

Zuzanna Zbróg

Język pisany jako obszar inwersji w przedszkolnej i wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 20,
259-276

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.

Język pisany jako obszar inwersji w przedszkolnej i wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej

Written language as a sphere of inversion in kindergarten and primary school
Polish language education

Dziecko jest chętnym twórcą.
A gdy się przekona, że potrafi – będzie wprost gejzerem
pomysłów

J. Laskowska 2007, s. 49

Dobre zrozumienie intencji autorki wymaga, aby na początku wytłumaczyć tę część tytułu, która dotyczy pojęcia inwersji, gdyż właściwie nie funkcjonuje ono w obszarze pedagogiki. W medycynie np. za inwersję uznaje się „patologiczne wywrócenie wewnętrznej powierzchni jakiegoś narządu na zewnątrz” [*Uniwersalny słownik języka polskiego PWN*, 2003, s. 1239]. W meteorologii oznacza „anormalne zjawisko polegające na tym, że wyższe warstwy powietrza są cieplejsze albo gęstsze od niższych” (tamże). W moim artykule za inwersję pragnę uznać niejako odwrócenie proporcji pomiędzy tym, co najważniejsze w kształceniu języka pisanego u małych dzieci, a tym co stało się najważniejsze w polonistycznej praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

W ostatnich latach bardzo często w różnorodnych raportach, także europejskich, porusza się problem czytania ze zrozumieniem, rzadko natomiast eksponuje się problem, który na zasadzie analogii nazwać można funkcjonalnym analfabetyzmem w zakresie pisania. Nie chodzi bowiem o samą czynność pisania, z nauczania której szkoła zazwyczaj świetnie się wywiązuje, ile o naukę pisania samodzielnego, swobodnego i skutecznego, jeśli chodzi o przekazywanie komunikatów czy ekspresję własnych myśli. Podobnie jak opanowanie samej techniki czytania nie gwarantuje zrozumienia tekstu, tak samo opanowanie techniki pisania nie daje gwarancji swobodnego wyrażania swoich myśli w języku pisanim.

Zastanówmy się przez chwilę nad tym, na czym koncentrują się zabiegi edukacyjne w klasach początkowych, a czasem także w przedszkolu. Każdemu nauczycielowi przedszkolnemu i rodzicom dzieci w wieku przedszkolnym znane jest zjawisko podejmowania samodzielnych prób pisarskich z wykorzystaniem znanych dziecku liter, najczęściej drukowanych lub też drukowanych i pisanych (wymieszanych w jednym wyrazie). Wielokrotnie słyszałam nauczycieli, którzy pouczali rodziców, aby zakazywać dzieciom takich prób, bo „potem będą miały problem z nauką pisania liter pisanych”. Doprawdy, w swojej wieloletniej praktyce nie spotkałam ani jednego dziecka, które miało by jakiegokolwiek kłopoty z pismem pisany po tym, jak „drukowało” w okresie przedszkolnym.

W tego typu okolicznościach ujawnia się bardzo wyraźnie brak zgody nauczycieli na początkową, przejściową niedoskonałość wypowiedzi pisemnych uczniów, co trudno uznać za zrozumiałe w sytuacji, gdy wszystko, czego uczymy się, co wykonujemy po raz pierwszy robimy w nieunikniony sposób w nienajlepszym stylu. Przecież nawet dorosły uczący się jeździć na nartach, niejeden raz się przewróci, zanim opanuje tę trudną sztukę. Dlaczego więc nauczyciele nie pozwalają dzieciom na niedoskonałość, dlaczego wymagają od nich perfekcji od pierwszego kontaktu z pismem? To całkowicie niezrozumiałe [por. Klus-Stańska, Nowicka 2005].

Dlatego też początkowy kontakt dziecka z pismem zwykle ma negatywny wydźwięk, bo albo dziecku zakazuje się pisania drukiem, dopóki nie nauczy się pisma kaligraficznego, albo też jego pierwsze samodzielne próby pisania są natychmiast poprawiane pod względem ortograficznym, a często także stylistycznym, z wyraźnym narzuceniem dziecku stylistyki wypowiedzi osoby dorosłej. Z pewnością tego typu pseudopedagogiczne interwencje nie będą dobrym impulsem do podejmowania dalszych prób samodzielnego pisania („drukowania”) i wyrażania swoich myśli w języku pisany.

W tej sytuacji należałoby jak najczęściej wyjaśniać nauczycielom i studentom, że pierwsze próby samodzielnego pisania, choćby literami drukowanymi i z licznymi błędami są naturalnym etapem rozwoju języka pisanego u każdego dziecka [por. Awramiuk 2006]. I jako rodzice, i jako nauczyciele przedszkolni znamy przecież sytuacje, gdy dziecko zapisuje „coś” bez jakiegokolwiek związku z faktycznym zapisem wyrazu, posługując się wyłącznie znanymi dziecku literami, np. wyraz *proszę* wygląda jak OA (tzw. etap przedfonologiczny rozwoju pisma). Zanim dziecko dojdzie do zapisu ortograficznego wyrazu, rozwój pisma przebiegnie jeszcze przez etap fonologiczny, gdzie będziemy mieć do czynienia i z błędną transkrypcją (PrOzsE) i z zapisem fonetycznym (PROSZE), przy czym równie naturalnie będzie wyglądał zapis mieszany (litery wielkie i małe w jednym wyrazie) [por. Bastien-Toniazzo, Jullien 2001].

To właśnie w okresie przedszkolnym kształtuje się świadomość pisma, polegająca głównie na rosnącej zdolności dziecka do posługiwania się komunikacją pisemną, a przez to do rozumienia zasad i funkcji pisma. Wzrasta wówczas „zainteresowanie pismem, stając się niezależną, autonomiczną potrzebą poznania i używania komunikacji pisemnej. Dzieci zaczynają używać pisma jako środka komunikacji, poznają alfabet, rozpoznają pierwsze litery i słowa. Rozwój tych umiejętności jest bardzo ważnym predykatorem późniejszych umiejętności czytania i pisania” [Krasowicz-Kupis 2005, s. 236]. Stanowi także ważny element edukacji elementarnej i przedszkolnej. Czemu mają więc służyć te „zachęty” do zaprzestania „drukowania”? Można przypuszczać, że zahamowanie naturalnej ciekawości dzieci w tym względzie skutkować będzie gorszym przygotowaniem do nauki czytania i pisania, a także zmniejszoną motywacją do podejmowania wysiłku nauki pisania samodzielnego, twórczego.

