

WANDA ŁATA

WYRAZY

DŹWIĘKONAŚLADOWCZE

W EKSPRESJI

I KOMUNIKACJI JĘZYKOWEJ

DZIECI

W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

WYDAWNICTWO

NAUKOWE

UNIWERSYTETU

PEDAGOGICZNEGO

KRAKÓW



WYRAZY
DŹWIĘKONAŚLADOWCZE
W EKSPRESJI
I KOMUNIKACJI JĘZYKOWEJ
DZIECI
W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne nr 509

WANDA ŁATA

WYRAZY	
DŹWIĘKONAŚLADOWCZE	WYDAWNICTWO
W EKSPRESJI	NAUKOWE
I KOMUNIKACJI JĘZYKOWEJ	UNIwersytetu
DZIECI	PEDAGOGICZNEGO
W WIEKU PRZEDSZKOLNYM	KRAKÓW 2008

Recenzenci

prof. dr hab. Jadwiga Kowalikowa

prof. dr hab. Jolanta Szempruch

© Copyright by Wanda Łata & Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2008

projekt okładki Maciej Kwiatkowski

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-7271-499-2

Redakcja/Dział Promocji

Wydawnictwo Naukowe UP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./fax (012) 662-63-83, tel. (012) 662-67-56

e-mail: wydawnictwo@ap.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:

<http://www.wydawnictwoap.pl>

łamanie Jadwiga Czyżowska

druk i oprawa

Zespół Poligraficzny UP, zam. 67/08

Książka należy do lingwistyki pedagogicznej, ma charakter interdyscyplinarny, sytuuje się na pograniczu językoznawstwa, psychologii i pedagogiki.

Przedmiotem moich rozważań jest komunikacja językowa dziecka w wieku przedszkolnym rozpatrywana ze względu na jej afektywne nacechowanie, czemu służą głównie, ale nie tylko, wyrażenia dźwiękonaśladowcze.

Pierwotnym zamierzeniem miała być próba określenia, w jaki sposób wyrazy dźwiękonaśladowcze wpływają na rozwijanie i usprawnianie mowy dziecka przedszkolnego. Jednak w miarę gromadzenia materiału badawczego (o którym będzie mowa w tekście) uświadomiłam sobie, że ważna jest nie tylko struktura wyrażen dźwiękonaśladowczych, lecz przede wszystkim ich charakter ekspresywny oraz że cała komunikacja dziecka przedszkolnego nacechowana jest afektywnie. Widać to między innymi w odkrytej przez J. Piageta mowie egocentrycznej.

W rozwoju językowym małego dziecka funkcja ekspresywna odgrywa doniosłą rolę, ponieważ służy do wyrażania jego uczuć i reakcji otoczenia. Dopiero później, w wieku szkolnym, ustępuje ona funkcji komunikatywnej.

Właśnie do wyrażania ekspresji dziecięcej predestynowane są wyrażenia dźwiękonaśladowcze (onomatopeje) ze względu na swoją stosunkowo prostą strukturę foniczną i rytmiczne powtarzanie tego samego elementu, zarówno morfologicznego (wyraz, morfem), jak też składniowego (wyraz, fraza, całe zdanie). Oprócz wyrażen dźwiękonaśladowczych wartość emocjonalną (ekspresywno-impresyjną) posiadają również inne elementy języka, takie jak: akcent, melodia, przedstawienie składników, pauza, zawieszenie głosu, wypowiedzi urywane.

Monografia składa się z wprowadzenia, czterech zasadniczych części, podsumowania i bibliografii. W postaci załącznika przygotowano propozycje zastosowań metodycznych.

Książka adresowana jest do wszystkich zainteresowanych problematyką wykorzystania wyrażen dźwiękonaśladowczych w usprawnianiu języka dziecka w wieku przedszkolnym.

W tym miejscu pragnę podziękować prof. dr hab. Teodozji Rittel za inspirujące sugestie oraz życzliwe wsparcie.

Osobne podziękowania składam recenzentkom: prof. dr hab. Jolancie Szempruch oraz prof. dr hab. Jadwidze Kowalikowej, za krytyczne uwagi i cenne wskazówki.

ROZDZIAŁ I

STAN BADAŃ NAD JĘZYKIEM MAŁEGO DZIECKA (DO WIEKU SZKOLNEGO)

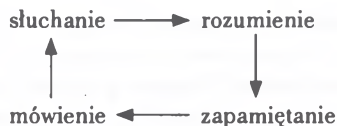
1. POCZĄTKI ZAINTERESOWAŃ, BADANIA XIX-WIECZNE, K. BÜHLER

Językiem dziecka interesowano się już w starożytności w związku z dążeniem do poznania pochodzenia języka ludzkiego. Świadczy o tym relacja Herodota na temat eksperymentu egipskiego faraona (2 tys. p.n.e.), który nakazał wychowywać dwójkę dzieci w izolacji po to, by zaczęły mówić w najstarszym języku świata, tj. frygijskim. Do języka dziecka odwoływali się też filozofowie greccy w dyskusji nad naturalną i umowną genezą języka (Milewski 1965).

Systematyczne badania nad językiem małego dziecka rozwinęły się w związku z ewolucyjną koncepcją języka, której inspirator, sam K. Darwin, opublikował artykuł *A biographical sketch of an infant* (1877). Pod koniec stulecia w rozprawach na temat fonetyki historycznej bywają cytowane przykłady głosów dzieci (a także zwierząt) jako pozostałość pierwotnych stadiów ewolucji języka. Pojawiają się też systematyczne opisy, tj. dzienniczki, w których rodzice, głównie psychologdy i językoznawcy, opisują na bieżąco proces pojawiania się poszczególnych głosek, słów i zdań. W Polsce dziennik taki prowadził jeden z najwybitniejszych polskich językoznawców J. Baudouin de Courtenay, który w latach 1885–1904 udokumentował nabywanie języka przez pięcioro swoich dzieci. Ten liczący ok. 11 000 stron maszynopisu dziennik opublikowała w 1974 r. M. Chmura-Klekotowa.

Syntezę XIX-wiecznych badań nad językiem małego dziecka dali Klara i Wilhelm Sternowie (1909), opisując go w kategoriach psychologicznych i językoznawczych. Z interesujących nas zagadnień zwrócili oni uwagę na rolę ekspresji jako źródła, a raczej jednego ze źródeł powstawania języka u dziecka (por. Shugar, Smoczyńska 1980, s. 11–12).

Wiele uwagi procesowi nabywania języka przez dziecko poświęcił znany psycholog i językoznawca austriacki K. Bühler, który w swej *Teorii języka* (1934, por. Milewski 1965, s. 34) stworzył ogólny model posługiwania się językiem:



2. KONCEPCJA J. PIAGETA

Najwybitniejszym badaczem myślenia i języka dziecka pierwszej połowy XX wieku był niewątpliwie psycholog szwajcarski J. Piaget (Genewa), autor hipotezy o tzw. mowie egocentrycznej. Pozostając pod wpływem F. de Saussure'a, dokonał szeregu do dziś aktualnych obserwacji, m.in. na temat zadawanych przez dziecko pytań (które nie zawsze są pytaniami, bo dziecko nie na wszystkie z nich oczekuje odpowiedzi), na temat rozumienia kierowanych do dziecka wypowiedzi (odpowiedź twierdząca wcale nie oznacza, że dziecko je zrozumiało), wreszcie na temat podobieństwa pewnych form ekspresji dziecięcej do wypowiedzi osób chorych psychicznie (autyzm, rozumienie „paranoiczne” – bez odniesienia do rzeczywistości).

Wydaje się, że J. Piaget odkrył istotę dziecięcej komunikacji, która zewnętrznie przypomina struktury języka dorosłych, jednak pod względem funkcji i sposobu posługiwania się nią bliższa jest raczej komunikacji ludów pierwotnych. Już w swej pierwszej syntezie *Mowa i myślenie dziecka* (1923, 1929, 1992) stwierdził, na podstawie obserwacji grupki dzieci, że główną formą ich mowy jest monolog, względnie monolog zbiorowy, nieadresowany do rzeczywistego odbiorcy. Tę formę – dziś byśmy powiedzieli: „dyskursu” nazwał J. Piaget „mową egocentryczną”, uznając ją za pierwotną wobec „mowy uspołecznionej”, a co ważniejsze za właściwą (główną) postać ekspresji językowej pięć-, sześciolatniego dziecka.

Dla J. Piageta język nie był sam w sobie przedmiotem obserwacji jako określona struktura, lecz – z jednej strony – narzędziem do poznania umysłu dziecka, z drugiej zaś – jego obrazem. Na uwagę zasługuje też stosunek Piageta do językoznawstwa; jako przedstawiciel psychologii funkcjonalnej bliższy jest w swej pracy o mowie i myśleniu dziecka koncepcji K. Bühlera, skupia się więc na funkcjach i ich psychologicznej interpretacji (podłożu). Jednak pod koniec życia zwrócił się w stronę koncepcji swojego poprzednika z Genewy – Ferdynanda de Saussure'a, który w nieopublikowanym za życia *Kursie językoznawstwa ogólnego* (1916/1990) stworzył podstawy strukturalizmu. J. Piaget w niewielkim, ale pomysłowym metodologicznie opracowaniu (1972), przetransponował zasady strukturalizmu językoznawczego na materię psychologiczną i w nawiązaniu do tzw. psychologii postaci (Gestaltpsychologie) skonstruował model opisu zjawisk psychicznych, wzbogacając koncepcję F. de Saussure'a o model dynamiczny działających na siebie, a zarazem autonomicznych struktur psychicznych.

Językoznawstwo z psychologią łączy J. Piaget badając logikę małego dziecka, którą traktuje jako spójny system, różny rzecz jasna od zasad logiki dorosłych.

Badając język małego dziecka J. Piaget opiera się przede wszystkim na obserwacji zachowań uczestników zabawy (dziś byśmy powiedzieli: dziecięcych interakcji zabawowych), dokonuje jednak pewnych eksperymentów, w których dziecko występuje w roli „sprawozdawcy-narratora” i opowiada zasłyszane opowiadanie swoim kolegom przedszkolnym (w tzw. Domu Dziecka w Genewie), podczas gdy obserwujący ich Piaget bada reakcje odbiorców na zrozumiałość relacjonowanego opowiadania. Chodzi więc o to, co później D. Hymes (1972) nazwał **kompetencją komunikacyjną**, czyli zdolnością dziecka do dostosowania się do sytuacji.

Równie ważną dla interpretacji komunikacji przedszkolnej jest koncepcja rozumowania „prelogicznego” u dzieci do 7–8 roku życia (por. *Sąd i rozumowanie dziecka*, Lwów–Warszawa, b.r.). Mimo że autor zmodyfikował z czasem swą koncepcję do stwierdzenia odrębności logiki dziecka wobec logiki dorosłych, wydaje się, że potwierdzeniem tej hipotezy jest znane w psychiatrii odróżnienie „psychiki archaicznej” (właściwej dzieciom, chorym psychicznie, ludom pierwotnym, marzeniom sennym) od normalnej psychiki człowieka dorosłego. Otóż ta właśnie psychika charakteryzuje się m.in. brakiem zasady niesprzeczności (dziecko uważa się za misia, kota, pieska i np. szczeka, miauczy, ale zapytane przez mamusię o brak ogonka, mówi, że jest np. kotkiem – Justyną; może być jednocześnie w różnych miejscach, np. w domu i na Łysej Górze u czarownicy).

Warto przypomnieć stwierdzony przez L. Geppertową (1968) fakt, że spójniki relacyjne hipotaktyczne (upodrzedniające) oraz przyimki relacyjne pojawiają się dopiero ok. 6 roku życia. Wcześniej dziecko ogranicza się do łączenia wszystkiego ze wszystkim poprzez proste dodawanie wyrażane spójnikiem „i”.

Co się tyczy funkcji językowych, to najważniejsze wydaje się, nawiązujące do F. Saussure’a (1916) i K. Bühlera (1934) stwierdzenie J. Piageta, że warunkiem wyłonienia się (zaistnienia) u dziecka języka jest obecność funkcji symbolicznej, której innymi (niż komunikacja językowa) przejawami są tzw. zabawy symboliczne i naśladowictwo odroczone. Zjawisko to występuje ok. 3 roku życia, a więc na początku wieku przedszkolnego. Natomiast w drugiej fazie (4–5 lat) następuje szybki rozwój „wyobrażeń umysłowych”, które często modyfikują (zniekształcają) rzeczywistość i już wcześniej pozwalają dziecku na rojenia (marzenia). Wydaje się, że z owymi *images mentales* mamy właśnie do czynienia w omówionej wyżej „mowie egocentrycznej”, a jednym z przejawów tych wyobrażeń jest ekspresja słowna i „kreatywna” funkcja języka u dzieci, znajdująca paralelę w poezji oraz magii. Jest więc rodzajem (odmianą) funkcji performatywnej w rozumieniu Austina (1962). Jedną z ostatnich prac J. Piageta *Strukturalizm* (1972) wprawdzie nie dotyczy bezpośrednio języka dziecka, ale łącząc językoznawstwo z psychologią stwarza potrzebną w tej kwestii aparaturę pojęciową.

Nie licząc wspomnianych wyżej obserwacji J. Baudouina de Courtenaya, systematyczne badania nad językiem małego dziecka rozpoczęli językoznawcy polscy po II wojnie światowej. Ich prace, dzięki bogactwu zebranego materiału, sklasyfikowanego przy użyciu nowoczesnej metodologii, zachowują do dziś swą wartość. Wprawdzie dotyczą one głównie okresu niemowlęctwa i drugiego roku życia, tym niemniej wnoszą wiele do naszej wiedzy na temat języka dziecka przedszkolnego.

Wymienić tu trzeba trzy kolejne syntezy: L. Karczmarska (1953), P. Smoczyńskiego (1955) oraz M. Zarębinskiej (1965), nawiązującej do poglądów R. Jakobsona (1964), który we wcześniejszych swych pracach zwracał uwagę na odwróconą kolejność nabywania języka i rozpadu systemu językowego w afazji (Zarębinska 1973). Wprawdzie kwestia ta nie ma zasadniczego znaczenia dla psycholingwistycznych badań nad językiem dziecka przedszkolnego, wydaje się jednak, że wnioski wynikające z analizy zaburzeń mowy u osób dorosłych odnoszą się też do dzieci niepełnosprawnych. Mianowicie obecne w ich mowie funkcje i kategorie powinny okazać się najtrwalsze, gdyż są najstarsze, o ile rzeczywiście hipoteza R. Jakobsona – jak na razie nie udowodniona – okaże się prawdziwa.

Z badań biorących za punkt wyjścia psychikę (a nie język) dziecka wymienić trzeba, rozpoczęte już przed wojną, studia Stefana Szumana (1939) oraz jego „szkoły krakowskiej”, zwłaszcza zaś M. Przetacznikowej (1959, 1968, 1976), L. Geppertowej (1968), zaś ostatnio M. Kielar-Turskiej (1984, 1985, 1992), M. Smoczyńskiej (1980), M. Ligęzy (1982). Założeniem tego kierunku jest koncepcja działania jako czynnika organizującego umysłowy rozwój dziecka, którego doświadczenia uzewnętrzniają się w pewnych kategoriach pojęciowych, a zadaniem badacza jest poszukiwanie ich językowych wykładników.

Bliższego omówienia wymaga twórczość naukowa i działalność edukacyjna S. Szumana. Jako lekarz z wykształcenia, swoje zainteresowanie psychiką małego dziecka ujawnił w badaniach nad rozwojem spostrzegania i reprodukcji kształtów oraz nad twórczością rysunkową (1926, 1927). Następnie zajmował się rozwojem myślenia (1938), osobowości (1939–1945) i rolą działania (1955), wreszcie wychowaniem estetycznym widzianym na szerokim tle filozoficznym (1962, 1969). Językiem małego dziecka zajmował się S. Szuman przy wielu okazjach (zwłaszcza w 1939 i 1968). Obszerny, dwutomowy wybór jego prac, z przedmową i wprowadzeniem: *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka* (t. I) i *Podstawy rozwoju i wychowania w ontogenezie* (t. II) ukazał się w 1985 r.

S. Szuman potrafił łączyć w swoich pracach na pozór oderwane od życia koncepcje filozoficzne, estetyczne i językoznawcze z wnioskami wynikającymi z obserwacji konkretnych zachowań dziecka. Szczególnie cenne są tu „dzienniczki mowy” (dziecka imieniem Inka), na podstawie których autor dokonuje uogólniającej charakterystyki

procesu nabywania języka, uczenia się w warunkach rodzinnych, roli mimiki i gestów (dziś byśmy powiedzieli „komunikacji niewerbalnej”). Dla Szumana mowa dziecka jest przede wszystkim środkiem do poznania jego psychiki, a zarazem narzędziem myślenia, stąd wynika jego zdaniem potrzeba wdrażania dziecka do tego, by wypowiadało się (a więc i myślało) w sposób sprawny i uporządkowany. Na podstawie materiału kilku „dzienniczków mowy” małych dzieci Szuman (1968, 1985) omówił proces nabywania przez nie określeń osób, zawodów, narodowości i nazwisk. Scharakteryzował na materiale dzienniczka Inki semantykę niezwykle ważnego w procesie wychowania czasownika *musieć* na tle różnych przejawów oporu 7-letniego już prawie dziecka wobec nacisku dorosłych. Doszedł do ważnego wniosku, że małe dziecko więcej wie, niż potrafi to wypowiedzieć, stąd u niego wypowiedzi pozornie eliptyczne. Z omawianych przeze mnie zagadnień szczególnie ważna jest szumanowska „pedagogika pytań dziecięcych” (i modele odpowiedzi).

Pozostając jeszcze przy tradycyjnych metodach badania języka i myślenia dziecka, wspomnieć trzeba o koncepcjach m.in. L. Wygotskiego (1966) na temat społecznej genezy mowy (polemika z koncepcją J. Piageta) oraz języka jako narzędzia w przekazie kulturowym między dorosłymi a dziećmi. Prace te były przedmiotem ożywionej dyskusji w środowiskach psychologów języka dziecka (por. Przetacznikowa 1976, s. 463–483).

4. HIPOTEZA N. CHOMSKY’EGO, PSYCHOLINGWISTYKA ROZWOJOWA

Nieco inną drogą szły badania uczonych amerykańskich. Zgodnie z założeniami behawioryzmu, język dziecka traktowano jako „zachowanie werbalne” lub „werbalizowaną interakcję”, a proces nabywania mowy ujmowany był jako „uczenie się niezwykle złożonego systemu **nawyków** symbolicznych” (por. *Badania...*, 1980, s. 16).

Przełomem stała się recenzja krytyczna znanej pracy B.F. Skinnera *Verbal behavior* (1957) dokonana przez N. Chomsky’ego. Zdaniem N. Chomsky’ego dziecko jest w stanie opanować język, ponieważ posiada wrodzony mechanizm jego przyswajania – LAD (*language acquisition device*), który pozwala mu, na podstawie zasłyszanych u dorosłych wypowiedzi, na tworzenie abstrakcyjnych reguł, które z kolei dzięki LAD umożliwiają generowanie nieskończonej ilości zdań. Na tym polega – według Chomsky’ego – „twórczy (kreatywny) charakter języka”. A wrodzona wiedza dziecka o tych regułach to właśnie **kompetencja językowa**.

Koncepcję N. Chomsky’ego w odniesieniu do języka dziecka rozwinął w 1973 r. D.I. Slobin (Berkeley), który na skalę światową zorganizował porównawcze badania nad językiem małego dziecka. Jego celem było: 1) ustalenie uniwersaliów rozwojowych, czyli kolejności pojawiania się poszczególnych zjawisk; 2) odkrycie różnic między językami wynikających z charakteru środowiska i kultury; 3) weryfikacja hipotezy N. Chomsky’ego (por. Slobin 1980, s. 398–450).

Innym kierunkiem w amerykańskiej psycholingwistyce rozwojowej jest tzw. teoria osiowa (*pivot theory, pivot grammar*), wyróżniająca w wypowiedziach dzieci dwie klasy składniowe: 1) wyrazy P, czyli osiowe (*pivots*), które są funktorami – operatorami, innymi słowy – wyrazami gramatycznymi o ograniczonej liczbie oraz 2) wyrazy O, czyli otwarte (*open*), które są pełnoznaczące, treściowe. Otóż możliwe są następujące połączenia wypowiedziotwórcze: P-O, O-O, natomiast sekwencja P-P jest niedopuszczalna (por. Braine 1980, s. 60–83).

Amerykańskie badania nad językiem i kompetencją komunikacyjną małego dziecka przypominają pod pewnymi względami koncepcję S. Szumana. Główną uwagę poświęca się w nich kontekstowi sytuacyjnemu i intencji semantycznej dziecka oraz związkowi obu czynników, co w uproszczeniu można określić jako analizę dyskursu dziecięcego (Schlesinger 1971/1980, s. 256–298). Doprowadziło to na gruncie psychologii do powstania nowej dziedziny – psychologii poznawczej, zajmującej się modelowaniem procesów przetwarzania informacji (por. *Badania...*, 1980, s. 30–31). Język dziecka rozpatrywany jest w kontekście ludzkiej komunikacji, głównie w aspekcie socjolingwistycznym. Bada się więc wpływ na jego rozwój wypowiedzi kierowanych do dziecka, charakteru środowiska, procesów socjalizujących w różnych grupach społecznych.

To z kolei przesunęło zainteresowania psycholingwistów ze składni i semantyki generatywnej w kierunku pragmatyki i komunikacji, a więc funkcji językowych, aktów mowy, dyskursu, siły illokucyjnej wypowiedzi, wpływu bezpośredniego otoczenia, sposobów przekazywania komunikatu. Wiąże się z tym również, w odniesieniu do sytuacji przedszkolnej, dotychczas niedoceniany aspekt pedagogiczny, mianowicie przygotowanie dziecka do nauki w szkole poprzez wyrównywanie różnic (indywidualnych i środowiskowych), co stanowi jedno z głównych zadań edukacji przedszkolnej.

Szczególnie ważna jest tu **kompetencja komunikacyjna** (Hymes 1972; Bernstein 1980; Bruner 1980), która różni się tym od „kompetencji językowej”, że – z jednej strony – odwołuje się do sytuacji i uczestników aktu mowy, a z drugiej zajmuje się komunikacją niewerbalną, także małego dziecka, które jeszcze nie potrafi mówić. Rolą przedszkola w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej dziecka zajęła się M. Kielar-Turska (1984), proponując eksperymentalny program rozwijania mowy i myślenia dziecka, o czym będzie mowa obszerniej w rozdziale IV.

5. NOWSZE PRACE O JĘZYKU DZIECKA PRZEDSZKOLNEGO

Jak z powyższego przeglądu można wnioskować, większość prac nad językiem małego dziecka skupiało się na okresie wczesnym, do ukończenia 2 r.ż., kiedy kształtuje się system gramatyczny i podstawowe słownictwo. Dopiero od pewnego czasu uczeni, zwłaszcza psycholingwiści, interesują się okresem przedszkolnym.

Najwcześniej zajęto się, charakterystycznymi dla okresu od 2–3 do 5–6 lat, neologizmami. M. Chmura-Klekotowa (1971) na obszernym materiale dokonała ich analizy słowotwórczej. H. Synowiec (1980) rozpatruje je na tle całego słownictwa dziecka przedszkolnego, wskazując na ich różny charakter (uzupełnianie niedoborów, synonimiczne bogacenie istniejących leksemów). Natomiast H. Zgółkowa (1990) zajmuje się czynnikami psychospołecznymi i sytuacyjno-kontekstowymi powstawania neologizmów, wskazując na ich naturalny, komunikacyjny charakter, w przeciwieństwie do stylistycznych, w pewnym sensie zbędnych, neologizmów artystycznych (literackich). H. Zgółkowa znana jest przede wszystkim ze swoich licznych prac nad słownictwem dziecka przedszkolnego (1986, 1990, 1991); wraz z K. Bułczyńską (1987) sporządziła słownik frekwencyjny na próbie 100 000 użycy wyrazów.

Liczne obserwacje i ważne uogólnienia na temat języka dziecka przedszkolnego można znaleźć w pracach prof. M. Zarębiny, która od dawna zajmuje się kształtowaniem systemu językowego małego dziecka (1965) oraz jego rozwojem do wieku szkolnego (1980), zwłaszcza na temat filogenezy: powstawanie fonemów, kategorii gramatycznych (części mowy, wyrazy funkcyjne), struktur składniowych.

Z publikacji ściśle językoznawczych ważny dla niniejszych rozważań jest artykuł G. Sawickiej (1988) o rzeczownikach ekspresywnych w mowie dziecka, w których autorka omawia formacje ekspresywne (zdrobnienia, zgrubienia, *expressiva* właściwe, tj. nacechowane uczuciowo, ale nie zdrobniałe bądź zgrubiałe), zwracając m.in. uwagę na rzadkość negatywnych określeń ekspresywnych (zgrubień), żywotność pewnych wzorów słowotwórczych, a zarazem na rolę czynnika indywidualnego, wpływ sytuacji, przy wyraźnym jednak odróżnianiu czynników sprawczych zdrobnień i zgrubień.

Nowe spojrzenie na język dziecka w wieku szkolnym, a także w okresie wcześniejszym, wnosi rozwijająca się w Polsce od kilku lat lingwistyka edukacyjna (pedagogiczna), której główną przedstawicielką jest Teodozja Rittel. Wychodząc od językoznawstwa ogólnego, bada ona za pomocą jego aparatury pojęciowej rozwój systemu języka dziecka, zwłaszcza zaś kategorii morfosyntaktycznych, takich jak np. osoba. Temu zagadnieniu poświęciła odrębną monografię (1985), a następnie zajęła się rolą wspomnianej kategorii w komunikowaniu się dzieci (1987b). Poświęciła też kilka studiów wyrazom i wyrażeniom dźwiękonaśladowczym (1986, 1987a), z uwzględnieniem aspektu edukacyjnego. Omówiła również funkcję pytań w kształceniu językowym dzieci szkolnych (1996).

Inny punkt wyjścia do swoich badań nad językiem dziecka przedszkolnego przyjmuje Maria Kielar-Turska. Jest nim psychologia rozwojowa w powiązaniu z językoznawstwem, socjolingwistyką, filozofią języka i retoryką. Zajmuje się między innymi rolą, jaką odgrywa przedszkole w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej (1984). Eksperymentalnie zbadała znaczeniową zawartość niektórych słów (wyrażających relacje przestrzenne, czasowe; nazwy nadrzędne) oraz strukturę dziecięcych tekstów

narracyjnych i dialogowych (1989). Ponadto ukazała pomocną rolę języka w poznaniu świata zewnętrznego (1992).

Z ogólniejszego, metodologicznego punktu widzenia ważne wydają się opisy socjokulturowe różnego rodzaju wspólnot językowych (komunikatywnych), np. obserwacje J. Ożdżyńskiego o interakcjach językowych i wpływie środowiska kulturowego na sposób porozumiewania się ludzi (Ożdżyński 1979, s. 7–39).

Podsumowując, prace na temat języka małego i przedszkolnego dziecka możemy podzielić na:

1) prace ogólnojęzykoznawcze nad pochodzeniem języka, w których język małego dziecka jest traktowany jako stadium pierwotnej mowy ludzkiej. Badania te, prowadzone przez wybitnych językoznawców–teoretyków (np. R. Jakobsona), przyczyniły się do wypracowania i pogłębienia metodologii opisu języka dziecka oraz wysubtelnienia rozróżnień terminologicznych;

2) prace psychologiczne, których autorzy (np. S. Szuman) poprzez badania języka chcą poznać psychikę dziecka, a nawet dotrzeć do jej podstaw neurologicznych i genetycznych (Lenneberg 1980);

3) prace z zakresu psycholingwistyki rozwojowej, które poszerzając badania o niewerbalne formy komunikacji, dążą do wypracowania nowej, adekwatnej terminologii, ustalenia uniwersaliów w kształtowaniu się mowy dziecka, zintegrowania badań językoznawczych z psychologicznymi i socjologicznymi (Bernstein 1980).

Mniej natomiast prac dotyczy aspektu edukacyjnego mowy dziecka, tzn. oddziaływania poprzez język na wychowanie i kształcenie oraz twórczą aktywność dziecka. Te właśnie kwestie, ze szczególnym uwzględnieniem ekspresji (nie)werbalnej i innych aspektów komunikacji dziecięcej, będą przedmiotem moich badań.

ROZDZIAŁ II

ROZWÓJ PSYCHICZNY I EDUKACJA DZIECKA PRZEDSZKOLNEGO W ASPEKTCIE JĘZYKOWYM

Nim przejdę do zasadniczej problematyki niniejszej pracy, tzn. roli ekspresji w komunikacji językowej dziecka przedszkolnego, spróbuję pokrótce przedstawić rozwój psychiczny dziecka w tym okresie, wskazując na związane z nim potrzeby i zadania edukacyjne oraz dokonać ich interpretacji.

Wszystkie wymienione aspekty rozwoju dziecka przedszkolnego były przedmiotem licznych studiów i ujęć systematycznych prowadzonych na ogół niezależnie od siebie, ja natomiast spróbuję w tym miejscu dokonać w sposób systematyczny ich interpretacji i zestawienia wyników.

Podejście tego rodzaju można określić mianem „lingwistyki edukacyjnej wieku przedszkolnego”. Omówienie rozpoczniemy od określenia ram czasowych i faz rozwojowych okresu przedszkolnego. Następnie przedstawione zostaną najważniejsze dane na temat rozwoju biologicznego dziecka, a potem jego rozwój umysłowy, emocjonalny i moralno-społeczny. Punktem wyjścia będą dane z zakresu życia psychicznego ze wskazaniem na aspekt pedagogiczny, a zasadniczą częścią interpretacja językowa.

1. RAMY CZASOWE I FAZY ROZWOJOWE OKRESU PRZEDSZKOLNEGO

Poczynając od Platona (*Prawa*, 8, 4, 794), wśród uczonych panuje zgoda na to, że między wiekiem (po)niemowlęcym a szkolnym istnieje okres rozwojowy ok. 3–4 lat, względnie jednolity, charakteryzujący się określonym zespołem cech biologicznych, psychicznych i moralno-społecznych, którym próbuje się przypisać pewne właściwości językowe i wskazać na ewentualne implikacje pedagogiczne.

Za dolną, tzn. początkową granicę wieku przedszkolnego przyjmuje się powszechnie początek trzeciego roku życia (36 miesięcy), zaś górną granicą jest koniec szóstego roku życia. Jedynie H. Wallon stawia cezurę na początku szóstego roku, co może wynikać z wcześniejszego dojrzewania francuskich dzieci (i innych mieszkańców

Południa). Pamiętać jednak przy tym należy, że wskazane tu granice czasowe są umowne, a ich wahania (zwykle opóźnienia) tłumaczy się nie tylko rozwojem jednostkowym. Mogą one przejawiać się również u członków całej określonej zbiorowości, np. wiejskiej. Względna kolejność poszczególnych faz rozwojowych i zachodzących w ich obrębie procesów jest jednak stała, z tym że poszczególni badacze stosują dla ich nazwania różną terminologię. I tak dla S. Szumana wiek przedszkolny wraz z drugim rokiem życia należy do „pierwszego dzieciństwa”, dla S. Baley jest to „drugie dzieciństwo”, a u H. Wallona jest to okres personalizmu. Nieco inaczej ujmuje rzecz M. Kreutz, dla którego wczesne dzieciństwo, połączone z okresem intensywnego rozwoju, trwa od urodzenia do piątego roku życia, po którym następuje „pierwszy zastój” do końca szóstego roku życia (dwa lata), ale końcowa granica tego „pierwszego zastój” kończy się w momencie, którzy inni badacze uznają za górną granicę wieku przedszkolnego. Wśród innych badaczy tylko H. Wallon i M. Przetacznikowa wyróżniają podokresy wieku przedszkolnego. Uczony francuski, dla którego „personalizm”, czyli okres przedszkolny, trwa trzy lata, dzieli go jednocześnie na trzy fazy: oporu, wdzięku i narcyzmu oraz intencjonalnego naśladownictwa. Natomiast M. Przetacznikowa wydziela fazę wczesną (3–4 r.ż.), średnią (4–5,5 r.ż.) i późną (5,5–7 r.ż.) i dokonuje ich subtelnej charakterystyki. Przedstawiamy tu podział w rozbiciu na aspekty:

- biopsychiczny,
- edukacyjny,
- językowy.

