

Krystyna Gąsiorek

O sposobach kształcenia sprawności językowych w edukacji wczesnoszkolnej

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 20, 35-49

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.

O sposobach kształcenia sprawności językowych w edukacji wczesnoszkolnej

Methods of developing language skills in early school education

Tadeusz Kotarbiński [1975, s. 79] w *Traktacie o dobrej robocie* **metodą** nazwał „uplanowany i nadający się do wielokrotnego stosowania system postępowania”. Szersze, dokładne wyjaśnienie tego terminu podała Zofia Agnieszka Klakówna [2005, s. 27]:

Metoda nie jest dowolnym sposobem działania, lecz sposobem działania nastawionym na osiągnięcie konkretnych celów, nierozdzielnie z nimi związanym, świadomie ze względu na owe cele dobieranym. Jest równoznaczna z różną od innych drogą, którą można opisać, rozpoznawać, konsekwentnie wybierać i wielokrotnie przemierzać ze względu na analogiczne potrzeby.

Obie definicje można bez zastrzeżeń odnieść do kształcenia **sprawności językowych**, nazywanych również **sprawnościami komunikacyjnymi** lub „**kompetencją lingwodydaktyczną**”, a w niej „gramatyczno-leksykalną, komunikacyjną, kulturową” [Rittel 1994, s. 181–183].

Sprawności językowe to – najogólniej – zespół powiązanych ze sobą umiejętności koniecznych do sformułowania wypowiedzi mówionej lub pisanej. Wypowiedź taka powinna być poprawna, zrozumiała, ma odpowiadać podjętemu tematowi i sposobowi jego rozwinięcia, powinna być zgodna z okolicznościami wypowiedzianą się i właściwie prezentować pozycję autora oraz jego nastawienie do odbiorcy [por. Pisarek 1992, s. 332]. Zdaniem Jana Oźdźyńskiego i Teodozji Rittel [1997, s. 7], **sprawności językowe**

to różnorakie cechy kształcenia porozumiewania się – od programowych ćwiczeń w mówieniu, czytaniu, pisaniu, słuchaniu i rozumieniu pojęć – aż po akademickie spory na temat obszaru zjawisk, z którymi związane jest prakseologiczne pojęcie sprawności działania w różnych dziedzinach życia.

Sprawność językową nabywa się więc, począwszy od podstawowych ćwiczeń związanych z rozwijaniem pojęć w edukacji elementarnej aż do momentu osiągnięcia pełnego wykształcenia. Nie jest to działanie jednorazowe, osiągnięcie pełnej sprawności językowej wymaga bowiem dłuższego czasu.

Jeżeli celem naczelnym stanie się utworzenie wypowiedzi poprawnej pod względem gramatycznym i stylistycznym, umiejętność odróżniania zdań gramatycznie poprawnych od niegramatycznych, będzie to **sprawność systemowa** [np. Grabias 1991, s. 420]. Jeśli natomiast zwróci się uwagę na „dobór środków językowych stosownych do możliwości odbiorcy oraz do funkcji, jaką pełni on w społeczeństwie” [tamże, s. 422], a więc językowe zachowanie się dostosowane do odbiorcy wypowiedzi, np. jego wieku, wykształcenia, pozycji społecznej, będzie to **sprawność społeczna** [tenże 1994, s. 283]. Uwzględnienie językowego zachowania się w odniesieniu do sytuacji komunikacyjnej (oficjalnej bądź nieoficjalnej) obejmuje **sprawność sytuacyjną** [np. Kowalikowa 2004, s. 23–24]. Postawa stosowna do intencji wypowiedzi – tzn. „umiejętność realizowania celu założonego przez nadawcę wypowiedzi [...], umiejętności informowania odbiorcy o stanach rzeczy [...], umiejętności przekazywania informacji o stosunku nadawcy do rzeczywistości [...], umiejętności nakłaniania odbiorcy (lub siebie samego) do podjęcia i wykonania czynności” [Grabias 1991, s. 428; 1994, s. 283] – składa się na **sprawność pragmatyczną** [np. Cząstka-Szymon, Synowiec 1996, s. 7–11]. Wszystkie wymienione sprawności (językowa, społeczna, sytuacyjna, pragmatyczna) są obecne w **sprawności komunikacyjnej**, gdy występuje umiejętność „równoczesnego dostrzegania wielu szczegółów, które mogą usprawnić lub zakłócić porozumienie” [Przybylska 2003, s. 92]. Proces komunikowania się zależy zarówno od **sprawności językowej** nadawcy, jak i odbiorcy. Każdy z tych podmiotów powinien „wiedzieć, jak rozumieć cudze i jak tworzyć poprawnie własne komunikaty, jak odróżniać zdania poprawne od zdań niegramatycznych, jak rozpoznawać wieloznaczność słów i konstrukcji, jak wyrażać daną treść na wiele różnych sposobów itd.” [tamże, s. 91–92].

Według Jana Ożdżyńskiego [1997, s. 23; 37–39], „tradycyjny podział sprawności językowych na receptywne (odbiorcze) i produktywne (nadawcze) w wielu kwestiach i aspektach wydaje się już nieaktualny”. Autor proponuje zbadać również **sprawność formacyjną** (opanowanie reguł kodu językowego), **funkcyjną** (właściwe stosowanie kodu językowego), **ponadjęzykową** (umiejętność parafrazowania językowego, kodowanie myśli z pomocą reguł), **parajęzykową** (uwzględnianie znaków dodatkowych, takich jak mimika, gesty), **prejęzykową** (ujmowanie problematyki logopedycznej, analiza i usuwanie zaburzeń słuchu, mowy, czytania i pisanie), **lingwodydaktyczną** (kształcenie i rozwijanie języka

w różnych środowiskach wychowawczych), **sprawność językową heurystyczną** (występowanie zdolności twórczych i odtwórczych) oraz **sprawność aksjologiczną** (badanie składników wewnętrznej kompetencji językowej).

