

**ROZWIJANIE
UMIEJĘTNOŚCI JEZYKOWYCH
I KOMUNIKACYJNYCH DZIECKA**

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 244

ROZWIJANIE UMIEJĘTNOŚCI JĘZYKOWYCH I KOMUNIKACYJNYCH DZIECKA

Wybrane aspekty

Redakcja naukowa
MAŁGORZATA CYWIŃSKA



POZNAŃ 2017

ABSTRACT. Cywińska Małgorzata (ed.), *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty* [The development of the child's linguistic and communicative skills. Selected aspects]. Poznań 2017. Adam Mickiewicz University Press. Seria Psychologia i Pedagogika nr 244. Pp. 392. ISBN 978-83-232-3269-8. ISSN 0083-4254. Text in Polish with a summary in English.

The monograph comprises eighteen interdisciplinary texts with a significant cognitive and reflective value. Their authors have taken up the topic of linguistic complexity and communicative problems associated with childhood, provoking the reader to engage in a multi-faceted discourse. Linguistic and communicative competence, both with respect to the mother tongue and a foreign language (or foreign languages) opens us to the world: it expands the boundaries of our cognition, as it involves not only the acquisition of purely linguistic, but also psychological, social and cultural knowledge. Consequently, the level of linguistic and communicative proficiency implies the child's rapid growth of intelligence and knowledge, and improves their self-esteem and sense of competence and self-efficacy. Successful linguistic and communicative competence impinges on the child's advantageous position at preschool and in the school classroom, influences the child's level of satisfaction with new interpersonal relations, determines school performance and contributes to future career success. The development of these skills requires stimulation and reinforcement of children's motivation to learn their mother tongue and foreign languages based on the influences of the family environment and educational (preschool and school) settings. Therefore, it cannot be stressed enough how important it is to provide children with proper conditions for acquiring experiences in this scope, enabling them to discover strategies for learning (a) language(s) and feel satisfaction with their activity and its results, lying at the base of broadly understood language pedagogy. The topics are addressed in this publication, and explored in succession within four thematic sections including 1) Foundations of the child's linguistic and communicative development, 2) The child's linguistic activities in selected contexts, 3) Properties of language and factors determining the child's linguistic and communicative competence, 4) Development of the child's linguistic and communicative skills in a foreign language.

Małgorzata Cywińska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Poland

Recenzent: dr hab. Eugenia Rostańska, prof. WSB

Publikacja dofinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016

Projekt okładki: Helena Oszmiańska

Redaktor: Eliza Szybowski

Redaktor techniczny: Dorota Borowiak

Łamanie komputerowe: Eugeniusz Strykowski

ISBN 978-83-232-3269-8

ISSN 0083-4254

Spis treści

Wstęp (MAŁGORZATA CYWIŃSKA)	7
-----------------------------------	---

Część I

PODSTAWY ROZWOJU JĘZYKOWEGO I KOMUNIKACYJNEGO DZIECKA

MAŁGORZATA CYWIŃSKA

Opanowywanie języka i mowy przez dziecko	13
--	----

WALDEMAR SEGIET

Konteksty komunikowania kreowane przez rodzinę (kilka uwag i problemów inspirowanych teorią Basila Bernsteina)	33
--	----

WIGA BEDNARKOWA

Rozwój językowych kompetencji dzieci w świetle kompetencji pedagogów	47
--	----

MARZENNA MAGDA-ADAMOWICZ

Dialog krytyczny w edukacji wczesnoszkolnej	77
---	----

Część II

CZYNNOŚCI JĘZYKOWE DZIECKA W WYBRANYCH KONTEKSTACH

MAŁGORZATA CYWIŃSKA

Rozwijanie sprawności językowych dziecka	95
--	----

KATARZYNA KABACIŃSKA-ŁUCZAK

Słów kilka o rozwijaniu sprawności językowych na przykładzie elementarzy Józefa Chociszewskiego (1837-1914)	119
---	-----

ANNA JAKONIUK-DIALLO

Warunki rozwoju słuchowej kompetencji komunikacyjnej małego dziecka	139
---	-----

IZABELLA KAISER

Koncepcja kształcenia językowego w metodzie Marii Montessori	151
--	-----

JULIA KISIELEWSKA-MELLER

Kompetencje językowe dzieci z uszkodzeniami słuchu w wieku wczesnoszkolnym	173
--	-----

Część III**WŁAŚCIWOŚCI JEZYKA I UWARUNKOWANIA KOMPETENCJI
JEZYKOWYCH ORAZ KOMUNIKACYJNYCH DZIECKA**

MAŁGORZATA CYWIŃSKA

Twórczy wymiar aktywności językowej dziecka 199

KINGA KUSZAK

Językowy obraz świata zwierząt w literaturze dla dzieci. Analiza na wybranych przykładach 219

KAMILA SŁUPSKA

Rola książki i czasopisma w życiu dziecka – o potrzebie rozbudzania zainteresowań czytelniczych najmłodszego pokolenia 239

EDYTA SKOCZYLAŚ-KROTLA

Świat wyrazów w książkach dla dzieci – aspekt poznawczy 259

MAREK BANASZAK

Język Internetu w kontekście rozwoju kompetencji komunikacyjnych dziecka. Od wzbogacania komunikacji tekstowej do spłaszczania języka? 273

Część IV**ROZWIJANIE UMIEJĘTNOŚCI JEZYKOWYCH I KOMUNIKACYJNYCH
DZIECKA W OBSZARZE JEZYKA OBCEGO**

TOMASZ GMEREK

Rozwijanie kompetencji językowych dzieci z tubylczych mniejszości etnicznych. Wybrane przykłady z Kanady i Grenlandii 289

KATARZYNA ARCISZEWSKA

Drama w edukacji i opanowywaniu języka obcego 323

WOJCIECH ARCISZEWSKI

Nauczanie języka niemieckiego w aspekcie wymowy – pomiędzy tradycją a wymogami jutra 349

MARIA PIEPRZYK

Nauczanie języka obcego dzieci 375

Noty o autorach 391

Wstęp

Sprawność językowa i komunikacyjna zarówno w zakresie języka rodzimego, jak i języka obcego (czy języków obcych) otwiera nas na świat – rozszerza granice naszego poznania, łączy się bowiem nie tylko ze zdobywaniem wiedzy czysto lingwistycznej, ale również psychologicznej, socjologicznej i kulturowej, przez co przyczynia się do ogólnego rozwoju intelektualnego człowieka, a umożliwiając mu poznanie kultury ojczystej, stanowi także asumpt do odkrywania innych narodów i kultur.

Nowa tendencja współczesnej rzeczywistości, nazywana ponowoczesnością, którą znamionuje kategoria różnicy, wielość dyskursów, występowanie zróżnicowanych paradygmatów odmiennie definiujących świat¹, wymaga „wychowania do dialogu”, będącego podstawą wyjaśniania i rozumienia otaczającej przestrzeni, poznawania rozmaitych rodzajów interakcji, również tych charakterystycznych dla innych obszarów kulturowych. Warto przy tym skierować uwagę na hipotezę relatywizmu językowego Benjamina L. Whorfa, zgodnie z którą „różne języki sugerują różne koncepcje rzeczywistości”². Należy zaakcentować, iż zróżnicowanie obejmuje także odmiany języka. W ramach danego języka mogą to być np. dialekty, gwary, skłaniające do nadawania odmiennych znaczeń faktom czy zjawiskom określonej rzeczywistości.

Stąd też poziom umiejętności językowych i komunikacyjnych wyznacza nasz świat, a jego podwyższanie u dziecka implikuje szybki wzrost inteligencji i wiedzy w różnych obszarach życia. Zapewnia mu poczucie własnej wartości i łączące się z nim poczucie kompetencji i skuteczności w działaniu, wynikające m.in. z satysfakcji doznawanej w związku

¹ Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 452-464; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 357-386.

² D.G. Myers, *Psychologia*, przeł. J. Gilewicz, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 403.

z osiąganiem ważnych dla jednostki celów. Pojęcie kompetencji zostało wprowadzone przez Roberta W. White'a i rozumiane jest jako poczucie wywierania przez jednostkę skutecznego wpływu na otoczenie w związku z doświadczaniem określonych osiągnięć. „Im człowiek doświadcza więcej osiągnięć w interakcji z otoczeniem, tym ma większe poczucie kompetencji”³. Sukcesy w zakresie sprawności językowej i komunikacyjnej decydują o korzystnej pozycji dziecka w przedszkolu i klasie szkolnej, warunkują zatem poziom jego satysfakcji z nawiązywanych relacji interpersonalnych, jak również decydują o osiągnięciach szkolnych i sprzyjają uzyskiwaniu sukcesów zawodowych w przyszłości.

Rozwój wspomnianych sprawności wymaga jednak stymulacji, rozwijania motywacji dzieci do uczenia się języka ojczystego, a także języków obcych w oparciu o oddziaływanie środowiska rodzinnego, jak i środowisk edukacyjnych (przedszkola i szkoły). Nie do przecenienia jest zatem zapewnianie dzieciom odpowiednich warunków do zdobywania doświadczeń w tym zakresie, umożliwiających odkrywanie strategii uczenia się języka (języków), a także odczuwanie satysfakcji z własnej aktywności i jej wyników. Nakreślone spektrum działań wchodzi w zakres szeroko rozumianej pedagogiki językowej. Trzeba bowiem uwzględnić specyficzne potrzeby i możliwości rozwojowe dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wymagające twórczego podejścia do organizacji procesu edukacji językowej, doboru odpowiednich metod pracy i materiałów dydaktycznych oraz efektywnego przygotowania nauczycieli, pamiętając, iż w przedszkolu, szkole nauczyciel stanowi dla dziecka najważniejszy model komunikacji językowej. Z tego też względu Janina Wójtowiczowa „postuluje, by wśród umiejętności, które składają się na gotowość dziecka do podjęcia nauki, uwzględniono językową dojrzałość szkolną, by w opracowywaniu zagadnień kształcenia językowego w programach nauczania początkowego uczestniczyli również językoznawcy oraz by programy te uwzględniały swoiste problemy językowe dzieci różnych regionów i środowisk”⁴.

Naprzeciw temu postulatowi wychodzi niniejsza monografia zbiorowa, złożona z osiemnastu autorskich tekstów, ukazująca w sposób wielopłaszczyznowy szereg aspektów rozwijania umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka, przedstawionych w czterech obszarach tematycz-

³ M. Kielar-Turska, *Poznawcze, językowe i komunikacyjne kompetencje dziecka*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko – Nauczyciel – Rodzice. Konteksty edukacyjne*, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2003, s. 278.

⁴ H. Synowiec, *Wstęp*, [w:] J. Wójtowiczowa, *O wychowaniu językowym*, Warszawa 1997, s. 6.

nych. W pierwszym z nich, zatytułowanym *Podstawy rozwoju językowego i komunikacyjnego dziecka*, nakreślono podstawowe pojęcia dotyczące kompetencji językowej i komunikacyjnej, teorie opanowywania języka, stadia rozwoju mowy w dzieciństwie (Małgorzata Cywińska), jak również, w kontekście teorii Basila Bernsteina, wagę oddziaływań środowiska rodzinnego w procesie zdobywania przez dzieci wspomnianych kompetencji (Waldemar Segiet). W omawianej części zaprezentowano także rolę nauczycieli/pedagogów w kształtowaniu kultury językowej dzieci z zaakcentowaniem podejścia kognitywnego w tym zakresie (Wiga Bednarkowa) oraz znaczenie dialogu krytycznego i pytań w procesie zdobywania wiedzy przez dzieci (Marzenna Magda-Adamowicz). Drugi obszar monografii wieloautorskiej dotyczy *Czynności językowych dziecka w wybranych kontekstach*. Tu na tle podstawowych współcześnie realizowanych sprawności językowych: słuchania – mówienia, czytania – pisanie (Małgorzata Cywińska), zamieszczono także ich charakterystykę odwołującą się do okresu dawnego (Katarzyna Kabacińska-Łuczak). Część ta zawiera również omówienie aspektów rozwoju słuchowej kompetencji komunikacyjnej w odniesieniu do wczesnego dzieciństwa (Anna Jakoniuk-Diallo) oraz przybliżenie kształcenia językowego w metodzie Marii Montessori (Izabella Kaiser) i charakterystykę możliwości rozwoju sprawności językowych dzieci z uszkodzeniami słuchu (Julia Kisielewska-Meller). W trzeciej części pt. *Właściwości języka i uwarunkowania kompetencji językowych oraz komunikacyjnych dziecka* zaakcentowano twórcze aspekty rozwoju językowego dzieci i możliwości ich stymulowania (Małgorzata Cywińska) przy uwzględnieniu: językowego obrazu świata zwierząt w literaturze (Kinga Kuszak) i potrzeby rozbudzania zainteresowań czytelniczych dzieci (Kamila Słupska). Dokonano też prezentacji poznawczych aspektów różnorodnego słownictwa zawartego w książkach dla dzieci (Edyta Skoczylas-Krotla) i kształtowania kompetencji komunikacyjnej w oparciu o język Internetu (Marek Banaszak). Ostatni kontekst rozważań niniejszej pracy dotyczy *Rozwijania umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka w obszarze języka obcego*. Uwzględnia on przykłady z Kanady i Grenlandii (Tomasz Gmerek) oraz znaczenie dramy (Katarzyna Arciszewska) i aspektów fonetycznych (Wojciech Arciszewski) w procesie opanowywania języka obcego (szczególnie niemieckiego) przez dzieci, a także ważne ustalenia dotyczące podstaw nauczania języka obcego najmłodszych – metod czy kształtowania ich motywacji w tym zakresie (Maria Pieprzyk).

Teksty zamieszczone w prezentowanej monografii, wykazujące duże różnicowanie treściowe i interdyscyplinarne, mają w moim przekonaniu niezwykle walor poznawczy i refleksyjny, prowokujący do wieloaspektowego dyskursu nad złożonością językowej i komunikacyjnej problematyki

okresu dzieciństwa. Pragnę złożyć serdeczne podziękowania Autorom tekstów za podzielenie się oryginalnymi przemyśleniami skłaniającymi do inspirującego dialogu w omawianych obszarach; dziękuję Im za trud opracowania niniejszych artykułów.

Prezentowana wieloautorska monografia ukazała się dzięki ogromnej życzliwości i wsparciu Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM prof. zw. dra hab. Zbyszko Melosika, któremu wyrażam wdzięczność za umożliwienie jej publikacji. Bardzo dziękuję także Pani Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM prof. zw. dr hab. Agnieszce Cybal-Michalskiej za przychylność w zakresie jej wydania.

Szczególne wyrazy podziękowania chciałabym złożyć również na ręce Pani Profesor Eugenii Rostańskiej – Recenzentki niniejszej pracy – za wszystkie poczynione uwagi, sugestie, wskazówki, umożliwiające podniesienie walorów naukowych monografii i nadanie jej właściwego kształtu.

Małgorzata Cywińska

Część I

**Podstawy rozwoju językowego
i komunikacyjnego dziecka**

MAŁGORZATA CYWIŃSKA

Opanowywanie języka i mowy przez dziecko

Wprowadzenie

Język i mowa są przedmiotem zainteresowania zarówno lingwistyki, jak i psycholingwistyki, które wzajemnie się uzupełniają, odkrywają bądź specyficzne właściwości języka poprzez ukazanie np. kompetencji językowej, bądź też analizują poszczególne akty użycia języka oraz proces jego przyswajania/uczenia się¹. Charakterystyka określonych aspektów lingwistycznych i psycholingwistycznych nabywania języka i mowy oraz ich kształtowania się w okresie dzieciństwa stanowią przedmiot rozważań niniejszego opracowania.

Pojęcie kompetencji językowej i komunikacyjnej

Proces opanowywania języka i mowy stanowi jeden z największych fenomenów w rozwoju jednostki ludzkiej. Język i mowa nie są pojęciami tożsamymi. Język rozumiany jest bowiem jako „system znaków dźwiękowych i określonych reguł fonetycznych, syntaktycznych i semantycznych rządzących kombinacją tych znaków w akty mowy. Przez mowę natomiast rozumiemy konkretne akty używania języka, czyli czynności werbalne człowieka”². Rozróżnienia tych dwóch pojęć dokonał Ferdinand de Saussure, wykazując, iż „mowa jest użyciem języka”³.

¹ Termin „przyswajanie języka” odróżnia się w literaturze od terminu „uczenie się języka”. Przez przyswajanie rozumie się spontaniczne nabywanie kompetencji językowej i komunikacyjnej, a przez uczenie się – stosowanie specjalnych zabiegów w celu opanowania pewnych struktur językowych.

² I. Kurcz, *Język i mowa*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1978, s. 415.

³ A. Falkowski, T. Maruszewski, E. Nęcka, *Procesy poznawcze*, [w:] J. Strelau, D. Dołęcki (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2015, s. 490.

Język zatem odzwierciedla wiedzę językową rozumianą jako **kompetencja językowa**. Pojęcie to wprowadził Noam Chomsky, określając ją jako „nieuświadomioną przez użytkownika języka wiedzę o języku, która pozwala mu stworzyć nieskończenie wiele poprawnych w określonym języku zdań”⁴. Jest to zatem zdolność do produkowania i rozumienia wypowiedzi w danym języku, czyli do wytwarzania i odbierania nieskończonej liczby zdań. Wspomniana wiedza językowa dotyczy fonologii, pozwalającej nadawać zdaniom formę fonetyczną, syntaktyki, odnoszącej się do reguł gramatycznych umożliwiających wytwarzanie/rozumienie słów, i semantyki, zajmującej się przypisywaniem im znaczenia. O poziomie kompetencji językowej wnioskujemy na podstawie wykonania językowego, czyli na podstawie określonych aktów mowy.

Z pojęciem kompetencji językowej łączy się pojęcie **kompetencji komunikacyjnej**, które oznacza umiejętność posługiwania się językiem w sytuacjach społecznych. Szczególnie odzwierciedla ona umiejętność budowania zdań gramatycznie poprawnych (językowa sprawność komunikacyjna), a także dostosowywanie swojej językowej wypowiedzi do:

- pełnionych ról społecznych (np. roli ojca, matki, brata, siostry, przełożonego, podwładnego, przyjaciela), co uwidacznia się w odpowiednim doborze środków językowych w kontekście odbiorcy i funkcji, jaką on pełni w społeczeństwie (społeczna sprawność komunikacyjna);
- sytuacji użycia języka; inaczej jest formułowana wypowiedź ustna dookreślona przez sytuację, a inaczej pisemna, która powinna być bardziej rozbudowana, ponieważ nie jest wspomagana przez sytuację; inaczej też formułowany językowo jest monolog (np. wykład), a inaczej dialog czy polilog (językowa sprawność sytuacyjna);
- założonego przez nadawcę celu wypowiedzi; celem wypowiedzi może być wpływanie na zachowanie innych, opisywanie rzeczywistości oraz jej tworzenie (np. fikcyjnej rzeczywistości w opowiadaniu), a także przekazywanie informacji na temat własnych uczuć i przeżyć (językowa sprawność pragmatyczna)⁵.

Funkcje języka

Podstawowymi, najczęściej wymienianymi funkcjami języka są funkcja komunikacyjna, reprezentacyjna i ekspresyjna.

⁴ Ibidem, s. 8.

⁵ J. Porayski-Pomsta, *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przed-szkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993, s. 8-12.

Funkcja komunikacyjna zwana też socjalną (J. Lyons, L. Zawadowski, A. Martinet) lub interpersonalną (M.A.K. Halliday) traktowana jest jako funkcja podstawowa. Język stanowi najdoskonalszy środek porozumiewania się ludzi między sobą, przekazywania informacji o sobie lub świecie zewnętrznym innym ludziom; jest środkiem prezentowania znaczeń – wyrażania i wymiany myśli. Za pomocą języka ukazujemy swoje spostrzeżenia, wyobrażenia, rezultaty myślenia i rozwiązywania problemów.

Komunikacja za pomocą języka zmienia swój charakter w zależności od tego, czy odnosi się do mowy, czy do pisma. Komunikaty z użyciem mowy mają charakter efemeryczny, ich treść zmienia się w odniesieniu do kontekstu, bywają modyfikowane w zależności od reakcji odbiorcy, czasem też treść jest uzgadniana przez uczestników interakcji. Natomiast komunikaty pisemne mają charakter zdekontekstualizowany, przekazywane są nieograniczonej liczbie odbiorców, często nadawca informacji nie ma możliwości uzyskania informacji zwrotnej na temat swego komunikatu i dokonania jego modyfikacji. W obrębie wypowiedzi pisemnych warto jednak zwrócić uwagę na takie, które mają cechy wypowiedzi ustnej. Współcześnie należą do nich blogi, czyli pamiętniki internetowe, w których przedstawiane są poglądy, doświadczenia autorów zachęcających osoby czytające do komunikowania się z nimi, komentowania, wymiany myśli.

Inną funkcję języka stanowi funkcja reprezentacyjna zwana też przedstawieniową, poznawczą, kognitywną (J. Lyons, R. Jakobson), symboliczną (K. Bühler, T. Milewski), opisową (J. Lyons), ideacyjną (M.A.K. Halliday), która umożliwia prezentowanie rzeczywistości i odnoszenie się do niej; „za pomocą języka (wyrazów, zwrotów, zdań) poznajemy otaczający świat, porządkujemy go i opisujemy. Dzięki nazywaniu przedmiotów i zjawisk gromadzimy ogromny zasób słów, odzwierciedlający rzeczywistość w wyrazach”⁶. Z wykorzystaniem języka nazywamy zatem otaczające nas rzeczy i zjawiska, poznajemy pojęcia.

Kolejną niezwykle istotną funkcją językową jest funkcja ekspresyjna, służąca odkrywaniu naszego stosunku do otaczającej rzeczywistości. Związana jest z emocjami, niejednokrotnie z subtelnym sposobem użycia języka do nazywania, opisywania i analizowania uczuć oraz porządkowania doświadczeń emocjonalnych. Język jest bowiem także regulatorem emocji, mogącym pełnić funkcje terapeutyczne w odniesieniu do jednostki⁷.

⁶ D.J. Czelakowska, *Stymulacja kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 64.

⁷ A. Falkowski, T. Maruszewski, E. Nęcka, op. cit., s. 493-495.

Przy rozpatrywaniu funkcji języka należy zwrócić uwagę na klasyfikację poczynioną w tym względzie przez Romana Jakobsona, który wyodrębnił m.in.:

- funkcję emotywną – polegającą na wyrażaniu uczuć mówiącego (nadawcy) za pomocą słów i intonacji (np. „do diabła”, „czy rzeczywiście?”);
- funkcję konatywną – służącą powodowaniu określonych zachowań u odbiorcy (np. „proszę otworzyć okno”);
- funkcję fatyczną – której celem jest utrzymanie kontaktu z odbiorcą (np. poprzez pomrukiwanie „uhm” podczas rozmowy telefonicznej);
- funkcję poetycką – akcentującą estetyczną wartość wypowiedzi, szczególnie zestawienie słów (grę słów, rym, rytm);
- funkcję metajęzykową – koncentrującą się na systemie języka jako kodu (np. określającą, czy dana wypowiedź jest zgodna z ogólnie przyjętym kodem językowym)⁸.

Natomiast Anna I. Brzezińska, Karolina Appelt i Beata Ziółkowska, analizując znaczenie języka w okresie dzieciństwa, wykazują, iż jest on dla dziecka nieocenionym środkiem komunikacji, myślenia i autoregulacji, bowiem dzięki opanowaniu mowy:

- dziecko za pomocą słów tworzy w swojej świadomości uporządkowany obraz świata; odkrywa, że wszystkie elementy otoczenia mają swoje nazwy;
- dziecko ma możliwość uniezależnienia się od sensoryczno-motorycznego działania, od otaczających przedmiotów i konkretnych sytuacji; niezwykle istotne jest też to, iż dzięki mowie może ono rozwijać i kontrolować szczególnie obszar swojej aktywności poznawczej – wyobraźnię;
- dziecko ma sposobność bardziej precyzyjnego wyrażania własnych potrzeb, oczekiwań, pragnień i bardziej skutecznego wpływania na zachowania innych ludzi⁹.

Teorie rozwoju językowego dzieci

Rozwój języka dziecka jest determinowany przez wiele czynników. Należą do nich czynniki biologiczne, społeczne, kulturowe, a także aktywność

⁸ Za: J. Rurawski, *Związek nauki o języku z problematyką pedagogiki przedszkolnej*, [w:] M. Kwiatowska (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1985, s. 121.

⁹ A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2015, s. 187.

własna jednostki. Znajdują one odzwierciedlenie w teoriach rozwoju językowego dzieci: teorii behawioralnej, teorii natywistycznej i teorii interakcyjno-społecznej.

Burrhus F. Skinner jest autorem założeń **behawioralnej teorii** rozwoju języka. Według tego autora dzieci uczą się języka tak jak innych form zachowania, czyli poprzez warunkowanie instrumentalne, polegające na nabywaniu określonych wzorców zachowania w wyniku nagradzania za ich przejawianie lub karania za nieprzyswajanie. Opanowywanie mowy odbywa się w ramach schematu: bodziec – reakcja – wzmocnienie. Według Skinnera rodzice czy inne osoby opiekujące się dzieckiem dostarczają mu wzorów w zakresie poprawnych form językowych. Naśladowanie ich, prawidłowe odtwarzanie otrzymanywanych wzorów jest wzmocniające, nagradzane (np. poprzez pochwałę, okazanie, że wypowiedź została zrozumiana), natomiast popełnianie błędów przez dzieci spotyka się z werbalną karą. W tym podejściu zachowania językowe dziecka mają charakter odtwórczy, stanowiąc efekt wyuczonych reakcji werbalnych w odpowiedzi na bodźce zewnętrzne. Dziecko jest biernym odbiorcą zachowań językowych najbliższego otoczenia.

Teoria behawioralna rozwoju językowego nie akcentuje ani biologicznego podłoża opanowywania języka, ani też możliwości twórczych jednostki w tym względzie.

Natomiast w **teorii etologicznej, natywistycznej rozwoju języka** jej główny przedstawiciel, Chomsky, eksponuje rolę struktur wrodzonych i biologicznych. Według tego psycholingwisty dzieci rozwijają swoje możliwości językowe nie wskutek uczenia się, czyli stosowania specjalnych zabiegów mających na celu opanowanie określonych struktur językowych, ale poprzez przyswajanie, czyli w sposób całkowicie spontaniczny¹⁰. Chomsky podkreśla, iż język jest predyspozycją genetyczną zakodowaną w mózgu, umożliwiającą jednostce tworzenie i rozumienie języka. Ten system zaprogramowania mózgu określił wrodzonym mechanizmem opanowywania języka (*language acquisition device* – LAD), którego funkcjonowanie uzależnione jest od dojrzałości komórek kory mózgowej. Częścią mózgu bezpośrednio łączącą się z językiem i jego rozwojem jest lewa półkula mózgowa. Uszkodzenie prawej półkuli rzadko powoduje zaburzenia mowy¹¹. Wspomniany wrodzony mechanizm opanowywania języka – dzięki któremu dziecko opanowuje język szybko i łatwo – umożliwia mu dokonywanie operacji poznawczych na odbieranych dźwiękach.

¹⁰ D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą*, przeł. R. Pawlik i A. Kowalcze-Pawlik, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 106.

¹¹ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, przeł. M. Babiuch i in., WSiP, Warszawa 1995, s. 401-403.

Wrodzone podłoże rozwoju języka potwierdza kilka faktów przytaczanych w literaturze. Za genetycznym jego uwarunkowaniem przemawia m.in. to, iż:

- mówienie jest możliwe tylko wtedy, gdy dzieci osiągną odpowiednie stadium dojrzałości fizycznej, a także określony poziom umiejętności motorycznych;
- pierwsze zdania dzieci różnej narodowości są gramatycznie podobne;
- dzieci opanowują uniwersalne formy dźwięków mowy zawsze w tej samej kolejności, począwszy od gruchania, przez głużenie, po pierwsze słowa;
- wszędzie dzieci uczą się języka ojczystego między 18 a 24 miesiącem życia i stosują podobne systemy gramatyczne;
- struktury głębokie zdań odnoszące się do sposobu interpretowania ich znaczenia są uniwersalne we wszystkich językach.

W teorii natywistycznej Chomsky'ego ważną rolę przypisuje się składowym częściom zdań: strukturze powierzchniowej i strukturze głębokiej oraz zdolności ich analizowania. Struktury powierzchniowe zdań są specyficzne dla określonego języka i dotyczą reguł gramatycznych. Natomiast struktury głębokie, mające, zdaniem Chomsky'ego, charakter wrodzony i uniwersalny, odnoszą się do umiejętności interpretowania przez jednostkę znaczeń poszczególnych zdań, których może być wiele (np. zdanie „Jacek dużo je” może oznaczać, że Jacek na co dzień dużo je albo że dużo je w tej chwili). Rozumienie relacji między tymi dwiema strukturami – głęboką i powierzchniową – określane jest mianem transformacji¹².

Teoria Chomsky'ego eksponuje też twórczy charakter języka. Wypowiedzi dziecka traktuje się jako przejaw szczególnej zdolności do odkrywania różnego rodzaju reguł językowych – fonologicznych, semantycznych i syntaktycznych – umożliwiających dziecku rozumienie i tworzenie nieskończonej liczby zdań w sposób niepowtarzalny, co Chomsky określa jako „kreatywność językową”, otwartość czy produktywność języka¹³. Dla dziecka język jest zatem tworzywem, w oparciu o które – wykorzystując własną inwencję – może tworzyć oryginalne, niepowtarzalne całości.

W nakreślonej tu teorii opanowywania języka przypisuje się znikomą rolę środowisku społecznemu, traktując je jedynie jako impuls wyzwalający zachowania językowe dziecka. Tak skrajna teza implikuje wiele kontrowersji.

¹² J.S. Turner, D.B. Helms, *Rozwój człowieka*, przeł. S. Lis i in., WSiP, Warszawa 1999, s. 185-186.

¹³ R. Stawinoga, *Twórczość językowa dziecka w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007, s. 50-51.

Inne podejście do procesu opanowywania języka przez dziecko odzwierciedla **wieloczynnikowe, interakcyjno-społeczne** jego ujęcie. W tym podejściu, mimo iż dostrzega się znaczenie uwarunkowań biologicznych w rozwoju języka, to jednak przede wszystkim – w procesie kształtowania się kompetencji językowych i komunikacyjnych dziecka – ukazuje się rolę interakcji społecznych i „jakość” środowiska, w którym ono funkcjonuje. Jerome Bruner, prezentując założenia teorii uczenia społecznego, akcentował opanowywanie języka przez dziecko dzięki obserwowaniu i naśladowaniu mowy osób z otoczenia, które często nie jest dokładnym kopiowaniem wypowiedzi, lecz wiąże się z naśladownictwem szerzej rozumianym. Ross Vasta, Marshall M. Haith i Scott A. Miller wyodrębniają w procesie uczenia się mowy naśladownictwo rozszerzające, naśladownictwo odroczone i naśladownictwo wybiórcze:

- rozszerzające związane jest z dodawaniem przez dziecko jakiegoś elementu do wypowiedzi, którą usłyszało;
- odroczone to naśladowanie wypowiedzi po pewnym czasie od momentu jej usłyszenia;
- wybiórcze odzwierciedla powtarzanie tylko zasadniczej struktury modelowej wypowiedzi, bez przytaczania jej dokładnej treści¹⁴.

W ujęciu interakcyjno-społecznym uczenie się języka jest więc procesem twórczym polegającym na przyswajaniu kompendium reguł fonologicznych, semantycznych, syntaktycznych w kontekście, przy jednoczesnym wytwarzaniu przez dziecko oryginalnej kompozycji słownej.

W analizie społecznych uwarunkowań nabywania języka należy także zwrócić uwagę na jego pragmatyczne znaczenie, na funkcjonalne wykorzystanie języka, odzwierciedlające pierwotną motywację dziecka do uczenia się języka, jego dążenie do komunikowania się, bycia rozumianym przez otoczenie.

W teorii Brunera odnajdujemy nie tylko akcentowanie funkcji języka, ale także nawiązanie do poznawczego modelu rozwoju języka, bowiem funkcjonałści – podobnie jak rzecznicy teorii poznawczej – twierdzą, iż dzieci w procesie opanowania mowy koncentrują się na aspekcie znaczeniowym, semantycznym, co ściśle wiąże się z poziomem zdolności poznawczych dziecka, z jego określonym zasobem wiedzy o otaczającym świecie, pomagającym mu analizować mowę, którą słyszy. Ten aspekt uczenia się języka dotyczy społecznych uwarunkowań mowy łączących się z nawiązywaniem interakcji między dzieckiem a inną osobą w toku wspólnego działania, wspólnego zwracania na coś uwagi, w toku wykonywania lub komentowania czynności podejmowanych wspólnie z kimś

¹⁴ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, op. cit., s. 429.

innym. H. Rudolph Schaffer nazywa je epizodami wspólnego zaangażowania (EWZ)¹⁵. Akcentuje się w ich toku znaczenie interakcji społecznych odbywających się w diadzie dorosły – dziecko. Dorosły (rodzic, opiekun) przyjmuje rolę interpretatora zachowań językowych dziecka. Jego towarzystwo wzmacnia zachowania językowe podopiecznego – rozszerza jego wypowiedź, dostarcza mu informacji co do jej poprawności. Jednym słowem dorosły udziela dziecku pomocy w uczeniu się języka, otacza je systemem wsparcia językowego (LASS)¹⁶. System ten, implikując tworzenie warunków do uczenia się języka, obejmuje:

- mówienie do dziecka językiem opiekunek, prezentujące wymowę wyraźną, zdania krótsze, proste i poprawne gramatycznie, wypowiedziane wolniej, uwzględniające długie przerwy między wypowiedziami, intonację zmienną i odnoszenie się do tego, co dzieje się tu i teraz¹⁷;
- dostarczanie rozszerzeń wypowiedzi dzieci (powtarzanie nieprawidłowej wypowiedzi dziecka we właściwej formie, czasem zawierającej nowe informacje), przetworzeń (powtarzanie wypowiedzi dziecka z uwzględnieniem innej struktury), pytań wyjaśniających (sygnalizujących dziecku konieczność wyjaśnienia intencji jego wypowiedzi), pytań podtrzymujących wypowiedź dziecka i kontakt z uwzględnieniem naprzemienności ról słuchającego i mówiącego;
- komentowanie aktywności dziecka typu „tu i teraz”, służące „budowaniu rusztowania” umożliwiającego dziecku wspinanie się na bardziej zaawansowane poziomy sprawności językowych¹⁸.

W trakcie epizodów wspólnej uwagi ważna jest zatem jakość kontaktu dorosłego z dzieckiem, nie tylko liczba, ale także rodzaj napływających informacji. Niezwykle istotny jest styl mowy kierowanej do dziecka, który może być:

- kontrolujący, odzwierciedlający stosowanie głównie monologów, nakazów, narzucający skupianie uwagi na określonym obiekcie;
- stymulujący, nastawiony na włączanie dziecka w konwersację, opierający się na zadawaniu pytań, prowokujący do dokonywania zmian w pełnieniu ról w trakcie rozmowy.

Nieocenione w stymulowaniu rozwoju językowego dziecka są także interakcje diadyczne i polidiadyczne – w diadzie lub grupie – opierające się

¹⁵ H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, przeł. A. Brzezińska, K. Warchoń, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Zysk i S-ka, Poznań 1994, s. 150-188.

¹⁶ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, op. cit., s. 405.

¹⁷ A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, op. cit., s. 190.

¹⁸ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, op. cit., s. 427-430.

na kontaktach z rówieśnikami o większych lub odmiennych zdolnościach¹⁹. Między dziećmi występują bowiem często różnice w tempie rozwoju języka. Mogą one mieć podstawy genetyczne, jak również wynikać z kontaktów z dorosłymi, dostarczającymi określonych bodźców językowych. „Jak pokazują badania, dzieci, których rodzice dużo do nich mówią, czytają im i używają urozmaiconego słownictwa, szybciej zaczynają mówić, ich słownik jest bogatszy i są lepiej przygotowane do nauki czytania i pisanie, gdy osiągną wiek szkolny”²⁰.

W ukazywaniu znaczenia oddziaływań społecznych, środowiskowych w procesie rozwoju językowego dzieci niezwykle istotne są też badania Basila Bernsteina²¹ wykazującego, iż między dziećmi – mimo wrodzonych zdolności – mogą wystąpić w tym względzie nawet dwu-trzyletnie różnice wynikające z „jakości” językowego funkcjonowania dziecka w rodzinie. Autor wyodrębnił dwie grupy dzieci: posługujące się kodem ograniczonym (językiem ograniczonym) – mową uproszczoną, oraz stosujące kod rozwinięty. Dzieci posługujące się kodem ograniczonym – zdaniem Bernsteina – wywodzą się z rodzin biednych o niskiej kulturze umysłowej, natomiast dzieci stosujące kod rozwinięty pochodzą z rodzin o wyższym statusie społecznym – posiadających wyższe wykształcenie i ustabilizowaną sytuację materialną

Kod ograniczony odznacza się wąskim zasobem struktur syntaktycznych, ich sztywnością, ubogim słownictwem, brakiem precyzji w formułowaniu własnych myśli, sygnalizowaniu swoich intencji i realizowaniu funkcji językowych oraz częstym używaniem kodów niewerbalnych (mimiki, proksemiki). Dzieci posługujące się kodem ograniczonym mają często w szkole trudności, wynikające z niezrozumienia tekstów i poleceń nauczyciela, a w związku z tym niejednokrotnie ich osiągnięcia w nauce są niewielkie. „Zdaniem B. Bernsteina, dzieci posługujące się mową uproszczoną mają takie same zdolności do nauki języka, jak wszyscy, ale najczęściej nikt nie zajmował się ich rozwojem, nie pobudzał ich uwagi czy spostrzegawczości, nie rozwijał wyobraźni i myślenia”²². Z kolei w kodzie rozwiniętym dostrzegamy różnorodność struktur syntaktycz-

¹⁹ H.R. Schaffer, *Rozwój języka w kontekście*, przeł. A. Brzezińska, K. Warchoł, [w:] A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 189.

²⁰ A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, op. cit., s. 191.

²¹ B. Bernstein, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływania szkoły*, [w:] G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*, PWN, Warszawa 1980, s. 571-577; J. Porayski-Pomsta, *O rozwoju mowy dziecka. Dwa studia*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2015, s. 70-73.

²² D.J. Czelakowska, op. cit., s. 88.

nych, bogate i zróżnicowane słownictwo, precyzję w ukazywaniu własnych myśli i intencji swojej wypowiedzi.

Oba kody – uproszczony i rozwinięty – reprezentują inne wartości. W rodzinach, w których dominuje kod uproszczony, role poszczególnych członków rodziny są realizowane według statusu formalnego, w sposób autorytarny, pozbawiony dyskusji, dialogu, oparty na nakazach, zakazach i przewadze kar. Dzieci z takich rodzin są podporządkowane i w skrajnych przypadkach mogą tylko odpowiadać na pytania. Występuje tu komunikacja jednokierunkowa – nadawcą jest zawsze osoba o pozycji wyższej. Natomiast w rodzinach dzieci posługujących się kodem rozwiniętym relacje między poszczególnymi członkami znamionuje dialog, honorowanie prawa do wyrażania własnego zdania, poszanowanie indywidualności; komunikacja staje się wielokierunkowa; dziecko jest nie tylko odbiorcą, ale i nadawcą komunikatów, przez co może zdobywać wszechstronne doświadczenia językowe.

Stadia rozwoju mowy w okresie dzieciństwa

W literaturze przedmiotu spotykamy różnorodne periodyzacje rozwoju mowy. Odnoszą się one zarówno do ujęcia psychologicznego, psycholingwistycznego, jak i lingwistycznego.

Jedną z nich – w perspektywie psychologicznej – przedstawia Andrzej Jurkowski²³, który w pierwszych trzech latach życia dziecka wyodrębnia trzy fazy:

- wstępną fazę rozwoju mowy, czyli okres niemowlęcy (pierwszy rok życia), w którym wyłania krzyk i płacz, następnie głużenie (gruchanie) oraz gaworzenie;
- w drugiej fazie akcentuje pojawienie się pierwszych słów (przełom pierwszego i drugiego roku życia);
- w trzeciej fazie – między 18 a 36 miesiącem życia dziecka – koncentruje się na etapach gramatyzacji mowy (takich jak zlepki wyrazów, przekształcanie się zlepków w równoważniki zdań, wypowiedzi zdaniowe – zdania pojedyncze proste, zdania pojedyncze rozwinięte).

Psycholingwistyka w zakresie periodyzacji rozwoju mowy „potwierdza ustalenia poczynione na gruncie psychologii, ale też proponuje własne metody badawcze i ma dużą moc inspirującą w zakresie poszerzania spektrum badawczego oraz proponowania własnych problemów badawczych [...]. Problem periodyzacji akwizycji języka/mowy nie tyle dotyczy

²³ A. Jurkowski, *Ontogeneza mowy i myślenia*, WSiP, Warszawa 1975.

wyznaczania chronologicznie wyznaczonych punktów kształtowania się osobniczej kompetencji językowej i komunikacyjnej, ile procesów zachodzących w organizmie dziecka w związku z jego rozwojem biologicznym i społecznym, jako podstawy kształtowania się owej kompetencji”²⁴.

W zakresie periodyzacji lingwistycznych rozwoju mowy należy natomiast odwołać się przede wszystkim do zasłużonego i popularnego badacza mowy dzieci polskich Leona Kaczmara, którego prace zaliczane są do klasyki rodzimej literatury z tego zakresu. Autor wyodrębnia cztery podstawowe okresy rozwoju mowy dzieci:

- okres melodii – od urodzenia do 12 miesiąca życia, obejmujący podokres krzyku i płaczu, głużenia, gaworzenia;
- okres wyrazu – od 12 do 18/24 miesiąca życia, odzwierciedlający wypowiedzi o charakterze synkretycznym, nierozczłonkowanym strukturalnie i globalnym znaczeniowo;
- okres zdania – od 18/24 miesiąca życia do 36 miesiąca życia, w którym następuje kształtowanie się podstaw systemu językowego dziecka: fonologicznego, morfologicznego, syntaktycznego i komunikacji werbalnej;
- okres swoistej mowy dziecięcej – między 36 miesiącem a 7 rokiem życia, to okres dochodzenia do języka dorosłych – dojrzewania i wzbogacania mowy dziecka²⁵.

Bardziej szczegółowy opis zasygnalizowanych okresów rozwoju mowy dziecka stanowi poniższa charakterystyka.

Krzyk jako pierwsza forma wokalizacji niemowlęcia może występować w wielu odmianach. Zaliczamy do nich kwilenie, kapryśnienie po przeszywający wrzask. Każda z wymienionych odmian krzyku ma określone znaczenie, które otoczenie uczy się rozpoznawać. Krzyk jest typem komunikowania się dziecka z otoczeniem, dominującym w ciągu pierwszych 6-8 tygodni życia. Za jego pomocą niemowlęta przekazują informacje o swoich potrzebach. W ten sposób komunikują np. odczucie bólu czy głodu. Między drugim a trzecim miesiącem życia pojawia się kolejna forma wokalizacji, którą stanowi **głużenie** obejmujące takie dźwięki, jak gulgotanie, gruchanie i miauczenie. Jest ono reakcją wrodzoną występującą zarówno u dzieci słyszących, jak i niesłyszących. Ta forma komunikowania się z otoczeniem, sygnalizująca najczęściej zadowolenie, szczęście, składa się z dźwięków samogłoskowych. Następuje wówczas, gdy

²⁴ J. Porayski-Pomsta, *O rozwoju mowy dziecka...*, s. 105.

²⁵ L. Kaczmarek, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań 1953; L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1988.

dziecko osiągnie już pewien stopień dojrzałości fizycznej, bowiem do głuszenia niezbędna jest umiejętność wykonywania specjalnych ruchów mięśni języka, które są niemożliwe do wykonania zaraz po urodzeniu. Następną formę komunikowania, pojawiającą się około szóstego miesiąca życia stanowi **gaworzenie**, obejmujące zarówno samogłoski, jak i spółgłoski. Ma ono istotne znaczenie w procesie ćwiczenia aparatu głosowego i posiada znamiona rzeczywistego podobieństwa do mowy. Badania m.in. takich badaczy, jak D. Kimbrough Oller, Rebecca E. Eilers²⁶ oraz Liselotte Roug, Ingrid Landberg i Lars Johan Lundberg²⁷, wykazały, iż niemowlęta z różnych środowisk językowych gaworzą w podobny sposób.

Wczesne fazy rozwoju językowego wymagają stymulacji językowej ze strony dorosłych. Jest ona niezwykle istotna dla ogólnego rozwoju języka dziecka, implikując długotrwałe lingwistyczne i poznawcze skutki rozwojowe. Stymulacja językowa przez dorosłych sprzyja częstszemu wydawaniu dźwięków przez dzieci, co z kolei przyczynia się do usprawniania ich motoryki i rozwoju umysłowego²⁸.

Między 12 a 13 miesiącem życia pojawiają się **pierwsze słowa**. Okres ten nazywany bywa stadium jednego wyrazu (holofraza). Jak piszą Jeffrey S. Turner i Donald B. Helms, „jest coś magicznego w pierwszym słowie niemowlęcia po okresie, kiedy tylko krzyczy, grucha, głuży i gaworzy”²⁹. Między 13 a 16 miesiącem życia dziecko operuje 50 słowami. Mimo dużego zróżnicowania opanowywanych przez dziecko słów dominującymi słowami są rzeczowniki i czasowniki związane z obszarami odnoszącymi się do ważnych osób, jedzenia, zabawek, części ciała i zwierząt.

Należy zaakcentować, iż wypowiedź jednowyrazowa może reprezentować zdanie o szczególnej strukturze (słowo „zabawka” może oznaczać „chcę zabawki” albo „zabawka znajduje się przy ścianie”, „zabawka wydaje charakterystyczne dźwięki”), które, aby zostało dobrze zrozumiane, wymaga dużej koncentracji – podczas jego wypowiedzania – na intonacji głosu, gestach i mimice dziecka. Znamienna dla omawianego okresu rozwoju mowy jest rozbieżność między słowami, które dziecko rozumie i potrafi werbalnie wypowiedzieć. Z reguły jest tak, że niemowlęta wcześniej rozumieją znaczenie wielu słów, zanim zaczną je werbalizować, a więc ich

²⁶ D.K. Oller, R.E. Eilers, *Similarity of babbling in Spanish- and English-learning babies*, „Journal of Child Language” 1982 nr 9(3), s. 565-577.

²⁷ L. Roug, I. Landberg, L.J. Lundberg, *Phonetic development in early infancy: A study of four Swedish children during the first eighteen months of life*, „Journal of Child Language” 1989 nr 16, s. 19-40.

²⁸ J.S. Turner, D.B. Helms, op. cit., s. 187.

²⁹ Ibidem, s. 188.

umiejętności lingwistyczne są znacznie wyższe niż ujawniają to codzienne sytuacje, wymagające posługiwania się językiem.

Po 18 miesiącu życia następuje rozbudowanie wypowiedzi dziecka. Pojawiają się **wypowiedzi dwuwyrzowe** odzwierciedlające wczesne zdania, które składają się ze słów osiowych i słów należących do otwartej klasy. Te pierwsze na ogół wypowiedziane są jako drugie w kolejności, np. „mama da”, „lala da”, „tata da”. Na uwagę zasługują również zdania telegraficzne – przypominające telegram – które są krótkie, proste, pozbawione przyimków i spójników, a składają się głównie z czasowników (w których brakuje końcówek wskazujących na czas) oraz rzeczowników (pozbawionych liczby mnogiej). Dla przykładu wypowiedź odzwierciedlająca myśl: „To ciastko jest dobre”, w wersji telegraficznej w wykonaniu dziecka może brzmieć „Ciastko dobre”³⁰. Mówienie zdaniami uwarunkowane jest rozszerzaniem się słownictwa dzieci. Między 16 a 24 miesiącem życia mamy u dzieci do czynienia z **eksplozją nazywania**, odzwierciedlającą gwałtowny przyrost słownictwa, co następuje najczęściej po przyswojeniu 50 słów. Słownik dwuipółletniego dziecka obejmuje około 600 słów. „W następnych latach aż do szóstego roku życia dziecko opanowuje dziennie około 10 nowych słów (czyli prawie jedno słowo na każdą godzinę czuwania!), co sprawia, że słownik dziecka w tym wieku obejmuje ponad 15 000 słów”³¹.

Wchodzenie w wiek przedszkolny wiąże się u dzieci z progresem w zakresie stosowania reguł gramatycznych, nazywanym **eksplozją gramatyki**. Następuje ona między 24 a 36 miesiącem życia. W tym okresie zachodzi znaczny postęp umiejętności budowania zdań zgodnie z regułami gramatycznymi, stosowania właściwych odmian wyrazów, liczby mnogiej, czasu przeszłego, przyimków oraz pytań i przeczeń. Okres po 36 miesiącu życia znamionuje natomiast progres dotyczący struktury zdań. Odzwierciedleniem rozwoju językowego w tym zakresie jest pojawienie się w mowie dziecka zdań współrzędnie i podrzędnie złożonych – jednokrotnie i wielokrotnie³².

Okres dzieciństwa to nie tylko progres w dziedzinie słownictwa, znajomości reguł gramatycznych (składni), rozumienia znaczenia słów (semantyki), ale także używania języka w sytuacjach społecznych (pragmatyki).

Warto też wspomnieć, iż Kaczmarek czas między 36 miesiącem a 7 rokiem życia nazwał „okresem swoistej mowy dziecięcej”, podkreślając

³⁰ Ibidem, s. 186-189.

³¹ A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, op. cit., s. 186.

³² Ibidem, s. 185-186.

w ten sposób jego szczególny wymiar. Na „swoistość” tę składa się naturalna wadliwość wymowy dzieci w wieku przedszkolnym, wypływająca przede wszystkim z nieukończonego rozwoju kory mózgowej oraz niedostatecznego wyrobienia mięśni narządów mownych. Do wad rozwojowych w tym okresie należą m.in.:

- u trzylatków seplenienie, szeplenienie, wadliwa wymowa głosek k, g, r, wymawianie spółgłosek dźwięcznych jako bezdźwięcznych, nieprawidłowy, nierytmiczny oddech, upraszczanie wyrazów;
- u czterolatek seplenienie, szeplenienie, wadliwa wymowa r, czasem jeszcze nieprawidłowy oddech, upraszczanie grup spółgłoskowych lub zmiana brzmienia całego wyrazu (np. mreko, radro);
- u pięcioletków seplenienie (choć takie dźwięki, jak sz, cz, ż, dż, potrafi wypowiedzieć), czasem wadliwa wymowa r, upraszczanie trudniejszych grup spółgłoskowych (np. pcoła zamiast pszczoła);
- sześciolatki powinny wymawiać prawidłowo już wszystkie dźwięki mowy, zarówno te wyizolowane, jak i występujące w wyrazach³³.

Przewycięzaniu wskazanej wyżej wadliwości wymowy służą systematycznie stosowane przez nauczycieli z dziećmi (z całą grupą, w małych zespołach lub indywidualnie) ćwiczenia ortofoniczne, takie jak ćwiczenia oddechowe, ćwiczenia fonacyjne, ćwiczenia logorytmiczne, ćwiczenia kształtujące słuch fonematyczny, ćwiczenia usprawniające mięśnie narządów mowy i ćwiczenia artykulacyjne³⁴.

Należy jednak pamiętać o dokonywaniu rozróżnienia między wadami rozwojowymi (które, jak już wspomniano, mijają) a wadami organicznymi, takimi jak wady aparatu słuchowego, gotyckie podniebienie, wadliwy zgryz, mogącymi wystąpić u dziecka niezależnie od wad rozwojowych, nieprzemijającymi wraz z wiekiem i dojrzewaniem określonych procesów, a wymagającymi niejednokrotnie znacznej interwencji specjalistów.

Okres swoistej mowy dziecięcej charakteryzuje nie tylko naturalna wadliwość wymowy, ale też tworzone przez dzieci między trzecim a piątym rokiem życia neologizmy. Są to nowe słowa formułowane przez dzieci poprzez analogię do znanych im wyrazów, w oparciu o odczuwane pokrewieństwo semantyczne, formalne. Nie znajdując w swoim zasobie słownikowym odpowiednich nazw na określenie przedmiotów, osób, czynności, dzieci tworzą nowe – własne określenia. Dla przykładu: „budowacz” to inżynier, „szybiarz” to szklarz, a „zimionka” to płaszcz na zimę³⁵. Neolo-

³³ H. Mystkowska, *Kształcenie komunikatywnej mowy dziecka*, [w:] I. Dudzińska (red.), *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1983.

³⁴ Por. E. Sachajska, *Uczymy poprawnej wymowy*, WSiP, Warszawa 2006.

³⁵ M. Przetacznikowa, *Wiek przedszkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1982, s. 458.

gizmy zostaną szerzej omówione w pierwszym rozdziale części III dotyczącym językowej twórczości dzieci.

Okres swoistej mowy dziecięcej znamionuje także popełnianie błędów językowych, np. w zakresie form fleksyjnych, dotyczących odmiennych części mowy: czasowników, przymiotników, zaimków, liczebników („Dzieci się patrzą na tych dzięciołów”, „Tych dwóch chłopców mają teczki”), a także składniowych (użycie niewłaściwego przypadku rzeczownika) czy odnoszących się do reguł morfologicznych (użycie niewłaściwego rodzaju rzeczownika), które są wyrazem kształtującej się u dzieci w tym okresie struktury gramatycznej języka.

Mowa i myślenie – wzajemne implikacje

W procesie opanowywania języka przez dziecko należy zaakcentować występowanie ścisłych zależności pomiędzy kształtującą się u niego mową a myśleniem.

Mowa dziecka we wczesnej fazie wieku przedszkolnego ma charakter sytuacyjny i synpraktyczny, tzn. że dziecko w swych wypowiedziach koncentruje się na bezpośrednio wykonywanych czynnościach oraz przedmiotach i osobach, z którymi ma kontakt w danej chwili. Ten charakter mowy, odzwierciedlający zmysłowe poznawanie rzeczywistości połączone z działaniem, odpowiada myśleniu sensoryczno-motorycznemu. Natomiast pojawienie się w późnej fazie wieku przedszkolnego w wypowiedziach dziecka (w trakcie rozmów, opowiadań) tematów pozasytuacyjnych, ale bliskich jego doświadczeniom, ma związek z pojawieniem się u niego mowy konkretno-wyobrażeniowej i wytworzeniu się oraz utrwaleniu w jego pamięci wyobrażeń przedmiotów, czynności, zjawisk, osób, implikujących przeprowadzanie takich operacji myślowych, jak analiza, synteza, porównywanie, abstrahowanie, znamionujących myślenie oglądowo-obrazowe, oparte na wyobrażeniach (myślenie przedoperacyjne). Wszystkie czynności umysłowe odbywają się w wyobraźni bez aktualnie działających konkretnych bodźców. Na bazie tych czynności rozwija się etap tzw. mowy abstrakcyjnej. Odnosi się on do treści bardziej ogólnych, metaforycznych, niezwiązanych z tym, co konkretne, namacalne, i odzwierciedlających myślenie słowno-logiczne, odwołujące się do symboli.

Współzależność obu tych procesów: mowy i myślenia, podkreśla m.in. Jean Piaget, wyodrębniając „mowę egocentryczną”, występującą u dzieci szczególnie między drugim a czwartym rokiem życia. Polega ona na głośnym komentowaniu przez dziecko tego, co robi ono w danej chwili; jest rozmawianiem z samym sobą, niejednokrotnie w obecności innych osób,

bez chęci komunikowania się z nimi. Mowa egocentryczna często występuje w zabawach manipulacyjnych, konstrukcyjnych i tematycznych dzieci. W tych ostatnich stosowana jest do zapowiadania tematu zabawy, organizowania akcji i struktury zabawy, a także wzbogacania oraz streszczania czy skracania i ograniczania akcji zabawy w czasie. Według Lwa Wygotskiego mowa „dla siebie”, „do siebie” ułatwia dziecku planowanie czynności, poszukiwanie sposobów przezwyciężenia napotkanych trudności, monitorowanie własnych działań. Mowa egocentryczna oddaje wspomniany wyżej sytuacyjny i synpraktyczny charakter mowy.

Piaget, dokonując charakterystyki odmian mowy egocentrycznej, wyłonił: powtarzanie (echolalie), monologowanie i monologowanie zbiorowe. Echolalia przedstawia bawienie się dziecka poszczególnymi dźwiękami mowy, ukazuje przyjemność, jaką ono czerpie z używania poszczególnych słów. Z kolei monolog Piaget łączył z działaniem, które nie musi zawsze odnosić się do konkretnych czynności, lecz może przybierać też postać fantazjowania znajdującego wyraz w języku, nazywanym przez autora językiem magicznym, powstającym w oparciu o „mechanizm zabaw samotnych, podczas których dziecko naprzód myśli głośno o swojej czynności, aż wreszcie dochodzi do tego, że rozkazuje przedmiotom i osobom, ulegając zarówno impulsowi mówienia, jak i dobrowolnemu złudzeniu”³⁶. Monologowanie zbiorowe jest najdojrzałszą odmianą mowy egocentrycznej, nawiązującą do mowy uspołecznionej. Polega ono na czerpaniu przyjemności z mówienia do siebie w obecności innych osób i przyciągania ich uwagi³⁷. Pod koniec wieku przedszkolnego mowa egocentryczna zanika i ulega – co wykazuje Wygotski – „uwewnętrznieniu” (dziecko „myśli za pomocą słów”), nabierając charakteru intelektualnego. Inteligencja dziecka przestaje być zdominowana przez aktywność ruchową i działanie zmysłów (myślenie sensoryczno-motoryczne), a opiera się bardziej na aktywności wyobrazeniowej i symbolicznej (na myśleniu konkretno-wyobrażeniowym).

Mowa w funkcji intelektualnej umożliwia dziecku przypominanie sobie wcześniejszych doświadczeń oraz przewidywanie przyszłych działań, pozwala także na spostrzeganie zjawisk w trzech czasach: przeszłym, teraźniejszym i przyszłym, oraz na uwzględnianie sądów i ocen innych ludzi.

Z intelektualną funkcją mowy wiąże się mowa uspołeczniona, która może uzewnętrznić się w pięciu postaciach, jako: 1) informowanie przy-

³⁶ J. Piaget, *Mowa i myślenie u dziecka*, przeł. J. Kołodzka, PWN, Warszawa 1992, s. 44-45.

³⁷ Za: J. Porayski-Pomsta, *O rozwoju mowy dziecka...*, s. 57-58.

stosowane do sytuacji (komunikowanie o czymś i przekazywanie myśli), 2) krytykowanie, 3) rozkazywanie, wyrażanie próśb i gróźb, 4) zadawanie pytań, 5) udzielanie odpowiedzi. Znajdą one swoje odniesienia w kolejnych analizach teoretycznych niniejszej monografii.

Zakończenie

Rozwój języka i mowy dziecka stanowi o jego osiągnięciach w późniejszym życiu, o rozwoju jego różnorodnych sfer, w tym przede wszystkim:

- sfery poznawczej – warunkującej rozwój umysłowy, implikujący poziom myślenia dziecka, jego zakres słownictwa, wiedzę o świecie. Jak podają Glenn Doman i Janet Doman: „język jest najważniejszym narzędziem dostępnym człowiekowi. Człowiek nie może mieć bardziej wyszukanych myśli niż język, którym je wyraża. Jeśli potrzebne mu są dodatkowe słowa, musi je wynaleźć, aby używać ich jako narzędzi myślenia i przekazywania nowej myśli”³⁸;
- sfery emocjonalnej – dającej sposobność zaspokajania swoich potrzeb emocjonalnych; nie tylko wyrażania uczuć, potrzeb, pragnień, ale też nawiązywania relacji interpersonalnych o szczególnym charakterze, np. relacji przyjacielskich;
- sfery społecznej – umożliwiającej uczestniczenie w wielu zdarzeniach społecznych i aktach porozumiewania się, determinujących m.in. rozwój umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji interpersonalnych z rówieśnikami, wyrażania w sposób akceptowany społecznie swoich próśb i oczekiwań, wypracowywania rozwiązań trudnych, konfliktowych sytuacji.

Okres dzieciństwa w tym zakresie jest nie do przecenienia, co eksponują m.in. wymienieni już Doman i Doman, stwierdzając, iż „dziecko poniżej pięciu lat uczy się całego języka i może nauczyć się tylu języków, ilu będziemy je uczyć”³⁹, tym bardziej że w tym okresie życia „zdolność przyswajania informacji jest niezrównana, a pragnienie zdobywania wiedzy większe niż kiedykolwiek”⁴⁰. Dlatego też rola otoczenia zapewniającego dziecku wielość oraz różnorodność doświadczeń językowych i komunikacyjnych jest nie do zakwestionowania.

³⁸ G. Doman, J. Doman, *Jak nauczyć małe dziecko czytać. Cicha rewolucja*, przeł. M. Pietrzak, Excalibur, Bydgoszcz 1992, s. 98.

³⁹ Ibidem, s. 121.

⁴⁰ Ibidem, s. 48.

Bibliografia

- Bernstein B., *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, [w:] G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*, PWN, Warszawa 1980.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2015.
- Czelakowska D.J., *Stymulacja kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Doman G., Doman J., *Jak nauczyć małe dziecko czytać. Cicha rewolucja*, przeł. M. Pietrzak, Excalibur, Bydgoszcz 1992.
- Falkowski A., Maruszewski T., Nęcka E., *Procesy poznawcze*, [w:] J. Strelau, D. Dołęcki (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2015.
- Jurkowski A., *Ontogeneza mowy i myślenia*, WSiP, Warszawa 1975.
- Kaczmarek L., *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań 1953.
- Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1988.
- Kurcz I., *Język i mowa*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1978.
- Mystkowska H., *Kształcenie komunikatywnej mowy dziecka*, [w:] I. Dudzińska (red.), *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1983.
- Oller D.K., Eilers R.E., *Similarity of babbling in Spanish- and English-learning babies*, „Journal of Child Language” 1982 nr 9(3).
- Piaget J., *Mowa i myślenie u dziecka*, przeł. J. Kołodzka, PWN, Warszawa 1992.
- Porayski-Pomsta J., *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993.
- Porayski-Pomsta J., *O rozwoju mowy dziecka. Dwa studia*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2015.
- Przetacznikowa M., *Wiek przedszkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1982.
- Roug L., Landberg I., Lundberg L.J., *Phonetic development in early infancy: A study of four Swedish children during the first eighteen months of life*, „Journal of Child Language” 1989 nr 16.
- Rurawski J., *Związek nauki o języku z problematyką pedagogiki przedszkolnej*, [w:] M. Kwiatowska (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1985.
- Sachajska E., *Uczymy poprawnej wymowy*, WSiP, Warszawa 2006.
- Schaffer H.R., *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, przeł. A. Brzezińska, K. Warchoń, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Zysk i S-ka, Poznań 1994.
- Schaffer H.R., *Rozwój języka w kontekście*, przeł. A. Brzezińska, K. Warchoń, [w:] A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Stawinoga R., *Twórczość językowa dziecka w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.

Turner J.S., Helms D.B., *Rozwój człowieka*, przeł. S. Lis i in., WSiP, Warszawa 1999.
Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, przeł. M. Babiuch i in., WSiP, Warszawa 1995.

Wood D., *Jak dzieci uczą się i myślą*, przeł. R. Pawlik i A. Kowalcze-Pawlik, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

Language and speech acquisition by children

Summary

Language and speech acquisition by children (as language and speech are not synonymous concepts) is determined by numerous factors. These include biological, social and cultural factors, as well as individuals' own activity, which are reflected in theories of language development in children: behavioural theory, nativist theory, and social interaction theory. The paper not only discusses their characteristics (including the notions of linguistic competence and communicative competence), but also presents children's speech development based on psychological, psycholinguistic and linguistic periodizations. Among the latter subjects particular attention ought to be paid to the classification of periods in children's speech development, as proposed by the classical Polish author L. Kaczmarek. Notably, what must not be underestimated in children's process of language acquisition are the relations between speech and thinking.

WALDEMAR SEGIET

Konteksty komunikowania kreowane przez rodzinę (kilka uwag i problemów inspirowanych teorią Basila Bernsteina)

Wprowadzenie

Rodzina – przedstawiana w wielu ujęciach, odzwierciedlających m.in. realizowane przez nią funkcje, „stawanie się na nowo” w społecznym wymiarze, prowokujących analizy wybranych zjawisk i procesów – wymaga ciągłego zainteresowania i nieustającej refleksji. Już samo zdecydowanie się na jedno z możliwych ujęć – świadczących łącznie o wielowątkowości, pojemności, dynamice oraz znaczeniu problematyki związanej z rodziną – otwiera wartościowe poznawczo pola analiz teoretycznych i ukazuje zagospodarowany dotąd obszar badań empirycznych. Kontekst okazuje się na tyle różnorodny i ciekawy, że stanowi zachętę do wejścia w tę problematykę, jest inspiracją pozwalającą nadawać rodzinie określony sens, a z nim odkrywać kategorie organizujące i integrujące jej poznanie.

Decydowanie się na wgląd i próbę zrozumienia mechanizmów rządzących tym, co dzieje się w związku z rodziną, może służyć odkrywaniu tego, czego doświadczamy dziś m.in. w edukacji. Pozwala dostrzec w niej wiele istotnych „zjawisk”, pojmować ich sens i powiązania z kontekstami, w których zachodzą. Podkreślanie znaczenia rodziny dla edukacji ma dziś właściwie charakter przyziemny, na pewno nie ezoteryczny. Głównie z tego powodu, że w badaniach nad edukacją dziecka wciąż wskazujemy na jego dom, rodziców, ukształtowaną przez rodzinną kulturę strukturę doświadczenia (ciągle rozmijającą się z głównym celem szkoły, jakim ma być zaprzeczenie mechanizmom odtwarzania dystansów społecznych

i determinacji „społecznego przeznaczenia”¹. Koncentracja na rodzinie w perspektywie rozważań o edukacji dziecka wyzwała argumenty przekonujące o tym, że efektywność edukacji jest o wiele wyższa, kiedy (za)angażowani są w nią rodzice.

Mając do dyspozycji bogaty zasób środków opisu, aby wyrazić znaczenie kontekstu rodziny w edukacji, proponuję ujęcie, które pozwala, jak sądzę, „banalizowane praktyki” zamienić w podstawy poszukiwania trwałych charakterystyk życia społecznego, przejawiających się w różnych polach praktyki² (tu edukacyjnej). Sądzę też, iż wydobywany przeze mnie kontekst rodziny nie zawęży perspektyw do tego stopnia, by nie dostrzec poza nim przestrzeni dla edukacji, w której na nowo kategoryzuje się jej związek z rodziną. W tej perspektywie rozważań szczególnie interesujące jest zwrócenie się ku rodzinie pogłębione sięgnięciem do wybranych teorii i formuł zaznaczających się w ciągle aktualizowanym obiegu myślowym, zwłaszcza odwołaniem do roli rodziny według Basila Bernsteina. Nadrzędnym celem jest wprowadzenie rodziny do rozważań o komunikowaniu, już nie jako dodatku, ale czynnika ważącego na jakości edukacji dziecka.

Kontekst rodzinnej socjalizacji

Podstawowym narzędziem socjalizacji jest język, odgrywający rolę „przewodnika po świecie”. „Językowe sposoby ujmowania rzeczywistości oraz preferencji dla pewnych alternatyw [...] stabilizują się w czasie, tworząc poznawczą, społeczną i uczuciową orientację dziecka”³. W proces stawania się przez jednostkę członkiem społeczeństwa, generowania i dystrybucji wzorów przebiegu życia włącza się rodzina. W niej rozpoczyna się i przebiega nurt socjalizacji, w którego toku człowiek uczy się abecadła społecznego – języka, gestu, elementarnych wzorów zachowań i podstawowych ról społecznych (jest się dzieckiem, chłopcem bądź dziewczynką, nie należy bić młodszego rodzeństwa, powinno się słuchać rodziców, to

¹ Por. M. Jacyno, *Kontrkultura ubóstwa. Pierre’a Bourdieu koncepcja reprodukcji klas społecznych a problem reprodukcji otwartej*, „Studia Socjologiczne” 1997 nr 3(146), s. 110.

² Nawiązuję tu do P. Bourdieu, ujmującego życie społeczne jako praktykę łączącą struktury materialne, społeczne i kulturowe z działaniami oraz doświadczeniem jednostek, a także podejmującego próbę zdefiniowania tej praktyki (P. Bourdieu, *The Logic of Practice*, Stanford University Press, Stanford 1990, s. 80).

³ B. Bernstein, *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards Sociology of Language*, t. 1, Routledge & Kegan Paul, London 1971, s. 124.

oni są znaczącymi innymi)⁴. Dom rodzinny – z jego jednostkową atmosferą, zwyczajem, „wewnętrznym językiem”, z wypracowanymi strukturami istotności – przedstawia się dziecku jako jedyny istniejący i możliwy. Sta-je się jego „własnym światem”. Nigdzie indziej miejsce dziecka nie wydaje się tak z góry określone, a osobowość bardziej uwypuklona. Świat ten – przedstawiający się dziecku jako świat „w ogóle”, oddziela je od innej „sztucznej” rzeczywistości⁵, ale też warunkuje późniejsze funkcjonowanie w niej. W celu jej dookreślenia wystarczy przywołać pojęcie socjalizacji wtórnej, w której opisywaniu podkreśla się m.in. uwalnianie uczestników od identyfikacji emocjonalnej, występowanie wielu różnych znaczących innych, znaczenie oddziaływań instytucji (wśród nich szkoły), możliwość dokonywania wyborów. Na sposób funkcjonowania jednostki w zróżnicowanym świecie społecznym socjalizacji wtórnej, dokonywane przez jednostkę wybory wpływa wcześniejsza socjalizacja rodzinna.

Skupianie uwagi na socjalizacji pierwotnej i wtórnej prowadzi do pogłębianych charakterystyk środowiska rodzinnego, które reprezentując różne warunki życia (zewnętrzne i wewnętrzne), dostarcza też różnorodnych doświadczeń ważnych dla rozwoju kompetencji w układach społecznych poza rodziną, uznawanych za niezbędne w skutecznym wypełnianiu roli ucznia. Teoria ta sprowadza opis przebiegu życia do opisu kariery szkolnej, w tym szkolnych osiągnięć, wyborów edukacyjnych jednostki ze wskazaniem na rodzinę pochodzenia jako współsprawcę jej edukacyjnej biografii. Podkreślając znaczenie warunków, w jakich zachodzi socjalizacja, ustalając najbardziej prawdopodobne czynniki umiejscowione w środowisku rodzinnym i poza nim, a kształtujące biografię jednostki – uprawia się refleksję ukierunkowaną na tworzenie perspektyw realizacji życiowych szans, gdzie eksponuje się odniesienia edukacyjne.

W repertuarze dokonanych rozpoznań i nadawanych im znaczeń bierze się pod uwagę podstawowe konteksty socjalizacji pierwotnej, w których dziecko uczy się właściwego zachowania w różnych sytuacjach społecznych (kontekst regulacyjny); dowiaduje się o naturze przedmiotów i nabywa różnych umiejętności manualnych i poznawczych (kontekst instrukcyjny); zachęcane jest do eksperymentowania i przetwarzania świata zarówno materialnie, jak i symbolicznie (kontekst innowacyjny) i uczy się określać własne uczucia oraz wnioskować o uczuciach i motywacjach innych osób (kontekst interpersonalny)⁶. Zwraca się uwagę na to, że rodzice wymagają i oczekują od dzieci określonych zachowań, wyty-

⁴ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003, s. 152.

⁵ Por. J. Rutkowiak, „Udomowienie” i „zadomowienie” jako kategorie krytycznego opisu relacji szkoły i domu rodzinnego ucznia, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*” 2000 nr 1/9.

⁶ B. Bernstein, *Class, Codes...*

czają ich granice, będące kierunkowskazem w późniejszym życiu. Reprezentując dziecko, podejmują w jego imieniu ważne decyzje (taką jest np. wybór szkoły). Poprzez organizację dnia dziecka oraz wpływ na dobór znajomych mają możliwość „filtrowania” oddziaływań z zewnątrz. „Jeżeli rodzice nie dostrzegają, iż jest to zakres ich odpowiedzialności, czyli gdy nie robią użytku z przysługujących im możliwości stawiania wymagań i ograniczeń, względnie ukierunkowywania dziecięcych doświadczeń, to konsekwencją nie będzie wcale lepszy rozwój dziecięcej woli, lecz paradoksalnie wpłyną na nią inne, obce źródła, szczególnie mass media”⁷. Podkreśla się, że rodzina ze swoją codziennością, sposobem, w jaki domownicy odnoszą się do siebie, stylem omawiania problemów szkolnych dziecka, prowadzenia domowego gospodarstwa kształtuje specyficzną moralność dziecka, jego stosunek do innych ludzi, podejście do solidarności, sumiennosci, podejmowania i wypełniania zobowiązań – stanowi „miejsce kształcenia”. „Proces kształcenia dokonuje się w codziennym życiu rodziny poprzez wzajemność stosunków między pokoleniami oraz wzajemność dawania i brania, a także poprzez spełnianie podstawowych założeń niezbędnych dla dostępu do świata społeczno-kulturalnego”⁸.

Trop rozjaśniania znaczenia wewnątrzrodzinnej socjalizacji prowadzi do edukacji formalnej dziecka. W niej samej liczą się doświadczenia socjalizacyjne, które dziecko zdobywa w środowisku rodzinnym, różna ich jakość, charakterystyczna dla określonych kategorii rodzin. Wystarczy tu nadmienić o problemie małych osiągnięć szkolnych, drugoroczności, zjawisku „odpadu szkolnego” powiązanego ze statusem socjoekonomicznym rodziny. Jak się okazuje, uczniowie pochodzący z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym „ukierunkowywani” są do gorszych szkół, do najmniej prestiżowych programów nauczania, stanowią największy odsetek powtarzających klasę, wchodzą w obszar nędzy kulturowej. Wgląd w ustalenia badaczy na temat rodzinnych uwarunkowań edukacji dziecka prowadzi jednocześnie do korelacji pozytywnej, choćby między systemem wartości rodziny, aspiracjami edukacyjnymi rodziców a szkolnymi osiągnięciami dziecka⁹. Dociekając istoty i znaczenia rodziny dla kształ-

⁷ F.X. Kaufmann, *Zukunft der Familie im vereinten Deutschland*, C.H. Beck, München 1995, s. 49.

⁸ P. Büchner, *Der Bildungsort Familie. Grundlagen und Theoriebezüge*, [w:] P. Büchner, A. Brake (red.), *Bildungsort Familie*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006, s. 41.

⁹ Por. Z. Kwieciński, *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Edytor, Toruń 2002; M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007; M. Ścisłowicz, *Aspiracje edukacyjne rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1994.

towania biografii edukacyjnej dziecka, wskazuje się powszechnie na poziom wykształcenia rodziców, przede wszystkim matki. Jej rolę uzasadnia fakt, iż dziecko swoje problemy codzienne oraz te związane z orientacją w świecie rozwiązuje w większym stopniu poprzez matkę niż przy pomocy rzadziej obecnego ojca¹⁰. Nie oznacza to jednak, że dzieci, zdobywając doświadczenie zależne od rodziców odpowiedzialnych za ich akulturację, kontrolę i edukację, obierają ostatecznie drogi zawodowe swoich rodziców. Zrozumiałe jest, że w wyniku strukturalnych zmian społecznych przewartościowujących znaczenie i obraz zawodów, prowadzących do kształtowania biografii ludzi pracujących bez gwarancji socjalnego zabezpieczenia mogą zachodzić zerwania pomiędzy karierą zawodową rodziców a perspektywami zawodowymi dzieci.

Wówczas zadaniem rodziców pozostaje nie wskazywanie dzieciom drogi zawodowej, lecz udzielanie im emocjonalnego i materialnego wsparcia w taki sposób, żeby mogły się odnaleźć w różnorodnych zawodowych możliwościach, nauczyć się chodzić okrężnymi drogami, pokonywać przejścia oraz oswajać z porażkami. Perspektywa ta – kreująca określone drogi w zdobywaniu wykształcenia, utwierdzająca w jego wyborze, jak i wskazująca nowe kierunki – znajduje swe odbicie również w socjalizacji rodzinnej, kształtującej się pomiędzy miłością i zrozumieniem a rozsądkiem i oczekiwaniami¹¹.

Reasumując, rodzina ze swą wewnętrzną strukturą, emocjonalnym splotem powiązań jest pierwszym mikrosystemem, zorientowanym na sporządzanie jednoznacznego pod względem biograficznym rodzinnego bilansu wykształcenia. Wpływając na to, w jaki sposób dzieci zareagują na ofertę edukacyjną innych (niż sama rodzina) miejsc kształcenia, jak poradzą sobie z wymaganiami świata społecznego, staje się też mikrokosmosem, w którym wychowanie, opieka, kształcenie i biograficzna asysta wzajemnie się przenikają. To również „mikrokosmos odzwierciedlający makroporządek społeczeństwa”¹².

Kontekst rodziny w strukturze społecznej

Środowisko rodzinne – dookreślane przez przynależność społeczno-warstwową rodziców, wykształcenie, tradycje rodzinne, standard kulturowy ro-

¹⁰ U. Engel, K. Hurrelmann, *Familie und Bildungschancen*, [w:] R. Nave-Herz, M. Markefka (red.), *Handbuch der Familien- und Jugendforschung*, Bd. 1: *Familienforschung*, Luchterhand, Neuwied, Frankfurt am Main 1989, s. 475-489.

¹¹ Por. L. Böhnisch, *Familie und Bildung*, [w:] R. Tippelt, B. Schmidt (red.), *Handbuch Bildungsforschung 3*, durchgesehene Auflage, Springer Fachmedien, Wiesbaden 2010.

¹² B. Bernstein, *Class, Codes...*, s. 175.

dziny – możemy też kojarzyć, co pokazują współczesne badania, ze źródłem ułatwień, przywilejów w realizacji wybranych dróg edukacyjnych¹³.

Otwiera się tym samym określona formuła diagnoz i analiz bardzo silnie eksponujących kwestie środowiskowych uwarunkowań przebiegu edukacji, odsłaniających społeczne nierówności i zróżnicowania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży wywodzących się z różnych warstw społecznych. Zagadnienie to – ciągle stawiane i na nowo odczytywane – przenosi nas w obszary socjologii edukacji i prowokuje do niejednej rozszerzonej interpretacji. Ostatecznie mamy tu do czynienia z uprawianiem refleksji teoretyczno-badawczej, w której podejmowane analizy i poszukiwania koncentrują się wokół wielu kategorii, konstruktów i społecznych problemów do rozwiązywania. W zgromadzonym wielkim bogactwie faktów i zależności odnoszących się do edukacji formalnej i dokonanych w związku z nią rozpoznań nierówności oświatowych, selekcji szkolnych, zróżnicowań społecznych sporo jest tych dotyczących rodziny. Pojawiły się ilustracje empiryczne, dzięki którym sprawa rodzinnego uwarunkowania edukacji – niekoniecznie podejmowana w badaniach jako centralna – może być w sposób zadowalający objaśniana ze wskazaniem na najważniejsze wyniki i ustalenia.

Za sprawą badaczy zainteresowanych szerszym problemem generowania nierówności oświatowych i skupiających swoje dociekania na pochodzeniowych źródłach selekcji szkolnych docieramy do analiz, które dobrze służą zrozumieniu tego, jak „olbrzymią rolę odgrywa przynależność jednostek do pewnych określonych rodzin i pewnych określonych wspólnot i wynikające z tego faktu dziedziczenie zarówno zasobów ekonomicznych, jak i [...] określonych systemów wartości kulturowych. Każda jednostka jest wyjściowo i ekonomicznie, i kulturowo »zakorzeniona« i wszelkie dalsze wybory [...] muszą rozpoczynać się od owego stanu zakorzenienia”¹⁴. Wskazujemy w ten sposób na konieczność określania początkowej pozycji społecznej człowieka i strukturalne przesądzenia decydujące o osiągnięciu przez niego statusu. Jednocześnie oczywista staje się konstatacja, że poza dyskusjami toczonymi wokół śmierci klas, budowania społeczeństwa bez spetryfikowanej struktury, społeczeństwa ryzyka w miejsce społeczeństwa klasowego zasadna pozostaje także diagnoza dotycząca barier klasowo-warstwowych, które zwykło się utożsamiać

¹³ Por. B. Smolińska-Theiss, *Od społecznych przyczyn niepowodzeń szkolnych do zróżnicowań i nierówności w szkole*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), współpr. H. Guzy-Steinke, *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2009.

¹⁴ M. Ziółkowski, *Dziedziczenie i wybór. Zwiększone możliwości wyboru, nierówności społeczne i problemy społecznej tożsamości*, „Studia Socjologiczne” 2002 nr 3, s. 25-26.

z procesem narastania nierówności, blokadą szans edukacyjnych dla jednostek wywodzących się z niższych szczebli struktury społecznej.

Tu właśnie dochodzimy do swoistej formacji teoretycznej, w której poziom i charakter nierówności edukacyjnych rozważa się w kontekście globalnych reguł społecznej strukturalizacji. Mówiąc inaczej, wyjaśnienia mechanizmów, poprzez które niejednakowe warunki środowiskowe jednostek wpływają na osiągnięte wykształcenie, szukamy w teoriach funkcjonalnych, teorii kapitału kulturowego, konfliktu klasowego i teorii społeczeństwa kredencjalnego¹⁵. Sięgamy do koncepcji rozwijanych przez amerykańskich socjologów i na gruncie socjologii zachodnioeuropejskiej, przenosząc z nich do refleksji nad nierównościami schematy interpretacyjne, w których istotną rolę odgrywają pochodzenie społeczne, ekonomiczno-społeczna i kulturowa pozycja rodziny.

Zgodnie z tą interpretacją trudno się spodziewać, by przynależność rodziców do określonych klas czy warstw społecznych nie miała znaczenia i jej wpływ na kształtowanie różnic w osiągnięciach edukacyjnych jednostek można było całkowicie pominąć. Sam Kingsley Davis (jeden z twórców funkcjonalizmu), przyjmujący, że osiągnięcia edukacyjne uzależnione są od zdolności jednostek, ich inteligencji, pracowitości, motywacji do podnoszenia kwalifikacji, tłumaczy, że „czysty” związek między osiągnięciami a ponoszonymi przez jednostkę nakładami może być ograniczony przez mechanizm międzypokoleniowego dziedziczenia pozycji. Dzieci z warstw wyższych zawdzięczają łatwiejszy start życiowy lepszym warunkom rozwoju, natomiast potomkowie klas niższych skazani są na wykluczenie, nawet jeśli mają odpowiednie zdolności¹⁶.

Do wyjaśniania niejednakowych osiągnięć szkolnych młodzieży wywodzącej się z różnych środowisk chętnie wykorzystywana jest teoria panowania kulturowego. Reprezentujący ją teoretycy przekonują w interesującym mnie kontekście, że za (nie)powodzenia szkolne dziecka jest odpowiedzialna jego rodzina, która wyposaża je w różny kapitał kulturowy przez nią kształtowany.

Poszukując mechanizmów różnicujących środowiska rodzinne pod względem kulturowym, Bernstein zwraca uwagę na istnienie odrębnych kodów językowych: kodu ograniczonego w rodzinach robotniczych – uniemożliwiającego skuteczną adaptację do kultury szkolnej, oraz kodu rozwiniętego, którym posługują się rodziny należące do klasy średniej – obowiązującego w szkole. Znamienne jest to, że dzieci z rodzin klasy

¹⁵ Z. Sawiński, *Nierówności edukacyjne w teoriach struktury społecznej*, „Studia Socjologiczne” 2009 nr 1.

¹⁶ K. Davis, *Human Society*, Macmillan, New York 1957, s. 365.

średniej (*middle class*) należą do najlepiej się uczących, wzorowo ocenianych za zachowanie. Z kolei dzieci z rodzin robotniczych (*working class*) częściej napotykały kłopoty w nauce, trudniej przystosowują się do wymagań szkolnych¹⁷.

Pierre Bourdieu, dostarczając za pomocą kategorii kapitału kulturowego instrumentu do analizy możliwości życiowych ludzi pochodzących z różnych grup społecznych, przekonuje, że osiągnięcie najwyższych szczebli edukacji i z tym związanej odpowiednio wysokiej pozycji zawodowej i społecznej zawsze było znacznie trudniejsze dla dzieci pochodzących z tzw. nieuprzywilejowanych – niższych warstw społecznych (ze względu przede wszystkim na swoisty „habitus klasowy”). Ci, którym się udaje osiągnąć szczyty drabiny edukacyjnej i uzyskać wyższą pozycję społeczną pod warunkiem porzucenia habitusu pierwotnego, w jaki wyposaża rodzina – czynią cuda (tak powiedziałby Bourdieu). Według socjologa posiadanie kapitału skorelowane z położeniem społecznym oznacza, że elity mają go najwięcej i dysponują największymi możliwościami jego pomnażania. Formuła ta odsłania jednocześnie kwestie związane z tym, że dzieci z klas wyższych, już w rodzinach wyposażone w kapitał kulturowy, swój sukces zawdzięczają bardziej pochodzeniu i wynikającym z tego społecznym korzyściom aniżeli całkowicie indywidualnym cechom „jakościowym” – własnym wrodzonym zdolnościom i włożonemu wysiłkowi. Elity chcą „utrzymać względną rzadkość swojego wykształcenia i – co się z tym wiąże – pozycji w strukturze klas. Tym samym tytuły szkolne i system szkolny, który je nadaje, stają się jednym z uprzywilejowanych celów w konkurencji między klasami, generując powszechny i ciągły wzrost popytu na edukację, jak i inflację tytułów szkolnych”¹⁸.

Stąd już tylko krok do społeczeństwa kredencjalnego, w którym elita stara się zabezpieczyć swoje interesy, stwarzając bariery w postaci dyplomów¹⁹. A krótka wycieczka pod przewodnictwem rzeczników opcji kredencjalnej doprowadzi do edukacji reprodukującej społeczne zróżnicowanie, pominięcia funkcji szkoły w rozpoznawaniu zdolności i talentów, także jej roli w przekazywaniu wiedzy, kwalifikacji czy kształtowaniu

¹⁷ Poglębiony wgląd w teorię Bernsteina daje lektura jego pracy *Odtwarzanie kultury* (przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, PIW, Warszawa 1990), a także opracowań: Z. Bokszański, A. Piotrowski, M. Ziółkowski, *Socjologia języka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977; J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

¹⁸ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, przeł. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005, s. 170.

¹⁹ R. Collins, *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*, Academic Press, New York 1979.

wartości i postaw przydatnych na określonych stanowiskach w ramach podziału pracy. Udziałem w „wycieczce” zainteresowani będą rodzice niezadowolający się faktem, że ich dzieci mają równe szanse, lecz dokładający wszelkich starań, aby osiągnęły maksimum tego, co mogą osiągnąć²⁰. Na pewno rodzice zamożni, których stać na sfinansowanie długotrwałej i kosztownej edukacji dziecka, posyłają swoje dzieci do starannie wyselekcjonowanych szkół, które oprócz gwarancji uzyskania prestiżowego wykształcenia umożliwiają budowanie sieci kontaktów z innymi członkami klas wyższych (tak przynajmniej uważa Randall Collins).

Zarysowana linia interpretacyjna, koncentrująca się na roli edukacji w procesie międzygeneracyjnego odtwarzania pozycji, prowadzi do problemu reprodukcji kulturowej w koncepcji Bourdieu i Bernsteina, a także ekonomicznej – po przejściu jej i ukierunkowaniu przez amerykańskich teoretyków Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa. Badacze twierdzą, że szkoły niemal automatycznie odpowiadają na potrzeby rynku pracy, socjalizują uczniów, wdrażając ich do pełnienia określonych ról zawodowych. Pośredniczą w ten sposób w odtwarzaniu statusu jednostek oraz całościowych relacji klasowych w społeczeństwie.

Kontekst nierówności edukacyjnych

Niezależnie od tego, jak bardzo chciałoby się ulec pokusie stwierdzenia, że rolą edukacji szkolnej jest wyrównywanie różnic pochodzeniowych, a sukces szkolny i życiowy zależy wyłącznie od osobistych zdolności oraz zapału ucznia do nauki – trudno nie zwrócić uwagi na to, że edukacja i status społeczny mają ze sobą coś wspólnego. Bada się „intencjonalne i nieintencjonalne praktyki prowadzące do powstania lub zwiększania różnic między szkołami i oddziałami klasowymi ze względu na cechy społeczne”²¹. Analizuje się poziom segregacji społecznych w polskiej oświacie ze względu na status społeczno-ekonomiczny rodziny pochodzenia dziecka (SES)²². W ostatecznym rozstrzygnięciu nie zaprzecza się temu, że do lepszych szkół o wyższym poziomie nauczania idzie młodzież lepiej przygotowana, przede wszystkim ze środowisk o wyższym wykształceniu,

²⁰ D. Labaree, *How to Succeed in School Without Really Learning: The Credential Race in American Education*, Yale University Press, New Haven, London 1997.

²¹ Zob. B. Murawska, *Segregacje na progu szkoły podstawowej*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004, s. 7.

²² R. Dolata, *Szkola – segregacje – nierówności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

mogących zapewnić i dbających o zapewnienie dziecku dostępu do książek, komputerów, Internetu czy dodatkowych zajęć²³. Najlepsze wyniki na egzaminach zewnętrznych w gimnazjum otrzymują dzieci rodziców z wyższym wykształceniem, a także ludzi zamożnych²⁴, co daje im w opinii Marty Zahorskiej szansę wyboru dobrej szkoły średniej, a następnie przygotowuje do studiów na dobrych uczelniach²⁵. Młodzież „gorzej” urodzona, dzieci słabo wykształconych rodziców dopiero awansują, a więc wybierają uczelnie czy kierunki studiów, na których mają największe szanse odniesienia sukcesu, często najmniej selektywne.

Wrażliwość na owe społeczne porównania dostarcza argumentów tym, którzy wskazują na „horyzontalne” czy „nowe” ogniwa nierówności edukacyjnych w Polsce²⁶; częściowo wyjaśnia, „dlaczego elitarne szkoły nie znikną”²⁷. Przed badaczami stało zadanie rozpatrywania edukacji jako pola gry, miejsca, przestrzeni społecznej, w której rządzi zasada bezwzględnej rywalizacji, dokonują się procesy tworzenia (odtworzenia) relacji klasowych, na dodatek w warunkach dywersyfikacji systemu edukacyjnego²⁸. Formułowane w związku z tym zadaniem tezy i interpretacje wydają się znaczące także w tym sensie, że wyraźnie widać w nich rodziców – stwarzających swoimi działaniami i dzięki posiadanym zasobom warunki gry społecznej. Można mieć wrażenie, że klucz do jakości (niekoniecznie poprawy) edukacji znajduje się w rękach rodziców (na pewno tych z klasy średniej).

Sami uczniowie, jeśli nie dysponują kompetencjami komunikacyjnymi wymaganymi w szkole, są selekcyjonowani i wykluczani ze ścieżek kształcenia prowadzących do wykształcenia wyższego. Jeśli pójść dalej tym tropem, pozostaje zwrócenie uwagi na proces etykietyzacji dzieci z rodzin

²³ B. Kołaczek, *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania, uwarunkowania, wyrównywanie szans*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2004.

²⁴ K. Stróżyński, *Od czego zależą wyniki egzaminów?*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2007.

²⁵ M. Zahorska, *Edukacja drogą do marginalizacji?*, [w:] K. Slany, Z. Seręga (red.), *Sprostac zmianom. Szkice o powinnościach współczesnej socjologii*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2009, s. 189.

²⁶ A. Zawistowska, *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012; H. Domański, *Nowe ogniwa nierówności edukacyjnych w Polsce*, „Studia Socjologiczne” 2010 nr 1.

²⁷ P. Mikiewicz, *Dlaczego elitarne szkoły nie znikną? O nieusuwalności nierówności społecznych w edukacji*, „Rocznik Lubuski” 2008, t. 34, cz. 1.

²⁸ Taki sposób analizy jest charakterystyczny dla pracy Stephena Balla *Class strategies and the educational market. The Middle classes and advantage* (Routledge Falmer, London 2003).

robotniczych, system oceniania postępów ucznia, wskazywaną dyskontynuację między sposobami komunikacji w rodzinie pozycyjnej i szkole, wreszcie różną jakością współpracy rodziny ze szkołą²⁹.

Zakończenie

Przedstawione rozważania mają charakter analiz i uwag dokonywanych na wybranych wycinkach teorii w celu ujęcia powiązań edukacji i rodziny. Proponowane uwagi sięgają przede wszystkim do dorobku badaczy transmisji kultury, a te dowodzące złożonej strukturalizacji rzeczywistości społecznej odpowiadają ideologicznym i teoretycznym schematom przyjmowanym w nowej socjologii edukacji. Wyraźnie wyróżnia się problematyka socjalizacji (jako procesu komunikacyjnego), rodziny w strukturze społecznej (wiązaną z orientacją kodową dziecka) i nierówności edukacyjnych (podejmowana w aspekcie kodu kolekcji i integracji). Powyższe zagadnienia okazują się podstawą do wyłonienia istotnych elementów opisujących rodzinę i wyznaczających sytuację edukacyjną – poddawaną badawczym rozpoznaniom i teoretycznym interpretacjom eksponowanym w teorii Bernsteina.

Pojawić się może pytanie, czemu dokonana w taki sposób próba wydobycia wątków ma służyć, bo nie chodzi w niej z pewnością o „pełne” ich ujawnienie i ostateczne ustalenia. Sądzę, że wyprowadzana z wielu doniosłych i aktualnych całości myślowych – przez co sama dość hybrydalna – stanowi wyraz istotnego znaczenia edukacji związanej z rodziną. Wyraża na różne sposoby część praktyki społecznej, w której na specjalną uwagę zasługuje transmisja kultury, problem rodziny powiązany z reprodukcją struktury.

Bibliografia

- Ball S., *Class strategies and the educational market. The Middle classes and advantage*, Routledge Falmer, London 2003.
- Bernstein B., *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards Sociology of Language*, t. 1, Routledge & Kegan Paul, London 1971.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Boksański, A. Piotrowski, PIW, Warszawa 1990.
- Bielecka-Prus J., *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

²⁹ Zob. J. Bielecka-Prus, op. cit., s. 257-263.

- Bokszański Z., Piotrowski A., Ziółkowski M., *Socjologia języka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977.
- Bourdieu P., *The Logic of Practice*, Stanford University Press, Stanford 1990.
- Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, przeł. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Böhnisch L., *Familie und Bildung*, [w:] R. Tippelt, B. Schmidt (red.), *Handbuch Bildungsforschung 3*, durchgesehene Auflage, Springer Fachmedien, Wiesbaden 2010.
- Büchner P., *Der Bildungsort Familie. Grundlagen und Theoriebezüge*, [w:] P. Büchner, A. Brake (red.), *Bildungsort Familie*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006.
- Collins R., *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*, Academic Press, New York 1979.
- Davis K., *Human Society*, Macmillan, New York 1957.
- Dolata R., *Szkola – segregacje – nierówności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Domański H., *Nowe ogniwa nierówności edukacyjnych w Polsce*, „Studia Socjologiczne” 2010 nr 1.
- Engel U., Hurrelmann K., *Familie und Bildungschancen*, [w:] R. Nave-Herz, M. Markkka (red.), *Handbuch der Familien- und Jugendforschung*, Bd. 1: *Familienforschung*, Luchterhand, Neuwied, Frankfurt am Main 1989.
- Jacyno M., *Kontrkultura ubóstwa. Pierre’a Bourdieu koncepcja reprodukcji klas społecznych a problem reprodukcji otwartej*, „Studia Socjologiczne” 1997 nr 3(146).
- Karwowska-Struczyk M., *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Kaufmann F.X., *Zukunft der Familie im vereinten Deutschland*, C.H. Beck, München 1995.
- Kończak B., *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania, uwarunkowania, wyrównywanie szans*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2004.
- Kwieciński Z., *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Edytor, Toruń 2002.
- Labaree D., *How to Succeed in School Without Really Learning: The Credential Race in American Education*, Yale University Press, New Haven, London 1997.
- Mikiewicz P., *Dlaczego elitarne szkoły nie znikną? O nieusuwalności nierówności społecznych w edukacji*, „Rocznik Lubuski” 2008, t. 34, cz. 1.
- Murawska B., *Segregacje na progu szkoły podstawowej*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004.
- Rutkowiak J., „Udomowienie” i „zadomowienie” jako kategorie krytycznego opisu relacji szkoły i domu rodzinnego ucznia, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000 nr 1/9.
- Sawiński Z., *Nierówności edukacyjne w teoriach struktury społecznej*, „Studia Socjologiczne” 2009 nr 1.
- Smolińska-Theiss B., *Od społecznych przyczyn niepowodzeń szkolnych do zróżnicowań i nierówności w szkole*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), współpr. H. Guzy-Steinke, *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2009.

- Stróżyński K., *Od czego zależą wyniki egzaminów?*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2007.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Ścisłowicz M., *Aspiracje edukacyjne rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1994.
- Zahorska M., *Edukacja drogą do marginalizacji?*, [w:] K. Slany, Z. Seręga (red.), *Sprostac' zmianom. Szkice o powinnościach współczesnej socjologii*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2009.
- Zawistowska A., *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
- Ziółkowski M., *Dziedziczenie i wybór. Zwiększone możliwości wyboru, nierówności społeczne i problemy społecznej tożsamości*, „Studia Socjologiczne” 2002 nr 3.

Family-created communication contexts (comments and issues inspired by B. Bernstein's theory)

Summary

Modes and consequences of family presence in education are variable and diverse, being dependent on selected contexts or theoretical determinants. The family – closely and diversely related to educational processes, constituting an external part of reality in comparison with such processes – becomes a modifier of educational quality as well as carrier of specific contexts. Starting from this assumption, a certain „family potential” is outlined in a simplified form of a family placed „in the field of symbolic control”. The inspiration originating from Bernstein's concept of the family allows to browse through a multitude of information to extract contexts whose interpretation entitles one to make comments (not to say reservations) regarding in particular the importance of a family in the child's education. Complementing the insight into the relationship between education and family, as authorised by the adopted analytical perspective, there are important motifs related to „methods of establishing meanings in the communication process”.

WIGA BEDNARKOWA

Rozwój językowych kompetencji dzieci w świetle kompetencji pedagogów

Wprowadzenie

Współcześnie dzieci pod opiekuńczymi skrzydłami szkoły i przedszkola mają, jak się zakłada, otrzymywać takie wsparcie, by rozwijać się holistycznie – w obszarze fizycznym (cielesnym), emocjonalnym, intelektualnym, społecznym, kulturowym, ekologicznym itp. Moim zdaniem, pomaganie dzieciom w nabywaniu i/lub kształtowaniu się kompetencji językowych jest najważniejsze, bo fundamentalne dla opanowywania wszelkich ważnych, a bazujących na zdolności do komunikowania się umiejętności życiowych, np. porozumiewania z dorosłymi i dziećmi, przyjmowania postawy tolerancji i otwartości na życie w zgodzie ze sobą i innymi oraz na współpracę z grupie. Już małe dziecko, kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej, powinno umieć nie tylko obdarzać „uwagą dzieci i dorosłych, aby rozumieć to, co mówią i czego oczekują”¹, ale również zadbać o takie skupianie uwagi innych na sobie, aby móc komunikować własne potrzeby, możliwości i oczekiwania, swoje emocje i rodzące się opinie, nawet jeśli różnią się one od popularnych w danym środowisku.

Ponieważ w obowiązujących w polskich placówkach oświatowych dokumentach jest napisane, że „jednym z najważniejszych zadań szkoły podstawowej jest kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów”, i że

¹ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, <http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/1b.pdf>, dostęp 20.09.2015.

„wypełnianie tego zadania należy do obowiązków każdego nauczyciela”², nie ulega wątpliwości, że kompetencje językowe i pomaganie dzieciom, uczniom i uczennicom, w ich nabywaniu, pielęgnowaniu i rozwijaniu nie może być pusto brzmiącym sloganem używanym w rozbuchanej edukacyjnej biurokracji.

Kompetencje językowe wynikają zarówno z wewnętrznych, wręcz fizjologicznych predyspozycji człowieka, jak i uwarunkowań zewnętrznych. O zdolnościach człowieka dowiadujemy się m.in. z opracowań kognytywistów, którzy odwołując się do wyników badań neurologów, popularyzują wiedzę na temat pracy mózgu człowieka: roli emocji w procesie uczenia się, sprawności zapamiętywania, kojarzenia itp. Zewnętrznie człowiek podlega różnym stymulacjom, generowanym przez nowe technologie, status społeczny, funkcjonującą w środowisku etykę – rozumianą jako filozofia moralności – i wiedzę na temat etyki obowiązującej w świecie panującej demokracji lub do demokracji dążącym.

Szkoła, w której językowe kompetencje dzieci mają szansę się krystalizować, powinna nie tylko sięgać do korzeni personalizmu czy szukać równowagi pomiędzy pedagogicznym progresywizmem a esencjalizmem, ale również – a może przede wszystkim – uciekać się do modelu szkoły emancypującej się, w którym jest miejsce na dialog, negocjacje znaczeń i na dokonywanie transgresji. Zdolność do zmiany nawyków i konwencjonalnego myślenia jest dziś potrzebna w wielu zawodach, ale od pedagogów szczególnie często i mocno oczekują jej zarówno dzieci, jak i rodzice/opiekunowie. Realizacja sformułowanych we wspomnianych dokumentach dyrektyw kierowanych bezpośrednio do nauczycieli: „w klasach I-III szkoły podstawowej konieczne jest uwzględnienie przez nauczycieli i specjalistów pracujących z dziećmi w młodszym wieku szkolnym ich indywidualnych możliwości intelektualnych, emocjonalnych, społecznych i psychofizycznych”, wymaga od samych nauczycieli/nauczycielek nie lada kompetencji językowych zasadzających się na rozległej wiedzy i wypracowywaniu³ w sobie specyficznych umiejętności.

Ambicją niniejszego tekstu jest zaprezentowanie takiej wiedzy i takich propozycji jej wykorzystywania w edukacji małego dziecka, aby organizacji sytuacji dydaktycznych w przedszkolu i w szkole – zwłaszcza na pierwszym etapie kształcenia – towarzyszyła pedagogiczna, ba! humanistyczna odpowiedzialność za całościowy rozwój młodego człowieka,

² Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik_2.pdf, dostęp 20.09.2015.

³ Istotne znaczenie ma tu aspekt niedokonany, wskazujący na niekończący się proces refleksyjnego działania.

a szczególnie jego kompetencji językowych. Fundamentem dla rozprawy na tak sformułowany temat niech będzie wiedza, którą wniesie krótka wycieczka w stronę antropologii kulturowej. Następnie zaprezentuję różne fasety (sposoby) rozumienia „kultury języka”, immanentnej składowej kompetencji językowej, aby w dalszej części tego tekstu, już po odsonie podejścia kognitywnego, poddać konstruktywnej krytyce współczesną praktykę dydaktyczną, która w mojej opinii nieznacznie i tylko niektórym dzieciom pomaga pogłębiać i/lub poszerzać kompetencje w odniesieniu do języka polskiego i/lub innych języków.

Skonwencjonalizowane, żeby nie powiedzieć stereotypowe postrzeganie „kultury języka” w placówkach edukacyjnych prowadzi w konsekwencji do uprawiania metodyki nastawionej na kontrolę i na tropienie błędów, co u znakomitej większości dzieci, uczniów/uczennic, wywołuje niechęć do edukacji, zwłaszcza w szkole, oraz blokuje rozwój języka i świadomość jego użycia. Prezentowaniu treści o charakterze teoretycznym towarzyszyć będą uwagi odnoszące się do praktyki, jakiej codziennie mogą doświadczać dzieci w polskich przedszkolach i szkołach.

Przeobrażenia cywilizacyjne i kulturowe a sprawa dialogu

Margaret Mead⁴ – amerykańska antropolożka kulturowa – w książce *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*⁵ niczym wieszczka zawarła refleksje nad kulturowymi przeobrażeniami cywilizacyjnymi od czasów maszyny parowej po erę cybernetyczną. Jej zdaniem kultura uzależniona jest od relacji, jakie zachodzą między pokoleniami, i może przyjąć trzy różne formy:

- kultury postfiguracywnej (transmisji), w której kolejne pokolenia powielają zachowania – również te językowe – zgodnie z wzorcami dostarczanymi im przez antenatów;
- kultury prefiguracywnej, w której dzieci, sprawniej poruszając się w zmieniającym się świecie, stają się nauczycielami dla dorosłych, np. pokazują im, jak żyć ekologicznie, posługiwać się nowymi technologiami. Używanie przez dzieci tej kultury hermetycznego języka,

⁴ Margaret Mead (1901-1978) profesor uniwersytetu w Pensylwanii; najstarsze dziecko matki sufrażystki, trzykrotnie zameżna (dwaj mężowie byli antropologami kulturowymi).

⁵ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówna, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

do którego przenikają anglicyzmy, zwroty o proveniencji multi-kultury czy ze świata cyfrowego, coraz bardziej utrudnia starszemu pokoleniu ich zrozumienie, co prowadzi do polaryzacji pokoleń i do językowej „babelizacji”;

- kultury kofiguratywnej – partnerstwa niezależnego od wieku, pozycji w rodzinie, pracy. Kulturę kofiguratywną charakteryzuje współpraca, tolerancja, otwarcie na negocjacje i szukanie konsensusu. Porozumienie, które jest wartością tej kultury, warunkowane jest nie tylko umiejętnościami językowymi, ale i tzw. inteligencją emocjonalną⁶, której rozwój, podobnie jak rozwój kompetencji językowej, warto wspierać, czyniąc go celem edukacji.

Dialogowość kultury kofiguratywnej staje się remedium na powstające konflikty pomiędzy reprezentantami przeciwstawnych sobie kultur „strażników starej wiary” i „dzieci skoku cywilizacyjnego” i jest/może być budowaniem mostu spotkań dla uzgadniania znaczeń i dochodzenia do wspólnego języka. Jednak to od pedagogów/pedagożek zależy powodzenie uprawiania kultury dialogu, gdyż tylko ludziom dorosłym – mającym więcej niż dwadzieścia kilka lat – mózg może pomagać w prowadzeniu samokontroli i wywoływaniu refleksji nad odpowiedzialnością za wypowiedzane słowa. Mózg dziecka nie ma jeszcze rozwiniętych pewnych partii przednich płatów czołowych, które pozwoliłyby np. zarządzać niepohamowanymi emocjami, ta część mózgu rozwija się u zdrowego człowieka do około 23-24 roku życia.

Lata stosowania przez pedagogów praktyk w duchu behawioryzmu pokazują – wydawałoby się – skuteczność w prowadzeniu treningów, np. używania zwrotów grzecznościowych (dzień dobry, proszę, dziękuję), jednak pojawianie się sytuacji kryzysowych, trudnych odsłania pozorów efektywności takiej tresury i wywołuje w umysłach humanistów refleksję nad zasadnością jej stosowania w stosunku do człowieka, zwłaszcza dziecka, którego niedojrzałość mózgu wynikająca z etapów rozwoju jest/może/powinna być pedagogom/pedagożkom znana. Wiedza na temat różnic kulturowych – zarówno tych pokoleniowych, jak i geograficznych – skłoni tych nauczycieli / te nauczycielki, którzy/które wierzą w wartość podejść humanistycznych, do sięgania po pytania, metafory, porównania, parafrazy jako narzędzia ułatwiające porozumienie z dzieckiem, np.: „Czy dobrze rozumiem, że nie mówisz mi dzień dobry, bo nie cieszy cię nasze spotkanie / bo mnie nie lubisz?”; „Jeśli mówisz do mnie hej! zamiast zwyczajowo-

⁶ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 1997.

wego dzień dobry, to dlatego, że jestem dla ciebie kimś bliskim, kogo się lubi jak kumpla?"; „Czuję się jak kamień przy drodze, kiedy przechodzisz obok mnie i nie mówisz dzień dobry”.

Droga do porozumienia jest szansą na poznanie Innego/Innej, ale także okazją do wprowadzania zmian w dotąd stosowanych praktykach, czyli po prostu jest uczeniem się. Uważam, że im większą pedagogzy/pedagożki mają wiedzę na temat polikulturowości i wynikających z niej różnic w konceptualizowaniu świata w umyśle i języku, szczególnie przez dziecko, tym głębsza może być ich motywacja do sięgania do psychologii humanistycznej – zwłaszcza do teorii adresowanych również do szerokiego grona pedagogów i wychowawców. Warto, żeby pedagogzy przekazywali tę nową wiedzę rodzicom, pomagając im w jej zrozumieniu i implementowaniu⁷.

Truizmem byłoby tu omawiać spuściznę Abrahama Masłowa, Carla Rogersa, Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego i innych, by wskazać, co z ich teorii może wpływać na współcześnie wymagane od pedagogów/pedagożek czy rodziców/opiekunów kompetencje, które zagwarantują dzieciom pomoc w rozwijaniu ich kompetencji językowych. Sądzę jednak, że warto wskazać takie teorie i ich opracowania, w których pedagog/pedagożka odnajdzie podpowiedź/propozycję, jak inaczej zachowywać się wobec dziecka, po co sięgać, do czego się uciekać, planując takie spotkanie z dzieckiem, które efektywnie wpisze się w proces uczenia się przez dziecko języka, kultury języka, komunikacji międzyludzkiej. Dla poprawy jakości dydaktyki warto sięgać do:

- edukacyjnej analizy transakcyjnej⁸, dzięki której można refleksyjnie przeanalizować różne stany ego swoje i ucznia/uczennicy oraz transakcje, jakie między nimi zachodzą;
- teorii zróżnicowanych zdolności człowieka, nazywanych przez jej autora „wielorakimi inteligencjami”⁹ dla podkreślenia wagi zdolności i humanistycznego wymiaru potęgi mózgu i umysłu człowieka;
- czy wreszcie do sztuki rozmawiania i prowadzenia dialogu.

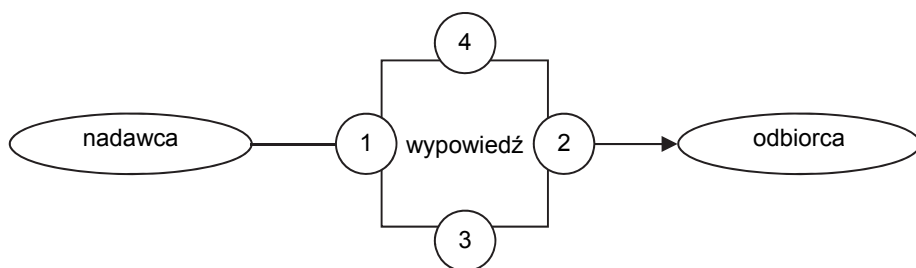
⁷ Zob. É. Royer, *Jak kameleon na szkockiej spódnicy, czyli jak uczyć „trudnych” młodych, nie wykańczając siebie*, przeł. W. Bednarkowa, B. Kowalik, H. Kwiatkowska-Saferna, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009; É. Royer, *Jak być dobrym rodzicem trudnego ucznia*, przeł. W. Bednarkowa, B. Kowalik, H. Kwiatkowska-Saferna, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009.

⁸ Zob. materiały w portalu Zespół Badawczy Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, <http://www.eat.ajd.czyst.pl/>, dostęp 30.09.2015.

⁹ H. Gardner, *Frames of mind: the theory of multiple intelligence*, Basic Books, New York 1983; H. Gardner, *Five Minds for the Future*, Harvard Business School Press, Boston 2007.

Friedemann Schulz von Thun¹⁰ analizuje językowe spotkanie dwóch/ dwojga ludzi i zauważa, że otwiera ono cztery przestrzenie komunikacyjne:

1. Nadawca ujawnia siebie: *pokazuję, kim jestem, co czuję, co myślę, w jakim jestem stanie emocjonalnym.*
2. Nadawca kieruje do odbiorcy apel: *mówię po to, żeby spowodować, że ty zrobisz to i to.*
3. Nadawca przekazuje rzeczową zawartość komunikatu, sedno sprawy.
4. Nadawca celowo bądź nieświadomie wysyła informacje odnoszące się do wzajemnych relacji między nadawcą i odbiorcą.



Rys. 1. Sytuacja komunikacyjna

Źródło: opracowanie własne

Odbiorca, w zależności od tego, do której płaszczyzny przyłoży „ucho”, będzie w stanie „usłyszeć” różne znaczenia wysyłane przez nadawcę w języku:

1. Może to być odbiór tego, co „ujawnia o sobie” nadawca, np. kiedy nadawcą jest osoba dorosła, która do dziecka mówi: „Ale brzydko piszesz”, to dziecko może „usłyszeć” ujawniające się niezadowolenie i odsłaniającą się postawę krytyczną nauczyciela, co może wywołać w dziecku zachowania lękowe lub agresywno-obronne. Kompetencja współczesnego pedagoga kazałaby mu przede wszystkim powściągać się od takiego ujawniania siebie. Jeśli by zaś nadawcą było dziecko, to „słuchanie uchem

¹⁰ F. Schulz von Thun, *Sztuka rozmawiania, cz. 1: Analiza zaburzeń*, przeł. P. Włodyga, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001; F. Schulz von Thun, *Sztuka rozmawiania, cz. 2: Rozwój osobowy*, przeł. P. Włodyga, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001; F. Schulz von Thun, *Sztuka rozmawiania, cz. 3: Dialog wewnętrzny*, przeł. P. Włodyga, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002; F. Schulz von Thun, *Sztuka rozmawiania, cz. 4: W porozumieniu z sobą i innymi – komunikacja i kompetencje społeczne*, przeł. P. Włodyga, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.

ujawniania siebie” przez kompetentnego pedagoga pozwoliłoby temu ostatniemu uruchomić „ucho terapeutyczne”, czyli takie, które wsłuchując się w to, co ujawnia o sobie dziecko (np. niepokój, złość), umożliwia dopasowywanie się do nadawcy, czyli przyjęcie takiej postawy, która sprzyjałaby wyciszeniu smutku, agresji, a nie pobudzała do eskalacji emocji a w następstwie zdarzeń.

2. Odbiorca z „uchem apelowym” nastawia się na spełnianie często nawet niewypowiedzianych/niezamierzonych myśli nadawcy, np. kiedy nadawca (nauczyciel) powie: „Ale brzydko piszesz”, ta uwaga staje się asumptem dla odbiorcy (dziecka) do poprawienia/przepisania tekstu tak, aby przypodobać się nadawcy, zasłużyć na jego pochwałę, uniknąć ponownej krytyki. Słuchanie „uchem apelowym” przez rodziców i/lub nauczycieli może prowadzić do toksycznych zachowań nadopiekuńczych, które pozbawiają dziecko możliwości bycia sprawcą.

3. „Ucho rzeczowe” wysłuchuje faktów, co pozwala odbiorcy albo zignorować krytykę, albo ją zripostować, co w kulturze postfiguratywnej, odbierającej młodszemu pokoleniu prawo do krytyki, może być negatywnie przyjęte przez starszych wiekiem czy wyżej usytuowanych w hierarchii, np. kiedy nadawca (nauczyciel) powie: „Ale brzydko piszesz”, dziecko może nie zareagować, bezrefleksyjnie ogniskując swą uwagę na fakcie, że „pisze”, i/lub opinii, że „brzydko”. Kiedy nadawcami komunikatów na zajęciach są dzieci, nauczyciele z reguły nastawiają „ucho rzeczowe”, wymagając od dzieci takich komunikatów, które korespondują z wiedzą nauczycieli (myślenie konwergencyjne). Usłyszenie tym uchem rzeczy, do których dziecko doszło, myśląc dywergencyjnie, staje się dla nauczyciela – reprezentanta kultury transmisji – trudne, a nawet niemożliwe do zaakceptowania, co może być przez nauczyciela manifestowane nieuzasadnioną krytyką.

4. Słuchanie wypowiedzi na płaszczyźnie wzajemnych relacji, czyli „uchem relacyjnym”, często oznacza uruchamianie „ucha drażliwego”. Komunikat odbierany w przestrzeni relacyjnej wyzwala emocje (tzw. reakcja na gorąco – pobudzenie w mózgu ciała migdałowatego), a te umiejscowione są w mózgu znacznie głębiej niż płaty nowej kory, które pozwoliłyby uczynić znaczenie komunikatu racjonalnym i umożliwiłyby jego „chłodne” ważenie, analizowanie, np. kiedy dorosły nadawca powie do dziecka: „Ale brzydko piszesz”, to ono, słuchając „uchem relacyjnym”, będzie skłonne dopominać się od nadawcy wytłumaczenia/wskazania, co to znaczy „brzydko”, w którym miejscu tekst jest napisany „brzydko”, a także wymagać od nadawcy takiego komunikatu, z którego wynikałoby, że skoro nie każda litera, nie każdy jej element jest „brzydko” napisany, to są też i miejsca „ładnie” napisane, za które dziecko mogłoby być po-

chwalone. Odbiór komunikatów „uchem relacyjnym” wiąże się z motywowaniem zewnętrznym, tak wysoko cenionym przez behawiorystów. Podejście humanistyczne neguje jednak wartość zewnętrznego sterowania ze względu na pozbawianie człowieka podmiotowości, a rekomenduje organizację sytuacji dydaktycznych, w których dziecko ma prawo ujawniać swoje wewnętrzne motywy i powody swojej demotywacji. Takie sytuacje dydaktyczne, pożądane ze względów etycznych i pedagogicznych, mogą również sprzyjać rozwijaniu się kompetencji językowych dziecka.

Nauczyciele/nauczycielki muszą wiedzieć, że umysł małego dziecka nie jest zdolny do zwerbalizowania przyczyn i powodów jego zachowania, a więc pytanie: „Dlaczego to robisz?”, skierowane do dziecka jest pytaniem źle sformułowanym, język dziecka nie będzie w stanie nazwać tego, co było genezą jego zachowania. Lepiej zapytać dziecko o cel, jaki chce swym zachowaniem osiągnąć: „Po co to robisz? Co chcesz tym pokazać/powiedzieć/osiągnąć?”. Prawidłowo postawione pytanie będzie dla dziecka zachętą do werbalizowania swoich uczuć, do opisywania pożądanych sytuacji, które dziecko swym zachowaniem chciałoby wykreować, a także w ogóle do mówienia, do posługiwania się językiem w celach komunikacyjnych. Kompetentny pedagog, słuchając dziecka „czworgiem uszu”, będzie w stanie diagnozować jego emocje, by w razie potrzeby stać się dla dziecka terapeutą, pomagającym uporać się z dręczącym problemem.

Jeśli rolą pedagoga/pedagożki ma być/jest wspieranie dziecka w nabywaniu/rozwijaniu kompetencji językowej, to ta dorosła osoba powinna zawsze słuchać dziecka „czworgiem uszu” i świadomie wykorzystywać wiedzę, którą teoria dotycząca sztuki rozmawiania podnosi. Słuchanie „czworgiem uszu” sprzyja konstruktywnemu dialogowi, spokojnej rozmowie, a ta wymaga przynajmniej od jednej strony kompetencji do jej prowadzenia mierzonej ważeniem słów, cierpliwością, zdolnością do parafrazowania i przechodzenia z abstrakcyjnych poziomów języka na płaszczyzny konkretne i do wyobrażeń, a nawet umiejętnością tłumaczenia dziecku słów, zwrotów, języka przez odniesienia do sytuacji dziecku już znanych. Dorosli – ci, u których rozwinęły się czołowe płaty mózgu pozwalające na samokontrolę i gwarantujące postawę odpowiedzialności – dysponują ową potencją mózgu do świadomego wykorzystywania w praktyce wiedzy o sztuce prowadzenia rozmowy/dialogu. **Od zdolności dorosłego nadawcy do przewidzenia sposobu odbioru przez dziecko wysyłanego komunikatu zależy powodzenie językowej komunikacji, a co za tym idzie – uczenia się dziecka.**

Wielkość człowieka tkwi w tym, że nie musi działać w systemie 0-1 (zero-jedynkowym), i dlatego nadal nie mogą go zastępować komputery.

