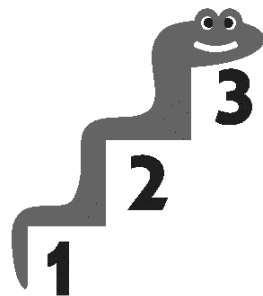


**Małgorzata Żytka**



**Pozwólmy dzieciom  
mówić i pisać**

**– w kontekście badań umiejętności językowych  
trzecioklasistów**

Warszawa 2010

Autor książki: Małgorzata Żytko  
Autor opracowania graficznego: Stefan Drobner  
Recenzenci: dr hab. prof. UKW Ewa Filipiak,  
dr hab. prof. UwB Janina Uszyńska-Jarmoc  
Redaktor językowy: Ewa Kowalik.  
Wydawca: Centralna Komisja Egzaminacyjna  
Warszawa 2010  
ISBN 978-83-7400-269-1

## SPIS TREŚCI

Wstęp	5
<b>Część I. Psychologiczne i pedagogiczne uwarunkowania rozwoju języka dziecka</b>	7
Rozdział 1. Rozwój języka dziecka w kontekście teoretycznym	7
1.1. Behawioryzm a opanowanie umiejętności posługiwania się językiem	7
1.2. Przystawianie języka w teorii lingwistyczno-natywistycznej	8
1.3. Teoria poznawcza a przyswajanie języka	9
1.4. Zdobywanie umiejętności językowych w interakcjach społecznych	10
Rozdział 2. Rozwój języka dziecka w szkole – szanse i zagrożenia	13
2.1. Komunikacja nauczyciel – uczniowie w edukacji początkowej	14
2.2. Model teoretyczny opisujący proces komunikacji na lekcji nauczyciel konstruktorem „rusztowania”	23
Rozdział 3. Nauczyciel o edukacji językowej w klasach początkowych	26
3.1. Nauczycielskie opinie o celach i metodach edukacji językowej	26
3.2. Nauczycielskie opinie o własnej praktyce edukacyjnej a szkolna rzeczywistość	32
<b>Część II. Dzieci użytkownikami języka w szkole</b>	43
Rozdział 4. Rozwój umiejętności pisania	43
Rozdział 5. Dzieci piszą opowiadania	49
5.1. Opowiadanie inspirowane rysunkiem	49
5.2. Kończenie rozpoczętego opowiadania	68
Rozdział 6. Dzieci piszą listy	79
6.1. Pisanie tekstu argumentacyjnego	80
6.2. Rodzaje dziecięcej argumentacji	84
Rozdział 7. Dzieci zadają pytania, wyjaśniają i interpretują	97
7.1. Dzieci zadają pytania	97
7.2. Dzieci interpretują	104
7.3. Dzieci wyjaśniają rozwiązanie problemów	106
Rozdział 8. Sposoby wprowadzania dzieci w proces konstruowania wypowiedzi – metoda interakcyjnego pisania	110
8.1. Dziecięce pisanie w szkole jako aktywność społeczna	111
8.2. Propozycje ćwiczeń w pisaniu	115
Zakończenie	120
Bibliografia	123



## WSTĘP

Wspomaganie u dzieci rozwoju umiejętności posługiwania się językiem ojczystym to jedno z najważniejszych zadań szkoły. Szczególnie znaczące osiągnięcia w tym zakresie mogą mieć dzieci w klasach początkowych. Przychodzą one do szkoły z pewnym zasobem doświadczeń językowych zdobytych w środowisku rodzinnym, ale zakres tych doświadczeń jest zróżnicowany, zależny w dużym stopniu od poziomu wykształcenia rodziców i potencjału kulturowego domu. Czy szkoła potrafi zaspokoić te zróżnicowane potrzeby w zakresie rozwoju języka? Czy wykorzystuje możliwości dzieci, stwarza warunki do uczenia się języka poprzez jego używanie w różnorodnych sytuacjach? Czy dzieci uczą się mówić i pisać poprzez mówienie i pisanie, a nie uczenie się, jak się mówi, czy jak się pisze?

Prezentowana Państwu książka powstała jako efekt analiz i przemyśleń związanych z wynikami badań przeprowadzonych w 2006 i 2008 roku, dotyczących monitorowania umiejętności językowych i matematycznych dzieci kończących klasę trzecia szkoły podstawowej, a więc pierwszy etap edukacji. Są to badania ogólnopolskie, realizowane w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej a finansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego. W 2006 roku objęto nimi prawie 2500 uczniów klas trzecich szkoły podstawowej oraz 137 nauczycieli, a 2008 roku już prawie 4800 uczniów i 262 nauczycieli. Poziom umiejętności językowych i matematycznych sprawdzano, wykorzystując specjalnie skonstruowane do tych badań zestawy testów. Badano również kontekst umiejętności językowych i matematycznych trzecioklasistów, uwzględniając uwarunkowania związane ze środowiskiem rodzinnym dziecka oraz szkołą jako instytucją edukacyjną. Szukano między innymi odpowiedzi na pytanie: jakie uwarunkowania szkolne, dotyczące w szczególności nauczyciela, różnicują poziom osiągnięć szkolnych uczniów. Nauczyciele uczestniczyli w badaniach ankietowych, które pozwoliły zebrać informacje na temat: wykształcenia, drogi do zawodu, opinii o celach i metodach edukacji językowej i matematycznej w klasach I-III, sposobów motywowania dzieci do uczenia się, a także praktyki edukacyjnej (wykorzystywane podręczniki, kryteria ich wyboru, napotymane trudności w pracy pedagogicznej).

Badania zrealizowano na reprezentatywnej próbie ogólnopolskiej uczniów i nauczycieli w czterech środowiskach: wieś, małe miasto, średnie miasto, duże miasto.

W książce koncentruję się na umiejętnościach językowych trzecio-klasistów, starając się pokazać obszary wykorzystanych i zaniedbanych przez szkołę możliwości rozwijania języka dziecka oraz określić rolę nauczyciela w tym procesie.

Do szczegółowej prezentacji wybrałam dwie kategorie umiejętności językowych – mówienie i pisanie. Właśnie tym obszarem umiejętności postanowiłam poświęcić uwagę, są one bowiem przedmiotem analiz empirycznych i refleksji metodycznej znacznie rzadziej niż czytanie. Obserwacja szkolnej praktyki, a zwłaszcza procesu komunikowania się nauczyciela z uczniami, wskazuje, że są to zaniedbane aspekty w procesie rozwoju języka dziecka.

Trzy pierwsze rozdziały książki obejmują refleksje dotyczące teoretycznego kontekstu rozwoju języka dziecka, sposobu wspomagania tego rozwoju przez szkołę oraz opinii nauczycieli na ten temat. Kolejne rozdziały są poświęcone różnym aspektom rozwijania umiejętności pisania. Zawierają prezentację wyników badań ze szczególnym uwzględnieniem przykładów prac dzieci, które stanowią niezwykle interesujący materiał do analizy zarówno możliwości językowych dzieci, jak i działań edukacyjnych, jakie może podejmować szkoła. W tej części książki zawarte są również sugestie metodyczne dotyczące pracy z dziećmi nad rozwijaniem języka. Wyrażają one preferowane przeze mnie podejście interakcyjne, charakteryzujące się dominacją ćwiczeń i zadań, które zachęcają dzieci do praktykowania języka w różnych sytuacjach i formach, uczestnictwa w swoistych warsztatach językowych, które mogą być organizowane w szkole. W tym ujęciu zmienia się zasadniczo rola nauczyciela, z wartościującego i oceniającego aktywność językową dziecka, w organizatora doświadczeń językowych i konsultanta wspierającego rozwój umiejętności komunikowania się za pośrednictwem języka.

Książka jest przeznaczona dla nauczycieli wczesnej edukacji, pracujących w przedszkolach i klasach początkowych szkoły podstawowej oraz nauczycieli języka polskiego w klasach IV-VI, którzy przejmują odpowiedzialność za edukację uczniów w drugim etapie kształcenia.

*Autorka*

# **CZĘŚĆ I. PSYCHOLOGICZNE I PEDAGOGICZNE UWARUNKOWANIA ROZWOJU JĘZYKA DZIECKA**

## **ROZDZIAŁ 1. ROZWÓJ JĘZYKA DZIECKA W KONTEKŚCIE TEORETYCZNYM**

Dla psychologów, socjologów i pedagogów ciągle interesującym i fascynującym zjawiskiem jest opanowywanie języka ojczystego przez dzieci. Ten skomplikowany system znaków dziecko jest w stanie poznać i w stopniu podstawowym efektywnie się nim posługiwać w ciągu zaledwie kilku pierwszych lat swojego życia. Mimo iż opisywano i wyjaśniano dość dokładnie ten proces z różnych perspektyw teoretycznych, to jednak ciągle poszukuje się nowych odpowiedzi na pytanie o mechanizm rozwoju języka i czynniki, które go warunkują.

W ciągu ostatnich kilku dziesięcioleci dokonała się istotna zmiana w sposobie interpretowania i wyjaśniania tego zjawiska w stosunku do podejść teoretycznych dominujących w latach 60. i 70. XX wieku.

Warto przypomnieć, że proces przyswajania języka przez dziecko interpretowano, uwzględniając takie koncepcje, jak eksponowanie roli naśladownictwa dorosłych czy znaczenia wewnętrznych zdolności dziecka, inaczej – wewnętrznego mechanizmu poznawania języka.

Pierwsze stanowisko wiąże się z koncepcją behawiorystyczną, a drugie z lingwistyczno-natywistyczną.

### **1.1. Behawioryzm a opanowanie umiejętności posługiwania się językiem**

Behawioryzm akcentował fakt analizowania obserwowalnych zachowań człowieka. Mechanizm uczenia się, w tym przyswajania języka, behawioryści wyjaśniali w kategoriach podstawowych pojęć: obserwowalne zachowania, bodziec, reakcja i wzmocnienie. Ich wiedza była oparta na obserwacji świata, a fakty były dla nich prawdziwe, gdy korespondowały z tym, co doświadczane i obserwowane. B.F. Skinner (1957) uważał, że zachowania werbalne nie różnią się wiele od innych zachowań człowieka. Dziecko opanowuje reakcje werbalne tak jak inne zachowania. Dzieci więc uczą się języka w kontakcie z otoczeniem, ale ten kontakt jest swoście rozumiany. Dziecko odkrywa określone reakcje i zachowania werbalne pod wpływem bodźców napływających ze środowiska. Naśladuje zachowania językowe dorosłych, a oni wzmocniają te spośród nich, które uznają za pozytywne, a osłabiają niepożądane.

Rodzice, a potem inni „ważni dorośli”, np. nauczyciele trenują niejako dzieci w zachowaniach językowych. Często zachęcają je do powtarzania określonych słów, a jeżeli one uczynią to dobrze, w zgodzie ze wzorcem, to wtedy są nagradzane. Rozwój języka w tej koncepcji jest głównie funkcją treningu, naśladownictwa, a nie procesu rozwoju i dojrzałości językowej. Nauka języka w tym rozumieniu to imitowanie, naśladowanie dźwięków, słów, zdań przekazywanych przez otoczenie i identyfikowanie w nich charakterystycznych wzorów. Behawioryści są zdecydowanymi zwolennikami empiryzmu i tezy, że dziecko jest biernym odbiorcą wzorców napływających ze środowiska społecznego

## **1.2. Przyswajanie języka w teorii lingwistyczno-natywistycznej**

Drugi rodzaj koncepcji wyjaśniających przyswajanie języka przez dziecko to teoria lingwistyczno-natywistyczna. W tym ujęciu podkreśla się, że język ma swoistą strukturę, zwaną gramatyką, która jest konstrukcją niezależną od wykonania językowego. Gramatyka to system reguł i zasad posługiwania się językiem, który został zaakceptowany przez wszystkich użytkowników danego języka. N. Chomsky (1988) sformułował w latach 60. teorię gramatyki transformacyjno-generatywnej, która opisuje wiedzę mówiących o wszystkich możliwych wypowiedzeniach (kompetencja językowa). Kwestionuje też wyjaśnienia behawiorystów, że źródłem naszej wiedzy językowej są informacje pochodzące ze środowiska. Istnieje bowiem konieczność wyjaśnienia, jak to się dzieje, że dzieci na podstawie ubogich i często ułomnych, zafałszowanych danych, pochodzących ze środowiska, konstruują złożone systemy wiedzy językowej. Chomsky wyjaśniał to istnieniem wrodzonego, wewnętrznego mechanizmu przyswajania języka LAD – Language Acquisition Device. Umożliwia on odkrywanie w wypowiedzeniach dorosłych zasad i reguł językowych. W ten sposób tłumaczył zjawisko generowania przez dzieci poprawnych konstrukcji składniowych, mimo iż nie słyszały ich wcześniej, nie miały żadnego wzorca do naśladowania.

Problem nabywania języka przez dziecko w koncepcji natywistycznej wiąże się z silnymi podstawami genetycznymi. Środowisko, w którym rozwija się dziecko, nie jest wystarczającym źródłem poznawania gramatycznych zasad posługiwania się językiem. Może jedynie uruchomić czy umożliwić proces odkrywania reguł gramatyki uniwersalnej. Środowisko bowiem, zgodnie z koncepcją natywistyczną, umożliwia dojrzewanie wewnętrznego systemu przyswajania języka, ale w żadnym przypadku go nie warunkuje. Zatem w tej koncepcji, w odróżnieniu od behawiorystów, większe znaczenie w procesie nabywania języka ma kompetencja językowa niż samo wykonanie, a więc posługiwanie się



językiem. Chomsky podkreśla odmienność języka dzieci od języka dorosłych. Dziecko wytwarza własną gramatykę, środowisko jedynie inicjuje proces uczenia się, ale nie determinuje zachowań werbalnych. Dzieci uczą się języka, gdy się z nim zetkną i mają potrzebę zrozumienia i komunikowania się. Wewnętrzny system językowy uaktywnia się bowiem pod wpływem otoczenia.

### **1.3. Teoria poznawcza a przyswajanie języka**

Współczesne podejście do analizy mechanizmu nabywania języka przez dziecko wiąże się z koncepcjami poznawczymi i interakcjonistycznymi. W teoriach poznawczych rozwój języka jest interpretowany jako konsekwencja bardziej ogólnych mechanizmów poznawczych, które mają swoje źródło w potencjale biologicznym i są w ten sposób zaprogramowane. Natomiast w teoriach interakcjonistycznych podstawowym mechanizmem, który warunkuje rozwój dziecka, a zatem rozwój poznawczy, społeczny, ale również językowy, są czynniki społeczno-kulturowe. Wymienione obszary rozwoju dziecka wzajemnie na siebie wpływają i modyfikują się. Zresztą nie tylko społeczne i poznawcze elementy przekształcają rozwój języka, ale również odwrotnie, nabywanie języka modyfikuje rozwój umiejętności poznawczych i społecznych (L. Wygotski, 1989).

W koncepcji poznawczej, którą reprezentuje między innymi teoria J. Piageta (1992) posługiwanie się językiem nie różni się zasadniczo od innych rodzajów zachowań człowieka. Jego zdaniem konstruowanie przez dziecko struktur poznawczych, w tym zdolności posługiwania się językiem, odbywa się w ramach jednolitego procesu rozwoju inteligencji ogólnej. Język jest jednym z elementów funkcji symbolicznej i współistnieje obok takich kategorii poznawczych, jak naśladownictwo odróżnione, zabawa symboliczna czy obrazy umysłowe. Piaget uważa, że język jest koniecznym, ale niewystarczającym warunkiem konstruowania operacji umysłowych.

Teoria poznawcza akcentuje podporządkowanie języka rozwojowi poznawczemu. Dziecko najpierw zdobywa wiedzę o świecie, a potem na ten zbiór doświadczeń nakłada język. Staje się on jednym z aspektów poznawania rzeczywistości. Zdaniem Piageta język jest nakładany na wcześniej ukształtowane struktury poznawcze, a zasady posługiwania się językiem nie różnią się istotnie od reguł poznawczych. Na podstawie obserwacji dzieci w różnych sytuacjach Piaget stwierdził, że język dziecka najpierw jest egocentryczny, a dopiero potem społeczny. W pierwszej fazie mówienie pełni funkcję aktywności towarzyszącej działaniom dziecka i nie ma charakteru komunikacyjnego. Dopiero

później, gdy rozwój poznawczy umożliwia decentrację, pojawia się też używanie języka w sytuacjach komunikacji interpersonalnej.

W opozycji do teorii Piageta jest koncepcja Wygotskiego, która przyznaje językowi znacznie ważniejszą rolę w relacji do innych rodzajów zachowań. Jego zdaniem język jest bardzo istotnym czynnikiem w strukturyzowaniu poznania. Dzięki językowi przekształceniu ulega poznanie dziecka, umożliwiając pojawienie się logicznego, racjonalnego myślenia, a także konstruowanie abstrakcyjnych pojęć i złożonych interakcji społecznych. Jak z tego wynika, język może pełnić dwie zasadnicze funkcje: reprezentatywną – konieczną do tworzenia pojęć i rozwoju poznawczego oraz komunikacyjną, umożliwiającą efektywne interakcje z dorosłymi i rówieśnikami. Zdaniem Wygotskiego w trakcie rozwoju dziecka te dwie funkcje stopniowo się różnicują i ulega uwewnętrznieniu mowa zewnętrzna, która w ten sposób zaczyna regulować aktywność poznawczą. Mowa egocentryczna stanowi więc w tym ujęciu etap pośredni procesu rozwoju myślenia, gdy dziecko używa języka do regulacji własnych działań.

Podstawowa różnica w ujęciu relacji język – poznanie w teorii Piageta i Wygotskiego wiąże się z faktem, że Piaget analizuje głównie język w funkcji poznawczej, w szczególności interesuje go wpływ logicznej struktury języka na rozwój poznawczy. Natomiast Wygotski jest zwolennikiem poglądu, że różne funkcje języka, zarówno poznawcza, jak i komunikacyjna, znacząco wpływają na rozwój dziecka.

#### **1.4. Zdobycie umiejętności językowych w interakcjach społecznych**

Współczesny nurt badań nad rozwojem języka dziecka wiąże się ściśle z teorią interakcji społecznych. Uległa ona pogłębieniu i uszczegółowieniu w ciągu ostatnich kilku dziesięcioleci wraz z rozwojem wiedzy interdyscyplinarnej o języku, w szczególności socjolingwistyki i psycholingwistyki.

Zwolennicy tego podejścia podkreślają, że pierwotną motywacją dziecka do opanowania języka jest potrzeba komunikowania myśli i bycia zrozumianym przez otoczenie (R. Vasta, 1995). Tak więc nastąpiła znacząca zmiana perspektywy badawczej i przejście od badań nad rozwojem kompetencji językowej w aspekcie formalnym, poprzez badania nad rozwojem kompetencji językowej od strony znaczeniowej, do badań nad rozwojem kompetencji komunikacyjnej, a więc realizowania określonych intencji w posługiwaniu się językiem.

Proces uczenia się języka przez dziecko zależy od interakcji społecznych. Interakcjonisci społeczni postrzegają dziecko i jego otoczenie bardzo dynamicznie. Rozwój językowy to uporządkowany, kompleksowy i interakcyjny proces, w którym interakcje społeczne uczestniczą w opanowywaniu języka. J. Bruner (1986) sugerował, że środowisko społeczne (najczęściej rodzice) dostarcza dziecku wiele ustrukturyzowanych okazji do uczenia się. Wiąże się to z nastawieniem dziecka na wykonywanie i komentowanie czynności podejmowanych wspólnie z innymi. Dziecko jest bowiem wyposażone we wrodzoną zdolność do konstruowania schematów pojęciowych służących interpretowaniu zjawisk intersubiektywnych. Bruner zaproponował więc pojęcie wewnętrznego systemu przyswajania języka przez socjalizację LASS (Language Acquisition Socialization System). Umożliwia on dziecku naukę języka w ściśle określonym kontekście. W interakcji matki z dzieckiem, a później nauczyciela z uczniem, dokonuje się określona interpretacja wypowiedzi dzieci. Odbywa się rodzaj negocjacji między dorosłym i dzieckiem w poszukiwaniu wspólnych znaczeń, przy czym rodzice dostarczają dziecku często wsparcia: używają uproszczonego języka, stosują powtórzenia, poprawiają zdania błędne lub niepełne. Budują w ten sposób rodzaj rusztowania, które ułatwia dziecku wkroczenie w świat języka.

Zwolennicy teorii interakcji społecznych traktują język jako wyraz zachowań komunikacyjnych, które mogą rozwijać się w interakcji z innymi. Opanowanie języka odbywa się za pośrednictwem innych ludzi, przy ich znaczącym wsparciu, a nie wyłącznie na skutek własnej aktywności dziecka wynikającej z kontaktu z językiem dorosłych. Do rozwoju języka dziecka konieczna jest więc interakcja, dynamiczna wymiana komunikacyjna między nadawcą a odbiorcą, a nie tylko bierny kontakt z językiem (J.B. Gleason, N.B. Ratner, 2005). Kontakt dziecka z językiem otoczenia został opisany jako interakcja społeczna dziecka z użytkownikami języka.

Ostatnie 25 lat badań nad językiem to rozkwit podejścia komunikacyjnego i powstanie teorii interakcyjnej intencjonalności, która nawiązuje do koncepcji Brunera. W procesie komunikowania się nadawca wytwarza określoną wypowiedź, którą uważa za stosowną w danej sytuacji i zgodną z jego intencją wypowiedzenia czegoś, co uważa za ważne. Zatem dziecko, jak dodaje D. Slobin (1985), musi odszukać i dobrać środki językowe do wyrażenia swoich intencji. Przekazuje w ten sposób za pośrednictwem interakcji określone znaczenia, a to sprzyja rozwojowi języka. Zgodnie z teorią interakcyjnej intencjonalności mechanizm przyswajania języka polega na odczytywaniu intencji innych

osób, które są uczestnikami komunikacji i wychwytywaniu określonych wzorów w sposobach posługiwania się językiem. Umiejętność odczytywania intencji to inaczej zdolność skupiania się z innymi osobami na przedmiotach i wydarzeniach, które stają się obiektem wspólnego zainteresowania. To także śledzenie uwagi innych osób, jak również kierowanie ich uwagi na dodatkowe przedmioty i wydarzenia poza kontekstem bezpośrednich interakcji. Natomiast umiejętność poszukiwania przez dzieci wzorów w sposobach wypowiedzania się innych polega na wykorzystywaniu konkretnych aktów użycia języka w otoczeniu społecznym i ich samodzielnym kategoryzowaniu. Wiąże się to z tezą Slobina o myśleniu dla mówienia, czyli konceptualizacji rzeczywistości w celu komunikowania się. Inaczej można powiedzieć, że myślenie jest „pakowane” w określone akty posługiwania się systemem językowym. Zadaniem dziecka, w myśl analizowanej teorii, jest rozpakowywanie tych całości i szukanie wzoru, według którego materiał językowy został spakowany, aby skonstruować własną wypowiedź (B.Bokus, G.Shugar, 2004).

Koncepcja uczenia się języka poprzez interakcje społeczne, z wyeksponowaniem teorii interakcyjnej intencjonalności, wpisuje się w nurt koncepcji konstruktywistycznych. W myśl tego ujęcia dziecko nie jest już traktowane, tak jak to sobie wyobrażał Chomsky, jako „mały lingwista czy gramatyk”, który przetwarza napływające do niego informacje językowe, aby wydobyć z nich reguły posługiwania się językiem.

Zgodnie z teorią rozwoju języka na drodze interakcji społecznych dziecko poznaje język poprzez jego użytkowanie i wymianę wypowiedzi w relacji dziecko-dorosły i dziecko-dziecko. Dziecko aktywnie opanowuje język poprzez komunikację. Jego rolę w tym procesie można określić jako „psychologa i budowniczego języka”, konstruktora własnego systemu językowego (M. Shields, 1979, M. Smoczyńska, 1987). Stara się ono bowiem odczytać intencje uczestników sytuacji komunikacyjnej oraz wychwycić pewne wzory w mowie otoczenia, aby na tej podstawie zbudować własny język i sposób jego użytkowania w praktyce (por. Bokus, Shugar, 2004).

Ten krótki przegląd ewolucji w podejściu teoretycznym do problematyki rozwoju języka dziecka był niezbędny, aby opisać zmiany, jakie się dokonały w ciągu ostatnich kilku dziesięcioleci. Analiza tego zagadnienia z punktu widzenia opisanych koncepcji jest stanowi postawę refleksji nad praktyką edukacyjną. Obserwacja nauczycielskich działań i sposobu komunikowania się podczas zajęć językowych w klasach początkowych szkoły podstawowej, a także opis deklaracji nauczycieli na temat celów, zadań i metod stosowanych w edukacji elementarnej,

pozwole porównać podstawy teoretyczne ze szkolną rzeczywistością i opisać ją, odwołując się do opisanych teorii.

Dość często zwraca się uwagę na fakt, że we wczesnej edukacji, zarówno wśród nauczycieli, jak i doradców metodycznych, brakuje teoretycznej refleksji opisującej przyjęty model edukacyjny. Jest to efekt występowania wielu czynników, w tym jakości kształcenia nauczycieli, ale także oczekiwań, jakie są kierowane do nich przez nadzór pedagogiczny w szkole. Nauczyciele nie są mobilizowani do zastanawiania się nad odniesieniami teoretycznymi własnych działań. Nie robią tego też metodycy, propagujący gotowe wzory postępowania, które można przekazać do realizacji nauczycielom bez krytycznej analizy. D. Klus-Stańska (2006) zwraca uwagę na fakt, że nauczyciele – czy chcą tego, czy też nie – w swoich działaniach edukacyjnych wprowadzają jakąś teorię. Zwykle jednak nie są świadomi, w jakich kategoriach teoretycznych można opisać ich działania, jaki obraz myślenia o procesie uczenia się i interakcjach edukacyjnych z uczniami wyłania się spośród ich codziennych doświadczeń. Warto więc przyjrzeć się z tego punktu widzenia wczesnej edukacji językowej dzieci.

## **ROZDZIAŁ 2. ROZWÓJ JĘZYKA DZIECKA W SZKOLE – SZANSE I OGRANICZENIA**

Ewolucja podejść teoretycznych do procesu rozwoju języka dziecka ukazuje zmianę perspektywy myślenia na rzecz koncepcji przypisujących decydującą rolę w tym zakresie komunikacji dorosły-dziecko i dziecko-dziecko. W ten sposób akcentuje się fakt, że rozwój języka odbywa się poprzez jego użytkowanie, aktywne uczestnictwo w procesie komunikowania się, konstruowanie zasad i reguł posługiwania się nim w zależności od celu, treści i adresata wypowiedzi. Dziecko uczy się efektywnie języka poprzez jego praktykowanie. Język jest odkrywany w interakcjach społecznych, kiedy dokonuje się wymiana i negocjowanie znaczeń. Ale ten proces musi mieć naturalny charakter, nauczyciel nie może stwarzać pozorów rozmowy z dziećmi, on ma rzeczywiście z nimi rozmawiać, reagować na odpowiedzi dzieci, oczekiwać tych odpowiedzi, ustosunkowywać się do nich, a nie tylko oceniać w kategoriach: dobrze lub źle.

Czy zmiana w podejściu teoretycznym do analizy tego zagadnienia znalazła swoje odzwierciedlenie w praktyce szkolnej? Czy szkoła, a w szczególności edukacja elementarna, jest miejscem zdobywania i rozszerzania doświadczeń językowych dzieci? Czy język jest traktowany w szkole jako instrument socjalizacji, a więc zdobywania nie tylko doświadczeń językowych, ale także społecznych? Czy szkoła jest

tylko miejscem uczenia się języka, czy też uczenia się i rozwoju za pośrednictwem języka?

## 2.1. Komunikacja nauczyciel – uczniowie w edukacji początkowej

Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania warto rozpocząć od refleksji, która nasuwa się po obserwacji zajęć prowadzonych w klasach I – III szkoły podstawowej przez nauczycieli nauczania początkowego. Oto kilka przykładów fragmentów zajęć zarejestrowanych w szkołach warszawskich:

Lekcja w klasie I

Temat: Oznaki wiosny

*N: To teraz musicie bardzo, bardzo uważnie śledzić tekst, ja czytam..., a wy bardzo, bardzo uważnie patrzycie, ponieważ później trzeba będzie coś tam zrobić w tym tekście, więc ten, kto nie będzie uważał, po prostu będzie miał kłopoty później.*

Nauczyciel czyta tekst.

*N: I to są pytania do was też. Pierwsze pytanie jest: A teraz ty opowiedz, jak Marcin i jego tata rozpoznawali, że przyszła wiosna? A jeszcze wcześniej przeczytam: Kiedy wrócili do domu, Marcin opowiedział mamie, jak na **trzy sposoby** (silny akcent na wytłuszczone wyrazy w mowie nauczyciela) przekonali się z tatą, że nad rzeką już wiosna? Na ile sposobów rozpoznawali wiosnę?*

*N: Na trzy.*

*N: A jakimi sposobami rozpoznawali wiosnę? Kto zapamiętał? Proszę Kamilka.*

*U: Że...*

*N: Pierwszy sposób.*

*U: Że ćwierkały ptaki.*

*N: Czyli czym rozpoznawali? Czym rozpoznawali, że ćwierkają ptaki? Oczami, uszami...:*

*UU: Uszami!*

*N: Czyli co robili, nastawiali uszu, prawda i słuchali. I więc usłyszeli, że już ćwierkają ptaki. Jaki jeszcze inny sposób był rozpoznawania wiosny? Proszę!*

*U: Że rośnie trawa.*

*N: Czyli, co tą trawę: usłyszeli, dotknęli?*

*U: Dotknęli.*

*N: Dotknęli? Na pewno?*

*U: Nie!*

*N: Tylko?*

*U: Zobaczyli!*

*N: Zobaczyli, czyli czym rozpoznawali wiosnę jeszcze?*

*UU: Oczami!*

*N: Oczami, czyli powiedzieliśmy sobie, że oczami, czyli wzrokiem i jeszcze?*

*UU: Nosem!*

*N: Nosem, czyli jeszcze węchem, prawda? Wciągali powietrze i czuli, że jest ono inne, że jest to powietrze już wiosenne, ponieważ już tą wiosną, no i jeszcze czym dzieci można rozpoznać wiosnę, jak patrzymy na nią? (...) niedawno byliśmy na spacerze, po czym można poznać czy zobaczyć, no co jeszcze? Czym obejrze...*

*U: Dlatego, dlatego nie ma śniegu dużo.*

*N: A moje pytanie było, czym jeszcze możemy poznać, że już jest wiosna, wzrokiem, słuchem,... węchem, czym jeszcze? Proszę.*

*U: Że rosną kwiatki.*

*N: Acha, (rozlega się gwar, ktoś coś krzyczy, N mówi po prostu dalej) czyli wzrokiem, czyli oczami możemy bardzo, bardzo, dużo rzeczy zobaczyć, prawda...*

*U: Dotykem!!*

*N: Dotykem, a jak myślisz dotykiem, jak byś sprawdzała wiosnę dotykiem, to co byś dotykała? To może ja wam pomogę. A Kubuś wie, proszę! Jak dotykiem?*

*U: Jak drzewa kwitną!*

*N: Słucham?*

*U: Jak drzewa kwitną?*

*N: Nie drzewa jeszcze nie kwitną. Jak dotykiem Robert, co można sprawdzić dotykiem?*

*U: Igły, jak...*

*N: To znaczy, sprawdzamy, czy ta roślinka już żyje, czy jeszcze śpi (...), prawda? Czy ona jest jeszcze taka uśpiona, czy ona już, yyy jest*

*żyjąca, jeżeli nieżyjąca, to po prostu ma, jest taka bardziej, bardziej twarda, twarda, taka troszeczkę inna, na pewno byśmy poznali, czy ona żyje, czy jeszcze nie, śpi. Coś jeszcze chcieliście powiedzieć, proszę?*

Lekcja w klasie II

Temat: Legenda o Smoku Wawelskim

*N: Posłuchajcie, najpierw ja przeczytam, a później poproszę, żeby ktoś z was. Baśń o Wawelskim Smoku.*

*N: A kto z was teraz zastanowi się, jaka różnica jest między tym, o czym mówiliśmy wczoraj na temat ilustracji, a dzisiejszym tekstem. Jest jedna różnica.*

*U: Ja wiem, ja wiem!*

*N: Proszę.*

*U: Bo tam była legenda o Wawelskim Smoku, a to jest baśń o Wawelskim Smoku!*

*N: Nie, nie o to chodzi.*

*U: Ja!*

*U: Ja wiem, ja wiem!*

*N: To zbliżone określenia. Kamilka?*

*U: Bo...*

*N: Ci...! Kamilka? Kto wie? Ania?*

*U: Ja wiem!*

*U: Bo tutaj, bo tutaj smok pożera niby ludzi, a tutaj (...)*

*N: No też nie o to mi chodzi. Coś mówiliśmy wczoraj, a dzisiaj coś innego przeczytaliśmy?*

*U: Ja wiem!*

*N: Asia?*

*U: Że smok ma dwie nogi, yyy... cztery nogi tu, a...*

*N: Nie.*

*U: Osiem nóg!*

*N: Aga?*

*U: Że tam są (...), a tu nie.*

*N: Nie, nie o to chodzi.*

*U: (Krzyczy coś, chcąc udzielić odpowiedzi.)*



U: Tam smok mieszkał w tamtej...

U: Jaskini.

U: No, jaskini pod Wawelem no i (...)

N: Nie, nie, nie! (Rozpętuje się harmider.) Ja wam podpowiem: chodzi o owcę.

U: Ale ja wiem!

N: Oła?

U: Ale ja... Szewczyk Skuba zaszyl owcę, a tam nie było owcy.

N: A nie...

U: Była owca!

N: My mówiliśmy wczoraj, że wziął owcę, bo jeszcze nie znaleźliśmy tej wersji, prawda, którą dzisiaj czytamy, że wziął owcę, wypatroszył, prawda. Była owca i nasypał tam soli. Natomiast dzisiaj przeczytaliśmy, że co wziął szewczyk Skuba?

U: Sól!

