

# Z TEORII i PRAKTYKI EDUKACJI DZIECKA

Inspiracje dla nauczycieli przedszkoli  
i klas I–III szkoły podstawowej





# Z TEORII i PRAKTYKI EDUKACJI DZIECKA

Inspiracje dla nauczycieli  
przedszkoli i klas I–III szkoły podstawowej

Uniwersytet Pedagogiczny  
im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie  
Prace Monograficzne nr 585

ERRATA

*Z teorii i praktyki edukacji dziecka*  
*Inspiracje dla nauczycieli przedszkoli i klas I-III szkoły podstawowej*  
pod redakcją Krystyny Gąsiorek, WN UP, Kraków 2011

od dołu	jest	powinno być
s. 5, drugi wiersz	„jako filozofię uczenia się opartą na założeniu, że przez analizę naszych	jako filozofia uczenia się oparta „na założeniu, że przez analizę naszych

# Z TEORII i PRAKTYKI EDUKACJI DZIECKA

Inspiracje dla nauczycieli  
przedszkoli i klas I-III szkoły podstawowej

pod redakcją  
Krystyny Gąsiorek



Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego  
Kraków 2011

Recenzent

dr hab. prof. APS Józefa Bałachowicz

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2011

projekt okładki Teresa Żebrowska

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-7271-662-0

Wydawnictwo Naukowe UP

Redakcja/Dział Promocji

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./fax (12) 662-63-83, tel. (12) 662-67-56

e-mail: [wydawnictwo@up.krakow.pl](mailto:wydawnictwo@up.krakow.pl)

Zapraszamy na stronę internetową:

<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa

Zespół Poligraficzny UP, zam. 30/11

## WSTĘP

Gość: Więc tak wszelką wiedzę rozgranicz.

Jedną nazwij praktyczną, a drugą tylko poznawczą.

Młodszy Sokrates: Niechże ci tak będzie, że wiedza jest jedna, a dzieli się na dwa rodzaje.

Platon, *Polityk*

Celem przewodnim autorów tekstów zamieszczonych w tym tomie jest zwrócenie uwagi na różne wymiary edukacji elementarnej. Do jej zadań zaliczyć należy wspomaganie rozwoju intelektualnego i samodzielnego myślenia dziecka, wyzwianie jego kreatywności, wzbogacanie osobowości oraz przygotowanie do aktywnego funkcjonowania w życiu – z rówieśnikami i dorosłymi. Szkoła wymaga nauczycieli o wysokich kompetencjach zawodowych, dbających o ciągłe doskonalenie swojego warsztatu pracy i stosowanie odpowiednich strategii pedagogicznych. Zebrane artykuły ilustrują zagadnienia ważne w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Ich autorzy przedstawili problemy teoretyczne i rozwiązania praktyczne zgodne z własnymi dziedzinami zainteresowań i jednocześnie służące realizowaniu celów edukacji elementarnej. Czytelnik znajdzie w tekstach materiał z różnych obszarów (zagadnienia ogólne i szczegółowe) służący budowaniu dziecięcej wiedzy i kształceniu umiejętności oraz wychowywaniu – rozwijaniu postaw. Interdyscyplinarne ujęcie teorii i praktyki pozwala na stworzenie szerokiego a jednocześnie w miarę spójnego obrazu wychowania i nauczania dziecka we współczesnej szkole.

Publikacja dotyczy wielu wymiarów edukacji dziecka. W nielicznych artykułach prezentowane jest dostosowywanie działań lub sposobu myślenia autorów do doraźnych potrzeb i okoliczności, lecz podstawę teoretyczną pracy, spajającą większość tekstów, stanowi promowanie poznawczego i społecznego konstruktywizmu w nauczaniu, rozumianego „jako filozofię uczenia się opartą na założeniu, że przez analizę naszych doświadczeń konstruujemy własne rozumienie świata, w którym funk-

cjonujemy” (Juszczyk 2003: 770)”. Przy modzie na konstruktywizm radzę pamiętać o zasadniczym ograniczeniu, sformułowanym przez Dorotę Klus-Stańską (2009: 64): „konstruktywizm jest modelem teoretycznym, za pomocą którego można wyjaśniać i interpretować rzeczywistość (np. badać, co się dzieje w klasie szkolnej), ale nie jest instrukcją, jak działać”.

Zawód nauczyciela-wychowawcy jak inne, w których obiektem działań jest człowiek, nakłada na jego wykonawców szczególne dodatkowe zobowiązania moralne, określane mianem deontologii lub etyki zawodowej. Zagadnienie to rozwija Zbigniew Nowak w artykule *Powinności nauczyciela (nie tylko klas początkowych szkoły podstawowej)*, wskazując szczególne cechy, którymi powinien odznaczać się nauczyciel. Wymienia różne powinności, np. wśród odnoszących się do samego nauczyciela samoświadomość, optymizm pedagogiczny, autonomia, rozumiana jako suwerenność, samokrytycyzm, sumienność (samodyscyplina).

Artykuł Krystyny Gąsiorek *Wiedza o funkcjach języka w edukacji przedszkolnej i klasach I–III szkoły podstawowej*, chociaż dotyczy zagadnień bliskich poloniście, kierowany jest do wszystkich uczących, a szczególnie do nauczycieli przedszkoli i klas początkowych. Rozważane są w nim zagadnienia teoretyczne o funkcjach języka (poznawczej, poetyckiej, ekspresywnej, impresywnej, fatycznej, metajęzykowej), czyli pojęcia służące do nazywania, interpretowania i rozwijania praktyki pedagogicznej nauczyciela. Wiedza ilustrowana jest konkretnymi przykładami, wskazującymi jej przydatność w edukacji dzieci najmłodszych. Proces wychowania i nauczania rozpoczyna się bowiem od języka, od kompetencji komunikacyjnej nauczyciela i jego sprawności językowej. Każdy nauczyciel ma wiedzieć, jak rozumieć dziecięce komunikaty, jak poprawnie tworzyć własne, jak wyrażać daną treść, jak rozpoznawać wieloznaczność słów i innych konstrukcji językowych, jak odróżniać zdania poprawne od niegramatycznych, jak wybierać najtrafniejsze sposoby komunikowania się z dzieckiem.

---

\* Polecam również zapoznanie się z interesującymi rozważaniami na temat konstruktywizmu Doroty Klus-Stańskiej (2010: 193–360) w rozdziale pt. *Zawirowania teoretyczne*. Por. także podsumowanie Autorki: „Konstruktywizm jest złożoną funkcjonalną poznawczo-społeczną strukturą koncepcyjną, bazującą na określonym języku, uwikłaną w wartości i emocjonalno-intelektualną postawę wobec świata, siebie i swojego w tym świecie miejsca. Jest związany z progiem tolerancji na niejednoznaczność i gotowością dokonywania zmiany. Zmiana i pytajność stanowią podstawowy, witalny mechanizm konstruktywistyczny” (tamże: 358).

Słowo jako jednostka organizująca zarówno proces dydaktyczny i biorąca udział w tworzeniu spójności tekstów – w tym podręcznikowych, przeznaczonych dla uczniów klas II i III szkoły podstawowej – jest podstawą pracy *Słowo jako sposób strukturyzacji wiedzy uczniów w tekstach podręczników szkolnych* Jolanty Machowskiej. Autorka udowadnia (na przykładzie słowa DRZEWO), że konceptualizacje podręcznikowe powinny mieć spójną strukturę, dzięki temu bowiem stają się czytelne dla swych odbiorców – uczniów w młodszym wieku szkolnym. Podręcznik, jeden z podstawowych środków dydaktycznych, powinien być źródłem bogatych doświadczeń językowo-kulturowych, a więc powinny w nim dominować nazwy wypełnione semantycznie.

Próbę określenia funkcji i miejsca poezji w edukacji dziecka rozważa Zbigniew Baran w wartościowym poznawczo artykule *Poezja na zajęciach szkolnych w klasach I-III, czyli... może być ciekawiej*. Praca nad poezją w edukacji szkolnej wymaga od nauczyciela (tłumacza nieznanymi tajemnic poezji oraz przewodnika dzieci w świecie sztuki słowa) uznania tekstu poetyckiego zarówno za dzieło sztuki słowa, jak i za wartość samą w sobie i wprowadzenia literaturoznawczych metod. Dlatego nauka języka poezji staje się istotnym zadaniem w edukacji polonistycznej. Wiersze dla dzieci – dawniejsze i współczesne – mają często formę wiersza emocyjnego. Autor, omawiając typowe figury retoryczne (np. różnego typu powtórzenia, personifikacje elementów świata przedstawionego, metafory), wskazuje ich wpływ na emocyjność tekstu i jego artyzm.

Czytaniu, zaliczanemu do podstawowych umiejętności edukacyjnych, poświęcony jest bliski metodyce nauczania języka ojczystego artykuł Jovity Vaškevič-Buš *O początkowej nauce czytania*. Dziecko ma opanować technikę czytania, osiągnąć sprawność czytania płynnego, poprawnego, biegłego, wyrazistego, a także zdobyć sprawność w czytaniu ze zrozumieniem, krytycznym, twórczym. Autorka przypomina różne metody nauki czytania: syntetyczne, analityczne, globalne, analityczno-syntetyczne, a także prezentuje nowe koncepcje, w których wcześniejsze zostały znacznie zmodyfikowane, np. metodę fonetyczno-literowo-barwną, Metodę Dobrego Startu, naukę czytania sylabami metodą symultaniczno-sekwencyjną. Istota nauki czytania i stosowane (dawniej i dziś) w pedagogice metody jego nauczania skłonią zapewne do refleksji wszystkich uczących tej trudnej sztuki.

Również do założeń metodyki języka polskiego, rozwijania sprawności językowej dzieci odwołuje się Anna Ządęcka-Cekiera w artykule

O różnych formach wypowiedzi ustnych i pisemnych w klasach I–III, wskazując podstawowe środki wyrabiania sprawności językowej uczniów w mówieniu i pisaniu. Organizowanie właściwego toku pracy przy wprowadzaniu form wypowiedzi (np. samorzutnych i swobodnych, rozmowy, dyskusji, sprawozdania, opowiadania, opisu) powinno zmierzać do tego, aby uczeń potrafił określone treści sformułować w sposób ścisły, trafny, uporządkowany składniowo i spójny. Dzięki pracy odpowiednio zaplanowanej i systematycznie realizowanej przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej uczniowie zdobędą także niezbędne przygotowanie do uczenia się w klasach starszych trudniejszych form wypowiedzi.

Do obszaru nie tylko matematyki przynosi nas tekst Barbary Nawolskiej *Rytmy i regularności w matematyce*. Autorka prezentuje niektóre (w matematyce jest ich nieskończenie wiele) matematyczne regularności, występujące głównie w edukacji elementarnej, np. dotyczące liczenia, zapisywania i nazywania liczb, działań na liczbach (dodawania, mnożenia, dzielenia). Omawia też regularności w mierzeniu wielkości ciągłych, takich jak długość, pole i objętość oraz zasady tworzenia nazw jednostek do mierzenia tych wielkości. Jest to temat ważny dla wspierania rozwoju myślenia logicznego dziecka. Po lekturze artykułu można stwierdzić, że matematyka zajmuje się głównie regularnościami, chociaż rytmy i regularności występują niemal w każdej dziedzinie życia. Spotykamy je również w muzyce, tańcu, sztuce, architekturze, języku, w przyrodzie.

Zagadnieniom przyrodniczym poświęcony jest artykuł Ingrid Paśko *O świadomości ekologicznej*. Dotyczy on edukacji ekologicznej i jej nadrzędnego celu – kształtowania świadomości i zmian w systemie wartości człowieka na rzecz szacunku do życia i harmonii w przyrodzie. Edukacja ekologiczna rozumiana jest jako proces pedagogicznego oddziaływania, poprzez interdyscyplinarne podejście, poczucie odpowiedzialności i działanie przygotowujące jednostkę i zbiorowość do rozwiązywania praktycznych zadań środowiskowych. Autorka przybliży treść i istotę świadomości ekologicznej w ujęciu opisowo-technicznym i aksjologiczno-normatywnym, wyjaśniając podstawowe pojęcia z tego zakresu. Świadomość ekologiczną należy rozwijać na wszystkich etapach kształcenia poprzez oddziaływanie na emocje, dostarczanie wiedzy i motywację do działań. W artykule omówione są również dokumenty, które zobowiązują instytucje oświatowe do wdrażania edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Proces kształtowania świadomości ekologicznej będzie efektywniejszy, gdy nauczyciel wykorzysta w swoich działaniach peda-

gogicznych bezpośredni kontakt dziecka z otoczeniem przyrodniczym i poprzez go elementarną wiedzę ekologiczną.

Wychowaniu estetycznemu dziecka, rozwijaniu estetycznej osobowości i kulturalnych zainteresowań najmłodszych poświęcony jest ostatni z części teoretycznej artykuł Teresy Żebrowskiej *Spotkania i dialogi edukacyjne ze sztuką, czyli o sztuce bliskiej dziecku*. Autorka dowodzi, że bezpośrednie obcowanie dziecka z dziełami mistrzów jest możliwe wszędzie tam, gdzie sztuka odwołuje się do irracjonalnych źródeł twórczości, do wrażliwości kolorystycznej i instynktownej wizji świata, oryginalności formy, liryzmu i ekspresji, gdzie widoczna jest pokora dla pierwotności i magii. Sztuka, jako zdolna do eksponowania piękna, swe istnienie światowe i wielowiekowy byt zawdzięcza kreatywnej postawie artystów, nie może jej również zabraknąć w ogólnowychowawczej koncepcji edukacyjnej dzieci, w ich wychowaniu estetycznym i moralnym.

Drugą część tomu – *W stronę praktyki* – rozpoczyna tekst Anety Zięby *O znaczeniu i zaletach pracy w grupach (nie tylko recenzja książki B. Pawlak (2009) Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – badania – rozwiązania praktyczne)*. Autorka przypomina, że w nowoczesnej dydaktyce, podobnie jak we współczesnym świecie, mocno akcentuje się konieczność pracy zespołowej. Wychodząc naprzeciw tym wyzwaniom, omawia funkcjonowanie pracy grupowej i recenzuje polecającą książkę Bożeny Pawlak (2009), odkrywającej na nowo idee takiej formy pracy uczniowskiej. Motyw ten stał się podstawą ogólniejszych rozważań. Obserwowany wzrost popularności formy pracy grupowej dzieci młodszych może być jedną z konsekwencji przemian edukacji na poziomie klas początkowych, nawiązujących koncepcyjnie do nauczania całościowego. Obie autorki – artykułu i recenzowanej książki – ukazują tendencje współczesnej dydaktyki w zakresie wyboru najefektywniejszych form kształtowania umiejętności współdziałania i współpracy uczniów w edukacji wczesnoszkolnej.

Jolanta Machowska przedmiotem swojego artykułu *Niechaj słowa w czyn się zmienią – projekt pracy dla klasy III szkoły podstawowej – ZACZAROWANE DRZEWO* uczyniła zajęcia dla uczniów klasy III szkoły podstawowej. Zaproponowała metody nauczania wpływające nie tylko na aktywność językową i plastyczną uczniów, ale także przygotowujące ich do czytania różnorodnych tekstów kultury. Dzięki zastosowaniu metody przekładu intersemiotycznego, a także wykorzystaniu strategii angażującej, w postaci wejścia w rolę malarza i pisarza, uczniowie sta-

ją się jednostkami wyzwolonymi. Dyskurs działaniowy i tematyczny ma tu istotny wpływ na poszerzanie różnego typu kompetencji dziecięcych: językowej, komunikacyjnej, kulturowej, przyrodniczej, muzycznej, emocjonalnej. Uczenie dzieci przez przeżywanie powoduje, iż pogłębiają one nie tylko wiedzę o otaczającym je świecie, lecz także nabywają umiejętności poznawania samych siebie, a więc rozwijają inteligencję intrapersonalną, która korzystnie wpływa na relacje między nimi a innymi rozmówcami.

Dwa następne teksty powiązane są z edukacją matematyczną.

Barbara Nawolska w pracy *Czy uczniowie klasy I szkoły podstawowej myślą rekurencyjnie? – wyniki badań dzieci ośmioletnich* prezentuje rozważania dotyczące myślenia rekurencyjnego dzieci 8-letnich na podstawie ich umiejętności rozwiązywania zadań arytmetycznych wymagających kontynuowania – uzupełniania ciągów liczbowych typu rekurencyjnego. Autorka wyjaśnia terminy ‘myślenie’, ‘wnioskowanie’ (dedukcyjne i redukcyjne), ‘rekurencja’ i formułuje istotne dla nauczycieli klas I–III wnioski, wskazujące kierunek dalszych poszukiwań, koniecznych np. ze względu na współczesne potrzeby informatyczne. Ukazane wyniki przekonują o potrzebie prowadzenia badań nad myśleniem rekurencyjnym dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Joanna Żądło w artykule *Gry i zabawy w edukacji matematycznej* dzieci pokazuje ciekawe sposoby rozwijania doświadczeń matematycznych dzieci i ich motywacji do uczenia się, a także przykłady uatrakcyjnienia zajęć i rozbudzania zainteresowań dziecięcych. Zaprezentowane gry i zabawy w szczególnie sposób mogą wpłynąć na rozwijanie aktywności matematycznej dzieci i służyć realizacji określonych celów poznawczych. Nauczyciel, wykorzystując takie formy pracy, może z powodzeniem wpłynąć na poznanie i utrwalenie kolejnych pojęć matematycznych. Dzięki grom i zabawom realizacja procesu dydaktycznego staje się łatwiejsza i przyjemniejsza dla dzieci.

Tom zamyka tekst Teresy Żebrowskiej *Obrazy dla dzieci – kształcenie i wychowanie przez sztukę*. Omówiony został w nim autorski program Spotkania i dialogi edukacyjne ze sztuką, proponowany w edukacji wczesnoszkolnej w ramach przedmiotu metodyka edukacji plastycznej, opracowany z myślą o wszechstronnym kształceniu artystycznym dzieci i wyzwaniu kreatywnej postawy studentów – przyszłych nauczycieli, animatorów aktywności twórczej dzieci. W artykule zaprezentowany został scenariusz zajęć zintegrowanych (spotkanie i propozycja dialo-

gu edukacyjnego z ekspresyjną twórczością Vincenta van Gogha) oraz zamieszczone prace plastyczne i impresje literackie dzieci i studentów powstałe w ramach *Lekcji twórczości*.

Prace zamieszczone w niniejszym tomie obejmują zagadnienia teoretyczno-praktyczne skupione wokół dziecka i warsztatu pracy nauczyciela, od niego bowiem zależy, co, kiedy, jak i w jakiej mierze będzie przedmiotem dziecięcego poznawania, rozwijania dziecięcej aktywności. Artykuły są wynikiem przemyśleń, działań i doświadczeń nauczycieli akademickich – pracowników Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, w większości z Katedry Podstaw Edukacji i Metodyki Pracy z Dziećmi.

Materiał zebrany w książce zapewne będzie dobrze służyć pogłębieniu znajomości, doskonaleniu i modyfikowaniu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Adresowany jest przede wszystkim do nauczycieli praktyków i studentów kierunków pedagogicznych – przyszłych nauczycieli – oraz wszystkich zainteresowanych jakością praktyki pedagogicznej.

Krystyna Gąsiorek

## LITERATURA

- Juszczak S., 2003, *Konstruktywizm w nauczaniu*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 770–783.
- Klus-Stańska D., 2009, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 62–73.
- Klus-Stańska D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Platon, 2010, *Polityk*, [w:] *Wielcy filozofowie. Platon*, PWN, Warszawa.



## ZAGADNIENIA TEORETYCZNE

Zbigniew Nowak

POWINNOŚCI NAUCZYCIELA  
(NIE TYLKO KLAS POCZĄTKOWYCH  
SZKOŁY PODSTAWOWEJ)

**Słowa kluczowe**

etyka zawodowa, deontologia, optymizm, autonomia moralna, suwerenność, refleksyjność, sumienność

Jest zatem powinnością twoją sposobie się  
do tej wielkiej wagi posługi dla ludzi.  
Nie rozumiej, że kiedy umiesz czytać,  
pisać i liczyć, już jesteś zdatny,  
jak należy dawać wychowanie dzieciom.  
Grzegorz Piramowicz, *Powinności nauczyciela*

WPROWADZENIE

Tytuł artykułu i jego motto nawiązują do książki ks. Grzegorza Piramowicza z 1787 r., znanej jako *Powinności nauczyciela*\*. Napisana u zarania idei powszechnej edukacji, ponad dwa wieki temu, jest w dalszym ciągu ciekawa, a jak może świadczyć przytoczony passus – w wielu kwestiach także aktualna i ważna. Zwraca uwagę na niedoceniany również współcześnie aspekt pracy nauczyciela, iż obok kwalifikacji merytorycznych i metodycznych powinien mieć on także, a może przede wszystkim, odpowiednie kwalifikacje moralne. Artykuł poświęcony jest przedstawieniu istoty i założeń deontologii nauczycielskiej. Wszystko, co się

---

\* Pełny tytuł książki brzmi *Powinności nauczyciela mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełniania. Dzieło użyteczne pasterzom, panom i namiestnikom o dobro ludu troskliwym, rodzicom i wszystkim edukacją bawiącym się* (por. Piramowicz 1958).

dzieje w szkole, dzieje się bowiem przez nauczyciela, a nic się nie dzieje bez niego (por. Wołoszyn 1976: 621). Jak więc trafnie zauważa Ireneusz Kawecki (2004: s. 13–14): „Nauczyciele nie są jedynie tymi, którzy przekazują treści nauczania [...]. Oni je rozwijają, definiują, a także reinterpretują. A zatem to, co nauczyciele myślą, w co nauczyciele wierzą i co robią w klasie szkolnej, ostatecznie kształtuje jakość nauczania, które otrzymują młodzi ludzie”, a równocześnie kształtuje ich samych.

Wychowanie, jakkolwiek będziemy je rozumieć, jest zawsze spotkaniem dwóch osobowości, które nie pozostaje bez wrażenia na żadnej z nich. Wieloletnie zwykle, codzienne przebywanie we wspólnej przestrzeni, zaufanie, jakim spontanicznie dzieci obdarzają dorosłych, autorytet epistemiczny i deontyczny\*, który jest przypisany do społecznej roli nauczyciela-wychowawcy, a wreszcie fascynacja i autentyczna często miłość między dziećmi i ich nauczycielami muszą wywoływać tendencje do naśladowania ich nazywane w pedagogice modelowaniem\*\*. Wychowanie jest więc także w sposób nieunikniony i nawet mimowolny formowaniem osobowości dzieci na swój obraz i nie przeczy temu nawet fakt, iż ostatecznym efektem dobrego wychowania jest odkrycie oraz zbudowanie własnej tożsamości. Bywa, że także przez kontestację modelu.

Poczucie słuszności i entuzjazm dla głoszonych idei jest nie tylko moralną legitymacją działań wychowawczych, lecz także – przez nadanie im autentyczności – prakseologicznym warunkiem ich efektywności. Nie można być dobrym i skutecznym orędownikiem spraw, w które się samemu nie wierzy.

Wagi i napięcia zagadnieniu deontologii nauczycielskiej nadaje fakt, iż mamy tu do czynienia z aktywnością zawodową wyjątkowo doniosłą w wymiarze indywidualnym i społecznym, a jednocześnie jest to jeden z najbardziej masowych zawodów, a już na pewno najliczniejszy wśród

---

\* Chodzi odpowiednio o autorytet wynikający z przekonania o kompetencji czyjejs w pewnej dziedzinie, którego warto w związku z tym słuchać (epistemiczny), oraz o autorytet związany z pełnieniem społecznej roli zwierzchnika, przełożonego, którego słuchać pod groźbą pewnej sankcji należy (deontyczny) (por. Bocheński 1994: 24-26).

\*\* Naśladownictwo jest tu pojęciem szerszym, obejmującym bez wyboru wszelkie wzory społecznie wypracowanych zachowań: i dobre, i złe, tak jak to można zobaczyć często w tematycznych zabawach dzieci. Modelowanie jest wychowywaniem przez dawanie wartościowych społecznie wzorów (por. Nowak 2008: 443, 444).

tych, w których przepisy etyki korporacyjnej funkcjonują<sup>\*</sup>. Umasowienie zawodu, jego pauperyzacja finansowa i spadek prestiżu społecznego powodują od wielu lat występowanie tzw. selekcji negatywnej w naborze kandydatów na studia pedagogiczne, a tym samym do stanu nauczycielskiego, który potrzebuje przecież najlepszych ludzi.

Znany postulat metodologiczny W. Ockhama zwany „brzytwą” powiada, iż: „bytów nie należy mnożyć ponad konieczność (*entia non sunt multiplicanda praeter necessitatem*)”. Jeżeli więc deontologia nauczycielska ma mieć rację bytu, trzeba wykazać jej konieczność i niesprowadzalność do powszechnie obowiązującej moralności. Rzecz jest ciekawa i niejednoznaczna, jako że z jednej strony odnajdziemy odpowiednie hasła we współczesnych słownikach i encyklopediach pedagogicznych, wskazujące na jej istotę oraz konkretne treści, z drugiej strony nauczyciele i wychowawcy, a także opinia publiczna rzadko odwołują się do tego pojęcia, bywa, że – nie znając go – nawet uważają, iż do pełnienia funkcji zawodowych wystarcza moralność powszechna.

Mówienie w kontekście powinności nauczycielskich o obowiązkach każdego przyzwoitego człowieka mija się jednak z celem, ponieważ nauczyciel *ex definitione* takim jest, a przynajmniej być powinien. Jak pisał J. Legowicz (1986: 9): „nauczycielstwo to już sama z siebie etyka i moralność, gdyż bez etyki i moralności nie ma w tym zawodzie nauczycielstwa”. Jeżeli etyka zawodowa ma mieć więc wystarczającą rację istnienia, to musi zawierać coś więcej, coś na tyle istotnego i ponadnormatywnego, by zasługiwać na wyodrębnienie i naukowe zainteresowanie. Musi zawierać coś, co jest powszechnie przynajmniej uznawane, a może i choćby w części realizowane przez nauczycieli, oczekiwane od nich, jeżeli nawet wiedza o tych oczekiwaniach, i ta nauczycielska, i ta społeczna, znajdują się głównie w sferze „wiedzy milczącej”<sup>\*\*</sup>.

Podjęcie problematyki deontologii nauczycielskiej jest ciągłym przypominaniem o istnieniu tej trudnej i nierozwiązanej w sposób satys-

---

\* Według najnowszych danych statystycznych zamieszczonych na stronach Ministerstwa Edukacji Narodowej we wrześniu w roku szkolnym 2008/2009 zatrudnionych było 658,63 tys. nauczycieli. <http://www.men.gov.pl/images/pdf/statystyka/nauczyciele2008.pdf> [2010.07.21].

\*\* Jak to zwykle bywa, nie wszyscy podzielają powyższy pogląd, uważając, iż aby być dobrym nauczycielem, wystarczy respektować ogólne zasady etyczne, i obawiają się swego rodzaju „przeregulowania” życia i pracy nauczyciela (por. Piwoński 2005: 16–18).

fakcjonujący zainteresowane strony kwestii. Jej analizowanie i badanie, ruch myśli, w którym uczestniczyliby i teoretycy, i „szeregowi” pracownicy oświaty, stwarza szansę odnalezienia i wypracowania takiego rozwiązania.

## CZYM JEST I CZYM NIE JEST DEONTOLOGIA?

Deontologia, w zgodzie z pierwotną intencją twórcy pojęcia Éduarda Littré (1801–1881), oznaczała naukę o wszelkich powinnościach (*deon*, gr. obowiązek). Angielscy utylitaryści Jeremy Bentham (1748–1832) i John S. Mill (1806–1873) adaptowali ją na grunt rozwijanej przez siebie eudajmonistycznej etyki, chcąc uniknąć korzystania z pojęć obciążonych innymi, zwłaszcza religijnymi konotacjami. W myśl rozwijanych przez siebie idei człowiek ma niezbywalne prawo dążyć do własnej przyjemności i szczęścia, ponieważ jednak często warunkiem jego szczęścia jest dobro i szczęście innych, moralnie słuszne, rozsądne, a nawet ostatecznie korzystne jest, by zabiegał także i o nie<sup>\*</sup>. Ponieważ etyka utylitarystów jest efektywistyczna, ostatecznie w ocenie moralnej liczą się skutki, jakie działanie sprowadza, tak że najlepszym moralnie jest czyn, który sprowadza najwięcej dobra dla największej liczby ludzi i odwrotnie: czyn, który sprowadza najwięcej zła dla największej grupy ludzi, jest najbardziej niemoralny. Przypisując konkretnym przypadkom dobra i zła wartości liczbowe, możliwa jest zdaniem Benthama nawet swego rodzaju „buchalteria moralna”, polegająca na bilansowaniu plusów i minusów, co miało dać postępowaniu moralnemu wymiar racjonalnej, obiektywnej słuszności.

Etyka utylitarystyczna jest więc koncepcją regulowania stosunków interpersonalnych i społecznych zgodnie z ideą, iż w dążeniu do osiągnięcia własnego szczęścia wytyczona musi być granica, którą stanowią równorzędne dobra innych. Moralność sprowadzona jest więc do obowiązków, które domagają się respektowania, by te dobra zabezpieczyć. Wszystko inne jest w sferze wolności jednostki i jej dobrej woli.

Współcześnie pojęcie deontologii zostało zasadniczo ograniczone do moralnych i paramoralnych obowiązków związanych z wykonywaniem niektórych zawodów, przekraczając tym samym koncepcje utylitarystów, nawiązuje raczej do É. Littrého i nadaje jej wymiar pewnej wznio-

\* Por. hasło „Utylitaryzm” (Podsiad 2001: 914).

słości. W tym nowym znaczeniu jest deontologia równoznaczna z etyką zawodową\*. Tak rzecz się przedstawia oczywiście w tradycyjnej perspektywie traktowania nauczycielstwa jako swoistej „służby społecznej”. W ostatnich dziesięcioleciach upowszechnia się jednak, jak się zdaje, inny sposób uprawiania tego zawodu, rozumianego raczej jako praca w „fabryce wiedzy i umiejętności”, limitowana czasem obecności w szkole, poza którą jest się jak przedstawiciel każdej innej profesji człowiekiem prywatnym. W tym paradygmacie zawodu deontologia nauczycielska może być odczytywana utylitarystycznie, za Benthamem i Millem, jako określenie „warunków brzegowych”, w ramach których własna satysfakcja zawodowa i życiowa pomyślność mogą być realizowane. Tu zasadniczo przyjęto perspektywę nauczycielstwa jako służby społecznej.

Sam pomysł etycznej regulacji obowiązków zawodowych jest oczywiście znacznie starszy niż koncepcje Littrého i utylitarystów, towarzysząc zapewne przedstawicielom pewnych zawodów „od zawsze”. Jedną z najstarszych prób ich kodyfikacji jest grecki *horkos*, zwany tradycyjnie *Przysięgą Hipokratesa*, definiujący powinności lekarzy i w zmodyfikowanej wersji będący do dziś bazą przysięgi lekarskiej.

Z każdym zapewne zawodem związane są jakieś szczególne powinności, którym można przypisać moralny czy paramoralny charakter. Można by je wskazać i w odniesieniu do kierowców, i piekarzy, i listonoszy, i mechaników. Znajdują się one najczęściej w sferze intuicji, a przedstawiciele tych zawodów, jeżeli nawet je sobie uświadamiają, nie nazwaliby ich zapewne powinnościami deontologicznymi.

Są jednak profesje, w których ze względu na podejmowanie działań w strefie szczególnej wrażliwości aksjologicznej, ze względu na możliwość naruszenia największych dóbr osobistych, takich jak życie, zdrowie, godność, wolność, autonomia, obostrzenia te są zazwyczaj artykułowane i regulowane korporacyjnymi kodeksami. Najbardziej znana z takich deontologii jest zapewne wspomniana etyka lekarska, której istnienia mają świadomość zarówno lekarze, jak i pacjenci. Mają swój kodeks także i zawody prawnicze, i duchowni, i psychologowie, i dziennikarze, i żołnierze, zarówno ci, dla których jest to zawód, jak i ci, dla których to tylko

---

\* Por. hasło „Deontologia” (tamże: 169–170).

„zaszczytny obowiązek”<sup>\*</sup>. Mają taki kodeks i nauczyciele-wychowawcy (Chomczyk 1997).

Ponieważ kodeksy powinności deontycznych posiadają także różne ochotnicze służby ratownicze, jak Straż Pożarna czy GOPR, okazuje się, iż rygorom deontologii można podlegać zarówno na mocy wolnej decyzji (lekarze), jak i pod sankcją przymusu (żołnierze z poboru). Można jej podlegać w ramach umowy o pracę, jak i pełniąc swe powinności honorowo. Ani jednak przymus realizowania pewnej deontologii, ani dobrowolność, ani korzyści majątkowe, ani bezinteresowność podjętych obowiązków nie zwalniają z konieczności ich respektowania, toteż wydaje się, iż zawody i zajęcia, w których ona obowiązuje, moglibyśmy nazwać ogólnie „służbą społeczną”.

Deontologia powiązana jest bez wątpienia z moralnością i postrzegana przez działających jako zobowiązanie moralne, mimo iż obiektywnie takim nie jest, albo przynajmniej nie jest nim w pełni. Zastanawiając się nad podobieństwem i różnicami obu tych zjawisk, można zauważyć, iż:

**Normy moralne (powinności)** są narzucane podmiotowi działającemu i powszechnie obowiązujące tak, że bez sankcji nie można się od nich uchylić. Działają dwukierunkowo, ograniczając i uprawniając ludzi w równej mierze oraz dając prawo do roszczeń (wzajemnych) z nich wynikających. Są zasadniczo obligowane przymusem zewnętrznym, ale w przypadku znacznej części młodzieży i dorosłych także wewnętrznym, co jest jednym z celów wychowania<sup>\*\*</sup>;

**Cnoty moralne (nadstandardy)** są zobowiązaniami dobrowolnymi, działają jednokierunkowo, nakładają obowiązki na podmiot działający i nie uprawniają innych do roszczeń z nich wynikających. Są obligowane wewnątrznie, ale w przypadku dzieci, którym często są one przedstawiane jako powinności, także i zewnątrznie<sup>\*\*\*</sup>;

---

<sup>\*</sup> Przykładem takiej etyki może być poświęcona przez Autora „Żołnierzom Trzeciej Rzplitej” *De virtuti militari. Zarys etyki wojskowej* Józefa Bocheńskiego (1995: 97–214).

<sup>\*\*</sup> Rozumiem przez to, iż moralność (autonomiczna) powinna być przede wszystkim zobowiązaniem sumienia. Oczywiście za wieloma normami stoją także sankcje prawne, w tym także te najbardziej surowe. Do dziś istnieją także systemy prawne, jak islamski *szariat*, w których moralność religijna i prawo świeckie stanowią jedność.

<sup>\*\*\*</sup> W tej perspektywie podzielenie się z kolegami słodyczami jest dziecku przedstawiane jako powinność i tak jest przez nie traktowane.

**Normy deontologiczne** są zobowiązaniem przyjmowanym przez podmiot (w zasadzie) dobrowolnie, działają jednokierunkowo i uprawniają innych do roszczeń z nich wynikających. Są zasadniczo obligowane wewnątrznie, ale ich respektowanie kontrolowane jest także przez korporacje, opinię publiczną, niekiedy nawet przez sądy powszechne – mają więc także charakter zewnętrzny.

Tym, co łączy normy deontologiczne z moralnymi, jest sankcjonowane prawo do oczekiwania pewnych zachowań ze strony podmiotu działającego. Jeżeli nie jest ono spełnione, pociąga za sobą jego odpowiedzialność. Tym, co je różni, jest brak symetrii. Normy deontologiczne tylko nakładają obowiązki, nie dając analogicznych uprawnień, jak czynią to normy moralne. Tym z kolei, co łączy normy deontologiczne z nadstandardami (cnotami) moralnymi, jest dobrowolność przyjmowania norm i zobowiązań zeń płynących oraz jednokierunkowość ich działania, polegająca na przyjmowaniu obowiązków bez prawa do odwzajemnienia. Tym, co je różni, jest prawo innych do roszczeń płynących z norm deontologicznych artykułowanych wobec podmiotu działającego i odpowiedzialność podmiotu za ich niezrealizowanie.

Jak z powyższego porównania wynika, etyka zawodowa nosi znamiona pewnej wzniosłości, a nawet heroizmu, i być może tu właśnie w dobrowolności i zarazem niesymetryczności uprawnień oraz zobowiązań można doszukiwać się niewątpliwego szacunku, jakim cieszą się niektóre zawody i ich przedstawiciele. Oto bowiem **przyjmują na siebie dobrowolnie jarzmo wygórowanych standardów ofiarności i altruizmu, od których nie mogą się uchylić, nie oczekując od innych wzajemności w tym względzie.**

Deontologia zdaje się więc być jedną z najtrudniejszych reguł życia społecznego, jako że od przyjętego dobrowolnie zobowiązania nie można w zasadzie odstąpić bez poniesienia konsekwencji, również tych, które nie tylko polegają na przeżywaniu dysonansu poznawczego\*. Zobowiązania te wykraczają zwykle także daleko poza działalność zawodową, w życie prywatne, które tym samym zostaje mocno ograniczone. W niektórych deontologiach zawodowych takie zobowiązanie składane

---

\* Tu rozumiemy go, jak L. Festinger, jako dyskomfort – „nieprzyjemny stan emocjonalny [...] wywołany brakiem zgodności między [...] przekonaniami jednostki a jej zachowaniem”. Por. hasło „Dysonans poznawczy” (Czyżowska 2006: 70; Siuta 2006: 70).

jest na całe życie, a może je uchylić, zwykle częściowo tylko, hańbiące wykluczenie z korporacji uprawnionych do wykonywania zawodu.

W sensie substancjalnym (treściowym) na normy deontologiczne, jak się zdaje, składają się:

**Usankcjonowane nadstandardy zachowań (cnoty).** Formułowane są one w życiu potocznym w postaci zaleceń, a nie nakazów lub zakazów, co wiąże się z ich emocjonalnym ukonstytuowaniem. Jak słusznie zauważa M. Ossowska (1985: 175): „uczucia można zalecać, ale trudno nakazać ich przeżywanie, tak jak doznawania zabronić”. Chodzi więc o coś, co psychologia nazywa dyspozycją, „wyjaśniającą indywidualną stałość zachowania”. Te cnoty na gruncie zawodowym stają się powinnością. Można je posiąść przed akcesją do zawodu, wtedy bywają jednym z istotnych czynników jego wyboru, a w ciągu przygotowania i pracy są jedynie rozwijane. Mogą być, i tak jest zapewne zazwyczaj, nabyte (*acquisitae*) w toku profesjonalizacji na studiach i stażach. Mogą być jednak także „wlane” (*infusae*), czyli udzielone bezpośrednio przez Boga lub jakąś inną siłę wyższą”. Tak np. rzecz wygląda w stanie duchownym, lecz częste jest także doświadczanie takiego mistycznego czy quasi-mistycznego przeobrażenia, towarzyszące rocie przysięgi zawodowej i wpisaniu do korporacji, które owocuje momentalną, a nie ewolucyjną zmianą w przekonaniach i zachowaniach. Osobiście w tej właśnie swego rodzaju „logice wiary”<sup>\*\*\*</sup>, subiektywnym przeświadczeniu otrzymania łaski i „namaszczenia”, a nie w procesie profesjonalizacji upatrywałbym fundamentów deontologii. Oczywiście w tym wszystkim potrzebna jest także kompetencja, znajomość obowiązków i sposobów ich realizacji, ale ostatecznie chodzi nie tyle o encyklopedyczną i techniczną biegłość w tym względzie, ile o ich pewien szczególny deontyczny sposób praktykowania, jeżeli nawet intuicyjnie.

---

\* Hasło „Dyspozycja” (Krzyżewski 2006: 70, 71).

\*\* Por. hasło „Cnota”, (Podsiad 2001: 133, 134).

\*\*\* Postępuję tu pojęciem kardynała J.H. Newmana, chcąc zwrócić uwagę na pierwszeństwo wewnętrznego doświadczenia przemiany związanej z inkorporacją zawodową wobec argumentacji racjonalnej, związanej z profesjonalizacją. Wolicjonalny charakter (do pewnego stopnia) miałyby więc decyzja o wstąpieniu do zawodu posiadającego własną etykę. Przyjęcie deontologii byłoby zaś swego rodzaju pozaintelektualnym wewnętrznym przymusem, otrzymaną łaską.

**Przeszacowane normy moralne.** Powszechnie obowiązujące normy na gruncie etyki zawodowej zyskują wyższą rangę. W tej nowej hierarchii może nawet w większym stopniu niż w sumarycznej treści obowiązujących norm wyraża się specyfika etyki zawodowej. Ogranicza ona w istotny sposób autonomię moralną, domagając się akceptacji deontologicznej hierarchii wartości<sup>\*</sup>. Także i tu wolnym (do pewnego stopnia) może być jedynie akces do jakiejś grupy zawodowej, wejście do niej oznacza przyjęcie jej deontologii. Związane to jest z interioryzacją<sup>\*\*</sup> (wewnętrznym poznaniem i rozumieniem jej norm) i internalizacją<sup>\*\*\*</sup> (identyfikacją z tymi normami, które stają się dla jednostki imperatywne). Tak w deontologii kapłańskiej dyskrekcja związana z zachowaniem tajemnicy spowiedzi jest podniesiona do obowiązku najwyższej rangi, w prawniczej – niezależność i sprawiedliwość, w dziennikarskiej – rzetelność, w lekarskiej – troska o zdrowie i życie. W etyce nauczycielskiej takimi przeszacowanymi normami moralnymi zdają się być prawda i odpowiedzialność za innych.

**Usankcjonowane normy estetyczne i prakseologiczne.** To, co w życiu prywatnym jest pewną zaletą charakteru, na gruncie deontologii staje się zawodową powinnością. Np. w służbie zdrowia obowiązują szczególne obostrzenia w kwestii zachowania higieny, a w zawodzie nauczyciela schludny wygląd, kultura języka czy sprawność organizacyjna.

## ZAKRES POWINNOŚCI

Nauczycielstwo jest profesją wielowymiarową, toteż zakres powinności nauczycielskich jest szczególnie zróżnicowany, obejmuje relacje międzyosobowe, grupowe i ogólnospołeczne: reakcje zarówno wobec jednostkowych zjawisk, jak i wobec zjawisk powszechnych, relacje zarówno wobec zjawisk konkretnych, jak i wobec nieuchwytnych impon-

---

<sup>\*</sup> Tak np. w teorii rozwoju moralnego L. Kohlberga najwyższym jego wyrazem jest osiągnięcie „stadium zasad ogólnieetycznych”, w których człowiek, respektując korpus wartości ogólnoludzkich, sam w istocie wedle własnych preferencji tworzy osobisty kodeks postępowania. Przyjęcie uregulowań deontologicznych jest równoznaczne z ograniczeniem suwerenności w tym względzie (por. Nowak 2006: 64, 65).

<sup>\*\*</sup> Por. hasło Interioryzacja (Krzyżewski 2006: 113).

<sup>\*\*\*</sup> Por. hasło Internalizacja (tamże: 113–114).

derabiliów. Nie roszczę sobie pretensji do wskazania wszystkich tych zakresów, spróbuję ukazać bogactwo i złożoność kwestii<sup>\*</sup>. Sądzę, iż nauczyciele jako osobowości autonomiczne potrzebują nie tyle znajomości szczegółowych uregulowań, które zawsze są przecież niepełne i ułomne, ile pewnej „normy norm”, zasady czy wiązki zasad, którymi mogliby się kierować, tworząc osobistą deontologię i generując wzory zachowań oraz rozumienia *ad hoc* w konkretnych, unikalnych okolicznościach. Ponieważ nie da się, jak sądzę, omówić wszystkich w jednym artykule, więc tu je tylko zasygnalizuję, rozwijając zaledwie kilka takich, które – mając pierwszorzędne znaczenie – są równocześnie zapoznane.

#### 1. Powinności intrapersonalne

nauczyciel sam ze sobą w sprzężeniu zwrotnym,  
nauczyciel – transcendens (Bóg osobowy)\*\*.

#### 2. Powinności interpersonalne

nauczyciel – uczeń,  
nauczyciel – rodzice,  
nauczyciel – inny nauczyciel,  
nauczyciel – inni członkowie społeczności szkolnej.

#### 3. Powinności wobec grup społecznych

nauczyciel – zbiorowość klasowa,  
nauczyciel – zbiorowość szkolna,  
nauczyciel – grono pedagogiczne,  
nauczyciel – grono rodzicielskie,  
nauczyciel – społeczność lokalna,  
nauczyciel – organizacje dziecięce i młodzieżowe (świeckie i religijne),  
nauczyciel – organizacje społeczne.

#### 4. Powinności wobec państwa i narodu

nauczyciel – dyrekcja,  
nauczyciel – organa nadzoru i zwierzchności,  
nauczyciel – kultura i tradycja narodowa,  
nauczyciel – państwo,  
nauczyciel – imponderabilia narodowo-państwowe.

---

<sup>\*</sup> Takie enumeracje można znaleźć, np. u wybitnych pedeutologów: zob. Cz. Banach (1070–1077) i A.M. de Tchorzewski, (2003: 640–643).

<sup>\*\*</sup> Jeżeli jest człowiekiem wiary.

### 5. Powinności wobec wspólnoty religijnej<sup>\*</sup>:

- nauczyciel – dogmaty wiary,
- nauczyciel – wspólnota parafialna,
- nauczyciel – Kościół hierarchiczny.

## POZNAJ SAMEGO SIEBIE

Pierwszą i, jak sędzę, najważniejszą relacją deontologiczną, w którą wchodzi nauczyciel, jest w relacji zwrotnej stosunek do samego siebie. Wszystko inne jest w istocie funkcją tego stosunku i koncepcji siebie jako człowieka i jako nauczyciela. U zarania etycznej refleksji Solon sformułował zawsze aktualny postulat: poznaj samego siebie (gr. *gnōthi seauton*). Jeżeli wychowanie, nawet w najmniej inwazyjnych odmianach, jest zawsze także wspomnianym modelowaniem, zanurzaniem dzieci w świat własnych przekonań, wartości, upodobań i fobii, bo innych przecież nie znamy, to pierwszą powinnością nauczyciela jest uświadomienie sobie, kim jest i jaki jest, jakie są jego wartości i przekonania, co uważa za słuszne, a co za naganne, co za piękne i szlachetne, a co za niegodziwe. Jeżeli bowiem nie zna samego siebie, to jak może świadomie i odpowiedzialnie wpływać na osobowość innych? Jak może zmierzać do celu, nie znając go, jak efektywnie działać, skoro powiada Lucjusz Seneka: „Gdy nie wiesz, do którego portu płyniesz, żaden wiatr nie jest dobry”.

Refleksyjna samoświadomość daje nauczycielowi także możliwość etycznego uprawiania zawodu. Jeżeli bowiem okaże się w takim akcie samoświadomości, iż oczekiwania pracodawcy związane z pełnieniem przez niego funkcji zawodowych rozmijają się w sposób nieredukowalny z własnymi przekonaniem nauczyciela, to i moralność powszechna, i deontologia zawodowa powinny mu zabronić wykonywania zawodu. Usprawiedliwieniem wychowania jest głęboko przeżyte w prawidłowo ukształtowanym sumieniu i uzasadnione racjonalnie przekonanie, iż czyni się dobro, traktując człowieka jako podmiot swoich działań, a nie jako środek, zgodnie z wezwaniem Chrystusa zawartym w tzw. Złotej

---

<sup>\*</sup> Oczywiście, jeżeli jest człowiekiem wiary, niemniej jednak nauczyciel będący agnostykiem czy ateistą musi mieć pewne poglądy w tej kwestii i stosunek do konstytuujących ją wartości.

regule: „Wszystko więc, co byście chcieli, żeby wam ludzie czynili, i wy im czyńcie” (Mateusz 7, 12). Tak więc wezwanie do samoświadomości jest nie tyle powinnością zawodową wobec wychowanków, rodziców, społeczeństwa i państwa, ile powinnością wobec siebie. Gdyż jak mówi Ewangelista w innym miejscu: „Cóż bowiem za korzyść odniesie człowiek, choćby cały świat zyskał, a na swej duszy szkodę poniósł? Albo co da człowiek w zamian za swoją duszę?” (Mateusz, 16.26).

## NADZIEJA

Każda ze znanych koncepcji rozwoju człowieka, łącznie z radykalnym behawioryzmem\*, przyjętą musi swoistą, pedagogiczną „zasadę nieoznaczoności”, wedle której nie jesteśmy w stanie kontrolować wszystkich czynników wpływających na ten rozwój, co powoduje, iż jest on niezdeterminowany, a jego skutek jest tajemnicą.

Wydaje się, iż wychowywanie jest w tym podobne do pracy rolnika, który może zasiać dobre ziarno w glebie, jaką posiada, dołożyć wszelkich starań swojej sztuki\*\* i mieć nadzieję na plon. To, jaki on będzie, zależy oczywiście od jego kompetencji i pracowitości, ale w jeszcze większym od gry niezliczonych przypadków i tajemnych sił natury, które mogą sobicie wynagrodzić jego trud, ale mogą też w jednej chwili jego wysiłek zniweczyć. Uczyniwszy, co powinien, rolnik musi wierzyć w sens swojej pracy i mieć nadzieję. Zważywszy na wszystkie zagrożenia, które na ten plon czyhają, jest w tym szaleństwo – szaleństwo wiary i szaleństwo nadziei, ale przecież co roku się spełniające. Co roku ziemia jednak rodzi, zazwyczaj wystarczająco, a niekiedy nawet wynagradza rolnika w sposób, który przekracza jego najśmielsze oczekiwania.

Podobnie nauczyciel wie, iż może tylko, najlepiej jak potrafi, wykonywać swe powinności, wierzyć i mieć nadzieję, że przyniosą one pożądany skutek. Czy on się jednak pojawi w niewielkim tylko stopniu, zależy od niego. Jeżeli przywołać choćby podręcznikową, więc popularną, definicję

---

\* Swoje słynne twierdzenie o omnipotencji behawioryzmu J. Watson zaczyna wszakże od: „dajcie mi tuzin przeciętnie zdrowych noworodków...” (por. Rosińska 1984: 44).

\*\* Warto może przypomnieć, iż 'kultura' w swoim pierwotnym znaczeniu odnosi się do się do uprawy roli. Por. hasło Kultura (Hartman 2004: 123).

'wychowania' Tadeusza Wujka (1978: 19), to jest nim „całość wpływów i oddziaływań kształtujących rozwój człowieka oraz przygotowujących go do życia w społeczeństwie”. Pomijając fakt, iż jest to definicja tyle słuszna, ile przez swą ogólność niepraktyczna, wskazuje ona na interesującą nas, trudną do ogarnięcia tajemnicę i złożoność tego procesu, w którym nauczyciel jest tylko częścią wielkiej i skomplikowanej historii stawania się osoby. Nigdy nie jest jedynym wychowawcą, a zapewne rzadko jest najważniejszym. Zważywszy na tysiące niebezpieczeństw i pułapek, które czyhają każdego dnia na zdrowie, życie i duszę wychowanka, współuczestniczenie w tym procesie jest podobnym aktem szaleństwa i zawierzenia, które się jednak na naszych oczach co roku spełnia<sup>1</sup>. Coraz liczniejsza rzesza ludzi dożywa w zdrowiu i szczęściu sędziwego nawet wieku, będąc wystarczająco dobrymi, a nie waham się powiedzieć, coraz lepszymi. Uwzględniając nawet liczne i poważne kryzysy, jakie przeżywała i przeżywa, postęp moralny Ludzkości nie podlega kwestii, a wychowanie jest, jak się zdaje, jedyną etyczną, trwałą, choć powolną drogą czynienia tego postępu. Wszelka niecierpliwość i eugeniczne drogi na skróty okazały się wielokrotnie i nieetyczne, i ostatecznie przeciwnie skuteczne.

Ta nadzieja, którą najprościej można za Kazimierzem Popielskim zdefiniować jako „ogólną postawę wobec życia wyrażającą się skoncentrowaniem na jego pozytywnych stronach, zaufaniem co do przyszłości i zaangażowaniem w jej tworzenie” (za Murawska 2008: 335), określana jest w filozofii jako „optymizm ewolucjonistyczny”<sup>2</sup>, a w edukacji zwana jest zwykle „optymizmem pedagogicznym”. Jest on, jak sądzę, filarem deontologii nauczycielskiej. Nie można być dobrym nauczycielem, nie ma się prawa być nauczycielem, wpływać na cudze życie, nie wierząc w sens swoich działań i nie mając nadziei na ich pozytywny skutek<sup>3</sup>. Pessimizm pedagogiczny owocuje dodatkowo syndromem samospelniania

---

<sup>1</sup> W jakiś sposób przypomina to zasadę antropiczną, która odnosi się do nieskończenie małego prawdopodobieństwa zaistnienia we wszechświecie bardzo złożonych i ścisłych warunków zaistnienia na ziemi inteligentnego życia, a które się przecież spełniły i ciągle spełniają (por. Polkinghorne 1995: 106–116).

<sup>2</sup> Hasło „Optymizm” (Podsiad 2001: 594–595).

<sup>3</sup> Nie mamy tu na myśli beztroskiego huraoptymizmu i działania w myśl zasady, iż „jakoś to będzie”, które jest opisywane w literaturze jako Zjawisko Pollyanny (por. Czyżowska 2006: 331).

jącego się prorocstwa. Pesymizm skutkuje zgorzknieniem, wypaleniem zawodowym i cynizmem, który zaraża wychowanków. Każda z tych cech z osobna dyskwalifikuje człowieka jako wychowawcę, tym bardziej w powiązaniu.

## AUTONOMIA

Kolejnym filarem deontologii nauczycielskiej wydaje się być autonomia moralna, rozumiana tu jako cnota zdołająca, której nie wymaga się i nie można wymagać w ramach systemów moralnych i prawnych, ponieważ jest ona w sensie Kohlbergowskim dobrem elitarnym, nieosiągalnym masowo. Rozumiem przez nią „możliwość dysponowania sobą zgodnie z własnymi wartościami, normami i standardami niezależnie od otoczenia fizycznego i społecznego”. Jest to więc także autonomia Sokratejska, w której rozeznanie w słuszności i niesłuszności, w dobru i złu imperatywnie narzuca zajmowanie stanowiska po stronie słuszności i dobra, bez względu na korzyści i konsekwencje, jakie może to mieć dla podmiotu. Jest to wreszcie autonomia, która powoduje, iż człowiek staje się dla siebie prawodawcą, realizując swój własny, autonomiczny właśnie system etyczny. System ten stanowi integralną część jego osobowości, tak że przenika wszystkie jego myśli, słowa i czyny. Autonomiczny człowiek jest gotów dla obrony swych racji i wartości przeciwstawić się całemu światu i ponieść największe ofiary, a sprzeniewierzenie się swoim zasadom owocuje dysonansem poznawczym, który nieprzezwyciężony, bywa dla autonomicznej osobowości nie do zniesienia.

Autonomia nauczyciela jako jego powinność ma co najmniej trzy wymiary:

1. **Suwerenność.** Najważniejszym aspektem autonomii jest jej rozumienie jako odpowiedzialność przed sobą i tylko przed sobą za realizowany ideał wychowawczy. Kiedy w XVIII i XIX wieku powstawał zawód nauczyciela, „ukonstytuowano go jako zawód urzędnika państwowego i swego rodzaju zawodowego żołnierza walczącego na froncie ideologicznym” (Nowak 2004: 203–214). Tak więc w *ethos* bycia nauczycielem wpisane są od początku cnoty karnego żołnierza i dobrego urzędnika,

---

\* Por: hasło Autonomia (Jeziarska 2003: 244).

obejmujące m.in. lojalność wobec państwa (pracodawcy), bezwzględne posłuszeństwo, a nawet – niestety – serwilizm. Są znane liczne przykłady masowego oddania, a nawet zatracenia się nauczycieli w tej służalczości i dobrowolnego, nawet entuzjastycznego współuczestniczenia wraz z państwem w rzeczach, które okazywały się nieczne, złe, a nawet zbrodnicze.

Zawsze otwarty pozostaje problem, czy ci z nas, którzy nie służyli rozbudzonym demonom, zawdzięczają to swemu pryncypializmowi, czy raczej szczęśliwemu splotowi okoliczności, które nie postawiły nas w obliczu takiego wyzwania.

Deontologicznym obowiązkiem nauczyciela jest więc autonomia. Nauczyciel ze swej działalności nie odpowiada ani przed Wodzem, ani przed państwem, ani przed społeczeństwem, ani przed rodzicami, ani przed dzieckiem, ani nawet przed Bogiem i historią, ale tylko przed sobą. Przed swoim immanentnym poczuciem słuszności tego, co czyni. W tej suwerenności zawód nauczyciela jest szczególnie wymagający i podobny jest do zawodu sędziego. Powoływany i opłacany przez państwo sędzia odpowiada za swe orzeczenia tylko przed prawem i przed sobą, a próby wysługiwania się władzą, jaka by nie była, są zawsze czymś, co źle się kończy i dla sędzonych, i dla społeczeństwa, i dla niego samego.

Historia nauczycielstwa udowodniała i udowadnia nadal, że jest to warunek wyjątkowo trudny do spełnienia. Taka postawa zakłada istnienie obiektywnego 'dobra' i obiektywnej 'prawdy', które świecą jak słońce na firmamencie, i których okrucuch znajduje się w każdym z nas w postaci poczucia wolnej woli i „trybunału sumienia”, w którego wsłuchiwanie się pozwala nam podejmować decyzje i odpowiedzialne, i dobre.

Nie znaczy to oczywiście, iż realizując wewnętrznie przeżywane dobro nauczyciel musi być w konflikcie z racjami państwa, społeczeństwa, rodziców i dzieci. W zdrowych państwach i społeczeństwach zgodność tych racji jest daleko posunięta. Znaczy tylko, iż w momentach konfliktu racji wewnętrznej i tych zewnętrznych, jakie by nie były, powinien – nie bacząc na cenę – oddać słuszność autonomicznie ukształtowanemu sumieniu lub zrezygnować z zawodu.

Zdając sobie sprawę z niebezpieczeństwa całkowitej arbitralności takiego kryterium, staję równocześnie bezradny wobec niemożności wskazania innego. Wielokrotnie zawiodły i prawo, i moralność publiczna, i religia, i powszechna zgoda, i osąd korporacji zawodowych. Pamiętajmy o sankcjonujących rasizm i ludobójstwo ustawach norymberskich,

i o leninowskiej moralności legitymizującej wszystko, co służy rewolucji proletariackiej, i o heglowskiej apoteozie wszystkiego, co czyni państwo jako uosobienie wolności i Boga w świecie, bo przecież: „Co jest rozumne, jest rzeczywiste, a co jest rzeczywiste, jest rozumne”. Pamiętamy ryk tłumów na parteitagach i te wszystkie pomyłki wyborcze „nieomylnego” ludu. Pamiętamy grzechy Kościołów błogosławiących najeżdżące armie. Ciągłe też przypomina się nam o tym, jak korporacje i ich sądy przedkładają swe partykularne interesy i dobro swych członków nad użytek tych, którym miały służyć.

Oczywiście w otoczeniu nauczyciela są zawsze inni, bardziej doświadczeni, bardziej autorytatywni, którzy mogą być dla niego wzorem i służyć mu radą. Są kodeksy deontologiczne. Jest mimo wszystko religia i filozofia. Jest refleksja wielkich pedagogów, których prace można studiować, a poglądy brać pod uwagę. Wszystko to nie znosi odpowiedzialności z barków wychowawcy, lecz optymalizuje szansę na podjęcie dobrych decyzji w duchu nadziei i odpowiedzialności, w wewnętrznym przekonaniu o ich słuszności.

**2. Refleksyjność (krytycyzm).** Nauczyciel musi być autonomiczny w ocenie rezultatów swojej pracy. Jak wiadomo, sukcesy mają licznych ojców, a niepowodzenia są sierotami. Autonomiczny nauczyciel musi odrzucić pokusę łatwego szukania winnych poza sobą i stanąć w obliczu faktów. Jest to ważne, pedagogika stwarza mu bowiem sytuację wyjątkowo komfortową. Nigdy nie jest jedynym nauczycielem i wychowawcą (to, co dobre, wychowanek zawdzięcza mnie, to, co złe innym) i co najważniejsze, działa z natury rzeczy w sytuacji niesymetrii. Każdy proces wychowawczy jest przecież ze swojej istoty spotkaniem niedojrzałości z dojrzałością, mistrza i profana, słabego i silnego, tego, który ma autorytet, władzę i aparat nacisku, i tego, który nie ma nic. Wychowanek stoi prawie zawsze na słabszej, a bywa że i na beznadziejnej pozycji. Nawet w pedagogikach, które podkreślają dwupodmiotowość, partnerstwo wychowanków i wychowawców, jest ono w istocie zawsze partnerstwem koncesjonowanym, gdzie strona silniejsza zrzuca się na rzecz słabszej części swych praw i prerogatyw, mogąc je wszakże w każdej chwili odzyskać, wypowiadając umowę.

Głęboko ludzka i niestety powszechna skłonność do przerzucania odpowiedzialności na słabszych i podległych musi spotkać się z autonomicznie ukształtowanym sumieniem nauczyciela. Autonomia moralna,

refleksyjność, wsłuchiwanie się w sumienie i, co ważniejsze, słuchanie go jest warunkiem koniecznym do przywrócenia równowagi podmiotów uczestniczących w wychowaniu. W zmaganiu, które toczy nauczyciel, musi wystąpić przeciw sobie, częścią swoich sił zająć pozycję po drugiej stronie, po stronie słabszego. W zmaganiu, które toczy, jego przeciwnikiem jest zawsze w jakiejś mierze on sam, a zwycięstwo nad „mroczną stroną mocy” jest zawsze ostatecznie zwycięstwem nad sobą. Jak mawiał C. Freinet, „dobry nauczyciel od złego nie różni się wcale tym, iż nie popełnia błędów, a tym, że popełnia je tylko raz”. Będąc człowiekiem odpowiedzialnym i refleksyjnym, uznaje swój błąd i stara się go wyeliminować.

3. **Sumiennosc (samodyscyplina).** Nauczyciel musi być autonomiczny w sensie samodyscypliny. Jest swoistym paradoksem, iż trudno byłoby znaleźć bardziej ludne i gwarne miejsce niż szkoła, a jednocześnie zatrudniony w niej nauczyciel pracuje w samotności. Nauczyciel jest sam dla siebie pracownikiem i nadzorcą, to on sam musi się zmierzyć z ludzką słabością, skłonnością do łatwizny i bylejakości, tym atrakcyjniejszej, że trudnej do stwierdzenia i sprawdzenia. By zaistniał efekt „przyglądu”, nauczyciel musi być odpowiedzialny za swoją pracę przed samym sobą. Przywołując starą zasadę stoików, musi w samotności postępować tak, jak gdyby znajdował się wśród ludzi. Jak powiada Epiktet: „Winięś obrać sobie człowieka godnego i postępować zawsze tak, jak gdyby ci się przyglądał”.

## PODSUMOWANIE

Nauczycielstwo, które potencjalnie jest jednym z najpiękniejszych i najszlachetniejszych zajęć, zarówno w wymiarze własnej osobowości, jak i w wymiarze społecznym, jest jednocześnie szczególnie wrażliwe na wpływy polityczne i indoktrynację, które mogą go łatwo zamienić w niskie służalstwo złym i szaleńczym ideom, sprzeniewierzające się i sobie, i istocie piękna swojej profesji. Umocowanie zawodu i jego tradycja powodują, iż scenariusz taki, wielokrotnie realizowany w przeszłości, może się zawsze powtórzyć i nie ma dobrych powodów, by sądzić, iż to my właśnie na takie zagrożenia jesteśmy impregnowani. Pierwszym

warunkiem, by tak się nie stało, jest stanąwszy w prawdzie uznać, że stać się może. Nauczyciele powinni więc w interesie własnym i tych, którym służą, wykazać się szczególnym rodzajem wrażliwości i czujności na procesy społeczne, ideologiczne i polityczne, jak nikt inny być strażnikami wolności i demokracji.

