

I. ROZPRAWY I ANALIZY

DOI: 10.17951/et.2018.30.285

Edyta Manasterska-Wiącek
ORCID: 0000-0003-4998-9668
(Lublin, UMCS)

Z DZIECIĘCYCH REFLEKSJI NAD JĘZYKIEM

Celem niniejszego artykułu jest lingwistyczna analiza wypowiedzi dziecięcych pod kątem ich refleksji (językowej i metajęzykowej) nad przyswajaniem językiem. Badanie będzie próbą odpowiedzi na pytanie, na jakich poziomach, w jakim wymiarze badane dzieci obserwują mowę oraz jak mówią o języku za pomocą samego języka. O ile na gruncie psychologii odnotowuje się prace poświęcone metajęzykowi, o tyle w lingwistyce trudno dotrzeć do badań skoncentrowanych na metajęzyku tak specyficznego użytkownika języka, jakim jest dziecko. Niejednorodność poglądów psychologów odnośnie do rozumienia pojęcia świadomości (meta)językowej pozwala mimo wszystko oprzeć analizę na podstawowym założeniu, że o zachowaniach językowych – by mogły zostać uznane za metajęzykowe – można mówić wtedy, kiedy człowiek wykonuje je świadomie, kiedy posiada zdolność refleksji nad językiem oraz wykazuje intencję kontrolowania własnej aktywności.

Część empiryczna artykułu, obfitująca w liczne wypowiedzi dzieci świadczące o ich refleksji nad językiem, pozwoliła na wyciągnięcie konkretnych wniosków: dzieci myślą o tym, co i jak mówią, analizują wypowiedzi swoje oraz innych; refleksji dziecięcej podlegają różne poziomy języka: fonologiczny, leksykalny, składniowy, analizują i różnicują skład morfemowy leksemów, zwracają uwagę na stałe połączenia wyrazów, identyfikują określony rejestr językowy oraz kwestie stylistyczne dotyczące użycia wyrazów, nie operując sprawnie aparatem pojęciowym są w stanie same wymyślić własny, umieją bawić się słowami oraz ich znaczeniami.

SŁOWA KLUCZOWE: mowa dziecka; metajęzyk; gramatyka

Rozwój kompetencji językowej jest długotrwałym procesem, którego przebieg zależy od rozmaitych czynników: społeczno-kulturowych, biologicznych. Jak stwierdza Michael Tomasello, aby stać się kompetentnym użytkownikiem

języka naturalnego, należy trzymać się pewnej konwencji – używać języka w taki sposób, w jaki używają go inni ludzie. Ponadto należy być twórczym – umieć budować wypowiedzi innowacyjne, dopasowywać je do konkretnych sytuacji, okoliczności (Tomasello 2003: 144)¹. Wspomniany uczony, powołując się na badania dotyczące kompetencji składniowej dzieci, konstatuje, że trudno jest jednoznacznie ustalić, czy określone zachowania językowe dzieci są wynikiem „abstrakcyjnej kompetencji językowej, czy uczenia się przez naśladownictwo wypowiedzi osób dorosłych (tamże: 147). Lew Wygotski pisze: „gramatyka wyprzedza w rozwoju dziecka jego logikę” (Wygotski 1989: 334). Niech owo spostrzeżenie będzie wprowadzeniem do podpatrzenia refleksji dzieci nad językiem, którego są użytkownikami.

Z badań nad świadomością (meta)językową dzieci

Badanie refleksji nad językiem wiąże się z koniecznością – *nomen omen* – refleksji nad rozumieniem świadomości (meta)językowej. Bogusław Kwarciak rozumie świadomość metajęzykową jako całą gamę procesów poznawczych – „od biologicznie uwarunkowanych procesów śledzenia mowy (analiza akustyczna strumienia mowy), poprzez ograniczoną refleksję typu *know how*, wynikającą jedynie z praktyki użytkownika, do konceptualnych analiz, które wyrastają z teorii naukowych” (Kwarciak 1995: 48).

Naturę refleksji nad językiem nieco inaczej rozumie Grażyna Krasowicz-Kupis, twierdząc, że nie można nie dostrzec różnicy w pojęciu świadomości językowej i metajęzykowej (rozdzielenia takiego B. Kwarciak w ogóle nie proponuje). Badaczka tak oto definiuje te pojęcia:

Świadomość językowa odnosi się do zdolności metajęzykowych, świadomości języka (jego środków i zasad użycia). Świadomość metajęzykowa zaś oznacza świadomość metajęzyka, czyli odmiany języka do opisu samego siebie, na przykład rozumienie i użycie terminów: wyraz, głoska, litera, zdanie, interpunkcja, koniugacja itp. (Krasowicz-Kupis 2004: 19–20)².

Takie też rozumienie świadomości (meta)językowej przyjmuję w niniejszych rozważaniach.

O ile jednak odnotowuje się badania nad (meta)językiem na gruncie badań psychologicznych, o tyle trudno do nich dotrzeć w badaniach językoznawczych. Oczywiście zwrócenie się w kierunku takiej materii nieodzownie wiąże się z interdyscyplinarnym podejściem, nie odcina to jednak

¹ Zob. też Niesporek-Szamburska 2010.

² O świadomości metajęzykowej percepcyjnej, naturalnej (komunikacyjnej) i analitycznej zob. Kwarciak 1995: 40–51.

badacza od spostrzeżeń typowo lingwistycznych. Dodatkowo, co typowe dla badań materiałowo-interpretacyjnych, niezwykle istotny jest korpus badawczy oparty na wypowiedziach dzieci – wartościowy ze względu na swą niepowtarzalność.

Niezależnie od rozbieżności teoretycznych warto spojrzeć na wypowiedzi dzieci świadczące o ich „zatrzymaniu się” – w biegu beztrudnych zabaw, radości, kontaktu z bajkami – właśnie nad językiem. Taki jest też cel niniejszego badania. Będzie ono próbą odpowiedzi na pytanie, na jakich poziomach badane dzieci obserwują mowę oraz jakie sygnały w ich mowie świadczą o świadomości językowej³. Materiał pozyskano w wykorzystaniem metody obserwacji uczestniczącej (mowa spontaniczna, w kilku przypadkach kontrolowana), w naturalnym środowisku dziecka. Informatorzy to pięcioro dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (6–8 lat, w kilku wypowiedziach dzieci niespełna sześciolatnie). Dzieci są wychowywane w mieście, w środowisku inteligentnym⁴.