W szkole, choć kontekst nabywania języka pisanego zmienia się diametralnie, przebiega on także ze sporymi problemami i oporami ze strony nauczycieli. Od pierwszych dni trenuje się najpierw sprawność ręki, a potem cała uwaga nauczyciela koncentruje się na technice zapisu liter, sylab, wyrazów i zdań. Nie ma w tym, oczywiście, niczego niewłaściwego, ale pod warunkiem, że aspekt techniczny pisania nie przesłania nauczycielowi innych, dalszych celów związanych z rozwijaniem języka pisanego. Można nawet powiedzieć, że celowe jest koncentrowanie uwagi na technicznej stronie pisma, gdyż – jak wykazały eksperymentalne badania M. Kwaśniewskiej [2000, s. 210] – „istnieje związek pomiędzy poprawnością graficzną¹ a ortograficzną pisma uczniów klas I–III”. Powyższy związek stwierdzono w każdym pomiarze przeprowadzanych badań niezależnie od środowiska, z którego pochodziło dziecko (miasto, wieś). „Najsilniejsze związki stwierdzono pomiędzy błędami konstrukcyjnymi a poprawnością ortograficzną” [tamże, s. 211]. Zasadne jest więc zwracanie dużej uwagi w początkowym etapie nauki pisania na poprawność graficzną pisma, zwłaszcza na właściwe odwzorowywanie kształtów liter.

Problematyczne pozostaje natomiast nikle rozwijanie kompetencji pisania pragmatycznego, twórczego, zróżnicowanego stylistycznie w zależności od kontekstu sytuacyjnego.

Z obserwacji wiadomo, że nauczyciele większą wagę przywiązują do przepisywania niż pisania. Często chodzi o zapis sformalizowanej notatki w zeszytach, będącej namacalnym dowodem na to, że coś się w klasie działo podczas zajęć.

¹ Ocena poprawności graficznej według kryteriów uwzględnionych przez T. Wróbla (1985).

To zapewne pozostałość po nakazowym systemie kontroli pracy nauczyciela sprzed kilkunastu lat, kiedy to metodyk lub dyrektor szkoły sprawdzał obowiązkowe wówczas notatki z lekcji. Dziś, niestety, także można spotkać ten typ myślenia, np. na zajęciach komputerowych w klasach młodszych, na których zamiast pisać na klawiaturze, dzieci otwierają zeszyty i „na kolanie” (bo na stole jest klawiatura i monitor) lub na krześle, klęcząc przy nim (!), zapisują co tydzień temat lekcji. Ale to wyjątkowy przykład. Gorzej, że na co dzień wszelkiego rodzaju notatki najczęściej redagowane są zbiorowo lub pisane przez nauczyciela na tablicy i tylko przepisywane przez dzieci. Tego typu podejście do problemu znajduje przynajmniej kilka uzasadnień. Jednym z nich z pewnością jest brak wiedzy na temat tego, jak należy pomagać dzieciom w nabywaniu języka pisanego, drugim – za duża liczba dzieci w klasach, uniemożliwiająca nauczycielom indywidualne przyjrzenie się pracy każdego dziecka (pomoc, zmotywowanie do dalszego wysiłku, pochwała za postępy). Najczęściej jednak w opiniach nauczycieli wczesnoszkolnych pojawia się argument o obawach przed pisaniem przez dzieci z błędami. Są one tak poważne, że w szkole nastąpił niemal całkowity zastój, jeśli chodzi o samodzielne, twórcze pisanie dzieci. To naturalne, że nauczyciele przeżywają dylematy „w jaki sposób, kiedy i jak dalece ingerować w poprawność pisania, by nie zagubić spontaniczności i osobistego wkładu dziecka w tworzenie znaczeń” [Cortazzi 1996, s. 183]. Nienaturalnym natomiast jest nadmierny strach, powodujący całkowite zaprzestanie pracy nad jakimikolwiek tekstami, które nie są zapisane wcześniej na tablicy. Paraliżująca wręcz obawa nauczycieli o poprawność zapisu wyrazów przez dziecko powoduje nadużywanie przez nich zbiorowego formułowania w klasie notatek, opisów, opowiadań i innych form wypowiedzi oraz zanik inwencji twórczej u samych pedagogów, którzy poprzestają w swojej pracy na najprostszych tekstach i na ścisłej kontroli nad tekstami dzieci, co do ich treści, formy i stylu. Efekt w postaci sztywnego, często przedydaktyzowanego stylu, bez spontaniczności i indywidualnej dziecięcej narracji jest aż nazbyt widoczny. Jak piszą D. Klus-Stańska i M. Nowicka,

to oczywiste, że uczeń, pisząc tekst swobodny, użyje wyrazów dotychczas nieprzećwiczonych i w pewnej części z nich popełni (również rażące) błędy ortograficzne. Jest to naturalne, że ucząc się czegoś, robimy to w sposób niedoskonały. Ale tylko wtedy możemy się tego nauczyć [2005, s. 51].

Autorki rozwiewają wątpliwości nauczycieli, dalej argumentując, że tak samo jak uczeń po pierwszym kontakcie z wyrazem o trudnej pisowni go nie zapamięta, tak samo nie zapamięta tego, który zapisał z błędem. Zwłaszcza, że – można

podać tu kolejny argument – w trakcie pisania twórczego uczeń skoncentrowany jest bardziej na tym, *co* pisze, a nie *jak* pisze. Nie skupiając się na formie zapisu, tym bardziej nie zapamięta jego błędnej postaci. Korekta dokonana przez nauczyciela przed przepisaniem tekstu na czysto, zniweluje cały problem.

D. Klus-Stańska i M. Nowicka [2005] postulują wprowadzenie w dydaktyce wczesnoszkolnej rozróżnienia na pismo i pisanie, na przepisywanie i pisanie samodzielne. Przepisywanie, które właściwie polega na reprodukowaniu cudzych słów, nie doprowadzi dzieci do umiejętności samodzielnego pisania [por. Fisher 1999]. Nie jest przecież możliwe, aby dziecko nauczyło się pisać samodzielnie teksty w zróżnicowanych stylistycznie formach, jeśli w szkole poprzestaniemy na przepisywaniu ich wzorcowych przykładów. Tylko stopniowo, systematycznie prowadzony trening w tym zakresie spowoduje, że dziecięce plany, marzenia, nadzieje i obawy będą mogły ujrzeć światło dzienne w wersji zapisanej.

