

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia V (2014)

Marta Szymańska

Trzecioklasista „wypasiony”, czyli o kształceniu kompetencji językoznawczej na pierwszym etapie edukacyjnym

Kształcenie kompetencji językowej i komunikacyjnej to jedno z najważniejszych zadań szkoły w zakresie nauczania języka polskiego. Pojęcia te rozumiane są różnie. Można także powiedzieć, iż wciąż toczą walkę o prym z kompetencją językoznawczą¹. Wydaje się, iż w związku z rozwojem myślenia uczniów, ich możliwościami percepcyjnymi oraz potrzebami społecznymi, kompetencje te powinny być kształcone i akcentowane różnie na poszczególnych etapach edukacyjnych. Niniejszy tekst jest wynikiem, trwającego trzy lata, eksperymentu laboratoryjnego, którego celem było zaobserwowanie, jakie kompetencje i jak rozwijane są na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

Na potrzeby prowadzonych obserwacji przyjąłem, że kompetencja językowa to nieuświadomiona znajomość języka, która pozwala na rozumienie i tworzenie nowych wypowiedzi, odróżnianie zdań gramatycznie poprawnych od niepoprawnych, parafrazowanie, zauważanie wieloznaczności na podstawie uwewnętrznionych reguł języka. Kompetencja komunikacyjna natomiast przenosi umiejętności użytkowników w środowisko kulturowe i wyraża się w językowych zachowaniach uwzględniających wszystkie elementy aktu komunikacji. Poprawność gramatyczna nie jest tu wystarczającym kryterium oceny wypowiedzi. Trzecia z wymienionych kompetencji – językoznawcza – jest traktowana jako uświadomiona, przyswojona, nabyta wiedza o systemie języka.

Punktem wyjścia dla podjętych obserwacji było, wysnute na podstawie analizy podręczników, przypuszczenie, iż na poziomie edukacji elementarnej zaproponowane przez podręczniki działania mogą skłaniać nauczycieli do faworyzowania kompetencji językoznawczej.

Obserwacja obejmowała rozwój pewnej grupy uczniów krakowskiej szkoły podstawowej od klasy pierwszej do trzeciej. Przez trzy lata korzystali oni

¹ K. Bakula proponuje tu także termin „świadomość językoznawcza”. Por. tegoż, *O świadomości językowej, krytycznej świadomości językowej i nauczaniu języka*, „Kształcenie Językowe” 2012, T. 10(20), s. 9–20.

z podręczników *Razem w szkole* wydawnictwa WSiP². Dla porządku przedstawię strukturę tej podręcznikowej propozycji. W klasie I i II na komplet składa się 10 podręczników i 10 zeszytów ćwiczeń; w założeniu jeden zestaw na każdy miesiąc roku szkolnego. Przy czym należy zaznaczyć, iż zarówno w podręczniku, jak i w ćwiczeniach znajdują się podobne zadania, także do wypełniania. Można przypuszczać, iż autorom podręcznika chodziło o to, aby większa (i cięższa) część pozostała do pracy w szkole, a lżejsza towarzyszyła uczniom w domu. W obserwowanej klasie nauczyciel zdecydował, że dzieci nosić będą obydwie zeszyty codziennie do szkoły i z powrotem. W efekcie ta klasa mogła mieć jeden połączony podręcznik. Oczywiście, ponieważ jest to nauczanie zintegrowane, w każdym zeszycie obok siebie występowały zagadnienia z różnych dziedzin. Dopiero w drugim semestrze trzeciej klasy pojawiły się podręczniki wyraźnie rozgraniczające poszczególne dziedziny wiedzy (nosiły one wówczas podtytuły: edukacja polonistyczna i społeczna, edukacja matematyczna, plastyczna, przyrodnicza). Uważnej obserwacji podlegały jednak wyłącznie te zagadnienia, które wiązały się z nauczaniem języka polskiego, a właściwie nauka o języku.