Wiedzę o języku dzieci zdobywają stopniowo. Już przedszkolaki myślą nie tylko „w języku”, ale „o języku”. W toku przyswajania języka w świadomości dziecka pojawiają się rozmaite przemyślenia, którymi dzielą się one ze swoimi opiekunami, najczęściej rodzicami. Zadają w związku z tym rozmaite pytania – natury fonologicznej, leksykalnej, dzięki którym mogą precyzować swoje obserwacje. To właśnie w rezultacie zaciekawienia językowego kształtuje się, jak pisał Leon Kaczmarek w 1966 roku, świadomość językowa (Kaczmarek 1966: 78). Obserwacja języka przez dzieci nie oznacza to, że dzieci posiadają kompetencję metajęzykową. Trudno je, jak piszą Jean B. Gleason i Nan B. Ratner, zapytać o konkretne reguły językowe lub o to, co – ich zdaniem – jest poprawne (Gleason, Ratner 2005: 382).

Jak dzieci obserwują język

Spójrzmy na przykłady wypowiedzi, które są świadectwem dziecięcego oglądu języka oraz refleksji nad nim samym⁵:

³ O przyswajaniu języka zob. Gleason, Ratner 2005; Bokus, Shugar 2007.

⁴ Ukierunkowanie zawodowe opiekunów: nauczyciel akademicki (filolog), pedagog oraz prawnik; część badanych dzieci to rodzeństwo (KM, PW, PatW) oraz ich rodzeństwo cioteczne ZR).

⁵ Badanie kilkorga dzieci nie stanowi próby reprezentatywnej. Nie oznacza to jednak, że nie warto poddawać analizie wypowiedzi niewielu informatorów, zwłaszcza że większość prac z zakresu przyswajania przez dzieci języka to badania oparte na obserwacjach niewielkiej liczby dzieci, zob. Gleason, Ratner 2005: 377. Przytaczany tu korpus badawczy to – z racji ograniczonych ram artykułu – tylko wycinki wypowiedzi dzieci uwzględnia-

(1) Ale jedna litera o wiele zmienia zdanie: kojec – koniec. To już koniec – to już kojec. To już kojec! [PW; 6,9]

(2) [Dziecko jest w centrum handlowym Plaza]

Mama, patrz: plaza i plaża – nie ma jednej literki z – ż. Zamiast z – ż: plaza – plaża, he! Jakby dodali tylko „ż”, byłyby plaża! [PatW; 6,8]

(3) Mama, „tak” i „nie” mają tylko trzy litery, ale w „tak” słychać trzy, a w „nie” – nie. [PW; 6,7]

(4) Ciociu, a czy się różnią litery, jak są nóżki i muszki? [ZR; 6,2]

Dzieci dostrzegają więc elementy różnicujące znaczenie dwóch wyrazów. W rozwoju metafonologicznym uczeni wyróżniają: świadomość części sylaby, prostą świadomość fonologiczną (wyodrębnianie i analiza fonemowa wyrazów) i wieloaspektową świadomość fonologiczną (identyfikacja i analiza jednocześnie lub wyodrębnianie i porównywanie). Świadomość owa wyraźnie rozwija się z wiekiem, a za okres największego wzrostu tej umiejętności uznaje się wiek 7–9 lat (Krasowicz-Kupis 2004: 43). Sama wrażliwość na brzmienie wyrazów zaznacza się natomiast już w u dzieci dwuletnich (z badań Rona Scollona, za: Kwarciak 1995: 24)⁶. Nawiązując do zaprezentowanego materiału, widzimy, że chłopiec (1) włącza uzyskane w toku jego własnego eksperymentu wyrazy w zdanie. Powtórzeniem zdania *to już kojec* daje sygnał, że dziwi go taki zestaw komponentów łącznie. Podobnie zaskoczone znaczeniem wyrazu – osadzonym od razu w konkretnej konsytuacji – jest dziecko wyobrażające sobie, że centrum handlowe przy tak niewielkiej modyfikacji mogłoby się nazywać *Plaża* (2). W kolejnej z przytoczonych wypowiedzi (3) chłopiec analizuje głoski w słowach *tak* i *nie*. *I* zgłoskotwórcze oraz *i* niezgłoskotwórcze stanowi rzeczywiście problem – nie tylko dla dziecka przedszkolnego czy wczesnoszkolnego, stąd istotna jest sama uwaga

jącej fragmenty dotyczące omawianego tematu. Dla reakcji dziecka może mieć znaczenie dany kontekst wypowiedzi. Na refleksje dotyczące języka ma niewątpliwie wpływ nie tylko otoczenie, rodzina, ale i szkoła. Słownictwo rozwijające umiejętności leksykalne czy składniowe dzieci to kolejne – niezwykle istotne czynniki wspomagające rozwój językowy dziecka. Materiał tu przedstawiony to najczęściej wypowiedzi dzieci wczesnoszkolnych lub starszych przedszkolnych. Przedstawione w niniejszym artykule wyniki warto byłoby skonfrontować z zawartością leksykalno-składniową podręczników przedszkolnych i szkolnych, co dałoby obraz możliwości językowych dziecka nabywanych w szkole. To jednak wymaga osobnej analizy, niemieszczącej się w ramach jednego artykułu.

⁶ W tym miejscu należy przywołać zjawisko określane jako „efekt magnesu percepcyjnego”. Badania Patricii K. Kuhl dowiodły, że „kategorie fonetyczne mają prototypy lub swoje najlepsze przykłady [...] i są różne u osób posługujących się różnymi językami”. Prototypy rozumiane jako najlepsze egzemplarze określonych kategorii łatwiej jest zapamiętać, są też najczęściej wybierane w testach wyboru najlepszych przedstawicieli kategorii. Efekt magnesu percepcyjnego pojawia się wcześniej niż uczenie się słów, a zaobserwowano go już u niemowląt sześciomiesięcznych, ustalono też, że jest on wynikiem doświadczenia językowego, więcej zob. Kuhl 2007: 42.

