

Porozumiewanie się dorosłego z dzieckiem

Zgodnie z dominującym obecnie podejściem społeczno-interakcyjnym, rozwój dziecka dokonuje się w kontekście środowiska, w toku procesów interpersonalnego komunikowania się.

■ Andrzej Twardowski

Zwolennicy tego podejścia odrzucają tradycyjny pogląd, że dziecko jest „pustym naczyniem”, które stopniowo, dzięki dojrzwaniu i uczeniu się, napelnia się wiedzą i umiejętnościami. W zamian proponują koncepcję, według której każde przychodzące na świat dziecko jest preadoptowane do życia społecznego i może być aktywnym podmiotem swojego rozwoju, wypracowującym w toku interakcji z opiekunami coraz bardziej skomplikowane i skuteczne sposoby radzenia sobie ze środowiskiem (H.R. Schaffer 2006). Dziecko swymi zachowaniami skłania partnerów do reakcji zwrotnych, które z kolei powodują określone zmiany w zachowaniu dziecka. W ten sposób zarówno zachowania dziecka, jak i zachowania jego partnerów, podlegają sukcesywnym zmianom wzajemnie na siebie wpływającym. Od pierwszych dni życia dziecko dopasowuje się do wzoru zachowania opiekunów, a opiekunowie dopasowują swe działania do wzoru aktywności dziecka. „Obie strony są w tej interakcji aktywne, obie nawzajem formują swoje zachowania, a także wzajemne wobec siebie oczekiwania. Zatem rozwój można uznać za wspólne przedsięwzięcie ludzi – w początkowym okresie życia

– dziecka i dorosłego, a potem za efekt kontaktów z ludźmi w różnym wieku” (A. Brzezińska 2000, s. 16).

Koncepcja społeczno-interakcyjna pozwala analizować rolę, jaką w procesie rozwoju poznawczego pełni porozumiewanie się z osobami znaczącymi, zwłaszcza we wczesnych stadiach ontogenezy. Uważam, że dla rozwoju poznawczego szczególne znaczenie mają te sytuacje komunikacyjne, w których dziecko zwraca się do dorosłych (rodziców, opiekunów, nauczycieli), aby uzyskać określone informacje. W tego typu sytuacjach dziecko bada otaczającą rzeczywistość korzystając z wiedzy dorosłych, próbuje rozwiązywać własne problemy poznawcze zadając im pytania. Ważne są również te sytuacje, w których dorośli przekazują dziecku instrukcje oraz informują go o regułach i zasadach postępowania w różnych okolicznościach. Dzięki komunikowaniu się z osobami „wiedzącymi więcej”, dziecko może odwoływać się do wiedzy, której jeszcze nie posiadało i którą trudno byłoby mu zdobyć samodzielnie.

W tym artykule przedstawię niektóre sposoby postępowania dorosłych, które ułatwiają porozumiewanie się dzieciom w wie-

ku od 0 do 6 lat, a tym samym – umożliwiając im gromadzenie doświadczeń stymulujących rozwój poznawczy.

Porozumiewanie się z dzieckiem w okresie prewerbalnym

Stwierdzono, że w ciągu pierwszych czterech lat życia prawidłowo rozwijające się dziecko słyszy od 20 do 40 milionów słów i jednocześnie, w tym samym czasie, wypowiada od 10 do 20 milionów słów (R. Chapman i in. 1992). W okresie niemowlęcym ważne jest nie tylko, jak często matka mówi do dziecka, ale również – w jaki sposób mówi. Ustalono, że tzw. „język macierzyński” nazywany także „językiem ukierunkowanym na dziecko” charakteryzuje się: (a) bardziej konkretnym i mniej zróżnicowanym słownictwem, (b) brakiem błędów gramatycznych, (c) wyraźnym artykułowaniem wypowiedzi, (d) wyższym natężeniem głosu, (e) wyrazistym akcentem wyrazowym i zdaniowym, (f) przewagą wypowiedzi odnoszących się do „tu i teraz” oraz (g) zorientowaniem treści wypowiedzi na te obiekty i zdarzenia, na które skierowana jest uwaga dziecka (M. Shatz 1982). Ponadto matka często powtarza swe wypowiedzi. Przedstawione właściwości mowy macierzyńskiej przyciągają i podtrzymują uwagę dziecka, ułatwiają mu segmentację słyszanych wypowiedzi, pomagają w opanowaniu składni oraz sprzyjają wykrywaniu związków między treścią, formą i użyciem języka (tj. relacji między semantycznymi, syntaktycznymi i pragmatycznymi aspektami systemu językowego). Brak lub niedostatek wymienionych elementów w mowie matki skierowanej do niemowlęcia będą hamowały proces nabywania języka oraz opóźniły rozwój poznawczy.

Z badań B. White’a i współpracowników wynika, że dla rozwoju w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym korzystne jest, jeśli matka dużo mówi do dziecka i dostosowuje swe wypowiedzi do jego możliwości poznawczych i językowych. Również korzystne jest, gdy matka opowiada dziecku o swoich czynnościach, komentuje to, co robi dziecko,

chętnie odpowiada na jego pytania i często z nim rozmawia (B. White i in. 1979). Pozytywny wpływ na rozwój poznawczy mają również sytuacje, gdy matka nazywa przedmioty, na które niemowlę zwraca uwagę. Dzieje się tak wówczas, gdy matka monitoruje kierunek, w którym spogląda dziecko oraz podąża swoim wzrokiem za jego spojrzeniami. Wówczas może wykorzystać spontaniczne zainteresowanie niemowlęcia jakimś przedmiotem jako okazję do jego nazwania. Postępując w taki sposób matka stwarza optymalne warunki do uczenia się języka, ponieważ wypowiada słowa dokładnie wtedy, kiedy uwaga dziecka jest skoncentrowana na ich desygnatach (G.M. Collis 1977).

Ukierunkowanie nauczających oddziaływać dorosłego na potencjalne możliwości dziecka korzystnie wpływa na jego rozwój językowy i poznawczy.

Z dotychczasowych badań wynika, że rozwój językowy i poznawczy w okresie niemowlęcym przebiega sprawniej, jeśli matka dąży do komunikowania się z dzieckiem i włącza go w interakcyjne sekwencje przypominające dialog (M. Bullowa 1979). Również korzystne jest, jeśli matka odpowiada na różne reakcje niemowlęcia, takie jak: spojrzenia, gesty, zmiany mimiczne, wokalizacje i inne tzw. „reakcje przywiązania”. Wówczas niemowlę ma okazję nauczyć się, że jego zachowania przyciągają uwagę innych osób i wywierają na nie określony wpływ. W konsekwencji zaczyna bardziej świadomie posługiwać się sygnałami niewerbalnymi, ponieważ ma okazję doświadczyć, że wywołują one określone reakcje partnera.

Ukierunkowanie nauczających oddziaływać dorosłego na potencjalne możliwości dziecka korzystnie wpływa na jego rozwój językowy i poznawczy (T. Cross 1978). Takie ukierunkowanie występuje wówczas, gdy dorosły nie akceptuje komunikatów niewerbalnych, jeśli dziecko może posłużyć się słowami. Również wtedy, gdy nie odgaduje po-

Obecnie dzieci, nawet w wieku przedszkolnym, codziennie spędzają od dwóch do ośmiu godzin przed ekranem telewizora lub komputera, bardzo często w samotności i bez nadzoru.

trzeb i intencji dziecka, ale nakłania do wyrażenia ich słowami. Wreszcie, gdy koryguje niepoprawnie wypowiedane słowa i zdania oraz zachęca do mówienia. Postępując w taki sposób, dorosły oddziałuje na strefę najbliższego rozwoju dziecka.

Prowadzenie rozmów z dzieckiem

Ostatnio coraz częściej zauważa się, że rodzice rzadko rozmawiają z dziećmi oraz, że ich rozmowy bywają krótkie, zdawkowe, powierzchowne, formalne. Powodem tych niepokojących zjawisk jest między innymi to, że rodzice i dzieci coraz mniej czasu spędzają razem. Rozluźnieniu rodzinnych więzi sprzyja gwałtowny rozwój elektronicznych technologii – szczególnie Internetu oraz nowych mediów, takich jak: telewizja satelitarna, telewizja HD, telefonie komórkowe, komunikatory internetowe, płyty CD oraz DVD, pliki dźwiękowe w formatach MP-3 oraz MP-4, przenośne odtwarzacze multimedialne z bezprzewodowym dostępem do Internetu. Nowe technologie elektroniczne ograniczają bezpośrednie relacje międzyludzkie. Obecnie dzieci, nawet w wieku przedszkolnym, codziennie spędzają od dwóch do ośmiu godzin przed ekranem telewizora lub komputera, bardzo często w samotności i bez nadzoru. W rezultacie, coraz więcej dzieci nie czuje się swobodnie stając twarzą w twarz z innym człowiekiem, ponieważ nie wie, jak się zachować i jak poprowadzić rozmowę.