Opisywana autonomia jest zadaniem i postulatem, któremu nie każdy człowiek potrafi i chce sprostać, ale nie każdy przecież musi być nauczycielem. Ci, którzy chcą i potrafią, winni mieć większą świadomość wyjątkowego przywileju posiadania autonomicznej woli, ale i obowiązku korzystania z niej. Przypomnienie przedstawionych zrębów nauczycielskiej deontologii może im w tym pomóc.

## LITERATURA

- Banach Cz., 2003, *Etyka i kultura pedagogiczna nauczyciela*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, t. I, s. 1070–1077.
- Bocheński J., 1995, *De virtuti militari. Zarys etyki wojskowej*, [w:] *Dzieła zebrane*, t. 5: *Etyka*, Wydawnictwo PHILED, Kraków, s. 97–214.
- Bocheński J., 1994, *Sto zabobonów*, Wydawnictwo PHILED, Kraków.
- Chomczyk Z. (red.), 1997, *Kodeks etyki nauczycielskiej*, Wyd. Apostolicum, Ząbki.
- Czyżowska D., 2006, hasła Dysonans poznawczy; Zjawisko Pollyanny, [w:] J. Siuta (red.), *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków, s. 70; 331.
- Hartman J., 2004, hasło Kultura, [w:] J. Hartman (red.), *Słownik filozofii*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków, s. 123.
- Jezierska B., 2003, hasło Autonomia, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, t. I, s. 244–246.
- Kawecki I., 2004, *Wiedza praktyczna nauczyciela (studium etnograficzne)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Krzyżewski K., 2006, hasła Dyspozycja; Interioryzacja; Internalizacja, [w:] J. Siuta (red.), *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków, s. 70–71; 113; 113–114.
- Legowicz J., 1986, *Spór o etyczno-moralny status nauczyciela*. Referat na konferencji poświęconej etycznym problemom zawodu nauczycielskiego, Warszawa.

- Murawska A., 2008, *Wychowanie do nadziei*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa, t. VII, s. 335-339.
- Nowak Z., 2004, *Urzędnik i żołnierz. O potrzebie zmiany etosu nauczycielskiego w Polsce*, [w:] W. Leżańska (red.), *Historyczne i współczesne konteksty kształcenia nauczycieli wczesniej edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 203-214.
- Nowak M., 2008, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Nowak Z., 2006, *Kompetencja moralna jako kategoria teoretyczna i badawcza w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Ossowska M., 1985, *Normy moralne. Próba systematyzacji*, PWN, Warszawa.
- Piramowicz G., 1958, *Powinności nauczyciela*, Ossolineum, Wrocław.
- Piwoński Z., 2005, *Czy nauczycielowi potrzebny jest kodeks etyczny?*, „Edukacja i Dialog”. Miesięcznik dla nauczycieli i rodziców, nr 8, s. 16-18.
- Podsiad A., 2001, hasła Cnota, Deontologia; Optymizm; Utylitaryzm, [w:] A. Podsiad (red.), *Słownik terminów filozoficznych*, Instytut Wydawniczy PAX, Kraków, s. 133-134, 169-170; 594-595; 914.
- Polkinghorne J., 1995, *Rozum i rzeczywistość*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Rosińska Z. Matuszewicz Cz., 1984, *Kierunki współczesnej psychologii, ich geneza i rozwój*, PWN, Warszawa.
- Tchorzewski de A.M., 2003, hasło Deontologia nauczycielska, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, t. I, s. 640-643.
- Wołczyk T., 1978, *Miejsce pedagogiki w systemie nauk*, [w:] M. Godlewski, S. Krawcewicz, J. Wołczyk, T. Wujek (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa, s. 7-46.
- Wołoszyn S., 1976, *System oświaty i nauczyciel*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, PWN, Warszawa, s. 583-655.

Krystyna Gąsiorek

## WIEDZA O FUNKCJACH JĘZYKA W EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I KLASACH I–III SZKOŁY PODSTAWOWEJ

### Słowa kluczowe:

język, sprawność językowa, kompetencja komunikacyjna, funkcje języka (mowy): poznawcza, poetycka, ekspresywna, impresywna, fatyczna, metalingwistyczna

Nie ma języka bez mówienia i nie ma mówienia bez języka  
Roman Jakobson (2009: 69)

### WPROWADZENIE

Jedną z najważniejszych umiejętności, w które powinien być wyposażony nauczyciel, szczególnie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, jest sprawne posługiwanie się językiem. Sprawność językową osiągnął ten, kto swobodnie potrafi tworzyć, przekazywać i odbierać ze zrozumieniem teksty językowe, zarówno mówione, jak i pisane<sup>\*</sup>. Zgodnie z poglądami językoznawców, psychologów i psycholingwistów

język służy człowiekowi nie tylko do zrozumienia cudzych, ale też swoich własnych myśli, które może coraz jaśniej precyzować, zwłaszcza dzięki znajomości nazw wielu różnych przedmiotów może się coraz bliżej i subtelniej zastanawiać nad związkami i stosunkami, jakie między tymi

---

<sup>\*</sup> Przypomnijmy istotne różnice między językiem mówionym i pisany: „Gdy mówimy, procesy nadawania i odbierania przebiegają niemal równocześnie. Odbiorca i nadawca mogą na bieżąco sprawdzać, korygować i uzupełniać przebieg komunikacji. Komunikacja pisana jest dwuetapowa: nadawanie jest oddalone od odbierania zarówno w czasie (kilka godzin, kilka dni, nawet kilkaset lat), jak i w przestrzeni” (Skudrzyk, Urban 2007: 76).

przedmiotami zachodzą i w ten sposób posuwać myśl naprzód (Zarębina 1994: 109).

Za pośrednictwem języka<sup>\*</sup> możliwe jest przekazywanie wiedzy i doświadczeń, a także wyrażanie własnych myśli i uczuć. Język stanowi podstawową formę komunikowania się ludzi. Wymaga ono doboru odpowiednich środków językowych. „Język doskonały to taki, który zaspokaja wszystkie potrzeby komunikatywne swoich użytkowników w sposób wymagający od nich najmniejszego wysiłku” (Kurkowska 1976: 22). W edukacji najmłodszych taki właśnie język potrzebny jest w codziennej komunikacji. Problem centralny powinna więc stanowić sprawność językowa nauczycieli, a także zasób ich wiedzy, zdolności i umiejętności.

### **Sprawność językowa to**

cecha osoby mówiącej lub piszącej, polegająca na umiejętności przekazania w swoich tekstach tego, co się chce przekazać (informacji, przeżyć, emocji itp.) w sposób najodpowiedniejszy w danej sytuacji komunikatywnej. Umiejętność ta polega na doborze takich środków językowych, które pozwolą najpełniej dotrzeć do odbiorcy, spowodować jego właściwą (to znaczy taką, o jaką chodziło autorowi tekstu) reakcję i wywołać u niego pozytywną ocenę mówiącego (piszącego) [...]. Sprawność językowa to także umiejętność osiągnięcia celów, zakładanych przez autora wypowiedzi, możliwie niewielkim wysiłkiem (np. w wypowiedzi zwięzłej, nieprzegadanej, ale jednocześnie jasnej i zrozumiałej) (Markowski 2006: 1672).

Jest to więc umiejętność przekazywania wiadomości w sposób odpowiedni zarówno do sytuacji komunikacyjnej, zamierzonego celu wypowiedzi, jak i pozycji i cech rozmówcy lub czytelnika. To nie znaczy, że odbiorca komunikatu musi się podporządkować intencji mówiącego (piszącego), powinien się natomiast z nią skonfrontować. Może się

---

<sup>\*</sup> „Językiem nazywamy to, co w mowie jest równocześnie społeczne, trwałe i abstrakcyjne” (Milewski 1967: 5). Język to „system znaków (prymarnie dźwiękowych, wtórnie pisanych i innych) służący do porozumiewania się w obrębie danej społeczności. [...] jest tworem społecznym, tj. wspólnym wszystkim członkom danej społeczności” (Polański 1992: 133). „Badacze rozwoju mowy dziecka stwierdzają, że w naturalnych warunkach, w wypadkach normalnego rozwoju czynności psychicznych człowieka, nabywanie systemu językowego kończy się w wieku 6–7 lat” (Grabias 2001: 267).

zdarzyć tak, że dojdzie do jej akceptacji, ale mogą się również pojawić napięcia konfliktowe, kiedy odbiorca nie znajdzie z nadawcą wspólnej płaszczyzny porozumienia co do sprawy, o której traktuje komunikat.

Przy rozpatrywaniu pojęcia sprawności językowej trzeba również zwrócić uwagę na **kulturę językową**, która „wiąże się [...] z mówieniem, pisaniem, czytaniem, a także słuchaniem wypowiedzi innych osób”, na **poprawność językową**, czyli „umiejętność używania elementów językowych zgodnie z przyjętymi normami” oraz **etykę językowego porozumiewania się**, „rozumianą m.in. jako kontakt językowy oparty na zasadach prawdy, szczerości oraz wzajemnego szacunku i życzliwości nadawców i odbiorców komunikatów językowych” (Karpowicz 2004: 189).

Definicje te w pełni można odnieść do edukacji najmłodszych. Nauczyciel ma wiedzieć, jak rozumieć cudze (dziecięce) komunikaty, jak poprawnie tworzyć własne, jak wyrażać daną treść, jak rozpoznawać wieloznaczność słów i innych konstrukcji językowych, jak odróżniać zdania poprawne od niegramatycznych, jak wybierać najtrafniejsze sposoby komunikowania się z dzieckiem. Zagadnienia te znajdują swój konkretny wyraz w kompetencji językowej mieszczącej się w kompetencji komunikacyjnej.

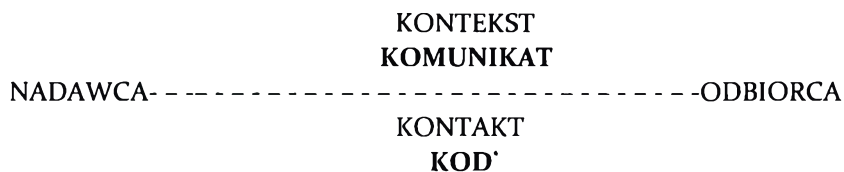
**Kompetencja komunikacyjna** określana jest różnie: jako wiedza pozwalająca umiejętnie dostosować formę wypowiedzi do wybranych części składowych każdej komunikacji językowej: nadawcy, odbiorcy, kodu oraz kanału przekazu (Porayski-Pomsta 1993: 8), jako umiejętność dobierania środków językowych i uwzględniania ich w sytuacji mówienia (koncepcja D.H. Hymesa, za: Białecka-Pikul 1998: 191), jako zdolność do posługiwania się językiem, odpowiednio do sytuacji społecznej i do relacji z innymi uczestnikami interakcji. Ważne jest, aby nauczyciel dostrzegał, że wiedza pozajęzykowa dziecka, czyli „wiedza o przedmiotach, kategorie społeczne i wiedza o zdarzeniach [...] są blisko związane z przyswajaniem przez dziecko kompetencji komunikacyjnej” (Rice 2007: 252–253).

#### **Związek celów edukacji z funkcjami języka (mowy)**

Uważna lektura celów wymienionych w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego* i *Podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej. I etap edukacyjny: klasy I–III* (z 18 czerwca 2009) przekonuje o ścisłym powiązaniu ich treści z językiem, szczególnie z funkcjami, jakie on pełni. Na przykład wśród celów wychowania przedszkolnego znajduje się „wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie

czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji” (s. 17), a więc takie kierowanie rozwojem intelektualnym, aby dziecko bez trudu potrafiło porozumiewać się, czyli komunikować się z innymi, i za pomocą języka umiało informować słuchacza o rzeczywistości pozajęzykowej. Podobne uogólnienie można sformułować po odczytaniu naczelnego celu edukacji wczesnoszkolnej: „wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym” (s. 39).

Nie można zrealizować tych celów bez znajomości **funkcji języka** (funkcji mowy), czyli ról, „jakię mogą spełniać wyrażenia językowe w stosunku do nadawcy (mówiącego), odbiorcy (słuchającego), fragmentu rzeczywistości, do którego odnosi się treść wyrażenia, do systemu języka i in. aspektów aktu mowy” (Polański 1992: 91). Język pozwala jednym (np. nauczycielowi) przekazać swoje myśli, a innym (np. dziecku) zdobyć informacje lub stworzyć nowy tekst (dzieło?). Przypomnijmy znany schemat Romana Jakobsona z czynnikami charakterystycznymi „dla wszystkich aktów mowy, dla każdego przypadku komunikacji językowej” (Jakobson 1989: 81):



Każdemu z wymienionych czynników przypisana jest określona funkcja języka.

**Kontekst** oznacza to, o czym mówimy. Język pełni wówczas **funkcję poznawczą**, nazywaną również referencyjną (Criper i Widdowson

---

\* R. Jakobson w taki sposób objaśnia swój schemat: „Nadawca kieruje komunikat do odbiorcy. Aby komunikat był efektywny, musi on być zastosowany do kontekstu (czyli musi coś oznaczać), kontekstu uchwytnego dla odbiorcy i albo zwerbalizowanego, albo takiego, który da się zwerbalizować; dalej, konieczny jest kod w pełni lub przynajmniej w części wspólny dla nadawcy i odbiorcy (albo innymi słowy – dla tego, kto «koduje», i tego, kto «dekoduje» komunikat); na koniec musi istnieć kontakt – fizyczny kanał i psychiczny związek między nadawcą i odbiorcą, umożliwiający im obu nawiązanie i kontynuowanie komunikacji” (Jakobson 1989: 81).

1983: 194), oznaczającą, denotatywną (Jakobson 1989: 82), symboliczną (Furdal 1990: 64), przedstawieniową, kognitywną (Polański 1992: 91), informatywną (Żydek-Bednarczuk 2004: 60). Kontekst odnosi się do rzeczywistości pojmowanej jako „wszelkie fakty realne lub istniejące tylko w naszej wyobraźni, o których można przekazywać informacje za pomocą języka” (Furdal 1990: 64).

Przykładem realizacji funkcji poznawczej zamierzonej przez nauczyciela jest opis znajdujący się w noweli Bolesława Prusa *Antek*:

Jednego dnia na dworze mróz był lżejszy, profesorowi także jakoś serce odtajało, więc chciał wytłumaczyć najmłodszym swoim wychowankom pożytek pisma.

– Patrzcie, dzieci – mówił pisząc na tablicy wyraz **dom** – jaka to mądra rzecz pisanie. Te trzy znaczki takie małe i tak niewiele miejsca zajmują, a jednak oznaczają – dom. Jak tylko na ten wyraz popatrzysz, to zaraz widzisz przed oczami cały budynek, drzwi, okna, sień, izby, piece, ławy, obrazy na ścianach, krótko mówiąc – widzisz dom ze wszystkim, co się w nim znajduje.

Antek przecierał oczy, wychylał się, oglądał napisany na tablicy wyraz, ale domu żadnym sposobem zobaczyć nie mógł. Wreszcie trącił swego sąsiada i spytał:

– Widzisz ty tę chałupę, co o niej profesor gadają?

– Nie widzę – odparł sąsiad.

– Musi to chyba być łgarstwo – zakonkludował Antek.

Ostatnie zdanie usłyszał nauczyciel i krzyknął:

– Jakie łgarstwo? Co łgarstwo?

– A to, że na tablicy jest dom. Przecie tam jest ino trochę kredy, ale domu nie widno – odparł naiwnie Antek.

Nauczyciel porwał go za ucho i wyciągnął na środek szkoły. – Na rozgrzewkę go!

(Prus 1966: 370–373)

Nie mogło się udać porozumienie językowe między nauczycielem a Antkiem – uczniem rozpoczynającym edukację. Przyczyną takiego stanu nie był język i jego funkcja poznawcza, lecz nauczyciel, a szczególnie jego brak przygotowania do zawodu i w związku z tym brak wiedzy nie tylko metodycznej, lecz także psychologicznej. Na szczęście jest to opis sytuacji dydaktycznej ze szkoły polskiej sprzed ponad 100 lat.

Inny przykład został spisany z taśmy. Jest to wypowiedź dziecka dziewięcioletniego wyjaśniającego przedszkolakowi, co to jest *szkoła*: „Szkoła to jest po prostu taki nauk, że można się dużo nauczyć” (Daniel, klasa III). Mamy tu dziecięcą definicję, wymagającą wprawdzie poprawienia, lecz należy docenić jej logikę. Dziecko tłumaczy komuś młodszemu od siebie znaczenie wyrazu – nazwy konkretnej, wykorzystując własne obserwacje języka. Tworzy neologizm *nauk* od *nauczyć*. Dla wszystkich nauczycieli uczących dzieci najmłodsze ważne będzie tu zdanie Doroty Klus-Stańskiej (2009: 472): „jeśli znaczenia będą konstruowane przez dziecko samodzielnie, przynajmniej przez znaczną część lekcji, to nawet w wypadku ich późniejszego korygowania przez nauczyciela, ich treść będzie się aktywizować w kontekście poszukującym, inicjowanym samodzielnie”.

W szkole funkcja poznawcza jest obecna na wszystkich zajęciach dydaktycznych przy wprowadzaniu wszelkich możliwych tematów i we wszystkich sytuacjach życia, gdy język staje się narzędziem poznania rzeczywistości, nazywania, wyodrębniania, wnioskowania. Wszystko bowiem, co zostało dostrzeżone i wyodrębnione, musi być opatrzone znakiem językowym.

**Komunikatem** jest albo czynność mówienia, tworzenia tekstu, albo efekt tego działania, czyli tekst słowny (werbalny) lub niewerbalny (np. gest)<sup>\*</sup>. Z nastawieniem na komunikat związana jest **funkcja poetycka** (kreatywna, estetyczna), zorientowana na wypowiedź (por. Borawska 2004: 20–23), „na sam kształt komunikatu językowego, na takie jego właściwości, jak budowa tekstu, dobór słownictwa, składnia zdań, brzmienie wypowiedzi” (Przybylska 2003: 30), rozumiana najogólniej jako „sztuka słowa”, zwrócenie uwagi na estetykę, piękno komunikatu. Czynniki ten jest obecny w literaturze pięknej, szczególnie w poezji, lecz także w innych tekstach (mówionych i pisanych), przy czym zajmuje w nich inne miejsce w hierarchii funkcji.

Funkcja poetycka w edukacji najmłodszych realizowana jest np. w tworzeniu tekstów (por. Kielar-Turska 1988: 60–70), układaniu wylizczanek (por. Pisarkowa 1988: 6–7), w zabawach słowem (por. Gąsiorek 1999: 131–139), rozwijaniu twórczej aktywności dzieci (por. Załona 2006:

---

\* „Niewerbalne zachowania parajęzykowe również składają się na efekt komunikacyjny, bądź to same w sobie, bądź w połączeniu z mową” (Criper i Widdowson 1983: 197).

36–38). „Každy temat jest dobry do ułożenia wyliczanki lub rymowanki, trzeba tylko umiejętnie stymulować aktywność dzieci. Są wtedy kreatywne, ukazują własne możliwości tworzenia i eksperymentowania językiem, układają rymy do podanych słów, wymyślają nowe wyrazy, śmiało i swobodnie się wypowiadają” (Gąsiorek 2006: 150). Oto wyliczanka wymyślona przez przedszkolaka pod wpływem oglądanej w telewizji dobranocki:

Bzzy, bzzy, bzzy,  
były sobie pszczołki trzy,  
Maja, Gucio, Klementynka  
I odpada [wychodzi] ta dziewczynka! (Marysia)

Trzeba docenić aktywność twórczą dziecka, a także jego indywidualny język (często potoczny, czasem gwarowy\*) nie tylko w wyjątkowych okazjach, lecz również w codziennych dokonaniach językowych, chociaż „Kult poprawności wyklucza zgodę na język osobisty uczniów, a więc ten najbardziej dla nich podstawowy, naturalny, używany potocznie” (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 98). Wypada w pełni zgodzić się z tym poglądem. W edukacji najmłodszych konieczne jest docenienie poetyki zarówno utworów literackich (także innych tekstów) pisanych z myślą o dzieciach, jak i tekstów dziecięcych.

**Nadawcą** jest ten, kto przekazuje (mówi, formuje) komunikat językowy, tworzy tekst, Z nadawcą związana jest **funkcja ekspresyjna** (ekspresyjna), zwana również emotywną.

Funkcja ekspresyjna polega na wyrażaniu (zdradzaniu) za pomocą wypowiedzi językowych pewnych cech nadawcy. Wiąże się ona z faktem, że pewne cechy wypowiedzi odpowiadają na zasadzie związku przyczyn-

---

\* Autorką potrzebnych i trafnych uogólnień na ten temat jest Helena Synowiec: „Skuteczność kształcenia sprawności językowej w środowisku gwarowym zależy nie tylko od koncepcji programu i doboru metod, lecz w dużym stopniu od postępowania nauczyciela: czy stwarza on na lekcji atmosferę szczerości i zaufania, czy stymuluje rozwój dziecka poprzez dialog, liczy się z doświadczeniami językowymi uczniów i okazuje zainteresowanie tym, co każdy z nich mówi i jak mówi – nie po to, by ingerować w jego wypowiedź, wytykać błędy, ale by – już po skończeniu wypowiedzi – zachęcać do zastępowania formy gwarowej ogólnopolską, wyjaśniać językowe zachowania się dzieci, uzmysławiając im, że znajomość odmiany gwarowej jest swoistym bogactwem, a równocześnie wskazując na te sytuacje, w których używanie gwary nie jest uzasadnione (Synowiec 1992: 144).

wego określonym cechom fizjologicznym i psychicznym mówiącego i tym samym stanowią dla słuchającego sygnały o jego stanie fizjologicznym i psychicznym. Do takich cech wypowiedzi (mówionych) należą: barwa głosu, jego siła, wysokość, sposób wymawiania pewnych dźwięków itp. Na ich podstawie możemy rozpoznać płeć mówiącego, jego wiek, stan psychiczny (np. dobry lub zły humor) itp. Są to cechy naturalne wypowiedzi i jako takie nie wchodzą w skład systemu języka. Oprócz elementów naturalnych istnieją także sposoby konwencjonalne (systemowe) wyrażania ekspresji\* (również w języku pisanym), takie jak wykrzykniki, tryb życzący, formy hipokorystyczne itp. (Polański 1992: 91).

Za pomocą funkcji ekspresywnej nadawca wyraża stosunek uczuciowy zarówno do komunikatu (aktu mówienia), jak i do odbiorcy.

Sposoby „zdradzania” cech nadawców są częste w tekstach przeznaczonych dla dzieci, np. Grzegorza Kasdepke (2007: 135):

Winda

Kuba założył się z Buba, że przyłapie ją na jakimś błędzie najdalej dziesięć minut po wyjściu z mieszkania. Nic więc dziwnego, że Buba była tego dnia wyjątkowo czujna. Nie zapomniała nawet o powiedzeniu „dzień dobry”, gdy wchodzili do windy – co, jak wiadomo, nie zdarza jej się często. Ale już na parterze Kuba mógł triumfować...

– No co?! – broniła się rozłoszczona Buba. – Przecież wychodząc, powiedziałam „dziękuję”!

– I to był właśnie ten błąd! – podskakiwał uradowany Kuba. – Bo wychodząc z windy, mówi się „do widzenia”, a nie „dziękuję”!

– Wszyscy mówią „dziękuję”! – protestowała Buba.

– Prawie wszyscy – poprawił ją z godnością Kuba. – Zarówno ja, jak i pozostali kulturalni mieszkańcy tego bloku mówimy „do widzenia”!

Buba spojrzała na brata z niesmakiem.

– Wiesz co? – warknęła.

– Co?

– DO WIDZENIA!!!

I poszła.

---

\* Por. stanowisko Stanisława Grabiasa: „ekspresję uznaję za proces, a ekspresywność za cechę znaku będącą wynikiem procesu. Pojęciem ekspresji obejmuję uzewnętrznianie osobowości nadawcy w wypowiedzi. Oczywiście jest, że osobowość nadawcy ujawnia się najwyraźniej w emocjach, dlatego też badanie przejawów emocji pozostaje zasadniczym problemem teorii ekspresji” (Grabias 1980: 18).

Ekspresja<sup>\*</sup> to ukazanie odbiorcy uczuć, myśli i przeżyć nadawcy. „Wyrażanie procesów psychicznych jest zawsze uzewnętrznieniem emocji” (Grabias 1980: 22), przy wykorzystaniu środków werbalnych i niewerbalnych. Potęgują one siłę komunikatu, podkreślają wartość i znaczenie przekazu, umożliwiają stworzenie napięcia. Dają odbiorcy możliwość wczucia się w słowa nadawcy, lepszego zrozumienia tego, co chce on przekazać. Ekspresja jest często nieuświadomiona, mimowolna, spontaniczna, ale może też być celowa, zastosowana z rozmysłem, tak jak w tekście G. Kasdepke o dwojgu dzieciach (Bubie i Kubie).

Ten, do kogo się mówi, jest **odbiorcą**. W stosunku do niego język pełni funkcję **impresywną** (zwaną też konatywną, dyrektywną).

Polega [ona] na oddziaływaniu na zachowanie odbiorcy za pomocą wyrażań języka, np. kiedy nadawca każe odbiorcy coś zrobić. Funkcję tę w sposób najbardziej wyrazisty pełnią zdania rozkazujące, ale w zasadzie każde wyrażenie językowe jakoś wpływa na odbiorcę: na jego sądy, przekonania, wolę itp. (Polański 1992: 91).

Nadawca, przekazując wiadomość, może odbiorcę np. wzruszyć, zderwować, rozbawić, pocieszyć, zasmucić itp. O wszystkim decyduje postawa odbiorcy, jego wcześniejsze doświadczenia, a także aktualne samopoczucie. Trzeba tu pamiętać, że „Intencja nadawcy jest czynnikiem najbardziej ograniczającym przewidywalność zachowań” (Grabias 2001: 256). Istnieją również sytuacje, w których nadawane sygnały nie wywołują w umyśle odbiorcy żadnych obrazów, lecz skłaniają go do podjęcia określonego działania, np. uczniowie wykonują polecenia nauczyciela.

W praktyce edukacyjnej (przedszkolnej i wczesnoszkolnej) odbiorcą jest dziecko, a więc to nauczyciel (nadawca) ma w stosunku do niego szu-

---

<sup>\*</sup> W literaturze psychologicznej opisywane są cztery rodzaje ekspresji. 1. dzielenie się obserwacjami (nie ma wtedy wniosków, ocen, domysłów, spekulacji, są tylko fakty); 2. wypowiadanie przemyśleń, które są podstawą wniosków na temat tego, co dotarło do zmysłów człowieka, co udało mu się zaobserwować: stawianie pytań o przyczynę tego, co dzieje się wokół; formułowanie ocen i sądów, dzięki którym można stwierdzić, że coś jest dobre lub złe; 3. wyrażanie uczuć, dzielenie się nimi i dzięki temu lepsze poznanie i zrozumienie drugiego; 4. wyrażanie potrzeb, które są prostymi stwierdzeniami, informującymi, w jaki sposób pomóc lub sprawić radość osobie, która o nich mówi. W sytuacji, gdy dochodzi do połączenia wszystkich czterech rodzajów ekspresji w jedną, występuje proces pełnej komunikacji (por. McKay, Davis, Fanning 2001: 40–44).

kać takich sposobów oddziaływania (realizowania funkcji impresywnej), aby okazały się skuteczne. Ewa Filipiak (2002) wśród aspektów kształcenia języka dziecka wymienia m.in. następujące kompetencje, w które powinien być wyposażony nauczyciel:

problem rozwijania umiejętności bycia wrażliwym interpretatorem językowych zachowań dziecka: właściwego reagowania na komunikaty werbalne dziecka, świadomego dostarczania informacji zwrotnej w komunikacji werbalnej, umiejętności zadawania pytań i formułowania poleceń, świadomości i rozumienia problemu, że nadmiar słownej kontroli hamuje poznawczą aktywność dziecka i jego gotowość do komunikowania się [...], problem umiejętności tworzenia klimatu psychologicznej wolności i bezpieczeństwa (Filipiak 2002: 327–328).

W zasadzie nie ma dziedziny (podręcznika, przedmiotu szkolnego), w której nie byłby uwzględniony odbiorca, a więc także uczeń edukacji początkowej. Funkcja impresywna widoczna jest również wtedy, gdy komunikat nadawcy powoduje zmianę w zachowaniu się odbiorcy. Efekt taki mogą z powodzeniem wywołać teksty podobne do fragmentu cytowanego z książki Grzegorza Kasdepke *Bon czy ton. Savoir-vivre dla dzieci* (2007).

Funkcje pełnione przez język w stosunku do nadawcy (ekspresywna) i w stosunku do odbiorcy (impresywna) wpływają na kształt kontaktu interpersonalnego, czyli np. wzajemne wyrażanie emocji. „Komunikację emocjonalną pojmujemy jako proces wyrażania, przekazywania lub demonstrowania uczuć i emocji oraz proces odbioru, rozpoznawania lub interpretowania tych komunikatów emocjonalnych przez odbiorcę” (Kocowski, Tokarz 1989: 19). W przeciwieństwie do samej ekspresji, dzięki której wyrażane są uczucia, komunikacja emocjonalna jest procesem ich obserwowania i rozumienia przez odbiorcę komunikatu.

Obok komunikacji emocjonalnej między nadawcą i odbiorcą istnieje ścisły **kontakt** (łącność, związek), który umożliwia zarówno nawiązanie, jak i kontynuowanie tego procesu. Jest to możliwe dzięki **funkcji fatycznej** (zwanej czasem funkcją kontaktową), którą „pełnią środki służące do ustalenia i podtrzymania kontaktu językowego między nadawcą a odbiorcą. W języku polskim należą tu takie elementy, jak *śłuchaj!, więc, ach, yhm* itp.” (Polański 1992: 91), czyli wypowiedzianie pojedynczych słów

niewnoszących nic konkretnego do rozmowy, np. *prawda, po prostu* itd., u dzieci może to być np. płacz, krzyk, mówienie do siebie, u dorosłych i u dzieci użycie środków parajęzykowych (pauz wypełnionych\*, falstartów językowych, elementów retardacyjnych) w postaci różnych grup głoskowych, np. *yyy, eee, hmm*". „Mówiący wypowiada te dźwięki, chcąc skrócić przedłużającą się ciszę, a zarazem pragnie zaznaczyć, że ma jeszcze coś do powiedzenia, że nie skończył wypowiedzi” (Kriger 1983: 28).

Istotnym czynnikiem wszystkich aktów mowy (wspólnym dla nadawcy i odbiorcy) jest **kod**, czyli język. Dla niego charakterystyczną jest **funkcja metalingwistyczna** (metajęzykowa)\*\*\*. Polega ona „na skoncentrowaniu się na problemie języka jako systemu (kodu). Najwyraźniej pełnią tę funkcję zdania, w których pytamy o znaczenie jakiegoś wyrażenia lub w których precyzujemy znaczenie jakiegoś wyrażenia lub wypowiadamy się na temat wyrażen językowych w ogóle” (Polański 1992: 92). Realizacją funkcji metajęzykowej jest więc stwierdzenie, w jakim stopniu komunikat jest zrozumiały, uzyskanie informacji, jak tekst został przez odbiorcę

---

\* Omawiając takie sposoby komunikowania się z otoczeniem dzieci z klasy II i III, stwierdziłam: „Środki te wydają się nieodłączną cechą fonetyczną języka dziecięcego, chociaż spotyka się takie zespoły uczniowskie, w których dzieci długo zastanawiają się nad doбором słownictwa i dotąd milczą, dopóki nie skonstruują wypowiedzi. Środki parajęzykowe [...] są na pewno odbiciem czynności konstruowania tekstu, twórczego podejścia do tworzenia językowego i jednocześnie uzewnętrzniają stan psychiczny mówiącego: zdenerwowanie, niepewność, konsternację” (Gąsiorek 1996: 149).

\*\* Sławomir Śniatkowski wymienione sposoby nawiązywania kontaktu językowego nazywa pauzami wypełnionymi. „Pauza wypełniona – dźwiękowa przerwa w wypowiedzi słownej mająca postać nieartykułowaną (śmiech westchnienie), artykułowaną nieleksykalną (y, hm) lub leksykalną (wiesz, rozumiesz, prawda)” (Śniatkowski 2002: 104).

\*\*\* Renata Przybylska w taki sposób tłumaczy tę funkcję: „Żeby zrozumieć, na czym polega funkcja metajęzykowa, trzeba przeprowadzić rozróżnienie między językiem przedmiotowym (odnosi się on do pozajęzykowej rzeczywistości, np. za pomocą zdania *Kot śpi* twierdząc coś o kocie) a metajęzykiem (który odnosi się do samego języka, a nie tego, co jest poza nim, np. za pomocą zdania *Kot jest rzeczownikiem* nie mówię nic o kocie, ale twierdząc coś o pewnej części składowej systemu językowego, o wyrazie *kot*)” (Przybylska 2003: 29–30). Układy i relacje meta w szerszym rozumieniu przedstawił Maciej Kawka (1990), por. również ustalenia Grażyny Krasowicz-Kupis (1999) na temat metajęzyka i czynności metajęzykowych: „przez metajęzyk rozumie się zdolność podmiotu do intencjonalnego monitorowania i planowania własnych metod przetwarzania językowego (rozumienie i ekspresja). Te zdolności i czynności mogą dotyczyć każdego aspektu języka” (Krasowicz-Kupis 1999 30).

odebrany, a także zwrócenie uwagi na to, czy nadawca i odbiorca używają tego samego kodu. „Ilekcio nadawca lub odbiorca chcą sprawdzić, czy posługują się jednakowym kodem, mowa zostaje sprowadzona do kodu: przybiera ona funkcję metajęzykową” (Jakobson 1989: 81).

Przykłady objaśnień (precyzowania znaczeń) trudnych terminów są częste w tekstach literackich, np. Janusza Korczaka (1992, 1994, 1998):

Dziwne się może wydać, że królowi tyle rzeczy może być zabronione. **Muszę więc wyjaśnić**, że na dworach królewskich jest bardzo surowa **etykieta**. **Etykieta** – to znaczy, że tak zawsze królowie robili i inaczej nowemu królowi nie wolno, bo gdyby chciał coś zrobić inaczej, to straciłby honor i wszyscy przestaliby go się bać i szanować. Bo to by znaczyło, że nie szanuje swojego wielkiego ojca-króla albo dziadka czy pradziadka-króla. Jeżeli tylko król chce coś zrobić inaczej, to musi się zapytać mistrza ceremonii, który pilnuje dworskiej **etykiety** i wie, co zawsze robili królowie. (Król Maciuś Pierwszy, s. 20)

W godzinę później chłopcy krzyczeli na cały głos:

– Dodatek nadzwyczajny! **Przesilenie ministerialne!** **To znaczy**, że ministrowie się pokłócili. (Król Maciuś Pierwszy, s. 28)

Długo trwała narada, a gdy się skończyła, chłopcy na ulicach krzyczeli:

– Dodatek nadzwyczajny! **Konflikt zażegnany!**

**Co znaczy**, że ministrowie się już pogodzili.

(Król Maciuś Pierwszy, s. 30)

Bo są ludzie, których nic nie obchodzi. Aby jemu było dobrze. Wszędzie pcha się pierwszy, nie pomyśli, że innym też się należy. **Mówią o nich:**

– **Samolub, sobek, nieużyty, sknera.**

**Dorośli mówią:**

– **Egoista.**

Wszystko tylko dla siebie.

A są, którzy nie myślą o sobie, a chcą każdemu usłużyć i pomóc.

Dżek był właśnie taki.

(Bankructwo małego Dżeka, s. 173)

[detektyw Filips – dop. K.G.] Mówił zawsze:

Wasze zadanie to prędko i mocno pochwycić, kogo należy, moje zadanie: pilnować, żeby kto z **gapiów** nie dostał kulą.

**Gapie** – to ci przechodnie ciekawi, którzy zbierają się tłumnie, gdy jest awantura; oni najwięcej przeszkadzają.

(*Kajtuś Czarodziej*, s. 173)

Powiedział wtedy ojciec:

– Chłopak ma **charakter**.

**To znaczy: silną wolę.**

Bardzo ważna jest **silna wola**: jeżeli postanowiłeś, to spełń, jeżeli zacząłeś, to skończ.

(*Kajtuś Czarodziej*, s. 102)

Znaczenie abstrakcyjnych wyrazów i połączeń wyrazowych (*etykieta, przesilenie ministerialne, konflikt zażegnany, egoista, gapie, mieć charakter*) zostało wyjaśnione. Janusz Korczak, znający doskonale psychikę dziecka, domniemanego czytelnika swoich utworów – w ten sposób osiągnął zamierzony cel. Za pomocą języka wyjaśnił język. Metajęzykowe tłumaczenia „Wprowadzają wypowiedzi odnoszące się do języka, interpretują warstwę znaczeniową danych określeń, ale także dodatkowo charakteryzują postaci, udzielające tych wyjaśnień. Widać tu również zderzenie dwóch światów: oficjalnego – dorosłego i dziecięcego” (Gąsiorrek 1997: 117).

Obok wymienionych funkcji języka są jeszcze inne, np. **funkcja magiczna** i **stanowiąca**, pozostające obok relacji między nadawcą a odbiorcą, lecz obecne w kontaktach językowych, także w edukacji najmłodszych.

Funkcję magiczną nadaje tekstowi ten, kto wypowiadając tekst ma przekonanie, iż w ten sposób prowokuje jakieś siły transcendentne (dobre lub złe) do określonego działania i do zmiany istniejącego stanu rzeczy. Taką funkcję spełniają wszelkie zaklęcia, przekleństwa (w ich pierwotnej roli), błogosławieństwa, a także wiele obrządków religijnych (Puzynina 1987: 168).

Funkcja stanowiąca polega między innymi na zmianie pewnego stanu rzeczy w życiu społecznym.

## PODSUMOWANIE

Wiedza o funkcjach językowych powinna stanowić niezbędne merytoryczne wyposażenie nauczyciela-praktyka. Świadome korzystanie z tej wiedzy w edukacji przedszkolnej i szkolnej zapewni wszechstronny rozwój dziecka i zapobiegnie w przyszłości „niemożności porozumienia się między ludźmi” (Nęcki 1996: 180). Ważne jest, aby komunikacja językowa była ściśle powiązana z myśleniem\*. Cały proces rozpoczyna się od języka, od kompetencji komunikacyjnej, zawierającej w sobie wiele sprawności, w tym językową. Za pomocą języka zaspakajane są potrzeby międzyludzkiego kontaktu oraz przekazywane informacje. Bez niego niemożliwe byłoby komunikowanie się, wyrażanie zachwytu nad pięknem otaczającego świata, wiele rzeczy i zachowań stałoby się niezrozumiałymi. To właśnie język pozwala poznać i oswoić świat.

## LITERATURA

- Białecka-Pikul M., 1998, *Komunikowanie się a reprezentacja świata w umyśle dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] M. Smoczyńska (red.), *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki*, Universitas, Kraków, s. 189–198.
- Borawska K., 2004, *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- Criper C. i Widdowson H. G., 1983, *Socjolingwistyka a nauczanie języka*, tłum. E. Radońska i M. Pogorzelska-Bonikowska, [w:] J.P.B. Allen, S. Pit Corder (red.), J. Rusiecki (red. wyd. pol.), *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. I, WSiP, Warszawa, s. 155–208.
- Filipiak E., 2002, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Furdal A., 1990, *Językoznawstwo otwarte*, Ossolineum, Kraków–Gdańsk–Łódź.
- Gąsiorek K., 1996, *Charakterystyczne cechy fonetyczne w wypowiedziach mówionych uczniów klasy II i III szkoły podstawowej*, [w:] E. Sękowska (red.), *Świadomość językowa – kompetencja – dydaktyka. Materiały ogólnopolskiej konferencji „Z badań nad kompetencją językową dzieci i młodzieży”*, Warszawa, s. 143–151.

---

\* Podobne uogólnienie podają autorki pracy *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej* w rozdziale *Nie mówić, nie słuchać, nie myśleć* (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 103–104).

- Gąsiorek K., 1997, *Od słowa do tekstu. O języku i stylach Janusza Korczaka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Gąsiorek K., 1999, *Zabawy w tworzenie języka (słowotwórcze możliwości i skłonności dzieci jedenastoletnich)*, [w:] M. Kielar-Turska, B. Muchacka (red.), *Stymulacyjna i terapeutyczna funkcja zabawy*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna AGAT-PRINT, Kraków, s. 131-139.
- Gąsiorek K., 2006, *Tworzenie wyliczanek i rymowanek jako przejaw językowej kreatywności dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] B. Muchacka, J. Kurcz (red.), *Wspieranie dziecięcej kreatywności*, Nowy Sącz, s. 147-154.
- Grabias S., 1980, *O ekspresywności języka. Ekspresja a słowotwórstwo. Rozprawa habilitacyjna*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Grabias S., 2001, *Język w zachowaniach społecznych*. Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Jakobson R., 1989, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, tłum. K. Pomorska, [w:] M.R. Mayenowa (wybór, redakcja i wstęp), *Roman Jakobson w poszukiwaniu istoty języka 2*, PIW, Warszawa, s. 77-124.
- Jakobson R., 2009, *Język i mówienie: kod i przekaz*, tłum. M. Gusin, [w:] L. Rasiński (red.), *Język, dyskurs, społeczeństwo. Zwrot lingwistyczny w filozofii społecznej*, PWN, Warszawa, s. 44-70.
- Karpowicz T., 2004, *Kultura języka polskiego*, [w:] A. Mikołajczuk, J. Puzynina (red.), *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa, s. 189-199.
- Kasdepke G., 2007, *Bon czy ton. Savoir-vivre dla dzieci*, wyd. VII, Wydawnictwo Literatura, Łódź.
- Kawka M., 1990, *Metatekst w tekście narracyjnym na przykładzie współczesnych utworów literatury dla dzieci*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Kielar-Turska M., 1988, *Twórcze opanowywanie i używanie języka przez dziecko*, [w:] S. Popek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa, s. 60-70.
- Klus-Stańska D., 2009, *Rozwojowa zmiana poznawcza*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 460-473.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Kocowski T., Tokarz A., 1989, *Funkcje komunikacji emocjonalnej w życiu społecznym człowieka*, „Prace Psychologiczne UJ”, z. 5, s. 19-35.
- Korczak J., 1992, *Król Maciuś Pierwszy*, [w:] tegoż, *Dzieła 8*, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa, s. 5-280.

- Korczak J., 1994, *Bankructwo małego Dżeka*, [w:] tegoż, *Dzieła 9*, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa, s. 5–181.
- Korczak J., 1998, *Kajtuś Czarodziej*, [w:] tegoż, *Dzieła 12*, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa, s. 5–211.
- Krasowicz-Kupis G., 1999, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Kruger U., 1983, *Wyznaczniki składniowej segmentacji tekstu miejskiego języka mówionego mieszkańców miast Górnego Śląska i Zagłębia*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 595.
- Kurkowska H., 1976, *Teoretyczne zagadnienia kultury języka*, [w:] D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz (red.), *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*, PWN, Warszawa, s. 11–79.
- Markowski A. (A. M.), 2006, *Hasło „sprawność językowa”*, [w:] A. Markowski (red.), *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, PWN, Warszawa, s. 1672–1673.
- McKay M., Dawis M., Fanning P., 2001, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, tłum. A. Błaż, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Milewski T., 1967, *Językoznawstwo*, PWN, Warszawa.
- Nęcki Z., 1996, *Komunikacja międzyludzka*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków.
- Pisarkowa K., 1988, *Wyliczanki polskie*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa.
- Polański K., (K. Pol.), 1992, *Hasła „funkcje mowy”, „język”*, [w:] S. Urbańczyk (red.), *Encyklopedia języka polskiego*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 91–92, 133.
- Porayski-Pomsta J., 1993, *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Prus B., 1966, *Antek*, [w:] B. Prus, *Wybór pism. Nowele*, t. 2, PIW, Warszawa, s. 362–391.
- Przybylska R., 2003, *Komunikacja językowa*, [w:] tejsze, *Wstęp do nauki o języku polskim. Podręcznik dla szkół wyższych*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, s. 9–38.
- Puzynina J., 1987, *Funkcje języka i akty mowy*, „Polonistyka” nr 3, Warszawa, s. 163–172.
- Rice M., 2007, *Poznawcze aspekty rozwoju komunikacyjnego*, tłum. M. Hernik, [w:] B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 228–267.
- Skudrzyk A., Urban K., 2007, *Znaleźć słowo trafne... Stylistyczno-komunikacyjny obraz współczesnej polszczyzny. Materiały pomocnicze do praktycznej stylistyki, kultury języka i pragmatyki językowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

- Synowiec H., 1992, *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym. Problemy, badania, konsekwencje dydaktyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Śniatkowski S., 2002, *Milczenie i pauza w gramatyce nadawcy i odbiorcy. Ujęcie lingwoedukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Zacłona Z., 2006, *Rozwijanie myślenia twórczego dzieci w nauczaniu zintegrowanym*, [w:] B. Muchacka, J. Kurcz (red.), *Wspieranie dziecięcej kreatywności*, Nowy Sącz, s. 34-41.
- Zarębina M., 1994, *Język polski w rozwoju jednostki*. Wydawnictwo GLOTTI-SPOL, Gdańsk.
- Żydek-Bednarczuk U., 2004, *Pragmatyka językowa z elementami retoryki*, [w:] A. Mikołajczuk, J. Puzynina (red.), *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa, s. 55-64.

Jolanta Machowska

## SŁOWO JAKO SPOSÓB STRUKTURYZACJI WIEDZY UCZNIÓW W TEKSTACH PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH

### **Słowa kluczowe**

słowo, norma dynamiczna (podręczniki), wiedza ucznia, wiedza nauczyciela, nazwy częściowo wypełnione semantycznie, nazwy puste

### WPROWADZENIE

Przedmiotem artykułu jest ukazanie treści w wybranych podręcznikach dla klas II i III szkoły podstawowej w polu tematycznym DRZEWO i udział szeroko rozumianego słowa w tychże tekstach.

Jak wiadomo, słowa towarzyszą nam na co dzień. Są wszechobecne. Ucieleśniają nasze myśli i działania, stanowią również źródłową formę języka „jako bytu kulturowego” (Godlewski 2008: 103–104). W zintegrowanym nauczaniu wczesnoszkolnym istotną rolę spełnia właśnie słowo, które jest elementem spajającym działania ucznia, nauczyciela, porządkuje treści kształcenia i sposoby wykorzystywania różnego typu środków dydaktycznych.

W moich rozważaniach o słowie w odniesieniu do edukacji we wszystkich etapach nauczania przyjmuję ujęcie Grzegorza Godlewskiego (2008: 147), który słowo widzi w wymiarze antropologicznym: podmiot „poprzez słowo nie tylko się wypowiada, ale i działa – nie tylko w wewnętrznej przestrzeni swojej subiektywności, ale i w intersubiektywnej przestrzeni rzeczywistości kulturowej”. Pojęciami kluczowymi, konstytuującymi dyskurs tekstowy podręczników dla klas II–III, są: realność, fantazja, sen, zaczarowane drzewo, ziemia, pory roku, tradycje świąteczne.

Z pojęciem słowo kluczowe w analizowanym przeze mnie materiale empirycznym w postaci tekstów podręczników szkolnych dla klas II

i III szkoły podstawowej łączy się zagadnienie wyznaczników języko-wo-kulturowych badanego pola semantycznego DRZEWO. Słowo to odnosi się również do listy frekwencyjnej wyrazów występujących w wierszach dzieci (sporządzonej przez Bernadetę Niesporek-Szamburską). Jest to lista rangowa rzeczownika określona przez autorkę jako kategoria najbardziej tematyczna. DRZEWO, które zajmuje w badaniach B. Niesporek-Szamburskiej (2004: 39–43) rangę 10, należy do grupy słownictwa najbardziej skupionego, określającego przyrodę (świat roślin i pejzaż, pogoda – 3212 rzeczowników), a u Krystyny Gąsiorok (1997: 189), w materiale dotyczącym języka i stylu Janusza Korczaka, leksem drzewo jest również na wysokiej pozycji z frekwencją = 14 (ranga 108) w połączonych próbach tekstowych (teksty literackie, pedagogiczne, publicystyczne, *Pamiętnik*).

Słowa kluczowe mieszczą się zarówno w polu łącznikowym ucznia (należy tu norma dynamiczna – podręczniki<sup>\*</sup>, inne dostępne dziecku teksty i norma wykonania w parole<sup>\*\*</sup> – zasób słownictwa czynnego znajdującego się na poziomie kompetencji przybliżonej), jak i w polu rekontekstualizacyjnym ucznia i nauczyciela (norma kodyfikowana – słowniki<sup>\*\*\*</sup>, norma dynamiczna – podręczniki, przewodniki metodyczne, teksty literackie, programy nauczania, norma wykonania w parole – zasób słownictwa czynnego i biernego ucznia i nauczyciela).

## RZECZ O DRZEWIE W TEKSTACH PODRĘCZNIKOWYCH

W badanym materiale empirycznym słowami kluczowymi są następujące leksemy: drzewo realne, prawdziwe – w przeciwieństwie do drzewa dziwnego, fantastycznego, zaczarowanego

---

<sup>\*</sup> Norma dynamiczna to podręczniki, teksty, dyskurs dydaktyczny (por. T. Rittel 1994: 94).

<sup>\*\*</sup> Norma wykonania w parole to wypowiedzi ustne i pisemne uczniów kl. II–III (por. tamże). O motywie zaczarowanego drzewa w opowiadaniach twórczych uczniów klas III piszę w artykule oddanym do druku *Poszukiwanie kognitywnych narzędzi opisu parametryczności argumentacyjnej*.

<sup>\*\*\*</sup> Rittel 1994: 94. Norma kodyfikowana – słowniki i opracowania językoznawcze – oznacza użycie wzorcowe, konstytuujące sens.

W konceptualizacji nazw drzew i podkategorii występujących w badanych podręcznikach<sup>\*</sup> uwzględniłam m.in.: wygląd, miejsce występowania, czas, czynności typowe, antropomorfizujące, animistyczne, różnego typu relacje zachodzące między drzewem a otaczającym go światem, cechy, barwę. Wymienione fasety<sup>\*\*</sup> dają możliwość zdiagnozowania „pola kulturowego” badanych leksemów. Wyznacznikami językowo-kulturowymi w materiale empirycznym są następujące warianty: wewnątrztekstowe (w obrębie jednego lub wielu tekstów), na które składa się słownictwo potoczne, terminologia, nazwy pór roku etc.) i intertekstowe (Krasowska, Legeżyńska 1995: 135)<sup>\*\*\*</sup>. Przez zastosowanie w procesie dydaktyczno-wychowawczym metody interpretacji porównawczej w powiązaniu z różnymi twórczymi działaniami uczniów w młodszym wieku szkolnym stwarza się możliwość ukazania określonego motywu oraz podjęcie dialogu z tradycją (tamże: 137). Owe warianty organizują wiedzę ucznia i nauczyciela w zakresie szeroko rozumianej edukacji semantycznej, będącej podstawowym elementem kształcenia. To właśnie semantyka wprowadza, według I. Nowakowskiej-Kempnej (1999: 97), elementy znaczenia jednostek językowych i tworzenia tzw. ścieżki kognitywnej pojęcia wraz z jego kategoryzacją. Sztuka interpretacji tekstu artystycznego i innych, zdaniem Jerzego Bartmińskiego (2008: 57), jest „uprawiana pod znakiem kontekstualności i intertekstowości”. Tym samym w analizie materiału empirycznego przyjmuję rozszerzoną koncepcję znaczenia z podziałem na składniki desygnacyjne i konotacyjne, podobnie jak w odniesieniu do leksemu *ptak* Danuta Kępa-Figura (2007: 29–30).

### 1. Kategoria nadrzędna – drzewo<sup>\*\*\*\*</sup>:

**drzewo/drzewa:** *Przed domem jest sad. Wśród wielu drzew...; Co to znaczy las?, Las to nie tylko dużo drzew...; Kiedyś w lasach, puszczech*

<sup>\*</sup> W artykule analizuję podręczniki dla klasy II i III J. Korzańskiej i R. Mreńcy: *Klasa II, abc 1; Klasa II, abc 2; Podróże Figielka; Prawdziwe i zmyślone; Klasa III, abc 1; Klasa III, abc 2; Opowiadania i wiersze 1; Opowiadania i wiersze 2*, Warszawa 1999.

<sup>\*\*</sup> Faseta i podkategoria to terminy, według badaczy, m.in. M. Michalika (2006: 64) synonimiczne: „będące wiązką sądów składających się na eksplikację, a zdających sprawę z cech przedmiotu”.

<sup>\*\*\*</sup> Interekstualność rozumiana jest tu jako mniej lub bardziej porównywalna czy autonomiczna treść konceptualizacji, rodzaj przekładu wewnętrznego.

<sup>\*\*\*\*</sup> S. Dubisz (2006, s. 711–712): drzewo 1. ‘roślina wieloletnia o wyraźnie wykształconym pniu, który w pewnej wysokości nad ziemią rozgałęzia się w koronę’.

*i przy wiejskich drogach rosły stare, spróchniałe drzewa...; Im młodsze drzewa – tym jaśniej się je maluje.*

**drzewo figowe:** *W dolinach (...) rosną (...) drzewa figowe...,*

**drzewo krzywe:** *Jest w lesie krzywe drzewo, /a pod nim krzywa chatka...,*

**drzewo laurowe:** *W dolinach (...) rosną (...) drzewa figowe i laurowe...,*

**drzewo oliwkowe**<sup>\*</sup>.

Nazwy drzew i ich określenia w wybranych podręcznikach szkolnych:

**akacja:** *drzewo periowe; Rozpoznawanie najczęściej spotykanych liści,*

**bananowiec:** *Spod korzeni bananowca wyszło małe śmieszne zwierzątko...,*

**baobab:** *No i właśnie wtedy olbrzymi baobab, wiecie, takie wielkie drzewo...; ...przypatrywał się pędowi roślin i gdy zobaczył pęd baobabu...,*

**bonsai:** *miniaturowe drzewko japońskie,*

**brzoza/ brzozy:** *...szemrze brzozę nad płotem...; ...nawet małe jarzębiny i brzożki wyrosły...; Wśród brzoż i olch wędruje po mokradłach łoś...; Właśnie mija brzożkę...; Na wilgotnych terenach rosną brzozy i olchy; ...czerwoną farbą oznaczymy brzozy...;*

**buk/buki:** *Jego przyjaciel Prosiaczek zajmował wspianą dom w wielkim buku.; Zasadziłem tutaj sosny, /Buki, dęby – niemal wszystko...; To są buki...,*

**cedr,**

**choinka:** *Choinka; Choinka w lesie; Na dwa dni przed wilią posyłano do boru po choinkę,*

**cis,**

**cyprys,**

**dąb/ dęby:** *Na dębach rosną jabłka /w gronostajowych czapkach...; Jak dąb w szumach z wichrem gada; Na jednej z takich polanek rósł wielki dąb; W starym dębie stara sowa /mruży żółte oko...; Na starym dębie liści zgromadzenie; O dębie, co żółędzie rozdawał, Przyszła pod dąb wiewióreczka...; Lepsze warunki do życia musi mieć dąb; Zasadziłem tutaj sosny, /Buki, dęby – niemal wszystko...; Romek maluje prawdziwą mapę, – A dęby jaką farbą się maluje?,*

**eukaliptus:** *...najwyższy ma 114 m,*

---

\* Nazwy bez przykładów zostały zaczerpnięte z rozdziału *Rozpoznawanie najczęściej spotykanych liści*, podręcznik *Klasa III, abc 2*, s. 79–81.

**grab,**

**jabłoń/jabłonie:** Gąsienica... zaatakowała jabłonie; ...Pachnie płatkami jabłoni...; Pewnego wiosennego dnia jabłonka zakwitła.; Jabłoneczka; Oj, ciężko jabłoneczce...,

**jałowiec:** Kulki jałowca;

**jarzębina/jarzębiny:** Ptaszek z zimnej krainy /- je korale jarzębiny /kрасne jak jego kamizelka; ...nawet małe jarzębiny i brzoźki wyrosły...; I jarzębina; Do kulek jarzębiny /od chłodu zmarszczonych /przyleciały...

**jesion,**

**jodły:** Pada śnieg, na świerki, jodły, sosny; ...to są bardzo stare jodły...,

**kakaowiec:** ..mieszkańcy dzisiejszego Meksyku nauczyli się uzyskać kakaó i czekoladę z nasion kakaowca;

**kalina:** Krasna kalina;

**kasztanowiec:** W kasztanowym jest pąku...;

**klon,**

**leszczyna:** Wysoko i strzeliście wyrastają zagajniki leszczyn;

**lipa:** Lipa aż dwa razy w ciągu dnia częstuje hojnie swoich gości...;

**migdałowiec:** Migdały – to nasiona drzewa zwanego migdałowcem...;

**modrzew:** Modrzew to jedno z najpiękniejszych drzew;

**olcha/ olchy:** Wśród brzoź i olch wędruje po mokradłach łoś...; Na wilgotnych terenach rosną brzozy i olchy;

**orzec włoski:** ...to drzewo, które osiąga czasem wysokość 30 metrów;

**palma:** Za zasłoną z dzikich, poruszanych wiatrem palm...;

**palmy rafiowe:** Największe liście na świecie mają palmy rafiowe. Mogą mieć ponad 20 m długości;

**palma daktylowa, kokosowa,** Daktyle (...) rosną na palmach; Wiórki kokosowe – to wysuszony miąższ orzecha palmy kokosowej;

**platan,**

**sekwojadendron:** mamutowiec olbrzymi – osiągnął wysokość 130 m;

**sosna/sosny:** ...szumią poważne sosny, ociekające złotymi kroplami kadzidla...; Pada śnieg, na świerki, jodły, sosny; Najpospolitsze drzewo w naszych lasach to sosna; Zasadziłem tutaj sosny...; –Co za nędzne sosny...; Wiatr przynosił (...) smutny szum sosen...;

**świerk/świerki:** ...świerki pachnące wyciągają krzyżem ramiona ku niebu; Pada śnieg, na świerki, jodły, sosny; ...nad najwyższymi świerkami

*/bliski śnieżystym obłokom...; Świerk często występuje w większych grupach;*

**topola/topole:** *Odleciała z szumem na smukłe topole – usnęła na gnieździe, nad szerokim polem;*

**tuja,**

**wiąz,**

**wierzba:** *Na wierzbie /Nad samym rowem /Srebrne kotki marcowe; Przydrożne wierzby...; Strumyk wśród starych wierzb i szuwarów mruczał...;*

**wiśnia.**

#### WYGLĄD

W materiale empirycznym w wyglądzie drzewa przeważają typowe elementy tkwiące w strukturze realnoznaczeniowej tej rośliny. W niewielu tekstach konceptualizacja wzbogacona jest niezwykłymi właściwościami drzew. I tak analizowane słownictwo można podzielić na następujące podkategorie:

– **drzewo i jego części odznaczające się określonym wyglądem zewnętrznym:**

**a) realnym:**

**blaszka,**

**drzewo/drzewa:** *iglaste i liściaste,*

**gałąź/ gałęzie:** *zdrewniałe gałęzie (...ma zdrewniałe gałęzie);*

**igły:** *są często stożkowatego kształtu, liście w kształcie łusek, umocowane na gałązce pojedynczo, umocowane na gałązce parami, tworzące kępy;*

**kwiat/kwiaty:** *...odwiedzę inny kwiatek jabłoni...;*

**listki/liście:** *mają płaskie, blaszkowate liście, szersze lub węższe, liście pojedyncze i złożone; Liść złożony składa się z kilku listków; ...ma łodygi i zielone liście. Zielone liście zawierają chlorofil, tzn. zielony barwnik potrzebny do wytworzenia pokarmu pod wpływem energii słonecznej; liście przeciwległe, ułożone przemiennie, wyrastają z jednego miejsca, wyrastają w jednakowych odstępach, mają ząbkowane brzegi, mają gładkie brzegi mają kształt mniej lub bardziej zbliżony do płatką; ...drzewa w listki niech obrosną...;*

**łodyga:** *...ma łodygi i zielone liście;*

**ogonek,**

**owoce: czereśnie** – ...*czzerwienięją w środku czerwca słodziutkie czereśnie;*

**figi** – *to owoce drzewa uprawianego w krajach śródziemnomorskich;*

**daktyle** – *owoce pustyni (...) Rosną na palmach...*

**gruszka** – *Gruszki to chyba można jeść?*

**jabłko/jabłuszko** – *Z jabłek będziemy chyba robić...; Jabłuszko pełne snów; A zalążnia zmieniła się w owoc – jabłko; Jabłoneczka; ...niech jabłuszka dojrzeją;*

**kasztan** – *...ja radośnie kopałem kasztany...;*

**morele** – *...pochodzą z drzew uprawianych również w Polsce;*

**orzech kokosowy** – *Cały owoc orzecha kokosowego waży...; orzech włoski* – *dojrzałe orzechy dodaje się do ciast...;*

**owoc buku, owoc klonu,**

**śliwka** – *...buzię miał zapchaną słodkimi śliwkami;*

**żołędź** – *O dębie, co żołędzie rozdawał;*

**pączek** – *Pączek jest w miejscu, gdzie liść styka się z łodygą;*

**żyłki główne i poboczne** – *żyłki główne i poboczne; Żyłki poboczne wychodzą z jednego punktu lub są rozłożone wzdłuż żyłki głównej.*

b) *niezwykłym:*

**choinka** – *Choinka, Od stóp po czub przybrana, /prawie zaczarowana (...), cała w strusie i pawie, /w kaczuśki i papużki /rozkrzyczana w zabawie. /I złota...;*

**dąb z owocami w postaci jabłek** – *Na dębach rosną jabłka /w gro-nostajowych czapkach...; Jabłuszko pełne snów, Pewnego wiosennego dnia jabłonka zakwitła; ...jabłuszko. Drzemało w ciszy jesiennego wieczoru;*

**zantropomorfizowana postać jabłka** – *Jabłuszko pełne snów; Jesienią jabłuszko rozmyślało o tych wesołych i smutnych chwilach swego życia;*

**krzywe drzewo** – *Krzywe drzewo, Jest w lesie krzywe drzewo, /a pod nim krzywa chatka...;*

– **drzewo i jego części, z niezwykłymi cechami i/lub posiadającymi cudowne właściwości:**

**częścią drzewa jest człowiek lub jego część ciała:**

**świerki:** *...świerki pachnące wyciągają krzyżem ramiona ku niebu;*

**owoc/owoce – jabłka:**

– **drzewo jako miejsce przebywania różnych ptaków,**

**– drzewo jako miejsce zamieszkania niezwykle postaci:**

**Prosiaczek** – *Las Kubusia Puchatka; Jego przyjaciel Prosiaczek zajmował wspaniały dom w wielkim buku;*

**pszczoły** – *Na jednej z takich polanek rósł wielki dąb. W jego dziupli pszczoły założyły swoje gniazdo;*

**sowa** – *Stara sowa; W starym dębnie stara sowa /mruży żółte oko...;*

**śmieszne zwierzątko** – *Spod korzeni bananowca wyszło małe śmieszne zwierzątko...;*

**wrona** – *Odleciała z szumem na smukłe topole – usnęła na gnieździe, nad szerokim polem;*

**Porównania:** *Coraz więcej drzew wygląda jak świąteczna choinka;*

**– drzewo jako materiał służący człowiekowi do różnych celów:**  
**drewno/ drzewo:** *Gród i podgrodzie tworzyły dawne miasto. Budowano je z kamieni i drewna; Niektóre chaty zrobiono porządnie z drewnianych belek...; Na ściany zużyję drzewa...; ...drzewo brzozy jest zdatne tylko na opał.*

**MIEJSCE WYSTĘPOWANIA**

Miejsce rozumiane tu jako przestrzeń „mówiąca” w tekstach podręcznikowych, realizująca model przestrzeni kulturowej. Jego podstawowymi składnikami są: punkt centralny, obszar, peryferium, granica, punkty medialne, droga (Adamowski 1999: 15, za: Smyk-Płoska 2005: 69). W badanych podręcznikach dla uczniów w młodszym wieku szkolnym można zaobserwować zarówno przestrzeń lokalną (dom, otoczenie, wieś, miasto), regionalną (położoną dalej od bliskiego otoczenia: łąka, ogród, sad, pole, swoją (ojczyzna), ogólną (świat), obcą (nazwy krajów i/lub kraje z określonym typem klimatu) oraz fantastyczną (Wyspy Bergamuty) (Pelcowa 2005: 127).

Można wyodrębnić następujące miejsca w strukturze sceny *realnego i fantastycznego drzewa*:

**a) przestrzeń bliską:**

**miasto** – *Zieleń w mieście; ...wysunie się brzoźka nad rynną;*

**park** – *...druga klasa powędrowała do parku;*

**sad** – *Wniosły dzieci z sadu /koszyk przepiękny: jabłek żółtych, jabłek kraśnych, /jabłuszek zielonych; Sady przekwitły; Przed domem jest sad. Wśród wielu drzew...*

**b) przestrzeń regionalną:**

**bór/ ciemny bór/ zielony bór** – *A kto tę choinkę/ Ogrzał w ciemnym boru?; Stoi wielki bór zielony (...)* Jakie tam ogromne drzewa...; ...posyłano do boru po choinkę;

**droga wiejska/ wzdłuż drogi/ dróg** – *Kiedyś w lasach, puszczech i przy wiejskich drogach rosły stare, spróchniałe drzewa; Brzoza (...)* Sadzi się ją więc tylko po brzegu lasu albo wzdłuż dróg;

**gaj/ ciemny gaj** – *A kto tę choinkę/ Poił w ciemnym gaju?*

**las/ ciemny las/ lasy szpilkowe/ brzeg lasu** – *Pewnego dnia poszedłem do lasu...; Choinka w lesie; A kto tę choinkę/ Zasiał w ciemnym lesie?; Wśród brzóz i olch wędruje po mokradłach łoś...; Zima, nawet zieleń szpilkowych lasów/ śniegiem przykryła białym; Kiedyś w lasach, puszczech i przy wiejskich drogach rosły stare, spróchniałe drzewa; Brzoza (...)* Sadzi się ją więc tylko po brzegu lasu albo wzdłuż dróg;

**puszcza** – *Wśród brzóz i olch wędruje po mokradłach łoś...; Kiedyś w lasach, puszczech i przy wiejskich drogach rosły stare, spróchniałe drzewa...;*

**nad płotem/ nad płotkiem** – *...szemrze brzozą nad płotem; Oj, ciężko jabłoneczce, /co się chyli nad płotkiem;*

**nad rowem** – *Na wierzbie/ Nad samym rowem/ Srebrne kotki marcowe;*

**przy drodze/ przy wiejskich drogach** – *Przydrożne wierzby...; Kiedyś w lasach, puszczech i przy wiejskich drogach rosły stare, spróchniałe drzewa...;*

**szczeliny blanków** – *Zakłęty zamek w lesie olsztyńskim, ...nawet małe jarzębiny i brzózki wyrosły w szczelinach blanków;*

**wilgotne tereny** – *Na wilgotnych terenach rosną brzozy i olchy;*

**c) przestrzeń swoją – ojczystą:**

**Polska** – *Morele pochodzą z drzew uprawianych również w Polsce. W Chinach od dawno wykorzystywano pestki moreli...;*

**Ziemia** – *A kto tę choinkę /Wyhodował z ziarna? /–Wychowała ja ma-  
teńka, /Ziemia nasza czarna!;*

**d) przestrzeń obcą – inne kraje, ich typy klimatyczne oraz nazwy ukształtowania terenu:**

**Afryka i Azja** – *Daktyle – „owoce pustyni”. Pochodzą z Afryki i Azji. Rosną na palmach...;*

**Australia** – *...australijski eukaliptus najwyższy ma 114 m.;*

**Chiny** – *Morele pochodzą z drzew uprawianych również w Polsce. W Chinach od dawna wykorzystywano pestki moreli...*;

**Grecja (doliny)** – *W dolinach (...) rosną (...) drzewa figowe i laurowe...*;

**Japonia** – *miniaturowe drzewko japońskie bonsai*;

**kraje śródziemnomorskie i podzwrotnikowe** – *Figi – to owoce drzewa uprawianego w krajach śródziemnomorskich i w wielu krajach podzwrotnikowych*;

**kraje śródziemnomorskie, czarnomorskie i Kalifornia** – *Migdały – to nasiona drzewa zwanego migdałowcem, uprawianego w krajach śródziemnomorskich, czarnomorskich i w Kalifornii*;

**Meksyk** – *...mieszkańcy dzisiejszego Meksyku nauczyli się uzyskiwać kakao i czekoladę z nasion kakaowca*;

e) *przestrzeń fantastyczną*;

**las Kubusia Puchatka** – *Las Kubusia Puchatka; Las był bardzo rozległy*;

**las z krzywym drzewem** – *Jest w lesie krzywe drzewo, /a pod nim krzywa chatka...*;

**polanka** – *Na jednej z takich polanek rósł wielki dąb*;

**polna droga** – *Szedł listopad polną drogą, /zerwał liście z drzewa*;

**planeta** – *Planeta Małego Księcia; Mały Księżę chodził więc po swej planecie, przypatrywał się pędowi baobabu...*;

**Wyspy Bergamuty** – *Na wyspach Bergamutach..., Na dębach rosną jabłka /w gronostajowych czapkach...*;

**Wyżyna Śmiechu Warta** – *...smutny szum sosen z Wyżyny Śmiechu Wartej*.

## CZAS

Konceptualizacja czasu jako kategorii językowej w analizowanych podręcznikach dla dzieci klas II i III szkoły podstawowej związana jest z tekstowym poziomem genologicznym i stylistycznym. Jeśli dany tekst pełni funkcję informacyjną, to zawiera z reguły elementy realne i czas konceptualizowany jest jako coś określonego. Natomiast w opowiadaniach, tekstach baśniowych i/lub bajkowych oraz w poezji czas jest bytem nieokreślonym, fantastycznym lub łączy się z określonym miesiącem, a przede wszystkim z porą roku.

Czas w wyekscerpowanym materiale językowym mierzony jest w następujący sposób:

**czas to określony miesiąc** – *Na wierzbie/ Nad samym rowem /Srebrne kotki marcowe...;*

**czas to określona pora roku** – *Na wierzbie/ Nad samym rowem / Srebrne kotki marcowe – Nareszcie wiosna!; Jesienią jabłuszko rozmyślało o tych wesołych i smutnych chwilach swego życia; Niech rozćwierka się przedwiośnie, /drzewa w listki niech obrosną...; W ciągu jednej tylko wiosny /Zasadziłem tutaj sosny, /Buki, dęby...;*

**czas to nieokreślona pora roku i część doby** – *Pewnego wiosennego dnia jabłonka zakwitła. ...jabłuszko. Drzemało w ciszy jesiennego wieczoru;*

**czas to dana pora roku oraz część życia określona emocjonalnie** – *Jesienią jabłuszko rozmyślało o tych wesołych i smutnych chwilach swego życia;*

**czas to zantropomorfizowana postać miesiąca** – *Szedł listopad polną drogą ,/zerwał liście z drzewa; Ósmy miesiąc, czyli sierpień, /jabłkiem błyska na jabłoni;*

**czas to zanimizowana lub zantropomorfizowana postać pory roku** – *...szemrze brzozą nad płotem...; Zima pogardziła kolorami. /Nawet zieleń szpilkowych lasów /śniegiem przykryła białym;*

**czas to działanie słońca** – *Na pola, łąki, rzeki i drzewa, /Spada słoneczna gęsta ulewa;*

**czas to działanie księżycy** – *...księżyc wyszedł zza chmurki. (...) Wiatr przynosił (...) smutny szum sosen z Wyżyny Śmiechu Wartej;*

**czas to określone święto** – *Przy świątecznym stole (...) ta jedna, jedyna /gałązka zielonej jedliny...;*

**czas określany w postaci kwantyfikatora** – *Na dwa dni przed wilią posyłano do boru po choinkę; Lipa aż dwa razy w ciągu dnia częstuje hojnie swoich gości: rano – między godziną ósmą i dziewiątą i po południu – między siedemnastą i osiemnastą;*

**czas to określona część dnia** – *Nazajutrz rano wniesiono choinkę...;*

**czas to byt nieokreślony** – *Kiedyś w lasach, puszczech i przy wiejskich drogach rosły stare, spróchniałe drzewa.*

## CZYNNOŚCI CHARAKTERYSTYCZNE, ANIMIZACYJNE I ANTROPOMORFIZUJĄCE DRZEWA I JEGO SKŁADNIKI

Drzewa w podręcznikowym obrazie świata są konceptualizowane z jednej strony realnie, a z drugiej wykonują czynności charakterystyczne dla istot żywych (procesy animizacyjne) lub też dla samego człowieka (procesy antropomorfizujące). Taki antropocentryczny sposób postrzegania roślin – w tym drzew – jest typowy dla bajek, baśni, legend, dla tekstów należących do tzw. kultury ludowej (Marczewska 2001: 92) oraz dla dziecięcego myślenia magicznego. W analizowanym materiale językowym drzewa wykonują, między innymi, następujące czynności:

a) typowe:

**brzoza** – rosnąć: *Brzoza rośnie bardzo prędko...; Na wilgotnych terenach rosną brzozy i olchy; rozsiewać się*: *Brzoza [...] rozsiewa się bardzo łatwo; wyrosnąć*: *...nawet małe jarzębiny i brzożki wyrosły...*

**dąb** – rosnąć: *...dąb. Rośnie powoli...; wrastać*: *...dąb (...) mocno wrasta w ziemię...;*

**jabłonka** – zakwitnąć: *Pewnego wiosennego dnia jabłonka zakwitła;*

**jarzębina/jarzębiny** – wyrosnąć: *...nawet małe jarzębiny (...) wyrosły...;*

**leszczyna/leszczyny** – wyrastać: *Wysoko i strzeliście wyrastają zagajniki leszczyn;*

**orezech włoski** – osiągnąć wysokość: *...to drzewo, które osiąga czasem wysokość 30 metrów;*

**sekwojadendron** – osiągnąć wysokość: *mamutowiec olbrzymi osiągnął wysokość 130 m.;*

**sosna** – szumieć: *...szumią poważne sosny, ociekające złotymi kroplami kadzidła...; wyrosnąć*: *Sosna (...) Wyrośnie na piasku...;*

**świerk/świerki** – występować: *Świerk często występuje w większych grupach;*

b) animizacyjne i antropomorfizacyjne:

**baobab** – zachwiać się, zwalić się: *olbrzymi baobab, wiecie takie wielkie drzewo, zachwiał się i zwałił się mamutowi prosto na łeb...;*

**brzoza** – wyduścić: *...a brzozę wpuścić do lasu – to jak wilka do owczarni. Wszystkie drzewa wydusi; wypchnąć*: *Brzoza (...) ci inne drzewa, szczególnie młode, wypchnie z lasu;*

**choinka – gorzeć:** ...a choinka gorzała tak, jak goreje niebo gwiazdziste;  
**kołysać się:** Choinka,...od świeczek chybotliwych/ kołysze się po ścianach;  
**przynieść:** Przyniosła ze sobą zapach zimy i lasu; **stać:** Stała mroźna...;

**dąb – dać:** I dąb dał...; **gadać:** Jak dąb w szumach z wichrem gada; **nie bać się:** ...dąb (...) nie boi się wichury ani burzy; **rozdawać:** I dąb dał...;

**lipa – częstować:** Lipa aż dwa razy w ciągu dnia częstuje hojnie swoich gości...;

**olcha/olchy – rosnąć:** Na wilgotnych terenach rosną brzozy i olchy;

**sosna – podtrzymać:** Sosna (...) podtrzyma korzeniami piasek;

**świerk/ świerki – wyciągać:** ...świerki pachnące wyciągają krzyżem ramiona ku niebu.

RÓŻNEGO TYPU RELACJE MIĘDZY UCZESTNIKAMI SCENY, TJ. DRZEWAMI, LUDŹMI, INNYMI ROŚLINAMI ORAZ POSTACIAMI FANTASTYCZNYMI

**drzewo a człowiek, człowiek a drzewo:** Na innym drzewie Michał ze Zbyszkiem wieszają plastikowy pojemniczek; ...mieszkańcy dzisiejszego Meksyku nauczyli się uzyskiwać kakao i czekoladę z nasion kakaowca;

**drzewo a inne rośliny:** Chciało pomóc lasowi...;

**drzewo a zwierzę/ zwierzęta:** Poprosił o pomoc jaskótkę...;

**zwierzę/ zwierzęta a drzewo:** ...wtedy olbrzymi baobab, wiecie, takie wielkie drzewo, zachwiał się i zwałił się mamutowi prosto na łeb...; Przyszła pod dąb wiewióreczka..., Przyszedł do dębu borsuk..., Przyszła do dębu myszka..., Przyszła do dębu babcia...; Zasadziłem tutaj sosny, /Buki, dęby – niemal wszystko..., Gąsienica... zaatakowała jabłonie;

**stosunek drzew względem siebie:** Brzoza (...) ci inne drzewa, szczególnie młode, wypchnie z lasu; ...a brzozę wpuścić do lasu – to jak wilka do owczarni. Wszystkie drzewa wydusi. To straszny rozbójnik ta biała i niewinna brzoza.; Świerk często występuje w większych grupach;

**drzewo a postaci fantastyczne, postaci fantastyczne a drzewo:** ...przypatrywał się pędom roślin i gdy zobaczył pęd baobabu, szybko go wykopywał;

**drzewo a poziomy ruch powietrza (wicher):** Jak dąb w szumach z wichrem gada;

**poziomy ruch powietrza (wiatr) a drzewo lub jego części:** A kto tę choinkę/ zasiał w ciemnym lesie?/ – Zasiał ci ją ten wiaterek...;

**centralna gwiazda Układu Słonecznego a drzewo lub jego części:** A kto tę choinkę/ Ogrzał w ciemnym boru?/ – Ogrzało ją słońeczko...;

**woda w postaci różnego stanu skupienia a drzewo:** – *A kto tę choinkę/ Poił w ciemnym gaju?/ – Jasne ją poily rosy/ I woda z ruczaju...; Pada śnieg, na świerki, jodły, sosny;*

**planety a drzewo: Ziemia:** – *A kto tę choinkę/ Wyhodował z ziarna?/ – Wychowała ją mateńka,/ Ziemia nasza czarna!;*

**zantropomorfizowana postać miesiąca a drzewo: Szedł listopad połą drogą,/ zerwał liście z drzewa;**

**pory roku a drzewo:** *...Pachnie płatkami jabłoni...; kasztanowiec W kasztanowym jest pąku.*

#### ATRYBUTY DRZEWA

**baobab: olbrzymi, wielkie drzewo:** *No i właśnie wtedy olbrzymi baobab, wiecie, takie wielkie drzewo...;*

**bonsai: miniaturowe drzewko japońskie:**

**brzoza: biała, ładna, mała, niewinna, rozbójnik, wilk** – *...a brzozę wpuścić do lasu – to jak wilka do owczarni. Wszystkie drzewa wydusi. To straszny rozbójnik ta biała i niewinna brzoza; Brzoza (...) taka jest ładna!; ...nawet małe jarzębiny i brzożki wyrosły...;*

**buk/buki: wielki** – *Jego przyjaciel Prosiaczek zajmował wspaniały dom w wielkim buku;*

**choinka: ciemna, iskrząca, mroźna, omotana, piękna, przybrana, rozkrzyczana, ubrana, zaczarowana, zamyślona, złota** – *Choinka, Od stóp po czub przybrana, /prawie zaczarowana (...), cała w strusie i pawie, /w kacuszki i papużki/ rozkrzyczana w zabawie. /I złota...; Stała mroźna, ciemna, zamyślona...; ...była cała iskrząca uroczyście piękna; ...była ubrana i omotana w złote i srebrne nici;*

**dąb: łaskawy, miły, mocarny, rozłożysty, stary, szeroki, znajomek** – *O dębie, co żołądźcie rozdawał; ...dąb (...) jest szeroki i rozłożysty...; Na starym dębie liści zgromadzenie;*

**jarzębina/jarzębiny: wyrosnąć** – *...nawet małe jarzębiny (...) wyrosły...;*

**jodła/jodły: stara** – *...to są bardzo stare jodły...;*

**modrzew: najpiękniejsze drzewo** – *Modrzew to jedno z najpiękniejszych drzew;*

**palma/palmy: dzikie, poruszane wiatrem** – *Za zasłoną dzikich, poruszanych wiatrem palm zobaczyłem małą zieloną polankę...;*

**sekwojadendron:** mamutowiec olbrzymi: *sekwojadendron mamutowiec olbrzymi osiągnął wysokość 130 m;*

**sosna/sosny:** najpospolitsze drzewo, nędzna/e, ważna, wspaniała – *Najpospolitsze drzewo w naszych lasach to sosna. Jest ona bardzo ważna; od niej może zacząć się las; Co za nędzne sosny...; przespałem tropikalne lasy i wspaniałe sosny...;*

**topola/topole:** smukła – *Odleciała z szumem na smukłe topole – usnęła na gnieździe, nad szerokim polem;*

**wierzba/wierzby:** stara, przydrożna – *Strumyk wśród starych wierzb i szuwarów mruczał.*

## BARWA

Należy do wartości autonomicznych plastyki. Według Anny Wierzbickiej (1999: 405), jest względnie niezależną domeną semantyczną. Nie sie ze sobą zarówno pewne emocje, jak i wartości, ale odkrywa także wrażliwość estetyczną i wreszcie kompetencję językową<sup>1</sup>. Barwa utożsamiana z terminem kolor łączy się z nadrzędnym pojęciem – „z widzeniem” (taż, 2006: 324).

**a) drzewo/drzewa:** *...za zielonymi drzewami znajdował się dom Krzysia;*

**b) części drzew:** jabłko/ jabłka – *Jabłka, Wniosły dzieci z sadu/ koczyk przepelniony: /jabłek żółtych, jabłek kraśnych, /jabłuszek zielonych; Na gałązce, wśród liści kołysało się rumiane jabłuszko; Pachnie płatkami jabłoni, co różowi się w drzewach; Ach, jak chciałbym jechać wiosną /Tam, gdzie złote jabłka rosną...; pączki* – *Na gałązkach pojawiły się białoróżowe pączki; kotki marcowe* – *Srebrne kotki marcowe (...) Srebrniej im futra kocie. (...) I sierść mają coraz srebrzystszą;*

**c) gatunki drzew:** brzoza – *To straszny rozbójnik ta biała i niewinna brzoza; choinka* – *Choinka, I złota...; Przy świętecznym stole (...) ta jedna, jedyna /gałązka zielonej jedliny...; ...była ubrana i omotana w złote i srebrne nici; kalina* – *Krasna kalina; sosny i świerki* – *...na tle ciemnych sosen i świerków...;*

**d) nazwy miejsc:** bór – *Stoi wielki bór zielony; las/ lasy szpilkowe* – *Za oknem białe, ...białą drogą/ do lasu białego; Zimowy las/ srebrzyście*

<sup>1</sup> Por. Kopaliniński (1990: 14–18); Popek (1999: 11); Machowska-Gąsior (2008: 222–227).

*skrzy...; Zima pogardziła kolorami. /Nawet zieleń szpilkowych lasów/ śniegiem przykryła białym.*

## PODSUMOWANIE

W analizowanym materiale empirycznym najczęściej występującymi kolorami były: srebrny, zielony, biały, złoty, czerwony, różowy oraz żółty. Na tej podstawie można stwierdzić, iż w odniesieniu do domeny drzewo (Tymiakin 2007: 240) wymienione barwy wskazują na dominację treści konkretnych i prototypowych.

Rekonstrukcja językowo-kulturowego obrazu drzew w wybranych podręcznikach dla klas II i III szkoły podstawowej pozwala na ukazanie następujących wartości semantycznych:

Występowanie nazw drzew, które można określić jako nazwy puste<sup>1</sup>: akacja, bananowiec, baobab, cedr, cis, cyprys, drzewo figowe, drzewo laurowe, drzewo oliwkowe, eukaliptus, grab, jałowiec, jesion, jodły, kalina, klon, leszczyna, lipa, migdałowiec, modrzew, olcha/olchy, orzech włoski, platan, sekwojadendron, topola/topole, tuja, wiąz, wiśnia;

Obecność nazw drzew częściowo wypełnionych semantycznie<sup>2</sup>:

**brzoza/ brzozy** – najbardziej wyróżnioną cechą brzoź jest miejsce ich występowania – wilgotne, podmokłe tereny oraz to, iż drzewa te są elementem kolekcji towarzyszącej porze roku, jaką jest wiosna;

**buk/ buki** – w materiale empirycznym buk to przede wszystkim miejsce przebywania Prosiaczka oraz drzewo, które zasadził Lis Witalis. Nadto drzewo to wystąpiło w poleceniu dotyczącym rozpoznawania przez dzieci najczęściej spotykanych liści. W podręczniku został ukazany schematyczny rysunek liścia, a nie realistyczny – brakuje także rysunku

<sup>1</sup> Terminu „nazwa pusta” używam w odniesieniu do nazw drzew, które w analizowanych podręcznikach cechują się krótkimi określeniami, ich nazwy występują w zadaniach dotyczących rozpoznawania przez dzieci najczęściej spotykanych liści. Schematyczne (a nie realistyczne) rysunki liści oraz brak tekstów dotyczących omawianej domeny i/lub istnienie nazw drzew w tekstach w kontekście nieczytelnym dla odbiorcy uniemożliwia dzieciom stworzenie jakiegokolwiek konceptualizacji danego drzewa.

<sup>2</sup> Przez pojęcie nazwy częściowo wypełnione semantycznie rozumiem konceptualizacje przedstawione w podręcznikach, które zawierają tylko wybrane fasety, a językowo-kulturowy obraz drzew jest ukazany stereotypowo.

samego buka; choinka – podobnie jak w badaniach B. Niesporek-Szamburskiej (2004: 176) w tekstach podręcznikowych „ze wszystkich scen tekstowych wyłania się jej pełny obraz”;

**dąb/ dęby** – to wielkie, stare, liściaste drzewo, które rośnie na polanie lub w lesie; jest miejscem mieszkania sowy. Muszą w nim być dobre warunki do życia. Zasadził go Lis Witalis. Rozmawia z wichrem. Przychodzą do niego po żołądź różne zwierzęta. Rosną na nim jabłka w gronostajowych czapkach;

**jabłoń/ jabłonie** – w badanych podręcznikach ukazana przede wszystkim jako drzewo dające owoce różnej barwy, atakowane przez gąsienice, cierpiące z powodu nadmiaru owoców na swych gałęziach. Łączy się ją z takimi porami roku, jak wiosna, jesień i zima. W nielicznych tekstach owoc tego drzewa występuje w postaci zantropomorfizowanej;

**jarzębina/ jarzębiny** – małe drzewo. Jego owoce, zmarszczone od chłodu, są pokarmem dla ptaków, przede wszystkim gili;

**kakaowiec** – drzewo, z którego mieszkańcy Meksyku nauczyli się uzyskiwać kakao i czekoladę;

**kasztanowiec** – drzewo, które jest egzemplifikowane przez swoje owoce kasztanu;

**palma** – daje różnego typu owoce bądź nasiona;

**sosna/ sosny** – to drzewa pospolite, ale pełne powagi;

**świerk/ świerki** – drzewa te ukazane zostały jako te, które rosną w grupach oraz bodycentrycznie (Maćkiewicz 2006: 28–29) jako rośliny posiadające ramiona;

**wierzba** – to przede wszystkim drzewo wiosenne, ukazywane z wszechobecnyimi baziami oraz roślina stara, przydrożna i smutna.

Uwzględnienie kryterium frekwencyjnego na podstawie miejsca występowania danego gatunku drzewa w analizowanym materiale empirycznym oraz sposoby konceptualizacji poszczególnych gatunków drzew pozwalają wyróżnić nazwy zarówno prototypowe dla naszego obszaru kulturowego (brzoza, choinka, dąb, jabłoń, sosna, świerk, wierzba), jak i peryferyjne (akacja, bananowiec, bonsai, cis, cyprys, cedr itd.) oraz centralne i marginalne znaczenia konceptualizacyjne tychże roślin, będące składnikami definicji językowo-kulturowej. Niestety, tylko choinka, ze względu na swoje miejsce w naszej kulturze, jest w podręcznikach przedstawiana w sposób pełny.

Analiza materiału empirycznego dowodzi, iż wartości semantyczne występujące w badanych tekstach podręczników, odnoszące się do pola semantycznego DRZEWO, są niepełne, gdyż nie zawierają prototypowych składników znaczeniowych pojęcia drzewa i jego gatunków. Częściej można zaobserwować elementy puste, częściowo wypełnione semantycznie bądź peryferyjne. Nadto zbyt duże nagromadzenie nazw drzew (38) bez odwołania się do jakichkolwiek tekstów, jak również bez odpowiednich egzemplifikacji, np. w postaci rysunku, powoduje, iż terminy te są dla uczniów nazwami nic niemówiącymi, a przecież podręcznik jest jednym z podstawowych środków dydaktycznych w toku nauczania oraz uczenia się (Jakubowicz-Bryx 2006: 86) i powinien stanowić źródło bogatych doświadczeń językowo-kulturowych.

### **Podręczniki – materiał badawczy**

Korzańska J., Mreńca R. 1999, *Klasa II, abc 1*, Warszawa.

Korzańska J., Mreńca R. 1999, *Klasa II, abc 2*, Warszawa.

Korzańska J., Mreńca R. 1999, *Klasa II, Podróże Figielka*, Warszawa.

Korzańska J., Mreńca R. 1999, *Klasa II, Prawdziwe i zmyślane*, Warszawa.

Korzańska J., Mreńca R. 1999, *Klasa III, abc 1*, Warszawa.

Korzańska J., Mreńca R. 1999, *Klasa III, abc 2*, Warszawa.

Korzańska J., Mreńca R. 1999, *Klasa III, Opowiadania i wiersze 1*, Warszawa.

Korzańska J., Mreńca R. 1999, *Klasa III, Opowiadania i wiersze 2*, Warszawa.

### LITERATURA

Adamowski J., 1999, *Kategoria przestrzeni w folklorze. Studium etnolingwistyczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Bartmiński J., 2008, *Kontekst założony, historyczny, czy kreowany*, [w:] D. Ostaszewska i R. Cudak (red.), *Polska genologia lingwistyczna*, PWN, Warszawa, s. 57–67.

Dubisz S. (red.), 2006, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa.

Gąsiorek K., 1997, *Od słowa do tekstu. O języku i stylach Janusza Korczaka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.

- Godlewski G., 2008, *Słowo – pismo – sztuka słowa. Perspektywy antropologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Jakubowicz-Bryx A., 2006, *Kompetencje leksykalne uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Kępa-Figura D., 2007, *Kategoryzacja w komunikacji językowej na przykładzie leksemu ptak*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Kopaliński W., 1990, *Słownik symboli*, hasło Barwa, Wiedza Powszechna, Warszawa, s. 14–18;
- Krasowska E., Legeżyńska A., 1995, *O intertekstualności i innych pojęciach literaturoznawczych*, [w:] B. Chrzęstowska (red.), *Kompetencje szkolnego polonisty*, WSiP, Warszawa, s. 132–140.
- Machowska-Gąsior J., 2008, *Barwy w kulturowym dyskursie wczesnoszkolnym*, [w:] B. Muchacka i R. Ławrowska (red.), *Kultura. Aktywność artystyczna dziecka*, ZamKor, Kraków, s. 222–227.
- Machowska-Gąsior J., 2011, *Poszukiwanie kognitywnych narzędzi opisu parametryczności argumentacyjnej*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedica III*.
- Maćkiewicz J., 2006, *Językowy obraz ciała. Szkice do tematu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Marczewska M., 2001, *Aspekty wierzeniowe w rekonstrukcji językowego obrazu drzew*, [w:] A. Dąbrowska i I. Kamińska-Szmaj (red.), *Język a kultura*, t. 16: *Świat roślin w języku i kulturze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 83–98.
- Michalik M., 2006, *Diagnozowanie kompetencji lingwistycznej ucznia szkoły specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Niesporek-Szamburska B., 2004, *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Nowakowska-Kempna I., 1999, *Edukacja semantyczna w nauczaniu początkowym*, [w:] M.T. Michalewska (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Materiały z międzynarodowej konferencji naukowej „Problemy edukacji lingwistycznej”*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 97–107.
- Pelcowa H., 2005, *Przestrzeń jako sposób postrzegania świata przez użytkowników gwary*, [w:] J. Adamowskiego (red.), *Przestrzeń w języku i kulturze. Problemy teoretyczne. Interpretacje tekstów religijnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 12–135.
- Popek S., 1999, *Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Rittel T., 1994, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.

- Smyk-Płoska K., 2005, *Semantyzacja wybranych elementów przestrzeni w poezji Jana Pocka*, [w:] J. Adamowski (red.), *Przestrzeń w języku i w kulturze. Analizy tekstów literackich i wybranych dziedzin sztuki*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 69–78.
- Tymiakin L., 2007, *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Wierzbicka A., 1999, *Język, umysł, kultura. Wybór prac*, J. Bartmiński (red.), PWN, Warszawa.
- Wierzbicka A., 2006, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Zbigniew Baran

POEZJA NA ZAJĘCIACH SZKOLNYCH  
W KLASACH I–III,  
CZYLI... MOŻE BYĆ CIEKAWIEJ

**Słowa kluczowe**

tekst poetycki, spotkanie dziecka z poezją, poetyckość tekstu, figury retoryczne w poezji dla dzieci: powtórzenia (anafora, epifora, polypoton), personifikacja, metafora

WPROWADZENIE

Tytuł artykułu nie jest przypadkowy. To parafraza tytułu pracy *Komputer na lekcjach, czyli może być ciekawiej* Piotra i Zuzanny Zbrogów (1999). Zarówno cykl ogólnopolskich sympozjów naukowych *Komputer w edukacji*, jak i znaczna liczba książek prezentujących taką problematykę (por. np. Siemieniecki 1997; 2006), przy równoczesnym braku konferencji naukowych poświęconych poezji w szkole oraz nielicznych publikacjach na temat poezji w nauczaniu, świadczą o tym, że zagadnienie to jest pomijane. Przyczyny są różne.

Przegląd treści dotyczących celów edukacyjnych (zarówno w *Podstawie programowej MEN z 18 czerwca 2009 r.*, jak i w różnych wcześniejszych programach nauczania zintegrowanego) częściowo wyjaśnia sprawę. W dokumentach tych nie wyodrębniono treści dotyczących przygotowania dziecka do odbioru tekstu poetyckiego jako dzieła literackiego. W programie *Moja szkoła* wymienia się w tym zakresie „kształtowanie wrażliwości na piękno [...] dzieł literackich, plastycznych i muzycznych jako jeden z celów edukacji wczesnoszkolnej, w programie *Wesoła szkoła* wskazuje na „wzbudzanie wrażliwości estetycznej” (Faliszewska i in.

---

\* Sympozja odbywają się na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie corocznie od 19 lat (por. Morbitzer 2009).

1999: 5; Hanisz 2008: 6). Podobnie jest w *Podstawie programowej MEN* z 18 czerwca 2009 r. Jednym z celów wychowania przedszkolnego ustanowiono „wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiadania się poprzez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne”, a w zalecanych warunkach i sposobach realizacji treści po I etapie edukacyjnym, obejmującym klasy I-III szkoły podstawowej, czyli edukację wczesnoszkolną, w punkcie 8. wymieniono:

Ważnym celem edukacji polonistycznej jest rozwijanie u dzieci zamiłowania do czytelnictwa poprzez słuchanie pięknego czytania i rozmawianie o przeczytanych utworach [...]. Dobór utworów ma uwzględnić następujące gatunki literatury dziecięcej: baśnie, bajki, legendy, opowiadania, wiersze, komiksy – przy wyborze należy kierować się realnymi umiejętnościami czytelnymi dzieci, a także potrzebami wychowawczymi i edukacyjnymi. Dzieci powinny uczyć się na pamięć wierszy, fragmentów prozy, tekstów piosenek itp.

Na inne powody nieobecności pracy z tekstem poetyckim w szkole wskazują Beata Korus (2006: 26): „Praca nad poezją należy do najtrudniejszych zagadnień metodycznych edukacji szkolnej”, a także Małgorzata Ibek-Mocniak (2008: 24): „Lekcje w szkole podstawowej poświęcone analizom tekstów poetyckich to jedne z najtrudniejszych zajęć”. Tymczasem liczba godzin przeznaczonych na poznanie rozmaitych tajemnic pracy nad poezją w programach studiów przyszłych nauczycieli jest żenująco mała.

## FUNKCJE POEZJI W EDUKACJI DZIECKA

„Najnowsze założenia programowe kolejnych poziomów edukacji polonistycznej traktują utwór literacki [a więc i tekst poetycki – Z.B.] jako dzieło sztuki słowa” (Kida 2001: 59), „dzieło literackie przez swoją specyficzną formę artystyczną rozwija w czytelniku uczucia estetyczne” (Goriszowski 2001: 66).

Dzieło literackie, a zwłaszcza tekst poetycki, uwrażliwia czytelnika na bogactwo i piękno języka artystycznego. Częstokroć słowo w poezji jest znakiem o nowym, nieznanym dotychczas znaczeniu, które prowadzi ku treściom nieprzewidywalnym. Język artystyczny (odmienny zarówno od

języka potocznego, jak i od języka naukowego) wyróżnia figuratywność, osiągnięta przez stosowanie figur retorycznych i figur stylistycznych w tekście literackim, zwłaszcza w tekście poetyckim. Jeżeli więc tekst poetycki – zgodnie z najnowszymi założeniami programowymi edukacji szkolnej – powinien być widziany jako dzieło sztuki słowa, to proces edukacji dotyczący pracy nad poezją wymaga od nauczyciela zarówno umiejętności wywołania uczuć i przeżyć estetycznych u dzieci, jak i umiejętności odkrywania rozmaitych fenomenów języka artystycznego, istotnych elementów struktury tekstu i esencjonalnych sensów zawartych w treści utworu poetyckiego, a niekiedy i w jego formie (Frycie 1995: 17–23). Nie są to z pewnością zadania łatwe do realizacji na zajęciach szkolnych.

Katarzyna Krasoń (1999: 10) twierdzi, że „problem wierszy w edukacji należy interpretować jako sposób organizowania atrakcyjnego i angażującego wiele zmysłów **spotkania** najmłodszego odbiorcy z poezją. To spotkanie musi nieść ze sobą pozytywne emocje”. Marta Ziółkowska-Sobecka (1995: 52, 53, 45) wyjaśnia: „**spotkanie** dziecka z poezją to przede wszystkim **słuchanie** (czytanego, recytowanego) tekstu poetyckiego połączone z próbą widzenia wiersza”. Nadto stwierdza, że „przed lekturą wiersza trzeba stworzyć nastrój [...]. Nastrój ten powinien trwać także po przeczytaniu utworu [...]. Ważne jest ogólne wrażenie, przeżycie wywołane **wejściem do świata wykreowanego** przez poetę. [...] Trzeba pozostać w świecie utworu i o tym świecie mówić”. Tak więc **spotkanie** dziecka z poezją to widzenie wiersza i wejście (dziecka) do świata wykreowanego przez poetę, a następnie pozostawanie w świecie tekstu poetyckiego i rozmowa o tym świecie.

Te właśnie poglądy należy uznać za zasadnicze w pracy nad poezją – zarówno w klasach I–III, jak i w klasach IV–VI (a także w gimnazjum, liceum, szkole zawodowej) – inspirujące określony sposób myślenia o tekście literackim jako dziele sztuki słowa o złożonej strukturze. Wydaje się, że stosowanie porad Katarzyny Krasoń i Marty Ziółkowskiej-Sobeckiej może być i pożyteczne, i wartościowe w praktyce edukacyjnej nauczyciela, jeżeli chce on być rzeczywiście tłumaczem tajemnic poezji oraz przewodnikiem dzieci w świecie sztuki słowa.

Małgorzata Dągiel (1999: 74, 75) pisze:

Rozumienia dzieł sztuki, w tym poezji – trzeba się uczyć jak swego języka, stopniowo i wnikliwie. Można dzieci do **spotkania z poezją**

przygotować nie tylko poprzez czytanie utworów z literatury dziecięcej [raczej: z literatury dla dzieci – Z. B.], ale również z zakresu „dorosłej” poezji, w atmosferze akceptacji emocjonalnej i w warunkach swobodnej ekspresji. [...] Tekst [poetycki] „programuje” niejako zachowania odbiorcy (= dziecka) i nauczyciel musi być tej sytuacji świadom. Odbiorca (= dziecko) nawiąże z utworem dialog, jeśli będzie zdolny usytuować go w obrębie znanych już tekstów literackich lub konwencji. Dlatego dziecku w okresie wczesnoszkolnym należy dać szansę poznania wielu różnych utworów poetyckich, również tych mniej przez nauczycieli lubianych – tekstów poezji współczesnej.

Alicja Baluch (1984: 4) twierdzi, że „analiza pozawerbalna [tekstu poetyckiego] może [...] stanowić – na pewnym poziomie – jego pełną analizę i interpretację”. W książce *Poezja współczesna w szkole podstawowej* prezentuje koncepcję analizy pozawerbalnej tekstu poetyckiego (tamże: 12–17)<sup>\*</sup>. Również Katarzyna Krasoń (1999: 8–12; 2002: 579–584), nawiązując do tych ustaleń, uznaje zarówno „analizy intuicyjne”, jak i „interpretacje polisensoryczne” za wartościowe „metody pracy nad poezją” w edukacji i twierdzi, że „dla poziomu edukacji wczesnoszkolnej wydają się one wystarczające”. Inny (moim zdaniem słuszny) pogląd na temat „analizy pozawerbalnej” i „interpretacji polisensorycznej” tekstu poetyckiego prezentuje Barbara Dyduch (1997: 129–134), uważając, że te metody pracy nad poezją w edukacji są i niewystarczające, i mało „literaturoznawcze”. Analiza intuicyjna (pozawerbalna) z interpretacją polisensoryczną tekstu poetyckiego i różne „literaturoznawcze” metody pracy nad poezją są niezbędne w edukacji szkolnej (najpóźniej od drugiej klasy szkoły podstawowej). Należy je więc uznać za istotne i ważne, wszystkie ukazując bowiem dziecku poetyckość tekstu poetyckiego oraz pozwalając odkrywać wielorakie znaczenia słów (w tekście) i poetycką funkcję języka.

*Poetyckość* tekstu to w rzeczywistości kategoria estetyczna, będąca sumą rozmaitych aspektów (o różnej dominacji) słowa poety: semantycznego, fonetycznego, metaforycznego, a równocześnie to synkretyczna suma literackiej i pozaliterackiej wartości tekstu adresowanego do dziecka. Nadto poetyckość tekstu dla dzieci (zwłaszcza dla dzieci najmłodszych) jest także kompilacją komunikatu werbalnego z „aktorską” intonacją i instrumentacją głosu, a niekiedy z (uteatralizowanym

<sup>\*</sup> Do poglądów Alicji Baluch nawiązała Ewa Nowak (2004: 159–172).

wizualnie) gestem i mimiką (zazwyczaj dorosłego) recytatora. Poetyckość tekstu dla dzieci współtworzy rozmaite istotne relacje zarówno z innymi tekstami poetyckimi (lub w ogóle literackimi), jak i z obrazami (plastycznymi), zwłaszcza z ilustracjami książkowymi (towarzyszącymi tekstowi poetyckiemu) z kompozycjami muzycznymi, zwłaszcza z zapisami nutowymi tekstów ulirycznionych piosenek.

Praca nad poezją w edukacji szkolnej wymaga od nauczycieli uznania tekstu poetyckiego zarówno za dzieło sztuki słowa, jak i za wartość samą w sobie i wprowadzenia „literaturoznawczych” metod pracy nad poezją.

Poezja dla dzieci<sup>\*</sup> jest specyficzną odmianą poezji: przeznaczoną do czytania głośnego lub do recytowania przez osobę dorosłą i słuchania przez dziecko/dzieci. Obrazy poetyckie są „malowane” wyjątkowo często (znacznie częściej niż w poezji dla dorosłych) przy użyciu struktur fleksyjno-syntaktycznych, które w tekście poetyckim są typowymi figurami retorycznymi. Równocześnie poezja dla dzieci jest zbiorem tekstów (poetyckich), które w intencji twórcy były świadomie adresowane do dziecka jako odbiorcy, i po które odbiorca dziecięcy sięga znacznie częściej niż osoba dorosła, co nie znaczy, iż owe teksty są infantylne lub kiczowate. „Za jeden z wyróżników poezji dla dzieci – pisze Marta Ziółkowska-Sobecka (1995: 43) – można uznać to, że wywołuje ona obrazy związane ze światem dziecka, mieści się w obrębie jego doznań, wyobrażeń, apeluje (a raczej: odwołuje się) do sfery jego zainteresowań i emocji”<sup>\*\*</sup>. Poezja dla dzieci jest odmianą poezji, którą można umieścić w ciągu: poezja dziecięca – poezja dla dzieci – poezja dzieci. Zarówno poezja dziecięca, jak i poezja dzieci mogą (powinny) być przedmiotem pracy nad poezją w edukacji szkolnej.

Przypominam wciąż aktualne słowa Ireny Słońskiej (1959: 56): „w wielkim obszarze literatury pięknej jest kraina, od której wszyscy zaczynają swoją wędrówkę po świecie słowa artystycznego, a do której wracają tylko nieliczni jako jej wierni miłośnicy. To poezja”.

---

<sup>\*</sup> Należy wyraźnie odróżniać trzy pojęcia: *poezja dla dzieci*, *poezja dzieci* (= twórczość poetycka dzieci) i *poezja dziecięca*. Nie są to synonimy jednego pojęcia, o czym trzeba wiedzieć i pamiętać. Problematyka ta została wyjaśniona w opracowaniu Ryszarda Waksmun-  
da (1999: 7–30).

<sup>\*\*</sup> Ten sam pogląd, bez podania źródła, powtarzają Krystyna Bęczkowska (2004: 5) oraz Katarzyna Krasoń (2005: 40).

Dzieci poddają się magii słowa z radością, lubią poezję, lubią słuchanie poezji, a także recytowanie (i śpiewanie) wierszy. Utwory poetyckie są bowiem bliskie psychicznie dziecku. Reaguje więc ono żywo na „rytm tekstu, rymy, a także formy poetyckiego obrazowania, działającego wyraźnie na (dziecięce) emocje” (Ziółkowska-Sobecka 1995: 43). Zarówno rytm wiersza czy powtarzany refren, jak i rymy czy też niektóre figury retoryczne mogą sprawić dzieciom swoistą przyjemność słuchową i dostarczyć radości. Ponadto wiersze, a zwłaszcza wiersze liryczne, pozwalają dzieciom poddać się określonej (zazwyczaj przyjemnej) nastrojowi. Poezja odgrywa istotne funkcje w codziennym życiu emocjonalnym dziecka. Bywa także bodźcem do jego wielorakiej aktywności. I z tych właśnie względów powinna zająć prymarne miejsce w edukacji wczesnoszkolnej, a szczególnie na zajęciach w klasie pierwszej.

W książce Bogusława Żurakowskiego *W świecie poezji dla dzieci* (1999: 39) czytamy: „Dziecko odnajduje w poezji swoją sytuację, to znaczy sytuację człowieka dziwiącego się światu i słowom, wymyślającego słowa zarówno na sposób onomatopieczny, jak i swoiście słowotwórczy, nade wszystko zaś styka się (w kręgu poezji) z rozległą dziedziną wyobraźni”. Toteż zwłaszcza liryka dla dzieci i liryka dziecięca „poprzez dążność do identyfikacji ze światem dzieciństwa zjednują małego odbiorcę dla sztuki słowa”. Często poeci kreują ją liryczne jako dziecko lub osobę „udającą” dziecko, a może tylko wyróżniającą się dziecięcą wyobraźnią. Nadto zaś uznają oni „świat i język dziecka za wzór poetyckości” (tamże: 40). Ta poezjotwórcza postawa współczesnych poetów wobec dzieciństwa i dziecięcości (jako kategorii estetycznej) oraz wobec poetyckiego słowa ma istotne znaczenie dla wywołania wzruszenia lub zachwyty u kilkulatków, rodzącego radość i uśmiech na ich twarzach.

Wojciech Pasterniak i Ewa Kobyłecka (2001: 80) twierdzą, że dzieła literackie (więc i poetyckie) ułatwiają czytelnikom (dorosłym i dzieciom) – dzięki wartościom nadestetycznym – „odnajdowanie sensu ludzkiej egzystencji”. Grzegorz Leszczyński zwraca uwagę na znaczenie literatury w ogóle, a poezji w szczególności dla rozwoju dziecięcej osobowości: „Literatura, a szczególnie poezja, przynosi «poszerzenie» psychiki, daje wyraz stanom wewnętrznym, nazywa przeżycia, doznania, nastroje” (cyt. za: Strzałkowska 2001).

Oddziaływanie na wychowanie moralne dziecka i na jego osobowość treści dzieł sztuki (a zwłaszcza literatury), zawierających **egzystencjalne** pytania, staje się istotnym **instrumentarium**, ważnym dla rozwoju emocjonalnego i intelektualnego kilkulatek, jak i dla rozbudzenia dziecięcego zainteresowania kręgiem wartości, co ma znaczenie dla narodzin i rozwoju moralności osobistej i moralności społecznej dziecka (Baran 2005: 322).

Rozwój osobowości dziecka dokonuje się w rozmaitych relacjach Ja dziecięcego z poszczególnymi elementami bogatej – zarówno kwalitatywnie, jak i kwantytatywnie – Czasoprzestrzeni, w której dziecko egzystuje, kreując swoje Ja pomiędzy światem natury a światem kultury. Dzieła literackie (zwłaszcza baśnie oraz poezja), dzieła sztuki (przede wszystkim ilustracje w książkach i czasopismach dla dzieci) oraz dzieła muzyki (zwłaszcza koncerty muzyczne dla najmłodszych) rozwijają nie tylko wrażliwość estetyczną dziecka i jego wyobraźnię, ale także dziecięcą emocjonalność i dziecięce myślenie. Równocześnie są one istotnym instrumentarium wychowania przez sztukę.

Poeta (szczególnie współczesny poeta), adresując świadomie swoje teksty do dziecięcego słuchacza (czytelnika), pamięta o tym, że dzieci lubią wszystko to, co budzi ich zadziwienie i zachwyty, co nadaje mowie codziennej swoistą cechę oryginalności. Wprowadzając słowa potoczne w świat języka poetyckiego, chce zauraczyć nimi odbiorcę poezji, czyli dziecko. Z kolei nauczyciel, pracując z dziećmi nad poezją, powinien pamiętać, że uwrażliwianie kilkulatek na piękno języka ojczystego, a zwłaszcza na piękno języka poetyckiego, jest i ważnym, i zarazem trudnym zadaniem, które trzeba realizować w edukacji wczesnoszkolnej. Należy więc systematycznie uczyć dzieci wyszukiwania pięknych wyrażen i fraz w tekście poetyckim, odkrywania ładnych epitetów, oryginalnych metafor, rymów i wyrazów czyniących utwór tekstem rytmicznym i poetyckim.

## MIEJSCE POEZJI W EDUKACJI SZKOLNEJ

Poezji dla dzieci należy przeznaczyć szczególne miejsce w procesie edukacji szkolnej, zwłaszcza w edukacji polonistycznej: „W edukacji

wczesnoszkolnej należałoby kształtować podstawowe kryteria wartości estetycznych” (Karbowniczek 2000: 23). Aczkolwiek percepcja uczniów klas I–III szkoły podstawowej jest dość powierzchowna, zwłaszcza w odniesieniu do formy i struktury tekstu poetyckiego, to jednak rozmaite fenomeny poezjotwórcze, bądź to ze względu na kolorystykę dźwiękową, bądź to ze względu na urodę słów i fraz, są przez dzieci dostrzegane i często sprawiają im szczególnego rodzaju przyjemność estetyczną.

Dziecko rozpoczynające naukę szkolną wykazuje znaczny rozwój wrażliwości na bodźce otaczającego je świata. Dostrzega piękno w dziełach plastycznych, muzycznych, literackich, w otaczającym środowisku i odczuwa potrzebę wyrażenia go przez twórczość artystyczną. Dlatego też wykazuje spontaniczną dążność do poznania języka sztuki, aby za jego pomocą wyrazić swoje doznania i przeżycia (Mazepa-Domagała 2003: 12).

Dlatego nauka języka sztuki, a więc i języka poezji, jest istotnym zadaniem w edukacji polonistycznej. Należy pamiętać, że odbiór poezji przez dzieci stanowi pochodną kilku elementów: ich poziomu intelektualnego, uwrażliwienia na piękno, zainteresowań etc., a więc nauka języka poezji może przynieść (i z pewnością przyniesie) korzystne efekty.

Wiersze dla dzieci – zarówno dawniejsze, jak i współczesne – często mają formę wiersza emocyjnego, gdyż poeci przywiązywali i nadal przywiązują znaczenie do ekspresji języka poetyckiego. W wierszach dla dzieci dostrzegamy typowe figury retoryczne, które w znacznym stopniu wpływają na emocyjność tekstu i jego artyzm.

Wśród figur retorycznych, które można odnaleźć w poezji dla dzieci, najważniejszą (a zarazem najpopularniejszą) jest **anafora**, czyli zamierzone powtarzanie tego samego wyrazu (wyrazów, wyrażeń, zwrotów) na początku kolejnych wersów (strof), np.

**W bucikach ze srebra,**  
**w bucikach ze złota,**  
w szumiących sukienkach,  
jak w lekkich obłokach  
tańczymy wesoło: raz tam a raz tu.  
**Na bału tęczowym. Na bału ze snu!**

Na skrzydłach wachlarzy fruwamy po sali.  
 A deszcz barwnych światel dokoła się pali.  
 I wszystko wiruje! I kręci się świat!  
 A sala balowa zakwita jak kwiat!

D. Gellner, *Tęczowy bal*

W lirycznym wierszu Doroty Gellner są dwa przykłady typowej anafory: **Na balu** i **I**. Anafora – wyrażenie przyimkowe **Na balu** (z ostatniego wersu pierwszej strofy) zostaje skrócona, jakby była odgłosem echa do anafory – przyimka **Na** w pierwszym wersie drugiej strofy. Podobnie anafora **W bucikach ze** jest skrócona do anafory – przyimka **w** w trzecim wersie pierwszej strofy. Anafora: **A** (wersy drugi i czwarty drugiej strofy), otaczając wymienioną klasyczną anaforę: **I** (wers trzeci tej strofy), zwraca uwagę czytelnika i na *barwność balu*, a zwłaszcza na ruch (*wir tańca*).

Liryk *Tęczowy bal* wydaje się poetycką ekspresją, inspirowaną fascynacją tańca jako gwałtownego ruchu tłumu tańczących. Taneczny wir wielu osób, na przemian wolniejszy, szybszy i znów nieco wolniejszy i nieco szybszy, wprowadza do tekstu wiersza pewien niepokój, który emanuje z fraz *I wszystko wiruje! I kręci się świat!* Jednak piękne porównanie w ostatnim wersie: **sala balowa zakwita jak kwiat**, wprowadza także i do wymienionych fraz nastroj pogodnej radości typowej dla żywiołowej zabawy.

Anafory odnajdujemy także w tekstach poetyckich Karoliny Kusek:

**W babcinej zagrodzie** są wszystkie barwy tęczy.

**W babcinej zagrodzie** wszystko gra i dźwięczy...

(*W babcinej zagrodzie*)

Wnuczko, wiosenko moja,  
**a jaka to pora roku** nastanie  
**po mojej zimie?**  
**Czy będzie miała** zieloną sukienkę  
 i długi warkocz z wierzbiny?

**Bo nie dowidzam jej** w kalendarzu.

Oczy mi zaszyły mgiełką.

Wnuczku, poranku ty mój,  
**a jaka to pora** doby nastanie  
**po mojej nocy?**

Czy będzie miała skowroni głosik  
i bławatkowe oczy?

Bo nie dowidzam jej na zegarze.  
W binoklach pękło mi szkiełko.

I czy te obie pory mieć będą  
dziecięcy uśmiech w twarzach?  
I czy w nich będą kwitnące łąki  
dla szczerbatego Pegaza?

(*Wnuczko, wiosenko moja*)

W liryku *Wnuczko, wiosenko moja* wyróżniamy cztery anafory: dwie dwuczłonowe a **jaka to pora** (nastanie) **po mojej**; **Czy będzie miała...** i w strofach pierwszej i trzeciej oraz dwie jednoczłonowe 1) **Bo nie dowidzam jej**; 2) **I czy**. Anafora: **a jaka to pora** (nastanie) / **po mojej** zawiera istotny sens wypowiedzi Ja lirycznego, ukryty w postanaforycznych rzeczownikach: *zimie* i *nocy*.

Danuta Mucha (2006: 13) zwróciła uwagę na problematykę tanatologiczną w tym tekście. Stwierdziła ponadto: „Dzieci nie boją się poruszania tematu śmierci, ważna jest jednak forma, w jakiej temat ten zostaje im przekazany. Karolina Kusek czyni to po mistrzowsku [...]. Pisarka nieprzypadkowo zamieszcza ten wiersz na końcu książki. Pełne babcinej miłości wyznania kończy refleksją – testamentem poetyckim”.

Wyrażenie przyimkowe: **po mojej zimie** jest peryfrazą, którą należy odczytać: *po mojej śmierci*. Zima bowiem symbolizuje śmierć (Cirlot 2000: 348). I noc jest symbolem śmierci (por. Biedermann 2001: 239), więc wyrażenie: **po mojej nocy**, będące peryfrazą, należy odczytać: *po mojej śmierci*. Wyrazy *zima* i *noc* są rzeczownikami temporalnymi, a „czas w poezji Kusek to najbardziej niszcząca siła” (Mucha 2008 :47).

Zauważmy także, że w drugich wersach strof pierwszej i trzeciej analizowanego liryku występuje **epifora** – powtarzany jest na końcu wersów wyraz **nastanie**. Epifora ta w liryku *Wnuczko, wiosenko moja* wyróżnia czasownik **nastanie**<sup>\*</sup>, słowo-klucz dla wymowy ideowej wiersza. Pod-

---

\* W przekładzie liryku *Wnuczko, wiosenko moja* na język hiszpański w pozycji rymu jest czasownik *será*, co moim zdaniem oddaje sens myśli Ja lirycznego, wprowadzając nadzieję na życie po życiu.

miot liryczny (Babcia) ma świadomość (i wierzy w to), że po jej śmierci **nastanie** nowa *pora roku* i nowa *pora dnia*. Epifora współtworzy z czterowyrzową anaforą: **a jaka to pora** symplekse, figurę retoryczną, używaną w poezji dla podkreślenia treści wyjątkowo ważnych. **Symploke** można interpretować jako poetycki komentarz do treści liryku – mimo śmierci Ja lirycznego świat będzie istniał nadal. Danuta Mucha (2008: 45) w taki sposób odczytuje sens tekstu: „Babcia – poetka mówi raczej o «przeprowadzce» z domu ziemskiego do domu wiecznego, w którym wszystko będzie po staremu”.

Poetka z Wrocławia jest świadoma egzystencji człowieka w cieniu śmierci. Ona wie także – jak wielki Bawarski Teolog – że człowiek jest „istotą przemijającą i nie ma trwałości sam w sobie” (J. Ratzinger 2000: 97). I wie, że człowiek, jak pisała Halina Romanowska-Łakomy (2000: 18), „ma świadomość istnienia w nim konieczności życia i konieczności umierania”. Stąd podejmuje poetycki dialog o śmierci z dzieckiem, tak jak to uczynili inni polscy twórcy literatury dziecięcej<sup>\*</sup>.

Anafora lub epifora może być figurą poetycką (czy figurą poezjotwórczą) zarówno w tekście ludycznym (*Tęczowy bal* Doroty Gellner), jak i w tekście z „filozoficznymi” pytaniami o egzystencję człowieka (*Wnuczko, wiosenko moja...* Karoliny Kusek). Te figury retoryczne w obu tekstach akcentują znaczenia myśli w wypowiedziach podmiotów lirycznych. Tak samo i symplekse okazuje się strukturą poezjotwórczą, stosowaną dla podkreślenia treści wyjątkowo ważnych w wypowiedzi Ja lirycznego.

Porównajmy jeszcze inne przykłady klasycznych dwuczłonowych anafor, które zdobią strofy w wierszach *Bocian* Karoliny Kusek i *Krześlaki* Joanny Kulmowej:

**Przystaję, by mu się** przypatrzeć.  
Pędzelkiem rzęs wmalować w płótno oka.  
**Zanim** wygasną jego barwy  
i kształt rozwieje się w obłokach...

---

<sup>\*</sup> Obrazy śmierci żołnierzy (wręcz poetyckie) można odnaleźć w baśniowej powieści *Lolek Grenadier* Antoniego Gawińskiego (1991: 21), a także w baśni *Serce jak złoty gołąb* Joanny Kulmowej (1984: 18). Poetycki dialog z dzieckiem o śmierci babci jest w wierszu *Pożegnanie babci* Mieczysławy Buczkówny (1989: 23). Literacki obraz śmierci dziecka znajdujemy w bajce *O słonecznikach* Tadeusza Rucińskiego (1991: 183).

Przystaję, by mu się przysłuchać.  
 Wyłapać uchem proste dźwięki.  
**Zanim** z klawisza jego dzioba  
 Chwila-pianistka zdejmie rękę.  
 (K. Kusek, *Bocian*)

**Jak** coś zarzy, parsknie w przedpokoju,  
**to** krześlaki  
 pędzą do wodopoju.

**Jak** coś trzaśnie, błysnie coś przy tym,  
**to** krześlaki  
 pęd krzeszą iskry kopytem.

**Jak** zatętni, zadudni dywanem,  
**to** krześlaki  
 galopują w nieznanne.  
 (J. Kulmowa, *Krześlaki*)

Poetyckość tekstu często współtworzy również **polyptoton** (**polyptota**). Figura ta powstaje przez powtarzanie tej samej nazwy, to jest głównie rzeczownika lub przymiotnika w innej formie deklinacyjnej lub także w innej liczbie. W tekstach dla dzieci są to częste struktury poetyckie. Przykłady polyptotonów z tekstów poetyckich:

Barwnym ruszają  
 w tan korowodem  
**wiśnia za wiśnią...**  
 (D. Gellner, *Wiśniowy taniec*)

**Trzewik przy trzewiku.**  
**Szynel przy szynelu.**  
 (K. Kusek, *Sosny*)

...słoneczniki dorodne **głowa przy głowie**  
 (K. Iłakowiczówna, *Jesień*)

Trzmiel tupie w płatek pod nogami,  
**skrzydłem o skrzydło stuka**  
 (K. Iłakowiczówna, *Trzmiel i żuk*)

Struktury zbudowane z rzeczownika i wyrażenia przymkowego z tym samym rzeczownikiem (*wiśnia za wiśnią; trzewik przy trzewiku; szynel przy szynelu; głowa przy głowie; skrzydłem o skrzydło*) dobitnie ukonkretniają obraz.

Inną istotną cechą pełniącą funkcję artystyczną w poezji dla dzieci jest **personifikacja** elementów świata przedstawionego. Figura ta tworzona jest przez poetów zgodnie z typem kreacji uwarunkowanej swoistą strukturą psychiki dziecięcej. Stąd personifikacje często uwzględniają zarówno dziecięcą aksjologię, jak i wyobraźnię.

Oto przykłady personifikacji zebrane z wierszy Doroty Gellner: *Śnieżne dziewczynki*: „wiatr białą bajkę plecie”; „drzewo się ukloniło w zimowym menuecie”; *Raz, dwa, trzy...*: deszcz „gra na strunach tęczy; gra... na klawiszach płotu...; na makówkach szarych; gra jak na grzechotkach”; *Noc*: „Noc usiadła/ na balkonie./ Czarnym dzwonkiem/ głośno dzwoni; *Wieża*: „Budowała wieżę noc”.

Personifikacje i antropomorfizacje w poezji dla dzieci zdają się być istotnym fundamentem poetyckiego świata wykreowanego przez poetów. Świata, w którym dominują bliskie i pokrewne relacje między człowiekiem a naturą (przyrodą). Człowiek, będąc elementem natury, jest w pewnym sensie i jej obrazem, a równocześnie nie może wyjść poza siebie, nie może wyjść poza to, co jest mu znane i z doświadczenia, i z introspekcji. Stąd poetyckie personifikacje (ukazujące dane *obiectum* jako osobę w aspekcie psychicznym) i antropomorfizacje (przypisujące abstraktom oraz fenomenom przyrody fizyczne właściwości ludzkie) w tekstach poetyckich dla dzieci potwierdzają w pełni te prawdy.

Nie można również pominąć **metafor**, np. z wiersza *Wieża* Doroty Gellner: „Malowała wieżę noc/ w migoty i blaski”; z tekstów poetyckich Małgorzaty Strzałkowskiej *Taka noc*: „Po stawie wolno płyną obłoki” i *Sen nocy zimowej*: „ja uśmiecham się kolorowo”; z wiersza *Lato* Ewy Stadtmüller: „Lato ma... w kieszeni kapoty/ słońca dukacik złoty”.

W poezji dla dzieci można odnaleźć przykłady metafor oryginalnych i pięknych, o czym świadczą przykłady z utworów Doroty Gellner i Ewy Stadtmüller. Rzadko jednak figury metaforyczne przypominają metafory wykreowane przez Leśmiana czy Lechonia. Wiele metafor, tak jak w lirycznych wierszach M. Strzałkowskiej, to figury banalne lub powszechnie znane z tekstów dla dzieci autorstwa innych poetów, ale i one współtworzą artyzm poetyckich obrazów. Poznając metafory i struktury

metaforyczne, dziecko odkrywa rozmaite możliwości mówienia o otaczającej rzeczywistości, poznaje różnorodne „odcienie” zarówno zjawisk ze świata natury, jak i pojęć abstrakcyjnych.

## PODSUMOWANIE

Tekst artykułu prezentuje wybrane fenomeny dotyczące formy (struktury) poetyckiej, pomijając sferę treści utworów. Nie jest to przypadek, zarówno bowiem dla nauczyciela, jak i dla ucznia łatwiejszym zadaniem jest interpretacja treści tekstu poetyckiego niż analiza jego formy (struktury) artystycznej.

Edukacja szkolna spełnia istotną funkcję i w estetycznym, i w kulturowym kształceniu dziecka. Dobrze przygotowana praca nad poezją budzi doznania zmysłowe i uczuciowe dzieci, rozwija dziecięcą wyobraźnię. Nauczyciel zna dzieci, które uczy, wie, czego od niego i od zajęć szkolnych oczekują, nie może jednak zapomnieć o dwu istotnych problemach. Po pierwsze, o znaczeniu poezji jako *instrumentarium* aktywności ludycznej dzieci, o czym pisze Ewa Nowak (2004: 159–172) i inni. Po drugie, o udziale poezji w skutecznej terapii dziecięcej, o czym piszą Irena Borecka (1994: 149–157), autor artykułu (Baran 1996: 397–402; 1999: 110–113), Alicja Ungeheuer-Gołąb (2008: 132–139) i inni.

Zajęcia poświęcone pracy nad poezją stanowią ważny element kształcenia polonistycznego na każdym etapie edukacji. Stwarzają nauczycielowi okazję do rozbudzenia dziecięcej refleksji dotyczącej piękna dzieła sztuki i piękna w dziele sztuki.

## LITERATURA

- Baluch A., 1984, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa.
- Baran Z., 1996, *Terapeutyczne oddziaływanie sztuki na osobowość dziecka*, [w:] J. Kida (red.), *Sztuka a świat dziecka*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów, s. 397–402.
- Baran Z., 1999, *Rodziny dom edukacji dziecka przez sztukę jako jedna z form pracy terapeutycznej z dzieckiem*, [w:] L. Hornak (red.), *Perspektivy edukacie ziaikov z vychovne menej podnetneho prostredia*, Univerzita v Prešove, Presov, s. 110–113.

- Baran Z., 2006, *Edukacyjne aspekty współczesnej literatury pięknej dla dzieci (wydanej w latach 1981–2005 w Polsce)*, [w:] B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, t. II, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Bęczkowska K., 2004, *Współczesna poezja dla dzieci i jej wartości*, Oficyna Wydawnicza Ston 2, Kielce.
- Biedermann H., 2001, *Leksykon symboli*, tłum. J. Rubinowicz, Muza S.A., Warszawa.
- Borecka I., 1994, *Obraz dziecka chorego, nieszczęśliwego w poezji dla dzieci*, [w:] U. Chęcińska (red.), *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci*, Książnica Szczecińska, Szczecin, s. 149–157.
- Buczkówna M., 1989, *Pożegnanie babci*, [w:] tejsze, *Jest Bóg*, Pallotinum, Warszawa, s. 23.
- Cirlot J. E., 2000, *Słownik symboli*, tłum. I. Kania, Znak, Kraków.
- Dagiel M., 1999, *Poezja współczesna w nauczaniu początkowym*, [w:] D. Klus-Stańska i M. Dagiel (red.), *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I–III*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Dyduch B., 1997, *O potrzebie dystansu wobec metod intuicyjnych*, [w:] B. Chrzastowska (red.), *Kompetencje szkolnego polonisty*, t. 2, WSiP, Warszawa, s. 129–134.
- Faliszewska J. i in., 1999, *Moja szkoła. Program zintegrowanej edukacji w klasach I–III*, MAC, Kielce.
- Frycie S., 1995, *Treści, sposoby oraz metody kształcenia literackiego i kulturalnego na szczeblu nauczania początkowego*, [w:] S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli klas początkowych*, WSP TWP, Warszawa, s. 17–23.
- Gawiński A., 1991, *Lolek Grenadier. Czarodziejska historia*, Reprint, Warszawa.
- Gellner D., 1988, *Śnieżne dziewczynki; Raz, dwa, trzy..., Wiśniowy taniec*, [w:] tejsze, *Śpiewający sweterek*, Wydawnictwo RiTV, Warszawa, s. 10, 18, 35.
- Gellner D., 2002, *Noc, Wieża, Tęczowy bal*, [w:] tejsze, *Noc i inne historyjki*, SARA Warszawa, s. 2, 6, 15.
- Goriszowski W. [L.], 2001, *Rola literatury w kształtowaniu wzorów osobowościowych młodzieży szkolnej*, [w:] J. Kida (red.), *Literatura i sztuka a wychowanie*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów.
- Hanisz J., 2008, *Wesoła szkoła. Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku*, wyd. 7. zm., WSiP, Warszawa.
- Ibek-Mocniak M., 2008, „W języku poezji nic zwyczajne i normalne nie jest”, „Nowa Polczyzna”, nr 4 (58).
- Iłakowiczówna K., 1922, *Rymy dziecięce*, Wydawnictwo Fała, Kraków.

- Karbowniczek J., 2000, *Kształtowanie postaw dziecka edukacji wczesnoszkolnej wobec wartości estetycznych*, [w:] W. Szlufik i A. Pękala (red.), *Dziecko i sztuka*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa.
- Kida J., 2001, *Literatura piękna czynnikiem inspirującym wrażliwość moralną i estetyczną*, [w:] (red.) J. Kida, *Literatura i sztuka a wychowanie*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów.
- Korus B., 2006, *Praca nad poezją w klasach I–III. Przegląd stanowisk*, „Nauczanie Początkowe”, R. XXX, nr 2.
- Krasoń K., 2002, *Liryka dziecięca w edukacji: polisensoryczne interpretowanie metafory*, „Życie Szkoły”, nr 10, s. 579–584.
- Krasoń K., 2005, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Krasoń K., 1999, *Malowniczy most do poezji. Wiersze Brzechwy i Tuwima w edukacji i wspomaganiu rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Kulmowa J., 1984, *Serce jak złoty gołąb*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Kulmowa J., 1999, *Krześlaki*, [w:] *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, oprac. R. Waksmund, wyd. 2. zm., Wydawnictwo Wacław Bagiński i Synowie, Wrocław, s. 153.
- Kusek K., 2005, *Bocian; Sosny* [w:] tejże, *Moje krajobrazy: Meine Landschaften*, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław, s. 31, 67.
- Kusek K., 2008, *W babcinej zagrodzie; Wnuczko, wiosenko moja...*, [w:] tejże, *Con abuela de la mano: Z babcią za rękę*, Wydawnictwo Temat, Bydgoszcz, s. 16, 66.
- Mazepa-Domagała B., 2003, *Przygotowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym do odbioru sztuki – próba określenia kompetencji odbiorcy wytworów sztuki i przyszłego ich twórcy*, [w:] M. Knapik (red.), przy współpracy K. Krasoń, *Dziecko i sztuka. Recepcja – edukacja – wsparcie – terapia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Morbitzer J. (red.), 2009, *Komputer w edukacji. 19. Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe*, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków.
- Mucha D., 2006, *Krajobrazy duszy*, dział: Recenzje, „Gazeta Kulturalna”, nr 6 (118), s. 13.
- Mucha D., 2008, *Jest na Ziemi takie miejsce...*, „Horyzonty. Pismo Literacko-Artystyczne”, nr 20, s. 47.
- Nowak E., 2004, *Zabawa jako wprowadzenie do rozumienia tekstu literackiego*, [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Edukacja Nauczycielska Polonisty, t. I, Universitas, Kraków, s. 159–172.

- Pasterniak W., Kobylecka E., 2001, *Dzieło literackie w świecie wartości edukacyjnych i edukowanych*, [w:] J. Kida (red.), *Literatura i sztuka a wychowanie*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów.
- Ratzinger J., 2000, *Śmierć i życie*, tłum. M. Węclawski, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Romanowska-Łakomy H., 2000, *Życie i śmierć jako ekstremalna radość i ekstremalne cierpienie*, [w:] H. Romanowskiej-Łakomy (red.), *Radość i cierpienie. Fenomenologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Ruciński T., 1991, *O słonecznikach* [w:] tegoż, *Bajka–niebajka brata Zdumiewajka*, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław, s. 183.
- Siemieniecki B., 1997, *Komputery w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*, Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Siemieniecki B. (red.), 2006, *Manipulacja, media, edukacja*, Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Słońska I., 1959, *Dzieci i książki*, wyd. 2, PZWS, Warszawa.
- Stadtmüller E., *Lato*, [w:] E. Stadtmüller, *Od lata do lata w towarzystwie skrzata*, Wydawnictwo Skrzat, Kraków 2006, s. 124.
- Strzałkowska M., 2001, *Uszatek wiecznie żywy*, „Polityka”, nr 24.
- Strzałkowska M., 2003, *Sen nocy zimowej; Taka noc*, [w:] tejże, *Zielony – Żółty – Rudy – Brązowy*, Media Rodzina, Poznań, s. 21, 46.
- Ungeheuer-Gołąb A., 2008, *Jak ciało „czyta” tekst (na podstawie utworów dla najmłodszych)*, [w:] A. Ungeheuer-Gołąb (red.), *W pobliżu literatury dziecięcej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 132–139.
- Waksmund R., 1999, *Wstęp [do:] Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, oprac. R. Waksmund, wyd. 2. zm., Wydawnictwo Wacław Bagiński i Synowie, Wrocław.
- Ziółkowska-Sobecka M., 1995, *Analiza i interpretacja lektur uczniów klas początkowych*, [w:] S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym*, WSP TWP, Warszawa, s. 45–53.
- Żurakowski B., 1992, *Zagadnienie wartości a odbiorca i nadawca w wierszach dla dzieci*, [w:] B. Żurakowski, *Literatura – wartość – dziecko*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Żurakowski B., 1999, *W świecie poezji dla dzieci*, Wydawnictwo Wacław Bagiński, Wrocław.

Jovita Vaškevič-Buš

## O POCZĄTKOWEJ NAUCE CZYTANIA

...Cóż za rzecz przedziwna  
Czytanie – jako gałązka oliwna  
Lub migdałowy kwiat...

Cyprian Kamil Norwid

### Słowa kluczowe

lingwistyczne i pedagogiczno-psychologiczne definicje czytania, tradycyjne (syntetyczne, analityczne, globalne, analityczno-syntetyczne) i nowe metody nauki czytania: cechy i formy dobrego czytania

### WPROWADZENIE

Nauka czytania jest jednym z kluczowych zadań szkoły, czytanie należy bowiem do podstawowych umiejętności człowieka.

Współczesny rozwój cywilizacyjny odznacza się ogromnym przyrostem informacji i sprostać dzisiejszej sytuacji życiowej może tylko ten, kto umie korzystać z najróżnorodniejszych źródeł wiadomości, kto umie przetwarzać dane, kto potrafi uczyć się przez całe życie, a więc ten, kto dobrze rozumie teksty odbierane, kto umie czytać szybko [...] i funkcjonalnie (czyli zaspokajając wszystkie swoje potrzeby), bo większość ważnych i potrzebnych informacji przekazuje się za pomocą pisma i druku (Pawłowska 2002: 8).

Według Anny Brzezińskiej (1987: 36), czytanie to współdziałanie trzech uzależnionych od siebie aspektów: technicznego, semantycznego i krytyczno-twórczego. **Aspekt techniczny** odnosi się do umiejętności rozpoznawania, kojarzenia i różnicowania liter, połączeń literowych i głosek oraz ich werbalnego odtwarzania w odpowiednim czasie. **Aspekt semantyczny** dotyczy kojarzenia rozpoznawanych znaków i rozumienia znaczenia słów i zdań. **Aspekt krytyczno-twórczy** obejmuje ustosun-

kowanie się do czytanego tekstu, ocenę czytanych treści i interpretację tekstu, zarówno dosłowną, jak i przenośną.

W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji czytania. Zgodnie z nimi można wydzielić dwa podejścia: lingwistyczne i psychologiczne (por. Kamińska 2009: 13). W lingwistycznym akcent pada przede wszystkim na techniczną stronę czytania. „Kluczowa do tego podejścia jest fonetyczna definicja czytania, zgodnie z którą jest ono sposobem przekładania określonych znaków graficznych na stronę dźwiękową” (Klus-Stańska, Nowicka 2009: 15). Obecnie podejście lingwistyczne jest krytykowane. W psychologicznym natomiast, nazywanym też psycholingwistycznym lub pedagogiczno-psychologicznym, nacisk kładzie się na „złożoność, wieloaspektowość i znacznie szerszy zakres operacji językowych i poznawczych składających się na kompetencje związane z czytaniem” (tamże: 17). Do tego aspektu odwołuje się większość współczesnych koncepcji nauki czytania.

## METODY NAUKI CZYTANIA

Nauka czytania i pisanie należą do podstawowych zadań edukacji wczesnoszkolnej. Z tego względu duże znaczenie mają metody, którymi uczymy dzieci tych umiejętności. Metodę nauki czytania definiuje się jako „pewien zespół teoretycznie uzasadnionych działań, zmierzających tak w swoim założeniu, jak i praktycznie, do zrealizowania określonego celu, którym jest opanowanie umiejętności czytania” (Kamińska 2009: 61). Istnieje wiele metod nauki czytania. Powszechnymi w początkowej nauce czytania są metody: syntetyczne, analityczne i analityczno-syntetyczne. Każdej z wymienionych grup przyporządkowane są szczegółowe wskazania metodyczne.

### METODY SYNTETYCZNE

Należą do najstarszych. Kładą nacisk przede wszystkim na opanowanie umiejętności czytania w aspekcie technicznym, czyli osiągnięcie sprawności czytania. Ich istotą jest przechodzenie od elementu do całości. Elementem może być litera, głoska, sylaba, a całością wyraz lub zdanie. Nauka czytania tą metodą rozpoczyna się od opanowania przez

dziecko poszczególnych elementów, z których później tworzone są całości (wyrazy, zdania). Ze względu na podstawę syntezy wśród metod syntetycznych wyróżnia się metodę alfabetyczną, fonetyczną (inaczej głoskową) i sylabową.

**Metoda alfabetyczna** znana była już w starożytności. W Europie rozpowszechniła się w średniowieczu i przetrwała do początków XIX wieku (Kamińska 2009: 62).

Sposób pracy taką metodą opisał Bolesław Prus (1966: 370–371) w noweli *Antek*:

Usadzono Antka między tymi, co nie znali jeszcze liter, i zaczęła się lekcja. [...] Nauczyciel wziął kredę w skostniałe palce i na zdezelowanej tablicy napisał jakiś znak.

– Patrzcie, dzieci! – mówił. – Tę literę spamiętać łatwo, bo wygląda tak, jakby kto kozaka tańczył, i czyta się A. Cicho tam, osły!... Powtórzcie: a... a... a...

– A!... a!... a!... – zawołali chórem uczniowie pierwszego oddziału. [...] Nauczyciel wyrysował drugi znak.

– Tę literę – mówił – zapamiętać jeszcze łatwiej, bo wygląda jak precel. Widzieliście precel?

– Wojtek widział, ale my to chyba nie... – odezwał się jeden.

– No, to pamiętajcie sobie, że precel jest podobny do tej litery, która nazywa się B. Wołajcie: **be! be!**

Chór zawołał: **be! be!** [...] Nauczyciel wyrysował trzecią i czwartą literę, dzieci nazywały je chórem, a potem nastąpił egzamin.

Punktem wyjścia nauki czytania metodą alfabetyczną było najpierw zapoznanie uczących się z poszczególnymi literami alfabetu, a później ćwiczenia w składaniu ich w większe całości: w sylaby, następnie sylab w wyrazy, a w końcowej fazie płynne czytanie tekstu. Taka nauka czytania była żmudna i długotrwała, a przez to mało efektywna.

**Metoda fonetyczna** rozpowszechniła się w XIX wieku. Naukę czytania tym sposobem rozpoczynano od rozkładania wyrazu na dźwięki (głoski), potem zapoznawano dzieci z ich prezentacją graficzną (czyli literami bądź ich grupami), aby przystąpić do czytania wyrazów. Metoda ta rozwinęła się w dwóch kierunkach: analitycznym i syntetycznym. Punktem wyjścia w odmianie analitycznej było najczęściej napisanie zdania na tablicy: nauczyciel czytał je głośno, a dzieci powtarzały. Na-

stępnym krokiem było wypisanie każdego wyrazu, jeden pod drugim, później nauczyciel przeprowadzał rozbiór kolejnych wyrazów na sylaby, sylab zaś na głoski. Dzieci powtarzały poszczególne etapy analizy. Odmiana syntetyczna charakteryzowała się tym, że na początku dzieci zapoznawały się z brzmieniem głosek, najpierw samogłosek, a następnie spółgłosek. Po opanowaniu wymowy głosek i zapoznaniu się z kształtem odpowiadających im liter nauczyciel przechodził do ćwiczeń w składaniu poszczególnych dźwięków w wyrazy. Metoda ta była bardzo trudna, powolna i – podobnie jak alfabetyczna – mało skuteczna.

Naukę czytania **metodą sylabową** rozpoczynano od zapoznania dzieci z samogłoskami, które mogą być również zgłoskami – sylabami (*a, e, i, o, u, y*), następnie przechodziło się do sylab złożonych z tymi samogłoskami (np. *ma, me, mi, mo, mu, my; ba, be, bi, bo, bu, by*). Kolejnym etapem było poznanie zgłosek, w których samogłoska wyprzedza spółgłoskę (np. *am, em, im, om, um, ym*) i poznanie zgłosek, w których oprócz samogłoski występuje zbitka dwóch lub więcej spółgłosek (np. *spa, sta, skra, wzro*). Opanowanie nauki czytania metodą sylabową skutkuje umiejętnością samodzielnego wyodrębniania pojedynczych głosek z ich grup (por. Kamińska 2009: 64; Gruba 2002: 33; Wieszczyńska 2007: 170).

## **METODY ANALITYCZNE**

Ich rodowód sięga XVI wieku. Punktem wyjścia przy nauce czytania było zaznajamianie dzieci z wyrazami, fragmentami zdania lub całymi zdaniami. W zależności od tego, co stanowiło punkt wyjścia, wyróżniało się dwie odmiany metod analitycznych: wyrazową i zdaniową. W przypadku **odmiany wyrazowej** podstawą czytania jest wyraz, zwykle w połączeniu z ilustracją. Dziecko analizuje obrazek, a następnie poznawało zapis graficzny jego nazwy. Gdy potrafił rozpoznać wyrazy w tekście, następuje ich analiza słuchowo-wzrokowa, czyli rozbiór na elementy składowe. W **odmianie zdaniowej** za podstawę przyjmuje się zdanie. Wychodzi się od zrozumienia treści, dodatkowo wymaga się od ucznia wysiłku zidentyfikowania wyrazów jako elementów składowych zdania. Każde kolejne zdanie ma zawierać jedną nową literę (głoskę).

Rozwój metod analitycznych postępował w dwóch kierunkach. Jeden doprowadził do rozwoju metod analityczno-syntetycznych, drugi zaś do powstania metody globalnej nauki czytania (por. Kamińska 2009: 65).

**Metody analityczno-syntetyczne** uznaje się w Polsce za najbardziej skuteczne w początkowej nauce czytania. Kładzie się w nich nacisk zarówno na techniczną, jak i znaczeniową stronę czytania. Punktem wyjścia jest wyraz albo zdanie. Za pomocą analizy słuchowej lub wzrokowej przechodzi się od zdania do wyrazu albo od wyrazu do sylaby i dalej – do głoski. Potem następuje proces odwrotny, czyli synteza, konstruowanie ze znanych już części składowych nowych całości: sylab, wyrazów, zdań. Metody analityczno-syntetyczne w edukacji polonistycznej występują w trzech odmianach: wzrokowej, fonetycznej i funkcjonalnej.

W metodzie analityczno-syntetycznej **o charakterze wzrokowym** za podstawę analizy przyjmuje się wyraz napisany na tablicy pismem drukowanym lub pisanym. Dzieci obserwują go, następnie wyodrębniają poszczególne elementy (połączenie literowe, literę), a później danemu obrazowi graficznemu przyporządkowują odpowiednie znaki fonetyczne.

W metodzie analityczno-syntetycznej **o charakterze fonetycznym** za podstawę analizy przyjmuje się dźwiękową budowę wypowiedzianego wyrazu. W początkowej fazie dzieci słuchają brzmienia wyrazu, czyli poznają go słuchowo, następnie wyraz ten poddawany jest analizie. Dziecko rozkłada go na głoski, którym przyporządkowuje potem litery lub ich grupy. Często w metodzie tej na początku używa się kolorowych nakrywek (kartek, tekturek) do oznaczenia typu głosek. Kolor oznacza rodzaj głoski (samogłoska, spółgłoska, dźwięczna, bezdźwięczna).

Metoda analityczno-syntetyczna **o charakterze funkcjonalnym** łączy w sobie dwie metody: wzrokową i fonetyczną. Wykorzystuje się w niej również elementy metody globalnej i sylabowej. Podstawą (przedmiotem) analizy jest zarówno dźwiękowa, jak i graficzna budowa wyrazu (por. Gruba 2002: 35; Wieszczyńska 2007: 174–175; Czelakowska 2009: 46).

## METODY GLOBALNE

Metody globalne pojawiły się na początku XX wieku. Punktem wyjścia są wyrazy i zdania poznawane jako całościowy „obraz”. W tych me-

totdach nie stosuje się podziału na elementy poznawanych całości oraz ich składania. Dzieci rozpoznają wyrazy i zdania na podstawie domysłu. Do grupy metod globalnych zalicza się obecnie metodę Glena Domana (1992) – zabawa w czytanie – i odmienną metodę nauki czytania Ireny Majchrzak (2004), w której uczeń rozpoczyna naukę od poznania własnego imienia.

### NOWE KONCEPCJE NAUKI CZYTANIA

W ostatnich latach pojawiło się wiele nowych metod – koncepcji nauki czytania\*, chociaż „nowe” nie zawsze oznacza inne od tych, które istniały od dawna. W większości z nich są próby modyfikowania metod analityczno-syntetycznych lub globalnych. Obecnie najbardziej rozpowszechnionymi metodami nauki czytania są: metoda fonetyczno-literowo-barwna Bronisława Rocławskiego (1990), Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz (1998) i metoda nauki czytania symultaniczno-sekwencyjna Jagody Cieszyńskiej (2006).

Czytanie **metodą fonetyczno-literowo-barwną**, zdaniem Bronisława Rocławskiego (1990: 48–49), należy rozpocząć techniką „ślizgania się” z litery na literę. Takie „ślizganie się”, czyli wydłużanie głosek, jest początkowym etapem nauki czytania. Zastosować ją można dopiero po dobrym poznaniu przez dzieci liter (kojarzeniu głosek z obserwowaną literą) i dobrym opanowaniu syntezy fonemowej. Ten etap powinien jak najwcześniej rozwinąć się w czytanie płynne.

**Metoda Dobrego Startu** jest przeznaczona dla dzieci zarówno w wieku przedszkolnym, w zerówce, jak i dzieci z tzw. grupy ryzyka, tzn. z dysleksją i opóźnionych w rozwoju. Jest to modyfikacja francuskiej metody Bon Départ. Marta Bogdanowicz, autorka adaptacji tej metody w Polsce, wprowadziła szereg zmian: wzbogaciła ją o nowe elementy (uzupełniła zestaw piosenek, wzorów liter). Podzieliła zajęcia na wprowadzające, właściwe i końcowe. Zasadniczą rolę w tej metodzie odgrywa wzrok, słuch i sprawność motoryczna dziecka (por. Bogdanowicz, Barańska, Jakacka 1998: 5–11).

---

\* Są to między innymi: naturalna nauka języka – program nauki czytania powstały z inicjatywy Wendy Pye. W Polsce jest to seria 40 książeczek Słoneczna Biblioteka; nauka czytania i pisanie w metodzie Marii Montessori; naturalna metoda czytania Celestyna Freineta; „sojusz metod” Ewy Arciszewskiej.

## Metoda nauki czytania symultaniczno-sekwencyjnego

opiera się na wiedzy na temat funkcji symultanicznych (prawopółkulowych) i sekwencyjnych (lewopółkulowych) oraz kształtowania się struktur umożliwiających przesyłanie informacji między półkulami mózgu (spoidło wielkie, istmus); powtórzeniu sekwencji rozwoju mowy dziecka (od samogłosek, sylab, przez wyrażenia dźwiękonaśladowcze, do wyrazów i zdań)” (<http://czasdzieci.pl/ro>)

Podstawowym założeniem tej metody jest umiejętność odczytywania sylab. Naukę czytania, zdaniem J. Cieszyńskiej (2006: 51), należy rozpocząć od samogłosek, co „umożliwi potem wprowadzenie zapisu spółgłosek w sylabach”. Naukę czytania tą metodą podzielono na trzy etapy: powtarzanie, rozumienie i nazywanie. Podczas pierwszego etapu dzieci powtarzają wypowiedziane przez nauczyciela samogłoski, sylaby, a potem wyrazy (prezentowany jest również na tym etapie zapis graficzny). Etap rozumienia polega na wskazywaniu odczytywanych przez nauczyciela samogłosek, sylab, wyrazów zapisanych na oddzielnych kartonikach. Ostatni etap to „nazywanie”, czyli samodzielne czytanie. Dziecko odczytuje samogłoski, sylaby, wyrazy, a zadaniem kolegi czy koleżanki jest wskazanie odpowiadającej im litery, sylaby czy wyrazu.

## CECHY DOBREGO CZYTANIA

Na dobre czytanie składają się takie umiejętności, jak czytanie płynne, czytanie poprawne, czytanie biegle i czytanie wyraziste (zwane też ekspresyjnym).

**Czytanie płynne** polega na tym, że dziecko czyta tekst całymi wyrazami, czyli nie rozgranicza poszczególnych głosek, nie głoskuje, nie sylabizuje, nie bierze oddechu w połowie wyrazu, stosuje takie tempo, które zapewnia mu – chociaż powolne – równomierne czytanie z właściwą dla siebie szybkością (por. Kulpa, Więckowski 1987: 76–77; Jakubowicz, Lenartowska, Plenkiewicz 1999: 22–27; Czelakowska 2009: 94–95).

**Czytanie poprawne** to prawidłowe odczytywanie wyrazów, a więc dziecko nie opuszcza liter, sylab czy wyrazów w zdaniu, nie przestawia poszczególnych głosek i sylab, nie dodaje liter czy zgłosek, nie przekręca

i nie zniekształca wyrazów. O poprawnym czytaniu mówimy wtedy, gdy wymawiane są starannie wszystkie głoski i uczeń czyta je wyraźnie. Najczęściej błędy w zakresie poprawności czytania wynikają z tego, że dziecko nie rozumie tego, co czyta; wiąże się to z niezajomością słownictwa użytego w tekście. W tym celu należy zwracać uwagę na ćwiczenia poprzedzające czytanie, np. słownikowe lub frazeologiczne.

**Czytanie biegle** polega na indywidualnym, świadomym stosowaniu właściwego tempa. Umożliwi ono zarówno czytającemu, jak i słuchającemu uchwycenie nie tylko treści poszczególnych wyrazów, lecz także zrozumienie sensu całego zdania. Czytanie biegle wiąże się z umiejętnością zachowania właściwych akcentów logicznych w zdaniu, z uwzględnianiem znaków przestankowych oraz tych akcentów, które uwydatniają najważniejsze dla sensu wypowiedzi części zdania. Akcent logiczny jest bowiem składową częścią interpretacji tekstu.

**Czytanie wyraziste (ekspresyjne)** polega na zachowaniu pauz gramatycznych (znaków przestankowych), logicznych (akcentowanie poszczególnych wyrazów lub grup wyrazowych), psychologicznych (oddzielenie różnych pod względem nastroju partii czytanego tekstu), na przestrzeganiu odpowiedniej intonacji, zastosowaniu odpowiedniego tempa, właściwej modulacji głosu, zachowaniu rytmu, a także na właściwym oddychaniu. Czytanie wyraziste to czytanie z uczuciem.

## FORMY CZYTANIA

W edukacji początkowej stosuje się dwie podstawowe formy (rodzaje) czytania: czytanie głośne oraz czytanie ciche, a także formę pośrednią – czytanie szeptem. Wyróżnia się: czytanie głośne nauczyciela oraz czytanie głośne ucznia: jednostkowe, zbiorowe i z podziałem na role.

**Czytanie głośne nauczyciela** stosuje się w celu zapoznania dzieci z nowym tekstem literackim, z utworem o wysokich walorach artystycznych (np. poetyckim), z tekstem trudnym pod względem językowym czy też w celu wprowadzenia uczniów w odpowiedni nastrój. Czytanie nauczyciela dzieci traktują często jako wzór, zatem powinno ono być poprawne, wyraziste, uwzględniające takie elementy, jak zmiana siły i tonu głosu, zachowanie odpowiedniego tempa, znaki interpunkcyjne. Podczas głośnego czytania tekstu przez nauczyciela uczniowie powinni mieć zamknięte książki. W ten sposób mogą obserwować sposób czyta-

nia, postawę, gesty, mimikę czytającego, słuchać modulacji jego głosu (por. Gawdzik, Jasińska 1988: 38). Dzięki temu utwór staje się im bliższy i bardziej prawdopodobne jest prawidłowe zrozumienie tekstu. Innego postępowania wymagają teksty napisane językiem trudnym dla dzieci.

W takich sytuacjach należy polecić uczniom śledzenie wzrokiem czytanego tekstu. Uczeń patrzy na wyrazy odczytywane przez nauczyciela, kojarząc ich obraz z właściwym brzmieniem i znaczeniem, rozszerzając zarazem pole czytania. Zmusza to niejako do ujmowania wzrokiem całych wyrazów, związków wyrazowych, niedługich zdań i części zdań dłuższych. Wpływa to na podnoszenie poziomu techniki czytania (tamże: 39).

**Czytanie jednostkowe**, inaczej indywidualne, jest to czytanie tekstu (całego lub wybranego fragmentu) przez jednego ucznia. Daje nauczycielowi okazję do sprawdzenia, jak czytają jego uczniowie, jaki jest poziom sprawności ich czytania. Wszelkiego rodzaju niedociągnięcia (opuszczanie liter, sylab, wyrazów, nabieranie oddechu w połowie słowa, ignorowanie znaków przestankowych, nadmierny pośpiech czy zdenerwowanie itp.) ujawniają się bowiem dopiero podczas głośnego czytania indywidualnego. Okazji do czytania jednostkowego w klasie jest bardzo wiele niemal na każdej lekcji, np. przy prezentowaniu bohatera utworu z omawianej lektury, jego wyglądu, zachowania, wypowiedzianych przez niego słów, wybieraniu urywków najpiękniejszych, najweselszych, smutnych, komicznych, wyszukiwaniu i odczytywaniu opisów, dialogów, odpowiedzi na pytania nauczyciela (tamże: 54). Głośne odczytywanie tekstu pomaga głównie w początkowej fazie nauki czytania, dlatego ten rodzaj czytania powinien być redukowany w dalszej edukacji. „Sztucznie podtrzymywany stanowi dodatkowe utrudnienie i zmniejsza czas treningu czytelniczego” (Klus-Stańska, Nowicka 2009: 29).

**Czytanie zbiorowe**, czyli chóralne, występuje w dzisiejszej szkole raczej rzadko. Polega ono na wspólnym, chóralnym czytaniu tekstu przez wszystkich uczniów. Takie czytanie powinno zostać poprzedzone kilkakrotnym czytaniem głośnym jednostkowym. Do czytania zbiorowego wybieramy najczęściej utwory wierszowane, o wyraźnie zaznaczonym rytmie lub fragmenty o charakterze epickim, w których przeważają opisy, relacje. Jeśli przewiduje się czytanie dialogów z podziałem na role, wtedy

przygotowuje się inscenizację lub poleca się naukę tekstu na pamięć (por. Jakubowicz, Lenartowska, Plenkiewicz 1999: 37). Czytanie zbiorowe wymaga bardzo starannego przygotowania. Dotyczy to nie tylko znajomości tekstu, lecz także ustalenia, jak dany utwór będzie czytany, np. w którym miejscu zastosuje się akcent logiczny, jak długa ma być pauza itp. Czytanie zbiorowe wcale nie jest więc łatwe. Dzieci muszą zachować odpowiednie tempo czytania, rozpoczynać z jednego tonu. Przy takim czytaniu zaleca się, aby początkowo z dziećmi czytał nauczyciel, w miarę czytania może się wyłączyć i słuchać, czy dzieci właściwie czytają, a ingerować tylko wtedy, kiedy popełniają rażące błędy (Gawdzik, Jasińska 1988: 61).

**Czytanie z podziałem na role** polega na wyznaczeniu poszczególnym dzieciom „aktorskich” ról. Do tego szczególnie użyteczne są teksty, które zawierają dialogi, żywą akcję, wyraźnie zarysowane postacie. Tekst należy wcześniej odpowiednio przygotować, a jego treść powinna być dzieciom dobrze znana. Należy wyodrębnić wydarzenia i postacie, dobrze wyćwiczyć głośne czytanie indywidualne (por. Jakubowicz, Lenartowska, Plenkiewicz 1999: 38).

**Czytanie szeptem** jest formą pośrednią między czytaniem głośnym a cichym. Ten sposób jest użyteczny szczególnie w pierwszym etapie nauki czytania. Ułatwia on zdobywanie coraz lepszej techniki czytania i zrozumienie tekstu. Czytanie szeptem stosowane jest jako czytanie jednostkowe. Wszystkie dzieci czytają naraz, zachowując indywidualne dla siebie tempo.

**Czytanie ciche** to czytanie wzrokowe, bez udziału narządów mowy. W dużym stopniu zależy od umiejętności czytania na głos. Dlatego w początkowym okresie nauki dominuje czytanie głośne, a gdy dzieci osiągną określoną szybkość i sprawność czytania, nauczyciel zaczyna właściwą pracę nad czytaniem cichym. „Rozwijanie umiejętności cichego czytania polega na zdobywaniu wprawy w psychicznej czynności rozumienia treści tekstu. Czytanie ciche ma sens tylko wówczas, gdy czytelnik rozumie to, co czyta, rozumie treść, czyli zespół składników wyobrażeniowych i pojęciowych mieszczących się w tekście całego utworu lub w jego częściach” (tamże).

## CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM

Wśród wielu elementów wpływających na umiejętność czytania tekstu za najważniejszy należy uznać czytanie ze zrozumieniem. Począwszy od klasy pierwszej, nauczanie czytania jest ściśle powiązane z intelektem, wiedzą, doświadczeniem oraz tzw. inteligencją emocjonalną (por. Malmquist 1987: 90).

Na proces rozumienia czytanego tekstu składa się wiele umiejętności, które uczeń powinien zdobyć w edukacji przedszkolnej i szkolnej. Maria Pleniewicz (1994: 53–54) wyróżnia cztery stopnie rozumienia, które warunkują uzyskanie określonego poziomu czytania:

- **Rozumienie słów i związków frazeologicznych** (znaczenia słów wynikające z kontekstu, synonimów, antonimów, wieloznaczności, związków frazeologicznych).
- **Rozumienie informacji zawartej w tekście** (rozumienie prostych związków przyczynowo-skutkowych).
- **Rozumienie myśli przewodniej** (istotnego sensu czytanego tekstu, uogólnienia, które zawiera główną myśl tekstu).
- **Rozumienie wartości czytanego tekstu** (nastroju, charakteru przekazywanych treści – realizm, fantazja – informacji, które nie zostały bezpośrednio podane w tekście, ocena faktów, zdarzeń i postaw).

„Podstawowe umiejętności wnikliwego i twórczego czytania dziecko powinno opanować już w pierwszych latach nauki szkolnej. W związku z tym naukę czytania w klasach niższych należy jak najbardziej bogacić i uatrakcyjnić, tak aby uczeń był zaangażowany w nią intelektualnie i emocjonalnie” (Bałachowicz 1988: 6). Umiejętności niezbędne do czytania ze zrozumieniem mogą być opanowane przez uczniów dzięki odpowiednim działaniom nauczyciela: dobrze dobranym ćwiczeniom i wytrwałości.

## CZYTANIE KRYTYCZNO-TWÓRCZE

Nie wystarczy, aby czytelnik potrafił zrozumieć najważniejsze fakty i myśli z danego tekstu, powinien także umieć ustosunkować się do nich, zależnie od ustalonego celu czytania, a więc krytycznie je ocenić. Umiejętność krytycznego czytania jest bardzo cenna dla współczesnego człowieka, nie należy jednak do łatwych. Wielu ludzi biegłych w spraw-

nym czytaniu nie potrafi traktować treści krytycznie. Dlatego też już od pierwszych ćwiczeń trzeba pobudzać aktywność czytelnika w zakresie myślenia oraz oceny tekstu podczas i po zakończeniu czytania. Należy uczyć dzieci oceniania zamiarów i poglądów autora oraz odnoszenia ich do osobistych doświadczeń. Uczniowie nie posiadają jednak zazwyczaj „umiejętności powątpiewania o prawdziwości wielu twierdzeń, nie zadają sobie trudu porównywania ich z innymi sądami i zdaniem na ten sam temat, nie umieją porządkować i oceniać informacji czy stawiać pytań” (Plenkiewicz 1997: 126). Kształcenie krytycznego i twórczego czytania, samodzielnego dociekania, różnicowania i wybierania informacji z czytanego tekstu staje się więc pilną potrzebą. Krytyczne czytanie to „kreatywny proces przetwarzania, wyjaśniania, interpretacji i oceny przez odbiorcę informacji zawartych w tekście”, a krytyczny czytelnik to „aktywny i twórczy odbiorca pisanego komunikatu językowego, odpowiedzialny za swoje sądy i oceny, formułujący pytania, uogólnienia, charakteryzujący się gotowością do tworzenia nowych rozwiązań istniejących problemów i umiejący spożytkować zebrane informacje we właściwym działaniu” (tamże).

Krytyczne czytanie wiąże się zatem z właściwym reagowaniem na to, co się czyta oraz ocenianiem tego, co się przeczytało. W klasach początkowych wyróżniane są trzy poziomy w kształtowaniu umiejętności czytania krytycznego: informacyjny, wyjaśniający i oceniający (tamże: 127–128). Na każdy z nich składa się szereg umiejętności częściowych.

#### **Poziom informacyjny – operowanie informacjami**

1. Podawanie informacji z tekstu bez ich wyjaśnienia.
2. Wybieranie i zestawianie informacji zawartych w tekście.
3. Ustalanie kolejności informacji.
4. Porządkowanie informacji ze względu na określony cel.
5. Różnicowanie informacji ze względu na ich istotność.
6. Porównywanie informacji na ten sam temat.
7. Rozróżnianie informacji ogólnych od szczegółowych.

#### **Poziom wyjaśniający – przetwarzanie informacji**

1. Wyjaśnianie znaczeń pewnych całości (związków frazeologicznych, zdań, akapitów, przysłów, tytułów itp.).
2. Wyjaśnianie relacji między wyrażonymi w tekście myślami.
3. Wyjaśnianie przyczyn i skutków (zdarzeń, sytuacji, zjawisk).
4. Wyjaśnianie przez porównywanie informacji w tekście.

5. Wyjaśnianie zachowań, stanowisk, zdarzeń, postaw.
6. Podawanie przypuszczalnych motywów działania, zachowania lub postawy.

### **Poziom oceniający – ocena informacji**

1. Akceptacja lub odrzucenie informacji zawartych w tekście.
2. Uogólnienie informacji – formułowanie głównych myśli.
3. Ocena wiarygodności podanych informacji.
4. Ocena poglądów stanowisk, postaci, zdarzeń w kontekście własnego doświadczenia czytelniczego i pozaszkolnego.
5. Ocena czytanych treści (tworzenie wniosków na podstawie informacji tekstu, formułowanie pytań i odpowiedzi, ocena zgodności informacji tekstu z ilustracją).
6. Ocena i uzasadnienie własnego poglądu lub sądu.
7. Ocena innych sądów i poglądów na ten sam temat.
8. Ocena przewidywanych następstw i konsekwencji.
9. Ocena możliwości dalszego (teoretycznego i praktycznego) wykorzystania informacji.
10. Działania i zachowania inspirowane treścią tekstu.
11. Ocena szaty graficznej czytanych tekstów.

Zaproponowany katalog sprawności uczniów potwierdzających umiejętność krytycznego czytania, może posłużyć nauczycielowi w pracy z czytany tekstem. Może stanowić również jedną z podstaw planowania sposobu pracy z tekstem na lekcji.

Proces czytania wtedy dopiero będzie skuteczny, gdy nauczyciel potrafi określić poziom sprawności każdego dziecka w zakresie poszczególnych kompetencji związanych z czytaniem. W tym celu zaleca się oprócz codziennej obserwacji i kontroli przeprowadzanie systematycznej ewaluacji poziomu kompetencji uczniów w czytaniu za pomocą przygotowanych sprawdzianów lub testów czytania.

## **PODSUMOWANIE**

Obecnie czytanie jest wypierane przez inne – uznawane za bardziej atrakcyjne – formy, takie jak telewizja i internet. Doceniając ich popularność, trzeba ciągle powtarzać, że wiedza i informacje zdobyte w wyniku

czytania skłaniają do szczególnego rodzaju przemyśleń i w swoisty sposób pobudzają do działania. Ogromną rolę do spełnienia w tym zakresie ma nauczyciel i jego upór w poszukiwaniu jak najlepszych i skutecznych metod nauki czytania.

## LITERATURA

- Balachowicz J., 1988, *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, WSiP, Warszawa.
- Bogdanowicz M., Barańska M., Jakacka E., 1998, *Od piosenki do literki, czyli Metoda Dobrego Startu*, Wydawnictwo Fokus, Gdańsk.
- Brzezińska A., 1987, *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Cieszyńska J., 2006, *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Czelakowska D., 2009, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Gawdzik W., Jasińska A., 1988, *Przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w klasie 2*, WSiP, Warszawa.
- Gruba J., 2002, *Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania u dzieci sześćioletnich*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Jakubowicz A., Lenartowska K., 1997, *Metody nauki czytania i pisanie we współczesnych elementarzach polskich*, Wydawnictwo ARCANUS, Bydgoszcz.
- Jakubowicz A., Lenartowska K., Plenkiewicz M., 1999, *Czytanie w początkowych latach edukacji*, Wydawnictwo ARCANUS, Bydgoszcz.
- Kamińska K., *Nauka czytania w wieku przedszkolnym*, (wyd. pierwsze 1999), korezostałam z wyd. 3. zm. (b.r. wyd.), WSiP, Warszawa.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., 2009, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Kulpa J., Więckowski R., 1983, *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*, WSiP, Warszawa.
- Malmquist E., 1987, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa.
- Pawłowska R., 2002, *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Plenkiewicz M.L. (1994), *Z problemów efektywności czytania w klasach początkowych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy”, *Studia Pedagogiczne*, z. 27, s. 49-63.

Plenkiewicz M.L., 1997, *Potrzeba kształtowania umiejętności krytycznego czytania w edukacji wczesnoszkolnej. Aktualny stan badań nad krytycznym czytaniem w klasach początkowych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy”, *Studia Pedagogiczne*, z. 33, s. 121–137.

Rocławski B., (1990), *Nauka czytania i pisania*, Biblioteczka Pedagogiczna, Zakład Logopedii Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

Wieszczeżyńska E., (2007), *Wczesnoszkolna edukacja językowa a nauczanie czytania*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.

Adres internetowy <http://czasdzieci.pl/ro> [21.01.2010].

Anna Zadęcka-Cekiera

## O RÓŻNYCH FORMACH WYPOWIEDZI USTNYCH I PISEMNYCH W KLASACH I–III

### **Słowa kluczowe**

sprawność językowa, formy wypowiedzi w mówieniu i pisaniu: wypowiedzi samorzutne i swobodne, rozmowa, dyskusja, sprawozdanie, opowiadanie, opis

### WPROWADZENIE

Głównym celem nauczania języka polskiego w klasach początkowych jest wdrażanie uczniów do posługiwania się językiem ogólnopolskim i kształtowanie sprawności w zakresie mówienia, pisania, czytania i umiejętności pracy z tekstem. Dziecko przychodzi do szkoły z umiejętnością posługiwania się językiem mówionym. W szkole doskonalą tę odmianę i opanowuje język pisany. „W trakcie uczenia języka pisanego pożyteczne będzie wykorzystanie wcześniejszych doświadczeń dziecka w zakresie języka mówionego i oparcie nauki tego, co nowe i nieznanne, na tym, co uczeń już potrafi” (Bula, Niesporek-Szamborska 2004: 20).

Osiągnięcie sprawności poprawnego posługiwania się językiem w mowie i piśmie ułatwia życie, współpracę z innymi ludźmi, daje możliwość kształcenia i zdobywania wiedzy (por. Mnich 2002: 9). **Sprawność językowa** jest czynnikiem, który w znacznej mierze wpływa na powodzenie ucznia w szkole.

Celowa i świadoma praca nad kształtowaniem umiejętności ustnego i pismennego wypowiedziania się zmierza do tego, aby uczeń potrafił przekazać w swoich wypowiedziach to, co chce – np. informacje, przeżycia, emocje itp. – w sposób najodpowiedniejszy w danej sytuacji. Ma także

umieć dobierać właściwe środki językowe, aby najlepiej dotrzeć do odbiorcy, spowodować jego reakcję i wywołać pozytywną ocenę mówiącego lub piszącego (por. Markowski 2002: 1750–1751). Sprawne posługiwanie się językiem to również odpowiednie ujęcie tematu, liczenie się z możliwościami percepcyjnymi odbiorcy, uwzględnienie kontekstu sytuacyjnego, osiągnięcie celu wypowiedzi niewielkim wysiłkiem z zachowaniem zwięzłości, jasności i zrozumiałości wywodu (por. Mnich 2002: 25). Bardzo ważnym celem edukacji polonistycznej jest także rozbudzanie twórczej ekspresji ucznia. Doskonalamy język dziecka, szukamy najlepszych skutecznych sposobów kształcenia sprawności językowej (por. Dyduchowa 1988; Zadęcka-Cekiera 2007: 206–210).

Podstawowym środkiem wyrabiania sprawności językowej uczniów jest stosowanie w klasach początkowych różnych form wypowiedzi w mówieniu i pisanu. Wśród nich wymienić należy: wypowiedzi samorzutne i swobodne, rozmowę, dyskusję, sprawozdanie, opowiadanie, opis. „Pisanie tekstu narracyjnego, czyli dłuższej formy wypowiedzi, pozwala określić poziom opanowania języka, umiejętność konstruowania spójnej, logicznej i komunikatywnej wypowiedzi, wykorzystania w twórczości językowej zdobytych wiadomości i umiejętności” (Żytko 2009: 262).

## FORMY WYPOWIEDZI W NAUCZANIU POCZĄTKOWYM

W **samorzutnych wypowiedziach** dzieci mówią o tym wszystkim, co je w danej chwili interesuje, a więc np. o wydarzeniach, w których brały udział, o swoich radościach, smutkach, różnych doświadczeniach, ich wypowiedzi nie są ukierunkowane pytaniami nauczyciela. Ta spontaniczna ekspresja słowna wynika z potrzeby dzielenia się z innymi swoimi przeżyciami i dotyczy najrozmaitszych tematów i sytuacji.

Odmiennymi cechami odznaczają się **wypowiedzi swobodne**. Ich temat podaje nauczyciel, a dzieci kolejno zabierają głos. Tę formę warto stosować wtedy, gdy uczniowie mają wiadomości z danej dziedziny i chętnie dzielą się nimi z innymi. Tematykę czerpie się z najbliższego środowiska dzieci. Głównym zadaniem stosowania tej formy jest uzyskanie wypowiedzi naprawdę swobodnych, w których dzieci wyrażałyby swoje własne myśli i przeżycia. To niezastąpiona forma wdrażania dziecka do

kojarzenia wyobrażeń i budowania dłuższych wypowiedzi, przechodzących następnie w bardziej złożoną postać, np. w opowiadanie, opis, sprawozdanie (por. np. Radwiłowiczowa, Morawska 1986: 63; Lelonek, Wróbel 1990: 243). Ważne jest, aby nauczyciel nie ingerował w czasie swobodnego wypowiedzania się ucznia, lecz dopiero po jego zakończeniu zwrócił uwagę na zauważone błędy, niedociągnięcia lub zalety wypowiedzi.

**Rozmowa**, czyli ukierunkowanie sposobu wypowiedzania się uczniów na ściśle określony temat, polega na wyjaśnieniu różnorodnych spraw, uzyskaniu od innych potrzebnych informacji i dzięki temu uściśleniu wyobrażeń i pojęć (por. Radwiłowiczowa, Morawska 1986: 62). Forma ta pobudza do poprawnego i zwięzłego wypowiedzania się, segregowania posiadanych wiadomości zgodnie z pytaniami zadanymi przez nauczyciela lub kolegę. Powinny one być jednoznaczne i zrozumiałe, poprawnie i jasno sformułowane. „Pytanie ucznia sytuuje się na centralnej pozycji w szkole ukierunkowanej na rozbudzanie ciekawości poznawczej, skupionej na procedurach samodzielnego dochodzenia do wiedzy” (Zalewska 2009: 540). Nauczyciel ma w taki sposób kierować rozmową, aby każde uczeń nie tylko odpowiadał, ale również zadawał pytania.

Najbardziej pożądana będzie taka forma rozmowy, w czasie której poszczególni uczniowie wyrażają swoje myśli w związku z omawianym tematem, uzupełniają wzajemne wypowiedzi, a więc dodają nowe szczegóły, nowe naświetlenie, a nawet prostują błędne ujęcia zabierających głos w rozmowie, zwracają na inny punkt widzenia uwagę, pytają o sprawy pominięte, żądają dodatkowych wyjaśnień (Kulpa, Więckowski 1983: 38).

W rozmowie można posługiwać się wypowiedzią wielozdaniową, ale także zdaniami krótkimi czy równoważnikami zdań. Nie powinno się żądać od uczniów formułowania odpowiedzi całym zdaniem tam, gdzie wystarczy jeden wyraz (por. Lelonek, Wróbel 1990: 243). Nauczyciel ma być świadomy, że „dla mowy żywej, a więc charakteryzującej się jednoczesnością myślenia i mówienia, typowe i nieuniknione są zaburzenia spójności semantycznej i syntaktycznej wypowiedzi, występowanie pauz, powtórzeń, wtrąceń, wysokie nasycenie ekspresywnymi” (Klus-Stańska 2010: 158).

Rozmowa ma na celu: aktywizację procesów psychicznych (pobudzenie dziecka do spostrzegania, porównywania zjawisk, cech, wiązania

ich z poprzednimi spostrzeżeniami, wyobrażeniami oraz do wyprowadzania wniosków, motywowania pytań); dostarczanie wiadomości (ich porządkowanie, uściślanie, utrwalanie i rozszerzanie), kształtowanie postaw społecznych, rozwijanie języka czynnego (formułowanie zdań zrozumiałych dla słuchaczy) i biernego (uczenie słuchania mowy rozmówców) oraz komunikatywnej mowy codziennej (por. Mystkowska 1991: 122–124).

Jedną z form rozmowy, lecz ściśle zorganizowanej, jest **dyskusja**. W klasach I–III nauczyciel zawsze na początku przedstawia problem (może on wynikać z toczącej się wcześniej rozmowy). W toku zdyscyplinowanej rozmowy dochodzi się do znalezienia odpowiedzi na postawione pytanie, a więc do rozwiązania problemu (por. Radwiłowiczowa, Morawska 1986: 62).

Zdanie sprawy z różnych wydarzeń z życia bieżącego umożliwia **sprawozdanie**. Polega ono na obiektywnym przedstawieniu w sposób możliwie zwarty jakiegoś wydarzenia, wypadków, faktów i ich okoliczności w suchej rzeczowej formie, z uwzględnieniem następstwa czasowego spraw. Istotę tej formy stanowią chronologicznie przedstawione, zgodnie z rzeczywistością, najważniejsze wydarzenia. Uczymy, że w sprawozdaniu nie podaje się faktów zmyślonych, lecz uwzględnia najważniejsze, pomijając mniej istotne. Formę tę cechuje zwięzłość, ścisłość, jasność i rzeczowość.

Najbardziej popularną formą wypowiedzi zarówno ustnej, jak i pisanej w klasach początkowych jest **opowiadanie**. Jego zasadniczymi cechami jest następstwo czasowe (kiedy?), zmieniające się miejsce (gdzie?), akcja, czyli dzieje się (co się działo?), łańcuch przyczynowo-skutkowy wydarzeń zachodzących w określonym czasie lub okolicznościach (jak to było?). Stanowią one poszczególne etapy rozwijającej się akcji.

Istotę opowiadania stanowi akcja, czyli zespół wydarzeń, które następują po sobie w pewnej kolejności czasowej, które pozostają do siebie w stosunku przyczynowo-skutkowym z zachowaniem ich następstwa, chronologii i z uwzględnieniem związków zachodzących między nimi (Kulpa, Więckowski 1983: 39, por. także Malendowicz 1974: 130; Nagajowa 1985: 224; Józwicki 1988: 23; Węglińska 1989: 11 i n.).

Ważnymi elementami opowiadania są również postacie, czyli osoby działające (kto?).

Opowiadanie pisane przez dziecko stanowi rodzaj werbalnej reprezentacji rzeczywistości, która podlega ciągłym zmianom i przekształceniom. Tekst jest definiowany jako łańcuch sytuacji odniesienia, czyli to, o czym się mówi lub pisze. Sytuacja odniesienia to stan rzeczywistości w określonym czasie opisywany przez narratora ze względu na wyróżniony przez niego podmiot sytuacji (Żytko 2009: 267).

W klasach początkowych zaleca się przedstawienie treści opowiadania zgodnie z następstwem czasowym zdarzeń jako kompozycję naturalną, w odróżnieniu od kompozycji przestawnej – trudniejszej. Do zasadniczych właściwości opowiadania zaliczyć należy również żywość, tempo i barwność.

W literaturze metodycznej pojawiały się i pojawiają – zależnie od doboru określonego kryterium – różne klasyfikacje opowiadań uczniowskich.

Ze względu na temat wyróżnia się opowiadania: 1) odtwórcze na podstawie lektury (również filmu, przedstawienia, słuchowiska, programu telewizyjnego); 2) twórcze (na tej samej podstawie) – wymagające sporego wysiłku umysłowego, udziału wyobraźni i fantazji, zastosowania wiedzy i zrozumienia lektury; 3) twórcze na podstawie doświadczeń życiowych dzieci, obrazujące naturalną potrzebę wypowiedzenia się, uewnętrznienia swych myśli i uczuć. Opowiadania o własnych przygodach i przeżyciach są przez uczniów lubiane i przyczyniają się do powiększenia ich sprawności wypowiedzenia się. Dzieci piszą je chętnie, bo mogą podzielić się z nauczycielem i kolegami własnymi wrażeniami (por. Nagajowa 1985: 211–216).

Biorąc pod uwagę źródło treści dziecięcych opowiadań, wyróżnia się: 1) opowiadania na podstawie obrazka lub cyklu obrazków, lektury, filmów, audycji radiowych i telewizyjnych, przedstawień teatralnych i 2) opowiadania na podstawie przeżyć, indywidualnej wiedzy o świecie, własnych doświadczeń dziecka (por. Skrzypiec 1992: 35; Czelakowska 1996: 106). W tych pierwszych „wyodrębnia się sytuacje odniesienia bezpośrednio dostępne percepcji (np. na obrazku) i tylko pośrednio dostępne, reprezentowane w umyśle dziecka. W tym drugim typie sytuacji dziecko wyzwala się od danych percepcyjnych i może wykorzystać własne doświadczenia i indywidualną wiedzę o świecie” (Żytko 2009: 267).

Ze względu na stopień trudności przy konstruowaniu opowiadania wyodrębniane są: 1) opowiadania proste (charakteryzujące się logiczną spistością kolejnych zdarzeń, wynikaniem jednych z drugich (tworzo-

ne są zazwyczaj na podstawie historyjek obrazkowych); 2) opowiadania złożone (redagowane w klasie III, cechujące się żywością i barwnością, a także zwiększoną objętością); 3) opowiadanie z użyciem dialogu (wymaga stosowania mowy zależnej i niezależnej oraz umiejętności łączenia dialogu z opowiadaniem; 4) opowiadanie z użyciem opisu; 5) opowiadanie z zastosowaniem dialogu i opisu (por. Węglińska 1997, s. 51–53).

Podstawowym warunkiem nabycia umiejętności konstruowania opowiadań są częste ćwiczenia w opowiadaniu (najpierw w mowie ustnej, a następnie w pisanej), np. o indywidualnych przeżyciach, doświadczeniach, doznaniach dzieci, wydarzeniach z ich szkolnego lub domowego środowiska, opowiadania na podstawie historyjek obrazkowych, obrazów, rzeźb, utworów muzycznych, tekstów literackich, filmów.

Na początku uczenia pisania tej formy wypowiedzi radzę uwzględniać przebieg procesu dydaktycznego, przestrzegając zasady stopniowania trudności. Można skorzystać z następującej podpowiedzi przy wyodrębnianiu etapów kształcenia umiejętności konstruowania opowiadania:

**Zapoznanie dzieci z istotą opowiadania.** Uczniowie mają zrozumieć, że podstawową cechą tej formy wypowiedzi są wydarzenia, które następują jedno po drugim, tworząc łańcuch przyczynowo-skutkowy. Prezentujemy wzorcowe opowiadania, wykorzystujemy historyjki obrazkowe. Uczniowie uczą się również odróżniania opowiadań od innych form, np. opisu, listu, sprawozdania.

**Zapoznawanie ze strukturą opowiadania.** Bazując na konkretnych opowiadaniach, ukazujemy budowę tekstu, np. wstęp (co było najpierw?); rozwinięcie (co się stało?); zakończenie (jak to się skończyło?). Na początku należy przedstawić to, co było na początku, czyli od czego wszystko się zaczęło czy też jak się zaczęło. W części głównej, rozwijającej, prezentujemy to, co zaszło i z jakiego powodu, opowiadamy przebieg całego wydarzenia i jego skutki. W części końcowej podajemy, jak wszystko się skończyło, możemy przedstawić także własne sądy o wydarzeniu i wysnuć z niego pewną naukę. Następnie można ukazywać budowę opowiadania w układzie bardziej rozbudowanym.

**Przybliżenie dzieciom niektórych zasad poprawnego stylu.** Kształcenie umiejętności konstruowania opowiadania stwarza okazję do zapoznania uczniów z podstawowymi zasadami poprawnego stylu, np. unikania zbędnych powtórzeń wyrazowych, stosowania urozmaiconego słownictwa, przestrzegania właściwego szyku wyrazów w zdaniach, posługiwania się wieloma spójnikami, zaimkami, wyrazami spajającymi zdania.

**Zapoznavanie dzieci ze sposobami wyrażania różnorodnych stosunków czasowych.** Ukazujemy określenia porządkujące zdarzenia i czynności (*na początku, następnie, z kolei, wkrótce, zaraz, wreszcie itp.*), wyrazy bliżej określające czas zdarzeń (*dzisiaj, wczoraj, rano, przed chwilą, wiosną, latem, tydzień temu*), przysłowki częstotliwości (*zawsze, często, rzadko, codziennie, czasem*).

**Wdrażanie do charakteryzowania czynności, działań i ich miejsca za pomocą przysłówków oznaczających sposób, miejsce, stopień właściwości.** Przysłowki służą do uwydatnienia nastroju, uczucia, do podkreślenia napięcia akcji, do charakteryzowania sposobu zachowania się bohaterów, objaśniają bliżej treść czasowników i przymiotników, wyrażają różne właściwości przedmiotów, określają miejsce i czas zdarzeń, charakteryzują sposób odbywania się czynności, stopień i miarę trudów i wysiłków, uwypuklają stany uczuciowe.

**Zapoznavanie ze sposobemżywiania i dynamizowania tempa akcji zdarzeń,** zbieranie wyrazów, zwrotów lub wyrażeń o specjalnym znaczeniu, np. *szybko, bardzo szybko, błyskawicznie, zaraz, nie czekając ani chwili itp.*, które wskazują na szybki bieg wydarzeń, na zmieniające się czynności; stosowanie celowo szeregowych zestawień różnych czasowników, np. *dopał, podskoczył, chwycił i..., coś krzyknął, odwrócił się, zachwiał się i rąbnął o..., nagle zatrzymał się, popatrzył, uśmiechnął się, wyciągnął rękę i...;* celowe powtórzenia tych samych czasowników, np. *idzie tak sobie, idzie i idzie, a tu..., tak patrzy, patrzy i patrzy...;* stosowanie wypowiedzeń krótkich, wpływających na dynamikę tekstu.

**Uczenie konstruowania wypowiedzi barwnej:** powtórzenia charakterystycznych zwrotów i wyrażeń, np. *a za nią babcia człapu, człapu, człapu; jak nie tupnie, jak nie krzyknie, jak nie złapie za...;* wyróżnianie mowy niezależnej – dialogów lub monologów; stosowanie znanych porównań i wyrazów w znaczeniu przenośnym, np. *ze wstydu był czerwony jak burak;* używanie stałych zwrotów i wyrażeń frazeologicznych, np. *babcia miała z nim istne urwanie głowy;* stosowanie równoważników zdań, niektórych wykrzykników, rozmaitych okrzyków naśladujących odgłosy różnych uderzeń i głosy różnych zwierząt, np. *Deszcz i burza z piorunami! Do domu! Brzdęk! i po szybie. A wróbelek frf – odleciał do lasu;* używanie zdań bogato rozwiniętych, także złożonych.

**Uświadczenie dzieciom sposobów wyrażania przeżyć, doznań, nastrojów i wzruszeń.** Ze środków językowych służących do wyrażania

uczuc mogą być prezentowane słowa i wyrażenia o różnym zabarwieniu emocjonalnym, np. *piesku, piesuniu mój, wstrętne psisko*, wyrazy i wyrażenia określające aktualny stan uczuciowy bohaterów, np. *radośnie, wesoło, zasmucony, roześmiany*, uzupełnienia narracyjne dialogów i monologów, np. *krzyknęła przerażona*, zdania urwane i pojedyncze nierozwinięte oraz wykrzykniki, np. *Ojej! Ach! Ratunku! Na pomoc! O, rety!*

**Ukazywanie dzieciom sposobów rozbudzania zainteresowania akcją**, np. stosowanie urozmaiconego słownictwa lub wypowiedzeń, *raptem, nagle, niespodziewanie, zdarzyło się coś niezwykłego, tego nikt się nie spodziewał; tego, co zaszło nikt nie przewidział; czekała nas niespodzianka; stało się zupełnie inaczej niż wszyscy myśleli; ale na tym się nie skończyło; A co się stało potem? I co wtedy zrobił? Jak oni z tego wybrnęli? Czego mogli się spodziewać?* (por. Józwicki 1988: 88–167; Kulpa, Więckowski 1983: 40–42, Czelakowska 2009: 142–148 i in.).

Przed samodzielnym pisaniem opowiadania można ułożyć tekst wspólnie. Ważne jest, aby tego rodzaju ćwiczenia były jednostkowymi, ich powtarzanie nie wpływa bowiem na atrakcyjność działań dziecięcych (por. Żytko 2009: 271).

**Opis** – obok opowiadania – stanowi w praktyce szkolnej samodzielną dłuższą formę wypowiedzi. Przedstawia cechy opisywanego przedmiotu, grupy przedmiotów, zjawisk, krajobrazu, sytuacji współistniejących w tym samym czasie i przestrzeni (por. Lelonek, Wróbel 1990: 244). Wy maga od uczniów wnikliwej obserwacji, doboru odpowiedniego słownictwa i ustalenia logicznego porządku opisywania.

Opis jako forma wypowiedzi ustnej i pisemnej ma na celu wzbogacenie i precyzowanie znaczenia słownictwa; doskonalenie umiejętności analizy i syntezy (wyodrębnianie i rozpoznawanie kształtu, wielkości, koloru, materiału, ciężaru, zapachu, cech charakterystycznych i wyróżniających); wyrabianie zdolności skupienia uwagi na obserwowanym przedmiocie; zdawanie sobie sprawy z własnego stosunku do obserwowanego obiektu (przedmiotu użytkowego, rośliny, zwierzęcia); doskonalenie umiejętności budowania zdań (por. Węglińska 1989: 39–40).

Głównymi cechami opisu są: jedność czasu, jedność miejsca, obraz statyczny, przestrzenność. Istnieje kilka odmian opisów: opisy przedmiotów, postaci, krajobrazu; opisy przeżyć wewnętrznych; opisy sytuacji. Każdy z opisów może być ścisły (naukowy) lub literacki. Przy opisie ścisłym bierze się pod uwagę nie tylko cechy najistotniejsze opisywane-

go przedmiotu, sytuacji, zjawiska, lecz także cechy drugorzędne, dbając o możliwie pełny obiektywizm. W opisie literackim o doborze cech i ich ważności decyduje w dużym stopniu stosunek uczuciowy opisującego, a więc wypowiedź taka powinna odznaczać się subiektywizmem. Styl subiektywny osiąga się dzięki wprowadzeniu do tekstu słownictwa nacechowanego emocjonalnie (może przybierać różne zabarwienie, np. żartobliwe, pieśczośliwe, ironiczne), wartościującego i oceniającego. Dzięki temu opis staje się bardziej osobisty i przekonujący (por. Nagajowa 1985: 225–226; także Iwanowicz 2000: 15).

Opis jako formę wypowiedzi wyróżnia: 1) ujmowanie istotnych właściwości przedmiotów. Najczęściej uwzględnia się barwę, kształt, wielkość, materiał, rzadziej – smak, zapach, ciężar, konsystencję, położenie; 2) statyczność – występują czasowniki oznaczające stan i niezmiennosc, np. *jest, ma, widać, wygląda, znajduje się, stoi, wisi*; częsta jest strona bierna, np. *są wykonane, jest zrobiona, jest zbudowana, uszyta, przymocowana*, nie brakuje również czasowników w formie bezosobowej, np. *zrobiono, zbudowano, umocowano, wykonano, uszyto, pomalowano*, 3) przestrzenność – obowiązuje znajomość wyrazów lub wyrażeń określających stosunki przestrzenne, przyimków, wyrażeń przyimkowych, przysłówków, np. *pod, nad, obok, na lewo, przed, za, wysoko, nisko, bliżej, dalej, wzdłuż, dookoła, powyżej, z boku, z góry, w środku, w dali, na pierwszym planie, wyżej, w poprzek* (por. Węglińska 1989: 7–10).

W pracy nad opisem wychodzimy od opisywania prostych przedmiotów z najbliższego otoczenia, odznaczających się wyraźnymi cechami, łatwymi do wyróżnienia. Następnie przechodzi się do opisów przedmiotów bardziej złożonych, czyli należy stosować zasadę stopniowania trudności. Uczniom klas I–III łatwiej jest wyodrębnić cechy opisywanego przedmiotu przez porównanie go z innymi, dlatego można wykorzystać tzw. opis porównawczy. Do porównań radzę wybierać okazy różniące się, ale należące do tego samego rodzaju, np. owoce (jabłko, gruszka), kwiaty (róża, gerbera), ptaki (indyk, kaczka). Przygotowanie do redagowania opisu polega na układaniu zdań na temat różnych przedmiotów. Można przeprowadzić ćwiczenia o charakterze zabawowym, polegające na obserwacji, wyróżnianiu charakterystycznych cech, np. układanie przez dzieci zgadywanek lub rozwiązywanie zagadek na temat „Jaki to przedmiot?”.

Dobrym sposobem zapoznania uczniów z opisem i jego charakterystycznymi cechami jest ukazanie wzoru, np. w postaci fragmentu z tekstu literackiego. Ważna jest świadoma organizacja procesu spostrzegania i umiejętne nim kierowanie. Aby uczeń mógł opisać przedmiot, powinien nie tylko dokładnie go obejrzeć, ale także wyodrębnić jego cechy, elementy budowy, rozpoznać kształt, wielkość, barwę i materiał, z którego jest wykonany, określić usytuowanie jednych elementów względem innych.

Praca nad opisem przebiega w następujących etapach:

**1. Obserwacja.**

**2. Swobodne wypowiedzi na podstawie obserwacji.** Obserwowanie i analizowanie obiektu wiąże się ze słownym wyrażeniem spostrzeganych cech i elementów, dlatego ukierunkowana obserwacja jest połączona z ćwiczeniami słownikowo-frazeologicznymi (Skrzypiec 1992: 37).

**3. Selekcja materiału poprzez jego analizę,** odpowiedzi na ukierunkowane pytania.

**4. Zapisanie materiału słownikowego.**

Ćwiczenia słownikowe wymagają przygotowania uczniów w zakresie znajomości: wyrazów oznaczających cechy przedmiotu; wyrazów oznaczających części składowe przedmiotu; czasowników w stronie biernej, nieosobowych form czasowników; wyrazów oznaczających stosunki przestrzenne. Słownictwo można gromadzić i zapisywać, np. podczas swobodnych wypowiedzi dzieci lub w czasie planowania wypowiedzi.

**5. Ustalenie logicznego porządku opisywania,** np. materiał, kształt, barwa, wielkość, ciężar, przeznaczenie, wrażenie, jakie wywołuje.

**6. Redagowanie opisu** – wybór odpowiednich wyrażen i zwrotów, przestrzeganie logicznego porządku, planu, dokonywanie syntezy (por. Radwiłowiczowa, Morawska 1986: 65; Węglińska 1989: 96, Czelakowska 2009: 148–149).

Ważnym etapem pracy jest ustalenie struktury opisu. Por. plan **opisu przedmiotu:**

I Przedstawienie przedmiotu.

II Opis ogólny (wielkość, budowa (góra, dół, spód), kształt, kolor, odcień, materiał, powierzchnia.

III Opis szczegółowy (cechy wyróżniające przedmiot).

IV Zakończenie – opinia o wyglądzie przedmiotu (por. Iwanowicz 2000: 8).

Podobny schemat może być wykorzystany przy **opisie wyglądu postaci i opisie wnętrza** (por. tamże: 16, 19).

## PODSUMOWANIE

W klasach I–III występuje wiele różnorodnych form ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Stanowią one niezbędne przygotowanie do wprowadzanych w klasach starszych znacznie trudniejszych form (np. streszczenia, charakterystyki, recenzji, rozprawki). Nie trzeba nikogo przekonywać, że „Od tego, jaki poziom sprawności i umiejętności językowych zostanie przez dziecko osiągnięty na etapie nauczania początkowego, zależy w dużym stopniu jego dalsza edukacja” (Mnich 2002: 9).

Według *Podstawy programowej* z 23 grudnia 2008 r. uczeń kończący klasę III tworzy wypowiedzi:

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

Od nauczyciela wymaga się w tym zakresie działań dalekich od stereotypu, podejścia „dynamiczno-indukcyjnego”, a nie „pryncypialno-dedukcyjnego”. To pierwsze gwarantuje „jedynie słuszne” rozwiązania, drugie natomiast „koncentruje się na poszukiwaniu przesłanek poprawy jakości kształcenia bezpośrednio w praktyce” (Żytko 2009: 262). Praca nad formami wypowiedzi ustnych i pisemnych powinna zmierzać do tego, aby dziecko potrafiło określone treści sformułować w sposób ścisły, trafny, uporządkowany składniowo, spójny i poprawny gramatycznie i ortograficznie.

## LITERATURA

- Bula D., Niesporek-Szamborska B., 2004, *Komunikacja językowa dzieci*, [w:] D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamborska, H. Synowiec, *Dziecko w świecie języka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 13–56.
- Czelakowska D., 1996, *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Czelakowska D., 2009, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Dyduchowa A., 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.

- Iwanowicz M., 2000, *Sztuka pisania wypracowań. Opis*, Wydawnictwo Literatura, Łódź.
- Jóźwicki T., 1988, *Opowiadanie jako forma wypowiedzi w klasach początkowych*, WSiP, Warszawa.
- Klus-Stańska D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Kulpa J., Więckowski R., 1983, *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*, WSiP, Warszawa.
- Lelonek M., Wróbel T., 1990, *Praca nauczyciela w klasach I-III*, WSiP, Warszawa.
- Malendowicz J., 1974, *O poprawności pisemnych wypowiedzi uczniów klas I-IV*, WSiP, Warszawa.
- Markowski A., 2002, hasło Sprawność, [w:] *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, PWN, Warszawa.
- Mnich M., 2002, *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Mystkowska H., 1991, *Rozwijamy mowę i myślenie dziecka w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa.
- Nagajowa M., 1985, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa.
- Radwiłowiczowa M., Morawska Z., 1986, *Metodyka nauczania początkowego*, WSiP, Warszawa.
- Skrzypiec W., 1992, *Ćwiczenia gramatyczno-ortograficzne i stylistyczne w klasach 1-3*, WSiP, Warszawa.
- Węglińska M., 1997, *Opowiadanie jako forma wypowiedzi w klasach początkowych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Węglińska M., 1989, *Opis jako forma wypowiedzi w klasach początkowych*, WSiP, Warszawa.
- Zadęcka-Cekiera A., 2007, *Sposoby kształcenia sprawności językowej uczniów klas początkowych*, [w:] J. Kida (red.), *Kultura, literatura i sztuka w edukacji językowej w świetle badań empirycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 206-210.
- Zalewska E., 2009, *Kształcenie zintegrowane jako koncepcja zmiany w polskiej edukacji początkowej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa s. 530-547.
- Żyto M., 2009, *Metodyczne stereotypy w edukacji elementarnej w świetle badań osiągnięć językowych i matematycznych 9-latków*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 261-274.

Barbara Nawolska

## RYTMY I REGULARNOŚCI W MATEMATYCE

### Słowa kluczowe

regularności matematyczne, liczby naturalne, tworzenie nazw liczebników, dziesiętkowy system pozycyjny, tabliczka mnożenia, dodawanie liczb, dzielenie, dzielenie z resztą, nazwy jednostek miary

### WPROWADZENIE

Regularności i różnorodne prawidłowości obecne w matematyce są ważnym zagadnieniem. Umiejętność ich dostrzegania i wykorzystywania ułatwia bowiem bardzo uczenie się, zapamiętywanie różnych faktów i rozwiązywanie zadań.

W życiu każdego człowieka, w otaczającym go świecie występują różnorodne rytmy i regularności. Już w życiu płodowym dziecko odczuwa rytm bicia serca matki, jej oddechu czy też rytmiczne kołysanie ciała podczas jej chodzenia. Ewa Swoboda (2006: 35) zwraca uwagę na fakt, iż rytmy i regularności pełniły ważne funkcje w życiu ludów prymitywnych. Widoczne to było w rytualnych obrzędach, w muzyce, której towarzyszyły rytmiczne uderzenia w bębny, w tańcu, przesyłaniu na odległość informacji w postaci regularnych sygnałów świetlnych, dymnych lub dźwiękowych itp.

W dzisiejszych czasach człowiekowi również wszędzie towarzyszą rytmy i regularności, poczynając od zmian w przyrodzie, związanych z ruchem obiegowym Ziemi dookoła Słońca (pory roku) i z ruchem wrowym Ziemi (dzień i noc), poprzez rytmy tworzone przez człowieka w muzyce i tańcu, w poezji, malarstwie czy architekturze. Język, którym

posługujemy się na co dzień, również nacechowany jest różnorodnymi regularnościami ujętymi w zasady gramatyczne. Małe dzieci, ucząc się języka i nie znając jeszcze podstaw gramatyki, dostrzegają te regularności i potrafią je skutecznie pokonywać, budując np. poprawne zdania. Potrafią też, nie znając pewnych słów, tworzyć nowe na wzór już im znanych (por. Donaldson 1986: 37–47). Dostrzegają, jak dorośli tworzą stopień wyższy i najwyższy przymiotników regularnych i próbują tę zasadę wykorzystywać do stopniowania wszystkich innych przymiotników, także nieregularnych. Dzięki dostrzeganiu regularności i pewnych prawidłowości łatwiej jest zapamiętywać fakty i łatwiej się uczyć. Im więcej tych regularności, tym nauka łatwiejsza.

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska (1997: 31) zwraca uwagę na rolę rytmów, czyli pewnych regularności w rozwoju małego dziecka i w jego wczesnej edukacji matematycznej: „Człowiek unika, a nawet lęka się chaosu i bałaganu. Jeżeli cokolwiek się w otoczeniu powtarza i układa w rytm, przestaje budzić niepokój”. Regularności są dla człowieka zrozumiałe i przewidywalne. Jest ich bardzo dużo również w matematyce. Umiejętność ich dostrzegania i wykorzystywania jest jedną z ważniejszych aktywności matematycznych. Można nawet stwierdzić, że matematyka zajmuje się głównie regularnościami.

## LICZBY NATURALNE

Liczby naturalne: 0, 1, 2, 3, 4, ... – nieskończony ciąg liczb, w którym każda następna liczba jest o 1 większa od poprzedniej; ciąg naprzemienny: raz liczba parzysta, raz nieparzysta. Każda następna parzysta jest o 2 większa od poprzedniej parzystej i każda następna nieparzysta jest o 2 większa od poprzedniej nieparzystej.

Regularności występują w strukturze liczb naturalnych, a także w sposobie ich zapisywania w dziesiętkowym systemie pozycyjnym. „Wszędzie, od najbardziej elementarnej praktyki liczbowej po najbardziej wymyślną, dominującą strukturę systemu liczb naturalnych jest dziesiętny zapis pozycyjny” (Freudenthal 1987: 35). Dziesiętna struktura jest dominująca i niezbędna, zarówno w językowym przyswojeniu liczebników, jak i w opanowaniu podstawowych działań na liczbach.

## NAZWY KOLEJNYCH LICZB

Liczebniki to bardzo regularnie utworzone nazwy kolejnych liczb: *jeden, dwa, trzy, ..., dziewięć*, powtarzające się w kolejnych dziesiątkach: *dwadzieścia jeden, dwadzieścia dwa, dwadzieścia trzy, ..., dwadzieścia dziewięć* itd. Dzieci, uczące się języka, dostrzegają te regularności i nawet nie znając wszystkich liczebników, próbują liczyć, wykorzystując te zauważone prawidłowości i rytm liczenia. Umiejętności dziecięcego liczenia badała Aleksandra Urbańska (2003). Obserwowała, jak dzieciom „otwiera się świat liczb”. Dla zilustrowania tego procesu posłużę się przykładem przez nią opisanym:

Ciocia zapytała Ulę (4 lata i 10 miesięcy)

- Czy ty, Ula, umiesz liczyć do dwudziestu?

Ula - Nie, tylko do dziesięciu.

C - To spróbujmy.

U - 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19... .

C - 20.

U - 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, dwadzieścia dziesięć - zatrzymuje się, szukając aprobaty, otrzymuje podpowiedź liczebnika trzydzieści, kontynuuje liczenie poprawnie poza pełnymi dziesiątkami. Wymienia trzydzieści dziesięć, potem czterdzieści dziesięć i zatrzymuje się wyczekując. Po liczbie 59 już nic nie mówi i czeka na poprawną nazwę następnego liczebnika, podobnie po 69, 79, 89. Po liczbie 99 mówi - sto? (tamże: 63).

Przykład ten świetnie ilustruje fakt, że dzieci potrafią zauważyć regularności systemu liczenia i tworzenia nazw kolejnych liczebników. Ula ma świadomość regularności dziesiątkowego systemu liczenia i doskonale to wykorzystuje w mowie, mimo iż jeszcze nie zna nazw pełnych dziesiątek.

W tworzeniu nazw pełnych dziesiątek lub nazw pełnych setek również występują regularności bazujące na nazwach liczebników od 1 do 9 (tabela 1).

Tab. 1. Liczby i ich nazwy

1	jeden	11	jedenaście	10	dziesięć	100	sto
2	dwa	12	dwanaście	20	dwadzieścia	200	dwieście
3	trzy	13	trzynaście	30	trzydzieści	300	trzysta
4	cztery	14	czternaście	40	czterdzieści	400	czterysta
5	pięć	15	piętnaście	50	pięćdziesiąt	500	pięćset
6	sześć	16	szesnaście	60	sześćdziesiąt	600	sześćset
7	siedem	17	siedemnaście	70	siedemdziesiąt	700	siedemset
8	osiem	18	osiemnaście	80	osiemdziesiąt	800	osiemset
9	dziewięć	19	dziewiętnaście	90	dziewięćdziesiąt	900	dziewięćset

Zauważmy, że regularności związane z tworzeniem nazw liczebników mają charakter uwarunkowań kulturowo-językowych. Z tego powodu dosyć łatwe jest ich zapamiętanie. Nic dziwnego, że polskie dzieci wręcz z lubością powtarzają całe ciągi zasłyszanych liczebników i kontynuują liczenie według zauważonych prawidłowości. W wielu językach jest bardzo podobnie, lecz istnieje też wiele odstępstw od tych prawidłowości przez co zapamiętanie liczebników i tym samym przeliczanie jest znacznie trudniejsze. Np. po rosyjsku 4 - cztery i 40 - sorok; po francusku 2 - deux i 20 - vingt, 7 - sept i 70 - soixante-dix (60-10), 80 - quatre-vingts (4-20), 90 - quatre-vingts-dix (4-20-10). Francuskie nazwy liczebników bazują nie tyle na dziesiątce, ile na dwudziestce, co świadczy o tym, że Francuzi musieli posługiwać się systemem dwudziestkowym.

Regularności naszego systemu nie ograniczają się tylko do języka - nazywania kolejnych liczb, lecz dotyczą również samego liczenia i sposobu zapisywania liczb. Wiele regularności można zauważyć, śledząc zaledwie 100 kolejnych liczb (od 0 do 99), ułożonych rzędami po 10, tak jak w tabeli 2.

Tab. 2. Tabliczka setkowa (tabela 100 liczb)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49

50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
90	91	92	93	94	95	96	97	98	99

Analiza liczb zestawionych w tabeli pozwala zauważyć różne regularności. Każde dwie liczby sąsiadujące ze sobą w wierszu różnią się o 1. Ta na prawo jest o 1 większa od liczby z lewej strony, liczba z lewej jest zaś o 1 mniejsza od swojej sąsiadki z prawej strony. Każde dwie liczby sąsiadujące ze sobą w kolumnie różnią się o 10. Liczba wyżej jest o 10 mniejsza od liczby poniżej, liczba niżej położona jest zaś o 10 większa od liczby znajdującej się bezpośrednio nad nią. Liczby znajdujące się w jednej kolumnie mają identyczną cyfrę jedności, a liczby w tym samym wierszu mają taką samą cyfrę dziesiątek.

Uwzględniając te regularności, można wspomnianą tabelę wykorzystywać jako „maszynkę” do wyznaczania sumy i różnicy liczb w zakresie 100. Na przykład, chcąc wyznaczyć sumę liczb 34 i 23, należy ustawić pionek na polu z liczbą 34 i dodawać najpierw 20, przemieszczając pionek o 2 miejsca w dół: 44, 54. Teraz do 54 dodajemy jeszcze 3, posuwając pionek o 3 miejsca w prawo: 55, 56. Przy odejmowaniu pełnych dziesiątek przemieszczamy się w górę, a przy odejmowaniu jedności posuwamy się w lewo (por. Lankiewicz, Semadeni 1994: 65). Przy wielokrotnym dodawaniu liczby 9, np. do liczby 7, przesuujemy się w tabeli na ukos – na lewo w dół, a przy wielokrotnym dodawaniu liczby 11 przesuujemy się też na ukos, lecz na prawo w dół.

## DZIESIĄTKOWOŚĆ I POZYCYJNOŚĆ NASZEGO SYSTEMU

Podstawą liczenia w naszym systemie jest dziesięć. Gdy mamy do przeliczenia dużo elementów, np. patyczków, to liczymy po dziesięć i z dziesięciu pojedynczych patyczków tworzymy jedną dziesiątkę (np. związując patyczki gumką). Następnie dziesięć dziesiątek grupujemy w jedną setkę, dziesięć setek w jeden tysiąc itd. Ogólnie: dziesięć jednostek rzędu niższego tworzy jedną jednostkę rzędu wyższego:

10 jedności = 1 dziesiątka,  
 10 dziesiątek = 1 setka,  
 10 setek = 1 tysięcy,  
 10 tysięcy = 1 dziesiątka tysięcy,  
 10 dziesiątek tysięcy = 1 setka tysięcy,  
 10 setek tysięcy = 1 milion itd.

I odwrotnie: jedna jednostka rzędu wyższego składa się z 10 jednostek rzędu niższego, np.

1 tysiąc = 10 setek,  
 1 setka = 10 dziesiątek,  
 1 dziesiątka = 10 jedności.

Pozostaje jeszcze zapisywanie liczb, które jest również bardzo regularne. Najlepiej zilustrować tę regularność przy pomocy tabeli:

Tab. 3. Tabela do zapisu liczb w dziesiętkowym systemie pozycyjnym

biliony			miliardy			miliony			tysiące			jedności		
$10^{14}$	$10^{13}$	$10^{12}$	$10^{11}$	$10^{10}$	$10^9$	$10^8$	$10^7$	$10^6$	$10^5$	$10^4$	$10^3$	$10^2$	$10^1$	$10^0$
s	d	j	s	d	j	s	d	j	s	d	j	s	d	j
1	5	0	6	0	0	0	3	0	4	0	0	7	3	4
					1	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Zauważmy, że kolejne kolumny tabeli – licząc od prawej strony – są grupowane po trzy i w każdej takiej grupie – mającej swoją nazwę: jedności, tysiące, miliony, miliardy itd. – są odpowiednio: rząd jedności (j), rząd dziesiątek (d) i rząd setek (s). W każdej trójce kolumn występuje ten sam rytm: j, d, s. j, d, s i znowu j, d, s.

Liczby zapisane w tabeli, pierwsza z nich to: sto pięćdziesiąt bilionów sześćset miliardów trzydzieści milionów czterysta tysięcy siedemset trzydzieści cztery, a druga liczba to miliard.

W nazwach dużych liczb też występuje regularności:

$$10^6 = 10^{1 \cdot 6} \text{ to milion,}$$

$$10^9 = 10^{1 \cdot 6 + 3} \text{ to miliard,}$$

$$10^{12} = 10^{2 \cdot 6} \text{ to bilion,}$$

$$10^{15} = 10^{2 \cdot 6 + 3} \text{ to biliard,}$$

$$10^{18} = 10^{3 \cdot 6} \text{ to trylion,}$$

$$10^{21} = 10^{3 \cdot 6 + 3} \text{ to tryliard,}$$

$10^{24} = 10^{4 \cdot 6}$  to kwadrylion,  
 $10^{27} = 10^{4 \cdot 6 + 3}$  to kwadryliard,  
 $10^{30} = 10^{5 \cdot 6}$  to kwintylion,  
 $10^{33} = 10^{5 \cdot 6 + 3}$  to kwintyliard,  
 $10^{36} = 10^{6 \cdot 6}$  to sekstylion,  
 $10^{39} = 10^{6 \cdot 6 + 3}$  to sekstyliard,  
 $10^{42} = 10^{7 \cdot 6}$  to septylion,  
 $10^{45} = 10^{7 \cdot 6 + 3}$  to septyliard,  
 $10^{48} = 10^{8 \cdot 6}$  to oktylion,  
 $10^{51} = 10^{8 \cdot 6 + 3}$  to oktyliard,  
 $10^{54} = 10^{9 \cdot 6}$  to nonyilion,  
 $10^{57} = 10^{9 \cdot 6 + 3}$  to nonyliard,  
 $10^{60} = 10^{10 \cdot 6}$  to decyilion.

Taki sposób tworzenia nazw dużych liczb – oparty na grupach sześciocyfrowych – obowiązuje np. w Polsce, Niemczech czy Anglii, natomiast w Rosji, Francji czy też Ameryce nazwy są oparte na grupach trzycyfrowych i tam  $10^6$  to milion,  $10^9$  to bilion,  $10^{12}$  to trylion itd.

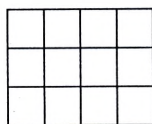
Przypominam, że w dziesiętkowym systemie liczenia dziesięć jednostek rzędu niższego tworzy jedną jednostkę rzędu wyższego, a w niedziesiętkowych systemach jest analogicznie, lecz podstawą liczenia są inne liczby, np. w systemie piątkowym pięć jednostki tworzy jedną piątkę, pięć piątek tworzy jedną dwudziestkę piątkę itd. Każde pięć jednostek niższego rzędu to jedna jednostka rzędu wyższego.

Przy mierzeniu czasu posługujemy się systemem, który nie jest dziesiętkowy. Zaczynając od podstawowej jednostki, jaką jest sekunda, grupujemy sekundy po 60 i tworzymy jednostkę wyższego rzędu, jaką jest minuta: 60 sekund to 1 minuta. Z kolei 60 minut to jedna godzina, 24 godziny to jedna doba i 7 dób to 1 tydzień itd. Ten nieregularny sposób mierzenia czasu sprawia wielu uczniom sporo trudności, których by nie było, gdyby czas był mierzony w regularnym systemie dziesiętkowym.

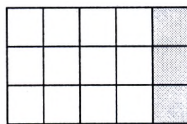
## TABELA MNOŻENIA

Znana wszystkim klasyczna tabliczka mnożenia zawiera w sobie również wiele regularności, które można odkrywać z uczniami. Jeśli rozwa-

żymy na przykład iloczyn  $n \cdot 5$ , i będziemy zwiększać pierwszy czynnik o 1, to wartość iloczynu będzie wzrastać o 5. Takie prawidłowości występują przy każdym innym iloczynie. Podobne obserwacje można prowadzić, analizując tylko dane liczbowe i śledząc, jak zmieniają się liczby. Lepiej jednak wykorzystywać geometryczną interpretację iloczynu jako pola prostokąta. Na przykład iloczyn  $3 \cdot 4$  to pole prostokąta o wymiarach 3 i 4. Jest to więc liczba kwadratów jednostkowych mieszczących się w tym prostokącie i wynosi  $3 \cdot 4$ , czyli 12. Jeżeli zwiększymy drugi czynnik iloczynu o 1, to w prostokącie przybędzie nam jedna kolumna złożona z 3 kwadratów jednostkowych (na rys. 1. kolumna zacięniowana). Pole więc wzrośnie o 3 i będzie wynosić  $3 \cdot 5$ , czyli 15. Gdy jeszcze raz zwiększymy drugi czynnik o 1, to pole znowu wzrośnie o 3 jednostki (przybędzie dodatkowa kolumna złożona z 3 kwadratów, zacięniowana na rys.) i wyniesie  $3 \cdot 6$ , czyli 18 (zob. rys 1.).



$$3 \cdot 4 = 12$$



$$3 \cdot 5 = 15$$



$$3 \cdot 6 = 18$$

Rys. 1

Więcej ciekawych regularności iloczynu przedstawiono w III tomie *Nauczania początkowego matematyki* pod red. Z. Semadeniego (1985: 340–353).

## DZIAŁANIA ARYTMETYCZNE

Dziecko ucząc się działań arytmetycznych musi opanować pojęcie sumy, różnicy, iloczynu i ilorazu oraz nabrać biegłości w wykonywaniu takich działań, ale tylko w niewielkim zakresie liczbowym. Jeżeli bowiem umie dodawać, np. w zakresie 10, to poradzi sobie z dodawaniem większych liczb. Doskonale ilustrują ten fakt przykłady dodawania, w których sumy wyznaczać można dzięki zauważonym regularnościom:

Jeżeli wiemy, że  $3 + 2 = 5$ , to wiemy również, że:

$30 + 20 = 50$  (bo to 3 dziesiątki i 2 dziesiątki, czyli razem 5 dziesiątek),  
a także wiemy, że

$300 + 200 = 500$  (bo 3 setki i 2 setki to razem 5 setek), wiemy też, że:

$3000 + 2000 = 5000$  (bo 3 tysiące i 2 tysiące to razem 5 tysięcy), po-  
nadto zauważamy, że:

$13 + 2 = 15$  (bo to 10 i 3 i 2, czyli 10 i 5, czyli razem 15).

Podobnie jest z odejmowaniem (wystarczy rozważyć przykłady dla różnicy  $5 - 2 = 3$ ). W mnożeniu również zauważamy podobne regularności, np.

$3 \cdot 5 = 15$ ,

$3 \cdot 50 = 150$  (bo 3 razy po 5 dziesiątek to 15 dziesiątek, czyli 150),

$3 \cdot 500 = 1500$  (bo 3 razy po 5 setek to 15 setek, czyli 1500),

$3 \cdot 5000 = 15000$  (bo 3 razy po 5 tysięcy to 15 tysięcy, czyli 15000).

Takich analogii możemy się dopatrzeć także w dzieleniu, np.

Jeżeli wiemy, że  $18 : 3 = 6$ , to bez trudu wyznaczymy ilorazy, takie jak:

$180 : 3 = 60$  oraz  $180 : 30 = 6$ ,

$1800 : 3 = 600$  oraz  $1800 : 300 = 6$ ,

$18000 : 3 = 6000$  i podobnie  $18000 : 3000 = 6$ .

Nie sposób pominąć regularności dotyczących dzielenia z resztą. Obserwacja zmieniających się ilorazów lub zmieniających się reszt w dzieleniu kolejnych liczb naturalnych, np. przez 4 pozwala głębiej zrozumieć dzielenie i jego własności w każdym innym układzie liczb.

Przykłady dzielenia z resztą kilku liczb naturalnych przez 4:

$28 : 4 = 7 \text{ r } 0$

$29 : 4 = 7 \text{ r } 1$

$30 : 4 = 7 \text{ r } 2$

$31 : 4 = 7 \text{ r } 3$

$32 : 4 = 8 \text{ r } 0$

$33 : 4 = 8 \text{ r } 1$

$34 : 4 = 8 \text{ r } 2$

$35 : 4 = 8 \text{ r } 3$

Reszty są zawsze liczbami mniejszymi od dzielnika (czyli w tych przykładach są mniejsze od 4). Przy dzieleniu **przez 4** mamy dokładnie **cztery różne reszty**, które wynoszą kolejno 0, 1, 2, 3 i ponownie 0, 1, 2, 3... Z kolei obserwacja ilorazów przykładów dzielenia z resztą pozwala

zauważyć, że każdy iloraz powtarza się czterokrotnie, czyli tyle razy, jaka jest wartość dzielnika.

Przyjrzyjmy się przykładom dzielenia przez 4, w których reszta z dzielenia jest taka sama i wynosi, np. 2. Dostrzeżemy wówczas jeszcze inne prawidłowości.

$$2 : 4 = 0 \text{ r } 2$$

$$6 : 4 = 1 \text{ r } 2$$

$$10 : 4 = 2 \text{ r } 2$$

$$14 : 4 = 3 \text{ r } 2$$

$$18 : 4 = 4 \text{ r } 2$$

$$22 : 4 = 5 \text{ r } 2$$

W kolejnych przykładach reszta zawsze wynosi 2, dzielna stale rośnie o 4, a iloraz rośnie o 1. Tym samym zauważamy, co należy zrobić z dzielną, by iloraz zwiększyć o 1. Oczywiście wystarczy dzielną zwiększyć o tyle, ile wynosi dzielnik. Jeżeli chcemy, by iloraz zwiększyć o  $k$ , wystarczy dzielną zwiększyć o  $k$ -krotność dzielnika.

### SENS I SPOSÓB MIERZENIA WIELKOŚCI CIĄGŁYCH

Procedura mierzenia, najprościej ujmując, polega na wyborze jednostki miary i sprawdzaniu, ile razy ta wybrana jednostka mieści się w wielkości mierzonej. Liczba uzyskana w ten sposób jest miarą - wynikiem mierzenia. Tak postępujemy przy mierzeniu długości, pola objętości itd. W mierzeniu długości, czyli wielkości jednowymiarowej, posługujemy się odcinkami i sprawdzamy, ile razy odcinek wybrany jako jednostka mieści się w mierzonej długości. Pole jest wielkością dwuwymiarową, więc w mierzeniu pola posługujemy się kwadratami. Zatem pole jest liczbą kwadratów jednostkowych mieszczących się w mierzonej wielkości. W mierzeniu objętości posługujemy się sześcianami, bo objętość jest wielkością trójwymiarową. Tak więc widać, jak ze zwiększaniem się wymiaru mierzonej wielkości rośnie wymiar jednostek.

### JEDNOSTKI I SPOSÓB ICH TWORZENIA

Regularności zauważamy również w tworzeniu nazw jednostek. Do nazwy jednostki podstawowej dodajemy przedrostek, który informuje nas, z jaką jednostką mamy do czynienia - mniejszą czy większą i ile razy mniejszą bądź ile razy większą od jednostki podstawowej. Jeże-

li są to jednostki większe, to nazywamy je jednostkami wielokrotnymi, w przeciwnym razie są to jednostki podwielokrotne. W tabeli 4 zestawiamy wszystkie przedrostki.

Tab. 4. Przedrostki do tworzenia jednostek wielokrotnych i podwielokrotnych

Nazwa	Oznaczenie	Znaczenie
tera	T	$10^{12} = 1\ 000\ 000\ 000\ 000$
giga	G	$10^9 = 1\ 000\ 000\ 000$
mega	M	$10^6 = 1\ 000\ 000$
kilo	k	$10^3 = 1\ 000$
hekto	h	$10^2 = 100$
deka	da	$10^1 = 10$
-	-	$10^0 = 1$
decy	d	$10^{-1} = 0,1$
centy	c	$10^{-2} = 0,01$
mili	m	$10^{-3} = 0,001$
mikro	$\mu$	$10^{-6} = 0,000\ 001$
nano	$\eta$	$10^{-9} = 0,000\ 000\ 001$
piko	$\rho$	$10^{-12} = 0,000\ 000\ 000\ 001$

Mało kto (jeśli nie jest fizykiem lub matematykiem) zauważa regularności w tworzeniu nazw jednostek miar. Np. jednostki długości tworzymy, wychodząc od jednostki podstawowej, jaką jest metr (w skrócie m). Jednostki mniejsze od metra, czyli jednostki podwielokrotne, tworzymy, poprzedzając nazwę metra odpowiednim przedrostkiem podwielokrotnym. Mamy zatem:

decy**metr**, czyli jedna dziesiąta część metra ( $1\ \text{dm} = 0,1\ \text{m}$ );

centy**metr**, czyli jedna setna część metra ( $1\ \text{cm} = 0,01\ \text{m}$ );

milim**etr**, czyli jedna tysięczna część metra ( $1\ \text{mm} = 0,001\ \text{m}$ );

mikrom**etr**, czyli jedna milionowa część metra ( $1\ \mu\text{m} = 0,000\ 001\ \text{m}$ ) itd.

Jednostki większe od metra, czyli jednostki wielokrotne, buduje się analogicznie, używając przedrostków wielokrotnych, np.

dekam**etr**, czyli dziesięć razy więcej niż metr ( $1\ \text{dam} = 10\ \text{m}$ );

hektom**etr**, czyli sto razy więcej niż metr ( $1\ \text{hm} = 100\ \text{m}$ );

kilom**etr**, czyli tysiąc razy więcej niż metr ( $1\ \text{km} = 1000\ \text{m}$ ) itd.

W życiu codziennym nie używamy dekametrów i hektometrów, lecz każdy z nas biegle posługuje się kilometrem.

Podobnie tworzy się nazwy jednostek innych wielkości niż długość. Dobrze tę regularność widać w nazwach jednostek masy oraz nazwach jednostek objętości. Np. podstawową jednostką masy jest **gram**. Powszechnie używane jednostki mniejsze od grama to:

**miligram**, czyli jedna tysięczna część grama ( $1 \text{ mg} = 0,001 \text{ g}$ ).

Większe jednostki od grama to:

**dekagram**, czyli dziesięć razy więcej niż gram ( $1 \text{ dag} = 10 \text{ g}$ );

**kilogram**, czyli tysiąc razy więcej niż gram ( $1 \text{ kg} = 1000 \text{ g}$ ).

Warto zauważyć, że  $10^6$  gramów to milion gramów, a więc megagram (w skrócie **Mg**), czyli tysiąc kilogramów, zwanych zwyczajowo po prostu toną ( $1\ 000\ 000 \text{ g} = 1000 \text{ kg} = 1 \text{ tona}$ ). Tu nie korzystamy z regularności tworzenia nazw. Jest to kolejny przykład odstępstwa od reguły.

Podstawową jednostką objętości jest litr, jednostką mniejszą od litra jest zaś **mililitr** ( $1 \text{ ml} = 0,001 \text{ l}$ ), a jednostką większą od litra jest **hektolitr** ( $1 \text{ hl} = 100 \text{ l}$ ). 1000 litrów (czyli kilolitr) nazywamy zaś potocznie **kubikiem** lub **metrem sześciennym**. Znowu występuje odstępstwo od reguły.

## PODSUMOWANIE

Przytoczone przykłady nie wyczerpują wszystkich sytuacji, w których występują regularności matematyczne. Nie omówiono bowiem problemów regularności geometrycznych związanych z przekształceniami, takimi jak symetrie, translacje, obroty, powiększenia czy jednokładności. Nie wspomniałam też o regularnościach w wyznaczaniu liczby przekątnych wielokątów, sumy kątów wewnętrznych wielokątów czy wzorów na obliczanie pól wielokątów. Nie wspomniałam o ciągach arytmetycznych ani o ciągach geometrycznych i innych licznych sytuacjach matematycznych przepelnionych różnego rodzaju regularnościami.

W wielu krajach wykorzystuje się regularności w edukacji matematycznej dzieci, gdyż uważa się, iż jest to droga pomagająca przejść od arytmetyki do algebry (por. Swoboda 2006: 46). W Polsce ta problematyka jest w szkolnictwie słabo wykorzystywana (tamże: 42-52), a przecież umiejętność dostrzegania prawidłowości, czyli ogólnej reguły, jest powszechnie uznawana za wykładnik inteligencji. W testach badających stopień inteligencji jest bardzo dużo zadań wymagających właśnie do-

strzeżenia regularności – prawidłowości bądź uchwycenia zaburzenia przedstawionego rytmu. Im lepiej badany radzi sobie z takimi zadaniami, tym wyżej jest oceniany.

## LITERATURA

- Donaldson M., 1986, *Myślenie dzieci*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Freudenthal H., 1987, *Co znaczą struktury naukowe i struktura nauki w rozwoju poznawczym i myśleniu*, „Dydaktyka Matematyki” nr 7, s. 27–42.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., 1997, *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, WSiP, Warszawa.
- Lankiewicz B., Semadeni Z., 1994, *Matematyka 2. Zeszyt ćwiczeń 3*, WSiP, Warszawa.
- Puchalska E., Semadeni Z., 1985, *Tabliczka mnożenia*, [w:] Z. Semadeni (red.), *Nauczanie początkowe matematyki*, t. 3, WSiP, Warszawa, s. 340–354.
- Swoboda E., 2006, *Przestrzeń, regularności geometryczne i kształty w uczeniu się i nauczaniu dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Wygotski L.S., 2006, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa.

Ingrid Paśko

## O ŚWIADOMOŚCI EKOLOGICZNEJ

### Słowa kluczowe

świadomość, ekologia, świadomość ekologiczna, postawa proekologiczna, rozwój zrównoważony, edukacja ekologiczna (środowiskowa)

### WPROWADZENIE

Szybkie tempo rozwoju cywilizacji oraz rosnący konsumpcjonizm przyczynił się do degradacji środowiska przyrodniczego. Nadzieję na zahamowanie nasilającej się bezwzględnej ingerencji człowieka w prawa przyrody jest wprowadzenie w życie zasad zrównoważonego rozwoju oraz rozwijanie świadomości ekologicznej społeczeństwa. Kierunek tak pojmowanej edukacji ekologicznej został zapoczątkowany w Deklaracji z Tbilisi – dokumencie, który powstał w czasie obrad Międzynarodowej Konferencji w Tbilisi (1977).

W obliczu globalnego kryzysu środowiska przyrodniczego, który wynika z niewłaściwej filozofii i moralności człowieka (Domka 1998: 7), konieczne staje się uwzględnienie nowej filozofii. Ma ona wprowadzać człowieka w świat wartości ekologicznych oraz takich norm etyczno-moralnych, w których wysoka jakość życia przebiegałaby z zachowaniem walorów przyrodniczych, bogactwa i różnorodności biologicznej, naturalnego funkcjonowania biosfery.

Wstępnym warunkiem w rozwiązywaniu trudnych problemów ochrony środowiska jest uświadomienie ludziom współzależności ekonomiki, polityki i ekologii, a następnie poczucia odpowiedzialności i solidarności. Wzajemne uwarunkowania ochrony środowiska, wzrostu ekonomicznego i rozwoju człowieka jest ideą rozwoju zrównoważonego – ekorozwoju

(Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej 2001: 7). Rozmiary istniejących zagrożeń globalnych Ziemi potwierdzono na forum ekologicznym świata Szczyt Ziemi w Rio de Janeiro (1992 r.). Jego uczestnicy podjęli ustalenia zmierzające do powstrzymania procesów destrukcyjnych i wejścia świata na drogę rozwoju zrównoważonego, widząc w nim jedyną szansę dla ludzkości. Rozwój ten gwarantuje utrzymanie się życia w całym jego bogactwie i różnorodności (Domka 1994: 355).

Jednym z czynników, które mogą zapewnić ochronę zasobów naturalnych i racjonalne gospodarowanie nimi, jest wysoki poziom świadomej odpowiedzialności społecznej, uwzględniającej wiedzę o przyrodzie i podstawach technicznych, a także nową hierarchię wartości w relacjach człowiek – przyroda (Dubel 1995: 131). Nieodzowna jest również zmiana postrzegania środowiska naturalnego (Hull 1993: 509).

### **ŚWIADOMOŚĆ EKOLOGICZNA – WAŻNE ZAGADNIENIE DLA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI**

Od zarania dziejów świadomość była i jest przedmiotem rozważań filozofów, psychologów, socjologów. W ujęciu filozoficznym oznacza „posiadanie przez każdego odczucia własnego istnienia i swych czynów. Być świadomym to działać, wiedząc o tym, co się robi, żyć ze świadomością istnienia” (Didier 1998: 389). Zależnie od założeń ontologicznych wyróżniamy świadomość w sensie psychologicznym i socjologicznym.

T. Tomaszewski (1977: 171–172) określa świadomość jako „szczególny rodzaj wewnętrznej reprezentacji rzeczywistości, z jej wewnętrznym obrazem, modelem”. Definicję tę wyprowadza z rozważań materializmu filozoficznego. Wynika z nich, że świadomość oznacza „proces informacyjny, polegający na odbiorze informacji przez szczególnego rodzaju system kodowania oraz na ich wewnętrznym przetwarzaniu za pomocą wewnętrznych modeli i programów działania”. Psycholodzy świadomość definiują także jako „zdawanie sobie przez podmiot sprawy z treści własnych procesów psychicznych, np. z tego, co jest przedmiotem spostrzegania, myślenia lub doznań emocjonalnych” (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2006: 178; por. Zimbardo, Ruch 1994: 303). Świadomość to „bezpośrednia wiedza, jaką każdy z nas posiada o swym istnieniu, swych czynach oraz świecie zewnętrznym. Świadomość organizując dane dostarczane jej przez zmysły i pamięć, sprawia, iż możemy się umiejscowić

w czasie i w przestrzeni [...]. Nie jest ani czymś wewnętrznym, ani zewnętrznym, to stosunek do percypowanego świata” (Sillamy 1995: 290). Jest „złożonym procesem tego, co dzieje się w otoczeniu, a następnie filtrowaniu tych informacji w umyśle człowieka” (Sternberg 1999: 80). Najogólniej w sensie psychologicznym przez świadomość rozumiemy „zespół odbioru informacji oraz sterowania zachowaniem się człowieka, pełniący funkcje nadrzędne wobec innych procesów regulacji zachodzących w mózgu” (Michalik 1985: 9).

W słowniku socjologicznym (Rutkowski 1997: 214) świadomość definiowana jest jako „poziom rozwoju psychicznego charakterystyczny dla człowieka, umysłowa zdolność do odbierania siebie jako przedmiotu i podmiotu działań, do rozumienia zjawiska wewnętrznego odzwierciedlenia zewnętrznej (obiektywnej) rzeczywistości i do umiejscawiania siebie w jej obrębie”. W sensie społecznym oznacza całokształt charakterystycznych dla danego społeczeństwa w określonej fazie jego rozwoju historycznego „treści i form życia duchowego: wyobrażeń rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, czyli całość poglądów naukowych, filozoficznych, ideologicznych, politycznych, prawnych, religijnych i estetycznych, składających się na sposób myślenia i kulturę umysłową danego społeczeństwa. Świadomość obejmuje opinie, poglądy, postawy ludzi, właściwości psychiczne klas i warstw społecznych, określonych grup etnicznych, środowisk zawodowych itp. oraz zobiektywizowane i zinstytucjonalizowane formy życia duchowego” (Michalik 1985: 9).

Świadomość, czyli stan psychiczny, w którym jednostka zdaje sobie sprawę ze zjawisk wewnętrznych oraz zjawisk zachodzących w środowisku zewnętrznym i jest w stanie na nie reagować, odznacza się pewnymi cechami. Dzięki temu człowiek potrafi regulować swoją działalność w warunkach zmiennych, tzn. jest mechanizmem najbardziej elastycznym i wrażliwym na zmienność. Potrafi uświadomić sobie zarówno pojedyncze zdarzenia i przedmioty, jak i całość skomplikowanej sytuacji zewnętrznej, a także własne stany emocjonalne i nawyki, co wskazuje na syntetyczny charakter świadomości. Spełnia rolę sterowniczą oraz integrującą działania innych mechanizmów regulujących (Tomaszewski 1970: 217). Ma charakter dynamiczny i pełni funkcję orientacyjną. Reprezentacja rzeczywistości w świadomości jest procesem czynnym, odkrywaniem rzeczywistości, spostrzeganiem i wydobywaniem coraz to nowych jej aspektów. Świadomość zależy nie tylko od tego, jaka jest

rzeczywistość, ale także od stanu psychicznego, fizycznego, osobowości człowieka, rodzaju potrzeb i działalności oraz uczestnictwa w życiu społecznym, do którego należy (tamże 1977: 172–173). Świadomość pomaga w przetrwaniu, pozwala rejestrować, przetwarzać i wykorzystywać informacje. Dzięki niej człowiek może odrzucać nieprzydatne bodźce zewnętrzne oraz planować czynności. W rezultacie świadomość daje poczucie indywidualnej tożsamości (Sternberg 1999: 80).

Istotą świadomości są przedmioty lub stany rzeczy, do których te zjawiska się odnoszą. Uwzględniając przedmiot świadomości, T. Tomaszewski (1977: 174–175) wyróżnia:

- wrażenia – jako odzwierciedlenie poszczególnych cech zmysłowych przedmiotów działających na narządy zmysłowe człowieka;
- spostrzeżenia – jako odzwierciedlenie przedmiotów, zdarzeń lub stanów rzeczy jako całości;
- myśli – jako odzwierciedlenie cech albo stosunków danych pozazmysłowo;
- uczucia – jako odzwierciedlenie osobistego stosunku przedmiotu do czegoś;
- świadomość własnej psychiki (samoświadomość, samoocena, samoakceptacja, samokontrola);
- świadomość otaczającego świata.

Uwzględniając wymienione jakościowe składniki świadomości, można stwierdzić, iż jest ona integracją poznania, przeżyć oraz wiedzy o własnym i otaczającym świecie.

**Świadomość ekologiczna** jest szczególnym rodzajem świadomości. Ważne jest znaczenie obu członów tej nazwy. Świadomość (łac. *conscientia* pochodzi od *cum scientia* – towarzyszący wiedzy) oznacza „zdolność zdawania sobie sprawy w kategoriach pojęciowych z tego, co jest przedmiotem poznawania, doznawania”; to również „zdolność umysłu do odzwierciedlania obiektywnej rzeczywistości, uwarunkowana społecznymi formami życia człowieka i ukształtowana w toku jego historycznego rozwoju” (Szymczak 1989: 459). Przymiotnik ekologiczna utworzony został od rzeczownika ekologia (jęz. grec. *oikos* – dom, miejsce zamieszkania, środowisko i *logos* – nauka). Ekologia oznacza dosłownie naukę o organizmach w ich domu, w ich naturalnym środowisku. Termin wprowadzony został w 1869 r. przez Ernsta Haeckla i zdefiniowany jako wiedza o związkach organizmu ze środowiskiem. Obecnie funkcjonuje nie tylko w ramach

biologii i innych nauk, lecz również w gospodarce, polityce, publicystyce, w ideologii, w szeroko rozumianej kulturze, dyskusjach filozoficznych i światopoglądowych (Paško 2001: 30). Ekologia odnosi się do ekonomiki przyrody w jej ekosystemach, traktuje o strukturze i funkcjonowaniu życia na Ziemi, bezpośrednio zaś i pośrednio obejmuje całość zjawisk dotyczących wzajemnych związków między organizmami i ich zespołami a ich biotycznym i abiotycznym środowiskiem (por. Pieczyńska, Spodniewska 1972: 5; Trojan 1981: 11; Remmert 1985: 41; Mierzwiński 1991: 61). E.P. Odum (1982; 18), definiując ekologię jako „naukę o strukturze i funkcjonowaniu przyrody w rozumieniu, że człowiek jest jej częścią”, w pełni ujął jej istotę.

Pojęcie **ekologia** podlega trwającym ciągle zmianom. Jako termin naukowy odnosi się jedynie do biologii (Cyrzan 2001: 14). Przedmiotem ekologii jako nauki biologicznej są zjawiska dotyczące wzajemnych zależności między organizmami a ich biotycznym i abiotycznym środowiskiem (Okoń 1996: 66). Na takie znaczenie nakładają się jeszcze inne, z zakresu socjologii, psychologii, ekonomii, filozofii, etyki. Ekologia obejmuje więc różnorodne dziedziny wiedzy, stąd niejednokrotnie powstają nieporozumienia i kontrowersje. Z jednej strony, ekologia jest terminem nadużywanym, z drugiej – problematyka ochrony środowiska stanowi poważne wyzwanie dla współczesnych społeczeństw, a zwłaszcza dla badań naukowych, w tym ekologicznych (Matczak 2003: 1016).

Z. Hull (1999: 66–67; 1995: 182) wymienił pięć najważniejszych i najczęściej używanych znaczeń terminu ekologia: 1) nauka przyrodnicza, badająca zależności między organizmami a środowiskiem; 2) środowisko przyrodnicze, biosfera; 3) wszystko to, co jest zgodne z naturą, bezpieczne i zdrowe; 4) sozologia, czyli teoria i praktyka ochrony środowiska; 5) światopogląd i ideologia ruchów społecznych, a więc wszelkie programy i działania zmierzające do zahamowania degradacji ekosystemów i biosfery.

E.P. Odum (za: Kalinowska 1992: 25) zakreślił szerokie możliwości używania terminu ekologia w odniesieniu do całego środowiska, w którym żyjemy. Mimo różnorodności znaczeń i odniesień terminu ekologia wszystkie one „koncentrują się wokół pewnego pola problemowego oraz wspólnych pojęć i relacji, takich jak: życie, ekosystem, biosfera, środowisko przyrodnicze, antropopresja, równowaga ekosystemów, antropocentryzm i biocentryzm” (Hull 1995: 186).

Jednym z najważniejszych problemów współczesności jest rozwiązywanie problemów środowiskowych, a więc wyrobienie **świadomości ekologicznej** w społeczeństwie. Jedni autorzy sprowadzają ją do wiedzy, poglądów i wyobrażeń o środowisku, inni nadają szerokie znaczenie, uwzględniając całokształt uznawanych idei, wartości, opinii o środowisku jako miejscu życia i rozwoju człowieka (Domka 1998: 87).

W słowniku zoologicznym (Dziewoński 1992: 154) czytamy, że świadomość ekologiczna jest „zespołem informacji i przekonań na temat środowiska, a także powiązań między stanem środowiska przyrodniczego a uwarunkowaniami i jakością życia człowieka”. T. Burger (1986: 376) świadomość ekologiczną określa jako „zespół informacji i przekonań na temat środowiska naturalnego oraz postrzeganie związków między stanem i charakterem środowiska naturalnego a warunkami i jakością życia człowieka”. A. Biela (1993: 113) proponuje ją rozumieć jako „stan refleksji nad relacją człowiek – środowisko przyrody, obejmującą ekosystemy naturalne oraz stworzone przez człowieka, jako pole aktualnego lub potencjalnego działania i oddziaływania człowieka”. Dotyczy więc stanu metodologicznego nauki w zakresie badań nad zależnościami ekologicznymi, jak również posiadanej przez różne grupy społeczne wiedzy ekologicznej. Górka, Poskrobko, Radecki (1998: 31) definiują świadomość ekologiczną jako „stan wiedzy, poglądów i wyobrażeń ludzi o roli środowiska w życiu człowieka, jego antropogennym obciążeniu, stopniu wyeksploatowania, zagrożenia i ochrony, w tym także stan wiedzy o sposobach i instrumentach sterowania użytkowaniem i ochroną środowiska”.

Szeroko pojęcie świadomości ekologicznej określa Z. Hull (1984: 24), wyjaśniając, że jest ona swoistą, kształtującą się formą świadomości społecznej, okazywaną zarówno w myśleniu i przeżyciach poszczególnych ludzi, jak i funkcjonujących społecznie standardach pojmowania, przeżywania i wartościowania biosfery. Oprócz wiedzy znajdują się tu również nastawienia i emocje oraz „motywacja odpowiedniej postawy prowadząca do odpowiedzialności i wynikająca ze znajomości zależności ekologicznych i praw ekologicznych, których nieprzestrzeganie doprowadziło do kryzysu ekologicznego” (Cichy 1988: 7).

W odróżnieniu od zaprezentowanych definicji opisowych, w których najczęściej sprowadzana jest ona do wiedzy o stanie środowiska przyrodniczego, jego zagrożeniach, zanieczyszczeniach i ich szkodliwości dla człowieka, Z. Hull (1993: 512) ujmuje świadomość ekologiczną w ka-

tegoriach normatywnych, jako „zgodne z imperatywem ekologicznym pojmowanie, przeżywanie i wartościowanie procesów zachodzących w biosferze oraz całokształtu powiązań i współzależności między człowiekiem (społeczeństwem) i przyrodą”. Jest to ujęcie światopoglądowe, gdyż pojmowanie, przeżywanie i wartościowanie procesów zachodzących w biosferze oraz całokształtu powiązań i współzależności między człowiekiem (społeczeństwem) i przyrodą pozostaje w zgodzie z wiedzą ekologiczną i zasadami humanizmu biocentrycznego.

**Świadomość ekologiczna** funkcjonuje w dwóch zasadniczych sferach: 1) opisowo-technicznej i 2) aksjologiczno-normatywnej. Ta pierwsza obejmuje całokształt wiedzy o zjawiskach i procesach zachodzących w ekosystemach oraz wyobraźnię ekologiczną, która stanowi swoistą umiejętność przewidywania następstw podejmowanych działań (tamże 1984: 24). Obok wiedzy i wyobraźni ekologicznej strukturalnymi elementami normatywnie pojmowanej świadomości ekologicznej powinny być określone przekonania aksjologiczne, związane z nimi normy i wzory postępowania, poczucie moralnej odpowiedzialności za biosferę oraz nastawienia emocjonalne (tamże 1993: 512). Sfera aksjologiczno-normatywna nawiązuje do biocentrycznie zorientowanego systemu wartości i uwzględnia normy etyki ekologicznej, na których opiera się sumienie ekologiczne (tamże 1984; 24).

Ekofilozof H. Skolimowski (1991: 98; 1993: 25), twórca koncepcji człowieka i kosmosu zbudowanej na imperatywie moralnym w postaci rewerencji dla uwrażliwiających się form wszechświata, wymienia zależne od siebie i wzajemnie określające się cechy świadomości ekologicznej, jednocześnie przeciwstawiając ją świadomości mechanistycznej.

Świadomość ekologiczna jest holistyczna, ponieważ pojmuje biosferę jako całość posiadającą cechy charakterystyczne dla żywego organizmu. Środowisko życia jest jednością, do której przynależy człowiek. Dla świadomości ekologicznej najważniejsze są związki jakościowe. Istnieje i funkcjonuje nie tylko w umyśle, ale także tkwi w duchowości człowieka, zatem jest duchowa. Odnacza się szacunkiem i czcią do wszystkich istot żywych, dlatego jest rewerencyjna. Jej ewolucyjność oznacza, że w kosmosie procesy przebiegają w sposób ukierunkowany: od jednostajności do różnorodności, od materialności do duchowości, od prostych form życia do coraz bardziej złożonych, od chaosu do ładu i organizacji.

Jest uczestnicząca, gdyż człowiek bierze udział w życiu kosmosu jako duchowy jego składnik (Sawicki 1997: 85).

Obecnie w wielu państwach dużą wagę przywiązuje się do kształtowania świadomości ekologicznej społeczeństwa jako wewnętrznego, głębokiego zrozumienia niepodważalnego związku między człowiekiem a przyrodą. Poziom tej świadomości podnosi się poprzez skuteczne oddziaływanie na wrażliwość ludzi, ich emocje, dostarczanie wiedzy o problemach ekologicznych, rozwijanie aktywnych postaw wobec ochrony środowiska oraz aktualnych i przyszłych zagrożeń świata (Domka 1998: 88).

Z każdą świadomością wiążą się określone postawy osób, a ekologiczna pociąga za sobą **postawy proekologiczne** (Sawicki 1997: 86). S. Nowak (1973: 23) definiuje postawy jako ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania i emocjonalnego reagowania oraz względnie trwałych zachowań jednostki wobec przedmiotu lub zjawiska. Przez postawy proekologiczne należy rozumieć trwałą strukturę procesów poznawczych, emocjonalnych i zachowań odnoszących się do środowiska przyrodniczego lub dyspozycję do pojawienia się tych procesów (Paśko 2001: 33). Tak określona postawa proekologiczna zakłada trójelementowe ujęcie jej struktury, czyli wewnętrzne i zewnętrzne jej komponenty. Wiedzę, umiejętności i stany emocjonalne, stanowiące wewnętrzną stronę postaw proekologicznych, zalicza się do intelektualnego i emocjonalnego ich komponentu. Przez tendencję behawioralną natomiast rozumie się gotowość do wypowiedzania się na temat środowiska bądź chęć niesienia mu pomocy (tamże: 44).

W rezultacie systematycznie rozwijanej świadomości ekologicznej kształtuje się kultura ekologiczna, którą tworzą: „całokształt wiedzy o środowisku przyrodniczym; zdolność dostrzegania specyfiki i złożoności zjawisk przyrodniczych oraz odnajdywania w nich głównych związków, współzależności i prawidłowości; gotowość do podejmowania określonych zachowań wobec środowiska przyrodniczego; zdolność otwartego i twórczego myślenia, warunkująca podatność na zwiększenie bezpieczeństwa ekologicznego” (Cichy 1988: 283). Świadomość ekologiczna odnosi się do różnorodnych sytuacji i stanów psychicznych człowieka. Istnieje kilka jej poziomów: intuicyjne przekonania, poglądy, oceny, wiedza, reakcje emocjonalne, dyspozycje do zachowania. W naszym społeczeństwie najbardziej rozpowszechnione jest intuicyjne prze-

konanie o zagrożeniu jakiegoś elementu przyrody. Połączenie intuicji z wiedzą o mechanizmach zagrożeń stanowi poziom drugi. Najwyższy stopień świadomości przejawia się w reakcji emocjonalnej, która mobilizuje człowieka do działań na rzecz ochrony środowiska i prowadzi do uczestnictwa w ruchu ekologicznym (Matczak 2003: 1021).

*Conditio sine qua non* wytworzenia się społecznej świadomości ekologicznej, jak przekonuje A. Kiepas (2007: 5-13), jest posiadanie przez ludzi zdolności do działania i instrumentalnej sprawności powodowania czegoś, przewidywania skutków własnych działań oraz oceny tych skutków w kategoriach moralnych. Nabycie technicznej, kognitywnej i aksjologicznej kompetencji jest istotnym warunkiem wdrażania idei zrównoważonego rozwoju. Słuszność tego poglądu podziela D. Cichy (2008: 118), zwracając uwagę, że kompetencje te powinny być wprowadzone do kształcenia ogólnego, a szczególnie zawodowego.

Kształtowanie społecznej świadomości ekologicznej, którą M. De-górski (2008: 37) określa jako pochodną złożonych wewnętrznych i zewnętrznych relacji między systemem przyrodniczym a systemem środowiska antropogenicznego, jest procesem długotrwałym i zależnym od wielu czynników. Społeczeństwo buduje świadomość na podstawie własnych doświadczeń i poprzez edukację. Niemalą wpływ mają także czynniki kulturowe, miejsce zamieszkania, status zawodowy oraz specyfika lokalnych problemów ekologicznych.

Przyszłość naszej planety zależy od pedagogów, od tego, czy zdążą oni wykształcić i nauczyć jej mieszkańców żyć w zgodzie z wymogami ekologii i ideą zrównoważonego rozwoju (Denek 1998: 189). Jednym z zadań współczesnej **edukacji ekologicznej**, nazywanej zamiennie środowiskową, jest „kształtowanie świadomości oraz zmiana systemu wartości hierarchii celów i wynikających z nich zmian stylów życia” (Cichy 1995: 60), ustalanie kryteriów i norm postępowania, dążenie do rozwijania ludzkiej populacji. Jest to proces, w którym uwzględnione zostało dążenie do rozwijania ludzkiej populacji. Obejmuje wiedzę, postawy, umiejętności, motywacje, a także obowiązek indywidualnej i grupowej pracy w celu rozwiązywania istniejących problemów (Deklaracja z Tbilisi).

Zadania te powinny być realizowane na wszystkich poziomach kształcenia, przysposabiają bowiem do rozwiązywania problemów środowiskowych, które stanowią o jakości życia człowieka i jego dalszej egzy-

stencji oraz do udziału w podejmowaniu decyzji w sprawach środowiska. D. Cichy (2008: 122) precyzuje, iż polski system szkolny jest zobowiązany do podejmowania edukacji na rzecz **rozwoju zrównoważonego**. Regulują to akty prawne, między innymi Konstytucja RP oraz przyjęte przez Polskę ustalenia międzynarodowe w postaci pięciu dokumentów końcowych z Konferencji ONZ „Szczyt Ziemi” w Rio de Janeiro w 1992 r. (obejmująca 27 zasad Deklaracja z Rio w sprawie Środowiska i Rozwoju, Agenda 21 – Globalny program działań na rzecz zrównoważonego rozwoju, Deklaracja wytyczająca kierunki zrównoważonego rozwoju lasów, Ramowa konwencja klimatyczna, Konwencja o różnorodności biologicznej).

Idea rozwoju zrównoważonego jest „pierwszą w historii życia na Ziemi świadomie określoną próbą uniknięcia samozagłady, a jednocześnie próbą określenia kierunków działań człowieka w kontekście jego relacji z przyrodą” (Degórski 2008: 31). Dla wspólnego dobra przyszłości sprawą kluczową jest „uznanie priorytetów dla zachowania różnorodności biologicznej, wysokiej jakości życia człowieka, upowszechnienia nowej formuły humanizmu, który postrzega istotę ludzką jako integralną część przyrody” (Domka 1998: 8).

W **edukacji ekologicznej** eksponowany jest rozwój postrzegany w kategoriach ekologicznych, ekonomicznych i społecznych, cechuje ją zatem interdyscyplinarność, oznaczająca podejście do środowiska jako złożonej całości, na którą wpływają różnorodne czynniki. Holistyczne działania pedagogiczne w związku z interdyscyplinarnością tworzą całościową wizję odpowiadającą realnej interpretacji środowiska. Jeśli edukacja ma służyć rozwiązywaniu problemów ekologicznych, to nie może być pojmowana jedynie jako przekazywanie wiedzy o środowisku przyrodniczym i jego ochronie, lecz „musi włączyć się w całokształt działań zmierzających do zmiany kierunku rozwoju cywilizacyjnego (zmiany paradygmatu kulturowego), poprzez kształtowanie nowego sposobu pojmowania, przeżywania, wartościowania i użytkowania przyrody” (Hull 1993: 511).

Treści edukacji środowiskowej należy traktować jako nieodłączny element całego procesu edukacyjnego. Powinny one przenikać do programów oświaty szkolnej i pozaszkolnej w postaci jednolitego, ciągłego procesu wychowania i nauczania (MSEŚ 1990: 29). dzięki temu społeczeństwo przyswoi wiedzę, opanuje umiejętności, nabędzie doświadczeń

i ukształtuje wolę działania w rozwiązywaniu problemów środowiskowych. Podstawą prawną formalnej edukacji ekologicznej jest Ustawa z 7 września 1992 r. o systemie oświaty. Zapewnia ona upowszechnienie wiedzy ekologicznej i kształtowanie właściwych postaw wobec problemów ochrony środowiska. Ponadto w ramach kształcenia szkolnego i pozaszkolnego oraz różnych form doskonalenia zawodowego podstawę realizacji edukacji ekologicznej (środowiskowej) stanowi *Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej. Przez edukację do zrównoważonego rozwoju* (2001) oraz *Narodowy Program Edukacji Ekologicznej* (2002). W pierwszym z wymienionych dokumentów ujęte są ustalenia i główne cele edukacji środowiskowej oraz zadania edukacyjne promujące ideę zrównoważonego rozwoju przez poszczególne podmioty realizujące projekty edukacyjne. W drugim natomiast określono podstawowe zadania, podmioty odpowiedzialne za ich realizację, możliwości i źródła finansowania oraz harmonogram wdrażania. *Narodowy Program...* inspirowa także potencjalne podmioty do tworzenia branżowych, resortowych, regionalnych, lokalnych, instytucjonalnych i innych programów edukacji ekologicznej. Międzynarodowym przedsięwzięciem wdrażania edukacji zrównoważonego rozwoju jest realizowany od roku 2005 w krajach UE projekt *Dekada Edukacji dla Rozwoju Zrównoważonego 2005–2014*.

Międzynarodowa Strategia Edukacji Środowiskowej (UNESCO) i Program Narodów Zjednoczonych Ochrony Środowiska (UNEP) określają edukację środowiskową jako przedmiot nauczania i działalność wychowawczą przygotowującą do rozwiązywania praktycznych problemów środowiskowych przez interdyscyplinarne podejście, poczucie odpowiedzialności oraz czynne włączenie się każdego człowieka i zbiorowości we wspólne działanie.

Planowanie, organizowanie i realizowanie edukacji ekologicznej powiązane jest z ogólnymi rozważaniami o charakterze filozoficznym w dwu grupach zagadnień. Pierwszą Z. Hull (1993: 509) nazywa filozofią edukacji środowiskowej – dotyczy ona uzasadnienia celów i zakresu działania. Druga natomiast obejmuje filozoficzne treści tej edukacji, a więc refleksję nad antropologicznymi i aksjologicznymi założeniami, precyzującymi rozumienie przyrody i człowieka w ich wzajemnych relacjach oraz wiedzę na ten temat. W edukacji ekologicznej powinien być uwzględniany czynnik instrumentalny, a więc poznawanie rzeczywistości przyrodniczej i umiejętność oddziaływania na nią, a także czynnik

aksjologiczny, dotyczący wartości, postaw oraz celu życia. Ma ona zatem prowadzić nie tylko do ukształtowania systemu wiedzy o różnorodności gatunkowej, o zjawiskach i procesach zachodzących w środowisku przyrodniczym, o istniejących zagrożeniach, o działalności człowieka i jego negatywnych skutkach, o ochronie przyrody, ale również o systemie wartości, którymi uczeń będzie się kierował w przyszłości.

Edukacja dla ekorozwoju „wybiega w przyszłość, planując tworzenie przyrodniczych i społecznych warunków zapewniających ekologiczną trwałość populacji ludzkiej” (Kalinowska 1996: 6, 219). Zadanie edukacji w tym zakresie polega na równorzędnym traktowaniu racji społecznych, ekonomicznych i ekologicznych. Cele tej edukacji nie mogą być więc urzeczywistniane bez uwzględnienia wymienionych realiów w każdej społeczności i wytyczonych przez nią kierunków rozwoju.

Obecnie w Polsce edukacja środowiskowa (ekologiczna) realizowana jest na wszystkich poziomach kształcenia: w przedszkolach, szkołach podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych, obejmuje także osoby dorosłe. Rządzą nią specyficzne zasady: kompleksowość realizacji celów, komplementarność treści, transfer wiadomości i umiejętności, integracja oraz pedagogika umiarkowanego optymizmu (Cichy 2003: 914).

Edukacja ekologiczna, uwzględniająca holistyczną wizję świata, znajduje się także w obejmującym klasy I–III szkoły podstawowej kształceniu zintegrowanym, w całokształcie jego zadań edukacyjnych. Jej nadrzędnym celem jest rozwijanie aktywności poznawczej umożliwiającej przejście od dziecięcego do bardziej dojrzałego i uporządkowanego rozumienia świata. W toku nauki ma być rozwijana u uczniów umiejętność poznawania dostępnego w doświadczeniu otoczenia przyrodniczego, potrzeba bezpośredniego kontaktu z nim, rozbudzanie zainteresowań przyrodniczych oraz kształtowanie pozytywnych zachowań względem przyrody. Myślą przewodnią edukacji ekologicznej (środowiskowej) w klasach I–III jest tworzenie w umyśle dziecka całościowego obrazu świata oraz doprowadzenie do zrozumienia roli i miejsca człowieka w środowisku społecznym, kulturowym i przyrodniczym. Ogół czynności i procesów pedagogicznych z tego zakresu ma umożliwić dzieciom orientację w otaczającej rzeczywistości przyrodniczej oraz wpływać na ich stosunek do otaczającego środowiska (tamże: 910).

## PODSUMOWANIE

Świadomość ekologiczną trzeba kształtować już od najmłodszych lat życia człowieka, w miejscu zamieszkania, nauki, pracy i wypoczynku. Wcześnie nabyte doświadczenia w znacznym stopniu wpływają na relacje ze środowiskiem przyrodniczym i potrzebę jego ochrony. Wychowanie człowieka wrażliwego, wyczułonego na dobro i krzywdę przyrody, wyposażonego w udoskonalony system wartości jest szczególnie ważnym wyzwaniem edukacyjnym wobec przyszłości.

Duże znaczenie w rozwijaniu świadomości ekologicznej na poziomie elementarnym przypisuje się nauczaniu i uczeniu się przez doświadczenie, eksperymentowanie, prowadzenie badań oraz wzajemne uczenie się i nabywanie umiejętności życiowych.

## LITERATURA

- Biela A., 1993, *Świadomość ekologiczna w ujęciu wielowymiarowym*, [w:] M. Dudzińska, L. Pawłowski (red.), *Ochrona środowiska w nauczaniu i wychowaniu*, Zakład Wydawniczo-Poligraficzny Politechniki Lubelskiej, Lublin, s. 113–136.
- Burger T., 1986, *Uwagi o świadomości ekologicznej*, „Przegląd Powszechny”, nr 12.
- Cichy D., 1988a, *Kształtowanie świadomości ekologicznej młodego pokolenia Polaków, I seminarium młodzieżowego ruchu ekologicznego – Organizacje młodzieżowe a kształtowanie świadomości ekologicznej*, Instytut Badań Problemów Młodzieży, Warszawa.
- Cichy D., 1988b, *Koncepcja społecznej edukacji ekologicznej*, „Biologia w Szkole”, nr 5, s. 278–285.
- Cichy D., 1995, *Edukacja środowiskowa wobec wyzwań przyszłości*, [w:] K. Dubel (red.), *Edukacja ekologiczna wobec współczesności i wyzwań przyszłości*, Opolskie Centrum Edukacji Ekologicznej, Opole, s. 59–64.
- Cichy D., 2003, *Hasło Edukacja ekologiczna*, [w:] J.M. Śnieciński (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 910–914.
- Cichy D., 2008, *Dekada edukacji ekologicznej wzmocnieniem świadomości i działań społeczeństwa na rzecz środowiska*, [w:] E. Rydz, A. Kowalak (red.), *Świadomość ekologiczna a rozwój regionalny w Europie Środkowo-Wschodniej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Słupsk, s. 117–124.

- Cyrzan H., 2001, *O czym mówimy, gdy mówimy o ekologii, czyli o roli języka w kształtowaniu obrazu świata*, [w:] J. Dębowski (red.), *Edukacja ekologiczna wobec wyzwań XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, s. 12–17.
- Degórski M., 2008, *Postrzeganie rozwiązań zrównoważonego rozwoju w kontekście rosnącej świadomości ekologicznej ludności na przykładzie wybranych gmin i miast obszaru metropolitarnego Warszawy*, [w:] E. Rydz, A. Kowalak (red.), *Świadomość ekologiczna a rozwój regionalny w Europie Środkowo-Wschodniej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Słupsk, s. 30–39.
- Denek K., 1998, *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Didier J., 1998, *Hasło Świadomość*, [w:] tejsze, *Słownik filozofii*, tłum. J. Marzęcki, Wydawnictwo Książnica, Katowice.
- Domka L., 1994, *Przyszłość w wychowaniu ekologicznym*, [w:] M. Dudzińska, L. Pawłowski (red.), *Ochrona środowiska w nauczaniu i wychowaniu*, Wydawnictwa Uczelniane Politechniki Lubelskiej, Lublin, s. 355–361.
- Domka L., 1998, *Kryzys środowiska a edukacja dla ekorozwoju*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Dubel K., 1995, *Edukacja środowiskowa jednym z czynników warunkujących rozwój zrównoważony*, [w:] K. Dubel (red.), *Edukacja ekologiczna wobec współczesności i wyzwań przyszłości*, Opolskie Centrum Edukacji Ekologicznej, Opole-Pokrzywna, s. 131–138.
- Dziewoński J. (red.), 1992, *Hasło Świadomość ekologiczna*, [w:] *Encyklopedyczny słownik zoologiczny (Ochrony środowiska)*, Wydawnictwo CPPGSMiE, PAN, Kraków.
- Górka K., Poskrobko B., Radecki W., 1998, *Ochrona środowiska, problemy społeczne, ekonomiczne i prawne*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Hull Z., 1984, *Świadomość ekologiczna*, „Aura”, nr 11, s. 24–25.
- Hull Z., 1993, *Filozoficzne podstawy edukacji środowiskowej*, [w:] M. Dudzińska, L. Pawłowski (red.), *Ochrona środowiska w nauczaniu i wychowaniu*, Zakład Wydawniczo-Poligraficzny Politechniki Lubelskiej, Lublin, s. 509–518.
- Hull Z., 1995, *Myślenie ekologiczne podstawą edukacji dla rozwoju*, [w:] K. Dubel (red.), *Edukacja ekologiczna wobec współczesności i wyzwań przyszłości*, Opolskie Centrum Edukacji Ekologicznej, Opole-Pokrzywna, s. 177–187.
- Hull Z., 1999, *Problemy filozofii ekologii*, [w:] A. Papuziński (red.), *Wprowadzenie do filozoficznych problemów ekologii*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz.
- Kalinowska A. 1995, *Edukacja ekologiczna, historia i nowe prądy w Polsce i na świecie*, [w:] A. Kalinowska et al. (red.), *Podstawy ochrony środowiska. Od edukacji do świadomości ekologicznej*, cz. 5, WSiP, Warszawa, s. 4–24.

- Kalinowska A., 1992, *Ekologia – wybór przyszłości*, Editions Spotkania, Warszawa.
- Kalinowska A., 1996, *Dinozaury a edukacja ekologiczna*, [w:] M. Nakoneczny, P. Miguła (red.), *Problemy środowiska i jego ochrony*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 211–220.
- Kiepas A., 2007, *Zrównoważony rozwój – dylematy wdrażania. Innowacje – inspiracje*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa”, nr 3, s. 5–13.
- Matczak P., 2003, hasło Ekologia, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 1016.
- Michalik M., 1985, *Świadomość społeczna*, Wydawnictwo MON, Warszawa.
- Mierziński A., 1991, *1000 słów o ekologii i ochronie środowiska*, Wydawnictwo Bellona, Warszawa.
- Międzynarodowa Strategia Edukacji Środowiskowej*, tłum. R. Olaczek, Wydawnictwo LOP, Warszawa 1990.
- Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej. Przez edukację do zrównoważonego rozwoju*, 2001, Ministerstwo Środowiska, Warszawa.
- Narodowy Program Edukacji Ekologicznej*, 2002, Ministerstwo Środowiska, Warszawa.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., 2006, *Psychologia poznawcza*, PWN, Warszawa.
- Nowak S., 1973, *Teorie postaw*, PWN, Warszawa.
- Odum E.P., 1982, *Podstawy ekologii*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.
- Okoń W., 1996, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Paśko I., 2001, *Kształtowanie postaw proekologicznych uczniów klas I–III szkół podstawowych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Pieczyńska E., Spodniewska I., 1972, *Wybrane zagadnienia z ekologii*, PZWS, Warszawa.
- Remmert H., 1985, *Ekologia*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.
- Rutkowski E., 1997, Hasło Świadomość, [w:] K. Olechnicki, P. Załęcki (red.), *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti BC, Toruń.
- Sawicki M., *Edukacja środowiskowa w klasach I–III szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa.
- Sillamy N., 1995, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo „Książnica”, Katowice.
- Skolimowski H., 1991, *Medytacje*, Wydawnictwo Astrium, Wrocław.
- Skolimowski H., 1993, *Nadzieja matką mądrych. Eseje o ekologii*, Wydawnictwo Akapit Press, Łódź.

- Sternberg J.R., 1999, *Wprowadzenie do psychologii*, WSiP, Warszawa.
- Szymczak M. (red.), 1989, *Słownik języka polskiego*, t. III, PWN, Warszawa.
- Tomaszewski T., 1970, *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, PZWS, Warszawa.
- Tomaszewski T., 1977, *Psychologia*, PWN, Warszawa.
- Trojan P., 1981, *Ekologia ogólna*, PWN, Warszawa.
- Zimbardo P.G., Ruch F.L., 1994, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa.

Teresa Żebrowska

## SPOTKANIA I DIALOGI EDUKACYJNE ZE SZTUKĄ, CZYLI O SZTUCE BLISKIEJ DZIECKU

### Słowa kluczowe

wychowanie estetyczne, wychowanie przez sztukę, sztuka dla sztuki, triada: dobro, prawda, piękno, edukacja ze sztuką, spotkania muzealne, edukacja muzealna, percepcja sztuki, plastyczność świadomości, Muzeum Wyobraźni

Sztuka jest ucieczką od chaosu.  
Jest ruchem ujętym w liczby;  
jest bryłą zamkniętą w wymiarach;  
jest nieokreślonością materii szukającą rytmu życia [...]  
Sztuka jest ekonomią uczuć – jest emocją,  
która dba o dobrą formę.

Herbert Read, *Sens sztuki*

### WPROWADZENIE

Czas w sztuce jest bez wątpienia pomocny w definiowaniu zachodzących w niej zmian. Ma swój udział w nieustannym poszerzaniu zasobów dzieł, przyczynia się także do poznania wiedzy o istocie sztuki. Chwilowość i przemijalność czasu nie jest jednak wykładnikiem porządku w sztuce, a jedynie „rodzajem tworzywa dla sztuki” (Moniuszko 1982: 148).

Od początków ludzkiej cywilizacji obserwować można tradycyjne formy pielęgnowane w sztuce różnych kręgów kulturowych. Człowiek, który jest mieszkańcem trójwymiarowej rzeczywistości, każdego dnia podejmuje próby wyrażenia, utrwalenia i zapamiętania świata. Aby pod-

kreślić piękno postaci, zjawiska czy przedmiotu, aby uchwycić niezwykły kolor, kształt, kontur, aby wyrazić ekspresję uczuć lub zatrzymać na dłużej chwilę, daje szansę własnej kreatywności. I choć zadanie nie jest łatwe, kroki te stawiane są usilnie przez wieki, tak długo, jak długo trwa sztuka. Na wszystkich etapach społecznego rozwoju malarstwo, grafika, rzeźba, architektura, muzyka czy literatura każdej z kultur wyróżnia się charakterystycznymi sposobami interpretacji kolorystycznej, kompozycyjnej, tematycznej czy przestrzennej. Kreacja twórcy dzieła sztuki nie zawsze w sposób oczywisty jest tożsama z wizją odbiorcy. Właściwie liczba osób oceniających wytwór jest adekwatna do liczby komentarzy na temat tego samego dzieła. Percepcja sztuki, jej rozumienie i odbiór nie są jednoznaczne i proste, a na miano piękna może liczyć „to, co cieszyłoby nas, gdyby było nasze, ale pozostaje piękne, nawet gdy należy do innego” (Eco 2005: 10). Celem artykułu jest ukazanie znaczenia spotkań i dialogów ze sztuką w edukacji dziecka.

## O SZTUCE I JEJ ZNACZENIU W EDUKACJI DZIECKA

Terminy ‘wychowanie estetyczne’ i ‘wychowanie przez sztukę’ funkcjonują we współczesnej pedagogice, konsekwentnie umacniają także swoją pozycję w humanistycznej przestrzeni, a ze względu na wielorakość powiązań, bogactwo znaczeniowe, różnorodność tematyczną oraz nietypowe miejsce spotkań ze sztuką, jaką jest sfera przeżyć i emocji, wymykają się uporządkowanym próbom klasyfikacji. Każda z tych nazw ma swój zakres znaczeniowy i historię związaną z pewną koncepcją wychowawczą.

**Wychowanie estetyczne** jest terminem stosunkowo nowym, ogłoszonym w końcu XVIII wieku. Za jego twórcę uznaje się Fryderyka Schillera, autora traktatu *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, choć zainteresowanie procesami oddziaływania sztuki na człowieka sięga czasów antyku (wywodzi się z kultury greckiej). Początkowo estetyczną postawę interpretowano jako kształtowanie wrażliwości na piękno. Utożsamiano ją z kontemplacją dzieł sztuki, ich percepcją, z nabywaniem wiedzy o sztuce, a przeżycia stanowiące konkluzję tych spotkań kojarzono głównie z rozrywką i przyjemnym doznaniem, nie dopatrując

się w nich aspektów kształcących czy wychowawczych. W wyniku wielowiekowych i złożonych procesów kultura estetyczna stała się pojęciem o elitarnym zasięgu społecznym, programem kulturalno-społecznego awansu, „ponieważ człowiek spragniony, który znajduje źródło i pochyla się, by z niego pić, nie kontempluje w nim piękności. Może uczynić to później, gdy zaspokoi pragnienie” (tamże: 10). Dlatego poczucie estetyki i „piękna odmienne jest od pragnienia” (tamże).

Propagowano również hasło: **sztuka dla sztuki** – traktujące o tym, że sztuka tak naprawdę istnieje sama dla siebie. Czas i kulturowa perspektywa poddały weryfikacji te poglądy, odsłaniając priorytetowe w wychowaniu i edukacji społeczeństwa „nowe”, wcześniej niedoceniane wartości społeczne sztuki. Uznano także, że kontakt ze sztuką kształtuje estetyczną wrażliwość, postawy moralne i stymuluje własną aktywność twórczą. Zaobserwowano, że wpływa na jakość i poziom międzyludzkiego dialogu, stwierdzono, że sztuka pomaga w wyborze dróg słusznego postępowania, a zatem może pełnić rolę życiowego „przewodnika” czy „podręcznika”.

**Wychowanie przez sztukę**, czyli ogólnowychowawcza koncepcja sztuki lub – jak uważa Irena Wojnar (2000: 167) – „propozycja ocalenia współczesnego człowieka [...] nędznego, upadłego, [...] bez wyobraźni”, nazwę i swój rodowód zawdzięcza wydanej w połowie XX stulecia książce Herberta Reada (1976) *Wychowanie przez sztukę*. Błędem byłoby jednak sądzić, iż twórcy (mimo operowania odmiennymi terminami) w sposób fundamentalny różnią się w poglądach na wychowawczą i edukacyjną rolę sztuki. Sztuka była, jest i będzie główną siłą wychowania estetycznego i moralnego. Jest kulturowym i społecznym dobrem, wyzwala chęć wnoszenia elementów piękna w życie człowieka i rozwija zdolności prawidłowego rozumienia tego pojęcia. Uczestniczy także w kształtowaniu człowieka, jego relacji ze światem, z innymi ludźmi i samym sobą. W nowym ujęciu wychowanie przez sztukę oznacza kształtowanie postaw twórczych i odbiorczych.

Sztuka, jako zdolna do eksponowania piękna, jest „samowolą geniusza [...]. Ta samowola zdolna jest znaleźć to, czego zwykły człowiek nie znajduje” (Tatarkiewicz 2004: 62). Swe istnienie światowe, wielowiekowe i międzynarodowe byt zawdzięcza kreatywnej postawie artystów. Tylko takie społeczeństwo, w którym jest duża szansa na spotkanie tolerancji, akceptacji indywidualności, otwartości, w którym sztuka będzie kocha-

na, oczekiwana i szanowana przez ludzi, może cieszyć się jej obecnością. To dzięki sztuce, zgodnie z teorią Stefana Szumana, „wysubtelnia się i pogłębia nasza estetyczna wrażliwość na rzeczywistość rozwija się i rozszerza nasz z nią kontakt”, to „obcowanie ze sztuką i umiłowanie jej rozwija i wychowuje naszą osobowość”, to ona ostatecznie stymuluje „człowieka ku temu, by ją pojął oraz by przez dzieła sztuki wnikał głębiej w rzeczywistość i stał się szczęśliwszy i lepszy jako człowiek” (za Wojnar 1995: 124).

Kompensacyjną funkcję przypisuje sztuce Bogdan Suchodolski (por. tamże), upatrując w niej również jeden z zasadniczych obszarów życia kulturalnego człowieka. Wskazując na poznawcze znaczenie sztuki, eksponuje jej rolę w percepcji rzeczywistości. Wskazuje również na sztukę jako tę, która pobudza do myślenia, szukania rozwiązań, która pragnie pomóc zagubionemu we współczesnym świecie człowiekowi znaleźć drogę naprawy świata i wartość własnej egzystencji. „Sztuka jest zobrazowaniem rzeczy nie poddanym naszym zmysłom [...] i w takim rozumieniu jest usiłowaniem przerwania granic naszego zwykłego życia. Jest wysiłkiem, by odnaleźć, rozpoznać, uchwycić rzeczy, których istnienia domyślamy się, a których inaczej uchwycić nie umiemy” (Tatarkiewicz 2004: 62)).

Wychowanie przez sztukę jest zatem indywidualnym procesem kreatywnego kształtowania całej i niepodzielnej osobowości człowieka, również małego człowieka, urzeczywistnionym różnorodnymi sposobami artystycznego i ekspresyjnego działania. Sztuka, będąc formą ludzkiego porozumienia ze światem – jak każdy język komunikacji – wymaga zrozumienia, zaangażowania i autentyczności uczestników tego dialogu. „Sztuka, jest środkiem wychowania, ponieważ kształtuje postawy człowieka, ale równocześnie jest środkiem nauczania, ponieważ wzbogaca zasób wiedzy i mechanizmy poznawcze” (Wojnar 1995: 126).

Readowska teoria wychowania przez sztukę uświadamia nam, że proces ten nie kończy się kształtowaniem wrażliwości na piękno, lecz dotyczy aktywnego uczestnictwa sztuki w kompleksowym procesie wychowania, wychowania rozumnego, twórczego, wzbogaconego wewnętrznie wrażliwego człowieka. We współczesnej edukacji i wychowaniu sztuka może i powinna być zatem siłą inspirującą, czynnikiem harmonii i jednoczenia.

Niezaprzeczalny związek, który istnieje między sztuką, dobrocią i szlachetnością duszy, czyli słynna triada: **dobra, prawdy i piękna**,

a także „istota trójczłonowa”, składająca się z duszy, ciała i ducha – w ujęciu Steinerowskiej antropozofii – sprawiają, że tę „trójczłonowość” ludzkiej istoty musimy uwzględnić i uszanować także w spotkaniach edukacyjnych ze sztuką, zmierzających do rozwinięcia wszystkich możliwości i zdolności twórczych człowieka (zob. Dymara 1996: 17). Należy również zwrócić uwagę, że wymienione zasady estetyczne mają wartość powszechną i ponadczasową, odnoszą się nie tylko do pięknych przedmiotów wykonanych przez człowieka, lecz dotyczą także istot żywych, świata literatury, muzyki, roślin i zwierząt. A ponieważ w myśl Platonńskiej filozofii wszystko wypełnione jest harmonią i wszechświat dzięki temu stanowi zwartą całość, zasady te już od najwcześniejszych lat życia dziecka powinny stać się także priorytetem wychowania.

Niezwykle intensywna ewolucja języka i pojęć, przyswajanie znaków i symboli, myślenie konkretno-wyobrażeniowe i intuicyjne, koordynacja schematów z różnych zmysłów oraz świadomość zdarzeń i rozumienia pojęcia przedmiotu (np. według J. Piageta), a także umiejętności i chęć przyswojenia nowej wiedzy w stopniu, który obserwujemy u dzieci w wieku przedszkolnym, u dziecka starszego zostałyby uznane za oznakę geniuszu. Osoba dorosła nie potrafi przyswoić sobie tak wielu nowych informacji, jak to czyni dziecko każdego dnia przed osiągnięciem piątego roku życia. Najczęściej spotykaną formą aktywności dzieci w wieku przedszkolnym jest zabawa. Aktywność ta jest bardzo urozmaicona, organizowana często z podziałem ról i funkcji, a także przygotowująca przedszkolaków do przyszłych zadań i obowiązków. Z upływem czasu dzieci traktują swoje działania coraz poważniej, z poczuciem większej odpowiedzialności za własny wytwór, a ich zabawy przyjmują bardziej twórczy charakter. Związane z aktywnością plastyczną zabawy tematyczne są działaniami, w których dzieci podejmują określone role. Krąg tematyczny ich wytworów poszerza się także o treści zaczerpnięte z bajek, baśni, opowiadań i z życia codziennego. Dziecko lepiej zapamiętuje wydarzenia, sytuacje, kształty, kiedy doświadcza czegoś jak największą ilością zmysłów. Korzystając z bogatych zasobów wyobraźni, operując abstrakcyjną barwą i symbolicznym kształtem, nie tylko konstruuje coraz bardziej kunsztowne formy, lecz również czyni to w sposób planowy i przemyślany. Dzieci, podobnie jak artyści kroczący nieuczęszczanymi nigidy wcześniej ścieżkami awangardy, ustalają język, którym wypowia-

da się ich sztuka, projektują jej wygląd, mówią, w jakich kolorach jej do twarzy i domagają się dla niej absolutnej wolności.

**Spotkania i dialogi edukacyjne ze sztuką, spotkania muzealne**, czyli bezpośrednie obcowanie dziecka z dziełami mistrzów, są priorytetowym i absolutnie koniecznym warunkiem rozwoju osobowości, kultury estetycznej i zainteresowań najmłodszych. Kontakty dziecka ze sztuką wywierają istotny wpływ na jakość przeżyć emocjonalnych i – co niezwykle ważne – także na sposób funkcjonowania wyobraźni. Stworzone w jej nieskończonych przestrzeniach wyimaginowane postaci są „czułe i okrutne, proste i dowcipnie poskładane, pulchne i wysmukłe. Każda wyraża jakiś sposób życia, każda jest osobą [...]. W całości świadczą o przebogatyach zasobach wyobraźni [...], jakimi dysponuje przeciętne dziecko, dopóki brak zachęty, nieodpowiednie nauczanie i nieprzychylność środowiska nie stłumią jej, poza paroma szczęśliwymi wyjątkami, u wszystkich dzieci” (Arnheim 1978: 152).

W tej sytuacji niezwykle ważne będzie poszukiwanie odpowiedzi na pytania: W jaki sposób przekonać nauczycieli i opiekunów, aby dialog o sztuce i obecność sztuki w życiu dzieci uczynili codzienną potrzebą edukacyjną? Co należy zrobić, aby dyskretnie ukierunkowana inspiracja i percepcja, kształtując umysłowe i moralne przeżycia, angażowała całą osobowość dziecka do przemierzania nowych, nieznanych jeszcze obszarów?

W czasach współczesnych nie można traktować sztuki w kategorii luksusu dostępnego jedynie wąskiemu gronu odbiorców, gdyż jej obecność w świecie stała się faktem. Dzieci, począwszy od wieku przedszkolnego, powinny mieć świadomość, że prawo do obcowania ze sztuką jest dobrem powszechnym i przysługuje każdemu człowiekowi na równi z prawem do wykształcenia. Dlatego **edukacja muzealna**, spotkania z dziełami sztuki, poznawanie i przeżywanie ich treści, obcowanie z nimi i wnikanie w nie powinno być podstawowym czynnikiem wychowania.

**Bezpośredni kontakt ze sztuką nie jest możliwy do zastąpienia żadnym innym działaniem, zabawą, rozmową czy opisem.** Relacje słowne nie zastąpią artystycznych wzruszeń i doznań, towarzyszących bliskiemu obcowaniu ze sztuką. Jeżeli więc uznamy, że sztuka przeobraża naturę ludzką, a wychowanie obejmuje całego człowieka, to wtedy także uznać musimy, że w realizacji tego zadania percepcja dzieł sztuki odgrywa rolę niezastąpioną. Koncepcja wychowania przez sztukę po-

winna zatem przebiegać trój etapowo i obejmować: **percepcję sztuki, wiedzę o niej i własną aktywność twórczą młodych adeptów sztuki.** Dziecko powinno uczyć się kontaktu ze sztuką od wczesnego dzieciństwa, bogactwo doznań wpływa bowiem na jego wrażliwość, kreatywność w odbiorze sztuki i – co niezwykle istotne – procentuje innowacyjnością działań w wieku dojrzałym.

Dzieci potrzebują tego rodzaju bodźców, gdyż w spontaniczny, naturalny i pełen inwencji sposób każdego dnia przekraczają granice swojej aktualnej wiedzy. Umysł kilkulatek jest tak chłonny, że z nadzieją czeka na nowe bodźce aktywizujące go do pracy twórczej. Nauczyciele, opiekunowie rzadko potrafią w pełni wykorzystać tę zjawiskową wręcz sprawność mózgu przedszkolaka i dziecka w młodszym wieku szkolnym. Na ogół unikają monochromatyzmu, abstrakcjonizmu, zasad kompozycji, perspektywy, figuratywności, kubizmu i innych „trudnych słów” i nie chcą też poruszać z kilkuletnim rozmówcą „poważniejszych tematów” dotyczących sztuki. A przecież „wychowanie estetyczne stanowi konieczny warunek równowagi między kształceniem umysłu – zwykle wysuniętym w pracy szkolnej na pierwszy plan – a kształtowaniem uczuć i wyobraźni” (Kowolik 1996: 102).

Ekspozycje w muzeach, galeriach, wystawy i pokazy (także reprodukcji) dzieł malarstwa, grafiki, rzeźby, kolekcje, w których widoczne jest pokrewieństwo i klimat porozumienia z pozbawioną konwencji, bliską percepcji dziecka sztuką, powinny być priorytetem edukacyjnych spotkań i dialogów ze sztuką. Dialogu nie można jednak „zorganizować” jako sztucznej, celowej dyskusji, nie jest on po prostu jedną z wielu metod (wychowawczych, dydaktycznych), lecz „sposobem bycia”, a więc podstawą każdej sytuacji edukacyjnej (zob. Śnieżyński 2001: 90). I choć nie ma specjalistów od dialogu, aby jednak dialog z „równością szans dialogujących stron” (tamże: 90) był możliwy, proponowana sztuka musi być przyjazna i bliska percepcji dziecka, taka, której twórcy – sami często zafascynowani odkrywczą, samorodną i niepowtarzalną plastyką dziecięcą – wprowadzali jej elementy do profesjonalnej, własnej twórczości.

Zauroczenie to jest szczególnie widoczne w malarstwie szwajcarsko-niemieckiego artysty Paula Klee (1879–1940). Stosując formy na pozór abstrakcyjne: kwadraty, prostokąty, koła, trójkąty, przedstawia kompozycje podobne dziełom figuratywnym. Tym, co spokrewnia dzieło Klee z twórczością dzieci, jest autentyczność, czystość intencji i magiczne od-

działywanie. Dla malarza, podobnie jak dla dziecka, sztuka jest formą wyrażania swojego wewnętrznego świata.

Z plastyką i percepcją dziecięcą niewątpliwie związana jest sztuka hiszpańskiego twórcy **Joana Miro** (1893–1983), mistrza magicznego znakowania. Spersonifikowane, wielobarwne formy i autorskie stwory, zaludniające barwne powierzchnie obrazów, przemawiają do wyobraźni odbiorcy językiem, którego na próżno szukać w naszej epoce. Jednocześnie świat współczesny powinien być wdzięczny artyście za to, że przemawia do nas językiem zapomnianym, za którym ciągle odczuwamy nostalgię.

„Chciałem poprzez rysunek i kolor, bo one były moją bronią, wciąż głębiej wnikać w wiedzę o świecie i ludziach, by ta wiedza czyniła nas wszystkich z każdym dniem swobodniejszymi [...]. To, co uważa się za przedwcześnie dojrzałą genialność, jest genialnością dzieciństwa, która znika w miarę upływu czasu [...]. Artysta malarz powinien przyjąć twórczą postawę dziecka” (za Żebrowska 2006: 71). To słowa wybitnego **Pabla Picassa** (1881–1973). „Ten twórca w sztuce XX wieku osiągnął prawdziwą wielkość, tylko jemu udało się zyskać popularność tak długotrwałą, promieniującą i wszechobecną. Przez ponad 70 lat pełnił rolę wizjonera i swoistej soczewki skupiającej uwagę całego świata na zagadnieniach sztuki. Był jej sercem, był sercem sztuki” (tamże: 8), dlatego nie możemy go pominąć w spotkaniach i dialogach dzieci ze sztuką współczesną.

Nikt jednak nie znalazł w sztuce dzieci czy „artystów niedzielnych” tak wielu inspiracji do swojej twórczości, jak Francuz **Jean Dubuffet** (1901–1985). Jego credo artystyczne polegało na negacji sztuki akademickiej i poszukiwaniu sztuki tam, gdzie się jej dotąd nie spodziewano. Małe, schematyczne ludziki o pajacykowatym kształcie, półchromatyczny lub intensywny, mocno skontrastowany, płasko kładziony kolor oraz czarny, gruby, okalający formę kontur jest pokrewny magicznym, nieskończonym przestrzeniom dziecięcej wyobraźni i bliski percepcji i sposobom obrazowania dziecka.

**Vincent van Gogh** (1883–1890) zasłynął z życiowych niepowodzeń, nieodwzajemnianych miłości, przyjaźni oraz entuzjazmu i chęci niesienia pomocy wszystkim swoim współbraciom. Pokochał człowieka, szczególnie biednego, cierpiącego i odrzuconego. Człowiek i natura, natura i człowiek, przefiltrowani przez własną wrażliwość świata, z zadziwiającą prawdziwością tworzą zbiorowy autoportret malarza. Są niepowta-

rzalne, magiczne, ekspresyjne, niezwykle, dramatyczne, pełne prawdy, tańczących linii, wibracji kolorów i światła. Postrzegane nie wzrokiem, lecz duszą obrazy stały się lustrem osobowości ich twórcy. Obdarzone wrażliwością van Gogha, zharmonizowane z jego wnętrzem, powołane do nowego bytu postaci, przedmioty czy pejzaże z ochotą zmieniają swój wygląd, aby stać się takimi, jakimi chciał je widzieć artysta. Żyjący poza swoją epoką, niedoceniony, odrzucony i niemieszczący się w przy-ciasnych ramach ówczesnego społeczeństwa, zdobył uznanie dopiero po śmierci, choć w wyobraźni najmłodszych ma zapewnioną stałą pozycję. Identyfikujące go *Słoneczniki* to obecnie najbardziej znane i najdroższe kwiaty na świecie!

Czy dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym poradzą sobie z otwarciem drzwi do ponadtrzystuletniej, perfekcyjnej w każdym detalu, w każdym centymetrze płótna, hiperrealistycznej sztuki **Jana Vermeera** (1632–1675) z holenderskich Delft? Mimo nieporównywalnych sposobów obrazowania, bezbłędna, lewostronnie oświetlona, oddana z fotograficzną dokładnością rzeczywistość i postaci z płócien artysty oraz ta najbardziej znana i tajemnicza tytułowa *Dziewczyna z perłą* – zapraszają do dialogu.

Arnheim (1978), formułując zasady odbioru sztuk wizualnych, udo-wadnia, że widzenie przypomina rozumienie, a wzrok każdego człowieka antycypuje umiejętności, które niesłusznie zwykło się przypisywać jedynie artystom. „Twórcze oko” dziecka doceni zatem również pomysłowość i wirtuozerię malarską wszechstronnego na wzór Leonarda da Vinci **Giuseppe Arcimboldo** (1527–1593). Sztuka tego artysty zrewolucjonizowała myślenie o treści obrazu, proponując w miejsce klasycznych, renesanso-wych portretów wizualne kalambury, wizerunki niezwykle i zagadkowe, a równocześnie kreatywne i ciekawe. Personifikacje wielokrotnie podej-mowanych przez artystę Pór Roku i Żywiołów spełniają manierystyczną zasadę dzieła niezwykle, zaskakującego odbiorcę artystycznym prze-kazem, prowadząc z nim niekończący się dialog wizualny i umysłowy. Arcimboldo, czerpiąc komponenty do swoich niecodziennych portretów z codziennego bogactwa natury, poddawał jej elementy w swojej wy-obraźni autorskiej konfiguracji, proponując do odszyfrowania zdumie-wające i wyszukane w formie rebusy, których odbiorcą od setek lat może być wyrafinowany erudyta i otwarte na inspirujące propozycje dziecko.

W poszukiwaniu twórców, których sztuka przemawia do wyobraźni dzieci, nie może zabraknąć akcentów polskich.

Malarstwo **Tadeusza Makowskiego** (1882–1932) to sztuka, w której surowość i niezwykła prostota łączy się z baśniowością nastroju, poetyckością treści i klimatem melancholijnej zadumy. Artysta stara się możliwie najbliżej dotrzeć do świata najmłodszych, stąd w licznych portretach i scenach rodzajowych całą twórczą uwagę koncentruje na dziecku, jednocześnie zapewniając sobie w jego świecie ponadczasową pozycję. Towarzystwa w inspiracyjnej funkcji sztuki dotrzymują mu przedstawiciele polskiej secesji i najwybitniejsi uczniowie Jana Matejki: **Stanisław Wyspiański** (1869–1907); twórca *Dziwnego ogrodu* **Józef Mehoffer** (1869–1946); reprezentant modernistycznego krajobrazu polskiego i specjalista od *Uli na Ukrainie* **Jan Stanisławski** (1860–1907); wrażliwy na piękno realista, któremu powiodły się próby zobrazowania w *Bocianach* i *Babim lecie* „tajemnicy polskości”, **Józef Chełmoński** (1849–1914); batalista, objawiający prawdziwą wirtuozerię formy w obrazach o tematyce konnej **Wojciech Kossak** (1857–1942).

## PODSUMOWANIE

Oglądając różnorodną twórczość plastyczną dzieci, raz melancholijną, pełną zadumy, innym razem ekspresyjną, tryskającą humorem, radością życia, ale zawsze niebanalną, przekraczającą granice i konwencje, mieszającą gatunki i style, zdajemy sobie sprawę, jak bliska jest ona artystycznym **nowatorom** naszego i poprzednich wieków.

Porozumienie między nimi – spotkania i dialogi – są możliwe wszędzie tam, gdzie sztuka odwołuje się do irracjonalnych źródeł twórczości, do wrażliwości kolorystycznej i instynktownej wizji świata, oryginalności formy i ciekawości następnego dnia, liryzmu i ekspresji oraz wszędzie tam, gdzie widoczna jest pokora dla pierwotności i magii. Innymi słowy, „plastyczność świadomości” polegać będzie na zdolności otwierania się i gotowości przyjmowania impulsów płynących z otoczenia oraz na wpisywaniu nowych zdobyczy w nowy system własnych spontanicznych zachowań i reakcji (zob. Eco 2008: 229).

Konkludując, tym niezwykłym miejscem kumulacji świadomości plastycznej może być indywidualne **Muzeum Wyobraźni** (Wojnar 2000: 95), które da impuls do stworzenia zupełnie nowych możliwości i **prze-strzeni edukacyjnych na spotkanie Sztuki**.

## LITERATURA

- Arnheim R., 1978, *Sztuka i percepcja wzrokowa*, WAiF, Warszawa
- Białostocki J., 2001, *Sztuka cenniejsza niż złoto*, PWN, Warszawa.
- Dymara B. (red.), 1996, *Dziecko w świecie sztuki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Eco U., 2005, *Historia piękna*, Dom Wyd. Rebis, Poznań.
- Eco U., 2008, *Sztuka*, Wydawnictwo M, Kraków.
- Gowin S., 2006, *Ludzie, czasy, dzieła – Józef Chełmoński*, Edipresse, Warszawa.
- Gowin S., 2006, *Ludzie, czasy, dzieła – Stanisław Wyspiański*, Edipresse, Warszawa.
- Janicka K., 1973, *Surrealizm*, WAiF, Warszawa.
- Kossowska I., 2006, *Ludzie, czasy, dzieła – Tadeusz Makowski*, Edipresse, Warszawa.
- Kopszak P., 2007, *Ludzie, czasy, dzieła – Jan Stanisławski*, Edipresse, Warszawa.
- Kowolik P., 1996, *Wychowanie estetyczne elementem edukacji dla rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Katowice.
- Kriegeskorte W., 2002, *Giuseppe Arcimboldo*, Taschen/TMC ART, Kolonia.
- Kuspit D., 2004, *Koniec sztuki*, Muzeum Narodowe w Gdańsku, Gdańsk.
- Moniuszko A., 1982, *Ciało sztuki*, PWN, Warszawa.
- Piaget J., 1966, *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa.
- Piaget J., 1966, *Narodziny inteligencji dziecka*, PWN, Warszawa.
- Read H., 1965, *Sens sztuki*, PWN, Warszawa.
- Read H., 1976, *Wychowanie przez sztukę*, PWN, Warszawa.
- Schneider N., 2004, *Vermeer*, Taschen/TMC ART, Kolonia.
- Śnieżyński M., 2001, *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków.
- Tatarkiewicz W., 2004, *Wybór pism estetycznych*, Wydawnictwo Universitas, Kraków
- Vedovello F., 1999, *Vincent van Gogh. Życie i twórczość*, Arkady, Warszawa.
- Wasiukiewicz J., 2003, *Pedagogika Waldorfska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

- Wojnar I., 1986, *Teoria wychowania estetycznego*, PWN, Warszawa.
- Wojnar I., 1995, *Teoria wychowania estetycznego*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Wojnar I., 2000, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Żebrowska T., 2006, *Za rączkę na spotkanie sztuki. Historia sztuki dla dzieci. Pablo Picasso*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.

W STRONĘ PRAKTYKI

Aneta Zięba

O ZNACZENIU I ZALETACH PRACY W GRUPACH  
(NIE TYLKO RECENZJA KSIĄŻKI B. PAWLAK  
*PRACA GRUPOWA W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ.*  
*PROBLEMY – BADANIA – ROZWIĄZANIA PRAKTYCZNE*)

**Słowa kluczowe**

grupa, struktura grupy i jej funkcje, praca grupowa i w parach (diadach), współdziałanie, współpraca, style kierowania grupą, konflikt socjopoznawczy, synergia, dynamika grupy.

WPROWADZENIE

Umiejętność pracy w zespole to jedna z najbardziej cenionych obecnie zalet pracownika. Pracodawcy szukają osób, które potrafią współpracować z innymi dla osiągnięcia wspólnego celu. Panuje przekonanie, że grupa jest silna, a potencjał dobrze współpracującego zespołu jest o wiele większy niż możliwości jednostki. Pracownicy są przekonywani o licznych korzyściach pracy zespołowej. Większość stanowisk w biznesie, zarządzaniu, mediach, medycynie i wielu innych dziedzinach wymaga umiejętności, które można wykształcić w pracy grupowej, m.in. – umiejętności pracy w zespole, negocjacji, negacji, asertywności, komunikacji interpersonalnej, rozwiązywania konfliktów, panowania nad stresem.

Zmiany współczesnego świata wpłynęły również na współczesne koncepcje edukacji. W drugiej połowie lat 90. XX wieku sprecyzowano listę umiejętności niezbędnych wszystkim młodym Europejczykom, a otwiera ją właśnie umiejętność pracy w zespole. W nowoczesnej dydaktyce akcentuje się fakt, że znaczenia tworzące konieczną wiedzę powstają również podczas negocjacji z rówieśnikami, a więc osobami, które nie są

bardziej kompetentne. W taki sposób powstałe znaczenia mają inną naturę, są bardziej elastyczne, twórcze, lepiej zespolone z posiadanymi zasobami wiedzy i łatwiej wyzwalone potem w nowych sytuacjach. Sprzyja im uruchamianie w zespołach rówieśniczych tzw. mowy eksploracyjnej, towarzyszącej rozwiązywaniu problemów w grupie. Ten właśnie aspekt pracy w małych zespołach jest z reguły słabo rozumiany przez polskich nauczycieli (por. Klus-Stańska 2009: 482–483). „Obecnie przyjmuje się, że umysł ludzki funkcjonuje tym sprawniej, pełniej i bardziej elastycznie w nowych okolicznościach, im więcej strategii konstruowania wyniku posiada. Oznacza to, że nabywanie wiedzy z cudzych wyjaśnień konstruuje w umyśle umiejętność «odtworzenia cudzej wiedzy», podczas gdy samodzielne jej wytwarzanie wyposaża jednostkę w umiejętność wytwarzania wiedzy” (tamże: 484).

Krytykowana jest postawa kierowania myśleniem ucznia za pomocą pogadanki. Dorota Klus-Stańska uważa, że w ten sposób nauczyciele wspierają wiedzę deklaratywną ucznia, eliminując i marginalizując strategie proceduralne. „Uczeń może zapamiętać (nawet rozumiejąco) i zreferować słowa nauczyciela, ale to nie to samo, co generować własne rozumienie. Dlatego większą wartość edukacyjną ma nawet nie-**wprawne samodzielne tworzenie własnych wyjaśnień** (rozwijamy ważne kompetencje) **niż zrozumienie i powtórzenie najdoskonalszych wyjaśnień nauczyciela**” (tamże: 485–486).

Praca w zespołach uczniowskich – choć doceniana dziś coraz częściej jako ważny element niektórych lekcji – kojarzona jest z uprzyjemnianiem lekcji, wdrażaniem do współdziałania, ale (jak się przyjmuje) nie prowadzi do ważnych edukacyjnych efektów intelektualnych. Zdaniem D. Klus-Stańskiej, uczeń w szkole nie rozwinię (choć do pewnego stopnia będzie je posiadać z doświadczeń pozaszkolnych) takich umiejętności intelektualnych, jak: problematyzowanie, zadawanie pytań, formułowanie problemów, kwestionowanie, stawianie hipotez, tworzenie struktur próbnych, argumentowanie eksploracyjne, metaforyzowanie, wpadanie na pomysł, inkubacja pomysłów, przekształcanie danych, kategoryzowanie itd. Obszary wsparcia intelektualnego dla tych strategii oferowane przez tradycyjną szkołę okazują się żałośnie wąskie i ubogie (por. tamże: 485).

Naprzeciw wyzwaniom nowoczesnej dydaktyki wychodzi Bożena Pawlak (2009), odkrywając na nowo w swej książce *Praca grupowa*

w edukacji wczesnoszkolnej. *Problemy – badania – rozwiązania praktyczne* idee pracy uczniowskiej w małych grupach.

Rozważania autorki zorientowane zostały wokół poszukiwania odpowiedzi na postawione we wstępie (s. 5–7) pytania: Czy włączanie działań zespołowych w tok pracy uczniów klas pierwszych, drugich i trzecich jest wynikiem przemyślanego i świadomie realizowanego procesu, czy jedynie podążaniem za aktualną modą? Co było przyczyną odrzucenia wyników badań z lat siedemdziesiątych, które nisko oceniały przydatność dydaktyczną nauczania grupowego małych dzieci? Jak praca grupowa wpisuje się w różne koncepcje kształcenia zintegrowanego? Jakie czynniki i warunki sprzyjają kształtowaniu umiejętności współdziałania uczniów wieku wczesnoszkolnego? Te i inne pytania stały się podstawą studiów literaturowych, poszukiwań badawczych oraz prac projektowych autorki. W książce rozwinięte są trzy zasadnicze elementy pracy grupowej uczniów w wieku wczesnoszkolnym: problemy, wyniki badań oraz rozwiązania praktyczne.

Autorka w rozdziale pierwszym *Umiejętność współdziałania i pracy w grupie jako jedna z kluczowych kompetencji współczesnego człowieka* (s. 8–26), korzystając z bogatej literatury, objaśnia i precyzuje szereg pojęć. Zasadniczym terminem jest oczywiście **grupa**, różnie definiowana przez badaczy. Mogą ją tworzyć dwie osoby (diada to specyficzny rodzaj grupy) lub więcej. W opracowaniach adresowanych do pedagogów zwraca się uwagę na tzw. **strukturę grupy**, czyli wzajemne powiązania i zależności między poszczególnymi uczestnikami, zmieniające się wraz z etapami rozwoju grupy. Sprawną pracę w grupie warunkuje między innymi ustalenie określonych **ról** (nieformalnych: lider, błazen, szara myszka, kozioł ofiarny) i **funkcji** (formalnych: sekretarz, sprawozdawca, kierownik). Już w pierwszych latach edukacji szkolnej uważny wychowawca może i powinien analizować proces budowania norm w kierowanym przez siebie zespole klasowym. „Obserwacja struktur grupowych może stanowić dla nauczyciela istotne źródło informacji o uczniach, o tym, jak postrzegają samych siebie, jakie role podejmują lub pozwalają sobie przypisać, jakie są ich relacje z rówieśnikami, jakie role przyjmują w stosunku do ról koleżanek, kolegów itp.” (Pawlak 2009:12).

Nawiązując do **dwóch wymiarów funkcjonowania grup: zadaniowego** (odnoszonego do zależności między członkami grup a pracą, którą mają do wykonania) i **społecznego** (związanego z zależnościami wy-

stępującymi między poszczególnymi członkami grupy), autorka zaznacza, iż pedagog pracujący nad kształtowaniem u uczniów umiejętności współpracy i współdziałania musi myśleć o treściach i rodzaju działań uczniów, jak i o relacjach między nimi przy realizowaniu działań. Wskazuje w toku swych rozważań na przeobrażenia, jakim podlega działalność grupy, które określa się jako **proces rozwoju grupy** lub **dynamikę grupy**. Zmiany mogą mieć różny charakter (np. ilościowy i jakościowy) i dotyczyć celów, norm, ról podejmowanych przez uczestników, a także wzajemnych interakcji i indywidualnych sposobów funkcjonowania poszczególnych osób. Przynajmniej kilka faz rozwoju grupy. Ich znajomość jest istotnym elementem wiedzy nauczyciela, stwarza bowiem szansę rozpoznania aktualnego stanu grupy i na tej podstawie zaprojektowania działań ułatwiających jej rozwój. Autorka zwraca także uwagę, iż kryzys i konflikt w grupie są zjawiskami, które w naturalny sposób się pojawiają i często stanowią ważny czynnik rozwoju. Istotniejsze od ich eliminowania jest akceptowanie ich i umiejętne, konstruktywne pokonywanie. Szczególną rolę pełni tu nauczyciel, zwłaszcza w edukacji wczesnoszkolnej. Ważny jest również proces zwany **socjalizacją jednostki w grupie**. Wyróżnia się w nim: wybór grupy przez jednostkę, przyłączenie się do niej, zaangażowanie, a w końcu jej opuszczenie. Świadomość tego procesu może być istotna dla pedagoga.

Kolejnym aspektem zagadnienia, omówionym przez autorkę, jest pojęcie **praca grupowa** i kluczowa w niej umiejętność – prawidłowa komunikacja niezbędna w pracy zespołu. Proces porozumiewania się jednostek, grup lub instytucji to komunikacja społeczna (pojęcie nadrzędne wobec komunikacji międzyludzkiej). Autorka omawia kolejno najważniejsze elementy komunikacji niezbędne w pracy zespołowej (i nie tylko) – mówienie i słuchanie, akt mowy, kompetencję komunikacyjną, rozumienie itp. Okazuje się, iż efektywność podejmowanych w grupie działań jest uwarunkowana sprawną komunikacją. Zaprezentowany materiał skłania do refleksji, iż skuteczna komunikacja, oprócz wiedzy dotyczącej jej istoty i rządzących nią mechanizmów, wymaga również samoświadomości i samokontroli ze strony uczestników procesu porozumiewania się. Znajomości zasad rządzących procesem komunikacji jest zatem niezbędna nauczycielom – osobom, które w ramach swej działalności zawodowej mają oddziaływać na innych.

Można tu przywołać książkę Magdaleny Grochowalskiej (2009) *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym*, dotyczącą rozwoju umiejętności komunikowania się, uwarunkowań edukacyjnych w tym zakresie, sposobów porozumiewania się dziecka w wieku przedszkolnym oraz kierunków i sposobów pracy, zmierzających do doskonalenia kompetencji komunikacyjnej. Przed przystąpieniem do pracy grupowej w edukacji wczesnoszkolnej warto ustalić, w jakie kompetencje komunikacyjne wyposażone są dzieci rozpoczynające edukację w klasach I–III.

Na koniec rozdziału pierwszego B. Pawlak omawia pojęcia **współdziałanie** i **współpraca** (tu znów przytacza definicje). Zwraca uwagę, iż współcześni badacze sądzą, że wczesny rozwój społeczny różni się od późniejszych interakcji społecznych i socjalizacji dziecka. Uważa, że trzeba podkreślić konieczność ustawicznej nauczycielskiej obserwacji przebiegu rozwoju społecznego najpierw każdego przedszkolaka, następnie ucznia klas początkowych. Powinna ona być ukierunkowana na szczególne wspieranie tych dzieci, których kontakty rówieśnicze ograniczają się do krótkotrwałych, pozawerbalnych interakcji i samotnych lub równoległych zabaw. Okres edukacji wczesnoszkolnej to czas, w którym dzieci lubią gry z regułami, a ich zabawy mają najczęściej charakter współdziałania. Świadomość społeczna dzieci szybko się wówczas rozwija i dotyczy np. umiejętności przyjmowania roli, co sprzyja kooperacyjnej interakcji z innymi, a także znaczenia grupy jako środowiska.

Przed przystąpieniem do pracy w grupie w edukacji wczesnoszkolnej warto sięgnąć do książki Jolanty Sajdery (2003) *Dziecięce wyobrażenia w kontekście rówieśniczych relacji*. W centrum zainteresowań autorki znalazło się poszukiwanie relacji pomiędzy tym wyznacznikiem rozwoju społecznego, jakim jest zajmowana pozycja socjometryczna w grupie rówieśników, a jedną z istotnych sprawności rozwoju poznawczego – operowaniem obrazami umysłowymi.

B. Pawlak w rozdziale drugim *Grupowa praca uczniów procesie szkolnej edukacji* (s. 27–41) wiele miejsca poświęca **pracy w parach – diadach**, jako wstępnemu etapowi działania zespołowego: „Wykonanie zadania wspólnie z kolegą czy koleżanką stawia dziecko w sytuacji konieczności liczenia się z drugą osobą, z jej opiniami, wątpliwościami, trudnościami, z jej tempem pracy, poziomem zaangażowania i wieloma innymi elemen-

tami, które w początkowej fazie mogą zaburzać lub nawet uniemożliwiać realizację zaplanowanych zadań” (s. 28). Świadome dobieranie przez nauczyciela uczniów w diady może być czynnikiem stymulującym i aktywizującym pracujące wspólnie dzieci. Korzyści odnoszone przez uczniów i nauczycieli dotyczą przede wszystkim: doskonalenia umiejętności porozumiewania się, możliwości treningu zachowań społecznych, stymulacji procesów myślenia w sytuacji konfliktu socjopoznawczego, aktywizacji każdego ucznia w procesie nauczania-uczenia się.

W dalszej części rozważań autorka zwraca uwagę, że w literaturze pedagogicznej poświęca się sporo uwagi pracy zespołowej, eksponując różne jej aspekty, np. **nauczanie grupowe**, **uczenie się we współpracy**, **uczenie się kooperatywnie**, **edukacyjną aktywność grupową dzieci**. Autorka charakteryzuje dokładnie pracę w grupach jako formę procesu kształcenia, zgodnie z ujęciem prezentowanym przez polskich dydaktyków. Przedstawia charakterystyczne właściwości pracy zespołowej, takie jak: skład zespołu, jego liczebność, dobór zadań oraz fazowy przebieg. Zaznacza, iż na każde z wymienionych działań w praktyce szkolnej (lekcyjnej) przypada szereg szczegółowych czynności oraz rozstrzygnięć dokonywanych przez nauczyciela i uczniów. Kolejno je analizuje.

W rozdziale trzecim *Praca grupowa jako przedmiot badań* (s. 42-71) B. Pawlak przywołuje ewolucję podejścia do pracy grupowej w szeroko pojętej pedagogice. Przynosi najważniejsze koncepcje dotyczące tego zagadnienia, począwszy od genezy, a skończywszy na aktualnych badaniach i postulatach w kontekście współczesnych wymagań edukacyjnych.

We współczesnej dydaktyce postuluje się potrzebę pracy grupowej dzieci młodszych, przynosi ona bowiem wymierne korzyści. Obserwowany wzrost popularności tej formy pracy może być jedną z konsekwencji przemian edukacji na poziomie klas początkowych, nawiązujących koncepcyjnie do nauczania całościowego. Autorka wskazuje istnienie zależności między stosowaniem pracy w grupie a stymulowaniem rozwoju samodzielności dzieci, a także pozytywne oddziaływanie takich mechanizmów społecznych, jak **konflikt socjopoznawczy** i **synergia**. Spośród innych argumentów warto przywołać ten: „Nowocześnie pojmowane kształcenie zintegrowane zdaniem wielu polskich pedagogów ma – a może raczej powinno mieć – u swoich podstaw konstruktywistyczną teorię uczenia się, wedle której wiedza jest efektem indywidualnej inter-

pretacji i negocjacji z innymi” (s. 49). Pogląd ten nawiązuje bezpośrednio do najnowszych osiągnięć teorii uczenia się i reprezentacji wiedzy w umyśle.

Autorka zauważa również, iż nie wszystkie zadania sprzyjają aktywności poznawczej uczniów, dlatego rolą nauczycieli jest ich przemyślny dobór oraz dbałość o właściwy kontekst realizacji, na przykład w postaci pracy grupowej. Mocno akcentuje swe stanowisko wobec pracy grupowej w edukacji wczesnoszkolnej: „Uważam, że wprowadzenie pracy grupowej do zajęć z uczniami klas początkowych jest konieczne, ale powinno być ukierunkowane w początkowej fazie przede wszystkim na zapoznanie dzieci z tym sposobem uczenia się i stopniowe wdrażanie uczniów do współdziałania. Można powiedzieć, iż doświadczenie społeczne na tym etapie powinno mieć początkowo priorytet przed wymaganiami edukacyjnymi” (s. 49).

Zasadniczą część rozdziału stanowią wyniki badań empirycznych, przeprowadzonych w latach 2002–2008 metodą sondażu diagnostycznego (techniki: ankiety, obserwacje, badania dokumentów). Ankietowo zostali przebadani nauczyciele pierwszego etapu edukacji odnośnie do stosowania metody pracy w grupach. Co cenne, zgromadzone deklaracje zostały zweryfikowane danymi pochodzącymi z bezpośrednich obserwacji zajęć zintegrowanych w klasach I–III. Dodatkowo przeanalizowano programy nauczania pod względem zalecanego w nich zakresu stosowania pracy zespołowej oraz publikowane wzorcowe scenariusze zajęć. Drugim etapem badań było zaprojektowanie oraz monitorowanie przebiegu próby eksperymentalnej, dotyczącej procesu kształtowania umiejętności pracy w grupach dzieci w wieku wczesnoszkolnym (próbę realizowano przez trzy lata w dwu zespołach klasowych), „celem podjętych działań była weryfikacja przydatności przyjętej koncepcji inicjowania pracy zespołowej uczniów na I etapie kształcenia” (s. 50). Wyniki badań i szeroki komentarz do nich ułatwiają czytelnikowi liczne zestawienia w postaci tabel, wykresów słupkowych, schematów.

Wykorzystanie pracy grupowej potwierdziło 98,3% badanych pedagogów oraz 96,2% pytanych uczniów klas I–III. Zadaniem nauczycieli było również uzasadnienie potrzeby takiej formy pracy. Por. wypowiedzi: „uczy współdziałania; aktywizuje i mobilizuje wszystkich uczniów; integruje zespół klasowy; rozwija kompetencje komunikacyjne; urozmaica

przebieg zajęć” (s. 51). Przywołuje także wypowiedzi uczniów o tej formie pracy, w większości pozytywne. Ponieważ poziom gotowości uczniów do współdziałania z rówieśnikami jest zróżnicowany, dlatego autorka opowiada się za inicjowaniem doświadczeń zespołowego działania dzieci w postaci pracy w parach, a dopiero później w małych grupach. Badania ujawniły także niską częstotliwość pracy grupowej uczniów oraz fakt, iż wiele deklarowanych w ankietach działań nauczycielskich nie pokrywa się z danymi z obserwacji.

W pracy analizowany jest również dobór zadań do grupowej pracy uczniów kształcenia zintegrowanego (dyskusje interpretacyjne, rozwiązywanie problemów, zadania produkcyjne), sposoby formułowania instrukcji, prezentowanie efektów pracy i ich ewaluacja, aranżacja przestrzeni, środki dydaktyczne. Nauczyciele, oceniając swe przygotowanie do kształtowania umiejętności pracy grupowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym, w 89,2% uznali je za dobre, a 10,8% za bardzo dobre. Zaprezentowano też – nieliczne w programach nauczania dla klas I–III – propozycje zadań do działań w grupach. Z analiz wysnuwa się wniosek, iż w pracy grupowej nadal dominuje zadaniowy wymiar funkcjonowania grup, a zaniedbywany jest wymiar społeczny. Takie działania pozostają zaś w sprzeczności z dorobkiem współczesnej nauki.

W rozdziale czwartym *Możliwość rozwijania umiejętności efektywnego współdziałania w zespole i pracy w grupie w edukacji wczesnoszkolnej* (s. 72–100) ukazane są autorskie pomysły działań z zakresu społecznego i zadaniowego wymiaru funkcjonowania grup.

Biorąc pod uwagę aspekt społeczny, B. Pawlak zwraca uwagę na doznania wynikające ze stykania się przez dziecko w toku pracy zespołowej z koleżankami i kolegami, których zna i lubi, i z tymi, od których najczęściej stroni lub ich nie akceptuje. W małej grupie każdy uczeń pozostaje w określonym stosunku do każdego jej członka, a ponadto jest świadkiem interakcji i relacji toczących się pomiędzy pozostałymi osobami. Odnośnie do aspektu zadaniowego – uczniowie mają prawo wiedzieć, a przede wszystkim rozumieć, czego i po co się uczą. Warto więc zainspirować dzieci do samodzielnego określenia, w jakich sytuacjach życiowych umiejętność współpracy jest przydatna i jakie trudności może spowodować brak współdziałania między ludźmi.

