

Monika Wiśniewska-Kin

Uniwersytet Łódzki

Nauczyciel wczesnej edukacji między rutyną a gotowością do zmian

<https://doi.org/10.18778/8088-169-3.04>

W obszarze moich zainteresowań znajduje się problem samoświadomości profesjonalnej nauczycieli w obliczu niejednoznaczności i dyskursywności założeń tkwiących u podłoża uprawianej metodyki¹.

Próbując (bez powodzenia) uporać się z zasadniczymi dylematami, choćby takimi jak: za ważniejszą uznać wiedzę czy umiejętności, zapewniać praktyczne przygotowanie czy budzić potrzeby poznawcze, jak wychowywać, by uniknąć indoktrynacji – nauczyciel, opowiadając się po stronie tradycji, uznaje za oczywisty fundament swojego działania funkcję transmisyjną i adaptacyjną². Ta racja okazuje się tak silnie zakorzeniona w nauczycielskim myśleniu, że dominujący model kształcenia – skupiony na przyswajaniu gotowej wiedzy, utrwalaniu stereotypów myślenia i przystosowawczych zachowań – zbyt rzadko podlega nauczycielskiej krytyce, jakby jego anachroniczność była niezauważalna lub niepodważalna. I jakby rzeczywistość stała w miejscu.

Zachowawczości tej nie likwidują ani nawet nie osłabiają różne chaotycznie podejmowane przez nauczycieli inicjatywy innowacyjne. Stają się one samouspokajającą grą pozorów i złudzeń, które w istocie tylko utrwalają stagnację i usprawiedliwiają bezwład. Co więcej, jak twierdzi Dorota Klus-Stańska, pozorowane zmiany i zakłamanie pedagogiczne to zjawisko znacznie gorsze niż otwarte negocjowanie alternatyw edukacyjnych, blokuje bowiem szansę otwarcia przestrzeni dla krytycznej

1 Głęboką, przenikliwą i arcyaktualną ocenę samoświadomości profesjonalnej nauczycieli sformułowała przed kilkoma laty D. Klus-Stańska. Por. na ten temat: D. Klus-Stańska, *O profesjonalnej samoświadomości nauczycieli*, [w:] *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka (red.), Warszawa 1999, s. 7–18.

2 M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2004.

dyskusji, która pomogłaby szukać wyjścia z pułapki nawykowego myślenia o celach kształcenia i również nawykowych, ograniczających praktyk edukacyjnych³.

W swoim tekście, zachęcając nauczycieli do twórczego i odważnego przełamania własnych obaw i rezygnacji z „bezpiecznego” powielania wypróbowanych schematów, poddaję analizie tylko jeden z wątków istotnych dla rozpoznania „ślepych uliczek”⁴ w bezkrytycznie uprawianej metodyce podręcznikowego kształcenia językowego. Chociaż szkole potrzebna jest totalna zmiana, zajmę się elementarnym obszarem edukacji – uobecnionym w podręczniku kształceniem językowym. Spróbuję wskazać w podręczniku miejsca rażąco oddalone od celu edukacji, jakim jest przygotowanie dzieci do świadomego uczestnictwa w zmiennej i chaotycznej rzeczywistości⁵.

Rezygnuję ze skrupulatnej analizy programów. Biorę pod rozwagę edukacyjny potencjał podręczników, ponieważ lokują się one na najniższym pięttrze organizacji procesu kształcenia i są punktem wyjścia dla metodyki. Dziecko nie styka się bezpośrednio ani z teorią edukacji, ani z programem, który z jakiejś teorii wyrasta. Tym, czego doświadcza realnie, namacalnie, jako edukacyjnej rzeczywistości, jest kontakt z nauczycielem i podręcznikiem, który w polskiej szkole jest najważniejszym narzędziem edukacji, głównym punktem odniesienia dla wiedzy uczniów i jej oceniania. „Treść podręcznika stanowi podstawę zawartości lekcji, a on sam jest wyznacznikiem kryteriów, zgodnie z którymi nauczyciele i uczniowie rozpoznają, jaka wiedza jest legalna, akceptowalna i jaką należy ujawniać publicznie. W efekcie podręcznik jest traktowany jako swego rodzaju ikona rzeczywistości edukacyjnej, symbol, który – ulegając fetyszyzacji ze strony nauczycieli – zmienia się w synonim wiedzy i kompetencji”⁶.

