie, że zaczyna coraz

---

acją „fizyczną" zachowań komunikacyjnych w postaci realizacji określonych dźwięków (kontynuacją formy), lecz treściowo-mentalną: dziecko bardzo wcześnie, na długo zanim zacznie mówić, rozpoznaje mowę i zaczyna ją rozumieć (por. C. Fraser, U. Bellugi, R. Brown, *Poziom opanowania gramatyki w naśladowaniu, rozumieniu i produkowaniu mowy*, w: *Badania nad rozwojem języka. Wybór tekstów*, PWN, Warszawa 1980, s. 113). Jeszcze innych argumentów dla tego stanowiska dostarczają badania prowadzone przez kognitywnie nastawionych badaczy, którzy przyznawali – jak pisze M. Bowerman – „[…] prymat w procesie przyswajania języka stopniowemu kształtowaniu się w umyśle dziecka nowej aparatury pojęciowej. Podejście to zakładało, że kluczową rolę dla późniejszych procesów językowej ontogenezy ma przedjęzykowa faza życia, podczas której w zachowaniach niemowlęcia pojawiają się przejawy zrozumienia tak podstawowych pojęć, jak przedmioty, działania, przyczynowość i relacje przestrzenne. Wraz z pojawieniem się u dzieci potrzeby komunikowania się, zaczynają się poszukiwania odpowiednich form językowych (wyrazy autosemantyczne, morfemy gramatyczne, szyki wyrazów, kontury intonacyjne itp.), które przydadzą się do zakodowania myśli" (M. Bowerman, *Rola predyspozycji kognitywnych w przyswajaniu systemu semantycznego*, w: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Universitas, Kraków 2003, s. 254–255).

[6] M. Tomasello tak o tym pisze: „Około dziewiątego – dwunastego miesiąca życia niemowlęta zaczynają przejawiać mnóstwo nowych zachowań, które wydają się wskazywać na coś w rodzaju rewolucji w ich sposobie widzenia świata, zwłaszcza świata społecznego. O ile są pewne wątpliwości co do tego, czy w okresie poprzedzającym tę rewolucję poznanie społeczne niemowląt ludzkich i innych naczelnych różnią się między sobą, o tyle później o żadnych wątpliwościach nie może być mowy. W wieku dziewięciu miesięcy niemowlęta zaczynają przejawiać wiele zachowań związanych ze wspólnym kierowaniem uwagi. Może to wskazywać na rozwój rozumienia innych ludzi jako sprawców intencjonalnych „takich jak ja" [podkreśl. moje – J.P.P.], których relacje z obiektami zewnętrznymi można śledzić, ukierunkowywać lub dostosowywać się do nich" (M. Tomasello, *Kulturowe źródła…*, s. 85). Z kolei E. Alarcos Llorach – badacz mowy dziecka starszy od Tomasello o całą epokę – ujmuje ten problem inaczej. Pisze: *Si nous considérons que la langue est essentiellement un système de communication au moyen de signes exprimés phoniquement, on peut dire que l'activité proprement linguistique de l'enfant ne commence qu'au moment précis où il fait la découverte pratique de ce qu'est un «signe»* [podkreśl. moje – J.P.P.], *c'est-à-dire une expression phonique conventionelle ayant trait à un objet de l'éxperiemce humaine* (E. A. Llorach, *L'Acquisition du langage par l'enfant*, w: *Encyclopédie de la Pléiade: Le Langage*, red. A. Martinet, Édition Gallimard, Paris 1968, s. 328). Badacz ten sugeruje w cytowanej pracy, że następuje to właśnie około 9 miesiąca życia dziecka.

wyraziściej sobie uświadamiać cele tych działań i dla ich realizacji stosuje środki pośredniczące (narzędzia); 2) odkrywa – co jest być może jeszcze ważniejsze od przemiany zasygnalizowanej w pkt. l) – intencjonalność innych osób, co prowadzi do wymiany, a w konsekwencji do konwersacji, a to z kolei do uczenia się kulturowego [por. np. Halliday 1980; Tomasello 2002][7]; 3) interakcja (wymiana, konwersacja) stanowi podstawę opanowania języka, pozwala bowiem zrozumieć dwie jego istotne właściwości: a) perspektywiczność – pozwala na konstruowanie wypowiedzi z określonej perspektywy, co ilustrują przykłady: *Widzę Jana.* → *Jan jest widziany przeze mnie. Rower stoi* przed *drzewem. – Rower stoi za drzewem. – Rower stoi koło drzewa.* b) symboliczność – każdy znak językowy (poza nazwami własnymi) odnosi się do obiektu pozajęzykowego w sposób uogólniony, a nie konkretny, tzn. znak językowy (wyraz) oznacza jakąś klasę obiektów, a nie okaz, przedstawiciela określonej klasy obiektów. Tzw. rewolucja 9 miesiąca stanowi – co należy bardzo mocno podkreślić – początek długiego, trwającego kilkanaście lat, procesu, którego koniec można by umownie wyznaczyć na 12 rok życia [por. Tomasello 2002, s. 85–107; Porayski-Pomsta 2007].

1) Tradycyjne (przedstrukturalistyczne) periodyzacje rozwoju języka dziecka

Przedstrukturalistyczny typ periodyzacji rozwoju mowy dziecka najlepiej, jak się wydaje, reprezentuje w polskiej literaturze przedmiotu opis rozwoju zaproponowany przez Leona Kaczmarka [1953]. Badania przedstrukturalistyczne opierają się głównie na tzw. dzienniczkach mowy. Badacze odnotowują w nich wszystkie obserwacje związane z rozwojem ogólnym dziecka, skupiając się zwłaszcza na tych zjawiskach, które służą komunikowaniu się dziecka z najbliższym otoczeniem społecznym. Podstawą opisu są zwykle ogólne założenia, które można przedstawić następująco: a) mowa jest wytworem życia zbiorowego, zatem dziecko przyswaja ją z potrzeby komunikowania się z otoczeniem; proces przyswajania mowy przez dziecko jest swego rodzaju koniecznością społeczną; b) nabywanie mowy ściśle wiąże się z rozwojem „duchowym" (umysłowym) i fizycznym dziecka; pokazanie tego związku jest jednym z ważniejszych zadań badacza mowy; c) zadaniem badacza mowy dziecka jest „zebranie

[7] Gwoli wyjaśnienia, przytaczam jako przykład dwóch autorów, którzy wychodzą w swoim opisie dochodzenia dziecka do języka zupełnie różne podstawy metodologiczne. Jednakże zarówno funkcjonalno-pragmatyczna koncepcja rozwoju języka (mowy) Hallidaya, jak i antropologiczno-kulturowe podejście Tomasella, wskazują wyraźnie na charakter zachowań intencjonalnych małych dzieci i rolę dialogu w procesie przyswajania systemu językowego.

określonych faktów mownych (dotyczących rozwoju języka)" i przedstawienie ich w sposób uporządkowany, tj. pokazujący rozwój mowy; przedstawienie faktów może być przydatne do ich wyjaśnienia; d) warunkiem prawidłowego rozwoju mowy dziecka jest właściwy przykład ze strony dorosłych, m.in. unikanie języka nianiek (języka dziecięcego) przez dorosłych oraz odpowiednie warunki środowiskowe; e) podstawą dla wyróżnienia określonych okresów rozwoju mowy stanowi „różnie ujawniana, mniej lub bardziej świadoma i celowa dążność dziecka do wpływania na otoczenie początkowo najbliższe, a potem i dalsze. W czynnościach porozumiewania się znamienne jest ustępowanie co pewien czas środków o strukturze najpierw synkretycznej, globalnej i o znaczeniu szerokim przed innymi o strukturze coraz jaśniejszej, coraz bardziej analitycznej i o znaczeniu coraz węższym" [Kaczmarek 1953, s. 5].

Zwróćmy uwagę, że dla tego typu badań właściwa jest postawa kolekcjonera, skądinąd bardzo ważna i potrzebna ze względu na konieczność zgromadzenia odpowiedniej kolekcji faktów. Badaczami mowy dziecka są najczęściej rodzice, badania zaś obejmują pojedyncze dzieci z rodzin inteligenckich – od urodzenia do 36 miesiąca życia. Można zatem mówić – doceniając wartość samych badań – po pierwsze, o pewnej ich przypadkowości, po drugie, o niewystarczalności do wyciągania wniosków uogólniających czy tym bardziej do tworzenia jakiejś teorii [por. Łobacz 1996, s. 7; 53–54].

Najbardziej reprezentatywna dla tego typu badań w Polsce – o czym była mowa wcześniej – jest periodyzacja rozwoju mowy dziecka opracowana przez Leona Kaczmarka, który na podstawie obserwacji własnych dzieci, przede wszystkim Urszulki, wyróżnia cztery podstawowe okresy: melodii – od urodzenia do 12 miesiąca życia, wyrazu – od 12 do 18/24 miesiąca życia[8], zdania – od 18/24 miesiąca życia do 36 miesiąca życia, swoistej mowy dziecięcej – między 36 miesiącem życia a 7 rokiem życia.

[8] Leon Kaczmarek okres wyrazu wyznacza na 1–1,6 (2) rok życia [por. Kaczmarek 1953, s. 23]. Ten – mogło by się wydawać – niekonsekwentny zapis jest związany z tym, że mowa Urszulki rozwija się zdecydowanie szybciej niż porównywanych z nią innych dzieci autora: Ewuni, Cyrylka i Bożydarka. Między 14 a 18 m.ż. Urszulki jej słownik systematycznie wzrasta, a tym wzrastają również jej umiejętności komunikacyjne i około 18 m.ż. liczy około 60 wyrazów: 66,7% tego słownika stanowią rzeczowniki, 10% – czasowniki; z innych wyrazów występują: przeczenie *nie*, *bə* 'bęc', potaknięcie *y'ym*, oraz niby-przymiotniki: *be'be* 'brzydki' i *a-a* 'gorące' (L. Kaczmarek, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań 1953, s. 28–29). Zapewne ten bogaty jak na wiek dziecka słownik sprawił, ze Urszulka około 18 m.ż. przechodzi w stadium zdania (s. 35).

Okres melodii jest właściwy niemowlęciu; melodii towarzyszą ruchy ciała, gesty i mimika. W okresie tym Kaczmarek wyróżnia trzy podokresy: krzyku i płaczu – 0–2/4 m.ż.; głużenia – 2/4–6 m.ż.; gaworzenia – 6–12 m.ż. Podstawę podziału stanowi charakter zachowań komunikacyjnych dziecka oraz właściwości wydawanych przez nie dźwięków.

Okresem wyrazu nazywa L. Kaczmarek okres między 12 a 18/24 m.ż. Charakteryzują go wypowiedzi o charakterze synkretycznym, nierozczłonkowanym strukturalnie i globalnym znaczeniowo. Autor zwraca jednak uwagę na fakt, że dziecko[9], operując skromnym zasobem leksykalnym, umie za pomocą mimiki i gestów wyrazić wszystko, co chce wyrazić. To pozwala, żeby użycie tych wyrazów, za pomocą których dziecko przedstawia świat, w którym się obraca i którym się interesuje, traktować „raczej jako powiedzenia, a nie wyrazy" [Kaczmarek 1953, s. 29].

Okres zdania (18/24–36 m.ż.) to okres kształtowania się podstaw systemu językowego dziecka: fonologicznego, morfologicznego i syntaktycznego, oraz komunikacji werbalnej. Rozwój systemu w tym okresie L. Kaczmarek opisuje, przedstawiając przyswajanie przez dziecko kolejnych elementów systemu językowego: na poziomie składni, morfologii oraz artykulacji.

Okres swoistej mowy dziecięcej (36 m.ż. – 7 r.ż.) to okres dochodzenia do języka dorosłych. L. Kaczmarek pisze, że mowa dziecka 3-letniego jest w zasadzie ukształtowana, i tylko – w miarę dorastania i nowych doświadczeń oraz oddziaływania coraz to szerszego kręgu społecznego – wzbogaca się i dojrzewa. Największy przełom – zdaniem uczonego – następuje w momencie, kiedy dziecko idzie do szkoły. Autor *Kształtowania się mowy dziecka* dość szczegółowo charakteryzuje mowę dziecka w tym okresie. Charakterystyka ta wskazuje na dość istotne różnice w porównaniu z mową dorosłych na poziomach: fonetyczno-artykulacyjnym, składniowym i leksykalnym. Jednocześnie jest to okres, w którym dziecko zdobywa coraz większą kompetencję językową, a w związku z rozszerzaniem się liczby kontaktów społecznych i wychodzeniem poza krąg najbliższej rodziny, także kompetencję komunikacyjną [Kaczmarek 1953, s. 47–59].

Leon Kaczmarek zwraca uwagę, porównując rozwój czworga swoich dzieci, że nie rozwijają się one dokładnie tak samo. Podobnie jak w różnym tempie dojrzewają pod względem fizycznym, tak samo ich mowa rozwija się w różnym

[9] Dzieckiem tym jest córeczka autora, Urszulka, której mowa dostarczyła autorowi najwięcej materiału i stworzyła podstawę do formułowania sądów na temat rozwoju mowy dziecka.

tempie. Różnice te uzasadnia m.in. większą opieką nad pierwszym dzieckiem (kolejnym dzieciom rodzice nie poświęcają równie dużo uwagi co pierwszemu dziecku) i lepszymi warunkami życia.

2) Strukturalistyczne periodyzacje rozwoju mowy dziecka

Pierwsze prace poświęcone rozwojowi mowy oparte na metodologii strukturalistycznej zaczęły powstawać na przełomie lat trzydziestych i czterdziestych XX wieku. Wzorcowe są tu prace: Romana Jakobsona, *Kindersprache, Aphasie und Allgemeine Lautgesetze,* Upsala 1941, oraz Antoine'a Gregoire'a, *L'Aprentissage du langage,* Liège, t. 1: 1937, t. 2: 1947. Cechy charakterystyczne dla tych prac to: 1) nowe w stosunku do wcześniejszego okresu badań mowy dziecka tezy, co jest skądinąd oczywiste, 2) skupienie się na opisie przyswajania przez dziecko języka definiowanego – zgodnie z koncepcją F. de Sassure'a – jako system znaków[10], 3) systematyczny i dokładny opis poszczególnych podsystemów języka.

Jeśli chodzi o nowe tezy, to na szczególną uwagę zasługują następujące: 1) akwizycja języka w ontogenezie niezależnie od systemu językowego przebiega w podobny sposób, według uniwersalnych zasad, i – ujmując rzecz ogólnie – ma charakter stały; ten stały, uniwersalny charakter akwizycji języka można ująć w postaci stadiów (etapów) przyswajania systemu (chronologia bezwzględna); uniwersalny charakter rozwoju mowy dziecka wiąże się też z tym, że niezależnie od języka, akwizycja języka przebiega według tych samych zasad i ma podobny przebieg, stąd też wzrasta waga badań porównawczych; 2) każde poszczególne dziecko rozwija się w sposób indywidualny, właściwy sobie (chronologia względna); różnice w zakresie opanowania systemu językowego pomiędzy poszczególnymi dziećmi mogą wynieść od kilku tygodni do kilku, kilkunastu miesięcy [Jakobson 1969, s. 50]; 3) dziecko jest jednocześnie odtwórcze i kreatywne w używaniu języka; formy i znaczenia odwzorowywane od otoczenia językowego nigdy nie są mechanicznymi kopiami form i znaczeń używanych przez to otoczenie – są one konieczne do opanowania systemu, ale właśnie dzięki temu dziecko, kiedy opanuje system, twórczo je przetwarza [Jakobson 1969, s. 16].

---

[10] To, na co trzeba zwrócić szczególną uwagę, to postawa badawcza na gruncie językoznawczym. Otóż w językoznawczych badaniach strukturalistycznych przestało wystarczać zebranie i opisanie materiału językowego. Prace te miały w coraz to większym stopniu również charakter teoretyczny, co zasadniczo do tej pory charakteryzowało prace psychologiczne lub psychologizujące.

Techniki zbierania materiału – z powodu braku odpowiednich narzędzi rejestrujących – są podobne do tych, które przedstawiono wyżej. Badacz jednak przestaje być tylko zbieraczem. Zebrany materiał poddaje dokładnej i systematycznej analizie. Widać to doskonale choćby w strukturach opracowań tego nurtu[11].

W Polsce ten nurt badań najpełniej – jak się wydaje – reprezentują Paweł Smoczyński i Maria Zarębina.

Opis rozwoju języka przez Pawła Smoczyńskiego

Paweł Smoczyński, autor pracy *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego* [1955], już w samym tytule sygnalizuje swój związek ze strukturalizmem. W sposób też jednoznaczny odwołuje się do ustaleń Romana Jakobsona. Pisze w związku z próbami odpowiedzi na pytanie, co sprawia, że dziecko w autonaśladownictwie nie ma większych problemów z realizacją dźwięków mowy, zaś w naśladownictwie wzorów z otoczenia trudności te są znaczne i niemalże nie do przezwyciężenia:

> Udowodnił on [Jakobson], że w tym wypadku nie mogą być rozstrzygające trudności fizjologiczne [jak uzasadniał to F. Schultze – J.P.P.], gdyż głoski nie reprodukowane przez dziecko w okresie omawianym były wszakże łatwo przez nie produkowane w okresie poprzedzającym, tj. w gaworzeniu. Nie może też być mowy o trudnościach akustycznych [jak uzasadniał to R. Meringer – J.P.P.], ponieważ wyraźnie temu zaprzecza zjawisko samonaśladownictwa oraz stwierdzony fakt biernego rozpoznawania głosek przez dziecko uwidaczniający się we właściwym rozumieniu przez nie wielu, najczęstszych przynajmniej, wypowiedzi otoczenia. Stracić musi na mocy przypuszczenie Bühlera, gdyż u dziecka czasem zachodzi

[11] Por. np. spis treści (w: A. Grégoire, *L'Aprrentissage du langage*, Liège–Paris 1947, t. 2): Część pierwsza. Rodz. I. *Rodzajnik*, Rozdz. II. *Rzeczownik*, Rozdz. III. *Przymiotnik i zaimek wskazujący* (w oryginale: *Les demonstratifs*), Rozdz. IV. *Przymiotniki i zaimki dzierżawcze*, Rozdz. V. *Zaimki osobowe*; Część druga: Rozdz. VI. *Koniugacja przed ukończeniem trzeciego roku życia*, Rozdz. VII. *Koniugacja w trzecim roku życia*, Rozdz. VIII. *Czas przyszły*, Rozdz. IX. *Czas przeszły*, Rozdz. X. *Tryb warunkowy (conditionnel)*, Rozdz. XI. *Czasowniki zwrotne*, Rozdz. XII. *Czasowniki pomocnicze*; Część trzecia: Rozdz. XIII. *Przyimki i przysłówki*, Rozdz. XIV. *Przeczenia*; Część czwarta: Rozdz. XV. *Zdania w trzecim roku życia*; Część piąta: Rozdz. XVI. *Mowa tzw. figuratywna*; Część szósta: Rozdz. XVII. *Psychologia dziecięca*; Część siódma: Rozdz. XVIII. *Fonetyka dziecięca*; Część ósma: Rozdz. XIX. *Fonologia dziecięca.*

naśladownictwo papuzie, w którym pojawiają się nawet takie głoski, jakich nie ma w produkcjach spontanicznych, i ponieważ znany jest fakt, iż pewne używane już przez nie głoski giną dopiero na dalszych etapach rozwoju [Smoczyński 1955, s. 57].

Dalej P. Smoczyński pisze, że nowe rozwiązanie Romana Jakobsona

polega na wykryciu przejawu w samym fakcie przejścia głosek – jako zjawiska indywidualnego, artykulacyjnego – w fonemy, czyli w zjawisko społeczne, służące w słowach i wypowiedziach do komunikacji między ludźmi. Dziecku sprawia trudność wartość fonematyczna, jaką uzyskuje głoska w trakcie przechodzenia od gaworzenia do mowy. Jako wynik doboru konwencjonalnego i jako cząstka systemu ściśle określonego fonem musi dopiero być przez dziecko zdobywany [Smoczyński 1955, s. 57].

Smoczyński polemizuje jednocześnie z tezą Jakobsona, że zdobywanie przez dziecko fonemów postępuje według określonego powszechnego schematu. Stwierdza mianowicie:

[...] w całej kwestii chodzi o opanowywanie przez dziecko nie tylko fonemu, ale równocześnie podstaw całego systemu fonologicznego. Ten zaś zawiera w sobie oprócz norm określających cechy akustyczne, służące w danym języku do r o z r ó ż n i a n i a znaczenia słów, jeszcze normy określające cechy akustyczne, służące w danym języku do o d d z i e l a n i a słów od siebie w zdaniu. A zatem zagadnienie nie wyczerpuje się stwierdzeniem zdobywania przez dziecko fonemu, lecz wymaga także zajęcia się procesem wyrabiania się u dziecka poczucia struktury fonologicznej słowa [Smoczyński 1955, s. 58 – podkr. J.P.P.].

Problem polega na tym, że fonem pojawia się już we wczesnym etapie rozwoju mowy dziecka, ale dziecku brak poczucia struktury fonologicznej wyrazu, o czym decydują liczba i układ fonemów, jakimi operuje dziecko, oraz stosowanie właściwego akcentu [Smoczyński 1955, s. 58–59].

Paweł Smoczyński, wychodząc z założenia, że najważniejszą funkcją języka jest funkcja komunikacyjna, uznał, że dziecko zmuszone jest w swojej mowie naśladować zasady właściwe strukturze języka swego otoczenia, a s t a l e u w i d a c z n i a j ą c e s i ę c e c h y j e g o n i e p o r a d n o ś c i w y n i k a j ą z e z ł o ż o n o ś c i s t r u k t u r a l n e j j ę z y k a. Kształtowanie się natomiast systemu językowego dziecka (Smoczyński *explicite* pisze o systemie fonologicznym) odbywa się na drodze osłuchiwania się z mową otoczenia i nie ma charakteru powszechnego, panchronicznego – jak sądzi Jakobson – lecz jest ściśle związane z konkretnymi nosicielami języka, od których dziecko przejmuje wzorce:

jest rezultatem uogólniania i abstrakcji typowych dla danego języka cech akustycznych, gramatycznych i znaczeniowych [Smoczyński 1955, s. 78–80].

Periodyzacja rozwoju języka przedstawiona przez Pawła Smoczyńskiego jest złożona. Mianowicie, każdy podsystem języka – jakkolwiek autor bardzo zaznacza silne związki pomiędzy nimi – ma jakby własny, wewnętrzny porządek rozwojowy:

I. Pierwszy rok życia dziecka[12]: okres krzyku i gaworzenia albo okres przygotowawczy [Smoczyński 1955, s. 9–41].

   Autor zwraca tu uwagę przede wszystkim na stronę dźwiękową zachowań niemowlęcia. Podkreśla ścisłą łączność produkcji głosowych: krzyków i gaworzenia, ze stanami ustrojowymi organizmu dziecka: krzyki pojawiają się w sytuacji, gdy dziecko jest głodne, spragnione, chore, podrażnione, niewyspane; gaworzenie w sytuacji, gdy dziecko jest syte, jest mu wygodnie i ciepło, jest wypoczęte i zdrowe, zaś następstwo i porządek ujawniających się dźwięków zależy od specyficznej fizjologii dziecka.

   1. Kształtowanie się dźwięków
      - pierwsze dwa miesiące życia dziecka – dźwięki najpierwotniejsze: *ə*, *h*, *m*, *a*, *u* (powstają bez żadnego udziału narządów artykulacyjnych)
      - około 3 m.ż. – głoski: *G*, *γ*, *ρ* (powstają z udziałem narządów artykulacyjnych, ale w sposób niezamierzony; dźwięki gardłowe, czasem zwarte, przeważnie szczelinowe z lekka wibrujące)
      - 4, 5, 6 m.ż. – głoski dwuwargowe, wyraźnie aktywne, powstałe przy współdziałaniu narządów mownych (aktywna rola warg wyrobionych dzięki refleksowi ssania oraz coraz bardziej czynnemu językowi); głoski wargowe: czyste lub nosowe, często najpierw w postaci zwartoszczelinowej *bw* lub *bu̯*, które przechodzą w *bl*, *ml*; głoski *w* i *l* są realizowane także samodzielnie
      - 7–8 m.ż. – głoski przedniojęzykowo-zębowe [sic][13] *d-t* oraz tylnojęzykowe *g-x*; tylnojęzykowe zastępują stopniowo głoski gardłowe

---

[12] Paweł Smoczyński nie dzieli okresu przygotowawczego – tą nazwą obejmuje zasadniczo cały 1. r.ż. dziecka – na podokresy. Nie wyróżnia na przykład w swoim opisie okresu zwanego w polskiej tradycji – za L. Kaczmarkiem – głużeniem.

[13] P. Smoczyński tak to opisuje: „Dowodem utrzymującym mnie w przekonaniu wobec *d-t* były zauważone przeze mnie manipulacje przy dziąsłach, częste ślinienie się, wreszcie sposób artykulacji przez zwarcie przodu języka z dziąsłem nie górnym, lecz dolnym, tj. tym, w którym pierwsze zęby normalnie się pokazują. Co do tego sposobu artykulacji wyjaśniam, iż zauważyłem go również później przy wymawianiu *n* (P. Smo-

- 9 m.ż. – głoski palatalne: *l, j, i;* wiąże się z pojawieniem się pierwszych zębów górnych
- 10 m.ż. – głoski syczące i mlaski; w tym czasie następuje „[…] przemożne poddawanie się wszelkim otaczającym głosom i samorzutne ich przyswajanie na drodze recepcji słuchowej. Nagle zaczynają niemowlę interesować świsty, poświsty, dmuchania, podawane przez otoczenie mlaski, całymi kaskadami słychać wibranty językowe lub wargowe, bardzo wyraźny staje się akcent dynamiczny oraz intonacja i rytmika" [Smoczyński 1955, s. 24].

2. Kształtowanie się sygnalizacyjnej roli krzyku
   - 0–4 m.ż. – krzyki o podłożu wyłącznie biologicznym (ustają, gdy zostanie usunięta przyczyna)
   - 5–10 m.ż. – krzyki o charakterze sygnalizacyjnym, kształtujące się pod wpływem organizacji życia społecznego.
3. 9 m.ż. – naśladownictwo mowy dorosłych bez jej rozumienia, pojmowanie mowy dorosłych bez jej naśladowania.
4. 10 m.ż. – samonaśladownictwo (echolalia).

II. Przełom pierwszego i drugiego roku (10–12 m.ż.) oraz pierwsza połowa 2 roku życia dziecka (12–18 m.ż.)

1. Kształtowanie się systemu fonologicznego [por. Smoczyński 1955, s. 71–80]:
   - Liczba fonemów, jakimi dziecko dysponuje w tym pierwszym okresie stadium językowego (12–16 m.ż.), jest niewielka: są to trzy fonemy samogłoskowe i sześć spółgłoskowych, a jednocześnie w swoim repertuarze dziecko ma wiele dźwięków pozasystemowych. Stan wyjściowy jest prymitywny, tzn. oparty na jednej dystynkcji C:V. Dodatkowo rzecz się komplikuje na skutek występowania reduplikacji, które działają w sposób mechaniczny, wbrew potrzebom i wymaganiom przyswajanego języka. Brak poczucia akcentu uwidacznia się w sporej liczbie reduplikacji przy wzorach jednosylabowych;
   - fonemy (w nawiasach warianty fonemów): (1) /t /(d, ʒ', t') – /a/ (e, o) – /p/ (b, bu, u, v) – /s/ (ts, s') – /i/ – /m/ – /n/ – /j/ (ń) – /k/ (k', g); (2)[14] /t/ (d, t', ʒ') – /a/ – /k/ (χ, kh, g) – /p/ (b, bu, u, v) – /n/ (ń, η) – /m/ – /l/ – /i/ – /u/ – /j/ – /é/? – /ś/.

---

czyński, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łodź–Wrocław 1955, s. 23).

[14] Numer (1) oznacza materiał pochodzący od córki Anki, numer (2) – od syna Pawełka.

2. Struktura fonologiczna wyrazu (kolejno wymieniane właściwości oznaczają zmiany): pierwotna opozycja C:V: głoska zamknięta (spółgłoska) głoska otwarta (samogłoska); reduplikacja; opozycje: ustna, dwuwargowa-nosowa, dwuwargowa [p-m] szczelinowa, wargowo-zębowa – zwarta, dwuwargowa [v-b]; brak zasady akcentuacyjnej.
3. Kształtowanie się znaczenia wyrazów [Smoczyński 1955, s. 80–94]
   - Pierwotna płynność w zakresie łączenia formy dźwiękowej z określonym znaczeniem (np. 'mama': *mama, ma-ma, ama, ma, mem, mam, mɛ, mɛm, amɛ* itp.; 'tata': *tata, da-ta, tatɛ, tɛta, ta'taj, ta-ta, ta*);
   - W stadium wyjściowym kompleksy głoskowe wyrażają zarówno pewne wyobrażenia, jak i pewne stany emocjonalne (posługiwanie się wyrazami: *mamo, mama, mam, masz, nie ma*) „z dużym z zasady ładunkiem uczuciowym, np. w stanach głodu, bólu, radości, gdy chcieli się czymś pochwalić lub zwrócić na siebie uwagę, przy zadokumentowaniu swojej wyższości z posiadania czegoś, w razie konieczności podzielenia się z kimś drugim itp." [Smoczyński 1955, s. 85].
4. Wielkość i struktura słownika
   - Duża liczba onomatopei – najpierw krótkotrwałych i okazjonalnych, np. *pǫ-pǫ* 'gaszenie zapałki', *ā-ā* 'reakcja na kichnięcie', potem pochodzących od otoczenia, np. *mū* 'muczenie krowy', *më* 'beczenie kozy, owcy', *ćip-ćip* 'kura', *gul-gul* 'indyk', *tik-tak* 'tykanie zegarka';
   - Wczesne przejmowanie od otoczenia wykrzykników, partykuł, wołacza i rozkaźnika, a także wyrazów wskazujących: *tu, tam, to, ja*;
   - Specyficzne, własne słowa dziecka, długotrwałe ich znaczenie pierwotne trudne jest do ustalenia, np. *ńam-ńam* 'w związku z jedzeniem', *na* 'daj, weź', *ta* 'tak', *tu* 'tu', *pa//ba* 'patrz', *ja//mi//mńe//me//nam* 'różne formy zaimka pierwszej osoby', *ta//ta-ta* 'to'.
5. Kształtowanie się składni
   - Brak wypowiedzenia rozczłonkowanego – „[…] specyfikę mowy dziecka tego okresu stanowi m.in. to, że każde słowo jest nie tylko nazwą jakiegoś przedmiotu lub czynności, ale oznacza wszystko to, co z tym przedmiotem lub czynnością jest związane, co tego przedmiotu lub czynności dotyczy, wreszcie czego dziecko od tego przedmiotu i czynności spodziewa się i oczekuje. Jest ono czymś innym niż w języku – znakiem globalnym, nie zdyferencjonowanym jeszcze kompleksem, i dlatego może pełnić równocześnie funkcję wypowiedzenia" [Smoczyński 1955, s. 109; ortografia zgodna z oryginałem; podkr. – J.P.P.]

