

OD SOCIALNEGA K NOTRANJEMU GOVORU: GOVOR KOT POSREDNIK MED KULTURO IN OTROKOVO MISLIJO

Ljubica Marjanovič Umek
Filozofska fakulteta, Ljubljana

UDK159.922.72:316.74:808.5

Prispevek se osredotoča na socialno neenakost in govorni razvoj v razvojnih obdobjih malčka in otroštva ter na napovedno vrednost zgodnjega govornega razvoja za kasnejšo govorno kompetentnost. Govor otrok je v povezavi z razvojem mišljenja umeščen v sociokulturna teoretska ozadja, njegova dodana vrednost pa je razložena z otrokovim razvojem metajezikovnega zavedanja.

sociokulturne teorije, notranji govor, metajezikovno zavedanje, socialna neenakost, preseganje socialne neenakosti

This article focuses on social inequality and language development during the developmental phases of toddlerhood and childhood, as well as on the predictive value of early language development on later language competence. In connection with cognitive development, child language is contextualised in socio-cultural theoretical backgrounds, and its added value is explained through children's development of metalinguistic awareness.

socio-cultural theory, internal speech, metalinguistic awareness, social inequality, overcoming social inequality

Uvod

V tridesetih letih prejšnjega stoletja je Vigotski (2010) v znani kritiki Piageta in njegove razlage govornega razvoja v otroštvu ter povezanosti med govorom in mišljenjem izpostavil zgodnji socialni govor kot otrokov primarni govor ter vlogo egocentričnega in notranjega govora v razvoju otrokovega mišljenja in rabi miselnih strategij. Čeprav je bila zanj nespregledljiva vloga socialnega in kulturnega konteksta ter s tem značilnost govornega vzorca v okolju, ki naj »doseže« otroka, je mnogo manj neposredno kot Piaget razvoj govora povezoval tudi z razvojno stopnjo oziroma starostjo otrok in s tem z njegovo širšo zmožnostjo spoznavnega delovanja (Marjanovič Umek 2010).

Govor kot psihološko orodje v konceptualizaciji mišljenja

Heckman¹ in Cunha (2006) sta svoje ugotovitve o tem, da je z ekonomskega vidika najbolj učinkovita naložba v zgodnje učenje, povezovala tudi z novejšimi izsledki nevroznanosti, ki določajo t. i. občutljiva obdobja v otrokovem razvoju. Občutljivo obdobje za govorni razvoj je namreč obdobje od šestega meseca do petega leta starosti. S tem pa se vračamo k Vigotskemu in njegovi teoriji, v kateri je že v tridesetih letih prejšnjega stoletja opisal obdobje zgodnjega otroštva² kot obdobje, ko otroci postopoma uporabljajo govor za pretvorbo zaznavnega in konkretnega sveta v začetni predstavi svet, razvijajo pozornost, spomin, zlasti prve spominske

¹ Heckman je leta 2000 prejel Nobelovo nagrado za ekonomijo.

² V obdobju zgodnjega otroštva so otroci stari od tri do šest let; Vigotski je to obdobje imenoval predšolska doba.

strategije, domišljijo in predstavnost ter začetne pojme. V kritični razpravi med Piagetom in Vigotskim lahko prepoznamo zapleten odnos med govorom in mišljenjem, predvsem z vidika presoje, ali je primarno mišljenje ali govor. Piaget je namreč v svojih kasnejših delih (izdanih po letu 1960, ko je deloma presešel strogo biologistično pojmovanje razvoja spoznavnih zmožnosti) izpostavil, »da tudi sam nikoli ni trdil, da se govor ne more srečati z drugim, nasprotno, vselej je prepoznal, da otrok misli, da se pogovarja z drugimi in da je naredil sebe razumljivega, kar pa bi lahko bila prevara« (Piaget 1962).

Predšolski otroci najpogosteje uporabljajo egocentrični in kasneje notranji govor v simbolni igri, v kateri pridejo z miselnim procesom dekontekstualizacije pomena do zmožnosti, da mislijo o stvareh, ki niso prisotne oziroma vidne (Vigotski 1967). V simbolni igri potekajo pretvorbe, in sicer najprej na predmetni, kasneje pa na predstavnih ravni,³ kar pomeni, da otroci razumejo in uporabljajo prve znake in simbole.

Znaki, oblikovani in shranjeni v kulturi, tako vstopijo na raven posameznika: gre za ponotranjenje oziroma proces pretvorbe zunanjih kulturnih orodij (znakov) v notranja psihološka orodja, pri čemer so ključnega pomena zgodnje socialne interakcije med odraslo osebo in dojenčkom/malčkom ter asimetrični socialni odnos med otrokom in miselno bolj kompetentnim posameznikom, ki otroku ponuja t. i. idealno obliko. Vsi višji psihični procesi so najprej socialno (družbeno) posredovani in šele nato v procesu ponotranjenja preidejo na notranjo raven in postanejo otrokova psihična zmožnost (Vigotski 1994). Dojenčkov govor je socialni govor in ima sporazumevalno vlogo, kasneje, ko se otrok uči, kako uporabljati govor, pa postaja

notranji proces in kot tak podpira tudi otrokovo miselno dejavnost.

Razvoj jezika uma in metajezikovnega sporazumevanja

Neovigotskisti (Lee 2005; Wells 2000) so v zadnjih dvajsetih letih ponovno »oživili« osnovne koncepte govora in mišljenja, ki jih je oblikoval Vigotski, ter jih uspešno povezali z različnimi pristopi formalnega in neformalnega poučevanja in učenja. Karpov (2006) prepoznava v njegovi teoriji prve nastavke za razvoj metaspoznavnih procesov; Vigotski je namreč pri razlagi razvoja znanstvenih pojmov pri otrocih posebej izpostavil, da gre za proces posploševanja misli oziroma za otrokovo reflektirano zavedanje lastnega mišljenja.

Wells (2000) tako ugotavlja, da ima jezik dodano vrednost v konceptualizaciji mišljenja, in sicer otroku omogoča razmišljanje tudi v preteklosti in prihodnosti, vključuje poglede drugih ljudi ter spodbuja pogajanja in argumentiranje v socialnih skupinah. Diferenciacija govora za sebe (egocentričnega govora) in socialnega govora odpira možnosti dialoga oziroma sodelovanja med posamezniki z različnimi pogledi, pri katerem je pomembno tako individualno kot skupinsko razumevanje. Zlasti pogovor in argumentiranje sta procesa, ki od otroka zahtevata preseganje zgolj lastnega pogleda in individualno razumevanje problemov. Otroku, ki zagovarja svoje poglede in stališča, pa mora biti sposoben razumeti tudi morebitne drugačne poglede, mnenja, stališča, če se želi s sogovornikom pogovarjati o določeni problematiki. Kot navajajo raziskovalci (Antonietti, Liverta - Sempio, Marchetti 2006), so pri tovrstni diferenciaciji govora praviloma

³ Predmetna pretvorba pomeni, da npr. otrok v simbolni igri pretvori svinčnik ali palčico v toplomer; svinčnik ali palčico uporablja kot toplomer in ga tudi ustrezno poimenuje. Predstavna pretvorba pa pomeni, da se npr. otrok igra, da je zdravnik, in soigralcu razlaga: »Tu je veliko bolnih otrok, ki potrebujejo zdravlila.« Niti igrače niti situacija niso replika resnične bolnice; otrok si stvari predstavlja in jih verbalizira.

uspešni otroci, ki imajo razvito reprezentacijsko teorijo uma.⁴

Tudi Wertsch (1997) izpostavlja dve funkciji jezika: raba govora v socialnem sporazumevanju in raba govora kot posrednika za notranjo organizacijo izkušenj, kar ustvarja dialektično interakcijo ali semiotično posredovanje.

Kress (1996) je nekega dne pri svojem 5-letnem sinu opazil, da je pri risanju razvrščal predmete v pare po nekaterih ključnih značilnostih in tudi razložil, zakaj sodijo skupaj. Šele kasneje, ko je v njegovem delovnem zvezku našel rešene naloge razvrščanja, ki so jih že pred časom delali v šoli, je ugotovil, da je otroku prav jezik omogočil prenos izkušenj na predstavo raven in s tem novo kakovost spoznavnih procesov. Kress (1996: 243) tako ugotavlja:

Funkcija jezika ni tako pomembna v spoznavanju kot v sporazumevanju; med vzgojiteljem/učiteljem in otrokom gre za »notranji« dialog, ki vključuje »potovanje« med različnimi mediji, med spoznavnimi zmožnostmi

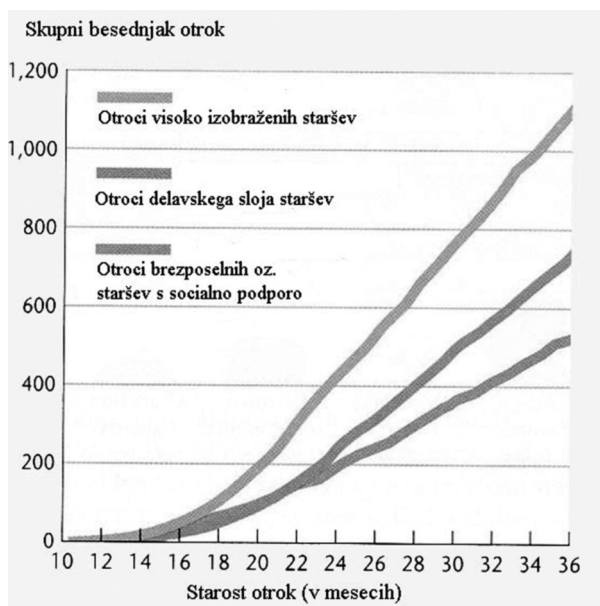
otroka do staršev [...], torej jezik je prevodni medij [...], vrsta univerzalne semiotične raztopine.

Bernstein (1961) je razložil povezanost med socialnim razredom in jezikovnim kodom, nato pa v kontekstu sociokulturnih teorij izpostavil tudi vprašanje, kako postanejo dane socialne strukture del individualne izkušnje ter kakšno vlogo ima pri tem izobrazba. Predpostavljal je, da je oblikovanje govornega jezika proces, v katerem poteka učenje.

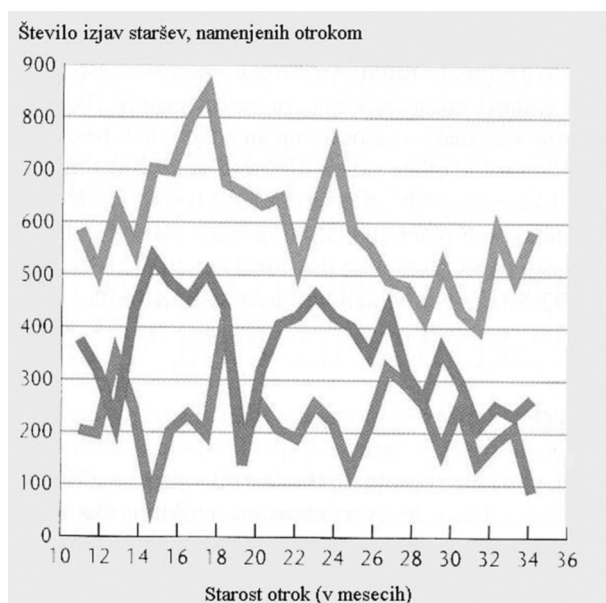
Socialna neenakost in govorni razvoj

Dejavniki socialnega okolja (npr. izobrazba staršev, poklic, število in vrsta knjig doma, simbolno spodbudno okolje) imajo skupaj s kakovostjo spodbujanja govora malčkov/otrok (npr. pogostnost in kakovost socialnih interakcij, pogostnost in kakovost skupnega branja, obiskovanje kulturnih prireditev za otroke, vključevanje v simbolno igro) pomemben vpliv na razvoj govora otrok (Boudon 1974; Marjanovič Umek, Podlesek,

Slika 1: Socialno-ekonomski status družine in besednjak malčka: malčki visoko izobraženih staršev imajo skoraj enkrat večji obseg besednjaka kot malčki brezposelnih oz. staršev s socialno podporo (Hart, Risley 1995)



⁴ Teorija uma je zmožnost otroka, da razume svoja lastna mentalna stanja in mentalna stanja drugih, ki so lahko različna od njegovih.



Slika 2: Socialno-ekonomski status družine in besednjak malčka: povezanost med pogostnostjo sporazumevanja staršev z malčki in obsegom njihovega besednjaka je visoka; malčki, s katerimi se starši pogosteje pogovarjajo, imajo večji besednjak (Hart, Risley 1995)

Fekonja Peklaj 2005). Med ključne dejavnike se umešča tudi kakovost govora staršev oziroma, kot pravi Bernstein (1961), jezikovni kod odrasle osebe, ki ga določa socialni razred, ki mu pripada. Kot kažejo izsledki predvsem vzdolžnih raziskav (Hart, Risley 1995, 2003), je učinek dejavnikov socialnega okolja velik že v prvih letih dojenčkovega/malčkovega življenja (Sliki 1 in 2).

Hart in Riesly (2003) v tem kontekstu posebej izpostavljata tudi stabilnost govora v razvoju. V vzporedni raziskavi sta namreč ugotovila, da je visoka povezanost ($r = 0,57-0,72$) med besednjakom malčkov pri enem do dveh let in njihovim besednjakom pri treh letih. Visoka ($r = 0,56-0,72$) pa je tudi napoved razvoja od besednjaka malčkov pri treh letih do njihovega besednjaka pri devetih in desetih letih.

Visoka stopnja izobrazbe staršev⁵ je pozitivno povezana s kakovostjo družinskega okolja, saj starši z višjo izobrazbo v povprečju pogosteje berejo svojemu otroku, ga spodbujajo k pripovedovanju, postavljajo od-

prta vprašanja, z otroki obiskujejo knjižnico in druge kulturne prireditve ter imajo več knjig in revij za otroka kot manj izobraženi starši (Marjanovič Umek, Podlesek, Fekonja Peklaj 2005; Rowe 2008). Pozitivna je tudi povezanost med izobrazbo staršev ter njihovim in otrokovim poznavanjem otroških knjig, kar kaže na to, da so otroci višje izobraženih staršev bolj izpostavljeni knjigam in deležni več skupnega branja kot otroci manj izobraženih staršev (Sénéchal, LeFevre 2002).

Upoštevač izsledke raziskovalcev (Hammill, Larsen 1996; Marjanovič Umek, Podlesek, Fekonja Peklaj 2005; Rowe 2008) lahko torej povzamemo, da so neugodni socialno-ekonomski pogoji v družinskem okolju rizični dejavnik za razvoj govora v zgodnjih obdobjih, hkrati pa so zgodnji razvojni zaostanki slaba »popotnica« za otrokov kasnejši govorni razvoj in njegovo šolsko uspešnost. V tem kontekstu so ključnega pomena izsledki raziskav (Becker 2011; Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj 2006;

⁵ V raziskave so pogosteje vključene mame ali oba starša.

NICHD 2000, ki kažejo, da otroci iz socialno in ekonomsko manj spodbudnega okolja v vrtec pridobijo več na področju govora (splošni govorni razvoj, pripovedovanje, besednjak) kot njihovi vrstniki iz socialno in ekonomsko bolj spodbudnega okolja. Vrtec je torej tem otrokom zaščitni dejavnik za njihov govorni razvoj. Raziskovalci so pri tej ugotovitvi previdni in posebej izpostavljajo, da ima vrtec tako kompenzacijsko vlogo le, če je kakovosten, tj. ima ustrezne pogoje (npr. število otrok v oddelku, razmerje odrasli : otroci v oddelku, stopnja izobrazbe strokovnih delavcev), če je neposredno delo z otroki visoko strokovno (npr. spodbujanje rabe govora otrok v različnih kontekstih, kakovostno skupno branje, raba metajezika) in če je otrok v vrtec vključen dovolj zgodaj, tj. med prvim in tretjim letom starosti (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj 2008).

Vrtec nima pozitivnega učinka le na aktualni in kasnejši govorni razvoj otrok, temveč tudi na njegovo kasnejšo akademsko uspešnost, predvsem na bralno pismenost (Molfese, Modglin, Molfese 2003).

Gaber in Marjanovič Umek (2010) sta tako opravila sekundarno analizo na podlagi podatkov, zbranih v okviru mednarodne primerjalne analize bralne pismenosti PIRLS 2006, in ugotovila, da so otroci, ki so bili vključeni v vrtec, dosegli višje rezultate kot otroci, ki v vrtec niso bili vključeni, in sicer tako pri skupnem rezultatu kot pri delnih rezultatih literarnega in informacijskega dela preizkusa. Nadaljnja primerjava je še pokazala, da so najvišje rezultate dosegli tisti otroci, ki so bili v vrtec vključeni tri leta ali več.

Dolgoročnejši učinek vrtca na bralno pismenost otrok lahko razberemo tudi iz sekundarnih analiz na podlagi podatkov o bralni pismenosti 15-letnih učencev v državah članicah Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD 2010, 2011). Rezultati kažejo, da so otroci, ki so bili v vrtec vključeni več kot eno leto, dosegli višje rezultate kot otroci, ki v vrtec niso bili vklju-

čeni. Razlika med njimi je bila v povprečju 54 točk, kar predstavlja več kot eno leto formalnega izobraževanja. Podatki kažejo tudi, da otroci, ki so bili v vrtec vključeni več kot eno leto, prihajajo iz družin z višjim socialnim, ekonomskim in kulturnim statusom kot njihovi vrstniki, ki so bili v vrtec vključeni manj kot eno leto ali vanj sploh niso bili vključeni. Zato so razlike med »vrtčevskimi« in »nevtčevskimi« otroki izračunane tudi ob kontroli socialnega, ekonomskega in kulturnega statusa; v tem primeru so otroci, ki so bili v vrtec vključeni več kot eno leto, še vedno dosegali v povprečju 33 točk več kot otroci, ki v vrtec niso bili vključeni.

Povezanost med vključenostjo v vrtec in dosežki na preizkusu bralne pismenosti ni bila enaka v vseh državah in tudi ne v vseh skupinah otrok. Npr. v ZDA je bila povezanost najmočnejša pri otrocih, ki prihajajo iz družin z nizkim ekonomskim, socialnim in kulturnim ozadjem, na Finskem pa pri imigrantskih otrocih. Del razlik v povezanosti med vključenostjo v vrtec in dosežki na preizkusu bralne pismenosti izhaja iz razlik v kakovosti vrtcev (visoko izobraženi strokovni delavci, ugodno razmerje odrasli : otroci v oddelku, visok delež denarja, namenjenega za vrtec). Tudi v Sloveniji so otroci, ki so bili vključeni v vrtec več kot eno leto, dosegli na preizkusu bralne pismenosti 26 točk več kot otroci, ki v vrtec niso bili vključeni. Razlika med obema skupinama otrok je bila ob kontroli socialnega, ekonomskega in kulturnega ozadja njihovih družin sicer precej manjša, vendar še vedno pomembna (7 točk). Vrtec je imel torej tudi v Sloveniji pomemben učinek na kasnejšo bralno pismenost, vendar ne tako velikega kot v nekaterih drugih državah.

V kontekstu socialne neenakosti v povezavi z zgodnjim in kasnejšim govornim razvojem ter bralno pismenostjo pa ne moremo mimo Bernsteinovega poudarka ključne vloge jezika v pedagoškem procesu (1961). Če vzgojitelj/učitelj uporablja razširjen jezikovni kod, verjetno ne bo »dosegel« otrok z omejenim jezikovnim kodom; med njimi

to rej ne bo vzpostavljeno sporazumevanje, otroci z omejenim jezikovnim kodom ne bodo razumeli vzgojitelja/učitelja ter bodo posredovano znanje le ponavljali in se učili na pamet.

Literatura

- ANTONIETTI, Alessandro, LIVERTA - SEMPIO, Olga, MARCHETTI, Antonella, 2006: *Theory of mind and language in developmental contexts*. New York: Springer.
- BECKER, Birgit, 2011: Social disparities in children's vocabulary in early childhood. Does pre-school education help to close the gap? *The British Journal of Sociology* 1/62. 69–88.
- BERNSTEIN, Basil, 1961: Social class and linguistic development: A theory of social learning. Albert H. Halsey, Jean Floud, Charles A. Anderson (ur.): *Education, economy and society*. New York: Free Press. 288–314.
- BOUDON, Raymond, 1974: *Education, opportunity, and social inequality*. New York: Wiley & Sons.
- GABER, Slavko, MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, 2010: Bralna pismenost 8- in 9-letkarjev: za preiščeno uporabo rezultatov mednarodnih raziskav znanja. *Šolsko polje* 1/2. 55–72.
- HAMMILL, Donald, LARSEN, Stephen, 1996: *Test of Written Language – Third Edition. Examiner's Manual*. Austin, TX: PRO-ED.
- HART, Betty, RISLEY, Todd, 1995: *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- HART, Betty, RISLEY, Todd, 2003: The early catastrophe. *American Educator* 1. 4–9.
- HECKMAN, James J., CUNHA, Flavio, 2006: *Investing in our young people*. Chicago: University of Chicago.
- KARPOV, Yuriy, 2006: *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- KRESS, Gunther, 1996: Writing and learning to write. David R. Olson, Nancy Torrance (ur.): *The handbook of education and human development*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd. 257–256.
- LEE, Carol, 2005: Signifying in the zone of proximal development. Harry Daniels (ur.): *An introduction to Vygotsky*. London, New York: Roudledge. 253–285.
- MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, 2010: Pojmovanje otroka v sociokulturni teoriji Vygotskega. Lev S. Vygotski: *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 373–400.
- MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, FEKONJA PEKLAJ, Urška, 2006: Učinki vrtca na otrokov govorni razvoj: slovenska vzdolžna študija. *Sodobna pedagogika* 2. 108–129.
- MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, FEKONJA PEKLAJ, Urška, 2008: *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, PODLESEK, Anja, FEKONJA PEKLAJ, Urška, 2005: Assessing the home literacy environment. *European Journal of Psychological Assessment* 21/4. 271–281.
- MOLFESE, Victoria, MODGLIN, Arlene, MOLFESE, Dennis, 2003: The role of environment in the development of reading skills: A longitudinal study of preschool and school-age measures. *Journal of Learning Disabilities* 1. 59–67.
- NICHD Early Child Care Research Network, 2000: The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development* 71/4. 960–980.
- OECD, 2010: *PISA 2009 results: Overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- OECD, 2011: *PISA 2009 in focus: Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?* <http://www.oecd.org/dataoecd/17/36/47181777.pdf>
- PIAGET, Jean, 1962: *Comments on Vygotsky's critical remarks*. Cambridge: The MIT Press. <http://www.marxists-org/archive/vygotsky/works/comment/piaget>
- ROWE, Meredith, 2008: Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language* 35. 185–205.
- SÉNÉCHAL, Monique, LEFEVRE, Jo-Anne, 2002: Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development* 73/2. 445–460.

- VIGOTSKI, Lev S., 1967: Play and its mental role in the mental development of the child. *Soviet Psychology* 5. 6–18.
- VIGOTSKI, Lev S., 1994: The problem of the environment. Rene Van der Veer, Jaan Valsiner (ur.): *The Vygotsky reader*. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers. 383–354.
- VIGOTSKI, Lev S., 1997: The history of the development of the higher mental functions. Robert W. Reiber (ur.): *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum Press.
- VIGOTSKI, Lev S., 2010: *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- WELLS, Gordon, 2000: Dialogic inquiry in education. Building on the legacy of Vygotsky. Carol Lee, Peter Smagorinsky (ur.): *Vygotskian perspectives on literacy research*. New York: Cambridge University Press. 51–85.
- WERTSCH, James, 1997: *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, London: Harvard University Press.