

Małgorzata Żytko

Aktywność pisarska dzieci w szkole – o rozwoju umiejętności językowych we wczesnej edukacji

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 20,
233-258

2011

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.

Aktywność pisarska dzieci w szkole – o rozwoju umiejętności językowych we wczesnej edukacji

Children as writers – on 9-year olds language skills

Mowa pisana i jej znaczenie w rozwoju dziecka

Pisanie, podobnie jak czytanie, stanowi wtórną w stosunku do mowy ustnej formę porozumiewania się. Mowa rozwija się w środowisku naturalnym dziecka – w rodzinie, wśród rodzeństwa i kolegów. Odbywa się to w sposób spontaniczny i często nieuświadomiany. Natomiast język pisany to „nowy język dziecka”¹, który jest w sposób systematyczny rozwijany w sformalizowanym środowisku, jakim jest szkoła. Jednak dzieci myślą o pisaniu i eksperymentują z pisaniem znacznie wcześniej, bo już w wieku przedszkolnym.

W literaturze psychologicznej problematyka rozwoju mowy pisanej zajmuje pozycję marginalną, w porównaniu z analizą rozwoju umiejętności czytania. Przyczyn tego faktu można poszukiwać w obowiązującej wśród językoznawców w pierwszej połowie XX wieku perspektywie badawczej, która eksponowała znaczenie mowy ustnej. Scinto² określa to zjawisko mianem „kanonu fonocentrycznego”. Jest to przekonanie o pierwotności mowy ustnej w stosunku do mowy pisanej.

Toteż dopiero od niedawna mowa pisana w badaniach psychologicznych jest traktowana jako odrębny sposób realizacji języka i podkreśla się fakt, że różni się ona dość znacznie od mowy ustnej. Wśród różnych paradygmatów analizowania mowy pisanej szczególnie ważny i mający

¹ A. Brzezińska, *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, WSiP, Warszawa 1987.

² L. F. M. Scinto, *Written Language and Psychological Development*, za: J. Łuczynski, *Mowa pisana jako środek komunikowania się na podstawie instrukcji przekazywanych przez dzieci*, w: *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, B. Bokus, M. Haman (red.), „Energeia”, Warszawa 1992.

swoje implikacje edukacyjne jest paradygmat interakcyjny³. Koncentruje się on na rozumieniu mowy pisanej jako rodzaju interakcji między twórcą tekstu a jego potencjalnym odbiorcą. Mowa ustna i mowa pisana są traktowane wspólnie jako interakcyjne, gdyż – jak podkreśla Halliday⁴ – należy je rozumieć w kategoriach zjawiska socjologicznego, „semiotycznego spotkania”, gdzie następuje wymiana znaczeń, która współtworzy system społeczny. Tekst pisany może być komunikatywny tylko wtedy, gdy uda się osiągnąć pewien stopień zgodności między intencjami autora a oczekiwaniami odbiorcy tekstu. Zatem forma tekstu pisanego zależy od tego, kto go przygotowuje, w jakim celu, na jaki temat i dla kogo. Tekst pisany będzie zrozumiały dla czytelnika, gdy równoległe uwzględni się reguły społeczne i językowe podczas jego powstawania. Rozwijanie umiejętności pisania staje się więc jednym z ważnych sposobów socjalizacji.

Szczególną rolę w rozwoju dziecka odgrywa posługiwanie się mową pisaną. Im więcej różnorodnych doświadczeń w tym zakresie, tym większy wpływ na rozwój dziecka zarówno w sferze poznawczej, jak społeczno-emocjonalnej. Mowa pisana jest znacznie silniej związana z myśleniem niż mowa ustna. Bowiem właśnie posługiwanie się mową pisaną staje się ważnym narzędziem uświadamiania sobie myśli, porządkowania ich i kontrolowania. W procesie pisania ma miejsce świadome użytkowanie słów. Można sformułować przypuszczenie, że różne formy wypowiedzi pisemnej to jednocześnie odmienne sposoby myślenia. Opowiadanie wymaga innego sposobu uporządkowania myśli niż tekst o charakterze instrukcyjnym czy perswazyjno-argumentacyjnym⁵.

Tworzenie tekstu pisanego przez dzieci to także proces interakcyjny, w trakcie którego powstaje wspólny system znaczeń dla piszącego i potencjalnego czytelnika. Pisanie staje się swoistym aktem komunikowania się, który jest uwarunkowany kontekstem społeczno-kulturowym. Zdaniem L. Wygotskiego, pisanie wymaga uwzględnienia przez dziecko cudzego punktu widzenia oraz innego sposobu myślenia. Mowa pisana jest ważnym narzędziem uświadamiania sobie własnych myśli oraz podejmowanych działań. Dzięki opanowaniu

³ Por. R. Bard, *Childrens Writing in the Primary School*, Hodder@Stoughton 1988; M. Nystrand, M. Himley, *Genre as generative: One perspective on the child's early written growth*, w: M. Nystrand, *The Structure of Written Communication*, Academic Press, Orlando 1986.

⁴ M. A. K. Halliday, *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, University Press, Baltimore 1978.

⁵ Por. M. Żytko, *Pisanie – żywy język dziecka*. Wydawnictwo UW, Warszawa 2006.

mowy pisanej myśli ulegają wyodrębnieniu i uporządkowaniu, dziecko może je kontrolować i w dowolny sposób wykorzystywać.

Mowa pisana zmusza dziecko do większego wysiłku umysłowego, do „lepszego uświadomienia sobie samego procesu mówienia”⁶. Posługując się mową ustną, dziecko poznaje wiele słów, ale nie jest w stanie zaprezentować ich w strukturach świadomości. Natomiast nauka pisania powoduje, że dziecko świadomie zaczyna posługiwać się słowami i wykorzystywać relacje między nimi.

Rozwój umiejętności pisania w szkole

Ewolucja podejść teoretycznych do procesu rozwoju języka dziecka ukazuje zmianę perspektywy myślenia na rzecz koncepcji przypisujących decydującą rolę w tym zakresie komunikacji dorosły – dziecko i dziecko – dziecko. W ten sposób akcentuje się fakt, że rozwój języka odbywa się poprzez jego użytkowanie, aktywne uczestnictwo w procesie komunikowania się, konstruowanie zasad i reguł posługiwania się nim w zależności od celu, treści i adresata wypowiedzi. Dziecko uczy się efektywnie języka poprzez jego praktykowanie. Język jest odkrywany w interakcjach społecznych, kiedy dokonuje się wymiana i negocjowanie znaczeń.

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

Interesującego materiału w odpowiedzi na te pytania dostarczają wyniki badań prowadzonych wśród dzieci w ramach projektu: Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej realizowanego od 2005 roku, a finansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego⁷.

⁶ L. S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989, s. 235.

⁷ Por. *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej*, red. M. Dąbrowski, M. Żytka, cz. I: *Raport z badań ilościowych*, CKE, Warszawa 2007, cz. II: *Konteksty szkolnych osiągnięć uczniów*, CKE, Warszawa 2008; *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel – raport z badań ilościowych 2008*, red. M. Dąbrowski, CKE, Warszawa 2009.

Celem badań jest diagnozowanie umiejętności językowych i matematycznych uczniów 9-letnich kończących pierwszy etap edukacji i ich uwarunkowań szkolnych i środowiskowych. Badaniami objęto w 2006 roku prawie 2500 dzieci ze 137 klas trzecich wylosowanych z różnych środowisk: wieś, małe miasto i duże miasto (próba ogólnopolska) oraz ich nauczycieli. W 2008 roku w tych badaniach uczestniczyło już prawie 4800 uczniów z 262 szkół podstawowych z terenu całej Polski i 262 nauczycieli. Losowanie próby badawczej było dwustopniowe – najpierw losowano szkołę, a następnie klasę w szkole. W badaniach z 2008 roku wylosowano klasy trzecie ze szkół usytuowanych w czterech środowiskach: wieś, miasto do 10 tys. mieszkańców, miasto między 10 tys. a 100 tys. oraz miasto powyżej 100 tys.

Wśród umiejętności językowych diagnozowano umiejętność czytania, pisanie, a także zasób słownikowy i elementy wiedzy o języku. W tym artykule skoncentruję się na prezentacji wybranych wyników badań z 2006 i 2008 roku z obszaru umiejętności pisania.

Dzieci piszą opowiadania

Opowiadanie inspirowane rysunkiem⁸

Jednym z zadań, które wykorzystano w testach z 2006 roku, było konstruowanie dłuższej wypowiedzi pisemnej w formie opowiadania. Inspirację do stworzenia tekstu stanowił rysunek o treści fantastycznej, który miał stanowić punkt wyjścia do tworzenia tekstu. Polecenie sformułowano następująco:

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



⁸ Rysunek pochodzi z arkusza testowego stosowanego w badaniach umiejętności językowych trzecioklasistów w 2006 r. Por. *Badanie umiejętności podstawowych...*, cz. 1.

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

Jakość tekstu narracyjnego

Opowiadanie pisane przez dziecko stanowi rodzaj werbalnej reprezentacji rzeczywistości, która podlega ciągłym zmianom i przekształceniom. Cechą charakterystyczną tej reprezentacji jest fakt, że zdarzenia rozgrywają się w określonym czasie i miejscu w przestrzeni. W tekście narracyjnym zostaje zakodowany za pomocą środków językowych, określony sposób interpretacji i rozumienia świata przez dziecko. Bokus⁹, nawiązując do koncepcji tekstu Hallidaya i Hasan¹⁰, podkreśla, że tekst narracyjny to semantyczna jednostka języka w użyciu. Oznacza to, że tekst znajduje swój wyraz, realizuje się w wypowiedzianych lub pisanych zdaniach, które umożliwiają przekaz informacji w sytuacji społecznej.

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

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

- brak linii narracji: dziecko nazywa, wylicza, wymienia elementy, osoby widoczne na obrazku,
- zaburzona linia narracji: dziecko wylicza, wymienia elementy, osoby widoczne na obrazku, łącząc niektóre zdania pod względem semantycznym,

⁹ B. Bokus, *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, „Energeia”, Kielce 1991; tenże, *Świat fabuły w narracji dziecięcej*, „Energeia”, Kielce 2000.

¹⁰ M. A. K. Halliday, R. Hasan, *Cohesion in English*, Longman, London 1976.

- częściowo spójna linia narracji (niepełna spójność logiczna i syntaktyczna): zdarzają się zdania izolowane, niezwiązane z fabułą, dziecko opisuje poszczególne oderwane od siebie fragmenty, wypowiedź jest statyczna, odbiorca musi się czasami domyślać przebiegu akcji,
- spójna linia narracji: dyscyplina logiczna i syntaktyczna, ciąg zdarzeń z zachowaniem następstwa czasowego, sytuacje odniesienia ukazane w aspekcie zależności przyczynowo-skutkowych lub/i teleologicznych.

Natomiast pole narracji opisują takie wskaźniki:

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

Tabela 1. Linia i pole narracji – rozkład procentowy wskaźników

Linia narracji	%
Brak linii narracji	14,0
Zaburzona linia narracji	18,3
Częściowo spójna linia narracji	41,3
Spójna linia narracji	26,4
Pole narracji	%
Brak pola narracji	22,8
Ubogie pole narracji	41,8
Rozwinięte pole narracji	35,4

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

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

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

Przyjrzyjmy się efektom pracy dzieci, bo dostarczają one ciekawego materiału do analizy. Zamieszczone poniżej teksty napisane przez badane dzieci ilustrują zjawisko braku linii narracji. Autorzy bowiem opisują, co widzą na obrazku, wymieniają poszczególne elementy, ale nie konstruują opowiadania o wydarzeniach

a)

Tytuł: *Na tym obrazku widak kota którego
stał na domu, a sok koty latają i bierze
który usmiecha się o obrazek*

b)

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

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

c)

Tytuł: *Bajkowy obrazek
Księżyc nosi okulary, kotek lata po
niebie. Wszyscy się uśmiechają i są*

zadowoleni || Jeden kotek siedzi na
 dachu i gra na gitarze || Wszystkie koty
 klatki ~~s~~ śpią ||

Przykład c) to próba skonstruowania kilkuzdaniowej wypowiedzi, ale też bez linii narracji. Dziecko potrafi przedstawić swoje myśli w wypowiedzeniach o poprawnej konstrukcji składniowej, ale o charakterze statycznym, opisowym, a nie narracyjnym.

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

d)

Tytuł: "Dziwne Byki"
 Nawet na tym obrazku kot idzie po dachach nawet
 na na kupelusz jest w statek i gwiazdy nawet
 księżyc nosi okulary. Katek nawet lata na skrzydła
 nawet jego przypiecił jest krulem zadka i światem
 kot gra na gitarze nawet na kominię jest
 zegarek & przy którym siedzi katek ten co gra i
 tak zakończyłam stroja naona bajke ||

Tych kilka przykładów tekstów bez linii narracji (było ich 14% w całej populacji badanych 9-latków) sygnalizuje problem traktowania przez dzieci rysunku jako materiału do odpowiedzi na pytanie: *Co widać na tym obrazku?* Może być to spowodowane specyfiką takiego zadania, ale również szkolnymi doświadczeniami, gdy nauczyciel formułuje polecenie: *Opowiedz, co widzisz na obrazku. Opisz, co można zobaczyć na obrazku.* Natomiast zachęcenie dzieci do opowiadania wymaga odmiennego polecenia, np. *Opowiedz o tym, co tutaj się wydarzyło?* Poza tym ważny jest też dobór rysunku, który ma być inspiracją do opowiadania. Musi być dynamiczny, pobudzający wy-

obraźnię, zachęcający do opowiadania o wydarzeniach a nie tylko opisywania poszczególnych elementów. Warto też zwrócić uwagę na fakt, że rysunki pokazywane dzieciom podczas szkolnych zajęć w większości są realistyczne. Natomiast nic nie stoi na przeszkodzie, aby obok realistycznych wprowadzać fantastyczne, tym bardziej że często intensywniej pobudzają one dziecięcą wyobraźnię i zachęcają do twórczych narracji. Poza tym jako materiał inspirujący tworzenie opowiadań warto również wykorzystywać rysunki wykonane samodzielnie przez dzieci. Mogą one tworzyć pewien cykl czy ciąg zdarzeń, o których dzieci będą opowiadać, a ich motywacja do wykonania tego zadania będzie silniejsza, niż w przypadku obrazków czy ilustracji przyniesionych przez nauczyciela, bo będą pracować na materiale samodzielnie przez nich stworzonym.

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

Nocne igraszki

Ciemną nocą na balkonie, siedzi król w złotej koronie. Trzyma jabłko w lewej ręce, ale w prawej berła nie ma. Aż tu nagle widać kota, który statkiem jest w dółkach. Kot na dachu gra na gitarze, ale księżyc go nie słucha. Kot na skrzydłach leci w niebo, ale nie wiadomo po co. Wszystko się pięknie dzieje i toczy, lecz od tąd częściej przysmykam oczy!

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

Koty nocą

Jakie są koty? Koty nocą są różne. Niektóre koty w nocy kiedy wszyscy śpią latają między gwiazdami, leżą na dachach i wpatrują się w księżyc, a jeszcze inne siedzą na dachach i grają na gitarze. Kotki chcą być księżniczkami i wkładają na siebie piękne, rozłożyste suknie i błyszczące klejnoty. Takie właśnie są koty. Pewnego razu domowemu kotu przydarzyła się pewna historia o godzinie 12.00 w nocy wyszedł na nocny spacer i zobaczył dziwne koty! Co one wyprawiają? Czy to sen? No nie koty nie mają skrzydeł a kotki nie mają klejnotów. A kto widział kota z gitarą. Co to za koty?

