

Część II

WYBRANE ZAGADNIENIA Z METODYKI NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO

MARIA GUŚPIEL

Swobodne wypowiedzi a kształcenie języka uczniów w klasie pierwszej

W niniejszym artykule nie dokonuję ani syntetycznego, ani szczegółowego omawiania istniejącej już literatury odnośnie zagadnień zasygnalizowanych w temacie. Niemniej zawarte tu uwagi i refleksje bezpośrednio korespondują z tą dziedziną piśmiennictwa naukowego. Głównym zadaniem było omówienie swobodnych wypowiedzi jako określonej formy ćwiczeń w mówieniu na podstawie sprawdzonych praktycznie koncepcji metodycznych* w szkołach skupiających dzieci ze środowiska wiejskiego.

Przyjęłam, że systematycznie i poprawnie prowadzona pod względem metodycznym praca w zespole klasowym, bazująca na swobodnych wypowiedziach dzieci, przezwycięży trudności językowe i przyczyni się do doskonalenia języka uczniów. Z badań przeprowadzonych w pierwszych dniach trwania nauki szkolnej i z obserwacji wynikało, że dzieci /mimo ukończenia klasy przedszkolnej/ mówiły mało i niechętnie. Stwierdzono, iż główną przyczyną nie tkwiła w ich onieśmieniu, ale łączyła się z ubóstwem słownikowym i brakiem praktycznej zna-

* Praca dydaktyczno-wychowawcza i badania były prowadzone przez studentów nauczania początkowego pod moim kierunkiem.

jomości składni języka ogólnopolskiego. Większość bowiem dzieci posługiwała się gwara. Stąd praca dydaktyczna nad doskonaleniem dłuższych wypowiedzi dzieci wymagała: wzbogacania i utrwalania prawidłowego słownictwa, przede wszystkim typu określającego; kształtowania prawidłowych konstrukcji składniowych, eliminowania zbędnych wtrętów oraz łączników zespolenia; łączenia zdań tworzących tekst wypowiedzi w spójną, logiczną całość.

Biorąc pod uwagę strukturę wypowiedzi, należy stwierdzić, że swobodne wypowiedzi uczniów, podobnie jak np. głos w dyskusji, należą do form bez wyraźnie określonych ram kompozycyjnych. Stąd zakładano, iż odpowiednio sformułowane tematy mogą uczniom podpowiadać ujęcie myśli w formie stylistycznej, charakterystycznej dla innej formy wypowiedzi. W takich sytuacjach swobodne wypowiedzi zamierzano wykorzystać jako wstępne ćwiczenie do praktycznego poznawania kompozycji opowiadania, opisu, sprawozdania, głosu w dyskusji. Z kolei tematy, które nie sugerowały żadnej wyraźnie określonej struktury wypowiedzi, stanowiły **informację dla nauczyciela**, w jakim zakresie dzieci wykorzystują różne formy wypowiedzi i jak dalece przyswoiły sobie ich zasady kompozycyjne. Na tej podstawie można było korygować zaplanowaną częstotliwość ćwiczeń w mówieniu, zmierzających do praktycznego poznawania i stosowania form wypowiedzi o ograniczonej swobodzie ujęcia.

Usytuowanie na pierwszym planie swobodnych wypowiedzi w pracy dydaktyczno-wychowawczej, zmierzającej do kształcenia umiejętności logicznego i estetycznego wypowiedziania się dzieci, zostało podyktowane wieloma względami. Oto niektóre z nich. Żadna z form wypowiedzi nie może być tak zróżnicowana tematycznie jak **swobodne wypowiedzi**, które odnoszą się do spraw związanych z materiałem nauczania oraz wynikają z indywidualnych zainteresowań uczniów. Źródłem omawianych wypowiedzi są przede wszystkim własne odczucia i doznania dzieci w związku z ich osobistymi doświadczeniami, przeży-

ciami związanymi z życiem w środowisku domowym, szkolnym i społecznym oraz w wyniku oglądanych obrazów, filmów, słuchanych audycji, słuchanych i czytanych tekstów itp. Można więc mniemać, że swobodne wypowiedzi mają znaczenie poznawcze dla całego zespołu klasowego. Słuchający mogą w czasie trwania wypowiedzi porównywać swoje wiadomości z tymi, które podaje ich kolega. Znaczenie wychowawcze sprowadza się głównie do tego, iż uczniowie poznają się wzajemnie, niejako "odkrywają", że ich kolega myśli podobnie albo inaczej. W tym drugim przypadku skłania to do refleksji "dlaczego?" - i to są najbardziej naturalne sposoby "odkrywania" własnej i cudzej osobowości. Dzieci zobligowane są do słuchania, gdy nauczyciel systematycznie ocenia uczniowskie wypowiedzi, zwracając uwagę na to, czy ktoś z wypowiadających się nie powtarza tego samego, co przedmówca. Ma to duże znaczenie kształcące dla uczniów, mobilizuje ich do selekcjonowania materiału wypowiedzeniowtwórczego, wdraża do dokonywania uzupełnień, zachęca do polemiki. Dla nauczyciela swobodne wypowiedzi uczniów stanowią materiał informujący go o wiedzy, postawie i przekonaniach uczniów. Na tej podstawie może właściwie planować treści, metody i formy organizacyjne dalszej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wysuwane na pierwszy plan swobodne wypowiedzi pozwalają na wykształcenie gotowości mówienia, zabierania głosu, co należy uznać za ważny czynnik nie tylko w pracy szkolnej ucznia, ale i w jego dalszym życiu.

Podstawowe zadania dydaktyczno-wychowawcze określają w pewnym stopniu miejsce i czas trwania swobodnych wypowiedzi w toku jednostki metodycznej. Zwykle występują albo w początkowej fazie jako nawiązanie-wprowadzenie do właściwego tematu, albo jako opracowanie, albo podsumowanie. W każdym z tych przypadków omawiana forma ćwiczeń nie może trwać zbyt długo /2-3 wypowiedzi/, gdyż mówienie szybko męczy siedmioletnie dzieci, dłuższe słuchanie prowadzi do rozproszenia uwagi.

Na podstawie badań stwierdzono, że jakość swobodnych wypowiedzi dzieci nie tylko pozostaje w związku z ogólnym poziomem umiejętności językowych, ale także wyraźnie koreluje ze stopniem znajomości tematu, nie tylko w sensie rozumienia go, co wcześniejszego poznania materiału językowego. Stąd swobodne wypowiedzi jako wprowadzenie do problematyki lekcji stosowano w odniesieniu do tej tematyki, która była wcześniej omawiana i znana dzieciom. Korzystanie z tej formy ćwiczeń w czasie właściwego opracowywania problematyki poprzedzały rozmowy połączone z ćwiczeniami słownikowo-frazeologicznymi, czytanie tekstów poprawnych pod względem językowo-stylistycznym i zawierających bogate słownictwo. Pod koniec lekcji swobodne wypowiedzi pełniły rolę podsumowania zagadnienia, będącego przedmiotem rozważań na danej jednostce dydaktycznej. Zmierzano do takich sformułowań tematu, aby treść była dzieciom bliska, aby znały one materiał językowy, względnie by treść została przybliżona przez czytanie /opracowanie/ lektury, obejrzenie filmu, audycji telewizyjnej, opowiadanie nauczyciela lub odpowiednio zorganizowaną obserwację połączoną z rozmową. Po tego typu przeżyciach emocjonalnych, spostrzeżeniach, różnego rodzaju doświadczeniach dzieci wypowiadały się chętnie, gdyż miały o czym mówić i dysponowały określonym zasobem słownictwa. Tematyka swobodnych wypowiedzi dzieci łączyła się z opracowywanymi treściami programowymi w klasie. Dotyczyła zagadnień związanych ze środowiskiem szkolnym i domowym dziecka. Ponadto wprowadzono także tematy odnoszące się do uczestnictwa dzieci w życiu środowiska społecznego, z którego się wywodzą, oraz tematy uświadamiające dziecku jego przynależność do narodu polskiego.

Jakość wypowiedzi, ich bogactwo słownikowe - jak to wyżej wspomniano - w dużym stopniu były uzależnione od źródła treści. Stwierdzono także zależność od tematu. Dzieci chętniej wypowiadały się na tematy im bliskie, związane z ich przeżyciami i doświadczeniami. Ich wypowiedzi były wte-

dy bogatsze treściowo i dłuższe objętościowo. Na tematy ogólne, związane z ilustracjami, historyjkami obrazkowymi dzieci wypowiadały się raczej niechętnie, mówiły mało, posługując się słownictwem konkretnym. W związku z tym w pierwszych dwu miesiącach nauki nie rozpoczynano omawiania ilustracji czy historyjek obrazkowych od swobodnych wypowiedzi. W późniejszym okresie starano się tak formułować tematy, by wyzwalały aktywność językową dziecka i pozwalały mu wiązać treść obrazów z własnymi przeżyciami, przy jednoczesnym uruchamianiu wyobraźni. Pomocne były tu takie tematy-pytania, jak np.: "Co ci przypomina ten obrazek, opowiedz"; "Opowiedz, co mogło być przyczyną, że dziecko na obrazku jest wesołe /smutne/"; "Jak sądzisz, o czym mogą rozmawiać dzieci przedstawione na obrazku", itp. Kolejnym etapem wdrażania dzieci do swobodnych wypowiedzi na podstawie ilustracji były ogólnie sformułowane polecenia typu: "Opowiedz o tym obrazku", co dawało uczniowi większą swobodę w uszczegółowieniu treści wypowiedzi. Takich trudności nie odnotowano w stosunku do innych źródeł wykorzystywanych do swobodnych wypowiedzi uczniów. Szczególnie natomiast chętnie dzieci mówiły w związku z czytаныmi lekturami. Można więc było stawiać pytania typu problemowego, np. "Opowiedz, dlaczego nie podobało ci się postępowanie ..."; "Uzasadnij, że ... postąpił szlachetnie" itp.

Od dzieci nie żądano wypowiedzi o określonej formie literackiej, nie krępowano koniecznością wyczerpania treści, nie narzucano planu, nie domagano się też chronologii faktów. Zwracano jednak uwagę na poprawność językową w celu przyzwyczajania do zastępowania zwrotów gwarowych odpowiednikami z języka ogólnonarodowego. Czyniono to w sposób dyskretny, by nie osłabiać aktywności językowej dziecka. Po prostu nauczyciel sam wypowiadał poprawny wyraz lub powtarzał całe wypowiedzenia, nie polecając dziecku, by powtarzało. Ten sposób korygowania wypowiedzi nie wytrącał ucznia z toku mówienia, dostarczając równocześnie jemu i słuchającym

wzorów właściwego doboru słów i ich układu w zdaniu. Ponadto jeżeli dziecku brakowało w wypowiedzi jakiegoś wyrazu, to nauczyciel podawał dane słowo i w miarę potrzeby dorzucał krótkie pytanie, które pozwalało dziecku dokończyć myśl. Przy swobodnych wypowiedziach nauczyciel ingerował jedynie wówczas, gdy uczniowie zbyt daleko odchodzili od tematu, popełniali rażące błędy językowe lub gdy ich wypowiedzi budziły zastrzeżenia natury wychowawczej.

Zwracano uwagę, by pojedyncze wypowiedzenia łączyły się w logiczną całość, były komunikatywne i aby cała wypowiedź miała sens. Z uwagi na to, że w klasie pierwszej, zwłaszcza w zimowym semestrze, uczniom trudno wypowiadać się w innych dłuższych formach, dlatego w swobodnym wypowiedzeniu się żądano szerzej rozbudowanej wypowiedzi, która łączyłaby się tematycznie i dotyczyła rozmaitych zagadnień. Swobodne wypowiedzi uczniów były bowiem formą, która miała przyczynić się do kształcenia języka uczniów. Miały służyć wyrabianiu umiejętności swobodnego wypowiadania się na różne tematy. Zmierzano do tego, by dłuższe indywidualne wypowiedzi obejmowały rozwiniętą strukturę kompozycyjną, która by wyczerpywała dany temat i bez względu na treść zachowywała wewnętrzną spójność, tzn. była odbiciem nie tylko poszczególnych rzeczy i zdarzeń zachodzących w rzeczywistości, lecz także odzwierciedleniem wzajemnych powiązań występujących między nimi. Chodziło o to, by swobodne wypowiadanie się było rezultatem pracy myślowej poszczególnych dzieci, a nie odpowiedzią na pytania nauczyciela. Stąd po swobodnych wypowiedziach następowała korekta, w której dokonywano oceny, prostowano nieścisłości i uzupełniano ewntualne niedomówienia, akcentowano określone zagadnienie wychowawcze. Podsumowanie było najczęściej wspólną oceną nauczyciela i uczniów. Przyjęto bowiem, że kształcenie mowy monologicznej dziecka w pierwszej klasie polega m.in. na wyrabianiu umiejętności zamykania myśli w obrębie zdania, na doprowadzeniu do zrozumienia struktury większych całości myślowych i na doskonaleniu stylu dziecka.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że pojęcie swobodnych wypowiedzi rozumiano jako formę ćwiczeń w mówieniu, dowolną w tym znaczeniu, że uczeń samodzielnie stanowił o tym, co i w jakiej kolejności będzie mówił. Przy tym jednak wypowiedź musiała mieścić się w tematyce zaznaczonej w temacie-pytaniu. Uczeń był zobligowany do mówienia tylko tego, co wie na dany temat. Nie tolerowano wypowiedzi nie mających treściowo nic wspólnego z omawianym tematem, np. przy prezentowaniu wrażeń z wycieczki krajoznawczej nie można było opowiadać o odwiedzinach i zabawach u kolegi. Mogło natomiast dziecko porównywać omawianą wycieczkę z innymi podobnymi lub z tym, co samo zaobserwowało podczas spacerów itp. Zmierzano bowiem do tego, by dzieci uczyły się komunikatywnego wyrażania swoich myśli na dany temat.

Z uwagi na to, że w klasie pierwszej trudno wymagać od dziecka poprawnych wypowiedzi w różnym kształcie kompozycyjnym, potraktowano swobodne wypowiedzi jako kształtowanie się elementów różnych form wypowiedzi. Stanowiły więc one przygotowanie do opowiadania, opisu, a nawet sprawozdania i dyskusji. Wymagania odnośnie konkretyzacji wypowiedzi w obrębie tematu wynikały z konieczności praktycznego przygotowywania dzieci do dalszej nauki szkolnej i czynnego uczestnictwa w życiu prywatnym i społecznym.

Wspomniano już, że w klasie pierwszej swobodne wypowiedzi winny być poprzedzone przygotowaniem obejmującym materiał językowy na określony temat i ewentualnie związane z określoną formą wypowiedzi, jeżeli zadaniem nauczyciela jest podprowadzenie uczniów do wypowiedziania się w ramach danej formy. Zasadniczo w pierwszej klasie nie prowadzi się ćwiczeń słownikowych w czystej postaci. Najczęściej polegają one na właściwym stosowaniu wyrazów w odpowiednich związkach frazeologicznych i w zdaniach. Ściśle więc łączą się z ćwiczeniami syntaktycznymi. Połączenia tych dwu rodzajów ćwiczeń stanowią przygotowanie do praktycznego zastosowania poznanego słownictwa w swobodnych wypowiedziach.

Za podstawę doboru słownictwa przyjęto tematykę programową oraz poziom umysłowy i językowy przeciętnego ucznia w danej klasie. W związku z tym starano się wzbogacić język dziecka o nowe wyrazy łączące się z poznawczymi treściami programowymi, przy czym należało szczególnie eksponować słownictwo dotyczące zjawisk psychologicznych, służące do wyrażania uczuć i przeżyć wewnętrznych. Dużą wagę przywiązywano też do słownictwa relatywnego, gdyż ten rodzaj słownictwa warunkuje powstawanie dłuższych i poprawnych pod względem logicznym wypowiedzi w określonej formie stylistycznej; pozwala na ukazywanie związków logicznych pomiędzy poszczególnymi pojedynczymi wypowiedziami tworzącymi całość.

Z kolei przejdźmy do ukazania konkretnych przykładów z pracy lekcyjnej, związanej z przygotowaniem dzieci do swobodnych wypowiedzi. Stwierdzono, że przy omawianiu ilustracji dzieci posługiwały się przede wszystkim zdaniami pojedynczymi i równoważnikami, odtwarzając przy tym jedynie spostrzeżenia wzrokowe. Dokonywano prób omawiania ilustracji przy tworzeniu sytuacji zabawowych, sprzyjających szerszemu zapoznaniu dzieci z pojęciami, które mogły później wzbogacić swobodne wypowiedzi. Tak np. w nawiązaniu do ilustracji /z Elementarza Przyłubskich s. 74/, ukazującej śpiącego chłopca i stojącą obok dziewczynkę, szerzej omówiono pojęcie: "senny". Najpierw dzieci próbowały gestem i mimiką oddać nastrój senności, później opisywały senną osobę na podstawie cech jej zewnętrznego zachowania, czyli słowami próbowały odtworzyć swoje gesty i mimikę. Z kolei dokonały próby opowiadania o sobie, charakteryzując siebie w stanie senności i podając przyczyny. W trakcie tych wypowiedzi dzieci użyły m.in. przenośni: "kleją się mi powieki", "głowa staje się coraz cięższa" oraz szeregu innych wyrażen i zwrotów, np. "opuszczone ręce", "nie chce mi się wstać", "ziewam".

Powyższe ćwiczenie nie tylko dostarczyło materiału do

późniejszych swobodnych wypowiedzi, ale także ułatwiło szersze rozumienie sensu dialogu między Inką i Adasiem /czytanka na tej samej stronie, co ilustracja/. Znalazło to odzwierciedlenie w końcowej części jednostki metodycznej, w której dzieci komponowały kilkudzaniową odpowiedź do pytania-tematu: "Uzasadnij, dlaczego Adaś nie poszedł z Inką lepić bałwana". Uczniowie w swych wypowiedziach zarówno wytłumaczyli odmowę senności chłopca, jak i próbowali określić jej przyczyny na podstawie własnych doświadczeń.

Powyższy przykład wskazuje, że swobodne wypowiedzi dzieci wystąpiły pod koniec lekcji jako podsumowanie. Wynikało to z faktu, że z wprowadzaniem materiału językowym dzieci nie miały do czynienia na innych wcześniejszych lekcjach. Gdy na lekcji pojawiały się nowe treści, wymagające podbudowy w ćwiczeniach słownikowo-frazeologiczno-syntaktycznych, to swobodne wypowiedzi pojawiały się pod koniec lekcji. Nie zawsze ta forma ćwiczeń w mówieniu była planowana w ramach jednej jednostki dydaktycznej. Np. przy wprowadzaniu litery "l" w czasie rozmowy dokonano opisu lalek Doroty. Na kolejnej lekcji w czasie ćwiczeń w czytaniu /tekst z Elementarza Przyłubskich s. 23/, prowadzonych w związku z ilustracjami /odczytywanie fragmentów dotyczących każdej z lalek/, dzieci mogły sobie przypomnieć /skojarzyć/ poznane słownictwo w czasie opisu. Na tejże lekcji dostarczono uczniom dalszego materiału językowego, zawierającego elementy narracyjne. Nauczycielka odtworzyła z pamięci wiersz Józefa Ratajczaka pt. "Lale". Rozmowa wokół problematyki wiersza dotyczyła głównie rozwijania cytatu: "wesołe lale, wypoczęte, syte i zdrowe", stanowiła więc językowe przygotowanie do opowiadania dzieci o swojej lalce. Po ćwiczeniach w pisaniu wrócono do tematyki omawianej na dwu kolejnych jednostkach metodycznych, formułując temat do swobodnych wypowiedzi: "Moja lalka". Nie sugerował on określonej formy kompozycyjnej, uczniowie byli jednak przygotowani zarówno do opisu, jak i opowiadania. Zgodnie z przewidywaniami, uczniowie zaczynali swoją wypowiedź od elementów opisowych, kończyli zaś fragmentami narracyjnymi.

Lalka jako towarzysząca dziecięcym zabawom stanowi osnowę czytanki "Bal lalek" /Elementarz Przyłubskich s. 30/. W związku z tą czytanką przewidziano swobodne wypowiedzi dzieci nt. "Moja zabawa z lalką". W dniu poprzedzającym lekcję polecono dzieciom jako zadanie domowe: "Dziś zabawcie się z lalką. Jutro o tej zabawie opowiecie na lekcji". Zajęcia rozpoczęto od swobodnych wypowiedzi, gdyż uznano, że dzieci wcześniej poznały dostateczny zakres słownictwa, potrafią więc na kanwie bezpośrednich doświadczeń /własnej zabawy/ ułożyć logiczną kilkuzdaniową wypowiedź. Omawiana forma wypowiedzi występowała stosunkowo rzadko jako wprowadzenie do lekcji. Miało to miejsce tylko wtedy, gdy podstawę osnowy wypowiedzeniowotwórczej stanowił materiał językowy, opracowany wcześniej na innych lekcjach.

Swobodne wypowiedzi dość często miały miejsce w czasie właściwego rozwinięcia tematu danej jednostki metodycznej. Bezpośrednie przygotowanie materiału językowego stanowił poprawny, zróżnicowany językowo tekst literacki. Najczęściej były to wypowiedzi odnośnie oceny postępowania bohatera, poprzedzone krótką rozmową, w której ustalano zwykle określenia uściślające pojęcia: "dobry-zły". Tak np. po zapoznaniu dzieci z /odtworzonym z taśmy magnetofonowej/ "Kopciuszkiem" Hanny Januszewskiej, w odniesieniu do bohaterki posłużono się określeniami: "pracowita, uczynna, posłuszna" zamiast "dobra". Tematem dziecięcych wypowiedzi było udokumentowanie, dlaczego dziewczynka była pracowita /uczynna, posłuszna/. Dziecko wybierało jedno z określeń i rozwijało wypowiedź wokół tego tematu. Polecenie bowiem było następujące: "Opowiedz zdarzenie, z którego wynika, że Kopciuszek był albo pracowity, albo uczynny, albo posłuszny".

Tego typu wypowiedzi, wymagające zastosowania słownictwa oceniającego człowieka, nazywającego jego postępowanie, miały znaczenie nie tylko kształcące, ale i wychowawcze. Dziecko zdobywało nowe wiadomości, uczyło się, że aby ocenić człowieka, trzeba go dogłębnie poznać. Była to dla

dziecka okazja do zastanowienia się nad swoim charakterem, do analizowania swojego postępowania. Trudniej było podobne ćwiczenia w mówieniu prowadzić w odniesieniu do czytanek elementarzewych, gdyż z reguły zawierają one ubogie słownictwo, którego dobór jest dostosowany do nauki pisania, a nie do ćwiczeń w mówieniu. Niemniej i te teksty można wykorzystywać w tym celu, łącząc je z przeżyciami i doświadczeniami oraz z materiałem ilustracyjnym. Np. w związku z tekstem "Brat i siostra" /Elementarz Przyłubskich s. 31/ zaplanowano swobodne wypowiedzi na temat: "Mój brat i ja" /albo "Moja siostra i ja"/ bezpośrednio po ćwiczeniach w czytaniu /odczytywanie fragmentów stanowiących odpowiedź na pytania nauczyciela/. Tematyka rodzinna była wielokrotnie eksponowana na wcześniejszych lekcjach w różnych ćwiczeniach w mówieniu. Stąd zakładano, że dzieci mają dostateczny zasób słownictwa, by wypowiedzieć się o swoim rodzeństwie.

Zwłaszcza w pierwszych trzech miesiącach nauki w klasie pierwszej zachodzi konieczność częstego odwoływania się do tekstów literackich, które nie tylko dostarczają uczniom przeżyć estetycznych, ale również i tworzywa językowego do ich samodzielnych wypowiedzi. Np. na lekcji po wprowadzeniu litery "t", po ćwiczeniach w czytaniu /układaniu wyrazów z poznanych liter/ nauczyciel recytował fragmenty wierszy, odnoszące się do różnych prac wykonywanych przez tatę. Po krótkiej rozmowie odnośnie treści wierszy zainicjowano swobodne wypowiedzi dzieci nt.: "Mój tato pracuje".

Program nauczania języka polskiego w klasie pierwszej podaje, że swobodne wypowiedzi dotyczą tematu sformułowanego przez nauczyciela lub uczniów. Z tej drugiej możliwości korzystano sporadycznie w pierwszym semestrze, częściej w drugim. Wynikało to z faktu, że opracowywanie określonej tematyki narzucało zakres treściowy wypowiedzi, co trudno by było realizować, dając uczniom całkowitą swobodę w podawaniu tematów. Ponadto prawie wszystkie dzieci miały znaczą-

ne trudności z uogólnianiem, co stwierdzono m.in. w czasie ćwiczeń, w których występowało nadawanie tytułów pojedyńczym obrazkom, historyjkom obrazkowym, czytany tekstom. Poprawnie sformułowane propozycje tematów swobodnych wypowiedzi odnotowano dopiero po feriach zimowych. Dzieci wymieniły między innymi: "Moja choinka", "Moje zabawy", "Odwiedziny u cioci", "Podróż do miasta". Poświęcono wtedy całą jednostkę metodyczną na swobodne wypowiedzi, łącząc je z zapisywaniem tematów i inscenizacją najciekawszej wypowiedzi w wykonaniu dzieci, które jej słuchały.

Wdrażanie dzieci do formułowania tematów wypowiedzi miało najczęściej miejsce przy opracowywaniu tekstów literackich. Po zapoznaniu z treścią /odczytaniu/ nie formułowano pytań sprawdzających stopień zrozumienia tekstu, ale ten cel osiągnano poprzez zwracanie się do dzieci: "Teraz pomyślcie chwilę, o czym chcielibyście opowiedzieć po wysłuchaniu tej baśni /tego opowiadania/, podajcie temat waszej wypowiedzi". Początkowo dzieci podawały tematy do określonych fragmentów fabuły, nadużywając zaimka "jak", np. /w odniesieniu do lektury "Pilot i ja" Bahdaja/ "Jak Walusiowi zabrakło benzyny". Pozwolono dziecku mówić, a pozostałym uczniom polecono, by słuchając wypowiedzi, pomyśleli o nadaniu innego tytułu. Uczeń powiedział: "Walusiowi śniło się, że leciał samolotem z pilotem. Potem zabrakło mu benzyny i musieli wylądować na obłoczku, a tam był chłopiec, kolega, co mu pożyczył dwa karnistry benzyny i mogli dalej lecieć". Do tej wypowiedzi wspólnie zredagowano następujące tytuły: "Lądowanie na obłoczku", "Pomoc kolegi", "Przygoda w czasie lotu samolotem". Dopiero w ostatnich dwu miesiącach nauki w pierwszej klasie stwierdzono, że około jedna trzecia ogółu uczniów nie miała trudności w formułowaniu tematu do zamierzonej wypowiedzi. W maju dzieci samodzielnie przeczytały /w domu/ "Na jagody" Marii Konopnickiej. W pierwszym etapie omawiania tej lektury przewidziano swobodne wypowiedzi na tematy podane przez dzieci. Wśród poprawnych od-

notowano następujące: "Janek u panien Borówczanek", "Wizyta u króla Jagodowego", "Niespodzianka dla mamy".

"Program nauczania początkowego. Klasy I-III" z 1983 r. dla klasy pierwszej podaje w działach: "opracowywanie tekstów" i "ćwiczenia w mówieniu" obowiązujące wypowiedzi, określając wyraźnie trzy formy: 1/ samorzutne wypowiedzi na tematy bliskie dzieciom, 2/ swobodne wypowiedzi na temat podany przez nauczyciela lub uczniów, 3/ ustne opowiadanie na podstawie przeżyć lub historyjki obrazkowej. opowiadanie fragmentu utworu. Ponadto znajdują się sformułowania, które wyraźnie wskazują na dłuższą wypowiedź: 1/ ustne wypowiedzi kilkuzdaniowe, 2/ wielozdaniowa spójna wypowiedź na podstawie ilustracji lub tekstu. Te sformułowania wypada odnieść albo do swobodnych wypowiedzi, albo do opowiadania, albo można przyjąć, że nauczyciel może wprowadzać i inne elementy form wypowiedzi.

W tym ostatnim przypadku należy przyjąć, że na poziomie klasy pierwszej mogą one mieć miejsce tylko w odniesieniu do swobodnych wypowiedzi. Dzieci w badanych środowiskach wiejskich nie budują długich, kilkunastozdaniowych wypowiedzi, ale krótkie, z których najdłuższe mają 5-7 zdań. Stwierdzono, że tylko sporadycznie dzieci komponowały w ramach swobodnych wypowiedzi tekst nawiązany w ciągu czasowym, urozmaicony tylko jednym zdaniem charakterystycznym dla opisu. Występowało to głównie w związku ze swobodnymi wypowiedziami na podstawie poznanej treści, gdy dzieci re-lacjonowały zdarzenia fabularne, związane z określonym tematem.

Z kolei przy omawianiu problematyki utworów literackich za pomocą odpowiednio sformułowanych pytań-poleczeń-tematów niejako prowokowano dzieci do wypowiedzi przybliżonych w formie do "głosu w dyskusji". Miano na uwadze fakt, że dyskusja odgrywa bardzo ważną rolę w nauczaniu wszystkich przedmiotów. Wymaga ona większej samodzielności myślenia niż opowiadanie czy opis. Konieczność wysił-

ku myślowego dla doraźnego formułowania swoich odczuć sprzyja też lepszemu zrozumieniu omawianego zagadnienia. Nawet u dziecka uczestniczącego tylko biernie w dyskusji /przysłuchującego się/ budzi się zainteresowanie tematem, angażuje się ono uczuciowo. W trakcie dyskusji powstają załączki poglądów i przekonań. Być może występowanie elementów dyskusji w swobodnych wypowiedziach należy łączyć z tym, że od pierwszych dni nauki w klasie I traktowano rozmowę jako przygotowanie do dłuższych monologowych wypowiedzi uczniów. Stąd uczniowie byli systematycznie wdrażani do formułowania własnych odczuć. Znamienne było to, że podawane tematy do swobodnych wypowiedzi wyzwały aktywność językową dzieci, do jednej wypowiedzi włączały się czynnie i inne dzieci, co prowadziło do powstawania mowy dialogowej, charakteryzującej się dłuższymi replikami o charakterze polemicznym. Stwierdzono, że najczęściej miało to miejsce wtedy, gdy przed omawianą formą ćwiczeń w mówieniu wystąpiła inscenizacja wybranych zdarzeń fabularnych lub plastyczna ekspresja dziecka. Należy więc przypuszczać, że inscenizacje i prace plastyczne pozwalają dziecku na głębsze przeżycie treści i budzą refleksje, co z kolei pobudza aktywność werbalną i daje podstawę do bezpośredniego wyrażania swych sądów. Tak np. po inscenizacji fragmentu baśni "Kopciuszek" dzieci wypowiadały się nt. "Oceń postępowanie bohaterki". Jedna z uczennic powiedziała: "Kopciuszek nie powinien tak dużo pracować. Dziewczynka robiła wszystko za siebie i córki macochy. One nie będą umiały nic robić". W odpowiedzi na to inna uczennica stwierdziła: "Kopciuszek musiał być posłuszny, bo macocha nie dałaby mu jeść. A może nawet wypędziłaby go z domu. Gdzie on, biedny, by mieszkał?".

Powyższe interpretacje uczniowskie nie stanowią pełnej oceny zachowania się bohaterki, ujawniają jednak, że dzieci próbują dociekać przyczyn i skutków określonych typów zachowań, co świadczy o ich budzącym się krytycyzmie, odnośzeniu sytuacji w utworze literackim do zjawisk konkretnych, mogących mieć miejsce w realnie istniejącej rzeczywistości.

Druga wypowiedź wyraźnie nawiązuje treściowo do pierwszej i równocześnie stanowi próbę odpowiedzi na problem postawiony przez nauczyciela. Obie razem tworzą formę mowy dialogowej, a każda z osobna jest swobodną wypowiedzią. Od głosu w dyskusji różni ją tylko to, że brak w kompozycji wyraźnego zwerbalizowania różnicy zdań, uwidocznionej w treści.

Podobnie pod względem kompozycyjnym kształtowały się swobodne wypowiedzi dzieci nt. pracy ludzi w zawodach: lekarz, murarz, marynarz. Po zapoznaniu z odpowiednimi tekstami /wiersze/, dzieci malowały scenkę, która miała ukazać pracę w jednym z tych zawodów. Zrobiono wystawkę rysunków i polecono dzieciom: "Co możesz powiedzieć o pracy osoby, którą przedstawiłeś na rysunku". Jeden z uczniów narysował karetkę pogotowia na tle nocnego pejzażu. Powiedział: "Lekarz ma trudny zawód, bo pracuje w dzień i w nocy. Lekarz musi być zawsze w pogotowiu. Ratuje ludzi, gdy się zdarzy jakiś wypadek". Inny z uczniów, który narysował murarza na rusztowaniu dużego domu, powiedział: "Murarz ma cięższą pracę niż lekarz. Musi domy budować, żeby ludzie mieli gdzie mieszkać. Ciągłe chodzi pobrudzony wapnem i cegłą. Ręce ma bardzo zniszczone. Musi być bardzo ostrożny przy budowie wysokich domów, bo może spaść i się nawet zabić". Z treści tej repliki wynika, że dziecko w myślach dokonuje porównań, ale wypowiada tylko te elementy, które dotyczą bezpośrednio pracy murarza. Jednakże ich układ wyraźnie wskazuje na próbę polemiki z poprzednią wypowiedzią kolegi.

W ciągu roku szkolnego odnotowano także wiele swobodnych wypowiedzi dzieci, zbliżonych w swej formie kompozycyjnej do sprawozdania. Należy przy tym dodać, że raczej spodziewano się odpowiedzi przypominających opowiadania. Jednakże nie stwierdzono w nich elementów treści pochodzących z wyobraźni. Odtwarzane wydarzenia były zgodne z ich rzeczywistym przebiegiem, ukazane w sposób zwięzły, z pominięciem szczegółów. Np. po lekcji kultury fizycznej /za-

bawy zimowe na śniegu/ zainicjowano swobodne wypowiedzi nt. "Nasza lekcja na boisku szkolnym". Jedna z wypowiedzi ujmowała główne elementy lekcji z zachowaniem chronologii: "Wczoraj nasza klasa była na boisku szkolnym, na lekcji: kultura fizyczna. Najpierw chodziliśmy po śladach, a później rzucaliśmy kulami do tarczy. Pod koniec niektóre dzieci lepiły bałwana. Inni bawili się w śnieżki".

Inna wypowiedź na ten sam temat była bardziej zbliżona do opowiadania niż do sprawozdania, ale także nie było w niej elementów treściowych, powstałych w wyobraźni. Oto przykład. "Na lekcji kultury fizycznej byliśmy na boisku szkolnym i bawiliśmy się w śnieżki. Niektóre dzieci lepiły bałwana. Najbardziej podobała mi się zabawa w śnieżki. Dzieci rzucały do tarczy. Nie każdy trafił. Jedne dzieci rzucały za wysoko, inne niżej, a ja rzucałem obok, z prawej strony".

Mówiąc o elementach różnych form kompozycyjnych, występujących w swobodnych wypowiedziach, należy wspomnieć także i o opisie. Tego typu wypowiedzi zwykle miały miejsce, gdy podstawą do swobodnych wypowiedzi były ilustracje oraz własne doświadczenia dzieci. Tak np. w środowisku wiejskim rzadko można spotkać dom, w którym nie ma kota. W związku z obrazkiem polecono dzieciom, by wypowiedziały się na temat: "Kot". Powiedziano przy tym dzieciom, że mogą mówić co chcą, ale każde zdanie musi być o kocie. Oto przykład jednej z wypowiedzi: "Kot jest to zwierzę bardzo potrzebne, gdyż łapie myszy. Żywi się myszami i mlekiem. Ten kot na obrazku jest czarny w białe łatki. Ma bardzo długie wąsy i ogon. Ma też cztery łapy i ostre pazury. Chodzi sobie po płocie".

Dziecko zawarło w powyższej wypowiedzi elementy statyczne i dynamiczne. Elementy opisu wystąpiły jako część składowa wielozdaniowej, dłuższej swobodnej wypowiedzi. Można tu także dostrzec przestrzenność. Wprawdzie nie wystąpiły wszystkie charakterystyczne cechy, ale można wyodrębnić główny zarys opisu. Podobne stwierdzenia można odnieść

i do wypowiedzi nt. "Dom, w którym mieszkam". Oto przykład: "Ja mam duży, parterowy dom. Na strychu jest mój pokój. Ma duże okna i jest ładny. Balkony są pomalowane na czerwono. W lecie rosną tam kwiatki".

Z analizy zgromadzonych swobodnych wypowiedzi uczniów na różne tematy wynika, że znaczna ilość tych wypowiedzi oddaje charakterystyczny dla dziecka w tym wieku typ myślenia sytuacyjno-wyobrażeniowego. Odzwierciedlało się to w tzw. opisach sytuacji, stanowiących formę pośrednią między opisem a opowiadaniem. Podstawowym wyznacznikiem tych wypowiedzi było zwykle zdarzenie oparte na wyraziście zarysowanym tle. Na plan pierwszy wysuwał się wygląd prezentowanej sytuacji, z równoczesnym wskazaniem na element fabularny. Np. jedna z uczennic, wypowiadając się nt. "Praca mojej mamy", stwierdziła: "Moja mama jest pielęgniarką. Pracuje w szpitalu i pomaga ludziom. Czasami chodzi na nocne dyżury. Jest dobra, bo leczy ludzi. W pracy ma na sobie biały fartuch i czepek na głowie. Jest prawie zawsze uśmiechnięta, żeby chorym nie było smutno. Cichutko porusza się po szpitalu, żeby chorym nie przeszkadzać". Słuchając tej wypowiedzi, odnosiło się wrażenie, że uczennica obserwowała matkę w miejscu jej pracy i rozmawiała z nią na ten temat.

Podawane przykłady uczniowskich wypowiedzi wskazują, że swobodne wypowiedzianie się nie było ściśle określone strukturalnie, ale spełniało trzy podstawowe warunki: rzeczowości, logiczności i komunikatywności, co prowadzi w ostatecznym wyniku do sprawnego posługiwania się językiem w mowie i piśmie. Zbliżenie tych wypowiedzi do określonych form kompozycyjnych w pewnym stopniu zależy od przygotowania materiału językowego i sposobu sformułowania tematu. Jednakże istnieje ewentualność wystąpienia najrozmaitszych form wypowiedzi, które mogą się łączyć w sposób zupełnie naturalny i z tematem, i z określoną wypowiedzią. Stąd swobodne wypowiedzi w klasie pierwszej winno się uznać za podstawową formę, w jakiej wypowiadają się uczniowie. Należy także przyjąć, że

zróźnicowanie źródeł materiału i sposobów formułowania tematów będzie sprzyjało realizacji zadań zarówno poznawczych, jak i kształcąco-wychowawczych.

W zakończeniu nieniejszych rozważań zachodzi jeszcze potrzeba skomentowania sposobów formułowania tematów do swobodnych wypowiedzi. W tym zakresie nie ma bowiem zgodności poglądów. Na podstawie autopsji stwierdza się, że pytania kierowane bezpośrednio do dziecka /opowiedz..., opisz..., co sądzisz..., mój..., udowodnij... itp./, a stanowiące polecenia dla wszystkich uczniów, są w pełni zasadne pod warunkiem, gdy ma to miejsce przed rozpoczęciem właściwych ćwiczeń. Odnosiło się wrażenie, że dzieci przyjmowały tak sformułowane tematy w sposób bardziej aktywny, tak jakby nauczyciel wypowiadał je do każdego z osobna. Wszystkie były zobligowane do wypowiedzi. Mniejszą aktywność werbalną obserwowano, gdy tego typu tematy formułowano w liczbie mnogiej jako zwrot do "klasy". Wtedy było mniej chętnych dzieci do zabierania głosu i wypowiedzi nie miały charakteru osobistego, brak w nich było własnych i bezpośrednich sądów, objętościowo były krótsze.

Należy jeszcze stwierdzić, że odnotowano wyraźny związek pomiędzy postacią stylistyczną wypowiedzi a sposobem komponowania tematu. W sytuacji, kiedy w pytaniu-temacie występowały formy liczby mnogiej również odpowiedzi przybierały najczęściej tę samą formę i odwrotnie - liczbię pojedynczej pytania odpowiadały wypowiedzi w pierwszej lub trzeciej osobie liczby pojedynczej. W przypadku używania formy liczby mnogiej wypowiedzi były bardziej ogólnikowe, a w przypadku liczby pojedynczej - bardziej subiektywne. W związku z tym przy ustalaniu tematów przestrzegano, by przy omawianiu utworów literackich, gdy chodziło o poszerzenie stopnia rozumienia treści, wysuwać tematy wymagające operowania czasownikami w liczbie pojedynczej. Natomiast przy podsumowaniu, gdy chodziło o w miarę obiektywne uogólnienie, wysuwano tematy sugerujące użycie liczby mnogiej czasowników.