

Małgorzata Mnich

Przygotowanie nauczycieli klas początkowych do realizacji ćwiczeń sprawności językowej uczniów

Chowanna 1-2, 34-40

1996

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1996	R. XXXVIII (XLIX)	T. 1—2 (6—7)	s. 34—40
------------	--	---------------	----------------------	-----------------	----------



Małgorzata MNICH

Przygotowanie nauczycieli klas początkowych do realizacji ćwiczeń sprawności językowej uczniów

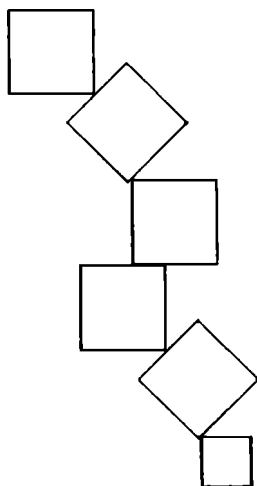
Głównym zadaniem nauczania języka polskiego jest kształcenie sprawności językowej uczniów, najczęściej rozumianej jako umiejętność logicznego i estetycznego wypowiedzania się w mowie oraz w piśmie (Dyduchowa, 1988). Czasami sprawność językowa wiązana bywa również z kulturą języka i wówczas na pierwszy plan rozważań zostaje wysunięta dbałość o poprawność gramatyczną i stylistyczną, czyli zgodność wypowiedzi z normami językowymi, którą T. Rittel określa jako kompetencję gramatyczno-leksykalną. Inni badacze zwracają uwagę na związek sprawności językowej i jej kształcenia z zasadami budowy języka, czyli orientację w sposobach organizacji treści myślowej za pomocą wyrazów i zdań (Tokarski, 1966). Bez względu jednak na różnice w interpretacji kształcenia sprawności językowej można zauważyć, iż w nauczaniu szkolnym dominuje nastawienie na umiejętność poprawnego i sprawnego komunikowania się przy jednoczesnym zaniechaniu ćwiczeń kształcących sztukę pięknego mówienia i pisania (Wierzbiccy, 1970).

Niestety, pomimo wzrastającego zainteresowania tą problematyką i opublikowania wielu prac zarówno metodycznych, językoznawczych, jak i pedagogicznych, obserwuje się wiele niedostatków w kształceniu umiejętności wypowiedzania się uczniów. Przyczyn można szukać w nieprzestrzeganiu podstawowych zasad dydaktycznych, takich jak: zasada stopniowania trudności, systematyczności oraz logicznej kolejności, integracji kształcenia literackiego

i językowego, pogłębieniu czy też zasady świadomego, celowego, planowego kształcenia (Dyduchowa, 1988). Duża grupa publikacji kieruje swą uwagę w stronę procesu komunikacji na lekcji, szukając rozwiązań w analizie sposobów porozumiewania się uczniów i nauczycieli (Putkiewicz, 1990).

Podkreśla się również rolę, jaką odgrywa opanowanie sprawności językowej w dalszym kształceniu ucznia w szkole, gdyż ono właśnie decyduje o sukcesie bądź porażce dziecka (Rostańska, 1993).

Biorąc pod uwagę trudności, jakie w kształceniu języka dziecka może napotkać nauczyciel, rozpoczynając każdorazowo zajęcia z metodyki nauczania języka polskiego, proponuję studentom zabawę. Wybrana osoba otrzymuje rysunek złożony z 6 kwadratów wzajemnie ze sobą stykających się. Jej zadaniem jest „przedyktowanie” owej konstrukcji współkolegom z grupy. Liczne trudności, które zaczynają się pojawiać w związku z określeniem położenia owych kwadratów względem siebie, sięgają o wiele dalej, niż przewiduje to osoba uczestnicząca w zabawie. I choć figury są wszystkim znane, a ich ułożenie względem siebie na pierwszy rzut oka wydaje się nieskomplikowane, rysunki poszczególnych osób z grupy różnią się, a nawet często znacznie odbiegają od wzorca. A oto wspomniany rysunek:



Ta zabawa skłania studentów do licznych refleksji. Najczęściej uświadamiają sobie, iż ich sprawność językowa odzwierciedla mierne efekty szkolnego kształcenia językowego. Poddają wówczas analizie zarówno pozbawione funkcjonalnej orientacji kształcenia językowe, które po latach wspominają jedynie jako logiczne oraz gramatyczne rozbiory zdań, jak i odtwórcze nauczanie literatury, ograniczające się jedynie do powtarzania zasłyszanych

opinii czy sądów badaczy literatury, a pozbawione niemal zupełnie prawa do własnej, swobodnej, niczym nie skrupowanej interpretacji. Mówią o trudnościach, które napotykają w kształceniu języka swych uczniów, zwracając uwagę, iż poznane na zajęciach z dydaktyki metody jedynie częściowo pozwalają na ukierunkowanie ich pracy. Sięgamy wówczas do metod kształcenia sprawności językowej uczniów, które opracowała A. Dyduchowa, i szczegółowo je analizując, szukamy nowych dróg nauczania języka również w klasach początkowych.

Metody kształcenia sprawności językowej a kształcenie językowe uczniów w młodszym wieku szkolnym

Metody proponowane przez A. Dyduchową należą do metod opartych na działaniu, preferujących aktywny udział ucznia w procesie dochodzenia do umiejętności i nawyków. Wykorzystują aktywizację oraz kierunkowe działanie dziecka. „U podstawy tych metod leży dbałość o rozwój indywidualnych cech języka dziecka, konieczność równoczesnego kształcenia języka mówionego i pisanego oraz budzenie pozytywnych motywacji do mówienia i pisania” (Dyduchowa, 1988, s. 58). Wielu uwarunkowań, od których zależy aktywność werbalna uczniów, nie sposób w tym miejscu omówić, wspomnę tylko, iż najważniejsze jest to, by nauczyciel uświadomił sobie swoją rolę w procesie kształcenia języka dziecka i był chętny do podjęcia trudu „bycia partnerem”, a nie tylko inicjatorem procesu komunikacji. Proces modelowania rozwoju języka obejmuje nabywanie, kształcenie i rozwój języka, przy czym kształcenie zorientowane jest w stronę nabywania języka i odpowiedzialne za jego rozwój (Rittel, 1994b).

Koncepcja kształcenia sprawności językowej oprócz związków kształcenia mowy z działaniem eksponuje integracyjny charakter ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, sugeruje wykorzystanie elementów postawy badawczej ucznia oraz twórczych aspektów jego praktyki językowej” (Dyduchowa, 1988, s. 61).

Wyróżnić należy zatem następujące grupy metod:

- metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów,
- metoda przekładu intersemiotycznego,
- metoda praktyki pisarskiej,
- metoda instrukcji i norm,
- metoda okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych.

Metoda analizy i twórczego naśladowania wzorców „wykorzystuje walory utworów artystycznych do kształcenia sprawności językowej uczniów. Każdy bowiem utwór literacki może pełnić funkcję wzoru doskonałego postępują-

nia się językiem lub choćby tylko pewnymi środkami językowymi. Może być wzorem harmonijnej i spójnej kompozycji tekstu, wzorem jasności narracji” (Dyduchowa, 1984, s. 196).

Metoda ta zakłada następujące czynności nauczyciela:

- przygotowanie odpowiednio dobranego tekstu lub jego fragmentu,
- zaprogramowanie zestawu poleceń i ćwiczeń kierujących analizą tekstu,
- sprecyzowanie teoretycznych wniosków,
- praktyczne ich wykorzystanie do operacji językowej,
- konstruowanie własnej wypowiedzi (Dyduchowa, 1984).

Uczeń w klasach początkowych już na pierwszych lekcjach, kiedy poznaje kolejne głoski i litery, styka się z licznymi utworami literackimi. Początkowo są to teksty, które wzorowo czyta mu nauczyciel, oraz te, które na etapie elementarnym może przeczytać samodzielnie. Teksty te już wtedy mogą służyć nie tylko w nauce czytania czy być pomocne w realizacji ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, ale celowo dobrane mogą stać się wzorem literackim kształcącym sprawność językową ucznia.

Przygotowując zatem studenta do posługiwania się tą metodą, należy najpierw zadbać o jego przygotowanie teoretycznoliterackie, niewystarczające często po zakończonym etapie kształcenia w szkole średniej ogólnokształcącej. Student musi zostać wyposażony w umiejętność odpowiedniego wybierania utworów i wykorzystywania ich do systematycznie zorganizowanych ćwiczeń językowych. Temu celowi służą kolejne zajęcia, na których poznaje zasady krytycznej pracy z tekstem w kontekście z lekturą J. Bałachowicz: *Kształcenie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, oraz zaznajamia się z koncepcją „oswajania ze sztuką słowa” (Żuchowska, 1992). Dowiaduje się dzięki temu, w jaki sposób należy kierować analizą tekstu, jakie pytania i polecenia trzeba stosować, by prowadzić dziecko do samodzielnych odkryć i uogólniających wniosków.

„Podstawową właściwością kontaktu z utworem jest działanie — czynność o charakterze werbalnym — kiedy dziecko podejmuje i rozwija grę z językiem, jaką proponuje tekst literacki, niewerbalnym — kiedy pozasłowne środki wyrazu, najczęściej wizualne, są próbą zmysłowego uchwycenia pojęciowej natury tekstu” (Żuchowska, 1992, s. 80).

Wspomniane niewerbalne środki wyrazu zostały szczegółowo omówione przez A. Dyduchową w ramach metody przekładu intersemiotycznego. Zgodnie z założeniami tej metody kształcenie sprawności językowej ma na celu przygotowanie uczniów do społecznego komunikowania się. Zwykle odbywa się ono za pomocą języka, lecz czasem uczeń spotyka się z kodami zastępczymi, jakimi są kształt, linia, barwa, dźwięk, mimika, gest, w innym od literackiego dziele sztuki. Należy więc nauczyć go przekodowywania języka na inne kody pozawerbalne lub odwrotnie. Metodę tę można i należy w nauczaniu początkowym łączyć z metodą analizy oraz twórczego naślado-

wania wzorów. Wówczas przekład znaków słownych na znaki innego systemu staje się sposobem analizy. Typ analizy pozawerbalnej wykorzystuje myślenie ucznia mające za podstawę działanie na konkretnych przedmiotach, obrazach spostrzeżeniowych lub schematach wyobrażeniowych. Ten typ pracy jest najbardziej dostosowany do uczniów najmłodszych, którzy dokonują operacji myślowych na poziomie konkretno-obrazowym” (Żuchowska, 1992, s. 81). Metoda przekładu intersemiotycznego znajduje również odzwierciedlenie przy interpretacji słownej dzieł malarskich, utworów muzycznych i słuchowisk radiowych bądź telewizyjnych czy przedstawień teatralnych.

Posługiwanie się z kolei tą metodą wymaga od studenta wnikliwego przygotowania z zakresu historii sztuki, by właściwie mógł dokonać wyboru dzieła, umożliwiającego odpowiedni do poziomu rozwojowego dziecka poziom interpretacji, z muzyki, by analogicznie zaproponować uczniom właściwie dobrany utwór muzyczny, a ponadto znajomości literatury metodycznej, w tym prac Mineyko czy Lenartowskiej i Świątek. Pomocne winny mu być również najnowsze publikacje z zakresu psychologii poznania i uczenia się. Myślę tu m.in. o książce M. Jagodzińskiej: *Obraz w procesach poznania i uczenia się*.

Metodą centralną, która zawiera najwięcej elementów twórczych, jest **metoda praktyki pisarskiej**. Pozwala ona na uzewnętrznienie osobistych aspiracji i zamierzeń dziecka, budząc tym samym w największym stopniu jego motywację. Pisanie staje się dla dzieci wielką zabawą w twórców publikujących swe prace na łamach pisemka klasowego, na gazetce ściennej czy w czasopiśmie dziecięcym. Również uroczystości szkolne, spotkania z rodzicami i wieczornice mogą stać się właściwą okazją do zaprezentowania uczniowskich utworów. Metoda ta przewiduje:

- pisanie swobodnych tekstów,
- odczytanie ich na forum klasy,
- wybór najciekawszego tekstu,
- jego kosmetykę językowo-stylistyczną,
- wydrukowanie i prezentację.

Stosowanie metody praktyki pisarskiej wymaga szczególnych umiejętności od nauczyciela, który powinien zrezygnować z pozycji dorosłego oceniającego dzieło dziecka na rzecz pozycji doradcy, umiejętnie potrafiącego pokierować samokontrolą swoich uczniów. I tu oprócz umiejętności niezbędne są studentowi wiadomości tym razem z zakresu słowotwórstwa, frazeologii, stylistyki czy kompozycji tekstu, których dostarczą mu publikacje R. Więckowskiego, T. Józwickiego, E. Węglińskiej, Z. A. Kłakówny czy E. Polańskiego.

Rzadziej wykorzystywana w nauczaniu początkowym, choć możliwa również do zastosowania, jest **metoda instrukcji i norm**. Ujmuje ona działanie

dydaktyczne jako proces sterowania informacją. Punktem wyjścia staje się tu wiedza o systemie języka i sposobach jego użytkowania. Metoda ta zakłada następujące czynności nauczyciela:

- wyposażenie uczniów w rzeczowe informacje o podstawach konstruowania dłuższych wypowiedzi i o zasadach kompozycji tekstu,
- dobór odpowiednich ćwiczeń składniowych i redakcyjnych, prowadzących do komponowania własnej wypowiedzi według poznanych norm i zasad,
- korekta prac polegająca na konfrontacji gotowych tekstów z normami.

Tym razem pracę studenta w przygotowaniu do realizacji metody instrukcji i norm ukierunkują publikacje zawierające opisy wstępnych, podstawowych ćwiczeń redakcyjnych poprzedzonych szczegółową analizą rodzajów ustnych i pisemnych wypowiedzi uczniów. Do uprzednio wymienionych zaliczyć należy również teksty H. Małkowskiej-Zegadło, M. Bober-Pełzowskiej i H. Baczyńskiej.

Mówienie i pisanie rozwijane jest nie tylko na specjalnie zorganizowanych w tym celu jednostkach metodycznych, lecz w całym procesie nauczania języka polskiego. Mamy wtedy do czynienia z okazjonalnym sposobem kształcenia języka ucznia, który A. Dyduchowa ujęła w postaci **metody okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych**. Obejmuje ona występujące okolicznościowo w różnego typu lekcjach ćwiczenia sprawnościowe: słowniko-frazeologiczne, składniowe, stylistyczne, kompozycyjne i redakcyjne. I te ćwiczenia winny być w umiejętny sposób poprawiane przez dobrze przygotowanego do tego nauczyciela, gdyż łącząc się z innymi metodami, tworzą całościowy system kształcenia językowego uczniów.

Dokonując przeglądu metod kształcenia sprawności językowej uczniów i oceniając przydatność tych metod w nauczaniu początkowym, należy podkreślić, iż wymienione tu metody w praktyce wzajemnie się przeplatają i uzupełniają, a celowo oraz systematycznie stosowane przez świadomego ich roli i dobrze przygotowanego nauczyciela mogą przyczynić się do uatrakcyjnienia ćwiczeń językowych w szkole, tym samym zaś do podniesienia poziomu sprawności językowej uczniów.

Nowe możliwości stwarza również lingwistyka edukacyjna, odwołująca się do przemyśleń lingwistów, psychologów oraz metodyków nauczania. Wszechstronne i otwierające nowe możliwości interpretowania omawianych problemów teorie T. Rittel z pewnością znajdą uznanie, a także odzwierciedlenie w praktyce zarówno nauczycieli akademickich, jak i studentów.

Bibliografia

- Bałachowicz J., 1988: *Kształcenie umiejętności czytania ze zrozumieniem*. Warszawa, WSiP.
- Dyduchowa A., 1988: *Metody kształcenia sprawności językowej*. Kraków, WSP.
- Dyduchowa A., 1984: *Próba klasyfikacji metod kształcenia sprawności językowej*. W: „Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego”. T. 5. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- Jagodzińska M., 1991: *Obraz w procesach poznawania i uczenia się*. Warszawa, WSiP.
- Lenartowska K., Świętek W., 1985: *Inscenizacja w klasach I—III*. Warszawa, WSiP.
- Lorek M., Rostańska E., Kula A., 1993: *Elementarz pierwszej klasy. Przewodnik metodyczny*. Warszawa, WSiP.
- Mineyko B., 1986: *Improwizacje w klasach I—III*. Warszawa, WSiP.
- Putkiewicz E., 1990: *Proces komunikowania się na lekcji*. Warszawa, WSiP.
- Rittel T., 1994a: *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*. Kraków, WSP.
- Rittel T., 1994b: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*. Kraków, WSP.
- Rostańska E., 1993: *Stymulacja składni w mowie dziecka sześciolatniego*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- Tokarski J., 1966: *Gramatyka w szkole*. Warszawa, PZWS.
- Wierzbicka A., Wierzbicki P., 1970: *Kształcenie sprawności językowej*. W: *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V—VIII*. Red. M. Pęcherski. Warszawa, PZWS.
- Żuchowska W., 1992: *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*. Warszawa, WSiP.