

Joanna Szymczak

## „Mówić *jakoś* każdy może – szkoła mówić Ci pomoże?”

### Istota mówienia w procesie nauczania – uczenia się oraz blokady rozwoju mówienia w szkole

**Jaką rolę odgrywa mówienie w procesie nauczania – uczenia się? Co zachęca uczniów do mówienia? Co stanowi istotę mówienia dla uczenia się? Dlaczego w szkole poświęca się stosunkowo niewiele miejsca i uwagi mówieniu dla uczenia się? Jakie podejście do rozwijania mówienia dominuje w naszej szkole? Co utrudnia docenianie znaczenia mowy w procesie kształcenia?** Poszukiwanie odpowiedzi na te właśnie pytania wytycza obszar dywagacji intelektualnych niniejszego artykułu.

XXI wiek stawia przed społeczeństwem szereg wymagań, którym musi ono sprostać, by odnaleźć się w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości. Jednym z nich (może najważniejszym?) jest umiejętność efektywnego uczenia się. Jej nabycie i pielęgnowanie pozwala orientować się we wszelkich modyfikacjach, zachodzących w poszczególnych obszarach życia i wskazać własne w nich miejsce. W związku z tym znamienne rolę odgrywa szkoła. To w niej młodzi ludzie spędzają dużo czasu, poznają nowe zagadnienia, rozwiązują problemy, odkrywają pasje. Czy dzisiejsza szkoła pomaga młodym ludziom rozwijać umiejętność skutecznego uczenia się, a tym samym stymuluje ich rozwój poznawczy?

Umiejętność porozumiewania się z innymi należy do fundamentalnych cech człowieka (Dryden, Vos, 2003, s. 37), a jedną z jej form jest komunikowanie się za pośrednictwem mowy werbalnej. Warto więc zadbać o to, by rozwój mowy następował sukcesywnie i implikował coraz wyższy poziom. Godne uwagi jest to, iż *Uczymy się (...) 70% z tego, co mówimy* (Dryden, Vos, 2003, s. 100). Oznacza to, że mowa werbalna sprzyja rozwojowi poznawczemu istoty ludzkiej i koreluje pozytywnie z efektywnością procesu uczenia się. Nie ulega wątpliwości, iż instytucją, w której dominuje przekaz ustny, jest szkoła. Rodzi się zatem pytanie: **Kto w szkole mówi najwięcej i najczęściej? Czy w szkole uwzględnia się niebywałe walory mówienia i wykorzystuje je we właściwy sposób?**

Mowa pełni trzy konstytutywne funkcje: (1) wywiera wpływ na działalność innych, (2) umożliwia wchodzenie w relacje interpersonalne oraz (3) stanowi świadomy wyraz myśli i wiedzy (Dewey, 1988, s. 219-220). W związku z tymi zadaniami, przed szkołą wyłania się określony problem, który powinna ona konstruktywnie rozwiązać. Jest nim *skierowanie mowy uczniów – ustnej i pisanej – (...) ku stopniowemu zastosowaniu jej jako świadomego narzędzia przekazywania wiedzy i dopomagania sobie w myśleniu* (Dewey, 1988, s. 220). Oznacza to, że uczniowie powinni mieć szansę swobodnego posługiwania się mową nie tylko podczas przerw i poza budynkiem szkoły, ale także (a może przede wszystkim?) podczas aktywnego uczestnictwa w różnorodnych przedmiotach przewidzianych w programie nauczania. Dzięki temu, z pewnością, zmniejszyłaby się dysproporcja pomiędzy czynnym i biernym rozumieniem słów (zob. Dewey, 1988, s. 221-222). Uczniowie posiadaliby bowiem, możliwość stosowania poznanych wyrazów, których znaczenie nie byłoby im już obce. Mówiąc inaczej, mogliby podczas lekcji wykorzystywać słownictwo, z którym w procesie kształcenia permanentnie się zapoznają.

Budowanie dłuższych wypowiedzi ustnych (respektowanie ciągłości mowy) sprzyja rozwojowi intelektualnemu oraz systematycznej refleksji. W szkole szansę takiego wypowiadania się mają przede wszystkim nauczyciele. *Mówienie dzieci ogranicza się często do odpowiadania w krótkich słowach, albo w pojedynczych, nie związanych z sobą zdaniach. Dłuższe rozważanie i wyjaśnianie rezerwuje dla siebie nauczyciel, który często przyjmuje jakiś początek odpowiedzi ze strony ucznia, a potem sam rozszerza to, co – jak mu się zdaje – dziecko powinno było mieć na myśli* (Dewey, 1988, s. 227). Dowodzi to, że uczeń nierzadko nie ma szansy zaprezentowania własnego punktu widzenia, rozwinięcia myśli, nie mówiąc o głośnym zastanawianiu się nad danym problemem. Należy pamiętać, iż stwarzanie uczniom możliwości swobodnego wypowiadania się sprzyja konstruowaniu własnego obrazu świata i jego pojmowaniu (zob. Fisher, 1999, s. 58-59) oraz może stanowić inspirację dla innych uczestników sytuacji edukacyjnej. Wypowiedzi uczniów mają charakter fragmentaryczny, co nie wpływa konstruktywnie na ich rozwój poznawczy, a wręcz przeciwnie *musi działać na umysł rozstrajająco* (Dewey, 1988, s. 227).

*(...) Dzieci w szkole mówią mniej niż w domu, a prócz tego rzadziej kierują rozmową, mniej pytają, rzadziej domagają się informacji, posługują się prostszymi zdaniami, korzystają z uboższej gamy znaczeń, rzadko korzystają z języka, by planować, rozważać, omawiać lub wspominać przeszłe zdarzenia. Interakcje rzadziej mają charakter intelektualnych poszukiwań. Raczej mówi się do dzieci, niż rozmawia z nimi* (Fisher, 1999, s. 28). Taki obraz szkoły wyłania się z przeprowadzonych badań (zob. Fisher, 1999). Wynika z niego, że uczniowie mają niewiele okazji do aktywnego, spontanicznego, służącego rozwojowi posługiwania się mową werbalną. Rzadko stawiani są w sytuacjach wymagających od nich zastanowienia się, rozważenia, a następnie wyartykułowania własnego stanowiska.

*Instrumentem*, który doskonale stymuluje proces myślenia i zachęca do wypowiadania się, jest pytanie. *Dobre pytanie to esencja dobrego nauczania, stanowi bowiem pomost między nauczaniem a uczeniem się* (Fisher, 1999, s. 29). Pytanie nazywane jest *stymulatorem intelektu*, gdyż przyczynia się do powstania konfliktu poznawczego, którego konstruktywne rozwiązanie oznacza przejście na wyższy etap rozwojowy. Bruner dowodzi, iż dobre pytanie stanowi *rusztowanie dla uczenia się* (Fisher, 1999, s. 29-30).

Pytanie wspomaga namysł, analizę, poszukiwanie, czyli stymuluje aktywność intelektualną (Fisher, 1999, s. 29). Czy ta właściwość pytań jest świadomie wykorzystywana przez nauczycieli w szkole? Wydaje się, że zwykle nie ma ona odzwierciedlenia w rzeczywistości edukacyjnej. Świadczą o tym stawiane najczęściej przez nauczycieli *pytania zamknięte, faktograficzne, ze znaną odpowiedzią prawidłową, wymagające prostych operacji umysłowych, które nie skłaniają uczniów do myślenia i nauki* (Fisher, 1999, s. 29). W kontekście powyższych rozważań nasuwa się pytanie: **Jakie pytania można określić mianem *udanych*?** *Dobre pytanie mieści się w układzie*

tak obmyślanym, żeby zadania stawiane przed uczeniem się były wydajne i prowadziły „w górę” taksonomii (taksonomii Blooma) (Fisher, 1999, s. 32). Udane pytanie to pytanie: otwarte, interesujące, zachęcające uczniów do myślenia, wzbudzające umysł, będące wyzwaniem dla myślenia, wymagające wnikięcia w jego istotę, stanowiące źródło trudności, przewidyujące *chwilę ciszy* (czas na zastanowienie) (Fisher, 1999, s. 32-37).

Szkoła powinna być miejscem, w którym nauczyciel zaprasza uczniów do myślenia i mówienia, między innymi za pośrednictwem pytań oraz stwarza uczniom okazję do formułowania pytań. Pytania, zarówno stawiane przez nauczyciela, jak i uczniów, opatrzone *przestrzenią* do udzielania na nie odpowiedzi, to doskonały punkt wyjścia dla podejmowania dyskusji, która niewątpliwie stwarza uczniom szansę rozwijania mówienia dla uczenia się (zob. Fisher, 1999, s. 56-69).

Mówienie jest (zwłaszcza dla osób dorosłych) tak oczywistą umiejętnością, że często nie zdają sobie sprawy z tego, jak ważną pełni ona funkcję oraz ile wysiłku od dziecka wymaga jej opanowanie. Mówić, w zasadzie, potrafi każdy człowiek (oczywiście, poza osobami z określonymi dysfunkcjami, które nie posiadają możliwości posługiwania się językiem werbalnym z uzasadnionych względów). Przewrotnie powiedziałabym, że istnieją: *mówienie* oraz *mówienie*. Warto zastanowić się nad tym, w jaki sposób pragniemy używać języka i czego oczekujemy od naszych dzieci? Czy satysfakcjonuje nas, by uczniowie potrafili tylko *jakoś mówić, jakoś komunikować się* ze światem zewnętrznym oraz ze sobą (z własnym *ja*, z własną sferą poznawczą)? Czy też aspirujemy do tego, by mowa uczniów była bogata (i nie mam tu na myśli wyłącznie liczby używanych słów), świadoma i sprzyjała rozwojowi ich myślenia oraz służyła uczeniu się? Myślę, że na te pytania powinni odpowiedzieć sobie przede wszystkim nauczyciele, a ujmując problem szerzej, szkoła. **Dlaczego właśnie szkoła oraz przedstawiciele zawodu nauczycielskiego?** To przecież w szkole dzieci uczestniczą w świadomie zorganizowanym i zaplanowanym procesie kształcenia, którego istotą, bez wątpienia, jest wszechstronny rozwój młodych ludzi. Czy w szkole dostrzega się i uwzględnia wszystkie znaczące obszary mówienia?

Okazuje się, że rozwijanie umiejętności skorelowanych z mówieniem znajduje własne (raczej ograniczone, *ubogie*) odzwierciedlenie w programach nauczania klas młodszych. Formułowane jest przede wszystkim *jako wdrażanie ucznia do poprawnego i ścisłego wypowiedzania się w mowie* (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 77). Zwraca się szczególną uwagę na kształtowanie umiejętności *budowania* wielozdaniowych wypowiedzi oraz wzbogacanie i różnicowanie słownictwa na określony temat. Rodzi się w związku z tym pytanie: **z jakiego powodu w szkole nie dostrzega się innych, równie istotnych obszarów komunikacji werbalnej?**

Dorota Klus-Stańska oraz Marzenna Nowicka wskazują na dwie przyczyny, które, być może, stanowią odpowiedź na zasygnalizowaną przeze mnie wątpliwość. Pierwszą może być fakt, iż słowo mówione nie ma wymiaru materialnego, nie można go przedstawić w postaci określonego dokumentu, potwierdzającego umiejętności uczniów czy też zaangażowanie i dokonania nauczyciela. Drugiej można poszukiwać w tradycji, która akcentuje prymat języka pisanego nad językiem mówionym (zob. Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 77).

Mowa, dla rozwoju której okresem sensytywnym jest 2. i 3. rok życia, pozwala dziecku coraz precyzyjniej komunikować własne potrzeby, a zatem *staje się istotnym środkiem kontroli społecznej, pozwala bowiem wpływać na postępowanie innych* (Brzezińska, Hornowska (red.), 2004, s. 45). Rozwój mowy stymuluje znaczące zmiany w zakresie świadomości dziecka. Związane są one z pojawiającą się u niego zdolnością uogólniania treści własnych doświadczeń. Dziecko zaczyna spostrzegać świat jako przestrzeń złożoną z przedmiotów, czynności, zjawisk, które mają sens i wyzwalają określone emocje. Mowa pozwala także precyzyjniej różnicować poszczególne elementy otaczającego dziecko świata (Brzezińska, Hornowska (red.), 2004, s. 45).

Nie ulega wątpliwości, iż 2. i 3. rok życia to okres, w którym odpowiedzialność za stymulowanie rozwoju mowy spoczywa na najbliższych dziecku osobach, tzn. rodzicach, opiekunach. Nie oznacza to jednak, że z chwilą podjęcia przez młodego człowieka realizacji obowiązku szkolnego mowa (mówienie) staje się mniej znacząca i nie wymaga *pielęgnacji*. Wręcz przeciwnie, dziecko rozpoczyna kolejny *rozdział* niezwyklej księgi zwanej *rozwojem*, w którym odpowiedzialność za rozwój mowy ponoszą już nie tylko (choć oczywiście nadal) rodzice, ale także nauczyciele.

Mówienie pełni nie tylko funkcję informacyjną, ale także *ekspresyjną, impresyjną, fatyczną, pragmatyczną i inne* (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 81). Oznacza to, że jego celem może być, poza przekazaniem określonych informacji czy pomyślnym rozwiązaniem problemu, wywołanie pożądanego wrażenia czy po prostu podtrzymanie kontaktu towarzyskiego. Warto zadbać o to, by szkoła przygotowała dziecko do efektywnego komunikowania się w różnych sytuacjach życiowych. Niezbędna zatem staje się umiejętność: autoprezentacji, przedstawiania logicznej argumentacji, dyskusowania, obrony własnego stanowiska, wysuwania kontrargumentów, wchodzenia w interakcje, nawiązywania znajomości i podtrzymywania przyjaźni, słuchania wypowiedzi innych, utrzymania głównego wątku wypowiedzi, interesującego wypowiadania się, świadomego posługiwania się mową niewerbalną (mimika, język ciała, modulacja głosu), funkcjonowania w różnych sytuacjach społecznych (udzielanie odpowiedzi na pytania, formułowanie pytań, wydawanie poleceń, negocjowanie i inne) (zob. Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 81-82). **Czy nasza szkoła rozwija u dzieci wskazane umiejętności?**

Bardzo ważne (bowiem mające odzwierciedlenie w organizowaniu warunków mówienia w klasie szkolnej) jest podejście do rozwijania mówienia, przyjmowane w szkole. To właśnie ono określa stosunek do wypowiedzi ucznia w szkole, rozumienie funkcji mowy oraz jej znaczenia dla rozwoju psychospołecznego ucznia (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 80). Teoria i praktyka szkolna wskazują na dwa podejścia: (1) redukcyjno-instrumentalne oraz (2) komunikacyjno-osobotwórcze.

**Podejście redukcyjno-instrumentalne** charakteryzuje się selektywną dominacją funkcji informacyjnej wypowiedzi ustnych z wyraźną redukcją bądź eliminacją funkcji pozostałych. Komunikacja pełni w nim rolę narzędzia przekazu i egzekwowania wiadomości prezentowanych w szkole. Ponadto cechuje je orientacja na formalną poprawność wypowiedzi, *ubóstwo sytuacji komunikacyjnych (...)*, a także *brak zgody na osobisty język ucznia i narzucanie sformalizowanego języka szkolnego* (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 80).

Podejście redukcyjno-instrumentalne ma swoje źródło: (1) w *braku świadomości specyfiki i odrębności języka mówionego i pisanego* (wypowiedzi ustne traktowane są jako wstęp do pisanego) oraz (2) w *wypaczonym pojmowaniu roli rozwojowej szkoły* (mówienie uczniów stanowi wskaźnik opanowania wiadomości) (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 81).

W **podejściu komunikacyjno-osobotwórczym** werbalne komunikowanie się rozumiane jest *jako wielowymiarowe, rozległe w skutkach osobotwórczych doświadczenie społeczne* (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 82). Istotą tego podejścia jest tworzenie różnorodnych sytuacji mówienia, zachęcających i stwarzających możliwość posługiwania się językiem w *całym bogactwie sposobów, form i intencji* (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 82). Dominuje w nim *prawdziwa rozmowa bogata we wtrącenia, niedopowiedzenia, elementy emocjonalne, emanująca indywidualnym stylem, zarówno nauczyciela, jak i ucznia*. Pojawiają się w niej *naturalne elementy rozmowy*, takie jak: ekspresja (wyrażona za pomocą akcentu, iloczasu – czasu wymawiania samogłoski, intonacji, słownictwa), zwroty opóźniające bieg relacjonowanego wydarzenia czy zdania o wadliwej konstrukcji składniowej (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 82).

W podejściu komunikacyjno-osobotwórczym akcentuje się rolę mówienia w rozwoju intraosobowościowym oraz społecznym. (...) *uczeń doświadcza ważności siebie i swoich*

przemysleń oraz wzmacnia poczucie własnej tożsamości (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 82). Korreluje to w sposób znaczący z poczuciem kompetencji, które staje się bardzo istotną potrzebą dziecka w wieku szkolnym (w tym, w młodszym wieku szkolnym). Sukcesy dziecka w różnych obszarach, nie tylko w pisaniu, czytaniu, liczeniu (w tym przypadku w mówieniu) dostrzegane i doceniane przez nauczyciela, a także rówieśników, *budują* poczucie kompetencji oraz przekonanie o własnym sprawstwie, efektywności podejmowanych działań (w tym przypadku w mówieniu) (por. Brzezińska, Hornowska (red.), 2004, s. 81-82). Dzięki doświadczaniu dialogu z rówieśnikami i dorosłymi oraz otwieraniu się na (często) odmienne znaczenia, stymulowany jest rozwój społeczny ucznia (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 82-83).

W opisywanym podejściu nie zapomina się także o rozwoju poznawczym dziecka, który *po-budowany jest* specyficzną funkcją mówienia, zwaną mówieniem dla myślenia i uczenia się (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 83).

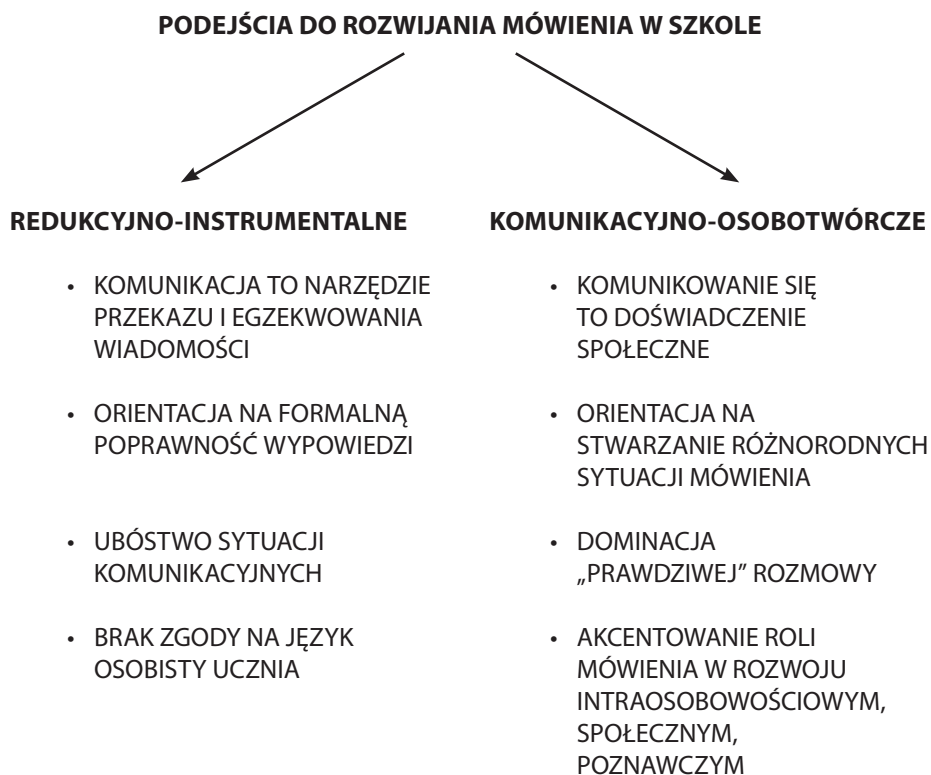
**Mówienie dla uczenia się** ma miejsce wówczas, gdy mowa kreuje wyrażaną myśl. Badacze określają je również jako mowę eksploracyjną bądź rozprawiają o uczeniu się przez mówienie czy języku uczenia się (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 83). W tym przypadku język staje się *środkiem nadawania przez uczniów „sensu przedstawionym im treściom i powiązania ich z tym, co już wiedzą”* (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 84). Używany tu język nie zawsze jest poprawny gramatycznie. Ustalane znaczenia z pewnością nie będą definicjami z podręcznika, ale bez wątplenia, dzięki podjętej eksploracji przez mówienie o nich, będą lepiej rozumiane (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 84). Warto w tym miejscu podjąć próbę udzielenia sobie odpowiedzi na pytanie: **co dla mnie, jako nauczyciela jest ważniejsze: to, by uczeń bez namysłu i zrozumienia recytował definicje z podręcznika, odczuwał ich obcość i niedostępność czy też to, by uczeń, dzięki „głośnemu myśleniu”, przy użyciu własnych słów, formułował bliskie jemu znaczenia kluczowych pojęć?**

Stymulowanie mówienia dla myślenia *wymaga wyraźnej przewagi pracy w małych zespołach i radykalnej rezygnacji z dominującego w naszych szkołach nauczania „równym frontem”* (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 84). Trzeba pamiętać o tym, że mowa tutaj o rzeczywistej pracy zespołowej, a nie pracy w zespołach, w których wszyscy uczniowie wykonują takie samo zadanie albo też pracy, którą nauczyciel już wcześniej skrupulatnie zaplanował i przypisał poszczególnym uczniom (zob. Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 84-86).

W naszej szkole dominuje podejście redukcjo-instrumentalne (zob. Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 80-83). **Dlaczego nie dba się w wystarczającym stopniu o rozwój mówienia?** Dorota Klus-Stańska oraz Marzenna Nowicka wskazują na trzy szkolne blokady rozwoju mówienia. Należą do nich: (1) kult formalnej poprawności, (2) ubóstwo sytuacji językowych oraz (3) brak zgody na osobisty język ucznia. Blokady te pozostają ze sobą we wzajemnych związkach. *Ubóstwo sytuacji językowych ułatwia kultywowanie formalnej poprawności, która z kolei prowadzi do braku zgody na osobisty język ucznia* (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 91). Nieustanna formalna kontrola poprawności wypowiedzianych przez ucznia komunikatów skłania go do rezygnacji z wypowiedzi osobistych, które nie zostały uznane za właściwe przez nauczyciela. Na tę blokadę zwraca również uwagę John Dewey. Dowodzi on: *Dbanie przede wszystkim o unikanie błędów zamiast o rozwijanie zdolności myślenia prowadzi również do przerywania ciągłości mowy i myśli* (Dewey, 1988, s. 228). Permanentne korygowanie wypowiedzi uczniów, którzy pragną podzielić się własnymi przemyśleniami, wrażeniami, zdobytymi wiadomościami, sprawia, iż dzieci własną energię, zamiast na konstruktywne myślenie, kierują na kontrolę poprawności formułowanych zdań, a nawet rezygnują z podejmowania aktywności werbalnej. Uznają bowiem, że bierność w zakresie posługiwania się mową jest najlepszym sposobem unikania błędów (Dewey, 1988, s. 228). Niewielkie zróżnicowanie sytuacji językowych powoduje znaczny rozdzwitek (radykalną różnicę) pomiędzy komunikacją w szkole a językiem używanym

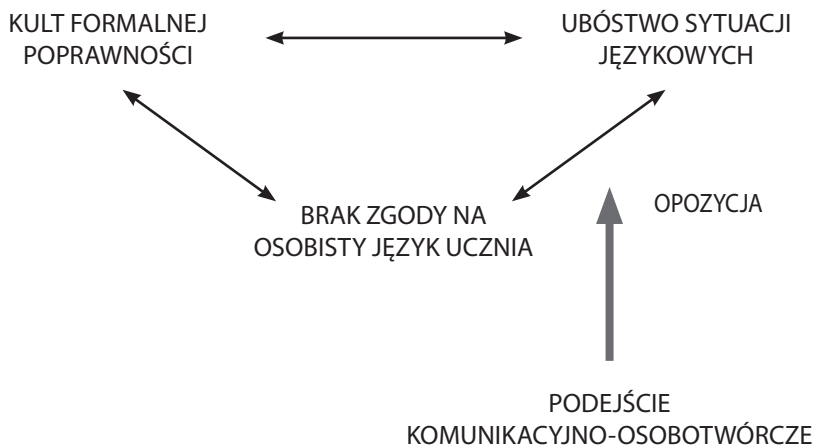
przez dzieci wtedy, gdy nie ma w pobliżu nauczyciela – arbitra, rozstrzygającego o poprawności lub jej braku w wypowiedziach uczniów. Ze względu na relację sprzężenia zwrotnego, w jakiej pozostają ze sobą wskazane blokady, ich pokonanie staje się możliwe dopiero wtedy, gdy modyfikacji ulega całe podejście do mówienia i jego roli w procesie nauczania – uczenia się (zob. Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 91-101).

**Czy likwidacja blokad oznacza rezygnację z korygowania błędów, jakie popełniają uczniowie? Czy szkoła nie jest instytucją, w której uczeń powinien mieć szansę uczyć się również mówienia w sposób poprawny (przy uwzględnieniu zasad gramatycznych)?** Oczywiście, przezwyciężanie barier nie jest tożsame z rezygnacją z uczenia określonych reguł oraz korygowania błędów popełnianych przez uczniów. Ważne jest jednak, w jaki sposób nauczyciel będzie to czynił. Zachęcam Czytelnika do namysłu nad tym (i nie tylko) zagadnieniem.

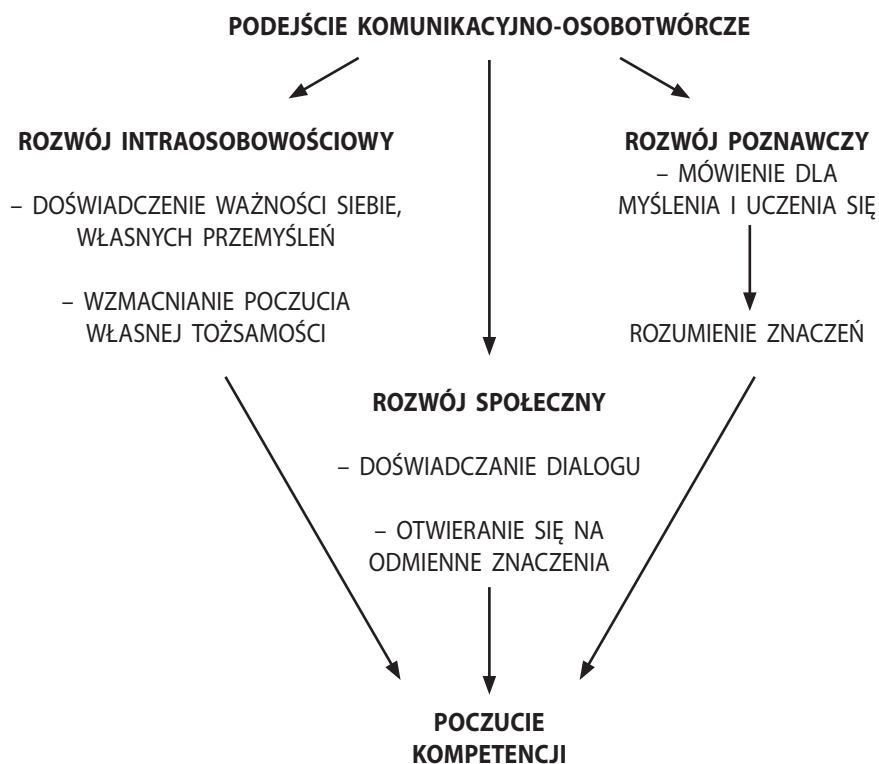


**Rys. 1.** Specyfika podejść do rozwijania mówienia w szkole (opracowanie własne na podstawie D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005)

BLOKADY ROZWOJU MÓWIENIA A PODEJŚCIE KOMUNIKACYJNO-OSOBOTWÓRCZE



**Rys. 2.** Sprzężenie zwrotne charakteryzujące blokady rozwoju mówienia a podejście komunikacyjno-osobotwórcze (opracowanie własne na podstawie D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy w edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005)



**Rys. 3.** Podejście komunikacyjno-osobotwórcze a poczucie kompetencji (opracowanie własne na podstawie D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy w edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005 oraz A. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, Warszawa 2004)

Nie ulega wątpliwości, iż mówienie odgrywa znaczącą rolę w procesie kształcenia. Ważne zatem, by nauczyciele zwracali uwagę nie tylko na materialne wytwory pracy uczniów oraz własnej, ale także na to, *czego nie widać*. Sprzyja temu podejście komunikacyjno-osobotwórcze, które funkcję mowy ujmuje w sposób szerszy i wieloaspektowy. Przyjęcie przez nauczyciela tego podejścia z pewnością będzie pomocne w pokonywaniu trzech zasadniczych blokad rozwoju mówienia.

Bezspornie nauczyciel jest znaczącym podmiotem procesu nauczania–uczenia się, ale przecież nie jedynym. Ważne jest to, co mówi do podopiecznych, ale równie istotne jest to, co oni mają mu oraz innym uczestnikom sytuacji edukacyjnej do powiedzenia. Wątro zatem stwarzać uczniom okazję do konstruowania i prezentowania własnych wypowiedzi. Warto zadbać o to, by rozwijane i pielęgnowane w szkole mówienie sprzyjało uczeniu się.

## Literatura

- Brzezińska A. I. (red.) (2005). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Brzezińska A., Hornowska E. (red.) (2004). *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”
- Dewey J. (1988). *Jak myślimy?* Warszawa: Biblioteka Klasyków Psychologii, Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Dryden G., Vos J. (2003). *Rewolucja w uczeniu*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka
- Fisher R. (1999) *Uczymy, jak się uczyć*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne