

Anna Jakubowicz-Bryx

Występowanie i przyczyny utrzymywania się mowy sytuacyjnej oraz mowy gestów w wypowiedziach uczniów klasy pierwszej

Mowa sytuacyjna i mowa gestów a zasób słownika dziecka

Rozwój zasobu słownika z punktu widzenia zawierających się w nim części mowy i kategorii słów pełni istotną rolę w odchodzeniu od posługiwania się wyłącznie mową sytuacyjną i towarzyszącą jej mową gestów. Niedostatki w procesie leksykalizacji mowy są zaś bezpośrednią przyczyną utrzymywania się tychże zjawisk w wypowiedziach nawet sześć- i siedmioletnich dzieci. Wskutek tego dziecko ma ograniczoną możliwość wyrażania własnych myśli, przeżyć, doświadczeń i uczuć, a co gorsza doznaje często pierwszych porażek w typowo szkolnych sytuacjach¹.

Na cały zasób leksykalny człowieka składają się słowa wchodzące w zakres słownika biernego i czynnego. Słownik bierny są to wszystkie wyrazy, które są w pełni zrozumiałe, ale którymi niekoniecznie trzeba się posługiwać w codziennej komunikacji. Natomiast słownik czynny to zasób wyrazów rozumianych i używanych w toku wypowiedzi ustnych bądź pisemnych, stosowanych w określonym kontekście. Dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym poszerzanie zasobności tego zbioru odgrywa zasadniczą rolę. Przede wszystkim słowa te o wiele łatwiej i szybciej się werbalizują (tzn. przesuwają do słownika czynnego), a poza tym ułatwiają rozumienie tekstów czytanych i słuchanych. Utrzymywanie się mowy sytuacyjnej i mowy gestów w stosunku do słownika czynnego dzieci nie tylko blokuje poszerzanie jego zawartości (wywołując wyżej wspomniane negatywne skutki), lecz także sprzyja w pewnym sensie wygodnym zachowaniom, tzn. używaniu w różnych kontekstach tych samych wyrazów, bez poczucia potrzeby poszukiwania bardziej odpowiedniego określenia².

¹ M. Zarebina, *Język polski w rozwoju jednostki*, Wyd. Nauk. WSP, Kraków 1980; Z. Dysarz, *Mowa dziecka a więzi uczuciowe w rodzinie*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.

² Z. Dołęga, *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa*, Wyd. UŚ, Katowice 2003; A. Jakubowicz-Bryx, *Kompetencje leksykalne uczniów w edukacji wczesno szkolnej*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2006.

Są to tak zwane „słowa worki” – czyli inaczej powtórzenia wyrazów w obrębie jednej wypowiedzi traktowane jako objawy mowy sytuacyjnej. Oczywiście od kilkuletniego dziecka nie można wymagać zbyt wiele pod względem kompetencji leksykalnej. Faktem jest, że niekiedy w sprzyjających warunkach środowiskowych już dziecko 3-letnie wykaże się dobrze opanowanym systemem języka ojczystego w zakresie leksykalnym i gramatycznym, podczas gdy inne przekroczy próg szkoły jako siedmiolatek gorzej wyposażony w tym obszarze³.

Sytuacyjność mowy dziecka występuje w różnym stopniu – w zależności od wieku, od treści przekazu, od charakteru interakcji z otoczeniem, od indywidualnego rozwoju mowy danego dziecka oraz od tego, na ile jest ono obeznane z mową literacką. Można spotkać wiele pozostałości po mowie sytuacyjnej. Mogą one występować pojedynczo lub zbiorowo w różnej kombinacji, np. nadużywanie w wypowiedziach podmiotów domyślnych, zastępowanie kilkakrotnie w jednej wypowiedzi różnych bądź tych samych podmiotów identycznym zaimkiem typu „on”, „ona”, „oni” tak, że trudno odgadnąć o kim, o czym jest aktualnie mowa. Tak samo licznie występują przysłówki wskazujące „tu”, „tam”, „to”, „ta”, „ten”, bez słownego wskazania, gdzie. Może być to wsparte gestem – pokazaniem obiektu. Podobnie dzieje się przy próbie demonstracji cechy jakiegoś przedmiotu. Najczęściej pojawia się tekst typu: „o, taki mały”, „o, taki duży”, któremu towarzyszy pokaz pojawiający się w miejsce odpowiedniego słowa adekwatnie do określanej cechy⁴. Mimowolne są takie zjawiska, jak: mimika, pantomimika, gesty, intonacje, powtórzenia, inwersje, inne środki wyrazowe. Mowa sytuacyjna wyraża tu więcej niż zostaje wypowiedziane, zwłaszcza u młodszych dzieci (przed czwartym rokiem życia). Gdy następuje faza budowania kontekstu bardziej niezależnego od sytuacji, wówczas u dzieci 4-, 5-letnich pojawia się w jednym zdaniu obok siebie zaimek wraz z wyjaśniającym go rzeczownikiem⁵.

Wiele czynników niesprzyjających rozwojowi mowy dziecka, towarzyszących mu od urodzenia może spowodować utrzymywanie się mowy sytuacyjnej i mowy gestów na poziomie zakłócającym komunikatywność wypowiedzi. Na przykład u dzieci 6-, 7-letnich występują pozostałości tej mowy. Niektóre z nich są zarówno objawem, jak i przyczyną pojawiania się mowy sytuacyjnej i mowy gestów⁶. Szczegółowego opracowania właściwości mowy dzieci 6-letnich podjęła się H. Mystkowska⁷, która dokładnie przedstawiła zjawiska wskazujące na

³ D. Czelakowska, *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Impuls, Kraków 1996.

⁴ S. Kowalski, *Rozwój mowy i myślenia dziecka*, PWN, Warszawa 1962.

⁵ S.L. Rubinsztejn, *Podstawy psychologii ogólnej*, KiW, Warszawa 1962.

⁶ M. Jędruszczak, *Mowa sytuacyjna i mowa gestów a wzbogacanie słownictwa uczniów*, „Życie Szkoły” 1992, nr 4; J. Porayski-Pomsta, *Umiejętności komunikacyjne w wieku przedszkolnym*, Wyd. UW, Warszawa 1994.

⁷ H. Mystkowska, *Właściwości mowy dziecka sześćo-siedmioletniego*, PZWS, Warszawa 1970.

pozostałości po mowie sytuacyjnej. W wypowiedziach szczególnie na temat obrazka zarejestrowano: dużą liczbę zdań pojedynczych oraz równoważników zdań o typie wyliczeniowym, nadużywanie zaimków i przysłówków („tu”, „tutaj”, „tam”, „potem”, „później”, „też”, „ten”, „taki”, „ta”, „to”, „tamten”, „ona”, „oni”), nadużywanie spójników „i”, „a” lub umieszczanie ich na początku kolejnych zdań w obrębie jednej wypowiedzi, niewłaściwe stosowanie przyimków i przysłówków, niespoistość zdań o charakterze wyliczeniowym i sytuacyjnym (ponownie głównie przy omawianiu obrazka), co powoduje niską komunikatywność i wymaga od słuchacza znajomości sytuacji przedstawionej na obrazku⁸. Dzieci, stosując wielocłonowe zdania, odbierają mowie spoistość. Używają pauz, powtórzeń, wtrętów – to „rozwleka” całość. Wyraźny jest ubogi zasób łączników zdań – innych przysłówków i spójników niż wyżej wymienione. Czasem pojawia się jeszcze błędne zastosowanie słów, np. przyimków, jeśli w słowniku czynnym jest ich jeszcze stosunkowo mało, a w zakresie mowy gestów: zastąpienie gestem brakującego słowa, równoczesne gesty wskazujące obiekty oraz nazwanie ich za pomocą zaimków i przysłówków⁹.

W badaniach nad mową sytuacyjną i mową gestów w wypowiedziach związanych z przeżyciami i doświadczeniami dziecka w wieku przedszkolnym, z odtwarzaniem treści opowiadania w sytuacji swobodnego, niezorganizowanego dialogu stwierdzono fakty, które opisano poniżej.

Analiza wypowiedzi związanych z opowiadaniem dzieci o własnych przeżyciach i wypowiedzi będących relacją wysłuchanego tekstu wykazała różnice. W pierwszym przypadku wypowiedzi były skoncentrowane na osobie słuchacza, cechowała je największa poprawność, zwłaszcza u dzieci 6-letnich, a nawet zanik cech przypisanych mowie sytuacyjnej, jak twierdzi J. Twardowski, głównie ze względu na

[...] lepiej wykształconą zdolność utrzymywania niezakłóconego toku rozmowy i postęp w umiejętności współtworzenia treści¹⁰.

W drugim przypadku wypowiedzi wyraźniej wykazywały cechy mowy sytuacyjnej, na dodatek były uzupełniane wtrąceniami treści z własnych przeżyć oraz mniej spójne, a słuchacz w pewnych momentach sam musiał się domyślać, co się wydarzyło w treści opowiadania¹¹.

Jeśli chodzi o naturalne sytuacje dialogu, takie jak rozmowy w przedszkolu czy rodzinie, to należy oddzielić rozmowy, podczas których dzieci koncentrują się na jakiś dodatkowych czynnościach, od tych, kiedy zwracają się bezpośrednio do partnera. Pierwsza okoliczność ograniczała możliwości komunikacyjne,

⁸ *Ibidem*; A. Jurkowski, *Ontogeneza mowy i myślenia*, WSiP, Warszawa 1975.

⁹ H. Mystkowska, *Właściwości mowy...*, *op. cit.*

¹⁰ Za: M. Nowicka, *Sprawności komunikacyjne dzieci w interakcjach wczesnoszkolnych*, Wyd. UWM, Olsztyn 2005, s. 35.

¹¹ *Ibidem*.

utrudniała wypowiedzanie się, ujawniały się cechy mowy sytuacyjnej. W mniejszym stopniu występowały wyżej wymienione zjawiska podczas np. zabaw, gdy uwaga rozmówców była skierowana na wspólne doświadczenia, przeżycia, wyobrażenia. Im dziecko było starsze, tym mniej mowa sytuacyjna i towarzysząca jej mowa gestów dawały się we znaki¹².

Chociaż mowa sytuacyjna przekształca się pod koniec okresu przedszkolnego w konkretno-wyobrażeniową, to zazwyczaj jest podstawową formą wypowiedzi w środowisku rodzinnym. W świetle nowych wymagań (w stosunku do mowy i języka) stawianych w sytuacjach szkolnych, od ucznia wymaga się raczej wypowiedzi monologicznej na ściśle określony temat. Tak gwałtowne z punktu widzenia niektórych dzieci przejście od mowy sytuacyjnej do niesytuacyjnej bywa przyczyną niepowodzeń w nauce, szczególnie w edukacji polonistycznej. Uczeń znajduje się w rzeczywistości, która niejako „odbiera” mu pomoc konkretnego rozmówcy, nie pozwala używać równoważników zdań, gestów. Mówienie w klasie ma bardziej związek ze sztuczną niż codziennością, z sytuacją odizolowaną od doświadczanego dotychczas kontekstu sytuacyjnego¹³. Dodatkowo właśnie luki w zasobie słownictwa, różnego rodzaju zestawień słownikowych powodują trudności w budowaniu jasnych komunikatów na zajęciach. Przez to dziecko jest postrzegane jako słabsze, mniej dojrzałe do pełnienia roli ucznia w aspekcie prezentowanego poziomu mowy. Stan ten często wzmagają (najczęściej w pierwszym półroczu pierwszej klasy) wstyd i strach przed występowaniem na forum nowej grupy. Uczniowie słabiej odporni na stres odczuwają swoistą blokadę w mówieniu, pozostając na długo w cieniu tych odważniejszych, posługujących się kodem rozwiniętym¹⁴. Początkowo wskazane jest zatem zastępowanie monologu dialogiem, w który są wplatanie wielozdaniowe wypowiedzi, pogadanki rozmową, podczas której dziecko nie jest zobowiązane do udzielania obszerniejszej odpowiedzi na pytanie nauczyciela (odpowiedzi przewidywanej w swym brzmieniu przez nauczyciela)¹⁵.

W szkole dziecko poznaje zupełnie nowy rodzaj uchwycenia własnych myśli – za pomocą wypowiedzi pisemnej. Umiejętność wypowiedzania się w ten sposób nie ogranicza się przecież do techniki pisania. To przekład tego, co chciałoby się powiedzieć, na system znaków, nie tylko liter, lecz także znaków przestankowych (zastępujących np. intonację), szyk wyrazów, a co najtrudniejsze – konieczność poradzenia sobie z brakiem bezpośredniego odesłania do sytuacji i uzupełnienia „pustki” po geście, do tej pory tak przydatnym dziecku w języku mówionym. Na słabszej pozycji startowej znajdują

¹² E. Słodownik-Rycaj, *Rozwijanie mowy komunikatywnej dziecka*, Żak, Warszawa 1998; M. Nowicka, *Sprawności komunikacyjne...*, op. cit.

¹³ A. Wierzbicka, C. Wierzbicki, *Praktyczna stylistyka*, WP, Warszawa 1976.

¹⁴ D. Czelakowska, *Twórczość a kształcenie języka dzieci...*, op. cit.

¹⁵ A. Wierzbicka, C. Wierzbicki, *Praktyczna stylistyka...*, op. cit.

się pierwszoklasiści posługujący się kodem ograniczonym. Mimo uproszczonej mowy, mają takie same zdolności do nauki języka, lecz do tej pory po prostu nikt nie zajmował się u nich rozwojem mowy, wyobraźni, myślenia. Trudno nadrobić takie zaniedbania. Uczniowie posługujący się kodem ograniczonym

[...] napotykają duże trudności w nauce szkolnej, nie potrafią dobrze czytać, nie rozumieją przeczytanych tekstów ani wypracowanej mowy nauczyciela, dysponują uboższym słownictwem, wiedzą ogólną i umiejętnością przetwarzania zdań i tekstów. Pomóc im może tylko nauczyciel wrażliwy i potrafiący zrozumieć „inność kultury”, w której się wychowują, kojarzący te trudności z kodem. Jego zadaniem w tym zakresie jest również zwiększanie możliwości posługiwania się językiem ojczystym, ogólnopolskim, poszerzanie zasobu słownictwa i struktur syntaktycznych, kształcenie sprawności w zakresie mówienia, czytania i pisania. Wszelkie związane z wyżej wymienionymi celami pracy zabiegi odnoszą się oczywiście do wszystkich uczniów, ale szczególnie widoczne będą rezultaty pracy z uczniami wcześniej zaniedbanymi. Często pojawia się widoczny postęp w zakresie zmiany systemu znaczeń, hierarchii wartości, sposobu pełnienia ról społecznych, zmiany struktury osobowości¹⁶.

Oprócz likwidowania różnic między uczniami w aspekcie rozwoju mowy, do istotnych zadań nauczyciela należy przede wszystkim zachęcanie wychowanków do pracy nad zmianą sposobu mówienia. Najlepiej, aby dzieci uświadamiały sobie miejsce mowy w życiu człowieka, znaczenie nie tego, co mówimy, lecz jak, aby myślały o mowie nie tylko w kategoriach porozumiewania się, ale także jako o narzędziu formułującym ich wiedzę, odnoszącym się do indywidualnych dążeń, wizji świata, służącym wymianie poglądów i wyrażaniu własnych uczuć¹⁷.

Mowa sytuacyjna i mowa gestów w wypowiedziach uczniów klasy pierwszej – w świetle badań własnych

Trudno sobie wyobrazić prawdziwego nauczyciela-wychowawcę, którego praca dydaktyczno-wychowawcza nie kończy się „zaszczepieniem” w podopiecznych takich wartości, jak sprawność mówienia i myślenia. Ponadto zdolność konstruowania różnorodnych wypowiedzi ułatwia uczenie się treści z zakresu wszystkich obszarów aktywności. Tak zwyczajna dla nas czynność mówienia dla siedmiolatka w obliczu nowej rzeczywistości szkolnej bywa kłopotliwa. W toku długoletnich badań stwierdzono nawet możliwość retardacji

¹⁶ D. Czepakowska, *Twórczość a kształcenie języka dzieci...*, op. cit., s. 21.

¹⁷ A. Jakubowicz-Bryx, *Kompetencje leksykalne uczniów...*, op. cit.

tej umiejętności bądź wystąpienia z różnych przyczyn pewnych zakłóceń czy trudności. Jednym z tych zakłóceń może być utrzymywanie się mowy sytuacyjnej i mowy gestów charakterystycznej raczej dla dzieci w wieku wczesno-przedszkolnym. W badaniach obie są więc traktowane jako mogące zakłócać komunikatywność wypowiedzi.

Celem podjętych badań było sprawdzenie uczniów wybranej klasy pierwszej pod względem występowania w ich wypowiedziach mowy sytuacyjnej i mowy gestów ze wskazaniem, jak bardzo owe zjawiska zakłócają komunikatywność przekazu, oraz ustalenie, czy wybrane czynniki stanowią przyczynę występowania i utrzymywania się mowy sytuacyjnej i mowy gestów na danym poziomie, zwłaszcza w stopniu zakłócającym komunikatywność wypowiedzi. To pozwoliło oszacować mniej więcej tempo zaniku zjawiska i zaplanować dalszą pracę nad rozwojem mowy dzieci oraz określić, na podstawie wyników badań, kierunek działań dydaktycznych, które przyczynią się do wygaśnięcia wyżej wymienionych zjawisk.

W badaniach wykorzystano: arkusz obserwacji, zestaw obrazków, opowiadań i pytań jako stymulatorów swobodnych wypowiedzi, kwestionariusz ankiety do badania rozwoju mowy dziecka w rodzinie oraz test słownika biernego. Materiał dźwiękowy i z obserwacji rozłożono na wybrane elementy będące objawami występowania mowy sytuacyjnej i mowy gestów. W przypadku mowy sytuacyjnej do elementów tych zaliczono:

- nadużywanie przysłówków, np. „tu”, „tutaj”, „tam” (ze wskazaniem na obiekt lub nie);
- nadużywanie zaimków (ze wskazaniem na obiekt lub nie);
- równoważniki zdań o typie wyliczeniowym (jednolite lub występujące w zdaniu złożonym);
- nadużywanie spójników (zwłaszcza „i”);
- niewłaściwe stosowanie wyrazów (w tym również spójników, zaimków, przysłówków);
- niespójność zdań wywołana pauzą, wtrętami, powtórzeniami;
- zasób słownika czynnego.

Nadużywanie oznacza tutaj użycie jednego z powyższych elementów więcej niż jeden raz w pojedynczej wypowiedzi.

Dla zjawiska mowy gestów ustalono następującą listę elementów:

- zaznaczanie właściwości fizycznej gestem;
- gest wspierający przysłówki, zaimki;
- zastąpienie brakującego słowa gestem lub mimiką;
- inne zjawiska.

W przypadku mowy gestów odnotowano każdorazowo dany element.

Przeanalizowany szczegółowo materiał dźwiękowy i arkusze obserwacji odnoszące się do ogółu różnie inspirowanych wypowiedzi pozwolił zaobserwować następujące prawidłowości.

W badanej grupie uczniów klasy pierwszej u wszystkich wystąpiły mowa sytuacyjna i mowa gestów. Jednak nie u wszystkich miały one charakter zjawiska zakłócającego komunikatywność wypowiedzi, dotyczyło to bowiem 52% całej grupy dla mowy sytuacyjnej i 84% dla mowy gestów – w tym wyniku mieści się pozostałe 48%, u których mowa sytuacyjna zanikała, czyli przyjmowała postać charakterystyczną dla wieku. Mowa gestów nie zawsze towarzyszy mowie sytuacyjnej. Dominująca postać w zakresie mowy gestów ze względu na charakter zakłócający komunikatywność przejawia się najbardziej w niespójności zdań, ubogim zasobie słownictwa, nadużywaniu spójników, błędnym używaniu wyrazów; w zakresie mowy gestów dominują zachowania wprawdzie niezwiązane z brakami w słowniku czynnym, lecz obniżające walory estetyczne wypowiedzi i wizerunku mówcy. W świetle takich spostrzeżeń w działaniach dydaktycznych należy zwrócić szczególną uwagę na rozwój mowy uczniów i nie tylko zadbać o stronę brzmieniową, ale doprowadzić do wygaśnięcia pozawerbalnych zjawisk, takich jak: niekontrolowane grymasy twarzy, głośne zasysanie powietrza, przygryzanie ust, skubanie warg i palców w trakcie mówienia.

W wypowiedziach inspirowanych statycznym materiałem wizualnym i treścią czytanek mowa sytuacyjna pojawiła się w stopniu zakłócającym komunikatywność, przy czym materiał ten nie jest jednolity. Zakłócenia komunikacyjne wypowiedzi występują w stopniu znacznym, umiarkowanym bądź mieszanym dla danego kompletu wypowiedzi. Nie jest zaś prawdą, że u wszystkich uczniów pojawiła się mowa gestów w stopniu zakłócającym komunikatywność wypowiedzi. Nie było tak w wypadku sześciu badanych. Przy wypowiedziach związanych z treścią czytanek także można było zauważyć, że prawie cała klasa nie posłużyła się mową gestów, która mogłaby zaburzyć komunikatywność przekazu. Z kolei podczas odtwarzania treści czytanek wypowiedzi dzieci z badanej grupy były w mniejszym stopniu nacechowane mową sytuacyjną. W takim wypadku więcej wysiłku nauczyciel musi włożyć w pracę z obrazkami, ponieważ myślenie językowe u tych uczniów jest jeszcze związane ze spostrzeżeniami, dlatego ma przede wszystkim charakter sytuacyjny.

Mowa sytuacyjna utrudnia uczniom konstruowanie wypowiedzi swobodnych związanych z ich przeżyciami i doświadczeniami, przy czym stopień ten jest różny dla poszczególnych wypowiedzi. U uczniów, u których pojawiła się mowa gestów, miała ona jedynie postać zachowań charakterystycznych dla określonych w badaniach jako nieskategoryzowane, więc na likwidacji tego powinna skupić uwagę nauczyciel. Niezbędne jest upominanie dzieci, aby nie wykonywały podczas mówienia danych czynności.

Mowa sytuacyjna i mowa gestów utrzymują się u uczniów, u których zasób słownictwa jest niewielki, a także u dzieci, u których poziom słownika nie powinien wpływać dodatkowo na zakłócenie komunikatywności, ponieważ jest obojętny wobec różnych elementów opisywanego w niniejszym artykule zjawiska. Oznacza to, że nie u wszystkich uczniów wybranej klasy zachodzi

zależność między zakłócającymi komunikatywność mową sytuacyjną i mową gestów a niewielkim zasobem słownika czynnego. W porównaniu do słownika czynnego poziom słownika biernego okazał się bardziej zadowalający, ponieważ uczniowie osiągnęli ogólnie dobre wyniki z tego obszaru. Jedynie dwoje dzieci wymaga bacznej obserwacji z uwagi na niski poziom obu rodzajów słownika. Ograniczony zasób słownika czynnego przejawia się nie tylko w mowie gestów, lecz także w jakości i liczbie budowanych zdań. W wypowiedziach badanych przeważały zdania pojedyncze, czasem złożone z samych orzeczeń, zwłaszcza przy omawianiu obrazków. Uczniowie chętnie zastępowali zdania równoważnikami.

W badanej grupie sytuacja społeczno-psychologiczna w rodzinie nie wpływała znacząco na utrzymywanie się mowy sytuacyjnej i mowy gestów u żadnego z uczniów, u których to zjawisko wystąpiło w stopniu zakłócającym komunikatywność wypowiedzi. Odpowiada ona za ten stan rzeczy częściowo lub w ogóle nie ma z nią związku.

Refleksje końcowe

Głównym celem badawczym było zdiagnozowanie grupy dzieci uczęszczających do pierwszej klasy szkoły podstawowej pod względem charakteru mowy sytuacyjnej i mowy gestów. Istotne z punktu widzenia dalszej pracy dydaktycznej nauczyciela-wychowawcy i kierunku rozwoju mowy w grupie badawczej okazały się następujące spostrzeżenia i wnioski:

1. Mowa sytuacyjna i mowa gestów, towarzyszące omawianiu obrazków w stopniu znacznie zakłócającym komunikatywność przekazu, w przypadku niemożności ich szybkiego wygaszenia u niektórych uczniów mogą wywoływać trudności w pracy z obrazkiem, słabsze wyniki w nabywaniu umiejętności odczytywania symboli, wykresów, poszukiwania, rozwijania procesów analizy i syntezy wynikające z braku umiejętności spostrzegania zależności między różnymi elementami i niemożności ich zwerbalizowania.
2. Można się spodziewać, że najpoważniejsze trudności w odtwarzaniu treści czytanki, nie tylko z powodu zakłócającej mowy sytuacyjnej i mowy gestów, lecz także słabego zapamiętania treści nawet po dwukrotnym przeczytaniu, mogą występować u tych uczniów, którzy mają problemy z zapamiętywaniem i koncentracją uwagi.
3. W świetle przeprowadzonych badań za utrzymywanie się mowy sytuacyjnej i mowy gestów w dużej mierze jest odpowiedzialny niewielki zasób słownika czynnego. Wymagane jest więc poszerzenie słownictwa określającego stosunki przestrzenne i czasowe, tj. przysłówki, przymyki, zaimki (nawet u uczniów nieposługujących się mową gestów) oraz spójniki służące budowaniu zdań złożonych podrzędnie.

4. Jak wynika z badań, mowie sytuacyjnej nie zawsze musi towarzyszyć mowa gestów, nawet jeśli ta pierwsza występuje w postaci zakłócającej komunikatywność wypowiedzi. W badanej grupie znalazły się dzieci, których mowa sytuacyjna zakłócała komunikatywność przekazu, ale nie towarzyszyła jej mowa gestów. Jednocześnie w klasie tej byli uczniowie, którzy wspierali swoje wypowiedzi mową gestów, podczas gdy mowa sytuacyjna była u nich na etapie zanikania.

Okres mowy dziecięcej obejmuje wiek od trzech do siedmiu lat. Zachodzi wówczas dynamiczny proces doskonalenia mowy we wszystkich zakresach. Poziom mowy zwłaszcza w pierwszych miesiącach decyduje o przyszłych sukcesach (nie tylko w nauce), dlatego ta sfera rozwoju powinna być ważna dla nauczyciela. Mowa sytuacyjna i mowa gestów powinny ustępować po 3. roku życia mowie kontekstowej. Pod koniec 6. roku życia pozostałości mowy kontekstowej powinny przechodzić w etap zanikający (w najgorszym przypadku) lub całkowicie wygaszony w postaci zakłócającej komunikatywność mowy. Przeprowadzone badania wykazały, że nie do końca tak jest. Potwierdziły się spostrzeżenia, że

[...] stosowanie gestów, powtarzanie tych samych słów (i inne charakterystyczne elementy) zależy od rodzaju wypowiedzi. Występuje najczęściej przy omawianiu obrazków, historyjek obrazkowych, ilustracji, ale równie często zdarza się przy omawianiu czytanek, tj. w sytuacjach wymagających określenia miejsc lub stosunków przestrzennych, czasowych, ilościowych, celowych¹⁸.

Rozwój mowy ścisłej odbywa się głównie w wieku szkolnym. Rozwój owej mowy nie wypiera mowy sytuacyjnej i nie zastępuje jej, współistnieją u dziecka z rozwojem tej ostatniej. Co więcej wraz z rozwojem mowy kontekstowej proces ten nie przebiega tak, że dziecko albo nie potrafi powiedzieć żadnej treści w taki ścisły sposób bądź każdą treść potrafi tak wyłożyć¹⁹.

Może ona występować dla treści o różnym poziomie, np. związanych z przeżyciami i doświadczeniami. Mimo ładunku emocjonalnego, który u dzieci do trzeciego, najwyżej 5. roku życia wywołuje mowę sytuacyjną i mowę gestów zakłócającą komunikatywność, dla dzieci 6-, 7-letnich sytuacja odgrywa mniejszą rolę, stanowi raczej tło rozmowy, jej ogólną ramę.

Do momentu przekroczenia progu szkolnego dziecko w życiu codziennym „ćwiczy” mowę w toku wypowiedzi swobodnych, dowolnych związanych z aktualnymi, przeszłymi lub przyszłymi zdarzeniami i doświadczeniami. Rzadziej więc tylko to, co dziecko bezpośrednio spostrzeża, jest

¹⁸ M. Jędruszczak, *Mowa sytuacyjna i mowa gestów a wzbogacanie słownictwa uczniów*, „Życie Szkoły” 1992, nr 4.

¹⁹ S.L. Rubinsztejn, *Podstawy psychologii...*, op. cit., s. 576.

elementem tekstotwórczym. Gdy sytuacja istnieje jako fakt pozajęzykowy, obiektywnie, jest tematem, wypowiedzi są poszerzone o komentarze dotyczące czynności, zachowań, decyzji²⁰.

Są zatem mniej nacechowane mową sytuacyjną i mową gestów.

Wytyczne (w postaci ćwiczeń) dotyczące tego, jak sobie poradzić z mową sytuacyjną i mową gestów, powinny się znaleźć w publikacjach metodycznych przeznaczonych dla nauczycieli. Można je stosować długi-falowo, stopniując trudność ćwiczeń wraz z wiekiem dzieci. Recept może być wiele. Mowa jest przecież powiązana z myśleniem, z wzajemnym kontaktem między ludźmi i kontaktem z samym sobą. Włączenie do pracy dydaktycznej różnych typów ćwiczeń pomoże dzieciom nabyć kompetencje programowe w zakresie mowy i języka niekoniecznie „po szkolnemu”, a co za tym idzie wyeliminować przedstawione w niniejszym artykule zjawisko. Nauczyciel, który z zaangażowaniem podchodzi do swego tak trudnego zawodu wychowawcy dzieci młodszych, powinien się bacznie przyglądać ich rozwojowi, diagnozować stan aktualny i postępy w nabywaniu wielu kompetencji. Nadrzędną wśród nich wydaje się właśnie mowa – mowa dla myślenia (i odwrotnie).

Bibliografia

- Czelakowska D., *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Impuls, Kraków 1996.
- Dołęga Z., *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa*, Wyd. UŚ, Katowice 2003.
- Dysarz Z., *Mowa dziecka a więzi uczuciowe w rodzinie*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
- Jakubowicz-Bryx A., *Kompetencje leksykalne uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2006.
- Jędruszczak M., *Mowa sytuacyjna i mowa gestów a wzbogacanie słownictwa uczniów*, „Życie Szkoły” 1992, nr 4.
- Jurkowski A., *Ontogeneza mowy i myślenia*, WSiP, Warszawa 1975.
- Kowalski S., *Rozwój mowy i myślenia dziecka*, PWN, Warszawa 1962.
- Mystkowska H., *Właściwości mowy dziecka sześćo-siedmioletniego*, PZWS, Warszawa 1970.
- Mystkowska H., *Rozwijamy mowę i myślenie dziecka w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1991.
- Nowicka M., *Sprawność komunikacyjne dzieci w interakcjach wczesnoszkolnych*, Wyd. UWM, Olsztyn 2005.
- Porayski-Pomsta J., *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym*, Wyd. UW, Warszawa 1994.
- Rubinsztein S.L., *Podstawy psychologii ogólnej*, KiW, Warszawa 1962.
- Słodownik-Rycaj E., *Rozwijanie mowy komunikatywnej dziecka*, Żak, Warszawa 1998.
- Wierzbicka A., Wierzbicki C., *Praktyczna stylistyka*, WP, Warszawa 1976.
- Zarębina M., *Język polski w rozwoju jednostki*, Wyd. Nauk. WSP, Kraków 1980.

²⁰ J. Porayski-Pomsta, *Umiejętności komunikacyjne...*, op. cit., s. 142.

Summary

An ability to construct various forms of speech makes learning new things connected with all areas of activity easier. The act of speech, so natural for all of us, becomes a problem for a seven year old child who faces new reality. Research shows that it may even deteriorate this ability or lead to some disorders or difficulties. One of these disorders is a persisting situational speech and gesticulation characteristic for pre-school children. I approach both of them as a phenomenon which can disrupt the communication-related message of a speech. My paper includes an attempt to diagnose students as far as the occurrence of situational speech and gesticulation in speech, characteristic for the school reality, is concerned. I also present the direction of further teaching and educational actions that have a positive effect on the speech development of pupils.