Podstawa programowa na etapie kształcenia zintegrowanego tak precyzuje wymagania wobec ucznia w zakresie nauki o języku:

- dostrzega różnicę pomiędzy głoską i literą,
- posługuje się ze zrozumieniem pojęciami: wyraz, głoska, litera, sylaba, zdanie,
- dzieli wyrazy na sylaby,
- stosuje pauzy i właściwą intonację w zdaniu oznajmującym, pytającym i rozkazującym³.

Tak sformułowane zostały również oczekiwane rezultaty, do których dążyć mają wszyscy nauczyciele i uczniowie, i to do nich odnosi się badanie kompetencji przewidziane na zakończenie tego etapu edukacji. Trzeba tu zaznaczyć, iż obserwowany rocznik jako pierwszy poddany został obowiązkowemu badaniu kompetencji po pierwszym etapie edukacyjnym, co (jak później pokażę) miało wpływ na cały proces uczenia.

Opis eksperymentu

Obserwacją objętych zostało 22 (dziewczynek i chłopców) uczniów, którzy rozpoczęli naukę w szkole podstawowej w 2010 roku. W klasie obok uczniów wówczas siedmioletnich znajdowało się pięcioro sześciolatków. Na etapie kształcenia zintegrowanego klasę prowadziły dwie nauczycielki: w pierwszej młodsza i mniej doświadczona, przez dwa pozostałe lata – starsza, z wieloletnim doświadczeniem.

² J. Brzózka, K. Harmak, K. Izbińska, A. Jasiocha, W. Went, *Razem w szkole, kl. 1*, WSiP, Warszawa 2009; J. Brzózka, K. Glinka, K. Harmak, K. Izbińska, A. Jasiocha, W. Went, *Razem w szkole, kl. 2*, WSiP, Warszawa 2010; J. Brzózka, K. Harmak, K. Izbińska, A. Jasiocha, *Razem w szkole, kl. 3*, WSiP, Warszawa 2011.

³ Por. *Podstawa programowa z komentarzami. T. 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 10–11, www.reformaprogramowa.men.gov.pl. [dostęp 20.08.2013].

W klasie pierwszej uczniowie podążali tokiem zaproponowanym przez podręczniki, jednak nauczycielka decydowała się na opuszczanie niektórych ćwiczeń, nie wszystkie strony musiały zostać wypełnione. Prowadząca zaproponowała uczniom zestaw lektur, który sugerowali autorzy podręczników (trzeba zaznaczyć, iż jest to zestaw prehistoryczny), ale łatwo dała się przekonać rodzicom, że nie jest to najlepszy pomysł. Była otwarta na podpowiedzi i propozycje. Z relacji uczniów wiem, iż czytała im fragmenty zaproponowanych przez dzieci i rodziców książek.

W drugiej klasie zmienił się nauczyciel, a także podejście do kształcenia. Przez kolejne dwa lata podręczniki były wypełniane w 100%. Ale i to nie było wystarczające. Oprócz podręcznika i ćwiczeń na każdy miesiąc, uczniowie prowadzili także zeszyty przedmiotowe do języka polskiego i matematyki, zeszyt lektur, w którym każdej lekturze towarzyszyło streszczenie przynajmniej fragmentu i rysunek, oraz zeszyt dyktand. Na tym jednak nie koniec, ponieważ całości dopełniały testy.

W klasie I pojawiły się wszystkie pojęcia z gramatyki opisowej, wskazane w podstawie programowej i nie tylko te. W klasie II i III uczniowie nadal je utrwalali. Najwyraźniej jednak autorzy podręcznika doszli do wniosku, że to dla uczniów za mało i postanowili poszerzyć ten zestaw o szereg innych. Na przestrzeni trzech klas uczniowie spotkali się zatem z gramatyką opisową w następującym zakresie: głoska, litera, sylaba, wyraz, zdanie, czasownik, rzeczownik, przymiotnik, bezokolicznik, stopniowanie przymiotników, zdania: oznajmujące, pytające, rozkazujące, wykrzyknikowe, czasy: przeszły, teraźniejszy, przyszły, liczby: pojedyncza i mnoga, rodzaje: męski, żeński i nijaki, rodzina wyrazów, wyrazy pokrewne, słowotwórstwo rzeczowników (nazwy zawodów z przyrostkiem -arz), rzeczowniki odczasownikowe, nazywające czynności.

