

Prace Monograficzne
WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ
W KRAKOWIE

Tom 88

Etudes Monographiques
DE L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE
A CRACOVIE

WYDAWNICTWO NAUKOWE
WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ

Anna Dyduchowa

METODY KSZTAŁCENIA
SPRAWNOŚCI JĘZYKOWEJ
UCZNIÓW

Projekt systemu, model podręcznika

Kraków 1988
WYDAWNICTWO NAUKOWE WSP

METODY KSZTAŁCENIA SPRAWNOŚCI JĘZYKOWEJ

Zgodzić się trzeba, że różnorodne językowe ćwiczenia sprawnościowe proponowane nauczycielowi poloniście przez literaturę metodyczną są sposobami kształcenia mowy, ale trzeba też uświadomić sobie, że nie każdy sposób jest metodą. Obserwowana na co dzień przypadkowość, brak planowości i systematyczności w stosowaniu ćwiczeń, każą zająć się ich strukturalizacją w spójny system metod. W wypadku bowiem kształcenia językowego, które jest działaniem złożonym, metodą może stać się dopiero "sposób polegający na określonym doborze i układzie działań składowych, a przy tym uplanowany i nadający się do wielokrotnego stosowania"¹.

Powyższa definicja, omówione w pierwszym rozdziale cele szkolnego kształcenia sprawności językowej, zasady kształcenia językowego, takie jak: zasada budzenia pozytywnych motywacji do mówienia i pisania, dbałości o rozwój indywidualnych cech języka dziecka, konieczności równoczesnego kształcenia języka mówionego i pisanego, integracji doskonalenia językowego z kształceniem literackim i kulturalnym oraz zasady ogólnodydaktyczne (zasada systematyczności i trwałości wiedzy, wiązania teorii z praktyką, pogłębienia) leżą u podstaw przedstawianej tu koncepcji metod kształcenia sprawności językowej.

¹ T. K o t a r b i ń s k i, Traktat o dobrej robocie, Wrocław-Warszawa-Kraków 1975, s. 86-87.

Mimo że nie ma metod, które są jednoznacznie najlepsze lub najgorsze², współczesna dydaktyka próbuje jednak dobrać metody nauczania w taki sposób, aby zapewniały osiągnięcie jak najlepszych rezultatów procesu dydaktycznego.

W związku z tym inne metody stosuje się wtedy, gdy celem edukacji jest przekazywanie informacji na temat jakiegoś zagadnienia, a inne - gdy efektem końcowym ma być wyrobienie konkretnych umiejętności.

Ponieważ sprawność językowa to w głównej mierze sfera umiejętności, warto przypomnieć, jak przebiega proces ich kształtowania³. Pierwszy etap tego procesu to wyjaśnienie uczniom nazwy i znaczenia danej umiejętności; uświadomienie, na jakim zakresie wiedzy ma być oparta oraz wzbudzenie zainteresowania. Na drugim etapie następuje sformułowanie (na podstawie znanych wiadomości) reguł, które naświetlą uczniowi drogę działania. Dalszym ogniwem procesu może być pokaz wzoru danej czynności, dzięki któremu uczniowie, naśladowując wzór, poznają istotny sens reguły działania oraz jej wartość praktyczną. To dopiero pozwala uczniom na samodzielne kierowanie działaniem. Pierwsze więc czynności uczniów, wykonywane pod kierunkiem nauczyciela, to decydujące stadium w kształtowaniu umiejętności, pozwalające na posługiwanie

² D. R. G r e e n, Psychologia w szkole, Warszawa 1974, s. 197.

³ W. O k o ń, Wychowanie umysłowe, op. cit., s. 333-334.

się dobrze opanowaną regułą. Dalsze systematyczne ćwiczenia przyswojonej umiejętności prowadzą dopiero do stopniowego przekształcania jej w nawyk.

Jak wynika z tego oglądu, proces kształcenia umiejętności zakłada istnienie odrębnego systemu czynności nauczyciela i uczniów. Rola nauczyciela polega na planowaniu działalności praktycznej ucznia i kierowaniu nią, rola zaś ucznia - na realizowaniu określonych zadań praktycznych. Proces kształcenia umiejętności zakłada zatem dobór metod opartych na działaniu⁴.

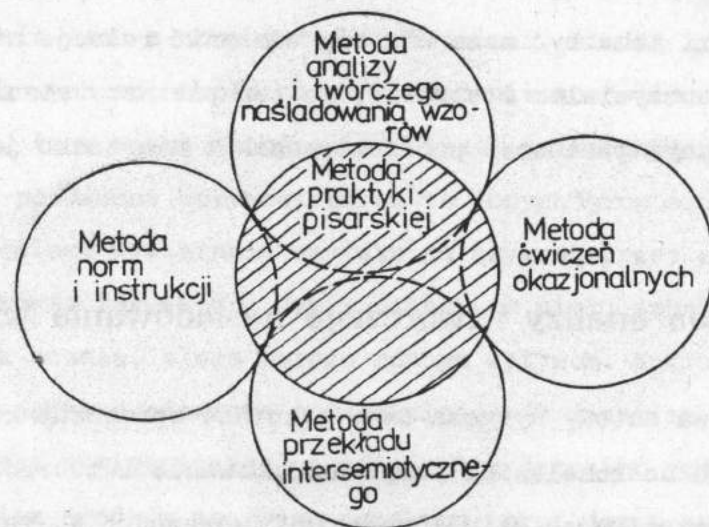
Proponowany model metod kształcenia sprawności językowej, opracowywany i weryfikowany w praktyce szkolnej od kilku już lat⁵, tkwi swymi korzeniami właśnie w grupie metod opartych na działaniu, aktywizujących uczniów w procesie dochodzenia do umiejętności i nawyków. Wykorzystuje przy tym następujące elementy procesu poszukiwania: aktywizację - podtrzymywanie aktywizacji - kierunkowanie działania, zawierając w sobie elementy uruchamiające działalność uczniowską, zapewniające jej ciągłość oraz zapobiegające działaniu przypadkowemu i niesystematycznemu w procesie kształcenia języ-

⁴ W. O k o ń, op. cit., s. 363.

⁵ Koncepcję metod kształcenia sprawności językowej opracowałam (jako wynik badań empirycznych prowadzonych w szkole podstawowej) w r. 1978. Publikowana była do tej pory głównie w poradnikach metodycznych dla nauczycieli. Wdrożeniem metod stał się cykl programów NURT-u, emitowany w r. szk. 1981/82, prezentujący modelowe rozwiązania lekcyjne.

ka. Ponadto eksponuje w wyraźny sposób, oprócz związków procesu kształcenia mowy z działaniem, integracyjny charakter ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, sugeruje wykorzystywanie elementów postawy badawczej ucznia oraz twórczych aspektów jego praktyki językowej⁶.

Wzajemne usytuowanie metod w procesie kształcenia języka dziecka można przedstawić w sposób graficzny następująco:



Ułożona w centrum tego układu metoda praktyki pisarskiej jest metodą w wyraźny sposób wspomaganą przez pozostałe, które, jak wynika z wykresu, zawierają w sobie w mniejszym lub większym stopniu elementy twórczych działań językowych i w konsekwencji przygotowują ucznia do "stania się twórcą"

⁶ Te założenia koncepcyjne zostaną wyjaśnione w trakcie omawiania struktury każdej z metod.

w dziedzinie ekspresji słownej. Stwarza to więc szansę odwrócenia w omawianym wcześniej systemie szkolnej komunikacji językowej tej sytuacji, która kreuje nauczyciela jako głównego nadawcę i dyrygenta szkolnego procesu porozumiewania się. Stwarza szansę na zmniejszenie się językowej produkcji konwergencyjnej z typowymi dla niej stereotypami i "kalkami" językowymi, a pozwala na językową produkcję dywergencyjną, dzięki której dziecko rozwija spontaniczną aktywność werbalną. Dzięki temu być może uda się odmienić relacje między uczniem i nauczycielem i sprawić, że ten pierwszy stanie się autentycznym partnerem porozumiewania a nierzadko jego inicjatorem.

Metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów

Nazwa metody wytycza dwa, pozornie sprzeczne kierunki pracy nad doskonaleniem mowy: naśladowanie i twórczość. Tymczasem rozpatrując dzieje pojęcia "twórczość" W. Tatarkiewicz pisze, że wszystko, cokolwiek robi człowiek, jest w jakiś sposób podobne do tego, co bywało przedtem i w jakiś sposób niepodobne⁷, zatem w każdym działaniu twórczym obok nowości odnaleźć można pewne elementy naśladowania. W podobny sposób psychologia wieku dziecięcego traktuje twórczą aktywność dziecka, wymieniając jako jedną z jej podstawowych cech

⁷ W. T a t a r k i e w i c z, Dzieje sześciu pojęć, Warszawa 1976, s. 303.

naturalną skłonność do naśladowania⁸. Jeśli do tego dodać wypowiedź twórcy Nowoczesnej Szkoły Francuskiej - C. Freineta, że "dziecko kształtuje i wzbogaca swój język tylko wtedy, gdy słyszy koło siebie ludzi mówiących językiem doskonałym i gdy czyta mistrzów naszego słowa"⁹, to niejako automatycznie pojawia się problem funkcji wzorów w twórczej ekspresji językowej i roli naśladowania w jej kształceniu.

Wiadomo także, że język człowieka zmienia się w ciągu jego życia wraz z nowymi doświadczeniami, wiedzą i przyjmowaniem nowych ról społecznych¹⁰. Badania socjolingwistyczne dowodzą, że w miarę wchodzenia w życie społeczności jednostka jest poddawana wpływowi coraz to innych grup o dużych możliwościach wywierania nacisku na używaną przez nią odmianę językową. Tak więc i język dziecka w wieku szkolnym, czyli język ucznia, ulega bardzo różnym wpływom. Wymienić tu trzeba: język środowiska pozaszkolnego (z językiem rodziny, środowiska rówieśniczego, z oficjalnym językiem codziennym, z językiem środków masowego przekazu) oraz język szkoły z różnymi jego odmianami, takimi jak na przykład język wiedzy, język literatury, język nauczyciela - nie tylko polonisty, język współuczniów itd. Ta wielorakość wpływów jest

⁸ R. G l o t o n, C. C l e r o, Twórcza aktywność dziecka, Przekład I. Wojnar, Warszawa 1976, s. 60.

⁹ C. F r e i n e t, O szkołę ludową. Pisma wybrane, Wrocław-Warszawa-Kraków 1976.

¹⁰ Z. B o k s z a ń s k i, A. P i o t r o w s k i, M. Z i ó ł k o w s k i, Socjologia języka, op. cit., s. 72.

faktem, a dla dziecka każda z tych odmian językowych jest swego rodzaju wzorem. Wystarczy zdać sobie sprawę z tego, aby zrozumieć, jak trudne zadanie staje przed polonistą, który tak musi kierować edukacją językową dziecka, aby - mimo bardzo różnorodnych wpływów - wypowiedzi dziecięce zarówno poddawały się rygorom frazeologicznym, składniowym i stylistycznym, jak i zachowywały indywidualne cechy języka osobniczego, a także odznaczały się inwencją twórczą. Problem to tym bardziej złożony, że - jak wynika z badań i obserwacji języka ucznia - wpływy różnorodnych zachowań językowych, nie sterowane świadomą interwencją dydaktyczną, prowadzą do biernego powielania wzorców, do powstawania wypowiedzi zuniifikowanych, monotonnych, szablonowych i pełnych wytartych sloganów podręcznikowych lub nie dostosowanych w swym kształcie językowym do sytuacji komunikacyjnej, w jakiej mają funkcjonować. Na takim więc tle rysuje się kwestia stosunku dydaktyki kształcenia sprawności językowej do różnych wzorów.

Teza o pozytywnej roli wzorów w doskonaleniu umiejętności językowych ucznia daje się uzasadnić.

Z badań psychologicznych wynika bowiem jednoznacznie, że bardzo ważnym czynnikiem adaptacji do świata jest naśladowanie. Jest ono tą formą aktywności, którą już od wieków przypisuje się dziecku, jako jego szczególną właściwość. Także funkcjonalna pedagogika twórczej aktywności¹¹ wiele uwagi

¹¹ R. Gloton, C. Clero, op. cit., s. 60-64.

poświęca właśnie naśladowaniu, w którym widzi jednak istotny czynnik konstruowania postawy twórczej dziecka. Według Glotona i Clero naśladowanie jako proces adaptacji do świata jest zdobywaniem świadomości samego siebie dzięki drugiemu człowiekowi i z jego pomocą.

"Proces naśladowania u dziecka, bez względu na dziedzinę, w jakiej się dokonuje, ma zawsze charakter interpretacji osobistej elementów rzeczywistości zewnętrznej i nowego ustrukturywania tych elementów przez wprowadzanie oryginalnych układów"¹².

Z badań pedagogiki aktywnej wynika zatem, że w naśladowaniu dziecięcym bardzo często duża odległość dzieli wzór od jego interpretacji, odległość dająca się mierzyć udziałem twórczej wyobraźni, twórczej inwencji w przestrukturywaniu uwewnętrznionego doświadczenia¹³. Wynika stąd wniosek, że naturalną właściwością dziecięcego naśladowania można sterować, można regulując w odpowiedni sposób działaniami dydaktycznymi, spożytkować ją tak, aby wzór inspirował wyobraźnię dziecka, a w konsekwencji także jego twórczą działalność werbalną.

Kiedy mowa o tym, aby podatność dziecka na wzory d o b r z e i w ł a ś c i w i e spożytkować dla celów kształcenia, nasuwa się myśl, że polskiej tradycji dydaktycznej nie jest obce takie postępowanie. Nawiązanie do pewnych ele-

¹² R. Gloton, C. Clero, op. cit., s. 63.

¹³ R. Gloton, C. Clero, op. cit., s. 64.

mentów zasad dydaktycznych funkcjonujących w XIX wieku, a także w pierwszej połowie wieku XX, mówiących o wpływie gotowych wzorów na rozwijanie umiejętności mówienia i pisania, jest tu świadome i celowe. Tyle że określenia - d o b r z e i w ł a ś c i w i e - każą się odciąć od tych niechlubnych tradycji dydaktycznych, które widziały tekst literacki jako całościowy wzór nadający się do naśladowania, jak łatwo się domyślić, ograniczającego samodzielność i inwencję uczniowską¹⁴. Każą natomiast zastanowić się nad tym, jak wyzyskać możliwości tkwiące w metodzie naśladowania wzoru językowego, aby nie zaprzepaścić indywidualności i świeżości wypowiedzi dziecięcej inspirowanej wzorem.

Co stanowi istotę wzoru? Jaki może być zakres jego oddziaływania na sprawność językową ucznia? Jakie problemy dydaktyczne wiążą się z stosowaniem twórczego naśladownictwa jako metody doskonalenia mowy? Oto pytania wymagające odpowiedzi.

Za wzór można uznać każdy tekst spełniający warunki wzorowej wypowiedzi zarówno pod względem swojej budowy gramatycznej, stylistycznej, jak i pod względem funkcjonalności językowej czy socjolingwistycznej. Może to być tekst literacki lub jego fragment¹⁵, wypowiedź publicystyczna lub popularnonaukowa, tekst przygotowany specjalnie przez nauczy-

¹⁴ O tych sprawach szczegółowiej w innym miejscu.

¹⁵ O przydatności tekstów literackich dla kształcenia języka ucznia szerzej w dalszym ciągu rozważań.

ciela lub wreszcie wybrany tekst uczniowski. Wzór powinien być dobierany z uwagi na przewidywany cel kształcenia, musi jednak być także dostatecznie atrakcyjny dla ucznia, aby mógł uzyskać jego akceptację.