Działania konieczne do osiągnięcia **sprawności językowej** przez uczniów winien uwzględnić w swojej pracy każdy nauczyciel języka polskiego, a wcześniej nauczyciel edukacji elementarnej. Zarówno w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego*, jak i w *Podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej* [Dz.U. nr 4, poz. 17 z dnia 15 stycznia 2009 r.] wymienia się z tego zakresu wiele umiejętności, np.

Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej [...] stara się mówić poprawnie pod względem artykulacyjnym, gramatycznym, fleksyjnym i składniowym; mówi płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton do sytuacji; uważnie słucha, pyta o niezrozumiałe fakty i formułuje dłuższe wypowiedzi o ważnych sprawach; w zrozumiały sposób mówi o swoich potrzebach i decyzjach [s. 18–19].

Uczeń kończący I etap edukacyjny, czyli naukę w klasach I–III,

tworzy wypowiedzi: a) w formie ustnej i pisemnej: kilkudzaniową wypowiedź, krótkie opowiadanie i opis, list prywatny, życzenia, zaproszenie, b) dobiera właściwe formy komunikowania się w różnych sytuacjach społecznych, c) uczestniczy w rozmowach: zadaje pytania, udziela odpowiedzi i prezentuje własne zdanie; poszerza zakres słownictwa i struktur składniowych... [s. 26].

Z treści programowych edukacji polonistycznej w nauczaniu elementarnym wynika, iż nauczyciel ma zwracać uwagę na to, aby dziecko osiągnęło umiejętność wyrazistego i jasnego wyrażania swoich myśli w mowie i piśmie, a więc posiadało odpowiednią **sprawność językową**. Zrealizowanie takich założeń będzie możliwe przy zastosowaniu właściwych (aktywizujących, atrakcyjnych, skutecznych) sposobów rozwijania zdolności językowych dziecka, z równoczesnym kształtowaniem sprawności językowych. Nie jest to zadanie łatwe, lecz konieczne, od sprawności komunikacyjnych nabytych we wczesnym dzieciństwie będzie bowiem zależało funkcjonowanie w przyszłym życiu.

Niezbędnym warunkiem zaistnienia sprawności językowych jest **aktywność językowa**, traktowana jako wyraz twórczego rozwoju dziecka. Aby przyjęło ono taką postawę wobec języka, jego działanie powinno zostać wcześniej odpowiednio umotywowane. Jednym z ważniejszych bodźców są słowa, które umożliwiają poznanie świata, a także komunikowanie się z innymi i komunikowanie siebie innym. Dzięki **aktywności językowej** dziecko może nawiązywać

kontakty z rówieśnikami i dorosłymi, zadawać pytania, prowadzić rozmowy, wypowiadać się w różnych formach. Aktywność werbalną „można rozpatrywać dwojako: jako twórcze uczenie się języka oraz jako twórcze jego używanie” [Borawska 2004, s. 64]. W procesie nauczania powinny wystąpić następujące typy aktywności: kierowana, inspirowana i spontaniczna. Ich pojawieniu się sprzyjają sytuacje naturalne lub tak wyreżyserowane, aby nosiły znamiona naturalności i były bliskie zainteresowaniom dziecka [por. Kujawiński 1990, s. 58].

Aktywność językowa łączy się z emocjami, ma również związek z wielostronnym rozwijaniem osobowości ucznia, wyzwala jego spontaniczną działalność [por. Mnich 2002, s. 9].

To, co dziecko czuje bardzo często jest uzewnętrzniane w wypowiedzi językowej [...]. W tym wyraża się kreatywna funkcja języka, wiążąca się z wyobraźnią twórczą i myśleniem dywergencyjnym. Dzięki aktywizacji tych procesów myślowych, posiadając określone tworzywo językowe dziecko jest zdolne do przekształcania i ekspresyjnego wytwarzania własnych, nowych wypowiedzi, cechujących się płynnością wyrażeniową, oryginalnością treści, formy i sposobu ekspresji, spójnością struktury językowej [Borawska 2004, s. 63].

W procesie nauczania należy szukać odpowiednich sposobów pracy, ukierunkowanych na kształcenie postawy twórczej i wyzwalanie aktywności językowej uczniów. W takim procesie istotne jest m.in. dążenie do uzyskania kompetencji językowych, wyróżnianie dyskusyjnych i zespołowych form pracy, stwarzanie warunków i okazji do wielozmysłowego poznawania rzeczywistości, dostarczanie urozmaiconych źródeł stymulowania aktywności uczniów. To wszystko zależy od nauczyciela, nieodzowne staje się więc docenienie jego roli w inspirowaniu i stwarzaniu okazji do działań językowych, mediowaniu przy wybieraniu właściwego sposobu pracy, zachęcaniu do poszukiwań i wspieraniu dzieci, gdy napotkają na tej drodze trudności [por. Filipiak 2001, s. 195]. Wspomniane uwarunkowania sprzyjają wyzwaniu twórczej ekspresji werbalnej (mówionej i pisanej) oraz włączaniu dzieci w autentyczną sytuację funkcjonalną.

W edukacji wczesnoszkolnej spośród najefektywniejszych sposobów pracy wyróżniane są gry ekspresyjne, gry dramatyczne, dyskusje, wypowiedzi ustne w postaci monologu, dialogu i polilogu, dyskusja, swobodne teksty mówione i pisane [Kida 1997, s. 308]. Ewa Filipiak [2001, s. 196] wymieniła następujące metody i techniki stymulowania aktywności językowej dzieci: techniki pedagogiczne Celestyna Freineta (w nich: swobodny tekst, gazetki szkolne, korespondencja międzyszkolna, fiszki autokreatywne), techniki wynikające z koncepcji skutecznej komunikacji, myślenia dywergencyjnego, tworzenie map

pojęciowych, naturalna nauka języka (np. dziecko tworzy własny elementarz), metoda dramy, dzienników dialogowych (prowokowanie ucznia do pisania przez zadawanie odpowiednio sformułowanych pytań – problemów, rozmowa pisemna, a następnie dyskusja i rozmowy o języku na podstawie zapisanych dialogów).

W stymulowaniu języka dzieci znaczącą rolę odgrywają **gry i zabawy dydaktyczne** oraz **tematyczne**, często nazywane umysłowymi. Są one zwykle przygotowywane przez dorosłych. Do najpopularniejszych wśród dzieci najmłodszych należą: **zagadki**, np. rebusy (zagadki obrazkowo-literowe), szarady (zagadki wierszowane), kalambury (dowcipne gry słów połączonych podobieństwem dźwiękowym, lecz o różnym znaczeniu), eliminatki (polegające na wyeliminowaniu, nakryciu kartonikami lub zaznaczeniu w umowny sposób zbędnych liter), plataninki (ustalenie miejsca liter tworzących wyraz za pomocą strzałek), krzyżówki bez hasła i z hasłem [Kapica 1990, s. 54–62]. Rozwiązując je, dzieci uaktywniają się, demonstrują swoją ekspresję słowną, zaspokajają potrzeby, często ukrywane i tłumione, odblokowują się, stają się bardziej autentyczne [por. Kida 1997, s. 308]. W **zabawach** (głównie **tematycznych**) – np. w role, naśladowczych, twórczych, fikcyjnych – dzieci, używając języka, stwarzają sytuacje będące mieszanką fantazji i rzeczywistości. Ożywiają przedmioty wybrane jako rekwizyty, zmieniają ich typowe funkcje, nadając nowe, zaskakujące znaczenia. Ponadto komentują przebieg, wyrażając swoje emocje. W zabawach tych, pełnych dziecięcej pomysłowości, pojawiają się niezwykle metafory, neologizmy, porównania [Gąsiorek 1999, s. 131–132; Stawinoga 2001, s. 76]. Twórczy stosunek dziecka do języka przejawia się także w wymyślanych przez nie wierszach, opowiastkach, piosenkach oraz w tzw. folklorze słownym, np. w rymowankach, wyliczankach, wyśmiewankach [Gąsiorek 2006, s. 148–152], przysłowiach, opowieściach grozy czy przesadach.

Często występującą formą wypowiedzi dziecięcej jest **monolog**. Skutecznie-mi dydaktycznie ćwiczeniami, mającymi wpływ na jego tworzenie, mogą być zabawy wyrazami lub tzw. igraszki słowne. Celem ich jest zwiększenie płynności słownej i skojarzeniowej uczniów, niezbędnej do szybkiego przywoływania z posiadanego zasobu leksykalnego potrzebnego słowa dla najlepszego wyrażenia myśli i umiejętnego użycia go w zdaniu [por. Kida 1997, s. 283].

Osiągnięcie łatwości w posługiwaniu się słowem może ułatwić dziecku podejmowanie **dialogów**. Te zaś

odgrywają znaczącą rolę w kształceniu językowym. W procesie dydaktyczno-wychowawczym przejawiają się one w interakcjach pomiędzy nauczycielami i ucznia-

mi oraz między samymi uczniami. Jedną z podstawowych cech dialogu jako formy wypowiedzi jest jego obecność w konkretnej sytuacji życia codziennego, w której staje się on zrozumiały dla obu stron uczestniczących w rozmowie, czyli w bezpośredniej interakcji językowej [tamże, s. 310].

Podobną rolę odgrywa **polilog** (rozmowa tematyczna więcej niż dwu osób), a za wyższą formę **dialogu** uznawana jest **dyskusja** (wspólne roztrząsanie jakiejś sprawy przez dwie lub kilku osób). Aleksander Wilkoń [2003, s. 47] wiąże rozmowę z dialogiem, spełniającym funkcje ludyczne i informacyjne. Za pomocą **rozmowy** wyraża się potrzebę kontaktu, zaspokojenia ciekawości, wiedzy, wymiany osądów i opinii. Jest pojęciem węższym od dialogu, a szerszym od konwersacji i zalicza się ją do mowy naturalnej (potocznej).

Sposobów prowadzenia **dialogu** lub **rozmowy**, zmierzającej w przyszłości do wykształcenia formy **dyskusji**, trzeba najpierw nauczyć. **Dyskusja** nad oceną jakości wytworów działań dziecięcych (np. tekstów mówionych i pisanych lub rysunków) powinna być prowadzona w pewnym porządku i zmierzać do określonego celu.

Do uczenia dialogu radzę wykorzystać propozycje z artykułów Anny Pajdzińskiej [1998/99, s. 28–34] i Barbary Myrdzik [1998/99 s. 35–44]. Na początku warto zaznajomić dzieci z niektórymi zaleceniami – maksymami H. P. Grice’a [Pajdzińska 1998/99, s. 31] i ciągle stosować je w praktycznym działaniu, np. 1) Mów tylko to, co jest konieczne!; 2) Mów tylko o tym, co uważasz za prawdziwe! albo: Nie mów tego, co jest kłamstwem!; 3) Mów zawsze na temat!; 4) Mów tak, aby inni rozumieli, o czym mówisz! (*zrozumiale, jasno, prosto, mądrze, rzeczowo, zwięźle, szczerze* itd.). Można by jeszcze uzupełniać zestaw zaleceń (rygorów?, wymagań?) o dotyczące, np. elegancji językowej i taktu oraz grzeczności językowej, czyli zagadnień z kultury języka, np. *śłuchaj cierpliwie rozmówcy; nie przerywaj cudzej wypowiedzi; nie przekrzykuj rozmówcy; bądź grzeczny dla rozmówcy; nie przechwalaj się; nie mów, co ślina na język przyniesie* itp. Takie zalecenia (lub podobne, opracowane wspólnie z dziećmi) nie tylko dyscyplinują każdą formę wypowiedzi, lecz także uczą skutecznego porozumiewania się w dorosłym życiu. Oczywiście, powinny one również dotyczyć samego nauczyciela, którego wypowiedzi i pytania zajmują często 2/3 czasu lekcyjnego, a wzorce językowe upowszechnione za pośrednictwem mowy nauczyciela dość szybko i bezwiednie utrwalają się w języku dzieci. Jest wiele sposobów kształcenia umiejętności podejmowania dialogu, a w konsekwencji rozwijania myślenia i postaw twórczych: „nauczyciel musi przygotować grunt uprzednimi ćwiczeniami językowymi, wykorzystując m.in. działania zabawowe uczniów [...] Dzieci w zabawie, bez przymusu i restrykcji, uczą się chętniej”

[Myrdzik 1998/99, s. 37]. Mogą to być różnego rodzaju ćwiczenia słownikowe, np. grupowanie wyrazów o podobnym znaczeniu (*jak można powiedzieć inaczej zamiast: mądry, ładny, głupi, brzydki, itp.*); analizowanie budowy słowotwórczej i znaczenia wyrazów – zdrobnień i zgrubień, nazw czynności, cech, miejsc i in. (*jak zmienia się znaczenie wyrazu: kot – kotek – koteczek; skąd się wzięły nazwy, np. mówienie, makowiec, piaskownica – dlaczego ludzie tak to nazwali?*); analiza środków poetyckich, znanych i używanych także w języku potocznym: porównań (*wielki jak... , słodki jak... , chmury jak baranki, czarny jak noc...*); metafor (*wesoła łąka, groźne morze...*). Ćwiczenia słownikowe można przeplatać z innymi, np. kompozycyjnymi: wymyślanie zagadek (*jak nazywa się pokój, w którym się prasuje?*); wymyślanie historyjek lub scenek inscenizacyjnych ilustrujących znaczenie różnych frazeologizmów lub przysłów (*mówił sam do siebie; między nami mówiąc; mówił bez ładu i składu; gdy co masz mówić, ugryź się w język*); organizowanie konkursów (*zbiór wylizanych, rymowanek, własnych tekstów*); naśladowanie wypowiedzi różnych osób; tworzenie zabawowych sytuacji regulujących sposób porozumiewania się z uczniami (*wyznaczanie obowiązującego na danej lekcji sposobu zwracania się do siebie i do nauczyciela*); nagrywanie i analizowanie wypowiedzi różnych osób w różnych sytuacjach [inne pomysły ćwiczeń w: tamże, s. 38–40; Gąsiorek, Kłakówna 1992, s. 48–52].

Za dyskusje skuteczne i chętnie podejmowane przez uczniów, także najmłodszych, uznawane są metaplan i burza mózgów. Działania te stwarzają równe szanse wypowiedzenia się na określony temat wszystkim zainteresowanym.

Metaplan polega na tym, że w czasie narady jej uczestnicy wspólnie tworzą plakat, będący skrótem dyskusji. Swoje myśli zapisują na kartkach, które są następnie grupowane według przyjętych kryteriów oraz prezentowane na forum klasy.

Burza mózgów, nazywana *brainstorming* (gielda pomysłów, sesja odroczonego wartościowania, sesja odroczonej oceny, jarmark lub fabryka pomysłów) umożliwia uczniom szybkie zgromadzenie wielu konkurencyjnych lub uzupełniających się hipotez, których weryfikacja prowadzić może do rozwiązania problemu. Każdy uczeń ma możliwość wypowiedzenia się, a ponieważ wypowiedzi nie są krytykowane ani odrzucane, budowana jest również swoista odwaga mówienia. Zaletą tych metod jest także rozwijanie tolerancji, umiejętności aktywnego słuchania, bronięcia własnych opinii i publicznego ich wyrażania [Pawlak, Struzik 2002, s. 60–70; Pufal-Struzik 2003, s. 27].

Twórczą aktywność językową najpełniej obrazują **teksty pisane i mówione** w różnych formach, np. opowiadania, opisu, prezentacji własnego zdania, swobodnego tekstu.

Anna Dyduchowa [1988, s. 58–135] przed ponad 20 latami przedstawiła metody kształcenia sprawności językowej uczniów: w centrum – metodę praktyki pisarskiej i cztery inne metody: analizy i twórczego naśladowania wzorów, norm i instrukcji, okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych i przekładu intersemiotycznego. Większość z nich – czasem po przeredagowaniu, czasem tylko po uzupełnieniu – może być z powodzeniem wykorzystywana obecnie w edukacji wczesnoszkolnej.

Metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów polega na skonstruowaniu przez uczniów samodzielnej, kreatywnej wypowiedzi po uprzedniej analizie wzoru w postaci: tekstu literackiego lub jego fragmentu, wypowiedzi publicystycznej albo popularnonaukowej, tekstu przygotowanego przez nauczyciela lub ucznia oraz wykonaniu ćwiczeń transformacyjnych, czyli przekształceniu wybranych elementów wzoru. W metodzie tej kluczowe jest wywołanie u uczniów motywacji, która pobudzi ich inwencję twórczą. Analiza tekstu-wzoru ma doprowadzić do tego, by uczniowie „mogli samodzielnie dochodzić do uogólnień [...] na temat sposobów konstruowania wypowiedzi [...] oraz snuć refleksje nad własnym sposobem wypowiadania się” [tamże, s. 69]. Ćwiczenia transformacyjne polegają na twórczym naśladowaniu, czyli stosowaniu zaobserwowanych sposobów pisania (lub mówienia) we własnej wypowiedzi. „Ich celem jest pobudzenie swobodnej ekspresji werbalnej poprzez twórcze przekształcanie elementów struktury i języka wzoru” [tamże, s. 70]. Ćwiczenia twórcze uzewnętrzniają kreatywne możliwości uczniów, pobudzają ich ciekawość badawczą oraz wyzwalają potrzebę ekspresji nadawczej. Praca z tekstem-wzorem doskonali „umiejętność czytania i odbioru tekstu artystycznego oraz kształtuje wrażliwość estetyczną dziecka” [tamże, s. 77]. Tu trzeba przyjąć ważne uzupełnienie Z. A. Kłakówny [2005, s. 32] przed stosowaniem metody analizy i twórczego naśladowania wzorów:

Chodzi o to, by naśladować, bo to zapewnia rozpoznawanie gatunków mowy, ale też o świadomość tego, że są one w stanie za każdym razem unieść inny nieco temat, więc nie wykluczają indywidualnych wypełnień. I są ważne „zawsze”, także gdy w ramach ćwiczenia syntetyzującego nie „wykorzystuje” się już gotowych formuł tekstu-wzoru, a jednak daje się poznać, czego się po takiego typu tekście spodziewać.

W **metodzie norm i instrukcji** istotną rolę odgrywają zasady konstruowania wypowiedzi podane albo przez nauczyciela, albo sformułowane przez uczniów. Wskazówki – instrukcje powinny określić cel i plan pracy dzieci. Po zapoznaniu się z nimi przystępują one do pisania. Dokonywana korekta tekstu „informuje ucznia o efektach jego pracy [...] i pozwala mu dowiedzieć się, jaki jest poziom

jego umiejętności” [Dyduchowa 1988, s. 92–93]. Na tej podstawie nauczyciel dobiera odpowiednie ćwiczenia sprawnościowe. Ostatnim ogniwem tej metody jest powtórna samodzielna redakcja wypowiedzi. Jeśli i ona nie odpowiada regułom, proces powtarza się aż do skutku. Ten sposób pracy kształtuje takie sprawności mowy, jak zwięzłość i jasność, a nauczyciel „nie może doprowadzić do sytuacji, w której nadrzędnym celem stanie się opanowanie norm” [tamże, s. 96]. Z. A. Kłakówna [2005, s. 32–33] zaproponowała zmodyfikowany wariant metody norm i instrukcji, nazywając ją **metodą doraznego instruktażu**. Wyróżniła w niej: a) udzielanie instrukcji „krok po kroku” (*zrób najpierw to i to, teraz to i to, z kolei to i to. I jeszcze to i to itd.*), b) wspólne odkrywanie norm w powstałej treści, c) samodzielne tworzenie tekstów (form pisemnych) według wyodrębnionych reguł, d) korekty (nauczycielskie bądź uczniowskie), *aż do uzyskania zgodności z omówionymi na wstępie normami*.

W **metodzie okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych** A. Dyduchowa przewidziała działania z nauki języka i nauki o języku, np. ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, składniowe, stylistyczne, kompozycyjne oraz redakcyjne. Miały one występować okolicznościowo na różnego typu lekcjach. Celem stosowania ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych jest powiększenie zasobu słownictwa czynnego i biernego, kształcenie sprawności w operowaniu wyrazem, aktywizowanie biernego słownictwa ucznia i zapobieganie błędom lub ich zwalczanie, a także kształtowanie precyzji w wypowiedzianiu się na temat utworu literackiego lub własnego tekstu. Bogaceniu zasobu leksykalnego ucznia sprzyja nazywanie rzeczy, czynności, cech, osób, zjawisk; łączenie wyrazów w związki wyrazowe; uściślanie i określanie znaczenia wyrazów; wykonywanie ćwiczeń wyrabiających techniczną i stylistyczną wprawę w posługiwaniu się wyrazami (dobieranie wyrazów bliskoznacznych i zastępczych; wybieranie wyrazu najtrafniejszego; dobór słownictwa wyrażającego stosunek mówiącego do wypowiedzianych treści; zestawianie wyrazów oceniających; zabawy wyrazami). Opanowane wiadomości i umiejętności służą „do tworzenia własnej wypowiedzi [...] zwracając uwagę na stylistyczne funkcje [poznawanej] struktury składniowej” [Dyduchowa 1988, s. 118]. Ćwiczenia kompozycyjne mają na celu doskonalenie umiejętności sporządzania planu wypowiedzi, a także korygowanie dłuższej wypowiedzi ucznia dotyczącej danego tekstu. Zdaniem Z. A. Kłakówny [2005, s. 29], nie można mówić przy wykonywaniu okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych o metodzie, lecz „raczej o kontekstach, o ewentualnych okazjach otwierających na tak lub inaczej pojmowane kształcenie językowe, o wprawkach. Z myśleniem o istnieniu takiej metody, jak ‘okazjonalne ćwiczenia sprawnościowe’, musimy się więc raczej definitywnie pożegnać”. Wypada

w pełni zgodzić się z tym poglądem i stosować ćwiczenia językowe w razie potrzeby przy innych sposobach pracy.

Metoda przekładu intersemiotycznego [Dyduchowa 1988, s. 97–100] polega na umiejętności przekładania jednych znaków na drugie, czyli zapoznania się z zastępczym kodem mowy.

W przekładzie intersemiotycznym dokonuje się rekonstrukcji utworu pierwotnego [...] dzięki innemu tworzywu [...]. Jako metoda kształcenia literackiego angażuje różne sfery aktywności: intelekt, wyobraźnię, działanie [...], pozwala odkryć wielość funkcji słowa, odkrywa jego kreacyjną moc [...]. Tekst ożywa – słowa wyzwalają kolory, zapachy, ruch, dźwięki [Żuchowska 1998, s. 4–5].

Zdaniem A. Dyduchowej [1988, s. 97], czytanie kodów pozajęzykowych pobudza do wypowiedzi, a więc pełni rolę „mowotwórczą”; działania pozawerbalne stwarzają szansę wyrażania przeżyć i ujawnienia odbioru dzieła, a wspólne działanie uruchamia interakcje między uczniami – dzieci mówią. W edukacji wczesnoszkolnej można z powodzeniem stosować te sposoby kształcenia językowego, w których podstawą jest zabawa. Autorka zaproponowała dla nich taką strukturę:

1) działania pozawerbalne ucznia (np. tematyczna gra mimiczna naśladowująca sytuację wyobrażoną sobie przez uczniów-aktorów); 2) włączenie w grę elementów werbalnych (np. próby przekładów języka gestów na język słów, opisywanie scenki w sposób wierny, interpretacja, w której mogą pojawić się elementy fantazjowania, propozycje wzbogacenia realizacji, propozycje dialogów); 3) Ćwiczenia doskonalące warstwę językową (prowadzące do jej udoskonalonej wersji [tamże, s. 102]).

Są różne warianty zastosowania metody przekładu intersemiotycznego, czasem nazywanej metodą niewerbalną, gdy tekst mówiony lub pisany przekładany jest na inne znaki. Taki sposób pracy jest często stosowany, np. uczniowie oglądają różne dzieła sztuki, reprodukcje, filmy, programy telewizyjne, korzystają z Internetu, słuchają muzyki czy audycji radiowych, a następnie werbalizują swoje doznania, emocje i oceniają dzieło. W końcowej fazie redagują jego opis, piszą scenariusz (słuchowiska radiowego, inscenizacji), przekładają narrację na dialog, mowę niezależną zastępują zależną na podstawie np. fragmentu prozy, przekładają utwór literacki na rysunek. Lekcje takie najczęściej nazywane są lekcjami tworzenia. Trzeba jeszcze przywołać ostrzeżenie sformułowane przez Z. A. Kłakównę [2005, s. 33]: „każdy przekład jest interpretacją oraz że wchodzi w grę różne systemy znakowe, a to znaczy, że orientacja w ich obrębie wymaga specjalnych kompetencji”. O zaletach metody przekładu interse-

miotycznego pisali m.in. Zenon Uryga [1996, s. 157–167], Alicja Baluchowa [2008, s. 15]: „jedyna możliwość »rozbioru« dzieła literackiego przez dziecko zawiera się w założeniach i praktyce pozawerbalnej”. Taki sposób pracy łączony jest ze swobodną działalnością dziecka, np. zabawą przy rozpoznawaniu odgrywanej scenki, próbie przekładu języka gestów na słowa itp. Wykorzystanie znaków plastycznych w interpretacji dzieła literackiego wyzwała atmosferę sprzyjającą kreatywności oraz prowokuje ekspresję twórczą na lekcjach języka polskiego. Należy jednak pamiętać, że nadmiar ikonografii, nierefleksyjne rysunkowanie czy „Głęboka identyfikacja towarzysząca rozprzestrzeniającej się na naszym gruncie dramie uświadamia różne niebezpieczeństwa penetracji jednostki” [Dyduch 1997, s. 272], drama staje się wtedy zniekształconym przykładem rozumienia metody przekładu intersemiotycznego [por. np. Myrdzik 1995; Tatarowicz 1997; Hyla 2002].

W **metodzie praktyki pisarskiej** ważną zasadą jest, aby uczeń pisał to, co chce, jak chce i o czym chce. Metoda ta, nawiązująca bezpośrednio do Nowoczesnej Szkoły Francuskiej Technik Freineta, pozwala dzieciom przyjąć rolę twórców, publikujących lub głoszących swe prace, np. w gazetce szkolnej czy na różnych uroczystościach. „Wykorzystuje [...] naturalne predyspozycje dziecka do spontanicznej twórczości werbalnej, a pisarskim poczynaniom dzieci nadaje się w miarę możliwości charakter zabawowy” [Dyduchowa 1988, s. 121]. Istotą tego sposobu pracy jest pisanie swobodnych tekstów i to jest pierwszy etap doskonalenia mowy dziecka metodą praktyki pisarskiej; w drugim etapie przewidziano prezentację tekstów na forum klasy; w trzecim natomiast wybór najciekawszego tekstu; a w czwartym pracę nad jego stroną *językowo-stylistyczną*, czyli *kosmetykę* [tamże, s. 126]. Według Z. A. Kłakówny [2005, s. 35], metoda ta zakłada odwrócony tryb postępowania do tego, w którym „omawiane procedury prowadzą ucznia poprzez szereg ćwiczeń do stworzenia tekstu, ta natomiast każe wychodzić od gotowego uczniowskiego tekstu jako rezultatu swobodnej ekspresji, a następnie poprzez szereg ćwiczeń doskonalić go”.

Sam nauczyciel wybierze dla swojego zespołu klasowego najlepszy sposób pisania swobodnych tekstów, skuteczność kształcenia językowego jest bowiem

w dużej mierze uzależniona od kompetencji językowej nauczyciela: jego wiedzy o systemie językowym współczesnej polszczyzny i różnych jej odmianach, znajomości zasad poprawnościowych, wrażliwości na błędy językowe, orientacji w trudnościach językowych dzieci oraz ich źródłach, a także – od przygotowania dydaktycznego oraz umiejętności organizowania współpracy z nauczycielami innych przedmiotów w zakresie rozwijania sprawności wypowiedzania się uczniów, a w konsekwencji – ich kultury językowej [Polański, Synowiec 1996, s. 890].

Wprowadzając do praktyki dydaktycznej pisanie **swobodnych tekstów**, trzeba znać podstawowe zasady, warunkujące skuteczność tego sposobu pracy. Zasada swobody oznacza, że tekst, który dziecko tworzy, powstaje wtedy, kiedy ono samo ma coś do powiedzenia i chce wyrazić swoje emocje. Kolejną jest zasada motywacji (np. umieszczenie najciekawszego tekstu w gazetce klasowej lub szkolnej, w kronice klasy lub szkoły, w zbiorze tekstów). Bez motywacji swobodny tekst może nie być interesujący i praca nad nim stanie się niepotrzebną, narzuconą. Tworzenie swobodnego tekstu nie spełniłoby również wtedy swojej roli, gdyby nie była stosowana zasada wykorzystania go do nauczania dzieci poprawnego posługiwania się czynnym językiem w mowie i piśmie [por. Kłosińska 2000, s. 40]. Wyróżnia się **swobodny tekst mówiony** i **swobodny tekst pisany**. Ten pierwszy tworzą dzieci, które nie potrafią jeszcze zapisać swoich myśli, natomiast pisany, gdy dziecko pod wpływem potrzeby przekazania myśli, przeżyć, informacji chce go napisać [por. Filipiak, Smolińska-Rębas 2000, s. 152]. Ważne jest, aby nauczyciel zdawał sobie sprawę z tego, że „w szkole, zwłaszcza w systemie klasowo-lekcyjnym, często swobodnymi nazywa się teksty, które właściwie »musi się napisać«, co naturalnie odbiera im prymarny sens” [Klakówna 2005, s. 36]. Warto jednak próbować i organizować działania, w których uczniowie nie będą odczuwali przymusu, lecz radość tworzenia podczas pisania [por. np. Frankiewicz 1983; Ciombor 1996; Czelakowska 1996; Kłosińska 2000; Maszczyńska-Góra 2003; Czelakowska 2007 i in.]. Korzyści z takiej pracy przy kształceniu sprawności językowej będą widoczne:

Zajęcia swobodnego tekstu pozwalają na rozwijanie u dziecka różnorodnych kompetencji językowych: poszerzają zasób czynnego słownika, doskonalą umiejętność zamykania myśli w granicach zdania, ćwiczą wypowiedanie się na piśmie w określonych formach wypowiedzi, które wybierają w zależności od celu komunikacji [Smolińska-Rębas, Filipiak 2001, s. 215, 216].

Z przeglądu metod i technik kształcenia sprawności językowych wynika, że wprawdzie nauczyciel dysponuje zróżnicowanym repertuarem możliwości, ważne jednak, by stosował je w sposób przemyślany i funkcjonalny, przede wszystkim dostosowany do potrzeb swoich uczniów.

BIBLIOGRAFIA:

- Baluch A., 2008, *Od form prostych do arcydzieła*, WNAP, Kraków.
Borawska K., 2004, *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Trans Humana, Białystok.

- Ciombor A., 1996, *Swobodne teksty jako jedna z technik Celestyna Freineta*, „Życie Szkoły”, nr 8, s. 464–465.
- Cząstka-Szymon B., Synowiec H., 1996, *Polszczyzna w szkole śląskiej. Cz. II Przewodnik dla nauczycieli*, „Śląsk” Sp. z o.o., Katowice.
- Czelakowska D., 1996, *Twórczość a kształcenie języka dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, „Impuls”, Kraków.
- Czelakowska D., 2007, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*, „Impuls”, Kraków.
- Dyduch B., 2007, *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, WNAP, Kraków.
- Dyduchowa A., 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo WSP, Kraków.
- Filipiak E., 2001, *Metody i techniki stymulowania aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, w: *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie. Kształcenie języka ojczystego dziecka*, t. 1, red. M. T. Michalewska, M. Kisiel, „Impuls”, Kraków, s. 191–206.
- Filipiak E., Smolińska-Rębas H., 2000, *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- Frankiewicz W., 1983, *Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego*, WSiP, Warszawa.
- Gąsiorek K., 1999, *Zabawy w tworzenie języka (słowotwórcze możliwości i skłonności dzieci jedenastoletnich)*, w: *Stymulacyjna i terapeutyczna funkcja zabawy*, red. M. Kielar-Turska, B. Muchacka, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Agat-Print”, Kraków, s. 131–139.
- Gąsiorek K., 2006, *Tworzenie wliczanek i rymowanek jako przejaw językowej kreatywności dziecka w wieku przedszkolnym*, w: *Wspieranie dziecięcej kreatywności*, red. B. Muchacka, J. Kurcz, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Nowy Sącz, s. 147–154.
- Gąsiorek K., 2008, *Twórcza aktywność językowa dzieci dziewięcioletnich (na przykładzie swobodnych tekstów)*, w: *Kultura – aktywność artystyczna dziecka*, red. B. Muchacka, R. Ławrowska, ZamKor, Kraków, s. 191–197.
- Gąsiorek K., Kłakówna Z. A., 1992, *Słowotwórcze fascynacje a wiedza o słowotwórstwie i słownictwie*, „Ojczyzna-Polszczyzna”. Kwartalnik dla nauczycieli nr 4, s. 45–55.
- Grabias S., 1991, *Kultura słowa a sprawności komunikacyjne*, „Polonistyka” nr 7, s. 419–429.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Hyla G., 2002, *Wartości edukacyjne dramy*, w: *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III. Nowoczesna szkoła S*, red. I. Adamek, WNAP, Kraków, s. 102–113.

- Kapica G., 1990, *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa.
- Kida J., 1997, *Rozwój twórczej aktywności językowej w procesie nauczania*, w: *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Oźdżyński, Oficyna Wydawnicza „Edukacja”, Kraków, s. 301–314.
- Kłakówna Z. A., 2005, *O nauce tworzenia wypowiedzi pisemnych*, „Nowa Poliszczyna” Dwumiesięcznik dla nauczycieli języka polskiego, nr 1, s. 26–36.
- Kłosińska T., 2000, *Droga do twórczości. Wdrażanie technik Celestyna Freineta*, „Impuls”, Kraków.
- Kotarbiński T., 1975, *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Kowalikowa J., 2004, *Tekst cudzy – tekst własny*, w: *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, UNIVERSITAS, Kraków, s. 15–53.
- Kujawiński J., 1990, *Rozwijanie aktywności uczniów klas początkowych*, WSiP, Warszawa.
- Maszczyńska-Góra G., 2003, *Nowoczesna szkoła Francuska Technik Celestyna Freineta podstawą innowacji we współczesnym modelu edukacji wczesnoszkolnej*, „Nauczanie Początkowe” nr 2, s. 35–37.
- Mnich M., 2002, *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Impuls”, Kraków.
- Myrdzik B., 1995, *Rola dramy w kształceniu polonistycznym*, w: *Wokół szkoły i nauczyciela*, red. H. Wiśniewska, J. Plisiecki, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 43–54.
- Myrdzik B., 1998/99, *O „myślach stojących” i „myślach w ruchu”, czyli o kształtowaniu umiejętności dialogu i rozmowy*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII”, z. 4, s. 35–44.
- Oźdżyński J., 1997, *Kształcenie sprawności językowej dzieci i młodzieży (projekt badawczy)*, w: *Sprawności językowe*, red. J. Oźdżyński, T. Rittel, „Edukacja”, Kraków, s. 23–51.
- Oźdżyński J., Rittel T., 1997, *Wprowadzenie*, w: *Sprawności językowe*, red. J. Oźdżyński, T. Rittel, „Edukacja”, Kraków, s. 7–10.
- Pajdzińska A., 1998/99, *Dialog w świetle pragmatyki językowej*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII”, z. 4, s. 28–34.
- Pawlak B., Struzik A., 2002, *Metody aktywizujące w pracy nauczyciela i uczniów klas początkowych*, w: *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*, red. I. Adamek, WNAP, Kraków, s. 59–75.
- Polański E., Synowiec H., 1996, *Stan języka uczniów i nauczycieli*, w: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga Referatów Zjazdu Polonistów, Warszawa 1995 (Zagadnienia edukacyjne)*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich, Warszawa, s. 889–906.
- Przybylska R., 2003, *Wstęp do nauki o języku polskim*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

- Pufal-Struzik I., 2003, *Rozwijanie i wspomaganie twórczego rozwoju dzieci w procesie edukacji*, „Nauczanie Początkowe” nr 3, s. 23–27.
- Rittel T., 1994, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Wydawnictwo WSP, Kraków.
- Smolińska-Rębas H., Filipiak E., 2001, *Zajęcia swobodnego tekstu jako metoda stymulowania aktywności językowej dziecka*, w: *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie. Tom I. Kształcenie języka ojczystego dziecka*, red. M. T. Michalewska, M. Kisiel, „Impuls”, Kraków, s. 209–220.
- Stawinoga R., 2001, *Istota i mechanizmy aktywności twórczej*, „Życie Szkoły” nr 2, s. 73–80.
- Tatarowicz J., 1997, *Animacja zamiast przymusu rozwoju*, w: *Drama w szkole podstawowej*, red. H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz, s. 64–84.
- Uryga Z., 1996, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Kraków.
- Wilkoń A., 2003, *Gatunki mówione, Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*, w: red. M. Kita, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 46–57.
- W.P. (Walery Pisarek), 1992, *Hasło Sprawność językowa*, w: *Encyklopedia języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 332.
- Żuchowska W., 1998, *Szansa w metodzie*, „Nowa Polszczyzna”. Dwumiesięcznik dla nauczycieli języka polskiego, nr 2, s. 3–17.

Adres internetowy

www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa (Dziennik Ustaw nr 4, poz. 17 z dn. 15 stycznia 2009 r.)

SUMMARY

Language skills (also called communicative abilities or linguistic competence) should be considered by all Polish language teachers in their work, and before them – by kindergarten and early school education teachers. The prerequisite for the development of language skills is linguistic activity, regarded as the expression of creative development of the child’s language. For a child to adopt such an attitude towards language, his/her activity should be motivated and directed at an earlier stage.

This article presents a review of various forms (e.g. kinds of play, games, conversations, spoken and written texts), methods and techniques (e.g. analysis and creative imitation of patterns, norms and instructions, current instruction, and others) of developing language skills. It is crucial that teachers apply them in a reasonable and functional way, adapting them to the actual needs of their pupils.