

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica VI (2016)

ISSN 2083-7283

Magdalena Kochańska

Institut Badań Edukacyjnych

Uniwersytet SWPS w Warszawie

Nabywanie języka ojczystego z perspektywy psychologii poznawczej

Wprowadzenie

Język i sposób, w jaki ludzie się go uczą, jest jednym z najbardziej fascynujących zagadnień z obszaru umiejętności poznawczych człowieka¹. Nie od dziś psychologowie, językoznawcy, neurologowie, pedagodzy i logopedzi łączą siły w odkrywaniu natury przetwarzania, produkowania (ekspresji) i nabywania języka przez człowieka. I mimo że na ten temat wiemy już tak wiele, ciągle wiemy za mało. Szczególnie w historii psychologii i językoznawstwa² powstało wiele teorii próbujących wyjaśniać nabywanie języka przez dziecko, żadna jednak z nich nie dostarcza wystarczających argumentów do uznania jej słuszności, co więcej, wyniki badań empirycznych prowadzonych w przeciwstawnych nurtach czasem wzajemnie się wykluczają.

Rozwój mowy w pierwszych dwóch latach życia dziecka

Niezależnie od przyjętej teorii nabywania języka, samo jego przyswajanie w rzeczywistości przebiega w sposób podobny u większości dzieci na świecie (m.in. Bee 2004; Brooks, Kempe (red.) 2014; Kuhl 2000; Vasta, Haith, Miller 1995), niezależnie od indywidualnych predyspozycji, warunków kulturowych i środowiskowych oraz języka, który jest przyswajany³. Zwykle się mówi o tzw. stadiach rozwojowych, okresach krytycznych bądź kamieniach milowych w rozwoju językowym (Brooks, Kempe (red.) 2014; Gleason, Bernstein Ratner (red.) 2005; Kuhl

¹ Tekst powstał w 2016 roku w ramach seminarium z psychologii poznawczej prowadzonym przez dra Michała Olszanowskiego na kierunku: psychologia kliniczna dla magistrów w trybie indywidualnym na Uniwersytecie SWPS.

² Obie te dziedziny z czasem wytworzyły nurt zwany psycholingwistyką.

³ Dotyczy to również dzieci z opóźnionym lub zaburzonym rozwojem językowym, u których przy zachowaniu kolejności nabywanie poszczególnych umiejętności jest przesunięte w czasie.

2000; Kurcz 2005). Natomiast różne podejścia w odmienny sposób opisują i wyjaśniają mechanizmy rządzące nauką języka.

W pierwszych pięciu miesiącach życia dzieci wydają spontaniczne dźwięki przypominające gruchanie gołębia. Jest to tzw. głużenie. Zazwyczaj są to odgłosy fizjologiczne, produkowane bezwiednie, bez intencji komunikacyjnej. W tym czasie dziecko ma umiejętność rozróżniania kontrastów fonetycznych, to znaczy dostrzega różnice między dźwiękami występującymi we wszystkich językach świata. Zanika ona na kolejnym etapie rozwoju (Juszyk 2007). Około szóstego miesiąca życia mózg niemowlęcia wzmacnia reprezentacje dźwięków występujących w języku ojczystym, zaś niepotrzebne synapsy redukuje (Bee 2004; Brooks, Kempe (red.) 2014; Kuhl 2000; Vasta, Haith, Miller 2005).

Psychologia poznawcza operuje pojęciem prototypu, czyli najlepszego przedstawiciela danej kategorii (Rice 1984; Rosch 1977, za: Bokus, Shugar (red.) 2007). Liczne badania Kuhl i współpracowników (2000) potwierdziły istnienie także prototypów fonetycznych, które pełnią rolę magnesów percepcyjnych dla dźwięków z danej kategorii. Efekty działania tego magnesu badacze zarejestrowali już u sześciomiesięcznych dzieci, a więc dużo wcześniej niż pierwsze słowa. Badania te pokazują, że zanim dzieci zaczną uczyć się języka, ich system percepcyjny dopasowuje się do właściwości języka, który ma być nabywany.

Dotykamy tu jednego z kluczowych i najbardziej intrygujących zagadnień na gruncie psycholingwistyki, mianowicie dyskusji na temat relacji języka i myślenia. Według klasycznej koncepcji Piageta (1992), rozwój poznawczy wyprzedza i wpływa na pojawienie się języka. Dziecko nie może mówić o pojęciach, których reprezentacji jeszcze nie utworzyło. Na przykład dopiero po osiągnięciu pojęcia stałości przedmiotu, dziecko może zacząć używać stwierdzeń typu „nie ma”. Język jest jednym z procesów poznawczych człowieka, które przechodzą przez poszczególne stadia. A zatem pierwsze dwa lata rozwoju mowy dziecka, według Piageta, to stadium sensoryczno-motoryczne. Stadium, w którym dziecko zaczyna mówić pierwsze słowa, ale, według tego badacza, raczej nie mają one funkcji komunikacyjnej, lecz towarzyszą jedynie aktywności dziecka (Birch 2005; Hickmann 2001; Piaget 1992).

Zanim jednak dziecko zacznie wypowiadać pierwsze słowa, w drugiej fazie okresu przedjęzykowego (Vasta, Haith, Miller 1995), mniej więcej od piątego miesiąca życia zaczyna gaworzyć, czyli operować połączeniami głosek charakterystycznych dla języka ojczystego (Saffran, Aslin, Newport, za: Smoczyńska i in. 2015a), zazwyczaj sylabami otwartymi o konstrukcji CV⁴. Dotyczy to również dzieci niesłyszących. Nie przechodzą one jednak do kolejnej fazy tego stadium – gaworzenia samonaśladowczego, które polega na wielokrotnym powtarzaniu ciągów sylab, gdyż nie słysząc siebie, nie są w stanie powtarzać (Gleason, Bernstein Ratner (red.) 2005). Natomiast jeśli wychowują się w środowisku migającym, wykazują w tym czasie tzw. *gaworzenie migowe* (Pettito 1988, za: Bee 2004).

⁴ Ang. *Consonant* (spółgłoska) + *Vowel* (samogłoska).

Tuż przed pojawieniem się pierwszych słów, około dziewiątego miesiąca życia, dzieci zaczynają używać gestów komunikacyjnych i referencyjnych, np. podniesienie rąk do góry oznacza wówczas prośbę o wzięcie na ręce, wskazywanie ręką zabawki – informację, że chce ją dostać. Ale szybko zaczynają się pojawiać także gesty etykietujące zdarzenia i przedmioty, np. dziecko przystawia rękę do ucha na oznaczenie telefonu. A zatem zgodnie z koncepcją Piageta już w stadium sensoryczno-motorycznym pojawia się zdolność do myślenia symbolicznego, dziecko potrafi używać symboli do etykietowania rzeczy i wydarzeń, zanim jeszcze potrafi je nazwać (Vasta, Haith, Miller 1995). Są to obiekty i zdarzenia dostępne dziecku tu i teraz (Brooks, Kempe (red.) 2014), a zatem związane z jego sensoryczno-motoryczną aktywnością (Bowerman, Choi 2001).

Pierwsze słowa pojawiają się wtedy, gdy dziecko zaczyna używać stałej formy fonetycznej w odniesieniu do określonego obiektu (Kuhl 2000). Zazwyczaj odbiegają one od standardowej formy ogólnopolskiej ze słownika osób dorosłych. Częściej są to po prostu pojedyncze lub zdublowane sylaby. W ontogenezie języka recepcja (rozumienie) znacznie wyprzedza ekspresję (mówienie). Tak jest również w wypadku niemowląt. Zanim dziecko zacznie wypowiadać słowa, rozumie już pewną ich ilość, co pokazują liczne badania anglojęzyczne (Fenson i in. 2007, za: Smoczyńska i in. 2015b), jak również wyniki badań normalizacyjnych polskiej wersji kwestionariusza rodzicielskiego MacArthur-Bates CDI (Smoczyńska i in. 2015b).

Przez kolejne sześć miesięcy od pojawienia się pierwszych słów słownik czynny dziecka wzrasta powoli, aż do momentu używania przez nie około 50 słów (Vasta, Haith, Miller 1995). Następuje wówczas gwałtowny wzrost czynnego posługiwania się słowami i jest to skorelowane z pojawieniem się pytań o nazwy przedmiotów (Wygotski 1962, za: Bee 2004). Również w tym czasie wykształca się umiejętność kategoryzowania przedmiotów, która przyspiesza uczenie się nowych słów. Jak podkreśla stanowisko poznawcze – najpierw w systemie pojęciowym dziecka pojawiają się znaczenia, następnie dziecko próbuje znaleźć odpowiedni element językowy, by móc je wyrazić (Slobin 1973, za: Bowerman, Choi 2001). A zatem mając do dyspozycji kategoryzację, dzieci zaczynają konstruować swój system semantyczny, który początkowo odbiega od typowego systemu osoby dorosłej (Bowerman 2003; Dąbrowska, Kubiński (red.) 2003).

