

Marceli Olma

Problematyka redundancji i relewancji w idiolekcie dziecka w wieku przedszkolnym

1. Z historii badań nad rozwojem mowy dziecka

Od wielu już lat badacze reprezentujący różne dyscypliny humanistyczne (głównie psychologię, socjologię i językoznawstwo) poszukują odpowiedzi na pytania, wedle jakich praw przebiega proces przyswajania podstaw systemu językowego, jaki jest porządek opanowywania przez dziecko poszczególnych jego podsystemów i kategorii gramatycznych. Prowadzone dziś na całym świecie badania nad mową dzieci wyrosły, jak wiadomo, na gruncie dziewiętnastowiecznej teorii ewolucji Karola Darwina oraz filozofii Herbartowskiej, zostały wsparte Piagetowską teorią rozwoju poznania, korzystają z Bernstainowskiej koncepcji kodów i sięgają do metod nowo powstałych kierunków w lingwistyce (zwłaszcza gramatyki generatywno-transformacyjnej Noama Chomskiego i teorii aktów mowy Johna Austina).

Należące do prekursorskich, wieloletnie obserwacje rozwoju językowego polskich dzieci prowadzone przez Jana Baudouina de Courtenaya podjęli po wojnie skupieni wokół Stefana Szumana w ośrodku krakowskim jego współpracownicy i uczniowie. Podobne zamiary przyświecają od dawna badaczom z Warszawy i Lublina. Na podstawie licznych prac, których autorami byli najczęściej psychologowie i językoznawcy wypełniający nierzadko tzw. dzienniczki mowy własnych dzieci / wnuków¹; wiadomo dziś sporo na temat reguł akwizycji podsystemu fonetycznego, morfologicznego² i składniowego³ w ontogenezie. Nieco inna perspektywa oglądu przyświeca publikacjom koncentrującym się na aspekcie pragmatycznym wypowiedzi dziecięcych, gdzie do rangi nader istotnych składników aktu komunikacji urastają czynniki proksemiczne i parajęzykowe⁴.

¹ M.in. prace P. Smoczyńskiego, M. Zarębiny i L. Kaczmarka.

² Zwłaszcza publikacje M. Chmury-Klekotowej, M. Smoczyńskiej i E. Kozłowskiej.

³ Mam na myśli szczególnie prace M. Bokus.

⁴ Taka właśnie perspektywa badawcza pojawia się w publikacjach B. Bonieckiej (np. *Akty działania a akty mowy na materiałach wypowiedzi dziecięcych*, Lublin 1992; *Formy wyrażające motywację zachowania*, Lublin 1992).

Niniejszy artykuł wpisuje się właśnie w ów nurt badań nad językiem najmłodszych użytkowników polszczyzny, którzy, pomimo wyraźnych niedostatków w zakresie znajomości podstaw systemu gramatycznego i bardzo ubogiej leksyki ograniczającej się do nominacji osób, przedmiotów i zjawisk z najbliższego otoczenia dziecka, nieustannie podejmują wysiłek uczestnictwa w codziennym życiu swojego mikrośrodowiska (rodziny czy grupy rówieśniczej). Czynią to przede wszystkim za pośrednictwem kontaktów językowych.

Z punktu widzenia sygnalizowanej w tytule artykułu problematyki warto podjąć próbę wskazania zabiegów i zachowań językowych dziecka oraz używanych przez nie środków, które są istotne dla jego otoczenia i dla niego samego w złożonym procesie komunikacji, gwarantują bowiem jej skuteczność i decydują o jej sprawnym przebiegu. Analiza wypowiedzi dziecięcych uwzględniająca szeroko rozumiany kontekst sytuacyjny może też przynieść odpowiedź na pytanie, czy w procesie zdobywania przejściowej kompetencji językowej (którą charakteryzuje zdolność produkowania i rozumienia wypowiedzi nie tyle gramatycznych, ile akceptowalnych, tj. dostosowanych do kontekstu, początkowo sytuacyjnego, potem także werbalnego, w którym wypowiedzi są tworzone⁵), procesie zachodzącym w zadziwiająco tempie w pierwszych latach życia człowieka, pojawiają się elementy językowe i pozajęzykowe o charakterze redundantnym. A jeśli tak, to czy dziecko ma świadomość ich swoistego statusu.

Problematyki relewancji i redundancji nie można jednak zawęzić wyłącznie do płaszczyzny powierzchniowej, czyli do zbioru środków wybranych z systemu językowego służących realizacji określonego zamiaru komunikatywnego. Omawianie poruszanego tu zagadnienia trzeba rozpocząć od charakterystyki badanego idiolektu poprzez wskazanie tych elementów, które z punktu widzenia potrzeb komunikatywnych i możliwości kilkuletniego użytkownika polszczyzny są nie tylko przydatne, ale niejednokrotnie jedynie dostępne. Warto również wziąć po uwagę całą sferę zagadnień rozpatrywanych przez stosunkowo nową koncepcję we współczesnej lingwistyce – *teorię relewancji komunikacyjnej*⁶.

Zdaniem Dana Sperbera i Deirdre Wilson, inicjatorów i popularyzatorów tejże teorii, analiza aktów porozumiewania się ograniczona wyłącznie do kodu językowego jest ujęciem niepełnym, jednostronnym. Niemniej doniosłą rolę w komunikacji odgrywa według nich tzw. model ostensywno-inferencyjny, uwzględniający szeroką gamę zachowań parajęzykowych a także procesy wnioskowania, rozumienia i in-

wań na przykładzie wypowiedzi dziecięcych, „Poradnik Językowy” 1992, z. 9, s. 652–664; *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Lublin 1995) i J. Porayskiego-Pomsty (np. *Wypowiedzi dziecięce jako akty mowy*, „Poradnik Językowy” 1990, z. 8, s. 619–625; *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Warszawa 1994); *idem*, *Mowa dziecka jako przedmiot badań*, „Poradnik Językowy” 2007, z. 8, s. 3–29.

⁵ T. Rittel, *Językoznawcze narzędzia poznawania dziecka rozpoczynającego naukę szkolną*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, z. 165, Prace Pedagogiczne XV, Kraków 1994, s. 9.

⁶ D. Sperber, D. Wilson, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford 1986.

terpretacji, które służą usprawnieniu procesu porozumiewania się. Do rangi czynnika warunkującego skuteczny przebieg tego procesu urastają sformułowane przez Herberta Paula Grice'a reguły konwersacji, szczególnie zasada stosunku (ang. *maxime of relation*)⁷.

Optymalne porozumienie między partnerami interakcji jest możliwe dzięki temu, że wszyscy zainteresowani zachowują się tak, jakby milcząco uznawali odwrotnie proporcjonalną zależność między wkładem pracy niezbędnym do zinterpretowania informacji związanej z danym bodźcem (zachowaniem semiotycznym) a wielkością efektu kontekstowego uzyskiwanego dzięki tej pracy. Elementy kodu językowego dostarczają co prawda partnerom interakcji językowo standaryzowanych „prefabrykatów” pojęciowych, umożliwiającym im (re)prezentowanie rzeczywistości pozajęzykowej oraz wyprowadzanie sensów niekomunikowanych wprost⁸. Podkreślić jednak należy, iż znaczenie komunikacyjne przysługuje również licznym zachowaniom, które w pewnym kontekście wyrażają treści istotne (relewantne), wobec czego znalezienie owego kontekstu staje się warunkiem koniecznym do ich właściwego zinterpretowania oraz zrekonstruowania hipotetycznej intencji informacyjnej nadawcy. Ten proces rekonstruowania treści niejawnych i uzyskiwania nowych sensów w trakcie interpretowania wypowiedzi informacyjnie ważnych nosi nazwę *inferencji*, a uzyskane w jego wyniku dane są równie ważne jak te, które zostają wyrażone *explicite*. Dekodowanie informacji zawartych w komunikacie odbywa się poprzez sięganie do wiedzy encyklopedycznej, informacji dyskursywnej, informacji indeksalnej i wiedzy potocznej, której rolę podkreślają koncepcje kognitywistyczne.

Wskazane problemy badawcze wymagają uwzględnienia szeregu czynników, o których nie można wnioskować tylko na podstawie zapisu graficznego ani nawet fonicznego (nagrania wypowiedzi dziecięcych). Dlatego niemałej wartości nabierają regularnie prowadzone nagrania, zapisy oraz komentarze językoznawcze wypowiedzi dziecka, dokonywane przez osoby z jego najbliższego otoczenia, a także kompleks wspólnych przeżyć, doświadczeń, świadomość wypowiedzianych przez dorosłych pod adresem dziecka uwag, komentarzy, odpowiedzi udzielonych na jego pytania, itp.

Materiał empiryczny tego szkicu stanowią wypowiedzi jednego tylko dziecka rejestrowane przez okres 3,5 roku (od 18. miesiąca życia dziecka do ukończenia przez nie 5. roku). Nagrań i zapisów w postaci fonetycznej dokonywali rodzice z wykształceniem polonistycznym, mają one różną objętość – od zachowań pozawerbalnych i wypowiedzi jednowyrazowych, poprzez wypowiedzenia pojedyncze (nierozwinięte i rozwinięte), do zdań złożonych i sekwencji dialogowych obejmujących jedną tylko wymianę bądź kilka / kilkanaście wymian. Sytuacje, w których dokonywano rejestracji wypowiedzi, miały charakter naturalny (zwykle w domu ro-

⁷ K. Korzyk, *Język i gramatyka w perspektywie „komunikatywizmu”*, [w:] *Gramatyka komunikacyjna*, red. A. Awdiejew, Kraków 1999, s. 20.

⁸ G.N. Leech, *Principles of Pragmatics*, Langman, New York 1983. U Grice'a (1967) jest to zasada istotności (*maxime of relevance*): wkład w konwersację powinien być dostosowany do jej przedmiotu, powinien być związany z tematem rozmowy.

dzinnym dziecka), wypowiedzi te stanowią najczęściej reakcję językową na jakieś wydarzenie w życiu codziennym, często rozmowy przebiegają w trakcie zabawy, oglądania telewizji, komentowania fotografii, w czasie spaceru.

Dla ścisłości warto dodać, że zamieszkujące wraz z rodziną na wsi dziecko jest jedynakiem, wychowywanym niemal wyłącznie przez rodziców (ze znaczną dominacją ojca), z niewielką pomocą jednej z babć. Kontakty dziecka z rówieśnikami nie są zbyt częste. Dziecko nie uczęszcza do przedszkola⁹.

2. Gramatyzalizacje i leksykalizacje w wypowiedziach badanego dziecka

Na początek należy zwrócić uwagę, w jaki sposób kontekst sytuacyjny, który determinuje tematykę i formę wczesnych wypowiedzi dziecięcych, znajduje odzwierciedlenie w repertuarze wykorzystanych środków językowych. Dość istotnym zagadnieniem wydaje się tutaj nie tylko użycie deiksy werbalnej oraz anafory, ale również środków kinezyczno-proksemicznych (gestów, znaków i sygnałów).

Osoba, liczba i rodzaj gramatyczny

W języku polskim zaimek osobowy, jak powszechnie wiadomo, nie jest elementem obligatoryjnym w każdym wypowiedzeniu, bo jego funkcję pełnią końcówki osobowe czasownika. Pomimo to poprzedzenie formy czasownikowej zaimkiem w funkcji podmiotu jest niekiedy uzasadnione względami stylistycznymi (np. w zdaniach przeciwstawnych, w wypowiedziach, w których nadawca chce szczególnie wyróżnić wykonawcę czynności). W przypadku użycia form 3. osoby funkcję zaimka przejmują nazwy własne (imiona) lub pospolite – w mowie kilkuletniego dziecka są to głównie rzeczowniki konkretne oznaczające stopień pokrewieństwa, nazwy gatunkowe zwierząt, przedmiotów z najbliższego otoczenia (np. zabawek) itp. Jest oczywiste, że abstrakta w tej funkcji pojawiają się bardzo późno¹⁰.

Ze zgromadzonych materiałów wynika, że proces opanowywania kategorii osoby¹¹ w analizowanym idiolekcie przebiega zgodnie z oczekiwaniem, a uzyskiwane w kolejnych miesiąca życia dziecka wyniki są porównywalne do tych, jakie przytaczają badacze¹².

W najwcześniejszym okresie (2–3 lata), kiedy dziecko zaczyna budować proste zdania, mówiąc o sobie, posługuje się formami 3. osoby liczby pojedynczej (przy

⁹ Niektóre spośród zamieszczonych poniżej wypowiedzi dziecka zostały wykorzystane przez prof. Teodozję Rittel w referacie wygłoszonym 20 marca 2006 roku w Krakowie w czasie sesji *Redundancja i relewancja* zorganizowanej przez Komisję Rozwoju i Zaburzeń Mowy Komitetu Językoznawstwa PAN.

¹⁰ K. Gąsiorek, *Abstrakta w rozwoju języka dzieci i młodzieży*, Kraków 1991.

¹¹ Temu zagadnieniu jest poświęcona w całości rozprawa T. Rittel, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa 1985.

¹² Pisze o tym M. Smoczyńska, *Kategoria osoby w języku dziecka: odniesienie do nadawcy i odbiorcy*, [w:] *Z badań nad kompetencją dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa 1992, s. 205–208.

czym naśladuje / powtarza wypowiedzi najbliższych, którzy zwracając się do dziecka, używają w odniesieniu do siebie samych, niekiedy również niego samego, form 3. osoby), np.:

- ćinka xoʒi** (pokazuje, że potrafi chodzić bez pomocy dorosłych) – 1.7.29,
ʒiʒu ʒe! (pokazuje na ciastko leżące na stole) – 1.8.19,
ćinka seʒi, śama! (demonstruje rodzicom, że potrafi sama siedzieć w fotelu) – 1.9.6,
beńʒ ʒob'iuo (dziecko), **ʒiʒuś, beńć!** (wypowiedź dziecka w czasie zabawy na dywanie) – 1.10.0,
tańca (Konstancja) **myua iońć'i, buʒe, nuś** (nos?), **oko** (w środku nocy opowiada prawdopodobnie swój sen) – 1.10.16,
iʒeʒ ʒ osle? tańca k'ićaua: xoʒ ʒ osle ʒeden! (relacjonuje, w jaki sposób bawiła się z psem) – 1.10.28,
kapkaʒo śe (po) **buʒi, tańca** (będzie, chce) **y'ićelać!** (wypowiedź dziecka po powrocie ze spaceru, kropił deszcz) – 1.11.26.

O trudnościach, jakie napotyka dziecko w tym czasie w zakresie użycia poprawnych form osobowych, świadczy również poniższa wypowiedź, w której najpierw używa ono w odniesieniu do siebie prawidłowej formy 1. osoby czasu przeszłego, po czym powtarza za dorosłym konstrukcję 2. osoby, odnosząc ją również do siebie:

Rozmowa dziecka (2.1.16) z ojcem:

D: **samolot lećau, bauam śe, popaćim'i tatku!**¹³

O: samolot leciał, a ty się bałaś?

D: **bauaś, buuu lob'iu!**

Cytowane w całym tekście wypowiedzi monologowe i dialogowe przekonują, iż rozróżnienie singularis / pluralis w charakteryzowanym idiolekcie krystalizuje się bardzo szybko, w okresie poprzedzającym ostateczne ukonstytuowanie się kategorii gramatycznej osoby (przełom 2. i 3. roku życia). Zwraca również uwagę wczesne opanowanie zależności pomiędzy rodzajem gramatycznym podmiotu – płcią w przypadku podmiotu osobowego – a formą orzeczenia w czasie przeszłym.

- puaće mama, uuuu** (dziecko komentuje zachowanie matki, która udaje, że płacze) – 1.10.21,
d'im leći (z) **kòm'na** (patrzac przez okno) – 1.10.21,
p'es d'iapau guufke (pokazuje na czoło) – 1.10.28,
bapća nićiuu abumy! (wypowiedź dziecka, które słyszy, że matka denerwuje się, bo oglądając z babcią albumy ze zdjęciami, nieco je zniszczyły) – 1.11.0,
ćatečko, mamuńa ʒadua ćatečko! (widząc papierek po zjedzonym ciastku) – 1.11.2,
tatku ʒat, mamuńa ʒadua (po obiedzie, dziecko pokazuje puste talerze na stole) – 1.11.21,
pośukam'i p'eśka, inego (po wejściu do swojego pokoju) – 2.0.8,

¹³ Wszystkie wypowiedzi dziecka zapisane zostały w transkrypcji fonetycznej. Symbole literowe w zapisach dialogów oznaczają odpowiednio: D – wypowiedzi dziecka, M – wypowiedzi matki, O – wypowiedzi ojca.

tatku kšiči, xolela, nie volno muv'ić! (słyszac podniesiony głos ojca) – 2.0.28,
tatku, pomuš! nie um'e žeš! (prosi o pomoc, nie umie samodzielnie zejść z krzesła)
 – 2.1.2,
tatku, gže sō moje ščypk'i? (poszukuje kleszczy z zestawu „mały lekarz”) – 2.8.19.

Do wyjątkowych należą wypowiedzi, w których zwraca uwagę niezgodność rodzaju gramatycznego rzeczownika w funkcji podmiotu z formą gramatyczną orzeczenia:

Dziecko (1.10.10) informuje matkę o zdarzeniu, które miało miejsce w czasie zabawy z psem na podwórku:

(pies) **palušk'i ug'izua** (pokazuje lekko zaczerwieniony palec), **ten, ten!**
nošija tatku šešeuk'i, okno, stol'iček (pokazując w kierunku drzwi balkonowych), **tam, tam!** (dziecko relacjonuje wydarzenie, którego było świadkiem – ojciec wyniósł na taras przez drzwi balkonowe krzesła i stolik) – 1.11.15.

W mowie obserwowanego dziecka zwraca uwagę fakultatywne użycie zaimka osobowego w funkcji podmiotu, zarówno w sytuacji, kiedy ono samo jest wykonawcą / sprawcą czynności, jak i wtedy, kiedy jest nim odbiorca dziecięcego komunikatu.

Cytowane dialogi mogą dowodzić, iż forma osobowa czasownika poprzedzona zaimkiem (szczególnie 1. os. lp.) jest przez dziecko wykorzystywana niezbyt często, a wypowiedzi z zaimkiem noszą znamiona większego nacechowania emocjonalnego w stosunku do pozostałych.

Rozmowa dziecka (2.11.10) z matką:

D: (próbując nożyczkami do zabawy ciąć kartkę papieru, zwraca się do matki): **jaḡ ḡ ja nie ućone, to m'i pożyčyž ḡ ine nożyčk'i, dobla?**

M: Nie, bo się utniesz!

D: **płoše!**

M: Utniesz sobie palec i będzie się lała krew!

D: **ja pšćečž ḡ nie mam klevy!**

Rozmowa dziecka (3.9.1) z matką rano, przed śniadaniem, w czasie oglądania książki:

D: **mama, jak še obeižy takō kšōžke, to juž ḡ nie tšeba je• śniadaņa?**

M: Jak to nie?

D: **bo ja nie lub'e albusuf!** (z obrzydzeniem).

Rozmowa dziecka (3.11.8) z ojcem przebiegająca w czasie kolorowania obrazków w książeczce:

O: Konstancja, spójrz na ten obrazek, jak się nazywa ten ptak?

D: **žeńčou!**

O: Dzieciół, tak. A teraz go pomaluj!

D: **ale jaḡ?**

O: Czapeczkę na czerwono, piórka w ogonie na czarno, tak jak na obrazku obok!

D: **ale ja nie mam b'auēi** (kredki)!

O: To nic, te piórka zostaw niepomalowane!

- D: ... (milczy, kolorując z uwagą obrazek)
 O: A co robi ten dzięcioł?
 D: kuje v žev'e župelke dla mauyy ǀ žeińcūkuf!
 O: Co robi?
 D: puk, puk! kuje župelke!
 O: Acha, taką małą dziuplę dla młodych dzięciołków?
 D: no vuaśńe!

Rozmowa dziecka (4.4.16) z matką, przed jej wyjściem z domu do pracy:

- D: mama, dlačego jaǰ ǀ ižež ǀ do škouy to jestež ǀ zadowolona, a k'edy vlačaš, to nie?
 A: Jak to nie? Skąd wiesz?
 D: no bo ty kšyčyž na na° s tatǒ!

Rozmowa dziecka (4.8.19) z ojcem:

- D: čemu tatkū maš takǒ m'ine? (pokazuje naburmuszoną minę)
 O: Eee nie, zdaje ci się!
 D: bo ja byvam u čeb'e f pokoju, jak še učvyež na ušku i še nie ozyvayeš!
 O: Wiem, widziałem cię i machałem do ciebie!
 D: e tam, tak'e maxańe, to do k'itu, do kšanū značy še!

Rozmowa dziecka (4.8.19) z ojcem, który widzi mnóstwo przygotowanych przez nie wraz z matką ozdób w kształcie choinki:

- O: No, aleście tych choinek naszastały!
 D: mama vytneua, a ja tylko jednǒ!
 O: A kto je malował?
 D: my z mamǒ!

Kategoria czasu

Trudno dokładnie powiedzieć, kiedy u badanego dziecka pojawiła się opozycja preasens – perfectum, gdyż początek szczegółowych obserwacji jego językowego rozwoju przypada na okres, w którym oba te czasy są niemal z jednakową częstotliwością używane. Należy jednak zauważyć, że dystynkcja czasów teraźniejszego i przeszłego, dokonująca się zwykle około 18. miesiąca życia¹⁴, na przełomie 2. i 3. roku jest w analizowanym idiolektcie bardzo wyraźna. Potwierdzają to zamieszczone w obrębie całego tekstu wypowiedzi dziecięce, tutaj dla ścisłości można podać tylko kilka najwcześniej zanotowanych, wielowyrazowych wystąpień:

- činka xoži (pokazuje, że potrafi chodzić bez pomocy dorosłych) – 1.7.29,
p'iie (z) ganuška (informuje najbliższych o tym, co właśnie robi) – 1.10.9,
puće mama (komentuje zachowanie swojej matki, która udaje, że płacze) – 1.10.9,
maž ǀ žuva! (podając matce zabawkę – żółwia) – 1.10.10,
m'iše šezǒ v užećku (dziecko pokazuje babci pluszowe misie ułożone w swoim łóeczku) – 1.10.15,

¹⁴ M. Zarębina, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław 1965, s. 49.

mamuśa job'i p'ejošk'i (informuje wchodzącego do kuchni ojca o tym, co robi właśnie matka) – 1.11.18,

kotek šika (pokazuje ręką w kierunku drzwi wejściowych), tam! (informuje babcię o tym, że kot został wyprowadzony na zewnątrz) – 1.11.19;

ćapka p'inošua (dziecko informuje, że przyniosło ze swojego pokoju pluszowego psa Ciapka) – 1.7.28,

tatku (z)lob'iu bame, (żeby) p'ešek nie uček (dziecko patrzy przez okno i widzi zamkniętą, nową bramę) – 1.10.8,

tatku šovau (sie) – 1.10.10,

p'es (po)d'iapau guufke (pokazuje na czoło) – 1.10.28,

tatku žať, mamuńa žadua (po obiedzie, dziecko pokazuje puste talerze na stole) – 1.11.21.