Dzieci w grupie przedszkolnej, uczniowie i uczennice w klasie są pojedynczymi Indywidualnościami, które w szkole skupiają się w grupy dla osobistych i wspólnych korzyści, jakie niesie pozytywna synergia płynąca z komunikacji międzyludzkiej¹¹. Każde dziecko zasługuje na bycie podmiotem w dialogu, konstruktywnej rozmowie, jednak nie każde ma już ową zdolność do ich prowadzenia. Pomocne może być delegowanie uprawnień w obrębie małej grupy, w której dzieci mogą się dzielić pracą, jednak **najważniejsze zadanie wspierania dzieci w rozwoju myślenia i wypowiedzania się w języku spoczywa na kompetentnym nauczycielu / kompetentnej nauczycielce.**

Myśli, które chce wyrazić nadawca, mogą być bardzo różnie odbierane. Dzieci, z racji nieukształtowania się mózgow, i młodzież – również z powodu szalejących w organizmie hormonów, a także osoby pozbawione neuronów lustrzanych (np. osoby dotknięte autyzmem) mają niewielkie szanse na to, żeby tak planować swą wypowiedź, aby uwzględnić ewentualny niepożądany/niezgodny z ich intencją odbiór. Zaburzenia w komunikacji dotyczą też osoby podatne na dystres, o czym nauczyciele powinni wiedzieć, by tę wiedzę wykorzystywać we wspieraniu dzieci w ich osobistym rozwoju, również językowym.

Różne oblicza kultury języka

Przez dziesiątki lat ubiegłego wieku w domach inteligencji¹² królował – co może jeszcze pamiętać pokolenie emerytowanych dziś nauczycieli – *Słownik poprawnej polszczyzny*¹³ Szobera albo Doroszewskiego¹⁴. Zdaniem Stanisława Szobera¹⁵ kultura języka (nazywana w tamtym czasie „kulturą językową”) rodzi się z namysłu nad wyborem i doбором języka –

¹¹ Por. A. Masłow, *Motywacja i osobowość*, przeł. P. Sawicka, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1990.

¹² Inteligencją nazywano warstwę społeczną żyjącą z pracy umysłu. W Rosji XIX wieku do inteligencji zaliczano pozbawioną majątków zubożałą szlachtę – raznoczyńców – zmuszoną sprzedawać swoje umiejętności. W Polsce te ofiary carskich represji nazywano „wysadzonymi z siodła”. W Europie Zachodniej mowa jest o elicie umysłowej, której misją jest oświecanie ludzi niższych warstw społecznych. W Polsce XX wieku potocznie uważano, że przepustką do inteligencji była matura.

¹³ Pierwsze wydanie z 1937 roku było zatytułowane *Słownik ortoepiczny: jak mówić i pisać po polsku*.

¹⁴ W. Doroszewski (1899-1976) – profesor Uniwersytetu Warszawskiego, redaktor naczelny *Słownika języka polskiego*.

¹⁵ S. Szober (1879-1938) – językoznawca i pedagog, prezes Towarzystwa Krzewienia Poprawności i Kultury Języka, profesor Uniwersytetu Warszawskiego.

słów, form gramatycznych – przy formułowaniu tekstów mówionych i pisanych. Ten językoznawca II Rzeczypospolitej, po latach rozbiorów znów wolnej i niepodległej, zauważył, że ważne jest nie tylko to, co się mówi, ale również jak się mówi: „Złośliwi powiadają, że mowa nam służy nie tylko do wyjawiania, lecz i ukrywania myśli”¹⁶. Zauważał i podkreślał, że dla rozwoju wyczucia stylu i poczucia „wartości emocjonalnych wysłowienia”¹⁷ znaczenie ma poprawność i czystość językowa.

W 1958 roku, a więc z górą pół wieku temu, Witold Doroszewski we wstępie do *Słownika poprawnej polszczyzny* Szobera napisał: „zaletą polszczyzny w sformułowaniu tytułowym jest to, że wyraz ten nie zobowiązuje do takiej pełni materiału, do jakiego by obowiązywało sformułowanie: »Słownik poprawnościowy języka polskiego« lub »Słownik poprawnego języka polskiego«. Mirosław Bańko¹⁸ – urodzony w rok po opublikowaniu owego wstępu – też odniósł się do tytułu *Słownika poprawnej polszczyzny*, ogniskując jednak swą uwagę nie na słowie „polszczyzna”, a na członie „poprawnej”: „Mnie [...] dziwi wyjaśnienie Doroszewskiego. Tytuł, pod którym książka się ukazała, jest niewątpliwie lepszy od dwóch pozostałych, ale nie dlatego, że słowo »polszczyzna« daje mu jakąś taryfę ulgową. Tytuł ten jest lepszy przede wszystkim dlatego, że krótszy. Słowo polszczyzna może czasami brzmieć trochę mniej prestiżowo, gdyż dłuższe nazwy na ogół sprawiają wrażenie poważniejszych [...]. Jednak co dziwi najbardziej w tytule »Słownik poprawnej polszczyzny«, to sugestia, że w innych słownikach opisano polszczyznę niepoprawną albo mniej poprawną”¹⁹. Owe dyskusje nie tylko odsłaniają swą akademickość, ale także pokazują, jak **różną można mieć wrażliwość na słowo** i na niesiony przez nie sens.

Aktywny dziś językoznawca Andrzej Markowski²⁰ uważa, że kultura języka to „dbałość o język, wynikająca ze świadomości jego znaczenia

¹⁶ S. Szober, *O czym pamiętać musimy posługując się językiem*, [w:] idem, *Na straży języka. Szkice z zakresu poprawności i kultury języka polskiego*, „Nasza Księgarnia” Sp. Akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1937, s. 10.

¹⁷ S. Szober, *Przedmowa*, [w:] idem, *Słownik ortoepiczny: jak mówić i pisać po polsku*, M. Arct, Warszawa 1937.

¹⁸ Językoznawca i leksykograf, profesor Uniwersytetu Warszawskiego; mówi, że lubi słowniki m.in. za to, że zapewniają [mu] kontakt z osobami spoza środowiska akademickiego, i za to, że dla wielu takich osób stanowią jedyny namacalny dowód istnienia językoznawców, zob. M. Bańko, *O mnie*, <http://www2.polon.uw.edu.pl/banko/>, dostęp 17.09.2015.

¹⁹ Zob. M. Bańko, [odpowiedź na pytanie użytkownika *Poradni językowej PWN*], <http://poradnia.pwn.pl/lista.php?id=13395>, dostęp 17.09.2015.

²⁰ A. Markowski (ur. 1948) – językoznawca i leksykograf, profesor zwyczajny w Instytucie Języka Polskiego Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, przewodniczący Rady Języka Polskiego.

w życiu społecznym, a przejawiająca się w rozmaitych działaniach, odnoszących się zarówno do samego języka, jak i do ludzi, którzy się nim posługują. [...] przez kulturę języka rozumie się umiejętność mówienia i pisania poprawnego i sprawnego, czyli zgodnego z przyjętymi w danej społeczności regułami (normami) językowymi i wzorcami stylistycznymi [...]. Kultura języka, rozumiana jako zespół wymienionych tu umiejętności, jest wartościowana dodatkowo²¹. Dla późniejszego redaktora *Nowego słownika poprawnej polszczyzny PWN* kultura języka nierozzerwalnie łączy się z normatywnością, np. skoro język polski należy do grupy języków fleksyjnych, to w formie czasownika jest zakonotowana osoba i liczba, więc tak dziś częste używanie czasownika i zaimka²²: „ja idę”, „ty czytasz”, „my się oglądamy”, „wy widzicie”, powinno być traktowane jako przykład uzusu poza normą poprawności. Jednak może to być przejaw intuicji Polaków/Polek, czujących, że dłuższe formy podnoszą wartość tego, o czym mowa, więc i czasownik z zaimkiem „znaczy więcej”, a dodatkowe profilowanie osoby podkreśla jej znaczenie: „to **ja** żyję”, „to **ty** piszesz”. Dowodów takiej kompetencji językowej należałoby szukać w rozmowie z nadawcami rzeczonych tekstów na temat ich świadomości/nieświadomości przy doborze słów/form.

Patrząc z perspektywy XXI wieku na język, jakim się porozumiewamy lub próbujemy porozumieć, przyglądając się współczesnym użyciom języka w mowie i piśmie, pokusiłabym się o sformułowanie, że współcześnie kulturą języka jest dialog – otwarcie się na drugiego człowieka, komunikowanie dwukierunkowe, rozmowa – i kontekstualna wiedza, a nawet otwarcie się na nową wiedzę.

Kultura języka w kognitywistyce

Ponieważ bliska mi jest koncepcja „dynamicznego modelu języka oparte go na językowym uzusie” Ronalda W. Langackera²³, to do normy językowej i poprawności podchodzę tak, jak to robią kognitywiści/kognitywistki: w języku nie ma sformułowań błędnych – są takie, którym bliżej do pro-

²¹ A. Markowski, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 14-15.

²² Może to wpływ języka angielskiego, w którym przy czasowniku musi stać zaimek; może tego, że bez znaków diakrytycznych (zyje zamiast żyję) nie jest już tak oczywiste, że forma czasownika „żyć” wskazuje na pierwszą osobę liczby pojedynczej (ja), więc warto do czasownika dodać zaimek (dawniej uważano, że nawet nie należy tego robić, że jest to niepoprawne, bo świadczy o redundancji, czyli naddaniu).

²³ Językoznawca kognitywny, profesor Uniwersytetu w San Diego.

totopu²⁴ (o tym będzie jeszcze w dalszej części tekstu), i takie, które w strukturze radialnej znaczenia pojęcia lokują się na peryferiach, daleko od prototypu, świadcząc o jednostkowej, unikalnej, rzadko spotykanej, wyjątkowej wartości człowieka – autora/autorki językowej wypowiedzi.

Langacker wspomina: „niegdyś zaproponowałem pojęcie modelu opartego na uzusie językowym (*usage-based model*). W *Foundations of Cognitive Grammar*²⁵ następująco opisałem taki właśnie model: »Duże znaczenie przywiązuje się do przypadków rzeczywistego użycia systemu językowego oraz do posiadanej przez użytkownika wiedzy na temat tego użycia; to gramatyka jest odpowiedzialna za posiadaną przez użytkowników języka wiedzę dotyczącą pełnego zakresu językowych konwencji, bez względu na to, czy konwencje te można podporządkować ogólniejszym stwierdzeniom«, [...] [gramatyka kognitywna] próbuje najbardziej, jak tylko można, ograniczyć postulowanie wyłącznie językowych struktur wrodzonych. [...] W kwestii cech wrodzonych niczego nie zakładałam z góry. Podpisuję się jednak pod ogólną strategią, przyjętą w ramach językoznawstwa kognitywnego [...], nakazującą wyprowadzać w miarę możliwości struktury językowe z bardziej ogólnych umiejętności i właściwości psychicznych i możliwości werbalizowania myśli, uczuć, stanów (np. z umiejętności rządzących percepcją, pamięcią, kategoryzacją) i jedynie w ostateczności odwoływać się do wrodzonych struktur językowych²⁶.

Wszelkie reguły, zasady, więc i kultura języka pochodzą z języka, dlatego stosunek kognitywistów do gramatyki oraz kultury języka, a w konsekwencji do językowej kompetencji człowieka wymaga redefinicji tego, co nazywane jest gramatyką (analiza wypowiedzeń, rozróżnianie części mowy, części zdania, znajomość reguł ortograficznych itd.). Za Langackerem postuluje, aby i szkolna gramatyka:

- miała naturę „maksymalistyczną”, tzn. że nie będzie się w niej używało pojęcia „graniczy”; nie będzie się wyznaczało, co jest poprawne, a co błędne, bo w języku jest miejsce na pojawienie się każdej formy, wiele zależy od kontekstu;

²⁴ W językoznawstwie kognitywnym prototyp to najbardziej reprezentatywny, znaczący i konwencjonalny przedstawiciel kategorii; to forma/obraz pojawiająca/pojawiający się w mózgu ludzi najszybciej, przy najmniejszym wysiłku kognitywnym (por. W. Bednarkowa, *Jak konceptualizują MIŁOŚĆ siedemnastoletni uczniowie? Analiza wypowiedzi w świetle semantyki kognitywnej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Częstochowa 2003, s. 15).

²⁵ R.W. Langacker, *Grammar and Conceptualization*, Mouton de Gruyter, New York, Berlin 2000.

²⁶ R.W. Langacker, *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, przeł. W. Kubiński, [w:] E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), *Akwizycja w świetle językoznawstwa kognitywnego*, Universitas, Kraków 2003, s. 30-31.

- miała naturę „nieredukcjonistyczną”, co oznacza, że kognitywizm, pozbawiając językoznawców prawa do odgórnego normalizacji i redukcji, usuwania z języka form, które ich zdaniem są niepoprawne, odbiera także nauczycielom (sic!) niepisane prawo do bycia wyrocznią i osobą wszytkowiedzącą;
- kierowała się „oddolnością”, co jest równoznaczne z postulowaniem oglądu i analizy pojawiających się w różnych sytuacjach życiowych różnych form językowych o różnym znaczeniu w różnych kontekstach.

Język tworzą ludzie jako grupa i pojedynczy człowiek jako jednostka twórcza, często kreatywna. Według Langackera „osiągnięcie poziomu w pełni kompetentnego użytkownika / kompetentnej użytkowniczki języka wiąże się z koniecznością zdobycia ogromnej wiedzy”²⁷.

Językoznawcy kognitywni czerpią wiedzę z różnych nauk, ale przede wszystkim bazują na odkryciach neuropsychologii i kognitywistyki, które zajmują się pracą mózgu człowieka: zdolnością postrzegania, pamięcią, logiką myślenia, sprawnością werbalizowania. Dla kognitywistów język to sprawa pobudzenia neuronalnego, więc jeśli w komórkach mózgu zaznaczyły się jakieś ślady językowe, np. -ę na końcu wyrazów odpowiadających na pytanie: co robię? – piszę, śpię, poluję, to nie powinno dziwić, że niewyrobione językowo dziecko albo osoba o niskiej kompetencji językowej, posiadająca mniejszą wiedzę i uboższe doświadczenia od osób czytanych, świadomie przyglądających się językowi, utworzy formę „scho-wię”/„schowę” (zamiast schowam), „umię” (zamiast umiem).

Kognitywizm ze swoim oddolnym, maksymalistycznym i nieredukcjonistycznym podejściem do języka – jego „poprawności” i „kultury” – stwarza refleksywnym użytkownikom/użytkowniczkom języka warunki do przyglądania się praktyce – autentycznym werbalnym i niewerbalnym, głosowym i pisanym realizacjom tego, co pomyśli głowa, np. w warszawskich przedszkolach i szkołach często można usłyszeć: (gdzie są dzieci?) „na dworzu”. Może wiedza o tej kontaminacji wyrażen „na dworze” i „na podwórku”, którą zdobyliby nauczyciele i nauczycielki otwarci na uczenie się przez całe życie, zachęciłaby do językowej, poprawnościowej transgresji: wiem, że w luźnej rozmowie mogę używać „na dworzu”, bo tak się mawia w moim środowisku i ta forma sprzyja zmniejszaniu dystansu pomiędzy nami, ale w szkole/przedszkolu powiem dzieciom, że łatwiej im będzie nawiązać kontakt z kimś obcym, mało znanym, jeśli uważając tę osobę za ważną, zwrócą się do niej formą prototypową „na podwórku” (jak się nazywa miejsce, gdzie bawią się dzieci? podwórko; dwór/pole to już formy silniej osadzone regionalnie, dlatego w odniesieniu do ogólnopol-

²⁷ Ibidem.

skiego prototypu usytuowane w pewnej odległości od centrum). Takie postępowanie wobec dziecka nie zniechęci go do nauki, a pomoże wzbogacić język przez świadome dobieranie formy języka adekwatnej do życiowej sytuacji.

O tym, że nawet dla językoznawców normatywistów kultura języka mówionego rządzi się mniej rygorystycznymi zasadami, wspominał już Szober, podkreślając wagę języka mówionego: „poza treścią intelektualną wysłowienia pozostaje w nim jeszcze zawartość uczuciowa, a ta znajduje bezpośrednio, przeto niefałszowane, odbicie w modulacji głosu. *C'est le ton qui fait – la chanson!*”²⁸. Mówiąc, możemy poddawać się melodii głosu, zwłaszcza dzieci są na to czułe. Często używa się wtedy form, które zdaniem językoznawców normatywistów są niepoprawne, a według kognitywistów – mało fortunate, rzadkie, oddalone od prototypu. Coraz częściej też formy dotąd błędne, które na co dzień można usłyszeć z ust użytkowników/użytkowniczek polszczyzny (np. „tą książkę”), w najnowszych wydaniach słowników otrzymują status wypowiedzeń kolokwialnych, co oznacza, że lepiej nie sięgać po nie w sytuacjach oficjalnych i w wypowiedziach pisemnych (tu stosowniej jest używać formy „te”). Źródło problemu, jaki dostrzegają puryści w związku z użyciem zaimka ta, bierze się stąd, że jest to zaimek wskazujący, czyli taki, który ma pokazywać, że chodzi konkretnie o tę książkę, myszkę, sukienkę, łyżkę, zaś „ładną”, „szarą”, „kwiaciastą”, „srebrną” to przymiotniki, które mają mówić o cechach, zaletach (przymiotach) wskazywanego przedmiotu. Osoby, które posługują się polszczyzną mniej świadomie i/lub nie mają tej wiedzy, mogą używać zaimka wskazującego ta jako przymiotnika: „załóż (jaką?) tą kolorową bawełnianą apaszkę”; „muszę sobie kupić (jaką?) nową bezprzewodową, o! tą śliczną różową myszkę”; „niestety, nie widzę, żebyś umył (jaką?) tą małą srebrną łyżeczkę upapraną dżemem”.

Tylko pozornie wydawać się może, że tego typu kwestie nie dotyczą zachowań językowych dzieci. Im wcześniej dziecko będzie świadome różnic między formami mówionymi a pisаныmi i odmienności wynikających z uwarunkowań sytuacyjnych (kto, do kogo, w jakiej sytuacji, w jakim celu, gdzie się zwraca) – tym łatwiej będzie u niego przebiegać akwizycja języka²⁹.

²⁸ W dosłownym tłumaczeniu: „Ton czyni piosenkę”, tutaj w sensie: „Ton wypowiedzi wpływa na jej znaczenie”; S. Szober, *O czym pamiętać...*, s. 11.

²⁹ Do podobnych wniosków doszedł Bronisław Roślowski, proponując dzieciom równoległą naukę form pisanych i mówionych, np. piszemy „trąba”, ale wymawiamy *tromba*. W trosce o ortograficzną poprawność dzieci wiele nauczycielek w młodszych klasach popełnia błędy ortoepiczne, artykułując wyrazy hiperpoprawnie, np. *trpba*.

Zresztą nosowość polskich samogłosek, jak i wszelkie znaki diakrytyczne tak charakterystyczne dla polszczyzny, wystawiana jest w czasach e-sesmesów, mejli, chatów na wielką próbę. Coraz więcej Polaków/Polek – także tych wykonujących pracę nauczyciela – nosówki *ę* (przednia, wymawiana jako *ɛ* i/lub *e*) i *ą* (tylna, wymawiana jako *ɔ* i/lub *om*) artykułuje asynchronicznie, czyli jako dwa dźwięki: samogłoskę ustną (*e* lub *o*) i dźwięk pośredni między *o* i *ł* (*ɔ*), nawet przed spółgłoskami szczelinowymi (*s, z, ś, ź, sz, ż*), gdzie – przynajmniej teoretycznie – powinny być wymawiane synchronicznie jako samogłoska nosowa, np. *męski, męszczyzna, kęs, wos* (wąż), *mós* (mąż), *woski* (wąski). Markowski z właściwą sobie swadą podsumowuje ten wynikający z globalizacji, a niszczący, jego zdaniem, polszczyznę proces: „Język miałby być gietki?! Nigdy. A miłość stała się miłoscia? Wybieram miłość”³⁰.

Odrębnym zagadnieniem jest asynchroniczna wymowa tychże samogłosek nosowych w wygłosie przez dzieci mniej więcej po 5-6 roku życia. Bywa, że aparat artykulacyjny pięcio-, sześciolatków jest na tyle jeszcze niedojrzały, że nie pozwala wymówić nosowości *ą* (*ɔ*) i zamiast tego produkuje dwa dźwięki: *o-m*, np. *zrobjom, wezmom*. Takim dzieciom i ich rodzicom/opiekunom warto zaproponować pomoc logopedyczną.

Nauczyciele/nauczycielki w przedszkolu i na pierwszym etapie kształcenia powinni/powinny często sięgać po nagrania z narracją wytrawnych aktorów/aktorek o wzorcowej dykcji. Uczenie się przebiega bowiem różnymi kanałami – wizualnym, kinestetycznym, audytywnym, a już zwłaszcza uczenie się języka powinno zasadać się na bodźcach płynących wszystkimi trzema kanałami. I tak jak w nauce języka obcego ważny jest kontakt z *native speakerem*, tak też w rodzimym języku osłuchanie się dziecka z prototypową polszczyzną, wzorcową dla Polaków i Polek, jest nie do przecenienia ze względu na całościowy rozwój – zarówno emocjonalny (wywoływanie czytany tekstem zróżnicowanych emocji), jak i intelektualny (uczenie się przez dziecko nowych słów, zwrotów, pojęć, światów).

Antropocentryzm języka

George Lakoff i Mark Johnson, publikując w 1980 roku książkę *Metafory w naszym życiu*³¹, dokonali w językoznawstwie rewolucji – pokazali, że

³⁰ *Język polski? Wolę miłość od miłosci*, z A. Markowskim rozmawia A. Kublik, http://wyborcza.pl/1,76842,10882007,Jezyk_polski_Wole_milosc_od_milosci.html, dostęp 31.07.2016.

³¹ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, przeł. T.P. Krzeszowski, PIW, Warszawa 1988.

ludzki system pojęciowy ma naturę metaforyczną. Oznacza to, że w konceptualizacji pojęcia trudniejszego, mniej znanego (dziedzina docelowa) pomaga odwzorowywanie schematu mentalnego, ramy myślowej, modelu poznawczego pochodzącego z dziedziny pojęciowo znanej i opanowanej (źródło myślenia metaforycznego). Metaforycznie myślimy, gdyż metafora pojawia się na poziomie pojęć, czyli reprezentacji umysłowych, a nie na poziomie języka, jak to ma miejsce w metaforach poetyckich, np. metaforyczny i jednocześnie spersonifikowany obraz lokomotywy, po której sływa pot (w wierszu Juliana Tuwima).

Doświadczenia ludzi, więc i dzieci, ustrukturyzowane są przez tzw. metafory orientacyjne, np. GÓRA TO DOBRO i SZCZĘŚLIWE TO W GÓRĘ, które zakorzenione są bardzo głęboko w historii rodzaju ludzkiego. Najpierw to było słońce, które utożsamiane z górą i dobrem – bo urodzaj, ciepło, radość – zaczęło symbolizować boską naturę i w górze usytuowany raj – krainę szczęśliwości. Potem uzmysławiano też sobie, że wyprostowana pozycja człowieka jest dążeniem w górę, do dobra (sensu nabierają wyrażenia „podnieść na duchu”, „szczęśliwy z podniesionym czołem wraca do domu”). Nawet kąciki ust wznoszą się do góry, kiedy się śmiejemy, kiedy jesteśmy szczęśliwi. Zupełnie odwrotnie konceptualizowana jest metafora DÓŁ TO ZŁO i SMUTNE TO W DÓŁ. Skoro góra to raj, szczęście, dobro – dół otwiera na znaczenia: piekło, smutek, cierpienie: „**wpaść** w depresję”, „**pograć się** w smutku”, „być **zdołowanym**”, „**spuścić łeb**” (łeb ma zwierzę, które w przeciwieństwie do wyprostowanej sylwetki człowieka trzyma go blisko ziemi, więc w dole – daleko od góry), „**zwieścić/spuścić** nos na kwintę” (posmutnieć), „uczynić komuś piekło w rodzinie, w szkole, na lekcji”.

Lakoff i Johnson pokazują, że metafory mogą tworzyć całe rodziny, a często jedna metafora jest dopełniana drugą. Oto przykład kultury języka w kontekście łańcucha metafor: WIĘCEJ TO LEPIEJ + SMUTNE TO W DÓŁ + DÓŁ TO ZŁO. Dziecko bez opamiętania rzuca się na ziemię, bije w nią i tupie, wykrzykuje słowa „spadaj!”, „nienawidzę cię!”, „odwal się” i inne powszechnie uznawane za wulgarne, które jeśli przeanalizować je w kategoriach przewodu pokarmowego, tylko potwierdzają zasadność ich użycia w języku złości: to, co chcemy zjeść, o czym marzymy (góra), co smakuje (**boski** smak, **ambrozja** [czyli pokarm bogów], **niebo** w ustach/gębie), jest dobre, wkładane jest do ust (góra), zaś to, co po przetrawieniu usuwane jest z przewodu pokarmowego (w dół), jest już czymś złym (śmierdzi – brzydko pachnie, brzydko wygląda – ma bezładny kształt). Im dziecko wyśle więcej komunikatów, im większej liczby sposobów komunikowania użyje i im większą częstotliwość ich pojawiania się zastosuje, tym lepiej odda swoje niezadowolenie.

Młody (mały) człowiek będzie wyrażać swe emocje w taki sposób, na jaki pozwala mu jego jakże jeszcze niedoskonały mózg. Dziecko zachowa się intuicyjnie, a nawet można by powiedzieć fizjologicznie, bowiem jeśli ciało człowieka pojmować w kategorii metafory POJEMNIKA NA ciecierz/UCZUCIA, to podniesienie temperatury cieczy (złość) zwiększa jej ciśnienie i ta wylewa się z pojemnika, zalewa obszary wymagające do pracy spokoju, chłodu (racjonalne, chłodne myślenie). Ponieważ dziś już wiemy – i powinna to wiedzieć społeczność pedagogiczna – że mózg dziecka³² nie ma jeszcze rozwiniętych tych struktur mózgowych, które pozwoliłyby dziecku zarządzać owymi niepojętymi emocjami, to właśnie od nauczycieli/nauczycielek zależy, na ile nagromadzona energia będzie miała szansę wydostać się z ciała dziecka. Mogą do tego dążyć np. poprzez zachęcanie do ruszania się lub – jeśli tego wymaga ekstremalność sytuacji – pozostawienie dziecka w stanie wzburzenia i cierpliwe czekanie, aż ta energia sama się z niego wyleje. Najgorzej jest wtedy, kiedy nauczyciele (czy w ogóle dorośli) odbierają osobiście tzw. wulgarne słowa i zwroty wykrzykiwane/cedzone przez zaciśnięte zęby przez dziecko, bo wtedy i w nich wzrasta ciśnienie spowodowane negatywnymi emocjami. Jednak to tylko dorośli są w stanie/mogą/mają predyspozycje ku temu, żeby zrationalizować sobie ogląd sytuacji trudnej i przyjąć postawę wspierającą dziecko w dorastaniu do samodzielnego rozwiązywania problemów, m.in. z własnymi emocjami.

Dzieci, ich mózgi, nie są zdolne do asertywnych zachowań, ale dobrze by było, żeby pod okiem pedagogów/pedagożek mogły się ich uczyć, a to wymaga odpowiednich kompetencji językowych – zdolności do werbalnego wyrażania uczuć, do opisu sytuacji „z lotu ptaka” i z perspektywy oglądu „przez lupę”, do świadomego wyrażania się w ja: „to mnie boli/nudzi/nie interesuje”, „chcę na ten temat wiedzieć więcej”, „lubię to”, „podoba mi się”, i unikania komunikatów w ty: „ranisz/nudzisz mnie”, „musisz na ten temat wiedzieć więcej”, „polub to”, „spodoba ci się”.

W postfiguratywnym podejściu do wybuchu złości u dziecka można zauważyć ubezwłasnowolniające dziecko „rodzicielskie” zachowanie osoby dorosłej, która albo dziecko dyscyplinuje (w edukacyjnej analizie transakcyjnej³³ jest to wzór zachowania Rodzica Krytycznego), albo tuli (zacho-

³² Zob. L. Eliot, *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pięciu pierwszych latach życia*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina Poznań 2003.

³³ Zob. J. Jagieła, A. Sarnat-Ciastko, *Dlaczego analiza transakcyjna? Rozmowy o zastosowaniu analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela i wychowawcy*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2015; A. Lipa, *Analiza transakcyjna jako pomoc w zrozumieniu relacji nauczyciela z uczniem*, [w:] B. Kmieć i K. Pogló-

wanie Rodzica Wspierającego), nie pozwalając ujść z niego uwolnionej energii. Dziś wiemy, że im częściej nauczyciele/rodzice będą się tak zachowywać wobec dziecka, tym większą wyrządzą mu krzywdę na przyszłość (tzw. toksyczna rodzicielska miłość). Jeśli nauczyciel/nauczycielka przyjmie wobec targanego takimi emocjami dziecka postawę Dorosłego (EAT), pozytywny efekt pedagogiczny będzie wieloaspektowy: zgromadzona w dziecku energia nie będzie destruktywnie wpływać na fizjologię, a otwarty na dialog Dorosły, pomagając dziecku posługiwać się mową werbalną w rozwiązywaniu jego trudnych sytuacji, sprawi, że dziecko będzie się uczyło nazywać swoje (a więc i innych) emocje, że będzie poszerzać zasób swego słownictwa o zwroty wyrażające niezadowolenie, żal, dezaprobatę, ale i życzenie, prośbę itp.

W języku, którym się posługujemy, zakonotowana jest metaforyczna symbolika pochodząca z ucieleśnionych myśli (*embodiment*). Głównym obszarem rozważań wokół pojęcia ucieleśnienia jest percepcja zmysłowa, najczęściej wzrokowa. Załączki refleksji na temat „umysłu ucieleśnionego” obecne są już w pracach Lwa Wygotskiego, który jako psycholog rozwojowy podkreślał rolę języka w rozwoju myślenia, na który znaczący wpływ ma otoczenie najbliższe – miejsce funkcjonowania i działania dorastającej jednostki.

Warto przyglądać się postawie dziecka, tembrowi jego głosu czy wreszcie samym słowom, jakich dziecko używa w szkole lub w kontekście szkoły, żeby odczytać stopień jego zadowolenia z zajęć dydaktycznych. Kultura języka w ujęciu kognitywnym zwraca uwagę na stopień koherencji języka mówionego z językiem ciała. Dość powszechna jest tu niespójność, np. ktoś mówi, że się cieszy, a całe jego ciało zaprzecza słowom: spuszczone ramiona, kąciki ust, jego/jej głos staje się niski, zdławiony; jeszcze częściej można to zaobserwować w sytuacjach wymuszania skruchy i ujawniających nieszczerłość przeprosin.

Polisensoryczne poznawanie świata wymaga od języka otwarcia na takie doświadczenia zmysłowe, które nie mają jeszcze w języku swojej nazwy, które się dotąd nie pojawiły pod żadną postacią, ani samodzielnego słowa, ani derywatu, np. „jedwabisty smak” (czekolady), „aksamitny wzrok” czy nazywanie przez dziecko kogoś, kto kradnie, „kradziejem” (konstrukcja przypomina archaiczną dziś etymologię słowa „złodziej” – „ktoś, kto robi [dzieje] zło”). Dziś świat tak szybko się zmienia, a przede wszystkim informacje o tych zmianach docierają do nas tak błyskawicznie, że coraz częściej nawet jako dorośli odczuwamy brak odpowiedniego

słowa dla nazwania czegoś/kogoś, np. jak nazwać mężczyznę, który kiedyś – jako kobieta – urodził(a) dziecko?

Wydaje się, że dla dziecka, które z wieloma sprawami nie będzie miało okazji zmierzyć się w domu rodzinnym czy placówce oświatowej, oknem na świat i język może być literatura³⁴ – zarówno ta w tradycyjnej formie papierowej, jak i elektronicznej (audiobooki i e-książki). Od nauczycieli należałoby oczekiwać świadomości, że w XXI wieku samotna wędrówka dziecka po literackiej krainie może wywoływać znacznie większe problemy z konceptualizacją treści niż grupowe/klasowe smakowanie literatury, nie mówiąc już o wgrzaniu się w analizowany czy interpretowany tekst. Jakże bowiem dziecko ma się delektować Tuwimowym wierszem *Lokomotywa*, skoro nigdy w życiu nie doświadczyło tego lęku i jednocześnie tej fascynacji, które w dzieciach pierwszej połowy XX wieku wywoływał polisensoryczny obraz pracującej maszyny parowej?! Czy w dobie sprzedaży w aptekach różnego rodzaju produktów modyfikowanych zastępujących naturalny pokarm matki może śmieszyć chęć zakupu „mleka pięć deka” (Jan Brzechwa, *Kaczka dziwaczka*)? Jak będzie wartościowana przez dziecko nieświadome innokulturowych reguł, obowiązujących kiedyś w patriarchalnym modelu życia, baśniowa informacja o „oddawaniu ręki księżniczki”, wynikająca ze zwyczaju autorytarnego wyboru męża dla córki.

Uczniowie i uczennice o tzw. inteligencjach szkolnych – jakby powiedział Howard Gardner, autor teorii wielorakich inteligencji, do której powrócę w dalszej części tekstu – czyli cechujący się domenami lingwistyczno-logiczno-intrapersonalnymi, będą bez złości i zdenerwowania, a z zaciekawieniem odrywać się od czytanego tekstu, żeby sprawdzić znaczenie niezrozumiałych słów w słownikach lub encyklopediach. Jednak tylko niewielki odsetek dzieci ma wewnętrzną potrzebę szukania w różnych kompendiach wiedzy znaczenia słów, zwrotów, a nawet przedstawianych faktów, obrazów. Chyba że w grę wchodzi silne emocje, wtedy wielu dzieci nie odstraszą nawet archaizmy, np. to, że w staropolszczyźnie nazwy zwierząt przyjmowały formy odmiany „męskiej” jako „ludzkiej”: [ci] „krucy”, „psi”. Dziś w języku odbija się reifikacja naszych młodszych braci: [te] kruki, psy. Skomentowała to nawet noblistka, Wisława Szymborska we fragmencie wiersza *Widziane z góry*:

Dla naszego spokoju, śmiercią jakby płytszą,
nie umierają, ale zdychają zwierzęta.

³⁴ Zob. recenzja książki T. Pugh, *Innocence, heterosexuality, and the queerness of children's literature*, Routledge, New York 2011, [w:] P. Prósinoski, *(Nie)winność literatury, a budowanie tożsamości dziecka*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014 nr 4(27), s. 139-142.

A przecież dla wielu dzieci ich pupile „odchodzą”, „umierają”, „gaspną”... Powiedzenie, że ich zwierzę „zdechło”, może je boleśnie dotknąć, tak jak osoby wrażliwe na słowo – lingwistyczne – może ranić język nauczycieli/nauczycielek, który również odsłania obraz reifikacji, ale dotyczącej dzieci/uczniów/uczennic³⁵:

- „**podzieliłam** klasę na grupy” – podzielić można tort na kawałki,
- „**wysłałam** ucznia do dyrektora” – wysyłamy listy lub paczki,
- „zamykam szkołę, w której mieliśmy **naprawiać młodych ludzi**” – placówkę, w której można by „naprawiać ludzi”, należałoby chyba nazwać... homo-service?...

Kultura języka wyłaniająca się z podejścia kognitywnego dzięki swej „maksymalistycznej” naturze nie stawia językowi granic. Swym „nieredukcyjnym” ani nie deprecjonuje form rzadko używanych, ani nie gloryfikuje prototypowych. Nastawieniem na „oddolne” kreowanie językowego obrazu świata (JOS³⁶) dowodzi antropocentrycznej filozofii, którą się kieruje. Tak rozumiana kultura języka jest nieustającym zapraszaniem się wzajemnie do rozwoju, do uczenia się innego człowieka, do szacunku dla drugiego człowieka, pokory wobec jego odmiennego sposobu postrzegania świata i wyrażania się. To w języku, w jego kulturze, odbija się tolerancja lub nietolerancja.

Kultura języka wymaga więc i świadomości tej metaforyki, którą się posługujemy, i szerokiej wiedzy z zakresu kultury (antropologii kulturowej). Aby zapewnić tekstom spójność, oprócz wiedzy trzeba wielkiego taktu, np. w polszczyźnie – przez wieki tworzącej się w warunkach kultury patriarchalnej³⁷ – liczebniki: dwóch/dwu – dwie – dwoje, różnią się rodzajem i kiedy jest mowa o miłości jako więzi dwu połówek jabłka, to z perspektywy kultury postfiguratywnej wszystko wydaje się poprawne, ale jeśli użyć tej samej formy w odniesieniu do miłości dwu ludzi, niektórzy doświadczą niespójności gramatyczno-kulturowej, bo forma dwu/dwóch konotuje mężczyzn.

Wspomniałam już wcześniej, że gramatyka kognitywna posługuje się pojęciem prototypu, którego jednak nie należy wywodzić z potocznego

³⁵ Wszystkie cytaty zostały wyekscerpowane z wypowiedzi nauczycielek uczestniczących w różnych formach doskonalenia zawodowego.

³⁶ Zob. J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999.

³⁷ W rezultacie mamy m.in. rodzaj męsko- (ten mężczyzna, pan – ci mężczyźni, panowie, profesorowie, lekarze, prawnicy) i niemęskoosobowy (żeńsko-rzeczowy) dla rzeczowników liczby mnogiej odnoszących się do osób płci żeńskiej, zwierząt, przedmiotów, zjawisk oraz pojęć (ta kobieta, krowa, szafa – te kobiety, krowy, szafy).

rozumienia tego słowa³⁸. Jego najszybsze pojawienie się w umyśle bez większego wysiłku kognitywnego nie wymaga zużywania energii na namysł, „szukania w mózgu” odpowiedniego desygnatu. Ten „najczystszy” znajdujący się w mózgu egzemplarz reprezentuje kategorię, np. „matka” w umyśle znakomitej większości ludzi jawi się jako kobieta, która urodziła dziecko, opiekuje się nim i je kocha; dalej od prototypu matki znajdzie się taka kobieta, która nie urodziła, ale się opiekuje i kocha; również daleko od prototypu matki – ale w obrębie tej samej kategorii – będzie ta kobieta, która urodziła, ale porzuciła i nie kocha; a w jakiej odległości od prototypu matki będzie ta kobieta, która urodziła, opiekuje się, kocha i... teraz jest mężczyzną?

Komunikowanie słowami przez dziecko konceptualizacji „matki” – odbierane przez nauczyciela/nauczycielkę „czworgiem uszu” – nie tylko pokazuje, w jakiej odległości od prototypu znajdują się słowa, których dziecko użyło, np. „mamcia”, „mamusia”, „mutter”, „moja starsza” itp., ale również – poprzez odczytywanie sensów przez pryzmat użytych w języku metafor – dostarcza pedagogom/pedagożkom informacji na temat świata, w którym dziecko żyje, warunków, w których dorasta – czy pozwalają dziecku wzrastać (kierunek ku GÓRZE), czy rozwój dziecka tłamszą i gaszą (kierunek ku DOŁOWI).

Ponieważ prototyp ma postać uogólnioną, pozbawioną szczegółów pozwalających odróżnić poszczególne egzemplarze od siebie nawzajem, kognitywiści w tzw. analizie poprawnościowej posiłkują się wynikami porównania analizowanej formy językowej z jej prototypem (a nawet prototypami różnych kategorii, siecią powiązań skojarzeniowych), np. „matczysko” koreluje z prototypem „matka” i prototypem formantu -isko/-ysko: „brzuszyisko”, „kocisko”, wskazującym na zgrubienie (augmentativum). Jednak dopiero ogląd całej sytuacji, w której użyto słowa matczysko, może prowadzić do konstatacji, że w tym wypadku to np. wyraz wielkiej miłości do „starej, poczciwej³⁹, dobrej matki”. Tak postępując, kognitywiści oceniają konkretne użycia języka jako bliższe-dalsze prototypowi, bardziej-mniej fortunate, szczęśliwie użyte, właściwe, odpowiednie do sytuacji.

³⁸ Prototyp: 1. pierwotny wzór czegoś, w oparciu o który wykonuje się coś nowego; pierwowzór; 2. pierwszy egzemplarz czegoś, wykonany według przygotowanej dokumentacji, na którym dokonuje się prób i badań w celu sprawdzenia poprawności dokumentacji oraz jego funkcjonowania przed uruchomieniem produkcji seryjnej, Prototyp (hasło), [w:] *Słownik języka polskiego*, <http://sjp.pl/prototyp>, dostęp 25.06.2016.

³⁹ Poczciwy: 1. życzliwy wobec otoczenia; 2. wzbudzający życzliwe uczucia, Poczciwy (hasło), [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/sjp/poczciwy;2501837.html>, dostęp 25.06.2016.

Prototyp „domu” w umysłach dzieci najczęściej sprowadza się do kwadratu ściany z dwoma mniejszymi prostokątami okien i jednym większym drzwi, z trapezem/trójkątem dachu i prostokącikiem komina. Dziecko jednak nie zna ani tych geometrycznych figur, ani terminów je nazywających, może również mieszkać w bloku, niemającym spadzistego dachu i komina. Po prostu w umyśle może mieć taki wyidealizowany model kognitywny (ICM)⁴⁰ domu, który w mniej lub bardziej udolny sposób kreśli kredką na papierze i który można poddać analizie, odnosząc go do prototypowego obrazu takich domów.

„Miłość” jako pojęcie abstrakcyjne, desygnat uczuć, definiowana jest w kategoriach innego pojęcia, które jest możliwe do wyobrażenia, np. więzi – MIŁOŚĆ TO WIĘŹ, dwoje nierozzerwalnie połączonych w akcie miłości kochanków (dziś poprawniej będzie używać różnych rodzajów: dwie kochanki, dwu/dwóch kochanków, dwoje kochanków, ponieważ odbicie gender⁴¹ w języku doprowadziło do poszerzenia kategorii); albo słodyczy, czyli pożywienia powodującego wydzielanie endorfin, potocznie zwanych hormonami szczęścia – MIŁOŚĆ TO SMACZNE POŻYWIEŃ. Nie wiadomo, jak rozwinie się język ludzi, którzy dziś, będąc dziećmi, dowiadują się (co nie musi oznaczać, że się uczą), że sól, biała mąka i biały cukier to substancje dla człowieka zabójcze. Jak ta wiedza wpłynie na język?

Akwizycja języka a funkcjonowanie mózgu

Pobudzenie neuronalne jest podstawą wszelkich operacji językowych. Trywializując cały proces mózgowy, można powiedzieć, że aby dziecko mogło wyartykułować to, co poczuje, o czym pomyśli, energia jednej komórki nerwowej musi dokładnie przeskoczyć na komórkę odpowiedzialną za oczekiwany efekt. Jeśli coś stanie na przeszkodzie płynnemu przepływowi energii, np. wyhamowanie na skutek dystresu, zwiększenie dawki energii, lub jeśli dojdzie do przypadkowych, niezamierzonych połączeń neuronalnych, to mogą powstawać różne zaburzenia mowy.

W praktyce pedagogicznej można spotkać dzieci z różnymi mniej lub bardziej trwałymi zaburzeniami mowy wynikającymi z budowy anato-

⁴⁰ G. Lakoff, *Women, Fire and Dangerous Things*, The University of Chicago Press, Chicago, London 1987, s. 13, 68-75 i in.

⁴¹ Według WHO (ang. World Health Organization, Światowa Organizacja Zdrowia, działająca od 1946 roku w ramach ONZ) gender to role, zachowania, aktywności i atrybuty, jakie dane społeczeństwo tworzy dla mężczyzn i kobiet, uznając je za odpowiednie dla danej płci, zob. E. Kieźel, S. Smyczek (red.), *Zachowania rynkowe kobiet. Wybory i determinanty*, Placet, Warszawa 2012, s. 10.

micznej (niekiedy przejściowej, np. brak stałych zębów po usunięciu/utracie mleczaków): seplenienie, szadzenie, reranie; a także mającymi podłoże emocjonalne: jąkanie, przejęzyczenia, niekontrolowane wypowiedanie elementów parajęzykowych (eeee, yyyy, e-e, y-y). Może się też pojawiać trudne do zbadania milczenie zwane mutyzmem wybiórczym. W większości przypadków pomocą tym dzieciom będą służyć logopedzi i psychologowie, jednak to od kompetencji pedagoga pierwszego kontaktu zależy, czy dziecku – i jego rodzicom/opiekunom – będzie owa specjalistyczna pomoc zaoferowana.

Nawet biegunowo różne konceptualizacje można dziś tłumaczyć „neuro-nalnie” – aktywacją innego ramienia sieci wskutek innego osobistego doświadczenia eksperierencera/eksperiercerki (osoby doznającej). I chociaż z punktu widzenia tradycyjnie pojmowanej nauki tzw. myślenie potoczne⁴² nie jest wartościowe, to jednak dla kognitywistów jest ważne, choćby dlatego że **dając osobie wyrażającej się poczucie psychicznego bezpieczeństwa, pozwala energii mózgu łączyć neurony w sposób niezakłócony stresem.**

Podjęcia stosowane w kognitywizmie do oceny zachowań językowych, czyli kultury języka użytkownika/użytkowniczki są ze wszech miar humanistyczne i korespondują z myślą Alberta Schweitzera, którą wyraził, odbierając w Oslo Pokojową Nagrodę Nobla: „im bardziej stajemy się nadludzy, tym bardziej stajemy się nieludzy”⁴³. W podejściu kognitywnym człowiek/dziecko – z jego emocjami, wiedzą, kompetencją, nawykami, czyli z jego możliwościami i ambicjami – jest zawsze stawiany/stawiane w centrum. Żadne normy, reguły i strony formalne nie mogą decydować o tym, czy dana forma językowa powinna / nie powinna być zastosowana. Jeśli człowiek powiedział to, co powiedział, to nie należy tego redukować, usuwać z języka, jednak można się temu przyjrzeć, odwołując się do teorii prototypu, sięgając do metafor wylaniających się z użytej językowej formy.

Kompetencję językową można analizować z perspektywy przekazu pisanego lub mówionego. Ten ostatni może być spontaniczny i bezrefleksyjny albo przygotowany, pamięciowo opanowany, z wyćwiczonymi chwytami retorycznymi: podniesienie-ściszenie głosu, pauza-słowotok, akcenty. Żywemu przekazowi mówionemu, który dzieje się w czasie rzeczywistym, więc bez okazji do robienia korekt, na gorąco, często towarzyszą silne

⁴² Por. T. Hołówka, *Myślenie potoczne*, PIW, Warszawa 1986.

⁴³ Cyt. za: M. Michalik, *O współczesnych dylematach moralnych*, [w:] *Człowiek i świat: współczesne dylematy. Rozmowy Zdzisława Słowika*, Towarzystwo Kultury Świeckiej im. T. Kotarbińskiego, Warszawa 2007.

emocje, które nie pozostają bez wpływu na pracę mózgu. To pod ich wpływem dziecko może popaść w mutyzm, jąkać się, mówić „bzdury”, które są efektem nieplanowanych, niezamierzonych połączeń neuronalnych, asocjacji powstających w umyśle.

Dziś to, co mówione, do niedawna ulotne, może być zatrzymane dzięki nowym technologiom. Zaś zapisana ścieżka głosowa, która w swej naturalnej postaci jest pasmem ciągłym, po zabiegach redakcyjnych traci swą kohezję, stając się z mowy spontanicznej, naturalnej, sztucznym odegraniem roli. Dzieciom potrzebne jest ćwiczenie się w mówieniu z użyciem IT, która umożliwi wielokrotny ogląd sprawy (recytacji, rozmowy, argumentacji itp.), zarówno przez samo dziecko, co pomaga w rozwijaniu się mechanizmów autorecenzji/samooceny, jak i przez innych aktorów sceny edukacyjnej: nauczycieli, rodziców, logopedów.

Mówienie powiązane jest z kontekstem – sytuacją, realiami otoczenia, możliwością obserwowania reakcji rozmówcy; ograniczane zaś bywa możliwościami człowieka/dziecka i jego pamięcią. Dominującą formą wypowiedzi mówionej jest dialog⁴⁴, który aby był udany, wymaga od obu osób specyficznych predyspozycji. Autor wspomnianej już wcześniej teorii zdolności – Howard Gardner⁴⁵ – uważa, że ludzie mają pewne relatywnie autonomiczne zdolności poznawcze, które nazywa oddzielnymi inteligencjami (domenami) w obrębie „wielorakich inteligencji”. Wymienia on inteligencje językową, matematyczno-logiczną, przestrzenno-wizualną, muzyczną, kinestetyczną, intra- i interpersonalną⁴⁶. Wskazuje też, że zdolność człowieka do opanowywania wiedzy, umiejętności, a więc do uczenia się i podmiotowego rozwijania wynika ze specyficznego spektrum, w jakie układają się w podmiocie-Osobie „wielorakie inteligencje” – „narzędzia”, jakimi on lub ona dysponuje, by siebie kształcić, szlifować swoje możliwości, również te umysłowe.

Dialogowanie wymaga rozwiniętych inteligencji językowo-interpersonalnych. Jeśli jednak u jednej ze stron brak tych dominant lub wyróżniają się inteligencje lingwistyczna i intrapersonalna, to można przypuszczać, że ta osoba / to dziecko albo w ogóle wycofa się z rozmowy, albo będzie „rozmawiać” wewnątrz siebie, pozwalając drugiej stronie na

⁴⁴ Zob. M. Cywińska, *Dialog jako wymiar podmiotowości w edukacji dziecka*, [w:] M. Cyłkowska-Nowak, J. Imielska, E. Kasperek-Golimowska (red.), *Podmiot. Sztuka – Terapia – Edukacja. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, Poznań 2011.

⁴⁵ H. Gardner, *Five Minds...*

⁴⁶ Por. W. Bednarkowa, *O talentach w szkole, czyli 7 wspaniałych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010; W. Bednarkowa, *O!Słoń przed stopniami. Osłoń przed stopniami! O szkolnym ocenianiu*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000, 2005.

bezkarną potoczność mowy, nieprzerywany monolog-słowotok. Przy równowadze sił i potrzeb, czyli wtedy, kiedy obie strony mogą i chcą mówić, poza słuchaniem „czworgiem uszu” należy bacznie przyglądać się mowie ciała, aby w porę zapobiec oddalaniu się interlokutorów lub aby pomóc włączać się w rozmowę, gdyż takie właśnie zachowanie świadczy o kulturze języka mówionego, na straży której powinien stać kompetentny pedagog.

W nabywaniu kompetencji językowej największą trudność będą miały dzieci kinestetyczne, zarówno te intra-, jak i interpersonalne. Te pierwsze z reguły przysparzają nauczycielom mniejszego kłopotu w organizacji zajęć, bo nie powodują takiego zamieszania, jakie towarzyszy aktywności dzieci kinestetyczno-interpersonalnych. Nauczyciele jednak powinni wiedzieć, że aby dziecko kinestetyczne rozwijało swoją sprawność mówienia i pisania, aby nauczyło się komunikacyjnych reguł, musi się ruszać i wykorzystywać ruch do wywoływania pozytywnych emocji, które jeśli towarzyszą procesowi uczenia się, czynią go efektywnym i efektywnym.

Langacker podobnie jak Gardner uważa, że nie istnieje żadna wyjątkowa zdolność językowa, która byłaby całkowicie odrębna od innych zdolności umysłu, dlatego też uczące się dzieci nie powinny być zmuszane do takich monottonnych czynności, jak czytanie, zwłaszcza głośne, co najczęściej oznacza, że bez zrozumienia; powtarzalne pisanie i przepisywanie – szczególnie wtedy, kiedy mają inne potrzeby (inne spektrum „wielorakich inteligencji”), różne od lingwistyczno-intra-/interpersonalnych, lingwistyczno-przestrzenno-wizualnych, które czynią dzieci predestynowanymi do nabywania i rozwijania kompetencji językowych.

Przekaz pisany jest przelewaniem myśli na papier w sposób przemyślany i uporządkowany. Długość zapisywanego tekstu nie jest ograniczana przez pamięć człowieka, a procesy związane z nadawaniem i odbiorem informacji są od siebie oddalone w czasie. Wypowiedzi pisane uniezależniają się też od sytuacji, w której powstawały.

Kognitywizm posługuje się różnymi narzędziami opisu języka. Obok prototypu czy metafor sięga też po kategorię figury i tła, które wyłaniają się z języka w zależności od tego, co jest profilowane, czyli na co jest zwracana uwaga odbiorcy (dziecka). Konzeptualizacja figury pojawia się w wyniku zaistnienia takich połączeń neuronalnych, które tworzą się łatwiej od tych wymagających mózgowego wysiłku. I właśnie dlatego z dydaktycznego punktu widzenia ważne jest, aby w języku pisany profilować/zwracać dziecka uwagę na to, co jest lepsze, co prototypowe, co jest „poprawne” z perspektywy takiej polszczyzny, którą uświęciła historia i tradycja. Zaś to, co niefortunne, a nawet „błędne”, warto przed wzrokiem dziecka ukryć, by dziecko raz jeszcze mogło podjąć taką aktywność,

która doprowadzi je do pożądaných efektów. Tradycyjna dydaktyka nastawiona na kontrolę i wskazywanie błędów ze względu na wiedzę o pracy mózgu, jaką dziś dysponujemy, powinna być zastąpiona taką praktyką, która zachęci dzieci do aktywności, a co za tym idzie pomoże im się uczyć⁴⁷.

Zakończenie

Kompetencja językowa ujawniająca się m.in. w wysławianiu się określonym mianem kulturalnego, taktownego, fortunnego, odpowiedniego do danej sytuacji, wymaga ćwiczeń i nieustającego uczenia się, które dobrze jest zacząć jak najwcześniej, np. od czytania i opowiadania małym dzieciom bajek i wierszyków. Warto to robić zarówno ze względu na pobudzenie emocji, jak i z powodu erudycji, intelektualnego rozwoju, a także z uwagi na atrakcyjność formy – rymy, takt, melodię, np. użytych onomatopei – i jakże kształcący proces dochodzenia do rozumienia treści, do sensów zakonotowanych w języku. Konceptualizowanie przez dziecko całości utworu i jego poszczególnych warstw: leksyki, czyli słownictwa; morfemów, czyli części, z których zbudowane są słowa; fonemów – najmniejszych znaczących elementów języka, jest niekończącym się procesem rozwoju kompetencji językowej dziecka i nierzadko osób towarzyszących mu w lekturze. „Kofiguratywny mediator-pedagog”, który będzie pomagał w dochodzeniu do porozumienia pomiędzy różnymi językami nowo poznawanych światów a językiem dziecka znanym, oswojonym, jest współczesnym dzieciom potrzebny jak pokojowi okno, dzięki któremu pomieszczenie można wietrzyć.

Aby jednak praca nad nabywaniem i rozwijaniem przez dzieci kultury języka przynosiła rezultaty, musi jej towarzyszyć należyty każdemu człowiekowi szacunek, poważanie i takt. To one są miarą kultury języka, którym mówimy i którym myślimy. Nieuświadomione lub skrywane myśli są i tak odsłaniane przez język mówiony/pisany, kreśląc JOS – językowy obraz świata eksperiercera/eksperiercerki, czyli osoby, która subiektywnie czuje to, co czuje, widzi, co widzi, słyszy, co którym „uchem” jest w stanie usłyszeć.

To, co w języku osobiste, subiektywne – co oddalone od prototypu – w sytuacjach oficjalnych może stwarzać zagrożenie niezrozumienia i nieadekwatności i prowadzić do konfliktu, od którego tylko krok do agresji i używania języka nienawiści. Wydaje się też, że paradoksalnie to właśnie

⁴⁷ Więcej na ten temat w: W. Bednarkowa, *O!Słoń...*

osobista kultura języka, otwierając się na inność drugiego człowieka i stwarzając warunki do negocjowania znaczeń i wzajemnego zapraszania się do odpowiedzialnego budowania płaszczyzny porozumienia, może być remedium na coraz częściej pojawiające się problemy komunikacyjne.

Tego, jak ważne jest porozumienie i jaką cenę ma poszanowanie godności, dzieci mogą się uczyć, sięgając do przykładów z literatury dla dzieci, choćby z *Alicji w Krainie Czarów* Lewisa Carrola (przeł. A. Marianowicz):

- **Być może, nie znał pan** tego dotychczas – odparła **uprzejmie** Alicja – ale kiedy zmieni się pan w poczwarkę, a później w motyla, to **będzie to dla pana** czymś również bardzo dziwnym, prawda?
 - Nieprawda – rzekł pan Gąsienica.
 - Być może, ale **pan te sprawy odczuwa inaczej**. W każdym razie byłoby to **dziwne dla mnie**.
 - Dla ciebie? – rzekł pan Gąsienica **pogardliwie**. – **A kim ty właściwie jesteś?** [...]
- Alicja nie odrzekła na to ani słowa. Nigdy w życiu nie spotkała się jeszcze z kimś tak nieuprzejmym i czuła, że zaczyna tracić panowanie nad sobą.
- Czy twój obecny wzrost ci odpowiada? – zapytał pan Gąsienica.
 - **Chciałabym** być troszeczkę większa, **jeśli nie ma pan nic przeciwko** temu. Dziesięć centymetrów, wie pan, to nie jest zbyt dobry wzrost.
 - To jest świetny wzrost – odpowiedział **gniewnie** pan Gąsienica. (On sam miał właśnie dziesięć centymetrów wzrostu).
 - **Ale ja nie jestem** do takiego wzrostu przyzwyczajona – rzekła płaczliwie Alicja, po czym dodała cicho: – **Jakżebyśmy chciała**, żeby te zwierzęta nie obrażały się tak łatwo.

Niestety, z tekstów wygłaszanych w wielu placówkach edukacyjnych i niczym w krzywym zwierciadle powielanych w literaturze dla dzieci („[Pani Kopara] co najmniej dwa razy w tygodniu informuje nas, że jesteśmy skończonymi debilami, matołami oraz przygłupami. I że gdyby ona miała takie dzieci jak my, toby je potopiła”, K. Majgier, *Trzynastka na karku*), wyłania się ponury obraz kultury języka. W szkołach, przedszkolach, a nawet w żłobkach, gdzie powinni pracować ludzie z pedagogicznym wykształceniem, agresja słowna bywa sposobem na (prze)życie – rozładowanie osobistych napięć i frustracji nauczycieli/nauczycielek.

W państwie prawa dorosłe osoby, jeśli poczują się dotknięte, obrażone, znieważone, mogą dochodzić zadośćuczynienia w sądach. A dzieci? Dzieci się uczą takiej kultury języka, doświadczając jej wizualnie, audytywnie, a nawet fizycznie, bo przecież „przesadzanie” czy „wysyłanie” dziecka nie jest prawnie zabronione. W dużej mierze to kompetencja ję-

zykowa pedagogów/pedagożek, nauczycieli/nauczycielek odpowiada za rozwój kompetencji językowej dzieci/uczniów/uczennic.

Język agresji wyrasta z niewiedzy, nietolerancji, nienawiści, a te – z braku szacunku dla inności. Język szacunku, język miłości nie sięga po oręż, nie rywalizuje, nie walczy – język szacunku zaprasza do wspólnoty, do porozumienia, do obustronnej radości, zadowolenia każdej ze stron. Warto unikać narażania dzieci na obcowanie z kategorycznością, którą mogą się zarazić, słysząc: musimy, wszyscy, nikt, każdy/każda/każde, żaden/żadna/żadne, absolutnie, zawsze, nigdy, koniecznie, trzeba. Powinny mieć okazję uczyć się takiego języka, który osłabia kategoryczność, otwiera sztywną percepcję, zmieniając perspektywę i punkt obserwacji świata, a język uelastycznia poprzez użycie form: mogę/możemy; ze względu na...; lepiej by było, żeby...; jeśli..., to; wydaje się, że...; według...; wskazane by było / należałoby, żeby...

Ponieważ język jest odbiciem konceptualizacji świata, ten zaś nie jest skonstruowany wedle stałych algorytmów, jak program komputerowy, to język, którym ten świat opisujemy, warto, moim zdaniem, uczynić bardziej elastycznym, otwartym na zachodzące nie tylko w świecie materialnym, ale i mentalnym, zmiany.

Bibliografia

- Bednarkowa W., *O!Słoń przed stopniami. Osłoń przed stopniami! O szkolnym ocenianiu*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000, 2005.
- Bednarkowa W., *Jak konceptualizują MIŁOŚĆ siedemnastoletni uczniowie? Analiza wypowiedzi w świetle semantyki kognitywnej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Częstochowa 2003.
- Bednarkowa W., *O talentach w szkole, czyli 7 wspaniałych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010.
- Bańko M., *O mnie*, <http://www2.polon.uw.edu.pl/banko/>.
- Bańko M., [odpowiedź na pytanie użytkownika *Poradni językowej PWN*], <http://poradnia.pwn.pl/lista.php?id=13395>.
- Bartmiński J. (red.), *Językowy obraz świata*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999.
- Cywińska M., *Dialog jako wymiar podmiotowości w edukacji dziecka*, [w:] M. Cyłkowska-Nowak, J. Imielska, E. Kasperek-Golimowska (red.), *Podmiot. Sztuka – Terapia – Edukacja. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, Poznań 2011.
- Eliot L., *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pięciu pierwszych latach życia*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina Poznań 2003.
- Gardner H., *Frames of mind: the theory of multiple intelligence*, Basic Books, New York 1983.

- Gardner H., *Five Minds for the Future*, Harvard Business School Press, Boston 2007.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 1997.
- Hołówka T., *Myślenie potoczne*, PIW, Warszawa 1986.
- Jagięła J., Sarnat-Ciastko A., *Dlaczego analiza transakcyjna? Rozmowy o zastosowaniu analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela i wychowawcy*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2015.
- Język polski? Wolę miłość od miłości*, z A. Markowskim rozmawia A. Kublik, http://wyborcza.pl/1,76842,10882007,Jezyk_polski__Wole_milosc_od_milosci.html.
- Kieźel E., Smyczek S. (red.), *Zachowania rynkowe kobiet. Wybory i determinanty*, Placet, Warszawa 2012.
- Lakoff G., *Women, Fire and Dangerous Things*, The University of Chicago Press, Chicago, London 1987.
- Lakoff G., Johnson M., *Metafory w naszym życiu*, przeł. T.P. Krzeszowski, PIW, Warszawa 1988.
- Langacker R.W., *Grammar and Conceptualization*, Mouton de Gruyter, New York, Berlin 2000.
- Langacker R.W., *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, przeł. W. Kubiński, [w:] E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), *Akwizycja w świetle językoznawstwa kognitywnego*, Universitas, Kraków 2003.
- Lipa A., *Analiza transakcyjna jako pomoc w zrozumieniu relacji nauczyciela z uczniem*, [w:] B. Kmieć i K. Pogódzinińska (red.), *Język – kultura – nauczanie*, Wydawnictwo Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie, Częstochowa 2006.
- Markowski A., *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Masłow A., *Motywacja i osobowość*, przeł. P. Sawicka, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1990.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Michalik M., *O współczesnych dylematach moralnych*, [w:] *Człowiek i świat: współczesne dylematy. Rozmowy Zdzisława Słowika*, Towarzystwo Kultury Świeckiej im. T. Kotarbińskiego, Warszawa 2007.
- Pocziwy (hasło), [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/sjp/pocziwy;2501837.html>.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik_2.pdf.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, <http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/1b.pdf>.
- Prototyp (hasło), [w:] *Słownik języka polskiego*, <http://sjp.pl/prototyp>.
- Prósiniowski P., *(Nie)winność literatury, a budowanie tożsamości dziecka*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014 nr 4(27).
- Royer É., *Jak być dobrym rodzicem trudnego ucznia*, przeł. W. Bednarkowa, B. Kowalik, H. Kwiatkowska-Saferna, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009.

- Royer É., *Jak kameleon na szkockiej spódniczce, czyli jak uczyć „trudnych” młodych, nie wykańczając siebie*, przeł. W. Bednarkowa, B. Kowalik, H. Kwiatkowska-Saferna, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009.
- Schulz von Thun F., *Sztuka rozmawiania, cz. 1: Analiza zaburzeń*, przeł. P. Włodyga, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001.
- Schulz von Thun F., *Sztuka rozmawiania, cz. 2: Rozwój osobowy*, przeł. P. Włodyga, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001.
- Schulz von Thun F., *Sztuka rozmawiania, cz. 3: Dialog wewnętrzny*, przeł. P. Włodyga, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002.
- Schulz von Thun F., *Sztuka rozmawiania, cz. 4: W porozumieniu z sobą i innymi – komunikacja i kompetencje społeczne*, przeł. P. Włodyga, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.
- Sober S., *O czym pamiętać musimy posługując się językiem*, [w:] idem, *Na straży języka. Szkice z zakresu poprawności i kultury języka polskiego*, „Nasza Księgarnia” Sp. Akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1937.
- Sober S., *Przedmowa*, [w:] idem, *Słownik ortoepiczny: jak mówić i pisać po polsku*, M. Arct, Warszawa 1937.
- Zespół Badawczy Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, <http://www.eat.ajd.czyst.pl/>.

Development of children’s language competences in the light of educators’ competences

Summary

The paper presents the state of knowledge and its suggested applications in education of young children for organizing such didactic situations at a kindergarten and school that would foster the acquisition and/or development of children’s language competences. Particular focus is placed on the attitude of teachers/educators representing a humanist pedagogy approach, where the educator is responsible for comprehensive development of a young person, especially in the area of language competences. The foundation of the discussion, and a constant point of reference for debated issues, is cultural anthropology. Various facets of understanding of „the culture of language” were presented, as an immanent component of linguistic competence. The longest passage is devoted to the description of cognitive approach to conceptualizing the culture of language, based on Ronald W. Langacker’s concept of „dynamic usage-based language model”. Further in the paper, constructive criticism is expressed towards contemporary educational practice, which – according to the Author – only slightly, and only in some instances, helps children deepen and/or broaden competences related to Polish language and/or other languages.

MARZENNA MAGDA-ADAMOWICZ

Dialog krytyczny w edukacji wczesnoszkolnej

Wprowadzenie

Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych wpisane jest w podstawę programową edukacji wczesnoszkolnej przede wszystkim jako wdrożenie ucznia do poprawnego i ścisłego wypowiadania się w mowie. Pojawiają się też wskazania, aby kształtować umiejętność formułowania wielozdaniowych wypowiedzi oraz wzbogacać, uściślać i urozmaicać słownictwo na dany temat.

Ekspresja werbalna winna być przedmiotem szczególnego zainteresowania nauczycieli, ponieważ ten sposób porozumiewania się jest nośnikiem informacji. Sprawna komunikacja jest warunkiem podejmowania przez dziecko kontaktów społecznych, pogłębiania wiedzy, nabywania tożsamości indywidualnej i kulturowej oraz poszerzania obszaru myśli i odczuć¹. Należy zwrócić uwagę na to, że mówić poprawnie to nie to samo, co mówić dobrze, skutecznie i ekspresyjnie. Poprawność wypowiedzi nie idzie w parze ze zdolnością do komunikowania się².

Organizowanie warunków mówienia na zajęciach zależy od podejścia do wypowiedzi dzieci, rozumienia podstawowych funkcji mowy i jej znaczenia dla rozwoju psychospołecznego. W szkole dominuje podejście redukcyjno-instrumentalne wobec wypowiedzi dzieci. Cechuje je monotonia, z jaką uczniowie podejmują komunikację. Mówienie polega na krótkim i zwięzłym odpowiadaniu na pytania oraz na pogadankach, które narzucają schemat postępowania, utrwalają komunikację jednokierunkową, uproszczoną, powierzchowną, niestymulującą myślenia dziecka.

¹ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2009.

² Ibidem.

Nauczyciel koncentruje się na wyłapywaniu błędów w wypowiedzi dzieci, co polega na przerywaniu mówiącemu, poprawianiu go, wymuszaniu ponownej poprawnej odpowiedzi³.

Jestem zwolennikiem twórczego podejścia do komunikacji dzieci, czemu służy dyskusja krytyczna, której poświęcam niniejszy tekst.

Sens komunikacji klas I-III

Prawidłowe stosunki społeczne w klasie zaspokajają szereg istotnych potrzeb psychospołecznych jednostki i grupy wychowawczej. Tym samym ułatwiają one bardziej intensywne i trwałe oddziaływanie na osobowość człowieka, jego rozwój intelektualny i moralno-społeczny. Życzliwe relacje z otoczeniem sprzyjają utrwalaniu nawyków i postaw na drodze stosowania nagród i kar oraz przez naśladownictwo.

Kompetencje komunikacyjne nauczyciela pozwalają mu otworzyć się na świat wychowanka, czyli na poszukiwanie wspólnych płaszczyzn i ocen interpretacyjnych rzeczywistości. Zakłóceniem tego procesu jest system symboli, który zależy od rozwoju intelektualnego jednostki, obrazu samego siebie i otoczenia oraz poczucia własnej wartości. Znamionną cechą komunikacji nauczyciela z uczniami jest utylitaryzm, przejawiający się w podporządkowaniu dyskusji celom lekcji i dominacji dorosłych, co wynika z niezrozumienia przez pedagoga faktu, iż częstotliwość i jakość interakcji mają istotne znaczenie w rozwoju ucznia.

Przeszkodą w kreatywnym procesie komunikacji jest rutynizacja wzorów interakcji społecznych. Relacja nauczyciela z uczniami oparta na schematach i rutynie uniemożliwia wzmacnianie podmiotowości ucznia⁴. Zagrożeniem dla rozwoju uczniów jest też funkcjonalność i fragmentaryczność treści i celów komunikacji. Ta forma relacji charakteryzuje się psychologicznym redukcjonizmem. Interakcje i komunikacja mają charakter interpretacyjny, co umożliwia podmiotom edukacji wzajemne poznanie w dialogu, inspiruje integralny rozwój ich osobowości. Tak więc proces komunikacji zakłada wieloaspektowe relacje, umożliwiające przekraczanie schematów zachowań i prezentowanie różnych poglądów i przekonań.

Cechą zakłócającą akty komunikacji w szkole jest zjawisko redundacji, czyli nadmiaru środków werbalnych, niewerbalnych i ekspresji stanów emocji. Redundacja towarzyszy odtwarzaniu i tworzeniu wypo-

³ Ibidem

⁴ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996.

wiedzi⁵. Zjawisko „przeuczenia się” utrudnia budowanie odpowiedzi (np. w czasie egzaminu). Występuje tu zjawisko opuszczenia, czyli zatrzymywania przetwarzanych informacji, które dotarły do ucznia w nadmiarze, co wpływa na niepoprawne przetwarzanie uzyskanych danych. Organizm, broniąc się, odkłada reakcje i umieszcza je w magazynie pamięci krótkotrwałej. Pojawia się więc proces aproksymacji, czyli przybliżenia informacji w celu jej przetwarzania, ale zmniejsza się jej dokładność i ścisłość. Intensywnie uruchamia się kanał przetwarzania, co wywołuje zmęczenie, „ucieczkę” poznawczą przed bodźcami werbalnymi. To zjawisko uwypukla rolę doboru treści kształcenia do możliwości wychowanków.

Istota rozmowy, monologu i dialogu w klasach młodszych

Dialog – rzadko stosowany w klasach I-III – stanowi elementarną formę utrzymania i kontrolowania bezpośrednich relacji między jego uczestnikami. Stanowi on „czasowo ciągły łańcuch wypowiedzi (replik) co najmniej dwóch podmiotów mówiących (piszących), pozostających z sobą w bezpośrednim i wymiennym kontekście nadawczo-odbiorczym”⁶. Jest on społeczną praktyką językową zachodzącą w sytuacji bezpośredniego kontaktu między jednostkami, które nie są zgodne co do danej kwestii. Ten specyficzny rodzaj komunikacji może zachodzić w trzech relacjach: jednostka-jednostka, jednostka-grupa, grupa-grupa⁷. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z niesformalizowaną formą kontaktu i spontanicznością reakcji. Jednostka sama podejmuje decyzje i ponosi za nie odpowiedzialność. Przypadek drugi jest sytuacją formalną, która wzbudza wielkie emocje. Trzecia relacja to sytuacja emocjonalnie trudna, w której decyzje podejmują zespoły ludzi. Nie ma tu miejsca na spontaniczne reakcje.

Warto jednak uważnie przyjrzeć się możliwościom zbliżenia i dialogu, ponieważ autorytarne, paternalistyczne relacje są zaprzeczeniem założonego współdziałania dla dobra dziecka i nie przystają do współczesnych

⁵ G. Koć-Seniuch, *Kompetencje pedagogiczne i jej [sic!] kontekst edukacyjny*, [w:] G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1995.

⁶ B. Andrzejewski (red.), *Komunikacja – rozumienie – dialog*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1990, s. 70.

⁷ K. Kleszcz, M. Krzemppek (red.), *Język – komunikacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2008, s. 30; M. Magda, *Kształtowanie wrażliwości moralnej uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.

potrzeb. Najczęstszą przyczyną odrzucenia przez nauczycieli możliwości przejścia do symetrycznej struktury komunikacji bywa lęk przed utratą autorytetu, wyjściem z roli fachowca. W rzeczywistości jest jednak odwrotnie, ponieważ fachowość i kompetencje w zakresie budowy prawidłowej płaszczyzny dialogowej podnoszą autorytet nauczyciela w oczach odbiorców. Zaznaczyć przy tym trzeba, że wcale nie są to kompetencje łatwe do ukształtowania.

Nieprzypadkowo też znalazło się tu sformułowanie „prawidłowa płaszczyzna dialogowa”, gdyż mówi się również o dialogu pozornym i pozornej symetrii⁸. Taka sytuacja istnieje wówczas, gdy mamy do czynienia z nauczycielem, który zapominając o swojej roli, przechodzi z rozmówcą na poziom kontaktów koleżeńskich.

Monolog i dialog to interakcje pedagogiczne, które stanowią szczególną formę interferencji społecznych. Do ich cech charakterystycznych należą:

- wyraźnie wyodrębnione role społeczne nauczyciela,
- wyraźnie wyodrębnione role ucznia,
- to, że dzięki interakcjom nauczyciel-wychowawca może realizować cele dydaktyczne i wychowawcze⁹.

Ze zjawiskiem monologu i dialogu wiążą się także zróżnicowane oczekiwania dotyczące zachowania się nauczyciela i ucznia.

W szkole, w której celem edukacji jest tylko przekazywanie uczącym się dorobku minionych pokoleń (zasobów wiedzy i wartości), zadaniem nauczyciela staje się przygotowanie uczniów, poprzez wpojenie im pewnych norm, do uczestniczenia w kulturowo zdefiniowanym świecie. Komunikacja taka oparta jest wówczas na transferze informacji, czyli monologu. W sytuacji interakcji nauczyciel-uczeń każdy z uczestników ma jasno przypisane role. Nauczyciel jest tym, który „nadaje”, przedstawia określone treści, a uczeń jest tym, który je odbiera. Najważniejszą rolę odgrywa nauczyciel jako ten, który jest źródłem wiadomości. Powinien on jako nadawca znaleźć sposób na jasne wyrażenie tego, czego oczekuje, tak aby wywołać pożądane zmiany. Zmianami są poszerzenie wiedzy i pozytywne zachowania się uczniów jako odbiorców. W takim ujęciu to nauczyciel dominuje nad uczeniem, który podporządkowuje się jego działaniom. Autorytarny model interakcji uniemożliwia nawiązanie osobowej więzi nauczyciela z dzieckiem. Stwierdzić więc można, że monolog mocno ogranicza relacje. Model ten narzuca podmiotom sztywne trzymanie się roli i blokuje potrzebę jej przekraczania, określa więc granice wolności i godności osobi-

⁸ B. Andrzejewski (red.), op. cit.

⁹ Z. Włodarski, A. Hankała, *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 2004, s. 174.

stej dziecka. Nauczyciel jest ukazany jedynie jako ten, kto transmituje dziedzictwo kultury. Jednakże w takiej roli utrudnia swoim podopiecznym rozwój zarówno kompetencji komunikacyjnych, jak i emancypacyjnych¹⁰. Jeśli więc szkołę potraktujemy jako instytucję, która ma służyć pozytywnym zmianom społecznym, postępowi i rozwojowi jednostki, to komunikowanie powinno przybrać postać uzgadniania znaczeń. Wówczas celem komunikacji staje się wzajemne zrozumienie uczestników komunikacji (nauczyciela i ucznia) i osiągnięcie zgody co do znaczenia komunikatu¹¹.

Niemożliwe jest wyeliminowanie naturalnej asymetrii między wychowawcą a wychowankiem, jednak nie powinna ona przeradzać się w wielką przepaść. W edukacji dziecka interakcje powinny przyjąć postać dialogu, który jest najpełniejszą formą kontaktów międzyludzkich¹². Uczestnicy takiego zajęcia gotowi są wyjść naprzeciw drugiej osobie, przyjmując tym samym postawę otwartości oraz wyrażając chęć zbliżenia się i współdziałania w realizacji wspólnych celów. Dzięki preferowaniu w interakcjach wychowawczych metody dialogu wychowawca i wychowanek mogą w pełni wyartykułować swoje refleksje i racje. Tym samym mogą oprzeć swoje wybory i decyzje na gruntownych przemyśleniach i zweryfikowanych przesłankach¹³. Interakcja zachodząca między nauczycielem a dzieckiem będzie oparta na wzajemnym porozumieniu, gdy nastąpi otwarcie umysłu na nowe możliwości współdziałania. Wspólne dokonywanie interpretacji i wytyczanie przez oba podmioty dróg postępowania prowadzą do wzajemnej akceptacji, a dialog wyznacza przestrzeń emancypacji uczestników, umożliwiając „wyzwolenie się [...] spod panowania zastanych norm, wyalienowanych reguł myślenia narzuconych interpretacji”¹⁴. Tworząc właściwe relacje interpersonalne, nauczyciel diagnozuje dzieci. Nie tylko uważnie ich wysłuchuje, ale stara się także zrozumieć, akceptować ich uczucia i opinie. Może tym samym wyzwalać ich aktywność, uwzględniać propozycje i pomysły oraz umożliwiać samodzielne działanie oraz dokonywanie wyborów. Dzięki takim warunkom mogą podejmować różnorodne kreatywne czynności, wyrażać swoje uczucia i myśli, stawiać pytania, zgłaszać propozycje, formułować i rozwiązywać problemy, wybierać i wykonywać różne zadania.

Współcześnie w edukacji dziecka zwraca się uwagę na negocjacyjny styl nauczania, w którym zakłada się, że wiedza jest tworzona w procesie

¹⁰ E. Wołodźko, *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, WSiP, Warszawa 2000, s. 153.

¹¹ Ibidem.

¹² M.J. Szymański, *Refleksje nad współczesną pedagogiką*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Białystok 2007, s. 160.

¹³ Ibidem, s. 52.

¹⁴ E. Wołodźko, op. cit., s. 35.

interakcji nauczyciela z uczniem¹⁵. Ucznia traktuje się jako badacza, korzystającego z wielości źródeł. Akceptuje się, że używa on własnego języka i wyobraźni do uzyskiwania coraz lepszego rozumienia świata. Ucznie takie odbywa się w kontekście społecznym, czyli w małych grupach lub w parach, oraz w indywidualnym kontakcie z osobami dorosłymi. Dzieci i nauczyciele w zależności od sytuacji i zadania edukacyjnego naprzemiennie przyjmują rolę tzw. ekspertów¹⁶. Odczuwanie respektu pod dyktando nauczyciela, tak charakterystyczne dla stylu frontального, zostaje tu zastąpione respektem przez wzajemne słuchanie. Otworzenie się jest wyjątkowo znaczące, ponieważ uważa się takie strategie za skuteczne i wywołujące aktywne uczenie się przez stawianie pytań, dyskusowanie, planowanie, kreślenie map poznawczych, co stymuluje myślenie logiczne. Pozyskanie informacji zwrotnej buduje metawiedzę i przyczynia się do formowania środowiska dydaktycznego¹⁷.

Nauczyciel, organizując proces kształcenia, musi pamiętać, że uczenie się ma charakter społeczny, a wychowanek kreuje swoją podmiotowość, korzystając w toku komunikacji z kodów kulturowych, które dla siebie odkrywa lub konstruuje. Ucznie się powinno być związane z wartościowaniem, ocenianiem, wyrażaniem własnego stosunku do poznawanych treści. Refleksja i namysł winny towarzyszyć uczniowi na każdym etapie procesu kształcenia.

Dobrze przeprowadzony dialog prowadzi do komunikacji interpersonalnej. Można więc stwierdzić, że jest to taki rodzaj, typ lub jakość kontaktu, jaki wstępuje wówczas, gdy „dwoje lub więcej istot ludzkich pragnie i jest w stanie spotkać się, czyniąc dostępną część swojej wyjątkowości, aspektów niemierzalnych, wyborów, refleksyjności i adresowalności, będąc jednocześnie świadomymi i reagując na części bytu osobowego partnera w działaniu”¹⁸. Tak rozumiany dialog zawiera się w przestrzeni międzyosobowej oraz wpływa na jakość wzajemnych relacji i wspólnego bycia razem bez względu na ich charakter. Żeby dialog zaistniał, muszą spotkać się minimum dwa podmioty. Spotkanie nauczyciela i dziecka w procesie edukacji także jest dialogiem. Zachodzi sytuacja dialogu, ponieważ „uczenie jest czymś, co odbywa się między ludźmi. To nie intelekt uczy inny intelekt, to ludzie uczą ludzi”¹⁹. Dialog, który odbywa

¹⁵ B.D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2004, s. 164.

¹⁶ Ibidem, s. 54-56.

¹⁷ Ibidem, s. 165.

¹⁸ J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, przeł. J. Suhecki i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 560.

¹⁹ Ibidem, s. 569.

się między nauczycielem a uczniem w kontekście edukacji, może nieść ze sobą otwarcie na drugą osobę, ale może być także „zamknięciem” na nią, czyniąc ją „bez-osobową” postacią dialogu. Nauczyciel, który traktuje dialog jako suche fakty, pomija swoją i wychowanków sferę osobowości. Dyskusja dotyczy sytuacji podczas porozumiewania się dwojga lub więcej osób w konkretnej sprawie. Rozmowa może przybrać formę dyskusji i odwrotnie. Może wpływać tak destruktywnie, jak budująco na stosunki między uczniem a nauczycielem. Skutek rozmowy zależy od jej jakości i od wyboru przez nauczyciela sposobu jej prowadzenia. Może ona połączyć lub rozdzielić jednostki rozmawiające. W rozmowie głównym celem staje się wymiana informacji bez usiłowania dokonania zmian w opinii lub przekonaniach rozmówcy. Natomiast w dyskusji głównym celem jest wypracowanie wspólnego stanowiska na dany temat. Dlatego tak w rozmowie, jak i w dyskusji uczniowie i nauczyciele mają możliwość dzielenia się swoją wiedzą, spostrzeżeniami, wrażeniami, wnioskami. Taka pozytywna postawa znacząco wpływa na zmianę dotychczasowych różnorodnych stanowisk. W procesie komunikacji, w toku przekazywania różnorodnych komunikatów, które są dla dzieci i nauczycieli zrozumiałe, czyli w sytuacji, gdy brak szumów informacyjnych, a funkcjonujące dekodowanie jest właściwe i pozytywne, następuje wspólne dla wszystkich uczestników rozmowy, dyskusji wyciąganie wniosków. W rozmowie ważne jest, aby przekaz nauczyciela był zapamiętany przez wychowanków. Efektywne rozmowy stwarzają okazję do lepszego poznania uczniów oraz tworzą fundamenty dla silnych więzi emocjonalnych z nimi. Emocje dnia codziennego, przeżycia lub dyskusje na tematy związane z aktualnymi wydarzeniami to silne elementy składowe pozytywnej komunikacji²⁰.

Dyskusja daje także wiele korzyści, ponieważ można się poprzez nią uczyć, wyrażać poglądy, wymieniać doświadczeniami, wykorzystywać zdobytą wiedzę, a także odnosić teorię do praktyki. Niesie tym samym duże wartości poznawcze i praktyczne. Zajęcia, w których komunikacja jest procesem wzajemnego porozumiewania się, stwarzają szansę dla uczenia się poprzez dyskusje i dialogi. Dialog w procesie kształcenia zbliża do siebie uczestników tego procesu, tj. nauczyciela i wychowanka.

Cechy dialogu krytycznego

Kategoria dialogu krytycznego jest charakterystyczna dla rozważań o edukacji osadzonych w podejściu humanistycznym. Ira Shor posługuje się nią

²⁰ Ibidem, s. 175.

w celu wyeksponowania znaczenia rozwiązań podkreślających aktywny udział ucznia w stawaniu się „upoważnionym”, władnym, czyli kompetentnym do podejmowania wysiłku osobistego rozwoju i udziału w zmianach społecznych. Dialog krytyczny stanowi obustronną wymianę stanowisk poprzez otwartą strukturę relacji nauczyciel-dziecko. Dziecko ma prawo do zadawania pytań, dostrzegania wątpliwości i ich komunikowania w poczuciu pełnego bezpieczeństwa. Dzięki temu prowadzi refleksję nad tym, co jest znane i jeszcze nie zostało zgłębione, jednocześnie dążąc do przekształcania rzeczywistości.

W świetle rozważań Shora nasuwają się refleksje dotyczące istoty dialogu krytycznego i jego wartości. Pierwsza z cech dialogu krytycznego, określona mianem obustronnej wymiany stanowisk, podważa słuszność nauczycielskiego przekazu – transmisji od tego, który wie lepiej (nauczyciel), do tego, który nie wie (uczeń). Zdaniem Paula Freirego, taka transmisja wywołuje w uczniach skrzywienie epistemologiczne, sprzeczające poznanie świata do mechanicznego dualizmu, czyli nauczycielskiego przekazu i uczniowskiej recepcji²¹. Jego zdaniem niebezpieczeństwo tkwi wówczas w odtwórczości i bierności ucznia oraz manipulacjach nauczycielskich. Obustronna wymiana stanowisk charakterystyczna dla dialogu krytycznego jest alternatywą dla schematyzmu i formalizmu edukacyjnego utrzymanego w duchu posłuszeństwa nauczycielowi. Cechuje ją zmiana statusu uczestników procesu edukacyjnego, którą można określić mianem partnerstwa poznawczego²². Nie polega ona na „zmiękczeniu” metod wychowawczych i brataniu się z podopiecznymi, ale na zgodzie na współistnienie równoprawnych znaczeń i konsekwentnej rezygnacji z kultu jednej poprawnej odpowiedzi²³. Procesy komunikacyjne mają wówczas charakter symetryczny z zachowaniem prawa do głosu obydwóch podmiotów edukacji (dziecka i nauczyciela). Miejsce szkolnego monologu zajmuje wspólne konstruowanie znaczeń.

Drugą z cech dialogu krytycznego jest otwarta struktura relacji nauczyciel-dziecko. Wyraża się w szacunku do wolności, aktywności i indywidualności jednostki w wymiarze osobistym i w relacji z innymi. Jego przejawami są zaciekawienie cudzymi znaczeniami i innością myślenia partnerów. Nie oznaczają one chwiejności poglądów jednostki, ale jej go-

²¹ P. Freire, *W sprawie dialektycznego związku między nauczycielem i uczniem*, [w:] A. Mońka-Stanikowa (red.), *Oświata i wychowanie w toku przemian*, przeł. J. Sadowska, PWN, Warszawa 1979, s. 150.

²² D. Klus-Stańska, *Przerwanie szkolnego monologu znaczeń – bariery i szanse*, [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 118.

²³ Ibidem, s. 86-87.

towość do słuchania bez uprzedzeń, a przy tym z wrażliwością i wnikliwością oraz chęcią do namysłu. Zdaniem Roberta Kwaśnicy, „otwieranie” jest szacunkiem dla różnicy²⁴, co pozwala nie zamykać się w świecie własnych sensów i umożliwia przepływ myśli bez redukcji ich do kategorycznych stwierdzeń.

Prawo ucznia do zadawania pytań – trzecia wymieniona przez Shora cecha dialogu krytycznego – ma swoje uzasadnienie w dziecięcej potrzebie eksplorowania i badania świata²⁵, która nadaje żywotność aktywności poznawczej dzieci. Dzięki niej akt poznawczy jest nieustannie stymulowany. Pojawia się refleksja, zdumienie, tzw. skuteczne zdziwienie²⁶, co jest sygnalizowaniem przez ucznia nowych nieznanych obszarów i chęcią otwierania się na niedostępne wcześniej perspektywy. Jeśli uczeń pyta, to oznacza, że chce wiedzieć więcej, że jest coś, czego nie rozumie, że jest coś, co ma dla niego wartość. Wykorzystywanie pytań stawianych przez dzieci sprawia, że dialog staje się autentyczny i nie mija się z ich potrzebami poznawczymi. Daje okazję do stawiania problemów i ich rozwiązywania. U źródła pytań leży dostrzeżenie przez dzieci wątpliwości. Nowość, zmiana, dziwność, niezgodność, złożoność, wieloznaczność, niewyraźność, luki w dostępnych informacjach to cechy sytuacji, które powodują konflikt poznawczy²⁷, ten zaś prowokuje ciekawość poznawczą, czyli stan, który można usunąć tylko przez zdobywanie wiedzy. Dialog krytyczny nie tylko umożliwia dziecku dostrzeżenie takich wątpliwości, ale również ich komunikowanie, co sprawia, że proces edukacyjny przebiega w atmosferze poznawczo-badawczego entuzjazmu odkrywcy, a także w poczuciu bezpieczeństwa.

Poszukiwania ucznia są cenne, nieustannie odświeżane adekwatnie do jego potrzeb z nastawieniem na aktywność badawczą. Zamiast biernego spostrzegania faktów i zjawisk, mechanicznego przyswajania wiadomości ma miejsce czynne wnikanie, intensywne analizowanie, ujmowanie problemu z różnych perspektyw.

Kolejną cechą dialogu krytycznego jest refleksja nad tym, co znane i co jeszcze niezbadane. Towarzyszą jej rozmaite wersje myślenia, alter-

²⁴ R. Kwaśnica, *Ku dialogowi w pedagogice*, [w:] R. Kwaśnica, J. Semków (red.), *Ku dialogowi w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995, s. 82.

²⁵ M. Kielar, *Potrzeby i możliwości poznawcze dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1989 nr 1.

²⁶ J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, przeł. B. Mroziak, PWN, Warszawa 1978, s. 363.

²⁷ D.E. Berlyne, *Struktura i kierunek myślenia*, przeł. J. Radzicki, PWN, Warszawa 1969, s. 304.

natywne, antycypacyjne, weryfikujące hipotezy (z jednej strony ściśle myślenie, z drugiej alternatywne opowieści)²⁸, które, jak pisze Jerome S. Bruner, mają moc napędzającą narrację, pomagają uczniowi zrozumieć problem. Wartość refleksyjności, jaką ma w sobie dialog, wyraża się więc gotowością do namysłu. Towarzyszy jej ustawiczne pogłębianie tego, co wydaje się słuszne i prawdziwe, a następnie modyfikowanie własnych przekonań, wartości i postaw.

Ostatnią z wymienionych przez Shora cech dialogu krytycznego jest dążenie do przekształcania rzeczywistości. Wyraża się ona w gotowości do modyfikacji własnych przekonań. Bruner nazywa to ideą sprawstwa²⁹, czyli zwiększania stopnia zarządzania własną aktywnością umysłową. Jednostka jest wówczas proaktywna, zorientowana problemowo, skoncentrowana, ma możliwości samodzielnego inicjowania i wykonywania z powodzeniem działania, ma wpływ na poczucie własnej wartości.

Synteza wymienionych cech pozwala spojrzeć na dialog krytyczny jako rozwiązanie afirmujące jednostkę z jej potencjałem osobistym oraz nastawione na zmianę. Postawę dialogową charakteryzuje bowiem szacunek dla człowieka, odwaga poszukiwania, otwartość na inność, a także różnorodność myśli, odmienność poglądów, pluralizm, które postrzegane są jako ożywcze i inspirujące poznawczo.

Klimat językowy dialogu krytycznego i jego elementy syntaktyczne oraz semantyczne

Klimat językowy dialogu sprzyja budowaniu pozytywnych relacji lub powstawaniu trudności w komunikacji. Zaliczamy tu nieporozumienia wynikające ze znaczeń komunikatów i treści, co wypływa z interpretacji sensu wypowiedzi. Taką trudnością może być uzgodnienie oceny na kontinuum dobry-zły lub korzystny-szkodliwy.

Funkcja semantyczna zawiera zachowania, które mają samodzielne znaczenie referencjalne lub powodują modyfikację znaczeń zawartych w kanale werbalnym. Są to takie zabiegi, jak akcentowanie, zaprzeczanie, rozszerzanie znaczenia, specyfikacja odniesienia. Realizowane mogą być zarówno przez gestykulację, jak i przez mowę pisemną. Znaczenie globalne przekazu odbierane jest wtedy, gdy łączy się wskazówki zawarte

²⁸ J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006, s. 132 i 140-141.

²⁹ Ibidem, s. 126.

w obu kanałach, mimo że czasem przeważa znaczenie kanału słownego, a czasem niewerbalnego³⁰. Funkcja ta na zajęciach przejawia się jako odzwierciedlenie stanów rzeczy o charakterze konkretnym. Funkcja semantyczna jest realizowana w wypowiedziach, których tematem jest rzeczywistość fizykalna, społeczna, biologiczna, w tym stany fizjologiczne i psychiczne nadawane do odbiorcy³¹.

Funkcja syntaktyczna dzieli się na dwa rodzaje. Pierwszy dotyczy organizacji sekwencji wypowiedzi i segmentacji procesu konwersacji. Przykładem może tu być akcentowanie ważniejszych słów, lekkie obniżenie tembru głosu pod koniec zdania czy zwracanie wzroku ku górze dla podkreślenia zaistniałej niepewności. Drugi rodzaj obejmuje synchronizację zachowań rozmówców, dopasowanie ich rytmu mówienia³².

Styl komunikowania się wpływa na klimat językowo-emocjonalny na zajęciach. Wiadomo, że takie sygnały odbierane są indywidualnie, jednakże pozytywny nastrój wytwarzany przez nauczycieli znalazł swój wyraz w pracach dzieci i ich wypowiedziach akceptujących styl pracy swoich wychowawców. Klimat zajęć bogatych w dyskusje budowany jest w procesie porozumiewania się. Obok treści merytorycznej komunikatów kolejną silną cechą jest ich zawartość emocjonalna, która daje okazję do wyrażenia pozytywnego zabarwienia uczuciowego poprzez uśmiech czy przyjazne spojrzenie, a także bliskość fizyczną, wielką otwartość oraz spokój wewnętrzny. Pozytywny klimat językowy nie tylko warunkuje efektywne uczenie się, ale i odgrywa istotną rolę w tworzeniu łączności w grupie.

Rola pytań w dialogu krytycznym

W dyskusji ważną rolę odgrywa stawianie pytań. „Pytać” to inaczej zwracać się do kogoś w formie oznaczającej oczekiwanie odpowiedzi. Zapytania mają na celu uzyskanie informacji³³. W nauczaniu wyodrębniamy pytania z:

- zaimkiem pytającym „co?”,
- zaimkiem pytającym „kto?”,
- zaimkami przymiotnymi „jaki?”, „jaka?”, „jakie?”,

³⁰ Z. Nęcki, op. cit., s. 214.

³¹ M. Wawrzak-Chodaczek (red.), *Wartości w komunikowaniu*, Polskie Centrum Certyfikacji, Toruń 2009, s. 71.

³² Z. Nęcki, op. cit., s. 215.

³³ Pytać (hasło), [w:] M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 2, Warszawa 1979.

- zaimkiem przysłówkowym „dlaczego?”,
- partykułą „czy?”,
- zaimkiem „który?”³⁴.

W dialogu pytania otwarte otwierają nowe ścieżki. Odejście od standardowych pytań zamkniętych w kierunku pytań otwartych to poszerzenie funkcji dydaktycznych dialogu krytycznego. Funkcja pedagogiczna pytań rozwija dzieci, ułatwia pracę nauczycielowi oraz komunikację. Bogusława Gołębnik stwierdza, że źródłem intelektualnego wyzwania dla dziecka (czyli prezentowania, co ono wie, a czego nie zna) może być w praktyce strategia stawiania pytań³⁵. Strategia kierowania pytań do wychowanków spełnia swoje zadanie w sytuacji, gdy stymulują one dziecko do samodzielnego myślenia oraz pełnego i swobodnego wypowiedzania się. Dobre pytania w dialogu to takie, które stanowią swoisty pomost między nauczaniem a uczeniem się. Zamiast standardowych i utartych pytań (kto? co? kiedy? gdzie?), należy więc formułować pytania otwarte (jak? dlaczego? po co? w jaki sposób?). W ten sposób wychowawca nie wymusza i nie ukierunkowuje odpowiedzi ucznia. Ważne są także pytania stawiane przez dzieci, ponieważ podejmowane są one pod wpływem ciekawości, a także jako próba samodzielnego działania. Nauczyciel poprzez swoje pytania powinien zachęcać do stawiania pytań przez uczniów, co jest wpisane w uczenie się. Psychologowie twierdzą, że ignorowanie pytań dzieci jest równoznaczne z odrzuceniem szansy na przyspieszenie ich rozwoju umysłowego i psychicznego. Zachęcanie do stawiania pytań ożywia ich ciekawość poznawczą. Natomiast skuteczne stawianie pytań wymaga uwzględnienia następujących warunków:

- poprawność formułowania pytań i wielka staranność dykcyjna,
- adekwatna jasność, ponieważ pytania nie mogą być zbyt ogólnikowe,
- jednoznaczność pytań, która dopuszcza tylko jedną prawidłową odpowiedź,
- konkretność, która nie dopuszcza zbytecznych wstawek słownych,
- celowość pytań, ponieważ zbyteczne są pytania kierowane do konkretnych uczniów, istotne jest, by każde z nich miało swój określony cel, czemuś służyło,
- unikanie zbyt dużej liczby pytań,
- omijanie pytań rozpoczynających się od „czy”, zamiast tego należy stosować: „gdzie”, „jak”, „kiedy”, „dlaczego”, „po co”,

³⁴ S. Racinowski, *Pytanie i odpowiedź*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967, s. 45.

³⁵ B.D. Gołębnik, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 179-181.

- korygowanie błędnych wyrażań,
- dostosowanie pytań do możliwości intelektualnych ucznia, by go nie zniechęcić³⁶.

Wsluchując się w pytania wychowanków, pedagog ma szansę poznać ich specyficzne sposoby myślenia, przekonania i potrzeby. Może on także zrozumieć, jakiego typu argumentacja przekonuje wychowanków, a jaka jest nieskuteczna czy mało użyteczna w wychowaniu. Stwarzając szansę na otwartą dyskusję, na stawianie otwartych pytań i wymianę poglądów, ułatwia on swoim wychowankom spokojne wsluchiwanie się w to, co do nich mówi w innych fazach rozmowy wychowawczej. Dzięki takiej komunikacji w formie pytań i odpowiedzi dzieci mogą uczyć się pogłębionego dialogu wewnętrznego, czyli coraz dojrzsalszego rozmawiania z samym sobą o własnych przekonaniach i przeżyciach oraz krytycznego myślenia.

Znaczenie dialogu krytycznego – zamiast zakończenia

W dialogu krytycznym uczeń nie jest atakowany za to, że zadaje pytania, myśli inaczej i ma odmienny od nauczyciela bagaż doświadczeń. Wiedza nie jest przekazywana uczniowi przez nauczyciela, jak było to w przypadku edukacji monologicznej, ale jest tworzona podczas rozmowy. Dziecko jest władne i aktywne w różnego typu interakcjach, ma poczucie własnej wartości, możliwości podejmowania decyzji i dokonywania wyborów. Jego głos w dyskusji jest równie ważny jak nauczyciela, gdyż ich relacje oparte są na współuczestnictwie i współpartnerstwie poznawczym. Prowadzony dialog nie jest redukowany do aktu deponowania cudzej wiedzy, jest jej tworzeniem. Nauczyciel inicjujący krytyczny dialog nie postrzega siebie jako przekaźnika wiedzy, powołanego do wypełniania uczniowskich umysłów informacjami. Zabiega on o namysł, prowokuje do refleksji nad osobistymi znaczeniami, jakie są przez poszczególne jednostki nadawane sytuacjom, problemom, zjawiskom. Dzięki temu dzieci mają szansę uczestniczyć we własnym rozwoju, a edukacja jest postrzegana jak proces, w którym one czynnie partycypują, a nie są tylko biernymi odbiorcami.

Bibliografia

Andrzejewski B., *Komunikacja – rozumienie – dialog*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1990.

³⁶ M. Dudzikowa, *Stawianie pytań służy rozwojowi*, „Nowości Oświaty” 1993 nr 5, s. 14

- Berlyne D.E., *Struktura i kierunek myślenia*, przeł. J. Radzicki, PWN, Warszawa 1969.
- Bruner J.S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, przeł. B. Mroziak, PWN, Warszawa 1978.
- Bruner J.S., *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006.
- Dudzikowa M., *Stawianie pytań służy rozwojowi*, „Nowości Oświaty” 1993 nr 5.
- Freire P., *W sprawie dialektycznego związku między nauczycielem i uczniem*, [w:] A. Mońka-Stanikowa (red.), *Oświata i wychowanie w toku przemian*, przeł. J. Sadowska, PWN, Warszawa 1979.
- Gołębniak B.D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Gołębniak B.D., *Nauczanie i uczenie*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2004.
- Kielar M., *Potrzeby i możliwości poznawcze dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1989 nr 1.
- Kleszcz K., Krzemppek M. (red.), *Język – komunikacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2008.
- Klus-Stańska D., *Przerwanie szkolnego monologu znaczeń – bariery i szanse*, [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2009.
- Koć-Seniuch G., *Kompetencje pedagogiczne i jej [sic!] kontekst edukacyjny*, [w:] G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1995.
- Kwaśnica R., *Ku dialogowi w pedagogice*, [w:] R. Kwaśnica, J. Semków (red.), *Ku dialogowi w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995.
- Magda M., *Kształtowanie wrażliwości moralnej uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996.
- Pytać (hasło), [w:] M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 2, Warszawa 1979.
- Racinowski S., *Pytanie i odpowiedź*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.
- Stewart J. (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, przeł. J. Suchecki i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Szymański M.J., *Refleksje nad współczesną pedagogiką*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Białystok 2007.
- Wawrzak-Chodaczek M. (red.), *Wartości w komunikowaniu*, Polskie Centrum Certyfikacji, Toruń 2009.
- Włodarski Z., Hankała A., *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 2004.
- Wołodźko E., *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, WSiP, Warszawa 2000.

Critical dialogue in early school education

Summary

The paper studies the importance of critical dialogue in grades I-III against the background of discussed essence of communication, critical dialogue characteristics, its climate and role of questions. In critical dialogue, the pupil is not attacked for asking questions, thinking differently and showing different experiences that the teacher. Knowledge is not passed down from the teacher to the pupil – as was the case in monologue education – but is created during conversation.

Część II

**Czynności językowe dziecka
w wybranych kontekstach**

MAŁGORZATA CYWIŃSKA

Rozwijanie sprawności językowych dziecka

Wprowadzenie

Prezentowanie określonego poziomu sprawności językowych przez jednostkę umożliwia jej utrzymywanie stałego kontaktu z otoczeniem, prawidłowego komunikowania się z nim. Najogólniej pojęcie komunikowania się należy rozumieć jako wymianę informacji pomiędzy jednostką a innymi ludźmi. Proces komunikacji przebiega między nadawcą a odbiorcą i polega na „przekazywaniu odbiorcy pewnego komunikatu, na podstawie którego dowiaduje się on czegoś o stanie nadawcy. Pełny proces komunikowania się przebiega w dwóch kierunkach, tzn. nadawca przekazuje wiadomość odbiorcy, który reaguje w taki sposób, że zwrótnie przesyła „swoją” wiadomość do nadawcy pierwszego komunikatu”¹. Wymiana informacji dokonuje się w oparciu o komunikację werbalną i komunikację niewerbalną. Komunikacja niewerbalna ściśle sprzężona jest z komunikacją werbalną. „Przez »kanał werbalny« przechodzą tak zwane niezbite fakty, a przez »kanał niewerbalny« transportowane jest to, co ostatecznie chcemy przekazać, dołączając do argumentacji postawę, mimikę, gest i nastrój”². D. Jeffery Higginbotham i David E. Yoder stwierdzają, iż nie jest możliwe „badanie komunikacji werbalnej czy niewerbalnej jako izolowanych struktur. Systemy te powinny raczej być traktowane jako jednolity konstrukt komunikacyjny”³.

¹ K. Baławajder, *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998, s. 12.

² Ibidem, s. 8.

³ Za: J. Stewart, C. Logan, *Komunikowanie się werbalne*, [w:] J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, przeł. J. Suchecki i in., Wydawnictwo Naukowe UAM, Warszawa 2003, s. 76.

Za pomocą komunikatów niewerbalnych wyrażamy nasze stany emocjonalne oraz postawy o charakterze pozytywnym i negatywnym. Podtrzymujemy także komunikację werbalną. „Lingwiści twierdzą, że rytm, wysokość głosu i jego siła stanowią integralne elementy znaczenia wypowiedzi, na przykład informując o interpunkcji”⁴. Na charakterystykę kanału niewerbalnego składa się:

- mimika twarzy, dotycząca m.in. oczu, brwi, ust, nosa;
- kinezytyka, czyli pozycje ciała, gesty, ruchy ciała (np. gesty dłoni, ręki i ramienia);
- proksemika, czyli przestrzenna odległość między ludźmi, znaczenie zachowania odpowiedniego dystansu w zależności od osób, z którymi pozostajemy w kontakcie, a także w odniesieniu do sytuacji, w ramach których kontakt nawiązujemy;
- parajęzyk, czyli cechy głosu, takie jak wysokość i natężenie czy tempo mówienia, a także zakłócenia płynności mowy (np. śmiech, ziewanie)⁵.

Za pomocą komunikatów werbalnych natomiast możemy porozumiewać się dwiema drogami:

- w sposób bezpośredni poprzez język mówiony (język leksykalny); w tym przypadku następuje bezpośredni, fizyczny kontakt – poprzez głos (dźwięki) – osoby mówiącej i słuchającej;
- w sposób pośredni poprzez znaki graficzne; tutaj werbalne porozumiewanie się (wymiana informacji) odbywa się w oparciu o komunikat zapisany.

Na tej podstawie możemy wyróżnić cztery rodzaje czynności (sprawności) językowych: słuchanie – mówienie i czytanie – pisanie, których podstawowa charakterystyka zostanie zawarta w poniższych rozważaniach.

Słuchanie i mówienie: sprawności językowe w wybranych kontekstach

Słuchanie i mówienie to elementarne sprawności językowe leżące u podstaw komunikacji interpersonalnej, łączące się z kształtowaniem **umiejętności konwersacyjnych** jednostki. Podczas konwersacji uczestnicy powinni uwzględniać jej reguły, których znajomość u dzieci w wieku przedszkolnym, szczególnie we wczesnej fazie, jest jeszcze bardzo niedo-

⁴ M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, przeł. W. Domachowski, PWN, Warszawa 1991, s. 57.

⁵ L. Tkaczyk, *Komunikacja niewerbalna*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1999.

skonała. Rozmowy dzieci w tym okresie składają się bowiem z luźno powiązanych replik nieuwarunkowanych tematem. Jednak w późnej fazie wieku przedszkolnego zarysowują się już umiejętności prowadzenia konwersacji przez dzieci, które uczą się, że należy:

- słuchać i analizować wypowiedzi partnera;
- uwzględniać punkt widzenia odbiorcy;
- zastępować wypowiedzi egocentryczne (monologowanie, eholalie) społecznymi formami wypowiedzi (pytania, prośby, zaprzeczenia);
- modyfikować komunikaty w zależności od potrzeb odbiorcy;
- włączać zwroty językowe służące nawiązywaniu i podtrzymywaniu interakcji⁶.

Natomiast między szóstym a siódmym rokiem życia – jak podaje Renata Stawinoga – dzieci rozumieją, że podczas konwersacji należy:

- mówić to, co ma związek z wypowiedzią poprzedniego uczestnika dyskursu;
- mówić to, co odnosi się do tematu dyskursu – rozwijać treść wypowiedzi w oparciu o wiedzę zgromadzoną w toku różnorodnych doświadczeń;
- mówić to, co nie zostało jeszcze powiedziane w toku dyskursu⁷.

Mimo iż u progu szkoły umiejętności konwersacyjne dzieci są już znacznie rozwinięte i na ogół starają się one przestrzegać wyżej wymienionych zasad, to jednak nie przejawiają jeszcze umiejętności uwzględniania reguł retoryki tekstowej; wypowiedzi dzieci są bowiem nierzadko niejasne, nieekonomiczne.

W konwersacji – co należy zaakcentować – nie do przecenienia jest stosowanie pytań służących nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktu oraz pozyskiwaniu informacji. Okres między czwartym a piątym rokiem życia nazywany bywa wiekiem pytań. W tym czasie bowiem znacznie wzrasta ich liczba w kontaktach dziecka z otoczeniem. Na szczególną uwagę zasługują:

- pytania synpraktyczne związane z organizowaniem doświadczenia na podstawie własnego działania (np. „Czy jak nie umiem liczyć, to mogę kupować?”);
- pytania heurystyczne, których celem jest wyjaśnianie i porządkowanie wiedzy o świecie (np. „Skąd biorą się pieniądze?”)⁸.

⁶ M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] B. Harwas-Napie-
rała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe
PWN, Warszawa 2002, s. 111.

⁷ R. Stawinoga, *Twórczość językowa dziecka w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydaw-
nictwo UMCS, Lublin 2007, s. 74.

⁸ M. Kielar-Turska, op. cit., s. 112.

Podstawą efektywnej konwersacji jest umiejętność **uwważnego słuchania**, w którą wpisana jest konieczność skupiania całkowitej uwagi na przesyłanych od nadawcy do odbiorcy informacjach, odzwierciedlająca koncentrację zawierającą w sobie zaangażowanie, zainteresowanie i wysiłek psychiczny. Uważne słuchanie jest czynieniem świadomego wysiłku, uruchamiającym procesy myślowe, stanowiącym zadanie intelektualne. Słuchanie należy odróżnić od słyszenia, które stanowi automatyczną reakcję naszego układu nerwowego i naszych zmysłów, przebiegającą automatycznie, pasywnie. Słuchanie natomiast to czynność świadoma, wykonywana aktywnie⁹.

Uważne słuchanie jest sygnalizowane przez kontakt wzrokowy (nawiązywany i podtrzymywany przez osobę słuchającą), mimikę twarzy (żywo reagującą na wypowiedane treści twarz słuchacza) oraz układ ciała (postawa siedząca z lekkim nachyleniem do przodu wyraża pragnienie słuchania)¹⁰. Umożliwia ono poznanie drugiego człowieka i rozumienie jego punktu widzenia, implikuje sposobność przyjmowania perspektywy drugiej strony, wchodzenie w jej rolę i patrzenie na świat jej oczyma. Uważne słuchanie zachęca do przekazywania informacji, a także stanowi wyznacznik poczucia własnej wartości i tożsamości. Umiejętność ta może być rozwijana podczas:

- słuchania interaktywnego mającego miejsce np. podczas dyskusji, kiedy to gwałtownie zmieniają się role mówiącego i słuchającego;
- słuchania reaktywnego występującego np. podczas wykładu, gdy słuchacze podążają za ekspozycją, śledzą tok wywodu;
- słuchania wybiórczego koncentrującego się bardziej na dźwięku – brzmieniu słów niż na ich znaczeniu, ujawniającego się np. podczas nauki języka obcego czy wsłuchiwania się w dźwięki określonego urzędnika;
- słuchania doceniającego, oddającego sprawianie estetycznej przyjemności słuchaczowi, czerpanie przyjemności ze wsłuchiwania się np. w dźwięki muzyczne, odgłosy przyrody, rytm słów w recytowanym przez aktora wierszu¹¹;
- słuchania aktywnego ułatwiającego nam zrozumienie tego, co ma do powiedzenia jednostka, poprzez wysyłanie do niej informacji zwrot-

⁹ Z.W. Brzeźkiewicz, *Super słuchanie. Jak słuchać i być słuchanym*, Agencja Wydawnicza COMES, Warszawa 1997, s. 28-29.

¹⁰ M. Argyle, op. cit., s. 39-53.

¹¹ B.D. Gołębnik, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 181.

nych i podejmowanie próby „rozszyfrowywania” sensu jej wypowiedzi (tego, co dokonuje się w jej wnętrzu)¹²;

- słuchania empatycznego związanego nie tylko z analizowaniem słów zawartych w wypowiedzi, ale także z podejmowaniem prób odczytania uczuć osoby, a zatem odzwierciedlającego „wsluchiwanie się” w stan emocjonalny mówcy, a nie tylko w to, co on mówi¹³.

Należy także zaakcentować, iż u dzieci sześcioletnich wzrasta wrażliwość słuchowa związana ze słuchem fizycznym, muzycznym i fonematycznym. Słuch fizyczny cechuje określona ostrość słyszenia, na podstawie której wyróżniamy ludzi słyszących, niedosłyszających i głuchych, a wrażliwość w powyższym zakresie doskonalimy w oparciu o prawidłowo działający narząd słuchu poprzez rozwijanie u dzieci umiejętności rozpoznawania, naśladowania dźwięków, odgłosów występujących w ich najbliższym otoczeniu. Są to dźwięki celowo wytwarzane, jak np. uderzanie klocek o siebie, darcie papieru, lanie wody oraz dźwięki naturalne wydawane przez zwierzęta, pojazdy, osoby czy instrumenty muzyczne. Do ćwiczeń słuchowych zaliczamy także rozpoznawanie melodii nuconej przez nauczycielkę, rozpoznawanie rytmu, liczby uderzeń, czasu trwania, tempa, odstępów rytmicznych czy klaskanie w rytm. Wiele z tych ćwiczeń realizujemy więc w trakcie zajęć umuzykalniających, rytmicznych, rozwijających słuch muzyczny, umożliwiając różnicowanie wysokości dźwięków¹⁴.

Wskazane powyżej dwa rodzaje słuchu warunkują wykształcenie się u dziecka słuchu fonematycznego, odzwierciedlającego zdolność precyzyjnego słyszenia i różnicowania dźwięków mowy (fonemów), implikującą wyodrębnianie wyrazów w zdaniu oraz sylab i głosek w wyrazach, a także utożsamianie różnych wymówień i cech głoski (np. wymawianej szeptem czy głośno, niskim czy wysokim głosem). Dzieci sześciolatnie powinny radzić sobie z najtrudniejszą kategorią ćwiczeń, a zatem z identyfikowaniem i słuchowym rozróżnianiem głosek w wyrazach, choć analiza i synteza słuchowa niektórych wyrazów może im jeszcze sprawiać trudności¹⁵.

Przygotowaniem dzieci do tworzenia dłuższych komunikatywnych wypowiedzi na określony temat są realizowane z nimi **rozmowy na te-**

¹² T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, przeł. A. Makowska, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2000, s. 78-79 i n.

¹³ Ibidem, s. 255.

¹⁴ G. Demel, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, WSiP, Warszawa 1978, s. 18-21; I. Styczek, *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*, WSiP, Warszawa 1982, s. 6-11; E. Sachajska, *Uczymy poprawnej wymowy*, WSiP, Warszawa 1981, s. 57-75.

¹⁵ G. Demel, op. cit., s. 18-21; I. Styczek, op. cit., s. 6; M. Kielar-Turska, op. cit., s. 86; J. Wójtowiczowa, *O wychowaniu językowym*, Warszawa 1997, s. 91-104.

mat obrazków i historyjek obrazkowych. W odniesieniu do omawiania obrazków warto zaakcentować stadia ujmowania przez dzieci zdarzeń na obrazku:

- w pierwszym stadium dzieci wyliczają przedmioty, osoby, rośliny i zwierzęta (to dom, to piesek);
- w drugim stadium dzieci opisują obrazek, wymieniając nazwy stanów, w jakich znajdują się przedmioty, oraz nazwy czynności wykonywanych przez osoby (mama gotuje, książka leży na stole);
- w trzecim stadium dzieci odczytują obrazek jako całość powiązanych sytuacji, umieją połączyć w sposób przyczynowo-skutkowy wszystkie elementy obrazka¹⁶.

Najbardziej znamienne dla wieku przedszkolnego jest stadium pierwsze i drugie, natomiast wystąpienie trzeciego stadium zależy od stopnia abstrakcyjności treści przedstawionych na obrazku, choć osiągnięcie go przez dzieci przypisuje się głównie okresowi szkolnemu.

Rozmowy na temat obrazków mogą wiązać się np. z poleceniem przyjrzenia się obrazkowi, a następnie, po jego zasłonięciu, opowiedzenia o tym, co dzieci zapamiętały. Mogą też dotyczyć wprowadzenia „ruchomej” sylwetki (osoby, zwierzęcia czy przedmiotu), umieszczonej w różnych miejscach obrazka, kreującej w ten sposób odmienny przebieg akcji, prowokujący do tworzenia nowych kompozycji słownych. Niezmiernie ważne są pytania o to, co mogło spowodować sytuację przedstawioną na ilustracji, albo dotyczące jej rozwinięcia (pytania: co było przedtem i co było potem). Są one bezpośrednim wprowadzeniem do zastosowania historyjki obrazkowej, odgrywającej ważną rolę nie tylko w kształtowaniu wielozdaniowej wypowiedzi, ale także w rozwijaniu myślenia przyczynowo-skutkowego, niezbędnego w układaniu faktów według kolejności zdarzeń.

Rozmowy na temat historyjki obrazkowej (po przedstawieniu jej treści) mogą uwzględniać polecenie ułożenia obrazków według kolejności odzwierciedlającej treść historyjki, wymyślenia przez dzieci zakończenia czy początku historii bądź też opowiedzenia historyjki począwszy od ostatniego obrazka. Najtrudniejszym dla dzieci zadaniem dotyczącym historyjki obrazkowej jest jej samodzielne układanie, rysowanie i opowiadanie.

Opowiadania tworzone przez dzieci ukazują ich **kompetencje naracyjne**. Rozwój tych kompetencji – podobnie jak kompetencji konwersacyjnych – przypada na okres przedszkolny. „Istotę opowiadania stanowi akcja. Akcją nazywamy zespół wydarzeń, które następują po sobie

¹⁶ M. Przetacznikowa, *Wiek przedszkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1982, s. 445.

w pewnej kolejności czasowej i które pozostają do siebie w stosunku przyczynowo-skutkowym [...], jego zasadniczą właściwość powinny stanowić: żywość, tempo, barwność”¹⁷. Cechą charakterystyczną opowiadania jest duża liczba wyrazów nazywających czynności, najczęściej w czasie przeszłym, które dynamizują akcję. Należy też zwrócić uwagę na czasowniki w czasie teraźniejszym, które umożliwiają tworzenie szybkiego tempa zdarzeń oraz na przysłowki i czasowniki stanowe (bałem się, drżałem), dające możliwość wyrażania własnych przeżyć, myśli, ocen, określające też miejsce i czas wydarzeń oraz sposób przebiegu czynności. W opowiadaniach ważną rolę odgrywają ponadto określenia porządkujące zdarzenia i czynności (na początku, następnie, wreszcie), jak również odnoszące się do czasu zdarzeń (rano, w nocy, w niedzielę, latem, zimą, rok temu).