Faza wczesna

- A. Mała samodzielność życiowa, czynności głównie manipulacyjne, przede wszystkim ruchowo-spostrzeżeniowe, pomoc dorosłych (i zabawek!) w czynnościach, labilność uczuć i wrażliwość na zmiany otoczenia, myślenie sensoryczno-motoryczne jak w poprzednim (poniemowlęcym) okresie, trudności w koncentracji.
- B. Lepsze rozumienie poleceń indywidualnych niż kierowanych przez nauczycielkę do grupy, do której dziecko z trudem się przystosowuje. Wskazane proste i krótkie zabawy z uwagi na małą wytrzymałość fizyczną i psychiczną (niemożliwość dłuższej koncentracji uwagi).
- C. Po opanowaniu w poprzednim okresie wiedzy gramatycznej i słownictwa (ok. 1000 leksemów) główną formą dyskursu jest rozmowa z opiekunem (matka), rodzeństwem, innymi dziećmi, dominują funkcja ekspresywna i impresywna, zaś symboliczna rozwija się poprzez zabawę i zainteresowanie najbliższym otoczeniem.

Faza średnia

- A. Wzrost samodzielności, łatwiejsza adaptacja do zachowań grupowych (kształcenie przyjaźni), dalej duża impulsywność (nawet agresja), ruchliwość, dociekliwość, rozwój wyobraźni (fantazja), egocentryzm, ale równocześnie poszukiwanie towarzysztwa innych dzieci; myślenie konkretno-wyobrażeniowe.

- B. Zabawy ruchowo-tematyczne, poznanie świata poprzez bogacenie słownictwa, powierchowność, małe zdolności organizacyjne, początki zabaw konstrukcyjnych.
- C. Postępy mowy i dalszy rozwój słownictwa (do 3000 leksemów), wiek pytań (funkcja poznawcza), mowa egocentryczna jako typowe formy dyskursu przedszkolnego, brak spójników hipotaktycznych (zasady przyczynowości, niesprzeczności i innych relacji logicznych). Ekspresja słowna, komunikacja afektywna.

Tabela 1. Okresy i fazy rozwojowe dzieci w ujęciu różnych badaczy

Rok życia	H. Wallon	M. Kreutz	S. Baley	S. Szuman	M. Przetacznikowa	M. Debesse	
zerowy	reakcje odruchowe i pierwotne	wczesne dzieciństwo intensywny rozwój	niemowlęctwo	niemowlęctwo	niemowlęctwo		
pierwszy	działalność zmysłowo-		pierwsze dzieciństwo	drugi rok życia	wiek poniemowlęcy		wiek dziecięcego pokoju
drugi	ruchowa, naśladownictwo				faza wczesna		
trzeci	faza oporu		pierwszy zastój	drugie dzieciństwo	wiek przedszkolny	faza średnia	wiek przedszkolny
czwarty	faza wdzięku narcyzmu	faza późna					
	faza intencjonalna naśladownictwa						
szósty	myślenie pojęciowe (kategorialne) konformizm	okres obiektywny zainteresowanie światem zewnętrznym drugi okres intensywnego rozwoju	trzecie dzieciństwo	drugie dzieciństwo	młodszy wiek szkolny		wiek szkolny (a nawet 14 lat u chłopców)
siódmy							
ósmym							
dziiesiąty							
dziiesiąty	młodość do 21 roku życia	młodość do 21 roku życia	wiek dojrzewania (do 20 roku życia)	drugie dzieciństwo	wiek dorastania (do 17-18 roku życia)		wiek niepokojów dojrzewania
jedenasty							
dwunasty							
trzynasty							
czternasty							
piętnasty							
szesnasty	wiek młodz. entuzjazmu (do 20 r.ż.)						

Faza późna

- A. Zainteresowanie światem zewnętrznym (chłonięcie wiedzy), zdolność do dłuższych wysiłków fizycznych i koncentracji, umiejętność skupiania uwagi, opanowanie, początki myślenia pojęciowego.
- B. Zdolność do działania (zabawy, nauki, pracy) w zespole i percepcji prostych form nauki szkolnej (pogadanki), podział na role i funkcje w zabawie (odgrywanie innych osób), opieka nad młodszymi.
- C. Rozwój pojęć oderwanych (przymiotniki, przysłówki, abstrakta), dalsze bogacenie słownictwa (do ok. 5000 i więcej leksemów), użycie zdań podrzędnie złożonych, poczucie wspólnoty komunikatywnej, świadomość innych wspólnot (dorosłych) i odrębności językowej. Główną formą komunikacji jest język potoczny (w formie standardowej, a na wsi – gwarowej). Zdolność percepcji dłuższych tekstów monotematycznych, dominacja funkcji symbolicznej.

Naszkiecowane tutaj fazy rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym pozwalają uznać fazę średnią za typową dla wymienionego okresu. To usprawiedliwia skupienie się na charakterystycznych dla niego właściwościach języka, takich jak komunikacja afektywna, ekspresja słowna, mowa egocentryczna oraz pytania poznawcze, a za podstawową uznać funkcję ekspresywną zabarwiającą cały proces komunikacyjny. Przypomnieć należy również subtelną obserwację H. Wallona, że środkową fazę personalizmu cechuje „wdzięk i narcyzm”, które właśnie znajdują swój wyraz w funkcji ekspresywnej i odkrytej przez J. Piageta mowie – dziś byśmy powiedzieli: dyskursie egocentrycznym.

2. ROZWÓJ PSYCHOFIZYCZNY I CZYNNOŚCI MOWY

O ile językoznawców interesuje język jako struktura znakowa służąca komunikacji społecznej, także w środowisku przedszkolnym, o tyle dla psycholingwistyki i pedagogiki przedszkolnej ważne są również jego biologiczno-fizjologiczne podstawy, w szczególności rozwój aparatu mowy oraz związek czynności mowy z procesami psychicznymi i czynnościami neurofizjologicznymi. Wiadomo również, że komunikacja dziecka z najbliższymi osobami, przede wszystkim z matką, wyprzedza mowę artykułowaną, a najbardziej pierwotne przejawy rozumnych interakcji pojawiają się w okresie prenatalnym, kiedy to płód reaguje na dotyk, światło, dźwięk (np. głośna muzyka wywołuje energiczne ruchy). Wynika z tego, że procesy myślowe (występujące w swej pierwotnej postaci już u zwierząt, nie posiadających mowy artykułowanej) wyprzedzają komunikację językową, której pojawienie się uwarunkowane jest dysponowaniem wykształconym aparatem (narządami) mowy. A zatem biologiczny i psychiczny rozwój dziecka ważny jest dla ontogenezy języka i należy mieć go na uwadze przy kształtowaniu i usprawnianiu mowy dziecka.

Jak wiadomo, po ukończeniu trzeciego roku życia następuje dalsze zwiększenie wymiarów i masy ciała dziecka, czemu towarzyszy jednak słaba jego świadomość, wyrażająca się m.in. w przekonaniu o nieograniczoności własnych możliwości: ruchów, czynów (np. latania), wspinania, rycia, metamorfozy w zwierzęta i nie istniejące twory baśniowe, co wpływa na rozwój wyobraźni, a zarazem wzrost nadpobudliwości. Wymienione procesy biopsychiczne sprzyjają – z jednej strony – rozwojowi ekspresji i komunikacji niewerbalnej, przejawiającej się w ruchach rąk, ciała (taniec, pantomima, gimnastyka), a z drugiej – mowie egocentrycznej, której nie towarzyszy realny, lecz wyobrażeniowy odbiorca (np. lalka, zwierzę domowe, twór baśniowy), a w skrajnych przypadkach przedmioty (buty, talerzyk itp.).

Związane z tymi przemianami pożądane działania pedagogiczne to przede wszystkim wychowanie zdrowotne (gimnastyka, spacer), sprzyjające rozwojowi mięśni, wyładowaniu emocji i łagodzeniu nadpobudliwości. Przy kształceniu mowy można wykorzystać śpiew, ważny dla organizacji prozodycznej (rytm, tempo, siła głosu, harmonizacja struktury) wypowiedzi.

Rozrostowi fizycznemu całego organizmu, przy słabych mięśniach, towarzyszy niezdolność do długotrwałego wysiłku, a także trudności w koncentracji uwagi. Dziecko nie jest więc zdolne do dłuższego podtrzymywania lub odbioru rozmowy, o czym należy pamiętać na zajęciach indywidualnych i grupowych. Tak charakterystyczna dla wieku przedszkolnego zmiana zainteresowań, nieuwaga, pozorna gonitwa myśli to zjawiska naturalne, uzasadnione fizjologicznie. Nadają one specyficznych cech dyskursowi dzieci w wieku przedszkolnym.

Stosunkowo mała jeszcze pojemność płuc jest odpowiedzialna za szybsze niż u dorosłego tętno i oddech, a w konsekwencji za stosunkowo szybkie tempo mowy i przyspieszony w porównaniu z dorosłym jej rytm. Zjawisko to daje się często obserwować. Edukacja psycholingwistyczna powinna polegać w tym przypadku na ćwiczeniach rytmizująco-uspokajających oddech (skracanie wdechu, wydłużanie wydechu), m.in. poprzez dobór odpowiednich piosenek.

W interesującym nas okresie dokonują się ważne zmiany w mózgu, czego zewnętrznym przejawem jest wzrost powierzchni i wagi tego narządu. Od strony funkcjonalnej następuje:

- 1) większy wpływ kory mózgowej na niższe części układu nerwowego: spadek impulsywności, lepsza koordynacja,
- 2) większa zdolność do odbioru bodźców zewnętrznych, a więc komunikatów językowych,
- 3) wzrost połączeń nerwowych i układu sygnałowego, co umożliwia wytwarzanie nowych odruchów za pomocą instrukcji językowej (początki funkcji perswazyjnej),
- 4) w dalszym ciągu procesy pobudzania są silniejsze niż procesy hamowania, co daje afektywny charakter komunikacji, stopniowe równoważenie się tych procesów nerwowych.

Jak zgodnie stwierdzają psycholodzy, w wieku przedszkolnym dominuje myślenie zmysłowo-wyobrażeniowe, a dopiero pod jego koniec pojawiają się pojęciowo-symboliczne formy myślenia, czego językowym przejawem jest powstawanie pojęć o charakterze abstrakcyjnym i wykładników relacji logicznych (Geppertowa 1968; Zarębina 1980).

3. ROZWÓJ UMYSŁOWY A WARSTWA SEMANTYCZNA KOMUNIKATÓW DZIECIĘCYCH

Elementarne procesy poznawcze sięgają wieku niemowlęcego, a nawet prenatalnego. Są to jednak głównie doznania zmysłowe i proste spostrzeżenia, utrwalane przez wielokrotne (dodatnie i ujemne) doświadczenia.

Na okres przedszkolny przypada szybki rozwój wyobraźni, któremu towarzyszy myślenie (jeszcze prelogiczne) oraz bogacenie pamięci i wzrost zdolności uwagi.

Główną formą działalności dziecka są zabawy: tematyczne, konstrukcyjne, a przede wszystkim poznawcze, w mniejszym stopniu twórczość „artystyczna”. Ten dział pedagogiki przedszkolnej, który skupia się na kształtowaniu czynności poznawczych wychowanka, określa się terminem wychowanie umysłowe lub ogólne, częściowo też moralno-społeczne (Kwiatowska 1985). Z językoznawczego punktu widzenia w zachowaniach mownych ujawnia się funkcja przedstawieniowa (komunikatywna, symboliczna), odnosząca znak językowy do rzeczywistości.

W okresie tym rośnie wrażliwość wzrokowa oraz ważna dla komunikacji językowej – wrażliwość słuchowa; usuwanie wad własnej wymowy przez autokorektę stanowi jedno z narzędzi terapii logopedycznej.

Uwaga przedszkolnego dziecka jest jeszcze nietrwała, rozproszona i raczej niepodzielna; z trudem podporządkowuje się jego słabej jeszcze woli. Utrudnia to dziecku percepcję dłuższych, zwłaszcza monotematycznych i mało urozmaiconych komunikatów językowych. Stąd potrzeba odpowiedniego zaplanowania (atrakcyjnych) zajęć, przede wszystkim uwzględniających wymianę roli „nadawca – odbiorca”.

Wyobrażenia dziecka przedszkolnego bywa określana jako bujna, co w opinii S. Szumana (1957) polega m.in. na zdolności do „wymyślenia” (na podstawie zasłyszanych baśni i innych utworów literackich dla dzieci, a dziś na podstawie programów telewizyjnych) cudownych wydarzeń, np. przy udziale metamorfoz: ożywianie rzeczy martwych, uczłowiczenie zwierząt, a także w kierunku odwrotnym, co zgodnie z psychiką archaiczną znajduje paralelę w mitologii i literaturze (por. *Przemiany* Owidiusza). Wyobrażenia ta, na początku spontaniczna, mimowolna, przekształca się w dowolną, twórczą. Pobudza ona przeżycia emocjonalne i znajduje ujście w ekspresji językowej dziecka, a także w zabawie i twórczości plastycznej. Z drugiej strony rozwija myślenie i przyczynia się do wypuklenia funkcji symbolicznej w wypowiedziach, zgodnie z koncepcją wyobrażeń umysłowych (*images mentales*) J. Piageta.

Pamięć bezpośrednia (świeża, robocza) umożliwia udział w dyskursie sytuacyjnym, natomiast kształtowana dopiero **pamięć trwała** rozwija funkcję poznawczą i poprzez wypowiedzi narracyjne (opowiadania, mowa egocentryczna i wewnętrzna) sprzyja rozwojowi poczucia czasu, pojawia się różnicowanie i stopniowanie nabierających różnych odcieni przeszłości i przyszłości, kształtuje się też pamięć historyczna, utrwalająca wspomnienia z dzieciństwa zachowywane następnie do wieku dorosłego.

Myślenie jest jeszcze konkretno-wyobrażeniowe, ale pod koniec okresu przedszkolnego, zwłaszcza przy odpowiednim treningu edukacyjnym i normalnym rozwoju pamięci i wyobraźni, staje się pojęciowe (logiczne, kategoriałne, symboliczne, abstrakcyjne). Językowym przejawem tego myślenia jest rozwój określeń abstrakcyjnych, nazw czynności, cech i ich stopni oraz relacji składniowo-logicznych (spójniki podrzędne). Natomiast właściwe wiekowo myślenie wyobrażeniowe ma, jak zauważa J. Piaget, charakter prelogiczny. Dokładniej mówiąc, logika dziecięca nie zna zasady niesprzeczności, jedności czasu i miejsca wydarzeń, tożsamości osób, a prawda i fałsz są traktowane raczej operacyjnie niż w odniesieniu do rzeczywistości. Temu prelogicznemu sposobowi myślenia towarzyszy ekspresja i komunikacja afektywna, co eksponuje funkcję emotywną wypowiedzi (Łata 1992). Zaś myślenie pojęciowe wiąże się z funkcją symboliczną i poznawczą. Przejawem samodzielności myślenia dziecka są wspomniane wyżej poznawcze „pytania samoczynne” (Rittel 1986).

Jak już wcześniej wspomniałam, główną formą działalności umysłowej dziecka przedszkolnego są zabawy tematyczne. W związku z tym wydaje się interesujące porównanie opisywanych przez W. Dynera (1971) kręgów zabaw tematycznych w przedszkolu z wyróżnionymi przez H. Zgółkową grupami znaczeniowymi wyrazów.

H. Zgółkowa (1990, s. 61–72) na pierwszym miejscu ze względu na częstotliwość i ważność w życiu dziecka umieszcza: (1) wyrazy rodzinne, tzn. nazwy stopni pokrewieństwa, (2) nazwy zawodów, także neologizmy oraz nazwy cech i ich nosicieli, zwykle negatywnych, (3) określenia części ciała (także „zwierzęce”) oraz związane z nimi (4) pojęcia dotyczące zdrowia, choroby, leczenia, następnie (5) zwierzęta, często w formie zdrobniałej oraz rośliny, zwłaszcza owoce i kwiatki. Kolejną ważną dziedziną w życiu dziecka jest (6) świat baśni i jej twórców (krasnale, straszysła, imiona z bajek, głównie telewizyjnych i literackich). Ważną też rolę odgrywają (7) pojazdy mechaniczne, m.in. nazwy marek samochodów oraz cechy korespondujące z tym kręgiem tematycznym, (8) słownictwo wojenne i wojskowe, a dalej (9) określenia miejsc (budowli, kryjówek, większych przestrzeni). Następnie autorka wyodrębniła (10) grupę przymiotników oznaczających kolory, smaki oraz określenia waloryzujące. Dalej idą (11) czasowniki, głównie określenia ruchu oraz różnych form mówienia (komunikacji językowej), a także interesujące nas tu wyrażenia dźwiękonaśladowcze, np. *bzykać, chrupać, ćwierkać, hukać, kwiczeć, miauczeć, mruzczeć, pluskać, pukać*. Jak widać, nie wszystkie z nich są pochodzenia onomatopiecznego (derywaty od interiekcji), lecz zostały zaliczone do wspólnej kategorii tylko na zasadzie podobieństwa

dźwiękowego. Kolejną ważną grupę stanowią zdrobnienia, spieszczone formy imion, a także zgrubienia, zwykle o zabarwieniu ujemnym, za to nacechowane emotywnie, np. *jabłucho, piecho, poducha*. Pokażną hasłowo grupę reprezentują neologizmy dziecięce. Liczne są też wykrzykniki właściwe (prymarne), obejmujące 208 hasel, ale w tekstach dziecięcych wykazują one niską frekwencję: większość z nich nie przekracza 1–2 użyć; ok. 30 przekracza 10 użyć tekstowych, a tylko 6 przekracza 50 (0,5%): *aaa!* 70, *ee!* 55, *la!* 50, *y!* 80, *yy!* 79, *yyy!* 67. Wynika z tego jasno, że w dyskursie przedszkolnym wykrzykniki i onomatopeje nie odgrywają większej roli.

Co się tyczy wykładników funkcji ekspresywnej, to rzecz przedstawia się zupełnie inaczej, gdyż wyrażają ją zdrobnienia, zgrubienia, spieszczenia i wspomniane już wykrzykniki. W dyskursie dziecięcym funkcja ta odgrywa więc zasadniczą rolę.

Porównanie tematów zabaw w przedszkolach oraz grup znaczeniowych wyrazów używanych przez dziecko przedszkolne prowadzi do wniosku, że nie przystają one do siebie.

Zabawy tematyczne, jeśli mają być skuteczne, muszą być przystosowane do możliwości semantycznych dziecka przedszkolnego.

Co do funkcji językowych, kształtowanych przez zabawy tematyczne, to dominuje w nich funkcja przedstawieniowa (symboliczna) i poznawcza; pojawia się też kreatywna, gdyż – jak zauważa W. Dyner (1971, s. 61) – „mowa stwarza pozory, że coś się dzieje, coś trwa w kształcie określonymi słowami”. Chodzi więc o siłę illokucyjną w rozumieniu J.L. Austina, czyli o funkcję performatywną w jej przedszkolnej odmianie.

4. ROZWÓJ EMOCJONALNY A EKSPRESJA JĘZYKOWA

Trzeba przyjąć za pewnik, że początki elementarnych uczuć zmysłowych sięgają życia prenatalnego. W okresie ponimowlęcym są to jeszcze głównie odczucia organiczne, zmysłowe i funkcyjne, a rozwój wyższych uczuć (dodatnich i ujemnych) przypada na okres przedszkolny, kiedy wzrastają wydatnie możliwości wyobraźni i wrażliwość. Przy słabym jeszcze uspołecznieniu prowadzi to do egocentryzmu (por. koncepcję J. Piageta), a nawet narcyzmu (H. Wallona).

Jak zauważa M. Przetacznikowa (1989, s. 488–489), do 6 r.ż. dziecko cechuje afektywność i impulsywność, a nawet fizyczna agresja.

Z rozwojem emocjonalnym związana jest ściśle **funkcja ekspresywna** języka, który może przekazać całą gamę uczuć, takich jak: (nie) pewność, (nie) śmiałość, uraza, zawiść, a nawet chęć zemsty, uczuć nieobcych dziecku przedszkolnemu.

W tym okresie rozwija się świat wyobraźni, której przejawem jest tak zwana „mowa egocentryczna”, odkryta przez J. Piageta.

Rozwijaniu życia uczuciowego służy wychowanie estetyczne (por. Kwiatowska 1985, s. 317–418), głównie zajęcia plastyczne oraz muzyczne; te ostatnie mogą być wykorzystane do kształcenia słuchu fonetycznego oraz struktury prozodycznej wypowiedzi (por. rozróżnienie słuchu fonetycznego i fonematycznego przez B. Rocławskiego, *Poradnik fonetyczny dla nauczyciela*).

Mało dotychczas badane związki między językiem a muzyką (por. Bristiger 1986) wynikają z natury czasowo-akustycznej obu dziedzin. Wspólne są im, choć różnie rozumiane, pojęcia: akcent, pauza, tempo, wysokość, rytm, siła, modulacja oraz temat, fraza, utwór. Wydaje się, że właśnie okres przedszkolny, kiedy dziecko łatwo przechodzi od mowy (*recitativo*) do śpiewu (*canto*) może być dobrą okazją do odkrywania ich wzajemnych związków i prowadzenia stosownych zajęć rozwijających zdolności muzyczne, a zarazem doskonalących mowę. Obok zwerbalizowanych i muzycznych form ekspresji, do rozwoju emocjonalnego przyczynić się mogą inne dziedziny działalności znakowej przedszkolnego dziecka: plastyka, taniec, gimnastyka, których narzędziem są obrazy, figury, konstrukcje; gesty i postawy symboliczne zaspokajające właściwy temu wiekowi głód ruchowy.

5. ROZWÓJ MORALNO-SPOŁECZNY, WSPÓLNOTA KOMUNIKATYWNA PRZEDSZKOLA

Następstwem rozwoju uczuciowego i umysłowego jest kształtowanie się (pod koniec okresu przedszkolnego) osobowości, temperamentu oraz zdolności do ocen moralnych innych ludzi (dorosłych i dzieci). Dziecko potrafi już odróżnić dobro od zła, odczuwa pokusy, ma poczucie wyższości/nіższości, zdaje sobie sprawę z istnienia śmierci, a wychowane religijnie wierzy w Boga, życie pozagrobowe. Nie posiada jeszcze np. poczucia winy i innych wyższych odczuć moralnych (por. Przetacznik-Gierowska 1987, s. 269). W obrębie pedagogiki przedszkolnej jest to dziedzina wychowania społeczno-moralnego (Kwiatowska 1985).

Do sfery społecznego rozwoju dziecka należy jego zdolność do pragmatycznych zachowań w obrębie aktów mowy, czyli **kompetencja komunikacyjna**, która stała się przedmiotem licznych badań (por. *Badania...*, 1990, s. 454–696).

Zajęcia przedszkolne powinny stwarzać dziecku poczucie wspólnoty komunikatywnej, przez kształcenie współodpowiedzialności, także dzięki wprowadzaniu do jego zasobu leksykalnego słownictwa moralno-społecznego (por. Rittel 1992, s. 85–109). Jednak będzie ono odgrywać większą rolę dopiero w wieku szkolnym.

FUNKCJE JĘZYKOWE I AKTY MOWY W DYSKURSIE PRZEDSZKOLNYM

1. FUNKCJE JĘZYKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

KLASYFIKACJA FUNKCJI JĘZYKOWYCH

Jak wiadomo, pojęcie **funkcji** wprowadził do językoznawstwa psycholog austriacki K. Bühler (1934), ale odniósł je nie do systemu języka, lecz do znaku językowego, który może pełnić trojaką funkcję:

- funkcję **symboliczną**, czyli przedstawieniową,
- funkcję symptomu, czyli **ekspresywną**, wyrażającą stan psychiczny nadawcy,
- funkcję apelu, czyli **impresywną**, oddziaływującą na odbiorcę.

Ujęcie to weszło do podręczników językoznawstwa (np. Milewski 1965) i pojawia się w wielu opracowaniach, także psycholingwistycznych. Funkcje są jednak często nazywane inaczej lub też ich ilość zmienia się (por. *Badania...*, 1980, s. 44–45).

Kolejną klasyfikację funkcji językowych przedstawił R. Jakobson (1964), uwzględniając sytuację komunikacyjną i jej wyznaczniki. Autor przypisuje sześciu elementom aktu komunikacji odpowiednie funkcje:

- nadawca – **emotywna**,
- odbiorca – **konatywna**,
- kontekst – **poznawcza**,
- komunikat – **poetycka**,
- kontakt – **fatyczna**,
- kod – **metajęzykowa**.

Pozostawiając na uboczu funkcję poetycką, wszystkie pozostałe funkcje (nawet metajęzykowa) mają swoje odzwierciedlenie w języku dziecka przedszkolnego. Różnica w porównaniu z językiem dorosłych polega na częstotliwości pojawiania się ich w aktach mowy. Wynika ona z różnych potrzeb psychicznych, którym odpowiadają poszczególne funkcje.

U dzieci przedszkolnych wszystkie funkcje są niejako zanurzone w emocjonalności. W przypadku komunikacji dziecka przedszkolnego ujęcie R. Jakobsona (1964) można modyfikować w sposób następujący:

1. Funkcja **ekspresywna** (emotywna) wyraża stan uczuciowy dziecka i jest najbardziej charakterystyczna dla tego wieku. Głównymi jej wykładnikami są wykrzykniki i wyrażenia dźwiękonaśladowcze, o których będzie mowa w dalszej części niniejszej pracy. Służą jej też znaki niewerbalne (kinetyczne i proksemiczne).

2. Funkcja **impresywna** (konatywna) – w odróżnieniu od logiczno-perswazyjnego jej charakteru u dorosłych – u dziecka jest zwykle nacechowana emocjonalnie. Oznacza to sięganie po środki przekazywania inne niż argumenty trafiające w sferę myśli.

3. Funkcja **poznawcza** (symboliczna, komunikatywna) w początkowym okresie przedszkolnym nie odgrywa większej roli: uwidacznia się poprzez tzw. pytania samostne, które są narzędziem poznawania przez dziecko świata (por. rozdz. IV); również miewa nacechowanie afektywne (rozdz. IV).

4. Funkcja **fatywna** służy do podtrzymywania kontaktu z otoczeniem; u dziecka również ona może mieć charakter emocjonalny, czego przejawem jest na przykład płacz (krzyk) dziecka pozostawionego samotnie oraz mówienie do samego siebie.

5. Funkcja **metajęzykowa** pojawia się u dziecka przedszkolnego późno; przejawem jej może być dezaprobata dla wypowiedzi innych dzieci lub dorosłych; również taka dezaprobata może mieć charakter emocjonalny, co przejawia się poprzez np. płacz czy rozżalenie.

6. Funkcja **magiczna**, występująca rzadko w języku dorosłych; widoczna jest u dziecka w traktowaniu przedmiotów (zabawek) jako rzeczy żywych, którym wydaje się np. polecenia, jak ludziom. U ludów pierwotnych za przejaw funkcji magicznej można uważać wiarę w wywoływanie za pomocą **słów** nazywanych przez nie **rzeczy** oraz obawę przed skutkami takiego zabiegu (tabu).

PODŁOŻE PSYCHICZNE FUNKCJI ZACHOWAŃ JĘZYKOWYCH

Już z ujęcia K. Bühlera (1934) widać, że poszczególne funkcje językowe wynikają z potrzeb psychicznych i leżących u ich podłoża czynności neurofizjologicznych. Jest to szczególnie widoczne w przypadku małego (do 3 r.ż.) i przedszkolnego dziecka.

1. Na czoło wybijają się, wyrażane przez funkcję **ekspresywną**, emocje (uczucia), wrażenia oraz wyobrażenia dziecka. Jak wspomniano, mają one często podłożo fizjologiczne: ból, przyjemność fizyczną, poczucie sytości, niedosytu (głodu), pragnienia. Obok nich pojawiają się stany psychiczne wywołane przez czynniki zewnętrzne: radość, ciekawość, niepewność, strach, poczucie zagrożenia. Wszystkie te stany mogą być werbalizowane, ale często wyrażają się poprzez śmiech, krzyk, łzy, które można traktować jako znaki niewerbalne, o ile są kierowane do odbiorcy. U dziecka funkcja ekspresywna ma z reguły charakter spontaniczny, podczas gdy u dorosłych ekspresja może być przejawem np. twórczości artystycznej, będącej wynikiem refleksji intelektualnej.

2. Drugą co do ważności funkcją w języku dziecka przedszkolnego jest funkcja **impresywna**. Przejawia się w niej aktywność życiowa. Dlatego ulega osłabieniu na przykład w czasie choroby, kiedy dziecko nie krzyczy, ale swoim wyglądem, ruchami, postawą ciała wyraża w sposób niezamierzony (symptom) swój stan fizjologiczny. Zdrowe, normalnie rozwinięte dziecko przejawia swą aktywność życiową przez różnego rodzaju krzyki, ruchy, przywołania oraz artykułowane (zwerbalizowane) życzenia, prośby, apele, rozkazy. Małe dziecko pod wpływem matki spełniającej jego życzenia i powtarzającej przy tym m.in. wyrażenia dźwiękonaśladowcze typu: *cham-cham*, *papu*, *cacy*, *siku*, zaczyna je powtarzać i widząc oczekiwaną przez siebie reakcję otoczenia, uświadamia sobie rolę znaku językowego. Prowadzi to do stopniowego kształtowania się funkcji **perswazyjnej**, poza podłożem emocjonalnym. Ale impresje o podłożu uczuciowym nie wygasają, towarzyszą człowiekowi przez całe jego życie.

3. Funkcja **poznawcza** z czasem dopiero się wykształca, gdyż jej symboliczny charakter możliwy jest tylko przy myśleniu kategorialnym (logiczno-pojęciowym), a więc w wieku szkolnym. Wtedy właśnie dziecko zaczyna wyraźnie oddzielać nazwy (pojęcia) od samych rzeczy; stąd też późne pojawienie się wyrazów relacyjnych: przymiotników, abstraktów (por. Geppertowa 1968; Przetacznikowa 1959, 1976).

4. Równie ważna dla komunikacji jest pojawiająca się funkcja **fatyczna**. Ma ona swoje podłoże fizjologiczne i zapewne sięga życia płodowego, kiedy to dziecko reaguje już na dotyk, światło, siłę głosu. Ta potrzeba kontaktu, pierwotnie zmysłowego – fizycznego (dotyk, pieszczota, potrzeba bliskości), zmienia się z czasem w bliskość uczuciową (sympatię i empatię), a w przypadku komunikacji międzyludzkiej ulega konwencjonalizacji, której przejawem są zachowania grzecznościowe, służące m.in. do podtrzymywania kontaktu pomiędzy uczestnikami danego aktu mowy (Rittel 1987b).

5. W przypadku funkcji **metajęzykowej** trudno mówić o podłożu psychofizycznym; pojawia się ona najpóźniej, w związku z rozwojem myślenia logiczno-pojęciowego, jako przejaw refleksji nad językiem. Jest właściwa wiekowi szkolnemu (por. Kawka 1990).

6. Rządka, jak już zaznaczono, w języku dorosłych funkcja **magiczna** w życiu przedszkolaka odgrywa ważną rolę, a przejawia się przede wszystkim w zabawach, zwłaszcza plastycznych (rysowanie, malowanie, lepienie z plasteliny itp.). Towarzyszy też zabawom tematycznym (np. obiad dla lalek, choroba czy śmierć lalki, por. znany utwór muzyczny Czajkowskiego). W zabawach tego rodzaju dziecko traktuje (jak w magii) przedmioty jako istoty, wchodzi w rolę ich opiekunów, wierzy, że naprawdę żyją. Jak zauważa J. Piaget (1929, s. 95–187), dla dziecka w wieku przedszkolnym (do 7–8 r.ż.) nie istnieje granica między myśleniem a fabułą (zmyśleniem), co uwiadcza się w tworzeniu wyobrażonej rzeczywistości.

Jak z powyższego zdaje się wynikać, w języku dziecka istnieje inna niż u dorosłego hierarchia funkcji, z których najważniejsza jest funkcja ekspresywna. Jest ona w tym okresie silnie nacechowana emocjonalnie. Ta emocjonalność zabarwia w sposób wi-

doczny także inne funkcje: impresywną, kreatywną, a nawet fatyczną i komunikatywną (która jest mianownikiem wszystkich pozostałych funkcji).