Począwszy od 30. miesiąca zaczyna się pojawiać sporadycznie czas przyszły, niemal zawsze tworzony od czasowników dokonanych. Poniżej wszystkie formy wspomnianego typu zasłyszane od dziecka przed ukończeniem przez nie 2. roku życia.

p'ineše tatku p'eška, bav'ić (się będzie Konstancja) – 1.7.27,

žižu* že (zje)! (pokazuje na ciastko leżące na stole) – 1.8.19,

samo žiče końčijo še, beňže jutlo! (po obejrzeniu serialu telewizyjnego) – 1.10.29,

mužika, žeči, la, la, gal'i (grali), mamuńa gal'i (grali), žeči pućim'i: la, la, mačo

(w)uonćim'i, pućim'i: la, la, mačo beňže! (po wyłączeniu muzyki przez dorosłego, dziecko domaga się włączenia raz jeszcze śpiewających dzieci („Arka Noego” i piosenki „Maczo”) – 1.11.0,

ub'ežemy kotkov'i (na) uape jenkav'ićk'i (usiłując założyć kotu własne rękawiczki) – 1.11.19,

pošukam'i p'eška, inego (po wejściu do pokoju dziecka) – 1.11.28.

Próby użycia czasu przyszłego złożonego (od czasowników niedokonanych) są początkowo dosyć nieporadne, np.:

„ne volno” k'ičaua mamuńa, potem bežež jaduaš (dziecko relacjonuje ojcu zdarzenie, które miało miejsce przed posiłkiem – chciała się bawić z psem na podwórku) – 1.10.22,

žajaz beňže bapća ... puže (wypowiedź dziecka, które, patrząc przez okno, z niecierpliwością wypatruje przyjścia babci) – 1.10.23.

Rozmowa dziecka (1.11.27) z ojcem, przed wyjściem na spacer:

O: Pójdziemy na pole potem, dobrze?

D: (podskakuje radośnie, klaszcząc w ręce) čepuo beňže, šonečko fćić!

Przytoczone wypowiedzi pokazują, że już dwuletnie dziecko odczuwa bardzo mocno potrzebę informowania o wydarzeniach w sposób adekwatny do ich chronologii.

Czas terażniejszy u dzieci w wieku przedszkolnym pełni bezwyjątkowo funkcję unaoczniającą (tzw. aktualne użycie czasu gramatycznego)¹⁵, dziecko, posługując się nim, dubluje wykonywane przez siebie (osobą trzecią) czynności. Dlatego też pojawia się on w ontogenezie najwcześniej.

Perfectum zgodnie ze swoim przeznaczeniem służy wyłącznie mówieniu o zdarzeniach przeszłych, w początkowej fazie kształtowania się fleksji czasownika informuje on o czynnościach definitywnie zakończonych (choć dziecko jeszcze nie potrafi w pełni świadomie wykorzystywać kategorii gramatycznej aspektu).

Wkrótce po opanowaniu dystynkcji czasu terażniejszego i przeszłego dziecko zaczyna używać form futurum, najpierw utworzonych od czasowników dokonanych. Po opanowaniu odmiany czasownika *być* (w odniesieniu do przyszłości) pojawiają się pierwsze udokumentowane próby użycia futurum od czasowników niedokonanych.

Kategoria trybu

W zakresie kategorii trybu rozwój językowy badanego dziecka przebiega według porządku opisywanego w literaturze przedmiotu. Związki fleksji werbalnej wiążą się bowiem z pojawieniem się trybu rozkazującego, który jest wyrazem dziecięcego afektu i spontaniczności.

W charakteryzowanym idiolektcie bywa on przez jakiś czas wyrażany w dwojaki sposób: przy użyciu form gramatycznych imperatywu oraz poprzez wykorzystanie kontekstu sytuacyjnego oraz intonacji towarzyszącej formie bezokolicznika.

Wypowiedzi dziecka zawierające formy gramatyczne trybu rozkazującego (prawie bezwyjątkowo 2. os. lp.):

Dziecko (1.10.14) prosi matkę o podanie albumu ze zdjęciami:

abum da! (po obejrzeniu): d'jug'i, ćeći. (zachęcająco do matki): oglundać abum.

(zwracając album): da• mamuńi (próbuje nieść album w kierunku matki): nośiż ǂ am-buma...

Dziecko (1.11.9) zwraca się do babci:

pov'eć: boje (się) p'eška, butuś, butuś! (Brutus).

Dziecko (1.11.11) zwraca się do psa, żeby podszedł do klatki z chomikiem:

aju, xoć paćić (na) m'iške! (a kiedy on nie chce podejść, mówi zdenerwowana, wskazując drzwi prowadzące do piwnicy): p'ešek na duu (do) p'ińińi!

Dziecko (1.11.17) próbuje, przytrzymując kota, założyć mu swoje rekawiczki:

ubeżemy kotkov'i (na) uape ienkav'ičk'i. da uape!

Wypowiedź dziecka (1.11.26) w sytuacji, gdy matka uskarża się na ból pleców:

ńe puakaj matko, ńe puakaj!

Po włączeniu przez dorosłego kasyty z muzyką z filmu dziecko (2.0.13) woła radośnie i głośno:

¹⁵ O rozmaitych użyciach czasu terażniejszego we współczesnej polszczyźnie por. *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, red. R. Grzegorzyczkowa, R. Laskowski, H. Wróbel, Warszawa 1984, s. 122–129.

mamuńa! **śm'ej** (się), **śamo źiće!**

Dziecko (2.0.17), przeglądając książeczkę, mówi:
ćitam, ćitam (po chwili) mamuńu **ćitaj!**

Dziecko (2.0.17) zwraca się do ojca:
tatku, **ńe pućaj** bańkuf (mydlanych)!

Dziecko (2.0.19) ogląda z czteroletnią kuzynką zdjęcia z przyjęcia urodzinowego:
jany bośk'e, m'ixau ma m'iške, **pać iońika!** (Weronika), b'ega, o jezuś, iońika **pać**,
jany bośk'e,
(pokazując palcem na fotografii kolejne osoby): jenata, żadek, bapća wańża...
(zwraca się do osoby dorosłej, która weszła do pokoju): m'ixau ma m'iške, iednom,
malutkom, **popać!**

Dziecko (2.1.2) prosi o pomoc, nie umiejąc samodzielnie zejść z krzesła:
tatku, **pomuś!** ńe um'e żeś!

Dziecko (2.1.2), patrząc na ojca pijącego kawę, prosi:
tatku, **đaj** u'ička kavuśi, je(d)nego!

Dziecko (2.1.9) zwraca się do ojca:
xoć tu śipko, **xoć** tu tatku, śipko, tu jeśtem, **xoć** tu p'ilńe!

Po wylaniu herbaty na stół, dziecko (2.1.17) biegnie z pokoju do kuchni i zwraca się do matki:
đaj v'icelke, **đaj** v'icelke, śipko!

Przed pójściem do łóżeczka dziecko (2.1.18) zwraca się do matki:
mamuńa, **xoźmy** na gule, bażo plośe!
(kiedy leży z matką w łóżku, zwraca się do ojca): tatku, **um** (w znac: naucz się)
mamuńe maśovać!

Dziecko (2.1.21) zwraca się do ojca, w imieniu matki, która przyniosła herbatę:
tatku, **ma** śfojom tate, **pji!**

Dziecko (2.4.7) wypytuje o babcię:
gże bapća pośya? „daleko”, **pow'eć:** „daleko”!

Monolog dziecka (2.9.4) obserwującego chomika bawiącego się w klatce:
je m'i xom'iček kletke, xom'ik **ńe gl'is, đavaj!**
(próbuje wyciągnąć spomiędzy prętów klatki włożoną tam przed chwilą kredkę) ańi
śuova do ćeb'e ńe muv'e, beńć, beńć (popycha chomika).

Rozmowa dziecka (2.9.5) z ojcem:
O: Co robisz, Kostku?
D: **myje** naćina! („myje” talerzyki i kubki dla lalek)
O: Naczynia?
D: **naćina!** no **ńe pytai śe!**

Dziecko (2.10.26) zwraca się do matki myjącej okna:
mama! **zamkńij** to okno bo stlaśńie śm'elży!

Dziecko (2.11.24) po zabawie na dywanie, zwraca się do ojca, który chce pozbierać rozsypane literki:

đaj, m'i, bo muśe poźb'elać ośuf! (tj. wszystkie literki „o” jak osa).

Wypowiedzi z użyciem bezokolicznika:

Dziecko (1.10.4) zwraca się z prośbą do ojca:

kubuśa, tatkū, kubuśa nalać śipko, jany buśk'e!

Dziecko (1.11.8) obserwuje latającą muchę, ale nie może znaleźć klapki:

ńa ma źab'itk'i!

Po zabiciu muchy przez matkę, woła ojca:

źobaćić, źab'ita muxa, źobaćić!

Wskazując na magnetofon, dziecko (1.11.17) żąda włączenia piosenek śpiewanych przez dzieci:

pośenke pućić! źeći!

Dziecko (1.11.27) zwraca się do ojca:

ńe p'evać! tatkū ńe p'evaj, ńe p'evaj, ńe p'evaj pośenke, ćixo!

Dziecko (2.1.3) ogląda swoje ręce ubrudzone w czasie zrywania kwiatków:

malowana jęstem, nap'isana na lońćkax, popać tatkū, um'ić!

Z przytoczonych wypowiedzi wynika, iż pojawiające się pod koniec 2. roku życia zawiązki fleksji czasownika służą wyrażaniu intencji wolitatywnych w stosunku do odbiorcy komunikatów dziecięcych, czemu towarzyszy niejednokrotnie użycie w najbliższym sąsiedztwie formy wokatywnej rzeczownika. W początkowym stadium tego procesu współwystępują w funkcji trybu rozkazującego różne konstrukcje. Wyrażenia z bezokolicznikiem szybko zanikają, ustępując miejsca typowym w tej sytuacji wypowiedziom z imperatywem (zdecydowanie przeważają tutaj formy 2. os. lp.). Właściwości morfologiczne polskiego czasownika przysparzają jednak młodemu użytkownikowi polszczyzny wielu poważnych trudności, co prowadzi do użycia osobliwych form typu: **um, ńe pućakaj, śm'ej**.

Korzystając z kontekstu sytuacyjnego i ponaglenia słownego („śipko”), dziecko może też pominąć skomplikowaną formę czasownikową:

Dziecko (1.11.19) nie może ponieść samodzielnie pudełka z zabawkami, prosi ojca o pomoc:

tatkū, ... (pomóz) śipko!, ńe da śe pudełko... (podnieść).

Kilka słów wyjaśnienia warto chyba poświęcić również tym wypowiedziom, które służą wyrażeniu prośby / rozkazu, ale nie operują trybem rozkazującym. Wydaje się, że o użyciu w tej funkcji form infinitivu może decydować kilka czynników: harmonia wokaliczna („nalać” zamiast „nalej”), zjawisko analogii (dziecko może nie dostrzegać zasadniczej różnicy pomiędzy rozkaznikowym **xoć, pać** a bezokolicznikowym **zobaćić, pućić, nalać**), rozterki dziecka co do postaci tematu fleksyjnego czasownika i wyboru stosownego wykładnika trybu rozkazującego (dziecko słyszy

przecież kierowane pod swoim adresem zróżnicowane formalnie polecenia i zakazy dorosłych, np.: „patrz”, „jedz”, „słuchaj”, „zdejmuj”, „połóż się”, „nie tnij” itp.). Nie można wykluczyć jeszcze jednej, choć raczej mało prawdopodobnej hipotezy użycia wyrażen wspomnianego typu. Chodzi mianowicie o konstrukcje powinnościowe, z użyciem niefleksyjnego czasownika „trzeba” / „należy” / „nie wolno”, który zostaje tutaj pominięty. Przepuszczenie powyższe nasuwa się w świetle osobliwej wypowiedzi dziecka, najprawdopodobniej zasłyszanej z ust kogoś z rodziców i powtórzonej lub zmodyfikowanej przez dziecko w podobnej / identycznej (?) sytuacji:

Wymiana zdań pomiędzy matką i dzieckiem (1.10.20), po kąpieli, przed karmieniem:

M: Co teraz będziemy robić?