Wyraźnie widoczna jest tu pewna tendencja w konstrukcji podręcznika – mimo iż podstawa nie zachęca, nie sugeruje nawet definiowania, autorzy podręcznika prawie nigdy z tego nie rezygnują. W obserwowanej klasie większość z zamieszczonych w podręczniku definicji przepisywana była do zeszytu, co z kolei podpowiadało uczniom, że są to rzeczy ważne, do wyuczenia.

Schemat pracy nad kategoriami gramatycznymi przedstawię na dwóch przykładach: rzeczownika i czasownika.

Rzeczownik

W pierwszej klasie nigdzie nie pojawia się termin rzeczownik. Znajdujemy tam jednak ćwiczenia, które przygotowują do wprowadzenia go. Towarzyszą im wyróżnione w strukturze podręcznika wnioski o charakterze uogólniającym, np. „Nauczyciel, malarz, minister, pani, kolega, koleżanka, uczeń, brat, siostra, babcia, wujek, Antek, Zosia... – to **nazwy ludzi**” (p. I/7, s. 22)⁴, „Wiewiórka, krokodyl, dzięcioł, sójka, pies, koń, kaczką, gęś, mysz, żaba, ryba, komar, mucha, osa, dżdżownica... – to **nazwy zwierząt**” (p. I/7, s. 74). Jak widać, intencją wprowadzanych ćwiczeń jest grupowanie wyrazów według kategorii znaczeniowych. Na początku drugiej klasy

⁴ Wszystkie cytaty z podręczników opatrzone są skrótami według wzoru: p – podręcznik z ćwiczeniami lub z – zeszyt, I/II/III-klasa/numer zeszytu lub podręcznika, strona.

pojawia się nazwa części mowy – rzeczownik. Informacja w ramce przybiera wtedy postać: X, Y to rzeczowniki, np. „Nazwy drzew i krzewów to też rzeczowniki” (p. II/1, s. 66), „Nazwy ludzi, rzeczy, roślin i zwierząt to **rzeczowniki**” (p. II/2, s. 42). Na kolejnych stronach obrasta ona powoli szczegółami. Po nazwach rzeczy, roślin i zwierząt (p. II/1, s. 42) pojawiły się owoce i warzywa (p. II/1, s. 61), drzewa i krzewy (p. II/1, s. 66), kwiaty (p. II/1, s. 71), ssaki, ptaki i owady (p. II/1, s. 90), nazwy zawodów, choć już nie w kontekście terminu (p. II/7, s. 22). Jedna z ostatnich stron zeszytu ćwiczeń z września mocno podkreśla kategorie gramatyczne, które powinny być przyswojone. Pojawia się tu także definicja rzeczownika (z. II/1, s. 31).

W kolejnych miesiącach autorzy nie przywiązują się jednak do wprowadzonego pojęcia i w poleceniach często piszą po prostu: *wyrazy*.

W listopadzie w klasie trzeciej uczniowie dowiadują się, że rzeczownik ma liczbę pojedynczą i mnogą (p. III/3, s. 29). W styczniu dochodzą rodzaje (p. III/5, s. 51). 30 maja w zeszycie pojawia się zapis: *Części mowy: czasownik, rzeczownik, przymiotnik*.

Czasownik

W październiku w drugiej klasie zostaje wprowadzona definicja czasownika: „**Czasownik** oznacza nazwę czynności” (p. II/2, s. 66). Trzeba przyznać, iż później dosyć konsekwentnie pojawia się on z nazwy w poleceniach, więc ma szansę się utrwalić. To jednak nie wystarcza i dlatego wprowadzona zostaje informacja o istnieniu innych form czasownika – bezokolicznikach: „Formy czasowników *umyć, jeść, gryźć* to **bezokoliczniki**. Nie możemy określić kto tę czynność wykonuje” (p. III/1, s. 95). W listopadzie w klasie trzeciej uczniowie dowiadują się, że od czasowników można tworzyć rzeczowniki – nazwy wykonywanych czynności (p. III/3, s. 89). W drugim semestrze klasy trzeciej (luty) autorzy podręcznika wprowadzają uczniów w świat czasów (p. III/1, s. 22).

Wyróżnionym w ramach wiadomościom z gramatyki strukturalnej towarzyszą ćwiczenia. Polegają one głównie na wyróżnianiu lub wybieraniu z ramki. Mogą to być na przykład kolorowanki (p. II/4, s. 64; p. III/9, s. 85) lub ćwiczenia polegające na wybraniu właściwego wyrazu spośród zaproponowanych i wpisaniu go w przygotowaną lukę. Prawie wszystkie ćwiczenia polegają na izolowaniu wybranych części mowy. Nikt nie interesują się ich funkcją.

Tymczasem efektywność uczenia/uczenia się zależy od trzech czynników: motywacji, czasu poświęconego jakiemuś problemowi oraz głębokości przetwarzania informacji. Już w latach 70. ubiegłego wieku prowadzono eksperymenty badające związek między poziomem przetwarzania informacji a zapamiętywaniem. Fergus Craik i Robert S. Lockhart opracowali model poziomów przetwarzania, który pokazuje, że prawdopodobieństwo zapamiętania jakiejś informacji rośnie wraz z poziomem głębokości przetworzenia, przy czym najlepsze rezultaty osiąga się przy przetwarzaniu na poziomie semantycznym⁵.

⁵ F. Craik, R.S. Lockhart, *Levels of processing: A framework for memory research*, „Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior” 1972, nr 11, s. 671–684.

Manipulując informacjami, przetwarzając je i używając w różnych kontekstach, uzyskujemy efekt trwałego zapisania w pamięci bez konieczności uciążliwych, nudnych i niechętnych powtórzeń. Oznacza to, że efektywność nauczania zależy od rodzaju zadań zaplanowanych przez nauczyciela⁶.

Wsparciem dla powyższych ustaleń są także badania nad funkcjonowaniem mózgu. Dzięki wykorzystaniu neuroobrazowania, pokazują one, co się dzieje, gdy się uczymy. W trakcie nauki informacja zapisywana jest w mózgu w formie siły połączeń między neuronami. Wielokrotne powtarzanie czyni to połączenie jeszcze silniejszym. „Te siły poszczególnych połączeń synaptycznych sprawiają, że mózg w odpowiedzi na określone wejście wytwarza określone wyjście. To wszystko dzieje się bez jakiegokolwiek bezpośredniej zasady ujętej w słowa”⁷. Małpa, która reaguje różnie w zależności od tego, jaki drapieżnik się zbliża, nie poznaje wcześniej stosowanych zasad: „gdy zbliża się lew, krzyczę A, gdy widzę tygrysa – B”, ale zachowuje się zgodnie z nimi. „Wzrokowa informacja wejściowa wywołuje u niej, w sposób regularny, określoną akustyczną reakcję wyjściową”⁸.

Co to oznacza dla nauczania języka polskiego? Przede wszystkim pokazuje brak związku (przynajmniej na wcześniejszych etapach edukacji) między wiedzą a umiejętnościami. Zjawisko braku sprzężenia zwrotnego między przyswojeniem definicji jakiegoś pojęcia a umiejętnością rozpoznania go w tekście/wypowiedzi obserwowano wielokrotnie. Podobnie jest także w przypadku gramatyki opisowej. Badania prowadzone w latach 90. w Wielkiej Brytanii pokazały, iż nauczanie w zakresie analizy gramatycznej nie wywarło widocznego wpływu na umiejętność czytania ze zrozumieniem czy pisanie⁹.

Może warto znów zastanowić się, czy koncentrowanie się na regułach do wyuczenia na pamięć ma sens? Całą aktywność z tym związaną można by przenieść na dostarczanie uczniom w miarę możliwości dobrych przykładów. Reguły wymyślą wtedy sami. Jak pisze Manfred Spitzer, „mózgi są maszynami wyłapującymi reguły”¹⁰.

Zaplanowane w analizowanych podręcznikach działania nie zmuszają do głębokiego przetwarzania informacji. Wśród propozycji przeważają takie, które aktywność uczniów sprowadzają do minimum. Zadanie uczniów często polega na połączeniu określonych elementów, pokolorowaniu, uzupełnieniu o podane elementy. Przynależą tu także wszystkie zadania sprawdzające czytanie ze zrozumieniem, a polegające na wybraniu poprawnej odpowiedzi spośród podanych.

Rozwiązywanie typowych podręcznikowych zadań nie wymaga głębokiego przetwarzania informacji, a więc (zgodnie z modelem poziomów przetwarzania)

⁶ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 40.

⁷ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2007, s. 57.

⁸ Tamże.

⁹ Por. R. Carter, *The new grammar teaching*, [w:] *Knowledge about Language and the Curriculum*, red. R. Carter, London 1990.

¹⁰ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg...*, s. 66.

nie ułatwia też zapamiętywania. Nauczyciele powinni rzadziej stosować zadania receptywne i reproduktywne, które są raczej narzędziami pomiaru niż ćwiczeniami, a częściej zadania otwarte i produktywne.

Jak już wspominałam, zestaw książek dla jednej klasy składa się z dziesięciu podręczników i dziesięciu zeszytów ćwiczeń. Uczniowie prowadzili jeszcze zeszyty przedmiotowe. W ciągu całego roku w drugiej klasie udało im się zapełnić 1 zeszyt do matematyki i 5 zeszytów do polskiego. W klasie trzeciej liczba ta uległa podwojeniu. Obrazu całości dopełniły testy i sprawdziany (w większości były to karty pracy zaproponowane przez wydawnictwo):

kl. I – 2 testy o charakterze diagnostycznym (matematyka i polski)

kl. II – 26 testów polonistycznych i 31 innych

kl. III – 35 testów polonistycznych i 36 innych

Jak widać, nie było ich mało. Zaproponowane w nich zadania dokumentują kierunek pracy na lekcjach. Sprawdza się w nich właśnie znajomość terminów i umiejętność izolowania przykładów z tekstu.

Co ciekawe, tego typu zadania występują tylko w propozycjach skorelowanych z podręcznikiem. Wykonywane przez uczniów testy – badania kompetencji z poprzednich lat – nie sprawdzały tego typu wiadomości.

Podsumowanie

Uczeń kończący trzecią klasę szkoły podstawowej z podręcznikiem *Razem w szkole* przechodzi do klasy czwartej z imponującym gramatycznym bagażem. Wie, co to rzeczownik i czasownik, liczba, rodzaj, rodzina wyrazów, czasy, zapoznał się ze słowotwórstwem, zna bezokolicznik. Wydaje się, że w następnych klasach będzie można się skupić wyłącznie na utrwalaniu, ćwiczeniu, wykorzystywaniu. Do nauczania pozostała tylko składnia.

Opis eksperymentu sprawdzającego

Postanowiłam sprawdzić skuteczność takiego sposobu nauczania i, na początku czwartej klasy, poprosiłam uczniów o wykonanie trzech zadań – pytań/poleceń (odpowiednio dla czasownika i rzeczownika):

1. Co to jest rzeczownik/czasownik?
2. Podaj przynajmniej 5 przykładów rzeczowników/czasowników.
3. Podkreśl rzeczowniki/czasowniki: chodzić, dom, przyjemny, wysoki, mówię, czytali, drzewo, ziemia, gry, szkoła, lubię, miły, pracowitość, czytał.

W dwudziestoosobowej klasie dziewięciu uczniów zostało zapytanych o czasownik, a jedenastu o rzeczownik. Najciekawsze są uczniowskie odpowiedzi na pytanie pierwsze, w których proszę o zdefiniowanie pojęcia. Dowiadujemy się zatem, że rzeczownik to:

- *odpowiedź na pytanie: on ona to jest;*
- *odpowiada na co kto to;*
- *jest takie coś co oznacza co to jest;*
- *dowolna rzecz;*

- jest słowo, które określa jakąś rzecz;
- liczba mnoga;
- jakaś rzecz; odpowiada na pytanie kto to, co to;
- kto? co?
- rzecz, przedmiot¹¹.

