



SPOŁECZEŃSTWO
EDUKACJA
JĘZYK

Tom 14/2/2021, ss. 101-112
ISSN 2353-1266
e-ISSN 2449-7983
DOI: 10.19251/sej/2021.14.2(8)
www.sej.mazowiecka.edu.pl

Agnieszka Głowala

Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku

Orcid: 0000-0002-3114-4897

O KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ DZIECKA W KONTEKŚCIE ZACHOWAŃ TWÓRCZYCH

ABOUT A CHILD'S INTERACTIONAL COMPETENCE IN
THE CONTEXT OF CREATIVE BEHAVIOR

Abstrakt

Rozwój umiejętności posługiwania się językiem jako tworzywem trwa przez całe życie i w zasadzie nigdy nie jest procesem w pełni zakończonym. Na proces rozwoju kompetencji komunikacyjnej i poznawania przez dziecko języka istotny wpływ ma własna aktywność podejmowana w warunkach społecznego funkcjonowania. W kontekście edukacji dziecka istotne stają się twórcze aspekty rozwijania kompetencji komunikacyjnej, w tym kompetencji lingwistycznej. U źródeł twórczości w sferze języka leży podstawowa potrzeba dziecka wyrażania siebie i swego istnienia. Twórcza postawa dziecka wobec języka przejawia

Abstract

Development of ability to use a certain language as a material is a process which lasts the whole life and it never comes to an end. A child's actions taken under conditions of social functioning have a crucial impact on process of developing interactional competence and cognitive processing. Creative aspects of developing interactional competence, including linguistic competence, are really important in the context of a child's education. A child's basic need of expressing itself and its existence is based in roots of creativity in a sphere of the language. Child's creative attitude towards the language

się przede wszystkim w wytwarzaniu nowych wypowiedzi, a także w zdolności dostosowania własnej wypowiedzi do konkretnych słuchaczy w określonych okolicznościach przy wykorzystaniu także środków pozalingwistycznych. Twórcze podejście do języka to wartość, która może zdecydować o jakości życia. Nauczyciel powinien zadbać o wytworzenie tzw. klimatu językowego, w którym możliwe będą spontaniczne i kreatywne zachowania komunikacyjne dzieci.

SŁOWA KLUCZOWE

kompetencja komunikacyjna, komunikowanie się, język, aktywność twórcza, nauczyciel, dziecko

can be seen in forming new statements and also in ability to adjust its speech to some certain listeners taking into consideration circumstances and using non-linguistic techniques. Creative attitude towards the language is a value which can determine a quality of life. A teacher is responsible for forming the so-called lingual climate in which spontaneous and creative behavior of children may appear.

KEY WORDS

interactional competence, interaction, language, creative activity, teacher, child

1. Wprowadzenie

Język dziecka stanowił od dawna przedmiot zainteresowania językoznawców, a także psychologów i pedagogów. Początkowo interesowano się głównie systemem fonologicznym, morfologicznym i składniowym mowy dziecka, odrębnie badano też zasób słownikowy. Język dziecka ujmowano wyłącznie pod kątem języka dorosłych, a proces nabywania języka przez dzieci sprowadzono do uczenia się czysto naśladowczego. Dopiero w latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia rozpoczęto badania interdyscyplinarne w ramach psycholingwistyki rozwojowej. Przede wszystkim uznano, iż podstawową cechą języka jest jego twórczy charakter (Chomsky 1977). Spowodowało to nowe, zupełnie odmienne podejście do procesu przyswajania języka przez dziecko, jako procesu twórczego (Uszyńska 2003: 41).

M. Nowak-Dziemianowicz (2005: 64) pisze, że „we współczesnej kulturze człowiek coraz częściej szuka nie tylko kogoś, kto by mu coś powiedział, ale przede wszystkim takiego kogoś, do kogo jego własne mówienie – gdy jest on swoiście słuchanym – wyzwoli inaczej niemożliwy i niedostępny wgląd w siebie samego”. Dominujące podejście pragmatyczne do przebiegu komunikowania się zakłada, że przedmiotem zainteresowania teoretyków i praktyków nie jest zdanie (przedmiot zainteresowania głównie lingwistyki) lecz wypowiedź, która rozumiana jest jako jednostka komunikacji w odpowiednim kontekście, uwzględniającym perspektywę nadawcy i odbiorcy (Blum-Kulka 2001). Istotne stają się zatem twórcze konteksty rozwijania kompetencji komunikacyjnej, a nie tylko sprawności systemowej, czyli kompetencji lingwistycznej.