D: mlečko p'i• ćeba!

Według badaczy tryb oznajmujący pojawia się w rozwoju ontogenetycznym nieco później, gdy wymaga on przyjęcia postawy relacjonującej, obiektywnej¹⁶. Opanowanie umiejętności budowania zdań oznajmujących, zarówno twierdzących, jak i zaprzeczonych, pod koniec 2. roku życia u obserwowanego dziecka jest procesem niemal zakończonym. Pokazują to wybrane spośród rozlicznych wypowiedzi:

Dziecko (1.9.24) próbuje zajrzeć do szuflady w poszukiwaniu łyżeczki do jedzenia jogurtu:

ńe ma u'iżęćku!

Wypowiedź dziecka (1.9.28) po obiedzie:

ńe ma (zupki) m'ísk'i pušte! tańca l'ićiŭa śama: ĩeden, d'jug'i, ćeći (?) (pokazuje kolejno na paluszkach).

Dziecko (1.11.18) informuje ojca wchodzącego do kuchni:

mamuśa ĩob'i p'ejośk'i (pierogi ruskie).

Komentarz dziecka (2.1.22), które słyszy kaszlącego ojca:

kaśle tatku ja• kot!

Wypowiedź dziecka (2.3.11) przed kąpielą, kiedy matka nie może znaleźć nożyczek:

ńe ma nozićku! (rozkłada ręce).

Tryb przypuszczający pojawia się stosunkowo późno, przykłady jego użycia (także u dziecka cztero-, pięcioletniego) należą do rzadkości:

Dziecko (2.4.3) wskazuje leżące na stole czekoladki

tańca by ćaua (chciała).

Dziecko (2.7.13) zwraca się do matki:

śovaj mamuńu albumy, bapća by űićiŭa!

¹⁶ Np. M. Zarębina, *Kształtowanie...*, op. cit., s. 49.

Wypowiedź dziecka (3.5.19) skierowana do ojca:

xćauabym iż z mamą do m'eška.

Wypowiedź dziecka (4.7.2) obserwującego piekącą się na patelni rybę na obiad:

jağbym z'jaduą taką rypkę to **bym byuą** taka **nažarona** (nazarta, najedzona), a vy?

Zaimki wskazujące i dzierżawcze

Użycie zaimków wskazujących w języku dziecka w wieku przedszkolnym towarzyszy najczęściej gestowi, ruchowi głowy, mimice twarzy itp. Może się więc wydawać, iż komunikaty o tożsamej treści, ale wyrażone w różnych systemach kodowych, wzajemnie się dublują, są wobec siebie redundantne. Dokładniejsza analiza zacytowanych wypowiedzi dziecka uwzględniająca kontekst sytuacyjny prowadzi do wniosku, że zaimek wskazujący służy sprecyzowaniu wypowiedzi, ma być niekiedy ekwiwalentem określenia / wyrazu, którego dziecko nie zna. Może zastępować również nazbyt skomplikowaną konstrukcję składniową (np. wyrażenie przyimkowe). Rozmowy prowadzone przez dziecko z dorosłym pokazują wyraźnie, jak istotną funkcję pełnią zaimki w trakcie precyzowania znaczeń. Odsyłając do pozajęzykowych elementów rzeczywistości, zaimki gwarantują każdej konwersacji spójność, sprawiają, że dialog staje się tekstem – wystąpieniem spełniającym wszystkie kryteria tekstowości (szczególnie kryterium intencjonalności i sytuacyjności)¹⁷.

nošiuą tatku šešeuk'i, okno, stol'icek (pokazując w kierunku drzwi balkonowych), **tam, tam!** (dziecko relacjonuje wydarzenie, którego było świadkiem – ojciec wyniósł na taras przez drzwi balkonowe stolik i krzesła) – 1.11.15,

p'ešek f p'inići, **tam** (pokazuje ręką w kierunku drzwi prowadzących do piwnicy), daleko! – 1.11.25,

moge **tak'ego** sob'e vybežnońc? (dziecko pyta ojca o zgodę, wybierając jabłko z koszyka) – 2.11.19,

a jak še nazywa **ten** k'patek tatku? (pokazuje mijane przy drodze kwiatki) – 3.1.7,

jak še obejży **takQ** kšQške (pokazuje leżącą na stoliku książkę), to iuž nie tšeba iešnađaña? – 4.8.1.

Rozmowa dziecka (2.4.15) z ojcem:

D: (patrzy na miejsce, gdzie przed chwilą paliło się ognisko): **ne ma juš pala?**

O: Czego?

D: **neb'ešk'ego, tak'ego**, (próbując pokazać ręką), **ćemu ogn še v(y)uonćiu?** (dlaczego ogień zgasł?).

Rozmowa dziecka (K. 3.2.8) z ojcem w czasie kolorowania książeczki:

O: Co widzisz na tym obrazku?

D: **ogludek, šf'ińk'i, maę i duža, kulk'i, kogut**

O: A gdzie on wyskoczył?

¹⁷ R.A. de Beaugrande, W.U. Dressler, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa 1990; por. też: B. Boniecka, *Lingwistyka tekstu: teoria i praktyka*, Lublin 1999; U. Żydek-Bednarczuk, *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice 1994; J. Warchała, *Dialog potoczny a tekst*, Katowice 1991.

D: na puóce

O: To pomaluj piórka w ogonie koguta!

D: (maluje, jednocześnie mówi) **čelvone, žuute, neb'esk'e, dobže?**

O: A teraz świnki i kurki!

D: (maluje kurę, kiedy dochodzi do grzebienia, przestaje) **ale nie v'em jak tó pomalować?**

O: Co?

D: **no nie v'em jak pomalowaž ĩ gžebatke !** (wskazuje grzebień)

O: Na czerwono!

D: **a bude?**

O: Może być na brązowo.

Rozmowa dziecka (K. 3.4.27) z ojcem:

D: **tatku, nie v'ež ĩ gže ies to do p'ikańa, co majom doktoły?**

O: Ale co?

D: **no tak, co se pšićiska!** (pokazuje)

O: Pieczętkę?

D: **no, p'ečontke!**

O: Jest w tamtym pudełku, podać ci je?

D: **daj!**

O: Zobacz, co tam jeszcze jest!

D: **okula'i, ščikafka, co se tū daje** (pokazuje, jak się robi zastrzyk)

O: zastrzyki?

D: **axa!**

O: A to jak się nazywa, co pan doktor ma na szyi?

D: **badacčka!**

O: Nie badaczka, tylko ste...

D: **juž v'em! stetoskop!** (po chwili zaczyna nerwowo szukać czegoś w pudełku)

O: Czego tam jeszcze szukasz?

D: **nie ma ščypkuf!**

O: Czego?

D: **tyγ ĩ žuutyx...**

O: ale czego?

D: **no ščypkuv do zembuf!**

O: Chyba kleszczy?

D: **značy se kleščy!**

O: Popatrz, spadły, leżą pod łóżkiem!

Rozmowa dziecka (4.8.19) z ojcem:

D: **čemu tatku maš takQ m'ine ?** (pokazuje naburmuszoną minę)

O: E nie, zdaje ci się!

D: **bo ja byuam u čeb'e f ĩ pokoju, jak se učyuež ĩ na ušku i se nie ožyvauješ!**

O: Wiem, widziałem cię i machałem do ciebie!

D: **e tam, tak'e maxańe, tó do k'itu, do kšanu značy se!**

W charakteryzowanym tutaj idiolekcie nie dostrzeżono zbyt wielu przejawów specyficznej dla wieku dziecięcego tendencji do nadużywania form rzeczownikowych. Przejmowany od dorosłych przez dzieci dwu-, trzy-, a niekiedy nawet czte-

roletnie sposób mówienia oparty na nominacji za pomocą prostych, konkretnych rzeczowników wszystkich elementów sytuacji pozwala na zachowanie jednoznaczności i trafności każdej wypowiedzi. Staje się ona poprzez to mniej ekonomiczna (dłuższa), zabieg taki jest jednak gwarancją tego, że wypowiedź pozostanie zrozumiała dla obu stron aktu komunikacji. „Jest to okres, kiedy dziecko uczy się nowych wyrazów, a więc docierające do niego wypowiedzi otoczenia mogą często stanowić jakby równania z jedną lub większą liczbą niewiadomych. Łatwiej jest zgadnąć, co może znaczyć niewiadomy wyraz, jeśli kontekst, w jakim on się pojawia, jest eksplicytny, a nawet redundantny”¹⁸.

Opanowywanie zasad rządzących deikszą i anaforą jest z pewnością procesem długotrwałym, następującym niemałym trudności także dorosłym użytkownikom polszczyzny. Przyczyna takiego stanu rzeczy zdaje się tkwić nie tylko w tempie i w złożonym charakterze procesu akwizycji systemu gramatycznego przez dziecko, które najpierw opanowuje fleksję rzeczownika, a dopiero później zaimka¹⁹. Innym czynnikiem decydującym o chronologii sygnalizowanego procesu jest skomplikowana odmiana zaimka w języku polskim (zwłaszcza odmiana zaimka 3. os.).

Trudności, jakie napotyka kilkuletnie dziecko w zakresie użycia właściwej formy zaimka, pokazują poniższe wypowiedzi:

tatku! (leżąc w łóżku, zwraca się do ojca), noga v'istava (spod kołdry), p'ikl'ij go!
– 2.4.14,

mama (pyta matkę biorącą z półki krem): po co jego weźmaś? – 2.11.5,

mama, nie kśi!ć! ńego (psa) bapća puśćia! – 3.2.2.

Znacznie mniej kłopotów zdaje się sprawiać odmiana zaimków dzierżawczych, przyswajana równoległe z fleksją przymiotnika i sporadycznie używanego liczebnika:

tatku, ma• ŹfojQ tate, p'ij! (zwraca się do ojca, w imieniu matki, która przyniosła herbatę) – 2.1.21,

tatku (patrzy na ojca pijącego kawę) daĵ u'icka sfojei kavuśi, ienego! (jednego) – 2.1.2,

tatku, gżę sQ moje śćypk'i? (poszukuje kleszczy z zestawu „mały lekarz”) – 2.8.19,

...żebż Ź mojei żony nie cauova! (zwraca się do ojca, nadając swojemu głosowi i wyrazowi twarzy groźne brzmienie i wygląd) – 2.11.3,

ide do sfoiego pokoju śe rozbeknońć! (wypowiedź dziecka po tym, jak matka zabrała mu łyżkę, którą uderzało o stół) – 2.11.6.

Wraz ze zdobywaniem wiedzy o otaczającym świecie i równoległe z procesem wzbogacania słownictwa dziecko zaczyna stopniowo opuszczać elementy zbędne w wypowiedzi, dzięki czemu jego kwestie ulegają skróceniu. Umiejętność dostrzegania w tekście informacji istotnych (relewantnych) sprawia, że repliki stają się bardziej adekwatne w stosunku do postawionych pytań, konwersacja może więc przebiegać jeszcze sprawniej niż dotychczas. Zamieszczone tutaj uwagi można skonkretyzować

¹⁸ M. Smoczyńska, *Kategoria...*, op. cit., s. 217.

¹⁹ M. Zarębina, *Kształtowanie...*, op. cit., s. 36–46.

w oparciu o skonfrontowane poniżej ze sobą teksty. Pierwszy jest zapisem rozmowy, w której trudno doszukać się większości spośród czynników decydujących o spójności dyskursu – pytania dorosłego i niezależne od nich repliki niespełna dwuletniego dziecka łączy przede wszystkim temat konwersacji (zabawa z psem). Kolejne teksty, już bardzo bliskie wymaganiom stawianym konwersacji, zostały zarejestrowane po ukończeniu przez dziecko 3. roku życia.

Rozmowa dziecka (1.10.28) z ojcem, który właśnie wrócił z pracy:

D: **ńe ma p'eška!**

O: A gdzie pobiegł?

D: **ńe ma** (rozkładając ręce)

O: Był tutaj w domu?

D: **jad guzičk'i am!** (młaszcząc)

O: Zjadł twoje guziczki? A to drań jeden!

D: **b'egaŋ, xop, xop! kotek b'ega xop!** (pokazuje i skacze)

O: Biegał po dywanie?

D: **p'es d'japaŋ guŋfke** (pokazuje na czoło)

O: A babcia co zrobiła?

D: „iżeś ośle?” **tańca k'ićaŋa: „xoż ośle jeden!”**

Rozmowa dziecka (3.5.11) z ojcem, wieczorem, w porze kąpieli:

O: Cóż to? A ty nie jesteś dzisiaj kąpana?

D: **ńe** (jestem)!

O: A można wiedzieć czemu?

D: **bo mam'e še ńe xce!**

Rozmowa dziecka (3.7.21) z ojcem:

O: To co, już nie nosisz tego wisiorka od babci?

D: (będę nosić) **jaŋ _ bende na elegancko!**

Rozmowa dziecka (4.1.29) z matką w czasie spaceru:

M: Zobacz, idzie twoja zakonnica!

D: **to ńe jez _ moja zako•ńica!**

M: Jak to nie?

D: **bo moja (zakonnica) še ńe potp'era** (laską)!

Rozmowa dziecka (4.3.19) z ojcem, w trakcie oglądania wieczorynki:

O: Co oglądasz?

D: **pšečež v'ižiš!**

O: I co, ładna ta bajka?

D: **no** (odpowiada niechętnie, wpatrzona w ekran)

O: A o czym?

D: **o dvux kucykax**

O: (po chwili) I co, cały czas te koniki będą jadły trawę?

D: **mu v'ijam ěi iuš, to ńe sŋ końik'i, tylko kucyk'i!** (odpowiada ze złością, stanowczo).

Rozmowa dziecka (4.8.19) z ojcem, który widzi mnóstwo przygotowanych przez nie wraz z matką ozdób w kształcie choinki:

O: No, aleście tych choinek naszastały!

D: mama wytneęa, a ja tylko jednę (choinkę)!

O: A kto je malował?

D: (malowałyśmy) my z mamę!

3. Wyrażenia dźwiękonaśladowcze

W procesie nabywania i kształcenia podstaw systemu językowego nie małą rolę odgrywają wyrazy i wyrażenia onomatopeiczne. Niezależnie od stopnia ich wbudowania za pomocą wykładników morfologicznych w system gramatyczny danego języka²⁰ i funkcje składniowe pełnione w wypowiedzi²¹ stanowią one nader przydatne elementy każdej interakcji językowej. Według zgodnej opinii badaczy te swoiste wyrazy to znaki ikoniczne oddające naturalne dźwięki i ruchy z otaczającej nas rzeczywistości.

O ile osoby posiadające kompetencję językową na poziomie docelowym posługują się nimi niekiedy w sposób niezamierzony, mimowolny, dając wyraz ekspresji własnych uczuć (zdziwienia, zaskoczenia, radości itp.), o tyle w języku dziecka ich miejsce i funkcja jest zdeterminowana prawidłowościami rozwoju ontogenetycznego. „Wyrażenia (i wyrazy) dźwiękonaśladowcze jako element formowania się kodu językowego są w nim, tak jak i wyrazy dziecięce, niezbędne i naturalne. Ich prosta struktura i afleksyjność odpowiada naturalnym elementom mowy i koresponduje z myśleniem konkretno-obrazowym dziecka, zwłaszcza przedszkolnego. Dominuje tu przedstawienie lub wyobrażenie dźwiękowe słuchowe...”²².

Przyjęty w niniejszym opracowaniu punkt widzenia każe połączyć zagadnienie relewancji i redundancji w języku z użyciem wyrazów i wyrażeń onomatopeicznych. Jest rzeczą oczywistą, że niezwykle istotną rolę odgrywać tu musi zarówno kontekst werbalny, jak i sytuacyjny, w którym dziecko sięga do tego typu konstrukcji.

Wyrażenia dźwiękonaśladowcze:

Dialog dziecka (1.9.26) z ojcem:

D: ... bame..., lob'ię...

O: Kto?

D: bame, bame lob'ię tatku!

O: Co tatku zrobił?

²⁰ T. Rittel, *Wyrażenia onomatopeiczne w języku polskim (próba opisu morfosyntaktycznego)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, Prace Językoznawcze, nr 5, Kraków 1986, s. 201–216.

²¹ B. Boniecka, *Funkcje składniowe wyrazów onomatopeicznych*, „Polonica”, t. III: 1977, s. 27–45.

²² T. Rittel, *Wyrażenia dźwiękonaśladowcze w nabywaniu i kształceniu podstaw języka*, „Poradnik Językowy” 1987, z. 7, s. 521.

D: bame...

O: A dlaczego tatku zrobił bramę?

D: p'eška żamyk, v'išet, p'eš nie ma, uček...

O: I dlatego tatku zrobił bramę, żeby piesek nie uciekł?

D: a-xa! (okrzyk potwierdzający trafność)

O: To jak będzie Konstancja wchodzić, jak jest brama?

D: mamunia... (z wyraźną trudnością, nie może znaleźć słów)

O: Mamunia otworzy kluczem. Jak będzie otwierać?

D: myk, myk (pokazuje rączką, imitując przekręcanie klucza w zamku).

Rozmowa dziecka (1.9.26) z ojcem:

O: A jak się nazywa kotek od pani sąsiadki?

D: muk'i!

O: Muki. A jak Muki skacze?

D: xop! xop! (demonstruje na dywanie). śniegu, jut...

O: Do śniegu? Jutro pójdziemy!

D: kaće tańca xop! xop! (podskakuje radośnie, pokazując, jak będzie się bawić na śniegu).

Rozmowa dziecka (1.10.28) z ojcem, który właśnie wrócił z pracy:

D: nie ma p'eška!

O: A gdzie pobiegł?

D: nie ma (rozkładając ręce)

O: Był tutaj w domu?

D: jad gużiżk'i am! (młaszcząc)

O: Zjadł twoje guziczki? A to drań jeden!

D: b'egaŭ, xop, xop! kotek b'ega xop! (pokazuje i skacze)

O: Biegał po dywanie?

D: p'ez ŭ d'japaŭ guŭfke (pokazuje na czoło)

O: A babcia co zrobiła?

D: „iżez ŭ ośle?” tańca k'ićaŭa: „xoż ośle jeden!”

Wypowiedź dziecka (1.10.21) komentującego zachowanie matki, która udaje, że płacze:
puące mama, puące: ooo...

Wypowiedź dziecka (1.10. 0) w czasie zabawy na dywanie:

beńć job'iuo, żiżuś, beńć!

Dziecko (1.10.24) komentuje reklamę telewizyjną, w której jakaś kobieta przewróciła się na ulicy i wpadła do kałuży:

pańi byńć żob'iuŭ (do) vody.

Rozmowa dziecka (2.0.8) z matką przed zanieśieniem do łóżeczka:

M: Idziemy spać. Powiedz wszystkim pa, pa!

D: żegalov'i, lampov'i, f'atkov'i (macha rączką i wymienia przedmioty, obok których przechodzi matka niosąca dziecko na ręku), pa, pa!

Rozmowa dziecka (2.1.16) z ojcem:

D: samolot lećaŭ, baŭam śe, popaćim'i tatku!

O: samolot leciał, a ty się bałaś?

D: baŭaś, buuu job'iu!

Dziecko (2.1.30) niesione po schodach przez matkę do sypialni zwraca się do ojca podlewającego w domu kwiaty:

pa! polewaś f'atk'i na noć? na łaże!

Monolog dziecka (2.9.4) obserwującego chomika bawiącego się w klatce:

je m'i xom'iće• kletke, xom'ik nie gl'iś, davaj! (próbuje wyciągnąć spomiędzy prętów klatki włożoną tam przed chwilą kredkę) ańi šuova do ćeb'e nie muv'e, **beńć, beńć** (popycha chomika).

Rozmowa dziecka (K.3.11.8) z ojcem przebiegająca w czasie kolorowania obrazków w książeczce:

O: Konstancja, spójrz na ten obrazek, jak się nazywa ten ptak?

D: żeńćou!

O: Dzieciół, tak. A teraz go pomaluj!

D: ale jak?

O: Czapeczkę na czerwono, piórka w ogonie na czarno, tak jak na obrazku obok!

D: ale ja nie mam b'auęi (kredki)!

O: To nic, te piórka zostaw niepomalowane!

D: ... (milczy, kolorując z uwagą obrazek)

O: A co robi ten dzieciół?

D: kuję v žev'e župelke dla mauyγ _ żeńćoukuf!

O: Co robi?

D: **puk, puk!** kuję župelke!

O: Acha, taka małą dziuplę dla młodych dzieciółków?

D: no v'uaśńe!

Rozmowa dziecka (4.2.29) z ojcem przebiegająca w sypialni:

O: Konstancja, proszę już spać, mama tu zaraz do ciebie przyjdzie!

D: ale tatku pam'entaj: lano, jak šeś lazy zakogutam, to zalas pżyż do mnie!

O: A jak to zakogutasz?

D: no v'eś: **ku-ku-ly-ku!**

Wyrazy dźwiękonaśladowcze:

Wypowiedź dziecka (1.11.20) po powrocie ze spaceru – kropił deszcz:

kapkauo se (po) buži, tańca v'icelać!

Wypowiedź dziecka (2.11.6) po tym, jak matka zabrała mu łyżkę, która uderzało o stół:

ide do sfojego pokoju še rozbeknońć!

Dialog dziecka (3.2.14) z ojcem:

D: ćixo, ćixo!

O: Co się stało?

D: nie suyżyš? aju (pies) xaučy!

O: Co robi?

D: ščekka, značy še!

Rozmowa dziecka (K. 3.4.27) z ojcem:

D: tatku, nie v'eż _ gže jes to **do p'ikańa**, co mają doktoly?

O: Ale co?

D: no tak, co će pšiciska! (pokazuje)

O: Pieczętkę?

D: no, p'ečontke!

Wypowiedź dziecka (3.6.17), które widziało, jak w czasie gry w piłkę jakiś chłopak się przewrócił:

mamuńa, ale xuoŋčyg _bencnou! v'ižauaš?

Wyrazy i wyrażenia onomatopeiczne, co potwierdziły spostrzeżenia Barbary Bonieckiej, są zawsze oznaką jakichś uczuć, dlatego tylko pozornie mogą uchodzić za fakultatywne składniki wypowiedzi. Nie sposób traktować ich jako zbędnych, gdyż musi to prowadzić do zniekształcenia semantycznej całości tekstu²³. W przypadku wypowiedzi, których nadawcami są dzieci przedszkolne, jak chociażby dziecko, którego idiolekt jest tutaj analizowany, interiekcje nie tylko umożliwiają wyrażenie stanów emocjonalnych, ale pozwalają przede wszystkim nazwać pewne zjawiska, czynności, zachowania. Polszczyzna dysponuje stosownymi określeniami nazywającymi je (np. przewrócić się, spaść, płakać, pisać, uderzyć itp.), lecz są one dla dziecka zbyt trudne lub mało przejrzyste (w jego mniemaniu – nieadekwatne do sytuacji komunikacyjnej). Dlatego dziecko samo tworzy (uuu, ooo), bądź powtarza w ślad za dorosłymi niektóre sekwencje dźwięków pozbawione zrazu wykładników morfologicznych (am; pa, pa; byńć; myk, myk; xop, xop; puk, puk; kukulyku), w miarę upływu czasu jednak podejmuje trud wbudowania ich w system gramatyczny polszczyzny. Odbywa się to na drodze analogii do form usankcjonowanych w języku, np.: byncnoń na podobieństwo „krzyknąć”, xaučeć jak „miauczeć”, kapkać jak „kapać”, rozbeknoń jak „rozpłakać”, pikańe jak „stukanie” itp.

Wyrazy i wyrażenia onomatopeiczne oprócz funkcji wskazanych dotychczas pełnią jeszcze jedną istotną rolę, która jest szczególnie ważna w okresie rozwojowym następującym po gaworzeniu – stają się zdaniami globalnymi („zawiązkami zdania” wg Stanisława Jodłowskiego, czy „zdaniami zarodkowymi” wg Antoniego Krasnowolskiego)²⁴. Na bazie tychże zdań, które są formalnie oznajmieniami, dziecko nadbudowuje w późniejszym okresie życia coraz bardziej złożone struktury wypowiedzeniowe. Interiekcje stanowią zatem bardzo istotny element każdego idiolektu, nie sposób więc ograniczać ich funkcji tylko do mało istotnych, redundantnych składników wypowiedzi w jakimkolwiek okresie rozwoju językowego dziecka.

4. Neologizmy w języku dziecka

Neologizmy w języku dzieci zostały z punktu widzenia struktury morfologicznej (zwłaszcza budowy słowotwórczej) i najbardziej produktywnych kategorii i typów słowotwórczych dokładnie scharakteryzowane w licznych pracach Marii Chmury-Klektowej. Nie mniej interesujące są jednak ujęcia koncentrujące się na różnorod-

²³ B. Boniecka, *Funkcje...*, *op. cit.*, s. 27–45.

²⁴ Za: T. Rittel, *Wyrażenia...*, *op. cit.*, s. 210.

nych determinantach procesu tworzenia przez dziecko neologizmów²⁵, jak również ich funkcji w mowie przedszkolaków²⁶.

Opanowywanie przez dziecko reguł tworzenia wyrazów pochodnych zachodzi równolegle z procesem wzbogacania jego systemu leksykalnego. W świetle podejmowanego w niniejszym artykule zagadnienia najistotniejszą kwestią jest motywacja leżąca u podstaw tworzenia dziecięcych neologizmów. Oczywiście chodzi tutaj nie tylko o potrzebę nazwania własnych spostrzeżeń, wyrażenia indywidualnych odczuć, ujęcia istotnych cech czy właściwości nieznanymi dotychczas przedmiotów²⁷. Za pomocą języka, a konkretnie nominacji, dziecko (podobnie zresztą jak każdy dorosły człowiek nadający nowe nazwy nieznanym obiektom i zjawiskom, poprzez poszukiwanie ich przeznaczenia bądź podobieństwa do innych, znanych już sobie desygnatów) próbuje „oswajać” otaczającą go rzeczywistość. Czyni to, używając wyrazów powtarzanych w ślad za najbliższymi albo tworzy własne formy wyrazowe w miejsce tych, których jeszcze nie zna lub które mu „nic nie mówią”, z niczym się nie kojarzą. Tego typu konstrukcje są szczególnie interesujące, gdyż dowodzą, że dziecko, czerpiąc z możliwości systemowych swojego języka ojczystego, potrafi wyrażać się w adekwatny do sytuacji, a w dodatku przejrzysty i zrozumiały dla innych sposób. Dlatego w literaturze przedmiotu traktuje się je nie jako konstrukcje błędne, lecz jako niekonwencjonalne twory językowe, będące przejawem krótkotrwałego, bo przemijającego „z winy” dorosłych geniuszu lingwistycznego²⁸.

W idiolekcie obserwowanego dziecka pojawiły się głównie neologizmy zbudowane przy pomocy morfemów słowotwórczych, kilka powstało na drodze kontaminacji, są również neosemantyzmy²⁹. Żeby dostrzec nierozzerwalny związek pomiędzy nowo utworzonym wyrazem a sytuacją, która stanowiła bodziec do językowej ekspresji, warto przytoczyć kontekst językowy i pozajęzykowy determinujący formę neologizmu.

²⁵ J. Obara, *Psychofizyczne, społeczne i sytuacyjno-kontekstowe uwarunkowania tworzenia neologizmów przez dziecko w wieku przedszkolnym (z badań nad językiem osobniczym)*, [w:] *Język osobniczy jako przedmiot badań lingwistycznych*, red. J. Brzeziński, Zielona Góra 1988, s. 277–293.

²⁶ H. Zgólkowa, *Funkcje neologizmów w rozwoju języka dzieci przedszkolnych*, [w:] *Język osobniczy...*, *op. cit.*, s. 259–276.

²⁷ Można przywołać tutaj zasadę wyrażalności Searle'a, która mówi, iż jesteśmy w stanie wyrazić wszystko to, co chcemy. Jeśli jednak w języku brak do tego odpowiednich środków lub nasza znajomość języka na to nie pozwala, wówczas wola wyrażenia tego, na czym nam zależy, wywołuje potrzebę uzupełnienia języka lub umiejętności. (J.R. Searle, *Speech Acts. An Essay of the Philosophy of Language*, Londyn 1977. Przekład polski: *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1987, s. 29).

²⁸ Jest to rzecz jasna aluzja do sformułowania rosyjskiego pisarza i pedagoga Mikołaja Czukowskiego, autora książki *Od dwóch do pięciu*, tłum. W. Woroszyński, Warszawa 1962.

²⁹ Nie są tu rozpatrywane charakterystyczne dla mowy dziecka zniekształcenia i warianty fonetyczne form wyrazowych funkcjonujących w języku polskim typu *abus* (autobus), *m'iduśko* (mydelko), *seńić* (księżyc), *mafelka* (marchewka), *kepćuk* (keczup), *bżosk'evnička* (brzoskwineczka), ani neologizmy morfologiczne, takie jak: *glapka* (grabie), *noźiček* (nożyczki).

Dziecko (1.10.25) przynosi do stołu kartki papieru i zwraca się do dorosłego:

D: **ńe ma p'iśań!** (rozkłada ręce, zwracając wyłączony długopis) **kotka...**

O: Co kotka?

D: **nap'iśem'i!**

O: Kto napisze (narysuje) kotka?

D: **mamuńa. kotka la ćeb'e!** (bierze kolejny niepiszący długopis) **ńe da śe!** (pisać) **iny** (wyciąga rękę po długopis, którym pisze dorosły) **d'jug'i!**

Dziecko (1.11.8) obserwuje latającą muchę, ale nie może znaleźć klapki:

ńa ma żab'itk'i!

Dziecko (1.11.17) widzi ojca podlewającego kwiatki:

polevać f'atk'i, polevać! daj, dać polefke!

Dziecko (2.0.8) patrzy przez okno, po deszczu:

ńe pada, ńe ma padańuf!

Po rozlaniu herbaty na stole dziecko (2.1.17) przychodzi z pokoju do kuchni i zwraca się do matki:

daj v'icelke, daj v'icelke, śipko!

Rozmowa dziecka (2.4.15) z ojcem:

D: (patrzy na miejsce, gdzie przed chwilą paliło się ognisko): **ńe ma juś _ pała?**

O: Czego?

D: **ńeb'ešk'ego, tak'ego** (próbuję pokazać ręką), **ćemu ogn' śe v(y)uońćiu?** (dlaczego ogień zgas!?).

Dziecko (2.5.5), które jadło kilka dni wcześniej orzeszki ziemne oraz nasiona słonecznika, zwraca się z prośbą do dorosłego:

daj m'i ożeśńika!

Dziecko (2.6.18) zwraca się do dorosłego, poszukując swojej huśtawki:

gże ta moja xuśka?

Dziecko (2.7.3) wyjmując z szafy ubranka dla swoich lalek i zwraca się do dorosłego:

mama, daj m'i mojom plaśolke!

Dziecko (2.8.5), oglądając podejrzliwie gwizdek i próbując zajrzeć do środka, pyta:

ćo jeż _ v gy'izdaŋku?

Dziecko (2.11.5), kartkując *Elementarz* Falskiego, nazywa kolejno przedmioty, pokazując wannę, mówi:

a to komp'ela!

Dziecko (2.11.21) patrzy przez okno o bardzo wczesnej porze, przed wschodem słońca: za oknem śe rozrańa!

Po zabawie na dywanie, gdzie rozrzucone są plastikowe literki, dziecko (2.11.24) zwraca się do ojca, który zaczyna je zbierać:

daj m'i, bo muśe poźb'elać ośuf! (tj. wszystkie literki „o” jak „osa”),

Dziecko (3.0.19) zwraca się do matki:

daj m'i sfuj p'isańec (kiedy matka podaje długopis piszący na niebiesko), ńe ten, čelvony!

Rozmowa dziecka (3.2.8) z ojcem w czasie kolorowania książeczki:

O: Co widzisz na tym obrazku?

D: ogludek, śfńńk'i, maųe i duża, kulk'i, kogut

O: A gdzie on wyskoczył?

D: na puće

O: To pomaluj piórka w ogonie koguta!

D: (maluje, jednocześnie mówi) čelvone, żuųte, ńeb'esk'e, dobże?

O: A teraz świnki i kurki!

D: (maluje kurę, kiedy dochodzi do grzebienia, przestaje) ale ńe v'em jak to pomalować?

O: Co?

D: no ńe v'em jak pomalować gżebatkę! (wskazuje grzebień)

O: Na czerwono!

D: a bude?

O: Może być na brązowo.

Rozmowa dziecka (K. 3.4.27) z ojcem:

D: tatku, ńe v'eś gże jes to do p'ikańa, co mają doktoly?

O: Ale co?

D: no tak, co śe pśićiska! (pokazuje)

O: Pieczętkę?

D: no, p'ečontke!

O: Jest w tamtym pudełku, podać ci je?

D: daj!

O: Zobacz, co tam jeszcze jest!

D: okulal'i, śčikafka, co śe tu daje (pokazuje jak się robi zastrzyk)

O: zastrzyki?

D: axa!

O: A to jak się nazywa, co pan doktor ma na szyi?

D: badaczka!

O: Nie badaczka, tylko ste...

D: już v'em! stetoskop! (po chwili zaczyna nerwowo szukać czegoś w pudełku)

O: Czego tam jeszcze szukasz?

D: ńe ma śčypkuf!

O: Czego?

D: tyγ ~ żuųtyx...

O: Ale czego?

D: no śčypkuf do zembuf!

O: Chyba kleszczy?

D: značy śe kleščy!

O: Popatrz, spadły, leżą pod łóżkiem!

Dziecko (3.9.27) wchodzi do pokoju, gdzie ojciec pracuje przy komputerze:

tatku, v'ize, że komputeżyś?!

Dziecko (3.11.29), wskazując na zawieszony u sufitu lep na muchy, pyta: mama, a k'edy my zdejm'emy ten lepńik?

Dziecko (4.6.29) charakteryzuje pogodę: słońca nie v'idać i niebo jak'eś tak'e zamżone...

Dziecko (4.9.24) podrzuca odciętym od czapki kolorowym pomponem: jag _ ma tak spadać ten gup'i p'inpongon, to ja nie wyčymam!