- Rozwój przebiega od kompleksu niezdyferencjonowanego do całości jako tako rozłożonej i zorganizowanej; dwie fazy: (1) wyrabianie analizy u dziecka, np. w związku z 'żądaniem czegoś' (u córki autora): – najpierw za pomocą tylko słówka *da//na*, potem następuje wysunięcie na plan pierwszy osoby wypełniającej pożądanie, np. *tata* [1; 3, 18][15], *mama* [1; 6, 11], następnie przedmiotu pożądanego, np. (syn autora) *ap-ka* [1; 3, 20], *tutu* [1; 6, 4]; (2) językowe uzewnętrznienie się obok przedmiotu pożądania także osoby, do której wypowiedzenie jest kierowane, realizowane jednak za pomocą dwóch niepołączonych wspólnym konturem intonacyjnym słów, por. *mama, tu* 'mamo, tu (postaw szklankę)' [A. 1; 7, 5], *mamo, śiśś* 'mamo, (chcę) sisi' [P. 1; 5, 30];
- Czynnikiem organizującym wypowiedzenie są jedynie intonacja, akcent i pauza; brak jest innych, istotnych dla składni elementów gramatycznych.

III. Przełom drugiego i trzeciego roku (1; 8 – 2; 6) oraz druga połowa 3. roku życia dziecka (2; 7 – 3; 0)

1. Rozwój słownictwa – niepomierny wzrost słownika związany z pojawieniem się wypowiedzi rozczłonkowanej (autor – jak to wyraża *explicite* – nie przywiązuje większej wagi do statystyki, stwierdza jednak, że u córki słownik powiększa się w stosunku do okresu wcześniejszego o 103 wyrazy, u syna zaś o 122 [por. Smoczyński 1955, s. 143].
2. Rozwój gramatyki – „Dopiero w obecnym okresie daje się w mowie dziecka zauważyć ślady tworzenia się poczucia, że wyrazy w wypowiedzeniach dorosłych uzależniają się wzajemnie i oprócz swego znaczenia oddają także stosunki między przedmiotami i zjawiskami" [Smoczyński 1955, s. 144]. Przebieg procesu gramatykalizacji jest warstwowy. Pierwszą warstwę, wyjściową stanowią kompleksy dźwięków nieoddające nawet w przybliżeniu form wyrazów właściwych dorosłym – w ich zrozumieniu pomaga konsytuacja, intonacja i gest dziecka, por. np. *ųa* 'zapałki', *pa* 'papieros', *ja* 'wóz'. Drugą warstwę zjawisk reprezentują podobne do wzorów z otoczenia, chociaż w dalszym ciągu nieadekwatne; obserwuje się dość dużą stałość ich znaczeń – co wiąże się z rozwojem systemu fonologicznego, por. np. *ćuću//t'ut'u//tutu* 'daj cukru', *t'ita* 'chcę czytać',

[15] W nawiasach kwadratowych została podania data odnotowania przez autora po raz pierwszy analizowanych form rozwoju mowy dziecka.

śika ‘nasikał’ („[…] kompleksy dźwiękowe tej warstwy nie są już naśladownictwem dowolnej zgłoski wzoru ani mechaniczną jej reduplikacją, ale reprodukcją pełnego wyrazu dorosłych, choć niedoskonałą z punktu widzenia fonologicznego” [Smoczyński 1955, s. 151]). Trzecią warstwę zjawisk stanowią twory analogiczne, por. w mowie Anki: *xlap* ‘chleb’ : *lapka, lapa* ‘chlebka, chleba daj’ [2; 2, 13]; *lap* ‘chleb je’, *lapka//laba* ‘chlebek’ [2; 3, 7]; *lapka* ‘daj chleba’ [2; 3, 20]; *laba* ‘daj chleba’ [2; 3, 21]; *lapka, **lapk'i*** ‘chlebka daj’ [2; 4, 15]; w mowie Pawełka”: *naś//natś* ‘masz!’ [1; 8, 25]; *ne mam* ‘nie mam’ [1; 9, 4]; *nama* ‘nie ma’ [1; 9, 16]; *maś* ‘masz’ [1; 10, 4]; *ma* ‘ma’ 1; 10, 8].

(1) Rozwój składni

Pojawienie się wypowiedzenia rozczłonkowanego – rozwój stosunków syntaktycznych: podmiot (występujący jako wołacz), orzeczenie, dopełnienie bliższe, następnie dopełnienie dalsze, por. *mama, na tutu* ‘mamo, daj cukru’ [A. 1; 9, 9], *mama, na no* ‘mamo, nóż daj’ [A. 1; 10, 27], *mama na tata* ‘mama, daj ciasta’ [A. 2; 1, 18], *Anka – ńema sita* ‘Anka (tam) nie ma zeszytu’ [P. 1; 11, 17].

- Rozwój stosunków syntaktycznych zespolenia: występowanie wypowiedzeń pojedynczych i złożonych, por. przykłady zdań współrzędnie złożonych: *tata ćaća, An-ka ćaća* ‘tata (jest) cacy, Anka (jest) cacy’ [A. 2; 1, 26]; *mama u̯a, tata u̯a, Anka u̯a* ‘mama ładna, tata ładny, Anka ładna’ [A. 2; 1, 26]; *to-to dam'i, nańi monda* ‘to (gazetę) daj mi, chcę pani oglądać’ [P. 1; 8, 24]; *sajć Anka, sajć – klańć* ‘zejdź Anka, zejdź – kręć (popychaj fotel)’ [P. 1; 9, 2]; śladowo występujące zdania złożone podrzędnie, por. *paće, co tam* ‘zobaczę, co tam jest’ [P. 1; 11, 26].
- Wzbogacenie techniki wyrażania stosunków syntaktycznych; oprócz dotychczas stosowanych technik, takich jak środki pragmatyczne, mimiczne i kinezyczne, dziecko zaczyna w coraz większym stopniu i zakresie wykorzystywać środki gramatyczne, zwłaszcza konotację syntagmatyczną, dzięki czemu szybko zaczyna przyswajać język; następuje wzrost wypowiedzeń oznajmujących i pytających; zanikanie wykrzyknień.
- Procesowi rozszerzania wypowiedzenia rozczłonkowanego towarzyszy rozwój syntaktycznych stosunków związku. Dziecko przyswaja podmiot, orzeczenie, dopełnienie bliższe, przydawkę i okolicznik oraz syntaktyczne stosunki zespolenia: współrzędne, a nawet podrzędne, oraz wzbogaca technikę wyrażania owych stosunków, przejawia poczucie konotacji syntagmatycznej, poczucie różnic formalno-znaczeniowych pomiędzy częściami mowy:

rzeczownikiem, czasownikiem, przymiotnikiem, liczebnikiem, zaimkiem i przysłówkiem. Następują też istotne zmiany w funkcji intencjonalnej wypowiedzeń: wzrost wypowiedzeń oznajmujących i pytających, i w roli czynnika emocjonalnego: zanikanie wykrzyknień.

(2) Rozwój fleksji

- Rozwój fleksji nominalnej: kategoria przypadka liczby pojedynczej: dopełniacz (cząstkowy, posiadacza[16]) [1; 9, 0]; celownik (zainteresowanej osoby, obiektu dalszego) [1; 9, 2]; mianownik [1; 9, 11]; biernik (obiektu) [1; 10, 11]; miejscownik – 2; 2, 10; narzędnik (instrumentalny) [2; 2, 13];
- rozwój fleksji werbalnej: rozkaźnik [1; 7, 5] (por. *na – ma* 'daj', *awa – ma* 'masz!', *śakaj, Anka* 'uciekaj, Anka'); bezokolicznik (w funkcji dopełnienia lub rozkaźnika) [1; 6, 21] (por. *ta la'ić* 'chcę zapalić', tatu te tondać 'tato, chcę oglądać gazetę', *manga mama vazić* 'nie mogę, mamo, otworzyć'); czas teraźniejszy [1; 6, 28] (por. *ta mama* 'pudełko mam', *ća pap'iś mama?* 'co robisz, mamo?'); czas przeszły [1; 8, 25] (por. *śikau* 'Pawełek nasikał', *tavaų̂ tatuś* 'schował tatuś', *kaų̂em tata* 'zamykałem, tata'); czas przyszły [1; 7, 18] (por. *muka* 'zdmuchnę', *awam* 'schowam', *Ańa bańз'a pać?* 'Ania pójdzie spać?'); znamienny jest brak kategorii liczby i kategorii rodzaju w koniugacji.

