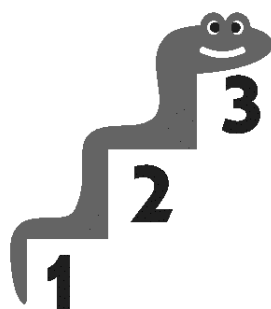


Małgorzata Dągiel



Pozwólmy dzieciom bawić się słowami

**– o doświadczeniach językowych
trzecioklasistów**

Warszawa 2011

Publikacja współfinansowana przez UE
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego
Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie.

Autorka książki: Małgorzata Dągiel
Autor opracowania graficznego: Stefan Drobner
Recenzenci: dr hab. Ewa Filipiak prof. UKW
prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski
Redaktor językowy: Ewa Kowalik
Wydawca: Centralna Komisja Egzaminacyjna
Warszawa 2011
ISBN 978-83-7400-270-7

SPIS TREŚCI

Wstęp	5
1. Od wyrazu do zdania – dzieci wśród zasad i struktur systemu językowego	8
1.1. W poszukiwaniu wartości wyrazu	8
1.2. Znaczenia słów połączonych – o dziecięcym rozumieniu frazeologii	29
1.3. Czym wypełnić puste miejsce w strukturze zdania?	40
1.4. Rozwijanie zdań	51
2. Między formą a ekspresją – trzecioklasiści bajki tworzą	58
2.1. Bajka – ustalenia terminologiczne	58
2.2. Bajkowe formy krótkie	62
2.3. Bajkowe formy rozwinięte	68
3. Wartościowanie świata w uczniowskich narracjach (Opowiadanie I)	82
3.1. Narracje „codzienne”	82
3.2. Narracje „dramatyczne”	89
4. Realistyczne i fantastyczne wariacje na jeden temat (Opowiadanie II)	94
4.1. <i>Pomysł Zosi</i> w konwencji realistycznej	98
4.2. <i>Pomysł Zosi</i> w konwencji fantastycznej	103
5. Od wierszyka do wiersza – uczeń w roli twórcy i odbiorcy	107
5.1. Już wiersze czy jeszcze <i>twory</i> folkloru słownego?	107
5.2. O krótkim wierszu i uczniowskich trudnościach z odbiorem poezji	117
5.3. Wiersz – czym się być wydaje i jak może być rozumiany	122
5.4. Wiersze dla dzieci w kręgu pytań	130
6. Sytuacja uczniów za progiem klasy trzeciej z perspektywy polonistów	134
Zakończenie	157
Bibliografia	159

WSTĘP

Znajomość języka nie jest nam dana od chwili urodzenia. Poznajemy go zawsze przy pomocy innych ludzi. Dzieci nabywają wiedzę o systemie języka w codziennych doświadczeniach, w praktyce, rozpoznając jego zasady i wzorce, począwszy od składania sylab w pierwsze słowa, przez łączenie wyrazów w zestroje, co jest początkiem składni, by stać się aktywnymi nadawcami nieograniczonej ilości komunikatów i tekstów, w wielości odmian, gatunków, form, funkcji. Z wieloma doświadczeniami, niekoniecznie dobrymi, nabytymi w środowisku rodzinnym, rówieśniczym, medialnym przychodzi dziecko do szkoły, by dalej w społecznych kontekstach uczyć się języka i o języku i rozwijać umiejętności językowe¹.

Jaką wiedzę językową w praktyce dysponują uczniowie na końcu pierwszego etapu kształcenia, po trzech latach konfrontacji własnych doświadczeń z programem i nauczycielem? Jak nabyte wcześniej językowe doświadczenia stosują w nowych sytuacjach zadaniowych? Czy szkoła dostrzega ich możliwości i trudności? Jakie ma dalsze oczekiwania w tym zakresie na następnym etapie edukacji?

¹ Na temat rozwoju umiejętności językowych dzieci powstało wiele publikacji o różnym nachyleniu: psychologicznym, językoznawczym, pedagogicznym, por. m.in. B. Boniecka, *Dziecięce wyobrażenia świata. Zbiór studiów*. Lublin 2010, Wydawnictwo UMCS; A. Brzezińska (red.), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Warszawa 1987, WSiP; E. Filipiak, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz 2002, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego; M. Wiśniewska-Kin, „*Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć*” – rozumienie pojęć przez dzieci. Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza Impuls; D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków 2006, L. Wygotski, *Myślenie i mowa*. Warszawa 1989, PWN; Wyd. UJ; M. Żytko, *Pisanie – żywy język dziecka*. Warszawa 2006, Wydawnictwo UW.

Książka „Pozwólmy dzieciom bawić się słowami” jest próbą częściowej odpowiedzi na postawione ogólne pytania o poziom wiedzy i umiejętności językowych dzieci dziewięcioletnich oraz ich szkolny kontekst. Jej powstanie wiąże się z działaniem projektu o charakterze badawczym, którego przedmiotem są umiejętności matematyczne i językowe uczniów klasy III szkoły podstawowej². Wykorzystałam wyniki dużych ogólnopolskich badań testowych prowadzonych w roku 2008 na reprezentatywnej, zróżnicowanej środowiskowo (szkoły zlokalizowane: na wsi, w małych, średnich i dużych miastach) próbie 4500 uczniów oraz w 2010 roku (próba około 4800 uczniów) jako materiał do przemyśleń o wybranych umiejętnościach językowych trzecioklasistów – w zakresie słownictwa, gramatyki i pisania³. Niniejsza publikacja jest ponadto wynikiem zainteresowań własnych autorki, m.in. literaturą i kulturą dziecięcą, językiem i znaczeniami, ekspresją językową dzieci i ich recepcją poezji współczesnej. Dlatego w książce znajdują się rozważania na temat wierszy dla dzieci i utworów wierszowanych przez dzieci pisanych.

W pierwszym rozdziale przedstawiam efekty poznawania przez trzecioklasistów zasad rządzących systemem językowym. Są to próby bardziej i mniej udane, niekiedy

² Projekt III. *Badania uwarunkowań zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych*, zgłoszony przez Centralną Komisję Egzaminacyjną a współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki Priorytet III. *Wysoka jakość systemu oświaty*, Działanie 3.2. *Rozwój systemu egzaminów zewnętrznych*, Podprojekt III.1 *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej*, kierowany przez dra Mirosława Dąbrowskiego, realizowany jest przez zespół w składzie: dr hab. Małgorzata Żytka, dr Małgorzata Dągiel, dr Alina Kalinowska, mgr Bartosz Kondratek, dr Barbara Murawska, mgr Ewa Wiatrak.

³ Na stronach internetowych projektu <http://trzecioklasista.cke-efs.pl> dostępne są raporty z badań, ponadto znaleźć można tam wiele artykułów pisanych z myślą o nauczycielach i rodzicach uczniów.

zabawne, jak przykłady rozumienia przez dzieci związków frazeologicznych. W kolejnych trzech rozdziałach prezentuje dokonania uczniów w zakresie umiejętności pisania dłuższych form wypowiedzi: bajki oraz opowiadania, w dwóch różnych wersjach, to jest z narzuconym początkiem i końcem tekstu oraz z podanym jedynie początkiem. Działania twórcze trzecioklasistów opisane są także w rozdziale następnym, na przykładzie form wierszowanych, a dopełnione refleksjami na temat odbioru wierszy pisanych przez dorosłych z myślą o dziecięcym odbiorcy, ale może trochę „na wyrost”, pełnych powagi i pytań bez prostych odpowiedzi.

Zamknięciem rozważań o doświadczeniach trzecioklasistów z językiem, formą i znaczeniami jest część ostatnia, w której głos oddają polonistom, nauczycielom następnego, po elementarnym, etapu kształcenia. Z ich perspektywy nakreślona zostaje sytuacja uczniów za progiem klasy trzeciej. W ten sposób obraz możliwości i trudności uczniów zostaje skonfrontowany z oczekiwaniami i przekonaniem ich przyszłych nauczycieli, które będą wpływały na decyzje i sytuacje zaistniałe w codzienności klasy IV i klas następnych. Określenie „przyszli nauczyciele” pozostaje umowne.

Całość adresowana jest do nauczycieli uczących w klasach I-III, polonistów, rodziców dzieci, dyrektorów szkół, doradców, studentów kierunków pedagogicznych. Tytułem książki wpisuje się w cykl wcześniejszych publikacji, powstałych w ramach projektu, z których każda rozpoczyna się tak samo – „Pozwólmy...” (por. M. Dąbrowski, 2008; A. Kalinowska, 2010; M. Żytka, 2010), co brzmi jak apel do nauczycieli i rodziców, a także do wszystkich „dużych”, jak określał dorosłych Janusz Korczak, by dali „małym” przestrzeń wolności i warunki do swobodnego myślenia, działania, mówienia, pisania.

Małgorzata Dągiel

1. OD WYRAZU DO ZDANIA – DZIECI WŚRÓD ZASAD I STRUKTUR SYSTEMU JĘZYKOWEGO

1.1. W POSZUKIWANIU WARTOŚCI WYRAZU

Struktura badanych w ramach projektu językowych umiejętności podstawowych trzecioklasistów tworzy całość obejmującą kilka aspektów. Przede wszystkim badane były umiejętności czytania i pisania, z uwzględnieniem ich zróżnicowanych poziomów, w ujęciu komunikacyjnym, ze zwróceniem uwagi na społeczno-kulturowy kontekst. Ponadto zainteresowanie zespołu skupiało się na umiejętnościach słownikowych i elementach wiedzy gramatycznej dzieci.

Opanowanie słownictwa warunkuje kategoryzowanie i nazywanie elementów rzeczywistości pozajęzykowej przez użytkownika. Znajomość gramatyki umożliwia przekształcanie formalne i funkcjonalne elementów oraz łączenie słów-znaków w wyższe jednostki, jakimi są wypowiedzenia i teksty. Odmienną umiejętnością jest orzekanie o języku w przyjętej terminologii, czyli tzw. aspekt metajęzykowy, co sprowadza się w przypadku uczniów na poziomie wczesnoszkolnym do wyróżniania typów zdań czy nazywania części mowy.

Inaczej niż się na pozór wydaje, słowa nie są prostymi „etykietami”, które można w dowolny sposób połączyć w myśli i mowie (wtórnie w piśmie) z różnymi obszarami rzeczywistości, chciałoby się powiedzieć, że „nakleić” jak kartkę na słoik z domowymi konfiturami. Już zmiana przypadku gramatycznego powoduje zmianę funkcji słowa w zdaniu, np. w dwóch zdaniach: *Książka leży na stole* oraz *Na książce usiadł motyl* wyraz *książka* pełni w pierwszym funkcję podmiotu, a w drugim – okolicznika miejsca.

Wyrazy mają także własne znaczenie, ale w powiązaniu z innymi słowami znaczenie to zmieniają. Zmianę powoduje też określony kontekst. Ton głosu, ironiczny lub prześmiewczy, zmienia do tego stopnia wartość wypowiedzianego wyrazu, że staje się zaprzeczeniem znaczenia pierwotnego.

Ładnie?

Matka patrzy uważnie na wchodzącego do domu syna. Chłopiec spogląda na nią z niepokojem. Bawiąc się na podwórku, bardzo się ubrudził. Po chwili milczenia matka mówi do syna z przekąsem: „Ale ładnie wyglądasz!”. Jego pełna naiwności odpowiedź: „Taaak? A ja myślałem, że będziesz się gniewać ...” dobrze obrazuje, jak dwie strony tego dialogu rozminęły się w intencjach komunikacyjnych, zupełnie inną wartość przypisując użytemu przez matkę przysłówkowi *ładnie* do oceny wyglądu chłopca.

Dzieci długo nie rozumieją ukrytego, przenośnego znaczenia słów, zależnego od kontekstu, co może być przyczyną wielu nieporozumień, jak w przypadku ucznia stale łamiącego zakaz biegania w czasie przerwy po korytarzu szkolnym i nazwanego w związku z tym przez nauczycielkę „artystą”. Chłopiec, wbrew intencjom nauczycielki, potraktował określenie jako komplement, a przynajmniej takie pozytywne rozumienie zasygnalizował, wyraźnie ciesząc się z epitetu. Jednak nauczycielka zrezygnowała z dociekań semantycznych, tracąc tym samym szansę na rozmowę z uczniem i jego kolegami, świadkami tej sytuacji, o wieloznaczności i nacechowaniu emocjonalnym słów.

Warto przyglądać i przysłuchiwać się podobnym sytuacjom i zderzeniom odmiennego rozumienia wartości

i znaczeń słów-znaków przez dorosłych i dzieci. Zarówno życie rodzinne, jak codzienność przedszkola czy szkoły, dostarczają wielu okazji do zaobserwowania dziecięcych prób mierzenia się z nowymi wyzwaniami, jakie niesie codzienna komunikacja. I jeszcze jeden przykład rozmowy dorosłego z dzieckiem:

Choinka

W domu trzyletnia dziewczynka przysłuchuje się rodzinnej rozmowie na temat przygotowań do świąt Bożego Narodzenia. W pewnej chwili matka zwraca się do córki ze słowami:

- A wiesz Zosiu, w tym roku mamy żywą choinkę.

Cieszysz się?

Dziewczynka szeroko otwiera oczy ze zdumienia i z wielkim przejęciem pyta:

- To ona mówi???

Przytoczona opowieść brzmi jak wymyślona anegdota, ale nią nie jest. Opowiedziano mi tę historyjkę ze śmiechem nad naiwnością małej dziewczynki, dla której fakt *bycia żywym*, bez względu na przynależność podmiotu do świata ludzi czy roślin, związany był koniecznie i nierozzerwalnie z umiejętnością mówienia, porozumiewania się. Słuchając relacji, pomyślałam, że to piękny przykład dziecięcego rozumienia znaczenia pojęcia *żywa* i pierwszego spotkania dziecka z wieloznacznością tego słowa. Nie wiem, czy mama wyjaśniła Zosi, co znaczy, kiedy mówi się, że choinka jest *żywa*. Nie wiem, czy i na ile wykorzystano wtedy szansę, którą niosła zaistniała w naturalny sposób sytuacja, na wspólne poznawanie tajemnic języka, na rozwijanie myślenia słowami i o słowach.

Wiele tego typu okazji niesie codzienna komunikacja nauczyciela z uczniami na poziomie wczesnej edukacji. Czy wykorzystanych przez nauczyciela? Język służy w szkole z jednej strony do porozumiewania się, jest stosowany głównie w funkcji informacyjnej, a użyte słowa odsyłają uwagę nadawców i odbiorców wypowiedzi do elementów świata pozasłownego, do rzeczywistości. Z drugiej strony ćwiczy się dobieranie określeń, zestawia słowa ze sobą według różnych reguł, trochę w oderwaniu od rzeczywistych potrzeb komunikowania się. A przecież nauka języka polskiego w szkole ma służyć dobremu komunikowaniu się w różnych sytuacjach i potrzebach, nie wolno o tym zapominać.

Wyrazy przeciwstawne znaczeniowo

Komunikacja warunkowana jest między innymi znajomością słownictwa, przynajmniej w podstawowym zakresie. Badanie zasobu słownikowego trzecioklasistów było istotną częścią działań badawczych zespołu zarówno w roku 2008, jak w 2010⁴. Do tego zakresu należało zadanie sprawdzające umiejętność dobierania wyrazów o znaczeniu przeciwstawnym do podanych w zestawie. Ćwiczenia takie należą do typowych ćwiczeń słownikowych, powszechnie stosowanych na poziomie wczesnoszkolnym, nie miało więc waloru nowości, w założeniu nie było też trudne. Jako materiał językowy wybrano 10 przymiotników. Zadanie miało następujące polecenie:

⁴ W każdej ze szkół podstawowych uczestniczących w badaniach wykorzystano do mierzenia poziomu umiejętności językowych uczniów dwa testy językowe (każdy w czterech wersjach). Liczba uczniów, którzy wypełniali poszczególne testy, jest zróżnicowana. Szkoły były zlokalizowane w czterech środowiskach: wsi, małych (do 10 tys.), średnich (10-100 tys.) i dużych (powyżej 100 tys.) miast. Różnice wyników w tzw. warstwach są przedstawione w raportach z badań (por. np. M. Dąbrowski, 2009).

Do podanych wyrazów dopisz po jednym wyrazie o przeciwstawnym znaczeniu.

Przykład: wysoki – niski

<i>krótkie</i>	<i>cienki</i>
<i>szeroki</i>	<i>małe</i>
<i>gęsty</i>	<i>gładkie</i>
<i>spiczasty</i>	<i>mocne</i>
<i>mętny</i>	<i>giętkie</i>

Zjawisko przeciwstawności znaczeniowej wyrazów zwane jest antonimią. Przeciwstawienie może dotyczyć tylko jednego znaczenia lub ten sam wyraz może mieć różne antonimy w różnych znaczeniach, na przykład do przymiotnika *stary* można wskazać trzy różne antonimy: *nowy/młody/świeży*, które nie mogą być dowolnie wymienne. *Nowy* może być program, wykład, klucz itp., *młody* – człowiek, a *świeży* – chleb. Użycie w mowie potocznej połączenia *świeży człowiek* jest już zastosowaniem znaczenia przenośnego (w sensie – *niedoświadczony*).

W tabeli 1. ukazano wyniki uczniów do podanego wyżej zadania. W 2008 roku wykonało je 1042 uczniów klas trzecich. Należy przypuszczać, że różnice są głównie spowodowane opanowaniem w małym stopniu znaczenia podstawowych słów niewystępujących w codziennym zasobie słownikowym uczniów.

Tab. 1. Dobieranie wyrazów o znaczeniu przeciwstawnym do podanych – procent poprawnych odpowiedzi (badania z 2008 r.)

krótkie	szeroki	gęsty	spiczasty	mętny	cienki	małe	gładkie	mocne	giętkie
92,4	76,1	55,8	14,1	13,1	85,4	93,4	75,6	73,4	33,3

W tabeli ujęte są wyniki procentowe jedynie odpowiedzi uznanych za poprawne. Można zauważyć, że w tym zadaniu uczniowie osiągnęli najwyższe wyniki w zakresie wyrazów: *krótkie*, *cienki*, *małe* (na poziomie 85-90% lub

powyżej 90%), a najniższe w dobieraniu antonimów do słów: *gęsty* (55,8%), *giętkie* (33,3%, czyli jedynie co trzeci uczeń rozwiązujący zadanie poradził sobie z tym przykładem), *spiczasty* (14,1%), *mętny* (jedynie 13,1% poprawnych odpowiedzi).

Wyniki globalne, w ujęciu procentowym, nie dają obrazu trudności i możliwości uczniów. Aby pokazać, jak trzecioklasiści radzili sobie z dobieraniem antonimów, zamieszczono poniżej przykładowe rozwiązania zaczerpnięte z kart testowych.

krótkie	<i>dlugi</i>	cienki	<i>szeroki</i>
szeroki	<i>ciężki</i>	małe	<i>duże</i>
gęsty	<i>przezroczysty</i>	gładkie	
spiczasty	<i>glatki</i>	mocne	<i>lekki</i>
mętny		giętkie	<i>twardy</i>

Rozwiązanie pokazuje, że uczeń wybiera spośród możliwych par wyrazów przeciwstawnych znaczeniowo te, które zna lepiej, częściej stosuje, co widoczne jest na przykładzie przymiotnika *cienki* (a nie *wąski*) podanego jako antonim słowa *szeroki*. Interesujący jest przymiotnik *przezroczysty*, jak najbardziej poprawny, a jednak mniej tu spodziewany niż *rzadki*. Puste miejsca pozostawione przy wyrazach *mętny*, *gładkie* także są znaczące – brak odpowiedzi jest wyrazem bezradności trzecioklasisty wobec zadania. Nie chcąc zgadywać, uczeń nie wpisuje żadnej odpowiedzi. Zwraca uwagę także nieumiejętność zachowania formy liczby i rodzaju w podawanych rozwiązaniach, jak w parze *krótkie* – *dlugi*, w której odpowiedź została podana w formie rodzaju męskiego liczby pojedynczej.

Poniżej inny przykład wypełnienia dwóch kolumn słów antonimami przez trzecioklasistę. Tym razem uczeń radzi sobie z zadaniem lepiej. Dziecko zastosowało dwukrotnie

najprostszy sposób tworzenia wyrazu przeciwstawnego znaczeniowo – przez dodanie przeczenia *nie*, tworząc w ten sposób formy *nieszpiczasty* (z błędem ortograficznym) oraz *niemętny*. Początkowo dopisany poprawny wyraz *gruby* został zamazany i zastąpiony przymiotnikiem *szeroki*, być może pod wpływem napisanej wcześniej w pierwszej kolumnie pary *szeroki – cienki*. Działania te pokazują interesujący proces poszukiwania antonimów w różnych polach znaczeniowych danego wyrazu.

krótkie	- długie	.....	cienki	- gruby szeroki
szeroki	- cienki	.....	małe	- duże
gęsty	- leisty	.....	gładkie	- szorstkie
spiczasty	- nieszpiczasty	.....	mocne	- słabe
mętny	- nie niemętny	.....	giętkie	- sztywne

Ciekawym rozwiązaniem jest np. neologizm *leisty* (pochodny od *łać*, ale nie jest to forma powszechnie znana, czyli *lany*) zastosowany jako wyraz przeciwstawny znaczeniowo do słowa *gęsty*. Takie rozwiązanie wskazuje także na zjawisko współfunkcyjności wyrazów w różnych formach.

Analiza błędów uczniowskich w zadaniu z antonimami pozwala wyróżnić kilka ich typów, być może wynikających także z braku rozumienia przez dzieci wyrażenia „znaczenie przeciwstawne wyrazu”, zawartego w poleceniu, a niekoniernie z ubóstwa słownikowego. Nie jest możliwe jednoznaczne orzekanie o przyczynie powstawania błędnych odpowiedzi. Dzieci nie wyjaśniały swoich wyborów.

Typowym błędem było zastosowanie innej formy gramatycznej podanego wyrazu, wpisywanej zamiast antonimów. Tu możliwości było kilka: stopień wyższy, np. *szeroki – szerszy*, *mętny – mętniejszy*, wyraz podany w zadaniu i powtórzony jako odpowiedź ze zmianą rodzaju gramatycznego,

np. *krótkie* – *krótka*, zmianą liczby, utworzenie zdrobnienia, np. *gładkie* – *gładziutkie*. Innym typem błędów było mylenie tego, co opozycyjne z tym, co podobne. Dzieci podawały wyrazy bliskoznaczne zamiast wyrazów przeciwstawnych znaczeniowo, np. *cienki* – *chudy*. Jeszcze inny sposób, niestety i tym razem nieefektywny, to podanie słowa w tym wypadku błędnego, które należy do innego pola znaczeniowego, a jest zaczerpnięte z rozwiązywanego aktualnie zadania, np. *mętny* – *giętki*, *gęsty* – *cienki*.

Ten typ zadania, z częściowo zmienionymi przykładami wyrazów, powtórzono w badaniach po dwóch latach. W roku 2010 zadanie sprawdzające umiejętność dobierania antonimów miało następującą formę:

Do podanych wyrazów dopisz po jednym wyrazie o przeciwstawnym znaczeniu.

Przykład: wysoki – niski

<i>dobry</i>	<i>zmęczony</i>
<i>słodki</i>	<i>płytki</i>
<i>długo</i>	<i>dziki</i>
<i>giętkie</i>	<i>gładkie</i>
<i>gęsty</i>	<i>mocne</i>

Tabela 2. ukazuje jedynie wyniki poprawne dla wszystkich występujących w zadaniu przykładów, pogrubioną czcionką zaznaczono te przymiotniki, które zostały powtórzone z badań w 2008 roku. Zadanie wykonało w 2010 roku 1164 uczniów.

Tab. 2. Dobierania wyrazów o znaczeniu przeciwstawnym do podanych – procent poprawnych odpowiedzi (badania z 2010 r.)

dobry	słodki	długo	giętkie	gęsty	zmęczony	płytki	dziki	gładkie	mocne
82,82	81,89	88,75	23,58	49,91	33,26	70,31	56,54	68,44	77,5

W badaniach z 2010 roku najwyższy wynik w dobieraniu antonimów sięgał 89% (*długo*), najniższy – 24% (*giętkie*).

Niepokoi fakt, iż wyniki uczniów w stosunku do wyników uzyskanych w 2008 roku są niższe od kilku do kilkunastu punktów procentowych (np. *giętkie* 33,3% po-prawnych odpowiedzi w 2008 r. i 23,58% w 2010 r.; *gęsty* 55,8% i 49,91% w 2010; *gładkie* 75,6% w 2008 oraz 68,44% w 2010). Jedynie w odniesieniu do przymiotnika *mocne* wyniki są układają się odmiennie: 73,4% poprawnych odpowiedzi w roku 2008 i 77,5% w roku 2010, czyli w 2010 wynik jest nieznacznie wyższy.

Wyrazy bliskoznaczne

Znacznie trudniejsze od omówionego wyżej okazało się zadanie z dobieraniem wyrazów bliskoznacznych do podanych i było to widoczne zarówno na przykładzie wyników uczniów w 2008, jak i w 2010 roku.

Wyrazy bliskoznaczne, nazywane synonimami, mogą ukazywać, dokładnie rzecz ujmując, dwa różne typy zbieżności znaczeniowej: jednoznaczność i bliskoznaczność. Za wyraz w pełni poprawny uznawano taki, który odznaczał się bliskością znaczeniową (podobieństwem) oraz zachowaniem poprawnej wobec wyrazu wyjściowego formy gramatycznej. Wyniki przedstawione są w tabeli 3. To zadanie wykonało 1089 uczniów.

Tab. 3. Dobierania wyrazów o znaczeniu podobnym do podanych – procent poprawnych odpowiedzi (badania z 2010 r.)

szybko	miły	stukać	kolorowy	smaczna	awantura	wielki	mądry	mokry	smutny
26,8	32,8	51,1	27,7	47,9	44,3	52,3	18,7	25,0	19,7

Zadanie okazało się trudne dla większości uczniów. Trzecioklasiści osiągnęli najwyższe wyniki w dobieraniu synonimów do wyrazów: *wielki* (52,3% poprawnych odpowiedzi) oraz *stukać* (51,1%), co znaczy, że co drugi uczeń nie potrafił podać wyrazów zbliżonych znaczeniowo do słów

z czynnego zasobu leksykalnego dzieci w tym wieku. Najniższe wyniki zanotowano w odniesieniu do przymiotników: *mądry* i *smutny* (poniżej 20%).

Poniżej ukazane są: polecenie do omawianego zadania oraz przykłady rozwiązań zaczerpnięte z testów uczniowskich. Pierwszy przykład zawiera wszystkie odpowiedzi poprawne.

Zadanie 2.

Przeczytaj uważnie wyrazy, wpisz obok po jednym wyrazie o podobnym znaczeniu do podanych.

Przykład: samochód – auto

szybko	-	<i>szybko</i>	.....	awantura	-	<i>kłótka</i>	.....
miły	-	<i>dobry</i>	.....	wielki	-	duży <i>duży</i>	.....
stukać	-	<i>stukac</i>	.....	mądry	-	<i>inteligentny</i>	.....
kolorowy	-	<i>próżnolotowy</i>	.....	mokry	-	<i>przemoczony</i>	.....
smaczna	-	<i>dobra</i>	.....	smutny	-	<i>niezadowolony</i>	.....

Jeszcze jeden przykład z dobierania synonimów poniżej.

szybko	-	<i>szybko</i>	.....	awantura	-	<i>kłótnia</i>	.....
miły	-	<i>przyjaźny</i>	<i>uprzejmy</i>	wielki	-	<i>wysoki</i>	.....
stukać	-	<i>stukac</i>	.....	mądry	-	<i>inteligentny</i>	.....
kolorowy	-	<i>nieustraszony</i>	.....	mokry	-	.....	.....
smaczna	-	<i>myszka</i>	.....	smutny	-	<i>zły</i>	.....

Uczeń pozostawił bez odpowiedzi wyraz *mokry*. Jednak nie wszystkie pozostałe odpowiedzi są poprawne w powyższym przykładzie. Należy pamiętać, że wymiana wyrazów bliskoznacznych jest ograniczona, akceptowalny jest np. podany przez ucznia zestaw *wielki* – *wysoki*, ale nie ma bliskości znaczeniowej w parze *smutny* – *zły* i taka odpowiedź jest błędna.

Wyrazy wieloznaczne

Warto zastanawiać się z uczniami nad znaczeniem słów, a także z uwagą analizować dziecięce próby ujawnienia własnego rozumienia pojęć wziętych z podstawowego zasobu słownikowego. Takim przykładem może być przedstawione niżej zadanie także z zakresu leksyki, sprawdzające znajomość wieloznaczności wyrazów. Polecenie do zadania w 2010 r. miało następującą postać:

Niektóre wyrazy mają wiele znaczeń. Na przykład wyraz *zamek* oznacza zarówno urządzenie do zamykania drzwi, szuflad i szaf, jak i warowną budowlę mieszkalną. Ułóż dwa zdania z wyrazem *komórka*, używając go w różnych znaczeniach.

- a) *komórka - system w organizmie człowieka.*
Do komórki muśi doterwał przez to inowizyj umma.
- b) *komórka - urządzenie elektroniczne.*
Duski nieppa możemy się kontaktować przez linie telefoniczne.

Ponieważ zadanie to nie sprawdzało w założeniu kompetencji uczniów w zakresie składni zdania, dlatego za poprawne rozwiązanie uznawano także charakterystykę znaczenia ujętą w postaci równoważników zdań. Posługując się własnymi określeniami (*komórka* jako system w organizmie człowieka; *komórka* jako urządzenie elektroniczne) uczeń nie tylko różnicuje znaczenie, ale także dodaje nadmiarowe wobec polecenia informacje, rozwijając podane definicje opisowe.

Oto inny przykład rozwiązania tego zadania, w którym dziecko podaje znaczenie dawne: *komórka* jako pomieszczenie gospodarcze. Zgodnie z poleceniem ułożone zostały dwa odrębne, poprawne gramatycznie zdania, z których drugie jest wypowiedzeniem złożonym podrzędnie ze zdaniem podrzędnym okolicznikowym czasu: *Gdy bawiłam się w chowanego z przyjaciółmi, to schowałam się do komórki.*

Niektóre wyrazy mają wiele znaczeń. Na przykład wyraz *zamek* oznacza zarówno urządzenie do zamykania drzwi, szuflad i szaf, jak i warowną budowlę mieszkalną. Ułóż dwa zdania z wyrazem *komórka*, używając go w różnych znaczeniach.

- a) Od taty dostałam nową komórkę na urodziny.
- b) Gdy bawiłam się w chowanego z przyjaciółmi to schowałam się do komórki.

W kolejnym przykładzie ponownie zestawiono telefon i pomieszczenie gospodarcze:

Niektóre wyrazy mają wiele znaczeń. Na przykład wyraz *zamek* oznacza zarówno urządzenie do zamykania drzwi, szuflad i szaf, jak i warowną budowlę mieszkalną. Ułóż dwa zdania z wyrazem *komórka*, używając go w różnych znaczeniach.

- a) W komorze mam swój ulubiony rower.
- b) Bardzo mi się podoba komórka Kasz.

Przy braku znajomości wieloznaczności wyrazu trzecioklasiści układali dwa zdania z tym samym wyrazem tylko w jednym znaczeniu. Następny przykład poniżej zawiera jedno znaczenie wyrazu *komórka* w dwu wypowiedzeniach. W pierwszym zdaniu, rozpoczynającym się od słów: *Bardzo dużo używam komórki ...* rzeczownik *komórka* jest nawet użyty trzykrotnie, co nie zmienia faktu, że dziecko podaje tylko jedno jego znaczenie. Nie można więc uznać tej odpowiedzi za poprawną.

Niektóre wyrazy mają wiele znaczeń. Na przykład wyraz *zamek* oznacza zarówno urządzenie do zamykania drzwi, szuflad i szaf, jak i warowną budowlę mieszkalną. Ułóż dwa zdania z wyrazem *komórka*, używając go w różnych znaczeniach.

- a) Bardzo dużo używam komórki do komórka jest bardzo przydatnym narzędziem komórkę do rodziców
- b) Komórkę dla Tugina jest się łatwo.

Jeden sposób rozumienia wyrazu *komórka* podało w badaniach z 2010 roku 28,1% uczniów (z próby liczącej 1266 osób rozwiązujących to zadanie), a dwa sensowne zdania lub równoważniki zdań z wyrazem *komórka* użytym w różnych znaczeniach napisało 58,65% badanych trzecio-klasistów, czyli niewiele ponad połowę, co oznacza wynik na średnim poziomie.

Tab. 4. Układanie zdań/równoważników z wyrazem wieloznacznym *komórka* – rozkład procentowy wyników

Kategorie odpowiedzi	% odp.
Brak odpowiedzi lub odpowiedź nieczytelna	8,1
Niepoprawne rozumienie znaczenia wyrazu	4,7
Jeden sposób rozumienia wyrazu w jednym lub dwóch zdaniach	28,1
Dwa zdania/równoważniki z wyrazem użytym w różnym znaczeniu	58,65

Ten sam sposób badania znajomości wieloznaczności wyrazów, poprzez użycie w zdaniach lub równoważnikach zdań) został zastosowany w badaniach dwa lata wcześniej. Poniżej wyniki uczniów i przykłady zaczerpnięte z testów edycji 2008.

Niektóre wyrazy mają wiele znaczeń. Na przykład wyraz *zamek* oznacza zarówno urządzenie do zamykania drzwi, szuflad i szaf, jak i warowną budowlę mieszkalną. Ułóż dwa zdania z wyrazem *pokój*, używając go w różnych znaczeniach.

Jak już zaznaczono w odniesieniu do zadania z 2010 roku, także w badaniach z roku 2008 do poprawnych odpowiedzi zaliczono zarówno te, które miały formę dwóch zdań

z zastosowaniem danego wyrazu w różnych znaczeniach, jak i te, które dwa sposoby rozumienia słowa ukazywały bez zdań, np. jako zestawienie wyrażzeń, ale dostatecznie czytelnie i jasno. Przedmiotem badania w tym zadaniu nie była bowiem składnia zdań, lecz rozumienie przez dzieci zjawiska wieloznaczności.

To zadanie okazało się średnio trudne. Prawie 50% uczniów w badaniach z 2008 roku podało prawidłowe rozwiązanie (por. tabela 5.), a to znaczy, że uczniowie ci potrafili wykazać praktycznie rozumienie wieloznaczności wyrazu. Co trzeci uczeń podjął się udzielenia odpowiedzi, ale nie umiał podać więcej niż jednego znanego mu znaczenia słowa *pokój*.

Tab. 5. Układanie zdań z wyrazem wieloznacznym *pokój* – rozkład procentowy wyników

Kategorie odpowiedzi	% odp.
Brak odpowiedzi lub odpowiedź nieczytelna	15,0
Niepoprawne rozumienie znaczenia wyrazu	1,9
Jeden sposób rozumienia wyrazu w jednym lub dwóch zdaniach	33,9
Dwa zdania/równoważniki z wyrazem użytym w różnym znaczeniu	49,3

Rozkład procentowy odpowiedzi, obrazujący poziom rozumienia przez trzecioklasistów zjawiska wieloznaczności wyrazów, jest bardziej czytelny w powiązaniu z konkretnymi przykładami, są przedstawione poniżej (z zachowaniem oryginalnej pisowni).

*Dzisiaj w dźwiach zamek się zepsuł.
Jutro pojedzie do zamku.
pokój, pokoje,*

pokojny, pokoniesz, niepokojny.
duży, mały
wielki, najmniejszy

Odpowiedzi wskazują na różny sposób myślenia dzieci o tym zadaniu i różne typy popełnianych błędów. Zdarzały się też odpowiedzi niezwiązane z poleceniem. Wszystkie cytowane wyżej przykłady są błędne, chociaż różnią się genezą błędów. Pierwszy zestaw obrazuje podjętą próbę układania zdań ze słowem wieloznacznym, nie jest to jednak *pokój*, ale *zamek*, czyli wyraz zaczerpnięty z przykładu w poleceniu do zadania, wraz ze znaczeniami tam podanymi. W innych rodzajach odpowiedzi (również błędnych) wykorzystano wprawdzie słowo *pokój*, ale niezgodnie z poleceniem. Do takiego rodzaju odpowiedzi należą przykłady tworzenia różnych form wyrazowych, w tym także nowych, nieistniejących w systemie językowym, pochodnych od wyrazu *pokój*, jak np. **pokojny*, **niepokojny* (gwiazdka przed wyrazem jest stosowana na oznaczenie formy błędnej). Ten sam uczeń używa słowa *pokój* w odpowiedzi, ale nie łączy go z innymi wyrazami w zdanie, pozostawiając bez jakichkolwiek określeń. Innym zastosowanym sposobem jest dobieranie określeń przymiotnikowych do podanego rzeczownika *pokój* – *duży*, *mały*, *wielki*, *najmniejszy*. Gromadzenie określeń nie jest zgodne z poleceniem do tego zadania, należy do przykładów błędnych rozwiązań.

Duża grupa przykładów przedstawia jedno znaczenie wyrazu w dwóch zdaniach. Są one ułożone parami tak, jak miało to miejsce w uczniowskim zapisie (z zachowaniem oryginalnej pisowni). Ich autorzy posłużyli się wyrazem *pokój* jedynie w znaczeniu dosłownym, rozumianym jako pomieszczenie mieszkalne. *Pokój* jest użyty w zdaniach głównie w połączeniu z użytkownikiem lub właścicielem tego miejsca. Autorzy przykładów opisują, kto ma *pokój*, jaki może być *pokój*, co może się w nim mieścić itp.

W poniższym przykładzie oba zdania są bogate w określenia wystroju miejsca, co nie zmienia faktu ukazania tylko jednego, dosłownego rozumienia słowa *pokój*.

- a) Pokój jest duży, kolorowy, jest w nim dużo przedmiotów takich jak szafy i fotele.
b) W pokoju znajduje się łóżko, szafa, fotel, krzesło, stół i inne meble.


- a) *W moim pokoju jest biurko, łóżko, a mojego najmłodszego brata zabawki.*
b) *W mojego kolegi domu będzie 10 pokoiów.*
c) *Kiedyś kłuciałam się z bratem że mam lepszy pokój.*
d) *Moja kolerzanka ma lepszy pokój odemnie.*
e) *Mama kazała synowi posprzątać pokój.*
f) *W pokoju stoi kanapa.*
g) *W moim pokoju jest bałagan, pokój rodziców jest ładny i czysty mój pokój.*
h) *Muj pokój jest piękny jak jest posprzątany ale teraz w moim pokoju panuje bałagan.*

Odpowiedź poniżej to kolejny przykład prezentacji jedynie znaczenia dosłownego pojęcia *pokój*. Ciekawy jest tu proces tworzenia odpowiedzi, bowiem dziecko początkowo wpisuje zdanie *musiałam posprzątać pokój bo był bardzo brudny*, by potem całe zdanie przekreślić i wstawić dwa zdania o podobnej konstrukcji składniowej z formą polecenia: *masz siedzieć cicho w swoim pokoju* oraz *masz poczekać na mnie w swoim pokoju*.

Niektóre wyrazy mają wiele znaczeń. Na przykład wyraz *zamek* oznacza zarówno urządzenie do zamykania drzwi, szuflad i szaf, jak i warowną budowlę mieszkalną. Ułóż dwa zdania z wyrazem *pokój* używając go w różnych znaczeniach.

- a) ~~musiałam napisać pokój do 7~~ ^{możę siedzieć}
~~był bardzo ładny~~ ^{ciężko ser swam}
 b) ~~możę przebrać na mnie w~~ ^{pokoju}
~~suwim pokój.~~

W ostatnim przykładzie widać próbę zróżnicowania treści obu zdań, bowiem pierwsze zawiera informację o możliwym urządzeniu pomieszczenia, drugie jest opisem podejmowanych tam działań, jak oglądanie telewizji czy zabawa lalkami.

- a) W moim pokoju można wstawić łóżko i  inne meble.
 b) Najczęściej w moim pokoju oglądam telewizję i bawię się lalkami.

W ostatniej kategorii odpowiedzi, tym razem poprawnej (dwa zdania z wyrazem użytym w różnym znaczeniu) obok synonimu pomieszczenia, części lokalu, równolegle ukazane jest też drugie znaczenie słowa – *zgoda*, *brak wojny*, *układ*, a nawet rzadziej spotykane – *spokój*, *harmonia*. Tę kategorię odpowiedzi obrazują trzy pary zdań poniżej, podane z zachowaniem oryginalnej pisowni:

- a) *Pokój, to ładne pomieszczenie, można go pięknie umeblować.*
 b) *Już nastał pokój między nimi.*
 c) *Mój pokój jest bardzo czysty.*
 d) *Niektuży walczą o pokój na świecie.*
 e) *Jeżus mówił do innych na ostatniej wieczerzy - „Pokuj z wami”.*
 f) *Mama mówi do synka - „Synku idź się pobawić w pokoju”.*

Ostatni zestaw dwu zdań zwraca uwagę z dwóch powodów, po pierwsze jako dowód niedosłownego rozumienia słowa *pokój* dziecko wykorzystuje cytat zaczerpnięty z Ewangelii, a po drugie wykazuje umiejętność poprawnego stosowania i zapisu w zdaniach mowy niezależnej, wraz z odpowiednimi znakami interpunkcyjnymi.

- a) Między ludzimi ludzimi ma jest wazny pokój.....

 b) Mój pokój jest różowo - złoty i ma...złazek z kwiatków.

W powyższym przykładzie również zastosowano słowo *pokój* w znaczeniu zgody, braku wojny, pojawiało się ono jako dopełnienie znaczenia dosłownego. Na ogół jednak uczniowie nie dostrzegali potrzeby tłumaczenia znaczenia tego pojęcia, wyjątkiem jest przykład poniżej, w którym autorka/autor stosuje ciekawy rodzaj definicji opisowej: *Pokój to jest jak ktoś się nie bije, nie kłóci, że są przyjaciółmi.:*

- a) ..Pokój.. to ..jest.. jak.. ktoś.. się.. nie.. bije.. i.. nie.. kłóci..
 ..że.. są.. w.. przyjaciółmi..
 b) ..Pokój.. jest.. podzielenym.. przez.. z.. i.. a.. w.. promiennym

Jak widać, proste z pozoru polecenie zaowocowało zróżnicowanymi odpowiedziami. Ich analiza wykracza poza gramatyczną strukturę wypowiedzi w stronę semantyki. Od umiejętności budowania zdań ważniejszy staje się kontekst użycia słowa *pokój*. Ćwiczenia tego typu pozwalają nauczycielowi zorientować się w poziomie rozumienia przez uczniów zjawiska wieloznaczności słów i jednocześnie dużo mówią o dziecięcym postrzeganiu świata.

Pokój nie był jedynym wyrazem użytym w badaniach. Druga wersja tego zadania w badaniach z 2008 roku wykorzystywała wyraz *dziób*. Polecenie miało podobną postać:

Niektóre wyrazy mają wiele znaczeń. Na przykład wyraz *zamek* oznacza zarówno urządzenie do zamykania drzwi, szuflad i szaf, jak i warowną budowlę mieszkalną. Ułóż dwa zdania z wyrazem *dziób*, używając go w różnych znaczeniach

Tabela 6. zawiera rozkład procentowy wyników, jakie uzyskali trzecioklasiści w tym zadaniu, a zamieszczone poniżej przykłady lepiej ilustrują poszczególne kategorie odpowiedzi.

Tab. 6. Układanie zdań z wyrazem wieloznacznym *dziób* – rozkład procentowy wyników

Kategorie odpowiedzi	% odp.
Brak odpowiedzi lub odpowiedź nieczytelna	12,3
Niepoprawne rozumienie znaczenia wyrazu	5,8
Jeden sposób rozumienia wyrazu w jednym lub dwóch zdaniach	51,3
Dwa zdania/równoważniki z wyrazem użytym w różnym znaczeniu	30,6

W porównaniu z wyrazem *pokój* wyniki uzyskane w zadaniu są niższe, czyli zadanie okazało się trudniejsze. Tylko co trzeci z badanych uczniów rozumie wieloznaczność słowa *dziób* i potrafi wykazać tę umiejętność, układając poprawnie dwa wypowiedzenia z tym wyrazem w różnych znaczeniach. Definicje słownikowe tego pojęcia na pierwszym miejscu łączą go z ptakiem. *Dziób* jest to „wydłużona,

przednia część głowy ptaka zbudowana z rogowych pochw, służąca do chwytania pokarmu”, jak podaje słownikowa definicja. „Słownik języka polskiego PWN” zawiera także inne znaczenia słowa *dziób*: „wydłużone zakończenie niektórych przedmiotów”, „przednia część kadłuba statku”. W języku potocznym w ten sposób określa się także „twarz lub usta”.

Przykładów zawierających jeden sposób rozumienia znaczenia było najwięcej, stanowiły aż połowę wszystkich odpowiedzi. Do tej kategorii należy podany poniżej:

- a) Dzieciatko dziobię swoim dziobem w...
...drewnie.....
- b) Orzeł na godle ma długi dziób.....
.....

Uczeń w przykładzie wyżej cytowanym wymienia dwa gatunki ptaków: dziecięta i orła, ale nadal jest to użycie słowa *dziób* w dwóch zdaniach tylko w jednym znaczeniu.

A oto poniżej dwa przykłady rozwiązań w pełni poprawnych, z użyciem wyrazu w dwóch różnych znaczeniach:

- a) Widać tam... w lesie... ptaka... który miał.....
dziób.....
- b) Przisiaj wywaliłam... kłodę w dziób.....
.....

W zdaniu b) zastosowano zaczerpnięty z odmiany potocznej polszczyzny słowo *dziób* jako określenie twarzy. Tę potoczność podkreśla także zastosowanie osobowej formy czasownika *wywalić*, tu prawdopodobnie w znaczeniu *uderzyć*.

a) Dziób może mieć ptak.

b) Dziób może mieć statek.

W przykładzie powyżej wykorzystano poprawnie w drugim zdaniu znaczenie słowa *dziób* jako „przedniej części kadłuba statku”, w zdaniu pierwszym – znaczenie podstawowe, najczęściej przez uczniów cytowane.

Jakie sugestie dla nauczycieli mogą wynikać na koniec rozważań o jednoznaczności i wieloznaczności wyrazów? Na pewno warto w pracy z uczniami w większym stopniu skierować ich uwagę na znaczenia słów, bogactwo znaczeń, funkcjonowanie słów w różnych związkach i układach. Trzeba także mieć na uwadze fakt, że znajomość języka polskiego polega na znajomości różnych jego odmian, w tym języka potocznego, cechującego się obrazowością, emocjonalnością i dosadnością. Nie jest on mniej ważny, przeciwnie, umożliwia dzieciom myślenie o rzeczywistości na własny, indywidualny sposób. Nabywanie dziecięcych doświadczeń językowych ma równoległe miejsce w różnych sytuacjach i środowiskach. Warto o tym pamiętać, ucząc dzieci języka literackiego, z którym każdy uczeń ma w szkole obowiązkowo do czynienia zarówno słuchając wypowiedzi nauczyciela, jak i czytając teksty zawarte w podręcznikach oraz lektury.

1.2. ZNACZENIA SŁÓW POŁĄCZONYCH – O DZIECIĘCYM ROZUMIENIU FRAZEOLOGII

Na wstępie rozważań o rozumieniu polskiej frazeologii przez uczniów na poziomie wczesnoszkolnym należy zaznaczyć, że w komunikacji użytkownicy języka rzadko posługują się pojedynczymi wyrazami, chociaż jest to naturalne i zgodne z normą użytkową. Najczęściej budują zestroje wyrazów, łączą je w związki składniowe, budując teksty.

Czasami korzystamy z innej możliwości, kiedy mówimy posługując się nie jednym, określonym wyrazem o danym znaczeniu, ale w sposób bardziej ukryty i jednocześnie bogatszy, stosując całą wieloskładnikową frazę czy wyrażenie. Wtedy odwołujemy się do związków frazeologicznych, w których połączenie znanych słów niesie nowe, nieoczekiwane znaczenie. Poznawanie języka nie ogranicza się do opanowania jedynie nazw, do znajdowania słownych odpowiedników poszczególnych części świata pozajęzykowego. Kiedy łączymy wyrazy w zdania, kreujemy nie tylko nowe teksty, ale także fikcyjne światy. Każdy język ma własne, swoiste związki frazeologiczne, które ubogacają jego słownictwo. Ucząc się języka, uczymy się ich w całości, zwracamy uwagę na znaczenie wszystkich elementów razem i na formę.

Bohaterami popularnych związków frazeologicznych w polszczyźnie są często zwierzęta, czego przykładem może być zdanie: *Na pochyle drzewo wszystkie kozy skaczą*. Fraza ta nie jest oceną zwyczajów kóz, ale mówi o sytuacji nieszczęśliwego (biednego) człowieka, który doznaje dalszych przykrości i niepowodzeń. Inne znane zwroty z odniesieniem do nazw zwierząt, to np. *siedzi jak zając pod miedzą*,

łowić ryby w mętnej wodzie, odwracać kota ogonem, siedzieć (cicho) jak mysz pod miotłą. Ostatni z przykładów oznacza: *nie wychylać się, nie ujawniać się, nie zajmować głosu* i z myszami i miotłami nie ma nic wspólnego. Czy jednak to przenośne znaczenie da się wywieść ze złożenia znaczeń składników? Użytkownicy języka polskiego obeznani z frazeologią muszą odpowiedzieć na tak postawione pytanie negatywnie. Znaczenia słów połączonych rozumiemy w odmienny sposób niż składowe. I tak jak inne elementy systemu językowego, frazeologizmy są poznawane i stopniowo włączane przez dzieci do zasobu leksykalnego. Nie sposób określić, czy i na ile są przedmiotem uwagi nauczycieli w procesie edukacji językowej uczniów. Można jedynie przedstawić na wybranych przykładach poziom znajomości frazeologii polskiej, jaki prezentowali w świetle wyników ogólnopolskich badań uczniowie klasy III.

Przed prezentacją wyników uczniów chciałabym dodać kilka uwag teoretycznych. Frazeologizmy, inaczej zwane związkami frazeologicznymi, to utarte, tradycyjne połączenia wyrazowe odtwarzane w całości. Są nową jakością w języku. Od zwykłych połączeń słownych różnią się tym, że ich znaczenie, niekiedy więcej niż jedno, daleko odbiega od znaczenia użytych elementów składowych. Na przykład w tradycyjnym zwrocie: *nie zasypiać gruszek w popiele* występuje niezwykle połączenie *gruszek* i *zasypiania*, a całość frazeologizmu rozumie się jako: *nie zwlekać, nie zaniebywać spraw niecierpiących zwłoki*.

„Frazeologizmy pod względem strukturalnym nie różnią się od zdań (np. *noga się komu powinęła, dziury w niebie nie będzie*) i grup syntaktycznych (*judaszowe srebrniki, dzielić włos na czworo, klepać biedę, nawarzyć piwa, mydlić oczy*), natomiast pod względem semantycznym

są od nich całkowicie odmienne: w przeciwieństwie do zdań i grup syntaktycznych mają bowiem znaczenie całościowe, niezależne od znaczeń wchodzących w skład wyrazów, znaczenie „strukturalne” frazeologizmu nigdy nie pokrywa się z jego znaczeniem realnym” (S. Bąba, 1986:12).

Rozumienie przenośne zwrotów frazeologicznych jest uwarunkowane kulturowo. Frazeologia stanowi część leksyki, odbijają się w niej typowe zachowania ludzkie, sposób wartościowania rzeczywistości, obserwacje zwierząt i roślin. Każdy język zawiera w swoim zasobie własne, często niemające odpowiedników w innych językach związki frazeologiczne, a ich poznawanie także należy do bogatego zestawu umiejętności językowych użytkowników, tak potrzebnego w codziennej komunikacji.

Jak na etapie wczesnoszkolnym rozumieją proste frazeologizmy trzecioklasiści? Co jest dla nich ważniejsze: poszczególne składniki rozpatrywane znaczeniowo osobno czy nowa całość, nowa jakość z nich złożona? Przy pomocy jakich środków językowych potrafią je wytłumaczyć? Jak dany składnik uruchamia kolejne skojarzenia i obrazy?

W badaniach podstawowych umiejętności językowych trzecioklasistów w 2008 roku znalazły się również zadania ze zwrotami frazeologicznymi, które pochodziły z języka potocznego, czyli w założeniu powinny być znane uczniom kończącym pierwszy etap edukacji.

Oto polecenie, jakie zawarte było w teście:

Przeczytaj uważnie podane niżej zwroty. Napisz, co one oznaczają.

- *siedzieć cicho jak mysz pod miotłą*
- *kopać pod kimś dołki*
- *nie mieć zielonego pojęcia o czymś*

Tabela 7. pokazuje układ procentowy wyników (tylko odpowiedzi poprawnych). Liczebność próby dla tego zadania wynosiła 1082 uczniów. W przypadku zadania z użyciem frazeologizmów jedynie podanie odpowiedzi ujawniającej rozumienie przenośne, a zarazem właściwe dla danego związku, było uznane za poprawne.

Tab. 7. Wyjaśnianie znaczenia trzech zwrotów frazeologicznych – procent poprawnych odpowiedzi w badaniach z 2008 r.

<i>siedzieć cicho jak mysz pod miotłą</i>	<i>kopać pod kimś dołki</i>	<i>nie mieć zielonego pojęcia o czymś</i>
49,2	17,9	73,6

Najłatwiejszy dla trzecioklasistów okazał się zwrot *nie mieć zielonego pojęcia o czymś*. Prawie 74% odpowiedzi to odpowiedzi poprawne, czyli zadanie było łatwe. Połowa badanych rozumie przenośne znaczenie zwrotu *siedzieć cicho jak mysz pod miotłą*. Najtrudniejszy okazał się frazeologizm *kopać pod kimś dołki*: zanotowano mniej niż 18% poprawnych odpowiedzi.

W tym zadaniu przewidziano kilka kategorii odpowiedzi, bowiem obok odpowiedzi błędnych, w których uczniowie wykazali zupełny brak rozumienia zwrotów, pojawiały się odpowiedzi ukazujące tylko dosłowne rozumienie zwrotów frazeologicznych. Część uczniów nie podjęła próby udzielenia odpowiedzi. Kolejna kategoria – „rozumienie dosłowne zwrotu” pozwoliła na uchwycenie tych odpowiedzi, w których uczniowie nie rozumieli w pełni znaczenia ustalonych związków wyrazowych, nie wychodzili poza oczywiste powiązanie składników. Do rozumienia przenośnego (poprawnego) włączono także nieliczne przykłady rozwiązania zadania przez podanie analogii. Wyniki zadań okazały się bardzo zróżnicowane, co prezentuje tabela 8.

Tab. 8. Wyjaśnianie znaczenia trzech zwrotów frazeologicznych – rozkład procentowy wyników w badaniach z 2008 r.

Kategorie odpowiedzi	<i>siedzieć cicho jak mysz pod miotłą</i>	<i>kopać pod kimś dołki</i>	<i>nie mieć zielonego pojęcia o czymś</i>
Brak odpowiedzi	8,0%	27,0%	8,6%
Odpowiedź niepoprawna	15,2%	45,7%	15,0%
Rozumienie dosłowne	27,5%	9,3%	2,9%
Rozumienie przenośne	49,2%	17,9%	73,6%

Przykłady zaczerpnięte z prac uczniów ukazują kierunek myślenia o zadaniu i jego składowych. Na przykład odpowiedź *to oznacza, żeby kopać doły* zastosowana do zwrotu *kopać pod kimś dołki* jest dowodem rozumienia dosłownego, przy czym ten sam uczeń wykazuje rozumienie przenośne w pozostałych odpowiedziach do tego zadania:

siedzieć cicho jak mysz pod miotłą To zdanie oznacza, żeby być bardzo cicho.

kopać pod kimś dołki to oznacza, żeby kopać doły.

nie mieć zielonego pojęcia o czymś to oznacza, że ktoś, o czymś niewiedzieć.

siedzieć cicho jak mysz pod miotłą to... znaczy... że ktoś jest bardzo
cichy... i się nie odzywa... ani słowem...

kopać pod kimś dołki to... znaczy... że ktoś kogoś nie lubi
i... chce się nim zemścić...

nie mieć zielonego pojęcia o czymś to... znaczy... że ktoś nie wie gdzie
jest... albo, naturnej... jest stronie na matematyce
w szkole... jeśli to dziecko...

Wszystkie trzy powyższe odpowiedzi należą do kategorii poprawnych. Autor/autorka posługuje się w ciekawy sposób analogią, co widoczne jest w zadaniu *nie mieć zielonego pojęcia o czymś*: w odpowiedzi zostaje nakreślona cała sytuacja, z podaniem trudności i przedmiotu.

kopać pod kimś dołki

~~Robić~~ Robić coś... co ktoś nie chce...

Powyżej jest przedstawiona odpowiedź błędna do zwrotu *kopać pod kimś dołki*, a jednak z pewnych względów zasługująca na uwagę, bowiem wprawdzie *robić coś co ktoś nie chce* nie tłumaczy poprawnie zwrotu *kopać pod kimś dołki*, nie sugeruje bowiem szkodzenia w sposób niejawnny, ale wskazuje na rozumienie przez dziecko sytuacji z jakichś powodów niekorzystnej, emocjonalnie przykrej.

Dzieci przyswajają potoczne frazeologizmy w sytuacjach komunikacyjnych. Rozumienie globalne, przenośne związku frazeologicznego jest uwarunkowane nabytymi doświadczeniami językowymi. Poniżej przedstawione są dalsze próby tłumaczenia frazeologizmów zaczerpnięte z prac uczniów, ale tym razem jako przepisane cytaty.

Różnice w sposobie rozumienia przez dzieci utartych związków wyrazowych są lepiej widoczne w podziale dwudzielnym, gdzie odpowiedzi poprawne, zawierające znaczenie przenośne lub układane z wykorzystaniem analogii, prezentowane są w opozycji do odpowiedzi błędnych.

Zwrot: *siedzieć cicho jak mysz pod miotłą* w przykładowych odpowiedziach poprawnych:

- *siedzieć i ani słowa się nie odezwać, siedzieć bardzo cicho;*
- *siedzą cicho i nie odpowiadają na pytania;*
- *nie odzywać się;*
- *to znaczy być cicho i nikomu nie przeszkadzać;*
- *milczeć.*

Ten sam zwrot: *siedzieć cicho jak mysz pod miotłą* tłumaczony przez uczniów błędnie (wybrane przykłady):

- *bo coś narobił i się boi;*
- *to znaczy jak ktoś jest obrażony.*

Poniżej trzy przykłady rozumienia zwrotu *kopać pod kimś dołki* w kategorii odpowiedzi poprawnych:

- *to znaczy, że ktoś jest złośliwy wobec innych;*
- *utrudniać komuś coś;*
- *chce komuś zrobić na złość.*

Wśród przykładów błędnego rozumienia zwrotu *kopać pod kimś dołki* obok błędnych odpowiedzi typu: *ciagle to samo mówić czy komuś służyć*, zauważalne są skojarzenia idące we właściwym kierunku, przypisujące człowiekowi „kopiącemu dołki” złe intencje i negatywne emocje:

- *zwalać wszystko na niego;*
- *ktoś kogoś nie lubi;*

- *to znaczy kogoś obgadywać;*
- *to znaczy że nie wolno pod kimś kopać dołku;*
- *to znaczy, że ktoś kogoś oszukuje;*
- *to znaczy, że ciągle to samo mówić.*

Poniżej przykłady rozumienia zwrotu *nie mieć zielonego pojęcia o czymś* w kategorii odpowiedzi poprawnych:

- *nie wiedzieć o co chodzi, nie mieć żadnego pojęcia o czymś;*
- *to znaczy, że nie wiemy o jakiejś rzeczy zupełnie nic;*
- *nie umieć jakiegoś zadania;*
- *nie wiedzieć dość dobrze o jakiejś sprawie;*
- *że jak coś ktoś powie, to ten co słucha nie wie, o czym się mówi;*
- *nic nie wiedzieć o czymś.*

Również w badaniach prowadzonych w 2010 roku zdecydowano o włączeniu frazeologizmów do zadań sprawdzających zasób słownikowy dziewięciolatków. Były to zwroty częściowo powtarzające się w stosunku do badań w roku 2008.

Tab. 9. Wyjaśnianie znaczenia czterech zwrotów frazeologicznych – procent poprawnych odpowiedzi w badaniach z 2010 r.

<i>siedzieć cicho jak mysz pod miotłą</i>	<i>wystrychnąć kogoś na dudka</i>	<i>twardy orzech do zgryzienia</i>	<i>szukać guza</i>
23,2,0	32,8	64,0	36,4

Powtórzono frazeologizm *siedzieć cicho jak mysz pod miotłą*, przy czym po dwóch latach wynik jest znacznie niższy (23,2% odpowiedzi poprawnych wobec 49,2% w edycji 2008). Zwrot ten okazał się najtrudniejszy spośród czterech prezentowanych uczniom. W tym przypadku najwięcej

było odpowiedzi wskazujących na rozumienie dosłowne. Najłatwiej było dzieciom wytłumaczyć frazeologizm *twardy orzech do zgryzienia* (64,0% poprawnych odpowiedzi).

Widoczny jest różny sposób odpowiedzi, pomocne są na przykład tzw. analogie, czyli konkretne przykłady sytuacji zaczerpnięte z doświadczeń w rzeczywistości pozajęzykowej. Ten sposób rozwiązania przyjął uczeń w odpowiedzi do zadania *wystrychnąć kogoś na dudka*, co oznacza według niego: *zrobić komuś żart*. Podobne rozwiązanie dostrzegamy w następnej pracy: *on gdzieś idzie a drugi mówi żartowałem*.

Zadanie 4.

Przeczytaj uważnie podane niżej zwroty. Napisz, co one oznaczają.

- *wystrychnąć kogoś na dudka* czyli zrobić komuś żart.....
- *siedzieć cicho jak mysz pod miotłą* czyli być cicho.....
- *twardy orzech do zgryzienia* czyli trudne.....
- *szukać guza* czyli szukać guza.....

Odpowiedź *nie zrobił zadania domowego* (poniżej), czyli wpisanie potencjalnej przyczyny, nie jest poprawna w świetle polecenia. Wskazuje jednak na drogę myślenia autora o zwrocie *siedzieć cicho jak mysz pod miotłą* w kontekście codziennych doświadczeń, czyli zachowania na lekcji ucznia, który nie chce się ujawnić z powodu nieodrobionego zadania domowego.

Przeczytaj uważnie podane niżej zwroty. Napisz, co one oznaczają.

- wystrychnąć kogoś na dudka
D.n. gdańsk i siole a drugi moim narobu stem
- siedzieć cicho jak mysz pod miotłą
Mówi się to siole mi zabił zabił o smacznego
- twardy orzech do zgryzienia
Mówi się to zabić
- szukać guza
szukać guza szukać pod ręką a Mamo
mami z oczu szukać guza

Kolejny przykład, rozpoczynający się od błędnej odpowiedzi do zadania wystrychnąć kogoś na dudka jako wystraszyć kogoś, jest często spotykany w tym zadaniu. Typowe jest również dosłowne rozumienie dwóch następnych frazeologizmów. Jedynie czwarta odpowiedź, w której uczeń stosuje analogię, to odpowiedź częściowo poprawna.

Przeczytaj uważnie podane niżej zwroty. Napisz, co one oznaczają.

- wystrychnąć kogoś na dudka
Wystraszyci go goś
- siedzieć cicho jak mysz pod miotłą
Siedzi pod miotłą ba sie, ksi
- twardy orzech do zgryzienia
Twardy orzech jest nie do zgryzienia
- szukać guza
Zachowuj się nie grzeszami w stosunku koleki

Analogiami są także odpowiedzi trzecia i czwarta z następnej pracy, pokazujące konkretne, doświadczane sytuacje.

Przeczytaj uważnie podane niżej zwroty. Napisz, co one oznaczają.

- wystrychnąć kogoś na dudka
- siedzieć cicho jak mysz pod miotłą *Siedzieć cicho i nie mówić*
- twardy orzech do zgryzienia *Musi to powiedzieć ale nie wie niewie jak*
- szukać guza *Wychodzić tam gdzie nie potrzeba*

Także spośród odpowiedzi w przykładzie poniżej dwie ostatnie, dotyczące frazeologizmów *twardy orzech do zgryzienia* oraz *szukać guza* są analogiami. W ten sposób trzecioklasista udziela odpowiedzi poprawnej, korzystając z doświadczeń i własnego sposobu opisywania rzeczywistości.

- siedzieć cicho jak mysz pod miotłą *si nie odzywać się*
- twardy orzech do zgryzienia *coś ciężkiego do przemyślenia*
- szukać guza *je zachowujesz się nie grzecznie do kolegi*

Ze względu na wartość ekspresyjną frazeologizmów, a także odmienną znaczeniową całości związku w porównaniu z jego składowymi, warto więcej miejsca poświęcić frazeologii w praktyce edukacyjnej na poziomie wczesnoszkolnym. Język używany na co dzień przez dzieci będzie wtedy bogatszy, bardziej ekspresyjny, co pozwoli im ciekawiej, w sposób zindywidualizowany wyrażać siebie.

Frazeologizmy są obecne nie tylko w języku potocznym. Wiele przykładów znajdziemy również w polszczyźnie literackiej. Ich znajomość pozwoli dzieciom także na lepsze rozumienie przekazów kulturowych w postaci tekstów literackich odwołujących się do frazeologizmów zaczerpniętych na przykład z Biblii.

Na lekcji można między innymi łączyć ćwiczenia frazeologiczne z twórczym pisanem przez dzieci tekstów, a także z przekształcaniem napisanych już prac w różnych konwencjach stylistycznych (na poważnie i na wesoło, współcześnie i naśladując dawny sposób porozumiewania się Polaków). Można bawić się zestawieniami językowymi, próbując rysować (w schematyczny, uproszczony sposób) znaczenia wynikające z udosłownienia danego związku. Zestawienie komicznego, absurdałnego rysunku ze znaczeniem przenośnym będzie okazją do refleksji nad złożonością, niejednoznacznością i bogactwem współczesnego języka polskiego, lepiej pokaże symboliczność systemu językowego.

1.3. CZYM WYPEŁNIĆ PUSTE MIEJSCE W STRUKTURZE ZDANIA?

Podsystem składniowy jest ostatnim z podsystemów języka ukazujących wzajemne zależności między jego jednostkami i możliwości łączenia jednostek niższego rzędu, np. wyrazów, w jednostki wyższego rzędu, np. zdania. Cechę tę nazwano dwuklasowością systemu. Uczniowska znajomość gramatyki, czyli reguł przypominających niekiedy zasady gry, z pewnością nie kończy się na składni wypowiedzenia pojedynczego i złożonego, ale dopiero znajomość składni pozwala konstruować teksty, wyrażać myśli, kreować nową rzeczywistość w języku. Nie sposób także oderwać praktycznej umiejętności posługiwania się konstrukcjami syntaktycznymi od umiejętności pisania.

Uzupełnianie zdań z lukami

Przed uczniami klasy trzeciej postawiono w badaniach podjętych 2008 roku zadanie uzupełniania zdań pojedynczych i złożonych zgodnie z zasadami składni. Były to dwa zestawy niepowtarzających się zdań z lukami, jeden zestaw liczył 6 zdań, drugi – 8. Analiza wyników umożliwiła poznanie konstrukcji składniowych, jakie trzecioklasiści stosują w zdaniach w sytuacji częściowo narzuconej z góry formy syntaktycznej.

Zadanie było częściowo otwarte, nie miało charakteru tak dobrze znanej uczniom rozsypanki wyrazowej, z której można ułożyć tylko jedno poprawne wypowiedzenie. Tu możliwości realizacji zdań było wiele. Poprawność rozwiązań zależała od orientacji w możliwych rodzajach konotacji (łączliwości znaczeniowej) wyrazów i dopuszczalnych układach składniowych wypowiedzeń. W koncepcji tej części testu przyjęto założenie, iż zdania z lukami były konstruowane w sposób coraz bardziej złożony, ze stopniowaniem trudności.

Poniżej przykład całej pracy, z drobnymi usterkami, jak np. niejednorodność czasu w dwóch zdaniach łącznych rozpo-czynających się od wyrażenia *Nad morzem ...* czy błędem fleksyjnym w konstrukcji *nie warto zrobić komuś coś przykrego* – poprawnie: *czegoś przykrego*. Konstrukcje wypowiedzeń nie budzą jednak większych zastrzeżeń.

Wojtek chciał uczestniczyć w zawodach piłki nożnej.
Po powrocie ze szkoły dziewczynki postanowiły się
na podwórku.
Nad morzem jest pięknie i słychać było koryca z radości dzieci.
Nie warto zrobić komuś coś przykrego, bo wtedy nie wędzić chciał się z tą koleżanką
Marta szukała biletu do kina , ponieważ chciała
wieczorem pójść do kina.
Jurek nie mógł jechać na wycieczkę i wszyscy się z niego śmiali,
..... ale w końcu powiedział, że nie chce bo mu rodzice nie pozwolili.

Łączliwość gramatyczna i leksykalno-semantyczna wyrazów jest ograniczona w tym znaczeniu, że nie wszystkie możliwe do realizacji połączenia wyrazów w języku polskim są uznane za poprawne (por. A. Markowski, 2006:251–262). Na przykład słowo *chodzi* wymusza niejako połączenie z istotami żywymi, zwrot *zegar chodzi* ma już znaczenie przenieśne. Uczniowie odwoływali się przy uzupełnianiu zdań do własnej znajomości znaczenia słów, musieli uwzględnić także kategorie gramatyczne: liczby, rodzaju, czasu itp.

Poniżej przykłady uzupełnionych przez trzecioklasistów zdań:

Pożar *pali się* cały *dom*.....

Na półce nie ma *książek*.....

Kiedy wracałam *ze szkoły, widziałam, że ~~to~~ leciał ptak*.....

Królik z apetytem *zjadł marchewkę*, którą dostał *rano*.....

Gdy wieje wiatr i *pada deszcz*....., ludzie *uciekają*..... do domu.

Kiedy skończy się *wiatr i deszcz*, wtedy *ludzie wychodzą z domu*.....

Maciek długo rozmawiał *kolegą*....., dlatego nie zdążył *na lekcje*.....

Kasia *powiedziała*..... Markowi, że nigdy nie *ogląda*..... tego filmu

i dlatego *poszła*..... do kina.

Pożar *pali się* cały *dom*.....

Na półce nie ma *wyplłkich zabawek*.....

Kiedy wracałam *ze szkoły, mama mówi, że ~~to~~ powinienam zrobić lekcje*.....

Królik z apetytem *zjadł marchewkę*, którą dostał *od mojego brata Paula*.....

Gdy wieje wiatr i *pada deszcz*....., ludzie *uciekają*..... do domu.

Kiedy skończy się *deszcz*....., wtedy *moim wychodzą na spacer*.....

Maciek długo rozmawiał *z pruz* *telefoniem*, dlatego nie zdażył *na autobus*.....
Kasia *powiedziała*..... Markowi, że nigdy nie *oglądała* tego filmu
i dlatego *pułdę* *drusi*..... do kina.

Nie wszystkie zdania spełniają wymóg zgodności z logiką, najczęściej błędy tego typu dotyczyły zdania rozpoczynające się od konstrukcji: *KasiaMarkowi, że nigdy*.

Luka w zdaniu jest wypełniana przez ucznia jednym słowem, np. w zdaniu *Na półce nie ma książek* lub konstrukcjami bardziej złożonymi, jak w zdaniu pierwszym przykładowo poniżej: *Pożar był u mojej koleżanki, cały dom się spalił*.

Pożar *był* u mojej koleżanki *cały dom się spalił*.....
Na półce nie ma *książek*.....
Kiedy wracałam *ze szkoły usłyszałam* *Kasia ma braci*.....
Królik z apetytem *zjadł* *sałatę*, którą dostał *w prezencie*.....
Gdy wieje wiatr i *ta mi się dyma*..... ludzie *tylko wracają* do domu.
Kiedy skończy się *zima*..... wtedy *będzie wiosna*.....

W większości prac można zauważyć, że dzieci wpisują słowa bardzo świadomie, to znaczy z uwzględnieniem ich wartości znaczeniowej i możliwej łączliwości w wyższe jednostki. Realizacja tego zadania zaowocowała następującymi wynikami ukazanymi w rozkładzie procentowym, z podziałem na kategorie odpowiedzi (por. tabela 10). W badaniach z roku 2008 zadanie rozwiązywało 1214 uczniów.

Tab. 10. Uzupełnianie zdań z lukami – rozkład procentowy wyników

Zdania	Brak uzupełnienia lub niepełne	Uzupełnione brak sensu	Uzupełnione sensownie, usterki gramatyczne	Uzupełnione poprawnie
Pożar cały	9,9%	22,3%	15,9%	51,7%
Na półce nie ma	6,3%	4,6%	3,1%	85,5%
Kiedy wracałam , że	16,4%	15,5%	22,6%	44,8%
Królik z apetytem , którą dostał	10,5%	13,1%	5,7%	70,4%
Gdy wieje wiatr i , ludzie do domu.	8,5%	10,5%	6,7%	73,9%
Kiedy skończy się , wtedy	7,3%	6,9%	18,5%	66,9%
Maciek długo rozmawiał , dlatego nie zdążył.....	8,3%	5,7%	7,4%	78,4%
Kasia Markowi, że nigdy nie tego filmu i dlatego do kina.	7,2%	20,3%	8,4%	63,4%

Można powiedzieć, że trzecioklasiści dobrze poradzili sobie z niełatwym zadaniem. Wyniki zaświadczone w przykładach można poddać również analizie semantycznej. Wypełnione zdania z lukami ukazują duże różnice w uczniowskich pomysłach na poradzenie sobie z tym zadaniem, co widoczne jest również na kilku poziomach. Prace dzieci różnią się doborem i układem słów wykorzystanych do uzupełnienia konstrukcji składniowych, ubóstwem lub bogactwem stosowanych określeń (np. *krzyczące z radości dzieci*). Innym polem różnic jest stopień precyzowania cech osób i sytuacji, jak np. w zdaniu złożonym podrzędnie z podrzędnym przydawkowym *Królik z apetytem*, *którą dostał*, rozwiniętym przez ucznia/uczennicę do formy: *Królik z apetytem jadł marchewkę, którą dostał od mojego brata Pawła*. W innym przykładzie autor zadowolili się

znacznie krótszym i prostszym uzupełnieniem: *Królik z apetytem zjadł salate, którą dostał w *prezęcie* (pisownia oryginalna).

Układanie zdań z podanych wyrazów

W badaniach z 2010 roku wprowadzono inny typ zadania badającego umiejętności językowe uczniów klasy III w zakresie składni zdania. Tym razem zadanie polegało na układaniu zdań z wyrazów podanych w formie podstawowej: dla rzeczowników był to mianownik liczby pojedynczej, dla przymiotników i imiesłówów przymiotnikowych – mianownik liczby pojedynczej z określonym rodzajem gramatycznym (męskim lub żeńskim), dla czasowników była to forma bezokolicznika. Polecenie wraz z przykładem miało następującą postać:

Z podanych wyrazów ułóż poprawne i zrozumiałe zdania. Uzupełnij je innymi słowami.

Przykład: strącić, drzewo, wiatr

Silny wiatr strącił liście z drzewa.

Zadanie rozwiązywało w 2010 roku 1266 uczniów klas III. Wyniki tego zadania w zakresie kategorii rozwiązania w pełni poprawnego układają się dla poszczególnych zestawień wyrazowych następująco:

Tab. 11. Układanie zdań z podanych wyrazów – procent poprawnych odpowiedzi

Zestawienia wyrazów	% poprawnych odpowiedzi
czytać, bajka, interesująca	78,9
zmieniać, słuchać	57,2
jezioro, łódka, chmura	63,5
miła, niespodziewanie, zdenerwowany	51,7
czytać, bajka, interesująca	59,0

Było to zadanie na średnim poziomie trudności, ponieważ ponad połowa badanych uzyskała wynik poprawny. Najłatwiejsze okazało się pierwsze zestawienie wyrazów, ponad trzy czwarte badanych uczniów poradziło sobie z tym zadaniem. Najtrudniejszy był zestaw *miła*, *niespodziewanie*, *zdeenerwowany*, jedynie połowa uczniów z badanej próby potrafiła ułożyć zdania ze wskazanymi wyrazami. Do typowych, powtarzających się błędów należała zmiana wartości gramatycznej wyrazu, czyli utworzenie innej części mowy o tym samym rdzeniu, np. zamiast *niespodziewany* podawano rzeczownik *niespodzianka* lub z wyrazu *zdeenerwowany* powstał bezokolicznik *zdeenerwować się*.

Przykłady pokazują różne konstrukcje składniowe, również te, które nie są zgodne z poleceniem i wzorem zawierającym wszystkie wymienione wyrazy w jednym, rozwiniętym zdaniu pojedynczym.

a) czytać, bajka, interesująca

Subie czytać z moją rodzimą.
 Z telewizora zedytowałam bajka.
 Subie interesująca celuje w siebie.

b) zmieniać, słuchać

Teraz zmieniam płyty z filmami.
 Subie słuchać interesująco.

c) jezioro, lódka, chmura

Z mojej miłej rodziny jest jezioro.
 Mam bardzo ładne.
 Teraz są ciemne chmury.

d) miła, niespodziewanie, zdeenerwowany

Moja rodzina jest bardzo miła.
 Niespodziewanie wyjechałam na wakacje.
 Jestem bardzo zdeenerwowana.

e) czytać, szybko, tajemnica

Zawsze szybko czytam.
 Bole wziętych tajemnic.
 Mnie się spodobała tajemnica.

Pierwszy przykład pracy ukazuje zbudowanie przez ucznia w odpowiedzi dwu lub trzech zdań (w zależności od liczby wyrazów w poleceniu), w każdym z nich występują wyrazy proponowane. Zdania są poprawne zarówno semantycznie, jak gramatycznie, ale niezgodne z podanym wzorem, taka odpowiedź nie może być uznana za poprawną.

Tab. 12. Układanie zdań z podanych wyrazów – procentowe wyniki w kategorii „dwa lub trzy zdania, w każdym z nich występuje jeden lub dwa wyrazy proponowane, sensowne i poprawne gramatycznie”

Zestawienia wyrazów	% odpowiedzi
czytać, bajka, interesująca	4,3%
zmieniać, słuchać	5,7%
jeziro, łódka, chmura	8,0%
miła, niespodziewanie, zdenerwowany	7,0%
czytać, bajka, interesująca	7,0%

Jak widać, był to rzadko podejmowany przez trzecioklasistów sposób rozwiązania zadania – przyjęło go mniej niż dziesięć procent uczniów z próby badawczej. Do tej grupy prac zalicza się także przykład zadania poniżej, zaczynającego się od zdania *Julka czyta książkę*.

a) czytać, bajka, interesująca

*Julka czyta interesującą bajkę. Książkę.
 Jest to bajka jest interesująca.*

b) zmieniać, słuchać

*Dzisiaj jest czysto. Profesor zmienia zdanie. ~~Warto go słuchać, bo nie zmienił zdania.~~
 Słuchaj na lekcji, bo nie będziesz słuchać. ~~Ważne jest zadanie.~~*

c) jezioro, łódka, chmura

*Jeziorko ma w sobie lekkie fale, przyozym
 łódka pływa po jeziorze. ~~Chmura jest miła.~~*

Pokreślony, z wieloma poprawkami, na granicy czytelności tekst jest interesującym świadectwem procesu twórczego dziewięciolatka lub dziewięciolatki. Każda z pięciu odpowiedzi w formie kilku zdań nie znalazła akceptacji autora/autorki po zapisaniu, każda ma nową, inną wersję.

d) miła, niespodziewanie, zderwowany
~~Ada jest miła i przycina niemożliwie do Junka, który był zderwowany. Junek był zderwowany.~~

e) czytać, szybko, tajemnicza
~~Ada była czytać. Ktoś szybko i tajemniczo. Ada była czytać. Ktoś szybko i tajemniczo. Ada była czytać. Ktoś szybko i tajemniczo.~~

Inny przykład rozwiązania (założony w poleceniu) to połączenie wszystkich wyrazów w jednym wypowiedzeniu (por. *Chłopiec czytał *interesującą bajkę* i następne). Składniowo trzy wypowiedzenia są zdaniami pojedynczymi rozwiniętymi (a, d, e), dwa pozostałe (b, c) są złożone współrzędnie.

Trudno jednoznacznie wyrokować, co było przyczyną użycia przez dziecko form nieistniejących w proponowanym zestawie, jak *zderwowała się* i *tajemniczą*, w zastępstwie słów *zderwowany* i *tajemnica*. Może nie przeczytało ono dostatecznie uważnie polecenia, a może zmiana formy była w pełni świadoma w perspektywie tworzonego własnego wypowiedzenia.

Jednak w przeciwieństwie do zmiany rodzaju gramatycznego, ten sposób podstawienia słów nie jest ich ekwiwalencją i eliminuje zdania z zestawu poprawnych. Na marginesie omawianych zdań warto dodać uwagę, że poprawność nie jest w języku kategorią jednoznaczną i ostrą.

Przy z góry założonych warunkach wypowiedzenie, które ich nie wypełnia, nie jest poprawne, mimo poprawności komunikatu jako całości formalno-znaczeniowej, co dobrze obrazują przykłady odpowiedzi wielozdaniowych, zamieszczonych wcześniej. Poniżej przykład rozwiązania zadania z zastosowaniem jednego zdania do każdego z zestawów wyrazowych.

a) czytać, bajka, interesująca

Chłopiec czytał interesującą bajkę.

b) zmieniać, słuchać

Chłopiec zmienił płytę i zaczął słuchać innej muzyki.

c) jezioro, łódka, chmura

Chłopiec wypłynął na jezioro Łódka, ale ciemne chmury zagnęły go na brzeg.

d) miła, niespodziewanie, zdenerwowany

Miła pani niespodziewanie zdenerwowała się.

e) czytać, szybko, tajemnica

Chłopiec szybko czytał tajemniczą książkę.

Odmienny przykład rozwiązania zastosowano w zadaniu prezentowanym poniżej (zaczynającego się od zdania: *Mama czytała bajkę, która była bardzo interesująca* i następane). Dziecko zawarło wszystkie wyrazy w zestawie zdań złożonych, ułożonych poprawnie pod względem syntaktycznym i semantycznym. Dostrzec można dużą dbałość o dobór leksyki i połączeń wyrazowych, język jest bogaty, a rozwiązania oryginalne, jak np. w zdaniu: *Kiedy pory roku się*

zmieniają, na przykład zimą na wiosnę to wystarczy słuchać jak ptaki śpiewają. Mimo braku przecinków, zdanie wielokrotnie złożone jest jasne. Ciekawym, pełnym zdaniem z następstwem czasowym i podaniem przyczyny stanu emocjonalnego opisywanej postaci jest przykład d): *Była miła pogoda, niespodziewanie zaczął padać deszcz i tata był zdenerwowany bo mieliśmy pojechać na wycieczkę.*

a) czytać, bajka, interesująca

Mama czytała bajki, która była bardzo interesująca.

b) zmieniać, słuchać

Kiedy pory roku się zmieniają, na przykład zimą na wiosnę to wystarczy słuchać jak ptaki śpiewają.

c) jezioro, łódka, chmura

Wypłynęliśmy na jezioro drewnianą łódką, i a następnie zjawiała się deszczowa i gwałtowna chmura.

d) miła, niespodziewanie, zdenerwowany

Była miła pogoda, niespodziewanie zaczął padać deszcz i tata był zdenerwowany bo mieliśmy pojechać na wycieczkę.

e) czytać, szybko, tajemnica

Wczoraj szybko czytałam książkę pt. „Tajemnica”.

Można także wskazać na wykorzystanie wyrazu *tajemnica* w odmienny sposób, a mianowicie jako tytuł książki: *Wczoraj szybko czytałam książkę pt. „Tajemnica”.*

Z podanych wyrazów ulóż poprawne i zrozumiałe zdania. Uzupełnij je innymi słowami.

Przykład: strącić, drzewo, silny
Silny wiatr strącił liście z drzewa.

a) czytać, bajka, interesująca

Lubie czytać i interesujące bajki.

b) zmieniać, słuchać

Tomek lubi słuchać opowiadania ale nie lubi go zmieniać.

c) jezioro, łódka, chmura

Na jezioro wypłynął łódka rybak łepek nadjechał
czarna burza i chmura i przepadł do dna.

d) miła, niespodziewanie, zdenerwowany

Miła Kasia niespodziewanie dostala prezent,
który jej nie spodobał i się zdenerwowała.

e) czytać, szybko, tajemnica

Gdy czytałem szybko książkę przez miła książkę miła
to była tajemnica.

W zadaniu przedstawionym wyżej (*Lubie czytać interesujące bajki* i następne) dziecko zdecydowało się na jedno wypowiedzenie pojedyncze rozwinięte (zacytowane), a resztę podanych wyrazów połączyło w zdaniach złożonych podrzędnie lub współrzędnie.

1.4. ROZWIJANIE ZDAŃ

Ciekawy efekt daje porównanie wyników zadania z układaniem zdań z innym zadaniem z zakresu składni, jakim było rozwijanie zdań pojedynczych w taki sposób, by były bogate treściowo w nowe szczegóły charakteryzujące osoby

i sytuacji. Od strony składniowej można nazwać założone działanie rozwijaniem grupy podmiotu i grupy orzeczenia. Polecenie do tego zadania, realizowanego w trakcie badań w 2010 roku, wyglądało następująco:

Zadanie

Rozwiń następujące zdania tak, aby zawierały jak najwięcej informacji o występujących w nich osobach, przedmiotach, miejscach i wydarzeniach.

Przykład:

Maja czyta.

Moja koleżanka Maja czyta ciekawą książkę.

W założeniu dzieci miały rozwijać zdania zarówno w zakresie grupy podmiotu, jak grupy orzeczenia. Poniżej przykłady realizacji tego zadania przez uczniów klasy III:

a) Tomek jedzie.

Tomek jedzie samochodem.

b) Ptaki ćwierkają.

W lesie ptaki ćwierkają.

c) Wszyscy się bawią.

Wszyscy uczniowie się bawią.

d) Na ulicy hałasują.

Na ruchliwej ulicy niezadowolone dzieci hałasują.

e) Czas ucieka.

Przez chwilę czas szybko ucieka.

f) Zosia ćwiczy.

Przedmiotem zosia ćwiczy matematykę.

Już pierwsze zdanie z zestawu: *Wesoły Tomek jedzie szybkim samochodem* spełnia założenie zadania. Zdanie wyjściowe zostało wzbogacone przydawką przymiotną *wesoły*, a sytuację dookreślono przez dodanie dopełnienia *samochodem* i kolejnej przydawki przymiotnej *szybkim*.

W zależności od fantazji i poczucia humoru opisywane przedmioty zostają przez uczniów wzbogacone o kolejne określenia, ale już niekoniecznie przydatne w codziennej komunikacji, jak np. w zdaniu: *Tomek jedzie bardzo kolorowym a zarazem śmiesznym rowerem*. W ten sposób rozwinięto jedynie grupę orzeczenia. Podobnie było w następnych zdaniach:

a) Tomek jedzie.

Tomek jedzie bardzo kolorowym a zarazem śmiesznym rowerem!

b) Ptaki ćwierkają.

Ptaki o poranku nad stawem ćwierkają bardzo głośno.

c) Wszyscy się bawią.

Wszyscy moi koleżki się bawią w naszą grę mojej siostry.

d) Na ulicy hałasują.

Na ulicy wieczorem starsi panowie hałasują.

e) Czas ucieka.

Wszystkie moje koleżanki bawiły się w „Czas ucieka”.

f) Zosia ćwiczy.

Zosia chodzi na tańce i ćwiczy ^(nowoczesne) nowy układ taneczny.

Problemy z rozwinięciem grupy podmiotu widoczne są w kolejnych zdaniach zestawu rozpoczynającego się od wypowiedzenia: *Tomek jedzie tramwajem do babci na obiad.*

a) Tomek jedzie.

Tomek jedzie tramwajem do babci na obiad.

b) Ptaki ćwierkają.

Na drzewie obok mojej koleżanki słyszę ptaki ćwierkające bardzo głośno i ładnie.

c) Wszyscy się bawią.

Na boisku w szkole wszyscy się bawią wesoło.

d) Na ulicy hałasują.

Na ulicy hałasują samochody, dźwięki tramwajów i pacjki.

e) Czas ucieka.

Czas ucieka, a my mamy jeszcze dużo do roboty.

f) Zosia ćwiczy.

Zosia ćwiczy w szkole na gimnastyce.

Ostatni z przykładów poniżej obrazuje dobrze opanowaną przez ucznia umiejętność przekształcania zdań wyjściowych w zdania rozwinięte (*Wesoło Tomek jedzie na rowerze* i następne); za wyjątkiem zdania c) pozostałe wypowiedzenia zostały wzbogacone częściami określającymi podmiot i orzeczenie równocześnie.

a) Tomek jedzie.

Wesoły Tomek jedzie na rowerze.

b) Ptaki ćwierkają.

Różne ptaki ładnie ćwierkają.

c) Wszyscy się bawią.

Radzimy wszyscy się bawić w lesie.

d) Na ulicy hałasują.

Wszyscy na ulicy strasznie hałasują.

e) Czas ucieka.

Ciągle czas szybko ucieka.

f) Zosia ćwiczy.

Piękna Zosia ćwiczy skoki w dal.

W tabeli 13. ujęte są wyniki poprawnego rozwiązania tego zadania z podziałem na dwie kategorie: rozwinięcie zdania w obu grupach (podmiotu i orzeczenia) lub w jednej z nich. Ogółem wyniki wskazują na opanowanie przez trzecioklasistów składni na poziomie dobrym. Duży stopień swobody zaowocował zróżnicowanymi i ciekawymi przykładami obszernie prezentowanymi w tej części książki.

Tab. 13. Rozwijanie zdania pojedynczego – procent poprawnych odpowiedzi w różnych kategoriach

Zdania rozwijane	Rozwinięcie grupy podmiotu i grupy orzeczenia	Rozwinięcie grupy podmiotu lub grupy orzeczenia	% poprawnych odpowiedzi
<i>Tomek jedzie.</i>	37,0%	53,8%	90,8
<i>Ptaki ćwierkają.</i>	52,3%	34,9%	87,2
<i>Wszyscy się bawią.</i>	68,6%	14,9%	83,5
<i>Na ulicy hałasują.</i>	50,4%	37,1%	87,5
<i>Czas ucieka.</i>	74,2%	4,4%	78,6
<i>Zosia ćwiczy.</i>	63,0%	27,5%	90,5

Najłatwiejsze do przekształceń okazało się zdanie pierwsze *Tomek jedzie* (53,8% poprawnych odpowiedzi w najwyższej kategorii), najtrudniejsze – piąte w tym zestawie *Czas ucieka* (zaledwie 4,4% zdań z rozwiniętą zarówno grupą podmiotu, jak i grupą orzeczenia).

Mniej lub bardziej udane przykłady doświadczeń praktycznych uczniów ze składnią są okazją do głębszej refleksji nad warunkami komunikacji. Dobre komunikowanie się z odbiorcą, zarówno w odmianie ustnej, jak pisanej, wymaga precyzji i jasności wyrażania myśli. Podstawą staje się poprawność na różnych poziomach organizacji wypowiedzi. Wprawdzie szyk w języku polskim jest względnie swobodny, nie jest to jednak równoznaczne z pełną dowolnością w kolejności wyrazów. Łączyć ze sobą można tylko takie

wyrazy, dla których istnieje łączliwość gramatyczno-semantyczna, a niezachowanie formy fleksyjnej zmieni funkcję składniową wyrazu w zdaniu. Stosowanie zadań, w których uczniowie będą dysponowali podstawową strukturą zdaniową, którą należy rozwinąć w bardziej złożoną, może być dobrym sposobem budowania z uczniami nie tylko umiejętności konstruowania zróżnicowanych wypowiedzi, ale także pomoże uświadamiać dzieciom, jakie możliwości i ograniczenia ukryte są w języku. Budowanie w tej sytuacji zdań jak najdłuższych i jak najkrótszych, niosących zbliżoną treść, porównywanie stopnia ich komunikatywności, zamiana miejsc wyrazów itp. będzie z pewnością służyło bardziej świadomemu użytkowaniu języka.

2. MIĘDZY FORMĄ A EKSPRESJĄ – TRZECIOKLASIŚCI BAJKI TWORZĄ

Pisanie, rozumiane szerzej niż mechaniczne wywodzenie liter i łączenie ich w większe całości wyrazowe – jako tworzenie nowej jakości, wymaga znajomości cech realizowanej aktualnie formy wypowiedzi, umiejętności utrzymania się w niej oraz przestrzegania jednocześnie wielu reguł z różnych poziomów złożoności języka (por. M. Żytko, 2006). Pisanie jest czynnością świadomą, jest tworzeniem, generowaniem nieskończonej ilości tekstów przy ograniczonej ilości znaków.

Na powstały tekst można także patrzeć jako na dowód ujawnionej przez twórcę ekspresji. W rozwoju dziecka istotne są zarówno procesy przyswajania systemów symbolicznych i uczenia się kultury, jak i czynnego przekształcania doświadczenia zdobytego w zabawie i działalności artystyczno-technicznej, czyli własna twórczość.

Spśród dłuższych form badających umiejętność pisanania wybrano w 2010 roku trzy: bajkę magiczną (tekst fantastyczny), opowiadanie z narzuconym początkiem i końcem oraz opowiadanie z narzuconym jedynie wstępem. W przeciwieństwie do bajki oba opowiadania miały w założeniu charakter realistyczny.

2.1. BAJKA – USTALENIA TERMINOLOGICZNE

Przypomnienie cech gatunkowych pozwoli pełniej ocenić (i docenić) uczniowskie teksty i skonfrontować je z tradycją literacką.

Baśń, zwana inaczej *bajką magiczną*, ma długą tradycję i wiele odmian, zarówno jako baśń ludowa, jak i literacka; należy do kanonu literatury dziecięcej. Tekst baśni ma formę opowiadania z elementami fantastycznymi, występuje w niej

oczywistość cudowności, czary są naturalne, istnieją magiczne przedmioty.

W świecie bajki niezbędna jest obecność postaci ze świata zjawisk nadprzyrodzonych, które pomagają bohaterowi w pokonaniu przeszkód. Inną często spotykaną cechą bajki magicznej jest cudowna przemiana ludzi w zwierzęta, przedmioty itp. lub odwrotnie. Najważniejszym bohaterem baśni jest człowiek – aktywnie działający lub przeciwnie – bierny, poddany woli innych bohaterów. Istotna jest akcja, w której bohater uczestniczy, zdarzenia, dzięki którym możliwa jest charakterystyka postaci. Bajka magiczna jest dynamiczna, szczególnie wtedy, kiedy jest związana z tradycją ludową, wtedy zbudowana jest głównie ze zdarzeń.

Kiedy dziecko słucha baśni (starsze – czyta samo), to przeżywa przygody bohaterów opowieści, interesuje się ich dalszym losem, utożsamia się z postaciami. Wtedy nie zastanawia się nad tym, jak skonstruowany jest świat przedstawiony utworu (czyli czas, miejsca, postaci, motywy), który aktualnie poznaje, czytając lub słuchając, ani nie myśli o tym, co powoduje, że się boi, wzrusza, śmieje. Zasób cech, jaki przypisuje się danemu gatunkowi, nie jest niezbędny dziecięcemu odbiorcy do rozumienia i przeżywania utworu.

Z pewnością jednak potrzeba dziecku wielu przykładów tekstów reprezentujących określony gatunek, powtarzanych wątków i motywów, wielu przykładów różnego typu zawiązania i rozwiązania akcji, fabularnych schematów. Ta wiedza czerpana „z praktyki”, z kontaktu z utworami, pozwala rozumieć to, co nowe w zakresie literatury, właśnie poznawane, a także umożliwia samodzielne próby tworzenia własnych tekstów w określonej konwencji.

Inaczej niż dziecko podchodzi do literatury nauczyciel, który dzieli i porządkuje utwory według z góry przyjętych kryteriów. Charakteryzując gatunek literacki, budując

świadomość jego odmienności, szukamy tego, co bardziej dzieli niż łączy podobnie brzmiące formy narracyjne. Można więc pytać o to, czy *baśń*, *bajka*, *bajeczka*, tak zbliżone w nazwach, są tym samym czy też innym rodzajem opowiadania albo innymi słowy... *bajania*. Spróbujmy przytoczyć kilka cech i przykładów ułatwiających orientację w zestawie tak podobnych nazw.

Najstarsza historycznie jest *baśń*, ale pierwsza w kolejności spośród wielu form literackich, z jaką ma do czynienia małe dziecko, pozostaje *bajeczka*, dla odróżnienia występująca w literaturze przedmiotu z dodanym określeniem przymiotnikowym – *dziecięca*. Jest krótką, prostą, ponieważ adresowaną do najmłodszego odbiorcy, wierszowaną formą, namiastką opowieści, często z bohaterem zwierzęcym.

Najbardziej pojemnym określeniem jest *bajka*, ale właśnie wokół *bajki* jest najwięcej wątpliwości i zamieszania terminologicznego. *Bajka* – jako określenie – występuje samodzielnie lub w towarzystwie przymiotników, które pomagają w precyzowaniu znaczeń. O *bajce z morałem*, czyli ponadczasowym pouczeniem, które pasuje do różnych sytuacji, mówimy także *bajka dydaktyczna*. Jest to popularny od dawna gatunek literacki, który w przeszłości chętnie był wykorzystywany przez dorosłych opiekunów jako narzędzie nauczania i wychowania młodego pokolenia. Podawał, głównie w formie wierszowanej, gotowe, czytelne przykłady zachowania, a konkretne, jasno określone sytuacje były opatrzone podsumowaniem łatwym do zapamiętania, np. *Wśród serdecznych przyjaciół psy zająca zjadły* (Ignacy Krasicki „Przyjaciele”). Główna myśl przedstawiana była na różne sposoby, jednak charakterystyczną cechą *bajki dydaktycznej* był konflikt postaw i wartości ukazanych w utworze. Jeśli ludzkie przywary i zachowania ukazywano nie bezpośrednio, przy pomocy bohaterów ludzi, ale za pomocą bohaterów w maskach zwierząt (lisa, wilka, zająca,

owcy itp.), wtedy bajkę nazywano *zwierzęcą*. Długą opowieść pełną zdarzeń zwano *bajką narracyjną*, a krótką i syntetyczną – *bajką epigramatyczną*.

Tekst *baśni*, czyli *bajki magicznej* lub po prostu *bajki* ma formę opowiadania, różnej długości, z elementami fantastycznymi. Istnieją tu *magiczne przedmioty*, np. latający dywan, cudowny stolik, który sam się nakrywa do posiłku, kije samobije, siedmiomilowe buty. W świecie bajki niezbędna jest obecność postaci niezwykłych, które pomagają bohaterowi w pokonaniu przeszkód, jak np. krasnoludki, wróżki, elfy itp. lub przeciwnie – szkodzą mu i zagrażają, jak złe czarownice czy smoki.

Dzięki zdarzeniom możliwa jest charakterystyka postaci. Jeśli bohater jest dobry, czyni dobro, to zostaje nagrodzony, a jeśli zły – surowo ukarany. Jak widać, logika baśni ludowej jest prosta. Sprawa komplikuje się, kiedy wkraczamy na grunt baśni autorskiej, gdzie wszystko się może zdarzyć także wbrew porządkowi: dobro za dobro a zło za zło, a świat przedstawiony daleki jest od ludzkich marzeń i tęsknot, jak na przykład w smutnych baśniach Hansa Christiana Andersena. Jest to gatunek znacznie trudniejszy w odbiorze przez dzieci i w przeciwieństwie do baśni ludowej trudny także w naśladowaniu przez niedorośliwych odbiorców literatury, co nie znaczy, że przed nimi zamknięty.

Warto przyjrzeć się temu, jak uczniowie tworzą świat własnej bajki, łącząc to, co znane z doświadczeń czytelnicy i medialnych z tym, co nowe, oryginalne, własne.

Treść zadania postawionego uczniom jasno określała sytuację komunikacyjną:

Masz podane wyrazy: *wróżka, elf, księżę, królik, leśna polana, zamek, jaskinia*. Użyj tych wyrazów do napisania bajki, którą mogłabyś /mógłbyś opowiedzieć matemu dziecku na dobranoc.

Układając bajki z zastosowaniem podanych w zadaniu wyrazów, uczniowie klasy III wykorzystywali znane sobie z literatury, filmu czy gier komputerowych motywy i wątki, łączyli je i zmieniali, wprowadzali dynamiczne zwroty akcji, metamorfozy, humor i elementy grozy. Umowne określenie *bajka*, jakim posłużono się w tekście, jest najbardziej pojemne, a charakterystyczne postaci, jak wróżka czy elf oraz miejsca (zamek, jaskinia) nakreślone w poleceniu do zadania wskazywały wyraźnie na znany z wielu przykładów gatunek – bajkę magiczną, czyli inaczej mówiąc baśń.

Spośród dużej próby uczniów klasy III piszących bajkę w ramach badań w 2010 r. (1186 osób) wybrane wyrazy z polecenia do zadania zastosowało w tekście 40,5% badanych, wszystkie – 43,2%. Jednak blisko 15% prac, powstałych jako odpowiedzi do zadania, nie spełniało kryteriów gatunkowych bajki.

2.2. BAJKOWE FORMY KRÓTKIE

Tak jak w przypadku wszystkich dłuższych (z definicji) form pisanych, bajki trzecioklasistów różniły się już przy pobieżnym oglądzie objętością. Potencjalnie uczeń mógł wypełnić całą kartkę A4 – takim miejscem dysponował. Zakres wykorzystania tego miejsca był różny. Bajki różniły też się wieloma innymi cechami formalnymi i semantycznymi, co zostanie pokazane na konkretnych przykładach uczniowskich tekstów. Podział tekstów bajkowych tu zaprezentowany na formy krótkie i formy rozwinięte jest umowny i dodany dla lepszego zobrazowania różnic w analizowanych formach pisanych.

Oto na początek dwa przykłady krótkich bajek, autorskich realizacji pomysłów na ułożenie tekstu narracyjnego w konwencji *bajki*. Napisane formy są krótkie,

narracyjne, z wykorzystaniem tych samych bohaterów (*elf, wróżka*), ale w innym otoczeniu, w innych sytuacjach.

Bajki nie mają tytułów własnych. W obu tekstach zauważalny jest ten sam początek: *dawno, dawno temu*, bardzo charakterystyczny dla utworów baśniowych, w których zarówno czas, jak miejsce nie są dokładnie określone. W tekście pierwszym w bardzo ogólny sposób dodano miejsce: *za górami*.

Tekst drugi jest bogatszy o zakończenie *żył długo i szczęśliwie*, podsumowujące wydarzenia dotychczas opowiedziane i jednocześnie zapowiadające szczęśliwą przyszłość głównego bohatera. Jak widać, niewiele jest podobieństw między obiema bajkami, reszta elementów jest bardzo zindywidualizowana.

Tekst 1.

Dawno dawno temu za górami nieśkota umiłka. Mięskota
x elfami. Kiedy umiłka poszła sta się przelść to elfy
posprzątały. Wroźka im wynagrodziła mamienita ich w
ialny. Ładnie im było w tym sam ramku.
Bardzo im się tam podobało.

Krótką bajką (tekst 1) składa się z sześciu wypowiedzeń o zróżnicowanej składni: dwa początkowe zdania są pojedyncze, trzecie – złożone podrzędnie z podrzędnym okolicznikowym czasu, czwarte to wypowiedzenie złożone współrzędnie z dwoma współrzędnymi łącznymi, piąte i szóste w kolejności to zdania pojedyncze rozwinięte. Jednak nie umiejętności w zakresie składni przesądzają o wartości tego tekstu. Ciekawsza jest struktura narracji i zastosowanie takich elementów, które czynią z krótkiej opowieści bajkę.

Bohaterami opowieści dziecko czyni wróżkę i elfy, czyli bohaterów fantastycznych. Wprawdzie brak jest jakichkolwiek określeń tych postaci, nie wiemy, jaka jest wróżka, nie dowiadujemy się także, gdzie konkretnie mieszkała ona i jej elfy, a nawet ile było elfów. Ponieważ bohater bajki zwykle jest aktywny, a za swoje czyny, dobre lub złe, ponosi konsekwencje, także w tej bajce jest podobnie – elfy posprzątały mieszkanie podczas nieobecności wróżki i otrzymały w zamian nagrodę – zostały zamienione w żaby.

Przemiana (metamorfoza) należy do istotnych cech baśni magicznych, jest dowodem działania sił nadnaturalnych i mocy bohatera/bohaterki, jeśli są tej przemiany sprawcami. Czy elfy cieszyły się z zamiany? Czy mieszkaniem wróżki był zamek, o którym mowa na końcu bajki? A może to nowe miejsce? Brak danych pomocnych w odpowiedzi na powyższe pytania, ale niewątpliwie losy elfów zamienionych w żaby kończą się dobrze, bowiem dowiadujemy się, że było *ładnie* oraz *bardzo im się tam podobało*, czyli wszystko przebiega w myśl bajkowej zasady odплаты: *dobro za dobro*.

Tekst analizowanej bajki ma mocne i słabe strony, ujawnia swobodne skojarzenia jego twórcy z utworami fantastycznymi wcześniej poznanymi, ale przede wszystkim jest przykładem językowej twórczości dziecka, które łączy praktyczną znajomość reguł gatunku z oryginalnością prowadzenia fabuły nawet w tak skrótowej i logicznej formie.

Tekst drugiej bajki jest mało czytelny, dziecko posługuje się jeszcze potokiem składniowym, stosuje miejscami własne zasady ortograficzne, brak tu znaków interpunkcyjnych w postaci kropek, przecinków itp.

Tekst 2.

Dawno Dawno temu żył sobie Elf mieszkał w jaskini pewnej nocy przyleciała do niego wróżka dała mu książkę. Kiedy Elf otworzył książkę dostał pewną misję - musiał iść do zamku uratować księżniczkę. Szedł przez leśną polanę spotkał królika który powiedział mu skrót do zamku. Doszedł do zamku uratował księżniczkę i żył długo i szczęśliwie...

Jeśli jednak przekształcimy bajkę, zamykając myśli w formie wypowiedzeń i zmieniając poszczególne wyrazy napisane błędnie tak, by były zgodne z zasadami ortografii, opowieść mogłaby mieć na przykład następującą postać:

Tekst 2.

Dawno, dawno temu żył sobie Elf. Mieszkał w jaskini. Pewnej nocy przyleciała do niego wróżka. Dała mu książkę. Kiedy Elf otworzył książkę, dostał pewną misję - musiał iść do zamku uratować księżniczkę. Szedł przez leśną polanę. Spotkał królika, który powiedział mu skrót [o skrócie] do zamku. Doszedł do zamku. Uratował księżniczkę i żył długo i szczęśliwie.

Po przekształceniu tekst stał się bardziej czytelny i łatwiejsze jest śledzenie pomysłów, jakie dziecko zastosowało w zakresie narracji, ale nie jest już w pełni tekstem prezentowanym przez ucznia. Jest to jedna z możliwych postaci tekstu ukazanego powyżej w postaci oryginalnej skanowanej pracy, bowiem w swego rodzaju „transliteracji” arbitralnie dokonano podziału na wypowiedzenia, dodano

znaki interpunkcyjne, co zmienia tekst pierwotny i warto mieć tego świadomość.

W przeciwieństwie do pierwszej bajki więcej się tu dzieje, więcej jest postaci, komplikują się losy bohaterów. Elf jest tu nazwą własną, a nie „gatunkową”. To latająca wróżka staje się inicjatorką dalszych działań Elfa, a przedmiot, który otrzymał, czyli *książka*, zwana dalej *księgą*, staje się wyznacznikiem roli tego, który ma uratować księżniczkę. Zarówno pozostawienie księżniczki w niebezpieczeństwie, jak wyprawa w celu jej uratowania, budują tak oczekiwane w bajkach napięcie.

Tak jak to w baśniach bywa, bohater nie pyta, dlaczego to on został wybrany, aby wyruszyć z misją, w ogóle nie zadaje żadnych pytań, po prostu wykonuje zadanie. Droga wiedzie przez las. W baśniach las jest dla bohatera miejscem próby, a niekiedy głębokiej przemiany wewnętrznej. Tam bohater nieoczekiwanie spotyka pomocnika w postaci królika. Królik nie daje Elfowi niczego materialnego, żadnego przedmiotu o cudownych właściwościach, nawet jedzenia na drogę. Jego dar jest jednak bardzo przydatny, chociaż niematerialny, królik wskazuje Elfowi skrót drogi do zamku, gdy ten spieszy na ratunek księżniczce.

Nic nie wiadomo o dalszej drodze i ewentualnych trudnościach. Wiemy, że bohater *doszedł do zamku* i następnie *uratował księżniczkę*. Co jej groziło? Kto był jej prześladowcą? Jak się w zamku znalazła? Wiele pytań może sobie (i tekstowi bajki) stawiać odbiorca, ale odpowiedzi w bajce brak. W stosunku do spodziewanego zakończenia tej optymistycznej historii w postaci zdania: (...) *i żyli długo i szczęśliwie* czytelnik zostaje zaskoczony stwierdzeniem odnoszącym się tylko do głównego bohatera, Elfa: *Uratował księżniczkę i żył długo i szczęśliwie*. Czy długie i szczęśliwe życie to nagroda za uratowanie księżniczki? Tym razem nie

mamy do czynienia z prostym powieleniem najbardziej typowego zakończenia bajki.

Kiedy przyglądamy się tekstowi bajki o Elfie i latającej wróżce, nieporadnemu językowo, z licznymi błędami na różnych poziomach organizacji wypowiedzi, możemy skoncentrować swoją uwagę tylko na błędach, ubolewać nad niedoskonałością ortograficznego zapisu i składni. Jeśli jednak nie zatrzymamy się na błędach, możemy dostrzec i docenić udaną próbę tworzenia spójnego, interesującego utworu fantastycznego, dowód praktycznej wiedzy dziecka na temat świata bajki magicznej i reguł rządzących tym gatunkiem. Przed takim wyborem zawsze stoi nauczyciel wobec tekstów ciekawych treściowo i słabych (jeszcze) formalnie. Nastawienie jedynie na poprawność formalną jest związane z niebezpieczeństwem zablokowania chęci dziecka nie tylko do podejmowania działań twórczych, ale w ogóle do mówienia i myślenia na lekcji (por. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, 2005: 76–104).

Czy tekst bajki można jeszcze bardziej ograniczyć? Na ile skrócona forma pozwoli odbiorcy dostrzec i rozpoznać cechy gatunkowe bajki magicznej? Z podanych wyrazów: *wróżka, elf, księżę, leśna polana, zamek, jaskinia* powstał następujący tekst:

Tekst 3.

dawno temu był zamek, a w tym zamku żyła wróżka, a na pięknej leśnej polanie

Bajka nie jest dokończona. Nie wiemy, czy dziecko rozmyśliło się, znudziło, nie miało już czasu na pisanie – widzimy tylko gotowy zapis. Autor/autorka orzeka jedynie o miejscu (zamek, polana) i istnieniu jednej bohaterki – wróżki. Brak zdarzeń, a także określeń charakteryzujących wprowadzoną postać.

Skrajnym przykładem oszczędności słowa (a może żartu?) jest tekst 4., złożony jedynie z dwóch wypowiedzeń:

Tekst 4.

Był Elf. Koniec bajki.

„Był”, czyli przypisane zostało mu istnienie, „Elf” pisany wielką literą wskazuje na nazwę własną, a nie pospolitą postaci fantastycznej, której wprowadzenie pozwala na spełnienie jednego z podstawowych warunków bajki, bowiem w ten sposób zasygnalizowana została „nierzeczywistość”. „Koniec bajki” to rodzaj metatekstu, komentarz do zdania wcześniejszego i jednocześnie jedyne. Przytoczenie dwóch ostatnich w porównaniu z następnymi analizowanymi bajkami daje dobre wyobrażenie o dużym zróżnicowaniu kompetencji trzecioklasistów w zakresie umiejętności pisania dłuższych form narracyjnych.

Ciekawym zagadnieniem wydaje się analizowanie konsekwencji wynikłych z przyjętej objętości pisanego tekstu dla jego właściwości. Co traci bajka krótka na poziomie semantycznym? A czym „przewyższa” ją jakościowo bajka dłuższa? Na te i inne pytania postaram się odpowiedzieć przy okazji opisu, analizy i interpretacji bajek w świetle przyjętych w badaniach kategorii.

2.3. BAJKOWE FORMY ROZWIĘTE

Bajki rozwinięte różniły się od form krótkich nie tylko objętością, ale również wyborem postaci. Uczniowie często czynili elfy głównymi bohaterami własnych bajek. Tekst 5. to barwna, w dobrym stylu bajka o elfie, który „wyszedł na ludzi”, cokolwiek zdaniem autora miałoby to znaczyć.

Tekst 5.

Dama, Elanna temu za brami, za górami, żył gdzieś
 biedny z ~~nie~~ elf. Elf był ~~na~~ bardzo ~~nie~~ biedny, bo miał
 10 lat. Bardzo lubił się bawić ze swoimi kolegami i
 przyjaciółmi. Jego kuzyn był kmiotek. Przywiózł ~~z~~ ~~z~~
 elfów ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ i ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~
 na leśnej polanie. ~~W~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~
 był on najmłodszy i najmądrzejszy. Tato polany
 była tu rześmiana jaskinia. Miał on wiadomość, że jest
 on ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~
 przyszedł sobie, że on ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~
 Po pewnej chwili elf wszedł do jaskini. Była tam
 bardzo ciemno, ale elf się nie bał. Na koniec jaskini zauważył
 coś jawnego podziemi bliżej. Okazało się, że to była
 skrzynka. Powiedziała, że spełni jego jedno życzenie.
 Elf zapytał siebie, że chce być bogaty. Myślał, że
 się nie spełniło, bo nie miał pieniędzy. Kiedy
 wszedł do domu zabrał tygiel pieniędzy.
 Od tego momentu naszym białym królestwem był elf
 w ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~
 wyszedł na ludzi.

Elf jest tu bohaterem wiodącym, wszystkie zdarzenia
 budowane są konsekwentnie wokół tej postaci. Zdarzenia są
 ułożone w ciąg, widoczna jest dyscyplina logiczna i syntak-
 tyczna, a sytuacje ukazane w zależnościach przyczynowo-
 skutkowych, np. elf wszedł do jaskini, bo był biedny i spo-
 dziewał się, że znajdzie tam coś, co zmieni jego sytuację.
 Pełny jest także opis rzeczywistości narracyjnej oraz sposób
 charakteryzowania postaci.

Posługując się kategoriami semantycznymi, przyjętymi
 za B. Bokus (2000) i zastosowanymi do oceny bajki (M. Żyt-

ko, 2009), można powiedzieć, że tekst 5. charakteryzuje *spójna linia narracji, bogaty pejzaż akcji i rozwinięty pejzaż świadomości*. Linia narracji pokazuje umiejętność opowiadania o zdarzeniach, w skrajnym wypadku – gdy dziecko nazywa jedynie, wylicza elementy (osoby, przedmioty, zwierzęta) – jako cecha tekstu nie istnieje, wtedy mówimy o kategorii *brak linii narracji*.

Częściowo spójna linia narracji występuje wtedy, kiedy zauważalna jest niepełna spójność logiczna i syntaktyczna tekstu. Obok prowadzenia narracji ciągłej autorowi pracy zdarza się pisać zdania niezwiązane z fabułą lub opisywać oderwane od siebie fragmenty. Wypowiedź jest statyczna i wymaga od czytelnika domyślenia się niektórych zdarzeń w przebiegu akcji.

Ostatnią kategorię w linii narracji stanowi *spójna linia narracji*, którą charakteryzuje dyscyplina logiczna i syntaktyczna, a ciąg zdarzeń ukazany jest z zachowaniem następstwa czasowego i przyczynowo-skutkowego. Tego typu teksty nie wymagają domyślenia się przebiegu akcji, są spójne i dookreślone.

Drugą kategorią oceny pod kątem semantycznym był *pejzaż akcji*. W zależności od autorskich umiejętności ukazania szczegółów opisywanej rzeczywistości świata przedstawionego, jego miejsc, bohaterów, okoliczności zdarzeń itp., mógł to być *ubogi pejzaż akcji, niepełny lub bogaty*, i jak w przypadku linii narracji, mogło go nie być (*brak pejzażu akcji*).

Trzecią kategorią użytą do opisu jakości tekstów był *pejzaż świadomości*, pozwalający na zróżnicowanie tekstów pod kątem charakterystyki aktów świadomości opisywanych

bohaterów. Tu ważne są myśli i przeżycia bohaterów ujawnione, nazwane, ale także analizowanie postępowania bohaterów, motywów tego postępowania. Dopełniające się kategorie to: *brak pejzażu świadomości, ubogi, rozwinięty pejzaż świadomości*.

Zarówno w 2010, jak i w 2008 roku analizowane były: pod kątem umiejętności budowania świata przedstawionego, jakości narracji, dynamiki, wielości zdarzeń i umiejętności określania stanów psychicznych, myśli i uczuć opisywanych bohaterów – obok bajek – także opowiadania pisane przez dzieci z narzuconym wprowadzeniem/zakończeniem. *Linia narracji, pejzaż akcji oraz pejzaż świadomości* w sposób pełny określają wartość tekstu narracyjnego, a do tego typu tekstów zalicza się również bajkę.

W zakresie linii narracji, ocenianej w trzech kategoriach, wyniki ukazane są jedynie w odniesieniu do tych bajek napisanych przez uczniów, które spełniały kryteria gatunkowe – z całej puli tekstów nie zostało zaliczonych do bajek 15% napisanych narracji.

Tab. 14. Linia narracji w tekście bajki – procentowy rozkład wyników

Linia narracji	% odpowiedzi
Brak linii narracji lub zaburzona linia narracji	8,2
Częściowo spójna linia narracji	37,9
Spójna linia narracji	36,3

Druga kategoria oceny, to jest pejzaż akcji, wskazuje na niższe wyniki w porównaniu do linii narracji. Jak pokazują wyniki, opowiadać zdarzenia jest uczniom łatwiej niż charakteryzować osoby i miejsca.

Tab. 15. Pejzaż akcji w tekście bajki – procentowy rozkład wyników

Pejzaż akcji	% odpowiedzi
Brak pejzażu akcji	7,7
Ubogi pejzaż akcji	23,3
Niepełny pejzaż akcji	32,7
Bogaty pejzaż akcji	18,69

Różnice w wynikach procentowych i poszczególnych kategoriach oceny prac uczniowskich dobrze obrazują przykłady bajek zamieszczone poniżej.

Tekst 6.

Dawno, dawno temu, za górami, za lasami
 był piękny zamek, a w tym zamku
 mieszkały elfy. Pewnego roku, gdy wędrowali
 do lasu, zobaczyli jakiegoś krasnoludka i królika.
 Pewnego roku, gdy znowu elfy poszły na wycieczkę, zobaczyły
 piękną polanę, a znowu ^{na królika} tam były
 króliki i krasnoludki. Elfy dobiegły do nich i
~~razem bawili~~ i razem się bawili. I o ten
 sposób miło im upłynął czas.

Teksty 6 i 7 pt. „Królestwo elfów” to przykłady bajek o częściowo spójnej linii narracji, niepełnym pejzażu akcji oraz ubogim pejzażu świadomości. W obu utworach zauważalna jest niepełna spójność logiczna i syntaktyczna, zdarzają się zdania izolowane. Ponadto narrator zwraca uwagę na kilka najważniejszych wydarzeń i pojedyncze akty świadomości bohaterów. Wiele tu niedopowiedzeń, niejasności. Nie mamy jednak wątpliwości, jaki jest charakter opowieści, jak układają się zdarzenia, bo na nich głównie skupiona jest uwaga autora/autorki tekstu.

Tekst 7. Królestwo elfów

„Królestwo elfów”
Dawno, dawno temu żyły sobie elfy na lesnej polanie.
Codziennie chodzili do krolika, który dawał im jeść.
Pewnego razu spotkali wróżkę. Przetrawiły się jej i
szli do jaskini. Wróżka powiedziała im, że jest
dobro i spełni ich 3 życzenia. Elfy zaryzykowały
sobie zamek, dużo jedzenia i stwarzających. Wróżka wywróciła
im wszystkie co sobie zaryzykowały elfy. Potem wszystkie
elfy z lesnej polany przenieśli się do zamku. Później
wszystkie elfy żyli długo i szczęśliwie.
Koniec

Tab.16. Pejzaż świadomości w tekście bajki – procentowy rozkład wyników

Pejzaż świadomości	% odpowiedzi
Brak pejzażu świadomości	42,2
Ubogi pejzaż świadomości	31,0
Rozwinięty pejzaż świadomości	7,7

Ponad 40% napisanych przez trzecioklasistów prac nie miało zaznaczonego pejzażu świadomości, co oznacza, że uczniowie nastawieni są w narracji głównie na działanie się, akcję, a pomijają myśli i uczucia opisywanych bohaterów, co niejednokrotnie utrudnia zrozumienie motywów postępowania bajkowych postaci.

Barwna, ciekawa, napisana z dobrym stylem opowieść o „Górze syropu klonowego” (tekst 8.) oraz bajka z wyeksponowanym dialogiem o wróżce Różyczce (tekst 9.) należą do nielicznej grupy bajek, w których wyróżnić można rozwinięty pejzaż świadomości przy charakterystyce postaci.

Tekst 8.

Za górami, za lasami na górze o nazwie „Góra syropu klonowego” stał zamek a w nim mieszkał „Król Naleśnik” i jego załoga. Robili oni najlepszy i najpyszniejszy syrop klonowy. Pewnego dnia z jaskini pod zamkiem wyszedł bardzo niedobry elf który się nazywał „Straszek”. Chciał on zawładnąć całym zamkiem i mieć tylko dla siebie cały majątek syropu klonowego, bo mu się już znudziło jeść ciągle owoce leśne. No i tego dokonał napadł na zamek ze swoim wojskiem i przejął władzę nad zamkiem i robotnikami. Pewnego dnia pewien książę dowiedział się o tym wydarzeniu i chciał temu zapobiec. No i mu się udało, zniszczył całą armię elfa Straszka a Straszka dał do lochu i powiedział że od teraz robotnicy będą robić syrok klonowy dla całego świata a książę od teraz będzie królem.

Za górami, za lasami na górze o nazwie „Góra syropu klonowego” stał mały zamek a w nim mieszkał „Król Naleśnik” i jego załoga. Robili oni najlepszy i najpyszniejszy syrop klonowy. Pewnego dnia z jaskini pod zamkiem wyszedł bardzo niedobry elf który się nazywał „Straszek”. Chciał on zawładnąć całym zamkiem i mieć tylko dla siebie cały majątek syropu klonowego, bo mu się już znudziło jeść ciągle owoce leśne. No i tego dokonał że na napadł na zamek z swoim wojskiem i przejął władzę nad zamkiem i robotnikami. Pewnego dnia pewien książę dowiedział się o tym wydarzeniu i chciał temu zapobiec. No i mu się udało zniszczyć całą armię elfa Straszka a Straszka dał do lochu i powiedział że od teraz robotnicy będą robić syrok klonowy dla całego świata a książę od teraz będzie królem.

Tekst 9.

Pewnego dnia świecił bardzo mocno księżyc. Wróżka o imieniu Różyczka nie mogła spać. Zobaczyła na księżycu królika.

Wróżka spytała się

- co ty tam robisz?
- za wysoko skakałem i dlatego tu jestem
- Poczekaj tu uratuję cię!

I za pomocą czarów zdjęła go z tamtąd.

A on zmienił się w pięknego księcia. Zakochali się w sobie od pierwszego wejrzenia. Poszli więc razem do mieszkania wróżki. Księżciu niezbyt się w tym domku podobało bo była to jaskinia. Zaprosił ją więc do swojego zamku. Książę wszystko swojemu ojcu który był królem opowiedział. Przy nim Różyczkę poprosił o rękę i zapytał się czy zechciałaby zostać jego żoną. Ona bez zastanowienia powiedziała, że się zgadza. Ślub odbył się na pięknej leśnej polanie. Pewne elfy czmytały wróżce prześliczną suknię ponieważ była bardzo długa. Elfy spodobały się młodej parze. Postanowili więc je zacząć i zamieszkały z nimi. Wszyscy żyli długo i szczęśliwie.

Odmienny nastrój zbudowany został w bajce „Królik” (tekst 10). W trzech istotnych kategoriach semantycznych: *linii narracji*, *pejzażu akcji* i *pejzażu świadomości* bajka nie wyróżnia się; charakteryzuje się częściowo spójną linią narracji. Czytelnik musi domyślać się przebiegu zdarzeń, niepełny jest też pejzaż akcji i ubogi pejzaż świadomości. Niewiele jest relacji o zmianach w umysłach bohaterów, jeśli jednak są, to bardzo specyficzne dla tekstu w założeniu opowiadanego małemu dziecku (według informacji do zadania).

Tekst 10. *Królik*

Był raz królik którego zamieniono w wróżkę. Miała ona złe serce i elfy które jej stóżyły. Ale był chłopiec który mieszkał w zamku. On został królem i kazał zabić wróżkę. Wysłał tam ludzi ale nikt nie wrócił. Wróżka wysłała elfy na zamek, żeby

zabić króla. Ale elfy nie dały rady. Do zamku przyszed czarodziej. Król powiedział, żeby zabił wróżkę wtedy dostanie nagrodę. Zaczarował wróżkę w królika. Poszed do króla i powiedział, że to wróżka król dał mu nagrodę 11000 franków. I tak się skączyła ta opowieść. Król był spokojny i żyli długo i szczęśliwie. Urodził się zastępca króla. Ale to nie sprawiło kłopotu! Synek urosnął i kochał jazdę konną. A elfy zostały pokarmem psów. Zamek się rozbudował i w zamku został plac zabaw. Happy End

Przed wszystkim zwraca tu uwagę brutalizacja świata przedstawionego. Dużo w nim przemocy. Wątpię fabuła jest zbudowana na motywie zabijania lub próbach zabicia. Nawet elfy zostały dane na pożarcie psom. Życie nie ma wartości, jak w baśniach ludowych króluje prawo odpłaty. Z pewnością autor nie brał pod uwagę – założonego w zadaniu odbiorcy – małego dziecka, któremu bajka ta miałaby być opowiedziana na dobranoc (!).

Tekst 11.

Dawno, dawno temu w cudownej krainie mieszkał młody, dobry
elf o imieniu Adam. Niestety, Adam miał gromadzącą wrota i
wiele osób nim oprowadza. Adam mieszkał w pięknej, diamentowej jaskini.
Sędziwi ludzie przyjeżdżali do niego, bo mieszkał jedna osoba, nim go nie
nawidziła. Był to młody chłopiec. Białe włosy, zaradził mu jego
bractwa i dobrej ceny wódek ludzi. Miał rozumieć, że to jest
nie, nie, ale... wychodził do niego, że nie miał niczego innego, co nie jest
wzrostem. Pewnego dnia na leśnej polanie spotkali się i Adam
i Herman. Mieszkańcy do Hermana postanowili wrócić
któraś rzecz, go w królestwie. Adam zaś w dostojnego króla
Dłaczego to zrobił? Zapisał Adam. Miał krótkie serce, Adamie
elfie i dziewczynie. Wyprowadził wielki zamek z szlachetnymi
sama zaś smutna, że w pięknej krainie, że to było jego po
tym wydarzeniu, Adam i wrócił, wzięli śmieć, żółci, złota i srebra

Prawo odplaty zastosowane zostało również w następnym przykładowym tekście (11.) ze spójną, konsekwentną linią narracji, bogatym opisem środowiska i stanów wewnętrznych bohaterów. Pogodny nastrój budowany jest już w pierwszym zdaniu, z użyciem wartościującego określenia *dobry elf*.

Nauczyciele nauczania początkowego i poloniści z następnego etapu kształcenia (por. rozdział 6.) podkreślają znaczenie opanowania przez uczniów trójdzielnej formy wypowiedzi narracyjnych.

Tab. 17. Kompozycja tekstu bajki – procentowy rozkład wyników

Kompozycja	% odpowiedzi
Brak tekstu lub tekst nieczytelny	2,7
Tekst nie spełnia kryteriów gatunkowych bajki	15,4
Brak trójdzielnej budowy bajki	8,2
Obecność dwóch z trzech komponentów struktury	23,1
Trójdzielna budowa: wstęp, rozwinięcie, zakończenie	50,7

Prowadzone przez nich ćwiczenia nie okazały się jednak skuteczne, bo zaledwie połowa z badanych uczniów opanowała umiejętność budowania własnego tekstu z zachowaniem wstępu, rozwinięcia i zakończenia. Jest to wynik niski.

Tekst 12. *Leśna Polana*

Opowieść „Leśna Polana” to przykład ciekawej, pełnej kompozycji i rozwiniętego pejzażu świadomości.

Sesna Polana

Downo, dawno temu w wandro odległej
krajnie stat. kamień, a przy nim jaskinia. W tam
w tym mieszkali księża.

Pewnego ranku księża pojechał na po-
łudnie. Północy las. Gdy tam jechał, dojechał
do wspomnianej lesnej polany. Wsiadł, był rty,
kniat. Wsiadł, rzył, rzył, rzył. Wsiadł, rzył,
i postawił swój nowy kamień. Jedną elfy, któ-
re tam mieszkali dowiedzieli się o planach
księcia księcia. Wsiadł, jednego elfa, w kamieniu, pyleci
księcia w kamień. Elf przyjechał postać pod
które księcia rzył, mu magiczny elf był.
Księża, od rzył, kamień, się w kamieniu i
kamień, w najbliższej jamie. Mieszkał
w niej przez pięć lat dopóki nie nauczył
się być miły i pomagać innym. Gdy elfy
zauważyły, że księża naprawdę się zmie-
nił, przywróciły mu ludzką postać. Przywró-
ciły do kamienia, ale do
niego nie dał kamienia, w kamieniu, księcia i
kamienia, mu dawnie umieci.
Księża, umieci, do kamienia, ale do końca
księcia, postać, miły i dawny.

Oryginalnym pomysłem była zamiana księcia w kró-
lika, który mieszkał w jamie, by się poprawić: *Zamieszkał
w pobliskiej jamie. Mieszkał w niej przez pięć lat dopóki nie
nauczył się być miły i pomagać innym. Gdy elfy zauważyły,
że księżę naprawdę się zmienił przywróciły mu ludzką
postać. (...) Bajka zawiera dokładne motywy postępowania
i odczucia bohaterów.*

Narracja opowiadania o treści fantastycznej, jakim jest
baśń, umożliwia naturalne wprowadzenie mowy niezależnej
w postaci dialogu bohaterów. W ponad połowie prac dialog
w ogóle nie wystąpił, w co piątej bajce znajdujemy elementy
dialogu z niepoprawnym zapisem. Do rzadkości należały
teksty, w których autor potrafił zastosować dialog w pełni
poprawny także co do zapisu i wkomponowany w strukturę
bajki (dotyczy to jedynie 2,8% tekstów).

Tab. 18. Dialog w tekście bajki – procentowy rozkład wyników

Zastosowanie dialogu	% odpowiedzi
Brak dialogu	58,2
Elementy dialogu, niepoprawny zapis	20,3
Elementy dialogu, poprawny zapis	3,0
Dialog w pełni poprawny	2,8

Udanym przykładem bajki z dialogiem jest tekst 13. pt. „Wyprawa po konia”. Krótki, ale istotny dla przebiegu dalszej akcji i całości rozwiązania problemu głównego bohatera (księcia) dialog jest nawiązany najpierw z wróżką, a potem z elfem. Pytania i odpowiedzi są poprawnie wprowadzone, łącznie z właściwymi znakami interpunkcyjnymi. Dialog jest dynamiczny i znacząco podnosi jakość przekazu.

Tekst 13. *Wyprawa po konia*

100 lat temu stał ogromny zamek, w którym mieszkał król. Król był bardzo niezdolny, bo nie miał konia. Pewnego razu dowiedział się na leśnym polanie, że mieszka wróżka, która może wykonać konia. Poszedł więc do niej. Wróżka powiedziała:
 - Wyślij mi proszę królika z jaskini elfów, jeśli chcesz mieć konia.
 - Dobre - odpowiedział król, poszedł do drugiego lasu, w którym była jaskinia elfów. Poszedł do nich i powiedział:
 - Czego chcesz, elfie?
 - Chcę królika, tak?
 - Tak - powiedział król, a elf podał mu królika. Król zszedł z nim do wróżki. Wróżka zamieniła królika w konia.
 - Dziękuję - powiedział król i odjechał do swojego zamku. Od teraz był bardzo szczęśliwy i opiekował się koniem. Królik ~~to~~ teraz był szczęśliwy, że jest koniem.

W skład analizy formalnej pisanych bajek wchodziła złożoność syntaktyczna wypowiedzi, poprawność gramatyczna i ortograficzna. Teksty z przewagą zdań pojedynczych rozwiniętych stanowiły 11,6% całości, z przewagą zdań złożonych – 41,6%, w sumie niewiele ponad połowa piszących była w stanie sformułować teksty zgodne z zasadami składni. Jedynie 25,7% bajek było w całości poprawnych gramatycznie.

Tekst 14.

Dawno dawno temu gdzieś
w ~~zamek~~ muszkała mała wrośka
~~do~~ leśnej polance i elf znalazli
~~do~~ chłopca, który był samotny
i chciał być ~~królem~~ królewiczem
 Pewnego dnia wrośka i elf
byli smutni i spawili się
młoty chłopczyk był ~~królem~~
królewiczem ^{królem} ~~królem~~ nie
miał gdzie mieszkać ale przed
jego oczami pojawił się ^{wielki} ~~wielki~~
błyszczący zamek książę
też chciał zamieszkać
~~z~~ więc dostał królika cały
czas z nim był ale
królik miał swoje rodzice
i o godzinie piętej królik
musiał iść do swojej jaskini
ale wracał po siódmej nastę-
pnego dnia książę zamieriał
się w zamek znalazł księżniczkę
i ją pocałował ale księżniczka
też się zamieriała w zamek
i musiała mieszkać w ~~zamek~~
leśnej polance tam gdzie wro-
śka i elf i tak żyli długo
i kładła i naskudnie koniec.

Bajki trzecioklasistów, mimo wielu zastosowanych do oceny kategorii, niekiedy wymykają się im, zaskakują elementami, których obecność nie została nawet przewidziana. Do takich niespodzianek zaliczyć mogą zakończenie jednej z bajek, z pozoru niewyróżniającej się niczym szczególnym, pisanej za pomocą potoku składniowego, z częściowo spójną linią narracji, niepełnym pejzażem akcji i ubogim pejzażem świadomości.

Zdarzenia następują tu po sobie szybko i niekoniecznie są powiązane: znaleziony przez wróżkę i elfa chłopczyk, który chciał być królewiczem, nie wiadomo dlaczego staje się księciem(!), ale nadal nie ma gdzie mieszkać. Jest właścicielem królika, który go opuszcza na kilka godzin, bo ma własną rodzinę. Całość robi wrażenie poszukiwania oryginalnego pomysłu na fabułę, znane z innych bajek motywy są przywoływane i szybko porzucane. Wydaje się, że forma gatunkowa bajki nie należy do ulubionych form autora/autorki. Dalsza lektura tekstu bajki podważa jednak tę tezę. „Następny dzień” (i zarazem ostatni) w tej opowieści z księciem w roli głównej przynosi zmianę i niespodziewany zwrot w życiu bohatera. Poniżej zakończenie w zachowaniu pisowni oryginalnej (podkreślenie M.D.):

(...) następnego dnia księżę zamienił się w żabę znalazł księżniczkę i ją pocałował ale księżniczka też zamieniła się w żabę i musieli mieszkać w leśnej polanie tam gdzie wróżka i elf i tak żyli długo i klejaco i paskudnie koniec.

W ten sposób przewrotne zakończenie z zamianą ludzi w żaby upodabnia tekst do antybajki, dopełnionej odwróconą formułą zamykającą, w miejsce oczekiwanego stwierdzenia *żyli długo i szczęśliwie* pojawiają się bowiem słowa *tak żyli długo i klejaco i paskudnie koniec.*

3. WARTOŚCIOWANIE ŚWIATA W UCZNIOWSKICH NARRACJACH (OPOWIADANIE I)

Dwa opowiadania, które zostały włączone do sprawdzania poziomu umiejętności pisania trzecioklasistów w 2010 roku, różniły się warunkami formalnymi i odniesieniem do zasobu doświadczeń dzieci. Umownie nazwane w niniejszej publikacji Opowiadanie I to tekst o rybaku i Tosi, bez określania możliwego stopnia pokrewieństwa między bohaterami. Dla odróżnienia nazywam Opowiadaniem II dłuższą formę narracyjną z podanym wprowadzeniem, narzucającym temat, jakim była realizacja pomysłu Zosi, głównej bohaterki opowiadania.

Zadanie do Opowiadania I miało następujące polecenie:

Oto początek i koniec opowiadania, którego akcja rozgrywa się w ciągu jednego dnia. Napisz, co mogło nastąpić pomiędzy tymi wydarzeniami. Twój tekst powinien zająć przynajmniej połowę wyznaczonego miejsca na kartce. Postaraj się, aby opowiadanie było ciekawe, a wszystkie części pasowały do siebie. Nadaj tytuł swojemu opowiadaniu.

Nad jeziorem wschodziło słońce. Łódź rybaka wolno odpłynęła od pomostu.

Zapadał wieczór. Tosia z radością rzuciła się ojcu na szyję. Przytulił ją mocno.

Nakreślone miejsce i czas były tylko ramą do wypełnienia. Trzecioklasiści musieli podjąć decyzje dotyczące budowania różnych możliwych struktur i nastrojów przez przyjęcie lub odrzucenie określonych motywów, nieoczekiwane zwroty akcji, zmianę miejsca, a nawet bohaterów.

W sposobie organizacji świata przedstawionego, w sposobie orzekania o bohaterach i sytuacjach, w jakich się znajdują, czytelnik dziecięcych opowiadań dostrzega językowy obraz świata. Wartościowanie dokonuje się w języku głównie poprzez leksykę, która zawiera słowa nacechowane dodatnio, ujemnie i nienacechowane, obojętne.

Obok kategorii semantycznych określano jakość opowiadań w kategoriach strukturalnych. Pierwszym istotnym wyróżnikiem kompozycyjnym był związek (lub jego brak) opowiadania z podanym wprowadzeniem (por. tabela 19).

Tab. 19. Związek Opowiadania I z podanym wprowadzeniem – procentowy rozkład wyników

Jakość związku opowiadania z wprowadzeniem	% odpowiedzi
Brak tekstu lub tekst nieczytelny	5,4
Tekst nie spełnia kryteriów gatunkowych opowiadania	5,1
Brak związku tekstu ze zdaniem wprowadzającymi	9,4
Istnieje związek między wprowadzeniem a napisanym tekstem	24,2
Treść opowiadania stanowi konsekwentne rozwinięcie wprowadzenia	56,0

Z zadaniem tym uczniowie poradzili sobie lepiej niż z dopasowaniem tekstu opowiadania do zakończenia, bowiem spośród 1268 piszących ten tekst tylko mniej niż 10% uczniów nie potrafiło redakcyjnie dopasować dwu części do siebie.

Tab. 20. Związek Opowiadania I z podanym zakończeniem – procentowy rozkład wyników

Jakość związku opowiadania z zakończeniem	% odpowiedzi
Brak tekstu lub tekst nieczytelny	5,4
Tekst nie spełnia kryteriów gatunkowych opowiadania	5,0
Brak związku tekstu ze zdaniem zakończenia	31,5
Istnieje związek między napisanym tekstem a zakończeniem	24,8
Treść opowiadania jest mocno powiązana z podanym zakończeniem	33,2

Co trzeci dziewięciolatek piszący opowiadanie z narzuconym początkiem i końcem nie potrafił napisać spójnego tekstu, w którym jego trzon wiązałyby się treściowo i syntaktycznie z podanym zakończeniem.

Dobrym przykładem trudności w tym zakresie jest opowiadanie zatytułowane „Wyprawa na ryby”, w którym można mówić o związku między wstępem a rozwinięciem, natomiast występuje zupełny brak tego związku między rozwinięciem a zakończeniem. Być może o trudnościach kompozycyjnych przesądziło przyjęcie narracji pierwszoosobowej.

Wyprawa na ryby

Nad jeziorem wschodziło słońce. Łódź rybaka wolno odplynęła od pomostu.

Popłynęłam z tatą na ryby. Niemogliśmy złowić ryb. Nagle zażuciłam mocno wędkę i złowiłam rybę był to karb. tato bardzo się zdziwił bo nigdy dotąd nie złowiłam ryby. Wieczorem poszliśmy do domu mieliśmy bardzo dużo ryb różnego gatunku. Mama bardzo się dziwiła, że złowiliśmy tak dużo ryb. Zjadliśmy wszystkie ryby w 3 dni,

Zapadał wieczór. Tosia z radością rzuciła się ojcu na szyję. Przytulił ją mocno.

Opowiadanie „Wyprawa po ryby” cechuje spójna linia narracji, widoczny jest ciąg zdarzeń w zależnościach przyczynowo-skutkowych i następstwie czasowym. Wyniki w zakresie linii narracji jako jednego z podstawowych kryteriów semantycznych oceny zostały pokazane w tabeli 21.

Tab. 21. Linia narracji w opowiadaniu z podanym wstępem i zakończeniem – procentowy rozkład wyników

Linia narracji	% odpowiedzi
Brak linii narracji lub zaburzona linia narracji	3,9
Częściowo spójna linia narracji	37,6
Spójna linia narracji	48,0

Jak widać, wyniki w zakresie linii narracji układają się na poziomie niskim, mniej niż połowa badanych trzecio-klasistów w ostatnich tygodniach nauki potrafi spójnie i logicznie przedstawić zdarzenia w opowiadaniu, na który ma duży wpływ, prowadząc dowolną akcję skupioną wokół postaci. Także w przypadku pejzażu akcji, który był charakteryzowany przy użyciu czterech kategorii, za poprawny wynik uważano tekst z pełnym i wyczerpującym opisem wyglądu i zachowania bohaterów oraz ich środowiska.

Tab. 22. Pejzaż akcji w opowiadaniu z podanym wstępem i zakończeniem – procentowy rozkład wyników

Pejzaż akcji	% odpowiedzi
Brak pejzażu akcji	5,0
Ubogi pejzaż akcji	20,6
Niepełny pejzaż akcji	51,3
Bogaty pejzaż akcji	15,7

Wyniki w zakresie pejzażu akcji są niższe w porównaniu do linii narracji. Podobnie jak w przypadku bajki, prac z bogatym pejzażem akcji było jedynie 15,7% całości.

Wyniki procentowe w zakresie pejzażu świadomości są bardzo zbliżone do wyników dotyczących pejzażu akcji.

Tab. 23. Pejzaż świadomości w opowiadaniu z podanym wstępem i zakończeniem – rozkład procentowy wyników

Pejzaż świadomości	% odpowiedzi
Brak pejzażu świadomości	19,1
Ubogi pejzaż świadomości	54,5
Rozwinięty pejzaż świadomości	15,7

Jak pokazują wyniki w tabeli 23., rozwinięty pejzaż świadomości, czyli bogaty sposób charakteryzowania motywów postępowania postaci, został zastosowany w mniej niż 16% opowiadań z podanym wstępem i zakończeniem.

3.1. NARRACJE „CODZIENNE”

Obok kategorii semantycznych, które charakteryzowały wcześniej uczniowskie bajki, jak linia narracji, pejzaż akcji i pejzaż świadomości, przyjęta została dla Opowiadania I nowa kategoria znaczeniowa, nadrzędna wobec całości tekstu. Myślę tu o połączeniu tematyki ze sposobem narracji. W analizowanych tekstach opowiadania o Tosi i rybaku dostrzegłam opozycyjność „codzienności” (w sensie zdarzeń zwykłych, powtarzających się) i „dramatyczności” zdarzeń incydentalnych, a jednocześnie niebezpiecznych dla bohaterów, a także prezentowanych w sposób emocjonalny.

Opowiadania, w których fabuła nie ma elementów dramatycznych, a narrator opisuje zwykłe czynności bohaterów, jak łowienie ryb, gotowanie, robienie zakupów itp., nazwałam narracjami „codziennymi”. Dobrym przykładem jest „Dzień Dziecka” zamieszczony poniżej.

Tytuł *Dzień Dziecka*

Nad jeziorem wschodziło słońce. Łódź rybaka wolno odpłynęła od pomostu.

Rybak miał córkę. Tosia była ładna. Okurat rybak szedł do sklepu przechodził obok sklepu z zabawkami wszedł.

Rybak długo się zastanawiał wybrał domek dla lalki. Wszedł do domu zapakował i poszedł do Tosi która mieszkała z matką zapukał a tu Tosia. Rybak został do wieczora

Opowiadanie „Dzień Dziecka” jest przykładem swobodnego potraktowania profesji rybaka. Ważniejsza w narracji stała się relacja między rybakiem a jego córką Tosią. Uwaga autora/autorki koncentruje się na prezencie dla dziewczynki, jego kupowaniu, pakowaniu, przyniesieniu. Ponieważ ostatnie zdanie tekstu brzmi: *Rybak został do wieczora*, a wcześniej przyniósł córce prezent, można uznać, że zabieg przywołania pory dnia tworzy w ten sposób połączenie z narzuconym zakończeniem. Czytelna jest sugestia, iż Tosia mieszkała z matką, a dom jej nie był domem rybaka – ojca: *Rybak został do wieczora*. Narracja jest suchym, nieemocjonalnym zdaniem sprawy z niewielu zdarzeń – brak w tym językowym opisie wartościujących przymiotników.

Ciekawym tekstem wykorzystującym także motyw prezentu od ojca-rybaka jest opowiadanie „Tosia dostała rybkę”, poprawne kompozycyjnie, o spójnej linii narracji, bogatym pejzażu akcji i rozwiniętym pejzażu świadomości. Do połowy opowiadanie wydaje się być powieleniem ludowej bajki o rybaku i złotej rybce. Ślad związków z bajką ludową znaleźć można w pierwotnym, przekreślonym tytule „Złota rybka”.

Rybak przedstawia życzenia i są one spełnione. Jednocześnie dowiaduje się, że może poprosić o inną złotą rybkę, która nie będzie jednak spełniać życzeń. Dostaje ją. Tę właśnie zwykłą-niezwykłą rybkę wręcza córce w kupionym w pobliskim sklepiku akwarium. Świat jest tu przyjazny, nie ma konfliktów, bohaterowie dużo rozmawiają, a za przyczyną cudownej ingerencji złotej rybki realizują marzenia.

Tytuł *Złota rybka i Tasia dostata rybkę*.....

Nad jeziorem wschodziło słońce. Łódź rybaka wolno odpłynęła od pomostu.

Rybak wylądował na ryby, ponieważ nie miał nic do jedzenia. Kiedy płynął spotkał małą złotą rybkę. Rybka opowiedziała mu o sobie, że spełnia życzenia i nie wolno jej złowić. Rybak chwilowo ucichł i zapytał ją, czy tylko on może ją złowić dla córki, lecz rybka nie zgodziła się i powiedziała - Możesz zażyć sobie inną złotą rybkę, lecz ona nie będzie spełniać życzeń. Rybak zażył sobie rybki i otrzymał ją. Zapytał także o jedzenie i ubraniach i rybka machnęła ogonkiem i miał całą łódź w ubraniach i jedzeniu. Rybak ucieszył się i odpłynął. Potem poszedł do sklepiku kupić akwarium i poszedł do domu wytłumaczył Tasi gdzie był i wręczył jej rybkę w akwarium.

Ponizej kolejny przykład spokojnej, dookreślonej opowieści o wspólnym łowieniu ryb i misiu zabawce, zatytułowanej „Ciekawy dzień”. Oryginalny jest pomysł z uosobioną łódką, która *odpływała, ponieważ stary rybak chciał ją zastąpić nową łódką.*

Tytuł Ciekawy dzień.....

Nad jeziorem wschodziło słońce. Łódź rybaka wolno odpłynęła od pomostu.

Odpływała... ponieważ stary rybak chciał ją zastąpić zastąpić nową łódką. Rybakowi było ma imię Dawid. Miał tylko córkę Tosię i mała małe przytulny dom. Pewnego dnia Dawid wstał wcześniej niż zwykle i obudził swoją córkę. Zapomnieli Zapomnieli czy nie chciały nie chciały przejechać się jego nową łódką i zławić kilka rybek na śniadanie. Tosia nie odmówiła. Zabrala ze sobą swojego misia. Wypłynęła na jezioro drewnianka złowiła kilka rybek... wice szybko chwyciła wędkę i wróciła jej się zławić kilka. Ojciec był dumny z córki, głębił ją i bardzo głodny. Nagle wiatr zamucha, ulubionego misia drewnianki i nie zostało po nim w ogóle śladu. Tosia była smutna. Dawid też był niezadowolony zachowaniem córki. Kiedy wrócili do domu tata poszedł polegnijemu do sklepu z rybami i kupić takiego samego misia x.

3.2. NARRACJE „DRAMATYCZNE”

Drugim typem tekstów narracyjnych, obok narracji opisujących codzienność bohaterów, były opowiadania znacznie różniące się napięciem, dramatyzmem, nagromadzeniem wszystkich możliwych złych zdarzeń, jakie mogą się przytrafić człowiekowi, który uprawia zawód rybaka, a zarazem ojcu małej dziewczynki.

Nazwałam je umownie narracjami „dramatycznymi”. Opisują wydarzenia niebezpieczne, niekiedy groźne, jak wypłynięcie przez Tosię na jezioro (zdarza się, że autor zmienia je w morze!), poszukiwanie Tosi lub rybaka itp. Opowiadanie pt. „Tosia” jest dobrą ilustracją tego typu tekstów.

Tytuł "Tosia"

Nad jeziorem wschodziło słońce. Łódź rybaka wolno odpłynęła od pomostu.

Na łodzi była spłata mała dziewczynka o imieniu Tosia. Tosia nagle drżnęła się. Zobaczyła, że łódka z nią jest stalekko od brzegu. Dziewczynka bardzo się zmartwiła. Ojciec Tosi był marynarzem. Jego kolega wiozł ją to całe zdumienie i szybko do niego zadzwonił. Ojciec Tosi przestraszył się i szybko ruszył jej na ratunek. Wziął łodzi i odpłynął. Dziewczynka była już daleko. Było jej bardzo zimno, więc przykryła się kocem. Na szczęście miała koc więc się nim okryła. Ojciec dziewczynki próbował płynąć najszybciej jak się da, ale nie miał siły. Nagle ojciec zobaczył łódkę, ale Tosia nie zobaczyła. Tosi odpłynął bliżej, okazało się, że to wielka ryba wynurzyła małą i lekką łódkę do góry nogami. Ojciec rzucił się do wody. Wziął dziewczynkę z wody i położył ją na łódkę, której przykrył. Dziewczynka straciła przytomność. Po kilku minutach odzyskała znowu przytomność.

Schemat dramatyczny wielu opowiadań jest podobny do zrealizowanego w powyższym przykładzie: Tosia wchodzi do łódki, która odpływa od brzegu, dziewczynka jest samotna i przerażona, na ratunek przychodzi jej ojciec/kolega ojca/kapitan statku (!) na pełnym morzu i szczęśliwa Tosia zostaje uratowana. Przypomina to schemat bajki ludowej, w której musi być przeszkoda, aby można było bohatera lub bohaterkę z niej wybawić. Dramatyzm opowieści potęgują szczegóły tej niezwyklej, niechcianej podróży małej dziewczynki, opisy stanów emocjonalnych bohaterów:

W łodzi spała mała dziewczynka o imieniu Tosia (...) Dziewczynka bardzo się zmartwiła. (...) Ojciec Tosi przestraszył się i szybko ruszył jej na ratunek. (...) Było jej bardzo zimno. (...) Dziewczynka straciła przytomność (...)

„Poranne śniadanie nad stawem” nie opowiada o samotnej wyprawie dziewczynki na jezioro/morze. Dramatyczność ma inny poziom. Jest relacją z czekania córki, samotnej, pełnej smutku i niepokoju, na ojca, który udał się na połów. Na podkreślenie zasługuje budowanie zróżnicowanego nastroju tej opowieści.

Tytuł „Poranne śniadanie nad stawem”

Nad jeziorem wschodziło słońce. Łódź rybaka wolno odpłynęła od pomostu.

Ten rybak był głodem i miał córkę Josię, która ma 7 lat. Rybak odpłynął na środek jeziora i cępnął, że stawi im śniadanie. Jasia poręgnęła ojca i wróciła do chatki z uderzonym głosem. Rybak zawrócił się i wyjął to dziesięć minut. Myślał głośno. Jasia marzyła, że jej tata zatonął. Tata Josi przypłynął po obiad od córki. Rybak poręgnął Josię i wrócił na jezioro. Jasia się trochę denerwowała. Zajęła się leśniczką. Mieloby tam za wiele do jedzenia. Wzięła kamapkę i poszła do pokoju. Tym czasem Rybak złowił pysznego śledzia włożył go do wiadra i kontynuował swoje łowienie. Dławił także sumięcia. Sześć sumięcyk się wyślizgnął i wrócił do jeziora. Wylowił teraz Łosiora. Wrócił do domu. Patrzył ryby i powieścił ciutko - śledzi dla Josi, a Łosior dla mnie. Jasia wybiegła z pokoju powieściła - tato jak dobrze że jesteś. Marzyłam się o ciebie. Tato powieścił - jestem cały i zdrowy. Wiesz mam pysznego śledzia dla mnie i dla ciebie.

Inny charakter ma opowiadanie o dramatycznej podróży wystraszonej, małej Tosi w łodzi „na otwartym morzu”, którą z opresji ratuje kapitan statku („Kłopoty nad jeziorem”).

Tytuł „Kłopoty nad jeziorem”

Nad jeziorem wschodziło słońce. Łódź rybaka wolno odpłynęła od pomostu.

W tym momencie na pomoście mała dziewczynka postawiła węgiel na tyłku i zobaczyła odcięcie morza w jej miejscu. Nagle tyłek odpłynął z małą Tosią. Bardzo się wystraszyła i głośno krzywała: Pomocy! Pomocy! Lecz węgiel nie sięgnął jej ponieważ odpłynął już bardzo daleko a na jeziorze nie było wiatru tylko stała poszarpana sieć rybacką. Ludziny mijają i takie minuty a Bria wogule już nie widziała łodzi. Została tam sama. Była ona całkiem blisko na odartym morzu. Nagle Josia zobaczyła ślad statku. Krzywała: Ratunku! Ratunku! Czyście mnie? Pomocy. Statki podbiegną do Josi. Bria poprosiła kapitana statku żeby zwiózł ją do domu. Kapitan się z gościem. Tymeli gozdrinę że uweszcie dotarli. Josia tak się cieszyła że jest uweszcie N domu.

Aby narracja nie stała się równie dramatyczna jak teksty, o których opowiada, zakończę prezentacją nietypowego tekstu zatytułowanego „Nad jeziorem”.

Tytuł Nad jeziorem

Nad jeziorem wschodziło słońce. Łódź rybaka wolno odpłynęła od pomostu.

Płyną i płyną, aż wreszcie dopłynęli.
Zarumili sobie płyną dalej.
Sicci jini pełne ciężkie jak otacz.
Ciepło się bardzo mumią je los był łodźkary.
Naprawdę udat się potać.
Juni płyną do portu.
Ludzie zmi mumią do siebie.
Pawna kutor 'użiti' jest tam.
Ale płynię wolno i ich swe dżama.
Witana rybakiem użiti się i ich potać

Nietypowość powyższej pracy nie polega na oryginalności fabuły, ale na formie wiersza wolnego. Być może dziecko pozostaje na etapie „poezjowania” i w ten sposób zapisuje większość swoich tekstów, ciesząc się odmiennością własnych tekstów wobec komunikatów realizowanych w potocznej polszczyźnie. Rozczłonowanie na wersy, a także słownictwo świadczą o świadomie realizowanym zamiarze. Opowiadanie-wiersz może być też postrzegane jako zabawa formą.

4. REALISTYCZNE I FANTASTYCZNE WARIACJE NA JEDEN TEMAT (OPOWIADANIE II)

Opowiadanie o Tosi i rybaku narzucało uczniom większe ograniczenia formalne w kompozycji tekstu przez konieczność dopasowania własnego rozwinięcia do podanych w postaci czterech zdań części: dwuzdaniowego wstępu i równie krótkiego zakończenia. Interesującym badawczo celem wydawało się sprawdzenie, w jaki sposób zmieniają się właściwości dziecięcych opowiadań w sytuacji pozostawienia jako informacji danej jedynie dwuzdaniowego wprowadzenia. Było to drugie zadanie tego typu, badające umiejętność komponowania opowiadań, zaproponowane trzecioklasistom w ogólnopolskiej edycji badań 2010 roku. W zadaniu tym wzięło udział 1089 uczniów.

Polecenie w zadaniu nie narzucało (pozornie) wielu warunków poza koniecznością dokończenia opowiadania w sposób pasujący do początku, z zaznaczeniem, aby „było ciekawe” i miało tytuł. W przeciwieństwie do Opowiadania I nie określono założonego odbiorcy, pozostawiając wybór ewentualnej sytuacji komunikacyjnej autorom. Wprowadzenie zostało określone następująco:

Zosia wpadła na ciekawy pomysł. Postanowiła jak najszybciej opowiedzieć o tym swojemu koledze.

Jednak niedługie wprowadzenie, które także jest tekstem, czyli uporządkowaną strukturą składniową i znaczeniową, względnie zamkniętą i pełną, niesie kolejne informacje istotne dla budowania świata przedstawionego z Zosią w roli głównej. W ten sposób określone zostały następujące składniki:

- osoby, to jest Zosia i jej kolega (w ten sposób zakładany równy status bohaterów, a także wspólnota doświadczeń, wynikająca np. z uczęszczania do tej samej klasy szkolnej),
- „ciekawy pomysł”, czyli zgodnie ze znaczeniem słownikowym „interesujący, wzbudzający ciekawość”, a nawet „osobliwy” (!),
- konieczność przekazania informacji o pomysle koledze Zosi (z możliwością wprowadzenia dialogu lub pozostawienia relacji narratora w mowie zależnej).

Centrum Opowiadania II (zwanego inaczej opowiadaniem o Zosi) staje się pomysł głównej bohaterki, motywowany realistycznie, czyli prawdopodobny lub zupełnie fantastyczny, nieprawdopodobny, a nawet baśniowy. Skala zastosowanych przez uczniów możliwości okazała się duża: od pomysłu na laurkę rysowaną z kolegą lub własną „pomoc dydaktyczną” czy mały „eksperyment naukowy”, zrealizowane marzenie o posiadaniu psa – po wyprawę w Himalaje i szukanie skarbów. Stąd tytuł tego rozdziału, z nawiązaniem do wariacji muzycznych, bowiem główny temat opowiadania, czyli **pomysł**, jest poddawany zmianom w kolejnych dziecięcych realizacjach.

Żaden tekst nie jest jednowymiarowy, dlatego prezentowane przykłady są ilustracją również innych, pozatematycznych kategorii opisu i analizy uczniowskich opowiadań, jakie znalazły zastosowanie przy ocenie wcześniej charakteryzowanego Opowiadania I (o Tosi i rybaku) oraz bajki. Mowa tu o kompozycji, linii i pejzażu narracji oraz pejzażu świadomości. Zakres tego rozdziału pozwala na przedstawienie zagadnień jedynie sygnałnie, bogaty materiał badawczy w postaci ponad 1000 tekstów opowiadania o Zosinym pomysle będzie z pewnością przedmiotem wielu przyszłych analiz i interpretacji.

Tab. 24. Związek tekstu Opowiadania II z podanym wstępem – procentowy rozkład wyników

Jakość związku	% odpowiedzi
Brak tekstu lub tekst nieczytelny	5,5%
Tekst nie spełnia kryteriów gatunkowych opowiadania	19,7
Brak związku tekstu z wprowadzeniem	13,1
Istnieje związek między wprowadzeniem a napisanym tekstem	13,7
Treść jest konsekwentnym rozwinięciem wprowadzenia	47,9

W zakresie związków obu opowiadań z podanym wstępem wynik opowiadania o Zosi jest niższy (47,9%) w porównaniu do opowiadania o Tosi i rybaku (56,0% odpowiedzi, w których treść jest konsekwentnym rozwinięciem wprowadzenia).

Tab. 25. Linia narracji w opowiadaniu z podanym wstępem – procentowy rozkład wyników

Linia narracji	% odpowiedzi
Brak linii narracji lub zaburzona linia narracji	1,6
Częściowo spójna linia narracji	33,0
Spójna linia narracji	40,1

Pejzaż akcji był charakteryzowany przy użyciu czterech kategorii, z których tylko ostatnia (bogaty pejzaż) była wskaźnikiem właściwego opanowania umiejętności charakteryzowania miejsc i bohaterów. Mimo dużej różnicy tematycznej, ten poziom jest w obu opowiadaniach bardzo zbliżony (15,0% i 15,7%).

Tab. 26. Pejzaż akcji w opowiadaniu z podanym wstępem – procentowy rozkład wyników

Pejzaż akcji	% odpowiedzi
Brak pejzażu akcji	0,5
Ubogi pejzaż akcji	14,3
Niepełny pejzaż akcji	44,7
Bogaty pejzaż akcji	15,0

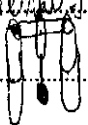
Tak jak w przypadku narracji dziecięcych wcześniej opisywanych, pejzaż świadomości był kategorią słabo zaświadczoną również w opowiadaniu o pomysłowej Zosi. Rozwinięty pejzaż świadomości zawierało mniej niż 10% prac uczniów.

Tab. 27. Pejzaż świadomości w opowiadaniu z podanym wprowadzeniem – procentowy rozkład wyników

Pejzaż świadomości	% odpowiedzi
Brak pejzażu świadomości	27,9
Ubogi pejzaż świadomości	39,6
Rozwinięty pejzaż świadomości	6,7

4.1. POMYSŁ ZOSI W KONWENCJI REALISTYCZNEJ

Ciekawe prace powstawały w obu konwencjach – realistycznej i fantastycznej. Ta pierwsza umożliwiała dużą aktywność bohaterom, która sprowadzała się do przekształcania zastanego środowiska (przez budowanie huśtawki z opon, robota z pudełka po butach) lub działań na mniejszą skalę, jak rysowanie plakatu lub robienie „eksperymentu naukowego” z użyciem jajka kurzego. Pomysły były realizowane przez oboje dzieci razem – zwraca uwagę rzetelny podział, wspólne poczucie odpowiedzialności i równy udział w sukcesie.

Tytuł: Rozmowa Zosi z kolegą.....
..... zely zrobic razem prace domowa na fizyke. Zgodzil sie Zosin
propozycja zely zrobic wahadla, ktora stworzmy j. jaja. Wylotali wahadla
zanimos bylo latwie do zrobienia i tak wlasnie zrobili wahadla zatyki
i zwiqzali je w taki oporsik  i udalo sie dostali 6.

Tekst bardzo krótki, pierwsze zdanie wydaje się niekompletne, ale tak nie jest – powstało jako ciąg dalszy zdania wprowadzającego. Ciekawym pomysłem było zilustrowanie opisu wahadła rysunkiem. Każde nowe zdanie niesie nową treść, nie ma powtórzeń, całość jest krótkim, kompletnym przekazem powstania materialnego przedmiotu. Tytuł „Rozmowa Zosi z kolegą” nie znajduje jednak odbicia w opowiadaniu – nie ma tu rozmowy, jest działanie jako jej wynik, realizacja pomysłu.

Zosia wpadła na ciekawy pomysł. Postanowiła jak najszybciej opowiedzieć o tym swojemu koledze.

Tytuł: Pomysł Zosi.

~~fo~~ Zosia pobiegła do domu. Tadek otworzył
drzwi a Zosia krzyknęła - mam
pomysł!, a Tadek powiedział -
- porzekaj ubiwe się i wyjdę. Tadek
ubrął się i wyszedł i powiedział
- spokojnie mi powiedz co to za
pomysł. Powiedziała a Zosia uspokoiła
się i opowiedziała - zbudujemy
chustawke, a Tadek na to - dobry
pomysł, wzięli dwa mocne ~~st~~ tugi
sznury i dwie opony, związały
mocno sznurem opone, a drugą drugim
sznurem i o dwie gałędzie
związały sznury i Tadek powie-
- to był naprawdę super pomysł a
Zosia się zgodziła i zaczęli
się bawić.

To także przykład realistyczny, historia opowiedziana dokładnie, z zastosowaniem dialogu.

W całej próbie, liczącej ponad tysiąc uczniów z różnych środowisk, prawie 50% prac nie miało śladów dialogu, co przy zdaniu wprowadzającym „Postanowiła jak najszybciej powiedzieć o tym swojemu koledze”, a więc czytelnej sugestii, jednak niepokoi.

Tab. 28. Dialog w tekście opowiadania z podanym wstępem – procentowy rozkład wyników

Zastosowanie dialogu	% odpowiedzi
Brak dialogu	49,5
Elementy dialogu, niepoprawny zapis	21,5
Elementy dialogu, poprawny zapis	1,9
Dialog w pełni poprawny	6,8

W opowiadaniu pt. „Plakat” dialog został wkomponowany w całość narracji w sposób poprawny. Dzięki niemu cała opisana sytuacja rysowania plakatu przez dwoje dzieci stała się bardziej naturalna. Zwraca uwagę rozwinięty pejzaż świadomości, szczególnie w opisie niepokoju, a potem radości Zosi i Marka oraz dynamiczny, emocjonalny komentarz narratora do wydarzeń, np. w postaci zdań zakończonych wykrzyknikiem: *Skończyli! Dostali 6!*

Tytuł: „Plakat”
 Marek ^{został} wieszają się, że ^{został} ~~został~~ co ~~został~~
~~został~~ narysują. Pani zadawała im ~~prze~~ na
 prace domową, narysował plakat ~~został~~ na dzień Ziemi
 Księżycowej ^{został} przygotowała kredki, błoki, farby, bibułkę.
^{mieli} ~~został~~ ^{wszystko} Skończyli! Plakat przedstawiał Ziemię i dzieci stojące
 wokół planety. Bardzo ładny! Powiedziała Marek
 „Mi też się podoba” powiedziała Maria. Wtedy szybko
 posprzątała i poszła do domu. Następnego dnia
 gdy szli do szkoły myśleli o dostaniu „Może 5?”
 „Może 6?” „A może 1?” ~~został~~ Przyszli do klasy trochę
 spóźnieni. ~~został~~ Pani powiedziała żeby dzieci wyszły
 na dywan i pokazali swoje prace. Pani najbardziej
 podobał się plakat Marka i Zosi. Dostali 6!
 Bardzo się cieszyli.
 Byli dumni z siebie. Gdy wrócili do domu
 opowiedzieli o tym rodzicom. Też się cieszyli.
 Marek pomyślał: „To był najlepszy dzień w życiu”

Opowieść „Eksperyment Zosi” to przykład elementów dialogu z częściowo poprawnym zapisem

Tytuł: „Eksperyment Zosi”
Pozosta do Janka i opowiedziała o swoim pomysle. Chciała zrobić eksperyment. Jacek zapytał co trzeba zrobić. Zosi odpowiedziała: potrzebna jest szklanka wody i jajko. Mieliby wszystkie rzeczy oprócz jajka i soli. Jacek poprosił swoją mamę żeby dała mu pieniądze na jajka i sól. Poszli do sklepu i poprosili panią o sól i jajko. Ekspedientka powiedziała, że nie ma soli, ale ma jajka. Poszli do innego sklepu i kupili sól. Wrócili do domu i zrobili eksperyment. Zosi umiała Jankowi zebrać datę do szklanki wody i trochę tyżki soli i zebrał mieszal drze się rozpuci sól. Wtrzyt jajko i cöz tam nie stalo jajka wysito się na wodzie. Zosi powiedziała - Eksperyment udany! Wrócita do domu. To był ten ciekawy pomysł.

Powyższy tekst jest odmienny tematycznie, ukazuje zainteresowania badawcze autorki/autora i zdolność do dokładnego opisywania szczegółów sytuacyjnych.

Ciekawy, prezentowany poniżej przykład opowiadania o robocie pt. „Pomysł”, mimo skojarzeń futurystycznych,

jest zabawą w konstruowanie robota, „na niby”, dlatego jest zaliczony do narracji realistycznych. Całość jest bogata treściowo, z poprawnie wprowadzonym i prowadzonym dialogiem, znacząco podnoszącym wartość tekstu.

Tytuł: Pomysł

- Uudymy co - powiedziała Zosia - Coś... Mierzymy! -
~~Moje~~ - Mój robot? - zastanowił się Jacek (kolega Zosi).
- Dobry pomysł! Wymyślmy budowę! - powiedziała Zosia i pobiegła do domu szukać elementów budowy robota. - Najpierw nogi -
Powiedziała Zosia, szukając butów taty. Na podwórku znalazła
trzy nary, gąsienic - Pomysł! Wzrost robota już mamy, już mamy! -
Powiedziała Zosia - potrzebny nam tułów - Jacek powiedział -
Hej! W moim piwnicy mam kilka kontenerów. Wyciemy z nich
człowiek tułów i głowę robota! - Podjął razem do swojej
piwnicy i wrócił z kontenerami na podwórko. Rozpakowali
kontenery i przyczepili do robota. Zosia przyniosła jakiejś
nitki i włożyła je z nich w całość robota! Robot był gotowy!
Ojciec Zosi szukał swoich butów i nie mógł ich znaleźć!
I tak kończy się opowiadanie nt.: „Pomysł”

4.2. POMYSŁ ZOSI W KONWENCJI FANTASTYCZNEJ

Do drugiej wydzielonej grupy opowiadań z narzuconym początkiem, określającym wstępnie temat i głównych bohaterów zdarzeń, należą teksty niemieszczące się w ciągu zdarzeń prawdopodobnych, jak planowana wyprawa wysokogórska czy poszukiwanie w ziemi skarbu. „Zosia i ciekawa wycieczka” nie jest, wbrew zapowiedziom, opowiadaniem o tym, co się na wycieczce zdarzyło, ale planowaniem przez główną bohaterkę wyprawy w Himalaje i sceną informowania o tym kolegi. Szkoda, że ciąg dalszy tej opowieści nie nastąpił.

Zosia wpadła na ciekawy pomysł. Postanowiła jak najszybciej opowiedzieć o tym swojemu koledze.

Tytuł: „Zosia i ciekawa wycieczka.”
Właśnie Zosia poszła do swojego kolegi i powiedziała mu, że ma świetny pomysł na wycieczkę do Himalajów. zdziwiła się, że Łukasz zrobił takie wielkie oczy. powiedziała do Zosi: to ty jesteś niepowważna, jak? Tam dojedziemy, nie martw się, wszystko zaplanowaliśmy.

Obok wspomnianej już wyprawy w Himalaje mamy przykład szukania skarbów. Tytułowy „Mały skarb” okazał się małym koralikiem – nie był perłą, złotem itp., jak można się było spodziewać na podstawie prowadzonej akcji poszukiwawczej.

Tytuł: „Mały skarb”

Powiedziała, że chce odnaleźć zagubiony skarb. Paweł bardzo się ucieszył. Pomyślał już o złocie, które znajduje się w skrzyni. Wzięli łopaty. Skąd mają wiedzieć gdzie jest zakopany skarb? Co będzie, jeżeli go nie znajdą? Cała ich praca pójdzie na marne. Zaczeli kopać. Kopali i kopali i nie znaleźli skarbu. Zosia przestała kopać, ponieważ jej się to zmudziło. Wzięła wiaderko i zaczęła wycierać. Nie wycierała siedząca, lecz stojąca. Przez przypadek upadła do jednego z braci i ~~upadła~~ uderzyła się w rękę. Zamysliła się. Wiedziała, że to był skarb. I zaczęła odkopować. Takie to była szczęście. Paweł przyszedł z łopatą i łopaty, zaczął kopać. Zosia stała przy nim i obserwowała w niej kłopot. Nie przez tym nie ~~była~~ była Zosia zaczęła się śmiać. To wszystko było to dla jednego kłopotu. To była smieszna przygoda.

Tytuł: „Mały skarb”

Powiedziała, że chce odnaleźć zagubiony skarb. Paweł bardzo się ucieszył. Pomyślał już o złocie, które znajduje się w skrzyni. Wzięli łopaty. Skąd mają wiedzieć gdzie jest zakopany skarb? Co będzie, jeżeli go nie znajdą? Cała ich praca pójdzie na marne. Zaczeli kopać. Kopali i kopali i nie

znaleźli skarbu. Zosia przestała kopać, ponieważ jej się to znudziło. Wzięła książkę i zaczęła czytać. Nie czytała siedząc lecz chodząc. Przez przypadek wpadła do jednego z dołów uderzyła się w rękę. Zamyśliła się. Możliwe, że to był skarbu. Zaczęła to odkopywać. Tak to była skrzynia. Paweł przyszedł za nią i wyciągnął Zosie. Zosia otworzyła skrzynie i znalazła w niej koralik. Nic poza tym nie było. Zosia zaczęła się śmiać. Te wszystkie doły to dla jednego koralika. To była śmieszna przygoda.

Opowiadanie „Mały skarbu” o pomysłe na odnalezienie „zagubionego skarbu” jest ciekawym przykłądem świadomego zastosowania przez autora/autorkę elementów tzw. powieści przygodowej. Mamy tu poszukiwanie skarbu, długie kopanie w ziemi, znalezienie skrzyni, stopniowanie napięcia, motyw przeszkody, czyli upadek bohaterki do dołu, jej uderzenie się w rękę, a także nagły zwrot akcji, gdy zapowiedziany skarbu okazuje się jedynie koralikiem budzącym śmiech obojga bohaterów. To złamanie konwencji jest nową jakością, rodzajem podjętej gry, zabawą znanymi motywami.

W opowiadaniu „Mały skarbu” widoczny jest bogaty pejzaż świadomości, jego wskaźniki w tekście zostały pokazane przez podkreślenie zdań lub ich fragmentów odnoszących się do sposobu myślenia i odczuwania postaci oraz motywów ich postępowania. Zauważamy tu także odmienny, oryginalny sposób narratorskiego komentarza w postaci retorycznych pytań i uprzedzających komentarzy. Warto przypomnieć, że rozwinięty pejzaż świadomości zanotowano w pracach jedynie 6,7% uczniów piszących o Zosi i jej pomysle.

W podsumowaniu należy dodać, że zaprezentowano w niniejszym rozdziale tylko nieliczne przykłądy spośród rozwiązań zadania na pisanie opowiadania z narzuconym początkiem. Są one jednak symptomatyczne, pozwalają dostrzec słabe i mocne strony trzecioklasistów-twórców:

z jednej strony – nieporadność językową, nieopanowanie ortografii, brak umiejętności zamykania myśli w obrębie zdania, nielogiczność w ukazaniu zdarzeń, z drugiej – dyscyplinę logiczną i syntaktyczną, bogactwo leksyki, dbałość o jakość przekazu, oryginalność w realizacji zamysłu twórczego. Pozwólmy więc dzieciom w szkole tworzyć, pisać, a nie przepisywać, by mogły mierzyć się z językiem i formą, by mogły pokazać, co je interesuje, bawi, niepokoi.

5. OD WIERSZYKA DO WIERSZA – UCZEŃ W ROLI TWÓRCY I ODBIORCY

5.1. JUŻ WIERSZE CZY JESZCZE *TWORY* FOLKLORU SŁOWNEGO?

Każdy gotowy, utrwalony tekst można poddać oglądowi w dowolnie wybranej perspektywie. Interesujące badawczo wydawały się być teksty wierszowane pisane przez uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej. Ich zbiór posłużył do określenia przynależności analizowanych wypowiedzi do dwóch różnych porządków – werbalnego folkloru dziecięcego i/lub poezji dziecięcej. Pozwoliło to na sformułowanie podstawowych pytań:

- W jaki sposób jawią się czytelnikowi dziecięce wypowiedzi wierszowane?
- Ile jest w nich śladów zabawy słowem, dziecięcego „bzdurzenia” właściwego podkulturze tej grupy wiekowej, a ile zawierają wartości artystycznych i estetycznych, co pozwala, mimo wielu niedoskonałości, na zakwalifikowanie ich lub przynajmniej zbliżenie do twórczości poetyckiej?
- Innymi słowy, dziecięce wiersze to bardziej *twory* czy raczej zróżnicowane formalnie i treściowo, chociaż niewielkie objętościowo, *utwory* zbliżone do literatury?

Wybrane wiersze dziecięce analizuję w poszerzonej, potrójnej perspektywie: tekstu jako „zintegrowanej całości znakowej dzięki założeniom nadawcy i hipotezom interpretacyjnym odbiorcy” (T. Dobrzyńska, 2003:10–11), estetyki – w zakresie wartości artystycznych i estetycznych oraz folkloru dziecięcego. W takim ujęciu tekst stanowi zadanie wymagające od odbiorcy inwencji i współdziałania przy odtwarzaniu związków między elementami (rozpoznawania

relacji logicznych, wyciągania wniosków i wysuwania hipotez). Nie jest gotowym układem powiązanych sensów (T. Dobrzyńska, 2001:293,294). O odczytaniu tekstu jako akcie arbitralnym, otwierającym nieskończoną perspektywę odczytań alternatywnych, przy którym tekst staje się dziełem otwartym, pisał Umberto Eco (1994).

Nie każdy tekst w wyżej określonym znaczeniu jest utworem literackim, natomiast każdy utwór literacki pozostaje tekstem. Dzieło literackie, nazywane inaczej utworem literackim czy skrótowo dziełem, jest wypowiedzią językową o uznawanych w danym czasie i środowisku warunkach literackości, podlegającą ocenie wobec standardów sztuki; kryteria literackości są historycznie zmienne, utwór żyje w wielu aktach odbioru, podlegając najprzeróżniejszym interpretacjom (por. J. Krzyżanowski, 1984).

Dzieło literackie łączy ze sztuką funkcja estetyczna, realizująca się poprzez celowe dążenie twórcy do wywołania przeżyć estetycznych odbiorców, różni zaś od innych dzieł sztuki odmiennie tworzywo – język. Wartości estetyczne, takie jak *piękno*, *ładność*, *wdzięk*, realizują się w dziele w drodze tzw. konkretyzacji utworu, kiedy odbiorca, starając się zrozumieć, uzupełnia czy dopełnia utwór, a także go zmienia. Wartości artystyczne i estetyczne nie istnieją „same w sobie”, lecz występują w złożonej sytuacji zwanej estetyczną (M. Gołaszewska, 1990), do której należą jej podstawowe elementy: artysta, dzieło, odbiorca, wartość. Maria Gołaszewska wśród wartości estetycznych wyróżnia *poetyczność* i zjawisko ogólniejsze, jakim jest *liryzm*.

Poszukując wartości estetycznych, realizowanych w obrębie przykładów folkloru dziecięcego, najłatwiej zauważyć można *komizm* i jego „słaby” odpowiednik – *śmieszność*. Folklor dziecięcy, zwany podkulturą dziecięcą, ma bogaty zakres, na który składają się wszystkie formy ekspresji dziecięcej, zarówno własne, spontaniczne, jak i wzięte

z zewnątrz, od dorosłych, oryginalne lub naśladowcze, a więc wszystko, co jest przedmiotem aktywnego działania i uczestniczenia dzieci w kategoriach czynności zabawowych. Warunkiem istnienia folkloru dziecięcego jest jego społeczna akceptacja, obieg w określonym środowisku oraz przekaz (zazwyczaj ustny).

Przedmioty i utwory podkultury noszą nazwę *tworów* (określenie Jerzego Cieślikowskiego, 1974, 1985): słownych, wizualnych i gestycznych. Pojęcie *tworu* jest bardzo pojemne. Może nim być np. zagadka, przysłowie, kalambur, tekst gry, sama gra, rymowanka, zabawka gotowa lub każdy dowolny przedmiot w funkcji zabawki, formułki słowne i gestyczne, niepraktyczne, niczemu niesłużące zachowania, jak liczenie kroków przy chodzeniu, przeskakiwanie po kilka stopni przy pokonywaniu schodów, szczególny sposób chodzenia po płytach chodnikowych bez nadeptywania na szczeliny, rysowanie i pisanie w dowolnej technice i na dowolnej powierzchni (np. kredą na asfalcie, na ścianie, patykiem na piasku). Tekst słowny pozostaje dla dziecka przedmiotem różnych eksperymentów – recytacji, śpiewu, tańca, teatralizacji. Stanowi gotowy scenariusz gier i zabaw ruchowych, ale także współtworzy interakcje w grupie rówieśniczej. Dziecko przechowuje słowne twory w pamięci, większość tworów nie występuje w formie zapisanej.

Współcześnie *twory* powstają jako wynik adaptacji zabawowej różnych elementów kultury dorosłych; daleko idącym zmianom wobec pierwowzoru podlegają film i literatura. Wyliczanki, rymowanki, przekręcenia językowe, rysunki, wycinanki, wylepianki itp. należą do bogatego zestawu *tworów* produkowanych przez same dzieci. Spełnianie się *tworu* następuje poprzez wypowiedzianie i czynność ruchową, różny jest charakter interpretacji dokonanej przez dziecięcego wykonawcę – od poważnej, obrzędowo-magicznej czy zabawowej, do parodiującej elementy zawarte

w *tworze* i samą sytuację folklorystyczną. Wiele tekstów towarzyszących dziecięcym grom i zabawom ma określoną linię melodyczną czy rytmiczną lub jest w formie dialogu, co ułatwia ich zapamiętanie; jeśli teksty są rymowane, to rymy są proste, niewymyślne.

Teksty wierszowane autorstwa uczniów dwóch klas III szkoły podstawowej były zebrane w trakcie badań nad odbiorem poezji współczesnej (por. M. Dągiel, 2006). Przyjęta konwencja „poezjowania”, czyli „zabawy w poetów” (określenie dzieci), wykluczała przymus. Uczniowie mogli układać teksty lub tego nie czynić, wyrażali zgodę na ich głośne odczytanie w klasie lub nie życzyli sobie tego i uwagę „nie czytać głośno” dodawali do wierszy. Niektóre dzieci w ogóle nie ujawniły własnych tekstów, traktując je jako nazbyt osobiste, by można było się nimi dzielić lub dlatego, że nie były dostatecznie zadowolone z efektów pracy. Motywacja zewnętrzna w rodzaju otrzymania pozytywnej oceny za napisanie prac nie istniała.

Klasa szkolna nie jest najlepszym miejscem do tworzenia tekstów poetyckich, gdzie trudno o skupienie, tak potrzebną izolację od innych, natomiast zawsze istnieje ryzyko „efektu grupy”. Każde z dzieci napisało od jednego do czterech tekstów o objętości od dwóch do siedemnastu wersów. Subiektywne, emocjonalne wypowiedzi dzieci trudno poddają się klasyfikacji.

Jako pierwszy powstał i głośno został przeczytany przez ucznia wiersz pt. „Krokodyl”.

Krokodyl

*Pewien krokodyl udawał, że śpi,
a naprawdę czyhał na swoją ofiarę.
tu koliber spadł z gałęzi,
a krokodyl cap go i nie ma kolibra.*

Tekst znalazł wkrótce naśladowców – powtórzono wybrane motywy, takie jak krokodyl, koliber, ofiara, nagła śmierć w wierszach pt. „Tomek i ptaszek”, „Lis”, „Niedźwiadek”.

Tomek i ptaszek

*Tomek miał ptaszka
ptaszek miał Tomka
Tomek zjadł ptaszka
ptaszek zjadł Tomka*

Niedźwiadek

*Szła dziewczynka po lesie napotkała
niedźwiadka, umilkła, stanęła
niedźwiadek podszedł
i cap.*

Lis

*W lesie żył sobie lis,
Był on starym lisem.
poszedł on by złapać zwierzynę,
a sam lis stał się ofiarą.*

Spośród wartości artystycznych można odnaleźć w przytoczonych wierszach *nowość*; w zakresie wartości estetycznych *tragiczność* występuje obok *śmieszności*, jednak nie sposób ocenić, czy i na ile był to efekt zamierzony. Utwór uczennicy prezentowany jako drugi z kolei („Truska-weczka”) został napisany w odmiennej stylistyce; znalazł naśladowców w innych, później powstałych tekstach, pełnych zdrobnień i rymów dokładnych lub przybliżonych, dalekich od oryginalności, a jednocześnie naiwnych, ukazujących obłaskawiony, przyjazny świat.

Truskaweczka

*Mała Truskaweczka poszła do miasteczka,
tam znalazła ciocię imieniem Gruszczyca.
Ciocia Gruszczyca zaprosiła Truskaweczkę
Na herbatę i ciasteczka.*

Naiwność jako wartość estetyczna, realizowana przez utwory, przejawia się zdaniem Marii Gołaszewskiej (1984: 198) afirmacją świata jako bliskiego i życzliwego, naturalnością struktur, niedoskonałością techniczną ze strony artystycznej, świeżością spojrzenia na rzeczywistość.

Już pobieżna lektura powstałych utworów pozwala zauważyć bogactwo tematyczne. Wiersz może równie dobrze opiewać kwitnące kwiaty, mamę, rosnącą koło domu jabłonek, jak i parówki w lodówce, żaby skaczące, Jasia i krasnali itp. Dominuje zabawowe, magiczne nawet widzenie świata. Do tego nurtu można zaliczyć aż 22 utwory spośród 35 napisanych w jednej z klas III.

Parówki

*Parówki, parówki nie lubią lodówki,
lecz lubią inne przystojne parówki.
a inne przystojne parówki, parówki
Kochają i lubią tylko lodówki.*

Wiersz może być obiektywnie pozbawiony sensu (por. „Parówki”, „Tomek i ptaszek”). Istotne jest dla dziecka powtarzanie słów, co przypomina formy słownego folkloru dziecięcego, jak wyliczanki, tzw. skręcające języka, czyli trudne do wymówienia zestroje głosek, przetasowanie ich, łączenie w nowe związki. Obraz, np. przyrody, tworzony jest przez proste wyliczenie przedmiotów, jak w wierszu „Dziś na łące” lub małą fabułę, jak w przykładzie „Lis”. Niekiedy obraz łączy się z dużym napięciem emocjonalnym.

Dziś na łące

*Dziś na łące
są żaby skaczące
są wrony skrzeczące i kwiatki latające*

Dzieci realizują funkcję estetyczną utworu dostępnymi, prostymi środkami, co jeszcze mocniej zauważalne jest w wierszach wolnych, nieregularnych, z zastosowaniem celowych powtórzeń, które organizują całą strukturę utworu, jak w utworze „Śpiew słowika” oraz uosobienia, jak w wierszu „Kwiaty”.

Śpiew słowika

*Kiedy się budzę śpiew słowika słyszę
Gdy jem śniadanie słyszę słowika śpiew
Słyszę śpiew słowika jak do szkoły
Idę
Wokoło mnie śpiew słowika
jest*

Kwiaty

*Kwiaty na łące śpiewają piosenki,
A drzewa śpiewają i płaczą, szumią,
Że jesień nie odejdzie.
A trawa?
A wiatr wieje po łąkach*

Poziom indywidualnej inwencji twórczej jest różny. Jedynie zapis graficzny pozwala odróżnić wypowiedzi dzieci od mowy potocznej, brak jest epitetów lub są powtarzane określenia: *kochane, cudowne, swoje*. Dostrzec można też ciekawe próby. Przyjęta forma wiersza wolnego z jego poetyckim układem graficznym jest oparta na intonacyjnym członowaniu granic wersu przez zastosowanie przerzutni. Napięcie uczuciowe wyznacza rytm wiersza.

W równoległej klasie III jako pierwsze zostały przeczytane w klasie wiersze „Wiosna” i „Byli sobie dwaj kowboje”. Ich różna poetyka (wiersz wolny obok wiersza z rymami dokładnymi: aa bb cc i próbą zrytmizowania dzięki zbliżonej liczbie sylab w wersie) okazała się elementem korzystnym – brak było jednego wzorca. Indywidualnym wyborem i zarazem dowodem biegłości warsztatowej było zastosowanie przerzutni, to jest rozerwania całości znaczeniowej i „przerzucenie” jej części do następnego wersu (*zwierzęta budzą się/ze snu*).

Wiosna

*Wiosna to ciepła pora roku.
Rosną drzewa i kwiaty,
kwiaty i trawa.
Ptaszki prześlicznie śpiewają,
zwierzęta budzą się
ze snu.
Słońko ładnie świeci*

Wiersz pod tytułem „Byli sobie dwaj kowboje” był drugim z pary wierszy, które zostały przeczytane głośno w klasie i zainspirowały część uczniów do naśladowania zastosowanej konwencji stylistycznej i tematycznej.

Byli sobie dwaj kowboje

*Byli sobie dwaj kowboje.
Każdy w pasie miał po dwa
naboje.
Spluwy już naładowali,
nawzajem się pozabijali.
Żony się już rozplakały,
mężów swoich pochowały*

Motyw kowboja znalazł naśladowców w czterech innych tekstach, najbardziej pojemna stała się jednak początkowa formuła narracyjna *Był/byli sobie ...* zastosowana później w utworach: „Byli sobie trzej Amigos”, „Było sobie trzech górali”, „Był sobie kruk”, „Było sobie trzech Pawelków”.

Bliski poezji „o poezji”, czyli autotematycznej jest humorystyczny dwuwiersz:

Poematy

*Siedzę przy biurku taty
I układam poematy*

Uczniowie chętnie wykorzystywali w wierszach zminiaturyzowaną fabułę, połączoną z komizmem sytuacyjnym i słownym. Dobrym przykładem jest tekst „Kojot”, w którym księżyc schował się z powodu nadmiaru hałasu, a kojot z braku znanych obiektów wyje do lampy.

Kojot

*Wył sobie kojot i wył do księżyca,
lecz księżyc od tych pisków
dostał nerwicy i schował się za chmurę.
I teraz kojot nie ma do czego wyc
i wyje do lampy*

Rodzajem podjętego dialogu z tradycją, na zasadzie ośmieszającej parafrazy, stały się zmienione słowa piosenki „Wlazał kotek na płotek i mruga”, w których zachowano temat i kompozycję oryginału przy obniżeniu stylu. Do stylu potocznego nawiązują słowa: *spadł i zdechł, walnął*.

*I. Wskoczył kotek na płotek i zeskoczył
Potem połamał sobie łapki
i więcej nie wskakiwał na płotki*

*II. Wład kotek
na płotek
Spadł i zdecht,
a to pech!*

*III. Wład kotek na płotek
i walnął go młotek
i spadł.*

Jerzy Cieślowski pisał o dwóch programach, jakich oczekujemy od literatury dla dzieci, a więc i od poezji: o programie uwarunkowanej ekspresji i programie alfabetyzacji kultury. Według niego tekst literacki jest tekstem do przeżywania [podkreślenie M.D.], warunkuje sposoby aktywnej percepcji; równocześnie teksty te uczą związków, tradycji i wartości kultury ogólnej i narodowej. Na stronę emocjonalną kontaktu dziecka ze sztuką słowa zwróciła uwagę Halina Semenowicz, przybliżając dziecięce rozumienie poezji: „Dziecko uważa za poezję każdą wypowiedź odbiegającą od mowy potocznej, rymowaną lub nierymowaną, która ma w sobie coś z marzenia, z piosenki, zawiera rytm i melodię słowa, jest wyrazem serca przepełnionego radością, zachwytem czy też smutkiem, tęsknotą, niepokojem, a nawet buntem” (H. Semenowicz, 1979:26). Powyższa definicja opisowa zwraca uwagę na emocje twórcy, a pomija zarówno sferę wartości artystycznych, jak estetycznych, tym samym wiążąc istotę poezji z ekspresją niepodporządkowaną regułom, natomiast w zakresie formy z bliżej nieokreślonym, odmiennym od codziennej komunikacji sposobem wypowiedzi. W świetle tak określonych warunków wszystkie dokonania uczniów zaliczyć należałoby do poezji.

Folklor słowny wnosi do doświadczeń literackich dziecka bogaty zasób treści i form literackich, jest przykładem zastosowania szerokiej gamy środków wyrazu: ironii, groteski, parodii, wieloznacznego dowcipu. Świat w wierszach dziecięcych jest przefiltrowany przez *naiwność*, połączoną z niedoskonałością warsztatową i *poetyczność*. Te wartości estetyczne niewątpliwie znajdujemy zarówno w dziecięcym wierszowaniu, jak w tzw. *tworach* folkloru werbalnego, jak określał Jerzy Cieślikowski wszelkie działania i przedmioty służące dziecięcej zabawie. Pytanie, czy były więc to bardziej *wiersze* czy *twory*, pozostaje bez odpowiedzi.

5.2. O KRÓTKIM WIERSZU I UCZNIOWSKICH TRUDNOŚCIACH Z ODBIOREM POEZJI

Tekst literacki jest *doświadczeniem zapośredniczonym*. W odniesieniu do małych odbiorców pełni on – zgodnie z założeniami rodziców, opiekunów, nauczycieli – głównie funkcję poznawczą i wychowawczą, wprowadza w świat wartości, jego interpretacja zależy od osobowości czytelnika, od jego kultury literackiej, wiedzy i zdolności rozumienia, od wcześniejszych doświadczeń życiowych i literackich.

Odmiernym rodzajem doświadczenia literackiego są werbalne *twory* z podkultury dziecięcej. Folklor dziecięcy w postaci werbalnej, z jaką mają do czynienia dzieci pozostające w grupie zabawowej w sposób naturalny, staje się ważnym wprowadzeniem w obszar słów niekoniecznie używanych w funkcji poznawczej. Teksty podkultury dziecięcej bawią samym brzmieniem, są wyrazem swobodnej ekspresji

i jednocześnie nie kierują uwagi na konkretny element otaczającej rzeczywistości. Ta umowność, niedosłowność, rodzaj gry z językiem stanowi odległe czasowo wprowadzenie do poezji absurdu, do groteski czy poezji lingwistycznej.

Nauczyciele na ogół łączą dziecięcy folklor werbalny z zabawą, czyli czynnością swobodną i pozalekcyjną, a na zajęciach uwagę poświęcają utworom zawartym w podręcznikach lub spisach lektur. Przyznają się do trudności, kiedy program edukacji na poziomie wczesnoszkolnym obliguje do pracy z tekstami poetyckimi i to tekstami współczesnymi, zmetaforyzowanymi, przy których zawodzą metody stosowane w opracowaniu wierszy Konopnickiej czy Brzechwy lub Tuwima. Także uczniowie niechętnie spotykają się na lekcjach z poezją. W czym tkwi przyczyna? Czy w tekstach? A może w braku dyspozycji małoletnich odbiorców? Na ile łączenie wierszy z ćwiczeniami słownikowymi czy gramatycznymi, tak popularne w edukacji wczesnoszkolnej, ułatwia/utrudnia rozumienie utworu o odmiennej organizacji słów i znaczeń?

„Każdy utwór poetycki jest swoistą *dużą metaforą* – nie mówi wprost, prowokuje odbiorcę do poszukiwania rozproszonego znaczenia. Zasadniczą trudność w przypadku badania odbioru poezji przez dzieci stwarza samo zebranie materiału: jak dotrzeć do psychiki i doznań czytelniczych dziecka, skoro ono nie potrafi jeszcze zwerbalizować swych przeżyć?” (B. Chrzastowska, 1987:128). Czy istotnie nie potrafi? Warto taką próbę sprawdzenia było podjąć.

Badania językowych umiejętności podstawowych trzecioklasistów w 2008 roku obejmowały w zakresie czytania utwory różnego rodzaju: popularnonaukowe oraz krótkie

i dłuższe teksty literackie, w tym wiersz należący do kanonu literatury dziecięcej. Temu jednemu utworowi chciałabym poświęcić uwagę w niniejszej części. Tym razem wiersz Józefa Ratajczaka nie będzie rozpatrywany jako egzemplifikacja konwencji poetyckiej, lecz w perspektywie odbioru przez trzecioklasistów, którzy stanęli przed zadaniem rozumienia tekstu i pisania na jego temat.

Liść

*Usiadł liść na gałązce,
zieleń zaciska w piąstce,
otwiera dłonie i z dłoni
lato rozwija zielone.*

*Usiadł listek na drzewie,
kiedy odlecieć – nie wie.
Piórka żółte nastroszył,
bo jesień podmuchem go płoszy.*

Do powyższego tekstu wiersza sformułowano zadania szczegółowe w postaci pytań. Najpierw zostaną zaprezentowane wyniki procentowe z podziałem na poszczególne kategorie odpowiedzi. Dopelnieniem będą wybrane przykłady uczniowskich odpowiedzi.

Tab. 29. Odpowiedź na pytanie: *O czym opowiada ten wiersz? Napisz na ten temat kilka zdań* – rozkład procentowy wyników

Kategorie odpowiedzi	% odpowiedzi
Brak odpowiedzi	3,1
Odpowiedź błędna	11,7
Przepisanie fragmentu wiersza	16,1
Odpowiedź poprawna, ale ogólna	46,1
Odpowiedź poprawna jedno lub wielozdaniowa	22,9

Uczniowie próbowali wykonać to zadanie, niewiele było kart bez odpowiedzi. Prawie jedna trzecia piszących udzieliła jednak odpowiedzi błędnej lub zadowolona się przepisaniem fragmentów wiersza. Jedynie co piąty uczeń (22,9%) potrafił udzielić poprawnej odpowiedzi na postawione pytanie.

Nie mniejsze trudności mieli uczniowie z wytłumaczeniem metaforycznych stwierdzeń zawartych w wierszu. Oto jak układały się wyniki procentowe:

Tab. 30. Odpowiedź na pytanie: *Co Twoim zdaniem znaczą następujące fragmenty wiersza? Napisz krótkie wyjaśnienie dla kogoś, kto może tego nie rozumieć* – rozkład procentowy wyników

Kategorie odpowiedzi	<i>Liść zieleń zaciska w pięśc</i>	<i>Listek piórka żółte nastroszył</i>
	% odpowiedzi	% odpowiedzi
Brak odpowiedzi	20,0	22,5
Odpowiedź błędna	36,2	27,9
Odpowiedź częściowo poprawna	25,0	25,9
Odpowiedź w pełni poprawna	18,9	23,6

Analiza wyników pozwala na stwierdzenie, że z udzieleniem w pełni poprawnej odpowiedzi na to pytanie radzi sobie około 20% badanych uczniów. Jeśli przyjąć, że wiersz Ratajczaka jest symptomatyczny dla współczesnej poezji dla dzieci, to oznacza, że rozumienie poezji współczesnej jest dla trzecioklasistów zadaniem trudnym.

Poniżej prezentowane są przykłady odpowiedzi, zaczerpnięte z kart testowych (w pisowni oryginalnej). Typowy sposób odpowiedzi na pytanie z zadania pierwszego, to wymienienie elementów, o których mowa w wierszu lub wskazanie jedynie na liść, a taką sugestię zawierał już sam tytuł utworu.

Ten wiersz opowiada o listku który usiadł na drzewie.

Ten wiersz opowiada o liściu, gałązce i o drzewie.

O liściach o zieleni o lecie o dzewach

Innym sposobem odpowiedzi było powtórzenie tekstu wiersza, z niewielkimi zmianami czasu gramatycznego z form czasu teraźniejszego na przeszły:

Ten wiersz opowiada o liściu który zieleń zaciskał w piąstce i z dłoni lato rozwijał zielone. I piórka żółte nastroszył bo jesień podmuchem go płoszyła.

Trzecioklasiści próbowali oddać przemijanie pór roku, temporalność całego obrazu w sposób bardziej intuicyjny, nie zawsze w pełni związany z tekstem (pisownia oryginalna):

Wiersz opowiada o jesieni i lecie. Lato z dłoni wylatuje. Listek nie wie, kiedy odlecieć, piórka żółte nastroszył. Ale jesień wypłoszy ten listek.

Ten wiersz opowiada jak liście rozwiewał wiatr. Mówi nam, że liść przez wiatr został rozwiany na liść. O tym jak liść żółte pióra nastroszył.

Wiersz opowiada o liściu, rósł na drzewie i spadł jak nadeszła zima.

Zdaniem Bożeny Chrzastowskiej (1987:142) rozumienie utworu literackiego przez dzieci utrudnia wiele czynników. Należą do nich między innymi:

- postawa realistyczna, czyli nastawienie na świat rzeczy, nie idei i pojęć,
- gorliwość w realistycznych motywacjach obrazu literackiego,
- udosłownienie metafor,
- skupianie uwagi na przypadkowych elementach widzianych osobno.

Odpowiedzi uczniów świadczą o ich problemach z odbiorem tekstu poetyckiego, który przez szczególną obrazowość i funkcję staje się zupełnie odmiennym komunikatem od spotykanych na co dzień. W misję szkoły wpisana jest działalność na rzecz upowszechniania kultury wysokiej. Jeśli ma być rozumiana, musi być zaświadczona w tekstach i poznawana na każdym etapie inicjacji literackiej, bez pomijania edukacji wczesnoszkolnej.

5.3. WIERSZ – CZYM SIĘ BYĆ WYDAJE I JAK MOŻE BYĆ ROZUMIANY

Dziecko pozostające w roli społecznej ucznia wnosi do szkoły własne schematy komunikacyjne, doświadczenia używania języka „na poważnie”, jako narzędzia porozumiewania się i wyrażania emocji oraz posługiwania się nim „dla zabawy”, „na niby”, ludyczenie, jak w obszarze słownego folkloru dziecięcego, w grupie rówieśniczej. Zasadne było dokonanie rozpoznania, co zdaniem uczniów klasy III znaczy *wiersz*, czym odróżnia się od innych form słownych. W małym sondażu na temat wiedzy o wierszu jednostkowa perspektywa łączyła się z grupowym, podzielanym, szkolnym procesem poznawania przez uczniów wierszy.

Co to jest wiersz?

Badanie miało charakter całkowicie otwarty. Nie zakładano określonego poziomu wiedzy o wierszu, bardziej chodziło o intuicyjne, wynikłe z doświadczeń uprzednich, niekoniecznie szkolnych, rozumienie specyfiki wiersza wśród innych struktur literackich.

Postawione uczniom klasy III pytanie: „Jak myślisz, co to jest wiersz?” nie budziło ich zdziwienia ani głośnych komentarzy. Spośród obecnych tego dnia w szkole 24 uczniów 4 osoby oddały puste kartki, tłumacząc, że nie wiedziały, „jak napisać”, nie podjęły próby odpowiedzi. Pozostałe

20 osób odpowiedziało na pytanie w zróżnicowany sposób. Grupa dzieci starała się pokazać, *czym* jest wiersz; dlatego podawały one określenia form lub gatunków literackich, m.in.:

- *wiersz jest to poemat,*
- *to jest poezja,*
- *kilka wersów rymów,*
- *opowiadanie,*
- *jakby opowiadanie,*
- *najmniejsze opowiadanie,*
- *powieść,*
- *tekst krótki,*
- *zdania,*
- *złożenie wyrazów,*
- *wytwór wyobraźni, to co napisał poeta.*

Krótkie definicje sięgają różnych poziomów organizacji wiersza, a to, co niewiadome próbowali uczniowie określić przy pomocy znanych im nazw gatunkowych, stąd: *powieść, opowiadanie, poemat*. Niewątpliwie materia każdego tekstu pozostają *zdania* (wypowiedzenia), którą są *złożeniem wyrazów*, poziom składniowy nie przesądza jednak o zaliczeniu lub niezaliczeniu tekstu do wierszy, nie decyduje także długość utworu.

Dzieci posłużyły się również wyróżnikami spoza tekstu, odnoszącymi się do sytuacji powstawania wiersza. Wymieniły jako cechę znaczącą *wyobraźnię i poetę*, czyli w związku twórcy i utworu – *to, co napisał poeta* staje się *wierszem*. W przypadku dwóch chłopców wskazanie na twórcę wiersza (zwanym także „autorem”) wyczerpało możliwości definiowania.

Podając cechy wiersza, dzieci korzystały z następujących przymiotników: *fantazyjna* (poezja), *ciekawy, poważny,*

śmieszny, smutny, ładny wiersz, prawdziwa (powieść), krótki (tekst). Wskazują, iż była to bardziej odpowiedź na pytanie *jaki jest wiersz*; przymiotnikowych określeń użyło 7 osób. Rym jako wyróżnik wiersza zauważyły 4 osoby, być może w odniesieniu do własnych doświadczeń z dziecięcego folkloru werbalnego, gdzie rym i rytm stanowią mnemotechniczne ułatwienie opanowania i bezbłędnego powtarzania tekstu zagadki, wyliczanki, „skręcacza” języka itp.

Spośród 20 odpowiedzi określających wiersz 10 zawierało tylko jedną cechę, 8 – dwa wyróżniki, natomiast autorzy jedynie 2 definicji opisowych rozwinęli wypowiedź, budując definicje bogatsze treściowo i jednocześnie mało spójne:

- *Wiersz jest to kilka wersów rymów. Ciekawe wiersze, opowiadają nam o przygodzie i pogodzie, jest to krótkie opowiadanie*
- *Wiersz jest pisany przez poetę. Wiersz jest nieraz rymowany. Wiersz jest poważny, śmieszny i smutny.*

Świadomość „przynależności” tekstu do autora (poety) była dla dzieci ważna. Istotne było także podkreślenie kreatywności wierszy przy jednoczesnym ich związku z prawdą. Nie sposób jednak określić, jak dzieci rozumiały tu pojęcie „prawdy”. Podsumowanie rozpoznania pozwala na wniosek, że w trudnościach z definiowaniem wiersza dzieci pomagają sobie intuicyjnie przez odwołanie do znanych pojęć, niekiedy z zastrzeżeniem, że to nie jest równoznaczne (*Wiersz to jest jakby opowiadanie*). Kiedy dzieci piszą, że wiersz jest *bardzo ładny* lub *miło słuchać, jak ktoś czyta wiersz*, wyrażają w ten sposób swoje emocje, wrażliwość na sztukę słowa i jednocześnie, paradoksalnie, są najbliższe istocie poezji, bowiem zauważają zarówno wartości artystyczne, jak estetyczne.

Jak wiersz może być rozumiany?

Trudności z zaistnieniem tekstów poetyckich w rzeczywistym odbiorze przez niedorośłych czytelników wynikają z kilku nakładających się na siebie przyczyn: z braku przygotowania odbiorców, ich niewielkich doświadczeń literackich, niekiedy swoistej „hermetyczności” utworów poetyckich, a także spowodowane są nie trafnymi próbami przybliżenia dzieciom znaczeń przez dorosłych pośredników (por. J. Papuzińska, 1981). Jedną z prób szukania rozwiązania tego problemu jest rozpatrywanie utworu jako komunikatu nastawionego na odbiorcę, który podejmuje możliwe działania niejako „wpisane” w tekst jak partyturę do wykonania utworu muzycznego. Na ile możliwe jest zmniejszanie barier przez proponowane działania wspomagające rozumienie sensów i znaczeń?

Spojrzenie na lirykę współczesną z perspektywy komunikacyjnej zakłada powiązanie płaszczyzny pedagogicznej z teoretycznoliteracką, korzystanie z semiotyki w pojmowaniu tekstu jako znaku, tzw. „dużej metafory” (określenie Bożeny Chrzastowskiej) z możliwością przekładu intersemiotycznego słowa na inne, porównywalne, adekwatne systemy znakowe, na przykład na obraz, gest, barwę. Jak pisze Alicja Baluch: „Ponieważ obrazowość jawi się obok fikcji literackiej i uporządkowania naddanego jako jeden z wyróżników literackości, to wzmożona obrazowość charakteryzuje szczególnie wyraziście literaturę dziecięcą. Z tą niewątpliwą tezą łączy się potoczne przekonanie o tym, że »dzieci« myślą obrazami». Znajduje ono oparcie m.in. w teorii języka poetyckiego Aleksandra Potiebni, który rozróżnia słowa pojęciowe i poetyckie, tym drugim przypisując istnienie »formy wewnętrznej«, czyli wyraźnego i umotywowanego związku pomiędzy brzmieniem a znaczeniem słowa. O związek ten najczęściej pytają dzieci. Dla nich np. »stół« tak się nazywa, bo stoi, ale wyraz »krzesło« jest tylko

pustym dźwiękiem. Najwłaściwszą dla mentalności dziecka odpowiedź na pytanie, dlaczego »krzesło« ma taką nazwę, udało się znaleźć poetce Kulmowej, która zbiorok swoich wierszy zatytułowała *Krześlaki z rozwianą grzywą*. Tu »krzesło« łącząc się brzmieniowo z wyrazem »krześlak« (jak zwierzak czy rumak), nasycy się nowym znaczeniem. Jako przedmiot do siedzenia może być użyte w zabawie – do jazdy »z rozwianą grzywą«, a wtedy taka jego nazwa okazuje się sensowna. Ta fałszywa etymologia wskazuje na dziecięcopoetycką potrzebę obrazowości słowa» (A. Baluch, 1996:7–8).

Ukazanie kreacyjności poetyckiego obrazu zakładało wyeliminowanie funkcji ilustracyjnej utworów wobec zjawisk pozaliterackich. Ważny był tekst, na nim miała się skupić uwaga dzieci. Pytanie o to, jakie zadania dla odbiorcy (realnego, pozostającego w danej przestrzeni klasy, z własnymi doświadczeniami i poziomem rozumienia) niesie ze sobą wiersz, szukanie do niego odpowiedniego „klucza”, stawało się punktem wyjściowym. Ważne było szukanie zasad rządzących utworami literackimi, szczególnie dominaty artystycznej, najważniejszego znaku, który pozwala dotrzeć do struktury, lepiej pojąć i przeżyć odmienną, inność wierszy. Przekład znaku, jakim był także sam wiersz (to jest „duża metafora” ze względu na niedosłowność, symboliczność) na inne znaki umożliwiające dzieciom „unaocznienie” tekstu i powiązanie jego elementów, nie był sprzeczny z wymogiem uszanowania własności autotelicznej tekstów poetyckich.

Należało podsunąć dzieciom pomysł przyjęcia dominującej formy przekładu intersemiotycznego, który na ich poziomie był całościową i wystarczającą metodą odbioru utworu. Wejście w świat literatury jest wejściem w świat fikcji, zmyślenia, nierealności. Ukierunkowany odbiór może tę fikcyjność powielać i zwielokrotniać. Wybrałam jako

materiał ilustracyjny działań trzecioklasistów wiersz „Smutek”
Kazimierzy Iłakowiczówny.

Smutek

*Wino dzikie u okna chwieje się na strony:
kanarek się rozgniewał – milczy obrażony,
kanarek się rozgniewał, chory kot się napuszył,
znikły jabłko z talerza, nie wiem – kto je ruszył.
Poplątały się nici w ciemnym starym pudełku ...
Portret a okulary – tezkę w każdym szkieleku.*

Wiązka potencjalnych skojarzeń układa się tu w polu znaczeniowym wokół słowa w oddzielne szeregi. Podobnie spójność znaczeniowa całego utworu jest osiągana w ten sposób, że wszystkie metafory czerpią materiał z tego samego pola znaczeniowego. Powstałe obrazy łączy przede wszystkim wartość emocjonalna, wzajemnie dopełniający się układ pozornie obojętnych elementów tworzy atmosferę przygnębienia, melancholii. Emocje podmiotu lirycznego są wyrażone w pozornie beznamiętny sposób poprzez opis przedmiotów i codziennych sytuacji.

W odbiorze wiersza miały pomóc muzyka i barwy obrane w taki sposób, aby zaistniała wspólnota słowa, dźwięku i koloru, a dzieci mogły zatrzymać się w nastroju wywołanym różnym materiałem. Próbie przekładu, z zachowaniem odpowiedniości różnych środków przekazu emocji, służyły zadania: wybór (spośród trzech) jednego fragmentu muzycznego najbardziej zbliżonego do wiersza, „rysowanie” nastroju utworu za pomocą barw (niefiguratywnie), tytułowanie prac plastycznych i wiersza, szukanie związków między słowem poetyckim a melodią i barwą. Uczniowie poznali na początku tekst (bez tytułu), by poprzez muzykę głębiej wejść w nastrój utworu. Wybór określonego fragmentu muzycznego jako najbardziej zbliżonego do wiersza tłumaczyli w różny sposób, odwołując się do rytmu lub do świata przedstawionego utworu, próbując znaleźć między nimi związki:

- *Druga melodia, bo jest trochę smutna.*
- *Myślę, że trzecia, bo jest powolna i pierwsza też trochę.*
- *Wszystkie mogłyby być. Pierwsza do pewnego momentu, druga też, bo była wolna, trzecia – bo smutna i wolna.*
- *Można sobie wyobrazić cały wiersz podczas słuchania: jabłka, talerz.*
- *Wydaje mi się, jakby wszystko rosło.*
- *Pierwszy fragment wyrażał smutek tego wiersza: kot był chory, kanarek się rozgniewał.*
- *Tam nie było dźwięków mocnych, raptownych, ta melodia pasuje.*
- *Taka smutniejsza.*

Do wyboru uczniowie mieli: temat przewodni z filmu „Miasteczko Twin Peaks”, „Arię na strunie g” Jana Sebastiana Bacha oraz fragment drugiej części „Koncertu fortepianowego F-dur nr 21” Wolfganga Amadeusza Mozarta. Ostatecznie po dyskusji wybór padł na Mozarta, utwór klasyczny, skomponowany w wolnym tempie, odznaczający się harmonią i czystą linią melodyczną. „Rysowanie nastroju” postawiło uczniów przed problemem plastycznego wyrażenia smutku – o nim najczęściej mówiły, nie znając jeszcze tytułu wiersza. Rysując, słuchały wybranej muzyki, przerywały rysowanie, by słuchać i wracały do rysowania. Wybierały dowolną kolorystykę, barwy podstawowe czy pochodne, czyste lub złamane. Wyrażając smutek, jednocześnie go przeżywały, wracały do przykrych doznań, cierpień ujawnionych na rysunkach figuralnych lub w dodanych uwagach. Dynamika i radość spletały się z refleksją, zadumą, jakby broniły się w ten sposób przed uczuciem przygnębienia i żalu.

Prace prezentowały ujęcia zbliżone do widzenia realistycznego, dążenia w kierunku dekoracyjnej stylizacji

tematu oraz do rozwiązań abstrakcyjnych, poprzez połączenia płaszczyzn, kresek, plam. Pasjonowało dzieci dobieranie kolorów w wyrażaniu odmiennych nastrojów. Zwracały uwagę na elementy świata przedstawionego utworu Iłłakowiczówny w różnym stopniu. Wśród 22 rysunków 9 było prac figuralnych, 5 łączyło sztukę przedstawiającą z abstrakcyjnym dopełnieniem kolorami, na 8 wyrażono nastrój tylko barwami. Rysunki były kompozycją kolorowych plam, pasów, kresek, płaszczyzn. Kolorowe kwadraty miały dla ucznia znaczenie wynikające z odbioru wiersza: *żółty – smutny kanarek, zielony – chory kot, różowy – jabłka na stole, brązowy – poplątane nici, niebieski – wino dzikie*. Chłopiec zatytułował rysunek „Smutne kolory”, przypisując barwom czystym i jasnym znaczenie emocjonalne. Niektóre rysunki opatrzone komentarzami na odwrocie: *Na moim rysunku jest smutek* (pasy kolorów zmieszanych, przewaga brązu, czerni, szarości); *Myszę o smutku* (czarne kreski w różnych kierunkach, dwie plamy brązowe, niebieska smuga); *Mnie się kojarzy rysunek z moim psem, który już nie żyje* (prostokąty: czerwony, żółty, brązowy, zielony, czarny – największy). O emocjonalnym odbiorze wiersza – obok dopisanych komentarzy – świadczył dobór kolorów, często zgaszonych, ciemnych, z przewagą fioleto, brązu, czerni, ale także sposób układania kresek, bardzo ekspresyjny, mocny. Mocne linie w różnych kierunkach były łączone z plamami.

Całość zajęć była pomyślana tak, by zbliżyć uczniów do jedności sztuki, do idei wyrażania myśli i przeżyć w różny sposób, z zachowaniem przybliżonej odpowiedniości. Przekład słów i dźwięków na kolory pomógł we własnym odczytaniu wiersza, w nadawaniu znanym słowom osobistych znaczeń. Wykorzystanie formy aktywnej, bliskiej dziecku, angażującej intelektualnie, emocjonalnie i pobudzającej do twórczego działania, pomaga wejść w świat kultury symbolicznej. A więc: „Pozwólmy dzieciom bawić się słowami”.

5.4. WIERSZE DLA DZIECI W KRĘGU PYTAŃ

Zacznę od przytoczenia cytatu z tekstu pozornie niezwiązanego z poezją: „Wszyscy przez całe życie filozofujemy. Czynimy to już jako dzieci. W gruncie rzeczy filozofia nie jest dla nas niczym nowym. Zaczyna się ona od pytań, które nam się nasuwają, gdy swojski, powszedni świat zaczyna tracić swoją oczywistość i staje się problemem. (...) Wymieńmy kilka tego rodzaju pytań, jakie mogą stawiać dzieci, ale które znane są każdemu, bo każdy je sobie już kiedyś stawiał: Dlaczego w ogóle coś jest? Jaki sens ma całość tego, co istnieje? Czym różni się człowiek od zwierzęcia? Co jest po śmierci? Czy jestem wolny i odpowiedzialny za to, co czynię, czy też muszę tak właśnie postępować? Co to jest życie? Co to jest prawda? Co to jest sprawiedliwość? Czy istnieje Bóg? Otóż pytania tego rodzaju są pierwotnym źródłem filozofii” (A. Anzenbacher, 2003).

Inspiracją do myślenia o poezji w odmiennym, poszerzonym kontekście, stał się powrót do publikacji Roberta Fishera pt. „Poems for Thinking” (R. Fisher, 1997). Tytuł odpowiada w przybliżeniu polskiemu wyrażeniu *wiersze do myślenia*. Autor łączy prezentację 32 dawnych i współczesnych tekstów poetyckich z własnymi propozycjami pytań do dzieci oraz pomysłami działań związanych z odbiorem każdego wiersza. Utwory skupione są wokół tematów, takich jak *Poezja, Piękno, Śmierć, Przyjaciele, Człowieczeństwo, Pamięć, Ktoś/Nikt, Myślenie, Prawda, Czas*. Całości dopełniają uwagi Fishera o czytaniu i pisaniu utworów poetyckich oraz krótki słownik terminów literackich i indeks cytowanych poetów. W ten sposób zbiór wiąże cechy antologii poetyckiej i przewodnika dla niedorosłego odbiorcy oraz jego dorosłego opiekuna, nauczyciela lub rodzica. Poszerzony adres czytelnicy to istotny walor prezentowanego przez Fishera zbioru.

Zdaniem Fishera poezja jest jednym z najlepszych sposobów wyrażania myśli i uczuć, stąd dobór wierszy wieloznacznych, otwartych na różnorodność idei i interpretacji, służących jednocześnie kontemplacji sztuki słowa i rozwojowi wielokierunkowego myślenia dzieci. Można także potraktować „Poems for Thinking” jako zachętę do szukania rodzimych utworów poetyckich – świadectw łączenia niebanalnego tematu/motywu/kontekstu z trafnym, artystycznie dojrzałym, a jednocześnie komunikatywnym w odbiorze dziecięcym sposobem przekazu.

Przedmiotem uwagi czynię wybrane utwory poetyckie przeznaczone dla dzieci lub/i odznaczające się dziecięcym postrzeganiem świata, postawione w kręgu szczególnych pytań, które stają się materią wiersza lub z wiersza wprost wynikają. Dla oznaczenia „wszelkiego artystycznie wartościowego postępowania literackiego, które polega na przedstawianiu świata z pozycji dziecka lub w związku ze stanowiskiem dziecka, Bogusław Żurkowski wprowadził za Rogerem Caillois termin *paidia* (B. Żurkowski, 1999:131). Z jednej strony mamy wpisana w tę sytuację naiwność i prostotę, szczerość, bezpretensjonalność, z drugiej – poczucie niemocy, bezradność, zagubienie.

Materią wiersza Anny Kamieńskiej są głównie pytania stawiane przez dziecięcy podmiot liryczny sobie (a może innym?). Dziecko pyta często, bowiem myśli, zastanawia się, dziwi, nie zgadza. Pytamy innych i pytamy siebie. Pytamy, kiedy przedmiot naszej uwagi jawi się nam jako niejasny, niepewny. Pytamy, bo nie wiemy, pytamy, aby wiedzieć. Tak rodzi się namysł, zaduma nad światem, własnymi ograniczeniami w poznawaniu (*Jeszcze nie wiem*).

Co jest za domem?

*Co jest za domem?
Co jest za górą?
Za chmurą?
Co jest za wodą?
Za modrzewiem?
Jestem bardzo małym człowiekiem.
Jeszcze nie wiem.*

Współczesne wiersze dla dzieci stanowią niejednokrotnie przykład zderzenie powagi treści z niepowagą literackiej zabawy. Obecne w nich pytania stają się łącznikiem między literaturą a filozofią, traktowaną jednak w sposób odmienny od dyscypliny naukowej a bardziej zbliżoną do specyficznego sposobu myślenia, a nawet działania człowieka w świecie. Filozofia dąży do ustaleń drogą poznania umysłowego. Poszukiwanie sensu łączy ją z wiarą religijną, przy zachowaniu świadomości różnic obu dziedzin. Do doświadczenia wiary, do dylematów z nią związanych odwołuje się wiersz Joanny Kulmowej pt. „po niczemu”, który można zaliczyć do literatury religijnej, ponieważ relacje z religią są dostatecznie czytelne.

po niczemu

*A po czemu jest wiatr?
Po niczemu.
Ale mam go chociaż jest nie mój.
A po czemu są chmury? obłok?
Nie wiem.
Mam je i podzielę się z tobą.
Jeśli wszystko jest za darmo
to może
jest i moje i twoje
i boże.*

*Więc najlepsze
co Bóg zesłał na ziemię
to patrzeć
a nie liczenie.
Słuchanie a nie kupowanie
ptasich gwizdów
szumu brzoź na polanie.
I najbardziej chronić trzeba
i osłaniać
te zapachy światła śpiewy
nie do sprzedania*

W utworze Joanny Kulmowej religijne nacechowanie współistnieje z innymi elementami i wartościami estetycznymi. Tytułowe wyrażenie „po niczemu” jest odpowiedzią na postawione wcześniej pytanie „po czemu?”. Obie formy zaczerpnięte zostały z dziecięcej zabawy „w sklep”, jako cytaty z podkultury dziecięcej, nie są poprawne językowo, ale czynią całą sytuację rozmowy o ekonomii świata bliższą dziecięcemu sposobowi postrzegania i opisywania rzeczywistości. Paidii, dziecięcości towarzyszą w wierszu motywy franciszkańskie (ukazanie harmonii i piękna świata jako Bożego daru, pochwała ubóstwa i radości) oraz ekologiczne przesłanie.

W niniejszych uwagach o poezji adresowanej do dzieci lub prezentującej świat z pozycji dziecka i równocześnie podejmującej pytania natury filozoficznej nie daję recept na to, jak filozofować z dziećmi. Uwagi nie zawierają wskazań instruktażowo-metodycznych, ich dobór pozostawiam inwencji rodziców i nauczycieli. Jeśli miałabym podsumować rozważania o poezji i ważnych pytaniach, to zachęcałabym dorosłych do szukania (i znajdowania) dobrych, trafnych tekstów, dalekich od infantylizacji, niepotrzebnego upraszczania rzeczywistości. Do prezentowania ich dzieciom, słuchania tego, co zainspirowane pytaniami wynikłymi z tekstu mają dzieci do powiedzenia, o co same pytają, do wspólnych rozmów.

6. SYTUACJA UCZNIÓW ZA PROGIEM KLASY TRZECIEJ Z PERSPEKTYWY POLONISTÓW

Zarówno tytuł, jak zawartość tej części książki wymaga krótkiego wyjaśnienia, by uzasadnić ich obecność w publikacji. Ostatni rozdział nie dotyczy bowiem wprost umiejętności uczniów klasy III, nie ma tu przykładów dziecięcej twórczości ani świadectw zmagania uczniów z oporną materią języka. Uczeń klasy III jest charakteryzowany z innej perspektywy, nie jednostkowo (kiedy rozwiązuje konkretne zadania), lecz zbiorowo. Jest postrzegany przez pryzmat wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych nauczycieli, stereotypów w myśleniu o roli społecznej ucznia czy ważności wybranych treści, celów, metod.

W roku 2008 wyniki w zakresie podstawowych umiejętności językowych (i matematycznych) uczniów uzyskano w ostatnich tygodniach roku szkolnego 2007/2008 (zob. M. Dąbrowki, 2009), można powiedzieć, że prawie na progu dzielącym klasę III od następnego etapu edukacji. Kontekstem dla badania umiejętności uczniów było rozpoznanie środowiska szkolnego. Prowadzono wtedy także wywiady pogłębione, w których pytano nauczycieli, wychowawców klas III, polonistów, matematyków i dyrektorów o ich przekonania na temat edukacji i jej uwarunkowań, wyniki zostały omówione w publikacji książkowej (zob. M. Dąbrowki, M. Żytka, 2009).

Po kilku miesiącach, już w roku szkolnym 2008/2009 przeprowadzono na mniejszej próbie złożonej z tych samych uczniów badania dystansowe w klasie IV, a nauczyciele poloniści i matematycy klas IV wypełniali ankiety dotyczące

ich pracy. Opinie 81 polonistów uczących w klasach IV, uzyskane na podstawie kwestionariuszy ankiet oraz poglądy ujawnione przez 20 nauczycieli języka polskiego ze szkół wielkomiejskich w wywiadach stanowią podstawę do opisu sytuacji szkolnej uczniów za progiem klasy trzeciej z perspektywy ich nowych nauczycieli.

Kwestionariusz pod tytułem „Ankieta dla nauczyciela języka polskiego” składał się z 25 stwierdzeń, do których mieli się nauczyciele ustosunkować w postaci wyboru jednej z czterech odpowiedzi: *zdecydowanie tak*, *raczej tak*, *raczej nie*, *zdecydowanie nie*. Wyniki ujęto w formie tabelarycznej. Wybór i układ odpowiedzi obrazuje przekonania nauczycieli na temat własnej pracy, jej metod i celów.

Tab. 31. *Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu służą przede wszystkim dobremu przygotowaniu dzieci do testów*

Odpowiedź	% odpowiedzi
zdecydowanie tak	23,8
raczej tak	26,3
raczej nie	31,3
zdecydowanie nie	18,8
łącznie	100,0

Opinie nauczycieli podzieliły się na dwie równe części, połowa badanych (50,1%) popiera powyższe twierdzenie, druga połowa jest mu przeciwna. Pytano nie tylko o ćwiczenia w pisaniu, kilka stwierdzeń było poświęconych umiejętności pisania (ogólnie) oraz konkretnym formom i zasadom pisania.

Tab. 32. *Nie można pozostawiać uczniom zbyt wiele swobody w pisaniu, bo wtedy piszą nie na temat*

Odpowiedź	% odpowiedzi
zdecydowanie tak	2,6
raczej tak	53,8
raczej nie	39,7
zdecydowanie nie	3,8
łącznie	100,0

Ponad połowa badanych nauczycieli jest zdania (56,4%), że swobodę należy ograniczyć, co niedobrze rokuje procesowi nabywania umiejętności językowych, bowiem brak swobody hamuje inwencję uczniów i skutkuje powstawaniem ujednoczonych prac. Dużą potrzebę kontroli nad uczniami widać w kolejnej tezie: aż 92,6% próby jest zdania, że wartościowe są tylko odpowiedzi pełnym zdaniem, czyli formułowane w sposób nienaturalny, ale oczekiwany i bardzo sformalizowany.

Tab. 33. *Na pytanie nauczyciela dziecko powinno odpowiadać pełnym zdaniem*

Odpowiedź	% odpowiedzi
zdecydowanie tak	60,5
raczej tak	32,1
raczej nie	6,2
zdecydowanie nie	1,2
łącznie	100

Formalizm w podejściu do sytuacji szkolnych widoczny jest także w nauczycielskiej ocenie opanowania przez uczniów trójdzielnej budowy opowiadania przed jego samodzielnym pisaniem (93,8% badanych uważa znajomość struktury za priorytet) czy ważności ortografii (82,7% wyborów).

Tab. 34. *Uczniowie najpierw powinni poznać strukturę opowiadania (wstęp, rozwinięcie, zakończenie), aby mogli je później samodzielnie napisać*

Odpowiedź	% odpowiedzi
zdecydowanie tak	69,1
raczej tak	24,7
raczej nie	6,2
zdecydowanie nie	0,0
łącznie	100,0

Tab. 35. *Poprawność ortograficzna to jeden z najważniejszych elementów znajomości języka polskiego*

Odpowiedź	% odpowiedzi
zdecydowanie tak	42,0
raczej tak	40,7
raczej nie	26,0
zdecydowanie nie	1,2
łącznie	100,0

Zestawienie dwu tabel (35. i 36.) obrazujących opinie nauczycieli na temat znaczenia ortografii pokazuje, że zarówno przy pytaniu natury ogólnej o poprawność ortograficzną jako składową znajomości języka polskiego, jak i w odniesieniu do pisemnych wypowiedzi uczniów, ponad 80% badanych zgadza się z postawionymi tezami, przypisując ortografii najważniejsze znaczenie. Jest to podejście do języka bardzo formalne i jednowymiarowe.

Tab. 36. *Troska o poprawność ortograficzną pisemnej wypowiedzi uczniów to jedno z najważniejszych zadań edukacji językowej*

Odpowiedź	% odpowiedzi
zdecydowanie tak	42,0
raczej tak	44,4
raczej nie	12,3
zdecydowanie nie	1,2
łącznie	100,0

Kult poprawności skutkuje wyborami w zakresie uczniowskiej aktywności: aż 95,1% odpowiadających nauczycieli jest przekonanych o konieczności zachowania poprawności językowej tekstów pisanych przez uczniów nawet kosztem ich objętości (i należałoby dodać – zróżnicowania, bowiem niewiele poza pismami użytkowymi jest pism krótkich).

Tab. 37. *Lepiej, gdy uczeń pisze krótkie teksty, ale za to poprawne językowo*

Odpowiedź	% odpowiedzi
zdecydowanie tak	43,2
raczej tak	51,9
raczej nie	4,9
zdecydowanie nie	0,0
łącznie	100,0

Po raz kolejny można zauważyć, że nauczyciele w większości byli zdania, że poprawność językowa jest najwyższą wartością pisanego przez uczniów tekstu – tak uważa aż 95% badanych.

Tab. 38. *Najlepsze opowiadania powstają wtedy, gdy uczniowie piszą je samodzielnie*

Odpowiedź	% odpowiedzi
zdecydowanie tak	26,6
raczej tak	45,6
raczej nie	25,3
zdecydowanie nie	2,5
łącznie	100,0

Nie sposób określić, co dla pytanych nauczycieli znaczy zwrot „pisać samodzielnie opowiadanie”; bowiem deklarowane przez 72,2% badanych przyzwolenie na samodzielność pozostaje w sprzeczności z twierdzeniami wyraźnie ograniczającymi wybory uczniów w pisaniu. Dotyczy to zarówno leksyki – według nauczycieli niezbędne do redagowania wypowiedzi jest uprzednie zgromadzenie potrzebnego słownictwa na tablicy (opinia 96,3% badanych), jak kompozycji, rozumianej jako poznanie trójdzielnej struktury opowiadania (tak uważa 93,8% pytanych).

Jednak same określenia: *wstęp*, *rozwińcie*, *zakończenie*, oderwane od praktyki językowej, niepoświadczone przykładami, pozostaną w sferze wiedzy nazewniczej, nieużytecznej w działaniach praktycznych, redakcyjnych uczniów.

Tab. 39. *Nauczyciel powinien pomagać uczniom w napisaniu poprawnej wypowiedzi, gromadząc na tablicy odpowiednie słownictwo*

Odpowiedź	% odpowiedzi
zdecydowanie tak	60,5
raczej tak	35,8
raczej nie	3,7
zdecydowanie nie	0,0
łącznie	100,0

Twierdzenie mówiące o konieczności wieloaspektowego oceniania prac pisemnych uczniów w klasie IV, a zaświadczone przez ponad trzy czwarte grupy pytaných nauczycieli, pozostaje w sprzeczności z ujawnianymi przekonaniami o priorytecie poprawności ortograficznej.

Tab. 40. *W dłuższych wypowiedziach pisanych przez uczniów w klasie IV oceniana powinna być jednakowo dokładnie treść, jak i strona gramatyczna, ortograficzna i graficzna wypowiedzi*

Odpowiedź	% odpowiedzi
zdecydowanie tak	52,5
raczej tak	25,0
raczej nie	20,0
zdecydowanie nie	2,5
łącznie	100,0

Ostatnie z przytoczonych z kwestionariusza ankiety stwierdzeń jest dowodem na pesymizm nauczycieli w zakresie działań szkoły na rzecz szeroko rozumianej kultury języka uczniów. Ponad 70% pytaných polonistów jest zdania, że trudno im zmienić przyniesione ze środowiska rodzinnego i/lub rówieśniczego złe nawyki językowe uczniów.

Tab. 41. *Złe nawyki językowe uczniów trudno jest zmieniać*

Odpowiedź	% odpowiedzi
zdecydowanie tak	24,1
raczej tak	46,8
raczej nie	27,8
zdecydowanie nie	1,3
łącznie	100,0

W świetle odpowiedzi do wyżej omawianych stwierdzeń trudno być przekonany co do hierarchii celów w kształceniu dzieci w klasie IV. Na pierwszym miejscu, przy wyborze wielokrotnym, poloniści wskazali *kształtowanie umiejętności swobodnego komunikowania się* (76,5% wskazań), co pozostaje w sprzeczności np. z przekonaniem o konieczności odpowiadania przez uczniów na pytanie nauczyciela pełnym zdaniem. Dwa kolejne wskazane cele: *kształtowanie poprawności ortograficznej* (46,9% odpowiedzi) i *kształtowanie poprawności gramatycznej* (44,4%) różnią się dwoma punktami procentowymi i są spójne z wcześniejszymi deklaracjami polonistów na temat kształcenia językowego w klasie IV.

Tab. 42. *Jakie cele, Pana(i) zdaniem, są najważniejsze w kształceniu językowym dzieci w klasie czwartej?*

Odpowiedź	% odpowiedzi
kształtowanie umiejętności swobodnego komunikowania się	76,5
kształtowanie poprawności ortograficznej	46,9
kształtowanie poprawności gramatycznej	44,4
kształtowanie umiejętności myślenia, dyskusji	27,2
kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem	24,7
wzbogacanie słownictwa	23,5
kształtowanie umiejętności korzystania z kultury	13,6
kształtowanie poprawności stylistycznej i logicznej	11,1
inne	18,5

Na pytanie częściowo zamknięte o przeszkody w realizacji celów w codziennej pracy pedagogicznej badani poloniści języka wskazali na przeszkody zewnętrzne, od nich niezależne, na pierwszym miejscu stawiając odpowiedź: *zbyt mało godzin lekcji, obszerny program*.

Tab. 43. *Co przeszkadza Panu(i) w realizacji tych celów w codziennej pracy pedagogicznej? Proszę wymienić najważniejsze utrudnienia.*

Odpowiedź	% odpowiedzi
zbyt mało godzin lekcji, obszerny program	33,3
niechęć uczniów do czytania, nauki, brak systematyczności	28,4
błędne nawyki językowe, ubogi zasób słownictwa	24,7
zbyt liczne klasy	21,0
duże zróżnicowanie poziomu uczniów, duża liczba uczniów z dysfunkcjami	17,3
braki uczniów z I etapu kształcenia	13,6
brak lub zbyt mała ilość pomocy dydaktycznych	12,3
brak współpracy ze strony rodziców	11,1
inne	16,0

Do wymienianych przeszkód organizacyjnych należą zbyt liczne klasy (21% wskazań). Blisko 29% odpowiadających nauczycieli wiąże trudności swojej pracy z uczniami, wskazując na ich niechęć do czytania, do nauki; niewiele mniejsza grupa podkreśla niski poziom językowy uczniów, a około 14% zwraca uwagę na braki uczniów z pierwszego etapu kształcenia.

Dopełnieniem obrazu sytuacji uczniów w klasie IV, uzyskanego na podstawie ankiety, są dane z wywiadów

pogłębianych przeprowadzonych z mniejszą liczebnie grupą nauczycieli. Nauczycielskie postrzeganie uczniów, a szczególnie plany i oczekiwania, stanowią kontekst edukacji dzieci. Ten rodzaj zderzenia możliwości dzieci i zamierzeń nauczyciela buduje napięcie, może wyzwalać potencjał intelektualny uczniów lub – przeciwnie – hamować go. Co czeka uczniów za progiem klasy trzeciej? Jak określają tę sytuację sami nauczyciele, od których sytuacja ta najbardziej zależy?

Warunkiem uczestniczenia w badaniach nie była aktualna (to jest w roku szkolnym, w którym prowadzono badania) praca dydaktyczna polonistki/polonisty z uczniami klasy IV. Przy odpowiedzi nauczyciele pytani o specyfikę pracy na progu klasy IV odwoływali się wtedy do doświadczeń wcześniejszych, zapamiętanych. Wywiady przeprowadzone zostały z 20 nauczycielami języka polskiego, uczącymi w szkołach wielkomiejskich w różnych regionach Polski, a wyniki prezentowane są z podziałem na dwie grupy respondentów. Do pierwszej grupy zaliczono 10 nauczycieli ze szkół podstawowych, których uczniowie w ogólnopolskich badaniach umiejętności podstawowych osiągnęli wyniki powyżej średniej wyników szkół z miast liczących powyżej 100 tys. mieszkańców, a do drugiej – 10 polonistów ze szkół, których uczniowie osiągnęli wyniki poniżej tej średniej. Tekst niniejszy jest skróconą wersją wcześniej opublikowanej obszernej relacji z analizy i interpretacji wywiadów z polonistami (por. M. Dągiel, 2009).

Na pytanie, co nauczyciele uważają za najważniejsze z własnej pracy z uczniami, odpowiadali, że są to: *empatia, poznanie potrzeb indywidualnych dzieci, cierpliwość, zrozumienie potrzeb dzieci*. Przykładowa wypowiedź, zawierająca obok wymienionych składowych także uzasadnienie: *Najważniejsze w pracy z dziećmi – cierpliwość,*

wyrozumiałość, spokój jest najważniejszy, aby tym dzieciom zapewnić jakiś komfort psychiczny do pracy.

Określając najważniejszy składnik w pracy z uczniami, nauczyciele najczęściej posługiwali się wyrażeniem *kontakt z dzieckiem* – użyło go 7 z grupy 10 nauczycieli. Podawano następujące określenia kontaktu: *dobry kontakt, zrozumienie ich [uczniów] potrzeb, możliwości, dotarcie do nich, zainteresowanie ich; umiejętność porozumiewania się z dziećmi*. Do celów ogólnych zaliczyć można wypowiedź: *empatia, poznanie potrzeb indywidualnych dziecka*. W dalszej części odpowiedzi nauczycielka płynnie przeszła do *dostosowania wymagań, zakresu materiału do indywidualnych potrzeb każdego dziecka, otwartości na problemy z zakresu dydaktyki i problemy osobiste dzieci, umiejętności stworzenia pozytywnej relacji*. Wypowiedź jest słabo ustrukturyzowana, co tłumaczyć można wysokim poziomem stresu w trakcie nagrywanych wywiadów. Postawienie obok siebie *otwartości na problemy z zakresu dydaktyki* (cokolwiek miałyby znaczyć takie wyrażenie) i *umiejętności stworzenia pozytywnej relacji* jest przywołaniem leksyki z odmiennych i dalekich od siebie dyskursów i nie jest to przykład odosobniony w narracjach nauczycieli.

Zanotowano także wypowiedź skrajnie nastawioną na dydaktykę: zdaniem autorki najważniejsze są *metody, które stosuje na lekcji, aktywność ucznia, przygotowanie dzieci i odrabianie prac domowych, ćwiczenia doskonalące umiejętność pisanie i czytania*. Ten fragment wywiadu został zakończony stwierdzeniem: (...) *no w ogóle różnorodne ćwiczenia, które doskonalą umiejętności, które zawarte są w pięciu standardach*. Ponadto nauczycielka kładzie duży nacisk na *doskonalenie umiejętności czytania ze zrozumieniem*. Rozpoczynając pracę w klasie IV, musi dokładnie poznać umiejętności dzieci, aby je doskonalić. Dziecko jawi się tu jako „materiał do kształtowania”, zawsze zgodnie

z przyjętymi przez nauczyciela standardami. Powtarzając się określenie *doskonalenie* zakłada wprawdzie istnienie danej uczniowskiej umiejętności, ale równocześnie jest milczącym założeniem jej *niedoskonałości*. Nie dziwi więc fakt, iż przeszkód w realizacji zamierzeń upatruje w warunkach zewnętrznych, niezależnych od niej. Są to: *nieodrabianie przez dzieci prac domowych, brak podręczników, zeszytów, ćwiczeń*.

Zauważyć należy także świadectwo podejścia bardziej humanistycznego. W jednej z wypowiedzi nauczycielka, określając cele, mówi: *poznać dziecko, stworzyć pozytywne relacje, żeby współpraca układała się nam do końca tej klasy szóstej*. Sprzyjają osiągnięciu tych celów – *dobrze relacje z wychowawcą, innymi uczącymi i z rodzicami, pozwalają wytworzyć przyjazną atmosferę*. Przywołane słowa: *współpraca, relacje (pozytywne, dobre), atmosfera (przyjazna)* mają konotacje dodatnie, co nie przesądza jednak o jakości kształcenia, brak bowiem dookreślenia, czym są dla nauczyciela *dobrze relacje*, czego dotyczą, na czym są oparte. Na podporządkowaniu? Współdecydowaniu? Dalej nauczycielka zauważa, że przeszkodą w realizacji celów są *uczniowie trudni*, czego dalej nie wyjaśnia (*trudni* w czym?).

W podobnym tonie zaczyna swoją wypowiedź inna nauczycielka, podkreślając, iż jej celem jest to, *aby dzieci się nie bały nauczyciela i przedmiotu, aby przedmiotem się zainteresowały i go pokochały*. Nie dostrzega przeszkód w realizacji tak postawionych celów. W porównaniu do początku wypowiedzi, w dalszym jej ciągu zauważalna jest wewnętrzna sprzeczność – nauczycielka mówi bowiem o bliskości z dziećmi, o zapewnieniu im komfortu psychicznego, a jednocześnie do celów zalicza *zawsze wykonywanie tego, co sobie zamierzylam za wszelką cenę; jest dyscyplina, jest sympatia, jest taka radość na lekcji; ja uczę się od dzieci, dzieci uczą się ode mnie*. Postrzeganie

celów jedynie z perspektywy nauczyciela i ich realizacji *za wszelką cenę*, stawianie *dyscypliny* obok *sympatii* i *radości* sprawia wrażenie sprzeczności w rozumieniu własnej roli zawodowej i specyfiki kształcenia dzieci. Pozostaje pytaniem otwartym, na ile mówienie o strachu dzieci przed nauczycielem i przedmiotem jest odbiciem doświadczeń osobistych.

Wśród wypowiedzi nauczycieli wyróżnia się jedna, która akcentuje cele odległe, także ponadprzedmiotowe, jak *samodzielność uczniów*, *tempo ich pracy*; najważniejsze w pracy z uczniami – *dbanie o szeroko pojętą kulturę słowa*, *uwrażliwienie uczniów na szacunek do języka polskiego*; *uczyć czytać ze zrozumieniem, aby poszerzyli swoje słownictwo, komunikowali się z drugim człowiekiem*; *mieli szacunek do drugiego człowieka, do siebie*; w pisaniu – *to kwestia stylu, ortografii, estetyka prac*. Takie personalistyczne podejście do uczniów i szerokie postrzeganie edukacji polonistycznej jest wyjątkiem wśród wypowiedzi pytanych polonistów z grupy poniżej średniej. Nowością jest też podkreślanie perspektywy komunikacyjnej oraz języka jako autonomicznej wartości. Cele na początku klasy IV określane są przez tegoż nauczyciela następująco: *muszą się nauczyć tempa pracy, wdrażam samodzielność; budowanie tych podstaw, przede wszystkim to tempo i czytania i pisania i rozumowania, poszerzanie zasobu słów*. Przeszkody w realizacji celów to *tempo pracy, rozumienie, co ja do nich mówię*. *Celem w klasie czwartej jest zdobycie tych podstaw umiejętności w komunikowaniu się z drugim człowiekiem, w przyswajaniu wiedzy, żeby rozumieć to, co się czyta, żeby umieć potem to opowiedzieć; wpajać dzieciom szeroko pojętą kulturę*.

Klasa IV rozpoczyna nowy etap edukacji ucznia. W jednej z wypowiedzi widoczna jest świadomość tego progu. Celem na początku klasy IV jest *pomoc w przejściu progu do klas starszych, by dobrze się tu czuły, wyrównać*

jakieś drobne braki. Przeszkodą jest brak płynnego czytania, rodzice nie czytają z dziećmi, brak zainteresowania lekturą, słowem pisanym. Pomagają w realizacji celów atrakcyjne lekcje, rozmowy z dziećmi, budzenie zainteresowań, to już sukces. Nauczyciel deklaruje, że dużo pisze z dziećmi na lekcji.

Wśród wypowiedzi dostrzec można i taką, w której punktem wyjścia jest myślenie o dziecku i o celach w jego perspektywie. Wypowiedź ujawnia początkowo podejście humanistyczne autorki, która za najważniejsze uważa potencjał dziecka: *w każdym dziecku dostrzec to, czym dysponuje, ażeby dostrzec jego zalety, możliwości, umiejętności, które należy rozwijać; traktować dzieci jako osoby, żeby dostrzegać ich potencjał; zaopatrzyć w wiedzę; zrealizować zakres materiału.* Na końcu zauważalne jest czysto transmisyjne stwierdzenie o *zaopatrzeniu w wiedzę i konieczności zrealizowania zakresu materiału.* Nauczycielka deklaruje, że na progu klasy IV stara się poznać zespół, zbadać możliwości uczniów. Przeszkodą w realizacji celów jest jej zdaniem *utrudniony kontakt z rodzicami, niechęć do współpracy z nauczycielem, brak zaangażowania w sprawy uczniów, brak pomocy, zapewnienia przyborów, podręczników.* Symptomatyczne jest, że to, co pomaga w osiąganiu celów, jest głównie związane z samym nauczycielem i jego wyborami: *lektura pedagogiczna, szkolenia, lektura własna, doświadczenia, pomoc pedagoga szkolnego, przyjazna atmosfera, dobór właściwych podręczników, dobór najważniejszych metod.*

Następna opinia: najważniejsze w pracy z dziećmi jest *dotarcie do nich i zmotywowanie ich do pracy, nawet tych najgorszych i najsłabszych.* Na początku klasy IV należy *przekazać im wiedzę na tym poziomie podstawowym, wyrównać poziom wszystkich dzieci (...)* żeby wyniki były *jak najlepsze, na miarę ich możliwości.* Przeszkody –

niekonsekwencja pracy dzieci, sporadyczne przygotowanie do zajęć, mała świadomość, że to już jest klasa IV. Pomaga – bogata literatura [nauczyciel deklaruje, że dużo czyta], umiejętność dialogu z rodzicami, rozmowy z koleżankami, które pracowały z tymi dziećmi.

Znamiennym obrazem myślenia nauczycieli o celach edukacyjnych na początku klasy IV jest wypowiedź, w której zebrane są wszystkie możliwe cele z różnych obszarów jednocześnie, bez wskazywania ważniejszych i mniej ważnych: *sprawdzić poziom uczniów, jak najwięcej nauczyć, żeby lubili przedmiot, żeby lubili czytać, chętnie przychodzili na lekcje, wypowiadali się; nawiązać więź z uczniami.* Przeszkodą jest *niechęć uczniów do nauki*; pomaga w osiągnięciu celów *doświadczenie, własne obserwacje.* Po raz kolejny to uczeń (lub jak wcześniej zaznaczono – jego rodzice) jest utrudnieniem w realizacji celów edukacji polonistycznej, a nauczyciel ponownie sobie przypisuje zasługi w ich osiągnięciu.

W jednej odpowiedzi nie znajdujemy określenia celów, w miejsce tego nauczyciel deklaruje, iż zaczyna pracę *od wyjaśnienia im [dzieciom] zasad, reguł gry, od ustalenia pewnych norm zachowania.* Uważa, iż przeszkodą jest to, że *dzieci są coraz to mniej poradne, zupełnie nieporadnie przychodzą, nie potrafią się znaleźć w sytuacji szkolnej, zorganizować sobie warsztatu pracy.* Pomaga *spokojne i konsekwentne jednak uczenie ich krok po kroku.* Nasuwa to skojarzenie z sytuacją, którą można sprowadzić do dwóch czynności: „pokazać normy”, a potem dzieci do nich „wdrożyć”.

Nauczyciele z drugiej grupy (szkoły powyżej średniej) pytani o to, co jest najważniejsze w pracy z dziećmi, o cele w edukacji na progu klasy IV, podkreślali aspekt społeczno-emocjonalny, który dobrze oddaje hasło będące cytatem z wywiadu: *By dziecko czuło się dobrze na zajęciach.*

Jedynie dwie osoby z tej grupy wskazały na konieczność przygotowania uczniów do egzaminów według standardów. Jedna z nauczycielek jest autorką optymistycznej opinii: najważniejsze to *nauczyć dzieci tego, czego powinnam nauczyć biorąc pod uwagę program, podstawę programową i możliwości dzieci, aby wszystkim sprawiało to satysfakcję i wspólną radość.*

Większość nauczycieli tej grupy wskazywała na znaczenie *dobrego kontaktu nauczyciela z uczniem*. Jest to cecha wspólna z opiniami nauczycieli z wyżej charakteryzowanej grupy. Kontakt był określany także jako *porozumienie, dobra więź z uczniami*, pomaga ją realizować *lubienie dzieci*. Jednak zdaniem nauczycieli dotarcie do dziecka jest trudne ze względu na liczebność klas, a *dzieci mają problemy*. Ważna jest właściwa, pozbawiona strachu atmosfera na lekcji, sprzyjająca rozwijaniu umiejętności i zainteresowań (*dać możliwość rozwinięcia zainteresowań dziecka*), *żeby uczniowie się nie bali i chcieli się uczyć*; dobra atmosfera jest warunkiem *dobrych wyników uczniów*. Wiązanie atmosfery z wynikami jest nowym motywem w stosunku do wypowiedzi nauczycieli z pierwszej grupy.

Za nie mniej ważne uważali nauczyciele porozumienie między uczniami, co także jest akcentowane mocniej w tej grupie. Przykład wypowiedzi wskazującej ważne obszary w edukacji: *porozumienie z dziećmi, utrzymanie właściwej atmosfery, stworzenie poczucia bezpieczeństwa, właściwe nastawienie nauczyciela, by dziecko czuło się dobrze na zajęciach, mogło rozbudzać swoje umiejętności; ważna współpraca między osobami czy zespołami, stosunki partnerskie*. Należy odnotować także pojedynczy głos nauczycielki, iż najważniejsze w pracy z dziećmi to *próbować budować, kształtować drugiego człowieka*. Była to opinia bliżej niesprecyzowana, nieoparta przykładami.

Wydaje się, iż w odróżnieniu od wypowiedzi nauczycieli z poprzedniej grupy więcej w tych wypowiedziach świadomości różnic między dziećmi, widoczne jest szersze, ponadprzedmiotowe spojrzenie na proces edukacji, troska, by chciały się uczyć, potrafiły się uczyć, porozumiewać. Dzieci wymagają pomocy, dlatego ze strony nauczyciela potrzebna jest *empatia, zrozumienie, cierpliwość w pracy*, natomiast uczniów winna cechować *samodzielność, dokonywanie samodzielności wyborów, kształtowanie refleksyjnej postawy*. Stawianie na samodzielność uczniów jest nowe w porównaniu do opinii nauczycieli ze szkół poniżej średniej.

W analizie nauczycielskich wypowiedzi w zakresie podejmowanych celów zwraca uwagę potrzeba rozpoznania umiejętności dzieci na początku klasy IV i jest to znacząca różnica w porównaniu do nauczycieli ze szkół poniżej średniej, w których wypowiedziach diagnoza nie zajmowała tyle miejsca. *Na początku diagnoza* – tak można najbardziej skrótowo ująć jeden z ważniejszych, deklarowanych celów edukacji. Diagnoza jest tu traktowana jako cel wymieniany przed innymi, jest różnie nazywana i motywowana: *dobrze, dokładne poznanie, diagnozowanie sytuacji [klasy], aby potem indywidualnie dotrzeć do każdego dziecka według jego oczywiście możliwości; żeby zobaczyć, co potrafią [uczniowie]; aby zweryfikować informacje od wychowawcy kl. III; na początku sprawdzić grupę i poszczególne osoby (diagnoza), ukierunkować na większą samodzielność*.

Pomaga w realizacji tak określonego celu: kontakt z nauczycielami klas I–III i rozpoznanie w problemach dzieci, *wcześniejsza wiedza o uczniach, atmosfera zaufania i otwartości na lekcji, zaciekawienie uczniów, uczenie przez zabawę*. Nie ma tu jednak mowy, w przeciwieństwie do grupy wcześniej opisanej, o wyrównywaniu braków uczniów pochodzących z wcześniejszego etapu kształcenia.

Dwie osoby uznały za cel pierwszoplanowy przygotowanie uczniów do egzaminu na końcu klasy szóstej. Cele przedmiotowe są charakteryzowane głównie poprzez podstawowe uczniowskie umiejętności, np. *żeby opanowały czytanie, pisanie w stopniu zadowalającym, w zależności od dziecka*. Jedynie w jednej wypowiedzi pojawia się uwaga o znaczeniu umiejętności czytania ze zrozumieniem wykraczającym poza zakres języka polskiego jako przedmiotu: *czytanie ze zrozumieniem jest podstawą w polskim i w każdym innym przedmiocie*.

Zwraca uwagę mówienie przez nauczycieli o celach edukacji polonistycznej w sposób bezosobowy, przy pomocy rzeczowników odsłownych, mimo że wszystkie przywołane cele są celami uczniowskimi. Najbardziej zróżnicowaną grupą celów okazały się cele pozadydaktyczne: *rozwój humanistyczny dziecka* oraz cechy/zachowania zaczerpnięte z różnych obszarów, jak *przyjmowanie [przez uczniów] dodatkowych zajęć, obowiązków; chęć współpracy z nauczycielem, wyrabianie systematyczności i solidności* oraz cel odmienny, nieodnoszący się ani do uczniów, ani do ich nauczycieli – *by rodzic był zadowolony z wyniku*.

Porównując obie grupy nauczycieli, można stwierdzić, że w drugiej grupie widoczne jest nastawienie na cele specyficzne dla edukacji polonistycznej, większa świadomość celów i zdolność jasnego o nich orzekania. W osiągnięciu celów nauczyciele wskazywali na okoliczności sprzyjające i trudności. Większość wymienianych trudności związana jest z uczniem i/lub jego środowiskiem rodzinnym, winne są przede wszystkim same dzieci, według jednej z nauczycielek określone jako *niedostosowane do nauki szkolnej* [!]. Wymieniane były ich liczne braki: *mała dojrzałość* lub *brak dojrzałości szkolnej, deficyty intelektualne, brak nawyku systematycznej pracy, brak adekwatnej samooceny, nieumiejętność uczenia się, brak motywacji do pracy, braki z wcześniejszego etapu*.

O tym, co pomaga, nauczyciele mówili znacznie mniej, były to pojedyncze uwagi. Pomocne w osiąganiu założonych celów są określone cechy nauczyciela – *cierpliwość i uczniów – umiejętności twórcze ze strony dzieci, akceptacja ze strony innych*, a ponadto: *dodatkowe zajęcia, kontakt z wychowawcą, kontakt z rodzicami; narzędzia, pomoce, np. kserówki, Internet; realizacja wielu różnych ćwiczeń*, bowiem zdaniem jednej z nauczycielek: *W czwartej klasie jest ciężka, ciężka praca, żeby opanować tę spontaniczność wypowiedzi* [!]. To kolejna wypowiedź nauczycielki, której spontaniczność wypowiedzi dzieci zdaje się przeszkadzać w realizacji własnych celów i która nie łączy swojej *ciężkiej pracy* z trudnościami komunikacyjnymi uczniów.

Oczekiwania nauczycieli języka polskiego wobec uczniów rozpoczynających naukę w klasie IV sprowadzają się przede wszystkim do umiejętności w zakresie czytania (sprawnego, ze zrozumieniem, płynnego) i pisania zgodnie z regułami ortografii. Te umiejętności wymienili wszyscy nauczyciele z grupy szkół poniżej średniej. Nie wszyscy jednak dostrzegają zasadność opanowania na poziomie wczesnoszkolnym umiejętności mówienia. Podkreśliło ją 5 z 10 nauczycieli i ta symptomatyczna nieobecność mówienia wśród oczekiwanych uczniowskich umiejętności może być tłumaczona na przykład nauczycielskim przekonaniem o „naturalności” umiejętności mówienia, która jest zdobywana i rozwijana poza szkołą (każdy najpierw mówi, potem pisze). W jednym wypadku mówienie zostało postawione na pierwszym miejscu, przed innymi umiejętnościami: *umiejętność mówienia, z błędami lub bez, mówienie sprawne i elastyczne, komunikatywne; umiejętność pisania, wystawiania się, a później oczywiście gramatyka i ortografia*.

Przykłady uwag zaczerpniętych z wywiadów związanych z nauczycielskimi oczekiwaniami: *aby [uczniowie] czytali na poziomie klasy czwartej, poprawne pisanie pod*

względem ortograficznym, językowym, interpunkcyjnym również, ale przede wszystkim czytanie; oczekuję płynnego czytania od ucznia, aby wiedział, co przeczytał; pisanie jako tako graficznie, świadomość tego, co pisze, świadomość intencji, ortografia w podstawowym absolutnie zakresie; oczekuję czytania, pisania w dość dobrym tempie, pisania poprawnego od strony graficznej, bo jest czas na ćwiczenie ortografii, ważne jest, by dzieci chętnie mówiły, nie bały się.

W zakresie oczekiwań widoczne są także inne różnice, obok sformułowań: oczekuję sprawnego czytania i w miarę sprawnego pisania, większej troszkę samodzielności; to są rzeczy konieczne, warunkują wszystko to, co się będzie działo na lekcjach; aby czytali na poziomie klasy czwartej, poprawne pisanie pod względem ortograficznym, językowym, interpunkcyjnym również, ale przede wszystkim czytanie; żeby dziecko potrafiło coś powiedzieć, coś powiedzieć prostego, coś od siebie, żeby nie miało bariery, że mówi są wypowiedzi zawierające uszczegółowiony zakres umiejętności oczekiwanych od uczniów na progu klasy IV, łącznie z wiedzą gramatyczną, zasadami ortografii, interpunkcji, formami stylistycznymi: *Tak sobie myślę, nie wiem, czy to nie będzie taki koncert życzeń, no ale tak: czytanie, sprawne, czytanie ze zrozumieniem prostych tekstów, bo teraz w klasie czwartej będą do coraz dłuższych i trudniejszych przechodzili; w zakresie pisania to umiejętność wyrażania myśli w obrębie zdania, umiejętność zbudowania jakiegoś prostego opowiadania, grunt, żeby ono było dobrze skomponowane, żeby oni mieli świadomość, że musi być wstęp, rozwinięcie, zakończenie, żeby to rozwinięcie rzeczywiście było pogłębieniem jakiegoś tam tematu; z gramatyki takie podstawowe rzeczy, to co oni, zdaje się, powinni umieć: rzeczownik, czasownik, przymiotnik, przysłówki, o liczebniku chyba też mówią, zdanie pojedyncze, złożone, no potem w czwartej klasie jeszcze tak naprawdę utrwała i pogłębia. Grunt, żeby umieli czytać ze zrozumieniem te proste teksty i wyrażać*

myśli, tak jak powiedziałam, w zdaniu, a poza tym, no właśnie, żeby nie było takich problemów jak teraz, że część tych dzieci jest niedojrzała emocjonalnie, społecznie, bo to strasznie jest trudne do przeskoczenia i bardzo utrudnia pracę. Też jakieś podstawowe zasady dotyczące estetyki zeszytu, prowadzenia tego zeszytu, bo wydaje mi się, że po trzeciej klasie powinni z taką świadomością wyjść.

Wszyscy nauczyciele z drugiej grupy (szkoły powyżej średniej) wskazują na oczekiwania wobec uczniów w zakresie podstawowych umiejętności. Jest zgoda co do tego, że *priorytet to umiejętność czytania i pisania*, a różnice dotyczą poziomu umiejętności opanowanych po klasie III szkoły podstawowej – od opinii *żeby dzieci w podstawowy sposób potrafiły czytać i żeby pisały, co pozwala dalej rozwijać się dziecku* po wypowiedzi nauczycieli oczekujących płynnego czytania ze zrozumieniem i umiejętności *pisania pod względem językowym, ortograficznym, gramatycznym i treściowym. Czytelne pisanie, płynne czytanie* – takie stwierdzenie dobrze oddaje wspólne oczekiwania nauczycieli ze szkół powyżej średniej. Poniżej cytaty z wypowiedzi nauczycieli na temat oczekiwań wobec uczniów:

- *Oczekuję umiejętności podstawowych w sensie czytania, pisania, bo takie są oczekiwania rodziców i wymóg egzaminu pisemnego [autorką jest nauczycielka dość zadowolona z pracy uczniów w kl. I–III].*
- *Płynne czytanie, w miarę staranne pisanie, staranne i czytelne pismo. Czytanie, pisanie, matematyk dodałby liczenie.*
- *Dobrze by było, żeby dzieci w podstawowy sposób potrafiły czytać i żeby pisały, teoretycznie to jest taka bardzo istotna umiejętność, która pozwala dalej rozwijać się dziecku.*

- *Sprawne czytanie, ze zrozumieniem prostych tekstów, w pisaniu umiejętność wyrażania myśli w obrębie zdania, umiejętność zbudowania jakiegoś prostego opowiadania, dobrze skomponowanego, trzyczęściowego, gramatyka (części mowy, zdania), podstawowa estetyka zeszytu.*
- *Żeby nadążali z czytaniem, czytanie, pisanie, podstawy ortografii.*
- *Żeby się uczyły i zaangażowały w proces nauczania języka polskiego, pracy zgodnej z predyspozycjami.*
- *Powinny znać podstawy ortografii, wiedzieć, co to zdanie, zbudować wypowiedź, oczekują czytelnego pisania, płynnego czytania.*
- *Podstawowa wiedza z gramatyki, ortografii, umiejętność wypowiedzania się.*
- *Ze względu na specyfikę przedmiotu uczeń na progu klasy czwartej musi w podstawowym zakresie umieć coś przeczytać, czyli umiejętność czytania głośnego, płynnego, ja nie mówię, żeby czytał szybko, ale żeby czytał w miarę płynnie, żeby również po przeczytaniu zdania on wiedział, co przeczytał. Jeśli chodzi o umiejętność pisania, również podstawowe sprawy, żeby pisał, żeby to wyglądało jako tako graficznie, żeby miał świadomość też co pisze, jak pisze, ta ortografia też w podstawowym absolutnie zakresie. (...) Podstawowa sprawa, czytanie ze zrozumieniem na podstawowym poziomie i pisanie ze świadomością tego, co się pisze, świadomością intencji.*

Powyższe oczekiwania dobrze wpisują się w zakres przedmiotowych umiejętności polonistycznych. Do tej drugiej grupy zaliczyć można także oczekiwania związane z umiejętnością rozumowania, logicznego, samodzielnego

myślenia (*uczmy dziecko przede wszystkim myśleć, a nie tylko odtwarzać to, co nauczyciel powie*), formułowania wniosków, rozwijania wyobraźni, a także *odróżniania nagannego od właściwego*. Ta ostatnia uwaga jest rzadko występującym w odpowiedziach zwrotem ku procesowi wychowania rozumianemu jako wprowadzenie w świat wartości. Innym interesującym przykładem wypowiedzi był cytat zakończony zdaniem o sensie edukacji: (...) *Myślę, że to jest w ogóle ważne w życiu każdego człowieka posiadanie takich umiejętności – rozpoznawać świat i funkcjonować w grupie*.

Z pewnością obraz przekonań nauczycieli polonistów, jaki rysuje się po analizie ankiet i wypowiedzi poszerzonych, udzielonych w trakcie wywiadów, na temat oczekiwań wobec uczniów na progu klasy IV i zakładanych celów ich kształcenia nie może pretendować do nadmiernych uogólnień. Jednak warto zwrócić uwagę na kilka zagadnień. W większości wypowiedzi uczeń jawi się w postaci plastycznego „materiału” do formowania w sposób zamierzony, świadomy i celowy. To dziecko ma dopasować się do wymagań szkoły i nauczyciela, a program określi jego możliwości. Jeśli zauważana jest „dziecięcość” uczniów klasy IV, to skutkuje to jedynie świadomością zapewnienia im *dobrej, przyjaznej atmosfery* w klasie budowanej przez *dobre relacje*, co pociąga za sobą zagrożenie powstania środowiska tłumiącego uczniowską ciekawość i wykluczającego (nieuniknione) konflikty czy niekontrolowaną przez nauczyciela aktywność, w efekcie niesprzyjającego rozwojowi poznawczemu i społecznemu.

ZAKOŃCZENIE

Od pierwszych chwil uzyskania świadomości dzieci uczestniczą w rytuale, jakim jest zabawa. Jest ona – z natury – niepraktyczna, zamknięta w czasie i przestrzeni, znaczna jej część ma charakter ruchowy; jest działaniem, a nawet realizacją fabuły. Podczas zabawy dzieci przechodzą w sposób świadomy ze świata rzeczywistego w umowny. Zabawa jest przygotowaniem do życia i do partycypacji w sztuce, jest kontekstem podkultury dziecięcej, wszystkich *tworów* wizualnych, werbalnych i gestycznych, jest pierwszym doświadczeniem przyszłych ról.

Tytuł publikacji „Pozwólmy dzieciom bawić się słowami” nie jest w intencji autorki infantylizowaniem wielu różnych i bogatych w skutki spotkań dzieci z językiem polskim, ani tym bardziej wskazywaniem na edukację polonistyczną na poziomie wczesnoszkolnym jako na działalność mało poważną. Być może zarysowane tematy lepiej wpisują się w podtytuł „O doświadczeniach językowych trzecioklasistów”, bowiem niedorośli użytkownicy języka polskiego w podejmowanych działaniach odwołują się do zdobytych w różnych sytuacjach społecznych doświadczeń i wiedzy językowej.

Zaprezentowane w niniejszej publikacji wybrane wyniki umiejętności trzecioklasistów zostały ukazane w określonym kontekście. Z jednej strony były to uwagi i oczekiwania nauczycieli polonistów, którzy patrzą na absolwentów pierwszego etapu edukacji przez pryzmat własnej wizji tego, co ważne w edukacji. Interesująco wypada konfrontacja realnych możliwości i ograniczeń uczniów klasy III z założeniami nauczycielskimi. Budzi nadzieję fakt, że poloniści nie ograniczają oczekiwań na progu klasy IV do poprawnego pod względem ortograficznym, kształtnego pisania oraz znajomości gramatyki; nie wszyscy koncentrują się jedynie na stronie technicznej procesu pisania i czytania. Widoczne jest dążenie do

dostrzegania wysiłku dzieci w formułowaniu myśli w sposób jasny, poprawny, logiczny, pisanie „od siebie”, jak to określiła jedna z nauczycielek, a tym samym docenienie wspólnych działań nauczycieli i uczniów na poziomie wczesnej edukacji.

Z drugiej strony bardzo wysokie wymagania stawiane na progu klasy IV nie znajdują potwierdzenia w poziomie opanowania podstawowych umiejętności językowych przez przeciętnego ucznia. Zebranie interesujących, oryginalnych prac i skomentowanie ich nie przesłoni pozostałych wyników – jakże często na poziomie średnim lub poniżej, jak to w wielu obszarach zostało zaprezentowane.

Dlatego stały przepływ informacji między nauczycielami obu poziomów kształcenia staje się koniecznością, by szkoła, jako społeczność ucząca się, mogła realnie pomóc dzieciom, szczególnie ze środowisk zaniedbanych kulturowo.

Formułując tytuł w postaci zwrotu „Pozwólmymy dzieciom bawić się słowami”, upominam się o przyzwolenie na działania, eksperymentowanie z językiem polskim także w atmosferze ludyczności, swobody. Chodzi tu o „zabawę słowem” w różnych konstrukcjach, czyli manipulowanie, sprawdzanie, łączenie i zmienianie zastanych układów, wykorzystywanie opanowanego przez dzieci potencjału do tworzenia nowych, oryginalnych tekstów, w tym własnych wierszy, które pozostają na granicy między folklorem słownym a przykładami „poezjowania” z zachowaniem funkcji estetycznej.

Sądzę, że potrzeba dorosłym i dzieciom wzajemnego komunikowania swoich przeżyć i myśli. Zdolność i chęć ich odczuwania i zrozumienia wyzwala potrzebę tolerancji dla odmienności punktów widzenia, buduje wspólnotę międzypokoleniową. Warto spróbować dostrzec wartość spotkania dorosłego z odmiennością myślenia i odczuwania dziecka w każdej sytuacji, domowej i szkolnej.

BIBLIOGRAFIA

- Anzenbacher A., *Wprowadzenie do filozofii*. Przeł. J. Zychowicz, Kraków 2003, Wydawnictwo WAM
- Baluch A., *O ikonicznym charakterze literatury dziecięcej*. W: Baluch A., *Ceremonie literackie a więc obrazy, zabawy i wzorce w utworach dla dzieci*. Kraków 1996, Wydawnictwo Edukacyjne
- Bąba S., *Twardy orzech do zgryzienia, czyli o poprawności frazeologicznej*. Poznań 1986, Wydawnictwo Poznańskie
- Bokus B., *Świat fabuły w narracjach dziecięcych*, Warszawa 2000, „Energeia”
- Boniecka B., *Dziecięce wyobrażenia świata. Zbiór studiów*. Lublin 2010, Wydawnictwo UMCS
- Brzezińska A. (red.), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Warszawa 1987, WSiP
- Chrzastowska B., *Lektura i poetyka*. Warszawa 1987, WSiP
- Cieślikowski J., *Literatura i podkultura dziecięca*. Wrocław 1974, Zakład Narodowy im. Ossolińskich
- Cieślikowski J., *Wielka zabawa*. Wrocław 1985, Zakład Narodowy im. Ossolińskich
- Dagiel M., *Dziecko wobec wieloznaczności utworu literackiego, czyli o nabywaniu doświadczeń w zmaganiach z wierszem*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2006 nr 2(4)
- Dagiel M., *Językowe gry – wywiady z nauczycielami języka polskiego*. W: Dagiel M., Żytko M. (red.), *Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008. Wiele różnych światów?*. Warszawa 2009, CKE
- Dagiel M., Żytko M. (red.), *Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008. Wiele różnych światów?*. Warszawa 2009, CKE
- Dąbrowski M. (red.), *Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*. Warszawa 2009, CKE
- Dąbrowski M., *Pozwólmy dzieciom myśleć*. Warszawa 2008, CKE
- Dobrzyńska T., *Tekst*. W: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*. Lublin 2001, Wydawnictwo UMCS

- Dobrzyńska T., *Tekst – styl – poetyka. Zbiór studiów*.
Kraków 2003, Wyd. Universitas
- Eco U., *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*. Przeł. J. Gałuszka,
Warszawa 1994, Czytelnik
- Filipiak E., *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*.
Bydgoszcz 2002, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego
- Fisher R., *Poems for Thinking*.
Oxford 1997, Nash Pollock Publishing
- Gołaszewska M., *Istota i istnienie wartości*.
Warszawa 1990, PWN
- Gołaszewska M., *Szkic o dziecięcej naiwności*. W: M. Tyszkowa, B. Żurakowski (red.), *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*.
Warszawa – Poznań 1984, PWN
- Kalinowska A., *Pozwólmy dzieciom działać. Mity i fakty w rozwijaniu myślenia matematycznego*.
Warszawa 2010, CKE
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy wczesnej edukacji*.
Warszawa 2005, WSiP
- Krzyżanowski J., *Sztuka słowa – rzecz o zjawiskach literackich*.
Warszawa 1984, WAiF
- Markowski A., *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*.
Warszawa 2006, PWN
- Papuzińska J., *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*.
Warszawa 1981, WSiP
- Semenowicz H., *Poetycka twórczość dziecka*.
Warszawa 1979, Nasza Księgarnia
- Wiśniewska-Kin M., „*Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć*” –
rozumienie pojęć przez dzieci.
Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza Impuls
- Wood D., *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*.
Kraków 2006, Wydawnictwo U J
- Wygotski L., *Myślenie i mowa*.
Warszawa 1989, PWN
- Żurakowski B., *W świecie poezji dla dzieci*.
Kraków 1999, Oficyna Wydawnicza Impuls

Żytko M., *Pisanie – żywy język dziecka.*

Warszawa 2006, Wydawnictwo UW

Żytko M., *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań
umiejętności językowych trzecioklasistów.*

Warszawa 2010, CKE