2. AKT MOWY DZIECKA PRZEDSZKOLNEGO

KOMPETENCJA KOMUNIKACYJNA DZIECKA

Z psycholingwistycznego punktu widzenia podstawowym problemem przy badaniu aktów mowy jest kompetencja komunikacyjna dziecka, analizowana w aspekcie pragmatyczno-funkcjonalnym (*Badania...*, 1980, s. 454–460). Jak dotychczas, interesowano się nią w okresie wczesnego dzieciństwa (Bruner 1980, s. 483–513). Dla badania kompetencji komunikacyjnej dziecka w wieku przedszkolnym ważne wydaje się pojęcie zabawowego aktu mowy (Bruner 1980, s. 501, za Reynoldsem). Chodzi w nim nie o treść przekazu, lecz o zachowanie się jego uczestników, różne od zachowań w komunikacji ludzi dorosłych, gdzie kompetencja polega na umiejętności stosowania reguł użycia form językowych, oczekiwania na odpowiedź rozmówcy, umiejętności słuchania, a także na znajomości zwyczajów danej grupy. Inaczej mówiąc, chodzi o kompetencję socjolingwistyczną.

Rolą przedszkola w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej dziecka zajęła się M. Kielar-Turska (1985), zwracając uwagę na dwa rodzaje jej składników:

- funkcjonalne, polegające na umiejętności posługiwania się językiem w różnych sytuacjach, zdolności do przekazywania informacji, jasnego formułowania pytań, wyrażania własnych emocji itp.

- interakcyjne, czyli właściwe zachowania się podczas rozmowy, umiejętność słuchania, rozpoczynania i kończenia rozmowy, ukształtowania postawy ciała, utrzymania dystansu itp.

W wieku przedszkolnym występuje znaczne zróżnicowanie kompetencji komunikacyjnej w zależności od środowiska społecznego (Bernstein 1980, s. 557–596), partnerów rozmowy (dziecko z dzieckiem, dziecko z osobą dorosłą), jej tematu i charakteru (opowiadanie, perswazja, sprzeciw, rozżalenie), wreszcie od indywidualnych zdolności dziecka.

Następnie autorka przechodzi do sposobów rozwijania kompetencji komunikacyjnej. M. Kielar-Turska proponuje eksperymentalny program rozwijania mowy i myślenia dzieci w wieku przedszkolnym. Istotą tego programu jest współuczestnictwo dziecka we wszystkich sytuacjach wychowawczych, w których nie tylko wykonuje ono zadania, lecz jest zachęcane do pewnych czynności i zadań przez stworzenie odpowiednich warunków. Może także operacje te planować samo. Nauczyciel-wychowawca powinien proponować różne alternatywne działania, tzn. stwarzać sytuacje dla dobrowolnych wyborów, a tym samym dla rozwijania indywidualności dziecka.

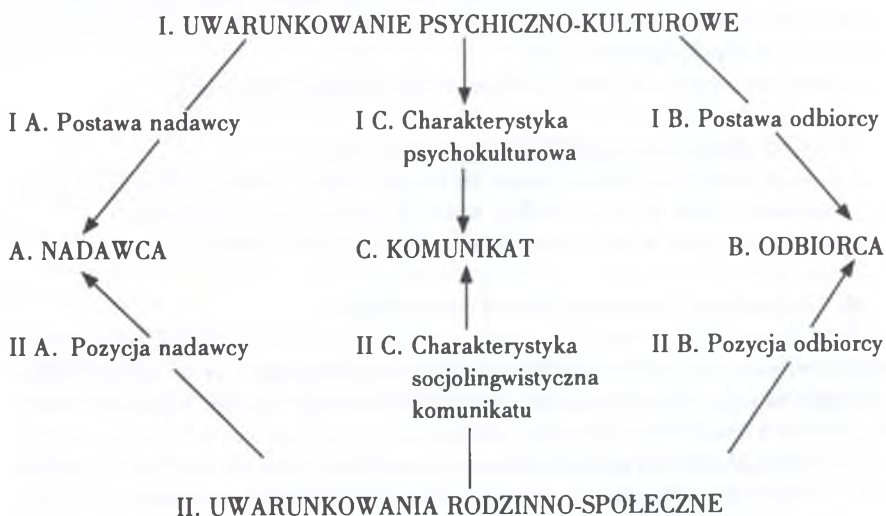
Program wyróżnia kilka dziedzin rozwoju mowy: wymowa, słownictwo, poprawność, rozumienie, wyrażanie relacji, opowiadanie, dialog, przygotowanie do czytania i pisania. Jest on zilustrowany szeregiem przykładów (konspektów) zajęć.

Z zagadnień o charakterze bardziej ogólnym, autorka – opierając się na bogatej literaturze przedmiotu – zwraca m.in. uwagę na przełom, jaki zachodzi ok. 5 r.ż., kiedy dziecko częściej zaczyna zwracać się do innych dzieci, podczas gdy wcześniej kontaktowało się głównie z dorosłymi. Język częściej służy do kontroli zachowań własnych (funkcja metajęzykowa); dziecko różnicuje formy wypowiedzi w zależności od odbiorcy.

MODEL AKTU MOWY DZIECKA PRZEDSZKOLNEGO

W każdym akcie mowy, a więc także w jego przedszkolnym modelu, musi wystąpić: (A) nadawca, (B) odbiorca i (C) komunikat, który jest osadzony w odpowiednim kontekście (I) społecznym i (II) kulturowym. W przypadku komunikacji językowej dziecka przedszkolnego ważny jest również wiek i postawa psychiczna uczestników aktu mowy oraz ich sytuacja środowiskowo-rodzinna. Czynniki te kształtują odpowiednio postawę i pozycję nadawcy oraz odbiorcy, wpływają także na charakter komunikatu.

Schematycznie model aktu mowy dziecka przedszkolnego można przedstawić w sposób następujący:



Na podstawie przedstawionego tu modelu można dokonać charakterystyki ramowej aktu mowy dziecka przedszkolnego:

I A. Postawa psychokulturowa nadawcy (wobec odbiorcy):

- wobec innego dziecka – życzliwość, zainteresowanie, sympatia, gniew;
- wobec rodziców i opiekunów – miłość, przywiązanie, sympatia, gniew, poczucie zagrożenia;
- wobec nauczyciela-wychowawcy – przywiązanie, sympatia, przywilność, wrogość, obojętność, niechęć;

I B. Postawa psychokulturowa odbiorcy komunikatu (wobec nadawcy):

- wobec innego dziecka – zainteresowanie, obojętność, gniew, strach?, wrogość?
- wobec rodziców – posłuszeństwo, nieposłuszeństwo, lęk;
- wobec nauczyciela – (nie)posłuszeństwo, obojętność, lekceważenie?;

II A/B. Pozycja rodzinno-społeczna uczestników wynika ze stosunków rodzinnych, atmosfery, uwarunkowań materialnych, obyczajów oraz charakteru przedszkola: państwowego, prywatnego, prowadzonego przez zakonnice, od ilości dzieci w przedszkolu, atmosfery w nim panującej, przyjaznego programu wychowania i sposobu jego realizacji.

I C. Charakterystyka psychokulturowa komunikatu

- funkcje – ekspresywna, impresywna, fatyczna, komunikatywna?, metajęzykowa?;
- kanał – ustny (bezpośredni, przy pomocy środków technicznych), początki komunikatu (odbioru) pisanego;
- styl – afektywny, familiarny, potoczny, dydaktyczny, półoficjalny;

II C. Charakterystyka socjolingwistyczna komunikatu

- miejsce – teatr, ognisko muzyczne, MDK, plac zabaw, ulica, szpital, przychodnia;
- status – prośba, życzenie, rozkaz, odmowa, protest, bunt, polecenie;
- kierunek – dziecko–dziecko, dziecko–rodzice, dziecko (dzieci)–nauczyciel.

III Ekspresja w illokucyjnych aktach mowy dziecka

Twórca teorii aktów mowy J.L. Austin (1962; por. Searle 1987, Boniecka 1985) odkrył najpierw istnienie w języku wypowiedzi **performatywnych**, takich, które powodują zmianę stanu rzeczy, np. *przysięgam, ślubuję, skazuję, zapisuję w spadku*, głównie o charakterze prawnym i quasi-prawnym. Z czasem jednak doszedł do wniosku, że większość wypowiedzi skierowanych do rzeczywistego odbiorcy w akcie mowy zawiera ów składnik semantyczny o charakterze performatywnym. Są one mianowicie wypowiedzane z określoną intencją – nazwaną przez J.L. Austina **siłą (mocą) illokucyjną**, czyli wykonawczą. Otóż intencja ta może polegać na:

- wywołaniu w odbiorcy określonej reakcji fizycznej, np. *uciekaj! zobaczysz na polu* (= idź na pole, a zobaczysz), *widzisz, jak oberwał* (= uciekaj, bo ty też oberwiesz);

– pobudzeniu go do refleksji, sklonieniu do zastanowienia się nad tym, co usłyszał i przyjęcia określonej postawy, np. *mamusi głowa pęka, taka chora, a ty się wciąż drzesz* (próba sklonienia dziecka – najprawdopodobniej nieskuteczna! – do pójścia spać); wierszyk dziecięcy zasłyszany przed kilku laty w klinice w Prokocimiu: *Patrz jaka beksalala przyjechała do szpitala, a doktorzy powiedzieli, takiej beksy nie widzieli* (zachęcenie dziecka do cierpliwości w trudnej sytuacji życiowej);

– uświadomienie odbiorcy, jak nadawca tworzy swoją wypowiedź, np. przypomina coś sobie, bardzo czegoś chce, myli się, np. (ojciec wrócił „pod humorem” do domu i zwraca się do dwójki swoich dzieci) *...a tatuś pamiętał o was, widzicie o tu przyniósł jabłuszka, no i co, ooo! jaki tatuś dobry, tak was kocha*; tego rodzaju wypowiedzi zdarzają się (przy świadomym swej intencji nadawcy) raczej rzadko w komunikacji z dzieckiem przedszkolnym.

W koncepcji J.L. Austina istnieją jeszcze dwa inne rodzaje aktów mowy: **lokacyjne**, pozbawione siły wykonawczej, nie pojawiające się w dyskursie między nadawcą a odbiorcą oraz akty **perlokucyjne**, wskazujące na przewidywane przez nadawcę skutki (powodzenia) aktów illokucyjnych, tzn. na przewidywaną przez niego zmianę stanu rzeczy.

B. Boniecka (1985) zestawia kilkadziesiąt wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym o mocy illokucyjnej, których nadawcy: grożą, ostrzegają, rozkazują, zachęcają, namawiają, przyrzekają, odmawiają, oczekują opinii, odstręczają, proponują, sugerują, wyrażają zaniepokojenie, upewniają się dociekają, zapewniają, przekonują, nie akceptują, wyrażają pragnienie, zadowolenie, radość, dziwią się, dają wyraz uczuciom zawodu, rozżalenia, niepewności, wyrażają zwątpienie i rezygnację, zaniepokojenie, robią wyrzuty, lekceważą odbiorcę; mogą go też w różny sposób oceniać. Liczbę odcieni można mnożyć, autorka jednak nie dokonuje ich analizy strukturalnej (nie omawia ich formy językowej), a semantykę tych wypowiedzi sprowadza do omówionych wyżej trzech intencji: wywołanie reakcji, pobudzenie do refleksji, wytworzenie opinii o rozmówcy. Wydaje się, że poszerzając klasyfikację o wypowiedzi performatywne właściwe (nazwa czynności jako akt wykonawczy, np. *przysięgam*), można illokucyjne akty mowy podzielić na:

- a) **nakłaniające** do pożądanego przez nadawcę postępowania, ujęte jako: rozkaz, polecenie, perswazja, namowa, zachęta, propozycja, prośba, pragnienie, błaganie,
- b) **ostrzegające** przed wykonaniem niepożądanego czynności: przestroga, groźba, pogroźka, zastraszenie; przestrzeżenie przed czymś,
- c) **odmawiające** wykonania (spełnienia czynności, do której uczestnik aktu mowy jest nakłaniany): odmowa, brak zgody, zlekceważenie ostrzeżenia, groźby itp.,
- d) **zapewniające** o swej dobrej intencji wobec współrozmówcy: obietnica, przyrzeczenie, ślubowanie, przysięga, oświadczenie, deklaracja,
- e) **usprawiedliwiające** się przed ostrzeżeniem i negatywną oceną,

- f) **oceniające** postępowanie (postawę, zachowanie) współ rozmówcy, która to ocena może być:
- **pozytywna**: pochwała, komplement, wyrażenie sympatii, uznania, uwielbienia,
 - **negatywna**: wymówka, krytyka, nagana, oskarżenie, potępienie, poniżenie itp.,
- g) wyrażające **zainteresowanie**, zaciekawienie, docieklivość, głównie w formie pytania,
- h) wyrażające **uczucia**, które mogą być:
- **przyjemne** (miłe): *cieszę się, rad(a) jestem, miło mi, że* itp.,
 - **nieprzyjemne** (niemiłe): *przykro mi, smutno mi, boję się, obawiam się* itp.,
 - **obojętne**: zdziwienie, zastanowienie, brak pewności, niezdecydowanie.
- Nietrudno zauważyć, że tylko niektóre z wymienionych intencji ilokucyjnych są dostępne dziecku przedszkolnemu. Zgodnie z założeniem niniejszej pracy spróbuję zilustrować tu tylko te, które mają nacechowanie ekspresywne (afektywne). Przykłady zaczerpnęłam z materiałów przytoczonych przez J. Baudouina de Courtenay (1895–1898, za: Chmura-Klekotowa 1971), M. Zarębinę (1980), B. Boniecką (1985) oraz H. Zgólkową (1990). To nacechowanie ekspresywne widoczne jest w zaobserwowanym przez wymienionych badaczy konturze prozodycznym, w strukturze wyrazu (zdrobienia, zgrubienia, onomatopeje), w intonacji zdania (wykrzyknienia) oraz w sytuacji, w jakiej dziecko wypowiada swą intencję, w kilkakrotnym powtarzaniu (słowa, pojęcia) itp.
- a) nakłaniające: *Józiu tata nam każe zdejmować trzewiki i pończochy, więc trzeba zdjąć* (J.B., 174); *Niech tata już idzie, do widzenia* (tamże, 178); *Mnie głowa od tego boli, jak mię tata wytrzęsie* (tamże, 197); *Nie pij łyżeczkę. Miesia się łyżeczkę* (M.Z., 35); *Nie gadaj, nie podpowiadaj pani* (tamże, 81); *Gośka, ty siedzisz jak zamurowana, mów coś* (B.B., 73); *No teraz biegnij za mną, hej, hej!* (tamże); *Dobra, dobra, fydaj, fydaj* (uciekaj), *ja zrobię to sam* (H.Z., 94); *Marsz do przedszkola, tu nie będziesz bałaganić* (tamże, 100); *Marsz na leżaki, ale już piorunem się rozbierać* (tamże, 115).
- b) ostrzegające: *mala, áda cići, mála ta áda cići* (mało wody sodowej) (J.B., 134); *Sławusiu! nie pokazuj swego...* (Sławuś tak się obrócił, a tu widać jego... tyłek) (tamże, 167); *nie zb'erał* iakiś pap'eruf, to może być opśikane (M.Z., 81); *Tylko mi nie podzycie* (B.B., 72); *Aż ustył z tobą gdzieś iść, ciągle mało i mało, masz mi nic nie wołać*, co potrzeba to ci kupie (do lalki) (H.Z., 99).
- c) odmawiające: (Ja: „na barana”) *Kiedy ja nie mogę, bo jem bułkę* (J.B., 182); *Nie pójdę z tobą nigdzie!* (B.B., 73).
- d) zapewniające: nie znalazłam przykładów,
- e) usprawiedliwiające: *Tato, czegoś się złamał ołówek, ja nie przyciskałam, złamał się* (wstrzymując łzy) (J.B., 160); *A bo ja tak nie umiem zucać!* (B.B., 75) *Nie będę już psiowała zabawek* (H.Z., 76); *Ja śpiewam, a nie krzyczę. Nie klóćem się* tylko z tobą *rozmawiam* (tamże, 102).

f) oceniające:

- pozytywne: brak przykładów,
- negatywne: *Tatusz jest obrzydliwy*. Nie, mama *obrzydliwa* i wszyscy tylko ja jedna (J.B., 160); A panie chcą, żeby panowie do nich mówili, że one są piękne, a one myślą, że są piękne, a *one są brzydkie* (tamże, 189); *Ksycom... maluxy osalane!* Cicho bońćce *maluxy, perżałuxy, kopćaluxy!* (M.Z., 66); *Ona złoboła dopiro siku w majty i na koldtę* (H. Z., 77).

g) zaciekawienie, pytanie – ocena: *Gżę vy tu psyśli grać!* (M.Z., 70); *czyj to krem?* Mój pewnie. A co się nim smaruje? ręce? (...) *A pupę?* – Jak ktoś chce, to może. (B.B., 74).

h) wyrażanie uczuć:

- pozytywne: *Pańi mńe poxfalita!* (M.Z., 57); *Ale psywalita!* znowu gol, osiem goli scalilem dzisiaj (B.B., 77);
- negatywne: *Hanusia sama całuje* (Mańcie), a nam nie pozwala (J.B., 204) – zawiedzenie; *Raz do ręki tłuć tłuć i brzdęk [...]* a były takie fajne i to dwie (B.B., 77) – rozżalenie; *Nic z tego, chyba nie włożę, o tak musi to być. Nie, nie włożę* (tamże, 78) – rezygnacja; *A tata to nic nie mówił, tylko mnie zbił* (M.Z., 117) – rozżalenie;
- obojętne: *To znaczy lubicie ze sobą przebywać? tak?* (B.B., 77)

Jak widać z powyższego przeglądu, u dziecka przedszkolnego przeważają i wykazują najważniejszą skalę odcieni akty mowy nakłaniające, ostrzegające, oceniające i wyrażające uczucia negatywne. Językowymi wykładnikami ekspresji jest w nich najczęściej prozodyczny kontur wypowiedzi (zwłaszcza wykrzyknienia, tryb rozkazujący), a także powtórzenia, przede wszystkim jednak semantyka użytych leksemów, użycie zaimków, negacji, przysłówków uogólniających. Natomiast neologizmy słotwórcze są zupełnie wyjątkowe. Znalazłam tylko jeden przykład w materiałach J. Baudouina de Courtenaya: *A jaki kraj pani najwięcej lubi? Bo ja Polskę. Może Rosję, Niemczyska; ja nienawidzę Niemczysków. Niemcy wymyślają na Polskę* (191), ale wyraz *Niemczyska* może być przyjęty z języka dorosłych.

Jedno wydaje się pewne, że illokucyjne akty wymowy dziecka przedszkolnego mają zwykle nacechowanie ekspresywne (emotywne), podobnie jak inne jego wypowiedzi. Zachodzi więc łączenie nie tylko funkcji komunikatywnej z ekspresywną, lecz także perswazyjnej z ekspresją.

3. Dyskurs przedszkolny

Ogólna charakterystyka dyskursu przedszkolnego

Dyskurs jest przedmiotem badań lingwistyki tekstu (Beaugrande, Dressler 1980). Dyskursem jest każdy tekst spójny zarówno pisany, jak też mówiony, funkcjonujący

w akcie porozumiewania się. Innymi słowy, jest nim wszelkie wystąpienie komunikacyjne (tamże, s. 19), które spełnia następujące warunki: tekst jest spójny strukturalnie i znaczeniowo, ze strony nadawcy ma charakter intencjonalny, a ze strony odbiorcy jest akceptowany (akceptowalność), cechuje się informatywnością (większą lub mniejszą), jest odniesiony do konkretnej sytuacji (w czasie i przestrzeni), wpisuje się w komunikacyjną intertekstowość (odnosi się do innych tekstów, wiedzy ogólnej, zwyczajów kulturowych itp.). Istnieją różne formy dyskursu w zależności od dziedziny, w jakiej przejawia się aktywność językowa człowieka w społeczeństwie. Mogą to być na przykład: polityka, religia, sądownictwo, teatr, literatura, nauka, edukacja. Ale można też mówić o dyskursie rodzinnym, obyczajowym, zawodowym, środowiskowym. Każdy z tych dyskursów charakteryzuje się odpowiednim doбором słownictwa, budową wypowiedzi, właściwościami stylistycznymi (mówiony, pisany; potoczny, wyszukany), przede wszystkim jednak strategią pragmatyczną (por. Awdiejew 1987), która zapewnia osiągnięcie określonego celu. Każdy dyskurs mówiony składa się z aktów mowy, o których w przypadku sytuacji przedszkolnej była już mowa. Otóż te akty mowy układają się w dłuższe sekwencje. Sekwencją aktów mowy o określonej strategii pragmatycznej są na przykład zabawy w przedszkolu lub zajęcia w szkole. W czasie takich zajęć nauczyciel-wychowawca kieruje się strategią przewidzianą celami wychowania i nauczania (por. rozdz. III).

Z kolei, musimy sobie zadać pytanie, czy można mówić o dyskursie przedszkolnym, a jeśli tak, to jak się on ma do dyskursu edukacyjnego oraz rodzinnego i jakie są jego osobliwości.

W moim przekonaniu można wyodrębnić dyskurs przedszkolny przede wszystkim ze względu na główną formę aktywności dziecka w wieku 3–7 lat, jaką jest zabawa, rzadko obecna na zajęciach szkolnych. Pamiętać jednak należy, że aktywność zabawowa dziecka pojawia się znacznie wcześniej, już w okresie wczesnego niemowlęstwa, i towarzyszy człowiekowi przez całe życie. Specyfiką zorganizowanej zabawy przedszkolnej jest jej cel wychowawczy, a zatem podstawą dyskursu przedszkolnego jest zabawa edukacyjna. Implikuje to zbiór odpowiednich form językowych. Kontakt musi być (między dziećmi i w relacji wychowawczyni–dzieci) bezpośredni, niekiedy nawet (gdy trzeba dziecko pocieszyć) – intymny. Jediną możliwą formą przekazu jest rozmowa (indywidualna lub zbiorowy dialog: wychowawczyni–dzieci, pod koniec pobytu dziecka w przedszkolu także pogadanka). Styl wypowiedzi – potoczny. Zarówno w spontanicznych zachowaniach dziecka, jak też w niektórych rodzajach zabaw tematycznych (np. w strażaków czy w pociąg) dużą rolę odgrywa gestykulacja i inne znaki niewerbalne, co odróżnia dyskurs przedszkolny od innych form dyskursu edukacyjnego.

Oczywiście, dziecko w wieku przedszkolnym pozostaje pod przemożnym wpływem otoczenia rodzinnego, głównie matki. Prowadzony z nią **dyskurs rodzinny** wraz z jego wszystkimi cechami, jak: intymność, afektywność, potoczność (a w pewnych

środowiskach nawet wulgarność), różni się w sposób zasadniczy od dyskursu przedszkolnego, obie kategorie łączy tylko potoczność i bezpośredniość kontaktu zabawowego. Poszukując stosownego określenia można go nazwać dyskursem dziecięcym. Jego psycholingwistycznej analizie dokonała G.W. Shugar.

Obok różnic i osobliwości dyskursu przedszkolnego, o czym będzie jeszcze mowa niżej, wykazuje on wyraźne podobieństwa do innych form komunikacji edukacyjnej między nauczycielem a uczniem (wychowawcą a wychowankiem) na poziomie szkolnym, licealnym i akademickim. Mimo różnicy wieku uczestników można wskazać, że łączy je:

- cel dydaktyczno-wychowawczy (przekazywanie wiedzy i kształcenie postaw), narzucający określone strategie pragmatyczne,

- ustna forma przekazu bez udziału mediów, styl kolokwialno-konsultacyjny (mówiony, poprawny, ale niewyszukany),

- zabawowo-ćwiczeniowy charakter kontaktu z dominującą rolą pedagoga przy (oczekiwanej) wzajemnej życzliwej postawie uczestników. Składają się one na dyskurs edukacyjny, który jest przedmiotem badań lingwistycznych – lingwistyki edukacyjnej.

Jak na tym tle scharakteryzować dyskurs przedszkolny? Otóż na podstawie wcześniejszych rozważań można wymienić następujące jego cechy:

- zabawowa forma interakcji, niezależnie od celów wychowawczych i dydaktycznych zajęć,

- twórca (w szerokim rozumieniu tego wyrazu) charakter zachowań dzieci (plastyka, taniec, śpiew, językowe **wykrzykniki**, **rymowanki**, **wyliczanki**),

- znaczący udział niewerbalnych środków komunikacji,

- zabarwienie emocjonalne wszystkich realizowanych w dyskursie funkcji językowych.

SPECYFICZNE FORMY DYSKURSU PRZEDSZKOLNEGO

W obrębie dyskursu przedszkolnego wyróżnić można kilka odmian, które zostały już częściowo opisane w literaturze przedmiotu, głównie psychologicznej, jako charakterystyczne dla tego okresu. Nie nazywano ich jednak dyskursem, lecz **mową**, **mówieniem**, **wypowiedziami**. Zgodnie z przyjętymi w tej pracy założeniami psycholingwistyki, są to sekwencje (strategie, zbiory uporządkowane aktów mowy) i wobec tego zaliczyć je trzeba nie tylko do składni czy stylistyki, lecz właśnie do dyskursu.

Do tej pory opisane zostały dwa jego rodzaje: mowa egocentryczna i pytania samoisne (samoczynne). Wydaje się, że można dodać do nich jeszcze jedną formę, mianowicie komunikację afektywną.

1. **Mowa egocentryczna** została odkryta i opisana przez J. Piageta (1929, 1992), który określa ją jako mówienie do siebie i o sobie i uważa za typową formę wypowiedzi dziecięcej, starszą niż **mowa uspołeczniona** (dialog rzeczywisty). Ujęcie to spotkało się z krytyką późniejszych badaczy, przede wszystkim psychologa L.S. Wygotskiego (1971), który odrzucił tezę J. Piageta o pierwotności mowy egocen-

trycznej, uważając ją za wtórną wobec **uspołecznionej**. Podobne stanowisko zajęła M. Przetacznikowa (1976, s. 426–466). Przypomnijmy w tym miejscu koncepcję J. Piageta: obserwując dwoje bawiących się ze sobą dzieci, zanalizował on ich spontaniczne wypowiedzi na tle sytuacji, w jakiej były wypowiedzane i doszedł do wniosku, że około połowę tych wypowiedzi dziecko kieruje do siebie, a współuczestnik zabawy nie jest ich rzeczywistym odbiorcą, lecz tylko stanowi podniętę do mówienia. Również przy powtórzonej obserwacji w większym zespole poszczególne dzieci zwracały się do siebie samych.

W obserwowanych wypowiedziach dzieci autor wyróżnił trzy kategorie (odmianki) mowy egocentrycznej: echolalia, monologowanie, monologowanie zbiorowe.

– **Echolalia** – powtarzanie sylab lub wyrazów, a nawet zdań, np. *luloid – celuloid, kuku – kuku, tryton – tryton, jaki śmieszny pan – jaki śmieszny pan*. W opinii J. Piageta jest to **naśladownictwo** (odgrywanie naśladownicze), a czynność ta ma funkcję zabawową i nie jest skierowana do współroz mówców; towarzyszy zwykle zabawie, np. rysowaniu.

W stylistyce zjawisko powtarzania nosi nazwę iteracji lub retardacji, a w przypadku sylab lub morfemów – reduplikacji. W obu przypadkach nie mamy do czynienia z funkcją komunikatywną (informacja znaczeniowa), lecz ekspresywną, która zwykle jest zabarwiona emocjonalnie. Nietrudno zauważyć, że cytowane przez J. Piageta wyrażenie *ku – ku* (tu w odniesieniu do zegara) ma charakter onomatopeiczny i że tego rodzaju iteracja dotyczy większości tych wyrażen (por. przykłady w rozdz. VII).

– **Monologowanie** – dziecko nie zwraca się (nie adresuje swoich wypowiedzi) do nikogo, mówi tak, jakby głośno myślało, do siebie. Potrzebna mu jest jednak obecność innych osób – dorosłych lub dzieci, gdyż chce być w swoim zachowaniu akceptowane, a nawet podziwiane. W opinii J. Piageta monologowanie wypływa z potrzeb psychicznych dziecka. Czynność mówienia sprawia dziecku przyjemność, jest formą zabawy. Są to zwykle ciągi wypowiedzi, kierowane do przedmiotów i zabawek, np. lalki, misia, traktowanych jak osoby. J. Piaget przytacza następujący monolog chłopca imieniem Pie, który ma narysować liczbę **9**:

(Pie bierze zeszyt rachunkowy do ręki i obraca kartki):

1, 2., 3, 4, 5, 6, 7, ... 8, 8 i 9. Numer 9, numer 9, numer 9 (śpiewając), ja chcę numer 9 (spogląda na kolegę Bea). Teraz zrobię 9, 9, robię 9 (rysuje). (Do przechodzącej wychowawczyni, która nic nie mówi). Proszę Pani, to jest 9, 9, 9, ... numer 9. (Podchodzi do liczydła, by zobaczyć kolor liczby). Różowy ołówek, trzeba 9 (śpiewa). (Do przechodzącego EZ) Ja robię 9. (EZ: Co będziesz robił?) – Kółeczka (Ołówek się złamał) Aj, aj. Teraz doszedłem do 9.

Podobne monologi – rozmowy z zabawkami można znaleźć w pracy H. Zgólkowej (1990). Sama również wielokrotnie obserwowałam takie **językowe zachowanie** dzieci, zwłaszcza w wieku 5–6 lat, w różnych przedszkolach.

– **Monologowanie zbiorowe.** W opinii J. Piageta jest to najbardziej uspołeczniona forma mowy egocentrycznej, która mimo obecności innych osób nie ma charakteru dialogowego, ponieważ dziecko nie zwraca się do niego, lecz mówi do siebie. Autor przy tej okazji zauważa, że również dorośli w chwilach napięcia mówią do siebie, ale nie po to, by być słyszany i rozumiany. Charakterystyczną cechą jest zaczynanie wypowiedzi od zaimka pierwszej osoby *ja* (Wychowawczyni mówi do grupy dzieci, że sowy nie widzą za dnia. Na to chłopiec imieniem LEV siedząc przy stole, gdzie pracuje – bawi się grupa dzieci): *Ja to wiem dobrze, że nie może (sowa widzieć). Zrobiłem już książyc, więc trzeba by go zmienić* (Zbiera nasiona klonu). *Mam tu całą masę binokli. Ja mam fuzję, żeby go zabić. Ja jestem kapitan, na koniu. Ja mam konia i mam także fuzję* (Piaget 1929/1992, s. 36).

Wydaje się, że lepszym przykładem byłby rzeczywiście zbiorowy monolog kilkorga dzieci, ale w dostępnych mi materiałach nie znalazłam odpowiednich egzemplifikacji. Nie zdołałam też zaobserwować podobnych sytuacji z przedszkola u dzieci starszych (4,5–6 r.ż.). Wprawdzie mówienie przy niezwracaniu uwagi na innych spotyka się u najmłodszych dzieci (3–4,5), ale forma ta nie spełnia stawianych przez J. Piageta warunków **pozornego dialogu**.

2. **Pytania samoistne** uważane są powszechnie (Piaget 1929, s. 185–255; Szuman 1939; Przetacznikowa 1976, s. 466–467) za jedną z głównych form działalności językowej dziecka przedszkolnego. Według M. Przetacznikowej (1976, s. 466) największy ich procent przypada na piąty rok życia, ale pojawiają się już pod koniec 2 r.ż. W opinii J. Piageta (1929, s. 45 i n.), we wcześniejszym okresie dzieci częściej pytają o **MIEJSCE** i **NAZWE** (rzeczy, osoby), a z czasem (ok. 6 r.ż.) przeważają pytania o **CZAS** i **PRZYCZYNĘ**. Wcześniej dziecko pyta o intencję, cel, a odpowiedź na takie pytanie brzmi *dlatego, żeby...*, dopiero później pyta o motywację logiczną, a odpowiedź na takie pytanie zawiera słowo *ponieważ*. Przyczynowe *dlatego...* ma charakter uczuciowy (przejaw rozczarowania), a nie poznawczy, zaciekawienie przychodzi później. Pod sam koniec wieku przedszkolnego dziecko szuka motywacji logicznej (myślenie abstrakcyjne). Jak zauważa J. Piaget, dziecko nie wierzy w przypadkowość otaczających go wydarzeń, zwykle szuka w sposób mniej lub bardziej naiwny związków przyczynowych, dla dorosłych wręcz nieoczekiwanych. Zgodnie z tą logiką, rzeczy i zwierzęta mają cechy, a więc i intencje ludzkie (antropomorfizm) i nic nie dzieje się bez przyczyny.