W procesie tworzenia opowiadań nie do przecenienia są:

- środki stylistyczne służące ożywianiu i dynamizowaniu tempa akcji, np. wyrazy, zwroty wskazujące na szybki bieg wydarzeń (błyskawicznie, zaraz, natychmiast), powtórzenia tych samych czasowników (np. idzie, idzie, idzie, a tu...);
- środki stylistyczne pomagające uzyskać barwność wypowiedzi, takie jak porównania i przenośnie, powtórzenia charakterystycznych zwrotów i wyrażeń (np. jak nie krzyknie, jak nie złapie...), używanie zwrotów frazeologicznych (np. dostał się na czarną listę u pani...), używanie równoważników zdań, wykrzykników naśladujących „odgłosy” różnych zdarzeń (np. deszcz i burza z piorunami);
- stylistyczne środki leksykalne dające sposobność wyrażania różnych stanów emocjonalnych bohaterów opowiadania (np. zasmucony, rozśmiany).

W tworzeniu opowiadania niezwykle istotne jest uwzględnianie jego struktury oraz stałych elementów wskazanej wypowiedzi odzwierciedlających bohatera (bohaterów), epizody (wydarzenia) składające się na akcję, jej czas i miejsce oraz tytuł opowiadania. Przedstawienie zdarzeń (epizodów) w porządku chronologicznym wymaga zastosowania trójczłonowej wypowiedzi. Tak więc struktura opowiadania powinna uwzględniać:

- wstęp (co było najpierw?) ukazujący sytuację przed zdarzeniem (wprowadzamy w temat – podajemy miejsce, czas akcji, bohaterów zdarzenia);
- rozwinięcie (co się stało?) przedstawiające przebieg zdarzenia z uwzględnieniem jego przyczyn oraz skutków;

¹⁷ J. Kulpa, R. Więckowski, *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*, WSiP, Warszawa 1983, s. 39.

– zakończenie (jak to się skończyło?) związane z wyciąganiem wniosków, dokonywaniem ocen, nakreślaniem własnych refleksji¹⁸.

Opowiadanie należy do podstawowych rodzajów wypowiedzi ustnych i pisemnych. U dzieci w wieku przedszkolnym kształcenie tej kompetencji to głównie ćwiczenia w mówieniu, których celem jest rozwijanie umiejętności formułowania kilkudzaniowej, logicznej wypowiedzi, podobnie u dzieci z pierwszych klas, natomiast w drugich i trzecich klasach tworzenie opowiadania obejmuje również ćwiczenia w pisaniu.

W wieku przedszkolnym następuje bogacenie się i doskonalenie struktury opowiadania. Donna Jean Uniker-Sebeok wykazuje, iż w opowiadaniach dzieci między trzecim a piątym rokiem życia występują już wszystkie elementy struktury opowiadania. Większość opowiadań zawiera wprowadzenie, a wraz z wiekiem następuje jego wzbogacenie poprzez pojawiające się w nich pytania, prośby, informacje. Coraz częściej w opowiadaniach dzieci występuje też zakończenie historii¹⁹. Opowiadania dzieci sześciolletnich zawierają przebieg zdarzeń, zapowiedź rozwiązania akcji, opis jej tła. W tym okresie dzieci mają szczególne trudności z charakterystyką psychologiczną bohaterów oraz wprowadzaniem do akcji kolejnych bohaterów i zapowiadaniem kolejnych wydarzeń. Z badań Marii Kielar wynika jednak, że pod wpływem wzoru opowiadań prezentowanych przez dorosłych ta umiejętność u dzieci znacznie wzrasta. „W opowiadaniach opartych na wzorze najwyraźniej zaznaczano relacje między bohaterami, częściej przedstawiano cały przebieg akcji i aż trzykrotnie częściej zaznaczano w opowiadaniach refleksje i przeżycia bohaterów”²⁰.

Maria Kielar-Turska wykazuje przy tym, iż dzieci najczęściej opowiadają znane bajki, wprowadzając własne modyfikacje (60% opowiadań), czasem tworzą całkowicie nowe i oryginalne narracje (25%), ale także – choć stosunkowo rzadko – odtwarzają w całości (bez żadnych modyfikacji) znane im historie (15% opowiadań). Nieczęsto też opowiadania dzieci składają się z wielu epizodów połączonych w sposób przyczynowo-skutkowy (20%).

Zdaniem wielu badaczy, umiejętność tworzenia opowiadań przez dzieci mniej uwarunkowana jest ich wiedzą na temat rzeczywistości materialnej, a bardziej dotyczącą kontaktów międzyludzkich, właściwości

¹⁸ D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 142.

¹⁹ D.J. Uniker-Sebeok, *Preschool children's intraconversational narratives*, „Journal of Child Language” 1979 nr 6(1), s. 51-109.

²⁰ M. Kielar, *Rozwijanie umiejętności opowiadania u dzieci w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1993 nr 7-8, s. 392.

osobowych, oczekiwań jednostek, ich celów i wartości²¹. Dzieci najczęściej opowiadają o zdarzeniach codziennych. Opowiadania starszych dzieci wykazują jednak większą różnorodność, podejmowane są w nich tematy występujące w telewizji, literaturze oraz będące wytworem ich wyobraźni²².

Warto zaakcentować również, iż opowiadania tworzone przez dzieci pod wpływem bodźców wizualnych (obrazek tematyczny, historyjka obrazkowa) składają się – co wynika z badań Kielar – w znacznej większości ze zdań prostych, z których każde zawiera jedną tylko informację dotyczącą „dziania się”. Natomiast bodźce werbalne (niedokończony opowiadanie, zachęta do opowiedzenia własnej bajki) skłaniają dzieci do generowania zdań złożonych, prezentujących wiele informacji ukazujących nie tylko to, co się dzieje, ale także związanych z wprowadzaniem w akcję opowiadania, charakteryzujących bohatera, przedstawiających przyczyny jego postępowania itp. Bodźce werbalne skłaniają zatem dzieci do produkowania wypowiedzi bardziej rozbudowanych strukturalnie i znaczeniowo²³, aktywizują je językowo w większym stopniu.

Mimo iż słuchanie i mówienie stanowią podstawę komunikowania się, podstawę dialogu (rozmowy) implikującego przekazywanie wiedzy, zdobywanie informacji, wymianę opinii, spostrzeżeń, dzielenie się pomysłami, rozwiązywanie problemów, nawiązywanie i podtrzymywanie relacji interpersonalnych, w przestrzeni edukacyjnej są często niedoceniane. Na tendencję tę zwracają uwagę Dorota Klus-Stańska, Marzenna Nowicka i Małgorzata Żytko. Autorki odnoszą to niekorzystne zjawisko do rzeczywistości edukacyjnej – klas wczesnoszkolnych – wykazując, iż w środowisku szkolnym dominuje **dyrektywny, sformalizowany (instrukcyjny) sposób komunikowania się nauczyciela z uczniami** opierający się na monologu, nie na dialogu. Nauczyciel zajmuje pozycję dominującą w kontaktach z dziećmi, mówi do nich, a nie rozmawia z uczniami, w oparciu o monolog przekazuje wiedzę, wydaje polecenia, instruuje, wartościuje, wydaje oceny. Nauczyciel też niejednokrotnie nie słucha wypowiedzi swoich podopiecznych, narzuca im własne poglądy, opinie, oceny, nie jest zainteresowany tokiem myślenia uczniów, częściej napomina, karze niż nagradza.

Rozmowa, która powinna być podstawą funkcjonowania edukacyjnego nauczycieli, spychana jest na margines codziennej szkolnej rzeczywistości.

²¹ M. Kielar-Turska, op. cit., s. 108-109.

²² R. Stawinoga, op. cit., s. 75.

²³ M. Kielar, *Twórcze opanowywanie i używanie języka przez dziecko*, [w:] S. Popek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1988, s. 66.

„Kiedy uczniowie w szkole pracują w grupach i w klasie panuje wzmożony szum, nauczyciel niejednokrotnie stara się ich uciszyć, mówiąc: »Koniec rozmów, nie gadamy, proszę o spokój«, albo zezwala na rozmowę, ale po cichu. Doświadczając wielokrotnie takich sytuacji, dzieci uczą się, że mówienie, rozmowa czy wymiana myśli z rówieśnikiem nie są ważne w szkole, mają drugorzędne znaczenie w procesie uczenia się. Rozmawianie po cichu nie jest tym samym, co wypowiadanie się na temat podejmowanych działań i używanie języka do zadawania pytań, dzielenia się pomysłami, rozwiązywania problemów czy wyjaśniania. Rozmowa lub dyskusja między dziećmi nie może odbywać się wyłącznie przez przypadek”²⁴.

Klus-Stańska i Nowicka podkreślają, iż analiza procesu rozwijania mówienia w szkole wykazuje dominację **podejścia redukcyjno-instrumentalnego**, polegającego na preferowaniu formalnej, pozbawionej osobistego charakteru poprawności wypowiedzi uczniów powodującej usztywnienie języka, wymuszaniu przez nauczycieli nietypowej dla żywej mowy hiperstaranności wypowiedzi, naznaczonej „martwotą” ekspresji. Język mówiony powinien być bowiem wspierany składnikami paralingwistycznymi, takimi jak intonacja, tempo wypowiedzi, modulacja głosu, akcent, mimika, gestykulacja. „J. Piaget, śledząc rozwój mowy, wyraźnie podkreślał, iż są to niezbywalne cechy języka dzieci uruchamianego w czasie, jak to nazwał, rozmów *czynnych*”²⁵. W przypadku żywej mowy przesadna „schludność” wypowiedzi pozbawia ją typowych dla niej atrybutów, takich jak pauzy, powtórzenia, wtrącenia, ekspresywizmy. Warto zaakcentować, iż dla osobistego języka dziecka znamieną jest dziecięca emocjonalność, dziecięce postrzeganie świata pomagające mu w rozumnym oswojaniu otaczającej rzeczywistości.

Podejście redukcyjno-instrumentalne Klus-Stańska i Nowicka wiążą też m.in. ze swoistym sposobem poprawiania przez nauczycieli błędnych wypowiedzi uczniów. Najczęściej bowiem nauczyciele przerywają wypowiedź dziecka w celu jej poprawienia, doprowadzając do zakłócenia jego toku myślowego. Takie postępowanie nauczycieli świadczy o ignorowaniu zaangażowania swoich podopiecznych w przedstawianie przez nich treści. Należy dodać, iż błędną wypowiedź dziecka powinno się korygować, stosując zasady korekty dyskretnej lub zasady korekty odroczonej. W pierwszym przypadku chodzi o maskowanie korekty poprzez zastosowanie pa-

²⁴ M. Żytko, *Edukacja językowa w szkole – między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad uczestnictwem w zdarzeniach komunikacyjnych*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 318.

²⁵ Za: D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005, s. 79.

rafrazy, polegającej na wyrażaniu własnymi słowami i podsumowywaniu tego, co powiedział mówca, w trakcie której dyskretnie poprawiamy wypowiedź dziecka. W drugim przypadku następuje interweniowanie w wypowiedź dziecka po jej zakończeniu.

Warto zaakcentować, iż omawiane podejście redukcyjno-instrumentalne cechuje ponadto monotonia sytuacji społecznych, w ramach których uczniowie się komunikują. Dominuje w tym zakresie narzucone przez nauczycieli krótkie, zwięzłe odpowiadanie dzieci na również bardzo krótkie pytania nauczycieli. „Model *pytanie – odpowiedź* całkowicie zdominował nauczanie szkolne”²⁶. Sytuacje, o których mowa, powinny być nacechowane różnorodnością m.in. w zakresie:

- leksykalnym – związanym z bogactwem tematów;
- stylistycznym – inspirowanym wielością form, sytuacji realnych i symulowanych, zachętą do indywidualizacji wypowiedzi;
- pragmatycznym – wynikającym z wielości celów mówienia i różnorodności sytuacji, w których się mówi;
- społecznym – dotyczącym mówienia dziecka do osób zajmujących różne pozycje społeczne, a także związanym z różnymi obszarami życia społecznego po to, aby mogło ono wchodzić w różne role komunikacyjne, a zatem pytać, instruować, negocjować, wywierać nacisk, kierować działaniem, słuchać, wymagać, by go słuchano itd.;
- kulturowym – odnoszącym się do jak największej liczby odmiennych kontekstów tradycji, norm, wartości i perspektyw interpretacyjnych;
- osobistym – wynikającym z różnego poziomu zaangażowania emocjonalnego i poznawczego oraz uwikłania w indywidualne relacje²⁷.

Podsumowując, z przeprowadzonych badań auterek wynika, że słuchanie i mówienie – odzwierciedlające dwie podstawowe sprawności językowe, wyznaczające znaczną część naszej aktywności życiowej – nie są skutecznie rozwijane w praktyce edukacyjnej. A przecież nauczanie poprzez dialog daje możliwość stymulowania oraz pogłębiania uczenia się i rozumienia otaczającej rzeczywistości przez dziecko, przyczyniając się tym samym do realizacji idei podmiotowości w edukacji, honorującej indywidualność, odkrywanie i realizowanie siebie. Żytko stwierdza, iż „komunikowanie się za pośrednictwem języka służące kształceniu wymaga od nauczyciela bycia uważnym słuchaczem, okazującym zainteresowanie tym, co mówią dzieci, wspierającym i zachęcającym do wypowiedzi i dzielenia się spostrzeżeniami czy pomysłami, ingerującym w tok ich wypowiedzi tylko, gdy jest to niezbędne. Nauczycielskie pytania powinny być

²⁶ Ibidem, s. 95.

²⁷ Loc. cit.

zadawane po to, aby poznać opinię dziecka i jego sposób myślenia, a nie tylko w celu sprawdzenia, czy uczniowie wiedzą to, co nauczyciel chce, aby wiedzieli”²⁸. Z wypowiedzi tej wynika, iż w prawdziwy dialog wpisane jest rozwijanie kultury rozmowy, odpowiedzialności za słowo, poznawanie wzajemne swoich myśli, opinii, dzielenie się wiedzą, rozwiązywanie problemów, co jest możliwe jedynie przy uwzględnianiu podstawowej reguły dialogu, jaką jest naprzemiennosc wypowiedzi, umożliwiającej występowanie zarówno w roli osoby mówiącej, jak i słuchającej. Niestety – jak wynika z przytoczonych badań – współczesna rzeczywistość edukacyjna niezmiernie ogranicza doświadczenia językowe dzieci w tym zakresie.

Czytanie i pisanie – sprawności językowe w wybranych kontekstach

Czytanie i pisanie to sprawności językowe służące rozwijaniu wspomnianej na wstępie pośredniej komunikacji werbalnej. Ich kształtowanie ściśle uwarunkowane jest osiągnięciami dziecka w zakresie słuchania i mówienia oraz widzenia. Eve Malmquist podkreśla, iż „elementarne uczenie się czytania i pisania bazuje m.in. na tym, aby dziecko:

- umiało w sposób zadowalający koncentrować się na słuchaniu dźwięków – symboli języka,
- potrafiło naśladować je i rozumieć,
- przejawiało umiejętność mówienia stosunkowo wyraźnie,
- posiadało wystarczająco duży zasób słów,
- miało pewną zdolność widzenia, wyszukiwania obiektów i rozpoznawania,
- osiągnęło rozwój motoryczny w stopniu zadowalającym”²⁹.

Anna Brzezińska, rozpatrując pojęcie **czytania**, wyodrębnia dwa jego rodzaje: wąskie, reprezentujące „podejście lingwistyczne”, i szerokie, określane jako „psychologiczne”. Pierwsze z nich łączy się z nazwiskiem Daniła Elkonina definiującego czytanie jako „tworzenie dźwiękowej formy słowa na podstawie jego graficznego przedstawienia”³⁰. Według tego ujęcia osobą dobrze czytającą jest osoba, która potrafi utworzyć pra-

²⁸ M. Żytko, op. cit., s. 320.

²⁹ E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, przeł. A. Thierry, WSiP, Warszawa 1987, s. 61.

³⁰ A. Brzezińska, *Umiejętność czytania i pisanie*, [w:] A. Brzezińska, M. Burtowy (red.), *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1992, s. 136.

widłową formę dźwiękową słowa, czyli potrafi transponować grafemy na fonemy i słowa zapisane na słowa mówione. W definicji tej akcentuje się techniczną stronę czytania, nie docenia się natomiast potrzeby rozumienia czytanego tekstu. Drugie podejście do czytania, określane jako psychologiczne (psycholingwistyczne, pedagogiczno-psychologiczne), kładzie nacisk na rozpoznawanie znaczenia tekstu przez osobę czytającą³¹, na rozumienie czytanego tekstu i ujmuje czytanie jako złożony proces językowy i poznawczy. Położenie akcentu na rozumienie znaczenia słów jako istoty czytania eksponuje w podejściu psychologicznym rolę procesów myślowych – określonych rodzajów myślenia, takich jak ocenianie, wydawanie sądów, wnioskowanie, rozwiązywanie problemów.

W rozpatrywaniu definicji czytania należy zatem uwzględniać zarówno umiejętność rozpoznawania symboli graficznych i odtwarzania ich formy dźwiękowej, jak i rozpoznawania znaczenia wspomnianych symboli. Odzwierciedleniem takiego ujmowania czytania może być definicja sformułowana przez Davida H. Russella. Autor za „istotę czytania uważa identyfikację symbolu graficznego oraz zrozumienie znaczenia symbolu już zidentyfikowanego”³².

Powyższa definicja wskazuje na zależność między techniką czytania a rozumieniem czytanego tekstu, na występujące między nimi implikacje, znajdujące wyraz w trzech wymiarach umiejętności czytania eksponowanych przez Brzezińską:

- w wymiarze technicznym (odpowiadającym na pytanie: jak jednostka czyta) – odnoszącym się do techniki czytania, związanym z rozpoznawaniem, kojarzeniem i różnicowaniem grafemów i fonemów oraz umiejętnością ich odtwarzania werbalnego;
- w wymiarze semantycznym (odpowiadającym na pytanie: co jednostka czyta) – dotyczącym dekodowania znaków graficznych i fonicznych; oddającym dosłowne rozumienie treści słów i zdań – dosłowne rozumienie znaczeń zawartych bezpośrednio w tekście, dosłowne rozumienie znaczenia poszczególnych fragmentów tekstu;
- w wymiarze krytyczno-twórczym (odpowiadającym na pytanie: po co jednostka czyta) związanym z refleksyjnym stosunkiem do odczytywanych treści i ich znaczeń; oznaczającym umiejętność ustosunkowania się do tekstu, ocenę czytanych treści w kontekście własnego doświadczenia, interpretację tekstu nie tylko w aspekcie dosłow-

³¹ Ibidem, s. 137.

³² A. Brzezińska, *Gotowość do czytania i pisanie i jej rozwój w wieku przedszkolnym*, [w:] A. Brzezińska (red.), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, WSiP, Warszawa 1987, s. 31.

nym, ale także przenośnym i umiejętność korzystania z odczytywanych treści.

Malmquist zwraca szczególną uwagę na twórczy wymiar czytania, który powinno się rozwijać – zdaniem autorki – od samego początku nauki czytania. „Czytanie twórcze oznacza, że z przeczytanego tekstu wysnujemy nowe idee, zaczerpniemy pomysły do nowej działalności, ujrzymy i odkryjemy nowe problemy, postawimy nowe pytania i dojdziemy do odkrycia nowych myśli i uczuć [...]. Umiejętność twórczego czytania uwalnia w pewnym stopniu czytającego od materiału czytanego. W wysokim stopniu wpływa na życie wewnętrzne i na zdolność samookreślenia”³³.

Wszystkie wymienione aspekty czytania wzajemnie się determinują, wykazując jednakową istotność w procesie rozwoju nauki czytania. Obejmuje on trzy etapy:

1. Czytanie głośne – „czytanie” w sensie dosłownym, oddającym połączenie obrazu graficznego słowa z jego odpowiednikiem dźwiękowym; po usłyszeniu słowa następuje rozszyfrowanie jego znaczenia. Ponieważ zrozumienie słowa nie jest wywołane obrazem, ale dźwiękiem, toteż na tym etapie kształtowania umiejętności czytania pierwszorzędne znaczenie ma czytanie głośne (dziecko rozumie tekst po przeczytaniu głośnym).

2. Etap przejściowy – czytanie głośne i ciche; odnosi się do czytania cichego – właściwego, współwystępującego z czytaniem głośnym pełniącym funkcje pomocnicze, kontrolne, pojawiające się w przypadku trudniejszych słów. Jest to zatem etap przejściowy między czytaniem cichym a głośnym, w którym obraz graficzny coraz częściej bez odpowiednika dźwiękowego powoduje u dziecka rozumienie tekstu.

3. Czytanie ciche – właściwe; polega na tym, iż obraz graficzny słowa uruchamia doświadczenia językowe jednostki umożliwiające zrozumienie znaczenia tekstu bez „podparcia” dźwiękowego³⁴.

Etapy te odpowiadają trzem fazom nauki czytania, w których możemy wyróżnić określone zadania składające się na ich realizację w przedszkolu i w klasach I-III. Są to:

1. Wyrabianie gotowości do nauki czytania (dotyczące działań przedszkola) koncentrujące się na:

- rozwijaniu u dzieci spostrzegawczości słuchowej (słuchu fizjologicznego, fonematycznego i świadomości fonologicznej),
- rozwijaniu poprawności wymowy poprzez ćwiczenia ortofoniczne,
- rozwijaniu dziecięcej spostrzegawczości wzrokowej.

³³ E. Malmquist, op. cit., s. 15.

³⁴ A. Brzezińska, *Umiejętność czytania i pisanie*, s. 138-139.

2. Wprowadzanie elementarnej nauki czytania (obejmujące działania przedszkola i I klasy szkoły podstawowej) dotyczące:

- zapoznawania dzieci z istotą symbolu graficznego (przedszkole),
- czytania globalnego wyrazów (przedszkole),
- wprowadzania nowej litery / nowych liter (klasa I),
- usprawniania techniki czytania (klasa I).

3. Właściwa nauka czytania oraz jej doskonalenie (dotyczące głównie II i III klasy) związane z:

- doskonaleniem cech czytania – czytania płynnego, poprawnego, biegłego, wyrazistego,
- rozwijaniem umiejętności czytania głośnego i cichego.

Ryszard Więckowski ponadto eksponuje trzy zasadnicze elementy umiejętności czytania:

- znajomość znaków języka pisanego;
- umiejętność rozszyfrowywania lub tłumaczenia tych znaków (rozumienie czytanego tekstu);
- zdolność ujmowania przy jednorazowym popatrzeniu na tekst napisany coraz większej liczby znaków graficznych, najpierw krótkich wyrazów, później stopniowo coraz dłuższych, a u sprawnego czytelnika – zdania lub kilku zdań (technika czytania)³⁵.

Nadrzędnym elementem umiejętności czytania jest rozumienie czytanego tekstu, ale stanowi ono odzwierciedlenie techniki czytania, ściśle łączącej się z fizjologicznym aspektem czytania, z ruchami gałki ocznej. „Podczas czytania oko nie porusza się równomiernie wzdłuż wiersza, lecz wykonuje ruchy »skokowe«, między którymi występują tzw. przerwy spoczynkowe. Proces odczytywania odpoznawanych wzrokowo znaków graficznych odbywa się podczas wspomnianych »przerw spoczynkowych«. Liczba »skoków« do »przerwy spoczynkowej« jest zmienna i zależy od stopnia umiejętności czytania i trudności czytanego tekstu”³⁶. Zadaniem początkowej nauki czytania jest wdrażanie oka do ujmowania podczas jednego „skoku” coraz większej liczby znaków graficznych, rozszerzanie „pola czytania” (rozszerzanie obszaru „ruchów skokowych” oka), a więc wdrażanie oka dziecka do odpoznawania kompleksów znaków (wyrazów) mających określony nośnik znaczeniowy. Dlatego też istotne jest opieranie się na takiej metodzie nauki czytania, która by rozwijała u dzieci tę sprawność.

³⁵ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1995, s. 145.

³⁶ R. Więckowski, *Istota i metody nauki czytania*, [w:] M. Dunin-Wąsowicz (red.), *Vademecum nauczyciela sześciolatek*, WSiP, Warszawa 1977, s. 218.

Wśród tradycyjnych metod należy zwrócić uwagę na metody analityczno-syntetyczne, w których punktem wyjścia są właśnie określone kompleksy znaków graficznych (wyrazy, zdania). Metody te odwołują się do dwóch procesów: analizy (wyodrębnianie z określonych całości odpowiednich części składowych – wyodrębnianie z wyrazów sylab, głosek i liter) i syntezy (tworzenie nowych całości z poszczególnych części składowych, czyli tworzenie nowych wyrazów z sylab, głosek i liter). W metodach tych – podczas działań dydaktyczno-wychowawczych z dzieckiem – wyodrębnia się z wyrazów najpierw słuchowo odpowiednie głoski (samogłoski, spółgłoski), a następnie wzrokowo – ich odpowiedniki literowe. Metody te uznawane są za najbardziej skuteczne, bardzo efektywnie rozwijające rozumienie czytanego tekstu. Natomiast wśród metod alternatywnych nauki czytania, akcentujących rozumienie czytanego tekstu, należy wymienić m.in. Metodę Dobrego Startu, wprowadzanie w świat pisma Ireny Majchrzak czy naturalną naukę języka – program nauki czytania powstały z inicjatywy Wendy Pye³⁷.

Analizując poziom przebiegu nauki czytania w przestrzeni edukacyjnej, Klus-Stańska i Nowicka dowodzą, iż „szkoła okazuje się niewydolna w zakresie wyposażania uczniów w umiejętność skutecznego czytania [...]. Wielu uczniów [...] ma poważne trudności ze zrozumieniem nowego tekstu”³⁸. Autorki zwracają uwagę na konieczność dokonywania głębokiej indywidualizacji czytania po to, by nie hamować naturalnej ciekawości dzieci. Wyrazem jej hamowania jest brak odpowiedzi nauczyciela na pytania dzieci dotyczące nowej litery, która nie ma być w danym momencie omawiana lub też „uczenie” liter już dobrze znanych dzieciom czy też prezentowanie tekstów uproszczonych (leksykalnie, tematycznie) dzieciom doskonale czytającym.

Wyjściem naprzeciw indywidualizacji czytania – zdaniem wspomnianych autorek – może być wprowadzenie na wzór wielu krajów europejskich biblioteczek klasowych, z których uczniowie mogliby korzystać zgodnie z własnymi zainteresowaniami w czasie przeznaczonym na czytanie (mogliby dokonać samodzielnie wyboru lektury i rezygnować z dalszego czytania, gdy ta ich nie zainteresuje).

Obserwacje rzeczywistości edukacyjnej wykazują ponadto dominację technicznego aspektu czytania, nadmierne eksponowanie go, przy dość marginalnym traktowaniu aspektu semantycznego, a szczególnie krytyczno-twórczego. W przypadku ostatniego z nich nie chodzi tylko o zmianę

³⁷ K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1999, s. 45-81.

³⁸ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, op. cit., s. 12.

zakończenia utworu, nadawanie innego tytułu, improwizację na temat tekstu, zrealizowanie impresji malarskiej związanej z tekstem, a bardziej o twórczą aktywność intelektualną i wyraźniejszy związek z czytaniem krytycznym, odzwierciedlającym rozwiązywanie problemów przez dzieci, czytanie między wierszami, łamanie stereotypów myślenia, kwestionowanie określonych opinii, poglądów, ocen. Niezmiernie istotna jest zatem „strategia zajmowania się czytaniem”, która powinna polegać nie tyle na rozwijaniu sprawności w zakresie rozpoznawania liter, łączenia ich w wyrazy i struktury zdaniowe, a bardziej na rozwijaniu u dzieci gotowości do zgłębiania tekstów, korzystania z nich w różnych sytuacjach, rozbudzania w dziecku emocjonalnego stosunku do tekstu, zachęcania go do poszukiwania zawartych w nich metafor i odkrywania tekstów w różnych perspektywach, np. potocznej, literackiej, naukowej, publicystycznej.

Punktem wyjścia dla osiągnięcia takiego celu jest – zdaniem Klus-Stańskiej i Nowickiej – uświadomienie sobie przez nauczycieli, że „człowiek czyta po to, by się dowiedzieć, co tam jest napisane [...]. W szkole dziecko czyta, by »przeczytać ładnie«”³⁹, co jest w istocie pamięciowym odtwarzaniem przyswojonych zdań. Dlatego też nie do przecenienia jest czytanie dziecku tekstów przez dorosłego, który staje się pośrednikiem pomiędzy dzieckiem a książką, oswajającym je z podręcznikiem, językiem literackim, tekstem, przyczyniającym się do pogłębienia jego rozumienia, nawiązywania z nim kontaktu emocjonalno-intelektualnego, przeżywania go oraz traktowania książki jako źródła wiedzy. Taki kontakt dziecka z literaturą implikuje rozwój jego kompetencji czytelniczych, a nade wszystko wyzwala zaciekawienie książką, treściami w niej zawartymi, kształtując nastawienie krytyczno-twórcze wobec tekstu a postawę eksplorującą wobec otaczającej rzeczywistości. Staje się też znaczącym inhibitorem analfabetyzmu funkcjonalnego wyrażającego się w niezdolności do rozumienia odczytywanego tekstu, braku rozumienia przekazów medialnych, treści dokumentów urzędowych.

Pisanie – podobnie jak czytanie – to pośrednia forma komunikacji werbalnej. Ze względu na integralne powiązanie obu tych sprawności wyodrębnia się kryteria gotowości zarówno do nauki czytania, jak i pisania. Gotowość do nauki czytania i pisania obejmuje następujące wymiary:

1. Gotowość psychomotoryczna, która dotyczy m.in. rozpoznawania, klasyfikowania, różnicowania różnorodnych znaków i symboli graficznych, kojarzenia znaków graficznych z dźwiękami, obrazkami i innymi znakami, wyróżniania braków w znakach graficznych, odwzorowywania różnych znaków; u starszych dzieci obejmuje również znajomość liter,

³⁹ Ibidem, s. 29.

łączenie w pary liter małych i wielkich. Osiągnięcie tej umiejętności przez dzieci uwarunkowane jest:

- prawidłową wymową,
- określoną lateralizacją, wysokim poziomem orientacji w przestrzeni,
- wysoką sprawnością manualną, szczególnie ręki dominującej, zarówno w zakresie szybkości, jak i precyzji ruchów,
- właściwą koordynacją wzrokowo-słuchowo-ruchową,
- wysokim poziomem pamięci ruchowej,
- zdolnością koncentracji uwagi w dłuższych odcinkach czasu,
- odpowiednią pojemnością tzw. pamięci świeżej.

2. Gotowość słownikowo-pojęciowa, niezbędna w procesie kształtowania umiejętności czytania i pisania ze zrozumieniem – związana z koniecznością operowania przez dziecko posiadanym doświadczeniem psychologicznym i lingwistycznym. Pierwsze z nich odzwierciedla zasób wiedzy o rzeczywistości – społeczeństwie, kulturze, technice, przyrodzie, a także o pewnych właściwościach dotyczących obrazu własnego ja. Natomiast drugie to posiadanie przez dziecko różnorodnego słownictwa, umiejętność swobodnego wypowiadania się w różnych sytuacjach i dostosowywania swojej wypowiedzi do okoliczności.

3. Gotowość emocjonalno-motywacyjna odnosząca się m.in. do rozumienia przez dziecko znaczenia umiejętności czytania i pisania w życiu jednostki, świadomości tego, co można osiągnąć dzięki tym umiejętnościom, a także wyrażająca się w pozytywnym stosunku do książki, zainteresowaniu nią, odróżnianiu przez dziecko ilustracji, litery, słowa; szczególnie zaś przejawiająca się w motywacji do samodzielnego zdobywania umiejętności czytania i pisania, pokonywania trudności z tym związanych.

Wskazaną gotowość do nauki pisania należy odnieść do poszczególnych etapów tego procesu, które uwzględniają oprócz gotowości także naukę pisania oraz jej doskonalenie, składające się z następujących stadiów:

1. Pisanie według wzoru – polega na dominacji działania wzrokowego bodźca pisma wraz z jego bodźcami akustycznymi i kinestetyczno-ruchowymi (niezbędne jest podanie w sposób wzrokowy wzoru pisma oraz przeprowadzenie analizy słuchowo-artykulacyjnej).

2. Pisanie ze słuchu – uruchamianie czynności pisania pod wpływem bodźca słuchowo-kinestetycznego.

3. Pisanie z pamięci – graficzna reprodukcja słów następuje na podstawie słów „pomyślanych”, niejednokrotnie poprzedzona jest pisaniem z pamięci słów poprzednio słyszanych bądź widzianych⁴⁰.

⁴⁰ M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1977, s. 134.

Wymienione stadia zawierają się w określonych dwóch podejściach związanych z definiowaniem procesu pisania. Poprzez analogię do pojęcia czytania także w kontekście tego procesu możemy wyróżnić podejście lingwistyczne (wąskie) i psychologiczne (szerokie). W podejściu lingwistycznym pisanie traktowane jest jako „proces składający się z elementu wzrokowego – postrzeganie znaków graficznych, ruchowego – odtwarzanie graficznych elementów pisma, słuchowego – wyobrażenie słuchowe napisanych wyrazów, i artykulacyjnego – wymawianie pisanego słowa”⁴¹. Ten rodzaj definiowania odnosi się do wymiaru technicznego pisania, który dotyczy poprawności odtwarzania kształtu liter, proporcji między wskazanymi elementami, ich położenia w liniaturze, pochylenia, łączeń międzyliterowych, odległości między wyrazami, a w dalszej kolejności poprawności ortograficznej, składniowej.

W ujęciu psychologicznym natomiast wyróżnia się trzy aspekty pisania wzajemnie się warunkujące. Oprócz wskazanego wyżej aspektu technicznego wyodrębnia się też aspekt formalny i pragmatyczno-twórczy. W podejściu psychologicznym technika pisania jest aktywnością intelektualną, podporządkowaną myślom dziecka, a w podejściu lingwistycznym obejmuje tylko znajomość liter i ćwiczenia w ich poprawnym zapisywaniu. Aspekt formalny pisania z kolei dotyczy umiejętności formułowania prostych wypowiedzi pisemnych zgodnie z kulturową konwencją i powszechnie przyjętym modelem. Oddaje on znajomość różnych form pisarskich, nadawanie wypowiedziom odpowiedniej struktury, stosowanie środków stylistycznych i pisarskich itp. Akcentuje się też zgodność zapisywanego tekstu z normami gramatycznymi, syntaktycznymi i trafnością stylistyczną. Natomiast aspekt pisania pragmatyczno-twórczy odnosi się do zasadniczego celu i funkcji pisania. Chodzi w nim o:

- wyrażanie swoich myśli, potrzeb, uczuć, realizowanie postawionych sobie zdań, odzwierciedlanie siebie, przedstawianie oceny określonego zjawiska, wydarzenia;
- nawiązywanie i podtrzymywanie komunikacji w celu oddziaływania na odbiorcę;
- dokonywanie refleksji nad napisanym tekstem po to, by poprzez wgląd w siebie, w swoje myśli, lepiej poznawać siebie.

W ujęciu psychologicznym pisanie oddaje zatem twórczy, zindywidualizowany charakter, u podstaw którego leży wymiar techniczny i formalny, pełniące wobec niego funkcję instrumentalną. Omawiane ujęcie pisania umożliwia dzieciom doświadczanie pisania ujmuje osobotwórczy charakter i ekspresyjność wypowiedzi.

⁴¹ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, op. cit., s. 45.

Klus-Stańska i Nowicka, przeprowadzając analizę realizacji procesu pisania we wczesnych latach edukacji, podkreślają, iż odwzorowywanie dotyczące technicznej postaci liter powinno iść w parze z pisaniem samodzielnym, którego nie należy odkładać w czasie do momentu osiągnięcia przez dzieci wysokiego poziomu technicznego. „W przeciwnym razie uczeń, który przez kilka lat głównie odwzorowuje (przepisuje z tablicy), może nigdy nie nauczyć się rzeczywiście pisać”⁴². Autorki wykazują przy tym, iż w szkole:

1. Nadmiernie eksponowany jest aspekt techniczny, a niedoceniana potrzeba rozwijania pisania jako ekspresji własnych myśli. Występuje przedkładanie namysłu nad tym, **jak** się pisze, nad to, **co** się pisze. Dominuje techniczna orientacja w nauce pisania – usztywnienie metodyczno-kontrolne w wyborze ćwiczeń oraz zanik zainteresowania pisemną twórczością dziecięcą, eksponowana jest poprawność ortograficzna i gramatyczna.

2. Nie docenia się rozwijania aspektu formalnego, dominuje m.in.:

- przepisywanie tzw. poprawnych tekstów (wzorowo zredagowanych);
- odtwórczość treści wyrażająca się w reprodukcyjnym charakterze prac przygotowywanych według podanej przez nauczycieli formy i treści zapisu, blokująca refleksyjność dziecięcych wypowiedzi;
- ubóstwo form stylistycznych, typowość i niewielki wybór proponowanych form wypowiedzi pisemnych dzieci. Wśród ćwiczeń stylistycznych dominują odnoszące się do podstawowych form podawczych (opis, opowiadanie) i użytkowych (list, życzenia, zaproszenie, zawiadomienie), brakuje natomiast ćwiczeń z pisania tekstów popularnonaukowych, podań, ogłoszeń itp. Ma też miejsce niedostatek sytuacji skłaniających dzieci do opisu przeżyć wewnętrznych bohaterów, charakteryzowania ludzi, przy jednoczesnej dominacji dokonywania jednowymiarowej oceny bohaterów (przedstawianie ich w sposób czarno-biały) i sytuacji nieskłaniających do myślenia, zwłaszcza abstrakcyjnego, oraz nierozwijających wiedzy o świecie. Niezmiernie niepokojące jest również to, iż w szkole niewiele jest sytuacji pisarskich, w których dzieci mogłyby wyrażać swoje odczucia, pisać o tym, co je smuci, cieszy, zachwyca, fascynuje czy przeraża, czyli skupiać się na swoich emocjach, dokonywać nad nimi intelektualnej refleksji, przemyśleń, przepracowywać swoje potrzeby i osobiste cele.

3. W niewielkim stopniu występuje rozwijanie aspektu pragmatyczno-twórczego związanego z uwzględnianiem funkcjonalności i celów pisania,

⁴² Ibidem, s. 48.

odzwierciedlającego osobisty charakter tego procesu, łączącego się z rozwijaniem u dzieci potrzeby pisania, w tym dokumentowania swoich myśli, a przez to porządkowania wiedzy implikującej m.in. lepsze poznanie siebie i innych. Ten aspekt pisania powinien łączyć się z uzyskiwaniem „satysfakcji z tekstu traktowanego jako osiągnięcie” i „pragnieniem, by był czytany przez innych”⁴³. W tym wyraża się jego twórczy wymiar – twórcze pisanie, które w klasach młodszych, niestety, występuje sporadycznie.

Zakończenie

Osiągnięcie określonego poziomu sprawności językowych przez dziecko (słuchania – mówienia, czytania – pisania) odgrywa w jego życiu niezwykle rolę rozwojową. Stanowi bowiem o dalszym rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym i estetycznym. Jest nie do przecenienia w podejmowaniu przez dziecko wielu ról życiowych, np. roli członka rodziny, roli ucznia, roli kolegi czy przyjaciela i „spełnianiu” się w nich, przyczyniającym się do wielostronnego i harmonijnego rozwoju osobowości. Poziom osiągnięcia wspomnianych sprawności przez dziecko w dużym stopniu uzależniony jest jednak od jakości oddziaływań szkoły i sposobów realizacji przez nauczycieli celów edukacji polonistycznej na najwcześniejszych jej etapach. Barbara Wilgocka-Okoń podkreśla – szczególnie w odniesieniu do progu szkolnego – znaczenie dojrzałości szkoły w realizacji procesu nauczania – uczenia się uczniów, wyrażającej się w osiągnięciu przez nią wysokiego poziomu wrażliwości na dziecko, na jego potrzeby, oczekiwania i możliwości rozwojowe⁴⁴. Z przedstawionych badań wynika jednak, iż dojrzałość szkoły w tym zakresie jest niedoskonała.

Bibliografia

- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, przeł. W. Domachowski, PWN, Warszawa 1991.
- Balawajder K., *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998.

⁴³ Ibidem, s. 67.

⁴⁴ B. Wilgocka-Okoń, *Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy „progu szkolnego”*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.), *Dylematy wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Olsztyn 1998, s. 20.

- Brześkiewicz Z.W., *Supersłuchanie. Jak słuchać i być słuchanym*, Agencja Wydawnicza COMES, Warszawa 1997.
- Brzezińska A., *Gotowość do czytania i pisania i jej rozwój w wieku przedszkolnym*, [w:] A. Brzezińska (red.), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, WSiP, Warszawa 1987.
- Brzezińska A., *Umiejętność czytania i pisania*, [w:] A. Brzezińska, M. Burtowy (red.), *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1992.
- Czelakowska D., *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Demel G., *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, WSiP, Warszawa 1978.
- Gołębniak B.D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, przeł. A. Makowska, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2000.
- Kamińska K., *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1999.
- Kielar M., *Twórcze opanowywanie i używanie języka przez dziecko*, [w:] S. Popek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1988.
- Kielar M., *Rozwijanie umiejętności opowiadania u dzieci w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1993 nr 7-8.
- Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.
- Kulpa J., Więckowski R., *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*, WSiP, Warszawa 1983.
- Malmquist E., *Nauka czytania w szkole podstawowej*, przeł. A. Thierry, WSiP, Warszawa 1987.
- Przetacznikowa M., *Wiek przedszkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1982.
- Sachajska E., *Uczymy poprawnej wymowy*, WSiP, Warszawa 1981.
- Stawinoga R., *Twórczość językowa dziecka w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
- Stewart J., Logan C., *Komunikowanie się werbalne*, [w:] J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, przeł. J. Suchecki i in., Wydawnictwo Naukowe UAM, Warszawa 2003.
- Styczek I., *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*, WSiP, Warszawa 1982.
- Tkaczyk L., *Komunikacja niewerbalna*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1999.
- Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1977.
- Uniker-Sebeok D.J., *Preschool children's intraconversational narratives*, „Journal of Child Language” 1979 nr 6(1).
- Więckowski R., *Istota i metody nauki czytania*, [w:] M. Dunin-Wąsowicz (red.), *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, WSiP, Warszawa 1977.

- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1995.
- Wilgocka-Okon B., *Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy „progu szkolnego”*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.), *Dylematy wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Olsztyn 1998.
- Wójtowiczowa J., *O wychowaniu językowym*, Warszawa 1997.
- Żytko M., *Edukacja językowa w szkole – między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad uczestnictwem w zdarzeniach komunikacyjnych*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

Developing children’s language skills

Summary

Presenting a specific level of language skills by an individual allows the person to maintain constant contact with the environment, and to communicate properly. Basic language skills include: listening-speaking and reading-writing. The paper presents their characteristics with reference to pre-school and early-school children. The discussion is also devoted to the level of their development in contemporary educational reality, presented on the basis of empirical research conducted in this area.

KATARZYNA KABACIŃSKA-ŁUCZAK

Słów kilka o rozwijaniu sprawności językowych na przykładzie elementarzy Józefa Chociszewskiego (1837-1914)

Wprowadzenie

Człowiek, aby funkcjonować w grupie, musi komunikować się z jej członkami. Dziecko uczy się tego już od najwcześniejszych lat swojego życia – najpierw w domu, potem w szkole, w grupie rówieśniczej. Ważne jest, by dziecko potrafiło stosownie do sytuacji wysłać/odebrać komunikat językowy. W tym celu musi spełnić kilka warunków. Nadawca i odbiorca muszą znać ten sam kod (system znaków), musi pomiędzy nimi nastąpić kontakt (bezpośredni, pośredni) w określonym kontekście przez odpowiedni kanał (dotykowy, wzrokowy, słuchowy). Nabywanie i rozwijanie kompetencji językowych trwa przez całe życie człowieka. Słuchanie i mówienie, czytanie i pisanie to podstawowe umiejętności językowe umożliwiające odpowiednie funkcjonowanie dziecka w środowisku społecznym.

W niniejszych rozważaniach podjęto próbę pokazania, w jaki sposób w dawnych polskich elementarzach rozwijano podstawowe umiejętności językowe: słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie. Jako materiał źródłowy przyjęto dwa elementarzyki¹ autorstwa Józefa Chociszewskiego, adresowane – podobnie jak większość jego twórczości – do ludu wiejskiego.

¹ W analizach pominięto *Elementarzyk historyczny polski* wydany w Gnieźnie w 1912 r., gdyż dominuje w nim tematyka historyczna, a w niniejszych rozważaniach skupiono uwagę na kwestiach językowych.

Pierwszy z nich, *Elementarzyk dla Polskich Dzieci z 30 obrazkami*, został wydany w Poznaniu w 1888 roku nakładem Józefa Chociszewskiego, drukiem Schmaedickego, drugi, *Elementarzyk obrazkowy dla polskich dzieci*, został opublikowany w Gnieźnie w 1907 roku, także nakładem Józefa Chociszewskiego, czcionkami Prądyńskiego i Kapałczyńskiego „we Wrześni”. Poddano analizie te dwie książeczki, ponieważ w swojej treści odwołują się do podstawowych sprawności językowych: słuchania, mówienia, czytania i pisania. Podkreślić należy, że oba elementarzyki przeznaczone były dla dzieci wiejskich (i nie tylko dzieci), więc zawierają teksty o przekazie łatwym i czytelnym, zarówno w warstwie językowej, jak i ideowej, odwołując się głównie do wartości religijnych i patriotycznych. Co ważne, były one przeznaczone do nauki domowej². Na podstawie analizy tych tekstów podjęto próbę pokazania, jakich umiejętności językowych i w jaki sposób należało uczyć małe dzieci w opinii Józefa Chociszewskiego.

Jego postać nie została wybrana przypadkowo. Zwrócono uwagę na Wielkopolanina, społecznika, redaktora, który swoim życiem i działalnością wpisał się trwale w dzieje regionu czasów zaborów. Należy więc zauważyć, że analizując wybrane fragmenty twórczości Chociszewskiego, można wpisać je w badania regionalne – tak współcześnie ważne³. Urodzony 28 lutego 1837 roku we wsi Chelst (pow. czarnkowski), syn nauczyciela ludowego, od którego pobierał nauki elementarne, prowadził dość indywidualistyczne życie w trzemeszeńskiej szkole⁴. Po jej porzuceniu Józef Chociszewski rozpoczął dorosłe życie, w którym dominowały przemyslenia słowianofilskie oraz postawa organicznikowska, „ale w poznańskim wydaniu. Znaczy to, że uznał hegemonię ziemian w życiu społecznym i politycznym, że propagował solidaryzm międzyklasowy w imię potrzeby narodowej”⁵. Przez całe życie tworzył różne organizacje społecz-

² F. Pilarczyk, *Elementarze polskie od ich XVI-wiecznych początków do II wojny światowej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2003, s. 144.

³ Badania regionalne wpisują się we współczesny nurt badań. Są one ważne, gdyż „regionaliści z historii czerpią chęć zachowania tożsamości i ochrony regionalnych wartości oraz troskę o pielęgnowanie dziedzictwa i czynienia jej podstawą swojego wychowania i przedmiotem szkolnej dumy” (A.J. Omelaniuk, *Do uczestników XVI Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich*, cyt. za: E. Głowacka-Sobiech, *Badania regionalne w historii wychowania – problemy metodologiczne*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2008 nr 24, s. 7.

⁴ „Bezustanne lekceważenie obowiązków szkolnych, brak gruntownej wiedzy, nieprzemysłane do końca pomysły, wreszcie parokrotne nieuzyskanie promocji – oto obraz człowieka, który także »mierzył siły na zamiary«” (E. Pieścikowski, *Józef Chociszewski (1837-1914)*, [w:] W. Jakóbczyk (red.), *Wielkopole XIX wieku*, t. 2., Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1969, s. 320.

⁵ Ibidem, s. 323.

ne (np. Towarzystwo Wzajemnej Pomocy „Ul”), redagował pisma, m.in. „Nadwiślanina”, „Staszycy”, „Przyjaciela Ludu”, „Przyjaciela Dzieci” itp., tworzył teksty dla dzieci i młodzieży. W wyniku upubliczniania swoich poglądów i prowadzonej działalności wielokrotnie odsiadywał karę więzienia, pozostawiając samą chorującą żonę, Alodię z Gólkowskich. Pracował na Śląsku, Pomorzu, w Poznaniu, Inowrocławiu i w Gnieźnie, gdzie zmarł 11 listopada 1914 roku. Po jego śmierci w czasopiśmie „Praca” opublikowano wspomnienie, w którym pisano: „Niezliczony jest szereg jego książek, dzieł i wydawnictw, które coraz więcej zdobywały sobie przystęp tak dla ludu, jak też u młodzieży. Wiadomości z historii i literatury polskiej wśród naszego ludu pochodzą przeważnie z wydawnictw Chociszewskiego i z jego książeczek czerpią dzieci nasze pierwsze wiadomości o Polsce, przy jego książkach może niejedno po raz pierwszy poczytało się być Polakiem i zostało nim na całe życie. [...] Liczne książeczki dla dzieci, elementarze wydane jego nakładem uczyły kilka pokoleń nauki czytania i pisania polskiego”⁶.

Nazywano go „najpracowitszym z Wielkopolan”, gdyż pracowitością przypominał Józefa Ignacego Kraszewskiego⁷. „Ogólny nakład książek [...] dochodzi do trzech milionów egzemplarzy [...]. Przeciętą przy tym wysokość nakładu poszczególnych wydań osiągała dziesięć tysięcy egzemplarzy”⁸. Był pisarzem wszechstronnym, autorem m.in. powiastek i opowiadań, gawęd, humoresek, bajek i sztuk teatralnych, ale pisał także elementarze, podręczniki, książeczki historyczne, książeczki dla narzeczonych, listowniki itp.⁹ Do najpopularniejszych można zaliczyć podręczniki: *Dzieje narodu polskiego dla ludu polskiego i młodzieży* (1869) oraz *Mała historia polska dla dzieci i młodzieży z obrazkami* (1873). Chociszewskiego nazwano także „pisarzem, który nie wszedł do literatury [...], a poziomem dzieł swoich nie dorasta do literackiego parnasu”¹⁰. Opinia ta nie jest sprawiedliwa, ponieważ autor elementarzyków pisał głównie teksty adresowane do ludu, więc ich styl i forma musiały być dostosowane do odbiorcy, stąd trafne stwierdzenie, że „Chociszewski to przede wszystkim pisarz ludowy, a zatem inną miarą ocenić należy jego dorobek twórczy”¹¹.

⁶ „Praca. Tygodnik polityczny i literacki, ilustrowany” 1914 nr 47 (22.11.1914), s. 1-2.

⁷ E. Pieścikowski, *Józef Chociszewski*, s. 319.

⁸ E. Pieścikowski, „Ach! W tym Poznańskim...”. *Życie literackie XIX wieku*, Wydawnictwo Miejskie, Poznań 2003, s. 105.

⁹ Ibidem; por. W. Sobkowiak, *Józef Chociszewski (1837-1914)*, Drukarnia Lech, Gniezno 1937.

¹⁰ E. Pieścikowski, *Józef Chociszewski*, s. 319.

¹¹ Ibidem.

Elementarzyki Józefa Chociszewskiego

Na tle ogromnej spuścizny autora – bibliografia jego prac obejmuje przeszło 150 pozycji¹² – elementarzyki tworzą zbiór dość skromny. Wpisują się jednak w dość rozwinięty w XIX wieku „trend” pisania elementarzy. Początki elementarzy na ziemiach polskich sięgają XVI wieku¹³, a podstawowe ich zadanie – nauczyć czytać i pisać – pozostaje niezmiennie. Pomijając przemiany struktury i treści elementarzy, należy zwrócić uwagę na ważną tezę XVIII-wiecznego autora *Elementarza dla płci męskiej nowym sposobem a użytecznym ułożonego*, Franciszka Paprockiego, który rozszerzył podstawową funkcję elementarza, pisząc: „Początki wychowania biorą się od ELEMENTARZA, który jeśli tylko ma za cel nauczyć czytać, czyni krzywdę Dziecięciu: bo czemuż Dziecię ucząc się czytać, nie może się uczyć poznawać i pamiętać tych rzeczy, któreby się zgodziły na całe życie?”¹⁴. Tak więc, jak zauważa nestor badań nad elementarzami, Franciszek Pilarczyk, charakteryzowały się one kilkoma ważnymi cechami: miały podwójnego adresata (nauczającego i uczącego się), odznaczały się powszechnością oraz były pierwszą (nierzadko jedyną) przeczytaną książką¹⁵. Dlatego ważna była nie tylko zastosowana w nich metodyka nauczania¹⁶, ale także pierwsze treści przekazywane dzieciom.

Te dwa aspekty zyskują na znaczeniu w XIX stuleciu, w czasie zabórów, szczególnie w odniesieniu do elementarzy adresowanych do ludu i przeznaczonych do nauki w domu. Na XIX wiek przypada dość znaczny rozwój elementarzy, w Wielkopolsce można wskazać wiele cennych pozycji, m.in. autorstwa Konstantego Wolskiego *Nauka czytania i pisania i rachunków* (1819), Ernsta Siegfrieda Mittlerera *Nauka czytania dla szkół katolickich i ewangelickich* (1840), Antoniego Kiszewskiego *Nauka polskiego pisania i czytania* (1845), Ewarysta Estkowskiego *Elementarzyk [...] ułożony wedle metody czytania i pisania* (1862), J. Pawelickiego

¹² Por. E. Pieścikowski, „Ach! W tym Poznańskim...”, s. 104; w liczbie tej nie zostały uwzględnione utwory i artykuły umieszczone w prasie codziennej i periodykach, a także gry i pocztówki.

¹³ F. Pilarczyk, *Elementarze polskie*, s. 67 i n.

¹⁴ F. Paprocki, *Elementarz dla płci męskiej nowym sposobem a użytecznym ułożony*, Łowicz 1777, cyt. za: F. Pilarczyk, *Elementarze polskie*, s. 67.

¹⁵ F. Pilarczyk, *Elementarze polskie*, s. 7.

¹⁶ Metodyką nauczania czytania i pisania w XIX stuleciu zajmowali się m.in. Edward Estkowski (*Metoda czytania i pisania*, 1851), Jan Maurycy Kamiński (*O sposobach uczenia czytać, a w szczególności metodzie doraźnego czytania*, 1868), Franciszek Krajewicz (*Ogólny pogląd na dotychczasowe metody nauki czytania i pisania z zastosowaniem onychże do języka naszego*, 1868), Stanisław Zarański (*Zarys dziejów nauki czytania*, 1868) itp.

Nowy elementarz polski według zasad przy nauce elementarnej pisania i czytania za najlepsze uznanych (1860), Jadwigi Szczawińskiej Dawidowej *Przyjaciel dzieci polskich. Elementarz narodowy obejmujący naukę czytania i pisania oraz krótki opis dawnej Polski* (1888) itp.¹⁷

Józef Chociszewski nie stworzył własnej koncepcji metodycznej, właściwie można mówić o jej braku¹⁸. Zawartość utworów umieszczonych w książeczkach dla dzieci dotyczy głównie religii i historii Polski. Dominuje duch patriotyzmu i dydaktyzmu. Chociszewski w 1888 roku opublikował najobszerniejszy i najciekawszy z elementarzy *Pociecha dla dzieci. Elementarz polski zawierający naukę czytania i pisania, pacierz, opowiadania z historii św. i z dziejów Polski, wierszyki, powiastki itp.*¹⁹ W tym samym roku wydaje trzykrotnie tańszy (10 fen.), niewielkich rozmiarów (14,5 x 10,5 cm) *Elementarzyk dla Polskich Dzieci z 30 obrazkami*. Na środku okładki, poniżej tytułu, został umieszczony rysunek nauczającego Pana Jezusa otoczonego dziećmi o różnym wieku i płci. Wokół tytułu i ilustracji znajdują się litery alfabetu. Na drugiej stronie jest umieszczona postać Pana Jezusa jako wzoru dla dzieci²⁰ – Jezus pomaga swoim rodzicom, w aureoli zamiata podłogę. Zasadniczo książeczka składa się z trzech części. Pierwsza dotyczy wprowadzenia liter z wykorzystaniem odpowiednich obrazków. Na każdej stronie schemat jest podobny – daną literę / dane litery wprowadza jeden lub kilka mniejszych rysunków. Przykładem może być zapoznanie dzieci z literą d (dz, dź, dż) – na środku strony umieszczony jest rysunek dzwonu (podpisany), a obok połączenia litery d – da, de, do, du, dzi, da, dzi, dzia, dzie, dziu itp. Na uwagę zasługuje fakt, iż Chociszewski wprowadził rysunki, (w większości) nawiązując do rzeczywistości dziecięcej. „Zrezygnował tu z wszystkich treści historycznych i dzięki temu litery wprowadzał za pomocą obrazków przedmiotów bardziej dzieciom znanych, jak bocian, czapla, dzwon”²¹. Na stronie 9, po wprowadzeniu ostatniej litery alfabetu – z, wypisano wszystkie samogłoski (także nosowe) oraz pozostałe litery alfabetu. Na dole strony zapisano liczby od 1 do 10, a na następnej umieszczono rysunki zwierząt i przedmiotów wraz z podpisami. Pierwszą część książeczki kończy alfa-

¹⁷ Szczegółowa analiza zob. F. Pilarczyk, *Elementarze polskie*, s. 47-66.

¹⁸ *Ibidem*, s. 144.

¹⁹ Ten elementarz zaczynał się od dużego obrazka Anioła Stróża (litery A, a, ą), na następnej stronie znajdowało się abecadło. Przy każdej nowej literce umieszczony był rysunek podpisany krótkim wierszykiem. Należy zauważyć, że treści tekstów w większości nie nawiązywały do rzeczywistości dziecięcej, nie odwoływały się do znanych uczniom rzeczy i sytuacji.

²⁰ Taki sam rysunek został umieszczony w drugim elementarzyku z roku 1907.

²¹ F. Pilarczyk, *Elementarze polskie*, s. 145.

bet zapisany zarówno wielkimi, jak i małymi literami. Drugą część elementarzyka stanowią ćwiczenia w zgłoskowaniu, przykładem może być zapis wiersza L. Niemojewskiego *Jak się najlepiej bawić?*:

Z wszyst-kich za-baw, po-wie-dział raz Je-rzy,
 Naj-le-piej dzie-ciom ba-wić się w żoł-nie-rzy;
 A ja, rzekł Wła-dyś, my-ślę, dla chłop-czy-ka
 Naj-mi-lej za-wsze ba-wić się w ko-ni-ka;
 Ja, po-wie Zo-sia, prze-kła-dam la-leczkę,
 Ja, do-da Ma-nia, z wier-sza-mi ksią-że-czkę.
 Dzie-ci, sły-szy-cie, czte-ry ró-żne zda-nia:
 Kto do-brze wy-brał? – Ja myś-lę, że Mania²².

Poniżej znajduje się zwykły zapis tekstu. Na następnej stronie znalazło się podobne ćwiczenie z wykorzystaniem tekstu *Czysty kotek*. Trzecia część elementarzyka zawiera treści religijne. Autor rozpoczyna tu naukę od znaku krzyża świętego, *Modlitwy Pańskiej*, *Pozdrowienia anielskiego*, dalej jest *Skład apostołski*, dziesięć przykazań, sześć prawd wiary. Dwie strony okładki tylnej zawierają odpowiednio: do nauki na pamięć – książęta i królowie Polscy, oraz pod rysunkiem skowronka informacje o wydawanych w najbliższym czasie innych dziełach Chociszewskiego.

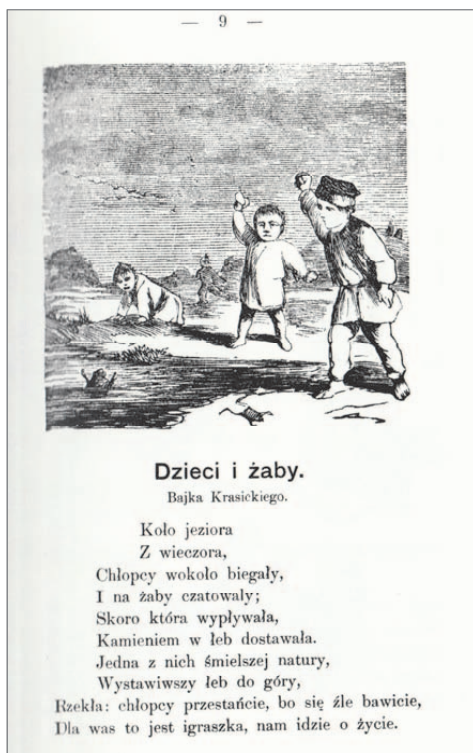
W roku 1907 opublikował on *Elementarzyk obrazkowy dla polskich dzieci* także – podobnie jak poprzedni – niewielkich rozmiarów: 16,5 × 10,8 cm. Na okładce znajdują się postaci Piasta i Bolesława Wielkiego oraz pszczoła, gołąbek (z gałązką oliwną) i wiatraczek ze słomki. Na początku książeczki autor umieścił *Słowno do rodziców, opiekunów, przyjaciół młodzieży i tych wszystkich, którzy uczą dzieci polskiego czytania i pisania*. Należy zwrócić uwagę, że nie jest to pozycja kierowana do nauczycieli. Takie wprowadzenie nie dziwi, ponieważ „obszerne wstępy, wypowiedzi typu »jak uczyć«, wskazówki metodyczne i wzory lekcji” w dawnych elementarzach występowały często²³. Chociszewski we wstępie określił cel elementarzyka: „ma uwzględnić nie tylko naukę polskiego czytania i pisania, ale także powinien pobudzać dzieci do myślenia i rozwijania pamięci”²⁴. Dalej wyjaśniał, że służyć mają temu liczne obrazki i wierszyki (por. il. 1).

W dalszej części wstępu nakazuje objaśniać obrazki przez stawianie dzieciom odpowiednich i szczegółowych pytań. Podaje uczącym kilka przykładów, np. „Pokaż Anioła Stróża. Kto jest obok? [...] Czy kochasz Anioła

²² J. Chociszewski, *Elementarzyk dla Polskich Dzieci*, s. 12.

²³ F. Pilarczyk, *Elementarze polskie*, s. 7.

²⁴ J. Chociszewski, *Elementarzyk obrazkowy dla polskich dzieci*, s. 2.



Ilustracja 1. Obrazek przedstawiający treść bajki Ignacego Krasickiego *Dzieci i żaby*²⁵

Stróża?”²⁶. Zwraca uwagę, że uczenie się wierszyków na pamięć ożywia naukę, ale należy „wybierać mianowicie takie zdania i wierszyki, które zachęcają dzieci do czci i posłuszeństwa względem rodziców”²⁷. Tak więc *Słówko do rodziców...* miało stanowić pomoc „metodyczną” w uczeniu (przykładowe pytania) oraz wskazywało na znaczenie umieszczonych tekstów literackich (wychowanie moralne, religijne i patriotyczne).

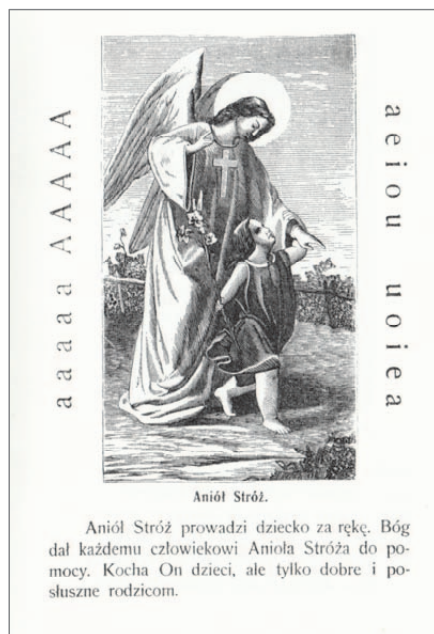
Układ elementarzyka jest dość przejrzysty – na stronach parzystych znajdują się treści do nauki (na pamięć – wierszyki, do czytania – alfabet, do pisania – litery pisane, do rozwijania pamięci – łamigłówki), na stronach nieparzystych umieszczono rysunki o treści zarówno religijnej, jak i nawiązujące do dziecięcej codzienności oraz podpisy pod nimi (w formie krótkich zdań, pytań, poleceń oraz wierszyków).

²⁵ Ten sam tekst został umieszczony w elementarzu *Pociecha dla dzieci. Elementarz polski zawierający naukę czytania i pisania...*, Poznań 1888.

²⁶ J. Chociszewski, *Elementarzyk obrazkowy dla polskich dzieci*, s. 2.

²⁷ Ibidem.

Zasadniczą część elementarzyka otwiera obrazek Anioła Stróża prowadzącego dziecko. Zgodnie z preferowanymi wskazaniem rysunek jest podpisany krótkimi zdaniami nawiązującymi do jego treści. Obok rysunku umieszczono litery A i a oraz pozostałe samogłoski (il. 2).



Ilustracja 2. Obrazek przedstawiający Anioła Stróża oraz komentarz

Kolejna strona zawiera różnej długości i trudności fragmenty tekstów do nauczania się na pamięć. Ich treść nawiązuje do problematyki religijnej i wychowawczej. Przykładem pierwszej może być cytat:

Boga dzieci – Boga trzeba,
Kto chce syt być swego chleba,

Przykładem nawiązania do problematyki wychowawczej może być wierszyk:

Miłe są te dzieci, co się grzecznie bawią,
One swą grzecznością wszystkim radość sprawią.
Ale brzydkie dzieci, co się z sobą kłócą,
Sobie wstyd przynoszą, wszystkich ludzi smucą²⁸.

²⁸ Ibidem, s. 4.

Na stronie 5 umieszczono, podobnie jak na 2, rysunek i komentarz do niego. Jest to postać Jezusa pomagającego w pracy swoim rodzicom. Następna strona zawiera moralizujące wierszyki i sentencje, np. „Pamiętajcie dzieci, że bez modlitwy, pracy i oszczędności nie ma szczęścia na ziemi”²⁹. Na kolejnej autor umieścił obrazek ze scenką z życia wiejskiego (il. 3), a pod nim pytania, skłaniające dzieci do wypowiedzi.



Ilustracja 3. Zgodne zwierzęta oraz pytania do obrazka

Dopiero na stronie 8 umieścił głoski, czyli litery, a na stronie 9 znajduje się obrazek ilustrujący wiersz Ignacego Krasickiego (por. il. 1). Na kolejnej widnieje cały alfabet pisany mniejszą i większą czcionką oraz proste i krótkie wyrazy z podziałem na sylaby i w całości (np. ma-tka matka). Na dwóch kolejnych stronach znajdują się informacje historyczne dotyczące królów i dawnego wojska (rysunki i wiadomości). Na stronie 13 Chociszewski umieścił ryciny różnych zwierząt (kota, bociana, lwa, króli-

²⁹ Ibidem, s. 6.

ków) oraz wierszyk o kolei żelaznej. Na następnej wprowadził litery do pisania, zarówno wielkie, jak i małe, a na kolejnej – różne obrazki pokazujące: pracę parobka, kominiarczyka, choinkę świąteczną i gołębia. Ostatnie trzy strony zawierają wierszyki i łamigłówki, np.:

Okrągłe jest i małe,
W środku żółte i białe.
W każdej wsi się znajduje
Dzieciom bardzo smakuje³⁰.

Sprawności językowe w elementarzykach Józefa Chociszewskiego

Analizując zawartość elementarzyków Józefa Chociszewskiego, należy stwierdzić, że kształciły one językowo w stopniu elementarnym. Sprawności językowe, takie jak słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie, realizowały także w wymiarze podstawowym. Książeczka z 1888 roku zwracała uwagę bardziej na techniczną sprawność czytania (naukę liter i ćwiczenie zgłoskowania) oraz na przekazanie podstawowych treści wychowania religijnego. W elementarzyku z roku 1907 wiele miejsca autor poświęcił na rozwijanie umiejętności słuchania i mówienia, realizowane m.in. przez opowiadanie treści zamieszczonych rysunków.

Niewątpliwie rozwijaniu umiejętności słuchania, mówienia, czytania i pisania służyć miały wierszyki. Autor zwraca na nie szczególną uwagę w książeczce z 1907 roku, pisząc we wstępie skierowanym do osób uczących języka polskiego: „Trzeba wybierać mianowicie takie zdania i wierszyki, które zachęcają dzieci do czci i posłuszeństwa względem rodziców”³¹. Pamiętać należy, że ówczesna – dopiero rozwijająca się – polska literatura dla dzieci w warstwie językowej była dość uboga i podporządkowana funkcji dydaktycznej i wychowawczej. „U swych początków polskie piśmiennictwo dla dzieci i młodzieży nastawione było głównie na realizację celów edukacyjno-wychowawczych, co w dużej mierze związane było z sytuacją polityczną Polski, pozostającej pod zaborami”³². Mówi się wręcz o rażącym dydaktyzmie tekstów literatury dziecięcej. Zamieszczone w elementarzykach teksty także w warstwie artyzmu i poetyki są proste w przekazie, bez wielu środków stylistycznych i metaforycznych zna-

³⁰ Ibidem, s. 16.

³¹ J. Chociszewski, *Elementarzyk obrazkowy dla polskich dzieci*, s. 2.

³² Z. Adamczykowa, *Literatura dla dzieci. Funkcje, kategorie, gatunki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, Warszawa 2001, s. 12.

czeń. Ich odkodowanie jest łatwe, gdyż treść nawiązuje do realiów dziecięcego świata³³.

W elementarzach Józefa Chociszewskiego można wskazać kształcenie podstawowych sprawności językowych: słuchania, mówienia, czytania i pisania. Umiejętność słuchania była rozwijana na kilka sposobów. W warstwie tradycyjnie pojmowanego aktu percepcji osoba nauczająca powinna wypowiadać czytane słowa w sposób odpowiedni, aby dziecko mogło „usłyszeć” i wyodrębnić poszczególne głoski³⁴. Służyć temu mogły zamieszczone na różnych stronach teksty o tematyce religijnej (postać Anioła Stróża³⁵, podstawowe modlitwy małego katechizmu³⁶), historycznej (spis królów i książąt Polski³⁷) i literackiej (wierszyk L. Niemojewskiego *Jak się najlepiej bawić?*³⁸, bajka *Dzieci i żaby* Ignacego Krasickiego³⁹ oraz inne dydaktyczne wierszyki bez podania ich autorów). Co ważne, umiejętność słuchania dotyczy nie tylko odszyfrowania komunikatu w warstwie dosłownej, ale także w warstwie pozajęzykowej. Od nadawcy zależy więc, w jaki sposób dzieci odczytają komunikat. Przykładem mogą być komentarze do rysunków i pytania stawiane dzieciom podczas ich analizy i interpretacji. To od osoby nauczającej (także od jej komunikacji niewerbalnej) zależy, w jaki sposób zostanie usłyszane (i zrozumiane) np. zdanie: „Kocha On [Anioł Stróż – K.K.L.] dzieci, ale tylko dobre i posłuszne rodzicom”⁴⁰. Przekaz wydaje się dydaktycznie oczywisty – Anioł Stróż kocha tylko dzieci grzeczne. Ale od komunikacji niewerbalnej będzie zależało, czy zdanie to zmobilizuje dziecko do bycia dobrym, czy raczej wzbudzi strach i lęk.

Umiejętność mówienia także była rozwijana w elementarzykach Chociszewskiego. Pamiętać należy, że mówienie jest najważniejszą umiejętnością i dopiero po jej opanowaniu dziecko może uczyć się czytać i pisać.

³³ Ryszard Waksmund, dokonując całościowej analizy przemian w literaturze dziecięcej, już we wstępie swojej książki zauważa, że owe przemiany nie dokonały się od razu, „gdyż konserwatywni pedagodzy nie mogli sobie pozwolić na tak śmiałą kontestację ich własnych zasad, rewolucja została rozpoczęta, a jej wyrazem stała się w wieku XIX krzepnąca w siłę literatura dziecięca jako estetyczna i pedagogiczna alternatywa wobec literatury dla dzieci, mającej wówczas swoją analogię w tzw. literaturze dla ludu, tak samo traktowanej jako narzędzie umoralniania maluczkich” (R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000, s. 6).

³⁴ Taka forma ćwiczeń ma na celu rozwój słuchu fonematycznego.

³⁵ Występuje na początku obu elementarzyków.

³⁶ Występują w *Elementarzyku dla Polskich Dzieci*.

³⁷ Występują w obu elementarzykach.

³⁸ Występuje w *Elementarzyku dla Polskich Dzieci*.

³⁹ Występuje w *Elementarzyku obrazkowym dla polskich dzieci*.

⁴⁰ J. Chociszewski, *Elementarzyk obrazkowy dla polskich dzieci*, s. 3.

W elementarzyku obrazkowym ta umiejętność zdaje się dla autora bardzo ważna. Zaleca on nauczającym, aby zadawali wiele szczegółowych pytań do rysunków. Pytania mają dotyczyć zarówno warstwy dosłownej obrazka („Na obrazku jest 11 zwierząt, i to 2 gołębie, wiewiórka, 3 psy, sarenka, kot, gęś, kura i wróbel. Pokażcie palcem te zwierzątka, gdzie jest kot, kura itp.”⁴¹), jak i kształcenia umiejętności abstrakcyjnego myślenia (np. „Zwierzęta czekają na śniadanie. Są zgodne. Jaka stąd płynie nauka dla dzieci?”⁴²). Rozmawianie o tematyce ilustracji miało także na celu przekazanie odpowiednich treści religijno-patriotycznych. Co prawda w elementarzykach Chociszewski zrezygnował z niezrozumiałych dla dzieci przekazów ikonograficznych i odwoływał się do przedmiotów im bliższych, to jednak w książeczce z 1888 roku umieścił – dla dzieci trudne w odbiorze – rysunki godła Poznania, jeźdźca krzyżackiego (*de facto* są to słowa trudne do odczytania i wymówienia dla dzieci rozpoczynających naukę czytania), a w elementarzyku z 1907 roku – wizerunki Władysława Łokietka i dawnego żołnierza polskiego.

Analizując metodę kształcenia umiejętności mówienia, trzeba wskazać proponowane w książeczce z 1907 roku ćwiczenie: „Wymów szybko i wyraźnie: Brzmi chrząszcz w trzcinie”⁴³. Uczenie się wierszyków na pamięć przez ich częste powtarzanie także miało kształcić umiejętność poprawnej wymowy. Jako przykład niech posłuży wierszyk napisany w formie dialogu:

Mała Stasinka skakać lubiła.
 „Ej, Stasinko, bądź ostrożna!
 Łatwo nogę złamać można”.
 Matka córkę przestrzegała,
 Lecz Stasinka nie słuchała.
 Hyc ze stołu na podłogę,
 I złamała sobie nogę⁴⁴.

Dziecko, wypowiadając go, musi zwrócić uwagę na formę dialogu, co skutkuje zmianą intonacji przy wypowiedzi mamy, a także na zawarte środki stylistyczne („ej”, „hyc”). Zrozumienie przekazu tekstu pozwoli na odpowiednie wypowiedzenie go – zastosowanie elementów kultury żywego słowa.

Umiejętność czytania warunkuje możliwości dalszego zdobywania wiedzy. „Metoda nauki czytania była jednym z najważniejszych wyznacz-

⁴¹ Ibidem, s. 7.

⁴² Loc. cit.

⁴³ Ibidem, s. 17.

⁴⁴ Ibidem, s. 4.

ników struktury podręcznika⁴⁵. Niestety, w elementarzykach Józefa Chociszewskiego trudno wskazać jedną przyjętą metodę, autor nie stworzył również własnej metodyki nauki czytania. Dominują metody syntetyczne – alfabetyczna (sylabizowania), fonetyczna (głosowa) i sylabowa, wzbogacone o rysunki przedmiotów/ptaków/ludzi. O metodzie tej pisał Bronisław Trentowski: „Najstarszytniejszy sposób ćwiczenia dzieci w nauce polega na sylabizowaniu i zowie się metodą zgłoskowania. Tu pokazuje nauczyciel dzieciom nasamprzód abecadło w zwyczajnym porządku, tj. a, b, c, d, e, f itd., później składa pojedyncze głoski, czyli litery w zgłoski, tj. w sylaby, jak np. ba, be, bi, bo, bu, ca, ce, ci, co, cu itp. Składanie to idzie dłużej przez elementarz i zatrudnia dziecię kilka miesięcy⁴⁶”.



Ilustracja 4. Nauka czytania

W obu elementarzykach autor naukę czytania rozpoczął od wprowadzenia samogłosek – w *Elementarzyku dla Polskich Dzieci* samogłoski nosowe (ę, ą) wprowadził dopiero po zapoznaniu dzieci z całym alfabetem. W starszym elementarzyku opatrzył samogłoski rysunkiem „Adam i Ewa

⁴⁵ F. Pilarczyk, *Elementarze polskie*, s. 25.

⁴⁶ B. Trentowski, *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenie naszej młodzieży*, t. 2, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Polska Akademia Nauk, Wrocław 1970, s. 291.

w raju” – co miało ułatwić wprowadzenie liter A i E, a w *Elementarzyku obrazkowym* wykorzystał rysunek Anioła Stróża (por. il. 2). Pozostałe litery alfabetu w książeczce z 1888 roku zostały umieszczone na kolejnych stronach, po dwie-trzy na jednej. Każdej literze przyporządkowany jest rysunek, np. S – szczupak, T – turkawka, oraz zgłoski złożone z dźwięku spółgłoskowego i samogłoskowego, np. S s – Sa, se, so, su, sa / Si, sia, się, sio, sia itd. W taki sposób dziecko poznaje cały alfabet⁴⁷. Podobnie wprowadzono litery w elementarzyku z roku 1907, zaczynając od samogłosek, po wybrane spółgłoski, służące do budowania (w połączeniu z samogłoskami) prostych wyrazów podzielonych na sylaby (ma-ma) oraz prostych zdań (mama jest dobra) – jednak zapisanych bez wielkich liter i kropek (il. 4).

Na stronie 10, wprowadzając abecadło, Chociszewski umieścił również kilka obrazków zwierząt, obok których znajduje się najpierw wyraz rozdzielony na sylaby, a obok wyraz napisany bez podziału na sylaby (il. 5).



Ilustracja 5. Abecadło

⁴⁷ W podobny sposób wprowadzał poszczególne litery w *Elementarzyku* Ewaryst Estkowski, z tą różnicą, że nie wykorzystywał rysunków.

W elementarzyku z roku 1888 po wprowadzeniu liter Chociszewski zapisał ćwiczenia zgłoskowania na przykładzie dwóch wierszyków dla dzieci – L. Niemojewskiego *Jak się najlepiej bawić?* i anonimowego autora *Czysty kotek*, który brzmi:

Cze-mu się czę-sto my-jesz? – py-ta-no raz ko-ta,
 Bo czy-stość, od-po-wie-dział, jest to pię-kna cno-ta,
 Ja-koż do-pra-wdy ko-ci-na
 Mył się pra-wie co go-dzi-na.
 Chę-tnie mu do po-ko-ju wcho-dzić po-zwa-la-no,
 Po-wsze-chnie go ko-cha-no,
 Do-zna-wał wszel-kich pie-szczo-tek;
 A cze-mu? Bo czy-sty był ko-tek⁴⁸.

Poniżej zapisany jest ten sam tekst bez podziału, służący do czytania pełnymi wyrazami i zdaniami z zastosowaniem odpowiedniej intonacji. Było to, oczywiście, możliwe dopiero po dobrym opanowaniu przez dziecko sylabizowania. Co interesujące, Chociszewski do nauki zgłoskowania wykorzystał także modlitwę *Ojcze nasz*.

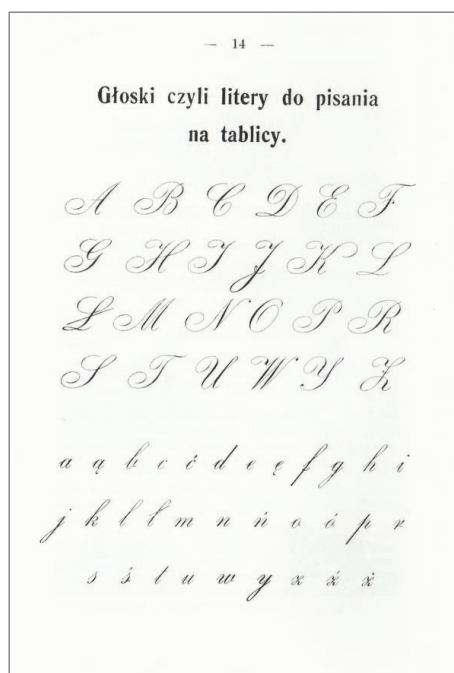
Metoda ta była krytykowana już w XIX stuleciu przez Bronisława Trentowskiego w *Chowannie*: „Metoda ta ma wiele przeciw sobie. Nasamprzód czyta ona spółgłoski fałszywie, tj. be, ce, de, ef, ge, ha itd., zamiast b, c, d, f, g, h. Tym sposobem zamąca głowę dziecku i robi mu sylabizowanie rzeczą niesłychanie mozolną [...]. Skoro dziecię sylabizuje już dobrze, jak tu przejść do czytania? Między sylabizowaniem a czytaniem leży przepaść szeroka bez granic i niepodobna jej ani zamknąć, ani mostem jakim połączyć”⁴⁹.

Umiejętność pisania jest kolejną ważną sprawnością językową. W trakcie analizy materiału źródłowego nasuwa się pewna refleksja. Józef Chociszewski nauce pisania poświęcił niewiele miejsca. Elementarzyk z 1888 roku nie zawiera nauki pisania. Natomiast w elementarzyku z 1907 roku autor poświęcił tej umiejętności tylko jedną stronę (il. 6). Kursywą zapisał litery w porządku alfabetycznym, zaczynając od wielkich liter, na małych kończąc. Pomoc ta miała służyć jako wzór liter do zapisu na tablicy. Niestety, autor nie podał dokładniejszych informacji o metodzie nauki pisania. Umieszczenie strony z literami pisanymi kursywą po zapoznaniu z abecadłem może sugerować, że naukę pisania zaczynać się powinno dopiero po nauczaniu się czytania. To założenie kore-

⁴⁸ J. Chociszewski, *Elementarzyk dla Polskich Dzieci*, s. 13. Autor umieścił w nim jeszcze jeden tekst zapisany z podziałem na sylaby pt. *Kotka i suczka*, również zawierający dydaktyczny morał.

⁴⁹ B. Trentowski, *Chowanna...*, s. 292.

sponduje z ówczesnie przyjętym sposobem nauczania pisania. Waldemar Osterloff pisał: „Tylko zdolniejsi i wytrwalsi uczniowie elementarni lub kształcący się wyżej pozbywali się sylabizowania i czytali biegle. I tylko tacy uczyli się także pisać. Nauka pisania rozpoczynała się także od liter w porządku abecadłowym”⁵⁰.



Ilustracja 6. Nauka pisania

Zakończenie

Dziecko uczy się języka w kontakcie z otoczeniem. Naśladuje zachowania językowe dorosłych, dlatego tak ważny jest pierwszy kontakt dziecka z językiem. Mówiąc o rozwijaniu umiejętności językowych w XIX-wiecznych elementarzach Józefa Chociszewskiego, należy mieć na uwadze kilka kwestii. Po pierwsze były to książeczki skierowane do dzieci wiejskich. Ich forma i treść była dostosowana do odbiorców. Trudno ustalić wiek dzieci rozpoczynających pracę z elementarzem – mogły to być zarówno

⁵⁰ W. Osterloff, *Metodyka języka ojczystego w zakresie elementarnym*, wyd. 2, Warszawa 1924, s. 79, cyt. za: F. Pilarczyk, *Elementarze polskie*, s. 27.

dzieci małe (4-5-letnie), jak i starsze (10-11-letnie), co wynikało z trudności edukacji dzieci wiejskich, a w czasach zaborów także z problemów nauczania języka polskiego.

Po drugie książeczki były przeznaczone do edukacji domowej. Mając świadomość, jak ważny jest pierwszy kontakt dziecka z językiem, należy zauważyć, że dzieci wiejskie na ogół nie miały odpowiednich wzorów językowych⁵¹. „Środowisko wiejskie przełomu XIX i XX w. posiadało wyraźne, swoiste cechy w wielu sferach. Stanowiło określoną specyfikę jako środowisko religijne czy też duchowo-kulturalne, ale także pod względem gospodarczym, przyrodniczym czy rodzinnym”⁵².

Po trzecie można mówić o pewnej różnorodności i swobodzie w tworzeniu elementarzy do edukacji domowej. Na elementarze (kształt i treść) przeznaczone do kształcenia szkolnego znaczny wpływ miała polityka szkolna w poszczególnych zaborach. Elementarze służące do nauki w domu zwracały uwagę na podtrzymanie ducha narodowego, na przekaz odpowiednich treści historycznych i religijnych. Należy pamiętać, że w okresie nasilającego się procesu germanizacyjnego wyrugowano język polski ze szkół (w niektórych szkołach pozwalano uczyć w języku polskim tylko religii). W tej sytuacji najważniejsze było przekazanie wartości polskiej kultury, a przede wszystkim dbanie o nauczanie języka polskiego. Dlatego ważne miejsce należy przyznać elementarzykom Józefa Chociszewskiego, które będąc przeznaczone do nauki ludu, wpływały na podtrzymywanie tożsamości narodowej mieszkańców wsi. „Wydaje się, iż szczególną rolę w procesach narodotwórczych i edukacyjnych spełniła w tym okresie [zaborów – K.K.L.] polska rodzina wiejska”⁵³. Krzysztof Kabziński zauważa, że była ona najmniej podatna na wpływy rusyfikacyjne i germanizacyjne, ponieważ kultywowała tradycję ludową oraz na co dzień posługiwała się językiem polskim, językiem przodków⁵⁴.

Kolejną kwestią wartą podkreślenia jest fakt, iż Józef Chociszewski nie stworzył swojej metody nauczania czytania i pisanie, nie wzorował się także na jednej metodzie. Co równie ważne, ilustracja elementarzowa w analizowanych tekstach źródłowych pełniła nie tylko funkcję religijną

⁵¹ Por. K. Kabacińska-Łuczak, K. Ratajczak, *Dziecko chłopskie w czasie sacrum – konteksty edukacyjne (średniowiecze – epoka nowożytna)*, „Studia Edukacyjne” 2013 nr 28, s. 279-302.

⁵² J. Kucha, *Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego*, Biblioteka Kwartalnika Pedagogicznego nr 8, Warszawa 1933, s. 8.

⁵³ K. Kabziński, *Wychowawcza rola polskiej rodziny w XIX wieku (na przykładzie rodziny wiejskiej zaboru pruskiego)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1996 z. 28, s. 116.

⁵⁴ Ibidem.

(wzbudzała uczucia religijne, upowszechniała wizerunki świętych i postaci religijnych itp.), ale przede wszystkim funkcję poznawczą. „Dziecko wiejskie XIX w., czytając (sylabizując) słowa: lis, koń, i bez obrazka wyobrażało sobie zwierzę, natomiast takie słowa, jak żyrafa, nosorożec, lew, tygrys, nie budziły w nim żadnych obrazkowych skojarzeń i tu ilustracja (możliwie prosta i wierna) była nieodzowna”⁵⁵.

Należy także zauważyć, iż metoda czytania kształciła głównie sprawność techniczną i trwało, o czym pisał Trentowski, kilka lub kilkanaście lat, „nim szkółka wiejska nauczyła się czytać”⁵⁶. Tym bardziej domowa nauka czytania i pisania dzieci wiejskich nie zawsze przynosiła efekty. Kolejną ważną kwestią jest fakt, iż kontakt z elementarzem był nierzadko jedynym kontaktem dziecka wiejskiego z książką. Stąd jego rola nie tylko edukacyjna, ale także wychowawcza. I choć obie książeczki przeznaczone do edukacji domowej dzieci wiejskich spełniają ówczesne wymagania stawiane elementarzom, to trudno – z dzisiejszego punktu widzenia – oprzeć się wrażeniu, że nauka z nich musiała być dla dzieci nudna i uciążliwa. Nie tylko ze względu na metody nauczania, ale także ze względu na treść – bardzo poważną, nobliwą, uczącą odpowiedzialności, moralności, uczuć religijnych i patriotycznych, jednak... daleką od wiejskiego dzieciństwa wpływającego z jednej strony na ciężkiej pracy (od pasania gęsi po pomoc w polu i gospodarstwie domowym), z drugiej na swobodnych zabawach i radości.

Bibliografia

- Adamczykowa Z., *Literatura dla dzieci. Funkcje, kategorie, gatunki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, Warszawa 2001.
- Chociszewski J., *Elementarzyk dla Polskich Dzieci z 30 obrazkami*, Poznań 1888.
- Chociszewski J., *Elementarzyk obrazkowy dla polskich dzieci z 30 obrazkami*, Gniezno 1907.
- Głowacka-Sobiech E., *Badania regionalne w historii wychowania – problemy metodologiczne*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2008 nr 24.
- Kabacińska-Luczak K., Ratajczak K., *Dziecko chłopskie w czasie sacrum – konteksty edukacyjne (średniowiecze – epoka nowożytna)*, „Studia Edukacyjne” 2013 nr 28.
- Kabziński K., *Wychowawcza rola polskiej rodziny w XIX wieku (na przykładzie rodziny wiejskiej zaboru pruskiego)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1996 z. 28.
- Kucha J., *Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego*, Biblioteka Kwartalnika Pedagogicznego nr 8, Warszawa 1933.

⁵⁵ F. Pilarczyk, *Elementarze polskie*, s. 167.

⁵⁶ B. Trentowski, *Chowanna...*, s. 292.

- Pieścikowski E., *Józef Chociszewski (1837-1914)*, [w:] W. Jakóbczyk (red.), *Wielkopole XIX wieku*, t. 2., Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1969.
- Pieścikowski E., „*Ach! W tym Poznańskim...*”. *Życie literackie XIX wieku*, Wydawnictwo Miejskie, Poznań 2003.
- Pilarczyk F., *Elementarze polskie, od ich XVI-wiecznych początków do II wojny światowej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2003.
- „Praca. Tygodnik polityczny i literacki, ilustrowany” 1914 nr 47.
- Sobkowiak W., *Józef Chociszewski (1837-1914)*, Drukarnia Lech, Gniezno 1937.
- Trentowski B., *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenie naszej młodzieży*, t. 2, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Polska Akademia Nauk, Wrocław 1970.
- Waksmund R., *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.

Comments on language skills development on the example of alphabet books by Józef Chociszewski (1837-1914)

Summary

The paper attempts to show how basic language skills – listening, speaking, reading and writing – were developed in old Polish alphabet books. The source material was constituted by two alphabet books by Józef Chociszewski, addressed to rural folk. One was „Alphabet Book for Polish Children with 30 Pictures” published in 1888 in Poznań, while the other was „Picture Alphabet Book for Polish Children” published in 1907 in Gniezno. The contents of those books help develop basic language skills: listening, speaking, reading and writing.

ANNA JAKONIUK-DIALLO

Warunki rozwoju słuchowej kompetencji komunikacyjnej małego dziecka

Wprowadzenie

O ile o słyszeniu możemy myśleć jako o naturalnym zjawisku fizjologicznym, to słuchanie jawi się jako złożony proces psychologiczny, wymagający od mózgu różnicowania informacji dźwiękowej i uznania jej za mniej lub bardziej przydatną dla podejmowanych działań. Wobec powyższego kompetencje słuchowe stanowią wypadkową uwarunkowań genetycznych, predyspozycji odnoszących się do odbioru informacji oraz ćwiczeń audytywnych. Poziom naszych kompetencji słuchowych, podobnie jak innych umiejętności, zależy od treningu. To, co jesteśmy w stanie usłyszeć w kontakcie z innymi, zależy od wysiłku włożonego w analizę tego, co chciał powiedzieć mówca, i w rozpoznawanie jego emocji.

Można stwierdzić, że w dużej mierze sam słuchacz ponosi odpowiedzialność za to, czy tego typu interakcję można uznać za satysfakcjonującą partnerów¹. Umiejętności słuchowe wykorzystywane w interakcji komunikacyjnej wykraczają przy tym, w moim przekonaniu, zarówno poza umiejętności słuchania empatycznego, jak i dialogicznego.

Użycie przeze mnie w niniejszym tekście określenia **słuchowa kompetencja komunikacyjna** wiąże się z poszukiwaniem terminu, który okazałby się adekwatny dla umiejętności słuchacza, obejmujących zarówno zdolność słuchania empatycznego, jak i dialogicznego, a przy tym ściśle związanego z kompetencją komunikacyjną w rozumieniu Della

¹ T. Hampf, G. Szagun, *Normal hörende Kinder und Kinder mit Cochlea Implantat*, „Sprache-Stimme-Gehör” 2000 nr 24, s. 164-168.

Hymesa². Oznacza to, że słuchowa kompetencja komunikacyjna warunkowana jest zdolnością do inicjowania i podtrzymywania interakcji komunikacyjnej, a także adekwatnego, tj. zgodnego z oczekiwaniami interlokutora, reagowania w wyżej wymienionej interakcji.

Czynnikami warunkującymi możliwość rozwijania słuchowej kompetencji komunikacyjnej są, poza ogólnym poziomem percepcji słuchowej, te zachowania interlokutora, które decydują o klimacie wzajemnego kontaktu. To one wpływają zarówno na poziom podtrzymywania interakcji komunikacyjnej, jak i zmniejszenie udziału rozmówcy. Do zachowań tego typu należy wysyłanie komunikatów o charakterze oceniającym lub opisowym, o charakterze kontrolującym lub problemowym, o charakterze neutralnym lub empatycznym, o charakterze dogmatycznym lub otwartym³.

Mowa matczyna a rozwój słuchowej kompetencji komunikacyjnej małego dziecka

Przyzwyczajenie do głosu matki ma tak ogromne znaczenie dla dziecka, że już w okresie noworodkowym preferuje ono słuchanie głosów kobiecych, a nie męskich, w tym głosu ojca, pomimo że niskie częstotliwości słyszy oraz odróżnia lepiej od wysokich⁴. Tym, co czyni głos matki tak znaczącym dla małego dziecka, jest swoisty, afektywny sposób komunikowania się. Mowa „matczyna” jako spontaniczny, wolny sposób komunikowania się, z wyraźną, nieco przerysowaną intonacją, z bogatym ładunkiem uczuciowym, pozwala dziecku na dostosowanie jego zdolności słuchowych w celu odbioru komunikatu. Dzięki temu małe dziecko jest w stanie stosunkowo łatwo wyodrębnić percepcyjne cechy sygnałów w języku ojczystym. Analiza linii melodycznej mowy matczynej pozwala mu wnioskować również o jakości stosunku emocjonalnego opiekuna. Mowa matczyna, intensywnie pobudzając uwagę słuchową, decyduje o pojawieniu się dziecięcej inicjatywy w zakresie wchodzenia w interakcję komunikacyjną. O preferencjach dzieci, dotyczących modulowanego w sposób matczyny głosu opiekuna, świadczy intensyfikacja odruchu ssania nie-

² D. Hymes, *Socjolingwistyka a etnografia mówienia*, przeł. K. Biskupski, [w:] M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo*, Czytelnik, Warszawa 1980.

³ J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, przeł. J. Doktor i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

⁴ P. Hepper, S. Shahidullah, *Development of fetal hearing*, „Archives of Disease in Childhood” 1994 nr 71.

mowląt w sytuacji ekspozycji mowy modulowanej i zmniejszenie się nasilenia tego odruchu w sytuacji monotonnych melodycznie komunikatów⁵. Możemy wnioskować, że specyficzne upodobanie do mowy matczynej sięga okresu płodowego, w którym zarówno intonacja, jak i wysoki ton głosu matki stanowiły bodźce lepiej docierające i łatwiej analizowane niż inne.

Badania wykazały, że w trzech tak zróżnicowanych językach, jak angielski, rosyjski i szwedzki, sposób zwracania się do niemowląt charakteryzuje uniwersalny rodzaj modyfikacji fonetycznych, m.in. przeartykułowanie samogłosek, którego nie spotykamy w mowie kierowanej do osób dorosłych⁶.

Mowa matczyna jest z pewnością stymulatorem tworzenia map percepcyjnych w umyśle dziecka. Zatem ekspozycja tego rodzaju mowy nie tylko zmienia dziecięcą percepcję, ale stanowi słuchowy wzorzec dla motoryki mówienia. Uwypuklenie w mowie matczynej aspektów prozodycznych wydaje się mieć istotne znaczenie dla rozwijania przez dziecko słuchowej kompetencji komunikacyjnej. Skłania nas to do myślenia o tego typu sposobie porozumiewania się jako tym, w którym zachowanie mówcy dostosowane jest do oczekiwań słuchacza (dziecka) po to, by mógł on w adekwatny sposób odebrać intencję swego interlokutora.

Rozwój słuchowej kompetencji komunikacyjnej dziecka w okresie poniemowlęcym

Rozwój słuchowej kompetencji komunikacyjnej jest ściśle związany z rozwojem mowy. Związek ten widoczny jest już w analizie gaworzenia dziesięciomiesięcznych niemowląt. W zależności od środowiska (francusko-, angielsko- czy chińskojęzycznego) odzwierciedlają one różniące się od siebie samogłoski obecne w mowie otoczenia. Szczególnie wyraźnie obserwujemy to w okresie poniemowlęcym. Nowym bodźcem percepcyjnym staje się wówczas, poza mową otoczenia, własny repertuar wokalny i językowy⁷. Okrzyki, pierwsze słowa dziecka, jego śpiew są to doznania dźwiękowe zachęcające do ich powtarzania i tym samym umożliwiające dziecku poczucie sprawstwa w procesie komunikowania się z otoczeniem.

⁵ Zob. L. Eliot, *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pięciu pierwszych latach życia*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2003.

⁶ P. Kuhl, J. Andruski, *Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants*, University of California, Los Angeles 1997.

⁷ J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008.

Próby porozumiewania się dziecka w drugim roku życia z osobami znaczącymi nie są już w takim stopniu, jak to było w okresie niemowlęcym, warunkowane obecnością i zachowaniem tych osób. Wywoływane przez dziecko odgłosy, jego mowa pojawiają się w sytuacji samodzielnej aktywności. Inicjowanym przez dziecko działaniom na przedmiotach towarzyszy eksperymentowanie z dźwiękiem. Można chyba stwierdzić, że słuchanie dźwięków wytwarzanych przez samego siebie, podobnie jak inne rodzaje samodzielnych działań dziecięcych, ma w znacznym stopniu charakter nagrody.

Nie oznacza to, że stymulacyjna rola opiekunów w rozwijaniu słuchowej kompetencji komunikacyjnej i mowy dziecka ulega radykalnemu zmniejszeniu. Okres poniemowlęcy to przecież czas identyfikowania oraz różnicowania wyrażen dźwiękonaśladowczych. Rolą opiekuna jest w tym zakresie zainteresowanie dziecka przedmiotami (zabawkami) wydającymi dźwięki. Osoba dorosła może w tym celu naśladować odgłosy wydawane przez zwierzęta czy różne przedmioty, a następnie sprawdzić poziom identyfikacji sygnału z desygnatem, prosząc dziecko, by pokazało przedmiot wydający dany dźwięk. Rozwój percepcji sygnałów dźwiękonaśladowczych, takich jak muu, bum-bum, stuk-stuk, kum-kum, stanowi etap poprzedzający identyfikację oraz różnicowanie słów i całych wypowiedzeń. Rodzice używają tego typu wyrażen najczęściej intuicyjnie. Nim zaczną kierować do dziecka polecenie: „pokaż mi, gdzie jest krowa”, wcześniej proszą je, by pokazało, gdzie jest „mu”. Ta zasada stopniowania trudności, tak istotna przy nabywaniu przez dziecko słuchowej kompetencji komunikacyjnej, znajduje swoje odzwierciedlenie również w kolejnych etapach treningu słuchu dzieci⁸.

Przy pobudzaniu uwagi słuchowej dziecka w okresie poniemowlęcym szczególnie istotna wydaje się również zasada wykorzystania samoistnego zainteresowania dziecka w celu kształcenia umiejętności słuchowego identyfikowania i różnicowania słów. Z badań wynika, że nazywanie i opisywanie tego, co znajduje się w centrum uwagi dziecka, sprzyja szybkości rozwijania zarówno słownika biernego, jak i czynnego. W tym zakresie rodzicielskie działania nie zawsze świadczą o umiejętnym podążaniu za dzieckiem i jego ciekawością poznawczą⁹. Znacznie częściej opiekunowie kierują do dziecka komunikaty związane z typem aktywności proponowanej przez nich samych, podsuwając do zabawy różne przedmio-

⁸ J. Cieszyńska, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.

⁹ A. Jakoniuk-Diallo, *Samodzielność i kompetencja komunikacyjna dzieci z wadą słuchu*, Trans-Druk, Konin 2000.

ty, których nazw chcieliby dziecko nauczyć. Sytuacja taka nie przekreśla, oczywiście, możliwości opanowywania przez dziecko proponowanych przez rodzica wzorców dźwiękowych, ale opóźnia ten proces, bowiem nie sprzyja wchodzeniu przez dziecko w interakcję komunikacyjną. Dla rozwoju słuchu i mowy w okresie poniemowlęcym optymalną sytuacją jest stwarzanie warunków dla inicjowania samodzielnych działań dziecka. Wydają się one bardziej angażować filtr jego uwagi słuchowej niż te proponowane przez osoby dorosłe.

Zasada ta znajduje swoje zastosowanie również na gruncie rehabilitacji słuchowo-językowej. Model terapii interakcyjnej Morgan Clark znacznie różni się w tym zakresie od klasycznej terapii logopedycznej¹⁰. Pierwszy z nich zwraca uwagę na dialog z dzieckiem, które jest w nim równorzędnym partnerem dorosłego interlokutora, co oznacza, że może ono i powinno w równym stopniu co opiekun inicjować zachowania komunikacyjne swego rozmówcy. Żeby tak się działo, dorosły musi być wrażliwy na wszelkie sygnały płynące od dziecka. Powinien również podążać za jego samodzielną aktywnością, która sprzyja podejmowaniu przez dziecko interakcji z opiekunem, od którego oczekuje ono komentarza wykonywanej czynności. W klasycznej terapii natomiast małe dziecko traktowane jest jedynie jako podmiot oddziaływań stymulujących osoby dorosłej. Przy tym o asymetrii tej relacji decyduje przekonanie terapeuty o ograniczeniach w zakresie słuchowej kompetencji komunikacyjnej po stronie dziecka. Tego typu podejście jest w moim przekonaniu barierą na drodze do uzyskiwania możliwie szybkich postępów w procesie wspomagania rozwoju dziecka.

Okres poniemowlęcy to również czas rozwijania dziecięcej umiejętności słuchowego identyfikowania i różnicowania melodii¹¹. Emisja w otoczeniu dziecka prostych, krótkich piosenek o łatwej linii melodycznej stanowi podstawę nie tylko rozwoju słuchu muzycznego, ale i językowego. Słuchanie melodii w celu jej zapamiętania, a następnie identyfikacji i różnicowania jest kluczowe dla kształtowania się u dziecka słuchu fonemowego, bez którego trudno mówić o słuchowej kompetencji komunikacyjnej¹². Sytuacją, która sprzyja opanowywaniu przez dziecko umiejętności rozpoznawania linii melodycznej, jest gra na instrumencie muzycznym. W okresie poniemowlęcym obserwujemy naturalną tendencję dziecka do eksperymentowania z dźwiękiem. Jest ona wpleciona w samo-

¹⁰ A. Löwe, *Każde dziecko może nauczyć się słyszeć i mówić*, przeł. H. Ferens, Media Rodzina, Poznań 1999.

¹¹ J. Cieszyńska, M. Korendo, op. cit.

¹² Ibidem, s. 144.

dzielną aktywność służącą poznawaniu otaczającej rzeczywistości. Umiejętność coraz sprawniejszego poruszania się i działania na przedmiotach zachęca dziecko do wydobycia dźwięku przy ich wykorzystaniu. Z własnej inicjatywy dziecko potrząsa przedmiotami brzęczącymi oraz stuka o siebie tymi wykonanymi z drewna lub metalu. Łatwo tę spontaniczną aktywność zmienić w grę na instrumentach, takich jak bębenek, trójkąt, grzechotka, i połączyć ze śpiewem, któremu wtóruje interlokutor. Wspólne muzykowanie sprzyja w tej sytuacji doskonaleniu słuchowych umiejętności dziecka w zakresie komunikowania się z otoczeniem.

Rozwijanie słuchowej kompetencji komunikacyjnej dziecka w wieku przedszkolnym

Okres przedszkolny to czas, w którym dziecko zdobywa nowe doświadczenia, w tym również te związane ze sferą percepcji słuchowej. Powinno nauczyć się rozumieć zarówno rówieśników, jak i wychowawcę prezentującego swój styl komunikacji. Z pewnością pomagają mu w tym nowe umiejętności, jakimi zaczyna dysponować w wieku trzech lat, tj. wydłużony czas koncentracji uwagi słuchowej, zdolność identyfikowania oraz różnicowania nowych słów, zdolność rozumienia dłuższych wypowiedzi oraz umiejętność tworzenia konstrukcji językowych na zasadzie skojarzeń słuchowych.

Wysoki poziom słuchowej kompetencji komunikacyjnej ułatwia trzylatkom rozumienie sygnałów wysyłanych przez równolatki nawet wówczas, gdy są nimi dzieci z niezakończonym rozwojem mowy, z opóźnionym rozwojem mowy lub wadami wymowy. Potwierdzają to badania, z których wynika, że trzy- i czterolatki potrafią dostosować sposób porozumiewania się do potrzeb rówieśników, w tym dzieci niepełnosprawnych, a także odczytywać nadawane przez nich komunikaty. Z kolei rozwój słuchowej kompetencji dialogicznej w kontakcie z osobą znaczącą, przede wszystkim matką, ułatwia trzyletniemu dziecku adekwatne reagowanie na komunikaty płynące od nauczyciela. Ten zazwyczaj stosuje pewne strategie ułatwiające porozumiewanie się z przedszkolakiem. Należą do nich: wypowiedanie zdań oznajmujących, pytających i rozkazujących z odpowiednią intonacją, używanie zrozumiałego dla dziecka słownictwa, podkreślanie komunikatu werbalnego gestem oraz podtrzymywanie podczas rozmowy z dzieckiem kontaktu wzrokowego, który ma na celu utrzymanie na odpowiednim poziomie jego uwagi słuchowej¹³.

¹³ Zob. H. Grimm, *Störungen der Sprachentwicklung*, Hogrefe, Göttingen 2003.

Trudności ze skupieniem uwagi słuchowej, jakie możemy obserwować u dzieci trzyletnich w przedszkolu, warunkowane są różnorodnymi czynnikami. Zdaniem niektórych badaczy, wynikają z niezakończonego jeszcze procesu dojrzewania struktur neuronalnych, odpowiedzialnych za selektywność tego procesu. Istotne znaczenie wydają się mieć tutaj także uwarunkowania rodzinne, będące predyktorem selektywności uwagi, takie jak klimat domu rodzinnego oraz jakość opieki nad dzieckiem. Czytanie dziecku przed snem, zachęcanie do rozmów, reagowanie na potrzeby dziecka oraz nazywanie przedmiotu znajdującego się w centrum zainteresowania dziecka i opowiadanie o nim pełnią funkcję pomocniczą w rozwijaniu uwagi słuchowej. U dzieci mających bardziej wrażliwe i stymulujące matki stwierdza się w pierwszym roku uczęszczania do przedszkola wyższy poziom selektywności uwagi słuchowej¹⁴.

Czynnikiem zakłócającym intencjonalne sterowanie uwagą słuchową przez dziecko rozpoczynające edukację przedszkolną może być niewłaściwy proces socjalizacji w placówce. Brak celowej organizacji tego procesu ze strony nauczyciela, jak również niewystarczający poziom wsparcia udzielanego dziecku w procesie adaptacji do środowiska instytucjonalnego wydają się istotną przyczyną nieprawidłowości w tym zakresie. Stymulowanie uwagi słuchowej dzieci w tzw. zabawach na sygnał, podczas zajęć rytmiczno-ruchowych oraz przebiegające w atmosferze życzliwości rozmowy z wychowawcą i zabawy w diadzie są niezbędnym warunkiem rozwijania słuchowej kompetencji komunikacyjnej.

Nie bez znaczenia dla doskonalenia umiejętności przedszkolaków w zakresie spostrzegania słuchowego komunikatu pozostają również zabawy tematyczne. Wykorzystywane w nich rekwizyty zachęcają do naśladowania aktywności osób dorosłych, co sprzyja spontanicznemu podejmowaniu dialogów tematycznych, tworzeniu własnych konstrukcji językowych, w tym neologizmów, a także stwarza okazję do realizacji ćwiczeń słuchowych. W ćwiczeniach tego typu dzieci, naśladując zachowania osób znaczących, uczą się rozumieć polecenia związane z realizowanymi czynnościami, np. „uczesz i ubierz lalkę, daj lalce pić i połóż ją do wózka”.

W rozwijaniu uwagi słuchowej dzieci trzyletnich w interakcji komunikacyjnej niezwykle pomocne są wszelkiego rodzaju rymowanki. W tego typu zabawach dzieci dobierają wyrazy w pary na zasadzie skojarzeń słuchowych, np. kotek-płotek, kurka-piórka, lub ich zadaniem jest zakończenie rozpoczętego przez interlokutora wersu w znanym wierszyku¹⁵.

Przedszkolaki w coraz większym stopniu angażują swoją uwagę również w słuchanie tekstów pisanych, które nie mogą być jednak zbyt dłu-

¹⁴ A. Jakoniuk-Diallo, *Samodzielność i kompetencja komunikacyjna...*

¹⁵ H. Grimm, *op. cit.*

gie. Przeciętny czas skupienia uwagi słuchowej przy odbiorze tego typu tekstu przez trzylatki to około pięciu minut. Jest więc oczywiste, że dzieci powinny najpierw słuchać krótkich opowiadań czy wierszyków, a dopiero w następnej kolejności nieco dłuższych tekstów, takich jak bajki czy baśnie. Percepcja słuchowa tekstów narracyjnych w przypadku trzyletnich oraz starszych dzieci wykazujących trudności w zakresie skupienia uwagi słuchowej powinna być wspierana przez oglądanie ilustracji¹⁶. Oczywiście, w zakresie gotowości dzieci rozpoczynających edukację przedszkolną do słuchania tekstów pisanych istnieją różnice indywidualne. Te dzieci, które były stymulowane, np. w okresie poniemowlęcym, tzn. często słuchały płyt z nagraniami tekstów narracyjnych, słuchowisk radiowych, wykazują preferencje w zakresie takich bodźców również w okresie przedszkolnym. Przy prawidłowym rozwoju percepcji słuchowej dzieci czteroletnie są już w pełni przygotowane do słuchania tekstów pisanych. Doskonaleniu ulega u nich jednak przede wszystkim umiejętność różnicowania głosek opozycyjnych w wyrazie, takich jak b-p, t-d, s-z, k-g, r-l, c-dz, sz-ż. Zdolność słuchowego rozróżnienia wyrazów: bułka-półka, Tomek-domek czy kasa-kasza, ćwiczona jest w okresie przedszkolnym, podczas tzw. zabaw obrazkowych, w których zadaniem dziecka jest pokazywanie obrazka przedmiotu, którego nazwę usłyszało. W czasie tego typu ćwiczeń doskonalili się słuch fonemowy oraz fonematyczny.

Dzieci pięcio- i sześćioletnie chętnie uczestniczą z własnej inicjatywy w różnego rodzaju zabawach i grach dydaktycznych o charakterze językowym. Doskonala przy tym swoje umiejętności w zakresie porządkowania sekwencji dźwięków w czasie. Z przyjemnością odtwarzają proste rytmy, konstruują samodzielnie krótkie rymowanki, a także dokonują analizy i syntezy słuchowej słyszanych wyrazów. Wszystkie wyżej wymienione rodzaje aktywności preferują na ogół te dzieci, które nie wykazują zaburzeń w sferze słuchowej kompetencji komunikacyjnej. Jakiegokolwiek zakłócenia w słuchowym odbiorze informacji, które nie zostały objęte terapią, stanowią przeszkodę nie tylko dla udziału dzieci w zabawach językowych, ale nierzadko również dla swobodnego uczestnictwa w interakcjach komunikacyjnych i dla procesu nauki języka obcego. W dalszej perspektywie są istotną barierą w procesie szkolnej edukacji dziecka.

Wydaje się oczywiste, że nie tylko w gabinecie logopedy, ale również w warunkach przedszkola można stymulować rozwój słuchowych umiejętności komunikacyjnych. Najbardziej istotną kwestią wydaje się więc dobór odpowiednich metod pracy z dziećmi, które umożliwiłyby wyrów-

¹⁶ J. Cieszyńska, M. Korendo, op. cit., s. 146.

nianie ewentualnych deficytów w zakresie percepcji słuchowej przed rozpoczęciem przez dziecko nauki szkolnej.

W zabawach tematycznych czterolatków to kontekst sytuacji pozwala dzieciom na rozumienie znaczenia słów. W okresie późniejszym muszą one już nie tylko precyzyjnie rozumieć znaczenie słyszanego słowa, ale przyswoić sobie reguły językowe. Pomocna w ćwiczeniu tego typu sprawności może się okazać drama. Gra w przedstawieniu skłania dziecko do zapamiętania, ale również zrozumienia usłyszanego tekstu. Ponadto realizowane wspólnie z innymi przedstawienie angażuje w znacznym stopniu jego uwagę słuchową, mały aktor z napięciem czeka bowiem na moment, w którym wygłosi swoją kwestię.

Logorytmika jako metoda stymulacji rozwoju słuchowej kompetencji komunikacyjnej małego dziecka

Logorytmika definiowana jest jako połączenie rytmiki i logoterapii, przy czym stymulacja sfery słuchowo-werbalno-ruchowej odbywa się tu zgodnie z metodyką logopedyczną¹⁷. Muzyka w tej metodzie wykorzystywana jest do poprawy percepcji mowy, która dzięki rytmizacji osiąga właściwą artykulację, intonację, dynamikę, a także kształtuje niezbędny w werbalnym porozumiewaniu się odpowiedni oddech. Same ćwiczenia wykonywane w ramach metody pełnią kilka ważnych funkcji, tj. poznawczą, usprawniającą, korekcyjną, a także wychowawczą¹⁸. Pierwsza wiąże się z recepcją i percepcją elementów prozodycznych mowy. Są jej podporządkowane ćwiczenia ruchowe i percepcyjno-ruchowe. W ramach tego rodzaju ćwiczeń małe dzieci uczą się koordynacji słuchowo-wzrokowo-ruchowej, a także umiejętności właściwego napinania i rozluźniania mięśni, również tych w obrębie aparatu głosowego, umożliwiających prakcję oralną. Do ćwiczeń doskonalących technikę ruchu należą: rytmiczne podskoki, marsz, bieg, obroty, poruszanie się po różnych liniach. Dziecięca aktywność ruchowa powinna być przy tym każdorazowo zsynchronizowana z akompaniamentem muzycznym, który eksponuje elementy rytmiczne, dynamikę lub linię melodyczną.

¹⁷ A. Walencik-Topiłko, *Rytm muzyczny i logorytmika w terapii logopedycznej dotyczącej dyslalii*, [w:] I. Nowakowska-Kempna (red.), *Logopedia jako nauka interdyscyplinarna – teoretyczna i stosowana*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998.

¹⁸ A. Jakoniuk-Diallo, *Percepcja słuchowa dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.

Drugą grupę stanowią ćwiczenia percepcyjno-ruchowe. Służą one rozwijaniu koordynacji słuchowo-ruchowej, ale również wrażliwości słuchowej. Polisensoryczna percepcja, która dominuje w tym rodzaju ćwiczeń, sprzyja różnicowaniu bodźców dźwiękowych pod względem wysokości, czasu trwania, natężenia oraz barwy¹⁹. Elementy muzyczno-ruchowe ćwiczeń mają na celu zarówno wyeksponowanie poszczególnych cech dźwięku, jak i wspólnej dla mowy oraz muzyki metroritmiki. Do ćwiczeń percepcyjno-ruchowych należą: zabawy, podczas których należy reagować ruchem na zmianę poszczególnych parametrów dźwięku, zabawy, w czasie których dzieci, poruszając się, wymawiają kilkusylabowe wyrazy, oraz te, podczas których przy akompaniamencie muzyki rytmizują wyrazy, jednocześnie klaszcząc, wreszcie takie, w czasie których dzieci grają, jednocześnie mówiąc tekst.

Kolejny rodzaj zajęć logorytmicznych to samodzielne muzykowanie. Ma ono na celu zarówno dostarczenie dziecku nowych wrażeń akustycznych, jak wytworzenie u niego poczucia sprawstwa, a także zachęcenie go do wyrażania własnych emocji poprzez grę. Zajęcia tego typu najczęściej realizowane są w grupie. Wspólne muzykowanie w sposób naturalny skłania do współdziałania. Grając wspólnie z innymi, dziecko uczy się słuchać ich, czekać na swoją kolej, tj. chwilę, w której rozpoczyna swoją partię. Czuje się odpowiedzialne za wykonanie utworu. Samodzielne muzykowanie w metodzie logorytmicznej połączone jest ze śpiewem. Pomaga ono dziecku zapamiętać wykonywaną linię melodyczną oraz właściwą dynamikę utworu, z drugiej strony stymuluje rozwój jego słuchu mownego i właściwy oddech. W tym sensie wyżej wymienione ćwiczenia są istotne zarówno dla rozwoju wyobraźni muzycznej dziecka, jak i jego sprawności słuchowej, motorycznej oraz umiejętności werbalnych.

Jak podkreśla Aniela Korzon, zajęcia z logorytmiki przyczyniają się do aktywizowania rezerw funkcjonalnych i kształcenia funkcji wielozmysłowych, a ponieważ ćwiczenia muzyczno-ruchowe w tej metodzie mają charakter zabaw i gier, są niezwykle przydatne w pracy z małymi dziećmi²⁰.

Zakończenie

W dziedzinach takich jak psychoakustyka i socjolingwistyka ostatnie dziesięciolecie przyniosło nowe, szersze spojrzenie na rozwój umiejętności

¹⁹ Ibidem.

²⁰ A. Korzon, *Logorytmika w terapii logopedycznej dziecka z wadą słuchu*, [w:] A. Twardowski (red.), *Wspomaganie rozwoju dzieci z rzadkimi zespołami genetycznymi*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań 2009.

komunikacyjnych małego dziecka. W okresie płodowym pojawia się uwaga słuchowa, tak ważna, bo pozwalająca na dziecięcy dialog. Jako krytyczny dla rozwoju umiejętności słuchowych, a tym samym dialogicznych dziecka, jawi się okres komunikacji prewerbalnej. Wiedza ta jest dziś szczególnie ważna dla rodziców, ponieważ od stopnia stymulacji audytywnej dziecka w okresie płodowym, a potem niemowlęcym zależą jego umiejętności komunikacyjne, doskonalone następnie w okresie przedszkolnym. Rozwój zdolności do inicjowania i podtrzymywania interakcji komunikacyjnych u dzieci trzy- i czteroletnich rozpoczyna się znacznie wcześniej, nim przekroczą one drzwi przedszkola. Udział małego dziecka w zajęciach przedszkolnych stwarza jednak istotne warunki do stymulacji i korekty słuchowej kompetencji komunikacyjnej.

Bibliografia

- Cieszyńska J., *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.
- Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008.
- Eliot L., *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pięciu pierwszych latach życia*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2003.
- Grimm H., *Störungen der Sprachentwicklung*, Hogrefe, Göttingen 2003.
- Hampf T., Szagun G., *Normal hörende Kinder und Kinder mit Cochlea Implantat*, „Sprache-Stimme-Gehör” 2000 nr 24.
- Hepper P., Shahidullah S., *Development of fetal hearing*, „Archives of Disease in Childhood” 1994 nr 71.
- Hymes D., *Socjolingwistyka a etnografia mówienia*, przeł. K. Biskupski, [w:] M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo*, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Jakoniuk-Diallo A., *Samodzielność i kompetencja komunikacyjna dzieci z wadą słuchu*, Trans-Druk, Konin 2000.
- Jakoniuk-Diallo A., *Percepcja słuchowa dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Korzon A., *Logorytmika w terapii logopedycznej dziecka z wadą słuchu*, [w:] A. Twardowski (red.), *Wspomaganie rozwoju dzieci z rzadkimi zespołami genetycznymi*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań 2009.
- Kuhl P., Andruski J., *Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants*, University of California, Los Angeles 1997.
- Löwe A., *Każde dziecko może nauczyć się słyszeć i mówić*, przeł. H. Ferens, Media Rodzina, Poznań 1999.
- Stewart J., *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, przeł. J. Doktor i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Szagun G., *Sprachentwicklung beim Kind*, Beltz, Weinheim 2010.

Walencik-Topiłko A., *Rytm muzyczny i logorytmika w terapii logopedycznej dotyczącej dyslalii*, [w:] I. Nowakowska-Kempna (red.), *Logopedia jako nauka interdyscyplinarna – teoretyczna i stosowana*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998.

Conditions for developing auditory communicative competence of young children

Summary

Studies of children's communicative competence development at the pre-verbal stage show that the period ought to be regarded as critical for hearing and speech development. Communication skills of young children are largely dependent on the degree of auditory stimulation in fetal and infancy periods. People holding particular responsibility for meeting that condition are children's closest guardians, i.e. parents, and especially mothers. The degree to which maternal speech is used in contact with a young child is decisive for the involvement of his/her auditory attention and consequently for sustaining conversation with a partner. Auditory stimulation in the dyad is a prerequisite for developing the child's dialogic skills, which are further intensively improved in the pre-school period. The diversity of children's social contacts – so characteristic of this period – is conducive to acquiring new communicative styles, but auditory attention still remains the basis for their establishment. In the pre-school period, auditory attention can be stimulated by educational games as well as eurhythmics and logorhythmics.

IZABELLA KAISER

Koncepcja kształcenia językowego w metodzie Marii Montessori

Wprowadzenie

W dobie przemian społecznych i ekonomicznych często pojawia się konieczność wprowadzania nowych, alternatywnych (wobec oferty edukacji publicznej) systemów nauczania. Szuka się sposobów ożywienia i głębszej reinterpretacji dotychczasowych praktyk edukacyjnych. Najbardziej znaczące w podejmowanych działaniach innowacyjnych są – zdaniem Jolanty Kruk – ustalenia nurtu tzw. dydaktyki konstruktywistycznej. Na tym gruncie, dzięki badaniom Jeana Piageta i Lwa Wygotskiego oraz ich kontynuatorów w obrębie psychologicznego i społecznego konstruktywizmu, powstał paradygmat „nowego wychowania” (zwany w Stanach Zjednoczonych progresywizmem, a w Niemczech pedagogiką reformy) i „szkoły aktywnej”¹.

Zgodnie z nim zrodził się system pedagogiczny Marii Montessori, coraz powszechniej wkraczający do polskich przedszkoli i szkół². Jak pisze Sabina Guz, „jest to jedna z wielkich koncepcji edukacyjnych stworzonych w myśl hasła „szkoła na miarę dziecka”³.

¹ J. Kruk, *W poszukiwaniu źródeł dydaktyki interaktywnej*, [w:] D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.

² W. Tuszyńska-Bogucka, *Nauczyciel w percepcji dzieci 6-letnich w przedszkolu masowym oraz placówce Montessori – analiza porównawcza*, [w:] Z.B. Gaś (red.), *Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1999; B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje*, Palatum, Łódź 2008.

³ S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006, s. 15.

Montessori bardzo interesowała się rozwojem języka, który odróżnia nas od świata zwierząt i jest podstawą naszej cywilizacji. „Słowo wiąże ludzi i język, którego ludzie używają, rozwija się i rozszerza w zależności od potrzeb. Można powiedzieć, że język rośnie wraz z myślą ludzką”⁴. Badaczka dostrzegała ogromną rolę, jaką odgrywa język w ogólnym rozwoju dziecka. Uważała, że istnieje znaczący związek między rozwojem mowy i rozwojem intelektu, a wszelkie zaburzenia i zahamowania w rozwoju językowym mogą prowadzić do nieprawidłowości w zachowaniu i psychice dziecka.

Podstawowe założenia metody Montessori

Montessori zalicza się do reformatorów edukacji wczesnoszkolnej. Obserwacje i doświadczenia nabyte w obszarze medycyny, psychologii, antropologii i pedagogiki stały się podstawą do opracowania metodyki wychowania i nauczania małych dzieci, szczególnie w wieku przedszkolnym (3-6 rok życia) oraz młodszoszkolnym (7-10 rok życia). Trzy główne wytyczne systemu Montessori są związane z:

- osobą dziecka,
- nauczycielem oraz
- przygotowanym otoczeniem.

Podstawowym założeniem w pedagogice Montessori jest stwierdzenie, że każde dziecko jest inne i powinno rozwijać się zgodnie z indywidualnym planem rozwojowym, który tworzą możliwości, kompetencje i umiejętności, warunkujące samodzielną i najbardziej efektywną naukę. Pedagogika montessoriańska opiera się na tym, co interesuje dziecko, pobudza jego ciekawość, sprzyja jego uniesieniom i sprawia mu satysfakcję, a tym samym prowadzi do sukcesu. Dziecko traktowane jest w myśl koncepcji Montessori podmiotowo, jako istota, która dąży przez własną aktywność do niezależności od dorosłych⁵.

Celem systemu pedagogicznego jest przygotowanie wychowanka do samodzielnego życia przez wspieranie jego potencjału rozwojowego. Wy-

⁴ K. Skjöld Wennerström, M. Bröderman Smeds, *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, przeł. I. Łabędzka-Karlöf, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 42.

⁵ P. Oswald, G. Schulz-Benesch, *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik*, Herder, Freiburg, Basel, Wien 1990; H. Holtstiege, *Modell Montessori: Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik*, Herder, Freiburg, Basel, Wien 1991; M. Miksza, *Wychowawca-nauczyciel w poglądach Marii Montessori*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1994 nr 5; B. Bednarczuk, *Dziecko w klasie Montessori. Odniesienia teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007; S. Guz, *Wyzwalanie aktywności poznawczej dzieci w edukacji Montessori*, [w:] S. Guz, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki (red.), *Aktywność dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008.

chowanie ma zatem charakter pośredni. Nakłada na dorosłych obowiązek zorganizowania w domu, przedszkolu i szkole właściwego otoczenia, które wesprze indywidualny rozwój dziecka⁶.

Właściwie przygotowane otoczenie jest kluczowym pojęciem w pedagogice montessoriańskiej. Zgodnie z założeniami teorii Montessori, aby zapewnić dziecku wszechstronny rozwój, należy je umieścić w bogatym, dobrze zorganizowanym środowisku wychowawczym, które będzie dostosowane do jego potrzeb i możliwości. Jest to podstawowy warunek osiągnięcia przez dziecko pełnego rozwoju i życiowej niezależności.

Przygotowane otoczenie można scharakteryzować w trzech aspektach: **maturalnym, strukturalno-dynamicznym (strategicznym) i osobowym. Strukturalno-dynamiczny (strategiczny) aspekt** przygotowanego otoczenia określają pedagogiczne zasady, które dotyczą norm budowy materialnego kontekstu otoczenia, w tym pomocy rozwojowych Montessori. **Osobowy aspekt** przygotowanego otoczenia tworzy nauczyciel, grupa dzieci oraz inne osoby biorące udział w wychowaniu, np. rodzice. **Aspekt materialny** przygotowanego otoczenia obejmuje budynek (przedszkola lub szkoły), odpowiednio wyposażone sale, pomoce rozwojowe Montessori oraz inne pomoce i przedmioty wspierające rozwój dziecka.

Materiał rozwojowy został empirycznie opracowany przez autorkę w oparciu o własne doświadczenia oraz osiągnięcia francuskich lekarzy i pedagogów – Jeana Marca Itarda i Édouarda Séguina. Montessori celowo nazywała go materiałem rozwojowym, a nie dydaktycznym, gdyż jego funkcją jest stymulowanie i wspieranie rozwoju dziecka zgodnie z wrażliwymi fazami (pomoce dydaktyczne natomiast służą nauczycielowi do pokazu w czasie przez niego ustalonym). Wyróżnia się następujące grupy materiałów montessoriańskich:

- materiały życia codziennego (praktycznego dnia);
- materiały sensoryczne;
- materiały matematyczne;
- materiały językowe;
- materiały z edukacji kosmicznej (lub środowiskowej).

Rozwój dziecka w wieku przedszkolnym w koncepcji Montessori

Montessori porównywała noworodka do embriona, w którym zakodowany jest cały rozwój fizyczny i psychiczny człowieka. Małe dziecko już od mo-

⁶ S. Guz, *Edukacja w systemie Montessori*, t. 1 i 2, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998.

mentu narodzenia ma do wykonania twórczą pracę zbudowania samego siebie, która uczyni z niego „duchowy embrion”. „Montessori posługiwała się osobliwą przenośnią, chcąc podkreślić, że w małym dziecku tkwi »uwięzione« życie, twórcza esencja – pobudzana przez bodźce środowiskowe, prowadzi ona do ukształtowania człowieka na miarę czasów, cywilizacji czy kultury, w której żyje”⁷.

Rozwojem dziecka kieruje – zdaniem Montessori – „horme”, potężna siła witalna, której wyspecjalizowanymi agendami są „nebule”, rozumiane jako potencjał rozwojowy, z jakim rodzi się każdy człowiek i z którego powstają określone predyspozycje, sprawności i funkcje organizmu. Jednak rozwój ów odbywa się wyłącznie w odpowiednim środowisku materialnym i społecznym, wyzwalającym aktywność i ukierunkowującym zmiany rozwojowe. Małe dziecko buduje swą niezależną osobowość, swobodnie rozwija swe uzdolnienia, zainteresowania i mocne strony, kierując się własną wrażliwością⁸.

Montessori obserwowała cyklicznie pojawiającą się wewnętrzną podatność organizmu na konkretne elementy otoczenia, którą nazywała okresami szczególnie wrażliwości (wrażliwymi fazami). Dziecko wykazuje wówczas podwyższoną gotowość do opanowania określonej sprawności czy umiejętności oraz nabycia wiedzy o świecie. Montessori wymienia kilka okresów przejściowych, z których większość występuje w pierwszych sześciu latach życia:

- okres szczególnej wrażliwości na rozwój języka ojczystego (od 1,5 roku do 3 lat);
- okres zainteresowania małymi przedmiotami, nabywanie koordynacji ruchowej oraz rozwój mięśni (od 1,5 roku do 4 lat);
- okres szczególnej wrażliwości na porządek, doskonalenie motoryki (od 2 do 4 roku życia);
- czas rozwoju zmysłów (od 2,5 do 6 lat);
- okres szczególnej wrażliwości na nabywanie nawyków grzecznościowych (od 2,5 do 6 lat);
- okres szczególnej wrażliwości na pisanie (od 3,5 do 4,5 roku);
- doskonalenie zmysłu dotyku (od 4 do 4,5 roku);
- okres szczególnej wrażliwości na czytanie (od 4,5 do 5,5 roku)⁹.

⁷ B. Bednarczuk, op. cit., s. 18.

⁸ M. Montessori, *Childhood Education. The Montessori Method – It's Origins, Difficulties, Achievements, and Contemporary Applications*, A Meridian Book, New American Library, New York, Scarborough 1975; M. Montessori, *The Advanced Montessori Method*, vol. 1, Clio Press, Oxford 1991; M. Montessori, *The Absorbent Mind*, Clio Press, Oxford 1992.

⁹ B. Bednarczuk, op. cit., s. 19.

W procesie rozwoju dziecka najważniejsza, zdaniem Montessori, jest jego własna aktywność, bo „nikt nie może rosnąć za dziecko”, ma ono zdolność „nauczania siebie”¹⁰. Stąd też głównymi determinantami świadomego rozwoju dziecka dotyczącymi jego aktywności są w pedagogice Montessori polaryzacja uwagi, cykl pracy oraz normalizacja.

Polaryzacja uwagi oznaczająca koncentrację uwagi dziecka na określonej czynności weszła do historii pedagogiki pod nazwą „fenomenu Montessori”. Ulrich Steenberg pisze, iż „dla Montessori polaryzacja uwagi jest czymś więcej niż tylko kognitywnym procesem, który dąży do rozwijania intelektualnych zdolności przyswajania. Jest to raczej podstawa tworzącego osobowość zazębiania się i współdziałania ciała i duszy, całościowy, właściwy dziecku proces rozwoju”¹¹.

W cyklu pracy dziecka Montessori wyróżniała trzy fazy:

- przygotowawcza – dziecko wybiera materiał rozwojowy, przygotowuje miejsce pracy;
- praca główna – uwaga dziecka jest skupiona na przedmiocie pracy;
- kontemplacja lub odkrycia – dziecko poszukuje związków między tym, co już wie i umie, a nowo odkrytym¹².

Uczucie zadowolenia, satysfakcji z wykonanej pracy nazywała Montessori normalizacją. Towarzyszy jej radość i wyciszenie. Beata Bednarczuk przestrzega jednak, iż „zjawisko normalizacji zachodzi tylko wtedy, kiedy dziecko potrafi skoncentrować uwagę na wybranych przedmiotach, zajęciach czy zadaniach, a to długofalowe zadanie nauczyciela”¹³.

Główne założenia kształcenia językowego w koncepcji Montessori

Podstawową zasadą wychowania językowego w metodzie Montessori jest rozwijanie mowy w połączeniu z konkretnym działaniem dziecka oraz z uwzględnieniem okresów szczególnej wrażliwości. Analizując fazy sensorytwe w ontogenezie człowieka w zakresie rozwoju języka, autorka wyróżniła dwa najważniejsze etapy:

- 3-6 rok życia – wrażliwość na zmysłowe aspekty języka, na jego melodię i rytm; dziecko przejawia szczególne zainteresowanie językiem mówionym, słowem, lubi rymowanki, recytowanie wierszyków;

¹⁰ M. Montessori, *The Absorbent Mind*, s. 5.

¹¹ U. Steenberg, *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu*, przeł. M. Jałowiec, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2004, s. 16.

¹² B. Bednarczuk, op. cit., s. 18.

¹³ Ibidem, s. 22.

- 6-9 rok życia – fascynacja porządkiem i strukturą otaczającej rzeczywistości, w tym języka; dziecko ciekawi budowa słowa, związków wyrazowych, zdań, funkcja wyrazów w zdaniu, czyli gramatyka.

Na podstawie własnych obserwacji małych dzieci Montessori odkryła, że zainteresowanie pisaniem i czytaniem rozpoczyna się już w wieku przedszkolnym. Sabina Guz uważa nawet, że „tym, co przyniosło Montessori i stworzonej przez nią metodzie duży rozgłos i zainteresowanie na świecie, były osiągnięcia w zakresie rozwijania u dzieci w wieku od trzech do sześciu lat umiejętności czytania i pisania”¹⁴. W przedszkolach montesoriańskich zatem świadomie stymuluje się u dzieci rozwój języka, co jest częścią całego programu wspierania rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. Nauczyciel stosuje lekcje nazw, opisuje zdarzenia, słucha wypowiedzi dzieci i prowadzi z nimi rozmowy. Uważnie obserwuje dzieci i musi być czujny, aby właściwie zareagować, gdy zaczynają one wykazywać zainteresowanie budową języka.

Montessori podkreślała również ogromną rolę rodziców w procesie rozwoju języka. Wskazywała, jak ważne jest systematyczne nawiązywanie przez rodziców kontaktu słownego z dzieckiem oraz pozwolenie mu na aktywne uczestniczenie w ich życiu, nieizolowanie go od tego wszystkiego, co robią na co dzień i czym się zajmują w gospodarstwie domowym¹⁵. Istotne jest zatem, aby dziecko trafiło do środowiska ludzi, którzy będą do niego mówić. W ten sposób dziecko będzie mogło zrozumieć zależność między mówieniem a działaniem, przyswoi sobie zasób słownictwa stosowanego przez dorosłych, a także zacznie powoli rozumieć strukturę języka.

Metoda Montessori skutecznie łączy rozwój językowy z wychowaniem sensomotorycznym, proponując podejście polisensoryczne. Materiały językowe wykorzystują i pogłębiają doświadczenia, jakie zdobyło dziecko w pracy z materiałami praktycznego dnia, a przede wszystkim z materiałami rozwijającymi zmysły, które stymulując sferę psychomotoryczną dziecka, kształtują jednocześnie jego gotowość do pisania i czytania.

Analiza głosek polega głównie na ćwiczeniach słuchowo-wzrokowo-dotykowo-kinestetycznych połączonych z uczeniem się alfabetu. Litery dotykowe (zob. niżej) pozwalają dzieciom na obserwację i wodzenie po nich palcami w momencie, kiedy wymawiają głoski odpowiadające danym literom. W tym samym czasie wymawianie liter wzmacnia pamięć oralno-kinestetyczną, zwiększa zdolność do rozróżniania słuchowego i słuchowe-

¹⁴ S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole...*, s. 52.

¹⁵ *Ibidem*, s. 51.

go zapamiętywania oraz pomaga dziecku w ostatecznym doskonaleniu samej mowy. Z kolei podczas ćwiczeń z metalowymi matrycami poprzez praktyczne działanie dłoni dziecka uczy się kontrolować przyrząd pisarski. Natomiast kiedy dziecko pracuje z ruchomym alfabetem, aby tworzyć słowa, wykorzystuje litery, które może trzymać w dłoniach i nimi manipulować.

Należy zauważyć, że wskazane podejście multisensoryczne do pisania i czytania nie było nowe. Różnorodne jego formy można zauważyć już u Platona (427-347 r. p.n.e.), który uczył chłopców pisać przez wodzenie palcem po kształtach liter, oraz Horacego (65-8 r. p.n.e.), uczącego dzieci za pomocą kawałków masy plastycznej w kształcie liter. Podobne stanowisko zajmował Kwintylijan (35-95 r. n.e.), który proponował nauczanie kształtu liter i głosek jednocześnie¹⁶.

Rozwój mowy

Montessori uważała, że uwrażliwienie na język zaczyna się u dziecka bardzo wcześnie. Noworodek, który słyszy odgłosy otoczenia i zauważa później usta matki, absorbuje słowa. Nieustanne obserwowanie i naśladowanie mimiki oraz głosu mamy powoduje, że dziecko zaczyna gaworzyć i stopniowo wymawiać pierwsze słowa. Montessori porównywała rozwój języka do wywoływania fotografii, które odbywa się w ciemności i dopiero w końcowym etapie można zobaczyć rezultat. Tak samo jest z językiem. Dziecko wykonuje ciężką, długotrwałą, żmudną pracę w swoim wnętrzu, gdzie tworzone są podstawy strukturalne języka. Zewnętrzne rezultaty tej nauki są początkowo niewidoczne lub ograniczone. Kristina Skjöld Wennerström i Mari Bröderman Smeds podają, że pierwsze świadome słowo dziecko wymawia między 10 a 12 miesiącem życia i najczęściej jest to rzeczownik. W późniejszym okresie – między 1,5 roku a 2 rokiem życia, dochodzi do swoistej eksplozji słownej. Dziecko zaczyna rozumieć, że każdy otaczający go przedmiot ma swoją nazwę, i systematycznie poszerza zasób swojego słownictwa. Stosuje czasowniki, przymiotniki i przymyki¹⁷.

Skjöld Wennerström i Bröderman Smeds zwracają również uwagę, że dziecko w tym okresie często doświadcza frustracji, gdy nie umie jeszcze czegoś nazwać, a bardzo chce być zrozumiane przez innych. „Dorośli, nie rozumiejąc jego intencji, bezwiednie przyczyniają się do wybuchu ataku

¹⁶ S.O. Richardson, *Specific developmental dyslexia: Retrospective and prospective views*, „Annals of Dyslexia” 1989 nr 39, s. 3-23.

¹⁷ K. Skjöld Wennerström, M. Bröderman Smeds, op. cit.

złości. Mamy wtedy do czynienia z małą istotą, która walczy o zrozumienie i samodzielność”¹⁸.

Rozwojowi wspomnianej eksplozji słownej w metodzie Montessori służą karty słownikowe.



Fot. 1. Karty słownikowe

Zestaw tworzy kilka osobnych kart z ilustracjami z tej samej dziedziny (np. warzywa, owoce, pojazdy, meble) oraz jedna karta ogólna. Karty wykonane są na odpowiednim tle – karty dotyczące świata roślin na zielonym, dotyczące świata ludzi – na żółtym, a związane ze światem zwierząt – na czerwonym. Karty słownikowe wzbogacają zasób słownictwa, uczą klasyfikowania pojęć, rozwijają wrażliwość słuchową oraz przygotowują do czytania.

W drugim roku życia zaczyna się kolejny okres eksplozji – eksplozji zdań wraz z towarzyszącą mu eksplozją myśli.

Nauka czytania i pisania w metodzie Montessori

Czytanie i pisanie to dwie umiejętności, które można opanować dzięki różnorodnym ćwiczeniom. W procesie nauki czytania i pisania dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym Montessori wyróżnia cztery etapy:

¹⁸ Ibidem, s. 42.

- przygotowawczy;
- techniczny;
- czytania i pisanie słów;
- czytania i pisanie zdań oraz dłuższych tekstów.

Etap przygotowawczy

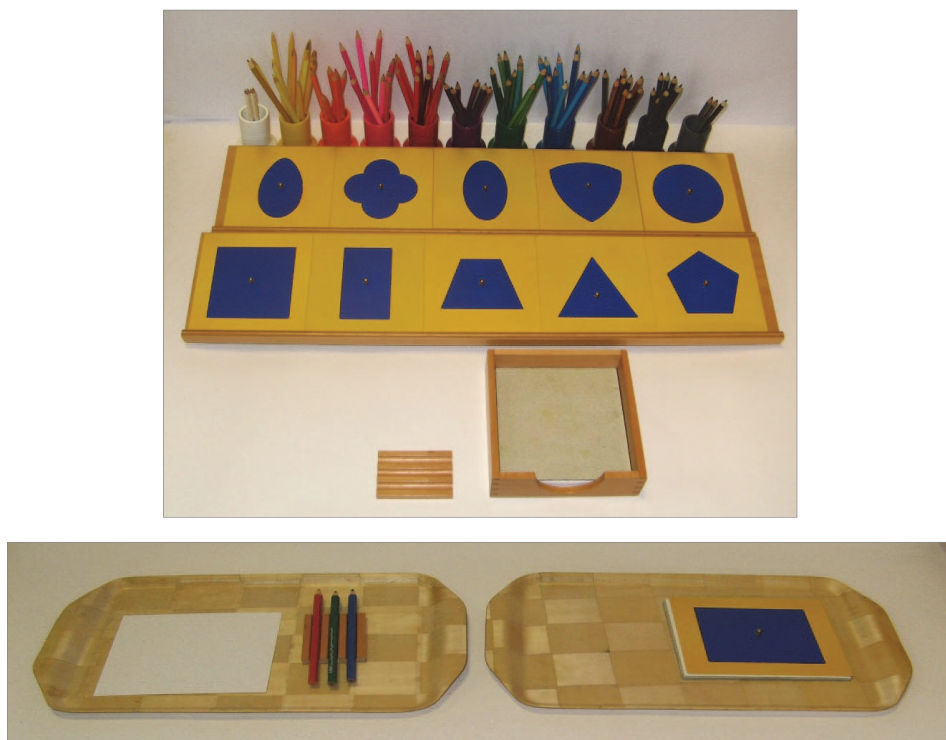
Montessori rozumiała, że pośrednie przygotowanie do języka pisanego zawierają wszystkie wcześniejsze doświadczenia dziecka. Dlatego przygotowanie do pisania i czytania zaczyna się właściwie już od pierwszych momentów pracy z montessoriańskimi materiałami z zakresu praktycznego dnia oraz z materiałami sensorycznymi. Doskonala one przede wszystkim sprawności motoryczne, przygotowują rękę do pisania i pomagają ustalić kontrolę ruchu oraz koordynację wzrokowo-ruchową. Jako przykład można podać bloki cylindrów i gabinet geometryczny, na których dziecko ćwiczy chwyt pęsetkowy oraz kierunek ruchu od lewej do prawej, a także tabliczki dotykowe rozwijające kontrolę ruchu. Ponadto materiały sensoryczne oraz materiały praktycznego życia rozwijają zdolności percepcyjne dziecka, rozróżnianie wzrokowe i słuchowe, zdolność do porównywania i klasyfikowania, które są niezbędne dla kształcenia języka pisanego. Rozwojowi percepcji wzrokowej służą przede wszystkim kolorowe tabliczki. Z kolei bloki cylindrów, kolorowe walce, brązowe schody, różowa wieża, czerwone patyki i tacka demonstracyjna z gabinetu geometrycznego rozwijają nie tylko spostrzeganie wzrokowe, ale także percepcję ruchową (manualną). Natomiast puszkki szmerowe i dzwonki doskonala percepcję słuchową. Praca z tablicami dotykowymi, gabinetem tkanin, tabliczkami wagowymi, tajemniczymi woreczkami, koszykiem figur geometrycznych, butelkami i tabliczkami termicznymi kształtują zmysł dotyku.

Ponadto należy zaznaczyć, że ćwiczenia z materiałami sensorycznymi kształtują zamiłowanie do porządku oraz „przyczyniają się do przyswajania przez dziecko pewnych zasad i ukształtowania nawyków ułatwiających opanowanie czytania i pisania, jak np. obowiązujący w naszym języku kierunek od lewej do prawej oraz z góry na dół”¹⁹.

Ważnym etapem przygotowującym jest praca z metalowymi matrycami.

Są to geometryczne formy, które można wyjąć z otworów, w jakich są umieszczone. Pozwala to na obwodzenie palcem kształtów przedmiotów, odrysowywanie zewnętrznych i wewnętrznych konturów oraz ćwiczenie właściwego trzymania i prowadzenia kredki poprzez zakreskowanie

¹⁹ S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole...*, s. 52.



Fot. 2. Metalowe matryce

powierzchni. Dziecko trzyma się pewnych granic, wyczuwa siłę i kierunek pracy ręki, rozwija kontrolę mięśniową ręki, nadgarstka i palców, przez co skutecznie przygotowuje się do trzymania ołówka. Odrysowywanie form i wypełnianie ich kreskami pionowymi z góry na dół oraz poziomymi od lewej do prawej jest dobrym ćwiczeniem motorycznym i wdraża dziecko do kierunku pisania (od lewej do prawej i z góry na dół) oraz utrzymywania się w liniaturze.

W okresie przygotowawczym należy także zwrócić uwagę na:

- rozwijanie motywacji dziecka do ćwiczeń związanych z doskonaleniem umiejętności potrzebnych w czytaniu i pisaniu przez wskazywanie ich użyteczności w życiu codziennym;
- prezentowanie bogactwa i piękna języka poprzez kontakt dziecka z literaturą dziecięcą w formie opowiadania, czytania, recytowania czy inscenizowania;
- doskonalenie czynnej mowy dziecka za pomocą książek z ilustracjami, opowiadania baśni i historyjek czy rozmów, m.in. w czasie porannego powitania;

- uświadomienie dziecku, że w mowie można wyróżnić pewne elementy, takie jak zdania, słowa, sylaby, głoski; istotne w tym zakresie są wszelkiego rodzaju rymowanki, wyliczanki, zabawy rytmiczne, słowno-muzyczne oraz ćwiczenia w wyróżnianiu głosek w nagłosie, śródgłosie oraz wygłosie.

Etap techniczny

Etap techniczny dotyczy doskonalenia umiejętności niezbędnych do czytania i pisania, czyli poznania kształtu liter i skojarzenia ich z odpowiadającymi im głoskami oraz zdolności ich rozpoznawania i rozróżniania. Warunkiem nabycia umiejętności pisania jest – zdaniem Barbary Stein – dobra koordynacja wzrokowo-ruchowa, prawidłowe spostrzeganie form oraz akustyczna analiza dźwięków i przyporządkowywanie im liter²⁰.

W procesie rozwoju umiejętności pisania wyróżnia się dwa aspekty: mechaniczny i kreatywny, które muszą ze sobą współistnieć i wzajemnie się uzupełniać. Pojawia się zatem pytanie o właściwą kolejność wprowadzania poszczególnych elementów, tak aby w efekcie uzyskać ich harmonijny rozwój. A zatem mechanika czy autoekspresja? Wydaje się, że odpowiedź na to pytanie można znaleźć w pedagogice Montessori.

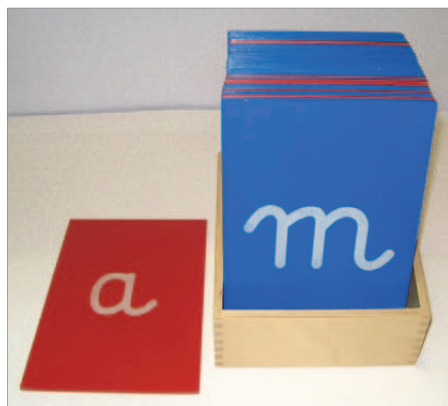
W nauce pisania metodą Montessori dziecko przeprowadzane jest przez mechaniczne trudności towarzyszące poszczególnym etapom nauki w taki sposób, że nie ma świadomości, że cały proces w ogóle się odbywa. Dziecko posiadające mechaniczne przygotowanie do pisania jest ze swoim warsztatem pozostawiane samo sobie aż do momentu, kiedy osobiście odkryje, że potrafi pisać wyrazy i zdania. Proces ten następuje nie w wyniku żmudnego przepisywania czy pisania ze słuchu, jak się to dzieje w typowej szkole. Dziecko zaczyna pisać, dlatego że odczuwa wewnętrzną potrzebę, by wyrazić siebie w tej właśnie formie. Samo odkrycie dla dziecka nowej formy kreacji stanowi wyjątkowy intelektualny bodziec.

Decydującym krokiem jest zapoznanie z literami pisanymi. Aby dzieci mogły poznać znaki graficzne i rozwijać ruchy dłoni potrzebne przy pisaniu, Montessori opracowała litery dotykowe wycięte z szorstkiego papieru i naklejone na drewniane tabliczki: samogłoski na czerwonym, spółgłoski na niebieskim, a dwuznaki na zielonym tle.

Litery dotykowe rozwijają zmysł słuchu, dotyku, wzroku oraz pamięć. „Skojarzona jest tu nie tylko pamięć wzrokowa dziecka (jak przy tradycyjnym wprowadzaniu liter), ale i mięśniowa”²¹. Również Steenberg za-

²⁰ B. Stein, *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*, przeł. M. Jałowicz, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2003.

²¹ M. Miksza, *Zrozumieć Montessori*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 60.



Fot. 3. Litery dotykowe

uważa, że „przesuwanie palcami po literach z piaskowego papieru uaktywnia motoryczną pamięć; podawanie jej nazwy przybliża jej brzmienie, oko rejestruje jej kształt”²². Stein dodaje, iż „dzieciom, które czerpią jeszcze dużą radość z bodźców dotykowych, pokazuje się, jak można palcem wskazującym i środkowym naśladować ruch pisania, śledząc kształt litery i wymawiając przy tym odpowiadający jej dźwięk”²³.

Bezpośrednim celem pracy z literami dotykowymi jest wielozmysłowe poznanie liter – dziecko widzi, słyszy litery i dotyka ich. Ponadto materiał ten przygotowuje dziecko do pisania w aspekcie sensomotorycznym, doskonali koordynację mięśniową, rozwija precyzję i dokładność oraz ćwiczy zapamiętywanie logicznego przebiegu czynności. Materiał wprowadzany jest w formie trzystopniowej lekcji nazw:

1. Asocjacja między spostrzeganiem zmysłowym a nazwą – nauczyciel wybiera dwie litery o kontrastujących kształtach i dźwiękach (najlepiej samogłoskę i spółgłoskę). Następnie pokazuje, jak dotykowo czuć litery: „pisze” dwoma palcami (wskazującym i środkowym) po szorstkiej literze i ją nazywa. Dziecko jest wówczas pilnym obserwatorem i słuchaczem. Ważne jest, aby nauczyciel wodził palcami po literze w takim kierunku, jakiego używa się podczas pisania. Nauczyciel zachęca dziecko do powtórzenia jego czynności i wypowiedzenia nazwy litery. Podobnie wprowadzana jest druga litera.

2. Poznanie przedmiotów według nazwy (rozumienie pasywne) – nauczyciel sprawdza, czy dziecko zapamiętało kształt litery, kierując do niego następujące pytania i polecenia: „Pokaż a”, „Daj mi k”, „Dotknij a”,

²² U. Steenberg, op. cit., s. 58.

²³ B. Stein, op. cit., s. 115.

„Połóż k na kolanach” itp. Takie ćwiczenia należy wielokrotnie powtórzyć. Polecenia powinny być jednoznaczne, proste i dotyczyć tylko jednej litery. Rezultatem powtarzania jest wzmocnienie i utrwalenie.

3. Wywoływanie nazwy według przedmiotów (rozumienie aktywne) – dziecko ma wywołać literę z pamięci. Nauczyciel, wskazując literę, pyta: „Co to jest?”, a dziecko daje odpowiedź. Dokonuje się w ten sposób skojarzenie centrum wizualnego z motorycznym.

Pisanie w aspekcie mechanicznym nie jest łatwe dla małego dziecka, dlatego bardzo ważną rolę w rozwoju językowym odgrywa kolejny materiał montessoriański, jakim jest ruchomy alfabet. Litery (czerwone samogłoski, niebieskie spółgłoski) wycięte z tektury lub drewna umieszczone są w specjalnej skrzynce z przegródkami.

Przy pomocy różnych odmian ruchomego alfabetu (małe i wielkie litery, dwuznaki, zmiękczenia) dziecko może analizować i układać wyrazy



Fot. 4. Ruchomy alfabet

oraz przyporządkowywać je przedmiotom. Podczas ćwiczeń nauczyciel podaje konkretne słowo, zalecając, aby dziecko dokładnie wsłuchiwało się w kolejność wypowiedzianych dźwięków i układało po każdym wypowiedzianym dźwięku jedną literę. W ten sposób dziecko „pisze” pierwsze krótkie i łatwe słowa. Sabina Guz przestrzega jednak, aby „nie podsuwać zbyt dużej ilości obrazków i przedmiotów do podpisywania, nie śpieszyć się z coraz trudniejszymi zadaniami, pozostawić dziecku dużo swobody, by mogło tworzyć słowa i informacje zgodnie ze swoimi potrzebami, zainteresowaniami i umiejętnościami”²⁴.

Dziecko nie musi odczytać napisanych wyrazów, gdyż zdaniem Montessori w naturalnym rozwoju dziecka proces pisania wyprzedza proces czytania. Na tym etapie ważny jest trening słuchu: rozpoznawanie liter poznanych wcześniej dzięki literom dotykowym, analiza poszczególnych głosek i dobieranie właściwych liter.

Wielką zaletą montessoriańskiej techniki nauki pisania jest to, że praktycznie eliminuje potrzebę koordynacji ręka-oko jako części nauki pisania. Dzieci uczone metodą Montessori potrafią pisać z zamkniętymi oczyma równie dobrze, jak z otwartymi. Kluczem do sukcesu jest to, że proces odtwarzania liter opiera się nie na oku, które zarządza ręką w trakcie pisania, ale na tzw. pamięci motorycznej. Metoda Montessori poprzez skrupulatnie dobrane ćwiczenia pozwala wyćwiczyć palce dziecka tak, aby pamiętały one ruchy potrzebne przy formowaniu poszczególnych liter.

Na technicznym etapie opanowywania umiejętności pisania i czytania dzieci ręcznie piszą litery i słowa na tablicach z liniami (lub bez), używając kredy, oraz na kartkach i w zeszytach, stosując ołówek czy inne narzędzie pisarskie.

Montessori obserwowała, że dzięki odpowiednim ćwiczeniom pojawia się u dzieci tak ogromna radość z pisania, że można mówić wręcz o „eksplozji pisania”, po której dzieci szybko przechodziły do nauki czytania. „Dlatego należy dzieciom pozwolić pisać tak, jak potrafią, nim nauczą się pisać prawidłowo pod każdym względem i czytać ze zrozumieniem”²⁵.

Etap czytania i pisania słów

Punktem wyjścia w przygotowaniu dzieci do nauki czytania są lekcje rozwojowe oparte o materiał zmysłowy oraz inne zajęcia, w trakcie których dziecko uczy się mówić i poszerza zasób słownictwa poprzez skojarzenia z konkretnymi działaniami. Warunkiem czytania jest – zdaniem

²⁴ S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole...*, s. 54.

²⁵ Loc. cit.

Stein²⁶ – umiejętność przekładania liter na właściwe dźwięki (głoski), umiejętność syntezy głoskowej oraz rozumienie nie tylko pojedynczego słowa, lecz także całego tekstu. Między etapem pisania, które nie jest jednoznaczne z pisanem w tradycyjnym znaczeniu, np. w liniaturze zeszytu, a nauką czytania może (w zależności od indywidualnych predyspozycji dziecka) minąć wiele miesięcy. Czytanie wystąpi z chwilą wykształcenia umiejętności syntezy liter w wyrazy.

Podstawowym ćwiczeniem dla tego momentu jest zabawa z tzw. koszykiem językowym. Może nim być pudełko lub koszyczek wiklinowy, w którym znajduje się kilka przedmiotów z nazwami o prostej, fonetycznej pisowni. Dobór przedmiotów jednak nie jest przypadkowy, ponieważ zależy od liter, z jakimi dziecko wcześniej już się zapoznało, pracując z literami dotykowymi i ruchomym alfabetem. Takich koszyczków powinno być kilka, aby uwzględnić wszystkie litery alfabetu, pomijając dwuznaki i zmiękczenia, gdyż do tego służą inne pomoce. Ćwiczenie z koszykiem przebiega w następujący sposób: nauczyciel prosi dziecko, aby wyjęło z koszyczka wszystkie przedmioty i nazwało je. Nauczyciel w obecności dziecka na pasku papieru pisze nazwę jednego przedmiotu i prosi, aby dziecko go podało. Dziecko w myśli analizuje wyraz. Jeśli położy kartonik przy właściwym przedmiocie lub poda ów przedmiot, oznacza to, że przeczytało, a co ważniejsze przeczytało ze zrozumieniem. Zabawa ta wciąga również pozostałe dzieci, fascynuje tak, że chętnie się do niej przyłączają, dzięki czemu mogą się wspólnie przekonać, że pisanie i czytanie umożliwia komunikację. W koszyczku znajdują się także gotowe karteczki z nazwami przedmiotów, by w przyszłości dziecko mogło pracować samodzielnie. Do etykietowania wykorzystuje się również materiały przyrodnicze, geograficzne i inne przedmioty znajdujące się w sali.

Bardzo ważnym etapem jest praca z kartami/przedmiotami do wyróżniania głosek.



Fot. 5. Przedmioty do wyróżniania głosek

²⁶ B. Stein, op. cit.

Jest to zestaw kart lub przedmiotów mających w swej nazwie konkretną głoskę, którą dziecko będzie ćwiczyć w nagłosie, wygłosie i śródgłosie. Poprzez takie ćwiczenia dziecko uczy się celowego słuchania głosek i budzi się jego akustyczna uwaga.

Na tym etapie rozwoju pisania i czytania Montessori proponuje również uczenie tworzenia nowych słów poprzez przekształcanie ich części (dodawanie, odejmowanie lub zmienianie kolejności).

Wprowadzane są także wstępne ćwiczenia gramatyczne. Skjöld Wennerström i Bröderman Smeds omawiają ćwiczenia z tzw. gospodarstwem (farmą). Jest to stół z ruchomym blatem z otworami, na którym znajdują się zagroda, płot, obora, koryto, buda, studnia, drzewo oraz zwierzęta domowe: barany, owce, jagnięta, krowy, byki, cielęta, rodzina kóz, świnie, koni i ptactwo domowe. Głównym celem pracy z tym materiałem są ćwiczenia gramatyczne – poznanie podstawowych części mowy: rzeczownik, czasownik, przymiotnik i spójnik. Dzieci układają proste zdania za pomocą czarnych kartek z rzeczownikami, czerwonych z czasownikami oraz brązowych z przymiotnikami. Skjöld Wennerström i Bröderman Smeds zauważają, że „ćwiczenia gramatyczne opierające się na konkretnym materiale wzbudzają szczególne zainteresowanie wśród dzieci w wieku 5-6 lat”²⁷.

Etap czytania i pisania zdań

Na tym etapie stosuje się wiele ćwiczeń doskonalących umiejętności czytania i pisania i prowadzących do nabycia w nich wprawy. Oto niektóre z nich:

1. „Kelnerzy”

Nauczyciel w obecności dziecka pisze na pasku papieru nazwę przedmiotu, który znajduje się w sali. Zadaniem dziecka jest odczytanie wyrazu i zanieśenie karteczki tam, gdzie znajduje się wymieniona rzecz.

2. Ciągnięcie losów

W pierwszym pudełku znajdują się zwinięte karteczki z nazwami przedmiotów. Dzieci podchodzą, losują karteczki, wracają na swoje miejsce i cicho odczytują napisany wyraz, nie pokazując kolegom. Następnie zwijają karteczkę i przynoszą przedmiot, wymawiając głośno jego nazwę; kartkę pokazują do kontroli. W drugim pudełku są zwinięte kartki z imionami dzieci. Dziecko odczytuje głośno napisane imię i ofiaruje koledze, którego imię odczytało wcześniej, wylosowaną

²⁷ K. Skjöld Wennerström, M. Bröderman Smeds, op. cit., s. 99.

zabawkę. W trzecim pudełku znajdują się zwinięte kartki ze zdaniem napisanym w formie pytania. Dziecko losuje pytanie, głośno je odczytuje i próbuje udzielić na nie odpowiedzi. W czwartym pudełku umieszczone są karteczki ze zdaniem napisanym w formie polecenia. Dzieci kolejno losują, głośno odczytują treść polecenia, a następnie je wykonują. Piąte pudełko zawiera karteczki z poleceniami, które dzieci cicho odczytują. Każde dziecko wykonuje zadaną czynność, a pozostałe dzieci ją rozpoznają.

3. „Koci alfabet”

Na kartce napisane jest krótkie opowiadanie o kocie. Z jednej strony opowiadanie napisane jest literami pisanymi, a z drugiej drukowanymi. W każdym z opowiadań wyszczególniona jest jedna litera. Zadaniem dziecka jest nazwanie wyodrębnionej litery, odczytanie opowiadania, opowiedzenie jego treści oraz przepisanie opowiadania z tekstu drukowanego. Dziecko samo kontroluje swoją pracę, porównując to, co napisało, z tekstem pisanym umieszczonym na drugiej stronie kartki.

4. Książeczki z obrazkami

Na kartonikach naklejone są obrazki przedmiotów i osób, których nazwa rozpoczyna się na tę samą literę. Pod ilustracjami znajdują się podpisy literami drukowanymi, a na odwrotnej stronie karteczki literami pisanymi. Kartoniki połączone są w formie książeczki. Dziecko ogląda ilustrację, czyta podpis. Dzięki temu nie tylko doskonali umiejętność czytania, ale przede wszystkim kojarzy obraz ze znakiem graficznym (podpisem). Dodatkowym ćwiczeniem jest czytanie tekstu drukowanego, napisanie go, a następnie sprawdzenie poprawności pisowni z wzorem pisanym umieszczonym na odwrotnej stronie kartonika.

5. Dłuższe polecenia

6. Karty eksperymentów (instrukcje)

7. Karty definicji pojęć np. z biologii, geografii, geologii wraz z ilustracjami lub rysunkami

8. Rozsypanki sylabowe, wyrazowe i zdaniowe

9. Książeczki z rymowankami, zagadkami, wierszykami, baśniami, opowiadaniem itp.

10. Słowniki

Nieodłączną częścią kształcenia mowy jest w koncepcji Montessori wychowanie literackie. Ważny element wyposażenia przedszkola stanowi zbiór książek z ilustracjami przeznaczonych do oglądania, książek do samodzielnej lektury oraz do głośnego czytania przez nauczyciela, taśmota itd.

Elementarnymi formami wychowania językowego są też wspólne opisywanie obrazków i rozmowy na ich temat, a także opowiadanie baśni i historyjek. Duże znaczenie ma poranna rozmowa z dzieckiem, które chciałoby opowiedzieć, co mu się przydarzyło, podzielić się z innymi swymi wrażeniami. Rozmowy te z jednej strony uczą dziecko wyrażania swoich myśli, a z drugiej pozwalają nauczycielowi lepiej poznać swych wychowanków.

Wybrane zagadnienia gramatyczne

Równoległe do ćwiczeń w pisaniu i czytaniu dzieci w placówkach montesoriańskich poznają podstawy gramatyki. Charakterystyczne dla metody Montessori są symbole językowe oznaczające poszczególne części mowy i zdania, będące ich obrazowym wyjaśnieniem. Dzięki temu, zdaniem Małgorzaty Mikszy²⁸, już dzieci w wieku przedszkolnym mogą zrozumieć istotę gramatyki. Czerwone koło oznacza czasownik i orzeczenie w zdaniu, rzeczownik jest symbolizowany przez czarny trójkąt, a przymiotnik przez niebieski mały trójkąt. Autorka dodaje, że dziecko przechodzi kolejno od konkretów, poprzez kojarzenie z symbolami graficznymi, do poznania nazwy. W rezultacie dziecko kończące edukację przedszkolną w systemie Montessori może dokonywać prawidłowego rozbioru gramatycznego zdania.

Montessori wymyśliła niezwykle oryginalną opowieść o częściach mowy, którą wprowadza się w przedszkolu, ale można ją modyfikować i kontynuować aż do okresu gimnazjalnego. Opowieść pt. *Królestwo części mowy* dotyczy podstawowych odmiennych i nieodmiennych części mowy, a jej bohaterami są postacie baśniowe. Tekst opowieści w polskim tłumaczeniu przedstawia Miksza²⁹.

W systemie pedagogicznym Montessori nie ma ograniczeń wiekowych w nabywaniu nowych umiejętności i wiadomości. Zatem jeśli dziecko w wieku przedszkolnym wykazuje zainteresowanie gramatyką, zasadami ortograficznymi czy semantyką i posiada już pewne niezbędne umiejętności, to ma możliwość realizowania tych celów, które klasyfikuje się jako wyższy poziom nauczania. Są to:

- poznawanie i stosowanie reguł ortograficznych,
- poznawanie zasad gramatycznych języka,
- poznawanie i rozróżnianie znaczenia grup wyrazowych,

²⁸ M. Miksza, *Zrozumieć Montessori*.

²⁹ Ibidem.

- narracja i autonarracja,
- analiza zdań – rozbiór logiczny zdania,
- tworzenie wyrazów, studium słowa (podobieństwa, różnice, synonimy).

Zakończenie

Umiejętności językowe są warunkiem sprawnego funkcjonowania społecznego i nauczania na etapie szkolnym. Poprawne i swobodne wypowiadanie swoich myśli jest wielkim ułatwieniem dla człowieka w każdym okresie jego życia. Ułatwia kontakty rówieśnicze, zawodowe i towarzyskie, a niekiedy nawet decyduje o powodzeniu lub niepowodzeniu życiowym człowieka.

Kształtowanie języka to proces długotrwały i wielostronny. Jest to również jeden z celów wychowania przedszkolnego, stanowi element przygotowania dziecka do podjęcia nauki w szkole. Należy zatem tworzyć takie warunki edukacyjne, które pozwolą dziecku na rozwinięcie umiejętności prawidłowego kontaktowania się z otoczeniem, rozwiązywania problemów i wykorzystywania wiedzy w nowych zadaniach. Mowa dziecka powinna być komunikatywna, wyrazista i ekspresyjna, bogata słownikowo i poprawna pod względem gramatycznym i dźwiękowym.

W systemie pedagogicznym Montessori kształcenie językowe stanowi ważny obszar edukacyjny, wspierający w sposób całościowy rozwój małego dziecka. Włoska pedagog, podkreślając ogromne znaczenie języka w kształtowaniu osobowości dziecka oraz całych społeczeństw, ich kultury i cywilizacji, stworzyła szeroki asortyment materiałów do nauki języka, szczególnie przygotowujący do nauki pisania oraz nauki mowy w związku z konkretnymi działaniami. W ten sposób dziecko odkrywa i rozwija język: poznaje słownictwo, jego strukturę i styl.

Niemniej jednak należy pamiętać, iż żadne materiały nie zastąpią codziennego kontaktu z literaturą dziecięcą i rozmów dzieci z rodzicami, nauczycielami, rówieśnikami, które wzbogacą ich słownictwo i nauczą swobodnego wyrażania myśli.

Bibliografia

- Bednarczuk B., *Dziecko w klasie Montessori. Odniesienia teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
- Guz S., *Edukacja w systemie Montessori*, t. 1 i 2, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998.

- Guz S., *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006.
- Guz S., *Wyzwalanie aktywności poznawczej dzieci w edukacji Montessori*, [w:] S. Guz, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki (red.), *Aktywność dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008.
- Holtstiege H., *Modell Montessori: Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik*, Herder, Freiburg, Basel, Wien 1991.
- Kruk J., *W poszukiwaniu źródeł dydaktyki interaktywnej*, [w:] D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.
- Miksza M., *Wychowawca-nauczyciel w poglądach Marii Montessori*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1994 nr 5.
- Miksza M., *Zrozumieć Montessori*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Montessori M., *Childhood Education. The Montessori Method – It’s Origins, Difficulties, Achievements, and Contemporary Applications*, A Meridian Book, New American Library, New York, Scarborough 1975.
- Montessori M., *The Advanced Montessori Method*, vol. 1, Clío Press, Oxford 1991.
- Montessori M., *The Absorbent Mind*, Clío Press, Oxford 1992.
- Oswald P., Schulz-Benesch G., *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik*, Herder, Freiburg, Basel, Wien 1990.
- Richardson S.O., *Specific developmental dyslexia: Retrospective and prospective views*, „Annals of Dyslexia” 1989 nr 39, s. 3-23.
- Skjöld Wennerström K., Bröderman Smeds M., *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, przeł. I. Łabędzka-Karlöf, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Steenberg U., *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu*, przeł. M. Jałowiec, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2004.
- Stein B., *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*, przeł. M. Jałowiec, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2003.
- Surma B., *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje*, Palatum, Łódź 2008.
- Tuszyńska-Bogucka W., *Nauczyciel w percepcji dzieci 6-letnich w przedszkolu masowym oraz placówce Montessori – analiza porównawcza*, [w:] Z.B. Gaś (red.), *Szkola i nauczyciel w percepcji uczniów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1999.

Language education concept in Maria Montessori’s method

Summary

The article discusses the subject of language education in M. Montessori’s method. The first part is focused on the basic principles of Montessori pedagogy with a particular emphasis on preschool child development in the Montessori

concept. The second – essential – part of the article is devoted to language education. M. Montessori acknowledged the important role of language in overall child development. She believed that there was a significant relationship between speech development and intellectual development, and that any disorders and inhibitions of language development may lead to irregularities related to the child's behaviour and psyche. The Montessori method effectively combines language development with sensory-motor education, proposing a multisensory approach.

JULIA KISIELEWSKA-MELLER

Kompetencje językowe dzieci z uszkodzeniami słuchu w wieku wczesnoszkolnym

Wprowadzenie

Pedagodzy, psychologzy, logopedzi oraz specjaliści z wielu innych dziedzin nauki od niedawna, bo zaledwie od początku XX wieku, interesują się zagadnieniami dotyczącymi nabywania języka przez dzieci niesłyszące. W poprzednich stuleciach zazwyczaj sądzono, iż dziecko głuche to dziecko również nieme, które nie ma zdolności do używania mowy werbalnej. Każde niesłyszące dziecko, niezależnie od stopnia ubytku słuchu, powinno mieć prawo do rozwoju w zakresie mowy słownej. Znając i używając zarówno języka migowego, jak i języka werbalnego (w jego pisanej czy mówionej formie), dziecko osiągnie pełnię swych możliwości poznawczych, językowych i społecznych¹.

Od momentu narodzin dziecko poznaje świat za pomocą dobrze funkcjonujących zmysłów – głównie wzroku, słuchu i dotyku. Co zatem w sytuacji gdy jeden z tych podstawowych kanałów doświadczenia otoczenia jest uszkodzony?

Dla rodziców nowo narodzonego niesłyszącego dziecka największą trudnością staje się komunikacja z nim. Rodzice nie mogą do niego dotrzeć, nie umieją się z nim porozumieć, nie wiedzą, co chce im przekazać. Ograniczenie rozwoju mowy jest oczywiście tym większe, im większa jest wada słuchu (od stopnia lekkiego do głębokiego), nauka języka odbywa się więc głównie za pomocą analizatora wzroku, a w mniejszym stopniu przy użyciu zmysłu słuchu. Dodatkową rolę w poznawaniu świata odgrywają też pozostałe zmysły, takie jak węch, dotyk czy smak.

¹ F. Grosjean, *Prawo dziecka głuchego do wychowania w dwóch językach*, przeł. M. Suszczyńska, http://www.francoisgrosjean.ch/Polish_Polonais.pdf, dostęp 28.01.2012.

Dziecko słyszące, gdy pojawia się po narodzinach wśród najbliższych, codziennie ma możliwość pełnego przyswajania mowy dźwiękowej, uczy się jej nieświadomie, przez mimowolne uczestnictwo w procesie komunikacji swojego otoczenia. Gwarantuje to dziecku w pełni słyszącemu naturalne nabywanie języka. W sytuacji zupełnie odmiennej jest dziecko głuche – nie ma ono sposobności do wsłuchiwania się w mowę, gdyż jego narząd słuchu jest uszkodzony. Zaburzenie słuchu, w zależności od momentu jego wystąpienia i głębokości, utrudnia, a czasem wręcz uniemożliwia proces nabywania zdolności językowych².

Skutki wady słuchu można zmniejszyć za pomocą specjalnie zorganizowanych zabiegów rewalidacyjnych. Czas ich trwania i skuteczność są trudne do określenia, zależą bowiem od wielu czynników. Proces nabywania systemu językowego przez dziecko z wadą słuchu powinien mieć charakter ciągły i odbywać się od momentu rozpoczęcia działań terapeutycznych (około drugiego roku życia) i trwać przez cały okres nauki szkolnej. Szczególnie istotne jest podjęcie działań nad usprawnianiem słuchu podczas pobytu dziecka w przedszkolu i w szkole podstawowej, tym bardziej jeśli dziecko uczęszcza do placówki integracyjnej lub ogólnodostępnej³.

Komunikacja odgrywa ogromną rolę w życiu człowieka. Dzięki niej osoby są w stanie nawiązać kontakt z innymi, przekazują informacje i zdobywają je, wyrażają swoje potrzeby. Osoby słyszące posługują się w tym celu mową dźwiękową. W przypadku osób z dysfunkcjami słuchu nie jest to tak oczywiste, są jednak inne możliwości komunikacji: mowa werbalna, język migowy, połączenie tych dwóch metod czy różne modyfikacje powyższych sposobów.

Niejednokrotnie zdarza się, iż zaburzenie komunikacji językowej doprowadza do izolacji osób niesłyszących. Już od najmłodszych lat kieruje się dzieci do placówek specjalnych. Ich artykulacja, zniekształcona pod względem fonicznym, jest niezrozumiała dla osób słyszących. Do tego dochodzi ubogi słownik i słaba znajomość reguł gramatycznych. Język migowy zaś jest kodem, którego nie znają osoby słyszące.

Jak więc należy uczyć dzieci niesłyszące porozumiewania się ze słyszącym otoczeniem i odwrotnie – jak skłonić osoby posługujące się naturalnym językiem mówionym do kontaktów z dziećmi z ubytkami słuchu? „Z punktu widzenia socjolingwistyki najistotniejszy byłby warunek istnienia wspólnej komunikacji językowej, bez której niemożliwe jest reali-

² P. Tomaszewski, *Język dzieci głuchych – wskazówki dla edukacji szkolnej*, „Szkola Specjalna” 2005 nr 3, s. 167.

³ J. Cieszyńska, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000, s. 8.

zowanie jakichkolwiek wspólnych działań. Ważne jest budowanie wspólnoty pomimo różnic dzielących grupy społeczne, nie poprzez niwelowanie odmienności, ale poprzez szukanie możliwości dialogu⁴.

Klasyfikacje uszkodzeń słuchu

Uszkodzenie słuchu może wystąpić w różnych okresach życia i być spowodowane wieloma czynnikami, które niosą ze sobą mnogość i różnorodność następstw. Z tego też powodu nie ma zgodności co do klasyfikacji czy definicji zaburzeń słuchowych. Zaowocowało to charakterystyką uszkodzeń słuchu w różnych aspektach: medycznym, audiometrycznym oraz pedagogicznym⁵.

W **klasyfikacji medycznej** najistotniejsza jest kwestia leczenia i protezowania słuchu, stosowane kryterium kwalifikacyjne wykorzystuje lokalizację uszkodzenia analizatora słuchowego. Uszkodzenie może mieć charakter:

- przewodzeniowy – uszkodzenie aparatu przewodzącego, czyli ucha zewnętrznego i środkowego,
- odbiorczy (głuchota obwodowa lub centralna) – uszkodzenie nerwu słuchowego, aż do ośrodków podkorowych,
- mieszany – uszkodzenie aparatu przewodzącego i odbiorczego.

W **klasyfikacji audiometrycznej** stopień uszkodzenia słuchu ustala się na drodze badania audiometrycznego, mierząc dla każdego ucha osobno ubytki w decybelach (dB) dla różnych częstotliwości dźwięków, a następnie wylicza średni ubytek dla każdego ucha według algorytmu. Jako ostateczny wynik uznaje się wartość średnią w decybelach uzyskaną dla „lepszego” ucha. Oto klasyfikacja wyznaczona przez Międzynarodowe Biuro Audiofonologii – BIAP:

1. Uszkodzenie słuchu w stopniu lekkim (20-40 dB) – wada ta nie utrudnia w znaczącym stopniu pełnienia ról społecznych przez osobę nią dotkniętą. W przypadku dzieci mogą one swobodnie poruszać się w środowisku szkolnym wraz z dziećmi słyszącymi. Dzieci te nie korzystają ze specjalistycznych pomocy technicznych i zazwyczaj nie wymagają żadnych działań medycznych ani rehabilitacyjnych. Posługują się mową

⁴ J. Cieszyńska, *Językowa integracja niesłyszących. Język – narzędzie komunikacji czy źródło nabywania wiedzy?*, „Konspekt” 2002 nr 10, wersja on-line: <http://www.up.krakow.pl/konspekt/10/cieszynska.html>, dostęp 29.01.2012.

⁵ G. Dryżałowska, *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1997, s. 15, 18.

werbalną. Czasem uczniowie z lekkim niedosłuchem zaopatrywani są w aparaty słuchowe, zwłaszcza gdy pobierają naukę w szkołach ogólnodostępnych. Zachowany jest kontakt słowny, dzieci komunikują się z nauczycielem i z rówieśnikami mową werbalną bez większych trudności. Zaburzenia o charakterze dyslektycznym mogą wynikać z niskiej koordynacji wzrokowo-słuchowej i powodować opóźnienia w czytaniu i pisaniu. Przydatne mogą być dodatkowe zajęcia korekcyjno-kompensacyjne stymulujące rozwój zaburzonych funkcji percepcyjno-motorycznych. Pożądana jest także opieka logopedyczna, często odbywająca się na zasadzie kontroli rozwoju mowy.

2. Uszkodzenie słuchu w stopniu umiarkowanym (40-70 dB) – osoby z tą wadą słyszą i rozumieją dźwięki mowy jedynie w korzystnych warunkach akustycznych. Wiele spośród tych osób korzysta z aparatów słuchowych, a także z innych form pomocy specjalistycznej. Dzieci niedosłyszące posługują się mową werbalną, jednak czasem ich wypowiedzi mogą być nieprawidłowe, co wynika z błędnej interpretacji dźwięków. Zwłaszcza dzieci z uszkodzeniem słuchu w stopniu umiarkowanym są obejmowane formami kształcenia powszechnego lub integracyjnego. Specyficzne trudności w uczeniu się, jeśli występują, a tak dzieje się dość często, wymagają zastosowania specjalnej organizacji procesu edukacyjnego w zakresie: organizacji warunków technicznych, metod i środków stosowanych w procesie dydaktycznym, kształtowania relacji społecznych, współpracy ze środowiskiem rodzinnym. „Nauczyciel jest zobowiązany, na podstawie opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej [...], dostosować wymagania edukacyjne [...] do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom”⁶.

3. Uszkodzenie słuchu w stopniu znacznym (od 70-90 dB) – osoby z tym ubytkiem słuchu słyszą i rozumieją mowę tylko przy użyciu aparatu słuchowego, a zazwyczaj nawet przy jego zastosowaniu nie wszystkie dźwięki mogą zidentyfikować, dlatego często w odbiorze dźwięków mowy istotną rolę odgrywa wzrok i odczytywanie z ust. Mowa dzieci niesłyszących nie rozwija się spontanicznie, toteż obejmowane są one specjalnymi formami rewalidacji w specjalistycznych ośrodkach, szkołach bądź klasach integracyjnych. Niezbędna jest pomoc rodziców i sumienna praca nauczyciela, aby w jak największym stopniu umożliwić dziecku edukację wraz ze słyszącymi rówieśnikami. Stosunkowo łatwo nauczyć dziecko

⁶ Rozporządzenie MENiS z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów [...], § 6.1 (Dz.U. 2004 nr 199, poz. 2046).

nazw konkretnych przedmiotów, znacznie więcej nieporozumień wiąże się z nauką pojęć abstrakcyjnych. Dziecko z ubytkiem słuchu może nie słyszeć subtelnych niuansów językowych. Pojęcia takie jak czas mogą być bardzo trudne do zrozumienia. Dlatego nauczyciel potrzebuje różnych sposobów, by wyjaśnić ich znaczenie.

4. Uszkodzenie słuchu w stopniu głębokim (powyżej 90 dB) – możliwe jest odbieranie silnych hałasów z otoczenia i jedynie częściowe słyszenie mowy za pomocą aparatów słuchowych, ale bez ich identyfikacji. Nie pozwala to na rozumienie mowy, lecz pomaga w odczytywaniu z ust. Dzieci ze słuchem uszkodzonym w stopniu głębokim muszą być objęte wczesną rewalidacją, interwencją medyczną i surdologopedyczną. Dzieci niesłyszące porozumiewają się głównie za pomocą języka migowego. Najczęściej uczą się w specjalnych ośrodkach lub pobierają naukę indywidualnie, rzadko są włączane do szkół ogólnodostępnych, nie jest to jednak niemożliwe. Wymaga zapewnienia dziecku dodatkowej i systematycznej pomocy w nauce oraz utrzymywania stałej współpracy ze szkołą i nauczycielem uczącym dziecko – rodzice muszą być świadomi podejmowanego trudu pracy z dzieckiem i tego, że samodzielnie, bez stałego ich wsparcia, nie jest ono w stanie opanować podstawowych umiejętności szkolnych. Dobry aparat słuchowy umożliwi dziecku wykorzystanie resztek słuchu i ułatwi odczytywanie mowy z ust. Mowa dziecka o głębokim stopniu zaburzenia słuchu może być niezrozumiała – głos jest często głuchy, piskliwy, zdarza się nosowanie, często zakłócony jest rytm mowy, melodia, akcent i właściwa intonacja, uczeń mówi bądź zbyt szybko, bądź nadmiernie przeciąga głoski, mowę odbiera głównie na drodze wzrokowej⁷.

Zupełny brak reakcji na bodźce słuchowe obejmuje zaledwie 2-4% wszystkich osób dotkniętych uszkodzeniami słuchu.

W **klasyfikacji pedagogicznej** podstawowym kryterium jest zdolność rozróżniania i rozumienia dźwięków składających się na mowę ustną. W Polsce podziału według tego kryterium dokonał w roku 1967 Kazimierz Kirejczyk, który wyróżnił następujące kategorie dzieci z uszkodzeniami słuchu:

- dzieci niedosłyszące – słyszą i rozumieją mowę pomimo wad słuchu,
- dzieci z resztkami słuchu – słyszą i rozumieją mowę tylko wtedy, gdy korzystają z aparatów słuchowych,
- dzieci praktycznie głuche – nie słyszą i nie rozumieją mowy nawet za pomocą jakichkolwiek aparatów⁸.

⁷ B. Szczepankowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, WSiP, Warszawa 1999, s. 29-30.

⁸ G. Dryżałowska, op. cit., s. 20.

Klasyfikacja zaproponowana przez Kirejczyka nie jest już dziś w pełni akceptowana. Powodem może być chociażby fakt, iż granica między głuchotą a niedosłuchem jest w tym wypadku umowna. Wiele dzieci ze znacznym ubytkiem słuchu dzięki dobremu protezowaniu, rzetelnej rehabilitacji i przebywaniu w środowisku osób słyszących potrafi nauczyć się prawidłowo odbierać, odróżniać i odtwarzać dźwięki mowy. Z drugiej strony niektóre dzieci z lekkim niedosłuchem mogą przejawiać znaczne opóźnienia w rozwoju językowym, co powoduje takie trudności w opanowaniu systemu językowego, jak u dzieci z głębszymi stopniami niepełnosprawności intelektualnej⁹.

Odnosząc zaburzenia słuchu do etapów rozwoju ontogenetycznego, można wyróżnić trzy rodzaje głuchoty spowodowane czynnikami patogenetycznymi: zaistniała przed urodzeniem, w okresie okołoporodowym lub po urodzeniu. Oczywisty jest fakt, że trudności w komunikacji są tym większe, im wcześniej uszkodzenie wystąpiło. Stąd też, aby móc opisać trudności językowe, wyróżnia się:

- głuchotę prelingwalną – powstałą przed opanowaniem języka, zazwyczaj do 18 miesiąca życia,
- głuchotę perilingwalną (interlingwalną) – powstałą w okresie opanowywania języka, między 18 miesiącem a 7 rokiem życia,
- głuchotę postlingwalną (osoby ogłuchłe) – powstałą po opanowaniu mowy, po 7 roku życia¹⁰.

Obecnie najczęściej używane jest określenie „osoby z wadami/zaburzeniami/ubytkami słuchu”, ponieważ oznacza ono wszystkie osoby z uszkodzonym słuchem. Określanie osoby jako głuchej lub niesłyszącej oznacza, że występuje u tej osoby znaczny lub głęboki ubytek słuchu.

Uwarunkowania rozwoju procesu komunikowania się przez dzieci z wadami słuchu

Przekonanie, iż dziecko z wiekiem nabeździe zdolności mowy, jest silnie zakorzenione w większości kultur. To moment wyczekiwany i oczywisty dla każdego rodzica. Proces przyswajania mowy ma charakter społeczny i związany jest z wymianą pierwszych informacji zachodzącą między dzieckiem a jego otoczeniem. Pierwsze słowo jest zazwyczaj trudne do uchwycenia, nawet przez rodziców. Nie potrafią oni jednoznacznie stwierdzić czy „bababa” i „mamama” to już pierwsze rozumnie wypowiedziane komunikaty czy nie mające znaczenia wokalizacje.

⁹ Ibidem, s. 20-21.

¹⁰ B. Szczepankowski, *Niesłyszący...*, s. 35.

Wśród dzieci rozwijających się w prawidłowy sposób (w znaczeniu psychofizycznym) istnieją znaczne różnice w zakresie kompetencji komunikacyjnych, wynikające z rozmaitych czynników socjokulturowych, które są podstawą do opanowania mowy.

W przypadku dziecka z wadą słuchu sytuacja może być trudniejsza. Dziecko przychodzi na świat niezdolne rozumieć mowę i jej używać, ma ją dopiero z czasem opanować. Będzie to możliwe dzięki działaniom środowiska rodzinnego, a z czasem też środowiska przedszkolnego/szkolnego. Dzieci niesłyszące (nawet te z najgłębszymi wadami słuchu) do trzeciego miesiąca życia głużą tak jak każde inne, prawidłowo słyszące dziecko. Dopiero z czasem rodzice i otoczenie przekonują się, że dziecko nie odbiera dźwięków i nie jest w stanie ich naśladować. Może to powodować zmianę dotychczasowego postrzegania dziecka: „odtąd zaczyna ono być obserwowane nie ze względu na zdolność antycypacji swej mowy, lecz w dość bolesnej perspektywie niezdolności do jej przyswojenia”¹¹. Dziecko niesłyszące od dawna nazywane było „głuchoniemym”, a i dziś jest to określenie bardzo popularne. Tymczasem głuchota nie warunkuje braku zdolności mówienia. Proces przyswajania mowy dzieci słyszących prawidłowo i dzieci z zaburzeniami słuchu ma więcej cech wspólnych niż różnic¹².

Dziecko w okresie niemowlęcym przejawia aktywność wokalną, która spełnia szereg funkcji, od wyrażania dobrego lub złego samopoczucia po dostarczenie sobie przyjemnych doznań kinestetycznych (w przeponie, podniebieniu czy wargach). Emisje wokalne są również ćwiczeniem percepcji słuchowej oraz koordynacji słuchu, fonacji i artykulacji. Dziecko, mówiąc, czerpie także przyjemność z odkrywania swoich nowych umiejętności.

Małe dzieci, które zostały wcześniej zdiagnozowane i objęte fachową pomocą, a dysponują resztkami słuchu, nie powinny być uznawane za głuche; odpowiedniejszym określeniem będzie „dziecko z uszkodzeniem słuchu”¹³. Nauczenie mówienia dzieci niesłyszących jest możliwe przez szybkie zapatrzenie ich w nowoczesny aparat słuchowy oraz terapię u specjalistów. Jeśli przed pierwszym rokiem życia zostaną podjęte rozsądne kroki w wychowaniu słuchowym, dziecko jest w stanie uniknąć następstw głębokich zaburzeń w rozwoju mowy. Niezbędne jest tu wykorzystanie tzw. fazy szczególnej wrażliwości mózgu (stanu, w którym mózg wykazuje wzmożoną gotowość do uczenia się i rozwijania określonych funkcji)¹⁴.

¹¹ D. Bouvet, *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, przeł. T. Gałkowski, WSiP, Warszawa 1996, s. 21.

¹² Ibidem, s. 22.

¹³ Y. Csányi, *Słuchowo-werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu: model węgierski*, przeł. B. Szymańska, WSiP, Warszawa 1994, s. 83.

¹⁴ W ujęciu audiolog M. Carol Mathis: „Przez pojęcie specyficzność fazy rozumiemy to, że poszczególne systemy organów zmysłów rozwijają się prawidłowo; lub – w przypadku

Spontaniczna mowa matki do dziecka towarzyszy pierwszym interakcjom przedślovnym; matka mówi do dziecka, bo jest to dla niej najważniejszy sposób naturalnego porozumiewania się z nim. Prawidłowy przebieg wymiany słownej między matką a dzieckiem (polegający na przemienności komunikacji) nabiera dla obu stron charakteru znaczącego dialogu. Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu może nie odbierać dźwięków wypowiedzianych przez matkę, lecz poprzez to, co towarzyszy jej mowie – gesty, mimika, spojrzenie – nabywa kompetencji komunikacyjnych. Bardzo istotną rolę odgrywa tu zmysł wzroku, który jest niezbędny podczas pierwszych form wymiany słownej. Nawet dziecko z wadami słuchu ma potrzebę realizowania komunikacji i uczestniczenia w znaczących wymianach, w których jego sposób wypowiedzania się będzie respektowany i będą mu stwarzane możliwości pełnej komunikacji z otoczeniem. Konieczne wydaje się w tym miejscu zaprezentowanie „języka macierzyńskiego”¹⁵.

W najpopularniejszym rozumieniu jest to pierwszy język, jaki przyswaja sobie dziecko, najczęściej jest to język matki, od której dziecko go przyswaja. Dla niektórych pojęcie języka macierzyńskiego może być tożsame z językiem ojczystym czy narodowym. Jednak kryje się tu coś więcej niż tylko przyswajanie mowy w znaczeniu językowym. Dziecko w pierwszym roku swojego życia tworzy z matką bardzo silną więź, niezbędny jest bliski kontakt między nimi, dokonuje się tu przedślowny dialog, oparty na intencjonalności i wzajemności. Matka nie tylko stara się zrozumieć, co jej dziecko chce przekazać, ale także towarzyszy mu w „wypowiedziach”, podąża za nim spojrzeniem, mimiką, uśmiechem i słowem, buduje z nim relacje emocjonalne. „Akceptując »język« swego dziecka oraz sposób, w jaki się ono wypowiada, matka do niego przemawia”¹⁶.

Michael Halliday wyjaśnia, iż przed językiem macierzyńskim pojawia się tzw. język dziecięcy. Matka używa języka w odpowiedzi na język dziecka, jest on swoisty tylko dla ich komunikacji i służy nabyciu kompetencji komunikacyjnych przez konkretne dziecko, niezależnie od wad słuchu. Susan Pawlby w wynikach swoich badań przedstawiła pogląd, iż najpierw matki naśladują dziecko, przygotowując je do tej czynności. Komunikacja matki z dzieckiem przez pierwszy rok życia dziecka prowadzi do zdobycia przez dziecko „kodu językowego” (Jerome S. Bruner) lub

uszkodzeń słuchu – tylko wtedy osiągają względną gotowość do podjęcia odpowiednich funkcji, gdy w okresie dojrzewania poddawane były działaniu intensywnych bodźców. Okres rozwijania się pod wpływem bodźców jest ograniczony. Przez pojęcie plastyczność mózgu dziecka rozumiemy natomiast to, że we wczesnym dzieciństwie możliwości kompensacyjne i reorganizacyjne są większe niż w późniejszym wieku” (ibidem, s. 85).

¹⁵ D. Bouvet, op. cit., s. 123.

¹⁶ Ibidem, s. 125.

inaczej „modelu słownego” (Richard G. Wyatt). Dziecko zaczyna wchodzić w relacje komunikacyjne, a następnie językowe, gdyż matka je w nie wprowadza poprzez przekazywane pozytywne emocje. Niektóre matki, zamiast „mówić” do swoich dzieci, „uczą je mówić” w sposób sztuczny i nie przejawiający chęci zrozumienia dziecka; nie komunikują się z dzieckiem polisensorycznie, nie zwracają uwagi na ogromną rolę zmysłu wzroku czy dotyku, nie podążają za dzieckiem i jego potrzebami¹⁷.

Analizując sytuację dziecka z wadami słuchu na tle jego rozwoju językowego należałoby rozgraniczyć dwa środowiska rodzinne – głuche dziecko głuchych rodziców oraz głuche dziecko rodziców słyszących.

Dla przedstawienia sytuacji pierwszej, gdzie dziecko i rodzice są osobami z uszkodzonym słuchem, przydatne będzie przytoczenie danych; i tak wśród wszystkich przypadków wad słuchu około 55% są to wady spowodowane genami. Rzadkością jest jednak, by osobom niesłyszącym urodziło się dziecko również niesłyszące, 90% przypadków urodzeń dzieci niesłyszących ma miejsce w rodzinach, gdzie nie występowały uszkodzenia zmysłu słuchu (por. K. Brown, L. Hopkins, M. Hudgins)¹⁸.

Chociaż głuche dziecko głuchych rodziców jest wyjątkiem, warto jednak zastanowić się, jak dziecko rozwija się w takim środowisku. Narodziny dziecka niesłyszącego są sytuacją trudną, podobnie jak dla rodziców słyszących, jednak nie wywołują tylu obaw i niepewności. Rodziny, w których dominuje cisza, również komunikują się ze sobą – za pomocą twarzy i rąk. Na pewno między członkami rodziny jest intensywniejszy kontakt wzrokowy. Często osoby z uszkodzonym słuchem nie czują się osobami niepełnosprawnymi (w Stanach Zjednoczonych była to jedyna grupa osób niepełnosprawnych, która odmawiała przyjęcia dodatków finansowych i odrzucała specjalne traktowanie, w Polsce nadal jest podobnie), chcą, by traktować je jak pełnoprawnych członków społeczeństwa i by język migowy uznano za oficjalnie obowiązujący¹⁹.

Przez wiele stuleci rozwijająca się stopniowo wiedza o komunikowaniu się ludzi ograniczała się do zagadnień związanych z wykorzystywaniem w kontaktach społecznych dźwiękowych systemów językowych. Ten naturalny dla człowieka sposób komunikowania się służył członkom określonej wspólnoty językowo-kulturowej do wymiany informacji i wyrażania uczuć. W badaniach nad komunikowaniem się ludzi często jednak pomijano złożoność i bogactwo niewerbalnych elementów zachowań językowych, a także przez bardzo długi czas nie brano pod uwagę języków

¹⁷ Ibidem, s. 126-130.

¹⁸ Ibidem, s. 139.

¹⁹ H. Furth, *Deafness and learning: a psychological approach*, Wadsworth, Belmont 1973, s. 5.

migowych. Istnieją różne sposoby komunikowania się z osobami z niesprawnością słuchu: poprzez mowę foniczną, pismo lub gesty. Aby skutecznie porozumieć się z osobami głuchymi i niedosłyszącymi, należy wziąć pod uwagę oba aspekty: rozumienie oraz bycie rozumianym.

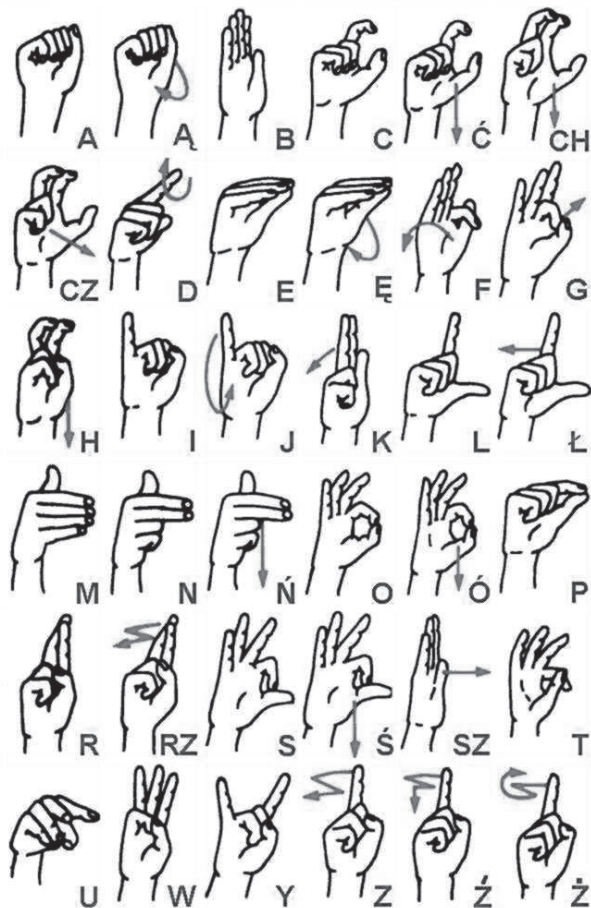
Najpopularniejsza metoda komunikowania się osób z wadami słuchu (szczególnie w stopniu znacznym i głębokim) to metoda migowa – klasyczny język migowy; język naturalny osób niesłyszących, charakteryzujący się użyciem kanału wzrokowego, a nie audytywnego. Języki migowe są to te języki wizualno-przestrzenne, które zostają nabyte drogą naturalnej akwizycji przez głuche dzieci od głuchych rodziców. Do niedawna języki migowe były pozbawione wersji pisanej. Strukturalnie (przynajmniej na najbardziej abstrakcyjnym poziomie) języki migowe nie różnią się zasadniczo od języków fonicznych. Podobnie jak wszystkie języki naturalne są one dwuklasowymi systemami znaków ze słownikiem i gramatyką. Wbrew popularnym poglądom nie istnieje jeden ogólnoswiatowy język migowy. Przykładowo brytyjski język migowy (BSL) jest zupełnie różny od amerykańskiego języka migowego (ASL), który jest z kolei używany zarówno w USA, jak i w Kanadzie oraz Meksyku. W Polsce funkcjonuje polski język migowy (PJM), którego zaczęto oficjalnie używać w szkolnictwie od 1991 roku. Język migowy składa się ze znaków daktylograficznych określających poszczególne litery i liczby oraz ze znaków ideograficznych określających konkretne pojęcia²⁰.

Daktylografia / alfabet palcowy (rys. 1) – „pisanie palcami”, przez Tadeusza Gałkowskiego i Jerzego Kiwerskiego definiowane są jako „system znaków oparty na ruchach i układach palców, w którym poszczególnym głoskom odpowiadają osobne ułożenia lub ruchy palców”. Daktylografia obejmuje: znaki alfabetu palcowego, znaki określające liczby, znaki działań arytmetycznych, znaki interpunkcyjne, znaki miar metrycznych, znaki wyrazów jednoliterowych oraz skrótowce²¹.

Nie należy mylić systemu językowo-migowego (SJM) z polskim językiem migowym (PJM), który jest językiem naturalnym. SJM nie można nabyć drogą naturalnej akwizycji. SJM wykorzystuje gramatykę polską, łącząc ją z migowym słownikiem. Komunikacja w SJM wygląda następująco: nadawca bierze słowa z leksykonu PJM, nadaje je w szyku polskim, a tam, gdzie w języku polskim należałoby dodać końcówki fleksyjne – przekazuje je za pomocą alfabetu palcowego. Znaki ze słownika języka migowego są w SJM pozbawione wszelkich elementów niemanualnych. Naj-

²⁰ B. Szczepankowski, *Wyrównywanie szans osób niesłyszących. Optymalizacja komunikacji językowej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej, Siedlce 1998, s. 102-130.

²¹ M. Wójcik, *Wybrane aspekty społecznego funkcjonowania młodzieży niesłyszącej i słabo słyszącej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 71.

Rys. 1. Polski alfabet palcowy²²

bardziej rozpowszechniona jest uproszczona wersja SJM, w której pomija się palcowanie końcówek flekcyjnych. Jej wykorzystanie polega więc na nadawaniu znaków ze słownika polskiego języka migowego w szyku polszczyzny dźwiękowej. Większość osób, które płynnie posługują się PJM, ma, niestety, poważne trudności z „wyłączeniem” migowych reguł gramatycznych i zastąpieniem ich regułami gramatyki polskiej²³.

Komunikacja totalna łączy trening słuchowy i mowę z językiem migowym. Metoda ta zakłada możliwość stosowania wszelkich dostępnych

²² Zob. U. Eckert, *Pedagogika niesłyszących i niedosłyszących – surdopedagogika*, [w:] W. Dykciak (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 171.

²³ M. Wójcik, op. cit. s. 70.

(ustnych i manualnych) sposobów komunikowania się. Źródłem komunikacji totalnej była metoda kombinowana – wykorzystująca łączenie mowy, odczytywanie jej z ust, ze znakami języka migowego oraz z alfabetem palcowym. Funkcję integrującą w komunikacji totalnej pełni mowa oraz wykorzystywanie resztek słuchu i aparatury wspomagającej słyszenie²⁴.

Wśród osób niesłyszących (zarówno dzieci, jak i dorosłych) niewiele jest takich, które nie byłyby wyposażone w aparaty słuchowe. Współczesne aparaty są złożonymi wzmacniaczami elektroakustycznymi, lecz dynamiczny rozwój mikroelektroniki powoduje, że aktualnie produkowane aparaty słuchowe już za kilka miesięcy mogą stać się nieużyteczne.

Całkowicie innym niż aparat słuchowy typem protezy słuchowej jest implant ślimakowy, zwany także wszczepem ślimakowym. Jest to elektroniczna proteza narządu zmysłu słuchu, zapewniająca osobom niesłyszącym i głęboko niedosłyszącym odbiór dźwięków. System implantu ślimakowego jest jedyną szansą dla osób, którym aparaty słuchowe nie przynoszą korzyści. Głębokie wady słuchu typu odbiorczego uniemożliwiają prawidłowe przetwarzanie sygnału akustycznego, nawet wzmocnionego przez aparat słuchowy. System implantu ślimakowego jako proteza narządu zmysłu słuchu zastępuje wszystkie trzy elementy ucha (ucho zewnętrzne, środkowe i wewnętrzne), zapewniając przekazywanie informacji akustycznej z otoczenia bezpośrednio do nerwu słuchowego. W słyszeniu za pomocą implantu ślimakowego za odbiór dźwięków odpowiedzialny jest mikrofon, znajdujący się w górnej części procesora mowy, tuż za uchem, aby dźwięki przetwarzane przez system były jak najbardziej zbliżone do tego, co powinniśmy słyszeć. W Polsce systemy implantów ślimakowych stosowane są od ponad 10 lat, a łączna grupa użytkowników przekroczyła już 1300 osób²⁵.

Pomimo iż osoba z uszkodzeniem słuchu jest w stanie nauczyć się posługiwać mową dźwiękową, styczność wyłącznie z językiem fonicznym może powodować frustrację i poczucie wyobcowania ze środowiska osób niesłyszących, a także brak przynależności do środowiska osób słyszących. Wybór, jakimi metodami osoba będzie się porozumiewać, należy więc zawsze do niej samej. Donald Moores stwierdza, że głuche dziecko głuchych rodziców, które poznaje język migowy od kołyski, jest w pewnym sensie uprzywilejowane w stosunku do niesłyszącego dziecka słyszących rodziców²⁶.

Na temat rozwoju kompetencji komunikacyjnych dziecka z uszkodzonym słuchem w rodzinie prawidłowo słyszącej była już mowa powyżej,

²⁴ Ibidem, s. 72.

²⁵ V. Cardinaux, H. Cardinaux, A. Löwe, *Przygarnij mnie. Wychowanie dzieci głuchoniewidomych*, przeł. L. Hewryk-Krycz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993, s. 48-56.

²⁶ D. Bouvet, op. cit., s. 161.

w tym miejscu zostanie on jeszcze bliżej opisany. Przez pierwsze miesiące życia dziecka rodzice mogą nie domyślać się, że ono nie słyszy. Zachowują się więc naturalnie – mówią do niego. Gdy jednak wada słuchu zostanie potwierdzona, zrywają kontakt słowny, uważając go za bezcelowy. Matka czy ojciec wchodzi w działania medyczne, gdzie wszystko koncentruje się wokół utraty słuchu i braku zdolności mówienia. Dziecko nie jest już w tym momencie odbiorcą ani nadawcą żadnych komunikatów, wszystkie zabawy słowne zostają zerwane. Pierwsze lata dziecka mijają więc w atmosferze „tragedii” i czekania, aż podjęte działania przyniosą skutki i dziecko zacznie „normalnie” mówić.

Najczęściej profesjonaliści zachęcają rodziców do wczesnego protezowania dziecka aparatem słuchowym i nauki odczytywania mowy z ust. Metoda ustna wykorzystuje różne drogi kontaktu z osobą niesłyszącą prowadzące do opanowania mowy ustnej. Obecnie najpopularniejsze są dwie formy tej metody:

- metoda „matczyzna” (słowna) – metoda całościowego uczenia mowy ustnej, oparta na podstawach fonetyczno-psychologicznych. Zaleca się porozumiewanie z dzieckiem mową ustną od najwcześniejszego dzieciństwa. Kształcenie mowy opiera się na wykorzystywaniu odczuć słuchowych, dotykowych, wzrokowych i tych związanych z percepcją dźwięku;
- metoda audytywno-werbalna (słuchowo-ustna) – w metodzie tej wykorzystuje się głównie drogę słuchową (przy udziale aparatów słuchowych lub bez nich). Praca tą metodą opiera się w szczególności na maksymalnym wykorzystaniu posiadanych przez dziecko resztek słuchu²⁷.

Dziecko niesłyszące ma tym większe ograniczenia w naturalnym nabywaniu języka, im bardziej w percepcji dźwięków jest zależne od wzroku; konsekwencje tego uwidaczniają się w podstawowych strukturach języka: fonologicznej (poprawność mowy czynnej, artykulacja, melodyjność, wyrazistość), syntaktycznej (prawidłowe stosowanie gramatyki), semantycznej (poznanie znaczenia słów, przydawanie słowom znaczenia sytuacyjnego). Dla większości rodziców największe znaczenie ma aspekt fonologiczny – „dziecko nie mówi”²⁸.

Rozwój umiejętności posługiwania się językiem rozpoczyna się w chwili przyjścia na świat i trwa przeciętnie siedem lat. W opisie trudności językowych dzieci z uszkodzonym słuchem można oprzeć się na klasyfikacji Edwarda L. Kaplana i George’a A. Kaplana:

²⁷ U. Eckert, *Pedagogika niesłyszących...*, s. 172.

²⁸ G. Dryżałowska, op. cit., s. 23.

- okres prelingwistyczny (do 18 miesiąca życia) – rozpoczyna się pierwszym krzykiem towarzyszącym narodzinom dziecka, a kończy się z chwilą pojawienia się pierwszych rozpoznawalnych słów dziecka,
- okres interlingwistyczny (od 18 miesiąca do 7 roku życia) – zaczyna się od wypowiedzenia przez dziecko pierwszych rozpoznawalnych słów, a kończy na opanowaniu przez dziecko pełnej struktury języka,
- okres postlingwistyczny – dziecko z uszkodzonym słuchem w wieku 7 lat, niestety, nie może przejść w rozwoju mowy do tego etapu, ponieważ różni się ono znacznie w poziomie kompetencji i wykonania językowego od dziecka z prawidłowo rozwiniętym słuchem²⁹.

Według Basila Bernsteina w okresie postlingwistycznym można mówić o wykształceniu się kodu ograniczonego i kodu rozwiniętego. Kod rozwinięty pozwala na dokonywanie wyboru form syntaktycznych i ich różnorodne wykorzystanie niemalże w nieograniczony sposób, natomiast kod ograniczony nie stwarza takiej możliwości, uzależniając rozwój mowy od środowiska społecznego, w jakim dziecko się znajduje³⁰.

Dziecko z wadą słuchu w początkowych fazach nauki języka ma trudności w zrozumieniu, że nazwy przedmiotów ulegają zmianie ze względu na zmieniające się sytuacje, co prowadzi do poważnych trudności w opanowaniu koniugacji czasowników i deklinacji rzeczowników. Poza tym nie potrafi przekazywać pojęć, znaków czy związków syntaktycznych łączących wyrazy, bowiem nie rozumie różnicy między językiem jako sposobem nazywania przedmiotów, a językiem jako środkiem wyrażania wiedzy, sądów i twierdzeń o otaczającej rzeczywistości. Odbiór informacji przez dziecko wymaga odczytywania znaczeń ze względu na ich kontekst w zdaniu, intonację głosu, rozłożone akcenty itp. Prowadzi to do utożsamiania zdań, które w „odczytaniu” wzrokowym mają takie samo znaczenie. Występowanie tych samych słów w innym kontekście dla dziecka z zaburzeniem słuchu jest czymś niezrozumiałym, ponieważ na pierwszym etapie uczenia się języka opiera się ono na rzeczach stałych. Są to stałe nazwy przedmiotów, czynności, wzory wypowiedzi odczytywane z ust. Prowadzi to do dosłownego obrazowania rzeczywistości i w efekcie do braku umiejętności wykorzystania języka do umysłowego i społecznego rozwoju dziecka³¹.

Wejście dziecka z prawidłowym słuchem w okres postlingwistyczny związane jest z opanowaniem pełnej struktury języka. Jest ono zatem

²⁹ B. Szczepankowski, *Wyrównywanie szans...*, s. 35.

³⁰ B. Bernstein, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, przeł. Z. Babska, [w:] G.W. Shugar, M. Smoczyńska, *Badania nad rozwojem języka*, PWN, Warszawa 1980, s. 78.

³¹ A. Löwe, *Wychowanie słuchowe. Historia – metody – możliwości*, przeł. D. Lewandowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 63.

dobrze przygotowane do doskonalenia zdolności posługiwania się językiem oraz do zdobywania i przekazywania nowych wiadomości. Początek okresu postlingwistycznego zwykle wiąże się u dziecka z momentem rozpoczęcia nauki szkolnej i wymaga przygotowania do opanowania sztuki czytania i pisania. Aby dziecko mogło w pełni się uczyć, wykorzystując do tego język, musi ten język rozumieć. W szkole doskonalenie języka polega przede wszystkim na uczeniu się, w jaki sposób komunikować językowo to, czego dziecko zdołało się nauczyć. W klasie szkolnej wyrażanie wiedzy odbywa się poprzez mówienie i pisanie, a jej zdobywanie poprzez czytanie.

Dziecko z wadą słuchu w wieku szkolnym, to jest siedmiu lat, przeważnie nie jest na poziomie rozwoju mowy wystarczającym do wkroczenia w okres postlingwistyczny – zwykle wciąż znajduje się ono na poziomie charakterystycznym dla okresu interlingwistycznego i wobec tego nie jest zdolne do skutecznego zdobywania wiedzy oraz jej przekazywania. Te rozważania oczywiście są słuszne tylko w przypadku tzw. głuchoty prelingwalnej, tzn. sytuacji, w której uszkodzenie słuchu pojawiło się jeszcze przed wkroczeniem w okres postlingwistyczny. Dzieci, u których uszkodzenie słuchu nastąpiło w okresie postlingwistycznym (tzw. głuchota postlingwalna) mogą stosunkowo szybko nauczyć się odczytywania mowy z ust, a ich własna mowa jest zrozumiała dla otoczenia, co wydatnie ułatwia naukę szkolną³².

Wśród najbardziej charakterystycznych nieprawidłowości w zakresie mowy dziecka z uszkodzeniem słuchu można wyróżnić:

- słowa wypowiedane powolnie i z dużym wysiłkiem,
- wadliwy rytm wymowy,
- nieprawidłowa jakość głosu (głos zbyt niski lub zbyt wysoki),
- opuszczanie i zniekształcanie głosek,
- słaba zrozumiałość mowy i zła artykulacja³³.

W literaturze wymieniane są też takie charakterystyczne cechy mowy dzieci z uszkodzonym słuchem, jak „mowa oddechowa”, mieszanie głosek dźwięcznych z bezdźwięcznymi czy też opuszczanie lub zamienianie głosek końcowych. Zdaniem niektórych badaczy języka u osób z wadą słuchu nawet niewielkie obniżenie ostrości słyszenia oddziałuje negatywnie na kształtowanie się prawidłowej artykulacji. Według innych dopiero uszko-

³² M. Góralówna, *Czynniki decydujące o rozwoju językowym dziecka z uszkodzonym słuchem*, [w:] S. Grabias (red.), *Głuchota a język*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994, s. 59.

³³ E. Wojnarowska, *Zaburzenia mowy. Materiały dla Słuchaczy Podyplomowego Studium Logopedycznego*, z. 2, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1983, s. 65-66.

dzenie słuchu od 30-40 dB może stać się przyczyną trudności w wymawianiu poszczególnych dźwięków³⁴.

Reasumując, dziecko z uszkodzeniem słuchu wkraczające w okres szkolny nie ma zwykle jeszcze w pełni wykształconego języka i mowy charakterystycznych dla okresu postlingwistycznego i wobec tego jest ono od samego początku podatne na wystąpienie ewentualnych trudności i niepowodzeń w nauce. Badania wyników nauczania pokazują, że właśnie początek nauki szkolnej (pierwszy rok nauki) jest okresem najczęstszego występowania niepowodzeń³⁵.

Trudności i stymulowanie rozwoju sprawności językowych dzieci z zaburzonym słuchem w klasach I-III szkoły podstawowej

„Sama wada słuchu nie tworzy osobowości człowieka, a głębokość wady nie określa jego możliwości”³⁶. Dzieci z ubytkami słuchu bardzo różnią się między sobą i nie ma „statystycznego ucznia z wadą słuchu”; to nie zaburzenie słuchu cechuje takiego ucznia, nie przez taki pryzmat należy na niego patrzeć. Każdy nauczyciel pracujący z dziećmi z wadami słuchu powinien poznać ich osobowość, mocne strony, zdolności i kierując się tą wiedzą, pomagać im zdobywać umiejętności. Nauczanie i wychowanie dzieci, szczególnie tych najmłodszych, jest bez wątpienia czynnością niezwykle ważną, ale jednocześnie trudną.

Trudności są tym większe, im większe są problemy dzieci, a zaburzenie słuchu z pewnością się do tych problemów zalicza. Nauczyciel stający przed zadaniem nauczania dziecka z wadą słuchu podejmuje pewnego rodzaju wyzwanie, bo to od niego – od jego wysiłku, wiedzy, cierpliwości, stosowanych metod pracy i nastawienia – zależy sukces i dalszy rozwój ucznia. Często nauczycielom rozpoczynającym pracę z uczniem niedosłyszącym towarzyszy lęk („czy sobie poradzę?”), który może wynikać z niewiedzy na temat możliwości i kompetencji językowych tychże uczniów³⁷.

Dzieci z uszkodzonym słuchem, które uczęszczają do szkół masowych, muszą pokonać szereg przeciwności, szczególnie tych związanych z pro-

³⁴ D. Emiluta-Rozya, *Wymowa dzieci niesłyszących*, [w:] S. Grabias (red.), *Głuchota a język*, s. 177-182.

³⁵ U. Eckert, *Dojrzałość szkolna dziecka z wadą słuchu i jej uwarunkowania*, [w:] A. Hulek (red.), *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*, PZWL, Warszawa 1986, s. 187.

³⁶ U. Buryn, T. Hulboj, M. Kowalska, T. Podziemski, *Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2001, s. 7.

³⁷ *Ibidem*, s. 5-7.

gramem nauczania, nie każde dziecko jest bowiem w stanie mu sprostać. Na drodze stoją także trudności związane ze środowiskiem – nauczycielami i rówieśnikami.

Dziecko, dysponując językiem, rozpoczyna uczenie się za pomocą słowa i uwalnia się od uczenia opartego jedynie na zdobywanych doświadczeniach. Rola języka i poziom rozwoju umysłowego dziecka wzrasta, gdy rodzice zaczynają zastanawiać się nad podjęciem przez nie obowiązku szkolnego. Proces skutecznego nauczania i uczenia się nie jest możliwy bez umiejętności komunikacji, zatem im dziecko z wadą słuchu lepiej opanuje język, tym proces zdobywania nowych doświadczeń i umiejętności szkolnych jest łatwiejszy i przyjemniejszy, a zagrożenie niepowodzeniami mniejsze. Rozwój językowy jest nierozzerwalnie związany z całościowym kształtem psychicznego rozwoju dziecka – z rozwojem emocjonalnym, poznawczym oraz społecznym³⁸.

Zanim dziecko z wadą słuchu przystąpi do uczenia się w szkole masowej, należy we współpracy z rodzicami zbadać jego dojrzałość szkolną. Trzeba ustalić, czy:

- była podjęta wczesna rehabilitacja dziecka, umożliwiająca kontakt słowny z nim;
- dziecko zaopatrzone jest w indywidualnie dobrany aparat słuchowy;
- rodzice stale współpracują z terapeutą (surdopedagogiem lub surdologopedą), który przekazuje im wskazówki do codziennej pracy z dzieckiem;
- w badaniach psychologicznych dziecko wykazuje prawidłowy rozwój intelektualny – zbliżony do rozwoju dziecka słyszącego będącego w tym samym wieku;
- dziecko jest zainteresowane komunikacją słowną;
- dziecko uczestniczyło wcześniej w zajęciach integracyjnych z dziećmi słyszącymi na poziomie edukacji przedszkolnej lub chociaż w klasie zerowej;
- dziecko przejawia dobrą koncentrację uwagi, spostrzegawczość, właściwe kojarzenie sytuacyjne i zapamiętywanie wzrokowe, niezbędne w procesie komunikacji słuchowej i wzrokowej;
- dziecko posiada umiejętność kierowania własnymi emocjami, jest przystosowane do zachowań grupowych, bowiem dzieci nadpobudliwe i zahamowane psychoruchowo mają mniejsze szanse na pokonanie trudności występujących w szkole³⁹.

³⁸ G. Dryżałowska, op. cit., s. 54.

³⁹ M. Gorzula, *Czynniki warunkujące powodzenie dziecka niesłyszącego w szkole masowej*, [w:] J. Wyczasany (red.), *Dziecko z wadą słuchu w szkole podstawowej*, Sponsor, Kraków 1992, s. 23-28.

Niezaprzeczalny jest związek języka z procesem edukacji, podkreśla go chociażby Jean Stubbs: „Typowe nauczanie i uczenie się obejmuje działania związane z językiem, takie jak: wykładanie, wyjaśnianie, dyskutowanie, informowanie, odpowiadanie, słuchanie, powtarzanie, parafrazowanie i podsumowanie”⁴⁰. Oczywiście więc jest fakt, iż dzieci z uszkodzeniami słuchu w większym stopniu narażone są na trudności i niepowodzenia szkolne. Klasa szkolna jest miejscem, gdzie język odgrywa dominującą rolę w procesie rozwijania u dzieci słuchania – mówienia, czytania – pisania.

Uczeń mający trudności słuchowe trafia więc na poważne przeszkody w zdobywaniu wiedzy; wykorzystuje resztki słuchu wzmocnione aparatem słuchowym i odczytuje mowę z ust nauczyciela, musi te informacje prawidłowo odebrać i zrozumieć. Dziecko skupia się na odbiorze informacji drogą wzrokową – obserwuje twarz mówiącego, jego mimikę, ruchy. Jednak zanim zacznie odczytywać mowę z ust, musi nauczyć się znaczenia każdego słowa, zapamiętać to znaczenie i układ warg mówiącego. Jest to umiejętność niezwykle złożona, mogąca przysporzyć uczniowi wiele trudności⁴¹.

Wśród głównych problemów, z jakimi borykają się uczniowie z wadami słuchu, można wyróżnić przede wszystkim:

- **naukę czytania** – zrozumienie i zapamiętanie pojęć: sylaba, głoska, samogłoska, spółgłoska, litera, dwuznak, wyraz, słowo, zdanie; rozumienie i prawidłowe dzielenie wyrazów na sylaby, wskazanie usłyszanej głoski w słowie, wymienienie słów zaczynających się na określonej głoskę, wyodrębnianie głosek w wyrazie, wskazanie samogłosek, spółgłosek, policzenie liter w wyrazie, podkreślenie dwuznaków, ułożenie zdania z wyrazami itp.;
- **naukę pisania** – trudnością jest pisanie poprawne, ponieważ dzieci z wadami słuchu piszą tak jak mówią i słyszą; zadaniem nauczyciela jest, aby wskazał dziecku mylone litery i skoncentrował jego uwagę na prawidłowym ich obrazie. Podczas nauki pisania wykorzystywana jest zarówno pamięć wzrokowa, słuchowa, jak i „pamięć motoryczna”, należy przyzwyczaić rękę do pisma;
- **przyswajanie pojęć matematycznych** – mogą się pojawić kłopoty ze zrozumieniem i zapamiętaniem podstawowych pojęć, dziecko musi opanować wiele abstrakcyjnych słów, takich jak suma, różnica, dodać, odjąć, pomnożyć, podzielić, mniej, więcej, lżejszy, krótszy itp.

⁴⁰ G. Dryżałowska, op. cit., s. 59.

⁴¹ Ibidem, s. 62-63.

Dopóki dziecko nie operuje swobodnie tymi określeniami, powinno mieć dostęp do obrazu graficznego;

- **rozumienie pytań i poleceń nauczyciela** – możliwe, że uczeń z uszkodzonym słuchem nie reaguje na polecenie podczas lekcji, ponieważ nie wie, że jest ono skierowane do niego, nauczyciel może także wypowiadać się zbyt cicho. Zdarzają się też sytuacje, gdy uczeń nie rozumie polecenia z powodu ograniczonego zasobu słownictwa, słabego rozumienia form gramatycznych czy słabej pamięci słuchowej. Istotną kwestią jest, aby nauczyciel nie przekazywał ważnych informacji, np. o godzinie wycieczki, już po dzwonku, gdy w sali jest największy hałas;
- **rozumienie dłuższych wypowiedzi ustnych i pisemnych** – jeśli treść wypowiedzi jest uczniowi nieznana i nie może on odwołać się do tekstu czy obrazu w podręczniku, wówczas może sobie nie zdawać sprawy, jak ważna jest to wypowiedź (czy jest to wstęp do całej lekcji, czy tylko anegdota); jeśli dziecko z uszkodzonym słuchem ma kłopoty z koncentracją uwagi, mały zasób słownictwa czy gramatyki, to z pewnością długa wypowiedź ze zdaniami złożonymi będzie dla niego niezrozumiała. Nauczyciel przed taką długą wypowiedzią powinien zapisać temat na tablicy (lub chociaż w zeszytcie dziecka), niezbędne jest również zaznaczenie, czego będzie dotyczyła ta wypowiedź („Opowiem wam dzisiaj bajkę o...” lub „Posłuchajcie uważnie, dzisiejsza lekcja będzie o...”). Nauczyciel powinien przez całą wypowiedź zwracać uwagę na ucznia słabosłyszącego, czuć, aby aktywnie słuchał i umożliwić mu to⁴².

Podstawą rewalidacji dzieci z wadami słuchu jest profesjonalnie realizowane wychowanie słuchowe, przez które rozumiemy „tworzenie zasobu doświadczeń akustycznych, analogicznych do zasobu takich doświadczeń u ludzi normalnie słyszących, oraz rozwinięcie tą drogą mowy, która pomaga przezwyciężyć wtórne zaburzenia towarzyszące uszkodzeniu słuchu i umożliwia nawiązanie kontaktu z otoczeniem”⁴³. Do zadań szczegółowych wychowania słuchowego dziecka w nauczaniu wczesnoszkolnym można zaliczyć:

- wprowadzenie dziecka w świat dźwięków, zaznajomienie ze środowiskiem akustycznym,
- poprawne kształtowanie pojęć, czyli wzbogacanie treści pojęć o cechy akustyczne,

⁴² U. Buryn, T. Hulboj, M. Kowalska, T. Podziemska, op. cit., s. 60-69.

⁴³ G. Lindner, *Podstawa audiologii pedagogicznej*, przeł. J. Wierzchowski, PWN, Warszawa 1976, s. 105.

- poprawa wyrazistości artykulacji w wyniku autokontroli artykulacji przez słyszenie własnego głosu,
- ułatwienie odbioru informacji drogą wzrokowo-słuchową,
- uaktywnianie resztek słuchowych,
- wychowanie estetyczne – słuchanie muzyki, odgłosów otoczenia i przyrody,
- wychowanie społeczne – głośne, niekontrolowane słuchem zachowania, które świadczą o kulturze i przystosowaniu społecznym⁴⁴.

Jeśli potraktować nauczanie jako działanie celowe, zmierzające do wykształcenia różnych umiejętności, to wiele aspektów współpracy z uczniem można sklasyfikować jako pozaprzedmiotowe. Praca z uczniem z wadą słuchu powinna być indywidualizowana w kilku obszarach:

1. Bogacenia i kształtowania języka – od pierwszych dni w szkole dziecko może prowadzić słowniczek, w którym zapisane będą pojęcia, nieznanne słowa, specyficzne powiedzenia, których używa nauczyciel. Najmłodsze dzieci mogą stosować rozwiązania graficzne – rysunki, wycinanki, wklejanki itp. W słowniczku wyrazy można też pogrupować tematycznie. Istotnym zadaniem nauczyciela jest zachęcenie dziecka do samodzielności, do umiejętnego poszukiwania i codziennego korzystania ze słowniczka i innych pomocy naukowych.

2. Czytania ze zrozumieniem – rolą nauczyciela jest kształcenie czytania ze zrozumieniem na różnych tekstach i przy każdej okazji (nie tylko podczas edukacji polonistycznej), przydatne będą tu również ilustracje, przełożenie opowiadania na komiks czy scenkę dramową. Uczeń z wadą słuchu chętnie skorzysta z przygotowanego przez nauczyciela planu wydarzeń, pozwoli to na uporządkowanie treści i selekcję informacji.

3. Poszukiwania i przyswajania informacji – uczeń słabosłyszący w mniejszym stopniu niż jego słyszący rówieśnicy przyswaja wiedzę o świecie przez usłyszane informacje, dziecko może nie rozumieć używanych podczas lekcji potocznych słów, ponieważ nigdy nie miało z nimi styczności. Gdy lekcja będzie dotyczyła konkretnego nowego zagadnienia, można wcześniej poprosić rodziców, aby wyjaśnili dziecku znaczenie poszczególnych słów.

4. Pisania dłuższych wypowiedzi – wypracowania są sposobem wyrażania myśli i wymagają wielu czynności umysłowych, dlatego też sprawiają znaczne trudności uczniom z uszkodzonym słuchem. Nauczycy-

⁴⁴ A. Korzon, *Wychowanie słuchowe dzieci z wadami słuchu*, [w:] J. Wyczesany (red.), *Dziecko z wadą słuchu...*, s. 100.

ciel pracujący z dzieckiem powinien zwrócić uwagę na powiększenie zasobu słownictwa czynnego i biernego, sprawności w nazywaniu rzeczy, czynności, zjawisk, osób itp. Pisanie wypracowań powinna poprzedzać realizacja ćwiczeń gramatyczno-stylistycznych i ćwiczeń kompozycyjnych.

5. Oceniania osiągnięć – jest to częsty dylemat dla nauczyciela: jak ocenić ucznia z wadą słuchu? Czy kierować się kryteriami przyjętymi dla całej klasy, czy obniżać próg wymagań? Dobrą formą oceny jest ocena opisowa, w której nauczyciel uwzględnia trudności, ale i mocne strony dziecka. Trudniej jest ocenić ucznia w przyjętej skali sześciostopniowej. Niestety, nie ma jednoznacznych wskazówek na temat sprawiedliwego oceniania dzieci z wadą słuchu i jego rówieśników. Można kierować się ideą edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, gdzie oceniamy przede wszystkim postęp, przyrost wiedzy i umiejętności⁴⁵.

W młodszych klasach szkoły podstawowej nauczyciel powinien przede wszystkim zadbać o nawiązanie systematycznej, rzeczowej i życzliwej współpracy z rodzicami. To rodzice do czasu rozpoczęcia edukacji w szkole byli pierwszymi nauczycielami dziecka i to oni znają je najlepiej. W pierwszych latach nauki polaryzują się postawy rodziców wobec nauczycieli i szkoły, ujawnia się również stosunek do dysfunkcji dziecka. Bez współpracy nauczyciela i rodziców sukces dziecka jest niemożliwy. Rodzice, którzy akceptują swoje dziecko, szukają sposobów przezwyciężania trudności, mając na względzie potrzeby dziecka, są najlepszymi sprzymierzeńcami nauczycieli w rehabilitacji i uczeniu dziecka z wadą słuchu⁴⁶.

Należy zaakcentować przy tym, iż dziecko z uszkodzonym słuchem powinno przystosować się do życia w obu społecznościach. Powinno stopniowo stawać się członkiem zarówno świata ludzi słyszących, jak i niesłyszących; przynajmniej częściowo utożsamiać się ze światem słyszących, który prawie zawsze jest światem jego rodziców i członków rodziny (ponad 90% dzieci głuchych ma słyszących rodziców). Równocześnie od najmłodszych lat dziecko powinno mieć styczność z jego drugim światem, światem ludzi niesłyszących.

Obowiązkiem rodziców i specjalistów jest umożliwienie dziecku niedosłyszącemu przyswojenia dwóch języków, języka społeczności osób niesłyszących i języka mówionego słyszącej większości. Aby osiągnąć ten cel, dziecko powinno mieć kontakt z obydwoa środowiskami i odczuwać potrzebę uczenia się i używania obydwu języków.

⁴⁵ U. Buryń, T. Hulboj, M. Kowalska, T. Podziemska, op. cit., s. 96-104.

⁴⁶ Ibidem, s. 107-110.

Zakończenie

Ostatnie lata spowodowały, iż jesteśmy uczestnikami intensywnych zmian edukacyjnych. Niektóre z tych zmian dotyczą również sposobów kształcenia dzieci niepełnosprawnych. W miejsce grupowania dzieci w zależności od posiadanych przez nie rodzajów schorzeń czy dysfunkcji i organizowania specjalnie do tego powołanych instytucji, które niewątpliwie izolują dzieci od społeczeństwa, proponuje się rozwiązania włączające, umożliwiające dziecku naturalną edukację w środowisku zdrowych rówieśników.

Świat ludzi pełnosprawnych jest naturalnym otoczeniem, w którym wcześniej czy później dziecko z jakąkolwiek niepełnosprawnością musi odnaleźć swoje miejsce. Szansę na przebywanie w takim środowisku stwarza integracyjny system kształcenia. Według Aleksandra Hulka – prekursora idei integracji w Polsce – polega on na „maksymalnym włączaniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół oraz placówek oświatowych, umożliwiając im w miarę możliwości, wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników”⁴⁷.

Bibliografia

- Bernstein B., *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, przeł. Z. Babska, [w:] G.W. Shugar, M. Smoczyńska, *Badania nad rozwojem języka*, PWN, Warszawa 1980.
- Bouvet D., *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, przeł. T. Gałkowski, WSiP, Warszawa 1996.
- Buryn U., Hulboj T., Kowalska M., Podziemska T., *Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2001.
- Cardinaux V., Cardinaux H., Löwe A., *Przygarnij mnie. Wychowanie dzieci głuchoniewidomych*, przeł. L. Hewryk-Krycz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Cieszyńska J., *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Cieszyńska J., *Językowa integracja niesłyszących. Język – narzędzie komunikacji czy źródło nabywania wiedzy?*, „Konspekt” 2002 nr 10, wersja on-line: <http://www.up.krakow.pl/konspekt/10/cieszynska.html>, dostęp 29.01.2012.

⁴⁷ A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1980, s. 492-493.

- Csányi Y., *Sluchowo-werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu: model węgierski*, przeł. B. Szymańska, WSiP, Warszawa 1994.
- Dryżałowska G., *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1997.
- Eckert U., *Dojrzałość szkolna dziecka z wadą słuchu i jej uwarunkowania*, [w:] A. Hulek (red.), *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*, PZWL, Warszawa 1986.
- Eckert U., *Pedagogika niesłyszących i niedosłyszących – surdopedagogika*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.
- Emiluta-Rozya D., *Wymowa dzieci niesłyszących*, [w:] S. Grabias (red.), *Głuchota a język*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994.
- Furth H., *Deafness and learning: a psychological approach*, Wadsworth, Belmont 1973.
- Gorzula M., *Czynniki warunkujące powodzenie dziecka niesłyszącego w szkole masowej*, [w:] J. Wyczesany (red.), *Dziecko z wadą słuchu w szkole podstawowej*, Sponsor, Kraków 1992.
- Góralówna M., *Czynniki decydujące o rozwoju językowym dziecka z uszkodzonym słuchem*, [w:] S. Grabias (red.), *Głuchota a język*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994.
- Grosjean F., *Prawo dziecka głuchego do wychowania w dwóch językach*, przeł. M. Suszczyńska, http://www.francoisgrosjean.ch/Polish_Polonais.pdf, dostęp 28.01.2012.
- Hulek A. (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1980.
- Korzon A., *Wychowanie słuchowe dzieci z wadami słuchu*, [w:] J. Wyczesany (red.), *Dziecko z wadą słuchu w szkole podstawowej*, Sponsor, Kraków 1992.
- Lindner G., *Podstawa audiologii pedagogicznej*, przeł. J. Wierchowski, PWN, Warszawa 1976.
- Löwe A., *Wychowanie słuchowe. Historia – metody – możliwości*, przeł. D. Lewandowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Rozporządzenie MENiS z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów (...)*, § 6.1 (Dz.U. 2004 nr 199, poz. 2046).
- Szczepankowski B., *Wyrównywanie szans osób niesłyszących. Optymalizacja komunikacji językowej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej, Siedlce 1998.
- Szczepankowski B., *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, WSiP, Warszawa 1999.
- Tomaszewski P., *Język dzieci głuchych – wskazówki dla edukacji szkolnej*, „Szkoła Specjalna” 2005 nr 3.
- Wojnarowska E., *Zaburzenia mowy. Materiały dla Słuchaczy Podyplomowego Studium Logopedycznego*, z. 2, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1983.
- Wójcik M., *Wybrane aspekty społecznego funkcjonowania młodzieży niesłyszącej i słabo słyszącej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.

Language competences of early-school children with hearing impairments

Summary

Acquisition of certain linguistic and communicative competences by children with hearing impairments is a great challenge – both for the children and their families. The process of acquiring the above-mentioned competences by children from this category depends on the degree of hearing impairment (mild, moderate, severe or profound) and family-related determinants. The process of language and speech acquisition will be different in the case of children with hearing impairment raised in families with normal hearing, compared with families comprising deaf persons. In the process of acquiring fundamental language skills (hearing-speaking, reading-writing) children with hearing impairments encounter many difficulties. Those obstacles can be overcome, and the development of such skills can be stimulated by professionally conducted auditory education.

Część III

**Właściwości języka
i uwarunkowania kompetencji
językowych
oraz komunikacyjnych dziecka**

MAŁGORZATA CYWIŃSKA

Twórczy wymiar aktywności językowej dziecka

Wprowadzenie

Jedną z cech przypisywanych językowi jest jego twórczy charakter. Tę właściwość języka akcentuje Noam Chomsky, wskazując na możliwość wypowiedziania i rozumienia przez jednostkę nieskończonej liczby nowych, zupełnie nieznanych zdań. Autor podkreśla znaczenie wrodzonego mechanizmu nauki języka, który przekazywany genetycznie daje sposobność indukcji abstrakcyjnych reguł językowych z wypowiedzi otoczenia¹. Dzięki twórczemu wymiarowi języka dziecko może być aktywnym poszukiwaczem i eksperymentatorem w sferze werbalnej; ma możliwość tworzenia nieskończonego zbioru zdań ze skończonego zbioru elementów językowych.

W procesie opanowywania języka ogromne znaczenie należy przypisać nie tylko genetycznym uwarunkowaniom, ale także oddziaływaniom środowiskowym. Janina Uszyńska-Jarmoc wykazuje, iż „dziecko spontanicznie wykrywa różnorodność form językowych, poznaje ich funkcje, stale wypróbowuje język w kontaktach społecznych. Działania te podejmuje samodzielnie, nawet przy minimalnej stymulacji ze strony dorosłych”².

Za Małgorzatą Malicką twórczy charakter języka da się przyrównać do „operacji rozkładania i ponownego składania obrazu świata”³ mogącej stanowić synonim kombinatoryki, która jest podstawą działalności twór-

¹ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, przeł. M. Babiuch i in., WSiP, Warszawa 2005, s. 402.

² J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Trans Humana, Białystok 2003, s. 41.

³ M. Malicka, *Uroki i trudy twórczego życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1982, s. 27.

czej. Kombinatoryka odzwierciedla dowolne zestawianie elementów przez przetwarzanie struktur znanych lub wytwarzanie nowych. Kombinowanie może przebiegać w oparciu o określone reguły lub – tak jak w przypadku dzieci – spontanicznie, bez wspierania się ustalonymi zasadami. W procesie tworzenia chodzi o wygenerowanie takich kombinacji, które wywołują zdziwienie będące wyrazem indywidualnego, oryginalnego przeżywania świata. Na dokonywanie takich kombinacji pozwala otwartość systemu językowego. Tę cechę języka akcentował Wilhelm von Humboldt, który wykazywał, iż język jest przede wszystkim działaniem, a więc podlega ciągłej ewolucji, ciągłym innowacjom; jest tworem stale rozwijającym się, bo używanie języka zależne jest nie tylko od jego poznania, ale także od sytuacji, w której jest stosowany⁴.

Wytwarzaniu konstrukcji nieoczekiwanych sprzyja kolejna cecha ludzkiego języka, jaką jest możliwość „przedłużania odniesienia”. Język może być bowiem używany nie tylko w odniesieniu do tego, co aktualnie się dzieje, ale również w kontekście tego, co się stało lub co może się zdarzyć.

Inną bardzo ważną właściwością języka umożliwiającą przeprowadzanie działań twórczych na materiale językowym jest jego internalizacja przejawiająca jest w tzw. mowie wewnętrznej. Ta forma wypowiedzi posiada własną gramatykę i składnię. Operuje głównie semantyką, stąd w mowie wewnętrznej występuje zlepianie kilku sensów w nową całość. Mowa wewnętrzna ma charakter skrótowy. Spowodowane jest to tendencją do wyrażania tego, co nowe, powstające w wyniku przemyśleń, a pomijania informacji już znanych podmiotowi. W mowie wewnętrznej możliwe jest swobodne kombinowanie nawet odległych znaczeniowo elementów.

Najbardziej intensywny rozwój języka odbywa się między 2 a 12 rokiem życia. W tym okresie „możliwości umysłowe dziecka są prawie nieograniczone i jest ono w stanie przyswoić sobie bez większego wysiłku nawet kilka języków. Jednak rozwój ten musi być ciągle stymulowany oraz pobudzane i wyzwalone muszą być jego możliwości twórcze”⁵. Najważniejsze dla rozwoju językowego są dwa pierwsze lata życia, zwłaszcza wielość i różnorodność doświadczeń poznawczych i językowych. Cały późniejszy rozwój jest modyfikacją i powtarzaniem tych najwcześniejszych funkcjonalnych zachowań oraz współdziałania języka i umysłu.

⁴ M. Kielar, *Twórcze opanowywanie i używanie języka przez dziecko*, [w:] S. Popek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1988, s. 57.

⁵ D. Czelakowska, *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 14-15.

Ujęcia twórczości dziecięcej

W charakterystyce pojęcia twórczości Morris I. Stein wykazuje, że twórczość jest to proces przynoszący nowy wytwór, w określonym czasie oceniany przez grupę jako trafny lub użyteczny⁶. Wincenty Okoń w prezentacji tego pojęcia podkreśla także, iż „twórczość to proces działania ludzkiego dający nowe i oryginalne wytwory, oceniane w danym czasie jako społecznie wartościowe”⁷. Takie rozumienie twórczości odzwierciedla ujęcie przedmiotowe (elitarnie), akcentujące funkcję społeczną wytworu twórczego, stopień jego nowości i znaczenie dla całego społeczeństwa czy nawet ludzkości⁸.

Aktywność twórcza dzieci nie wykazuje powyższych cech twórczości i dlatego też w myśl opisanego podejścia elitarno-przedmiotowego zjawisko tworzenia u dzieci nie występuje. W odniesieniu do nich należy bowiem rozpatrywać osobistą funkcję procesu tworzenia i jego znaczenie dla rozwoju osobowości twórcy. W tym kontekście występują dwa podejścia, które przystają do działalności twórczej dzieci: podejście podmiotowo-humanistyczne i podejście realistyczne⁹.

W myśl pierwszego dzieci są twórcze. Robert Gloton i Claude Clero oraz Maria Przetacznik-Gierowska twierdzą, że dziecko w sposób naturalny jest twórcą, a o istocie twórczości dziecka stanowią nie tyle rozwiązania lepsze, co „inne”, tzn. nowe i zarazem użyteczne dla samego dziecka. Teresa M. Amabile konstatuje, że „wszystko, co dziecko robi lub mówi, może być uznane za twórcze, jeśli spełnia dwa kryteria. Po pierwsze, musi być rzeczywiście odmienne od wszystkiego, co dziecko do tej pory zrobiło [...], widziało, słyszało. Po drugie, nie może być zwyczajnie odmienne, powinno być poprawne, użyteczne dla osiągnięcia celu, atrakcyjne lub znaczące dla dziecka w pewien sposób”¹⁰. We wskazanym tu podejściu podmiotowo-humanistycznym twierdzi się nawet, że dzieci są czasem bardziej twórcze niż dorośli. Arthur J. Cropley, uzasadniając tę tezę, wysuwa trzy argumenty. Akcentuje on, iż twórczość jest nieodłączną częścią dzieciństwa – jest niemal esencją bycia dzieckiem, bowiem z reguły dzieci są wolne od utartych opinii, konwencji dotyczących świata i same muszą budować własne „wewnętrzne mapy” otaczającej rzeczywisto-

⁶ M.I. Stein, *A Transactional Approach to Creativity*, [w:] C.W. Taylor, F. Barron (red.), *Scientific Creativity: Its Recognition and Development*, Wiley, New York 1963.

⁷ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981, s. 325.

⁸ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, wyd. 2 poszerz., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013, s. 281-285.

⁹ Ibidem, s. 285-293.

¹⁰ Ibidem, s. 287-288.

ści. Wykazuje też, iż twórczość dzieci jest potrzebna społeczeństwu, bowiem postrzegają one rzeczy w inny, oryginalny sposób i niejednokrotnie znajdują nowe podejścia do starych problemów. Ostatni argument dotyczy tego, iż twórczość poprzez to, iż sprzyja uruchamianiu bardziej atrakcyjnych dla dzieci – w stosunku do tradycyjnych podejść dydaktycznych – strategii nauczania i uczenia się, implikuje efektywniejszy rozwój uczniów¹¹.

W realistycznym podejściu do działalności twórczej dzieci uważa się natomiast, iż dzieci są twórcze w pewnych dziedzinach, głównie w sztuce (w plastyce, muzyce, dramatyzacji), w innych zaś, takich jak nauka, wynalazczość, działalność społeczna, nie tworzą wcale. Twórczość dzieci powinno się jednak – jak podkreślają Mark A. Runco i Robyn E. Charles – rozpatrywać i oceniać według kryteriów oryginalności i użyteczności definiowanych w odniesieniu do każdego dziecka indywidualnie (twórczość personalna, osobista), a nie w kontekście obiektywnych norm.

Ujęcie realistyczne twórczej aktywności dziecięcej wyłania szereg jej funkcji. Są nimi:

- funkcja rozwojowa (twórczość sprzyja rozwojowi sfery poznawczej, emocjonalnej, sprawnościowej dzieci);
- funkcja ekspresyjna (twórczość umożliwia dzieciom wyrażanie własnych myśli i przeżyć w języku sztuki lub w zabawie);
- funkcja socjalizacyjna (twórczość wdraża do odgrywania określonych ról społecznych, ponoszenia odpowiedzialności za innych);
- funkcja terapeutyczna (dzięki aktywności twórczej dzieci odreagowują nagromadzone napięcia, lęki, uczą się rozwiązywać konflikty w konstruktywny sposób);
- funkcja edukacyjna (twórczość sprzyja opanowaniu nowych umiejętności, wiedzy, zachęca do eksploracji i czerpania wiedzy z różnych źródeł)¹².

Przejawy twórczej aktywności językowej dzieci

Twórczość językową dziecka można rozpatrywać jako:

- twórcze uczenie się języka,
- twórcze używanie języka.

W pierwszym przypadku podkreśla się, iż dziecko nie opanowuje języka przez samo tylko naśladowanie. W procesie uczenia się języka

¹¹ Ibidem, s. 288-289.

¹² Ibidem, s. 292-293.

dziecko zarazem go tworzy, a więc nakładają się tu dwa sposoby przyswajania go: kreacja i naśladownictwo¹³. Drugie ujęcie eksponuje fakt, iż język jest dla dziecka także narzędziem porozumiewania się z otoczeniem, tworzywem do działalności artystycznej oraz obiektem poznania. Różnorodne doświadczenia językowe stanowią materiał dla jego działalności twórczej.

Twórcze używanie języka przez dziecko przejawia się zarówno w wytwarzaniu nowych wyrazów, zdań, tekstów, jak też poprzez umiejętność różnego ich zestawiania i stosowania w zależności od okoliczności i potrzeb. Do podstawowych form twórczości werbalnej dzieci należą: pytania, proste powiedzonka, zagadki, historyjki, opowiadania, rymowanki, wyliczanki, wierszyki, bajki. Twórczym użyciem języka przez dziecko zajmowali się m.in. tacy badacze, jak Ida Kurcz, Maria Kielar-Turska, Grace Shugar i Barbara Bokus, Stefan Szuman, Janina Uszyńska-Jarmoc.

Wyrazem twórczego podejścia dzieci do języka mogą być:

- w obrębie systemu fonologicznego – „bawienie się” dźwiękami mowy, wymyślanie różnych nieznaczących połączeń fonemów (np. rym, cym, cym);
- w obrębie systemu morfologicznego – tworzenie wyrazów nieznanych dziecku na wzór znanych (np. dżemować – smarować dżemem);
- w zakresie systemu słownikowego – tworzenie neologizmów;
- w zakresie systemu składniowego – tworzenie zdań o niekonwencjonalnej budowie¹⁴.

Aktywność językowa przejawiana we wczesnym dzieciństwie, mająca charakter spontaniczny, będąca przejawem potrzeby wyrażania siebie przez wypowiedzianie pojedynczych dźwięków, słów, tworzenie różnych nowych zestawów dźwięków, wymyślonych zdań (tylko niektóre z nich są prostymi reprodukcjami uprzednio zasłyszanych) – może być uznana za działania twórcze. Ta faza twórczości trwa do 2-3 roku życia i kończy się z chwilą opanowania podstawowych reguł języka. Mogą się w niej pojawić oryginalne wypowiedzi, powstają jednak w sposób przypadkowy.

W trzecim roku życia werbalna ekspresja dziecka staje się ukierunkowana, zamierzona. Wytwory językowe dziecka przyjmują określoną postać. Pragnie ono przekazać coś otoczeniu i oczekuje zainteresowania z jego strony. W wieku przedszkolnym dziecko w szybkim tempie zdobywa duży zakres wiadomości o otaczającym świecie, odkrywa, iż materiałem zabaw

¹³ Informacje na temat opanowywania języka przez dziecko zaprezentowano w I części niniejszej książki, w rozdziale *Opanowywanie języka i mowy przez dziecko*.

¹⁴ R. Stawinoga, *Twórczość językowa dziecka w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007, s. 70.

mogą być także słowa. Ludyczny stosunek do słów powoduje, że dziecko chętnie się nimi bawi: spontanicznie rymuje, układa wierszyki, wyliczanki, śpiewanki, kalambury, wymyśla bajki, zagadki¹⁵ i szereg nowych słów – neologizmów, charakterystycznych szczególnie dla okresu przedszkolnego.

W tym wieku – co podkreśla Korniej Czukowski – dziecko staje się genialnym lingwistą. Wykorzystując własną gramatykę (wykryte reguły językowe), tworzy wiele nowych określeń – neologizmów. „Źródła powstawania neologizmów są różne: swoistość systemu językowego przyswajanego przez dziecko, cechy psychiki dziecka w wieku przedszkolnym (m.in. potrzeba głośnego nazywania swoich spostrzeżeń w toku porozumiewania się z dorosłymi i monologizowania podczas zabawy), a także nieznamość nazw przedmiotów i pojęć, nieuświadomienie sobie stałości nazw w języku, wreszcie – względy ekspresywne: chęć uzewnętrznienia swojego stosunku do odbiorcy lub przedmiotu wypowiedzi”¹⁶.

Możemy wyodrębnić kilka kategorii neologizmów. Są nimi:

- nazwy wykonawców czynności (w tym nazwy zawodów) tworzone od podstaw czasownikowych, np. „zabieracz” – ten, kto coś komuś zabiera;
- nazwy narzędzi, np. „nabieraczka” – chochła;
- nazwy miejsc, tworzone od rzeczowników, np. „buciarnia” – sklep obuwniczy¹⁷.

Halina Zgółkowa podkreśla, iż neologizmy „powstają w trakcie opanowywania przez dziecko najważniejszych reguł tworzenia wyrazów pochodnych i są wyrazem tego procesu”¹⁸.

Należy dodać, iż spontaniczne tworzenie neologizmów występuje u dzieci przed piątym rokiem życia, a w następnych latach pojawia się rzadziej, co nie znaczy, że maleje zdolność ich wytwarzania. Tworzenie neologizmów jest przydatne w sytuacji, gdy w zasobie słów, który posiadamy, nie znajdujemy nazwy na określenie jakiegoś przedmiotu, zjawiska, czynności czy miejsca. Warto uświadomić dzieciom potrzebę tworzenia neologizmów w różnych sytuacjach. Żaden język nie posiada bowiem wszystkich słów na określenie tego, co chcielibyśmy wyrazić, nazwać. Umiejętność tworzenia nowych słów jest nieodzowna np. naukowcom

¹⁵ M. Kielar, op. cit., s. 60-61.

¹⁶ H. Synowiec, *Uczeń wśród słów, związków frazeologicznych i regionalnych odmian polszczyzny*, [w:] D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec, *Dziecko w świecie języka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 134.

¹⁷ Ibidem, s. 134-135.

¹⁸ H. Zgółkowa, *Czym język za młodu nasiąknie...*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1986, s. 34.

odkrywającym nowe substancje, kucharzom tworzącym zupełnie nowe potrawy, ogrodnikom hodującym nowe odmiany roślin.

Inną formą ekspresji językowej dzieci są pytania, będące rezultatem intelektualnej ciekawości. Stawianie pytań zaczyna się już w drugiej połowie trzeciego roku życia, ale pełny rozwój tego zjawiska przypada na okres przedszkolny. Poprzez pytania dziecko dąży do poznania, zrozumienia zdobywanej wiedzy. Dziecko wie, że pytając, może się wiele dowiedzieć o interesujących je zjawiskach. Dzieci trzyletnie, będąc w nowym środowisku, zadają najczęściej pytania o informację: związane z miejscem danej zabawki, z porą wyjścia na spacer, sposobem obsługiwanie siebie. Dzieci w późnej fazie wieku przedszkolnego starają się natomiast za pomocą pytań poznać to, czego nie rozumieją. Pytania dzieci w tym okresie dotyczą:

- zaznajamiania z przedmiotem – co to jest?
- uzupełnienia wiedzy – jakie to jest?
- rozstrzygnięcia – czy to jest takie, czy takie?
- eksperymentu – co by się stało, gdyby?¹⁹

Ważne jest też stwarzanie sytuacji skłaniających dzieci do zadawania pytań. Jednym ze sposobów może być zmiana fragmentu otoczenia w sali, np. zawieszenie obrazków w czasie nieobecności dzieci. Dążymy do tego, by pytania stały się inspiracją do wymiany myśli, rozmowy. W późniejszym okresie liczba uzewnętrzniionych pytań maleje, co w dużym stopniu spowodowane jest rozwojem mowy wewnętrznej.

Warto dodać, iż nauczyciele w pracy edukacyjnej z dziećmi mogą formułować dwa rodzaje pytań: pytania o informację, które dotyczą sprawdzenia wiadomości, oraz pytania problemowe, które pobudzają do poszukiwania rozwiązania określonych aspektów rzeczywistości. Maria Cackowska, analizując komunikację nauczyciel – uczeń, wykazała, iż w klasach początkowych nauczyciele zadają dzieciom najczęściej pytania wymagające reprodukcji wiedzy (60-80%), w niewielkim zakresie mają one charakter problemowy (10-35%). W oparciu o badania empiryczne można też stwierdzić, iż uczniowie prawie wcale nie zadają pytań, bo nie stwarza im się takich możliwości²⁰. Z badań Edwina C. Susskinda wynika, że uczniowie zadają średnio jedno pytanie na godzinę, co przekłada się na jedno pytanie na jednego ucznia w ciągu miesiąca²¹.

¹⁹ S. Lipina, *Aktywizowanie myślenia dzieci*, [w:] I. Dudzińska (red.), *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1983, s. 283.

²⁰ M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 247.

²¹ P.S. Kaplan, *Educational Psychology for Tomorrow's Teacher*, West Publishing Company, St. Paul 1990, s. 298.

Interesującą formą dziecięcej ekspresji werbalnej są zagadki. Dzieci lubią nie tylko rozwiązywać zagadki, ale także je tworzyć. Zagadki dzieci w wieku przedszkolnym mają najczęściej postać odwróconej definicji, w której dziecko podaje cechy wyróżniające jego zdaniem daną rzecz, zjawisko. Najczęściej zagadki te zawierają cechy percepcyjne, rzadziej właściwości funkcjonalne. W późniejszych okresach rozwojowych zagadki są opowiadane przez dzieci raczej dla zabawy słownej, a nie – co jest cechą klasycznej zagadki – w celu postawienia pytania i znalezienia odpowiedzi. W okresie późnego dzieciństwa występują zagadki wierszowane, zagadki pytania lub oparte na niezwykłym skojarzeniu.

Najbardziej złożoną formą ekspresji dziecięcej jest układanie przez nie bajek, opowiadań, wierszy. Najmniej oryginalne są wypowiedzi opisowo-wyliczające i opisowe, które tworzą głównie dzieci młodsze. W ich narracjach najczęściej spotykamy dosłowne powtarzanie znanej fabuły w całości lub w części. Natomiast najbardziej twórcze są wypowiedzi narracyjne formułowane przez dzieci starsze, które dokonują transformacji znanej fabuły. Podstawowym zabiegiem kompozycyjnym stosowanym w wieku przedszkolnym jest paralelizm dźwiękowy, leksykalny, syntaktyczny, intonacyjny, tematyczny i nastrojowy.

Dzieci mogą tworzyć opowiadania w oparciu o różne sytuacje. Okazuje się, iż opowiadania tworzone pod wpływem rekwizytu – przedmiotu, który staje się bohaterem opowiadania (np. w oparciu o wachlarz, muszelkę, koralik), są bardziej różnorodne i pomysłowe niż tworzone na podstawie historyjki obrazkowej, która – co wykazują badania – skłania dzieci do bardziej standardowych rozwiązań w zakresie kompozycji, jak i form wypowiedzi²².

Twórczy wymiar aktywności językowej dzieci w odniesieniu do wymyślanych przez nie bajek badała m.in. Aleksandra Maciantowicz. Dzieci pięcio- i sześćioletnie proszone były o stworzenie historii, której wcześniej nie słyszały. Autorka analizowała występowanie w nich określonych kategorii aktywności językowej dzieci, takich jak płynność, oryginalność, nowość, neologizmy, logika i spójność, emocjonalność, określenia pozytywne, określenia negatywne, dialogi, humor, liczba postaci. I tak w zakresie płynności koncentrowano się na liczbie użytych słów wypowiedzianych przez dzieci. Długość bajek była zróżnicowana, średnio zawierały około 100 słów, a zależało to od cech osobowościowych dzieci (opowiadania dzieci nieśmiałych były krótsze, zbudowane z prostych zdań, natomiast dzieci odznaczające się pewnością siebie tworzyły opowiadania dłuższe i bardziej złożone). Analizowane bajki nie wyróżniały się wyso-

²² M. Kielar, op. cit., s. 65-66.

kim poziomem oryginalności, a w odniesieniu do kryterium nowości – zaskakujących elementów dodawanych przez dzieci nie było wiele. Neologizmy także występowały w wypowiedziach dziecięcych rzadko. Związane były głównie z przejęciem, niedostateczną wiedzą na temat brzmienia oraz znaczenia wyrazu. Z kolei w zakresie logiki i spójności badano, na ile opowiadania dzieci uwzględniają chronologię wydarzeń oraz początek i zakończenie historii. Poziom dzieci w obrębie tej kategorii był bardzo zróżnicowany. Ponadto w opowiadaniach dzieci przeważał nastrój (emocjonalność) pogodny. Znacznie częściej występowały w nich określenia pozytywne („tańczyli i żyli długo i szczęśliwie”; „jest taki pies, co jest zawsze wesoły i pomaga zwierzętom”; „stokrotka ożyła i tak dobrze skończyła się bajka”) niż negatywne („obydwoje się pochorowali i razem już zginęli”, „wstrętna babka dała przekłete ciasto”, „zjadła i umarła”). Dzieci chętnie stosowały też dialogi, niestety, dość rzadko wprowadzały do swoich wypowiedzi elementy humorystyczne. Należy dodać, iż w tworzonych przez siebie bajkach ograniczały się średnio do trzech postaci²³.

Z przeprowadzonych przez Maciantowicz badań wynika, iż dziewczynki uzyskały we wszystkich kategoriach badania poziomu twórczości werbalnej wyższe wyniki niż chłopcy. Szczególnie istotne statystycznie okazały się różnice dotyczące płynności werbalnej, określeń pozytywnych występujących w bajkach, dialogów oraz liczby postaci w bajkach. Autorka za Anne Moir i Davidem Jesselem²⁴ wyższy wynik w zakresie twórczości werbalnej dziewczynek wiąże z uwarunkowaniami biologicznymi i różnicami w budowie mózgu. Dziewczynki – co akcentuje autorka – „mają bardziej rozbudowany ośrodek odpowiadający za kształtowanie się mowy, uczą się mówić wcześniej niż chłopcy, ponieważ ich mózgi są lepiej zorganizowane dla tej funkcji (jest ona umieszczona z przodu lewej półkuli, podczas gdy u chłopców mieści się z przodu, jak i z tyłu – to układ mniej efektywny)”²⁵.

Używanie języka wiąże się ze stosowaniem reguł językowych, z przyjęciem określonych zwyczajów językowych. Małe dziecko nie zna tych wszystkich reguł, dzięki czemu łatwo przekracza granicę językowych stereotypów, co sprawia mu dużo radości i satysfakcji z tworzenia czegoś dla siebie nowego. Z czasem, kiedy dziecko zacznie reprodukcować zgodnie z przyjętymi regułami i zwyczajami językowymi, potrzebne będą ćwicze-

²³ A. Maciantowicz, „Opowiedz mi swoją bajkę [...]” – wybrane uwarunkowania twórczości werbalnej dzieci pięcioletnich i sześcioletnich, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2014 nr 4, s. 57-86.

²⁴ D. Jessel, A. Moir, *Pleć mózgu*, przeł. N. Kancewicz-Hoffman, PIW, Warszawa 2001.

²⁵ A. Maciantowicz, op. cit., s. 79.

nia w wychodzeniu poza granice językowych stereotypów. W okresie szkolnym spontaniczna ekspresja dziecka przedszkolnego wypierana jest, niestety, przez ekspresję konformistyczną, o czym świadczą – przywoływane we wcześniejszych rozważaniach – badania m.in. Doroty Klus-Stańskiej, Marzenny Nowickiej czy Małgorzaty Żytko²⁶.

Stymulowanie twórczej aktywności werbalnej dzieci i jej przejawy

Językową aktywność dzieci można (i trzeba) stymulować poprzez oddziaływanie środowiska dydaktyczno-wychowawczego. Zdaniem Marii P. Stasiakiewicz, bardzo istotne jest w tym względzie zapewnienie warunków emocjonalno-motywacyjnych, materialnych i metodycznych, umożliwiających dzieciom m.in.:

- doznawanie poczucia bezpieczeństwa i swobody,
- podejmowanie i kontynuowanie działalności z własnej chęci, według własnego tempa,
- odczuwanie satysfakcji z własnej działalności i jej wyników,
- współdziałanie z rówieśnikami i korzystanie z niezbędnej pomocy nauczyciela,
- możliwie świadome tworzenie i odkrywanie własnym wysiłkiem czegoś dla siebie nowego i pożytecznego,
- samodzielne sprawdzanie i ocenianie (lub co najmniej współkontrolowanie i współocenywanie) swoich wysiłków i osiągnięć²⁷.

Wymienione powyżej warunki niezbędne dla stworzenia twórczego klimatu językowego dzieci wymagają:

- prowokowania sytuacji sprzyjających ośmieleniu i werbalnemu „otwarciu się” uczniów, zwłaszcza poprzez zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa i wolności;
- umożliwiania dzieciom zaspokajania potrzeby komunikacji językowej, tj. doskonalenia sprawności językowej, wzbogacania słownictwa, kształtowania umiejętności formułowania różnych form wypowiedania się dzieci, takich jak opowiadanie, opis, sprawozdanie itp.;
- kreowania sytuacji umożliwiających zdobywanie doświadczeń językowych poprzez rozmowy, wywiady, wycieczki itp.;

²⁶ Wspomniane badania zostały omówione w części II niniejszej monografii, w rozdziale *Rozwijanie sprawności językowych dziecka*.

²⁷ M. Stasiakiewicz, *Twórcza aktywność dziecka jako czynnik jego rozwoju*, „Życie Szkoły” 1980 nr 10.

- zapewniania dzieciom takiej atmosfery, aby mogły i chciały prezentować własne, często niedoskonałe utwory²⁸;
- zachęcania do działań twórczych werbalnych i niewerbalnych (układania rymowanek, krótkich wierszy, tworzenia i opowiadania historyjek, swobodnego interpretowania przysłów i powiedzeń);
- unikania ocen i wartościowania bezpośrednio po wykonaniu zadania, a także stosowania autorytarnych ocen krytycznych.

Poziom twórczości językowej i możliwości jej stymulowania w odniesieniu do dzieci w wieku wczesnoszkolnym badały m.in. Renata Stawinoga i Danuta Czelakowska. Obie autorki zastosowały metodę eksperymentu pedagogicznego, wyłaniając dwie grupy dzieci: kontrolną i eksperymentalną. Do ustalenia twórczego poziomu językowego dzieci wykorzystały testy (pretest i posttest) do badania zdolności myślenia dywergencyjnego (werbalne testy twórczości uwzględniające trzy cechy myślenia twórczego: płynność, giętkość i oryginalność). Jako czynnik eksperymentalny zastosowały twórcze zadania językowe polegające na:

- kończeniu rozpoczętych zdań;
- wymyślaniu krótkich żartów słownych (np. cebula – płaczula);
- wyodrębnianiu wyrazów i układaniu zdań, układów wierszowanych w oparciu o ich pierwsze litery;
- tworzeniu legendy do makiety;
- tworzeniu historyjek;
- układaniu andronów – figli słownych, głupstw, niedorzeczności;
- układaniu wierszy;
- przekształcaniu np. przepisu kulinarnego, wiersza;
- tworzeniu nowej wersji bajki;
- dokonywaniu transformacji świata przedstawionego w opowieści fantastycznej;
- opowiadaniu o przedmiocie – połączonym ze zmianą jego funkcji;
- nadawaniu wyrazom znaczeń przenośnych;
- układaniu dialogów wywołujących emocje i wplataniu ich w treść opowiadania²⁹.

Czelakowska do programu zadań twórczych dodatkowo włączyła jeszcze ćwiczenia oparte na synektyce i metaforach.

Stawinoga³⁰, badająca dzieci w młodszym wieku szkolnym (z klas drugich i trzecich – ogółem 209 uczniów), w obrębie **płynności** odzwierciedlającej łatwość generowania przez jednostkę w krótkim czasie

²⁸ D. Czelakowska, *Twórczość a kształcenie języka...*, s. 35.

²⁹ R. Stawinoga, op. cit., s. 225-241.

³⁰ Ibidem, s. 153-194.

dużej liczby wytworów: słów, wyrazów, pomysłów na rozwiązania itp., wyróżniła:

- płynność słowną (oznaczającą zdolność do szybkiego posługiwania się słowami, podawania słów spełniających pewne wymagania);
- płynność skojarzeniową (oznaczającą zdolność do tworzenia słów lub zwrotów o określonym znaczeniu, ułatwiającą wytwarzanie skojarzeń);
- płynność wyrażeniową (określaną jako płynność tworzenia wyrażen; zdolność tworzenia zdań lub układu zdań czy też szybkość wytwarzania sensownych wypowiedzi, umożliwiająca wyrażanie różnorodnych pomysłów).

Na kolejne wyodrębnione przez autorkę zdolności twórcze składały się **giętkość** (plastyczność), czyli zdolność wytwarzania jakościowo różnych wyników, oraz **oryginalność** – zdolność wytwarzania niezwykłych, pomysłowych odpowiedzi.

Do zbadania zmian w zakresie **płynności słownej** dzieci autorka zastosowała dwa zadania testowe: „Rymy” oraz „Anagramy”. W przypadku rymów chodziło o wypisanie przez dzieci jak największej liczby wyrazów rymujących się z określonym słowem (np. teczka – apteczka, karteczka, ciasteczka, stokroteczka, chusteczka). Zadanie anagramowe polegało na tym, by dziecko ułożyło jak najwięcej różnych wyrazów z liter danego słowa, gdzie litery mogły się powtarzać (np. od wyrazu majsterkowanie dzieci tworzyły: krótkie rzeczowniki – sto, kok, oko, kos, nos; czasowniki – stoi, nosi, kona; zaimki rzeczowne – ja, on, ona, oni, kto, a także kombinacje złożone z większej liczby elementów – misja, rekin, kakao, major, stereo, Eskimos).

Z kolei zmiany w **płynności skojarzeniowej** Stawinoga ustalała w oparciu o dwa zadania: „Znaczenia neologizmu” i „Porównania”. W pierwszym przypadku dzieci proszone były o wymyślenie znaczeń podanego wyrazu i wytworzenie jak największej liczby skojarzeń. W odniesieniu do słowa „parasolak” dzieci podawały nazwy przedmiotów (parawan, wieszak na parasolki), nazwy miejsc (las chroniący przed deszczem, las parasoli), wskazywały na osobę (człowiek-parasol, producent parasoli), zwierzę albo roślinę. Drugie zadanie polegało na uzupełnieniu porównań, np. „Moje sny są jak...” Uczniowie zapisywali pomysły jedno- lub kilkuwyrazowe bądź posługiwali się jednym i drugim. Sny kojarzyły się dzieciom ze zjawiskami przyrody (morzem, rzeką, księżycem, słońcem, burzą, niebem, chmurką, gwiazdami), ze zwierzętami (ptakami, łabędziami), roślinami (liliami, różami), z gatunkami literackimi i filmowymi (legendą, bajką, baśnią), z uczuciami (radością, smutkiem, miłością), pojęciami abstrakcyjnymi (nonsensem, nierzeczywistością). W badaniach końcowych dzieci miały z kolei uzupełnić porównanie: „Moje marzenia są

jak...” Wypowiedzi te w stosunku do badań początkowych wyróżniało bogactwo słownictwa i porównań. Dzieci porównywały bowiem sny do zjawisk przyrody („Moje marzenia są jak przezroczysta woda”, „gwiazdy migające na niebie”), zachowań i wyglądu zwierząt („Moje marzenia są jak ryby wirujące w wodzie”, „rozłożone skrzydła orła”), cech i właściwości roślin („Moje marzenia są jak kwiat, który nigdy nie więdnie”, „tulipan, który rozkwita blaskiem”), pokarmów („Moje marzenia są jak pyszne kremowe lody”, „słodki wiśniowy cukierek”), uczuć („Moje marzenia są jak promyk nadziei”, „radość małego dziecka”), zjawisk ulotnych („Moje marzenia są jak bańki mydlane”).

Zmiany w **plynności wyrażeniowej** wspomniana autorka badała poprzez polecenie dzieciom wymyślenia i zapisania jak największej liczby zdań czterowyrazowych (test „Zdania czterowyrazowe”, np. Mała Ola pije mleko; To niemowlę długo śpi), a także polecenie wymyślenia oraz zapisania jak najdłuższego zdania, w którym każdy kolejny wyraz zaczyna się na określonej literę (test „Zdania z wyrazami rozpoczynającymi się na wskazaną literę”, np. k – Karolina kupiła kolejkę koloru koralowego koleżance Krysi). Uczniowie w teście „Zdania czterowyrazowe” najczęściej formułowali zdania pojedyncze rozwinięte, do których obok podmiotu i orzeczenia włączali dopełnienie, przydawkę czy okolicznik.

Z kolei do określenia zmian w zakresie **giętkości myślenia** u dzieci wykorzystano zadania testowe „Skojarzenia” i „Synonimy”. Zadanie na skojarzenia polegało na wymyśleniu i zapisaniu jak największej liczby jednowyrazowych skojarzeń do podanego słowa-hasła, np. wycieczka. Wypowiedzi dzieci w odniesieniu do tego słowa dotyczyły m.in. sposobu i form spędzania wolnego czasu (grzybobranie, relaks, taniec, wyprawa), osób (wycieczkowicz, przewodnik, pasażer), przedmiotów i obiektów (deskorolka, hulajnoga, skakanka), pojęć przyrodniczych (woda, góry, krajobraz, deszcz, wiatr, pogoda, niebo, słońce), miejsc (wieś, miasto, aleja, polana, plac), roślin i zwierząt (kwiaty, ptaki, motyle, emocje) i uczuć (radość, spokój, wolność, miłość, wrażenia, doznania). Drugie zadanie pozwalające określić poziom giętkości myślenia polegało na podaniu jak największej liczby wyrazów bliskoznacznych do wyrazu zaproponowanego w teście, np. kot. Dzieci podawały zdrobnienia (kotek, koteczek), zgrubienia (kocisko, kocur), neologizmy (minikot, gigantkot, pazuraty, czterołap), nazwy własne (Plamka, Puszek), akcentowały pełnioną funkcję (zjadacz myszy, drapacz foteli, synek kocicy) czy cechy zwierzęcia (sprychiuch, tłusćcioch, żarłok, leń). Do oceny giętkości myślenia wykorzystano też dłuższą wypowiedź ustną – dalszy ciąg rozpoczętego opowiadania. Najczęściej stosowaną kategorią środków stylistycznych w obrębie dłuższej wypowiedzi były epitety, najrzadziej – neologizmy.

Ostatni rodzaj badanych zmian w zakresie twórczości językowej dotyczył **oryginalności myślenia**. Określano je z uwzględnieniem metody sędziów kompetentnych na podstawie dwóch pisemnych zadań testowych i dłuższej wypowiedzi ustnej. Pierwsze zadanie zatytułowano „Odległe konsekwencje”, a drugie „Poetyckie wyrażenia i zwroty”. W pierwszym zadaniu zadawano dzieciom pytanie, np. „Co by było, gdyby ciągle padał na świecie deszcz?”. Przykładowe odpowiedzi dzieci: „Byłyby łodzie zamiast samochodów”, „Wszystkim by się ciągle chciało spać”, „Kwiatki by rosły jak na drożdżach”. W drugim zadaniu chodziło o zamianę podanego określenia potocznego (np. zachód słońca) na możliwie dużo powiedzeń poetyckich (dzieci podawały: „poetycki zachód słońca”, „czarodziejski zachód słońca”).

Stawinoga w wyniku przeprowadzonych badań wykazała, iż najwyższe wyniki uczniowie osiągnęli w zakresie płynności (szczególnie słownej, następnie wyrażeniowej i skojarzeniowej), najniższe natomiast – w zakresie oryginalności myślenia. Z dalszych analiz autorki wynika, iż we wszystkich klasach eksperymentalnych pod wpływem twórczych zadań językowych nastąpił przyrost cech myślenia dywergencyjnego. Okazuje się zatem, iż twórczość językową dziecka można rozwijać poprzez podniesienie poziomu werbalnych zdolności dywergencyjnych, takich jak płynność, giętkość i oryginalność myślenia. W jej stymulowaniu nie do przecenienia są – co wykazuje autorka – klimat sprzyjający twórczości, oparty na podmiotowości jednostki, partnerskie relacje z nauczycielem i unikanie powielania utartych schematów postępowania na rzecz alternatywnych rozwiązań, nowoczesnych ofert programowych.

Podobnie Czelakowska do określenia poziomu zdolności dywergencyjnych (twórczych) dzieci w młodszym wieku szkolnym (płynności umysłowej, giętkości i oryginalności) zastosowała werbalne testy twórczości. Autorka badała dzieci z trzecich klas szkoły podstawowej (228 uczniów)³¹. W testach twórczości językowej zastosowała następujące rodzaje zadań twórczych:

- test płynności słownej (zadaniem dzieci było układanie wyrazów zaczynających się lub kończących na dane litery czy sylaby);
- test płynności skojarzeniowej (zadaniem dzieci było podawanie rodziny wyrazów, określeń do rzeczowników oraz wymyślanie konkretnych czynności – czasowników);
- test płynności ekspresyjnej (zadaniem dzieci było układanie rymów, tworzenie jak największej liczby wyrazów z liter wyznaczonego dłuższego słowa);

³¹ D.J. Czelakowska, *Stymulacja kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.

- test płynności ideacyjnej (zadaniem dzieci było podanie jak największej liczby zastosowań różnych znanych przedmiotów);
- test płynności antycypacyjnej (zadaniem dzieci było wymyślenie skutków niezwykłych zdarzeń, typu zniknięcie słońca, brak zegarów, niewidzialność ludzi, posiadanie nieograniczonej mocy).

W eksperymencie przeprowadzonym przez Czelakowską program zadań twórczych opierał się m.in. na ćwiczeniach wykorzystujących synektykę i metafory. Polegają one „na zestawianiu najbardziej odległych i nie pasujących do siebie elementów po to, by dostrzec między nimi pewne powiązania (analogie), lub na fantazjowaniu »na pełnym luzie«. Stymulując spoglądanie na zastane elementy rzeczywistości w sposób świeży, ułatwiają rozważanie problemu pod wieloma kątami, czyli przekształcanie znanego w obce”³². W przypadku nauczania metaforycznego chodzi o odrzucenie utartych reguł i tworzenie w działaniu grupowym, ogromnie stymulującym w sytuacji, gdy grupa składa się z przeciętnie uzdolnionych jednostek. Badania wykazały, iż jednostki takie pracujące razem mogą osiągnąć znacznie lepsze rezultaty niż gdyby rozwiązywały zadanie samodzielnie. Procedura obejmuje m.in. działania polegające na przekształcaniu „niezwykłego” w „zwyyczajne” i „zwyyczajnego” w „niezwykłe”. W nauczaniu synektycznym natomiast wykorzystuje się różne rodzaje analogii:

- analogie bezpośrednie – proste porównania (dlaczego coś jest podobne do czegoś pochodzącego z zupełnie innej klasy zjawisk, przedmiotów); chodzi o spojrzenie w nowy sposób na określone zjawiska, przedmioty;
- analogie personalne (osobiste) – wyobrażanie sobie, że jest się określoną rzeczą lub zjawiskiem („Jak byś się czuł gdybyś był... komputerem?”); chodzi o wytworzenie innego świata i znalezienie się w nim;
- analogie symboliczne – zestawienia wyrazów o przeciwstawnym znaczeniu („Czy możesz podać przykład nienauczającego nauczyciela?”); tutaj z kolei chodzi o jak najszerze ujmowanie zagadnienia³³.

Analiza przeprowadzonych przez autorkę badań wykazała znaczny przyrost umiejętności w zakresie twórczej ekspresji werbalnej pod wpływem systematycznych zajęć z wykorzystaniem ćwiczeń z obszaru myślenia twórczego, obejmujących także elementy metody synektycznej i metafor. Poziom umiejętności językowych wzrósł we wszystkich klasach ekspery-

³² B.D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 182.

³³ *Ibidem*, s. 182-183.

mentalnych. Najlepsze rezultaty uzyskano w obrębie płynności słownej, skojarzeniowej, ekspresyjnej i antycypacyjnej. Wyniki badań świadczą o dużym zróżnicowaniu poziomu dzieci w zakresie liczby tworzonych słów i pomysłów w określonych zadaniach.

Przedstawione wyniki badań eksperymentalnych Stawinogi i Czela-kowskiej dowodzą, iż można stymulować wzrost twórczej aktywności językowej dzieci, uaktywniać ich zdolności werbalne. Określony trening twórczości i realizacja lekcji z zakresu ekspresji werbalnej służą rozwojowi językowemu dziecka i wyzwalaniiu jego twórczych przejawów.

Należy podkreślić też znaczenie określonych metod i technik pedagogicznych w stymulowaniu twórczej aktywności językowej dzieci. Wśród nich na uwagę zasługuje koncepcja pedagogiczna Celestyna Freineta ze szczególnym uwzględnieniem techniki swobodnego tekstu, opartej na swobodnej ekspresji słownej dziecka. W tej koncepcji następuje ukierunkowanie na osobę ucznia, jego zainteresowania i zaspokojenie potrzeb rozwojowych. Technika swobodnego tekstu pozwala nauczycielowi lepiej poznać i zrozumieć dziecko (na tym zasadza się jej znaczenie terapeutyczne), a przede wszystkim umożliwia wychowankowi działanie twórcze w sferze językowej.

Swobodny tekst dzieci uwarunkowany jest ich przeżyciami związanymi z funkcjonowaniem w środowisku, z pragnieniem podzielenia się z innymi swoimi myślami, odczuciami. Opowiadania i poezje dziecięce tworzone w oparciu o tę technikę najczęściej dotyczą bezpośrednich przeżyć związanych z najbliższym otoczeniem, „czasem można w nich znaleźć elementy fantastyczne, bajki własnego pomysłu, obserwacje zmian w przyrodzie, opisy pięknych krajobrazów, małe radości i smutki dziecięcego świata”³⁴.

Przykładem takiej ekspresji jest wiersz Auberta (8 lat):

Słoneczko

Słoneczko!

Ty śpiewasz piosenki,

które mnie grzeją.

Nie zatrzymuj się,

świeć dalej!

Gdy jesteś na niebie,

wszystko jest wesołe.

Twoje promienie tańczą i skaczą³⁵.

³⁴ H. Semenowicz, *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966, s. 62.

³⁵ *Ibidem*, s. 63.

Albo opowiadanie Evelyne (11 lat):

Ach, ci chłopcy!

Gdy się bawią piłką, kłócą się ciągle. Kiedy grają w ping-ponga i piłka się gdzieś zgubi, zrzucają winę jeden na drugiego i musimy im pomóc w szukaniu. A jak zaczną grać w siatkówkę, to nigdy nie chcą dopuścić dziewczynek do udziału. Ach, ci chłopcy! Na szczęście nie wszyscy mają zły charakter i są mimo wszystko dobrymi kolegami. Inaczej co zrobiłyby dziewczynki?³⁶.

Freinet podkreślał konieczność dostarczania dzieciom wzorów określonych typów ekspresji, aby zrozumiały, w jak różnorodny sposób mogą opisywać świat – jak rozmaicie mogą ukazywać identyczne sceny, przedstawiać podobne sytuacje, ludzi i zwierzęta, wywoływać nastroje. Do tego – zdaniem francuskiego pedagoga – potrzebny jest kontakt dziecka z literaturą piękną na wysokim poziomie artystycznym. W koncepcji Freineta teksty tworzone przez dzieci w sposób całkowicie swobodny, nienarzucony są następnie wykorzystywane w pracy szkolnej, zbiorowo omawiane i poprawiane od strony ortograficznej, gramatycznej i stylistycznej. Zasady z nimi związane poznawane są zatem przez dzieci nie w postaci definicyjnej, lecz w toku praktycznego działania. Nade wszystko jednak należy zaakcentować, iż każdy opowiedziany, napisany przez dziecko tekst spotyka się z szacunkiem, każde dziecko ma szansę doświadczenia sukcesu. „W szkole tradycyjnej nauczyciel ma tendencję do szukania w pracach uczniów nie tego, co jest dobre, ale tego, co jest według niego karygodne. Poczucie niższości i winy, jakie uczeń w tej sytuacji odczuwa, jest głęboko poniżające”³⁷.

W omawianiu przejawów dziecięcej twórczości werbalnej nie można pominąć znaczenia związków frazeologicznych³⁸, które najpierw dziecko uczy się odkrywać i rozumieć w mowie osób z najbliższego otoczenia, a które później mogą stać się podstawą tworzenia i wzbogacania jego własnych powiedzeń, opowiadań czy opisów.

Zakończenie

Proces twórczy jest dla dzieci improwizacją uruchamianą w spontanicznym działaniu podejmowanym z potrzeby wyrażania siebie, dającą spo-

³⁶ Ibidem, s. 63.

³⁷ D. Czepakowska, *Twórczość a kształcenie języka...*, s. 26.

³⁸ K. Kuszak, *Świat związków frazeologicznych w języku dziecka. Inspiracje teoretyczne – badania – implikacje praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.

sobność poznawania świata i przyswojenia nowych informacji. Tworzenie czegoś samodzielnie daje dzieciom wielkie zadowolenie, sprawia ogromną przyjemność chociażby przez to, że towarzyszy zabawie, wzbogacając ją. Filozof Ludwig Wittgenstein w stwierdzeniu: „Granice mojego języka są granicami mojego świata”³⁹, zaakcentował, iż język jest wszechogarniającą aktywnością oddziałującą nieustannie na wszystko, co postrzegamy. To głównie od refleksyjnych dorosłych w życiu dziecka zależy, czy aktywność ta będzie dla niego radosnym, wzbogacającym, wzbudzającym zainteresowanie doświadczaniem świata wyzwalamym pragnienie jego odkrywania.

Bibliografia

- Chomczyńska-Rubacha M., *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Czelakowska D., *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Czelakowska D.J., *Stymulacja kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Gołębniak B.D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Jessel D., Moir A., *Płć mózgu*, przeł. N. Kancewicz-Hoffman, PIW, Warszawa 2001.
- Kaplan P.S., *Educational Psychology for Tomorrow's Teacher*, West Publishing Company, St. Paul 1990.
- Kielar M., *Twórcze opanowywanie i używanie języka przez dziecko*, [w:] S. Poppek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1988.
- Kuszak K., *Świat związków frazeologicznych w języku dziecka. Inspiracje teoretyczne – badania – implikacje praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Lipina S., *Aktywizowanie myślenia dzieci*, [w:] I. Dudzińska (red.), *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1983.
- Maciantowicz A., „Opowiedz mi swoją bajkę [...]” – *wybrane uwarunkowania twórczości werbalnej dzieci pięcioletnich- i sześciolletnich*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2014 nr 4.
- Malicka M., *Uroki i trudy twórczego życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1982.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981.
- Semenowicz H., *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.

³⁹ J. Stewart, C. Logan, *Komunikowanie się werbalne*, [w:] J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, przeł. J. Suchecki i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 94-96.

- Stasiakiewicz M., *Twórcza aktywność dziecka jako czynnik jego rozwoju*, „Życie Szkoły” 1980 nr 10.
- Stawinoga R., *Twórczość językowa dziecka w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
- Stein M.I., *A Transactional Approach to Creativity*, [w:] C.W. Taylor, F. Barron (red.), *Scientific Creativity: Its Recognition and Development*, Wiley, New York 1963.
- Stewart J., Logan C., *Komunikowanie się werbalne*, [w:] J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, przeł. J. Suchecki i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Synowiec H., *Uczeń wśród słów, związków frazeologicznych i regionalnych odmian polszczyzny*, [w:] D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec, *Dziecko w świecie języka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, wyd. 2 poszerz., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Trans Humana, Białystok 2003.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, przeł. M. Babiuch i in., WSiP, Warszawa 2005.
- Zgólkowa H., *Czym język za młodu nasiąknie...*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1986.

Creative dimension of children's linguistic activity

Summary

While emphasising the creative dimension of the language, N. Chomsky proves it to be its immanent characteristic. Due to that creative dimension the child can be an active explorer and experimenter in the verbal realm. Following the subjective-humanistic approach to creativity, it is an integral element of childhood, resulting (among others) from the fact that children are not yet familiar with specific linguistic habits, and therefore they easily cross the boundaries of linguistic stereotypes. The essence of children's creativity does not consist in better solutions, but in „different” solutions, i.e. ones that are new and useful for the child. Children's creative language use – bringing much joy and satisfaction – is manifested both in the creation of new words, sentences or texts, and in their different combinations and applications. Basic forms of children's verbal creativity include: questions, simple sayings, riddles, anecdotes, stories, nursery rhymes, counting rhymes, poems, fairy tales. Empirical studies in the area of children's verbal activity have shown that the growth of their linguistic activity can be stimulated and their language skills can be activated.

KINGA KUSZAK

Językowy obraz świata zwierząt w literaturze dla dzieci. Analiza na wybranym przykładzie

Wprowadzenie

Koncepcja językowego obrazu świata, mająca swoje korzenie w teorii Wilhelma von Humboldta oraz etnolingwistycznej hipotezie Sapira i Whorfa, opiera się na założeniu, że w języku jest zakodowana pewna społecznie uzgodniona wiedza o świecie¹. Zdaniem Jerzego Bartmińskiego, językowy obraz świata to „zawarta w języku, różnie zwerbalizowana interpretacja rzeczywistości dająca się ująć w postaci zespołu sądów o świecie. Mogą to być sądy »utrwalone«, czyli mające oparcie w samej materii języka, a więc w gramatyce, słownictwie, w kliszowanych tekstach (np. przysłowia), ale także sądy presuponowane, tj. implikowane przez formy językowe, utrwalone na poziomie społecznej wiedzy, przekonań, mitów i rytuałów”². Także Janusz Anusiewicz zauważa, iż jest to „określony sposób ujmowania przez język rzeczywistości”³. Język jest więc swoistym kluczem do świata⁴.

To ujmowanie jest zawsze subiektywne i niedoskonałe, co podkreśla Wilhelm von Humboldt: „zarówno codzienne doświadczenie, jak i najgłębsza refleksja wskazują na tę ułomność języka, upatrując w owej dziedzi-

¹ J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012, s. 229.

² Ibidem, s. 12.

³ Za: M. Derdaś, *Językowy obraz szkoły w listach dzieci*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999, s. 259.

⁴ Za: J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer, *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*, [w:] A. Dąbrowska, J. Anusiewicz (red.), *Językowy obraz świata i kultura*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000, s. 27.

nie odległą krainę, do której tylko język prowadzi, a i on nigdy całkiem do niej nie dociera”⁵. Dzieje się tak dlatego, że „świat, w którym żyją ludzie w stanie ciągłego doświadczania, jest światem udostępnionym poprzez język: cokolwiek jest dane, dane jest w języku [...]. Język jest zatem pewnym sposobem człowieczego bycia w świecie; dzięki językowi ludzie mogą podjąć próbę zrozumienia swojej sytuacji egzystencjalnej”⁶, mogą też podjąć próbę przedstawienia sobie otaczającego świata. Językowy obraz świata nie jest jednak wiernym odbiciem świata, lecz raczej jego indywidualną interpretacją, często wręcz kreacją. Bartmiński zauważa, że „obraz świata zdradza jego kreatora”⁷. Indywidualny kreator może z kolei oddziaływać na wizję świata drugiego człowieka. Z taką sytuacją językowej kreacji obrazu świata mamy do czynienia w przypadku literatury, która przedstawia rzeczywistość niekoniecznie dosłownie, „literalnie”, często w sposób przetworzony lub wymyślony. Nie sposób więc nie zgodzić się z Danutą Czelakowską⁸, argumentującą, że w każdym tekście literackim podstawową formą komunikatu jest zaprezentowany obraz literacki, do którego materiał zaczerpnął autor z rzeczywistości. Dowolnie ją przekształcił, skomponował zgodnie z subiektywną wizją. Celem tego opracowania jest analiza obrazu świata przedstawianego najmłodszym odbiorcom w tekstach literackich (głównie wierszowanych). Odniosę się do literackiego obrazu jednego zwierzęcia. Do analiz wybrałam krowę, popularną bohaterkę tekstów adresowanych do dzieci.

Obraz krowy „zapisany” w języku

Zwierzęta od zawsze rozbudzały wyobraźnię człowieka: budziły strach, zaciekawienie, jeszcze inne symbolizowały siłę, męstwo, niezależność. Niektóre zachowania i zwyczaje zwierząt wywoływały respekt, inne otoczone były szczególnym szacunkiem. Jeszcze inne zwierzęta traktowano jak wrogów, których należało pokonać lub podporządkować człowiekowi. Są wśród nich takie, które od wieków towarzyszą ludziom, są im z różnych względów bliskie. Do tego grona należy z pewnością pies, kot, ale też zwierzęta hodowlane, a wśród nich np. krowa. Jak podaje Dorothea Forstner, zarówno krowa, jak i byk były od czasów starożytnych symbo-

⁵ W. von Humboldt, *O myśli i mowie*, przeł. E.M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 274.

⁶ T. Nowak, *Język w świetle odkryć nauki*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2011, s. 85.

⁷ J. Bartmiński, op. cit., s. 208.

⁸ D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 159.

lami kosmicznej płodności. „Dlatego też tysiące lat przed Chrystusem na wszystkich obszarach kulturowych spotykamy się z ideą i przedstawieniem bogów natury i pogody w postaci byka, a także bogini-krowy, która rodzi wszelką istotę na świecie”⁹. Również na terenach zamieszkałych przez plemiona słowiańskie istniał kult bydła rogatego. Niektórzy badacze sugerują występowanie tego kultu także na ziemiach polskich¹⁰. Szczególną czcią otaczano w przeszłości rogi krowy, ze względu na ich kształt przypominający sierp, który z kolei był symbolem księżyca. W ten sposób krowę skojarzono z księżycem i jego magiczną mocą.

Od dawna krowa to jednak przede wszystkim zwierzę hodowlane, którego „wartość gospodarcza jest nie do przecenienia: to podstawowe źródło białka, zarówno w postaci mięsa, jak i nabiału. Trudno wyobrazić sobie staropolską kuchnię bez mleka, śmietany i masła”¹¹. W języku polskim do dziś funkcjonują określenia odzwierciedlające wartość krowy jako dawczyni pożywienia. Można do nich zaliczyć takie określenia, jak „mleczna krowa” lub „dojna krowa”. Oba w znaczeniu przenośnym odnoszą się do osoby lub sytuacji, którą można wyzyskać w celu odniesienia jakiejś wymiernej korzyści. Przekonanie o krowie jako dostarczycielce cennego pożywienia znajduje też odzwierciedlenie w przysłowiach, np. „krowa, która dużo ryczy, mało mleka daje”, w innej wersji: „krowa, która siła ryczy, mało mleka daje”. Do dziś używa się tego powiedzenia, żeby określić kogoś, kto dużo mówi, ale nie podejmuje żadnych wymiernych działań. Od dawna wyrażano przekonanie, że „dojna krowa chłopu dzieci chowa”¹², co oznaczało, że posiadanie dobrej, mlecznej krowy gwarantowało gospodarzowi wyżywienie całej rodziny. W innym przysłowiu: „dobra krowa – majątku połowa”¹³, zawiera się myśl o wysokiej wartości materialnej tego zwierzęcia. Krowy stanowiły przecież dla ich właścicieli pokaźny majątek. Należało zatem w sposób szczególny o nie dbać. Wskazują na to także inne „zapisane” w języku postawy ludzi wobec tego zwierzęcia: „jak Kuba krowie do żłoba, to krowa Kubie do szkopka”¹⁴, „kto

⁹ D. Forstner, *Świat symboliki chrześcijańskiej*, przeł. W. Zakrzewska, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1990, s. 251.

¹⁰ J. Gąssowski, *Kult regionalny*, [w:] L. Leciejewicz (red.), *Mały słownik kultury dawnych Słowian*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1972, s. 581.

¹¹ S. Kłosiewicz, O. Kłosiewicz, *Przyroda w polskiej tradycji*, Sport i Turystyka Muza SA, Warszawa 2011, s. 382.

¹² S. Świrko, *Rok płaci – rok traci. Kalendarz przysłów i prognozyków rolniczych*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1990, s. 84.

¹³ J. Krzyżanowski (red.), *Nowa księga przysłów i wyrażen przysłowiowych*, t. 2, PIW, Warszawa 1970, s. 207.

¹⁴ S. Świrko, op. cit., s. 84.

krowę chce doić, powinien ją paść”, „krowa pyskiem doi”, a także „krowami orze, ma pustki w oborze”¹⁵. Krowa była zatem w percepcji naszych przodków zwierzęciem wyjątkowym, wymagała szczególnych zabiegów chroniąco-pielęgnujących. Z wyjątkowością związane jest inne funkcjonujące w świadomości społecznej powiedzenie – o „świętej krowie”. Ten związek frazeologiczny ma swoje kulturowe korzenie w tradycji hinduskiej, która każe to właśnie zwierzę otaczać wyjątkową czcią. Współcześnie powiedzenie „święta krowa” znajduje wiele praktycznych zastosowań. Określa się tym mianem np. osobę pod specjalną ochroną, której nie wolno krytykować¹⁶. To sformułowanie jest też obiektem licznych innowacji frazeologicznych we współczesnej polszczyźnie.

Językowy obraz krowy we współczesnej literaturze dla najmłodszych

Zwierzęta były bohaterami podań, bajek już od czasów Ezopa. Inspirowały Jeana de La Fontaine’a, Ignacego Krasickiego, Iwana Kryłowa do tworzenia utworów o charakterze dydaktycznym i satyrycznym. Wilhelm i Jakub Grimm uczynili je bohaterami wielu baśni zebranych w tomie *Baśnie dla dzieci i dla domu*¹⁷. Współczesna literatura dla dzieci jest bogata w postaci zwierząt, co odpowiada potrzebom rozwojowym najmłodszych. Zofia Ożóg-Winiarska zauważa, że dziecko ze względów uczuciowych bardzo potrzebuje bliskości żywych istot. Poza tym jest ciekawe, poznawczo zaktywizowane, chłonie świat i dlatego szczególnie interesują je zwierzęta z najbliższego otoczenia, które spotyka na co dzień¹⁸, ale także te, których nie widziało na własne oczy, a które zna z filmów, opowieści, gier multimedialnych, inspirujących jego wyobraźnię. Grażyna Sawicka dodaje, „dziecko nie jest wymagające, chce mieć własne zwierzątko, z którym mogłoby się przyjaźnić, któremu mogłoby dawać miłość. Przeciwnie niż dorośli nie kieruje się urodą czy rasowością stworzenia. Jest w stanie pokochać każde – byleby było własne”¹⁹. Szczególnie popular-

¹⁵ J. Krzyżanowski (red.), op. cit., s. 209.

¹⁶ W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, PIW, Warszawa 1985, s. 159.

¹⁷ Najnowszy przekład 200 baśni autorstwa braci Grimm dokonany przez E. Pieciul-Karminią, Media Rodzina, Poznań 2010.

¹⁸ Z. Ożóg-Winiarska, *Poezja dla dzieci Józefa Ratajczaka*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2005, s. 203.

¹⁹ G. Sawicka, *Językowy obraz marzeń dziecięcych w twórczości Danuty Wawilow*, [w:] U. Chęcińska (red.), *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci*, Książnica Szczecińska, Szczecin 1994, s. 282.

nymi bohaterami są pies i kot, najbliższe człowiekowi zwierzęta, towarzyszące mu od wieków.

Inspiracją dla wielu autorów jest także krowa – „domowe zwierzę mleczne”²⁰, zwierzę, które jak już nadmieniałam, od najdawniejszych czasów fascynowało człowieka. Znaczna część autorów sięga do tradycyjnego przedstawienia tego zwierzęcia: na pastwisku, łące lub w wiejskiej zagrodzie, tworząc językowy obraz „krowy z wiejskiej zagrody”, „krowy mlecznej”. Innych zwierzę to inspiruje do kreślenia obrazu nierealnego, bajkowego, np. „krowy z dziecięcych marzeń”. W literaturze dla dzieci popularne są też motywy „czarnej krowy w kropki bordo”, „krowy łaciatej” oraz „krowy rogatej”. Coraz częściej zwierzęca bohaterka przedstawiana jest w sposób żartobliwy, nie całkiem poważny, z przymrużeniem oka. Te rozmaite językowe obrazy, które można znaleźć w literaturze dla najmłodszych, postaram się przybliżyć.

Krowa z wiejskiej zagrody

Obraz krowy w oborze lub na pastwisku proponuje Ewa Szelburg-Zarembina w wierszu *W obórce*. Autorka ukazuje zwierzę w jego naturalnym otoczeniu, eksponując specyfikę jego funkcjonowania i roli, jaką odgrywa wobec człowieka:

W obórce pachnie mlekiem
i suchą koniczyną.
Krowy stoją u żłobów
z łagodną, sytą miną²¹.

Poetka konstruuje sielską wizję poprzez skojarzenie krowy z zapachem świeżego mleka, siana oraz ziół. Realistyczny obraz zmęczonej, starej krowy, proponuje natomiast Kazimiera Iłakowiczówna w wierszu z tomu *Rymy dziecięce*. Utwór pt. *Wizyta u krowy* w następujących słowach kreśli perspektywę niedołęznego zwierzęcia:

Pastwisko
jest nieblisko
i folwark stoi u wody za nisko.
Kiedy się kto robi stary,
szkodą mu spacer daleki i zimne opary²².

²⁰ K. Długosz-Kurczabowa, *Słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 326.

²¹ E. Szelburg-Zarembina, *Idzie niebo ciemną nocą...*, Siedmioróg, Wrocław 2012, s. 19.

²² K. Iłakowiczówna, *Rymy dziecięce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1986, s. 27.

Językowy obraz zmęczonej całodziennym pobytem na pastwisku krowy od lat służącej człowiekowi zaproponowała też Janina Porazińska w wierszu *Brzezynowe wiaderko*. Jej bohaterka podobnie jak inne zwierzęta gospodarskie w upalny dzień jest spragniona, staje więc przy starej studni z wodą, by zaspokoić pragnienie:

[...] a wszystko woła:
 „Wody! Wody
 Dla ochłody!”
 Podchodzi do suchego koryta krowa.
 Wiadro ze spróchniałym boczkiem
 popatrzyło krzywym oczkiem,
 ale mruczy:
 „Jakżeż wody jej nie dam?
 Toć Kwiatulę od lat... znam!”
 I leci w głąb studni,
 aż huczy, aż dudni.
 Napila się Kwiatula, przyszły siwki [...] ²³.

Krowa Porazińskiej ma na imię Kwiatula, co może zachęcić najmłodszych czytelników do poszukiwania źródła jej imienia.

Z kolei Bohumil Hrabal swoją łaciatą bohaterkę nazwał „Złocienką”²⁴. Złocienka to najsprytniejsza krowa w stadzie. To krowa najbardziej też w całym stadzie tajemnicza. Zarówno Złocienka, jak i inne krowy w opowiadaniu Hrabala obdarzone są niezwykle imionami: Dziewanna, Sasanka, Lucerenka, Konieczynka, Narcyzka, Sercusia, a jako bohaterki łączą cechy zwierząt i ludzi. Wszystkie charakteryzuje umiejętność porozumiewania się za pomocą mowy. Wreszcie wszystkie są wierne i oddane swojemu pasterzowi – Krzysztofowi. Złocienka jest na dodatek troskliwą mamą cielątka. W tym utworze wątki realistyczne spletają się z przekazem moralizatorskim.

W innym utworze, *Rozmowie* Danuty Wawilów, wspomniane zwierzę przedstawiono w jego naturalnym otoczeniu, tym razem na tle letniego pola.

Lubię słuchać, jak mówi pole,
 jak wśród kłosów szepczą kąkole,
 ryczą krowy, chrząkają świny,
 letni wietrzyk szumi w leszczynie [...] ²⁵.

²³ J. Porazińska, *Psocki i śmieszki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1958, s. 26.

²⁴ B. Hrabal, *Złocienka*, przeł. W. Soliński, Czuły Barbarzyńca, Warszawa 2014.

²⁵ D. Wawilów, *Danuta Wawilów dzieciom*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2013, s. 119.

Poetka poprzez zastosowane środki językowe zachęca dziecko do uważnego wsłuchania się w niezwykłą „melodię” letniego pola. Dla współczesnego dziecka mieszkającego w mieście (i jego rodziców) wiersz może być zaproszeniem do wycieczki na wieś, na łąkę, pastwisko, do doświadczenia różnymi zmysłami świata przyrody (do oglądania, słuchania, wdychania zapachów itp.). Z kolei Agnieszka Frączek w wierszu *Po uszy* maluje słowny obraz krowy w cieniu starej gruszy w następujący sposób:

I tylko łaciata krasula
przed skwarem nie zmyka, spryčiuła,
bo cała, calutka – po uszy! –
wtuliła się w cień starej gruszy²⁶.

Autorka przełamuje sielską wizję wiejskiego życia, wprowadzając element humoru językowego (więcej na ten temat w dalszej części).

Krowa łaciata

Łaciata krowa jest bohaterką kilku wierszy przywołanej już Agnieszki Frączek, zawartych w tomie pt. *Wiersze łaciate i jeden w kratę*. W wierszu *Pod niebem z chabrów* pojawia się np. sympatyczna krowa-przytulanka na tle nieba, w morzu trawy:

Pod niebem z chabrów, nad morzem z trawy,
kołysze brzuchem zwierzak sporawy.
Biegnę do niego, głaszczę po łąkach,
przeganiem muchę, co nad nim lata²⁷.

Kolejny przykład to utwór *Jestem łaciata*, w którym autorka pisze o fascynacji łaciatą krową:

Choć to niektórych śmieszno do łez,
jestem łaciata.
Tak jak mój pies.
Jak moje koty i ta krasula,
która podwozie w zieloność wtula²⁸.

Autorka skojarzyła łaciatą krowy z łaciatą innymi zwierzętami.

Łaciate krowy są też bohaterkami żartobliwego utworu Hanny Łochockiej pt. *Zmalały czy urosły*:

²⁶ A. Frączek, *Wiersze łaciate i jeden w kratę*, Muza SA, Warszawa 2014, s. 11.

²⁷ Ibidem, s. 8.

²⁸ Ibidem, s. 16.

Chciały dwie łaciate krowy
wybrać się raz na Kasprowy
wagonikiem, co po linie
nad górami lekko płynie²⁹.

Motyw krowy podróżującej kolejką linową na szczyt Kasprowego Wierchu jest zabiegiem służącym ukazaniu młodemu odbiorcy perspektywy z lotu ptaka:

A na dole widzą stado,
stadko drobnych zwierząt w łaty.
Czy to kilka krów łaciatych,
czy zabawki gdzieś na hali
chłopcy dziś porozrzucali?³⁰

Łaciate bohaterki przyglądają się innym krowom pasącym się na górskich halach i ze zdziwieniem dostrzegają ich niewielkie rozmiary:

– Moja kumo, powiem szczerze:
gdy tak patrzę, śmiech mnie bierze!
Żeby krowa taka mała
mogła być – nie przypuszczałam³¹.

Przedstawione przykłady wykorzystania motywu łaciatej krowy pozwalają dostrzec, że obraz ten może wywołać szereg poetyckich skojarzeń. Powyższe propozycje utworów nadają się do wykorzystania jako inspiracja rozmów i działań (nie tylko językowych) z najmłodszymi.

Krowa rogata

Obraz rogatej krowy przedstawił Jan Brzechwa w wierszu pt. *Kwoka*:

Przyszła krowa. Tuż za progiem
Zbiła szybę lewym rogiem.
Kwoka, gniewna i surowa,
Zawołała: – A to krowa!³²

Autor odwołał się do dwóch funkcjonujących znaczeń powiedzenia „A to krowa!”: bezpośredniego – odnoszącego się do rogatego zwierzęcia

²⁹ H. Łochocka, *Malowana skrzynia*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1981, s. 25.

³⁰ Loc. cit.

³¹ Loc. cit.

³² J. Brzechwa, *Brzechwa dzieciom*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2011, s. 213.

zwanego krową, i pośredniego, sarkastyczno-ironicznego, zakładając, że odbiorca zrozumie sens ukryty we wprowadzonym połączeniu słownym.

Także Wanda Chotomska w utworze pt. *Po co krowie rogi na głowie* motywem przewodnim uczyniła krowie rogi. Autorka z właściwym sobie poczuciem humoru wyposażyła krowę w ludzkie cechy:

– Pani ma ładne oczy,
pani ma zgrabne nogi,
pani mogłaby zostać artystką filmową,
pani krowo,
gdyby nie rogi...

Dalej poetka z właściwym sobie poczuciem humoru pisze:

A ta krowa nie rzekła słowa,
tylko głowę schyliła nisko –
jak mu dała rogami odpowiedź,
to przeleciał przez całe pastwisko³³.

Agnieszka Frączek w wierszu pt. *Krowa również sięgnęła po motyw krowy rogatej*, o której pisze:

Krowa bowiem, po swym dziadku,
otrzymała rogi w spadku.
No i właśnie przez te rogi
wszystkie czapki i pierogi,
meloniki i kaptury
wnet mają ogromne dziury!³⁴

Przytoczone powyżej przykłady literackich przedstawień krowy rogatej są obrazami nakreślonymi z przymrużeniem oka, mają rozbawić dziecięcego odbiorcę.

Krowa groteskowa

Wojciech Witkowski, kreśląc słowem obraz zwierzęcia, łączy elementy realistyczne z humorystycznymi, a chwilami wręcz groteskowymi. W utworze pt. *Po rozum do głowy* krowa prowadzi dialog z kozą Anime i owcą Anibe – głównymi bohaterkami opowiadania. Początkowa charakterystyka zwierzęcia jest następująca:

³³ W. Chotomska, *Podróże na piórze*, Literatura, Łódź 2012, s. 41.

³⁴ A. Frączek, *Co ja plotę?*, Wydawnictwo Nowy Świat, Warszawa 2005, s. 62.

Znalazły starą krowę. Długo kazała im czekać, bo właśnie przeżuwała pokarm, a nie lubiła przerywać tak ważnej czynności³⁵.

Następnie wprowadzone zostały elementy humorystyczne i groteskowe:

Trzeba dużo żreć, żeby dawać dużo mleka. Wtedy gospodarz jest zadowolony i nie robi z nas befsztyków. Mówię wam, najgorsze, co może spotkać krowę, to zostać befsztykiem, pieczenią albo rosołem³⁶.

W dalszej części utworu obraz krowy staje się realistyczno-groteskowy:

Mówiąc krótko: żreć, przeżuwać, dać się doić [...]. Aha, trzeba jeszcze wytrwale opędać się ogonem od much i nasłuchiwać, czy nie zabuczy giej³⁷.

Krowa w ujęciu Witkowskiego jest zwierzęciem przerysowanym: leniwym, niemal flegmatycznym, wolno przeżuwającym trawę, koniczynę i zioła „z żołądka do żołądka”, cierpliwie czekającą na udój: „Jak się wspaniale czuję, kiedy mnie porządnie wydoją!”³⁸. Jej głównym zadaniem jest spożywanie trawy i ziół oraz dostarczanie mleka.

„Czarna krowa w kropki bordo”

Motyw „czarnej krowy w kropki bordo” został wykorzystany przez wielu autorów. Nie ma jednomyślności co do pierwowzoru. Joanna Kulmowa odnosi się do znanego tematu, przeciwstawiając mu swoją wersję:

Czarna krowa w kropki bordo
gryzła trawę, kręcąc mordą.
A nieprawda: wcale nie gryzła.
Huśtała się na drobnych listkach.
A nieprawda: nie kręciła mordką.
Przechadzała się stokrotką wiotką³⁹.

Wanda Chotomska w wierszu zatytułowanym *Czarna krowa w kropki bordo* zaproponowała następującą zabawę w kolory:

Czarna krowa w kropki bordo,
gryzła trawę kręcąc mordą.

³⁵ W. Witkowski, *Po rozum do głowy*, BIS, Warszawa 2011, s. 18.

³⁶ Loc. cit.

³⁷ Loc. cit.

³⁸ Loc. cit.

³⁹ J. Kulmowa, *Wiersze o zwierzętach*, Wilga, Warszawa 2012, s. 9.

Krowa była w kropki,
trawa szmaragdowa,
gryzła trawę szmaragdową
nakrapiana krowa.

W dalszej części tekstu autorka zachęca dzieci do skojarzeń:

Mowa-trawa, trawa-mowa,
jakie mleko daje krowa?
Szmaragdowe?
Nie!
Nakrapiane?
Źle!
Jakie mleko, jakie mleko
daje czarna krowa?⁴⁰

Jeszcze inną wariację na znany temat znaleźć można w wierszu pt. *Czarna krowa* Natalii Usenko, która łączy nierealistyczny opis wyglądu krowy z elementami żartobliwymi:

Czarna krowa w kropki bordo
wędrowała drogą.
Z przodu miała wielką głowę,
z tyłu miała ogon!⁴¹

Dalsza część utworu odnosi się do fantastycznych cech wyglądu zwierzęcia:

Przystanęła nad kałużą,
pochyliła głowę –
Jedno oko miała żółte,
drugie fioletowe!
Rozpostarła wielkie skrzydła
(miała je na grzbiecie) [...] ⁴².

Następnie autorka wprowadza humorystyczny zwrot akcji:

pofrunęła między chmury,
wrzeszcząc: „ECIE-PECIE!!!”⁴³

⁴⁰ W. Chotomska, *Czarna krowa w kropki bordo*, http://www.bibliotekapiosenki.pl/Czarna_krowa, dostęp 24.08.2016.

⁴¹ D. Wawilow, N. Usenko, *Wiersze dla dzieci*, SBM, Warszawa 2012, s. 66.

⁴² Loc. cit.

⁴³ Loc. cit.

Krowa bajkowa

Obraz bajkowej krowy proponuje Agnieszka Frączek w utworze *Krówka Mlekówka*. Nakreślone przez nią zwierzę jest postacią z dziecięcych marzeń o własnej, „domowej” krowie, która mieszka w dzieciennym pokoju i „czule na kołdrę kładzie wielką mordę”⁴⁴. Zaopatruje rodzinę „w pyszne, bez kożuszka” mleko z miodem, lody lub kakao. W magiczny sposób siłą poetyckiego słowa autorka ożywia krowę z książkowej ilustracji. Czyni to w następujący sposób:

Krówka (w książce, na obrazku)
co dzień budzi się o brzasku.
Mleka daje wszystkim w bród
i to nie jest zaden cud!⁴⁵

Przy bajkowej krowie bajkowego charakteru nabiera również dziecięcy pokój, który staje się niezwykłym miejscem fantastycznej zabawy:

Pod sufitem słońko świeci
(zwłaszcza, gdy się śmieją dzieci),
wokół pszczołki i motyle
kąpią się w słonecznym pyle⁴⁶.

Kiedy dziecko i jego wyimaginowane zwierzę są zmęczone wspólną, niczym nie skrzępowaną zabawą na wymyślonej łące, krowa posłusznie wraca na karty książki, pozwalając dziecku odpocząć:

Jeszcze krótko się pożegna,
czasem muchę z rogów przegna,
i do książki idzie spać,
nim rodzice zdążą wstać⁴⁷.

Bajkowe zwierzę wyposażone zostało w ludzkie cechy – wrażliwość, uważność, troskliwość itp., które umożliwiają zaspokojenie potrzeb dziecka, jak w przytoczonym powyżej fragmencie wiersza. Bajkowa krowa dba o to, by dziecko strudzone wspólną zabawą mogło spokojnie wypocząć, „nim rodzice zdążą wstać” i rozpocznie się kolejny dzień pełen przygód.

Wanda Chotomska w jednym z utworów zaproponowała odmienny od tradycyjnego obraz krowy neonowej:

⁴⁴ A. Frączek, *Co ja plotę?*, s. 30.

⁴⁵ Ibidem, s. 28.

⁴⁶ Loc. cit.

⁴⁷ Ibidem, s. 30.

Jest w Warszawie, proszę dzieci,
taka krowa, która świeci –
niesłychanie kolorowa,
piękna krowa neonowa⁴⁸.

Stworzony przez autorkę językowy obraz stanowi odwołanie do dziecięcej wizji barwnego, magicznego świata fantazji, który wkrada się do świata rzeczywistego, świata dużego miasta. Taka właśnie niezwykła, niezwykłym z dziecięcych marzeń jest neonowa krowa, która ma:

[...] neonowe nogi, rogi,
neonowy uśmiech błogi,
a do tego na dodatek
neonowy wacha kwiatek⁴⁹.

Niezwykłe zwierzę dostarcza równie niezwykłego, kolorowego mleka o magicznej mocy:

Po tym mleku, proszę dzieci,
każdy tak jak neon świeci,
od bučików aż po głowę
wszystko w nim jest neonowe [...] ⁵⁰.

W nurcie poezji absurdu, „świata na opak”, Agnieszka Frączek tworzy obraz krowy w kratkę. Warto dodać, że kreślona w literaturze dla dzieci wizja odwróconej rzeczywistości jest wynikiem dostrzeżenia, że same dzieci „ze szczególnym upodobaniem i przekorą właściwą swej naturze budują świat na opak, tworzą różnego rodzaju »wywracanki«, w których rzeczywistość postawiona jest »do góry nogami«⁵¹. Frączek proponuje czytelnikowi słowną zabawę z motywem „krowy w kratkę”, która przed obiadkiem w odwiedzinie „wpada w kratkę”. Wykreowana przez nią krowa „wygląda niebywale”:

Jakby malarz w twórczym szale
(bez skrupułów, z dumą wręcz!)
z nieba zwinął pęczek tęcz,
potem tęcze rach-ciach-ciach!

⁴⁸ W. Chotomska, *Neonowa krowa*, http://www.eszkola-wielkopolska.pl/eszkola/projekt/gimnazjum-golina/czarna_krowa_w_kropki_bordo/images/Czarna_krowa_w_kropki_bordo....pdf, dostęp 24.08.2016.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ A. Szóstak, *Dziecięcy „świat na opak” we współczesnej poezji dla dzieci*, [w:] U. Chęcińska (red.), *Dziecko i jego światy...*, s. 195.

zręcznie pociął i trach-trach!
poobklejał nimi krowę
od ogona aż po głowę⁵².

Uzupełnieniem wyglądu krowy są frędzle na ogonie oraz pięty, które jak inne części ciała zwierzęcia (brzuch, zad, nos i grzbiet) są „w tęczową kratkę”.

Krowa w zabawie słowem

Nierealna krowa w literaturze dla dzieci stanowi inspirację do zabaw słowem. Taką zabawę proponuje m.in. Urszula Kozłowska w utworze pt. *Zwierzenia kulinarne*:

Krówka z krówką mknie po trawę,
Żeby wspólną zjeść potrawę⁵³.

Również Frączek uczyniła krowę motywem przewodnim zabawy językowej w wierszu *Jeziorko*

Wlazła krowa do jeziora.
A że była dosyć spora,
to jezioro wpadło w złość,
wypluskało: – Dość, mam dość!
I z tej złości wyszło z siebie [...]⁵⁴.

Podobnie inny utwór tej autorki pt. *Krówka* skonstruowany został na kanwie skojarzeń i zabaw słowem:

W czwartek gdzieś pod Milanówkiem
byczek spotkał mleczną krówkę [...].
Podszedł jeszcze kilka kroków,
by się krówce przyjrzeć z boku.
Ale widok mu zasłaniał
jakiś papier! Byk zbaraniał [...]⁵⁵.

W tym utworze mamy wyraźne nawiązanie do mlecznego cukierka – „krówki”, zawiniętego w papierek z symbolem łaciatej krowy:

⁵² A. Frączek, *Wiersze łaciate...*, s. 29.

⁵³ U. Kozłowska, *Czapka nie Witka czyli odlotowe zabawy słowem*, Wydawnictwo Dreams, Rzeszów 2012, s. 38.

⁵⁴ A. Frączek, *Wiersze łaciate...*, s. 4.

⁵⁵ A. Frączek, *Co ja plotę?*, s. 26-27.

[...] czemu siedzi pod papierkiem?!
Może jakąś ma usterkę...?⁵⁶

Oprócz skojarzenia krowy i cukierka autorka zaproponowała inne elementy zabawy słowem, np. „byk zbaraniał”. Podobną poetycką grę Frączek proponuje w wierszu pt. *Nad srebrną rzeczka*. Tutaj „krowa się byczy” i ma „minę nadętą”⁵⁷.

Mleczna krowa pojawia się też w utworze Ludwika Jerzego Kerna pt. *Butelka*, by w tajemnicy przez światem napełnić mlekiem butelkę wystawioną przez człowieka za drzwi mieszkania. Młode pokolenie nie pamięta czasów, gdy mieszkańców nowoczesnych wówczas osiedli budził brzęk pełnych butelek stawianych pod drzwiami mieszkań przez mleczarzy, którzy co rano pchali lub ciągnęli wyładowane nimi wózki. W wierszu Ludwika Jerzego Kerna butelki świeżym, pożywnym napojem zamiast mleczarza napełnia tajemnicza krowa:

[...] rano już pełną do domu ją biorę
nocą przychodzi tajemnicza krowa
i tę butelkę napełnia od nowa [...].

Ta tajemnicza krowa

[...] ma ogon i rogi niemałe
ale jej jeszcze nigdy nie widziałem [...]⁵⁸.

Czytelnik również nie może zobaczyć tajemniczej krowy, może jednak dostrzec inny obraz. Słowa zapisane zostały w ten sposób, że tekst tworzy kształt butelki. Jak pisze Iwona Biernacka, „wykrój wiersza ożywia tradycyjny układ stroficzny, a typowy dla dziecięcej naiwności zabawny sposób tłumaczenia niezrozumiałych rzeczy i zjawisk oraz wizualizacja utworu czynią go jednym z elementów magicznego świata poezji”⁵⁹. Taki sposób graficznego uporządkowania formy wiersza stanowi też element sprzyjający zaciekawieniu młodego odbiorcy.

Zabieg „powiększenia” bożej krówki (ludowe określenie biedronki) i uczynienia jej krową zaproponował Jan Brzechwa w wierszu *Konik polny i boża krówka*:

⁵⁶ Ibidem, s. 27.

⁵⁷ Ibidem, s. 18.

⁵⁸ L.J. Kern, *Same rodzynki*, Siedmioróg, Wrocław 1997, s. 44.

⁵⁹ I. Biernacka, *Humor dla dzieci w poezji Ludwika Jerzego Kerna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999, s. 119.

Szybko wzięli się do dzieła.
 Boża krówka się nadeła,
 Rosła, rosła i pęczniała,
 Wkrótce miała metr bez mała.
 [...]
 Tak więc rośli, rośli, rośli,
 Aż wyrosli znad zarośli,
 Aż się stali, daję słowo,
 Jedno koniem, drugie krową⁶⁰.

Warto nadmienić, że we współczesnej literaturze polskiej zabawy słowem służące do opisu świata zwierząt i ludzi zapoczątkowane zostały w latach 30. XX wieku. W 1936 roku Julian Tuwim na łamach „Wiadomości Literackich” opublikował utwór *Lokomotywa*. W 1938 Brzechwa wydał swój pierwszy tomik utworów dla dzieci pt. *Tańcowała igła z nitką*, a w kolejnym roku popularną do dziś groteskową *Kaczkę-dziwaczkę*. Również w 1938 roku Tuwim wydał tomiki poezji dla najmłodszych pt. *Słoń Trąbalski*, *O panu Tralalińskim*, *Zosia Samosia*. Współcześni autorzy chętnie sięgają po środki językowe, dzięki którym mogą nie tylko prezentować mniej lub bardziej realistyczny obraz świata, ale także bawić, a bawiąc, uczyć.

Zakończenie

W podsumowaniu zaprezentowanych tu kwestii można stwierdzić, że w literackich obrazach zwierząt rozpoznawalne są następujące ich typy:

- przekaz realistyczny, charakterystyczny np. dla obrazka rodzajowego lub sielankowego;
- przekaz moralizatorski (aksjologiczny), charakterystyczny dla tradycyjnej bajki;
- przekaz fantastyczny, charakterystyczny dla baśni, utworów wierszowanych;
- zabawę językową, stosowaną w różnego rodzaju utworach wierszowanych.

Każdy z tych typów opisu świata zwierząt wykorzystuje inny materiał językowy i inne środki językowe. Utwory wierszowane mają budowę rytmiczną, wykorzystują zabiegi artystyczne: metafory, epitety, porównania itp. Zachęcają do wysiłku intelektualnego, odkrywania przerośniętego

⁶⁰ J. Brzechwa, *Sto bajek*, Czytelnik, Warszawa 1982, s. 13.

sensu utworu, zabawy kalamburami, związkami frazeologicznymi, animacją. W utworach prozatorskich dzięki doborowi środków językowych możliwe jest przedstawienie wątku głównego i wątków pobocznych, scharakteryzowanie bohaterów, ujęcie akcji w mniej lub bardziej dynamiczną formę ciągu zdarzeń.

Dziecko powinno więc mieć kontakt z każdym z tych przekazów. Potrzebuje jednak dorosłego przewodnika, który poprowadzi je po świecie literatury, pomoże odkryć i zrozumieć jej piękno. Potrzebuje odpowiedzialnego dorosłego, który dobiera literaturę w sposób nieprzypadkowy (odpowiednio do wieku, potrzeb, zainteresowań, możliwości dziecka), według określonego klucza, np. ulubionych przez dziecko zwierząt, zwierząt domowych, egzotycznych. Dziecko potrzebuje też dorosłego towarzysza, który czytając wspólnie z nim, odkrywa i wyjaśnia świat, interpretuje obrazy świata, osób, zwierząt, zdarzeń. Potrzebuje dorosłego pośrednika, który pomaga mu wyjaśnić i zrozumieć treść utworu, znaczenia ukryte w słowach. Umożliwia uchwycenie i zinterpretowanie intencji autora lub odkrycie własnej interpretacji. W końcu potrzebuje też dorosłego inspiratora, który tworzy okazje sprzyjające zabawie z wykorzystaniem treści zawartych w utworach dla młodszych czytelników. Poprzez takie przemyślane działania pedagog, nauczyciel, rodzic, opiekun stymuluje zainteresowanie czytelnicze, a także, a może przede wszystkim, wspiera rozwój kompetencji językowych najmłodszych.

Bibliografia

- Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*, [w:] A. Dąbrowska, J. Anusiewicz (red.), *Językowy obraz świata i kultura*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.
- Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.
- Biernacka I., *Humor dla dzieci w poezji Ludwika Jerzego Kerna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
- Brzechwa J., *Sto bajek*, Czytelnik, Warszawa 1982.
- Brzechwa J., *Brzechwa dzieciom*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2011.
- Chotomska W., *Czarna krowa w kropki bordo*, http://www.bibliotekapiosenki.pl/Czarna_krowa.
- Chotomska W., *Neonowa krowa*, http://www.eszkola-wielkopolska.pl/eszkola/projekty/gimnazjum-golina/czarna_krowa_w_kropki_bordo/images/Czarna_krowa_w_kropki_bordo....pdf.
- Chotomska W., *Podróże na piórze*, Literatura, Łódź 2012.
- Czelakowska D., *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

- Derdaś M., *Językowy obraz szkoły w listach dzieci*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999.
- Długosz-Kurczabowa K., *Słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Forstner D., *Świat symboliki chrześcijańskiej*, przeł. W. Zakrzewska, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1990.
- Frączek A., *Co ja plotę?*, Wydawnictwo Nowy Świat, Warszawa 2005.
- Frączek A., *Wiersze laciaste i jeden w kratę*, Muza SA, Warszawa 2014.
- Gąssowski J., *Kult regionalny*, [w:] L. Leciejewicz (red.), *Mały słownik kultury dawnych Słowian*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1972.
- Grimm W., Grimm J., *Baśnie dla dzieci i dla domu*, przeł. E. Pieciul-Karmińska, Media Rodzina, Poznań 2010.
- Hrabal B., *Złocienka*, przeł. W. Soliński, Czuły Barbarzyńca, Warszawa 2014.
- Humboldt W. von, *O myśli i mowie*, przeł. E.M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Iłakowiczówna K., *Rymy dziecięce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1986.
- Kern L.J., *Same rodzinke*, Siedmioróg, Wrocław 1997.
- Kłosiewicz S., Kłosiewicz O., *Przyroda w polskiej tradycji*, Sport i Turystyka Muza SA, Warszawa 2011.
- Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, PIW, Warszawa 1985.
- Kozłowska U., *Czapka nie Witka czyli odlotowe zabawy słowem*, Wydawnictwo Dreams, Rzeszów 2012.
- Krzyżanowski J. (red.), *Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych*, t. 2, PIW, Warszawa 1970.
- Kulmowa J., *Wiersze o zwierzętach*, Wilga, Warszawa 2012.
- Łochocka H., *Malowana skrzynia*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1981.
- Nowak T., *Język w świetle odkryć nauki*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2011.
- Ożóg-Winiarska Z., *Poezja dla dzieci Józefa Ratajczaka*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2005.
- Porazińska J., *Psołki i śmieszki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1958.
- Sawicka G., *Językowy obraz marzeń dziecięcych w twórczości Danuty Wawiłow*, [w:] U. Chęcińska (red.), *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci*, Książnica Szczecińska, Szczecin 1994.
- Szelburg-Zarembina E., *Idzie niebo ciemną nocą...*, Siedmioróg, Wrocław 2012.
- Szóstak A., *Dziecięcy „świat na opak” we współczesnej poezji dla dzieci*, [w:] U. Chęcińska (red.), *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci*, Książnica Szczecińska, Szczecin 1994.
- Świrko S., *Rok płaci – rok traci. Kalendarz przysłów i prognostyków rolniczych*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1990.
- Wawiłow D., *Danuta Wawiłow dzieciom*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2013.
- Wawiłow D., Usenko N., *Wiersze dla dzieci*, SBM, Warszawa 2012.
- Witkowski W., *Po rozum do głowy*, BIS, Warszawa 2011.

Linguistic image of the animal world in children's literature. Analysis on a selected example

Summary

The paper discusses the notion of linguistic image of the world „recorded” in literature for children. The Author focused her observations on the description of a selected animal, starting from the assumption that animals have always inspired human imagination: by arousing fear or curiosity, or by symbolising strength, courage and independence. The Author attempted to present the wide variety and richness of linguistic images of the animal world, from realistic depictions to fantastic fairy tales. With a cow selected as the main character of the analysis, the following literary images were presented: cow from a farm, cow with patches, cow with horns, grotesque cow, black cow with crimson dots, cow from a fairytale, cow in word games. In conclusion, the Author discussed the role of an adult as a child's guide in the world of literature, also mentioning the ability to match books to the child's age, needs and interests. She noted the importance of making valid literary proposals in the context of developing children's reading interests and language competences.

KAMILA SŁUPSKA

Rola książki i czasopisma w życiu dziecka – o potrzebie rozbudzania zainteresowań czytelniczych najmłodszego pokolenia

Wprowadzenie

Obcowanie ze słowem pisany stanowi podstawę funkcjonowania ludzkości. Ma bowiem niezaprzeczalne znaczenie w kontekście porozumiewania się, zdobywania wiedzy o świecie, dzielenia się wrażeniami... A zatem pomaga, służy celom praktycznym, przynosi satysfakcję, uczy, bawi... Czy jednak wszyscy w ten sposób postrzegają tę kwestię? Odpowiedź ostrożna brzmiałaby, iż „raczej nie”. Odpowiedź zdecydowana, iż „na pewno nie”. Można zadać pytanie podstawowe: dlaczego? I co zrobić, by czytanie znów stało się bliskie ludzkiej naturze? Ogromny potencjał tkwi w okresie dzieciństwa, o czym osoby dorosłe czasami zapominają. Dziecko czytelnikiem się staje, ale nie samo – musi mu towarzyszyć odpowiedzialny opiekun dbający o jego kontakt z ilustracją i tekstem, będący – w zależności od potrzeby i okoliczności – pośrednikiem, doradcą, partnerem w dyskusji. Jest to ważne szczególnie współcześnie, kiedy nowe technologie są na stałe wpisane w codzienność, co powoduje, że ilość bodźców oddziałujących na odbiorcę jest ogromna, często wzbudzają one zachwyty, a tym samym – słowo przegrywa... Pamiętając o pozytywnym wpływie stałego obcowania z lekturą (dostosowaną oczywiście do wieku i możliwości czytelnika) na jednostkę już od początku jej życia, należy propagować dobre wzorce, rozbudzać zamiłowanie do czytania, kształtować właściwe nawyki w tym zakresie. Niniejszy artykuł jest próbą zwrócenia uwagi na te zagadnienia.

Czytelnicza wędrówka w okresie dzieciństwa, czyli dziecko w świecie ilustracji i tekstu

*Książka jest niczym ogród,
który można włożyć do kieszeni
(przysłowie chińskie)*

Kontakt człowieka z literaturą wydaje się czymś oczywistym. Choć wyniki badań czytelnictwa¹ nie napawają optymizmem i zmuszają do refleksji nad (eufemistycznie mówiąc) nie do końca zadowalającą jego kondycją. Tym bardziej, iż dorosły, który nie jest zainteresowany obcowaniem z tekstem, często nie był nim zainteresowany też wcześniej oraz nie może swoją postawą przekonywać do literatury młodego pokolenia. A to stanowi poważny problem i ma daleko idące konsekwencje, jeśli chodzi o zamiłowanie do czytania w kolejnych latach życia.

W procesie inaugurowania kontaktów dziecka ze słowem w środowisku rodzinnym wyróżnić można kilka rodzajów:

- formy paraliterackie (zaśpiewy, zawołania, przekomarzania, gawrozenia, wyrażenia onomatopieczne),
- pierwsze teksty o charakterze utworów ludowych lub literackich (kołysanki, wyliczanki, bajeczki),
- książki obrazkowe,
- opowieści wierszem i utwory z bogatszą fabułą².

Lektura dla najmłodszych to różnorodny zbiór utworów, wśród których za Alicją Baluch wymienić należy: wspomniane już wyżej kołysanki – gdzie dominuje rytmika, uporządkowane brzmienie słów i płynność obrazów; wyliczanki – „rozbudzanki”, którym towarzyszy żywiołowa radość dzieci, przekonanych, że „posiadły magiczne formuły, które dają i władzę, i klucz do tajemnicy”, pozwalające tworzyć własny indywidualny folklor; bajeczki z morałem i bez – mające swój rodowód w baśniach magicznych i bajkach zwierzęcych, charakteryzujące się uproszczoną strukturą, humorem sytuacyjnym i językowym; opowieści prozą (baśń

¹ W 2014 przeczytanie co najmniej jednej książki w ciągu roku zadeklarowało 41,7% respondentów. Grupa 19% badanych przyznała, że w minionym roku nie czytała książek ani prasy (papierowej lub internetowej), ani jakiegokolwiek dłuższego tekstu w ciągu ostatniego miesiąca. Zob. I. Koryś, D. Michalak, R. Chymkowski, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2015, <http://www.bn.org.pl/download/document/1428654601.pdf>, dostęp 02.10.2015.

² A. Ungeheuer-Gołąb, *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2011, s. 22-26.

łańcuszkowa); wiersze i wierszyki (zabawa słowami); baśnie, przemawiające językiem obrazów, zawierające w sobie dziecięce fantazje; klechdy – ludowe podania, silnie powiązane z określonym regionem, jego zwyczajami i wierzeniami (znacząca rola motywów baśniowej fantastyki)³; autorskie baśnie literackie (np. *Doktor Dolittle i jego zwierzęta* – Hugh Jones Lofting, *Alicja w Krainie Czarów* – Lewis Carroll, *O krasnoludkach i sierotce Marysi* – Maria Konopnicka, *Akademia Pana Kleksa* – Jan Brzechwa); wiersze dziecięce (styl paidialny – wartością estetyczną jest „dziecięcość”, która objawia się „określonym rodzajem wyobrażeń, wyglądom, pamięci czy emocji właściwych dziecku”); baśnie magiczne i legendy (fantastyka)⁴. Każda z tych kategorii jest ważna, charakteryzuje się innymi cechami, zaspokajając różnorodne potrzeby dzieci związane z lekturą, czyli potrzebę dotyku (okres niemowlęctwa), słuchania dla przyjemności (opowiadanie bajek, różnorodnych historyjek), przeżywania (znaczenie emocji), kombinowania (chęć odkrycia tajemnicy, zwłaszcza wśród starszych przedszkolaków i dzieci w wieku wczesnoszkolnym), fantazjowania, medytacji i imaginacji (związana z poznawaniem świata i rozwojem myślenia), naśladowania i pozostawania w centrum (rola bohatera), a w przypadku najmłodszych nawiązania do rozmaitych elementów tekstu (np. pojedynczych słów czy rytmicznych wersów), ekspresji i ruchu (aktywności)⁵.

Odwołując się do kwestii inicjacji czytelniczych, pamiętać należy, iż: „Od wręczenia dziecku książki do poznania przezeń właściwej jej funkcji prowadzi długa droga i niezbędna jest cała sieć społecznych kontaktów opiekunów i dziecka, skoncentrowanych właśnie na książce, aby dziecko mogło tę drogę przebyć”⁶. Wyróżnia się zatem, co zaznacza Joanna Papuzińska, pewne nurty rodzicielskiego działania: doprowadzenie najmłodszego odbiorcy do umiejętności odczytywania znaczeń ilustracji; wytwarzanie jego zażyłości z tekstem literackim, czyli „budzenie wrażliwości na piękne słowo, rym, rytm, nastrój utworu”; pomoc w zrozumieniu „układów fabularnych odznaczających się zmiennością sytuacji, następstwem zróżnicowanych wydarzeń”. W końcu przychodzi taki moment, kiedy te trzy nurty się spotykają i „będzie to właśnie chwila, w której dziecko dojrzeje do rzeczowego korzystania z czytanej mu książki”⁷. A zatem ini-

³ M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Podręczny słownik terminów literackich*, Open, Warszawa 1999, hasło klechda.

⁴ A. Baluch, *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*, Universitas, Kraków 2005, s. 14-61.

⁵ A. Ungeheuer-Gołąb, op. cit., s. 36-39.

⁶ J. Papuzińska, *Czytania domowe*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975, s. 36.

⁷ Ibidem, s. 36-38.

cja literacka odbywa się już w okresie przedczytelniczym, który powinien być bardzo mocno doceniany i odpowiednio wykorzystany przez opiekunów – „w formach kontaktu dziecka z ilustracjami zamieszczonymi w książkach oraz z tekstem słuchanym, opowiadaniem przez dorosłego – najczęściej w domu rodzinnym”⁸. Świadomy znaczenia książki w codziennym życiu opiekun jest dla przedstawicieli najmłodszego pokolenia przewodnikiem po literackiej krainie i staje się pośrednikiem. Jego istnienie bowiem, oprócz odpowiednio dobranej tematyki, języka, ilustracji, odwołań do folkloru, „przewagi archetypu nad sygnaturą”, charakteryzuje literaturę dla dzieci. „Pośrednik lektury, czyli osoba dorosła, wybiera teksty, które czyta dziecku, interpretuje je tonacją głosu, mimiką i gestami. Także rozmawia z dzieckiem o przeczytanej książce lub bawi się z nim zgodnie ze scenariuszem lektury. Kiedy dziecko dorasta i staje się samodzielnym czytelnikiem książek, pośrednik lektury zmienia się w doradcę. Młody człowiek umie już wtedy sam rozeznaczyć i ocenić utwory, z którymi się styka, ale chętnie konfrontuje swoją opinię z dorosłym znawcą literatury”⁹. Pośrednik odgrywa tu znaczącą rolę – i w sytuacji wspólnej pracy z tekstem, gdzie równie ważna jest relacja bliskości z dzieckiem, i w obszarze inicjacji kontaktu z biblioteką, i w kontekście gromadzenia domowego księgozbioru¹⁰. Jego odpowiedzialna postawa, przejawiająca się m.in. pełnym zaangażowaniem we wspólne literackie wędrówki, służy przyswajaniu przez dziecko właśnie takiego wzorca zachowań i kształtowaniu nawyków obcowania z tekstem.

Należy pamiętać, co akcentuje Papuzińska, iż książki powinny być przyjazne dzieciom (pod względem funkcjonalności, układu typograficznego, sposobu ich wykonania). Obecnie tworzą one własną estetykę, wyłamując się z pewnego przyjętego wzorca. Niejednokrotnie stają się prawdziwym dziełem artystycznym. Trzeba jednak mieć na względzie, iż normy czytelności tekstu dla najmłodszych nie zdezaktualizowały się zupełnie, a wręcz są bardzo ważne w sytuacji, gdy adresujemy go do czytelnika dopiero rozpoczynającego samodzielną przygodę z lekturą. „Wszystkie takie wady, jak zbyt cienki papier (co powoduje przeświecanie

⁸ E. Szeffler, *Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym*, t. 1: *Stan obecny, szanse, możliwości*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003, s. 203.

⁹ A. Baluch, *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady, prezentacje, notatki, przemyslenia o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008, s. 19.

¹⁰ Z. Załona, *Wartości wychowawcze czytelnictwa dzieci młodszych*, [w:] Z. Załona (red.), *Rozwijanie dziecięcych zainteresowań książką*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2011, s. 13.

liter z odwrotnej strony), zbyt ciemne tło i niedostatecznie kontrastujące litery (na przykład czarny druk na ciemnofioletowej lub granatowej płaszczyźnie), różnej wielkości interlinia, liczne zmiany wielkości i kroju czcionki, utrudniają czytanie osobom początkującym czy też takim, które mają trudności w nauce czytania. To, co sprawny już mały czytelnik potraktuje jako zabawę graficzną i co zostało zaprojektowane świadomie przez grafika [...], dla mniej doświadczonego odbiorcy może być przyczyną nieczytelności tekstu lub tak rozpraszać jego uwagę, że umknie mu sens utworu”¹¹.

Michał Zajac już kilka lat temu wskazywał na zmiany powodujące nowe otwarcie polskiej literatury dziecięcej:

- przeobrażenia rynku książki dziecięcej;
- demarginalizacja literatury dziecięcej (rozkwit badań naukowych w tym obszarze, zainteresowanie mediów, zmiana statusu działów odpowiedzialnych za produkcję książki dziecięcej w wydawnictwach);
- przeobrażenia przyzwyczajzeń czytelnika (przedstawiciela net-generacji).

Badacz opisuje trzy formaty mające szansę odegrać ważną rolę w edytorstwie książki dla najmłodszych:

- książki-zabawki (wykonywane także z użyciem nowych technologii);
- książki hipertekstowe (z zastosowaniem niesekwencyjnego sposobu połączenia tekstu, gdzie ważna okazuje się inicjatywa i aktywność odbiorcy);
- książki konwergencyjne (z istotną rolą transtekstów, czyli przekazów hybrydowych i formatu zakotwiczonego w Internecie, ale opartego na papierowym kodeksie)¹².

„Książka dla dzieci to medium cały czas żywe i pełne werwy, elastyczne w formie i treści, rozwijające się, gotowe konkurować z innymi mediami i odpowiadać na wyzwania współczesnej kultury, współbrzmiające z nią, odbierające i odzwierciedlające zmiany i trendy w tej kulturze” – to fragment wstępu Zajaca do opowieści o edycjach książkowych, które zostały zaprezentowane na wystawie *Książka w nowych szatach. Wszystkie pogłoski o jej śmierci są przesadzone!* podczas 18. Biennale Sztuki dla Dziecka. Ekspozycja została podzielona na następujące kategorie, w których pojawiły się już jako przykłady formaty opisywane wyżej w kontekście przyszłości:

¹¹ J. Papuzińska, *Dziecięce spotkania z literaturą*, Wydawnictwo Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej, Warszawa 2007, s. 17-19.

¹² M. Zajac, *Książka czasu przemian*, [w:] D. Świerczyńska-Jelonek, G. Leszczyński, M. Zajac (red.), *Po potopie. Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2008, s. 195-200, 203-209.

- książki dla maluchów (bazujące na zabawie, umożliwiające bezpośrednią aktywność);
- książki-zabawki (zaskakujące niezwykłymi elementami, mogące konkurować z programami telewizyjnymi czy też komputerem);
- książki interaktywne (do ilustrowania, uzupełniania, rysowania);
- książki do oglądania i opowiadania (słowo i obraz przenikają się i splatają);
- książki dla dzieci i dla dorosłych (w których spotykają się ich światy);
- książki w świecie innych mediów (konwergencyjne);
- podróż przez historię z „Alicją w Krainie Czarów” (różnorodność edytorska rozmaitych wydań);
- książki cimelia – jak to dawniej było? (eksponaty z Muzeum Książki Dziecięcej w Warszawie);
- książki artystyczne, unikatowe (dzieła sztuki)¹³.

Ta różnorodność to z jednej strony wskazanie bogactwa zawartego w samej książce, która „żyje”, wprost „tętni” symboliką możliwą do wielorakiego i wszechstronnego wykorzystania, z której można „wyprowadzić” wiele sposobów pracy z najmłodszym czytelnikiem, a z drugiej – hołd złożony książce jako niezastąpionemu (!) medium, towarzyszącemu ludzkości od wieków i nie tracącemu na znaczeniu pomimo tak ogromnych zmian we wszystkich właściwie obszarach codzienności.

Książka dla dzieci, co podkreśla Papuzińska, powinna wywoływać emocje, mieć zwartą i logiczną konstrukcję (wchodzić w interakcje ze sposobem rozumowania dziecka i jego wyobraźnią) oraz pokazywać rozwiązania, przynosić otuchę¹⁴. Musi być dobrana do możliwości rozwojowych dziecka – wówczas „kształtuje jego sprawność umysłową, umiejętność kojarzenia faktów, zjawisk i wydarzeń”¹⁵. Pomaga mu zrozumieć otoczenie, jego zachowania i reakcje, rozwija wyobraźnię, wzbogaca zasób słów, ćwiczy logiczne rozumowanie, pozwala poznać samego siebie, uczy empatii¹⁶, rozwija wycucie estetyczne, kształtuje postawę twórczą, pogłębia wrażliwość moralną, kształtuje zainteresowania, pomaga w ogólnym opanowaniu języka, wzbogaca wypowiedzi¹⁷.

Wanda Chotomska, zapytana: „Po co czytać bajki?”, odpowiedziała: „Rozbudzają wyobraźnię. Odchodzą od realizmu. Dzięki bajkom poznaje-

¹³ M. Zając, *Książka w nowych szatach. Wszystkie pogłoski o jej śmierci są przesadzone! Przewodnik po wystawie*, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2011, s. 3 i n.

¹⁴ J. Papuzińska, *Dziecięce spotkania z literaturą*, s. 17-19 i 22-23.

¹⁵ Z. Zająca, op. cit., s. 11-12.

¹⁶ Ibidem, s. 12.

¹⁷ Za: J. Truskolaska, *Wychować miłośnika książki, czyli czytelnictwo i okolice*, Materius Media, Tychy 2007, s. 66-67.

my drugi, równoległy świat”¹⁸. W innej rozmowie na pytanie: „Gdzie są Pani początki wrażliwości na słowo?”, odrzekła: „Od najwcześniejszych lat bawiłam się słowami, łąpałam gwarę warszawską, umiałam ją naśladować”¹⁹, a w kolejnym wywiadzie, gdy poruszona została kwestia tego, jak współczesne dzieci wybierają książki, udzieliła odpowiedzi: „Z rozmów podczas spotkań autorskich wnioskuję, że w tej kwestii coś się zmieniło przez kilkadziesiąt lat. Dzieci bardzo często przy wyborze kierują się tytułem i ilustracjami. Ja nie miałam tej szansy. Kiedy zaczynałam czytać, nie ukazywało się tyle co dziś atrakcyjnych tytułów, a w książkach często nawet nie było ilustracji!”²⁰. Papuzińska zaś zaznacza: „Z młodszym bratem bawiliśmy się w wymyślanie nowych słów, tak żeby nikt nas nie zrozumiał [...]. Mieliśmy język kapoński, czyli wymawianie słów od tyłu – okazał się w praktyce bardzo trudny [...]. Po latach wykorzystywałam ten język w swoich wierszykach. Wymyśliliśmy jeszcze język szachrajski – zmieniało się jedną literkę w słowie. Ale, ale! A propos języków: jak miałam sześć lat, to moja babcia nauczyła mnie, co to jest język ezopowy!”²¹. Toteż pisarka i badaczka jest orędowniczką tego, by dzieci „rozgościły się w języku, znalazły w nim dobrego partnera do zabawy”, gdyż gra słowem, czyli przejaw folkloru dziecięcego (konstrukcja „łańcuszkowa”, tajne języki, szyfry itd.), „może być źródłem radości i satysfakcji, ale też swego rodzaju intelektualnym wyzwaniem”²².

Pierwsze lata nauki, co akcentuje Iwona Konopnicka, to okres kształtowania kultury literackiej, której najważniejszymi składnikami są: postawa estetyczna i sprawności analityczne. Jej formowanie wśród uczniów w młodszym wieku szkolnym „wiąże się ściśle z opanowaniem umiejętności czytania, słuchania oraz swobodnego wypowiedzania się na tematy bliskie dzieciom (odtwórcze i twórcze), czyli z koniecznością właściwych zachowań językowych, oraz z najtrudniejszą ze sprawności, ze sztuką pisania”²³. Każdy człowiek jest posiadaczem i użytkownikiem innego zasobu słownictwa. Można to przedstawić (za Jimem Trelease’em) w postaci

¹⁸ Wanda Chotomska odpowiada Donacie Subbotko, „Książki. Magazyn do czytania” 2014 nr 2(13), s. 79.

¹⁹ J. Rolińska, *Raz, dwa, trzy, za siebie! Rozmowy o dzieciństwie*, G+J, Warszawa 2013, s. 47.

²⁰ *Co czytali sobie, kiedy byli mali?*, rozmowy E. Świerżewskiej i J. Mikołajewskiego, Agora, Warszawa 2014, s. 44.

²¹ J. Rolińska, *Raz, dwa, trzy, za siebie...*, s. 67-68.

²² J. Papuzińska, *Derliczek, czyli wędrówki literackie*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2013, s. 47-56.

²³ I. Konopnicka, *Edukacja czytelnicza dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2013, s. 46-47.

fontanny z kaskadami, na którą składają się: słownictwo słyszane, słownictwo rozumiane, słownictwo mówione, słownictwo samodzielnie czytane, słownictwo pisane. Aby dziecko było w stanie czytać samo, musi posiadać ogromny zasób słów, które słyszy, bardzo duży – które rozumie, i duży – którymi posługuje się w rozmowie. To konieczny fundament, na którym dopiero można budować umiejętność czytania²⁴.

Należy pamiętać, jak podkreślają Irena Koźmińska i Elżbieta Olszewska, iż obecnie przedstawiciel najmłodszego pokolenia ma minimalne szanse, by sam stał się czytelnikiem. Nauczenie go liter i pozostawienie z drukowanym tekstem nie przyniesie żadnego rezultatu. Dziecko przebywające w świecie cyberkultury²⁵, charakteryzujące się niedoskonałą znajomością języka i trudnością z koncentracją, nie jest w stanie samodzielnie zmagać się z tekstem, zwłaszcza że wokół ma mnóstwo pokus i atrakcji. Ma ono szansę stać się czytelnikiem jedynie wtedy, gdy obok będzie zainteresowany dorosły, który mu w tym pomoże, zaszczipiając miłość do książek. „Nie poprzez uczenie go czytania! Nie poprzez naganianie go do czytania! Poprzez czytanie mu na głos dla przyjemności, dzień po dniu, najlepiej od urodzenia, poprzez stworzenie środowiska wypełnionego słowem pisanim, czyli zadbanie o to, by w domu lub innym miejscu przebywania dziecka było wiele dostępnych mu książek, czasopism, kalendarzy, instrukcji itd., i wreszcie poprzez bycie wzorem, a więc czytelnikiem, którego dziecko często widzi zatopionego we własnych lekturach”²⁶. Główny problem sprowadza się zatem nie do tego, jak zmotywować dzieci do czytania, ale jak do tej czynności zachęcić ich rodziców²⁷, zwłaszcza iż, o czym wspomniano na samym początku niniejszego artykułu, według wyników badań uzyskanych przez Bibliotekę Narodową znaczna część osób nie ma stałego kontaktu z literaturą²⁸. Ogromną mo-

²⁴ Myśl Trelease’a przytaczam za: I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie przez czytanie*, Świat Książki, Warszawa 2014, s. 52-54.

²⁵ Dominują w nim nowe technologie: media i multimedia, które stają się źródłem wielu zagrożeń – natury poznawczej, emocjonalnej i społecznej. Desygnaty dzieciństwa medialnego (wg J. Izdebskiej) to: dzieciństwo telewizyjne, komputerowe i sieciowe (za: B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 92-109).

²⁶ I. Koźmińska, E. Olszewska, op. cit., s. 64-65.

²⁷ Ibidem, s. 65.

²⁸ W ramach prowadzonych badań zapytano respondentów również o to, jak często czytają członkowie ich rodzin. Aż 58% z nich opisało swoich najbliższych jako raczej nieczytających. Ponadto okazało się, iż regularni czytelnicy książek najczęściej także w rodzinie mają regularnych czytelników, zaś osoby nieczytające dzielą ten nawyk (w 84%) z bliskimi. Wniosek jest następujący: czytamy lub nie czytamy zazwyczaj całą rodziną. Zob. I. Koryś, D. Michalak, R. Chymkowski, op. cit.

tywacją dla dorosłych powinien być fakt, iż zgodnie z wynikami badania czytelnictwa dzieci i młodzieży (uczniów szóstych klas szkoły podstawowej i trzecich klas gimnazjum) młode pokolenie chętnie wspomina poświęcone lekturze wspólne chwile spędzane z rodzicami albo innymi członkami rodziny, a zatem bardzo pozytywnie ocenia rytuał głośnego czytania książek w okresie dzieciństwa, także przez nauczycielki przedszkola. Docenia jego walory natury emocjonalnej (poczucie bliskości, bezpieczeństwa) i poznawczej (zdobywanie wiedzy, kształtowanie zainteresowań światem)²⁹.

W jaki sposób zatem rozbudzać zainteresowania czytelnicze dzieci? Ogromną rolę w tym zakresie może odgrywać rodzina (o której znaczeniu wspomniano wyżej) i przedszkole³⁰ oraz szkoła i biblioteka. Na pewno podstawą jest uświadomienie najmłodszemu pokoleniu, iż czas spędzony z książką nie jest stracony. Natalia Minge i Krzysztof Minge proponują następujące sposoby:

- tworzenie w szkole przestrzeni na czytanie (nauczyciel rozpoczyna dzień od głośnego czytania, np. przez 15 minut, zwraca uwagę na dobór tekstu, jakość wydania i dostępność), co jest zbieżne z ideą kampanii *Mądra szkoła czyta dzieciom*³¹;
- zapewnienie w trakcie lekcji kilkunastu minut na własną, indywidualną lekturę, kiedy to „zatapiają się” w niej wszyscy (jest to oddziaływanie przez przykład).

„Biernym” sposobem promowania czytelnictwa jest z kolei „przyłapanie” przez uczniów wychowawcy na czytaniu³². Do tych propozycji dodać można: rozmowy na temat ulubionych książek, postaci literackich, ich zachowań itd., zachęcanie dzieci do udziału w różnego typu konkursach literackich, organizowanie wraz z biblioteką lekcji czytelniczych³³. W od-

²⁹ Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2004, <http://www.ibe.edu.pl/pl/component/itpgooglesearch/search?q=zasacka>, dostęp 11.08.2016.

³⁰ Jedną z propozycji, zawartą w raporcie *Läsandets kultur*, ogłoszonym w 2012 roku, będącym pokłosiem przeprowadzanych co kilka lat badań sytuacji literatury, rynku książki i aktywności czytelniczej w Szwecji, jest to, by w każdym przedszkolu był rzecznik czytelnictwa. Funkcję tę może pełnić bibliotekarz albo pedagog, a jego rola miałaby polegać na pracy z dziećmi i z personelem. Zob. *Największa gazeta codzienna*, „*Dagens Nyheter*”, publikuje dwie, trzy recenzje dziennie, z Anniną Rabe, krytyczką literacką, rozmawia K. Tubylewicz, [w:] K. Tubylewicz, A. Diduszko-Zyglewska (red.), *Szwecja czyta. Polska czyta*, Wydawnictwo „Krytyki Politycznej”, Warszawa 2015, s. 146.

³¹ <http://www.calapolskacztytadzieciom.pl/madra-szkola>, dostęp 05.10.2015.

³² N. Minge, K. Minge, *Nauka czytania*, „Psychologia w Szkole” 2015 nr 3(49), s. 17-21.

³³ I. Chmielak, *Sposoby rozwijania zainteresowań czytelniczych u uczniów klas I-III*, [w:] Z. Załona (red.), *Rozwijanie dziecięcych zainteresowań...*, s. 33.

niesieniu do dzieci młodszych szczególnego znaczenia nabierają formy zabawowe, np. proponowane przez Annę Cięciwą:

- „krytyk literacki” (dziecko występujące w roli znawcy literatury, przebijające się, posługujące rekwizytami, by wzmocnić swój przekaz);
- „pisarz” (samodzielne tworzenie książeczki);
- wprawki dramatowe / pantomima (odgrywanie scenek po zapoznaniu się z fragmentem tekstu);
- dynamiczne czytanie (ze zmianą tonu, głosu, akcentowaniem znaków przestankowych);
- „słowa to obrazy” (kreowanie za pomocą kredek, farb świata znanego z usłyszonej opowieści);
- „jestem bajarzem” (tworzenie bajki do istniejących ilustracji, następnie zapoznanie z oryginalnym tekstem)³⁴.

Ciekawym sposobem zainteresowania najmłodszego pokolenia opowieściami jest *kamishibai*, czyli teatr obrazu, w którym wykorzystuje się książki przyjmujące formę kart narracyjnych. Istotnym rekwizytem jest drewniana skrzyneczka, w której podczas opowiadania historii zmieniane są slajdy będące ilustracjami zapraszającymi widza do wejścia w zupełnie inny świat, gdzie pierwszoplanową rolę odgrywa wyobraźnia. Taką formą pracy można się posłużyć zarówno w szkole, jak i w domu kultury, bibliotece, podczas zajęć plenerowych z dziećmi czy też w muzeum³⁵.

Kierując ofertę do najmłodszych użytkowników bibliotek, ich pracownicy posługują się wieloma metodami i realizują różnorodne pomysły, organizując specjalne zajęcia, np. gry, zabawy, spotkania, konkursy związane z motywami literackimi, tworzenie grupy przyjaciół biblioteki (dyżury pełnione przez dzieci)³⁶, programy animacyjne podczas ferii i wakacji (warsztaty plastyczne, turnieje, odbywające się także w plenerze)³⁷. Opisuując oświęcimską Bibliotekę pod Słoneczkiem, Stanisława

³⁴ A. Cięciwa, *Zabawy z książką, zabawy z czytaniem*, [w:] Z. Załona (red.), *Rozwijanie dziecięcych zainteresowań...*, s. 63-66.

³⁵ S. Borowik, *Muzeum jako przestrzeń kształtowania kultury czytelniczej młodego odbiorcy (na przykładzie doświadczeń Muzeum w Chorzowie)*, [w:] M. Antczak, A. Walczak-Niewiadomska (red.), *Książki w życiu najmłodszych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Wydawnictwo SBP, Łódź, Warszawa 2015, s. 82-83.

³⁶ A. Arkabus, *Biblioteka – miejsce, gdzie nikt się nie nudzi, czyli sześciolatek w bibliotece*, [w:] J. Chruścińska, D. Grabowska (red.), *Animacja w bibliotece. Dodatek do poradnika bibliotekarza*, Wydawnictwo SBP, Warszawa b.d., http://poradnikbibliotekarza.pl/new/pliki/dodatek_animacja.pdf, dostęp 09.10.2015.

³⁷ M. Marciniak, *Biblioteka dziecięca w przestrzeni wychowawczej na przykładzie Oddziału Dziecięcego Wojewódzkiej i Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Zbigniewa Herberta w Gorzowie Wielkopolskim*, [w:] P. Prüfer, D. Tomczyk (red.), *Działania pedagogiczne*

Niedziela i Urszula Kuś podkreśliły, iż jest ona dla najmłodszych miejscem wyjątkowym – „azylem beztroskiego dzieciństwa”, „w którym nie czyta się z obowiązku, lecz bawi, ucząc, poznaje rówieśników i obserwuje pracę dorosłych. Przy okazji też śpiewa się, tańczy, zwiedza biblioteczne działy. Rodzice w tym czasie nawiązują kontakty towarzyskie, wymieniają doświadczenia pedagogiczne, korzystają z czasopism i lektur służących pomocą w rozwiązywaniu wielu problemów wychowawczych. Efekty wczesnej inicjacji literackiej w bibliotece zaowocowały szerszym zainteresowaniem biblioteką ze strony rodziców, dziadków i opiekunów małych dzieci”³⁸. Jest to bardzo dobry przykład obrazujący aktywność w środowisku instytucji, która swymi działaniami zachęca do włączenia książki w codzienne życie dziecka, tworząc przestrzeń umożliwiającą jego wszechstronny rozwój oraz umacniającą międzypokoleniowe relacje.

Czasopisma w obszarze zainteresowań dzieci – stan aktualny

*Czytałam i coraz jaśniejszym
stawał mi się świat i jego dzieje*
Eliza Orzeszkowa

Rozbudzanie zainteresowań czytelniczych najmłodszych może się odbywać różnorodnymi drogami, z wykorzystaniem wielu metod, technik, narzędzi i pomysłów wynikających z uruchomienia odpowiedzialnej pedagogicznej ekspresji. Istotną rolę w tym zakresie wciąż odgrywają czasopisma, służąc wprowadzaniu dziecka w świat tekstu i umożliwiając mu obcowanie z różnorodnym materiałem, odnoszącym się tematycznie do jego otoczenia i kwestii mu bliskich. W jaki sposób współczesne periodyki pełnią tę funkcję? Czy ich misja edukacyjno-wychowawcza jest wiodąca? Czy też, odpowiadając na aktualne rynkowe wymagania, tracą ten charakter i potencjał na rzecz dominującej rozrywki?

Czasopisma można klasyfikować ze względu na określone kryteria, np. częstotliwość ich ukazywania się (m.in. dwutygodniki, miesięczniki, dwumiesięczniki, kwartalniki, ukazujące się nieregularnie) albo poziom

w instytucjach kulturalno-edukacyjnych, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Gorzów Wielkopolski 2013, s. 84.

³⁸ S. Niedziela, U. Kuś, *Od „kamishibai” do Centrum Literatury Dziecięcej*, [w:] G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zajac (red.), *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2009, s. 328.

czytelniczo-wiekowy, choć – jak zaznacza Konopnicka – obecnie, czyli w okresie przyspieszenia cywilizacyjnego, bardzo trudno jednoznacznie określić, które z tytułów są odpowiednie dla dzieci, a po które nie powinny one sięgać – zaznaczenie widocznych granic wiekowych staje się praktycznie nierealne, gdyż jedynym ograniczeniem w dokonywaniu wyboru jest aktualnie umiejętność czytania³⁹. Dlatego badaczka proponuje kryterium tematyczno-specjalistyczne, zgodnie z którym można wyróżnić czasopisma:

- rozrywkowo-zabawowe (ludyczne), w tym zawierające wszelkiego rodzaju rozrywki umysłowe (zagadki, krzyżówki itd.), humorystyczne (dowcipy, żarty), pisma do kolorowania i malowania;
- medialne (telewizyjne), nawiązujące do bajki telewizyjnej, programu telewizyjnego, audycji dla dzieci itd.;
- służące do nauki języków obcych (lingwistyczne);
- komiksowe – obecnie na rynku polskim bardzo popularne są kalki, czyli polskie wersje zagranicznych tytułów;
- komputerowe i informatyczne;
- multimedialne o charakterze popularnonaukowym;
- popularnonaukowe o treści ogólnej;
- hobbystyczne;
- ekologiczne;
- techniczne;
- dla dzieci „sprawnych inaczej”;
- katolickie i mniejszości religijnych;
- harcerskie;
- periodyki mniejszości narodowych;
- tworzone przez dzieci dla dzieci;
- dla dzieci, ale będące wkładkami do czasopism dla dorosłych;
- elektroniczne wersje czasopism dziecięcych⁴⁰.

Papuzińska podkreśla, iż funkcją prasy jest: kształtowanie poglądów i postaw czytelnika poprzez dostarczenie mu informacji o świecie i wpływanie na jego system wartości za pośrednictwem zamieszczonych w piśmie utworów oraz form wizualnych (wówczas najbliższe jest ono książce); pobudzanie aktywności odbiorcy (twórczej i społecznej); zaspokajanie bieżących społecznych potrzeb wychowawczych, chociażby w stosunku do szkolnictwa⁴¹; funkcja ludyczna, rozrywkowa⁴².

³⁹ I. Konopnicka, *Czasopisma dziecięce w kształceniu wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006, s. 71.

⁴⁰ Ibidem, s. 72-76, zob. także: I. Konopnicka, *Edukacja czytelnicza dzieci...*, s. 87-88.

⁴¹ J. Papuzińska, *Wychowawcza rola prasy dziecięcej*, PWN, Warszawa 1972, s. 54-57.

Obecnie niejaki ruch wśród tytułów zachodzi, ale generalnie utrzymują się one na rynku⁴³. Dlaczego? Ze względu na swą różnorodność, ale też ze względu na pewną manipulację nastrojami czytelników. Istotną rolę odgrywa reklama – wzbudza ona u najmłodszych chęć posiadania danego numeru⁴⁴. Rynek wydawniczy prasy odpowiada na zapotrzebowanie rodziców i dzieci. Oferta czasopism dla najmłodszych jest bardzo rozbudowana. Odgrywają one istotną rolę w całym systemie prasowym: przygotowują czytelnika pism dla dorosłych⁴⁵. Od 2004-2005 roku można wprawdzie zaobserwować kurczenie się rynku prasy codziennej i kolorowych czasopism oraz scalanie się dzienników regionalnych, lecz jak zauważył Ryszard Filas, „wielką dynamikę rozwojową przejawiają magazyny parentingowe (zwiększa się liczba tytułów i rosną ich nakłady) oraz (po 2005 roku) prasa dziecięca, ale są to przede wszystkim komiksy będące adaptacjami telewizyjnych kreskówek”⁴⁶.

Wśród czasopism można wyróżnić te o charakterze głównie komercyjnym oraz programowo edukacyjnym. W należących do grupy pierwszej zawarte są treści będące jawną reklamą. Generalnie reklamy w pismach skierowanych do dzieci mają swoją specyfikę: reklamodawcy wykorzystują fakt, że dla najmłodszych odróżnienie przekazu o statusie czysto promocyjnym od przekazu dziennikarskiego oraz artystycznego nie musi być proste i jednoznaczne. Stapiają się one ze sobą (np. graficzne „połączenie” ogłoszenia reklamowego z tekstem właściwym, umieszczenie reklamy jako okładki, nadawanie jej formy łudząco podobnej do zawartości pisma)⁴⁷.

⁴² J. Papuzińska, *Książki, dzieci, biblioteka: z zagadnień upowszechniania czytelnictwa i książki dziecięcej*, Fundacja „Książka dla Dziecka”, Warszawa 1992.

⁴³ Zgodnie z polską statystyką wydawnictw, opracowywaną w Zakładzie Statystyki Wydawnictw Biblioteki Narodowej, w 2011 roku ukazywało się 167 tytułów czasopism młodzieżowych i dziecięcych, w 2012 roku – 165, w tym: 2 tygodniki, 10 dwutygodników, 57 miesięczników, 46 dwumiesięczników, 32 kwartalniki, 4 półroczniki, 2 roczniki, 12 wydawanych nieregularnie. Zob. Biblioteka Narodowa, Zakład Statystyki Wydawnictw, *Ruch wydawniczy w liczbach – Polish Publishing in Figures*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2013, s. 75, <http://www.bn.org.pl/download/document/1377611929.pdf>, dostęp 06.10.2015.

⁴⁴ I. Konopnicka, *Czasopisma dziecięce...*, s. 76.

⁴⁵ M. Lisowska-Magdziarz, *Barbie wyrusza do pokonsumpcji (i nie ma przy sobie gotówki). Trening postaw konsumpcyjnych w magazynach ilustrowanych dla dzieci*, [w:] M. Bogunia-Borowska (red.), *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 59-60.

⁴⁶ Za: J. Hajduk-Nijakowska, *Sytuacja prasy dziecięco-młodzieżowej na wolnym rynku mediów w Polsce*, [w:] B. Olszewska, E. Łucka-Zajac (red.), *„Stare” i „nowe” – czasopisma dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2013, s. 256.

⁴⁷ M. Lisowska-Magdziarz, *Barbie wyrusza do pokonsumpcji...*, s. 65.

Czasopismo to wciąż skuteczny sposób docierania do dzieci. Wśród najmłodszych czytelników jest potencjał, co pokazuje badanie „Maluchy” prowadzone cyklicznie przez Millward Brown SMG/KRC w grupie dzieci w wieku 4-14 lat. Obejmuje ono 83 tytuły. Wyniki są jednoznaczne – od wielu lat zainteresowanie periodykami kształtuje się na poziomie 80% i zjawisko czytania dotyczy w różnym stopniu dzieci w każdym wieku⁴⁸. Ale co niezwykle istotne – pismom dziecięcym pomaga telewizja. „To o tyle kuriozalne – uważa Aneta Wieczerzak – że przecież kolorowe magazyny konkurują z nią, bo odbiera im nie tylko czytelników, ale też reklamodawców. Jednak w wypadku pism dla dzieci to programy telewizyjne mogą podnosić ich sprzedaż. Wydawcy monitorują popularność programów edukacyjnych i bajek, a ich oglądalność często decyduje o uruchomieniu nowego tytułu”⁴⁹.

Obecnie należy też wspomnieć o wpływie Internetu na przeobrażenia prasy dziecięcej. Wydawcy już na początku XXI wieku zaczęli kontaktować się z młodymi czytelnikami drogą elektroniczną, inspirując ich do wzmożonej aktywności na internetowych forach. Dawne relacje z odbiorcami utrzymywane za pomocą tradycyjnej korespondencji wspomagane są drogą elektroniczną (mailową), do czego zachęcają internetowe witryny czasopism, a także ich strony na Facebooku. Warto podkreślić, że wydawcy kierują jednocześnie swoją uwagę w stronę rodziców, opiekunów, wychowawców⁵⁰.

Mając na względzie ofertę czasopism adresowanych do dzieci, można zadać pytanie: co je łączy? Na pewno kolorowa grafika (młodzi czytelnicy należą już do cywilizacji dźwięku i obrazu); dobry papier, na którym są drukowane; obok wypowiedzi typowo literackich też inne formy, dziennikarsko-literackie, takie jak felieton, wywiad, materiały o charakterze rozrywkowym, np. gry, zabawy, testy, krzyżówki, reportaże, dowcipy, przepisy kulinarne, galerie przysłanych prac itd.⁵¹ Co je natomiast różni? Ewidentnie nasycenie kolorami, układ materiału na stronie, zawartość merytoryczna, odniesienia tematyczne.

W czasopismach dla dzieci najmłodszych dominują obrazki, ilustracje, rysunki do kolorowania, krótkie, przejrzyste wierszyki i opowiadania, dodatki w postaci naklejek, elementów do wycinania; często pojawiają się

⁴⁸ *Uczymy od małego*, „Prasa, głupcze!”, spec. wyd. „Press” 2012 nr 196, s. 44.

⁴⁹ Za: J. Hajduk-Nijakowska, op. cit., s. 262.

⁵⁰ Ibidem, s. 258-259.

⁵¹ Ryszard Waksmund wyróżnił w prasie dziecięcej następujące typy informacji: metatekstową (tytuł, artykuł programowy, stopka redakcyjna); sprawozdawczą (doniesienia, reportaże, aktualia); dydaktyczno-wychowawczą, popularnonaukową, pragmatyczną; dyskursywną (korespondencja, plebiscyty, dyskusje); estetyczną (prezentacja literatury pięknej i dzieł sztuki); ludyczną (zagadki, konkursy). Za: I. Konopnicka, *Czasopisma dziecięce...*, s. 80.

również komunikaty kierowane do rodziców, np. na co powinni oni zwrócić uwagę, jaką zabawę mogą zaproponować dziecku itd. Z kolei analizując wybrane tytuły proponowane starszym dzieciom, można wskazać m.in. następujące kategorie: opowiadania, historie (poruszające istotne tematy, mające zatem walory edukacyjne i niosące wartości wychowawcze albo krótkie wzmianki w postaci komentarza do ilustracji zajmującej większość strony, które mają służyć jedynie rozrywce, pozbawione są bowiem jakichkolwiek wątków kształcących); listy czytelników/czytelniczek; strony typu „uśmiechnij się”; dołączane plakaty; komiksy; rozwiązania konkursów (często również przedruk zwycięskich prac); quizy, testy, zagadki; gry; rubryki „dobrych rad” (niejednokrotnie zupełnie niepasujące w swej istocie do specyfiki kategorii wiekowej, do której są kierowane); strony poświęcone nauce języka obcego; wywiady; kulinaria; materiały do kolekcjonowania i do samodzielnej pracy; aktualności⁵².

Niewątpliwie czasopismo jest, jak podsumowuje Alina Budniak, „wartościowym materiałem oraz doskonałym środkiem do pracy indywidualnej”⁵³. Dostrzegają to również rodzice. Zgodnie z badaniami prowadzonymi przez Budniak są oni zdania, iż kontakt dziecka z periodykiem przede wszystkim rozwija u niego umiejętność uważnego słuchania, umiejętność czytania, zapewnia poznanie różnorodnych sposobów spędzania czasu wolnego, inspirowanie do aktywności plastycznej, pozwala ćwiczyć działania matematyczne, wyrabia sprawność manualną i koordynację wzrokowo-ruchową, zapoznaje ze światem przyrody, wprowadza w świat kształtów i kolorów, ułatwiając ich poznawanie⁵⁴. Jakość proponowanej młodemu czytelnikom oferty jest różna, jeśli chodzi o walory poznawcze, sposób przekazywania treści i kontekst edukacyjny, o czym wspomniano wyżej. Wiele zależy od założeń wydawcy i profilu pisma, które jednak, kierowane do młodego odbiorcy, zawsze powinno charakteryzować się dbałością o wartość prezentowanego materiału, w tym troską o poprawność języka („by był on staranny, bezbłędny i dostosowany do sytuacji”)⁵⁵. We współczesnych periodykach dla dzieci znajduje odzwier-

⁵² Na podstawie: „Akademia Malucha”, „Abecadło”, „Iskierka i Przyjaciele”, „Przed-szkolaczek”, „TVP ABC”, „Mini Łamigłówek”, „Supelek dla Najmłodszych”, „Krzysztofek”, „Świerszczyk”, „Kumpel”, „W siodle”, „Barbie”, „Mój Konik. Galopem przez świat”, „Top Model by Depesche”, „Kudłate Maluchy”, „MiniLO&Aniela”, „Bunio”, „Ortofanek”, „Frank”, „Głos Przyrody”, „National Geographic Odkrywca”.

⁵³ A. Budniak, *Pedagogiczne aspekty wykorzystania czasopism w procesie wspierania rozwoju dzieci przedszkolnych*, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. Wojciecha Korfantego, Katowice 2009, s. 186.

⁵⁴ Ibidem, s. 217.

⁵⁵ A. Łobos, *Język czasopism i programów telewizyjnych dla dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003, s. 132.

ciędlenie, co zaznacza Danuta Żebrowska, zarówno kultura masowa, jak i kultura wysoka, zwłaszcza literacka⁵⁶, która powinna być priorytetem, gdyż w ten sposób daje się najmłodszemu odbiorcy szansę, by stał się świadomym czytelnikiem. Niestety, tak nie jest, na co zwraca uwagę Krystyna Zabawa (świadczy o tym m.in. mała różnorodność prezentowanych tekstów, przewaga rodzimych utworów współczesnych, brak dziecięcej klasyki, nieobecność poezji o wysokich walorach artystycznych, brak informacji o autorach)⁵⁷. Tymczasem dobrze przygotowany pod względem merytorycznym i edytorskim materiał ma ogromne znaczenie w kontekście edukacyjnym i wychowawczym. Jest również wyrazem dbałości o optymalny rozwój najmłodszego czytelnika.

Zakończenie

Kontakt z książką czy czasopismem powinien być dla dziecka źródłem przyjemności i radości. W czasach kiedy nowe technologie dominują na co dzień, jest to tym bardziej ważne, co warto jeszcze raz podkreślić. Dlatego ogromne znaczenie ma rozbudzanie zainteresowań czytelniczych wśród najmłodszych. Niestety, najpierw o tych pozytywnych skutkach obcowania z tekstem musi przypomnieć sobie znaczna część osób dorosłych, których postawa i działania stanowią przykład dla najmłodszego pokolenia. Troska o jego edukację literacką to dowód świadomości pedagogicznej opiekunów przekonanych, iż dziecięca aktywność w tym zakresie to zapowiedź trwałej i jakże wartościowej relacji jednostki z książką w ciągu całego jej życia. Relacja ta da wymierne korzyści w postaci: posługiwania się staranną polszczyzną, swobody wypowiedzania się, otwartości w dyskusji, plastyczności wyobraźni, autonomicznego myślenia, trafnego posługiwania się argumentami, „zanurzania się” w świecie szeroko pojmowanej kultury, ciekawości poznawczej, wrażliwości w relacjach z innymi i indywidualnej ekspresji. Obecnie, kiedy na rynku wydawniczym jest tak duży wybór tekstów dla dzieci, trzeba również zdawać sobie sprawę, na które z nich warto zwrócić uwagę, jaką książkę / jakie czasopismo proponować dziecku, by te ważne i cenne następstwa kontaktu ze słowem i ilustracją miały szansę zaistnieć.

⁵⁶ D. Żebrowska, *Wartości edukacyjne współczesnych polskich czasopism dla dzieci*, „Studia Gdańskie” 2009, t. VI, s. 85.

⁵⁷ K. Zabawa, *Utwory literackie w wybranych współczesnych czasopismach dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] B. Olszewska, E. Łucka-Zajac (red.), „Stare” i „nowe” – *czasopisma...*, s. 161 i n.

Bibliografia

- Arkabus A., *Biblioteka – miejsce, gdzie nikt się nie nudzi, czyli sześciolatek w bibliotece*, [w:] J. Chruścińska, D. Grabowska (red.), *Animacja w bibliotece. Dodatek do poradnika bibliotekarza*, Wydawnictwo SBP, Warszawa b.d., http://poradnikbibliotekarza.pl/new/pliki/dodatek_animacja.pdf.
- Baluch A., *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*, Universitas, Kraków 2005.
- Baluch A., *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady, prezentacje, notatki, przemyślenia o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.
- Biblioteka Narodowa, Zakład Statystyki Wydawnictw, *Ruch wydawniczy w liczbach – Polish Publishing in Figures*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2013, s. 75, <http://www.bn.org.pl/download/document/1377611929.pdf>.
- Borowik S., *Muzeum jako przestrzeń kształtowania kultury czytelniczej młodego odbiorcy (na przykładzie doświadczeń Muzeum w Chorzowie)*, [w:] M. Antczak, A. Walczak-Niewiadomska (red.), *Książki w życiu najmłodszych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Wydawnictwo SBP, Łódź, Warszawa 2015.
- Budniak A., *Pedagogiczne aspekty wykorzystania czasopism w procesie wspierania rozwoju dzieci przedszkolnych*, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. Wojciecha Korfańskiego, Katowice 2009.
- Cięciwa A., *Zabawy z książką, zabawy z czytaniem*, [w:] Z. Załona (red.), *Rozwijanie dziecięcych zainteresowań książką*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2011.
- Chmielak I., *Sposoby rozwijania zainteresowań czytelniczych u uczniów klas I-III*, [w:] Z. Załona (red.), *Rozwijanie dziecięcych zainteresowań książką*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2011.
- Co czytali sobie, kiedy byli mali?*, rozmowy E. Świerżewskiej i J. Mikołajewskiego, Agora, Warszawa 2014.
- Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., *Podręczny słownik terminów literackich*, Open, Warszawa 1999.
- Hajduk-Nijakowska J., *Sytuacja prasy dziecięco-młodzieżowej na wolnym rynku mediów w Polsce*, [w:] B. Olszewska, E. Łucka-Zajac (red.), „Stare” i „nowe” – czasopisma dla dzieci i młodzieży, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2013.
- Konopnicka I., *Czasopisma dziecięce w kształceniu wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.
- Konopnicka I., *Edukacja czytelnicza dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2013.
- Koryś I., Michalak D., Chymkowski R., *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2015, <http://www.bn.org.pl/download/document/1428654601.pdf>.
- Koźmińska I., Olszewska E., *Wychowanie przez czytanie, Świat Książki*, Warszawa 2014.

- Lisowska-Magdziarz M., *Barbie wyrusza do pokonsumpcji (i nie ma przy sobie gotówki). Trening postaw konsumpcyjnych w magazynach ilustrowanych dla dzieci*, [w:] M. Bogunia-Borowska (red.), *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Łobos A., *Język czasopism i programów telewizyjnych dla dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Marciniak M., *Biblioteka dziecięca w przestrzeni wychowawczej na przykładzie Oddziału Dziecięcego Wojewódzkiej i Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Zbigniewa Herberta w Gorzowie Wielkopolskim*, [w:] P. Prüfer, D. Tomczyk (red.), *Działania pedagogiczne w instytucjach kulturalno-edukacyjnych*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Gorzów Wielkopolski 2013.
- Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Mądra szkoła czyta dzieciom*, <http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/madra-szkola>.
- Minge N., Minge K., *Nauka czytania*, „Psychologia w Szkole” 2015 nr 3(49).
- Największa gazeta codzienna*, „Dagens Nyheter”, publikuje dwie, trzy recenzje dziennie, z Anniną Rabe, krytyczką literacką, rozmawia K. Tubylewicz, [w:] K. Tubylewicz, A. Diduszko-Zyglewska (red.), *Szwecja czyta. Polska czyta*, Wydawnictwo „Krytyki Politycznej”, Warszawa 2015.
- Niedziela S., Kuś U., *Od „kamishibai” do Centrum Literatury Dziecięcej*, [w:] G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zajac (red.), *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2009.
- Papuzińska J., *Wychowawcza rola prasy dziecięcej*, PWN, Warszawa 1972.
- Papuzińska J., *Czytania domowe*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.
- Papuzińska J., *Książki, dzieci, biblioteka: z zagadnień upowszechniania czytelnictwa i książki dziecięcej*, Fundacja „Książka dla Dziecka”, Warszawa 1992.
- Papuzińska J., *Dziecięce spotkania z literaturą*, Wydawnictwo Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej, Warszawa 2007.
- Papuzińska J., *Derliczek, czyli wędrówki literackie*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2013.
- Rolińska J., *Raz, dwa, trzy, za siebie! Rozmowy o dzieciństwie*, G+J, Warszawa 2013.
- Szefler E., *Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszy wieku szkolnym*, t. 1: *Stan obecny, szanse, możliwości*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
- Truskolaska J., *Wychować miłośnika książki, czyli czytelnictwo i okolice*, Maternus Media, Tychy 2007.
- Uczymy od małego*, „Prasa, głupcze!”, spec. wyd. „Press” 2012 nr 196.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2011.
- Wanda Chotomska odpowiada Donacie Subbotko, „Książki. Magazyn do czytania” 2014 nr 2(13).
- Zabawa K., *Utwory literackie w wybranych współczesnych czasopismach dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] B. Olszewska, E. Łucka-Zajac (red.), „Stare” i „nowe” – *czasopisma dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2013.

- Zacłona Z., *Wartości wychowawcze czytelnictwa dzieci młodszych*, [w:] Z. Zacłona (red.), *Rozwijanie dziecięcych zainteresowań książką*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2011.
- Zajac M., *Książka czasu przemian*, [w:] D. Świerczyńska-Jelonek, G. Leszczyński, M. Zajac (red.), *Po potopie. Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2008.
- Zajac M., *Książka w nowych szatach. Wszystkie pogłoski o jej śmierci są przesadzone! Przewodnik po wystawie*, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2011.
- Zasacka Z., *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2004, <http://www.ibe.edu.pl/pl/component/itpgooglesearch/search?q=zasacka>.
- Żebrowska D., *Wartości edukacyjne współczesnych polskich czasopism dla dzieci*, „Studia Gdańskie” 2009, t. VI.

The role of books and magazines in children's lives – the need for stimulating reading interests in the youngest generation

Summary

The main purpose of the paper is to draw attention to the importance of books and magazines in the lives of the youngest generation. The article consists of two parts. The first one is devoted to such issues as: readers' initiation, role of adults in the process of children's introduction to illustration and text as well as regular contact with them, stimulation of interests in this area (by parents, educators, librarians), types of publications addressed to the youngest readers, functions of books, shaping literary culture. The other part is focused on magazines for children, and in particular: their classification, functions, current publishing trends including a note on typically commercial and strictly educational periodicals, as well as – what is important from both educational and general social perspective – the need for caring about their quality.

EDYTA SKOCZYLAS-KROTLA

Świat wyrazów w książkach dla dzieci – aspekt poznawczy

Wprowadzenie

Słownictwo polszczyzny odznacza się dużą różnorodnością. Warto jak najwcześniej oswajać dzieci z bogactwem leksykalnym języka ojczystego. Szczególnie przydatne w edukacji językowej mogą być pozycje książkowe skoncentrowane na kwestiach słownictwa. Istotną funkcję pełnią również książki, w których pewne grupy wyrazów w szczególnie widoczny sposób kreują świat przedstawiony, np. publikacje o tematyce historycznej, gdzie archaizmy i wyrazy przestarzałe są bazą tworzywa tekstowego.

Wyrazy przestarzałe i archaizmy

Język jako zjawisko społeczne i kulturowe ukazuje dziedzictwo duchowe i materialne narodu, poświadczając przemijanie pewnych zjawisk. Mowa tu zarówno o realiach życia, jak również o nazywających je wyrazach. Zmienność polszczyzny w zakresie leksyki najpełniej zauważa się na przykładzie wyrazów przestarzałych i archaizmów. Stanowią one główną treść książki pod tytułem *Fochy fortuny, czyli Kuba i Buba w gąszczu słów*. Poprzez humorystyczne scenki z udziałem niesfornych bliźniaków autor, Grzegorz Kasdepke, w przystępny sposób przybliży znaczenia wyrazów rzadko używanych przez młode pokolenie, a obecnych w języku osób starszych. Dwadzieścia trzy wesołe historie już w tytułach zapowiadają leksykalny punkt odniesienia. Jako przykłady posłużyć mogą: „na-dąsany dunder”, „rejterada rębajły”, „trzewik trubadura”, „wałach w wądole” itd.

Młody czytelnik poprzez lekturę dostrzega różnice pomiędzy leksyką stosowaną przez starszych a żywą polszczyzną dzieci, bohaterów książki:

- Nie bądź pan taki krewki! Pokajaj się i znikaj, bo jak nie...
- To nie przejdzie – przerwał mu Kuba. – Nie możemy tego napisać.
- Dlaczego?!
- Kto dziś tak mówi? – Buba popatrzyła na pana Waldemara z politowaniem¹.

Starsze pokolenie reprezentują babcia Joasia i jej mąż, nazywany przez Kubę i Bubę panem Waldemarem. Nieznajomość znaczeń używanych przez dorosłych wyrazów sprawia, że bliźniaki deformują ich brzmienie, przekształcają, wywołując uśmiech słuchaczy, a jednocześnie skłaniają starszych do wyjaśnień:

- [...] pan Waldemar ciągle ją admiruje!
Zapadła cisza.
- Jak rozumiecie słowo „admirować”? – odezwał się wreszcie tata.
- [...] Admirować to po prostu uwielbiać, podziwiać².

Dzieci odnoszą często nowy wyraz do znanego sobie zasobu pojęć lub do realiów z ich świata:

- Darmo tu jechaliśmy... – przerwał milczenie Kuba.
- Darmo?! – Buba popukała się w czoło. – A bilety to co, na drzewach rosną?
- Darmo, czyli daremnie – wytłumaczył Kuba³.

Inny przykład:

- Do nauki trzeba ich nakłaniać fortelem. [...]
- Fotelem? – upewniła się Buba. – Też to słyszałeś⁴.

Książka jest dwufunkcyjna. Stanowi świetną lekturę, spełniając jednocześnie funkcję edukacyjną. Zawiera obszerny słowniczek. Tworzą go wyrazy, „których od dawna nikt już nie używa, albo takie, które słyszy się bardzo rzadko”⁵. Niektóre są opatrzone kwalifikatorem „dawniej”. Można wyróżnić wyrazy nazywające elementy dawnej kultury materialnej, przynależne do takich obszarów znaczeniowych, jak:

- ubiór, np. chałat, giezło, kapota, szarawary, szynel, żupan;
- obuwie, np. chodak, ciżemka, trep, trzewik;

¹ G. Kasdepke, *Fochy fortuny, czyli Kuba i Buba w gąszczu słów*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2013, s. 37.

² Ibidem, s. 7-8.

³ Ibidem, s. 16.

⁴ Ibidem, s. 21-22.

⁵ Ibidem, s. 5.

- przedmioty codziennego użytku, np. amfora, balia, binokle, czerpak, ćwiek, dzieża, kaganek, kajet, kandelabr, pugilares, sagan, warząchew, zydel, żuraw;
- pomieszczenia, np. alkierz, alkowa, buduar, ciemnica;
- miary objętości, np. antał, gąsior;
- instrumenty, np. gęśle, lutnia;
- środki komunikacji i transportu, np. automobil, bicykl, bryka, drynda, ekwipaż, eszelon, kolasa, landara;
- zawody, np. bakałarz, bartnik, cyrulik, fiakier, golibroda, kołodziej, skryba, trefniś, wierszopis;
- pożywienie, np. mamałyga, polewka.

Znaczenia wyrazów podane są w słowniczku zamieszczonym na końcu książki: „wądół – wąski dół, parów, dolina, nizina”⁶, lub bezpośrednio pod tekstem, np. „ochędożyć – dawniej: uporządkować”⁷. Objasnienia odnaleźć można także w każdym z opowiadań:

- Niech to dunder świeśnie... – westchnął Kuba.
- Co?! – Buba spojrzała na niego ze zdumieniem.
- Nie wiem co – Kuba wzruszył ramionami – ale pan Waldemar zawsze tak mówi, gdy coś mu nie wychodzi. Dunder to podobno diabeł⁸.
- Na gęsiach – wykrztusił tata – zamierzają grać na gęsiach? [...]
- Im chodziło o gęśle... – zachichotała, pokazując ni to skrzyпки, ni to nie wiadomo co. – Taki instrument⁹.

Językowe świadectwa dawnej kultury materialnej często pojawiają się w książkach poświęconych życiu w dawnych czasach. Warto przywołać tekst Zbigniewa Przyrowskiego *Pan Ambroży, czyli jak to było w dawnej Polsce*¹⁰. Książka składa się z siedmiu rozdziałów poświęconych elementom codzienności. Są to: praca, dom, zajęcia, handel, leczenie, edukacja, podróż. Narrator przedstawia realia dawnej Polski. Młody czytelnik otrzymuje solidną porcję wiedzy o rzeczywistości osiemnastowiecznej. Jej obraz tworzy leksyka zgrupowana m.in. wokół następujących dominant tematycznych:

- zajęcia ludzi: stelmach, majster, kołodziej, skórnik, kowal, stangret;
- urzędnicy: marszałek koronny, kanclerz koronny, podskarbi, hetman, starosta, wojewoda, podkomorzy;
- pojazdy: kolasa, bryka, kocz, wizawa, soliterka, bieda.

⁶ Ibidem, s. 108.

⁷ Ibidem, s. 53.

⁸ Ibidem, s. 15.

⁹ Ibidem, s. 24-25.

¹⁰ Z. Przyrowski, *Pan Ambroży, czyli jak to było w dawnej Polsce*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1981.

Duża frekwencja leksyki związanej z rzeczywistością czasów minionych widoczna jest w książkach kucharskich dla dzieci¹¹. Teksty wydane w latach 1977-1988 wiążą się z sytuacją kraju i odzwierciedlają realia czasów, w jakich powstawały, np.: „w radio i TV stale słyszy się zalecenie, aby mleko pić tylko po przegotowaniu. W surowym, tym rozlewającym w butelki zamykane kapslami, znajduje się taka liczba bakterii, także chorobotwórczych, że picie go grozi naszemu zdrowiu”¹², „lecimy grać w kapsle”¹³. Publikacje kulinarne zawierają nazwy produktów nieznanymi już współczesnemu konsumentowi: „Pokaż gumę! Aż trzy Donaldy!”¹⁴, „kryzysowa czekolada”¹⁵, „przepis na serwolatkę na wesoło”¹⁶. Te elementy minionej rzeczywistości jedynie sygnalizują sytuację kraju w przeszłości, mogą jednak stanowić impuls do rozmowy o codziennym życiu Polaków w socjalistycznej ojczyźnie, co uznać można za wprowadzenie do historii Polski.

Poprzez nawiązanie do przeszłości wspomniane publikacje mogą być wykorzystane do zapoznawania najmłodszych z historią, także z historią najbliższego środowiska, miejsca, osób. Książki z bogatą leksyką nazywającą realia minionych epok ukazują dzieciom, jak zmienia się świat i człowiek. Uczą, co przetrwało z dawnych elementów codziennego i odświętnego życia. Archaizacja utworów o tematyce historycznej sprowadza się przede wszystkim do leksyki oddającej materialne realia. Należy podkreślić, iż w książkach dla dzieci mamy do czynienia głównie z archaizacją inkrustacyjną¹⁷. Dzięki umiarkowanej liczbie archaizmów stosowanych przez autorów zbudowana zostaje iluzja dawności, ale nie jest ona nużąca czy niejasna dla czytelnika, co w przypadku małego odbiorcy odgrywa bardzo ważną rolę.

Homonymy

Wśród książek skoncentrowanych na słownictwie wyodrębnić można poświęcone homonomom. Są to wyrazy różniące się znaczeniem, ale jedna-

¹¹ Por. E. Skoczyłas-Krotla, *Walory dydaktyczne i wychowawcze książek kucharskich dla dzieci*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2013.

¹² B. Winklowska, *Śmieszne, makaron rośnie!*, Wydawnictwo Watra, Warszawa 1988, s. 123.

¹³ Ibidem, s. 5.

¹⁴ Ibidem, s. 69.

¹⁵ Ibidem, s. 132.

¹⁶ M. Terlikowska, *Kuchnia z niespodzianką*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1980, s. 48.

¹⁷ T. Skubalanka, *Interpretacja stylistyczna Balladyny*, [w:] eadem, *Mickiewicz, Słowacki, Norwid*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1997, s. 99.

kowo brzmiące, o takiej samej (ranny – zraniony, i ranny – poranny) lub odmiennej pisowni (homofon: nie Witka – niewidka). O tej grupie wyrazów traktuje książka *Czapka nie Witka, czyli odlotowe zabawy słowem*. Autorka, Urszula Kozłowska, buduje na bazie zjawiska homonimii i homofonii krótkie wierszyki eksponujące konkretne formy:

Dziś o świcie na spacerze
napotkałam ranne zwierzę.
Lecz obawy próżne wasze.
To był zdrowy, ranny ptaszek¹⁸.

Gdybym mógł [...], to bym [...] przez cały dzionek mókł¹⁹.

Lektura wierszyków pozwala poznać homonimie w morfologii, kiedy wyraz może być rozpoznany albo jako forma rzeczownika, albo jako forma czasownika, np. pierze to mianownik/biernik liczby mnogiej rzeczownika lub forma trzeciej osoby liczby pojedynczej czasownika prać:

Wciąż nad jednym arem lata.
Cóż, ma w końcu swoje lata...²⁰

I dlatego potem pierze
Biedna kura z kurzu pierze!²¹

Teksty z książki w większości są adresowane raczej do starszych dzieci, które potrafią już odróżnić zapis: Cela – cela, nie Witka – niewidka. Tym bardziej że autorka wykorzystuje podobieństwo brzmień połączeń wyrazów z pojedynczymi leksemami: nie dzielić – niedziela, za wodę – zawody, to pole – topole:

Cielę myśli o niedzieli,
Lecz... się z nikim tym nie dzieli²².

Gnaj koniku przez to pole,
Gdzie zielone są topole,
Za te łąki i za wody...
Ruszmy z wiatrem dziś w zawody²³.

Kształcenie językowe poprzez lekturę książki ma w zamyśle autorki przybrać przede wszystkim formę zabawy słowami: „Lubicie żarty homo-

¹⁸ U. Kozłowska, *Czapka nie Witka, czyli odlotowe zabawy słowem*, Wydawnictwo Dreams, Rzeszów 2012, s. 24.

¹⁹ Ibidem, s. 36.

²⁰ Ibidem, s. 30.

²¹ Ibidem, s. 42.

²² Ibidem, s. 32.

²³ Ibidem, s. 27.

nimowe i odlotowe zabawy słowem? [...] Zajrzyjcie zatem do tej książeczki, gdzie [...] w Kleszczach szczerzą się kleszcze... Lubicie psoty...? To nie ma sprawy – zapraszam, życząc pysznej zabawy!”²⁴.

Z kolei wyrazy wieloznaczne można odnaleźć w książce Marcina Rosłonia *Mowa trawa. Słownik piłkarskiej polszczyzny*. Przykłady oddają semantykę słów z zasobu polszczyzny ogólnej oraz związanej z piłkarstwem:

- flądra „to morska ryba, która lubi muliste dno, ukryte pośród skał lub otoczone portowymi zabudowaniami, [...] flądrami określamy nieudaną obronę, gdy piłka prześlizguje się bramkarzowi przez rękawice i spada do sieci”²⁵;
- koronka „to wyrób sztuki użytkowej, często o dużych walorach artystycznych, będący rodzajem ażurowej plecionki z nici bawełnianych, lnianych lub metalowych [...]. Koronka w meczu futbolowym [...] jest przejawem kunsztu i idealnej współpracy kilku zawodników [...]. Polega na szybkiej wymianie krótkich podań na niewielkim fragmencie boiska”²⁶;
- prostak „to ktoś prymitywny, nieokrzesany – impertynent, burak, ciemniak. Ludzie nie chcą go słuchać, omijają szerokim łukiem, ignorują. Piłkarskiego prostaka nie da się jednak na stadionie nie zauważyć i uniknąć [...], chodzi [...] o elementarne zagranie piłki [...], prostak gwarantuje największą moc uderzenia”²⁷.

Książka Rosłonia to ciekawa lektura nie tylko dla miłośników futbolu, ale dla każdego użytkownika języka, także najmłodszego. Dzięki niej możliwe jest zapoznanie uczniów z mniej popularnymi homonimami, takimi jak biedronka, gaz, klej, kot, czytanka, winda, żółtko.

Frazeologizmy i przysłowia

Znaczący dla edukacji językowej dzieci walor dydaktyczny posiada zbiór wierszy Marcina Brykczyńskiego *Ni pies, ni wydra, czyli o wyrażeniach, które pokazują język*. Autor koncentruje się na idiomach, „buduje wokół nich rymowaną narrację. Czytelnicy znajdą pod każdym wierszem ich słowniczki, ugruntują więc swą wiedzę o najpopularniejszych frazeologi-

²⁴ Ibidem.

²⁵ M. Rosłoń, *Mowa trawa. Słownik piłkarskiej polszczyzny*, Wydawnictwo Bukowy Las, Wrocław 2011, s. 91.

²⁶ Ibidem, s. 120.

²⁷ Ibidem, s. 184.

zmach języka polskiego”²⁸. W książce znaleźć można nie tylko rymowane wierszyki inkrustowane idiomami, ale także dowcipne plastyczne wyobrażenia wybranych związków frazeologicznych. Brykczyński skoncentrował się na pewnych dominantach tematycznych: „za górami, za lasami” („góra mysz urodzi”, „patrzy z góry”); „nie z tego świata” („pępek świata”, „użyć świata”); „w domu” („postawić dom na nogi”, „mieć dom na głowie”); „tropiki” („prawo dżungli”, „kokosowy interes”); „na zdrowie” („końskie zdrowie”, „żelazne zdrowie”); „wielkie nieba” („wola nieba”, „dziury w niebie nie będzie”); „duch” („podnieść na duchu”); „gorące pragnienie” („zachować zimną krew”, „zimny drań”); „grube pieniądze” („ostatni grosz”, „spać na pieniądzach”); „gorączka złota” („żyła złota”, „na wagę złota”); mleko („brat mleczny”, „ptasie mleko”); „z lotu ptaka” („ranny ptaszek”, „niebieski ptak”); wilk („wilczy apetyt”, „wilk morski”); „końskie zdrowie” („stary koń”, „zrobić w konia”); „kot w worku” („kupić kota w worku”, „biegać jak kot z pęcherzem”); „pod psem” („pieskie życie”, „pod psem”); „w koło Macieju” („kwadratura koła”, „błędne koło”); „patykiem na wodzie” („cicha woda”, „dziesiąta woda po kisielu”); „spokojna głowa” („mieć głowę na karku”, „spokojna głowa”); „takie buty” („takie buty”, „psu na buty”).

Pomocna w zrozumieniu frazeologizmów, powiedzonek i przysłów mających źródło w kulturze starożytnej może być książka *Niś Ariadny, czyli po nitce do kłębka* Anny M. Komornickiej. Prezentując każde hasło, autorka najpierw przypomina grecki mit, do którego frazeologizm nawiązuje, a następnie ukazuje jego zastosowanie we współczesnych realiach komunikacyjnych: „Dziś pamiętamy o pięknej córce króla Krety dzięki powiedzeniu »niś Ariadny«, z którego w polskiej tradycji ukuło się porzekadło »dojść po nitce do kłębka«. Oznacza ono, że można rozwiązać najbardziej nawet skomplikowaną zagadkę, odkryć prawdę, jeśli krok za krokiem pozna się szczegóły sprawy i wyjaśni, co je ze sobą wiąże”²⁹. Wśród innych przykładów o proveniencji mitologicznej pojawiły się m.in. „róg obfitości”, „beczka Danaid”, „puszka Pandory”, „węzeł gordyjski”.

W literaturze przedmiotu spotkać można pogląd, iż żywotność frazeologizmów wywodzących się z antyku „wyraźnie słabnie, co wynika z coraz słabszej znajomości mitologii, literatury i historii starożytnej”³⁰. Należy przeciwdziałać takiej tendencji, gdyż tradycja antyczna powinna być zna-

²⁸ J. Miodek, *Przedmowa*, [w:] M. Brykczyński, *Ni pies, ni wydra, czyli o wyrażeniach, które pokazują język*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 2005, s. 3.

²⁹ A.M. Komornicka, *Niś Ariadny, czyli po nitce do kłębka*, Wydawnictwa Radia i Telewizji, Warszawa 1989, s. 54.

³⁰ B. Mitrenga, *Pojęcie kłopot we frazeologii języka polskiego*, [w:] L. Mrověcová (red.), *Parémie národů slovanských VI*, Ostravská univerzita, Ostrava 2012, s. 143.

na każdemu kulturalnemu człowiekowi. Stąd konieczne jest jak najwcześniejsze zapoznanie młodych czytelników z dostosowaną do ich poziomu literaturą, która poszerzy ich wiedzę oraz wzbogaci zasób słownictwa o mitologizmy³¹.

Młodzi czytelnicy mogą poznać znaczenie wybranych frazeologizmów dzięki książce *Co to znaczy... 101 zabawnych historyjek, które pozwolą zrozumieć znaczenie niektórych powiedzeń*. Autor, Grzegorz Kasdepke, głównym bohaterem krótkich opowiadań uczynił chłopca o imieniu Bartuś. Codzienne życie jego rodziny stanowi kanwę historyjek, w które autor wplata związki frazeologiczne. Tym samym w prosty, jasny sposób tłumaczy najmłodszym znaczenie powiedzonek. Opowiadania są zróżnicowane w nastroju, pokazane są radosne i trudniejsze chwile przeżywane przez chłopca. Czytelnik poznaje przyjazny i autentyczny świat literacki, którego wiele elementów można odnieść do środowiska znanego dziecku. Bliskość i naturalność opisywanych zdarzeń pomaga odbiorcy zrozumieć znaczenie powiedzonek, zapamiętać je i używać ich bez problemu w odpowiednich kontekstach komunikacyjnych.

„Doskonale tło do przekazywania wiedzy z zakresu nauki o języku oraz ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, jak i źródło inspiracji do rozmów o literaturze, kulturze”³² stanowią przysłowia. Inspirują one wielu przedstawicieli literatury dla dzieci. Jako przykład mogą posłużyć wierszyki zawarte w książce pt. *Wesołe przysłowia*. Tadeusz Kraszewski wplótł w powiastki odniesienia do frazeologizmów i przysłów, np. „piąte koło u wozu”, „stanać jak wryty”, „patrzeć jak cielę na malowane wrota”, „wilk w baraniej skórze”, „słoń w składzie porcelany”, „przyszła koza do wozu”, „gadała gęś z prosięciem”. Książka wydana została w 1973 roku, upływ czasu daje się zauważyć w tworzywie językowym, które dla współczesnego odbiorcy może wydawać się nieco przestarzałe i w niektórych miejscach nie do końca czytelne:

Nie wiem, czy wilk się kiedy wybierze
W skórze baraniej zdobywać łup.
Dobrze pamięta łup, cepy cup³³.
Stosuj ścisłą dyjetę³⁴.

³¹ Por. D. Krzyżyk, *O mitologizmach w polszczyźnie*, [w:] J. Kida (red.), *Kultura, literatura i sztuka w edukacji językowej w świetle badań empirycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.

³² O. Przybyła, *Przysłowia w podręcznikach i opracowaniach dydaktycznych*, [w:] J. Kida (red.), op. cit., s. 200.

³³ T. Kraszewski, *Wesołe przysłowia*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1973, s. 26.

³⁴ Ibidem, s. 30.

Potrzebom współczesnego odbiorcy zdecydowanie bardziej odpowiadają nastawione na przekaz przysłów i frazeologizmów książki Renaty Piątkowskiej *Z przysłowiami za pan brat* oraz *Mądra głowa zna przysłowia*. Autorka przedstawia opowiadania z codziennego życia w rodzinie. W tekst historyjek wplecione są na czerwono zapisane przysłowia, dopełniające językowo kontekst sytuacyjny: „No tak, bez ludzi i raj się znudzi, bo nawet najpiękniejsze zabawki nie zastąpią towarzystwa koleżanek – pomyślała mama”³⁵; „Tak to już czasem bywa, że co by się nie zrobiło, ktoś będzie niezadowolony. Jest nawet takie przysłowie, że jeszcze się taki nie urodził, co by wszystkim dogodził”³⁶. Opowiadania są pomocne w zrozumieniu i zapamiętaniu przysłów, gdyż Piątkowska w prosty i jasny sposób tłumaczy ich znaczenie. Dzieci poznają konteksty sytuacyjne m.in. takich przysłów, jak „Z żartami jak z solą – nie przesadz, bo zabolą”; „Słowo się rzekło, kobyłka u płotu”; „Pieczone gołąbki nie lecą same do gąbki”; „Gdzie kucharek sześć, tam nie ma co jeść”; „Jedna jaskółka nie czyni wiosny”; „Dom bez książek to dom bez okien” czy „Z zatargu braci wróg się bogaci”; „Gdy kot śpi, myszy harcują”; „Gdzie dwóch się bije, tam trzeci korzysta”.

Teksty objaśniające przysłowia odznaczają się często humorem i wywołują uśmiech odbiorców: „gdy uprzykrzony gość znowu odwiedził magnata w porze obiadu, podano mu [...] cienki rosół bez jednego oczka tłuszczu, nawet makaronu czy choćby odrobiny mięsa. Tymczasem inni biesiadnicy dostali talerze pełne gęstego, tłustego krupniku [...]. Widząc to, intruz zaczął się bez słowa rozbierać, [...] zmieszany magnat zawołał:

- Co pan zrobisz?
- No cóż, rozbieram się, bo chcę dać nurka do tej wodnistej zupki, może choć jaki makaron wyłowię”³⁷.

Opowiadania Piątkowskiej posiadają duży potencjał zarówno poznawczy, jak i wychowawczy. W pracy z dziećmi nauczyciele mogą wykorzystać pojedyncze teksty, realizując zajęcia skupione na tematyce rodziny lub czytelnictwa. Wzruszający jest kontekst przysłowia „Bóg nie może być wszędzie, dlatego stworzył matki”. Przywołana jest stara legenda kończąca się słowami: „Chcąc zadowolić swą piękną żonę, syn zabił matkę i płacząc, niósł do domu jej serce. Wtedy potknął się o kamień i serce wypadło mu z rąk. Kiedy podnosił się z ziemi, ubrudzone przydrożnym pyłem ser-

³⁵ R. Piątkowska, *Z przysłowiami za pan brat*, Wydawnictwo Bis, Warszawa 2005, s. 63.

³⁶ R. Piątkowska, *Mądra głowa zna przysłowia*, Wydawnictwo Bis, Warszawa 2013, s. 45.

³⁷ R. Piątkowska, *Z przysłowiami...*, s. 58.

ce zapytało: – Nic ci się nie stało, syneczku?”³⁸. Wsparciem w okolicznościowych rozważaniach o roli książek i ich czytania w życiu człowieka może być tekst *Dom bez książek to dom bez okien*: „Rzecz w tym, że każda książka otwiera przed nami takie niewidzialne, tajemnicze okno”³⁹.

Niepodważalnym walorem książek Piątkowskiej jest przejrzysta i komunikatywna polszczyzna, pozwalająca nawet początkującym czytelnikom zrozumieć istotę przysłów i przenośnych znaczeń związków frazeologicznych. Podane są także objaśnienia semantyczne niektórych mniej znanych komponentów omawianych związków wyrazowych, np. ulęgarka, lak, kit, gąbka.

Jako wsparcie w poznawaniu przez dzieci parami języka polskiego można wykorzystać książkę Doroty Strzemińskiej-Więckowiak *Przysłowia polskie. Rymowanki dla dzieci*. Jest to zbiór 30 wierszyków, które już w tytule zawierają przysłowie stanowiące punkt wyjścia dla sytuacji opisanej w tekście, np. *Kieszonkowe na lizaka czyli Ziarnko do ziarnka, a zbierze się miarka*⁴⁰; *Przedszkolna draka czyli Nie czyni drugiemu, co tobie niemiłe*⁴¹; *Wizyta u dentysty czyli Nie taki diabeł straszny jak go malują*⁴². Autorka poprzez nawiązania do codziennych doświadczeń życiowych dzieci, jak również odniesienia do znanego im świata przyrody (*Pogodowe psoty czyli W marcu jak w garncu*⁴³; *Orzechowy niedosyt czyli Lepszy rydz niż nic*⁴⁴) wskazuje znaczenie przysłowia i kontekst, w jakim można go prawidłowo użyć.

Neologizmy i wyrazy wulgarne inaczej

Omawiając książki dotyczące słownictwa, warto zwrócić uwagę na publikację Michała Rusinka *Jak przeklinać. Poradnik dla dzieci*. Książka dotyczy kontrowersyjnej aktywności językowej dziecka – przeklinania. „Dzieci klęły i będą kląć od czasu do czasu w każdej grupie wiekowej, to w ich rozwoju naturalne. Zadaniem rodziny jest dbanie o to, by wulgaryzmy nie stały się dla nich normą, nie weszły im w językowy nawyk [...] Dobrze jest bawić się z najmłodszymi w wymyślanie przekleństw zastęp-

³⁸ R. Piątkowska, *Mądra głowa...*, s. 79.

³⁹ Ibidem, s. 81.

⁴⁰ D. Strzemińska-Więckowiak, *Przysłowia polskie. Rymowanki dla dzieci*, Wydawnictwo SBM, Warszawa 2014, s.16.

⁴¹ Ibidem, s. 36.

⁴² Ibidem, s. 52.

⁴³ Ibidem, s. 50.

⁴⁴ Ibidem, s. 34.

czych, nieprawdziwych [...]”⁴⁵. Doskonale odpowiada na to zapotrzebowanie książka Rusinka. Sam autor pisał: wymyślanie nowych słów w miejsce powszechnych wulgaryzmów uznałem za oczywisty chwyt wychowawczy. Nie ma bowiem nic gorszego niż zakaz”⁴⁶.

W książce zamieszczono 28 wierszyków. Każdy z nich odnosi się do momentów stresujących, prowadzących do wzburzenia emocjonalnego, którego uwieńczeniem mogą być dosadne sformułowania, np. „a niech to fąfną gźdryce!”⁴⁷, „a niech cię porwie bladek kręty!”⁴⁸, „w dziób mikrobie”⁴⁹. Za pomocą poradnika autor zamierzał „pokazać naturalną umiejętność dzieci bawienia się językiem i wymyślenia neologizmów. I stąd pomysł ostateczny: pokazać, że dziecięca zdolność może pomóc wypełnić tę zakazaną przestrzeń w języku czymś nowym, świeżym i zabawnym. A nie wyświechtanym i wulgarnym”⁵⁰. W trakcie czytania dokonuje się pobudzanie kreatywności językowej dziecka, które ma naturalną zdolność wymyślenia nowych słów i powiedzonek. Autor zachęca do zabaw słowami, a dla bardziej leniwych zamieszcza alfabetyczny spis dziecięcych przekleństw:

Gdy gra na nerwach ktoś lub coś ci,
Gniew budzi, drażni, wścieka, złości,
Raczej nie ciskaj się w amoku,
Nie gryź i nie niszcź sprzętów wokół,
Lecz zawrzyj złość swą w takich słowach,
Co się nie mieszczą w zwykłych głowach [...]
Nie wiesz, skąd brać je, czytelniku?
Znajdziesz je tu, w tym poradniku⁵¹.

Problem tzw. brzydkich słów podjęła również Roksana Jędrzejewska-Wróbel w książce *Po co na świecie są brzydkie słowa?* Autorka kieruje tekst do dzieci w wieku przedszkolnym, wyjaśnia, w jakich okolicznościach dorośli używają tych form językowych i dlaczego powinno się ich unikać. Tłumaczy, jaka jest różnica między „ładnymi” i „brzydkimi” wy-

⁴⁵ B. Arska-Karyłowska, *Dlaczego przeklinają*, „Rzeczpospolita” z 21-22 maja 2008, s. A27.

⁴⁶ M. Janusz-Lorkowska, *A niech to synekdocha, czyli kląć ładnie*, „Rzeczpospolita” z 21-22 maja 2008, s. A26.

⁴⁷ M. Rusinek, *Jak przeklinać. Poradnik dla dzieci*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008, brak numeracji stron.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ M. Janusz-Lorkowska, op. cit., s. A26.

⁵¹ M. Rusinek, op. cit.

razami: „Od ładnych słów robi się nam przyjemnie i ciepło. Są jak słoneczne zajęczki na ścianie. Brzydkie wyrazy są jak ciemne chmury. Robi się od nich ciemno i smutno”⁵². Książka może stanowić cenne uzupełnienie zajęć językowych i źródło treści wychowawczych, przystępnych dla dzieci w wieku przedszkolnym. Ukazała się jako jedna z sześciu pozycji wydanych w *Serii z Plastelinkiem*, stanowiącej w założeniu wsparcie dla nauczycieli i rodziców.

Słownictwo środowiskowe

Zróżnicowanie leksyki języka polskiego wyraża się m.in. w słownictwie określonych grup społecznych. Interesujące – zwłaszcza dla chłopców – mogą być książki koncentrujące się na tematyce sportowej. Jedną z nich jest *Mowa-trawa. Słownik piłkarskiej polszczyzny*. Jej autor, Marcin Rosłoń, to były zawodowy piłkarz pierwszoligowy, który jak sam pisze, dużo widział i wiele słyszał podczas życiowej przygody ze sportem. Dzięki słownikowi młody czytelnik poznaje specyficzne słownictwo, które wielu chłopcom, ale także dorosłym przybliży tę dyscyplinę sportu, pozwala poznać zasady obowiązujące piłkarzy i wskazać, że „piłkarski świat tworzą nie tylko ściany szatni, piłki, bramki, boiska i stadiony, ale przede wszystkim ludzie i słowa”⁵³. Piłka nożna zawsze pasjonowała Polaków, także dzisiaj wzbudza wiele emocji, tym bardziej że na scenie sportowej występuje wspaniały aktor – Robert Lewandowski. Poznanie przez najmłodszych słownictwa sportowego rozwinię zapewne ich pasję sportową, a może odwrotnie, zainteresowani piłką nożną chłopcy sięgną po książkę, która nie tylko przybliży terminy sportowe, lecz także piłkarskiego ducha i wartości z tą dyscypliną sportu związane.

Oto przykłady wyekscerpowane ze słownika: „»ale drewno« – tymi słowami można ocenić umiejętności kiepskiego technicznie piłkarza”⁵⁴, „»klasyczna dziewiątka« – to stary jak piłkarski świat sposób określania środkowego napastnika”⁵⁵, „hamulec piłkarski też zmusza do zatrzymania się, chociaż wcale tego nie chcemy. To określenie niedokładnego, spóźnionego podania”⁵⁶.

⁵² R. Jędrzejewska-Wróbel, *Po co na świecie są brzydkie słowa?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006, s. 18.

⁵³ M. Rosłoń, op. cit.

⁵⁴ Ibidem, s. 67.

⁵⁵ Ibidem, s. 79.

⁵⁶ Ibidem, s. 100.

Zakończenie

Przedstawione książki mogą stanowić wsparcie w rozwijaniu wiedzy i sprawności językowej dzieci. Poziom publikacji jest zróżnicowany, stąd trudne zadanie spoczywa na rodzicach i nauczycielach, którzy muszą nie tylko wybrać pozycje dostosowane do możliwości percepcyjnych powierzonych im wychowanków, ale także przekazać teksty w atrakcyjny sposób, z wykorzystaniem rozmowy czy przekładu intersemiotycznego. Zajęcia literacko-językowe powinny bowiem stanowić interesującą przygodę, zachęcającą najmłodszych do poznawania polszczyzny na różnych jej płaszczyznach i poziomach.

Bibliografia

- Araska-Karyłowska B., *Dlaczego przeklinają*, „Rzeczpospolita” z 21-22 maja 2008.
- Brykczyński M., *Ni pies, ni wydra, czyli o wyrażeniach, które pokazują język*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 2005.
- Janusz-Lorkowska M., *A niech to synekdocha, czyli kłąc ładnie*, „Rzeczpospolita” z 21-22 maja 2008.
- Jędrzejewska-Wróbel R., *Po co na świecie są brzydkie słowa?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006.
- Kasdepke G., *Co to znaczy... 101 zabawnych historyjek, które pozwolą zrozumieć znaczenie niektórych powiedzeń*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2012.
- Kasdepke G., *Fochy fortuny, czyli Kuba i Buba w gąszczu słów*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2013.
- Komornicka A.M., *Ni Ariadny, czyli po nitce do kłębka*, Wydawnictwa Radia i Telewizji, Warszawa 1989.
- Kozłowska U., *Czapka nie Witka, czyli odlotowe zabawy słowem*, Wydawnictwo Dreams, Rzeszów 2012.
- Kraszewski T., *Wesołe przysłowia*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1973.
- Krzyżak D., *O mitologizmach w polszczyźnie*, [w:] J. Kida (red.), *Kultura, literatura i sztuka w edukacji językowej w świetle badań empirycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.
- Miodek J., *Przedmowa*, [w:] M. Brykczyński, *Ni pies, ni wydra, czyli o wyrażeniach, które pokazują język*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 2005.
- Mitrenga B., *Pojęcie kłopot we frazeologii języka polskiego*, [w:] L. Mrovcová (red.), *Parémie národů slovanských VI*, Ostravská univerzita, Ostrava 2012.
- Piątkowska R., *Z przysłowiami za pan brat*, Wydawnictwo Bis, Warszawa 2005.
- Piątkowska R., *Mądra głowa zna przysłowia*, Wydawnictwo Bis, Warszawa 2013.
- Przybyła O., *Przysłowia w podręcznikach i opracowaniach dydaktycznych*, [w:] J. Kida (red.), *Kultura, literatura i sztuka w edukacji językowej w świetle badań empirycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.

- Przyrowski Z., *Pan Ambroży, czyli jak to było w dawnej Polsce*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1981.
- Rosłoń M., *Mowa trawa. Słownik piłkarskiej polszczyzny*, Wydawnictwo Bukowy Las, Wrocław 2011.
- Rusinek M., *Jak przeklinać. Poradnik dla dzieci*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008.
- Skoczyłas-Krotla E., *Walory dydaktyczne i wychowawcze książek kucharskich dla dzieci*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2013.
- Skubalanka T., *Interpretacja stylistyczna Balladyny*, [w:] eadem, *Mickiewicz, Słowacki, Norwid*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1997.
- Strzezińska-Więckowiak D., *Przysłowia polskie. Rymowanki dla dzieci*, Wydawnictwo SBM, Warszawa 2014.
- Terlikowska M., *Kuchnia z niespodzianką*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1980.
- Winklowska B., *Śmieszne, makaron rośnie!*, Wydawnictwo Watra, Warszawa 1988.

The world of words in children's books – cognitive aspect

Summary

Polish language is characterised by varied vocabulary, which children should explore as early as possible. Linguistic education of the youngest can be supported by books related to such word groups as: outdated vocabulary, archaisms, homonyms, homophones, idioms, proverbs, neologisms, vulgar words, or jargon. The paper discusses selected publications that may help teachers and parents develop children's knowledge and language skills.

MAREK BANASZAK

Język Internetu w kontekście rozwoju kompetencji komunikacyjnych dziecka. Od wzbogacania komunikacji tekstowej do spłaszczenia języka?

Wprowadzenie

Środowisko rodzinne oraz szkolne to istotne miejsca kształtowania umiejętności komunikowania się dziecka. Dla rozwoju języka bardzo ważne są bowiem pierwsze doświadczenia językowe. Pod opieką nauczyciela kształtowane są prawidłowe nawyki mówienia, nauczyciel powinien dbać o kulturę wypowiedzi (słownej i pisemnej), jej staranność, zasady prawidłowej komunikacji. Jednak w dobie społeczeństwa informacyjnego kolejnym środowiskiem, w którym żyje dziecko, jest Internet. Sieć obok rodziny, szkoły oraz rówieśników oddziałuje bardzo mocno na zachowanie dziecka, zmienia sposób uczenia się, wpływa na kształtowanie się tożsamości, w końcu modyfikuje zasady komunikacji. Dziecko zauważa, że będąc online, trzeba koniecznie mieć kompetencje rozumienia innych zasad języka aniżeli te uczone w szkole. Składnikiem języka Internetu jest bowiem zmodyfikowany kod komunikacyjny, bez którego przyswojenia komunikat może nie zostać odkodowany w prawidłowy sposób, a tym samym jego sens będzie różny od zamierzonego.

W tekście tym zostanie przedstawiona próba odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób elementy języka Internetu przenikają do komunikacji bezpośredniej dziecka oraz czy kod komunikatu internetowego jest przeszkodą dla prawidłowego kształtowania kompetencji językowych, czy nową współcześnie wymaganą kompetencją.

Dziecko w komunikacji zapośredniczonej przez komputer (CMC)

Komunikacja bezpośrednia różni się od komunikacji zapośredniczonej przez komputer dwoma zasadniczymi elementami, a mianowicie kanałem komunikacyjnym i kontekstem. Kanał komunikacyjny jest to sposób przekazu komunikatu. Zarówno w komunikacji bezpośredniej, jak i pośredniej (zapośredniczonej przez komputer) występują takie elementy, jak uczestnicy procesu komunikacyjnego, komunikat, który podlega kodowaniu przez nadawcę i następnie odkodowaniu przez odbiorcę, kanał komunikacyjny, sprzężenie zwrotne oraz szum. Istotnym elementem procesu komunikacji jest również kontekst, czyli warunki oraz ramy, w których on zachodzi (otoczenie, miejsce, czas, kultura, cel komunikacji, relacje interpersonalne)¹. Analizując schemat procesu komunikacji bezpośredniej i pośredniej, można stwierdzić, że do każdego z tych procesów wymagane są odpowiednie kompetencje, głównie w zakresie umiejętności kodowania i rozkodowywania języka, którego się używa. W komunikacji bezpośredniej występuje zarówno mowa werbalna, jak i niewerbalna. W przypadku komunikacji zapośredniczonej przez komputer nie występuje element mowy niewerbalnej. Dlatego też w takim przypadku coraz częściej zauważa się nowe formy językowe, które mają nacechować emocjonalnie wypowiedź (emotikony, skróty, słowa pisane wersalikami).

Manuel Castells zauważa, że Internet jest filarem globalnej komunikacji zapośredniczonej przez komputer². Do opisu całości sytuacji komunikacyjnych występujących w Internecie, ze szczególnym uwzględnieniem języka, jest używany termin *netspeak*³. Tego typu komunikacja dzieli się na trzy główne kanały: hipertekstowy, konwersacyjny oraz korespondencyjny. Każdy z tych kanałów charakteryzuje się występowaniem innych cech oraz elementów. Typ hipertekstowy jest to tzw. komunikacja jednostronna. W tym przypadku nadawca danego komunikatu nie zwraca się do określonego odbiorcy oraz nie oczekuje jakiegokolwiek odpowiedzi. Przykładem komunikacji hipertekstowej są m.in. treści zamieszczane na stronach internetowych, bazy danych oraz artykuły internetowe. Kolejnym rodzajem komunikacji internetowej jest typ konwersacyjny, nazy-

¹ T. Stefaniuk, *Specyfika procesu komunikacji w zespole wirtualnym*, „Zeszyty Naukowe Akademii Podlaskiej w Siedlcach” 2009 nr 83, s. 123-124.

² M. Castells, *Spoleczeństwo sieci*, przeł. M. Marody i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 352.

³ D. Crystal, *Language and the Internet*, Cambridge University Press, Cambridge 2007, s. 19.

wany komunikacją synchroniczną. Polega on głównie na kontakcie nadawcy z odbiorcą w czasie rzeczywistym. Odbiorca w takim przypadku nie jest zobowiązany do tego, aby udzielić odpowiedzi, ale najczęściej jest to od niego oczekiwane. Komunikacja synchroniczna to głównie komunikacja za pośrednictwem komunikatorów internetowych, czatów, kanałów IRC. Następnym typem, który należy omówić ze względu na jego występowanie w sieci oraz wpływ na język młodego pokolenia, jest typ korespondencyjny, czyli komunikacja asynchroniczna. Jest to kontakt pomiędzy nadawcą i odbiorcą, który odbywa się w czasie odroczonego. Odbiorca po otrzymaniu wiadomości nie jest zobligowany do udzielenia odpowiedzi od razu. Tego typu komunikacja to komunikacja poprzez pocztę e-mail, fora internetowe, komentarze na portalach społecznościowych⁴.

Dziecko, które jest cyfrowym tubylcem, korzysta ze wszystkich trzech typów komunikacji zapośredniczonej przez Internet. Ponadto komunikacja taka, dzięki występowaniu wielozadaniowości, może odbywać się w jednym czasie. Dziecko czyta komunikat zamieszczony na stronie internetowej, pisze maila do kolegi i konsultuje jego treść poprzez komunikator internetowy z innym znajomym dzięki możliwości przesyłania wiadomości głosowych w trybie synchronicznym. Rzeczywistość otaczająca współczesne dziecko zmienia się bardzo szybko, jeszcze kilka lat temu możliwości technologiczne były znacznie bardziej ograniczone i mniej dostępne dla potencjalnego użytkownika domowego. Wyznacznikami tej zmiany w sferze technologicznej mogą być prawo Moore'a⁵ oraz Metcalfe'a⁶. Gordon Moore (jeden z założycieli firmy Intel) zauważył, że liczba tranzystorów w każdym układzie scalonym podwaja się w ciągu 18 miesięcy. Pierwsza wersja tej teorii, nazwanej później prawem Moore'a, zakładała okres 12 miesięcy, lecz po 10 latach skorygowano ten przedział czasowy. Prawo Metcalfe'a dotyczy sieci i zakłada, że ich użyteczność zwiększa się proporcjonalnie do kwadratu liczby urządzeń lub użytkowników (czyli ilości węzłów).

Analizując wyżej zaprezentowane teorie odnoszące się głównie do sfery technologicznej (z jednej strony do rozbudowy możliwości tranzystorów, które są podstawą działania komputerów, z drugiej zaś do rozbudowy sieci komputerowych, na których opiera się obecna technologia *cloud computing*), można stwierdzić, że cały świat dąży do przekształceń i ewo-

⁴ J. Grzenia, *Komunikacja językowa w Internecie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 43.

⁵ M. Lorenc, K. Cegielski, *Nowe trendy rozwoju mikroprocesorów*, www.ptzp.org.pl, s. 1, dostęp 25.01.2016.

⁶ J. Unold, *Wykorzystanie efektu sieciowego w rozwoju społeczności wirtualnej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2011 nr 28, s. 102.

luuje w stronę jeszcze bardziej aktualnej (po)nowoczesności. W dobie technologii informacyjnych okazuje się bowiem, że wszelkiego rodzaju działania podejmowane przez jednostki i grupy społeczne są oparte na tych właśnie technologiach.

Dziecko w komunikacji zapośredniczonej przez Internet może być zarówno odbiorcą, jak i nadawcą komunikatu. W tym przypadku wymagane są nie tylko kompetencje komunikacyjne, ale również kompetencje techniczne niezbędne do obsługi danego medium. Charakteryzując komunikację zapośredniczoną przez Internet, należy wspomnieć o istotnych elementach odnoszących się do specyfiki takiej komunikacji na poziomie psychologicznym, a mianowicie:

- ograniczenie doświadczeń sensorycznych (kontakt taki wykorzystuje zasadniczo zmysł wzroku oraz słuchu, a także ich kombinację; ważnym ograniczeniem jest jednak brak kontaktu fizycznego);
- płynność tożsamości oraz anonimowość (niewystępowanie interakcji bezpośredniej daje możliwość dowolności w autoprezentacji jednostki);
- pokonywanie ograniczeń przestrzennych (dzięki zastosowaniu technologii występuje możliwość kontaktowania się z innymi osobami niezależnie od uwarunkowań geograficznych);
- rozciąganie i koncentracja czasu (możliwość prowadzenia w jednym czasie komunikacji synchronicznej i asynchronicznej);
- dostępność wielu kontaktów;
- możliwość permanentnego zapisu (istnieje możliwość dokumentowania oraz przechowywania zapisu rozmów tekstowych oraz głosowych)⁷.

Obok cech komunikacji zapośredniczonej przez Internet z punktu widzenia tych rozważań ważne jest również określenie cech uczestników danego procesu komunikacyjnego – w tym przypadku dzieci, które należą do pokolenia *digital natives*. Dziecko w wieku szkolnym, które urodziło się w epoce tabletów, smartfonów, szerokopasmowego dostępu do Internetu, preferuje głównie obraz oraz dźwięk, w przeciwieństwie do cyfrowych imigrantów, dla których istotny jest nadal tekst⁸. Dzieci szybko się nudzą i niecierpliwiają⁹, m.in. ze względu na otaczający je ogrom informacji i bodźców o różnym natężeniu dochodzących z różnych kierun-

⁷ B. Aouil, M. Kajdasz-Aouil, *Internet jako środowisko komunikacyjne*, [w:] M. Tanaś (red.), *Kultura i język mediów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 74-75.

⁸ M. Szpunar, *Pokolenie Ctrl+C Ctrl+V*, [w:] J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek – media – edukacja*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012, s. 598.

⁹ Ibidem.

ków. Osoby takie preferują również swobodny dostęp do informacji¹⁰, jednak mają trudności z określeniem lub oceną ich wiarygodności. Nowe technologie są przez cyfrowych tubylców traktowane ufnie i kreatywnie¹¹. Stanowią dla nich „chleb powszedni”, nowa wersja oprogramowania jest przyswajana bardzo szybko, wszystko, co związane z technologią, wydaje się intuicyjne i proste. Obsługa nie stanowi problemu, uczą się jej bez instrukcji, często metodą „prób i błędów”.

Współczesne dziecko jest również w wielu czynnościach „wspomagane” przez technologie. Mówi się nawet o tym, że człowiek ulega cyborgizacji. Jak twierdzą Michał Klichowski i Mariusz Przybyła, „jest on człowiekiem z dnia na dzień intensywniej wzmacnianym i/albo rozszerzanym, a zatem człowiekiem permanentnie i ze wzmagającą się siłą cyborgizowanym”¹².

Dziecko, które w codziennym życiu posługuje się technologiami, coraz bardziej mobilnymi, wykorzystuje je coraz częściej do bardzo prostych czynności o charakterze społecznym, m.in. do komunikowania się, zarówno z osobami z najbliższego otoczenia, jak i osobami nieznanymi. Jedno jest pewne – technologie, które są wykorzystywane w sposób naturalny przez młodych ludzi, wpływają bezpośrednio nie tylko na sposób komunikowania się, ale również na język pokolenia.

Sposoby wzbogacania komunikacji tekstowej w Internecie – rozwój czy spłaszczenie języka?

W *Fajdrocie* Sokrates mówi o piśmie, że „ten wynalazek niepamięć w duszach ludzkich posieje, bo człowiek, który się tego wyuczy, przestanie ćwiczyć pamięć; zaufawszy pismu, będzie sobie przypominał wszystko z zewnątrz, z odcisków obcych, a nie z własnego wnętrza, z samego siebie. [...] to będą mędrcy z pozoru, a nie ludzie mądrzy naprawdę”¹³. Od wypowiedzenia tych słów minęło wieśset lat, ale niepokój przebijający przez nie pozostał nadal aktualny, szczególnie teraz – w epoce, w której informacja w postaci tekstu jest dostępna błyskawicznie w wielu źródłach i może być modyfikowana przez każdego. Dlatego istotne wydaje się zastanowienie nad tym, czy komunikacja tekstowa w Internecie, która

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

¹² M. Klichowski, M. Przybyła, *Cyborgizacja edukacji – próba konceptualizacji*, „Studia Edukacyjne” 2013 nr 24, s. 144.

¹³ Platon, *Fajdros*, przeł. W. Witwicki, Wydawnictwo Antyk, Warszawa 2002, s. 275.

wnosi bardzo wiele nowego do typowego sposobu komunikacji (szczególnie w zakresie sposobu komunikowania się oraz języka), jest zagrożeniem, czy może kolejnym etapem rozwoju społeczeństwa. Poprzez upowszechnienie pisma ludzkość nie przestała ćwiczyć pamięci, nie stało się to, przed czym ostrzegał Sokrates. Dlatego teza, że nowy język Internetu i błyskawiczność dostępu do informacji nie wpłynie na stan intelektualny ludzkości w sposób negatywny, jest prawdopodobna. Należy jednak przeanalizować zjawisko wpływu języka Internetu na sposób komunikowania się dziecka, które jest szczególnie podatne na technologie, aby móc odpowiedzieć na pytanie, czy jest to nowa forma języka, wzbogacona o inne elementy, czy może jednak „spłaszczenie” języka i jego deprecjacja.

Internet jest dla człowieka przestrzenią edukacyjną, informacyjną, rozrywkową, usługową oraz komunikacyjną. Analizując procesy komunikacyjne w Internecie, Nina Stępnicka mówi m.in. o budowaniu społeczności wirtualnej (eBay), samoorganizującej się społeczności (Facebook) lub wirtualnej społeczności edukacyjnej (Wikipedia)¹⁴. Można zatem powiedzieć, że każdy serwis internetowy powstaje w określonym celu. W każdym z tych serwisów zauważa się również inne formy komunikowania, inny język. W serwisach aukcyjnych występuje głównie język marketingowy, handlowy. Serwisy edukacyjne charakteryzują się językiem naukowym. Jednak w przypadku serwisów społecznościowych zauważa się charakterystyczne nowe formy komunikatów tekstowych i modyfikacje językowe.

W związku z tym, że serwisy społecznościowe są przeznaczone przede wszystkim dla młodych ludzi, nowy język funkcjonujący w tych obszarach jest tworzony głównie przez nich. Jaki jest cel wprowadzania tego typu rozwiązań przez użytkowników? Jest to związane z natychmiastowością, szybkością, dynamiką przekazu, z „kulturą instant”, jak nazywa ją Zbyszko Melosik¹⁵. Główną cechą mediów społecznościowych jest ich dialogowość. W ramach tego typu komunikacji następuje natychmiastowe sprzężenie zwrotne oraz bardzo wysoki stopień integracji pomiędzy nadawcą a odbiorcą¹⁶. Dlatego też użytkownicy tych serwisów używają spe-

¹⁴ N. Stępnicka, *Spoleczności internetowe i ich udział w procesie komunikowania na przykładzie wybranych serwisów internetowych*, [w:] N. Majchrzak, A. Zduniak (red.), *Komunikowanie się w społeczeństwie wiedzy XXI wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2011, s. 236-239.

¹⁵ Z. Melosik, *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*, [w:] M. Cylkowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2000.

¹⁶ P. Szewski, *Medialny fanpage – szanse i zagrożenia*, „Media i Społeczeństwo” 2015 nr 5, s. 120.

cyficznych zwrotów, określeń, akronimów, emotikonów itp. To jest właśnie nowy język Internetu, który staje się swego rodzaju nowym, innym, lepszym/gorszym sposobem komunikowania.

David Crystal wymienia różne formy językowe, które można spotkać w komunikacji internetowej młodych ludzi. Zalicza do nich emotikony, wyrażenia internetowe, skróty oraz różnego rodzaju modyfikacje pisowni¹⁷. Natomiast Jan Grzenia dodaje do tych kategorii jeszcze dwie, a mianowicie adresy internetowe oraz nicki, czyli pseudonimy, pod którymi internauci publikują treści¹⁸.

Jedną z najbardziej powszechnych form językowych występujących w komunikacji internetowej, wymienianą we wszystkich zestawieniach, są emotikony. Są to specjalnie zaprojektowane kombinacje znaków dostępnych na klawiaturze komputera. Ich zasadniczym celem jest ukazywanie emocji oraz mimiki twarzy ludzkiej. Zazwyczaj umieszcza się je na końcu zdania lub też na końcu danego komunikatu i wpisuje sekwencyjnie w jednej linii. Odczytuje się je poziomo. Do dwóch najbardziej popularnych emotikonów, które kolejno symbolizują nastawienie pozytywne i negatywne należą: :-) oraz :-(. Często w komunikacji internetowej pomija się w nich kreskę, co świadczy o szybkim tempie pisania oraz o stylistycznych preferencjach osoby piszącej¹⁹. Grzenia wyjaśnia, że główne funkcje emotikonów to wyrażanie stanów emocjonalnych nadawcy przez zastępowanie niewerbalnych cech komunikacji elementami w postaci graficznej, ukazywanie określonego nastawienia autora treści do pisanego tekstu oraz urozmaicenie tekstu. Często też emotikon służy do oznaczenia żartu²⁰.

Emotikony podlegają współcześnie stabilizacji jako internetowy środek przekazu. Jednym z dowodów na taką właśnie stabilizację jest ich niejednorodność. Znaki te są zazwyczaj dostępne z poziomu menu danej aplikacji i mogą przybierać trzy postacie:

- tradycyjne, np. :-),
- graficzne, np. ☺,
- oraz wschodnie, np. (^_^).

Niemal każda aplikacja do komunikacji internetowej posiada zestaw emotikonów do wykorzystania podczas pisania komunikatu²¹. Grzenia zauważa również, że innymi cechami, które wskazują na stabilizowanie się emotikonów w przekazie komunikacyjnym, są synonimie oraz waria-

¹⁷ D. Crystal, op. cit., s. 86-98.

¹⁸ J. Grzenia, op. cit.

¹⁹ D. Crystal, op. cit., s. 39.

²⁰ J. Grzenia, op. cit., s. 138.

²¹ Ibidem, s. 139.

cje. Synonimia polega na tym, że w praktyce istnieje seria emotikonów, które oznaczają to samo. Wariacje emotikonów polegają na różnym sposobie zapisu, np. :-), :), :))²².

Kolejną formą stosowaną w komunikacji internetowej są skróty w postaci akronimów oraz ucięć. Grzenia twierdzi, że duża liczba tego typu skrótów świadczy o dążeniu internautów do skrócenia komunikatu, czyli zbliżenia rozmowy tekstowej do mowy²³. Badacz dzieli skróty internetowe w komunikacji na dwie zasadnicze grupy: ucięcia oraz akronimy. Ucięcia występują najczęściej w sytuacjach, w których komunikacja internetowa jest bardzo zbliżona do rozmowy (w przypadku forów internetowych, czatów, grup dyskusyjnych). Przykładami takich właśnie skrótów są: „nara” (na razie), „pzdr” (pozdrawiam), „cze” (cześć). Znacząca część przeniknęła już do języka mówionego nastolatków²⁴. Akronimy natomiast to skróty, których forma wywodzi się z języka pisanego. Wcześniej były używane m.in. do skracania nazw instytucji²⁵. W praktyce sieciowych rozmów uważa się akronimy pochodzące z języka angielskiego: F2F (*face to face*), YIU (*yes, I understand*). Jednak współcześnie używa się również akronimów wywodzących się od zwrotów w języku polskim: ZTCW (z tego, co wiem), ZW (zaraz wracam) itd.

W literaturze przedmiotu wymienia się także różnego rodzaju internetowe modyfikacje pisowni. Grzenia dzieli je na 11 typów²⁶:

- zwielokrotnienie znaków interpunkcyjnych (np. nie!!!!!!!!!!!!),
- zwielokrotnienie liter (np. duuuuuużo),
- stosowanie wersalików – graficzny substytut krzyku (HALO!),
- niestosowanie wielkich liter (np. hej młody, widziałeś panią ewe?),
- stosowanie gwiazdek (w przypadku używania słów wulgarnych),
- pisemne oznaczanie reakcji o charakterze niewerbalnym (np. yhm),
- opisy akcji (np. *idę*),
- stosowanie emotikonów,
- niestandardowe spacjowanie (np. K o c h a m C i ę),
- werbalno-wizualne gry (np. CzEśĆ),
- formy, które łączą tekst z grafiką (np. <<|>>Marek<<|>>).

Zdecydowana większość wyżej przedstawionych modyfikacji języka pisanego pełni funkcję zastąpienia mowy niewerbalnej za pomocą pisma. Dlatego też można powiedzieć, że nowy język Internetu wzbogaca niejako sposób komunikacji między użytkownikami. W tym przypadku ekspresja

²² Ibidem, s. 140.

²³ Ibidem, s. 145-146.

²⁴ Ibidem, s. 45.

²⁵ D. Crystal, op. cit., s. 89.

²⁶ J. Grzenia, op. cit., s. 119.

oralna jest zastępowana specjalnie dobranym zestawem znaków wpisywanych za pomocą klawiatury.

Analizując język Internetu i nowe sposoby komunikacji, nie sposób nie wspomnieć o tożsamości człowieka, która odgrywa istotną rolę w komunikowaniu. Wiedza na temat partnera rozmowy jest jedną z podstaw skutecznej komunikacji. W trakcie kontaktu z osobą nieznaną dochodzi do tzw. rozpoznania psychiki partnera. Owo rozpoznanie polega na analizie cech zewnętrznych, wyglądu, zachowania, płci, wieku, przynależności kulturowej. Jednak w komunikacji za pośrednictwem Internetu większość tych informacji jest niedostępna dla rozmówcy. W tym przypadku występuje pozorna anonimowość, wyrównywanie statusu społecznego oraz manipulowanie tożsamością²⁷. Jedną z metod rozpoznawania partnera rozmowy jest analiza języka, jakim posługuje się w trakcie tekstowej komunikacji internetowej. Użytkownik sieci, informując o swoich cechach, może bowiem tworzyć wiele tożsamości. Jest to związane z anonimowością Internetu w kontekście cech wyglądu oraz cech charakterologicznych. Powszechnie znane jest jednak stwierdzenie, że w Internecie nikt nie jest w pełni anonimowy, ze względu na możliwość zweryfikowania numeru IP komputera, z którego dany użytkownik łączy się z siecią.

Powyższe rozważania związane z językiem Internetu prowadzą do dwóch przeciwstawnych wniosków. Pierwszy z nich mówi o tym, że nowy język Internetu z zastosowaniem wspomnianych modyfikacji, emotikonów, skrótów daje możliwość wzbogacenia komunikatu. Dzięki użyciu różnych form wzbogacania treści i zastępowania ekspresji oralnej symbolami użytkownicy, niemający w komunikacji tekstowej możliwości sięgnięcia po komunikację niewerbalną, mają możliwość wprowadzenia jej w inny sposób. Z drugiej strony nasuwa się jednak stwierdzenie, że komunikacja za pośrednictwem Internetu i stosowanie opisanych wcześniej form językowych może doprowadzić do zubożenia języka mówionego (np. poprzez posługiwanie się w mowie bezpośredniej skrótami i akronimami) i zatarcia reguł ortograficznych w języku pisanym.

Kod internetowy – przeszkoda dla rozwoju języka czy kompetencja współcześnie wymagana?

W kształtowaniu kompetencji komunikacyjnych dziecka istotna jest różnorodność sytuacji komunikacyjnych, z którymi nauczyciel jest zobowią-

²⁷ K. Majgier, *Internet jako przestrzeń komunikacyjna*, „Przegląd Psychologiczny” 2000 nr 2, s. 157-159.

zany zapoznać dziecko²⁸. Andrzej Twardowski uważa, że „preferowaną formą interakcji powinny być relacje dialogowe, w których dziecko traktowane jest jako pełnoprawny nadawca, równorzędny partner, współtwórca tematu rozmowy oraz jego rozbudowy”²⁹. W przedszkolu i szkole, jak twierdzi Elżbieta Wieczór, najwięcej rozmów powinno być prowadzonych w naturalnych warunkach, w czasie gier, zabaw, wycieczek oraz spotkań z literaturą³⁰. Wszyscy wyżej wspomniani specjaliści mają rację. Jednak cyberprzestrzeń jest współcześnie równoważnym środowiskiem życia i rozwoju dziecka. Czy szkoła uczy zasad komunikacji językowej w Internecie? Czy podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie edukacji polonistycznej wskazuje na nabywanie przez dziecko kompetencji komunikacyjnych za pośrednictwem Internetu?

W podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych widnieje zapis, że jedną z kompetencji dziecka kończącego ten etap edukacyjny jest „umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także dla wyszukiwania i korzystania z informacji”, co ogranicza się głównie do sfery technicznej. Jednak dokument ten nie mówi nic na temat języka Internetu. Możliwą przyczyną takiego stanu rzeczy jest to, że nowe formy komunikacyjne i językowe są tworzone na bieżąco przez młodych użytkowników, jest to proces dynamiczny. Może język Internetu tak bardzo różni się od języka uczonego w szkołach, powszechnie uznawanego za prawidłowy, że szkoła powinna uczyć tego drugiego, niwelując wpływ sieci na kompetencje językowe? Jedno jest pewne, bez znajomości zasad języka Internetu (jeżeli takowe w ogóle istnieją) często osoba z pokolenia *digital immigrants* nie jest w stanie w pełni zrozumieć komunikatu pisanego przez *digital native*.

Jak twierdzi Stanisław Dylak, „formalne kształcenie, oparte głównie na dłuższych wypowiedziach słownych – perswazji słownej czy tekstach literaturowych – coraz bardziej oddala się od praktyki i przyzwyczajień *digital natives*, czyli cyfrowych tubylców, którzy urodzili się, gdy komputery już się pojawiły w naszych domach, biurach i szkołach”³¹. W związku

²⁸ A. Jurek, *Rozwój dziecka a metody nauczania czytania i pisanie*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012, s. 76.

²⁹ A. Twardowski, *Porozumiewanie się dorosłego z dzieckiem*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2007 nr 6.

³⁰ E. Wieczór, *Proces nabywania przez dzieci kompetencji językowych i komunikacyjnych*, „Studia Dydaktyczne” 2014 nr 26, s. 347.

³¹ S. Dylak, *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka*, [w:] S. Dylak, W. Skrzydlewski (red.), *Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 122.

z tym dobrym rozwiązaniem byłoby może wykorzystanie cyberprzestrzeni jako środowiska edukacyjnego. Skoro dziecko samo uczy się zasad językowych panujących w Internecie, gdyż jest to dla niego atrakcyjna przestrzeń działania, warto wykorzystać ten potencjał. Młody użytkownik sam poznaje kod języka Internetu, rozumie komunikaty z zastosowaniem emotikonów, akronimów, skrótów; sam nabywa tych kompetencji. Szkoła powinna również uczestniczyć w procesach edukacyjnych, które generuje cyberprzestrzeń. Nie dlatego, aby uczyć, co oznacza dany emotikon, ale po to, aby uczyć zasad prawidłowej komunikacji za pośrednictwem Internetu. Nikt nie jest w stanie z całą pewnością stwierdzić, czy znajomość kodu języka Internetu będzie w przyszłości kompetencją wymaganą, czy doprowadzi do „spłaszczenia” języka. Jedno jest pewne – współczesna szkoła nie może obok tego zjawiska przechodzić obojętnie, nie może „żyć obok”...

Zakończenie

Zbliżająca się reforma oświaty może być szansą na zmianę nie tylko systemową i organizacyjną, ale również programową. Należy w niej uwzględnić m.in. omawiane w tym tekście zagadnienia, aby przygotować uczniów do funkcjonowania w świecie cyfrowym. Istotne jest bowiem kształtowanie nie tylko kompetencji technicznych związanych z obsługą mediów, ale również kompetencji świadomego i praktycznego ich zastosowania we współczesnym życiu. Umiejętności komunikacyjne uczniów z zastosowaniem technologii informacyjnych powinny być jednym z priorytetów kształcenia na wszystkich poziomach edukacyjnych, gdyż młodzi ludzie ten sposób komunikowania postrzegają jako w pełni naturalny. Ważne jest jednak również merytoryczne i metodyczne przygotowanie w tym zakresie nauczycieli – często cyfrowych imigrantów, którzy nie zawsze rozumieją ideę i sens tego typu interakcji.

Bibliografia

- Aouil B., Kajdasz-Aouil M., *Internet jako środowisko komunikacyjne*, [w:] M. Tanaś (red.), *Kultura i język mediów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Castells M., *Spoleczeństwo sieci*, przeł. M. Marody i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Crystal D., *Language and the Internet*, Cambridge University Press, Cambridge 2007.

- Dylak S., *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka*, [w:] S. Dylak, W. Skrzydlewski (red.), *Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Grzenia J., *Komunikacja językowa w Internecie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Jurek A., *Rozwój dziecka a metody nauczania czytania i pisanie*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012.
- Klichowski M., Przybyła M., *Cyborgizacja edukacji – próba konceptualizacji*, „Studia Edukacyjne” 2013 nr 24.
- Lorenc M., Cegielski K., *Nowe trendy rozwoju mikroprocesorów*, www.ptzp.org.pl.
- Majgier K., *Internet jako przestrzeń komunikacyjna*, „Przegląd Psychologiczny” 2000 nr 2.
- Melosik Z., *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*, [w:] M. Cykowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2000.
- Platon, *Fajdros*, przeł. W. Witwicki, Wydawnictwo Antyk, Warszawa 2002.
- Stefaniuk T., *Specyfika procesu komunikacji w zespole wirtualnym*, „Zeszyty Naukowe Akademii Podlaskiej w Siedlcach” 2009 nr 83.
- Stępnicka N., *Społeczności internetowe i ich udział w procesie komunikowania na przykładzie wybranych serwisów internetowych*, [w:] N. Majchrzak, A. Zduniak (red.), *Komunikowanie się w społeczeństwie wiedzy XXI wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2011.
- Szews P., *Medialny fanpage – szanse i zagrożenia*, „Media i Społeczeństwo” 2015 nr 5.
- Szpunar M., *Pokolenie Ctrl+C Ctrl+V*, [w:] J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek – media – edukacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012.
- Twardowski A., *Porozumiewanie się dorosłego z dzieckiem*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2007 nr 6.
- Unold J., *Wykorzystanie efektu sieciowego w rozwoju społeczności wirtualnej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2011 nr 28.
- Wieżór E., *Proces nabywania przez dzieci kompetencji językowych i komunikacyjnych*, „Studia Dydaktyczne” 2014 nr 26.

Internet Language in the context of children's communicative competence development. From enriching textual communication to flattening language?

Summary

Shaping children's communicative competences is one of the roles of school and family. Other factors influencing that process include peers and cyberspace. There is a gradually developing discussion on the specific language of the Internet, which functions online while also being transferred to the real world. The

first part of the paper contains analysis of differences between direct communication and communication mediated by the Internet. In the next section, thanks to a technical description of online communication development (person-machine-person) a division is proposed of language modifications existing in the virtual reality, followed by a discussion of their role in communication among young users. The final part of the paper attempts to answer the question if the new „Internet code” will result in future impoverishment of the language, or if it becomes a competence required to function in a digital society.

Część IV

**Rozwijanie umiejętności
językowych i komunikacyjnych
dziecka w obszarze języka obcego**

TOMASZ GMEREK

Rozwijanie kompetencji językowych dzieci z tubylczych mniejszości etnicznych. Wybrane przykłady z Kanady i Grenlandii

Wprowadzenie

Poczucie tożsamości etnicznej (zarówno jednostek, jak i grup), oparte jest na wielu komponentach. Nie ulega przy tym wątpliwości, że wspólny język stanowi jedno z najważniejszych odniesień dla konstruowania poczucia tożsamości¹. Język jest równocześnie głównym czynnikiem służącym formowaniu się przynależności kulturowej danej grupy etnicznej. Takie twierdzenie można z pewnością odnieść do reprezentantów tubylczych grup etnicznych².

Donald M. Taylor, prowadząc swoje badania wśród Inuitów, wskazywał na język jako kluczowy komponent formowania ich tożsamości kulturowej. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na wyniki jego badań. Zadawał on swoim respondentom pytania dotyczące różnych sfer ich funkcjonowania w otaczającej rzeczywistości, w następującej formie: Jeśli byś nie, czy byłbyś nadal Inuitą? Puste miejsce w pytaniu dotyczyło różnych aspektów życia, takich jak polowanie, gotowanie, styl życia, styl uczesania, udział w ceremoniach czy używanie języka. Jak zauważa Taylor, zwykle odpowiedzi sprowadzały się do: „Oczywiście, na-

¹ C.M. Eastman, *Language, ethnic identity and change*, [w:] J. Edwards (red.), *Linguistic Minorities, Policies and Pluralism*, Academic Press, London 1984, s. 269-270.

² L.-J. Dorais, *Quaqtaq: Modernity and Identity in an Inuit Community*, University of Toronto Press, Toronto 1997, s. 86-87.

dal byłbym Inuitą”, jednak tylko do momentu, w którym pytanie dotyczyło języka inuktitut. U większości respondentów w odniesieniu do tego pytania następowało wahanie. Równocześnie większość z nich potwierdzała, że bez znajomości języka być może straciliby wspólną tożsamość i przestali być Inuitami³.

Można zatem stwierdzić, że rozwiązania stosowane w sferze edukacji językowej stanowią podstawę dla formowania się (lub destrukcji) tożsamości odmiennych grup etnicznych. Równocześnie – jak zauważa Jennifer Jackson Preece – „edukacja jest szczególnie sporną właściwością problemów różnorodności językowej, ponieważ zarówno państwo, jak i mniejszości mają skłonność do postrzegania tego jako centralny punkt realizacji swoich kolektywnych aspiracji”⁴. Spór ten ma swoje szerokie implikacje, odnosi się bowiem do procesu socjalizacji dzieci w ramach zestawu określonych wartości kulturowych i społecznych, których nośnikiem jest język.

Celem artykułu jest próba ukazania zależności związanych z funkcjonowaniem szkolnictwa w środowisku wielojęzycznym – z perspektywy procesu rozwijania kompetencji w zakresie języka ojczystego (rdzennego) przez dzieci pochodzące z mniejszości tubylczych. Pierwsza część artykułu stanowi próbę nakreślenia wybranych kontekstów teoretycznych (przede wszystkim koncepcji socjolingwistycznych), służących analizie badanego problemu. Druga część stanowi studium przypadku – analizę badanego problemu w konkretnych uwarunkowaniach oświatowych (w perspektywie porównawczej).

Konteksty teoretyczne

Współcześnie w wielu krajach można natknąć się na trudności w zdefiniowaniu, co oznacza kategoria język ojczysty. Warto w tym miejscu przywołać dyskusję, którą podjęli Frank Darnell i Anton Hoëm – badacze porównawczo analizujący sytuację oświaty na terenach zamieszkiwanych przez ludy okołobiegunowe. Zwracają oni uwagę na napięcia występujące w obszarze definiowania zawartości programów kształcenia w odniesieniu do kategorii języka i kultury. Autorzy ci zauważają, iż najczęstszą

³ D.M. Taylor, *The Quest for Collective Identity: The Plight of Disadvantaged Ethnic Minorities*, „Canadian Psychology” 1997, t. 38, nr 3, s. 184.

⁴ J. Jackson Preece, *Prawa mniejszości*, przeł. M. Stolarska, Sic! Warszawa 2007, s. 159.

konsekwencją dążeń do stworzenia programów opartych zarówno na kulturze i języku narodowym, jak i na elementach kultury i języka mniejszości etnicznej, jest nieadekwatna korelacja obu tych sfer. Najpowszechniejszym rozwiązaniem staje się bądź ignorowanie kultury mniejszości, bądź przeciwnie – rozwijanie programu kształcenia wyłącznie dla niej. Takie podejście skutkować może np. działaniami zmierzającymi do tworzenia klas składających się z uczniów o różnym stopniu powiązania z kulturą głównego nurtu i tubylczą. Inne działania zmierzać mogą do zróżnicowania pomiędzy dziećmi, które są dwujęzyczne, i tymi, które operują tylko jednym językiem. Problemy dotyczą także profesjonalnej wiedzy oraz zdolności językowych nauczycieli, jak również tworzenia podręczników w językach mniejszości. Także inne zagadnienia stają się podstawą dyskusji i poszukiwania kompromisowych rozwiązań w sferze edukacji dla mniejszości. Jedną z najważniejszych kwestii jest zawartość programów kształcenia (np. próba odpowiedzi na pytanie, co stanowi *stricte* etniczną wiedzę). Kolejna kwestia dotyczy określenia, który język to „język ojczysty” czy inaczej „pierwszy język”⁵.

Odpowiedzi na te pytania nie są proste i wymagają wielu dyskusji i rozsądnych działań w zakresie polityki edukacyjnej na szczeblu centralnym i regionalnym. Samo definiowanie języka ojczystego (choćby z perspektywy polityki państwowej) napotyka spore trudności⁶. Równocześnie istnieje wiele odniesień dla definiowania tego pojęcia (por. tabela 1).

Tabela 1. Definicje języka ojczystego według wybranych kryteriów

Kryterium	Definicja
Pochodzenie	Język(i), jakiego(ch) jednostka nauczyła się jako pierwszego(ych)
Kompetencje	Język(i), jaki(e) jednostka zna najlepiej
Funkcja	Język(i), jakiego(ch) jednostka używa najczęściej
Identyfikacja	
a. wewnętrzna	Język(i), z jakim(i) jednostka się identyfikuje
b. zewnętrzna	Język(i), z jakim(i) jednostka jest identyfikowana jako <i>native speaker</i> przez innych

Źródło: T. Skutnabb-Kangas, *Multilingualism and the education of minority children*, [w:] T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins (red.), *Minority Education: From Shame to Struggle*, Clevedon, Philadelphia 1988, s. 16.

⁵ F. Darnell, A. Hoëm, *Taken to Extremes. Education in the Far North*, Scandinavian University Press, Oslo 1996, s. 172-173.

⁶ T. Skutnabb-Kangas, *Multilingualism and the education of minority children*, [w:] T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins (red.), *Minority Education: From Shame to Struggle*, Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphia 1988, s. 16.

Zjawiska wielojęzyczności i wielokulturowości stawiają jednostki i grupy społeczne w sytuacji, w której muszą one funkcjonować na pograniczu języków i kultur. Różnorodność sytuacji, w których znajdują się podmioty uwikłane we wspomniane procesy, leży u podstaw formowania istotnej nierównowagi w zakresie odmiennych języków. Warto również zauważyć kontekst sytuacyjny używania określonego języka. Dobrym przykładem może być analiza zachowań językowych reprezentantów młodego pokolenia Inuitów. W przypadku podejmowania tradycyjnych zajęć (np. polowania) używają języka inuktitut, natomiast w sytuacjach powiązanych z uczestnictwem we współczesnej kulturze (np. na dyskotece) używają angielskiego. Prawidłowości te potwierdzają także bardziej ogólne konkluzje zawarte w raporcie dotyczącym sytuacji w obszarach arktycznych. Peter Schweitzer, Stephanie Irlbacher Fox, Yvon Csonka i Lawrence Kaplan stwierdzają w nim, iż „północne języki tubylcze rozwijają się w taki sposób, że [...] często jeden z języków europejskich jest używany w sferach tzw. wyższych funkcji powiązanych ze sferą rządową, a także w edukacji i mediach, podczas gdy język tubylczy posiada zastosowanie dla »niższych« funkcji, szczególnie w sferze intymnej, domu i społeczności lokalnej”⁷.

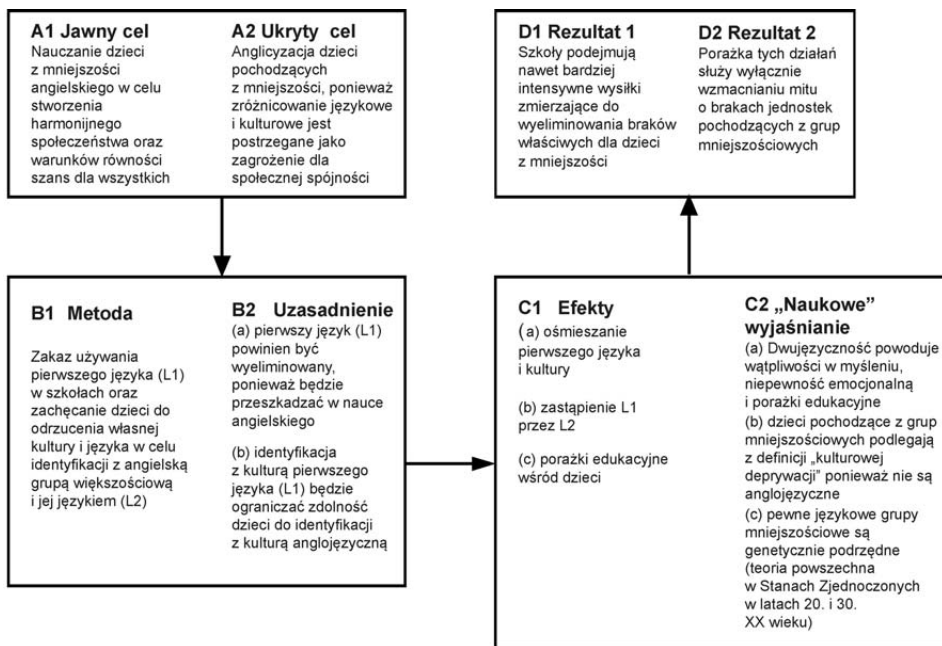
Historyczne doświadczenia wielu krajów w zakresie dwujęzycznej edukacji wskazują na odmienne sposoby interpretacji efektów jej funkcjonowania. Nie zawsze przy tym procesy wprowadzania programów opartych na języku mniejszości bądź na asymilacji językowej prowadzą do oczekiwanych (i oficjalnie zakładanych) rezultatów. Jim Cummins podaje kilka wyjaśnień dotyczących niskich osiągnięć dzieci pochodzących z mniejszości etnicznych. Wyjaśnienia te stanowiły linie argumentacji dla prowadzenia polityki asymilacji kulturowej i językowej za pośrednictwem systemu szkolnictwa. Niskie osiągnięcia mogą być funkcją następujących czynników: 1) dwujęzyczności; 2) braku kompetencji w zakresie języka używanego w szkole; 3) sprzeczności pomiędzy językiem używanym w środowisku domowym a tym, który używany jest w szkole; 4) kulturowych sprzeczności zachodzących w środowisku domowym i w szkole; 5) gorszej jakości kształcenia w szkole; 6) czynników powiązanych ze statusem społeczno-ekonomicznym; 7) zniszczonych wzorów międzypokoleniowej transmisji kultury (w rezultacie nierównych międzygrupowych relacji statusu)⁸.

⁷ P. Schweitzer, S. Irlbacher Fox, Y. Csonka, L. Kaplan, *Cultural well-being and cultural vitality*, [w:] J.N. Larssen, P. Schweitzer, G. Fondahl (red.), *Arctic Social Indicators follow-up to the Arctic Human Development Report*, Nordic Council of Ministers, Copenhagen 2010, s. 98.

⁸ J. Cummins, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, College Hill Press, San Diego 1984, s. 100.

Większość podawanych przyczyn niepowodzeń szkolnych dzieci pochodzących z mniejszości powiązanych było implícite z funkcjonowaniem ich własnych rodzimych grup społecznych. W konsekwencji wprowadzano rozwiązania zmierzające do jak najszybszej asymilacji kulturowej dzieci. Kluczowym elementem takich rozwiązań stało się szkolnictwo, a wraz z nim polityka językowa, prowadząca do odrzucenia języków mniejszościowych grup etnicznych i zaadaptowania języka większości.

Schemat 1. Graficzne przedstawienie mitu dotyczącego wyrównywania szans dzieci z mniejszości za pośrednictwem edukacji dwujęzycznej*



* Wykres ukazuje założenia północnoamerykańskich systemów edukacji z pierwszej połowy XX wieku. Podobne założenia leżały u podstaw funkcjonowania szkolnictwa dla dzieci z mniejszości językowych w wielu innych krajach

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Cummins, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, San Diego 1984, s. 104.

Przykładem rozwiązań wprowadzonych w oparciu o tego typu założenia była polityka językowa stosowana w krajach Ameryki Północnej w pierwszej połowie XX wieku. Cummins ukazuje efekty działania systemów edukacji zorientowanych na unifikację językową. W tym kontekście proponuje pojęcie „mitu dwujęzycznego wyrównywania”. Pojęcie to dotyczy procesu wprowadzania dwujęzycznej edukacji, która w swych

jawnych założeniach miała na celu wyrównywanie szans oświatowych dzieci z mniejszości i umożliwianie im awansu społecznego w ramach kultury grupy większościowej (dominującej). Z kolei ukryte założenia tego procesu dotyczyły asymilacji językowej jednostek z mniejszości i unifikacji kulturowej państwa.

Proces wprowadzania dwujęzycznej edukacji – mającej na celu szybkie porzucenie przez dzieci z mniejszości własnego języka i kultury – zachodził w oparciu o założenie, że ich niepowodzenia edukacyjne są spowodowane m.in. dwujęzycznością. Z tej perspektywy remedium miało być kształcenie w języku większości (grupy dominującej). Działania państwa zmierzały w rzeczywistości do wyeliminowania pierwszego języka (L1) i nauczania dzieci z mniejszości języka grupy dominującej (L2). Procesy te powiązane były z asymilacją kulturową. W szkołach podejmowano wiele działań, aby ośmieszyć język i zwyczaje grup mniejszościowych, a równocześnie zakazywano używania języka, jakiego dzieci nauczyły się i używały w rodzinie. W rezultacie szkoły alienowały dzieci z tradycyjnych społeczności, a równocześnie nie zapewniały im odpowiedniego poziomu wykształcenia i możliwości funkcjonowania w „nowoczesnym społeczeństwie”⁹.

Przykłady polityki tego typu można odnaleźć w wielu krajach prowadzących politykę asymilacji. Procesy asymilacji językowej powiązane są ze zjawiskami marginalizacji i wykluczenia wielu grup etnicznych z możliwości uzyskiwania wyższego statusu społecznego, jak również z alienacją od kultury tubylczej, a w sferze lingwistycznej – z destrukcją i często całkowitym wyrugowaniem języka tubylczego z użycia.

Tove Skutnabb-Kangas sklasyfikowała wyjaśnienia przyczyn niepowodzeń szkolnych dzieci z mniejszości etnicznych w kontekście dwóch teorii edukacji językowej mniejszości. Są one przeciwstawne, zarówno z perspektywy wyjaśnień dotyczących ewentualnych niepowodzeń uczniów z mniejszości etnicznych, jak i celów polityki oświatowej skierowanej do szkół i nauczycieli¹⁰.

W rzeczywistości – jak stwierdza Skutnabb-Kangas – niewiele krajów prowadzi kształcenie w modelu szóstym¹¹. Twierdzenie to odnosi się w równym stopniu do krajów posiadających instytucje edukacyjne na Dalekiej Północy. W najlepszym przypadku w szkolnictwie na obszarach okołobiegunowych funkcjonują programy kształcenia językowego w mo-

⁹ Ibidem, s. 341-342.

¹⁰ T. Skutnabb-Kangas, *Multilingualism and the education of minority children*, s. 32-33.

¹¹ Ibidem, s. 36.

Tabela 2. Klasyfikacja wyjaśnień przyczyn niepowodzeń szkolnych dzieci z mniejszości etnicznych, a także zalecanych rozwiązań i celów działania szkolnictwa z perspektywy socjolingwistycznych teorii deprywacji i teorii wzbogacania

Przyczyny problemów	Rozwiązania	Cel
<i>Teorie deprywacji (Deficit theories)</i>		
1. Nierówność szans powiązana z kształceniem w drugim języku L2, deficyty w zakresie nauki (dziecko nie posiadało wystarczających kompetencji w zakresie nauki drugiego języka L2)	Więcej kształcenia w języku większości (dodatkowe lekcje, klasy wprowadzające itd.); działania kompensujące	Mniejszość ma mówić w języku większości jak najszybciej jest to możliwe
2. Nierówność szans powiązana z czynnikami społecznymi, społeczne deficyty w zakresie nauki (rodzice dziecka pochodzą z niższych klas społecznych)	Więcej społecznej i pedagogicznej pomocy (asystenci, tutorzy, psychologowie, pracownicy socjalni, doradcy kariery itd.); oprócz tego rozwiązania jak w p. 1; działania kompensujące	Mniejszość ma mówić w języku większości jak najszybciej jest to możliwe
3. Nierówność szans powiązana z czynnikami kulturowymi, kulturowe deficyty w zakresie nauki (dziecko ma odmienne wyposażenie kulturowe; dziecko ma niski stopień samooceny; dziecko jest dyskryminowane z tego powodu)	Udzielanie informacji dzieciom z mniejszości na temat kultury większości / na temat ich własnej kultury; dostarczanie informacji wszystkim dzieciom na temat kultury mniejszości / rozpoczecie wielokulturowych/interkulturowych programów edukacyjnych; eliminacja dyskryminacji/rasizmu w materiałach kształcenia; dodatkowe szkolenia dla nauczycieli; oprócz tego rozwiązania jak w p. 1 i 2; działania kompensujące	Język mniejszości w rodzinie 1-2-pokoleniowej; dziecko z mniejszości wymaga pomocy, aby poznać i ocenić kulturę własnej mniejszości (zanim zacznie używać języka większości)
4. Nierówność szans powiązana z kształceniem w pierwszym języku L1, deficyty w zakresie nauki z powodu braku znajomości L1 (dziecko nie zna wystarczająco własnego języka i w związku z tym ma niewielkie możliwości w zakresie nauki drugiego języka L2; dziecko traci kontekst, kiedy uczy się L2)	Nauczanie L1 jak przedmiotu; edukacja podstawowa w języku L1 wraz z jak najszybszym przejściem na L2; język mniejszości nie posiada żadnej istotnej wartości, odgrywa w tym przypadku tylko funkcję terapeutyczną; działania kompensujące (wzmacnianie samooceny, lepsza współpraca z domem rodzinnym, dostarczanie lepszych podstaw dla znajomości języka większości jako pomost dla transmisji wiedzy za pośrednictwem kształcenia w L2); oprócz tego rozwiązania jak w p. 1 i 3	Język mniejszości w rodzinie 1-2-pokoleniowej; dziecko z mniejszości wymaga pomocy, aby poznać i ocenić kulturę własnej mniejszości (zanim zacznie używać języka większości)
<i>Teorie wzbogacania (Enrichment theories)</i>		
5. Wysoki poziom bilingwizmu jest korzystny dla jednostki, jednak trudny do osiągnięcia, wymaga wiele pracy i energii. Podstawowym celem jest nauczenie się dobrze języka większości; to on jest wymogiem dla zrównoważenia szans	Nauczanie przy użyciu języka mniejszości przez kilka lat w ramach szkolnictwa dla większości; obowiązkowe nauczanie języka większości; przejście na nauczanie w języku większości po ukończeniu szkoły podstawowej	Język mniejszości jest przeznaczony do użytku prywatnego; konieczność bilingwizmu; język mniejszości istnieje (w sytuacji dyglosji) tak długo, jak pozwalają na to warunki demograficzne
6. Bilingwizm wspomaga rozwój. Jeśli pojawiają się problemy, ich przyczyny są podobne do tych, które powstają u dzieci jednojęzycznych; pewne problemy mogą wynikać z rasizmu/dyskryminacji	Oddzielne, równe systemy szkolne dla dzieci z mniejszości i większości, L1 jest środkiem nauczania w obu systemach, a L2 jest językiem obowiązkowym (lub możliwym do nauki) w obu systemach. Pozytywna dyskryminacja wobec mniejszości (ekonomiczna) – mniejsze szkoły i klasy	Istnienie mniejszości ubogaca całe społeczeństwo. Język mniejszości posiada (przynajmniej częściowo) status oficjalny, a jego użycie jest wzmacniane, także u dzieci z większości

Źródło: T. Skutnabb-Kangas, *Multilingualism and the education of minority children*, [w:] T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins (red.), *Minority Education: From Shame to Struggle*, Clevedon, Philadelphia 1988, s. 34-35.

delu piątym (wyjątkiem jest szkolnictwo na Grenlandii). Jedną z istotnych przyczyn tego zjawiska jest fakt, iż języki mniejszości etnicznych nie zapewniają ich reprezentantom możliwości osiągnięcia sukcesu edukacyjnego (i życiowego) w społeczeństwie, w którym warunkiem osiągnięcia tego sukcesu jest dobra znajomość języka większościowej grupy dominującej.

Polityka edukacyjna tego typu – realizowana w różnych krajach i na różnych kontynentach – doprowadziła do zaniku wielu języków. Opisywane zjawiska zachodzą również współcześnie, a socjolingwistyczne badania wskazują na pesymistyczne scenariusze dotyczące przyszłości większości języków używanych obecnie na świecie¹².

Warto w tym kontekście zwrócić uwagę na różnorodność uwarunkowań mających wpływ na sytuację językową określonej mniejszości etnicznej w danym kraju. Można sięgnąć tutaj po zestawienie czynników zaprezentowane przez Nancy F. Conklin i Margaret A. Lourie. Cytowane autorki – analizując sytuację językową mniejszości etnicznych w Stanach Zjednoczonych – wyróżniły znaczącą liczbę czynników (pogrupowanych z perspektywy określonych kategorii), mających wpływ z jednej strony na utrzymywanie języka, a z drugiej na jego zanik (por. tabela 3). I choć prezentowana lista czynników odnosi się do mniejszości imigranckich, to jednak większość użytych w niej kategorii może znaleźć zastosowanie w analizach sytuacji języków w tubylczych grupach etnicznych.

Tabela 3. Czynniki wzmacniające i osłabiające przetrwanie języka

Czynniki wpływające na utrzymywanie języka	Czynniki wpływające na zanik języka
1	2
A. Czynniki polityczne, społeczne i demograficzne	
1. Duża liczba jednostek używających języka i żyjących blisko siebie 2. Aktualna lub trwająca imigracja 3. Bliskość ojczyzny i łatwość podróżowania do ojczyzny 4. Chęć powrotu do ojczyzny wraz ze znaczną liczbą powracających 5. Nienaruszony język ojczysty społeczności 6. Stabilizacja w sferze zawodowej 7. Dostępność zatrudnienia w miejscu, gdzie mówi się językiem ojczystym 8. Niski stopień ruchliwości społecznej i ekonomicznej w większości sfer zawodowych	1. Niewielka liczba używających języka żyjących w rozproszeniu 2. Długie i stałe zamieszkiwanie jednego miejsca 3. Ojczyzna w dużej odległości bądź niedostępna 4. Niewielka liczba powracających do ojczyzny, niewielka chęć powrotu lub brak możliwości powrotu 5. Podupadanie żywotności języka ojczystego w społeczności 6. Imigracja zawodowa, szczególnie z obszarów wiejskich do miast 7. Praca zawodowa wymaga użycia języka większości

¹² Por. W.W. Gibbs, *Na ratunek ginącym językom*, przeł. M. Beyer, „Świat Nauki” 2002 nr 10, s. 67-73.

cd. tab. 3

1	2
A. Czynniki polityczne, społeczne i demograficzne	
<p>9. Niski poziom wykształcenia ograniczający ruchliwość społeczną i ekonomiczną, wraz z istnieniem wykształconych i wyraźnych liderów lokalnej społeczności lojalnych wobec społeczności językowej</p> <p>10. Istnienie raczej etnicznej tożsamości grupowej niż tożsamości z językiem większości wyrażonej przez kategorie tubylczości, rasizmu i dyskryminacji etnicznej</p>	<p>8. Wysoki stopień ruchliwości społecznej i ekonomicznej w większości sfer zawodowych</p> <p>9. Wysoki poziom wykształcenia zwiększający ruchliwość społeczną i ekonomiczną. Potencjalni liderzy lokalnej społeczności są oddzieleni od własnej społeczności językowej przez wykształcenie</p> <p>10. Odrzucenie etnicznej tożsamości grupowej w celu osiągnięcia ruchliwości społecznej i zawodowej; proces ten jest wzmocniony przez kategorie tubylczości, rasizmu i dyskryminacji etnicznej</p>
B. Czynniki kulturowe	
<p>1. Istnienie instytucji używających języka ojczystego (np. szkół, organizacji lokalnych, mediów, organizacji czasu wolnego)</p> <p>2. Organizacja uroczystości kulturowych i religijnych w języku ojczystym</p> <p>3. Tożsamość etniczna silnie powiązana z językiem ojczystym</p> <p>4. Narodowe aspiracje grupy językowej</p> <p>5. Język ojczysty jest narodowym językiem w kraju rodzinnym</p> <p>6. Emocjonalne przywiązanie do języka ojczystego dostarczające jednostkom poczucia tożsamości i przynależności etnicznej</p> <p>7. Nacisk na powiązania rodzinne i spójność wspólnoty lokalnej</p> <p>8. Orientacja na edukację szkolną w języku ojczystym mającą na celu wzmocnienie świadomości etnicznej</p> <p>9. Niewielki nacisk na wykształcenie, jeśli edukacja jest prowadzona w języku większości</p> <p>10. Kultura odmienna od językowej kultury większości</p>	<p>1. Brak instytucji używających języka ojczystego</p> <p>2. Organizacja uroczystości kulturowych i religijnych w języku większości</p> <p>3. Tożsamość etniczna definiowana przez czynniki inne niż język</p> <p>4. Niewielkie aspiracje narodowe grupy językowej</p> <p>5. Język ojczysty nie jest jedynym językiem narodowym w kraju rodzinnym lub język ojczysty używany jest przez różne narody</p> <p>6. Tożsamość jednostek wywodzi się z czynników odmiennych niż wspólny język ojczysty</p> <p>7. Mały nacisk na powiązania rodzinne i w ramach wspólnoty lokalnej. Silna orientacja na indywidualny sukces</p> <p>8. Nacisk na edukację szkolną w języku większości</p> <p>9. Akceptacja kształcenia w języku większości</p> <p>10. Kultura i religia tożsame z obsługiwanymi w języku większości</p>
C. Czynniki językowe	
<p>1. Język ojczysty jest ustandaryzowany i istnieje w formie pisanej</p> <p>2. Możliwe jest użycie alfabetu o względnie łatwym druku i czytaniu</p> <p>3. Język ojczysty posiada międzynarodowy status</p> <p>4. Kompetencje językowe w sferze języka ojczystego są obecne w społeczności lokalnej i w kraju rodzinnym</p> <p>5. Elastyczność w sferze rozwoju języka ojczystego (np. ograniczanie użycia nowych słów z języka większości)</p>	<p>1. Język ojczysty nie jest ustandaryzowany i/lub nie istnieje w formie pisanej</p> <p>2. Użycie systemu pisma, które jest kosztowne w reprodukcji i relatywnie trudne w nauce</p> <p>3. Język ojczysty ma niski status lub nie posiada międzynarodowego znaczenia</p> <p>4. Brak kompetencji językowych lub wtórny analfabetyzm w sferze użycia języka ojczystego</p> <p>5. Brak tolerancji dla nowych słów pochodzących z języka większości lub zbyt duża tolerancja w zapożyczaniu słów prowadząca do mieszania się języków i ostatecznego zaniku języka</p>

Źródło: N.F. Conklin, M.A. Lourie, *A Host of Tongues: Language Communities in the United States*, New York 1983, s. 172; za: C. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon 2006, s. 76-77.

Spoglądając z perspektywy uwarunkowań istniejących w obszarach okołobiegunowych można stwierdzić, że istnieje wiele czynników ograniczających możliwości przetrwania języków grup je zamieszkujących. Uogólniając, spośród pierwszej grupy czynników warto wskazać przede wszystkim podupadanie żywotności języka ojczystego w tubylczych społecznościach, a także fakt, iż praca zawodowa wymaga użycia języka większości. Istotny wpływ mają również czynniki kulturowe, z których trzeba wskazać przede wszystkim ten, że na niektórych subarktycznych obszarach tożsamość etniczna definiowana jest przez czynniki inne niż język, oraz to, że język ojczysty nie jest jedynym językiem narodowym w kraju rodzinnym. Wspomniane zjawiska potwierdza brak lub niewielka liczba instytucji używających języka ojczystego, a także tożsamość instytucji kulturalnych i religijnych z tymi, które funkcjonują w języku większości.

Szczególnym wyrazem kształtowania się sposobów obecności języków mniejszości etnicznych w obszarach podbiegunowych jest prowadzona po-

Eskimoskie pismo sylabiczne ze wschodniej Kanady						
				koncowa spółgłoska		
△	i	▷	u	◁	a	
∧	pi	>	pu	<	pa	<
∩	ti	∪	tu	∩	ta	∩
ρ	ki	d	ku	b	ka	b
∩	gi	J	gu	∩	ga	∩
∩	mi	∩	mu	∩	ma	∩
q	ni	b	nu	q	na	p
∩	si hi	∩	su hu	∩	sa ha	∩
∩	li	∩	lu	∩	la	∩
∩	ji	∩	ju	∩	ja	∩
∩	vi	∩	vu	∩	va	∩
∩	ri	∩	ru	∩	ra	∩
∩	qi	∩	qu	∩	qa	∩
∩	& i	∩	& u	∩	& a	∩
∩	ngi	∩	ngu	∩	nga	s.

Ilustracja 1. Eskimoskie pismo sylabiczne (sylabogramy) ze wschodniej Kanady

Źródło: M. Adamus, *Eskimosi. Kultura, język, folklor*, Warszawa 1989, s. 45.

lityka szkolna. Tutaj warto wskazać przede wszystkim nacisk na edukację szkolną w języku większości, a także akceptację za strony grup mniejszościowych dla kształcenia w języku grup dominujących. Tożsame z polityką szkolną są nieomal wszystkie „językowe” czynniki sprzyjające zanikowi języka wyróżnione przez Conklin i Lourie. Należy podkreślić, iż na wielu obszarach podbiegunowych języki ojczyste nie są ustandaryzowane, niektóre używają systemu pisma, które jest kosztowne w reprodukcji i relatywnie trudne w nauce (por. il. 1). Trzeba też stwierdzić, iż w większości obszarów podbiegunowych język ojczysty ma niski status lub nie posiada międzynarodowego znaczenia, jak również dostrzec fakt braku kompetencji językowych reprezentantów mniejszości oraz wtórny analfabetyzm w sferze użycia języka ojczystego. Współcześnie należy w tym kontekście dostrzegać również wpływ procesów globalizacyjnych, które w ogromnym stopniu zmieniają priorytety w zakresie kształcenia językowego – także reprezentantów tubylczych mniejszości w obszarach podbiegunowych.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na tezę Jonathana Bobaljika, że przemieszczenie/przesunięcie znaczenia języka i jego zanik są w zdecydowanie większym stopniu konsekwencją zmiany warunków społecznych, politycznych i ekonomicznych niż uwarunkowań wewnętrznych (związanych z samym językiem, jego strukturą czy jego nauczaniem). Z tej perspektywy działania podejmowane na rzecz rewitalizacji czy ochrony języka stanowią zaledwie „leczenie symptomów choroby” nie zaś jej przyczyn¹³.

Ponadto w większości krajów zamieszkiwanych przez mniejszości okolo-biegunowe zastosowanie mają modele oświatowe zorientowane na asymilację, jak również tzw. słabe modele edukacji bilingwalnej. Jest to zresztą obraz, który dotyczy edukacji w większości krajów z mniejszościami tubylczymi. Jak zauważa w tym kontekście Skutnabb-Kangas, „brak modeli lub modele słabe – które są niewystarczające w osiągnięciu celów ochrony języka mniejszości, łamiąc językowe i kulturowe prawa człowieka oraz uczestnicząc w lingwistycznej zagładzie – są, niestety, najbardziej powszechnymi modelami kształcenia dzieci z mniejszości tubylczych. Na poziomie grupowym większość dzieci ponosi porażki edukacyjne. Wiele z nich odpada za wcześnie, a osiągnięcia szkolne większości są poniżej średniej dla całej populacji. Następnie ich reprezentanci są

¹³ J.D. Bobaljik, *Visions and Realities: Researcher-Activist-Indigenous Collaborations in Indigenous Language Maintenance*, [w:] E. Kasten (red.), *Bicultural Education in the North. Ways of Preserving and Enhancing Indigenous Peoples' Languages and Traditional Knowledge*, Waxmann, Münster, New York 1998, s. 13-28.

zbyt liczni w statystkach bezrobotnych, kryminalnych i innych – wskazujących rezultaty funkcjonowania nierówności społecznych”¹⁴.

Nancy H. Hornberger stawia zasadnicze pytania, na które odpowiedzi stanowią wyznacznik sytuacji, w której znajduje się dana tubylcza mniejszość językowa w szerszym kontekście edukacyjnym i społecznym. W odniesieniu do zasad i warunków obecności języka tubylczego w szkolnictwie są one następujące:

- Czy tubylczego języka nauczana jest większość uczniów, czy tylko ci pochodzący z autochtonicznej mniejszości (jeśli to drugie, to jak są oni identyfikowani czy definiowani)?
- Czy język tubylczy jako środek kształcenia jest wykorzystywany jako pierwszy język (L1), czy jako drugi język (L2)?
- Czy język tubylczy jest nauczany w warunkach monojęzycznej immersji (zanurzenia – przyp. T.G.), czy dwujęzycznej/dwupiśmiennej struktury programu kształcenia?
- Jaka jest rola zmiany kodu kształcenia językowego (*codeswitching*) w programie nauczania języka tubylczego?
- Jaka jest rola pisania w programie nauczania języka tubylczego? Jakie są wzrokowe, słuchowe, przestrzenne, artystyczne, elektroniczne i inne tryby kształcenia?
- Czy język tubylczy jest nauczany w wielu odmianach, czy tylko w jednej?
- Kim są nauczyciele? Czy posiadają oni kompetencje mowy w języku tubylczym? Czy posiadają kompetencje czytania i pisania w języku tubylczym? W jak sposób byli oni kształceni – gdzie, przez kogo, w jakim języku? Czy nauczyciele myślą w kategoriach tubylczych, czy w kategoriach „zachodnich”?
- Czy zawartość tubylczego programu kształcenia jest zmodyfikowana – czy dodana – w relacji do oficjalnego programu kształcenia? W jaki sposób?¹⁵.

Odpowiedzi na te pytania pozwalają scharakteryzować i opisać działania tubylczego systemu szkolnictwa z perspektywy potrzeb danej społeczności językowej, jak i możliwości ochrony jej kultury i języka. Pozwalają one również ocenić podejmowane przez społeczności i władze działania służące wspomnianym celom.

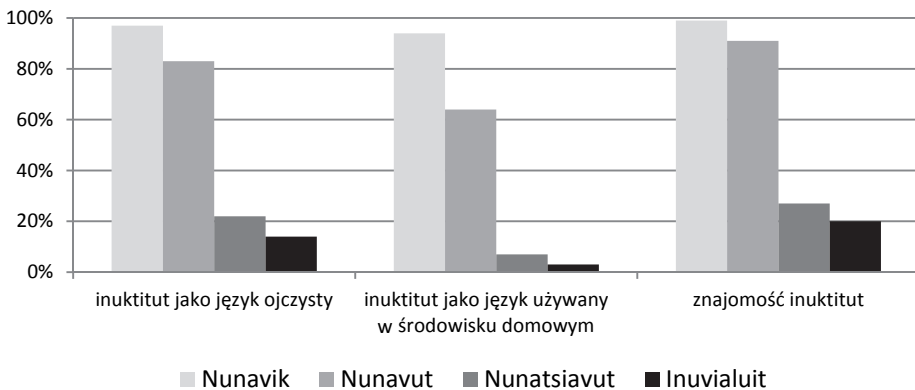
¹⁴ T. Skutnabb-Kangas, *Education of Minorities*, [w:] J.A. Fishman (red.), *Handbook of Language and Ethnic Identity*, Oxford University Press, New York, Oxford 1999, s. 43.

¹⁵ N.H. Hornberger, *Introduction: Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*, [w:] N.H. Hornberger (red.), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*, Palgrave Macmillan, New York 2008, s. 2-3.

Studium przypadku – rozwijanie kompetencji w zakresie języków tubylczych na eskimoskich obszarach Kanady i na Grenlandii

Jednym z kluczowych obszarów działalności eskimoskich organizacji we wszystkich regionach Kanady jest ochrona i rewitalizacja tradycji i kultury Inuitów. Odnosi się to szczególnie do zagrożenia zaniku języka. Szkolnictwo stanowi z tej perspektywy podstawową instytucję warunkującą procesy rewitalizacji językowej. Warunkiem przetrwania języka mniejszości są kompetencje w zakresie jego używania (czytania, pisania, rozumienia i mowy)¹⁶. Trzeba zwrócić uwagę, że w poszczególnych regionach administracyjnych północnej Kanady zakres i stan użycia języka eskimoskiego różni się znacząco. Na przykład w kanadyjskim regionie Nunavik jego status jest bardzo wysoki. Z kolei w autonomicznym eskimoskim regionie Nunavut status inuktitut zmienia się w zależności od miejsca. Natomiast na pozostałych obszarach Kanady zamieszkiwanych przez Inuitów (Nunatsiavut oraz Inuvialuit) jego znajomość jest wyraźnie mniejsza (por. wykres 1). Znaczne różnice w znajomości inuktitut pomię-

Wykres 1. Używanie języka inuktitut w regionach zamieszkiwanych przez Inuitów w Kanadzie w 2006 roku

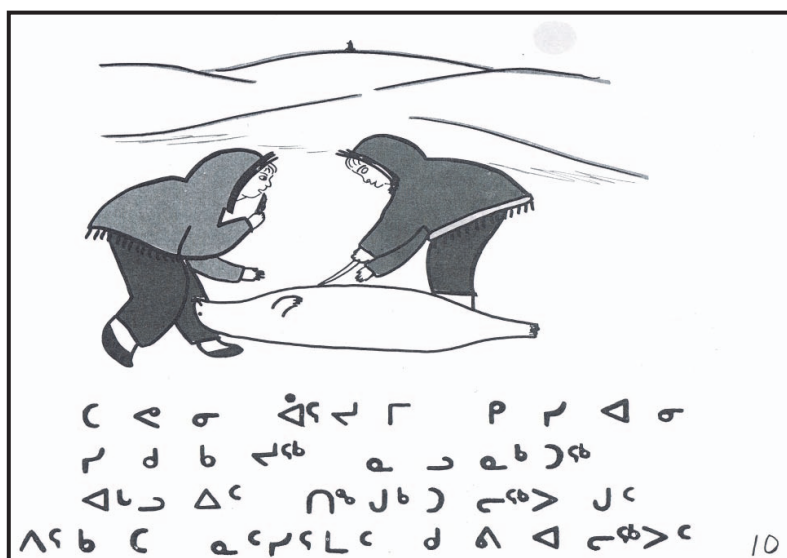


Źródło: G. Duhaime, *Socio-economic Profile of Nunavik, 2008 Edition*, Quebec City 2008, s. 31.

¹⁶ L. Fogwill, *Literacy: A Critical Element in the Survival of Aboriginal Languages*, [w:] J.-P. Hauteceur (red.), *Alpha 94: Literacy and Cultural Development Strategies in Rural Areas*, Culture Concepts, Toronto 1994, s. 243-247.

dzy regionami Kanady są konsekwencją prowadzonej przez wiele dekad polityki edukacyjnej powiązanej z praktykami chrystianizacji. Na wschodnich obszarach Kanady nauczanie w szkołach misyjnych odbywało się częściowo w inuktitut, podczas gdy na obszarach zachodnich misjonarze często zabraniali i piętnowali używanie języków tubylczych¹⁷.

Współcześnie w północnych obszarach Kanady podejmuje się próby rewitalizacji języków tubylczych. Tendencja ta powiązana jest ze wzrostem liczby publikacji książkowych w językach mniejszości, opracowywaniem materiałów dydaktycznych, a także tłumaczeniem literatury światowej na języki mniejszości. Silny nacisk kładziony jest również na nagrywanie opowiadań, legend, zwierzeń i historii życiowych osób starszych (postrzeganych jako strażnicy historii). Takie projekty dokumentują tradycyjną medycynę, nazwy miejsc czy tradycyjną wiedzę naukową. Część tych historii zostaje opracowana w formie pisanej (często ilustrowanej) i opublikowana na użytek tubylczego szkolnictwa¹⁸.



Ilustracja 2. Przykładowe materiały edukacyjne w języku inuktitut dla szkół Terytoriów Północno-Zachodnich tworzone w latach 70. XX wieku

Źródło: *Book 23*, s. 10, seria Program Development Division, Department of Education Northwest Territories, Spence Bay 1976.

¹⁷ L.-J. Dorais, *Inuit*, [w:] P.R. Magocsi (red.), *Aboriginal Peoples of Canada. A Short Introduction*, University of Toronto Press, Toronto 2002, s. 144.

¹⁸ L. Fogwill, *Literacy: A Critical Element...*, s. 233-244.

W związku ze zróżnicowanym poziomem kompetencji językowych, jakie posiadają społeczności eskimoskie na różnych obszarach Kanady, efekty tych działań bywają skrajnie odmienne. W tym miejscu posłużę się przykładami regionu Nunavut (w którym kompetencje językowe są relatywnie wysokie) i regionu Nunatsiavut (w którym nastąpił znaczący zanik kompetencji w zakresie używania języka tubylczego i w którym obecnie podejmowane są intensywne próby jego rewitalizacji).

Współcześnie szkolnictwo w Nunavut napotyka podobne problemy, jakie dostrzegalne są we wszystkich eskimoskich regionach Kanady¹⁹. Pierwszym z nich jest kwestia używanych języków²⁰. W szkołach Nunavut używane są cztery oficjalne języki: inuktitut, inuinnaqtun, francuski i angielski²¹. Oznacza to, iż zachowanie równowagi językowej jest niezwykle

Tabela 4. Populacja Nunavut – podział według reprezentantów poszczególnych języków ojczystych oraz liczby osób używających tych języków w środowisku domowym

	Język ojczysty*			Język używany najczęściej w środowisku domowym**		
	2001	2006	2011	2001	2006	2011
Cała populacja	36 665	29 325	31 765	26 655	29 325	31 765
Tylko inuktitut/inuinnaqtun	18 605	20 480	21 515	15 250	15 695	16 595
Tylko inuktitut	***	20 185	21 230	***	15 645	16 495
Tylko inuinnaqtun	***	295	285	***	50	100
Tylko angielski	6 945	7 770	8 925	10 975	12 955	14 440
Tylko francuski	395	370	435	220	205	245
Wyłącznie inny język	270	405	530	45	115	210
Angielski oraz języki nieurzędowe	430	260	310	170	315	230
Inne odpowiedzi	30	40	25	10	35	20

* kategoria „język ojczysty” oznacza pierwszy język, jakiego jednostka nauczyła się w środowisku domowym w dzieciństwie i który nadal rozumie

** kategoria „język używany w środowisku domowym” odnosi się do języka, który jest najczęściej używany w domu w czasie spisu powszechnego

*** dane niedostępne. W spisie z 2001 roku język inuinnaqtun włączony został do kategorii języka inuktitut

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Mother Tongue and Language Spoken Most Often at Home, 2006 Census Population*, Nunavut Bureau of Statistics, Statistics Canada, Ottawa 2007, oraz *Mother Tongue and Language Spoken Most Often at Home, 2011 Census Population*, Nunavut Bureau of Statistics, Statistics Canada, Ottawa 2012, <http://www.stats.gov.nu.ca>.

¹⁹ Por. M. Janosz, S.L. Bisset, L.S. Pagani, B. Levin, *Educational Systems and School Dropout in Canada*, [w:] S. Lamb i in. (red.), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*, Springer, Dordrecht 2011, s. 295-299.

²⁰ M.L. Aylward, *The Role of Inuit Languages in Nunavut Schooling: Nunavut Teachers Talk about Bilingual Education*, „Canadian Journal of Education” 2010, t. 33, nr 2, s. 297-298.

²¹ B. Burnaby, *Language Policy and Education in Canada*, [w:] S. May, N.H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education*, t. 1, *Language Policy and Political Issues in Education*, Springer, Dordrecht 2008, s. 338.

trudne. Powiązane jest to zarówno ze zróżnicowaną liczbą osób używających obu języków tubylczych, jak również odmiennymi oczekiwaniami związanymi z koniecznością zapewnienia dwujęzycznej edukacji – zarówno reprezentantom mniejszości tubylczych, jak i angielsko- i francuskojęzycznej mniejszości (por. tabela 4).

W szkolnictwie Nunavut podejmowane są działania na rzecz zachowania i wzmacniania języków tubylczych. Równocześnie jednak zakładanym celem jest wyposażenie uczniów w silne kompetencje dwujęzyczne. W tym celu lokalne społeczności mogą wybrać spośród trzech modeli kształcenia językowego. Pierwszy z nich to tzw. model Qulliq (*Qulliq Model*). Stanowi on opcję kształcenia językowego najczęściej wybieraną przez społeczności, w których inuktitut stanowi pierwszy język. Celem tego modelu jest zastosowanie inuktitut jako głównego języka kształcenia aż do ósmej klasy. Nauczanie od pierwszej do trzeciej klasy prowadzone jest wyłącznie w inuktitut, a od klasy czwartej włącza się drugi język (angielski lub francuski). Celem jest jednak zachowanie inuktitut jako głównego języka kształcenia. W modelu tym w klasach od dziewiątej do dwunastej następuje rozszerzenie użycia języka angielskiego lub francuskiego w proporcjach umożliwiającących uzyskanie przez uczniów zrównoważonych kompetencji dwujęzycznych.

Drugi z kolei model immersji Inuinnaqtun (*Inuinnaqtun Immersion Model*) odnosi się do społeczności, których reprezentanci w znacznym stopniu utracili kompetencje ojczystego języka. Celem wprowadzenia tego modelu jest zatrzymanie (i odwrócenie) procesu zaniku języka, a to poprzez wyposażenie uczniów w silne kompetencje dwujęzyczne za pośrednictwem edukacji. Na etapie edukacji przedszkolnej następuje proces całkowitej immersji (zanurzenia uczniów wyłącznie w środowisku jednojęzycznym). Z kolei w szkole podstawowej stopniowo wprowadza się język angielski, aż do uzyskania proporcji 50:50 w sferze użycia tych języków.

Trzeci model używany w szkolnictwie Nunavut to tzw. dwustronny model dwujęzyczny (*Two-Way Bilingual Model*). Stosuje się go przede wszystkim w społecznościach o dużej liczbie uczniów nie pochodzących ze społeczności tubylczej. Jego celem jest integracja w klasie szkolnej uczniów mówiących w inuktitut oraz tych, którzy nie posiadają takich kompetencji. Kształcenie odbywa się w obu językach (w oddzielnych grupach bądź w różne dni) w taki sposób, aby każda grupa mogła uczyć się języka drugiej grupy. Metoda ta zakłada, że w pierwszych klasach większość dnia przeznaczona jest na naukę inuktitut, a stopniowo następuje przejście w kierunku zrównoważonego użycia obu języków²².

²² Por. *Bilingual Education Strategy and Language of Instruction Initiatives in Nunavut*, Nunavut Department of Education, <http://www.edu.gov.nu.ca/apps/authoring/dsp/Page.aspx?page=50>.

Paradoksalnie, pomimo iż lokalny rząd podejmuje działania na rzecz utrzymania języków tubylczych, wolno, lecz systematycznie zmniejsza się odsetek populacji posługującej się tymi językami. Derek Rasmussen, krytycznie analizując sytuację szkolnictwa w Nunavut, zwraca uwagę, że tubylcza społeczność regionu ma zbyt mały wpływ na szkoły. Ponadto stosowanie w szkolnictwie Nunavut modeli bilingwalnych (wraz z ich naciskiem na sukcesywne przechodzenie na angielski czy francuski) powoduje stopniową erozję języków tubylczych. W rzeczywistości bowiem z 41 szkół funkcjonujących w Nunavut zaledwie 2 kształcą wyłącznie w inuktitut powyżej klasy trzeciej (przy czym odbywa się to wyłącznie do klasy szóstej). Pomimo założeń dotyczących kształcenia bilingwalnego wiele szkół oferuje kształcenie w inuktitut w wymiarze zaledwie jednej lekcji (45 minut) dziennie²³.

Nunavut jest jednak regionem, w którym status języka inuktitut jest relatywnie wysoki. Badania przeprowadzone w stolicy Nunavut – Iqaluit, pokazują, że inuktitut stanowi podstawowy nośnik komunikacji w wielu sferach życia. Także socjalizacja najmłodszych dzieci związana jest z używaniem języka inuktitut (i to nawet w rodzinach dwujęzycznych). Ponadto język ten stanowi znaczący wyznacznik tożsamości etnicznej. Louis-Jacques Dorais tak konkluduje swoje obserwacje: „Lingwistyczne zachowania większości moich respondentów wskazują, że wartościują oni inuktitut jako podstawowy element i wyznacznik własnej tożsamości. Stanowi on główny język wybierany do omawiania kwestii kulturowych, jak i tych powiązanych z życiem codziennym (polowaniem, religią, osobistymi odczuciami czy grą w karty) w większości domów. Stanowi on także zwyczajowy nośnik komunikacji pomiędzy dorosłymi a dziećmi [...]. Wysoką wartość przypisywaną językowi tubylczemu najlepiej podsumowuje odpowiedź, jakiej udzielało wielu respondentów na pytanie, dlaczego mówią w inuktitut do swoich rodziców, dzieci bądź przyjaciół: »Inuummata« – »Ponieważ są Inuitami«. Tak mówili wszyscy”²⁴.

Można zatem stwierdzić, że inuktitut jest językiem służącym podtrzymywaniu tożsamości etnicznej i odrębności kulturowej Inuitów. Spoglądając z perspektywy sposobów użycia języka i jego roli w podtrzymywaniu tożsamości etnicznej Inuitów, można zauważyć istotną rolę edukacji szkolnej nie tylko w sferze jego transmisji, lecz także jako czynnika motywującego do jego używania. Dorais zauważa bowiem, że „naj-

²³ D. Rasmussen, *Forty Years of Struggle and Still no Right to Inuit Education in Nunavut*, „Interchange” 2011, t. 42, nr 2, s. 137-138.

²⁴ L.-J. Dorais, *Why Do They Speak Inuktitut? Discourse Practices in the Capital of Nunavut*, „Zeitschrift für Kanada Studien” 2002, t. 22, nr 1-2, s. 127.

bardziej znacząca obecność inuktitut wśród młodszych rodziców w relacjach z własnymi dziećmi może być związana z faktem, że wiele z tych dzieci jest w wieku szkolnym, szczególnie w młodszych klasach, w których inuktitut jest nauczany w pełnym wymiarze czasu²⁵. W konsekwencji konieczność używania inuktitut i konwersacji w tym języku sprzyja utrzymywaniu go jako środka komunikacji pomiędzy rodzicami a dziećmi – a w szerszym wymiarze przyczynia się do jego (prze)trwania. W konkluzjach z badań wyłania się teza o znacznej użyteczności języka eskimoskiego w większości sfer komunikacji w społecznościach obszaru Nunavut. Z drugiej strony w wielu odpowiedziach pojawia się teza, że bez znajomości innych języków jednostka napotyka spore trudności w różnych dziedzinach życia²⁶.

Istotnym problemem dostrzegalnym w tubylczym szkolnictwie w Nunavut jest stały brak nauczycieli. W szczególności dotyczy to nauczycieli władających językiem inuktitut oraz inuinnaqtun. W konsekwencji w szkolnictwie zatrudniana jest znaczna liczba nauczycieli „z południa”. Ich obecność jest widoczna zwłaszcza w szkolnictwie średnim. Nauczyciele tacy nie znają zwykle języków tubylczych (lub znają je w stopniu niewystarczającym). Brak im odpowiedniej wrażliwości kulturowej i znajomości tubylczych realiów. Pomimo deklaracji dotyczących zatrudnienia w szkolnictwie znacznej liczby (85%) personelu rekrutującego się spośród Inuitów osoby pochodzące z tej grupy stanowią zaledwie 25% nauczycieli i 13% dyrektorów szkół. Stanowi to m.in. wynik decentralizacji zarządzania szkolnictwem, a także wycofywania się centralnego rządu (w Otawie) z dofinansowywania programów kształcenia nauczycieli tubylczych²⁷.

Wszystkie szkoły w Nunavut oparte są na programie kształcenia, jaki obowiązuje w Kanadzie. Równocześnie jednak wprowadzanych jest wiele elementów tubylczych, takich jak sztuka plastyczna, muzyka (taniec z bębnami), specyficzne ćwiczenia fizyczne czy tradycyjne posiłki w stołówkach szkolnych. Systematycznie następuje również rozwój materiałów kształcenia w językach tubylczych²⁸.

²⁵ L.-J. Dorais, S. Simmons, *The Meaning of Discourse in Iqaluit*, [w:] C. Andreasen, K. Langgård (red.), *11th Inuit Studies Conference, Nuuk, Greenland September 23-27, 1998*, „Inussuk. Arctic Research Journal” 2002 nr 2, s. 101.

²⁶ Ibidem, s. 108.

²⁷ D. Rasmussen, *Forty Years of Struggle...*, s. 145-147.

²⁸ H.E. McGregor, *Inuit. Education and Schools in the Eastern Arctic*, University of British Columbia Press, Vancouver 2010, s. 13; V.Q. Arnatsiaq, *Teaching Inuktitut in school: Our experiences at the Attaguttaaluk elementary school in Igloolik, Nunavut*, „Études/Inuit/Studies” 2002, t. 26, nr 1, s. 181.

Inna sytuacja występuje w kanadyjskim regionie Nunatsiavut, obejmującym pięć gmin (Nain, Hopedale, Postville, Makkovik oraz Rigolet) i reprezentowanym przez lokalny rząd. Rząd Nunatsiavut posiada kompetencje do zarządzania szkolnictwem na poziomie podstawowym i średnim na obszarze pięciu gmin regionu Nunatsiavut²⁹.

Tabela 5. Języki używane przez tubylczą populację Nunatsiavut oraz Nowej Fundlandii i Labradoru, dane dla 2006 roku

	Nunatsiavut (region inuicki)	Nowa Fundlandia i Labrador
Cała populacja tubylcza*	2200	23 450
Populacja znająca język(i) tubylcze	585	2485
Populacja znająca wyłącznie angielski	1605	19 815
Populacja znająca wyłącznie francuski	0	0
Populacja znająca wyłącznie angielski i francuski	10	1060
Odsetek populacji tubylczej*, którego językiem ojczystym jest język tubylczy	22,0%	9,7%
Odsetek populacji tubylczej*, który często używa języka tubylczego w środowisku domowym	7,3%	7,4%
Odsetek populacji tubylczej*, który zna język tubylczy	26,6%	10,6%

* populacja określająca się jako tubylcza

Źródło: *Nunatsiavut, Newfoundland and Labrador, Aboriginal Population Profile. 2006 Census*, Statistics Canada, Ottawa 2007, <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-594/index.cfm?Lang=E>.

Dialekty języka inuktitut używane przez Inuitów z Labradoru różnią się dość znacznie od używanych w innych regionach Arktyki³⁰. Równocześnie na samym Labradorze funkcjonuje większa liczba języków, którymi posługują się odmienne grupy zamieszkujące ten obszar³¹. Badania Komitetu Językowego przy Stowarzyszeniu Inuitów Labradorских (*Labrador Inuit Association*) wskazały na wysoki stopień zagrożenia języka inuktitut używanego na obszarze Nunatsiavut. Przeprowadzone na przełomie 1999 i 2000 roku wywiady wskazały, że tylko 15% ankietowanych używa inuktitut jako pierwszego języka. Z drugiej strony 28% wska-

²⁹ Por. *About Nunatsiavut*, <http://www.nunatsiavut.com/index.php/nunatsiavut-government>.

³⁰ C. Andersen, A. Johns, *Labrador Inuttit: Speaking into the future*, „*Études/Inuit Studies*” 2005, t. 29, nr 1-2, s. 189-196.

³¹ Por. A. Tanner, *The Innu of Labrador, Canada*, [w:] M.M.R. Freeman (red.), *Endangered Peoples of the Arctic. Struggles to Survive and Thrive*, Greenwood Press, Westport 2000, s. 75.

zało, że co najmniej jedno z dziadków mówi inuktitut. Równocześnie zaledwie 9,5% stwierdziło, że kiedykolwiek używało tego języka w domu, a tylko 10%, że użyło go w sytuacjach społecznych. Wśród badanych 1,6% deklarowało, że rozumie inuktitut. Jak zauważają Catharyn Andersen i Alana Johns, „najbardziej alarmujący jest fakt, że w piętnastoprocentowej grupie osób biegle mówiących w inuktitut nie było żadnej osoby poniżej 10 roku życia i zaledwie kilka w wieku poniżej 20 lat”³².

Używanie dialektu labradorskiego w szkołach jest w praktyce bardzo ograniczone. Programy immersji językowej w inuktitut (w której stanowi on język kształcenia) są dostępne w Nain do trzeciej klasy, a w Hopedale tylko w przedszkolu. W pozostałych trzech gminach nie funkcjonują programy immersji w tym języku. Ponadto język inuktitut jako przedmiot jest dostępny w szkołach w Nain i Hopedale do dwunastej klasy, a także w Rigolet.

Podstawowe problemy, jakie dotyczą nauki języka inuktitut, związane są z brakiem materiałów kształcenia przeznaczonych dla starszych dzieci i młodzieży. W związku z tym, że większość materiałów tłumaczona jest bezpośrednio z angielskiego, nie stanowią one właściwie skomponowanych – pod względem dydaktycznym i kulturowym – elementów wspomagających programu kształcenia. Dostrzegalny jest zwłaszcza brak specyficznych dla północnej kultury treści kształcenia, włączających dyskusję na tematy ściśle powiązane ze sposobami życia w Arktyce (np. polowanie, sposoby przemieszczania się, a także inne zagadnienia). Szczególnym problemem jest – wyrażane przez eskimoskich nauczycieli – przekonanie, że brak odpowiednich materiałów kształcenia utrudnia im pracę dydaktyczną, oraz obawa, że szkoły nie robią wystarczająco wiele dla zachowania języka i przekazania go kolejnym pokoleniom³³.

W labradorskiej społeczności podejmuje się próby rewitalizacji tubylczego języka. Działania takie inicjowane są za pośrednictwem instytucji edukacyjnych, innych instytucji odpowiedzialnych za dziedzictwo kulturowe, a także oddolnie zawiązywanych grup oraz indywidualnych osób zaangażowanych w ratowanie ginącego języka. Warto wymienić kilka z nich.

Ważną inicjatywę podjętą w 2001 roku stanowi „wylęgarnia” języka nazwana Inuaggualuit, która funkcjonuje w Hopedale. Powstała ona na bazie współpracy pomiędzy Centrum Kulturalnym Torngâsok (za pośrednictwem Inicjatywy Języków Tubylczych Dziedzictwa Kanady [*Aboriginal Languages Initiative of Heritage Canada*] oraz Komisji Zdrowia Inuitów Labradoru [*Labrador Inuit Health Commission* – LIHC]. Celem

³² C. Andersen, A. Johns, op. cit., s. 197.

³³ Ibidem, s. 198.

stało się wprowadzenie języka inuktitut do przedszkoli. Wynikły przy tym pewne istotne problemy. Po pierwsze brakuje wystarczającej liczby nauczycieli, którzy z jednej strony mówią w inuktitut, a z drugiej posiadają państwowe kwalifikacje do pracy z dziećmi przedszkolnymi. Andersen i Johns zauważają: „jeśli członkowie społeczności byłiby pewni, że możliwości takiej pracy będą stałe, z pewnością większa liczba z nich poświęciłaby czas, aby uzyskać wymagane certyfikaty”. Aktualnie większość labradorskich Inuitów posiadających takie certyfikaty stanowią młodzi ludzie, którzy nie mówią w inuktitut. Inną przeszkodę związaną z brakiem kadry stanowi ograniczona liczba dzieci (nie więcej niż trzy) mogących przypadać na mówiącego w inuktitut opiekuna bez certyfikatu. Warto również zauważyć, że personel nie zawsze jest chętny do porozumiewania się w inuktitut (pomimo wyrażanych w tym względzie oczekiwań). Istotny problem stanowią niewystarczające fundusze przeznaczane na przedszkolne formy rewitalizacji językowej, jak i wątpliwa stabilność finansowania takich programów. Jak bowiem stwierdzają Andersen i Johns, „zarówno potencjalny personel, jak i rodzice potrzebują pewności, że obecność w społeczności takich form edukacji będzie trwała i nie zaniknie za rok czy dwa. Ponadto centra tego typu powinny być również dostępne w każdej labradorskiej społeczności, która tego pragnie. Prawne regulacje dotyczące przedszkoli na poziomie prowincji powinny ułatwiać, a nie hamować wspomniane działania”³⁴.

Trzeba jednak stwierdzić, że inicjatywy służące przywracaniu kompetencji językowych w grupie najmłodszych mieszkańców Nunatsiavut za pośrednictwem edukacji przedszkolnej mogą przynieść obiecujące rezultaty. Cytowane autorki tak opisują pierwsze efekty podejmowanych działań: dzieci z „wylęgarni” języka Inuagqualuit „świetnie rozumieją i mówią w inuktitut, a społeczność Hopedale jest z nich bardzo dumna. Wielu ludzi zatrzymuje się i mówi do nich w inuktitut, kiedy spotka je na drodze. Inuagqualuit przywraca społeczności jej językową dumę”³⁵.

Inną ważną inicjatywę służącą wprowadzaniu młodzieży eskimoskiej w dziedzictwo poprzednich pokoleń stanowią działania podejmowane przez Centrum Kulturalne Torngâsok (*Torngâsok Cultural Centre*). Instytucja ta, poczynszy od 1991 roku, organizuje obozy młodzieżowe, podczas których młodzi ludzie wyruszają w plener razem z najstarszymi członkami inuickiej społeczności. Działania podejmowane na obozie zorientowane są na tradycyjne zajęcia Inuitów (np. polowanie czy łowienie). Istota polega na włączaniu lekcji języka inuktitut w tradycyjne zajęcia

³⁴ Ibidem, s. 199.

³⁵ Ibidem.

tak, aby poznanie słów powiązanych z konkretnymi czynnościami (np. myśliwego) mogło być za chwilę wykorzystane w praktycznej działalności (np. polowaniu na foki). Głównym celem obozów młodzieżowych staje się wprowadzenie w język i kulturę, a także integracja obu tych sfer.

Warto wspomnieć również o zaangażowaniu indywidualnych osób w tworzenie słowników, a także innych działań służących zachowaniu i kontynuacji językowej dialektu labradorskiego. Można powiedzieć choćby o tworzeniu programu nauki języka na płytach CD (interaktywne kursy audio-video) – służącego przede wszystkim młodzieży i dorosłym odbiorcom. Stanowią one ważny czynnik wobec braku materiałów kształcenia, a także nauczycieli języka dla dorosłych. Także konkursy recytatorskie w inuktitut (organizowane przez Centrum Kulturalne Torngâsok) stanowią ciekawą formę podtrzymywania języka i kultury w społeczności labradorskich Inuitów. Uczestnicy z różną znajomością języka konkurują o zwycięstwo i atrakcyjne nagrody – „oczekuje się, że takie wydarzenia podniosą status i stan znajomości języka w ramach społeczności i odegrają rolę w działaniach na rzecz zatrzymania procesu zaniku języka”³⁶.

Aktualnie działania Centrum Kulturalnego Torngâsok zorientowane są na ochronę, wspieranie, promocję i rozwój języka oraz kultury Inuitów Labradoru. Centrum podejmuje wiele językowych i kulturalnych inicjatyw, m.in. organizuje wspomniane wcześniej obozy językowe dla dzieci, młodzieży i dorosłych służące nauce inuktitut. Ponadto istotne są działania mające na celu rejestrację języka w wersji cyfrowej. Inicjatywa Ilisau-tikka Inuttitut ma na celu stworzenie i rozpowszechnianie narzędzi do nauki inuktitut, takich jak słownik angielsko-eskimoski (*Labradorimi Ulinnaisigutet*) czy program językowy (*Rosetta Stone CD-ROM Inuttitut language program*). Ważną rolę odgrywa tworzenie ilustrowanych książeczek dla dzieci ze słowami inuktitut (*Atuagaga UKausinnut*) oraz dwujęzycznej kolekcji przypowieści czytanych przez 16 eskimoskich bajkopisarzy (*Unikkâlautta*)³⁷.

Problem ochrony języka inuktitut w arktycznych regionach Kanady dotyczy jednak nie tylko kwestii używania go (bądź nieużywania) w sferze szkolnictwa. Także ekspozycja na języki dominujące w instytucjach państwowych wywiera wpływ na procesy lingwistyczne. Kluczowe w rozwijaniu kompetencji i praktyk lingwistycznych młodzieży pozostają jednak dominujące media, których oddziaływanie na młode pokolenie jest niezaprzeczone. Za pośrednictwem telewizji kablowej oraz Internetu

³⁶ Ibidem, s. 200.

³⁷ Por. *Nunatsiavut Language Strategy*, Torngâsok Cultural Centre, http://www.torngasok.ca/home/nunatsiavut_language_strategy.htm.

rozprzestrzenia się globalna kultura (filmy, muzyka), której nośnikiem jest przede wszystkim język angielski³⁸. Także kanadyjska polityka oświatowa zorientowana na zachowanie równowagi językowej – i promująca intensywne kształcenie w językach tubylczych tylko na najniższych poziomach szkolnictwa – kreuje obraz tych języków jako wtórnych i dodatkowych³⁹.

Z kolei na Grenlandii występuje zupełnie inna sytuacja. Uwarunkowania funkcjonowania języka eskimoskiego są tam odmienne, zarówno jeśli chodzi o perspektywę historyczną (i specyfikę procesów asymilacyjnych prowadzonych na wyspie przez Duńczyków), jak i współczesne okoliczności polityczne (związane ze znaczną niezależnością Grenlandii). Te czynniki wpływają zwrotnie na sytuację szkolnictwa i możliwości w zakresie kształtowania polityki edukacyjnej i językowej przez niezależny grenlandzki rząd. Można zatem stwierdzić, że kwestie językowe w sferze oświaty na Grenlandii stanowią wypadkową złożonych zależności politycznych łączących potomków tradycyjnych społeczności eskimoskich z przybyszami z Danii⁴⁰, a wysoki status języka grenlandzkiego (*kalaallisut*) związany jest z długotrwałą izolacją Grenlandii, a także polityką językową Danii, która – odmiennie niż w wielu innych obszarach okołobiegunowych – nie była zorientowana na rugowanie języka tubylczego. Natalia Loukacheva zauważa w tym kontekście, że „Inuici na Grenlandii podlegali bardziej »miękkiej« duńskiej polityce kolonizacji niż Eskimosi w Nunavut, czego przyczyną był m.in. silny status języka grenlandzkiego”⁴¹.

W związku z uzyskaniem znacznej niezależności w 1979 roku i powstaniem lokalnego rządu Inuici grenlandzcy posiadają prawo do konstruowania własnego systemu edukacji. Oznacza to, że od początku 1980 roku wszystkie instytucje edukacyjne (takie jak szkolnictwo podstawowe i średnie, kursy wieczorowe, kolegium nauczycielskie, stowarzyszenie oświatowe, kościół, grenlandzka rozgłośnia, a także grenlandzkie wydawnictwo) zostały przekazane rządowi Grenlandii⁴². Na mocy zarządze-

³⁸ W. Louis, D.M. Taylor, *When the Survival of a Language is at Stake. The Future of Inuittit in Arctic Québec*, „Journal of Language and Social Psychology” 2001, t. 20, nr 1&2, s. 118-119.

³⁹ B. Burnaby, *Language Policy and Education in Canada*, s. 338-339.

⁴⁰ R. Petersen, *Kalaallit inuiattut siulersuisoqarnikkullu aaqqissuunneqarneranni allannguutit*, [w:] C. Andreassen, K. Langgård (red.), op. cit., s. 11.

⁴¹ N. Loukacheva, *The Arctic Promise. Legal and Political Autonomy of Greenland and Nunavut*, University of Toronto Press, Toronto 2007, s. 51.

⁴² A. Vick-Westgate, *Nunavik. Inuit-Controlled Education in Arctic Quebec*, University of Calgary Press, Calgary 2002, s. 13-14.

nia z 1979 roku powołano również do życia radę edukacji nauczycieli, nieco przypominającą duńską radę seminaryjną⁴³.

W efekcie wprowadzonych reform podjęto znaczące działania na rzecz ochrony języka grenlandzkiego jako kluczowego dla utrzymania tożsamości etnicznej. Język jest na Grenlandii postrzegany jako jedna z największych społecznych wartości, a działania podejmowane w celu zachowania jego istnienia i czystości są uznawane za priorytetowe⁴⁴.

Głównym celem nowego prawa oświatowego stało się właśnie wzmocnienie roli języka grenlandzkiego. W tym celu zorganizowano kształcenie w języku grenlandzkim we wszystkich przedmiotach, począwszy od pierwszej klasy. Równocześnie ograniczono nauczanie języka duńskiego (który wcześniej traktowany był jako język ojczysty), wprowadzając go jako pierwszy język obcy, począwszy od czwartej klasy. Zarazem podjęto działania na rzecz kształcenia nauczycieli języka grenlandzkiego (potrzebnych w znacznej liczbie w zreformowanej szkole)⁴⁵.

Dane zamieszczone w tabeli 7 wskazują wyraźnie na obniżanie się liczby nauczycieli urodzonych w Danii, a z drugiej strony na zwiększanie się liczby nauczycieli pochodzących z Grenlandii. Warto zauważyć, iż współczesna tendencja stanowi odwrotność procesów zachodzących w pierwszych dekadach powojennych (por. tabela 6).

Tabela 6. Liczba nauczycieli mówiących w języku grenlandzkim i duńskim w szkolnictwie grenlandzkim, dane dla lat 1950-1970

	1950	1955	1960	1965	1970
Nauczyciele mówiący po grenlandzku	183	184	163	160	165
Nauczyciele mówiący po duńsku	33	68	94	198	401
Liczba całkowita	215	252	257	358	566

Źródło: C. Berthelsen, *Development of the Educational System in Greenland*, b.d., za: T.E. Armstrong, G.W. Rogers, G. Rowley, *The Circumpolar North: a political and economic geography of the Arctic and Sub-Arctic*, London 1978, s. 195.

⁴³ T. Kampmann, *Grønlands læruddannelse – i dansk perspektiv fra 1925 til omkring 1990*, [w:] D. Thorleifsen, B. Larsen (red.), *Ilinniarfissuup 1995-imi ukiunik 150-iliilluni nalliuttorsiorneranut atatillugu atuakkiaq*, Ilinniarfissuuaq/Atuakkiorfik, Nuuk 1995, s. 237-238.

⁴⁴ P. Langgård, *Er Grønland togsproget – og hvorfor ikke?* [w:] D. Thorleifsen, B. Larsen (red.), op. cit., s. 334.

⁴⁵ H. Rasmussen, *Cultural Rights in Greenland*, [w:] C. Charters, R. Stavenhagen (red.), *Making the Declaration Work: The United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*, IWGIA Document No. 127, Copenhagen 2009, s. 239.

Tabela 7. Liczba nauczycieli w grenlandzkich szkołach podstawowych w latach 1990-2008

	1990/91	1995/96	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Całkowita liczba nauczycieli	942	1019	942	1114	1191	1222	1217	1286	1247	1216	1189
Nauczyciele urodzeni na Grenlandii	646	698	646	888	944	961	973	1006	1011	1021	1012
Nauczyciele urodzeni w Danii	296	321	296	226	247	261	244	262	236	195	177

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Greenland in figures 2002*, Statistics Greenland, Nuuk 2002, s. 23; *Greenland in figures 2005*, Statistics Greenland, Nuuk 2005, s. 21; *Greenland in figures 2011*, Statistics Greenland, Nuuk 2011, s. 25.

Trzeba stwierdzić, że współcześnie Grenlandia jest w praktyce jedynym terytorium Północy, gdzie kwestie językowe są postawione w bardzo jednoznaczny sposób, a polityka oświatowa realizowana jest niezwykle konsekwentnie. Per Langgård zwraca uwagę, że celem polityki językowej prowadzonej na Grenlandii nie jest dwujęzyczność, a priorytetem jest stworzenie społeczeństwa całkowicie jednojęzycznego z dobrą znajomością co najmniej jednego języka obcego: „Dla większości Grenlandczyków zawsze było oczywiste, że na Grenlandii powinno się mówić po grenlandzku, a jednocześnie większość społeczeństwa powinna lepiej lub gorzej umieć się posługiwać językiem duńskim”⁴⁶.

Założenie to implikuje użycie języka kalaallisut jako narodowego (i zarazem podstawowego) nośnika komunikacji na Grenlandii. Ma to swoje odniesienie do miejscowego prawa⁴⁷. Przemiany, jakie zaszły po wprowadzeniu lokalnego prawa (*Home Rule*), wskazują na wyraźne zwiększenie się roli języka grenlandzkiego. Dotyczy to zarówno formalnej strony funkcjonowania społeczności grenlandzkiej, jak i – przede wszystkim – zmiany w zakresie użycia języka duńskiego w tej społeczności. Charakteryzując zmiany językowe i relacje pomiędzy językiem grenlandzkim i duńskim, Langgård dostrzega kilka istotnych prawidłowości:

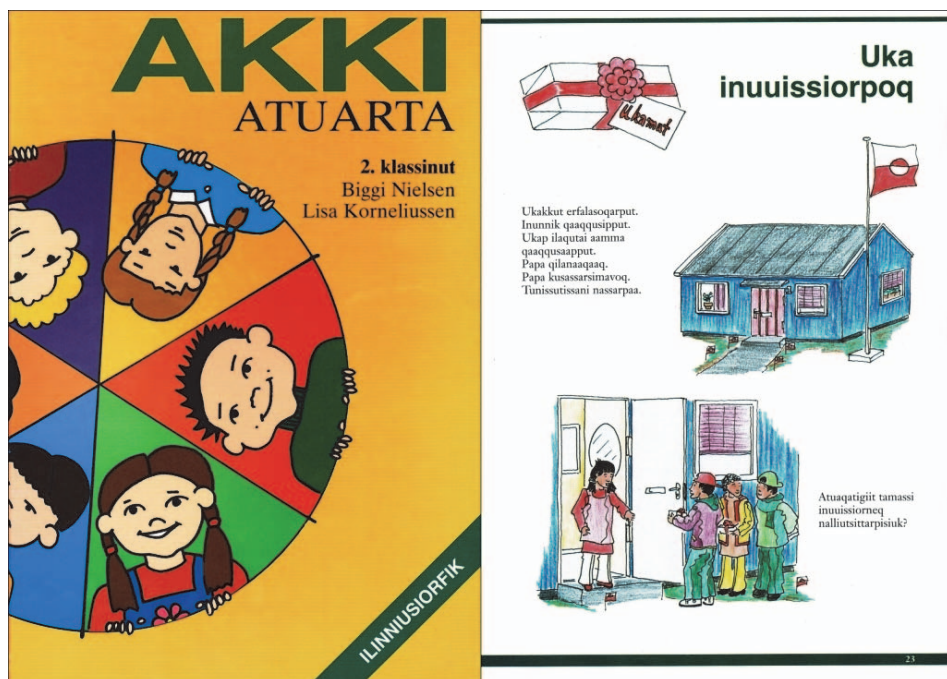
1. Zmienił się prawny status języka duńskiego.
2. Wzrosły formalne wymogi znajomości grenlandzkiego przez Duńczyków.
3. Język duński przestał obowiązywać w sferze biznesu i administracji, a w niektórych sytuacjach duński nie może być nawet używany.

⁴⁶ P. Langgård, *Er Grønland togsproget...*, s. 322-324.

⁴⁷ I. Goldbach, T. Winther-Jensen, *Greenland: society and education*, „Comparative Education” 1988, t. 24, nr 2, s. 262.

4. Liczba Duńczyków maleje do stopnia, w którym zaczynają oni odzuwać społeczną potrzebę mówienia po grenlandzku.

5. Efekty zmian prawnych i demograficznych są znaczące, lecz pełne konsekwencje lingwistyczne są wstępnie trudne do przewidzenia⁴⁸. Dostrzegalne stało się jednak wyraźne zwiększenie kompetencji w zakresie języka grenlandzkiego u dzieci i młodzieży duńskiej zamieszkujących na Grenlandii⁴⁹.



Ilustracja 3. Okładka i strona z podręcznika do nauki czytania w języku grenlandzkim

Źródło: B. Nielsen, L. Korneliussen, *AKKI Atuarta 2. Klassinut*, Nuuk 2002.

Trzeba równocześnie stwierdzić, iż zmasowane działania podejmowane w kolejnych dekadach przyniosły niezwykle efekty w zakresie odrodzenia i rozwoju języka grenlandzkiego. Temu służy system szkolnictwa, jak również działalność literacka, wydawnicza i księgarska. Można wska-

⁴⁸ P. Langgård, „Grønlandsk som fremmedsprog” revisited. *On the question of typological distance in the L2 classroom*, [w:] B. Jacobsen, C. Andreassen (red.), *Cultural and Social Research in Greenland 95/96*, Ilisimatusarfik/Atuakkiorfik, Nuuk 1996, s. 175-176.

⁴⁹ Ibidem, s. 180.

zać choćby na znaczną liczbę książek publikowanych w języku grenlandzkim (por. tabela 8), a także związaną z tym działalność wydawnictwa szkolnego Ilinniusiorfik, powstałego w Nuuk. Publikuje ono, oprócz pięknie opracowanych podręczników do nauki wszystkich przedmiotów w języku grenlandzkim (por. il. 3), także książki popularnonaukowe, literaturę dziecięcą (obejmującą tradycyjne treści eskimoskie, a także najnowsze pozycje literatury światowej) oraz książki dla dorosłych⁵⁰.

Tabela 8. Liczba książek opublikowanych na Grenlandii w latach 1996-2008

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Liczba całkowita	107	129	102	111	137	127	139	103	123	114	142	120	126
Literatura faktu	19	30	10	6	23	14	6	4	6	4	9	15	15
Beletrystyka	6	4	11	16	18	17	30	8	7	17	14	12	11
Literatura dziecięca	4	6	13	16	20	11	13	8	–	10	11	16	26
Książki edukacyjne	72	75	9	67	68	74	88	79	110	79	106	75	70
Inne książki	6	14	19	6	8	11	2	4	–	4	2	2	4

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Greenland in figures 2002*, Statistics Greenland, Nuuk 2002, s. 24; *Greenland in figures 2005*, Statistics Greenland, Nuuk 2005, s. 23; *Greenland in figures 2011*, Statistics Greenland, Nuuk 2011, s. 26.

Choć działania zmierzające do ochrony języka na Grenlandii są skuteczne i realizują zamierzone cele, nie można jednak powiedzieć, iż osiągnęły one status oczywistości. Wynika to z wielu czynników, które działają zarówno wewnątrz społeczeństwa grenlandzkiego, jak i determinują jego sytuację językową z zewnątrz. Warto w tym miejscu wymienić kilka z nich.

Po pierwsze wskazać trzeba nadal silny status języka duńskiego. Jak zauważa Jens Normann Jørgensen, choć język duński nie posiada już monopolu, jednak „nadal reprezentuje procesy modernizacji, edukację i kontakty międzynarodowe”⁵¹. Duński jest głównym językiem używanym choćby w administracji, ponieważ znaczną jej część stanowią Duńczycy. Ponadto istnieją inne sfery, w których nadal istnieje konieczność porozumiewania się w języku duńskim lub z pomocą tłumacza (np. w kwe-

⁵⁰ Por. Ilinniusiorfik, <http://ilinniusiorfik.gl/>.

⁵¹ J.N. Jørgensen, *Yo! Wha Up Eskimo? Late-modern linguistic behavior among youth in Nuuk*, [w:] K. Langgård i in. (red.), *Cultural and Social Research in Greenland. Selected Essays 1992-2010*, Ilisimatusarfik, Nuuk 2010, s. 136-137.

stiach medycznych)⁵². Z drugiej strony działania grenlandzkich władz zmierzają do stworzenia jednojęzycznego społeczeństwa dysponującego dobrą znajomością języków obcych. W ten sposób język grenlandzki reprezentuje na Grenlandii „zarówno tożsamość, jak i władzę polityczną”. Dostrzegalne jest to również w stopniowym zmniejszaniu się populacji wyłącznie duńskojęzycznej na wyspie⁵³. Działania rządu grenlandzkiego wywołują z kolei pewne kontrowersje w niektórych środowiskach duńskich. Gorące dyskusje wzbudziła kwestia języka w zreformowanej w 2003 roku szkole podstawowej. Dotyczyły one obowiązkowego kształcenia w języku grenlandzkim. Duże problemy z opanowaniem tego języka mają dzieci z duńskich rodzin, które z różnych powodów tylko kilka lat zamieszkują na wyspie⁵⁴.

Inny aspekt konfliktu związanego z formowaniem nowej tożsamości grenlandzkiej można obecnie dostrzec w odniesieniu do zróżnicowania językowego (istnienia różnych eskimoskich dialektów). Trzeba bowiem stwierdzić, że polityka językowa prowadzona przez Duńczyków od lat 50. XX wieku w oczywisty sposób promowała dialekt zachodniogrenlandzki jako język grenlandzki. W konsekwencji systematycznie zanikają języki używane w innych częściach Grenlandii⁵⁵.

Współcześnie kwestie „czystości” językowej w odniesieniu do grenlandzkiego stanowią również istotny problem dla formowania się tożsamości eskimoskiej młodzieży. Oczekiwania, aby młodzi ludzie mówili tak poprawnym grenlandzkim jak ich pobratymcy znający wyłącznie ten język, stoją w sprzeczności z socjalizacją w wielojęzycznym otoczeniu. Dotyczy to zarówno oddziaływania mediów, jak i wymogu kształcenia się na poziomie szkolnictwa wyższego (które dla Grenlandczyków dostępne jest przede wszystkim w Danii). Można stwierdzić, że kompetencje językowe młodych Grenlandczyków znajdujących się w takiej sytuacji napotykają dwie przeszkody. Po pierwsze ich dobra znajomość duńskiego nie pozwala na pełne uznanie własnej grenlandzkiej tożsamości. Oznacza to, że im wyższe posiadają kompetencje w języku duńskim (którego znajomość

⁵² J. Dahl, *The Greenlandic Version of Self-Government*, [w:] *An Indigenous Parliament? Realities and Perspectives in Russia and the Circumpolar North*, IWGIA Document No. 116, Copenhagen 2005, s. 174.

⁵³ J.N. Jørgensen, *Yo! Wha Up Eskimo?...*, s. 136.

⁵⁴ J. Dahl, *The Greenlandic Version of Self-Government*, s. 174.

⁵⁵ Por. R. Gessain, *Ammassalik, czyli cywilizacja obowiązkowa*, przeł. Z. Stolarek, Iskry, Warszawa 1978, s. 252-282; L.-J. Dorais, *A Few Thoughts on the Language of the Inuit*, „The Canadian Journal of Native Studies” 1981, t. 1, nr 2, s. 307-308; oraz K. Herbert, *Córka polarnika. Zapiski z krańca świata*, przeł. M. Miłkowski, Carta Blanca. Grupa Wydawnicza PWN, Warszawa 2011, s. 273-274.

stanowi trampolinę do kariery w Danii, a w dużej mierze także na Grenlandii), tym stają się mniej „grenlandzcy”. Z drugiej strony nawet dobra znajomość grenlandzkiego nie pozwala im na pełne opanowanie wiedzy specjalistycznej tylko w tym języku, a ponadto jej znajomość jest dyskredytowana nawet w przypadku, gdy odnosi się w znaczący sposób do współczesności⁵⁶.

Założenie, iż możliwości zmian językowych powinny być ograniczone wyłącznie do tworzenia nowej terminologii technicznej, staje w sprzeczności z rzeczywistością, w której spontanicznie tworzone i dodawane są do grenlandzkiego nowe określenia (często zapożyczone z języka duńskiego czy angielskiego). Istnieją zatem wyraźne rozbieżności pomiędzy zwolennikami nowoczesnego i tradycyjnego podejścia do języka⁵⁷.

Warto wreszcie przypomnieć znaczący wpływ na język używany przez młodzież grenlandzką, jaki wywiera kultura popularna. Badania wskazują, iż język angielski używany w globalnych mediach stanowi jeden z podstawowych punktów odniesienia dla konstruowania tożsamości młodych ludzi (za pośrednictwem muzyki, filmów czy bohaterów popkultury jest on bowiem transponowany w rzeczywistość, w jakiej żyją)⁵⁸.

Zakończenie

Tubylcze grupy etniczne, podejmując dążenia do uzyskania niezależności etnicznej i politycznej, akcentują potrzebę rozwijania różnorodnych form ochrony własnych, ojczystych języków. Tendencja ta w praktyce przejawia się w pragnieniu (lub żądaniu) edukowania młodego pokolenia w tradycjach, kulturze i języku danej mniejszości. Z tej perspektywy reprezentanci mniejszości najczęściej dążą do przejęcia kontroli nad edukacją (konstruowaniem programów kształcenia, językiem używanym w szkole, jak również zarządzaniem oświatą). Przykłady Kanady i Grenlandii wskazują, że tylko w określonych (sprzyjających) okolicznościach politycznych, społeczno-ekonomicznych istnieją możliwości ochrony, podtrzymywania bądź rewitalizacji języków tubylczych grup mniejszościowych. Jednak nawet i w takich przypadkach rozwijanie kompetencji lingwistycznych w sferze języka ojczystego (rozumianego jako język

⁵⁶ J.N. Jørgensen, *Yo! Wha Up Eskimo?...*, s. 138.

⁵⁷ *Ibidem*, s. 139-140.

⁵⁸ J. Rygaard, *Let the World In! Globalization in Greenland*, [w:] K. Drotner, S. Livingstone (red.), *The International Handbook of Children, Media and Culture*, Sage, London 2008, s. 260.

rdzenny) napotyka specyficzne trudności, wynikające ze złożonych warunkowań, w jakich współcześnie funkcjonują te niewielkie tubylcze społeczności.

Bibliografia

- About Nunatsiavut*, <http://www.nunatsiavut.com/index.php/nunatsiavut-government>.
- Adamus M., *Eskimosi. Kultura, język, folklor*, PWN, Warszawa 1989.
- Andersen C., Johns A., *Labrador Inuttitut: Speaking into the future*, „Études/Inuit/Studies” 2005, t. 29, nr 1-2.
- Armstrong T.E., Rogers G.W., Rowley G., *The Circumpolar North: a political and economic geography of the Arctic and Sub-Arctic*, Methuen, London 1978.
- Arnatsiaq V.Q., *Teaching Inuktitut in school: Our experiences at the Attaguttaaluk elementary school in Igloolik, Nunavut*, „Études/Inuit/Studies” 2002, t. 26, nr 1.
- Aylward M.L., *The Role of Inuit Languages in Nunavut Schooling: Nunavut Teachers Talk about Bilingual Education*, „Canadian Journal of Education” 2010, t. 33, nr 2.
- Baker C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon 2006.
- Bilingual Education Strategy and Language of Instruction Initiatives in Nunavut*, Nunavut Department of Education, <http://www.edu.gov.nu.ca/apps/authoring/dspPage.aspx?page=50>.
- Bobaljik J.D., *Visions and Realities: Researcher-Activist-Indigenous Collaborations in Indigenous Language Maintenance*, [w:] E. Kasten (red.), *Bicultural Education in the North. Ways of Preserving and Enhancing Indigenous Peoples' Languages and Traditional Knowledge*, Waxmann, Münster, New York 1998.
- Burnaby B., *Language Policy and Education in Canada*, [w:] S. May, N.H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education*, t. 1, *Language Policy and Political Issues in Education*, Springer, Dordrecht 2008.
- Conklin N.F., Lourie M.A., *A Host of Tongues: Language Communities in the United States*, The Free Press, New York 1983.
- Cummins J., *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, College Hill Press, San Diego 1984.
- Dahl J., *The Greenlandic Version of Self-Government*, [w:] *An Indigenous Parliament? Realities and Perspectives in Russia and the Circumpolar North*, IWGIA Document No. 116, Copenhagen 2005.
- Darnell F., Hoëm A., *Taken to Extremes. Education in the Far North*, Scandinavian University Press, Oslo 1996.
- Dorais L.-J., *A Few Thoughts on the Language of the Inuit*, „The Canadian Journal of Native Studies” 1981, t. 1, nr 2.
- Dorais L.-J., *Quaqtaq: Modernity and Identity in an Inuit Community*, University of Toronto Press, Toronto 1997.
- Dorais L.-J., *Inuit*, [w:] P.R. Magocsi (red.), *Aboriginal Peoples of Canada. A Short Introduction*, University of Toronto Press, Toronto 2002.

- Dorais L.-J., *Why Do They Speak Inuktitut? Discourse Practices in the Capital of Nunavut*, „Zeitschrift für Kanada Studien” 2002, t. 22, nr 1-2.
- Dorais L.-J., Simmons S., *The Meaning of Discourse in Iqaluit*, [w:] C. Andreasen, K. Langgård (red.), *11th Inuit Studies Conference, Nuuk, Greenland September 23-27, 1998*, „Inussuk. Arctic Research Journal” 2002 nr 2.
- Duhaime G., *Socio-economic Profile of Nunavik, 2008 Edition*, Canada Research Chair on Comparative Aboriginal Condition, Quebec City 2008.
- Eastman C.M., *Language, ethnic identity and change*, [w:] J. Edwards (red.), *Linguistic Minorities, Policies and Pluralism*, Academic Press, London 1984.
- Fogwill L., *Literacy: A Critical Element in the Survival of Aboriginal Languages*, [w:] J.-P. Hautecoeur (red.), *Alpha 94: Literacy and Cultural Development Strategies in Rural Areas*, Culture Concepts, Toronto 1994.
- Gessain R., *Ammassalik, czyli cywilizacja obowiązkowa*, przeł. Z. Stolarek, Iskry, Warszawa 1978.
- Gibbs W.W., *Na ratunek ginącym językom*, przeł. M. Beyer, „Świat Nauki” 2002 nr 10.
- Goldbach I., Winther-Jensen T., *Greenland: society and education*, „Comparative Education” 1988, t. 24, nr 2.
- Greenland in figures 2002*, Statistics Greenland, Nuuk 2002.
- Greenland in figures 2005*, Statistics Greenland, Nuuk 2005.
- Greenland in figures 2011*, Statistics Greenland, Nuuk 2011.
- Herbert K., *Córka polarnika. Zapiski z krańca świata*, przeł. M. Miłkowski, Carta Blanca. Grupa Wydawnicza PWN, Warszawa 2011.
- Hornberger N.H., *Introduction: Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*, [w:] N.H. Hornberger (red.), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*, Palgrave Macmillan, New York 2008.
- Ilinnisiorfik, <http://ilinnisiorfik.gl/>.
- Jackson Preece J., *Prawa mniejszości*, przeł. M. Stolarska, Sic! Warszawa 2007.
- Janosz M., Bisset S.L., Pagani L.S., Levin B., *Educational Systems and School Dropout in Canada*, [w:] S. Lamb i in. (red.), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*, Springer, Dordrecht 2011.
- Jørgensen J.N., *Yo! Wha Up Eskimo? Late-modern linguistic behavior among youth in Nuuk*, [w:] K. Langgård i in. (red.), *Cultural and Social Research in Greenland. Selected Essays 1992-2010*, Ilisimatusarfik, Nuuk 2010.
- Kampmann T., *Grønlands læruddannelse – i dansk perspektiv fra 1925 til omkring 1990*, [w:] D. Thorleifsen, B. Larsen (red.), *Ilinniarfissuup 1995-imi ukiunik 150-iliilluni nalliuttorsiorneranut atatillugu atuakkiaq*, Ilinniarfissuuaq/Atuakkiorfik, Nuuk 1995.
- Langgård P., *Er Grønland togsproget – og hvorfor ikke?* [w:] D. Thorleifsen, B. Larsen (red.), *Ilinniarfissuup 1995-imi ukiunik 150-iliilluni nalliuttorsiorneranut atatillugu atuakkiaq*, Ilinniarfissuuaq/Atuakkiorfik, Nuuk 1995.
- Langgård P., „Grønlandsk som fremmedsprog” revisited. *On the question of typological distance in the L2 classroom*, [w:] B. Jacobsen, C. Andreasen (red.), *Cultural and Social Research in Greenland 95/96*, Ilisimatusarfik/Atuakkiorfik, Nuuk 1996.

- Louis W., Taylor D.M., *When the Survival of a Language is at Stake. The Future of Inuttitit in Arctic Québec*, „Journal of Language and Social Psychology” 2001, t. 20, nr 1&2.
- Loukacheva N., *The Arctic Promise. Legal and Political Autonomy of Greenland and Nunavut*, University of Toronto Press, Toronto 2007.
- McGregor H.E., *Inuit. Education and Schools in the Eastern Arctic*, University of British Columbia Press, Vancouver 2010.
- Mother Tongue and Language Spoken Most Often at Home, 2006 Census Population*, Nunavut Bureau of Statistics, Statistics Canada, Ottawa 2007, <http://www.stats.gov.nu.ca>.
- Mother Tongue and Language Spoken Most Often at Home, 2011 Census Population*, Nunavut Bureau of Statistics, Statistics Canada, Ottawa 2012, <http://www.stats.gov.nu.ca>.
- Nunatsiavut Language Strategy*, Torngâsok Cultural Centre, http://www.torngasok.ca/home/nunatsiavut_language_strategy.htm.
- Nunatsiavut, Newfoundland and Labrador, Aboriginal Population Profile. 2006 Census*, Statistics Canada, Ottawa 2007, <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-594/index.cfm?Lang=E>.
- Petersen R., *Kalaallit inuiattut siulersuisoqarnikkullu aaqqissuunneqarneranni allannguutit*, [w:] C. Andreasen, K. Langgård (red.), *11th Inuit Studies Conference, Nuuk, Greenland September 23-27, 1998*, „Inussuk. Arctic Research Journal” 2002 nr 2.
- Rasmussen H., *Cultural Rights in Greenland*, [w:] C. Charters, R. Stavenhagen (red.), *Making the Declaration Work: The United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*, IWGIA Document No. 127, Copenhagen 2009.
- Rasmussen D., *Forty Years of Struggle and Still no Right to Inuit Education in Nunavut*, „Interchange” 2011, t. 42, nr 2.
- Rygaard J., *Let the World In! Globalization in Greenland*, [w:] K. Drotner, S. Livingstone (red.), *The International Handbook of Children, Media and Culture*, Sage, London 2008.
- Schweitzer P., Irlbacher Fox S., Csonka Y., Kaplan L., *Cultural well-being and cultural vitality*, [w:] J.N. Larssen, P. Schweitzer, G. Fondahl (red.), *Arctic Social Indicators follow-up to the Arctic Human Development Report*, Nordic Council of Ministers, Copenhagen 2010.
- Skutnabb-Kangas T., *Multilingualism and the education of minority children*, [w:] T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins (red.), *Minority Education: From Shame to Struggle*, Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphia 1988.
- Skutnabb-Kangas T., *Education of Minorities*, [w:] J.A. Fishman (red.), *Handbook of Language and Ethnic Identity*, Oxford University Press, New York, Oxford 1999.
- Tanner A., *The Innu of Labrador, Canada*, [w:] M.M.R. Freeman (red.), *Endangered Peoples of the Arctic. Struggles to Survive and Thrive*, Greenwood Press, Westport 2000.
- Taylor D.M., *The Quest for Collective Identity: The Plight of Disadvantaged Ethnic Minorities*, „Canadian Psychology” 1997, t. 38, nr 3.
- Vick-Westgate A., *Nunavik. Inuit-Controlled Education in Arctic Quebec*, University of Calgary Press, Calgary 2002.

**Language competence development among children
from indigenous ethnic minorities.
Selected examples from Canada and Greenland**

Summary

The paper is devoted to language competence development among children from indigenous ethnic minorities. It comprises two parts. The first one is devoted to selected theoretical aspects relating to the subject specified in the title. The other one contains an analysis of education offered to ethnic minorities in specific conditions, in the context of developing competences in indigenous languages in Inuit regions of Canada and in Greenland. Particular focus was placed on the role of language competence development in reference to the formation of ethnic identity among representatives of indigenous minorities.

KATARZYNA ARCISZEWSKA

Drama w edukacji i opanowywaniu języka obcego

Wprowadzenie

Proces kształcenia wymaga doboru odpowiednich metod, technik oraz środków dydaktycznych. Według Wincentego Okonia¹ to uporządkowany w czasie ciąg zdarzeń obejmujący czynności nauczycieli i uczniów ukierunkowane przez odpowiedni dobór celów i treści oraz warunki i środki, które służą wywołaniu zmian w uczniach, stosownie do przyjętych celów kształcenia. Powyższa definicja odpowiada potrzebom współczesnego procesu nauczania, wymagającego od nauczycieli przejawiania postaw kreatywnych przyczyniających się do wykształcenia w wychowankach dyspozycji poznawczych, niezwykle ważnych w dalszym zdobywaniu wiedzy o świecie.

Współczesna szkoła w Polsce funkcjonuje w szybko zmieniającej się rzeczywistości społeczno-politycznej, stanowiącej w dużym stopniu odzwierciedlenie dynamicznych zmian po roku 2004, dacie wstąpienia do Unii Europejskiej. W związku z tym nadrzędnym celem polskiego szkolnictwa jest uwzględnienie w systemie naszej oświaty kontekstu społeczno-edukacyjnego. Wprowadzenie w życie nowej, ogólnoeuropejskiej koncepcji edukacji ma sprzyjać procesowi integracji politycznej i ekonomicznej Europy. Jest to pośrednio związane z dostosowaniem programów nauczania do najnowszych ogólnoeuropejskich tendencji metodycznych kształcenia wielojęzycznego i wielokulturowego. W związku z potrzebą wprowadzania zmian edukacyjnych w polskich szkołach zagadnienie wszechstronnego charakteru procesu kształcenia językowego (zwłaszcza na etapie nauczania zintegrowanego) stanowi zasadniczy rys założeń

¹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1998.

organizacyjno-programowych współczesnych systemów oświaty i pociąga za sobą konieczność reorganizacji struktury wiedzy dydaktycznej (celów, treści, metod i form organizacyjnych kształcenia). Szkoła powinna być otwarta na innowacje, wynikające z rozwoju cywilizacyjnego świata, ponieważ wszelkie zmiany innowacyjne inspirują nauczycieli do twórczej pracy, zachęcają do podejmowania ryzyka w zakresie szukania nowych rozwiązań metodyczno-dydaktycznych na miarę potrzeb edukacyjnych. Innowacje wpływają pozytywnie na udoskonalenie procesu kształcenia i osiągnięcie lepszych efektów. Rozwijają kształtowanie osobowości ucznia oraz nauczyciela. Istotnym czynnikiem skutecznie przełamującym opór wobec zmian we współczesnych systemach edukacyjnych jest chęć udzielenia uczniowi pomocy w samodzielnym przyswajaniu wiedzy i umiejętności poprzez odwołanie się do sfery podmiotowego przeżycia i poznania.

Nieszablonowe myślenie i działanie nauczyciela ma skłonić ucznia do dalszej samodzielnej pracy nad rozwojem swojego potencjału intelektualnego.

Drama – ustalenia terminologiczne

Wspomnianą kreatywność nauczycieli i uczniów wyzwala drama, której znaczenie w edukacji dzieci i młodzieży jest nie do przecenienia. Termin „drama” pochodzi od starogreckiego słowa *drao* – „działam”, „usiłuję”. W istocie jest to forma aktywności człowieka usprawniająca jego intelekt i emocje. Drama to działania w sytuacji fikcyjnej, w danym miejscu i czasie. To bycie w roli wszystkich uczestników, którzy jako środków wyrazu używają swojej wyobraźni, ciała i głosów. Drama, w której dominuje spontaniczna improwizacja, uruchamia intuicję, inwencję oraz wyobraźnię jednostki. Dzięki charakterystycznej dla człowieka zdolności „poruszania się w fikcji” odkrywa on nową rzeczywistość jakby doświadczał jej realnie.

Nie istnieje jednoznaczna definicja dramy. Autorzy zajmujący się tym tematem eksponują różne jej cechy i właściwości.

I tak jedna grupa definicji ujmuje dramę w kategoriach metody działania, metody nauczania i wychowania czy metody wszechstronnego rozwoju osobowości. Na przykład według Józefa Marka Śniecińskiego współcześnie drama to psychologiczno-pedagogiczna metoda grupowego działania, służąca rozwojowi osobistemu jednostki oraz pogłębionemu rozumieniu i konstruktywnemu uczestniczeniu przez nią w rzeczywistości społecznej; polega na improwizowanym działaniu, przebiegającym w wyobrazeniowej sytuacji problemowej, organizującym intelekt, emocje, wyobrażenia, zmysły i ekspresję uczestników; zaangażowane w dramę osoby poprzez

aktywne wchodzenie w rolę podejmują próbę rozwiązania zarysowanego konfliktu². Natomiast Elżbieta Jezierska-Wiejak dramę ujmuje w kategoriach metody, ale odnosząc ją do dzieci i stwierdzając, iż drama jest to uwarunkowana psychopedagogicznie metoda nauczania i wychowania, oparta na spontanicznej aktywności dziecka, przejawiająca się w improwizowanych grach i zabawach poprzez system gestów, mimiki i słów, której istotą jest przyjemność i satysfakcja z odgrywania roli oraz identyfikowania się z nią, bazująca na doświadczeniach dziecka, dająca mu możliwość poznania samego siebie i otaczającego go świata oraz zaangażowania się we własne środowisko³. Z kolei według Anny Dziedzic drama może być „metodą wspierającą nauczanie przedmiotowe, ułatwiającą rozwój zdolności umysłowych. Ale drama jest przede wszystkim metodą całościowego, wszechstronnego rozwijania osobowości i doskonalenia komunikacji interpersonalnej. Jest metodą wychowania moralnego”⁴.

Bardziej szczegółowo pojmuje dramę Halina Machulska, akcentując, iż „drama to techniki teatralne wykorzystywane do celów edukacyjnych”⁵. W innych definicjach dramy podkreśla się natomiast jej fikcyjny wymiar. Krystyna Pankowska akcentuje, iż podstawą dramy jest fikcyjna, wyobrażeniowa sytuacja, która powstaje wówczas, gdy kilka osób we wspólnej przestrzeni przedstawia coś, co nie jest w danym czasie obecne, używając jako środków wyrazu swoich ciał i głosów⁶. Na podobne cechy dramy zwraca uwagę Maria Królicza, wykazująca, iż „drama to typ zajęć, w których wykonywanie zadań opiera się na budowaniu granicy między fikcją i rzeczywistością, w jakiej dziecko uczestniczy przez bycie w roli”⁷.

Często też w definiowaniu dramy wskazuje się na jej związki z teatrem. Istotę, przebieg dramy uwypuklają różnice między nimi. W teatrze występuje podział na widzów i aktorów, aktor pełni funkcję medium wyzwalającego emocje widzów; grając postać, koncentruje się na technice aktorskiej (tekst, dykcja, gesty), występuje też praca ze scenariuszem. W przypadku dramy brak jest podziału na widzów i aktorów, najważniejszy jest rozwój jednostki, która uczestniczy w dramie. Uczestnik dramy

² J.M. Śnieciński, *Mój mały świat. Scenariusze imprez okolicznościowych dla przedszkoli*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996.

³ E. Jezierska-Wiejak, *Możliwości i ograniczenia dramy jako metody kształtowania rozumienia pojęć moralnych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.

⁴ A. Dziedzic, *Drama a wychowanie*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2000, s. 17.

⁵ H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz, *Drama w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1997, s. 11.

⁶ K. Pankowska, *Drama, zabawa, myślenie*, WSiP, Warszawa 1990.

⁷ M. Królicza, *Drama i happennig*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 32.

zachowuje się naturalnie, angażuje się w sytuację, nie koncentrując się na sztuce aktorskiej, dominuje ponadto improwizacja, a zatem brak scenariusza.

Wydaje się, iż w zrozumieniu istoty dramy niezwykle pomocna może być też jej klasyfikacja. Najbardziej podstawową klasyfikację stanowi podział na psychodramę i dramę edukacyjną. Psychodrama jest metodą terapeutyczną, opartą na emocjach uczestników oraz sytuacjach, w które są oni uwikłani w rzeczywistości. Podczas gdy w dramie edukacyjnej konflikt i role są hipotetyczne, w psychodramie pracuje się na problemach autentycznych, osobistych i wynikających z doświadczeń uczestników; psychodrama daje człowiekowi szansę przepracowania własnej sytuacji życiowej⁸.

Powyższe ujęcia dramy przedstawiają jej znaczenie w osiągnięciu celów ogólnorozwojowych i społeczno-wychowawczych oraz wyjaśniają podstawy zastosowania tej metody w edukacji.

Rys historyczny dramy

Przełom XIX i XX wieku to okres światowego ruchu pedagogicznego znanego pod nazwą nowego wychowania. Ruch ten przeciwstawiał się skostniałej w strukturze, organizacji, formach i metodach pracy edukacyjnej szkół różnego szczebla. Pojawiały się wówczas szkoły eksperymentalne, gdzie aktywność, samodzielność i kreatywność uczniów stawała w centrum uwagi teoretyków i organizatorów procesu wychowania i nauczania. W wielu krajach świata uznanie znalazła m.in. stworzona przez Johna Deweya koncepcja uczenia się przez działanie (*learning by doing*), przedstawiona w słynnej pracy *Moje pedagogiczne credo* i uszczegółowiona w książce *Jak myślimy*. Na tle takich idei i pedagogicznej praktyki funkcjonuje właśnie drama.

W Anglii i Stanach Zjednoczonych dramę w nauczaniu praktykowali Harriet Finlay-Johnson, Henry Caldwell Cook, John Merrill, William Wirt, Winifred Ward. Cookowi teoretycy przypisują sformułowanie podstawowej idei dramy, która głosiła, że ekspresja dramowa jest efektywną metodą nauczania. Cook wyprowadził ją z własnego doświadczenia. Przez lata stosował w Perse School w Cambridge metodę gier scenicznych, zapoznając uczniów z literaturą. Zauważył, że poprzez inscenizację uczniowie łatwiej analizują tekst literacki w różnych kontekstach i że odgrywanie pewnych wydarzeń historycznych daje o wiele lepszy efekt niż uczenie

⁸ E. Roine, *Psychodrama. O tym, jak grać główną rolę w swoim życiu*, przeł. S. Łęcki, Kontakt, Opole 1994.

się o nich z podręcznika lub słuchanie wykładu na ich temat. Cook po raz pierwszy pokazał różnicę między teatrem a dramą. Jego uczniowie nie przytaczali zapamiętanych tekstów, nie korzystali z kostiumów, choreografii czy scenografii. Podstawą gry była improwizacja. Książka Cooka *The Play Way* (1917), opisująca jego metodę, utrwaliła w terminologii dydaktycznej termin „drama” i zasady jej praktykowania. Metoda znalazła wielu zwolenników i była chętnie stosowana w całej Anglii⁹.

Obok Cooka w Anglii ideę dramy praktykowali Merrill, Wirt, w Stanach Zjednoczonych – Ward. Dwaj pierwsi pedagodzy stosowali dramę jako metodę aktywizującą sprawność językową w nauce języków obcych i języka angielskiego. Ward natomiast traktowała dramę jako metodę rozwiązywania problemów poprzez odgrywanie ról w różnych kontekstach. Ta koncepcja spotkała się z dużym zainteresowaniem nauczycieli, którzy modyfikując myśl Ward, stosują dramę także jako metodę terapeutyczną i resocjalizacyjną.

Należy podkreślić, iż w Kanadzie drama stała się także ważną metodą wykorzystywaną w procesie edukacji; jest szczególnie użyteczna w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym¹⁰. Richard Courtney uważa, że jej stosowanie w pracy z dziećmi w wieku 5-10 lat może być uznane za pierwszy etap edukacji artystycznej opartej na dramatyzacji. Inspiratorem działań dzieci jest nauczyciel odwołujący się do prostych, codziennych sytuacji, które znają z własnego doświadczenia. Kolejny etap to praca z dziećmi i młodzieżą do lat 18.

W innych krajach (Francja, Włochy, Niemcy, Związek Radziecki) metoda dramy również została upowszechniona w procesie edukacyjnym, chociaż podejście do podstaw ideowych, założeń teoretycznych i rozwiązań organizacyjnych było tu nieco inne.

Za twórcę gier dramatycznych w krajach kultury romańskiej uchodzi Léon Chancerel, którego książka *Le Théâtre et la jeunesse* (1946) stała się podstawowym podręcznikiem w tym zakresie. Ujmuje on zajęcia teatralne jako istotny czynnik wychowawczy, służący rozwojowi osobowości. Chancerel widzi możliwości dydaktyczno-wychowawcze gier dramatycznych, szczególnie w kształceniu umiejętności obserwowania zjawisk, rozwijania koncentracji uwagi, pamięci, wyobraźni i sprawności motorycznych¹¹. Z kolei Włoch Claudio Desinan podkreśla znaczenie dramy w kształtowaniu umiejętności współdziałania w grupie, rozwijaniu własnej tożsamości w relacjach z innymi w danym miejscu i czasie.

⁹ H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz, op. cit.

¹⁰ M. Królicza, op. cit.

¹¹ I. Słońska, *Teatr młodzieży*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1970.

W Niemczech upowszechnił się teatr improwizowany, którego działanie opiera się na aktywności dzieci, ich pomysłowości, fantazji i sprawności w budowaniu pełnej koncepcji przedstawienia. Wiele zawdzięczmy w tym zakresie Związkowi Radykalnych Reformatorów Szkoły (Bund Entschiedener Schulreformer)¹², propagującemu ideę dramy (Stegreiftheater). W Związku Radzieckim w latach 20. XX wieku elementy charakterystyczne dla dramy przeniknęły ideę teatrów szkolnych i robotniczych. Opierano się na elementach słynnej metody pracy aktorskiej reformatora teatru Konstantina Stanisławskiego. Tworzono teatralne kółka robotnicze i chłopskie, których funkcjonowanie polegało na improwizacji i kreatywności uczestników.

W Polsce koncepcjami dramy zajmował się w latach 30. XX wieku Zdzisław Kwieciński, który w książce *Samorodny teatr w szkole. Rzecz o instynkcie dramatycznym u dzieci i młodzieży*, napisanej pod kierunkiem Zygmunta Mysłakowskiego, scharakteryzował tzw. instynkt dramatyczny, właściwy, zdaniem autora, każdemu człowiekowi, a dziecku w znacznym stopniu¹³.

Druga wojna światowa w tragiczny sposób ograniczyła rozwój teorii i praktyki dramy w edukacji. Dopiero po jej zakończeniu w poszczególnych krajach w różnym czasie i z różną intensywnością drama jako metoda nauczania i wychowania zaczęła się na nowo rozwijać.

Lata 40. i 50. to czas rozkwitu dramy w szkołach angielskich. Głównym teoretykiem i praktykiem dramy był wtedy Peter Slade, który w książce *Child drama* (1954) podważył sens przeprowadzania z dziećmi przedstawień szkolnych, zaczął natomiast stosować techniki teatralne do zaktywizowania rozwoju dziecka, rozbudzania jego wyobraźni i kreatywności. Dążył też do uznania dramy za odrębny przedmiot szkolny. Slade jako pierwszy zaczął wykorzystywać techniki teatralne w celu rozwijania ucznia w takich sferach, jak improwizacja, wyobraźnia, sprawność intelektualna i ruchowa, intuicja. Zaproponował on stosowanie dramy w dwóch formach: jako gry osobistej, której istotą jest działanie zgodne z motoryką dziecka (dziecko spontanicznie i naturalnie biega, krzyczy, skacze), i gry zaprojektowanej, której podstawą jest wyrażanie zaprojektowanej sytuacji poprzez mówienie, pisanie, rysowanie, muzykowanie¹⁴.

Kontynuatorem koncepcji Slade'a był Brian Way. W roku 1967 w książce *Development Through Drama (Rozwój przez dramę)* stworzył podstawy

¹² H. Schröder, *Didaktisches Wörterbuch*, Oldenbourg, München, Wien 2001.

¹³ Z. Kwieciński, *Samorodny teatr w szkole. Rzecz o instynkcie dramatycznym u dzieci i młodzieży*, Instytut Teatrów Ludowych, Warszawa 1933.

¹⁴ R. Courtney, *Play, Drama and Thought. The Intellectual Background to Drama in Education*, Cassell, London 1974.

filozofii i metodyki dramy, opracował tezy i ćwiczenia dotyczące dramy. Twierdził, że metoda ta ułatwia wszechstronny rozwój jednostki. Definiując dramę, zwrócił uwagę na wartość przeżycia górującego nad intelektualną refleksją¹⁵. Książka Waya doczekała się w Wielkiej Brytanii 18 wydań i mimo że od 1967 roku opublikowano wiele innych prac z tej dziedziny *Development Through Drama* nadal traktuje się jako podręcznik posługiwania się podstawowymi technikami dramowymi. Autor zawarł w nim pogłębioną wiedzę odpowiadającą na najważniejsze pytania dotyczące rozwoju osobowości młodego człowieka. Uznając potrzebę wzmacniania w dziecku wiary w siebie i kreatywności i czyniąc dziecko podmiotem wychowania, autor zrewolucjonizował obowiązującą w Anglii koncepcję pracy teatralnej z dziećmi¹⁶.

W propagowaniu dramy i jej znaczenia ogromną rolę odegrała także Dorothy Heathcote, która twierdziła, że przez sztukę można nauczyć wszystkiego, a podział na przedmioty w szkole ma sztuczny charakter. Od 1969 roku prowadziła kursy dramy dla nauczycieli, podkreślając, że w praktykowaniu dramy najważniejsze są zaufanie i respekt nauczyciela wobec dziecka, jego możliwości, wiedzy i przeżyć. Szczególne znaczenie miała dla niej analiza „znaczeń ukrytych na wielu poziomach akcji dramowej”¹⁷. Zwróciła ona uwagę na dwie role, w których występować może uczestnik dramy:

- rolę obserwatora przyglądającego się danej sytuacji z dystansu,
- rolę aktywnego uczestnika, biorącego udział w improwizacji i przeżywającego ją.

Zdaniem Heathcote, dzięki powyższym rolom drama łączy w sobie funkcję intelektualną i emocjonalną. Opisując cele dramy, Heathcote mówiła: „oprzeć się na przeszłych doświadczeniach uczniów i dać im głębszą wiedzę nie tylko o nich samych, ale i o tym, co to znaczy być człowiekiem, pomóc im zrozumieć społeczeństwo, w którym żyją, jego przeszłość, teraźniejszość i przyszłość”¹⁸.

Obecnie drama występuje w angielskich szkołach pod następującymi postaciami:

- jako metoda dydaktyczno-wychowawcza używana podczas nauki innych przedmiotów; celem jest wówczas ułatwienie ich nauki;

¹⁵ B. Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, przeł. E. Nerwińska i K. Pankowska, WSiP, Warszawa 1990.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz, op. cit.

¹⁸ T. Lewandowska-Kidoń, *Drama w kształceniu pedagogicznym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 37.

- jako osobny przedmiot szkolny (wprowadzony w tej postaci przez Slade'a); przyjmuje się wówczas, że rozwija osobowość uczniów, kształci ich umiejętności aktorskie, rozwija ekspresję, kreatywność i umiejętność odkrywaniu nowych znaczeń;
- jako teatr edukacyjny przygotowujący do życia w społeczeństwie, poruszający tematy społeczne, kulturowe, polityczne i etyczne.

Niezależnie od poglądów różnicujących koncepcje propagatorów dramy wszyscy uznają tę metodę za istotną dla rozwoju psychicznego, społecznego oraz emocjonalnego dzieci i młodzieży. Podkreślają konieczność włączenia dramy do programu nauczania jako środka (Heathcote) lub przedmiotu nauczania (Slade). Ujmują dramę jako podstawę edukacji (Burton, Courtney), dyscyplinę wszechstronną, wykorzystującą wszystkie dziedziny nauczania¹⁹.

Warto dodać, iż do Polski idea dramy w wersji angielskiej dotarła w latach 80. za sprawą działalności Haliny Machulskiej i Teatru Ochoty. Drama znalazła wielu zwolenników wśród nauczycieli, którzy szukali nowych metod pracy edukacyjnej, odpowiadających dziecięcym potrzebom, rozwijających ich aktywność i kreatywność. Machulska prowadziła warsztaty z udziałem angielskich teoretyków i praktyków dramy, kształcąc rzesze nauczycieli pragnących efektywnie wykorzystywać tę metodę w pracy z dziećmi i młodzieżą. Pomocne dla tworzącego się ruchu dramy było powstanie Polskiego Ośrodka Międzynarodowego Stowarzyszenia Teatrów dla Dzieci i Młodzieży (ASSITEJ) i działającej w jego ramach sekcji dramy.

Obecnie polska drama łączy rodzime tradycje i doświadczenia z założeniami dramy angielskiej, korzysta też z francuskich gier dramatycznych i niemieckiej pedagogiki zabawy. Niestety, drama wciąż jest w polskiej edukacji innowacją, nieczęsto stosowaną przez pedagogów, a jeśli już, to raczej jako element lekcji niż całościowy program edukacyjny.

Cele dramy w edukacji

Drama jest interesującą, nowatorską i wolną od tradycyjnego dydaktyzmu metodą pracy z dziećmi i młodzieżą. Uaktywnia uczniów, zapobiega nudzie na lekcji, rozwija wyobraźnię i wrażliwość, uczy samodzielnego podejmowania decyzji, otwartości, szczerości, pewności siebie, akceptowania siebie i innych, pracy w grupie²⁰. Jest pozytywną edukacyjną siłą,

¹⁹ Ibidem.

²⁰ E. Olinkiewicz, E. Repsch (red.), *Warsztaty edukacji twórczej*, Europa, Wrocław 2004.

a nie przypadkowym sposobem nauczania. Łączy kontrolowaną pracę szkolną i spontaniczną zabawę dzieci. Drama jest fikcją, co daje nauczycielowi i uczniom możliwość funkcjonowania w kontekstach wyobrażeniowych. Mimo fikcyjnego charakteru powinna być realnie przeżywana przez uczestników. Zajęcia lekcyjne prowadzone metodą dramy są zaliczane do parateatralnych, ekspresyjnych, nieprzedstawieniowych metod nauczania (obok lekcji inscenizowanych, inscenizacji sytuacji rzeczywistych, sądu literackiego i analizy recytacyjnej, czyli czytania z podziałem na role).

Teresa Lewandowska-Kidoń wyróżnia następujące cele dramy w procesie edukacyjnym:

1. Cel wychowawczy – drama stwarza okazje do pełnego i bogatego wykorzystania własnych możliwości i rozwijania większej świadomości siebie. Rozbudza wrażliwość moralną i estetyczną, rozwija wewnętrzną dyscyplinę i postawy humanistyczne, uczy tolerancji i empatii. Przez konfrontowanie dziecka z różnymi sytuacjami rozszerza zasięg jego doświadczeń emocjonalnych, umożliwia badanie efektu różnych rozwiązań tego samego problemu, a także analizowanie sytuacji zagrażających, które dzięki temu stają się mniej niebezpieczne dla dziecka. Drama przygotowuje również do przyszłych ról społecznych. Zmiana zachowania dzieci i młodzieży w kierunku pozytywnym, wyeliminowanie nawyków utrudniających im życie to niewątpliwie istotne zadania, które może realizować wychowawca pracujący tą metodą²¹. Drama pomaga uczestnikom zmienić swoje zachowanie i myślenie poprzez eksperymentowanie, realizację własnych idei w akcji i badanie sytuacji społecznych, w jakich znajdują się dorośli.

2. Cel terapeutyczny – drama umożliwia rozładowanie napięć wewnętrznych oraz likwidację negatywnych emocji towarzyszących uczniom w edukacji szkolnej, pomaga w eliminowaniu kompleksów i nieśmiałości, wyzwala autentyczną wiarę we własne siły i pozytywne wartości życia w ogóle, pozwala osiągnąć osobistą satysfakcję i zadowolenie, wykorzystać uczucia w celach konstruktywnych. Przez umożliwienie dzieciom wchodzenia w różne role ułatwia im osiągnięcie dojrzałości emocjonalnej, wewnętrznego spokoju i poczucia własnej wartości. Jednak terapia, co podkreślają pedagodzy dramy, nie powinna stanowić głównego celu w pracy nauczyciela czy wychowawcy²².

²¹ T. Lewandowska-Kidoń, op. cit.

²² R.N. Pemberton-Billing, J.D. Clegg, *Teaching Drama. An Approach to Educational Drama in the Secondary School*, University of London Press, London 1965.

3. Cel kreatywny – drama pozwala wszystkim uczestnikom osiągnąć ich potencjalną zdolność tworzenia, rozwija uzdolnienia i zainteresowania, aktywność intelektualną oraz empatię. Daje dzieciom sposobność wykorzystania ich wyobraźni bez ograniczeń, dostarczając większej świadomości artystycznej, oferując zrozumienie twórczej aktywności, sprzyjającej z kolei głębszej ocenie życia.

4. Cel inspirujący – drama wyzwala w uczniach możliwości twórcze, ukazuje każdemu dziecku drogę samoekspresji. Każdy człowiek pragnie wypowiedzieć się w określony sposób. Jedni osiągają satysfakcję poza sztuką, drudzy wyrażają się w malarstwie, rzeźbie, muzyce, literaturze, dramie i innych formach sztuki. Szkoła dzięki zajęciom dramy może przygotować dzieci i młodzież do odbioru różnych jej form i wyrażania siebie. Drama rozbudza także intelektualnie, nie dostarczając dzieciom gotowej wiedzy, lecz ucząc je sposobów jej zdobywania. Ponadto umożliwia wychowankom ekspresję ruchową, dzięki czemu mogą oni poczuć znaczenie fizycznej wolności.

5. Cel komunikacyjny – drama rozwija umiejętność komunikowania werbalnego i pozawerbalnego, wyrażania własnych myśli i uczuć, a także uważnego słuchania, co jest niezwykle istotne w procesie prawidłowej komunikacji.

6. Cel integrujący – drama kreuje obraz stosunków społecznych, wyzwala szacunek dla wspólnej pracy, rozwija współczucie. Dzielenie wspólnej przestrzeni, dzielenie się pomysłami, problemami wraz z rzeczywistym współtworzeniem i wspólnym przeżywaniem różnego typu doświadczeń w istotny sposób wpływa na uspołecznienie dzieci i młodzieży. Drama pozwala ponadto nabywać umiejętności interpretacji widocznych sposobów ekspresji (wygląd, mowa, zachowania) oraz wewnętrznych stanów uczuciowych. Przeżycia w dramie czynią dzieci bardziej wrażliwymi na myśli i uczucia innych. Realizację tego celu ułatwiają tematy dramy, które często dotyczą różnych zachowań i aspiracji jednostek.

7. Cel indywidualizujący – drama umożliwia indywidualną kreację, stwarza okazję do własnego przygotowania roli, nadania jej wewnętrzznego, osobistego wyrazu²³. Nauczyciel tylko stymuluje i proponuje działania, a dzieci reagują zgodnie z własnymi przekonaniem, sądami. Drama umożliwia głębsze spojrzenie na siebie, lepsze poznanie siebie²⁴.

²³ M. Świeca, *Znaczenie wychowawcze ekspresyjnych form edukacji teatralnej*, rozprawa doktorska, Uniwersytet Warszawski Wydział Pedagogiczny, Warszawa 1993.

²⁴ H. Machulska, *Środki teatralne w procesie nauczania i wychowania*, [w:] *Drama. Poradnik dla nauczycieli*, z. 3, Animator, Warszawa 1992.

Przebieg zajęć dramowych

W dramie istotny jest nie tylko cel, jaki chce osiągnąć wychowawca, ale także proces dochodzenia do niego, czyli przebieg zajęć dramowych. Drama planowana (tzw. kierowana) stosowana jest według następującego schematu:

- wprowadzenie problemu przez nauczyciela (zaaranżowana sytuacja wyjściowa),
- przygotowanie się uczestników do wejścia w role (np. tworzenie scenariusza sytuacji, rozpisanie ról),
- odegranie ról przez uczestników,
- podsumowanie polegające na dyskusji i ocenie ćwiczenia.

Istotnym warunkiem pracy w dramie jest zaniechanie współzawodnictwa. Nauczyciel powinien tolerować pomyłki i zakłócenia w działaniach dzieci i doceniać wkład pracy każdego uczestnika. Stawianie wymagań dzieciom winno mieć na celu polepszenie integracji i wzajemnych relacji pomiędzy uczniami i nauczycielem²⁵.

Drama jest metodą pedagogiczną. Podejmowanie roli, improwizowanie i cały bogaty zestaw środków i strategii mogą być wykorzystane do nauki różnych przedmiotów (historii, języka polskiego, języków obcych, religii, matematyki, geografii, biologii) oraz przygotowania do pełnienia ról społecznych. Konflikty i problemy w dramie są wyobrażone lub zaczerpnięte z literatury, nie są zaś – jak w psychodramie – osobistymi, bolesnymi przeżyciami. Poznawanie takich sytuacji i skutków ludzkich zachowań oraz poszukiwanie własnych wyborów i rozwiązań przyspiesza emocjonalne, intelektualne i społeczne dojrzewanie uczestników dramy. Dokonywanie niewłaściwych wyborów i sięganie po nieskuteczne sposoby rozwiązywania konfliktów podczas dramy jest natychmiast zauważalne i możliwe do naprawienia.

Techniki i konwencje dramowe

Zakres technik dramowych jest bardzo bogaty. Różnią się one między sobą funkcją oraz rodzajem aktywności uczestników dramy. W każdej z nich uczestnicy zajęć dramowych wchodzi w określone role. Pankowska²⁶ wyróżnia następujące techniki dramowe:

²⁵ A. Dziedzic, J. Pichalska, E. Świdowska, *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, WSiP, Warszawa 1992.

²⁶ K. Pankowska, *Edukacja przez dramę*, WSiP, Warszawa 1997.

1. Rozgrzewka – przygotowuje do właściwej aktywności dramowej, skupia się na stanie emocjonalnym dziecka. Są to ćwiczenia wyciszające, uspokajające (jeśli dzieci są zbyt pobudzone) i uaktywniające (jeśli dzieci są bierne i ospałe).

2. Gry, zabawy – bardzo pomocne na początku pracy z grupą; integrują, dodają odwagi do działania.

3. Ćwiczenia wstępne – pokazują różne stanowiska i podejścia do tematu, pozwalają na odpowiednie prowadzenie dalszego przebiegu dramy.

4. Elementy pantomimy – uczą niewerbalnego komunikowania się i operowania symbolem.

5. Stop-klatka – obraz zatrzymany w ruchu – polega na nagłym zatrzymaniu akcji, pozwala na zanalizowanie jakiegoś ważnego aspektu danej sytuacji, na dyskusję poza nią.

6. Tworzenie pomników – tworzywem do uformowania rzeźby są członkowie grupy, po „wyrzeźbieniu” pomnika następuje jego nazwanie i omówienie.

7. Rysowanie, pisanie – ważny element dramy, konkretyzujący sytuację (np. pisanie listu, ogłoszenia, rysowanie mapy).

8. Etiudy dramowe – uczestnicy budują scenki, interpretują dany temat.

9. Wywiady, rozmowy – wykorzystywane w dramie przedstawiającej różne instytucje życia społecznego, np. media, sądy itd.; uczą stawiania odpowiednich pytań i udzielania odpowiedzi.

10. Dokumentowanie – polega na zbieraniu materiałów na określony temat. Może zawierać elementy innych technik: wywiadów, rysowania, pisania itd.

11. Sytuacje symulowane – konkretna sytuacja do odegrania (np. kilka osób uwięzionych w windzie). Można tu zaobserwować silne interakcje emocjonalne, zderzenie różnych punktów widzenia i stylów rozwiązywania problemów.

12. Zebrania, spotkania – dotyczą różnych sytuacji: szkolnych, rodzinnych, społecznych, politycznych. Są organizowane w celu wyrażenia protestu, przekazania informacji, wywołania interwencji w trudnej sytuacji, rozwiązania problemu;

13. Improwizacja rozwinięta – jest to najbardziej zaawansowana forma pracy dramowej (najbardziej zbliżona do autentycznego doświadczenia). Udział bierze cała grupa wraz z nauczycielem. Wszyscy jednocześnie są zaangażowani w akcję.

Możemy też spotkać się z zestawieniem technik dramowych Heathcote²⁷. Autorka wyodrębnia następujące ich rodzaje:

²⁷ T. Lewandowska-Kidoń, op. cit.

1. Pisanie nazw sprzętu (rysowanie) – wprowadza uczestników w sytuację dramową i tworzy miejsce dramy według zasady „tu i teraz”.

2. Segregowanie zdań – polega na uporządkowaniu otrzymanych od prowadzącego zdań opisujących grupę w roli, dotyczących norm panujących w grupie.

3. Rola na podłodze – wybrana osoba zostaje ułożona na podłodze na arkuszu papieru i wymodelowana zgodnie z rolą, następnie dokonuje się obrysowania jej konturu.

4. Rzeźba – uczestnicy, przyjmując rolę, zamierają w bezruchu; rzeźba może być przygotowana indywidualnie lub w zespołach dwuosobowych.

5. Stop-klatka, obraz – uchwycenie zdarzenia w najbardziej charakterystycznym momencie i zatrzymanie go jak w stop-klatce.

6. Technika połączonych obrazów i pantomima w zwolnionym tempie – tworzone są trzy obrazy: „na jakiś czas przed” wydarzeniem przedstawionym w obrazie głównym (retrospekcja), „w jakiś czas po” wydarzeniu przedstawionym w obrazie głównym (antycypacja) oraz obraz główny (teraźniejszość). Obrazy można połączyć za pomocą pantomimy w zwolnionym tempie, przechodząc od obrazu pierwszego, poprzez drugi, do trzeciego. Uczestnicy zajęć pracują w grupach, podczas gdy jedna grupa prezentuje swoją pracę, pozostałe grupy są w swoich obrazach gotowe do wejścia w rolę.

7. Zamiana ról – umożliwia obserwację wydarzenia z innego punktu widzenia.

8. Rola jako film – w tej technice przyjmuje się, że kręcony jest film, który można cofnąć, przyspieszyć, powtórzyć dany fragment kilka razy, zadawać pytania postaciom z filmu.

9. Śledzenie myśli – polega na zastanowieniu się, o czym może myśleć w danym momencie osoba będąca w roli i wypowiedzeniu lub zapisaniu swoich propozycji na kartce.

10. Próba – konwencja ćwicząca odpowiednie zachowania w określonych sytuacjach.

11. Kod braterstwa – polega na szukaniu w danej postaci cech kwalifikujących ją do pewnej grupy ludzi i na tej podstawie nazywaniu jej cech indywidualnych.

12. Płaszcz eksperta – jest to strategia polegająca na rozwiązywaniu problemów poprzez wchodzenie w role ekspertów (pedagogów, socjologów, architektów, ekonomistów itp.).

Oprócz pojęcia i klasyfikacji technik dramowych w literaturze przedmiotu występuje też termin „konwencji dramowych”. Jonathan Neelands

i Tony Goode²⁸ wyróżniają cztery grupy konwencji reprezentujących cztery rodzaje aktywności dramowej:

- konwencje kontekstu,
- konwencje narracji,
- konwencje poetyckie,
- konwencje refleksyjne.

Konwencje kontekstu pozwalają na przygotowanie i zbudowanie sytuacji oraz poszczególnych charakterów określonych osób, a także na uzupełnienie informacji dotyczących kontekstu w trakcie rozwoju dramy. Do tej grupy konwencji Neelands i Goode zaliczają:

1. Krąg życia – pośrodku dużego arkusza papieru narysowany jest krąg z zapisanym imieniem i wiekiem postaci. Pozostała część arkusza podzielona jest na cztery części, które reprezentują obszary życia postaci i osoby, z którymi postać wchodzi w interakcje na danym obszarze (np. „dom”, „rodzina”, „zabawa”, „dzień”). Uczestnicy zajęć podają pomysły, które wpisywane są w poszczególne części arkusza, następnie w grupach reprezentujących każdy obszar tworzą krótkie dialogi pomiędzy główną postacią i wybranymi osobami z danej sekcji.

2. Krążąca drama – grupa podzielona jest na kilka podgrup, które pozostają w specyficznej relacji z centralną postacią. Nauczyciel przyjmuje rolę głównego bohatera i wchodzi do każdej z grup, tworząc krótką improwizację.

3. Postać zbiorowa – postać jest improwizowana jednocześnie przez grupę uczestników zajęć; konwencja wymaga od uczestników wzajemnej wrażliwości i współpracy.

4. Wspólne rysowanie – uczestnicy zajęć tworzą wspólny rysunek reprezentujący miejsce lub postać dramy; rysunek ten stanowi konkretne odniesienie dla później tworzonych i diskutowanych idei.

5. Definiowanie przestrzeni – meble i inne materiały są używane dla określenia miejsca, w którym odbywa się drama, skali czy pozycji przedmiotów.

6. Pamiętniki, listy, gazety, wiadomości – pisane w roli lub poza nią w celu wprowadzenia w dramę, dodania nowego wątku, napięcia lub jako podsumowanie.

7. Gry – stosowane, aby uczestnicy zajęć nabrali pewności siebie, wzajemnego zaufania oraz w celu ustanowienia określonych reguł; gry dotyczą zbiorowego doświadczenia i pozostają w związku z kontekstem dramy.

²⁸ J. Neelands, T. Goode, *Structuring Drama Work*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.

8. Wycieczka z przewodnikiem – jest to forma narracji, podczas której uczestnicy zajęć otrzymują szczegółowy obraz środowiska, w którym ma miejsce drama.

9. Mapy, diagramy – stosuje się w przypadku konieczności przebycia pewnej odległości, przezwyciężenia jakiejś przeszkody, rozwiązania problemu.

10. Atrybuty – konwencja ta polega na pracy z przedmiotami należącymi do postaci, pomaga w budowaniu i analizowaniu postaci.

11. Rola na ścianie – postać istotna w dramie jest reprezentowana w formie rysunku na ścianie (kontur osoby lub diagram). W trakcie rozwoju dramy do rysunku dodawane są informacje dotyczące postaci.

12. Symulacje – krótkie symulacje określonych wydarzeń.

13. Odtwarzanie dźwięku – dźwięk towarzyszy akcji lub opisuje środowisko dramy; głosy lub instrumenty używane są do kreowania nastroju.

14. Stop-klatka – uczestnicy zajęć w grupach tworzą zatrzymane obrazy, tzw. stop-klatkę, aby uchwycić chwilę, ideę, temat.

15. Fala – postacie w dramie tworzą nieruchomy obraz, który jest następnie stopniowo ożywiany poprzez uruchomienie kolejno każdej z postaci. Każda postać wykonuje tylko jeden ruch i wydaje jeden dźwięk; falę można przekształcić w pełną improwizację.

16. Przynęta – przedmiot, część garderoby, wycinek z gazety, list, mapa, początek opowiadania są punktem wyjścia dla dramy.

Konwencje narracji kładą nacisk na przedstawienie i rozwój fabuły. Skupiają się na istotnych wydarzeniach, wypadkach i spotkaniach będących centralnymi elementami dla rozwoju narracji:

1. Dzień z życia – konwencja stanowi powrót do jakiegoś ważnego wydarzenia z przeszłości w celu zrozumienia, w jaki sposób do niego doszło; polega ona na przedstawieniu postaci w różnych momentach poprzedzających wydarzenie (w ciągu 24 godzin).

2. Krytyczne wydarzenia – wyodrębnienie w życiu postaci momentów krytycznych lub punktów zwrotnych.

3. Gorące krzesło – uczestnicy zajęć w rolach lub poza rolami zadają pytania osobie pozostającej w roli.

4. Wywiady, przesłuchania – projektowane w celu uzyskania informacji, zbadania nastawień, motywów i możliwości.

5. Płaszcz eksperta – uczestnicy wchodzą w role postaci wyposażonych w specjalistyczną wiedzę (historycy, lekarze, pracownicy socjalni itp.).

6. Spotkania – grupa spotyka się, żeby usłyszeć nowe wiadomości, zaplanować akcję, podjąć wspólną decyzję lub opracować strategię rozwiązania problemu.

7. Odgłosy – napięcie i motywacja w dramie budowane są poprzez wprowadzenie elementu niebezpieczeństwa, strachu, niepewności, czegoś nie do końca znanego. Uczestnicy zajęć pracują z wyobrażoną lub przeciw wyobrażonej postaci (chowanie się przed wrogiem, przyjęcie dla tajemniczego gościa).

8. Podśluchane rozmowy – konwencja polega na podsłuchiwanie rozmów, które w normalnych warunkach nie byłyby słyszane przez pewne osoby w roli; ujawnia nastawienia, postawy, powoduje wzrost napięcia sytuacji dramowej.

9. Reportaż – interpretowanie wydarzeń za pomocą konwencji dziennikarskich i prezentowanie ich w formie historii z pierwszej strony gazety czy z wiadomości telewizyjnych.

10. Nauczyciel w roli – nauczyciel przyjmuje określoną rolę, aby pobudzić zainteresowanie, kontrolować akcję, wprowadzić zawilość, wytworzyć dwuznaczność i sytuację wyboru, rozwinąć narrację.

11. Rozmowy telefoniczne/radiowe – rozmowy w parach oraz rozmowy jednostronne, kiedy grupa słyszy tylko jedną stronę konwersacji.

12. Linia czasu – pracując w grupach nad poszczególnymi scenami improwizacji, przed i po głównym wydarzeniu uczestnicy mają za zadanie „wyrzeźbić” i umieścić w centralnym miejscu główną scenę. Następnie grupy ustawiają swoich reprezentantów w miejscu, które odzwierciedla relację ich sceny do sceny głównej²⁹.

Konwencje poetyckie uwydatniają bądź kreują symboliczny potencjał dramy. Pomagają spojrzeć ponad linię fabuły i poszukiwać znaczeń symbolicznych. Efektami zastosowania konwencji poetyckich są:

- wniesienie świeżego spojrzenia w pracę zdominowaną przez myślenie na poziomie fabuły,
- otwarcie alternatywnego kanału komunikacji na poziomie interpretacji symbolicznej,
- wzrost zaangażowania emocjonalnego.

Do tej grupy Neelands i Goode³⁰ zaliczają takie konwencje, jak:

1. Narracja akcji – podczas sceny uczestnicy używają narracji otaczającej wypowiedziane linie dialogu. Celem jest wydobycie postrzegania akcji przez poszczególnych uczestników interakcji.

2. Alter ego – uczestnicy pracują parami, jedna osoba jako określona postać, a druga jako myśli tej postaci.

3. Analogia – problem jest eksponowany poprzez pracę na analogicznej sytuacji, która jest odzwierciedleniem realnego problemu.

²⁹ K. Witerska, *Drama edukacyjna w szkole wyższej*, [w:] K.J. Szmidt (red.), *Trening twórczości w szkole wyższej*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2005.

³⁰ J. Neelands, T. Goode, op. cit.

4. Za sceną – sytuacja osobista, prywatna jest tworzona na tle wydarzeń społecznych i historycznych. Uczestnicy tworzą dwie grupy, krąg wewnętrzny (sytuacja osobista) i krąg zewnętrzny (tło społeczno-historyczne). Obie grupy jednocześnie rozpoczynają akcję, która jest powtarzana, ponieważ za pierwszym razem słychać głosy uczestników kręgu wewnętrznego, a za drugim razem zewnętrznego.

5. Nagłówki – uczestnicy tworzą w grupach nagłówki, slogany, nadają tytuły sytuacjom. Mogą zostać poproszeni o skomentowanie swojej pracy za pomocą frazy, streszczenia sceny słowami lub przez dopasowanie nagłówka do pracy innej grupy.

6. Ceremonia – uczestnicy w grupach obmyślają specjalne wydarzenia, żeby zaznaczyć, upamiętnić lub uczcić coś o kulturalnym lub historycznym znaczeniu.

7. Zmiana stylu – akcja wydarzeń jest zaprezentowana w określonym stylu, np. jako teleturniej, talk-show, cyrk, telenowela, teledysk, mecz bokserski itp.

8. Skrót – uczestnicy zajęć podają propozycje scen, które dzieją się w różnym czasie, w różnych miejscach, a następnie próbują znaleźć „skrót” pomiędzy scenami (połączenia, podobieństwa, analogie).

9. Dokument – pozwala na wyselekcjonowanie materiału dotyczącego historii lub bieżących wydarzeń. Dokument powoduje skupienie się na analizie dwóch typów informacji: z pierwszego źródła, pochodzących od naocznych świadków wydarzenia, i z drugiego źródła, stanowiącego interpretację pochodzącą od osób niebędących świadkami zdarzenia.

10. Scena z przeszłości – tworzone są sceny, które poprzedzają ważny moment w dramacie. Konwencja ta pomaga odkryć związki przyczynowo-skutkowe pomiędzy teraźniejszym wydarzeniem a jego historią.

11. Teatr forum – konkretna sytuacja zostaje zaprezentowana przez małą grupę, podczas gdy pozostali uczestnicy są w rolach obserwatorów i mają prawo zatrzymania akcji. Obserwatorzy mogą dołączyć do aktorów w nowej roli lub przejąć którąś z ról już istniejących.

12. Gest – uczestnicy zajęć mają za zadanie włączyć do realistycznej sceny jakiegoś gestu czy znaku stanowiącego odzwierciedlenie prawdziwych relacji społecznych pomiędzy postaciami.

13. Metamorfozy – uczestnicy zajęć tworzą wizualne elementy otoczenia rozgrywającej się sytuacji poprzez przybranie kształtów przedmiotów. Na ustalony znak przedmioty mogą zostać ożywione i zacząć mówić.

14. Pantomima – kładzie nacisk na ruch, akcję i fizyczną stronę aktywności postaci.

15. Rekonstrukcja zdarzeń – wydarzenie, o którym wiadomo lub które właśnie miało miejsce, jest odtwarzane, żeby ujawnić, co tak naprawdę mogło się zdarzyć, albo żeby odkryć jego atmosferę i dynamikę społeczną.

16. Rytuał – stylizowane reguły związane z tradycyjnymi zasadami i określonym kodem. Pozwala na odkrywanie ideologii czy estetyki danej grupy zawartej w rytualnych zwyczajach.

17. Odwrócenie ról – sposób zaprezentowania hipotetycznych zachowań i reakcji drugiej osoby biorącej udział w interakcji.

Konwencje refleksyjne pozwalają na wydobycie myśli postaci, na dodanie psychologicznego komentarza do jej zachowań:

1. Chór – członkowie grupy mają za zadanie przygotowanie chóralnie czytanego tekstu, przy użyciu głosów, dźwięków, piosenek, powtórzeń i rozmaitych wzmocnień. Celem konwencji jest przedstawienie materiału, nad którym aktualnie pracuje grupa.

2. Świadek – nauczyciel w roli lub inna osoba wypowiada monolog mający być obiektywną relacją z wydarzeń, który jest jednak historią subiektywnie opowiedzianą z punktu widzenia świadka. Dzięki temu uczestnicy zajęć dowiadują się wiele nie tyle o samych wydarzeniach, ile o osobie o nich opowiadającej.

3. Rzeźba grupowa – wybrana osoba lub kilka osób tworzą rzeźbę, używając jako „materiału rzeźbiarskiego” pozostałych członków grupy.

4. „Gdybym był tobą” – w krytycznym momencie życia postaci, kiedy musi zostać podjęta decyzja, dokonany wybór lub rozwiązany problem, osoba w roli postaci przechodzi między dwoma szeregami uczestników, którzy komentują jej sytuację lub dają rady (tunel myśli).

5. Chwila prawdy – jest to konwencja, w której uczestnicy zajęć analizują kluczową scenę poprzez działanie. Polega ona na przewidywaniu sceny końcowej i zachowań jej uczestników poprzez kilkakrotne odtworzenie tej samej sytuacji przy zmianie osób w rolach.

6. Przestrzeń pomiędzy – osoby reprezentujące postacie sytuacji dramowej ustawiają się w ten sposób, żeby przestrzeń między nimi symbolizowała ich wzajemne relacje, np. miłość, szacunek, winę, gniew. Kolejnym krokiem może być rozważanie, czy i w jaki sposób te relacje ulegną zmianie w perspektywie czasowej.

7. Spektrum różnicy – uczestnicy zajęć mają za zadanie ustawienie się wzdłuż wyobrażonej linii łączącej dwie alternatywy. Dzięki tej konwencji mogą określić swoje stanowisko dotyczące wyznaczonej kwestii oraz dostrzec różnorodność opinii występujących w grupie.

8. Tędy/tamtędy – konwencja ta jest używana w celu ukazania różnic w interpretowaniu tego samego wydarzenia przez różne postacie. Grupa prezentuje kolejno wersje wszystkich uczestników zdarzenia, skupiając uwagę na szczegółach dotyczących różnic, a następnie wykorzystuje te detale do lepszego zrozumienia postaci.

9. Śledzenie myśli – polega na odkrywaniu myśli osób będących w rolach przez osoby obserwujące.

10. Głosy w głowie – uczestnicy zajęć głośno wypowiadają myśli gromadzące się w głowie jednej z postaci lub wchodzą w role konfliktowych elementów zbiorowego sumienia postaci i prowadzą wewnętrzny dialog.

11. Ściany mają uszy – uczestnicy zajęć tworzą cztery ściany pokoju, stojąc wzdłuż linii otaczającej powstałą wcześniej stop-klatkę określonej postaci. Następnie wszyscy razem jako ściany odbijają wrażenia, jakie wywarły na nich kluczowe sytuacje związane z postacią.

Drama w procesie kształcenia języka obcego

Jedną z ważniejszych kompetencji współczesnego człowieka ułatwiającą mu jego wszechstronny rozwój osobowościowy, jest umiejętność komunikowania się w języku obcym. Posługiwanie się językiem obcym ułatwia realizację naszych planów, umożliwia gratyfikację potrzeb intelektualnych, emocjonalnych i społecznych. Uczymy się języków obcych, aby się lepiej porozumiewać, lepiej rozumieć kulturę swojego kraju oraz innych narodów.

Drama jako metoda stosowana w nauczaniu języków obcych staje się pomostem w procesie komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem. Komunikacja ta to również bogaty i złożony wachlarz zachowań niewerbalnych, zawierający takie elementy, jak wygląd zewnętrzny, postawa, kontakt wzrokowy, mimika twarzy i ruchy głowy, gesty rąk i ramion. Język to żyjąca forma, która przez użycie technik dramatycznych może być ćwiczona w sytuacjach skutecznie odzwierciedlających rzeczywistość. Wielu uczniów niechętnie wypowiada się na lekcjach w języku obcym, ponieważ brak wiedzy lub świadomość popełnianych błędów wprawia ich w zakłopotanie. Zaletą dramy jest to, że nadaje ona sytuacji dynamiczne, interpersonalne tło, które skłania uczestnika do wypowiedzi. Uczestnicząc w dramie, uczniowie często zapominają o swoich brakach językowych, starając się jak najlepiej wykorzystać posiadane wiadomości. Znaczenie dramy w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych uczniów znajduje szerokie uzasadnienie na gruncie teorii psycholingwistycznych³¹.

Hans Stern³² uważa, że na proces uczenia się języka obcego ma wpływ wiele różnych czynników, np. poprzednie doświadczenia w uczeniu się,

³¹ A. Gałązka, *Drama metodą twórczej edukacji*, „Chowanna” 1999 nr 1/2.

³² K. Byron, *Drama in the English Classroom*, Methuen, London, New York 1986.

nastawienie wobec przyswajanego języka, motywacja oraz osobowość. Badania przeprowadzone przez Sterna dowodzą, że drama uruchamia w uczniu pewne czynniki psychologiczne, które wpływają na wzrost jego samooceny, motywacji, spontaniczności. Rolę tych czynników podkreślają również Robert Gardner i Wallace Lambert³³, którzy wskazują na znaczną korelację pomiędzy nimi a poziomem umiejętności językowych. Stephen Krashen³⁴ zaznacza, że wysoki poziom motywacji, niski poziom lęku oraz pewność siebie ułatwiają przyswajanie języka obcego. Stosując dramę jako metodę, wykorzystuje się różne struktury osobowości ucznia, co pozwala na uwzględnienie jego potrzeb psychicznych, takich jak poczucie bezpieczeństwa, poczucie przynależności, autowartościowanie i pewność siebie. Drama odbywa się w atmosferze pozbawionej lęku i skrępowania, działa motywująco na uczniów, pozostających ze sobą w interakcji.

Rozwój kompetencji językowych i komunikacyjnych następuje przez twórcze, aktywne użycie języka, poprzez ciągłe modyfikacje³⁵ oraz oryginalne kombinacje, kiedy uczniowie próbują wyrazić swoje myśli i uczucia w sytuacjach wymagających interakcji. Drama wydaje się tutaj idealnym środkiem, ponieważ dostarcza uczniom przeróżnych możliwości użycia języka obcego w ciekawy i eksperymentalny sposób, rozwijając ich zasób słownictwa oraz ich zainteresowanie konwersacją.

Drama przenosi rzeczywiste sytuacje życiowe do klasy szkolnej, czego nie można uczynić poprzez zastosowanie jakiegokolwiek podręcznika. Dzięki zaznajomieniu się z nowym kontekstem sytuacyjnym uczniowie wchodzi równocześnie w nowe role życiowe³⁶. Role te zmieniają relacje między uczniami w klasie oraz między uczniem a nauczycielem. Nowy kontekst sytuacyjny, odgrywana rola oraz reakcje wymagają od ucznia użycia odpowiedniego języka i zaprezentowania umiejętności komunikacyjnych. Ponieważ uwaga koncentruje się na roli lub sytuacji, obawy przed popełnieniem błędu znikają i uczniowie stają się bardziej pewni siebie. Drama narzuca użycie języka w konkretnym celu (rada, wyjaśnienie, pocieszenie, groźba, perswazja, szukanie pomocy itd.), dlatego wymaga, by mówić więcej. W konsekwencji poprawia się płynność mówienia oraz poprawność. Uczestnictwo w zajęciach dramatycznych zmusza ucznia do większej aktywności, do wyrażania swoich myśli i uczuć.

³³ R.C. Gardner, W.E. Lambert, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Newbury House Publishers, Rowley 1972.

³⁴ A. Gałązka, op. cit.

³⁵ H.H. Stern, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford 1983.

³⁶ K. Byron, op. cit.

W odgrywaniu ról, improwizacji lub symulacji komunikacja staje się ważna i nieunikniona. Uczniowie muszą wyjaśniać, negocjować, bronić swej pozycji, tworzyć własne wypowiedzi na bazie argumentów przeciwników. Mogą dzielić się swoimi pomysłami, aktywizując zarówno wiedzę zdobytą w przeszłości, jak i nowo przyswojone formy i struktury.

Odgrywanie ról, symulacje, pantomima zachęcają uczniów do spontanicznego użycia języka i zachowania paralingwistycznego odpowiedniego do sytuacji, w jakiej się znajdują. W ten sposób uczniowie stopniowo wzbogacają swój język. W tym przypadku miernikiem sukcesu nie jest formalna poprawność, ale efektywność komunikacyjna, która doskonale rozwija się dzięki dramie.

Drama kształci kompetencje komunikacyjne m.in. dzięki temu, że czynności dramatyczne nadają słowom więcej znaczenia. Drama pozwala spojrzeć głębiej poza słowa, zrozumieć ich kontekst sytuacyjny. W rezultacie stosowane formy i struktury językowe nabierają odpowiedniego znaczenia i uczniowie mogą lepiej poznawać i zrozumieć ich użycie. Merrill Swain³⁷ uważa, że przyswajanie gramatyki języka obcego jest łatwiejsze, jeśli odbywa się przez „wymianę”, w której znaczenie danego słowa jest negocjowane i dzięki temu bardziej zrozumiałe i lepiej opanowane przez ucznia. Konieczność ekspresji siebie zmusza uczniów do użycia odpowiednich słów, aby precyzyjnie wyrazić swoje myśli i uczucia.

Drama daje uczniom szansę rozmawiania na interesujący ich temat. W ten sposób język nabiera znaczenia przez działanie. Uczniowie są bardziej zmotywowani do sprawdzania swoich umiejętności lingwistycznych, ponieważ wyrażają coś, co ma dla nich konkretne znaczenie i dzięki temu przyswajają język obcy bardziej efektywnie. Drama w nauczaniu języka obcego doskonale łączy dwa przedstawione elementy: działanie i język. Działanie przy jednoczesnym dobieraniu odpowiednich słów i fraz pogłębia rozumienie języka. Wprowadzając słowa w czyn, wzmacniamy ich znaczenie i nadajemy im kontekst sytuacyjny.

Drama inspiruje uczniów i zachęca do nauki. Stając się środkiem zaradczym na frustrację i brak zainteresowania, które często pojawiają się podczas nauki języka obcego, w rezultacie ułatwia jego przyswajanie. Zajęcia z użyciem dramy mogą rozwijać zarówno motywację instrumentalną, jak i integracyjną. Przedstawienie utworów literackich i bajek pozwala uczniowi uczestniczyć w nowej kulturze, rozwijać wrażliwość, przybliżyć mu odpowiedni kontekst kulturowy i społeczny używanych

³⁷ M. Swain, *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, [w:] S. Gass, C. Madden (red.), *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, New York 1985.

słów i wyrażań. Te doświadczenia integracyjne z kolei często rozwijają motywację wewnętrzną. Drama stwarza kontekst, w którym uczniowie widzą sens komunikacji i koncentrują się bardziej na tym, jak robić pewne rzeczy, niż na tym, jak je opisywać. Alan Maley i Alan Duff³⁸ wyjaśniają, że nauczanie języków obcych prowadzone w szkołach najczęściej zabija wszelką motywację, oddzielając intelektualne aspekty języka (słownictwo, struktury) od ciała i emocji. Techniki dramatyczne wykorzystują ciało i emocje w procesie uczenia się, dlatego też pobudzają one motywację wewnętrzną. Poziom motywacji jest głównym czynnikiem wpływającym na efektywne uczenie się języka obcego oraz najczęściej podawanym argumentem na rzecz celowości użycia dramy w przyswajaniu języków obcych.

Poczucie własnej wartości i pewność siebie uczniów ma także wpływ na ich efektywność wypowiedzania się w języku obcym. Adelaide Heyde³⁹ wskazuje na istnienie wyraźnej korelacji pomiędzy tymi cechami a rozwijaniem pewnych zadań językowych. Wyniki jej badań dowodzą, że uczniowie pewni siebie uzyskują lepsze oceny z konwersacji w języku obcym i są zdolni do wyrażania siebie w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych.

Drama daje uczniom i nauczycielowi szansę doświadczenia czegoś wyjątkowego w atmosferze psychicznej wolności, z dala od codziennej rutyny. To specyficzne poczucie wolności stwarza środowisko bez lęku, gdzie uczniowie spontanicznie wykorzystują cały swój potencjał, aby sprostać wymaganiom dramy. Niejednokrotnie jest tak, iż uczniowie z obawy, że inni będą wysmiewać ich niedociągnięcia językowe, mają silne opory, aby powiedzieć coś w języku obcym. Drama eliminuje ten lęk oraz redukuje wrażliwość na odrzucenie⁴⁰.

Drama wytwarza korzystną atmosferę do uczenia się języka obcego, bowiem poprzez zachętę do współpracy i zjednoczenia daje możliwość wzajemnego wspierania się uczniów, rodzi ich wzajemne zaufanie do siebie, poczucie bezpieczeństwa, zmniejszając w ten sposób ich opory do wypowiedzania się w różnych sytuacjach w obcym języku.

Wydaje się, iż w tym miejscu warto przedstawić ciekawe wyniki badań przeprowadzonych przez Sabrinę Peck⁴¹, która stwierdziła na pod-

³⁸ A. Maley, A. Duff, *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 1978.

³⁹ A. Heyde, *The Relationship Between Self-esteem and the Oral Production of a Second Language*, praca doktorska, University of Michigan, 1979.

⁴⁰ A. Gałązka, op. cit.

⁴¹ S. Peck, *Language Play in Child Second Language Acquisition*, [w:] C.A. Henning (red.), *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum*, University of California, Los Angeles 1977.

stawie obserwacji, że dzieci z dwóch różnych krajów potrafią wspaniale bawić się razem. Brak dobrej znajomości języka nie osłabia ich zaangażowania w zabawę, a wręcz przeciwnie, zachęca je do mówienia w języku obcym. Obserwacja dzieci i ich naturalnych zdolności do przyswajania języków obcych prowadzi do ciekawych wniosków na temat stosowania dramy w nauczaniu języka obcego dorosłych. Jeżeli odgrywanie roli może chwilowo rozbudzić w dorosłym naturę dziecka, to tym samym można w dorosłym uaktywnić ową naturalną zdolność do przyswojenia języka obcego. Rozwijając w uczniach spontaniczność, pozwalając zapomnieć o obserwatorach i ich reakcjach, drama służy twórczemu działaniu.

Zakończenie

Drama rozwija zarówno umiejętności kluczowe, jak i umiejętności przedmiotowe. Pomimo że jest metodą trudną, wymagającą czasu i zaangażowania, daje więcej niż tylko wiedzę. Jest metodą bogatą, wyposażoną w szeroki repertuar technik i konwencji, służącą wszechstronnemu rozwojowi jej uczestników. Przygotowujący zajęcia nauczyciel może poprzez właściwe korzystanie z różnorodnych technik dramowych oraz stwarzanie warunków do wejścia w rolę, a nie jej odgrywania, pomóc uczestnikom zajęć w zrozumieniu postaci, a także ich własnych możliwości i ograniczeń.

Drama ma wiele zalet: rozwija cierpliwość, zaradność, samodzielność, odpowiedzialność, ćwiczy śmiałość, odwagę, spokój, odporność psychiczną, pogodę ducha i poczucie humoru, pobudza empatię, asertywność, życzliwość, poszanowanie drugiego człowieka, komunikatywność, kształci postawy twórcze, uczy wiary w siebie, sprzyja pracy nad pokonywaniem barier emocjonalnych i buduje współpracę między uczniami (a nie współzawodnictwo).

Drama zachęca uczniów do eksperymentowania z językiem obcym, do wzmocnienia wiary we własne możliwości. Wykracza szeroko poza odtwórcze prezentowanie struktur gramatycznych i słówek. Techniki dramowe umożliwiają pracę nad wyraźną artykulacją w języku obcym oraz ekspresję werbalną i niewerbalną.

Drama jest metodą skierowaną na ucznia, jego podmiotowość i rozwój osobowościowy, jej stosowanie na lekcjach wnosi istotny pierwiastek wychowawczy i kształcący w rozwój fizyczny, emocjonalny i intelektualny ucznia.

Bibliografia

- Byron K., *Drama in the English Classroom*, Methuen, London, New York 1986.
- Courtney R., *Play, Drama and Thought. The Intellectual Background to Drama in Education*, Cassell, London 1974.
- Dziedzic A., *Drama a wychowanie*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2000.
- Dziedzic A., Pichalska J., Świdorska E., *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, WSiP, Warszawa 1992.
- Gałązka A., *Drama metodą twórczej edukacji*, „Chowanna” 1999 nr 1/2.
- Gardner R.C., Lambert W.E., *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Newbury House Publishers, Rowley 1972.
- Heyde A., *The Relationship Between Self-esteem and the Oral Production of a Second Language*, praca doktorska, University of Michigan, 1979.
- Jezierska-Wiejak E., *Możliwości i ograniczenia dramy jako metody kształtowania rozumienia pojęć moralnych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.
- Królica M., *Drama i happennig*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Kwieciński Z., *Samorodny teatr w szkole. Rzecz o instynkcie dramatycznym u dzieci i młodzieży*, Instytut Teatrów Ludowych, Warszawa 1933.
- Lewandowska-Kidoń T., *Drama w kształceniu pedagogicznym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- Machulska H., *Środki teatralne w procesie nauczania i wychowania*, [w:] *Drama. Poradnik dla nauczycieli*, z. 3, Animator, Warszawa 1992.
- Machulska H., Pruszkowska A., Tatarowicz J., *Drama w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1997.
- Maley A., Duff A., *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 1978.
- Neelands J., Goode T., *Structuring Drama Work*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1998.
- Olinkiewicz E., Repsch E. (red.), *Warsztaty edukacji twórczej*, Europa, Wrocław 2004.
- Pankowska K., *Drama, zabawa, myślenie*, WSiP, Warszawa 1990.
- Pankowska K., *Edukacja przez dramę*, WSiP, Warszawa 1997.
- Peck S., *Language Play in Child Second Language Acquisition*, [w:] C.A. Henning (red.), *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum*, University of California, Los Angeles 1977.
- Pemberton-Billing R.N., Clegg J.D., *Teaching Drama. An Approach to Educational Drama in the Secondary School*, University of London Press, London 1965.
- Roine E., *Psychodrama. O tym, jak grać główną rolę w swoim życiu*, przeł. S. Łęcki, Kontakt, Opole 1994.
- Schröder H., *Didaktisches Wörterbuch*, Oldenbourg, München, Wien 2001.
- Słońska I., *Teatr młodzieży*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1970.
- Stern H.H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford 1983.

- Swain M., *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, [w:] S. Gass, C. Madden (red.), *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, New York 1985.
- Śnieciński J.M., *Mój mały świat. Scenariusze imprez okolicznościowych dla przedszkoli*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996.
- Świeca M., *Znaczenie wychowawcze ekspresyjnych form edukacji teatralnej*, rozprawa doktorska, Uniwersytet Warszawski Wydział Pedagogiczny, Warszawa 1993.
- Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, przeł. E. Nerwińska i K. Pankowska, WSiP, Warszawa 1990.
- Witerska K., *Drama edukacyjna w szkole wyższej*, [w:] K.J. Szmidt (red.), *Trening twórczości w szkole wyższej*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2005.

Drama in education and foreign language acquisition

Summary

Drama employs theatrical techniques for didactic purposes. It allows combining the development of individual language skills with general educational objectives, such as shaping tolerant, empathetic and open attitudes. Therefore it fits in the framework of holistic action-oriented didactic concepts. Drama offers numerous possibilities that acquire a special meaning in the context of foreign language teaching.

Drama techniques create situations in which pupils can show, experience and analyse their emotions, while testing and practising various modes of operation, and at the same time confronting them with other people's behaviour. In effect, drama has a great impact on the process of acquiring competences that help pupils act in a proper manner, and handle problems that may occur in communication.

WOJCIECH ARCISZEWSKI

Nauczanie języka niemieckiego w aspekcie wymowy – pomiędzy tradycją a wymogami jutra

*Język jest systemem znaków,
którego istota polega wyłącznie
na związku znaczenia
i obrazu akustycznego*
Ferdinand de Saussure

Wprowadzenie

Nauczanie poprawnej wymowy jest dziedziną, która stanowi ważny element na drodze do skutecznego opanowania języka obcego. W dobie intensywnych kontaktów interpersonalnych nie do przecenienia jest komunikacja niezakłócona w sensie fonetycznym. Sprawność ta rozwinięta w zbyt małym zakresie prowadzić może do wielu negatywnych konsekwencji, takich jak niezrozumienie, czego efektem są nieporozumienia i irytacje, zatraćanie ważnych informacji zawartych w przekazie, skierowanie uwagi nie na treść, lecz na formę oraz osobę mówiącego. Następnym mogą być negatywne skojarzenia odnośnie do jego statusu społecznego, stopnia wykształcenia, inteligencji czy charakteru. Wymienione aspekty stanowią dostateczny powód, aby naukę wymowy traktować na równi ze zdobywaniem innych sprawności.

Pojęcie fonetyki

Według Norberta Morcińca i Stanisława Prędoty „fonetyka jest nauką zajmującą się sygnałami dźwiękowymi wytwarzanymi przez narządy artykulacyjne w procesie komunikacji językowej”¹. Choć fonetyka nie

¹ N. Morciniec, S. Prędoty, *Podręcznik wymowy niemieckiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 13.

zajmuje się znaczeniem poszczególnych segmentów ani całej wypowiedzi, nie można abstrahować od faktu, że istotą porozumiewania się za pomocą sygnałów dźwiękowych jest przypisanie odpowiednim sygnałom lub ich zespołom określonych w danym języku znaczeń. Prawidłowa realizacja dźwięku jest gwarancją sukcesu komunikacyjnego. Każdy dźwięk musi być dokładnie opisany i opis ten traktowany jest jako wzorzec. Zajmuje się tym fonetyka normatywna. Fonetyka artykulacyjna jest natomiast dziedziną mającą duże znaczenie dla nauczycieli języków obcych. Dostarcza ona wiedzy o procesach towarzyszących powstawaniu dźwięków mowy.

Cechy głosek, których nie można zmienić, aby głoska nie przeszła w inną, nazywamy cechami dystynktywnymi. Zbiór cech dystynktywnych, czyli odróżniających, nazywamy fonemem. Oprócz właściwości odróżniających głoski posiadają też inne cechy. Są one indywidualne dla mówiącego. Zróżnicowanie głosek następuje również w zależności od sąsiedztwa oraz pozycji w danym wyrazie. Odmiany fonemu powstające w wyniku pozycji w wyrazie nazywamy alofonami. W języku niemieckim te różnice są duże i mają istotne znaczenie oraz powodują, że głoski oznaczone np. literą e czy ä stanowią przy nauczaniu niemieckiego często większy problem niż wymowa całkowicie obcych dźwięków, jak dyftongi.

Badaniem fonemów zajmuje się fonologia. Jest to dyscyplina lingwistyki, której zadaniem jest badanie funkcji i klasyfikacja cech i jednostek segmentalnych (czyli fonemów) oraz supersegmentalnych, do których należą melodia, głośność, długość, szybkość mówienia i napięcie. Kombinacja tych cech służy podkreśleniu lub wyodrębnieniu konkretnych części wypowiedzi (akcent), jej rytmizacji i podziałowi. „Różnica między fonetycznym a fonologicznym podejściem do problemów procesu nauki języka obcego leży w tym, że ujęcie fonetyczne bierze pod uwagę materialne, fizyczne aspekty dźwięków mowy, podczas gdy z punktu widzenia fonologii dźwiękowe elementy mowy są traktowane jak znaki”².

W niniejszym opracowaniu przyjęto szerokie pojęcie fonetyki – jako nazwy fonologicznych, fonetycznych oraz językoznawczych aspektów nauczania języka (niemieckiego), a także zagadnień metodycznych, form korygowania wymowy oraz receptywnych i produktywnych form ćwiczeń w zakresie prawidłowej artykulacji.

² L. Veličkova, *Phonologische und psycholinguistische Probleme des Ausspracheunterrichts*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht” 2007 nr 12, s. 2.

Cele nauczania fonetyki

Receptywne i produktywne opanowanie podstaw fonetyki jest zasadniczą częścią kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej. Jest ono zatem nieodłącznym i niezbędnym składnikiem procesu nauczania języka. Bez niego niemożliwa jest odpowiednia reakcja czy interakcja w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Z punktu widzenia psycholingwistyki tworzenie i kształtowanie bazy dźwiękowej języka obcego jest koniecznym warunkiem ustnej komunikacji w danym języku. Opanowanie reguł fonetyki jest więc nie tylko naszą wizytówką, umożliwiającą zgodny z oczekiwaniami społeczny odbiór osoby porozumiewającej się w obcym języku, prawidłową ocenę jej intencji i akceptację. Jest przede wszystkim kluczem do sukcesu komunikacyjnego, do zgodnego z zamiarami mówiącego odbioru dostarczanych przez niego informacji. Występuje tu istotne sprzężenie zwrotne – nieznanostwo reguł fonetycznych i brak umiejętności w tym zakresie uniemożliwia właściwy odbiór przekazywanych treści. Niepełne zrozumienie lub błędna interpretacja prowadzą do pomyłek, nieporozumień, irytacji i działają demotywująco. W niemieckojęzycznej literaturze fachowej można znaleźć dobitniejsze sformułowania: „Wymowa jest ważną odbieraną przez otoczenie cechą naszej osoby. [...] Wszyscy, dla których dany język jest językiem ojczystym, automatycznie kojarzą niewłaściwą wymowę ze stanem wykształcenia, przynależnością społeczną, stopniem inteligencji czy nawet z określonymi cechami charakteru. Zła wymowa sprawia, że osoba tak mówiąca jest traktowana – z pewnością niezamierzenie, ale w sposób dający się odczuć – z niechętnym dystansem i jest mniej akceptowana jako partner w rozmowie i innych formach kontaktów”³.

Ranga fonetyki w nauczaniu języków obcych i przypisywane jej funkcje podlegają nieustannym zmianom. Aż do lat 70. XX wieku poprawna i zgodna z normami wymowa była bezdyskusyjnym celem nauczania. W miarę rozpowszechniania się komunikatywnego podejścia do celów, treści i metod nauczania zainteresowanie fonetyką zeszło na dalszy plan. Na początku lat 90. większość podręczników do nauki niemieckiego nie zawierała z reguły żadnych ćwiczeń prawidłowej wymowy. Oznaczało to zaniedbanie fundamentów ustnej komunikacji.

Ostatnie 20 lat przyniosło jednak wiele zmian w obszarze fonetyki stosowanej i fonologii. Poczyniono wiele badań w zakresie standardów językowych, sposobów kształtowania umiejętności prawidłowej wymowy i słuchania ze zrozumieniem, pojawiły się nowe przesłanki metodyczne,

³ H. Dieling, U. Hirschfeld, *Phonetik lehren und lernen*, Langenscheidt, München 2000.

stale inicjuje się nowe badania nad kontrastywnym podejściem do nauczania fonetyki, bazujące na odmienności języka nauczanego w stosunku do języka macierzystego, oraz kontrastywne programy analizy niepowodzeń dla danego języka wyjściowego, nieustannie opracowuje się nowe, interesujące materiały nauczania. Fonetyka ponownie pojawiła się w podręcznikach i jest prezentowana na wysokim poziomie.

Teoretyków i praktyków nauczania języków obcych zajmują pytania, które z całą ostrością uwidoczniły się podczas debat metodycznych ostatnich lat: na ile teoria na temat fonetycznych cech przyswajanego języka powinna znaleźć odzwierciedlenie w programach nauczania i w praktycznym zastosowaniu? Czy i w jakim stopniu wyuczona wiedza ma bezpośredni wpływ na zdobywanie umiejętności językowych? Jak właściwie przebiegają procesy nauki języka, dotyczące rozumienia i bycia rozumianym? Od odpowiedzi na te pytania zależy kształt zajęć i skuteczność edukacji językowej.

Przełomowe okazały się badania odbioru mowy oparte na modelu psycholingwistycznym. Wielu badaczy reprezentuje dziś pogląd, że procesy odbioru i „produkcji” mowy jako mechanizmy ludzkiej aktywności językowej mają charakter uniwersalny przy jednoczesnym wykazywaniu cech specyficznych dla danego języka. Gromadzenie w pamięci cech akustycznych i treści znaczeniowych przebiega osobno, niezależnie od siebie. Akustyczna strona języka odgrywa jednak w procesie zapamiętywania rolę zasadniczą.

Pod pojęciem akustycznej strony języka rozumieć należy przede wszystkim strukturę akustyczno-rytmiczną słów, która w następnym etapie generowania języka łączy się z ich zawartością semantyczną. „Ponieważ zapamiętywanie jest równoznaczne z porządkowaniem materiału językowego, które umożliwia w przeciągu ułamka sekundy odnalezienie i uaktywnienie właściwego elementu, przybliżenie organizacji elementów nauczanego języka do sposobu uporządkowania elementów języka ojczystego jest rzeczą podstawową. A ponieważ przy tym porządkowaniu cechy akustyczne odgrywają rolę wiodącą, z psycholingwistycznego punktu widzenia pierwszy etap nauczania języka obcego odgrywa rolę zasadniczą”⁴.

Pomimo zaangażowania specjalistów z wielu dziedzin, szeroko zakrojonych badań i mnogości opracowań metodycznych umiejętności w zakresie słuchowej percepcji i prawidłowej reprodukcji akustyczno-rytmicznej są u wielu uczących się języka niemieckiego niezadowalające. Na poziomie szkolnym i przedszkolnym nie można jeszcze mówić o prawdziwym przełomie w podejściu do roli fonetyki w nauczaniu. Rodzi to potrzebę

⁴ L. Veličkova, op. cit., s. 6.

stałego prowadzenia badań, udoskonalania metodycznych fundamentów nauczania fonetyki i poszerzania zarówno zakresu fachowej wiedzy nauczycieli, jak i oferty ćwiczeń oraz testów sprawdzających.

Kompetencje nauczyciela fonetyki

Każdy nauczyciel języka jest siłą rzeczy nauczycielem fonetyki. To jego wymowa jest punktem odniesienia i źródłem umiejętności uczniów. Z jednej strony przejmują oni automatycznie jego sposób wymowy, z drugiej strony natomiast porównują go z wymową lektorów udostępnianą w materiałach audiowizualnych. Może to być problemem dla nauczycieli języka pochodzących z innych krajów, mówiących językiem zabarwionym wymową swojego języka ojczystego, ale także dla nauczycieli z krajów niemieckojęzycznych, których wymowa jest zabarwiona regionalnie. Dobrym wyjściem z tej sytuacji jest otwarte przyznanie się nauczyciela do tych problemów i częste stosowanie materiałów audiowizualnych oraz odwoływanie się do utrwalonych tam standardów wymowy.

Nauczanie prawidłowej wymowy jest dla nauczycieli trudniejszym wyzwaniem niż samo przekazywanie informacji leksykalnych czy wiedzy w zakresie gramatyki. Muszą oni być wyczuleni i odpowiednio reagować na specyficzne problemy uczniów z wymową i ze zrozumieniem słuchanych wypowiedzi, elastycznie planować czas poświęcany na automatyzację wyuczonych form, wykazywać się metodyczną sprawnością przy wariacjach powtarzanych ćwiczeń, motywować uczniów do pracy i uwrażliwiać ich na popełniane błędy.

Wszystko to stawia przed nauczycielem określone wymagania, dotyczące przede wszystkim posiadanej przez niego wiedzy. Z wyjątkiem kilku podstawowych reguł, które należy przekazać uczniom, nie jest ona przedmiotem nauczania, lecz jego fundamentem i pomocą dla uczącego. Do tych bazowych zasobów należy wiedza na temat:

- fonetyki i fonologii języka niemieckiego, zasad prawidłowego akcentowania, rytmu i melodii, cech brzmienia samogłosek i spółgłosek, relacji między fonemami a literami oraz zasad transkrypcji fonetycznej;
- fonetyki kontrastywnej, różnic i podobieństw między językiem docelowym a językiem ojczystym ucznia, wskazywanych w celu ustalenia krytycznych punktów materiału;
- metod i dostępnych materiałów dydaktycznych oraz sposobów ich stosowania;

- sposobów aktywizacji uczniów, uwrażliwiania ich na kluczowe zagadnienia niemieckiej fonetyki;
- stosowania metod zorientowanych na potrzeby i zainteresowania uczniów;
- poglądowych metod, bazujących na wykorzystaniu wszystkich kanałów komunikacji, tablic poglądowych, modeli, znaków transkrypcyjnych, ale także gestów, ruchów ciała, mimiki;
- podstaw fonetyki artykulacyjnej; w wypadku pojawienia się barier w wymowie określonych głosek nauczyciel powinien interweniować jako logopeda;
- motywowania i wspierania uczniów.

Jednym z ważnych założeń powinna być różnorodność materiału do ćwiczeń. Służy ona przełamaniu barier u uczących się, jak i utrzymaniu ich uwagi i zachęce do powtarzania i utrwalania poznanych dźwięków. Aktywizowanie grupy jest w tym bardzo pomocne i prowadzi do bardziej kompleksowego ujęcia struktur językowych. Niezbędna jest tu kreatywność nauczyciela, który w celu dopasowania ćwiczeń do aktualnych potrzeb grupy powinien umieć wykorzystać każde ćwiczenie gramatyczne, każdy tekst do ćwiczeń fonetycznych.

Nauka fonetyki musi być zintegrowana z innymi elementami nauczania, nie ma sensu jako wydzielony blok, izolowany od pozostałych części zajęć. Stwarzać to może wrażenie, że nie jest nieodłącznym elementem procesu nauczania, ale urozmaicającym je dodatkiem. Dla nauczyciela stanowić to może pokusę, aby z nich od czasu do czasu zrezygnować. Ćwiczenia fonetyczne mogą jednak i powinny pojawiać się w każdej części zajęć jako ich immanentny składnik.

Zalecane jest także połączenie fonetyki z gramatyką, nauką poprawnej ortografii czy leksyką, wprowadzać tak można np. reguły pisowni towarzyszące długiej i krótkiej wymowie danej samogłoski (Staat – Stadt), fonetyczne zmiany głosek przy tworzeniu form liczby mnogiej, akcent wyrazowy przy odróżnianiu czasowników rozdzielnie złożonych od nierozdzielnych. Efektywne i ciekawe są ciągi ćwiczeń skonstruowane na bazie leksykalno-tematycznej, gdzie słownictwo i dialogi zbudowane są wokół określonej sytuacji. Kontrastowe ciągi wyrazów typu Süden – sieden, przydatne do kontroli słuchania, nie powinny być nadużywane, podobnie jak tzw. łamańce językowe i ciągi nonsensownych zdań. Zalecić należy natomiast leksykę z zakresu dostępnego uczniom, przydatną z punktu widzenia codziennych sytuacji komunikacyjnych.

Jedynie uczniów bardzo młodych, np. w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, można nauczyć prawidłowej wymowy, stosując metodę bezpośredniej imitacji. Jest to proste naśladowanie wymowy lektora, zacho-

dzące tylko na etapie, gdy jeszcze procesy podświadomej analizy mowy nie zostały utrwalone przez wzorce wymowy języka ojczystego i możliwe jest wytwarzanie nowych wzorów głoskowych. Ponieważ od pewnego etapu rozwoju wzorców percepcji uczący się nie są w stanie przyswoić ich sobie metodą prostej imitacji, wzrasta rola świadomego sterowania procesami artykulacyjnymi i stałej korekty.

Rozwiązać tu natomiast należy mit o niemożności bezbłędnego opanowania artykulacji w danym języku po przekroczeniu określonego wieku. Jest do tego zdolna każda osoba o prawidłowo rozwiniętych organach artykulacyjnych. Problem leży właśnie na styku dwóch zjawisk – imitacji i świadomie sterowanej artykulacji. Pytanie brzmi: do jakiego stopnia można świadomie sterować produkcją nowych, nieznanych dotąd dźwięków? Pomocne mogą w tym być następujące zabiegi:

- skoro nie da się szybko pokonać interferencji języka ojczystego, można próbować go wykorzystać: ukazując różnice, podkreślając cechy odróżniające, szukając podobnych dźwięków w mowie ojczystej. Problemem jest brak podręczników z odpowiednio (dla danego języka ojczystego) dobranymi ćwiczeniami;
- najczęściej spotykaną metodą jest wyjaśnianie reguł wymowy i sposobów artykulacji danej głoski. Słabą stroną jest konieczność używania przy tym fachowej terminologii;
- przesadna artykulacja najtrudniejszych dla uczniów głosek; oswoja to z samym dźwiękiem, ułatwia jego imitację i pozwala zlikwidować barierę psychiczną, jaką dla niektórych dorosłych uczniów stanowi reprodukcja nowych dla nich głosek;
- dobrze przygotowane pomoce wizualne (przekrój narządów mowy, animacja komputerowa, znaki transkrypcyjne) pozwolą wyjaśnić mechanizm powstawania głosek i różnice między nimi bez stosowania skomplikowanego słownictwa;
- istotne jest uczulenie uczących się na stałą samokontrolę. Pomocne mogą tu być przedmioty (płomień świecy, papier, ołówek) oraz nawyk wyczuwania dotykiem pracy organów artykulacyjnych.

Metoda taka jest bardzo pracochłonna, stawia zarówno przed nauczycielem, jak i przed uczącym się wysokie wymagania. Jest jednak drogą coraz częściej wybieraną, gdyż konieczność ustawicznego podnoszenia swych kwalifikacji, w tym opanowanie dwóch języków obcych, staje się w zjednoczonej Europie koniecznością.

Nawet najdoskonalsze metody i techniki nie zastąpią jednak dobrego nauczyciela. To jego reakcje językowe są dla uczących się pierwszą i najważniejszą wskazówką, to jego sposób artykulacji ma największe szanse na utrwalenie się. Do jego zadań należy zapoznanie się z potrzebami gru-

py i sytuacją wyjściową (język ojczysty, inne opanowane języki), stosowne do potrzeb i sytuacji wyjściowej ustalenie punktów ciężkości nauczania, dobór materiałów, opracowanie wskazówek dotyczących pracy samodzielnej i ćwiczeń korekcyjnych, ocena stanu posiadanej wiedzy i kontrola postępów uczniów.

Dobitnego podkreślenia wymaga aspekt kontrastywności przy ustalaniu programu nauczania fonetyki i doborze ćwiczeń. Dotyczy to oczywiście grup o tym samym języku ojczystym. W grupach heterogennych sięganie do utrwalonych wzorców artykulacyjnych nie jest możliwe. Pozostaje wtedy odwoływanie się do reguł fonetyki niemieckiej. Musimy jednak przez cały czas mieć na uwadze, że teoretyczne podstawy fonetyki i fonologii są potrzebne nauczycielowi, nie zaś uczniom. Mają one w tym przypadku inne funkcje i inna jest ich efektywność, niż ma to miejsce na pozostałych obszarach sprawności językowej. Tylko w niewielkim stopniu teoria artykulacji jest w stanie uruchomić świadome sterowanie procesami występującymi bezpośrednio podczas komunikacji. Fachowa terminologia na zajęciach językowych powinna pojawiać się tylko wtedy, kiedy jest to niezbędne dla wyjaśnienia jakiegoś zjawiska oraz gdy wyczerpane zostały inne sposoby.

Podobnie ma się rzecz z wyborem ćwiczeń znajdujących się w podręczniku. Wiele podręczników i zbiorów ćwiczeń, także tych dostępnych w Internecie, jest tworzonych z myślą o wszystkich uczących się języka niemieckiego, bez względu na ich język ojczysty. Podczas zajęć mamy jednak do czynienia nie tylko z językiem docelowym, ale też – oprócz innych opanowanych języków, co jest coraz powszechniejsze – przede wszystkim z językiem wyjściowym, czyli ojczystym językiem ucznia. Najbardziej rozpowszechnione są materiały do nauczania o charakterze uniwersalnym, skierowane do najszerszego gremium odbiorców. Nie do wszystkich par języków opracowane są kontrastowe modele fonetyczne. Na nauczyciela spoczywa zatem obowiązek zadbania o dobór lub stworzenie ćwiczeń opierających się na założeniach fonetyki kontrastywnej.

Z drugiej strony nie można mechanicznie „przerabiać” wszystkich znajdujących się w podręczniku zadań, gdy z realizacją prezentowanych w nich fonemów dana grupa nie ma problemów, bo zbliżone są do wymowy w języku ojczystym. To samo dotyczy akcentu wyrazowego i intonacji zdaniowej, komponenty emocjonalnej itd. Podstawową zasadą w nauce wymowy musi zawsze być reguła: tylko to należy objaśniać i ćwiczyć, co sprawia trudności.

Ważną cechą dobrego nauczyciela jest umiejętność właściwego motywowania uczniów do nauki fonetyki, przedstawienie merytorycznych (niezrozumienie) i społecznych (dystans otoczenia) aspektów niepopraw-

nej artykulacji, oczywiście w formie właściwej dla danej grupy wiekowej. Należy zawsze wyraźnie podkreślać, że fonetyka nie jest elementem „kosmetycznym” w nauczaniu języka, lecz ma podstawowe znaczenie w procesie komunikacji. U dzieci w wieku przedszkolnym, z reguły pozbawionych oporów przed artykulacją obcych dźwięków, wystarczy gest lub sygnał mimiczny, aby ukierunkować i wyrazić ocenę. Względy ambicjonalne natomiast oraz obawa przed negatywnie zabarwionym odbiorem własnej osoby wskutek błędnej wymowy służą najczęściej jako motywacja w grupie osób dorosłych.

Nauczyciel stoi przed grupą uczniów samotnie, nie może jednak pozostawać sam w całym procesie nauczania, powinien mieć oparcie teoretyczne i wsparcie metodyczne, oferowane przez cały system permanentnej edukacji i doskonalenia zawodowego. Jest to niezbędne w procesie nieustannych zmian w gospodarce i na rynku zatrudnienia, które stawiają przed nim stale nowe zadania, oraz rozwoju nauki, oferującej coraz to nowe teoretyczne narzędzia, które jednak należy przełożyć na nowe metody nauczania.

„Znacząco wzrósł dystans między tradycyjną sferą nauki fonetyki a dzisiejszymi językowymi oczekiwaniami w procesie nauczania, determinowanymi przez przybliżenie lekcji języka do realnych sytuacji dnia powszedniego, poszerzenie spektrum dyskursu i tym samym poszerzenie wachlarza stylów funkcjonalnych. Właściwie określenie »nauka wymowy« przestało odpowiadać funkcji, jaką dziś spełnia ta komponenta procesu nauczania. Chodzi raczej o nauczenie mówienia i rozumienia – o najbardziej skomplikowane zadanie w nauce języków obcych”⁵.

Standardy prawidłowej wymowy w obszarze języka niemieckiego

W języku niemieckim, jak w każdym języku, istnieje duże zróżnicowanie form wymowy oraz wielość opinii dotyczących stosunku norm języka do jego wariantów, a także odzwierciedlenia, jakie to zróżnicowanie może znaleźć w nauczaniu. Niezależnie jednak od stanu badań fonetyki normatywnej i zakresu kodyfikacji standardów wymowy uznawane są one za powszechnie obowiązujące, a ich stosowania oczekuje się w określonych sytuacjach, w których zachodzi komunikacja międzyludzka. W nauczaniu języka niemieckiego standardowa wymowa jest podstawą nauczania na wszystkich poziomach językowych.

⁵ Ibidem.

Dla języka niemieckiego używanego na obszarze Niemiec standardy te znaleźć można w słowniku wymowy Duden. Helga Dieling i Ursula Hirschfeld⁶ tak definiują znaczenie standardowej wymowy:

- „standardowa wymowa obowiązuje we wszystkich formach komunikacji, gdzie istotna jest poprawność (programy informacyjne w mediach, teatr, wykład, szkoła, uniwersytet);
- jest ona najbardziej zbliżona do codziennej rzeczywistości językowej, nie roszcując sobie pretensji do oddania całego wachlarza odmian języka mówionego;
- jest ponadregionalna, nie zawiera żadnych form typowych dla regionalnie występujących dialektów;
- jest jednolita, warianty i odmiany fonemów są ograniczone do minimum;
- jest wierna językowi pisanemu i przez niego określona;
- jest wyraźna, różnicuje głoski bardziej wyraziście niż mowa potoczna, ale nie tak dobitnie jak wymowa sceniczna”.

Jak dalece uczący się osiągną poziom zbliżony do tych standardów, zależy od celów nauczania, otoczenia językowego, od ich własnej motywacji oraz od poziomu prawidłowości wymowy nauczyciela, jego metodycznego przygotowania i kreatywności.

Europejskie wymagania dotyczące kształcenia języków obcych w aspekcie kompetencji artykulacyjnych i komunikacyjnych

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego ujmuje zakres sprawności komunikatywnych (tzn. językowych, praktycznych i socjolingwistycznych) uczących się jako szereg sprawności niezbędnych podczas rozmaitych komunikacyjnych aktywności w sferze językowej. Mowa tu o recepcji, produkcji, interakcji i tłumaczeniu (ustnym i pisemnym). Ponieważ uwypuklony jest aspekt komunikacji językowej jako formy aktywności, w postulatach zawartych w ramach referencyjnych systemu występuje pojęcie „komunikatywnych czynności językowych”, którym można przyporządkować tradycyjnie używane pojęcia: słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie.

W obszarze komunikacji ustnej największe znaczenie ma słuchanie i mówienie jako podstawowe formy komunikatywnych czynności językowych. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego widzi koniecz-

⁶ H. Dieling, U. Hirschfeld, op. cit.

ność posiadania przez uczących się „doświadczenia w wykonywaniu szeregu czynności”. Należą do nich niezbędne do umiejętności słuchania:

- zdolność do usłyszenia komunikatu (umiejętności audytywno-fonetyczne),
- identyfikowanie komunikatu jako wypowiedzi językowej (umiejętności językowe),
- zrozumienie wypowiedzi (umiejętności semantyczne),
- zdolność do odpowiedniej interpretacji wypowiedzi (umiejętności kognitywne).

Aby mówić, uczący się musi być w stanie:

- zaplanować i usystematyzować wypowiedź (umiejętności kognitywne),
- odpowiednio sformułować wypowiedź (umiejętności językowe),
- wyartykułować wypowiedź (umiejętności fonetyczne).

Mówienie i słuchanie zakłada więc posiadanie umiejętności fonetycznych. Są one ściśle powiązane z fonetycznymi i fonologicznymi kompetencjami, które powinni osiągnąć uczący się języka. W treści ram referencyjnych znajdziemy szczegółowe zalecenia, według których fonologiczna kompetencja obejmuje umiejętności i wiedzę w zakresie percepcji i produkcji:

- głosek danego języka (fonemów) i ich realizacji w określonych kontekstach (alofonów);
- cech fonetycznych, odróżniających od siebie fonemy (cech dystyngtywnych, jak dźwięczność, napięcie, płozyjność);
- fonetycznej konstrukcji wyrazów (struktura sylabowa, akcent wyrazowy);
- prozodii (intonacji zdaniowej, rytmu i akcentu zdaniowego);
- redukcji fonetycznej (redukcji samogłosek, form mocnych i słabych głosek, asymilacji, elizji).

Przyczyny i analiza niepowodzeń w zakresie fonetyki

Zarówno procesy słuchania i rozumienia, jak i mówienia i bycia rozumianym zakładają zdobycie określonych umiejętności artykulacyjnych, a więc także fonetycznych. Słuchanie ze zrozumieniem bazuje na słyszeniu elementów fonetycznych, zaś mówienie, czyli skuteczne komunikowanie się – na poprawnej realizacji fonetycznej wypowiedzianych słów.

W celu zaplanowania treści i metod efektywnego i adekwatnego nauczania w danej grupie należy zapoznać się z przyczynami niepowodzeń na obszarze prawidłowej wymowy. Istotną ich przyczyną jest interferen-

cja języka ojczystego i innych języków obcych, która stanowi poważny problem na obszarze percepcji i artykulacji nawet dla bardzo zaawansowanych językowo uczących się. Opanowanie wymowy nowego języka jest dla nich rzeczą trudniejszą niż przyswojenie słownictwa czy gramatyki. W zależności od wieku i indywidualnych predyspozycji konieczny jest intensywny trening w zakresie słuchania i wymowy, pozwalający na przezwycięzenie barier fizycznych (fizjologia mowy) i psychicznych.

Poziom dodatkowych trudności wyznacza język ojczysty i inne wcześniej opanowane języki obce. Język ojczysty rozwija u dziecka szereg strategii i nawyków percepcyjnych, które funkcjonują jak raster przy nauce języka obcego. Struktura ta rejestruje i wartościuje formy odbiegające od języka ojczystego. Jeżeli w języku ojczystym, tak jak w języku polskim, nie występuje różnicowanie na samogłoski krótkie i długie, uczący się niemieckiego nie będą zwracać na tę różnicę uwagi; mogą jej podczas słuchania tekstów w ogóle nie zauważyć. Podobnie mechanizm artykulacji i intonacja zdaniowa są ukształtowane i utrwalone przez język ojczysty. „System danego języka funkcjonuje podczas percepcji i tworzenia wypowiedzi poprzez operowanie różnicami zakodowanymi w świadomości językowej uczącego się. W procesie nauki języka obcego chodzi o wykształcenie się obcego systemu znaków. Dzieje się tak w warunkach interferencji ze strony systemu języka ojczystego. W trakcie nauki w świadomości ucznia dokonuje się konfrontacja tych dwóch systemów”⁷.

Funkcje i ruchy organów artykulacyjnych przebiegają automatycznie i sterowanie nimi w sposób świadomy jest niezwykle trudne. Uczący się, „który posiada utrwalone nawyki wymowy języka ojczystego, zatracił już bezpowrotnie zdolność do samoistnego budowania nowych wzorców głoskowych i obce głoski słyszy poprzez własny system głosek, identyfikując je zarówno w procesie percepcji, jak i produkcji z najbliższymi podobnymi głoskami języka ojczystego. Proces ten dotyczy zresztą nie tylko obcych głosek, lecz również obcej akcentuacji, rytmizacji wypowiedzi i jej intonacji. Język ojczysty staje się tu hamulcem w przyswojeniu sobie obcej wymowy, i to tym większym, im uczeń jest starszy”⁸.

Do czynników utrudniających naukę wymowy należą też bariery psychiczne. Należy do nich z jednej strony stawianie sobie wysokich wymagań (np. szybkie osiągnięcie takiego stopnia opanowania wymowy języka obcego, jaki posiadają osoby, dla których jest on językiem ojczystym), a z drugiej niemożność przezwyciężenia niepowodzeń i poprawy uporczywych błędów. Ponadto często występują zahamowania podczas prawidłowo-

⁷ L. Veličkova, op. cit., s. 2.

⁸ N. Morciniec, S. Prędoła, op. cit., s. 12.

wej realizacji artykulacji głosek dalece odbiegającej od wymowy w języku ojczystym, zwłaszcza gdy trzeba wypowiedzieć się na forum grupy. Niektórzy uczący się odbierają to jako zamach na swą tożsamość, dla innych wy tłumaczeniem niechętnego wykonywania ćwiczeń jest nieprzyjemne dla nich brzmienie języka niemieckiego.

Kontrola postępów w nauce fonetyki

Kontrola postępów w nauce fonetyki jest niezwykle skomplikowanym zagadnieniem. Z jednej strony podczas wielu egzaminów ustnych ocena fonetycznej strony wypowiedzi jest brana pod uwagę przy formułowaniu oceny końcowej. Nawet wtedy, gdy takie kryterium formalnie nie występuje, wymowa ucznia znacząco wpływa na wrażenie, jakie pozostawiają na egzaminatorach wypowiedzi ucznia. Z drugiej strony błędy fonetyczne są trudniejsze do uchwycenia i zaklasyfikowania niż np. błędy ortograficzne, gdyż zakładać by trzeba analizę stopnia, w jaki realizacja określonych fonemów, akcentu zdaniowego i prozodii odbiega od ustalonych standardów. Wymagałoby to nagrania wypowiedzi i jej szczegółowej analizy w postaci tabeli, w której zawarta byłaby ocena realizacji poszczególnych fonetycznych elementów. W praktyce szkolnej i uniwersyteckiej (zwłaszcza jeżeli chodzi o kierunki, gdzie język obcy nie jest przedmiotem głównym) pozostaje to mało realne.

Paradoksem jest, że o ile w literaturze fachowej można spotkać dużą liczbę testów sprawdzających znajomość leksyki i gramatyki dla wszelkich poziomów nauczania, trudno spotkać takie, które sprawdzałyby stopień opanowania fonetyki. Nauczyciel działa tu pozbawiony teoretycznego wsparcia. Problem jest istotny, bo każdy uczący języka powinien zdawać sobie sprawę z wagi systematycznej kontroli postępów i końcowej oceny uwzględniającej osiągnięty poziom i poczynione postępy. Motywuje to uczniów do pracy i uwrażliwia na fakt, że w nauce języka słuchanie i mówienie to umiejętności podstawowe.

Autorzy wielu praktycznie zorientowanych opracowań zwracają uwagę na fakt, że ocena postępów i korekty muszą mieć w zależności od grupy wiekowej odmienny charakter. Uczniowie dorośli ze względu na ich analityczne podejście do przekazywanych treści preferują wyjaśnienia teoretycznie podbudowane, podczas gdy w grupach przedszkolnych i wczesnoszkolnych korekty i oceny muszą mieć bardziej bezpośrednią, modelującą formę. W obu przypadkach zaleca się nieprzerywanie toku wypowiedzi, a zapisywanie wątpliwości i wyjaśnianie istoty popełnionych błędów po jej zakończeniu. Nie zawsze jest to jednak możliwe i w wypad-

ku młodszych uczniów należy obserwować ich reakcję, aby wybrać właściwy model.

Wątpliwości co do oceny postępów jest więcej. Czy sumować popełniane błędy, czy zdać się na ogólną ocenę całej wypowiedzi? Czy łagodniej oceniać początkujących? Czy stosować taką samą skalę ocen u dzieci i uczniów w zaawansowanym wieku? W grupie złożonej z uczniów o różnym języku ojczystym (co zdarza się coraz częściej) uwzględniać trudności artykulacyjne wynikające ze specyficznej interferencji? Czy ocena ma mieć charakter obiektywny, a więc przybrać formę pisemnego testu? Co w takim razie należy oceniać? Przedmiotem kontroli i oceny powinny być podstawowe umiejętności, takie jak słuchanie (forma pytań do odsłuchanego tekstu, zaznaczanie właściwej odpowiedzi, uzupełnianie, transkrypcja lub dyktando) i wymowa (wypowiedź swobodna, powtarzanie słuchanych fraz lub np. głośne czytanie).

Można tu zaproponować kryteria oceny przedstawione przez Dieling i Hirschfeld⁹

3 punkty	Wymowa i intonacja nie wykazują istotnych różnic w stosunku do standardów fonetycznych.
2 punkty	Wymowa i intonacja odbiegają w nieznaczny sposób od standardów, co nie wpływa negatywnie na zrozumienie treści.
1 punkt	Wymowa i intonacja odbiegają od standardów, utrudniając miejscami zrozumienie wypowiedzi.
0 punktów	Wymowa i intonacja znacznie odbiegają od standardów, uniemożliwiając miejscami zrozumienie wypowiedzi.

Oprócz pytania „jak?” należy przy kontroli postępów i analizie niepowodzeń zadać sobie pytanie „po co?”, które może mieć kluczowe znaczenie. Nie wolno zapominać, że podstawowym z punktu widzenia całego procesu nauczania celem powinna być informacja zwrotna, która trafia do uczącego się w postaci uwag nauczyciela, poprawionego testu czy innej formy sprawdzenia poprawności wypowiedzi. Informacja ta, czyli sprzężenie zwrotne (narzuca się tu określenie *feedback*), ma za zadanie optymalizować dalszą naukę, wytyczać ścieżki indywidualnej pracy i motywować. Chodzi tu nie o motywację negatywną, polegającą na spiętrzeniu zadań testowych i pedantycznej dokładności w tropieniu odstępstw od normy, ale o motywację pozytywną, o zachętę do dalszej nauki. To nie uczeń ma być oceniany („Masz słabą wymowę!”), ale sformułowana ma

⁹ H. Dieling, U. Hirschfeld, op. cit., s. 45.

być lista konkretnych problemów, z którymi musi sobie poradzić. Nie o ocenę wartościującą tu więc chodzi, ale o wsparcie i wskazówki. Od tego, jak silna jest motywacja uczącego się, zależy bowiem stopień jego pozytywnej reakcji na wskazówki i oceny¹⁰.

Ćwiczenia fonetyczne

Na wstępie części praktycznej należy zaznaczyć, że praca z uczniami, którzy sami przygotowują się do wykonywania zawodu nauczyciela, stawia lektora w podwójnie trudnej sytuacji. Przyszli nauczyciele po odbyciu stażów i praktyk są bardziej krytycznymi odbiorcami podawanych im treści, bardziej skłonni zwracać uwagę nie tylko na treść przekazu, ale i jego formę. Zdają sobie sprawę, że aspekty nauki języka sprawiające im obecnie trudności będą musieli niedługo sami prezentować uczniom. Przy nauczaniu fonetyki sytuacja ta nabiera podstawowego znaczenia. Jako nauczyciele będą wzorcami poprawnej wymowy dla swoich uczniów. Powinni się zatem starać nie tylko przyswoić sobie standardy artykulacji, ale i metody do nich prowadzące.

Świadome sterowanie procesem artykulacji jest niezwykle trudne, podczas normalnego procesu komunikacji wręcz niemożliwe. Należy sięgnąć do innych środków, nie tylko stwarzających możliwość wpływania na sposób wymowy, właściwego odbierania (słuchania i rozumienia) komunikatów w obcym języku, ale i będących mechanizmami kontroli postępów. Istotnym zadaniem prowadzącym do tego celu jest opracowanie programu ćwiczeń artykulacyjnych o stopniowo wzrastającym stopniu trudności, które uczący się powinni w świadomy sposób przewycięzać. Świadome korzystanie z zasobu ćwiczeń przybiera na intensywności, gdy uczący się nie jest skazany wyłącznie na własne predyspozycje, lecz oddaje się do jego dyspozycji system wsparcia o narastającym poziomie trudności, z możliwością autokorekty na każdym etapie.

W powyższych rozważaniach często pojawia się teza o trudności opanowania prawidłowej wymowy. Wśród uczących się można wyróżnić takie osoby, które wykazują swego rodzaju wycucie rytmu i „słuch” fonetyczny i charakteryzują się umiejętnością naśladowania dźwięków i melodii w języku obcym, czyniąc to często bezwiednie i nie uświadamiając sobie procesów artykulacyjnych. Nacisk w pracy z takimi osobami powinien

¹⁰ Por. C. Krekeler, *Sprachtests, Feedback und Lernen. Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, Heft 2, Langenscheidt, Leipzig 2011.

być położony na poznanie teoretycznych podstaw prawidłowej wymowy i doprowadzenie do zreflektowania własnego poziomu fonetycznego, co ma pomóc w usunięciu pewnych, nabytych najczęściej podczas dłuższych pobytów zagranicznych, nie zawsze pięknie brzmiących regionalizmów czy też zasłyszanych i przyswojonych „manier” językowych.

Inny typ uczniów to w większości osoby dorosłe, które nie miały zbyt wielu okazji do „osłuchania się” i nabrania doświadczenia językowego za granicą i bazują głównie na wiedzy szkolnej z czasów, gdy z reguły niewiele uwagi poświęcało się problemom fonetycznym. Jeżeli na domiar złego ówczesny nauczyciel nie był najlepszym wzorcem w zakresie wymowy, to jego byli a nasi obecni uczniowie, jakkolwiek legitymując się dobrym przygotowaniem leksykalnym i gramatycznym, wykazywać będą pewne błędy fonetyczne, które należy skorygować. W wielu przypadkach występujące braki fonetyczne są na tyle utrwalone i zakorzenione, że wymagają one nadzwyczajnej liczby ćwiczeń i powtórzeń, a ich efekt nie zawsze jest zadowalający. Konieczność stałych powtórzeń stwarza przy tym niebezpieczeństwo mogącej demotywować monotonii. Sposobem przeciwdziałania może być zabawowy charakter ćwiczeń, który przy pewnej inwencji i kreatywności nauczyciela sprzyja uatrakcyjnieniu nie tylko nauki fonetyki, ale i całych zajęć. Pomocny jest także w przewyciężaniu psychicznych oporów dorosłych uczniów.

Niektórzy z autorów podręczników do nauki fonetyki zalecają ćwiczenia fonetyczne poprzedzać prezentacją materiałów audio, które nie będąc wprawdzie bezpośrednio związane z bieżącymi celami dydaktycznymi, umożliwiają „zanurzenie się” w języku, osłuchanie się z jego brzmieniem. Nie musi być to materiał dostępny semantycznie, bo nie musi być zrozumiany. Zaleca się jedynie używanie w miarę możliwości tekstów znanych uczniom w ich ojczystym języku. Dieling i Hirschfeld piszą o polskich zakonnikach, którzy podczas kursu języka niemieckiego chętnie słuchali nagrań tekstów biblijnych¹¹. Z reguły jednak nawyki uczniów (domagających się wyjaśnienia treści) oraz napięty plan zajęć zmuszają do rezygnacji z tego etapu. Można tu zaproponować pewien kompromis: wprowadzenie zwyczaju słuchania piosenek, które w późniejszej fazie można wykorzystać do ćwiczeń; o ich doborze decydowałby skład grupy.

Na pierwszym etapie nauka polegać musi na opanowaniu prawidłowej artykulacji poszczególnych samogłosek. Ćwiczenia praktyczne powinny być poprzedzone wstępem teoretycznym oraz partią przykładów w wykonaniu mówców posługujących się niemieckim jako językiem ojczystym. Następnie można przystąpić do ćwiczeń artykulacyjnych, zaczyna-

¹¹ H. Dieling, U. Hirschfeld, op. cit., s. 49.

jąc od „wyprodukowania” czystego dźwięku, np. [y:]. To najtrudniejsza faza. W podręcznikach do nauki języka znaleźć można interesująco opracowane wskazówki, jak wyprodukować dany dźwięk. Niektóre wymagają prezentacji schematu organów artykulacyjnych, inne pozwalają od razu przejść do fazy artykulacji. Dobrym przykładem jest prezentacja głoski oddawanej przez literę ü, jaką znajdziemy w podręczniku *Tangram*¹²:

- Langes „iiiiiiii” = [i:]. Sagen Sie „Siiiiiiiie”;
- Langes „üüüüüüüü” = [y:]. Sagen Sie weiter „iiiiiiii” und machen Sie die Lippen rund (wie bei „o”): „iiiiii” wird zu „üüüüüü”. Sagen Sie „Süüüüüüüüß!”.

Ćwiczenia te mogą rozbawić młodszych wiekiem uczniów, ale dorosłe osoby należy konfrontować z tą metodą w pełen taktu i wyczucia sposób. Często wystarczy wytłumaczenie, że innej drogi po prostu nie ma.

Następnie ćwiczymy głoskę poprzez użycie jej w wyrwanych z kontekstu sylabach w wygłosie i nagłosie np. [by:], [my:], [gy:], [hy:], [zy:], [y:p], [y:l], [y:k], [y:s] itd., aż do zastosowania go w pełnych wyrazach, frazach, przysłowiach i cytatach z literatury:

Schüler – rühmen – Flüge – Düne – Züge – müde – kühn – Krüge – Rüben – für
 hüben und drüben
 lügen und trügen
 eine kühle Begrüßung
 Mühe vergüten
 ein Gefühl der Überlegenheit
 Adel sitzt im Gemüte nicht im Geblüte
 Der eine hat die Mühe der andere schöpft die Brühe
 Wer betrügen will pfeift süß

Des Lebens Mühe lehrt uns allein des Lebens Güter schätzen
 (Johann Wolfgang Goethe)

Der Frühling wird ja immer gerühmt, wie sich's gebührt, weil mit grünem
 Schimmer die graue Welt verziert (Wilhelm Busch)

Wenn die Reben wieder blühen, rührt sich der Wein im Fasse (Goethe)

Bardzo ważnym zagadnieniem jest problem długości i napiętości samogłosek, które można wyćwiczyć, powtarzając szeregi par opozycyjnych: fühlen – füllen, Düne – dünne, Züge – zücke, Hüte – Hütte, Tür – dürr, müder – Mütter, trügen – drücken itd.

¹² I. Alke, R.M. Dallapiazza, E. von Jan, D. Maenner, *Tangram*, Max Hueber Verlag, Ismaning 2006.

Równoległe do tej fazy ćwiczeń, które polegają na „produkcji” głosek, powinna przebiegać i przeplatać się z nią faza „odbiorcza”, czyli ćwiczenia audytywne. Chodzi w nich o identyfikację głosek, czyli znalezienie podobnych, oraz o odróżnianie, czyli wyszukanie par kontrastywnych (np. krótkich i długich głosek).

Zakładając opanowanie istoty samogłosek i pewną automatyzację, wykorzystać można kolejne formy ćwiczeń w postaci dialogów, monologów lub małych form scenicznych, za pomocą których doskonalimy nie tylko realizację poszczególnych głosek, ale także elementy supersegmentalne, jak akcent zdaniowy lub wyrazowy. Tu trzeba być konsekwentnym, gdyż w przypadku zaniedbania etapu automatyzowania procesów fonetycznych studenci nie potrafią wykorzystać zdobytych umiejętności podczas tzw. swobodnych wypowiedzi, zwłaszcza gdy są poddani stresowi egzaminacyjnemu, gdy ich uwaga skupiona jest głównie na przekazywaniu treści, a niekoniecznie na formie wypowiedzi.

Następujący przykład, którego autorem jest Hans Manz¹³, ukazuje w niezwykle przemyślny sposób, jakie zabarwienie w języku niemieckim otrzymać mogą długie głoski, np. „Ee?” jako wyraz niedowierzania i pytania jednocześnie, „Oo!” jako oznaka zdziwienia, „Aa!” – zrozumienia, „Ii!” wyrażające odrazę oraz „Uu!” oznaczające smutek i przestroch. W poniższej scenie dziadek objaśnia wnuczкови, jak robi się bańki mydlane, a wnuczek odpowiada w sposób, w jaki potrafi zareagować:

Seifenblasen

- Man taucht das Röhrchen in Seifenschnee.
- Eee?
- Man bläst, bis die Blase groß wird, schau, das geht so!
- Oooo!
- Dann löst sie sich. Da fliegt sie ja!
- Aaaa!
- Der Wind rüttelt und schüttelt an ihr, und wie!
- Iiii!
- Sie lebt nicht lange und platzt im Nu.
- Uuuhuhuhu!

Obok możliwości ćwiczenia długich głosek tekst ten odwołuje się w sympatyczny sposób do realiów i języka życia codziennego, zachęcając do kreatywnej imitacji. Można go przekształcić w podstawę do pisemnych wersji dialogu, które przy odczytywaniu mają funkcję utrwalania wymo-

¹³ H. Manz, *Die Welt der Wörter. Sprachbuch für Kinder und Neugierige*, Beltz, Weinheim, Basel 1993.

wy głosek. Uczniowie otrzymują następujący tekst z lukami do wypełnienia:

Titel:
 A:
 B: Eee?
 A:
 B: Oooo!
 A:
 B: Aaaa!
 A:
 B: Iiii!
 A:
 B: Uuhuhuhuhu!

Helga Kotthoff¹⁴ przeniosła znany schemat Romana Jakobsona dotyczący funkcji wypowiedzi na grunt zabaw językowych, wykorzystywanych do celów dydaktycznych. Według niej zabawy językowe, podobnie jak każdy rodzaj wypowiedzi, spełniają następujące funkcje:

- funkcja emotywna (ekspresywna) – gdy komunikat skupiony jest na nadawcy, mówiący chce wyrazić swoje emocje i przekazać je odbiorcy, rozchmurzyć go lub rozbawić;
- funkcja fatyczna – gdy komunikat skupiony jest na samym kontakcie, ma za zadanie nawiązanie go lub zwrócenie uwagi na mówiącego; jest zwykle pozbawiony istotnych informacji i nie zawiera wielu treści;
- poznawcza (oznaczająca bądź denotacyjna) – gdy komunikat skupiony jest na kontekście (wspólnym świecie nadawcy i odbiorcy), daje impuls do refleksji, zawiera niezbędne do rozszyfrowania wieloznaczności, odnosi się do otaczającej rzeczywistości; zrozumienie kontekstu jest przesłanką do zrozumienia pointy;
- funkcja konatywna (socjokulturowa) – gdy komunikat skupiony jest na odbiorcy, który odbiera sygnał, że oczekuje się od niego określonych reakcji; odbiorca otrzymuje informacje o dalszym przebiegu komunikacji; ustalane są kryteria oceny sytuacji, np. co uchodzi za normalne, czego nie akceptujemy;
- funkcja poetycka – gdy komunikat skupiony jest na samym sobie; język w tym przekazie odrywa się od normalnego trybu komunikacji, wzrasta poziom oczekiwań językowych i wymagana jest większa kreatywność;

¹⁴ H. Kotthoff, *Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1998.

- metajęzykowa – gdy komunikat skupiony jest na kodzie, czyli samym języku. Powoduje to wzrost refleksji nad językiem i jego regułami, rośnie świadomość funkcji mowy.

W nauczaniu fonetyki należy polecić zwłaszcza wykorzystanie wiedzy o funkcji poznawczej, poetyckiej i metajęzykowej. Przykłady tekstów można zaczerpnąć z literatury fachowej, tekstów literackich, a przede wszystkim z reklamy, która ze względu na jej funkcje, wyrazistość przekazu i skrótowość formy stanowi niewyczerpane źródło materiału. Ponadto reklama jako medium dobrze znane uczniom jest w stanie zbudować ich pozytywną motywację do nauki języka, zniwelować opory w poprawnej artykulacji obcych głosek. Tworzy najczęściej dobry wzorzec fonetyczny, uwrażliwia na węzłowe problemy językowe (konstrukcje gramatyczne, deklinacja, składnia) oraz zachęca do kreatywności, imitowania, tworzenia własnych wersji i powtórzeń, a o to przecież w ćwiczeniach fonetycznych chodzi.

Rolę żartu językowego, wokół którego zbudowany jest cały tekst do ćwiczeń, pokazuje następujący dialog¹⁵:

Bim: Na wie geht's?

Sala: Ach ich bin müde. Aber ich muss lernen.

Bim: Was lernst du denn?

Sala: Ich lerne Deutsch. Ich lerne Grammatik. Und Phonetik.

Bim: Aber das ist doch ganz einfach.

Sala: Was ist einfach?

Bim: Na, Deutsch ist einfach.

Sala: Nein. Deutsch ist ein Fach. Mein Lieblingsfach. Verstehst du: Ein Fach, aber nicht einfach.

Większość ćwiczeń fonetycznych nadaje się do użytku zarówno podczas zajęć dla początkujących, jak i zaawansowanych językowo uczniów. Ich doborem powinno kierować oprócz zawartości merytorycznej oczywiście także kryterium dostępności leksykalnej. Traktowanie ćwiczeń fonetycznych jako urozmaicenia lekcji czy wręcz zabawy zwiększa ich potencjał w zakresie utrwalania prawidłowej wymowy, motywacji do samodoskonalenia i kreatywności. Unika się w ten sposób monotonnego powtarzania dźwięków i struktur. Oto przykład ćwiczenia do zastosowania na poziomie podstawowym, gdzie obok realizacji fonemów i redukcji mamy do czynienia ze zróżnicowaniem prozodii¹⁶:

¹⁵ U. Hirschfeld, K. Reinke, *Phonetik mit Simsalabim. Videoübungskurs für Deutschlernende*, Langenscheidt, München 1998.

¹⁶ E. Stock, U. Hirschfeld (red.), *Phonothek Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*, Langenscheidt, Leipzig, Berlin, München 1998.

A: Morgen.
 B: Morgen.
 A: Morgen?
 B: Morgen!

Cechy prozodyjne (intonacja) nadają tu jednobrzmiącym wypowiedziom odmienny charakter, raz będzie to pozdrowienie, raz umówienie się na jutro.

Prozodia, której nauczanie jest, niestety, często spychane na dalszy plan przez ćwiczenia systemu głoskowego, może nieść ze sobą istotne dla charakteru wypowiedzi cechy znaczeniowe. Należy tu podkreślić, że niewłaściwe zastosowanie środków prozodyjnych może skutkować niepowodzeniem komunikacyjnym o większej randze niż błędy w artykulacji głosek. „Proces mówienia jest ściśle związany z intonacją. Można ją nazwać naturalną sferą istnienia mowy. W procesie komunikacji intonacja dostarcza wielowymiarowego przekazu. Oprócz semantycznej zawartości wypowiedzi człowiek przekazuje za pomocą intonacji wiedzę o sobie i o swoim stosunku do świata”¹⁷. Słowa mają swoje znaczenie, ale dopiero intonacja nadaje im wyraz, dzięki któremu to znaczenie nabiera zamierzonego sensu.

Niewyczerpanym źródłem wszelkich zabaw językowych jest poezja konkretna, gdzie aspekt semantyczny współgra i jest równoważny z wizualnym i dźwiękowym. Teksty te można czytać, oglądać, słuchać i reprodukować. Poniższy przykład, wiersz *empfindungswörter* autorstwa Rudolfa Ottona Wiemera, zmusza wręcz do nadania emocjonalnego zabarwienia poszczególnym frazom. Jest to doskonale ćwiczenie odbioru, rozumienia i nadawania znaczenia prostym zwrotom właśnie za pomocą intonacji.

aha die deutschen
 ei die deutschen
 hurra die deutschen
 pfui die deutschen
 ach die deutschen
 nanu die deutschen
 oho die deutschen
 hm die deutschen
 nein die deutschen
 ja ja die deutschen

¹⁷ O. Abakumowa, O. Bierdnikowa, L. Wieliczkowa, E. Pietroczenko, *Intonacja i językowe soznanije*, Wydawnictwo Woroneskiego Uniwersytetu Państwowego, Woroneż 2001, s. 7.

Przytoczmy jeszcze jedno ćwiczenie, tym razem na akcent wyrazowy. Poniższy przykład także można stosować na różnych poziomach zaawansowania. Podajemy pięć wzorów akcentowych:

1. ● ●●
2. ●● ●
3. ●● ●
4. ● ●●
5. ● ● ●●

Zadanie polega na przyporządkowaniu podanych wzorów akcentowych do nazw miejscowości niemieckich: Berlin, Erfurt, Hannover, Marburg, Magdeburg, Neuruppin, Paderborn, Saarbrücken, Schwerin, Tübingen.

Podobny efekt uzyskamy poprzez tzw. mruczanki. To ćwiczenie jak mało które potrafi uczniom uświadomić rolę intonacji. Uczniowie słuchają najpierw poszczególnych słów, potem ich sekwencji, tworzących zwyczajowe, najczęściej używane w komunikacji zwroty. Nie są one jednak wypowiedziane przez lektora, lecz „wymruczane”. Z listy słów i zwrotów należy wybrać odpowiadające usłyszonym schematom. Następną fazą ćwiczenia polega na prezentacji przez uczniów własnych „mruczanek”, które reszta grupy musi odgadnąć spośród trzech zwrotów wypisanych na tablicy.

Zbiór jednostek rytmicznych, począwszy od prostych, jak w powyższych przykładach, aż do bardziej skomplikowanych, składających się z najczęściej używanych w języku potocznym zwrotów, można traktować jako podstawę do kształtowania struktur syntaktycznych¹⁸.

ich will nicht	sie sieht mich	mir reicht's jetzt
ich weiß nicht	du darfst es	es regnet
ich glaub's nicht	er liebt mich	es hagelt
ich hab es	sie kommt nicht	es geht so
ich hab's jetzt	das geht nicht	der Schnee fällt
ich mag dich	das macht nichts	der Zug kommt
ich hass dich	das wird schon	das will ich
ich komme	das stört mich	ist gut jetzt
ich komm schon	ich merk das	mich stört es

¹⁸ L. Veličkova, op. cit., s. 13.

Imperative:

fahr langsam	vergiss nicht	komm rüber	geh weg hier
verlass ihn	komm hierher	vertrau mir	nun mach schon
verzeih mir	na komm schon	na geh schon	

Fragen:

warum denn	wo bist du	bist du das
wann gehst du	wie viel denn	ist gut so
was willst du	wie heißt du	du bleibst doch
wie geht's dir	was siehst du	genügt es
wieso denn	woher denn	gefällt's dir

Bestimmungen:

schon wieder	herüber	im Kühlschrank
schon immer	schon möglich	bestimmt nicht
genauso	zu Hause	von mir aus
wie immer	mit Freude	absichtlich
nie wieder	zum Bäcker	am Abend

Należy pamiętać, że nawyki rytmiczno-intonacyjne uformowane przez oyczysty język są bardzo silnie zautomatyzowane i dlatego zdecydowanie trudniej jest liczyć na teoretyczną podbudowę i rolę świadomego stosowania reguł, tak jak to może mieć miejsce w przypadku artykulacji głosek. Praca z dorosłymi uczniami jest tu zdecydowanie trudniejsza. Pomocne mogą być uzgodnione wcześniej i czytelne znaki graficzne oraz gesty.

Produktywne i kreatywne ćwiczenia fonetyczne koncentrują się wokół początkowego impulsu, który jest punktem wyjścia do aktywności uczniów. Pracując według podanego wzoru, tworzą oni i uzupełniają słowa, zdania i całe teksty. Poniższy przykład autorstwa Dietera Kerscheka to tekst, którego najpierw uczniowie słuchają, potem go powtarzają, a na końcu sami uzupełniają według własnego uznania¹⁹.

Grußbotschaften

Für Dieter Kerschek

ich grüße euch & euch & euch
 ich grüße auch euch
 ich grüße alle anderen ebenfalls
 ich grüße mich Dieter Kerschek besonders
 ich grüße zurück und im voraus

¹⁹ E. Stock, U. Hirschfeld, op. cit.

ich grüße den der mich grüßt
ich grüße selbst den der mich nicht grüßt
ich lasse grüßen
ich grüße die toten wie die lebendigen
ich grüße aus dem urlaub
ich grüße die kreisenden kosmonauten
ich grüße die hauskatze schnurr (sie grüß ich)
ich grüße diese grußbotschaften
ich grüße die begrüßen daß
ich grüße

Podobne ćwiczenia można przeprowadzać na podstawie wielu tekstów: literackich, reklamowych, słów piosenek. Jest tu szerokie pole do popisu dla nauczyciela, który nie powinien zadowalać się osiągnięciem pewnego etapu rozwoju zawodowego, lecz musi stale poszukiwać nowych środków i metod, nowych modeli nauczania. Jego zadaniem jest sprawić, aby uczniowie opuścili dobrze sobie znany obszar własnego języka ojczystego i razem z nim odkrywali nową krainę znaczeń i dźwięków. Musi być po niej dobrym przewodnikiem.

Zakończenie

Opanowanie obcej wymowy jest zadaniem w pełni realnym. Dotyczy to nie tylko dzieci, u których szanse uzyskania pożądanego efektów w tym zakresie nie podlegają wątpliwości ze względu na naturalne procesy rozwojowe. Osiągnięcie tego celu w przypadku starszych uczniów, będących w wieku, w którym nie występują już procesy spontanicznego i podświadomego imitowania ciągów fonicznych, jest zagadnieniem bardziej złożonym. Szczególną rolę odgrywa w tym względzie osoba doświadczonego nauczyciela, który charakteryzuje się nie tylko tym, że kompetencję fonetyczną opanował w sposób modelowy, lecz także posiada szeroką wiedzę teoretyczną dotyczącą fonetyki oraz dysponuje obszernym i różnorodnym warsztatem pracy w postaci przykładów, ćwiczeń, nagrań i innych materiałów źródłowych implikujących rozwój wspomnianej wyżej kompetencji.

Wyrobienie nowych, „obcych” nawyków artykulacyjnych jest możliwe poprzez intensywne i systematyczne ćwiczenia. Jednak na efekty artykulacyjne czeka się czasami bardzo długo. Warto też podkreślić, iż u niektórych uczących się istnieje nieprzekraczalna mentalna bariera, która nie pozwala im wyjść poza „fonetyczne granice” własnego języka. Jednakże w większości przypadków przy odpowiedniej motywacji i uświadomieniu sobie konieczności konsekwentnego realizowania ćwiczeń fonetycznych można osiągnąć sukces.

Bibliografia

- Abakumowa O., Bierdnikowa O., Wieliczkowa L., Pietroczenko E., *Intonacyja i jazykowoje soznanije*, Wydawnictwo Woroneskiego Uniwersytetu Państwowego, Woroneż 2001.
- Alke I., Dallapiazza R.M., Jan E. von, Maenner D., *Tangram*, Max Hueber Verlag, Ismaning 2006.
- Berger D., Drosdowski G., *Duden „Richtiges und gutes Deutsch”. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Band 9*, Meyers Lexikonverlag, Mannheim, Wien, Zürich 1985.
- Bleibtreu M., „Kommst du Frankfurt?” *Warum es auf einmal cool ist, wie ein Ausländer Deutsch zu sprechen*, „Süddeutsche Zeitung Magazin” 1999 nr 3, s. 24-25.
- Dieling H., Hirschfeld U., *Phonetik lehren und lernen*, Langenscheidt, München 2000.
- Felix S.W., *Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs*, Narr, Tübingen 1982.
- Fiukowski H., *Sprecherzieherisches Elementarbuch*, VEB Bibliographisches Institut, Leipzig 1978.
- Hinkel R., *Die Kunst der Phonetik. Laute, Rhythmus und Melodie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, „Deutsch lernen” 2000 nr 3, s. 1-21.
- Hirschfeld U., Reinke K., *Phonetik mit Simsalabim. Videoübungskurs für Deutschlernende*, Langenscheidt, München 1998.
- Hüllen W., Jung L., *Sprachstruktur und Spracherwerb*, Bagel, Francke, Düsseldorf, Bern, München 1979.
- Janich N., *We kehr for you – Werbeslogans und Schlagzeilen als Beitrag zur Sprachkultivierung*, „Zeitschrift für angewandte Linguistik” 2001 nr 34, s. 63-81.
- Kotthoff H., *Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1998.
- Krekeler C., *Sprachtests, Feedback und Lernen. Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, Heft 2, Langenscheidt, Leipzig 2011.
- Leontjew A.A., *Sprache, Sprechen, Sprechfähigkeit*, Kohlhammer, Stuttgart 1971.
- Manz H., *Die Welt der Wörter. Sprachbuch für Kinder und Neugierige*, Beltz, Weinheim, Basel 1993.
- Meinhold G., Stock E., *Phonologie der deutschen Gegenwartssprache*, 2 Aufl., Bibliographisches Institut, Leipzig 1982.
- Morciniec N., Prędotła S., *Podręcznik wymowy niemieckiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Ortmann D., Quasim E., *Phonothek 27 Übungslektionen zur deutschen Aussprache*, Goethe-Institut, München 1989.
- Polenz P. von, *Sprachnorm, Sprachnormung, Sprachnormenkritik*, „Linguistische Berichte” 1972 nr 17, s. 76-84.
- Schwitalla J., *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*, Erich Schmidt Verlag, Berlin 1997.
- Settinieri J., *Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht” 2011 nr 16(2), s. 66-80.

- Schönherr B., *Syntax – Prosodie – nonverbale Kommunikation. Empirische Untersuchungen zur Interaktion sprachlicher und parasprachlicher Ausdrucksmittel im Gespräch*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1997.
- Stock E., Hirschfeld U. (red.), *Phonothek Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*, Langenscheidt, Leipzig, Berlin, München 1998.
- Veličkova L., *Phonologische und psycholinguistische Probleme des Ausspracheunterrichts*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ 2007 nr 12.

German language teaching in the aspect of pronunciation – between tradition and the requirements of tomorrow

Summary

The paper discusses the role of teaching pronunciation as one of language teaching elements, on the example of German. It describes the purpose of teaching phonetics, along with the involvement of the teacher in the process. The paper presents the causes of difficulties and failures, as well as methodology of evaluating learners' progress. Moreover, the text provides several examples of exercises used in German phonetics classes.

MARIA PIEPRZYK

Nauczanie języka obcego dzieci

Wprowadzenie

Rozbudzanie ciekawości, inicjowanie wspólnych zabaw i gier to ważne elementy aktywności nauczyciela. W przypadku dzieci najmłodszych należy dążyć do tego, by nauczanie języków obcych odbywało się z wykorzystaniem strategii ludycznej. Metodyka nauczania języków obcych wraz z podejściem komunikacyjnym wskazują na niebywałą istotność technik ludycznych (zabaw, gier, symulacji) w procesie opanowywania języka obcego przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Pozwalają one wzbudzić autentyczne zainteresowanie danym językiem oraz wyzwoić motywację dzieci do nauki języka obcego, decydujące o skuteczności działań nauczyciela w tym zakresie.

Metody nauczania języka obcego

Wybór metody nauczania jest bardzo ważną czynnością w procesie planowania nauczania języka obcego. Jak podaje Waldemar Pfeiffer, „przez metodę rozumie się najczęściej – zgodnie z jej greckim źródłosłowem *methodos* = droga do celu – sposób nauczania języka. Metoda odpowiada więc na pytanie: jak nauczać¹. W historii nauczania języków obcych występowało wiele różnorodnych metod nauczania. Pfeiffer podzielił je na:

- metody bezpośrednie, które są rezultatem refleksji nad naturalnym sposobem przyswajania języka; następuje tu zwrot w kierunku nauczania aktywnego, w którym dominuje język mówiony, np. metoda

¹ W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań 2001, s. 50.

naturalna, audiolingwalna, audiowizualna strukturalno-globalna, komunikacyjna;

- metody pośrednie, droga do opanowania języka poprzez naukę reguł gramatycznych; świadomie włącza się tu język ojczysty w proces nauczania, gdyż jest on układem odniesienia i podstawą porównawczą, np. metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, kognitywna;
- metody pośredniczące, łączące znane metody z uwzględnieniem przynajmniej dwóch czynników – specyfiki grupy uczących się oraz sytuacji, w której przebiega proces uczenia się, np. współczesna metoda eklektyczna;
- metody alternatywne stwarzające w jakimś sensie nowe, niekonwencjonalne techniki nauczania; opierają się na sferze aspektów afektywnych i dotyczą pozytywnych relacji między nauczycielem a uczniem, np. podejście naturalne, sugestopedia, metoda The Silent Way².

Z kolei Hanna Komorowska dokonuje podziału na metody konwencjonalne, niekonwencjonalne i podejście komunikacyjne³. Metody konwencjonalne (nazywane też metodami tradycyjnymi) często można jeszcze spotkać w codziennej praktyce nauczania. Poza tym nowsze metody w wielu przypadkach bazują właśnie na zawartości metod tradycyjnych. Wyróżnia się cztery podstawowe metody konwencjonalne:

1. Metodę bezpośrednią, należącą do najwcześniejszych metod nauczania. Opiera się ona na naturalnym kontakcie nauczyciela z uczniem, jej głównym celem jest umiejętność prowadzenia rozmowy, dlatego czasem jest nazywana metodą konwersacyjną. Sposobem nauczania są naturalne rozmowy toczące się w języku obcym (albo nauczyciel jest obcokrajowcem, albo uczeń wyjeżdża do kraju, w którym używa się danego języka).

2. Metodę gramatyczno-tłumaczeniową, która została wypracowana w toku nauczania łaciny. Celem nauki jest takie opanowanie systemu gramatycznego i słownictwa języka obcego, by uczeń samodzielnie mógł czytać i rozumieć obcojęzyczne teksty. Podczas nauki czyta się i tłumaczy teksty z języka obcego na język ojczysty. Opiera się ona na przekonaniu, że podstawą nauczania są komentarze gramatyczne i tekst dydaktyczny.

3. Metodę audiolingwalną powstałą podczas II wojny światowej w USA jako szybki i skuteczny sposób nauczania żołnierzy. W świecie rozpowszechniła się jako pierwsza naukowa metoda nauczania języków

² Ibidem, s. 69-91.

³ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2001, s. 20.

obcych. Celem nauki języka obcego jest opanowanie czterech sprawności językowych, w kolejności: słuchania, mówienia, czytania, pisanie. W tej metodzie wykształca się u ucznia odpowiednie nawyki, czyli trwałe związki między bodźcem a reakcją. Nawyki wyrabia się mechanicznie przez wielokrotne powtarzanie, zapamiętywanie i utrwalanie danego materiału. Unika się popełniania przez uczniów błędów, gdyż mogłyby one utrwalić się u nich jako nawyk. Dlatego podczas uczenia całkowicie eliminuje się język ojczysty (by osoba ucząca się nie porównywała struktur obcojęzycznych z ojczystymi). Objasnianie, komentarze gramatyczne czy analiza materiału językowego są pomijane. Uczenie następuje bezrefleksyjnie, przez analogię, powtarzanie i zapamiętywanie. Dużą rolę odgrywa magnetofon i laboratorium językowe. Dzięki tej metodzie rozpowszechniło się planowanie kursu językowego i tworzenie programu nauczania ukierunkowanego na sprawności żywego języka. Opracowany został też zasób technik ćwiczeniowych (tzw. dryli językowych), które są powszechnie wykorzystywane w innych metodach.

4. Metodę kognitywną, która powstała dzięki rewolucji w językoznawstwie dokonanej przez prace Noama Chomsky'ego w latach 70. XX wieku. Metoda ta nazywana jest również unowocześnioną metodą gramatyczno-tłumaczeniową. Jest skutkiem rozczarowania płynącego z założeń metody audiolingwalnej. Podkreśla ona, że język ma charakter twórczy, ponieważ rozumiemy i budujemy zdania, których wcześniej nigdy nie słyszeliśmy (nie wyuczyliśmy się ich). Posługiwanie się językiem obcym nie jest nawykowe, a innowacyjne. Celem nauki jest wykształcenie u ucznia kompetencji językowej, która pozwoli za pomocą reguł gramatycznych rozumieć i samodzielnie tworzyć wiele poprawnych zdań w języku obcym. Szczególną uwagę zwraca się tutaj na twórczy charakter posługiwania się językiem obcym oraz na rolę sprawności receptywnych (w szczególności słuchania). Błąd jest niezbędnym krokiem w procesie zdobywania wiedzy, a refleksja, analiza, komentarz nauczyciela – ważną pomocą podczas uczenia się⁴.

Od lat 60. rozwija się nurt metod niekonwencjonalnych, który zyskuje coraz większą popularność. Metody w nim powstające mają wiele wspólnych cech. Uwagę skupia się tu na uczniu i jego prawach, poczuciu bezpieczeństwa, zainteresowaniach, stylu uczenia się, preferencjach. Nauka nie odbywa się tylko w sferze naszego umysłu, nasze ciało i emocje również podlegają procesowi nauczania języka obcego⁵. W tych metodach występuje integracja i koordynacja takich aspektów nauki, jak aspekty

⁴ Ibidem, s. 21-23.

⁵ Loc. cit.

kognitywne, komunikacyjne, emocjonalne i fizyczno-praktyczne. Często włącza się do zajęć językowych elementy niewerbalne i parawerbalne, np. mimikę, gesty, ćwiczenia relaksacyjne, muzykę⁶. Do najważniejszych metod niekonwencjonalnych zaliczamy: metodę reagowania całym ciałem (TPR), metodę The Silent Way, metodę naturalną, sugestopedię.

Oprócz wymienionych metod nauczania języka obcego wskazuje się też na podejście komunikacyjne. Zazwyczaj nie zalicza się go do metod konwencjonalnych lub niekonwencjonalnych, dlatego częściej używa się określenia „podejście” niż „metoda”. Powstało w połowie lat 70., a dziś jest najbardziej powszechnym podejściem w nauczaniu języków obcych. Współcześnie ma postać eklektyczną – łączy w sobie wiele cech metod konwencjonalnych i niekonwencjonalnych. Głównym celem podejścia komunikacyjnego jest zdobycie przez uczniów umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym. Kompetencja komunikacyjna jest tutaj rozumiana właśnie jako sprawność efektywnego porozumiewania się w sposób odpowiadający danej sytuacji. Aby zrealizować ten cel, poznaje się gramatykę danego języka obcego, funkcje wypowiedzi i ich wzajemne zależności. Całkowita poprawność gramatyczna nie jest jednak najistotniejsza, o ile może odbywać się skuteczne porozumiewanie się w języku obcym, adekwatne do sytuacji i tematu rozmowy⁷. Nauczyciel tylko wspomaga proces uczenia się, zachęca podopiecznych do samodzielnej nauki i kreatywnego posługiwania się językiem obcym oraz pobudza aktywność ucznia, który jest partnerem w procesie nauczania⁸. Nauczyciele pracujący w myśl tych założeń starają się tworzyć jak najwięcej sytuacji, w których uczniowie znajdą się w warunkach maksymalnie zbliżonych do autentycznych. Dlatego ćwiczenia lekcyjne są tak planowane, aby odzwierciedlały autentyczną komunikację językową. W procesie nauczania występuje wiele dialogów, symulacji, odgrywania ról, zgadywanek, gier. W podejściu komunikacyjnym po raz pierwszy zwrócono uwagę, że ważniejsza od nauki samego języka jako systemu, jest nauka umiejętności uzyskiwania i przekazywania informacji, przy czym istotna jest skuteczność tego przekazu, a nie jego poprawność gramatyczna⁹.

Zgodnie z podejściem komunikacyjnym proces nauczania języka obcego małych dzieci koncentruje się przede wszystkim na nauczaniu mówienia w języku obcym. Sprawność mówienia jest procesem dwustopniowym:

⁶ W. Pfeiffer, op. cit., s. 84-85.

⁷ H. Komorowska, op. cit., s. 27.

⁸ W. Pfeiffer, op. cit., s. 77.

⁹ H. Komorowska, op. cit., s. 27.

- pierwszy stopień to etap produkcji mownej ściśle kontrolowanej (czas, kiedy uczeń przyswaja sobie strukturę i jej wymowę; jest to faza utrwalania, poprawiania błędów);
- drugi stopień to etap aktywizowania struktury (nauczyciel stwarza sytuację, w której uczeń będzie mógł efektywnie porozumiewać się w języku obcym; pełni funkcję animatora i inspiratora wypowiedzi ustnych uczniów).

Przejście do etapu swobodnego użycia języka wiąże się ze zmianą postawy nauczyciela. Następuje wtedy przełamanie wzoru organizacji pracy w klasie. Na pierwszym etapie najczęściej nauczyciel sprawuje ścisłą kontrolę nad całą klasą/grupą, a komunikacja przebiega na linii nauczyciel–uczeń lub uczeń–uczeń (interakcje te nadzoruje nauczyciel i pozostałe dzieci). Natomiast na drugim etapie przeważa praca w grupach i parach (uczniowie mają wtedy większe poczucie autentyczności w porozumiewaniu się z kolegą)¹⁰. U dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym najistotniejsze są dwie sprawności językowe: słuchanie i mówienie (dzieci bowiem są w trakcie zdobywania sprawności czytania i pisania), toteż podejście komunikacyjne wydaje się najbardziej odpowiednie dla tej kategorii dzieci.

Strategie ludyczne w procesie aktywizowania dzieci do nauki języka obcego

Teresa Siek-Piskozub definiuje strategię ludyczną jako wykorzystanie dla celów nauczania technik nawiązujących do sfery ludycznej aktywności człowieka. Celem nauczania jest w tym przypadku doprowadzenie ucznia do opanowania konkretnych sprawności wyznaczonych przez program nauczania, a celem działania ucznia jest zrealizowanie celu zabawy, gry. W strategii ludycznej cel nauczania preferowany przez nauczyciela może być przez dziecko w ogóle niezauważony. Uczeń realizuje konkretne działania, ponieważ chce wygrać lub czerpie zadowolenie z zaprezentowania na forum grupy rówieśniczej swoich zdolności¹¹.

Podstawowe kategorie technik właściwych strategii ludycznej to zabawy, gry i symulacje. Trudne jest wyznaczenie dokładnej granicy mię-

¹⁰ J. Dobrowolska, *Rozwijanie sprawności mówienia; przykłady ćwiczeń*, [w:] H. Komorowska (red.), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, WSiP, Warszawa 1988, s. 142-143.

¹¹ T. Siek-Piskozub, *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995, s. 30.

dzy tymi rodzajami działań. Ponadto stosowanie zabawy, gry i symulacji jako technik nauczania sprawiło, że poszukuje się cech wspólnych tych aktywności. Mimo wskazanych trudności Siek-Piskozub scharakteryzowała poszczególne techniki nauczania wykorzystywane w strategii ludycznej. I tak, aby daną aktywność nazwać grą, musi ona posiadać dwie cechy: reguły gry i rywalizację grających. Symulacja charakteryzuje się dynamicznością oraz tym, że sytuacja w niej przedstawiona powinna imitować rzeczywistość lub być zbliżona do sytuacji autentycznych. Zabawę zaś cechuje odmienność od zwykłego poważnego życia oraz ograniczoność w czasie i przestrzeni¹². Zagadnienie zabawy i gry rozwija Wincenty Okoń, wyróżniając najistotniejsze cechy tych działań. I tak są one – jak stwierdza autor – wykonywane dla przyjemności, czerpią swą treść z życia społecznego (zachowując spontaniczność, uzewnętrzniają specyficzne warunki życia w rodzinie, grupie rówieśniczej, pracy), porządkują je konkretne reguły, umożliwiając realizację tendencji niemożliwych do przeprowadzenia w zwykłej rzeczywistości¹³.

Należy podkreślić, że wszelkie działanie zachodzące podczas zabawy jest odkrywczym, aktywnym i ustrukturalizowanym uczeniem się, które przynosi zadowolenie i rozpoczyna nowy proces poznawczy. W nauczaniu języków obcych przedmiotem zabawy stają się treści nauczania, a regułami zabawy są wdrażane struktury z „ukrytą gramatyką”¹⁴.

Dzieci poznają otaczający je świat wielozmysłowo, dlatego także język obcy powinny poznawać wszystkimi zmysłami: wzrokiem, słuchem, węchem, dotykem i smakiem. Niestety, najczęściej w procesie nauczania angażuje się tylko zmysł wzroku i słuchu, a pomija się pozostałe zmysły. Dzieci patrzą na tablicę, czytają, słuchają nauczyciela, oglądają obrazki itp.¹⁵ Zastosowanie zabaw, gier i symulacji w procesie nauczania języka obcego pozwala na multisensoryczne uczenie się języka obcego. Techniki ludyczne pomagają dzieciom w efektywniejszym opanowaniu go i to w preferowany przez nie sposób – za pomocą wszystkich zmysłów.

Siek-Piskozub podaje: „językowe techniki ludyczne, stosowane systematycznie, mogą pomóc w ograniczeniu bądź nawet całkowitym wyeliminowaniu niektórych negatywnych czynników hamujących podjęcie operacji związanych z opanowaniem języka. Techniki ludyczne, w większym stopniu niż inne tradycyjne techniki, wzbudzają zainteresowanie uczniów

¹² Ibidem, s. 27-29.

¹³ W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, PWN, Warszawa 1987, s. 35-43.

¹⁴ J. Brzeziński, *Nauczanie języków obcych dzieci*, WSiP, Warszawa 1987, s. 117-119.

¹⁵ S. Krause, *Popatrz, dotknij, poczuj... O wielozmysłowym poznawaniu świata*, „Języki Obce w Szkole” 2009 nr 1, s. 107-108.

ze względu na swą odmienność od tradycyjnych technik szkolnych, wykorzystywanych nie tylko na zajęciach językowych. Pozwalają na urozmaicenie ćwiczeń, przerwanie krytykowanej przez uczniów monotonii”¹⁶.

Techniki ludyczne wymagające kooperacji w zespole są szczególnie korzystne dla budowania poczucia bezpieczeństwa na zajęciach i rozwijania motywacji uczniów do nauki języka obcego. Doświadczenie przypadkowych początkowo zwycięstw w grze dopinguje uczniów do pracy, aby ponownie mogli doświadczyć sukcesu. Poza tym identyfikując się z grupą, uświadamiają sobie, iż ich brak wiedzy przeszkodzi grupie w odniesieniu zwycięstwa, toteż motywują się do uzupełniania wiedzy. Aktywność dziecka przestaje zatem zależeć od motywacji zewnętrznej (ocen), a także przestaje opierać się na siłach związanych z ludzkimi potrzebami (jak potrzeba bezpieczeństwa i lęk przed konsekwencjami).

Poza strategią ludyczną skuteczne okazują się też metody angażujące efekty estetyczne w postaci wrażeń słuchowych, które powstają podczas korzystania z muzyki jako tła uczenia się języka obcego, oraz wszystkie inne metody wykorzystujące techniki ukierunkowane na pobudzanie kreatywności i twórczości wśród uczących się. Takie metody wzbogacają struktury motywacji uczniów¹⁷. Piosenka stymuluje poznanie (efekt wpływu treści zawartych w słowach), angażuje emocje (odbieranie wartości estetycznych utworu) oraz stwarza szansę lepszej współpracy mózgu emocjonalnego z mózgiem intelektualnym. Wiele badań wskazuje, że pewne typy muzyki torują drogę przepływu neuronów, co wpływa na szybkość tego procesu oraz siłę powiązań¹⁸.

Podczas nauki słownictwa ważną rolę odgrywa kontekst. Dlatego zamiast uczenia się listy słów niepowiązanych znaczeniowo, bardziej efektywne będzie pogrupowanie ich w rodziny wyrazowe lub stworzenie obszarów semantycznych. Poszerzaniu słownictwa najbardziej sprzyja zastosowanie obcojęzycznej piosenki, ponieważ na zapamiętywanie słów wpływa typowa dla wielu piosenek powtarzalność fraz. Poza tym piosenki popularne podlegają częstej ekspozycji oraz niosą zwykle duży ładunek emocjonalny. Łatwiej zapamiętuje się te słowa, które mają dla uczniów znaczenie osobiste. W większości przypadków tekst piosenki może stać się odpowiednim kontekstem do różnego rodzaju ćwiczeń słownikowych, ponadto ilustruje zastosowanie leksykalnych środków stylistycznych (synonimy, antonimy, metafora, porównanie). Gramatykę również należy

¹⁶ T. Siek-Piskozub, op. cit., s. 105.

¹⁷ Ibidem, s. 104-105.

¹⁸ T. Siek-Piskozub, A. Wach (red.), *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 63.

przyswajać sobie poprzez piosenki. We współczesnych podręcznikach sugerowany jest następujący porządek pracy nad gramatyką: wprowadzenie struktury, wy tłumaczenie jej zastosowania i formy, praktyka językowa (koncentracja na poprawności z uwzględnieniem różnych kontekstów), produkcja językowa. Nauczyciel powinien wprowadzać różnorodne ćwiczenia językowe na etapie praktyki językowej, aby zniwelować przepaść między poziomem ćwiczeń opartych wyłącznie na poprawności gramatycznej a etapem swobodnego używania języka. Dlatego skuteczne będzie zastosowanie takich materiałów eksponujących dane struktury gramatyczne, które osadzone są w jakimś kontekście. Warto więc sięgnąć po piosenkę obcojęzyczną, gdyż stanowi ona ciekawy kontekst do pracy nad językiem, a jej tekst ilustruje związek między strukturą i znaczeniem. Kolejnym walorem piosenek jest fakt, że są one przykładem języka autentycznego, żywego, odznaczającego się dużą liczbą form języka potocznego. Wszystko to wzbudza zainteresowanie uczniów językiem obcym oraz uświadamia wielką elastyczność żywego języka. Należy zwrócić również uwagę na zastosowanie piosenki podczas ćwiczeń fonacyjnych. Poprawna wymowa jest niezwykle ważna, ponieważ zależy od niej, czy nasza wypowiedź będzie zrozumiana przez innych użytkowników języka¹⁹.

Motywacja w nauczaniu języka obcego

W latach 70. XX wieku w światowej dydaktyce języków obcych nastąpił wzrost zainteresowania problematyką motywacji w nauczaniu. Wynikało to z faktu, iż przesunięto punkt ciężkości z osoby nauczyciela na osobę ucznia, z technik nauczania na techniki uczenia się. Dotychczas w nauczaniu autorytarnym odwoływano się niemal wyłącznie do sfery intelektualnej osobowości ucznia, a pomijano afektywną. Obecnie nie kwestionuje się ogromnego wpływu, jaki wywierają uczucia i emocje na proces uczenia się. To od nich w dużej mierze zależy, czy uczeń zdecyduje się uczestniczyć w danym rodzaju działalności oraz jej przebieg i rezultaty²⁰. Nie budzi więc już niczyjej wątpliwości fakt, że w procesie uczenia się języka czynnie uczestniczą dwie podstawowe sfery osobowości ucznia – intelektualna (kognitywna) i emocjonalno-uczuciowa (afektywna). Obie te

¹⁹ Ibidem, s. 124-127.

²⁰ M. Szalek, *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Wagros, Poznań 1992, s. 9-11.

sfery znajdują się w nierozzerwalnym związku, wzajemnie się uzupełniając i warunkując²¹.

Podkreśla się, że duża motywacja ucznia przejawiająca się w trwałym zainteresowaniu nauką języka i wierze w osiągnięcie końcowego sukcesu, jest znacznie ważniejsza aniżeli stosowane metody i techniki nauczania. Uczeń silnie zmotywowany opanuje język każdą metodą, a nawet wbrew niej. Natomiast najlepsza metoda nauczania okaże się nieskuteczna, gdy nie spotka się z zainteresowaniem ze strony ucznia. Wzbudzenie w uczniu motywacji do nauki języka obcego i podtrzymanie jej na właściwym poziomie w trakcie całego kursu stanowi więc jeden z ważniejszych problemów współczesnej dydaktyki języków obcych. Znaczenie motywacji polega na tym, że wywołuje ona w umyśle ucznia pożądaną reakcję łańcuchową, którą można przedstawić w następujący sposób: motywacja – wzbudzenie pozytywnych emocji – należyte pobudzenie organizmu – wzmożona aktywność umysłowa – przyspieszenie i usprawnienie procesu aktywizacji języka²².

Główne rodzaje motywacji powiązane siecią wzajemnych związków i zależności tworzą hierarchiczną strukturę. Punktem wyjścia w typologii motywacji jest podział na motywację pierwotną (potrzeba komunikowania się w celu zaspokojenia elementarnych konieczności życiowych) i wtórną (jest słabsza od pierwotnej, towarzyszy np. szkolnej nauce języka obcego). Tę drugą dzielimy na pozytywną i negatywną (w zależności od odczuwanych emocji i uczuć ucznia). Motywacja pozytywna występuje, gdy procesowi nauczania przyświeca perspektywa określonej korzyści. W zależności od rodzaju tej korzyści możemy wyróżnić motywację integracyjną (impulsem do nauki języka obcego są tkwiące w niej wartości: poznanie języka i identyfikacja z kulturą docelową) i instrumentalną (język obcy jako narzędzie do osiągnięcia danego celu, np. opanowanie języka ze względów zawodowych)²³.

Do najważniejszych motywów uczenia się języków obcych należą:

- motyw poznawczy (dążenie do kognitywnego poznania, przeżycia i doświadczenia czegoś nowego, określane często jako motyw ciekawości),
- motyw użyteczności (rozpatrywanie wartości uczenia się języka obcego pod kątem indywidualnej nauki, przyszłego zawodu oraz uwzględnianie rangi danego języka w społeczeństwie i korzyści, jakie mogą wynikać ze znajomości tego języka),

²¹ Ibidem, s. 16-17.

²² Ibidem, s. 80-82.

²³ Ibidem, s. 93.

- motyw komunikacyjny (dążenie do językowej, wielostronnej wymiany informacji w danym języku),
- motyw przeżyć (dążenie do przeżyć emocjonalnych wywołanych odpowiednim materiałem językowym i dydaktycznym),
- motyw nauczyciela (ma szczególne znaczenie w nauce dzieci i młodzieży, uczniowie uczą się dla nauczyciela),
- motyw rodziców (uczniowie chcą sprostać wymaganiom rodziców, ucząc się, chcą im sprawiać radość),
- motyw społeczny (dotyczy rangi, jaką zajmują pobudki społeczne w nauce języka obcego),
- motyw prestiżu (występuje głównie u dorosłych, związany z wewnętrzną potrzebą dowartościowania się poprzez znajomość języka obcego)²⁴.

Należy odróżnić pojęcie motywacji od motywowania. Motywacja może być względnie stała, a motywowanie ma charakter dynamiczny, ponieważ jest świadomym i aktywnym formowaniem procesu nauczania przez uczniów i nauczycieli. Motywację możemy określić jako cel, do którego dążymy, natomiast motywowanie jest środkiem lub drogą dydaktyczną do osiągnięcia owego celu. Pfeiffer podaje, iż „motywacja jest pewną hipotetyczną konstrukcją, której znajomość można wykorzystać, aby wywołać w uczniu odpowiednie zachowanie. Motywowanie natomiast opisuje starania nauczyciela, które należy podjąć, aby zainicjować dane zachowanie lub też zmianę zachowania. Warto w tym miejscu podkreślić, że w początkach nauczania motywacja jest rzadko w pełni rozwinięta, szereg motywów będzie wzbudzonych, odkrytych i zinterioryzowanych dopiero w wyniku motywowania”²⁵.

Należy podkreślić, iż wczesna nauka języka obcego nie ma charakteru systematycznego, lecz raczej stanowi osłuchanie się z językiem, jest budowaniem pozytywnej motywacji i tworzeniem podwalin pod przyszłą naukę języka obcego²⁶. Dlatego tak ważne są poczynania nauczyciela zmierzające do zapewnienia uczącym się określonego komfortu psychicznego, a mianowicie poczucia zaufania i bezpieczeństwa podczas procesu uczenia się, poczucia akceptacji, stwarzania atmosfery autentyczności, zrozumienia, empatii, wzajemnego szacunku²⁷.

²⁴ W. Pfeiffer, op. cit., s. 112-113.

²⁵ Ibidem, s. 112.

²⁶ E. Skoczylas-Krotla, *Język obcy już w przedszkolu?*, [w:] S. Włoch (red.), *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006, s. 277.

²⁷ M. Szalek, *Sposoby podnoszenia motywacji...*, s. 14-16.

Joanna Rokita-Jaśkow zwraca ponadto uwagę na znaczenie umiejętności interakcyjnych, „bo dzięki nim nauczyciel jest lubiany przez swoich uczniów. Nauczyciel posiadający dobre umiejętności interakcyjne przejawia swój entuzjazm do dzieci i nauczania poprzez żywą mimikę twarzy, energiczne gesty, modulację głosu (np. naśladowanie różnych dźwięków). Cechy te sprawiają, że nauczyciel przyciąga uwagę dzieci i sam w sobie jest »pomocą« dydaktyczną”²⁸.

W procesie rozwijania motywacji dzieci do nauki języka obcego nie do przecenienia jest również odpowiedni wybór treści nauczania, który powinien uwzględniać wiek i zainteresowania uczniów. Dlatego ważne jest każdorazowe aktualizowanie i dostosowywanie treści programowych i podręcznikowych do potrzeb i oczekiwań poszczególnych grup uczniowskich. Tematami o funkcji motywacyjno-inspiracyjnej są:

- tematy krajo- i kulturoznawcze – odwołujące się głównie do motywu poznawczego, pełnią także funkcję wychowawczą kształtującą pozytywny stosunek emocjonalny do poznawanego narodu i kraju;
- tematy historyczne – choć współcześnie obserwuje się spadek zainteresowania tematami historycznymi;
- tematy dotyczące codziennej rzeczywistości/środowiska dzieci – cieszą się wśród nich ogromnym zainteresowaniem;
- tematy humorystyczne – rozładowujące napięcie, przeciwdziałające nudzie i aktywizujące myślenie;
- tematy związane z korelacją międzyprzedmiotową, wykorzystujące treści nauczania innych przedmiotów, np. geografii, biologii itd.²⁹

Należy zaakcentować przy tym, iż w procesie motywowania dzieci do nauki języka obcego bardzo istotne jest jasne formułowanie celów nauczania danej lekcji, aktywizowanie uczniów, indywidualizowanie procesu nauczania, wykorzystywanie naturalnej ciekawości dzieci, nagradzanie (a nie karanie), a więc stwarzanie atmosfery uznania. Ważne jest także wykorzystywanie w procesie nauczania języków obcych mediów (materiałów takich jak film, programy radiowe, różnorodne materiały ikonograficzne), co bardzo urozmaica zajęcia i wzbudza zainteresowanie dzieci. Nade wszystko zaś należy pamiętać, aby w procesie rozwijania motywacji dzieci do nauki języka obcego wszelkie sytuacje lekcyjne przybliżać do autentycznych sytuacji komunikacyjnych, bowiem dla uczniów umiejętność porozumiewania się w danym języku jest podstawowym miernikiem czynionych postępów³⁰.

²⁸ J. Rokita-Jaśkow, *Moje dziecko uczy się języka obcego. Najczęściej zadawane pytania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, s. 38.

²⁹ W. Pfeiffer, op. cit., s. 116-117.

³⁰ Ibidem, s. 118-120.

W rozważaniach dotyczących motywacji do nauki języków obcych należy również zwrócić uwagę na zasady nauczania. Marek Szałek stwierdza, iż „możemy określić zasady nauczania jako pewne ogólne wskazówki (dyrektywy, postulaty) odnoszące się do celów, treści, sposobów i organizacji nauczania i tworzące łącznie pewną spójną całość”³¹. I tak można wyróżnić:

1. Zasadę komunikatywności: to zasada nadrzędna, której podporządkowane są pozostałe; polega na maksymalnym upodobnieniu nauczania języka obcego do realnej komunikacji językowej, w związku z tym działalność ćwiczebna na zajęciach powinna być ukierunkowana na ukształtowanie u dzieci umiejętności posługiwania się językiem obcym jako narzędziem porozumiewania się (narzędziem przekazu i odbioru określonych treści). Aby realizować zajęcia zgodnie z tą zasadą, należy pamiętać, że rzeczywista komunikacja językowa jest ukierunkowana na treść (istotą komunikowania się jest wymiana informacji/trześci/znaczeń). Niestety, bardzo często podczas lekcji nauczyciele zwracają uwagę przede wszystkim na poprawność językową, a nie na treść poszczególnych wypowiedzi ucznia³².

2. Zasadę sytuacyjności: ta zasada jest niejako uzupełnieniem zasady komunikatywności. Akt komunikacji językowej nie przebiega w próżni, lecz zawsze powiązany jest z konkretną sytuacją. Składa się na nią szereg komponentów: miejsce i czas komunikacji, uczestnicy tego procesu, temat i cel komunikacji oraz jej forma (to wszystko determinuje werbalne i niewerbalne zachowanie się rozmówców). W zasadzie można wyróżnić dwa rodzaje sytuacji:

- naturalne – komunikacyjne, które tworzą konteksty związane z prowadzeniem lekcji (np. wydawanie uczniom poleceń);
- nieprzewidziane, zachodzące na terenie klasy bądź szkoły (np. nieoczekiwane wydarzenie na boisku szkolnym)³³.

3. Zasadę kognitywności, która zwana jest także zasadą świadomego nauczania lub zasadą świadomego podejścia. Oznacza to, że proces nauczania i uczenia się języka obcego powinien być nacechowany rozumieniem. Szałek wyjaśnia, iż „w praktyce zasada kognitywności oznacza przyjęcie przez nauczyciela takiej kolejności postępowania, zgodnie z którą uczący się są najpierw zaznajamiani z istotą każdego nowego zjawiska językowego (tj. z jego formą, znaczeniem i funkcją), a następnie – za po-

³¹ M. Szałek, *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce*, Wagros, Poznań 2004, s. 95.

³² Ibidem, s. 95-110.

³³ Ibidem, s. 110-111.

mocą odpowiednich ćwiczeń – praktycznie je opanowują – receptywnie lub produktywnie. Mówiąc inaczej, zasada kognitywnego nauczania polega na kształtowaniu i rozwijaniu u uczniów nawyków i umiejętności mownych w sposób świadomy, w myśl znanego schematu: wiadomości > nawyki > umiejętności³⁴.

4. Zasadę problemowości: mającą charakter ogólnodydaktyczny (znajduje zastosowanie nie tylko w nauczaniu języków obcych, ale również innych przedmiotów). W nauczaniu problemowym nauczyciel nie przekazuje wiedzy bezpośrednio, lecz aranżuje na lekcji szereg sytuacji problemowych, których rozwiązanie wymaga od uczniów wysiłku intelektualnego i prowadzi ich do samodzielnego zdobywania wiadomości³⁵.

5. Zasadę nauczania poprzez grę i zabawę: gry i zabawy językowe ukrywają formalny, dydaktyczny cel ćwiczenia językowego. Podczas tej czynności dziecko nie myśli o opanowaniu określonych umiejętności językowych, tylko po prostu dobrze się bawi. Gry i zabawy językowe pełnią w nauczaniu języków obcych funkcję dydaktyczną (utrwalanie materiału językowego, rozwijanie umiejętności), motywującą (stymulującą, relaksującą i kompensacyjną), poznawczą (poznanie języka obcego i danej kultury), kształcącą (rozwijanie ogólnej sprawności umysłowej), wychowawczą (kształtowanie określonych zachowań i postaw dzieci)³⁶.

6. Zasadę indywidualizacji: indywidualizacja to niezawodny sposób podnoszenia motywacji uczniowskiej. „Ponieważ proces uczenia się posiada z natury rzeczy charakter jednostkowy i niepowtarzalny (nie ma dwóch uczniów, którzy uczyliby się dokładnie w ten sam sposób), ów proces »dopasowywania« technik nauczania polega w gruncie rzeczy na odpowiednim ich różnicowaniu, stosownie do potrzeb, zainteresowań oraz możliwości intelektualnych i językowych poszczególnych uczniów”³⁷.

Zakończenie

W procesie nauczania dzieci języka obcego nie do przecenienia jest dobór odpowiednich metod nauczania, wśród których priorytetową rolę odgrywają metody niekonwencjonalne oraz podejście komunikacyjne. Podejście to daje sposobność zastosowania strategii ludycznej obejmującej zabawę, gry i symulacje, a także piosenki, korzystnie wpływające na efektywność

³⁴ Ibidem, s. 119.

³⁵ Ibidem, s. 134-135.

³⁶ Ibidem, s. 142.

³⁷ Ibidem, s. 150.

podejmowanych przez nauczyciela działań dydaktycznych w zakresie nauczania języka obcego dzieci. Efektywność strategii ludycznej uwiadacza się w jej aktywizującym, poznawczym, terapeutycznym i motywującym działaniu. Motywowanie dzieci do nauki języka obcego jest jednym z najważniejszych zadań nauczycieli. Bez chęci, motywacji dzieci wszelkie poczynania nauczyciela podczas procesu nauczania stają się nieskuteczne.

Bibliografia

- Brzeziński J., *Nauczanie języków obcych dzieci*, WSiP, Warszawa 1987.
- Dobrowolska J., *Rozwijanie sprawności mówienia; przykłady ćwiczeń*, [w:] H. Komorowska (red.), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, WSiP, Warszawa 1988.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2001.
- Krause S., *Popatrz, dotknij, poczuj... O wielozmysłowym poznawaniu świata*, „Języki Obce w Szkole” 2009 nr 1.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, PWN, Warszawa 1987.
- Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań 2001.
- Rokita-Jaśkow J., *Moje dziecko uczy się języka obcego. Najczęściej zadawane pytania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.
- Siek-Piskozub T., *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995.
- Siek-Piskozub T., Wach A. (red.), *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Skoczylas-Krotla E., *Język obcy już w przedszkolu?*, [w:] S. Włoch (red.), *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.
- Szałek M., *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Wagros, Poznań 1992.
- Szałek M., *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce*, Wagros, Poznań 2004.

Foreign language teaching to children

Summary

Methods of foreign language teaching – among which unconventional methods and communicative approach deserve particular attention – indicate a considerable importance of ludic language techniques (plays, games, simulations) as well

as songs in the process of foreign language learning among pre-school and early-school children. Ludic strategies correspond to children's multisensory exploration of the world, and therefore they are very effective in terms of language acquisition – they offer a possibility of discover the foreign language using all senses: sight, hearing, smell, touch and taste. Ludic techniques also play an important role in the process of motivating pupils to learn a foreign language, which should involve mental comfort ensuring that children have a sense of security, acceptance, appreciation, empathy, also enabling a wide range of individualised influence from the teacher.

Noty o autorach

- Arciszewska Katarzyna, mgr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych
- Arciszewski Wojciech, mgr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych
- Banaszak Marek, mgr, Zespół Szkół z Oddziałami Sportowymi nr 5 w Poznaniu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych
- Bednarkowa Wiga, prof. AJD dr hab., Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Pedagogiczny
- Cywińska Małgorzata, prof. UAM dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych
- Gmerek Tomasz, prof. UAM dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych
- Jakoniuk-Diallo Anna, prof. UAM dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych
- Kabacińska-Łuczak Katarzyna, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych
- Kaiser Izabella, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych
- Kisielevska-Meller Julia, mgr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych
- Kuszak Kinga, prof. UAM dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych
- Magda-Adamowicz Marzenna, prof. UZ dr hab., Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii
- Pieprzyk Maria, mgr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych
- Segiet Waldemar, prof. UAM, dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych
- Skoczylas-Krotla Edyta, dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Pedagogiczny
- Słupska Kamila, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
UL. FREDRY 10, 61-701 POZNAŃ

www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I – dodruk. Ark. wyd. 21,75. Ark. druk. 24,50.

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9