„Zakocimy cały świat”

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

Cały świat składał się z kotów.

Aż wreszcie mama wszystkich kotów powiedziała:

„Zakocimy cały świat”

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

Kolejne przykłady tekstów zawierają już w pełni spójną linię narracji.

Kłątwa złego czarodzieja

Pewnej nocy w krainie kociej łapy zdarzyła się bardzo dziwna sprawa. Wszystkie koty były jakby zaczarowane. Niektórym wyrosły skrzydła, innym całkiem się zmieniła sierść. Tylko królowi, królowej, i małemu księciu nie. Król nie mógł patrzeć na dziwne zachowanie swoich podwładnych. Więc udał się do nadwornego czarodzieja. Ale czarodziej zamienił się w mówiącą kurę. Król złapał się za głowę i spytał się czarodzieja czy te wszystkie wybryki to jego sprawka. Czarodziej powiedział, że nie i właśnie w tej chwili nadjechał zły mag i przyznał się że to jego sprawka więc król zakötł go w kajdany i w właśnie wtedy zły czar przysnął i wszyscy żyli długo i szczęśliwie.

A zły czarodziej nigdy się już nie pojawił.

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

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

Noc Kota

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

Pan Hilary drudził się i zobaczył przez okno że wszystko jest zwyczajnie i z ulgą powiedział, że był to sen. I potem przez 40 dni śniło mu się, że to samo. I zawsze o północy wstawał i patrzył czy są koty na dachu. Aż w końcu przeprowadził się i pomyślał że tylko, na tamtym osiedlu chodzą koty po dachach. I ot tej pory spokojnie przesyypiał wszystkie noce. A wtedy koty straszily innych ludzi na starym osiedlu Hilarego. Aż pewnej nocy znówrusz się drudził spojrział przez okno i zobaczył że patrzy przez okno ze starego domu. I znów widzi koty chodzące po dachach latające pod niebem znów słyszy muzykę graną przez kota znów widzi te same stare dachówki te same okna i te same anteny. Znów o północy wybił stary zegar. Były piękny księżyc i bardzo dużo gwiazd. Kiedy dowiedział się, że znów był to sen i przypomniał sobie że był w starym domu który teraz jest pusty. I zaczął zburzyć ten dom. Ale sny nie przestawały mu się śnić. Ale kupił psa i przestał mu się śnić.

Kończenie rozpoczętego opowiadania

W badaniach umiejętności językowych trzecioklasistów w 2008 roku zaproponowano nieco inne zadanie sprawdzające poziom opanowania pisania opowiadania¹¹. Dzieci nie korzystały już z rysunku czy historyjki obrazkowej, ale miały dokończyć rozpoczęte opowiadanie. Polecenie w dwóch wersjach testu było następujące:

¹¹ Por. M. Żytko, *Badanie umiejętności pisania*, w: *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzech klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel – raport z badań ilościowych 2008*, red. M. Dąbrowski, CKE, Warszawa 2009.

Dokończ rozpoczęte opowiadanie:

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

Podstawowym zadaniem dzieci było skonstruowanie własnego tekstu narracyjnego, który został zainspirowany składającym się z dwóch wypowiedzeń wstępem, stanowiącym zawiązanie akcji opowiadania. Tym razem dzieci pisały opowiadanie o treści realistycznej, które nawiązuje do ich doświadczeń społecznych w środowisku szkolnym, rówieśniczym czy rodzinnym. Ich zadanie polegało na stworzeniu takiego przebiegu akcji, aby stanowił on logiczne uzupełnienie rozpoczętej narracji.

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

- *Zosia bardzo się ucieszyła, że pojedzie z rodzicami na wycieczkę. Pobieгла do pokoju, ab spakować swój plecak. Czy pani nic nie zadała do domu albo nie ma lekcji. Albo czy nie ma uwagi.*
- *Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało.*

Miły Macieju

Maciej lubię cie niepamiętasz co wczoraj się stało wczoraj był dzień dziecka i bawiliśmy się razem w parku i przużniej byliśmy na kon-

kursie rybackim wieczorem przyszedł do mnie na grila. Później jeszcze byliśmy u ciebie i to był fajny dzień.

- *Zosia bardzo się ucieszyła, że pojedzie z rodzicami na wycieczkę. Pobiegła do pokoju, aby spakować swój plecak. Wzięła lalki ubranie rocznik kolo rautunkowe.*

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

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

- *Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało. I wreszcie chciał komus powiedzieć o tym i powiedział to mamie i tacie i Babci i dziatkowi i wszystkim znajomym.*
- *Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało. Więc poszedł do mamy i powiedział co się wydarzyło. Mama mu nie uwierzyła i spytała czy ma jakiś dowód. Maciek skłamał mówiąc że spadło drzewo i mu tak się stało. Mama uwierzyła teraz Maciek opowiedział to wszystkim których znał.*
- *Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało.*

Włec opowiedział o tym mamie mama bardzo
 się zdenerwowała i nakazywała na niego. I że jej
 więcej nie pozwoliła mu sam chodzić.

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

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

- *Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało.* Postanowił powiedzieć mamie że chłopcy go pobili i wyzywali. Gdy mama dowiedziała się o tym co się stało pojechała do pana dyrektora który dał karę złojom i kazał zgłosić się ich mamą. Chłopcy przeprosili Macka i zostali kolegami. Ponieważ dostali życiową nauczkę. I wiedzą że nie można dokuczać innym.
- *Maciek nie mógł zapomnieć o tym, co wydarzyło się wczoraj. Nie chciał dłużej milczeć i udawać, że nic się nie stało.* A to było tak w przeszłym roku rodzice kupili mu czarnego pieska z białymi łapkami i szyją. Maciek zawsze się nim opiekował nazywał go „Black” bo był czarny a Maciek wiedział że „Black” to słowo angielsku czyli czarny. I właśnie wczoraj tata Macka oddał go swojemu przyjacielowi. Maciek był w tedy w szkole, więc nie wiedział o tym z zdarzeniu. Gdy przyszedł ze szkoły właśnie w tedy był smutny najbardziej. Następnego ranka właśnie się to zaczęło co jest

napisane na początku. Zawsze smutno spoglądał na jego ulubioną kość (zabawkę) i pomyślał że jego ciocia mu pomoże, więc do niej podszedł. Gdy przyszedł ciocia poradziła mu żeby co dzieńnie chodził do tego pana. Więc tak zrobił, i zawsze już był szczęśliwy.

- **Zosia bardzo się ucieszyła, że pojedzie z rodzicami na wycieczkę. Pobieгла do pokoju, aby spakować swój plecak.** Gdy się spakowała zeszła na dół. Później razem z rodzicami pojechała na wycieczkę w góry. Po drodze zobaczyli samotnego i bardzo smutnego pieska. Mniał czarne łaty. Następnie, gdy już byli w górach Zosia nazywała pieska łatek. Bawiła się z nim i chodziła po górach. Bardzo go polubiła. Gdy przyjechała z wycieczki była bardzo szczęśliwa, że poznała łatka i że wycieczka się udała. Często myślała o udanej wycieczce w góry, ale było jej przykro, że się skończyła.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że opowiadania dzieci są zróżnicowane tematycznie.

Kompozycja tekstu

Kolejna kategoria analizy obejmowała kompozycję tekstu. Sprawdzano, w jakim zakresie w opowiadaniach dzieci znajduje odzwierciedlenie trójdzielna budowa tekstu: wstęp, rozwinięcie, zakończenie. Jak już wcześniej wspominałam, nauczyciele pytani o najważniejsze cechy opowiadania podkreślają, że podstawę tekstu narracyjnego stanowią właśnie te trzy części. Skoro więc wstęp, rozwinięcie i zakończenie to kluczowe elementy opowiadania, które – jak deklarują nauczyciele – ćwiczą intensywnie z dziećmi, warto sprawdzić, jakie znajduje to odzwierciedlenie w pisemnych wypowiedziach dzieci.

Tabela 2. Kompozycja tekstu – rozkład procentowy wyników

Kompozycja	% rozw.	
	Maciek	Zosia
Brak tekstu lub tekst nieczytelny	6,1	4,7
Tekst nie spełnia kryteriów gatunkowych opowiadania	7,7	7,1
Brak trójdzielnej budowy opowiadania: elementy opisu, obecność jednego elementu struktury (wstępu albo rozwinięcia albo zakończenia)	19,4	34,1

Tabela 2. cd.

Kompozycja	% rozw.	
	Maciek	Zosia
Obecność dwóch z trzech komponentów struktury opowiadania, obligatoryjne rozwinięcie oraz wstęp lub zakończenie	28,7	27,1
Trójdzielna budowa opowiadania: wstęp, rozwinięcie, zakończenie	38,0	27,0

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

Instrukcja o trójdzielności opowiadania nie wpływa znacząco na efekty edukacyjne, jak wskazują wyniki badań. W praktyce szkolnej taki sposób przygotowania dzieci do pisania opowiadania przybiera niejednokrotnie kuriozalny charakter. Oto przykład zaczerpnięty z propozycji scenariusza zajęć dla nauczycieli kształcenia zintegrowanego¹². Dzieci mają zapamiętać następujące zdania:

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

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

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

Zakończenie bywa krótkie, tylko takie na minutkę.

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

¹² Pełny tekst scenariusza zajęć – Trójczłonowa budowa opowiadania: www.interklasa.pl/portal/index/ 2009.07.04.

Linia narracji i pejzaż świadomości

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

Tabela 3. Linia narracji w tekście opowiadania – procentowy rozkład wyników

Linia narracji	% rozw.	
	Maciek	Zosia
Brak linii narracji lub zaburzona linia narracji	16,6	17,6
Częściowo spójna linia narracji	27,4	23,6
Spójna linia narracji	42,6	49,6
Spójna linia narracji oraz obecność dialogu w tekście	13,3	9,1

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

Ostatnia kategoria semantyczna w analizie dziecięcych narracji obejmowała pejzaż świadomości, a więc uwzględnienie w tekście narracyjnym stanów wewnętrznych postaci: emocji, myśli, chęci. Ta kategoria jest w dużym stopniu uzależniona od tematyki opowiadania.

Tabela 4. Jakość pejzażu świadomości – rozkład procentowy wyników

Pejzaż świadomości	% rozw.	
	Maciek	Zosia
Brak pejzażu świadomości	42,8	59,6
Ubogi pejzaż świadomości: pojedyncze akty świadomości; myśli i przeżycia	41,3	33,3
Rozwinięty pejzaż świadomości: uczeń opisuje sposób myślenia i odczuwania postaci, angażuje się w tok ich myśli, analizuje motywy postępowania	15,9	7,1

W przypadku analizowanych opowiadań więcej takich elementów znalazło się w opowiadaniu o Maćku, bo proponowane przez autorów testu rozpoczęcie sugerowało koncentrację na relacjach międzyludzkich, opowiadanie zaś o Zosi zachęcało w większym zakresie do opowiadania o zdarzeniach (por. wyniki z tabeli 4).

A oto kilka przykładów tekstów narracyjnych napisanych przez uczniów. Wszystkie mają trzyczęściową budowę, są oryginalne i ciekawe treściowo, bohaterowie są dość dobrze scharakteryzowani, niejednokrotnie z uwzględnieniem przeżyć i myśli. Dobrym tego przykładem jest opowiadanie o Maćku i wspierającej go w trudnych chwilach babci (wyrazy dotyczące pejzażu świadomości zostały podkreślone).

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

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

Tak się kończy to opowiadanie.

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

Gdy wkładala jedną z bluzek wyplakzył z niej mały stórek, który miał mały plecak i dziwną czapkę. Zosia bardzo się go prześmiała ponieważ nigdy nie widziała czegoś podobnego i jeszcze nigdy nie widziała gadających zwierząt. W tym momencie mama ją zawiadła. Schowała szybko resztę ubrań i stórek i poszła do mamy. Jadąc samochodem

dem ciągle mijata o zimnądkę. Gdy przyjechała Zosia, posła się po-
 bawić, ale nie miała ochoty dalej bawić do lasu. Papiś Pobiegnęła
 tak daleko że zachwycona doliczami wbiegła do lasu. Nastał wieczór a
 Zosia zrobiła się zimna była bardzo zmęczona i zasnęła. Stworzek zwrót
 się o nią ma ościsnąć i mama też zimnątkę wykaszyło z plecaka i po-
 biegnęła do lasu. Następnego dnia Zosia dobiegła do domu. Mama i tata
 byli zachwyceni z tego małego dziwnego stworzenia. Zosia też była sa-
 dowolona że uratowała jej życie i już nie zaprzę znowu przyjaciółmi.

W ostatnim przykładzie, czyli opowiadaniu o Zosi, autor pokusił się o wprowadzenie postaci fantastycznej, tajemniczego stworzenia, który nadał akcji dynamikę i wspomaga główną postać w trudnych chwilach. Jest to opowiadanie z rozwiniętym pejzażem akcji, ze spójną linią narracji, z elementami pejzażu świadomości i trzyczęściową budową.

Dzieci piszą listy

Pisanie listu

Kolejne zadania sprawdzały umiejętność pisania dłuższych wypowiedzi. Dzieci otrzymały polecenie napisania listu do określonego adresata i w konkretnej sprawie, która wymagała pilnej interwencji. Polecenie brzmiało następująco:

Wyobraź sobie, że w Twojej miejscowości ma być zlikwidowany jedyny plac zabaw (lub park w drugiej wersji testu) i w tym miejscu powstanie supermarket. Co o tym sądzisz? Napisz list do burmistrza (wójta lub prezydenta), w którym zaprotestujesz przeciwko temu pomysłowi lub go poprzesz.

Jak widać, zadanie wymagało napisania tekstu o charakterze perswazyjnym. Dzieci miały spróbować przekonać adresata do swojej opinii w tej sprawie. Taki rodzaj aktywności językowej niezwykle rzadko można zaobserwować w praktyce edukacyjnej. Dzieci piszą listy w szkole, ale dominują w nich treści opisowo-informacyjne, np. list do rodziców z wakacji, list do koleżanki czy kolegi opisujący jakieś wydarzenie, czy zawierający życzenia lub zaproszenie. Zwykle są to dość proste, kilkuzdaniowe wypowiedzi, często bardzo starannie przygotowane przez nauczyciela, który demonstruje wzory listu, charakterystyczne

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

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

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

Ostatnia kategoria analizy obejmowała formalną stronę wypowiedzi, a dokładnie jej złożoność syntaktyczną. Opisywano powstałe teksty pod kątem typów wypowiedzi w nich użytych oraz umiejętności wyrażania myśli w formie zdania.

Tabela 5 przedstawia procenty rozwiązań w poszczególnych kategoriach opisujących jakość tekstu listu pisanego przez dzieci do burmistrza w sprawie planowanej likwidacji placu zabaw (I) lub parku (II). Liczba badanych w przypadku pierwszego tekstu wyniosła 1176 dzieci, a drugiego 1041 uczniów. Aby zakwalifikować tekst do poszczególnych kategorii jakościowych, spośród wymienionych cech opisujących kolejne poziomy wykonania zadania, musiały wystąpić co najmniej dwie, aby uznać, że można go zaliczyć do danego poziomu (tekst ubogi, tekst rozwinięty) lub trzy w przypadku tekstu bogatego.

Tabela 5. Rozkład procentowy wyników opisujących jakość tekstu listu pisanego w dwóch wersjach polecenia do zadania

Jakość tekstu (cechy tekstu perswazyjno-argumentacyjnego)	% rozw.	
	I	II
Brak tekstu lub nieczytelny	2,4	3,8
Tekst ubogi: a) brak wyrażenia własnej opinii i b) brak argumentów, c) ubogie słownictwo lub d) tekst chaotyczny	11,1	11,9
Tekst rozwinięty: a) własna opinia autora i b) jeden lub dwa argumenty, c) zróżnicowane słownictwo lub d) niespójności logiczne w tekście	61,9	62,3
Tekst bogaty: a) spójne i logiczne zaprezentowanie stanowiska z więcej niż dwoma argumentami lub b) występowanie argumentów emocjonalnych (prośb, gróźb) i c) uzasadnienie, d) oryginalność wypowiedzi lub e) bogate słownictwo	24,6	22,0

Tekst listu, który zawierał bogatą i wyczerpującą argumentację oraz był logiczny i uporządkowany, sformułowało niespełna 25% badanych dzieci, natomiast tekst rozwinięty, z zarysowaniem własnej opinii i prostą argumentacją, skonstruowało ponad 60% dzieci. Poziom wykonania tego zadania należy uznać za dość dobry, tym bardziej że tego typu aktywności pisarskie dzieci rzadko podejmują w praktyce szkolnej.

Tabela 6. Rozkład procentowy wyników opisujących cechy listu jako formy wypowiedzi (komunikacja z adresatem), pisanej w dwóch wersjach polecenia do zadania

Poziom komunikacji z odbiorcą (cechy listu jako formy wypowiedzi)	% rozw.	
	I	II
Brak tekstu lub nieczytelny	2,4	3,8
Brak intencji komunikacyjnej – brak form adresatywnych	7,9	7,3
Ubogi komunikat: a) wybrane elementy formy listu (data lub miejsce i/ lub podpis) i b) sporadyczne zwracanie się do odbiorcy lub c) wstęp lub zakończenie	59,7	55,7
Rozwinięty komunikat: a) świadomość odbiorcy tekstu (częste odwoływanie się do odbiorcy) i b) wszystkie wymagane elementy formy listu lub c) zaimki osobowe pisane wielką literą	30,0	33,5

Druga kategoria, opisująca jakość wypowiedzi pisemnej w formie listu, dotyczyła komunikacji werbalnej z adresatem tej korespondencji: tekst z ubogim komunikatem musiał zawierać co najmniej dwie z wymienionych cech.

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

Wyniki w zakresie poziomu komunikacji z odbiorcą listu były zróżnicowane istotnie statystycznie w czterech analizowanych środowiskach. Najniższy wynik, nieco ponad 18% poprawnych rozwiązań, zanotowano w małym mieście, natomiast wyniki na wsi i w średnim mieście były prawie identyczne i wynosiły nieco ponad 29% poprawnych rozwiązań. Najlepszy wynik uzyskały dzieci w dużym mieście.

Teksty listów pisanych przez dzieci analizowano również od strony formalnej, uwzględniając przede wszystkim ich strukturę składniową:

Tabela 7. Rozkład procentowy wyników w zakresie złożoności syntaktycznej wypowiedzi pisemnej w formie listu

Złożoność syntaktyczna wypowiedzi	% rozw.	
	I	II
Brak tekstu lub nieczytelny	2,4	3,8
Potok składniowy	16,1	18,1
Przewaga równoważników zdań i zdań pojedynczych nierozwiniętych lub sekwencji potoków składniowych	31,9	32,2
Przewaga zdań pojedynczych rozwiniętych	18,4	38,6
Przewaga zdań złożonych (podrzędnie i współrzędnie)	31,2	7,2

W przypadku drugiego listu prawie 39% badanych napisało tekst z przewagą zdań pojedynczych rozwiniętych, natomiast w pierwszym ponad 30% badanych skonstruowało wypowiedź z przewagą zdań złożonych podrzędnie i współrzędnie. Potok składniowy wystąpił średnio w ponad 17% pisanych listów.

Poziom złożoności składniowej tekstów w czterech badanych środowiskach był zróżnicowany. Najniższy poziom tekstów zanotowano w małym mieście, natomiast najlepiej wypadły duże miasto i wieś. Różnice między tymi środowi-

skami są istotne statystycznie. Na wsi ponad 50% badanych utworzyło poprawny składniowo tekst listu, w dużym mieście 56,7%, w małym mieście zaś tylko 34% badanych.

Oto kilka przykładów listów napisanych przez dzieci. Ilustrują one skalę możliwości badanych oraz sposoby wykonania tego zadania. Różnorodność tematyki i propozycje dzieci, które znalazły się w listach, świadczą o dużym zaangażowaniu w wykonanie tego zadania. Autorzy zamieszczonych poniżej listów starają się przekonać adresata o słuszności swojego poglądu, używając niewątpliwie logicznych i uporządkowanych argumentów. Kilkakrotnie też zwracają się bezpośrednio do adresata, stosując zwroty perswazyjne w charakterze prośby.

06.06.2008r. W-wa

Drogi Wójcie!

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

z górki dziękuję

Mikołaj

Drogi wójcie nie po to moi rodzice na Ciebie głosowali żeby zabrali nam drewnian plac zabaw jedyny w Gostynie i stawiali na miejscu jego super market. Tam się też odbywają festyny, a innego takiego fajnego miejsca nie ma. Włec proszę o przeniesienie super marketu, bo nie mam nadziei że się nie przejdą. wręcz jest

wzyjemy; dlatego proszę o to, żebyśmy nie stracili
 trochę trochę więcej czasu, żebyśmy nie stracili
 i z wyjątkowego dnia, żeby się nie tak szybko
 nie rozpadł.

Dzieci z Gostolna
 Dzieci z Gostolna

Były też głosy przeciwne, część dzieci popierała pomysł władz miejscowości
 i potrafiła uargumentować swoje stanowisko:

Świebodzin, 6 VI 08 r.

Panie burmistrz!

Dobre wie, powstanie nowy supermarket.
 Ja i moja rodzina popieramy to. Jest
 dużo placów zabaw w Świebodzynie. A mniej super-
 marketów. Niektóre moje koleżanki są przeciwne.
 Mam nowe pytanie. Na jakiej ulicy to powstanie?
 Jak będzie się nazywał? Czy będzie na dziedzińcu?
 Szczęśliwej Ci podróży i miłego dnia.

Gosia

Dokonano także porównania syntetycznych wskaźników poziomu pisa-
 nia listów i opowiadań przez dzieci, zestawiając rozkłady zdobytych punktów
 w opowiadaniach z rozkładami dla listów. Wyniki dla listów są o około 6 punk-
 tów procentowych wyższe niż dla opowiadań.

Jeżeli uznamy cztery zmienne (dwa typy listów i dwa rodzaje opowiadań)
 za jedną zmienną, mierzącą jakość pisanych tekstów, to różnica o takiej wiel-
 kości dla przebadanych 4 tysięcy uczniów będzie istotna statystycznie, co po-
 twierdzą wyniki analizy przedstawione w tabeli 8. Jakość pisanych listów była
 oceniana średnio na 50% możliwych do uzyskania punktów, natomiast opowia-
 dania były średnio oceniane o 5,9 punktów procentowych niżej (95% przedział
 ufności obejmował zakres różnicy od 4,2 do 7,5 punktów procentowych).

Tabela 8. Oszacowane efektu rodzaju pisanego tekstu w odniesieniu do wskaźników oceniających jakość pisanego tekstu (pogrubiono efekty istotne statystycznie)

	efekt	SE	z	p-wartość	95% przedział ufności	
					dolna gr.	górna gr.
średnia dla opowiadań	-0,059	0,008	-6,95	0,000	-0,075	-0,042
średnia dla listu	0,500	0,009	56,12	0,000	0,482	0,517

Podsumowanie

Pisanie dłuższych tekstów – opowiadań i listów – sprawia dzieciom trudności, ponieważ coraz mniej czasu poświęca się w szkole na ten rodzaj aktywności językowej. Uczniowie znacznie częściej koncentrują się na przepisywaniu i uzupełnianiu zdań z lukami niż na samodzielnym pisaniu. Jak wskazują wyniki badań, dzieci lepiej opanowały pisanie listu niż opowiadania. Wydaje się, że tym razem ujawniono obszar ich możliwości, który nie jest w pełni wykorzystany w szkole. List pisany w konkretnej sprawie, angażującej emocjonalnie nadawcę, mający odniesienie do doświadczeń dzieci, to zadanie stwarzające okazję wykonania go na dobrym poziomie, uczniowie bowiem rozumieją jego sens i są pozytywnie zmotywowani do jego wykonania. Warto więc umożliwić dzieciom w klasach początkowych pisanie właśnie takich tekstów, ponieważ tylko używanie języka w różnorodny sposób jest skutecznym sposobem jego uczenia się. Nie wystarczy natomiast samo przekazywanie wiedzy o języku.

BIBLIOGRAFIA:

- Bokus B., 1991, *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, „Energeia”, Kielce.
- Bokus B., 2000, *Świat fabuły w narracji dziecięcej*, „Energeia”, Kielce.
- Brzezińska A. (red.), 1987, *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Dąbrowski M. (red.), 2009, *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel – raport z badań ilościowych 2008*, CKE, Warszawa.

- Dąbrowski M., Żytko M. (red.), 2008, *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej*, cz. I: *Raport z badań ilościowych*, CKE, Warszawa 2007, cz. II: *Konteksty szkolnych osiągnięć uczniów*, CKE, Warszawa.
- Halliday M. A. K., Hasan R., 1976, *Cohesion in English*, Longman, London.
- Halliday M. A. K., 1978, *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, University Press, Baltimore.
- Scinto L. F. M., 1992, *Written Language and Psychological Development*. za: J. Łuczynski, *Mowa pisana jako środek komunikowania się na podstawie instrukcji przekazywanych przez dzieci*, w: *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, „Energeia”, Warszawa.
- Wygotski L. S., 1989, *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa.
- Żytko M., 2006, *Pisanie – żywy język dziecka*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- Żytko M., 2009, *Badanie umiejętności pisania*, w: *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel – raport z badań ilościowych 2008*, red. M. Dąbrowski, CKE, Warszawa.
- www.interklasa.pl/portal/index/2009.07.04.

SUMMARY

The article presents selected results of a nationwide research on children's ability to write – various texts, both fiction and non-fiction. The main conclusion is that writing skills are not properly developed by school and if they are well developed it results from family background.