Otóż ta postawa dziecka, które w miarę rozwoju umysłowego zdaje sobie sprawę ze swojej niewiedzy, skłania je do zadawania, poczynając od 4–5 r.ż., niezliczonej ilości tzw. pytań samoistnych (samoczynnych, spontanicznych), nie związanych z aktualną sytuacją, lecz z całym światem. Najlepszą ilustracją takiej postawy może być znany wiersz Jana Brzechwy, zaczynający się od słów: *Była sobie taka Ania, co staiała zapytania...*

Z punktu widzenia dyskursu przedszkolnego poprzez pytania ujawnia się funkcja komunikatywna (chęć uzyskania informacji od współ rozmówcy). Najbardziej interesujące są jednak pytania bez intencji poznawczej. Mianowicie, jak zaobserwował J. Piaget (1929, s. 46 i n.), często dziecko samo sobie zadaje pytanie albo zadawszy je komuś innemu, nie interesuje się odpowiedzią, np.: *Proszę pani, pót to dobrze? Tak niech pani patrzy* (s. 47).

Na uwagę zasługują także pytania nacechowane emocjonalnie, które wyrażają pośrednio postawę zawiedzenia, sprzeciw, krytykę: *Dlaczego już muszą iść spać?* (+ płacz).

3. **Komunikacja afektywna** – jak już była mowa wcześniej, w obrębie aktów mowy może dochodzić do współlistnienia kilku funkcji, przy czym w języku dziecka przedszkolnego zaobserwować można wyraźną dominację funkcji ekspresywnej. Najbardziej uderzające jest nacechowanie emocjonalne wypowiedzi o funkcji komunikatywnej, co z językoznawczego punktu widzenia może się wydać czymś nieoczekiwanym lub wyjątkowym. Tymczasem w wypowiedziach dzieci zarówno opublikowanych wcześniej (Zarębina 1980; Zgólkowa 1990), jak też zebranych przeze mnie można znaleźć liczne przykłady łączenia funkcji komunikatywnej (symbolicznej) z ekspresywną. Oto kilka z nich: Chłopiec (w wieku 2,6 lat) w czasie rozmowy z osobą dorosłą biega po sali, wykrzykuje do siebie (mowa egocentryczna) i zaczepia dziewczynkę, zwracając się do niej: *Dużi spat do mamy! Gubiuam! zoumeze, iesce skoce, iesce las... o cukeiecek!* (do Jolusi, która mu się wyrwa i chce uciekać:) *Ukofać* (chce ją ukochać), a *nie bezes puakaua!* Funkcję komunikatywną spełniają sekwencje: ‘spadł żołnierzyk’, ‘zgubiłem żołnierzyka’, ‘chce jeszcze raz skoczyć’. Funkcja ekspresywna: ‘zdziwienie i radość z powodu cukierka’. Funkcja impresywna (perswazja + emocje): ‘ukochaj mnie, nie płacz’ (Zarębina 1980, s. 22).

Dziewczynka (w wieku 3,0 lat) zwraca się do matki: *Mama, mama idź do cholely* (cholery), *daj mi tekę, bo ja idę do szkoły. Kup mi coś pisiowania* (pisania). *Ja chce pisiować, pisiować [...]* *Będę pisiować kumenty, będę pisiować kumenty* (dokumenty). Wypowiedź dyrektywno-komunikatywna, jej zabarwienie emotywnie wyraża się w użyciu wyrazu ekspresywnego *do cholery* (z którego znaczenia nie zdaje sobie sprawy zapewne, ale służy on tu do wzmocnienia żądania wobec matki). Wykładnikami emocji jest powtarzanie czasownika *pisiować* ‘pisać’ (pojedynczo i w zdaniu) (Zgólkowa 1990, s. 76).

Dziewczynka (wiek 4,6), przedszkole: przybiega do wychowawczynie zdenerwowana: *Proszę Pani! Ta Mariola, ta rykwa, ciągle ryczy i ryczy. Nie chce lalki, nie chce liska. Nie można z nią się bawić, tylko ryczy!* – funkcja komunikatywna: informacja o zachowaniu koleżanki; funkcja perswazyjna (ukryta): ‘niech Pani ją weźmie od nas’; nacechowanie emotywnie: wyraża się w intonacji, powtarzaniu czasownika płakać w formie potocznej *ryczeć* i spontaniczny neologizm: *rykwa* (obserwacja własna w jednym z krakowskich przedszkoli).

Dwaj chłopcy (jeden 4,9, drugi 5,1 r.ż.), przedszkole, zabawa autkami: A.: *To ty będziesz kierowca!*, B.: *Nieme, ja już zdechły*; A.: (kieruje autkiem) *Tit, tit, tit, brrr! z drogi!* B.: *Teraz ja prowadzę*, A.: *Uciekaj, bo cię samochód przejedzie na zupeł, uciekaj!* Wymiana funkcji komunikatywnej i impresywnej (rozkazy) nacechowana emocjonalnie, zabawie towarzyszą gesty, ruchy ciała (obserwacja własna w przedszkolu).

Rozmowa dwojga dzieci podczas malowania: dziewczynka (5,9), chłopiec (6,4); Ch. *Moje ręce różowe, wyfarbowałem*. Dz. *To krew, nie farba*. Ch. *Ona kłamie, kłamczuch, kłamczucha!* Dz. *Głupiś!* Komunikatywna i emotywna ocena i reakcja na nią (obserwacja własna).

Rozmowa dwóch chłopców (wiek 6,1 i 6,4) po powrocie z ogródka: A.: *On ma brudne paznokcie, bo się grzebał w błocie jak świnia*; B. *A ja nie powiem, co ty jesteś* (+ gest zaczepki). Funkcja komunikatywna przechodzi w ekspresywną, znaki niewerbalne.

Przykłady tego rodzaju można mnożyć. Występują one głównie w dialogu, zwłaszcza starszych dzieci. Funkcji komunikatywnej towarzyszą wykładniki ekspresji (werbalne i gesty, ruchy ciała), komentarze, prośby, groźby, pogrożki, przejawy zniecierpliwienia. Wszystko to rozmowie nadaje emocjonalny charakter. Komunikacja łączy się tu z wyrażaniem uczuć dziecka i jest właściwie ich przejawem, rezultatem. W języku dziecka przedszkolnego wypowiedzi często informacyjne, bez dodatkowego zabarwienia pojawiają się w moich materiałach, a także w innych zbiorach (J. Piageta. M. Zarębiny, H. Zgółkowej) rzadko. Towarzyszy im obok emocji impresja, chęć wymuszania na odbiorcy komunikatu (rodzicach, wychowawczynie, innych dzieciach) pożądanego działania. Komunikaty, rozkazy, życzenia, prośby są jednak wypowiedziane w napięciu (według moich obserwacji – na wyższym tonie), z przerwami, zawieszeniem głosu. Mają wyraźne nacechowanie emocjonalne, które w moim przekonaniu należy uznać za obligatoryjny składnik dyskursu przedszkolnego.

ROZDZIAŁ IV

EKSPRESJA WYRAZEŃ DŹWIĘKONAŚLADOWCZYCH W JĘZYKU DZIECKA PRZEDSZKOLNEGO

1. JĘZYKOWE ŚRODKI EKSPRESJI MAŁEGO DZIECKA

Każdy język posiada zróżnicowany repertuar środków emotywnych. Większość z nich pojawia się już w mowie małego dziecka, gdzie występują one z dużą częstotliwością, co czyni wrażenie dużej ekspresyjności jego wypowiedzi. Wykładniki emotywności można znaleźć na wszystkich płaszczyznach języka dziecka w wieku przedszkolnym.

PŁASZCZYZNA FONETYCZNA

Środki ekspresji w płaszczyźnie fonetycznej uzewnętrzniają się przede wszystkim w konturze prozodycznym wypowiedzi. Wykładnikiem emotywności jest siła, wysokość i barwa głosu oraz swoista intonacja. Z tonem wypowiedzi wiąże się ściśle rodzaj pauz i akcentów w żywej mowie dziecka. Układem wyższych i niższych tonów (rejestrów) wyraża się nie tylko treść wypowiedzi. W dialogu tonem niższym wypowiadamy słowa dorosłego, a wyższym słowa dziecka. Wysokość tonu służy również do wyrażania pewnych stanów uczuciowych, takich jak: niepewność, gniew, smutek, ironia, radość. Na przykład wyrażenie *Moja Mamo*, zabarwione uczuciem smutku, zostaje wypowiedziane przez dziecko niższym tonem (rejestrem), natomiast gdy dziecko wypowiada je z radością, używa tonów wyższych. Jeszcze innym wykładnikiem ekspresji może być barwa głosu, choć ona jest cechą wrodzoną. Zależy bowiem od budowy narządów mowy i stopnia ich ukształtowania. Ponieważ u dziecka narządy mowy nie są jeszcze w pełni rozwinięte (krótsze struny głosowe, mniejsze rozmiary jamy ustnej i nosowej, wady głosowe związane z wiekiem), istnieje swoista barwa głosu, którą można nazwać głosem dziecięcym. Innym prozodycznym wykładnikiem emotywności jest tempo mówienia, chodzi o różnicę między tzw. mową allegro a mową lento. Uczucie radości dziecko wyraża w wypowiedziach szybkich, czasem nawet niezrozumiałych, a smutek odzwierciedla się w raczej wolnym tempie wypowiedzi. Pamiętać jednak należy, że tempo mowy zależy od różnych czynników, takich jak: temperament, stan somatyczny czy stopień nadpobudliwości psychoruchowej dziecka; nie jest więc zawsze

sygnałem emotywności wypowiedzi. Jeszcze innym przejawem stanu emocjonalnego może być zawieszenie głosu lub urwanie ciągu wypowiedzi. Kolejnym wykładnikiem prozodycznym emotywności jest dłuższe lub krótsze wymawianie poszczególnych głosek, zwłaszcza samogłosek, np. *booooli*, *dzień doooooobry*, *taaaaki las*, służące do wyrażania radości, gniewu, bólu, zdziwienia. Zauważyć należy, że takie przedłużanie artykulacji głosek może pełnić również funkcję komunikatywną, np. w opowiadaniu *daaaawno*, *daaaawno temu*, *tak daleeeeko*, *duuuuży dom*, powtórzona samogłoska wyraża odległość w czasie lub przestrzeni, wielki kształt itp.

Obok prozodycznych wykładników emotywności w płaszczyźnie fonetycznej służyć temu celowi może również postać dźwiękowa wyrazów, zwłaszcza onomatopei i wykrzykników. Różnią się one od normalnych (komunikujących) środków językowych doбором i frekwencją pewnych głosek. Zdarzają się struktury składające się z samych samogłosek, np. *aaa!*, *aj!*, *iii!*, *oj!*, *au!*, *ooo!*, z samych spółgłosek, np. *brrrr*, *chrrr*, *mrrrr*, *ksz-ksz*, *pst!* lub kombinacje obu rodzajów dźwięków.

W onomatopejach dziecięcych i ludzi dorosłych można zauważyć naprzemienne występowanie samogłosek wysokich i niskich, np. *bim-bam*, *tik-tak*, *mik-mak* albo powtarzanie tego samego kompleksu głosek jedynie ze zmianą spółgłoski, np. *fik-mik*, *stuk-puk*, *szurum-burum*, *krętu-wętu*, *łap-cap*.

PLASZCZYZNA MORFOLOGICZNA

W obrębie płaszczyzny morfologicznej należy zwrócić uwagę na funkcję emotywną, którą pełnią przede wszystkim pewne przyrostki, zwłaszcza zdrabniające (spieszczające) i zgrubiające. Przyrostki zdrabniające występujące w języku dziecka oraz w mowie dorosłych, kiedy zwracają się oni do dziecka, są dodawane powszechnie zarówno do wyrazów pospolitych, np. *śniadanko*, *ziemniaczki*, *nocniczek*, *mydelko*, *ręczniczek*, *okienko*, *auteczko*, *tramwajek*, *skleplik*, *lekarstewko*, jak też do imion, np. *Olafek*, *Łukaszek*, *Dareczek*, *Mariuszek*, *Andżeliczka*, *Agnisia*, *Krysiunia*, *Klaudynka*, co przy imionach obcego pochodzenia, nie w pełni zaadaptowanych do polskiego systemu językowego, stwarza niezamierzony efekt komiczny. Przyrostki zgrubiające, w języku ogólnym nacechowane ujemnie, w mowie małego dziecka nabierają niekiedy raczej zabarwienia dodatniego: *kochane psisko*, *michol* 'miś', *dobranocha* 'dobranocka', *majtochy* 'majteczki'. Wykładnikiem emotywności może być także zmiana rodzaju, głównie męskiego na żeński, np. *ten płaksa*, *ten beksa*, *ten fujara*, *ten niezdarka*. Wyrażeniu emocji służą także neologizmy dziecięce lub tworzone przez dorosłych, w sygnalizowanej wcześniej sytuacji głównie jako przezwiskowe określenia dziecka, np. *odkluczacz* 'dziecko używające klucza przy zamykaniu (otwieraniu)', *rykwa* 'płacliwe dziecko', *wrzaskliwiec*, *zartocznik* itp.

Do wyrażania emocji służą, obok rzeczowników, czasowniki, zwłaszcza te, które określają głosy ludzi, zwierząt i ptaków, zjawiska przyrody, odgłosy otoczenia, np. *mlaskać*, *ciamkać*, *kukać*, *świergotać*, *szumieć*, *buczeć*, *grzmieć*, *szeleścić*, *łomotać*, *traskać*, *praskać*, *huczeć* itp.

W dziedzinie składni funkcję emotywną wyraża się poprzez typ oraz budowę zdania. Pod wpływem gwałtownego uczucia wypowiedź może zostać urwana, np. *Ja ci... , Ty mnie możesz... , Ja ci poka...* Wyrażaniu emocji służy również kilkakrotne powtórzenie niektórych składników zdania, np. *Ja chce kotka, kotka, kotka; Daj, daj, daj! On jedzie, jedzie, jedzie*. Najczęściej funkcję emotywną w mowie dziecka, podobnie jak w języku ogólnym, pełnią zdania wykrzyknikowe i rozkazujące: *Och, jakie to ładne! Jaka słiczna lala! Fe jakie to brzydkie! Idź stąd zaraz! Weź mi to!*

W zakresie frazeologii ekspresji służą nieoczekiwane połączenia i zwroty, np. *okropnie słiczny pies, strasznie kochana mamusia, przeraźliwie piękny obrazek*.

Stylistycznymi wykładnikami funkcji ematywnej mogą być rymowanki dziecięce, tzw. *wykrzykanki, śpiewanki* (por. Semenowicz 1973), małe utwory, czasem rymowane o charakterystycznym rytmie, zrodzone w sytuacji udanej, radosnej działalności, np.

KALOSZE

Ostatni raz, ktoś chodził w was,
te buty białe, są w dziurach całe,
Coś do niczego, miły kolego!

(Agnieszka, lat 5,0)

8 MARZEC

Marzec, 8 marzec, to dzisiaj jest Dzień Kobiet,
Składam więc wszystkim kobietom na świecie
Najserdeczniejsze życzenia w Dniu Kobiet

(Łukasz lat 6,1)

(obserwacja własna w przedszkolu)

Na zakończenie tego zwięzłego przeglądu środków emotywnych małego dziecka trzeba zauważyć, że – praktycznie rzecz biorąc – każde słowo wypowiedziane lub skierowane do dziecka może nabierać zabarwienia ekspresywnego w zależności od sytuacji i doświadczeń życiowych małego człowieka, np. słowo *pies* dla dziecka pogryzionego przez psa czy *tatusz* dla dziecka alkoholika budzą emocję ujemną; z drugiej strony słowa: *szczur, świnka, osioł* rozszerzone przedrostkiem zdrabniającym: *ty moja świnko, szczurku, osiołku, ty ryjku, ty moja mordko* nabierają zabarwienia wyraźnie dodatniego.

NIEWERBALNE ŚRODKI EKSPRESJI

Znacznie większą rolę niż w przypadku osób dorosłych odgrywają w kontakcie małego dziecka z otoczeniem pozawerbalne wykładniki funkcji ematywnej, takie jak gestykulacja, mimika, postawa ciała i jego ułożenie, tzn. środki kinetyczne i proksemiczne, które mogą wystąpić samodzielnie lub towarzyszyć zachowaniom werbalnym.

Im dziecko młodsze, tym częściej posługuje się gestem, postawą ciała, mimiką, przechodzącą często w głos w wyrażaniu własnych przeżyć. Zauważyć przy tym trzeba, że niektóre gesty, miny i postawy ciała są oparte na naśladownictwie dorosłych, zwłaszcza osób z najbliższego otoczenia (np. uśmiech, charakterystyczny grymas, niezamierzone tiki). Istnieją jednak również niewerbalne wykładniki emocjonalności właściwe tylko małemu dziecku, np. rzucanie się na ziemię, rytmiczne ruchy tułowia lub poszczególnych części ciała dla wyrażenia sprzeciwu, złości albo dla wymuszenia czegoś, które łączą w sobie wszystkie rodzaje funkcji emotywniej: ekspresję, impresję i perswazję.

Gestykulacja, mimika i operowanie postawą ciała towarzyszyć mogą emocjonalnym wypowiedziom zwerbalizowanym, np. *jak cię...* (+ gest ręki lub nogi), *Ja cię mam gdzieś...* (+ ukazanie języka), *O Jezu! O matuchno!...* (+ objęcie rękami głowy). Dzieci starsze naśladowują niekiedy nieprzyzwoite ruchy dorosłych, ale bez jakiegokolwiek ich zrozumienia.

W wypowiedziach dochodzi do połączenia oraz wzajemnej wymienności kodów werbalnego i niewerbalnego, a powstające w ten sposób struktury językowo-kinetyczno-proksemiczne stanowią osobliwość języka małego dziecka i powinny stać się przedmiotem systematycznej obserwacji.

2. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA WYRAŻEŃ DŹWIĘKONAŚLADOWCZYCH

Wyrażenia dźwiękonaśladowcze, czyli onomatopeje, zawsze budziły zainteresowanie językoznawców, głównie z uwagi na pochodzenie języka. Ogromna literatura na ten temat dotyczy ich: (a) postaci fonetycznej, (b) struktury morfologicznej, (c) funkcji składniowych, (d) semantyki i odniesienia przedmiotowego. Ich opisu morfologicznego dokonała T. Rittel (1986). W innym artykule (1987a) omówiła ich rolę w nabywaniu i kształtowaniu podstaw języka. Przez wyrażenie onomatopeiczne rozumie autorka leksemy oznaczające zjawiska akustyczne, oddawane w sposób skonwencjonalizowany przez najbliższe im, ale nie zawsze identyczne dźwięki, stąd nazwa **obrazy dźwiękowe**. Od wyrażeń onomatopeicznych (dźwiękonaśladowczych) odróżnia autorka utworzone od nich **wyraży onomatopeiczne**, które są normalnymi wyrazami, zwykle czasownikami, np. *wrrr!* – *warczy*, *krrraaa!* – *kracze*. Natomiast same wyrażenia dźwiękonaśladowcze zalicza do wykrzykników (interiekcji). Te ostatnie dzieli na:

- gesty dźwiękowe, np. *cyt*;
- dźwięki naśladowcze: naturalne typu *be*, *me* i quasi-naturalne (skonwencjonalizowane), np. *mrauuu!* ‘głos kota’.

Następnie dokonuje ich charakterystyki gramatycznej:

W zakresie fonetyki wskazuje na zjawisko geminacji (zdwabiania) i reduplikacji (powtarzania początkowej sekwencji), a dalej na mechaniczne dodawanie i odejmowanie

głosek, kontaminację, odsyłając do odpowiedniej literatury przedmiotu. Zwraca też uwagę, że mówiący naśladuje nie tylko odgłosy, lecz także ruchy i kształty, np. mówi i pokazuje *zyg-zyg*. Odpowiednikiem skonwencjonalizowanym tej dwuskładnikowej operacji jest wyraz *zygzak*. Ze swojej strony chciałabym tu przypomnieć znane także w języku dziecka przedszkolnego wymiany samogłosek przednia – tylna, wysoka – niska, np. *bim-bam, tip-top, tik-tak*.

Strukturę morfologiczną onomatopei omawia autorka w perspektywie składniowej, dokonując opisu morfologicznego. Rozpoczyna od kwestii motywacji, wyróżniając struktury (wyrażenia):

- prymarne, z motywacją naturalną, np. *be(ee)* ‘głos owcy’,
- sekundarne, z motywacją naturalną:
 - a) bazową: *tup, łup*,
 - b) z formatem onomatopeicznym: *tup-u, łup-u, gad-u*,
- tercjarne, z motywacją quasi-naturalną (metafory dźwiękonaśladowcze nie wprowadzane bezpośrednio od interiekcji), np. *radio, dijo, ijo* (J. Tuwim, *Ptasie radio*).

Pisząc o użyciu składniowym onomatopei badaczka wskazuje na możliwość ich niejednołitego interpretowania, jako orzeczenia lub okolicznika, a za ich osobliwość uważa możliwość tworzenia przez nie ciągów słownych. Następnie przeprowadza klasyfikację wszystkich polskich leksemów będących **obrazami akustycznymi**:

1. Leksemy, które są pozbawione wykładników morfologicznych: *kwa* ‘kaczka’, *kwiku* ‘świnka’, *kuku* ‘kukułka’, *koko* ‘kura’ (zwykle powtarzane): *kwa-kwa* itd. Ze swej strony pragnę zauważyć, że w języku dziecka przedszkolnego, a także wcześniej (w okresie wypowiedzi holofrastycznych między 1–2 r.ż.) jest to częsty zabieg onomazjologiczny.

2. Leksemy, które mają pewne cechy morfologiczne (formanty) lub składniowe (funkcje), np. *skrzypu-u, skrzyp-u* (stalówka), *ptaszek – frrrr!* (w roli orzeczenia).

3. Leksemy, które zostały wciągnięte w system gramatyczny i są już znakami, a nie – jak poprzednie – obrazami dźwiękowymi, np. *kukułka, brzęczenie*, podobnie czasowniki zwierzęce *kaczka – kwacze, gołąb – grucha, konie – rzą*.

4. Leksemy, które są quasi-naturalnymi imitacjami pochodzenia literackiego, np. *kha, kha, khu, khu...* (Białoszewski).

Funkcje **składniowe** identyfikuje autorka przez określenie pozycji onomatopeicznych składników wypowiedzi. W okresie nabywania przez dziecko języka są to **zdania globalne** (holofrazy), przejmujące z czasem funkcję podmiotu, orzeczenia, określenia, a różnią się od wykrzykników prymarnych tym, że te ostatnie stają poza zdaniem, np. *Wzdycha kotek: O! wobec Burek łaps!* (orzeczenie). Autorka wprowadza pojęcie **onomatopeicznego okolicznika**, z którym mamy do czynienia, gdy obok wyrażenia onomatopeicznego stoi czasownik będący jego przykładem, np. *Zakukała: kuku! kuku!* (jak?).

Semantyka i odniesienie do rzeczywistości onomatopei ze względu na morfosyntaktyczny charakter artykułu nie były szczegółowo omawiane przez autorkę, ale można na ten temat znaleźć kilka ważnych spostrzeżeń, m.in. o umownym charakterze naśladownictwa dźwiękowego. Rozważana jest też relacja semantyczna między onomatopeją a czasownikiem, która może polegać na motywacji wzajemnej. Kwestią tą zajmę się na przykładzie onomatopei w języku dziecka przedszkolnego.

Rozważania swoje T. Rittel ilustruje przykładami z literatury dla dzieci, zestawiając je z formami gwarowymi i odpowiednikami z innych języków słowiańskich, co pozwala na ogólnojęzykoznawcze uogólnienia.

Zarysowaną tu problematykę wyrażen dźwiękonaśladowczych zastosowała autorka do opisu nabywania i kształcenia języka przez dziecko (Rittel 1987a). Po wyróżnieniu trzech podstawowych faz tego procesu: gaworzenie, wypowiedzi holofrastyczne, proste wypowiedzi rozczłonkowane, autorka zwraca uwagę na ich rolę w fazie drugiej (np. *gą-gą* 'gęsi', 'to są gęsi') (1,6–2 r.ż.) i trzeciej (2–3 r.ż.), gdy nabierają funkcji czasownikowej (orzeczenia). Wyróżnia 4 typy takich orzeczeń:

- proste (naśladowcze),
- kompozycjonalne,
- quasi-przytoczenia,
- podwojone.

Omawiając miejsce onomatopei w mowie i języku (*parole – langue*), autorka opowiada się za ich zaliczeniem do pierwszego z wymienionych obszarów (*parole*) i zwraca uwagę na możliwość wykorzystywania ich dla kształcenia sprawności językowej, m.in. przez korektę wymowy.

3. WYRAŻENIA DŹWIĘKONAŚLADOWCZE W JĘZYKU DZIECKA PRZEDSZKOLNEGO – BADANIA WŁASNE

Jak wynika ze sporządzonych przez H. Zgólkową i B. Bułczyńską (1987) list frekwencyjnych słownictwa dzieci w wieku przedszkolnym, wyrazy dźwiękonaśladowcze – niewyodrębnione przez autorki z klasy wykrzykników – nie odgrywają w tym okresie większej roli, a najczęstsze w próbie 100 000 nie przekraczają 20 użyć testowych, tzn. 0,2 promila (np. *brm* 10, *ciach* 18, *ci-ci-ci* 11, *hau-hau* 10, *pach* 15, *wzi* 10).

Po to, by sprowokować dzieci do użycia wyrażen i wyrazów dźwiękonaśladowczych, skonstruowałam schemat rozmowy złożonej z ośmiu rozbudowanych pytań (Aneks, zał. 1), na które uzyskałam 200 odpowiedzi. Pytania ułożone zostały w ten sposób, by dzieci mogły sięgnąć do swej pamięci słuchowej, do wiedzy uzyskanej z audycji telewizyjnych, opowiadań dorosłych, a przede wszystkim z zajęć przedszkolnych, których program przewiduje czynne przeżywanie (odgrywanie) utworów literackich zawierających onomatopeje (np. wiersze J. Tuwima *Ptasie radio*, *Lokomotywa*).

Punktem wyjścia były dwa pytania związane z głosami ptaków: (1) Jakie znasz ptaki? (odwołuję się do wiedzy dziecka), (2) Jakie odgłosy wydają te ptaki? (odwołanie do wrażeń słuchowych związanych z poszczególnymi gatunkami ptaków). Kolejne pytanie (3) służyło ustaleniu, jak dzieci identyfikują najczęstsze, zdawałoby się oczywiste, dźwięki ze źródłem ich emisji. Następane pytanie (4) miało pobudzić wyobraźnię dziecka do wymyślenia aktu komunikacji (mowy), w którym uczestniczą zwierzęta, w tym przypadku pies z kotem.

Dalsze zbiorowe pytanie (5) poszerzyć miało określenia dźwiękonaśladowcze o słuchowe wrażenia życia wiejskiego, a kolejne (6) o najczęstsze „głosy” miasta (i jak się okazuje – nierzadkie na wsi) – wydawane przez pojazdy mechaniczne. Prezentacje dźwiękowego mikrokosmosu dziecka dopełniały pytania na temat najważniejszych zjawisk atmosferycznych: deszczu i burzy (7). Ankiety zamykało pytanie (8) o ocenę estetyczno-wartościującą wszystkich znanych dziecku dźwięków i ich źródeł.

GŁOSY PTAKÓW (PYTANIE 1–2)

Głosy wydawane przez ptaki od dawna zwracały uwagę człowieka ze względu na podobieństwo wydawanych dźwięków do mowy ludzkiej. Można na to znaleźć liczne świadectwa w literaturze pięknej, w której już od czasów starożytnych po średniowiecze i okresy późniejsze pojawiają się liczne wzmianki o „mowie ptaków” i próbach jej zrozumienia. Przekonanie o istnieniu ptasiego języka wzmacniają takie fakty, jak naśladowanie tzw. ludzkich dźwięków artykułowanych m.in. przez papugi i gwarki. Poza zwierzętami domowymi (kot, pies) małe dziecko styka się najwcześniej właśnie z ptakami jako przedstawicielami całej przyrody żywej. Ich ruchliwość (zwłaszcza zdolność do latania), różnorodność wpadająca w oko nawet w warunkach życia miejskiego i niewielkie rozmiary fascynują wyobraźnię dziecięcą. Stąd, dzięki oczywiście pomocy dorosłych, bierze się dobra znajomość nazw ptaków oraz wydawanych przez nie głosów, otrzymujących formę skonwencjonalizowaną. Dla naszych celów znacznie bardziej interesujące są naśladowania spontaniczne oraz neologizmy. Na przykład nazwa *ćwirek* na określenie wróbla nie występuje w słownikach języka polskiego, a utworzona została od wyrażenia dźwiękonaśladowczego *ćwir*. Jest rzeczą zastanawiającą, że niektóre z dziecięcych określeń głosów ptaków przypominają budowę fonetyczną ich nazw w językach naturalnych, np. *wre-wre* dla wrony; *kry-kry* dla sroki, *kaw-kaw* dla kawki, *kła-kła* dla dzikiej kaczki, *kli-kli* dla wilgi. Podobieństwo to jest jeszcze bardziej uderzające w przypadku czasownikowych określeń głosów poszczególnych ptaków: *ćwi(e)r(k)* – *ćwi(e)rk-ać*; *kle-kle-kotać*; *kra-kać*; *gru(ch)* – *gruch-ać*; *pi(i)* – *pi-szczeć*; *ku(ku)* – *kuk-ać*; *kry* – *skrzeczeć*.

Poszczególne nazwy ptaków oraz wydawanych przez nie głosów zostaną omówione według frekwencji użyć w wypowiedziach: wróbel i ćwirek – 157, bocian – 91, wrona – 76, gołąb – 53, jaskółka – 49, kukułka – 47, sowa – 29, dzięcioł – 23, sroka – 15, gawron, kruk – po 10, słowik – 8, szpak – 8, kanarek – 5 oraz kilkanaście pozostałych – 1–5 odpowiedzi.

WRÓBEL jest najbardziej znanym przez dzieci przedszkolne ptakiem; na 200 ankietowanych nazwę jego wymieniło 149, a dalszych 8 nazwało go *ćwirkiem*, co daje w sumie liczbę 157. Jego popularność wynika bez wątpienia z faktu, że gnieździ się on w sąsiedztwie domostw ludzkich, także w warunkach miejskich, i to na dużą skalę. Gromadne życie tego ptaka, jego niewielki rozmiar, ruchliwość, a zarazem niezbyt wielka płochliwość – wszystko to przyciąga uwagę dziecka. Nie bez znaczenia pozostaje również fakt, że wróble, zwykle w postaci zdrobniałej: *wróbelki*, występują w dziecięcej literaturze (por. *Ćwierkają wróbelki od samego rana...*).

Ogromna większość dzieci zapytana o głos wróbla wymienia w odpowiedzi formę skonwencjonalizowaną *ćwir* (ponad 100), zwykle w postaci reduplikowanej *ćwir-ćwir*. Określenie to notuje *Słownik języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego (t. I, s. 1206) również w odniesieniu do głosu świerszcza. Rzadziej w odpowiedziach pojawiały się formy rozbudowane fonetycznie *ćwir-k*, *ćwir-ń* bądź zredukowane *wir*. Spośród nich postać *ćwirk* wykazuje związek z czasownikiem *ćwierkać*. Postać *ćwirń* powstała, być może, drogą analogii do nazwy głosu dzwonka *dzy-ń*, *dy-ń*, *try-ń*. Natomiast *wir* może być dziełem przypadku lub pomyłką osoby odsłuchującej. Obok określenia czasownikowego *ćwi(e)rk* pojawia się (jeden przykład) forma oboczna *ćwirczy* oraz utworzona bezpośrednio od postaci *ćwir* – *ćwirzy* (jeden przykład); obie wyglądają na postacie gwarowe. Jak wspomniano wyżej, ośmioro dzieci nazwało wróbla *ćwirek*, a jedno spośród nich *ćwierek*, co przemawia za pochodzeniem tej formy od czasownika onomatopeicznego *ćwierkać*, a nie bezpośrednio od wyrażenia *ćwir* przez dodanie przedrostka *-ek*. Zauważyć należy jeszcze, że wszystkie dzieci, które wróbla nazwały *ćwi(e)rk* mają świadomość związku pomiędzy nazwą tego ptaka a wydawanym przezeń głosem *ćwir-ćwir*, *ćwirczq*.

Znacznie rzadziej pojawiają się inne określenia głosu tego ptaka: *pi-pi* (3 razy), *fiu-fiu* (2 razy), *fra-fra* (1 raz) oraz – zapewne przez pomylenie z kukułką – *ku-ku*. Natomiast uzyskana w odpowiedzi forma *cil* (3,4 r.ż.) jest zapewne spowodowana niewymawianiem przez dziecko głosu *r*, a więc *ćwir*.

Z innych (poza *ćwi(e)rkaniem*) nazw głosu wróbla w odpowiedziach pojawiły się czasowniki: *gwizda*, *krzyczy*, *śpiewa*, po kilka przykładów, głównie w liczbie mnogiej.

16 dzieci nie potrafiło określić głosu wydawanego przez wróbla. Jedno dziecko użyło na określenie tego ptaka nazwy: *wróbelek* – *elemelek*, wyraźnie literackiego pochodzenia (Łochocka).

Najczęściej nazwa tego ptaka pojawiała się w formie liczby mnogiej (ok. 70%), wskaźnik ten bez wątpienia byłoby wyższy przy innym (neutralnym, spontanicznym) wypowiedzianiu się dzieci. Użycie liczby mnogiej tłumaczy się oczywiście gromadną formą egzystencji tego ptaka. Zastanawia natomiast względna rzadkość form zdrobniałych, do użycia których mógłby skłaniać niepokazny rozmiar ptaszka (ok. 10%).

BOCIAN

Na drugim miejscu w odpowiedziach dziecięcych (91 razy na 200 ankietowanych) pojawia się bocian. Wyodrębniony został zapewne ze względu na pokaźne rozmiary, kontrastowe kolory (biały, czarny i czerwony), kształt dzioba i nóg; przede wszystkim jednak z uwagi na charakterystyczny głos. Okazało się, że znany jest dzieciom miejscowym, mimo że nie mają zbyt wiele okazji, by głos ten usłyszeć w wersji oryginalnej, w naturze. Wydaje się, że główne źródło informacji o tym ptaku to nie bezpośrednia obserwacja dziecka, jak to ma miejsce w przypadku wróbla, lecz opowiadania dorosłych, rysunki (obrazki) i programy telewizyjne oraz literatura.

Większość ankietowanych dzieci znających bociana określiła bez wahania wydawany przez niego głos w formie skonwencjonalizowanej onomatopei *kle-kle* (65 razy, jedna odpowiedź pojedyncze *kle*). W kilku zaledwie przypadkach pojawiły się określenia czasownikowe: 3 razy w postaci *klekoce*; 2 razy *klekota*, z tego raz w liczbie mnogiej *klekotają*.

Inne określenia odnotowane w ankietach są sporadyczne i wyglądają na pomyłkowe skojarzenia z głosami innych ptaków – dzięciołem: *bociany pukają w drzewo stuku-puku* oraz wroną: *chyba kra*, ale samo dziecko miało wątpliwości (źródłem pomieszania mogło być podobieństwo dźwięków *kle – kra*). Przez pomyłkę zanotowano przy bocianie: gwizdane *fiu-fiu*. Ogólnie jednak można powiedzieć, że dzieci wiedzą sporo na temat tego ptaka (por. np. wypowiedź Bożeny M., 5,3 r.ż.: *Bocian – klekota: kle-kle, ma czerwone nogi, stoi na łące na jednej nodze*).

Tylko ośmioro dzieci, a więc mniej niż 1%, nie było w stanie określić głosu bociana. Nazwa tego ptaka pojawia się w większości przypadków w postaci liczby pojedynczej; tylko kilka razy występuje liczba mnoga. Na uwagę zasługuje forma potoczna i zapewne gwarowa: *bociek*, zanotowana dwukrotnie w liczbie mnogiej: *boćki: kle-kle; A boćki klekotają: kle-kle*.

WRONA

Kolejne miejsce w ornitologii przedszkolnej zajmuje wrona. Wymieniło ją 76 dzieci na 200 ankietowanych. Jest bez wątpienia ptakiem znanym dobrze, głównie ze spacerów w parku, a na wsi z obserwowania orki. Spośród trzech cech (por. Doroszewski 1958, 1965) charakterystycznych dla tego ptaka, jakimi są: głos, kolor (dominacja czerni) i stadne żerowanie, w odpowiedziach uwidoczniła się pierwsza i trzecia, brak natomiast aluzji do koloru upierzenia czy też do symbolicznych (dorośli) skojarzeń, podobnie jak przy innych ptakach.

Głos wrony – zgodnie z oczekiwaniem – większość dzieci określiła jako *kra-kra* – 43, rzadziej bez podwojenia *kra*, więc w sumie 54 osób. Znany im jest też czasownik *kracze*. Znacznie rzadsze, ale niezwykle interesujące są inne, nieskonwencjonalizowane określenia głosu ptaka. Dwukrotnie pojawia się *kru-kru*, co może być aluzją do nazwy *kruka*, którego głos dzieci myślą z wronim: *kra-kra* (por. niżej). Jest możliwe, że tak właśnie sześćioletnia Klaudyna i czteropółletnia Kasia odtwarzają głos tego

ptaka (obie nie znają *kruka!*). Również dwukrotnie została odnotowana forma *wre-wre: wrony – wre-wre*, a po raz drugi jako komentarz kwestionujący poprzednią wypowiedź *I ja widziałem wrony, ale one nie robiły wre, tylko kra-kra*. Jeden raz pojawia się forma *yr-yr*. Wszystkie trzy postacie *kru – wre – yr* w sposób oryginalny oddają rzeczywisty głos wrony, a sekwencja *w-r* przypomina nazwę tego ptaka. Jeden raz pojawiła się forma *ga-ga*, wyglądająca na aluzję do nazwy (ale nie głosu!) *ga-wrona*, którego kolor i głos przypomina wronę (por. niżej). Wreszcie niewątpliwą pomyłką jest przypisanie wronie głosu: *kukuryku*.

Spośród 76 dzieci znających wronę, 13 nie było w stanie nazwać (odtworzyć) brzmienia wydawanego przez nią głosu. Natomiast stadny charakter tego ptaka znalazł swój wyraz w przewadze form liczby mnogiej: *wrony* (ponad 50 odpowiedzi). Form zdrobniałych nie odnotowano, choć pojawiają się one w poezji dla dzieci, por. *Czarna wron-ka kracze...*

GOŁĄB

Wysokie stosunkowo miejsce gołębia w ptasim rankingu, którego zna 53 na 200 respondentów, tłumaczy się jego miejskim charakterem oraz możliwością łatwego kontaktu fizycznego (oswojenie) z tym ptakiem. Zastanawiający jest jednak duży rozrzut określeń głosu gołębia. Najczęstszą formą występującą 13 razy (mniej niż 25%) jest skonwencjonalizowana forma *gruch – 7* i *gruch-u – 6*, pojawiająca się też rzadko w wymienionej przez dzieci formie czasownikowej *gruchają*. Zwraca jednak uwagę fakt, że prawie tyle samo razy pojawia się podobna sekwencja fonetyczna: spółgłoska (*k-, ch-, f-*) + *r + u*: *kru-kru – 1* raz, *chru-chru-chru – 1*, *chru-ćwi – 1*, *fru – 2*, *gr – 1*, *gu – 2*, *gu – 2*, co wskazuje na duże zdolności dzieci do recepcji głosu ptaków. W sumie otrzymano ponad 20 form utworzonych od siebie niezależnie. Są to neologizmy dziecięce o wspólnej strukturze fonetycznej: grupa spółgłoskowa ze spółgłoskową wibrującą na drugim miejscu + samogłoska *u* z możliwym powtórzeniem spółgłoski w postaci spirantu *ch*: *g-/k-/ch-/f- + r + u + ch*.

Inne nazwy głosu tego ptaka robią wrażenie przypadkowe: *lii – 1*, *uh – 1* (por. wyżej *-u-*), *pi – 1* oraz – zapewne przez pomieszanie z wróblem: *ćwir – 1* raz. Zastanawia jednak fakt, że aż 24 małych respondentów nie było w stanie określić głosu tego ptaka.

Stadny charakter egzystencji gołębi uwidacznia się w skłonności do używania nazwy w liczbie mnogiej (ponad 40 razy).

JASKÓŁKA

Tylko nieco niższe miejsce niż gołąb zajmuje znacznie dziś rzadsza w mieście jaskółka (49 osób na 200). Sąwą popularność wśród przedszkolaków zawdzięcza ona zapewne małemu gabarytowi, charakterystycznemu kształtowi, dużej ruchliwości i kontrastowemu upierzeniu, a nie temu, że gnieździ się przy domu. Zapewne jakąś rolę odgrywa tu literatura piękna (por. znana baśń Andersena o zamarznętej jaskół-

ce). Trudno ocenić, jakie znaczenie ma wysoki świdrujący głos tego ptaka. W opinii dzieci jaskółka *śpiewa* (rzadkie określenie) oraz *piszczy*. Ten ostatni czasownik ma najczęściej określeń dźwiękonaśladowczych: *pi-pi* – 4 razy, *pii-pii* – 3 (z tego 1 *pii*), *pi-pi-kik* – 1, *piu-piu* – 1. Rzadziej w nagłosie zjawia się inna spółgłoska przed *i*: *ti-ti* – 2, *ki-wit* – *ki-wit* – 1, *wit*, *tit* – 1, *tirli-tirli* – 1, *cip-cip* – 1 oraz *świr-ćwir* – 1, *ku-ku* – 1 powstały zapewne wtórnie pod wpływem innych ptaków. Jednorazowo zanotowano: *dziur-dziur*, *cyk-cyk*, *szu*.

We wszystkich onomatopejach uwidacznia się wysokie brzmienie głosu tego ptaka, oddawane poprzez samogłoskę *i* (por. Dłuska 1983, s. 44); w jednej odpowiedzi zanotowano samo *iii*.

Prawie połowa dzieci, bo 24 na 49, nie potrafiła określić głosu tego ptaka. Nie zanotowano form zdrobniałych, a w odpowiedziach wyraźnie przeważa postać liczby pojedynczej. W jednej z nielicznych wypowiedzi spontanicznych pojawia się zwrot: *małe jaskółeczki chyba się co dopiero wykluły*; oczekiwana forma *jaskółeczki* nie oznaczałaby małych (młodych) osobników, lecz miłe, przyjemne, kochane, czyli spieszczenie, a nie zdrobnienie.

KUKUŁKA

Zaledwie jedna czwarta pytaných dzieci wymieniła wśród znanych im ptaków kukułkę. Spośród 47 przedszkolaków, które dały odpowiedź pozytywną, prawie wszystkie wydawany przez kukułkę głos określają za pomocą skonwencjonalizowanej onomatopei: *ku-ku*; w formie podwójnej 42 razy, po jednym przykładzie pojedyncze *ku* i potrójne *ku-ku-ku*. Czynność ta jest określana czasownikiem *kuka*. Jeden przykład brzmi: *kukułki robią kuku*. Z opinii dzieci wynika, że nie śpiewają.

Tylko jedno dziecko (3,11 r.ż.) nie znało głosu kukułki, mimo że wymieniło jej nazwę. Jest to jednak sytuacja wyjątkowa, gdyż wymieniając *gołębia* też nie potrafiło określić jego głosu.

Przeważają formy liczby pojedynczej. Postać *kukuleczka*, podobnie jak *jaskółeczka*, znana z piosenki i wierszyków, nie pojawia się w odpowiedziach.

SOWA

Zna ją prawie 15% (29 odpowiedzi) pytaných przedszkolaków, głównie zapewne z telewizji (bajki) i opowieści (straszenie?) dorosłych. W większości określeń głosu przeważa samogłoska *u*: *hu-hu* – 15, *u-u-u* – 2, *uhu* – 1, *mu-mu* – 1, *fiu-fiu* – 1, co jest zgodne z rzeczywistym głosem tego ptaka. Zanotowane po jednym przykładzie *ku-ku* i *kra-kra* są zapewne przeniesione z głosów innych ptaków. Interesująca jest postać *pi-pi-kik* por. *ki-wit* wymieniane przez niektóre dzieci jako głos jaskółki, ale znane z literatury (*kiwit-kiwit-kiwit*) w odniesieniu do nocnych ptaków.

Pięcioro spośród 29 dzieci znających sowę nie potrafiło określić jej głosu.

DZIĘCIOŁ

Zna go – zapewne z opowiadań (leczy drzewa, robi dziuple) – zaledwie 23 dzieci, mimo że wydawany przez niego głos jest dobrze znany: *stuk-stuk* – 7, *puk-puk* – 6. Pojawiły się też czasowniki *stuka*, rzeczownik *pukanie*; jeden raz *stuku-puku*. Jednak prawie co trzeci respondent nie był w stanie określić głosu dzięcioła. Nazwa gatunku występuje tylko w formie liczby pojedynczej. Przy okazji należy wspomnieć, że charakterystyczny dźwięk *stuk-puk*, kojarzony z odpowiednimi czasownikami *stukać* – *pukać*, nie jest właściwym głosem generowanym w krtani, lecz odgłosem, który powstaje przez uderzenie dziobem w drzewo.

SROKA

Mimo przydomowego charakteru, kontrastowego upierzenia i „skrzekliwego” głosu, nazwę tego ptaka potrafiło wymienić tylko 15 dzieci, a tylko jedno użyło czasownika *skrzeczy*. Troje posłużyło się na określenie głosu sroki – wronim: *kra* (2 razy), *kra-kra* (1 raz). Najciekawsze są autentyczne naśladownictwa głosu tego ptaka: *grr-grr* oraz *kry-kry*.

W wszystkich odpowiedziach pojawia się wibrująca spółgłoska *r*, dość często *k* (jeden raz *g*).

GAWRON, KRUK

Obie nazwy pojawiają się po 10 razy (5%), a dla dzieci głos ich brzmi w większości odpowiedzi jak w przypadku wrony: *kra-kra*. Taki głos wydaje według 5 respondentów gawron, a według 7 kruk (z tego 1 *kraaa*). Jest zapewne dziełem przypadku, że głosu gawrona nie potrafiło określić czworo dzieci, a nieznanego w mieście kruka tylko dwoje. Jest jedno spontaniczne określenie głosu kruka: *fry-fry*, bliskie autentycznemu *kru-ku* (nie odnotowanemu). Podobieństwo upierzenia nie odgrywa tu większej roli, wzorem jest znacznie częstsza *wrona* (głos, kształt, upierzenie).

SŁOWIK, SZPAK, KANAREK

Ich nazwy pojawiają się rzadko, ale ich głosy dzieci bez wahania nazywają *śpiewem*; a w przypadku *słowika* i *szpaka* także *gwizdaniem*. Największą różnorodnością określi (8) odznacza się znany zapewne tylko z literatury (*Ptasie radio* J. Tuwima) – głos słowika; z tego *ti-tirli-tirli* – 1, *śpiewa* – 2, z tego 1 *ładnie śpiewa*), *gwizda* – 1, *ćwir-ćwir* – 1 (na wzór wróbla!). Głos szpaka w 8 odpowiedziach jest określany jako *fiu-fiu* oraz *tiju*, czasownik – *gwizdają*. Głos kanarka, znanego zaledwie przez pięcioro dzieci, jednemu przypomina wróbla: *ćwir-ćwir*, dla innego kanarek *śpiewa*, pozostałe go nie słyszały (?) lub nie potrafią określić dźwięków jakie wydaje.

Głosy pozostałych ptaków są właściwie dzieciom prawie nieznanne: *gil*, wymieniony przez pięcioro dzieci, głosu najwyraźniej nie wydaje (zapewne i dorośli mieliby z tym zasadnicze trudności). *Kawka* (5 odpowiedzi) ma głos podobny do wrony: *kra* bądź nawiązujący do nazwy: *kaw-kaw*, bądź nierozpoznawalny – 3 razy. *Mewa* (3 razy) dla jednego dziecka wydaje głos *kła-kła*, podobnie *dzika kaczką* – *kła-kła* (dwukrotnie); oba dźwięki wydają się spontanicznym naśladownictwem. Ten sam głos inne dzieci przypisują *pawiovi*. *Szczygieł* (1 raz): *dziup-dziup*; *wilga*: *kli-kli*; *łabędzie*: *kle-kle* – podobieństwo kształtu, częściowo koloru do bociana.

Dzieci nie potrafiły oddać głosów ptaków, których nazwy pojawiły się raz lub dwukrotnie w ich wypowiedziach (*dudek* – 1, *bażant* – 1, *pokrzywka* – 1, *cukrówka* – 1, *zimorodek* – 1, *flaming* – 1, *struś* – 1, *kuropatwa* – 2, *jastrząb* – 2, *orzeł* – 2, *czapla* – 1, *czyżyk* – 1).

Natomiast jedno dziecko podało głos *nietoperza* jako *hu-hu*, *mi-mi*. Jest wreszcie odpowiedź niezrozumiała: *Jeden ptasek to Ala*, *kyziel* (nazwisko?; przenośnia, por. *ale ptaszek* i niegrzeczne dziecko).

Tabela 2. Onomatopeiczne leksemy związane z nazwami ptaków (N = 200)

Nazwa ptaka z frekwencją	Wydawany głos	Nazwa czynności	Czasowniki z języka ogólnego	Określenia pomyłkowe	Brak danych	
					Liczba	%
wróbel – 149	ćwir – 32 ćwir-ćwir – 74 ćwirk, ćwirk – 2 ćwirń – 1 pi, pi – 1 pi, pi, pi – 3 fiu, fiu – 1 fra, fra – 2 ćwir-wir – 2 cil – 1	ćwierczy ćwirzy ćwierka ćwirka	gwizda śpiewa krzyczy śpiewają	wir ku, ku	43	21,5
ćwirek – 8	ćwirń-wir – 1 cil – 1 ćwir, ćwir – 6	ćwirzą – 1				
bocian – 91	kle, kle – 65 stuku-puku – 1 kle – 5	klekoce klekota klekotają klekocze	pukają w drzewo	kra	109	54,5
wrona – 76	kra kra-kra – 43 kar-kru – 2 ga-ga wre-wre yrr, yrr	kracze		kukuryku	124	62

gołąb – 53	gruch – 7 gruch-u – 6 gu, gu – 4 gu – 5 gru – 5 fru – 2 chru-chru-chru – 1 chru-éwir – 1 ka, ka, ka, gruch – 1 pi, pi – 3 kru, kru – 2 ka,ka,ka,éwi,éwi – 1 lii, lii – 2 uh, uh – 2	gruchają grucha	dziubie		147	73,5
jaskółka – 49	pi-pi – 4 pii-pii – 3 pi-pi-kik – 1 piu-piu – 1 ti-ti – 2 ki-wit, ki-wit – 1 wit-tit – 1 wit-wit-wit – 1 tírli-tírli – 1 cip-cip – 1 éwir-éwir – 1 ku-ku – 1 iii – 1 ki-ka – 1 szu – 1 dzium-dziun – 1	piszczy – 2	śpiewa – 1 wykuły – 1	cyk-cyk – 1 cip-cip	151	75,5
kukułka – 47	ku-ku – 42 ku – 1 ku-ku-ku – 1	kuka			153	76,5
sowa – 29	hu-hu – 15 u-u-u – 2 uhu – 2 uhu-uhu – 1 mu-mu – 1 fiu-fiu – 1 ku-ku – 1 kra-kra – 1 pi, pi, kuk – 1		gwizdają	kuku – 1	171	85,5

dzięcioł – 23	stu-stuk – 7 puk-puk – 6 stuk-puku – 1	pukanie – 1	stuka – 1		177	88,5
sroka – 15	kra – 2 kra-kra – 1 kry-kry – 1 grr-grr – 1	skrzeczy – 1			185	92,5
gawron – 10	kra – 2 kra, kra – 4				190	95
krak – 10	kra, kra – 5 fry, fry – 1 kraaa – 1 kre – 1				190	95
słowik – 8	ćwir, ćwir – 1 tírli, tírli – 1		gwizda śpiewa		192	96
szpak – 8	fiu, fiu – 1 tju – 1	gwizdają – 1			192	96
kanarek – 5	ćwir, ćwir – 1		śpiewa		195	97,5
gł – 5					195	97,5
kawka – 5	kra – 1 kaw-kaw – 1				195	97,5
mewy – 3	kła, kła – 1 jak delfiny – 1				197	98,5
labędzie – 2	kle, kle				198	99
dzika kaczka – 2	kła, kła – 2				198	99
dudek – 2			stuka o drzewo		198	99
paw – 1	kła – 1				199	99,5
wilga złocista – 1	kil, kil – 1				199	99,5
nietoperz – 1	hu, hu, mi, mi – 1				199	99,5
szczygieł – 1	dziup, dziup – 1				199	99,5
pliszka – 1					199	99,5
struś – 1					199	99,5
pokrzywka – 1					199	99,5
cukrówka – 1					199	99,5
zimirdek – 1					199	99,5
bażant – 1					199	99,5
czapla – 1					199	99,5
flaming – 1					199	99,5
czyżyk – 1					199	99,5

Chcąc sprawdzić, jak działa wyobraźnia słuchowa dziecka i na ile kształtuje się ona w wyniku naśladownictwa dorosłych, wymieniłam w ankiecie osiem najczęstszych, więc najłatwiejszych do identyfikacji onomatopei, związanych głównie ze zwierzętami. Drugim celem była próba dotarcia do semantyki skojarzeń, tzn. uchwycenia w nich różnic w stosunku do świata dorosłych. W pierwszym wypadku niekonwencjonalne skojarzenia okazały się niezbyt liczne, jedyny wyjątek stanowią nieoczekiwane *chrupki* dla dźwięku *chrup-chrup*.

Znacznie ciekawszy jest semantyczny obraz świata dziecka oglądany przez pryzmat onomatopei. Różni się on znacznie od świata dorosłych: *koza* i *baran* wyprzedzają *krowę* i *owcę*; *cykają* głównie *zegary*, znacznie rzadziej *świerszcze* i *koniki polne*; *gulgoce* przede wszystkim *indyk*, a znacznie rzadziej *woda*; *syczy* przede wszystkim *wąż*, znacznie rzadziej *gęś* (*gąsior*), a nawet *osa*; *chrupią* przede wszystkim *świnie* (*świnki*), a *chrupane* są *chrupki* (przez dzieci); *bzyczą* *osy* i *pszczoły* (dla dorosłych *brzęczką*), rzadziej *muchy*; *kicają* *zające*, *króliki*, ale też *koty*; do *strzelania* służy *strzelba* i to nie na wojnie, lecz raczej na *polowaniu*, i niewiele stworzeń ginie.

MEEE

W słownikach języka polskiego utworzony od tego wyrażenia czasownik *meczeć* (podobnie jak *beczeć*, który nie został uwzględniony ze względu na dominujące u przedszkolaków znaczenia 'płakać') odnosi się do *owcy*, *kozy*, *cielęcica*. Tymczasem w opinii przedszkolaków wprawdzie *koza* znajduje się na pierwszym miejscu 78 razy, ale tuż za nią znajduje się *baran(ek)* – 73 (postać zdrobniła – 12), a *owca* – 11 i *owieczka* – 10 (w sumie 21) ustępują *krowie* – 22, która w słownikach nie jest wymieniana, ponieważ słowniki przypisują jej głosowi czasownik *muczeć*. W moim przekonaniu świadczy to przede wszystkim o nieznanym realiom życia wiejskiego przez dzieci, tzn. o nieodróżnianiu niskiego głosu *krowy* od wyższych, choć różniących się między sobą dźwięków wydawanych przez *barana* – *owcę* – *kozę*. Z nazwą *kozy* kojarzy się sporadycznie poświadczane słowo *koziol-ek* (2 oraz gwarowe dziecko z Orawy: *kozula*). Również pozostałe zwierzęta: *cielaczek* – 1, *świnka* – 1, *białe zwierzętko* zostały poświadczane sporadycznie jako emitory głosu *mee*. Wspomnieć trzeba o trzech odpowiedziach, w których głos ten dzieci przypisały *mewie* – oczywiście nie ze względu na wrażenie akustyczne, lecz na zbieżność z nazwą ptaka *me-wa*.

Podsumowując, *mee* najczęściej kojarzy się dzieciom w przedszkolu z *kozą* i *baranem* – ponad 30%, natomiast znacznie rzadziej, ale również ponad 10% – z *krową* i *owcą*.

Formy zdrobniła występują w zasadzie tylko przy baranie: *baranek* – 12 (ponad 20%, a 6% całości) oraz owcy: *owieczka* – 10 (ponad 50%, 5% całości). Wyraźnie dominuje liczba pojedyncza określeń zwierząt, którym przypisano dźwięk *mee*.

CYK-CYK

Zgodnie z oczekiwaniem, związany z tym wyrażeniem czasownik kojarzy się dzieciom z *zegarem* – (64 osoby, z tego forma zdrobniąta pojawiła się aż 19 razy) oraz ze *świerszczem* – (23 osoby) i *konikiem polnym* – (22 osoby), razem 45 respondentów. Szczególnie ta ostatnia forma jest interesująca, ponieważ w próbie 100 000 H. Zgółkowej i K. Bułczyńskiej (1987) nie znalazł się w ogóle *konik polny* (forma gwarowa, wpływ literatury?). Inna zastanawiająca kwestia to fakt, iż aż 60 dzieci nie było w stanie zidentyfikować dźwięku *cyk-cyk* (blisko 30%). Pozostałe identyfikacje robią wrażenie zupełnej przypadkowości: 2 razy jako źródło dźwięku pojawiają się: *koń, krowa, zajac, wąż, ptaszek, klucz(yk)*; 1 raz *niedźwiedź, kangur, baran, sowa, robak*. Ciekawsze wydają się określenia: *strzały* – 1, *usypianie* – 1, a przede wszystkim *dzwonek* (ktoś dzwoni) – 3 razy. Interesująca jest też repartycja form zdrobniących: *zegar* – 41, *zegarek* – 20 (zegarek na rękę – 1!) i *budzik* – 2 razy. Podobnie do relacji *zegar* – *zegarek* (50%) układa się propozycja *świerszcz* – 15, *świerszcz-yk* – 8 (ponad 50%), co jest oczywiście sprawą przypadku, ale duży procent zdrobnień jest bez wątpienia jedną z ważniejszych cech słowotwórstwa „przedszkolnego”. Idzie tu jednak raczej nie o właściwe zdrobnienia, lecz o spieszczenia, będące wykładnikiem ekspresji dziecięcej.

Wspomnieć wreszcie trzeba o neologizmie *cykadło* (1 przykład). Nie wiadomo jednak, co dziecko miało na myśli: zegarek czy świerszcza?

GUL-GUL

Wyrazy *gulgot, gulgotać* w słownikach języka polskiego są łączone z synonimicznym *bulgot, bulgotać* i odnoszone do gotującej się wody lub przelewającego płynu; znacznie rzadziej do głosu indyka. Tymczasem dla dziecka przedszkolnego hierarchia ta jest odwrócona: *indyk* (72) + *indor* (6) + *indyczka* (1) = 79 razy, podczas gdy *woda* (7) + *picie* (6) + *coca-cola* (1) = 14 razy, zajmuje więc niskie miejsce, tym bardziej że 40 dzieci nie było w stanie zidentyfikować źródła tego dźwięku (20%), Ze środowiskiem wodnym łączą się jednak: *ryba* (12) + *rybka* (3) = 15, *zaba* (9), *kaczka* (3), *gęś* (1) + *gęska* (1) = 2, *ktoś, kto nurkuje* (2). Pozostałe nazwy robią wrażenie przypadkowości: *bocian, dzięcioł, kondor, kwoka, paw, sroka, sowa, krowa, krokodyl, świnka, wieloryb; brzuszek, bęben, dzieci kąpiące się*, choć widoczne jest nawiązanie do nazw ptaków oraz wody, por. jeszcze *butelka, picie piwa*. Wszystkie one nie przekraczają 2 przykładów. Jak z powyższego widać, dźwięk *gul-gul* jest dla dzieci głównie głosem *indyka*, a dopiero potem dźwiękiem przelewającej się *wody* (płynu). Znaczej grupie dzieci dźwięk ten nie kojarzy się z niczym.

SSS

Mimo że – według współczesnych słowników języka polskiego – czasownik *syczeć, sykać* i rzeczownik *syk* odnoszą się przede wszystkim do różnych form głosu ludzkie-

go, gęsi, parowozu, a dopiero na dalszym miejscu do węża, to ogromna większość przedszkolaków (152 na 200) opowiedziała się bez wahania właśnie za *wężem*, choć zapewne prawie żadne z nich go w naturze nie widziało, a i tak nie byłoby w stanie odróżnić go od *żmii*. Ta ostatnia pojawia się w odpowiedziach zaledwie 21 razy (czyli nieco ponad 10%). *Gęś*, w formie zdrobniałej *gąska* i liczbie mnogiej *gęsi*, ma skromną dokumentację, tj. po jednym przykładzie, podobnie *gęsior* (tak! w miejsce oczekiwanego *gąsior*) – 1 raz. Nieco częściej pojawia się *osa* – 4 razy. W pojedynczych przykładach zostały przypisane do tego dźwięku inne zwierzęta: ptaki i owady (*świnia, jaszczurka, bocian, kaczka, pszczoła*), a z gadów: *kobra* – 1 raz, *wąż boa* – 1 raz, oprócz tego *woda w czajniku* – 1 raz, *balon* – 1 raz, *jak ktoś uktuje się igitą* – 1 raz. Wszystkie wymienione źródła dźwięku, z jednym wyjątkiem – *gęsi* – występują w liczbie pojedynczej. Nie ma też form zdrobniałych.

Jedna odpowiedź ma formę zdania: *Syczy – to może być wąż: pełźnie i syczy syk-syk, albo balon pęka i robi ssssy.*

CHRUP-CHRUP

Związany z tą onomatopeją czasownik *chrupać* ma bogatą składnię (kto – czym – co/kogo *chrupie*) i semantykę (odgłos gryzienia, kruszenia, łamania, chrzęszczenia, trzeszczenia) w języku polskim. Dla współczesnego przedszkolaka doszło jeszcze jedno odniesienie przedmiotowe: rzeczownik w liczbie mnogiej *chrupki* ‘słone ciasteczka z prażonej kukurydzy lub ryżu’ (16 razy na 200 odpowiedzi).

Największej liczbie dzieci kojarzy się jednak ten dźwięk ze: *świnką* (30) + *świnia* (3) = 33 razy. Inne skojarzenia to: *królik* – 23; *zajęc* (15) + *zajęczek* (3) = 18 (*królik* + *zajęc(zek)* = 41 razy). Na dalszym miejscu jako wykonawca czynności znajduje się *myszka* (5) + *mysz* (1) = 6 razy; *prosiaczek* (2) + *prosię* (1) = 3 razy; *zabka* (1) + *zaba* (1) = 2 razy. W przypadku *niedźwiedzia* – 2 + *niedźwiadka* – 1 = 3 razy oraz *krokodyla* – 2 chodzi raczej o pożeranie istot żywych. Trudno objaśnić przyczyny pojawienia się nazw *ptaków* – ogółem 3 razy (w tym *bazanta* – 1, *łabędzia* – 1, *wrony* – 1), *pszczoły* – 1 i *osy* – 1. Bardziej oczywisty wydaje się związek *chrup-chrup* ze *szczurem, chomikiem, świnką morską, wiewiórką*, jako z *gryzoniami*. Oprócz nich znalazła się jednak *krowa i koza* – wszystkie po jednym przykładzie.

Obiekt *chrupania* to w przypadku dzieci – *chrupki, cukierki, ciasteczka*; w przypadku *zajęca, królika* – *marchew, sałata*. Chrupie też *śnieg*, a poza tym *zęby* (narzędzie), *kości* (obiekt).

Jak widać, bogactwo skojarzeń wyrażenia *chrup-chrup* w języku przedszkolaka jest ogromne, nie zawsze łatwe do objaśnienia w swej genezie (ptaki, owady). Spośród zwierząt odnosi się głównie do małych osobników (gryzonie) lub młodych (*świnka, zajęczek, myszka, zabka*). Ale też dla 65 dzieci onomatopeja ta z niczym się nie kojarzy.

BZZZ

Dla dzieci przedszkolnych dźwięk ten kojarzy się omal na równi z *osą* – 82 razy i *pszczołą* – 72 (z tego 2 razy *pszczołką*). Znacznie rzadziej pojawia się *mucha* (39) i *muszka* (2). Pozostałe owady wymieniane są sporadycznie, w ilości śladowej: *komar* – 3, *szerzeń* – 3, *bąk* – 2. Interesujące są dwa neologizmy: *bzyczek* – 1 i *bzycia* – 1 raz, z niejasnym odniesieniem przedmiotowym. Mniej przejrzyste jest skojarzenie z *zajęcem* – 2; bardziej oczywiste z *wróbelkiem* – 1, *ptaszkiem* – 1, a z drugiej strony z *młynkiem do kawy*.