(3) Rozwój semantyki

1. Stałość i trwałość znaczeń wielu wyrazów: a) Ustalają się znaczenia poszczególnych kompleksów dźwiękowych, które występując w wypowiedzeniach rozczłonkowanych, odbijają określoną sytuację i – mimo ciągle niedoskonałej postaci fonicznej – dają się rozpoznać jako odpowiedniki tylko jednych, a nie różnych wzorów wyrazów z otoczenia; b) Najczęściej używane wyrazy, które odnoszą się do zjawisk jednoznacznych i przedmiotów znanych dziecku z bezpośredniego doświadczenia, wykazują trwałość i stałość znaczenia (autor podaje takie np. wyrazy: 'kasza', mleko', 'ciasto', 'ciastko', 'jajko', 'kluski', 'placki', 'jeść', 'ołówek', 'zeszyt', 'pudełko', 'lalka', 'nóż', 'klucz', 'majtki', 'buciki', 'kąpać', 'myć', 'tata', 'mama', 'Anka', 'Jaśka').
2. Likwidująca się generalizacja znaczeniowa niektórych specjalnych typów wyrazów (chodzi tu zwłaszcza o nazwy niektórych mniej wyrazistych z różnych względów części ciała i o wyrazy przeciwstawne): a) Zjawisko generalizacji znaczeniowej wyrazów jest związane z tym, że są one przyswajane

[16] Wszystkie terminy są zgodne z nazewnictwem stosowanym przez P. Smoczyńskiego.

na podstawie wypowiedzeń kierowanych do dziecka przez dorosłych, na tle złożonej normalnie sytuacji mówienia – przypisywane przez dziecko ciągom dźwięków znaczenia są jego wnioskami, częściej chybionymi niż trafnymi. Jest to jednak metoda, jaką stosuje dziecko, w procesie opanowywania nowych wyrazów i powiększania zasobu słownictwa, a w rezultacie różnicowania się coraz bardziej precyzyjnego znaczeń wyrazów; b) Zanikanie onomatopei o umotywowanym, naturalnym stosunku wobec oznaczanych rzeczy i zastępowanie ich przez wyrazy konwencjonalne, co zbliża mowę dziecka do mowy otoczenia; c) Kształtujące się poczucie członowości wyrazów, tzn. pojmowanie wyrazów jako zespołów morfemów, o czym świadczą innowacje analogiczne i stosunkowo szybki rozwój gramatykalizacji: przyswojenie kategorii fleksyjnych: dopełniacza, biernika, celownika, mianownika, narzędnika i miejscownika, a następnie: rozkaźnika, bezokolicznika, czasu teraźniejszego, przeszłego i przyszłego.

Opis rozwoju systemu słownikowego i semantycznego u dzieci przez Marię Zarębinę

Maria Zarębina, opisując rozwój systemu słownikowego i semantycznego, przyjmuje następujące wstępne założenia: (1) system słownikowy jest „obrazem świata, w którym obracają się wszyscy członkowie danego społeczeństwa i właśnie dzięki wspólności tego obrazu mogą się ze sobą porozumiewać. Język służy bowiem, najogólniej powiedziawszy, komunikowaniu interindywidualnemu", (2) rozwój systemu słownikowego odbywa się stadialnie, „niezależnie od tempa indywidualnego i bezwzględnej chronologii" [Zarębina 1994, s. 109; 113].

System słownikowy dzieli M. Zarębina ze względu na trzy, wyróżnione przez nią, techniki odnoszenia się wyrazów (form wyrazowych) do rzeczywistości pozajęzykowej: nazywania, wskazywania i szeregowania, na: 1. wyrazy nazywające, inaczej symbolizujące – prymarnie: rzeczowniki i czasowniki, oraz sekundarnie: przymiotniki i przysłówki, 2. wyrazy wskazujące: zaimki, 3. wyrazy szeregujące: liczebniki. Poza ww. klasami wyrazów autorka wymienia tzw. morfemy luźne: przyimki i spójniki, jednoklasowe sygnały semantyczne: partykuły, oraz wyrazy subiektywne: wykrzykniki [Zarębina 1994, s. 109–111].

Słownik dziecka, uwzględniając proces jego kształtowania się, dzieli Zarębina na trzy warstwy słownikowe: pierwszą, drugą i trzecią, które odpowiadają trzem stadiom rozwoju: pierwszemu, drugiemu i trzeciemu [Zarębina 1994, s. 116; 130].

Pierwsza warstwa słownikowa – najstarsza – zaczyna kształtować się w czwartym kwartale życia dziecka, czyli w 10 miesiącu, ale może też zacząć się kształtować w ósmym kwartale życia dziecka, czyli w 22 miesiącu [Zarębina 1994, s. 12–113], co jest zgodne ze względną chronologią rozwoju. Wielkość słownika w pierwszej warstwie waha się – w zależności od dziecka (to także właściwość względnej chronologii rozwoju) – od 50 do 100 wyrazów. To jest oczywiście pewna wartość średnia: najniższa i najwyższa. Na podstawie szczegółowej analizy materiału słownikowego autorka podaje dane bardzo zróżnicowane, np. przedstawiając słownik trojga dzieci półtorarocznych, które zaczęły mówić pod koniec 1. r.ż., zwraca uwagę na znaczne różnice ilościowe między nimi: słownik chłopca wynosił 32 wyrazy, podczas gdy słownik dwóch dziewczynek odpowiednio: 118 i 178 wyrazów [Zarębina 1994, s. 113].

Pierwszą warstwę słownikową tworzą: (1) samodzielne wyrazy subiektywne: wykrzykniki, (2) wyrazy prymarnie nazywające: rzeczowniki i czasowniki, (3) śladowo pojawiają się wyrazy sekundarnie nazywające: przymiotniki i przysłówki, oraz (4) śladowo pojawiają się wyrazy wskazujące: zaimki. Trudno jest jednoznacznie zakwalifikować, z powodu braku fleksji oraz wieloznaczności i zatarcia granicy między wyrazami subiektywnymi a obiektywnymi nazywającymi, wyrazy z tej warstwy słownikowej do odpowiedniej klasy wyrazów. Średnio dla omawianych przez autorkę trojga dzieci (jednego chłopca i dwóch dziewczynek) struktura słownika przedstawia się następująco: wykrzykniki + rzeczowniki oraz wyrazy wieloznaczne stanowią łącznie 67,5%, czasowniki około 15%, pozostałe zaś wyrazy około 18% [Zarębina 1994, s. 113–114; 116].

W drugim stadium rozwoju słownictwa, które rozpoczyna się około 24 m.ż. dziecka, następuje gwałtowny przyrost słownictwa i liczy teraz około 500 wyrazów. Dla trojga opisywanych dzieci wzrost ten jest następujący: chłopiec – z 32 do 731 wyrazów (przyrost ponad dwudziestokrotny), pierwsza dziewczynka – ze 118 do 623 wyrazów (przyrost ponad pięciokrotny), druga dziewczynka – ze 178 do 837 wyrazów (przyrost prawie pięciokrotny). Ten przyrost jest związany z powiększeniem inwentarza fonemów i opozycji fonologicznych. Rozwojowi słownictwa towarzyszy rozwój fleksji, najpierw nominalnej, potem werbalnej.

W drugiej warstwie słownikowej powiększa się liczba rzeczowników i czasowników, utrwalają się, występujące śladowo w poprzednim okresie, wyrazy sekundarnie nazywające: przymiotniki i przysłówki, oraz wyrazy wskazujące: zaimki, pojawiają się wyrazy szeregujące – liczebniki, utrwalają się morfemy luźne: przyimki i spójniki.

Struktura słownika w drugiej warstwie – dla trojga dzieci, których słownik jest podawany jako przykład, prezentuje się następująco: rzeczowniki – 54,1%,

czasowniki – 23,47%, przymiotniki – 5,4%, wykrzykniki – 5,2%, przysłówki – 3,87%, zaimki – 3,67%, liczebniki – 1,76%, przyimki – 1,36%, spójniki – 0,63%, partykuły – 0,53%.

Z powyższych danych wynika, że zdecydowanie umacnia się klasa wyrazów nazywających, które łącznie stanowią 86,84% całego słownictwa. Pozostałe klasy wyrazów łącznie stanowią niewiele ponad 13% słownictwa. Na uwagę zasługuje zwłaszcza wyraźnie kurcząca się liczba wykrzykników oraz ich konwencjonalizacja, np. pojawiają się takie wyrazy, jak *halo* 'wezwanie', *aha* 'namysł', *no* 'ostrzeżenie', a także: *uwaga*, *o Jezus!* [Zarębina 1994, s. 116–130].

W trzeciej warstwie słownikowej umacniają się wszystkie wyrazy, zwłaszcza te, które pojawiały się w warstwie drugiej. Dotyczy to zwłaszcza wyrazów szeregujących oraz morfemów luźnych: przyimków i spójników. Te trzy klasy wyrazów będą rozwijać się do końca wieku szkolnego.

Słownik dzieci w wieku około 6 lat wynosi od około 4000 do około 6000 leksemów (form wyrazowych jest wielokrotnie więcej), w tym: rzeczowników – około 50%, czasowników – około 25%, przymiotników i przysłówków łącznie – około 13%, pozostałe wyrazy – około 10% [Zarębina 1994, s. 130–136].

Okresy rozwoju mowy z perspektywy komunikacyjnej (opracowanie własne) [por. Porayski-Pomsta 2007]

Biorąc za podstawę system komunikacji stosowany przez dzieci oraz wzrastającą kompetencję i świadomość komunikacyjną, rozwój mowy dziecka można podzielić na cztery stadia rozwojowe (podany przy każdym stadium wiek ma charakter orientacyjny):

- stadium niemowlęctwa albo przedjęzykowe (prelingwalne)[17]: 0–9/12[18] miesiąc życia dziecka,

[17] Okres ten jest nazywany przez L. Kaczmarka okresem melodii (L. Kaczmarek, *Kształtowanie się…*, s. 8–22). I choć nazwa ta ze względu na formy zachowań dziecka jest adekwatna (płacz, krzyk, gaworzenie, wrażliwość na melodię wypowiedzi), to wydaje się, że ze względu także na całościowy charakter opisu zachowań komunikacyjnych dziecka w tym okresie rozwoju najlepiej nazywać go tradycyjnie jako właśnie okres niemowlęctwa (*niemowlęctwo* 'okres bycia niemowlęciem; wiek niemowlęcy' (*Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, t. 2, s. 934).

[18] Zawsze, ilekroć w tym opracowaniu mówi się o wieku dziecka, to oznacza ukończenie, a nie początek, tzn. np. stadium I trwa między urodzeniem a ukończonym 9 miesiącem życia; liczba 12 oznacza, że u niektórych dzieci czas trwania stadium I może być przesu-

- I stadium komunikacji językowej (werbalnej) albo komunikacji przedprzedszkolnej: 9/12–36 miesiąc życia dziecka,
- II stadium komunikacji językowej (werbalnej) albo komunikacji przedszkolnej: 37 miesiąc życia dziecka – 6/7 rok życia[19],
- III stadium komunikacji językowej (werbalnej) albo komunikacji wczesnoszkolnej: 6/7–10/12 rok życia.

W obrębie każdego z wymienionych stadiów, biorąc pod uwagę te same kryteria co wyżej, należy wyróżnić fazy rozwojowe:

I. w stadium niemowlęctwa – fazy:
   1. zachowań symptomatycznych (0–6/12 tydzień życia dziecka)
   2. apeli-sygnałów oraz pierwotnej wokalizacji, czyli głużenia – wytwarzania w torze głosowym dźwięków niesystemowych (6/12 tydzień – 5/7 miesiąc życia dziecka)[20]
   3. apeli-sygnałów oraz naśladownictwa, czyli gaworzenia (5/7 – 9/12 miesiąc życia dziecka)
      - wytwarzanie w torze głosowym dźwięków systemowych
      - naśladownictwo intonacji bez jej rozumienia (ok. 8 miesiąca życia)
      - echolalia (ok. 10 miesiąca życia)

II. w I stadium komunikacji językowej (werbalnej) – fazy[21]:
   1. tworzenia wypowiedzi nierozczłonkowanych lub wypowiedzi o jednej, izolowanej funkcji komunikacyjnej (9/12 – 17/19 miesiąc życia dziecka)

---

nięty do końca 12 miesiąca życia, ale stadium to może zakończyć się również w 10 lub 11 miesiącem. Przedłużanie się jednak stadium I poza 12 miesiąc, może sygnalizować – nie musi – opóźniony rozwój mowy.

[19] Przy głębszym zastanowieniu się można by to stadium podzielić na dwie fazy, co wiąże się z dość istotną zmianą, jaka następuje około 5 roku życia, w zakresie opanowania systemu językowego. Otóż w tym czasie kończy się zasadniczo etap kształtowania się systemu fonologiczno-artykulacyjnego u dziecka oraz znacznie wzbogaca się słownik dziecka (por. P. Łobacz, *Polska fonologia dziecięca. Studia fonetyczno-akustyczne*, „Energeia", Warszawa 1996; L. Geppertowa, *Rozwój rozumienia i posługiwania się przez dzieci pojęciami stosunków określanymi przez przyimki i przysłówki*, w: *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, PWN, Warszawa 1968). Stanowi to podstawę w niektórych systemach oświatowych (np. w Wielkiej Brytanii) do rozpoczynania systematycznej edukacji szkolnej od 5. roku życia dziecka.

[20] W literaturze przedmiotu podaje się często, że następuje to około 6 miesiąca życia dziecka. Z moich obserwacji wynika, że dziecko wchodzi w fazę gaworzenia właśnie między 5 a 7 miesiącem życia.

[21] Tu nawiązuję do ustaleń M. A. K. Hallidaya (*Uczenie się znaczeń*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*, red. W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa

2. tworzenia wypowiedzi dwu-, trzywyrazowych lub wypowiedzi o funkcjach względnie zgeneralizowanych (17/19–24/27 miesiąc życia dziecka)
3. tworzenia wypowiedzi względnie rozbudowanych lub wypowiedzi wielofunkcyjnych (24/27 – 36/42 miesiąc życia dziecka)

III. w II stadium komunikacji językowej (werbalnej) – fazy:
1. pierwotnej konwersacji i pierwotnych form narracyjnych (przełom 3–4 roku – koniec 5 roku życia dziecka)
2. konwersacji zdecentrowanej[22] i narracyjnych form tworzonych względnie samodzielnie (6–8 lat)

IV. w III stadium komunikacji językowej (werbalnej) – fazy [por. Kielar-Turska 1991]:
1. rozwiniętej konwersacji i rozwoju form narracyjnych związanych z aktualną sytuacją mówienia (8–10 lat)
2. konwersacji i form narracyjnych oderwanych od aktualnej sytuacji mówienia (10–12 lat).

W powyższej periodyzacji, która zasadniczo pokrywa się z dotychczasowymi podziałami, został położony nacisk na – istotny z punktu widzenia przedmiotu niniejszego opracowania – rozwój mowy, równoznaczny w tym wypadku z rozwojem funkcji oraz form wypowiedzi: konwersacji (rozmowy) i narracji (głównie opowiadania i opisu). Trzeba jednak wyraźnie i jednoznacznie powiedzieć, że zarówno rozwój funkcji, jak i form wypowiedzi są nierozerwalnie powiązane z rozwojem: 1. systemu językowego, rozumianego tu jako rozwój kompetencji językowej dziecka, 2. systemu zachowań komunikacyjnych, czyli kompetencji komunikacyjnej, 3. zasobu leksykalnego i systemu semantycznego, który jest tu traktowany jako słownik umysłowy dziecka[23].

1980), przesuwam jednak nieco – biorąc pod uwagę zarówno przyrost leksyki (por. np. M. Zarębina, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, „Glottispol", Gdańsk 1994), jak i procesy opanowywania gramatyki (por. np. L. Kaczmarek *Kształtowanie się …*) – granice poszczególnych faz, zwłaszcza 2. i 3.

[22] Termin Piageta, który jednak ten rodzaj konwersacji przypisuje dzieciom starszym, tj. w wieku około 7. a nawet 10. roku życia (por. J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, PWN, Warszawa 1992).

[23] Termin <słownik umysłowy> oznacza utrwalone w pamięci długotrwałej użytkownika języka formy artykulacyjno-akustyczne i ewentualnie graficzne oraz związane z nimi znaczenia dosłowne i ewentualnie metaforyczne, łączliwość gramatyczną i semantyczną oraz pragmatyczne zasady użycia określonych słowoform w określonym gatunku mowy i określonej sytuacji komunikacyjnej (por. I. Kurcz, *Język a psychologia*, WSiP, Warszawa 1992, s. 84–90).

Niniejsza propozycja stadiów rozwojowych mowy dziecka ma charakter ogólniejszy w stosunku do innych periodyzacji i jest – jak się wydaje – w porównaniu z niektórymi innymi bardziej homogeniczna, ponadto, co nie jest bez znaczenia, uwzględnia cały okres, jaki obejmuje „mowa dziecka"[24].

Podsumowanie

Przedstawione w artykule zagadnienia periodyzacji rozwoju mowy dziecka nie wyczerpują problemu. Zabrakło tu miejsca na omówienie periodyzacji uwzględniających rozwój funkcji pragmatyczno-komunikacyjnych, opisanych m.in. w klasycznych już dziś pracach Brunera i Hallidaya [Bruner 1980; Halliday 1980], zabrakło opisów rozwoju mowy dziecka z perspektywy tekstologicznej i komunikatywistycznej [por. np. Bokus 1991; Boniecka 1995] oraz zabrakło opisów z perspektywy kognitywistycznej, zabrakło wreszcie omówienia periodyzacji rozwoju mowy dziecka z perspektywy psychologicznej. W pewnym, choć niewystarczającym stopniu, braki te wypełnia autorska propozycja periodyzacji.

Skupiłem się w artykule, po pierwsze – na omówieniu problemów związanych z periodyzacją rozwoju dziecka w ogóle, po drugie – z periodyzacją rozwoju mowy dziecka, po trzecie – przypomniałem opisy i interpretacje rozwoju mowy dokonane przez autorów, których dzieła – aczkolwiek należą już dzisiaj do klasyki – nie są zbyt dobrze znane, zwłaszcza zaś, co obserwuję jako nauczyciel akademicki, są trudności z ich interpretacją.

Omówienie ogólnych problemów periodyzacji rozwoju dziecka, w tym rozwoju mowy, pozwoli czytelnikowi uświadomić sobie, że nie można opracować jednej periodyzacji, która by obejmowała cały proces rozwoju: z jednej strony periodyzacje zależą od przyjętej perspektywy metodologicznej, z drugiej zaś od szczegółowości opisu. Przypomnienie periodyzacji zawartych w dawno wy-

---

[24] Opracowanie periodyzacji rozwoju mowy dziecka na wyższym poziomie jej rozwoju (stadia: II i III) jest dość trudne ze względu na wielość kryteriów, jakie mogą tu zostać uwzględnione. Podstawowe kryteria: 1. rozwój funkcji komunikacyjnych, 2. rozwój form konwersacyjnych, 3. rozwój form narracyjnych, 4. rozwój gramatyki, 6. rozwój leksyki, 7. rozwój semantyki, 8. rozwój świadomości językowej (metajęzykowej) (por. np. L. Kaczmarek, *Kształtowanie się…*; M. Kielar-Turska, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1989; S. Kowalski, *Rozwój mowy i myślenia dziecka*, PWN, Warszawa 1962; P. Smoczyński, *Przyswajanie…*, M. Zarębina, *Język polski…*).

danych pracach wybitnych badaczy mowy dziecka pomoże – mam taką nieskromną nadzieję – młodym badaczom na dostrzeżenie wartości tych dzieł i włączenie ich z powrotem do obiegu naukowego.

BIBLIOGRAFIA:

Aitchisson J., 1991, *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, PWN, Warszawa.

Bernstein B., 1990, *Odtwarzanie kultury,* oprac. A. Piotrowski, PIW, Warszawa.

Bokus B., 1991, *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, „Energeia", Warszawa.

Boniecka B., 1995, *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Bowerman M., 2003, *Rola predyspozycji kognitywnych w przyswajaniu systemu semantycznego*, w: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Universitas, Kraków, s. 254–311.

Bruner J., *Ontogeneza aktów mowy,* przekł. Barbara Mroziak, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*, red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980, s. 483–513.

Bruner J., 1987, *Comment les enfants apprennent a parler*, Ed. Retz, Paris.

Brzezińska A., 2004, *Społeczna psychologia rozwoju,* Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Frazer C., Bellugi U., Brown R., 1980, *Poziom opanowania gramatyki w naśladowaniu, rozumieniu i produkowaniu mowy*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*, red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa, s. 113–144.

Geppertowa L., 1968, *Rozwój rozumienia i posługiwania się przez dzieci pojęciami stosunków określanymi przez przyimki i przysłówki,* w: *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, PWN, Warszawa, s. 149–382.

Grégoire A., 1947, *L'Aprrentissage du langage*, Liège–Paris, t. 2.

Halliday M. A. K., 1980, *Uczenie się znaczeń,* przekł. Hanny Bartoszewicz, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*, red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa, s. 514–556.

Jakobson R., 1969, *Langage enfantin et aphasie*, Ed. de Minuit, Paris.

Kaczmarek L., 1953, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań.

Kielar-Turska M., 1989, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Wydawnictwo UJ, Kraków.

Kowalski S., 1962, *Rozwój mowy i myślenia dziecka*, PWN, Warszawa.

Kurcz I., 1992, *Język a psychologia*, WSiP, Warszawa.

Llorach A. E., 1986, *L'Acquisition du langage par l'enfant*, w: *Encyclopédie de la Pléiade: Le Langage*, red. A. Martinet, Édition Gallimard, Paris, s. 323–365.

Łobacz P., 1996, *Polska fonologia dziecięca. Studia fonetyczno-akustyczne*, „Energeia", Warszawa.
Piaget J., 1992, *Mowa i myślenie u dziecka*, PWN, Warszawa.
Polański K., 1993, *Język*, w: *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 240–241.
Porayski-Pomsta J., 1994, *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
Porayski-Pomsta J., 2007, *„Mowa dziecka" jako przedmiot badań*, „Poradnik Językowy" 2007, z. 8, s. 3–21.
Saussure F. de, 2002, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Smoczyński P., 1955, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe / Zakład im. Ossolińskich, Łodź–Wrocław.
Syllamy N., 1995, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo „Książnica", Katowice.
Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznania,* przekład J. Rącaszek, PIW, Warszawa.
USJP, 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Wood D., 2006, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego,* Wydawnictwo UJ, Kraków.
Zarębina M., 1994, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, „Glottispol", Gdańsk.

SUMMARY

The current paper focuses on categorization of children's speech development in terms of developmental stages. First, the author considers what constitutes children's speech and at what point in a young person's life it can be declared developed. Based on the established proposals in the field of psychology, the author assumes that this point coincides with puberty. Second, the author discusses whetter the use of the term's speech development stages is justified given that the available accounts of this phenomenon fail to describe speech developmental changes in terms of such stages. The author presents accounts of children's speech developmental by Roman Jakobson, Leon Kaczmarek, Paweł Smoczyński and Maria Zarębina, and in the final part of the paper, he proposes an alternative categorization of the speech-developmental periods. The purpose of this paper is to review and systematize the existing accounts in this field as to introduce new trends in child speech development research.