N: Czy wziął owcę?

U: Barana!

N: Skórę baranią, prawda, skórę baranią, prawda? Czyli on nie zniszczył, nie, nie zabił zwierzęcia, tylko wziął skórę baranią. (W tle słyhać czyjeś uczniowskie: beeee...) Dobrze. Proszę bardzo wstawiamy (dzieci wstają). Ręce na biodrach.

U: Ale dlaczego?

N: Raz, dwa, trzy, wyprost (prezentuje ćwiczenia śródlekcyjne), raz, dwa, trzy, wyprost, raz, dwa, trzy, wyprost i raz, dwa, trzy, wyprost. Ręce do góry. I skłon do przodu: raz, dwa, trzy, wyprost, raz, dwa, trzy, wyprost i raz, dwa, trzy, wyprost. I jeszcze na biodra rączki i raz i dwa, raz, dwa, raz i dwa i raz i dwa i siadamy. Proszę bardzo znamy już doskonale treść naszej baśni. Teraz spróbujemy zastanowić się nad kolejnością wydarzeń. Proszę bardzo otwieramy nasze ćwiczenia.

Lekcja w klasie III

Temat: Kto księżycową nocą spaceruje po murach.

Nauczycielka rozdaje dzieciom kartki, na których narysowany jest duch. Jedna kartka na ławkę.

N: Każda para ma za zadanie wypisać na duszku swoje strachy, lęki, czego się boicie

*U1: Ja się niczego nie boję.*

*U2: Czy można kilka?*

*N: możecie napisać kilka, różnie to z nami bywa*

*U1: Proszę pani, ja chcę na niebieskiej kartce*

*N: dostałeś czerwoną*

*U1 Odwraca się do dziewczyn siedzących z tyłu: dziewczyny, zamienicie się?*

*Dziewczyny: nie*

*N: Proszę o ciszę, piszemy*

*U1: Proszę pani, mogę napisać, że boję się jedzenia?*

*N: Jeśli to jest dla Ciebie problem, to tak*

*U2: Boję się psa.*

*U3 Śmieje się: On się boi psa!!*

*N: Całym zdaniem*

*U1: Czyta czego się boi: śmierci, tortur, próżni, ognia*

*N: Ale pełnym zdaniem*

*U1: Boję się śmierci, tortur, próżni, ognia*

*U2: Boję się duchów, niedźwiedzi, wilkołaków*

*U3: Nie ma wilkołaków*

*U4: Mam lęk wysokości, boję się pajaków, koszmarów*

*U5: Boję się mumi, pajaków, choroby, i Mikołaja M. (pokazuje palcem chłopca z klasy)*

*Uczniowie rozmawiają ze sobą coraz głośniejsze, nie słysząc tego, co czyta uczeń 5.*

*N: Przepraszam, czy cała klasa chce wyjąć dzienniczki?*

*N: Powtórz, co ona powiedziała*

*Uczeń milczy.*

*N: Słuchajcie, bo ona powiedziała ważną rzecz i zaraz do niej wrócimy*

*N: Stuka w stół i mówi: cisza!*

*U6: Boję się ciemności i kolejki linowej*

*N: Ci, cała klasa słucha, Ada.*

*N: Więc większość dzieci już przeczytała. Kto chce jeszcze?*

*N: Skoro nikt się nie zgłasza, to ja podsumuję: przeczytaliście swoje lęki, niektóre się powtórzyły, niektóre były wymyślone, np.: mumie*

*N: Ale była też jedna odpowiedź, którą musimy wyjaśnić.*

*N: Pojawiło się imię jednej osoby z naszej klasy, której się boicie*

*N: Popatrzcie na duszki: czy są białe czy kolorowe?*

*U1: Kolorowe*

*N: Dlaczego?*

*N: Bo dałam wam kolorowe kartki, żebyście oswoili wasze lęki*

*N: Ale ja teraz mówię cicho. Za chwilę Michał wyciągnie dzienniczek*

*N: Popatrzcie, co te duszki mają dziwnego?*

*U1: Oczy*

*N: Ale całym zdaniem*

*U1: Duszek ma wielkie oczy*

*N: A czy ktoś zna takie przysłowie?*

*U2: Strach ma wielkie oczy*

*N: Tak, ponieważ często nasze strachy nie są duże. Tak naprawdę ciemność to nic strasznego*

*U1: Nie, jest straszna*

*N: to tylko działa nasza psychika*

*N: odłóżcie duszki na bok. Dzisiejszy temat. „Kto księżycową nocą spaceruje po murach. Strach ma wielkie oczy”*

*Uczniowie zapisują temat w zeszytach.*

*N: otwórzcie książki, zastanówcie się, kto spaceruje nocą po murach zamku*

*U: Duch!*

*N: ale ja nie prosiłam, żebyście mówili. Zaraz się dowiemy. I zastanówcie się, dlaczego rycerz nie chciał przyjąć zaręczynowego pierścionka.*

*Dzieci czytają, nauczycielka siedzi przy biurku.*

*N: widzę, że większość osób już przeczytała. Kto mi powie, kto pomógł rycerzowi objechać zamek?*

*U: Krasnoludki.*

*N: Ale pełnym zdaniem.*

*N: Jak mu pomogły? Po co pierścionek? Dlaczego rycerz nie chciał przyjąć pierścionka?*

*U2: Bo księżniczka wysłała go na pewną śmierć.*

*N: Tak*

*N: To jaka była ta księżniczka, jaki miała charakter?*

*U3: Czarny, zły.*

*N: Dobrze, w tej chwili każdy z was dzieli tekst na role, będziemy go czytać.*

*N: Kto będzie narratorem? Ola.*

*U1: Ja też chcę.*

*N: Za chwilę będziemy czytać drugi raz, nie ma się, co złościć*

*Uczniowie wychodzą na środek klasy.*

*Czytają z podziałem na role. Zmiana czytających*

*U1: Dostałem plusik!! Hura!*

*N: proszę bardzo, siadamy, przechodzimy do ustalenia kolejności wydarzeń*

*Zgłasza się uczeń, czyta fragmenty opowiadania.*

*N: Ale z głowy, nie czytaj.*

*N: I teraz sprawdzimy czy dobrze ustaliliśmy kolejność wydarzeń.*

*N: Na drugiej stronie podręcznika są zdania.*

*Uczeń czyta plan:*

- 1. Na zamek przybywa rycerz.*
- 2. Rycerz prosi o rękę.*
- 3. Księżniczka stawia warunek.*
- 4. Rycerz zgadza się.*
- 5. Krasnoludki pomagają wypełnić warunek.*
- 6. Rycerz odmawia wypełnienia zadania.*
- 7. Księżniczka oczekuje rycerza.*

*N: Czym charakteryzuje się zdanie?*

*U1: Ma czasownik.*

*N: A równoważnik zdania?*

*U2: Nie ma czasownika*

*N: Tak, teraz musicie zamienić te zdania na równoważniki zdań*

*Uczniowie chwilę pracują, potem chętny uczeń czyta:*

- 1. Przybycie na zamek.*
- 2. Prośba rycerza o rękę księżniczki.*
- 3. Warunek księżniczki.*
- 4. Zgoda rycerza na objechanie zamku.*
- 5. Pomoc krasnoludków.*
- 6. Odmowa przez rycerza przyjęcia pierścionka.*
- 7. Oczekiwanie księżniczki.*

*Nauczycielka zapisuje plan wydarzeń na tablicy.*

*N: Kto jeszcze raz to przeczyta?*

*Chętna uczennica czyta głośno.*

*U1: A dlaczego ona czyta z tablicy, a nie z zeszytu?*

*Dziewczynka: bo nie mogę odczytać swojego pisma w zeszycie.*

*N: Na dole mamy ćwiczenie, które przypomina nam, jak piszemy cząstkę „nie” z przymiotnikami.*

*U1: Łącznie.*

*N: A z przysłówkami?*

*N: Na dole strony są opisane 3 zamki, w których podobno straszy. Aniu, przeczytaj ich opis.*

*Ania czyta, słychać dźwięk dzwonka, dzieci wychodzą na przerwę.*

Te trzy fragmenty zajęć lekcyjnych ilustrują szersze zjawisko istniejące w polskiej wczesnej edukacji. Sposób komunikowania się nauczyciela z uczniami cechuje dyrektywność, narzucanie przez nauczyciela „jedynie słusznego” punktu widzenia, brak możliwości formułowania przez uczniów dłuższych wypowiedzi i prezentowania własnego zdania. Analiza zaprezentowanych interakcji werbalnych wskazuje, że dominuje wymiana komunikatów inicjowanych przez nauczyciela, zwykle z całą klasą lub pojedynczymi uczniami w schemacie: nauczyciel zadaje pytanie - uczeń udziela odpowiedzi. Pytania mają w większości charakter zamknięty i wymagają jednoznacznych odpowiedzi, na które

nakierowuje dzieci nauczyciel. Gdy nie udaje mu się uzyskać satysfakcjonującej reakcji ze strony uczniów, sam odpowiada na zadawane przez siebie pytania. Często można zaobserwować rodzaj gry prowadzonej przez nauczyciela z dziećmi, której nazwa mogłaby być następująca: „zgadnijcie, co mam na myśli”. Rzadko podczas zajęć szkolnych pojawiają się interakcje inicjowane przez uczniów, pytania kierowane od ucznia do nauczyciela lub rówieśników, wymiana opinii między uczniami. Nauczyciel nie wspiera aktywności uczniów, nie zachęca ich do samodzielnego działania, nie inspirowanie do poszukiwań, nie stawia wyzwań poznawczych.

Zaprezentowany fragment zajęć w klasie I, rozmowa, a właściwie pozory rozmowy z dziećmi na temat tekstu o wiosnie to rażący przykład kierowania odpowiedziami dzieci tak, aby uzyskać określony, wyznaczony przez nauczyciela efekt. W konsekwencji odpowiedzi dzieci są ubogie, powierzchowne, sprowadzone chwilami do absurdu. Jakakolwiek próba podejmowana przez dziecko, aby wyrwać się ze schematu narzuconego przez nauczyciela, np. fragment dotyczący sprawdzania dotykiem, jak kwitną drzewa, zostaje szybko stłumiona. Warto zwrócić uwagę na fakt, jaka jest długość wypowiedzi nauczyciela w porównaniu z uczniami. Dzieci odpowiadają pojedynczymi wyrazami, rzadziej formułują zdania. Bo tylko do takich odpowiedzi skłaniają pytania stawiane przez nauczyciela.

Podobnie we fragmencie lekcji w klasie III nauczyciel nie pozwala dzieciom rozwinąć dyskusji, wymienić się opiniami, mimo iż pierwsza część zajęć zachęca do takiej aktywności. Temat zainteresował dzieci, dzielą się one swoimi doświadczeniami, ale nauczycielka trywializuje całą dyskusję, nie dopuszcza własnej interpretacji uczniów, sama formułuje odpowiedź na postawione pytanie (*To tylko działa nasza psychika*). Prezentuje powierzchowny, schematyczny i upraszczający zagadnienie punkt widzenia, podsumowany stwierdzeniem: Strach ma wielkie oczy! Warto zauważyć, że pomimo tego jednoznacznego stwierdzenia nauczyciela i podkreślenia, że np. Ciemność to nic strasznego, jeden z uczniów rozpaczliwie zaprzecza: Nie, jest straszna, ale nauczyciel kontynuuje swój wywód, nie zwracając na to uwagi. Nie mamy tutaj do czynienia z dialogiem poznawczym, prowadzonym przez nauczyciela z uczniami, ale jedynie z monologiem nauczyciela stwarzającym pozory rozmowy (por. Klus-Stańska 2000).

## 2.2. Model teoretyczny opisujący proces komunikacji na lekcji – nauczyciel konstruktorem „rusztowania”

Zaprezentowane przykłady zajęć i procesu komunikowania się nauczyciela z uczniami rażą powierzchownością w analizie problematyki i narzucaniem gotowych wzorców interpretacji zagadnień, a potem również analizy tekstu. Nawet plan opowiadania musi być przygotowany według przyjętego schematu, bez dania dzieciom szansy na samodzielne sformułowania.

Podalam te trzy przykłady lekcji po to, aby zastanowić się nad relacją między szkolną praktyką edukacyjną w klasach początkowych a współczesnymi koncepcjami psycholingwistycznymi i socjolingwistycznymi dotyczącymi rozwoju języka dziecka. W ten sposób spróbuję opisać rzeczywistość szkolną w kategoriach teorii, która wyłania się z analizy interakcji werbalnych nauczyciela i uczniów.

Rola nauczyciela podczas prezentowanych zajęć charakteryzuje się, bowiem następującymi cechami,

Nauczyciel:

- zaplanowany, instruktażowy tok zajęć: nauczyciel zmierza do określonego, tylko jemu znanego, celu, nie modyfikuje przebiegu lekcji na podstawie obserwacji działań uczniów,
- oczekuje odpowiednich reakcji ze strony uczniów na własne działania,
- organizuje ćwiczenia językowe, które uczniowie wykonują, stosując się do wyznaczonego wzoru,
- zadaje pytania, na które oczekuje jednoznacznej odpowiedzi,
- szczególną wagę przywiązuje do poprawności wypowiedzi i działań uczniów (ciągłe nawoływanie do wypowiadania się „pełnym zdaniem”), wyżej ceni sobie poprawność formalną wypowiedzi niż jej sens,
- nie dopuszcza do popełniania błędów w wypowiedziach uczniów, błędy są napiętnowane i szybko korygowane, bo mogą utrwalić złe nawyki językowe,
- często kontroluje i sprawdza efekty pracy dzieci, ocenia i wartościuje ich wypowiedzi w trakcie rozmowy.

Taka charakterystyka działań nauczyciela odpowiada teorii **behawiorystycznej** rozwoju języka, a więc koncepcji, która zakłada bierność dziecka i eksponuje naśladowanie określonych wzorów językowych podawanych przez nauczyciela. Z badań opinii nauczycieli klas I-III na

temat celów i zadań edukacji językowej wynika między innymi, iż dość powszechnie jest akceptowana przez nich opinia, że uczeń nauczy się najlepiej języka, gdy będzie uważnie słuchał nauczyciela (M. Dąbrowski, M. Żyto, 2008). A zatem uczeń przede wszystkim uczy się w szkole o języku, ale ma ograniczone możliwości jego używania w różnorodnych sytuacjach, które sprzyjałyby rozwojowi umiejętności komunikacyjnych. Ma naśladować nauczyciela i używać języka według przyjętego schematu. W ten sposób uczy się posługiwać językiem sformalizowanym, sztucznym, pozbawionym naturalności, który służy głównie do egzekwowania określonych wiadomości, a nie jest instrumentem komunikowania się z nauczycielem i rówieśnikami w klasie. Uczeń nie używa więc w naturalny sposób języka, nie rozmawia z nauczycielem czy rówieśnikami, ale porozumiewa się w sztuczny sposób, zdobywając złe nawyki lub zniechęcając się do mówienia.

Warto więc zastanowić się, czy rzeczywiście nauczyciele są świadomi, że przyjęli taki model edukacji językowej? Jaki wpływ na ten sposób kształcenia językowego mają zalecenia metodyczne i scenariusze zajęć tak powszechnie dostępne i gotowe do wykorzystania? Czy nauczyciele chcą w taki sposób uczyć?

Zaprezentowane przykłady komunikowania się nauczyciela z uczniami we wczesnej edukacji wskazują, że praktyka szkolna nie ma nic wspólnego ze współczesnym podejściem teoretycznym, eksponującym interakcyjny model nabywania umiejętności językowych. Tak jakby czas się zatrzymał i osiągnięcia naukowe ostatnich lat nie miały żadnego wpływu na rozwiązania metodyczne w polskiej szkole. Tak jest w istocie, bowiem większość przewodników metodycznych dla nauczycieli eksponuje zwykle behawiorystyczne podejście do rozwijania języka dziecka.

Nowy nurt myślenia o praktyce edukacji językowej, który pragnę zaprezentować w tej książce, jest związany ściśle z **teorią funkcjonalistyczną, interakcyjną**. Dziecko uczy się języka, starając się odczytać intencje dorosłego lub rówieśnika zawarte w wypowiedziach, odwołuje się do sposobów użycia języka, ale również samo chce przekazać określone znaczenia i intencje.

Warto więc zastanowić się nad tym, jaką rolę mógłby pełnić nauczyciel i uczeń w modelu edukacji językowej, który wykorzystuje koncepcję interakcji społecznych, sytuującą się w nurcie konstrukttywizmu. Rolę nauczyciela charakteryzują w tym modelu następujące cechy:



- obserwowanie rozwoju językowego dziecka i dostosowywanie działań edukacyjnych do zdiagnozowanych umiejętności dzieci, zwykle te działania powinny być na średnim poziomie trudności, wykraczać nieco poza aktualne umiejętności dzieci, stanowić wyzwanie poznawcze,
- aktywne słuchanie i reagowanie na język dzieci i sposób jego użytkowania, wynikające z procesu komunikowania się, a nie tylko wartościowania jakości wypowiedzi,
- wspieranie dzieci w rozwoju umiejętności językowych poprzez stwarzanie okazji do użytkowania języka w różnych sytuacjach, wzbogacanie doświadczeń językowych dzieci, zaspokajanie naturalnej potrzeby ekspresji słownej,
- konsultowanie rozwoju umiejętności językowych dzieci, traktowanie błędów jako naturalnego zjawiska, które stanowi dobrą okazję do uczenia się,
- wykorzystywanie języka w eksploracji otoczenia, w rozwiązywaniu problemów, w twórczych działaniach,
- wykorzystywanie kooperacji rówieśniczej w procesie werbalnego komunikowania się; mowa uczniów w takich interakcjach bywa niestaranna, ale za to naturalna, co sprzyja zdobywaniu doświadczeń językowych i uczeniu się,
- konstruowanie rusztowania (nauczyciel jako tutor i mediator) do umiejętności posługiwania się językiem w różnych sytuacjach, przy jednoczesnym respektowaniu osobistego języka dziecka, zadawaniu otwartych pytań mobilizujących dzieci do poszukiwania różnych odpowiedzi, zachęcających do uzasadnienia swojego stanowiska, do wyjaśnienia i przekonywania innych, ale także dyskusowania, polemizowania.

Natomiast rolę ucznia w tym modelu cechuje:

- aktywne uczestnictwo w interakcjach społecznych w relacji z nauczycielem, innymi dorosłymi i rówieśnikami,
- pozytywna motywacja do poznawania języka i używania go w różnych sytuacjach, wynikająca z zainteresowania,
- konstruowanie wiedzy o języku i zasadach efektywnego posługiwania się nim w procesie komunikowania się i różnych rodzajach aktywności językowej,
- przejmowanie odpowiedzialności za proces uczenia się języka, świadomość celów i zadań, samodzielność uczniów w zakresie

podejmowania decyzji dotyczących np. wyboru tematu czy formy wypowiedzi, sprawdzanie i recenzowanie nawzajem swoich wypowiedzi,

- używanie języka w różnorodny sposób: mówienie, pisanie, czytanie w odmiennych kontekstach, z myślą o różnych celach, tematyce i odbiorcach, a także współpracując z rówieśnikami podczas rozwiązywania problemów, poszukiwania informacji, podejmowania działań twórczych.

Niestety, przeciętne zajęcia w edukacji początkowej mają niewiele wspólnego z teorią uczenia się języka w interakcjach społecznych i konstruowaniem własnego systemu językowego przez dziecko w procesie komunikowania się.

Najczęściej są ilustracją podejścia behawiorystycznego i preferowania instruktazowego stylu komunikowania się nauczyciela z uczniami, którzy operują sformalizowanym, narzuconym przez nauczyciela, językiem stopniowo ucząc się ograniczania własnych możliwości językowych i poznawczych.

## **ROZDZIAŁ 3. NAUCZYCIEL O EDUKACJI JĘZYKOWEJ W KLASACH POCZĄTKOWYCH**

### **3.1. Nauczycielskie opinie o celach i metodach edukacji językowej**

Obraz praktyki edukacyjnej w klasach początkowych jest uwarunkowany wieloma czynnikami. Sposób działania nauczyciela, charakter relacji z uczniami, cele kształcenia i metody ich realizacji wynikają z kontekstu, w jakim funkcjonuje szkoła. Na ten kontekst składa się polityka edukacyjna, oczekiwania i wymagania administracji oświatowej, jakość programów edukacyjnych i podręczników, poziom profesjonalnego przygotowania nauczycieli do zawodu, a także uwarunkowania środowiskowe.

Mając na uwadze tę różnorodność czynników opisujących pracę szkoły, pragnę skoncentrować się na nauczycielu i diagnozie jego szkolnego funkcjonowania, a także sformułowanych przez niego opiniach i deklaracjach na temat edukacji początkowej, w szczególności zaś edukacji językowej w klasach I-III.

Ta analiza będzie możliwa na podstawie wyników badań prowadzonych od 2006 roku, których celem jest monitorowanie osiągnięć edukacyjnych dzieci 9-letnich oraz ich szkolnych i środowiskowych uwarunkowań (Dąbrowski, Żyto, 2008).

Skoncentruję się w tym rozdziale właśnie na szkolnym kontekście i spróbuję poszukać odpowiedzi na pytanie dotyczące jakości praktyki edukacyjnej w zakresie rozwoju języka dziecka w klasach początkowych, analizując nauczycielskie sądy oraz podejmowane działania pedagogiczne.

W celu zbadania nauczycielskich poglądów na temat edukacji językowej i matematycznej w klasach I-III, wykorzystano kwestionariusz ankiety skonstruowany dla potrzeb tego badania. Zawierał on szereg stwierdzeń dotyczących celów i metod kształcenia, do których nauczyciele mieli się ustosunkować na czterostopniowej skali: od *zdecydowanie tak do zdecydowanie nie*. W 2006 roku badaniem objęto grupę 137 nauczycieli, a w 2008 już więcej osób, bo 262 nauczycieli klas III szkół wiejskich, małomiasteczkowych, z miast średniej wielkości oraz dużych miast, powyżej 100 tysięcy mieszkańców.

Zebrane od nauczycieli odpowiedzi poddano analizie statystycznej, która pozwoliła wyodrębnić następujące skale nauczycielskich opinii:

- a) pesymizm edukacyjny,
- b) antygrupowość edukacyjna,
- c) formalizm edukacyjny,
- d) promowanie samodzielności,
- e) pobudzanie aktywności,
- f) rozwijanie twórczości.

**Pesymizm edukacyjny** wyraża natężenie przekonania o znikomych możliwościach intelektualnych i umiejętnościach uczniów klas początkowych oraz braku ich samodzielności poznawczej.

**Antygrupowość edukacyjna** to skala, która wyraża niewiarę nauczycieli w sens wspólnego wykonywania zadań przez dzieci, w pracę w zespole, która ich zdaniem jest mało efektywna, bo zwykle aktywny jest najlepszy uczeń.

**Formalizm edukacyjny** opisuje natężenie postawy preferowania w procesie kształcenia mechanicznego, sformalizowanego uczenia się określonych schematów i reguł, których opanowanie nauczyciel sprawdza przy pomocy typowych zadań.

**Promowanie samodzielności** to pogląd akcentujący wiarę w możliwości dziecka i stwarzanie w procesie kształcenia sytuacji do samodzielnej aktywności dzieci.

**Pobudzanie aktywności** to preferowanie w edukacji początkowej indywidualizowania pracy z dziećmi oraz zachęcania ich do aktywności poznawczej, zadawania pytań.

**Rozwijanie twórczości** to skala, która opisuje poglądy nauczyciela – zwolennika stwarzania dzieciom okazji do twórczego działania.

Jak rozkładały się te opinie w badanej grupie nauczycieli? Skala *pesymizmu* i *formalizmu* różnicowała nauczycieli. Wyniki rozkładały się mniej więcej symetrycznie wokół średniej, a więc w połowie nauczyciele akceptowali te poglądy, a w połowie odrzucali. W skali *pesymizmu* było nieco więcej zwolenników niż przeciwników takiego stanowiska, a w skali *formalizmu* odwrotnie. W przypadku *antygrupowości* większość badanych zgadzała się ze stwierdzeniami tej skali, a więc była przeciwna organizowaniu zajęć grupowych w klasach początkowych. Natomiast w skalach wyrażających nastawienie pozytywne: *promowanie samodzielności*, *pobudzanie aktywności*, *rozwijanie twórczości* odnotowano małe zróżnicowanie opinii, większość nauczycieli deklarowała akceptację dla zawartych w nich stwierdzeń.

Warto podkreślić, że analiza nauczycielskich opinii i sposobu ustosunkowania się przez poszczególnych badanych do stwierdzeń zawartych w kwestionariuszu ujawnia dość pesymistyczny obraz ich poglądów. Często bowiem tak się zdarzało, że ten sam nauczyciel akceptował stwierdzenia, które były ze sobą sprzeczne, np. chciał pobudzać dzieci do aktywności, ale jednocześnie akceptował opinię, że uczeń powinien ściśle działać według wzoru podanego przez nauczyciela. Poza tym szereg nauczycielskich opinii miało czysto deklaracyjny charakter, nauczyciele akceptowali stwierdzenia, bo wydawało im się, że tego oczekuje od nich badający. Znalazło to swoje odzwierciedlenie w analizie korelacji między opiniami nauczycieli na temat edukacji a osiągnięciami uczniów w testach językowych i matematycznych. Nie było bowiem istotnego związku między wynikami dzieci, a takimi skalami poglądów jak *pobudzanie aktywności* czy *rozwijanie twórczości*. Można stąd wysnuć wniosek o deklaracyjności wielu opinii nauczycieli, które nie mają odzwierciedlenia w praktyce edukacyjnej. Zaprezentowane wcześniej przykłady zajęć szkolnych, a także obserwacje lekcji prowadzonych w ramach badań uzupełniających (M. Dągiel, M. Żytko, 2009) monitorowanie umiejętności językowych i matematycznych 9-latków dostarczają dość dużo materiału, który uzasadnia sformułowaną tezę.

W badaniach zrealizowanych w 2008 roku dokonano analizy korelacji między poglądami nauczycieli a wynikami uczniów. Okazało się, że dość dobrze charakteryzują poglądy nauczycieli trzy skale:

*pesymizm edukacyjny, formalizm edukacyjny i promowanie samodzielności.* Uczniowie nauczycieli-pesymistów osiągają niższe wyniki w testach językowych w porównaniu z tymi, których nauczyciele nie akceptują takich poglądów. Natomiast dzieci, których nauczyciele są zwolennikami *promowania samodzielności* uzyskały lepsze wyniki w porównaniu z tymi, których uczą nauczyciele niezgadający się z takim poglądem. Natomiast nie ma istotnego statystycznie związku między formalizmem edukacyjnym a osiągnięciami uczniów w badaniach testowych.

Analiza nauczycielskich opinii, a w szczególności porównanie odpowiedzi dotyczących wybranych stwierdzeń z kwestionariusza ankiety, pozwala ujawnić istnienie określonych stereotypów metodycznych w myśleniu o edukacji językowej dzieci w klasach początkowych. Opisanie tych stereotypów pozwoli głębiej spojrzeć na praktykę edukacyjną i zastanowić się nad tym, jakie są źródła tych schematów myślowych i jakie działania można podjąć w kształceniu nauczycieli, aby te stereotypy przełamywać.

Tabela 1. Rozkład procentowy odpowiedzi dotyczących wybranych stwierdzeń na temat edukacji językowej w nauczaniu początkowym

Stereotypy metodyczne	Procent odpowiedzi			
	zt	rt	rn	zn
Dziecko najpierw powinno poznać strukturę opowiadania (wstęp, rozwinięcie, zakończenie), aby mogło je później samodzielnie napisać.	57,7	29,0	12,2	1,1
Podstawową zasadą kształcenia poprawności językowej jest konsekwentne poprawianie błędów popełnianych przez dzieci w wypowiedziach ustnych.	53,3	37,2	9,1	0,4
Na pytania nauczyciela dziecko powinno odpowiadać pełnym zdaniem.	53,1	42,3	4,2	0,4
Dyscyplina i cisza w klasie podczas nauki języka gwarantuje lepszą pracę uczniów.	45,1	42,7	11,1	1,1
Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu powinny w znacznej mierze służyć przygotowaniu uczniów do pisania testów.	36,3	46,6	12,5	4,6
Tylko systematyczne sprawdzanie zeszytów ćwiczeń przez nauczyciela motywuje uczniów do pracy.	35,1	36,6	22,1	6,2
Lepiej, gdy dziecko pisze krótkie teksty, ale za to poprawne językowo.	33,8	53,9	11,9	0,4
Troska o poprawność ortograficzną pisemnych wypowiedzi dzieci to jedno z najważniejszych zadań edukacji językowej.	32,4	43,6	22,1	1,9

Poprawność ortograficzna to jeden z najważniejszych elementów znajomości języka.	31,0	40,0	27,0	2,0
Indywidualizowanie pracy z dziećmi w 25-30 osobowej klasie nie jest możliwe w praktyce.	27,5	30,3	29,8	12,4
Złe nawyki językowe dzieci trudno jest zmienić.	16,9	55,2	25,6	2,3
Dzieci mogą samodzielnie tworzyć teksty tylko wtedy, gdy wiadomo, że znają podstawowe reguły gramatyczne wypowiedzi pisemnej.	15,8	39,6	34,6	10,0
Nie można pozostawiać dzieciom zbyt wiele swobody w pisaniu, bo wtedy piszą nie na temat.	1,2	38,1	47,9	12,8
Rodzice mają większy wpływ na opanowanie przez dzieci czytania niż nauczyciel.	8,5	39,2	43,4	8,9

*zt- zdecydowanie tak, rt-raczej tak, rn-raczej nie, zn-zdecydowanie nie*

W tabeli zamieszczono rozkład procentowy odpowiedzi związanych z wybranymi stwierdzeniami, które znalazły się w kwestionariuszu dla nauczycieli klas I-III wykorzystanym w badaniach monitorujących umiejętności językowe i matematyczne 9-latków w 2008 roku. Uczestniczyło w nich 262 nauczycieli klas trzecich, którzy wypełnili ankiety. Wyniki zamieszczone w tabeli ilustrują te opinie na temat edukacji językowej, które zyskały dużą akceptację wśród nauczycieli, a jednocześnie ujawniają cechy charakterystyczne ich myślenia o edukacji językowej w klasach początkowych. Trzy pierwsze stwierdzenia, zaakceptowane przez prawie 90% badanych, wskazują na dominację w nauczycielskich opiniach sądu, iż podstawą edukacji językowej jest wiedza formalna o języku, którą musi przekazać dzieciom nauczyciel. Jest to niezbędny warunek dopuszczenia uczniów do jakiegokolwiek formy aktywności językowej. Nauczyciel czuwa nad poprawnością wypowiedzi, zachęca uczniów do wypowiadania się pełnym zdaniem, co jak pokazują zaprezentowane wcześniej zapisy lekcyjne, powoduje, że nauczyciel z dziećmi komunikuje się sztucznym, nienaturalnym językiem. Nakazuje uczniom posługiwanie się regułami języka pisanego w ramach języka mówionego. Poza tym częste akcentowanie konieczności wypowiadania się pełnym zdaniem tłumi w uczniach spontaniczność wypowiedzi. Niektórzy uczniowie nie chcą powtarzać kolejny raz odpowiedzi na pytanie, bo nie widzą sensu w takim komunikowaniu się z nauczycielem.

Ponad 80% badanych akceptuje też stwierdzenie, że dyscyplina i cisza w klasie podczas edukacji językowej gwarantuje dobry rozwój tej umiejętności. Jest to przyjęcie dość paradoksalnego stanowiska, że można uczyć się języka nie używając go, a tylko słuchając i naśladowując nauczyciela.

Szczególne miejsce w opiniach nauczycieli zajmuje też poprawność ortograficzna. Stanowi ona podstawowy cel, zdaniem nauczycieli, wypowiedzi pisemnych uczniów. Mniej liczy się więc to, co dziecko napisze, najważniejsze, żeby nie popełniało błędów gramatycznych i ortograficznych. Lęk przed popełnieniem błędu charakteryzuje opinie wielu nauczycieli. Nie dostrzegają oni możliwości wykorzystania edukacyjnej funkcji błędu. Wolą, aby dzieci pisały krótkie teksty, ale za to poprawne formalnie. Warto też podkreślić, iż prawie 40% nauczycieli zgadza się ze stwierdzeniem, że dzieci nie powinny mieć zbyt wiele swobody w zakresie twórczości językowej. Nauczyciele też wydają się wierzyć w to, że ścisła kontrola i ocena pracy uczniów zapewni pozytywne efekty w rozwoju języka. Toteż uważają ten czynnik, np. sprawdzanie zeszytów dzieci, za bardzo istotny w procesie edukacji. Poza tym jeden z ważnych celów deklarowanych przez nauczycieli w zakresie rozwijania umiejętności czytania i pisania ma bardzo instrumentalny charakter: chcą oni po prostu przygotować uczniów do sprawdzianów zewnętrznych, które czekają ich w przyszłości.

Ale warto też zauważyć, że nauczyciele ujawniają w swoich stwierdzeniach brak wiary w skuteczność własnych działań w zakresie edukacji językowej. Ponad 70% badanych uznało, że złe nawyki językowe bardzo trudno jest zmienić, a prawie połowa nauczycieli przyznaje, że rodzice mają znacznie większy wpływ na opanowanie umiejętności czytania niż nauczyciele. Oczywiście to prawda, że rodzice odgrywają bardzo ważną rolę w tym zakresie, ale pod warunkiem, że dom rodzinny może zapewnić takie wsparcie: rodzice są wykształceni na poziomie średnim lub wyższym, w domu jest biblioteka, dzieciom czyta się książki i zapewnia różnorodny kontakt z kulturą. Ale takie doświadczenia nie są udziałem wszystkich dzieci. Z deklaracji nauczycieli można wysnuć wniosek, że szkoła jest bezradna wobec tej grupy uczniów, którzy nie mają dobrych doświadczeń językowych wyniesionych z środowiska rodzinnego.

Potwierdza to tylko tezę wynikającą z wielu badań, że najwięcej korzyści w zdobywaniu nowych doświadczeń językowych w szkole odnoszą te dzieci, które pochodzą z rodzin o wysokim statusie społeczno-kulturowym.