Przeprowadzenie analizy z perspektywy krytycznej⁷ wyzwala namysł wokół dwóch zasadniczych problemów badawczych:

3 D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), Warszawa 2009, s. 77.

4 Posługuję się wyrażeniem D. Klus-Stańskiej. Por. D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, D. Klus-Stańska (red.), Warszawa 2008, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 7–35.

5 Podobny wątek, choć zanalizowany z wykorzystaniem innych kryteriów, podejmowałam już wcześniej. Zob. M. Wiśniewska-Kin, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź 2013.

6 D. Klus-Stańska, „Nasz elementarz” – krótki opis daru, który zubaża obdarowanych, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, nr 4 (27), s. 25.

7 A. Duszak, N. Fairclough, *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków 2008; T.A. van Dijk, *Krytyczna analiza dyskursu*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, tłum. G. Grochowski (red.), Warszawa 2001; B. Jabłońska,

- w jakiej mierze – w sposób jawny, uświadomiony, ale też mimowolny, symboliczny – nauczyciel za pośrednictwem podręcznika modeluje uczniowskie kompetencje językowe (niestety często z pominięciem rezultatów współczesnych badań neurobiologicznych nad procesami uczenia się)⁸;
- jakie środki nauczyciel może podjąć, by w procesie kształcenia językowego pojawiły się warunki do wydobycia rzeczywistego potencjału rozwojowego dziecka. Przyjrzyjmy się bliżej tym wątkom.

Nauczyciel wobec konieczności poszerzania granic dostępu do świata

Kultura popularna wywiera znacznie silniejszy wpływ na mentalność i postawy współczesnych uczniów niż rodzice i szkoła. To niedostosowanie zagraża statusowi nauczyciela jako niekwestionowanego autorytetu. Złudzenie, że status ten jest stałym przywilejem, skutkuje zaniechaniem prób wyrównania relacji komunikacyjnych tak, by uczeń rzeczywiście był podmiotem, który poszukuje, myśli, podejmuje dialog z nauczycielem i innymi uczniami. Rozdźwięk pogłębia uznana w tradycyjnej edukacji rola nauczyciela jako Wszechmocnego Kreatora Rzeczywistości⁹, który ustala granice tego, co jest, a co nie jest dozwolone, co jest dobre, a co złe, co jest prawdą, a co kłamstwem, sam siebie skazując na alienację.

W nowej sytuacji kulturowej nauczyciel musi przyjąć odpowiedzialność za własny rozwój, podjąć wysiłek, aby zdobyć konieczne kwalifikacje, i pogodzić się z tym, że „nadawana” przez władze tożsamość roli zawodowej zmienia się w tożsamość „za-

Krytyczna analiza dyskursu, [w:] *O polskim dyskursie politycznym na tematy europejskie. Debaty nicejsko-konstytucyjna w prasie codziennej*, Kraków, 2009; M. Wilińska, *Krytyczna analiza dyskursu w praktyce: ageizm w polskich mediach*, [w:] *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, H. Kędzierska (red.), Olsztyn 2010.

8 Szczególnie inspirujące są badania opisane w: A. Gopnik, A.N. Meltzoff, P.K. Kuhl, *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, tłum. E. Haman, P. Jackowski, Media Rodzina, Poznań 2004; A. Gopnik, *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*, tłum. M. Trzcińska, Prószyński i S-ka, Warszawa 2010; L. Eliot, *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2010; L. Eliot, *Różowy mózg, niebieski mózg. Jak niewielkie różnice w mózgach dziewczynek i chłopców mogą stać się przepastne i co z tym zrobić?*, tłum. K. Pawłowski, Media Rodzina, Poznań 2011, a także M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, tłum. A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013 oraz G. Hüther, U. Hauser, *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*, tłum. A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2014.

9 Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998.

daną”, skłaniającą do poszukiwania sposobów uczestnictwa w nowej przestrzeni komunikacyjnej, a także do samookreślenia i samostanowienia¹⁰. Postęp cywilizacyjny, który ułatwia i uatrakcyjnia warunki bytowania, stawia skomplikowane wymagania: zmusza do wyuczenia się nowych zachowań, opanowania wielu nowych umiejętności. Nauczyciel powinien więc włączyć w zakres oddziaływań edukacyjnych kształtowanie postawy krytycznej wobec informacyjnego zgiełku otoczenia kulturowego. Nie przestając być strażnikiem tradycji oraz niekwestionowanych wartości – uznać, że uczniowie są uczestnikami wielu nowych sytuacji komunikacyjnych i użytkownikami niezmiernie skomplikowanej przestrzeni komunikacyjnej.

