Audiofonologia
Tom VII 1995

Danielle Bouvet
Uniwersytet Lyon II
Francja

Przyswajanie mowy przez dziecko*

Speech Acquisition by the Child

Streszczenie

Relacje między dzieckiem a jego otoczeniem kształtują się wcześnie w okresie niemowlęctwa, zanim pojawią się pierwsze formy mowy. Niemowlęta zdolne są do zwracania uwagi na osoby ze swego otoczenia i szczególnie uważnie je śledzą. Matka jest dla dziecka tą istotą, która poprzez kontakty dotykowe, wymianę gestów, dźwięki i ruchy dostarcza mu bardziej zróżnicowanych i satysfakcjonujących je źródeł stymulacji. Czynności zabawowe odgrywają szczególnie ważną rolę w rozwoju mowy i języka, a pierwsze interakcje między matką a jej dzieckiem mają wyjątkowo doniosłe znaczenie w okresie niemowlęctwa dla tego złożonego procesu.

Summary

The relations between child and his environment are installed early in infancy, before first forms of speaking. The infants are able to take notice of their personal surroundings and they are likely special to pays attention to other persons. The mother is this human being who by tactual contacts, exchange of gestures, sounds, movements, provide a child with a more varied and satisfying suorces of stimulation. The play activities have particularly important role in the speech and language development and first interactions between mother and her child have exceptional significance in this complex process during infancy.

Języka nie można sprowadzać do narzędzia reprezentacji i komunikacji. Stanowi on proces złożony, w którym konstytuuje się podmiot mówiący. E. Benveniste [1974 s. 217] tak pisał na ten temat: „[...] poza tym, że język służy do komunikowania się, służy także do życia", ponieważ w swej funkcji oznaczania zakłada on „możliwość istnienia społeczeństwa i ludzkości".

---

* Od R e d a k c j i: Jest to tekst oparty na drugim rozdziale z książki Danielle Bouvet pt. *Mowa dziecka. O wychowaniu dwujęzycznym dziecka głuchego*, która ukazała się w Warszawie w 1996 r. nakładem Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych.

Mogliśmy także dostrzec, że zanim język może być rozpatrywany jako narzędzie przekazujące jakąś treść, powinien być brany pod uwagę jako proces pozwalający na ustalanie relacji pomiędzy podmiotami, które się porozumiewają.

Otóż ta relacja między dzieckiem a jego otoczeniem ustala się o wiele wcześniej, zanim dziecko zacznie mówić. Przyszły podmiot mówiący, jakim jest dziecko, wchodzi w świat osób, które do niego mówią. Pojawia się ono w świecie, gdzie język już funkcjonuje i jest wspomagany przez mowę i gdzie wspólnie zapisuje się w relacjach z innymi osobami i z sytuacjami występującymi w otoczeniu [Weil 1979 s. 302]. W ten sposób historia języka dziecka zaczyna się od samego jego urodzenia się i od tego momentu możemy obserwować sposoby, za pomocą których dziecko przyswaja sobie mowę podczas wchodzenia w relacje z otoczeniem.

I. KOMPETENCJE NOWORODKA W ZAKRESIE KOMUNIKOWANIA SIĘ

„Niemowlęta potrzebują mleka, lecz jeszcze bardziej tego, by być kochane i pieszczone" [Leboyer 1976 s. 21].

Od urodzenia dziecko jest istotą społeczną. Podobnie jak jest ono przygotowane do przyjmowania pokarmu i do oddychania, jest także przygotowane do tego, by wchodzić w kontakt z kimś drugim, aby komunikować się z kimś. Przejawia ono bardzo wielką wrażliwość wobec ludzkich twarzy i ludzkiego głosu.

Badania empiryczne, przeprowadzane już od pierwszych dni życia, ujawniają różnorodne reakcje dziecka wobec matki, takie jak krzyk, poszukiwanie kontaktu dotykowego, ciepła, jakie on daje, poszukiwanie za pomocą wodzenia wzrokiem i przejawianie uśmiechu. Wszystkie te wrodzone mechanizmy pozwalają dziecku zaspokoić potrzebę kogoś drugiego. Zgodnie z tym — według R. Zazzo — uśmiech może być rozpatrywany jako „ekwiwalent ruchowy podążania występującego u ptaków czy też trzymania się futra matki u młodych małpek. Dzięki uśmiechowi niemowlę ludzkie, niezdolne do przemieszczania się i przywierania, może nawiązywać kontakt i tworzyć więź na odległość" [1978 s. 211].

W wieku 8-10 miesięcy niemowlę stara się przemieszczać za pomocą poruszania się na czworakach. Wskazuje to na stan znacznej niedojrzałości, z jaką przychodzi ono na świat. Według K. Kaye [1977] ta nieporadność, z jaką przychodzi na świat nasze potomstwo, nie jest czymś przypadkowym. Uważa, że — przeciwnie — stanowi ona podstawowy atut noworodka, bo gwarantuje możliwość przewidywania tego zachowania, możliwość, która pozwala matce nauczyć się odpowiedniego zachowania wobec dziecka, gdy

stara się wysłuchiwać jego potrzeby. Matka nie jest w tym podejściu traktowana jako osoba zaprowadzająca porządek w pewnych chaotycznych zachowaniach, lecz jako ktoś, kto przystosowuje się do organizacji zachowań przejawianych przez małe dziecko.

Fakt, że organizm najbardziej rozwinięty pod względem biologicznym rodzi się pod względem neurologicznym na poziomie dość prymitywnym, wydaje się mieć uzasadnienie ze względu na rozwój relacji: matka—dziecko[1], gdzie rola komunikacji i współpracy jest tak doniosła. Obserwacja ta łączy się z wynikami badań podjętych przez A. Montagu, a dotyczących niemowląt. W naszym gatunku wzrost płodu, a zwłaszcza jego głowy, po upływie 266 i pół dnia ciąży przybiera takie wymiary, że czynią poród koniecznym, jeśli dziecko ma spokojnie przejść przez kanał rodny. Rozwój mózgu jest tak szybki, że później poród byłby niemożliwy. Jeśli dziecko rodzi się po upływie 266 i pół dnia ciąży przebytej w macicy, to nie oznacza wcale, że okres ciąży zakończył się już całkowicie. Według A. Montagu jest ona kontynuowana na zewnątrz macicy i „zewnętrzna ciąża" ma taki sam okres trwania, jak „ciąża maciczna", tzn. kończy się w okresie, gdy dziecko zaczyna poruszać się na czworakach.

Ten drugi okres ciąży wymaga bliskiego kontaktu dziecka z matką. Dziecko „potrzebuje dotyku, brania na ręce, pieszczot, głaskania; potrzebuje, by do niego mówić [...] Chcielibyśmy podkreślić znaczenie dotykania, przytulania, bo tego potrzebuje dziecko najbardziej; nawet jeśli brakuje zaspokojenia innych potrzeb, to wydaje się, że te wrażenia mają dla niego znaczenie uspokajające i potrzebuje ich, by przeżyć i utrzymać minimum zdrowia" [Montagu 1979 s. 69].

Ta potrzeba kontaktu jest tak wielka u noworodka, że D. W. Winnicott mógł wyrazić się na ten temat z przesadą, pisząc: „[...] taka istota, jak noworodek nie istnieje, ponieważ noworodek i matka tworzą jedność" [1969 s. 240]. Wśród potrzeb macierzyńskich Winnicott wielką rolę przypisuje „holdingowi". „W holdingu występuje przede wszystkim fakt fizycznego trzymania dziecka, co stanowi pewną formę miłości. Jest to, być może, jedyny sposób, za pomocą którego matka może dać znać dziecku, że je kocha" [s. 250].

Skóra i dotyk stanowią miejsce pierwszej komunikacji między matką i dzieckiem, przebiegającej w okresie stanu całkowitego połączenia. Matka identyfikuje się ze swym dzieckiem i dzięki sympatii rozumie jego potrzeby. Winnicott nazywa to „pierwotnym zaangażowaniem macierzyńskim. Matka jest zaabsorbowana całkowicie karmieniem, przewijaniem, noszeniem dziecka. Taka matka poświęcająca się (*devoted* — ang.; *devoué* — fr.; lecz

[1] W punkcie tym i w następnych „matką" będziemy nazywać osobę, która zajmuje się dzieckiem w sposób uprzywilejowany.

trzeba dodać, że termin w tłumaczeniu francuskim nie oddaje w pełni znaczenia terminu angielskiego, który oznacza, że matka jest pełna czułości, pozostaje całkowicie do dyspozycji dziecka, co jest bardzo ważne) stara się przystosować do wszystkich potrzeb dziecka, które dzięki temu wyrabia sobie poczucie pewnej ciągłości istnienia" [s. 255].

Te potrzeby macierzyńskie „zaznaczają się zaledwie podczas normalnego rozwoju i stanowią kontynuację procesów fizjologicznych charakterystycznych dla okresu prenatalnego" [s. 250]. D. W. Winnicott bliski jest w tym zakresie koncepcji A. Montagu dotyczącej okresu ciąży nie kończącej się w momencie urodzin. Potrzeby te dotyczą także modulowanego głosu matki, która mówi do swego dziecka od chwili urodzenia, wprowadzając je do świata jako podmiot mówiący, a nie jako rzecz lub niemowlę.

Podczas okresu ciąży macicznej dziecko słyszy głos ojca i matki i głosy te powinno odbierać także po urodzeniu. F. Dolto pisze na ten temat następująco: „Uważam, że pierwsza rozmowa z dzieckiem w ramionach jego matki jest czymś bardzo ważnym: «Widzisz, czekaliśmy na ciebie, jesteś małym chłopcem. Możliwe, że słyszałeś, jak mówiliśmy, że chcieliśmy mieć małą dziewczynkę, lecz jesteśmy bardzo szczęśliwi, że mamy małego chłopca»" [1977 s. 24]. W opisywanym przez siebie podejściu do dziecka Dolto kładzie duży nacisk na znaczenie mówienia do niego od momentu przyjścia dziecka na świat, ponieważ „wszystko to, co jest mówione, staje się ludzkim" [s. 25]. Powinno się mówić do dziecka cały czas podczas karmienia, poprzez spojrzenia itp. Mówić należy do niego wówczas, gdy płacze — o jego cierpieniach lub o jego gniewie; gdy się śmieje — o jego dobrym samopoczuciu, o tym, co lubi. Mowa zapewnia mu w ten sposób pewną regulację stanów emocjonalnych.

Jeśli chodzi o potrzeby macierzyńskie, mowa jest dla matki okazją do traktowania życia dziecka nie tylko jako przedłużenia własnego, lecz także jako życia innej istoty, do której się mówi i której matka nadaje status podmiotu mówiącego. W ten sposób bardzo wcześnie występują ważne momenty, gdy matka „zaczyna dostrzegać, że u dziecka pojawiają się nowe zdolności, pozwalające jej z kolei odbierać pochodzące od dziecka sygnały i odpowiadać na jego potrzeby" [Winnicott 1969 s. 251]. Jest to bardzo ważne, bo dziecko nie żyje całkowicie w symbiozie z matką i pewien mały dystans występuje pomiędzy zgłaszaniem potrzeb a zaspokajaniem ich. Dzięki temu niewielkiemu dystansowi zarysowują się u dziecka wymiary czasu, przestrzeni, indywidualności, pojęcie, że matka stanowi przedmiot odrębny niż dziecko. W tym wymiarze wrodzone zachowania wobec innej osoby różnicują się od zachowań nabytych na drodze uczenia się, związanych ze sposobem, w jaki matka reaguje na dziecko.

Na początku krzyk dziecka jest dość monotonny; od 3 lub 4 tygodnia życia staje się bardziej modulowany. Matka zaczyna odróżniać krzyk głodu

od krzyku świadczącego o potrzebie zasygnalizowania swego istnienia, od krzyku świadczącego o znudzeniu, krzyku będącego prośbą o to, by wziąć dziecko na ręce, od krzyku świadczącego o przeżywaniu bólu lub złym samopoczuciu. Podobnie uśmiech, który zaczyna się zarysowywać już od pierwszych godzin po urodzeniu, nabiera bardzo szybko zróżnicowania i jest inny wówczas, gdy się kieruje do matki, a inny wobec osoby obcej. Wydaje się, że zanim dziecko zdoła wypracować system negatywnego reagowania na rozłąkę z matką i zanim potrafi ją bezbłędnie odróżniać od osoby obcej, wytwarza w sobie zdolność rozpoznawania swej matki.

Pierwszym obiektem, jaki sobie dziecko najczęściej tworzy, jest osoba zajmująca się nim w sposób uprzywilejowany, czyli najczęściej — matka. Bardzo szybko jednak dziecko nabywa zainteresowania licznymi obiektami i poza matką należy do nich ojciec. Wraz z wiekiem liczba tych obiektów szybko się powiększa, rozciągając się na osoby spośród rodziny i najbliższego otoczenia.

Od momentu urodzin dziecko jest przygotowane do procesu komunikacji z innymi osobami, oddziałując swym zachowaniem na otoczenie: „Dziecko jest traktowane jako podmiot, który np. chce lub nie chce uśmiechać się" [Malrieu 1979 s. 117]. W ten sposób zostaje zapoczątkowana więź w pierwszych miesiącach życia dziecka, będąca rezultatem sposobu, w jaki matka reaguje na próby nawiązania kontaktu z nią; to determinuje stworzenie „pewnych uprzywilejowanych form reagowania wobec własnego dziecka" [s. 117].

Prawdą jest, że dziecko ze swej strony może także dokonywać przemian w swych rodzicach, poczynając od pierwszych prób zdobywania kompetencji komunikacyjnej. Występuje tu głęboka interakcja i można mówić o swoistym współdziałaniu matki z dzieckiem.

Uznając mowę za akt mający charakter dyskursu występującego między podmiotami, warto bliżej przypatrzyć się temu procesowi i tej pierwszej prewerbalnej komunikacji, jaka tworzy się między matką a dzieckiem od momentu urodzin, oraz zastanowić się, czy nie tkwią w niej pewne zalążki komunikacji słownej.

II. KOMUNIKACJA PRZEDSŁOWNA

Jeszcze do niedawna badania nad przyswajaniem języka polegały na analizowaniu wypowiedzi słownych powstających w różnych okresach rozwoju dzieci. Próbowano opisywać cechy gramatyczne tych wypowiedzi. Odkrywano w ten sposób kompetencję językową badanych, nazywając ją produktem pewnego „wrodzonego układu przyswajania sobie języka" (Language Acquisition Device — LAD) zgodnie z hipotezą Chomskiego lub z teorią Piageta dotyczącą aktywności sensoryczno-motorycznej.

Te badania nad nabywaniem języka polegały przede wszystkim na obserwowaniu formalnych aspektów mowy, którymi interesowano się w związku z wykorzystywaniem jej przez dziecko w sytuacjach życia codziennego. Język był ujmowany tu głównie jako prosty kod. Tymczasem — jak to zostało przedstawione w pierwszym punkcie — język jest czymś więcej niż kodem. Badania te nie uwzględniały wymiaru pragmatycznego mowy, a więc oddalały się od zasadniczego swego celu, jakim było opisanie procesu przyswajania języka. Trudne było określenie gotowości dziecka do mówienia.

Nowy kierunek badań, jaki wówczas powstał, kładł nacisk na funkcję komunikacyjną języka i na jego podstawy semantyczne. J. S. Bruner w swym studium nad warunkami niezbędnymi do przyswojenia sobie języka wysunął problem języka ujmowanego w ogólnym procesie komunikacji, gdzie jest on jedynie pewnym produktem i bardzo znaczącym rezultatem pewnych procesów [Bruner 1978].

Opierając się na pracach filozofów zajmujących się językiem potocznym, J. S. Bruner uznał za konieczne poszukiwanie zalążków mowy w interakcji prewerbalnej dziecka z matką. Podstawowym czynnikiem w procesie przyswajania sobie przez dziecko języka jest, według Brunera, więź występująca w akcie dyskursu, zawarta w każdej wypowiedzi wraz z jej syntaktyczną formą. Chodzi tu o powiązanie „faktu mówienia" z „aktem mówienia", z tym, co zostało powiedziane. Relacja ta pozwala dziecku tak szybko wchodzić w posiadanie języka. Wspólne działania matki i dziecka występujące podczas tych pierwszych interakcji społecznych byłyby terenem, na którym rozwijają się procesy ulegające szybko rytualizacji we wzajemnych uzgodnieniach pomiędzy obu partnerami. Przez aktywność zabawową ujawnia się ekspresja kulturowa procesu przyswajania sobie przez dziecko zdolności językowych; odbywa się przez odkrywanie dialogu, procedur dotyczących odnoszenia nazwy do przedmiotów oraz oznajmiania informacji. Te trzy aspekty zostaną teraz szczegółowiej omówione.

1. Nawiązywanie dialogu podczas współdziałania matki z dzieckiem

Od chwili, gdy dziecko otworzy oczy i spogląda na matkę, nie może ona reagować na dziecko jak na przedmioty nieożywione. Podejmuje od razu z nim wymianę społeczną, zrytualizowaną, w której dziecko bardzo szybko przyjmuje rolę istoty społecznej już od momentu urodzenia, będąc jednocześnie istotą kulturalną.

Dokładne obserwacje dotyczące pierwszych rodzajów wymiany między matką a dzieckiem pozwoliły rzucić światło na pewne fakty o bardzo dużym znaczeniu, a łączące się z hipotezą o powiązaniu komunikacji prewerbalnej z komunikacją werbalną. Fakty te mogły zostać odkryte dopiero niedawno

dzięki technice filmowej i video, pozwalającej na obserwację zjawisk możliwych do uchwycenia jedynie podczas projekcji nagranych materiałów w zwolnionym tempie. Techniki te umożliwiają także jednoczesne rejestrowanie tego, co dotyczy produkcji dziecka, a co matki podczas ich interakcji.

Mogliśmy dostrzec, w jaki sposób od momentu urodzenia dziecka matka w swej postawie pełnej poświęcenia przystosowuje się do zachowań niemowlęcia, odpowiadając na jego uśmiechy, spojrzenia, krzyk, na przejawiane przez nie potrzeby kontaktu. Matka reaguje na gesty dziecka tak, jakby miały one na celu porozumiewanie się. Nie występuje tu dialog, lecz pseudodialog, ponieważ to matka przejmuje w końcu inicjatywę. Ta antycypacja możliwości komunikacyjnych małego dziecka wywołuje w nim pewną restrukturyzację aktywności, które się rozwijają zgodnie z przebiegającymi równolegle dwoma procesami: wzajemności oraz intencjonalności, jakie ujawniają się wyraźnie w końcu pierwszego roku życia, a więc dużo wcześniej, zanim wytworzy się komunikacja słowna.

W swym systematycznym studium dotyczącym interakcji: matka—dziecko J. Newson [1977] przeprowadził bardzo dokładne badania, obserwując sposób, w jaki matki oddziaływały tworząc doskonałe zsynchronizowanie z aktywnością dziecka i ustalając w ten sposób określone sekwencje interakcji, tak jakby istniał proces wzajemności. Dostosowywały się one do rytmu aktywności swych dzieci, umiejąc w tym względzie wykorzystywać przerwy i pozwalając na ujawnianie się właściwych reakcji, a unikając zachodzenia ich na siebie.

Matki dają w ten sposób dowód wielkiej wrażliwości w wysłuchiwaniu swych małych dzieci i opanowują w bardzo wysokim stopniu zdolność przystosowywania swego zachowania do zachowania dziecka. H. i M. Papoušek [1977] wykazali, jak bardzo matka była wrażliwa na mimikę, uśmiechy, wokalizacje oraz na postawy ciała swego niemowlęcia, a także na bardziej subtelne sygnały, takie jak pozycje rąk i palców, które wyrażały rozmaite stany: czuwania lub wzmożonej uwagi albo też niewygody czy potrzeby snu.

Matka inicjuje wymianę z niemowlęciem jedynie wówczas, gdy wyczuwa, że jest ono gotowe i chętne do przejawiania spontanicznej aktywności. Postępowanie takie umożliwia dziecku stopniowe odkrywanie, że jego aktywność łączy się z matką, że ona odbiera i reaguje na pochodzące od niego sygnały. Dziecko łatwiej odkrywa wtedy te prawidłowości, gdy zapisują się one w rutynowych sekwencjach, powtarzających się i zrytualizowanych, które mu pozwalają na pewne przewidywanie zachowania się matki. Staje się to dla niego źródłem wielkiej przyjemności: reakcja matki dostarcza oczekiwanego rezultatu i daje satysfakcję płynącą z panowania nad zdarzeniami, w miarę jak może je przewidywać. Dzięki tej możliwości przewidywania dziecko staje się inicjatorem wymiany i pragnie wywoływać reakcje. Staje się więc partnerem pełnym, uczestniczącym w dia-

logu. Odkrywając, że jego zachowanie jest obserwowane przez matkę i daje określone efekty, ono także przejmuje inicjatywę w dialogu prawdziwym, w którym odnajduje reguły ustalające naprzemienność ról. Tworzą się w ten sposób podstawy całokształtu komunikacji językowej.

Obecnie przedstawimy kilka obserwacji, ilustrujących to stopniowe tworzenie się dialogu między dzieckiem a matką.

K. Kaye [1977] przeprowadził badania nad 30 noworodkami w wieku 2-18 dni życia, aby ocenić sekwencje aktywności i spoczynku podczas karmienia i zaobserwować reakcje matki oraz dziecka. Matki zachowywały się odmiennie, gdy dziecko przyjmowało pokarm, niż wówczas, gdy przestawało jeść. Podczas przerw, gdy dziecko przestawało jeść, matki miały tendencję do lekkiego potrząsania nim, do wyjmowania mu z ust smoczka lub sutka, by kilkakrotnie dotknąć warg dziecka; natomiast wówczas, gdy dziecko przyjmowało pokarm, tego rodzaju zachowania matek były rzadsze.

W przeciwieństwie do tego, co matki myślą, potrząsanie dzieckiem nie sprawia wcale, że podejmuje ono na nowo czynność ssania. Wręcz przeciwnie — zachowania takie raczej opóźniają tę czynność. K. Kaye zaobserwował rozwój tego typu interakcji między matką a dzieckiem w okresie między drugim dniem a drugim tygodniem życia. Matki miały skłonność do skracania czasu potrząsania dzieckiem podczas przerw, jakie czyniło w przyjmowaniu pokarmu, tak jakby nieświadomie odkrywały bezużyteczność tego typu zachowań, i wtedy przyjmowały schemat wyrażający się w „potrząsaniu i zatrzymywaniu się w tej czynności" raczej niż „potrząsaniu dotąd, aż dziecko na nowo zacznie ssać". Tworzy się wówczas coś, co może przypominać pewną zasadę, przyswajaną jednocześnie przez matkę i dziecko, którą można ująć krótko: „Teraz twoja kolej, a teraz moja". Obserwacja ta, według Kaye'a, stanowi przykład najwcześniejszego uczenia się naprzemienności ról w relacji: matka—dziecko.

Inne studium — opisane przez S. Pawlby [1977] — dotyczące interakcji związanych z naśladowaniem, wykazuje, w jaki sposób matka i dziecko dochodzą do naprzemiennego dzielenia się rolami i do ustalania dialogu. Wiadomo było, że od momentu urodzenia dziecka matki mają skłonność do naśladowania niektórych gestów i dźwięków dziecka, którym nadają wartość komunikacyjną. W tej dziedzinie S. Pawlby dokonał dość znamiennego spostrzeżenia: gdy matka zauważyła, że jej dziecko powtarza dwa lub trzy razy dany akt, stara się pomiędzy nimi usytuować swoje własne naśladownictwo. Tworzy w ten sposób sekwencję powtórzeń, podczas której dziecko pozornie przejawia „naśladowanie". Chodzi tu oczywiście o pseudonaśladowanie i pseudodialog. Postępując w ten sposób, wprowadza własne iluzje na temat możliwości komunikacyjnych dziecka i pragnie kontynuować ten istotny rodzaj wymiany. W ten sposób doprowadza ona do zrytualizowania swych własnych zachowań naśladowczych wobec własnego niemowlęcia.

Gesty, mimika, dźwięki, które były regularnie naśladowane przez matkę, stają się dla dziecka czymś specjalnym, mającym szczególną wartość. Naśladując swe dziecko, matka dostarcza mu pewnego rodzaju „biologicznego lustra" [H. i M. Papoušek 1977 s. 82]. Dziecko śmieje się lub uśmiecha, co świadczy o tym, że te zrytualizowania naśladowania dostarczają mu przyjemności. To, co produkowało spontanicznie, zaczyna wykonywać specjalnie i powtarzać po to, by uzyskać naśladowanie tego przez matkę. Ten rodzaj sekwencji obserwuje się już od szóstego miesiąca życia, gdy dziecko przejawiać zaczyna inicjatywę dialogu. Nie sprowadzają się one tylko do jednej wymiany, lecz do licznych jej form aż do momentu, gdy się wyczerpie zainteresowanie jednego z dwóch partnerów.

Sposób, w jaki matka potrafi dostosowywać swoje akty naśladowcze do rytmu aktywności dziecka, i sposób, w jaki je powtarza, mają istotne znaczenie dla faktu odkrywania przez dziecko możliwości przewidywania, a następnie wchodzenia w p r a w d z i w y d i a l o g.

Badania przeprowadzone przez S. Pawlby na 8 matkach bawiących się spontanicznie ze swymi dziećmi w wieku 17-43 tygodni życia ujawniły, że matki właściwie nie są świadome naprawdę sposobu, w jaki postępują dostarczając swym niemowlętom podstaw bardzo skutecznych i bardzo sprzyjających pojawieniu się prawdziwego dialogu. Uświadamiają sobie jedynie sposób, w jaki niemowlęta je naśladują. Naśladownictwo to jednak ujawnia się wówczas, gdy po kilku pierwszych aktach wymiany matka pierwsza zaczyna naśladować swe dziecko: „Paradoksalnie zdarza się, że nasze badania sugerują istnienie procesu, który doprowadza dziecko do naśladowania intencjonalnego, a jego korzenie tkwią w tej zdumiewającej zdolności m a t k i do naśladowania swego dziecka" [Pawlby 1977 s. 220].

Inną sytuację oceniał J. S. Bruner [1977 s. 283], a dotyczyła ona wymiany przedmiotu (*give and take* — „daj i weź"). Było to badanie longitudinalne 20 matek wraz z dziećmi w wieku 3-15 miesięcy. Wykazało ono, w jaki sposób wypracowane zostają przez dziecko zachowania związane z wzajemnością i z intencjonalnością. W wieku ok. 3 miesięcy podczas zabawy związanej z ofiarowywaniem dziecku przedmiotu nie można mówić jeszcze o „wymianie", ponieważ rolę wiodącą w niej odgrywa matka. Potrafi ona zainteresować dziecko konkretnym przedmiotem, takim np. jak grzechotka, której żywy kolor oraz hałas, jaki wydaje, stanowią atuty mogące pozyskać uwagę dziecka. Matka manipuluje tym przedmiotem przed oczami dziecka i w pewnej od niego odległości. Jej zachowaniom towarzyszą przez cały czas stymulacje słowne i mimiczne. Dzięki pewnej przesadzie i akcentowaniu swej postawy doprowadza do tego, że dziecko stara się zawładnąć przedmiotem, a matka interpretuje tę reakcję dziecka jako akt świadomego wzięcia do ręki pożądanej rzeczy.

Próby podejmowane przez matkę w celu udostępnienia dziecku jakiegoś przedmiotu odnoszą się z początku zawsze do tego samego przedmiotu.

Niekiedy sama stara się włożyć go do ręki dziecka, które potem pozwala mu upaść i doprowadza do zakończenia wymiany, a matka na nowo ją inicjuje.

Około 6 miesiąca życia te wspólne działania matki z dzieckiem nabierają w większym stopniu charakteru wymiany, w której dziecko „chwyta" przedmiot w coraz bardziej zamierzony sposób. Matka nie musi już tak bardzo przejawiać postawy demonstrowania, aby pozyskać uwagę dziecka, i może mu dawać więcej różnych przedmiotów. Dziecko coraz bardziej bezpośrednio skierowuje swą uwagę na przedmiot, uniezależniając się od stymulacji ze strony matki. Bierze zatem przedmiot do rączki, pozwalając mu następnie upaść. Matka oczekuje w tym okresie, że dziecko na nowo go weźmie samo, zwłaszcza gdy zostanie on przybliżony do zasięgu jego rączki. Ten rodzaj „wymiany przedmiotu" pozostaje jeszcze w bardzo początkowym stadium, jeśli nie występuje wzajemne działanie wyznaczające każdemu z partnerów jego kolej. W okresie ok. 12 miesiąca życia dziecko odkrywa dzięki tym interakcjom zabawę opartą na wzajemności i staje się pełnoprawnym partnerem, przyjmując rolę tego, który odbiera, i tego, który daje.

Dzięki tym trzem obserwacjom związanym z wymianą: matka—dziecko podczas karmienia, w zabawach polegających na naśladowaniu i podczas wymiany z przedmiotem można zauważyć, że od samego urodzenia dziecko znajduje się pod wpływem interakcji z matką, podlegającej wyraźnie zrytualizowaniu. Dzięki takim cechom, jak zdolność przystosowania się do dziecka i dzięki regularności swego zachowania matka dostarcza dziecku podstaw, dzięki którym może ono dojść do prawdziwego dialogu, opanowując zasady naprzemienności ról. Jeśli te zasady stanowią jedną z charakterystycznych cech języka, to można zapytać, czy przyswojenie ich sobie nie jest właściwie niezbędnym warunkiem jego opanowania.

Każda z tych obserwacji wykazuje także, w jakim stopniu dialog powstaje w atmosferze zabawy i przyjemności dzielonej przez matkę z dzieckiem. Wydaje się to niezbędnym elementem wśród innych istotnych warunków rozwoju mowy. Harmonia i przyjemność związane z zabawową wymianą przyczyniają się do ustalania reguł i ustaleń, które — według J. S. Brunera — stanowią bardzo ważną podstawę uczenia się języka. Gdy atmosfera staje się zbyt „poważna", komunikacja niejako cofa się, pozostając na płaszczyźnie żądań, i traci charakter zabawowy, ujawniający się w różnorodnych formach [s. 288].

Powrócimy tu jeszcze do tej tematyki, ponieważ przywiązujemy wielką wagę do znaczenia zabawy i przeżyć przyjemnych, do tego, co J. B. Pontalis nazywa „zabawą w «ja»" w swej przedmowie do książki Winnicotta *Zabawa i rzeczywistość* (*Jeu et realite*).

Przekonać się możemy, że ta przedsłowna komunikacja pozwala dziecku na odkrywanie procedur odnoszenia symbolu do desygnatu.

2. Odkrywanie procedur odnoszenia w trakcie wspólnej aktywności matki z dzieckiem

Bardzo małe dziecko jest przede wszystkim zainteresowane osobami, lecz po pierwszych miesiącach życia jego uwagę skupia także świat nieożywiony. Komponenty materialne środowiska zaczynają wówczas odgrywać ważną rolę w interakcjach dziecka z matką.

Z badań przeprowadzonych przez G. M. Collinsa i H. R. Schaffera [1975] wynika, że od momentu urodzenia dziecka matka w określonych okolicznościach śledzi jego spojrzenie, nawet jeśli ono nie pozostaje w związku z ich wymianą. Inne eksperymenty prowadzone przez M. Scaife'a i J. S. Brunera [1975] ujawniają, że od wieku 4 miesięcy dziecku zdarza się nieraz śledzić spojrzenie osoby dorosłej, jeśli ono jest skierowane do odległego przedmiotu. Zdolność ta szybko się rozwija i dziecko wykazuje możliwość pewnej decentracji w sytuacji, gdy może śledzić spojrzenia drugiej osoby i dzielić z nią zainteresowanie przedmiotem. Badane matki uzyskały u dzieci taki efekt, gdy miały one ok. 6 miesięcy życia. Mogły to same — często mimowolnie — zaobserwować, czując się odpowiedzialne za orientację wzrokową dzieloną z dzieckiem.

Dziecko staje się także zdolne do posługiwania się różnymi procedurami, aby zasygnalizować o tym, co znajduje się w centrum jego zainteresowań, trzymając przedmiot po to, by go obejrzeć, dotykając go kilkakrotnie lub wokalizując w specyficzny sposób.

J. S. Bruner [1977 s. 275] widzi w tym zachowaniu początek aktywności odnoszenia, ponieważ — według niego — problem odnoszenia symbolu do przedmiotu nie polega na ustaleniu związku między pewnym gestem, rodzajem mimiki lub pewnym dźwiękiem a danym przedmiotem, lecz na tym, że dziecko może wybrać lub zasygnalizować z całego repertuaru przedmiotów ten szczególny, o który w danym momencie chodzi.

Od samego początku aktywność odnoszenia polega na wskazywaniu komuś drugiemu w sposób jednoznaczny, że spośród bardzo wielu przedmiotów czy działań naszym ośrodkiem zainteresowania lub celem działania jest coś ściśle określonego w procesie wymiany. Chodzi tu o zdolność sygnalizowania dotyczącego danego przedmiotu. Dziecko wykazuje twórczą kompetencję w procedurze odkrywania, stosując ją do każdego z przedmiotów wypełniających jego mały świat i nie ograniczając się pod tym względem do określonej tylko kategorii przedmiotów.

Sposób, w jaki dziecko sygnalizuje swe zainteresowanie, szybko zaczyna podlegać istotnym zmianom. Gdy na początku wykorzystuje ono całokształt form gestowych, postawę ciała, reakcje głosowe, stopniowo zachowanie jego zaczyna ewoluować w kierunku zachowań coraz bardziej konwencjonalnych, mniej zależnych od kontekstu i zarazem bardziej ekonomicznych. I tak

w wieku ok. 8 miesięcy dziecko w sytuacji wspólnej aktywności z matką tylko wyciąga rękę w stronę przedmiotu, by zasygnalizować swoje nim zainteresowanie, zamiast próbować uzyskać ten przedmiot i manifestować zniecierpliwienie, jak to czyniło uprzednio. Dziecko wskazuje na przedmioty, patrząc na twarz matki. Występuje tu zalążek pewnych konwencjonalnych dążeń: dziecko pragnie się zorientować, czy matka dostrzega wartość jego gestu.

Opanowując tę procedurę sygnalizowania, dziecko zaczyna przejawiać aktywność w zakresie odnoszenia symbolu do przedmiotu, dzięki której tworzy się zdolność nadawania nazw rzeczom, jak o tym świadczy m.in. longitudinalne badanie przeprowadzone przez A. Ninio i J. S. Brunera [1978] nad dowolnymi aktywnościami matki zajmującej się dzieckiem w okresie życia 8-18 miesięcy. Podczas wymiany zachowań skoncentrowanych na książeczce z obrazkami przejawianych w interakcji matki z dzieckiem dziecko czyni próby sygnalizowania obrazków interesujących oboje partnerów; dziecko uśmiecha się, dotyka lub wskazuje obrazek palcem, gaworzy w szczególny sposób. Matka interpretuje to zachowanie jako próbę nazywania tego, na co dziecko patrzy. Warto dodać, że te pierwsze zachowania związane z nominacją mają miejsce w związku z książką z obrazkami; stanowią one przecież interpretację, ujmując w dwóch wymiarach przedmioty trójwymiarowe. Dziecko wydaje się tę sprzeczność rozwiązywać dość łatwo, nadając obrazkom pewien status związany z tym, że są przedmiotami, których nie można wziąć do ręki. I właśnie wobec książki z obrazkami dziecko najczęściej posługuje się wskazywaniem palcem, zamiast brać przedmiot do ręki. „Może to być pewnym wstępem do odkrywania dowolności reprezentacji w języku, ponieważ reprezentacje wzrokowe są w swej istocie arbitralne, gdy zanika podstawowa właściwość danego przedmiotu, np. taka, że można go wziąć do ręki lub dotknąć" [s. 5].

Książka z obrazkami jest od początku pewnym zrytualizowanym dialogiem, jaki występuje między matką a dzieckiem, np. tego rodzaju:

Matka: Popatrz! (apel dotyczący zwrócenia uwagi dziecka).
Dziecko: (dotyka obrazka).
Matka: Co to jest?
Dziecko: (wokalizuje i uśmiecha się).
Matka: Tak, to są króliki (*feedback*[2] i nazywanie).
Dziecko: (wokalizuje, uśmiecha się i podnosi wzrok na matkę).
Matka: (śmieje się) Tak, króliki (*feedback* i nazywanie).
Dziecko: (wokalizuje, uśmiecha się).
Matka: Tak (śmieje się) (*feedback*) [s. 6].

(Wymianę tę zarejestrowano u dziecka w wieku 13 miesięcy).

2 Matka dostarcza *feedback* (sprzężenia zwrotnego), gdy akceptuje „wypowiedź" dziecka, nadając jej poprawną formę przez podanie właściwej nazwy.