Zgodnie więc z aspektami pisania w podejściu psychologicznym, niemal równocześnie z aspektem technicznym powinno kształcić się aspekt formalny i pragmatyczno-twórczy [Czytanie i pisanie... 1987; Klus-Stańska, Nowicka 2005].

Aspekt formalny dotyczy kształcenia umiejętności redagowania prostych wypowiedzi pisemnych zgodnych z kulturą konwencją. Dziecko powinno nauczyć się więc w szkole, jaką strukturę nadać takim tradycyjnym formom pisarskim, jak: życzenia, zaproszenie, ogłoszenie, list (w tym: elektroniczny); jakie wyrazy i związki frazeologiczne charakteryzują te formy wypowiedzi, jakie konwencjonalne zwroty i w jakich okolicznościach społeczno-kulturowych można je zastosować. Ale nie tylko. Moim zdaniem, największą sztuką jest nauczanie dzieci nadawania wybranym formom pisarskim indywidualnego rysu. Tak więc oprócz, albo raczej: zamiast sztamowanych życzeń: *zdrowia, szczęścia, pomyślności*, zachęćmy dzieci do stworzenia życzeń „od serca”, wyjątkowych i jedynych – takich, jakie potrafią ułożyć tylko dzieci, np. *Tatusiu, życzę Ci jasnego słońeczka na niebie codziennie, życia pełnego przygód i żebyś nie miał zbyt wiele pracy*. Zamiast oficjalnego i bezosobowego stylu: *Klasa I wraz z wychowawczynią zaprasza wszystkie Babcie...* zastosujmy styl „dziecięco emocjonalny” i skierujmy zaproszenie wprost do osoby zapraszanej: *Kochana Babuniu, z okazji Twojego święta zapraszam Cię serdecznie na uroczystość...*

Zamiast „suchego” opisu wprowadźmy elementy takich środków stylistycznych, które go ubarwią, nadadzą wyjątkowy charakter, bliski naturze i ekspresji dziecięcej, np.

- *Jego czarne, szelmowskie oczy przypominają popiół w kominku. [...] Przez grzbiet ciągnie się biała jak śnieg pręga* (Asia, lat 9).

- *Jeż jest ssakiem, który lubi zażywać swobody* (Julia, lat 8).
- *To warzywo przypomina małe serduszko [...]. Zdobią je też zielone listki w kształcie skośnego oka* (Ola, lat 8).
- *Kształt tułowia [kota] przypomina parówkę* (Zuzia, lat 9).
- *Małe serduszko [chomika] bije mu szybciej niż zegar* (Michał, lat 8).

Nierzadko zdarza się w opisach dziecięcych odchodzenie od głównego obiektu opisu, co z jednej strony można uznać za niepoprawne, a z drugiej tak urokliwe, że trudno nie popaść w zachwyty nad naturalnością i żywiołowością dziecięcej twórczości pisarskiej.

Moja starsza siostra Ania chętniej niż wcześniej czyta. Lubi też umawiać się z chłopakami. Po każdej randce zostawiają pod biurkiem po kilka zużytych gum do żucia. Czasami klóci się z tatą, żeby nie dawał Bubię za dużo jedzenia. Ta suka jest tak gruba, że brzuch prawie ciągnie jej się po ziemi. Bardzo lubię tego psa (fragment opisu siostry – Ida, lat 8).

* * *

Rzetelne opanowanie i możliwość późniejszego wykorzystania zdobytych umiejętności pisarskich/kompozycyjnych w praktycznych sytuacjach życia codziennego wymagają, aby szkoła podejmowała odpowiednie ćwiczenia systematycznie, spiralnie, na każdym etapie kształcenia, korzystając ze spontanicznych dziecięcych potrzeb, z realnych sytuacji w zakresie konstruowania danej formy wypowiedzi.

Konstruktywiści (Bruner, Wygotski) twierdzą, że wiedza, którą człowiek zdobywa, jest zdeterminowana przez kontekst społeczny, w którym ma miejsce jej przyswojenie. Wiedza zdobyta w sposób zdekontekstualizowany jest bezużyteczna, gdyż jednostka jest jej nieświadoma i nie może jej użyć w określonej sytuacji. Uczniowie powinni więc zdobywać wiedzę w sytuacjach jak najbardziej zbliżonych do realnych. Im większe podobieństwo do rzeczywistości, tym większe prawdopodobieństwo, że nowo zdobyta wiedza zostanie przetransformowana na inny kontekst.

Dziecko musi wykorzystać i zastosować nowe wiadomości i umiejętności w innych sytuacjach edukacyjnych. Im bardziej różnorodny będzie kontekst stosowania nowych kompetencji, w tym większym stopniu uczeń będzie potrafił w przyszłości korzystać z osobistych zasobów swej wiedzy [Michalak 2004, s. 188].

Nastąpi wówczas naturalne, jednoczesne uwzględnienie w nauczaniu małych dzieci aspektu pragmatyczno-twórczego pisania, dzięki któremu dziecko nauczy się pisać faktycznie. Jeśli nauczyciel wczesnoszkolny nie podoła temu wyzwaniu, dziecko, a w przyszłości dorosły, nauczony w szkole powielania schematów, zamiast samodzielnie wypowiadać się w formie pisanej, będzie poszukiwał wzorów wypracowań czy gotowych podań, tak jak to dzieje się obecnie w okresie przygotowania do egzaminów czy sprawdzianów. Wbrew pozorom nie jest to zadanie wyłącznie dla nauczycieli języka ojczystego w klasach wyższych, gdyż raz ukształtowane nawyki lub raczej zaprzepaszczone możliwości już na wstępnym etapie kształcenia, oddziałują na emocjonalne podejście do problemów na wiele lat, a często na całe życie.

Wpływ nauczyciela na uczniów i prowadzony przez niego przedmiot potwierdzają opinie uczniów: „Lubię matematykę, bo pani jest fajna, ciekawie prowadzi lekcje, jest doskonała”. „Nie lubię polskiego, bo pani jest złośliwa, nie umie wytłumaczyć, a dużo wymaga”. Wywołana więc w klasach początkowych niechęć do pisania, może z czasem przerodzić się w fobię szkolną na punkcie pisania samodzielnego, nie wspominając o zaniku inwencji twórczej i spontanicznej ekspresji w wyrażaniu swoich myśli. Psychologiczny klimat stwarzany przez poszczególnych nauczycieli ma więc niewątpliwie wpływ na efekty kształcenia, o czym przekonuje wiele wyników badań [np. Przyborowska 1997, Kaweczki 2003].