W działaniach przygotowawczych, poprzedzających pracę w grupach, szczególną rolę należy przypisać obserwacji, kontaktom z rodzicami, analizie dokumentów osobowych ucznia oraz badaniom socjometrycznym, mającym pomóc w poznaniu dzieci i określeniu ich gotowości do działań grupowych. Postuluje się wprowadzenie pracy grupowej w drugim semestrze klasy pierwszej, a następnie etapowe wdrażanie dzieci do tej formy pracy. Pierwszą fazą jest praca w parach (kierowana, częściowo kierowana, otwarta), a drugą – podobnie organizowana – praca w małych grupach. Do pracy w parach należy powracać, nawet gdy uczniowie są już na etapie pracy w większym zespole. Autorka opowiada się za doborem celowym (szczególnie przy wyznaczaniu funkcji grupowych) dokonywanym przez nauczyciela po analizie ról społecznych uczniów w klasie.

Omawiając zadaniowy wymiar funkcjonowania grup, a więc działania nauczycielskie ukierunkowane na osiągnięcie celów dydaktycznych, analizuje te elementy, które mogą mieć znaczenie przy projektowaniu. Przestrzega, że nie wszystkie zadania nadają się do tej formy organizacji pracy dziecięcej. Wykorzystując różne klasyfikacje typów zadań (dyskusje interpretujące, rozwiązywanie problemów, zadania produkcyjne) oraz sposoby ich realizacji w klasie (zadania jednolite i zróżnicowane), autorka proponuje cztery typy: 1) zadania o jednolitych treściach i stopniu trudności; 2) zadania o jednolitych treściach, ale o różnym stopniu trudności; 3) zadania o różnych treściach i stopniu trudności; 4) zadania o różnych treściach, ale jednolitym stopniu trudności. Uważa, że jest to rozwiązanie, które poszerza możliwości edukacji poprzez pracę grupową. Sprzyja bowiem różnicowaniu oddziaływań nauczycielskich w zależności od aktualnych potrzeb, wynikających zarówno z programu nauczania, poziomu umiejętności współpracy uczniów, jak i rozwoju poszczególnych dzieci oraz od omawianych tematów.

Formułując zadania dla grup uczniowskich, warto także zwracać uwagę na towarzyszący ich realizacji proces myślenia. Właściwy dobór zadań i odpowiednio postawione pytania do rozstrzygnięcia w toku pracy grupowej może zatem pobudzić proces myślenia uczniów, ale warunkiem jest wykreowanie przez nauczyciela takiej sytuacji, w której dziecko musi wyjść poza posiadaną wiedzę i przy pomocy innych oraz wykorzystując

odpowiednie źródła poszukiwać rozwiązania lub odpowiedzi (por. s. 95). Ważny jest również sposób prezentacji efektów pracy.

W rozdziale piątym *Kierowanie grupową pracą uczniów w wieku wczesnoszkolnym wyzwaniem dla nauczycieli* (s. 101–114) autorka dowodzi, że osobom kierującym grupą przypisuje się trzy zasadnicze typy zadań: planowanie, organizowanie i kontrolowanie pracy. Jeżeli są one wprowadzone za pomocą pewnych metod postępowania, to można mówić o stylu **kierowania grupą** (autokratyczny, demokratyczny). Nauczyciel inicjujący pracę zespołową wśród dzieci realizuje różne funkcje: fachowca, animatora, obserwatora, doradcy, dostarczyciela emocjonalnego wsparcia, arbitra, ewaluatora. Ważne miejsce przy efektywnym kierowaniu grupą zajmuje charakterystyka niezbędnych kompetencji nauczycielskich: prakseologicznych, komunikacyjnych, współdziałania, kreatywnych, informatycznych, moralnych, ujętych w standardach zawodu nauczyciela. Por. również trafną konkluzję: „Nawet najbardziej precyzyjna analiza różnorodnych form kształtowania umiejętności współdziałania uczniów w wieku wczesnoszkolnym nie zastąpi mądrego i refleksyjnego nauczyciela, który krytycznie odniesie się do proponowanych mu rozwiązań i świadomie wybierze najlepsze dla jego wychowanków i niego samego” (s. 108). Dopełnieniem rozdziału są rozważania o zasadach komunikacji ułatwiających pracę grupową oraz organizowaniu przestrzeni edukacyjnej dla pracy zespołowej, a także charakterystyka materiałów dydaktycznych ją wspomagających, a dopełnieniem publikacji zakończenie (s. 115–116), będące rekapitulacją najważniejszych wniosków płynących z badań. Orientację ułatwia spis tabel i wykresów. Brakuje indeksu, który ułatwiłby czytelnikowi „poruszanie się” wśród interesujących go terminów i zagadnień.

## PODSUMOWANIE

Książka Bożeny Pawlak reprezentuje najnowsze tendencje współczesnej dydaktyki. Literatura pedagogiczna obfituje w publikacje dotyczące pracy grupowej, ale są one zwykle rozproszone i dotyczą raczej pracy zespołowej starszych dzieci i młodzieży. Brakowało do tej pory monografii o pracy grupowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Autorka wykorzy-

stała najnowsze osiągnięcia pedagogiki, psychologii, socjologii i zarządzania, a także bogatą literaturę z tych dziedzin. Poza tym na uwagę zasługuje przejrzystość wywodu oraz akcentowanie swego zdania odnośnie do kwestii spornych. Ocena efektywności pracy grupowej uczniów w wieku wczesnoszkolnym przez wiele lat budziła kontrowersje, ale współcześni pedagodzy są zgodni, iż w systemie kształcenia zintegrowanego jest dla niej miejsce i powinien się znaleźć na to czas.

Niezwykle cennym elementem publikacji jest również jej obszerna część empiryczna, będąca efektem wieloletnich badań. Autorka nie tylko przedstawia wyniki swych analiz, ale również proponuje konkretne rozwiązania dydaktyczne, umożliwiające praktyczne zastosowanie ich w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Prawidłowo zorganizowana praca w grupie umożliwia też powstanie właściwych relacji i nawiązanie współpracy między nauczycielem a uczniem oraz między nauczycielem a zespołem klasowym.

Prezentowana książka może stanowić źródło inspiracji dla nauczycieli praktyków do poszukiwania własnych, jeszcze efektywniejszych pomysłów i rozwiązań uświadamiających uczniom klas początkowych wartość współdziałania oraz sprzyjających doskonaleniu u nich tej umiejętności poprzez pracę grupową. Wychowankowie zaś, w efekcie skonstruowanej przez siebie wiedzy, nagromadzonych doświadczeń i dokonanych pod kierunkiem pedagoga analiz, będą w stanie efektywnie współdziałać i pracować w grupach. Rozważania autorki mogą również pomóc studentom kierunków pedagogicznych, którzy swą przyszłość zawodową wiążą z pracą z dziećmi, uświadomić im, jak wielowymiarowe i odpowiedzialne jest zadanie kształtowania umiejętności współdziałania i pracy w grupie u dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

## LITERATURA

- Pawlak B., 2009, *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – badania – rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Grochowalska M., 2009, *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym. Wybrane konteksty*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.

- Sajdera J., 2003, *Dziecięce wyobrażenia w kontekście rówieśniczych relacji*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Klus-Stańska D., 2009, *Wiedza i sposoby jej nabywania*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa s. 473-486.

Jolanta Machowska

**NIECHAJ SŁOWA W CZYN SIĘ ZMIENIĄ**  
**– PROJEKT PRACY DLA KLASY III SZKOŁY PODSTAWOWEJ**  
**– ZACZAROWANE DRZEWO**

**Słowa kluczowe**

zaczarowane drzewo, edukacja przez sztukę, efektywne metody nauczania

**WPROWADZENIE**

Celem artykułu jest przedstawienie propozycji zajęć zintegrowanych dla uczniów klas III szkoły podstawowej ze szczególnym uwzględnieniem edukacji przez sztukę. Podstawowym zadaniem szkoły, szczególnie w nauczaniu początkowym, jest wspieranie ucznia w jego rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, moralnym, co łączy się z rozwijaniem jego kompetencji. Nauczyciel powinien mieć świadomość, iż dziecko poznaje świat wieloma zmysłami (por. Maas 2005), posiada różne typy inteligencji (por. Gardner 2002), rozwija się dzięki stosowaniu aktywnych metod, strategii oraz chwytów (Żuchowska 2000: 27–32). Powinien również uwzględniać rolę emocji (Goleman 1997) i pracę półkul mózgowych (Lipińska 2006: 49–65), zarówno w efektywnym uczeniu się, jak i w rozwijaniu osobowości czy wrażliwości estetycznej itp. Dlatego tak ważne jest w edukacji podejmowanie tematów związanych z przyrodą w powiązaniu z edukacją przez sztukę, w której to łączenie treści fantastycznych z realnymi wpływa korzystnie na rozwijanie wyobraźni uczniów i ich kreatywny stosunek do otaczającej rzeczywistości, czyli na ich sposób myślenia i działania.

Opisywane niżej zajęcia to przykłady takich rozwiązań metodycznych, które łączą się przede wszystkim z szeroko rozumianą edukacją

przez sztukę i mają na celu „rozbudzanie u dziecka wrażliwości i zainteresowania literaturą, muzyką i plastyką” (Guśpiel, Dyląg 2007: 486) i dlatego też w proponowanym projekcie traktuje się w sposób śladowy edukację matematyczną.

### Projekt zajęć z dziećmi w klasie III\*

**Temat tygodnia:** *Niezwykły świat przyrody*

**Temat dnia:** *Zaczarowane drzewo*

#### Cele główne:

- wzbogacanie wiadomości na temat drzew,
- kształtowanie umiejętności rozpoznawania poszczególnych drzew oraz ich owoców,
- uwrażliwienie na piękno przyrody,
- rozwijanie twórczej postawy wobec różnych znaków kultury.

#### Cele operacyjne:

Dziecko:

- wypowiada się na temat drzew na podstawie własnych doświadczeń,
- rozpoznaje owoce oraz nasiona wybranych drzew,
- dokonuje przekładu intersemiotycznego z obrazu na słowo pisane,
- przekłada kod muzyczny na kod plastyczny,
- przedstawia za pomocą ruchu, mimiki zachowanie drzewa na tle wybranego utworu muzycznego.

**Metody:** pogadanka, rozmowa, praca z tekstem literackim, przekład intersemiotyczny, burza mózgów.

**Formy:** indywidualna, zbiorowa, grupowa.

**Środki dydaktyczne:**

- karty pracy z hasłem zajęć,
- naturalne okazy gałązek, owoców i nasion drzew iglastych i liściastych,
- karta pracy dotycząca rozpoznawania drzew na podstawie ilustracji i sylwety drzewa, jego igieł i szyszek,
- pisaki, blok rysunkowy, papier kolorowy, klej, nożyczki, kredki, farby,
- teksty utworów poetyckich,

---

\* Czas realizacji uzależniony jest od zainteresowania klasy oraz od umiejętności i pasji nauczyciela. Zakładam, że projekt ten może być prowadzony od jednego do dwóch dni.

- karty pracy dla grup,
- szablony liści i duży szablon drzewa,
- odtwarzacz CD – płyta z nagraniem *Opowieści Lasku Wiedeńskiego* J. Straussa II,
- zeszyt przedmiotowy,
- teksty poetyckie z wyróżnionymi nazwami drzew, które można wykorzystać w pracy z dziećmi (Lenkiewicz 1994).

Cyfry w nawiasach oznaczają numery stron, na których [w:] K. Lenkiewicz, 1994, *Wybór wierszy okolicznościowych dla klas I-III*, Warszawa (skrót: W. okol.) znajdują się teksty utworów poetyckich: **brzoza/brzozy** – L. Rydel, *Jesienią* (16), J. Jałowiec, *Siądz przy leśnej drodze* (90), Cz. Janczarski, *Leśni żołnierze* (100), Z. Przyrowski, *Droga do Polski* (103), E. Skarżyńska, *Plecaki pełne pytań* (108), J. Kulmowa, *Zagapienie* (218), Cz. Janczarski, *Piękna jest nasza ziemia* (373), H. Łochocka, *Słowa ojczyście* (393); **choinka** – M. Konopnicka, *Choinka w lesie* (131), Cz. Janczarski, *Choinka w szkolnej świetlicy* (132), E. Zechenter-Spławińska, *Leśna choinka* (132), T. Kubiak, *Ptasia choinka* (133), J. Kulmowa, *Najpiękniejsza choinka* (135), W. Domaradzki, *Choinka* (137), B. Lewandowska, *Przy choince* (137), A. Szydłowska-Szczecińska, *Gwiazda* (138), J. Hockuba, *Wigilia* (139), T. Kubiak, *Choinka* (146); **czereśnia** – J. Kulmowa, *Pomyłona wiosna* (175); **czereśnia** – J. Kulmowa, *Pomyłona wiosna* (175), J. Jałowiec, *Niezwykły pejzaż* (276); **dąb** – J. Kulmowa, *Czerń* (17), T. Kubiak, *Dzień dobry, szkoło!* (19), J. Jałowiec, *Bednarz* (196), Cz. Miłosz, *Ganek* (292), K.I. Gałczyński, *W leśniczówce* (365), Cz. Janczarski, *Piękna jest nasza ziemia* (373), W. Broniewski, *Rysunek* (373), T. Kubiak, *Śpiew dla ojczyzny* (376), **grusza** – I. Suchorzewska, *Letnia ulewa* (241), W. Broniewski, *Rysunek* (374); **jabłoń** – T. Chwastek-Latuszkowa, *Baśń jesienna* (9), T. Śliwiak, *Córce idącej do szkoły* (22), R. Pisarski, *Dwanaście miesięcy* (39), J. Jałowiec, *Siądz przy leśnej drodze* (90), H. Łochocka, *Wiosenne pytania* (167), J. Kulmowa, *Kwitną wieżowce* (296), **jałowiec/ jałowce** – J. Kulmowa, *Czerń* (17); **jesion** – T. Kubiak, *Dzień dobry, szkoło!* (19); **jodełka** – E. Zechenter-Spławińska, *Leśna choinka* (132), E. Skarżyńska, *Szklana kula* (310), T. Kubiak, *Śpiew dla ojczyzny* (376); **kasztan** – T. Kubiak, *Kim chciałbym być?* (166), H. Łochocka, *Wiosenne pytania* (167); **klon** – K. Iłakowiczówna, *\*\*\*Klon krwawy i żółta lipa...* (14), T. Kubiak, *Dzień dobry, szkoło!* (19), Z. Olek, *Co lubię* (301), J. Kulmowa, *Rzeczy niepotrzebne* (409); **leszczyna** – R. Przymus, *Jeszcze troszeczkę lata* (9),

E. Szelburg-Zarembina, *Wiersze o miesiącach* (155); **lipa** – K. Iłakowiczówna, \*\*\**Klon krwawy i żółta lipa...* (14), J. Jałowiec, *Niezwykły pejzaż* (276), Cz. Miłosz, *Ganek* (292), J. Ficowski, *Tutaj* (377), Cz. Janczarski, *Jan Kochanowski* (379–380); **palma/palmy** – F. Konarski, *Wigilia* (101); **olcha/olszyny** – J. Kulmowa, *Czerń* (17), J. Gałkowski, *Na warcie* (106); **sosna/sosny** – J. Jałowiec, *Siądź przy leśnej drodze...* (90), E. Skarżyńska, *Plecaki pełne pytań* (107, 108), D. Gellnerowa, *Zima i sosny* (123), R. Pisarski, *Zielony list* (264), J. Papuzińska, *Ja* (300), K.I. Gałczyński, *W leśniczówce* (365), J. Kulmowa, *Puszcza Goleniowska* (367), Cz. Janczarski, *Piękna jest nasza ziemia* (373), H. Łochocka, *Słowa ojczyste* (393); **świerk/świerki** – F. Konarski, *Wigilia* (101), K. Węgrzyn, *Nadejdzie pora śnieżnych czarów* (119), T. Kubiak, *Ptasia choinka* (133), J. Kulmowa, *Najpiękniejsza choinka* (135), K.I. Gałczyński, *Spotkanie z matką* (233), K.I. Gałczyński, *W leśniczówce* (365); **topola** – Z. Olek, *Co lubię* (301), Cz. Janczarski, *Piękna jest nasza ziemia* (373), J. Ficowski, *Tutaj* (377), A. Świerczyńska, *Rogaliki króla Jana* (382); **wierzba/wierzby** – E. Skarżyńska, \*\*\**Okociły się/ znów wierzby* (175), W. Broniewski, *Pierwiosnek* (180), E. Skarżyńska, *W gnieździe* (294), K. Tetmajer, *Pozdrowienie* (358), J. Ficowski, *Tutaj* (377).

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### 1. Wprowadzenie do tematu zajęć

Dzieci są podzielone na cztery zespoły. Otrzymują kopertę, w której znajdują się 4 karteczki. Na każdej z nich na jednej stronie jest literka, a na drugiej działanie matematyczne do rozwiązania. Wynik działań należy ułożyć w kolejności od najmniejszego do największego, a wtedy z liter powstanie wyraz, który będzie związany z tematem zajęć: DRZEWA.

$$24+12-20=16 \quad -D$$

$$18+22-15=25 \quad -RZ$$

$$13+26-10=29 \quad -E$$

$$20+17-7=30 \quad -W$$

$$26+13-4=35 \quad -A$$

2. Rozmowa z dziećmi na temat drzew, zmierzająca do uzyskania odpowiedzi na pytania: Co to są drzewa? Jakie są rodzaje drzew? Jakie zna-

cie nazwy drzew? Jakie owoce wydają drzewa? Jakie jest twoje ulubione drzewo?

3. Tworzenie metaplanu **brzozy** i **dębu** z wykorzystaniem wiadomości dzieci i definicji w encyklopedii internetowej Wikipedia (burza mózgów).

DĄB



4. Zabawa Worek pełen skarbów Nauczyciel umieszcza w worku różne owoce drzew. Zadaniem dzieci jest rozpoznanie i nazwanie owocu znajdującego się w worku za pomocą zmysłu dotyku.

5. Zapoznanie z budową drzew

Drzewo ma koronę z .....(z czego?) .....

Na jego gałęziach rosną .....(kto? co?) .... lub (kto? co?) .....

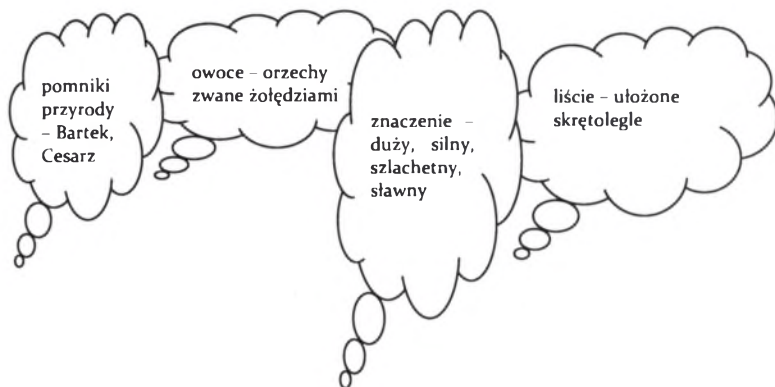
Liście mają różny .....(kogo? co?) .....oraz ..... kogo? co?).

Drzewa wydają .....(kogo? co?) .....

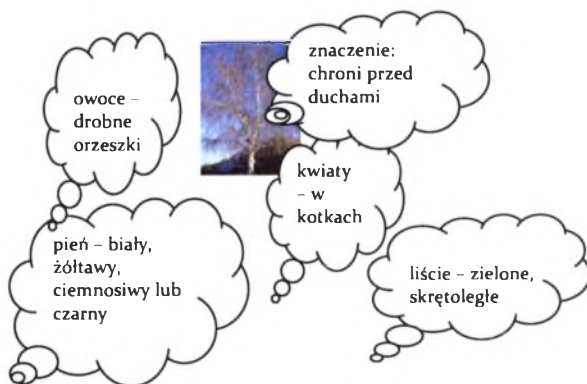
Ich kora jest..... (jaka?)

Te rośliny mają różne nazwy: .....

kształt, kolor, barwa, igły, liście, gałęzie, owoce
---



BRZOZA



6. Praca z tekstem

a) Pierwsze wzorowe czytanie (lub recytowanie) przez nauczyciela tekstu J. Machowskiej pt. *Dąb*:

*Dąb*

*Nawet nie wiesz, że w dąbrowie  
może mówić liści mrowie  
śpiewem zieleń rozzielenić  
czerwień zgasić, rozpromienić.  
Wróżki w dziupli siedzą sobie  
opowieści dębu w ciszy  
o odległych czasach  
spisują na kartkach pachnących żołądziami.  
A dąb- król prastary  
pozwala im na czary,  
bo sam wróży po kryjomu  
i rozciąga swe ramiona olbrzymie,  
nad całym lasem – niemal płynie  
dotykając palcami nieba.*

Swobodne wypowiedzi uczniów na temat wysłuchanego utworu (O czym informuje nas tytuł wiersza? Co robiły liście w dąbrowie? Jakie to są liście? Co mogą oznaczać słowa liści mrowie? Co robią wróżki? Jak zachowuje się dąb? Jakie ma cechy? Jakie kolory wystąpiły w tekście? Kogo wam przypomina drzewo z wiersza?).

## b) wypełnianie tabelki

	Dąb w wierszu	Twój dąb
Jaki jest?		
Co robi?		
Jak zachowują się jego liście?		
Kto w nim mieszka?		
Jakie są twoje skojarzenia z dębem?		

a) Pierwsze wzorowe czytanie (lub recytowanie) przez nauczyciela tekstu J. Machowskiej pt. *Brzoza*:

*Brzoza*

*Brzoza biała – brzoza dziewczyna, to postać,  
która mieszka w zaczarowanych krainach...*

*Przystrojona delikatnym listowiem  
przygląda się Tobie, a jeden z jej listków  
historię niezwykłą ci opowie:*

*o tym jak drzewa w lesie tańczą walca,  
jak brzozę dąb wziął do tańca,  
jak brzoza śpiewała kołysanki  
i przeganiała złe wróżki  
z dziecięcej poduszki.*

*Posłuchaj brzozy – białej damy,  
którą tak dobrze znamy.*

Swobodne wypowiedzi uczniów na temat wysłuchanego utworu (O czym informuje nas tytuł wiersza? Jaka była brzoza? Gdzie mieszkała? Co robiły drzewa w opowieści brzozy? Do kogo porównana została brzoza i dlaczego?).

Z czym wam kojarzy się brzoza?

	Brzoza w wierszu	Twoja brzoza
Jaka była brzoza?		
Co robiła?		
Co robił jeden z jej listków?		
Kogo przypominała?		
Jakie masz skojarzenia w związku z brzozą?		

7. Przedstawianie przez dzieci ruchem, mimiką twarzy zachowania siebie jako drzewa na tle *Opowieści Lasku Wiedeńskiego* J. Straussa II.

8. Zabawa w malarza: dzieci dokonują przekładu intersemiotycznego z kodu muzycznego (*Opowieści Lasku Wiedeńskiego* J. Straussa II) na kod plastyczny – rysują lub malują na kartkach z bloku swoje zaczarowane drzewo.

9. Zabawa w pisarza: uczniowie piszą twórcze opowiadania na temat swego zaczarowanego drzewa, przekładając język plastyki (własne prace plastyczne na temat zaczarowanego drzewa) na język pisany.

W ostatniej fazie zajęć uczniowie pracują w grupach czteroosobowych i dokonują podsumowania swej pracy twórczej na zajęciach. Na schematycznym drzewku w postaci metaplanu (Buzan 1999; Bernacka 2001: 135–137) zapisują cechy niezwykłych drzew, ich zachowanie, miejsce występowania oraz wyjaśniają istotę magicznego drzewa. (Przykładowy zapis, który powstał na podstawie prac uczniów czterech klas III, 75 osób\*, na temat zaczarowanego drzewa zob. s. 175).

## PODSUMOWANIE

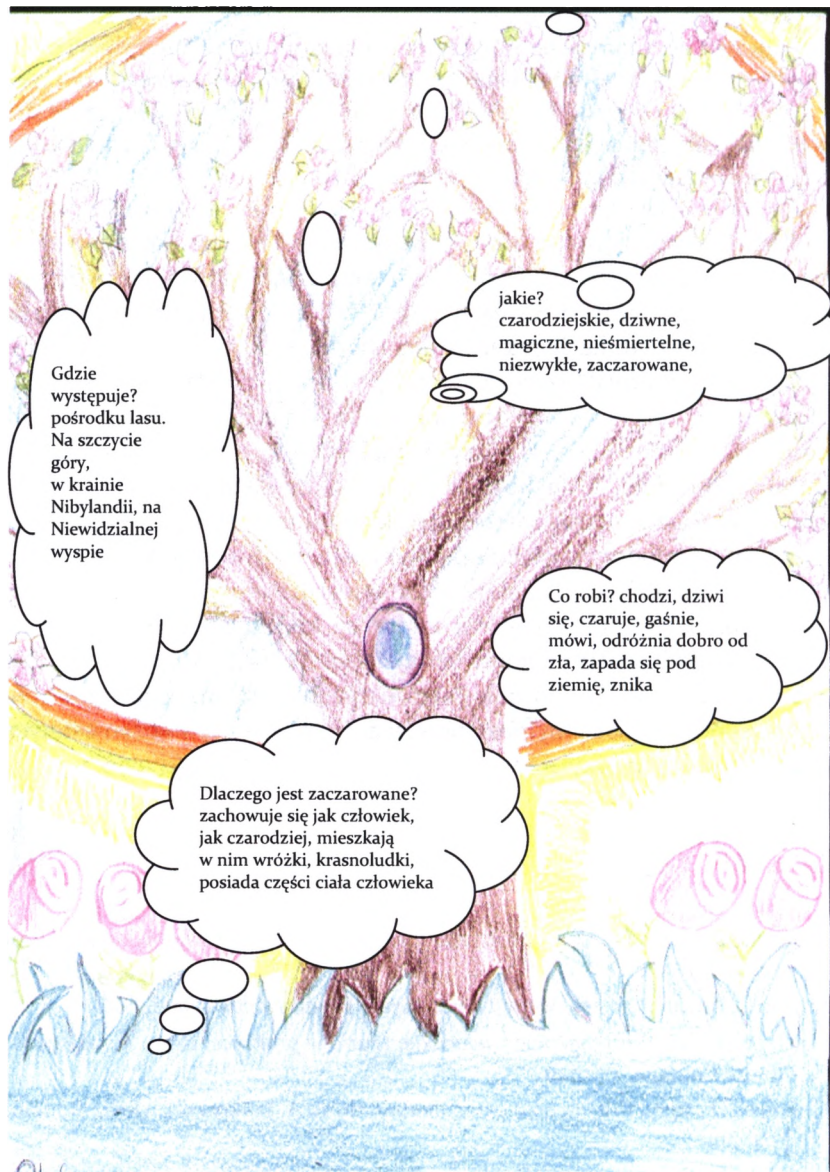
Przedstawiony sposób prowadzenia zajęć ma na celu krzewienie idei kształcenia wyzwalającego, które uwzględnia przede wszystkim zdolności twórcze dzieci. Efektem tych działań dydaktycznych stały się opowiadania paraliterackie dzieci na temat zaczarowanego niezwykłego drzewa. Oto dwa z nich:

To jest „Drzewo Zaczarowane” Ma złoty pień i konary a liście srebrne. Rosną na nim pieniądze. Rośnie w Zakazanym Lesie. Gdy zastuka się raz w to wielkie drzewo, to oznacza to, że przychodzisz po poradę, gdy dwa razy, że przychodzisz porozmawiać. Trzy razy, że masz do drzewa swoje życzenie. Można mieć bardzo wiele życzeń, ale drzewa spełnia te rozsądne i te potrzebne. Gdy zastuka się cztery razy znaczy, że przychodzisz po pieniądze. drzewo daje pieniądze tylko tym, którzy ich potrzebują. Drzewo (sic!) strzegą aniołowie. Zaczarowane drzewo jest dobre, bardzo mądre i sprawiedliwe. (Szymon)

To jest czarodziejskie drzewo. Na tym drzewie rosną małe różowe kwiatki. Ma kolor zielony i pomarańczowy. Końcówki gałęzi są złote. Dookoła drzewa rośnie zielona trawa i różowe różyczki. To drzewo ma wielką moc. Gdy ktoś urwie jeden kwiatek z niego, ten będzie zawsze

---

\* Badania w zakresie opisywanego pola tematycznego zostały przeprowadzone w 2008 roku w klasach III szkół podstawowych w Myślenicach, Krzyszkowicach, Zagorzynie i Zaborowie (woj. małopolskie).



szczęśliwy, bogaty i wiecznie zdrowy. Gdy ktoś będzie przy sobie nosił kawałek jego kory wtedy nigdy nie spotka go jakieś nieszczęście. Gdy ktoś posiada choć jeden listek z czarodziejskiego drzewa jest bardzo silny. W dziupli znajduje się wielki zielono-niebieski kamień, który daje życie wszystkiemu, co znajduje się na Ziemi. To drzewo bardzo duże i bardzo ładne sięga gałęziami chmur. (Ola)

Uczeń wyzwolony to uczeń kreatywny, który nie boi się tworzyć zarówno obrazów swych wyobrażeń, jak i pisać opowiadań twórczych zbliżonych gatunkowo do baśni, bajki itp. W edukacji polonistycznej w połączeniu z edukacją przez sztukę chodzi o to, by otworzyć dzieci na różne teksty kultury (Szczęsna 2002: 307) oraz wzbudzić w nich radość z tworzenia, bycia twórcą (tu: malarzem i pisarzem). Takie łączenie edukacji polonistycznej z muzyką, malarstwem oraz innymi znakami kultury powoduje, iż dochodzi do zjawiska ucieleśnienia myśli, odczuć oraz słów. Zastosowanie metody przekładu intersemiotycznego w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym daje możliwość scalenia rozmaitych form aktywności uczniów „od intelektualnej, poprzez artystyczną i emocjonalną, a na społecznej interakcji kończąc” (Krasoń 2000: 21) i ma związek z kształceniem wyzwalającym, bliskim kulturze, w której skład wchodzi oprócz dorobku materialnego i duchowego również „zasady współżycia, sposoby postępowania, wzorce, kryteria ocen estetycznych i moralnych przyjęte w danej zbiorowości” (Puślecki 1996: 15).

## LITERATURA

- Bernacka D., 2001, *Od słowa do działania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Buzan T., Buzan B., 1999, *Mapy twoich myśli*, Wydawnictwo Ravi, Łódź.
- Gardner H., 2002, *Inteligencje wielorakie: teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań.
- Goleman D., 1997, *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań.
- Guśpiel M., Dyląg J., 2007, *Poczucie własnej wartości jako efekt edukacji przez sztukę*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko, sukcesy i porażki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 486–495.

- Hamer H., 1994, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Veda, Warszawa.
- Krasoń K., 2000, *Intersemiotyczne pojmowanie tekstu literackiego a koncepcja nauczania zintegrowanego*, „Nowa Poliszczyzna”, nr 3 (18), s. 17–24.
- Lenkiewicz K., 1994, *Wybór wierszy okolicznościowych dla klas I–III*, WSiP, Warszawa.
- Lipińska E., 2006, *Sposoby angażowania prawej półkuli mózgowej w proces efektywnego przyswajania materiału językowego*, [w:] A. Seretny i E. Lipińska (red.), *Sprawności przede wszystkim*, Universitas, Kraków, s. 49–65.
- Maas V.F., 2005, *Uczenie się przez zmysły: wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, WSiP, Warszawa.
- Puślecki W., 1996, *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Szczęсна E. (red.), 2002, *Słownik pojęć i tekstów kultury*, WSiP, Warszawa, s. 307.
- Żuchowska W., 2000, *Memento w sprawie metod*, „Nowa Poliszczyzna”, nr 3 (18), s. 27–32.

#### Adresy internetowe

<http://fotoforum.gazeta.pl>;

<http://img179.imageshack.us/ifs/5483/img503/2/mar8ao46tr8oo.jpg>

<http://pl.wikipedia.org/wiki/Brzoza>

<http://pl.wikipedia.org/wiki/Dąb>: <http://pl.wikipedia.org/wiki/D%C4%85b>

Barbara Nawolska

## CZY UCZNIOWIE KLASY I SZKOŁY PODSTAWOWEJ MYŚLĄ REKURENCYJNIE? WYNIKI BADAŃ DZIECI OŚMIOLETNICH

### **Słowa kluczowe**

myślenie, wnioskowanie (dedukcyjne i redukcyjne), rekurencja, myślenie rekurencyjne, ciągi liczbowe, stosowanie analogii, błędy uczniowskie

### **WPROWADZENIE**

Myślenie zawsze było w centrum zainteresowań badaczy, a zdolność myślenia uznawana za wyraz inteligencji człowieka. Dużo wiemy o myśleniu, zwłaszcza o myśleniu ludzi dorosłych, są oni bowiem w stanie opowiedzieć, jak myśleli. Dzieci tego nie potrafią, dlatego ich sposób myślenia odkrywamy, np. na podstawie analizy rozwiązywanych przez nie problemów.

Ze względu na współczesne potrzeby informatyczne istotne jest stosowanie rekurencji – ważnego zagadnienia w programowaniu komputerów, stąd pomysł podjęcia badań nad myśleniem rekurencyjnym dzieci w młodszym wieku szkolnym.

W artykule prezentuję wyniki badań dotyczących myślenia rekurencyjnego dzieci ośmioletnich na podstawie ich umiejętności rozwiązywania zadań wymagających kontynuowania – uzupełniania ciągów liczbowych typu rekurencyjnego.

## O MYŚLENIU, WNIOSKOWANIU I REKURENCJI

Terminem 'myślenie' posługujemy się dość często – nawet wiele razy dziennie. Ale czy uświadamiamy sobie, czym ono jest? Sięgnijmy do leksykonu: myślenie to „czynność umysłu polegająca na przetwarzaniu, za pomocą operacji umysłowych, informacji zawartych w spostrzeżeniach, wyobrażeniach i pojęciach” (*Nowy leksykon PWN* 1998: 1127). Koziellecki (1995: 91) dodaje, że myślenie jest czynnością umysłową obejmującą: planowanie, przewidywanie, projektowanie, odkrywanie, ocenianie, rozumienie i wnioskowanie. Zatem dzięki myśleniu możemy rozwiązywać różnorodne problemy, w tym logiczne i matematyczne.

W strukturze myślenia uwzględnia się trzy komponenty: materiał, operacje i reguły. Materiał to rodzaj informacji przetwarzanych w procesie myślenia. Operacje umysłowe to przekształcenia dokonywane na reprezentacjach umysłowych, reguły zaś to sposoby porządkowania łańcucha operacji umysłowych. Reguły odpowiadają za sposób komponowania operacji umysłowych w pewną całość podporządkowaną zazwyczaj realizacji celu, któremu służy myślenie (por. Nęcka, Orzechowski, Szymura 2006: 436).

Materiałem myślenia są informacje zakodowane w spostrzeżeniach (wzrokowych, słuchowych, przestrzennych, dotykowych, kinestetycznych itp.), wyobrażeniach, czyli tzw. obrazach umysłowych, oraz w pojęciach (konkretnych i abstrakcyjnych). Pochodzą ze środowiska zewnętrznego lub z pamięci długotrwałej. Obrazy umysłowe można podzielić ze względu na różne kryteria. Jeśli kryterium podziału będą uprzednie doświadczenia, to wyróżnia się obrazy reprodukcyjne i antycypacyjne. Według kryterium operacyjnego wyróżnia się obrazy statyczne, kinetyczne i transformacyjne (por. Kielar-Turska 2003: 95).

Ze względu na rodzaj przetwarzanych informacji wyróżnia się **myślenie**: sensoryczno-motoryczne (konkretne), bazujące na aktualnych spostrzeżeniach oraz abstrakcyjno-pojęciowe, bazujące na pojęciach (w tym abstrakcyjnych) i wyobrażeniach (por. Koziellecki 1995: 104). Uwzględniając inne kryteria podziału, można mówić o myśleniu produktywnym i reproduktywnym, twórczym i odtwórczym (por. tamże: 118–119), dedukcyjnym i redukcyjnym itp. Jeśli więc materiałem myślenia są wyobrażenia (obrazy) antycypacyjne, możemy mówić o myśleniu antycypacyjnym. Jeśli w myśleniu wykorzystujemy rekurencję – o myśleniu rekurencyjnym.

Do podstawowych operacji myślowych psychologowie zaliczają: analizę i syntezę, natomiast wśród pochodnych operacji wyróżniają porównywanie, abstrahowanie, uogólnianie. Niektórzy wymieniają jeszcze takie operacje, jak: zastępowanie, sprawdzanie, poszukiwanie, odrzucanie, kombinowanie, wybieranie, redukowanie, integrowanie itp. (por. tamże: 107). Niektórzy psychologowie wspominają o nieskończeniu wielu operacjach umysłowych (por. Nęcka, Orzechowski, Szymura 2006: 437).

W procesie myślenia, korzystając z operacji myślowych, prowadzimy różnorodne wnioskowania – rozumowania. **Wnioskowanie** to „rozumowanie polegające na wyprowadzaniu, zgodnie z prawami logiki (regułami wnioskowania) ze zdań uznanych za prawdziwe (przesłanek) – nowych twierdzeń (wniosków)” (*Nowy leksykon PWN* 1998: 1931). Innymi słowy, jest to formułowanie wniosków na podstawie przesłanek. Wszelkie wnioskowania dzielą się na zawodne (wnioskowania redukcyjne, indukcyjne i przez analogię) oraz niezawodne, do których zaliczamy wnioskowania dedukcyjne. We **wnioskowaniu dedukcyjnym** (wprost) uznaje się za prawdziwe tylko zdania wyprowadzone ze zdań prawdziwych na podstawie ich logicznych następstw (por. tamże: 352). **Wnioskowanie redukcyjne** (wstecz) polega na dobieraniu do zdania prawdziwego takiego zdania, z którego to pierwsze wynika. Jest to wnioskowanie zawodne (uprawdopodobniające), gdyż z prawdziwego następstwa wyprowadza się raczej niekoniecznie prawdziwe (por. tamże: 1459).

Jednym z ważniejszych współcześnie wnioskowań jest myślenie **rekurencyjne**, czyli wnioskowanie, które jest wykorzystywane w matematyce oraz w informatyce.

**Rekurencja** zwana także **rekursją** (ang. *recursion*, z łac. *recurre*, ‘przybiec z powrotem’) to „sposób definiowania procedur i funkcji w algorytmach i programach [...] polegający na umieszczaniu w treści procedury (funkcji) odwołań do tej samej procedury (funkcji)” (*Wielka encyklopedia PWN*; 2004: 237). Rekurencja jest jedną z najważniejszych metod konstruowania rozwiązań i algorytmów oraz podstawową techniką wykorzystywaną w funkcyjnych językach programowania. Zgodnie ze znaczeniem informatycznym algorytm rekurencyjny to taki, który korzysta z samego siebie, a program rekurencyjny to taki, który wywołuje sam siebie.

Typowym przykładem zastosowania rekurencji jest liczenie silni ( $n!$ ), zdefiniowanej jako:  $n! = n \cdot (n-1)!$  gdy  $n > 0$  i  $n! = 1$  gdy  $n = 0$ .

Innym przykładem zastosowania rekurencji jest definicja ciągu Fibonacciego:

$\text{fib}(0) = 0$ ,  $\text{fib}(1) = 1$ ,  $\text{fib}(k) = \text{fib}(k-1) + \text{fib}(k-2)$  dla  $k > 1$ . Definiuje ona ogólny ( $k$ -ty) wyraz ciągu przez wyrazy go poprzedzające. Innymi słowy, definiuje funkcję, odwołując się w definicji do niej samej.

Każda definicja rekurencyjna potrzebuje przynajmniej jednego przypadku bazowego (nierekurencyjnego). W przypadku ciągu Fibonacciego są to wartości dla 0 i 1. W przeciwnym wypadku nigdy się nie zakończy. Dla przykładu, obliczenie  $\text{fib}(4)$  wygląda następująco:

$$\text{fib}(4) = \text{fib}(3) + \text{fib}(2) = [\text{fib}(2) + \text{fib}(1)] + [\text{fib}(1) + \text{fib}(0)] = [\text{fib}(1) + \text{fib}(0) + \text{fib}(1)] + [\text{fib}(1) + \text{fib}(0)] = [1 + 0 + 1] + [1 + 0] = 3.$$

## MYŚLENIE DZIECI W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM

Wraz z rozpoczęciem nauki w szkole następuje u dzieci rozwój procesów poznawczych, takich jak myślenie, spostrzeganie, uwaga oraz pamięć. Myślenie rozwija się w toku nauki szkolnej i jest ściśle związane z rozwojem mowy i innych procesów psychicznych.

Rozwój poznawczy ma charakter indywidualny i może być uzależniony od wielu czynników. Zmiany rozwojowe jednostki zależą od czynników biologicznych (np. stanu neurofizjologicznego) i wyposażenia genetycznego jednostki (np. pamięć krótkotrwała, pojemność uwagi, szybkość przetwarzania informacji). Zależą one również od indywidualnego doświadczenia i aktywności jednostki (por. Trempała 2002: 40). Stąd też biorą się duże różnice w indywidualnym rozwoju myślenia u dzieci.

Według J. Piageta w okresie od 7 do 12 roku życia dziecka następuje przejście od stadium przedoperacyjnego do stadium operacji konkretnych. Dziecko osiąga w tym okresie wiele zdolności związanych ze zdobywaniem i przetwarzaniem informacji o otaczającej je rzeczywistości i o sobie na poziomie konkretnym. Dzięki temu możliwe są operacje na pojęciach matematycznych. W okresie tym tworzą się operacje logiczne, zwane ugrupowaniami, takie jak szeregowanie, dodawanie, odejmowanie, klasyfikowanie. Dziecko przeprowadza je na konkretnych obiektach, nie umie jednak formułować reguły lub prawa w postaci uogólnionej.

Pojawia się też u dzieci myślenie logiczne (por. Stefańska-Klar 2003: 135), które jest podstawą wnioskowania przyczynowo-skutkowego. Dzięki temu dziecko potrafi skutecznie wyjaśnić wiele zjawisk i potrafi przewidywać następstwa zdarzeń, co jest podstawą rozwiązywania problemów umysłowych. Rozwijają się także zdolność do decentracji poznawczej, czyli umiejętność uwzględniania różnych punktów widzenia oraz integrowania ich w wielostronny i obiektywny obraz rzeczywistości. Kształtuje się umiejętność tworzenia sekwencji (słownych, ruchowych, myślowych) oraz serii będących wynikiem porządkowania obiektów, np. ze względu na długość, masę czy liczebność (por. tamże:136).

Dziecko w młodszym wieku szkolnym zdolne jest do abstrahowania i uogólniania. W procesie abstrahowania oddziela wybrane cechy przedmiotów lub zjawisk od nich samych. Dokonuje abstrakcji pozytywnej, gdy wyodrębnia cechy istotne, i abstrakcji negatywnej, gdy pomija cechy nieistotne. W procesie kształtowania pojęć stosuje uogólnienia, czyli łączenie cech wspólnych dla całej klasy obiektów. Uogólnianie pełni istotną rolę w wykrywaniu praw, jakie rządzą zjawiskami i ujmowaniu związków istniejących między nimi. W okresie szkolnym intensywnie rozwijają się procesy analizy, czyli myślowego podziału całości na części lub wyodrębniania cech przedmiotów lub zjawisk. Także procesy syntezy polegającej na łączeniu w myśli różnych części w nowe całości. Wraz z rozwojem analizy i syntezy rozwija się także umiejętność porównywania, czyli wyszukiwania podobieństw i różnic między pojęciami lub przedmiotami. Dziecku w tym wieku łatwiej jest wyszukiwać różnice niż ujmować cechy wspólne. Potrafi ono dokonywać porównań analitycznych, lecz ma jeszcze trudności w odróżnianiu cech istotnych od przypadkowych.

Rozwijają się wyobrażenia dziecka. Jest ono zdolne do przedstawiania sobie zjawisk, przedmiotów, których nie widziało. Jego zdolność antycypowania kolejności ruchów rozwija się około 8. roku życia, natomiast przewidywanie kolejności wraz z określeniem relacji między ruchami pojawia się około 11. roku życia. Antycypowanie przekształceń (ok. 8. r.ż.) odnosi się najpierw do stanu początkowego i końcowego, bez możliwości wyobrażenia sobie przejść symbolizujących ciągłość (por. Kielar-Turska 2003: 95). Umie porządkować zdobytą wiedzę w pewien system. Pamięć dziecka z pamięci mechanicznej i mimowolnej przekształca się w pamięć logiczną (abstrakcyjną) i dowolną, a skuteczność zapamiętywania w okresie od 7. do 11. roku życia wzrasta dwukrotnie. Ulega zmianie

charakter uczenia się. Uczeń „stopniowo opanowuje logiczne sposoby zapamiętywania i reprodukowania materiału, przy czym umiejętność takiego uczenia się i zapamiętywania stale wzrasta” (Wołoszynowa 1986: 107). W związku z dojrzewaniem centralnego układu nerwowego rozwija się u dzieci zdolność skupiania uwagi, która ma początkowo charakter mimowolny, z czasem zaś przybiera charakter dowolny.

## WYMAGANIA PROGRAMOWE DLA KSZTAŁCENIA ZINTEGROWANEGO

Zgodnie z *Podstawą programową* z 23 grudnia 2008 r. (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17) do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w kształceniu ogólnym w szkole podstawowej należą: „myślenie matematyczne – umiejętność korzystania z podstawowych narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz prowadzenia elementarnych rozumowań matematycznych; myślenie naukowe – umiejętność formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych” (*Podstawa programowa* 2009, s. 35). Ponadto ważnym „zadaniem szkoły podstawowej jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji” (tamże: 36).

W zakresie opanowania treści matematycznych uczeń kończący klasę I: „kontynuuje regularny wzór [...]; w zakresie liczenia i sprawności rachunkowych: a) sprawnie liczy obiekty (dostrzega regularności dziesiętkowego systemu liczenia), wymienia kolejne liczebniki od wybranej liczby, także wspak (zakres do 20); zapisuje liczby cyframi (zakres do 10), b) wyznacza sumy (dodaje) i różnice (odejmuje), manipulując obiektami lub rachując na zbiorach zastępczych, np. na palcach; sprawnie dodaje i odejmuje w zakresie do 10, poprawnie zapisuje te działania” (tamże: 44).

## BADANIA DZIECI OŚMIOLETNICH

Wymagania programowe, szczególnie te dotyczące myślenia matematycznego i myślenia naukowego oraz kontynuowania regularnego

wzoru, zainspirowały mnie do przeprowadzenia badań diagnostycznych nad myśleniem matematyczno-rekurencyjnym dzieci kończących klasę I szkoły podstawowej. Uwzględniłam możliwości dzieci ośmioletnich dotyczące pisania, czytania, liczenia, zapisywania liczb i znajomości działań arytmetycznych, dlatego badałam uczniów kończących klasę I, a nie na początku edukacji szkolnej.

Postawiłam sobie następujące pytanie badawcze: **Czy i w jakim stopniu dzieci ośmioletnie zdolne są do wnioskowania rekurencyjnego?**

By odpowiedzieć na to pytanie, sformułowałam następujące problemy szczegółowe:

P1. Czy i w jaki sposób skuteczność wnioskowania rekurencyjnego zależy od materiału, na którym się ono odbywa?

P1.1. Czy i w jaki sposób skuteczność wnioskowania rekurencyjnego zależy od działań arytmetycznych (dodawania i odejmowania)?

P1.2. Czy i w jaki sposób skuteczność wnioskowania rekurencyjnego zależy od wielkości liczb we wzorze?

P1.3. Czy i w jaki sposób skuteczność wnioskowania zależy od długości i od stopnia skomplikowania wzoru?

Ponadto starałam się odpowiedzieć na pytania:

P2. Jakie operacje myślowe i ułatwienia stosują dzieci w zadaniach wymagających myślenia rekurencyjnego?

P3. Jakie błędy popełniają dzieci podczas rozwiązywania zadań wymagających myślenia rekurencyjnego?

W celu uzyskania odpowiedzi przeprowadziłam pod koniec roku szkolnego (a więc pod koniec pierwszego roku nauki) badania diagnostyczne 132 uczniów z pięciu klas I krakowskich szkół podstawowych. Narzędziem badawczym był zestaw siedmiu zadań, które uczniowie rozwiązywali samodzielnie, pisemnie. W każdym zadaniu podanych było kilka kolejnych wyrazów ciągów liczbowych wraz z poleceniem *Przyjrzyj się, jak dobrane są liczby. Dopisz kolejne*. Zadanie ucznia polegało na odkryciu zasady konstruowania kolejnych wyrazów ciągu i dopisaniu jego czterech brakujących wyrazów. Przykłady w zadaniach są niezależnymi od siebie ciągami liczbowymi. Każdy jest inny, zbudowany według innej reguły. W tabeli 1. podaję zadania wraz z ogólnymi wzorami rekurencyjnymi i rozwiązaniem.

Tab. 1. Zadania użyte w badaniach wraz ze wzorami i rozwiązaniami

zad.	Przyjrzyj się, jak dobrane są liczby. Dopisz kolejne	Wzór rekurencyjny	Rozwiązanie
a)	3, 6, 9, 12, 15, ..., ..., ..., ...	$a_1=3, a_{k+1}=a_k+3$ dla $k>0$	3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27
b)	5, 10, 15, 20, 25, ..., ..., ..., ...	$b_1=5, b_{k+1}=b_k+5$ dla $k>0$	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45
c)	1, 2, 4, 7, 11, 16, ..., ..., ..., ...	$c_1=1, c_{k+1}=c_k+k$ dla $k>0$	1, 2, 4, 7, 11, 16, 22, 29, 37, 46
d)	1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, ..., ..., ..., ...	$d_1=1, d_{2k}=d_{2k-1}+1,$ $d_{2k+1}=d_{2k}+2$ dla $k>0$	1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16
e)	40, 38, 36, 34, 32, ..., ..., ..., ...	$e_1=40, e_{k+1}=e_k-2$ dla $k>0$	40, 38, 36, 34, 32, 30, 28, 26, 24
f)	75, 70, 65, 60, 55, ..., ..., ..., ...	$f_1=75, f_{k+1}=f_k-5$ dla $k>0$	75, 70, 65, 60, 55, 50, 45, 40, 35
g)	50, 46, 47, 43, 44, 40, 41, .. .....	$g_1=50, g_{2k}=g_{2k-1}-4,$ $g_{2k+1}=g_{2k}+1$ dla $k>0$	50, 46, 47, 43, 44, 40, 41, 37, 38, 34, 35

W zad. a) dany jest rosnący ciąg arytmetyczny o pierwszym wyrazie równym 3 i różnicy 3. Każdy następny wyraz ciągu jest liczbą o 3 większą od wyrazu bezpośrednio go poprzedzającego. Wystarczyło ten ciąg uzupełnić liczbami: 18, 21, 24, 27.

W zad. b) dany jest również rosnący ciąg arytmetyczny o pierwszym wyrazie równym 5 i różnicy 5. Każdy następny wyraz ciągu jest o 5 większy od wyrazu bezpośrednio go poprzedzającego. Należało ten ciąg uzupełnić liczbami: 30, 35, 40, 45.

W zad. c) dany jest nielatwy ciąg: 1, 2, 4, 7, 11, 16, ..., ..., ..., ... . Wymagał on zauważenia, że do wyznaczenia kolejnych liczb należy do pierwszej, a więc 1, dodać 1, do następnej 2 i dalej dodawać kolejne liczby naturalne: 3, potem 4 itd. Aby wyznaczyć  $k+1$  wyraz ciągu, trzeba było do wyrazu  $k$  dodać liczbę  $k$  [ $c_{k+1} = c_k + k$ ], a więc ciąg uzupełnić liczbami: 22, 29, 37, 46. W ciągu tym jest zmienna różnica zależna od numeru wyrazu ciągu.

W zad. d) podano ciąg o dość skomplikowanym wzorze. Tu każdy wyraz o numerze parzystym jest o 1 większy od wyrazu poprzedzającego, a każdy wyraz o numerze nieparzystym o 2 większy od poprzedzającego. Ciąg ten, z dwiema różnymi różnicami, należało uzupełnić liczbami: 11, 13, 14, 16.

W zad. e) dany jest malejący ciąg arytmetyczny o pierwszym wyrazie równym 40 i różnicy  $(-2)$ . Każdy następny wyraz ciągu jest liczbą o 2 mniejszą od wyrazu bezpośrednio go poprzedzającego. Uzupełnienie tego ciągu liczbami: 30, 28, 26, 24 wydawało się łatwe.

W zad. f) dany jest malejący ciąg arytmetyczny o pierwszym wyrazie równym 75 i różnicy  $(-5)$ , a więc liczby, które należy uzupełnić, to 50, 45, 40, 35.

W zad. g) podany został najtrudniejszy, malejący ciąg o skomplikowanym wzorze. Tu każdy wyraz o numerze parzystym jest o 4 mniejszy od wyrazu poprzedzającego, a każdy wyraz o numerze nieparzystym o 1 większy od poprzedzającego. Różnice między wyrazami wynoszą:  $-4$ ,  $+1$ ,  $-4$ ,  $+1$ . Miałam nadzieję, że chociaż niektórzy uczniowie to zauważą i dopiszą liczby 37, 38, 34, 35.

**Zmienną główną** w prowadzonych badaniach jest umiejętność rozumowania rekurencyjnego (poziom tego rozumowania) uczniów kończących klasę I. Uszczegółowieniem tej zmiennej jest: poziom rozumowania rekurencyjnego – zależny od materiału: dodawanie lub odejmowanie, wielkości danych liczb (ich zakres) – oraz długość i stopień skomplikowania rekurencyjnego wzoru (por. tab. 1.) danego ciągu.

W celu ustalenia poziomu rozumowania rekurencyjnego dzieci ośmioletnich poddałam analizie – zarówno pod względem umiejętności wnioskowania rekurencyjnego (reguły doboru liczb), jak i poprawności rachunkowej – uczniowskie rozwiązania zadań. Za każde bezbłędnie rozwiązane zadanie przyznawałam 4 punkty. Jeżeli uczeń odkrył wzór rekurencyjny, ale popełnił pomyłkę w obliczeniach lub/i w zapisie liczby, przyznawałam 3 lub 2 punkty. Jeśli w złożonym ciągu o skomplikowanym wzorze uczeń odkrył tylko jedną prawidłowość, przyznawałam za rozwiązanie zadania 2 punkty. Jeśli przy tym popełnił jakąś pomyłkę w obliczeniach lub zapisie, przyznawałam 1 punkt. Za całkowicie błędne rozwiązania było zero punktów. Przy analizowaniu wielu zadań obliczałam średnią arytmetyczną przypadającą na jedno zadanie.

Uwzględniając średnie arytmetyczne, przyjęłam następujące **poziomy rozumowania** rekurencyjnego dzieci:

- od 0,00 do 2,00 punktów – poziom niski (N),
  - od 2,01 do 3,00 punktów – poziom średni (Ś),
  - od 3,01 do 4,00 punktów – poziom wysoki (W).
- Zmienne szczegółowe przedstawiam w tabeli 2.

Tab. 2. Wykaz zmiennych szczegółowych

Zmienne szczegółowe		Zadanie	Poziom zależny od średniej liczby punktów		
Działanie	dodawanie	jedna różnica	a, b	N 0 – 2 pkt. Ś 2,01 – 3 pkt. W 3,01 – 4 pkt.	N 0 – 2 pkt. Ś 2,01 – 3 pkt. W 3,01 – 4 pkt.
		dwie różnice	d	N 0 – 2 pkt. Ś 2,01 – 3 pkt. W 3,01 – 4 pkt.	
		wiele zmieniających się różnic	c	N 0 – 2 pkt. Ś 2,01 – 3 pkt. W 3,01 – 4 pkt.	
	odejmowanie	jedna różnica	e, f	N 0 – 2 pkt. Ś 2,01 – 3 pkt. W 3,01 – 4 pkt.	N 0 – 2 pkt. Ś 2,01 – 3 pkt. W 3,01 – 4 pkt.
		dwie różnice	g	N 0 – 2 pkt. Ś 2,01 – 3 pkt. W 3,01 – 4 pkt.	
Wielkość danych liczb	zakres do 25		a, b, c, d	N 0 – 2 pkt. Ś 2,01 – 3 pkt. W 3,01 – 4 pkt.	
	zakres większy niż 25		e, f, g	N 0 – 2 pkt. Ś 2,01 – 3 pkt. W 3,01 – 4 pkt.	
Długość i stopień skomplikowania wzoru	krótki nieskomplikowany wzór		a, b, e, f	N 0 – 2 pkt. Ś 2,01 – 3 pkt. W 3,01 – 4 pkt.	
	długi skomplikowany wzór		c, d, g	N 0 – 2 pkt. Ś 2,01 – 3 pkt. W 3,01 – 4 pkt.	

## WYNIKI BADAŃ

Zgodnie z przyjętymi kryteriami zanalizowałam 132 prace uczniów klasy I. W tabeli 3 przedstawiam zbiorcze zestawienie wyników uzyskanych za każde zadanie osobno i ich obliczenia procentowe.



Dane przedstawione w tabeli 3 wraz z analizą zadań (materiału i reguł z nimi związanych) pozwalają na sformułowanie wniosku, że najlepiej poradzili sobie uczniowie z rozwiązaniem zadań a) i b) (po 77% rozwiązań bezbłędnych lub częściowo poprawnych). W obu zadaniach wzory są nieskomplikowane, ciągi są rosnące (łatwiej się „liczy” wprost niż wstecz), a dobór liczb wymaga od dzieci dodawania, a więc działania łatwiejszego w porównaniu z odejmowaniem. Porównując sposób rozwiązywania tych dwu zadań (a i b), zauważamy, iż łatwiejsze dla dzieci okazało się zadanie b (74% bezbłędnych rozwiązań) niż zadanie a (62% bezbłędnych rozwiązań). Dodawanie po 5 (liczenie po 5) okazało się dla dzieci łatwiejsze niż dodawanie po 3 (liczenie po 3).

Biorąc pod uwagę zadania e) i f), które są analogiczne do zadań a) i b), ale ze względu na konieczność liczenia wstecz (ciągi malejące) i związaną z tym konieczność odejmowania są trudniejsze od wcześniejszych. Zauważamy, że procent ich rozwiązań bezbłędnych lub częściowo poprawnych wynosi odpowiednio 56% i 50%, a więc zdecydowanie mniej niż za zadania a) i b). Ponadto łatwiejsze dla dzieci było zadanie e (44% bezbłędnych rozwiązań) niż zadanie f (38% bezbłędnych rozwiązań). Odejmowanie po 2 okazało się łatwiejsze niż odejmowanie po 5.

Analizę wyników, zgodnie z kryteriami ujętymi w tabeli 2, rozpoczęłam od odpowiedzi na pierwsze pytanie problemowe (dotyczące skuteczności wnioskowania rekurencyjnego, zależnego od materiału, na którym prowadzone jest rozumowanie) oraz na pierwsze pytanie szczegółowe (dotyczące działań arytmetycznych – dodawania i odejmowania – jakie należy stosować w celu rozwiązania zadania). Łączne zestawienie wyników z uwzględnieniem materiału w postaci działań prezentuję w tabeli 4.

Tab. 4. Wyniki badań zależności rozumowania od działania arytmetycznego

Działanie		Zad.	Suma pkt.	Średnia art.	Poziom	Suma pkt.	Średnia aryt.	Poziom
dodawanie	jedna różnica	a, b	784	2,96	Ś	1224	2,31	Ś
	dwie różnice	d	228	1,74	N			
	wiele zmieniających się różnic	c	212	1,60	N			
odejmowanie	jedna różnica	e, f	506	1,91	N	582	1,46	N
	dwie różnice	g	76	0,57	N			

Analiza danych zebranych w tabeli 4 pozwala sformułować następujące wnioski:

Jeżeli materiałem rozumowania rekurencyjnego są zadania wymagające stosowania dodawania (zad. a, b, c, d), to wyniki tego rozumowania są na poziomie wyższym niż wyniki rozumowania w zadaniach wymagających stosowania odejmowania (zad. e, f, g). W zakresie dodawania jest to poziom średni (2,31), natomiast w zakresie odejmowania poziom niski (1,46). Ponadto w zakresie samego dodawania, gdy materiałem są zadania z jedną stałą różnicą (zad. a, b), wynik rozumowania 2,96 jest na poziomie wyższym niż w zadaniu z dwiema różnicami (zad. d) – 1,74, ten zaś jest wyższy niż w zadaniu z wieloma zmieniającymi się różnicami (zad. c) – 1,60. Podobnie jest w zakresie samego odejmowania. Wprawdzie w obu przykładach (jedna różnica oraz dwie różnice) ogólny poziom rozumowania jest niski, to jednak przy jednej różnicy (zad. e, f) wynosi on 1,91 i jest wyższy niż przy dwóch różnicach (zad. g) – 0, 57.

#### Wniosek

Skuteczność wnioskowania rekurencyjnego zależy od działania i jest większa, gdy materiałem myślowym jest dodawanie, mniejsza zaś, gdy materiałem jest odejmowanie.

Drugi z wyróżnionych problemów szczegółowych dotyczył skuteczności wnioskowania rekurencyjnego w zależności od zakresu liczb, na których prowadzone jest rozumowanie. Łączne zestawienie wyników z uwzględnieniem wielkości liczb – ich zakresu prezentują w tabeli 5.

Tab. 5. Wyniki badań zależności rozumowania od wielkości liczb

Wielkość danych liczb	Zadanie	Suma punktów	Średnia arytm.	Poziom
zakres do 25	a, b, c, d	1224	2,31	Ś
zakres większy niż 25	e, f, g	582	1,46	N

Analiza danych zebranych w tabeli 5 pozwala sformułować następujące uogólnienia:

Jeżeli rozumowanie rekurencyjne jest realizowane na liczbach w niewielkim zakresie do 25 (zad. a, b, c, d), to wyniki tego rozumowania są na poziomie wyższym niż wyniki rozumowania w zadaniach wymagających posługiwania się większymi liczbami niż 25 (zad. e, f, g). W zakre-

sie do 25 jest to poziom średni (2,31), natomiast w zakresie powyżej 25 poziom niski (1,46).

### Wniosek

Skuteczność wnioskowania rekurencyjnego zależy od wielkości liczb i jest większa, gdy zakres liczb jest mniejszy, mniejsza zaś przy większym zakresie liczbowym.

Trzeci z wyróżnionych problemów szczegółowych dotyczył skuteczności wnioskowania rekurencyjnego w zależności od długości i stopnia skomplikowania ciągów liczbowych, na których prowadzone jest rozumowanie. Łączne zestawienie wyników z uwzględnieniem stopnia komplikacji prezentują w tabeli 6.

Tab. 6. Wyniki badań zależności rozumowania od skomplikowania wzoru

Długość i stopień skomplikowania wzoru	Zadanie	Suma pkt.	Śr. arytm.	Poziom
krótki, nieskomplikowany wzór	a, b, e, f	1290	2,44	Ś
długi, skomplikowany wzór	c, d, g	516	1,30	N

Analiza danych zebranych w tabeli 6 pozwala dostrzec, że jeżeli rozumowanie rekurencyjne jest realizowane na ciągach liczbowych, których wzór jest krótki i nieskomplikowany (zad. a, b, e, f), to wyniki tego rozumowania są na poziomie wyższym niż wyniki rozumowania w zadaniach wymagających posługiwania ciągami o wzorach długich i skomplikowanych (zad. c, d, g). W łatwiejszych przykładach jest to poziom średni (2,44), w bardziej skomplikowanych zaś poziom niski (1,30).

### Wniosek

Skuteczność wnioskowania rekurencyjnego zależy od długości i od stopnia skomplikowania wzoru i jest większa przy wzorach nieskomplikowanych, mniejsza zaś w przeciwnym układzie.

By odpowiedzieć na pierwszą część drugiego pytania badawczego (Jakie operacje myślowe i ułatwienia stosują dzieci w zadaniach wymagających myślenia rekurencyjnego?), należało prześledzić zadania i proces ich rozwiązywania, wyodrębniając w tym procesie operacje myślowe niezbędne do ich rozwiązania.

Aby możliwe było rozwiązanie zadań, uczniowie musieli posługiwać się analizą i syntezą, porównywaniem, abstrahowaniem i uogólnianiem.

Na początku mieli się zapoznać z danym ciągiem jako całością – **synteza** pierwotna. Następnie dokonać **analizy** i zapoznać się z każdym wyrazem ciągu, **porównać** wszystkie pary wyrazów sąsiednich, **poszukać** zależności między nimi, **abstrahować** od wielkości liczb i koncentrować się na ich własnościach i wzajemnych stosunkach. Później należało **uogólnić** dostrzeżone stosunki i **zastosować** to uogólnienie w uzupełnieniu ciągu. Kolejnym krokiem było ponowne dokonanie syntezy (synteza wtórna) całości i **sprawdzenie**, czy zastosowane uzupełnienie pasuje do całości ciągu. Tu po **weryfikacji** mogło nastąpić **przyjęcie** zastosowanej reguły lub jej **odrzućcie**. Przy odrzuceniu całą procedurę należało powtórzyć, a przy jej powtarzaniu należało w analizie i porównywaniu **wybierać** inne **podobieństwa** i inne **różnice** niż w pierwszym przykładzie. Te operacje należało powtarzać tak długo, aż uzyskało się poprawne rozwiązanie. Uczniowie, którzy nie byli zdolni do realizacji wymienionych operacji myślowych, nie podejmowali próby rozwiązania zadania. Ci zaś, którzy wykonywali opisane operacje, lecz nie wszystkie, uzyskiwali albo niepoprawne rozwiązania, albo tylko częściowo poprawne.

By odpowiedzieć na drugą część pytania drugiego, dokonałam analizy jakościowej prac. Uczniowie, rozwiązując zadania, próbowali stosować dwa rodzaje ułatwień. Jednym z nich było **stosowanie analogii**. Np. uczennica po odkryciu sposobu uzupełnienia ciągu w zad. a) do wszystkich pozostałych zadań zastosowała tę samą zasadę i wszędzie niepoprawnie wpisywała kolejne liczby o 3 większe od liczb je poprzedzających. Musiała kierować się analogiami (wszędzie były ciągi liczbowe). Podobnie jak ona, wielu posługiwało się analogiami. Przy ustaleniu trafnych analogii uzyskiwali poprawne rozwiązania. Jednakże nie wszystkie były prawidłowe. Np. jeden uczeń zauważył, że trzy początkowe wyrazy ciągu **d**) są identyczne z trzema początkowymi wyrazami ciągu **c**), zastosował więc do zad. **d**) przepis poprzednio odkryty. Żeby wyznaczyć 8. wyraz, do liczby 10 dodał 7 (wynik = 17). Dalej, by wyznaczyć 9. wyraz, do 17 dodał 8 (wynik = 25). Potem jeszcze dodał 9 i na końcu 10. Tak więc uzupełnił ciąg **d**) liczbami 17, 25, 34, 44. Jego metoda nie jest pozbawiona sensu, ponieważ porównując początkowe wyrazy dwóch ciągów, uczeń doszukał się prawidłowości, której nie było. Zabrakło tu etapu weryfikacji.

Drugim stosowanym przez uczniów ułatwieniem był **zapis różnicy** między wyrazami ciągu. To bardzo skuteczne ułatwienie, stosowane

przez wielu uczniów, pomagało im zauważyć prawidłowości, pamiętać o nich i dzięki temu poprawnie uzupełnić ciąg. Np.

g) 50, 46, 47, 43, 44, 40, 41, 37, 32, 34, 35

### Wniosek

W rozwiązywaniu zadań wymagających myślenia rekurencyjnego uczniowie stosują wszystkie możliwe dostępne operacje myślowe, starają się też stosować ułatwienia, korzystając z analogii (nie zawsze trafnych) i zapisując dostrzeżone prawidłowości.

By odpowiedzieć na trzecie pytanie, dotyczące błędów popełnianych przez dzieci podczas rozwiązywania zadań wymagających myślenia rekurencyjnego, należało je wnikliwie prześledzić. Błędne odpowiedzi uczniów wynikały często z **pomyłki w obliczeniach** lub **pomyłki w zapisie liczby**, a nie z niedostrzeżenia prawidłowości. Np. w zad. a) dziecko wpisało liczby: 18, 31, 34, 37. Zauważmy, że różnice wynoszą odpowiednio  $[+3, +13, +3, +3]$  i jest to najwyraźniej pomyłka w zapisie liczby (zamiast 21 zapisana została liczba 31). Przykład podobnej pomyłki znaleźć można w rozwiązaniu zad. b), w którym dziecko zamiast 45 napisało 49. Inny błąd w zad. b): uczeń wpisał liczby 30, 35, 45, 55. Różnice wynoszą tu odpowiednio  $[+5, +5, +10, +10]$ . Można sądzić, że uczeń zauważył prawidłowość (różnicę 5), zaczął poprawnie uzupełniać ciąg, lecz „rozpędził się” i dwie ostatnie liczby wyznaczył o 10 większe od poprzednich. Potrzebne „piątki” widział w zapisie liczb 35, 45, 55.

Jeden uczeń zapewne **pomylił linie**, gdyż w zad. e) wpisał liczby takie, jakie powinny być w zad. f).

Byli uczniowie, którzy – jakby **bezmądrze** – w wielu zadaniach wpisywali kolejne liczby naturalne, poczynając od ostatniej danej.

Byli też tacy, którzy źle uzupełniali ciąg, ale nie robili tego bezmądrze. Ich błędy wynikały często z zastosowania **nietrafnych analogii** (por. wcześniejsze rozważania) lub z **analizy tylko wybranych fragmentów ciągu** danego. Np. w zad. c) wpisali kolejne liczby: 17, 18, 19, 20, zapewne po przeanalizowaniu tylko dwu pierwszych wyrazów ciągu, którymi były kolejne liczby 1 i 2. Inni uzupełniali ten ciąg liczbami 21, 26, 31, 36. Różnice  $[+5, +5, +5, +5]$ . Najwyraźniej był to efekt sprawdzenia tylko różnicy między ostatnimi danymi wyrazami, a ponieważ wynosiła ona właśnie

5 ( $16 - 11 = 5$ ), tak uzupełnili kolejne liczby. Podobnie w zad. d) kilkoro dodawało stale liczbę 2, wpisując kolejno: 12, 14, 16, 18. Takie postępowanie było prawdopodobnie wynikiem analizy różnicy dwóch ostatnich podanych wyrazów. Błędów tych można było uniknąć, gdyby pojawiło się sprawdzenie rozwiązania. Najwidoczniej uczniowie ci **nie dokonali weryfikacji swoich pomysłów**, co należy uznać za kolejny typ błędu.

Byli uczniowie, którzy – po odkryciu dobrej zasady – popełniali **błąd przy łączeniu ciągów liczb już danych z ciągiem liczb dopisanych**. Błędy łączenia miały trojaki charakter. Np. w zad. d) były dwie różnice: 1 i 2. Uczniowie, uzupełniając ciąg, wpisywali liczby: 12, 13, 15, 16. Dodawali zatem 2, 1, 2, 1, zamiast 1, 2, 1, 2. **Zmienili więc kolejność różnic**. Inny typ błędu przy „sklejeniu” ciągów polegał na „gubieniu” **jednego wyrazu łączącego**. Np. w zad. e) wpisano 28, 26, 24, 22, zamiast 30, 28, 26, 24. Zgubiono więc jeden wyraz ciągu równy 30. Inny błąd polegał na **tworzeniu całkowicie odrębnego ciągu** według odkrytej zasady. Np. w zad. g).

g) 50, 46, 47, 43, 44, 40, 41, 40, 36, 39, 33

chłopiec utworzył własny ciąg o zależności analogicznej, jak w ciągu danym, lecz niepowiązany z istniejącym (brak sklejenia). Po 7. wyrazie ciągu, a więc po liczbie 41, powinna być liczba o 4 mniejsza, czyli 37 i dalej o 1 większa, czyli 38. Tu uczeń rozpoczął tworzenie własnego ciągu od liczby 40, lecz – co bardzo ważne – zachował zasadę jego tworzenia.

### Wniosek

Do najczęściej popełnianych błędów podczas rozwiązywania zadań wymagających myślenia rekurencyjnego należą:

- zwykle pomyłki w obliczeniach lub zapisie liczb albo zapisie rozwiązania w niewłaściwym miejscu,
- stosowanie nietrafnych analogii,
- brak pełnej analizy całego ciągu i uwzględnianie tylko niektórych prawidłowości dostrzeżonych w jego fragmentach,
- brak „sklejenia” ciągu,
- brak weryfikacji pomysłów rozwiązania.

By odpowiedzieć na główne pytanie, czy i w jakim stopniu dzieci ośmioletnie zdolne są do wnioskowania rekurencyjnego, dokonałam jeszcze jednej analizy. Wyniki przedstawiam w tabeli 7.

Tab. 7. Wynik poziomu rozumowania rekurencyjnego badanych dzieci

Poziom	Suma punktów za zadania (max) 7zad·4 pkt.=28 pkt.	Liczba uczniów z danym wynikiem	Procent uczniów z danym wynikiem	
N	0-14	60	45%	
Ś	15-21	42	32%	55%
W	22-28	30	23%	

Z danych w tabeli 7 wynika, że 23% ośmiolatków, czyli uczniów klasy I szkoły podstawowej, rozumuje rekurencyjnie na poziomie wysokim. Ponad połowa (55%) prezentuje poziom co najmniej średni. Mniej niż połowa (45%) prezentuje niski poziom rozumowania rekurencyjnego.

#### Wniosek

Nie wszystkie dzieci ośmioletnie zdolne są do wnioskowania rekurencyjnego. Jest ono dostępne ponad połowie badanych dzieci, a prawie jedna czwarta prezentuje w tym zakresie poziom wysoki.

## PODSUMOWANIE

Ponad połowa ośmiolatków potrafi nie tylko obliczać prawidłowo sumy i różnice liczb, lecz także – i to jest najcenniejsze – wnikliwie analizować przedstawione przykłady. Dzieci są spostrzegawcze: zauważają różnorodne prawidłowości, odkrywają reguły budowy nawet skomplikowanych ciągów liczbowych, trafnie wskazują kolejne wyrazy ciągów. Bazują głównie na analogii, stosują rozumowanie rekurencyjne, umiejętnie formułują hipotezy, lecz nie zawsze potrafią je zweryfikować.

Uczniowie w rozwiązywaniu zadań typu rekurencyjnego popełniali różnorodne błędy, których przyczyny były często „nierekurencyjne”. Wynikały one ze zwykłych pomyłek, ze stosowania nietrafnych analogii, ze złego „sklejania” ciągów i z nieuwzględniania wszystkich prawidłowości. Tych błędów można by uniknąć, gdyby uczniowie byli przyzwyczajeni

do autokontroli, gdyby mieli nawyk weryfikowania swoich działań. Tego można i warto uczyć. W tym aspekcie można łatwo i szybko osiągnąć poprawę.

Zadania, takie jak zastosowane w badaniach regularne sekwencje ciągów liczb, sprzyjają stosowaniu rekurencji, pozwalają dzieciom dostrzegać i wykorzystywać prawidłowości w matematyce, wskazują na uporządkowanie tego działu nauki, na jego harmonię oraz wskazują kierunek dalszych poszukiwań matematycznych wzorów, przygotowują także grunt do ćwiczeń w programowaniu komputerów. Działania takie są bardzo ważne w edukacji dzieci, a ponadto, ponieważ są przewidywalne i harmonijne, dają dzieciom poczucie bezpieczeństwa i stają się dla nich przyjazne. Niestety, omawiana problematyka zadań jest prawie nieobecna w kształceniu matematycznym dzieci w szkole polskiej. Nasi uczniowie nie mają więc zbyt wielu okazji do takich odkryć, jakie towarzyszyły rozwiązującym zadania z omawianego zestawu.

Skuteczność rozumowania rekurencyjnego dzieci ośmioletnich zależy od materiału, na którym jest ono realizowane. Im materiał jest bardziej znany, „dobrze oswojony”, tym efekty takiego rozumowania są lepsze. Wyniki w zakresie rozumowania rekurencyjnego dzieci można by polepszyć w stopniu znacznym, prowadząc zajęcia rozwijające takie umiejętności. Zajęcia takie byłyby w pełni zgodne z zaleceniami ujętymi w najnowszej *Podstawie programowej*.

## LITERATURA

- Kielar-Turska M., 2003, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:]: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, PWN, Warszawa, s. 83–129.
- Kozielecki J., 1995, *Myślenie i rozwiązywanie problemów*, [w:]: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna. Percepcja. Myślenie. Decyzja*, PWN, Warszawa, s. 91–154.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., 2006, *Psychologia poznawcza*, PWN, Warszawa.
- Nowy leksykon PWN*, 1998, hasła: Myślenie, Rekurencja, Wnioskowanie, B. Petrozolin-Skowrońska (red.), PWN, Warszawa, s. 1127, 1466, 1931.

- Podstawa programowa z komentarzami*, 2009, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna* z dnia 23 grudnia 2008, Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17.
- Stefańska-Klar R., 2003, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, PWN, Warszawa, s. 130–162.
- Trempała J., 2002, *Rozwój poznawczy*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t. 3, PWN, Warszawa s. 9–44.
- Wielka encyklopedia PWN*, 2004, t. 23, hasło: Rekurencja, PWN, Warszawa, s. 237.
- Wołoszynowa L., 1986, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa, s. 522–683.

Joanna Żądło

## GRY I ZABAWY W EDUKACJI MATEMATYCZNEJ DZIECI

### Słowa kluczowe

gra, zabawa, edukacja matematyczna, aktywizacja

### WPROWADZENIE

Celem artykułu jest ukazanie możliwości wykorzystania gier i zabaw w edukacji matematycznej uczniów klas młodszych. Dobór odpowiednich gier i zabaw do realizacji procesu edukacyjnego nie tylko sprzyja jego uatrakcyjnieniu, ale także przyczynia się do rozwijania logicznego myślenia oraz twórczej aktywności dzieci.

Wśród wielu umiejętności, jakie powinien osiąść uczeń w szkole podstawowej, autorzy nowej *Podstawy programowej* wymieniają myślenie matematyczne, umiejętność korzystania z podstawowych narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz prowadzenia elementarnych rozumowań matematycznych (*Podstawa programowa MEN* z 18 czerwca 2009 r.). Ich zdobycie jest możliwe dzięki odpowiednio zorganizowanemu procesowi edukacyjnemu, stosowaniu różnorodnych metod uatrakcyjnających zajęcia szkolne i wpływających na rozwijanie zdolności twórczych dzieci.

Ważne miejsce w nauczaniu elementarnym zajmują metody aktywizujące, a w nich gry i zabawy dydaktyczne. Dzięki nim można zajęcia uatrakcyjnić, rozbudzić dziecięce zainteresowania, utrwalić i lepiej poznać kolejne pojęcia matematyczne: „gra sprzyja rozbudzeniu aktywności intelektualnej, teoretycznym zainteresowaniom dziecka, chęć wygranej stanowi często motywację, której transfer na inne zagadnienia,

już poza grę, w procesie uczenia się matematyki obserwuje się bardzo często” (Krygowska 1980: 38). Wykorzystywanie gier i zabaw w realizacji procesu edukacyjnego może więc uczynić naukę łatwiejszą i przyjemną dla dzieci, umożliwić im opanowanie jakiegoś zagadnienia w mniej uciążliwy sposób.

## GRA A ZABAWA

Te dwa pojęcia definiuje się oddzielnie, lecz różnica między grą a zabawą nie jest zbyt wyraźna. Każda gra jest – jak wiadomo – zabawą, a zabawa w toku jej trwania może stać się swoistego rodzaju grą.

**Zabawa** (od łac. *ludus*) oznaczała nie tylko zabawę, grę, ale i różnego rodzaju widowiska, igrzyska publiczne. Pojęcie to zawiera więc elementy kulturotwórcze. Ich wartość dostrzegł J. Huizinga (1967: 15): „zabawa jest wielkością daną kulturze, egzystującą przed samą kulturą, towarzyszącą jej i przenikającą ją od samego początku”.

Chcąc zdefiniować termin **zabawa**, należałoby sięgnąć nie tylko do literatury pedagogicznej, lecz także psychologicznej i filozoficznej. Na przestrzeni lat stworzono wiele teorii zabawy, np. teoria F.W. Froebela, w której zabawa stanowi sposób samowyróżnienia się dziecka; teoria wychowania (po działalności niezabawowej) M. Lazarusa; teoria „nadmiaru energii” F. Schillera i H. Spencera, gdzie zabawa stanowi możliwość wyładowania nadmiaru energii tkwiącej w dziecku; atawistyczna S. Halla, upatrująca w zabawie szczątkową działalność dawnych pokoleń; ćwiczeń przygotowawczych K. Grossa, wskazująca zabawę jako formę ćwiczeń przygotowujących do poważnej działalności ludzi dorosłych; teoria kartaryczna H. Carra, dostrzegająca w zabawie możliwość kompensowania rzeczywistych braków oraz formę zaspokajania potrzeby działania dziecka, ćwiczenie jego ogólnych i specjalnych funkcji życiowych; teoria społeczna, traktująca zabawę jako swoistą formę działalności dziecka (zob. Okoń 2001: 457; także Lewandowska 1989: 537).

Istnieje również wiele definicji zabawy. Zdaniem Wincentego Okoń (2001: 457), to „działalność wykonywana dla przyjemności, którą sam sprawia”, to trzeci rodzaj działalności ludzkiej, obok pracy i nauki.

W literaturze funkcjonuje też wiele klasyfikacji zabaw. Zazwyczaj wyróżnia się zabawy: manipulacyjne, funkcjonalne, tematyczne, konstrukcyjne, gry i zabawy zespołowe oraz gry i zabawy dydaktyczne.

Interesująca z punktu widzenia edukacji jest **zabawa dydaktyczna**. Jest to zabawa „według wzoru opracowanego przez dorosłych, prowadząca z reguły do rozwiązania jakiegoś założonego w niej zadania [...]”. Do zabaw dydaktycznych zalicza się m. in. loteryjki, układanki, rebusy, krzyżówki oraz gry stolikowe, np. chińczyk, domino czy warcaby” (tenże 1998: 457). Zabawy dydaktyczne służą więc do realizacji celów poznawczych i przebiegają według określonych zasad. W toku zajęć szkolnych zazwyczaj inicjowane są przez nauczycieli, jednakże dziecko samo rozwija w nich żywą aktywność motoryczną, percepcyjną czy umysłową oraz znajduje pole twórczego działania.

Przez **grę** rozumiemy zaś czynność o charakterze zabawowym, posiadającą ustalone reguły, a wynik tej czynności przewiduje obowiązek świadczenia na rzecz wygrywającego. Każda gra jest w zasadzie zabawą, ale nie każda zabawa jest grą. Zabawa staje się grą wtedy, gdy spełnia trzy podstawowe czynniki: 1) sprawia zadowolenie i przyjemność, 2) posiada określone reguły, 3) przewiduje obowiązek określonych świadczeń na rzecz wygrywającego. Pierwszy z czynników decyduje o dużej skuteczności tej metody, ostatni zaś odróżnia grę od zabawy (por. tenże 1987: 160–161). Obok wymienionych trzech elementów gry Danuta Waloszek (2003: 88) zwraca jeszcze uwagę na ich społeczny charakter, element walki, rywalizacji, ograniczenie sfery iluzji poprzez obowiązujące w grze reguły oraz świadomość bawienia się.

**Gra dydaktyczna** to „gra podporządkowana jakiemuś celowi dydaktycznemu” (Okoń 2001: 116). Zaliczana jest do problemowych metod kształcenia, ukierunkowana na aktywizację ucznia, samodzielne rozwiązywanie przez niego problemu w sytuacji braku niezbędnej wiedzy. Przy wykorzystywaniu tej metody nauczania możliwe jest zaspokojenie sukcesu każdego ucznia, jego samorealizacja. Gry dydaktyczne, czyli zabawy ze ściśle określonymi regułami, zdaniem Bednarka (2003: 94), „są związane ze strategią działaniową, polegającą na tym, że uczeń najpierw opanowuje określone umiejętności, a dopiero później dochodzi do wiedzy, która jest związana z nabytymi już umiejętnościami”. Gry dydaktyczne wyróżniają następujące właściwości:

- ustalona z góry liczba graczy;
- każdy z graczy dąży do osiągnięcia postawionych celów;
- o strukturze i porządku gry stanowią jej reguły;
- reguły gry decydują o zakresie i rodzaju uprawnionych czynności oraz ograniczają działania graczy w czasie i przestrzeni;
- zwykle działania życiowe, zasady zachowania, bywają czasowo zawieszane przez reguły gry, a w ich miejsce wprowadzone są zasady ograniczone do danego czasu i przestrzeni (tamże: 94).

D. Waloszek (2003: 91) zwraca uwagę na jedynie czysto praktyczny termin 'gra dydaktyczna', każda gra bowiem czegoś uczy, a zatem pełni w mniejszym bądź większym stopniu funkcje dydaktyczne. Termin 'gra dydaktyczna' oznacza tylko cel, jakiemu służy. Inną definicję gry podają S. Turnau i H. Pieprzyk (za: Siwek 2005: 240). Ich zdaniem gra to „czynność (posunięcia) wykonywane przez grające osoby (lub zespoły) w liczbie co najmniej dwu, zgodnie z ustalonymi naprzód regułami, których celem jest wygrana jednej z grających osób (jednego z zespołów). Posunięcia gracza na ogół nie są jednoznacznie zdeterminowane przez reguły gry, ale kierowane bądź przypadkiem (np. wynikiem rzutu kostką), bądź świadomym wyborem grającego. W tym drugim wypadku o wygranej decyduje przede wszystkim wysiłek intelektualny i pomysłowość grającego, prowadzące do wyboru właściwej strategii. Chęć wygranej wzmacnia się często w toku gry, stanowi silną motywację do maksymalnego wysiłku intelektualnego”.

Wśród gier dydaktycznych wymienia się najczęściej: zabawy inscenyjacyjne, gry symulacyjne i gry logiczne. Według innego podziału wyróżnia się:

- **gry sprawnościowe**, których głównym celem jest rozwijanie określonych umiejętności i sprawności matematycznych uczniów, np. technika rachunkowa;
- **gry strukturalne**, zawierające takie reguły, które sprzyjają poznawaniu przez uczniów określonych struktur matematycznych lub logicznych;
- **gry strategiczne**, wywierające szczególnie korzystny wpływ na rozwój logicznego myślenia, gdyż ich reguły umożliwiają poszukiwanie strategii wygrania (Grzesiak, za: Łukasik, Cyran 2002: 311).

Dydaktycy matematyki wśród gier matematycznych wyróżniają zazwyczaj gry o charakterze strategicznym i losowym. Wymieniane są tak-

że gry algebraiczne, arytmetyczne, probabilistyczne i kombinatoryczne (zob. Krygowska 1980).

## ROLA GIER W EDUKACJI MAŁEGO DZIECKA

Zabawy i gry są naturalnymi formami aktywności dziecka, stwarzają okazję do odniesienia sukcesu, rozbudzają motywację do nauki. Dają dziecku możliwość przeżywania rozmaitych sytuacji i poznawania różnorodnych stosunków społecznych. Fryderyk Wilhelm Froebel uważał zabawę za podstawowy środek pedagogiczny, przygotowujący dziecko do dalszej nauki:

zabawa dziecka nie jest pustą rozrywką, ma ona doniosły sens i głębokie znaczenie [...]. Zabawy tego wieku są jak gdyby pączkami całego przyszłego życia, ponieważ rozwija się w nich i przejawia cały człowiek w swych najsubtelniejszych zadatkach, w swym wewnętrznym poczuciu. Dziecko, które bawi się samo, spokojnie, wytrwale aż do znużenia cielesnego, stanie się z pewnością także zdolnym, spokojnym, wytrwałym człowiekiem, troskliwym o cudze i własne dobro (cyt. za: Kot 1996: 193–194).

Zabawa w edukacji wczesnoszkolnej w porównaniu z zabawą dziecka w wieku przedszkolnym zmienia swój charakter i funkcje. Jest ona na tym etapie edukacji ściśle ukierunkowana na realizację określonego celu. Gry i zabawy mają charakter coraz częściej zespołowy, co przyczynia się do rozwijania takich cech, jak: umiejętność współdziałania w zespole, działanie na rzecz innych, wytrwałość w dążeniu do celu, odpowiedzialność za wykonane zadanie, umiejętność komunikacji oraz aktywność indywidualna i grupowa.

Gry i zabawy dydaktyczne towarzyszące dzieciom w młodszym wieku szkolnym służą gromadzeniu materiału poznawczego, umożliwiają utrwalenie i operowanie nowymi wiadomościami, pozwalają też doskonalić i rozwijać procesy orientacyjno-poznawcze, takie jak mowa i myślenie, oraz percepcyjno-motoryczne, spostrzegawczość, wyobraźnia, uwaga i pamięć, procesy umysłowe, tj. porównywanie, klasyfikowanie, analiza i synteza, abstrahowanie, uogólnianie i rozumowanie.

Wcześnie stosowane gry pozwalają na swoistego rodzaju hartowanie dziecka, wdrażają je stopniowo do akceptowania i znoszenia porażek z nadzieją na sukces w kolejnej rozgrywce. Wywołują napięcie, a chęć wygrania sprawia, że dziecko podejmuje wysiłek i stara się wytrwać do końca. Uczy się ono tym samym panować nad sobą w sytuacji, gdy nie wszystko przebiega po jego myśli, stara się rozumnie kierować swoim zachowaniem w sytuacjach trudnych (zob. Gruszczyk-Kolczyńska, Dobosz, Zielińska 1996). W grach i zabawach pojawiają się różne rodzaje aktywności, począwszy od percepcyjnej, związanej z poznaniem bezpośrednim, przez asymilacyjną, wyrażającą się przyswajaniem poznawanych treści, aż do aktywności twórczej, pozwalającej na odkrywanie nowych elementów wiedzy (zob. Filip, Rams 2000: 81).

Zabawowe formy uczenia przyczyniają się ponadto do podtrzymania zainteresowania i ciekawości poznawczej, koncentracji uwagi, pamięci wzrokowej i słuchowej. W uczeniu się przez zabawy występują wszystkie podstawowe elementy kształcenia wielostronnego, tj. uczenie się przez poznanie, przeżywanie i działanie.

## PRZYKŁADY GIER I ZABAW MATEMATYCZNYCH

Nie jest obojętne, jakie gry i zabawy nauczyciel wybierze. Nie może to być dobór przypadkowy, zawsze bowiem powinny one służyć realizacji określonego celu. Nauczyciel powinien więc uświadomić sobie, jakie umiejętności chce doskonalić, utrwalać czy rozwijać i jaki poziom wiedzy jest wymagany od uczniów, by mogli aktywnie w danej grze uczestniczyć. Powinien także przemyśleć dokładnie dobór formy pracy na zajęciach, inne gry zaproponuje bowiem do pracy indywidualnej, inne zaś do pracy grupowej.

Oto kilka propozycji gier i zabaw matematycznych możliwych do wykorzystania na zajęciach w klasach I–III szkoły podstawowej.

### GRY I ZABAWY Z KOSTKAMI

Gra w kości znana jest od starożytności. Kości do gry wykonywano kiedyś z kości upolowanych zwierząt. Obecnie najczęściej są plastikowe. Do gier wykorzystujemy kości sześciennie ze ścianami oznaczonymi

punktami lub liczbami od 1 do 6. Nie zawsze jednak kostka do gry to sześciian, gdyż kostką do gry nazywa się przedmioty przyjmujące określoną liczbę pozycji. Budowa kostki do gry oraz rozmieszczenie na niej oczek nie jest przypadkowe. Są ona zawsze wykonane tak, że na przeciwległych ściankach znajdują się liczby wzajemnie dopełniające się do 7, a zatem 1 i 6, 2 i 5, 3 i 4. Inne kostki nazwać możemy fałszywymi. Są kostki tzw. *prawoskrętne*, w których liczby 1, 2, 3 rozmieszczone są na sąsiednich ściankach zgodnie z ruchem wskazówek zegara oraz kostki *lewoskrętne*, w których liczby 1, 2, 3 znajdują się na sąsiednich ścianach, w układzie przeciwnym do wskazówek zegara. Pozostałe oczka, czyli 4, 5, 6 dopełniają do siedmiu sumę na przeciwległych ściankach.

### Kości\*

Potrzebne materiały: zestaw 5 kostek do gry, kubek (najlepiej plastikowy), kartka i ołówek.

Przebieg gry: Przygotowujemy tabelę. Liczba wierszy uzależniona jest od liczby graczy. W kolumnach zapisywana będzie liczba wyrzuconych oczek.

	1	2	3	4	5	6
Ola						
Basia						
Ania						

Po kolei każdy z graczy umieszcza w kubku pięć kostek, potrząsa nim i wyrzuca kości na stół. Podejmuje decyzję; *gram na jedyńki, dwójki, trójki, czwórki, piątki bądź szóstki*. I tak np. wyrzuca na trzech kostkach szóstki oraz kolejno jedynek i piątkę. W sytuacji tej warto zostawić szóstki. Gracz podejmuje więc decyzję gry *na szóstki*. Oznacza to, że w tabeli zapisze on tylko szóstki. Odkłada wyrzucone kostki z szóstkami na bok. Pozostałe kości wkłada do kubka, potrząsa nim i wyrzuca po raz drugi. Tym razem wypada 6 i 2. Odkłada szóstkę do szóstek. Pozostałą już jedną kostkę umieszcza ponownie w kubku i wyrzuca na stół. Wypada 1. Teraz podlicza sumę zebranych szóstek. To razem 24. Wpisuje tę sumę do swojej rubryki w tabeli pod liczbą 6. Gra toczy się dalej. Każ-

\* Różne warianty gry w kości zob.: E. Gruszczyk-Kolczyńska, K. Dobosz, E. Zielińska 1996: s. 148-157.

dy z graczy rzuca trzykrotnie. Za każdym razem analizowana jest tabela i podejmowane są decyzje, w co dany gracz gra. Gdy cała tabela zostanie wypełniona, punkty zostają zliczone. Wygrywa ten, kto uzyska największą liczbę punktów w całej grze.

### **Setka**

Potrzebne materiały: dwie kostki do gry, kartka i ołówek.

Przebieg gry: Gracze rzucają kolejno dwiema kostkami. Gdy dany gracz wyrzuci kolejno dwie różne liczby oczek, zapisuje ich sumę. Jeżeli natomiast wyrzuci tyle samo oczek na obu kostkach, czyli tzw. dublet, zapisuje ich iloczyn. Zwycięża ten, kto najszybciej uzyska lub przekroczy 100 punktów.

### **Prostokąt**

Potrzebne materiały: kostka do gry, kartka i ołówek dla każdego gracza.

Przebieg gry: Każdy z graczy rysuje na swojej kartce prostokąt i dzieli go na sześć części. Gracze rzucają kolejno kostką. Wyrzuconą liczbę oczek gracz wpisuje do jednej z części prostokąta. Jeżeli wyrzuci liczbę, którą zdążył już wcześniej wpisać, przekazuje kostkę sąsiadowi z prawej. Gdy jednak ten ma już tę liczbę w swoim prostokącie, to następnemu. Wygrywa ten, kto jako pierwszy wpisze do swojego prostokąta sześć różnych liczb.

### **Spadanie do zera (Pisarski 1992: 84)**

Potrzebne materiały: kostka do gry, papier i ołówek dla każdego gracza.

Przebieg gry: Celem gry jest zbliżenie się do zera za pomocą odejmowania w siedmiu rzutach. Każdy z graczy zapisuje na swojej kartce liczbę 100. Następnie kolejno każdy z graczy rzuca kostką i odejmuje od 100 wynik tego rzutu bądź wynik pomnożony przez 10. Gdy gracz zmuszony jest od mniejszej liczby odjąć większą, odpada z gry. Wygrywa ten, komu przy siedmiu rzutach udało się znaleźć najbliższe zera.

## **GRY I ZABAWY Z KARTAMI**

W historii gier gry karciane zajmują szczególne miejsce. Każda kultura miała swoje karty, umieszczała na nich swoje postaci. Wymiary kart to zazwyczaj 5,7 na 8,9 cm. Liczba kart w talii była ustalana lokalnie. Gra w karty, stanowiąca popularną formę rozrywki osób dorosłych, w szkole

zazwyczaj jest zabroniona. Stąd tyle emocji budzi ona wśród dzieci, gdy nauczyciel wykorzystuje grę w karty w realizacji procesu edukacyjnego.

### **Matematyczny Piotruś**

Potrzebne materiały: przygotowane specjalne karty do gry.

Przebieg gry: Gra w Piotrusia polega na rozdaniu talii kart przygotowanych w ten sposób, aby tworzyły one pary. Jedna z kart, zwana Piotrusiem, pary nie posiada. Karty rozdajemy graczom. Każdy z nich wyklada na stół swoje pary. Następnie kolejno, zgodnie z ruchem wskazówek zegara gracze ciągną od siebie po jednej karcie „na chybił trafił”. Gdy udaje się pozyskać parę, odkłada się ją na bok. Wygrywa ten z graczy, który jako pierwszy pozostanie bez kart. Przegrywa ta osoba, która zostanie z kartą zwaną Piotrusiem.

Liczba kart przygotowanych przez nauczyciela może być dowolna. W zależności od celu zajęć treści na kartach mogą być różne. Pary stanowić mogą, np. działania i ich wyniki, figury geometryczne i ich nazwy, wyrażenia jedno- i dwumianowane, ułamki zapisane liczbowo i odpowiadające im zamalowane części koła, cyfry rzymskie i arabskie etc.

**Mnożenie (dodawanie) w mgnieniu oka** (zob. Matthews 1992: 55, 83)

Potrzebne materiały: dwie talie do gry (z wyjątkiem waletów, dam, królów i asów).

Przebieg gry: Uczniowie mogą grać w zespołach trzyosobowych. W każdej z trzech kolejek inna osoba jest sędzią. Sędzia wyklada po dwie karty. Zadaniem graczy jest jak najszybciej podać iloczyn (sumę) dwóch liczb wylosowanych kart. Osoba, która jako pierwsza poda prawidłowy wynik, otrzymuje od sędziego dwie karty. Jeżeli wynik padnie równocześnie, gracze otrzymują po jednej karcie. Wygrywa ta osoba, która zbierze największą liczbę kart.

### **Karciana wykładanka**

Potrzebne materiały: przygotowana talia kart z dowolnymi liczbami.

Przebieg gry: Uczniowie grają w kilkuosobowych grupach. Tasujemy specjalnie przygotowane karty z liczbami i rozdajemy je. Pierwszą kartę wyklada osoba po lewej stronie od rozdającego. Kolejna osoba wyklada kartę, która jest wielokrotnością lub dzielnikiem liczby znajdującej się na już leżącej karcie. Gracz wykładający kartę musi uzasadnić odpowiednim działaniem swój ruch, np. na kartę 3 gracz kładzie 9 i mówi *trzy razy trzy to 9*. Jeżeli grający nie może położyć żadnej karty lub pomyli się

w działaniu, zabiera ze stołu trzy karty. Przegrywa ta osoba, która zostanie jako ostatnia z kartami. Przy tej wersji gry warto, by w talii znalazło się kilka jedynek, na jedynekę można bowiem położyć każdą kartę i na każdą można położyć jedynekę.

### Kwadraty magiczne

Kwadrat magiczny to tablica składająca się z  $n$  wierszy i  $n$  kolumn ( $n > 2$ ), w którą wpisano  $n^2$  różnych dodatnich liczb naturalnych w ten sposób, że suma liczb w każdym wierszu, w każdej kolumnie i w każdej przekątnej jest taka sama (tzw. *suma magiczna*). Tak zwany Idealny Kwadrat stworzył ok. 2800 roku p.n.e. chiński filozof i budowniczy Lo Shu, tworząc podwaliny sztuki feng shui. Jego kwadrat składa się z dziewięciu pól z wpisanymi liczbami od 1 do 9.

Przykładowy kwadrat magiczny z sumą = 15

2	7	6
9	5	1
4	3	8

Niektóre własności kwadratów magicznych ( $n$ , jak wyżej, oznacza liczbę kolumn i wierszy kwadratu):

- Jeśli do każdej liczby w kwadracie dodamy tę samą wartość  $k$ , to kwadrat pozostanie magicznym, a jego suma magiczna wzrośnie o  $n \cdot k$ .
- Jeśli każdą liczbę w kwadracie pomnożymy przez tę samą wartość  $k$ , to kwadrat pozostanie magicznym, a jego suma wzrośnie  $k$ -krotnie.
- Jeśli weźmiemy dwa kwadraty magiczne o tym samym rozmiarze i sumach magicznych  $S_1$  i  $S_2$  i dodamy liczby na odpowiadających sobie pozycjach, to otrzymany w wyniku tego dodawania nowy kwadrat też będzie magiczny, a jego suma magiczna wyniesie  $S_1 + S_2$  (jednak nie ma gwarancji, że w tym nowym kwadracie wszystkie liczby będą różne)\*.

---

\* Kwadraty magiczne stanowią rodzaj rozrywek umysłowych, nie mają zastosowania naukowego. Informacje na temat ich konstruowania, a także jeszcze innych ich własności można znaleźć np. pod adresem: [http://pl.wikipedia.org/wiki/Kwadrat\\_magiczny\\_\(matematyka\)](http://pl.wikipedia.org/wiki/Kwadrat_magiczny_(matematyka)).

Zajęcia z wykorzystaniem kwadratów magicznych mogą polegać na:

1) sprawdzaniu, czy dany kwadrat jest magiczny

4	9	5	16
15	6	10	3
14	7	11	2
1	12	8	13

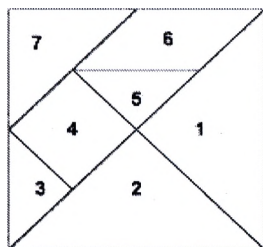
2) uzupełnianiu kwadratów magicznych

	9		16
15		10	
14		11	
1	12	8	13

3) z zaproponowanych liczb bądź działań matematycznych wybranie i wpisanie do kwadratu tych, które utworzą kwadrat magiczny

4) ułożenie kwadratu magicznego  $4 \cdot 4$  o zadanej liczbie np 34

**Tangramy** (por. np. Pisarski 1992: 115)



Tangram to chińska gra, znana od ok. 3000 lat. Tangram jest kwadratem, który składa się z 7 części (tan). Celem tej gry jest ułożenie większego obrazka/figury według przygotowanego wzorca (najczęściej narysowanych konturów tego obrazka) lub własnej wyobraźni. Przy zabawie z tangramem należy wykorzystać wszystkie jego części, elementy muszą leżeć obok siebie, ale nie mogą na siebie nachodzić; tany można obracać na drugą stronę.

Za pomocą tangramu można ułożyć tysiące obrazków sylwetek ludzi i zwierząt, przedmiotów, figur geometrycznych. Oprócz logicznego myślenia uczniowie rozwijają swoją wyobraźnię geometryczną, sprawność manualną oraz kształtują podstawowe pojęcia geometryczne. Uczniowie klas młodszych w sposób praktyczny mogą poznawać własności podstawowych figur geometrycznych. Wykorzystując odpowiednie tany, mogą układać trójkąty, kwadraty, prostokąty niebędące kwadratami, równoległoboki, trapezy. Manipulując poszczególnymi elementami tangramu i próbując je zestawiać w odpowiedni sposób, dzieci szukają nietypowych rozwiązań, rozbudzają wyobraźnię, wyrabiają sprawność manualną, kształtują pojęcia geometryczne.

#### BINGO MATEMATYCZNE (por. Matthews 1992: 66)

Bingo to w rzeczywistości popularna gra hazardowa, dlatego zapewne wzbudza u dzieci tyle emocji. Zasady tej gry są dość powszechnie znane i nauczyciele chętnie wykorzystują ją na zajęciach matematycznych na różnych etapach kształcenia. Zazwyczaj celem jest doskonalenie techniki rachunkowej.

Potrzebne materiały: plansze z wypisanymi liczbami, ołówek, kartoniki z liczbami (działaniami), w zależności od zastosowanej wersji

Przebieg gry: Każdy z graczy otrzymuje jedną lub kilka (w zależności od przyjętych zasad) plansz z zapisanymi liczbami. Zazwyczaj liczb jest 15, czyli trzy rzędy po 5 liczb. Nauczyciel losuje kartoniki, np. z zapisanymi działaniami na mnożenie i odczytuje głośno działanie. Uczniowie skreślają na swoich planszach liczby będące wynikami tych działań. Gracz, który jako pierwszy skreśli na swojej planszy cały rząd liczb zapisanych w poziomie bądź w pionie, wstaje i mówi *bingo*. To zwycięzca rozgrywki.

#### PODSUMOWANIE

Zabawa jest jedną z podstawowych form wyrażania zainteresowań dzieci. Wykorzystując tę formę aktywności w matematyce, rozwijać można różnorodne umiejętności dzieci. Gry i zabawy aktywizują, zachęcają do pracy, rozbudzają motywację, pobudzają zainteresowania i prawie ni-

gdy nie stają się nakazem. Muszą być to jednak propozycje przemyślane, adekwatne do możliwości dzieci i ciekawe dla nich.

## LITERATURA

- Bednarek J., 2003, *Gra dydaktyczna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 94–99.
- Filip J., Rams T., 2000, *Dziecko w świecie matematyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Dobosz K., Zielińska E., 1996, *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier*, WSiP, Warszawa.
- Huizinga J., 1967, *Homo ludens*, SW Czytelnik, Warszawa.
- Kot S., 1986, *Historia wychowania*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Krygowska Z., 1980, *Zarys dydaktyki matematyki*, t. 3, WSiP, Warszawa.
- Lewandowska H., 1989, *Zabawy tematyczne w klasach początkowych*, „Życie Szkoły”, nr 9, s. 536–540.
- Łukasz L., Cyran T., 2002, *Gry i zabawy dydaktyczne*, „Życie Szkoły”, nr 5, s. 307–311.
- Matthews J., 1992, *Matematyka klasy 0–III. Kiermasz pomysłów*, WSiP, Warszawa.
- Okoń W., 1987, *Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa.
- Okoń W., 2001, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Siwiek H., 2005, *Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowanie w matematyce szkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Waloszek D., 2003, *Gra*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 88–94.

Adres internetowy

[http://pl.wikipedia.org/wiki/Kwadrat\\_magiczny\\_\(matematyka\)](http://pl.wikipedia.org/wiki/Kwadrat_magiczny_(matematyka)).

Teresa Żebrowska

## OBRAZY DLA DZIECI – KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE PRZEZ SZTUKĘ

### Słowa kluczowe

edukacja plastyczna dziecka, lekcja twórczości w klasie II szkoły podstawowej inspirowana twórczością Vincenta van Gogha

### WPROWADZENIE

Czy ruch i przestrzeń są w sztuce pojęciami iluzorycznymi? W którym miejscu przebiega granica między figuratywnością a abstrakcją? Dlaczego karykatury naszkicowane paroma kreskami przypominają konkretne postaci? Co określamy mianem waloru? Dlaczego *Mona Lisa* tajemniczo się uśmiecha? Co jest zasadniczym problemem dla percepcji i ekspresji plastycznej? Skąd wiemy, że czerwone i zielone oczy *Dory Maar* patrzą w różne strony? Ile odmian czerni stosowali holenderscy mistrzowie? Co wiemy o *Żółtym domu* i niebieskich ścianach w *Pokoju artysty*?

Chcąc odpowiedzieć na te i inne pytania, w kształceniu i wychowaniu przez sztukę musimy uwzględnić **trójetapowość procesu**, obejmującą: **percepcję sztuki, wiedzę o niej** oraz **własną aktywność twórczą**.

Prezentowane prace plastyczne i utwory literackie powstały na *Lekcjach twórczości* – według autorskiego programu spotkań i dialogów edukacyjnych ze sztuką, proponowanego w edukacji wczesnoszkolnej w ramach przedmiotu metodyka edukacji plastycznej. Ich autorami są studenci Uniwersytetu Pedagogicznego z Instytutu Pedagogiki Przed-szkolnej i Szkolnej oraz dzieci z krakowskich szkół podstawowych (klasy II pod opieką mgr Aleksandry Przybyłkiewicz w Szkole Podstawowej nr 31 im. Henryka Jordana i klasy I z British International School (BISC) w Krakowie pod opieką Justyny Kaźmirek).

Program opracowany został z myślą o wszechstronnej edukacji plastycznej i korelacji przedmiotowej, a także o kreatywnej postawie studentów – przyszłych nauczycieli, animatorów aktywności twórczej dzieci. Spotkania odbywały się również w Galerii Sztuki Współczesnej – Bunkier Sztuki oraz Muzeum Narodowym w Krakowie

Przykładowy autorski scenariusz zajęć zintegrowanych

**Temat kompleksowy:** Spotkania i dialogi edukacyjne ze sztuką – lekcje twórczości

**Temat zadania plastycznego:** „Moje Słoneczniki” – inspiracje twórczością Vincenta van Gogha

**Zagadnienia i terminy plastyczne:** impresjonizm, postimpresjonizm, barwy kontrastowe, chromatyczne, faktura, efekt reliefowy, kształt, płaszczyznowe operowanie kreską, punktem; atrybuty malarza: paleta, pędzle, farby, sztaluga; technika malarska impasto i najważniejsze tematy w sztuce: martwa natura, pejzaż, portret, autoportret.

**Działalność plastyczna:** wykonanie w malarskiej technice impasto martwej natury, składającej się z ulubionego gatunku kwiatów, z zastosowaniem kontrastowej, chromatycznej gamy kolorystycznej.

**Środki dydaktyczne:** reprodukcje obrazów Vincenta van Gogha (*Autoportrety malarza, Portret doktora Gacheta, Arleżjanki, Buty, Pokój artysty, Wazon z makami, chabrami, piwoniami i chryzantemami, Pola maków, Czerwone winnice z Arles, Gwiazdzista noc, Słoneczniki*), zdjęcia artysty i kompozycji kwiatowych, kartoniki z liczbami, napisy do zabawy pantomimicznej i kategorii tematycznych dzieł, gitara, koło barw, atrybuty malarza.

**Formy pracy:** indywidualna, w parach, grupowa, zbiorowa.

**Metody i techniki pracy:** metody podające (pogadanka); metody problemowo-twórcze: burza mózgów, klasyczna metoda problemowa (tworzenie haseł i dialogów do obrazu *Buty*, analiza kompozycji kwiatowych Vincenta van Gogha i wspólne komponowanie układu kwiatowego stanowiącego obrazowaną martwą naturę, prezentacja pantomicznych scenek przedstawiających przeciwieństwa oraz wyodrębnianie kontrastów w reprodukcjach dzieł sztuki); metody aktywizujące (rozsypanka sylabowa, śpiew piosenki z aktywnością ruchową, umiejscowienie na mapie Europy państw związanych z artystą); metody analityczno-percepcyjne: analiza reprodukcji obrazów i zdjęć artysty, koła barw,

atrybutów malarza); metody praktyczne (realizacja pracy plastycznej i zadań tematycznych).

**Cele ogólne:** przygotowanie do świadomego odbioru sztuki; kształtowanie kultury estetycznej i zdolności dostrzegania piękna, stymulowanie wrażliwości kompozycyjnej, kolorystycznej i przestrzennej oraz rozwijanie ekspresji własnej.

### **Cele operacyjne:**

#### **Uczeń**

- poznaje życiorys i elementy twórczości Vincenta van Gogha;
- poznaje etymologię słów: Holandia i Niderlandy;
- zaznajamia się z pojęciami i terminami plastycznymi: postimpresjionizm, barwy kontrastowe, barwy chromatyczne, malarstwo impasto, faktura, atrybuty malarza;
- poznaje kategorie tematyczne dzieł sztuki (pejzaż, portret, autoportret, martwa natura);
- dokonuje analizy i interpretacji zaprezentowanych reprodukcji dzieł Vincenta van Gogha;
- utrwała znajomość podstawowych elementów formy dzieła sztuki (kreska, kontur, punkt, plama barwna, kształt);
- utrwała wiadomości dotyczące malarstwa impresjonistycznego, portretowego (portret, autoportret) oraz wiadomości na temat barw podstawowych i pochodnych;
- kształci umiejętność wyróżniania i nazywania atrybutów malarza (paleta, sztaluga, pędzle, szpachla malarska, farby);
- współtworzy martwą naturę inspirowaną kompozycjami kwiatowymi artysty;
- doskonalą kreatywną postawę i twórcze myślenie;
- rozwija sprawność manualną;
- rozwija umiejętności współpracy w parach, zespole;

#### **Korelacja z innymi przedmiotami:**

- matematyka: utrwała znajomość dodawania i odejmowania w zakresie 100 oraz mnożenia i dzielenia w zakresie 50;
- język polski: dokonuje podziału wyrazów na sylaby, uczestniczy w zabawie z literami, tworzy hasła i dialogi do obrazu *Buty*;
- muzyka: odtwarza ruchy nauczyciela w zabawie muzycznej, poznaje i wspólnie śpiewa piosenkę;

- środowisko społeczno-przyrodnicze: umiejscawia na mapie Europy Holandię (Amsterdam, Hagę), Wielką Brytanię (Londyn), Francję (Paryż, Arles, Auvers-sur-Oise).

**Technika realizacji:** impasto – technika w największym stopniu kojarząca się z twórczością Vincenta van Gogha, będąca sposobem malarskiej interpretacji, pozwalająca uzyskać silny efekt trójwymiarowości powierzchni (farby plakatowe łączymy z pastą do zębów).

**Materiały i narzędzia:** tektura formatu A4, farby plakatowe, pędzle, patyczki, pasta do zębów, palety malarskie.

**Czas trwania:** dwie jednostki lekcyjne

Czynności nauczyciela	Czynności uczniów
<p>I Wprowadzenie w temat, przybliżenie życiorysu artysty</p> <p>Eksponuje na tablicy podzielone na sylaby imię i nazwisko artysty z umieszczonymi na odwrocie działaniami matematycznymi (hasło: Vincent van Gogh).</p> <p>Przybliża kraj ojczysty artysty na podstawie charakterystycznych symboli związanych z Holandią (tulipany, wiatraki, rowery, drewniane saboty, sery).</p> <p>Pytanie: W jakim państwie urodził się artysta?</p> <p>Wyjaśnia etymologię słów: Holandia („Holt-land” to „kraina lasów”) i Niderlandy („niski kraj” pozbawiony gór, wysokich pagórków i wzniesień równinnych).</p> <p>Umieszcza na tablicy hasła z życiorysu malarza.</p> <p>Zapisuje działanie matematyczne, którego wynikiem jest liczba lat życia Vincenta van Gogha (37).</p> <p>Zapisuje na tablicy szyfr, w którym cyfra odpowiada kolejności litery w alfabecie, hasło: <b>postimpresjonizm</b>.</p>	<p>Obliczają działania, odsłaniają puzzle, układają z sylab imię i nazwisko artysty.</p> <p>Na podstawie symboli Holandii podają nazwę państwa.</p> <p>Obliczają: <math>7+4+6+11+9=</math> Porównują wiek artysty ze swoim, rodziców, dziadków. Rozszyfrowują hasło.</p>

Prezentuje uczniom przykłady obrazów, przypomina, czym charakteryzował się w sztuce impresjonizm i wyjaśnia pojęcie postimpresjonizmu, zaznaczając, że Van Gogh był jednym z reprezentantów kierunku; wymienia pozostałych przedstawicieli nurtu.

Prezentuje reprodukcje obrazów artysty przedstawiające **martwe natury** z kwiatami (*Wazon z makami, chabrami, piwoniami i chryzantemami, Słoneczniki*), **Buty**, **portrety** (*Doktora Gacheta, Arleżjanki*), **autoportrety** (z 1889 r., *Z zabandażowanym uchem*), **pejzaże** (*Czerwone winnice z Arles, Gwiaździsta noc, Pola maków*).

Na żółtych kartonach umieszcza na tablicy kategorie tematyczne dzieł. Opowiada o dalszych losach Vincenta van Gogha oraz fascynacji artysty kolorem żółtym i symbolicznym znaczeniu tego koloru. Pyta uczniów o ich ulubiony kolor.

Prezentuje koło barw; wprowadza pojęcie barw chromatycznych i kontrastowych.

Zabawa pantomimiczna: Przeciwięństwa.

Przekazuje parom polecenia, jakie przeciwięństwa mają przedstawić (np. wysoki – niski, zły – łagodny, ciężki – lekki, wesoły – smutny, małomówny – gaduła, zmotoryzowany – pieszy, stary – młody, wolny – szybki, anioł – diabeł, policjant – złodziej).

Zwraca uwagę na kontrasty kolorystyczne występujące w obrazach oraz sposób przedstawiania materii malarskiej w twórczości Vincenta van Gogha.

Wprowadza pojęcie **faktury** i nazwę techniki **impasto**.

Oglądają reprodukcje, słuchają.

Oglądają reprodukcje, odnajdują i porządkują reprodukcje obrazów zgodnie z kategorią tematyczną dzieła (pejzaże, martwe natury, portrety, autoportrety).

Wymieniają preferowany przez siebie kolor i uzasadniają swój wybór. Wymieniają kolory podstawowe i pochodne.

Dobierają się w pary. Przedstawiają przeciwięństwa.

Znajdują kontrasty kolorystyczne, wymieniają charakterystyczne cechy powierzchni obrazów Van Gogha. Śpiewają piosenkę i przedstawiają jej treść gestami.

Tworzą impresje literackie do obrazu *Buty*.

<p>Z akompaniamentem gitary uczy piosenki <i>Buty</i>. Pyta uczniów: O czym rozmawiały <i>Buty</i> z obrazu Vincenta van Gogha? Prosi o napisanie krótkich impresji literackich.</p>	
<p><b>II Realizacja zadania plastycznego</b> Przekazuje instrukcję dotyczącą wykonania pracy plastycznej w technice impasto. Prezentuje <i>Moje Słoneczniki</i>; rozdaje uczniom wycięte z białej tektury palety malarskie; z pomocą uczniów tworzy kompozycję kwiatową (martwą naturę).</p>	<p>Na palecie malarskiej mieszają farby plakatowe z pastą do zębów i nakładają na tekturowe podobrazie; wzbogacają płaszczyznę efektami fakturalnymi.</p>
<p><b>III Podsumowanie</b> Zaprasza do obejrzenia ekspozycji powstałych prac, omawia wytwory, prosi dzieci o wskazanie najciekawszych prac plastycznych, z uzasadnieniem dokonanych wyborów. Prosi o głośne przeczytanie impresji literackich do obrazu <i>Buty</i>. Sprawdzenie zapamiętanych wiadomości: Dzieli uczniów na 2 zespoły. Każdy uczeń w zespole otrzymuje swój numer. Zespoły ustawiają się w dwóch rzędach. Czyta zdanie i wskazuje numer osoby, która ma zdecydować, czy jest ono <b>prawdziwe</b>, czy <b>falszywe</b>. Zdania: <i>Dzisiaj rozmawialiśmy o Karolu van Goghu.</i> <i>Malarz urodził się w Krakowie.</i> <i>Artysta nigdy nie mieszkał w Paryżu.</i> <i>Vincent często malował martwe natury, portrety, autoportrety i pejzaże.</i> <i>Ulubionym kolorem artysty była barwa czerwona.</i></p>	<p>Stają w dwóch rzędach, przypinają sobie kartoniki z numerami.</p> <p>Wskazani uczniowie podbiegają do tabliczek: TAK/NIE.</p>

<p><i>Postimpresjonizm to kierunek w sztuce XIX wieku, którego przedstawicielem był Vincent van Gogh. Czarny i biały to barwy kontrastowe. Żółty, czerwony, niebieski to barwy chromatyczne. Do atrybutów malarza zaliczamy instrumenty muzyczne. Pożegnanie, wspólne zaśpiewanie piosenki, zakończenie zajęć</i></p>	
---	--

### **Impresje literackie dzieci na temat twórczości Vincenta van Gogha**

#### ***Szczęśliwe buty***

*Buty są szczęśliwe, że Vincent je namalował.  
One cieszą się, że widziały wieżę Eiffla i Irysy.  
One cieszą się, że widziały Słoneczniki i prawie cały świat.  
Deptały też po ziemi (...)  
A czasami myślały sobie też o czymś.  
I tak żyły.  
Szczęśliwe.*

(Kamil Wywrot, kl. II)

#### ***Dawno temu***

*Dawno temu żyły sobie pewne buty.  
Nie były zbyt nowe ani zbyt ładne.  
Z Vincentem chodziły wszędzie.  
Widziały Irysy, Słoneczniki i latające nad ziarnem wrony.  
Znały go tak dobrze,  
tak dobrze,  
że wiedziały, gdzie chciały pójść.*

(Mikołaj Drabik kl. II)

### **Impresje literackie studentek na temat twórczości Vincenta van Gogha**

*Wazon z makami, chabrami, piwoniami i chryzantemami  
...Umieszczone w wazonie i leżące poza nim.  
Maki, róże, chryzantemy.*

*...Wiele kolorów...*

*...Czerwone maki, róże czy inne.*

*Polne kwiaty.*

*Wolność, beztroska i niczym nieskrępowana radość pięknych, słonecznych dni.*

*Wyglądają, jak dopiero zebrane z łąki i przygotowane do ułożenia w wazonie.*

*Stąd tyle ich porozrzucanych wokół.*

*Każdy czeka na swoją kolej, licząc, że i dla niego znajdzie się miejsce.*

*...Razem będą upiększać...*

*Mimo że kwiaty... zachwycają świeżością i kolorami, jest w tym obrazie coś niepokojącego.*

*Ciemne, mroczne tło.*

*Stanowi przeciwieństwo... wspomnianej świeżości.*

*Szczególnie prawa strona kompozycji wydaje się być uboższa a tło czarniejsze, kwiaty mniejsze i słabiej rozwinięte.*

*Tym razem obraz nabiera dla mnie nieco innego znaczenia.*

*Mam wrażenie, jakby istniało coś, co chciałoby stłumić te elementy.*

*Czy jednak zawsze czarne i ciemne musi oznaczać smutne?*

*A może właśnie chodziło o zaakcentowanie tego...*

*pierwszego wrażenia na temat obrazu?*

*...Umieszczone w wazonie i leżące poza nim.*

*Maki, róże, chryzantemy.*

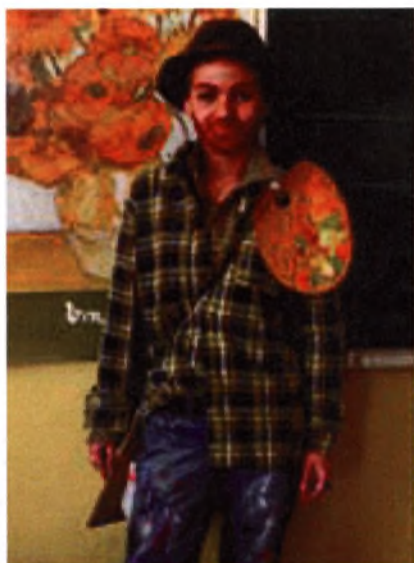
*...Wiele kolorów...*

*...Czerwone maki, róże czy inne.*

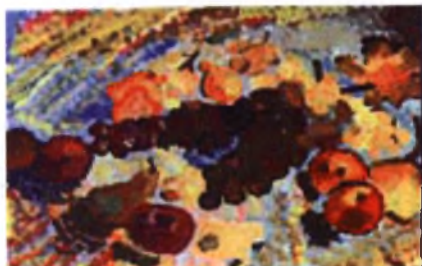
*Polne kwiaty...*

*Sztuka budzi refleksje.*

(Justyna Bury, III rok, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna)



Spotkania i dialogi edukacyjne ze sztuką *Moje Słoneczniki*,  
Lekcje twórczości w Szkole Podstawowej nr 31 w Krakowie, kl. II



Kształcenie i wychowanie przez sztukę – Vincent van Gogh, prace studentów





Seongyun, Korea



Seongyun, Korea



Satori, Japonia

Prace plastyczne dzieci siedmioletnich z British International School (BISC) w Krakowie inspirowanych twórczością Vincenta van Gogha (*Gwiazdzista noc*) wykonane w ramach badań własnych do pracy magisterskiej Justyny Kaźmirek

## SPIS TREŚCI

Wstęp 3

### ZAGADNIENIA TEORETYCZNE

Zbigniew Nowak

Powinności nauczyciela (nie tylko klas początkowych  
szkoły podstawowej) 14

Krystyna Gąsiorek

Wiedza o funkcjach języka w edukacji przedszkolnej  
i klasach I-III szkoły podstawowej 33

Jolanta Machowska

Słowo jako sposób strukturyzacji wiedzy uczniów  
w tekstach podręczników szkolnych 50

Zbigniew Baran

Poezja na zajęciach szkolnych w klasach I-III,  
czyli... może być ciekawiej 70

Jovita Vaškevič-Buš

O początkowej nauce czytania 87

Anna Zadęcka-Cekiera

O różnych formach wypowiedzi ustnych i pisemnych  
w klasach I-III 102

Barbara Nawolska

Rytmy i regularności w matematyce 114

Ingrid Paško

O świadomości ekologicznej 127

Teresa Żebrowska

Spotkania i dialogi edukacyjne ze sztuką,  
czyli o sztuce bliskiej dziecku 143

Aneta Zięba

O znaczeniu i zaletach pracy w grupach (nie tylko recenzja książki B. Pawlak (2009) Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – badania – rozwiązania praktyczne) 156

Jolanta Machowska

Niechaj słowa w czyn się zmieniają – projekt pracy dla klasy III szkoły podstawowej – ZACZAROWANE DRZEWO 168

Barbara Nawolska

Czy uczniowie klasy I szkoły podstawowej myślą rekurencyjnie? Wyniki badań dzieci ośmioletnich 180

Joanna Żądło

Gry i zabawy w edukacji matematycznej dzieci 200

Teresa Żebrowska

Obrazy dla dzieci – kształcenie i wychowanie przez sztukę 213



## Ze wstępu

Prace zamieszczone w niniejszym tomie obejmują zagadnienia teoretyczno-praktyczne skupione wokół dziecka i warsztatu pracy nauczyciela, od niego bowiem zależy, co, kiedy, jak i w jakiej mierze będzie przedmiotem dziecięcego poznawania, rozwijania i dziecięcej aktywności. Artykuły są wynikiem przemyśleń, działań i doświadczeń nauczycieli akademickich – pracowników Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Materiał zebrany w książce zapewne będzie dobrze służyć pogłębieniu znajomości, potrzebie doskonalenia i modyfikowania edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Adresowany jest przede wszystkim do nauczycieli praktyków i studentów kierunków pedagogicznych, przyszłych nauczycieli oraz wszystkich zainteresowanych jakością praktyki pedagogicznej.

*Krystyna Gąsiorek*

## Z recenzji

Głównym celem tego zbioru jest dostarczenie narzędzi do analizy i interpretacji praktyki pedagogicznej nauczyciela oraz pokazanie możliwości jakościowego doskonalenia własnych działań edukacyjnych. Jest to założenie słuszne i obiecujące, na rynku wydawniczym bowiem zawsze potrzebne są dobre rozwiązania pedagogiczne pomagające nauczycielom rozwijać swoją „indywidualną teorię praktyczną”. Szczególnie brakuje takich pozycji, które dostarczają nauczycielom narzędzi do pogłębionej analizy własnych działań edukacyjnych i ich jakościowego przekształcania.

*Józefa Bałachowicz*

Uniwersytet Pedagogiczny  
im. Komisji Edukacji Narodowej  
Prace Monograficzne nr 585  
ISSN 0239-6025  
ISBN 978-83-7271-622-0