Jednak 15 dzieci dźwięk ten nie kojarzy się z niczym.

KIC-KIC

Onomatopeja ta odnosi się przede wszystkim do „skaczącego” *zająca* – 124 (z tego *zajączek* – 23). Znacznie rzadziej, choć zgodnie z rzeczywistością, dzieci kojarzą ten ruch z *królikiem* – 17 (z tego *króliczek* – 1) oraz biegiem(?) *kota* – 10 (z tego 4 *kotek*), śladowo: *zaba* – 4 (1 raz *zabka*); *wróbel* – 2 (1 *wróbelek*); *konik polny* – 1. Trudniej wyjaśnić, jak wyobraźnia dziecka kojarzy tę czynność z *pszczołą* – 3 razy, *pawiem* – 1, *kaczką* – 1, *myszką* – 1 i *wilkiem* – 1. Dwukrotnie pojawia się czasownik onomatopeiczny *kica* w odniesieniu do *zająca*, który też w 3 przypadkach *skacze*. Dwoje dzieci widziało *zająca* (?) i łączy jego kształt z kotem, ale brakuje im nazwy. Zastępują ją zaimkiem: *to jest podobne do kota, ale wiem, że to nie jest kot*. Wreszcie dla jednego respondenta *kic-kic* skojarzyło się z wołaniem na kota: *kici-kici*. 20 dzieci nie kojarzy tego głosu z niczym.

PIF-PAF

Głos ten, zapewne pod wpływem filmów telewizyjnych, większość przedszkolaków odnosi do *strzelania*: z *pistoletu* – 95, *strzelby* – 27, *karabinu* – 10, *broni* – 1. Wykonawcą tej czynności – według dzieci – jest: *policjant* – 2, *myśliwy* – 1, *pan leśniczy* – 1, *polownik* (z Orawy) – 1, *leśnik* – 1, *ten, co strzela* – 1, *chłopczyk, dziecko* – po 1 przykładzie. Nazwą czynności jest forma *strzela* (3 os. l. poj.) – 8, *strzelanie* – 1, znacznie rzadziej *zabija* – 1, *zabijanie* – 1.

Dla dziecka przedszkolnego dźwięk *pif-paf* może kojarzyć się również z *zegarem* – 2 razy, *młotkiem* – 1, *baseballem* – 2 razy (strzelać gole). Na pewno skojarzeniem fonetycznym *paf-paw* (ubezdźwięcznienie *w* w *f*) jest odniesienie tego głosu do *pawia*.

Sumując, *pif-paf* dla dzieci, podobnie jak i dla dorosłych, jest odgłosem *strzelania* w szerokim rozumieniu tej czynności, jednak z pominięciem wojny (brak żołnierza, armaty). Aż dla 27 respondentów dźwięk ten nie kojarzy się z niczym.

Tabela 3. Rozpoznawanie źródła dźwięku

Nazwa dźwięku	Źródło dźwięku	Określenie czynności	Brak danych w liczbach
mee – 194	koza baran baranek – 12 owca – 11 owieczka – 10 krowa – 22 krówka – 1 koziołek – 1 + 1 kozula – 1 cielaczek – 1 świnka – 1 białe zwierzątko – 1 łoś – 1 mewy – 3	meczy	6
cyk-cyk – 140	zegar – 45 zegarek – 19 budzik – 1 + 1 świerszcz – 16 świerszczyk – 7 konik polny – 22 wąż – 1 ptaszek – 1 koza koń – 1 krowa – 1 baran – 1 klucz – 1 zając dzwonek skrzaty – 1 cykadło – 1 kangur – 1 sowa – 1 bębenek – 1 robak – 1	śpiewa cyka ktoś dzwoni kluczyk zamyka robi cyk, cyk jak zegar świerszczyk tak śpiewa	60
gul, gul – 159	indyk – 72 indor – 6 indyczka – 1 woda – 7 coca-cola – 1 ryba – 12 rybka – 3 żaba – 9	pije nurkuje kąpie się oddycha zapomniałam gulgoli na bębnie grają tata pije piwo	41

	kaczka - 3 gęś - 1 gąska - 1 bocian dzieciot kondor - 1 kwoka - 1 paw - 1 sroka - 1 sowa - 1 krowa - 1 krokodyl - 1 świnia - 1 wieloryb - 1 brzuszek - 1 bęben - 1 butelka - 1 słoń - 1 rekin - 1 budzik - 1 buzia - 1 nurek - 1 ptak - 1 woda - 1	ryba w wodzie oddycha	
sss - 185	wąż - 152 żmija - 21 gąska - 1 gęsi - 1 osa - 4 świnia - 1 jaszczurka - 1 bocian - 1 kaczka - 1 pszczola - 1 balon - 1	syczy pełza pęka robi sssy	15
chrup, chrup - 135	świnka - 30 świnia - 3 królik - 23 zając - 15 zajączek - 3 myszka - 5 mysz - 1 prosiaczek - 2 prosię - 1 żabka - 1 żaba - 1 niedźwiedz - 2	je chrupki gryzie chrupie	65

	<p>niedźwiadek - 1 krokodyl - 2 bażant - 1 wrona - 1 łabędź - 1 pszczoły - 1 osy - 1 chomik - 1 świnka morska - 1 wiewiórka - 1 szczur - 1 krowa - 1 koza - 1 chrupki - 1 sałata - 1 marchew - 1</p>		
bzz	<p>osa - 82 pszczoła - 72 pszczołka - 2 mucha - 37 muszka - 3 komar - 3 szerszeń - 3 bąk - 2 bzyczek - 1 bzicia - 1 zajęc - 1 zajęczek - 2 ptaszek - 1 wróbelek - 1 młynek do kawy - 1</p>	<p>bzyczy robi latają</p>	20
kie, kie - 180	<p>zajęc - 101 zajęczek - 23 królik - 16 króliczek - 1 kot - 6 kotec - 4 żaba - 3 żabka - 1 wróbel - 1 wróbelek - 1 konik polny - 1 pszczoła - 3 paw - 1 kaczka - 1 myszka - 1 wilk - 1</p>	<p>skacze kica biega woła</p>	20

pif-paf – 173	pistolet – 95 strzelba – 27 karabin – 10 broń – 1 policjant – 2 myśliwy – 1 holownik – 1 leśnik – 1 chłopczyk – 1 dziecko – 1 zegar – 2 młotek – 1 korek – 1 baseball – 2 paw – 1	strzela zabija mówi nie słyszałam	27
---------------	---	--	----

DYSKURS „ZWIERZĘCY”: ROZMOWA PSA Z KOTEM

Zadane małym respondentom pytanie: *Jak rozmawiałby pies z kotem?*, utrzymane w trybie przypuszczającym, sugeruje nierzeczywisty, domniemany charakter „rozmowy” obu zwierząt, którą należy rozumieć w sposób przenośny (metaforyczny). Intencją moją było jednak, zgodnie z koncepcją J. Piageta (1929) o egocentryzmie myślenia dziecięcego, pobudzenie wyobraźni dzieci. Zamiarem natury językowej było sprowokowanie wypowiedzi zawierających różne warianty wyrażen dźwiękonaśladowczych i odpowiednich derywatów (czasownikowych i rzeczowników odsłownych) na określenie głosów obu zwierząt. Przy okazji zakładałam, że uda mi się uzyskać pewne informacje na temat wpływu czynników emocjonalnych (postawa dziecka) na strukturę składniową wypowiedzi, użycie form zdrabniających, epitetów wartościujących, zmianę szyku, powtórzenia itp. Wreszcie ostatnim, psycholingwistycznym powodem zadania tego pytania, było uzyskanie opinii dzieci na temat swoistości komunikowania się zwierząt.

Większość dzieci dała w odpowiedzi opis akustycznego zachowania się obu zwierząt w warunkach naturalnych, np. pies *hau-hau* (-*hau*) – kot *miau-miau* (-*miau*); pies *haucał-by* – kot *miauczał-by*; pies *robił hau-hau* – kot *by miauczał*; pies *by szczekał, wąchał* – kot *by miauczał i by się przytulał*; pies *warczy wry-wry*, a kot ucieka na drzewo: *miau, miau*; pies *mówiłby hau-hau*, a kot *miau-miau*, itp.

Rzadziej zachodziło odwrócenie ról: *kot* – nadawca, *pies* – odbiorca: kotek *miau* – piesek *hau*; kot *mr-u-mru*, a pies *hau-hau*; kot *mówiłby miau-miau*, a pies *hau-hau*; kotek *by miauczał*, a pies *szczekał*.

Obok nich pojawiają się opisy zachowań „pragmatycznych” obu zwierząt oraz ich wzajemnych postaw wobec siebie: pies nie lubi kota, pies z kotem się nie lubią, pies *by łapał kota* itp.

Często pojawiają się czasowniki: *rozmawiać, mówić*, przede wszystkim zanegowane: *niegdy by w życiu ze sobą nie rozmawiali, pies nie może rozmawiać z kotem, bo się nie przyjaźnią; chyba by ze sobą nie rozmawiali, psy i koty nie gadają, tylko szczekają i miauczą* itp.

Zdarzają się jednak także odpowiedzi pozytywne, proponujące nawet treść rozmowy, czyli – używając terminologii językoznawczej – „temat dyskursu”: *pies mówiłby hau-hau, co znaczy dzień dobry, a kot miau-miau, pies szczekałby hau-hau, a kot miau i dogadaliby się, miau-miau zamiauczy kot, chcę z tobą porozmawiać, tylko na mnie nie warcz...*

Najciekawsze z psycholingwistycznego punktu widzenia są opinie, że (oba) zwierzęta rozmawiają między sobą, ale głosem dla ludzi niezrozumiałym jak mowa ptaków, czyli że istnieje komunikacja zwierzęca także między osobnikami różnych gatunków: *oni siebie słyszą, co mówią i wiedzą, a my nie wiemy, co mówią; jak kot i pies będą od małego razem, to na pewno się ze sobą zaprzyjaźnią i będą ze sobą rozmawiać. Ale w jaki sposób, to jest już ich tajemnicą* (por. Kawka 1999).

Pojawiają się też refleksje metalingwistyczne – pies i kot nie są w stanie się ze sobą porozumieć, gdyż mówią różnymi „językami” bądź nie znają mowy ludzkiej: *pies by mówił swoim głosem, a kot swoje miau; nie rozmawiają, bo nie mają naszego głosu, potrafią tylko szczekać i miauczeć, no i piszczeć; to się nie da rozmawiać, bo pies nie miauczy jak kot, tylko szczeka; to jakby rozmawiali różnymi głosami: psim głosem i kotkowym.*

Ze składniowego punktu widzenia na uwagę zasługują dość częste zdania podrzędnie złożone ze spójnikiem *bo*, (*dlatego*) *że, ponieważ*, które pojawiają się przed szóstym rokiem życia, wcześniej niż sugeruje L. Geppertowa (1968). Dzieci już w trzecim roku życia potrafią posłużyć się trybem przypuszczającym w odniesieniu do możliwości, nierealności, powątpiewania przy udziale partykuł modalnych, np. *chyba (że)*.

Mimo że w pytaniu na pierwszym miejscu wymieniony był *pies*, dzieci w odpowiedzi (ok. 20%) zmieniają kolejność *kot – pies*, często *kotek – pies*, czasem *biedny kotek*, preferując miłsze, mniejsze, bliższe dziecku i przyjemniejsze w dotyku stworzenie (zmiana układu ról). Przeważa liczba pojedyncza nazw gatunkowych. Czasem pojawia się imię własne ulubionego zwierzęcia (doświadczenia domu), odwołanie się do znanych tekstów literackich, np. bajek.

W odpowiedziach znalazły się liczne określenia onomatopeiczne głosów i to zróżnicowanych: *mr(r)ry* obok *miau* dla kota, a z drugiej strony *wr(r)ry, wre* dla psa; oba wyrażenia motywują dobrze znaczenie i formę czasowników *mru-czeć* i *war-czeć*.

W jednej odpowiedzi pojawia się neologizm *siachać* (szczekać).

Znalazła się jednak pewna grupa dzieci (ok. 15%), zwłaszcza młodszych 3–4-letnich, która nie potrafiła odpowiedzieć na zadane pytanie.

W sumie udało się uzyskać ponad 160 odpowiedzi, z tego połowę w postaci zdaniowej. Kilkanaście to krótkie opowiadania (teksty) na zadany, pobudzający wyobraźnię temat, o skomplikowanej strukturze składniowej. Widać też, że dzieci przedszkolne uświadamiają sobie intuicyjnie, że warunkiem dyskursu musi być otwarta (życzliwa) względem siebie postawa jego uczestników, nawet w przypadku psa i kota; uczestnicy muszą posługiwać się wspólnym kodem, niekoniecznie znanym obserwatorowi; że musi istnieć wspólny temat (dyskursu), zdają sobie również sprawę z konsekwencji perlokucyjnych, także negatywnych, np. *kotek miauczy, a piesek złapałby kotka i chyba zjadłby go*.

W żadnej odpowiedzi nie zauważyłam symbolicznej roli omawianych tu pod względem obyczajowo-wokalnym zwierząt, choć sympatia dzieci wyraźnie kieruje się do kota. Byłoby zapewne rzeczą interesującą uzyskanie odpowiedzi na pytanie, jak przebiegałby dyskurs *kota z myszą*, nierzadko pojawiającą się obok *chomików i świnek morskich* w pokojach dziecięcych.

AKUSTYKA WSI

Głosy, dźwięki i szmery, które dochodzą do uszu dziecka w środowisku wiejskim, są zróżnicowane w zależności od ekosfery i jej mieszkańców. Na łące *szumi trawa*, słychać głosy *owadów, ptaków i zwierząt*; w polu dominuje *rolnicza działalność człowieka*, dziś często już *zmechanizowana*; nad stawem oczekiwać należy *głosów żab i bociana*; przed kurnikiem – *ptactwa domowego*; koło budy – pojawia się *pies* w swoim naturalnym (a nie „pokojowym”) środowisku; wreszcie za kominem należałoby, zgodnie z XIX-wieczną wiedzą o wsi, oczekiwać *świerszcza*.

Te głosy docierają do dziecka (zarówno stale zamieszkującego wieś, jak też przybyłego tu na kilka tygodni z miasta). Mają one swe źródła, nazywane przez dzieci w sposób skonwencjonalizowany lub spontaniczny. Powstaje obraz wsi, w którym odzwierciedla się cała i spójna wiedza dziecka przedszkolnego o ważnym wycinku otaczającego go świata. Nietrudno zauważyć, że odbiega ona znacznie od książkowo-filmowych obrazów tradycyjnego życia na wsi.

ŁĄKA

Jak wiadomo, na łące obok roślin, nieodgrywających większej roli w onomatopiejach akustycznych, żyje ogromna ilość *owadów*, z których nazwaniem i określeniem ich odgłosów dziecko w tym wieku, a zwłaszcza miejskie (nawet po obejrzeniu *Pszczółki Mai*), ma duże trudności. Zupełnie wyjątkowo i w sposób oczywisty podpowiedziane przez dorosłych pojawiają się nazwy gatunkowe: *świerszcz* (trzy rodzaje – zielony, zielono-brązowy i cały brązowy), *żaba rechota*, *bociek*.

Znacznie ciekawsze, bo autentyczne, są określenia: *grają świerszcze*, na łące słychać *szum trawy szczyty*, *ćwierkot ptaków: ćwir-ń ćwir*.

Owady, zgodnie ze stanem rzeczy, zajmują pierwsze miejsce na „przedszkolnej łące”. Wszystkie nazwy pojawiają się w formie liczby mnogiej. Najczęstszy jest książkowy termin *owady* (ok. 20 razy), a obok niego: *bąki, biedronki, motylki, mrówki*,

muchy, pająki, koniki polne, świerszcze, robaczki, osy, pszczoły. Znacznie rzadsze są określenia wydawanych przez nie odgłosów: *muchy, osy, pszczoły* – jak w odpowiedziach na pytanie nr 3 – *bzzz(kaję); bąki słyhać*; konik polny – *tiki-ta, cyt-cyt, cyk-cyk*; bez źródła: *bzz-zzz-sss*.

Plązy i gady są znacznie słabiej znane przedszkolakom. Jednak wymieniły one *żaby*, w tym *rechołki, węże, żmije*. Pojawiają się tylko głosy żab w dwu odmianach: *kum-kum* i *re-re*.

Ptaki są reprezentowane przez *bociana, jaskółkę, kukulkę, słowika*. Do wiejskiego krajobrazu należą też *gęsi i kurczaki*. Głosy ptaków to: *trili-trili* (por. polski wyraz *trele*, także o ptakach) obok *tirli-tirli* (słowik), *pui-pui* (jaskółka), *ćwil-ćwil* (ptaszki śpiewają), *kra* (bez identyfikacji) itp.

Zwierzęta na łące reprezentowane są przez *zajęce (zajęczki), sarenkę* (1 raz), *króliczka* (1 raz) oraz *konie, krowy, barany*, a poza tym *psy i koty*, które tu nierzadko udają się „na łąkę”. W odpowiedziach utrwalony został głos krowy: *me-mu* oraz konika: *iha-iha*.

Na łące dochodzi do dzieci *szum (szumi)* wiatru, trawy, kwiatów, a ponadto *brzęczą* łańcuchy pasących się krów.

Szereg dzieci wymienia jeszcze inne onomatopeje, nie podając jednak źródła dźwięku. Respondenci określają też zachowanie się poszczególnych mieszkańców łąki, którzy głównie *latają, biegają, skaczą, śpiewają* (ptaki), *robią porządek* (mrówki).

Zwraca uwagę duża ilość form zdrobniałych, także w postaci opisowej: *małe robaczki, motylki, króliczek, zajęczki, sarenka, krówki, koniki* itp.

Do odnotowania są dwa skrajne przypadki wrażeń słuchowych: *nic nie słyhać*, a z drugiej strony: *ptaki śpiewają, kwiatki rosną, to też słyhać* (patrz tabela 4).

POLE

Wygląd i dźwiękowy obraz pola jest bardziej zróżnicowany. Dzieci umieszczają na nim *pszenicę, ziemniaki, buraki, kukurydzę*, a z istot żywych: *myszki polne, zajęce, ptaszki (jaskółkę, słowika, wróbelka, gawrony, kaczkę oraz mewy)* i liczne zwierzęta domowe: *konie, krowy, kozy, barany, króliczka, pieska*, a poza tym: *pszczoły, muchy, osy, mrówki, glisty, ślimaki*.

Co jednak najbardziej zastanawia, to wymienianie ogromnej ilości sprzętu zmechanizowanego. Tworzą go: *auta, traktory, maszyny, kombajny, traktor z kosiarką, ciągniki*.

Głosy „naturalne” to *parskanie koni; miauczenie kota, muczka krowa, słyhać szum zboża; odgłos spadających gruszek; szelest kroków (ktoś idzie), wieje wiatr*. A obok tego traktor, który robi: *tur-tur, pru-pru, dug-dug, ter-ter, tyr-tyr* (sekwencja *t* + samogłoska + *r*), *ciaf-ciaf*, a poza tym *huk, turkot*. Z koniem są związane onomatopeje *prii* (zatrzymanie), *klo-klo* (chód konia).

Około 10% respondentów nie była jednak w stanie określić głosów, które słyhać na polu. Jedno dziecko wyznało: *Czasem słyżę różne głosy, ale nie wiem, kto je wydaje, bo nie widzę*.

Tabela 4. Językowy obraz środowiska wiejskiego – łąka

Zwierzęta i rośliny	Głosy	Językowy opis wydarzeń
bociany	a) dźwiękonaśladowcze	bociany kulają
bociek	be	brzęki koników polnych
biedronki	bu, bu	brzęczenie pszczół
baranki	bzz, bzz	bzykają osy, pszczoły
konik polny	bzzz	bocian je żaby
kozy	brzy, brzy	brzęczą muchy
kury	ćwi, ćwi	bzykają pszczołki
kukulka	ćwir, ćwir	gospodarz przy sianoko-
koty	cyk, cyk	sach(!)
liska	cyt, cyt	dzięcioł stuka
kwiatuszki koniczyny	cyku, cyku	latają motyle
króliczka	gę, gę	motylki latają
konie	hau, hau, hau	ludzie rozmawiają(!)
motylki, mrówki	iha, iha	krowy ryczą
owady	iha-ha	koszą łąkę
sarenka	kic, kic	słychać bąki
słowik	kle	pachną kwiatki
zające	kle, kle	przylatują sroki
żaby	ku, ku	owady latają
rzeczka	ko, ko, ko	skaczą koniki polne
wiersz	kum, kum	świerszczyk gra w trawie
słoń(!)	kra	rzeka płynie
sarenka	kwa, kwa	słowik śpiewa
słowik	kwi, kwi	woda się leje
zające	mm, mm	świerszczyk robi cyk, cyk
żaby	mee, mee	kwiaty rosną
rzeczka	mee, muu	śpiewają ptaki
wiersz	ule, ule, lum, lum	świergotają ptaszki
słoń(!)	pipi	szumią drzewa
	re, re, re	mrówki robią porządek
	skik, skik	żaby skakają
	sss	śpiew ptaków
	szsz	wieje wiatr
	szu, szu	nic nie słychać(!)
	szy, szy	
	szyyyy	
	tju, tju	
	tiki-ta	
	tirli, tirli	
	tirli-lili	
	b) wyrazy pełnoznaczone	
	bzykanie	
	szum	
	wolanie	

Tabela 5. Językowy obraz środowiska wiejskiego – pole

Ludzie, zwierzęta, rośliny i obiekty	Głosy	Językowy opis wydarzeń
barany	a) dźwiękonaśladowcze	szum zboża
koń	dug, dug	spadają gruszki
konie	pru, pru	ktos idzie
krowy	ter, ter	chód konia
króliczek	tur, tur	wieje wiatr
piesek	tyr, tyr	parskanie koni
kaczka	arii	muczy krowa
mewy	klo, klo	jadące ciągniki
myszki polne	kle, kle	zbierają ziemniaki
bocian	gruchu	wykopują marchewkę
ptaki	kukuryku	dziewczynka chodzi
zające	kra	kaczki chodzą
pszczoły	hop, hpo	ktos jeździ na rowerze
muchy	cyk, cyk	tupią nogami
osy	wrr	ludzie rozmawiają
mrówki	kie, kie	szumią pola
glisty	muu	kraczą wrony
ślimaki	klap, klap	słychać konie
pszenica	pi, pi	pan woła
buraki	ihaha, ihaha	słychać traktor
ziemniaki	ciuf, ciuf	wyganiają krowy
kukurydza	tup, tup	barany słychać
auta	ćwir, cwir	gawrony jedzą ziarno
traktory	tru, tru, tru	krowy się pasą
maszyny rolnicze	muu, muu	szum drzew
kombajny	wio, wio	dzieci się bawią
traktor z kosiarką	sz, sz	muczenie krowy
ciągniki	ćwieku, ćwirki	traktor jedzie
szczury	kra, kra	wrony ronią kra, kra
ludzie	tili, tili	szumi trawa
skowronki	brum, brum	słychać bizona
gołębie	suszy, suszy, trym, trym	turczą traktory
zabawki(!)		mieszka pies
dziesięć	b) wyrazy pełnoznaczące	traktor turkoce
gęsi	huk	kosi siano
gospodarze	turkot	zbiera siano
wiatr	zatrzymanie	posadzone jarzyny
rolnicy	mruczenie	orzą i sieją
owce	szelest	pociąg jedzie
świnki	muczy	traktor orze
konik polny	pasie	kosiarka kosi siano
kozy	piski	kopią ziemniaki
muchy		jeżdżą auta
dzieci		ptaki śpiewają
		psy biegają i szczekają
		słychać różne maszyny,
		które pracują w polu
		wrony kraczą
		nic nie słychać(!)

STAW

Odpowiedzi na pytanie: *Co sływać nad stawem?* dostarczyły nieoczekiwanie dużo określeń głośów żab. Przeważa tradycyjne *kum-kum*, *kumkają*, *kumkanie* (ok. 30 razy), nieco rzadszy jest: *re(ch)-re(ch)*, *rechotają*, *rechot*. W jednej odpowiedzi pojawia się wyrażenie *skiz-skiz*.

Żabom często towarzyszą bociany, które robią: *kle-kle*, *klekocą*, *klekotają* i „*rozmawiają*” z żabami. W tej samej wypowiedzi żaby najczęściej są wymieniane przed bocianami, ale nie jest to regułą.

Inne odgłosy to *szum wody*, *szum trzciny*, *szumi staw*. Rzadziej pojawiają się ryby (*pan łowi ryby*: *bzyk i wrzuca*), zupełnie wyjątkowo raki, a poza tym kury, koguty, świerszcze, a przede wszystkim kaczki-kwaczki oraz inne ptaszki.

Drugim obok *szumu* głosem niezwierzęcym jest *plusk* (wody). Sporadycznie tylko kąpią się ludzie, dzieci (patrz tabela 6).

Tabela 6. Językowy obraz środowiska wiejskiego – staw

Ludzie, zwierzęta i rośliny	Głosy	Językowy opis wydarzeń
żaby	a) dźwiękonaśladowcze	kaczki kwaczą
żabki	kum	klekotanie bociana
ryby	rechu, rech	rechot żab
raki	kle, kle	szum trzciny
bocian	kum, kum	żaby gadają
bąki	rech, rech	żaby z zadowolenia rechotają
woda	skiz, skiz	kumkanie żab
mewy	bzyk	kumkające żaby
ptaszki	gul, gul	klekoczące bociany
kaczki	rech	kąpiące się dzieci
ptaki	re, re	kumkają żaby
łabędzie	kle	kwaczą kaczki
świerszczyk	kwa, kwa	ludzie kąpią się
trawa		szum wody
	b) wyrazy pełnoznaczące	rechotanie żab
	wrzuca	rozmawiają bociany z żabami
	kwakania	kum, kum, kle, kle
	pluskać	pan łowi ryby
	świerszczy	żaby rechoczą
	kumkanie	żaby rechotają
		bociany klekotają
		plusk wody
		żaby kumki rozpoczęły bal
		kąpiące się dzieci
		śmiech dzieci
		kaczki kwakają
		szum stawu
		jest cicho
		szumiąca woda

KURNIK

Odpowiedzi na pytanie: *Co słycać przed kurnikiem?* dostarczyły licznych wyrażen naśladowujących głosy ptactwa domowego, którego nawiąsem mówiąc żadne z dzieci nie zaliczyło (pytanie nr 1–2) do PTAKÓW. Mali respondenci znają przede wszystkim głos kury: *ko-ko*, pisklęcia: *pi-pi*, rzadziej koguta: *kukuryku*, *kot-kodak*, *ku-kut* (także kur). Dwukrotnie pojawia się perliczka: *ciachlew* (por. staropolskie: *psiakrew!*). Inne odgłosy: *kurki dziobają: skuk-skuk-skuk*.

Ze słowotwórczego punktu widzenia zwraca uwagę podobieństwo nazwy *pi-skłę* i dźwięku *pi-pi*, a z fonetycznego punktu widzenia obecność na początku onomatopei „drobiarskich” spółgłoski *k*: *kot-kodak*, *kukuryku*, *kut-kut*, a na końcu innej spółgłoski zwartej *-t*, *-d*. Samogłoską jest *o* oraz *u*. Rzadziej pojawiają się tradycyjne określenia czasownikowe opisujące głosy, np. kury *gdaczą*, koguty *pieją* (pianie),

Pojawiają się też kaczki, indyki, gęsi, gołębie, ptaki, ale nie odnotowano ich głosów (por. jednak wyżej *gul-gul*, pytanie nr 3).

zupełnie wyjątkowo, mimo częstego występowania w bajkach, pojawił się koło kurnika *lis* i pilnujący przed nim *pies(ek)*, a poza tym *koza*, która *buczy* (patrz tabela 7).

Tabela 7. Językowy obraz środowiska wiejskiego – kurnik

Zwierzęta	Głosy	Językowy opis wydarzeń
kurki	cip, cip	kogut budzi
kury	pi, pi	kura kwacze(!)
kogut	tip, tip	pianie koguta
koguty	kut, kut	kogut pieje
kaczuszki	ko, ko, ko	gdaczą kury
kurczaki	pi, pi, pi	z kurnika wychodzą kury
ptaki	kwa, kwa	koza buczy
indyk	kukuryku	gęgają gęsi
kaczki	gę, gę,	okropny hałas
kogutka	ku-kukuryku	mieszkają kurki
gęsi	pipiii	koguty pieją – kukuryku
kokoszka	gul, gul	indory gulgoczą
kurczęta	skuk, skuk	znoszą jajka
świnka	kio, kio	piszczą pi, pi
gołębie	koko	kury dziobią ziarna
ptaki	ciu, ciu	kury robią ko, ko
perliczka	ciachlew	gołębie latają
koza	kwi, kwi	ptaki śpiewają
prosiątka	piać	kury chodzą
		pies pilnował kurek
		kury jak króliki skakają
		kogut rządzi przed kurnikiem(!)
		kury gdakające

BUDA

Pomieszczenie to kojarzy się prawie wszystkim przedszkolakom (190 odpowiedzi na 200) z *psem*, który pojawia się głównie w liczbie pojedynczej i w postaci nie zdrobniałej (niecałe 10% *pies-ek*), a wydawany przez niego głos brzmi dla ogromnej większości dzieci *hau-hau* (por. też wyżej pytanie nr 4).

Jest to dźwiękonaśladowcze określenie czynności szczekania. Tak właśnie ok. 20 dzieci (10%) określa jego głos: *pies szczeka*, *pies sobie szczeka*, *pies sobie po-szczekuje*, *szczekanie psa* itd. Zanotowano też kilkakrotnie czasownik utworzony od *hau-hau*: *hauczy*, zapewne na wzór *miauczy*.

Znacznie rzadziej pojawiają się dźwiękonaśladowcze określenia wycia psa (dwa przykłady): *uuuuu-auuuu*, *uuuuu*, *uuuuu wyje pies*; zwraca uwagę podobieństwo obu leksemów zawierających wargową i zaokrągloną głoskę *w – u*.

Podobieństwo to jeszcze bardziej rzuca się w oczy przy onomatopeicznym i skonwencjonalizowanym określeniu kolejności „mownej” tego zwierzęcia: *warczeć – wrr(r)*.

Jeszcze jedną „akustyczną” czynnością psa jest chrapanie – *chrrr*. Główne jednak jego zajęcie przy budzie to *pilnowanie obejścia*. Poza tym: *wylizuje on miskę*, *mlasz-cze*, *leży cichutko* lub *niesamowicie szczeka*. Dla jednego dziecka *pies siacha* (patrz tabela 8).

Tabela 8. Językowy obraz środowiska wiejskiego – buda

Zwierzęta i obiekty	Głosy	Językowy opis wydarzeń
pies kot miska	<i>hau, hau</i> <i>wrr</i> <i>uuuu, auuu</i> <i>wrr, wrr</i> <i>szczekanie</i> <i>hauczy</i>	<i>szczekanie psa</i> <i>pies poszczekuje</i> <i>piesek szczeka</i> <i>psa szczekanie</i> <i>psa słyhać</i> <i>pies szczeka</i> <i>siacha pies</i> <i>jedzenie dla psa</i> <i>pies szczeka głośno</i> <i>chrapie piesek</i> <i>psy szczekają</i> <i>pies szczeka niesamowicie</i> <i>leży cichutko</i> <i>wyje pies</i> <i>pies śpi</i> <i>kot mruczy</i> <i>pies się cieszy</i> <i>pilnuje obejścia</i>

KOMIN

Na pytanie *Co słyhać za kominem?* wszyscy mali mieszkańcy dawnych domostw, w których były piece kuchenne do pieczenia chleba, a nawet z zapieckami do spania, odpowiedzieliby kiedyś – *świerszcza*. W naszych odpowiedziach wymieniło go już tylko 20 (10%) dzieci, określając jego głos jako *cyt-cyt* – 3 razy, *cyk-cyk* – 4 razy. To ostatnie ma odpowiednik czasownikowy *cykać*, *świerszcze cykają* lub *świerszczują*. Najciekawsze jest jednak archaiczne połączenie frazeologiczne *świerszcze gadają*.