Określenie kompetencji komunikacyjnej jako obszaru aktywności twórczej dziecka wymaga zdefiniowania kluczowego pojęcia.

2. Rozumienie kompetencji komunikacyjnej

Warto zaznaczyć, że termin „kompetencja komunikacyjna” nie jest zdefiniowany uniwersalnie, gdyż funkcjonuje na gruncie wielu dyscyplin naukowych, takich jak psycholingwistyka, socjolingwistyka czy psychologia rozwojowa.

Początkowo w badaniach psycholingwistycznych najwięcej uwagi poświęcano kompetencji językowej dziecka w związku z zainteresowaniem teorią transformacyjno-generatywną N. Chomsky’ego (1982), o czym już wspomniałam. Nieco później modele semantyczne akcentowały już funkcjonalne aspekty języka oraz fakt, że dziecko ma intencję mówienia o czymś i wyraża nawet w najprostszych wypowiedziach dwuwyrzowych podstawowe relacje semantyczne. Włączenie kompetencji komunikacyjnej do badań nad rozwojem mowy dziecka znacznie poszerzyło ich obszar.

Próbę zdefiniowania kompetencji komunikacyjnej podjął m.in. D. Hymes. I tak kompetencja komunikacyjna została określona przez D. Hymesa jako zdolność używania przez człowieka wszystkich systemów semiotycznych, dostępnych mu jako członkowi wspólnoty społeczno-kulturowej (za: M. Nowicka 2000: 20). Przez kompetencję autor rozumie także zdolność spostrzegania i kategoryzowania sytuacji społecznej oraz dostosowywania do niej sposobów mówienia (D. Hymes 1972: 269-293). Podkreśla przy tym współzależność zdań gramatycznych i sytuacji, którą na przykład N. Chomsky pomija (M. Nowicka 2000: 20). Zdaniem D. Hymesa zdanie gramatyczne podlega kontroli przez sytuację. Poglądy te przedstawił w teorii określonej jako „etnografia mówienia” (D. Hymes 1980, za: M. Nowicka 2000: 20). W koncepcji D. Hymesa koncepcja językowa jest podporządkowana kompetencji komunikacyjnej dlatego, że chociaż sposób wypowiadania się podlega gramatycznym regułom języka, to możliwości wyrażenia czegokolwiek wymagają także uwzględnienia odpowiedniego kontekstu sytuacyjnego, reguł używania języka, jak również spełnienia pewnych warunków psychologicznych, obejmujących m.in. motywację, percepcję sytuacji i zrozumienie.

Taki punkt widzenia sugeruje komplementarność pojęć kompetencji językowej i komunikacyjnej. W trakcie rozwoju dziecko przyswaja struktury językowe służące mu do wyrażania znaczeń w kontekście społecznym, rozwijając jednocześnie zdolność do skutecznego i dostosowanego do sytuacji posługiwania się językiem (Nowicka 2000: 20).

W poszukiwaniach odpowiedzi na pytanie dotyczące czym jest kompetencja komunikacyjna, warto zaznaczyć, iż socjologowie języka wprowadzili termin „kompetencja socjolingwistyczna” oznaczającą wiedzę powstałą w wyniku procesu socjalizacji, zróżnicowaną zależnie od przynależności narodowej, klasowej, zawodowej czy kulturalnej. To właśnie socjalizacja doprowadza do stopniowej internalizacji reguł i konwencji społecznych oraz kulturowych (za: Nowicka 2000: 21). Włączeniu koncepcji socjolingwistycznych do badań nad mową dziecka towarzyszyło coraz większe zainteresowanie pragmatycznymi składnikami języka. Na przykład teoria aktów mowy, stworzona przez J.L. Austina (1962,1993) opiera się na założeniu, że poprzez używanie języka człowiek

zmierza do dokonania zmian w sferze uczuć, myśli i działań słuchaczy. Wypowiedzi różnią się ze względu na siłę illokucyjną umożliwiającą uzyskanie zaplanowanego skutku komunikacji słownej. Funkcjonalno-pragmatyczne podejście do zjawisk językowych cechowało również teorie R. Jakobsona i M.A.K. Halliday'a.

Na ukształtowanie się definicji kompetencji komunikacyjnej niewątpliwie wpłynęła poznawcza perspektywa teoretyczna, akcentująca odkrywanie i opisywanie poznawczych struktur lub umysłowych reprezentacji stanowiących podstawę zachowań komunikacyjnych. Stąd podkreślanie umiejętności poznawczych w komunikowaniu się, od których zależy budowanie znaczeń i odkrywanie znaczeń wypowiedzi rozmówcy (Nowicka 2000: 21). Na koncepcji kompetencji poznawczej opiera się koncepcja kompetencji kulturowej, zwana także kompetencją interaktywną (Piotrowski 1980:102). Kompetencja ta oznacza sprawność ponadjęzykową, którą budują: wiedza ogólna, nawyki oraz doświadczenie. Kompetencja interaktywna (kulturowa) to wszystkie reguły interpretacji kulturowej, stosowane przez daną jednostkę przy podejmowaniu czynności kulturowej (Czerwiński 1988: 9).

W świetle rozważań teoretycznych kompetencja komunikacyjna przedstawia się jako zdolność złożona, obejmująca wiele sprawności szczegółowych. Zdaniem M. Kielar-Turskiej na kompetencję komunikacyjną składają się:

1. kompetencja lingwistyczna, jako wiedza o regułach języka i umiejętności ich stosowania;
2. językowe zdolności funkcjonalne, przedstawiające się w używaniu języka do różnych celów;
3. umiejętności poznawcze, pozwalające mówiącym poruszać się w przestrzeni znaczeń;
4. umiejętności intencjonalnego realizowania wypowiedzi związane z emocjonalnymi i wolicjonalnymi właściwościami mówiących;
5. umiejętności społeczne, dotyczące definiowania sytuacji mówienia;
6. umiejętności interakcyjne, odnoszące się do wiedzy o regułach interakcji,
7. umiejętności kulturowe, związane z uczestnictwem w obrzędach grupy zgodnie z zobowiązującymi w niej normami i wartościami (Kielar-Turska 1993: 4).

M. Nowicka (2000: 22) podkreśla, że ta wieloaspektowość pojęcia niewątpliwie utrudnia określenie statusu teoretycznego oraz empiryczny sposób badania kompetencji komunikacyjnej. M. Nowicka przyjmuje definicję C. Stohl, zgodnie z którą „kompetencja komunikacyjna to złożona zdolność indywidualna do osiągnięcia ważnych dla jednostki celów interakcyjnych w specyficznych kontekstach społecznych, za pomocą środków werbalnych i niewerbalnych” (Stohl 1982: 5; za Nowicka 2000: 22). C. Stohl wyróżniła trzy grupy zdolności szczegółowych, składających się na pojęcie kompetencji komunikacyjnej: zdolności pragmatyczne, socjolingwistyczne i interakcyjne. Pominęta tu została wymieniana w wielu analizach kompetencja lingwistyczna, która zdaniem M. Kielar-Turskiej (1982: 23) jest konieczna, chociaż niewystarczająca do potrzeb komunikowania się.

Jak pisze M. Grochowalska (2009: 16) twórca pojęcia „kompetencja komunikacyjna”, D. Hymes (1980) rozumiał ją jako wiedzę użytkowników języka, świadomą lub nieświadomą o regułach budowania wypowiedzi zależnie od sytuacji i przyjmowanej roli społecznej. W znaczeniu tego pojęcia wyróżnił cztery składniki: potencjał systemowy, wykonalność, występowanie i odpowiedniość. Potencjał systemowy, podobny do kompetencji językowej, wskazuje możliwość zbudowania wypowiedzi w danym systemie językowym. Wykonalność dotyczy możliwości powstania wypowiedzi przy uwzględnieniu psychicznej i społecznej sytuacji mówiącego. Występowanie określa stopień społecznego zrealizowania wypowiedzi, natomiast odpowiedniość związana jest ze skutecznością wypowiedzi w danym kontekście sytuacyjnym. Dla D. Hymesa jednostka kompetentna komunikacyjnie, poza określonymi umiejętnościami systemowymi, które odpowiedzialne są za poprawność językową wypowiedzi, posiada umiejętności komunikacyjne warunkujące budowanie wypowiedzi w określonym celu, stosownie do sytuacji społecznej. Proces socjalizacji umożliwia nabycie tej kompetencji, której przejawem są zachowania językowe jednostki.