chłopca skupiona na sylabie z *i* oraz bez tej samogłoski. Do spostrzeżenia, że niewielka zmiana w wyrazie pociąga za sobą radykalną⁷ zmianę znaczenia dzieciom nie jest potrzebna świadomość, że wchodzi obszar wiedzy fonologicznej. Istotne, że pojawia się refleksja nad brzmieniem, eksperymentowanie językiem. Przy okazji, nietrudno zauważyć, że dzieci bezrefleksyjnie nazywają głoskę literą. Pytanie dziewczynki w ostatniej z cytowanych wypowiedzi (4) świadczy o tym, że bazuje ona na wysłuchanych słowach, ale ma świadomość możliwości różnego zapisu podobnie brzmiących głosek. Pytanie o *nó[sz]kę* i *muszkę* to kolejny przykład świadczący o tym, jak dzieci analizują język. Co ciekawe, dzieci w stadium przedoperacyjnym uznają za najbardziej wyraźny aspekt komunikatu językowego jego treść. Formę biorą pod uwagę wtedy, „kiedy element formy sam jako taki nie niesie treści – np. fonem” (Krasowicz-Kupis 2004: 32)⁸. Niezwykle istotne w tym względzie okazały się badania Patricii K. Kuhl (i współpracowników), które doprowadziły do rewizji wcześniejszych ustaleń. Sądzono bowiem, że to dzięki uczeniu się słów niemowlęta odkrywają, że niektóre zmiany fonetyczne nie wpływają na znaczenie słów w ich języku (jak np. różnica między /r/ a /l/ odczuwana przez japońskie i amerykańskie sześciomiesięczne dzieci, ale już nie przez japońskie dzieci roczne – w języku japońskim nie ma dźwięku /l/). Obecnie jednak wiadomo, że jest odwrotnie – to „doświadczenie” językowe formuje mózg, tworząc system percepcyjny. Który uwydatnia kontrasty występujące w danym języku, równocześnie marginalizując te, które nie są w nim obecne, a dzieje się to, zanim dziecko opanuje pierwsze słowa. A zatem zmiana w obrębie percepcji fonetycznej wspomaga uczenie się, a nie odwrotnie” (Kuhl 2007: 41–42).

Jedno z badanych dzieci spostrzega niuanse dotyczące sposobu artykulacji dźwięków, kiedy zaś nie rozumie – pyta mamę:

(5) Mama! A deo nie trzeba, jak Paweł, tylko bez zamykania ust – patrz: deo [wymawia starannie; dalej szepcze:] byk... – A dlaczego, żeby powiedzieć „byk”, trzeba zamykać usta? [PW; 6,3]

O tym, jak dzieci błędzą

W swych językowych poszukiwaniach dzieci często myślą obserwowane zjawiska:

(6) Mama, na jaką samogłoskę jest Paweł? [PatW; 4,9]

⁷ Mam tu na myśli całkowitą zmianę znaczenia w stosunku do np. jego modyfikacji.

⁸ Na podstawie omawianej przez badaczkę poznawczej teorii stadialnej Ann van Kleeck (Krasowicz-Kupis 2004: 30–33). Więcej o świadomości fonemowej zob. Krasowicz-Kupis 2004: 47–56.

(7) – Mama, budyń ma ile „g”?
 – G?
 – Tak, bo różne rzeczy mają „g” – Tik-Taki na przykład dwieście. A u bakuganów to już jest inne „g” – to oznaka mocy! [PW; 6,2]

(8) – A jaka planeta jest be?
 – Nie ma takiej.
 – Jest! Planeta!
 – To na p, a nie na b.
 – A pani mówiła, że na be.
 – Na pewno nie.
 – Ale na pewno jest peperoni! [PW; 6,9]

(9) – Mama, a „sie” to się pisze „się”?
 – Się.
 – Nie „się”! Mama, ja sie bawię! To jest właśnie „sie”!
 – Ja się bawię, wiesz? Pisze się „ę”, a mówi „e”
 – A. [PatW; 7,5]

(10) – Mama, co jest na końcu na ni?
 – Koń, słoń.
 – Nie! Ludzie kochani! [PatW; 6,1]

Być może w ostatnim z przykładów błędzi nie dziecko, a dorosły, opiekun (10). Dalece prawdopodobne, że dziecko utożsamiłoby w praktyce *ń* i *ni*, jednak trudno to powiedzieć z całą pewnością. Te zabawne wypowiedzi stanowią jednocześnie – z pozycji świadomego użytkownika języka – pretekst do licznych obserwacji. Jedną z nich jest mylenie przez przedszkolaki i dzieci wczesnoszkolne oprócz wspomnianych już liter i głosek – również samogłosek i spółgłosek (oraz obserwowana pewnie przez niejednego rodzica nieomylnie nauczyciela w oczach dziecka). Ciekawa jest też wypowiedź dziecka (9), świadcząca o rozpatrywaniu różnicy między zaimkiem *sie* a *się*. Skoro chłopiec sam zapytał o ten niuans, to znaczy, że usłyszał o istnieniu formy *się*, dotychczas nie mając świadomości jej istnienia. Na potwierdzenie swych obserwacji przywołuje nawet konkretny kontekst.

Stylistycznie bez tajemnic

Rozwijając swój językowy warsztat, dzieci zaczynają zauważać różnice stylistyczne między określonymi jednostkami. Co istotne, są to często oceny subiektywne, oparte na własnym doświadczeniu językowym, związanym z dziecięcym mikroświatem – rodziną, domem, w którym się wychowują. Wszystko, co jest obce ich językowi, sytuacji użycia danych leksemów w znanych im realiach, uważają za dziwne, specyficzne, a nawet niezrozumiałe.

(11) [Chłopiec ogląda bajkę „Kot Prot na wszystko odpowie w lot”, jeden z bohaterów zwraca się do swojej mamy adresatywnym „mamo”, badany chłopiec zwraca się do swojej mamy używając formy „mama”]

One mówią mamo! Chociaż są małe, to mówią mamo! [PatW; 7,2]

(12) [Dziecko pyta]

– Co jest kochające i jest na literkę ma?

– Mama.

– Źle! Mamusia! Jak mogłaś tego nie zgadnąć? Mamusia jest bardziej kochana od mamy! [PatW; 6,2]

(13) – Mama, prawda, że jest takie słowo brzydkie siu? Nie siusiu, siur-dak!

– Siurdak?

– Tak. A co to znaczy?

– Ptaszek.