Przychodząc do szkoły, mają już niezłe rozwinięte umiejętności językowe i tylko je pogłębiają. Natomiast dzieci z rodzin o niskim statusie społeczno-kulturowym najmniej korzystają z doświadczeń szkolnych. Szkoła w ich przypadku nie pełni funkcji kompensującej niedobory

i braki kulturowe wynikające z doświadczeń środowiskowych. Bo jak wskazują dane zamieszczone w tabeli 1. ponad połowa badanych nauczycieli nie widzi możliwości indywidualizowania pracy z dziećmi w 25-30-osobowej klasie.

Wyniki zaprezentowane powyżej tworzą, jak sędzę, obraz określonych stereotypów metodycznych z zakresu edukacji językowej, które wytworzyły się w myśleniu nauczycieli. Można je streścić w następujący sposób: dominacja formalnego aspektu w nauce języka, brak wiary w możliwość samodzielnej aktywności dzieci w obszarze doświadczeń językowych, kult poprawności językowej i lęk przed popełnieniem błędu, bo to może sprzyjać wykształceniu się złych nawyków, brak wiary w efektywność działań nauczycieli. Język jest traktowany w szkole jako instrument, który służy przekazywaniu wiedzy dzieciom, a potem weryfikacji zdobytych przez nie wiadomości. Z tego opisu wyłania się niejednokrotnie prezentowany w literaturze (E. Filipiak, 1996, 2002, 1996, D. Klus-Stańska, 2000, J. Bałachowicz, 2009, M. Żytko, 2006) model instrumentalny, transmisyjny posługiwania się językiem, gdzie dominująca rola nauczyciela sprowadza się do funkcji instruktażowej, a uczeń jest biernym wykonawcą poleceń.

W tym miejscu rodzi się pytanie: na ile taki model funkcjonowania nauczyciela jest efektem świadomych działań i przyjętych założeń teoretycznych? Czy rzeczywiście nauczyciele chcą w ten sposób komunikować się z uczniami i tworzyć właśnie taki klimat językowy zajęć szkolnych? Czy też jest to „uboczny skutek” chaosu metodycznego, w którym funkcjonują, i nieprzejrzystej rzeczywistości edukacyjnej wstrząsanej od czasu do czasu nowymi reformami, które mają wątpliwe podstawy teoretyczne i praktyczne?

### **3.2. Nauczycielskie opinie o własnej praktyce edukacyjnej a szkolna rzeczywistość**

W badaniach zrealizowanych w 2008 roku pytano też nauczycieli w osobnej ankiecie o ich opinie na temat własnych doświadczeń zawodowych i sposobu prowadzenia zajęć z dziećmi. Zwrócę uwagę na kilka wybranych wyników tych badań, które dotyczą bezpośrednio edukacji językowej.

Pytano nauczycieli między innymi o rodzaje aktywności, jakie podejmują dzieci podczas zajęć, a które mają w ich opinii służyć rozwijaniu umiejętności językowych. Tabela 2. ilustruje uzyskane wyniki.



Tabela 2. Rodzaje aktywności podejmowanych przez uczniów podczas zajęć z edukacji językowej – rozkład procentowy odpowiedzi

Aktywności uczniów	codziennie	3-4 razy w tygodniu	1-2 razy w tygodniu	rzadko
czytają i opracowują teksty literackie	62,2	29,8	6,1	1,5
czytają i opracowują teksty informacyjne np. popularnonaukowe	2,3	10,3	56,5	28,2
redagują krótkie wypowiedzi pisemne	24,4	47,3	28,2	-
redagują dłuższe wypowiedzi pisemne	-	5,0	66,8	26,7
ćwiczą umiejętność wypowiadania się	93,9	5,0	0,8	-
ćwiczą umiejętności gramatyczne	61,5	28,2	9,5	-
ćwiczą umiejętności ortograficzne	71,4	18,7	9,2	-

Najczęściej podejmowaną aktywnością, którą deklarują nauczyciele, są ćwiczenia w mówieniu. Wiąże się to oczywiście ściśle ze specyfiką takich zajęć. Pozostaje jednak problem sposobu interpretowania i realizowania w praktyce tej aktywności. Ponad 70% nauczycieli twierdzi, że codziennie ćwiczy z dziećmi umiejętności ortograficzne i gramatyczne, a więc poświęca bardzo dużo czasu na wykonywanie ćwiczeń utrwalających wiedzę o języku, a nierozwijających języka dziecka jako sposobu komunikowania się z wyobrażonym odbiorcą. Bo – jak wskazują wyniki – redagowanie krótkich form wypowiedzi występuje już znacznie rzadziej, podobnie jak redagowanie dłuższych tekstów. Dominuje więc wykonywanie ćwiczeń gramatycznych i ortograficznych na kartach pracy i w zeszytach ćwiczeń w oderwaniu od kontekstu. Nauczyciele częściej czytają z dziećmi teksty literackie, ponad 60% deklaruje, że robi to codziennie, prawie 30%, że 3-4 razy w tygodniu. Natomiast teksty informacyjne (popularnonaukowe) są przedmiotem zainteresowania nauczycieli codziennie tylko wśród ¼ badanych.

Nauczyciele byli też pytani o przeszkody, jakie napotykają w realizacji celów edukacyjnych w kształceniu zintegrowanym. Najwięcej badanych nauczycieli (suma odpowiedzi *zdecydowanie tak* i *raczej tak*) – 53,4% wskazywało na brak wystarczającej ilości pomocy dydaktycznych. Prawie 44% podkreślało brak fachowego doradztwa metodycznego, 38,6% badanych uważa zaś, że istotną przeszkodą jest brak chęci dzieci do uczenia się i systematycznej pracy, a 18,3% wskazało na brak

dobrych podręczników. Szczególnie niepokojące jest uznawanie jako przeszkody braku motywacji dzieci do uczenia się, bo w ten sposób nauczyciel, nie będąc w pełni tego świadomym, wskazuje na siebie, jako osobę utrudniającą realizację celów edukacyjnych. Nauczyciele oczekują też wsparcia ze strony doradców metodycznych, a nie wszyscy z tej grupy są rzeczywistymi liderami w edukacji początkowej i można mieć niejednokrotnie zastrzeżenia do ich kompetencji zawodowych. Natomiast narzekanie na brak dostatecznej liczby środków dydaktycznych jest dość powierzchowne, tym bardziej, że tzw. pakiety edukacyjne, które dostarczają szkołom wydawnictwa, obfitują w dodatkowe materiały i pomoce dla uczniów. To nie kwestia liczby jest najważniejsza, ale jakość tych środków dydaktycznych, ich wartość edukacyjna.

Warto w tym miejscu skonfrontować deklaracje nauczycieli z praktyką edukacyjną. Obserwacje lekcji dostarczyły w tym zakresie niezwykle ciekawego i pouczającego materiału (M. Dąbrowski, 2009). Przypomnę, że jako uzupełnienie ogólnopolskich badań umiejętności językowych i matematycznych trzecioklasistów przeprowadzono obserwacje lekcji w 20 klasach trzecich w szkołach z dużych miast Polski. W sumie obserwacje objęły 78 zajęć językowych i matematycznych.

Jakie aktywności najczęściej podejmowali uczniowie podczas obserwowanych w czasie badań zajęć z zakresu edukacji językowej?

Tabela 3. Rozkład procentowy wybranych rodzajów aktywności ucznia na zajęciach edukacji językowej

<b>Aktywności uczniów</b>	<b>Procent</b>
uczestniczą w czynnościach organizacyjnych	8,1
uczestniczą w procesie sprawdzania wiedzy	49,1
słuchają nauczyciela, który mówi, czyta, prowadzi pogadankę	26,9
dyskutują i rozmawiają z nauczycielem i kolegami	2,1
są aktywni twórczo/badawczo	5,1
biorą udział w grach i zabawach dydaktycznych	0,1
czas trwania zajęć (w minutach)	2053

Na zajęciach z edukacji językowej nauczyciele średnio połowę czasu poświęcają na sprawdzanie wiedzy uczniów. Może się to odbywać poprzez odpytywanie lub wykonywanie serii sprawdzających ćwiczeń na kartach pracy. Ponad ¼ czasu zajęć zajmuje słuchanie nauczyciela, co zakłada bierną postawę uczniów. Jeżeli podczas pogadanki nauczyciel nawiązywał z uczniami rodzaj komunikacji, to zwykle zadawał im szereg

zamkniętych pytań o proste informacje, co wymagało od uczniów odpowiedzi jedno- lub dwuwyrazowych, zaprzeczenia lub potwierdzenia, ale i tak część nauczycieli domagała się od dzieci odpowiedzi tzw. pełnym zdaniem.

Natomiast czas przeznaczony na dyskusję i rozmowę z uczniami to zaledwie nieco ponad 2%. Spośród 78 obejranych lekcji elementy dyskusji pojawiły się tylko na 10. Dyskusja na typowych zajęciach z edukacji językowej zajmowała przeciętnie niespełną minutę.

Ci sami nauczyciele, których obserwowano podczas prowadzenia zajęć, wypełniając wcześniej kwestionariusz ankiety na temat sposobu ich pracy z dziećmi w większości deklarowali, że na dyskusję i rozmowy z dziećmi poświęcają codziennie czas podczas zajęć, natomiast rzadko stosują pogadankę czy wykład.

Również czas przeznaczony na aktywność o charakterze twórczym na zajęciach językowych był znikomy. Dzieci były twórcze średnio przez 5,1% czasu zajęć. Oto kilka przykładów zadań, które ilustrują rodzaje sytuacji stworzonych przez nauczyciela, które skłaniały uczniów do twórczej aktywności: układanie przysłów o przyjaźni, pisanie wierszy, projektowanie i wykonywanie plakatów zachęcających do zwiedzania Warszawy, przewidywanie i malowanie wyglądu Polski za 50 lat, projektowanie okładki książki, prezentacja scenek dramatycznych ilustrujących to, co dzieci chciałyby wyczarować dla siebie i innych, gdyby miały taką możliwość.

Natomiast podczas obserwowanych lekcji praktycznie nie wystąpiły gry i zabawy dydaktyczne. Z deklaracji nauczycieli wynika odmienny obraz praktyki, podkreślają bowiem, że zabawy dydaktyczne stosują kilka razy w tygodniu.

Na obserwowanych zajęciach z edukacji językowej dzieci wykonywały też charakterystyczne zadania związane z tym obszarem edukacji. Tabela 4. prezentuje te wyniki.

Tabela 4. Procent obserwowanych zajęć, na których wystąpiły wymienione typy aktywności uczniów

<b>Podczas zajęć dzieci:</b>	<b>Procent</b>
ćwiczyły umiejętność wypowiedzania się	89,1
słuchały czytającego nauczyciela	37,0
czytały i opracowywały teksty literackie	39,1
czytały i opracowywały teksty informacyjne	30,4
przepisywały tekst	19,6
redagowały wypowiedzi pisemne	37,0

ćwiczyły umiejętności gramatyczne	50,0
ćwiczyły umiejętności ortograficzne	56,5
Liczba obserwowanych zajęć	46

Najczęściej dzieci ćwiczyły umiejętność wypowiadania się, ale analiza interakcji nauczyciel – uczeń na obserwowanych lekcjach wskazuje, że swoboda wypowiedzi dzieci była bardzo ograniczona (Dąbrowski 2009). Oto jeden z przykładów wypowiedzi nauczyciela:

*No to teraz spróbujmy ustalić kolejność (zdarzeń w bajce).*

*Pamiętajcie, że każde stwierdzenie ma być równoważnikiem zdania.*

*Nie, tam nie było uprzejmego smoka.*

*Napiszmy coś o tym smoku, jak to napiszemy?*

*Nie, ale jak ten smok? Równoważnik!*

*Zły smok, co robił?*

*Świetnie, ale może krótko.*

*Piszemy najpierw na tablicy.*

*No, a teraz co z tym królem?*

*Nie, ale co było wcześniej?*

*Dobrze, ale kto?*

*Nie, to nie było to.*

*Czyli jak to napiszemy?*

*Świetnie myślisz, tylko nie ogłoszenia a obietnicę.*

*I jak to zrobił?*

*Możemy krótko zapisać.*

*I co się stało później?*

Na połowie obserwowanych zajęć dzieci wykonywały ćwiczenia ortograficzne i gramatyczne, ale niepowiązane z pracami pisemnymi, redagowanie tekstów pojawiło się bowiem na 37% zajęć i też odbywało się w sposób sformalizowany.

*Takie zadanie otrzymacie. Powieszę słownictwo, które przyda nam się do napisania opowiadania.*

*A każde opowiadanie musi mieć jaką budowę?*

(uczniowie odpowiadają: wstęp, rozwinięcie, zakończenie)

*Czyli opowiadanie ma budowę jaką? Budowa trój... trójczłonowa.*

*I tak naprawdę w każdej pisemnej naszej pracy, którą piszemy na dany temat musi być zachowana taka budowa.*

*Teraz będziecie pisali legendę. O czym trzeba pamiętać przy pisaniu?*

*Tak, o wielkiej literze i przecinkach.*

*Ważne jest, aby był wstęp, rozwinięcie, podsumowanie.*

*Na kartce, długopisem, każdy napisze zdanie z trudnym wyrazem.*

*Tu są na tablicy.*

*Ile będzie zdań, jeśli są trzy wyrazy? Odpowiedz całym zdaniem.*

*Od jakiej litery zaczniesz? Całym zdaniem.*

*Co będzie na końcu zdania? Całym zdaniem.*

*Najpiękniejsze zdanie będziecie rysować. Ja wam powiem, które zdanie.*

*Do każdego podejść i powiem, do którego zdania ma zrobić rysunek.*

*Komu pokazałam zdanie – rysuje. Można kolorować.*

Czytanie zajmowało mniej czasu na lekcjach niż wykonywanie ćwiczeń gramatycznych i ortograficznych – nieco ponad 30%. Dzieci częściej czytały teksty literackie niż informacyjne.

Obserwacje zajęć z edukacji językowej pozwoliły też zebrać materiał dotyczący aktywności nauczyciela. Był on osobą dominującą podczas lekcji.

Tabela 5. Częstość występowania wybranych typów wypowiedzi i zachowań nauczyciela podczas zajęć językowych (średnio, co ile minut pojawiała się na zajęciach dana wypowiedź lub zachowanie)

<b>Aktywności nauczyciela</b>	<b>Częstość występowania</b>
wydaje polecenia	2,3
zadaje pytania sprawdzające wiedzę	3,2
zadaje pytania otwarte, o wyjaśnienie, uzasadnienie	17,3
podpowiada, odpowiada za ucznia	8,2
ukierunkowuje pracę dzieci	146,6
akceptuje propozycje i pomysły uczniów	28,5
ignoruje pomysły uczniów	64,2
czas trwania zajęć (w minutach)	2053

Podczas obserwowanych zajęć nauczyciele najczęściej (średnio co 3 minuty) wydawali polecenia oraz zadawali pytania sprawdzające wiedzę. Często, bo co 8 minut, podpowiadali lub wręcz odpowiadali za uczniów. Znacznie rzadziej zadawali pytania otwarte lub prosili o wyjaśnienia. Akceptacja pomysłów uczniowskich pojawiała się średnio raz na nieco ponad 28 minut. Niezwykle rzadko natomiast nauczyciele podejmowali działania, które wspomagałyby uczniów podczas rozwiązywania problemów lub ukierunkowywałyby ich dalszą pracę, a więc sprzyjałyby świadomemu uczestnictwu uczniów w procesie edukacyjnym i stopniowemu przejmowaniu odpowiedzialności za własne uczenie się.

Na zakończenie analizy praktyki edukacyjnej, którą można było zaobserwować w badanych szkołach, warto zatrzymać się nad problemem form organizacyjnych pracy z dziećmi, a dokładniej nad tym, jaki udział w praktyce na poziomie edukacji początkowej ma praca w grupach i mniejszych zespołach. Przypomnę, że w poglądach nauczycieli ujawnił się dość silny sceptycyzm w zakresie efektywności tych form edukacji.

Tabela 6. Rozkład procentowy różnych form pracy uczniów na obserwowanych zajęciach z edukacji językowej

<b>Formy pracy uczniów</b>	<b>Procent</b>
praca indywidualna	27,1
praca w parach	0,2
praca w grupach	8,2
praca całą klasą	64,5
czas trwania zajęć (w minutach)	2053

Najwięcej czasu na zajęciach zajmuje praca całą klasą, a potem praca indywidualna uczniów.

Znamiona pracy grupowej zaobserwowano na nieco ponad 8% zajęć językowych, praca w parach zaś obecna była śladowo.

Przedstawiony obraz nauczycielskich opinii na temat procesu kształcenia, w tym celów i metod edukacji językowej oraz doświadczeń praktycznych w klasach początkowych, został stworzony na podstawie badań przeprowadzonych na losowej próbie nauczycieli z całej Polski oraz obserwacji lekcji w wybranej grupie 20 szkół z dużego miasta. Jest to materiał, który pozwala na formułowanie wniosków, aczkolwiek obserwacje lekcji były dokonane na mniejszej próbie klas i w wybranym środowisku, niż w badaniu podstawowym monitorującym poziom umiejętności językowych i matematycznych 9-latków. Z drugiej strony

warto podkreślić, że wszyscy nauczyciele, u których obserwowano i rejestrowano interakcje nauczyciel-uczeń na zajęciach szkolnych, mieli wyższe wykształcenie i uczestniczyli w dodatkowych formach uzupełnienia kwalifikacji zawodowych. Należeli więc do grupy, która pod względem formalnym jest bardzo dobrze wykształcona i przygotowana do zawodu.

Obraz ich opinii i poglądów na temat sposobów rozwijania języka dziecka oraz analiza doświadczeń praktycznych wskazuje, że w większości mamy do czynienia z bardzo sformalizowanym, instruktażowym i prowokującym pasywną postawę dzieci modelem kształcenia. Nauczyciele są przekonani, że język dziecka będzie się rozwijał wtedy, gdy oni będą ściśle kontrolować uczniów, aby nie popełniali błędów, a także gdy uczeń zostanie wyposażony w solidną porcję wiedzy o języku zdobywaną poprzez ćwiczenia gramatyczne i ortograficzne organizowane poza kontekstem użycia języka w procesie komunikacji.

J. Bałachowicz (2009) określa ten model pracy nauczyciela mianem zamkniętego, a cechuje go skupienie na przekazie treści, dokładnym określeniu celów kształcenia, ścisłym uporządkowaniu aktywności dzieci poprzez wyznaczanie im szeregu zadań, frontalne nauczanie oraz utrzymywanie dystansu w interakcjach nauczyciel-uczeń.

D. Klus-Stańska (2000) nazwała taki model transmisyjnym, a typ edukacji – monologowym. B. Bernstein (1990) używa pojęcia „pedagogia widzialna” do opisu relacji edukacyjnej nauczyciela z uczniem, które można porównać z modelem transmisyjnym. Wyraźnie zaznaczona jest hierarchia władzy nad wiedzą, nauczyciel jest jej monopolistą, zadaniem ucznia jest przyswojenie, „skolekcjonowanie” wiadomości, ale nie zawsze oznacza to ich pełne zrozumienie.

Gdzie szukać przyczyn ciągłej obecności w nauczycielskim myśleniu i działaniu o edukacji językowej tylu stereotypów i schematów, które nie służą rozwojowi języka dziecka i konstruowaniu jego wiedzy o procesie komunikowania się i systemie językowym, i które są także sprzeczne z najnowszymi osiągnięciami psychologii, pedagogiki, psycholingwistyki czy socjologii edukacji?

Jest kilka czynników, które trzeba w tym miejscu przywołać. Pierwszym z nich i najważniejszym jest treść reform edukacji elementarnej, które miały miejsce w ostatnich latach. Czy zadania szkoły na tym szczeblu edukacji zostały w oficjalnych dokumentach (np. w Podstawie Programowej) tak określone, że preferują model edukacji interakcyjnej, promującej aktywność ucznia, tutoring rówieśniczy i współpracę w grupie, edukacji zachęcającej do twórczego działania w sferze języka?

Analiza Podstawy Programowej z 2008 roku dla pierwszego etapu edukacji nie pozostawia złudzeń. W tym oficjalnym dokumencie, który określa, jakie zadania stawia się szkole i co jest ważne, z punktu widzenia polityki edukacyjnej i oczekiwań społecznych dominuje właśnie behawiorystyczne, transmisyjne podejście do edukacji, które jest powieleniem wielu błędów, jakie popełniano wcześniej. W zakresie umiejętności językowych w nowej Podstawie Programowej dominuje, znane z przeszłości, sformalizowane podejście do rozwoju języka dziecka. Zwraca się uwagę na rozwój umiejętności czytania, wypowiadania się i pisania, ale pod ścisłą kontrolą nauczyciela i w postaci zadań, które ograniczają możliwości samodzielnego i twórczego działania dziecka. Dzieci mają więc uważnie słuchać wypowiedzi nauczyciela, czytać ze zrozumieniem głównie teksty literackie (zaznaczać wybrane fragmenty, określać czas i miejsce akcji, głównych bohaterów), recytować wiersze, pod kierunkiem nauczyciela mają korzystać z pakietów edukacyjnych, mogą tworzyć kilkudzaniowe wypowiedzi w formie opowiadania, opisu, zaproszenia, listu, ale mają pisać przede wszystkim czytelnie i estetycznie, poprawnie gramatycznie i ortograficznie, a nawet interpunkcyjnie, powinny też przepisywać teksty. Natomiast nie wspomina się nic o krytycznym analizowaniu tekstów, dyskusji, interpretacji, wymianie poglądów czy twórczym pisaniu. Najważniejsza jest poprawność wypowiedzi i znajomość różnych ich form. Znajomość oznacza umiejętność nazwania, rozpoznania, ale nie wiąże się z praktycznym opanowaniem, co wymaga używania języka mówionego i pisanego na co dzień i uczenia się za pośrednictwem języka, praktykując jego stosowanie w różnych sytuacjach. W Podstawie Programowej nie wspomina się nic o jakości wypowiedzi dzieci w sensie znaczeniowym, np. formułowaniu interesujących, oryginalnych, barwnych wypowiedzi, z ciekawymi pomysłami, wartką akcją, tworzonych z myślą o konkretnym odbiorcy, którym nie zawsze musi być nauczyciel. Dominuje strona formalna i poprawność (w sensie formalnym) wypowiedzi.

Dla porównania rówieśnik polskiego ucznia w szkole angielskiej w zakresie czytania oraz mówienia i słuchania ma między innymi:

- „w rozmowach na temat opowiadań i wierszy oraz literatury faktu pokazać, że zaczyna używać wnioskowania, dedukcji, wcześniejszego doświadczenia czytelniczego do znajdowania i oceniania sensu ukrytego poza dosłownym znaczeniem,
- przygotować zbiór pytań, umożliwiający wybranie i zastosowanie odpowiednich źródeł oraz książek pomocniczych z biblioteki klasowej i szkolnej,



- wykazać w rozmowie o przeczytanych utworach umiejętność prowadzenia dyskusji o upodobaniach, ustosunkowywać się do wyrażonych przez inne dzieci i dorosłego poglądów,
- wyczuwać moment właściwej reakcji, zyskiwać i podtrzymywać uwagę słuchaczy, a także stopniowo zdobywać umiejętność „grzecznego sprzeciwiania się i przedstawiania własnego punktu widzenia” (Sobocińska, Wojczakowska, 1994). Zaleca się też dzieciom angielskim czytanie tekstów informacyjnych, np. książek o pogodzie, dzikiej przyrodzie, obcych krajach, pożywieniu, transporcie, gwiazdach. Poza tym materiał lekturowy powinien obejmować etykiety, podpisy, dziecięce czasopisma, instrukcje, plany i mapy, wykresy i wydruki komputerowe, ale także teksty samych uczniów: opowiadania podyktowane nauczycielowi, albo ułożone we współpracy z innymi dziećmi. Dzieci mają też samodzielnie poszukiwać książek do czytania i uzasadniać dokonanie wyboru. Zastanawiać się, co czują bohaterowie, określać motywy ich postępowania, przewidywać, jaki może być koniec opowiadania.

Interesujące są również wskazówki programowe dotyczące umiejętności mówienia i słuchania. Podkreśla się, że warto wykorzystywać przykłady z całego National Curriculum, w szczególności z matematyki i przyrodoznawstwa (science), do posługiwania się przez dzieci językiem mówionym, zadawania pytań, pracy w grupach, tłumaczenia i prezentowania pomysłów, formułowania i rozumienia instrukcji.

Drugi czynnik, który trzeba uwzględnić, szukając wyjaśnień, to jakość kształcenia nauczycieli. Warto zastanowić się, czy w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat dokonała się znacząca zmiana w tym zakresie. Jaki model edukacji językowej jest prezentowany studentom podczas studiów nauczycielskich w różnych typach szkół wyższych czy formach kształcenia podyplomowego? Brakuje ogólnopolskich badań nauczycieli kształcących nauczycieli, a warto zainteresować się tą problematyką, jeżeli szukamy przyczyn złej kondycji wczesnej edukacji.

Trzeci czynnik, o którym warto wspomnieć, to jakość podręczników i materiałów przygotowanych przez wydawnictwa dla nauczycieli. Większość z nich promuje właśnie tradycyjny model kształcenia z dominującym nauczycielem sprawującym władzę nad dziećmi i treściami, które nie wymagają głębszej refleksji, są do przyswojenia i zapamiętania. Wiele schematycznych i nieciekawych pomysłów zawierają zbiory scenariuszy zajęć dla nauczycieli, które też w dużych ilościach są proponowane nauczycielom wraz z tzw. rozkładem materiału na cały rok.

To przeczy podstawowym zasadom indywidualizacji procesu kształcenia, modyfikowaniu go w zależności od potrzeb rozwojowych i zainteresowań uczniów danej klasy. Wszystko jest z góry zaplanowane i to w dość odległej perspektywie czasowej.

W tej sytuacji trudno się dziwić, że wśród nauczycieli jest wielu zwolenników modelu instrukcyjnego edukacji, bo właściwie tego się od nich oczekuje. Nie wiem tylko, na ile są oni świadomi podstaw teoretycznych swojego działania i w jakim stopniu ich sposób pracy z dziećmi jest efektem świadomego wyboru, a w jakim kwestią przypadku czy ulegania wzorom rozpowszechnianym w różnym materiałach metodycznych.

## **CZĘŚĆ II. DZIECI UŻYTKOWNIKAMI JĘZYKA W SZKOLE**

### **ROZDZIAŁ 4. ROZWÓJ UMIEJĘTNOŚCI PISANIA**

Pisanie, podobnie jak czytanie, stanowi wtórny w stosunku do mowy ustnej formę porozumiewania się. Mowa rozwija się w środowisku naturalnym dziecka – w rodzinie, wśród rodzeństwa i kolegów. Odbywa się to w sposób spontaniczny i często nieuświadomiany. Natomiast język pisany to „nowy język dziecka” (A. Brzezińska, 1987), który jest w sposób systematyczny rozwijany w sformalizowanym środowisku, jakim jest szkoła. Jednak dzieci myślą o pisaniu i eksperymentują z pisaniem znacznie wcześniej, bo już w wieku przedszkolnym. Różnią się znacznie typem i zakresem indywidualnych doświadczeń. Szczególną rolę odgrywają tutaj sytuacje, w których dziecko może obserwować proces pisania wykonywany przez konkretną osobę i w określonych okolicznościach (w konkretnym działaniu) oraz próbować samodzielnie naśladować czynność pisania. W ten sposób zdobywa pierwsze intuicje na temat wartości i celu pisania.

Opanowanie umiejętności pisania to jedno z bardziej ekscytujących osiągnięć rozwojowych dziecka. Stanowi ono bazę dla rozwoju wielu funkcji człowieka.

Gdy dziecko zaczyna opanowywać tę umiejętność, rozwój jego mowy ustnej jest już bardzo zaawansowany. Poziom umiejętności pisania 6-latka jest porównywalny z mówieniem 3-latka. Przez kilka lat te dwie umiejętności rozwijają się nierównomiernie. Dopiero około 10, 11 roku życia poziom rozwoju pisania zaczyna dorównywać rozwojowi umiejętności mówienia (S.Tann, 1991).

Czytanie i pisanie to umiejętności ściśle ze sobą powiązane. W tradycyjnej metodyce podkreśla się, że dzieci mogą uczyć się pisania tylko poprzez stosowanie się do ścisłych formalnych instrukcji prezentowanych przez nauczyciela. W myśl tej tradycji dzieci uczą się pisania po elementarnym opanowaniu umiejętności czytania, ponieważ w ten sposób z jednej strony lepiej poznają relacje grafem – fonem, a z drugiej oswajają się z cechami tekstu utrwalonego, zapisanego drukiem. Zgodnie z tym stanowiskiem wczesne ćwiczenia w pisaniu obejmują kreślenie znaków literopodobnych, samych liter i przepisywanie tekstów.

Jednak część teoretyków wczesnej edukacji poddaje w wątpliwość to stanowisko. A. Garton i C. Pratt (1989) kwestionują logikę opisanego wcześniej poglądu. Sądzą natomiast, że dzieci, jako aktywni uczący się,

przyswajają wiele informacji o pisaniu znacznie wcześniej niż rozpoczynają sformalizowaną naukę czytania.

Wspomniani autorzy wymieniają 4 argumenty, które przemawiają za trafnością ich stanowiska:

1. Dzieci, które spontanicznie kreślą znaki na kartce papieru aktywnie wkraczają w proces pisania.
2. Podejmowanie przez dzieci wysiłku zapisywania tego, co same powiedziały, pozwala poznawać w naturalny sposób relację między językiem pisanym a mówionym.
3. Dzieci, które samodzielnie kreślą kształty liter i połączenia między nimi, piszą wyrazy reprezentujące słowa, zaczynają samodzielnie odkrywać zasady pisania.
4. Kiedy dziecko czyta to, co napisało, zaczyna dostrzegać ścisły związek między pisaniem a czytaniem.

Zatem w początkowym etapie opanowywania umiejętności pisania różne elementy struktury języka są poddane próbom po to, aby w efekcie stworzyć pewną konstrukcję. Dobrze ilustruje to zjawisko eksperyment przeprowadzony przez A. Łurę (1978). Polecił on dzieciom w wieku przedszkolnym zapamiętać zdanie, które zostało wcześniej przeczytane. Następnie dzieci otrzymały kartkę papieru, długopis i proszono je o samodzielne zapisanie tego, co zapamiętały. Część dzieci protestowała, że nie potrafi wykonać tego zadania, a część podejmowała próbę zapisania. Na podstawie analizy uzyskanych wyników A. Łuria sformułował koncepcję etapów rozwoju pisania.

Pierwszy można nazwać etapem poprzedzającym właściwe pisanie, obejmuje on dzieci w wieku od 3 do 4 lat. Kreślą one różnego rodzaju znaki, linie, zygzaki, imitujące czynność pisania ludzi dorosłych. Typowe dla tego etapu jest to, że dzieci próbują pisać zanim powiedzą, co chcą zapisać. Nie ma związku między znakami kreślonymi przez dzieci a zapamiętanym wcześniej zdaniem. Często liczba znaków graficznych jest mocno zredukowana i uniemożliwia odwołanie się do tekstu.

Następny etap w rozwoju pisania charakteryzuje się tym, że znaki kreślone przez dziecko służą jako wskazówki ułatwiające zapamiętanie i odtworzenie zdania. Nie są one jeszcze zróżnicowane, ale ich miejsce na stronie ułatwia odtworzenie dyktowanego przez dorosłych zdania. W wieku 4-5 lat następuje różnicowanie znaków kreślonych przez dzieci, np. dłuższy wyraz w zdaniu to dłuższa czy szersza kreska, linia na kartce

papieru i odwrotnie. W ten sposób, zdaniem Łurii, pojawia się prosta reprezentacja graficzna rytmu zdania.

Z czasem w zróżnicowaniu kreślonych znaków znajdują odzwierciedlenie elementy treści zdania. Na przykład zdanie informujące o dużej liczbie przedmiotów dziecko ilustruje kreśląc wydłużony, pokrętny zygzak. Łuria podaje też przykład zdania, w którym była mowa o gęstym dymie wydobywającym się z komina. Dziecko próbowało zapisać tę informację kreśląc grubą i ciężką linię kredką w czarnym kolorze. Tak więc forma znaków ulega zróżnicowaniu pod względem koloru, kształtu itp.

Między 5 a 6 rokiem życia dziecka pojawia się rodzaj pisma z wykorzystaniem piktogramów. Aby zilustrować treść zdania dzieci kreślą znaki, ale też wykonują rysunki przedmiotów, o których mówi się w tekście. Zdarzają się jednak sytuacje sprawiające trudność. Łuria podaje przykład zdania informującego o tysiącu gwiazd na niebie. Jedno z badanych dzieci usiadło przy stoliku i przez godzinę rysowało gwiazdki. Inne dziecko stwierdziło, że narysuje tylko 2 gwiazdy i wtedy będzie pamiętać o dokładnej treści zdania. W tym momencie dziecko wkracza już w etap symbolicznego rozumienia umiejętności pisania. Łuria podkreśla, że przejście od etapu pisania z użyciem piktogramów do etapu symbolicznego – pisania liter alfabetu – powinno odbywać się stopniowo, ze zwróceniem uwagi na wstępne rozumienie przez dziecko relacji mówienie-pisanie. Jeżeli bowiem zbyt wcześnie wprowadza się naukę pisania liter przez dzieci, to brak zrozumienia istoty tej relacji czyni ten etap podobnym do fazy początkowej pisania, gdy dziecko kreśli zygzaki i linie, które nie mają żadnego związku z wypowiedzianym przez dorosłego zdaniem.

Badania dotyczące rozwoju umiejętności pisania są intensywniej prowadzone w Europie i na świecie dopiero od lat 80. XX wieku. M.M Clay (1975) podkreśla, że pisanie jest koniecznym komponentem w procesie opanowywania umiejętności czytania. Zaś C. Chomsky (1971) sugeruje zaś, że pisanie można wprowadzać wcześniej niż czytanie, wówczas dzieci będą próbować samodzielnie odczytywać własnoręcznie zapisane wyrazy. Jest to więc rodzaj samodzielnej nauki czytania za pośrednictwem pisania.

Clay podkreśla też, że w przypadku małych dzieci wyznaczanie norm wiekowych w zakresie rozwoju umiejętności pisania nie jest zasadne. Postęp w tym zakresie zależy bowiem bardziej od poznania aspektów procesu pisania i treningu tej umiejętności niż od poziomu rozwoju inteligencji. Autorka sugeruje, że każde dziecko może nabywać

umiejętność pisania w różnorodny, nieco odmienny sposób i we właściwym sobie, indywidualnym porządku. Nie ma w tym względzie ścisłych zasad i określonej kolejności etapów.

Istnieją też odmiennie stanowiska w tej kwestii sugerujące, że można wyodrębnić pewne stadia o charakterze uniwersalnym opisujące proces rozwoju pisania. Badania na ten temat prowadzili E.Ferreiro i A.Teberosky (1982) w grupie 800 dzieci argentyńskich i meksykańskich, w wieku od 3 do 7 lat, posługujących się językiem hiszpańskim.

Autorzy odwołując się do koncepcji rozwoju poznawczego dziecka J.Piageta, akcentują, że opanowywanie umiejętności pisania przez dzieci nie może odbywać się w sposób bierny poprzez realizowanie dokładnie sformułowanych instrukcji nauczyciela. Pisania można się uczyć aktywnie poprzez odkrywanie i tworzenie indywidualnej koncepcji umiejętności pisania.

W literaturze psychologicznej problematyka rozwoju mowy pisanej zajmuje pozycję marginalną w porównaniu z analizą np. rozwoju umiejętności czytania. Mowa pisana jako swoisty sposób posługiwania się językiem jest potraktowana dość pobieżnie i skrótowo. Toteż dopiero od niedawna mowa pisana w badaniach psychologicznych jest traktowana jako odrębny sposób realizacji języka i podkreśla się fakt, że różni się ona dość znacznie od mowy ustnej. W analizowaniu języka pisanego badacze odwołują się do trzech paradygmatów używanych dotąd w opisach mowy ustnej (por. E. Łuczyński, 1992, s.42):

- lingwistyczno-strukturalnego,
- psychologicznego,
- interakcyjnego.

Pierwszy z nich odwołuje się do tradycji ujmowania mowy pisanej jako zjawiska wyłącznie językowego. W tej perspektywie badawczej przedmiotem analizy są wybrane cechy strukturalne języka pisanego: liczba wyrazów, struktura syntaktyczna wypowiedzi, długość wypowiedzi, długość tekstu, rodzaj użytego słownictwa. Jednak określenie uwarunkowań używania w tekście wybranych elementów strukturalnych języka wymaga uwzględnienia czynników pozatekstowych. Zróżnicowanie w konstrukcji językowej tekstu wynika bowiem z odmienności celów, funkcji i społecznego kontekstu posługiwania się pisaniem. Toteż analiza tekstu uwzględniająca wyłącznie aspekt językowy daje jednostronny obraz rozwoju, nie uwzględnia bowiem istotnych czynników psychologicznych i społecznych, które znacząco wpływają na rozwój języka.

Drugi paradygmat badawczy koncentruje się więc przede wszystkim na wpływie aspektów psychologicznych na rozwój i rozumienie mowy pisanej. Pisanie jest traktowane jak akt ludzkiego zachowania i w odróżnieniu od posługiwania się mową ustną ma charakter meta-językowy. Konieczna jest bowiem w tym procesie świadoma analiza związku między znakami graficznymi a ich językowymi odpowiednikami (fonemami, słowami, wypowiedziami itd.). Przedmiotem badań w tej perspektywie empirycznej będzie relacja między rozwojem poznawczym dziecka a poziomem tekstów pisanych. Poszukuje się w tekście pisany przejawów rozwoju różnych typów myślenia. Poza tym analiza tekstu pisanego służy poznawaniu rozwoju wybranych cech osobowości dziecka. Dominującą cechą psychologicznej perspektywy badań mowy pisanej jest traktowanie języka jako środka komunikowania się, porozumiewania się z innymi. Tekst jest traktowany jako całość złożona z wielu elementów: słów, wypowiedzi, akapitów, części, które pełnią różne funkcje. Konstrukcja spójnego i komunikatywnego tekstu wymaga skoordynowania różnych składników tekstu zarówno pod względem gramatycznym, jak i funkcjonalnym, a to wymaga uwzględnienia elementów pozatekstowych, takich jak cel wypowiedzi, kontekst sytuacyjny czy odbiorca. Poszczególne elementy składowe tekstu powinny być powiązane związkami funkcjonalnymi, wówczas stają się przekazywaczem określonego znaczenia, treści tekstu.

Trzecia perspektywa badań ma charakter interakcyjny. Koncentruje się na rozumieniu mowy pisanej jako rodzaju interakcji między twórcą tekstu a jego potencjalnym odbiorcą. Mowa ustna i mowa pisana są traktowane wspólnie jako interakcyjne, gdyż jak podkreśla M.A.K. Halliday (1978) należy je rozumieć w kategoriach zjawiska socjologicznego, „semiotycznego spotkania”, gdzie następuje wymiana znaczeń, która współtworzy system społeczny. Tekst pisany może być komunikatywny tylko wtedy, gdy uda się osiągnąć pewien stopień zgodności między intencjami autora a oczekiwaniami odbiorcy tekstu. Zatem forma tekstu pisanego zależy od tego, kto go przygotowuje, w jakim celu, na jaki temat i dla kogo. Tekst pisany będzie zrozumiały dla czytelnika, gdy równolegle uwzględni się reguły społeczne i językowe podczas jego powstawania. Rozwijanie umiejętności pisania staje się więc jednym z ważnych sposobów socjalizacji. Szczególną rolę w rozwoju dziecka odgrywa posługiwanie się mową pisaną. Im więcej różnorodnych doświadczeń w tym zakresie, tym większy wpływ na rozwój dziecka zarówno w sferze poznawczej, jak i społeczno-emocjonalnej. Mowa pisana jest znacznie silniej związana z myśleniem niż mowa ustna, bo właśnie posługiwanie się mową pisaną staje się ważnym narzędziem uświadamiania sobie myśli, porządkowania ich i kontrolowania.

W procesie pisania ma miejsce świadome użytkowanie słów. Można sformułować przypuszczenie, że różne formy wypowiedzi pisemnej to jednocześnie odmienne sposoby myślenia. Opowiadanie wymaga innego sposobu uporządkowania myśli niż tekst o charakterze instrukcyjnym. Analiza psychologiczna tekstów pisanych przez dzieci pozwala zidentyfikować poziom rozwoju poznawczego dziecka, w tekstach pisanych ujawniają się też etapy tego rozwoju.

Tworzenie tekstu pisanego przez dzieci to także proces interakcyjny, w trakcie którego powstaje wspólny system znaczeń dla piszącego i potencjalnego czytelnika. Pisanie staje się swoistym aktem komunikowania się, który jest uwarunkowany kontekstem społeczno-kulturowym.

Zdaniem L. Wygotskiego pisanie wymaga uwzględnienia przez dziecko cudzego punktu widzenia oraz innego sposobu myślenia. Mowa pisana jest ważnym narzędziem uświadamiania sobie własnych myśli oraz podejmowanych działań. Dzięki opanowaniu mowy pisanej myśli ulegają wyodrębnieniu i uporządkowaniu, dziecko może je kontrolować i w dowolny sposób wykorzystywać. Mowa pisana zmusza dziecko do większego wysiłku umysłowego, do „lepszego uświadomienia sobie samego procesu mówienia” (L. Wygotski, 1989, s.235). Posługując się mową ustną, dziecko poznaje wiele słów, ale nie jest w stanie zaprezentować ich w strukturach świadomości. Natomiast nauka pisania powoduje, że dziecko świadomie zaczyna posługiwać się słowami i wykorzystywać relacje między nimi.

W kolejnych rozdziałach książki zaprezentuję na podstawie wyników badań monitorujących umiejętności językowe trzecioklasistów przeprowadzonych w 2006 i 2008 roku poziom opanowania pisania dłuższych i krótszych form wypowiedzi, koncentrując się na opowiadaniach, listach o treści perswazyjno-argumentacyjnej, pytaniach zadawanych do tekstu oraz wyjaśnieniach, uzasadnieniach pisanych przez dzieci (M. Żytko, 2007, 2009). Wybrałam właśnie taki materiał, ponieważ jest to ważny obszar aktywności językowej dzieci, który wiąże się z dużymi korzyściami rozwojowymi, a często brakuje w szkole czasu na to, aby dzieci mogły ćwiczyć takie umiejętności. Spróbuję więc pokazać, co dzieci opanowały, jakie umiejętności w zakresie pisania są dobrze rozwinięte, a co wymaga wsparcia ze strony nauczyciela. Wyniki badań pozwalają wskazać również obszary zaniedbane, niedoceniane przez nauczycieli, a możliwości dzieci, jakie ujawniły się podczas rozwiązywania zadań testowych, ukazują tkwiący w nich potencjał, którego szkoła nie wykorzystuje. Prezentacja wyników badań z wybranych przeze mnie obszarów umiejętności językowych posłuży do sformułowania wniosków metodycznych, które chciałabym potraktować jako



inspirujące nauczycieli do wprowadzania istotnych zmian w praktyce edukacyjnej w klasach I-III szkoły podstawowej.

## **ROZDZIAŁ 5. DZIECI PISZĄ OPOWIADANIA**

Tworzenie przez dzieci opowiadań, które wiążą się z ich doświadczeniami, przeżyciami, marzeniami, wyobrażeniami to potrzeba i umiejętność, która pojawia się wcześnie w ich rozwoju. Przedszkolaki bardzo chętnie tworzą narracje i pragną się nimi dzielić z rówieśnikami i dorosłymi. W momencie rozpoczęcia przez dzieci nauki w szkole proces rozwoju umiejętności narracyjnych mógłby być kontynuowany, ale nie zawsze tak się dzieje, ponieważ narzucenie w procesie komunikowania się nauczyciela z uczniami określonych ram formalnych i opisywany w poprzednich rozdziałach kult poprawności prowadzi niejednokrotnie do zahamowania naturalnej spontaniczności dzieci w wypowiedaniu się.

W szkole pojawia się też nowa jakość: tworzenie opowiadań z wykorzystaniem pisania. Jest to wyzwanie dla dzieci, ale jednocześnie wielka szansa na rozwój języka, myślenia i wzbogacanie wiedzy o języku. P. Ricoeur (1985) podkreśla, że narracja to pewien wyjątkowy i uprzywilejowany sposób myślenia, który nadaje porządek naszemu doświadczeniu. Dziecięce teksty narracyjne analizowane w aspekcie znaczeniowym (treściowym) dostarczają interesujących informacji na temat sposobu interpretowania świata i własnych doświadczeń. W ten sposób poznajemy zakres różnych znaczeń przypisywanych przez nie światu, a uwarunkowanych indywidualnymi doświadczeniami społecznymi i kulturowymi. Te opowieści powstają w określonym kontekście kulturowym i są współtworzone w dialogu z innymi. Stanowią ważny element kontroli poznawczej.

Jaki więc jest poziom umiejętności tworzenia tekstów narracyjnych wśród dzieci 9-letnich kończących I etap edukacji? Czy wykorzystuje się w procesie edukacji możliwości rozwojowe tkwiące w twórczości pisarskiej dzieci?

Spróbuję odpowiedzieć na to pytanie, wykorzystując wyniki ogólnopolskich badań 9-latków realizowane w 2006 i 2008 roku. Objęto nimi grupę 2500 dzieci ze 137 klas III z wylosowanych szkół z całej Polski w 2006 roku, oraz prawie 5000 uczniów z 262 szkół w 2008 roku.

### **5.1. Opowiadanie inspirowane rysunkiem**

Jednym z zadań, które wykorzystano w testach w 2006 było konstruowanie dłuższej wypowiedzi pisemnej w formie opowiadania. Inspiracją do stworzenia tekstu stanowił rysunek o treści fantastycznej,

który miał stanowić punkt wyjścia do tworzenia tekstu. Polecenie sformułowano następująco:

*Przyjrzyj się uważnie rysunkowi. Napisz o tym własne opowiadanie. Zrób to tak, aby zainteresować innych. Nadaj tytuł swojemu opowiadaniu.*



Za pomocą tego zadania można opisać umiejętność samodzielnego konstruowania przez dziecko tekstu narracyjnego. Analizowano jakość wypowiedzi pisemnej w warstwie znaczeniowej (semantycznej) oraz w warstwie formalnej: struktura składniowa i poprawność gramatyczna oraz ortograficzna tekstu.

### **Jakość tekstu narracyjnego**

Jednym z pierwszych elementów, który był uwzględniany w opisie jakości tekstu narracyjnego był tytuł opowiadania. Dzieci miały samodzielnie nadać tytuł swojemu opowiadaniu, co dodatkowo pozwalało się zorientować w ich sposobie podejścia do takiego zadania. Tworzenie tytułu do tekstu mogło odbywać się przed jego napisaniem lub po wykonaniu tej czynności. Wymagało to określenia głównego, zdaniem autora, tematu pisanego opowiadania. Wiązało się więc z koniecznością dokonania pewnego uogólnienia, syntezy, zastanowieniem się przez chwilę, o czym będę pisać w opowiadaniu lub o czym jest napisany tekst, inaczej – ogarnięcia całości i nazwania głównego zagadnienia.

## Rodzaj tytułu nadanego narracji

Kategoria ta mogła przybierać cztery wartości: brak tytułu, tytuł nieadekwatny do treści, tytuł konkretny (nie dotyczy zazwyczaj treści całego opowiadania, ale jakiegoś ważnego, zdaniem dziecka, fragmentu wydarzeń lub postaci, np. *Kocia królowna i jej miłość*, *Zwariowany świat kotów*, *O kocim królestwie*, *Zadumany kof*), tytuł ogólny (dziecko nadaje ogólny tytuł opowiadaniu, nazywając główny temat lub najważniejsze wydarzenie, np. *Dziwny świat*, *Dziwna kraina*).

W badanej grupie 9-latków większość dzieci nadała tytuł opowiadaniu: 38,6% – tytuł konkretny, a 45,5% dzieci nadało tytuł ogólny. Brakowało tytułu w 6,5% opowiadań, a w 9,5% tytuł nie był adekwatny do treści.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że nadawanie samodzielnie przez dzieci tytułu opowiadaniom jest jednym z ważniejszych ćwiczeń językowych, które sprzyjają wzmocnieniu u dzieci świadomości istoty takiej formy wypowiedzi jak opowiadanie, pozwalają uwierzyć we własne możliwości. W praktyce edukacyjnej częściej nauczyciel proponuje dzieciom, że napiszą opowiadanie na określony temat. Nie zawsze jednak sformułowanie tematu przez nauczyciela skłania uczniów do tworzenia tekstu, który będzie spełniał kryteria charakterystyczne dla narracji: wartka akcja, ciekawe, zaskakujące wydarzenia, interesujące postaci, barwny język, obecność dialogów. Inaczej bowiem będzie skonstruowany tekst, który ma powstać na temat: *Wiosna w ogrodzie* czy *Wycieczka do Krakowa*, *Spacer w parku*, a odmienne możliwości pisarskie stwarzają takie tytuły jak: *Dziwny sen Toli*, *Smutna przygoda psa-ratownika*, *Niesamowite opowieści ojca Krzysia*, *Złodzieje pomysłów*, *Historia pewnego liścia*. W tym pierwszym przypadku powstaną z pewnością teksty „typu szkolnego”, pisane dla nauczyciela, które na dodatek mogą mieć niewiele wspólnego z opowiadaniem, a bardziej z opisem czy sprawozdaniem. W przypadku drugiego zestawu tytułów pojawia się szansa na interesujące, twórcze opowieści, które powinny zainteresować czytelnika. Warto od czasu do czasu zdać się też na pomysłowość dzieci i dać im szansę do samodzielnego tworzenia propozycji tytułów do tekstów narracyjnych. Mogą one zgłaszać propozycje kilku tytułów opowiadań, które będzie pisać cała klasa, a uczniowie dokonają odpowiedniego dla siebie wyboru. Analiza napisanych tytułów opowiadań może służyć ocenie prac dzieci pod kątem adekwatności czy odpowiedniości między treścią a nadanym tytułem. Dzieci mogą też wspólnie wymyślać tytuły do napisanych wcześniej opowiadań lub przekształcać tytuły nadane tekstom przez rówieśników. Taki rodzaj

doświadczeń niewątpliwie sprzyja dokonywaniu syntezy i doprecyzowaniu planów związanych z powstawaniem tekstu.

### **Linia narracji i pole narracji**

Opowiadanie pisane przez dziecko stanowi rodzaj werbalnej reprezentacji rzeczywistości, która podlega ciągłym zmianom i przekształceniom. Cechą charakterystyczną tej reprezentacji jest fakt, że zdarzenia rozgrywają się w określonym czasie i miejscu w przestrzeni. W tekście narracyjnym zostaje zakodowany za pomocą środków językowych określony sposób interpretacji i rozumienia świata przez dziecko. B. Bokus (1991, 2001) podkreśla, że tekst znajduje swój wyraz, realizuje się w wypowiedzianych lub pisanych zdaniach, które umożliwiają przekaz informacji w sytuacji społecznej.

W strukturze tekstów narracyjnych konstruowanych przez dzieci wyróżniono dwa wymiary: linię narracji i pole narracji. Narrator ukazuje poprzez **linię narracji** uporządkowany w czasie i mający określony porządek przyczynowo-skutkowy łańcuch zdarzeń. Natomiast **pole narracji** pojawia się wtedy, gdy dla określenia stanu rzeczywistości w czasie narrator wprowadza do tekstu dodatkowe (dwie lub więcej) sytuacje odniesienia. Stwarzają one wtedy możliwość odzwierciedlenia tego, co w danym czasie odbywało się w przestrzeni kontrolowanej przez narratora. Ta przestrzeń może być bezpośrednio dostępna lub tylko wyobrażona. Pole narracji to stan rzeczywistości odniesienia w czasie ujmowany przez narratora z perspektywy różnych podmiotów obecnych w przestrzeni tekstu narracyjnego.

Jakość linii narracji określają następujące kategorie zastosowane w analizie tekstów dzieci:

- brak linii narracji – dziecko nazywa, wylicza, wymienia elementy, osoby widoczne na obrazku,
- zaburzona linia narracji: dziecko wylicza, wymienia elementy, osoby widoczne na obrazku łącząc niektóre zdania pod względem semantycznym
- częściowo spójna linia narracji (niepełna spójność logiczna i syntaktyczna) – zdarzają się zdania izolowane, nie związane z fabułą, dziecko opisuje poszczególne oderwane od siebie fragmenty, wypowiedź jest statyczna, odbiorca musi się czasami domyślać przebiegu akcji,
- spójna linia narracji – dyscyplina logiczna i syntaktyczna, ciąg zdarzeń z zachowaniem następstwa czasowego, sytuacje

odniesienia ukazane w aspekcie zależności przyczynowo-skutkowych lub/i teleologicznych.

Pole narracji opisują takie wskaźniki:

- brak pola narracji, brak dodatkowych sytuacji odniesienia, w których inne postacie są obecne w przestrzeni tekstu narracyjnego,
- ubogie pole narracji pojawia się jedna dodatkowa sytuacja odniesienia w danym czasie w przestrzeni tekstu,
- rozwinięte pole narracji dwie lub więcej dodatkowych sytuacji odniesienia i perspektyw innych podmiotów w przestrzeni narracyjnej.

Tabela 7. Linia i pole narracji – rozkład procentowy wskaźników

<b>Linia narracji</b>	<b>% rozwiązań</b>
brak linii narracji	14,0
zaburzona linia narracji	18,3
częściowo spójna linia narracji	41,3
spójna linia narracji	26,4
<b>Pole narracji</b>	
brak pola narracji	22,8
ubogie pole narracji	41,8
rozwinięte pole narracji	35,4

Ponad 40% badanych dzieci potrafi skonstruować opowiadanie z częściowo spójną linią narracji. Jest to więc tekst, w którym zachowana jest w dużym stopniu chronologia wydarzeń, wskazuje się także na niektóre związki przyczynowo-skutkowe, ale występują też niespójności logiczne i syntaktyczne. Do tekstów zawierających w pełni spójną linię narracji można zaliczyć 26,4% tekstów napisanych przez dzieci. Z tego wynika, że ponad 30% badanych 9-latków nie potrafi napisać opowiadania z zachowaniem określonych relacji między zdarzeniami, o logicznej i uporządkowanej semantycznie i składniowo strukturze.

Pole narracji to element w strukturze tekstu opowiadania, który wiąże się z aspektem twórczym pisania, wymaga bowiem wprowadzenia nowych sytuacji odniesienia w danym czasie w przestrzeni. Rozwinięte pole narracji pojawiło się w 35,4% opowiadań napisanych przez dzieci. W 41,8% tekstów pole narracji było ubogie.

Uzyskane wyniki wskazują, że poziom umiejętności dzieci w zakresie podstawowej kategorii opowiadania, czyli linii narracji, nie jest zadawalający. Tylko ¼ trzecioklasistów stworzyła tekst ze spójną linią narracji, a więc przebieg zdarzeń miał określony porządek czasowy i przyczynowo-skutkowy.

Przyjrzyjmy się więc efektom pracy dzieci, bo dostarczają one ciekawego materiału do analizy.

Zamieszczone poniżej teksty napisane przez badane dzieci ilustrują zjawisko braku linii narracji – autorzy opisują co widzą na obrazku, wymieniają poszczególne elementy, ale nie konstruują opowiadania o wydarzeniach.

a)

Tytuł: Nu o tym obrazku widak kota ktorego  
stoi na domu e spik Woty katoya i kserzy  
ktury usmiecha se olo dziele

b) Tytuł: *kot na gurze kot fruwa kot gra, kot krórem kot na morzu kot przysypia. kot przy oknie, sipiewa kot z pazurami kot na statku. kot przy niebie*

W przykładzie a) i b) dzieci próbują wymienić elementy widoczne na obrazku ze wskazaniem czynności lub usytuowania ich w przestrzeni. W przykładzie a) wystąpiło jedno zdanie wielokrotnie złożone, w przykładzie b) dziecko wypisało tylko pojedyncze wyrazy lub zwroty opisujące kota.

c)

Tytuł: Bajkowy obrazek  
Ksierzyc nosi okulary, kotek lata po  
niebie Wszyscy się usmiechają i są  
zadowoleni Jeden kotek siedzi na  
dachu i gra na gitarze Wszystkie katy  
katki ś sipia

Przykład c) to próba skonstruowania kilkuzdaniowej wypowiedzi, ale też bez linii narracji. Dziecko potrafi przedstawić swoje myśli

w wypowiedzeniach o poprawnej konstrukcji składniowej, ale o charakterze statycznym, opisowym a nie narracyjnym.

Przykład d) to kolejny opis, który ma formę potoku składniowego, a więc jest to jedno bardzo długie zdanie, które zawiera charakterystyczny łącznik w postaci partykuły *nawet* występującej tutaj w funkcji swoistego odautorskiego komentarza.

d)

Tytuł: ..... "Dziurne Byki" .....

Wielce na tym obrazku kot idzie po domach nawet  
na ~~na~~ kapeluszu jest w statek i gwiazdy nawet  
kieszyc nosi okulary kotek nawet lata na skrzydła  
nawet jego przyjaciel jest królem zoda i światem  
kot gra na gitarze nawet na kompie jest  
regamek & przy którym siecki kotek ten co gra i  
tak zakończyłam strofa noona bajki!

Tych kilka przykładów tekstów bez linii narracji było ich 14% w całej populacji badanych 9-latków, sygnalizuje problem traktowania przez dzieci rysunku jako materiału do odpowiedzi na pytanie: *Co widać na tym obrazku?* Może być to spowodowane specyfiką takiego zadania, ale również szkolnymi doświadczeniami, gdy nauczyciel formułuje polecenie: *Opowiedz, co widzisz na obrazku. Opisz, co można zobaczyć na obrazku.* Zachęcenie dzieci do opowiadania wymaga odmiennego polecenia, np. *Opowiedz o tym, co tutaj się wydarzyło?* Poza tym ważny jest też dobór rysunku, który ma być inspiracją do opowiadania. Musi być dynamiczny, pobudzający wyobraźnię, zachęcający do opowiadania o wydarzeniach a nie tylko opisywania poszczególnych elementów. Warto też zwrócić uwagę na fakt, że rysunki pokazywane dzieciom podczas szkolnych zajęć są w większości realistyczne. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby obok realistycznych obrazków wprowadzać fantastyczne, tym bardziej, że często intensywniej pobudzają one dziecięcą wyobraźnię i zachęcają do twórczych narracji. Poza tym warto również wykorzystywać jako materiał inspirujący tworzenie opowiadań rysunki wykonane samodzielnie przez dzieci. Mogą one tworzyć pewien cykl czy ciąg zdarzeń, o których dzieci będą opowiadać, a ich motywacja do wykonania tego zadania będzie silniejsza, niż w przypadku obrazków

czy ilustracji przyniesionych przez nauczyciela, bo będą pracować na materiale samodzielnie przez siebie stworzonym.

Kolejne przykłady tekstów zawierają zarys linii narracji, ale ich treść nie jest związana z rysunkiem, który stanowił inspirację do tworzenia opowiadania.

e)

Tytuł: „Czarnodzińska Nox”

Pewnego dnia w królestwie czarów Krasnoludki i inne ludziki były trochę smutne, bo zwykłe. Jeden krasnoludek kupił płatki i mleko zamiast chleba. Drugi kupił radio zamiast gitary i tak ciągle się to rozwijało przez cały dzień i całą noc, ale na drugi dzień było wszystko już normalnie.  
Koniec!

f)

Tytuł: Bolek i lelek.

Bolek i lelek są gangsterami.  
Żeby złapać bandytkę trzeba uszytkować się.  
W bolku jest nawet gry na komputer.

Na osobną uwagę zasługuje tekst z kolejnego przykładu, który ma formę narracji wierszowanej. Autor bardzo umiejętnie i ciekawie nawiązał do wiersza J. Tuwima *Cuda i dziwy*.

Dostrzegamy w nim zarys linii narracji.

g) *Nocne igraszki*

*Ciemną nocą na balkonie, siedzi król w złotej koronie. Trzyma jabłko w lewej ręce, ale w prawej berta nie ma. Aż tu nagle widać kota, który statkiem jest w obłokach. Kot na dachu gra na gitarze, ale księżyc go nie słucha. Kot na skrzydłach leci w*



*niebo, ale nie wiadomo po co. Wszystko się pięknie dzieje i toczy, lecz od tąd częściej przymykam oczy!*

Ten przykład tekstu stworzonego przez dziecko stanowi inspirację do ciekawych pomysłów metodycznych, które można wykorzystać w szkolnej praktyce, w szczególności, gdy nauczyciel rozmawia z dziećmi o poezji. Charakterystyczna konwencja formalna dla wybranego do wspólnej analizy wiersza, powtarzające się sekwencje słów, rymów – to wszystko może stać się świetnym pretekstem do tworzenia przez dzieci samodzielnie tekstów wierszowanych, które będą wykorzystywać określoną strukturę utworu poetyckiego. Przypomnę dwie zwrotki z wiersza Tuwima *Cuda i dziwy*:

Spadł kiedyś w lipcu  
Śnieżek niebieski,  
Szczekały ptaszki,  
Ćwierkały pieski.  
Gniazdka na kwiatkach  
Wiły motylki,  
Trwało to wszystko  
Może dwie chwilki.

W zaprezentowanym przykładzie tekstu dziecko wykorzystało charakterystyczny układ rymów dla tego wiersza (drugi i czwarty wers się rymuje) i twórczo wykorzystało treść rysunku do stworzenia własnego wiersza. Warto częściej korzystać z takich pomysłów, jest to bowiem bardzo dobry sposób rozwijania języka dziecka.

Kolejne przykłady tekstów narracyjnych napisanych przez dzieci miały częściowo lub w pełni spójną linię narracji. Autorzy potrafili opowiedzieć o ciekawych wydarzeniach zachowując chronologię i związki przyczynowo-skutkowe w prezentacji akcji.

#### **h) *Koty nocą***

*Jakie są koty? Koty nocą są różne. Niektóre koty w nocy kiedy wszyscy śpią latają między gwiazdami, leżą na dachach i wpatrują się w księżyc, a jeszcze inne siedzą na dachach i grają na gitarze. Kotki chcą być księżniczkami i wkładają na siebie piękne, rozłożyste suknie i błyszczące klejnoty. Takie właśnie są koty. Pewnego razu domowemu kotu*

*przydarzyła się pewna historia o godzinie 12.00 w nocy wyszedł na nocny spacer i zobaczył dziwne koty! Co one wyprawiają? Czy to sen? No nie koty nie mają skrzydeł a kotki nie mają klejnotów. A kto widział kota z gitarą. Co to za koty?*

i) **„Zakocimy cały świat”**

*Kiedys dawno temu urodził się wielki kot o imieniu „KOTECZEK”. Był ładny wręcz piękny. Gdy urodził swoje młode, wszystkie miały na imię tak samo. I te koty urodziły koty a te koty też urodziły koty itd. W końcu w roku 3456 koty były na całym świecie. Były koty anioły, koty dachowe, grajki, a nawet koty księża.*

*C cały świat składał się z kotów.*

*Aż wreszcie mama wszystkich kotów powiedziała:*

*„Zakocimy cały świat”*

Przedstawione powyżej dwa przykłady tekstów zawierają częściowo spójną linię narracji, zdarzają się bowiem niespójności i nie zawsze znamy dokładnie przyczyny kolejnych zdarzeń. Ale są bardzo ciekawe i oryginalne; świadczą o dużych możliwościach 9-latków w tym zakresie. Warto zwrócić uwagę na konstrukcję tekstu *Koty nocą*. Zaczyna się on pytaniem, na które autor udziela odpowiedzi, ale jednocześnie kończy kolejnym pytaniem podważającym sensowność wcześniejszego, fantastycznego opisu. To przemyślana struktura konfrontująca świat fikcji z rzeczywistością. Podobnie tekst *Zakocimy cały świat* zawiera oryginalny pomysł autora (światowa inwazja kotów) i wyróżnia się tematyką wśród analizowanych tekstów.

Kolejne przykłady tekstów zawierają już w pełni spójną linię narracji.

j) **Kłątwa złego czarodzieja**

*Pewnej nocy w krainie kociej łapy zdarzyła się bardzo dziwna sprawa. Wszystkie koty były jakby zaczarowane. Niektórym wyrosły skrzydła, innym całkiem się zmieniła sierść. Tylko królowi, królowej, i małemu księciu nie. Król nie mógł patrzeć na dziwne zachowanie swoich podwładnych. Więc udał się do nadwornego czarodzieja. Ale czarodziej zamienił się w*

*mówiącom kurę. Król złapał się za głowę i spytał się czarodzieja czy te wszystkie wybryki to jego sprawka. Czarodziej powiedział, że nie i właśnie w tej chwili nadjechał zły mag i przyznał się że to jego sprawka więc król zakół go w kajdany i w właśnie wtedy zły czar prysnął i wszyscy żyli długo i szczęśliwie.*

*A zły czarodziej nigdy się już nie pojawił.*

Opowiadanie *Kłątwa złego czarodzieja* zostało napisane w konwencji narracji baśniowej. Występują charakterystyczne cechy tego gatunku literackiego: cudowność, dobre i złe postaci, siły i zjawiska nadnaturalne.

Kolejne opowiadanie ma charakter realistyczny, natomiast dziwne rzeczy dzieją się we śnie głównego bohatera, Pana Hilarego. Podejmuje on różne działania, aby pozbyć się tych koszmarów sennych.

#### **k) *Noc Kota.***

*Pewnego późnego wieczora pan Hilary spojrzął przez okno i oczom swoim nie wierzył. Zobaczył jak na dachu jest ogromny kot z czapką. A na brzuchu tego kota był statek sunący nocą po falach. Zobaczył także kota latającego na niebie. Było widać kotkę przebrana za królową wystającą za balkonu pewnego z domów. A przy tym było słychać muzykę którą grał kot.*

*Pan Hilary obudził się i zobaczył przez okno że wszystko jest zwyczajnie i z ulgą powiedział, że był to sen. I potem przez 40 dni śniło mu się, że to samo.*

*I zawsze o północy wstawał i patrzył czy są koty na dachu. Aż w końcu przeprowadził się i pomyślał że tylko, na tamtym osiedlu chodzą koty po dachach. I ot tej pory spokojnie przesypiał wszystkie noce. A wtedy koty straszły innych ludzi na starym osiedlu Hilarego. Aż pewnej nocy znowus się obudził spojrzął przez okno i zobaczył że patrzy przez okno ze starego domu.*

*I znów widzi koty chodzące po dachach latające pod niebem znów słyszy muzykę graną przez kota znów widzi te same stare dachówki te same okna i te same anteny. Znów o północy wybił stary zegar. Były piękny księżyc i bardzo dużo gwiazd. Kiedy*

*dowiedział się, że znów był to sen i przypomniał sobie że był w starym domu który teraz jest pusty. I kazał zburzyć ten dom. Ale sny nie przestawały mu się śnić. Ale kupił psa i przestał mu się śnić.*

Kolejny tekst też zawiera spójną i logicznie uporządkowaną linię narracji. Jest to opowieść o grupie kotów, które postanowiły pojechać na wycieczkę. Autor konsekwentnie prezentuje poszczególne zdarzenia tworzące akcję.

#### l) **Miasto kotów**

*Miasto kotów to raj dla kotów. Mogą tam robić co tylko zechcą: bawić się kłębkami wełny, siorbać mleczko, łązić po dachach. Pewnego dnia, mały kotek Pokrzywek zapragnął poznać całe, wręcz nieskączone Miasto Kotów. Wybrał się więc na dosyć długą i wyczerpującą wycieczkę. Już jutro, z samego rana poprosił rodziców, aby mógł zwiedzić miasto. Jego mama zgodziła się i przygotowała mu coś na drogę. Po obiedzie zebrał swoich znajomych: kotka Burka, kotka Bambo i kotka Łażło. Wszyscy czterej ruszyli główną ulicą. Przed ratuszem zobaczyli ogromny pomnik obecnego burmistrza miasta. Zobaczyli także stary teatr na przedmieściu. Po tej wycieczce postanowili wrócić do swoich domów. Na zajutrz poprosili swoich rodziców, aby tym razem poszli razem z nimi. Pokazali im inne ciekawe pomniki i budowle.*

Ostatni przykład opowiadania zawiera oprócz spójnej linii narracji także pole narracji, a więc wzbogacenie głównego nurtu akcji o dodatkowe postaci i zdarzenia nie związane bezpośrednio z rysunkiem.

#### m) **„Kot w wielkim mieście”**

*Kiedyś była pewna rodzina: mama, tata, córka, syn, teść i kot. Wszyscy bardzo się kochali. Ale pewnego dnia okazało się, że córka jest uczulona na sierść kota.*

*Wszyscy byli bardzo smutni i postanowili ze smutnymi minami „trzeba wyrzucić kota.”*

*Wszyscy go przytulali i powiedzieli gdybyś czegoś potrzebował wracaj. Kot odszedł nie wiedząc jeszcze jakie przygody go czekają. Poszedł przed siebie z łepkiem w dół, ale nagle co to czy to pies czy to olbrzym lecz gdzie uciec nie wie pies obchodzi go dookoła, wacha patrzy się ciągle na jego oczy i oj chyba otwiera paszcze nie, nie jedz mnie miąłczy kot nie chce cie jeść ale masz coś na pyszczku odparł pies. O dzięki kim jesteś? Powiedział kot usuwając ciasto z pyszczka. Jestem Łapcio odparł pies a ty? Jestem Miao-chacho a co znaczy to Łapcio. To takie coś nie do końca wiem co tak mnie nazwali.*

*A tak wogle zaprowadził byś mnie do miasta powiedział kot po długich rozmowach.*

*Jasne, ale po co chcesz tam iść tam są brum-brumy.*

*Co to „brum-brumy”? spytał kot.*

*Zobaczysz.*

*Tak więc poszli i kot przerzył tyle przygód grał na gitarze poznał wiele osób znalazł miłość swego życia i ma teraz piątkę kociąt.*

*I żyli długo i szczęśliwie. Razem z mamą, tatą, córką synem i teściem.*

W tekstach narracyjnych wyodrębniono także następujące składniki struktury epizodycznej:

1. Zdarzenia zewnętrzne
2. Stany motywacyjne powodujące działanie podmiotu
3. Przebieg czynności, czyli ciąg podstawowych i towarzyszących działań podmiotu
4. Wynik, efekt, rezultat, finał działań podjętych przez podmiot

Odpowiedni układ wymienionych powyżej elementów tworzy model struktury epizodycznej zastosowanej w narracji:

- epizod skrócony: tekst narracji zawiera dwa z czterech elementów tj. zdarzenia zewnętrzne lub stany motywacyjne skłaniające bohatera do podjęcia celowych działań oraz efekt, wynik tych

działania, nie występuje natomiast ciąg działań, które umożliwiły osiągnięcie tego wyniku,

- epizod niekompletny: tekst narracji zawiera zdarzenia zewnętrzne lub stany motywacyjne uruchamiające zdarzenia oraz opis przebiegu zdarzeń, nie poznajemy jednak finału tej opowieści,
- epizod kompletny: zawiera, co najmniej trzy z czterech elementów struktury epizodycznej opowiadania, przy czym koniecznym elementem jest finał działań podjętych przez bohaterów.

Tabela 8. Jakość epizodu narracyjnego – rozkład procentowy wskaźników

<b>Struktura epizodu narracyjnego</b>	<b>% rozwiązań</b>
brak struktury	25,2
struktura skrócona	27,7
struktura niekompletna	25,4
struktura kompletna	21,7

Nieco ponad 25% tekstów nie zawiera wewnętrznej struktury narracyjnej. Są to zwykle opisy rysunku, w których wymienia się poszczególne elementy. Oto dwa przykłady (pisownia oryginalna):

### ***Zwariowany świat kotów***

*W tym świecie koty latają, grają na gitarze teraz jest królowa i jeszcze koty grają w domu.*

#### ***Kot na dachu?***

*Na obrazku widzę kota który stoi na dachu domu jest ubrany jak kapitan ma na skurze namalowany statek gwiazdki, księżyc ma okulary i jest tam kot latający.*

*Bardzo ładny ten obrazek.*

Kolejny opis jest już bardziej rozbudowany, ale też nie można w nim dostrzec struktury narracyjnej:

#### ***Miasto kotów***

*Bardzo mi się podobają te domy i wogule w na tym obrazku jest śmiesznie.*

*Na domie siedzi kot, który gra na gitarze i śpiewa. Na tym placu są także piękne i bardzo ich jest to są właśnie gwiazdki*

*śmieszne ratusze. W jednym domu przez okno patrzy wręce z krzyżykiem kociak.*

Prawie 28% narracji zawiera strukturę skróconą. Poznajemy więc początek zdarzeń i ich zakończenie, nie ma natomiast prezentacji przebiegu akcji, która doprowadziła do takiego finału. Oto charakterystyczny przykład takiego tekstu:

### ***Dziwny świat***

*Był sobie dziwny kotek nazywał się Marsek miał śmieszna sierść w księżyc, gwiazdki, statek, morze i kotwice. Był też kot z berłem ale to inny kot, zato był kot Mruczek, który latał i kot Graczek który grał na gitarze. Jest w tej krajynie zawsze wesoło i przyjemnie.*

Niekompletna struktura epizodu narracyjnego pojawiła się w ok. ¼ analizowanych opowiadań, a struktura kompletna, pełna – prawie w 22% opowiadań.

Kolejny przykład tekstu napisanego przez dziecko ilustruje niekompletną strukturę narracji. Poznajemy początek i przebieg wydarzeń, ale nie wiemy, jak to się zakończyło.

### ***Dziwny świat***

*Dawno dawno temu żył sobie starszy człowiek o imieniu Jurek. Pan Jurek bardzo lubił zwierzęta a w domu miał ich mnóstwo. Pan Jurek był już dziadkiem i wnuczek dał mu zaczarowany flet. Kiedy pan Jurek zagrał na flecie to wszystkie zwierzęta z całej wioski zebrały się na jego podwórko. Gdy Pan Jurek wyszedł na podwórko to aż się zadziwił. Kilka godzin później pan Jurek znowu wyszedł na podwórko i zobaczył więcej zwierząt. Zwierzęta bardzo polubiły pana Jurka a zwierzęta wlaży gdzie tylko się da np. koty na dachy domów drugi kot na okno.*

A oto przykłady tekstów opowiadań o kompletnej strukturze epizodu narracyjnego:

### ***O kocim królestwie***

*Dawno temu za lasami było kocie królestwo. Domy były białe z kremowymi dachami. Co noc śpiewak kot grał przed zamkiem, żeby zaiponować księżniczkę.*

*Pewnej nocy zjawił się ogromny kot. Nosił dziwny kapelusz nogi miał w kolorowe paski. Na tułowiu miał morze ze statkiem i niebem. Kiedy król wyszedł zapytał:*

*- Kim jesteś?*

*- Ja jestem Kituś kotuś, Baja wnuk. Przyszedłem po księżniczkę żeby zabrać ją do Królestwa bajek.*

*I wszystko dobrze się skończyło. Królowa pojechała do Królestwa bajek. A co tam robiła zapytajcie Kituśa kotuśa.*

### **Kocia noc**

*Pewnego dnia w krainie kotów królowa kocia zwołała wszystkie koty na zebranie. Zebranie toczyło się w ciszy. Królowa powiedziała, że w mieście jest za cicho, więc rozdała kotom różne instrumenty. Koty pięknie grały a na pamiątkę królowa na dachu zamku postawiła pięknie wymalowanego i uśmiechniętego kota.*

### **Ciekawa Noc**

*Pewnej nocy, kiedy wszyscy ludzie już spali koty wyszły na zewnątrz. Jeden kot Mruczek wszedł na dach jednego z domów i zaczął marzyć. Marzył o morzu statkach, które na nim pływały. Tym czasem inne koty latały, grały, udawały, że sa księżniczkami. Gdy słońce wzeszło już wszystkie koty pochowały się. W dzień zachowywały się normalnie.*

*Czy następnej nocy przyjdą?*

### **Noc kotów**

*Pewnego dnia ludzie zaczęli wyrzucać koty. Koty postanowiły się zemścić, ale nie wiedziały jak. Myślały parę dni, nocy aż w końcu w nocy przyszedł jakiś duży kot, kot gitarzysta i kot czarodziej. Gitarzysta zaczął wszystkich budzić, wielkolud trząść domami, a czarodziej przemienił wszystkich w koty. Tak wyglądała zemsta kotów i od tego czasu to miasto było kocim miastem.*



Sytuację podmiotu w tekście narracyjnym można określać poprzez jego stan aktywności zewnętrznej, który jest bezpośrednio obserwowany. Wtedy mamy wtedy do czynienia z **pejzażem akcji**. Natomiast druga możliwość opisu podmiotu obejmuje jego stan aktywności wewnętrznej niedostępny bezpośredniej obserwacji. J. Bruner (1986) określa to mianem **pejzażu świadomości**. Narrator opisuje, co podmioty opowiadania – zarówno z obszaru linii jak i pola narracji – wiedzą, czują, myślą. Są to akty świadomości przypisywane poszczególnym postaciom opowiadania.

Jakość pejzażu świadomości w opowiadaniach dzieci analizowano, uwzględniając trzy poziomy wykonania:

- brak pejzażu świadomości
- ubogi pejzaż świadomości: pojedyncze akty świadomości; myśli i przeżycia
- rozwinięty pejzaż świadomości: narrator opisuje sposób myślenia i odczuwania postaci, angażuje się w tok ich myśli, analizuje motywy postępowania.

Tabela 9. Jakość pejzażu akcji i świadomości w narracji – rozkład procentowy wskaźników

Pejzaż świadomości	% rozwiązań
brak pejzażu świadomości	64,5
ubogi pejzaż świadomości	28,8
rozwinięty pejzaż świadomości	6,7

Opisywanie stanów wewnętrznych postaci występujących w tekście pojawiało się rzadko w narracjach dziecięcych. W 64,5% tekstów napisanych przez dzieci taki element narracji nie występuje. Wynikało to między innymi z tematyki rysunku, na którym dominują zwierzęta. Ale próby zastosowania personifikacji podjęte przez część uczniów często powodowały pojawienie się elementów związanych z pejzażem świadomości. W niespełna 29% wypowiedzi narracyjnych wystąpił ubogi pejzaż świadomości, prawie w 7% – rozwinięty pejzaż świadomości.

Zamieszczone poniżej teksty narracyjne to przykłady, które charakteryzuje rozwinięty pejzaż akcji, a także występowanie elementów pejzażu świadomości (podkreślone fragmenty):

### ***Nocne koty***

*Pewnej nocy w kocim miasteczku zaczęło wszystko dziać się na opak. Znany kot Milanko kazał namalować sobie na ciele: fale,*

statek, księżyc gwiazdy, na ogon założył sobie małejkom kotwicę... Wyszedł na dach jednego z domów w kocim miasteczku, nałożył na głowę dziwną marynarską czapeczkę. Nagle okazało się że kotka Micia to królowna ze złota koroną na głowie. Kot muzyk zaczął grać na gitarze, a kotka majsterka zaczęła latać. Zaczęło być bardzo głośno, huk po huku i..... Milanko się obudził. Następnej nocy znów miał taki sen, potem znowu, znowu i znowu... DOŚĆ! Dość, dość, dość. Pójdę do kota medyka, może mi pomoże. Cóż, z twojego opowiadania wnioskuje, iż masz koszmary senne. Które za żadne skarby świata nie chcą cię opuścić! Dam ci 1 z moich leków, które powinny ci pomóc. Idź do swojego domu, odpocznij, bez żadnej telewizji, połóż się na kanapie i spij. Kot Milanko bardzo rad podziękował kotu Medykowi, i poszedł do domu. Położył się i już chciał spać kiedy nagle ogarnął go lęk.... A co jeśli znowu mu się to przyśni? A jeśli leki kota Medyka nie podziałają. Niestety, kot-Medyk raczej go w tej sytuacji nie uspokoi! Przycisnął dzwonek, zawołał tym samym swego wiernego sługę- kota postugę. Opowiedział mu o swoich lękach, kot Postuga wysłuchał go cierpliwie, po czym powiedział: znam różne leki ziota, ale na tą chorobę żadnych nie mam, niestety. - Spróbuj zasnąć, może nie będzie tak źle! Zobaczymy! Na razie śpij! Kot-Milanko zasnął, ale ledwo zamknął oczy i poczół wielką ulgę! Ponieważ przysniła mu się cudowna polana, nagle poczuł uszczypnięcie i ... O nie! Znowu to samo! Ten nieznośny sen! Wrócił! Szybko wstał, ubrał się i znieruchomiał, sen stał się rzeczywistością. Tym razem jednak nie on był na dachu, lecz jego wierna kopia! Wszystko to samo! Zupełnie jak we śnie! Tego już za wiele, wrzasnął! Szybko udał się w kierunku domu kota Medyka. Nie było go. - Dobra, wracam do domu - powiedział, ruszając. Poczuł, że nogi się pod nim uginają, nigdzie nie było jego domu.

### **Miasto kotów**

*Było sobie kiedyś Miasto Kotów. A dlaczego akurat kotów? Oto legenda: Kiedyś przed wiekami, w czasach Pana Jezusa na ziemiach Galii istniała wioska. Mieszkał tam ubogi człowiek ze swoim kotem. Ten kot urodził 24 młode kotki. Były takie słodkie... ale dzień po narodzinach przyjechali Rzymianie i zabili tych ludzi... Kotki przeżyły tą historię. Potem dorosły każdy miał swe dzieci - małe kotki. 80 lat po zabiciu ludzi przez Rzymian przyjechał do wioski pewien człowiek. Wybudował domy i zachęcał do zamieszkania w tej wiosce. Niestety - nikt nie przyjechał, więc ten człowiek odjechał a koty miały swój dom. I oto stał się cud. Te koty nauczyły się różnych rzeczy! Jeden stał się królem, drugi nauczył się latać, trzeci zaś malować a czwarty nauczył się grać na gitarze. Każdy nauczył się swojej mowy; Miau! I od tego momentu jest to miasto kotów. Kto wie, może gdzieś jeszcze istnieje...*

### **Kraina kotów**

*W krainie kotów żyła sobie szczęśliwa królowa która miała na imię Tasara. Była bardzo dobrą królową bo chciała aby oni mieli odpowiednie warunki w swoich domach. Pewnego ranka nadszedł ogromny deszcz później z tego deszczu zrobiła się powódź. Wszystkie koty prócz królowej były mokre. Królowa powiedziała strażnikom aby zwołali do zamku wszystkie koty. Koty w zamku mieli wspaniałe warunki do mieszkania. Po kilku dniach koty powróciły do swoich domów aby posprzątać po okropnej ulewie. Gdy nadeszło lato wszystkie koty cieszyły się piękną pogodą. Niespodziewanie księżyc stał się bardzo świecący, podarował kotom skrzydła i wyczarował na ratuszu wielki posąg w kształcie kota aby ten posąg ich strzegł. Następnego ranka wszystkie rośliny pięknie wyrosły i nadały krainie wspaniały urok. Wszystkie koty żyły długo i szczęśliwie.*

Analiza uzyskanych wyników w kategorii struktury tekstu narracyjnego oraz obecności pejzażu świadomości wskazuje, że nieduża grupa

uczniów napisała teksty narracyjne o kompletnej strukturze epizodycznej i rozwiniętym pejzażu świadomości. Można więc przypuszczać, że jest skromny zakres doświadczeń językowych dzieci w wykonywaniu takich zadań. Opanowanie umiejętności tworzenia wypowiedzi, która będzie miała wyraźnie zarysowaną strukturę, a więc zawiązanie akcji, zaprezentowanie przebiegu wydarzeń i opisanie finału działań podjętych przez bohatera, wymaga bowiem praktykowania pisania opowiadań na różne tematy oraz wspólnego z nauczycielem i kolegami analizowania ich treści. Stopniowe zdobywanie przez uczniów świadomości własnego warsztatu pisarskiego wpływa, jak sądzę, na rozwijanie umiejętności tworzenia interesujących i poprawnych strukturalnie tekstów narracyjnych.

Warto w tym miejscu przypomnieć fakt, że badani nauczyciele deklarowali, jako najważniejszy warunek opanowania przez dzieci poprawnego pisania opowiadań – poznanie ich trzyczęściowej budowy: wstęp, rozwinięcie, zakończenie. Jak wskazują wyniki badań 9-latków, efektywność tych działań jest niewielka, bo opanowanie umiejętności pisania nie zależy od przyswojenia (a więc używania języka) języka, ale od aktywności pisarskiej. J. Bruner tak to komentuje: „...umiejętność nie jest teorią kierującą działaniem. Umiejętność jest sposobem posługiwania się rzeczami, a nie derywatem od teorii. Niewątpliwie, umiejętność może być doskonała z pomocą teorii, jak wtedy, gdy uczymy się o wewnętrznych i zewnętrznych krawędziach nart. Jednak nasza jazda na nartach nie udoskonali się od tego, zanim nie sprowadzimy tej wiedzy z powrotem do umiejętności samej jazdy.” (J. Bruner, 2006 s. 211-212)

## 5.2. Kończenie rozpoczętego opowiadania

W badaniach umiejętności językowych trzecioklasistów w 2008 roku zaproponowano nieco inne zadanie sprawdzające poziom opanowania pisania opowiadania. Dzieci nie korzystały już z rysunku czy historyjki obrazkowej, ale miały dokończyć rozpoczęte opowiadanie. Polecenie w dwóch wersjach testu było następujące:

*Dokończ rozpoczęte opowiadanie:*

- a) *Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało.*
- b) *Zosia bardzo się ucieszyła, że pojedzie z rodzicami na wycieczkę. Pobieгла do pokoju, aby spakować swój plecak.*

Podstawowym zadaniem dzieci było skonstruowanie własnego tekstu narracyjnego, który został zainspirowany składającym się z dwóch wypowiedzi wstępem, stanowiącym zawiązanie akcji opowiadania.

Tym razem dzieci pisały opowiadanie o treści realistycznej, które nawiązuje do ich doświadczeń społecznych w środowisku szkolnym, rówieśniczym czy rodzinnym. Ich zadanie polegało na stworzeniu takiego przebiegu akcji, aby stanowił on logiczne uzupełnienie rozpoczętej narracji.

Pierwszą kategorią analizy prac dzieci było określenie związku skonstruowanego przez nich tekstu opowiadania z zaproponowanym wprowadzeniem, tj. czy dalszy ciąg stanowi logiczne rozwinięcie rozpoczętej akcji, czy też jest to zupełnie odrębna fabuła. W przypadku opowiadania o Maćku ponad połowa badanych napisała tekst, który stanowił logiczne dokończenie rozpoczętego wątku. Natomiast tekst o Zosi został konsekwentnie uzupełniony przez ponad 70% badanych. Ten ostatni zachęcał dzieci do opowiedzenia o wydarzeniach, które mogły mieć miejsce podczas wycieczki, wyprawy za miasto z rodzicami, wyjazdu na wakacje, a więc sytuacji wiążących się z ich bezpośrednimi doświadczeniami. Natomiast tekst o Maćku inspirował do opowiadania o emocjach, refleksjach, doświadczeniach społecznych i okazał się trudniejszy, ale za to powstały narracje, które były interesujące i zróżnicowane treściowo.

Oto kilka przykładów prac dzieci, które ilustrują różne poziomy wykonania tego zadania i stopień związku z wprowadzeniem do opowiadania (zachowana oryginalna pisownia).

- *Zosia bardzo się ucieszyła, że pojedzie z rodzicami na wycieczkę. Pobieгла do pokoju, aby spakować swój plecak.*

*Czy pani nic nie zadała do domu albo nie ma lekcji. Albo czy nie ma uwagi.*

- *Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało.*

### ***Miły Macieju***

*Maciej lubię cie niepamiętasz co wczoraj się stało wczoraj był dzień dziecka i bawiliśmy się razem w parku i później byliśmy na konkursie rybackim wieczorem przyszedł do mnie na grila. Później jeszcze byliśmy u ciebie i to był fajny dzień.*

### ***Adam Nowak***

- *Zosia bardzo się ucieszyła, że pojedzie z rodzicami na wycieczkę. Pobieгла do pokoju, aby spakować swój plecak.*

*Wzięła lalki ubranie recznik koło ratunkowe.*

Te trzy przykłady pokazują, że autorzy nie wywiązali się z zadania. Najprawdopodobniej nie zrozumieli polecenia lub nie mają doświadczeń w pisaniu takich opowiadań. Pierwsze dwa teksty nie są narracjami. W pierwszym przypadku można się domyślać, że dziecko próbuje pokazać, że bohaterka stara się sobie przypomnieć, co jest zadane w szkole i czy nie dostała żadnej uwagi. Natomiast w drugim przykładzie dziecko napisało list stanowiący odpowiedź, wsparcie dla głównego bohatera Maćka. Autor próbuje mu przypomnieć, co się wydarzyło poprzedniego dnia, tak jakby Maciek tego nie pamiętał, ale to też nie jest tekst narracyjny. Trzeci tekst znalazł tylko jednozdaniowe rozwinięcie w postaci wymienienia rzeczy, które dziewczynka schowała do plecaka.

Kolejna grupa tekstów to próby stworzenia narracji, ale głównie poprzez dopisanie do rozpoczęcia zakończenia, z pominięciem szczegółów przebiegu zdarzeń. Nie dowiadujemy się więc, jaki był przebieg akcji, skąd właśnie takie, a nie inne rozwiązanie problemu zaproponował autor.

- *Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało.*

*I wreszcie chciał komuś powiedzieć o tym i powiedział to mamie i tacie i Babci i dziatkwowi i wszystkim znajomym.*

- *Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało.*

*Więc poszedł do mamy i powiedział co się wydarzyło. Mama mu nie uwierzyła i spytała czy ma jakiś dowód. Maciek skłamał mówiąc że spadło drzewo i mu tak się stało. Mama uwierzyła teraz Maciek opowiedział to wszystkim których znał.*

Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało.

*Wtedy opowiedział o tym mamie mama bardzo się zdenerwowała i nakazywała na niego. I ja jej więcej nie pozwalała mu sam chodzić.*

- *Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało.*

*podszed do pani i powiedział prawdę.*

- *Proszę Pani, mam pewną sprawę. Powiedział Maciek*

*- Wiem już o wszystkim. Powiedziała Pani.*

*- No już proszę się pogodzić. I pogodzili się. Następnego dnia szli razem do szkoły.*

W ostatnim tekście pojawił się nawet dialog i z jego treści możemy się domyślić, że doszło do jakiegoś konfliktu między dziećmi, ale nauczycielka załagodziła spór i znalazła rozwiązanie.

Właśnie takie przykłady tekstów pisanych przez uczniów mogą stać się świetnym materiałem do ćwiczeń językowych i uświadamiania sobie na bazie własnej twórczości, co jest istotą opowiadania. Dzieci w parach lub grupach mogą zastanawiać się nad możliwymi wariantami uzupełnienia tych tekstów tak, aby były jasne dla czytelnika. Dlatego nauczyciel nie powinien ograniczać swojej roli, jak to często dzieje się w praktyce szkolnej, do wartościowania, oceniania efektów pracy dzieci i napiętnowania błędów. Jego zadaniem jest stworzenie w klasie warsztatu pisarskiego i traktowanie prac dzieci, jako interesującego materiału do dyskusji i doskonalenia. Powinni w tym aktywnie uczestniczyć sami uczniowie, bo właśnie wtedy pojawia się szansa na świadome uczestnictwo w procesie edukacji i stopniowe przejmowanie odpowiedzialności za własne uczenie się.

Ostatnia z prezentowanych grup dziecięcych tekstów to opowiadania, które stanowią konsekwentne i logiczne rozwinięcie wprowadzenia. Autorzy opowiadają w nich o przebiegu i zakończeniu akcji, czasem z użyciem sentencji lub morału.

*- Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało.*

*Postanowił powiedzieć mamie że chłopcy go pobili i wyzywali. Gdy mama dowiedziała się o tym co się stało pojechała do pana dyrektora który dał karę zbójcom i kazał zgłosić się ich mamą. Chłopcy przeprosili Maćka i zostali kolegami.*

*Ponieważ dostali życiową nauczkę. I wiedzą że nie można dokuczać innym.*

*- Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało.*

*A to było tak w przeszłym roku rodzice kupili mu czarnego pieska z białymi łapkami i szyją. Maciek zawsze się nim*

*opiekował nazwał go „Black” bo był czarny a Maciek wiedział że „Black” to słowo angielsku czyli czarny.*

*I właśnie wczoraj tata Maćka oddał go swojemu przyjacielowi. Maciek był w tedy w szkole, więc nie wiedział o tym z zdarzeniu. Gdy przyszedł ze szkoły właśnie w tedy był smutny najbardziej. Następnego ranka właśnie się to zaczęło co jest napisane na początku. Zawsze smutno spoglądał na jego ulubioną kość (zabawkę) i pomyślał że jego ciocia mu pomoże, więc do niej podszedł. Gdy przyszedł ciocia poradziła mu żeby co dziennie chodził do tego pana.*

*Więc tak zrobił, i zawsze już był szczęśliwy.*

- *Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało.*

*Ale mama powiedziała do Maćka- Co się stało?*

- *Nic - powiedział Maciek.-Przeciesz widzę, że coś się stało.*

- *Mamo daj mi spokuj. - Znowu Cię przezywali w szkole.*

-*Tak. - I pobili. Maciek mamie pokazał swoje siniaki.*

*Mama się zdenerwowała i powiedziała- Jutro pujdę do dyrektora.- Dobrze. -Dobrze. Powiedział Maciek. Na zajutrz*

*mama powiedziała dyrektorowi o całej historii. -Mamo i co powiedział dyrektor. Zapytał Maciek - Przenoszę cię do innej szkoły. - Co!!!*

*Krzyknoł Maciek. - I wyprowadzamy się. - Nie!!!*

- *Dlaczego nie. - No dobrze zgadzam się. - No widzisz*

*Maciusiu trudno niebyło. No i to była podobna historia.*

- *Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało.*

*Myślał czy powiedzieć mamie co się w czoraj stało jego młodszej siostrze.Maciek jednak zdecydował się wreszcie, że powie wszystko mamie. Maciek podszedł do mamy i powiedział do mamy, że musi jej coś powiedzieć.*



- *Mamo muszę Ci coś powiedzieć wczoraj popołudniu stało się coś złego. Powiedział Maciek.*

- *Co się stało? Zapytała mama.*

- *Mamo wczoraj jak się bawiłem z Asią to piłka wyleciała za płot na ulicę i jak Asia wyszła po nią to jechało auto.*

- *Nic się jej nie stało prawda?*

- *Nie o ja byłem za bramką i ją pilnowałem.*

*Mam zobaczyła do pokoju Asi.*

*Opowiadanie się szczęśliwie skończyło.*

- *Zosia bardzo się ucieszyła, że pojedzie z rodzicami na wycieczkę. Pobieгла do pokoju, aby spakować swój plecak.*

*Gdy się spakowała zeszła na dół. Później razem z rodzicami pojechała na wycieczkę w góry. Po drodze zobaczyli samotnego i bardzo smutnego pieska. Mniał czarne łaty. Następnie, gdy już byli w górach Zosia nazwała pieska łatek. Bawiła się z nim i chodziła po górach. Bardzo go polubiła.*

*Gdy przyjechała z wycieczki była bardzo szczęśliwa, że poznała łatkę i że wycieczka się udała. Często myślała o udanej wycieczce w góry, ale było jej przykro, że się zakończyła.*

Warto zwrócić uwagę na fakt, że opowiadania dzieci są dość zróżnicowane tematycznie. Mamy też przegląd problemów szkolnych, w tym zachowań agresywnych, z czym nie zawsze szkoła sobie radzi, jak to opisuje autor jednego z tych opowiadań.

### **Kompozycja tekstu**

Kolejna kategoria analizy obejmowała kompozycję tekstu. Sprawdzano, w jakim zakresie w opowiadaniach dzieci znajduje odzwierciedlenie trójdzielna budowa tekstu: wstęp, rozwinięcie, zakończenie. Jak już wcześniej wspominałam, nauczyciele pytani o najważniejsze cechy opowiadania podkreślają, że podstawę tekstu narracyjnego stanowią właśnie te trzy części. Skoro więc wstęp, rozwinięcie i zakończenie to kluczowe elementy opowiadania, które nauczyciele, zgodnie z ich deklaracjami,

ćwiczą intensywnie z dziećmi, warto sprawdzić, jakie znajduje to odzwierciedlenie w pisemnych wypowiedziach dzieci.

Tabela 10. Kompozycja tekstu opowiadania – rozkład procentowy wskaźników

Kompozycja	% rozw.	% rozw.
	o Maćku	o Zosi
Brak tekstu lub tekst nieczytelny	6,1	4,7
Tekst nie spełnia kryteriów gatunkowych opowiadania	7,7	7,1
Brak trójdzielnej budowy opowiadania: elementy opisu, obecność jednego elementu struktury (wstępu albo rozwinięcia albo zakończenia)	19,4	34,1
Obecność dwóch z trzech komponentów struktury opowiadania, obligatoryjne rozwinięcie oraz wstęp lub zakończenie	28,7	27,1
Trójdzielna budowa opowiadania: wstęp, rozwinięcie, zakończenie	38,0	27,0

Trójdzielna budowa opowiadań nie jest najmocniejszą stroną tekstów dzieci. Taka kompozycja opowiadania częściej występowała w opowiadaniach o Maćku niż o Zosi. Około 34% opowiadań o Zosi oraz 19,4% opowiadań o Maćku nie zawierało trzech części, występował tylko jeden z tych elementów.

Jak wskazują wyniki badań instrukcja o trójdzielności opowiadania nie wpływa znacząco na efekty edukacyjne. W praktyce szkolnej taki sposób przygotowania dzieci do pisania opowiadania przybiera niejednokrotnie kuriozalny charakter. Oto przykład zaczerpnięty z propozycji scenariusza zajęć dla nauczycieli kształcenia zintegrowanego<sup>1</sup>. Dzieci mają zapamiętać następujące zdania:

„Opowiadanie z trzech części się składa, wie to już dzieci cała gromada”.

„Wstęp to jedno dwa zdania, bo wydarzenia są najważniejszą częścią opowiadania”.

„Rozwinięcie to druga część opowiadania. W nim kolejno ułożone zdania. I jeśli masz chęć, to napisz ich więcej niż pięć”.

„Zakończenie bywa krótkie, tylko takie na minutkę”.

Nauczyciel zapowiada, że dzieci na następnych lekcjach nauczą się jeszcze trzech wierszyków o trójdzielnej budowie opowiadania.

<sup>1</sup> Pełny tekst scenariusza zajęć Trójzłonowa budowa opowiadania: [www.interklasa.pl/portal/index/2009.07.04](http://www.interklasa.pl/portal/index/2009.07.04)

Tak formalne potraktowanie zagadnienia i konieczność pamięciowego opanowania tej struktury nie przynosi efektów, czemu nie można się dziwić, bo nie jest to poparte doświadczeniem praktycznym. Część dzieci nie dostrzega więc sensu w przestrzeganiu trójdzielnej budowy lub nie potrafi tego robić, bo nie rozumie, na czym ma to polegać. A właśnie pisarski materiał będący efektem pracy dzieci może stać się doskonałą podstawą ćwiczeń językowych. Można się tylko dziwić, że nie jest wykorzystywany.

### **Linia narracji i pejzaż akcji**

Kolejne kategorie analizy „niedokończonych” opowiadań to linia narracji i pejzaż akcji. Określają one jakość tekstu od strony znaczeniowej, a więc sposób opowiedzenia o wydarzeniach i znaczących postaciach opowiadania, nasycenie akcji zdarzeniami, charakterystyki postaci, dynamizm, oryginalność opowieści.

Tabela 11. Linia narracji w tekście opowiadania – procentowy rozkład wyników

<b>Linia narracji</b>	<b>% rozw.</b>	<b>% rozw.</b>
	<b>o Maćku</b>	<b>o Zosi</b>
Brak linii narracji lub zaburzona linia narracji	16,6	17,6
Częściowo spójna linia narracji	27,4	23,6
Spójna linia narracji	42,6	49,6
Spójna linia narracji (jw.) oraz obecność dialogu w tekście	13,3	9,1

Połowa badanych potrafiła napisać tekst narracyjny zawierający spójną linię narracji, co wymagało logicznej konstrukcji zdarzeń z zachowaniem określonego następstwa czasowego i przyczynowo-skutkowego. Opowiadanie o Maćku, które jest nieco lepiej napisane przez dzieci, w ponad 13% tekstów zawiera też dialog między postaciami.

Następną kategorią analizy opowiadań był pejzaż akcji, który podzielono na następujące poziomy:

- ubogi pejzaż akcji – opis rzeczywistości narracyjnej uproszczonej, fragmentaryczny, narrator opowiada o nielicznych aspektach zdarzeń ukazanych w historyjce; ubogi dobór słownictwa utrudnia zorientowanie się w treści informacji,
- niepełny pejzaż akcji – opis aktywności zewnętrznej postaci i środowiska niekompletny, narrator zwraca uwagę na kilka, jego zdaniem, najważniejszych właściwości, cech, postaci, wydarzeń (a pomija inne),

- bogaty pejzaż akcji – opis rzeczywistości narracyjnej pełny i wyczerpujący, narrator dokładnie opisuje stan aktywności zewnętrznej podmiotów, ich wygląd, zachowanie, środowisko zewnętrzne akcji; precyzyjny semantycznie i jasny składniowo komunikat.

Tabela 12. Jakość pejzażu akcji w tekście opowiadania – rozkład procentowy wskaźników

Pejzaż akcji	% rozw.	% rozw.
	o Maćku	o Zosi
Brak pejzażu akcji	15,5	13,1
Ubogi pejzaż akcji	27,3	30,7
Niepełny pejzaż akcji	37,6	31,1
Bogaty pejzaż akcji	19,6	25,1

Bogaty pejzaż akcji nasycony postaciami i wydarzeniami wystąpił w ok. 20% opowiadań o Maćku i ¼ opowiadań o Zosi. Niepełny pejzaż akcji odnotowano w ponad 37% opowiadań, których bohaterem jest Maciek i ponad 30% opowiadań o Zosi.

Wyniki uzyskane w 2008 roku wskazują, że duża grupa dzieci ma trudności ze skonstruowaniem interesującego, ciekawego treściowo i językowo tekstu opowiadania. Przypuszczam, że jest to wynik określonego sposobu nauczania języka. Nauczyciele nie mają, jak twierdzą, w praktyce czasu na ćwiczenia w pisaniu dłuższych form wypowiedzi, bo koncentrują się na realizacji programu, a może ściślej podręczników i uzupełnianiu kart pracy. A właśnie taki materiał obfituje w wiele zadań odtwórczych, które wymagają jedynie uzupełnienia gotowymi przykładami luk w zdaniach gotowymi przykładami lub przepisywania fragmentów tekstu.

Ostatnia kategoria semantyczna w analizie dziecięcych narracji obejmowała pejzaż świadomości, a więc uwzględnienie w tekście narracyjnym stanów wewnętrznych postaci: emocji, myśli, chęci. Ta kategoria jest w dużym stopniu uzależniona od tematyki opowiadania. W przypadku analizowanych opowiadań więcej takich elementów znalazło się w opowiadaniu o Maćku, bo proponowane przez autorów testu rozpoczęcie sugerowało koncentrację na relacjach międzyludzkich, opowiadanie o Zosi zaś zachęcało w większym zakresie do opowiadania o zdarzeniach.

Tabela 13. Jakość pejzażu świadomości w tekście opowiadania – rozkład procentowy wskaźników

Pejzaż świadomości	% rozw.	% rozw.
	o Maćku	o Zosi
Brak pejzażu świadomości	42,8	59,6
Ubogi pejzaż świadomości	41,3	33,3
Rozwinięty pejzaż świadomości	15,9	7,1

A oto kilka przykładów tekstów narracyjnych napisanych przez uczniów.

Wszystkie mają trzyczęściową budowę, są oryginalne i ciekawe treściowo, bohaterowie są dość dobrze scharakteryzowani, niejednokrotnie z uwzględnieniem przeżyć i myśli.

Dobrym tego przykładem jest opowiadanie o Maćku i wspierającej go w trudnych chwilach babci (wyrazy dotyczące pejzażu świadomości zostały podkreślone).

- *Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało.*

*Więc poszedł do babci po radę, która mieszkała nie daleko jego domu. Spytał się jej co ma zrobić, żeby Magda jego koleżanka mu przebaczyła to, że jej schował worek z butami. Wtedy babcia powiedziała, aby poszedł do niej i ją przeprosił. Ale Maciek bardzo się wstydzził. Łatwo jest popełnić coś złego, ale potem trudno to naprawić rzekła babcia. -Dobra więc pujdę. Gdy był już przed jej domem chciał zapukać, ale wachał się. Ćwiczył jakby to ją przeprosić. Już prawie zapadła noc, ale on dalej niewiedział jakby to powiedzieć. Pomyślał i powiedział, że jutro ją przeprosi. Rano nie mógł wstać, bo przez całą noc to go dręczyło. Powiedział sobie, że pójdzie i przeprosi ją i tak też się stało. Wybaczyła mu. Następnie poszedł do babci podziękować za radę. Babcia też się bardzo ucieszyła, że jej wnuk umie załatwiać sprawy.*

*Tak się kończy to opowiadanie.*

- Zosia bardzo się ucieszyła, że pojedzie z rodzicami na wycieczkę. Pobieгла do pokoju, aby spakować swój plecak.

Na wycieczkę mieli pojechać do Krakowa. W połowie drogi wyczerpała się bęzyna. Rodzice i Zosia zobaczyli znak: Stacja Benzynowa 1 km. Wszyscy musieli pchać samochód przez cały kilometr. W Krakowie zobaczyła kościół Mariacki i Barbakan. Na Wawelu weszła do katedry. Na górze był dzwon Zygmunt. Kiedy rodzice czytali o dzwonie Zosia zastanawiała się jakie to uczucie dzwonić dzwonem. Postanowiła zobaczyć jakie to uczucie więc zaczęła dzwonić. Rodzice szybko odciagnęli od dzwonu Zosię i pędem pobiegli do samochodu.

Następny przykład to opowiadanie o Zosi. Autor pokusił się o wprowadzenie postaci fantastycznej, tajemniczego stworka, który nadał akcji dynamikę i wspomaga główną postać w trudnych chwilach. Jest to przykład opowiadania z rozwiniętym pejzażem akcji, ze spójną linią narracji, z elementami pejzażu świadomości i trzyczęściową budową.

Zosia bardzo się ucieszyła, że pojedzie z rodzicami na wycieczkę. Pobieгла do pokoju, aby spakować swój plecak.

Gdy wkładała jedną z bluzek wykoszył z niej mały stworek, który miał mały plecak i dziwną czapkę. Zosia bała się go, przestraszyła ponieważ nigdy nie widziała czegoś podobnego i jeszcze nigdy nie widziała gadających zwierząt. W tym momencie mama ją zawołała. Schowała szybko swoje ubrania i stworka i pobiegła do mamy, jadąc samochodem ciągle myślała o stworze. Gdy już pojechali Zosia parła się po kawiarni ale nikt nie miał ochoty iść dalej niż do lasu. Później Pobieгла tak daleko że zachwycona dziłkami wbiegła do lasu. Następnego dnia Zosia zrobiła się zimno była bardzo zmęczona i zasnęła. Stworek zaczął się o nią martwić i mama też. Zwierzętko wykoszyło z plecaka i pobiegło do lasu. Następnego dnia Zosia obudziła się w domu. Mama i Tata byli zachwyceni z tego małego dziwnego stworza. Zosia też była zachwycona że uratował jej życie i już nie zawsze zostali przyjaciółmi.

Analiza formalna wypowiedzi dzieci obejmowała złożoność syntaktyczną oraz poprawność gramatyczną i ortograficzną tekstów. Nieco ponad połowa badanych dzieci potrafi napisać opowiadanie tworząc poprawne i zróżnicowane wypowiedzenia (podrzednie i współrzednie złożone). W przypadku tekstu o Maćku to było prawie 56% a w przypadku tekstu o Zosi 51,3%. Ponad ¼ badanych nie potrafi sformułować

myśli w postaci poprawnych zdań i konstruuje potoki składniowe (jedno długie zdanie, złożone z wielu zdań cząstkowych, bez oddzielania ich w strukturze wypowiedzi) lub sekwencje zdaniowe (zestawienia obok siebie kilku zdań bez zachowania logiczności narracji). Język wypowiedzi pisemnej w tym tekstach przypomina język mówiony i odwołuje się do jego reguł.

Tabela 14. Poprawność gramatyczna tekstu opowiadania – rozkład procentowy wyników

Poprawność gramatyczna	% rozw.	% rozw.
	o Maćku	o Zosi
Brak tekstu	6,1	4,7
Tekst z licznymi błędami w zakresie fleksji i składni zdania (związek rządu, zgody)	15,0	23,3
Pojedyncze błędy w zakresie fleksji i/lub składni	41,4	38,6
Tekst w całości poprawny gramatycznie	37,4	33,4

Jak wskazują wyniki zamieszczone w powyższej tabeli, większość tekstów narracyjnych napisanych przez dzieci charakteryzowała się poprawnością gramatyczną, natomiast poziom ortograficzny wypowiedzi można określić jako średni.

Stopę błędów liczono, dzieląc liczbę popełnionych w tekście błędów przez liczbę wyrazów. Przy obliczaniu stopy błędów uwzględniano jedynie teksty zawierające więcej niż 10 wyrazów. Średnia stopa błędów wyniosła 0,076, czyli średnio na 100 wyrazów pojawiło się 7,6 błędów ortograficznych

## ROZDZIAŁ 6. DZIECI PISZĄ LISTY

Ważnym rodzajem aktywności pisarskiej dzieci jest tworzenie pism użytkowych, a w szczególności listu. Daje to możliwość tworzenia tekstu, który ma określonego adresata, pisze się go w określonym celu, a rodzaj podejmowanej sprawy decyduje o treści i sensie listu. Poza tym w liście nawiązuje się swoista relacja między piszącym a adresatem. Kontekst sytuacyjny, w którym powstaje list, okoliczności skłaniające do jego napisania, decydują o treści, mogą też mieć wpływ na emocje piszącego. List, jako forma wypowiedzi, wiąże się z wieloma paradoksami. Zwraca na to uwagę K. Skwarczyńska (1975) wymieniając między innymi problem balansowania między dialogiem i monologiem, czy fakt, iż list, będąc osobistym sposobem wyrażania myśli i emocji

piszącego, musi jednocześnie zachowywać konwencjonalne reguły i zasady ogólnie akceptowane.

W edukacji początkowej dzieci piszą listy, ale większą wagę przywiązuje się do strony formalnej niż ich treści i znaczenia wypowiedzi. Istotniejsze jest zapamiętanie przez dziecko i użycie w liście typowych form adresatywnych i grzecznościowych, rozplanowanie tekstu na kartce, niż przekazanie w procesie pisemnego komunikowania się z adresatem określonego sensu związanego z celem wypowiedzi. A pisanie listu może stać się niezwykle ważną i motywującą do działania aktywnością, która wykonywana w konkretnym kontekście sytuacyjnym daje szansę na zainteresowanie i zachęcenie dzieci do pisemnego sposobu komunikowania się w określonej sprawie. Istotną cechą listu jest jego osobisty charakter, w szczególności, gdy mamy do czynienia z listami prywatnymi. Natomiast w szkole czyni się niejednokrotnie tę formę wypowiedzi publiczną i na dodatek pisaną według wzoru formalnego i treściowego przygotowanego przez nauczyciela. Nie wysyła się oczywiście pisanych przez dzieci listów, powstają one głównie po to, aby nauczyciel je ocenił według przyjętych przez siebie kryteriów. Dzieci piszą listy w szkole, ale dominują w nich treści opisowo-informacyjne, np. list do rodziców z wakacji, list do koleżanki czy kolegi opisujący jakieś wydarzenie, czy zawierający życzenia lub zaproszenie. Zwykle są to dość proste, kilkudzaniowe wypowiedzi, często bardzo starannie przygotowane przez nauczyciela. Demonstruje on wzory listu, charakterystyczne sformułowania, a dzieci mają ten gotowy materiał zastosować w swoich wypowiedziach. Nie oczekuje się od nich samodzielności i niezależności poglądów.

Czy pisanie listu w szkole może nabrać większego sensu niż dotychczas? Czy można stworzyć taki kontekst sytuacyjny, który zachęci dzieci do pisania i pozwoli im zaangażować się w wykonanie tego zadania?

### **6.1. Pisanie tekstu argumentacyjnego**

W badaniach umiejętności językowych trzecioklasistów zrealizowanych w 2008 roku znalazło się zadanie, które sprawdzało poziom opanowania dłuższych form wypowiedzi pisemnej. Dzieci otrzymały polecenie napisania listu do określonego adresata i w konkretnej sprawie, która wymagała pilnej interwencji. Polecenie brzmiało następująco:

*Wyobraź sobie, że w Twojej miejscowości ma być zlikwidowany jedyny plac zabaw (lub park – w drugiej wersji testu) i w tym miejscu powstanie supermarket. Co o tym sądzisz? Napisz list do burmistrza*



*(wójta lub prezydenta), w którym zaprotestujesz przeciwko temu pomysłowi lub go poprzysz.*

Jak widać, zadanie wymagało napisania tekstu o charakterze argumentacyjnym. Dzieci miały spróbować przekonać adresata do swojej opinii w tej sprawie. Taki rodzaj aktywności językowej niezwykle rzadko można zaobserwować w praktyce edukacyjnej. Uważa się, że jest to zbyt trudne dla dzieci w tym wieku. Ale stworzenie im możliwości dyskusowania, przekonywania się wzajemnie do swoich racji, ujawniania obszarów niewykorzystanych umiejętności, które niejednokrotnie nie mogą się ujawnić w szkolnej praktyce, bo nie stwarza się okazji zachęcających do takiej aktywności.

Sytuację pisania listu w zadaniu przedstawionym w teście umieszczono w konkretnym kontekście. Wiązał się on z koniecznością przekonania adresata do swojej opinii, zaprezentowania przez dziecko własnego zdania. Nie ma tutaj jednego właściwego rozwiązania, dopuszcza się różne punkty widzenia. Okazało się, że nadanie tej formie wypowiedzi konkretnego kontekstu, spowodowało, że badani zaangażowali się dość silnie w wykonanie tego zadania, a wypowiedzi, które powstały, są często nasycone emocjami autorów. To kolejny przykład zadania, które mogłoby znaleźć swoje miejsce w praktyce edukacyjnej, bo zachęca dzieci do wypowiadania się. Rozumieją one, jak sędzę, jego sens, bo wiąże się ono z ich doświadczeniami i ma jasno określony temat. Jest to jeden ze sposobów efektywnego uczenia się języka pisanego poprzez jego samodzielne używanie, praktykowanie w sposób, który ma dla dziecka sens. Nauczyciele jednak obawiają się takich doświadczeń, z góry zakładając, że dzieci sobie z tym nie poradzą lub zwyczajnie sądząc, że szkoda czasu na takie zadania, gdy jest do zrealizowania program nauczania, który nie wymaga od dzieci samodzielności językowej, spontaniczności wypowiedzi i rozwijania warsztatu pisarskiego.

Prace dzieci analizowano, uwzględniając zarówno jakość wypowiedzi, jak też jej formę. Jakość tekstu określano, biorąc pod uwagę takie czynniki, jak: spójność i logiczność wypowiedzi, podanie kilku argumentów uzasadniających stanowisko autora, występowanie argumentów emocjonalnych (prośb i gróźb), oryginalność i dynamikę. Wyodrębniono następujące kategorie wykonania tego zadania:

- tekst ubogi:
  - a) brak wyrażenia własnej opinii i
  - b) brak argumentów,
  - c) ubogie słownictwo lub

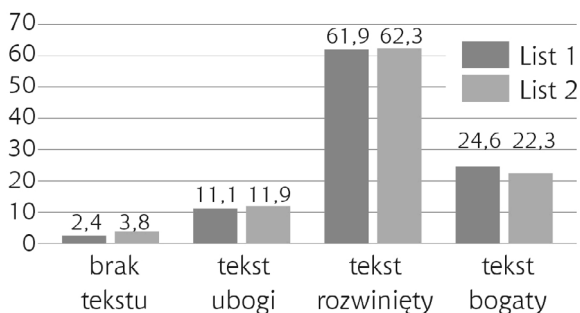
- d) tekst chaotyczny,
- tekst rozwinięty:
  - a) własna opinia autora i
  - b) jeden lub dwoma argumenty,
  - c) zróżnicowane słownictwo lub
  - d) niespójności logiczne w tekście,
- tekst bogaty:
  - a) spójne i logiczne zaprezentowanie stanowiska z więcej niż dwoma argumentami lub
  - b) występowanie argumentów emocjonalnych (prośb, gróźb) i
  - c) uzasadnienie,
  - d) oryginalność wypowiedzi lub
  - e) bogate słownictwo.

Drugą kategorią analizy tekstu była jakość komunikacji z adresatem listu i uwzględnienie cech tej formy wypowiedzi. Tutaj istotne stało się wprowadzenie takich cech listu, jak: zwroty rozpoczynające i kończące, zwroty grzecznościowe, częste odwoływanie się do adresata, data, miejsce, podpis. Kategorie analizy to:

- brak intencji komunikacyjnej – brak form adresatywnych,
- komunikat ubogi:
  - a) wybrane elementy formy listu (data lub miejsce i/lub podpis) i
  - b) sporadyczne zwracanie się do odbiorcy lub
  - c) wstęp lub zakończenie,
- komunikat rozwinięty:
  - a) świadomość odbiorcy tekstu (częste odwoływanie się do odbiorcy) i
  - b) wszystkie wymagane elementy formy listu lub
  - c) zaimki osobowe pisane wielką literą.

Wykres 1. przedstawia procenty rozwiązań w poszczególnych kategoriach opisujących jakość tekstu listu pisanego przez dzieci do burmistrza w sprawie planowanej likwidacji placu zabaw (list 1) lub parku (list 2). Aby zakwalifikować tekst do poszczególnych kategorii jakościowych, musiały wystąpić co najmniej dwie cechy opisujące kolejne

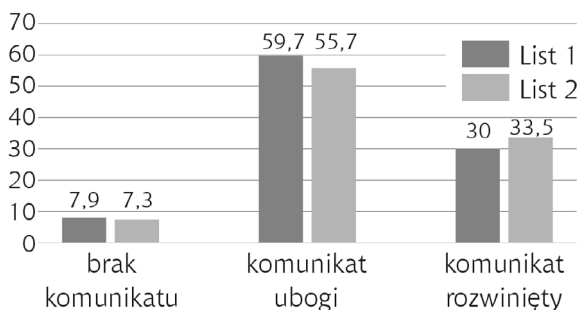
poziomy wykonania zadania w przypadku tekstu ubogiego i tekstu rozwiniętego lub trzy – w przypadku tekstu bogatego.



Wykres 1. Jakość tekstu listu pisanego przez dzieci w dwóch wersjach polecenia do zadania

Tekst listu, który zawierał bogatą i wyczerpującą argumentację oraz był logiczny i uporządkowany, sformułowała niespełna ¼ badanych dzieci, natomiast tekst rozwinięty, z zarysowaniem własnej opinii i prostą argumentacją, skonstruowało ponad 60% dzieci. Poziom wykonania tego zadania należy uznać za dość dobry, tym bardziej, że tego typu aktywności pisarskie są rzadko podejmowane przez dzieci w praktyce szkolnej.

Druga kategoria opisująca jakość wypowiedzi pisemnej w formie listu dotyczyła komunikacji werbalnej z adresatem tej korespondencji.



Wykres 2. Rozkład procentowy wyników opisujących cechy listu jako formy wypowiedzi (komunikacja z adresatem) pisanej w dwóch wersjach polecenia do zadania

Ponad 30% badanych dzieci napisało listy, w których znalazły się zwroty i wyrażenia skierowane bezpośrednio do adresata wypowiedzi, zawierające formy adresatywne oraz mające wyraźną, trzyczęściową strukturę. W ponad połowie tekstów komunikat skierowany do odbiorcy jest ubogi i nie zawiera wielu charakterystycznych dla listu elementów.



06.06.2008r W-wa

Drugi Wójcie!

Pisze ten list do pana, ponieważ slyszałem, że urząd miasta chce zlikwidować plac zabaw, który znajduje się w okolicy mojego domu. Stanowczo protestuję przeciwko temu pomysłowi! Chodzę tam często, kiedy mam wolny czas i bawię się wraz z moimi przyjaciółmi. Czasami moja mama karze mi tam chodzić z moją młodszą siostrą, Kaja. Kaja bardzo lubi chodzić na ten plac zabaw, a szczególnie ze swoim starszym bratem, czyli ze mną! Jak już wspominałem już ze jestem ze tym aby plac zabaw pozostał na swoim miejscu. Supermarket można wybudować w innym miejscu (przynajmniej tak mi się wydaje). Plac zabaw jest w naszym miejscu bardzo mało, dlatego proszę aby chociaż ten został cały. Myślę że większość osób z tej okolicy jest za tym aby plac zabaw został, a market był w innym miejscu.

z góry dziękuję

Mikołaj

Następny list dziecka to przykład ilustrujący jego zasób wiedzy obywatelskiej. Należy przypuszczać, że jest to efekt doświadczeń zdobytych w środowisku rodzinnym. Argument użyty przez autora jest rzeczowy i stanowczo sformułowany. Poza wyrażeniem swojego stanowiska w danej sprawie dziecko formułuje też określone postulaty i prośby w stosunku do adresata. Domaga się odnowienia i unowocześnienia placu zabaw.

Drugi wójcie nie no to moi rodzice na ciebie głosowali żebyś zabierał nam drewno plac zabaw jedyny w Gąstuliu i stawiał na miejscu jego super market. Sam je też oglądawałem festynem, a innego takiego fajnego miejsca nie ma. Nie proszę o przeniesienie super marketu, bo nie ma młwie że się nie przejdę, wręcz jest wręczemy; dlatego proszę o i i też proszę odnowić zrobić trochę zrobić nowy plac zabaw więcej sprzętu i z wytrzymałego drewna i żeby nie, nie tak szybko się rozpadł.

Dzieci z Gąstulii  
Dzieci z Gąstulii

Kolejny list to niezwykle ciekawy przykład tekstu napisanego przez dziecko. Autorka wykazała się dużymi umiejętnościami komunikacyjnymi i swoistą dyplomacją. Na początku zaznaczyła, że akceptuje pomysł burmistrza dotyczący budowy supermarketu, ale zakwestionowała miejsce, w którym ma powstać. Opowiedziała się zdecydowanie za respektowaniem praw dzieci do własnego terytorium przeznaczonego do zabawy. Pod koniec listu znalazło się kilka zdań wykrzyknikowych podkreślających zdecydowane stanowisko autorki.

05.06.2008 r.

Szanowny Panie Burmistrzu!

Pomysł z supermarketem jest dobry, ale dlaczego w miejscu placu zabaw dla dzieci? Przecież dzieci chcą się bawić! Nie można docz supermarketu w tym miejscu. To surowo zabronione. Na placu zabaw nie może być supermarketu, jeśli nie ma innego miejsca. A na placu zabaw, nie można odbiorć dzieci. Dzieci, też mają jakieś prawa. Nawet gdyby na całym świecie nie było miejsca na supermarket, to trudno. Nie ma miejsca, nie ma supermarketu, to smieszne! Trudno może z dwa lub trzy loty, będzie miejsc. Ale proszę nie odbierać placu zabaw dzieciom, i to <sup>to</sup> mają miejscowości!

Daria

Wśród listów były też głosy przeciwnie. Część dzieci popierała pomysł władz miejscowości dotyczący zlikwidowania placu zabaw i wybudowania w tym miejscu supermarketu i potrafiła uargumentować swoje stanowisko. List prezentowany poniżej to jeden z takich przykładów. Autor wyraża na początku swój pogląd, a potem zadaje kilka szczegółowych pytań. Warto też zwrócić uwagę na niezwykle poprawną formę listu, obecność zwrotów adresatywnych i grzecznościowych, a także akapitów.

Świebodzin, 6 VI 08 r.

Panie burmistrzu!

Dobrze się powstanie nowy supermarket. Ja i moja rodzina popieramy to. Jest dużo placów zabaw w Świebodzynie. A mamy supermarketów. Niektóre moje koleżanki też prześledziła. Mam nowe pytanie. Na jakiej ulicy to powstanie? Jak będzie się nazywał? Czy będzie na drodze Szkoły, czy przy parku i przy kładzie.

Gosia

Następny list zawiera stanowisko akceptujące pomysł prezydenta i co więcej – dość logicznie, z punktu widzenia dziecka, skonstruowaną argumentację.

Dziecko wybiega myślą w przyszłość i dostrzega tymczasowość placu zabaw w perspektywie jego życia. Takie teksty mogą stać się świetnym pretekstem do dyskusji z dziećmi o zaprezentowanych w nich punktach widzenia.

Szanowny Panie Prezydencie

Ja chce iść w tym miejscu ~~któ~~ gdzie teraz jest plac zabaw i by do czasu ~~nie~~ supermarket. Bo jak wraźnie nie będzie mi trzeba iść na zabawę. Jak będzie supermarket to będzie mogła dużo ludzi skorzystać. Nie będą musieli chodzić daleko do sklepu.

Spośród innych argumentów, które wymieniały w swoich listach dzieci akceptujące pomysł prezydenta, warto wymienić następujące przykłady:

- Sądzę o tym, że to by mi się podobało, bo bym nie musiał z rodzicami jeździć daleko do sklepów. Tylko moja mama by chodziła do sklepów, a ja bym zostawał z kolegami. I byśmy grali na komputerze.
- Popieram ten pomysł, bo będzie można kupować nowe sprzęty elektroniczne. Oraz więcej będzie można kupować jedzenia i słodyczy. Można będzie też uzadzać spotkania z kumplami.
- Dotarła do mnie wiadomość o zlikwidowaniu placu zabaw a powstaniu tam supermarketu. Bardzo z tego się cieszę bo będę miał gdzie chodzić na zakupy.
- Popieram Pana pomysł, ponieważ mam dosyć biegania po cókier na drógi koniec naszego miasta! Dzieci przecierz mogą bawić się gdzie indziej. Uwielbiam robić zakupy, ale nie drógiem końcu miasta. Niech pan karze wybudować ten supermarket jak najszybciej!

*- Drogi prezydencie myśle że ten pomysł jest bardzo dobry, że każdy może kupić sobie co chce nie musi stać tak długo w kolejce, bo jest wiele kas.*

*- Ja chce żeby był super market bo w nim można wszystko kupić chleb mleko słodczyce bo każdy do tego sklepu może przyjść bo w tym sklepie można wszystko kupić.*

*- I niech będzie to największy supermarket. Niech pan założy firmę i pracowników do supermarketu. Żeby w środku było dużo miejsca i bardzo dużo jedzenia, picia i zabawek. I wtedy ludzie będą kupować za niższe ceny dla dzieci zabawki a dla siebie różne słodkości i jedzenie. Mamy dla dzieci kupowały cukierki, lody, chipsy i picie.*

*A dla męża buty, bluzki, czapki, rękawiczki. A dla siebie naczynia, szklanki, ubrania. A dla mojego brata zabawki, cukierki, czekoladki. A dla babci papier, zabawki, chleb, masło, ser, mleko, kiełbasę.*

Wszystkie wymienione powyżej argumenty popierające decyzję władz miejscowości o zlikwidowaniu placu zabaw wyrażają postawę konsumpcyjną i akcentują przyjemność związaną z dokonywaniem zakupów.

Tylko w jednej z prac dziecka znajdujemy rzeczowy argument wskazujący na konieczność oszczędzania i równoważenia w wychowaniu dzieci zabawy i nauki.

*- Uważam że to dobry pomysł żeby zlikwidować plac bo ludzie będą oszczędzali paliwo a dzieci zamiast się bawić mogą poczytać książki, nauczyć się.*

Pojawił się też tekst, w którym autor zaproponował iście salomone rozwiązanie:

*Popieram decyzje wybudowania supermarketu ale chciałbym też żeby dzieci miały się gdzie bawić. Dlatego proszę żeby podzielić na pół ziemię i na jednej stronie wybudować supermarket a na drugiej plac zabaw. Jeżeli będzie trzeba jestem gotów sponsorować plac zabaw. Pomyślmy możemy*



nawet zrobić tak, że supermarket i plac zabaw będzie razem ze sobą współpracować, razem możemy zdziałać więcej.

W podobnym tonie został sformułowany także list poniżej:

- Proszę o zmniejszenie placu zabaw i na to miejsce wybudować super market sondzę, że było by to dobre dla rodziców i dla dzieci bo rodzice mogliby by spokojnie robić zakupy, a dzieci mogły by w tym czasie bawić się na placu zabaw.

Różnorodność argumentów podawanych przez dzieci, orientacja w problematyce, którą poruszano w listach, świadczy o dużej wiedzy społecznej, umiejętności poszukiwania sensownych rozwiązań, prezentacji własnego zdania. Ujawniają się przy tej okazji możliwości trzecioklasistów w tym zakresie. Niestety nie korzysta się z tego potencjału w praktyce edukacyjnej. Przecież właśnie takie problemy mogłyby się stać dobrym punktem wyjścia do dyskusji, która dałaby dzieciom możliwość wymiany poglądów, a nauczycielom orientację w zakresie ich osobistej wiedzy o świecie. List zamieszczony poniżej jest wyjątkowo ciekawą ilustracją tego zagadnienia.

Konina dn. 11.06.08r.

Drogi prezydencie!

Jestem mieszkanką Konina. Niedawno dowiedziałam się, że na miejscu placu zabaw ma powstać supermarket. Miałam nadzieję, że ten temat był niebezpieczny, ale są sposoby, żeby coś zrobić.

Podam panu mój pomysł. Ten plac zabaw był mały. ~~Je~~ Gdyby zrobić twosieczkę huśtawek, kółeczki, sjeżdżalnię. Jakby to trochę wzmocnić ten plac, ogrodzić płotkami, zrobić ławki takie małe jak u dzieci. Rodzasi dziecka jest większa niż supermarket. W Koninie jest bardzo dużo supermarketów i sklepów.

Proszę przemyśleć mój plan. Mam nadzieję, że nie powstanie supermarket. Jeżeli jest pan niepewny to proszę zrobić ankietę i naczej tak zwane podpisy mieszkańców. Dziękuję!

~~.....~~  
mieszkanca Konina

Autorka podsuwa prezydentowi pomysł na rozwiązanie tego problemu, zakładając, że likwidacja placu zabaw była spowodowana faktem, że są na nim stare urządzenia i dzieciom grozi niebezpieczeństwo, gdy z nich korzystają. Dodaje też, że w razie wątpliwości burmistrza

dotyczących opinii mieszkańców na ten temat, można przeprowadzić sondaż lub zebrać podpisy dotyczące stanowiska obywateli w tej kwestii.

I jeszcze jeden przykład tekstu z rozwiniętym komunikatem, gdzie autor zwraca się wprost do prezydenta miasta, eksponując jego ignorancję i bezmyślność.

*Nie popieram tego pomysłu panie prezydencie! Gdzie będą się bawić małe dzieci? Na ulicy? Chyba tak chcesz skoro likwidujesz plac zabaw!!!*

*Bo co mają robić innego?*

*Chyba czytać! Ale skoro nie potrafia to co?*

*Następnym razem na pana na pewno nie zagłosuję.*

*Bo żeby zabierać dzieciom zabawe?*

*No co za pomysł.*

*Pewno niedługo zburzy pan kino i na jego miejscu postawi śmietnik.*

*Ciekawe czy ktoś w ogóle na pana zagłosuje. Z takimi pomysłami będzie otwierać pan drzwi w „Tesco”.*

*Ale pewnie nawet nie ma pan za zwariowane pomysły i będzie pan jeździł pociągiem z telexpresu i pisać regulaminy korzystania z WC.*

Argumenty podawane przez uczniów można podzielić na dwie grupy: rzeczowe i emocjonalne. Pierwsza grupa to uzasadnienia poglądu dziecka z wykorzystaniem logicznej, często opartej na faktach lub znanych sytuacjach argumentacji. Drugą grupę charakteryzuje odwoływanie się do emocji pozytywnych i negatywnych.

Oto kilka przykładów ilustrujących zastosowanie wymienionych typów argumentacji.

#### **Argumenty rzeczowe**

*- Nie trzeba nam supermarketu. Wyobraźcie sobie, że jak placu zabaw nie będzie dzieci będą smutne. Mniejsze dzieci w wieku 2-6 lat nie będą wiedziały jak wygląda plac zabaw. Nie będą wiedziały jakie urządzenia się w nim znajdują co się tam robi a nawet mogą nie rozróżnić huśtawki od karuzeli.*

- Dzieci muszą się jakoś bawić. Supermarketów jest w Polsce wiele. Dzieci potrzebują miejsca na zabawę. Ja jestem jeszcze dzieckiem i mi potrzeba czystego powietrza i bardzo dużo miejsca na zabawę.

- Protestuję żeby nie niszczyć placu zabaw dla dzieci (...). Będziemy siedzieć w domach pod komputerem lub telewizorem. Proszę w imieniu wszystkich dzieci nie niszczyć placu zabaw to jest nasz drugi dom.

- Po lekcjach nie będą gdzie miały podziac i nie będą się mogły bawić a mamy nie będą mogły się cieszyć z tego że dzieci są szczęśliwe i uśmiechnięte i radosne.

W zacytowanych powyżej fragmentach tekstów autorzy podkreślają, że plac zabaw to miejsce, gdzie dzieci zdobywają różne doświadczenia, rozwijają się i zaspokajają swoje potrzeby, którymi są ruch na świeżym powietrzu i zabawa.

W kolejnych tekstach dzieci zwracają uwagę na fakt, że plac zabaw może być miejscem, które uchroni je przez różnymi niebezpieczeństwami (kradzieże, porwania, wypadki), na które są narażone na ulicy lub w supermarkecie. Poza tym rodzice będą spokojniejsi, że dzieciom nic nie grozi.

Drugi prezydent!

W mojej miejscowości nie potrzebne są supermarkety. Ponieważ mam w mojej miejscowości bardzo dużo sklepów. Gdyby nie było placu zabaw dzieci nie mogły by rozmawiać różnymi ciekawymi rzeczami i w ten sposób dzieci nie mogły by nie przychodzić do przy szkole. Dziecko które by przychodzi do przy szkole mogły by uciec i zabłądzić. Mogły by wejść do supermarketu a tam musz być jakiś prezydent i mógł by ~~z~~ porwać dziecko. Mnie prezydent nie zastanawia nad tym czy supermarket może zdanem to nie fajny pomysł.

- Gdy nie będzie placu zabaw to dzieci mogły by zacząć wychodzić na ulice co jest niebezpieczne. Mogło by to spowodować wiele szkód. Dla dzieci plac zabaw to jedyne miejsce w którym mogą czuć się bezpiecznie nawet w szalonych zabawach.

- To będzie bardzo złe budować supermarket bo jeżeli będziemy chcieć przejść przez ulicę to będzie duży ruch i kierowcy wracający z zakupów mogą nas przejechać. Nawet kiedy będziemy iść do sklepu to wszyscy mieszkańcy będą się bać wyjść żeby nie zgineli, a my dzieci zamiast cieszyć się życiem i chodzić na plac zabaw to nasi rodzice nie będą chcieli nas wypuścić. Jak dorośniemy będziemy mazać po ścianach. Starsze panie nie mogły by chodzić do lekarza karetką było by trudno dojeżdżać na miejsce wypadku. Wychodzenie z rodziną na spacer by było by ryzykowne. Było by jeszcze dużo kradzieży.

Następne teksty zawierają argumenty proekologiczne związane z zanieczyszczeniem środowiska lub hałasem spowodowanym ewentualnym funkcjonowaniem supermarketu.

Szanowny panie Burmistrzu!

Chciałabym zaprotestować przeciwko pomysłowi likwidacji placu zabaw a wybudowaniu tam supermarketu.

Uważam że tam powinien być plac zabaw gdyż: W naszej okolicy nie ma miejsca na zabawę dla dzieci, jest to miejsce ogrodzone, nie może na m

się nic stać, przychodzi tam bardzo dużo dzieci. Rodzice mogą nas tam zostawić i pójść na

zakupy. Jest też dużo innych powodów które protestu

przeciwko pomysłowi. Bardzo prosimy niech burmistrz nie likwiduje placu.

- Burmistrz musi być plac zabaw. Niepotrzebny nam supermarket. Nasze dzieci nie będą zadowolone jeśli wjadą buldożery wejdą robotnicy w nocy. Poza tym zanieczyszczenie środowisko naturalne! Będziecie tróć las wyginą zwierzęta, ptaki pozdychają, zniszczycie drzewa które wytwarzają powietrze, będzie dużo dymu nie będzie można oddychać i po co męczyć robotników.

- Chciałbym żeby pozostał plac zabaw na miejscu, bo jak wybudujecie supermarket to będzie głośno i straszny ruch, a dzieci nie będą miały się gdzie bawić, i dlatego nie chcę żeby plac zabaw został zlikwidowany.

- Jak pan to zrobi to niszczy pan przyrodę drzewa na których mieszkają zwierzęta wiewiórki i ptaki.

- Małe dzieci nudziłyby się przez całe dni. Moja miejscowość stała by się bardzo różliwa i była podobna do miasta. Nasza miejscowość zanieczyszczała by środowisko. Ludzie z tej miejscowości by dużo chorowali. Przez spaliny poziom rzeki by się podniósł a ta rzeka jest niedaleko placu zabaw. Po przeczytaniu tego listu proszę żeby pan wójt nie burzył placu zabaw.

Tekst listu do burmistrza zamieszczony poniżej zawiera argumenty natury psychologicznej. Autor podkreśla dobitnie fakt, że brak odpowiedniego terenu do zabaw dla dzieci wiąże się z poważnymi negatywnymi konsekwencjami dla ich rozwoju.

Drogi Burmistrzu

Wcale mi się nie podoba to że zniszczycie nasz plac zabaw. Dzieci wcale nie są zadowolone nie damy list do Prezydenta, Ministra i do Wójta. Najbardziej mi się podoba to że Burmistrz chce zniszczyć nasz plac zabaw i że nie będziemy mogli gdzieś się bawić i będziemy tylko oglądać telewizję i grać na komputerze, a od tego będą nas bolaty oczy i będziemy agresywni i ślepi. I jeśli nasze pan na nas polizie to prezydent, minister i wójt przyjadą i oddadzą panu tytuł burmistrza i dadzą go komuś innemu.

Dzieci podkreślają też, że plac zabaw może być świetnym miejscem odpoczynku nie tylko dla nich, ale również ich rodziców, turystów i starszych kolegów.

*- Plac zabaw jest dla wielu dzieci wielką zabawą. Bardzo lubią na nim przebywać. Zjeżdżają po zjeżdżalni, chustają się na huśtawkach, chodzą po drabinkach i bawią się w piaskownicy. Czasami też przychodzą mamy żeby odpocząć od dzieci.*

*- Miejsce to jest jedynym miejscem do odpoczynku dla dzieci. W tym roku dostaliśmy nowe huśtawki. Coraz więcej osób tam przebywa. Najczęściej dzieci przychodzą z rodzicami. Dla rodziców też jest to miejsce odpoczynku. Kozysta też kl. „0” i starsze klasy. W tym roku było też dużo turystów.*

I wreszcie ostatni ważny argument dla gospodarzy miasta. Brak placu zabaw spowoduje „emigrację” ludności do innych, atrakcyjniejszych do życia miejscowości.

*- Nie zgadzam się na powstanie supermarketu i zlikwidowanie placu zabaw dla dzieci. Dla tego że dzieci nie będą miały gdzie się bawić. Wtedy też rodzice tych dzieci nie będą wiedzieć gdzie są ich dzieci. I po prostu wyprowadzą się tam gdzie jest plac zabaw.*

#### **Argumenty emocjonalne**

Wśród argumentów emocjonalnych pojawiają się takie, które odwołują się zarówno do pozytywnych, jak i negatywnych uczuć adresata.

Negatywne emocje można odnaleźć w listach z groźbami dobitnie eksponującymi protest autora przeciwko pomysłowi zniszczenia placu zabaw.

*- Jeśli Pan to zrobi dzieci Pana znienawidzą.*

*- Jeśli pan nie zmieni zdania na temat zniszczenia placu zabaw uładzę strajk na całe osiedle.*

*- Nie mogę pozwolić aby burmistrz zrównał z ziemią nasz piękny plac zabaw. To tak samo jakby pan zabrał część naszego życia.(...) Jeżeli pan burmistrz się ze mną nie zgadza to będę protestował do końca.*

- Pan też był kiedyś dzieckiem. Bawił się na placu zabaw. Prawda proszę pana? Chce pan, żeby dzieci weszły do pana gabinetu i zrobiły plac zabaw chce pan? Wszyscy protestujemy przeciw panu! Małe dzieci jak widzą pana aż się boją.

W niektórych listach dzieci apelują do zdrowego rozsądku i uczuć burmistrza czy wójta.

- W mieście jest już dużo supermarketów. A mało placów zabaw. Place zabaw sprawiają, że dzieci się cieszą a nie chodzą naburmuszone. A czy jakimś człowiekowi radość sprawia supermarket.

- Dzieci kochają to miejsce, jest dla nich więcej niż tylko placem zabaw nie mówię tylko o sobie ale o innych dzieciach.

Pojawiły się też błagania i prośby oraz odwoływanie się do uczuć adresata.

- Błagamy cię na kolanach, żebyś oszczędził ten biedny plac.

-Bardzo proszę o zastanowienie się nad tą przemianą panie prezydencie. Myślę, że jest pan mądrym, uczciwym, rozsądnym prezydentem. Proszę o wystuchanie mojej prośby i zrozumienie mnie.

Lesław K. 05.06.2002r

Drogi panie burmistrze! Jak popieram  
pana decyzji i żadne inne dziecko nie się  
na nim bawi. Plac zabaw to nasz drugi dom.  
I nie może pan go zlikwidować. Super market  
jest dla dorosłych, a nie dla dzieci.  
Nie proszę pana żeby pan nie likwidował  
placu zabaw!





## ROZDZIAŁ 7. DZIECI ZADAJĄ PYTANIA, WYJAŚNIAJĄ I INTERPRETUJĄ

Rozwijanie umiejętności używania języka w funkcji komunikacyjnej wymaga stwarzania w procesie edukacyjnym sytuacji, w których dzieci nie tylko będą odpowiadać na pytania nauczyciela i wykonywać jego polecenia, ale również będą miały okazję zadawać pytania, dyskutować, wyjaśniać swój sposób myślenia podczas rozwiązywania różnych zadań językowych, matematycznych czy przyrodniczych.

### 7.1. Dzieci zadają pytania

W badaniach umiejętności językowych trzecioklasistów zrealizowanych w 2006 i 2008 roku pojawiły się zadania wymagające od dzieci formułowania pytań do tekstu o charakterze popularnonaukowym. Polecenie do takiego zadania brzmiało następująco:

Przeczytaj uważnie tekst. Napisz pod nim cztery pytania, które można zadać koledze lub koleżance, aby sprawdzić, czy dobrze zapamiętali ważne informacje. Odpowiedź na te pytania musi znajdować się w tekście.

#### Węże

*Węże ciągle uchodzą za zwierzęta agresywne i jadowite, chociaż w rzeczywistości dotyczy to tylko kilku gatunków. Węże polujące na szczury są w Indiach mile widzianymi lokatorami wiejskich domów. Mają łagodne usposobienie i uwalniają gospodarstwa od uciążliwych gryzoni. Ponieważ węże nie mają nóg, a są zwierzętami lądowymi, muszą pełzać po ziemi. Kiedy się im dokładnie przyjrzemy, możemy stwierdzić, że zwierzęta te poruszają się na kilka sposobów. Najczęściej wiją się po ziemi. Wąż przyciska się bocznymi skrętami ciała do nierówności podłoża i przesuwa do przodu. W ten sposób węże potrafią nawet pływać. Mniej rozpowszechnionym sposobem przemieszczania się węży jest pełzanie wspomagane odpychaniem się od podłoża. (...) Ponieważ wąż ciągle się kurczy i rozciąga jak harmonia, ten sposób poruszania określa się jako „ruch harmonijkowy”.*

(M. Niekisch, *Gady i płazy*, Wyd. Atlas, Wrocław 2001)

W praktyce szkolnej niezwykle rzadko daje się dzieciom możliwość zadawania pytań. Pytania zwykle zadaje nauczyciel, czasem też sam na nie odpowiada. Codziennosc szkolna w klasach początkowych wskazuje, że uczniowska aktywnosc komunikacyjna na lekcji ogranicza się do odpowiadania na pytania nauczyciela, które nie zawsze wymagają od nich wysiłku intelektualnego. Obserwacje lekcji prowadzonych przez

nauczycieli w klasach trzecich (M. Dąbrowski, 2009) wskazują, że dzieci zadają głównie pytania organizacyjne, związane z przebiegiem lekcji, natomiast pytania o wyjaśnienie i uzasadnienie czy pytania merytoryczne związane bezpośrednio z problematyką zajęć pojawiają się sporadycznie.

Jak poradziły sobie dzieci z wykonaniem tego zadania w 2008 roku ilustruje tabela 15.

Tabela 15. Rozkład procentowy rozwiązania zadania polegającego na tworzeniu pytań do tekstu.

Liczba pytań	Liczba badanych	% rozwiązań
0	220	18,9
1	66	5,7
2	85	7,3
3	207	17,8
4	584	50,3

Prawie 19% badanych nie potrafiło ułożyć żadnego pytania do tekstu, połowa trzecioklasistów sformułowała poprawnie 4 pytania. Dzieci mają więc trudności z wykonywaniem takich zadań, a wynika to z faktu, że w szkole ta umiejętność nie jest zbyt często ćwiczona.

Warto przyjrzeć się nieco dokładniej typom pytań, które zadawały dzieci oraz ich jakości, bowiem zebrany materiał dostarcza bowiem ciekawych informacji na temat poziomu opanowania tej umiejętności przez dzieci oraz obszarów, które nie są w pełni w szkole wykorzystane.

Przepisanie fragmentu tekstu i potraktowanie go jako rozwiązanie zadania było udziałem niewielkiej grupy badanych. Około 15% badanych dzieci sformułowało pytania, które miały ogólny charakter i nie można było udzielić na nie odpowiedzi na podstawie tekstu, choć niejednokrotnie były one interesujące. Oto kilka przykładów (zachowana oryginalna pisownia):

*- Jak nazywają się te węże, które polują na myszy?*

*- Jak się można im przyjąć jak one mogą ukąsić?*

*(Z daleka ale z lupy)*

*- Ile ma lat czy miesięcy?*

*- Czy lubisz węże?*

*- Pomagasz niekiedy wężom?*

*- Czy węże są pod ochroną?*

- *Wąż umie pływać, a czy umie latać?*
- *Jaki jest długi czy gruby czy chudy?*
- *Ile metrów może się zanurzyć wąż pod wodą?*
- *Dlaczego węże nie mają nóg?*
- *Jakie gatunki węzów są jadowite?*
- *Dlaczego węże chronią różne gospodarstwa przed mniejszymi gryzoniami?*
- *Dlaczego węże są takie groźne? (Dla tego, że ludzie je denerwują.)*
- *Czy węże są pierwszymi zwierzakami na świecie?*
- *Czy węże mają rodziny?*
- *Z czego składa się wąż?*

Wśród poprawnych rozwiązań tego zadania pojawiły się dwie grupy: pytania o uzupełnienie i pytania o rozszerzenie. Pytania o uzupełnienie dotyczą zwykle jednego elementu wypowiedzenia i rozpoczynają się zaimkami pytającymi, takimi jak: *kto?*, *co?*, *który?*, *jaki?*, *gdzie?*, *kiedy?*. Pytania o rozszerzenie dotyczą całych zdań i rozpoczynają się od partykuły *czy*.

Oto kilka kolejnych przykładów zaczerpniętych z uczniowskich testów. Autor pytań podanych poniżej uznał, że do każdego z nich powinien też dopisać odpowiedzi:

- *Czy węże to stworzenia agresywne?*

*Nie one nie są wszystkie agresywne.*

- *Jak poruszają się węże?*

*Pętną po ziemi.*

- *W jaki jeszcze sposób poruszają się?*

*One poruszają się sposobem „ruch harmonijkowy”*

- *Jak się te węże kurczą?*

*Prosto kurczą się jak harmonia.*

A oto inne pytania dzieci:

- *Czy węże potrafią pływać?*
- *Czy węże w Indiach są łagodne?*
- *Jak porusza się wąż?*
- *Dlaczego węże pełzają po ziemi?*
- *Na co polują węże w Indiach?*
- *Jakie gatunki zwierząt znajdziesz w tekście?*
- *Czy węże jedzą szczury?*
- *Jakimi skrętami ciała wąż przyciska się?*

W badaniach umiejętności językowych trzecioklasistów w 2006 roku pojawił się również następujący tekst (dzieci miały ułożyć do niego pytania).

*Delfiny jak wszystkie ssaki oddychają płucami. Nabierają powietrza, wyskakując nad powierzchnię wody. Następnie zanurzają się ponownie do wody i dłuższy czas mogą spędzać w jej głębi. Nie mają ani dobrego wzroku, ani węchu. Stwierdzono, że w celu poruszania się w wodzie i rozpoznania warunków delfiny posługują się ultradźwiękami – tzn. dźwiękami, których ucho ludzkie nie może usłyszeć. Nie zbadano jeszcze dokładnie, w jaki sposób delfiny wysyłają te dźwięki i odbierają ich echo. Naukowcy przypuszczają, że delfiny odbierają dźwięki wysokie i niskie. Pozwalają one orientować się im w przestrzeni. Stwierdzono, że z daleka mogą doskonale rozróżnić dwie ryby takiej samej wielkości, ale innego gatunku. Skierują się do tej, która im bardziej odpowiada. Cięża delfinów trwa 10-12 tygodni. Noworodek ma długość 70-110 centymetrów. Tuż po urodzeniu matka wynosi noworodka na powierzchnię wody, aby mógł wykonać pierwszy oddech.*

W całej badanej grupie wystąpiły cztery typy odpowiedzi. Ilustruje to poniższa tabela.

Tabela 16. Rozkład procentowy kategorii rozwiązań zadania polegającego na tworzeniu pytań do tekstu popularnonaukowego

<b>Typy odpowiedzi</b>	<b>% rozwiązań</b>
Błędne pytania (powtórzenie)	29,7
Jedno poprawne pytanie	12,3
Dwa poprawne pytania	14,9
Wszystkie pytania sformułowane poprawnie	38,4

Około 30% badanych nie potrafiło poprawnie sformułować pytań do tekstu. Wśród błędnych odpowiedzi najczęściej występowało powtórzenie (przepisanie) pytania, które zostało już podane przez autorów testu. W pierwszej części testu bowiem znalazły się pytania do tekstu o delfinach sprawdzające jego rozumienie przez dzieci. Inne błędy to zapisywanie jako pytań zdań twierdzących.

Oto kilka przykładów (pisownia oryginalna):

- *nabierają powietrza nad powierzchnią wody, delfiny nie widzą dobrze pod wodą*
- *Delfiny poruszają się w wodzie*
- *Musi wypłynąć nad powierzchnię wody aby nabrać powietrza*
- *Delfiny są ssakami, owadami*
- *Wiesz że naukowcy przypuszczają że delfiny odbierają dźwięki wysokie i niskie*
- *Delfiny mogą też z daleka zobaczyć dwie ryby.*
- *Wiesz że ciąża delfinów trwa 10-12 tygodni.*

Zdania rozpoczynające się od *wiesz, że* mają już właściwie formę pytającą, zabrakło tylko znaku zapytania lub partykuły *czy?* Ale na takim nie w pełni poprawnym materiale, który jest efektem pracy dzieci, można ćwiczyć formułowanie pytań, co staje się elementem ich doświadczeń językowych sprzyjających konstruowaniu wiedzy z tego zakresu.

Zdarzały się też pytania luźno związane z treścią tekstu, który przeczytały dzieci np.:

*Jak wygląda wieloryb?, Dlaczego delfiny mają grzbiet?, Dlaczego delfiny mają czujniki?, Ile centymetrów pod wodą wytrzymują delfiny? Czym posługują się delfiny w wodzie? Jeździłeś kiedyś na delfinie?, Czy ten delfin, który występuje w tekście:*

- *może oddychać szybko*
- *nie może oddychać szybko*
- *oddycha średnio wolno*

Poprawne pytania do tekstu (dwa i więcej) napisało 53,3% badanych.

Wśród poprawnie sformułowanych pytań pojawiło się kilka ciekawych propozycji. Przede wszystkim dzieci zadawały pytania rozpoczynające się partykułą *czy* np.:

- *Czy delfiny potrafią rozróżnić dwie ryby tej samej wielkości?*
- *Czy naukowcy stwierdzili, że delfiny odbierają dźwięki wysokie i niskie?*
- *Czy dźwięki pozwalają delfinom orientować się w przestrzeni?*
- *Czy delfiny oddychają skrzelami?*
- *Czy delfiny posługują się ultradźwiękami?*
- *Czy ludzie słyszą tak dobrze jak delfiny?*
- *Czy delfiny mogą z daleka rozróżnić dwie ryby?*

To ostatnie pytanie u jednego z badanych uczniów przybrało też ciekawszą formę inspirowaną zapewne przykładem pytań testowych:

- *Czy delfiny mogą rozróżnić ryby?*
  - *takiej samej wielkości*
  - *większą i mniejszą*
  - *kolorowe i czarne*

Czasem pojawiały się pytania z zastosowaniem negacji:

- *Czy delfiny nie oddychają pod wodą?*

Inna grupa pytań zadawanych przez dzieci to pytania typu:

- *Jak delfiny nabierają powietrza?*
- *Jak delfiny oddychają?*
- *Jaką długość ma noworodek?*
- *Jak myślisz czy delfiny oddychają a czy delfiny widzą, a czy delfinem wchodzi na powietrze?*
- *Jakom długość wynosi delfinem?*

- *Jakie dźwięki odbierają delfiny?*
- *Okolo jakiego wzrostu jest mały delfin?*
- *Ile tygodni trwa ciąża delfinów?*

A oto inny wariant ostatniego pytania wymyślony przez ucznia:

- *Ile trwa ciąża delfinów?*
- *10-12 tygodni*
- *5 tygodni*
- *15-18 tygodni*
- *6-9 tygodni*

Poniżej jeszcze inny pomysł dziecka – już bardziej samodzielny dobór możliwych odpowiedzi:

<i>Delfiny to:</i>	<i>Jakie dźwięki odbierają ?</i>	<i>Ile czasu delfiny mogą spędzać pod wodą?</i>
- <i>ssaki</i>	- <i>niskie</i>	- <i>15 minut</i>
- <i>ptázy</i>	- <i>wysokie</i>	- <i>dłuższy czas</i>
- <i>gady</i>	- <i>niskie i wysokie</i>	- <i>bardzo krótki czas</i>

Ten krótki przegląd pytań sformułowanych przez dzieci w testach językowych dla trzecioklasistów stanowi dobry punkt wyjścia do myślenia o warsztacie pisarskim 9-latków. Analiza ich prac, rodzajów popełnianych błędów, pozwala myśleć nieco inaczej o praktyce edukacyjnej. Przede wszystkim warto urozmaicać rodzaje wypowiedzi pisemnej proponowane dzieciom. Zadawanie pytań to jedna z wielu form wypowiedzi, prostsza niż dłuższe formy, ale za to ściślej związana z mówieniem i umożliwiającą rozwój umiejętności językowych wspierających poszukiwanie informacji. Jest ściśle związana z czytaniem. Dzieci mogą samodzielnie tworzyć pytania do przeczytanego tekstu i zadawać je kolegom, aby sprawdzić, czy zapamiętali ważne informacje lub czy potrafią je odnaleźć w tekście.

Bardzo dobrze sprawdza się też w tym kontekście metoda projektów. Siatka pytań, którą dzieci tworzą do tematu, który je zainteresuje, jest niezwykle pomocnym narzędziem w rozwoju języka w funkcji komunikacyjnej i poznawczej. Dzieci mogą w ten sposób zorientować się, co wiedzą na dany temat, czego nie wiedzą, a chciałyby się przede wszystkim dowiedzieć. Mają więc bezpośredni wpływ na przebieg

procesu uczenia się, oczywiście pod warunkiem, że nauczyciel potrafi realizować w praktyce metodę projektu, a więc w szczególności potrafi oddać inicjatywę dzieciom, a nie zawsze kierować nauczaniem w zaplanowany z góry sposób przewidując pytania i odpowiedzi dzieci.

## 7.2. Dzieci interpretują tekst

Inna ważna forma wypowiedzi – oprócz zadawania pytań – która powinna znaleźć szerokie zastosowanie w szkole, to interpretowanie tekstów. Dzieci mogą podejmować próby przy okazji różnych rodzajów aktywności edukacyjnych. Wyniki badań trzecioklasistów dostarczają interesującego materiału z zakresu edukacji językowej. Jedno z zadań w teście językowym wymagało przeczytania tekstu bajki, udzielenia odpowiedzi na kilka pytań zamkniętych sprawdzających rozumienie oraz jedno pytanie otwarte, które wymagało indywidualnej interpretacji głównej myśli, przesłania tekstu literackiego. Tekst nosił tytuł *Zajac i żółw*:

*Dawno temu, kiedy zajac przechadzał się z zarozumiałą miną, spotkał żółwia skubiącego trawę. Po przywitaniu wyzwiał go na pojedynek w biegach.*

*– Dobrze – zgodził się żółw, a w duchu pomyślał: - Sądziś, że jesteś sprytny, ale ja jestem sprytniejszy od ciebie! – po czym zaprowadził rywala pod wysokie wzgórze.*

*Żółw z trudem wspinał się pod górę, a tymczasem zajac pomyślał sobie:*

*– Ten żółw na pewno przegra, on nie potrafi szybko biegać.*

*Gdy żółw w końcu dotarł na sam szczyt, spytał rywala:*

*– Jesteś gotowy?*

*– Jasne, że tak. Przecież to ja czekam na ciebie – odpowiedział zajac bez odrobiny litości.*

*– No to ruszamy! – żółw dał sygnał do biegu, po czym schował się cały do swojej skorupy i sturlał się z góry niczym kamień.*

*Zajac wprawdzie biegł, co sił w nogach, ale nie mógł go dogonić. Kiedy dotarł do połowy wzgórza, stanął i co zobaczył? Żółw był już na samym dole. Tak oto zajac został pokonany.*

(Bajka z Afryki Wschodniej, adaptacja: Zofia Podobińska)

Pytanie otwarte do tekstu brzmiało następująco: *Czego uczy nas ta bajka?*

Odpowiedź wymagała zrozumienia tekstu nie tylko na poziomie wydobywania informacji tkwiących bezpośrednio w nim, ale przede



wszystkim skoordynowania ich i krytycznej analizy, odwołania się do własnych doświadczeń, aby dokonać interpretacji i opisać główne przesłanie.

Oto jakie rodzaje interpretacji pojawiły się w wypowiedziach dzieci. Pierwsza kategoria to wypowiedzi mające charakter bardzo ogólnikowy lub bardzo konkretny.

- *Ta bajka uczy nas o sporcie i o zabawie.*
- *Ta bajka uczy nas że żółwie wolniej chodzą ale szybko się kulają.*

Druga kategoria to wypowiedzi eksponujące krytyczną ocenę, takich cech jak zarozumiałość, pewność siebie, przemądrzałość. Tak więc pod postaciami zwierząt dzieci dostrzegają ludzkie cechy i odczytują określone przesłanie bajki. Oto kilka charakterystycznych wypowiedzi dla tej kategorii.

- *Ta bajka uczy nas że chociaż jesteśmy sprytni inni mogą być od nas mądrzejsi. Tak jak żółw był mądrzejszy od zająca.*
- *Ta bajka uczy nas żebyśmy się nie przemądrzali bo nawet słabsi i wolniejsi mogą nas zaskoczyć.*
- *Że nawet jak jest się szybkim nie można być pewnym siebie.*
- *Uczy nas tego, że jeżeli ktoś jest wolniejszy to nie oznacza że nie jest sprytny, Nie wolno być z siebie za bardzo dumnym.*
- *Ta bajka uczy tego, że można być przekonanym o wygranej ale można nie przewidzieć tego, że myślał ktoś słabszy pokona kogoś mocniejszego.*
- *Ta bajka uczy nas tego, że musimy się liczyć z tym, że ktoś inny może być od nas sprytniejszy.*

Kolejna kategoria interpretacyjna obecna w wypowiedziach dzieci to zwrócenie uwagi, że nie warunki fizyczne, wygląd zewnętrzny czy pierwsze wrażenie są najważniejsze, ale spryt, rozumiany tutaj jako umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach.

- *Że nie liczy się ciało ale spryt.*
- *Ta bajka uczy nas że nie można oceniać innej osoby po wyglądzie.*

I ostatnia wyróżniona kategoria obejmuje różne interpretacje, które udało się odnaleźć w pracach trzecioklasistów. Dotyczą one takich zagadnień, jak: konieczność ustalania reguł rywalizacji, wartości wzajemnego wsparcia i pomocy, opanowania ważnej życiowej umiejętności, jaką jest przegrywanie w konkurencji z innymi.

*- Ta bajka uczy nas byśmy nie wyzywali nikogo na wyścig bez ustalenia reguł. I nie uważali, że żółwie są wolne.*

*- Ta bajka uczy nas że musimy sobie pomagać nawzajem a nie rozkazywać innym.*

*- Ta bajka uczy nas że nie można myśleć ciągle że się wygra tylko trzeba umieć też przegrywać.*

Przytoczone powyżej kategorie interpretacyjne bajki Zając i żółw stanowią próbkę możliwości poznawczych dzieci w tym wieku. Wśród analizowanych prac ujawniła się dość duża różnorodność świadcząca o samodzielności dzieci w interpretowaniu tekstu. To kolejny materiał, który pozwala myśleć w nieco inny sposób o praktyce edukacyjnej w klasach początkowych. Warto dać dzieciom szansę na to, aby poszukiwały własnych interpretacji tekstów literackich, stwarzając im okazję do samodzielnego myślenia, prezentowania swojego punktu widzenia, dyskusji. To znacznie efektywniejszy sposób rozwijania ich umiejętności językowych niż – dość powszechny w praktyce edukacyjnej – sposób komunikowania się nauczyciela z uczniami, który można scharakteryzować stwierdzeniem: zgadnijcie dzieci, co nauczyciel ma na myśli.

### **7.3. Dzieci wyjaśniają rozwiązanie problemów**

W procesie konstruowania wiedzy i umiejętności matematycznych w klasach początkowych bardzo ważną rolę odgrywa stwarzanie przez nauczyciela okazji do wyjaśniania, jak uczniowie doszli do określonego rozwiązania. Takie działania nie są często obecne w praktyce edukacyjnej. Zachęcanie do tłumaczenia innym dzieciom lub nauczycielowi zastosowanego sposobu rozwiązania, wpływa pozytywnie na rozumienie opanowywanych pojęć matematycznych i ich praktyczne wykorzystanie w rozwiązywaniu problemów.

Jak już wcześniej wspominałam, zgodnie z psychologicznymi teoriami, pisanie porządkuje myślenie. Zwerbalizowanie przez dziecko sposobu rozwiązania zadania pomaga mu w lepszym rozumieniu danego pojęcia matematycznego i otwiera drogę do posługiwania się takimi umiejętnościami w konkretnych sytuacjach. W tym momencie rodzi się pytanie: dlaczego nie stwarza się dzieciom takich sytuacji w szkole?

Dlaczego tak rzadko nauczyciel prosi o wyjaśnienie, dlaczego nie podejmuje się działań edukacyjnych zachęcających dzieci do pisemnych wyjaśnień?

W badaniach trzecioklasistów pojawiło się w części matematycznej kilka zadań, w których proszono dzieci o rozwiązanie problemu oraz wyjaśnienie pisemne, jak doszły do takiego rezultatu. Zadania problemowe charakteryzowały się tym, iż należało odnaleźć pewną prawidłowość, zasadę, opisującą dojście do poprawnego rozwiązania. Oto jeden z przykładów tego typu zadania.

7. a) Przyjrzyj się uważnie tej serii obliczeń. Zbudowano ją zgodnie z pewną regułą. Odgadnij, jaka to reguła. Dopisz dwa kolejne działania z tej serii.

$$1 + 2 + 3 = 6$$

$$2 + 3 + 4 = 9$$

$$3 + 4 + 5 = 12$$

$$4 + 5 + 6 = 15$$

$$5 + 6 + 7 = 18 \dots\dots\dots$$

$$6 + 7 + 8 = 21 \dots\dots\dots$$

- b) A jak będzie wyglądało 32 działanie z tej serii? Zapisz je.

$$32 + 33 + 34 = 99 \dots\dots$$

- c) Opisz, w jaki sposób można odgadnąć, jak wygląda 32 działanie z tej serii.

Dlatego można to odgadnąć ponieważ nie pierwszy składnik pierwszego działania to 1, drugiego działania 2, trzeciego 3 itd. Następne składniki każdego działania są większe o 1. Pierwszy składnik 32 działania to 32, drugi 33, trzeci 34.

c) Opisz, w jaki sposób można odgadnąć, jak wygląda 32 działanie z tej serii.

pierwszy stopek wzrasta o 1 o 1 = 32  
drugi stopek wzrasta o 1 o 2 = 33  
trzeci stopek wzrasta o 1 o 3 = 34  
czwarty stopek wzrasta o 3 od trzeciego = 39

c) Opisz, w jaki sposób można odgadnąć, jak wygląda 32 działanie z tej serii.

Każde działanie w każdej kolumnie  
rośnie o jedną wartość.

c) Opisz, w jaki sposób można odgadnąć, jak wygląda 32 działanie z tej serii.

Pierwsza liczba to numer działania. Druga liczba  
jest od pierwszej o 1 większa. Trzecia zaś jest o 1  
większa od drugiej. Tercja występuje tylko dwiema

c) Opisz, w jaki sposób można odgadnąć, jak wygląda 32 działanie z tej serii.

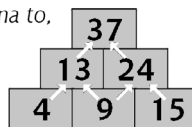
Można odgadnąć to w taki sposób że: ~~pierwsze~~  
pierwsze działanie zaczyna się jedynką, drugie dwójką,  
itd. A więc 32 działanie zaczyna się będzie 32. Kolejne  
liczby (liczby lub cyfry) po tej pierwszej liczbie (lub cyfrze)  
zwiększają się o jeden.

Wszystkie zaprezentowane powyżej wyjaśnienia dzieci świadczą o ich umiejętności zwerbalizowania procedury rozwiązania tego zadania, a jednocześnie pozwalają uświadomić sobie tok rozumowania dziecka.

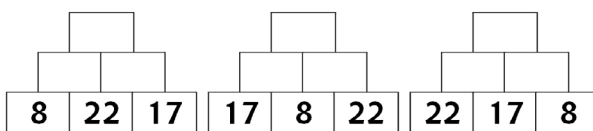
Wpływa to niewątpliwie korzystnie na konstruowanie pojęć matematycznych, dziecko formułując pisemnie wyjaśnienie musi bowiem uporządkować swój tok myślenia. W tym przypadku znajduje egzemplifikację stwierdzenie, że *pisanie edukuje myślenie*. Ma więc pozytywny wpływ na rozwój nie tylko językowy, ale również poznawczy dziecka.

Kolejne zadanie zaczerpnięte z testów badających umiejętności matematyczne trzecioklasistów wyglądało następująco.

Przyjrzyj się tej piramidce. Zwróć uwagę na to, jak się wypełnia takie piramidki



Wypełnij w ten sposób te trzy piramidki.



Jak należy wpisać liczby: 6, 9 i 33 w dolnym rzędzie piramidki, żeby górna liczba była jak największa? Dlaczego?

Tutaj również uczniowie mieli za zadanie rozwiązać problem matematyczny i opisać, jak uzyskali takie rozwiązanie. Oto kilka przykładów wyjaśnień zaczerpniętych z prac dzieci (zachowana oryginalna pisownia). Stopień szczegółowości dziecięcych wyjaśnień jest zróżnicowany, ale każde z nich wymagało od nich refleksji nad podjętymi wcześniej działaniami. Pierwsze dwa przykłady mają charakter ogólny, dzieci zwróciły uwagę na sposób zapisu liczb w piramidce: nad dwiema liczbami z najniższego rzędu powinna być ich suma, na samej górze suma – liczb z poprzedniego poziomu. Ciekawe jest również ogólnikowe wyjaśnienie, że gdyby dziecko inaczej zapisało liczby, to nie zrealizowałoby polecenia do zadania, powstałaby po prostu mniejsza liczba.

- Te liczby należy tak wpisać bo nad tymi liczbami muszą być wyniki.

- Dlatego że jak bym napisał inaczej to by była mniejsza liczba.