Obserwacja praktyki szkolnej pokazuje jednak, że często nauczyciel nie podejmuje metodycznych prób doprowadzenia do tego, żeby w sytuacjach edukacyjnych znalazło się miejsce dla partnerskich relacji komunikacyjnych. Opuszcza ucznia w żywiole komunikacji medialnej, niewolnej od skłonności do manipulowania w walce o „globalnego dzieciaka”¹¹. Nauczyciel stoi więc przed koniecznością podjęcia nowych zobowiązań edukacyjnych – przemyślenia na nowo koncepcji kształcenia językowego w kontekście teorii konstruktywizmu społecznego.

Nauczycielskie możliwości przywracania kształcenia językowego do życia

Zmiana wymaga przede wszystkim przyjęcia nowej perspektywy w rozumieniu języka, a następnie przełożenia nowych koncepcji na nowe rozwiązania dydaktyczne. Istnieje zatem konieczność poszukiwania na użytek szkoły innego modelu kształcenia językowego niż tradycyjny.

Sensowna koncepcja kształcenia językowego może być rozpatrywana z perspektywy teorii konstruktywizmu społecznego, która osadzona jest na kilku fundamentalnych założeniach:

- 1. Proces uczenia się w interakcjach społeczno-kulturowych** dokonuje się w wyniku nabywania w kontaktach społecznych narzędzi kulturowych¹² oraz uczestnictwa w **epizodach wspólnego zaangażowania** (*joint involvement episodes*)¹³ lub interakcjach społecznych typu **tutoring** (*tutorial interactions*)¹⁴

10 B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk 2007.

11 N. Klein, *No Logo*, tłum. H. Pustuła, Izabelin 2004 oraz J. Zwiernik, „Globalny dzieciak”, [w:] *Wymiary dzieciństwa*, J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss (red.), Kraków 2005.

12 L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 1978.

13 H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), Poznań 1994.

14 D. Wood, *Spoleczne interakcje jako tutoring*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), Poznań 1995.

oraz w wyniku doświadczania upośrednianego uczenia się (*mediated learning experience, MLE*)¹⁵. Uczenie się najbardziej jest efektywne, jeśli w rozwoju dziecka określi się dwa poziomy: poziom aktualnego rozwoju i poziom najbliższego (możliwego) rozwoju. Pierwszy dotyczy tych faz rozwoju funkcji psychicznych, które już się ukształtowały, zakończonych cykli i przebytych procesów dojrzewania. Drugi zaś określany jest przez funkcje dopiero się kształtujące czy będące w początkowych stadiach¹⁶.

2. **Rozwój dziecięcych zdolności poznawczych** postrzegany jest dynamicznie, nieuwarunkowany wewnątrznie. Dziecko, aktywnie uczestnicząc w procesie uczenia się, staje się odpowiedzialne za wykonanie zadania. Samodzielnie konstruuje nowe pojęcia, korzystając z uprzednio opanowanej wiedzy, selekcjonuje napływające do nich informacje, tworzy hipotezy, podejmuje decyzje, włącza nowe doświadczenia do już istniejących konstruktów myślowych. Zdobywa przekonanie, że w procesie uczenia się uzasadnione są jego sposoby objaśniania i interpretowania świata¹⁷. Ujęcie dziecięcych zdolności poznawczych w perspektywie konstruktywizmu zawiera bardzo praktyczną dyrektywę: nie trzeba „czekać” na osiągnięcie stanu gotowości, ale należy wyprzedzać możliwości, a tym samym przygotowywać je i przyspieszać, „nie ma wiedzy zbyt «trudnej» dla ucznia, wszystkiego można nauczyć, nawet bardzo wcześnie, jeśli się znajdzie odpowiednią metodę”¹⁸.
3. **Tworzenie wiedzy** dokonuje się w wyniku negocjacji między pojęciami potocznymi (skonstruowanymi przez dziecko) a publicznymi (reprezentowanymi przez dorosłego). W procesie konstruowania się wiedzy i uzgadniania znaczeń, a nie przyswajania gotowych informacji i twierdzeń. Wiedza klasyfikowana jest na trzy różne sposoby: enaktywny (działanie, manipulowanie obiektami, świadomość przestrzenna), ikoniczny (rozpoznawanie wzrokowe, zdolność porównywania i wydobywania różnic) oraz symboliczny (rozumowanie abstrakcyjne z kluczową rolą języka)¹⁹. Punktem wyjścia jest więc działanie, manipulowanie obiektami, świadomość przestrzenna oraz tworzenie się

15 R. Feuerstein, S. Feuerstein, *Mediated learning experience: a theoretical review*, [w:] *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*, R. Feuerstein, P.S. Klein, A.J. Tannenbaum (eds.), London 1994 oraz P.S. Klein, *Improving the Quality of Parental Interaction with Very Low Birth Weight Children: A Longitudinal Study Using a Mediated Learning Experience Model*, „Infant Mental Health Journal” 1991, vol. 12, no 4.

16 L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.

17 J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.

18 J.S. Bruner, *Proces kształcenia*, tłum. J. Radzicki, Warszawa 1965.

19 J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, tłum. B. Mroziak, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1978.

reprezentacji symbolicznej. W procesie konstruowania się wiedzy wykorzystywane są trzy kategorie znaków: wizualne (znaki drogowe, piktogramy), konwencjonalne (litery, znaki matematyczne, znaki muzyczne, mapy, plany, schematy, diagramy, tabele, tablice, grafiki, wzory, modele) oraz symbole²⁰. Wśród znaków najważniejszy jest język (mowa). Wraz z opanowaniem mowy rozpoczyna się dla dziecka przede wszystkim proces usensowniania, uświadamiania sobie otaczającej rzeczywistości i nadawania jej znaczeń. W późniejszym stadium rozwoju dziecka mowa staje się narzędziem myśli, zapewniającym środki samoregulacji.

4. **Organizacja środowiska edukacyjnego:** pomagając dziecku w działaniu, osoba dorosła (facylitator, mediator, „wrażliwy dorosły”²¹) nie przejmuje funkcji nauczającej, a tylko wspierającą, organizuje takie sytuacje uczenia się, które stawiają przed nim zadania problemowe „wykraczające poza dostarczone informacje”²², a więc o zwiększonej trudności, pobudzające, otwierające, przyspieszające następną fazę. Organizowanie środowiska edukacyjnego obejmuje wybrane obszary rozwijania dziecięcych procesów poznawczych: (1) zogniskowanie procesu uczenia się wokół uczniowskich zainteresowań, (2) zorganizowanie sytuacji wspierających (stymulujących obecne kompetencje dziecka) i wyzwalających (pobudzających umiejętności, które dopiero się rozwijają) oraz wypracowanie skutecznych strategii w czasie interakcji z dzieckiem, (3) działanie i obserwowanie rezultatów działania, a także podtrzymywanie uczniowskiego zorientowania na cel, (4) uwrażliwianie na krytyczne aspekty czy momenty w procesie rozwiązywania zadania, (5) czuwanie nad uczniowskimi stanami emocjonalnymi, (6) zbiorowa korekta rezultatów działań²³. Równie ważną rolę w procesie uczenia się pełni grupa rówieśnicza. Działania podejmowane spontanicznie, nieukierunkowane poleceniami dorosłych, motywują rówieśników do myślenia i podjęcia prób rozwiązania problemu dzięki skoordynowaniu wspólnych działań²⁴.
5. **Implikacje dla edukacji:** istotą edukacji jest (1) dawanie uczniowi okazji do jak najczęstszego prowadzenia „dialogów”, zarówno z samym sobą, jak i z in-

20 L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989.

21 H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, tłum. M. Białecka-Pikul, K. Sikora, Kraków 2006.

22 J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje...*

23 H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), Poznań 1994.

24 J. Tudge, B. Rogoff, *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego* [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), Poznań 1995.

nymi – rówieśnikami, nauczycielami, rodzicami. Edukacja jest bowiem rezultatem oddziaływania społecznego, zwłaszcza zapośredniczonego w języku; (2) projektowanie w „kulturze wzajemnego uczenia się” sytuacji dydaktycznych, w których najistotniejszym czynnikiem pobudzającym wielostronną aktywność dziecka jest „skuteczne zdziwienie”²⁵; (3) stymulowanie „gotowości” umysłowej dzieci do współdziałania w konstruowaniu wiedzy przez zachęcanie ich do podejmowania działań przekraczających obecny poziom kompetencji oraz dostarczanie im różnorodnych materiałów badawczych i narzędzi kultury, które uwzględniają naturalną potrzebę ekspresji dziecka i wprowadzają refleksję o wykonanych pracach („wnoszenie rusztowania (*scaffolding*) w procesie dziecięcego uczenia się”²⁶); (4) udzielanie uczącym się informacji zwrotnych oraz stosowanie systemu wzmocnień.

