
ZESZYTY NAUKOWE WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ
W BYDGOSZCZY

STUDIA PEDAGOGICZNE z. 35
Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna (14)

EWA FILIPIAK

PSYCHODYDAKTYCZNE ASPEKTY WCZESNOSZKOLNEGO KSZTAŁCENIA JĘZYKA

"Nie możemy myśleć o języku w klasie szkolnej jedynie w kategoriach porozumiewania się, lecz musimy rozważyć, jak same dzieci używają języka podczas uczenia się. Dla dzieci w naszych szkołach najważniejszymi środkami, dzięki którym formułują wiedzę i odnoszą ją do swoich dążeń i swojej wizji świata, są mówienie i pisanie".

(Barnes 1976)

1. **Uczenie a rozwój**

Charakter pracy dydaktyczno-wychowawczej wyznaczony jest możliwościami rozwoju jednostki (Wygotski 1971, Piaget 1974, Bruner 1974). Takie stwierdzenie wynika z przyjęcia całościowej koncepcji rozwoju człowieka i szukania relacji jakie zachodzą między procesami rozwoju a procesami nauczania - uczenia się. Jednocześnie taka zmiana sposobu myślenia o rozwoju człowieka podnosi rangę wczesnoszkolnego okresu w cyklu życia i rozwoju. Nie jest on bowiem okresem "niedojrzałości", lecz okresem specyficznej dojrzałości (Brzezińska 1993), ważnym ze względu na osiągnięcie czegoś specyficznego, w którym dziecko jest gotowe do podjęcia określonych zadań rozwojowych. Wiele takich zadań podejmuje dziecko w sferze języka. Gotowość niespecyficzna lub specyficzna w perspektywie umożliwiająca opanowywanie określonych umiejętności i sprawności, zdaniem Brunera "nie jest stanem, na który wystarczy czekać, ale trzeba ją wykształcić lub stworzyć jej sprzyjające warunki rozwoju" (Bruner 1966, s. 56). Konieczne jest zatem uwzględnianie wy-

znaczonych przez Wygotskiego dwóch poziomów w rozwoju (Wygotski 1971) i dostrzeganie wynikających z nich konsekwencji dydaktycznych (Filipiak 1995b).

Praca dydaktyczno-wychowawcza wyznaczona możliwościami rozwoju jednostki umożliwia efektywne nauczanie - uczenie się każdemu dziecku. Pedagogika oczekiwań (Więckowski) tworząca warunki "wychodzenia poza dostarczone informacje" (Bruner), w której nauczanie planuje się długofalowo i holistycznie jest optymalną, szczególnie dla pierwszego etapu kształcenia szkolnego.

2. Koncepcje dydaktyczne optymalizujące rozwój języka dziecka

Genezy koncepcji optymalizujących rozwój języka dziecka należy szukać w progresywizmie pedagogicznym. Koncentrowanie zasad doboru treści i metod kształcenia wokół psychicznych właściwości dziecka, jego potrzeb i zainteresowań wraz z przekonaniem, iż *dziecko nie zawsze musi robić to co chce, ale zawsze powinno chcieć tego co robi* (Claparede) oraz ideą wiodącą w nauczaniu "*pomóż mi to zrobić samemu*" ("Help me to do it myself", Montessori) korespondują z przedstawionymi psychodydaktycznymi aspektami wczesnoszkolnego kształcenia języka.

Spośród koncepcji nawiązujących do idei Nowego Wychowania (Koncepcja Montessori, Waldorfa, Steinerja, Freineta i inne) wybrałam Nowoczesną Szkołę Francuską Technik Freineta, aby przedstawić konkretną naturalną metodę nauki języka.