Z punktu widzenia rozwoju dziecka ważna jest nie tylko częstotliwość rozmów z dorosłym, ale także sposób, w jaki dorosły je prowadzi. Dlatego dorosły powinien używać strategii ułatwiających dziecku współtworzenie tematu rozmowy i jego rozbudowywanie. Jeżeli używa ich umiejętnie i często,

wówczas wspomaga rozwój dziecka – przede wszystkim poznawczy. Aby dokładniej wyjaśnić poruszoną kwestię, posłużę się przykładem (A. Twardowski 1992, s. 34–35).

Przykład 1. Fragment rozmowy między dorosłym (ojcem) a 6-letnią córką. Oboje znajdują się w pokoju. Dziecko bierze blok rysunkowy.

1. Dziecko: *Mogę wziąć farbki?*
2. Ojciec: *Lepiej weź kredki.*
3. Dz.: *Ale trzeba naostrzyć.*
4. O.: *To weź te świecowe.*
5. Dz.: *Narysuję jakieś zwierzątko.*
6. O.: *Narysuj.*
7. Dz.: *Tatusiu, czy ty umrzesz?*
(Ojciec po kilkusekundowym milczeniu odpowiada)
8. O.: *Kiedyś na pewno tak.*
9. Dz.: *Ale ja nie chcę, żebyś ty umarł!*
10. O.: *Każdy kiedyś umrze i ja też umrę, jak będę stary.*
11. Dz.: *Ale ja nie chcę, żebyś ty był stary!*
12. O.: *Wszyscy ludzie się starzeją. I nie tylko ludzie, zwierzęta i rośliny też, wszystko, co żyje, starzeje się.*
13. Dz.: *Wiesz co? A jak my umrzemy to za sto lat się urodzimy i znowu będziemy żyli?*
14. O.: *Niektórzy ludzie myślą, że tak będzie.*
15. Dz.: (zaczyna rysować).

Początkowo treść rozmowy dotyczy aktualnej sytuacji, tzn. przygotowań do rysowania (por. wypowiedzi 1–6). Ale w wypowiedzi nr 7 dziewczynka, nieoczekiwanie, zaczyna mówić o śmierci. W tym momencie ojciec mógł przerwać rozmowę uznając na przykład, że pytanie *Tatusiu, czy ty umrzesz?* jest nieodpowiednie, ponieważ nie rozmawia się o śmierci z 6-letnim dzieckiem. Wtedy mógłby odpowiedzieć, odpowiednio akcentując słowa: *Co ty wygadujesz?* albo *Co też przyszło ci do głowy?* Jednak ojciec podejmuje zapoczątkowany przez córkę temat. Podejmuje, ponieważ pamięta, że kilka dni wcześniej zdechł hodowany przez nią chomik i że w związku z tym wydarzeniem wielokrotnie wypytywała o sprawę śmierci i umierania. Obecnie dziew-

czynka pragnie ponownie porozmawiać na ten temat, ale nie potrafi nawiązać do minionego wydarzenia. Natomiast ojciec domyśla się, o co jej chodzi i dlatego nie przerywa rozmowy. Co więcej, jego odpowiedź na zadane pytanie umożliwia „oderwanie się” rozmowy od aktualnej sytuacji, ponieważ rozszerza się zakres sytuacji, na podłożu których aktualizuje się mówienie lub – mówiąc inaczej – w odniesieniu do których zachodzi proces porozumiewania się. Do wspólnego pola uwagi rozmówców przenika ich wewnętrzny świat – ich doświadczenia, poglądy i wyobrażenia. Tym samym powstają warunki, w których dziecko może porozumiewać się nie tylko na temat tego, co w danej sytuacji oddziałuje na jego zmysły, lecz także na temat tego, co było w przeszłości i co może być w przyszłości. A zatem, jeśli dorosły jest wrażliwy na intencje dziecka i właściwie je odczytuje, to w trakcie rozmowy potrafi pomóc dziecku przejść od treści spostrzeżeniowych, związanych z aktualną sytuacją, do treści wyobrażeniowych. W ten sposób nie tylko wzbogaca wiedzę dziecka, ale także wspomaga rozwój jego kompetencji komunikacyjnej.

Z punktu widzenia rozwoju dziecka ważna jest nie tylko częstotliwość rozmów z dorosłym, ale także sposób, w jaki dorosły je prowadzi.

Innymi strategiami, którymi dorosły może się posłużyć, aby „oderwać” rozmowę od aktualnej sytuacji i wzbogacić jej temat o treści wyobrażeniowe, są:

- Stawianie dziecka w roli kompetentnego źródła informacji – tak, aby dziecko miało możliwość zaprezentowania informacji, których dorosły nie zna. Efektywność tej strategii wzrasta, gdy dorosły prezentuje emocjonalny stosunek do usłyszanych informacji – zaciekawienie, niedowierzanie, zaskoczenie lub zdumienie. W ten sposób sygnalizuje dziecku, że jest zainteresowany jego wypowiedziami, ponieważ dowiadyuje się z nich czegoś nowego.

W rozmowach z dziećmi dorośli używają próśb o dodatkowe informacje jako swoistej strategii komunikacyjnej.

- Uważne słuchanie wypowiedzi dziecka, nawet jeśli są językowo niepoprawne. Dorosły, aby uświadomić dziecku, że słyszy i rozumie jego wypowiedzi powinien używać form typu: *Aha; Rozumiem; Tak; Mhm*. Powinien również utrzymywać kontakt wzrokowy z dzieckiem, obdarzać je akceptującym uśmiechem i potakująco kiwać głową. Werbalne i niewerbalne sygnały uważnego słuchania zachęcają dziecko do kontynuowania wypowiedzi i podejmowania nowych tematów. Aby nie blokować aktywności werbalnej dziecka, dorosły powinien powstrzymać się przed formułowaniem zbyt rozbudowanych wypowiedzi.

Postugiwanie się próśbami o dodatkowe informacje

Pozytywny wpływ na poznawczy i językowy rozwój dziecka ma umiejętne postugiwanie się przez dorosłego próśbami o dodatkowe informacje nazywanymi także próśbami o wyjaśnienia (clarification requests). Można wyróżnić cztery rodzaje próśb o dodatkowe informacje (A. Twardowski 2002).

Pierwszy to tzw. próśby ogólne, czyli pytania typu: *Proszę?; Co?; Jak?; Możesz powtórzyć?* lub wyrażenia typu: *Nie rozumiem; Powiedz jeszcze raz; Nie dosłyszałem*. Za ich pomocą dorosły sygnalizuje dziecku, że nie zrozumiał jego wypowiedzi, ale nie wskazuje, który fragment lub element wypowiedzi jest niejasny. Drugi rodzaj to próśby o potwierdzenie wypowiedzi. Dorosły powtarza wypowiedź dziecka – całą lub jej fragment, z pytającą intonacją. W taki sposób sygnalizuje dziecku, że nie jest pewny, czy prawidłowo zrozumiał to, co powiedziało. Trzeci rodzaj próśb o dodatkowe informacje to próśby o powtórzenie elementu wypowiedzi. Dorosły powtarza wypowiedź dziecka z pytającą intonacją, zastępując niezrozumiałą element zaimkiem pytającym (np. *co, kto, gdzie*). Natomiast czwarty rodzaj

to prośby o uzupełnienie wypowiedzi. Formu-
lując prośby tego typu dorośli używa zaimków
pytających – rzeczownych, przymiotnych lub
przysłownych (np. *kto, co, jaki, który, gdzie,
kiedy, dokąd, jak*). Akcent logiczny kładzie
na zaimek, a prośbę wypowiada z charaktery-
styczną, opadającą intonacją. W ten sposób sy-
gnalizuje dziecku, że nie prosi o powtórzenie
elementu, do którego odnosi się zaimek, ale
o dodatkowe informacje na jego temat.
W rozmowach z dziećmi dorośli używają
prób o dodatkowe informacje jako swoistej
strategii komunikacyjnej. Oto przykład zasto-
sowania takiej strategii przez nauczycielkę
w trakcie zajęć przedszkolnych.