Kolejne przykłady zawierają już bardziej szczegółowe wyjaśnienia dotyczące procesu rozwiązywania zadania, choć nie zawsze wyczerpujące. Dzieci podkreślają, że aby uzyskać dużą liczbę na górze trzeba najpierw wpisać w dolnym rzędzie liczby jednocyfrowe, potem dwucyfrowe i dodać je lub najpierw większe, a potem mniejsze i dodać. Nie wiemy, czy kolejność wpisywania liczb na najniższym poziomie piramidki odgrywa jakąś rolę. Dzieci przeanalizowały podane przykłady i zaob-

serwowały, że liczby są w nich wpisywane w różny sposób i po zsumowaniu w górnym rzędzie otrzymuje się większą od poprzednich, ale to nie jest w pełni poprawna odpowiedź na pytanie zawarte w poleceniu.

*- Najpierw należy wpisać jednocyfrowe potem dwucyfrowe potem je ze sobą dodać i wyjdzie największy wynik.*

*- Ponieważ 33 to duża liczba a 9 to liczba większa niż 6. Więc dodałam największe liczby a potem te mniejsze 2 i wyszedł duży wynik.*

Ostatnie dwa przykłady ilustrują wyczerpujące wyjaśnienia dzieci dotyczące tego problemu.

*- należy liczbę 33 wpisać w środku, bo wtedy gdy połączymy ją z liczbą 9 i 6 będzie największa liczba.*

*- Trzeba tak wpisać te liczby by 33 była na środku i można było do niej dodać 6 i 9.*

Podane przykłady wyjaśnień i interpretacji problemów matematycznych zaprezentowane przez dzieci wskazują na nowy, wartościowy obszar ich aktywności językowej, który nie jest w ogóle obecny w szkole. Warto wprowadzić takie zadania matematyczno-językowe do praktyki edukacyjnej, ponieważ służą one efektywniejszemu uczeniu się. Zachęcanie dzieci do wyjaśniania jak uzyskały określony wynik powinno stać się stałą praktyką nauczyciela. Werbalizowanie własnego sposobu myślenia pomaga, bowiem w zrozumieniu problemu. To jest rodzaj aktywności językowej, którą warto znacznie częściej podejmować z dziećmi, bo sprzyja uczeniu się i rozumieniu poznawanych pojęć, zjawisk, wartości.

## **ROZDZIAŁ 8. SPOSOBY WPROWADZANIA DZIECI W PROCES KONSTRUOWANIA WYPOWIEDZI – METODA INTERAKCYJNEGO PISANIA**

Zaprezentowane w poprzednich rozdziałach przykłady różnorodnych wypowiedzi pisemnych dzieci ilustrują – z jednej strony – obszary zaniedbane w szkole, a z drugiej – niewykorzystane umiejętności językowe dzieci, które mogłyby się rozwijać, gdyby stworzono do tego odpowiednie warunki.

W polskiej metodyce edukacji początkowej ciągle dominuje tradycyjny model nauki języka, eksponujący bardziej technikę i formalną

stronę wypowiedzi niż jej znaczenie, cel i odbiorcę. Wypowiedzi ustne czy pisemne tworzone są często głównie dla nauczyciela i to nie jako odbiorcy, z którym można wejść w dialog, podyskutować, dowiedzieć się czegoś więcej o warsztacie pisarskim czy językowym, ale surowego arbitra oceniającego efekty pracy dzieci i stwierdzającego, czy zadanie zostało dobrze lub źle wykonane.

Pisanie, podobnie jak czytanie, w szkolnej rzeczywistości klas początkowych wiąże się z zadaniami, które wymagają od dziecka przygotowania „ładnej wypowiedzi” dla Pani, aby jej się podobało. Często padają w klasie polecenia: *naucz się ładnie czytać, napisz to pięknie, ale już rzadziej: przeczytaj, aby się czegoś dowiedzieć, napisz, aby kogoś do czegoś przekonać lub czymś zainteresować.*

### **8.1. Uczenie się języka w interakcjach społecznych**

Dzieci w ograniczonym zakresie praktykują w szkole posługiwanie się językiem, komunikowanie się, dyskusowanie, wymienianie poglądów podczas rozwiązywania problemów matematycznych czy przyrodniczych, uzasadnianie własnego punktu widzenia, porównywanie. Przykłady argumentów formułowanych przez badanych uczniów w listach wskazują, jakie tkwią w nich możliwości. Tyle tylko, że dzieci opanowują te umiejętności zwykle nie w szkole, ale poza nią, w środowisku rodzinnym lub korzystając z innych źródeł. Szkolna „rozmowa” z nauczycielem niejednokrotnie ogranicza się do odpowiadania – i to pełnym zdaniem – na jego pytania, bardzo rzadko dziecko zadaje pytania, z wyjątkiem pytań organizacyjnych.

Opanowanie umiejętności posługiwania się językiem przez dziecko w sposób pozwalający mu efektywnie i z poczuciem osobistej satysfakcji funkcjonować społecznie oraz zdobywać wiedzę i umiejętności, to podstawowe zadanie szkoły, w szczególności na poziomie wczesnej edukacji. Realizacja tego celu wymaga jednak dość radykalnej zmiany obowiązującego obecnie podejścia do edukacji i skoncentrowania się na organizacji warunków, które będą służyć nie tylko odtwarzaniu i naśladowaniu języka innych, ale konstruowaniu go w interakcjach z innymi. Dziecko najlepiej opanuje język, gdy będzie się go uczyć przez mówienie, pisanie, czytanie, a nie nauczanie, jak się mówi, pisze czy czyta.

Nowe spojrzenie na rozwijanie umiejętności językowych dzieci wymaga zaakceptowania stanowiska, eksponującego naturalny sposób uczenia się języka, a więc dający uczniom możliwość samodzielnego eksperymentowania z językiem w relacjach z dorosłymi i rówieśnikami. To nie szczegółowy instruktaż nauczyciela i wyznaczenie krok po kroku

działań dziecka ma stanowić podstawę edukacji językowej, ale samodzielne dochodzenie do rozumienia roli języka, podejmowanie aktywności pozwalających dostrzec różne funkcje języka w procesie komunikowania się z innymi. Konstruowanie języka w szkole jest możliwe, gdy zastosujemy interakcyjny model nabywania języka, a w przypadku umiejętności pisania – na przykład koncepcję *sharing the pen* (dzielenie się pisaniem – wspólne pisanie, G. E. Tompkins, S. Collom, 2004).

W interakcyjnym modelu rozwijania i konstruowania języka ważną rolę odgrywają dwie jego funkcje: ekspresyjna i impresyjna. Dziecko powinno mieć w szkole wiele możliwości wypowiedzania się, wyrażania siebie za pośrednictwem języka. Obejmuje to mówienie, pisanie, czytanie – w ten sposób gromadzi ono doświadczenie językowe, ujawnia swoją indywidualność, rozwija wyobraźnię, buduje wiarę w siebie, ma szansę na emocjonalną ekspresję i jednocześnie dowiaduje się czegoś o sobie na podstawie reakcji innych osób. Dziecko, które ma swobodę w wyrażaniu swoich myśli i emocji, rozwija też poczucie estetyki, docenia właśnie takie umiejętności u innych. W przypadku takiego podejścia do rozwijania języka, priorytetem nie jest poprawność wypowiedzi, ale możliwość swobodnej ekspresji, uczestnictwa w procesie używania języka w różnych okolicznościach. Jeżeli dziecko będzie to czynić w interakcji z innymi dziećmi i dorosłymi, w naturalny sposób opanuje zasady dobrego komunikowania się w różnych formach i różnych sytuacjach, wykorzysta bowiem swój własny potencjał w procesie opanowywania podstawowych umiejętności językowych.

Ważną rolę odgrywa też funkcja impresyjna języka w interakcjach społecznych w klasie. Dzięki komunikowaniu się z innymi w różnych sytuacjach, dzieci czerpią pomysły na posługiwanie się językiem od rówieśników, obserwują ich reakcje na własny język, odczuwają w bezpośrednich kontaktach, jak inni używają języka. Jeżeli nauczyciel czyta dzieciom teksty literackie (prozę i poezję), to dzieci poznają nowe sposoby posługiwania się językiem. Mogą wykorzystywać to doświadczenie w tworzeniu własnych tekstów w języku mówionym i pisanym. Tam będzie miejsce na ich własne pomysły inspirowane zdobytym dotychczas doświadczeniem językowym. Dzieci powinny też jak najczęściej dzielić się z kolegami efektami własnej pracy, oczekiwać na ich opinie, a nie tylko zdanie nauczyciela, porównywać swój sposób posługiwania się językiem z innymi, sprawdzać, jak inni reagują na ich wypowiedzi. Natomiast nauczyciel musi mieć zaufanie do dzieci, powinien wierzyć w ich możliwości posługiwania się językiem, wykazywać ciekawość poznawczą, bo to co mówią i piszą dzieci bywa fascynujące. Trzeba im na to tylko pozwolić, stwarzając odpowiednie, inspirujące



edukacyjnie sytuacje dydaktyczne. Ważną rolę w tym procesie odgrywa też zachęcanie dzieci do zadawania pytań zarówno nauczycielowi, jak i kolegom.

Jeżeli uczniowie będą praktykować w szkole używanie języka, wzbogacać swoje słownictwo w kontakcie z literaturą, ale i komunikować się codziennym językiem używanym z relacjach z rówieśnikami, to w naturalny sposób poznają też formalne zasady posługiwania się językiem, relacje między mową a zapisem symbolicznym słów.

Jednym ze sposobów, który pozwala wprowadzić dzieci w proces konstruowania wypowiedzi i umożliwia poznawanie warsztatu pisarskiego, jest wspomniana już metoda interakcyjnego pisania *sharing the pen*. Zakłada ona, że dzieci uczą się czytać i pisać znacznie efektywniej, jeżeli współuczestniczą w tworzeniu i zapisywaniu wyrazów, zdań i całego tekstu. Ich stopień zaangażowania jest wtedy duży na każdym etapie poznawania umiejętności pisania, od pierwszych prób zapisania w symboliczny sposób wypowiedzianych wyrazów, najpierw rysunkowo, a potem konstruując zapisy literowe, poprzez eksperymentowanie z językiem pisanym, aż po tworzenie dłuższych form wypowiedzi. Zadaniem nauczyciela jest zbudowanie swoistego rusztowania między umiejętnościami językowymi dziecka na danym etapie jego rozwoju a tym, co może opanować z pomocą dorosłego lub rówieśników, pracując w grupie.

Ten sposób pracy wyklucza odwzorowywanie i ćwiczenia w reprodukowaniu liter według wzoru, z którym dzieci się nie utożsamiają. Nauczyciel może inspirować dzieci, pokazując im i wyjaśniając, na czym polega wypowiedzianie w formie pisemnej, ale nie może wymagać od nich bezmyślnego i nużącego odtwarzania przygotowanych wcześniej zapisów.

Wsparcie nauczyciela we wprowadzaniu dzieci do pisania w metodzie *sharing the pen* zakłada przejście przez 5 etapów. Nie jest to układ hierarchiczny, wymienione etapy mogą się pojawiać w różnej kolejności:

- a) modelowanie
  - b) wspólne pisanie
  - c) pisanie interakcyjne
  - d) pisanie z przewodnikiem
  - e) pisanie samodzielne
- a) W pierwszym etapie, zwanym modelowaniem, dzieci mogą uczestniczyć w sytuacjach edukacyjnych organizowanych przez nauczyciela,

podczas których demonstruje on proces pisania, a w szczególności tok myślenia pisarza. W przedszkolu i klasach początkowych mogą to być zdania i fragmenty tekstu. Nauczyciel demonstrując pisanie, komentuje swoje czynności, starając się pokazać dzieciom, na czym polega istota zapisywania własnych myśli, sądów, obserwacji. Stara się przekazać dzieciom, co myśli – jako autor – podczas pisania, może próbować zapisać różne słowa w zdaniu, a potem je zmienić, aby wstawić inne, które bardziej pasują do sensu całości, zastanawia się głośno, gdzie postawić kropkę, ponownie czyta całość weryfikując znaczenie całości. Dzieci uczestnicząc w takich doświadczeniach, obserwując działania nauczyciela, który je komentuje i wyjaśnia, stopniowo zyskują świadomość i wiedzę o procesie pisania. Mogą zostać zmotywowane i zachęcane do podejmowania takich działań samodzielnie, nawet gdy nie opanowały jeszcze pisania liter i nie potrafią czytać. Pozwólmy im na eksperymentowanie z przechodzeniem od dźwięków mowy do zapisu graficznego, symbolicznego.

b) Następny rodzaj wsparcia, jakiego nauczyciel może udzielić dzieciom, to etap, który nazwano wspólnym pisaniem, ponieważ nauczyciel i uczeń wspólnie tworzą tekst, który nauczyciel zapisuje. Nauczyciel pełni rolę „rejestratora” pomysłów dzieci, pisze to, co wspólnie jest wynegocjowane w drodze dyskusji z dziećmi. Celem tego wsparcia jest zaprezentowanie, że pisanie jest sposobem utrwalenia mówienia. Takie działania można podejmować z dziećmi, które jeszcze nie czytają, ani nie piszą. Nauczyciel może zapisywać pytania, które zadają dzieci, np. tworząc siatkę pytań dotyczących tego, czego pragną się dowiedzieć, analizując określony temat. Można zapisać też propozycje pytań przygotowanych przez dzieci do eksperta, który przyjdzie na zajęcia. Ten zapis propozycji dzieci powinien być wierny, zgodny z propozycjami autorów, także odzwierciedlający czasem brak poprawności gramatycznej. Dziecko słysząc jeszcze raz wypowiedziane przez nauczyciela zdanie, które zaproponowało zapisać, staje się wrażliwe na cechy poprawnej wypowiedzi, bo wspólnie z nauczycielem, czy w małych grupach z kolegami, może obserwować proces przekształcania się mówienia w pisanie, uczestniczyć w nim poprzez własne działania, a nie tylko odtwarzanie wzorów.

c) W pisaniu interakcyjnym nauczyciel i uczeń dzielą się pisaniem. Wspólnie ustalają w drodze dyskusji, co będzie zapisane, a czynności związane z samym zapisaniem tekstu dzieci podejmują w zakresie w jakim mają opanowaną umiejętność pisania. Nauczyciel może coś uzupełnić, wspomóc w zapisaniu tego, co trudniejsze lub nie jest jeszcze dziecku znane. W przypadku tego rodzaju pisania nauczyciel skupia się

na poznaniu przez dzieci zasad pisania – przekształcania dźwięków w znaki graficzne (relacja głoska-litera, rozpoczynanie zdań wielką literą i kończenie kropką).

d) Pisanie z przewodnikiem zakłada tworzenie tekstów przez dzieci, np. w małych grupach, poszukiwanie tematu, wymianę pomysłów, nauczyciel zaś jest konsultantem. Może on też podsunąć jakiś pomysł na tematykę pracy, wyjaśnić niezrozumiałe słowo, zachęcić do zajrzenia do słownika, ale uczniowie stają się już coraz bardziej być samodzielnymi twórcami.

e) Samodzielne pisanie to etap, w którym uczniowie samodzielnie wybierają samodzielnie tematy, uczestniczą w pełni w całym procesie powstawania tekstu (wprowadzenie do pisania, pisanie, redakcja i poprawa tekstu, drukowanie, upowszechnianie, np. pisanie dzienników klasowych, redagowanie pism). Nauczyciel wspiera dzieci, ale tylko w razie konieczności i ich wyraźnej sugestii i prośby o pomoc.

## 8.2. Propozycje ćwiczeń w pisaniu

### 1. Ulubione słowa dzieci

Kiedy dzieci rozpoczynają naukę pisania i czytania od wyrazów zacerpniętych z elementarza czy zeszytu ćwiczeń, to nie zawsze mogą się z nimi utożsamić, nie są one zwykle związane z kontekstem, który odwołuje się do ich doświadczeń. A przecież można poszukać wspólnie z dziećmi słów im bliskich. Takim słowem jest własne imię. To naturalny bodziec do poznawania liter i uczenia się zapisywania. Można zatem przygotować z dziećmi 6-7-letnimi następujące ćwiczenia. Codziennie przedmiotem zainteresowania grupy dzieci staje się inne imię kolegi lub koleżanki z klasy. Dzieci będą je porównywać, wskazując podobieństwa i różnice w zakresie długości wyrazów, składu literowego, wskazywać te imiona, które zaczynają się tą samą literą, określać, kto ma najdłuższe, a kto najkrótsze imię. To może być wstęp do ćwiczeń w pisaniu interakcyjnym. Dzieci mogą tworzyć indywidualne karty do czytania dla swoich kolegów. Jedno z dzieci siada na środku klasy, a koledzy i nauczyciel zadają mu różne pytania. Na podstawie odpowiedzi zgromadzą słownictwo potrzebne do wypełnienia takiej indywidualnej karty dla dziecka. Pytania, które zadaje klasa mogą być następujące: *Jakie jest twoje ulubione zwierzę? Jaki jest Twój ulubiony film? W co najbardziej lubisz się bawić? Jaka jest Twoja ulubiona potrawa?* Nauczyciel zapisuje na tablicy kilka odpowiedzi dziecka. Dzieci wybierają spośród nich te, które chcą zapisać i wspólnie (z pomocą nauczyciela zapisują), a potem każdy uzupełnia swoją kartę rysunkami. Na kartach mogą znaleźć się także zdania do uzupełnienia oraz miejsce do samodzielnego pisania.

W ten sposób możliwe jest zindywidualizowanie pracy z dziećmi i dostosowanie jej do ich zróżnicowanych umiejętności. Karty wykonane przez wszystkie dzieci składa się w jedną książeczkę. Dziecko, dla którego została przygotowana może zabrać ją do domu i pokazać rodzicom, a potem umieścić ją w biblioteczkę klasowej.

## 2. Eksperymentowanie z pisaniem

Dzieci, które jeszcze nie znają wszystkich liter, mogą eksperymentować z pisaniem. Nauczyciel wspólnie z uczniami wybiera kilka wyrazów (związanych z tematem zajęć lub z zainteresowaniami dzieci), które są analizowane słuchowo, a potem dzieci dyktują mu (fonetycznie), jak ma je zapisać. W ten sposób zaczynają rozumieć relację między dźwiękami mowy a ich zapisem graficznym, między głoską a literą. Gdy nauczyciel zapisze wyrazy na indywidualnej kartce dziecka, ono może je przepisać lub uzupełnić inne wyrazy literami, które zobaczy w tych, które zapisał nauczyciel. Dziecko w ten sposób poznaje zapis całego wyrazu i może wykorzystać go do tworzenia nowych. Obok zapisanych wyrazów powstają rysunki. Poprzez uczestnictwo w takich działaniach dzieci dość szybko zaczynają pisać i mają ochotę zapisać dłuższy tekst samodzielnie, tworząc proste opowiadania. Nauczyciel wspomaga dzieci w zapisaniu, ale nie koryguje nadmiernie aktywności pisarskiej dzieci. Jeżeli dorosły czegoś nie rozumie z tego zapisu, to dziecko mu wytłumaczy. Dzięki takim ćwiczeniom dzieci stopniowo konstruują sobie tę umiejętność, eksponując znaczenie, sens wypowiedzi, a nie tylko ćwicząc aspekt techniczny pisania.

## 3. Tworzenie własnego słownika

Każde dziecko może stworzyć swój własny, podręczny słownik ciekawych i potrzebnych wyrazów. Dzieci zapisują wybrane przez siebie słowa w specjalnym zeszycie, uzupełniają rysunkami, a potem w parach poznają swoje zbiory wyrazów, mogą się nimi wymieniać, powiększać własną kolekcję. W tym zeszycie dzieci mogą też samodzielnie zapisywać litery alfabetu, nadając im określone znaczenie, łącząc ze znanymi sobie wyrazami.

## 4. Kreowanie przestrzeni motywującej dzieci do czytania i pisania

Warto zagospodarować w klasie przestrzeń różnymi pracami dzieci, stworzyć kącik, który można nazwać czytelnictwem (półka z książkami, kilka poduszek do siedzenia) oraz inny, przypominający warsztat pisarski (papier, długopisy, ołówki, zszywacze). Można tam umieszczać

rysunki, przedmioty z naklejkami i podpisami, np. rysunek motyla i podpisane części jego budowy; album z wycieczki do zoo z podpisanymi zdjęciami; przepisy na różne potrawy, spisy czy listy przedmiotów; napisane przez dzieci opowiadania, listy.

#### 5. Opisy i wyjaśnienia doświadczeń przyrodniczych, rozwiązań problemów matematycznych, tworzenie książek naukowych

Dzieci mogą ćwiczyć czytanie i pisanie tworząc również krótkie opisy doświadczeń przyrodniczych, notując spostrzeżenia z obserwacji, podpisując rysunki prezentujące zmiany, jakie dokonywały się podczas obserwacji. Warto też zachęcać dzieci do wyjaśnienia ustnie i pisemnie sposobu rozwiązania ciekawego zadania matematycznego. Dzieci mogą też opisywać doświadczenia zrealizowane w klasie, przygotować etykiety do podpisania eksponatów na wystawie, stworzyć i zapisać pytania do wywiadu z ekspertami.

Takie efekty pracy dzieci warto umieszczać w różnych miejscach w klasie lub gromadzić w klasowych albumach czy książkach wykonanych przez uczniów. To będzie interesujący materiał do czytania.

#### 6. Wiadomości tygodnia

Każde dziecko w klasie dzieli się z innym raz w tygodniu ważną dla niego informacją. Są one wspólnie zapisywane. Można stworzyć wtedy takie tygodniowe pismo z wiadomościami ważnymi dla dzieci w klasie. Gdy przygotowanie tego pisma zostaje zakończone, dzieci mogą je zabrać do domu, aby poczytać z rodzicami.

#### 7. Przekształcanie znanych opowiadań, tworzenie przez dzieci własnych wersji tekstu

Dzieci słuchają czytanych przez nauczyciela lub inne dzieci książek. Można rozpocząć od zaprezentowania okładki książki lub tylko jej tytułu i zapytanie o przypuszczenia dzieci dotyczące treści. Propozycje dzieci można zapisać na tablicy. Następny etap to wysłuchanie tekstu opowiadania i porównanie z przewidywaniami: co się sprawdziło, a co przebiegało zupełnie inaczej. Można wybrać najtrafniejsze przypuszczenie i uzasadnić jego wybór na podstawie tekstu.

Można analizować strukturę tekstu: jak się zaczyna opowiadanie, a jak kończy. Potem można wybrać jedno zdanie, np. *Widziałem ... (kolor).... .....(zwierze)....., która/ły patrzył na mnie*. Dzieci samodzielnie lub z pomocą nauczyciela uzupełniają je według własnych pomysłów. Mogą też dopisać dalszy ciąg w zmienionej przez siebie wersji, a potem podzielić się pomysłami z kolegami.

Czytanie dzieciom różnych tekstów pozwala także poznać dokładniej strukturę opowiadań: wprowadzenie (przedstawienie postaci – kim są, co robią, opis miejsca akcji, wyłanianie się problemu), rozwinięcie akcji, zakończenie – problem rozwiązany, trudność pokonana. Następnego dnia dzieci mogą samodzielnie proponować i zapisywać zdania, które będą wypełniały poszczególne części struktury opowiadania. Mogą je zapisywać różnymi kolorami. Dyskutować i zastanawiać się, czy zdania pasują do poszczególnych części opowiadania. Mogą też uzasadniać swoje propozycje lub wyjaśniać, dlaczego trzeba wprowadzić zmiany. W ten sposób dzieci poznają strukturę opowiadania poprzez samodzielne pisanie oraz interakcje z rówieśnikami z klasy, w parach lub większych grupach.

#### 8. Pisanie petycji w konkretnej sprawie do określonego odbiorcy.

Dzieci mogą pisać listy, które będą miały określonego adresata i będą pisane w konkretnej sprawie, która ich porusza. Ta aktywność może być podejmowana w parach lub grupach. Interakcyjne pisanie przynosi wiele korzyści, np. pisanie daje możliwość wprowadzania uczniów w proces recenzowania efektów własnej pracy, czytając sobie wzajemnie to, co napisały, dzieci zdobywają też elementy wiedzy o języku, oceniają: czy użyły dobrego słownictwa, czy napisały rzeczywiście to, co chciały. Nauczyciel może im odpowiedzieć, na co mają zwracać uwagę podczas oceniania efektów swojej pracy, może też wystąpić w roli odbiorcy, słuchacza, ale nie powinien narzucać swojej opinii ani surowej oceny, bo najważniejsze jest wykorzystanie naturalnej umiejętności spontanicznego porozumiewania się, a poprawność wypowiedzi jest efektem zdobywania doświadczeń w posługiwaniu się językiem.

Dzieci po napisaniu listu będą go mogły zaprezentować kolegom, którzy są najlepszymi recenzentami. Listy warto też publikować w gazecie klasowej lub wysłać do adresata, do którego były skierowane.

#### 9. Poznawanie części mowy podczas aktywności językowej

Dziecko lub nauczyciel czyta całej klasie tekst, który tematycznie może być związany z zawodem fryzjera. Tekst można zaczerpnąć z książki, ale może też być efektem działalności pisarskiej dzieci. Uczniowie wyszukują w tekście wyrazy opisujące wygląd włosów, zastanawiają się, co mają wspólnego ze sobą te wyrazy, szukają innych, podobnych, które są im znane. Dzieci porównują je z rzeczownikami, określają różnice, ustalają, że można podzielić te wyrazy na grupy np: kolor, zapach, rodzaj (włosy gęste, puszyste, rzadkie). Następnie mogą spojrzeć na włosy nauczyciela i podać lub napisać na kartce jeden dodatkowy przymiotnik, który je opisuje. Kolejny etap to wspólne

tworzenie opisu włosów nauczyciela. Dzieci proponują zdania, a nauczyciel uzgadnia z nimi ich brzmienie i następnie zapisuje je na tablicy. Razem zastanawiają się i dyskutują, czy użyto właściwych wyrazów, czy czegoś nie brakuje, czy warto coś zmienić. Można zapisać też niepoprawnie sformułowane przez dzieci zdanie i zastanowić się wspólnie, gdzie popełniono błąd oraz jak je poprawić.

Potem dzieci mogą pracować w parach i tworzyć krótki opis włosów kolegi. Jest to kolejna okazja do zadawania sobie pytań, dyskusji, szukania nowych przymiotników.

#### 10. Pisanie wierszy

Wiersz może powstać jako efekt pracy grupowej lub całej klasy. Warto wykorzystać na początku formę wiersza, który dzieci już poznały, np. *Trójkątna bajka* D. Wawiłow albo *Hipopotam* W. Chotomskiej, czy *Cuda i dziwy* J. Tuwima, gdzie powtarza się pewien fragment lub występują charakterystyczne rymy. Dzieci analizują tę strukturę, a potem próbują na tej podstawie stworzyć własny wiersz, mogą to czynić całą klasą. Dzieci dyskutują, dopasowują różne wyrazy, nauczyciel wspiera, ale nie ocenia – ma to być okazja do dziecięcej twórczości językowej. Potem wiersz zostanie zapisany i zilustrowany przez każde dziecko rysunkami. Kolejne etapy pracy to samodzielne pisanie wierszy przez dzieci, inspirowane przez nauczyciela lub same dzieci. Z poetyckiej twórczości można stworzyć książkę, do której dzieci będą zaglądać, a materiał w niej zawarty warto wykorzystać do ćwiczeń językowych.

## ZAKOŃCZENIE

Zaprezentowane w tej książce wyniki badań wybranych umiejętności językowych trzecioklasistów oraz ich szkolnego kontekstu, a więc nauczycielskich opinii i praktyki edukacyjnej, pozwalają na pogłębioną analizę założeń metodycznych edukacji językowej.

Sposób wprowadzania dzieci w klasy początkowych w umiejętności językowe wymaga dość znaczącej weryfikacji, ciągle bowiem obowiązuje tradycyjny model eksponujący aspekty formalne, techniczne języka, a nie aktywności wymagające posługiwania się językiem w naturalny sposób, z dominacją rozumienia znaczenia. Bardzo duży nacisk kładzie się w praktyce na poprawność wypowiedzi, ważniejsze staje się więc to, jak się dzieci wypowiadają, a nie co mówią.

Analiza wyników badań umiejętności językowych i matematycznych trzecioklasistów oraz ich kontekstu szkolnego i środowiskowego wskazuje, że polska szkoła efektywnie uczy jedynie gramatyki, ortografii i mechanicznego liczenia, a reszta jest zasługą środowiska rodzinnego dziecka (por. M. Dąbrowski, 2009). Zaprezentowane w książce liczne przykłady tekstów pisanych przez dzieci wskazują, że w dzieciach jest w tym zakresie duży potencjał, ale szkoła w niewielkim stopniu z tego korzysta i w ograniczonym zakresie rozwija możliwość posługiwania się językiem ojczystym. Konieczne jest więc przewartościowanie relacji werbalnej nauczyciel-uczeń z bardzo dyrektywnej, behawioralnej – w konstruktywistyczną.

Szkoła może stać się interesującym miejscem zdobywania doświadczeń językowych. Szczególnie ważne jest to w przypadku dzieci z zaniedbanych kulturowo i edukacyjnie środowisk. Aby tak było konieczne jest jednak spełnienie określonych warunków: dzieci muszą mieć szansę eksperymentowania i używania języka w różnych sytuacjach, konstruowania tej umiejętności w drodze interakcji z nauczycielem i kolegami. Nauczyciel nie może być osobą, która ogranicza swoje działania do egzekwowania i oceniania umiejętności językowych dzieci, bo wtedy szansę na sukcesy mają tylko ci uczniowie, którzy przychodzą do szkoły z solidnymi podstawami wyniesionymi ze środowiska rodzinnego. Oczywiście przyjemnie jest pracować tylko z taką grupą uczniów, ale co z pozostałymi? Jak wskazują badania dzieci z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym słyszą do 4 roku o 30 milionów słów mniej niż ich rówieśnicy z rodzin o wyższym statusie. Zasób słownictwa 3-latka z rodziny o wyższym SES jest średnio ponad dwa razy większy niż dziecka z rodziny o niskim SES Ch.Wolf, 2009. Te fakty warto uświadamiać



nauczycielom i osobom zajmującym się ich kształceniem. Szkoła miejscem, w którym stworzony jest warsztat językowy dla dzieci, wydaje się dobrym pomysłem na podnoszenie jakości edukacji w tym zakresie. Pozwólmy więc dzieciom mówić i pisać w szkole, wspierajmy ich wysiłek w zdobywaniu tych umiejętności, indywidualizujmy te działania odpowiednio do potrzeb dzieci, bo to najlepszy sposób rozwijania ich języka.

## BIBLIOGRAFIA

- Bałachowicz J. Style działań edukacyjnych. Nauczyciel klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością Wydawnictwo Comandor, 2009
- Bokus B. Świat fabuły w narracji dziecięcej Energeia, 2000
- Bokus B. Shugar G. (red.) Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy GWP, 2004
- Bruner J. Actual minds, possible worlds Harvard University Press, 1986
- Brzezińska A. (red.) Czytanie i pisanie – nowy język dziecka WSiP, 1987
- Clay M. M. What did I write? Heinemann, Auckland, 1975
- Chomsky C. Write first, read later "Childhood Education" 47/1971
- Chomsky N. Language and Problems of Knowledge MIT Press Cambridge, 1988
- Dągiel M. Żytko M. Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów CKE, 2009
- Dąbrowski M. Żytko M. Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Cz. II. Konteksty szkolnych osiągnięć uczniów CKE, 2008
- Dąbrowski M. Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel-raport z badań ilościowych 2008 CKE, 2009
- Dąbrowski M. Edukacyjna codzienność klasy trzeciej W: Dągiel M. Żytko M. (red.) Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów CKE, 2009
- Ferreiro E. Teberosky A. Literacy before schooling Heinemann, London, 1982
- Filipiak E. Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 1996
- Filipiak E. Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym Akademia Bydgoska Bydgoszcz, 2002
- Garton A. Pratt C. Learning to be literate. The development of spoken and written language Brasil Blackwell, 1989
- Gleason J.B, Ratner N.B. (red.) Psycholingwistyka GWP, 2005
- Halliday M.A. K. Uczenie się znaczeń w : G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.) Badania nad rozwojem języka dziecka PWN Warszawa, 1980

- Klus-Stańska D. *Konstruowanie wiedzy w szkole* Wydawnictwo UWM, Olsztyn, 2000
- Klus-Stańska D. Nowicka M. *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej* WsiP, 2005
- Klus-Stańska D. *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji.* w: *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych.* Klus-Stańska D. Szatan E. Bronk D. Wydawnictwo UG, 2006
- Łuczyński J. *Mowa pisana jako środek komunikowania się na podstawie instrukcji przekazywanych przez dzieci.* W Bokus B. Haman M. (red.) *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci* Energeia, Warszawa, 1992
- Luria A.R. *The development of writing in the child* w: Cole M. *The Selected Writings of A.R. Luria* New York
- Slobin D. I. *Universal and particular in the acquisition of language* W: E. Wanner, L. Gleitman (red), *Language acquisition: The state of the art.* Cambridge University Press, Cambridge, 1985
- Piaget J. *Mowa i myślenie u dziecka* PWN, 1992
- Ricoeur P. *Czas i Opowieść* Wydawnictwo UJ, 1985
- Sampson M.B. Rasinski T.V. Sampson M. *Total literacy. Reading, writing and learning.* Thompson Wadsworth, 2003
- Skinner B. F. *Verbal behavior* Prentice Hall, 1957
- Skwarczyńska S. *Wokół teorii listu (Paradoksy)* w: *Pomiędzy historią a teorią literatury*, 1975 Slobin
- Tann S. *Developing language In the primary classroom* Cassel, 1991
- Tomkin G.E. Collom S. *Sharing the Pen. Interactive writing with Young Children* Prentice Hall, 2004
- Vasta R. Haith M.M. Miller S. *Psychologia dziecka* WSiP, 1995
- Wygotski L. *Myślenie i mowa* PWN, 1989
- Żytko M. *Umiejętności językowe uczniów kończących klasę trzecią. Badanie umiejętności pisania* W: Dąbrowski M. *Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel – raport z badań ilościowych 2008* CKE, 2009
- Żytko M. *Umiejętności językowe uczniów kończących klasę trzecią* W: Dąbrowski M, Żytko M, *Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej.* CKE, 2007
- Żytko M. *Pisanie – żywy język dziecka* WUW, 2006