Dla ogromnej większości dzieci komin to nie piec, lecz przewód dymowy nad dachem, a tam najczęściej pojawia się po prostu *dym* (15 razy), który leci, robi *puf-puf* (na wzór parowozu?). Głównym bywałcem dachu jest *kot* (14 razy), zapewne dlatego, że pojawiają się tam *ptaki* (15 razy): *bocian* (4), *wrona* (3). Znacznie rzadziej: *za kominem gwizdże wiatr* (patrz tabela 9).

Tabela 9. Językowy obraz środowiska wiejskiego – komin

Ludzie, zwierzęta i obiekty	Głosy	Językowy opis wydarzeń
ptaszki	chm, ch	kot się wygrzewa
świerszcz	miau, miau	cykanie świerszcza
kot	kra, kra	siedzi wrona
wiatr	uuu	gwizdże wiatr
dym	cyk, cyk	nic nie słyhać
kominiarz	puf, puf	ptaki ćwierkają
wróbelki	ćwir, ćwir	leci dym
kurz	bzz, bzz	świerszcze cykają
sroka	kracze	nie słyzałam
bocian	trzaskanie	mruczenie kota
koty	dym	kot łapie ptaszki
świerszcze		głośno kracze
antena		widać domy
chmury		chodzi kominiarz
wrona		nic, tam jest cichutko
dach		kot będzie mruczeć
		kot mruczy
		pali się dym
		dym leci
		bocian przyleci
		kot śpi
		wiatr gwizdże
		wrony kra, kra
		pomrukuje kot
		świerszcze świerszczują
		bociany robi gniazdo
		świerszcz gadający(!)

Znajomość aut i innych pojazdów mechanicznych przez dzieci, a więc improwowanego naśladownictwa wydawanych przez nie dźwięków – jest imponująca. Prawie każde z zapytanych (najmłodsze – 3 r.ż.) potrafiło wymienić więcej niż jeden pojazd.

AUTA zajmują, rzecz jasna, pierwsze miejsce wśród – w sumie – 270 nazw pojazdów. Z tego najczęściej pojawia się *auto* (67) + *aut-ko* (4) = 71 (z tego w liczbie mnogiej 12 + 4), *samochód* (l. poj. 49, l. mn. 15) 64, *autobus* 28, *autokar* 1, *ciężarówka* 13, *karetka (pogotowia)* 8, *policeja* 5, *straż pożarna* 1, *wyścigówka* 1, *cysternowiec* 1.

Nieco inaczej układa się frekwencja nazw aut w 100 000 próbie H. Zgólkowej i K. Bułczyńskiej (1987). Uderza przede wszystkim ogromna przewaga nazwy *samochód* 217 nad *auto* 15 (1 *autko*), które wyprzedził *autobus* – 44, a z marek samochodowych zwraca uwagę częstość wymieniania *BMW* – 10 wobec *mercedes* – 4, jest też *audi* – 7, *volvo* – 6, *opel* – 6, *tir* – 4, *ford* – 3, *terenowa* – 3.

Spśród 200 dzieci aż 34 respondentów (17%) nie było w stanie określić odgłosów wydawanych przez wymienione przez siebie auta. Tylko nieliczne posłużyły się stosownymi czasownikami: *warczą* – 4, *trąbią* – 3, *burczą* – 2, *brzęczą* – 1, *huczą* – 1, *piszczą* – 1.

Właściwe onomatopeje „samochodowe” pojawiają się znacznie częściej i mają charakter wyraźnie mniej skonwencjonalizowany niż przy głosach przyrody. W każdym razie przypisywane poszczególnym typom pojazdów głosy wydają się spontanicznie improwizowane. Dlatego omówimy je tu łącznie według struktur i sekwencji fonetycznych, w porządku alfabetycznym:

B – *bik-bik* – 1, *bip-bip* – 2, *brr* – 23 (*brr-brr* – 15, *br* – 8), *brm* – 4, *brym-brym* – 4 (*brym* – 1), *bu-bu* – 4 (*bu* – 1), *bum-bu* – 1, *bum-bum* – 12 (*bum-bum-bum* – 1, *bum* – 1), *bur* – 1, *bzzz-bzzz* – 1;

C – *ci-ci* – 1, *cio-cio* – 1;

D – *dryn-dryn* – 1, *dryń-dryń* – 1, *dyn-dyn* – 1, *du-du* – 1, *dzi-dzi-dz* – 1, *dź-dź-dź* – 2, *dzi-dzi-dzi* – 1, *dżyń-dżyń* – 2;

E – *eo-eo-eo* – 5, (*eo* – 1);

H – *humm-humm* – 2, (*hum* – 1), *hm* – 1;

I – *ijo-ijo* – 3, *io-io* – 1, *iju-iju* – 1;

Ł – *te-te-te* – 1, *tii-tii-tii* – 4, *tyń-tyń* – 1;

M – *mm-mm* – 2, *minr-minr* – 1, *mur* – 1, *mru-mru* – 1;

N – *nm-nm* – 1, *nnr-nnr* – 1;

P – *pi-pi* – 3, *pi-pip* – 1, *pi-pi-pip* – 1, *pip-pip* – 1, *pi-bip* – 1, *prr* – 1, *pnm* – 2, *ps* – 1, *ps-ps* – 1, *ps-ps-ps* – 1;

R – *rrr* – 1, *rz-rz-rz* – 1;

S – *sz-sz* – 2, *szu-szu* – 1, *śśś-śśś* – 1;

T – *trr* – 1, *trr-trr* – 2, *tri-tri* – 1, *trynt* – 1, *trz-trz* – 1, *tu-tu* – 1;

W – *wuw* – 1, *wiu-wiu* – 1, *wuu-wuu* – 4 (*wuu* – 1), *wmm-wmm* – 1, *wum-wum* – 3, *wiz-wiz* – 1, *wrr-wrr* – 12, (9 x 2, 1 x 1), *wry-wry* – 1, *wry* – 1;

Y – *ymm-ymm* – 1, *ymmm* – 3, *yyy* – 2;

Ż – *żżż* – 1, *żuu-żuu* – 1.

Z najciekawszych osobliwości zwraca uwagę obecność w kompleksach głoskowych spółgłosek płynnych *ł, m, n, r* (obok *l*), samogłosek *i, y* oraz (w sąsiedztwie *w*) brak aspirantów zębowych i *ch*. Pojawia się paralelizm struktur z wymianą początkowej *p* na *b, t* na *d*. Dwie najczęstsze struktury *brr* – 23 i paralelne *wrr* – 12 mają odpowiedniki czasownikowe: *burczy* – *warczy*.

Połączenie dwu samogłosek, przedniej z tylną, np. *eo, io, iju* to akustyczny efekt zbliżającej się karetki z syreną (skracająca się fala dźwiękowa). Trudne są natomiast do przekonywującej interpretacji struktury rzadkie 1–3-wyrazowe, choć wszystkie oddają dość dobrze głosy pojazdów mechanicznych.

POCIĄG (66 odpowiedzi na 200) zajmuje drugie miejsce (po *aucie*) wśród pojazdów mechanicznych, podobnie jak u H. Zgółkowej i K. Bułczyńskiej (1987). Pojawia się 95 razy. Bardzo interesująca jest struktura onomatopei dziecięcych oddających jego głos. Mimo pewnych różnic, wykazują one duże podobieństwo. Samogłoską dominującą jest *u*, końcową spółgłoską szczelinową *-f, -ch*; najwięcej różnic jest w nagłosie: *ć-, p-, f-, szu-, t-*. Nietrudno zauważyć, że wszystkie naśladują głos *lokomotywy parowej*, rzadziej kół wagonów na stykach szyn (por. *tu-du, dudnić*).

C – *ciuf-ciuf* – 7; *ciuf-ciuf-ciuf* – 5; *ciulu-ciufu* – 1, *ciaf-ciaf* – 1 (to odgłos ekspresu), *ciuch-ciuch* – 3, *ciuch-ciuch-ciuch* – 1, *ciuchuuu* – 1; *cz-cz* – 1; *czu-czu-czu* – 1;

F – *fuu-fuu* – 1; *fu-fu* – 4; *fu-fu-fu* – 1;

P – *puf-puf* – 8;

S – *szu* – 1; *szu-szu* – 3; pociąg *szumi*, wagony *stukają*;

T – *tu* – 2; *tu-du* – 1;

U – *uuu* – 1.

MOTOR (53 razy), będący synonimem MOTOCYKLA (5 razy), zajmuje kolejne miejsce jako środek transportu, przy czym 11 dzieci nie potrafiło nazwać charakterystycznego jego odgłosu. Dla pozostałych przypomina dźwięk auta oddawanego przez kompleksy: *bram, drr, dżyń, mm, tr(r)*, zwykle powtarzane. Oryginalne określenia to *emm-emm* – 1, *prp-prp* – 1, *pyr-pyr* – 1, *truf-truf* – 1, *big-big* – 1, *bżyy* – 1, *br-br* – 1, *uń-uń* – 1, *rrr-rrr* – 1. Pojazd ten u H. Zgółkowej i K. Bułczyńskiej (1987) plasuje się pod względem frekwencji niżej niż samolot – 81, statek – 49, traktor – 39.

SAMOLOT – 26, HELIKOPTER – 3, STATEK KOSMICZNY – 4, RAKIETA – 3, ODRZUTOWIEC – 1, razem – 37 wyprzedzają TRAMWAJ – 20. Samoloty – według dzieci przedszkolnych – buczą i lecą, a odległość od lotniska sprawia, że badani stwierdzają *leci to go nie słyhać, tylko tak cichutko*. Najczęstsze dźwięki

to: *by, wuu, hu-hu, uuu, dź-dź* (aluzja do jumbo-jeta?), a poza tym *szumią* (2 razy) i podobnie jak auta robią: *brm-brm, brym-brym, hrr-hrr* oraz wydają dźwięk chyba na wzór ptaków identyfikowany jak: *lii-lii* (1 raz). Głosy rakiety i statku kosmicznego (znanych przez telewizję?) brzmiały: *cz-cz-cz, żżż-żżż* (1 raz), *dź-dź-dź*. Zaś helikopter i synonimiczny śmigłowiec wydają dźwięki: *wrr, trr, sz-sz*.

Wydaje się, że mamy tutaj do czynienia przede wszystkim z głosami wyobraźni dziecięcej, a nie z rezultatami autentycznych obserwacji.

TRAMWAJ – 20 i TROLEJBUS – 2 docierają do uszu dziecięcych przez swoje dzwonki: *dzyń-dzyń* (2 razy), *dryń-dryń* (1 raz), *dzwonią*, wydają też głosy charakterystyczne dla pociągu: *puch-uch, szu-szu, wuu-wuu, tudu-tudu, stuk-stuk-stuk* (po 1–3 razy). Wyjątkowo pojawia się *dii-dii-dii* (dzwonek?). Głos trolejbusu to *dzi-dzi-dzi* oraz *buuu-buuu*.

ROWER pojawia się 23 razy, z tego 5 dzieci nie było w stanie podać jego odgłosu lub stwierdziło, że *nic nie słychać, jeździ cichutko: sz-sz-sz*. Większość jednak pamięta o dzwonku: *dyń-dyń, dzyń-dzyń, rower dzwoni*. Poza tym wydaje szmery: *ccc-ccc, dr-dr, szcz-szcz*.

CIEŹKI SPRZĘT ZMECHANIZOWANY reprezentują w kilku przypadkach kombajny, betoniary (po 1 przykładzie). Ostatnie są interesujące słowotwórczo jako de-rywaty wsteczne, tworzone też od nazw: *koparka, kosiarka, betoniarka* o znaczeniu zgrubiającym (*augmentativa*). Jest wreszcie dźwięk (1 raz) i czołgi (2 razy): *wrrr, tit-taf* (8 razy).

KONNE POJAZDY sygnalizuje głos kopyt *klo-klo* (3 razy), *klap-klap* (1 raz), *człap-czałap* (1 raz). Koła wozu (na bruku) wydają dźwięk *dry-dry-dry* (1 raz) i *stuk-stuk* (1 raz). Powóz robi *stuku-stuku* (1 raz), a sanki *dyń-dyń* (1 raz).

POJAZDY WODNE to przede wszystkim statek, który wymieniono 7 razy (*tr-tr, szumi, uuu* – syrena). Jest też motorówka – 2 razy (*hiii, sss-sss*); łódka – 1 raz (*chlup-chlup*) żaglówka – 1 raz, nie wydająca w ogóle głosu.

Jak z powyższego przeglądu widać, w świecie dźwiękowym otaczającym współczesnego przedszkolaka dominują, niezależnie od miejsca zamieszkania, głosy wydawane przez pojazdy mechaniczne, które dziecko nie tylko potrafi nazwać (ponad 100 określić), ale jeszcze odróżnia wydawane przez nie odgłosy, w czym mu nie jest w stanie pomóc wiedza dorosłych. Większość określić dźwiękonaśladowczych dobrze na ogół oddaje za pomocą głosek docierającą falą głosową. Słuch dziecka jest bardziej selektywny i subtelny, bardziej uwrażliwiony, zwłaszcza na wysokie rejestry, niż ucho dorosłych. Również ze względu na dobrą pamięć słuchową wiek przedszkolny to najlepszy czas na rozpoczęcie kształcenia muzycznego.

Tabela 10. Odgłosy pojazdów mechanicznych

Nazwa pojazdu	Nazwa odgłosu
auta	burczą
autko	brzęczą
autobus	huczą
autokar	piszczą
ciężarówka	dzwonią
cysternowiec	stukają
karetka (pogotowia)	turkocze
motor	trąbią
motorower	tyrczy
motocykl	szumi
pociąg	warczą
policja	
straż pożarna	
samolot	
traktor	
tramwaj	
statek	
żaglówka	

ZJAWISKA ATMOSFERYCZNE: DESZCZ I BURZA

Dzięki pytaniu: *Czym się różni deszcz od burzy?* udało się zdobyć prawie 180 wypowiedzi jedno- i kilkudzaniowych o charakterze monotematycznym. Powstał więc w sumie swoisty makrotekst z zakresu meteorologii przedszkolnej. Zawartych w nim informacji mógłby pozazdrościć niejeden dorosły. Niektóre wypowiedzi dzieci zawierają subtelne odróżnienia, odkrywcze obserwacje, cenne dla badaczy wyobraźni dziecięcej oraz wychowania estetycznego (oceny uczuciowe). Dla nas ważne są przede wszystkim wyrażenia onomatopieczne, nie tylko dźwiękowe, lecz także wizualne, a poza tym różnice znaczeniowe między paralelnymi określeniami synonimicznymi oraz antonimicznymi (przeciwieństwa).

BURZA dla dziecka przedszkolnego *huczy* (deszcz *szumi*), *brzmi*, *grzmi*, *grzmoci piorunami*, *słychać hałasy*, *grzmoty*, *terkoce* – *trzaska*, *widać błyski*, *błyskawice*, *błyska się*. Burza jest ogromna, *jest ciemno*, *zimno*; niebo się rozrywa; *pioruny biją*, *trzaskają*, *strzelają*. Znajduje to wyraz w odgłosach związanych z wymienionymi określeniami:

B – *bum-bum-bum* (3 razy), *bam-bam-bam*, *brz-brz-brz*, *brr-brr*, *brum-brum-brum* (po jednym przykładzie), *buf-buf* (1 raz), *buch* (1 raz);

P – *pszz* (1 raz), *szszsz* (1 raz), *pyf*, *pufff*, *pufu* (po 1 przykładzie)

T – *trr-trr*, *trzz-trzz*, *trr-trr* (-trr), *tfff-tfff*.

Widać uderzające podobieństwa onomatopei „burzowych” do podobnie brzmiących czasowników: *br(um)* – *brzmi*; *tr(z)* – *trzeszczeć*, *trzaskać*, *terkotać* oraz zapewne przypadkowe: *burza*, *brzmi*, tak jak u Adama Mickiewicza w *Panu Tadeuszu* – *trąba otrębuje burzę*.

DESZCZ znacznie słabiej działa na wyobraźnię przedszkolnego dziecka: *cicho sobie pada: kap-kap* (por. czasownik *kapać*), *chlap-chlap* (*chlapać, chlapa*). W kilku przykładach „robi”: *stuk-stuk, bęc-bęc, pim-pim, plusk-plusk* (*pluszcze*). Jeśli jest silny deszcz, to dzieci identyfikują jego głos jako: *kap-kap*, w przypadku deszczu słabego, *kapu*. O ile z burzą wiąże się *ciemność* i pada wtedy *duży, gruby* deszcz, to on sam jest dla dzieci *biały*, lub rzadziej *niebieski* (związek z niebem jako tłem?). Deszcz także *szeleści, kropi*, a *duży – leje: luch-luch*.

Obu zjawiskom atmosferycznym towarzyszy WIATR, który robi *wiu-wiu* (podobny w obu określeniach nagłos spółgłoskowy).

BŁYSKAWICE pokazujące się na niebie napęniają dzieci lękiem, robią wrażenie czegoś nieprzyjemnego, niemilego, także od strony estetycznej, por. np.:

nie lubię jak coś się pokazuje na niebie;
burza jest straszniejsza od deszczu;
burza strasznie grzmoci;
liście opadają... ludzie uciekają;
nie lubię, gdy grzmi i błyska się, bo się boję;
burza... niebo rozrywa.

Tabela 11. Rozpoznawanie źródła dźwięku i ruchu przez dzieci

Źródło dźwięku	Nazwa dźwięku	Określenie czasownikowe
burza	bum, bum, bum bam, bam, bam bry, bry, bry brz, brz brum, brum, brum buf, buf buch trr, trr trrzrm trzrz tff, tff	huczy brzmi grzmi grzmoci terkoce błyska się trzaska trzaskają strzelają
deszcz	kap, kap chlap, chlap bęc, bęc stuk, stuk pim, pim luch, luch plusk, plusk kapu, kapu	pluszcze szeleści kropi leje pada
błyskawice	brzeg zyg, zyg	liście opadają uciekają ludzie rozrywa niebo

Przebadania składniowego wymaga – nie wnosząca jednak wiele do kwestii onomatopei – struktura składniowa wypowiedzi dziecięcych. W gramatykach tradycyjnych języka polskiego (np. S. Szobera) zjawiska atmosferyczne: *grzmi, błyska się, pada* traktuje się jako zdania bezpodmiotowe, podczas gdy w wypowiedziach dziecięcych wykonawcą czynności (agensem) jest sama, jakby spersonifikowana, BURZA. Podobnie nasuwa się pytanie, czy w czynnościach związanych z deszczem jest on semantycznym podmiotem czy też tylko przedmiotem?

Wreszcie trzeba zauważyć, że obraz językowy obu zjawisk ma silne nacechowanie ekspresywne u dzieci, a niektóre ich wypowiedzi można traktować jak miniatury literackie.

OCENA ESTETYCZNA WRAŻEŃ SŁUCHOWYCH ODBIERANYCH PRZEZ DZIECI

Celem pytania *Jakie lubisz dźwięki i dlaczego?* było uzyskanie od dzieci oceny estetycznej (dźwięki *miłe, przyjemne*, w przeciwieństwie do *niemiłych, nieprzyjemnych*) dochodzących do nich wrażeń słuchowych i ewentualne ich wartościowanie (dobre/złe).

Kwestia ta została już poruszona w rozdziałach III oraz IV. Wiadomo bowiem, że życie uczuciowe i związane z tym oceny pojawiają się u dziecka przedszkolnego wcześniej i są nieraz bardzo subtelne.

Zdarzają się oczywiście przypadki, kiedy dziecko odpowiada: *wszystko co słyszę, to mi się podoba*, albo – z drugiej strony – wyznaje szczerze: *nikt mi nie mówił, co mi się ma podobać; nie wiem, które lubię*.

Jeśli idzie o preferencje składników środowiska, to większość dzieci wybiera przyrodę, zwłaszcza *ptaki* (ich śpiew) – 16 razy, rzadziej zwierzęta – 4 razy, przy czym konkretne gatunki są wyszczególniane raczej rzadko: *świerszcze* – 4 razy, *konik polny* – 1 raz, *dzięcioł* – 1 raz, *kot(ek)* – 2 razy. Z wyrażen dźwiękonaśladowczych: *tii-tii, dyń-dyń*.

Z dźwięków muzycznych wyraźnie preferowane są *ciche, cień(ut)kie, spokojne, wysokie*, np. *skrzypce*, dalej *głosy laskoczące uszy* (?), a dalej *rytmiczne, dziecinne, głosy przyrody*. Ale zdarzają się też odmienne nieco gusta. Respondentom podobają się dźwięki: *fajne, wesole, z teledysku*. Obok *skrzypiec* chętnie słuchany jest również dźwięk (melodia) *fortepianu*, a poza tym *dzwony*.

Natomiast stanowczo są odrzucane głosy grube, głośnie, np. *psa, auta, odrzutowca, burzy*, a z wyrażen dźwiękonaśladowczych: *bum* i *mu*, więc niskie.

Pozytywnie został oceniony, ale tylko przez dwóch respondentów, *las*. Najwyższą ocenę zebrały śpiewające ptaki. Wśród nich znalazł się m.in. *bocian*.

Z ciekawszych odpowiedzi zacytować można:

podobają mi się różne (dźwięki) bo niektóre dają fajne odgłosy;

te od kur, ptaków, psa – a od aut, motorów nie, bo zanieczyszczają środowisko;

*...kiedy pada deszcz, to mi się robi smutno;
podoba mi się, jak zwierzęta nucą [...] najbardziej lubię odrzutowce, bo rysują pętelki na niebie, jakby to był ogromny zeszyt;
jak mój kot mruczy z zadowolenia;
podobają mi się, ale nie wiem dlaczego;
dźwięk burzy, tak mi się wyrwało;
podobają mi się, bo są ciekawe;
lubię, jak mój brat gra na pianinie Mozarta;
jak jedzie fajny wóz, to mi się podoba.*

Jak widać, niektóre dzieci mają swoje gusta, ale wiele ma kłopoty z uzasadnieniem wyboru, co jest częste także wśród dorosłych. Ponadto trzeba zauważyć, że przeszło połowa pytaných (123 osoby) nie dała odpowiedzi.

Przechodząc do zwięzłego podsumowania wyników mojej pracy, zacząć muszę od podkreślenia jej interdyscyplinarnego charakteru.

REZULTATY POZNAWCZE

Za najważniejszy rezultat poznawczy w zakresie psycholingwistyki rozwojowej okresu przedszkolnego uważam dostrzeżenie zjawiska komunikacji afektywnej, oczywiście w świetle zgromadzonych przeze mnie przykładów (rozd. IV). Wprawdzie dla zawodowych językoznawców zestawienie pojęć „komunikacja” i „afektywność” może wydać się teoretycznie czymś niemożliwym, a w każdym razie sprzecznym czy przypadkowym, tym niemniej jest to właściwy wiekowi przedszkolnemu typ wypowiedzi, a wynika ze zdominowanego przez emocje charakteru psychiki dziecięcej. Szukając wykładników funkcji ekspresywnej na różnych płaszczyznach języka dziecka przedszkolnego, zauważyłam, że również przy perswazji (funkcja impresywna), np. w wypowiedziach wyrażających życzenie, wolę, prośbę może pojawić się nacechowanie emotywnie. Mamy z nim do czynienia także w wypowiedziach komentujących czyjeś zachowanie lub słowa dzieci czy dorosłych, co można potraktować jako wykładnik funkcji metajęzykowej.

Drugim problemem, którego wprawdzie nie zdołałam do końca rozwiązać, poprzestając na jego odnotowaniu i zasygnalizowaniu w rozdziale trzecim, jest *dyskurs przedszkolny*. Uważam go za odmianę (jedną z możliwych realizacji) dyskursu pedagogicznego, charakteryzującą się tym, że główną formą językowej działalności dziecka nie jest uczenie się (udział w zajęciach, przygotowanie się do nich) lecz *zabawa edukacyjna* – bądź organizowana przez nauczyciela przedszkola, bądź spontaniczna. Taką na przykład zaobserwował J. Piaget w „Domu Dziecka” przy Instytucie J.J. Rousseau w Genewie, co pozwoliło mu m.in. wykryć tzw. *mowę egocentryczną*. Ta właśnie forma wypowiedzi oraz pytania samoistne i wspomniana wyżej komunikacja afektywna mogą być uznane za najbardziej charakterystyczne cechy dyskursu przedszkolnego. Zdaję sobie jednak sprawę, że kwestia ta wymaga doprecyzowania i dalszych badań.

Z zagadnień szczegółowych ekspresji językowej dziecka przedszkolnego na uwagę zasługuje możliwość różnorodnej realizacji tej funkcji. Ekspresja wyrażać się może także w płaszczyźnie fonetycznej, morfologicznej, składniowej oraz za pomocą znaków niewerbalnych. Głównym jednak jej wykładnikiem są wyrażenia i utworzone od nich wyrazy dźwiękonaśladowcze. Omówiłam je w końcowym, a zarazem centralnym

rozdziale mojej pracy. Dzięki obszernemu materiałowi (200 odpowiedzi na ankietę zawierającą ponad 20 pytań szczegółowych) udało mi się opisać i uchwycić statystycznie wiedzę dziecka przedszkolnego i jego zdolności reprodukcyjne na temat odgłosów dochodzących do niego w różnych środowiskach (dom, ulica, wieś, natura).

Najciekawsze wydają mi się podobieństwa między nazwami ptaków a ich głosami oraz barwa samogłosek w określaniu dźwięków pojazdów mechanicznych. Z drugiej strony wyłania się obraz świata dźwięków, w którym żyje współczesne dziecko. Głównym ich źródłem, niezależnie od środowiska, są pojazdy mechaniczne. Głosy ich zdominowały, co rozumiałe, nie tylko ulice, lecz także pole i podwórkę wiejskie. Interesujące są także oceny estetyczne barwy dźwięków, w których w nieoczekiwany sposób dochodzi do głosu ekologia.

WNIOSKI I PROPOZYCJE METODOLOGICZNE I METODYCZNE

Główną refleksją metodologiczną, która nasuwa się jako rezultat teoretyczny prowadzonych przeze mnie badań nad komunikacją i ekspresją językową dziecka przedszkolnego jest postulat rozpatrywania poszczególnych zjawisk i procesów językowych, psychicznych i edukacyjnych we wzajemnej konfrontacji i potrzeba traktowania ich jako trzech różnych realizacji tych samych „głębokich „mechanizmów psycholingwistycznych w wymiarze pedagogicznym”. Była o tym mowa w rozdziale trzecim. W dalszej części niniejszej pracy starałam się uchwycić związek między rozwojem emocjonalnym dziecka a ekspresywnością jego języka, który, w moim przekonaniu, stanowi klucz do zrozumienia życia uczuciowego dziecka przedszkolnego. We wnioskach szczegółowych wymienić można postulat metodyczny, by tematy zabaw przedszkolnych były dostosowane do semantycznego horyzontu dziecka. Ważna jest też możliwość kształcenia słuchu dziecka za pomocą form muzycznych czy potrzeby dostosowania tematyki zabaw do nawyków rodzinnego kodu językowego (pochodzenie społeczne). Pośrednio rysują się wskazówki do kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej przedszkola.

Obok rezultatów poznawczych i implikacji praktycznych przeprowadzone badania skłoniły mnie do przygotowania kilku wzorcowych scenariuszy – konspektów zajęć przedszkolnych, uwzględniających wyrażenia dźwiękonaśladowcze (por. załącznik 2). Ważny wydaje mi się postulat łączenia ćwiczeń językowych z ruchowymi (gimnastyka) oraz muzyczno-tanecznymi. Wiąże je ze sobą komunikacja niewerbalna (kinetyczno-proksemiczna), wyrażająca się w ruchach ciała, mimice, zbliżaniu i oddalaniu się od siebie (kształcenie słuchu). Ogólnie mówiąc, zajęcia w przedszkolu należy przygotowywać tak, by były one dostosowane do możliwości psychicznych dziecka, ale z pewnym wyprzedzeniem, by te ujawnione zdolności rozwijać poprzez różnorodne formy komunikacji i ekspresji językowej, zwłaszcza w powiązaniu z wychowaniem estetycznym.

BIBLIOGRAFIA

- Achajska E., (1998), *Uczymy poprawnej wymowy*, Warszawa
- Aitchison J., (1991), *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, Warszawa (*The articulate mamlam. An introduction to psycholinguistics*, 1983).
- Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, (1988), red. S. Popek, Warszawa
- Austin J.L., (1962), *How to do things with words*, Oxford
- Awdziejew A., (1987), *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi*, Kraków
- Badania nad rozwojem języka dziecka*, (1980), red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa
- Baudouin de Courtenay J., (1974), *Spostrzeżenia nad językiem dziecka*, oprac. M. Chmura-Klekotowa, Warszawa
- Beaugrande R.L., Dressler W.U., (1990), *Wstęp do lingwistyki tekstu*, Warszawa (*Einführung in die Textlinguistik*, 1981)
- Bernstein B., (1980), *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji. Uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa, s. 557–596 (*A sociolinguistic approach to socialization with some referenci to educability*, 1971)
- Bloom L., (1980), *Dlaczego nie gramatyka osiowa?* [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa, s. 240–255 (*Wy not pilot grammar?*, 1970)
- Bokus B., (1984), *Nawiązywanie interakcji społecznych przez małe dziecko*, Wrocław
- Bokus B., Hamana M., (1992), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Warszawa
- Bokus B., (1993), *O analizie mowy narracyjnej dzieci (linia i pole narracji, pejzaż akcji i pejzaż świadomości)*, tekst referatu wygłoszonego na II Krajowej Konferencji Psychologów Rozwojowych, Kraków–Przegorzalę 1993
- Boniecka B., (1985), *Illokucyjne akty mowy a typy wypowiedzi dziecięcych*, Rocznik UMCS, t. III, nr 4, Sekcja FU, s. 67–87
- Braine M.D.S., (1980), *Rozwój struktury zdania angielskiego w ontogenezie. Pierwsza faza*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa, s. 60–83 (*The ontogeny of English prasa structure: The first fase*, 1971)
- Bristiger M., (1986), *Związki muzyki ze słowem*, Warszawa
- Brückner A. (1957) *Słownik etymologiczny języka polskiego*, wyd. II, Warszawa
- Bruner J.S., (1980), *Ontogeneza aktów mowy*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa, s. 483–513 (*The ontogenesis of speech acts*, 1975).

- Brzezińska A., (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa
- Bühler Ch., (1933), *Dzieciństwo i młodość*, Warszawa (*Kindheit und Jugend*, 1931)
- Bühler Ch., (1934), *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Jena
- Chmura-Klekotowa M., (1971), *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, „Prace Filozoficzne”, t. XXI, s. 88–235
- Cieślakowski J., (1985), *Wielka zabawa*, Wrocław
- Cygal-Krupa Z., (1990), *Podstawowe słownictwo tematyczne języka polskiego*, Kraków
- Darwin C., (1887), *A biographical sketch of an infant*, [w:] *Mind*, t. II, s. 285–294
- Dłuska M., (1950), *Fonetyka polska. Artykulacja głosek polskich*, Kraków (wyd. II 1981, wyd. III 1983)
- Doroszewski W. (1958–1969), *Słownik języka polskiego*, Warszawa
- Dyduchowa A., (1984), *Kształcenie sprawności językowej: próba analizy pojęcia*, „Poradnik Językowy” z. 7
- Dyner W.J., (1985), *Zabawy tematyczne dzieci w domu i przedszkolu*, Wrocław
- Dzieniarz W., (1993), *Werbalne ujęcie intencji semantycznych w mowie dzieci w wieku przedszkolnym*, Opole
- Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, (1978), red. S. Urbańczyk, Wrocław
- Fisze J., (1999), *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Warszawa
- Geppertowa L., (1968), *Rozwój rozumienia i posługiwania się przez dzieci pojęciami stosunków określanymi przez przyimki z spójniki*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa
- Gloton R., Clero C., (1985), *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa
- Grabias S., (1981), *O ekspresywności języka*, Lublin
- Grabias S., (1990), *Pojęcie sprawności językowej a praktyka logopedyczna*, „Logopedia” nr 17
- Grochowska M., (2000), *Gestykulacja i mowa. O niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków
- Halliday M.A.K., (1980), *Uczenie się znaczeń*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa, s. 514–554 (*Learning to how mean*, 1975)
- Heinz A., (1978), *Dzieje języka w zarysie*, Warszawa
- Hymes D., (1972), *On communicative competence*, [w:] *Sociolinguistics*, ed. I.B. Pride, I. Holmes, Harmondsworth, s. 269–293
- Jakobson R., Halle M., (1964), *Podstawy języka*, Wrocław
- Jarząbek K., (1986), *Znaki kinetyczne*, Katowice
- Kaczmarek L., (1953), *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań
- Kaczmarek L., (1970), *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin
- Kawka M., (1990), *Metatekst w tekście narracyjnym na przykładzie współczesnych utworów literatury dla dzieci*, Kraków
- Kawka M., (1999), *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków

- Kielar M., (1984), *Rola przedszkola w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej dzieci*, Kraków
- Kielar M., (1987), *W poszukiwaniu sposobów analizy dziecięcej narracji*, Zeszyty Naukowe UJ, Prace Psychologiczne, z. 3
- Kielar-Turska M., (1989), *Mowa dziecka – słowa i tekst*, Kraków
- Kielar-Turska M., (2000), *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa
- Kielar-Turska M., (2001), *Psychologiczne i psycholingwistyczne badania nad mową dziecka. Retrospekcje i obszary aktualnych badań*, [w:] *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin
- Klemensiewicz Z., (1947), *Poprawność i pedagogika językowa*, „*Język Polski*” XXVII, s. 38–46
- Kurcz I., (1976), *Psycholingwistyka*, Warszawa
- Kurcz I., (1992), *Język a psychologia*, Warszawa
- Kwiatowska M., (1985), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa
- Lenneberg E.H., (1980), *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa, s. 203–231 (*Biologicals foundation of language*, 1967).
- Ligeża M., (1982), *Poznawcza funkcja pytań dzieci w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, „*Psychologia Wychowawcza*” nr 5
- Lyons J., (1975), *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa
- Łata W., (1988), *Problem komunikacji afektywnej między dziećmi w wieku przedszkolnym*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, z. 137, Prace Językoznawcze VI, Kraków
- Łata W., (1992a), *Wykorzystanie wyrazów dźwiękonaśladowczych w kształtowaniu wymowy dziecka w wieku przedszkolnym*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, z. 144, Prace Pedagogiczne XIII, Kraków
- Łata W., (1992b), *Ekspresja słowna dzieci w wieku przedszkolnym*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, z. 144, Prace Pedagogiczne XIII, Kraków
- Łata W., (2003a), *Komunikacja językowa dzieci w aspekcie pragmatycznym*, [w:] *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, t. 1, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków
- Łata W., (2003b), *Rodzaje dyskursu dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *O komunikowaniu się w przedszkolu i nauczaniu zintegrowanym*, red. K. Gąsiorek, M. Grochowalska, Kraków
- Milewski T., (1965), *Językoznawstwo*, Warszawa
- Miodunka W., (1980), *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowanie*, Warszawa–Kraków
- Ozdzyński J., (1979), *Mówione warianty wypowiedzi w środowisku sportowym*, Kraków
- Pease A., (1992), *Język ciała*, Kraków
- Piaget J., (1929), *Mowa i myślenie u dziecka*, Warszawa (wyd. II 1992 z przedmową M. Przetacznik-Gierowskiej)
- Piaget J., (1972), *Strukturalizm*, Warszawa
- Pisarkowa K., (1975), *Wyliczanki polskie*, Kraków

- Porayski-Pomsta J., (1997), *Umiejętności komunikacyjne i językowe*, Warszawa
- Przetacznik-Gierowska M., (1987), *Jak dzieci ujmują kontrolę swego zachowania się przez dorosłych*, [w:] *Wiedza a język*, t. 2, *Język dziecka*, red. I. Kurcz, G.W. Shugar, B. Bokus, Wrocław
- Przetacznik-Gierowska M., (1994), *Od słowa do dyskursu*, Warszawa
- Przetacznikowa M., (1959), *Odzwierciedlenie cech przedmiotów i zjawisk w mowie dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków
- Przetacznikowa M., (1968), *Rozwój struktury i funkcji zdań w mowie dziecka*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa, s. 383–629
- Przetacznikowa M., (1976), *Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, wyd. VII, Warszawa
- Rittel T., (1986), *Wyobrażenia onomatopeiczne w języku polskim*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, z. 104, *Prace Językoznawcze V*, Kraków
- Rittel T., (1987a), *Wyrażenia dźwiękonaśladowcze w nabywaniu i kształceniu języka*, „Poradnik Językowy” nr 7
- Rittel T., (1987b), *Osoba gramatyczna w komunikowaniu się dzieci*, [w:] *Komunikowanie się w kształceniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, red. D. Skulicz, B. Żurkowski, Kraków
- Rittel T., (1991), *Metafora w ujęciu językoznawstwa heteronomicznego*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, z. 137, *Prace Językoznawcze VI*, Kraków
- Rittel T., (1992a), *Lingwistyka pedagogiczna a wyuczalność języka*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, z. 144, *Prace Pedagogiczne XIII*, Kraków
- Rittel T., (1992b), *Językoznawcze podstawy rozwijania słownictwa społeczno-moralnego*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, z. 144, *Prace Pedagogiczne XIII*, Kraków
- Rittel T., (1994), *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków
- Rocławski B., (1981), *System fonostatyczny współczesnego języka polskiego*, Wrocław
- Rocławski B., (1991), *Sluch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*, Gdańsk
- Sapir E., (1978), *Kultura, język, osobowość*, Warszawa
- Saussure F., (1990), *Kurs językoznawstwa ogólnego*, wyd. II, Warszawa
- Sawicka G., (1988), *Rzeczowniki ekspresyjne w mowie dziecka*, [w:] *Język osobniczy jako przedmiot badań lingwistycznych*, red. J. Brzeziński, Zielona Góra
- Searle J.R., (1987), *Czynności mowy*, Warszawa
- Semenowicz H., (1973), *Poetycka twórczość dziecka*, Warszawa
- Schlesinger L.M., (1980), *Wytwarzanie wypowiedzi a przyswajanie języka*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar i M. Smoczyńska, Warszawa (*Production of utterances and languisition*, 1971)
- Shugar G.W., Bokus B., (1988), *Twórczość językowa dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wrocław
- Sinclair H.J., (1978), *The Relavance of Piaget's Early Work for a Semantic Approach to Language Acquisition*, [w:] *Topics in Cognitive Development*, vol. 2, Presseisen B.Z., Goldstein

- Skinner B.F., (1957), *Language behavior*, New York (recenzja N. Chomsky'ego w: „Language” 1959, t. XXXV, polski przekład B. Stanosz [w:] *Lingwistyka a filozofia. Współczesny spór o filozoficzne założenia teorii języka*, Warszawa 1977, s. 23–81)
- Slobin D.I., (1980), *Poznawcze przesłanki rozwoju gramatyki*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa, s. 398–451 (*Cognitive prerequisites for the development of grammar*, 1973)
- Smoczyńska M., (1955), *Przyswajanie przez dziecko podstaw sytemu językowego*, Łódź
- Smoczyńska M., (1991), *Z badań nad rozwojem narracji; wprowadzenie odniesienia*, [w:] *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa, s. 19–28
- Smółka L., (2004), *Kompetencja komunikacyjna dzieci sześćo-siedmioletnich*, Kraków 2004
- Stern C., Stern W., (1907), *Die Kindersprache: Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*, Leipzig
- Synowiec H., (1980), *O słownictwie dzieci przedszkolnych*, [w:] *Współczesna polszczyzna i jej odmiany*, red. H. Wróbel, Katowice
- Szuman S., (1939), *Rozwój pytań dziecka*, Warszawa
- Szuman S., (1957), *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa
- Szuman S., (1968), *Rozwój treści słownika dzieci*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa, s. 631–652
- Szuman S., (1985), *Dzieła wybrane*, t. I–II, Warszawa
- Śliwerski B., (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków
- Wiedza a język, t. 2, *Język dziecka*, (1987), red. I. Kurcz, G.W. Shugar, B. Bokus, Wrocław
- Wygotski L.S., (1966), *Myślenie i mowa*, Warszawa
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa
- Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*, (1991), red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa
- Zarębina M., (1965), *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Kraków
- Zarębina M., (1973), *Rozbicie systemu językowego w afazji (na materiale polskim)*, Kraków
- Zarębina M., (1980), *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka*, Kraków
- Zgólkowa H., (1986), *Czym język za młodu nasiąknie...*, Poznań
- Zgólkowa H., (1990), *Świat w dziecięcych słowach*, Poznań
- Zgólkowa H., (1991), *Wulgaryzmy i eufemizmy w języku dzieci przedszkolnych*, [w:] *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa, s. 29–36
- Zgólkowa H., Bulczyńska K., (1987), *Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Listy frekwencyjne*, Poznań
- Żydek-Bednarczuk U., (1991), *Język mówiony dzieci w sytuacji rodzinnej i towarzyskiej*, [w:] *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa, s. 37–44

ZALĄCZNIK 1

Ankieta

Imię i nazwisko dziecka

Wiek

1. Jakie znasz ptaki?
2. Jakie głosy wydają ptaki?
3. Co wydaje te odgłosy?
 - a) mee
 - b) cyk-cyk
 - c) gul-gul
 - d) sss
 - e) chrup-chrup
 - f) bzzz
 - g) kic-kic
 - h) pif-paf
4. W jaki sposób rozmawiałby pies z kotem?
5. Co słysząc na wsi?
 - a) na łące
 - b) na polu
 - c) nad stawem
 - d) przed kurnikiem
 - e) koło budy
 - f) za kominem
6. Jakie znasz pojazdy, jakie wydają odgłosy?
7. Czym różni się deszcz od burzy?
8. Jakie lubisz dźwięki i dlaczego?

Scenariusz nr 1

Temat: Wykorzystanie wiersza *Lokomotywa* Juliana Tuwima w kształtowaniu wymowy dzieci

Cele:

- zapoznanie z treścią utworu
- wzbogacenie słownika
- kształcenie poprawnej wymowy
- wdrażanie do wspólnej zabawy

Przebieg zajęć:

1. Wysłuchanie tekstu utworu z płyty z jednoczesnym pokazaniem ilustracji z tekstu.
2. Wytlumaczenie przez nauczycielkę niezrozumiałych słów.
3. Zadawanie dzieciom pytań, aby sprawdzić stopień zrozumienia tekstu i ćwiczyć poprawną wymowę.
4. Zabawa ruchowa *Pociąg*.
Nauczycielka recytuje fragment wiersza od słów: *Najpierw powoli, jak żółw ociężale...*
Dzieci naśladują zachowanie lokomotywy. Ruch lokomotywy dzieci naśladować będą w następujących układach dźwięków ćwiczenia na głoskach:
 - a) sz – sz – sz, sz – sz – sz
 - b) sz – sz, sz – sz
 - c) sz – sz – sz – sz, sz (dzieci starsze)
 - d) sz – sz – sz, sz – sz (dzieci młodsze)
5. Rozdanie pudełek z grochem w celu uatrakcyjnienia zajęcia i wykorzystania walorów jego rytmiczności i muzykalności.
6. Na podstawie tekstu ćwiczenia ortofoniczne z wykorzystaniem wszystkich jego etapów:
 - oddychanie (wydmuchiwanie powietrza przy wymawianiu wyrazów: *buch, uch, puff, uff*);
 - ćwiczenie głosu (swobodne operowanie siłą głosu przy wymawianiu różnych fragmentów wiersza);
 - ćwiczenia rytmu mowy (wiersz jest dokładnie rytmizowany);
 - ćwiczenia słuchu fonematycznego (odróżnianie szeregów: *s – ś* itp.);
 - usprawnianie narządów mowy (przez dokładne wypowiadanie wyrazów typu *buch, puff*);
7. W celu zaktywizowania dzieci wprowadzenie konkursu (najpierw wszyscy razem, a następnie oddzielnie dzieci będą wypowiadać i wystukiwać wers: *Tak to, to tak to, to ...*
8. Praca przy stolikach: dzieci wykonują dowolną pracę związaną z tematyką wiersza.

Scenariusz nr 2

Temat: Wiosna w ogrodzie

1. Słuchanie fragmentu z książki M. Kowalewskiej i M. Kownackiej *Głos przyrody* pt. *Kwitnienie sadu*.
Wycieczka do sadu.
Zwrócenie uwagi na kolory, odcienie, zapachy, wielkości kwiatów (ptaków), odgłosy przyrody (brzęczenie owadów), pomalowane pnie drzew.
Oglądanie kwiatów przy pomocy lupy.
2. Zabawa ruchowa pt. *Wiosna budzi owady*.
Nauczycielka dzieli dzieci na grupy. Każde dziecko otrzymuje obrazek przedstawiający dane owady i zawieszają na szyi. Następnie dzieci naśladują dźwięk tych owadów, np.:
pszczoły – zzz, zzz;
muchy – bzzz, bzzz;
komary – sss, sss;
chrabąszcze – żżż, żżż.
Owady śpiewają. Nauczycielka lub wyznaczone dziecko pełniące rolę wiosny czarodziejką różdżką dotyka poszczególne grupy, które wylatują, wydając odpowiednie dźwięki. Po chwili wracają na miejsce. Wiosna budzi następną grupę owadów.
3. Rozpoznawanie nagranych na taśmę magnetofonową odgłosów sadu. Naśladowanie odgłosów sadu za pomocą instrumentów perkusyjnych, poszukiwanie innych naturalnych instrumentów wydających potrzebne dźwięki. Słuchanie piosenki *Pszczółki*.
4. Malowanie na dużych formatach papieru temat: *Wiosna w sadzie*. Wypowiedzi dzieci na temat swoich prac.

Scenariusz nr 3

Temat: Muzyczny kalejdoskop piosenek o Krakowie oraz wprowadzenie nowej piosenki

Cele:

- | | |
|-------------|--|
| poznawcze | – rozwijanie umiejętności rozpoznawania piosenki według różnych kryteriów, |
| kształcące | – rozwijanie inwencji muzycznej,
– rozwijanie umiejętności muzycznej przez ruch,
– wyrabianie umiejętności doboru instrumentu i sposobu gry do nastroju i rytmu melodii, |
| wychowawcze | – rozbudzenie w dzieciach potrzeby śpiewu, tańca i muzyki w codziennych zajęciach przedszkolnych. |

Pomoce: akordeon, dziecięce instrumenty perkusyjne, tekst piosenki

Przebieg zajęć:

1. Prezentacja różnych tańców, które dzieci mają rozpoznać i nazwać, zwrócenie szczególnej uwagi na krakowiaka.

2. Na podstawie melodii, rytmu i ruchu rozpoznawanie znanych dzieciom piosenek o Krakowie.
 - Którą z nich chcecie zaśpiewać, zatańczyć, wyklaskać?
 - Dzieci tańczą, śpiewają i wyklaskują wybrane przez siebie piosenki.
3. Zapoznanie ze słowami nowej piosenki o Krakowie. Dzieci mogą dobrać do tych słów najbardziej odpowiednią melodię spośród znanych piosenek lub ułożyć nową.
4. Próba zagrania przez dzieci nowej piosenki na wybranych przez nie różnych instrumentach – kształcenie słuchu muzycznego.
5. Zgadnij, jaki instrument? – kształcenie słuchu fonematycznego.
 - Dzieci dzielimy na grupy, każda z nich otrzymuje innego rodzaju instrument perkusyjny. Jedno dziecko (ukryte za parawanikiem) wybija rytm na coraz to innym instrumencie. Koledzy rozpoznają rodzaj i odpowiednia grupa powtarza rytm na właściwym instrumencie. Po pewnym czasie następuje zmiana dziecka za kotarą.

Scenariusz nr 4

Temat: Miś Uszatek w sklepie z zabawkami

Cele:

- ćwiczenia mięśni narządów mowy na zgłoskach: *mru, kic, wrt, fik-mik*,
- przypomnienie prawidłowego zachowania się w sklepie.

Pomoce: po jednym egzemplarzu symbolicznych elementów stroju dla misia (np. czapka z uszami), pajacyka (czapka z pomponem i długie majtki), zajączka (ogonek i uszy). Znak samolotu wojskowego (biało-czerwone kwadraty naklejane na karton) przystosowany do naklejania na ramię. Monety jednozłotowe i portmonetka.

Przebieg zajęć:

Opowiadanie Cz. Janczarskiego pt. *Sklep z zabawkami* (ze zbioru *Przygody i wędrówki Misia Uszatka*), powtórzone w pewnych odstępach czasu 2–3 razy.

Przed zorganizowaniem zabawy nauczycielka poleca, by kilkoro dzieci naśladowało ruchy i głosy cytowanych w opowiadaniu zabawek.

Zabawa dydaktyczna:

Jednemu z dzieci powierza się rolę misia, który będzie kupował zabawki.

Nauczycielka zatrzymuje dla siebie funkcję sprzedającego. Grupę dzieli się na 3 gromadki. Każda decyduje, jakie zabawki chce przedstawiać. Miś wychodzi z sali i nakłada na głowę czapkę, a w tym samym czasie troje wybranych dzieci przebiera się w przygotowane stroje symbolizujące zabawki. Wszystkie zabawki tworzą koło. Dzieci przebrane – kierownicy gromadki – stoją przed tymi zabawkami, które do nich należą. Miś stuka do drzwi, wchodzi ciężkim krokiem, wita się, mruczy i wymienia nazwę zabawki, którą chce kupić. Sprzedawczyni zgadza się, ale wolałaby, żeby miś sam wypróbował wartość zabawek. Zależnie od życzenia misia wymieniony przez niego rodzaj zabawek, łącznie z kierownikiem gromadki, wchodzi do środka koła. Miś staje przed nim, mruczy mru-mru, a następnie do-

tyka kolejno ramion zabawek. Pod wpływem dotknięcia zabawki należące do danej grupy ozywają. Pajace skaczą i wołają fik-mik, samoloty fruują, a ich motory warczą wrr, wrr, wrr, zajączki skaczą na 4 łapach, a po kilku skokach przysiadają, wołając kic-kic.

Po popisie każdej grupy zabawek miś łącznie z dziećmi naradza się, które trzy zabawki najlepiej odtworzyły ich głosy i ruchy. Po dokonaniu oceny miś, dziękując, wychodzi z zakupionymi zabawkami.

Uwagi:

Przy powtarzaniu zabawy można zmieniać rodzaje zabawek, a dla uaktywnienia większej liczby dzieci równocześnie wyznaczyć trzech misiów jako kupujących.

Scenariusz nr 5

Temat: Jesień w lesie

Cele:

- przestrzeganie zasady poszanowania przyrody, kulturalnego zachowania się na wycieczkach,
- zwrócenie uwagi na charakterystyczny koloryt jesiennego lasu, zmiana barwy liści, owoce i nasiona różnych drzew (kaształy, żołędzie, nasiona klonu),
- odlot ptaków,
- kształtowanie umiejętności poprawnego formułowania wypowiedzi,
- inicjowanie różnych form inscenizacji,
- ocenianie „na oko” liczby elementów zbioru (dużo, mało, tyle samo),
- ekspresja słowna, plastyczna, muzyczna.

Przykładowy sposób opracowania tematu:

Wprowadzenie dzieci w nastrój jesiennego lasu poprzez słuchanie opowiadania *O gościach co na ucztę nie przyszli* L. Krzemienieckiej.

Po wysłuchaniu opowiadania rozmowa z dziećmi na temat bohatera tego opowiadania oraz lasu i jego mieszkańców – wywołanie przez nauczycielkę potrzeby zobaczenia jesiennego lasu, pójścia tropem krasnala Hałabały. Zawarcie z dziećmi umów dotyczących sposobu zachowania się podczas wycieczki do lasu.

Wycieczka do lasu:

- obserwacja drzew, krzewów, ściółki leśnej;
- nasłuchiwanie odgłosów, wężanie, dotykanie, zapewnienie warunków do chłonięcia lasu wzystkimi zmysłami;
- zapropionowanie, aby dzieci szły tropami Hałabały – zobaczymy, czy te mchy są rzeczywiście wyrudziałe, czy można usłyszeć głos kukulki, wilgi złocistej albo słowika śpiewaka;
- szukanie przez dzieci dziupli;
- zbieranie do koszyków darów jesieni – szyszek, liści itp.

- poznawanie dzikich owoców nadających się do jedzenia (owoc dzikiej róży, głóg, orzeszki laskowe) oraz wysłuchanie przestróg na temat tych owoców, które nie nadają się do jedzenia;
- słuchanie echa;
- wysłuchiwanie przez dzieci wyrazów dźwiękonaśladowczych nadających się do tej zabawy.

Segregowanie skarbów przyniesionych z lasu. Dokonywanie podziału na:

- bukiety do dekoracji sali i przedszkola;
- pokarm dla ptaków;
- przedmioty do prac artystyczno-konstrukcyjnych;
- przedmioty do zabaw, „skrzynia skarbów”.

Ułożenie w kąciку przyrody niektórych skarbów jesieni i zamieszczenie podpisów, np. „zapasy”, „dary lasu” itp.

Uporządkowanie wrażeń i spostrzeżeń z wycieczki w rozmowie z dziećmi:

- posługiwanie się przymiotnikami w opisie jesiennego lasu, np. piękno, barwy, kolory;
- próby opisywania lasu wyrazami i zdaniami zaczerpniętymi z literatury, np. mieniący się las kolorami tęczy, śpiewający las, gubiący liście, różnorodność kształtów.

Słuchanie i nauka piosenki pt. *Na polanie w lesie*.

Zabawa ruchowa z elementami biegu *Wiatr i liście*.

Naśladowanie odgłosów lasu na instrumentach perkusyjnych, np. spadająca szyszka: pac, pac (bębenek) itd.

Wykonywanie koraliki z jarzębiny – odliczanie, przeliczanie, ocenianie „na oko” liczby elementów.

W kąciку książki wyodrębnienie pozycji o tematyce jesienniej, obrazków, pocztówek, ilustracji.

Wyszukiwanie ptaków na ilustracjach (czasopisma: „Miś”, „Świerszczyk”), a następnie

- naklejanie na kartoniki,
- układanie ptaków w zbiory, podpisywanie kartonikiem liczbowym,
- pokazanie dzieciom albumu z ptakami.

Opowiadanie przez dzieci historii *O gościach co na ucztę nie przyszli*.

Wykonanie przez dzieci scenki rodzajowej „Las” – podział na grupy: część dzieci wykonuje z przyniesionego tworzywa przyrodniczego poszycie, drzewa, zwierzęta, postać pani Jesieni i krasnala Hałabały (scenografia z bajki).

Wybieranie przez dzieci podpisów do globalnego czytania, np. klon, krasnal, kukułka, wilga, las.

Próby inscenizowania przez dzieci opowiadania *O gościach co na ucztę nie przyszli*.

- posługiwanie się zwrotami z tego utworu,
- wzbogacenie treści opowiadania o inne jeszcze elementy.

Przygotowanie przez dzieci inscenizacji przy użyciu wykonywanej wcześniej scenki. Podział na grupy – jedne dzieci będą wykonywać bilety w kształcie dębu i leszczyny (wycinanie, malowanie, przeliczanie biletów, naklejanie znaczków na krzeselkach), pozostałe wykonują zaproszenia (farbami plakatowymi, kredkami) dla młodszych grup.

Przygotowanie sali do inscenizacji – podpisy do globalnego czytania: teatr, bilety.

Inszenizacja opowiadania. Dzielenie się wrażeniami po przedstawieniu.

Rozmowa z dziećmi na temat lasów – zaznaczanie ich na mapie (Puszcza Niepołomska, Bory Tucholskie).

Słuchanie wiersza J. Czechowicza *Jesień*.

Tworzenie swoich własnych utworów z użyciem wyrazów i wrażeń dźwiękonaśladowczych na temat jesiennego lasu.

Zabawa dydaktyczna: Głosy lasu

Rozmowa z dziećmi o tym, co dzieje się w lesie w jesienny wietrzny dzień.

Opierając się na własnych wspomnieniach i na zasłyszanych opowiadaniach dzieci przypominają sobie, co widziały w lesie i starają się odtworzyć głosem i ruchem niektóre z omawianych czynności i zjawisk, np. szum czy wycie wiatru, stąpanie po warstwie suszonych liści, głosy ptaków: sowy – hu, hu, wrony – kra, kra, wróbla – ćwir, ćwir, stukanie dzięcioła w pień drzewa, piłowanie pnia i inne.

Mniej udane naśladowanie korygowane jest i wzbogacane przez nauczycielkę.

Przebieg zabawy: Grupkę rozdziela się na kilka gromadek. Jedna z nich wychodzi z sali, pozostałe umawiają się, jakie „głosy lasu” każda z nich będzie naśladować. Po wezwaniu z powrotem dzieci, które mają zgadywać, podchodzą razem do każdej gromadki i proszą: Powiedzcie nam, co słycać, co słyszeliście w lesie, a my wam powiemy, co tam było i co się tam działo. Zapytana gromadka naśladuje:

wycie wiatru – *wuu, wuu,*

szum wietrzyka – *sz, sz, sz,*

bieg jaszczurki między liśćmi – *ch-sz, ch-sz,*

piłowanie drzewa przez drwala – *zzz, zzz,*

stukanie dzięcioła – *stuk-puk itp.*

Kto pierwszy trafnie odgadnie dźwięk, może przejść do dowolnie wybranej gromadki, która naśladuje głosy, a inne dziecko na ochotnika zastępuje go w roli zgadującego.

Wykaz omówionych form wyrazowych

1. auto	42. dzikie kaczki	83. krowa
2. autobus	43. fiat (duży)	84. króliczek
3. autokar	44. flaming	85. krówka
4. baran	45. gawron	86. kruk
5. baranek	46. gąsior	87. kukulka
6. basket-ball	47. gęsi	88. kukurydza
7. bażant	48. gęś	89. kurczaki
8. bąki	49. glisty	90. kuropatwa
9. betoniarka	50. gole	91. kury
10. betoniara	51. gołąb	92. leśnik
11. bęben	52. gołębie	93. kis
12. białe zwierzątko	53. grzmi	94. łąda
13. biedronki	54. helikopter	95. łańcuchy
14. błyska	55. indyczki	96. łódka
15. błyskawice	56. indyk	97. maluch
16. BMW	57. jaskółka	98. mazda
17. bocian	58. jaszczurka	99. marchew
18. boćki	59. jeep	100. mewa
19. brzuszek	60. jumbo-jet	101. mewa
20. budzik	61. kaczka	102. młotek
21. buraki	62. kaczki	103. motocykl
22. burza	63. kanarek	104. motorower
23. butelka	64. kangur	105. motorówka
24. chłopczyk	65. karabin	106. motylki
25. chrupki	66. karetka	107. mrówki
26. ciągnik	67. kawki	108. muchy
27. ciągnik z kosiarką	68. kluczyk	109. mysz
28. ciemno	69. kobra	110. myśliwy
29. ciężarówka	70. kogut	111. niedźwiedź
30. coca-cola	71. komin	112. nietoperz
31. cukierki	72. kondor	113. odrzutowiec
32. cukrówka	73. konie	114. osy
33. cykadło	74. koniki polne	115. owca
34. cysternowiec	75. koń	116. owieczka
35. czapla	76. kopara	117. pada
36. czyżyk	77. korek	118. pająki
37. świrek	78. kot	119. pan leśniczy
38. delfin	79. kotek	120. paw
39. deszcz	80. koza	121. perliczka
40. dziecko	81. koszula	122. pies
41. dzieciół	82. krokodyl	123. piesek

- | | | |
|----------------|-------------------------|-----------------|
| 124. piorun | 144. skoda | 164. wąż boa |
| 125. pisklęta | 145. słowik | 165. wieloryb |
| 126. pistolet | 146. sowa | 166. wilgi |
| 127. pliszka | 147. sroki | 167. wilk |
| 128. plusk | 148. statek | 168. woda |
| 129. pokrzywka | 149. statek kosmiczny | 169. wrony |
| 130. policjant | 150. straż pożarna | 170. wróbel |
| 131. polownicy | 151. strzelba | 171. wyje |
| 132. pszczoły | 152. syrena | 172. wyścigówka |
| 133. pszenica | 153. szczygieł | 173. zające |
| 134. rakietta | 154. szpak ślimak | 174. zegar |
| 135. rechatki | 155. śmigłowiec | 175. zegarek |
| 136. robak | 156. świerszcze | 176. ziemniaki |
| 137. ryba | 157. świnka | 177. zimno |
| 138. rybka | 158. traktory | 178. zimorodek |
| 139. sałata | 159. traktor z kosiarką | 179. żaba |
| 140. samochody | 160. tramwaj | 180. żagłówka |
| 141. samochód | 161. volvo | 181. żmija |
| 142. samoloty | 162. warczy | |
| 143. sarenka | 163. wąż | |

SPIS TABEL

- Tabela 1. Okresy i fazy rozwojowe dzieci w ujęciu różnych badaczy 16
- Tabela 2. Onomatopieczne leksemy związane z nazwami ptaków 50
- Tabela 3. Rozpoznawanie źródła dźwięku 57
- Tabela 4. Językowy obraz środowiska wiejskiego – łąka 64
- Tabela 5. Językowy obraz środowiska wiejskiego – pole 65
- Tabela 6. Językowy obraz środowiska wiejskiego – staw 66
- Tabela 7. Językowy obraz środowiska wiejskiego – kurnik 67
- Tabela 8. Językowy obraz środowiska wiejskiego – buda 68
- Tabela 9. Językowy obraz środowiska wiejskiego – komin 69
- Tabela 10. Odgłosy pojazdów mechanicznych 73
- Tabela 11. Rozpoznawanie źródła dźwięku i ruchu przez dzieci 74

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie 5

ROZDZIAŁ I. STAN BADAŃ NAD JĘZYKIEM MAŁEGO DZIECKA (DO WIEKU SZKOLNEGO) 6

1. Początki zainteresowań, badania XIX-wieczne, K. Bühler 6

2. Koncepcja J. Piageta 7

3. Prace językoznawców polskich, szkoła S. Szumana 9

4. Hipoteza N. Chomsky'ego, psycholingwistyka rozwojowa 10

5. Nowsze prace o języku dziecka przedszkolnego 11

ROZDZIAŁ II. ROZWÓJ PSYCHICZNY I EDUKACJA DZIECKA PRZEDSZKOLNEGO
W ASPEKcie JĘZYKOWYM 14

1. Ramy czasowe i fazy rozwojowe okresu przedszkolnego 14

2. Rozwój psychofizyczny i czynności mowy 17

3. Rozwój umysłowy a warstwa semantyczna komunikatów dziecięcych 19

4. Rozwój emocjonalny a ekspresja językowa 21

5. Rozwój moralno-społeczny, wspólnota komunikatywna przedszkola 22

ROZDZIAŁ III. FUNKCJE JĘZYKOWE I AKTY MOWY W DYSKURsie PRZEDSZKOLNYM 23

1. Funkcje języka w wieku przedszkolnym 23

2. Akt mowy dziecka przedszkolnego 26

3. Dyskurs przedszkolny 31

ROZDZIAŁ IV. EKSPRESJA WYRAŻEŃ DŹWIĘKONAŚLADOWCZYCH W JĘZYKU
DZIECKA PRZEDSZKOLNEGO 38

1. Językowe środki ekspresji małego dziecka 38

2. Ogólna charakterystyka wyrażeń dźwiękonaśladowczych 41

3. Wyrażenia dźwiękonaśladowcze w języku dziecka przedszkolnego
– badania własne 43

Podsumowanie 77

Bibliografia 79

Aneks 84

Spis tabel 93

W rozwoju językowym małego dziecka funkcja ekspresywna odgrywa doniosłą rolę, ponieważ służy do wyrażania jego uczuć i reakcji otoczenia, dopiero później, w wieku szkolnym, ustępuje ona funkcji komunikatywnej.

Wyrażenia dźwiękonaśladowcze (onomatopeje) ze względu na swoją stosunkowo prostą strukturę foniczną i rytmiczne powtarzanie tego samego elementu, zarówno morfologicznego, jak też składniowego posiadają dużą wartość emocjonalną (ekspresywno-impresyjną), są odpowiednie do wyrażania ekspresji dziecięcej.

Przedmiotem rozważań jest komunikacja językowa dziecka w wieku przedszkolnym, rozpatrywana ze względu na jej afektywne nacechowanie.

Praca należy do lingwistyki pedagogicznej, ma charakter interdyscyplinarny, sytuuje się na pograniczu językoznawstwa, psychologii i pedagogiki. Adresowana jest do wszystkich zainteresowanych problematyką wykorzystania wyrażeń dźwiękonaśladowczych w usprawnianiu języka dziecka w wieku przedszkolnym.

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Prace Monograficzne nr 509

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-7271-499-2