Poszukując odpowiedzi na pytanie czym jest kompetencja komunikacyjna, należy zaznaczyć, że w literaturze opisuje się strukturę kompetencji komunikacyjnej za pomocą zdolności szczegółowych. Wśród najistotniejszych wymienia się: lingwistyczne, poznawcze, imaginacyjne, funkcjonalne, interakcyjne oraz socjokulturowe (Grochowalska 2009: 20-21). Ich zasadniczy rozwój zachodzi pomiędzy 2 a 7 rokiem życia, jednak niektóre z umiejętności szczegółowych rozwijają się do około 10 roku.

W opisie kompetencji komunikacyjnej można wyodrębnić trzy podstawowe zakresy zdolności: językowo- poznawcze, funkcjonalno-językowe oraz socjokulturowo-interakcyjne. Składają się na nie określone kompetencje szczegółowe (por.: Kielar-Turska 1992, 1994), które obejmują następujące zdolności:

1. Zdolności językowo-poznawcze:
 - 1.1. kompetencje lingwistyczne, wyrażające się znajomością i używaniem w wypowiedziach reguł gramatycznych,
 - 1.2. umiejętności poznawcze, wyrażające się posiadaniem wiedzy o świecie, przejawianiem jej w języku oraz dążeniem do wyjaśniania niezrozumiałego,
 - 1.3. zdolności imaginacyjne, wyrażające się werbalnym przedstawianiem wyobrażeń oraz podejmowaniem tematów pozasytuacyjnych;
2. Zdolności funkcjonalno-językowe:
 - 2.1. zdolności regulacyjne, przejawiające się używaniem języka do wywierania wpływu na innych,
 - 2.2. zdolności informacyjne, przejawiające się w przekazywaniu informacji,
 - 2.3. zdolności heurystyczne, przejawiające się w zadawaniu pytań,
 - 2.4. zdolności ekspresywne, przejawiające się w językowym wyrażaniu emocji;
3. Zdolności socjokulturowo-interakcyjne:

- 3.1. socjolingwistyczne, wyrażające się dostosowywaniem formy wypowiedzi do rodzaju słuchacza oraz używaniem zwrotów charakterystycznych dla danej sytuacji,
- 3.2. interakcyjne, wyrażające się stosowaniem reguł interakcji w celu rozpoczęcia, podtrzymywania, zakończenia rozmowy oraz dostosowywaniem się do uczuć partnera rozmowy.

W psychologii kompetencja komunikacyjna spostrzegana jest jako indywidualna zdolność używania języka, nabywana poprzez uczenie się i udział w interakcji. Zdaniem G. Koć-Seniuch (1997: 192) w takim ujęciu podkreśla się dwa aspekty kompetencji komunikacyjnej: społeczno-poznawczą genezę mowy oraz aktywność jednostki w procesie jej nabywania. Odnoszą się one do dwóch wymiarów funkcjonowania języka, z jednej strony dotyczą silnego powiązania komunikatywności języka z kontekstami społecznymi, w których język funkcjonuje, a z drugiej akcentują, że język jest narzędziem porozumiewania się konkretnych podmiotów, co określa indywidualny charakter umiejętności komunikacyjnych.

Prezentowanie określonego poziomu sprawności językowych przez jednostkę umożliwia jej utrzymywanie stałego kontaktu z otoczeniem, prawidłowego komunikowania się z nim. Najogólniej pojęcie komunikowania się należy rozumieć jako wymianę informacji pomiędzy jednostką a innymi ludźmi (Cywińska 2016; 95).

Kompetencja komunikacyjna pozwala na podejmowanie skutecznej interakcji z otoczeniem i posługiwanie się językiem odpowiednio do kontekstu sytuacyjnego. Poza tym pozwala w odmiennych kontekstach społecznych osiągać cele interakcyjne przy wykorzystaniu społecznie akceptowanych sposobów mówienia. Natomiast specyfika procesu porozumiewania się wynika z osobistego sposobu realizowania kompetencji komunikacyjnej przez jednostkę (Grochowalska 2009: 19-20).

Idee zawierające się w pojęciu kompetencji językowej syntetycznie przedstawił S. Grabias:

1. kreatywność – zdolność tworzenia nieskończonego zbioru zdań ze skończonego zbioru elementów językowych oraz umiejętność tworzenia nowych zdań spójnych z sytuacjami nowymi dla mówiącego,
2. gramatyczność – ujawniająca się w procesie budowania zdań, poprawność formalna (wynika ze znajomości syntaktycznych reguł języka) oraz poprawność znaczeniowa (wynika ze znajomości leksyki i jej reguł, mówiących o zdolności łączenia wyrazów ze sobą),
3. akceptowalność - zdolność użytkownika rodzinnego języka do uznawania wypowiedzi za poprawną, tj. zgodną z obowiązującą normą,
4. interioryzacja – proces nieuświadamianego opanowywania języka ojczystego (Grabias 1994: 30-31).

A zatem zachowania komunikacyjne są warunkowane przez konfigurację czynników należących do trzech obszarów wpływów o charakterze kulturowym, sytuacyjnym i osobowym (opisanych w teoriach rozwoju językowego) i w każdym przypadku mają charakter indywidualny.

3. O kryteriach twórczości językowej

R. Stawinoga twórczość językową traktuje jako formę aktywności intelektualnej realizowaną przez słowo, rozumianą jako wyrażanie myśli w formie słownej o dużym stopniu oryginalności oraz nadawanie słowom niepowtarzalnej formy, struktury, brzmienia, znaczenia (R. Stawinoga 2007: 10).

Charakterystyczną cechą wielu definicji twórczości, to przeciwstawianie jej temu co już zaistniało. Wytwór jest charakteryzowany jako „nowy”, gdy istnieje już coś „starego”. W tym kontekście proces twórczy to ciąg zmagania z istniejącym stanem rzeczy, a osobowość twórcza jest zespołem takich cech, które powodują podejmowanie przez jednostkę działań zmierzających do zmiany tego, co już jest. Twórczość to wyzwalenie od konieczności pozostawania w narzuconych ryzach świata. Takie rozumienie twórczości jest możliwe w odniesieniu do wszystkich dziedzin działalności ludzkiej (Stawinoga 2007: 22).

Przy stosowaniu omawianego kryterium nowości porównuje się wytwór podlegający ocenie z innymi wytworami podobnego rodzaju, należącymi do tej samej grupy. Kryterium to może funkcjonować w znaczeniu obiektywnym, odwołującym się do faktu uprzedniego istnienia analizowanych wytworów lub subiektywnym, rozpatrywanym od strony historycznej (ocena dzieła zależy od społeczeństwa i kultury, w jakiej powstało) i osobowościowej (chodzi o wartość jaką dzieło ma dla samego człowieka – twórcy).

Poza tym do często wymienianych kryteriów twórczości poza nowością i społeczną wartością wytworu należą:

1. odpowiedniość, czyli stosowność (wytwór powinien być rozwiązaniem realnego problemu),
2. przewyższanie schematów (przekształcanie rzeczywistości i zmiana konwencjonalnych sposobów myślenia o świecie),
3. trwałość oddziaływania (trwale pozostają naprawdę tylko wielkie dzieła (Stawinoga 2007: 22-23)).

E. Nęcka z kolei kryteria twórczości prezentuje w szerszym triadowym ujęciu i uwzględnia: cechy wytworu, reakcję psychiczną odbiorcy i cechy procesu myślenia. Każdej z wyróżnionych grup autor przyporządkowuje pięć szczegółowych elementów. Są to:

1. trafność, czyli sensowność lub zaspokojenie istniejącej potrzeby,
2. oryginalność, czyli wolność od naśladownictwa lub plagiatu, w tym autoplagiatu,
3. niezwykłość, czyli statystyczna rzadkość występowania podobnych wytworów w danym kontekście społecznym i historycznym,
4. konieczność, czyli swego rodzaju nieuchronność pojawienia się podobnego wytworu, choć niekoniecznie w tej właśnie postaci i nie w wyniku aktywności konkretnego twórcy,
5. wartość estetyczna, wyrażająca się np. w wewnętrznej spójności, elegancji lub prostocie dzieła.

Pierwsze, drugie i trzecie kryterium dotyczy wszelkich dzieł, niezależnie od rangi. Natomiast kryteria czwarte i piąte odnoszą się przede wszystkim do wybitnej twórczości. Na uwagę zasługuje ponadto rozróżnienie pomiędzy oryginalnością i niezwykłością, które w rozumieniu J.P. Guilforda funkcjonują w obrębie tego samego kryterium. Badaczka interesuje oryginalność reakcji badanych osób na bodźce prezentowane w testach oryginalności. Tym samym oryginalność to coś, co można zaobserwować i zmierzyć, co może być łączone z kryterium nowości rozpatrywanej jako rzadkość występowania danej reakcji w populacji. Tak więc oryginalność jest alternatywą dla naśladowstwa, kopiowania i podrabiania. Tę cechę posiada wytwór, o którym możemy powiedzieć, że jest nieprzeciętny, rzadko spotykany, przeciwstawiający się banalności i pospolitości, a w stosunku do potocznie występujących wytworów – zaskakujący kontrastem (Stawinoga 2007: 23-24).

W zależności od dziedziny twórczości można wyznaczyć dodatkowe kryteria oceny twórczych efektów. W przypadku wytworów uznawanych za innowacje językowe kryteria te mogą być dwójakiego rodzaju: wewnątrzjęzykowe (wystarczalności i ekonomiczności języka) oraz zewnątrzjęzykowe (stopnia rozpowszechnienia, tj. uzualne, autorytetu kulturalnego, narodowe). Z pierwszymi mamy do czynienia wtedy, kiedy do określenia stopnia przydatności innowacji bierze się pod uwagę fakty samego języka, z drugimi wtedy, kiedy uwzględnia się fakty dotyczące stosunku między językiem a jego użytkownikami, a więc przede wszystkim akceptowanie i posługiwanie się przez jednostkę czy grupę społeczną określonymi środkami językowymi. Nie wszystkie kryteria mogą być stosowane w odniesieniu do wytworów dziecięcych (Stawinoga 2007:24).

Język nie może być dla dziecka tylko narzędziem porozumiewania się umożliwiającym wyrażanie i wymianę myśli. Język jest doskonałym nośnikiem ekspresji. Dziecko doświadcza go jako materii dźwięków – znaczeń, którą można formować i przekształcać według własnych potrzeb, gustów, upodobań, pomysłów i wrażliwości.

4. Kryteria poziomu twórczości dziecka w obszarze kompetencji komunikacyjnej jako podsumowanie

Zdaniem D. Klus-Stańskiej (2000:137-141) ograniczenia instytucjonalne powodują, że uczestnicy komunikacji w szkole nie mogą dobrowolnie wybierać form komunikowania się, ponieważ przyporządkowane są one odpowiednim celom i zadaniom. Nauczyciel jednak może zadbać o wytworzenie tzw. klimatu językowego, przez który rozumiane są „dominujące sposoby użytkowania języka w codziennych kontaktach w klasie szkolnej” (Klus-Stańska 2000: 139). Klimat ten związany jest z trzema wzajemnie zależnymi, aspektami użycia języka. Są to: aspekt lingwistyczny – zakłada wykorzystanie na przykład elastyczności składni, bogactwa leksykalnego, dopuszczalnych środków wyrazu; aspekt relacji społecznych – dotyczy regulatorów społecznych, takich jak kierunki komunikacji, udział uczestników komunikacji w kontrolowaniu mowy; aspekt pragmatyczny – związany jest z przyjętymi celami podjętego procesu komunikowania

się. Tak rozumiany klimat językowy jest efektem komunikowania się według określonych zasad, a destrukcyjne zjawiska komunikacyjne występujące na zajęciach mogą mieć istotne znaczenie dla rozwoju jednostki. Badania pokazują, że w klasie szkolnej nauczyciel jest głównym nadawcą komunikatów werbalnych, co w sposób oczywisty hamuje rozwój kompetencji językowych uczniów (Grochowalska 2009:115-116). B. Dymara opisuje nastawienia nauczyciela poprzez pryzmat chorób (1997), które mogą pojawić się w zachowaniu, a mianowicie:

- chorobę powierzchowności - ciągłe śledzenie wszelkich błędów, sprawdzanie, poprawianie, pouczanie, ale przy jednoczesnym zaniedbaniu wskazania przyczyn i skutków oraz ustalenia działań korekcyjnych i profilaktycznych;
- chorobę dosłowności - zachęcanie do mówienia jedynie na temat, powtarzanie wcześniej usłyszanych wiadomości, co w oczywisty sposób hamuje spontaniczność i kreatywność ekspresji językowej;
- chorobę poprawności stylistycznej - przywiązywanie nadmiernej wagi do poprawności stylistycznej wypowiedzi, a niedoceniając oryginalności, bogactwa, harmonii języka.

Taki kult formalnej poprawności w budowaniu wypowiedzi prowadzący do sztucznego, hiperpoprawnego wyrażania myśli może wywołać trzy efekty negatywne dla rozwoju języka dziecka. Są to: efekt nieskuteczności – niska przydatność w użyciu; efekt hamowania – blokowanie rozwoju umiejętności komunikowania się; efekt dysfunkcjonalności – zaburzenie kompetencji komunikacyjnej (Grochowalska 2009:116).

Klimat językowy, o którym pisze D. Klus-Stańska nakłada na nauczyciela określone zadania jak chociażby, oprócz stwarzania środowiska edukacyjnego, także budowanie interakcji i relacji w nim zachodzących, które opierają się na rozwiniętych kompetencjach nauczyciela o charakterze społecznym, wśród których istotne miejsce zajmuje kompetencja komunikacyjna. W relacjach, o których mowa, nauczyciel przyjmuje pozycję rozmówcy, która cechuje się tolerancyjnością, akceptuje inność, odmienność myślenia, możliwość uczenia się od drugiej osoby. Współrozmówcy mają możliwość zabrania głosu, wyrażania opinii, przekonań, wiedzy, mogą kwestionować cudze zdanie i wyrażać własne. Pozycja rozmówcy pociąga za sobą przyjęcie pozycji słuchacza. Pozycja słuchacza koncentruje uwagę na języku, jakim posługuje się rozmówca. „Słuchanie otwiera możliwość dokonania interwencji wychowawczych w najmniej inwazyjnym stopniu, tzn. bez nadmiernej projekcji i utopijnych prób zrozumienia drugiego człowieka” (Nowak- Dziemianowicz 2005: 65). Przyjęcie roli słuchacza umożliwi dziecku mówienie, czyli rozwijanie się, uczenie, istnienie. Pozytywny klimat językowy zakłada przywiązywanie wagi do umiejętności dialogowych. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie warunków do rozmowy przy uwzględnieniu potrzeb emocjonalnych, społecznych i poznawczych dziecka. Oprócz znaczenia, jakie ma rozwijanie umiejętności dialogowych warto podejmować zadania polegające na stymulowaniu kompetencji narracyjnych dzieci, np. prezentowanie przez nauczyciela opowiadań o rozbudowanej strukturze, czytanie dzieciom bajek, opowiadań, wierszy i innych tekstów, wykorzysta-

nie ilustracji, udzielanie pomocy w budowaniu opowiadań, budowanie jednoznacznych komunikatów zachęcających do opowiadania (Grochowalska 2009:114-115).

Przedstawione w tekście rozważania prowadzą do wniosków dotyczących kryteriów oceny poziomu kreatywności dziecka w obszarze języka, które powinny obejmować:

- A. Poziom zachowań **językowo-poznawczych**: zasób słów (nazywanie rzeczy, zjawisk, emocji, relacji); znajomość i elastyczność używania w wypowiedziach reguł gramatycznych z zachowaniem logiki wypowiedzi; dążenie do posiadania wiedzy o świecie i wyjaśniania niezrozumiałego (słuchanie, wyjaśnianie, zaciekawienie wyrażone werbalnie lub niewerbalnie); zachowania imaginacyjne, wyrażające się werbalnym przedstawianiem wyobrażeń; podejmowanie tematów pozasytuacyjnych).
- B. Poziom zachowań funkcjonalno-językowych: używanie języka do wywierania wpływu na innych (wyrażanie sprzeciwu, zachęcanie, ocenianie, sugerowanie); przekazywanie informacji z wykorzystaniem zróżnicowanych środków wyrazu (obszary informacji, bogactwo słownictwa, interpretacja); zachowania heurystyczne, przejawiające się w zadawaniu pytań (rodzaje pytań i poziom ogólności); ekspresywność, przejawiająca się w językowym wyrażaniu emocji (nazywanie emocji, rozpoznawanie emocji, dostosowanie emocji do sytuacji); używanie mowy niewerbalnej w sytuacjach komunikacyjnych (mimika twarzy, ruch ciała, stosowanie gestów); poezjowanie (zabawa słowem, tworzenie wierszy, tworzenie dialogów, aktywność w zabawach inscenizacyjnych).
- C. Poziom zachowań socjokulturowo-interakcyjnych: udział komunikowania się w zachowaniu (poszukiwanie kontaktu, utrzymywanie kontaktu); dostosowywanie formy wypowiedzi do właściwości słuchacza (słuchanie, różnicowanie zachowań w stosunku do wieku rozmówcy, stanu psychicznego); używanie zwrotów charakterystycznych dla danej sytuacji; stosowanie reguł interakcji w celu rozpoczęcia, podtrzymywania, zakończenia rozmowy; dostosowywanie się do stanu emocjonalnego partnera rozmowy (ilość informacji, sposób przekazywania informacji, wyrażanie emocji, ogólna aktywność).

B. Dymara (1997: 208-210) poszukując stymulatorów rozwoju językowego dziecka zwraca uwagę na odwagę twórczą nauczyciela i jego wrażliwość oraz koncepcję uczenia się – nauczania kompleksowego w sferze języka, w której cel, metody czy narzędzia nie dominują nad człowiekiem, bo tylko w takich warunkach istnieje szansa, że „wkład” komunikacyjny obu stron może stać się równomierny.

Literatura:

Bocheńska, Katarzyna. 2006. *Szach – mat, czyli o komunikacji w rzeczywistości szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.

- Brzezińska, Anna. 1990. Perspektywa dorosłego i perspektywa dziecka w procesie komunikacji. W: *Komunikacja – rozumienie – dialog*, red. Bolesław Andrzejewski. Poznań, Wydawnictwo UAM.
- Cywińska, Małgorzata. red. 2016. *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka Wybrane aspekty*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Czelakowska, Danuta. 2009. *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Impuls.
- Czelakowska, Danuta. 1996. *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Impuls.
- Czerwiński, Marcin. 1988. *Przyczynki do antropologii współczesnej*. Warszawa: PWN.
- Dymara, B. 1997. Edukacja poprzez język ku językowi. Wyzwanie dla kształcenia nauczycieli, W: *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczycieli*. red. Alicja Anna Kotusiewicz i Genowefa Koć-Seniuch i J. Niemiec. Warszawa-Białystok: Wydawnictwo Żak.
- Grabias, Stanisław. 1994. *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grochowalska, Magdalena. 2009. *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Hartley, Peter. 2000. *Komunikacja w grupie*, przekład Iwona Chlewińska. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Kawka, Maciej. 1999. *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Kielar-Turska, Maria. 1992. Dziecko i komunikacja. Jak dziecko staje się kompetentne komunikacyjnie?. *Wychowanie w Przedszkolu*, 6.
- Klus-Stańska, Dorota. 2000. *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Koć-Seniuch, Genowefa. 1995. Komunikacja pedagogiczna i jej konteksty pedagogiczne, W: *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*. red. Genowefa Koć-Seniuch. Białystok, Trans Humana.
- Limont, Wiesława. 2012. *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mnich, Małgorzata. 2002. *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Nowak-Dziemianowicz, Mirosława. 2005. Wiedza i kompetencje nauczyciela w świetle teorii pedagogicznych, W: *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość w dobie przemian edukacyjnych*. red. Ryszard Gmoch i Anna Krasnodębska. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Nowicka, Marzenna. 2000. *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

- Piotrowski, A. 1980. O pojęciu kompetencji komunikatywnej, W: *Zagadnienia socjo- i psycho-lingwistyki*, red. Adam Schaff. Wrocław: Ossolineum.
- Słodownik-Rycaj, Ewa. 1998. *Rozwijanie mowy komunikatywnej dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Stawinoga, Renata. 2007. *Twórczość językowa dziecka w teorii i praktyce edukacyjnej*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Uszyńska-Jarmoc, Janina. 2003. *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*. Białystok: Trans Humana.
- Żytko, Małgorzata. 2014. Edukacja językowa w szkole – między dążeniem do formalizmu schematu a refleksją nad uczestnictwem w zdarzeniach komunikacyjnych, W: *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. Dorota Klus-Stańska. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.