

Katarzyna Włodarska

## **Przyswajanie języka pierwszego – imitacja czy wrodzony dar? Analiza na podstawie wybranych teorii akwizycji języka ojczystego oraz podstawowych systemów językowych**

Słowo „język” jest powszechnie znane i często używane w różnych kontekstach. Każdy z pewnością słyszał o języku formalnym, potocznym, prawniczym, poetyckim, o języku polityki etc. Słowniki języka polskiego oferują bogatą gamę definicji określających to pojęcie. „Język” to na przykład „elastyczny narząd w jamie ustnej, składający się z mięśni, pokryty błoną śluzową, organ smaku, pomaga przy żuciu i połykaniu pokarmów; u ludzi jest jednym z najważniejszych narządów mowy” bądź „wyodrębniająca się część różnych urządzeń lub ubiorów, obuwia itp.” [Doroszewski 1964: 728].

Ponieważ moją pasją jest językoznawstwo, a niniejszy artykuł dotyczyć ma procesu przyswajania języka ojczystego, pozwolę sobie pominąć wszelkie definicje opisujące „język” jako twór niemający z lingwistyką żadnego związku. Zatem, z językoznawczego punktu widzenia, „język” to „abstrakcyjny system dźwięków lub znaków graficznych charakterystyczny dla określonej grupy społecznej lub etnicznej, służący jej członkom do sprawnego porozumiewania się, także system reguł i norm dotyczących jego poprawnego użycia” [Zgółkowa 1998: 65], a także „system znaków dźwiękowych, składających się ze słownictwa i gramatyki, służący do porozumiewania się” [Markowski 2002: 89]. Podobnych definicji można by przytoczyć jeszcze wiele, ale nie to jest celem tego tekstu. Jest nim raczej próba określenia pojęcia bardziej rozbudowanego, mówiąc dokładniej, pojęcia „język ojczysty”. Szczególnie interesuje mnie proces przyswajania tego języka przez dzieci w wieku przedszkolnym, dlatego też przytoczę kilka przykładów zachowań językowych dzieci z przedszkola, w którym obecnie pracuję. Uważam, że stanowią one będą dobre uzupełnienie omawianych zagadnień teoretycznych.

Wracając do meritum, „język ojczysty” to język nabywany w dzieciństwie; to język kraju, w którym dana jednostka ludzka przyszła na świat i w którym funkcjonuje; to język najbliższego otoczenia. W wielu językach, m.in. w języku angielskim, niemieckim czy francuskim, zamiast określenia „język ojczysty” pojawia się i jest używane inne, a mianowicie – „język

macierzysty” (ang. ‘mother tongue’, niem. „Muttersprache”, fr. „langue maternelle”). „Język macierzysty” to język pierwszy, związany z miejscem urodzenia czy pochodzenia. Odnosi się do silnej, specyficznej relacji, jaką dziecko posiada z matką, co podkreśla wyjątkowy status tego języka. Pojęciem obejmującym zarówno „język ojczysty”, jak i „język macierzysty”, jest określenie „język pierwszy”. Jest ono dość chętnie używane przez lingwistów, więc i ja będę stosować właśnie ten, najbardziej neutralny, termin.

Każdy zdrowy człowiek opanowuje w ciągu swojego życia co najmniej jeden język, język ojczysty, i jest to proces naturalny. Osiągnięcie poziomu pozwalającego na swobodną komunikację w tym języku następuje zazwyczaj przed ukończeniem piątego roku życia. Z jednej strony to, że pięcioletek biegle posługuje się językiem pierwszym, nie zadziwia, z drugiej zaś uwagę zwraca fakt, iż nauczanie się języka zajmuje tak niewiele czasu.

Od wielu lat lingwiści zajmowali się badaniem fenomenu rozwoju mowy, tworząc przy tym liczne teorie, przedstawiające niejednokrotnie odmienne poglądy dotyczące akwizycji języka ojczystego. Jednak wszyscy jednogłośnie wyłonili dwie cechy charakterystyczne dla wspomnianego procesu – dużą złożoność i wysoki stopień skomplikowania. Wynika to z systemów budujących język – fonetycznego, fonologicznego, morfologicznego i składniowego. Na początku chciałabym omówić, w jaki sposób przebiegają procesy przyswajania każdego z tych systemów.

Zacznę od scharakteryzowania nabywania przez dziecko fonetyki i fonologii języka pierwszego. Fonetyka to dziedzina językoznawstwa zajmująca się badaniem dźwięków mowy ludzkiej, tzw. głosek, od strony ich artykulacji, odbierania i właściwości fizycznych [Goodluck 1991: 11]. Głównym źródłem zainteresowań fonologii jest zaś sposób, w jaki te dźwięki funkcjonują, oraz systemy, które tworzą.

Rozwój językowy dziecka rozpoczyna się właściwie już w momencie narodzin, kiedy wydaje ono pierwszy krzyk, będący nie tylko oznaką aktywności życiowej, lecz także potwierdzeniem prawidłowego funkcjonowania narządu mowy. To właśnie za pomocą krzyku dziecko początkowo komunikuje się z otoczeniem, sygnalizując w ten sposób swoje potrzeby. W drugim bądź w trzecim miesiącu życia w rozwoju językowym dziecka rozpoczyna się etap głużenia, czyli produkowania przez nie dźwięków o przypadkowym miejscu artykulacji. Warto podkreślić, że jest to odruch bezwarunkowy, pojawiający się w ten sam sposób u wszystkich niemowląt, nie związany z kulturą czy konkretnym językiem.

Właściwy rozwój językowy dziecka, fonetyczny i fonologiczny, zaczyna być zauważalny dopiero wraz z rozpoczęciem przez nie fazy gaworzenia, czyli powtarzania dźwięków zasłyszanych z najbliższego otoczenia. Ma to miejsce około szóstego miesiąca życia. Krótkie, identyczne, bądź niemalże identyczne sylaby, mimo że nie posiadają konkretnego znaczenia czy też fonemowej struktury, mają znamiona intonacji występującej w pyta-

niach, wykrzyknikach i zdaniach twierdzących [Lenneberg 1967: 279]. Około dziesiątego miesiąca życia w mowie dziecka pojawiają się sylaby już nieco dłuższe i bardziej różniące się od siebie, tzn. zawierające inne spółgłoski i/lub samogłoski. Kolejnym krokiem na drodze rozwoju mowy dziecka jest tworzenie przez nie, występujących również w języku dorosłych, pojedynczych słów.

Roman Jakobson – jeden z najwybitniejszych filologów XX wieku, rosyjski językoznawca, twórca niewątpliwie najistotniejszej teorii akwizycji fonetyki i fonologii – łączy nabywanie dźwięków z zasadą maksymalnego kontrastu [Jakobson, Morris 1964: 145]. Zgodnie z tą zasadą dziecko przyswaja opozycje dźwiękowe, np. dźwięczność-bezdźwięczność, charakterystyczne dla języka, którym się posługuje. Przed ukończeniem pierwszego roku życia wykazuje się doskonałą znajomością opozycji najczęściej pojawiających się w jego języku rodzimym, jak i rozróżnia poszczególne dźwięki. W ten sposób rozpoczyna się faza mówienia.

Jakobson wspomina też o tzw. okresie ciszy, występującym między fazą gaworzenia a wymawianiem przez dziecko pierwszych słów. Z głoszonym przez uczonego poglądem nie zgadzają się jednak behawioryści sugerujący, że etap, kiedy dziecko nie tworzy jeszcze pierwszych słów, to czas, w którym najwięcej czerpie ono z mowy zasłyszanej z najbliższego otoczenia [Fletcher 1975: 320]. Wtedy też jego percepcja i umiejętność przyszłego tworzenia dźwięków jest silnie kształtowana przez takie czynniki, jak te występujące w języku dorosłych. Stopniowo dźwięki przekształcają się w wyrazy, a te następnie w zdania. Nie może być zatem mowy o istnieniu przerwy pomiędzy gaworzeniem a produkowaniem przez dziecko pierwszych słów.

Co ciekawe, zarówno teza Jakobsona, jak i ta sformułowana przez behawiorystów, spotkały się z krytyką. Amerykański językoznawca Charles Ferguson twierdzi bowiem, że dziecko aktywnie i świadomie uczestniczy w procesie nabywania mowy w pierwszym roku życia, a nie, jak głosi Jakobson, tworzy jedynie przypadkowe dźwięki [Ferguson 1976: 99]. Podobnie jak behawioryści, Ferguson uważa, że „okres ciszy” pomiędzy gaworzeniem a wymawianiem przez dziecko pierwszych wyrazów po prostu nie istnieje. Nie zgadza się on jednak z przedstawicielami wspomnianego nurtu lingwistycznego w kwestii znacznego wpływu opiekunów dziecka na jego „przyszłą” mowę. Według Fergusona nie wyodrębniają oni ani nie kontrastują dźwięków, które dziecko powinno przyswoić, nie chwala też swoich pociech za produkowanie głosek jedynie zbliżonych do ich własnych. Faktycznie ma miejsce redukcja liczby wypowiedzi, które stają się powtarzanymi przez dziecko długimi ciągami sylab, a także wzrost liczby wypowiedzi, które są tworami przejściowymi pomiędzy sylabami „gaworzonymi” a słowami, bądź też takich, które zdają się mieć cechy charakterystyczne dla wyrazów.

Wybitny współczesny neurolog, John Locke, postrzega z kolei gaworzenie jako etap rozwoju językowego dziecka, w którym dość często pojawiają się dźwięki niewystępujące w języku osób z najbliższego otoczenia dziecka [Locke 1995: 286].

Jakie więc rodzaje dźwięków pojawiają się we wspomnianym okresie? Bez wątpienia, najbardziej zauważalne są tu spółgłoski zwarte (głównie dźwięczne), nosowe oraz spółgłoska [h] [Locke 1995: 291]. Spółgłoski szczelinowe i płynne pojawiają się w fazie gaworzenia niezwykle rzadko. Jeśli zaś weźmiemy pod uwagę etap, w którym dziecko tworzy pierwsze słowa, występują tu głównie spółgłoski przedniojęzykowe zwarte bezdźwięczne, nosowe i samogłoska [a]. Wraz ze stopniowym nabywaniem przez dziecko coraz większej liczby głosek, coraz bieglej zaczyna ono posługiwać się językiem, używając zdecydowanie większej liczby słów.

Wracając do teorii przyswajania fonetyki i fonologii stworzonej przez Jakobsona, wspomnieć należy też o kolejności, w jakiej nabywane są poszczególne głoski. I tak, spółgłoski przedniojęzykowe zwarte są wcześniej przyswajane przez dziecko niż spółgłoski tylnojęzykowe zwarte, a spółgłoski zwarte, jako klasa, pojawiają się w mowie dziecka szybciej niż spółgłoski szczelinowe [Goodluck 1991: 20].

Analizując rozwój językowy dziecka pod względem fonetycznym i fonologicznym, nie należy zapominać również o aspektach takich jak akcent, intonacja i tonacja. Zadziwiający jest fakt, że dziecko, którego językiem pierwszym jest język angielski, czyli język posiadający dość skomplikowany system akcentowy, nie ma właściwie żadnych trudności z prawidłowym akcentowaniem wyrazów [Goodluck 1991: 31]. Pomyłki oczywiście zdarzają się, lecz w wieku około siedmiu lat dziecko zdaje się być już zupełnie świadome reguł dotyczących akcentowania w jego języku, co skutkuje niemal zupełną eliminacją popełnianych wcześniej błędów. Istnieją badania potwierdzające tę tezę, które wykazały, że dziecko, już w momencie narodzin, posiada niezwykłą łatwość w przyswajaniu akcentowego systemu języka ojczystego.

Podobna sytuacja ma miejsce w przypadku intonowania. Tu znów posłużę się przykładem języka angielskiego; dziecko, którego pierwszym językiem jest angielski, często zamiast inwersji w pytaniu, stosuje szyk zdania twierdzącego, ale z właściwą pytaniu intonacją, czyli zamiast formy pytającej: 'Is it red?', pojawia się forma twierdząca: 'It is red?'. Dla mowy dziecięcej charakterystyczne jest także odpowiednie stosowanie konturów intonacyjnych dla wyrazów i wyrażeń, bez przesadnie wyraźnego intonowania ich poszczególnych części [Goodluck 1991: 42].

Dziecko nie ma również większych trudności z akwizycją tonacji języka ojczystego. Interesujące jest to, że w wieku około dwóch lat jest w stanie odróżnić akcent od tonacji. Używa również niskiego tonu, wypowiadając twierdzenia (tonacja opadająca) oraz śred-

niego bądź wysokiego tonu dla pytań (tonacja wznosząca się). Prawdopodobnie ma to związek z dokładną obserwacją i dostosowaniem się do reguł określających język osób dorosłych z najbliższego otoczenia.

Podsumowując, dziecko najintensywniej rozwija się językowo pod względem fonetycznym i fonologicznym pomiędzy pierwszym a drugim, jak również pomiędzy czwartym a piątym rokiem życia. W wieku około czterech lat zazwyczaj kontroluje już większość dźwięków występujących w jego języku ojczystym. Oczywiście zdarzają się przypadki, kiedy starsze dzieci mają z tym kłopot, choćby mój sześciolatek uczeń, Kuba, nagminnie używający form typu „posedłem”, „ctery” itp. Dziecku zdarza się od czasu do czasu tworzyć własne reguły językowe, których wcielenie w rzeczywistość skutkuje wymową inną niż ta będąca podstawą systemu fonetycznego i fonologicznego języka ludzi dorosłych. Pamiętajmy jednak o tym, że istota ludzka już od początku swego istnienia ma tendencję do upraszczania wymowy i języka jako całości, a jej rozwój językowy polega na stopniowym wyzbywaniu się mechanizmów umożliwiających to upraszczanie, aż do osiągnięcia poprawnych form używanych w języku osób dorosłych.

Kolejnym i niezwykle istotnym systemem językowym nabywanym w procesie akwizycji języka pierwszego jest system morfologiczny. Morfologia to dziedzina językoznawstwa zajmująca się badaniem podstawowych form języka [Yule 2006: 62]. Mówiąc o morfologii, należy wspomnieć także o morfoskładni wyrażającej relacje gramatyczne, takie jak m.in. szyk wyrazów czy morfemy gramatyczne.

Tworzenie nowych wyrazów jest ściśle związane z zasadami morfologicznymi. U dziecka proces ten przebiega w sposób bardzo interesujący. Mały człowiek to istota niezwykle kreatywna, budująca ciekawie brzmiące słowa, często w ogóle nie występujące w mowie osób dorosłych. W momencie przystąpienia do analizy morfologicznego rozwoju dziecka, od razu nasuwa się pytanie – kiedy dokładnie zaczyna ono używać elementów morfologicznych w celu rozróżniania relacji gramatycznych w swoich wypowiedziach? Okazuje się, że dzieje się to dość późno, bo około drugiego roku życia, mimo iż dziecko rozumie znaczenie końcówek fleksyjnych znacznie wcześniej [Roepers 1973: 189]. Zatem czas do drugiego roku życia dziecka można nazwać okresem bezfleksyjnym. Na jego istnienie uwagę zwrócił niemiecki psycholog Wilhelm Stern, który wraz z żoną Clarą uważnie śledził rozwój językowy swoich trojga dzieci i zapisywał wszelkie dokonane obserwacje w specjalnie przeznaczonych do tego dziennikach. Sternowie są autorami tezy o nagłym, jednoczesnym pojawieniu się końcówek fleksyjnych w najważniejszych kategoriach językowych, tj. deklinacji, koniugacji i stopniowaniu.