Napotykać konkretny egzemplarz, dziecko przy podjęciu decyzji o włączeniu go bądź nie do danej kategorii, ocenia jego cechy percepcyjne, ale także funkcjonalne. Ponieważ kategorie budowane przez dzieci opierają się na małej liczbie danych, dochodzi często do ich nadmiernego rozszerzania (Bee 2004; Bowerman 2003; Dąbrowska, Kubiński (red.) 2003). Zjawisko to nazywane jest hipergeneralizacją (Vasta, Haith, Miller 1995). Piłką może być nazywane wszystko, co jest okrągłe, lub co wykonuje ruch podobny do odbijania się piłki. Zjawisko odwrotne – hipogeneralizacja, czyli zawężanie znaczeń – pojawia się rzadziej (Vasta, Haith, Miller 1995). Podejście poznawcze wyjaśnia, że dobierając nazwę dla nowo napotkanego obiektu, dziecko szuka dla niego kategorii, porównując do prototypu, jakim na tym

etapie rozwoju operuje. Jeśli nowy element jest nietypowy, prawdopodobne jest, że dziecko dokona hipogeneralizacji (Vasta, Haith, Miller 1995).

Na poziomie gramatycznym mamy w tym czasie (12–18 miesiąc życia) do czynienia z holofrazami, czyli wyrażaniem sensu całego zdania za pomocą jednego słowa (Vasta, Haith, Miller 1995). Często jest ono połączone z gestem. Te same holofrazy mogą być wieloznaczne i wielofunkcyjne. Kiedy dziecko mówi „buty” i wskazuje je palcem, to może oznaczać w jednej sytuacji: „Popatrz, mam nowe buty”, a w innej: „Mamo, załóż mi buty”.

Rozwój mowy w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Pod koniec drugiego roku życia dziecko zestawia już dwa wyrazy, które są nazywane w literaturze *zlepkami* (Szuman 1959, za: Smoczyńska i in. 2015a) bądź *strukturami osiowymi* (Brain 1963, za: Smoczyńska i in. 2015a)⁵, a następnie zaczyna tworzyć wyrażenia wielowyrazowe, określane jako *mowa telegraficzna* (Vasta, Haith, Miller 1995). Mowę telegraficzną cechuje brak gramatyczności, to znaczy pomijanie wyrazów funkcyjnych, spójników, przyimków oraz końcówek gramatycznych. Psychologia poznawcza wyjaśnia, że dzieje się tak dlatego, iż dziecko poznaje reguły gramatyczne w sposób pośredni. Opierając się na pojęciach, którymi operuje, dziecko wychwytuje reguły strukturalne z wcześniej utworzonych klas semantycznych (Vasta, Haith, Miller 1995). Każde słowo, oprócz znaczenia, ma w swej strukturze zawartą informację o możliwych konstrukcjach, w których się może pojawiać. Tworząc klasy semantyczne słów, zbierając informacje o ich wewnętrznej strukturze (morfologii) i możliwej pozycji w zdaniu, dziecko wykrywa reguły gramatyczne. W tym ujęciu składnia jest nieodłączną częścią wiedzy leksykalnej (Clark 2007).

Kiedy już dziecko wykryje daną regułę, ma skłonność do bezwzględnego jej stosowania. Dokonuje hiperregularyzacji (Vasta, Haith, Miller 1995), pomijając wyjątki i „równając” wszystkie słowa z danej kategorii do paradygmatu. Pociąga to za sobą różne błędy gramatyczne, a także tworzenie neologizmów⁶.

Dalszy proces nauki języka przebiega już błyskawicznie (w wypadku rozwoju typowego). W zależności od cech nabywanego języka i indywidualnych predyspozycji, w wieku około czterech–sześciu lat przeciętne dziecko ma opanowaną wymowę i gramatykę języka ojczystego (Bee 2004; Smoczyńska i in. 2015a). Dynamicznie poszerza również swój słownik (5–10 tysięcy słów rocznie). Jego zaś umiejętności

⁵ Pierwsze dwuwyrazowe zestawienia wyrazów nazywane gramatyką osiową polegają na użyciu stałej struktury: wyraz osiowy+X, a więc konkretnego, często używanego zwrotu typu „daj”, „nie ma” i dowolnego innego elementu ze słownika dziecka (Brain 1963, za: Smoczyńska i in. 2015a).

⁶ Neologizmy pojawiają się również wtedy, gdy dziecku brakuje słowa na nazwanie nowego obiektu, ale korzystając z dostępnej mu wiedzy o obiektach z danej kategorii oraz regułach gramatycznych, *ad hoc* samodzielnie je tworzy. Np. dziecko wie, że z wykonywaniem czynności często wiąże się końcówka „-uje”, kiedy więc widzi chłopca grającego w piłkę, mówi, że on „piłkuje”.

pragmatyczne opierają się na dobrze znanych skryptach danych sytuacji społecznych. Procedury, które dziecko opanowuje w ramach danego skryptu, nie tylko pozwalają na łatwiejsze przyswajanie nowego słownictwa, ale i stosowanie reguł dyskursu (Vasta, Haith, Miller 1995). Według Piageta (1992) w tym czasie dziecko posługuje się jeszcze mową egocentryczną, która nie ma funkcji komunikacyjnej. Egocentryczne myślenie (stadium przedoperacyjne do około siódmego roku życia) wynika z braku rozwiniętej teorii umysłu, czyli umiejętności patrzenia na świat i sytuację z punktu widzenia innego niż własny. Jednak współczesne badania nad rozwojem teorii umysłu pokazują, że dzieci są zdolne do rozwinięcia tej umiejętności znacznie wcześniej, nawet w wieku trzech–czterech lat (Białecka-Pikul 2012).

Według Piageta (1992) dopiero po przejściu w stadium operacji konkretnych, a zatem w wieku szkolnym, dziecko posługuje się mową uspołecznioną i rozwija wyższe umiejętności językowe związane z pragmatyką i regułami dyskursu, rozbudowaną i spójną narracją oraz wiedzą metajęzykową (Bee 2004).

Zakończenie

Ten bardzo krótki opis przebiegu typowego rozwoju językowego i wyjaśnienia mechanizmów nim rządzących z punktu widzenia psychologii poznawczej nie wyczerpuje oczywiście tematu, niemalże nie porusza zagadnień różnic indywidualnych, zakłóceń w rozwoju ani innych czynników, które mogą mieć dodatkowy wpływ. Wynika z niego jednak, że nauka języka ojczystego nie jest jedynie jednym z procesów poznawczych, a relacja pomiędzy językiem a myśleniem jest bardziej skomplikowana, niż by to wynikało z badań Piageta. Jednostronną zależność języka od myślenia kwestionują choćby satysfakcjonujące umiejętności językowe pewnej grupy dzieci z niepełnosprawnością intelektualną o ilorazie inteligencji około 50 (Curtis 1982; Yamada 1990, za: Gleason, Bernstein Ratner (red.) 2005), osób z zespołem Downa, a w szczególności wysokie umiejętności językowe osób z zespołem Williama (Mervis i in. 1995, za: Bee 2004).

Język nie może być też jedynie wrodzony w sposób, jaki był opisywany przez generatywistów, gdyż przyjmując taką tezę nie jesteśmy w stanie wyjaśnić wielu zjawisk, na przykład różnic indywidualnych w zakresie umiejętności językowych i ewidentnego wpływu środowiska na nie, tzw. wilczych dzieci, które nie wykształciły języka, osób ze specyficznym zaburzeniem językowym (SLI – ang. *specific language impairment*), które są dotknięte wybiórczymi zaburzeniami językowymi⁷. Nie mniej jednak człowiek ma szczególne predyspozycje do nauczenia się języka czy to mówionego czy migowego (o czym mogą świadczyć m.in. wyspecjalizowane

⁷ Wybiórcze oznacza w tym wypadku samoistne. Zaburzenie to jest diagnozowane u osób o przeciętnym bądź wysokim poziomie inteligencji niewerbalnej, nie jest efektem innych zaburzeń rozwoju, wad genetycznych, uszkodzeń układu nerwowego czy słuchu. Osoba z SLI to całkowicie zdrowa jednostka, której umiejętności językowe są istotnie obniżone w stosunku do normy w populacji dla danego wieku.

dla funkcji językowych obszary w mózgu) i w sprzyjającym środowisku korzysta z nich w toku rozwoju.

Z perspektywy psychologii poznawczej dla przebiegu indywidualnego rozwoju kluczowa jest prędkość zachodzenia podstawowych procesów – im szybciej przyzwyczajamy się do nowych bodźców i przetwarzamy je, tym wyższa będzie nasza inteligencja, a język bogatszy i odwrotnie (Bee 2004; Szelań i in. 2011). Ponadto na wczesnym etapie istotny jest reprezentowany przez dziecko styl rozwijania słownictwa. Niektóre dzieci interesuje przede wszystkim otaczająca je rzeczywistość, a zatem przyswajają głównie rzeczowniki, które ją etykietują. Jest to styl referencjalny. Inne z kolei kładą większy nacisk na społeczno-komunikacyjny aspekt języka, ucząc się wcześniej zaimków osobowych i zwrotów pragmatycznych (Bee 2004; Vasta, Haith, Miller 1995), co jest charakterystyczne dla stylu ekspresyjnego. Wiele badań pokazuje, że na wykształcenie się jednego bądź drugiego stylu mogą mieć wpływ warunki środowiskowe, w których dziecko uczy się języka, zależne także od płci, kolejności urodzenia i klasy społecznej (McCabe 1989, za: Vasta, Haith, Miller 1995).

Opisane wyżej badania, a także odkrycia takie, jak zanikanie umiejętności różnicowania dźwięków mowy w każdym języku świata u sześciomiesięcznych niemowląt, poziom umiejętności językowych, a w szczególności bogactwo słownika zależne od ilości oraz jakości interakcji językowych z matką i otoczeniem (Bokus, Shugar 2007), jak również preferencje niemowląt odnośnie melodyjnej, zawierającej pozytywny afekt mowy matczynej (ang. *motherese*, CDS – *child directed speech*) (Encyklopedia... 2014; Psycholingwistyka 2005) pokazują, że nabywanie języka ojczystego podlega procesom zarówno poznawczym, społecznym, jak i emocjonalnym. Niestety, prosta suma tych puzzli nie daje nam ciągle pełnego obrazu tego zjawiska, być może inne czynniki czy też ich kombinacja warunkująca uczenie się języka ojczystego nie zostały do tej pory odkryte.

Bibliografia

- Bee H., 2004, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań.
- Białecka-Pikul M., 2012, *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Kraków.
- Birch A., 2005, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*. Warszawa.
- Bokus B., Shugar G.W. red., 2007, *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Sopot.
- Bowerman M., 2003, *Rola predyspozycji kognitywnych w przyswajaniu systemu semantycznego*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków, s. 254–313.
- Bowerman M., Choi S., 2001, *Shaping meanings for language: Universal and language-specific in the acquisition of semantic categories*, [w:] *Language acquisition and conceptual development*, red. M. Bowerman, S.C. Levinson, Cambridge, s. 475–511.
- Brooks P.J., Kempe V. red., 2014, *Encyclopedia of Language Development*, Los Angeles-London-New Delhi-Singapore-Washington DC.

- Clark E.V., 2007, *Przyswajanie języka: słownik i składnia*, [w:] *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk, s. 136–174.
- Dąbrowska E., Kubiński W. red., 2003, *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, Kraków.
- Gleason J.B., Bernstein Ratner N. red., 2005, *Psycholingwistyka*, Sopot.
- Hickmann M., 2001, *Language and cognition in development: Old questions, new directions*, „Pragmatics”, nr 11(2), s. 105–126.
- Jusczyk P.W., 2007, *Przyswajanie języka: dźwięki mowy i początki fonologii*, [w:] *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk, s. 63–99.
- Kuhl P.K., 2000, *Language, mind, and brain: Experience alters perception*, „The new cognitive neurosciences”, nr 2, s. 99–115.
- Kurcz I., 2005, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- Piaget J., 1992, *Mowa i myślenie u dziecka*, Warszawa.
- Rice M., 1984, *Cognitive aspects of communicative development*, [w:] *The acquisition of communicative competence*, red. R.L. Schiefelbusch, J. Pickar, Baltimore, s. 141–189.
- Smoczyńska M., Haman E., Czaplewska E., Maryniak M., Krajewski G., Banasik N., Kochańska M., Łuniewska M., Morstin M., 2015a, *Test Rozwoju Językowego TRJ. Podręcznik*, Warszawa.
- Smoczyńska M., Krajewski G., Łuniewska M., Haman E., Bulkowski K., Kochańska M., 2015b, *Inwentarze Rozwoju Mowy i Komunikacji (IRMIK). SŁOWA I GESTY, SŁOWA I ZDANIA. Podręcznik*, Warszawa.
- Szeląg E., Szymaszek A., Aksamit-Ramotowska A., Fink M., Ulbrich P., Wittmann M., Poppel E., 2011, *Temporal processing as a base for language universals: Cross-linguistic comparisons on sequencing abilities with some implications for language therapy*, „Restorative Neurology and Neuroscience”, nr 29(1), s. 35–45.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., 1995, *Psychologia dziecka*, Warszawa.

The acquisition of native language from the perspective of cognitive psychology

Abstract

The text provides an introduction to the issue of native language acquisition from the perspective of cognitive psychology. It gives an account of classic standpoints of Piaget and discusses them in light of analyses of more recent studies in the field.

Keywords: language development, native language acquisition, cognitive psychology, Piaget, prototype, developmental psycholinguistics