

Uczenie się różnicowania wypowiedzi a sytuacja mówienia¹

Wprowadzenie:

Dziecko w wieku przedszkolnym doskonali umiejętność językowego wyrażania myśli. Rozwija kompetencję komunikacyjną, która jest zdolnością złożoną i pozwala mówiącemu odwoływać się do świata znaczeń. Ta wiedza zapewnia dziecku właściwe odniesienie do przedmiotu, a słuchającemu zapewnia zrozumienie wypowiedzi. Poprzez uczestniczenie w różnorodnych sytuacjach mówienia, w których zmieniają się temat i warunki wypowiedzi, możliwe jest nabywanie przez dziecko określonych kompetencji w używaniu języka.

Celem podjętych badań było określenie w wypowiedziach elementów istotnych dla dzieci w przekazie informacji nieznaney odbiorcy. W badanej sytuacji rozmowy brakowało wspólnego pola odniesienia pomiędzy dzieckiem a rozmówcą. Jako przykład takiej wypowiedzi wybrano zagadki swobodnie konstruowane przez dzieci. Badaniami objęto dzieci 4 i 6-letnie. Wypowiedzi dzieci zostały poddane analizie, w której uwzględniono typy konstruowanych zagadek, elementy charakterystyczne, do których się odwoływano w ich treści oraz zmiany rozwojowe w sposobie konstruowania tej formy wypowiedzi.

Słowa kluczowe: *komunikowanie się dzieci, kompetencja komunikacyjna, zagadki*

Język wypowiedzi obrazem uczenia się

Uczenie się to swoiste komunikowanie się ze światem, język zaś, którym uczący się posługuje, określa jego uczenie się (Bruner, za: Tomasello, 2001). Jednym z celów edukacji małych dzieci jest dostarczanie im wiedzy o świecie, wiedzy o cechach rzeczy, zjawisk oraz relacjach między nimi. Poznawanie świata, budowanie reprezentacji rzeczywistości, a także wyrażanie myśli, ujawnianie i dzielenie się posiadaną wiedzę staje się możliwe dla dziecka dzięki przyswojeniu języka. Dziecko uczy się go aktywnie, odkrywa i doskonali własne umiejętności komunikowania się poprzez uczestniczenie w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych.

Dla dziecka w wieku przedszkolnym charakterystyczna jest spontaniczna aktywność językowa. Komunikacyjne potrzeby z jednej strony, zaś ograniczenia wyrażania myśli w słowach

¹ Tekst został wygłoszony na Ogólnopolskim Seminarium Naukowym nt. „Rozwijanie zdolności uczenia się w okresie wczesnej edukacji dziecka”, które odbyło się w dniach 15-16.03.2007 r. w Bydgoszczy.

z drugiej strony powodują, że dziecko nadal sięga do środków niewerbalnych. Niektóre z nich używane już we wczesnym dzieciństwie (np. gesty), z czasem stają się bardziej dyskretne, lecz ich znaczenie pozostaje takie samo. Najczęściej uzupełniają wypowiedź, określając na przykład kształty czy wielkość opisywanych przedmiotów (por. Grochowalska, 2002). Około 5. r.ż. wzrasta znaczenie komunikacji językowej. Dziecko zaczyna używać różnych form wypowiedzi w zależności od sytuacji rozmowy. Dostosowuje swoją wypowiedź do sytuacji mówienia, do pozycji zajmowanej w rozmowie przez odbiorcę, uczy się oceniać dostępność dla słuchacza przekazywanych informacji. Stosuje reguły tekstowe i interpersonalne, a w doborze komunikatów uwzględnia kontekst sytuacyjny. Poznaje wyrażenia charakterystyczne dla sytuacji, coraz częściej zaczyna też podejmować tematy pozasytuacyjne oraz używać języka do organizowania myśli. Wraz z nabywanymi kompetencjami wychodzi poza aktualne doświadczenie, a odwołuje się do uprzednich doświadczeń. Wyraźnie zatem rozwija się kompetencja komunikacyjna, która, będąc zdolnością złożoną, ujawnia umiejętności poznawcze, pozwalające mówiącemu poruszać się w świecie znaczeń. Ta wiedza zapewnia dziecku właściwe odniesienie do przedmiotu, a słuchającemu zapewnia zrozumienie wypowiedzi (Kielar-Turska, 1989; Kielar-Turska, Bialecka-Pikul, 1993).

Rozważając sposoby użycia języka w dyskursie zauważono, iż obok uwarunkowanych kulturowo wyobrażeń i przekonań, określone aspekty interakcji wpływają na formę wypowiedzi. Warunkują one wybór przez rozmówców określonych środków językowych i niejęzykowych (van Dijk, 2001). Można przyjąć, że kontekst wypowiedzi, towarzyszące mu czynniki interakcyjne, takie jak rodzaj rozmówcy, miejsce, czas rozmowy, mają związek z typem komunikatu konstruowanego przez dziecko. Z badań nad językiem wynika, iż jedynie uczestniczenie w różnorodnych, z czasem złożonych, interakcjach dyskursywnych pozwala dziecku rozwijać kompetencję komunikacyjną. Owa różnorodność dotyczy komunikowania się z różnymi ludźmi, w rozmaitych sytuacjach społecznych, w celu osiągnięcia różnych celów. Badania nad społecznym aspektem komunikacji dowiodły, iż już małe dzieci różnicują sposób mówienia w zależności od sytuacji mówienia. Możliwości komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym związane są też z poznawczym układem odniesienia sytuacji rozmowy. Są one różne w zależności od tego, czy uwaga skierowana jest na przedmioty występujące w rozmowie, czy koncentruje się na zdarzeniach pozasytuacyjnych.

Różnorodność sytuacji komunikacyjnych w przedszkolu

Studia nad rozwojem języka i myślenia pokazały, że dziecko nie przyswaja z otoczenia gotowych informacji, lecz odkrywa je samo, w toku aktywności własnej. Każdy uczący się konstruuje wiedzę sam dla siebie i czyni to głównie za pomocą języka. To właśnie język jest jednym z elementów, które różnicują edukację opartą bądź na przekazywaniu wiedzy, bądź na jej konstruowaniu. Z perspektywy konstruktywistycznej uczenie się traktowane jest jako poszukiwanie znaczeń, gdzie dziecko nie zapamiętuje proponowanych mu przez dorosłego rozwiązań, lecz odkrywa i tworzy własne, analizując doświadczenia i wiedzę potoczną tworzy rozumienie otaczającej je rzeczywistości. Dla rozwoju językowego istotny jest zatem zarówno potencjał możliwości, którym dysponuje dziecko, jak i stwarzane przez nauczyciela okazje do uczenia się oraz podejmowane działania stymulujące i wspierające. W edukacji przedszkolnej zorientowanej na wspieranie naturalnego potencjału rozwojowego dziecka organizowanie sytuacji wspierających uczenie się, w tym uczenie się języka, oraz spostrzeganie nauczyciela jako organizatora środowiska uczącego wydaje się szczególnie ważne (por. Filipiak, 2002; Klus-Stańska, 2004; Wood, 2006).

Rozwój wymaga swobodnej ekspresji, w tym werbalnej, przejawianej w różnorodnych sytuacjach społecznych. Uwzględnianie w nauczaniu języka subiektywnej wiedzy dziecka,

osobistych doświadczeń powoduje, iż wypowiedzi tworzone na podstawie własnych zainteresowań budzą emocje, przez co stają się bardziej rozbudowane i komunikatywne. Uczestniczenie w nowych, ale odmiennych, sytuacjach komunikacyjnych występujących w przedszkolu stwarza okazję do ćwiczenia, utrwalania już nabytych umiejętności, ale także do gromadzenia doświadczeń, które staną się podstawą rozwoju nowych kompetencji. Dziecko, zadając pytania, przekazując informacje, wyjaśniając czy prosząc, uczy się dostosowywać wypowiedź do rodzaju sytuacji mówienia i słuchacza. Zmieniające się temat i warunki wypowiedzi wymagają od dziecka określonych kompetencji w używaniu języka. Ten modyfikujący wpływ typu wypowiedzi na jej czytelność dla odbiorcy zaznacza się między innymi w konstruowanych przez dzieci zagadkach.

Zagadki najczęściej stawiane są przed dzieckiem do rozwiązania, przybierają wtedy formę zabawy dydaktycznej. Jako zadanie umysłowe zagadka wymaga przypominania, porównywania, uogólniania, prowadzenia wywodu oraz zacieśniania zakresu pojęcia związanego z klasyfikacją (Szuman, Dunin-Tombińska, 1969). Badania nad rozumieniem zagadki przez osoby z uszkodzonym słuchem pokazały, że tak zorganizowane ćwiczenia językowe służą zdobywaniu i porządkowaniu wiedzy o świecie, pokazują elementy struktury języka i tekstu wykorzystywane do zrozumienia treści wypowiedzi (Maciejewska, 2005). Zagadki układane przez dzieci w wieku przedszkolnym są dla nich trudnym zadaniem, lecz mają szczególną wartość. Dziecko w tym wieku wykazuje dużą ciekawość poznawczą, a dzięki rozwijającej się zdolności do przypominania sobie nieobecnych przedmiotów, za pośrednictwem symboli może odwoływać się do zgromadzonych doświadczeń i posiadanej wiedzy. Pod koniec okresu przedszkolnego wyraźnie rozwija się umiejętność układania zagadek, polegająca na swobodnym omówieniu nienazwanego przedmiotu za pomocą jego charakterystycznych cech. Treść zagadki wskazuje na sposób językowego opisywania świata, rozwija umiejętność uzgadniania znaczeń oraz definiowania pojęć (Kielar, 1988). Alina Maciejewska (2005) zauważa, że zagadka przyjmuje także konwencję gry, którą jej autor podejmuje. Wybiera on zarówno przedmiot zagadki i sposób organizacji jej treści, jak i właściwe formy językowe, które pozwolą na jej rozwiązanie. Można zatem przyjąć, iż jest formą zabawy językowej, która ćwiczy podstawy komunikacji. W tego typu wypowiedziach język służy dziecku do komunikacji, bowiem nie koncentruje się ono na regułach gramatycznych, co nie hamuje jego spontanicznych zachowań językowych (por. Boniecka, 1995).

Podstawy badań własnych

Celem podjętych badań była próba określenia w wypowiedziach dzieci elementów, na które zwracają one uwagę w przekazie informacji nieznannej dla odbiorcy, w sytuacji, gdy brak pomiędzy dzieckiem a rozmówcą wspólnego pola odniesienia. Jako przykład takiej wypowiedzi wybrano zagadki swobodnie konstruowane przez dzieci. Ta forma zabawy językowej jest atrakcyjna, budzi zainteresowanie, prowokuje do swobodnej ekspresji słownej. Jednocześnie zagadki pozwalają dziecku na użycie w wypowiedzi dowolnej strategii przekazu oraz pokazują, jak buduje ono wypowiedź, dążąc do zdefiniowania pojęcia w sposób zrozumiały dla odbiorcy. Założono, iż ta forma przekazu stwarza okazję do uczenia się języka przy wykorzystaniu potencjału, który tkwi w dziecku. Starano się poznać elementy charakterystyczne dla zagadek oraz prześledzić zmiany w sposobie konstruowania tej formy wypowiedzi. Oczekiwano, iż liczba i jakość informacji dostarczanych dorosłemu, niezbędnych do rozwiązania zadania, zmienia się wraz z wiekiem dziecka.

Badania zostały przeprowadzone w grupie 50 dzieci czteroletnich i 50 dzieci sześcioletnich, na terenie przedszkola. Wybór grupy podyktowany był zmianami zachodzącymi w języku

dziecka we wskazanym okresie. Od 4 roku życia dzieci zaczynają być narratorami, opowiadają różnorodny historie, które zawierają elementy znane z doświadczenia, elementy fikcyjne oraz elementy zasłyszane. Słuchają, ale także opowiadają, wielokrotnie odwołując się przy tym do własnych doświadczeń (por.: Kielar, 1989).

Badania miały charakter indywidualny, a dorosły je prowadzący był dobrze znany dzieciom. Posłużono się metodą rozmowy dorosłego z dzieckiem, w której poproszono między innymi o zadanie zagadki na temat swojej ulubionej zabawki. Wybór tematu podyktowany był założeniem, iż bez względu na różnice indywidualne, musi być on bliski, dobrze znany badanym. Temat zagadki wybrano, zakładając iż dziecko konstruując wypowiedź odwoływać się będzie do wiedzy zgromadzonej uprzednio na bazie doświadczeń indywidualnych, tj. bezpośredniego kontaktu z wybranym przedmiotem. Uwagę będzie więc mogło koncentrować na takim przekazie informacji, aby była ona czytelna dla odbiorcy, który nie zna kontekstu odniesienia. Przebieg rozmowy uwzględniał ustalenia B. Bonieckiej (1995), dotyczące sposobów zbierania dziecięcych tekstów. Przyjęto zasadę, iż dziecku „łatwiej wypowiadać się rozwlekle, niż zwięźle, krótko, lapidarnie – o wiele łatwiej niż przystępować do sedna sprawy od razu” (Boniecka, 1995, s. 247). Dlatego spotkanie miało część wprowadzającą, w której rozmawiano o zabawkach zgromadzonych w przedszkolu. Dopiero w drugiej części rozmowy prowadzący spytał o ulubioną zabawkę domową. Pytanie miało postać prośby o powiedzenie zagadki na jej temat.

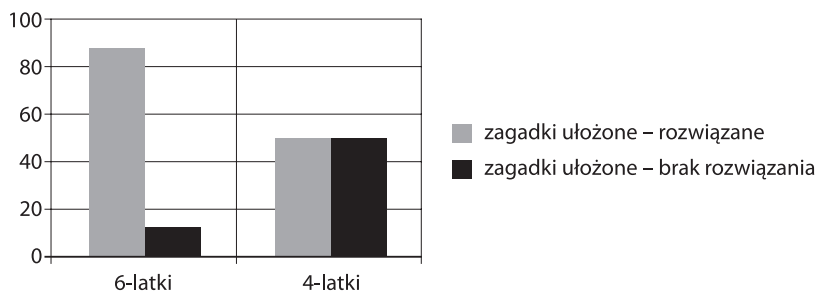
Dorosły w rozmowie zachowywał się według określonego scenariusza: z uwagą słucał wypowiedzi; pytał, czy dziecko chce uzupełnić zagadkę (jeżeli była ona w pełni czytelna), zachęcał do dalszych wyjaśnień mówiąc *nie wiem, jeszcze się nie domyślam* (jeżeli była ona niezrozumiała). Analizę zabranego materiału przeprowadzono z punktu widzenia środków komunikacyjnych użytych przez dziecko dla podniesienia czytelności wypowiedzi, typu struktury wypowiedzi niejasnej oraz zgodności tematycznej wypowiedzi.

Informacje dostarczane dorosłemu w zagadkach konstruowanych przez dzieci

Z definicji zagadki (Szymczak, 1979) przyjęto elementy charakterystyczne dla tego typu wypowiedzi. Były to: krótka treść, być może wierszowana, zawieranie niejasnych fragmentów oraz opis wybranej rzeczy lub czynności. Zawieranie części pytajnej uznano za nieistotne dla komunikatywności wypowiedzi dziecka, bowiem dorosły sam sprowokował sytuację zabawy w zgadywanie.

Układania zagadki podjęły się wszystkie badane sześciolatki. Ich wypowiedzi były wystarczająco zrozumiałe dla odbiorcy lub wymagały doprecyzowania, lecz pozwalały na rozwiązanie zadania. Jedynie 6 spośród ułożonych zagadek było niejasnych, pozostały nierozwiązane mimo wyjaśnień dodawanych przez dziecko. Natomiast co piąte dziecko czteroletnie odmówiło układania zagadki. Pozostałe czyniły to chętnie, lecz połowa z ułożonych zagadek zawierała treść, która nie pozwalała na jej rozwiązanie. Dzieci starsze ułożyły zatem ponad dwukrotnie więcej zagadek, które były zrozumiałe dla odbiorcy (por. wykres 1). Ciekawe wydaje się zwrócenie uwagi na zachowanie stałości tematu w zagadkach układanych przez dzieci. Wszystkie zagadki starszych przedszkolaków dotyczyły jednego przedmiotu, zaś dzieci młodsze w pięciu zagadkach (na 20 rozwiązanych) zmieniły podczas układania jej treść. Po uprzedzeniu dorosłego słowami, na przykład: „*albo nie, nie*”; „*nie to nie tak*”; „*jeszcze raz*” układały nowe zadanie.

Wypowiedź w formie zagadki miała skłonić dziecko do budowania definicji wybranego pojęcia. Przyjęto, iż definiowanie to „wyluszczenie treści pojęcia za pomocą innych pojęć” (Boniecka, 1995, s. 227). Na podstawie dotychczasowych badań zakładano, iż dzieci w wieku przed-



Wykres 1. Zagadki ułożone przez dzieci (dane w %)

szkolnym układają przede wszystkim zagadki opisowe, które mają postać odwróconej definicji (por. Kielar, 1988). Analiza treści zgromadzonego materiału potwierdziła, iż dzieci próbowały definiować opisywany przedmiot. Mówiąc o przedmiotach nieznanymi rozmówcy uwagę koncentrowały na różnych elementach znaczeniowych. Dane prezentuje tabela 1. Wśród zagadek opisowych wyodrębniono pięć form komunikatów:

1. opisanie cech zewnętrznych przedmiotu, pominięcie jego przeznaczenia, sposobu zabawy, wypowiedź oparta jest na przymiotnikach (np. *jest duża, okrągła, niebieska*);
2. opisanie jedynie czynności wykonywanej, użycie stwierdzeń ogólnych, bez szczegółowych wyjaśnień, brak przymiotników (np. *to skacze*);
3. opisanie wykonywanej czynności, także określenie sposobu zabawy, wydawanych dźwięków (np. *to jeździ, można tym wozić piasek; jeździ i robi brm, brm*);
4. opisanie jednej, wybranej cechy zabawki lub wykonywanej przez nią czynności. Brak dodatkowych wyjaśnień werbalnych, w zamian rozbudowanie komunikatu niewerbalnego (np. *jest duża, o taka, i ma takie włosy i robi o tak*);
5. opisanie cech zewnętrznych przedmiotu, wypowiedź jest rozbudowana, o cechach narracji. Zawiera jednak elementy nieistotne dla rozwiązującego zagadkę, takie jak: stosunek dziecka do zabawki, sposób jej nabycia, podobieństwo do zabawek kolegów (np. *Bardzo lubię się nim bawić. Jest duży, dostałem go od wujka, ma dwa koła, ale jeszcze się uczę jeździć z patykiem. I ma takie światełko, i hamulec, i jest zielony*).

Tabela 1. Formy zagadek opisowych układanych przez dzieci (dane w %)

Element dominujący w treści zagadki	Wiek dzieci	
	czterolatki	sześcioletki
Opis cech zewnętrznych	45,0	22,7
Opis wykonywanych czynności	5,0	11,4
Opis wykonywanych czynności oraz sposobu zabawy	—	45,5
Dodany komunikat niewerbalny	25,0	13,6
Komunikat rozbudowany, lecz dodane elementy nieistotne	25,0	6,8
Razem	100	100

Okazało się, że młodsze przedszkolaki przede wszystkim koncentrowały swoją wypowiedź na ukazaniu cech percepcyjnych, najważniejszy dla nich był wygląd zewnętrzny opisywanego przedmiotu (głównie cechy wielkościowe i kolor). Starsze dzieci częściej zwracały uwagę na cechy funkcjonalne, dostarczając opisu wykonywanych przez zabawkę czynności oraz sposobu zabawy nią. A oto dwa przykłady: *Są duże i małe. Niebieskie, czerwone i, i jeszcze inne. Są takie długie i małe, i inne. I są do łączenia* (4,3; klocki). *Są małe albo trochę większe. Jeżdżą i otwierają się im*

drzwi. Tym się bawi w rajdowanie albo wyścigi. Co to jest? (6,6; samochód). Potwierdzono, iż dzieci 4-6-letnie wykazują zdolność do uwzględniania pozycji dorosłego w rozmowie. W sytuacji tematu pozasytuacyjnego, niedostępności przedmiotu, o którym mowa, podejmowały starania, aby podnieść czytelność swojej wypowiedzi. Dzieci z obu grup, choć częściej młodsze, rozbudowywały wypowiedź o komunikat niewerbalny. Były to gestykulacje, które wyraźnie miały podnosić czytelność wypowiedzi. Gestem określano kształt, wielkość czy sposób poruszania się. Na przykład Ania (4,5) tak zbudowała zagadkę o lalce: *Ona jest taka, nie taka* (pokazuje wielkość). *Ma czarne włosy, takie* (pokazuje długość własnych włosów), *nie chodzi, ale umie mówić mama*. Warto zauważyć, iż dzieci dodawały do opisu także informacje, które nie wnosiły nowych treści, istotnych dla rozwiązania. Wydaje się, że chcąc uczynić swoją zagadkę maksymalnie zrozumiałą dla dorosłego dodawały określenia, które – ich zdaniem – były ważne. Częściej postępowały tak dzieci czteroletnie. Przykładem tego rodzaju treści są wypowiedzi: *stoi na półce w moim pokoju; dostałam go od babci; ... i zawsze z nią śpię*.

Kolejnym krokiem analizy było przesłедzenie korekt, które wprowadzały dzieci do swoich wypowiedzi. W sytuacji niejasności komunikatu zgłaszanej przez odbiorcę dzieci 4-letnie zazwyczaj nie modyfikują swojej wypowiedzi, milczą oczekując rozwiązania zadania. Rzadko podejmują próbę dalszych wyjaśnień. Jeżeli to czynią, to dostarczone informacje są nieprzydatne dla rozmówcy, bowiem nie zawierają danych istotnych dla rozwiązania. Choć tego typu wypowiedzi zaobserwowano także wśród sześciolatek, to w opisanej sytuacji niejasności potrafiły one skutecznie zmodyfikować swój komunikat. Dodane dane podnosiły czytelność wypowiedzi, bowiem koncentrowały się na cechach zewnętrznych lub funkcjonalnych opisywanych przedmiotów. Ponadto dzieci starsze dopytywały, czy udzielone wyjaśnienia są wystarczające dla rozwiązania zadania.

Warto zauważyć, iż sześciolatki w zagadkach używały onomatopei, które wyróżniały się ekspresywnością, a ich obecność świadczy o plastyczności wypowiedzi. Służyły podniesieniu czytelności wypowiedzi. Stosując je, dziecko mogło kierować się zasadą: „wiem, że w ten sposób zrozumiesz lepiej i więcej z tego, co mówię, będzie to też dla ciebie przyjemniejsze niż przekazywanie sensów w innej formie” (Boniecka, 1995, s. 169). Przykładem tego typu zagadki jest wypowiedź Marka (6,7): *Jest duży. Rusza łapami i głową. Ma ogon, jak idzie to się rusza, wiesz. Aha i jeszcze ci powiem, że robi brr, brr albo chał, chał*. Ta wyraźna dbałość o komfort odbiorcy w rozumieniu przekazu wskazuje na rozwijające się kompetencje komunikacyjne chłopca.

Podsumowanie

W świetle przedstawionych wyników uzasadnione wydaje się stwierdzenie, iż charakterystyka wypowiedzi niejasnej dla odbiorcy jest odmienna u młodszych i starszych przedszkolaków, co wskazuje na rozwój komunikacyjnych zdolności dziecka. Okazało się, iż dla opisu przedmiotu najistotniejsze dla dziecka jest wyliczanie jego cech. Umiejętności poznawcze wymagane przy układaniu zagadki rozwijają się w wieku przedszkolnym, co prawdopodobnie spowodowało, że dzieci czteroletnie układały zagadki o innej strukturze niż sześciolatki. Te pierwsze przede wszystkim wyodrębniały cechy wyróżniające przedmiot opisywany, najczęściej wielkość, kolor. Drugie zaś coraz częściej dodawały informacje o materiale, z którego zabawka jest wykonana, jakie funkcje spełnia, jak można się nią bawić, czy i jak się ona porusza. Uzyskane dane odnośnie struktury zagadki układanej przez dzieci stanowią poparcie dla tezy, iż w wieku przedszkolnym dominują wypowiedzi opisujące. Badania nad ekspresywnością języka dzieci (Kielar, 1988) wskazały, iż zagadki przez nie układane są przede wszystkim opisowe, a dopiero w wieku młodszoszkolnym stają się metaforyczne.

Ponadto stwierdzono, że dzieci w wieku przedszkolnym, konstruując wypowiedź odnoszącą się do sytuacji nieznanego odbiorcy, podejmują starania, aby była ona dla niego czytelna. Zmiana tematu zagadki przez dzieci młodsze może świadczyć o braku umiejętności koncentrowania treści wypowiedzi na jednym przedmiocie. Jednak powtórne ułożenie zadania, lecz dotyczącego innego przedmiotu, może wskazywać, iż już czterolatki dostrzegają niejasność dla rozmówcy przekazywanych informacji. W sytuacji, gdy nie zna on przedmiotu wypowiedzi, nie potrafią jeszcze udzielić językowych wyjaśnień, wystarczających do rozwiązania zagadki, stąd próba zmiany tematu. Wynik ten pozostaje w zgodności z tendencjami rozwojowymi języka dzieci (por. Kielar-Turska, 1989, s. 152-168). Dzieci czteroletnie posiadają zdolności komunikacyjne, które pozwalają im dostosowywać użycie języka do pozycji słuchacza, jakkolwiek nie potrafią jeszcze modyfikować komunikatu w celu podniesienia jego czytelności dla odbiorcy. Natomiast wypowiedzi dzieci 6-letnich wskazują, iż ich kompetencje w omawianym zakresie są wyższe niż dotychczas przypuszczano. Warto zauważyć, iż niektóre z badanych dzieci, w sytuacji, gdy nie ułożyły zagadki, wołały przyznać się do niewiedzy, niż próbować konstruować niejasny przekaz. Mówiły: *No mam, ale nie wiem, jak powiedzieć* (6,8); *No jest taka, nie wiem, jak jest* (4,8). Zdaniem Bonieckiej (1995), takie zachowanie dziecka oznacza wyrażenie szacunku odbiorcy, a także może wskazywać na chęć zmiany tematu rozmowy.

Zaobserwowane dodatkowe wyjaśnienia, dodawane jedynie przez sześciolatki do treści zagadki, mogą świadczyć o rozwijających się umiejętnościach metakomunikacji (Schaffer, 2005, s. 316). Niejasność wypowiedzi dla odbiorcy spowodowana nietrafnym doбором słów, skłania dziecko do jej poprawienia lub dodania dodatkowych informacji.

Otrzymane dane można również interpretować w kontekście badań nad indywidualnymi uwarunkowaniami uczenia się języka przez dziecko. Komunikowanie się to zdolność złożona, której poszczególne zakresy opanowywane są przez dzieci w indywidualnym tempie. Niektóre dzieci uczą się słów dla etykietowania rzeczy i ich opisywania, inne koncentrują się raczej na wyrażaniu uczuć, pragnień, na nawiązywaniu i podtrzymywaniu interakcji (por. Bruner, za: Tomasello, 2001). Cel, w którym dzieci uczą się słów, może określać także aktualny poziom ich umiejętności komunikacyjnych, a w tym dostosowywanie formy wypowiedzi do sytuacji rozmowy. Różnice w wyjaśnieniach udzielanych dorosłemu mogłyby zatem być związane z celem, który dzieci przypisują podejmowanej przez siebie aktywności językowej.

M. Przetacznik-Gierowska (1992), analizując przebieg dziecięcych dialogów, zwraca uwagę również na „rolę skłonności twórczych dziecka” w konstruowaniu wypowiedzi, zwłaszcza w sytuacjach mu bliskich. Zagadka to zarówno przejaw sposobu odwoływania się do posiadanej wiedzy, jak i wyraz ekspresyjnej funkcji języka, kreatywności dziecka. Wydaje się, iż zaaranżowana w przedstawionych badaniach sytuacja rozmowy umożliwiała dzieciom nieskrępowane, swobodne zachowanie się, a więc także w wypowiedziach mógł się ujawnić ów pierwiastek kreatywności, różnicujący udzielanie dodatkowych wyjaśnień przez dziecko.

Udział dorosłego w budowaniu przez dziecko zagadki pokazuje, w jakim stopniu podąża on za dzieckiem. Zadaniem jego jest porządkowanie informacji dostarczonych przez dziecko, dążenie do zrozumienia dziecięcej wypowiedzi. Choć jest ona, zdaniem dorosłego, niejasna, niepełna, niekomunikatywna, powinien starać się informacje dostarczone uważać za znaczące. Raczej zadawać pytania ukierunkowujące myślenie, niż oczekiwać konstruowania wypowiedzi zgodnej ze swoimi propozycjami. Stwarzanie okazji do różnych sposobów użycia języka stawia przed nauczycielem zadanie organizowania wielu sytuacji komunikacyjnych, w których dziecko będzie mogło odkrywać własne możliwości komunikatywnego wyrażania myśli (por. Filipiak, 2002). Przykładem takiej sytuacji mogą być zagadki, gdzie znaczenie konstruowanej wypowiedzi znane jest tylko nadawcy. Dziecko uczy się wtedy, jak zbudować wypowiedź, aby mimo swojej założonej niejasności, była ona czytelna dla odbiorcy. Tworzenie zagadek uczy, jak

wykorzystać określone środki językowe dla budowania obrazu rzeczywistości oraz pokazuje, jak wraz ze zmianą formy przekazu, zmienia się jego odbiór.

Literatura

- Boniecka B. (1995). *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*. Lublin: Wyd. UMCS
- Tomasello M. (2001). *Bruner on Language Acquisition*. W: D. Bakhurst, S. G. Shanker (ed.) *Jerome Bruner. Language, Culture, Self*. London, Thousand Oaks, New Delhi, SAGE Publications, 31-49
- Filipiak E. (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wyd. Akademia Bydgoska
- Grochowalska M. (2002). *Gestykulacja i mowa. O niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym*. Kraków: Wyd. Naukowe AP
- Kielar M. (1988). Twórcze opanowywanie i używanie języka przez dziecko. W: S. Popiek (red.) *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP, 56-68
- Kielar-Turska M. (1989). *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków: Wyd. UJ
- Kielar-Turska, Bialecka-Pikul (1993). Dziecko i komunikacja: lingwistyczny, społeczny i poznawczy aspekt badań. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, T.1, 3, s. 3-19
- Klus-Stańska D. (2004). Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych. W: D. Klus-Stańska (red.) *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”, 15-38
- Maciejewska A. (2005). Rozumienie zagadek przez osoby z uszkodzonym słuchem. W: J. Porayski-Pomsta (red.) *Komunikacja i tekst w perspektywie rozwojowej i dydaktycznej*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA, 290-305
- Przetacznik-Gierowska M. (1992). Struktura i organizacja dialogów w sytuacji zadaniowej. W: B. Bokus, M. Haman (red.) *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*. Warszawa: Wyd. ENERGEIA, 15-40
- Schaffer H. R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN
- Szuman S., Dunin-Tombińska T. (1969). Rozwiązywanie zagadek przez dzieci w wieku przedszkolnym. W: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii. Psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna. Seria II, 3*, Warszawa: PWN, 359-391
- Szymczak M. (red.) (1979). *Słownik języka polskiego*. T. 3, Warszawa: PWN
- van Dijk T. A. (2001). Badania nad dyskursem. W: T. A. van. Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN
- Wood D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków: Wyd. UJ