Tylko jeden uczeń sformułował bardziej obszerną definicję, w której widać wykorzystanie wiadomości z podręczników do klas młodszych: *Reczownik odpowiada na pytanie co to? kto to? Reczowniki to nazwy przedmiotów, osób (nazwiska, zawody), zwierząt, roślin i zjawisk atmosferycznych.*

Otrzymane odpowiedzi pokazują, że ogarnianie kategorii abstrakcyjnych przekracza możliwości 9–10-latk. Wszystkie informacje w ramach o tym, że rzeczownik to nazwa osób, zwierząt itd. nie znalazły trwałego miejsca w umysłach dzieci. Nie spodziewałam się tego zresztą. Żadne z nich nie napisało też, że rzeczownik to część mowy.

Podobnie było w przypadku czasownika. Według uczniów czasownik to:

- określenie czynności i czasu, kiedy w którym coś się stało;
- czynność wykonywana przez dowolny rzeczownik;
- jest to co na przykład coś robi w danym czasie, np. co robi? co się z nim dzieje?
- coś co przedstawia jakąś czynność;
- odpowiada na pytanie co robi?
- odpowiada na pytanie;
- rzecz którą robisz, na przykład Jasiu gra w piłkę. Albo przeszły;
- wykonywana czynność.

Drugie polecenie miało na celu sprawdzenie, czy dzieci wiedzą, które słowo to rzeczownik, czy potrafią odnaleźć tę kategorię w swoim słowniku. Tylko jedno dziecko miało problem z tym zadaniem. Nieco słabiej poradzili sobie uczniowie, podający przykłady czasowników – pięcioro uczniów wywiązało się z zadania bezbłędnie, dwie dziewczynki umieściły wśród propozycji związki wyrazowe (np. orzeczenia imienne: *jest chory, jest nieśmiały*). Jeden uczeń podał przykład zdania (*Jasiu czyta książkę*), a jedna uczennica nie poradziła sobie z tym zadaniem.

W ostatnim poleceniu poprosiłam o podkreślenie rzeczowników/czasowników, które rozproszone zostały wśród innych części mowy. Wszystkie przykłady rzeczowników były konkretne, odnosiły się do konkretnych desygnatów. Była tam zastawiona jedna pułapka w postaci abstrakcyjnego rzeczownika odczasownikowego – *pracowitość*. Tylko dwoje dzieci podkreśliło rzeczowniki bezbłędnie. Pozostałe (9) popełniły jakieś błędy. Wszystkie one nie potraktowały rzeczownika *pracowitość* jako rzeczownika (z późniejszej z nimi rozmowy wynikało, że niektóre odczuwają go bardziej jako czasownik, choć częściej jako przymiotnik). Pięcioro dzieci podkreśliło wszystkie rzeczowniki oprócz rzeczownika *pracowitość*, pozostała czwórka opuściła jeszcze jakieś dodatkowe przykłady. Wśród tych dzieci znalazł się także autor najobszerniejszej definicji rzeczownika.

¹¹ W przytoczeniach został zachowany oryginalny zapis.

Analogiczne polecenie dotyczące czasownika (podkreślenie 5 czasowników wśród 14 wyrazów) poprawnie wykonało czworo uczniów. Jedna uczennica podkreśliła rzeczowniki, a pozostała czwórka zaznaczyła nie wszystkie. Z jakiegoś powodu zawsze chodziło o czasownik *lubie*.

Choć w żadnym przypadku nie pojawiła się proponowana przez autorów podręcznika forma definicji, to wiele z uczniowskich prób jakoś się do niej zbliża. W żadnej z nich nie pojawia się kategoria – części mowy.

Ten drobny eksperyment pokazał, jak sędzę, że ustalenia psychologów na temat rozwoju myślenia u dzieci pozostają w mocy¹². Dopóki pozostajemy w świecie konkretów, możemy odnieść sukces i stwarzamy uczniom szansę na jego odniesienie. Jeśli jednak chcemy znaleźć się w świecie pojęć abstrakcyjnych, to spotykamy barierę, którą tylko nieliczne dzieci przekraczają. A i to nic nie znaczy – uczeń, który przyswoił definicję rzeczownika, pozostałych zadań nie wykonał bezbłędnie.

Ostatecznie można powiedzieć, że jeśli nauczyciel nie starał się egzekwować definicji, wprowadzanie terminów (rzeczownik/czasownik) nie wyglądało najgorzej. Zupełnie niepotrzebne wydaje się natomiast rozbicie klasy rzeczowników na tak szczegółowe, powiązane znaczeniem, grupy. Byłoby lepiej, gdyby uczniowie otrzymali ogólny schemat, który zdaniem badaczy zajmujących się funkcjonowaniem mózgu wystarczy, byśmy mogli przyporządkować do niego poszczególne elementy. Pokazuje to prosty eksperyment zaproponowany przez Keitha Devlina. Weźmy imitację polskiego zdania zbudowanego z ciągu sztucznie utworzonych słów *Bakoma puresznie kornęła dajowego tuma*. Wszystkie słowa zostały wymyślone i nie znamy ich znaczenia, a jednak bez trudu możemy zidentyfikować rzeczowniki, czasownik, przymiotnik i przysłówki, a nawet rodzaj rzeczowników. „Naszą kategoryzację opieramy na względnym położeniu poszczególnych słów w całym zdaniu, a nadto na wskazówkach, których dostarczają końcówki. Kwestia do czego odnoszą się te indywidualne słowa, nie odgrywa tu żadnej roli”¹³. Pozostaje jednak pytanie, po co uczniowie mają to wiedzieć? Dla samego wyróżniania, kategoryzowania? Jeśli tak, to czy na pewno już w klasach I–III?

Zdaję sobie sprawę, że jedna klasa to bardzo mała próba. Trudno jest jednak zachować wszystkie parametry (poznać uczniów, nauczycieli, rodziców, podręczniki, obserwować lekcje i odrabianie zadań domowych) w przypadku większej grupy. Wnioski też nie są odkrywcze. Wiemy o tym od dawna. Nie wiadomo tylko, dlaczego niektórzy autorzy się tym nie przejmują. Nie chcą zobaczyć tego także recenzenci. W tzw. edukacji elementarnej jest mnóstwo pracy na elementarnym właśnie poziomie. Dzieci wyposażane są wówczas w niezwykle ważne dla życia i dalszej edukacji umiejętności. Nie ma potrzeby dodawania sobie powagi dawką łatwej do

¹² Por. m.in. J. Piaget, *Mowa i myślenie u dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Warszawa 1992; M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwojowa człowieka*, Warszawa 1996; *Psychologia rozwojowa*, red. P.E. Bryant. A.M. Colman, tłum. A. Berwińska-Walerjan, Poznań 1992.

¹³ K. Devlin, *Żegnaj Kartezjuszu. Rozstanie z logiką w poszukiwaniu nowej kosmologii umysłu*, tłum. B. Stanosz, Warszawa 1999, s. 183.

sprawdzania wiedzy. Na wszystko jest właściwa pora. Widać to w podstawie programowej, a także w badaniach kompetencji. Nikt nie sugeruje tu bombardowania uczniów aż taką dawką gramatyki opisowej. Ścieżka zaproponowana przez autorów *Razem w szkole* zaprowadziła nauczyciela w ślepy zaułek. Stracił on z oczu możliwości dzieci i podstawowe wymagania, a zaczął widzieć tylko testy. W jednym z nich, w poleceniu pojawił się imiesłów przymiotnikowy, co spowodowało lawinę działań. Przede wszystkim jednak została wprowadzona definicja równoważnika zdania: „Równoważnik zdania to takie wypowiedzenie, w którym nie ma czasownika, np. Obserwacja odlatujących łabędzi”. Kiedy później pytałam uczniów, co to takiego, otrzymałam odpowiedź, że „jeśli to ma albo nie ma czasownika, to to jest albo tego nie ma”. Oczywiście, ani następnego dnia, ani tydzień później nikt już o tym nie pamiętał.

Wnioski

Przede wszystkim trzeba stale pamiętać, że każdy etap edukacyjny ma swoją specyfikę – także jeśli chodzi o naukę o języku. Wynika ona z ogólnodydaktycznych zasad, ale przede wszystkim z możliwości uczniów. Możliwości, które są nierozdzielnie związane z rozwojem. Psychologiczne przygotowanie nauczyciela odgrywa zatem niebagatelną rolę w projektowaniu zadań dla uczniów. Świadomość taką powinni posiadać także autorzy podręczników. Jeśli już musimy przekazywać w szkole wiedzę na temat systemu języka, róbmy to w zgodzie z możliwościami uczniów w zakresie myślenia, rozumienia, przyswajania. Pewnych procesów nie da się po prostu wyprzedzić. Możemy oczywiście skłonić uczniów do wyuczenia się definicji i reprodukcji ich na zawołanie, ale czy o to właśnie chodzi? Może warto jednak rozważyć powstrzymanie się od nauczania gramatyki opisowej w nauczaniu początkowym na rzecz porządnego wyćwiczenia elementarnych umiejętności, które będą mocną bazą umożliwiającą dalsze kształcenie. Wiedza o strukturze języka poczeka i w momencie osiągnięcia przez mózgi uczniów zdolności do rozumienia pojęć abstrakcyjnych, zostanie przyswojona szybciej, łatwiej i skuteczniej. Bardzo ważna jest także świadomość i wiedza autorów podręczników, a także nauczycieli na temat wymagań na pozostałych etapach edukacji. Uniknęlibyśmy wtedy ciągłego mówienia o tym samym, na dodatek (tak się dzieje w klasie czwartej) tak, jakby nic o tym wcześniej nie było. Można powiedzieć, iż świadomość i kompetencja to pojęcia kluczowe, choć niekoniecznie chodzi tu o świadomość językoznawczą.

Bibliografia

- Bakuła K., *O świadomości językowej, krytycznej świadomości językowej i nauczaniu języka*, „Kształcenie Językowe” 2012, T. 10(20).
- Carter R., *The new grammar teaching*, [w:] *Knowledge about Language and the Curriculum*, red. R. Carter, London 1990.
- Craik F., Lockhart R.S., *Levels of processing: A framework for memory research*, „Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior” 1972, nr 11, s. 671–684.

Devlin K., *Żegnaj Kartezjuszu. Rozstanie z logiką w poszukiwaniu nowej kosmologii umysłu*, tłum. B. Stanosz, Warszawa 1999.

Piaget J., *Mowa i myślenie u dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Warszawa 1992.

Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwojowa człowieka*, Warszawa 1996.

Psychologia rozwojowa, red. P.E. Bryant, A.M. Colman, tłum. A. Berwińska-Walerjan, Poznań 1992.

Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2007.

Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

Podręczniki

Brzózka J., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Went W., *Razem w szkole, kl. 1*, WSiP, Warszawa 2009.

Brzózka J., Glinka K., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Went W., *Razem w szkole, kl. 2*, WSiP, Warszawa 2010.

Brzózka J., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., *Razem w szkole, kl. 3*, WSiP, Warszawa 2011.

“Cool” third-grader – about teaching the linguistic competence on the first stage of education

Abstract

The article analyzes how the linguistic competence is taught on the first stage of education. The author observes one class for three years. She scrutinizes the linguistic topics proposed in the textbook and how they are realized during the classes. She draws attention to the alarming range of descriptive grammar topics that are proposed by the authors of the textbooks as well as the lack of correlation between textbooks for grades 1–3 and grade 4. The activities and the choice of topics suggest that the abilities and limitations of students related to their development are overlooked.

Key words: language competence, linguistic competence, didactics, teaching, early childhood education

Marta Szymańska – dr, adiunkt w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie; autorka monografii *Metafory w twórczych wypowiedziach pisemnych uczniów* (2012) oraz wielu artykułów na temat kształcenia językowego; współautorka programu i podręczników z serii *To lubię!* dla gimnazjum; sekretarz czasopisma „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”.