Matka wprowadza czynność nazywania w związku z bardzo ustrukturowaną sytuacją, odznaczającą się też wysokim wskaźnikiem powtarzania. Każde posiedzenie poświęcone „czytaniu książeczki" zaczyna się od tych samych wyrażeń: „Popatrz!" lub „Co to jest?"; potem matka dostarcza przede wszystkim *feedback* produkcjom dziecka, nadając nazwę rzeczy reprezentowanej przez obrazek. Na długo, zanim zaproponuje dziecku jakiś model do naśladowania, matka zachęca je do spontanicznej ekspresji, w jakiej występuje przyszła zdolność nazywania przedmiotów.

Przedstawiony przykład wykazuje, w jakim punkcie dwoje partnerów znajduje przyjemność w tym dialogu. Gdy dziecko staje się zdolne przejawiać produkcje przypominające pod względem formy model, można zauważyć, że nazywa ono przedmioty i osoby tylko dla przyjemności nazywania i pozyskiwania uwagi partnera wobec konkretnego szczegółu w otoczeniu. A zatem dziecko nie nazywa w jakimś użytkowym celu, np. aby uzyskać jakąś rzecz lub zakomunikować coś, leczy nazywa po to, by przedłużyć własne doświadczanie wspólnie kierowanej uwagi, co było dla niego źródłem przyjemności. Jest to także dla dziecka okazją do pokazania, że jest ono zdolne do łączenia nazwy z desygnatem. Można uchwycić wówczas nową relację ze światem, który — jak piszą H. Werner i B. Kaplan [1963] — nie jest dla niego tylko zbiorem rzeczy służących do manipulowania nimi, lecz staje się światem przedmiotów do kontemplowania; ta ewolucja zachodzi w całym procesie „separacji", dzięki któremu dziecko tworzy siebie samego jako podmiot w stosunku do matki i świata.

Gdy się przypatrzyć bliżej sposobom, za pomocą których matka stara się wprowadzić swe dziecko w proces nominacji, i gdy odkrywa się całą finezję i logikę tej strategii, to wydaje się dość dziwne, że tak rozpowszechniona jest teoria o rozwoju językowym niezależnym od środowiska, mającym jedynie swe wewnętrzne uwarunkowania. Przesłanki do przyjęcia odmiennego stanowiska nie tkwią wcale w tym, że matka nie jest w pełni świadoma podejmowanych przez nią działań wobec małego dziecka, ani też nie w tym, że działania te są źródłem wspólnie dzielonych przez nią z dzieckiem radości i dobrego samopoczucia. Nie można nie doceniać faktu, że dziecko poddane jest procesowi uczenia się, nawet jeśli trudno jest go wyodrębnić z całokształtu form opieki macierzyńskiej, gdy wszystko przebiega jak należy.

A zatem, jak na to wskazuje J. S. Bruner, oczywiste jest, że dziecko ma już koncepcję nadawania nazw rzeczom na długo wcześniej, niż samo zaczyna mówić.

Zajmiemy się obecnie prześledzeniem, w jaki sposób przebiegają różne formy wymiany i zabaw dziecka z matką, dzięki którym odkrywa ono procedury oznajmiania swych myśli.

3. Odkrywanie procedur oznajmiania informacji podczas interakcji matki z dzieckiem

Procedura oznajmiania polega na ustalaniu związku pomiędzy jakimś tematem a komentarzem do niego. Temat bywa osobą lub rzeczą, o których się coś mówi.

Zgodnie z poglądami takich autorów, jak np. D. McNeill [1970], upatrujących w wypowiadanych całych frazach sposobu, w jaki dziecko daje komentarz dotyczący tematu pozajęzykowego, J. S. Bruner uważa, że wspólne działania matki i dziecka dostarczają tematu, w związku z którym przedstawiany jest komentarz. Pierwsza forma komentarza jest bardzo prosta — polega ona na dostarczaniu wskazówki, że temat wspólnych działań jest dla obu stron interesujący. Dziecko w określony sposób spogląda na matkę, przerywając sekwencję wspólnych interakcji, szuka wzrokiem jej spojrzenia i patrzy jej w oczy, uśmiechając się, potem podejmuje czynność, w jaką było zaangażowane. Wydaje się zatem, że w tym przypadku tematem byłoby działanie, natomiast komentarzem jest właśnie sygnał informujący o tym, że oboje partnerzy wspólnie dzielą z sobą zainteresowanie tym tematem. Spojrzenie dziecka zawiera komentarz: „Czujemy się oboje bardzo dobrze podczas tej zabawy" [Bruner 1977 s. 280].

J. S. Bruner zaobserwował, że w ciągu 9 miesiąca życia ten rodzaj komentarza towarzyszy wokalizacjom, które kwalifikuje on jako „proklamacje". Występują one jedynie w ściśle określonych momentach danej sekwencji interakcji, wówczas gdy dziecko gotowe jest do podjęcia aktywności, gdy przychodzi jego kolej lub wtedy, gdy dana czynność została zakończona. Wokalizacje jego wydają się oznajmiać (proklamować) takie komentarze, jak: „teraz ja" lub „już to skończyłam(-em)". Obserwuje się to także wówczas, gdy wspólne działania dotyczą tego samego przedmiotu (*object interaction*). Wokalizacje te mogą współwystępować wraz ze spoglądaniem dziecka na matkę lub je poprzedzać. Później wokalizacje te i kontakt wzrokowy mogą łączyć się z dodatkowym sygnałem: dziecko wymachuje przedmiotem występującym w interakcji, aby pokazać go matce.

Aby mogło mieć miejsce oznajmianie, tzn. relacja między tematem a komentarzem, trzeba, by każdy z tych dwóch elementów ulegał indywidualizacji. Otóż Bruner uważa, że interakcja dziecka ze światem fizycznym umożliwia mu zrealizowanie rozróżnienia pomiędzy tematem a komentarzem.

Gdy dziecko bawi się określonym przedmiotem, może dokonywać wobec niego rozmaitych czynności: może go ssać, ściskać w ręku, stukać nim, rzucać go, podnosić. Przedmiot może być rozpatrywany jako temat, a różne działania na nim wykonywane dostarczają komentarzy. Dziecko może także przystosowywać określone działanie do danego przedmiotu, np. potrząsać łyżeczką, kubkiem, grzechotką, lalką. Określone działanie może być ujmowane jako temat, w którym rozmaite przedmioty dostarczają komentarza. W ten sposób w drugiej połowie pierwszego roku życia dziecko znajduje się na drodze do odkrywania na poziomie pozajęzykowym tych pojęć rzeczy i własności, jakie są niezbędne do przyswojenia sobie procedury oznajmiania, które zaczyna być wykorzystywane we wspólnych działaniach z matką.

Mogliśmy dostrzec w tych faktach, jak ważna jest wymiana spojrzeń, tworzenie komentarza, który jest zawarty w treści przejawianych zachowań.

4. Podsumowanie. Od zabawy do podmiotu mówiącego. Implikacje pedagogiczne

Gdy ocenia się mowę w kontekście relacji interpersonalnych raczej niż jako zachowanie typowe dla jakiejś jednostki, nie można pomijać tego wszystkiego, co się dzieje między matką a dzieckiem na poziomie ich komunikacji przedsłownej. Obserwacje dotyczące tej komunikacji otwierają nowe pole dla badań, w którym ujawnia się znaczenie zrytualizowanych wymian między matką a dzieckiem. Dzięki nim dziecko zaczyna wchodzić w proces dialogu.

Znacznie wcześniej, zanim dziecko zaczyna mówić, angażuje się ono w interakcję mającą podstawowe cechy dialogu słownego, takie jak opanowanie naprzemienności ról i przyswojenie sobie procedur odnoszenia i oznajmiania. Dlatego też, gdy wszystko odbywa się prawidłowo, pojawienie się u dziecka komunikacji słownej przebiega spokojnie i wcześnie. Od momentu urodzenia dziecko jest przygotowane do tego faktu.

Wszystkie mechanizmy wrodzone istniejące po to, by zaspokajać potrzebę kogoś drugiego odczuwaną przez dziecko, usytuowane są w siatce wymian z matką, która dzięki przystosowywaniu swego zachowania pozwala się im rozwinąć i zróżnicować. Dzięki temu komunikacja przedsłowna jest wzbogacona o wielorakie kanały, mogące funkcjonować jednocześnie w personalnej synchronii. H. R. Schaffer, G. M. Collis i G. Parsons [1977] wykazali, w jaki sposób dziecko może jednocześnie spoglądać na matkę i wokalizować.

Chodzi tu o pewną komunikację polisensoryczną, w której występują uśmiech, krzyk, wokalizacje, wymiana przez dotyk, mimikę i gesty. Można powiedzieć, że wszelka aktywność dziecka i cała jego zmysłowość mogą stać się źródłem wymiany z matką, powiększając w ten sposób wyraźnie pole znaczeń, jakie dziecko może przekazywać i odbierać.

Matka mimowolnie dostarcza dziecku ustrukturowanych form zrytualizowanych, pozwalając na rozwinięcie się zdolności komunikacyjnych. Uczestnicząc w rozwoju tych zdolności i przewidując je, matka odbiera wszelką aktywność dziecka, jakby była ona wyposażona w pewną świadomą intencję

komunikowania się. Odpowiadające temu przekonaniu matki jej reakcje, przejawiane z radością, tworzą — według R. Diatkine'a [1977 s. 13] — warunki prawdziwego dialogu, powstającego bez opóźnień, ponieważ ok. 6 miesiąca życia można już zaobserwować u dziecka zdolność do inicjowania w wymianie z matką zachowań zrytualizowanych.

Można zatem mówić, jak czynią to pewni autorzy, o swoistej pedagogice matki wyrażającej się w złotej regule: „Wraz z przyjemnością antycypacji w możliwościach komunikatywnych dziecka należy przyjmować to wszystko, co daje, a jednocześnie starać się reagować w sposób najbardziej adekwatny".

Zawsze wychodząc od aktywności dziecka, matka ustrukturowuje własną aktywność, dostarczając mu p r a w d z i w y c h s y t u a c j i u c z e n i a s i ę całkowicie dostosowanych do potrzeb, odpowiednio stopniowanych i pozwalających osiągać poszczególne etapy wzajemności oraz intencjonalności w jego komunikacji. Występuje tu działanie z drobiazgową precyzją, którego efekty będą tym większe, im bardziej będzie ono łączone ze wspólną radością i przyjemnością.

Praca w tym sensie jest zabawą, że nie można jej realizować bez przyjemności, jakiej dostarcza. Ta swoista pedagogika matki, będąca pedagogiką zabawy, odpowiada postulatom J. Foucamberta [1976 s. 21], który pisze: „Pedagogika stanie się czymś poważnym wtedy, gdy aktywność nauczyciela zacznie się określać na podstawie aktywności ucznia, a nauczanie — na podstawie procesu uczenia się". Te prawdy mogą matki odkrywać spontanicznie, gdy wszystko przebiega normalnie, tzn. wówczas, gdy ich stan psychologiczny sprzyja temu, by pozostawać wrażliwe i uważne w stosunku do dziecka.

Można zatem powiedzieć, że początki języka sięgają samego momentu urodzenia, ponieważ w zabawie i przyjemności wzajemnych interakcji matki doprowadzają do tego, że dziecko zaczyna reagować na nie, „mówić" do nich i stawać się „podmiotem mówiącym", aktywnym partnerem dialogu na długo wcześniej, zanim pojawi się pierwsze słowo.

Trzeba od początku zdawać sobie sprawę z bardzo istotnych różnic pomiędzy poszczególnymi dziećmi w ogólnej, tak różnorodnej populacji, jeśli chodzi o przyswajanie sobie komunikacji słownej. Różnice te, które ujawniają się w grupie przedszkolnej w wieku 3-4 lat, stały się m.in. przedmiotem zainteresowań psychoanalityka dziecięcego R. Diatkine'a.

Dziecko, którego pierwsze próby komunikacji nie są odbierane ani włączane do pewnego układu znaczeniowego, nie rozwija swych możliwości i nie odkrywa cech komunikacji przedsłownej doprowadzających do opanowania przez nie całego zasięgu kompetencji „spostrzeżeniowych, ruchowych, koncepcyjnych, społecznych i językowych" [Bruner 1975 s. 256]. Dlatego też pozostajemy wrażliwi na rozwój kompetencji językowych w okresie, gdy język jeszcze się nie ujawnia, mówiąc o k o m u n i k a c j i p r z e d s ł o w n e j, a nie o k o m u n i k a c j i p r z e d j ę z y k o w e j.

Dziecko, u którego pierwsze próby komunikacji nie są nagradzane, nie tylko nie rozwija zdolności komunikatywnych, lecz jeszcze może je stracić. Przedstawiając taki pogląd, R. Diatkine przeciwstawia się powszechnie panującej opinii będącej aksjomatem każdej koncepcji pedagogicznej, według której wszystkie dzieci w wieku szkolnym miałyby skłonność do komunikowania się. Jeśli teza ta w jakiś sposób zadowala wielu, to jednak nie jest ona zgodna z rzeczywistością, o czym pisze R. Diatkine w ten sposób: „Nie można przyjmować, że potrzeba komunikowania się ma charakter uniwersalny, naturalny i jest powszechna u wszystkich dzieci. Powiedziałbym nawet, że jestem przekonany o czymś wręcz przeciwnym [...] Jest to, być może, trudne dla nas wychowanych w kulturze mieszczańskiej do przyjęcia, lecz prawdą jest, że wiele dzieci nie przejawia potrzeby czytania, pisania, a nawet mówienia" [1973 s. 136]. A zatem może zostać u tych dzieci przytłumiona zdolność komunikowania się z otoczeniem, ponieważ będąc istotami społecznymi od urodzenia, są także istotami podległymi pewnej kulturze i nie mogą się rozwijać inaczej jak w interakcji, podczas której druga osoba wnosi swe reakcje zgodnie z przyjętymi, wysoce zrytualizowanymi zasadami.

Widzimy z tego, jak istotną rolę odgrywa ta pierwsza przedsłowna komunikacja. Istotne różnice zaobserwowano u dzieci głuchych, jeśli chodzi o przyswajanie sobie przez nie mowy ustnej: ich osiągnięcia nie były związane, jak to można oczekiwać, z ubytkiem słuchu. Zdarzało się, że dziecko z głęboką głuchotą mogło uzyskać lepszą komunikację za pomocą mowy ustnej niż dziecko niedosłyszące przy podobnym poziomie umysłowym i podobnym programie postępowania reedukacyjnego, któremu były poddane. Oczywiście wiele czynników może wchodzić w grę przy wyjaśnianiu tych różnic, lecz jesteśmy zdania, że istotną rolę w przygotowaniu późniejszej zdolności posługiwania się mową odgrywa to, co odbywa się między dzieckiem a matką w okresie komunikacji przedsłownej.

To, co ma znaczenie w przypadku dziecka słyszącego, odgrywa jeszcze bardziej istotną rolę w odniesieniu do dziecka głuchego. W podsumowaniu tego punktu powrócimy jeszcze do tej kwestii.

Gdy zawodowi pedagodzy stykają się z problemami komunikacji i języka, ważne jest wprowadzenie do szkoły ukrytej pedagogiki, specyficznej dla matek stosujących ją w komunikacji przedsłownej ze swymi dziećmi. Często jednak obserwacja związana z tymi procesami bywa niekompletna, a powierzchowny wgląd w sytuację może nawet prowadzić do sprzecznych z tym wniosków. Może się zdarzyć, że matka tworzy sytuację, w której oddziaływanie na dziecko jest bardzo dostosowane do jego możliwości, że matka tworzy cały klimat wspólnej przyjemności i zabawy.

W tradycyjnej pedagogice, która nie odwołuje się do aktywności dziecka, pojęcia nauczania i przyjemności nie idą w parze... Dychotomię tę można odnaleźć w różnych założeniach teoretycznych dotyczących rozwoju języka.

Jedne z nich kładą akcent na aspekt przyjemności i uznają, że język nie może być nauczany, lecz jedynie dziecko uczy się go samo („Language is learned but not taught"[3]). W tym podejściu uznaje się, że dziecko podejmuje całą pracę, a rola dorosłego sprowadza się jedynie do mówienia. Podejście takie jest zalecane w wychowaniu dzieci głuchych jako nowa metoda nabywania języka[4]. Mogą się w związku z takim poglądem wyłaniać wątpliwości dotyczące ujemnych następstw w sytuacji, gdy zaniedbuje się sprawę przystosowania zachowania dorosłego do zachowania dziecka.

Drugi rodzaj założeń kładzie akcent na nauczanie, nie zawsze uwzględniające możliwości dziecka. Naucza się je tak, jakby było ono *tabula rasa*, bez brania pod uwagę sposobu, w jaki się ono uczy i przyswaja sobie to, czego pragnie się go nauczyć.

W obu przypadkach planom wychowawczym brakuje celu. W pierwszym przypadku nie występuje żadne przyjemne przeżycie w przeciwieństwie do tego, co się na ten temat wyobraża, ponieważ przyjemność wynika z głębokiego związku tego, co dziecko potrafi zrobić, z tym, co mu się proponuje. W drugim przypadku nie zapewnia się dziecku żadnego prawdziwego procesu nauczania, ponieważ nie uwzględnia się jego aktywności. W żadnym z tych dwóch przypadków nie realizuje się tej wspaniałej syntezy, jakiej dokonuje matka komunikując się ze swym małym dzieckiem i dostarczając mu dzięki zabawie tego nauczania, które jest źródłem przyjemności i konstytuuje dziecko jako podmiot mówiący.

Jeśli podczas tej przedsłownej komunikacji dziecko „mówi", zanim zacznie wypowiadać pierwsze słowa, można postawić pytanie: co sprawia, że pewnego dnia zacznie je wypowiadać, że „zabiera głos"? Zajmiemy się tą problematyką przy okazji omawiania komunikacji słownej.

III. KOMUNIKACJA SŁOWNA

Wiadomo, że początek komunikacji słownej bywa trudniejszy do przewidzenia niż inne rodzaje zjawisk rozwojowych, bardziej bezpośrednio związanych z dojrzewaniem, jak np. chwytanie lub chodzenie. Zaobserwowano także, że w odniesieniu do niektórych dzieci trzeba po prostu czekać, aby pojawiły się u nich pierwsze słowa. Odkryto podstawowe cechy komunikacji słownej, które im umożliwiają:

1) ustalić pewne przewidywania, oddzielając środki od celów, jakie mogą być osiągnięte;

[3] *Developing Home Training Programs for Hearing Impaired Children*, [w:] *Actes du Congrès à Albuquergue*. New Mexico 1976.

[4] Tamże.

2) zakończyć działania zrytualizowane podległe określonym regułom;

3) stworzyć intencjonalną komunikację w warunkach wzajemności;

4) w końcu uzyskać to, by pewne osoby czyniły to, czego się od nich oczekuje; pozwala to dzieciom opanować treść przekazów w ten sposób, by były one zrozumiane.

Te cztery punkty są — według Brunera [1978 s. 201] „podstawami, dzięki którym opracowane będzie przyswojenie języka" i uzyskany u tych dzieci dobry poziom, co nie oznacza, że zaczną od razu poprawnie mówić. Nie przyswajają sobie one nowego sposobu komunikowania się za pomocą mowy, która spełnia te same zadania, jak te, które występowały w komunikacji przedsłownej.

Później, pewnego dnia (choć nie można ściśle określić czasu) dzieci te, od których oczekuje się wypowiedzi, zaczynają mówić pierwsze słowa. Co się wówczas dzieje? Dlaczego ta nowa forma komunikacji pojawia się i jaka jest jej motywacja? J. S. Bruner uważa, że ten problem nie jest jeszcze całkowicie zbadany. Próbowaliśmy tu przedstawić pewne wyjaśnienie związku pomiędzy komunikacją przedsłowną a słowną, wykorzystując sposób, w jaki teoria psychoanalityczna ujmuje rozwój psychicznego życia dziecka.

Ta próba wyjaśnienia powinna przede wszystkim być poprzedzona uwzględnieniem faktu, że zanim dziecko zacznie mówić, rozumie wypowiedzi do niego kierowane i dochodzące do niego z otoczenia; w tym ostatnim przypadku dziecko lepiej rozumie to, co dotyczy go bezpośrednio. Język rozumiany wyprzedza u dziecka zdolność czynnego wykorzystywania go.

Przejdziemy obecnie do zagadnień związanych z rozwojem rozumienia mowy, analizując te sposoby, za pomocą których matka mówi do dziecka.

1. Sposoby mówienia matki do dziecka

Matka mówi do dziecka od chwili jego urodzenia. Większości jej interakcji z nim towarzyszą słowa. Zwracając się do dziecka, matka nie oczekuje, by ono zaczęło mówić do niej ani nawet by zaczęło przejawiać rzeczywistą intencję do porozumiewania się. Od samego początku interpretuje ona reakcje dziecka jako ekspresję jego potrzeb lub pragnień, np. dziecko płacze, by „powiedzieć", że jest mu mokro lub że jest głodne, patrzy na jakiś przedmiot — który pragnie mieć. Taka postawa matki często doprowadza do tego, że zaczyna ona konwersować z dzieckiem znacznie wcześniej, niż potrafi ono mówić. Aby lepiej zrozumieć istotę początków mowy u dziecka, dokonamy w zakresie komunikacji słownej podobnych analiz dotyczących zachowania się matki wobec dziecka, jak to uczyniliśmy w zakresie komunikacji bezsłownej.

1° *Wprowadzenie do rozmowy*

Mieliśmy możność zobaczyć, że na poziomie komunikacji przedsłownej matka bardzo wcześnie wprowadza s y t u a c j ę d i a l o g u, której już

w wieku 6 miesięcy dziecko może się stać uczestnikiem i partnerem. Podobne zachowania stwierdza się w sposobach zwracania się matki do swego małego dziecka, gdy wprowadza ona od samego początku proces konwersacji. Był on wydobyty na światło dzienne m.in. przez C. E. Snowa [1978 s. 256], od którego zaczerpnęliśmy ten przykład: „Jedna z matek trzymająca w ręku mobil [zawieszona nad łóżkiem niemowlęcia kolorowa zabawka, którą może ono poruszać — przyp. tłumacza] mówi do dziecka: «To jest ładne, prawda?» i jest przekonana, że komunikacja została nawiązana, że dziecko odpowiada na pytanie, patrząc na mobil wówczas, gdy ma 3 miesiące, lub gdy w wieku 6 miesięcy reaguje na jej słowa, usiłując chwycić wskazywany przedmiot, lub wreszcie gdy stara się wypowiedzieć formę zbliżoną do słowa «ładne» w wieku 18 miesięcy".

Posługując się pytaniami, matka tworzy kontekst, w którym cała seria zachowań ze strony dziecka może być interpretowana jako pewna odpowiedź. W ten sposób organizuje się wymiana, w której nawet na poziomie słownym matka stwarza sobie iluzję, że dziecko jej odpowiada i przyjmuje rolę efektywnego partnera konwersacji.

Postawa ta jest czymś bardzo ważnym. C. E. Snow pisze na ten temat następująco: „Występuje tu dość szerokie ujmowanie tego procesu, ponieważ matka doświadcza pewnego rodzaju komunikacji ze swym dzieckiem, będąc przekonana, że pewna efektywna komunikacja jest możliwa" [1978 s. 268]. Dlatego też powraca wytrwale do słownej konwersacji ze swym dzieckiem. Widzimy z tego wyraźnie, w jaki sposób antycypująca iluzja matki musi być wzmacniana reakcjami dziecka i jak matka ze swej strony stara się stymulować te reakcje.

Matki nie oczekują wcale, by ich dziecko mogło rozmawiać, nawiązując z nimi konwersacje. Wysuwają słowne pytania oraz interpretują „odpowiedzi" dawane przez dziecko w postaci spojrzenia, ruchu głowy, wokalizacji lub jakiejkolwiek innej reakcji dziecka w danej sytuacji, w jakiej występowało słowne pytanie i które zawsze ma miejsce w układzie stymulacji, jak np. wówczas, gdy matka pyta swe dziecko, pokazując mu trzymaną w ręce zabawkę. Często matki dostarczają nawet słownych wyjaśnień dla interpretacji, tworząc odpowiedzi dziecka, stawiając nowe pytania i ustalając na nie odpowiedzi.

S. Fraiberg [1974] opisywała trudności, jakie mogą występować, gdy matki rozmawiają ze swymi małymi dziećmi, które są niewidome. Nie potrafią one interpretować oznak uwagi u dziecka nie odpowiadających zachowaniom, jakich oczekują, będąc same osobami widzącymi. Nie odczytując i nie obserwując reakcji dziecka, nie mogą ich odpowiednio wykorzystywać dla rozmowy z dzieckiem.

Jeśli konwersacja jest całkowicie wprowadzana przez matkę, to wykorzystywane są w niej reakcje dziecka. Mamy wówczas do czynienia z pewną interakcją, ze współdziałaniem.

Innym ważnym warunkiem ustalenia się konwersacji jest to, by matka była nią zainteresowana i by mówienie do niemowlęcia było dla niej czymś przyjemnym. Nie zawsze się to zdarza; jej własna dyspozycja fizyczna i pewne warunki społeczne i kulturowe mogą stanowić w tym zakresie pewne przeszkody. Niektóre matki wyczerpane częstymi porodami lub przeciążone codzienną pracą nie są dysponowane do tego, by uczestniczyć w opisywanych wymianach konwersacyjnych. Inne znów matki z powodu niedyspozycji psychicznych, niekiedy dotkliwych, tracą chęć i radość prowadzenia rozmowy z niemowlęciem.

Może to odnosić się do matek dzieci głuchych, które odkrywają u swego dziecka głuchotę. Przed tym faktem mogły one tworzyć sytuacje szczęśliwej konwersacji z niemowlęciem, które przejawiało reakcje takie, jakich oczekiwały: spojrzenie, odpowiednie reakcje ruchowe, uśmiech itp. Kontakt wzrokowy odgrywa tak ważną rolę podczas pierwszych form wymiany, że głuchota może nie być dostrzeżona, pozwalając matce na utrzymywanie antycypującego złudzenia, tak niezbędnego dla konwersacji. Otóż dowiedzenie się o głuchocie dziecka leży często u podłoża utraty tego złudzenia: „Po co mówić do niego, jeśli mnie ono nie słyszy?" i dziecko wówczas traci ten klimat komunikacji, w którym to, co przejawiało, było traktowane jako coś przez nie „wypowiedziane". Powrócimy jeszcze do tej sprawy w podsumowaniu niniejszego punktu.

Po przedstawieniu, w jaki sposób matka „konwersuje" z dzieckiem, gdy pewne warunki do tego zostały zapewnione, przejdziemy obecnie do opisania cech tej mowy.

2° *Cechy słów kierowanych do dziecka: pewien specyficzny rejestr*

Gdy matka mówi do małego dziecka, korzysta z pewnego rejestru słów odznaczającego się zróżnicowaniem fonologicznym, syntaktycznym, semantycznym i dyskursywnym w porównaniu z rejestrem stosowanym w mowie potocznej. Nie zwraca się ona do swego dziecka tak samo, jak do każdej innej osoby dorosłej czy obcego dziecka umiejącego już mówić. Fakt ten został już zaobserwowany w wielu językach i różnych dialektach. Pozwoliło to językoznawcy C. A. Fergusonowi [1977 s. 209] ustalić, że „we wszystkich wspólnotach językowych występuje prawdopodobnie specyficzny sposób mówienia do małych dzieci, który różni się bardziej lub mniej od «normalnego» języka stosowanego w zwykłych rozmowach między dorosłymi".

Cechą charakteryzującą każdy język jest zróżnicowanie w zależności od tego, do jakiego celu jest używany. Rejestr mowy wykorzystywany przez matki zwracające się do swych niemowląt jest przykładem jednego z wielu rodzaju tych zróżnicowań. Został on opisany stosunkowo niedawno, bo w latach sześćdziesiątych obecnego stulecia i w odniesieniu do wymiany obejmującej diadę: matka—dziecko. Można zatem przedstawić pewną definicję tego rejestru, wychodząc od jego cech charakterystycznych.

a) *Cechy dotyczące poziomu fonologicznego*

Matka mówi do swego dziecka posługując się inną prozodią niż ta, którą stosuje z osobami dorosłymi. Przez prozodię rozumiemy wszystkie „elementy muzyczne języka" [Bally 1932 s. 79], które są wyrażane przez akcent, rytm oraz intonację. Elementy te odpowiadają pewnym parametrom fizycznym mowy: jej intensywności, trwaniu i podstawowej częstotliwości głosu. Elementy te podlegają wielu zmianom wówczas, gdy matka zwraca się do niemowlęcia. O. K. Garnica [1977] wyizolował sześć cech prozodycznych, które odnoszą się ściśle do mowy macierzystej:

1) matka mówi bardziej podniesionym głosem niż zazwyczaj;
2) schemat intonacyjny fraz zawiera często pewne wzniesienie głosu przy końcu emisji, nawet wówczas, gdy nie są to frazy pytające;
3) krzywa melodyczna przedstawia więcej modulacji niż w przypadku „normalnej" mowy, nabierając czasem charakteru śpiewnego;
4) obserwuje się także sekwencje wymawiane szeptem;
5) akcentowanie bywa często nasilone;
6) tempo mowy jest zwolnione.

Obserwacje te wykazują, że matki przejawiają pewną przesadę, jeśli chodzi o elementy prozodyczne mowy. Wydają się tak zachowywać dlatego, by pozyskać uwagę dziecka i wskazać mu, kiedy dyskurs kierowany jest do niego. Specyficzne cechy prozodyczne tego dyskursu nawiązują do dźwiękowego środowiska otoczenia, w jakim się dziecko znajduje, czyli do hałasów oraz do rozmów prowadzonych przez dorosłych. Dzięki temu ekspresje matki stają się wyraźniejsze i sekwencje wypowiadane przez nią są łatwiejsze do uchwycenia. Akcentowanie przez intonację pozwala na lepszą percepcję granic między frazami oraz między grupami słów w obrębie tej samej frazy.

Te specyficzne cechy prozodyczne są wyrażane przez matki w sposób mniej lub bardziej świadomy, ponieważ starają się one za wszelką cenę zagwarantować komunikację z dzieckiem. Gdy dziecko osiąga wiek 5 lat, matki próbują wyraźnie zmniejszyć nasilenie tych cech prozodycznych, podczas gdy w okresie przedsłownym wszelkie przesadne formy prozodyczne mają miejsce tym częściej, im słabsza jest uwaga dziecka i im bardziej trzeba rozbudzać wrażliwość zmysłową.

Jest znanym faktem, że większość dzieci reprodukuje schematy intonacyjne znacznie wcześniej, niż wypowiadać może pierwsze słowa. Stwarzają w ten sposób wrażenie, że mogą mówić, podczas gdy żadnego słowa nie można wyodrębnić z ich gaworzenia. Są jednak zdolne do rozumienia i reprodukowania schematów intonacyjnych wyrażających pewne uporządkowanie, spokój, radość lub niezadowolenie.

Dzieci są także bardzo wrażliwe na rytm mowy i jest to uwzględniane przez dorosłych, którzy w każdej kulturze dysponują śpiewem, kołysankami, historyjkami i wierszykami przeznaczonymi specjalnie dla małych dzieci.

Inne cechy fonologiczne dotyczą nie tyle prozodii, co formy jednostek leksykalnych. W wyborze słów używanych w odniesieniu do niemowląt matki mają skłonność do stosowania wyrażeń dwusylabowych, tworzących następujące łańcuchy: spółgłoska + samogłoska + spółgłoska + samogłoska, najprostsze pod względem artykulacyjnym i percepcyjnym.

Wszystkie te cechy fonologiczne na poziomie prozodycznym i leksykalnym uwzględniają możliwości sensoryczne i motoryczne niemowlęcia i odnajdujemy je we wszystkich językach.

b) *Cechy dotyczące poziomu semantycznego*

Najbardziej charakterystyczną cechą dotyczącą mowy kierowanej przez matkę do dziecka wydaje się to, że ta mowa jest bardzo mocno związana z „tu i teraz" (*hic et nunc*) w sytuacji wymiany. Matka mówi do małego dziecka o tym, co dobrze zna i co ją interesuje. Mowa jej jest zatem zależna od kontekstu, podobnie zresztą jak później mowa dziecka. Ona także od samego początku nie może być rozumiana bez kontekstu i bez uwzględnienia wspólnej wiedzy matki i dziecka.

C. E. Snow [1977 s. 4] następująco wyjaśnia tę cechę semantyczną: „Matki czynią komentarze dające się łatwo przewidywać na tematy także bardzo łatwe do przewidzenia; to właśnie powinno się czynić, jeśli J. Macnamara [1972] ma rację, sugerując, że dzieci są zdolne nauczyć się mówić, ponieważ potrafią uchwycić sens zdań, które słyszą, nawet ukryty między zdaniami". Obserwacja ta skłania Snowa do przyjęcia teorii nabywania języka, która przyznaje priorytet aspektowi semantycznemu.

Inni autorzy, jak M. Schatz i R. Gelman [1977], podkreślali także, iż mowę kierowaną do małych dzieci modyfikuje to, o czym można z nimi rozmawiać w związku z ich rozwojem poznawczym. Ma to takie samo znaczenie, jak sposób, w jaki się mówi; to, o czym się mówi, może samo przez się modyfikować wypowiadanie; największe ograniczenia ciążące na mowie łączą się z troską o to, by być zrozumianym. W związku z tym matka posługuje się słownictwem prostym i wykorzystuje przekazy krótkie, zrozumiałe i dobrze skonstruowane.

c) *Cechy dotyczące poziomu syntaktycznego*

Wypowiedzi kierowane do małego dziecka są często znacznie krótsze niż zazwyczaj w mowie potocznej. E. L. Newport i inni [1977] obliczyli średni czas trwania wypowiedzi, jakie matki kierują do swych dzieci w wieku 12-27 miesięcy. Ten czas trwania wynosi średnio 4,24 słów (gdy matki zwracają się do eksperymentatora, czas ten wynosi 11,94 słów). Wydaje

się, że matki bardzo wyraźnie skracają swe wypowiedzi w trosce o to, by skupić na nich uwagę dziecka; wiedzą dobrze, że gdyby mówiły zbyt długo — dziecko nie mogłoby przez cały czas koncentrować na ich wypowiedziach uwagi.

E. L. Newport i inni [1977] starali się także wyjaśnić, z jak znaczną zrozumiałością matki mówią do swych dzieci. Okazało się, że jedynie 4% ich wypowiedzi mogło być uznanych jako niezrozumiałe z powodu zbyt nisko ustawionego głosu lub zbyt znacznego charakteru zwarto-wybuchowego głosek w ich wypowiedziach. Natomiast gdy zwracały się do innych osób dorosłych, to niezrozumiałość ich wypowiedzi osiągała aż 9%. Matki zwalniały tempo swej mowy, akcentując granice między grupami słów i między frazami, sprawiając przez to, że ich wypowiedzi stawały się bardziej jasne. Tylko jedna wypowiedź na 1500 zawierała zniekształcenia w układzie słów. Jest to najniższy wskaźnik procentowy w porównaniu z tym, co występuje w konwersacji osób dorosłych. Warto odnotować, że W. Labov [1970] występował przeciwko koncepcji, iż nasze codzienne rozmowy są wypełnione frazami zniekształconymi. Badania jego wskazywały na fakt, że tylko 2% fraz charakteryzuje się agramatyzmami. Mimo wszystko ten wskaźnik jest zbyt niski w odniesieniu do dyskursów matek z małymi dziećmi. Czy nie oznacza to, że matka w rozmowie z dzieckiem posługuje się całkiem uproszczoną składnią?

E. L. Newport i inni [1977] uważają, że nie jest słuszne mówienie o „uproszczonej składni" dla scharakteryzowania sposobu, w jaki matki konstruują swe wypowiedzi. Okazuje się, że tylko 30% tych wypowiedzi ma charakter deklaratywny, podczas gdy wśród dorosłych procent ten wynosi 87. Co więcej, tylko 28% ich wypowiedzi nie wywodzi się z innych złożonych układów w porównaniu z 45% w odniesieniu do mowy „normalnej".

Obserwacje te zaprzeczają utożsamianiu zwięzłości wypowiedzi matki z pewnym uproszczeniem syntaktycznym. Gdy matka korzysta najczęściej ze zdań oddzielanych od siebie, nie powiązanych spójnikami, nie oznacza to wcale, że w obrębie każdego zdania nie ma wypowiedzi złożonych pod względem syntaktycznym. Gdy w dyskursie występującym wśród dorosłych konstrukcje pytające i rozkazujące występują w wypowiedziach zdaniowych bardzo rzadko, to w dyskursie macierzyńskim są bardzo częste. Występuje tu 44% konstrukcji pytających i 14% konstrukcji rozkazujących.

Okazuje się więc, że w trosce o to, by być zrozumianą, matka bardzo się stara o to, by uczynić prostym swój przekaz przeznaczony dla dziecka, bardziej pod względem transmisji (przez przystosowanie go do możliwości poznawczych dziecka dzięki skrótowej formie, zrozumiałości i poprawnego tworzenia) niż pod względem wypracowania jego składni. Posługuje się większą różnorodnością konstrukcji syntaktycznych niż w zwykłych sytuacjach. Chodzi tu o uproszczenia ułatwiające rejestrowanie ich przez dziecko,

a nie o uproszczenia syntaktyczne („Processing simplicity not syntactic simplicity" [Newport (i inni) 1977 s. 127]). Wszystko to wskazuje na fakt, że matka usiłuje przede wszystkim komunikować się z dzieckiem, uwzględniając jego możliwości, a nie dawać mu lekcji syntaktyki zgodnie z jakimś określonym programem. Dochodzimy w ten sposób do ostatniego punktu w naszych rozważaniach na ten temat.

d) *Cechy dotyczące poziomu dyskursywnego*

W badaniach dotyczących 42 matek oraz ich dzieci w wieku od 11 miesięcy do 2 lat D. J. Messer [1980] zajął się oceną dyskursu matek. Okazało się, że jest on bardzo r e d u n d a n t n y w stosunku do sytuacji, w jakiej przebiega. Matka dzieli go „na epizody słowne" — według określenia Messera (*verbal episodes*) — to znaczy na ciągi całych wypowiedzi, z których każdy odnosi się do konkretnego przedmiotu. A oto jeden z typowych epizodów słownych [s. 33]:

Epizod B:
1. O, jaki ładny samochód.
2. Ty lubisz samochody, prawda?
3. Co z nim zrobisz?
4. Czy chcesz zrobić, żeby on jechał?

Matka pokazuje samochód dziecku. Oboje trzymają go w ręku, a dziecko potem go zatrzymuje u siebie.

Matka dokonuje wiele powtórzeń dotyczących konkretnego punktu odniesienia, jaki tu występuje. W tym celu posługuje się bądź nazwami (wypowiedzi 1 i 2), bądź zaimkami (wypowiedzi 3 i 4). W każdym z tych słownych epizodów odnaleźć można te same typy fraz używanych przez matkę: frazy pytające, deklaratywne (oznajmujące) i rozkazujące, wielokrotnie powtarzane.

Granice pomiędzy epizodami słownymi są oznaczane przerwą czasową dłuższą od tych, jakie występują w obrębie tego samego epizodu. Każdy nowy epizod rozpoczyna się po pewnej manipulacji przedmiotem, którego będą dotyczyć pytania. Można także zaobserwować, że pierwsza przynajmniej wypowiedź zawiera ogólną nazwę przedmiotu, do jakiego odnosi się epizod słowny, jak o tym świadczy przykład epizodu C, będącego dalszym ciągiem poprzedniego.

Epizod C:
5. To jest autobus.
6. Autobus.
7. Masz tu go.

Dziecko bierze autobus do ręki i pokazuje go matce. Oboje trzymają go w rękach.

Wraz z wiekiem dziecka (a dzieci uczestniczące w tych badaniach miały mniej niż dwa lata) granice między poszczególnymi epizodami słownymi

bywają coraz mniej wyraźnie zaznaczone. Nie występują już tak jak dawniej manipulacje nowym przedmiotem przed rozpoczęciem epizodu słownego i nie zawiera on na początku nazywania przedmiotu.

Obserwując sposób, w jaki matki prowadzą dyskurs z dzieckiem, i sposób, w jaki on ewoluuje, można zauważyć podstawową cechę ich zachowania, jaką jest zawsze uwzględnienie reakcji dziecka. Zachowanie matki ma charakter zrytualizowany na wzór tego, co mogliśmy zaobserwować na poziomie komunikacji przedsłownej. Pozwala to wcześniej zapowiadać dziecku niektóre jej działania.

Wielu autorów wspomina tę istotną cechę dotyczącą powtórzeń[5] w dyskursach matek. J. B. Gleason [1977] łączy to zjawisko z *feedback*; zgodnie z tym matka powtarza dotąd, aż otrzyma oczekiwany od dziecka *feedback*; może to być drobny ruch głowy, spojrzenie, gest lub jakiś inny sygnał. Gleason zaobserwował także, że matki czynią powtórzenia nawet wówczas, gdy dziecko dostarcza im całkiem wyraźnego *feedback*, tak jak to ma miejsce w następujących przykładach [s. 202]:

Dziecko (wskazuje na książkę ołówkiem): uh.
Matka (czyni znak głową): książka, książka (*book, book*).
Dziecko (chwyta książkę).
Matka: Widzisz książkę? (*See the book?*)
Matka: Złap piłkę! (*Get the ball!*)
Dziecko (podnosi piłkę i zbliża się do matki).
Matka: To dobrze, złap piłkę, złap ją! (*That's right, get the ball, get it!*)

W pierwszym przykładzie matka dokonuje rozszerzenia swej poprzedniej wypowiedzi, podczas gdy w drugim przykładzie dostarcza dziecku werbalizacji dotyczącej swego działania, werbalizacji spełniającej rolę mowy wewnętrznej, której dziecko jeszcze nie posiada. Istotne wydaje się, by rozumieć te repetycje matki jako sposób dostarczania własnego *feedback* do wypowiedzi dziecka; daje mu w ten sposób znać, że je zrozumiała, przyznając mu zarazem miejsce podmiotu mówiącego w ich „konwersacji". Powtórzenia te dają dziecku przyjemność dowiedzenia się o tym, że jest zrozumiane, co jako procedura wydaje się czymś zasadniczym.

D. J. Messer [1980] jest zdania, że powtórzenia w trakcie tego samego epizodu słownego pozwalają matce umożliwić wybór, jakiego może dokonać dziecko spośród jej wypowiedzi, aby przyswoić sobie te, które są dla niego najłatwiejsze do zinterpretowania i zrozumienia. W takim podejściu do rozumienia przez dziecko słów matki powtórzenia odgrywają rolę zróżnicowaną w zależności od wieku dziecka. Zapoznają je z nazywaniem, zanim

5 Przez powtórzenie rozumiemy tu nie tylko dosłowne powtórzenia, lecz także takie, w których matka wyraża swe wypowiedzi powtarzając je z niewielkimi zmianami treści. Chodzi więc tu o powtórzenia semantyczne.

stworzą okazję, by odkryło relacje syntaktyczne. W ten sposób rozmaite procedury dyskursywne wprowadzane przez matkę wydają się związane z jej troską o to, by być dobrze zrozumianą przez dziecko i z kolei rozumieć też jego wypowiedzi.

Omówione zostały wszystkie cechy tego specyficznego rejestru mowy kierowanej do dziecka. Przed podsumowaniem tej analizy warto szczegółowo określić dwa punkty, a mianowicie: 1) nie jest on typowy jedynie dla matki i 2) matka nie posługuje się tym rejestrem zawsze, zwracając się do dziecka.

M. Shatz i R. Gelman [1977] wykazali, że dzieci w wieku 3 lat potrafią zmieniać rejestr, gdy zwracają się do bardzo małych dzieci. Posługują się procedurami podobnymi jak ich matki. Należy do nich: duża częstotliwość powtórzeń, stosowanie krótszych wypowiedzi i apeli mających na celu skupienie uwagi. Ten specyficzny rejestr wydaje się związany ze zdolnością socjolingwistyczną, jaką przyswajają sobie dzieci wraz z innymi nowymi nawykami w zakresie komunikacji.

W jednym ze studiów porównawczych obejmujących matki i młode kobiety nie będące matkami i nie mające większych doświadczeń w kontaktach z dziećmi C. E. Snow wykazał, że ta ostatnia grupa zwracając się do dzieci modyfikowała swój sposób wypowiadania, czyniąc to podobnie jak matki z grupy eksperymentalnej, poprzednio opisywane. Podejmowane były także badania obejmujące ojców oraz innych mężczyzn. Wykazały one, że ci ostatni posługiwali się w kontakcie z małymi dziećmi rejestrem mowy zbliżonym do opisywanych wcześniej matek.

Każda osoba chcąca się porozumieć z dzieckiem posługuje się rejestrem nie należącym nieodłącznie do matek, które jednak manipulują stosowanym przez siebie rejestrem w sposób specyficzny, jak wykazały to m.in. badania prowadzone przez J. A. Rondala [1980]. Stwierdził on, że istnieją różnice pomiędzy mową matek a ojców, choć oba rodzaje należą do tego samego rejestru, ponieważ zachodzące w nich zróżnicowania mają charakter wewnętrzny, charakteryzujący się wcześniej przez nas opisanymi cechami.

Specyficzny rejestr mowy stosowany wobec dzieci nie stanowi w dosłownym sensie typowo macierzyńskiej cechy. Nie jest on jedynym rejestrem, jakim się one posługują zwracając się do swego dziecka. Zbyt wielkie przywiązywanie do niego wagi może na drugi plan przesunąć inne wymiary, jakie należy brać pod uwagę w mowie matki do dziecka. Jedna z matek opisywanych przez O. K. Garnicę, zapytana o sposób zwracania się do swego dziecka, wyraziła — być może nieświadomie — znaczenie tego wymiaru, mówiąc w ten sposób [1977 s. 87]: „Często myślę, gdy zwracam się do dziecka, które ma dwa lata życia i które o coś proszę, że nie robię nic, by przekonać się, czy rzeczywiście może mnie ono rozumieć. Zdaję sobie sprawę wówczas z tego, że w takich momentach jest mało prawdopodobne, by odpowiednio zareagowało".

Na podstawie powyższego kontekstu nawiązującego do wywiadu z matką O. K. Garnica interpretuje opinię matki jako sygnał troski, jaką przejawia dla ustalenia komunikacji afektywnej. Matka ma świadomość, że gdy pozostawia dziecko samo i nie zajmuje się jego reakcjami, to wówczas ono nie reaguje. Uwaga ta stanowi dla nas bardzo jasną informację o tym, że istnieje też osobny wymiar, który spróbujemy teraz przedstawić, a który był omawiany przez R. Diatkine'a jako tzw. luźny dyskurs [1975]. Mowa matki bywa także pewnym „luźnym dyskursem".

Gdy matka przeznacza swemu małemu dziecku „więcej czasu" na komunikację słowną w swym specyficznym rejestrze mowy przeznaczonej dla dziecka, to zdarza się, że zostaje nawiązany dyskurs bez względu na rodzaj komunikacji, tak jak to zostało wcześniej opisane.

W takiej sytuacji matka traktuje dziecko nie jako istotę odrębną od siebie, lecz jako przedłużenie siebie. Nie mówi do dziecka, by mu coś powiedzieć, ani też po to, by nawiązać proces komunikacji dostosowany do niego. Mówi w obecności dziecka „o wszystkim i o niczym" i jeśli zastanawia się nad zachowaniem dziecka, to może się ono jej wydawać nasycone pewnym znaczeniem, a niekiedy znów bezsensowne.

Diatkine [1976 s. 602] zaobserwował, że te słowa wypowiadane „bezcelowo" nie są jednak całkiem pozbawione znaczenia: „Pomiędzy złudzeniem istnienia komunikacji i uświadamianiem sobie niezrozumienia przez rozmówcę wytwarza się u osoby dorosłej przekonanie, iż nie można uznawać, że interakcja nie ma znaczenia, lecz że rozmówca stanowi istotną część tego, który mówi. Przeżywane fantazmaty wyrażają się łatwiej wówczas, gdy dorosły przywiązuje mniej wagi do tego, co powiedział, i gdy nie jest w pełni przekonany o tym, że miało to jakieś znaczenie". Występuje tu — według R. Diatkine'a — prawdziwy „stan łaski", w którym matka akceptuje cofanie się do poziomu swego dziecka i nie zastanawia się nad tym, czy ona i dziecko tworzą rzeczywiście odrębne istoty.

Dziecko odbiera bardzo złożoną „kąpiel językową" dzięki relacji zawierającej zarazem odrębność i stan połączenia. Wprowadza to dwa rodzaje uzupełniających się dyskursów, a mianowicie s p e c y f i c z n e g o r e j e s t r u i l u ź n e g o d y s k u r s u. Ta „kąpiel językowa" jest czymś całkiem innym niż przepływem słów docierających do dziecka ze strony telewizji lub radia. Ten rodzaj przekazu nie jest do dziecka bezpośrednio kierowany i nie jest zgodny ze specyficznymi warunkami, jakie zostały tu opisane.

Matki, które potrafią dostarczyć dziecku „luźnego dyskursu", potrafią także zapewnić mu specyficzny rejestr mowy, przystosowany do jego rozwoju, z kolei podczas „kąpieli językowej" dziecko „zabiera głos". Obecnie przyjrzymy się bliżej związkom istniejącym między tymi dwoma zjawiskami.

2. Wpływ sposobu rozmowy matki z dzieckiem na jego rozwój mowy

Gdy się już uchwyci bardzo charakterystyczny sposób, w jaki matka rozmawia ze swym dzieckiem, to warto się zastanowić, jakie są implikacje tego jej zachowania dla językowego rozwoju dziecka. R. Brown [1977] podkreśla, że występuje dość wyraźna różnica, jeśli chodzi o intencje matki i obserwowane efekty. Matki postępują zgodnie z określoną intencją, lecz działanie ich może mieć całkiem inne efekty, których wcale nie podejrzewają.

Uwzględniając tę podwójną perspektywę, mogliśmy zaobserwować dwa rejestry mowy, jakimi posługują się matki: rejestr „specyficzny" i rejestr „luźnego dyskursu".

1° *Efekty specyficznego rejestru mowy*

Matki badane przez O. K. Garnicę [1977] stwierdzały, że zmieniają rejestr po to, by u c z y n i ć k o m u n i k a c j ę n a j b a r d z i e j s k u t e c z n ą, a rodzice, których badał C. A. Ferguson [1977], pytani o motywy zachowań wobec dziecka, oświadczali, że chodziło im o n a u c z a n i e d z i e c k a j ę z y k a. Według R. Browna te dwa rodzaje odpowiedzi nie przeciwstawiają się sobie. Stwierdza on, że w pierwszym przypadku matki były badane bezpośrednio po rejestrowaniu zachowań interakcyjnych z dzieckiem. Natomiast w drugim przypadku rodzice w badaniach C. A. Fergusona mieli do czynienia z sytuacją abstrakcyjną, wykraczającą poza wymianę z dzieckiem. R. Brown uważa więc, że w drugim przypadku rodzice zmuszeni byli bardziej do intelektualizowania swych zachowań i kładzenia większego nacisku na intencje wychowawcze. W rzeczywistości wydaje się, że ta ostatnia postawa nie dominuje u rodziców i składają się na to dwa powody:

1. Małe dzieci zwracając się do młodszych od siebie posługują się specyficznym rejestrem i nie osiągają poziomu „dystansu metajęzykowego", który umożliwiałby im „uczenie" innych dzieci. Są one jedynie zdolne do tego, by mówić w sposób czyniący ich mowę bardziej zrozumiałą w danej sytuacji. Uwzględniając pewne ograniczenia w rozmowie z młodszymi od siebie dziećmi, ujawniają troskę raczej o to, by móc się komunikować, niż o to, by kogoś czegoś nauczyć.

2. Istota uproszczeń dokonywanych przez matki w stosowanym rejestrze nie przemawia na korzyść pewnej troski o to, by zapewnić przede wszystkim proces nauczania. Mogliśmy dostrzec, że ich wypowiedzi, jakkolwiek krótkie, zawierają złożone formy syntaktyczne. Matki nie posługiwały się metodami przyjmowanymi najczęściej w procesie nauczania, gdzie najpierw występują struktury prostsze, a potem bardziej złożone, lecz dostarczały swym dzieciom bardzo różnorodnych struktur. W ich oddziaływaniach nie można odnaleźć stopniowania syntaktycznego zmierzającego od form najprostszych do bardziej złożonych.

To, co czynią matki posługując się złożonymi formami syntaktycznymi, jest — być może — łatwiejsze dla dzieci. R. Gelman i M. Schatz [1977] zaobserwowali, że wypowiedzi złożone występowały w sytuacjach szczególnych, gdy chodziło albo o kierowanie działaniem dziecka, albo o wywołanie u niego odpowiedzi, co do której matki wiedziały, iż dzieci będą mogły jej udzielić zgodnie z przykładem podanym w poprzednim rozdziale: „Wiesz, co to jest?" (*Do you know what that is?*), gdy matka pyta dziecko biorące do ręki statek. Odpowiada jej ono: „Hmm... statek". A zatem gdy matka posługuje się takim rodzajem wypowiedzi, kontekst sytuacyjny pomaga dziecku w zrozumieniu.

Dzięki kontekstowi matka dostarcza dziecku tyle samo do usłyszenia, co do zobaczenia, starając się, by jej słowa były wyraźne i łatwe do zrozumienia mimo złożonych form syntaktycznych. Podstawowym zamiarem matki jest komunikowanie się. Dzięki tej postawie, być może, odkrywa ona to, co jest dla dziecka proste w procesie nabywania języka. Staje się w ten sposób mimowolnie nauczycielką doskonałą, która potrafi uczynić swe wypowiedzi prostymi dla dziecka przez powiązanie ich z kontekstem, aby dziecko mogło je zrozumieć bez względu na ich stopień złożoności syntaktycznej.

Dzięki tej komunikacji matka umożliwia dziecku dostęp do języka, dostarczając mu tego, co C. E. Snow [1972 s. 561] nazywa „lekcjami języka". Odnajdujemy w tych lekcjach specyficzny klimat zabawy i przyjemności, który obserwowaliśmy w dialogach przedsłownych między matką a dzieckiem.

R. Brown [1977], dokonując syntezy wielu badań dotyczących specyficznego rejestru mowy, oddziałującego na małe dziecko, uważa, iż żadne dziecko nie może nauczyć się mówić nie korzystając z kilku charakterystycznych cech tego rejestru. Przedstawia swe poglądy w następujący sposób: „Teraz mogę znaleźć odpowiedź na to pytanie zadawane przez rodziców, na które dotąd nie znajdowałem odpowiedzi". Brzmi ono: „W jaki sposób matka może ułatwić uczenie się języka swemu dziecku?" Odpowiedź moja jest następująca: „Bądźcie przekonani, że wasze dziecko może rozumieć więcej, niż powiedzieć, i przede wszystkim starajcie się z nim porozumiewać i dbajcie o to, by je rozumieć i być przez nie rozumianym [...] Nie istnieje żaden zbiór reguł dotyczących sposobu mówienia z dzieckiem, którego nie można by przyrównać do tego, co wy znacie podświadomie. Jeśli potraficie odpowiednio wykorzystać proces komunikowania się, to wszystko inne będzie przebiegać w sposób oczekiwany" [s. 26].

Dzięki temu, że matki pragną się komunikować z dzieckiem za pomocą specyficznego rejestru mowy, zapewniają mu rzeczywiste nauczanie języka. R. Brown stwierdza, że nie wszystkie dzieci mają jednakową okazję do

skorzystania z tego specyficznego rejestru mowy. Badania porównawcze mające na celu ukazać wpływ tego rejestru na nabywanie przez dziecko zdolności posługiwania się językiem były podejmowane przez niektórych autorów.

Badania R. D. Hessa i V. C. Shipmana [1965] wskazywały m.in. na zubożone wspomaganie rozwoju języka, niedostatecznie dostosowane do zdolności dziecka, utrudniające prawidłowy rozwój języka.

K. E. Nelson, G. Carskaddon i J. Bonvillan [1973] wykazali, że podstawową zmienną mającą znaczenie istotne dla procesu nabywania języka jest jakość podtrzymywanej rozmowy. R. Diatkine [1977 s. 123] przedstawił swą opinię, pisząc w ten sposób: „Jeśli dzieci wywodzące się ze środowisk bardziej sprzyjających ich rozwojowi mówią lepiej, to przyczyną tego nie jest to, że lepiej do nich mówiono, lecz fakt, że w ogóle do nich mówiono!"

Pokrywa się to z wynikami badań G. Wellsa [1978 s. 467] dotyczącymi czynników ułatwiających harmonijny rozwój języka: „Ze wszystkich zmiennych uwzględniających środowisko językowe dziecka najlepszym wskaźnikiem rozwoju języka jest zakres funkcji pragmatycznych wykorzystywanych podczas zwracania się do dziecka. Dotyczy to zarówno stopnia opanowania systemu językowego, jak i poszczególnych funkcji z tym systemem związanych".

Tak przedstawiają się wpływy rejestru mowy przystosowanego do potrzeb dziecka. Obecnie zajmiemy się istotą luźnego dyskursu.

2° *Efekty luźnego dyskursu*

Matki nie wydają się mieć żadnej ściśle określonej intencji wobec swych dzieci, gdy rozmawiają w ich obecności, nie starając się specjalnie o komunikację ani ustalenie wymiany. Zachowanie to wydaje się mieć jednak istotne znaczenie dla dostępu dziecka do mowy. Zauważono, że w tej sytuacji występuje wiele emocji w relacjach między matką a dzieckiem i że dziecko przejawia wiele echolalicznych powtórzeń. Dzięki temu luźnemu dyskursowi dziecko przyswaja sobie gotowe wyrażenia, niekiedy nawet takie, których rodzice woleliby, aby ich wcale nie znało! Dziwią się niekiedy, skąd ich dziecko nauczyło się tak „nieprzyzwoitego słowa" lub jakiegoś zwrotu zupełnie nieodpowiedniego dla jego wieku. Otóż luźny dyskurs wydaje się leżeć u podstaw tego rodzaju nabytków. T. Slama-Cazacu [1977] zaobserwowała, że w wyrażeniach dziecka będących echem mowy dorosłych można dostrzec występowanie „bloków syntaktycznych" rozwiniętych, lecz dziecko nie potrafi posługiwać się złożonymi ich elementami poza tymi całościowymi blokami.

Rola dyskursu luźnego sprowadzałaby się m.in. do tego, by zapewnić dostęp do mowy pomimo charakteryzującego dziecko ubóstwa zasobu językowego.

Wydaje się, że podstawowy efekt luźnego dyskursu dotyczy najgłębszego poziomu wymiany językowej; wiemy dobrze, że dwa aspekty komunikacji, a mianowicie nawiązanie kontaktu i transmisja informacji, są z sobą wewnętrznie powiązane. Każdy z tych aspektów może być w rozmaity sposób uprzywilejowany w odniesieniu do drugiego, tworząc całą gamę różnych rodzajów wymiany.

Stosunek „luźnego dyskursu" do „specyficznego rejestru" wyraża się w różnych modalnościach wymiany. Podstawowy wymiar w dyskursie luźnym ma aspekt nawiązania kontaktu. Matka mówi, ponieważ blisko niej znajduje się dziecko i ono się liczy w jej oczach. Dlatego ono stanowi katalizator dyskursu inicjowanego przez matkę. Co więcej, występuje tu bardzo szczególny kontakt, w którym można dostrzec, że matka nie odcięła się od alternatywy traktowania dziecka jako przedłużenia jej samej lub jako innej, odrębnej od niej istoty.

Klimat, w jakim realizuje się luźny dyskurs, przypomina to, co powiedziane zostało wcześniej na temat obiektu przejściowego; tworzy się pewna strefa, w której przeciwstawienie świata obiektywnego i subiektywnego nie zostało określone. Całe życie psychiczne jest ukierunkowane potrzebą uporania się w sposób możliwie najmniej bolesny z tymi opozycjami i związanymi z nimi decyzjami.

W ramach luźnego dyskursu dziecko może bez wątpienia wyciągnąć korzyści z dostosowanej do jego możliwości mowy, która wyznacza granice między tym, co subiektywne, a tym, co obiektywne. Jeśli dziecko może stać się rozmówcą dzięki specyficznemu rejestrowi mowy dostosowanemu do jego możliwości, to oznacza, że zapoznało się już ono w ramach wymian, w jakich uczestniczyło z okresami „luźnego dyskursu", udostępnianego mu przez matkę, gdzie nikt nie przyjmuje określonej pozycji, wyrażając wypowiedzi jedynie dla przyjemności lub po to tylko, by mówić.

Dostrzec tu można bardzo ważną rolę, jaką odgrywają te dwie modalności wymiany, do których należy luźny dyskurs i mowa dostosowana. Każda z tych modalności nabiera znaczenia jedynie w stosunku do drugiej. Oba sposoby aktywności językowej mają określone znaczenie; tradycyjna przestrzeń zapewniana przez luźny dyskurs wydaje się miejscem pozwalającym na to, by inny dyskurs mógł zostać usłyszany i zyskać charakter „nauczania" mowy.

Przyjmując takie podejście, zajmiemy się procesem występowania u dziecka pierwszych słów.

3. Istota pierwszych słów

Mogliśmy już zaobserwować, jak dziecko w okresie przedsłownym staje się podmiotem mówiącym, jak ono „mówi", manipulując dwoma aspektami (wypowiedzeniowymi i niewypowiedzeniowymi) języka. Tworzy ono na

swój sposób akty dyskursu, potrafiąc usytuować się w dialogu i przejawiając żądania, polecenia, oznaki zgody, ekspresje, które wskazują na początek czynności odnoszenia i oznajmiania, za pomocą których dziecko określa treść swego dyskursu.

Zanim zacznie mówić, dziecko wypróbowuje wszelką wypracowywaną czynność językową. Ustaliło już wcześniej komunikację w obrębie modalności słownej i zaczyna odkrywać podstawy jej funkcjonowania. Zanim zacznie mówić, rozumie już niektóre słowa do niego kierowane, a także niektóre z tych, które nie są przeznaczone dla niego.

Dziecko w ten sposób wypracowuje całą gamę znaczeń i konstruuje system opozycji w obrębie swego świata. Mimo wszystko nie przejawia jeszcze aktywności słownej. Czego zatem potrzeba więcej, by mogła się ona przejawić?

1° *Od podmiotu mówiącego do podmiotu nazywającego*

Istnieje powszechna opinia, że wszystkim przedsłownym „dyskursom" dziecka towarzyszą wokalizacje, którym nie można przypisywać charakteru słów. Może ono produkować dźwięk zbliżony do „mmm" lub „na-na", mający szczególny charakter niewypowiedzeniowy. Może też w bardzo ściśle określonym i zrytualizowanym kontekście posługiwać się dźwiękami „w połowie odniesieniowymi" i tak np. w zabawie z wymianą przedmiotu będzie zawsze produkowało taką samą wokalizację, by dać znać, że teraz jest jego kolej. Produkcje takie, jak „ma-ma-ma" — skwapliwie wzmacniane przez matki, choć oznaczają je same, mogą się odnosić także do innych osób.

Choć wszystkie tego rodzaje emisje pozostają odpowiednio zinterpretowane, to nie można jednak przypisywać im określonego typu funkcji odnoszenia ani przyznawać im statusu „słowa". Gdy dziecko produkuje emisję zbliżoną bardzo do jednego z naszych słów, np. „tata", wiadomo, że nie występuje tu słowo, ponieważ jego emisja nie odnosi się do ściśle określonego desygnatu. Zobaczymy dalej, że słowo pojawia się wówczas, gdy stwierdzamy, że jakaś emisja wokalna szczególnie odpowiada określonemu, oznaczanemu obiektowi, nawet jeśli emisja ta nie przypomina w żadnym razie naszych słów. Pierwsze słowo dziecka jest najczęściej ekspresją wokalną właściwą tylko jemu.

Jakie są szczególne okoliczności mające wpływ na pojawienie się pierwszych słów? Aby odpowiedzieć na to pytanie, musimy się odwołać do wnikliwych obserwacji przedstawionych przez M. Perron-Borelli [1976 s. 681-692]. Opisuje ona z wielką dokładnością sposób, w jaki jej córka Catherine w wieku 14 miesięcy wypowiedziała swoje pierwsze słowo. Pojawiło się ono po odbytej pewnego ranka długiej podróży, pełnej przygód, odbytej przez nią wraz z matką, w ciągu której zetknęła się w nowych miejscach z twarzami nie znanych jej osób. Do tej sytuacji, samej w sobie

trudnej, dołączyła jeszcze inna, bardzo dla Catherine niepokojąca, a mianowicie w nowym pomieszczeniu nie mogła samodzielnie poruszać się, ponieważ na wypastowanej podłodze ciągle się ślizgała.

Występowała tu dla Catherine pewna sytuacja traumatyzująca [s. 688], w której doświadczała ona dwóch rodzajów utraty: dotyczącej matki — tej, która była dotąd dobra i nie znikała — narażając ją na wiele zaburzających dotychczasowy stan dziecka doświadczeń, oraz utraty niedawno przyswojonej zdolności chodzenia samodzielnego. Dziecko w tej sytuacji doświadczało zarazem utraty przedmiotowej i utraty narcystycznej.

Matka wraz z córką udały się następnie do babci, gdzie Catherine znalazła odprężające ją otoczenie rodzinne. Matka wyjęła wówczas ze swej podróżnej torby misia, który był jedną z ulubionych zabawek córki i miał dla niej status przedmiotu przejściowego, tzn. obiektu pozostającego jakby w połowie w rzeczywistości obiektywnej, a w połowie w subiektywnej.

Gdy Catherine ujrzała swego misia, „złapała go gwałtownie, przycisnęła do piersi i zaczęła krzyczeć «ne-ne». Wiele razy powtórzyła «ne-ne», odsuwając misia od siebie, aby go powtórnie przytulić do siebie. Zauważyłam, że to słowo «ne-ne» nabrało niezwykłego charakteru, odmiennego od jej zwykłych wokalizacji. Całość tej sceny i powtarzanie tego słowa wskazywały wyraźnie na jego znaczeniowe powiązanie z misiem" [s. 628].

Wynika z tego, że odnalezienie swego misia nie wystarczało Catherine, musiała go „nazwać" i w ten sposób zaznaczyć swoje własne istnienie, a także istnienie swej matki, „dobrego obiektu", jakim jest matka w szczęśliwych momentach. W istocie Catherine posłużyła się dla nazwania swego misia wokalizacjami, jakie wydaje w momentach czułości spędzanych wraz z matką.

Jej miś w ten sposób nazwany przechodzi od statusu obiektu przejściowego do statusu obiektu realnego, w którym odbywa się jej projekcja obrazu dobrej matki, której jej brakowało podczas tego całego nieszczęsnego ranka. Jeśli jednak Catherine może dokonać takiej projekcji, to może także sama interioryzować postać dobrej matki dzięki nawiązaniu z nią szczęśliwej komunikacji. Jeśli miś jest dla niej matką, to jest zarazem nią samą w całym procesie zadośćuczynienia, jaki tworzy Catherine; czyni ona przejście od poziomu „mieć" do poziomu „być". By móc lepiej znieść stratę przedmiotową, interioryzuje postać swej matki i staje się sama dla siebie matką. Tworząc to, Catherine posługuje się wymiarem własnego indywidualnego istnienia.

W chwili popołudniowego odpoczynku, gdy matka chce się od niej na krótko oddalić, Catherine bardzo wyraźnie wypowiada: „ne-ne"; matka rozumie to jako prośbę o dostarczenie jej misia i stara się go dać do ręki córce.

W tej sytuacji matka i córka przeżywają silnie pewne doświadczenie: Catherine „mogła zweryfikować fakt, że wypowiedź oznaczająca wystarcza

do tego, by brakujący przedmiot mógł się na nowo ujawnić" [s. 690]. Matka z kolei odbiera to jako „cud komunikacji" [s. 690]. Wiemy dobrze, że matka nie oczekiwała tego rodzaju komunikacji, aby porozumieć się z dziewczynką, a jednocześnie nigdy przedtem akt komunikacji nie zaznaczył się z taką siłą [s. 690].

Przez fakt nazwania Catherine wobec swej matki nabrała wymiaru podmiotu, wychodząc z pewnego zamknięcia związanego z relacją w diadzie i doprowadzając w ten sposób do dramatycznego jej przerwania. Występuje tu bardzo wyraźne tworzenie się relacji potrójnej: „Matka, do której jest kierowany przekaz językowy, przestaje już być wyłącznym przedmiotem pragnień dla swego dziecka; jeśli matka okazuje się zdolna do zrozumienia tego przekazu i do zareagowania na niego, to dzieje się tak dlatego, że zaakceptowała ona fakt pozbawienia swej dotychczasowej wyłączności!" [s. 690].

Wspólne dzielenie z sobą znaczenia treści semantycznej wyrażenia „ne-ne" wprowadza nową relację dotyczącą matki i jej córki, gdzie każda z nich zajmuje własny wymiar w uznaniu jeszcze kogoś innego. Występuje tu wyraźna transformacja, odczuwana bardzo silnie przez obu partnerów. Doświadczenie związane z „pierwszym słowem" jest bardzo nasycone znaczeniem, dostarczając jednego bytu więcej zarówno dziecku, jak i matce. Na poziomie konstytuowania się podmiotów i wzajemnego rozpoznawania się dokonał się tu zasadniczy przełom.

Podczas powrotnej podróży w pociągu Catherine, której matka oddała misia, ułożyła go troskliwie w torbie „z całą macierzyńską czułością, jakby go chciała uchronić przed niebezpieczeństwem i zachęcić do spania. Było całkiem jasne, że pragnie ona sprawować nad nim opiekę w sposób zamierzony [...]" [s. 683]. Spoglądając na torbę, w której leżał miś, Catherine powiedziała „ne-ne" nie dlatego, by matkę poprosić o misia albo zapytać o coś na jego temat, ale by zaakceptować jego obecność i upewnić się co do niej. W ten sposób nazywanie pozwala powracać do tego, czego się nie widzi lub co jest nieobecne, i upewniać się o obecności danego przedmiotu.

Przez sprawowanie opieki nad swym misiem Catherine wykazuje, że wszystkie te troskliwe zabiegi przeznaczone są dla niej samej, ponieważ została ich pozbawiona tego ranka. Zajmując się swym misiem, Catherine identyfikuje się także z matką, interioryzując ją. Nie chodzi tu o zwykłe naśladowanie, lecz o „pewne naśladownictwo, które dokonywane jest z zachowaniem dystansu wobec drugiej osoby" [Doumic-Girard 1980 s. 505]. Ktoś inny może znaleźć się wtedy w jej wnętrzu.

W swej relacji z misiem Catherine dokonuje pewnej decentralizacji: jest zarazem pewnym „ja" (swą zinterioryzowaną matką) i pewnym „ja oglądanym" (swym misiem).

Następnego dnia rano Catherine kieruje swe wyrażenie „ne-ne" do innego pluszowego misia, którego nie może dostać, bo leży on wysoko na półce.

Jednocześnie z wielką uwagą obserwuje twarz matki, która „od razu odbiera jej prośbę w podwójnym wymiarze: raz jako pragmatyczne żądanie (by dać jej misia, którego nie może sama dostać), a z drugiej jako żądanie symboliczne (by potwierdzić dziecku wartość dokonanego przez nie uogólnienia semantycznego)" [s. 683].

Proces nominacji pozwolił Catherine w ten sposób dokonać operacji uogólniania. Zebrała ona w jedną klasę przedmioty mogące być e k w i w a l e n t a m i obiektu macierzystego, lecz które jednocześnie od niego całkiem s i ę r ó ż n i ą. Stało się to punktem wyjścia do tego, by Catherine mogła produkować nowe wyrażenia. W następnych dniach zaczęła używać nowych słów, przejawiać prawdziwą aktywność twórczą.

Towarzysząc krok za krokiem Catherine w jej opanowywaniu nominacji, mogliśmy zauważyć, jak to przechodzenie od podmiotu mówiącego do podmiotu nazywającego tworzy u dziecka całkiem nową relację z otaczającym je światem oraz innymi osobami. Wyodrębniając się od swej matki, z którą może się identyfikować, dziecko konstytuuje się jako podmiot i staje się zdolne do wchodzenia w bardziej obiektywne związki z rzeczywistością. Może też wchodzić w relacje trójstronne. Przez fakt dzielenia wspólnie ze wszystkimi treści semantycznych dziecko może rozszerzać zakres komunikacji językowej. Jeśli matka w ciągu pierwszego roku życia dziecka pozostaje często dla niego osobą uprzywilejowaną, z którą się komunikuje, dostęp do mowy pozwala mu rozszerzyć wymianę słowną na wszystkich członków rodziny, ponieważ zaczyna posługiwać się mową, należącą do wszystkich. Jest to bardzo ważny fakt, jeśli chodzi o tworzenie się osobistej odrębności i licznych identyfikacji, jakie można realizować za pomocą języka.

Istotą pierwszego słowa dziecka jest przede wszystkim nazywanie, dzięki któremu przyswaja sobie ono pewne znaczenie pozwalające mu przezwyciężać lęki utraty obiektu i utraty narcystycznej, jak to wyraźnie można było uchwycić w przypadku Catherine. Wtórnie nominacja może służyć do niedyskursywnych pytań, poleceń itp. aktów, w odniesieniu do których dziecko dysponuje wieloma innymi środkami obserwowanymi podczas wymiany przedsłownej.

Przyjemność nazywania dla samego nazywania jest zjawiskiem szeroko obserwowanym na początku procesu przyswajania sobie mowy przez dziecko. W istocie nominacja odgrywa bardzo ważną rolę w dostępie dziecka do mowy i dostarcza mu pewnej organizacji umysłowej, przez co pozwala mu przezwyciężać stany, w których odczuwanie pewnego braku może stać się niemożliwe do zniesienia. Słowa stają się dla dziecka środkiem „niepoddawania się bólowi pragnienia i przekształcania pragnienia w przyjemność pragnienia". To sformułowanie R. Diatkine'a [1977 s. 119] wyraża mocno cechę „tragicznych" starań, jakie podejmuje dziecko przyswajając sobie mowę. Proces ten może być trudny do zniesienia i może realizować się w sposób

zadowalający jedynie wówczas, gdy dziecko poświęci znaczną część swej aktywności językowej sferze zabawy, gdzie „nie istnieje opozycja między pragnieniem a przedmiotem, między narcyzmem a światem przedmiotowym. Występują tu momenty luźnych dyskursów u dziecka, dyskursów podejmowanych po to, by nic nie powiedzieć" [s. 119]. W ten sposób Diatkine omawia występującą u dziecka skłonność do mówienia po to, „by niczego nie powiedzieć" [s. 119]. Tym rodzajem wypowiedzi zajmiemy się obecnie.

2° *O potrzebie mówienia po to, by niczego nie powiedzieć*

Gdy dziecko zaczęło już nazywać przedmioty i mówić, nie oznacza to, że utraciło ono tę aktywność wokalną, która towarzyszyła jego dawnej produkcji przedsłownej. Gaworzenie nie zanika, gdy pojawiają się pierwsze słowa. Gaworzenie dostarcza dziecku pewnych korzyści związanych z jego charakterem przejściowym, pozostając poza „tragicznym" dylematem obecności i absencji.

W ten sposób gaworzenie pozwala dziecku pozostawać samemu, gdy matka jest nieobecna, dając przeżycia afektywne dające się porównać do obecności matki. Gaworzenie pozwala też dziecku pozostawać samemu, gdy matka jest obecna, tzn. pozwala dziecku aktywizować się także wówczas oraz rozwijać skutecznie zdolność bycia samym.

Powtórzenia echolaliczne też biorą udział w tej przejściowej aktywności podobnie jak wszelkie zabawy słowne, jakimi może się dziecko posługiwać.

Dziecko mówi zatem dla samej przyjemności wydawania dźwięków, odnajdując w tym przestrzeń pierwotną językową. Znało już dawniej to otoczenie dźwiękowe, kontinuum mowy wraz z jej rytmami, kolorytem i cechami intonacyjnymi. Różnicowanie słów i fraz przez dziecko było możliwe jedynie w sposób wtórny i jest ono bardzo zależne od bogactwa tego kontinuum.

We wszystkich społeczeństwach można odnaleźć obyczaj opowiadania dzieciom baśni i śpiewania rymów, co odpowiada ich potrzebie odbierania dźwięków mowy.

Mówi się zazwyczaj, że dziecko jest poetą... Nie wiemy, czy to przekonanie jest prawdziwe, lecz łatwo można zaobserwować zafascynowanie dziecka opowieściami, poematami, baśniami. Nawet jeśli ich treść przekracza możliwości zrozumienia przez dziecko, to mimo wszystko słucha ich ono z otwartą buzią. Lubi też wysłuchiwać kilkakrotnego powtarzania tych historyjek i wierszy, często słowa po słowie...

Ta potrzeba przejawiana przez dziecko trwa długo, nawet do tego okresu, gdy opanowało już ono w stopniu doskonałym zdolność posługiwania się mową. Jeśli chodzi o poziom jej opanowania, to trzeba przypomnieć, że pierwsze formy nazywania poprzedzają bardzo szybko pojawiające się krótkie, składające się z dwóch słów wypowiedzi, jak np. „zły pies" lub „dziecko śpi". M. Siguan Soler [1977] podkreśla fakt, że bardzo wcześnie do czynności

nazywania dołącza się wypowiadanie pierwszych fraz: „To, że w komunikacji słownej nie występują wyłącznie pojedyncze słowa izolowane, lecz że może się ona składać z zespołu słów, stanowi fakt, z jakim dziecko oswaja się bardzo wcześnie" [s. 66]. Odkrywanie przez dziecko procedur oznajmiania już w okresie przedsłownym znajduje zastosowanie natychmiast w jego mowie, gdy tylko przekracza granice nominacji.

Te „poważne" słowa i pierwsze wypowiedzi całkiem dobrze ukształtowane pod względem poziomu oznajmianych treści nie są jedynymi formami wykorzystywania mowy przez dziecko. Przeznacza ono znaczną część swej aktywności słownej na zabawy dźwiękowe, nie przejmując się treścią tego typu emisji. Występuje tu manipulowanie słowami, a nawet frazami, dokonywane dla przyjemności wysłuchiwania ich brzmienia.

R. Weir [1970] interesował się bardzo tym rodzajem aktywności słownej u swego syna. Oto przykład tego, co wypowiadał przed zaśnięciem w wieku dwóch lat i sześciu miesięcy: „Idź po okulary, idź po nie, idź na górę, idź wyjąć, idź po bluzę, spodenki, idź po buty" [s. 115].

D. McNeil [1970 s. 107] zaobserwował także zabawy słowne u dzieci i pisze o pewnym stylu przypominającym powstawanie fugi, przytaczając taki przykład: „Dorosły: To jest wytatuowany człowiek. Dziecko: Tu człowiek. Tatu człowiek. Znajdź tu tatu człowieka. Kto to? Tatu. Tu człowiek idzie, mamo? Tu człowiek. Tatu człowiek idzie? Kto da tu? Czytaj da tu. Traktor dere. Tatu człowiek".

R. Diatkine tym rodzajom produkcji słownej przypisuje bardzo ważną funkcję. Dziecko, jego zdaniem, tworzy sobie umiejętność posługiwania się mową w miarę tego, jak rozwija zdolność mówienia po to, by niczego nie powiedzieć. Można dostrzec, że ujawnia się u dziecka to, co mogliśmy zaobserwować w mowie matki, a mianowicie występowanie dwóch rodzajów dyskursu: poważnego, służącego do wypowiadania czegoś, i „luźnego", stosowanego po to, by niczego nie wypowiadać. Trzeba jednak podkreślić, że w tym ostatnim przypadku dziecko nie mówi wyłącznie po to, by niczego nie powiedzieć. Wypowiada ono swą potrzebę odnalezienia tej przestrzeni, która jest dla niego przestrzenią pierwotną języka — przestrzenią dźwiękową i przestrzenią ukrywania, w której mowa odzyskuje swą pierwotną wartość zabawy, przestrzenią, która pozwala dziecku wchodzić lepiej w dialektykę „tragiczną" mowy stosowanej po to, „by coś powiedzieć".

Ta zdolność mówienia po to, by niczego nie powiedzieć, odgrywa fundamentalną rolę w procesie przyswajania sobie języka przez dziecko. Osoby dorosłe, będąc „poważnymi", zapominają o tym zbyt często. R. Diatkine podkreśla, że niektórzy rodzice i wielu nauczycieli nie doceniają tego wymiaru mowy wypowiadanej dla samej przyjemności.

R. Diatkine uważa, że ważne jest, by matka raczej nagradzała u dziecka to, co nie ma znaczenia, aniżeli nadawała znaczenie temu, co go nie ma.

Może dzięki temu dzielić ze swym dzieckiem przyjemność związaną z zabawą słowną, ponieważ — według R. Diatkine'a — „zabawa słowna jest tym, co pozwala dziecku nauczyć się mówić" [1976 s. 600]. Zabawa ta jest także „niezbędnym warunkiem skolaryzacji" [s. 600], tzn. przygotowuje do tego rodzaju aktywności, by dziecko mogło na tablicy odczytać „Pada deszcz", gdy w rzeczywistości na dworze jest piękna pogoda. Wymagania szkolne zakładają, że dziecko zainteresuje się „językiem bez wyraźnej potrzeby, do czego okazję ktoś mu stwarza" [1977 s. 120]. W wychowaniu dziecka głuchego bardzo istotne implikacje pedagogiczne ma uznanie potrzeby mówienia, by niczego nie powiedzieć.

4. Podsumowanie.
Przez komunikowanie się z innymi dziecko uczy się mowy

„Posłuchanie różnych osób rozmawiających ze swoimi dziećmi dostarcza interesujących doświadczeń. Usłyszeć można takie np. pytania, jak «Gdzie jest piłka? Tu jest piłka. Daj piłkę mamie. Dobrze, daj mi piłkę, daj mi ją». Tego typu obserwacje jednak wydają się nie mieć znaczenia dla zmian, jakich można dokonać w modelach teoretycznych dotyczących rozwoju języka". W ten sposób J. B. Gleason [1977 s. 200] przedstawia przemiany, jakie zachodzą w naukowym podejściu do problematyki nabywania przez dziecko języka.

Choć uznaje się, że proces neurologicznego dojrzewania dziecka gra istotną rolę w przyswajaniu sobie mowy, to ostatnio podkreśla się w tej dziedzinie znaczenie istotne takiego czynnika, jak k o m u n i k a c j a: uczenie się mowy zależy przede wszystkim od sposobu, w jaki osoba starsza od dziecka zwraca się do niego zgodnie z zasadami nawiązywania prawdziwej relacji.

Proces nawiązywania relacji obejmuje najczęściej elementy świata zewnętrznego i występuje między dwoma partnerami, zakładając trzeci wymiar, dotyczący kontekstu sytuacji, w jakiej wymiana ma miejsce. To nowe podejście w analizie sposobów, za pomocą których dziecko przyswaja sobie mowę, pozwala nam uporać się ze sprzecznościami tkwiącymi w alternatywnych teoriach nabywania języka. Według J. S. Brunera [1978 s. 203] mieliśmy dotąd do dyspozycji dwie teorie: jedna z nich, niemożliwa do przyjęcia; reprezentowała asocjacjonizm i nie pozwalała zrozumieć, w jaki sposób dziecko opanowuje mowę, a druga — „teoria magiczna", oparta na wrodzonej predyspozycji językowej, także nie wyjaśniała procesu nabywania mowy.

Obserwacja matek mówiących do swych małych dzieci stwarza możliwość pominięcia obu wspomnianych teorii, sprzecznych z sobą. Obie wypływają z teorii informacji zbyt koncentrującej się na kodach i modelach syntaktycznych.

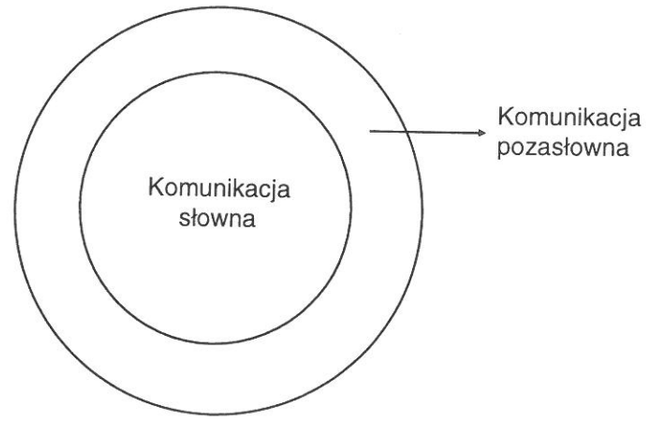
Troszcząc się przede wszystkim o to, by móc odpowiedzieć na potrzeby komunikacji przejawiane przez swoje małe dziecko, matka nie potrafi kierować do niego wypowiedzi całkowicie przystosowanych do jego możliwości. Dziecko wcale nie uczy się mówić poczynając od zbioru fraz, najczęściej agramatycznych, niekompletnych i mało zrozumiałych, jak to zakładali teoretycy przekonani o wrodzonym charakterze procesu nabywania mowy. Tymczasem matka, pragnąc być zrozumiana przez dziecko, kieruje do niego wypowiedzi jasno sformułowane i łatwe do zrozumienia. Sytuacja, w jakiej przebiega komunikacja, odgrywa istotną rolę w tej wymianie. Odwołuje się do niej matka, by skierować do dziecka przekaz, który może ono wówczas zrozumieć, nawet jeśli nie opanowało jeszcze zdolności dekodowania informacji. W wymiarze pragmatycznym i dyskursywnym języka matka coraz bardziej dostosowuje swą mowę do potrzeb dziecka, doprowadzając do tego, by mogło ono słyszeć oczami. Kanał wzrokowy ma takie same (a może nawet większe) znaczenie, jak kanał słuchowy, bo — według J. Macnamary [1972] — dzieci mogą się nauczyć mówić w zależności od tego, czy potrafią uchwycić znaczenie tych wypowiedzi, które słyszą wykorzystując to, co widzą. Staje się to możliwe dzięki kontekstowi sytuacji wymiany i wszelkiej komunikacji pozasłownej określanej mimiką, ekspresją twarzy, kontaktem wzrokowym, ekspresywnymi gestami i postawą ciała. Mogliśmy zauważyć, jak matka tworzy pewną konwersację z dzieckiem, wykorzystując wszystkie te wskazówki pozasłowne pochodzące od niego. Reaguje ona na nie, wcześniej potrafiąc je zrozumieć i zinterpretować. Dziecko jest partnerem aktywnym, a zachowanie matki zależy w znacznej mierze od zachowania dziecka.

Od najwcześniejszego okresu życia dziecko jest poddane oddziaływaniu komunikacji przedsłownej. Gdy mówimy o tym, iż komunikacja przedsłowna poprzedza słowną, to nie oznacza wcale, że istnieje faza rozwojowa, w której komunikacja byłaby wyłącznie przedsłowna. Jest w życiu dziecka okres, gdy jego reakcje mają charakter wyłącznie przedsłowny, lecz na poziomie percepcji dziecko od urodzenia jest poddane oddziaływaniom słownym swej matki. Gdy zacznie już mówić, nie traci wszystkich swych możliwości komunikowania się przedsłownego, zachowując całe bogactwo kanałów, przez które można przekazywać, rejestrować przekazy i tworzyć dialogi.

Zwracając baczną uwagę na wymianę słowną, mamy skłonność do zapominania, że realizują się one w ramach komunikacji pozasłownej. U dziecka ten ostatni rodzaj komunikacji istnieje już w momencie pojawienia się mowy i znany jest pod nazwą komunikacji przedsłownej. Trzeba dodać, że wszelkie formy porozumiewania się dokonywane są u dziecka w powiązaniu z komunikacją bezsłowną, w której spojrzenia, mimika, gesty, postawy są nieodłącznie związane z każdą emisją słowną.

Mowa mieści się w procesie komunikacji totalnej, obejmującym komunikację słowną i pozasłowną. Wolimy posługiwać się terminem „pozasłowną" raczej niż „bezsłowną", ponieważ to ostatnie określenie zawiera w sobie pewną ideę opozycji, definiując ten typ komunikacji poprzez negację. W ten sposób wzmacnia się nacisk kładziony na komunikację słowną, tak jakby mogła istnieć sama.

Mówiąc o komunikacji pozasłownej, definiujemy ją nie przez sprecyzowanie, czym ona nie jest, lecz określenie, czym jest. Jest to komunikacja, która przekracza ramy języka, lecz bez której język nie może istnieć. Nie występuje ani opozycja, ani też rozbieżność między tymi rodzajami komunikacji. Schemat z ryc. 1 może wyjaśniać podejście ukazujące proces komunikacji jako koniunkcję, a nie dysjunkcję.



Ryc. 1

J. S. Bruner zaobserwował pojawienie się u dziecka schematów językowych komunikacji przedsłownej przemawiających na korzyść koniunkcji komunikacji słownej i pozasłownej. M. Bullowa [1979 s. 15], kładąc nacisk na tę ostatnią, stawia następujące pytania: „Dlaczego język miałby być podstawowym modelem wszelkiej komunikacji ludzkiej, jeśli tak znaczna jej część wykracza poza język, nawet u dorosłych?" Dzięki komunikacji dziecko ma zapewniony dostęp do mowy, co mu pozwala z kolei rozciągnąć w szerszym zakresie możliwości porozumiewania się. Mogliśmy zauważyć, w jaki sposób mowa stanowi uprzywilejowany środek, dzięki któremu dziecko może dokonywać nominacji zróżnicowań pozwalających mu się usytuować w stosunku do matki i do świata. To dzięki mowie właśnie dziecko konstytuuje się jako podmiot zdolny do uporania się z separacją i do wchodzenia w bardziej obiektywny kontakt z rzeczywistością. Nadaje to komu-

nikacji wymiar wymiany między jednostkami, które zostały wzajemnie przez siebie uznane jako różniące się poszczególnymi cechami.

Z tej mowy, tworzącej jego własną identyczność, dziecko czyni także użytek nie mający znaczenia komunikacyjnego, bawiąc się słowami i dźwiękami dla samej przyjemności. Ten rodzaj wykorzystywania mowy odgrywa istotną rolę w jej przyswajaniu sobie przez dziecko.

W komunikacji słownej odnaleźć możemy to, co zostało ujawnione w komunikacji przedsłownej: znaczenie k l i m a t u z a b a w y i p r z y j e m n o ś c i, bez którego żadna komunikacja, a następnie żadna mowa nie mogłyby się rozwinąć.

Obecnie zajmiemy się zastosowaniami tych rozważań w wychowaniu dziecka głuchego i podsumowaniem głównych myśli.

IV. PODSUMOWANIE. KOMPETENCJA DZIECKA W ZAKRESIE MOWY. JAK ZACHOWAĆ TĘ KOMPETENCJĘ U DZIECKA GŁUCHEGO?

Obserwacje przeprowadzane nad interakcjami między matką a dzieckiem, zachodzącymi od pierwszych dni jego życia, pozwoliły rozpoznać kompetencję w komunikacji, jaką przejawia niemowlę od momentu urodzenia się. Ujawniono także dzięki tym badaniom, że u małego dziecka potrzeby wymiany i komunikacji są tak samo silne, jak potrzeba pokarmu.

Przynajmniej przed pół wiekiem jeszcze myślano, że byłoby rzeczą niewłaściwą okazywanie niemowlęciu oznak uczucia. Miałoby być dla niego, według panujących wówczas opinii, szkodliwe branie na ręce, kołysanie i dostarczanie różnorodnej stymulacji. Był to efekt dość rozpowszechnionych na początku XX w. poglądów wśród lekarzy i pielęgniarek, że dla dziecka niewskazane jest przejawianie pobłażliwości. Zasady wychowania wypływające z teorii behawioralnej wniosły jedynie potwierdzenie tych opinii do praktyki pediatrycznej w tej epoce. Regularność zabiegów i zimny obiektywizm były zasadami rygorystycznie przestrzeganymi w wychowaniu dzieci. „Kierując się takimi zasadami, miliony matek, zresztą pełnych macierzyńskich uczuć, pozwalały płakać swym dzieciom, pozostając posłuszne najlepszym zaleceniom w tej dziedzinie i przeciwstawiając się odważnie «zwierzęcemu impulsowi», by brać je w ramiona i uspokajać. W głębi serca większość tych matek nie zgadzała się z tym, lecz kto odważył się przeciwstawiać specjalistom?" W taki sposób opisuje A. Montagu [1979 s. 98] sytuację matek stykających się z „nauką", która często wie znacznie mniej od nich, lecz której nie ośmielają się przeciwstawiać. Sytuacja jeszcze bardziej ciąży nad matkami dzieci głuchych otrzymujących od specjalistów rady raniące ich intuicję.

Od czasu, gdy ludzie nauki uznali zdolność niemowląt do dokonywania wymiany z matką (o czym same matki wiedziały zawsze), otwierają się nowe perspektywy w zakresie nabywania języka. Zainteresowania koncentrują się nie tylko na emisjach słownych dziecka dotyczących pierwszych słów, lecz rozpatruje się całe zachowanie niemowlęcia, starającego się komunikować i zdobywać pierwsze formy przyszłej mowy. W w i e l o r a k o ś c i k a n a ł ó w, za pomocą których dziecko stara się rozumieć i być rozumiane, dostrzega się, że przyswaja sobie ono znacznie wcześniej, niż zacznie mówić, całą „kompetencję komunikacyjną" według wyrażenia socjopsycholingwisty D. Hymesa [1972].

Język jest zatem analizowany i ujmowany jako część procesu wymiany charakteryzującego interakcję dziecka z otoczeniem. Interakcja ta leży u podstaw całego rozwoju dziecka w jego różnych aspektach: poznawczym, społecznym i językowym. Kompetencja językowa stanowi połączenie tych trzech zakresów. Mogliśmy zobaczyć, w jaki sposób od wieku ok. 6 miesięcy życia tworzy się dialog przedsłowny między matką a dzieckiem, w którym to ostatnie odgrywa rolę a k t y w n e g o p a r t n e r a. W tym dialogu dziecko zaczyna przyswajać sobie całą kompetencję „percepcyjną, ruchową, pojęciową, społeczną i językową" według Brunera [1975 s. 256], który wykazał, że w tych pierwszych formach wymiany dziecko odkrywa elementy procedur typowych dla dialogu, stosowanych do odnoszenia i do oznajmiania.

Kompetencja komunikacyjna otwiera zatem drogę dla k o m p e t e n c j i j ę z y k o w e j: początki języka sięgają momentu urodzenia i są zależne od wszelkich pierwszych relacji dziecka z matką i od sposobu, w jaki ona antycypuje możliwości komunikacyjne swego niemowlęcia. Można wówczas określić, w jakim stopniu historia rozwoju językowego może być typowa dla danego dziecka, i zrozumieć, dlaczego występuje tyle różnic wśród dzieci w ogólnej populacji, jeśli chodzi o sposób mówienia w wieku między trzecim a czwartym rokiem życia.

Mowa matki towarzyszy pierwszym interakcjom przedsłownym; gdy matka zwraca się do swego dziecka, które pragnie się z nią komunikować, zaczyna do niego mówić, znajdując w mowie właściwy środek porozumiewania się. Jeśli ten rodzaj wymiany rozwija się harmonijnie, matka akceptuje wszelkie produkcje dziecka jako coś, co chce dziecko jej powiedzieć, i odpowiada na nie w sposób dostosowany, nadając każdej relacji charakter znaczącego dialogu.

Wydaje się, że dziecko głuche mogłoby c a ł k o w i c i e k o r z y s t a ć z tych pierwszych form wymiany, rozwijając jak każde dziecko swoje k o m p e t e n c j e j ę z y k o w e w ramach zabaw zrytualizowanych i czynności opartych na wspólnie dzielonej uwadze. Dźwięki głosu matki nie docierają do niego, lecz odbiera ono to, co towarzyszy jej mowie: spojrzenia, mimikę, gesty i ruchy ciała. Przedstawiliśmy już znaczenie kanału wzroko-

wego w pierwszych formach wymiany, które może dziecko zrozumieć wykorzystując komunikację pozasłowną dzięki nim stworzoną, a także znaczenie mowy, w tym okresie całkowicie zależnej od kontekstu.

Nawet jeśli dziecko głuche nie słyszy tego, co matka do niego mówi, może jednak wyciągnąć pewne korzyści z ich interakcji. Wiąże się to z poglądami A. Hammara [1980 s. 6], który pisze: „W miarę jak wzrok zaczyna odgrywać tak ważną rolę w interakcjach realizowanych w ciągu pierwszego roku życia, dziecko głuche nie jest naprawdę niepełnosprawne w tym okresie życia w przeciwieństwie do dziecka niewidomego, dla którego brak wzroku jest prawdziwym upośledzeniem podczas wchodzenia w pierwsze formy wymiany, tak mocno oparte na wzroku".

W przypadku dziecka głuchego rozwój języka stanowi historię, która może rozpoczynać się całkiem pomyślnie. W jaki sposób zatem można by u tego dziecka zabezpieczyć to jądro kompetencji językowych, ustalonych w pierwszym roku życia, kiedy to matka i dziecko nawiązali z sobą szczęśliwą relację i gdy ono mogło się rozwijać jako podmiot mówiący?

Na początku drugiego roku życia, gdy komunikacja staje się coraz bardziej zależna od kanału słuchowego, a mowa matki bywa mniej zależna od kontekstu, dziecko głuche zapoznaje się z procesem trudniejszej komunikacji. Nie pojawiają się pierwsze słowa, podczas gdy całe jego zachowanie wydaje się je zapowiadać. W tym właśnie okresie w większości przypadków matka podejrzewa istnienie u dziecka głuchoty. Wykrycie głuchoty doprowadza prawie nieodwracalnie wówczas do przerwania wymiany istniejącej uprzednio między matką a dzieckiem głuchym, co A. Wilson [1975 s. 29] opisuje następująco: „Zanim postawiono diagnozę głuchoty, wydaje się, że miałam większą zgodność z zachowaniem się mego syna, które interpretowałam jako sposób powiedzenia mi czegoś. Zwykle reaguje się bez większych trudności na zachowanie się niemowlęcia. Wiadomo, że płacze, kiedy jest głodne, śpiące czy gdy ma mokro. Dziecko sygnalizuje pewną potrzebę i my na to reagujemy. Lecz kiedy wykryto u mego dziecka głuchotę, nie traktowałam go tak jak dawniej, jak dziecko, lecz widziałam w nim... GŁUCHEGO".

A. Wilson wyraża więc w sposób bardzo jasny naruszenie harmonii w relacji ze swym synem po dowiedzeniu się, że jest on głuchy. Przestaje go traktować jako podmiot porozumiewający się zgodnie z własnymi możliwościami tak jak dawniej. Traktować dziecko jako głuche znaczyło dla niej utracić wszelką zdolność komunikowania się z nim, ponieważ dla niej być głuchym oznaczało to samo, co być niemym, tzn. pozbawionym zdolności mówienia.

Nacisk kładziony na komunikację słowną doprowadza do ignorowania całkowicie roli komunikacji pozasłownej, otaczającej mowę i za pomocą której wiele informacji i wymian dokonywało się między A. Wilson a jej synem przed wykryciem u niego głuchoty. Oboje znaleźli się w sytuacji pogrążającej proces komunikacji i powodującej jej poważne zaburzenie. Przywiązując podstawowe znaczenie do mowy, której jej dziecko nie mogło słyszeć, matka traci zdolność wymiany, jaką dawniej mimowolnie dokonywała, gdy mówiła w naturalny sposób do syna, nie wiedząc jeszcze o jego głuchocie. Dziecko wówczas traci atmosferę dialogu i system znaczeniowy, w jakim realizowało wymianę z matką.

Jeśli to przerwanie się przedłuża, może mieć ono poważne reperkusje dla kompetencji komunikacyjnych i językowych dziecka głuchego. A. Wilson, uświadamiając sobie to przerwanie komunikacji, jakie przez swą postawę po wykryciu głuchoty narzuciła swemu dziecku, zmieniła swe zachowanie i wyjaśnia ten fakt następująco: „Zostałam zmuszona do przyjęcia takiej postawy — pisze w cytowanym tu fragmencie — wskutek informacji, jakie uzyskałam... Wobec specjalistów my rodzice odkładamy na bok nasze intuicje, nasze instynkty, a brak dyplomu sprawia, że czujemy się gorsi". Wiemy dobrze, jak mocno specjaliści podkreślają, że pierwsze miejsce należy przyznawać mowie w procesie komunikacji. „Lecz powinniśmy słuchać naszych instynktów. Gdy to nastąpi, profesjonaliści medyczni i pedagogiczni znajdą się w szkole, aby nam towarzyszyć i dopomóc we właściwym zrozumieniu problemu" [s. 29]. A istota tego zrozumienia polega na tym, że „musimy nauczyć się komunikowania się z naszym dzieckiem, wykorzystując dostępne mu środki i dostrzegając w jego zachowaniach środek komunikacji" [s. 29].

W ten sposób A. Wilson jako matka odnajduje sposób działania wraz ze swym dzieckiem, postępując wobec niego tak, jak to czyniła dawniej, określając swoje zachowanie na podstawie zachowania dziecka zgodnie z tą wspaniałą pedagogiką, jaką matki stosują zawsze, nawet o tym nie wiedząc. Jej głuche dziecko jest przede wszystkim dzieckiem, które ma cechę szczególną, że jest głuche, lecz pozostaje ono w pełni podmiotem mówiącym, istotą zdolną do komunikacji i posługiwania się językiem. Będzie więc matka kontynuować poszukiwanie dialogu i komunikacji z dzieckiem, jak to czyni każda matka wobec swego dziecka. Obserwowaliśmy, jak jedna z matek widząca w swym dziecku partnera potrafiła przystosować do jego możliwości swoje wypowiedzi, tworząc całą sieć znaczeń polisensorycznych.

Pierwszy punkt doprowadził do konkluzji, że dziecko głuche może być traktowane jako podmiot mówiący, a drugi punkt pozwala dostrzec, że dziecko głuche, jak każde inne dziecko tworzyć może prawdziwą kompetencję komunikacyjną i językową podczas pierwszych przedsłownych form wymiany ze swą matką. Jedynym sposobem zabezpieczenia tej kompetencji jest kontynuacja w traktowaniu go jako podmiotu mówiącego z wszelkimi

przynależnymi mu prawami, gdy głuchota została już wykryta. Choć jest to dziecko głuche, ma ono potrzebę realizowania komunikacji i uczestniczenia w znaczących wymianach, w którym będzie respektowany jego sposób wypowiadania się i gdzie będą mu dostarczane dostosowane do jego możliwości odpowiedzi.

Dziecko głuche jest przede wszystkim dzieckiem i ma te same potrzeby, jak inne dzieci. Przejawia także potrzebę mowy dostosowanej do jego możliwości. W jaki sposób możemy ją zapewnić? Aby odpowiedzieć na to pytanie, wydaje się niezbędne zdefiniowanie języka macierzyńskiego.

Bibliografia

Bally C., 1932: Lingustique générale et linguistique française, Paris, Ernest Leroux.

Benveniste E., 1974: Problèmes de linguistique générale, t. II, Paris, Gallimard.

Brown R., 1977: Introduction a Talking to children. W: C. E. Snow, C. A. Ferguson: Talking to children, Cambridge, Cambridge University Press ss. 1-30.

Bruner J. S., 1975: From communication to language. A psychological perspective. „Cognition" 3 ss. 255-287.

Bruner J. S., 1977: Early social interaction and language acquisition. W: H. R. Schaffer: Studies in mother-infant interaction, Proceedings of the Loch Lomond Symposium. Ross Priory, University of Strathclyde, September 1975, New York, Academic ss. 271-289.

Bruner J. S., 1978: On prelinguistic prerequisites of speech. W: N. Campbell, P. T. Smith: Recent advances in the psychology of language: language development and mother-child interaction, NATO Conference, Series 4a ss. 198-213.

Bullowa M., 1979: Before speech. The beginning of interpersonal communication, Cambridge, Cambridge University Press.

Collins G. M., Schaffer H. R., 1975: Synchronization of visual attention in mother-infant pairs. „Journal of Child Psychology and Psychiatry" (4) ss. 315-320.

Diatkine R., 1976: Du singulier usage de la parole dans la cure psychanalytique ou de l'intérêt de parler pour ne rien dire. „Revue française de psychanalyse" t. XL (4) ss. 595-604.

Dolto R., 1977: Lorsque l'enfant paraît, Paris, Le Seuil.

Doumic-Girard A., 1980: Développement affectif du petit enfant. „Rééducation orthophonique" 18 (116) ss. 495-508.

Ferguson C. A., 1977: Baby talk as a simplified register. W: C. E. Snow, C. A. Ferguson: Talking to children, Cambridge, Cambridge University Press.

Foucambert J., 1976: La manière d'être lecteur, Paris, OCDL Sermap.

Fraiberg S., 1974: Blind infants and their mothers: an examination of the sign system. W: M. Lewis, L. A. Rosenblum: The effect of the infant on its care-giver, New York, Wiley ss. 215-232.

Garnica O. K., 1977: Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children. W: C. E. Snow, C. A. Ferguson: Talking to children, Cambridge, Cambridge University Press ss. 63-88.

Gelman R., Shatz M., 1977: Appropriate speech adjustments: the operation of conversational constraints on talk to two-years olds. W: M. Lewis, L. A. Rosenblum: The effect of the infant on its care-giver, New York, Wiley ss. 27-61.

Gleason J. B., 1977: Talking to children: some notes on feedback. W: C. E. Snow, C. A. Ferguson: Talking to children, Cambridge, Cambridge University Press ss. 199-205.

Hammar A., 1980: „The deaf child and the hearing teacher. A bilingual situation", Paper read at the International Congress of Education of the Deaf, 4-8 août 1980, Hambourg.

Hess R. D., Shipman, 1965: Early experience and the socialization of cognitive modes in children. „Child Development" 36 ss. 869-886.

Hymes D. H., 1972: On communicative competence. W: J. B. Pride, J. Holmes: Sociolinguistics, Baltimore, Holmes ed. (Penguin Books) ss. 269-293.

Kaye K., 1977: Toward the origin of dialogue. W: H. R. Schaffer: Studies in mother-infant interaction, Proceedings of the Loch Lomond Symposium. Ross Priory, University of Strathclyde, September 1975, New York, Academic ss. 89-117.

Labov W., 1970: The study of language in its social context. „Studium Generale" 23 ss. 30-87.

Leboyer F., 1976: Shantala, un art traditionnel du massage des enfants, Paris, Le Seuil.

Macnamara J., 1972: Cognitive basis of language learning in infants. „Psychological Review" 79 ss. 1-13.

Malrieu P., 1979: W: R. Zazzo: L'attachement, Paris, Delachaux & Niestlé ss.106-117.

McNeill D., 1970: The acquisition of language, New York, Harper and Row.

Messer D. J., 1980: The episodic structure of maternal speech to young children. „Journal of Child Language" 7 ss. 29-40.

Montagu A., 1979: La peau et le toucher. Un premier language, Laris, Le Seuil.

Nelson K. E., Carskaddon G., Bonvillian J., 1973: Syntax acquisition: impact of experimental variation in adult verbal interaction with the child. „Child Development" 44 ss. 497-504.

Newport E. L., Gleitman H., Gleitman L. R., 1977: Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style. W: C. E. Snow, C. A. Ferguson: Talking to children, Cambridge, Cambridge University Press ss. 109-149.

Newson J., 1977: An intersubjective approach to the systematic description of mother-infant interaction. W: H. R. Schaffer: Studies in mother-infant interaction, Proceedings of the Loch Lomond Symposium. Ross Priory, University of Strathclyde, September 1975, New York, Academic ss. 47-61.

Ninio A., Bruner J. S., 1978: The achievement and antecedents of labelling. „Journal of Child Language" 5 ss. 1-15.

Papoušek H., Papoušek M., 1977: Mothering and the cognitive head-start: psychobiological considerations. W: H. R. Schaffer: Studies in mother-infant interaction, Proceedings of the Loch Lomond Symposium. Ross Priory, University of Strathclyde, September 1975, New York, Academic ss. 63-85, 335, 336, 337.

Pawlby S., 1977: Imitative interaction. W: H. R. Schaffer: Studies in mother-infant interaction, Proceedings of the Loch Lomond Symposium. Ross Priory, University of Strathclyde, September 1975, New York, Academic ss. 203-224.

Perron-Borelli M., 1976: L'investissement de la signification. „Revue française de psychanalyse" t. XL (4) ss. 681-692.

Pontalis J.-B., 1975: Trouver, accueillir, reconnaître l'absent, Préface. W: D. W. Winnicott: Jeu et réalité. L'espace potentiel, Paris, Gallimard.

Rondal J. A., 1980: Father's and mother's speech in early language development. „Journal of Child Language" 7 ss. 353-369.

Scaife M., Bruner J. S., 1975: The capacity for joint visual attention in the infant. „Nature" ss. 253-265.

Shatz M., Gelman R., 1977: Beyond syntax: the influence of conversational constraints on speech modification. W: C. E. Snow, C. A. Ferguson: Talking to children, Cambridge, Cambridge University Press ss. 189-198.

Slama-Cazacu T., 1977: Les échanges verbaux entre les enfants et entre edultes et enfants. W: La genèse de la parole. Red. Bronckart [i inni]. 16^{e} Symposium de l'Association de Psychologie scientifique de Langue française, Paris, PUF ss. 179-240.

Snow C. E., 1972: Mother's speech to children learning language. „Child Development" 43 ss. 549-565.

Snow C. E., 1978: The conversational context of language acquisition. W: N. Campbell, P. T. Smith: Recent advances in the psychology of language: language development and mother-child interaction, NATO Conference, Series 4a ss. 253-269.

Snow C. E., Ferguson C. A., 1977: Talking to children, Cambridge, Cambridge University Press.

Weil D., 1979: La référence à l'enfant dans quelques travaux de psychologie sur le language. „Enfance" (3-4), juillet-novembre 1979 ss. 293-308.

Weir R., 1970: Language in the crib, La Hague, Mouton.

Wells G., 1978: What makes for successful language development? W: N. Campbell, P. T. Smith: Recent advances in the psychology of language: language development and mother—child interaction, NATO Conference, Series 4a ss. 449-469.

Wilson A., 1975: Deafness and mental illness. The rights of deaf patients (Papier lu au Congrès international des Sourds, Washington, 1975). Repr. in Deafpride Papers: Perspective and Option, 1976, Washington ss. 25-30.

Winnicott D. W., 1969: De la pédiatrie à la psychanalyse, Paris, Payot.

Zazzo R. (red.), 1978: Przywiązanie, tł. T. Gałkowski, Warszawa, PWN.

Tłumaczył:
Rafał Gałkowski