Zamieszczone powyżej wypowiedzi dziecka dowodzą, że w badanym idiolekkie dominują neologizmy rzeczownikowe. Większość z nich ma motywację werbalną. Czasowniki fundujące formacje rzeczownikowe są dziecku dobrze znane (często występują w dialogach obok utworzonych okazjonalnie wyrazów), wśród formantów słowotwórczych przeważa deminutywny sufix z komponentem *-k-*: *badacčka* (stetoskop), *gw'izdaęek* (gwizdek), *gżebatka* (grzebień kury, neologizm powstały wskutek kontaminacji wyrazu pospolitego „grzebień” i imienia bohaterki dziecięcych bajek – kurki Czubatki), *lepńik* (lep na muchy), *ożeśnik* (orzeszek ziemny, neologizm powstały z kontaminacji tegoż ze słonecznikiem), *polefka / podlefka* (konewka), *ščypk'i* (kleszcze), *v'icelka* (ścierka), *żab'itka* (kłapka na muchy, doszło tu do procesu uniwerbizacji). Powstałe w ten sposób derywaty należą głównie do nomen instrumenti. Motywację czasownikową mają też: *xuś(t)ka* (huśtawka), *komp'ela* (wanna), *padań* (kropla deszczu), *pal* (ogień), *p'isań / p'isańeć* (długopis), *plaśolka* (żelazko).

Zdecydowanie rzadziej dziecko tworzy neologizmy czasownikowe, które mają z kolei motywację rzeczownikową: *komputeżyc* (pracować przy komputerze), *rozrańać śe* (od rzeczownika „rano” na wzór „rozwidniać się”), *zakogutać* (zapać jak kogut), *zamżony* (forma imiesłowowa powstała od czasownika „mżyć” poprzez analogię do imiesłowu „zamglony”).

Przykładem swoistych neosemantyzmów są rzeczownik *osa* oraz czasownik *w(y)łączyć*. Pierwszy z nich został użyty przez dziecko w sytuacji zabawowej, przy okazji poznawania kolejnych liter (a konkretnie w odniesieniu do litery „o”). Odnoszący się do płonącego ogniska czasownik „wyłączyć” (dobrze znany dziecku ze zwrotów typu „wyłączyć bajkę, muzykę, piosenkę”) zyskuje tutaj nowe znaczenie, równoważne z czasownikiem „zgasnąć”, „wypalić się”.

Wszystkie wskazane neologizmy powstawały zawsze w określonej sytuacji, w chwili intelektualnego lub emocjonalnego pobudzenia dziecka, dlatego pozostają w najściślejszym związku z kontekstem sytuacyjnym, ale również werbalnym. Ich utworzenie było możliwe wskutek wcześniejszego zidentyfikowania oraz nazwania wykonywanej / obserwowanej przez dziecko czynności lub na drodze przypomnienia sobie zasłyszanego / użytego wcześniej w podobnej sytuacji czasownika / rzeczownika. Jak pisze M. Chmura-Klektowa, „neologizm jest narzędziem spostrzeżeniowej analizy rzeczywistości pozajęzykowej, ale równocześnie (a nieraz przede wszystkim) reakcją na inne słowo”³⁰. Nie bez znaczenia jest też, jak pokazują niektó-

³⁰ M. Chmura-Klektowa, *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, „Prace Filologiczne” 1971, t. XXI, s. 167.

re przytoczone tu neologizmy, poszukiwanie analogii w stosunku do określeń używanych przez dorosłych. Proces derywacyjny wymaga również uwzględniającej cel komunikatywny selekcji dostępnych metod i środków słowotwórczych, co prowadzi do tworzenia neologizmów wpisujących się lepiej lub gorzej w system leksykalny danego języka. Opanowywanie tych skomplikowanych umiejętności wymaga czasu, dlatego zachodzi przez cały okres przedszkolny, obejmując również naukę w klasach początkowych, aż do osiągnięcia kompetencji podstawowej przybliżonej³¹.

Wypowiedzi dziecka gromadzone przez okres blisko czterech lat dowodzą, że proces gramatyzacji w zakresie jego systemu słowotwórczego dokonuje się dosyć szybko (przekonują o tym również wyrazy deinteriekcyjne), jednakże jego zakończenie wymaga jeszcze kilku lat prób, poszukiwań i zmagania pomiędzy myśleniem konkretno-obrazowym dziecka a pełną niekonsekwencji i abstrakcji mową dorosłych.

Na koniec tej części uwag można dodać, że obecnie dziecko, które właśnie ukończyło 5. rok życia, wciąż używa niektórych spośród wymienionych neologizmów (np. *zab'itka, wyćerka, podleśka*), pozostałe zostały już zastąpione formami funkcjonującymi w polszczyźnie literackiej (*długopis, kleszcze, orzeszek, słońce, stetoskop, wanna*). Trzeba chyba przyznać za znawcami zagadnienia, że ten etap rozwojowy mowy dziecka, który charakteryzował się znaczną aktywnością poznawczą i daleko posuniętą pomysłowością w zakresie kreatywności językowej, około 5.–6. roku życia dobiega końca³².

5. Uwarunkowania sytuacyjne dziecięcych wypowiedzi

Na koniec warto zwrócić uwagę na kilka wypowiedzi dziecka, których osobliwa forma i sens każą uwzględnić nie tylko kontekst sytuacyjny aktualnie im towarzyszący (tzw. informację indeksalną), ale też związek z doświadczeniem osobistym mówiącego, jego wiedzą potoczną i umiejętnością wykorzystywania informacji zawartych we wcześniejszych wystąpieniach.

Dziecko (1.10.19) komentuje czynności, które wykonuje matka – stawia na stole świeczkę, znosi ciastka i filiżanki na kawę:

żapauka! (krzyczy) żapauk'i (trzeba?) pal'ić, ŕećke (będziemy?) muxać! (cieszy się, skacze z radości),

Dziecko (3.11.13) obserwuje matkę przygotowującą się do wyjścia od pracy:

D: mama, dlaćego jać _ iżeż _ do škoy to jesteż _ zadowolona, a k'edy wracaś, to nie?

³¹ T. Rittel, *Językoznawcze narzędzia poznawania dziecka rozpoczynającego naukę szkolną*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, z. 165, Prace Pedagogiczne XV, 1994, s. 9; *eadem*, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, Kraków 1994, s. 48.

³² M. Chmura-Klekotowa, *Neologizmy...*, *op. cit.*, s. 155, 175; H. Zgólkowa, *Funkcje...*, *op. cit.*, s. 275.

M: Jak to nie? Skąd wiesz?

D: bo kšyčyš i zpočičš še na na* s _ tatq!

Dziecko (4.2.20) przygląda się uważnie ojcu przygotowującemu obiad, nie mogąc ukryć zdziwienia, pyta:

tatku, a čemu, jač _ my s _ tobq rob'imy takq surufke i jemy, to mama čongle noš okulaly?

Pierwsza z wypowiedzi pokazuje, iż niespełna dwuletnie dziecko doskonale zapamiętało podobną sytuację, która miała miejsce kilkanaście dni wcześniej. Wraz z sekwencją prozaicznych czynności sprawnie zrekonstruowało zasłyszane wcześniej formy wyrazowe i użyło ich w sposób jednoznacznie zrozumiały dla dorosłych, dając jednocześnie wyraz swoim oczekiwaniom i emocjom.

Przytoczony powyżej dialog pokazuje z kolei, że dziecko nie otrzymuje pożądanej odpowiedzi na sformułowane przez siebie, konkretne pytanie. Dorosły domaga się w zamian wyjaśnienia i to wyjaśnienie z ust młodego interlokutora słyszy. Należy zwrócić uwagę na to, iż zarówno dziecięce pytanie, jak i jego replika wyrastają z przenikliwej dociekliwości oraz bacznej obserwacji, której dziecko nieustannie poddaje wszystkich domowników.

Wypowiedzenie wielokrotnie złożone, zamieszczone jako ostatni z przykładów, może uchodzić za wypowiedź całkowicie niespójną. Wynika to z faktu, iż jej schemat składniowy jest dosyć nietypowy, a wskaźniki zespolenia zdań składowych raczej charakterystyczne dla polszczyzny potocznej. Z kolei analiza semantyczna całości dowodzi, że ostatnie ze zdań nie przystaje znaczeniowo do poprzednich. Uwzględnienie czynnika sytuacyjnego oraz informacji dyskursywnej, zawartej we wcześniejszej wypowiedzi osoby dorosłej, pozwalają na identyfikację intencji dziecka (do obiadu była przygotowywana surówka z marchwi i jabłka, kilka tygodni wcześniej ojciec zachęcał dziecko do zjedzenia takiej samej surówki, mówiąc o jej korzystnym wpływie na wzrok). Narastająca sukcesywnie wiedza potoczna stanowiąca bazę kognitywną wnioskowania sprawia zatem, że dziecko ocenia wydarzenia, kojarzy fakty i formułuje pytania, sięgając do jej najgłębszych pokładów.

Z powyższego wynika, iż rozmowy, jakie zwykle dziecko inicjuje, ale również jego wystąpienia monologowe, są zawsze zorientowane na słuchacza, który, podejmując dialog, musi uwzględniać poziom wiedzy i preferowany w wieku przedszkolnym sposób myślenia. Jednocześnie powinien mieć na uwadze wypowiedziane dotychczas w obecności dziecka uwagi, użyte wcześniej argumenty itp. Tworzą one płaszczyznę odniesienia – rozszerzający się wraz z upływem czasu kontekst, którego znajomość jest gwarancją skutecznej komunikacji. Jedną z najważniejszych cech organizacji przekazu jest bowiem informacyjna niewystarczalność tekstu. „Jak słusznie zakładają twórcy teorii relewancji, tekst jest tylko bodźcem do dalszej inferencji, której celem jest uzyskanie właściwego i całościowego sensu wypowiedzenia, czyli rekonstrukcji stanu rzeczy, jaki owo wypowiedzenie reprezentuje. Tekst z założenia nie może być informacyjnie pełny, gdyż mówiący, zgodnie z teorią

relewancji, dąży do minimalizacji środków przekazu dla osiągnięcia największego efektu kontekstowego³³.

Zakończenie

Akwizycja języka w ontogenezie dokonuje się głównie poprzez przyswajanie jego kolejnych podsystemów (fonologicznego, morfologicznego, leksykalnego i składniowego), co prowadzi do nabywania trzech kolejnych rodzajów gramatyk (kompetencji językowych). Funkcjonowanie dziecka w społeczeństwie (zrazu w jego najmniejszej komórce – rodzinie) sprawia, że równoległe z procesem uczenia się gramatyki³⁴, tj. zdobywania umiejętności budowania wypowiedzi gramatycznie poprawnych, zachodzi proces poznawania funkcji języka, czyli repertuaru uczuć, jakie za pomocą mowy można wyrazić, i celów, jakie dzięki niemu można osiągnąć³⁵. Wiedza o sposobach wykorzystania środków językowych w zależności od sytuacji komunikacyjnej (zwana kompetencją komunikacyjną³⁶) zostaje zatem powiązana z pojęciem celowości używania przez jednostkę języka (kompetencja pragmalingwistyczna).