Pedagogika C. Freineta umożliwia opanowanie języka w sferze mówionej i pisanej w drodze uczenia się przez autentyczne odkrywanie możliwości komunikatywnego wyrażania własnych myśli i uczuć, a nie jako uczenie się zasad i norm językowych warunkujących precyzję wypowiedzi. Zdaniem Freineta rozwojowi języka dziecka powinna towarzyszyć metoda naturalna nauki języka i prymat swobodnej ekspresji (Freinet 1976). Dziecko odczuwa naturalną potrzebę komunikowania się z innymi, wyrażania siebie, własnych zainteresowań, niepokoju, myśli (Gloton, Clero 1985, Freinet 1976). Szkoła powinna tworzyć warunki i rozwijać swobodną ekspresję (*expression libre*) dziecka w wielu różnych sferach twórczości: werbalnej (ustnej i pisanej), graficznej, muzycznej, fizycznej, manualnej. Prymat swobodnej ekspresji jest w koncepcji pedagogicznej Freineta pun-

ktem wyjścia w nauczaniu różnych przedmiotów szkolnych, także języka. Wyjście od swobodnej ekspresji nie oznacza zatrzymania się na poziomie spontanicznego rozwoju dziecka. Nauczyciel powinien pomóc każdemu dziecku udoskonalić jego środki ekspresji i sposób wyrażania. Każda sytuacja swobodnej komunikacji werbalnej jest okazją do pogłębiania językowych umiejętności dziecka, nie poprzez bierne naśladowanie, reprodukowanie czy odtwarzanie, ale w drodze autentycznego doświadczania języka. W pierwotnym akcie komunikacji ważna jest treść i ekspresja. Zadaniem nauczyciela jest wskazanie dróg optymalnego udoskonalenia formy wypowiedzi.

Swobodna ekspresja werbalna w sferze języka mówionego w szkole freinetowskiej jest włączona w tok dydaktycznych zajęć. Każdego dnia nauczyciel znajduje czas na wysłuchanie werbalnych wypowiedzi dzieci odzwierciedlających ich myśli, wyobrażenia, przeżycia. Wypowiedzi są wewnętrznie umotywowane naturalną potrzebą przekazania doznań innym. Z zapisanych przez nauczyciela wypowiedzi dzieci wspólnie zostaje zredagowany krótki tekst. Odzwierciedla on autentyczną ekspresję dnia w danej grupie. Tekst zapisany na tablicy, wydrukowany i powielony, włączony do księgi życia, kartoteki tekstów, gazetki jest punktem wyjścia do ćwiczeń językowych. Ekspresja mówiona realizowana w sytuacji szkolnej ma swoje techniki różne od tradycyjnych ćwiczeń językowych w mówieniu (Gloton, Clero 1976).

W wieku wczesnoszkolnym dziecko powinno odkryć możliwość komunikowania swoich myśli i przeżyć także za pomocą języka pisanego. Freinet wskazuje naturalną drogę dochodzenia do pisemnej formy wyrażania.

Zdaniem Freineta pierwszym etapem, okresem embrionalnym w nauce pisania (a także czytania) jest ekspresja manualna. Rysunek jest źródłem ekspresji werbalnej. Historia, którą dziecko narysowało, a następnie opowiedziało, nauczyciel zapisuje dokonując transkrypcji dźwięków mowy na znaki języka. Dziecko okazując zainteresowanie znakami pisma odwzorowuje je z tablicy, "rysuje" interesujące słowa i litery. Odczuwa intuicyjnie, że ekspresja pisana opiera się na znakach wyrażających fonetyczne brzmienie wyrazów. Zrozumiawszy tę wartość samo zaczyna pisać dla wypowiedzenia własnych myśli. Przejście od rysunku do pisania dokonuje się w następstwie licznych poszukiwań i prób w których "doświadczenia zdobywane po omacku" (*tatonnement ex-*

perimental, Freinet 1976) i doświadczenia poszukujące (*experience tatonnee*) mają ogromne znaczenie.

W procesie opanowywania nauki czytania i pisania Freinet podkreśla rolę drukarni szkolnej. Stopniowy rozwój języka pisanego jest możliwy poprzez związek intrapsychiczny jaki dla dziecka tworzy się między mową a myślą zapisaną ręcznie. Zdanem Freineta wprowadzenie w pierwszym okresie nauki szkolnej podręcznika jakim jest elementarz zapoznający kolejno z literą-głoską wybraną wybiórczo z językowego kodu jest elementem dezinterującym dla dziecka. Drukowanie własnych zapisanych myśli prowadzi do wytworzenia między mową a czytaniem drukowanych znaków taki sam naturalny i konieczny związek, jaki istniał wcześniej dla dziecka między mową a myślą zapisaną ręcznie. Praca przy składaniu tekstu ułatwia naukę czytania i pisania (automatyzuje procesy analizy i syntezy), jak również automatyczną naukę ortografii. Stałe używanie drukarni w szkole pozwala na zrozumienie istoty transpozycji językowego komunikatu na znaki druku, a w konsekwencji ułatwia recepcję i rozumienie intencji tekstów innych autorów. Odkrycie przez dziecko nowej formy komunikowania i poznawania rzeczywistości jaką umożliwia pisanie i czytanie jest dla dziecka początkiem długiego okresu budowania sfery języka pisanego i ciągłego wzbogacania umiejętności językowych.

Wiele spostrzeżeń Freineta dotyczących procesu pisania jest zbliżonych do stanowiska Wygotskiego (B. Schneuwly 1993, Wygotski 1971, Freinet 1976). Wysoki stopień abstrakcji jaki dostrzegał Wygotski w komunikatach realizowanych w sferze języka pisanego Freinet w praktyce starał się zmniejszyć poprzez naukę języka metodą naturalną. Metoda ta w początkowej fazie nauki pisania korzystnie łagodzi barierę podwójnej abstrakcji (od fonii mowy i od odbiorcy), a także dialog z pustą kartką papieru.

Rezultatem aktywności dziecka w sferze języka pisanego są swobodne teksty. Cechy swobodnego tekstu wyróżniają go od typowych szkolnych form wypowiedzi. Swobodny tekst musi być autentycznie swobodny. Dziecko, twórca komunikatu decyduje o wyborze treści, a także formy. Ważna jest treść komunikatu. Linia narracji czasem jest ledwie zarysowana. Nauczyciel może pomóc dziecku w językowym opracowaniu wypowiedzi podczas indywidualnych konsultacji zachowując intencję autora (Powiedz

co chciałeś przez to wyrazić).

U dziecka podejmującego próby językowego wyrażania się w piśmie istnieje problem motywacji. Zagadnienie to porusza Wygotski (Wygotski 1971). Freinet stymulując pisemną ekspresję werbalną wskazuje dziecku cel i potrzebę takich wypowiedzi. Swobodne teksty w księdze życia klasy, w kartotece tekstów przeznaczonych do czytania i ćwiczeń autokorektywnych z zakresu gramatyki i ortografii, gazetka szkolna, korespondencja międzyszkolna wywołują autentyczną motywację i potrzebę pisania w klasie freinetowskiej. Akty swobodnej ekspresji werbalnej w sferze języka mówionego i pisanego posiadają istotne walory dydaktyczno-wychowawcze. Ważne jest jednak, aby czynniki konstytuujące ten akt komunikacji i współtowarzyszące jemu (nauczyciel, sytuacja w jakiej ekspresja zostaje wywołana), istniejący specyficzny tok postępowania dydaktycznego zachować, a nie poprzez niewłaściwą modyfikację zahamować autentyczną ekspresję i spowodować uszkolnienie swobodnego tekstu. Swobodny tekst - rezultat ekspresji werbalnej dziecka nie jest efektem ostatecznym, ale dopiero punktem wyjścia w pracy nad językiem. Opracowanie wybranego tekstu to autentyczna rozmowa o języku. Dyskusja, w której wyznacznikami są funkcje metalingwistyczna i metapragmatyczna. Wspólna korekta tekstu obejmująca wszystkie płaszczyzny języka: semantyczną ("*polowanie na słowa*"), syntaktyczną (zmiana syntaktycznej konstrukcji zdania, kolejności zdań w wypowiedzi, różnicowanie zdań ze względu na znaczenie-pytania, wykrzyknienia), morfologiczną (gramatyka), fonologiczną (wybrzmiewanie słów, doświadczanie "magii dźwięków mowy") równocześnie pozwala na doświadczanie funkcjonalnego bogactwa językowego komunikatu. Dyskusja nad tekstem jest zarazem dyskusją o funkcjach (komunikatywnej, ekspresywnej, impresywnej, metajęzykowej, poetyckiej). Właściwie realizowana technika swobodnych tekstów pozwala na kształtowanie świadomości metalingwistycznej. Technika ta posiada jeszcze jeden korzystny z psychologicznego punktu widzenia walor. Autoteliczne doświadczanie języka i pragmatyczne poznawanie językowych możliwości komunikowania w aspekcie wszystkich płaszczyzn języka odbywa się na materiale językowym wybranym z kodu językowego samodzielnie przez dzieci, a nie wyłącznie na tekstach zamieszczonych w podręcznikach szkolnych (Smolińska, Filipiak, Chorn 1995).