Przykład 2. Fragment rozmowy nauczy-
cielki przedszkola z 5-letnią Karoliną.
Dziewczynka układa puzzle z obrazkami
zwierząt domowych. Prośby o objaśnienie
zostały podkreślone.

1. Karolina: *Proszę pani! Trzeba, trzeba tu-
taj ułożyć.*
2. Nauczycielka: *Proszę?*
3. K.: *Ja wiem, jak trzeba ułożyć te kawałki*
4. N.: *Jak trzeba ułożyć?*
5. K.: *Trzeba najpierw złączyć ten i ten,
a tamten dołączyć z boku* (pokazuje po
kolei palcem).
6. N.: *Tamten dołączyć z boku?*
7. K.: *Nie, pomyliłam się, tamten trzeba do-
łączyć z dołu.*
8. N.: *Aha, mówisz, że z dołu.*
9. K.: *Tak, na pewno z dołu, bo wtedy koń
będzie miał nogi.*
10. N.: *No dobrze, to dołącz.*

Powyższy przykład zawiera niektóre z wy-
mienionych wcześniej typów prób o dodat-
kowe informacje i dobrze ilustruje ich funk-
cje. Pierwsza prośba (wypowiedź nr 2) skłania
dziewczynkę do doprecyzowania wcześniej-
szej, niejasnej wypowiedzi. Druga prośba (wy-
powiedź nr 4) pobudza ją do zwerbalizowania
pomysłu rozwiązania zadania. W kolejnej,
trzeciej, próbie (wypowiedź nr 6) nauczyciel-
ka, przez odpowiednią intonację, daje dziew-
czyńce do zrozumienia, że pomysł jest błędny

i jednocześnie mobilizuje ją do sformułowa-
nia innego. Ostatnia prośba (wypowiedź nr 8)
zachęca Karolinę do podania uzasadnienia
pomysłu rozwiązania zadania.

**Dorośli powinni umieć posługiwać się
pytaniami tak sformułowanymi,
aby zachęcały dziecko do myślenia
i wypowiadania się na określone tematy.**

Dorośli używa prób o dodatkowe infor-
macje głównie w trzech celach (A. Twar-
dowski 1996). Po pierwsze – jako prostego
środka, który pozwala utrzymać dialog
z dzieckiem. Po drugie – aby zyskać na cza-
sie, przemyśleć dotychczasowy przebieg roz-
mowy i zorientować się w intencjach dziec-
ka. Trzecim celem prób o dodatkowe
informacje jest rozstrzygnięcie nieporozu-
mień pojawiających się w trakcie rozmowy.

Jeżeli dorośli często używają prób o do-
datkowe informacje, wówczas: (a) zachęcają
dziecko do rozwinięcia tego, co ma na myśli
oraz (b) nakłaniają je, aby doprecyzowało
swe pierwotnie niejasne wypowiedzi. Po-
nadto uświadamiają dziecku, że czasami to,
co jemu wydaje się oczywiste, nie jest oczy-
wiste dla partnera i że w takiej sytuacji nale-
ży rozstrzygnąć nieporozumienie zadając
pytania i odpowiadając na nie.

**Zadawanie pytań prowokujących
dziecko do myślenia**

Dorośli powinni umieć posługiwać się py-
taniami tak sformułowanymi, aby zachęcały
dziecko do myślenia i wypowiadania się
na określone tematy. Dorośli mogą stosować
serie pytań, które kierują aktywnością
poznawczą dziecka – sprawdzają stan orien-
tacji w określonym zagadnieniu, naprowa-
dzają na właściwe rozwiązanie, korygują
nieprawidłowe odpowiedzi, zawierają infor-
macje niezbędne do udzielenia poprawnych
odpowiedzi itp. Niewątpliwie dobrze użyte
serie pytań stymulują rozwój poznawczy
dziecka. Dorośli przez stawianie pytań za-
chęca dziecko do samodzielnego odkrywa-

nia różnych zagadnień, do organizowania danych w taki sposób, by mogło wyjść poza nie, dojść do nowych przypuszczeń i uzyskać wgląd w zagadnienie (J. S. Bruner 1978).

Stwarzanie możliwości do porozumiewania się, a szczególnie do stawiania pytań, ma ogromne znaczenie dla rozwoju poznawczego dziecka.

Stymulujący wpływ serii pytań dorosłego na rozwój poznawczy dziecka ilustruje poniższy fragment rozmowy.

Przykład 3. Fragment rozmowy nauczycielki przedszkola z 6-letnim Damianem.

1. Nauczycielka: *Niedługo będą wakacje. Cieszysz się?*
2. Damian: *Tak.*
3. N.: *Co będziesz robił dziś po południu?*
4. D.: *Nie wiem.*
5. N.: *Będziesz bawił się z kolegami?*
6. D.: *Może...*
7. N.: *A dokąd pojedziesz na wakacje w tym roku?*
8. D.: *Do dziadka. Będę pływał łódką, będę wioślował.*
9. N.: *Ty umiesz wioślować? (Z nutą niedowierzania w głosie).*
10. D.: *No, dziadek mnie nauczył w tamtym roku.*
11. N.: *To ciekawe! Opowiedz.*
12. D.: *Ja siedzę dziadkowi na kolanach i razem wioślujemy.*
13. N.: *Tak?* (Ton głosu wyraża zaciekawienie).
14. D.: *Trzymamy wiosła, o tak (pokazuje „na niby”). Jak dziadek zawoła „start”, to ciągniemy, o tak (pokazuje), a potem nad wodą, z powrotem, o tak (pokazuje).*
15. N.: *Coś takiego! (z nutą uznania w głosie). I co się wtedy dzieje?*
16. D.: *Łódka rusza i płynie po jeziorze. I płyniemy sobie na wyspę. Tam jest pięknie.* (Dalszy ciąg rozmowy dotyczy pobytu na wyspie).

W wypowiedzi inicjującej rozmowę dorosły proponuje temat „wakacje”. Ale zaraz potem wprowadza wątek popołudniowych zajęć. Jednak chłopiec nie chce o nich rozmawiać. Wskazują na to jego krótkie, zdawkowe odpowiedzi (4 oraz 6). I po wypowiedzi nr 6 rozmowa mogłaby się zakończyć, nie wnosząc żadnych korzyści dla rozwoju poznawczego dziecka. Jednak dorosły trafnie zinterpretował intencje swego rozmówcy i powrócił do kwestii wakacyjnych planów (wypowiedź 7). Ten temat zainteresował chłopca, ponieważ wiązał się z jego osobistymi doświadczeniami i pozytywnymi emocjami. Ciekawość okazywana przez dorosłego zachęcała Damiana do formułowania coraz bardziej rozbudowanych wypowiedzi (por. wypowiedzi 12, 14 oraz 16).

Oprócz stwarzania sytuacji sprzyjających zadawaniu pytań, dorosły powinien również udzielać odpowiedzi na pytania dziecka.

Powyższy przykład demonstruje, w jaki sposób pytania dorosłego mogą stymulować rozwój poznawczy i językowy dziecka. Dorosły podążał za kierunkiem uwagi i zainteresowań dziecka i w ten sposób dyskretnie kontrolował przebieg dialogu. Zadawał pytania otwarte, a jednocześnie „prawdziwe”, czyli dotyczące kwestii, których nie znał. Takie pytania stawiały dziecko w roli kompetentnego źródła informacji i nadawały relacji bardziej partnerski charakter. Przede wszystkim zaś zachęcały dziecko do formułowania rozbudowanych odpowiedzi. Było to możliwe, ponieważ dorosły potrafił trafnie zidentyfikować intencje zawarte w wypowiedziach dziecka, pamiętał, jakie kwestie zostały już poruszone, a które jeszcze należy omówić, wiedział, o co i w jaki sposób zapytać oraz potrafił przezwyciężyć pojawiające się nieporozumienia (A. Twardowski 2002).