Dlatego jak najszybciej należałoby pozwalać dzieciom na samodzielne próby pisarskie po to, aby zaczęły one utożsamiać pisanie nie z czynnością odtwórczą, z przepisywaniem, ale z twórczością własną, która niewątpliwie wymaga wiele wysiłku i od ucznia, i od nauczyciela, ale z pewnością niesie ze sobą ładunek mocno stymulujący rozwój językowy dziecka.

Trzeba także skończyć w codziennej praktyce edukacyjnej z nadmierną ingerencją nauczyciela zarówno w koncepcję pracy twórczej małego ucznia, jak i w nadmierną poprawę stylu jego wypowiedzi, dzięki któremu każda praca dziecięca jest żywiolowa, mocno zindywidualizowana pod względem stylistyki, niepowtarzalna, piękna i dziecięco urokliwa. Jak pisze J. Laskowska,

każde dziecko używa elementów języka w inny, indywidualny sposób. Świadczy to o jednym, oryginalnym sposobie widzenia świata [...]. Przez dostarczenie mu właściwej motywacji możemy dziecku pokazać, że umie, że może, że potrafi. A gdy uczeń przekroczy tę granicę, staje się bajkopisarzem, nie ma już oporów [2007, s. 47, 49].

Nauczyciel powinien postarać się wyeliminować nawyk dokonywania takiej korekty, która sprawi, że tekst nie będzie już dziełem dziecka, lecz sztucznym, często przedydaktyzowanym tworem napisanym według zamysłu nauczyciela. Wystarczy przecież przed przepisaniem pracy poprawić błędy ortograficzne, interpunkcyjne, gramatyczne i tylko niezbędne stylistyczne, co pozwoli lepiej wyrazić to, co dziecko chciało napisać. Dzięki temu w pracy zostanie zachowany dziecięcy styl, najczęściej spontaniczny i nie zawsze idealny, ale za to jego własny. Aby uzyskać taki efekt, nauczyciel nie powinien zbyt ingerować w koncepcję pracy i ograniczyć interwencję korektorską do niezbędnego minimum.

Moje kilkunastoletnie doświadczenia z pracy z dziećmi potwierdzają niesamowite możliwości pisarskie tkwiące w każdym dziecku. Nie tylko w tych uzdolnionych językowo, które po rocznym „kursie” wprawek pisarskich z własnej inicjatywy rozpoczęły pisanie powieści w kilkudziesięciokartkowych zeszytach, artykułów do gazetki klasowej czy też wierszy spontanicznie układanych w domu lub w szkole w wolnej chwili (które Pani koniecznie musiała przeczytać – wszystkie!). Twórcze możliwości językowe tkwiły także w dzieciach z problemami dyslektycznymi, które zapamiętywały wygląd liter przez półtora roku. Rozpoczęły od zdania napisanego z moją pomocą, by pod koniec klasy III samodzielnie napisać całą stronę tekstu. To nic, że z błędami. Od czego jest w końcu korekta?

Przyznam też, że praca nad kształceniem umiejętności wyrażania myśli w języku pisanym była niemal mordercza. Po dwóch godzinach pomocy w konstruowaniu zdań (dzieci wiedzą, co chcą wyrazić, ale czasem trzeba im podpowiedzieć jakiś wyraz lub sformułowanie) i biegania od ławki do ławki (także żeby potwierdzić, że zdanie jest piękne, żeby pochwalić), trudno było zebrać myśli. Nie dziwi mnie więc to, że wielu nauczycieli wybiera prostszy sposób: zadaje pisanie/tworzenie tekstów do domu. Moim zdaniem, to najkrótsza droga do tego, żeby dzieci w ogóle przestały pisać i liczyć na swoje możliwości, bo w domu zawsze znajdzie się ktoś (rodzice, rodzeństwo, babcia, opiekunka), kto „pomoże”. W efekcie późniejsza praca w klasie nie ma sensu, bo dziecko – spodziewając się tejże pomocy w domu – nie napisze samo nic, bo po co się wysilać, skoro i tak praca będzie wykonana za nie, tyle że trochę później.

Nie ukrywajmy, że nabywanie umiejętności zapisu swoich myśli jest procesem wymagającym znaczącego wysiłku intelektualnego, długotrwałym i bardzo skomplikowanym, angażującym wiele rozmaitych czynności dziecka, przede wszystkim emocjonalnych, wolicjonalnych. Jest to proces na początku bardzo żmudny, gdyż dziecko musi się przekonać, że samo potrafi zebrać swoje myśli w zdanie, a wtedy dopiero pojawia się czysta radość i ochota do pisania

[zob. Żytko 2006; Laskowska 2007). Bez tego początkowego, trudnego etapu, na którym nauczyciel musi wykazać się wyjątkową cierpliwością, wytrwałością i wrażliwością na problemy emocjonalne i intelektualne dziecka, kolejny, przyjemniejszy etap, nie nastąpi, co można zaobserwować w klasach, w których uczniowie wyłącznie przepisują notatki z tablicy i czują się mocno zagubieni, gdy nagle żąda się od nich napisania czegoś od siebie.

Nie sposób podać mnóstwa ciekawych przykładów twórczości własnej dzieci ze względu na objętość artykułu. Dlatego zaproponuję tylko wybrane.

1. Utwory inspirowane tekstem wiersza (napisanie kolejnej zwrotki):

*Żegnajcie góry, lasy i pola,
Witaj nam szkoło, klaso wesola.
Kiedy piszę, czytam i gram
Robi mi się miło, że znów klasę mam.*

Ida, lat 7

2. Niektórym dzieciom bardzo trudno jest samodzielnie wymyślić utwór wierszowany, dlatego często „na dobry początek”, dla „rozruszania się” zajęcia rozpoczynały się od odczytywania wierszy znanych autorów, zgromadzonych przez nas na dany temat ze zbiorów poezji dziecięcej, z różnych czasopism lub z podręczników. Na tablicy zapisywaliśmy pary wyrazów rymujących się i ciekawe wyrażenia – wszystko to, co najbardziej podobało się dzieciom „w języku poetyckim”. Korzystając z tego typu inspiracji, pisanie samodzielne przychodziło znacznie łatwiej.