3. Świadomość lingwistyczna nauczyciela

Szkoła wspierająca wieloaspektowy rozwój aktywności dzieci wymaga nauczycieli o specjalnych preferencjach. Kierowanie procesem rozwoju językowego w sposób umożliwiający samodzielne odkrywanie zjawisk i zależności metajęzykowych oraz naturalne przejście sekwencji: kompetencja językowa--->kompetencja komunikacyjna--->świadomość językowa--->świadomość metajęzykowa, jest możliwe tylko w przypadku nauczyciela wykazującego pełną świadomość metalingwistyczną i wiedzę językową. Jest to wiedza nie tylko nauczyciela polonisty, ale także nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Zadania w sferze języka nauczyciel powinien realizować zadając sobie pytanie nie tylko jednostronnie CZEGO mam nauczyć, ale

KOGO?

PO CO?

JAK?

3.1. KOGO?

Podmiotem oddziaływań jest dziecko:

- w wieku wczesnoszkolnym,
- w określonej fazie rozwoju językowego, w której przejawia poziom rozwoju aktualnego (potrafię sam) i posiada strefę rozwoju najbliższego (potrafię z Twoją pomocą),
- w określonym okresie sensytywnym w sferze języka mówionego i pisanego,
- przejawiające poziom *"gotowości niespecyficznego do ..."* lub poziom *"gotowości specyficznego do ..."* podjęcia zadania rozwojowego,
- odczuwające potrzebę ekspresji, werbalnego wyrażania siebie, komunikowania myśli, przeżyć, niepokoju i potrzebę bycia rozumianym,
- dziecko, które potrafi realizować komunikaty w sferze języka mówionego, nie odczuwa potrzeby innej formy komunikowania, ale jest gotowe do odkrycia "nowego języka" jakim jest pisanie i czytanie,
- dziecko, dla którego język jest narzędziem porozumiewania się z innymi ludźmi (funkcja komunikacyjna), materiałem-tworzywem dla działalności twórczej (funkcja poetycka), obiektem poznania (funkcja metajęzykowa). Przejawia zatem trzy rodzaje aktywności w odniesieniu do języka: używanie (do czego służy?),

tworzenie (co można z nim zrobić?), poznawanie (jak jest zbudowany, dlaczego można i należy się nim posługiwać w ten czy inny sposób?) (por. Brzezińska 1986).