Badania nad okresem bezfleksyjnym prowadzili także inni lingwiści, m.in. Roger Brown. Brown analizował rozwój językowy trojga dzieci, a dokładniej nabywanie przez nie czternastu

morfemów. Mimo że pojawiły się nieznaczne różnice dotyczące kolejności nabywania tych morfemów, ich całkowita akwizycja trwała w każdym przypadku mniej więcej przez rok [Brown 1958: 162]. Zakładając, że okres bezfleksyjny kończy się wraz z osiągnięciem przez dziecko wieku około dwóch lat, dochodzimy do następującej konkluzji: trzylatek powinien poprawnie stosować morfemy występujące w jego języku ojczystym. Jednak w praktyce wygląda to zupełnie inaczej. U niektórych dzieci rozwój morfologiczny przebiega bardzo sprawnie, lecz około 50% trzy- i czterolatków wciąż popełnia błędy. Te najczęściej spotykane związane są z budowaniem poprawnych form w liczbie mnogiej. Pracując z dziećmi, wielokrotnie byłam świadkiem używania przez nie wyrazów typu: „ząby”, zamiast „zęby” czy „ręki”, zamiast „ręce”. Również w języku angielskim pojawiają się pomyłki związane z tworzeniem prawidłowych form liczby mnogiej, na przykład zamiast ‘women’ pojawia się słowo ‘womans’, zamiast ‘teeth’ – ‘teeths’ itd.

Jednym z uczonych zajmujących się badaniem rozwoju morfologicznego dziecka jest Peter Gordon, który przeprowadził ciekawy eksperyment, angażując przy tym trzy grupy wiekowe dzieci: trzy-, cztero- i pięcioletków. W czasie przeprowadzania tego eksperymentu dzieciom pokazane zostały zestawy przedmiotów, których nazwy powstają zgodnie z zasadami tworzenia liczby mnogiej regularnych – poprzez dodanie do formy podstawowej litery „s”, np. ‘bead – beads’, i nieregularnych form rzeczowników, np. ‘tooth’ i ‘teeth’. Bohaterem tego badania był „Ciasteczkowy Potwór”, a zadaniem każdego dziecka było udzielenie odpowiedzi na następujące pytanie: „Jak nazywamy kogoś, kto zjada „X” , gdzie „X” to forma rzeczownika w liczbie mnogiej. Znaczna większość dzieci, konstruując dwuwyrazowe nazwy określające potwora, w pierwszej ich części, w przypadku rzeczownika odmieniającego się w sposób regularny, stosowały jego formę w liczbie pojedynczej, np. ‘bead-eater’, zamiast ‘beads-eater’. Jeśli zaś chodzi o rzeczowniki odmieniające się w sposób nieregularny, dzieci używały głównie poprawnych form liczby mnogiej (‘teeth-eater’, zamiast ‘tooth-eater’) [Gordon 1985: 81].

Dlaczego więc w przypadku rzeczowników posiadających formy liczby mnogiej tworzone w sposób regularny, dzieci wybierają liczbę pojedynczą tych rzeczowników, a w przypadku rzeczowników, których formy liczby mnogiej tworzone są w sposób nieregularny, używały liczby mnogiej? Nie jest możliwe, by naśladowały język osób dorosłych, dla którego, w przypadku rzeczowników nieregularnych, charakterystyczne jest używanie głównie form rzeczowników w liczbie pojedynczej, mimo że zasady gramatyczne zezwalają na stosowanie zarówno rzeczowników w liczbie pojedynczej, jak i w liczbie mnogiej, np. ‘teeth-eater’ i ‘tooth-eater’, podczas tworzenia nazw dwuczłonowych.

Jak zatem wyjaśnić powstawanie określeń zbudowanych z dwóch wyrazów, w których pierwsza część jest rzeczownikiem w liczbie mnogiej? Fakt ten wynikać może z tego,

że w eksperymencie Gordona, w pytaniu „Jak nazywamy kogoś, kto zjada np. ciasteczka?”, padała liczba mnoga rzeczownika. Zdecydowanie mogło to przyczynić się do zastosowania przez dzieci po raz kolejny formy liczby mnogiej dla rzeczowników nieregularnych.

Analizując językowy rozwój dziecka pod względem morfologicznym należy też wspomnieć o dość często występującym tzw. zjawisku nadmiernej generalizacji. Aby dokładniej zobrazować ten proces, posłużę się przykładem zaczerpniętym z języka angielskiego. Dziecko poznające zasady tworzenia regularnych form czasowników w czasie przeszłym, dowiaduje się, że powstają one poprzez dodanie do formy bezokolicznikowej czasownika końcówki „-ed”. W rzeczywistości dziecko stosuje tę zasadę nie tylko w odniesieniu do czasowników regularnych, ale i nieregularnych, których przeszłe formy wymagają ich zakodowania, a nie tworzenia zgodnie z ogólnie obowiązującymi normami dla czasowników regularnych. W ten sposób powstają nieprawidłowe formy czasownika typu ‘comed’, ‘goed’ itp.

Zjawisko nadmiernej generalizacji w języku polskim również pojawia się głównie w sytuacji konkurowania formy nieregularnej z regularną. Dziecko, którego językiem pierwszym jest język polski, często stosuje końcówkę „a”, zamiast „u” w dopełniaczu przy odmianie przez przypadki rzeczowników rodzaju męskiego. I tak powstają słowa takie jak „cukra”, zamiast „cukru”, czy „papiera”, zamiast „papieru” [Smoczyńska 1985: 626]. Istnieje też tendencja do nadużywania przez dziecko końcówki „ów” w dopełniaczu w trakcie odmiany rzeczowników rodzaju żeńskiego i nijakiego w liczbie mnogiej. W ten sposób tworzone są formy typu „lalków”, zamiast „lalek”, czy „dziecków”, zamiast „dzieci”, z którymi dość często spotykam się w swej pracy z dziećmi. Zadziwiające jest to, że powstają one nawet w mowie sześciolatków, czyli wtedy, kiedy teoretycznie system deklinacyjny powinien być już w pełni opanowany.

Zjawisko nadmiernej generalizacji może być rozpatrywane w kontekście trzystopniowej sekwencji rozwoju morfologicznego [Goodluck 1991: 51]. Aby to zobrazować, powrócę do analizowanych wcześniej przykładów zaczerpniętych z języka angielskiego. Zdarza się, że jeszcze przed poznaniem zasad tworzenia form angielskich czasowników regularnych w czasie przeszłym, dziecko używa poprawnych form czasowników nieregularnych zasłyszanych w mowie otaczających je osób dorosłych, np. ‘came’, ‘went’ itp. Następnie, po zaznajomieniu się z regułami tworzenia form czasowników regularnych w czasie przeszłym, zaczyna je stosować również w przypadku czasowników nieregularnych. Wtedy też powstają przytoczone wcześniej niepoprawne formy czasu przeszłego. Po pewnym, niekiedy dość długim okresie używania form nie do końca poprawnych, dziecko zaczyna dostrzegać różnicę pomiędzy regularnymi i nieregularnymi formami czasowników czasu przeszłego, aż w końcu dochodzi do prawidłowego stosowania ich w mowie. Również nieprawidłowe formy dopełniacza powstające podczas odmiany rzeczowników przez

przypadki, pojawiające się w mowie dziecka posługującego się językiem polskim, stopniowo zanikają, aż do ich zupełnego wykorzenia.

Znakomita lingwistka Eve Clark zajęła się nieco innym problemem związanym z morfologicznym rozwojem dziecka, a mianowicie z używaniem przez nie rzeczowników w znaczeniu czasownikowym. I tak powstają formy takie jak: 'Mummy trousers me', oznaczające „Mama mnie ubiera” czy 'I'm crackering my soup', opisujące czynność wrzucania sucharów do zupy [Clark 1995: 399]. Formowanie przez dziecko tak innowacyjnych określeń świadczy o jego ogromnej kreatywności w tworzeniu języka.

Dla potwierdzenia tych słów przytoczę jeszcze przykład lingwistki interesującej się procesem rozwoju mowy, Melissy Bowerman, która badała mowę swych córek. Zauważyła ona, że w pewnym momencie dziewczynki zaczęły tworzyć kauzatywne formy czasowników. Precyzując, były to formy typu: 'It always sweats me' („To mnie poci”), w znaczeniu 'It makes me sweat' („To sprawia, że się pocę”) bądź 'This is aching my legs' („To boli moje nogi”), w znaczeniu 'It makes my legs aching' („To sprawia, że bolą mnie nogi”) [Bowerman 1973: 202].

Omówione przykłady dają wiele do myślenia; okazuje się bowiem, że dziecko potrafi eksperymentować z morfologicznymi mechanizmami występującymi w językach świata, których użycie jest dość ograniczone w języku pierwszym tego dziecka. Na tej podstawie możemy wywnioskować, że dziecko powinno przyswoić nie tylko poszczególne reguły i formy morfologiczne języka ojczystego, lecz także zapoznać się z poziomami, na których te reguły funkcjonują. Umożliwi mu to osiągnięcie pełnego rozwoju językowego wraz z zastosowaniem nowych form. Lecz kiedy i w jaki sposób dziecko nabywa tę wiedzę?

Najbardziej znanym eksperymentem przeprowadzonym w celu udzielenia odpowiedzi na to pytanie jest badanie Jean Berko, która analizowała rozwój morfologiczny pięćdziesięciorga sześciorga dzieci w wieku od czterech do siedmiu lat. Materiałem badawczym były nieistniejące w rzeczywistości w języku angielskim słowa, a celem eksperymentu było sprawdzenie, w jaki sposób dzieci używają reguł dotyczących stosowania morfemów fleksyjnych i derywacyjnych. Badanie to pokazało, że dzieci, znając reguły morfologiczne, potrafią je odnieść do nieznanym im wyrazów występujących w ich języku ojczystym, bowiem formy stworzone przez nie, szczególnie te związane z liczbą mnogą, były w większości prawidłowe. Jednak w przypadku wyrazów, dla których dzieci nie dysponowały jeszcze znajomością odpowiednich reguł morfologicznych, powstałe formy były niepoprawne bądź w ogóle nie zostały utworzone [Berko 1971: 156].

Jeśli zaś chodzi o język polski, przeprowadzony przeze mnie eksperyment wykazał, że dwudziestoosobowa grupa pięcioletków, w momencie przedstawienia im niezrozumiałych dla nich rzeczowników: „seminarium”, „eremita” i „powinowactwo”, i poproszenia



ich o podanie form tych rzeczowników w dopełniaczu, poprzez dokończenie prostego zdania: „Nie ma ...”, w większości użyła form niewłaściwych. Pojawiały się m.in. słowa typu: „seminarium”, „eremita” czy „powinowactwy”, choć trzeba przyznać, że w tym ostatnim przypadku niemal połowa grupy zastosowała formę poprawną. Możemy przypuszczać, że pięciolatki znały reguły morfologiczne dotyczące tworzenia dopełniaczowych form rzeczownika, jednakże być może ze względu na trudność podanych słów, nie potrafiły właściwie ich zastosować.

Podsumowując, można stwierdzić, że proces rozwoju morfologicznego dziecka rozpoczyna się pomiędzy drugim a trzecim rokiem życia dziecka. Jest to czas, kiedy zaczyna ono zwracać uwagę na obecność elementów morfologicznych w wypowiedziach dorosłych z najbliższego otoczenia, a także używać pierwszych końcówek w celu oznaczenia kategorii gramatycznych. Między czwartym a piątym, jak również między szóstym a siódmym rokiem życia dziecka, następuje znaczny postęp w przyswajaniu reguł morfologicznych. Ośmioletnie dziecko posiada już w zasadzie całkowitą kontrolę nad systemem morfologicznym swojego języka ojczystego.

Omawiając rozwój językowy dziecka, nie można zapomnieć także o procesie akwizycji systemu składniowego. Choć dziecko tworzy swoje pierwsze słowa już około pierwszego roku życia, napotyka wiele ograniczeń. Do tych najbardziej istotnych należą znikoma wiedza o języku oraz brak doświadczenia w jego używaniu.

Ograniczone kontakty społeczne, tj. przebywanie głównie z rodzicami, ewentualnie z rodzeństwem czy też dziadkami, nie przyczyniają się w tak dużym stopniu do tworzenia pierwszych słów, jak miałyby to miejsce podczas przebywania dziecka w grupie. Jednak niektórzy uczeni zupełnie negują ten pogląd. Twierdzą, że uczęszczanie dziecka do żłobka czy przedszkola wręcz zaburza jego rozwój językowy [Morgan, Ricciuti 1969: 156]. Dziecko przebywające w tego typu instytucjach później rozpoczyna fazę mówienia w porównaniu z tym spędzającym czas jedynie w towarzystwie osób najbliższych, głównie mamy. Szacuje się, że dziecko zaczyna wymawiać swe pierwsze wyrazy między dziewiątym a szesnastym miesiącem życia. Mimo że już znacznie wcześniej rozumie kierowane do niego słowa, wyrażenia, a nawet dość skomplikowane struktury zdaniowe, samodzielnie potrafi tworzyć i wypowiadać jedynie pojedyncze wyrazy. Zatem początkowy etap rozwoju mowy to tzw. faza wypowiedzi jednowyrazowych, która trwa od czterech do ośmiu miesięcy. Po niej następuje faza wypowiedzi dwuwyrazowych; wypowiedzi te to nic innego jak zdania zbudowane z dwóch słów, wymawianych z identyczną intonacją, zdecydowanie różniące się od dwuwyrazowych pojęć występujących w mowie dorosłych [Griffiths 1979: 167]. Nie da się przewidzieć długości trwania tego etapu, gdyż zależy ona od indywidualnego rozwoju danego dziecka, a także języka ojczystego, jaki przyswaja.

Z rozwojem składni w mowie dziecka ściśle łączy się pojęcie „reguły syntaktyczne”. Przez wiele lat lingwiści zastanawiali się, czy dzieci nimi dysponują, a jeśli tak, to czy różnią się one od tych określających mowę dorosłych.

Niemiecka lingwistka Erika Kaltenbacher uważa, że reguły syntaktyczne powstają w języku dziecka poprzez tworzenie przez nie dwóch rodzajów wypowiedzi – analitycznych (nominalnych) i syntetycznych (pronominalnych). Wypowiedzi analityczne zbudowane są głównie z rzeczowników i bezokolicznikowych form czasowników, które wymawiane są przez dziecko bardzo wyraźnie, z zachowaniem znaczących pauz pomiędzy nimi. Z kolei w wypowiedziach syntetycznych więcej jest zaimków niż czasowników i odmienionych form czasowników. Wypowiedzi te powstają, kiedy dziecko łączy kilka wyrazów zasłyszanych w języku dorosłych i powtarza je bez zaznaczenia wyraźnych granic pomiędzy nimi [Kaltenbacher 1990: 161].

W związku z występowaniem dwóch rodzajów wypowiedzi dziecięcych, możemy założyć, iż istnieją dwie równoległe występujące strategie w procesie przyswajania przez dziecko składni. Pierwsza z nich to strategia nominalna, rozpoczynająca się od wypowiedzi jednowyrazowych, prowadząca następnie do wypowiedzi dwu- i trójwyrazowych, aż do powstania złożonych struktur zdaniowych. Na drodze rozwoju pronominalnego dziecko od razu wypowiada zdania, a dopiero później dzieli je na części składowe.

Podstawą rozwoju wypowiedzi wielowyrazowych w strategii nominalnej jest rozwój słownictwa. Tworząc swój własny leksykon, dziecko koncentruje się na percepcyjnie wyrazistych słowach, pojawiających się w wypowiedziach osób z jego najbliższego otoczenia. W ten sposób buduje pierwsze schematy szyku wyrazów, które następnie wykorzystuje w formowaniu wypowiedzi dwu- i trójwyrazowych [Kaltenbacher 1990: 166].

Dziecko znacznie rozwija się językowo również dzięki strategii pronominalnej dzięki wypowiedzi zdań zbliżonych do tych sformułowanych przez ludzi dorosłych. Rozszerza je i segmentuje, co czyni je bardziej elastycznym w używaniu języka ojczystego. Niewątpliwie ma to ogromne znaczenie w szeroko rozumianym procesie akwizycji mowy.

Zanim dziecko jest w stanie stworzyć poprawnie brzmiące, bardziej złożone struktury zdaniowe czy morfologiczne, zestawia ze sobą dwie bądź kilka krótszych wypowiedzi. Charakterystyczne dla tego zestawienia jest kilkakrotne powtórzenie najważniejszego występującego w nim elementu, np. kolor pomidor – [czerwony] kolor. Natomiast w wieku trzech lat dziecko posiada już dość usystematyzowaną wiedzę dotyczącą składni i potrafi konstruować wypowiedzi zgodnie z zasadami obowiązującymi w języku osób dorosłych. W tym czasie mogą pojawić się w wypowiedziach dziecka pewne braki; zdarza się, że zapomina ono o użyciu rodzajnika, końcówki fleksyjnej czy liczby bądź rodzaju rzeczownika. W wieku około czterech lat posiada już kontrolę nad elementami syntaktycznymi i morfologicznymi swego języka ojczystego.

Między czwartym a piątym rokiem życia w wypowiedziach dziecka zauważyć można użycie trybu przypuszczającego, stopniowania przymiotników, a także pierwszych zdań złożonych. W wieku pięciu bądź sześciu lat potrafi ono utworzyć poprawne zdania pytające i przeczące, jak również zdania w stronie biernej. W momencie rozpoczęcia edukacji szkolnej, tj. w wieku około siedmiu lat, dziecko jest już świadome istnienia wszystkich reguł określających jego język ojczysty i umie stosować je w praktyce. Jednak rozwój językowy człowieka nie zatrzymuje się wówczas, lecz trwa przez całe życie.

Zanim jednak dziecko utworzy pierwsze słowa, buduje w swoim umyśle pewne ich znaczenia. Chociaż morfologia i składnia odgrywają w tworzeniu i porządkowaniu dziecięcego słownictwa bardzo istotną rolę, nie wyjaśniają one fenomenu powstawania znaczeń i pojęć.

Psycholog, biolog i epistemolog szwajcarski Jean Piaget łączy nabywanie języka z inteligencją zmysłowo-ruchową, wyjaśniając, że posiada ona pewną logikę działania [Piaget 1962: 172]. W tym rodzaju logiki, według Piageta, nie znajdziemy myśli, reprezentacji ani języka; logika jednakże steruje naszymi działaniami. Lingwista mówi też o uogólnianiu tych działań, przytaczając przykład dziecka, które chce uchwycić wiszący przed nim przedmiot. Chociaż próbuje, nie udaje mu się to; kołysanie obiektu, spowodowane próbą jego dosięgnięcia, budzi zainteresowanie dziecka. Nadal dotyka ono wspomnianego przedmiotu, wprawiając go nieustannie w ruch. Piaget twierdzi, że w tej sytuacji mamy do czynienia z aktem uogólniania, ukazującego początek uogólniania logicznego bądź też inteligencji.

O inteligencji mówi także niemiecki filozof Ernst Cassirer. Jego zdaniem człowiek posiada inteligencję symboliczną, w odróżnieniu od tej praktycznej występującej u zwierząt. Omawiając ten rodzaj inteligencji, przytacza spotykany już wcześniej w literaturze przykład niewidomej i głuchoniemej dziewczynki, Heleny Keller, która nauczyła się mówić dzięki zastosowaniu specyficznych metod. Cassirer wspomina słowa nauczycielki Heleny, pani Sullivan, opisującej dzień, w którym dziewczynka zaczęła rozumieć funkcję i znaczenie mowy ludzkiej: „...dziś rano dała mi do zrozumienia, że chce dowiedzieć się nazwy wody (...) Wypalcowałam „woda” i więcej o tym nie myślałam... Poszliśmy do pompy i ja pompowałam, a ona trzymała kubek pod pompą. Podczas gdy zimna woda lała się do kubka, wypalcowałam na wolnej rączce Heleny „woda”. To słowo w tak nagłym zestawieniu z wrażeniem zimnej wody spływającej po jej ręce podziało wstrząsająco. Upuściła kubek i stała jak skamieniała. Nowe światło zajaśniało na jej twarzy. Wypalcowała kilka razy „woda”, usiadła na ziemi i zapytała o jej nazwę, wskazała na pompę, na okratowanie i odwróciwszy się nagle, zapytała o moje imię (...)” [Cassirer 1977: 94]. Dzięki tej sytuacji Helena pojęła, że każdy przedmiot posiada swoją nazwę – po zrozumieniu i zapamiętaniu słowa „woda”, zaledwie w ciągu kilku godzin nauczyła się około

trzydziestu nowych wyrazów. Dotarło do niej również to, że alfabet palcowy jest kluczem do efektywnego porozumiewania się, dlatego zaczęła nakłaniać swoich przyjaciół do zaznajomienia się z nim.

Dokonując analizy tego konkretnego przypadku, można zaobserwować, jak przebiega proces tworzenia mowy u dziecka głuchoniemego. Helena początkowo stosowała znaki i pantomimę, łącząc pewne rzeczy czy też wydarzenia z odpowiednimi znakami w alfabecie rąk. W ten sposób powstawały stałe skojarzenia, które jednak nie gwarantowały całkowitego zrozumienia mowy ludzkiej. Dopiero wraz z konstruowaniem przez nią pierwszych słów, czyli symboli, zrozumiała, że funkcja symboliczna jest zasadą o uniwersalnym zastosowaniu, obejmującą cały zakres myśli ludzkiej. Tak powstał język, dzięki któremu Helena mogła skutecznie komunikować się ze światem. Skutecznie, bowiem stosowanie znaków dotykowych zamiast znaków głosowych nie jest czymś gorszym, uniemożliwiającym porozumiewanie się.

Historia Heleny dowodzi, że nie jest ważne, w jakim konkretnie materiale, głosowym czy dotykowym, dziecku udaje się zrozumieć znaczenie jego języka pierwszego. Istotny jest fakt, że w ogóle to się dzieje, że upośledzone dziecko, które według teorii sensualizmu nigdy nie będzie w stanie posługiwać się mową ludzką, potrafi nawiązać kontakt z otoczeniem. Zatem człowiek potrafi zbudować swój świat symboliczny z najprostszych i najbardziej ubogich materiałów. Dzięki temu rzeczywistość, w której żyje dziecko głuche, nieme czy niewidome, może stać się barwna i bogata, czasem nawet o wiele ciekawsza od tej, w jakiej funkcjonuje jego zdrowy rówieśnik. A wszystko to dzieje się za sprawą symbolizmu. Symbol jest zmienny i wszechstronny – tę samą myśl potrafi wyrazić w zupełnie różnych językach bądź w jednym języku za pomocą różnych określeń [Cassirer 1977: 98]. Dziecku często trudno jest to zrozumieć, gdyż wydaje mu się, że każda rzecz jest swoim określeniem. Jednakże po dość krótkim czasie zaczyna zdawać sobie sprawę z tego, że może używać różniących się od siebie symboli w celu wyrażenia tej samej myśli czy pragnienia.

Wracając do logiki działania, o której mówi Piaget, podstawowym zjawiskiem tworzącym jej element jest zjawisko asymilacji, czyli „włączenia nowych obiektów lub nowych sytuacji i zdarzeń do schematów istniejących wcześniej” [Piaget 1962: 173]. Schematy asymilacji są czymś na kształt pojęć opartych na znaczeniu, nie posiadających jeszcze zakresu. Brak zakresu jest wynikiem nierozwiniętej jeszcze przez dziecko umiejętności przywoływania wspomnień, czyli reprezentacji, która pojawia się w późniejszej fazie rozwoju, tj. około drugiego roku życia.

Kluczowe w rozwinięciu się pojęć w pełnym znaczeniu jest przeobrażenie się logiki działania w logikę pojęciową, zawierającą pojęcia określane nie tylko poprzez znaczenie,

ale i poprzez zakres. W jaki sposób przebiega ten proces? By odpowiedzieć na to pytanie, należy przede wszystkim zdefiniować pojęcie „asymilacja”, która wcześniej była włączeniem obiektu w schemat działania, natomiast teraz stała się asymilacją między przedmiotami, a nie tak, jak to miało miejsce wcześniej, między przedmiotami i schematem działania. Zasymlowanie przedmiotów umożliwi powstanie zakresów, a co za tym idzie, rozpoczęcie nabywania języka.

Piaget łączy więc proces akwizycji języka ojczystego z poznawaniem przez dziecko otoczenia poprzez działania sensoryczno-motoryczne. Jego zdaniem dziecko tworzy wyrazy na podstawie utworzonych wcześniej w jego umyśle znaczeń tych wyrazów, reprezentujących w rzeczywistości sposób postrzegania przez nie świata [Piaget 1954: 123]. Istota ludzka jeszcze przed rozwinięciem umiejętności mowy uzyskuje podstawową orientację w pojęciach odnoszących się do otaczającej ją rzeczywistości [Dąbrowska, Kubiński 2003: 258].

O przewadze znaczeń pozajęzykowych nad tworzeniem mowy wspomina też Eve Clark. Mówi ona o często występującym zjawisku w języku dziecka – stosowaniu przez nie nadmiernych rozszerzeń i zawężeń wyrazów [Clark 1973: 78]. By dokładniej przybliżyć to zjawisko, przedstawię rezultaty eksperymentu, jaki przeprowadziłam w środowisku mojej pracy – w przedszkolu. Trzyletnia Magda, poproszona o nazwanie zwierząt widniejących na rycinach, które przedstawiały kolejno psa, wilka i rysia, określiła je jednym wspólnym mianem „pies”. Zdecydowanie mamy tu do czynienia z nadmiernym rozszerzeniem słowa „pies”, czyli użyciem przez nią słów określających większą ilość desygnatów, niż miałyby to miejsce w przypadku mowy osób dorosłych. Z kolei, gdy pokazałam Magdzie trzy rysunki ukazujące trzy rodzaje butelek – butelkę niemowlęcą, butelkę piwa i butelkę wody mineralnej – i poprosiłam ją o wskazanie „butelki”, wybrała tylko jeden obrazek – ten przedstawiający butelkę niemowlęcą. Był to przedmiot najprawdopodobniej najlepiej przez Magdę poznany, funkcjonujący w jej codziennym życiu. Dziewczynka znacznie zawężyła więc znaczenie słowa „butelka”, co w rzeczywistości ma miejsce dość często w języku dzieci.

Ten przykład, podobnie jak inne omówione wcześniej, ukazują mowę dziecięcą jako zupełnie różną od tej produkowanej przez dorosłych. Zresztą, odmienność języka ludzi dorosłych od języka dzieci nikogo nie dziwi. Jednak czy tworzenie mowy przez dzieci jest wrodzonym darem? A może tylko czystą imitacją zasłyszanych przez nie dźwięków w języku osób przebywających w ich najbliższym otoczeniu? Podejmę się próby udzielenia odpowiedzi na te pytania, przedstawiając teorie dotyczące akwizycji języka pierwszego stworzone przez wybitnych lingwistów.

Pierwszą z nich jest teoria wspomnianego już wcześniej Jeana Piageta, który uważa, że przyswajanie języka ojczystego ściśle związane jest z naśladownictwem. Mówi on

o imitowaniu przez dziecko najpierw nie gestów, ale obiektów, np. chęć powiększenia dziury w danym przedmiocie jest sugerowana przez dziecko poprzez otwieranie i zamykanie ust. W sytuacji, kiedy dziecko próbuje uchwycić jakiś wiszący przedmiot, dotyka go, wprowadzając w ruch, a następnie czynność tę wielokrotnie powtarza. Jest to gra, polegająca początkowo na prostym działaniu i powtarzaniu, nie posiadająca symbolizmu. Stopniowo przeradza się ona jednak w „zabawę symboliczną”, czyli odtwarzającą za pomocą gestów sytuację, „która nie jest obecna i nie może być postrzegana” [Piaget 1962: 174].

Analizując proces przyswajania języka, Piaget wspomina także o tzw. naśladownictwie odroczonym, przesuniętym w czasie. Według niego pierwsza faza rozwoju dziecka, faza „sensoryczno-motoryczna”, to czas, kiedy akwizycję języka ojczystego możemy śmiało nazwać naśladownictwem. Łączy się to z niezwykle bliskim kontaktem dziecka z matką w tym okresie, kiedy imituje ono wszelkie zasłyszane dźwięki, tworząc w ten sposób swoje pierwsze słowa [Piaget 1954: 243]. Piaget twierdzi także, że akwizycja języka ojczystego nie może być darem wrodzonym, ponieważ „specyficzne ludzkie mutacje, które mogłyby stanowić źródło tego typu struktur wrodzonych, nie dają się wyjaśnić z punktu biologii” [Chomsky 1995: 178]. Wypowiadając te słowa, podważa jedną z najbardziej istotnych teorii przyswajania języka ojczystego – teorię natywistyczną, stworzoną przez światowej sławy amerykańskiego lingwistę Noama Chomsky’ego.

Chomsky wspomina o tzw. gramatyce uniwersalnej, z języka angielskiego ‘Universal Grammar’, która jest wrodzoną strukturą będącą podstawą każdego języka [Chomsky 2006: 117]. Struktura ta składa się z pewnych właściwości językowych będących właściwościami gramatyki, rozumianych w postaci uniwersaliów. Wspomniane uniwersalia obejmują m.in. typy reguł i ograniczeń gramatycznych; gramatyka zaś, według Chomsky’ego, to „odwzorowany w umyśle system fonetycznych, składniowych i semantycznych właściwości nieskończonej grupy zdań możliwych” [Chomsky 1995: 47]. Gramatyka uniwersalna umożliwia dziecku kreowanie słów, wyrażeń i struktur zdaniowych, których wcześniej nie słyszało, a także prowadzenie przez nie inteligentnych konwersacji. Zjawisko to zdecydowanie zaprzecza poglądowi sformułowanemu przez Piageta, głoszącemu, że nabywanie języka ojczystego to zwykłe naśladownictwo. Chomsky twierdzi, że już w momencie urodzenia zostajemy wyposażeni w specyficzny mechanizm, tzw. LAD, z języka angielskiego ‘Language Aquisition Device’, ułatwiający przyswajanie języka [Chomsky 2006: 37]. Struktury naszego mózgu są zbudowane w taki sposób, byśmy samodzielnie, bez zbędnej pomocy, nauczyli się mówić. Chomsky uważa też, że język można badać w taki sam sposób, jakiego biolodzy używają podczas badania narządów ciała ludzkiego, np. serca czy wątroby.

Z postawioną przez niego tezą nie zgadza się Jean-Pierre Changeux, francuski neurobiolog, który uważa, iż ludzki mózg jest tak skomplikowanym organem, że nie można porównywać jego funkcjonowania do pracy wymienionych przez Chomsky'ego organów. Twierdzi on, że podczas analizy procesu nabywania języka nie wolno zapominać o wcześniejszym wnikliwym przestudiowaniu sposobu pracy ośrodkowego układu nerwowego człowieka. Jego złożoność wzrasta bez odpowiedniego zwiększania się informacji genetycznej, a zdolność do nabywania języka jest produktem ubocznym wzrastającej złożoności, przy utrzymywaniu się stałej liczby genów. Changeux, mówiąc o zdolności do uczenia się mowy, zaprzecza pogładowi, iż przyswajanie języka jest procesem wrodzonym. Według niego nabywanie języka możliwe jest jedynie dzięki uruchomieniu zdeterminowanych genetycznie funkcji umożliwiających produkcję języka, jak również wprowadzeniu pochodzących z zewnątrz bodźców, umożliwiających imitację mowy [Changeux 1995 : 193].

Wracając do teorii Chomsky'ego, wspomina on o istnieniu tzw. wieku krytycznego dotyczącego akwizycji języka ojczystego. Zgodnie z hipotezą Okresu Krytycznego (z języka angielskiego 'Critical Period Hypothesis'), im wcześniej dziecko zacznie przyswajać język pierwszy, tym lepiej, bowiem mózg ludzki traci swą zdolność do nauczenia się go między czwartym a dwunastym rokiem życia [Chomsky 2006: 124]. Jeśli istota ludzka została w tym czasie pozbawiona kontaktu z językiem, prawdopodobieństwo, że później przyswoi go w stopniu umożliwiającym swobodne komunikowanie się, jest bardzo małe. Potwierdzeniem tego założenia są tzw. wilcze dzieci, które wychowywały się w lasach, nie mając nawet znikomego kontaktu z językiem. Przykładem może być dziewczynka, która była „wilczym dzieckiem” do szóstego roku życia. Zaczęła mówić dopiero w wieku lat dziewięciu; kiedy zmarła, miała niespełna jedenaście lat i umiała powiedzieć zaledwie kilka słów – imiona osób przebywających w jej najbliższym otoczeniu; znała także kilka prostych zdań wyrażających jej potrzeby [Lenneberg 1967: 141].

Podobny przypadek został opisany przez amerykańskiego pisarza i dziennikarza Russa Rymera. Historia Genie, osiemnastomiesięcznej dziewczynki uwięzionej przez ojca tyrana w niewielkim pomieszczeniu, w którym spędziła ponad dwanaście lat, wstrząsnęła całym światem. Należy dodać, że w momencie uwięzienia znajomość rodzimego języka dziewczynki była znikoma – Genie znała zaledwie kilka słów. Obecnie, mimo że jest już dorosłą kobietą, posługuje się jedynie podstawowymi częściami mowy – rzeczownikami, czasownikami, kilkoma przymiotnikami i przysłówkami [Rymer 1993: 126].

Przytoczone przykłady mogą być w pewnym sensie potwierdzeniem kolejnej teorii związanej z przyswajaniem języka pierwszego – teorii behawiorystycznej. Behawioryści zakładają, że „przedmiotem badań psychologicznych może być tylko dostrzegalne za-

chowanie się ludzi, nie zaś niedostępne dla obserwatora zjawiska psychiczne” [Skinner 1957: 17]. Według wspomnianej teorii człowiek, przychodząc na świat, nie posiada żadnej wiedzy o języku, a jego nabywanie odbywa się zgodnie z następującym schematem: bodziec (stimuli) – odpowiedź (response) – wzmocnienie (reinforcement).

Teoria behawiorystyczna całkowicie zaprzecza teorii natywistycznej stworzonej przez Chomsky’ego. Według głoszonych w niej zasad, każda istota ludzka przyswajająca język ojczysty musi być do tego stymulowana. W momencie otrzymania odpowiedzi na bodziec, czyli wypowiedzenia danego słowa, następuje wzmocnienie. Jeśli odpowiedź jest zgodna z oczekiwaniami osoby stymulującej, mamy do czynienia ze wzmocnieniem pozytywnym [Skinner 1957: 17]. Jeśli zaś odpowiedź w ogóle nie pada bądź jest niepoprawna, wtedy możemy mówić o wzmocnieniu negatywnym. Należy dodać, że obydwa typy wzmocnienia odgrywają ważną rolę w procesie przyswajania języka ojczystego. Wzmocnienie pozytywne pozwala dziecku utrwalać poprawne wzorce językowe i tym samym przyczynia się do rozwoju mowy. Wzmocnienie negatywne zaś eliminuje niepoprawne wzorce językowe we wczesnej mowie, wpływając na jej właściwe kształtowanie.

O kształtowaniu Skinner mówi też w swojej teorii warunkowania instrumentalnego („operant conditioning”). Zakłada ona, że każdy organizm może osiągnąć bodziec bezwarunkowy jedynie po wykonaniu określonej reakcji. Rozpatrując tę teorię w ramach procesu, jakim jest przyswajanie języka ojczystego, należy założyć, że dziecko jest szkolone (kształtowane) do udzielania odpowiedzi (response lub operant) bez wcześniejszej stymulacji (stimuli). Skinner jest zdania, że nabywanie języka powinno przebiegać pod stałą i ścisłą kontrolą rodziców, gdyż to przede wszystkim oni są odpowiedzialni za rozwój językowy swych pociech. Ich główną powinnością jest zapewnienie dziecku kontaktu z językiem ojczystym już od jego pierwszych dni życia.

Pomimo istnienia wielu teorii dotyczących przyswajania języka ojczystego, fenomen tego procesu pozostaje nadal nie do końca wyjaśniony. Pewne jest to, że akwizycji języka nie można jednoznacznie nazwać „imitacją” i „wrodzonym darem”. Amerykański etolog, biolog i pisarz popularnonaukowy James Gould oraz Peter Marler, neurobiolog i etolog pochodzenia brytyjsko-amerykańskiego, wychodzą z założenia, że każdy żywy organizm jest wyposażony we wrodzony mechanizm genetyczny umożliwiający i ułatwiający nabywanie pewnych zachowań [Gould i Marler 1987: 83]. Z badań przeprowadzonych przez tych uczonych wynika, że zwierzęta, na przykład szczury, rozpoznają nienadające się do spożycia produkty za pomocą węchu, a ptaki – za pomocą wzroku. Język zaś ludzie potrafią przyswoić dzięki posiadaniu fizycznych predyspozycji – aparatu mowy, jak również wrodzonej wiedzy wyznaczającej, w jaki sposób należy go właściwie użyć.



Psycholog, lingwistka i filozof Barbara Lust twierdzi, że akwizycja języka jest rezultatem wysiłku człowieka, który stara się tę wiedzę umiejętnie wykorzystać. Według niej dziecko odkrywa język poprzez tworzenie go, a właściwie poprzez tworzenie gramatyki będącej jego częścią. Istotny jest fakt, że gramatyka ta powstaje na bazie słów i wyrażeń funkcjonujących w najbliższym otoczeniu dziecka [Lust 2006: 266]. Zatem, młody człowiek najpierw obserwuje i przysłuchuje się językowi, wyciąga wnioski, a następnie, dzięki właściwemu użyciu wrodzonego mechanizmu, przyswaja i produkuje język ojczysty. Co ważne, nie imituje, bo gdyby konstruowanie słów, wyrażeń i zdań opierało się tylko na naśladownictwie, wytłumaczenie istnienia typowo dziecięcych zwrotów, nie występujących w mowie osób dorosłych, byłoby wręcz niemożliwe. Jeśli dziecko powtarzałoby jedynie zasłyszane konstrukcje, wówczas nieskomplikowane zdania twierdzące, tak często spotykane w wypowiedziach dziecka rozpoczynającego przyswajanie języka ojczystego, nie miałyby racji bytu; w mowie jego rodziców i najbliższych osób dominują przecież zdania pytające i rozkazujące. Ponadto, skąd brałyby się pytania zadawane przez trzy- i czterolatki, jakie słyszę niemalże codziennie w pracy: „Dlaczego zdjąłeś sweter?”; „Czy Ignaś poszła do łazienki?”. Wszelkie niepoprawne formy obecne w języku dziecka są dowodem na to, że imitacja jest tylko jedną ze składowych procesów przyswajania języka ojczystego.

Podsumowaniem niniejszego artykułu będzie próba udzielenia odpowiedzi na pytanie postawione w jego tytule. Moim zdaniem akwizycja języka to mieszanka imitacji oraz wrodzonego talentu i nie powinno się tych aspektów rozgraniczać. Oprócz nich istotną rolę odgrywają też fizyczne predyspozycje człowieka do produkcji mowy, a także codzienny kontakt z językiem. Dzięki tym czynnikom istota ludzka może przyswoić i produkować język ojczysty na wysokim poziomie, umożliwiającym swobodną werbalną komunikację międzyludzką. Nie ma znaczenia, czy jest to język polski, czy angielski, gdyż w obydwu tych językach, biorąc pod uwagę choćby aspekt morfologiczny, istnieją podobne zjawiska, jedynie w różniącym się od siebie natężeniu. Istotne jest to, że dziecko jest w stanie wykorzystać wrodzony talent i otaczające je środowisko, by opanować język swego najbliższego otoczenia.

## Bibliografia

- Berko Gleason Jean, 1971, *The Child's Learning of English Morphology*, New Jersey: Englewood Cliffs.
- Bowerman Melissa, 1973, *Structural relationships in children's utterances: Syntactic or semantic?*, w: *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, red. Timothy Moore, New York-San Francisco-London: Academic Press, s.197–214.
- Brown Roger, 1958, *How shall a thing be called?*, "Psychological Review" 65, s. 150–178.
- Cassirer Ernst, 1977, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, Warszawa: Czytelnik.
- Changeux Jean-Pierre, 1995, *Determinizm genetyczny a epigeneza siatki neuronalnej: czy biologia może ustanowić kompromis między Chomskym i Piagetem?*, w: *Język i jego nabywanie. Debata między Jeanem Piagetem i Noamem Chomskym*, Massimo Piatelli-Palmarini, Warszawa: IFiS PAN, s. 193–211.
- Chomsky Noam, 1995, *O strukturach poznawczych i ich rozwoju – odpowiedź na wykład Piageta*, w: *Język i jego nabywanie. Debata między Jeanem Piagetem i Noamem Chomskym*, Massimo Piatelli-Palmarini, Warszawa: IFiS PAN, s. 46–71.
- Chomsky Noam, 2006, *Language and Mind*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark Eve, 1973, *What's in a Word? On the Child's Acquisition of Semantics in His First Language*, w: *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, red. Timothy Moore, New York-San Francisco-London: Academic Press, s. 65–110.
- Clark Eve, 1995, *Later Lexical Development and Word Formation*, w: *The Handbook of Child Language*, red. Paul Fletcher, Brian MacWhinney, Oxford: Blackwell Publishers, s. 393–412.
- Chomsky Noam, 2006, *Language and Mind*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dąbrowska Ewa, Kubiński Wojciech, 2003, *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, Kraków: TAIWPN Universitas.
- Doroszewski Witold, red., 1964, *Słownik języka polskiego*, tom IV, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ferguson Charles, 1976, *Learning to pronounce: the earliest stages of phonological development in the child*, Baltimore: University Park Press.
- Fletcher Paul, 1975, *The Acquisition of Modal Auxiliaries in the Language of Children*, "Journal of Child Language" 2, s. 318–322.
- Goodluck Helen, 1991, *Language Acquisition: A Linguistic Introduction*, Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell Publishers.
- Gordon Peter, 1985, *Level ordering in lexical development*, w: *Cognition* 21, s. 73–93.
- Gould James, Marler Peter, 1987, *Learning by instinct*, "Scientific American" 1, s. 88–103.
- Griffiths Paul, 1979, *Speech acts and early sentences*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jakobson Roman, Halle Morris, 1964, *Podstawy języka; autoryzowane wydanie polskie*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich.
- Kaltenbacher Erika, 1990, *Strategien beim fruhkindlichen Syntaxerwerb*, Tübingen: Eine Entwicklungsstudie.
- Lenneberg Eric, 1967, *Biological Foundations of Language*, New York–London–Sydney: John Wiley & Sons.

## Artykuły

Locke John, 1995, *Development of the Capacity for Spoken Language*, Oxford: Blackwell Publishers.

Lust Barbara, 2006, *Child Language. Acquisition and Growth*, UK: Cambridge University Press.

Markowski Andrzej, 2002, *Popularny słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Morgan George, Ricciuti Henry, 1969, *Infants' responses to strangers during the first year*, London: Methuen.

Piaget Jean, 1954, *The Child's Construction of Reality*, London: Basic Books.

Piaget Jean, 1962, *Play, Dreams, and Imitations*, New York: Norton.

Roeper Thomas, 1973, *Connecting Children's Language and Linguistic Theory*, w: *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, red. Timothy Moore, New York-San Francisco-London, s. 187–196.

Rymer Russ, 1993, *Genie: A Scientific Tragedy*, New York: HarperCollins Publishers.

Skinner Burrhus Frederic, 1957, *Verbal Behavior*, Acton, MA: Copley Publishing Group.

Smoczyńska Magdalena, 1985, *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Yule George, 2006, *The Study of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Zgółkowska Halina, 1998, *Praktyczny słownik poprawnej polszczyzny*, tom XV, Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.

# First language acquisition – imitation or innate gift? Analysis based on selected theories of first language acquisition and basic language systems

This article deals with a surprising phenomenon typical only for human beings – first language acquisition. Its aim is to answer the question as stated in the title. The author, an English teacher working in a nursery school, looks for the answer using references to theories connected with this topic, and in addition, takes into consideration the speech of children she is in charge of.

In order to demonstrate the sophisticated nature of human language, the author refers to several definitions of this term. She presents the term ‘mother tongue’ and analyses the ways of acquiring its phonetic, phonological, morphological and syntactic systems by children. She also gives numerous examples of the most common mistakes found in their speech, taken from Polish and English languages. Furthermore, three major theories regarding first language acquisition, presenting the approach of Piaget, Chomsky and Skinner to this phenomenon, are described in the article.

The author reaches the conclusion that first language acquisition is a mixture of imitation and innate gift. The role of the physical mechanism enabling a human being to produce speech and that of contact with the language of a child’s parents merits emphasizing also. The result of these factors is the possibility of language acquisition.

## **Keywords:**

first language, language acquisition, language systems, imitation, innate gift

## **Słowa kluczowe:**

język ojczysty, przyswajanie języka, systemy językowe, imitacja, wrodzony dar