*Za płotem liście wirują.
Spadając z drzew walca tańczują.
Czasami deszcze padają jeszcze.
Niedługo nadejdzie mróz w kolorze kory brzoź.
Wszędzie spadają kasztany, żołędzie.
Myszę, że w mej pamięci ta jesień długo będzie.*

Jacek, lat 9

*Idzie z rana jesień do brązowego kasztana.
Niesie w koszu maślaki – dziecięce przysmaki.
Sznurek chmurek płynie po niebie,
Wokół liście rozrzucone, kolorowe, październikowe.
Słońce już słabiej świecić zaczyna.
Jesień krzyczy: „To już koniec, to już zima!”*

Adaś, lat 9

3. Samodzielne redagowanie utworów wierszowanych do gazetki klasowej lub szkolnej:

*Wiosenko!
 Toś Ty, moja miła!
 Mama mi mówiła...
 Żeś już przyszła!
 Zresztą... samam to zauważyła!
 Gdyż...
 Drzewa są już w pąkach...,
 I że kwiaty na łąkach...,
 I że wietrzyk taki słaby,
 I mimo to, że zima nie chciała,
 Tyś ją wyganiała.*

Ida, lat 8

*Jesienna słońca
 Za oknem jesienna słońca,
 złote liście szeleszczą w wazonie.
 Koło pieca usiadły dzieci,
 żeby zagrzać zmarznięte dłonie.
 Niebawem zima się zacznie,
 ciemne chmury po niebie płyną.
 Wszystkie jeże zasnęły już smacznie
 pod liściastą, burą pierzyną.*

Inga, lat 8

*Nie miejcie nigdy kamiennych twarzy
 Goryczą przepelnieni nigdy nie bądźcie
 Bo wtedy myśli wam się płączą i radość zanika we mgle
 Lecz chwila radości również nastanie
 Gdy odnajdziemy się w labiryncie szczęścia
 A wtedy będą się radować wszyscy dobrzy ludzie.*

Justyna, lat 9

Wbrew ówczesnym zaleceniom programowym, czasem w ciągu jednego tygodnia **na prośbę dzieci** pisaliśmy opowiadanie, opis (czasem dwa) i jeszcze jakiś krótki tekst. Wszystko to nie byłoby możliwe, gdyby nie systematyczna praca nad rozwijaniem słownictwa dzieci, gdyby nie cały szereg ćwiczeń kompozycyjnych i słownikowo-frazeologicznych, stylistycznych – wszystko w odpowiednim klimacie emocjonalnego wsparcia wysiłków twórczych dzieci. Nie

da się przecież wykształcić umiejętności swobodnego pisania, podejmując nawiązane działania edukacyjne bez przygotowania określonych ćwiczeń [np. Kowalikowa 2004]. Nie da się tego zrobić, tak jak się nie da nauczyć gry na fortepianie poprzez posadzenie dziecka przed instrumentem i powiedzeniu mu: „Graj”. Nie można mylić żywego języka, z jego żywiołowością (na którą też jest w szkole miejsce) i pójściem na żywioł. To właśnie rolą nauczyciela jest rozwijanie języka dziecka poprzez zróżnicowane ćwiczenia. Należy dać dziecku środki, z których wybierze ono to, co najbardziej konieczne w danej sytuacji używania żywego języka – żywego z całym bogactwem środków językowych, które uczeń ma szansę w szkole poznać.

Oto przykłady:

1. Opowiadanie napisane całkowicie samodzielnie przez Asię (lat 9) po niespełna roku wzbogacania języka dziecka przez odpowiednio skonstruowane ćwiczenia:

Mała Adele była córką zawiadowcy stacji. Przyjechała na stację, żeby zobaczyć Lampo. Niezauważona przez nikogo, zaczęła beztrąsko bawić się na torach.

Tymczasem do Marittimy zbliżał się pociąg ekspresowy. Pędził z łoskotem. W tym momencie zawiadowca spokojnie wyszedł ze swej kancelarii. Nagle zobaczył ukochaną córkę w promieniu kilkuset metrów od mknącej jak strzała lokomotywy. Natychmiast wezwał kilku kolejarzy, żeby pomogli mu uratować córeczkę. Ale lokomotywa była tuż, tuż! Wnet nadbiegł Lampo, który lubił małą Adele. Przebiegł jak wichura koło budynków stacyjnych oraz torów. Mocno jak gumowa piłka odbił się od ziemi. Czy zdąży? Czy Lampo ją uratuje?

Tak, zdążył w ostatniej chwili, skacząc na tory i odpychając dziewczynkę na bok. Niestety, sam wpadł pod koła pociągu.

To krótkie opowiadanie zawiera urozmaicone słownictwo i konstrukcje składniowe, różnorodne wskaźniki zespolenia. Zwraca uwagę bogactwo wyrażania stosunków czasowych (*tymczasem, w tym momencie, nagle, natychmiast, wnet, w ostatniej chwili*) i zróżnicowanego charakteryzowania czynności, działań i miejsca (*niezauważona przez nikogo, beztrąsko bawiła się, pędził z łoskotem, spokojnie wyszedł, ukochaną córkę*). Dzięki zastosowaniu wyrażen wskazujących na szybki bieg zdarzeń, krótkich zdań, porównań (*przebiegł jak wichura, mocno jak gumowa piłka, mknąca jak strzała lokomotywa, pędził z łoskotem, natychmiast wezwał, wnet nadbiegł*) mamy nieodparte wrażenie dynamiczności akcji. Takie zabiegi stylistyczne, jak wprowadzenie zdań pytających (*Czy zdąży? Czy Lampo ją uratuje?*) oraz partykuł (*Ale lokomotywa była tuż, tuż!*) dodatkowo ubarwiają całą historię. Czyta się ją z zapartym tchem.

2. Opowiadanie zainspirowane fragmentem:

„Kiedy spadł pierwszy śnieg, dzieci natychmiast wybiegły na podwórko i zaczęły rzucać się śnieżkami. Bartek szybko ugniótł dużą kulę ze śniegu, wycełował nią w Jacka, rzucił i wtedy ... stało się nieszczęście. W środku kuli tkwił spory kamień”.

Drrr! – zadzwonił dzwonek. Ogłosił koniec lekcji. Uradowane dzieci wybiegły pędem na pobliskie boisko.

Bartek dopadł do śniegu jako pierwszy i od razu zaczął lepić śnieżne kule. Z wielkim zapalem schylał się, ugniatał śnieżki, wstawał i rzucał. A masz! A masz! Kule świsnęły i rozbijały się na kurtkach dzieci. Aż wreszcie...