3.2. PO CO?

"Help me to do it myself" (Montessori)

W procesie uczenia się języka dziecko jest aktywne. Emperyjnie, drogą samodzielnych poszukiwań, tworzy własny system językowy i samodzielnie dąży do odkrycia istoty języka. Abstrakcyjna formalna wiedza o języku i obowiązujących w nim normach przekazywana dziecku w toku kształcenia wyzwala bierny i recepcyjno-odtwórczy stosunek do języka. Istnienie określonych reguł konstrukcji znaczącej wypowiedzi tworzonej z wybranych znaczących wyrazów, których tożsamość ustala w drodze identyfikacji intrapsychicznej, dziecko powinno odkryć samo i wyrazić chęć dalszego, wnikliwego poznania. Podstawą w rozwoju i nauce języka jest stymulowana aktywność własna. Zadaniem nauczyciela jest wspomaganie rozwoju językowego dziecka, przygotowanie do samodzielnego odkrywania różnych aspektów języka, stymulowanie rozwoju językowej świadomości (kompetencji i świadomości metasemantycznej, metasyntaktycznej, metamorfologicznej i metafonologicznej) i w konsekwencji kształtowanie postawy metalingwistycznej.

3.3. JAK?

- traktując program jako propozycję rozwijania wielokierunkowej aktywności dzieci,
- zastępując metody percepcyjno-odtwórcze ("pedagogika śladów") metodami percepcyjno-innowacyjnymi ("pedagogika oczekiwań", "wychodzenie poza dostarczone informacje") (por. Więckowski 1992),
- w sytuacji komunikowania się z dzieckiem przyjęcie postawy "orientacji na dziecko", a nie "orientacji na program" (preferowanie otwartego stylu komunikacji, rozmawianie z dzieckiem, a nie mówienie do dziecka; w interakcji nauczyciela z dzieckiem - relacja ma charakter wymiany informacji, a nie jednostronnego przekazu; w każdej sytuacji dziecko jest aktyw-

ne, samodzielnie odkrywa i tworzy, a nie biernie podporządkowuje się dorosłemu; uczenie realizowane jest w oparciu o sekwencję: używanie - tworzenie - poznanie, a nie tylko użycie-poznanie (por. Brzezińska 1976),

- zadaniem nauczyciela jest wchodzenie z dzieckiem w "aktywny kontakt" i koordynowanie własnej linii działania i linii działania dziecka. Nauczyciel przyjmuje rolę mediatora pomiędzy tym co dziecko już wie i umie a czego jeszcze nie wie i nie umie. Umożliwia przejście od spontanicznych operacji językowych do operacji świadomych, zamierzonych i dowolnych,

- postrzegając pisanie, jako nowy język dziecka. Pełna świadomość nauczyciela złożoności procesu pisania (wymiar techniczny, semantyczny, krytyczno-twórczy; wysoki poziom abstrakcji; problem motywacji do komunikowania się za pomocą języka pisanego; relacje sfery języka mówionego i pisanego, tj. język pisany nie jest prostym przekładem języka mówionego, nie ma zatem sensu zdanie: "pisz tak jak mówisz") pociąga za sobą zamierzone, wieloaspektowe dydaktyczne oddziaływanie. Metodą wspomagającą rozwój języka dziecka jest metoda naturalna nauki czytania i pisania,

- poprzez stworzenie warunków (organizacyjnych, osobowych, rzeczowych) sprzyjających rozwojowi aktywności twórczej w sferze języka (Filipiak 1995a),

- stosując techniki swobodnej ekspresji w sferze języka mówionego i pisanego, jako autentyczne rezultaty aktywności dziecka w sferze języka (Filipiak 1985a),

- dbając o podejmowanie przez dziecko różnych ról w akcie komunikacji, zwracając uwagę na motywy i intencje partnerów

DZIECKO -- świadomy, aktywny **NADAWCA** komunikatu

DZIECKO -- uważny **ODBIORCA** komunikatu

- w pełni świadomie rozwijać i kształcić obie sfery języka.

4. Konkluzja

Wczesnoszkolna edukacja optymalizująca rozwój języka dziecka wymaga:

- autentycznej humanizacji (ustalania poziomu aktualnego rozwoju i strefy rozwoju najbliższego; indywidualizacji zadań

dydaktyczno-rozwojowych; koncentrowanie zasad doboru treści i metod kształcenia wokół psychicznych właściwości dziecka, jego potrzeb, zainteresowań),

- metod wspierania aktywności edukacyjnej dzieci, stosowania "technik pedagogicznych", umożliwiających "wychodzenie poza dostarczone informacje" i wspomaganie rozwoju językowego dziecka (Filipiak 1995b),

- zmiany tradycyjnych form organizacji edukacji szkolnej na dzień pracy i aktywności dziecka umożliwiający stymulację wielokierunkowej aktywności (Filipiak 1995a).

Wymienione elementy alternatywnej edukacji występują w oryginalnych koncepcjach progresywizmu pedagogicznego (Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta, Szkoła Montessori, Szkoła Waldorfa. Świadome stosowanie dowolnie wybranej z wymienionych koncepcji pedagogicznych, umożliwia wczesnoszkolne opanowanie języka w sferze mówionej i pisanej w drodze uczenia się przez autentyczne odkrywanie możliwości komunikatywnego (funkcjonalnie uwarunkowanego) wyrażania własnych myśli i uczuć, a nie jako percepcyjno-odtwórcze uczenie się zasad i norm językowych warunkujących precyzję wypowiedzi.

Kierowanie procesem rozwoju językowego, w sposób umożliwiający samodzielne odkrywanie zjawisk i zależności metajęzykowych jest możliwe tylko przy współudziale nauczyciela:

- wykazującego pełną świadomość metalingwistyczną i wiedzę językową,

- realizującego zadania dydaktyczne w sferze języka nie tylko jednostronnie kierując się pytaniem "czego mam nauczyć", ale "kogo?, po co?, i jak?",

- przyjmującego otwarty styl komunikacji i postawę orientacji na dziecko",

- podejmującego rolę mediatora między dzieckiem a rzeczywistością językową, między tym co dziecko wie i umie a tym czego jeszcze nie wie i nie umie, mediując poczucie kompetencji językowej i komunikacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Bruner J.S.: W poszukiwaniu teorii nauczania. Warszawa PIW, 1966.
- Brzezińska A.: Styl komunikacji dorosłego z dzieckiem a aktywność twórcza w sferze języka. "Wychowanie w przedszkolu", 1976/9, 1986.
- Brzezińska A.: Wspomaganie rozwoju. "Edukacja Elementarna", 1993/1, 1994.
- Filipiak E.: Ku nowej, alternatywnej edukacji językowej. W: Edukacja alternatywna - dylematy praktyki, (red.): Baranowicz K., Kraków. Ofic. Wyd. Impuls 1995a.
- Filipiak E.: Wspólna aktywność dziecka i nauczyciela w strefie rozwoju. W: Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie. Bydgoszcz Wyd. WSP, 1995b.
- Gloton C., Clero C.: Twórcza aktywność dziecka. Warszawa WSiP 1985.
- Frainet C.: Metody naturalne w nowoczesnej pedagogice. W: O szkołę ludową. Wrocław Ossolineum 1976.
- Meighan R.: Socjologia edukacji. Toruń Wyd. UMK 1993.
- Schneuwly B.: Freinet, Vygotsky and the writing. W: Elamankoulu Livets skola, Multilette, bulletin FIMEM. Helsinki 1993/1.
- Valdiva Neiva Cordeiro.: Some ideas from Piaget, Vygotsky and Frainet, w Elamankoulu Livets skola, Multilette, bulletin FIMEM. Helsinki 1993/1.
- Więckowski R.: Pedagogika alternatywna - jej istota i podstawowe problemy. W: Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki, (red.): Sliwerski B., Kraków oficyna wyd. Impuls 1992.
- Wygotski L.S.: Wybrane prace psychologiczne. Warszawa PWN 1971.