Zachęcanie do zadawania pytań i odpowiadanie na pytania dziecka

Dorosły, który stosuje zasadę: *Mów tylko wtedy, kiedy ci na to pozwolę*, nie stymuluje

rozwoju poznawczego dziecka. Wówczas bowiem, niezależnie od tego, jak bogatym zasobem słów i struktur gramatycznych dziecko dysponuje, będzie zmuszone wypowiedzieć się tylko na te tematy, które dorosły zaakceptuje i w stosunku do których „wyzwoli” jego mowę. Natomiast, jeśli dziecko samo może decydować, kiedy i o czym ma mówić, wówczas częściej pyta, chętniej rozmawia i uważniej słucha wypowiedzi partnera. Zatem dorosły powinien przede wszystkim stwarzać okazje do porozumiewania się. Powinien ukierunkowywać uwagę dziecka na określone zjawiska i przedmioty, dostarczać mu materiałów i zabawek, umożliwiać dostęp do różnych miejsc i przedmiotów, ułatwiać kontakty z rówieśnikami i dorosłymi. Takie postępowanie zwiększa prawdopodobieństwo, że dziecko zechce się porozumiewać – zadawać pytania, wyrażać prośby i życzenia, dzielić się swymi doświadczeniami, spostrzeżeniami i pomysłami.

Stwarzanie możliwości do porozumiewania się, a szczególnie do stawiania pytań, ma ogromne znaczenie dla rozwoju poznawczego dziecka. Jak zauważa Stefan Szuman, „dziecko zadające pytanie zwykle nie tylko wie, że czegoś nie wie, ale również w ogólnym zarysie wie, czego nie wie i wie, o co się pyta”. Ponadto dziecko „posiada świadomość, jakiego rodzaju odpowiedzi spodziewa się od swego interlokutora i odpowiednio do tego formułuje swe pytania” (S. Szuman 1985, s. 322). Zdaniem autora, przyzwyczajaliśmy się do błędnego mniemania, że dzieci trzeba „karmić” gotową wiedzą i że to nauczyciel zadaje pytania, a nie dziecko. A przecież pytania dziecka są wyrazem jego postawy badawczej, samorzutnego zastanawiania się nad problemami, które samo sobie stawia. „Najwnikliwszy pedagog nie potrafiłby znaleźć dla dziecka zadań myślowych tak właściwych i tak potrzebnych dla jego dalszego rozwoju umysłowego, jak te, które ono stawia” (S. Szuman 1985, s. 323).

Pytania stawiane przez dziecko ułatwiają dorosłym prowadzenie nauczania okolicznościowego. „Pytając dorosłych o coś dziec-

ko powiadamia ich, czego nie wie, a pragnie się dowiedzieć i czego nie rozumie, a koniecznie chciałoby pojąć i zrozumieć” (S. Szuman 1985, s. 323). Jeśli dorosły poprawnie odgadnie intencje dziecka, wówczas pojawia się sytuacja idealna z punktu widzenia skutecznego nauczania – wysoce zmotywowany uczeń pragnie uzyskać wiedzę, której naprawdę potrzebuje. Jeśli natomiast dorosły zignoruje pytanie, udzieli odpowiedzi zdawkowej lub niepoprawnej, wówczas nie dostarczy dziecku doświadczeń wspomagających jego rozwój poznawczy.

Pytania dziecka są wyrazem jego postawy badawczej, samorzutnego zastanawiania się nad problemami, które samo sobie stawia.

Oprócz stwarzania sytuacji sprzyjających zadawaniu pytań, dorosły powinien również udzielać odpowiedzi na pytania dziecka. S. Szuman zaleca, aby odpowiadać na pytania bezpośrednio po ich zadaniu, chętnie i swobodnie. Odpowiedzi powinny być prawdziwe, rzeczowe, wyczerpujące i dostosowane do poziomu rozwoju umysłowego dziecka. Przede wszystkim jednak odpowiedzi powinny być interesujące dla dziecka i powinny pobudzać je do myślenia i do zadawania następnych pytań – powinny „utrzymywać płomień ciekawości umysłowej, a nie gasić go” (S. Szuman 1985, s. 312).

Zakończenie

W procesie rozwoju poznawczego zasadniczą rolę odgrywają procesy komunikacji między dzieckiem a dorosłymi oraz, co coraz częściej podkreśla się w ostatnich latach – z rówieśnikami. Porozumiewając się z różnymi partnerami w różnych sytuacjach, dziecko kształtuje swą wiedzę o otaczającym świecie i sobie samym. Początkowo dominuje niewerbalna forma przekazywania informacji, a dziecko gromadzi wiedzę przez obserwację, naśladowanie i ćwiczenie (tzn. powtarzanie czynności). Nowa jakość poja-

Dorośli blokują rozwój poznawczy dziecka, jeśli nie dopuszczają go do głosu, posługują się nakazami i zakazami, których nie uzasadniają, nie pozwalają dziecku przedstawić własnego punktu widzenia.

wia się wówczas, gdy przedmiotem komunikacji stają się zdarzenia i zjawiska niewystępujące w aktualnej sytuacji – przeszłe, przyszłe, abstrakcyjne i fikcyjne. Wówczas konieczne jest posłużenie się symbolami lub znakami reprezentującymi te zdarzenia i zjawiska, a komunikowanie zaczyna odbywać się za pomocą słów.

Niewątpliwie braki i trudności w porozumiewaniu się z osobami „wiedzącymi więcej” stanowią istotne zagrożenie dla rozwoju poznawczego dziecka. Dorośli blokują rozwój poznawczy dziecka, jeśli nie dopuszczają go do głosu, posługują się nakazami i zakazami, których nie uzasadniają, nie pozwalają dziecku przedstawić własnego punktu widze-

nia, nie odpowiadają na jego pytania i nie rozmawiają z nim. Jak zauważa Małgorzata Kościelska, prawdopodobnie dzieci opóźnione w rozwoju poznawczym to dzieci, które nie miały odbiorców swoich komunikatów, które nie wchodziły w swoim życiu dostatecznie często w sytuacje dzielenia się doświadczeniem i nie stały się podmiotem aktywności językowej (M. Kościelska 1995). Dlatego tak ważne jest poznawcze uaktywnienie dziecka przez „rozmowy z nim, zachęcanie do opowiedzenia o tym, co widziało, nazywanie tego, co przeżyło, przez stawianie mu pytań, a przede wszystkim przez uczenie dziecka, aby ono stawiało pytania” (I. Obuchowska 2005, s. 247). Są to najbardziej właściwe sposoby ćwiczenia dziecka w samodzielnym ujmowaniu zjawisk i ćwiczenia jego rozumowania.

prof. dr hab. ANDRZEJ TWARDOWSKI
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

BIBLIOGRAFIA

- Bruner J.S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, Warszawa 1978, PWN.
- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, Wyd. „Scholar”.
- Bullowa M. (ed.), *Before speech. The beginning of interpersonal communication*, Cambridge 1979, Cambridge University Press.
- Chapman R., Streim N., Crais E., Salomon D., Strand E., Negri-Shoultz N., *Child talk: Assumption of a development process for early language learning*, w: R. Chapman (ed.), *Child talk: Processes in language acquisition and disorders*, Chicago 1992, Mosby.
- Collis G.M., *Visual co-orientation and maternal speech*, w: H.R. Schaffer (ed.), *Studies in mother-infant interaction*, London 1977, Academic Press.
- Cross T., *Mother's speech adjustments and child language learning: Some methodological considerations*. „Language Sciences”, 1978, nr 1, s. 15–23.
- Kościelska M., *Oblicza upośledzenia*, Warszawa 1995, PWN.
- Obuchowska I., *Dzieci niepełnosprawne intelektualnie w stopniu lekkim*, w: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa 2005, WSiP.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006, Wyd. UJ.
- Shatz M., *On mechanisms of language acquisition: Can features of the communicative environment account for development?*, w: E. Wanner, L.R. Gleitman (eds.), *Language acquisition: The state of art*, Cambridge 1982, Cambridge University Press.
- Szuman S. (1985): *Rozwój pytań dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*, w: S. Szuman (1985), *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, t. 1, Warszawa 1985, WSiP.
- Twardowski A., *Umiejętności komunikacyjne nauczyciela a skuteczność procesu kształcenia w klasach początkowych szkoły podstawowej*, w: S. Witek (red.), *Interakcje w kształceniu wczesnoszkolnym*, Kalisz 1992, Wyd. WOM.
- Twardowski A., *Twórczość w procesie edukacji szkolnej*, w: D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, Poznań 1996, Wyd. Nauk. UAM.
- Twardowski A., *Kształcenie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*, Kalisz 2002, Wyd. WP-A.
- White B.L., Kaban B.T., Attanuci J.S., *The origin of human competence*, Toronto 1979, Lexington Books.