Ojej! Jacek przeraźliwie wrzasnął i zwinął się z bólu. Z zasłoniętej rękami twarzy zaczęła spływać strużka krwi. Rozplakał się na cały głos. Stało się nieszczęście! Momentalnie znalazł się przy nim Bartek, a za chwilę reszta klasy. Okazało się, że w kuli zrobionej przez nieostrożnego chłopca znalazł się duży kamień.

Bartek poczuł się winny. Przyrzekł sobie, że już nigdy nie będzie celował w twarz.

Sandra, lat 8

3. Opowiadanie napisane na podstawie ilustracji:

Pewnego zimowego popołudnia Rafał bardzo nudził się w domu. Postanowił wyjść z psem na sanki. Gdy dotarł na górę, zobaczył wiele bawiących się dzieci. Nagle wpadł mu do głowy niesamowity pomysł: „Wykorzystam psi zaprzęg”. Przywiązał swojego Burka do sanek i krzyknął: „Jazda na dół!”. Pies tylko na to czekał. Pomknął jak błyskawica. Dzieci aż pootwierają buzie z zazdrości. Niespodziewanie Burek rzucił się w pogoń za kotem, którego spostrzegł na górze. Wtedy linka odczepiła się od sanek, a Rafał z wielkim impetem wpadł w bałwana. Gdy obolały chłopiec wrócił do domu, mama powiedziała:

– Wszystko widziałam z okna. Następnym razem radź sobie sam!

Julia, lat 8

4. Fragment swobodnego tekstu, w którym dzieci miały wykorzystać jak najwięcej czasowników wypisanych z wiersza.

Co robią liście jesienią?

– odlatują, wirują, tańczą, lecą, szeleszczą, trzeszczą, szumią, leżą, wiszą, krążą, spadają, kołyszą się, kręcą się, płyną, chwieją się.

[...] *Pewnego pochmurnego dnia wisiałem sobie spokojnie na moim drzewie obok skwerku. Nagle zawiął ciepły, ale gwałtowny wiatr. Zdmuchnął mnie z gałęzi. Zawirowałem. Odlatując, trzeszczałem i szumiałem. Unosiłem się na wietrze, pięknie tańcząc*

walczyka. Kołysałem się tak, szeleszcząc, kręcąc się, pływając w powietrzu jak po wodzie. Aż wreszcie, chwiejąc się, spadłem. Niebo rozpogodziło się [...].

Ola, lat 9

Doprawdy trudno sobie wyobrazić, aby tak bogaty w czasowniki i imiesłowy opis „zachowania” listka powstał w wyobraźni dziecka bez odpowiednich ćwiczeń słownikowych.

* * *

„My, nauczyciele, mamy wspaniałe zadanie – misję do wypełnienia – tak rozwijając język dziecka, wzbogacać jego słownik bierny i czynny, aby stał się narzędziem doskonałym, aby dziecko umiało, mogło i pragnęło wyartykułować swoje myśli, doznania, sny i marzenia” [Laskowska 2007, s. 51]. Dorosły wkacza tutaj, zgodnie z koncepcją społecznego uczenia się Wygotskiego, w strefę najbliższego rozwoju. „Współdział innych w tym procesie, szczególnie tych bardziej doświadczonych, sprzyja budowaniu rodzaju rusztowania wspomagającego rozwój wiedzy dziecka o pisaniu” [Żytko 2006, s. 78]. Badania eksperymentalne bazujące na teorii Wygotskiego, na które powołuje się S. Jabłoński [2000], udowadniają, że dzieci w klasach I i II nie potrafią formułować wewnętrznego (psychologicznie) planu swoich opowiadań i wymagają zewnętrznej pomocy w postaci opracowania planu. „Dopiero, kiedy posługiwanie się nim zostanie uwewnętrznione, pomoc taka jest już niepotrzebna, a nawet – jeśli się pojawia – może zaburzać wykonanie zadania (w klasach III–IV). Plan wewnętrzny przygotowany przez dziecko koliduje wtedy z narzuconym planem zewnętrznym” [Jabłoński 2000, s. 84]. Ważnym sposobem wspomagania rozwoju mowy pisanej w najniższych klasach stają się, w kontekście wyników omówionego eksperymentu, ćwiczenia polegające na konstruowaniu planu zarówno opowiadań przeczytanych, jak i tych, które dopiero mają powstać.

Obszerne badania A. Jakubowicz-Bryx [2006] ujawniły z kolei niezadowalający poziom słownictwa uczniów klas I–III, szczególnie w wypowiedziach pisemnych redagowanych przez uczniów. Konstruowane przez nich opowiadania są krótkie, dominują w nich zdania proste, rzadko występują wyrazy dynamizujące akcję, uwydatniające nastroj czy odczucia głównego bohatera. Podobnie jest w wypadku opisów: słownictwo jest mało precyzyjne i ubogie.

Nie ulega w związku z tym wątpliwości, że niezbędne jest intensywniejsze korzystanie w warunkach zajęć szkolnych z ćwiczeń słownikowych, frazeolo-

gicznych i stylistycznych w powiązaniu z redagowaniem dłuższych wypowiedzi, gdyż lepsze wyniki uzyskiwane przez badanych uczniów w testach słownikowych sugerują, że uczniowie młodsi mają problemy z włączaniem posiadanego zasobu słownika do komponowanych tekstów. Zapewne wiąże się to z jednej strony ze zwiększoną koncentracją uwagi na samej treści i sednie przekazywanych myśli, a z drugiej – być może prowadzeniem na zajęciach nie do końca adekwatnych do potrzeb dzieci ćwiczeń leksykalnych. Z moich doświadczeń zawodowych wynika, że dzieci niechętnie korzystają ze słownictwa uporządkowanego według części mowy, z podziałem (najczęściej) na pojedyncze wyrazy w postaci rzeczowników, czasowników, przymiotników, czyli ze sposobu prezentacji materiału słownikowego stosunkowo najczęściej proponowanego w literaturze dotyczącej tej tematyki.

Moim zdaniem, najefektywniejszą „pomoc słownikową” stanowiło łączenie planu wypowiedzi, np. opisu z odnoszącymi się do kolejnych punktów propozycjami wyrazów nazywających cechy, które można wzbogacić propozycjami porównań, skojarzeń. Wbrew pozorom dzieci najczęściej ich nie powielają, lecz na ich podstawie wymyślają własne propozycje. Dzięki w ten sposób zgromadzonemu słownictwu pamiętają o tym, że redagowany przez siebie opis można „ocieplić”, ubarwić, uczynić go bardziej plastycznym, np.

- *kształt: ostre, spiczaste, kanciaste (jak kły, jak zęby, mogą być groźne, niebezpieczne)*
- *barwa: różnokolorowe, pstrokate, rozmaite (jak pióra papugi, jak posiekane płatki kwiatów, przypominają sałatkę owocową)*

lub w wypadku np. redagowania opowiadania na podstawie historyjki obrazkowej, odnoszenie proponowanego słownictwa do kolejnych obrazków historyjki.

Bardzo chętnie dzieci korzystają także z zaproponowanych im do wyboru związków frazeologicznych, wyrażań, z wyrazów umieszczonych w określonym kontekście, np. w celu zastąpienia często powtarzających się w opisach dziecięcych czasowników statycznych: *jest, ma, znajduje się*, uczniowie otrzymywali do wyboru (w zależności od kontekstu) następujące słownictwo: *posiada, przypomina, charakteryzuje(ją) ..., cechuje(ją) ..., zdobią(ją) ..., pokrywają, wyraża, odzwierciedla, potrafi, podoba mi się(jej) ..., wygląda jak..., otacza(ją) ..., okazuje się, że..., przybiera formę (kształt), kryje w sobie, przedstawia, wyróżniają(ją) ..., zachowuje się jak..., widać, że..., można porównać(ją) do..., prezentuje się, zauważyć można, urzeka, utworzyły się, szczególnie podoba mi się(jej) ..., zwraca uwagę, przyciąga wzrok, sprawia wrażenie, dostrzec można itp.*

Doskonale sprawdza się w praktyce szkolnej także ubarwienie tekstu czy dynamizowanie akcji poprzez dodanie/wzbogacenie już napisanego tekstu wyrazami wybranymi z zestawu, który dzieci zawsze miały pod ręką (naklejone na kartonikach, przechowywane w okładkach zeszytu). Mali uczniowie potrafią się wówczas bawić dobieraniem odpowiedniego słownictwa, próbując brzmienia zdań w rozmaitych konfiguracjach (nierazdo wybuchając śmiechem z rezultatów swoich poszukiwań). Oto przykład takich zestawów:

– wyrazy dynamizujące akcję: *szybko, pędem, nagle, natychmiast, w jednej chwili, błyskawicznie, od razu, w tej sekundzie, w tym momencie, pospiesznie, ...*

Bardzo dużo podobnych zestawów wyrazów pomocniczych można znaleźć w książce T. Józwickiego *Opowiadanie jako forma wypowiedzi w klasach początkowych* [1988]. Choć ujęcie tematyki związanej z opowiadaniem, jak również przedstawione tam przykłady opowiadań, można uznać już za nieco przestarzałe zarówno pod względem zastosowanego języka, treści, jak i niektórych sugestii metodycznych, olbrzymią wartością tej książki jest pokazanie nauczycielom, jak wiele środków językowych można zastosować, aby uzyskać pożądany efekt w postaci świetnie zredagowanego tekstu. Może to trochę ryzykowne polecać książkę, która z perspektywy dzisiejszej filozofii edukacyjnej stawia nauczyciela trochę w roli „niewolnika” metodyki tradycyjnej, bo przecież nie chodzi mi o powielanie proponowanych tam schematów postępowania na zajęciach z dziećmi. Liczę jednak na refleksyjne rozpatrzenie propozycji zawartych tam kolejnych zajęć i uzmysłowienie sobie możliwości, jakie tkwią w odpowiednio zorganizowanych ćwiczeniach leksykalnych na zajęciach redagowania tekstów. Jest to bowiem, moim zdaniem, doskonały materiał do przemyśleń nad specyficzną, niezmiernie trudną rolą nauczyciela w sytuacji, gdy z jednej strony ma pomóc dziecku w nabyciu nowego słownictwa, zachęcić ucznia do wykorzystania materiału językowego w celu ubarwienia tekstu, osiągania coraz wyższego poziomu językowego redagowanych wypowiedzi, a z drugiej – nie ograniczać inwencji dziecka, nie „zamazywać” indywidualnego stylu redagowanych tekstów, nie ingerować zbyt w jego własny pomysł na rozwiązanie tematu, nie narzucać się z moralizatorskim stylem charakterystycznym dla dorosłych.

* * *

Dziecko jest w stanie znieść wiele trudności, walczyć z różnymi przeciwnościami, jeśli widzi postępy, jeśli jego drobne sukcesy są dostrzegane i uświadamiane mu przez osobę dorosłą, czuwającą nad jego rozwojem. Pojawiająca się

wówczas duma stanowi kolejny ważny czynnik motywujący do dalszej pracy, podobnie zresztą jak optymizm i zaufanie do własnych umiejętności, które stanowią nieodłączny element podnoszący samoocenę. Satysfakcja z pokonania problemu silnie wzmacnia samoocenę i wolę uczenia się [Covington, Manheim Teel 2004]. Powoduje ponadto konieczność ponownego odnoszenia sukcesu, niejako obliguje dziecko do dalszych starań.

Dlatego nauczyciel powinien skoncentrować swoją uwagę na sukcesach dziecka, a nie na popełnianych przez niego błędach. Należy mieć nadzieję, że już na trwałe ugruntował się w codziennym postępowaniu nauczycieli zwyczaj mówienia najpierw pozytywnych rzeczy o dziecku i do dziecka oraz dostrzegania jego wysiłku w kolejnych etapach pracy.

Ponieważ język pisany jest bardziej „stabilny”, lepiej skodyfikowany i mniej uzależniony od sytuacji niż język mówiony, nauczanie dzieci zapisu swoich myśli jest możliwe tylko poprzez systematyczny trening i tzw. rozpisanie się: zaczęcie od jednego, samodzielnie sformułowanego zdania (może nawet z pomocą nauczyciela) i stopniowe przechodzenie do coraz dłuższych wypowiedzi dzięki zastosowaniu ćwiczeń ze stopniowaniem trudności i odpowiednich zabiegów motywujących do pisania.

Oprócz zaleceń, które można znaleźć w wielu publikacjach na temat motywacji do uczenia się, trzeba ponownie mocno podkreślić konieczność wprowadzenia w klasie atmosfery docenienia wysiłków dzieci, nawet najmniejszych postępów, chwalenia za każdy drobny sukces, pokazywania efektów pracy (od czego zaczęli, a co już potrafią), a przede wszystkim motywowania o charakterze „użyteczności społecznej”, tzn. pisania tekstów do gazetki klasowej lub szkolnej, na tablicę ogłoszeń czy też na tablicę ścienną; życzeń dla mamy, żeby je faktycznie wysłać pocztą; listu do babci, żeby go wręczyć osobiście na uroczystości klasowej itp. M. Cortazzi [1996] podkreśla znaczenie „realnego audytorium” dla dziecka, a właściwie tekstów przez niego tworzonych, gdyż pragnienie, aby tekst był czytany i podziwiany przez innych ściśle wiąże się z odczuciem satysfakcji z jego powstania.

Niewłaściwe jest natomiast motywowanie dzieci do pisania o charakterze zewnętrznym, wyłącznie dla zadowolenia i satysfakcji nauczyciela. Powoduje to bowiem redagowanie tekstu z innym, niekorzystnym umotywowaniem, często wywołującym „negatywne emocje i nastawienia ucieczkowe” [Klus-Stańska, Nowicka 2005, s. 67]. M. Żytko wspomina o słabej motywacji do twórczości pisarskiej w związku z tym, że przepisywanie gotowych tekstów z tablicy lub pisanie z przestrzeganiem ścisłych wzorców do naśladowania związane jest „z koniecznością realizowania wymagań szkolnych” [Żytko 2006, s. 77].

Niektóre dzieci potrzebują akceptacji nauczyciela, a następnie rodziców i rówieśników, aby być silnie zmotywowanymi do pisania twórczego. Stopniowo należy ten typ motywacji zamieniać na uczenie się nie dla kogoś, ale dla siebie. Motywacja wewnętrzna związana jest z zaspokojeniem potrzeby samo-realizacji. Stymulują ją nie nagrody rzeczowe, ale pozytywna informacja zwrotna o wykonanym zadaniu [Kruszewski 2004]. Motywacja wewnętrzna ma nieograniczone możliwości związane z dostępnością dla każdego dziecka, bo nagrodą za powodzenie jest już samo wykonanie zadania, opanowanie umiejętności. Gdy celem jest nauka dla samej przyjemności, pokłady motywacji wewnętrznej stają się niewyczerpane.

Oryginalność, niepowtarzalność i pomysłowość pisemnych prac dziecięcych ujawnić może się już we wczesnym okresie nabywania języka pisanego pod warunkiem, że częściej będziemy stwarzać dzieciom warunki do pisania, a nie: przepisywania. Poprzez twórczość pisarską dziecko porządkuje, syntetyzuje i strukturalizuje swoje myśli o świecie i o innych, uczy się wyrażać swoje myśli, uczucia i pomysły. Można więc stwierdzić, że uczenie dzieci twórczego pisania jednocześnie kształci i rozwija myślenie dziecka, pozwala na doprecyzowanie i kontrolowanie tego procesu bardziej niż w wypadku mowy/języka mówionego. W opinii L. Wygotskiego, język pisany „wprowadza dziecko na najwyższy abstrakcyjny poziom mowy, przekształcając tym samym uprzednio już ukształtowany psychiczny system mowy ustnej” [Wygotski 1989, s. 235]. Można go więc uznać za istotny środek uczenia się dziecka, w tym doskonalenia języka mówionego, gdyż posługiwanie się mową pisaną przyczynia się do opanowania przez dziecko swoich myśli oraz rozwoju dowolnego i świadomego działania w określonym celu.

BIBLIOGRAFIA:

- Awramiuk E., 2006, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Trans Humana, Białystok.
- Bastien-Toniazzo M., Jullien S., 2001, *Nature and importance of the logographic phase in learning to read*. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 14 (1, 2).
- Brzezińska A. (red.), 1987, *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, 1987, WSiP, Warszawa.
- Cortazzi M., 1996, *Do we have to write about it now? Developing writing skills in the primary classroom*. In: *Beginning Teaching: Beginning Learning in Primary Education*, J. Moiles (ed.), Buckingham, Philadelphia.
- Covington M. V., Manheim Teel K., 2004, *Motywacja do nauki*, GWP, Gdańsk.

- Fisher R., 1999, *Uczymy jak myśleć*, WSiP, Warszawa.
- Gołębniak B. D., 2002, *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, w: *Uczenie metodą projektów*, red. B. D. Gołębniak, WSiP, Warszawa.
- Jabłoński S., 2000, *Mowa pisana: jej struktura i znaczenie dla rozwoju dziecka*, w: *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, cz. VI, *Studia Kulturowe i Edukacyjne*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Jakubowicz-Bryx A. 2006, *Kompetencje leksykalne uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- Kawecki I., 2003, *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*, „Impuls”, Kraków.
- Kowalikowa J., 2004, *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, w: *Polonista w szkole*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Krasowicz-Kupis G., 2005, *Świadomość językowa i świadomość pisma jako komponenty dojrzałości do nauki czytania i pisania*, w: *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*, red. S. Guz, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Kruszewski K., 2004, *Najpotrzebniejsze zasady dydaktyczne*, w: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, PWN, Warszawa.
- Kwaśniewska M., 2000, *Graficzna i ortograficzna poprawność pisma uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo WSP, Kielce.
- Laskowska J., 2007, *Rozwój aktywności twórczej dzieci w sferze języka*, „Impuls”, Kraków.
- Michalak R., 2004, *Konstruktivistyczny model nauczania w edukacji elementarnej*, w: *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, „Impuls”, Kraków.
- Przyborowska B., 1997, *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce: oczekiwania i rzeczywistość*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Uniwersalny słownik języka polskiego PWN*, 2003, red. S. Dubisz, t. 1, PWN, Warszawa.
- Wróbel T., 1985, *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa.
- Wygotski L., 1989, *Mowa i myślenie*, PWN, Warszawa.
- Żytko M., 2006, *Pisanie – żywy język dziecka*, Wydawnictwo UW, Warszawa.

SUMMARY

The author understands the inversion as an inverse proportion between what the most important in small children written language education is and what the most significant in practice of the Polish language education in kindergartens and primary school is. She explains the necessity of paying attention to the pragmatic and creative aspects of language use, and she also provides a number of guidelines on developing skills of writing various texts, on the basis of her job experience with children.