Przytoczone w niniejszym artykule wypowiedzi dziecka, zarówno te monologiczne, jak i dialogowe, egzemplifikują proces stopniowego kształtowania się współzależności pomiędzy myśleniem i doskonaleniem języka. Rozwojowi mowy towarzyszy nieustannie rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny człowieka. Prowadzi to z kolei do usprawnienia procesu komunikacji – dziecko szybko poznaje potencjał tkwiący w płaczu, mimice, intonacji, barwie głosu; uczy się znaczeń wyrazów i gestów, swoje wystąpienia osadzone i zdeterminowane zawsze przez okoliczności towarzyszące (miejsce, czas, obecne osoby) zaczyna świadomie do nich odnosić, posługując się deikszą i anaforą. Od chwili zakończenia jednowyrazowej fazy rozwojowej coraz bardziej świadomie wykorzystuje funkcje kategorii morfologicznych (kategorii gramatycznej trybu, czasu, osoby, liczby, rodzaju i przypadku). Wraz z poznawaniem nowych słów oraz ich znaczeń, a także wraz z utrwalaniem pewnych

³³ A. Awdiejew, *Standardy semantyczne w gramatyce komunikacyjnej*, [w:] *Gramatyka komunikacyjna*, op. cit., s. 62.

³⁴ Już J. Piaget zwracał uwagę na związek akwizycji języka i rozwoju mowy z procesami socjalizacji. Myśl tę z punktu widzenia socjologii rozwijał, jak powszechnie wiadomo, B. Bernstein. Por. B. Bernstein, *Social Structure, Language and Learning*, „Educational Research” 1961, nr 1, s. 163–176. Por. też tłumaczenie polskie: B. Bernstein, *Odhwarzanie kultury*, Warszawa 1990.

³⁵ Według M.A.K. Hallidaya uczenie się języka zaczyna się od uczenia się znaczeń, które są nabywane w miarę pragmatycznego funkcjonowania protojęzyka w okresie poprzedzającym pojawienie się pierwszych konwencjonalnych słów. Dziecko czerpie znaczenia informacji o funkcjonowaniu sygnałów dźwiękowych w kontekście społecznym (za: *Badania nad językiem dziecka. Wybór prac*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa 1980, s. 42–43).

³⁶ D. Hymes, *On Communicative Competence*, Philadelphia 1971.

nawyków, powtarzalnych czynności (np. karmienie, kąpiel, sen, zabiegi poprzedzające wyjście na spacer, wyjście rodziców do pracy itp.) poszerza się krąg doświadczeń młodego człowieka, sukcesywnie narasta jego wiedza potoczna, zwiększa się krąg znajomych osób. Kolejne, coraz bardziej rozbudowane wypowiedzi dziecięce, demonstrujące kreatywność językową w zakresie słowotwórstwa, odsyłają już nie tylko do informacji indeksalnej (obiektów i zdarzeń aktualnie obserwowanych), ale zaczynają się również odwoływać do wiedzy zawartej w dyskursach poprzedzających analizowany komunikat. Taki stan rzeczy zmusza interlokutorów dziecka do nieustannej aktywności umysłowej, wymaga czujności i absorbuje wszystkie zmysły po to, by nadać za jego trudnym do przewidzenia tokiem rozumowania. Sprostanie możliwościom, wymaganiom i oczekiwaniom komunikacyjnym małego rozmówcy urasta często do rangi złożonego zadania, którego wypełnienie spoczywa na rodzicach, opiekunach i wychowawcach. Stanowi ono bowiem gwarancję prawidłowego rozwoju procesów myślowych znajdujących odzwierciedlenie w mowie dziecka, jest też rodzajem bodźca stymulującego dalsze pożądane zmiany. Wszystko to sprawia, iż dziecko staje się szybko pełnoprawnym członkiem społeczności językowej, partnerem rozmowy, nadawcą komunikatów o zróżnicowanej funkcji pragmatycznej, komentatorem i recenzentem zachowań innych i jego samego.

Już L.S. Wygotski zwrócił uwagę na fakt, że dziecko w pierwszych latach używania mowy zasadniczo prawie nigdy nie mówi dokładnie tego, co ma na myśli, gdyż poziom rozwoju myślenia między 1. a 3. rokiem życia przewyższa poziom rozwoju języka³⁷. Przeprowadzona w niniejszym opracowaniu szczegółowa analiza wypowiedzi dziecięcych uwzględniająca zachowania pozawerbalne i liczne składniki towarzyszące aktowi komunikacji zdaje się potwierdzać tę opinię. Pokazuje jednocześnie, iż dziecko nieustannie poszukuje środków i sposobów służących ekspresji swoich uczuć, wyrażeniu własnych przemyśleń, utrzymaniu kontaktu z otoczeniem, zwłaszcza kontaktu werbalnego. Charakterystyka wszechstronnego rozwoju dziecka, determinowanego przez proces dojrzewania jego układu nerwowego, musi zatem uwzględniać przebieg oraz tempo opanowywania sprawności komunikacyjnych i nie może pomijać funkcji, jaką w ontogenezie pełni język ojczysty.

Bibliografia

- Awdiejew A., 1999, *Standardy semantyczne w gramatyce komunikacyjnej*, [w:] *Gramatyka komunikacyjna*, red. *idem*, Kraków, s. 33–68.
- Awdiejew A., 1992, *Wiedza potoczna a inferencja*, *Język a Kultura*, t. 5: *Potoczność w języku i kulturze*, red. A. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław, s. 21–27.

³⁷ L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989, [za:] J. Porayski-Pomsta, *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym. Wybór tekstów rozmów z dziećmi*, Warszawa 1993, s. 19.

- Beaugrande R.A. de, Dressler W.U., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa.
- Badania nad językiem dziecka. Wybór prac*, 1980, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa.
- Boniecka B., 1990, *Wypowiedzi dziecięce wobec normy komunikacyjnej*, „Poradnik Językowy”, z. 3, s. 196–206.
- Boniecka B., 1992a, *Akty działania a akty mowy na materiałach wypowiedzi dziecięcych*, Lublin.
- Boniecka B., 1992b, *Formy wyrażające motywację zachowań na przykładzie wypowiedzi dziecięcych*, „Poradnik Językowy”, z. 9, s. 652–664.
- Boniecka B., 1995, *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Lublin.
- Boniecka B., 1977, *Funkcje składniowe wyrazów onomatopiecznych*, „Polonica”, t. III, s. 27–45.
- Boniecka B., 1999, *Lingwistyka tekstu: teoria i praktyka*, Lublin.
- Butler D., 1971, *Źródła „redundancji” leksykalnej*, „Prace Filologiczne”, t. XXI, s. 249–263.
- Chmura-Klektowa M., 1964, *Rozwój rozumienia budowy wyrazów i umiejętności tworzenia wyrazów nowych (analogicznych) u dzieci w wieku przedszkolnym*, „Psychologia Wychowawcza”, t. VII (XXI), z. 4, s. 403–418.
- Chmura-Klektowa M., 1970, *Odbicie tendencji słowotwórczych języka polskiego w neologizmach dzieci*, „Prace Filologiczne”, t. XX, s. 153–159.
- Chmura-Klektowa M., 1971, *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, „Prace Filologiczne”, t. XXI, s. 99–235.
- Chmura-Klektowa M., 1978, *O funkcji poznawczej języka w ontogenezie*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 457–466.
- Czukowski M., 1962, *Od dwóch do pięciu*, tłum. W. Woroszyński, Warszawa.
- Gąsior K., *Abstrakta w rozwoju języka dzieci i młodzieży*, Kraków 1991.
- Gramatyka komunikacyjna*, red. A. Awdiejew, Kraków 1999.
- Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, red. R. Grzegorzczkowska, R. Laszkowski, H. Wróbel, Warszawa 1984.
- Grice H.P., 1967, *Logic and conversation*, [w:] P. Cole, J.L. Morgan, *Syntax and Semantics*, 3: Speech Acts, Academic Press, New York 1975, s. 41–58.
- Język osobniczy jako przedmiot badań lingwistycznych*, red. J. Brzeziński, Zielona Góra 1988.
- Kaczmarek L., 1966, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
- Korzyk K., *Język i gramatyka w perspektywie „komunikatywizmu”*, [w:] *Gramatyka komunikacyjna*, red. A. Awdiejew, Kraków 1999, s. 9–32.
- Kozłowska E., 1991, *Fleksja podstawowych kategorii wyrazów w mowie dzieci pięcioletnich (deklinacja)*, „Poradnik Językowy”, z. 9–10, s. 399–406.
- Kozłowska E., 1992, *Fleksja podstawowych kategorii wyrazów w mowie dzieci pięcioletnich (konjugacja)*, „Poradnik Językowy”, z. 1–10, s. 16–25.
- Obara J., 1988, *Psychofizyczne, społeczne i sytuacyjno-kontekstowe uwarunkowania tworzenia neologizmów przez dziecko w wieku przedszkolnym (z badań nad językiem osobniczym)*, [w:] *Język osobniczy jako przedmiot badań lingwistycznych*, red. J. Brzeziński, Zielona Góra, s. 277–293.
- Porayski-Pomsta J., 1990, *Wypowiedzi dziecięce jako akty mowy*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 619–625.
- Porayski-Pomsta J., 1993, *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Wybór tekstów rozmów z dziećmi*, Warszawa.

- Porayski-Pomsta J., 1994, *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Warszawa.
- Rittel T., 1985, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa.
- Rittel T., 1986, *Wyrażenia onomatopieczne w języku polskim (próba opisu morfosyntaktycznego)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, Prace Językoznawcze nr 5, Kraków, s. 201–216.
- Rittel T., 1987, *Wyrażenia dźwiękonaśladowcze w nabywaniu i kształceniu podstaw języka*, „Poradnik Językowy”, z. 7, s. 516–522.
- Rittel T., 1994a, *Językoznawcze narzędzia poznawania dziecka rozpoczynającego naukę szkolną*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, z. 165, Prace Pedagogiczne XV, Kraków, s. 7–16.
- Rittel T., 1994b, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, Kraków.
- Searle J.R., 1977, *Speech Acts. An Essay of the Philosophy of Language*, Londyn. Przekład polski: *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1987.
- Smoczyńska M., 1992, *Kategoria osoby w języku dziecka: odniesienie do nadawcy i odbiorcy*, [w:] *Z badań nad kompetencją dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa, s. 205–208.
- Smoczyński P., 1955, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Wrocław.
- Sperber D., Wilson D., 1986, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford.
- Synowiec H., 1980, *O słownictwie dzieci przedszkolnych*, [w:] *Współczesna polszczyzna i jej odmiany*, red. H. Wróbel, Katowice, s. 86–97.
- Warchala J., 1991, *Dialog potoczny a tekst*, Katowice.
- Wiedza a język*, t. 2: *Język dziecka*, red. I. Kurcz, G.W. Shugar, B. Bokus, Wrocław 1987.
- Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa 1992.
- Zarębina M., 1965, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław.
- Zarębina M., 1994, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci. Rozwój semantyczny. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, Gdańsk.
- Zgółkowa H., 1988, *Funkcje neologizmów w rozwoju języka dziecka przedszkolnych*, [w:] *Język osobniczy jako przedmiot badań lingwistycznych*, red. J. Brzeziński, Zielona Góra, s. 259–276.
- Żydek-Bednarczuk U., 1994, *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice.

A Question of Redundancy and Relevance in an Idiolect of a Child at the Preschool Age

Abstract

The paper belongs to a trend in a study of language of the youngest users of Polish and its material basis consists of one child's utterances recorded regularly by her parents who are educated in Polish philology. Except for utterances of the girl that were recorded since she was five years old, a wide situational context that attended her all-round development was taken into account. The context that is the best known to her parents fulfills a very important

function in relevance theory which provides methodological bases for more detailed considerations.

The author's purpose is to show what linguistic exertions and activities as well as means are used by a child to participate efficiently in social life of his/her closest environment. An analysis of a child's utterances that includes different factors and situations determining all his/her verbal and non-verbal behaviour is to give an answer to a question if any linguistic and non-linguistic elements of redundancy appear in the process of getting transient competence, the process which happens at an astonishing rate in the first years of human life, and if a child is conscious of the special status of such elements.