Jakie mogą istnieć możliwości sięgania po wzór?¹⁶ Nauczyciel jako organizator procesu dydaktycznego albo będzie dobierał wzór pod kątem celów kształcenia językowego, albo różnego rodzaju teksty omawiane w klasie zgodnie z przewidzianym kanonem lekturowym będzie opracowywał wielostronnie, wyzyskując ich walory także do rozwijania sprawności wypowiedzenia się uczniów. Z tymi dwiema możliwościami sięgania po wzór wiąże się pewne aspekty szkolnego rozwijania sprawności językowej. Pierwszy, ściśle związany z działaniami dydaktycznymi zmierzającymi do opanowania przez uczniów konkretnych, przewidzianych przez program form wypowiedzi i ich wariantów gatunkowych, drugi - odnoszący się do szeroko rozumianej sprawności językowej, pozwalającej posługiwać się językiem ojczystym bezbłędnie i sprawnie w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych. Ten aspekt kształcenia językowego sygnalizowany jest w obowiązującym programie nauczania poprzez ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, gramatyczno-stylistyczne, kompozycyjne itp. wychodzące swym zakresem poza

¹⁶ Nie mówimy w tym miejscu o spontanicznym wykorzystaniu różnych wzorów językowych przez dziecko, wynikającym z naturalnego toku przyswajania języka, ale o sięganiu po wzór w strukturze metody dydaktycznej.

wymienione wcześniej formy wypowiedzi. Jeśli więc wzór ma funkcjonować w aspekcie pierwszym, to może być nim pełna forma wypowiedzi, którą można naśladować w zakresie różnych jej wyznaczników (leksykalnych, składniowych bądź kompozycyjnych). Jeśli zaś ma się na uwadze drugi szkolny aspekt kształcenia językowego, zmierzający do wszechstronnego rozwijania sprawności językowej uczniów, wzór będzie wykorzystywany do rozważań językowych stopniowo wzbogacających poszczególne walory mowy dziecka. Będzie funkcjonował w sposób niekompletny, tzn. jakaś jedna wybrana jego cecha zostanie spożytkowana do kształcenia jednej, konkretnej sprawności (na przykład kształcenie umiejętności zwięzłego wypowiedzania myśli w związku z analizą notatki prasowej).

Z doborem tekstu-wzoru wiąże się także jeszcze jeden warunek; obok troski o funkcjonalność wzoru z punktu widzenia kształcenia sprawności językowej istotna jest dbałość o jego dostępność pod względem intelektualnym i emocjonalnym oraz o jego poziom estetyczny.

Obecnie wypada się zastanowić, jak wzór może funkcjonować w procesie dydaktycznym, jakie ogniwa w tym procesie wystąpią i jaki powinien być ich wzajemny układ.

"Niezwykle istotnym czynnikiem determinującym i kierującym procesami spostrzegania, a także kojarzenia i myślenia jest nastawienie. A więc czynnik subiektywny, jeden z głównych składników motywacji"¹⁷, a w kształceniu języka

¹⁷ N.L. M u n n, New York 1946, cyt. za: S. S z u m a n, O uwadze. Aktywizowanie i kształtowanie uwagi dowolnej uczniów na lekcjach, Warszawa 1961, s. 17.

ucznia, które wymaga długotrwałych, nierzadko żmudnych działań, właśnie motywacja odgrywać może bardzo ważną rolę. Nauczyciel więc, jako organizator tego procesu, winien każdorazowo stawiać sobie pytanie: w jaki sposób wywołać u uczniów chęć wykonywania poleceń i co zrobić, aby znajdowali w tym przyjemność. Toteż zanim przedstawi się wzór do naśladowania, należy stworzyć sytuację motywacyjną, dzięki której będzie można sformułować cele i zadania kształcenia, pobudzając swobodną inwencję uczniów w doborze zarówno materiału, jak i formy wypowiedzi na interesujące ich tematy.

Po takim przygotowaniu może dopiero nastąpić obserwacja i analiza wzoru wypowiedzi, przeprowadzana pod kątem sformułowanych wspólnie z uczniami szczegółowych celów. Ogląd tekstu-wzoru winien być sterowany odpowiednio przygotowanymi przez nauczyciela ćwiczeniami i poleceniami, zwracającymi uwagę na te elementy wzoru, które są przykładem sztuki celnego wypowiedzania się i świadomego użycia tworzywa językowego. Można więc obserwować leksykę tekstu, jego ukształtowanie składniowe, kompozycyjne, związki między doborem formy językowej a funkcją wypowiedzi lub sytuacją komunikacyjną. Ćwiczenia analityczne muszą tak kierować badawczą pracą uczniów, aby mogli samodzielnie dochodzić do uogólnień natury teoretycznej na temat sposobów konstruowania wypowiedzi przez autora tekstu-wzoru i snuć refleksje nad własnym sposobem wypowiedzania się. Na marginesie warto zauważyć, że ćwiczenia takie pośrednio wspomagają umiejęt-

ność wnikliwego czytania tekstów przydatną w kształceniu literackim.

Ogląd i analiza wzoru to zaledwie początek procesu doskonalenia języka metodą, o której mowa. Wzór - jako model idealny poddawany zabiegom analitycznym - stanowić musi inspirację działań językowych, polegających na przekształcaniu wybranych elementów jego struktury, w celu uświadomienia uczniom wielości kształtów stylistycznych ujmujących ten sam fragment rzeczywistości. Cwiczenia transformacyjne, bo o nich tu mowa, stanowią zatem następne ogniwo w strukturze metody analizy i twórczego naśladowania wzorów - ogniwo niezwykle istotne, bo pozwalające realizować jedno z ważniejszych założeń tych działań, a mianowicie twórcze naśladowanie. Cwiczenia transformacyjne doskonałą praktyczną operację językową pozwalającą uczniowi "oderwać się" od wzoru i obserwowane w nim sposoby pisania bądź mówienia zastosować we własnej wypowiedzi na inny temat, często związanej z zakresem jego doświadczeń życiowych. Kształcą zatem na innym materiale umiejętność operowania tworzywem leksykalnym, frazeologicznym, składniowym, kompozycyjnym. Ich celem jest pobudzanie swobodnej ekspresji werbalnej poprzez twórcze przekształcanie elementów struktury i języka wzoru oraz sprawdzanie, czy owe elementy zostały uchwycone przez uczniów, a ich funkcjonalność zrozumiana.

Cwiczenia transformacyjne nie istnieją jednak same dla siebie, prowadzą bowiem do następnego ogniwa w strukturze

omawianej metody, mianowicie do ćwiczeń całkowicie twórczych umożliwiających konstruowanie przez uczniów wypowiedzi, które uzewnętrzniają ich kreatywne możliwości. W trakcie ćwiczeń twórczych powstają samodzielne prace uczniowskie, pozostawiające ich autorom nieco więcej swobody i pozwalające na zaakcentowanie oryginalności, która zresztą zależy od intelektualnego potencjału ich twórczych pomysłów. Działania twórcze (które są zastosowaniem w nowych sytuacjach umiejętności zdobytych dzięki obserwacji, analizie i transformacji wzoru) stanowią moment znaczący w toku dydaktycznym. W kształceniu sprawności językowej dziecka chodzi bowiem zawsze o to, aby widziało ono przydatność swych wysiłków oraz celowość tak pieczołowicie podsuwanych mu do rozwiązania ćwiczeń.

Dodać tu wypada, że organizacja procesu kształcenia językowego metodą analizy i twórczego naśladowania wzorów może sprowadzać się do działań zamkniętych w ciągu jednej lekcji, ale może także funkcjonować w cyklu kolejno po sobie następujących jednostek dydaktycznych i wtedy wzór podlega zazwyczaj bardziej wszechstronnej obserwacji na pierwszej lekcji, następne lekcje natomiast zajmują różnorodne ćwiczenia prowadzące do jego twórczego wykorzystania.

Walorów omówionej wyżej metody szukać trzeba w kreatywnym charakterze ćwiczeń wchodzących w strukturę procesu kształcenia, w pobudzaniu i rozwijaniu przez nie skłonności badawczych dziecka oraz w wyzwaniu potrzeby ekspresji

i aktywności nadawczej w szkolnym systemie komunikacyjnym. Uczeń-badacz, uczeń-twórca zyskuje dodatkowy bodziec do rezygnowania z roli biernego odbiorcy, wypowiadającego się tylko na wezwanie nauczyciela. Sam tworzy, ma więc motywację do samodzielnego wypowiedzenia się, ma o czym i coraz częściej chce mówić¹⁸.

¹⁸ Obserwacje potwierdzone lekcjami telewizyjnymi NURT-u, prowadzonymi przez dr Z.A. Kłakównę w r. 1981/82. Warto są również odnotowania obserwacje walorów metody poczynione w pracach magisterskich sprawdzających w praktyce jej funkcjonowanie. Na przykład M. Kłósek organizując lekcje z twórczym wykorzystaniem wzoru, po ćwiczeniach analitycznych i transformacyjnych przeprowadzonych na tekście baśni Andersena: "Brzydkie kaczątko", zadała uczniom twórcze prace pisemne na temat: "Napiszę baśń z zastosowaniem schematu "brzydkiego kaczątka". Oto, co pisze na temat uczniowskich wypracowań: "prace charakteryzowały się dużą różnorodnością i pomysłowością w wykorzystaniu schematu "brzydkiego kaczątka", na przykład: - dobroć brzydkiego chłopca zostaje nagrodzona i staje się on pięknym młodzieńcem ubiegającym się o rękę królewny; - izolowany z grupy kangur (z powodu swej brzydoty), dzięki własnej woli i ćwiczeniom sportowym zdobywa sprawność fizyczną i piękną "kangurzą" postać, której zazdroszczą mu wszystkie kangury; - odepchnięty przez własną matkę piesek znalazł troskliwego opiekuna i wygrał konkurs "psiej piękności".

Niektóre prace wprowadzają jako bohaterów baśni kwiaty i drzewa. W jednej z prac dziecko wpadło na doskonały pomysł, wykorzystując schemat "brzydkiego kaczątka" bardzo oryginalnie. Oto w ogrodzie rośnie samotny kwiat, przez nikogo nie zrywany z powodu swej brzydoty, odepchnięty także przez inne kwiaty. Jako kwiat dorosły posiada jednak tak piękny zapach,

Kiedy mowa o metodzie analizy i twórczego naśladowania wzorów, powstaje kwestia, jaki powinien być stosunek dydaktyki kształcenia sprawności językowej do wzorów literackich.

Z pewnością sprawa warta jest dyskusji, zwłaszcza że poglądy na temat wpływu literatury na język ucznia pełne są

że zazdroszczą mu najpiękniejsze kwiaty i o jego nasiona ubiegają się najwytrawniejsi ogrodnicy. W innej pracy karłowate drzewko wyrasta na piękny dąb, który żyje do dziś [...].

W wypracowaniach wyraźna jest troska uczniów o to, aby były one nie tylko oryginalne i interesujące, ale aby realizowały rzeczywistość baśniową [...]. Ćwiczenia więc prowadzone w ramach organizacji procesu dydaktycznego metodą analizy i twórczego naśladowania wzoru przygotowują ucznia nie tylko do redagowania własnych twórczych wypowiedzi, ale wydają się być szczególnie korzystne dla kształtowania świadomości teoretycznoliterackiej. [...] Godnym podkreślenia jest także fakt, że twórcze wykorzystanie wzoru potrafi autentycznie zainteresować ucznia, bo jak każda funkcjonalna metoda aktywna sprawia, że jeśli dziecko nie zawsze może robić co chce, to przynajmniej chce tego, co robi" (M. K ł ó s e k, op. cit., s. 57-60).

Skuteczność metody analizy i twórczego naśladowania wzorów została także częściowo sprawdzona w innych pracach magisterskich, przy okazji wdrażania koncepcji zeszytu-podręcznika do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu (B. C i e ś l i k o w s k a, op. cit., J. S k i b i Ń s k a, op. cit.). W pracach obu tych autorek skonstruowano karty pracy uczniów wyszukując metodę analizy i twórczego naśladowania wzorów. Badania eksperymentalne z tymi kartami wykazały istotny przyrost umiejętności uczniów posługujących się nimi, zwłaszcza w zakresie konstrukcji logicznej oraz struktury całej wypowiedzi. Nastąpiła także wymierna poprawa w kształcie stylistyczno-językowym np. uczniowskich opisów.

znaków zapytania, wątpliwości, czasem wręcz kontrowersyjnych opinii. Wystarczy przytoczyć w tym miejscu wypowiedź doświadczonej polonistki, mającą charakter pytania, w którym zawarte są podstawowe niepokoje nurtujące nie tylko świadomego swej roli nauczyciela, ale także dydaktyka zajmującego się profesjonalnie problematyką doskonalenia języka ucznia:

"Wielka literatura [...] jest bardzo odległym w czasie i wymiarze wzorcem. Trudno się do niej przymierzyć; trafność, celowość lub barwność sformułowań budzi podziw, ale czy chęć naśladowania? I w jakiej mierze jest to w ogóle możliwe?"¹⁹.

Jeszcze bardziej kategoryczne stwierdzenie w tej kwestii odnajdujemy w wypowiedzi M. Nagajowej:

"Takiej sytuacji dydaktycznej (aktywizacji procesu kształcenia mowy - dopisek mój - A.D.) sprzyja dobór odpowiednich metod prowadzenia ćwiczeń w mówieniu i pisaniu polegający [...] na ograniczeniu metody naśladownictwa tylko do specjalnie zorganizowanych sytuacji naśladowania sposobów mówienia nauczyciela lub (wyjątkowo) tekstów, ale nigdy artystycznych [...]"²⁰.

Mając na uwadze początkowe ustalenia dotyczące struktury działań w obrębie metody analizy i naśladowania wzorów,

¹⁹ M. H e r n a s o w a, Wybrane sposoby pracy nad stylistyczno-językowym kształtem wypowiedzi uczniów w szkole podstawowej, w: *Kształcenie językowe w szkole*, op. cit., s. 7.

²⁰ M. N a g a j o w a, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985, s. 34.

można chyba - mimo przytoczonych wątpliwości - sformułować tezę, że także wzór literacki odgrywa pozytywną rolę w doskonaleniu umiejętności językowych dziecka. Ze względu na twórcze aspekty naśladowania można zakładać, że to właśnie wzór literacki jest zdolny inspirować wyobraźnię dziecka, a w konsekwencji jego produkcję werbalną.

Dziecko nie jest wprawdzie artystą, ale psychologiczne badania twórczości dziecięcej²¹ potwierdzają fakt, że twórczość i dziecka, i artysty podlegają tym samym prawom.

"Twórczość stanowi rezultat pracy ukrytej, skomplikowanej, często nieświadomej. Wyobraźnia dziecka, podobnie jak wyobraźnia artysty, pracuje na materiałach zdobytych z rzeczywistości zewnętrznej, które organizuje, porządkuje i przekształca z myślą o realizacji własnego projektu, o ekspresji wewnętrznego świata. Twórczość i dziecka, i artysty stanowi wynik gry dialektycznej między umotywowaną obserwacją a spontaniczną wyobraźnią"²².

Warto więc chyba w trakcie analizy dzieła literackiego odkrywać przed dzieckiem to, co stanowi fundament postawy twórczej. Ukazywać, jak w tekście realizuje się wrażliwość na rzeczy i przeżycia, jak twórca dostrzega to, co niezwykle, subtelne, jak odkrywa różne potrzeby i niedostatki ludzi i rzeczy. Wskazywać, jak kojarzy wielkość myśli z jednym zja-

²¹ Mowa tu o badaniach B.F. Skinnera oraz H. Wallona, zrelacjonowanych w cytowanej pracy R. Glotona i C. Clero, s. 64-71.

²² R. G l o t o n, C. C l e r o, op. cit., s. 69.

wiskiem czy przedmiotem, jak potrafi dostrzec najdrobniejsze różnice w zjawiskach, przedmiotach bądź ludziach, by lepiej uwydatnić ich oryginalność i indywidualność, jak wreszcie w tekście literackim funkcjonuje związek wielu elementów tworzących nową całość²³.

Jednak warunkiem koniecznym tak pomyślanej pracy z tekstem literackim jest uprzednie ożywienie wyobraźni dziecięcej. Tylko bowiem projekcja własnych potrzeb i możliwości wyrażania siebie jest zdolna rozbudzić w dziecku ciekawość tego, jak tworzy ktoś inny.

Poza tym tekst literacki jest, jak wiadomo, wykładnią różnych walorów języka, zarówno tych ściśle literackich (sprowadzających się do łączenia składników rzeczywistości przedstawionej i jej interpretacji przy pomocy środków leksykalnych, morfologicznych i składniowych, do stylistycznej neutralności lub ekspresywności, bezobrazowości lub obrazowości bezpośredniej, obrazowości pośredniej, czyli figuralności stylistycznej itp.)²⁴, jak i tych wiążących się ze sprawnym władaniem mową czy wreszcie gramatyczno-normatywnych. Współdziałają one w dziele, można więc i trzeba to współdziałanie różnych aspektów tworzywa językowego ukazy-

²³ Badania nad kryteriami postawy twórczej prowadzili Guilford i Lowenfeld, odkrywając osiem wymiennych cech odróżniających jednostki twórcze od mniej twórczych.

²⁴ H. M a r k i e w i c z, Główne problemy wiedzy o literaturze, Kraków 1980, s. 116.

wać uczniom w trakcie kształcenia umiejętności odbioru dzieła literackiego oraz wykorzystać do doskonalenia umiejętności mówienia i pisania.

Za wiązaniem analizy tekstu literackiego z kształceniem sprawności językowej przemawia również podstawowa zasada nauczania, która mówi o konieczności naturalnego integrowania treści kształcenia literackiego i językowego. Dzięki różnorodnym działaniom stylistycznym związanym z tekstami literackimi, dzięki projektowaniu rozmaitych zabiegów transformacyjnych, budzących u ucznia refleksje nad cudzym (autora) i własnym sposobem wypowiedzania się, nie tylko wydłuża się okres obcowania z dziełem, ale staje się ono dla niego bliższe. Mieć jednak trzeba na uwadze, że Praca z tekstami wzorami doskonalili więc co najmniej w równej mierze sprawność językową, jak i umiejętność czytania i odbioru tekstu artystycznego oraz kształtuje wrażliwość estetyczną dziecka.

"Nie każdy tekst [...] zniesie bez szkody tego rodzaju operacje, toteż można się na nie decydować tylko z należytą ostrożnością i rozważą, aby nie przekroczyć w eksperymentach granic dobrego smaku i nie krzywdzić autora"²⁵.

Innych argumentów podpierających tezę o funkcjonalności tekstu literackiego w doskonaleniu mowy szukać można w tra-

²⁵ Z. U r y g a, Ćwiczenia kompozycyjne w szkole podstawowej, w: Rozwijanie sprawności wypowiedzi uczniów w szkole podstawowej, Praca zbiorowa pod red. S. Rzęsikowskiego i Z. Urygi, Kraków 1986, s. 39.

dycji dydaktycznej ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Poglądy na temat pozytywnej roli literatury w doskonaleniu sprawności wypowiedzenia pojawiały się w dydaktyce ćwiczeń w mówieniu i pisaniu od wieku XVIII, poprzez wiek XIX i XX. Można wyróżnić w nich dwa podstawowe nurty. Jeden - hołduje zasadzie: "wypracowania piśmienne [...] powinny być li tylko reprodukcją tego, co uczeń przez naukę zdobywa. Wszelka samodzielność [...] miejsca mieć nie może w pracach tego rodzaju. Nie jest bowiem udziałem umysłów młodzieńczych, ale ludzi dojrzałych"²⁶, i prowadzi do stosowania w kształceniu języka ćwiczeń podobnych temu:

"Przeczytaj następującą bajkę wolno, głośno i uważnie, przeczytaj ją następnie po cichu, ale z zastanowieniem, opowiadaj ją wiernie z pamięci, posiłkując się raz po raz książką, odłóż książkę i napisz z pamięci to, coś czytał i opowiadał, potem popraw według książki"²⁷.

Drugi nurt zmienia dość zasadniczo spojrzenie na wykorzystanie wzoru literackiego dla kształtowania języka ucznia, wiążąc praktyczne działania językowe dziecka z analizą dzieła literackiego. Tu koniecznie trzeba przypomnieć dorobek K. Wóycickiego, on bowiem w tamtych czasach najpełniej wyjaśnił związek między badaniem utworu a doskonaleniem umiejętności wypowiedzenia się ucznia. Swym poglądom na ten temat

²⁶ R. P l e n k i e w i c z, Encyklopedia wychowawcza, t. 2, Warszawa 1882, s. 632.

²⁷ R. J e s k e, Mała stylistyka, Poznań 1873.

dawał wyraz nie tylko w rozważaniach teoretycznych, ale także w praktycznych rozwiązaniach swoich podręczników dla uczniów i nauczycieli²⁸. We wstępie do "Stylistyki i rytmiki polskiej" mówi, że podstawową zasadą edukacji polonistycznej jest "odwoływać się nieustannie do zdolności językowej ucznia, do jego praktyki codziennej, mowy mówionej, pisanej, do lektury, zaostrzać i wysubtelniać wrażliwość językową, przyzwyczajając do delikatnej analizy, doskonalić i rozszerzać w ten sposób umiejętność posługiwania się mową ojczystą, rozwijając jednocześnie zdolność myślenia i odczuwania w ogóle"²⁹. Tej zasadzie podporządkowane są ćwiczenia stylistyczne zawarte w owym podręczniku, obejmujące swym zakresem najrozmaitsze zagadnienia związane z kształceniem między innymi takich umiejętności wysławiania się, jak: świadomość subtelnych różnic w znaczeniach pobocznych i wartości uczuciowej wyrazów, znajomość znaczeń przenośnych, świadomość stylistycznych funkcji czasu przeszłego w postaci dokonanej i niedokonanej oraz czasu teraźniejszego historycznego. Ćwiczenia ukazują funkcje stylistyczne nagromadzenia, stopniowania, hiperboli, szyku wyrazów w zdaniu, funkcje różnorodnych konstrukcji składniowych itd. Podstawę materiałową tych ćwiczeń stanowią wyłącznie fragmenty różnorodnych tekstów literac-

²⁸ Mam tu na myśli np. K. W ó y c i c k i e g o: Stylistykę i rytmikę polską. Podręcznik dla szkoły i samouków, wyd. Gebethnera i Wolffa 1917.

²⁹ K. W ó y c i c k i, op. cit., s. IV.

kich, precyzyjnie dobranych pod kątem wyrazistej ilustracji wszystkich interesujących zagadnień stylistycznych. Fragmenty owe opatrzone są wieloma ćwiczeniami analitycznymi oraz poleceniami redakcyjnymi, które choć może niejednokrotnie zbyt drobiazgowo w przeważającej liczbie jednak dobrze służą uświadamianiu uczniowi różnych możliwości konstruowania wypowiedzi w zależności od jej celu. Ćwiczenia te z jednej strony pozwalają wniknąć w artyzm utworu, z drugiej - w wyniku ich instrumentalnego charakteru - pozwalają wynieść z obserwacji tekstu, poza doznaniem estetycznym, pewną świadomość stylistyczną, która ułatwia badane w tekście wzorce środki zastosować w zgoła innych kontekstach. To zastosowanie sterowane jest obecnymi w zestawach ćwiczeniami o charakterze transformacyjnym i twórczym. Dla ilustracji warto przytoczyć choćby jeden zestaw ćwiczeń sterujących obserwacją wzoru, by uświadomić sobie zalety proponowanych przez K. Wóycickiego rozwiązań.

Na przykład fragmentowi "Ogniem i mieczem" H. Sienkiewicza towarzyszą:

ćwiczenia analityczne

- Wybierz z następującego przykładu bliskoznaczniki (chodzi o synonimy czasownika iść): dreptał (pan Michał), postępował (pan Podbipięta), nadążał (pan Zagłoba).
- Dodaj do odnalezionych tu synonimów czasownika "iść" te, które przychodzą ci na myśl.
- Spróbuj określić różnice znaczeniowe między rozpatrywanymi w tym ćwiczeniu synonimami

ćwiczenia o charakterze transformacyjnym

- Ułóż szereg zdań uwypuklających różnice znaczeniowe rozpatrywanych bliskoznaczników.

ćwiczenia całkowicie twórcze

- Przypomnij sobie, kto z twoich kolegów, znajomych drepce, kroczy, stąpa³⁰.

Są to ćwiczenia, które zapewne nie tylko pozwalały wzbudzać podziw dla pisarza, ale także ułatwiały rozwijanie czynnego języka ucznia w związku z analizą tekstu literackiego.

Interesujące z punktu widzenia niniejszych rozważań wydają się także towarzyszące ćwiczeniom, poprzedzające je lub podsumowujące uwagi - wskazówki stylistyczne. Użytkownik języka odnaleźć w nich może zarówno elementy normy stylistycznej, jak i wiedzę o sposobach korzystania z niej w realizacji określonego celu wypowiedzi, a ponadto wiedzę o nadawcy i odbiorcy tekstu oraz informację o wpływie tej wiedzy na kształt wypowiedzi. Tu warto także przytoczyć przykłady wysuwanych przez Wóycickiego w "Rozbiorze literackim" ciekawych propozycji ćwiczeń doskonalących kompetencje komunikacyjne. Sugeruje on tam na przykład interesujące, twórcze wprawki stylistyczne, których inspiracją są teksty literackie:

"Niech o pojedynku Bohuna z Wołodyjowskim opowiada: Bohun albo Wołodyjowski, albo Zagłoba".

³⁰ K. Wóycicki, op. cit., s. 20-21

"Po analizie »Powrotu taty« niech dzieci opowiadają matce o powrocie ojca i napadzie zbójców, albo niech zbójca tłumaczy towarzyszom, dlaczego puścił kupca"³¹.

Walorów tego typu działań dydaktycznych, pobudzających motywację do wypowiedzi związanych z tekstem literackim nie sposób także i dziś przecenić. Niezależnie od ocen, z jakimi spotkały się inne poglądy Wóycickiego na sposób poznawania dzieła literackiego w szkole, z całą pewnością jego propozycje w zakresie kształcenia sprawności językowej poprzez wzór literacki mogą pomóc współczesnym w doskonaleniu sposobów tego kształcenia.

Dla rozważań możliwości wykorzystania wzoru literackiego do kształcenia swobody mowy może okazać się również pożyteczna penetracja współczesnych doświadczeń z tego zakresu w innych krajach. Jak do tej sprawy podchodzi na przykład szkoła francuska, o której wiemy skądinąd, że posiada duże tradycje działań zmierzających do odnowy wychowania. Okazuje się, że w doskonaleniu sprawności językowej ucznia odgrywają tam niepoślednią rolę poczynania dydaktyczne, których istotą jest naśladowanie i transformacja wzorów. W wielu szkołach francuskich, obok podręczników do literatury i gramatyki, funkcjonują tzw. "cahiers de travaux pratiques", czyli po prostu zeszyty do ćwiczeń w redagowaniu różnorodnych

³¹ K. Wóycicki, Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli, Wyd. Gebethner i Wolff (brak daty wydania), s. 95.

tekstów. Zeszyty te zawierają krótkie fragmenty tekstów wybitnych pisarzy stanowiące przykłady sztuki celnego, świadomego stosowania środków językowych dla wyrażania rozmaitych treści, stanowiące wyraziste przykłady realizacji podstawowych funkcji języka od komunikatywnej do poetyckiej włącznie. Teksty dotyczą różnych kręgów tematycznych. Przykładowo, w klasie piątej zgrupowano je wokół następujących tematów:

- Parki i ogrody (tam opisy: parku, ogrodu, sadu).
- Opowiadania (science-fiction), (tam opowiadania o podróży na księżyc, o podróży w przestrzeni kosmicznej).
- Historie o zwierzętach ("Kot i mysz", "Śmierć wydry").
- Niepogoda ("Czerwcowe burze", "Dzieci brzydkiej pogody").
- Widowiska na świeżym powietrzu ("Gracze w kręgle", "Zakończenie wyścigu Dookoła Francji" itd.)³².

Wśród autorów owych tekstów spotyka się takie nazwiska, jak: George Sand, Victor Hugo, Roger Martin du Gard, Paul Valéry, André Gide, Simone de Beauvoir i wiele innych nazwisk znanych, dawniejszych i współczesnych pisarzy francuskich.

Tekstom towarzyszą różnorodne ćwiczenia i polecenia kierujące uwagę na słownictwo charakterystyczne dla wyrażanych myśli, bądź sugerujące obserwację budowy zdań czy wreszcie zwracające uwagę na elementy kompozycji tekstu. Ich cechą znaczącą jest to, że nie pozwalają uczniowi poprzestać na etapie obserwacji wzoru, gdyż mogłoby to prowadzić do mechanicznego zapamiętania wyjętych z cudzej wypowiedzi słów,

³² Redaction 5. Cahier de travaux pratiques par G. Villard et S. Villard, Paris 1972.

zwrotów czy zdań. Zawierają zawsze element transformacji i prowadzą do twórczych poszukiwań. Zawsze też podsuwa się uczniowi tematy do samodzielnego zredagowania, w których rozwijaniu mogą wykorzystać w sposób twórczy obserwacje wyniesione w trakcie rozwiązywania ćwiczeń analitycznych.

Wszystkie te ćwiczenia łączą wypowiedź literacką z wypowiedzią dziecka opartą na jego doświadczeniu życiowym. Mają z pewnością charakter kreatywny, gdyż pobudzają swobodną ekspresję poprzez obserwację i transformację elementów budowy i języka wzoru, z pewnością także mogą dobrze przygotować ucznia do prób własnej praktyki pisarskiej.

Dwa ostatnie argumenty, przemawiające za słusnością tezy o przydatności wzoru literackiego w kształceniu sprawności językowej, mają, jak łatwo zauważyć, charakter praktyczny i sygnalizują problemy związane z technikami i środkami tego kształcenia. Rozważania niniejsze nie będą w tym miejscu szerzej tych zagadnień rozwijać, powrócą do nich w rozdziale przedstawiającym model podręcznika do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Praktyczną egzemplifikację problematyki wzoru literackiego znaleźć można w niektórych publikacjach metodycznych, a także na przykład w podręcznikach wdrożeniowych do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy IV i VI szkoły dziesięcioletniej (niestety nie opublikowanych drukiem), które obok innych metod doskonalenia sprawności mowy wykorzystują właśnie analizę i twórcze naśladowanie wzorów.

Na zakończenie warto jedynie podkreślić, że wszystkie zasygnalizowane wyżej argumenty, przemawiające za wykorzystaniem tekstów literackich do kształtowania sprawności mowy, eksponują to, co dla tej metody pracy jest najważniejsze:

- kreatywny, twórczy charakter inspirowanych wzorem przynależnych jej ćwiczeń,
- związek tych ćwiczeń z praktycznymi operacjami językowymi wykorzystującymi osobiste doświadczenia, przeżycia i aspiracje dziecka.

Metoda norm i instrukcji

Rozwój nauki, który przecież ma wpływ na życie przeciętnego człowieka, nakłada na niego obowiązek zdobywania umiejętności wykorzystania wiedzy w życiu codziennym. Aby praktyka działania okazała się możliwa, wiedza musi pozwalać na formułowanie norm, które mogą stać się wytyczną działania praktycznego³³. Podobnie ma się rzecz z kształceniem umiejętności językowych. Wiedza o systemie języka i sposobach jego użytkowania staje się podstawą do tworzenia odpowiednich reguł (stylistycznych, gramatycznych, ortograficznych itp.),

³³ Por. T. K o t a r b i ń s k i, Traktat o dobrej robocie, op. cit., s. 57-220, także W. O k o ń, Wychowanie umysłowe, op. cit., s. 332-333.

które z kolei mogą kierować praktyczną działalnością językową ucznia.

W rozważaniach o twórczym naśladowaniu wzorów zwracano uwagę na konieczność wysnuwania wniosków i uogólnień natury sprawnościowej jako wyników obserwacji i analizy wzorów. Innymi słowy: wprowadzenie pewnej porcji wiedzy teoretycznej o możliwościach konstruowania wypowiedzi poprzedzone było działaniem językowym ucznia i jego doświadczeniem zdobytym w trakcie językowych ćwiczeń analitycznych bądź transformacyjnych, bądź jednych i drugich. Tymczasem można, i często tak się dzieje w praktyce szkolnej, ów proces odwrócić. Całą pracę rozpoczyna się wówczas od wyposażenia ucznia w odpowiednią porcję wiedzy teoretycznej, sterującej jego działaniami językowymi, które stanowią w tym wypadku konfrontację teorii z praktyką.

Tak zorganizowany proces kształcenia nie jest obcy nauczaniu języka polskiego. Świadectwem jego obecności w dydaktyce języka ojczystego od przełomu wieków XIX i XX są choćby dyskusje na temat znaczenia i celów nauczania teorii językowej w szkole. Poglądy na te sprawy reprezentowane przez J. Baudoina de Courtenaya (który stawiał przed nauczaniem gramatyki głównie cele formalne) ujmuje jego wypowiedź: "Na nauczanie (teorii języka - dopisek mój - A.D.) należy przede wszystkim patrzeć jak na środek rozwijania umysłu i wdrażania go do samodzielnego poglądu na świat"³⁴. Praktyczną przy-

³⁴ J. B a u d o i n d e C o u r t e n a y, Znaczenie języka polskiego jako przedmiotu nauki szkolnej, w: Prądy w nauczaniu języka polskiego, Warszawa 1908.

datność nauczania gramatyki negował również Stanisław Szober twierdząc, iż: "znajomość gramatyki i władanie językiem to dwie sprawy teoretycznie i praktycznie bardzo różne"³⁵, choć przyznawał także, że w pewnym zakresie w nauczaniu języka polskiego korzystanie z teorii językowej dla celów praktycznych może być uzasadnione, gdyż nie wszystkie czynności językowe mogą się obejść bez kontroli świadomej uwagi³⁶. Podobnie traktował problem H. Gaertner, przyznając gramatyce częściowe znaczenie praktyczne, zwracając uwagę na jej rolę w dysautomatyzowaniu i kontroli procesów językowych, a więc w stwarzaniu sprawdzianów poprawności językowej³⁷. Z. Klemensiewicz za podstawowy cel nauczania gramatyki uznawał poznanie teoretycznych wiadomości o języku, nie negując jednak zadań praktycznych:

"[...] nauczaniu gramatyki języka ojczystego wyznaczyć trzeba przede wszystkim cel teoretyczny, poznawczy. Obok niego w umiarkowanej, bo rzeczywistymi potrzebami życia określonej postaci stanie cel praktyczny, normatywny. Owocem będzie rozumienie języka i poprawne władanie nim"³⁸.