– Który nam za chwilę odleci, polecą do gniazdzka zjeść robaki. I nie będziemy mieli czym siusiać [PatW; 5,5]

(14) Mama, w programie czterolatka powiedziała, że pan wsadza tam dupkę [PatW; 8,1]

(15) [Dziewczynka słyszy, że mówi się o niej „ona”]

Ja nie jestem ona! Ja jestem Kasia! [KM; 5,8]

(16) [Dziecko słyszy adresatyw kierowany do niego]

Patryku? Powiedziałaś Patryku? Ja lubię, jak się mówi Patrysiu! [PatW; 7,0]

Pierwsza w przytoczonych reakcji dziecka (11) wynika stąd, że chłopiec zwraca się do swojej mamy najczęściej używając adresatywu *mama*. Forma *mamo* dziwi go, gdyż najwyraźniej, jego zdaniem, jest zarezerwowana tylko dla starszych (choć dziecko nigdy nie było tego uczone). Najpewniej właśnie nieużywanie formy wołacza *mamo* przez dziecko oraz przez jego rodzeństwo spowodowało taką indywidualną interpretację. Z kolei do formy *mamusia* (12) dziecko odnosi się emocjonalnie - jest ona „bardziej kochana” od *mamy*. Kolejna wypowiedź (13) świadczy o rozpoznaniu przez dziecko rejestru pospolitego leksemu *siurdak*, który chłopiec wypowiada tylko w połowie. Wie zatem, że nie wypada używać takiego słowa. Sytuacja jest dla niego na tyle niekomfortowa, że po usłyszeniu pełnej formy oraz potocznego synonimu *ptaszek* próbuje całą rozmowę obrócić w żart. Słowo o podobnym zabarwieniu, a nawet z podobnego obszaru, ten sam chłopiec może jednak wypowiedzieć bez problemu w kolejnej z przytoczonych wypowiedzi (14). Być może ograniczenie, które dziecko wyczuwa w przypadku pierwszego rzeczownika, jest związane z tym, że nie jest to forma zdrobniła. *Dupka* brzmi znacznie łagodniej w formie deminutywnej niż *dupa* – nie ma przecież pewności czy w takiej formie chłopiec zdecydowałby się wypowiedzieć takie słowo w pełnej formie. Dwie ostatnie jednostki badawcze to przykłady związane z poczuciem tożsamości dzieci (15), (16). Skoro dziewczynka ma na imię Kasia, nie chce, żeby o niej mówiono *ona*, z kolei chłopca zdziwiła forma

Patryku. Najpewniej, gdyby dziecko usłyszało swoje imię w mianowniku, a nie w wołacz, nie zareagowałoby w ogóle i nie dopominałoby się o formę deminutywną. *Patryku* zabrzmiało dziwnie, niecodziennie, o czym świadczy natychmiastowa reakcja dziecka. To sygnał, że otoczenie chłopca nie zwraca się tak do niego na co dzień.

Użytkownik języka na etapie nauczania początkowego potrafi oddzielić formę mniej znaną od często używanych, traktując tę obcą jako relik:

(17) [Chłopiec usłyszał w programie telewizyjnym słowo ‘wówczas’]
Wówczas? W jakich oni latach żyją, że mówią ‘wówczas’? To stare! [PatW; 8,0]

Nie można jednak stwierdzić jednoznacznie, że dziecko przysłówka *wówczas* po prostu nie znało, mimo że kwalifikuje go do obszaru wyrazów dawnych. Jak się wydaje, to rzadkość użycia – w otoczeniu dziecka – wpłynęła na taki odbiór⁹.

Jak dzieci wnikają w znaczenia

Przedszkolaki i dzieci wczesnoszkolne pytają też o znaczenie wyrazów. Sam proces opanowywania znaczeń zaczyna się stosunkowo wcześniej, co zaznacza, opierając się na wynikach analiz¹⁰, Alina Maciejewska (2002: 55). E. V. Clark podkreśla z kolei, że dzieci z powodzeniem potrafią wydobyć potencjalne znaczenie wyrazu z kontekstu, kiedy zaś rozszerzają znaczenie wyrazu, robią to dlatego, że brakuje im odpowiednich słów w zasobie leksykalnym, którym dysponują (Clark 2007: 140).

(18) A czemu w bajkach mówią na granatowy indygo? [PatW; 7,2]

Nie zawsze tłumaczenie rodziców jest satysfakcjonujące i rzeczywiście rozwiązuje problem:

(19) – A co to znaczy sojusz?
– Pojednanie.
– Co? [PW; 6,10]

⁹ Potwierdzałyby to zasadność użycia słów współczesnych, ale rzadko używanych w tłumaczeniach tekstów stylizowanych na dawne. Tłumacze bardzo często wypełniają teksty literackie, mające wywołać u czytelnika poczucie kontaktu z tekstem i językiem dawnymi formami nie tylko faktycznie przestarzałymi, ale również książkowymi, nienormalnymi, rzadko używanymi. W całości wszystkie brzmią obco i mogą być traktowane podobnie (zob. Manasterska-Wiącek 2015: 206–211). Naturalna reakcja dziecka na leksem *wówczas* w sytuacji oderwanej od kontaktu z tekstem literackim pokazuje, że rzeczywiście takie odczucie jest możliwe.

¹⁰ Uczona przywołuje badania: J. Macnamary (1986) i M. Kielar-Turskiej (1989: 41). O strategiach opanowywania znaczeń zob. Porayski-Pomsta 1991: 45–47.

(20) [Rozmowa taty z synem]

- Nałóż skafander.
- To kurtka! [PW; 6,6]

Dziecko nie zna znaczenia rzeczownika *pojednanie*, dlatego wyjaśnienie mamy okazało się mało skuteczne (19). I sytuacja odwrotna w kolejnym fragmencie rozmowy: słowo *skafander* – to rzeczownik obcy dziecku, dlatego poprawia tatę (20).

Spójrzmy na kolejne przykłady:

(21) Pamiętam, gdy byłem na testach i była pani psycholog. Psy-cholog. To bada też psy! Czyli przychodzą do niej na ćwiczenia? [PatW; 7.1]

(22) [Dziecko dzieli się spostrzeżeniem z siostrą]

- Emilka i Oliwka się przytulały.
- Żeby się czasem nie pokochały.
- Żeby się nie zakochały! [PatW; 8,0]

Dzieci 6-letnie nabywają dopiero biegłości w stosowaniu znanych powszechnie reguł fleksji, derywacji czy łączenia wyrazów. Nie są świadome istnienia morfemów (Krasowicz-Kupis 2004: 60). Badane dzieci są w wieku wczesnoszkolnym – dostrzegają, jak elementy składowe wyrazu wpływają na jego znaczenie – mimo że w mylnej interpretacji, czy też raczej zabawowo potraktowanej przez chłopca: *psy-cholog* (21) lub różnicują je (*pokochać* – *zakochać się*) (22). Trudno przewidzieć, jak stwierdza Margaret Donaldson, które elementy semantyczne dziecko wykorzysta do tworzenia uogólnień, stanowiących potencjalnie podstawę oryginalnego rozumienia znaczenia wyrazu (Donaldson 1986). Co ciekawe, badania przytaczane przez Michaela Tomasello dowodzą, że formy czasownikowe używane przez małe dzieci najczęściej i najbardziej regularnie, odpowiadają formom najczęściej słyszczanym przez nie w mowie dorosłych (Tomasello 2003: 153).

Poza pytaniami o znaczenie dzieci same analizują sens funkcjonujących leksemów, nie zawsze trafnie.

(23) [Chłopiec pyta mamę]

- Co to znaczy przesądny?
- Są takie wierzenia, że...
- A chciałem powiedzieć, że jesteś przesądna, bo przesadzasz z grubością kurtki. To tak się mówi, że przesadzasz? [PW; 7,2]

(24) [Dziecko uczęszcza na zajęcia dla pięcio- i sześciolatków „Akademia Małego Artysty” w Domu Kultury]

Czemu to Mały Artysta, skoro mam już 5 lat? [PatW; 5,2]

(25) Dlaczego to nazywa się bar, a nie barownia czy piwownia? [KubaM; 7,5]

(26) – A tata na ten blok mówił kiedyś sraczkoburaczkowy. A ja to gwarantowałem!

- Czyli co robileś?
- Czyli potwierdzałem! [PatW; 7,4]

Pytają więc o wyrazy podobnie brzmiące (*przesądny* – *przesadny*) (23), wnikają w znaczenie używanych nazw, np. *Mały Artysta* – to miejsce spotkań małych dzieci, a pięciolatek, jak większość dzieci w tym wieku, nie czuje się już mały – spotyka przecież na co dzień znacznie mniejsze dzieci (24). Ciekawym zachowaniem językowym dziecka jest budowanie grupy wyrazów w ramach określonej kategorii słotwórczej, którą łączy znaczenie miejsca: *barownia*, *piwownia* – być może na wzór rzeczowników *siłownia*, *kotłownia*. *Bar* przy innych najpewniej znanych dziecku miejscach, jak *kawiarnia*, *lodziarnia*, *pizzeria* jest tworem niezrozumiałym strukturalnie (25).

Dzieci pytają o ciągi synonimiczne lub same są je w stanie budować:

(27) Mama, czemu gluty, gile, kozy i katar to wszystko jest to samo? Czy to jest inne?

(28) – Mama, musiałeś wejść wtedy, kiedy myłem moje jądra?

– A co to jest?

– Nie wiesz? Jądra, klejnociki, kasztanki, orzeszki, jajeczka! [PW; 6,0]

Warto w tym miejscu zatrzymać się nad wspomnianą już kwestią wpływu otoczenia na język dziecka. Jak zauważa Józef Porayski-Pomsta, w rodzinach partnerskich, w których o racji decyduje nie pozycja, ale siła argumentu, komunikacja jest wielostronna. Dziecko jest nie tylko odbiorcą, ale i nadawcą komunikatów. W takim otwartym systemie ról dziecko uczy się radzić sobie z wieloznacznością, aktywnie poszukuje i rozszerza znaczenia (Porayski-Pomsta 1993: 14–15)¹¹.

Na początkowym etapie szkolnym, a czasami nawet już w przedszkolu dzieci zaczynają, jak pisze G. Krasowicz-Kupis, dokonywać ocen składniowych (stadium operacji konkretnych) (Krasowicz-Kupis 2004: 32)¹²:

(29) [Mama opowiada bajkę]

– Były w niej malutka chatka. . .

– Były w niej chatka? Była!

– Posłuchaj dalej. Były w niej: malutka chatka, grzybek, chustka, huśtawka i choinka. Wszystko wyskoczyło ze skrzyni, powiększyło się i zamieniło w nowy piękny zamek.

– Zamieniło? Zamieniło się! [PatW; 8,0]

(30) Ma znaczenie, jak się łączy „tak” i „nie”. Bo „tak nie” i „nie tak” znaczy co innego! [PatW. 8,0]

¹¹ O związkach między wiekiem pojawiania się mowy a środowiskiem zob. Lenneberg 1980: 216–222. O środowiskowych uwarunkowaniach w rozwoju składni zob. Świącicka 1991: 63–68.

¹² Nie oznacza to generalizacji: część dzieci już w wieku 1,6–2,4 radzi sobie z dwuznacznym traktowaniem wyrazów, skupianiem się na cechach form językowych bardziej niż na desygnatach, z używaniem języka figuratywnego (Krasowicz-Kupis 2004: 33). G. Krasowicz-Kupis mówi o rozwoju metaskładniowym łączącym świadomość morfologiczną, leksykalną i składniową (tamże: 57).

(31) – Jak lepiej powiedzieć: „tam wulkan” czy „tam jest wulkan”? „Tam wulkan” jest krótsze o jeden.

– O jeden co?

– O jeden wyraz [PW; 6,5]

Dostrzeżony brak zaimka zwrotnego *się* (29) można by włączyć i do poziomu leksykalnego. Cytuję jednak tę jednostkę badawczą w tym miejscu, ponieważ chłopiec dostrzega brak tego elementu w konstrukcji całego zdania. Eve V. Clark uznaje rozwój leksykalny i składniowy jako współzależne. Jak stwierdza, dzieci „uczą się form składniowych, które stosuje się do określonych jednostek leksykalnych, i stopniowo powiększają zestawy słów, które podlegają tym samym przekształceniom składniowym. Nie jest jasne, kiedy (i czy w ogóle) dzieci uczą się zasad składni” (Clark 2007: 137)¹³. Kolejny przykład (30) po raz kolejny świadczy o eksperymentowaniu językiem przez dzieci. Chłopiec nie tylko przestawia szyk słów, ale i trafnie ocenia łączącą się z nim różnicę semantyczną. W ostatniej rozmowie dziecko dostrzega, że czasownik *jest* nie stanowi członu obligatoryjnego w zdaniu. Zauważa naturalną z perspektywy funkcjonowania języka dążność użytkowników do ekonomii, do usuwania elementów zbędnych czy niekoniecznych. Nie czuje jednak konieczności zapytania o poprawną formę, z góry zakładając, że możliwe są dwa warianty (*jak lepiej powiedzieć* a nie np. *czy można powiedzieć*)¹⁴.

Dzieci dostrzegają w języku również niedosłowność znaczeń (lub próbują o niej mówić). W miarę rosnącej świadomości językowej zaczynają się bawić słowami:

(32) [Dziecko pyta]

– A jakiemu pacjentowi pani poszła robić to ekg?

– Nie wiem.

– A skąd wiesz, że to pan, a nie pani?

– Nie wiem, nic takiego nie powiedziałam, ale o każdym z nas można powiedzieć ‘pacjent’.

– No tak, ale wiesz, gra słów! [PW; 6,11]

(33) – A Mateusz jest taki mądry i bystry, że ho-ho!

– Nie powiesz, że mądrzejszy od ciebie.

– Mama – że ho-ho! To taka przenośnia! [PW; 6,6]

(34) Ja nie powiedziałem dosłownie. Ja powiedziałem wprost. [PW; 7,8]

(35) Mama, w zerówce na chatetezie to mówiłem chati-impresa! [PW; 7,9]

¹³ O wczesnej składni w rozwoju mowy dziecka zob. Clark 2007: 153.

¹⁴ O wychwytywaniu analogii i odwzorowywaniu struktur przez dzieci zob. Tomasello 2003: 200–205.

Dzieci nie zawsze poprawnie stosują metajęzyk (to jeden z dowodów, że w przypadku małych dzieci mówimy raczej o świadomości językowej, a nie metajęzykowej). Nie jest tu najistotniejsze, czy prawidłowo rozumieją np. grę słów czy przenośnię. Ważne natomiast, że mają świadomość niedosłowności niektórych znaczeń w języku – mimo że nie zawsze potrafią ją dostrzec lub nazwać. Zabawna wypowiedź (35), w której chłopiec śmieje się z samego siebie, nadal używając niepoprawnej formy *chateteza* pokazuje jego ocenę własnych zachowań językowych.

Kiedy dzieci nie umieją sobie poradzić z wyrażeniem swoich myśli lub z jakimś znaczeniem, potrafią to dostrzec oraz o tym powiedzieć:

(36) [Mama denerwuje się na syna - pyta go o coś, na co ten na to samo pytanie odpowiada wielokrotnie „co”]

- Jezu, ty jesteś głuchy? Ciągłe pytasz: co, co, co!
- Ja nie pytam cię o nic, tylko mówię ‘co’.
- Czyli co chcesz uzyskać?
- Nie wiem, jak to opisać. [PatW; 7,2]

(37) Ja też chcę pomóc! Jak zabierzesz materac, to żywcem posprzątam. Nie wiem, do czego użyć to słowo „żywcem”, dlatego nie wiem, kiedy mówić [PW; 6,5]

Innym ciekawym spostrzeżeniem są przykłady homonimii międzywyrazowej w wypowiedziach dzieci. Kiedy dzieci nie rozumieją całości wypowiedzi, starają się wyławiać znaczenia w ramach znanych im słów lub separują te nieznanne z całej konstrukcji, dociekając ich znaczeń.

(38) [Mama poprawia syna podczas modlitwy]

- Bądź mi zawsze przy pomocy.
- A ja wolę mówić kupo mocy, bo to takie śmieszne! [PatW; 6,9]

(39) [Brat chłopca nuci]

- Wie to każdy starszy brat.
- Wie-to-ka? Co to jest wietoka? [PatW; 6,0]

(40) [Dziecko słyszy zdanie wypowiedziane przez brata]

- Pociąg ma szyny.
- Jeździ na maszynach? [KM; 5,7]

(41) [Dziecko zachęcone przez mamę ogląda teatr „Ożenek”]

- Stiepan! [w telewizji]

Zabawne rozumienie wyrażenia przyimkowego *ku pomocy* (38), identyfikowane w modlitwie jako *kupo mocy*, które dziecko najpewniej skojarzyło nie z kupą jako ‘masą’, ale z kupką, którą tak niedawno robiło, siedząc na nocniczku. Podobnie dzieci łączą znaczenia/brzmienia: *wietoka*, *maszyny* (39), (40). Z kolei kiedy dziecko słyszy nieznanne słowo *Stiepan*, próbuje je przyporządkować do już mu znanych – stara się zatem zrozumieć wypowiedź. Chłopiec dopytuje o to, co usłyszał, ponieważ w kontekście znaczenie

„wie pan” – w miejsce adresatywu „Stiepan” stało się nielogiczne (41). To niezrozumienie świadczy zatem – paradoksalnie – o wiedzy dziecka.

Interesującą kwestią jest wkraczanie dzieci w precyzyjne rozumienie, ale też brzmienie stałych połączeń wyrazowych – kolokacji, frazeologizmów, przysłów.

(42) A wiesz co mówił pan z religii? Że zachowujemy się na karę godną! [PatW; 6,3]

(43) Ta małpa była człowiekiem, tylko dżin ją wystraszył na dudka! On się wystraszył na dudka! Rozumiesz? Się stał małpą! [PatW; 6,11]

(44) Mama, jest takie coś „nie dłub w nosie”, boś nie prosię. Co to jest „bośnie”?¹⁵ [PW; 6,5]

Dzieci nie zawsze rozumieją poprawnie komponenty wchodzące w skład takich połączeń wyrazowych. Stąd komponują z członów zdania nieistniejące konstrukcje lub stosują je w niewłaściwej formie, pytają też o znaczenie. Bardzo często, co potwierdza w swych badaniach m.in. Barbara Boniecka, dzieci „wyławiają nielogiczność użycia frazeologizmu” (Boniecka 2010 : 106). Świadczy to jednak o tym, że słyszą je i nie ignorują. W stopniowym korzystaniu z utartych połączeń wyrazowych zaznacza się typowa dla takich formacji odtwarzalność. Dziecko mniej więcej reprodukuje kolokację *zachowywać się karygodnie* (42), bezbłędnie ją natomiast wiąże z konkretną sytuacją użycia. Zauważmy, że dostrzega przy tym odrębność jednostek funkcjonujących łącznie w języku. Jest zatem w stanie wyabstrahować „takie coś” z potoku mowy i zapytać o znaczenie właśnie tej jednostki. Powołując się na opinię M. Tomasello, dotyczącą roli naśladownictwa w procesie przyswajania języka, należy stwierdzić, że ma ono istotne znaczenie w rozpoznawaniu i rozumieniu intencji komunikacyjnych, a zatem wiązania danego zachowania językowego w powiązaniu z jego używaniem w konkretnej sytuacji językowej. Co istotne, „dzieci nie tyle łączą ze sobą słowa lub odizolowane kategorie językowe, ile scalają ze sobą wcześniej skompilowane konstrukcje językowe” (Tomasello 2003: 196–205). Łączność taką można zaobserwować w przytoczonym materiale. Z drugiej strony warto przytoczyć obserwację badacza¹⁶, że „ludzie potrafią opanowywać wysoce abstrakcyjne i produktywne konstrukcje, których zachowanie nie przypomina zachowania innych konstrukcji tego samego języka” (tamże: 193), a zatem z jednej strony i dzieci odtwarzają zasłyszane konstrukcje, z drugiej – funkcjonując w ramach danego systemu językowego dysponują umiejętnością tworzenia innych – w nowych kontekstach komunikacyjnych¹⁷.

¹⁵ To również przykład homonimii międzywyrazowej.

¹⁶ Obserwacje uczonego dotyczą obszaru badań kognitywnych.

¹⁷ Zob. Tomasello 2003: 199.

Jedno z dziecko próbuje też odtworzyć stałe połączenie, jak poniżej:

- (45) [Dziecko przywołuje formułę, którą ma wygłaszać na lekcji katechezy]
– Niech będzie pochwalany Jezus Krystus. Tak mówimy na takim. . . no nie pamiętam, jak to się nazywa.
– Religia?
– Nie.
– Katecheza?
– Tak! Tam się modlimy i mówimy „Niech będzie pochwalony Jezus Krystus na wieki wieków amen!” [PatW; 6,3]

Konkluzje

Na zainteresowanie dzieci językiem wpływa zarówno specyfika otoczenia, jak i potencjał samego dziecka – jego uwrażliwienie na język. Jest ono, jak piszą Danuta Bula i Bernadeta Niesporek-Szamburska zarówno czynnym, jak i mimowolnym odbiorcą spontanicznych wypowiedzi w rodzinie, w której się wychowuje (Bula, Niesporek-Szamburska 2004: 15).

Możliwość zetknięcia się dziecka ze stosunkowo szerokim repertuarem odmian językowych [. . .] zwiększa szansę na stosunkowo korzystne panowanie języka, szanse te zwiększają się również wraz ze wzrostem poziomu świadomości językowej otoczenia dziecka (Zgółkowa 1986: 18).

Małe dzieci, jak piszą Jean B. Gleason i Nan B. Ratner, przyswajają język odczyny niezmierznie szybko i bez większych problemów. Wszystkie dzieci uczą się podobnie gramatyki (Gleason, Ratner 2005: 428). Na podobnych też etapach rozwoju zaczynają analizować język. Zanim nauczą się reguł nim rządzących, muszą je umieć zastosować. Przedtem jednak muszą, jak podkreśla Eve V. Clarc, nauczyć abstrahować pojedyncze formy ze strumienia mowy, przypisać im znaczenie, potem, słysząc je w innym kontekście, umieć je przywołać umięją dostrzec pewne niezgodności w odniesieniu do przyswojonej wiedzy. Mimo tej złożoności dzieci między 2. a 6. roku życia nabywają około 14 tysięcy słów, w szkole kontaktują się w samych podręcznikach z ok. 3000 słów rocznie. Już dwuletnie dzieci biorą pod uwagę typologiczne cechy języka, m.in. prefiksację, sufiksację, produktywność. Preferują prostotę tworzenia form oraz przejrzyste znaczeniowo (Clark 2007: 138–150). Na kolejnych etapach rozwoju stają się coraz bardziej świadome językowo, sięgają do form trudniejszych¹⁸. Z czasem są w stanie dostrzec pewne niezgodności w mowie innych. Warto w tym miejscu przywołać przytoczony już sąd Jeana B. Gleasona i Nana B. Ratnera, dotyczący braku umiejętności

¹⁸ O intelektualizowaniu wypowiedzi przez dzieci zob. Manasterska-Wiącek 2014.

pytania o konkretne reguły językowe lub o to, co jest poprawne. O ile wypowiedzi dzieci przedszkolnych rzeczywiście potwierdzają to spostrzeżenie, to dzieci wczesnoszkolne, jak mogliśmy dostrzec w przytoczonym materiale analitycznym, nie interesują się wewnętrznymi regułami rządzącymi językiem, ale zaczynają już pytać o to, co jest poprawne, a co nie. Umieją też wyłowić ze potoku mowy liczne przykłady nienormatywności¹⁹. Są to jednak w większości dzieci wychowywane przez rodziców o wykształceniu humanistycznym, którzy dostarczają im prawidłowe wzorce językowe oraz je korygują w toku rozwoju. Warto w tym miejscu odnieść się również do charakteru wypowiedzi dzieci i ich zależności od wieku małych informatorów. Wyraźnie zaznacza się bowiem bardziej świadomy charakter refleksji nad językiem, znacznie czujniejsza jego obserwacja u dzieci wczesnoszkolnych w stosunku do przedszkolnych. Zauważmy, że – dla przykładu – przytoczone pomyłki w „skomponowaniu” komponentów frazeologizmów czy kolokacji są udziałem dzieci w przedszkolnym wieku. Można zatem stwierdzić, że zanim dziecko będzie w stanie zagłębić się w naturę języka i w pełni ją zrozumieć, jego zainteresowanie językiem na etapie wczesnoszkolnym ma charakter powierzchniowy. Nie jest to jednak już mówienie bezrefleksyjne, ale coraz bardziej świadome korzystanie z konwencji właściwych danemu systemowi językowemu oraz ich szczegółowsza obserwacja. To z kolei potwierdza opinię E. Krasowicz-Kupis, że w przypadku takich, jak przytoczone w niniejszym badaniu, wypowiedzi dzieci, należy mówić o świadomości językowej, a nie metajęzykowej.

Podsumowując, można stwierdzić, że badane dzieci:

- myślą o tym, co i jak mówią, analizują wypowiedzi swoje oraz innych;
- refleksji dziecięcej podlegają różne poziomy języka: fonologiczny, leksykalny, składniowy;
- nie są świadome istnienia morfemów, ale analizują i różnicują skład morfemowy leksemów;
- zwracają uwagę na stałe połączenia wyrazów;
- identyfikują określony rejestr językowy oraz kwestie stylistyczne dotyczące użycia wyrazów;
- nie operując sprawnie aparatem pojęciowym są w stanie same wymyślić własny;
- umieją bawić się słowami, ich znaczeniami;
- poziom refleksji nad językiem ma charakter indywidualny.

Badane dzieci nie traktują języka obojętnie. W rozwoju językowym, któremu towarzyszy też postęp edukacyjny, zauważalny jest swoisty paradoks: z jednej strony dziecko stara się złożyć struktury, nieznanne znaczenia,

¹⁹ Badania własne, tekst w przygotowaniu.

wszystko to, czego nie rozumie, sprowadzić do formy jasnej, łatwej i przystępnej – dlatego zadaje pytania, analizuje mowę własną i innych, z drugiej – poprzez rozwój językowy, naukę jest uwikłane w struktury, konstrukcje, znaczenia coraz bardziej złożone, trudne, skomplikowane. Konsekwencją tego jest kolejne spostrzeżenie: dzieci nieświadomie zaczynają analizować język, którym się posługują – nie znają większości zjawisk językowych, na które zwracają uwagę, nazywają je po swojemu, badają w sposób naturalny, a z kolei ich wypowiedzi stają się coraz dojrzsze i świadczą o rosnącej z czasem świadomości.

Przedstawione rozważania niech zwieńczą słowa Lwa Wygotskiego:

Świadomość odzwierciedla samą siebie w słowie, jak słońce odbija się w małej kropli wody. Słowo tak się ma do świadomości, jak mały kwiat do wielkiego świata, jak żywa komórka do organizmu, jak atom do kosmosu. Słowo jest małym światem świadomości. Usensowione słowo to mikrokosmos świadomości człowieka (Wygotski 1989: 409).

Również tej powoli budzącej się, dziecięcej.

Literatura

- Boniecka Barbara, 2010, *Dziecięce wyobrażenia świata*, Lublin.
- Bula Danuta, Niesporek- Szamburska Bernadeta, 2004, *Komunikacja językowa dzieci*, [w:] *Dziecko w świecie języka*, red. Bronisława Dymara, Kraków, s. 13–56.
- Clark Eve V, *Rozwój słownika dziecka: rola składni, semantyki i pragmatyki*, [w:] *Psychologia języka dziecka*, red. Barbara Bokus, Grace W. Shugar, Gdańsk, s. 135–174.
- Donaldson Margaret, 1986, *Myślenie dzieci*, tłum. Anna Huneá-Bednarska, Ewa Maria Hunca, Warszawa [oryginał: *Children's Minds*, Glasgow 1978].
- Gleason Jean Berko, Ratner Nan Bernstein, 2005, *Psycholingwistyka*, tłum. Ewa i Maciej Humanowie, Gdańsk [oryginał: *Psycholinguistics*. Second edition ed. by Jean Berko Gleason, Nan Bernstein Ratner ISBN 0-15-504106-1, Thomson Learning 1988].
- Kaczmarek Leon, 1988, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
- Kielar-Turska Maria, 1989, *Język dziecka. Słowo i tekst*, Kraków.
- Krasowicz-Kupis Grażyna, 2004, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin.
- Kuhl Patricia K., 2007, *Proces przyswajania języka – nowe spojrzenie*, [w:] *Psychologia języka dziecka*, red. Barbara Bokus, Grace W. Shugar, Gdańsk, s. 33–62.
- Kurcz Ida, 1995, *Pamięć. Uczenie się. Język*, Warszawa.
- Kwarciak Bogusław, 1995, *Początki i podstawowe mechanizmy świadomości metajęzykowej*, Kraków.
- Lenneberg Eric Heinz, 1980, *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. Grace Wales Shugar, Magdalena Smoczyńska, Warszawa, s. 203–231.

- Maciejewska Alina, 2002, *Formowanie znaczeń w wypowiedziach dzieci przedszkolnych, Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*, „Studia Pragmalingwistyczne” 3, Warszawa, s. 55–70.
- Macnamara Jim, 1986, *O nazywaniu rzeczy. Uwagi na temat związku między logiką a psychologią*, „Wiedza a Język”, t. 1, s. 37–55.
- Manasterska-Wiącek Edyta, 2014, *Pokonać barierę znaczenia. O intelektualizowaniu wypowiedzi przez dzieci*, [w:] *Komunikacja niełatwa, czyli o tym, co przeszkadza w skutecznym porozumiewaniu się*, red. Agnieszka Rosińska-Mamej, Joanna Senderska, Kraków, s. 119–134.
- Manasterska-Wiącek Edyta, 2015, *Dyfuzja i paradyfuzja w przekładach literatury dla dzieci*, Lublin.
- Manasterska-Wiącek Edyta, 2016, *O paluszkach rybnych i rybie z palcami, czyli o dosłowności w wypowiedziach dziecięcych*, [w:] *Język a komunikacja 37: Niedosłowność w języku*, red. Marcin Odelski, Aleksandra Knapik, Piotr Chruszczewski, Władysław Chłopicki, Kraków, s. 391–402.
- Niesporek-Szamburska Bernadeta, 2010, *Język pierwszy dziecka: od nabywania do kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej*, „Lingwistyka Stosowana” nr 3, s. 99–112.
- Porayski-Pomsta Józef, 1991, *Strategie opanowywania znaczeń – ich odbicie w żywej mowie dzieci trzyletnich*, [w:] *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*, red. Józef Porayski-Pomsta, Warszawa, s. 45–54.
- Porayski-Pomsta Józef, 1993, *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa.
- Święcicka Małgorzata, 1991, *Środowiskowe uwarunkowania składni dzieci sześć- i siedmioletnich*, [w:] *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*, red. Józef Porayski-Pomsta, Warszawa, s. 63–68.
- Tomasello Michael, 2003, *Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych?*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. Ewa Dąbrowska, Wojciech Kubiński, Kraków, s. 144–222.
- Wygotski Lew Siemowicz, 1989, *Myślenie i mowa*, tłum. Edda Flesznerowa i Józef Fleszner, Warszawa [oryginał: *Myślenie i reč'*, Moskwa 1966].
- Zgółkowska Halina, 1986, *Czym język za młodu nasiąknie...*, Poznań.

Informatorzy

- KM: Kasia Manasterska (rejestracja w wieku 5,7)
KubaM: Kuba Maksymiuk (rejestracja w wieku 7,5)
PatW: Patryk Wiącek (rejestracja w wieku 4,9–8,1)
PW: Paweł Wiącek (rejestracja w wieku 6,0–7,9)
ZR: Zuzia Raszka (rejestracja w wieku 6,2)

CHILDREN'S VIEW ON LANGUAGE

The study proposes a linguistic analysis of children's utterances with regard to their (linguistic and metalinguistics) reflection on the language they acquire. The aim of the analysis is to find out at what level and in what aspects children observe speech and how

they talk about language. Metalinguistic reflection has been a subject of psychological research but there is little such reflection from the linguistic perspective relating to children. Psychologists are divided on the issue of (meta)linguistic awareness, therefore the assumption can be made that for linguistic behaviour to be considered metalinguistic it must be performed consciously, it must involve reflective thinking, and the intention to control one's actions.

The empirical part of the study, i.e., an analysis of a corpus of children's reflective utterances about language, has led to the following conclusions: children think of what and how they say, they analyse their own utterances and those of others. Their reflective thinking functions at various levels of linguistic organization: phonological, lexical, syntactic, morphological. They pay attention to collocations, identify registers and lexis-based styles, play with words and their meanings. Without a conceptual framework at their disposal, they can devise their own.

KEY WORDS: children's speech; metalanguage; grammar