Rozpatrywanie dziecięcej mowy i myślenia z perspektywy konstrukttywizmu społecznego przynosi kardynalną zmianę tradycyjnie pojmowanej edukacji językowej. Przyjmując założenie, że język jest kompetencją wrodzoną, nauczyciele winni skupić się na pobudzaniu aktywności językowej dziecka podejmowanej wspólnie z innymi, na rozwijaniu potrzeby mówienia i kształceniu świadomości, jak korzystać z języka do poznawania siebie, innych, świata oraz wyrażania własnych myśli i skutecznego porozumiewania się. Język jest bowiem „najważniejszym (bezpośrednio dostępnym i dającym – mimo swych ograniczeń – najbogatszy asortyment środków) kodem, który zapewnia człowiekowi komunikację i autoekspresję. Rozwój języka jest bezpośrednio związany z rozwojem sfery intelektualno-emocjonalnej. Oznacza to, że rozwijaniu kompetencji językowej nadaje się raczej cele formacyjne, a nie czysto instrumentalne (sprawność i użyteczność). Wynika to z przeświadczenia, że dostęp do różnych sposobów używania języka zmienia człowieka, motywując jego rozwój osobowościowy”²⁷. Ważne jest zatem, aby nauczyciel wspierał uczniowskie umiejętności samodzielne, a przede wszystkim sprawne i skutecznego nazywania, kategoryzowania i porządkowania otaczającej rzeczywistości, a także świata własnych przemyśleń i emocji; aby poszerzał – na poziomie językowym – granice dostępu do świata oraz intensyfikował stopień uczniowskiego uczestnictwa w świecie²⁸.

Praktyka pokazuje jednak, że droga od idei do przemyślanych rozwiązań metodycznych jest długa i wyboista. Z badań M. Żytka wynika, że wszechobecne nauczanie sterowane przez polecenia typu „podkreśl”, „przepisz”, „uzupełnij lukę”

25 J.S. Bruner, *Opoznawaniu. Szkice na lewą rękę*, tłum. E. Karasińska, Warszawa 1971.

26 D. Wood, *Społeczne interakcje...*

27 Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Wligóra, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Gdańsk 2011, s. 63.

28 Tamże, s. 80.

zostaje sprowadzone do czynności, których przebieg i rezultaty łatwo kontrolować. Dziecko „pisze”, ale faktycznie zapełnia puste miejsca odpowiedziami na pytania i polecenia – zamiast rozwiązywać zadania problemowe, które aktywizowałyby złożone procesy uczenia się, a nie tylko odtwarzanie i pamięć²⁹.

Spostrzeżenie to potwierdza moja diagnoza umiejętności trzecioklasistów w zakresie pisania dłuższych form wypowiedzi na podstawie ćwiczeń podręcznikowych³⁰. Brak miejsca na spontaniczną ekspresję, na samodzielny, autentyczny wysiłek intelektualny uniemożliwia wyjście poza to, co arbitralnie uznano w podręcznikach za próg możliwości dziecka. Z badań wyłania się pesymistyczny wniosek: wyposażanie uczniów w formalną wiedzę o języku nie tylko nie sprzyja rozwojowi kompetencji uczniów, ale w niektórych sytuacjach wręcz je hamuje. Z badań wynika, że uczniowie nie radzą sobie z logicznym i spójnym konstruowaniem dłuższych form wypowiedzi (opowiadania, opisu, listu). Nie potrafią również określić, co zawiera każda z części wypowiedzi ani ustalić, jak one się ze sobą łączą; mają bardzo duże problemy z zaproponowaniem trafnego tytułu do wypowiedzi, a także z zaznaczeniem w tekście dialogu.

Jako przykład niech posłużą wybrane wypowiedzi pisemne trzecioklasistów (w formie opowiadania, opisu i listu), które jak w soczewce skupiają zaniechania edukacji w zakresie rozwijania świadomości językowej i umiejętności komunikacyjnej uczniów³¹.

Z wypowiedzi pisemnych trzecioklasistów widać niezbitcie, jak absurdalne jest szkolne kształcenie językowe, jak brakuje przemyślanych działań wokół planowania różnych wariantów wypowiedzi, które w zależności od celu mogą rzeczowo relacjonować wydarzenie, rozśmieszyć czytelników, trzymać ich w napięciu lub zaskoczyć niespodziewanym rozwiązaniem albo, na przykład, wzruszyć. Uczniowskie usterki okazują się zgrzytami odsłaniającymi nieporadność w konstruowaniu narratora i bohaterów czy organizacji przestrzeni. Obrazują też niespójność w sposobie

29 M. Żytko, *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*, Warszawa 2010.

30 W badaniach analizie poddałam ćwiczenia z kształcenia językowego, które pochodzą z czterech, najczęściej wybieranych przez nauczycieli w Łodzi i w województwie łódzkim, korpusów podręczników: A. Stalmach-Tkacz, J. Wosianek, K. Mucha, *Oto ja*, Wydawnictwo MAC Edukacja, Kielce 2012; E. Hryszkiewicz, B. Stępień, J. Winięcka-Nowak, *Elementarz XXI*, Nowa Era, Warszawa 2014; A. Jasiocha, J. Brzózka, I. Niewiadomska, K. Glinka, K. Harmak, K. Izbińska, T. Panek, A. Kulesza, A. Sobczak, *Nasze razem w szkole*, WSiP, Warszawa 2014; G. Lech, J. Faliszewska, W. Żaba-Żabińska, *Ja i moja szkoła. Odkrywam siebie i świat*, Wydawnictwo MAC Edukacja, Kielce 2010.

31 Wybrane przykłady wypowiedzi pisemnych trzecioklasistów pochodzą z prowadzonych pod moim kierunkiem prac magisterskich napisanych przez B. Kołakowską, J. Kowalczyk, M. Kopę.

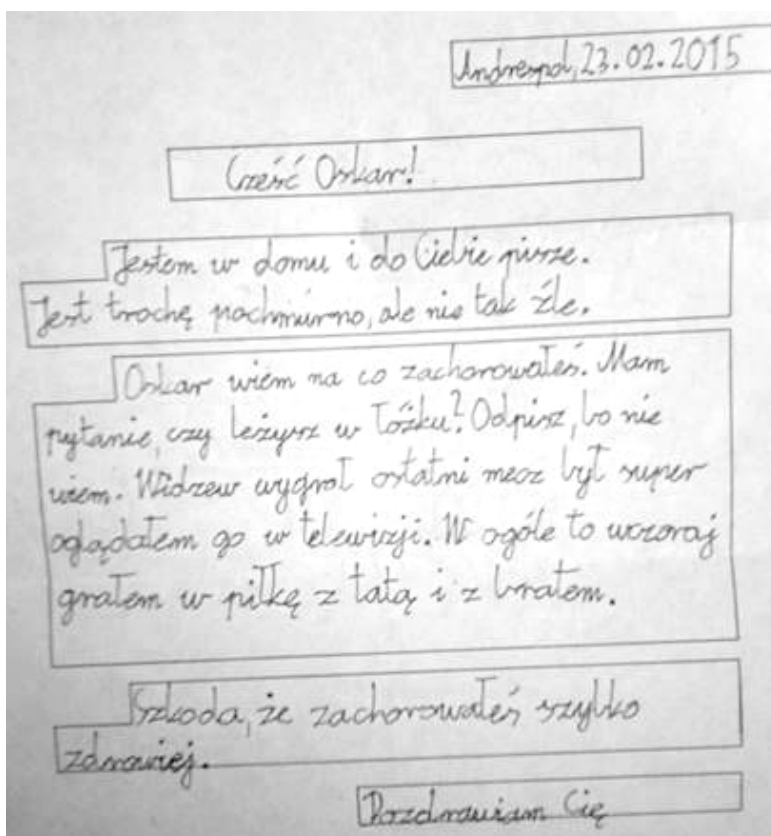
„Wygrana gra”
 Mam na imię Klaudia mam 14 lat lubię grać na komputerze mam siostrę Marię jesteśmy bliźniaczkami chodzimy do tej samej szkoły! Ostatnio ciągle wygrywam w grach bo koleżanka namurła mi do gier mówiła że jestem najlepszym kolegą i matką w grze. Następnego dnia tak jak zwykle idę do szkoły i mam komputerowe. Przejchaliśmy na wycieczkę do Tomunia tam jest tak fajnie że nie chce już wrócić ale musiałam teraz więcej o tym wspomnieć o tej wycieczce.

Rys. 1. Przykładowe opowiadanie zatytułowane „Wygrana gra” (dz., III)

„Krokodyl”
 [ch]
 [Opisuje ten obraz dlatego że pani mi kazała
 [Na obrazku widzę 3 krokodyle i 1 jajko.
 Te krokodyle są zielone mają dwie pary oczu
 dwie dziurki w nosie; cztery nogi; długie
 pazury i mają długie ogony.
 [Ten obrazek mi się bardzo podoba.

Rys. 2. Przykładowy opis zatytułowany „Krokodyl” (ch., III)

mówienia o czasie, miejscu i przebiegu zdarzeń. Ujawniają zaniechania w doborze słownictwa, konstrukcji zdań, kompozycji całości czy tytułu tekstu. Narasta przygnębiające i niepokojące u trzecioklasistów pomieszczenie wątków i brak odpowiedzialności za logiczną i spójną wypowiedź. Uczniowie przywykli do wykonywania odtwórczych, powtarzalnych, mechanicznych ćwiczeń, które nie odsłaniają bogactwa języka, nie stymulują aktywności językowej, nie rozwijają językowej inwencji ani nie rozbudzają zainteresowania językiem, nie mają wiele wspólnego z rzeczywistą komunikacją. Zadania szkolne i domowe uczeń „odrabia” – uzupełnia, definiuje, ale pracy tej nie kojarzy z doskonaleniem własnego mówienia i pisania. Komunikacja sprowadzona zostaje do wyuczalnych zachowań językowych, które służą przede wszystkim kontrolowaniu odtwarzanej wiedzy. Szkoła nie rozwija opanowanej w naturalnych warunkach socjalizacji umiejętności porozumiewania się, pomija zajmowanie się językiem na poziomie tekstu. Pytania kierujące procesem recepcji tekstów nastawione są na odtwarzanie treści.



Rys. 3. Przykład listu prywatnego (ch., III)

W wyniku takich praktyk uczniowie zostają zawieszani pomiędzy sztucznym modelem komunikacji, który obowiązuje w szkole, a niekontrolowanym, spontanicznym, oszalałającym zróżnicowanym charakterem komunikacji w rzeczywistości wirtualnej i w przestrzeni publicznej. Zamiast włączać w obszar spraw ważnych, diskutowanych, poddawać krytycznemu namysłowi to, co wnosi do życia dziecka dookólna rzeczywistość, szkoła zostawia je samemu sobie z bagażem atrakcyjnej, ale często miałkiej kultury popularnej, a także pozbawia umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w przestrzeni publicznej. Współczesny uczeń ma ograniczone umiejętności krytycznego rozumienia informacji i czerpania wiedzy z różnych źródeł. Chociaż chłonie nowości, szybko i łatwo radzi sobie z dostępem do informacji, obsługą złożonych urządzeń, bez obaw wkracza w nowe przestrzenie informacji – nie zdobywa umiejętności potrzebnych do pomyślnego udziału w życiu społecznym, a także gotowości do uczestniczenia w zmianach przychodzących wraz z postępem cywilizacyjnym.

W obliczu nowych zobowiązań edukacyjnych nauczyciel ma obowiązek dostosować metodykę kształcenia językowego do możliwości i zainteresowań percepcyjnych uczących się. Kwestia ta dotyczy głównie doboru treści nauczania, ich organizacji oraz metod pracy stosowanych podczas zajęć szkolnych. Nauczyciel, realizując ideę rozwoju językowego, dba o wypracowanie przez uczniów własnego stylu wypowiedzi, skłania do poszukiwania własnych środków wyrazu oraz funkcjonalnych rozwiązań kompozycyjnych, a także budowania spójnego i przekonującego toku myślowego. Osiągnięcie biegłości w tej materii nie pojawi się z dnia na dzień. Wymaga przemyślanych działań nauczyciela i gotowości ucznia do podjęcia wysiłku interpretacyjnego, dlatego nie można zapominać o tak elementarnych umiejętnościach, jak: sporządzenie planu wypowiedzi, nadawanie jej tytułu, segmentacja tekstu (akapity), zachowanie spójności wywodu, zachowanie związku poszczególnych części z tematem, świadomy dobór leksyki czy konstrukcji zdań.

Rozpoznanie szkolnych i dziecięcych sposobów ujmowania rzeczywistości ma zasadnicze znaczenie dla poznania pedagogicznego zarówno w wymiarze wiedzy teoretycznej, jak i praktyki pedagogicznej. Czy nauczyciel zdoła podjąć to wyzwanie?

Bibliografia

- Bruner J.S., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.
- Bruner J.S., *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, tłum. E. Karasińska, Warszawa 1971.
- Bruner J.S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, T. Tomaszewski (red.), tłum. B. Mroziak, Warszawa 1978.
- Bruner J.S., *Proces kształcenia*, tłum. J. Radzicki, Warszawa 1965.
- Dijk van T.A., *Krytyczna analiza dyskursu*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, G. Grochowski (red.), Warszawa 2001.

- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2004.
- Eliot L., *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2010.
- Eliot L., *Różowy mózg, niebieski mózg. Jak niewielkie różnice w mózgach dziewczynek i chłopców mogą stać się przepastne i co z tym zrobić?*, tłum. K. Pawłowski, Media Rodzina, Poznań 2011.
- Feuerstein R., Feuerstein S., *Mediated learning experience: a theoretical review*, [w:] *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*, R. Feuerstein, P.S. Klein, A.J. Tannenbaum (eds.), London 1994.
- Gopnik A., *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*, tłum. M. Trzczińska, Prószyński i S-ka, Warszawa 2010.
- Gopnik A., Meltzoff A.N., Kuhl P.K., *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, tłum. E. Haman, P. Jackowski, Media Rodzina, Poznań 2004.
- Hüther G., Hauser U., *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*, tłum. A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2014.
- Jabłońska B., *Krytyczna analiza dyskursu*, [w:] *O polskim dyskursie politycznym na tematy europejskie. Debata nicejsko-konstytucyjna w prasie codziennej*, Kraków 2009.
- Klein N., *No Logo*, tłum. H. Pustuła, Izabelin 2004.
- Klein P.S., *Improving the Quality of Parental Interaction with Very Low Birth Weight Children: A Longitudinal Study Using a Mediated Learning Experience Model*, „*Infant Mental Health Journal*” 1991, vol. 12, no 4.
- Klus-Stańska D., „*Nasz elementarz*” – krótki opis daru, który zubaża obdarowanych, „*Problemy Wczesnej Edukacji*” 2014, nr 4 (27).
- Klus-Stańska D., *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, D. Klus-Stańska (red.), Warszawa 2008.
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), Warszawa 2009.
- Klus-Stańska D., *O profesjonalnej samoświadomości nauczycieli*, [w:] *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka (red.), Warszawa 1999.
- Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Waligóra J., *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Gdańsk 2011, s. 63.
- Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, A. Duszak, N. Fairclough (red.), Kraków 2008.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998.
- Schaffer H.R., *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), Poznań 1994.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, tłum. M. Białicka-Pikul, K. Sikora, Kraków 2006.

- Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, tłum. A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pajdcentryzmu*, Gdańsk 2007.
- Tudge J., Rogoff B., *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), Poznań 1995.
- Wilińska M., *Krytyczna analiza dyskursu w praktyce: ageizm w polskich mediach*, [w:] *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, H. Kędzierska (red.), Olsztyn 2010.
- Wiśniewska-Kin M., *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź 2013.
- Wood D., *Spoleczne interakcje jako tuto ring*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), Poznań 1995.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.
- Wygotski L.S., *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989.
- Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 1978.
- Zwiernik J., „Globalny dzieciak”, [w:] *Wymiary dzieciństwa*, J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss (red.), Kraków 2005.
- Żytko M., *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*, Warszawa 2010.

Teacher early childhood education between the routine and the readiness to change

(Summary)

The goal of this paper is to determine the areas of inefficiency of educational influences in the field of Polish language education in teaching early and primary school children. Three areas require a fundamental change: language training that focused on the implementation of the knowledge of the language structure, training the skills of written expression and developing attitudes that make up the culture of being in a diverse information environment. Showing omissions of school in these three areas. The papers presents a project of language education that is oriented not towards familiarizing a child with the knowledge of the language structure, but towards portraying the nature of language, i.e., taking interest in how a child, applying language, marks its being in the world, how it acts via language, how it uses language to reach the mysteries of the world and what it does with language during this operation. The final comment suggest that school is there to help a child to interpret the world, to recognize various phenomena, to assume attitudes towards them, and to make their independent evaluation.

Keywords: Polish language education in the case of early primary school children, language training focused, training the skills of written expression, developing attitudes that make up the culture of being in a diverse information environment, project of language education.