³⁵ S. S z o b e r, Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego, Książnica-Atlas 1930, s. 173.

³⁶ S. S z o b e r, op. cit., s. 181-183.

³⁷ H. G a e r t n e r, Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Encyklopedia Wychowania, t. 2, Warszawa 1934.

³⁸ Z. K l e m e n s i e w i c z, Cel nauczania gramatyki języka ojczystego w szkole, cyt. za: M. J a w o r s k i,

Współczesna dydaktyka języka ojczystego, mówiąc o celach nauczania gramatyki w szkole, na ogół równomiernie rozkłada akcenty na zapoznanie z teorią językową i korzystanie z języka jako środka porozumiewania się. M. Jaworski na przykład postuluje w nauczaniu gramatyki ścisły związek między teorią a praktyką rozumiany jako korzystanie z praktyki językowej dla zdobywania teoretycznej wiedzy o języku, ale też jako posługiwanie się zdobytą wiedzą w praktyce, widząc szanse dla wpływu nauki o języku na poprawność i sprawność językową³⁹. Znaczący to, że wymierne efekty w doskonaleniu sprawności językowej zapewnić może taka praca nad językiem, która dociera do jego podstaw teoretycznych i jest poparta ćwiczeniami praktycznymi, czyli działaniem językowym. Współczesna praktyka dydaktyczna rejestruje tego typu sposoby dość często. Tak odbywa się na przykład utrwalanie nawyków ortograficznych, kiedy to uczniowie zaznajamiają się wpięrcz z regułą ortograficzną, a potem ćwiczą pisownię wyrazów podlegającą tej regule. W trakcie głośnego czytania czy recytacji tekstu uczniowie muszą wykorzystać świadomość teoretyczną, na przykład z zakresu prawideł poprawnej wymowy czy właściwości polskiego systemu akcentuacyjnego. Cała seria ćwiczeń językowych, charakterystyczna dla tego ogniwa lek-

Nauczanie gramatyki języka ojczystego w szkołach podstawowych. Studium porównawcze, Warszawa 1969, s. 15.

³⁹ M. J a w o r s k i, Metodyka nauki o języku polskim, Warszawa 1978, s. 33-34.

cji, które nazywa się utrwalaniem poznanej materiału, jest także zawsze związana z różnego rodzaju wiadomościami teoretycznymi wprowadzonymi wcześniej. Ten sposób kształcenia umiejętności powszechny, ale w pewnym sensie okazjonalny, zazwyczaj towarzyszy lub wspomaga inne metody dominujące w jednostce dydaktycznej⁴⁰. Można go jednak uczynić metodą - samodzielną, autonomiczną, dobrze służącą kształceniu umiejętności wypowiedzania się ucznia, zgodną w swych założeniach z ważną dla procesu nauczania zasadą świadomego i aktywnego udziału w nim uczniów⁴¹. O taką organizację ćwiczeń w mówieniu i pisaniu upominają się na przykład A. Wierzbicka i P. Wierzbicki pisząc:

"Jeśli w programie [...] przeznaczona jest ogromną liczbę godzin lekcyjnych na teoretyczne wiadomości gramatyczne [...], to nie byłoby rzeczą nieuzasadnioną poświęcić pewną ilość czasu na teoretyczne zagadnienia związane z mówieniem i pisanem, wprowadzane oczywiście na prawach wstępnego komentarza do ćwiczeń"⁴².

Zgodnie z takim punktem widzenia, działaniem językowym ucznia może sterować wiedza na temat sposobów mówienia i pisania, w którą jest wyposażony, zanim jeszcze podejmie praktycz-

⁴⁰ Por. okazjonalne ćwiczenia sprawnościowe s. 112 i nast. niniejszej pracy.

⁴¹ Por. W. O k o ń, Zarys dydaktyki ogólnej, Warszawa 1963, s. 122-126.

⁴² A. W i e r z b i c k a i P. W i e r z b i c k i, op. cit., s. 130.

ne próby konstruowania wypowiedzi, gdyż na znawstwo określonego kunsztu składa się wiedza o tworzywie i rządzących nim prawidłowościach, ponadto wiedza o sposobach działania oraz świadomość przedsięwziętych zamierzeń, jak i doboru kolejności działań, prowadzących do realizacji tych założeń⁴³.

Jeśli ta wiedza stanie się punktem wyjściowym całego ciągu postępowania dydaktycznego, układającego się w celowo zaprogramowaną strukturę działań zmierzających do doskonalenia sprawności językowej ucznia, jeśli stanowi istotne ogniwo lekcji lub cyklu lekcji (ogniwo pierwsze, znaczące, od którego wychodzą i do którego rytmicznie nawiązują inne działania dydaktyczne), można mówić o metodzie norm i instrukcji.

Struktura działań w obrębie tej metody przedstawia się następująco.

Na normy, czyli zasady konstruowania wypowiedzi, jako pierwsze ogniwo struktury składa się system informacji o cechach gatunkowych kształconej wypowiedzi, o zasadach doboru charakterystycznych środków językowo-stylistycznych i kompozycyjnych w zależności od formy wypowiedzi lub od sytuacji komunikacyjnej, w jakiej wypadnie tej formie funkcjonować itp.

Mogą one być podane przez nauczyciela w gotowej postaci, ale mogą także być sformułowane przy współudziale uczniów w pracy z różnego rodzaju słownikami, encyklopediami itp. Najlepiej jednak jeśli źródłem, z którego korzysta uczeń, są

⁴³ T. K o t a r b i ń s k i, Traktat o dobrej robocie, op. cit., s. 374.

podręczniki szkolne, gdyż zawarty w nich zasób wiedzy odpowiada zazwyczaj kryterium zrozumiałości i przystępności.

Uczeń, zapoznawszy się z tymi zasadami, może już właściwie przystąpić do prób samodzielnego tworzenia wypowiedzi. Dbą przy tym o nadanie jej kształtu zgodnego z normami. Jednakże praktyczną działalność ucznia dobrze jest wspomagać instrukcjami stanowiącymi wskazówki natury prakseologicznej, których zadaniem jest nadanie tej działalności dziecka charakteru celowego i planowego. Powinny one wytyczać kierunki samodzielnej pracy ucznia nad organizowaniem wypowiedzi, powinny ułatwiać przekładanie wiadomości teoretycznych, zawartych w normach, na praktyczne operacje językowe. Można je tworzyć wspólnie z uczniami, konstruując niejako plan działań, prowadzących do finalnego celu, jakim jest zredagowana samodzielnie wypowiedź.

Następnym ogniwem w strukturze działań dydaktycznych jest samodzielna praca redakcyjna uczniów prowadząca do powstania wypowiedzi, które winny odpowiadać sformułowanym zasadom i normom. Należy sądzić, że wyposażenie uczniów w normy i instrukcje przede wszystkim zagwarantuje świadomą i aktywną ich postawę w pracy nad rozwijaniem umiejętności wypowiedzenia się. Potwierdzają to badania psychologiczne, z których wynika, że instrukcje udzielane uczącemu się powodują skoncentrowanie się na cechach sytuacji istotnych i związanych tylko z uczeniem się, a więc podnoszą poziom wykonania i pomagają w zdobywaniu umiejętności⁴⁴.

⁴⁴ D.R. G r e e n, Psychologia w szkole, op. cit., s. 154.

Jest jednak sprawą oczywistą także i to, że samo wyposażenie ucznia w wiedzę o sposobach wypowiedzania się nie jest równoznaczne ze zdobyciem przez niego umiejętności w tym zakresie. Konieczne jest zatem następne ogniwo, polegające na konfrontacji gotowych tekstów z normami, dokonywanej przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Korekta tak pojmowana pełni z psychologicznego punktu widzenia bardzo istotną funkcję, gdyż informuje ucznia o efektach jego pracy, czyli działa jako wzmocnienie, które - jak wiadomo - ma silniejszy i najbardziej dostrzegalny wpływ na przebieg procesu kształcenia⁴⁵. Spełnia rolę aktywnego samosprawdzania, i to samosprawdzania bez mała natychmiastowego, a jak twierdzi D.R. Green: "efektywność uczenia się jest tym większa, im bardziej natychmiastowa jest informacja o wynikach rozwiązywanego zadania"⁴⁶. Uczniowie rzadko otrzymują w szkole tego rodzaju wzmocnienie, a jeśli już je otrzymują, to z pewnym odroczeniem, co wartość wzmocnienia deprecjonuje⁴⁷. Metoda norm i instrukcji w tym ogniwie stwarza szansę naprawienia tego niedostatku systemu edukacyjnego. Poza tym korekta polegająca na porównaniu wytworu działalności ucznia z normami,

⁴⁵ D.R. Green, op. cit., s. 158-167.

⁴⁶ D.R. Green, op. cit., s. 168.

⁴⁷ Por. B.F. Skinner, The science of learning and the art of teaching. "Harv. Educ. Rev." 1951, nr 24, s. 92, cyt. za Greenem.

które dotyczą różnych składowych elementów wypowiedzi, jest dla ucznia o wiele bardziej użyteczna niż stosowana najczęściej w szkole tradycyjna ocena wyrażona stopniem. Jeśli uczeń otrzymuje ocenę np. dobrą, to czy na pewno wie, co było dobre w jego wypowiedzi? Czy pomysł kompozycyjny? Czy każde zdanie z osobna, czy większość zdań? Tu zaś ma możliwość dowiedzieć się, jaki jest poziom jego umiejętności, co wykonał źle, co dobrze i w jakim kierunku powinien posuwać się dalej⁴⁸. To ogniwo metody ma również istotne znaczenie dla nauczyciela, który kieruje procesem kształcenia, pozwala mu bowiem zaprogramować szczegółowo następne działania, które polegać będą na przeprowadzaniu różnorodnych ćwiczeń sprawnościowych (leksykalnych, składniowych, stylistycznych, kompozycyjnych itp.), uzależnionych od konkretnych potrzeb zespołu uczniowskiego, zauważonych w trakcie korekty.

Dalszy etap pracy tą metodą prowadzi do powtórnej samodzielnej redakcji wypowiedzi. Zwykle okazuje się jednak, że i ta druga wersja nie spełnia oczekiwań, wobec tego cykl: korekta - ćwiczenia - ponowne redagowanie - powtarza się aż do momentu, w którym wypowiedź uczniowska w całej rozciągłości odpowiada stawianym jej wymaganiom.

Symbolicznie ową strukturę dydaktyczną można by przedstawić następująco:

$$N + I \rightarrow (R_1 - K_1 - C_1) \rightarrow (R_2 - K_2 - C_2) \rightarrow \dots R_n$$

gdzie N + I - normy i instrukcje
R - samodzielne redagowanie wypowiedzi
K - korekta wypowiedzi
C - ćwiczenia sprawnościowe.

⁴⁸ D.R. Green, op. cit., s. 167-170.

Struktura ta oczywiście może funkcjonować w obrębie jednej jednostki metodycznej, ale zdecydowanie częściej rozkłada się na cały cykl lekcji, stanowiących łańcuch działań z zazębiającymi się ogniwami, których kolejność i powtarzalność ma istotne znaczenie dla skuteczności takiego procesu kształcenia. Jeśli uświadomimy sobie, że skuteczność ta jest przy takim postępowaniu wymierna, a wymierność charakteryzuje się zgodnością wypowiedzi dziecięcej z normami, to cykl kształcenia się zamyka, gdyż ostatnie i pierwsze ogniwo łańcucha spotykają się również.

Prawdopodobnie ten typ postępowania w kształceniu sprawności językowej wydawać się może sztywny i monotony. Warto wobec tego uświadomić sobie, co może przemawiać za stosowaniem, obok innych, także i tej metody pracy. Otóż doskonalenie niektórych skonwencjonalizowanych form wypowiedzi bardzo często wymaga takiej właśnie konsekwencji w postępowaniu dydaktycznym. Dalej - jest to metoda pracy, która preferuje świadomy i aktywny udział uczniów w procesie kształcenia. Mają oni możliwość w pełni uświadomić sobie trudności, jakie towarzyszą nadawaniu wypowiedzi pożądanego kształtu, mogą zdać sobie sprawę z istoty tych trudności oraz znajdują okazję do pokonania ich własnym wysiłkiem i własną pracą. Poza tym, jak już wspomniano, efekty tego wysiłku i pracy okazują się być całkiem wymierne.

Oczywiście należy zwrócić uwagę na pewne niebezpieczeństwa tkwiące w tym, że niektóre zespoły uczniowskie (zwłasz-

cza w klasach młodszych) mogą mieć kłopoty z przekształcaniem abstrakcyjnych dlań niejednokrotnie norm - wiadomości teoretycznych w praktyczne działanie językowe. Szkoła podstawowa bowiem dopiero kształci myślenie abstrakcyjno-logiczne oparte na drugim układzie sygnałów⁴⁹. Rolą zatem nauczyciela jest zastosowanie w takim cyklu działań pewnego udogodnienia, jakim może być na przykład wkroczenie z wzorem wypowiedzi, aby umożliwić łagodniejsze przejście od teorii do praktyki językowej.

Na zakończenie warto także zwrócić uwagę na inne jeszcze ograniczenia opisywanego wyżej sposobu kształcenia. Tylko niektóre treści zawarte w programie kształcenia językowego wymagają takiej organizacji pracy. Można w ten sposób doskonalić jedynie bardziej sformalizowane wypowiedzi - takie, których schematyczna, sztywna kompozycyjnie struktura pozwala się zamknąć w ramy w miarę kompletnych definicji i norm. Nie podda się tym działaniom w całości np. opowiadanie, którego kształceniu przyświeca cel dbałości o rozwój indywidualnych uzdolnień pisarskich dziecka. Można natomiast, metodą norm i instrukcji, opracować formy zaproszenia, sprawozdania, opisu rzeczowego, protokołu, podania oraz użyć tej metody jako wspomagającej rozwijanie takich ogólnych sprawności mowy, jak zwięźłość, jasność, umiejętność uwypuklania elementów treści wypowiedzi itp. z wykorzystaniem wiedzy rzeczowej

⁴⁹ S. K o w a l s k i, Rozwój mowy i myślenia dziecka, Warszawa 1964, Rozdz. VIII.

z zakresu budowy zdania, szyku wyrazów czy wiadomości o rodzajach akcentu w języku polskim.

Ponadto zauważyć trzeba, że stosowanie takiego sposobu doskonalenia sprawności językowej nie może doprowadzić do sytuacji, w której nadrzędnym celem stanie się pamięciowe opanowanie norm. Do dziś bowiem aktualne jest stwierdzenie J.H. Pestalozziego: "najokropniejszym pokarmem, jakim wrogowi geniusz obdarzył naszą epokę, są wiadomości bez umiejętności"⁵⁰.

Metoda przekładu intersemiotycznego

Kształcenie sprawności językowej ma na celu, jak wiadomo, przygotowanie uczniów do społecznego komunikowania się. Mimo iż językowi przyznaje się na ogół status samodzielny i uprzywilejowany pośród systemów znaków służących do porozumiewania, trzeba mieć na uwadze także fakt, że obok niego istnieją inne postacie komunikacji społecznej. Aby zatem przygotować młodego człowieka do nawiązywania kontaktów z otaczającym światem, należy wyposażyć go w umiejętność przekładania jednych znaków na drugie. Założenie to leży u podstaw metody przekładu intersemiotycznego, wyzyskiwanej także dla kształcenia języka uczniów⁵¹.

⁵⁰ Cyt. za: W. O k o ń, Wychowanie umysłowe, op. cit., s. 332.

⁵¹ Metoda przekładu intersemiotycznego obecna jest także wśród metod analizy tekstu literackiego. Pisze o niej np.

W tradycji i współczesności nauczania języka polskiego powszechnie znane są takie sposoby pracy nad rozwijaniem mowy, w których dzieci wypowiadają się na określone tematy po wsparciu ich pracy myślowej ilustracją, obrazem. Tego typu praktyka dydaktyczna charakteryzuje nauczanie zwłaszcza klas młodszych (I-IV), kiedy jeszcze umiejętność wypowiadania się uczniów jest niewspółmierna wobec bogactwa przeżyć i doświadczeń⁵². Przetwarzanie bowiem wrażeń, wyobrażeń, spostrzeżeń w wypowiedź (zarówno ustną, jak i tym bardziej pisemną) wymaga nie tylko odpowiedniego doboru słów, ale także uświadomienia sobie różnego rodzaju powiązań między nimi. Ilustracja czy obraz może więc ułatwić dziecku formułowanie wypowiedzi, gdyż przedstawia umowne, symboliczne odzwierciedlenie rzeczywistych przedmiotów i sytuacji, stanowi jak gdyby odbicie przeżyć dziecka zatrzymanych w czasie i pozwala na łatwiejsze zgromadzenie słownika tematycznego potrzebnego do relacjonowania własnych doświadczeń. Dynamiczna akcja utrwalona na obrazie pozwala rozwijać mowę i myślenie, gdyż wyobrażone są w niej związki przestrzenne, czasowe, często cel i obraz działań. Badania psychologiczne nad percepcją dzieł plastycznych przez dzieci zwracają uwagę na tę właśnie mowotwórczą rolę obrazu. T. Marciniak pisze:

Barbara Dyduch w swych rozlicznych publikacjach na temat gier dramatycznych.

⁵² Por. H. B a c z y ń s k a, Metodyka wypracowań w klasach I-IV, Warszawa 1974, s. 101-155.

"Dzieci chętnie mówią na temat danej reprodukcji, doszukują się akcji, wyliczają poszczególne elementy, wyraźnie bawi ich wyszukiwanie zestawień i odczytywanie sensu, dostrzegają bogactwo elementów formy"⁵³.

Dydaktyka kształcenia językowego może więc traktować obraz nie tylko jako źródło treści do ćwiczeń w mówieniu i pisanu, ale także jako środek dydaktyczny ułatwiający opanowanie mowy. Potwierdzenia zasadności takiego sformułowania można szukać w badaniach psychologicznych dotyczących odbioru treści w procesie uczenia się⁵⁴. Udowodniono w nich jednoznacznie pozytywny wpływ ilustracji na uczenie się treści słownych.

Jeśli środek dydaktyczny ułatwia organizację procesu kształcenia i stosowany jest celowo i systematycznie, można mówić już o sposobie działań dydaktycznych, które układają się w świadomie zorganizowaną strukturę, noszą znamiona metody. Od wyzyskania obrazu jako środka do rozwijania mowy w klasach młodszych (I-III) przechodzimy więc w klasach starszych (IV-VIII) do stosowania metody przekładu intersemiotycznego. Jeśli chcemy, aby uczeń wypowiadał się sensownie na temat dzieła sztuki, aby umiał napisać recenzję (a nie

⁵³ T. Marciniak, Percepcja dzieł plastycznych, w: Sztuka dla najmłodszych. Teoria - recepcja - oddziaływanie, Warszawa, Poznań 1977, s. 268.

⁵⁴ Z. Włodarski, Odbiór treści w procesie uczenia się, Warszawa 1985, s. 93-169.

tylko streszczenie) adaptacji radiowej czy telewizyjnej, musimy zapoznać go z zastępczym kodem mowy, jakim jest linia, barwa, kształt, dźwięk w innym od literackiego dziele sztuki, a następnie uczyć go "przekodowania". Za pomocą więc metody intersemiotycznego przekładu można opracowywać z uczniami bardzo wiele form wypowiedzi. Dla przedstawienia struktury działań w obrębie tej metody można posłużyć się przykładem pracy nad opisem dzieła malarskiego.

Wiadomo, że "ktokolwiek zechce opisać sytuację dziejącą się na planie obrazu, musi wyjść poza to, co jest namalowane na obrazie, musi bowiem wprowadzić związki przyczynowo-czasowe, których na obrazie nie ma i być nie może. Obraz posługujący się czystymi znakami ikonicznymi nie zawiera i nie może zawierać narracji"⁵⁵. Nie można zatem, kształcąc uczniów w opisie obrazu, poprzestać na identyfikacji ikonograficznej, gdyż nie wyczerpuje ona analizy komunikatu ikonicznego. Jeśli by nie przekraczać jej granic, uczniowie nie nauczyliby się scalać poszczególnych elementów w obserwowanym dziele. Należy zatem uczyć ich wprowadzania słownej narracji scalającej obraz poprzez różnorodne ćwiczenia słownikowe, składniowe itp., tak konstruowane, aby mogły również między innymi kształcić emotywną funkcję języka na podstawie funkcji emotywniej komunikatu, jakim jest dzieło malarskie. Struktura działań dydaktycznych w obrębie procesu kształcenia mowy

⁵⁵ R. Mayenowa, Poetyka teoretyczna, op. cit., s. 168.

za pomocą tego wariantu metody przekładu intersemiotycznego może więc przybrać następujący kształt:

1. Obserwacja dzieła sztuki (np. obrazu), prowadząca do analizy jego treści i formy, z towarzyszącymi ćwiczeniami językowymi polegającymi na odczytywaniu i werbalizowaniu znaczeń na przykład koloru, dynamiki, faktury itp.
2. Cwiczenia językowe w werbalizacji doznań, emocji, oceny dzieła itp.
3. Redagowanie opisu dzieła sztuki.

Podobną strukturę działań dydaktycznych zakłada kształcenie wypowiedzi ucznia w związku z korzystaniem z radia, telewizji, filmu, czy dziedzin sztuki posługujących się - obok tworzywa językowego - innym, zastępczym i komplementarnym w stosunku do niego tworzywem (znakami).

Następny wariant stosowania metody przekładu intersemiotycznego dla rozwijania mowy ucznia wynika z przesłanek czerpanych ze współczesnych psychologicznych teorii uczenia się, które podkreślają niezwykle mocno rolę działania ucznia w toku zdobywania wiedzy i umiejętności⁵⁶, a także z rozważań psychologów na temat rozwoju myślenia i języka dziecka.

Jak pisze S. S z u m a n "Istnieją już u małych dzieci dostateczne podstawy ujmowania efektów, skutków i wyników działania za pomocą słów i zdań, czyli w sposób zwerbalizo-

⁵⁶ K. S o ó s n i c k i, *Dydaktyka ogólna*, Wrocław 1959, s. 188-190.

wany, a słowa i zdania przez dziecko wypowiedziane, czy też tylko pomyślane, pomagają mu wyodrębnić w wykonywanym a równocześnie obserwowanym, a refleksyjnie "pomyślanym" własnym lub cudzym działaniu istotne momenty i składniki danej czynności, zaś wśród nich szczególnie ten moment, którym jest skutek i wynik osiągnięty w danym procesie działania"⁵⁷, zatem właśnie w działaniu pozawerbalnym można szukać podniet do mówienia, tym bardziej że - jak wynika również z obserwacji psychologicznych - dzieci bardzo często myślą głośno w czasie samego działania oraz gdy do tego działania przystępują⁵⁸.

Naturalnym rodzajem działalności dziecka jest zabawa, która w okresie szkolnym nie zanika przecież, zmienia się tylko pod względem formy i treści, stając się niejednokrotnie środkiem organizacji pracy szkolnej dziecka, pozwalając mu na łatwiejsze przezwyciężenie trudności w nauce, na zmniejszenie wysiłku woli. Warto więc wykorzystać ją w zajęciach szkolnych i powiązać ze słowem. Różnorodne działania zabawowe uczniów, w których istnieje możliwość połączenia działalności ruchowej z mówieniem, sprawiają, że dziecko "działając w myśli i w rzeczywistości, coraz swobodniej mówi i coraz lepiej rozumie wypowiedzi uczestników zabawy"⁵⁹.

⁵⁷ S. S z u m a n, *Język i mowa*, op. cit., s. 108.

⁵⁸ S. S z u m a n, op. cit., s. 155.

⁵⁹ H. B a c z y Ń s k a, *Metodyka języka polskiego w klasach I-III szkoły podstawowej*, Warszawa 1985, s. 32.

Wszelkie zabawy tematyczne, czyli tzw. zabawy "w role", dają podstawy do planowych zabiegów kształcących język ucznia, bo dziecko w ich trakcie mówi, a to jest przecież podstawowy warunek doskonalenia mowy. Inscenizowanie wydarzeń z życia, wcielanie się w zabawie w różne role, gry mimiczne, gry dramatyczne umożliwiając doskonalenie języka otwierają równocześnie szerokie tereny dla kształcenia i rozwijania werbalnej postawy twórczej.

Metoda przekładu intersemiotycznego w takim wariantcie procesu kształcenia językowego zakładać musi następującą strukturę postępowania:

1. Działania pozawerbalne ucznia (na przykład tematyczna gra mimiczna naśladowująca sytuację wyobrażoną sobie przez uczniów - aktorów),

2. Włączenie w grę elementów werbalnych (na przykład rozpoznanie sceny przez uczniów-widzów i próby przekładów języka gestów na język słów, opisywanie scenki w sposób wiernej, interpretacja, w której mogą pojawić się elementy fantazjowania, propozycje wzbogacenia realizacji, propozycje dialogów),

3. Cwiczenia doskonalące warstwę językową gry (prowadzące do jej udoskonalonej wersji)⁶⁰.

⁶⁰ Interesujące lekcje przeprowadzone według tej struktury zostały opisane w pracy magisterskiej Ewy Mazurkiewicz p.t. Twórcza aktywność dziecka na lekcjach języka polskiego (z doświadczeń dydaktycznych w klasie IV), napisanej pod moim kierunkiem w r. szk. 1985/86.

Metoda przekładu intersemiotycznego w tej postaci dobrze funkcjonuje jako narzędzie kształcenia tych aspektów sprawności językowej, które wyrażają się w kompetencji komunikacyjnej i wiążą się z umiejętnością doboru właściwych zachowań językowych, zgodnych z pełnieniem różnych ról społecznych. Poza tym stwarza okazję do rozwijania aspektów twórczych języka na poziomie potocznego posługiwania się nim.

Tego rodzaju postępowanie dydaktyczne nie jest obce na przykład szkole francuskiej. Warto tu przytoczyć ocenę gier dramatycznych, zawartą w książce R. Glotona i C. Clero. Ocena ta dotyczy gier improwizowanych na prosty temat w sposób przypominający *commedia dell'arte*:

"[...] każdy aktor zna schemat roli, ale musi wymyślić swoje zachowanie i swoje wypowiedzi przed widzami w toku pracy wyobraźni, która nie dopuszcza ani powrotów, ani wyjaśnień. Jest to uczta dla tych, którzy mogą być świadkami takiego spektaklu, przygotowywanego przez dzieci niezależnie dla ich własnej przyjemności, z całym zapałem i radością, nieoczekiwanymi wstawkami, soczystymi słowami, dowcipnymi powiedzonkami. Trudno znaleźć lepszą okazję dla uruchomienia czynników postawy twórczej"⁶¹.

także w zakresie produkcji werbalnej (dopisek mój - A.D.).

Kiedy rozpatruje się relacje między językiem a działaniem, między ekspresją słowną a innymi rodzajami ekspresji pojawia się nowy aspekt zagadnienia. Obserwuje się bowiem na

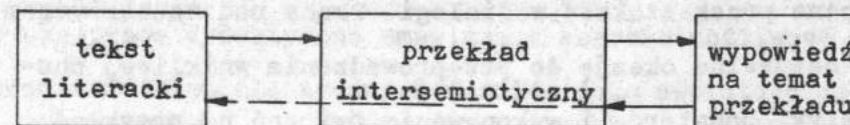
⁶¹ R. G l o t o n, C. C l e r o, op. cit., s. 240.

pozór paradoksalne zjawisko, że język uważany za najbardziej wyspecjalizowane narzędzie przekazywania informacji często służy uniknięciu porozumienia. Ileż to razy ktoś mówi, żeby nic nie powiedzieć, często nie mówi, bo nie może powiedzieć, a jeszcze częściej - bo po prostu nie umie. Okazuje się jednak, że w takiej sytuacji można słowo zastąpić ekspresją mimiczną, gestualną, muzyczną itd. Można nawet powiedzieć, że "te rodzaje ekspresji pełnią niejako funkcję kompensacyjną w sytuacji »ekspresywnej niewydolności« werbalnej, nieumiejętności, niemożności czy niechęci posługiwania się językiem w celu porozumienia się"⁶². Taka sytuacja nie jest obca szkolnemu doskonaleniu języka ucznia, zwłaszcza wtedy gdy w związku z pracą nad tekstem literackim trzeba kształcić wypowiedzi o charakterze analitycznym i interpretacyjnym. Nie są wyjątkowe bowiem momenty, gdy bariera językowa nie pozwala uczniowi wypowiedzieć się o utworze w sposób pełny i kompetentny, hamuje spontaniczność doznań i emocji, których dziecko nie potrafi zwerbalizować. Wyzyskanie w takich warunkach metody przekładu intersemiotycznego pozwoli kształtować warstwę pojęciową języka ucznia w naturalnym związku z wrażeniami zmysłowymi. Istotnym bowiem elementem struktury procesu kształcenia sprawności językowej, powiązanego z ana-

⁶² H. J a o u i, Clefs pour la créativité. Paris. Seghers 1975, w: Psychologia twórczości. Skrypt pod redakcją D. Zarębskiej-Piotrowskiej i Z. Siwca, UJ Kraków 1980.

lizą i interpretacją tekstu literackiego, staną się działania pozawerbalne ucznia z tym tekstem związane. Działanie w postaci inscenizacji, gry dramatycznej bądź rysunku będzie ogniwem pośrednim między tekstem literackim a uczniowską wypowiedzią analityczną czy interpretacyjną.

Niezbędnym warunkiem tak pomyślnego procesu kształcenia będzie przestrzeganie obligatoryjnej kolejności działań stymulujących wypowiedź uczniowską. Pierwsze ogniwo tego procesu to zapoznanie się ucznia z tekstem poprzez czytanie, następnie indywidualne lub zespołowe działania uczniów związane z przekładem tekstu na inny system znaków, w trakcie których dochodzi do pozawerbalnej analizy tekstu, umożliwiającej wypowiedzenie przy pomocy gestu, mimiki, efektu akustycznego, linii, barwy itp. - tego, co trudno dziecku ująć w słowa. Ostatnim ogniwem struktury kształcenia będzie wypowiedź uczniowska na temat przekładu. Jest to jeden z najistotniejszych momentów dydaktycznych, gdyż stwarza naturalną okazję do zwerbalizowania wniosków analitycznych i interpretacyjnych dotyczących czytanego tekstu, zebranych w trakcie działań przekładowych. Zazwyczaj wtedy wypowiedzi dziecięce nawiązują spontanicznie do tekstu, wyjaśniając intencje i podłoże wykonania utworu w innym "materiale semiotycznym".



Jeśli praca nad przekładem i następnie wypowiedzi werbalne uczniów powstają w atmosferze spontaniczności działań, to rosną szanse rozwijania także twórczej ekspresji językowej. Należy jednak zwrócić w tym miejscu uwagę na fakt, iż dla doskonalenia sprawności interpretacyjnej, a także językowej chybione byłyby działania dydaktyczne poprzestające jedynie na samym przekładzie, który stałby się w tym przypadku tylko zabawą, pozbawioną walorów kształcących, o jakie chodzi. Zabawa dzieci w wieku szkolnym "wymaga [...] ukierunkowania na jakiś wytknięty cel, napięcia woli i takiej organizacji zachowania się, aby ten cel udało się osiągnąć"⁶³.

Dla kształcenia sprawności językowej metodą przekładu intersemiotycznego najbardziej przydatne są te działania uczniów, które polegają na przekładaniu tekstów literackich w teksty przeznaczone do recytacji, inscenizacji radiowej, telewizyjnej, teatralnej itp. Przygotowywanie na przykład scenariusza słuchowiska radiowego na podstawie fragmentu prozy stwarza naturalną okazję do przeprowadzania przez uczniów samodzielnych czynności analitycznych, polegających na określaniu miejsca wydarzeń, wyodrębnianiu ich bohaterów, do wybrania tych fragmentów narracji, które posłużą do projektowania tła i efektów akustycznych oraz tych fragmentów tekstu, które można przekształcić w dialogi. Praca nad scenariuszem stwarza naturalną okazję do przeprowadzania wnikliwej charakterystyki bohaterów i wykonywania ćwiczeń na przykład

⁶³ L. Wołoszynowa, Młodszy wiek szkolny, op. cit., s. 547.

w redagowaniu didaskaliów, dotyczących głosowej indywidualizacji bohaterów. Znajdzie się także okazja do ćwiczeń językowych w przekształcaniu narracji w dialog czy w zamianie mowy zależnej na niezależną itp. i wreszcie ćwiczenia w pisaniu tekstu takiego scenariusza. Wiele z tych zabiegów wymaga zbiorowej pracy uczniów. Może to wywierać pozytywny wpływ na ich rozwój emocjonalny, umysłowy i społeczny. Praca metodą przekładu intersemiotycznego w tym wariantcie przygotowuje również uczniów do percepcji przedstawień teatralnych, audycji radiowych, filmów. Oczywiście działania uczniowskie, polegające na tworzeniu przez nich scenariusza słuchowiska radiowego, a często w efekcie nagrywanego na taśmę magnetofonową "minisłuchowiska", powiodą się jedynie wtedy, gdy dzieci rozumieją znaczenie pozasłownych środków radiowych i umieją właściwie je odbierać.

Innym rodzajem przekładu tekstu literackiego jest jego przekład na znaki plastyczne, np. rysunek, można więc w pracy metodą przekładu intersemiotycznego wykorzystać i takie działania uczniów. Współczesna literatura dydaktyczna przedstawia sporo takich propozycji analizy utworu literackiego rzadziej nieco widząc funkcję przekładowych działań plastycznych w rozwijaniu sprawności mówienia. Istnieją również badawcze prace dydaktyczne omawiające szeroko możliwość zastosowania działań plastycznych uczniów jako swobodnego sposobu analizy utworu poetyckiego, przygotowującego do jego interpretacji⁶⁴.

⁶⁴ Np. A. Baluchowa, Poezja współczesna w szkole podstawowej, Warszawa 1984.

Widząc szanse wyzyskania prac plastycznych uczniów (powstałych na podstawie tekstów literackich) do rozwijania sprawności wypowiedzi głównie o charakterze analitycznym i interpretacyjnym, trzeba koniecznie poczynić pewne zastrzeżenia. O ile w młodszym wieku szkolnym (mniej więcej do klasy III) plastyka (zarówno ekspresja wyrażona w rysunku, jak i percepcja dzieł plastycznych) odgrywa dużą rolę w rozwoju dziecka, o tyle już od 10 - 11 roku życia obserwuje się zanik spontanicznej ekspresji w ogóle, a ekspresji plastycznej w szczególności. Pojawia się kryzys, u którego podłoża leży konfliktowe zmaganie się tendencji rozwojowych między pragnieniem swobodnego wyrażania się w rysunku a pragnieniem zdobycia uznania otoczenia. W szkole bowiem uznaniem cieszy się to, co poprawne, zgodne z normami, a nie swobodne i indywidualne⁶⁵.

Badania nad istotą i objawami zjawisk kryzysowych twórczości plastycznej dzieci w wieku 11 - 16 lat zwracają uwagę na takie postawy ujawniające się w procesie pracy twórczej jak na przykład:

- brak gotowości startowej i późne rozpoczynanie pracy twórczej;
- słowne wyrażanie braku wiary w pomyślną realizację pracy;
- zniecierpliwienie, nadmierna ekspresja słowna i ruchowo-mimiczna lub postawa bierna;

⁶⁵ L. Wołoszynowa, op. cit., s. 551.

- brak odwagi twórczej, lęk przed zniszczeniem zaczętej pracy;
- systematyczne próby naśladowania cudzych pomysłów, słowne prośby o udzielenie pomocy przez nauczyciela;
- brak radości twórczej, tak częstej w okresie ideoplastyki, zniechęcenie, negatywna reakcja na uwagi krytyczne innych osób⁶⁶.

Wszystko to może negatywnie wpływać na możliwość wyzyskania przekładu intersemiotycznego tekstu w wypowiedź plastyczną dla celów kształcenia. Analizując przyczyny takiego stanu rzeczy, badacze zgodnie wymieniają między innymi błędy szeroko pojętego systemu dydaktyczno-wychowawczego, w którego założeniach nastąpiło niestety zachwianie proporcji między koniecznością wyposażania ucznia w wiedzę o świecie a możliwościami kształcenia u niego umiejętności subiektywnej rekonstrukcji tej wiedzy w procesie twórczym⁶⁷.

Skoro tak, to szanse na przełamywanie tego kryzysu istnieją i szukać ich trzeba w stwarzaniu przez szkołę pozytywnej atmosfery sprzyjającej twórczości, w której dziecko odnajdzie swe zdolności twórcze. Jedną właśnie z takich szans jest prowokowanie ekspresji plastycznej na lekcjach

⁶⁶ S. Popka, Psychospołeczne uwarunkowania kryzysu w twórczości plastycznej okresu fizjoplastyki, w: Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży, Pod red. S. Popka, Warszawa 1985, s. 136.

⁶⁷ S. Popka, op. cit., s. 147.

języka ojczystego, która to ekspresja może być wynikiem wytworzenia w trakcie pracy nad utworem literackim sytuacji problemowych o charakterze otwartym, prowadzących do jego indywidualnej interpretacji z udziałem wyobraźni twórczej. Przełamywać kryzys można także poprzez tworzenie odpowiedniego klimatu towarzyszącego werbalizacji myśli, doznań, emocji powstałych w trakcie twórczej działalności plastycznej na kanwie utworu literackiego. Klimat ten winien charakteryzować się zapewnieniem bezpieczeństwa w trakcie analizy i oceny wytworów plastycznych dziecka, zainteresowaniem dla rozwiązań niebanalnych, choćby nawet odbiegały swym poziomem od tego, co przez dorosłych jest uznawane.

J.F. Boutonier pisze:

"[...] aby zrozumieć dziecko, trzeba widzieć, jak ono rysuje. Nie chodzi o to, aby trzymać je w ogniu inkwizytorskiej uwagi, ale pozostawać przy nim, unikać śledzenia go z nadmierną natarczywością, słuchać, jak ono mówi (ponieważ często komentuje to, co robi) i podpowiadać mu tylko tyle, żeby go nie rozpraszać, albo też uszanować jego milczenie"⁶⁸.

Metoda przekładu intersemiotycznego, niezależnie od swej wariantowości, poprzez organizowanie działania pozawerbalnego, któremu towarzyszą implikowane przez nie wypowiedzi, pozwala kształtować mowę ucznia zgodnie z tokiem rozwojowym jego operacji myślowych. Stwarza także okazję do prostowania

⁶⁸ J.F. B o u t o n i e r, Les dessins des enfants, w: Wychowanie przez sztukę, red. I. Wojnar, Warszawa 1965, s. 211.

asymetrycznego systemu szkolnej komunikacji językowej, w którym uruchamia w sposób naturalny kanały porozumiewania się między poszczególnymi uczniami. Wspólne niejednokrotnie działanie wyzwala bowiem potrzebę spontanicznej ekspresji werbalnej, uwalnia niejako dziecko od szkolnego rytuału: pytanie nauczyciela - odpowiedź ucznia⁶⁹. Dzieci mówią, bo me-

⁶⁹ Na te sprawy zwracają także uwagę w swych pracach magistranci, którzy sprawdzali empirycznie funkcjonowanie w procesie lekcyjnym metody przekładu intersemiotycznego. Na przykład E. Mazurkiewicz tak pisze o lekcjach w klasie IV, na których dzieci tworzyły własne słuchowisko radiowe: "[...] Scenariusz tego słuchowiska był wynikiem twórczości słownej, przygotowanie efektów dźwiękowych - muzycznej, wykonanie - dramatycznej. Całość uczyła łączenia w jedno wszystkich elementów. [...] Na wstępie przeprowadzony został w klasie konkurs na najciekawszy scenariusz radiowy. Najwięcej głosów zdobyła propozycja słuchowiska opowiadającego o wyprawie w Bieszczady, zatytułowanego "Mój świat". Dzieci oceniły walory stylistyczne tekstu, podobały im się propozycje piosenek, pociągała możliwość nagrania wielu efektów dźwiękowych, takich jak: pukanie do drzwi, kroki, odgłos ruszającego pociągu, śpiew ptaków, szum wiatru, trzask łamanych gałęzi itp. Nagrywaniu na taśmę towarzyszyły b u r z l i w e d y s k u s j e [podkreślenie moje - A.D.], na gorąco wprowadzano ostatnie zmiany do scenariusza, powtarzano sceny, które zdaniem małych twórców nie wypadły przekonująco. Odtworzeniu słuchowiska towarzyszyło o g r o m n e z a i n t e r e s o w a n i e [podkr. moje - A.D.] całej klasy. Dzieci stwierdzały z satysfakcją, że potrafią już nie tylko same napisać baśń czy opowiadanie, przygotować przedstawienie teatralne czy powołać do życia własną gazetkę, ale i nagrać słuchowisko radiowe. Dostrzegły oczywiście w swoim

toda przekładu intersemiotycznego stwarza sytuacje, w których muszą się porozumiewać, aby wykonać wspólnie jakieś działanie, aby te działania zaprojektować, aby zapoznać się nawzajem z własnymi pomysłami. Niejednokrotnie uczeń prowadzi wtedy rozmowy, aby uzyskać akceptację swoich propozycji, czasem zaś dąży do zdobycia w działaniu przewagi nad innym.

Metoda okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych

Z dotychczasowych rozważań o metodach analizy wzoru, przekładu intersemiotycznego czy norm i instrukcji wynika, że zarówno kształcenie literackie, jak i nauczanie gramatyki stwarzają naturalne okazje dla doskonalenia umiejętności wypowiedziania się ucznia w mowie i piśmie. Ale tzw. szkolne ćwiczenia w mówieniu i pisaniu również mają swój udział w integrowaniu różnych dziedzin wiedzy polonistycznej. Powodzenie w przybliżaniu estetycznych i poznawczych wartości

dziele sporo błędów i niedociągnięć, ale stwierdziły, że początki są zawsze trudne i że następnym razem pójdzie lepiej. Fakt, że tworząc swoje dzieła dzieci wypowiadają chętnie własne uwagi i opinie, dyskutują z kolegami i wyciągają wnioski, wydaje się równie ważny, jak sam proces tworzenia. Umiejętności jasnego i precyzyjnego wypowiedziania swych myśli powinno bowiem dziecko nabierać w sytuacjach naturalnych, budzących jego autentyczne zainteresowanie. Stwierdzam, że szansę taką stwarzają omówione formy pracy na lekcji". (E. Mazurkiewicz, op. cit., s. 27-30).

materiału literackiego warunkowane jest przecież w dużej mierze odpowiednim zaplanowaniem form, w jakich uczniowie mogą wypowiadać się o utworze. Na odbiór utworu ma bowiem niewątpliwy wpływ to, czy dziecko będzie się swobodnie wypowiadać na temat wrażeń z lektury, czy posłuży się opowiadaniem, streszczeniem bądź charakterystyką bohatera utworu literackiego, czy wreszcie wypowie się o utworze poprzez działanie. Proponowane wyżej metody kształcenia językowego - mimo iż organizują to kształcenie w ramach tzw. szkolnych "ćwiczeń w mówieniu i pisaniu" - rozwijając kompetencje językowe kształcą zarazem kompetencje odbiorcze w zakresie literatury bądź innych dziedzin sztuki.

Sterująca rola ćwiczeń w mówieniu i pisaniu widoczna jest także w programie szkolnej nauki o języku, w której omawianiu zjawisk językowych towarzyszy wskazywanie funkcji, jakie pełnią w wypowiedzi.

Mówienie więc i pisanie rozwijane jest, jak już wspomniano, nie tylko na specjalnie organizowanych w tym celu jednostkach metodycznych, lecz w całym procesie nauczania języka polskiego. Mamy wtedy do czynienia z okazjonalnym sposobem kształcenia języka ucznia, obejmującym różnorodne ćwiczenia sprawnościowe słownikowo-frazeologiczne, składniowe, stylistyczne, kompozycyjne, redakcyjne, występujące okolicznościowo w różnego typu lekcjach, podporządkowane tematowi tych lekcji, stanowiące integralną część jednostki lekcyjnej oraz poddające się jej tokowi metodycznemu. W lekcjach omawiają-

cych lekturę istotne miejsce mogą zajmować ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne aktywizujące bierny słownik ucznia, kształcąca sprawność w operowaniu wyrazami lub np. zapobiegające błędom słownikowo-frazeologicznym. Wśród nich pojawiają się ćwiczenia nie tylko związane z tematem lekcji czy treścią utworu, ale także z jego formą, czyli ćwiczenia słownikowe wprowadzające różne terminy teoretycznoliterackie itp. Ćwiczenia syntaktyczne mogą wystąpić w związku z precyzowaniem rozmaitych sformułowań dotyczących interpretacji tekstu, mogą jednak pojawić się również wtedy, gdy uczeń - wypowiadając się na temat lektury - popełni błąd w budowie zdania. Jak więc widać - mogą wynikać w sposób naturalny z materiału literackiego, ale mogą także być warunkowane konkretnymi potrzebami zespołu uczniowskiego. Podobnie rzecz się ma z ćwiczeniami kompozycyjnymi, które albo pojawiają się w celu skorygowania konstrukcji dłuższej wypowiedzi ucznia na temat lektury, albo jako naturalne przedłużenie analizy budowy utworu podkreślą funkcję znaczącą i celowość określonych zabiegów kompozycyjnych.

Podobnie przedstawia się zagadnienie okolicznościowych ćwiczeń sprawnościowych na lekcjach gramatyki, z tym, że tu kształcenie sprawności językowej ma z pewnością charakter bardziej planowy i obligatoryjny. Jak wiadomo, w rozwoju dydaktyki języka ojczystego poglądy na cele nauczania gramatyki uległy ewolucji. Ostatecznie zwyciężyło stanowisko uznające wpływ poznawania teorii językowej na poprawność i spraw-

ność wypowiedzi⁷⁰. Jego słuszność potwierdzają nie tylko prace z zakresu dydaktyki języka polskiego, ale także prace badawcze dotyczące nauczania języków obcych, w których w sposób empiryczny dowodzi się skuteczności metody kognitywnej w przyswajaniu języka obcego. H. Komorowska dowodzi:

"świadome poznawanie reguł gramatycznych ma duży wpływ na kształtowanie się umiejętności i nawyków językowych oraz na tworzenie dużej liczby sensownych wypowiedzi dzięki interioryzacji określonej liczby wyrazów i reguł gramatycznych"⁷¹.

Wyniki tych badań mogą być z całą pewnością miarodajne także dla nauczania języka ojczystego, z tym jednak zastrzeżeniem, że sama wiedza o systemie języka, znajomość reguł nim rządzących nie zapewni sprawności w posługiwaniu się językiem. Kształcenie bowiem sprawności, jak już wielokrotnie podkreślano, zależy w dużej mierze od obecności w procesie kształcenia systematycznie prowadzonych ćwiczeń, dzięki którym odbywa się wiązanie teorii językowej z praktyką.

W różnorodnych koncepcjach lekcji gramatyki teoria i praktyka stanowią zazębiające się i oddziaływające na siebie wzajemne ogniwa. Punktem wyjścia w lekcji jest zwykle praktyczne zetknięcie się ucznia z jakimś zjawiskiem językowym, sprowadzające się do obserwacji aktów mowy ze stopniowym,

⁷⁰ M. J a w o r s k i, *Metodyka nauki o języku*, op. cit., s. 29-38.

⁷¹ H. K o m o r o w s k a, *Metody audiolingwalne i kognitywne w dydaktyce języków obcych*, "Przegląd Pedagogiczny" 1974, nr 4.

dostosowanym do poziomu dziecka, wpajaniem mu wiedzy o budowie i funkcjach języka. W związku z tym warto zastanowić się, skąd dydaktyka nauki o języku czerpie materiał do owych obserwacji, jakim warunkom musi on odpowiadać, aby jego analiza umożliwiała zarówno rozwijanie sprawności wypowiedzania się, jak i kształtowanie gramatycznego myślenia ucznia. Z. Klemensiewicz w swych rozważaniach na temat metodyki nauczania gramatyki⁷² wyróżnia trzy rodzaje źródeł materiału językowego, podlegającego obserwacji i analizie na lekcjach nauki o języku: teksty literackie, teksty przygotowywane w tym celu przez nauczyciela (w tym teksty zawarte w podręcznikach do gramatyki), samodzielne wypowiedzi uczniów. W świetle postulatu ścisłego związku teorii z praktyką, trzeba sobie odpowiedzieć na następujące pytania:

- Jaka jest przydatność poszczególnych, wymienionych wyżej źródeł materiału do pracy nad doskonaleniem języka ucznia na lekcjach gramatyki?

- Czy na przykład teksty literackie mogą stwarzać sprzyjające warunki dla powstania ciągu operacji wypowiedzeniowych dziecka, w których z myślenia językowego wyrasta myślenie gramatyczne?

Powszechnie wiadomo, że język i styl tekstów literackich różni się od języka i stylu dziecka, ich budowa gramatyczna jest różnorodna i skomplikowana, może więc utrudniać wytwarzanie połączeń między gramatycznym i potocznym myśle-

⁷² Por. Z. K l e m e n s i e w i c z, Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki, Warszawa 1957.

niem językowym. Z drugiej strony jednak wiadomo, że język literatury może mieć dodatni wpływ na rozwój języka dziecka (por. s. 75-84), które w sposób bezpośredni i niedostępny dla człowieka dorosłego przeżywa utwór, niejednokrotnie identyfikując się z jego bohaterem nie tylko w sferze zachowań, ale także w sferze języka. Do analizy językowej mogą więc nadawać się niektóre fragmenty tekstów literackich, byle nie różniły się zasadniczo od języka dziecka i były w wystarczającym stopniu nasycone zjawiskami gramatycznymi, interesującymi z punktu widzenia celów kształcących.

Podobne wymagania należy postawić tekstom przygotowywanym przez nauczyciela specjalnie dla potrzeb kształcenia językowego. Najlepszym natomiast materiałem, na którym opiera się działania doskonalące sprawność językową w obrębie nauczania gramatyki, są samodzielne wypowiedzi uczniowskie, choć i one nie zawsze charakteryzują się wystarczającym nasyceniem potrzebnymi do obserwacji zjawiskami językowymi. W trakcie ich powstawania konieczna jest więc dyskretna ingerencja nauczyciela świadomego celów lekcji w operacje wypowiedzeniowe dziecka. Zawsze jednak obserwuje się żywszy stosunek ucznia do własnej wypowiedzi czy nawet do wypowiedzi kolegi niż do tekstu podręcznikowego lub tekstu narzuconego przez nauczyciela. Łatwiej inicjować twórcze operacje językowe dziecka, jeśli punktem wyjścia jest jego własna wypowiedź, łatwiej "użytkować" rozmaite zjawiska językowe, jeśli obiektem obserwacji i działań jest własny ję-

zyk dziecka, jeśli widzi ono, że poznawane elementy wiedzy o własnej wypowiedzi pomagają mu sprawniej ją organizować, wzmacnia się pozytywny stosunek do tych działań, co w kształceniu sprawności językowej liczy się bardzo i podnosi efektywność pracy na lekcji.

Obserwacja i analiza zjawisk językowych w tak zgromadzonym materiale prowadzi do określonych uogólnień teoretycznych, czyli do wiadomości o jakimś konkretnym elemencie systemu języka, a od nich znów prosta droga wiedzie do dalszych ćwiczeń polegających na zastosowaniu zdobytych wiadomości w praktyce.

Z punktu widzenia okazjonalnego doskonalenia sprawności językowej to ogniwo procesu kształcenia zorganizowanego w lekcję gramatyki jest niezwykle istotne. Obok bowiem ćwiczeń w tzw. odpoznananiu faktów językowych, polegających na wyróżnianiu w tekście opracowanych na lekcji zjawisk i form gramatycznych, a służących głównie sprawdzaniu stopnia zrozumienia i opanowania wiadomości, wprowadza się ćwiczenia twórcze. Polegają one na zastosowaniu przez ucznia zdobytych wiadomości i umiejętności do tworzenia własnej wypowiedzi, w której omawiane zjawiska i formy pełnią określoną funkcję. Opracowywanie na lekcji na przykład tematu "równoważnik zdania" może i powinno po teoretycznym omówieniu zagadnienia prowadzić do ćwiczeń sprawnościowych, zwracając uwagę na stylistyczne funkcje tej struktury składniowej. Ćwiczenia w tworzeniu krótkiego potocznego dialogu, w którym najnatu-

ralniejszą formą wypowiedzenia jest właśnie równoważnik, sporządzanie notatki z dowolnego tekstu uświadamiają skrótość tej struktury. Tak planowane ćwiczenia w lekcjach nauki o języku to przygotowanie okazjonalne ucznia do redagowania opowiadania z użyciem dialogu bądź do formułowania notatki. Podobnie - lekcje na temat form osobowych czasownika mogą w ćwiczeniach praktycznych przygotowywać pośrednio do doskonalenia uczniów w konstruowaniu opowiadania, a wiadomości na temat akcentu zdaniowego i intonacji do prowadzenia rozmowy czy ustnego opowiadania baśni, legend, mitów itp.

Lekcje gramatyki stwarzają również bardzo wiele okazji do doskonalenia poprawności języka ucznia, czyli jego zgodności z nakazami normy językowej. Wszystkie ćwiczenia dotyczące poprawnej odmiany rzeczowników, przymiotników, liczebników, zaimków, czasowników, poprawności związków zgody i rzędu, poprawności związków składniowych rzeczownika z przymiotnikiem, liczebnika z rzeczownikiem itp. służą w konsekwencji ćwiczeniom w mówieniu i pisaniu, doskonaląc sprawność systemową ucznia.

"Rzeczą gramatyki jest udostępnienie uczniowi zasobów języka i ułatwienie mu wyboru z tych zasobów tego, co jest mu potrzebne dla wyrażenia określonych treści"⁷³.

Z powyższych rozważań wynika wyraźnie podstawowa różnica między sposobem doskonalenia językowego ucznia poprzez okazjonalne ćwiczenia sprawnościowe a metodami omówionymi

⁷³ J. Tokarski, Gramatyka w szkole, op. cit., s. 24.

wcześniej. Ćwiczenia owe należą raczej do sposobów pośredniego kształcenia form wypowiedzi uczniowskich, ale ponieważ można je realizować według zasady: "tak je należy planować, aby przydały się do doskonalenia dłuższej wypowiedzi"⁷⁴, zostały omówione wśród metod prowadzenia lekcji w całości poświęconych kształceniu sprawności językowej. Metoda ćwiczeń okazjonalnych pozwala na naturalną integrację różnych działów nauczania języka ojczystego oraz ukazuje uczniowi wielość i różnorodność płaszczyzn, na których można zbierać doświadczenia językowe. Od dobrej organizacji ćwiczeń okazjonalnych może zależeć także efektywność pozostałych metod.

Metoda praktyki pisarskiej

Charakteryzowane metody i sposoby pracy nad kształceniem uczniów w zakresie sprawności językowej eksponują te działania dydaktyczne, które sprzyjają adaptacji ucznia do środowiska społecznego, odwołują się do naturalnych skłonności dziecka oraz do jego spontanicznej aktywności, która - jak pisze Piaget w swojej "Psychologii" - nierozłącznie jest związana z rozwojem umysłowym. Naturalny bowiem proces rozwoju dziecka stanowi "wewnętrzna motywacja aktywności skierowana ku celowi zgodnemu z zaspokojeniem potrzeby i utwierdzonego przez zainteresowanie, satysfakcję i przyjemność, w chwili

⁷⁴ A. Wierzbicka i P. Wierzbicki, op. cit., s. 152.

li gdy cel został osiągnięty, z czego płyną dalsze zainteresowania i nowe siły, by posuwać się jeszcze dalej"⁷⁵. Zainteresowania i siły nigdy nie powinno być dość, zwłaszcza jeśli chodzi o doskonalenie umiejętności wypowiedziania się, gdyż jest to praca niejednokrotnie żmudna i długotrwała.

Atrakcyjność zajęć kształcących sprawność językową jest zatem warunkiem sine qua non ich efektywności.

Realizacji tego warunku najpełniej służy metoda praktyki pisarskiej, pomyślana jako wielka zabawa uczniów w twórców publikujących swe prace na łamach pisemka klasowego, w gazetce ściiennej, pamiątkowym albumie, czasopiśmie dziecięcym lub młodzieżowym, czy wreszcie na różnych uroczystościach i wieczornicach szkolnych. Wykorzystuje się w tej metodzie naturalne predyspozycje dziecka do spontanicznej twórczości werbalnej, a pisarskim poczynaniom dzieci nadaje się w miarę możliwości charakter zabawowy. Bo to zabawa pełni "funkcję czynnika zmniejszającego presję zewnętrznych bodźców i podnieć, umożliwiając tym samym zapoczątkowanie wewnętrzne motywowanego procesu uczenia się, jeżeli bowiem w ogóle istnieją procesy same przez się nagradzające, to należy ich szukać w strefie rzeczy robionych dla zabawy"⁷⁶.

Proponowany tu sposób pracy nad kształceniem języka uwzględnia przede wszystkim takie działania dydaktyczne,

⁷⁵ R. Gloton, C. Clero, op. cit., s. 98.

⁷⁶ J.S. Bruner, W poszukiwaniu teorii nauczania, Warszawa 1974, s. 187.

które zmierzają do rozwijania sprawności językowej pojmowanej jako naturalne, swobodne, niewymuszone posługiwanie się mową, mające u swych podstaw znajomość różnych kodów językowych, głównie kodu rozbudowanego⁷⁷, opanowanie podstawowych funkcji języka i "umiejętność korzystania z nich zależnie od okoliczności mówienia tego, co się chce powiedzieć"⁷⁸; kompetencję komunikacyjną umożliwiającą z bogactwa języka czerpać te środki, które pozwalają jednocześnie "rozkazywać i informować, opisywać i poetyzować, tworzyć piękno i wyjaśniać i spełniać te wszystkie i wiele funkcji, podtrzymując kontakt z drugim człowiekiem"⁷⁹. Tak pojmowana sprawność bliska jest temu, co charakteryzuje twórczość werbalną. Zarówno badania psychologiczne, jak i lingwistyczne wskazują na to, że u wszystkich ludzi istnieje wrodzona, potencjalna potrzeba wyrażania siebie, prowadząca do zdolności tworzenia⁸⁰, dziecko zaś wyposażone w "zdolność zdobywania zdolności" jest w sposób naturalny szczególnie twórcze.

⁷⁷ Por. B. B e r n s t e i n, Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, op. cit.

⁷⁸ J.S. B r u n e r, op. cit., s. 153.

⁷⁹ J.S. B r u n e r, op. cit. 153

⁸⁰ R. G l o t o n, C. C l e r o, op. cit., zobacz też: Noam Chomsky, Preliminaria metodologiczne, w: *Współczesny spór o filozoficzne założenia teorii języka*. Wybór tekstów i opracowanie B. Stanosz, Warszawa 1977, s. 183-256.

Mowa pisana dziecka, rozwijająca się przede wszystkim w szkole, już w drugiej fazie wieku szkolnego jest na tyle opanowana, że staje się ważnym środkiem porozumiewania. Z cytowanych wcześniej badań nad kryzysem ekspresji plastycznej wynika nawet, iż zdobywanie umiejętności pisania dostarcza dzieciom nowych możliwości wyrazu i może oddziaływać hamująco na twórczość plastyczną⁸¹. Pojawia się natomiast aktywność twórcza w zakresie nawiązywania kontaktu społecznego za pośrednictwem ekspresji werbalnej. H. Baczyńska na przykład udowodniła w swoich badaniach, że w wieku szkolnym może się kształtować (w sprzyjających warunkach) rozwinięta postać mowy pisanej jako swoista dziedzina "sztuki dziecka"⁸², która stwarza sposobność do wyrażania przez dziecko indywidualnych możliwości, zainteresowań, zdolności w zindywidualizowanych pod względem stylu wypowiedziach. Jeśli tak, to należy szukać możliwości kierowania rozwojem indywidualnych uzdolnień i talentów pisarskich dzieci, a dzięki tym możliwościom przyspieszać rozwój języka. Z cytowanych badań H. Baczyńskiej wynika niezbicie, że dzięki stosowaniu odpowiednich metod kierowania rozwojem mowy pisanej "[...] w procesie rozwoju stylu uczniowie nie muszą przechodzić przez fazy niższe, mogą od razu pisać tak, jak potrafią mó-

⁸¹ L. W o ł o s z y n o w a, op. cit., s. 555.

⁸² H. B a c z y Ń s k a, *Rozwój mowy pisanej w klasach I-IV. Typy twórczości literackiej*. Warszawa 1965.

wić"⁸³. Taką metodą może stać się metoda praktyki pisarskiej.

Gdyby szukać jej korzeni, trzeba by sięgnąć do tzw. Ruchu Nowego Wychowania, rozwijającego się na początku XX wieku w Niemczech i głównie we Francji (ale także i w Polsce), zainicjowanego w 1903 r. przez Kongres wychowania estetycznego we Wrocławiu, który jak gdyby dokonał zwrotu w ówczesnej dydaktyce, podkreślając konieczność poszanowania indywidualności dziecka, nauczania opartego na psychologii, rozwoju sił twórczych dziecka, kształcenia nie tylko intelektualnego, ale i estetycznego⁸⁴. Trzeba tu wymienić takich dydaktyków polskich, jak J. Mortkowiczowa, A. Szycówna, H. Rowid, M. Grzegorzewska, a dość zacytować dwa "przykazania" dotyczące metodyki wypracowań piśmiennych z tamtych czasów:

"Pierwsze przykazanie w dziedzinie wypracowań stylowych brzmieć powinno: nie będziesz przygotowywał formy wypracowań twych uczniów, ale będziesz dawał dziecku tworzyć swobodnie. Nie będziesz narzucał dziecku twojej formy, ale uczyć się będziesz przenikać w jego dziecięcą formę [...]. Drugie przykazanie [...]: wolny, niczym nie skrępowany wybór jako zasada, podanie tematów określonych dla wszystkich jako wyjątek. Wypracowania powinny być swobodnym ćwiczeniem się ucznia w szerszym oddawaniu piśmiennym własnych wrażeń i doświadczeń i wyrazem jego myśli i uczuć"⁸⁵.

⁸³ H. B a c z y ń s k a, op. cit., s. 196.

⁸⁴ Zob. A. S z y c ó w n a, *Metodyka wypracowań*, cz. I, Warszawa 1919, s. 97-98.

⁸⁵ J. M o r t k o w i c z o w a, *O wypracowaniach*, w: *Prądy w nauczaniu języka ojczystego*, op. cit., s. 142-143.

Bezpośrednio jednak metoda praktyki pisarskiej nawiązuje do Nowoczesnej Szkoły Francuskiej Technik Freineta i prób przeszczepienia francuskich osiągnięć na grunt polski przez Halinę Semenowicz. Oczywiście mowa tu o samej idei, gdyż metoda praktyki pisarskiej zawiera wiele modyfikacji tamtych pomysłów. Jest przede wszystkim dostosowaną do warunków polskiego systemu klasowo-lekcyjnego metodą kształcenia języka dziecka. Z konkretnych rozwiązań pedagogicznych C. Freineta wyzyskuje przede wszystkim technikę swobodnego tekstu⁸⁶, a z różnorodnych zajęć i specjalistycznych ćwiczeń szczegółowych, towarzyszących swobodnemu tekstowi - ćwiczenia językowe, takie jak obserwacje gramatyczne i ortograficzne, ćwiczenia słownikowe, składniowe itp. nawiązujące bezpośrednio do tekstu, stanowiące jeden z rodzajów jego "pedagogicznego wykorzystania"⁸⁷.

Rozwijanie ekspresji werbalnej ucznia za pomocą metody praktyki pisarskiej odbywa się w takiej atmosferze, która daje uczniom sposobność do szczerego wypowiedzania się na każdy interesujący ich temat⁸⁸, stwarza okazję do rozmowy o

⁸⁶ C. F r e i n e t, *Swobodny tekst*, w: *O szkołę ludową*, op. cit., s. 387 i dalsze.

⁸⁷ C. F r e i n e t, *Swobodny tekst*, op. cit., s. 419-420.

⁸⁸ Pozytywną rolę w przygotowywaniu gruntu pod pracę metodą praktyki pisarskiej może odegrać przyzwyczajanie uczniów do różnorodnych wypracowań pisemnych na tzw. tematy wolne bądź tematy inspirowane lekturą, ale o dużym marginesie swobody.

przeżyciach, wrażeniach, doznaniach. Pozwala to na taką wymianę myśli, z której wyrastają propozycje tematów wypowiedzi uczniowskich. Uczeń pisze wtedy nie o tym, o czym kazano mu pisać, i nie tak, jak mu kazano, ale o tym, o czym sam pisać pragnie, i tak, jak sam myśli i czuje. Jeśli na lekcjach wytworzy się taką atmosferę, to tym samym stwarza się szansę do kształtowania odpowiednich motywacji tak istotnych w rozwijaniu sprawności językowej. Jak dowodzą L.P. Thorpe i A.M. Schmöller: "[...] dziecko znacznie łatwiej nauczy się rzucać piłką, jeździć na wrotkach i na rowerze, a także p i s a ć (wyróżnienie moje A.D.), skoro jego działania są zgodne z osobistymi aspiracjami lub upragnionymi zamierzeniami"⁸⁹.

Struktura działań dydaktycznych organizujących pracę nad doskonaleniem mowy dziecka metodą praktyki pisarskiej przewiduje następujące ogniwa:

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

Podstawą wszelkich działań dydaktycznych jest zatem swobodny tekst, czyli wolna od jakiejkolwiek ingerencji nauczyciela w temat czy formę pisemna wypowiedź ucznia, w której wyraża on to, co w danym momencie chce przekazać swojemu otoczeniu. Pisanie swobodnych tekstów ma służyć ujawnianiu potrzeb, problemów, zainteresowań dzieci oraz kształtowaniu

⁸⁹ L.P. Thorpe, A.M. Schmöller, Les theories contemporaines de l'apprentissage, Paris 1956, s. 419.

ich wyobraźni, a z punktu widzenia dydaktycznego - poznawaniu spraw języka, to znaczy poznawaniu sposobów posługiwania się tworzywem językowym dla jak najlepszego i najadekwatniejszego w stosunku do celu i funkcji wypowiedzi wyrażania treści.

Swobodne teksty w sferze tematyki mogą być bardzo zróżnicowane. Charakteryzują się również różnorodną poetyką. Można wśród nich spotkać baśnie i opowiadania science fiction, mogą to być teksty oparte na percepcji zmysłowej i odzwierciedlające stosunek dziecka do ludzi, świata, wydarzeń, pracy, mogą stanowić werbalizację różnych emocji: radości, smutku, żalu. Pojawiają się wśród nich teksty naiwno-filozoficzne, snujące refleksje nad sensem życia, miłością, przyjaźnią itp.⁹⁰. Najczęściej są to autentyczne, szczere, świeże wypowiedzi dziecięce, ale czasem pobrzmiwają w nich dość wyraźnie echa wzorów literackich. Swobodne teksty jednak, jako wytwór werbalnej ekspresji dziecka, uznaje się za załączek twórczości niezależnie od tego, czy noszą znamiona wypowiedzi o charakterze naśladowczym. Trzeba je więc traktować na równi z wypowiedziami będącymi swoistym uzewnętrznieniem doświadczeń, przeżyć i wyobrażeń dziecka.

"Wszak istotnie wdrażając się w arkana umiejętności wyrobionej, na której inni się znają, z konieczności przechodzi się przez fazę niezbędnej naśladowczości, wymagającej

⁹⁰ H. S e m e n o w i c z, Poetyka twórczość dziecka, Warszawa 1973, s. 46.

nierz odłożenia na później pogoni za własnymi nowymi wynikami i mającej za warunek wzorowanie się po prostu na tym, co osiągnęli ludzie biegli w tej umiejętności. Inaczej grozi uczestnictwo w rozpowszechnionym typie fuszerki charakterystycznej dla niedouczonej oryginałów"⁹¹.

Żaden więc ze swobodnych tekstów, nawet ten mało oryginalny, nie może być zlekceważony, niezauważony, wyśmiany. Musi być ważny, a jego autor całkowicie bezpieczny.

Powstające w atmosferze wzajemnego zaufania i poczuciu pełnego bezpieczeństwa swobodne teksty zostają następnie odczytane w klasie, a w trakcie głosowania wybiera się tekst zasługujący, zdaniem uczniów, na szczególną uwagę. Znaczna w naszych szkołach liczebność klas wymaga zastosowania organizacyjnego usprawnienia, polegającego na dwuetapowym czytaniu swobodnych tekstów. Podział klasy na mniejsze grupy, które w cichym czytaniu zapoznają się z tekstami swoich kolegów i wybierają najciekawszy do głośnego czytania w klasie, sprawia, że do prezentacji na forum klasy pozostaje tylko kilka tekstów i spośród nich wybiera się jeden stanowiący podstawę dalszych działań. Bardzo ważnym momentem tego etapu pracy jest samo głosowanie. Czuwanie nad jego przebiegiem, żądanie wypowiedzi uzasadniających wybór tego a nie innego tekstu - oto działania dydaktyczne, które w konsekwencji prowadzą do tego, że uczniowie zastanawiając się nad kryteriami decydującymi o walorach utworu, pojmują, że w głosowaniu nie należy kierować się osobistymi sympatiami bądź animozjami.

⁹¹ T. K o t a r b i ń s k i, Traktat o dobrej robocie, op. cit., s. 149.

Dalsze ogniwo działań to przepisanie wybranego tekstu (wraz z nazwiskiem autora) na tablicy oraz do zeszytów w takiej formie językowej, jaką nadał mu autor. Poprawia się jedynie zaraz błędy ortograficzne.

Najważniejsza natomiast z punktu widzenia kształcenia sprawności językowej praca rozpoczyna się w następnym ogniwie strukturalnym metody. Ten etap działań, nazywany w literaturze metodycznej "kosmetyką tekstu", ma na celu nadanie wybranemu tekstowi postaci możliwie najdoskonalszej. W tej pracy uczestniczy cała klasa, proponując najkorzystniejsze poprawki i zmiany, które dotyczyć mogą różnych warstw tworzywa językowego. Zmiany te jednak mogą być dokonywane po ich zaakceptowaniu przez autora tekstu. W czasie "kosmetyki tekstu" (pojmowanej jako badanie i analiza tekstu), prowadzącej do wyszukiwania w nim niejasności, błędów, niekonsekwencji, i z kolei zmierzającej do ich usuwania, "z syntezy spontanicznej, którą jest swobodny tekst [...] powstaje synteza wzbogacona"⁹².

W ogniwie tym pojawiają się różnego rodzaju ćwiczenia pomocnicze, których zakres sygnalizuje program kształcenia językowego. Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne polegają na przykład na doborze słów najtrafniejszych dla wyrażenia treści, zastosowaniu synonimów lub zaimków w celu likwidowania powtórzeń wyrazowych, zastępowaniu wyrazów ogólnych szczegółowymi i odwrotnie. Ćwiczenia syntaktyczne dotyczą

⁹² C. F r e i n e t, Swobodny tekst, op. cit., s. 414.

umiejętności zamykania kompleksów treściowych w granicach zdania, synonimiki składniowej, szyku wyrazów w zdaniu itp. Ćwiczenia kompozycyjne pomagają nadać swobodnemu tekstowi możliwie najdoskonalszy "kształt architektoniczny", sprawdzają się więc do korekt w użyciu formalnych wyznaczników relacji zachodzących między poszczególnymi składnikami tekstu, zdaniami (użycie spójników i zaimków) oraz akapitami (wskaźniki nawiązania). Dotyczą selekcji i uporządkowania, czyli planowości treściowej wypowiedzi. Oczywiście dobór tych ćwiczeń jest uwarunkowany specyfiką tekstu i konkretnymi potrzebami przezeń wyznaczonymi, gdyż tekst z jego semantyką jest w tym działaniu nadrzędny, a ćwiczenia służą naturalnej potrzebie "rozjaśniania" jego znaczenia. Dobrze też służą doskonaleniu gatunków wypowiedzi jako jednostki porozumiewania językowego⁹³. Tworzone są niejako "na gorąco" i nie mogą być z góry zaplanowane, ale zwłaszcza na tym polega ich szczególna wartość, że wynikają z rzeczywistych potrzeb uczniów.

W trakcie "kosmetyki tekstu" prowadzi się z uczniami różnego rodzaju notatki, a wśród nich zapisy lub sformułowania ustne wniosków zawierających informacje w rodzaju: co w wybranym tekście poprawiono i co dzięki tym poprawkom zyskał tekst. Chodzi bowiem o uświadomienie uczniom celu rozmaitych korekt wprowadzonych do wypowiedzi.

⁹³ Por. M. B a c h t i n, Problem gatunków mowy, w: Estetyka twórczości słownej, op. cit., s. 349-402.

Ostatnie ogniwo pracy to przepisanie tekstu w jego nowym kształcie do zeszytów, na autorze zaś ciąży obowiązek przygotowania tekstu do publikacji. Swobodne teksty bowiem, jak każda twórczość, wymagają swojej publiczności.

Na zakończenie wypada wrócić do stwierdzenia, że metoda praktyki pisarskiej pomyślana jest jako zabawa uczniów w twórców. Jeśli tak, to konieczne jest stworzenie w klasie odpowiedniego klimatu.

"Trzeba dziecku zapewnić zupełne poczucie bezpieczeństwa i życzliwy stosunek otoczenia. Dziecko musi być przekonane, że nauczyciel jest tym człowiekiem, który pomaga, a nie tym, który dyryguje, poprawia, ocenia z pozycji dorosłego i chwali lub gani dzieło dziecka z urzędu"⁹⁴.

To właśnie nauczyciel organizuje w klasie atmosferę koleżeństwa i bezpieczeństwa psychicznego. Swobodny tekst, niezależnie od tego, jakie treści zawiera, nie może się zwrócić przeciwko swojemu autorowi. Jeśli ma stwarzać także możliwości kształcenia samodzielności sądów, poszanowania dla cudzej indywidualności, musi być traktowany z całą powagą, a wszystkie działania i reakcje dzieci przybiorą wtedy właściwy wymiar. Wiele więc tu zależy od taktu nauczyciela oraz jego chęci zrozumienia świata i problemów dziecka.

Jeśli nauczyciel chce, aby dzieci aktywnie uczestniczyły w przygodzie twórczej, jaką proponuje im poprzez organizację lekcji metodą praktyki pisarskiej, pisanie swobodnych

⁹⁴ H. S e m e n o w i c z, op. cit., s. 90.

tekstów nie może odbywać się dla samego pisania. Nauczyciel musi więc zapoznawać się ze swobodnymi tekstami wszystkich uczniów (także z tymi, które nie zostały na lekcji wybrane), opatrywać te prace nie oceną wyrażoną stopniem, ale recenzją zawierającą życzliwe uwagi, podkreślającą zalety wypowiedzi oraz proponującą poprawki, które pozwolą nadać jej kształt doskonalszy. W recenzji znajdują się wtedy słowa zachęty do pracy nad rozwijaniem umiejętności obserwacji i formułowania myśli, skierowane w formie bezpośredniej do konkretnego autora tekstu. Dla budzenia pozytywnych motywacji u dzieci taki indywidualny prawie partnerski kontakt z nauczycielem ma bowiem niebagatelne znaczenie.

W związku z metodą praktyki pisarskiej raz jeszcze wypada nawiązać do rozważań na temat szkolnego systemu komunikacji językowej. Bo ta metoda stwarza chyba największe szanse dla ograniczenia dyspozytorskiej roli nauczyciela w zakresie reguł komunikowania. Dzięki niej uczeń może stać się głównym nadawcą, a nauczyciel na równi z innymi uczniami - odbiorcą. Pojawia się także okazja do pogodzenia roli nauczyciela - autorytetu z rolą doradcy, nierzadko powiernika, a także szansa na uniknięcie w kształceniu języka tradycyjnych form kontroli i sankcji na rzecz przeniesienia punktu ciężkości w kierunku samokontroli ucznia. W metodzie tej wreszcie istnieje potencjalna możliwość rozwijania niezależności i spontaniczności wypowiedzi.

"Prawdziwe techniki twórczej ekspresji werbalnej mówionej i pisanej włączają dziecko w sytuację funkcjonalną, autentyczną, to znaczy odwarunkowaną i »odszkolnioną«. W miarę możliwości będzie to sytuacja, kiedy mówi się wtedy, gdy ma się coś do powiedzenia i odczuwa się chęć przekazania tego innym, kiedy zabawę realizuje się dla zabawy, kiedy liczą się osiągnięcia i niepowodzenia, a nie »dobrze« i »źle«, [...] bo przecież to nic nie oznacza, i kiedy, co rozumie się samo przez się, nie wchodzi w grę stawianie przez nauczyciela stopnia za »wyczyny«"⁹⁵.

Przedstawione metody kształcenia sprawności językowej ucznia eksponują (jak już pisano), oprócz integracyjnego charakteru ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, związki kształcenia mowy z działaniem, wykorzystanie elementów postawy badawczej ucznia oraz twórczych aspektów jego praktyki językowej. Wydaje się więc, że spełniają funkcję metod kształcenia opartego na naturalnym procesie rozwoju istoty rosnącej, są inspirowaniem świadomego działania ucznia, zamiast - jak to nazywa Irena Wojnar - biernego "bycia kierowanym".

Wydaje się także, że ze względu na taki swój charakter, korespondują z zakresem i celami kształcenia oraz przynajmniej częściowo prostują asymetryczny układ szkolnej komunikacji językowej.

W organizacji procesu dydaktycznego metody owe przeplatają się i wzajemnie uzupełniają, gdyż polimetodyczność

⁹⁵ R. G l o t o n, C. C l e r o, op. cit., s. 236-237.

i właściwy dobór metod do treści kształcenia jest warunkiem jego efektywności⁹⁶.

Potwierdzeniem skuteczności proponowanych działań, co warto dla porządku odnotować, są wycinkowe badania efektywności wybranych metod, które były już z powodzeniem prowadzone⁹⁷. Przywołując jednak zdanie J. Brunera: "W pedagogice [...] wypróbowywanie metod polega czasami nie tyle na sprawdzaniu ich skuteczności, co na badaniu sposobów ich zastosowania"⁹⁸, postulować raczej należy podejmowanie badań ukazu-

⁹⁶ Na konieczność polimetodyczności zwracają także uwagę prowadzący badania magistranci. We wnioskach końcowych ich prac czytamy np.: "[...] gdy metodę instrukcji i norm połączyć z metodą analizy i naśladowania wzorów, daje dobre wyniki. Metoda instrukcji i norm sprawdza się w zastosowaniu z uczniami zdolnymi. Słabszym uczniom nie wystarczają wyjaśnienia, trzeba im dać wzór". (J. Z y g m u n t, op. cit.); "[...] Powiązanie wzorca i instrukcji daje dobre rezultaty w pracy z uczniem słabym, dla którego wzór jest nieodzowną pomocą w uczeniu się". (K. R u c z a j, op. cit.).

⁹⁷ Mam tu na myśli monograficzne opracowanie metody praktyki pisarskiej przez Z.A. K ł a k ó w n ę w jej rozprawie doktorskiej oraz książkę W. F r a n k i e w i c z: "Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego", korespondującą w pewnym stopniu z problematyką metod doskonalenia sprawności językowej.

⁹⁸ Por. J. B r u n e r, op. cit., s. 174. Badania stosowalności proponowanych przeze mnie metod kształcenia sprawności językowej prowadzili z powodzeniem magistranci studiów zaocznych i stacjonarnych oraz słuchacze studiów podyplomowych (por. przypis 4 do wstępu niniejszej książki).

jących, czy i w jaki sposób szkoła korzysta z możliwości kształcenia języka ucznia różnorodnymi metodami. Obawiać się bowiem można, że nurt działań dydaktycznych tu opisywanych dość opornie zyskuje sobie prawo obywatelstwa w naszej szkole, a przynajmniej na razie chyba częściej widoczny jest w publikacjach metodycznych niż w praktyce. Mamy tu na myśli zwłaszcza te metody, które organizują doskonalenie mowy dziecka poprzez wykorzystanie przeżyć, doświadczeń życiowych i działań pozawerbalnych ucznia dla wyzwolenia wewnętrznej potrzeby słownej ekspresji.

Rozdział IV

MODEL PODRĘCZNIKA DO ĆWICZEŃ W MÓWIENIU I PISANIU

Złożoność celów kształcenia sprawności językowej, strukturalizacja sposobów tego kształcenia w spójny układ metod oraz ograniczenia szkolnej komunikacji językowej wyznaczanej przez system klasowo-lekcyjny każą szukać środków dydaktycznych, które ułatwiłyby organizację procesu nauczania.

W nauczaniu języka ojczystego podstawowy środek dydaktyczny stale jeszcze stanowi podręcznik. Sformułowana w poprzednich rozdziałach koncepcja doskonalenia sprawności językowej wymaga, jak się wydaje, dostosowanego do niej typu podręcznika, podręcznika stanowiącego narzędzie uczenia się, a nie tylko książkę do czytania i przeglądania. Warto więc zastanowić się, jakim warunkom winien odpowiadać podręcz-