

Przygotowanie studentów i nauczycieli klas I-III szkoły podstawowej do kształcenia u uczniów umiejętności mówienia

1. Rola szkoły w kształceniu umiejętności komunikacyjnych

„Kompetencja, umożliwiająca jednostce udział w interakcjach i komunikacji jest wstępnym warunkiem jej zdolności stawiania czoła wymogom codziennej egzystencji w toku całościowego procesu”². Niezaprzeczalnym jest fakt, że brak umiejętności czy też niedostateczny poziom umiejętności swobodnego porozumiewania się z innymi w różnych sytuacjach znacznie ogranicza możliwości rozwojowe jednostki, zubaża świat jej przeżyć wewnętrznych i możliwości zdobywania wiedzy o otaczającym świecie, utrudnia skuteczność jej funkcjonowania w kontaktach zarówno szkolnych, jak i pozaszkolnych, prywatnych, jak i publicznych, oficjalnych, jak i nieoficjalnych. Podtrzymuje nieśmiałość, niechęć, a nawet strach związany z publicznym wypowiedaniem się. „Jeśli człowiek ma być zdolny do aktywnego przekształcania zewnętrznej i wewnętrznej rzeczywistości, to musi dysponować umiejętnościami wchodzenia w różnego rodzaju interakcje, a podstawą tych umiejętności są m.in. kompetencje komunikacyjne”³, stwierdza R. Wawrzyniak-Beszterda. Ale gdzie i kiedy ma on nauczyć się umiejętności komunikacyjnych? Wiele teorii szkoły jako instytucji i organizacji podkreśla, że szkoła istnieje po to, żeby odpowiadać na potrzeby rozwojowe i życiowe dzieci⁴. Powinna ona być więc dla uczniów również źródłem ich życiowych doświadczeń komunikacyjnych.

Na podstawie badań empirycznych R. Wawrzyniak-Beszterda twierdzi, że uczeń w młodszym wieku szkolnym jest gotowy do zdobywania kolejnych sprawności rozwojowych w zakresie wypowiedania się. Jednak to nauczyciel udostępnia dzieciom „pulę zachowań komunikacyjnych”. Szkoła, wytwarzając charakterystyczne normy, określające zasady porozumiewania się uczniów i nauczycieli, wyznacza dzieciom

¹ Zuzanna Zbróg – Instytut Edukacji Szkolnej, Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach.

² K. Hurrelman (1994), *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Poznań, s. 124.

³ R. Wawrzyniak-Beszterda (2002), *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji*, Kraków, s. 47.

⁴ Związek organizacji i instytucji społecznych, a taką jest również szkoła, z procesami zaspokajania potrzeb obecny jest w poglądach wielu autorów, m.in. G. Warnkena (2005), *Wohin treibt das Schulsystem in Deutschland*, w: *Inspiracje edukacyjne. Bildungsinspirationen. Polnisch-deutsche Prolegomena zum Studium der zeitgenössischen Schule*, p. red. M. Głazewskiego i L. Sałacińskiego, Kraków; D. Tuohy'ego (2002), *Dusza szkoły*, Warszawa; A. Hildebrandt (2001), *Koncepcja rozwoju organizacyjnego szkoły Pera Dalina*, w: „Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej”, red. E. Potulicka, Poznań; E. Maslyk-Musiał (1999), *Spółczesność i organizacje*, Lublin; R. Meighana (1993), *Socjologia edukacji*, Toruń; R. Schulza (1993), *Szkoła jako organizacja*, Toruń; R. Schulza (1992), *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, Toruń.

„pułapy rozwojowe”, niekoniecznie wysokie. Szkoła oferuje dzieciom takie odniesienia komunikacyjne, które blokują ich rozwój w tym obszarze⁵. Tymczasem, zdaniem B. Bernsteina, zaniedbań językowych z okresu dzieciństwa nie można już nigdy nadrobić⁶.

Jednym z powodów takiego niefrasobliwego podejścia do problemu kształcenia u uczniów umiejętności wypowiadania się w różnych okolicznościach jest zapewne powszechne traktowanie umiejętności mówienia jako umiejętności naturalnej, spontanicznej, nie wymagającej absorbowania w pierwszym okresie nauki szkolnej tyle uwagi, co czytanie, pisanie i liczenie. Niestety, zapewne podobnie myślała większość twórców reformy. Traktując bowiem *Podstawę programową ...* dosłownie, można uznać, że obowiązek kształcenia umiejętności komunikacyjnych związanych z mówieniem dotyczy szczególnie polonistów uczących w klasach IV-VI, a nie nauczycieli klas I-III szkoły podstawowej. W części poświęconej celom edukacyjnym kształcenia zintegrowanego, gdzie za podstawę przyjmuje się wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia, szczególnie zwraca się uwagę na zdobywanie umiejętności czytania, pisania i rachowania⁷. Wydaje się, że całkowicie pominięte zostały dla etapu kształcenia zintegrowanego zadania związane z mówieniem i z komunikacją werbalną. Chodzi tu m.in. o porozumiewanie się w różnych sytuacjach, prezentację własnego punktu widzenia i uwzględnianie poglądów innych czy przygotowanie do wystąpień publicznych. Tymczasem R. Fischer podkreśla, że w języku podstawą wszelkich zdolności intelektualnych dziecka jest słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie. Im bardziej powyższe umiejętności są opanowane, tym dziecko lepiej myśli. Dodaje jeszcze jako piąty element mowę wewnętrzną, czyli „przemawianie do siebie”⁸. Również J. Kowalikowa, jak zresztą inni językoznawcy, m.in. E. Polański, Z. Klemensiewicz, A. Markowski, E. Bańkowska, do umiejętności językowych oznaczających posługiwanie się językiem zaliczają mówienie, słuchanie, pisanie i czytanie⁹. W licznych programach do kształcenia zintegrowanego ćwiczenia w mówieniu wiązane są jedynie, tradycyjnie, ze spontanicznymi, swobodnymi, samorzutnymi wypowiedziami uczniów, rozmową nauczyciela z uczniami, ze wzbogacaniem słownictwa w związku z omawianym tematem, formułowaniem kilkudzaniowych wypowiedzi, najczęściej będących przygotowaniem do napisania opowiadania czy notatki z zajęć. Widać więc wyraźną lukę w szkolnym kształceniu u uczniów umiejętności mówienia, której eliminację należałoby rozpocząć od wypełnienia tego zaniedbanego obszaru kształcenia na studiach i kursach doskonalących dla nauczycieli zajęciami czy warsztatami uczącymi studentów i nauczycieli komunikowania się z uczniami, a także za-

⁵ R. Wawrzyniak-Beszterda (2002), ss. 60, 187.

⁶ Za: D. Czelakowska (1996), *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków, s. 20.

⁷ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjum*, (2002), s. 3.

⁸ R. Fischer (1999), *Uczymy jak myśleć*, Warszawa, s. 188-190.

⁹ J. Kowalikowa (2004), *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, w: „Polonista w szkole” p. red. A. Janus-Sitarz, Kraków, s. 126; *Wielki słownik poprawnej polszczyzny* p. red. A. Markowskiego (2004), Warszawa; E. Bańkowska (2003), *Z problematyki stylu*, w: „Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów”, p. red. E. Bańkowskiej i A. Mikołajczuk, Warszawa; Z. Klemensiewicz (1982), *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*, Warszawa.

znajamiasjącymi ich ze sposobami nauczania uczniów skutecznego komunikowania się w różnych sytuacjach.

2. Relacje komunikacyjne między nauczycielami a uczniami w klasach I-III

Jak wskazują badania pedagogiczne, psychologiczne i językowe, a także systematyczna obserwacja praktyki szkolnej, zmiany w zakresie podejścia do kształcenia kompetencji komunikacyjnych nie zależą od wprowadzanych reform, ale od stylu pracy nauczycieli. Sposób pracy nad rozwijaniem w szkole werbalnej komunikacji językowej w klasach początkowych od kilkudziesięciu lat nie uległ większym zmianom i zapewne takowym nie ulegnie, dopóki nie zmieni się sposób kształcenia samych nauczycieli i studentów w tym zakresie. Brakuje bowiem opracowań, których celem byłoby zapoznanie studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej z podstawami teoretycznymi i pragmatycznym spojrzeniem na kształcenie kompetencji językowych uczniów klas młodszych. Najlepsze dowody na istnienie nieprawidłowości w tym zakresie ujawniają się w momencie obserwowania stylu komunikowania się nauczycieli klas początkowych i studentów zintegrowanej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej praktykujących w szkołach. Jest to styl komunikacji opartej na autorytarnym określaniu przez nauczyciela/studenta, o czym w danej chwili rozmawiamy, kto teraz może mówić, a kto za chwilę, do jakiego wspólnego wniosku zmierzamy. Nawet sytuacje wzajemnego porozumiewania się uczniów albo przebiegają pod kontrolą nauczyciela (jeżeli w ogóle są tolerowane), albo są przez niego inicjowane. Badania dotyczące komunikacji nauczyciela z uczniami w klasach I-III szkoły podstawowej udowadniają, że na zajęciach w klasach młodszych widoczna jest bardzo zdecydowana przewaga komunikatów pochodzących wyłącznie od nauczyciela i kierowanych do klasy i jednego ucznia. Najczęstszą formą ćwiczeń w mówieniu stosowaną w klasach I-III jest od lat krytykowana pogadanka i styl komunikowania się z uczniami, który M. Nowicka nazywa „nauczycielskim ping-pongiem”¹⁰. Zdaniem M. Cackowskiej aktywność językowa uczniów została sprowadzona do słuchania i wykonywania zleconych zadań. Spontaniczne zachowania uczniów są traktowane przez nauczycieli jako wyraz niesubordynacji wobec nich. Natychmiastowa reakcja dosyć szybko kładzie im kres¹¹. I. Pufal-Struzik akcentuje, że niektórzy nauczyciele w klasach młodszych nie radzą sobie na lekcjach z komunikacją motywującą uczniów do wymiany poglądów i wyrażania własnych sądów. Bardzo rzadko nagradzają uczniów, akceptują ich poglądy i opinie, rzadko ośmielają dzieci¹². A przecież stworzenie warunków sprzyjających ośmieleniu i werbalnemu „otwarceniu się” uczniów, zwłaszcza poprzez zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa i wolności nieskrępowanej, swobodnej wypowiedzi to podstawowe zadanie nauczyciela związane z możliwością prowadzenia w danej grupie zajęć kształcących umiejętności językowe.

¹⁰ M. Nowicka (2000), *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*, Olsztyn.

¹¹ M. Cackowska (1998), *Komunikacja jako wyznacznik systemu nauczania*, w: „Kultura-Edukacja-Język”, red. R. Mrózek, t. 2, Katowice.

¹² I. Pufal-Struzik : referat *Rola komunikacji w rozwoju i twórczym aktywizowaniu działalności dziecka* wygłoszony na sympozjum naukowym „Uczeń w zreformowanej szkole”, zorganizowanym w 2004 r. w Kielcach przez Akademię Świętokrzyską.

M. Nowicka zauważyła, że na 120 hospitowanych lekcji zaledwie w 6 przypadkach nauczyciele zorganizowali dzieciom pracę w grupach, która jest najlepszym treningiem ich sprawności komunikacyjnej. Nauczyciele unikają tworzenia rozmaitych sytuacji komunikacyjnych, które przecież stanowią podstawę do nabywania sprawności w porozumiewaniu się z innymi w różnych sytuacjach. Jaki więc materiał językowy, jakie podstawy komunikacji proponuje w takiej sytuacji szkoła dzieciom poprzez realizowane w niej tego typu jednorodne, wyraźnie niepełne, wręcz monotonne relacje komunikacyjne? Powyższe badania udowadniają, że reforma edukacji z 1999 r. nie tylko nie wniosła nic nowego do sytuacji szkolnej związanej z kształceniem umiejętności komunikacyjnych uczniów klas I-III, ale nawet, sądząc po jej zapisach, pogorszyła warunki do organizowania ćwiczeń w mówieniu.

3. Podstawy organizacji sytuacji komunikacyjnych w klasie

Pełne kwalifikacje komunikacyjne mogą być nabywane i doskonalone wyłącznie w praktycznym komunikowaniu się. Wśród badaczy istnieje jednomyślność co do konieczności organizowania w szkole dużej liczby ćwiczeń praktycznych, polegających na stwarzaniu dzieciom warunków do używania polszczyzny i zdobywania doświadczenia językowego w różnych sytuacjach społecznych. Zgodnie ze sformułowanym przez L. Wygotskiego prawem rozwojowym języka, nabywanie mowy/języka przez dziecko dokonuje się poprzez jego uczestnictwo w interakcjach z partnerami komunikacyjnymi, w wyniku konkretnego działania, zabaw symbolicznych, w czasie których tworzą się w jego umyśle obrazy, ślady odpowiadające rzeczywistości. Dopiero w ich następstwie komunikacyjne intencje i ich realizacja językowa jest internalizowana¹³.

D. Klus-Stańska i M. Nowicka, powołując się na badania i opinie P. Coopera 1999, H. Hammera 1999, E. Filipiak 2002 twierdzą, że wzbogacanie sytuacji mówienia może przebiegać dwoma drogami: poprzez specjalnie organizowane ćwiczenia komunikacyjne lub tworzenie odpowiednich sytuacji związanych z organizowaniem procesu dydaktycznego: eksperymentowanie w małych zespołach, współpracę grupową nad projektem, sondaże w środowisku lokalnym, dyskusje, prezentacje instruktażowe dla młodszego lub mniej kompetentnego audytorium, samodzielne załatwianie spraw itp. Autorki podkreślają, że „W tego rodzaju sytuacjach w sposób niejako naturalny zanikają najbardziej typowe cechy komunikacji szkolnej obserwowane na lekcjach, takie jak: inicjowanie wypowiedzi zawsze przez nauczyciela, brak komunikacji między uczniami, zanik pytań ze strony uczniów”¹⁴.

W wyniku organizowanych przez nauczyciela sytuacji komunikacyjnych wykorzystujących np. ćwiczenia dramatyczne, scenki improwizowane, prezentacje instruktażowe, samodzielne załatwianie spraw, można nauczyć dzieci w młodszym wieku szkolnym sprawnie reagować i skutecznie porozumiewać się w różnych sytuacjach życiowych związanych z mówieniem. Może to być np. powitanie, pożegnanie, za-

¹³ za: R. Wawrzyniak-Beszterda (2002), s. 42-43; Podobnego zdania są również m.in. J. Piaget, H. Lenneberg, J. Bruner, S. Szuman, E. Polański, M. Nowicka, G. Mead (za: D. Czelakowska (1986), s. 12; za: H. Retter (2005), *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk).

¹⁴ D. Klus-Stańska, M. Nowicka (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, s. 96; Por. R. Fischer (1999), s. 188-190.

poznawanie się, pytanie, prośba, rozkaz, podziękowanie, zaproszenie, życzenia, przedstawianie się (autoprezentacja), pozdrowienia, przeprosiny, składanie gratulacji, informowanie, komplementowanie, usprawiedliwianie się, instruktaż. Sugeruję ćwiczenie w ramach kontrastowych sytuacji komunikacyjnych, tzn. takich, które odnoszą się do różnych sytuacji życia codziennego, np. oficjalna i nieoficjalna, prywatna i publiczna, szkolna i pozaszkolna. Należy bowiem nauczyć dzieci innej formy i stylu wypowiedzania się i zachowania w zależności od kontekstu sytuacyjnego: w inny sposób złożymy życzenia mamie w klasie, w inny w domu, a jeszcze inaczej zachowamy się podczas składania życzeń pani lub panu dyrektorowi. J. Kowalikowa, D. Czelakowska, D. Klus-Stańska i M. Nowicka są zgodne co do tego, że uczestnicy komunikacji językowej powinni być wrażliwi na zmienność cech sytuacji porozumiewania, która wymaga od ucznia doboru takich wyrazów, wyrażeń i zwrotów, które najlepiej i najpełniej oddają treść tego, co chciałoby się komuś przekazać¹⁵. Dzięki temu uczniowie będą wiedzieć, w stosunku do kogo, jak, o czym mogą mówić, a co jest wykluczone z punktu widzenia norm społecznych.

W warunkach zajęć z komunikacji językowej szczególną uwagę należy zwrócić na umiejętności związane ze spokojnym i cierpliwym wysłuchaniem tego, co uczeń chce nauczycielowi powiedzieć. Dobry wychowawca z jednej strony powinien powstrzymać się od pochopnych komentarzy, krytycznego oceniania wypowiedzi dziecka, ciągłego korygowania błędów, wyrażania niezadowolenia w jakiegokolwiek postaci, a z drugiej żywo reagować na jej treść i zawarte w niej uczucia. Swoją otwartą i życzliwą postawą zachęcić do podejmowania kolejnych prób ekspresji językowej. Powinien zapewnić uczniom takie warunki, aby mogli i chcieli prezentować własne, często nieporadne propozycje, pomysły, poprzez zapewnienie im warunków do doświadczenia sukcesu, satysfakcji, dumy, radości z tworzenia, odczucia szacunku i docenienia jego wysiłku¹⁶. Dzięki takiej postawie zaspokojone zostaną podstawowe potrzeby społeczne uczniów klas I-III, głównie potrzeby łączności i społecznej akceptacji związane z poczuciem bezpieczeństwa, doznawania życzliwości, poczucia podmiotowości (klasyfikacja potrzeb wg T. Kocowskiego¹⁷), a tym samym otwarta zostanie droga do nieskrępowanej aktywności językowej dzieci.

Nauczyciel powinien wystrzegać się także nadmiernej werbalnej aktywności własnej, gdyż takowa uniemożliwia uczniom czynny udział w zajęciach. Hospitacje zajęć zintegrowanych w szkołach województwa świętokrzyskiego udowadniają, że nauczyciel/student nadal jest osobą najbardziej aktywną komunikacyjnie na lekcjach. Jego celem jest przekazanie wiedzy językowej i wyjaśnianie wszystkich możliwych rozwiązań sytuacji komunikacyjnej nie w drodze rozmowy z dziećmi, organizowania różnorodnych sytuacji komunikacyjnych, ale w wyniku wykładu nauczyciela. Wydaje się, że zarówno nauczyciele, jak i przyszli nauczyciele w ten sam sposób od kilkudziesięciu lat kształceni, nie wiedzą, że w wyniku praktykowania autorytarnego wzorca komunikowania się, w którym dziecko jest prawie wyłącznie odbiorcą komunikatów, uczniowie są mniej zaangażowani w przebieg zajęć, rzadko

¹⁵ J. Kowalikowa (2004), s. 127; D. Czelakowska (1996), s. 38. D. Klus-Stańska, M. Nowicka (2005), s. 82.

¹⁶ Patrz przypis 11.

¹⁷ T. Kocowski (1982), *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Wrocław.

odzywają się spontanicznie, niechętnie decydują się na dłuższe samodzielne wypowiedzi, prezentują niską motywację do myślenia twórczego. Dzieci odczuwają dystans w stosunku do nauczyciela i poczucie zagrożenia krytyczną oceną swojej wypowiedzi¹⁸. Aby uzdrowić sytuację komunikacyjną w klasie, można zaproponować wykorzystanie w warunkach szkolnych zasad edukacji refleksyjnej, która za podstawę w stosunkach ucznia z nauczycielem przyjmuje partnerstwo. Jego istotą, według W. Woronowicz, jest korzystanie w procesie edukacji z doświadczeń, odczuć, sposobu widzenia i odbierania świata przez dziecko, a także zachęcanie go do prezentowania swoich racji, do dyskusji i dawanie mu możliwości posługiwania się językiem w różnych okolicznościach. Wzajemna komunikacja zapewni edukowanemu możliwość wyrażania swoich poglądów, tolerancję, ale także wymaga ze strony nauczyciela stałej gotowości do dialogu, przyjacielskich relacji, w których dziecko zostanie zawsze wysłuchane¹⁹.

Niestety, przyszli nauczyciele i nauczyciele nie są przygotowywani do stwarzania w klasie warunków niezbędnych do swobodnych wypowiedzi, a także do organizowania w klasie kształcących sytuacji komunikacyjnych. Nie wiedzą nie tylko tego, z jakiego powodu są one ważne, jaką formę mogą przybierać, ale także tego, że w ogóle należy je organizować. Dlatego też uważam, że z racji wagi zagadnienia pedagogii, w sposób szczególny, powinni zostać wyposażeni w szeroko rozumiane kompetencje komunikacyjne, decydujące o ich profesjonalizmie nauczyciela/wychowawcy, a wyrażające się w jego trosce o przygotowanie dzieci do ich pełnej komunikacyjnej samodzielności. Jeśli nauczyciel nie potrafi się komunikować z uczniami, nie może tym samym oddziaływać na nich ani w sytuacjach wychowawczych, ani kształcących, zwłaszcza jeśli chodzi o pragmatykę językową.

4. Różnice w języku mówionym i pisanym

Aby umieć pomagać dzieciom w przyswojeniu kompetencji językowych, sam nauczyciel musi kierować się wskazówkami wynikającymi ze stanu współczesnej wiedzy na temat komunikacji. Przede wszystkim powinien pamiętać, że język mówiony znacznie różni się od języka pisanego. D. Klus-Stańska i M. Nowicka podkreślają: „Język mówiony i pisany stanowią dwa odrębne, nieprzekładalne bezpośrednio na siebie systemy komunikacji”. Różnią się one pochodzeniem, zastosowaniem, leksyką, gramatyką, dynamiką rozwoju, odmiennymi standardami poprawności, odmiennym kontekstem społecznym. Dlatego „narzucanie komunikatom ustnym form typowych dla wypowiedzi pisemnych jest merytorycznie nieuzasadnione, a także hamuje i wypacza rozwój obu wariantów języka”²⁰. Podobnego zdania są m.in. E. Rostańska, E. Bańkowska²¹, które akcentują zwłaszcza spontaniczność, ekspresyjność, emocjonalność, dialogowość, sytuacyjność, mniejszą spójność, większą liczbę pauz, powtórzeń, wtrąceń, zdań niedokończonych jako cechy wyróżniające języka mówionego. A. Markowski stwierdza wprost, że niestudnym jest zwracanie

¹⁸ E. Putkiewicz (1990), *Proces komunikowania się na lekcji*; I. Pufal-Struzik, 2004.

¹⁹ W. Woronowicz (2000), *Problemy edukacji refleksyjnej*, Koszalin, s. 88-91.

²⁰ D. Klus-Stańska, M. Nowicka (2005), s. 78-80.

²¹ E. Rostańska (1995): *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*, Warszawa-Kraków, s. 56; E. Bańkowska (2003), s. 68.

uwagi uczniom, by „zawsze mówić pełnymi zdaniami” lub by „nie rozpoczynać zdania od *więc*”. Te reguły dotyczą bowiem przede wszystkim składni języka pisanego. „Składnia języka mówionego jest dość swobodna – dostosowana do sytuacji mówienia, wspomagana gestami i mimiką. Obecnie przyjmuje się, że składnia mówiona jest po prostu inna niż pisana, ale nie gorsza od niej; jeśli tylko dobrze służy porozumiewaniu się osób mówiących (czyli jest funkcjonalna), należy ją uznać za poprawną”²².

Najczęstszym błędem popełnianym przez nauczycieli jest narzucanie stylu języka pisanego wypowiedziom ustnym dzieci. Dążenie do zaczynania wypowiedzi pełnym zdaniem, do nadmiernej poprawności prowadzi do powstania nienaturalnego „tworu” językowego, który nie mieści się ani w kanonach rozmowy, ani w kanonach tekstu pisanego. Wymaganie od dziecka mówienia zgodnego ze wszelkiego rodzaju zasadami poprawnej wypowiedzi pisemnej, powoduje ciągle przerywanie jego wypowiedzi przez nauczyciela, co skutkuje najczęściej „z biciem go z tropu”. Z jednej strony zaburza tok jego rozumowania, a z drugiej strony wywołuje poczucie niewielkiej wartości tego, co uczeń ma do powiedzenia, ponieważ w danej chwili dla nauczyciela ważniejsza jest forma jego wypowiedzi. W przyszłości dziecko, któremu nauczyciel nie pozwala się swobodnie wypowiedzieć, na pewno zastanowi się, zanim podniesie rękę, zgłaszając się do odpowiedzi. Bo może znów będzie strofowane i poprawiane w trakcie swojego wywodu? A może w trakcie poprawiania formy wypowiedzi po prostu zapomni, co chciało powiedzieć?

Jako niezwykle cenne należy tu przytoczyć stanowisko m. in. S. Milewskiego: „Nie pomoże się dziecku w szybszym przyswojeniu normy językowej, stosując metodę poprawiania, zmuszając je do naśladowania, czy też rozwijając niepełne – zdaniem dorosłego – wypowiedzi dziecka. Największe postępy w aktywizacji języka, w dochodzeniu do normy języka ogólnopolskiego, robią ci najmłodszy użytkownicy języka, którzy są poddani oddziaływaniu najbardziej zróżnicowanemu językowo”²³, czyli ci którzy uczestniczą w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych.

Jak podkreślają R. Fischer i F. Nieckula uczeń mówi wtedy, gdy skoncentrowany jest na myśleniu o problemie. Nie może jednocześnie dbać o poprawnościową stronę języka mówionego tak, jak o poprawną formę języka pisanego, kiedy ma dany czas na nanoszenie poprawek, uściślanie swojej wypowiedzi, zadbanie o właściwy początek, zakończenie, o zachowanie logicznego ciągu, unikanie niepotrzebnych wtrętów, czy powtórzeń. Mówienie o wykonywanym właśnie zadaniu pomaga dziecku lepiej myśleć, myśleć na głos. Zdaniem współczesnych psychologów dziecko powinno jak najwięcej mówić w związku z wykonywaniem zamierzonych prac i rozwiązywaniem problemów. Użycie języka jest fundamentem każdej sytuacji uczenia się-nauczania. R. Fischer twierdzi, że jeśli dziecko przed, w czasie i po wykonaniu zadania mówi, co zrobić, co robi i co zrobiło, poprawia się jego zdolność myślenia o wykonywanym zadaniu. Niektóre dzieci wiele zyskują, gdy podczas pracy grupowej, słuchają słów kolegi lub wypowiadają głośno swoje myśli i poddają je analizie. Mogą one wtedy skonfrontować

²² *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, red. A. Markowskiego (2004), Warszawa, s. 1587-1588.

²³ Milewski S. (1995), *Przyswajanie normy językowej*, w: „Norma językowa w polszczyźnie”, p.red. M. Bugajskiego, Zielona Góra, s. 61; por. D. Klus-Stańska, M. Nowicka (2005) oraz R. Fischer (1999).

własne przemyślenia z przemyśleniami rówieśników i albo je zweryfikować, albo utwierdzić się w przekonaniu, co do wartości własnego zdania. Zaleca więc jak najczęstszą pracę w grupach, jego zdaniem najlepiej czteroosobowych, dających najlepsze możliwości komunikacyjne²⁴. Podobnego zdania są m. in. P. Struck i M. Nagajowa, która podkreśla zwłaszcza znaczenie spontanicznego komunikowania się uczniów i naśladowanie wypowiedzi kolegów w rozwijaniu umiejętności mówienia²⁵. Tymczasem w szkole brakuje komunikatów jednego ucznia do grupy, a także rozmów między pojedynczymi członkami grupy, pozwalających porównać dzieciom sposoby myślenia nad problemem. Obserwacje zajęć pokazują, że w niektórych szkołach uczniowie nadal nie mają nie tylko możliwości prowadzenia głośnej mowy wewnętrznej, ale nawet możliwości poruszania się w czasie mówienia., gestykulacji, a zmuszeni są do odpowiedzi w pozycji stojącej, z rękami opuszczonymi wzdłuż tułowia, wręcz na baczność. Tymczasem J. Piaget, śledząc rozwój mowy, wyraźnie podkreślał, iż składniki paralingwistyczne takie jak: intonacja, tempo wypowiedzi, modulacja głosu, akcent, mimika, gestykulacja są niezbywalnymi cechami języka dzieci uruchamianego w czasie rozmów „czynnych”. Sugerował wręcz, by zawsze dołączać do nich „mowę gestów i mimiki, mowę ruchową, która właściwie jest prawdziwą społeczną mową dziecka”²⁶.

Brak przewodników, skryptów, nowoczesnych podręczników metodycznych powoduje, że studenci nadal korzystają z literatury sprzed ponad dwudziestu lat, z już nieaktualnych, nieodpowiadających współczesnej wiedzy psychologicznej i pedagogicznej poradników metodycznych, w których czytają, m.in.: o tym, jakie wymagania powinna spełniać ustna wypowiedź ucznia: „Przede wszystkim musi być zwięzła i rzeczowa (...), logiczna, konsekwentna, ścisła. Dobra znajomość tego, o czym uczeń mówi, pozwala mu na zrelacjonowanie wszystkiego, co niezbędne, bez niepotrzebnych wtętości, w logicznej kolejności, bez powtarzania się. Dobra znajomość przedmiotu wypowiedzi pozwala na zastosowanie właściwego wstępu i zakończenia”²⁷.

Czyż nie jest to „przepis” na poprawnie sformułowaną wypowiedź pisemną?

5. Trójtorowe kształcenie – propozycje zmian

Korzystanie przez studentów i nauczycieli z przestarzałych książek metodycznych, prezentujących niezgodną z najnowszymi opracowaniami naukowymi wiedzę z zakresu lingwistyki, psycholingwistyki, pedagogiki wczesnoszkolnej jest w moim przekonaniu jedną z najbardziej podstawowych przyczyn tego, że studenci IV roku edukacji zintegrowanej, prowadzący już zajęcia z dziećmi na praktykach szkolnych, będący po zajęciach z pedagogiki, psychologii, z podstaw nauczania języka polskiego, z metodyki edukacji przedszkolnej po raz pierwszy słyszą o niektórych elementarnych zasadach rządzących kształtowaniem u dzieci umiejętności mówienia, aktywnego słuchania, twórczego pisanie czy krytycznego czytania. Świadczy to po pierwsze o konieczności jak najszybszego zebrania najnowszej wiedzy związanej z edukacją polonistyczną dzieci

²⁴ R. Fischer (1999), s. 188-190.

²⁵ za: H. Retter, 2005, s.7; M. Nagajowa (1995), *Jak uczyć języka polskiego w klasach IV-VI*, Warszawa, s. 41.

²⁶ za: D. Klus-Stańska, M. Nowicka, 2005, s. 79.

²⁷ H. Baczyńska (1985), *Metodyka języka polskiego w klasach I-III szkoły podstawowej*, Warszawa, s. 15-16.

młodszych w jednej, ogólnodostępnej i przystępnej pozycji metodycznej, z której będą mogli korzystać i studenci, i nauczyciele. Po drugie wskazuje na konieczność wprowadzenia do programu studiów zajęć czy warsztatów obejmujących nowoczesną, najnowszą wiedzę merytoryczną i metodyczną związaną przede wszystkim z kształceniem umiejętności swobodnego porozumiewania się z innymi w różnych sytuacjach, sposobami organizowania sytuacji komunikacyjnych, trybem prowadzenia zajęć według wzorca współpracującego²⁸, zasadami poprawiania wypowiedzi uczniów, standardami poprawnościowymi, które powinny być stosowane w odniesieniu do ćwiczeń w mówieniu²⁹. Konieczność dokonania natychmiastowych przewartościowań w programach nauczania studentów musi iść w parze z unowocześnieniem programów doskonalenia nauczycieli i programów doskonalenia dla dyrektorów szkół. Takie równoczesne trójtorowe podejście do problemu jest niezbędne, ponieważ niejednokrotnie powtarzają się sytuacje, kiedy studenci zapoznani z nowoczesnym podstawami kształcenia umiejętności mówienia są na praktykach studenckich „poprawiani” przez nauczycieli „doświadczonych” i, jak sami twierdzą, aby otrzymać dobrą ocenę z praktyki, dostosowują się do wymagań nauczyciela/opiekuna szkolnych praktyk. Podobnie nauczyciele hospitolowani przez dyrektora, który zarzuca im, że nie reagują w wypadku rozpoczynania przez ucznia zdania od „więc, ale, bo”, że pozwalają w czasie zajęć na dyskusję, która wywołuje „zamieszanie w klasie”, z obawy o pracę decydują się na nierespektowanie wyuczonych wcześniej zasad komunikacji werbalnej z dziećmi. Uważam, że są to jedne z najbardziej podstawowych przyczyn powodujących olbrzymią rozbieżność między teorią a praktyką szkolną związaną z komunikacją.

²⁸ Jest on dokładnie objaśniony w książce E. Putkiewicz (1990), *Proces komunikowania się na lekcji*, Warszawa.

²⁹ Można je znaleźć m.in. w książkach: J. Aitchisona (1991), *Ssak, który mówi*, Warszawa oraz D. Klus-Stańskiej i M. Nowickiej (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa.