

# Człowiek – język – rzeczywistość (w kontekście pytań o efektywną edukację językową w szkole)

**Słowa kluczowe:** *determinizm językowy, determinizm poznawczy, kody językowe wg Basila Bernsteina: kod ograniczony / rozwinięty, kod kolekcji / integracji, kompozycja / klasyfikacja, język w szkole*

## 1. Jakie jest MIEJSCE JĘZYKA w ludzkim poznaniu i myśleniu?

Relacja pomiędzy myśleniem (czy szerzej poznaniem) a językiem jest często przedmiotem refleksji filozoficznej, psychologicznej i antropologicznej. Zagadnienie istoty rzeczywistości i bytu oraz kwestia ich poznawalności już starożytnym filozofom wyznaczyły pytanie: *czy i na ile język służący do nazywania rzeczy i zjawisk może stanowić narzędzie poznania rzeczywistości?* (por. Filipiak, 1996, s. 15 – aspekty definicji języka).

Psychologowie ukierunkowali swoje rozważania przede wszystkim na problem związku myślenia i mowy, oscylowali pomiędzy dwoma biegunami: (1) utożsamianiem myśli i słowa lub (2) metafizycznie – ich zupełnym oderwaniem i rozłączeniem.

Przyjmę pewne ustalenia terminologiczne (za: Ida Kurcz, 2000):

**Poznanie** ujmuje się jako sposób rozumienia czy sposób interpretacji otaczającego nas świata fizycznego i społecznego.

Termin **myślenie** odnosi się do sądów leżących u podstaw wszelkich zdań, a złożonych z predykatów i argumentów, do procesów takich jak wnioskowanie, rozwiązywanie problemów itp.

Pytania: *Czy język tylko przenosi znaczenie sądów (w sposób przezroczysty, zob. określenie J. Kurcz) czy też może wpływa na to, co stanie się ich treścią?* czyli – ujmując inaczej – o to *Jakie jest miejsce języka w ludzkim poznaniu i myśleniu?* zyskują próbę odpowiedzi w dwóch skrajnych stanowiskach: determinizmie (relatywizmie) językowym i determinizmie poznawczym (patrz Tab. 1).

Tabela 1. Język a myślenie

DETERMINIZM / RELATYWIZM JĘZYKOWY <sup>1</sup>	DETERMINIZM POZNAWCZY
<p><b>Założenia:</b> Kognitywne (<i>cognitive</i>) Język wyznacza, determinuje myślenie; Nie możemy pomyśleć o niczym, co nie zostało wcześniej zakodowane w języku; Myśl jest uwięziona w języku i całkowicie mu podporządkowana.</p> <p><b>Teorie:</b> <b>1. Przesłanki językoznawcze:</b> Hipoteza Sapira-Whorfa: sposób ujmowania świata zależy od języka, jakim mówimy. Derek Bickerton: koncepcja 2 poziomów reprezentacji świata, poziom drugi traktuje jako ten, w którym pojawia się język stanowiący nieodłączną formę myślenia właściwą temu poziomowi. <b>2. Argumenty psychologiczne:</b> stanowisko Lwa S. Wygotskiego i Aleksandra Łurii W ontogenezie język i myślenie rozwijają się początkowo oddzielnie, ale ok. 2 r. ż. linie rozwoju łączą się i przebiegają dalej w wzajemnej zależności; Język jest pośrednikiem między uczeniem się i rozwojem. „Droga od przedmiotu do dziecka i od dziecka do przedmiotu prowadzi przez drugiego człowieka” (Wygotski, 1978, s. 45-50) <b>3. Argumenty filozoficzne</b> stanowisko Petera Carruthersa Język jest czynnikiem konstytuującym te myśli, które wymagają jego użycia (w umyśle funkcjonuje <i>organ umysłowy</i>, który z jednej strony wiąże się z modułami peryferycznymi percepcji i artykulacji mowy, a z drugiej strony z modułem pojęciowym, w którym realizowane są procesy myślowo-decyzyjne).</p>	<p><b>Założenia:</b> Komunikatywne (<i>communicative</i>) Myśl jest wolna: można pomyśleć o wszystkim i wyrazić to w języku; brakujące słowa można stworzyć.</p> <p><b>Teorie:</b> <b>1. Przesłanki językoznawcze:</b> Teorie generatywistyczne wywodzące się od Noama Chomsky'ego Myśl generowana jest w specyficznym dla niej języku myśli. Język naturalny stanowi jedynie formę jej wyrażania w mowie zewnętrznej skierowanej do innych lub wewnętrznej skierowanej do siebie; Umysł ludzki wyposażony jest we wrodzoną kompetencję językową. Rozwój językowy przebiega niezależnie od rozwoju poznawczego. <b>2. Argumenty psycholingwistyczne</b> Stanowisko Raya Jackendoffa Odrębność języka i myślenia; Język jest narzędziem wyrażania myśli, nie jest myślą (ale też nie „kopiarką”); Bogactwo języka nie przekłada się na bogactwo myśli i odwrotnie; Inny jest rozwój kompetencji językowych i myślowych; Badanie zmian językowych i badanie zmian w paradygmatach myślowych mają inne założenia i cele. <b>3. Argumenty psychologiczne</b> Jean Piaget: język nie ma wpływu na rozwój poznawczy dziecka, wszelkie zmiany w rozwoju języka są wtórne wobec rozwoju umysłowego.</p>

**Źródło:** opracowanie własne na podstawie: Kurcz (2000), Wygotski (1989), Chomsky (1980)

Ida Kurcz przyjmuje stanowisko pośrednie do w/w: język i myślenie są niezależne od siebie, ale wzajemnie na siebie wpływają. Z tezy Sapira-Whorfa<sup>2</sup> wynika, iż wpływ języka na myślenie i zachowania komunikacyjne realizuje się nie tyle poprzez tradycyjnie rozumianą gramatykę, co poprzez pewne całości, obejmujące wiele elementów komunikacji, które w sumie składają się na różne „sposoby mówienia” (Grabias, 1994, s. 43). To spostrzeżenie stało się punktem wyjścia do Bernsteinowskiej teorii kodów.

<sup>1</sup> Determinizm językowy oznacza, iż język jest jedyną, wyłączną przyczyną procesów myślowych. Relatywizm natomiast oznacza, iż także język wywiera pewien wpływ na poznanie.

<sup>2</sup> Hipoteza Sapira-Whorfa (por. Grabias, 1994, s. 41-43) daje się sprowadzić do następujących myśli:  
– język określonej ludzkiej zbiorowości, będący jej tworem, narzędziem myślenia i komunikowania się, organizuje sposób postrzegania świata i w związku z tym kształtuje świat,  
– ponieważ różne zbiorowości wytworzyły odmienne systemy językowe, przeto ludzie, posługując się tymi systemami postrzegają świat rozmaicie.

## 2. Jakie są KONSEKWENCJE SPOŁECZNEJ GENEZY KODÓW JĘZYKOWYCH dla dyskursu edukacyjnego i podatności dziecka na oddziaływania szkoły wg koncepcji Basila Bernsteina?

Teza Bernsteina, iż „określona forma relacji społecznej lub – ogólniej – struktura społeczna generuje odrębne formy lub kody językowe, a kody te przede wszystkim przekazują kulturę, czyniąc tym samym koniecznym pewien typ zachowania” (Bernstein, 1980, s. 90), jakkolwiek inspirowana jest myślą Sapira-Whorfa, to w większym stopniu opiera się na pracach / ideach Wygotskiego i Łurii. Zwraca bowiem uwagę na fakt, iż głównym czynnikiem zmian w kulturze są zmiany w strukturze społecznej, ponieważ to właśnie owe zmiany w sferze struktury społecznej wywierają wpływ na sposoby mówienia ludzi (Bernstein, 1980, s. 91).

Zdaniem Bernsteina, określony charakter stosunków społecznych wpływa w sposób selekcyjny na to, CO, KIEDY i JAK się mówi. Charakter stosunków społecznych decyduje więc o wyborach, jakie czyni mówiący (nadawca komunikatu) na poziomie składni (jak bardzo złożona jest struktura syntaktyczna), jak i słownictwa. Np.: inaczej przekazuje treść dorosły dziecku, w inny sposób tę samą treść przekazuje osobie dorosłej.

Określona „klasa społeczna” wytwarza specyficzny kod komunikacyjny, którego konsekwencją są preferencje w zakresie „planowania werbalnego”<sup>3</sup> (procedury orientacji, selekcji, organizacji). Kod ten uwypukla w płaszczyźnie werbalnej w większym stopniu to co:

- |    |                              |           |  |
|----|------------------------------|-----------|--|
| 1. | wspólne                      | niż to co | indywidualne   |
| 2. | konkretne                    |           | abstrakcyjne   |
| 3. | substancjonalne              |           | procesualne  |
| 4. | to, co dzieje się tu i teraz | niż       | dociekania nad motywami i intencjami                 |
| 5. | formy kontroli społecznej    | niż to co | odnosi się do cech wewnętrznych jednostki społecznej |

Basil Bernstein zwraca uwagę, iż tak określony system komunikacji klasy społecznej tworzy ogromny potencjał, wytwarza skalę różnorodnych znaczeń. W miarę jak dziecko uczy się mowy, czyli używając terminologii Bernsteina – w miarę jak uczy się specyficznych kodów regulujących jego akty mowy – przyswaja sobie wymagania struktury społecznej, w której tkwi (1980, s. 560). Jego doświadczenie ulega przekształceniu w wyniku uczenia się, będącego efektem wielorakich interakcji komunikacyjnych. Struktura społeczna, kształtując akty mowy staje się jego psychologiczną realnością (por. też stanowisko Wygotskiego, 1989). Kod wykształca w psychice dziecka orientację na pewien wzorzec relacji.

Konsekwencją kodu komunikacyjnego jest więc specyficzne nastawienie dziecka (jednostki) na określone podejście do uczenia się i na kategorie (hierarchie wartości) tego, co ważne. Zdarza się, iż te nastawienia różnią się od tych, które preferuje się (są priorytetowe) w danej szkole. Bernstein (1980, s. 558-559) wyraźnie podkreśla, iż „Warunkiem tego, aby do-

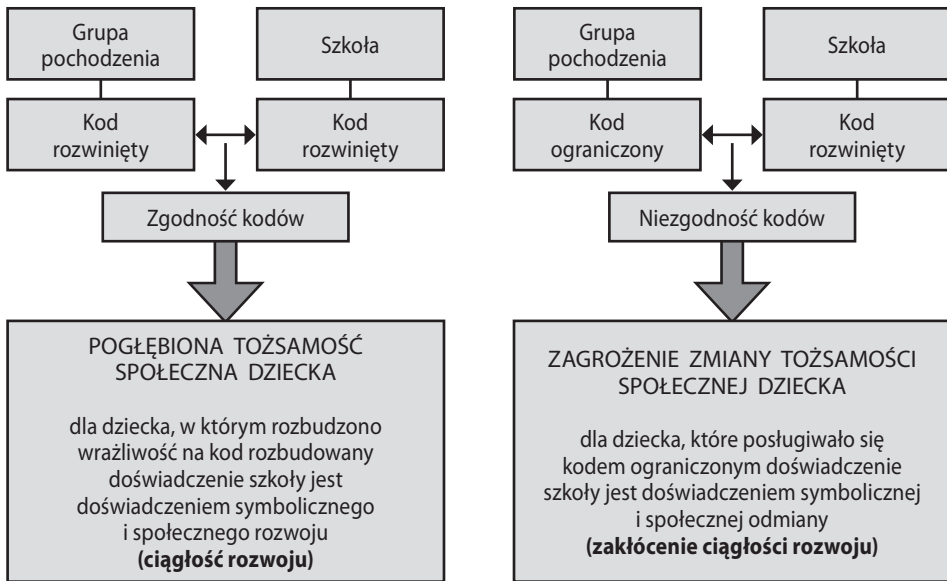
<sup>3</sup> „Planowanie werbalne” jest czynnością psychiczną i składa się z trzech procedur (por. Grabias, 1994, s. 44):

- orientacji: polega na analizie komunikatu; słuchacz wyodrębnia z docierających doń sekwencji słów i sygnałów niewerbalnych „sygnały dominujące”, a więc takie, które mają dla niego najważniejsze znaczenie;
- selekcji: sygnały dominujące pobudzają skojarzenia, które w umyśle słuchacza decydują o tym, jakie elementy z posiadanego zasobu słów, ich sekwencji i sygnałów niewerbalnych wybierze do budowy własnego komunikatu;
- organizacji: „słuchacz dostosowuje wybrane słowa i sekwencje słów do systemu gramatyki oraz uzgadnia je i wiąże z sygnałami pozawerbalnymi. Buduje wypowiedź”.

świadczenia dziecka nabyte w szkole decydowały o jego rozwoju, zarówno w sferze symbolicznej, jak i społecznej, jest to, aby był mu znany system komunikacji stosowany w szkole, a stąd i wymagania dotyczące uczenia się i właściwego zachowania. Jeśli dzieci nie znają tego systemu, ich doświadczenia szkolne prowadzą do przeobrażenia całej sfery symbolicznej i społecznej”.

Uzasadnione w tym miejscu staje się postawienie pytania:

Jakie są KONSEKWENCJE SPOŁECZNEJ GENEZY KODÓW JĘZYKOWYCH dla dyskursu edukacyjnego i podatności dziecka na oddziaływanie szkoły wg koncepcji Basila Bernsteina? (por. Rys. 1)



**Rys. 2.** Konsekwencje relacji pomiędzy KODAMI KOMUNIKACJI szkoły i grupy społecznej, z której wywodzi się dziecko.

**Źródło:** opracowanie własne na podstawie koncepcji Bernsteina

Konsekwencją relacji pomiędzy kodami komunikacji szkoły i grupy społecznej, z której wywodzi się dziecko jest:

1. albo  **pogłębiona tożsamość społeczna**  dziecka w sytuacji zgodności kodów – dla dziecka, w którym rozbudowano wrażliwość na kod rozbudowany, doświadczenie szkoły jest doświadczeniem symbolicznego i społecznego rozwoju (ciągłości rozwoju),
2.  **zmiana tożsamości społecznej**  w sytuacji rozbieżności i braku ciągłości w kodzie komunikacyjnym – dla dziecka, które określa kod ograniczony, doświadczenie szkoły jest doświadczeniem symbolicznej i społecznej odmiany.

Basil Bernstein wyraźnie podkreśla, iż wiedza zdobywana w procesie edukacji jest ważnym czynnikiem wyznaczającym strukturę doświadczenia jednostki. Jego zdaniem, formalna wiedza „szkolna” realizuje się w trzech systemach przekazów – tzw. realizacji wiedzy:

1. w programie nauczania (kod integracji / kod kolekcji),
2. w pedagogii (kod rozwinięty / ograniczony; kod integracji / kod kolekcji; widoczne też w podręczniku, zob. przyp. 5),
3. w ocenianiu.

W obrębie każdego z nich funkcjonują specyficzne kody wiedzy edukacyjnej (patrz przyp. 4). Kody edukacyjne ustalane są przez cechy klasyfikacji i kompozycji.

Należy zdać sobie sprawę, iż problem kodów w teorii Bernsteina należy rozpatrywać w dwóch płaszczyznach:

1. Rodzajów / odmian kodów:
  - a. rozwinięty / ograniczony<sup>4</sup>,
  - b. integracji / kolekcji<sup>5</sup>,
  - c. pojęć klasyfikacji i kompozycji (ramy)<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> **Kod rozwinięty** charakteryzuje mówcę, który dokonuje wyboru spośród szerokiego zakresu możliwych form syntaktycznych i wykorzystuje je w sposób różnorodny, na ogół występuje także większe zróżnicowanie leksykalne w pewnych zakresach syntaktycznych. Kod ten pojawia się w kulturze lub podkulturze, w której akcentuje się w większym stopniu „ja” niż „my”. Pojawia się tam, gdzie nie można określić z góry, o co chodzi drugiej osobie. Osoba mówiąca, realizująca komunikat musi rozbudować to, co ma na myśli w sposób wyraźny i szczegółowy. Kod r o z w i n i ę t y zachęca mówiącego, aby decydując o tym co powie, uwzględnił doświadczenia innych osób. Kod o g r a n i c z o n y cechuje sztywność organizacji syntaktycznej, zakres wyborów syntaktycznych jest wąski, stąd łatwo przewidzieć, jakich wyborów dokona mówca. Posługiwanie się kodem ograniczonym – zdaniem Bernsteina – rodzi solidarność społeczną kosztem możliwości werbalnego rozbudowywania doświadczeń jednostkowych. Występuje tam, gdzie kultura lub podkultura przedkłada „my” nad „ja” (grupa rówieśnicza, wojsko, więzienie, wieloletni przyjaciele, małżonkowie). Forma komunikatu z wykorzystaniem kodu ograniczonego służy raczej wzmocnieniu istniejącej formy stosunków społecznych niż zrodzeniu wytworzenia mowy, która idealnie odpowiadałaby intencjom osób mówiących. Zasadniczą cechą różnicującą oba kody są: elastyczność kodu rozwiniętego i sztywność kodu ograniczonego.

<sup>5</sup> Kody integracji i kolekcji odnoszą się do dwóch ogólnych typów kształcenia. Wpływają one na odmienny sposób myślenia o tym, jak wiedza ma być nabywana – jest to tzw. orientacja pedagogii. Kody integracji mają najniższą klasyfikację i różnicuje je siła kompozycji. Konsekwencje **kodu integracji**:

(1) redukuje autorytet osobnych treści, (2) generuje wyraźne dążenie ku wspólnej pedagogii oraz tendencje do wspólnego systemu oceniania, (3) prowadzi do homogenizacji w dziedzinie praktyki oceniania, (4) redukuje obszar wolnego wyboru nauczyciela w stopniu zależnym od siły kodu integracji (wyznacza ją liczba nauczycieli koordynowanych przez kod), (5) wzrost zakresu swobodnej decyzji ze strony ucznia, (6) pedagogia przechodzi od struktury głębokiej do struktury powierzchniowej (kody zintegrowane udostępniają uczniowi od początku jego kariery edukacyjnej głęboką strukturę wiedzy – zasady generowania nowej wiedzy w sposób dostosowany do wieku), (7) wewnętrzna logika kodu integracji tworzy warunki sprzyjające zmianie w strukturze grup nauczania prowadzącej do uelastycznienia tej struktury, (8) pedagogia kodów zintegrowanych podkreśla różne drogi poznawania, (9) kod integracji wymaga, aby nauczyciele różnych przedmiotów wchodzili we wzajemne relacje społeczne ze względu na wspólne zadania edukacyjne. **Konsekwencje kodu kolekcji**: każda organizacja wiedzy edukacyjnej, która wiąże się z silną klasyfikacją. Kody kolekcji mają liczne odmiany, uzależnione od relatywnej siły klasyfikacji i ramy. Kody kolekcji specjalizacyjne i niespecializacyjne (cykl wykładów, przedmiot). Kody te charakteryzuje silna klasyfikacja i kompozycja. Ważnym czynnikiem wiodącym do socjalizacji właściwej kodowi kolekcji jest przysposobienie dziecka do korzystania z podręcznika. Podręcznik przekazuje ideologię kodu kolekcji: silną klasyfikację i silną kompozycję. Porządkuje wiedzę wg schematu postępów w nauczaniu, dostarcza jednoznacznych kryteriów, dostarcza informacji dziecku, co do miejsca, które zajmuje wobec innych w nauce (Bernstein, 1990, s. 54-72).

<sup>6</sup> Kompozycja i klasyfikacja w ujęciu B. Bernsteina (1990, s. 33-54) „pojęcie kompozycji odnosi się do stopnia kontroli, którą mają nauczyciel i uczeń nad sferą wyboru, organizacji, tempa i rozkładu w czasie procesów przekazywania i nabywania wiedzy w stosunku pedagogicznym” (s. 38).

Należy tu odpowiedzieć na pytania: co to znaczy „właściwe” użycie języka i jakie rodzaje „użyć” języka funkcjonują w szkole. Przede wszystkim należy przyjąć, że lekcja jest swoistym spotkaniem społecznym, miejscem różnorodnych interakcji (czy jak pisze Meighan: **inter-reakcji**, 1993). Rodzaje użyć języka wynikają:

1. z możliwej oferty trybów korzystania z języka przez dziecko (mówienie, pisanie, czytanie, słuchanie, mowa wewnętrzna),
2. jakości „udziałów” (w sensie określonym przez R.H. Schaffera, 1994) partnerów interakcji/komunikacji werbalnej i ich wymiany w spotkaniu edukacyjnym. Chodzi tu zatem o:

2. Uwzględniając relację: Kody a stadia kształcenia – problem przejścia (Bernstein, 1990, s. 113):
  - a. wzrost siły klasyfikacji i ram (wprowadzenie do kodu kolekcji),
  - b. rozszerzanie kręgu różnych nauczycieli – uczeń uświadamia sobie charakter podziałów w obrębie podziału pracy, uświadamia sobie, że zasada autorytetu wykracza poza jednostkę, która go sprawuje,
  - c. „słaba klasyfikacja i słabe ramy pedagogii niewidzialnej podkreślają znaczenie dróg poznawania, konstruowania problemów, podczas gdy silna klasyfikacja i silne ramy pedagogii widzialnej nakazują przywiązać wagę do zasobu osiągniętej wiedzy i przekazanych problemów”.

Kody wpływają więc na odmienny sposób myślenia o tym, jak wiedza ma być konstruowana, a w konsekwencji ujawniają orientację pedagogii.

Realizacje kodu są zmienne w zależności od sytuacji i zadania.

Ważne pytania, jakie nauczycieli musi sobie postawić:

*Jaki kod wnosi dziecko do szkoły, jaka jest społeczna tożsamość dziecka?*

*Jakim kodem edukacyjnym JA jako nauczyciel się posługuję, jaka jest jego forma i treść?*

### **3. Jaki jest „język szkoły”, „JĘZYK INSTRUKCJI”, język INTERAKCJI i KOMUNIKACJI w klasie szkolnej i dlaczego „właściwe użycie języka” ma tak duże znaczenie dla doświadczeń edukacyjnych i nauczyciela, i ucznia?**

Definicja UNESCO wyraźnie określa, iż „edukacja jest to zorganizowana i trwała komunikacja mająca na celu uczenie się”. Proces dydaktyczny jako proces komunikacyjny zanurzony jest w języku. Badania (np. *Speech Communication Association and american Speech-Language-Hearing Association*, 1978) ukazują, iż efektywna komunikacja pedagogiczna w szkole jest podstawą skuteczności oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych.

Z teorii Bernsteina wynika, iż właściwe użycie języka w sytuacji edukacyjnej ma znaczenie dla doświadczeń edukacyjnych i nauczycieli, i uczniów (por. też Meighan, 1993, s. 159).

## **JĘZYK UCZNIA**

### **1. Doświadczenia językowe poprzedzające szkołę**

Przychodząc do szkoły dziecko ma określony zasób doświadczeń językowych, na które składają się słowa, ich znaczenia, wyobrażenia o systemach reguł językowych, o tym co składa się na poprawność językową w różnych kontekstach. Ma zatem subiektywną wiedzę o „etykiecie” języka. Wraz z nią przejmuje dziedzictwo kulturowe, które niesie ze sobą język. Ta „etnografia” mówienia (okr. Hymesa, 1980) obejmuje system zachowań kulturowych, który organizuje różnorodność form mowy dziecka. Językowe doświadczenia poprzedzające naukę w szkole – w dużej mierze socjologicznie i kulturowo uwarunkowane – są u każdego dziecka inne. Tę różnorodność doświadczeń dzieci tworzących zespół danej klasy nauczyciel powinien wykorzystać, traktując je jako „magazyn” różnorodnych doświadczeń.

Warto w tym miejscu przypomnieć stanowisko J. Astington: „Sądzę, że język jest podstawą dziecięcej konceptualizacji świata umysłu. Oznacza to, że jakakolwiek próba oceny rozumienia małych dzieci powinna być w najwyższym stopniu uwrażliwiona na sposób, w jaki dzieci same potrafią mówić o tych sprawach” (cyt. za Bruner, 1996, s. 155)

- 
- język ucznia (uczniów, stanowiących określony zespół komunikacyjny w klasie)
  - język nauczyciela (styl, język instrukcji),
  - język podręcznika (abstrakcyjny dialogowy partner, spotkania z Innymi obecnymi w narracjach, por. Filipiak, 2006).

### Co wynika z wcześniejszych doświadczeń językowych dziecka – jaki „wkład” wnosi w interakcję edukacyjną dziecko?

- wczesne doświadczenia językowe sprzyjają przyswajaniu określonych schematów motywacyjnych i interpretacyjnych (opisowych, nakazowych, wartościujących), wynikających z kodu komunikacyjnego grupy społecznej stanowiącej kontekst rozwoju jednostki – kohorty (takie, a nie inne wyjaśnienia poglądów, wiedza o tym, co prawdziwe, oczywiste, ładne, złe, dobre, ważne),
- mają wpływ na sposób reagowania dziecka na interakcje w klasie szkolnej. Jest to problem wrażliwości reagowania na instrukcje nauczyciela, odbioru komunikatów w klasie,
- wpływają na kształtowanie oczekiwań/wyobrażenia/pojęcia o tym, co znaczy: „SZKOŁA”, „NAUKA”, „KLASA”, „NAUCZYCIEL”, „UCZEŃ” itp.,
- doświadczenie dotyczące ról społecznych, które uzyskuje w wyniku czynności kodowania i odbioru znaczeń (przekaz kulturowy),
- preferencje w zakresie stosowania kodu (ograniczony/rozwinięty), co ujawnia się w selekcji i organizacji materiału językowego (składni i słownictwa),
- wnosi ukrytą informację na temat tego, co składa się na poprawność językową w różnych kontekstach,
- przyswaja język w czterech kontekstach: regulującym (*regulative*), szkolnym (*instructional*), interpersonalnym oraz wyobrażeniowym (*imaginative*) (Meighan, 1993, s. 165).

### 2. Doświadczenia szkolne

Szkoła jest miejscem, w którym dziecko w wieku szkolnym ma/powinno mieć szansę aktywnego uczestnictwa w rozwoju swych umiejętności językowych.

Doświadczenia językowe w klasie szkolnej ucznia wiążą się z „jakością” realizowanych komunikatów w języku **mówionym, pisanym**, dotyczą też sposobu korzystania z innych, ważnych trybów języka, takich jak **czytanie, słuchanie, mowa wewnętrzna** (myślenie i refleksja nauczyciela odnośnie tych trzech trybów języka jest nieco zaniedbana, a są one bardzo ważne dla prawidłowego i pełnego komunikacyjnego kształcenia językowego dziecka).

### MÓWIENIE I SŁUCHANIE

Mówienie w klasie szkolnej niestety jest domeną /przywilejem nauczyciela. Wskazują na to badania Flandersa, ale też już Dewey (1988, s. 219-228) ukazał, iż w szkole funkcjonuje zasada 2/3 (tzn. 2/3 w szkole mówi nauczyciel; 2/3 czasu lekcyjnego przypada na mówienie, por. badania amerykańskie, brytyjskie, Cohen i in. 1999, s. 257). Nauczyciele mają zazwyczaj tendencje do monopolizowania dla siebie mowy ciągłej. Ważne pytanie: Jakie jest, a jakie powinno być mówienie/słuchanie w klasie szkolnej?)

W klasie tradycyjnej główna rola komunikacyjna polega na słuchaniu przez ucznia wypowiedzi monologicznej nauczyciela (problem współczesnej szkoły to skuteczne i aktywne słuchanie).

Badania współczesne (*Speech Communication Association and american Speech-Language-Hearing Association*, 1978), także badania własne, zwracają uwagę, iż skuteczne porozumiewanie się ustne (mówienie i słuchanie) jest ważną formą aktywności, której można i trzeba się nauczyć. Problem ten dotyczy: krytycznego wypowiedzania się i słuchania w rozmaitych sytuacjach szkolnych i społecznych, doboru, układu i prezentacji treści (realizacji narracji), udzielania i przyjmowania konstruktywnych informacji zwrotnych, komunikacji niewerbalnej, rozwijania języka (artykulacji, głosu, płynności mowy, słuchania) (Cooper, 1994).

Chodzi o praktyczne zastosowanie umiejętności porozumiewania się:

- a. w różnych sytuacjach (od towarzyskich po oficjalne, od interpersonalnych po komunikację masową),

- b. w różnym celu (informowanie, uczenie się, przekonywanie, wspomaganie interakcji społecznych, dzielenie się uczuciami, twórcza ekspresja),
- c. w odniesieniu do różnych odbiorców komunikatu (kolega, nauczyciel, rówieśnik, członek rodziny, sprzedawca, dyrektor),
- d. w różnych formach (wywiad, dyskusja, opowiadanie, improwizacja, opis, interpretacja tekstu, zaproszenie),
- e. w różnych stylach.

Problemy do rozwiązania w klasie szkolnej i wymagające uwrażliwienia na nie nauczycieli:

- organizacja mówienia i słuchania w klasie:
- umiejętność stawiania pytań (zadając dobre pytanie prezentuje model poszukującego umysłu) i zachęcanie/stymulowanie uczniów do stawiania pytań (dostarczając okazji do stawiania pytań stymuluje rozwój myślenia, budzi aktywność poznawczą, kształtuje atmosferę dociekliwości),
- właściwe reagowanie (interpretacja wypowiedzi dziecka, wbudowywanie jej w dalszy ciąg dyskusji, chwalenie/wzmocnienie wypowiedzi, poprawienie, naprowadzenie na dalsze informacje lub wyjaśnienia, dociekanie, by rozwinąć ważny punkt wypowiedzi itp.)
- zwracanie uwagi i respektowanie zasad wynikających z aktywnego i skutecznego słuchania.

## PISANIE

Aktywność dziecka w sferze języka mówionego i pisanego różni się. Lew S. Wygotski (1989, s. 317) uważa, że mowa pisana jest najbardziej wielowyrazową, najprecyzyjniejszą i najbardziej rozwiniętą formą mowy. Mowa pisana nie jest zwykłym przekładem mowy ustnej na znaki alfabetu, a opanowanie jej nie wiąże się jedynie z opanowaniem techniki pisania. Nowy język dziecka, jak często ze względu na sposób funkcjonowania i opanowania określa się język pisany posiada pewne specyficzne uwarunkowania psychologiczne. Komunikowanie się za pomocą języka pisanego wymaga wysokiego stopnia abstrakcji. Zdaniem L. S. Wygotskiego (1989) jest to abstrakcja podwójna:

**1) od fonii mowy i dźwiękowo – znaczeniowej formy wyrazu, oraz**

**2) od rozmówcy – odbiorcy komunikatu<sup>7</sup>.**

<sup>7</sup> Pierwszy poziom abstrakcji opiera się na procesie funkcjonowania znaczeń w przebiegu myślenia werbalnego i synchronizacji znaczeniowo – semantycznej strony mowy z jej zewnętrznym, fonicznym wymiarem. Odróżnianie i uświadamianie złożonej (a nie homogenicznej) jedności dźwięku i znaczenia słowa stanowi – zdaniem Wygotskiego – jedną z najważniejszych linii rozwoju mowy (na drodze do abstrakcji języka). Dziecko początkowo nie odróżnia znaczenia słów i przedmiotu, czyli nie odróżnia znaczenia i formy dźwiękowej słowa. W miarę rozwoju potrafi przekształcić składnię znaczeń w składnię słów. Uczy się także werbalizować swoje myśli. Wysoki poziom abstrakcji, jakim jest operowanie obrazem słowa bez konieczności jego wokalizacji, umożliwia dziecku mowa wewnętrzna. Ta forma mowy funkcjonalnie i strukturalnie ewoluująca się z mowy egocentrycznej (Piaget, Wygotski), jest *b r u d n o p i s e m m y ś l o w y m* dla języka pisanego (Wygotski, 1989, s. 379). Abstrakcyjny wymiar języka pisanego *o d m y ś l i d o s ł o w a*, do mowy bezdźwiękowej, wyobrażonej, pomyślanej, wymagającej symbolizacji dźwięków, stanowi dla dziecka problem w procesie opanowania języka pisanego. Drugi poziom abstrakcji, wyznaczony ze względu na właściwości psychicznego rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym, dotyczy sytuacji, w jakiej realizuje się wypowiedź pisana. Jest to mowa bez partnera. Nadawca (dziecko) nie ma bezpośredniego, fizycznego kontaktu werbalnego z odbiorcą (słuchaczem) komunikowanej treści. W sytuacji szkolnej często zdarza się, że adresat jest wyobrażony lub w ogóle nie istnieje. Monologowa forma komunikatu pisemnego jest dla dziecka rozmową z pustą kartką papieru (Wygotski, 1989, s. 235). Szczególnego znaczenia – uwzględniając zwłaszcza dydaktyczny aspekt kształcenia języka pisanego – nabiera motywacja. W sferze języka mówionego problem motywacji w zasadzie nie istnieje. Każda sytuacja stymulująca komunikat ustny naturalnie jest umotywowana: Prośba, wypowiedź, odpowiedź, wyjaśnienie itp. Słuchacz – odbiorca podtrzymuje rozmowę, uaktywnia się (rola funkcji fatycznej), stwarzając kolejne sytuacje, motywujące do mówienia: sygnalizuje pytanie, wypowiedź, sprzeciw, niezrozumienie itp. Zu-



Pisanie wymaga aktywności myślowej. Nie jest to jednak aktywność jednolita. Fisher (1999, s. 196-197) za Smithem wyróżnia dwie różne formy tej aktywności: kompozycję i transkrypcję. Kompozycja (*tworzenie tekstu*) obejmuje następujące czynności: tworzenie pomysłów, dobór słów, gramatykę; dziecko pełni tu funkcję autora tworzonego komunikatu. Transkrypcja natomiast związana jest z zapisywaniem tekstu. Dziecko jest tu sekretarzem, którego czynności związane są z: fizycznym wysiłkiem wkładanym w pisanie, ortografią (przestrzeganie norm i zasad ortograficznych), interpunkcją, akapitami i ogólną czytelnością tekstu.

Pisanie (język pisany) stanowi dla dziecka nowe, ważne zadanie rozwojowe w okresie kształcenia wczesnoszkolnego. W jakim stopniu wspomocze dziecko w zdobywaniu wiedzy i rozwijaniu jego myślenia, zależy od nauczyciela.

### **CZYTANIE**<sup>8</sup> (por. Filipiak, 2006)

Opanowanie umiejętności czytania (i pisania) stanowi ważny krok w rozwoju umysłowym dziecka. Pismo i druk służą tworzeniu, przekazywaniu i wymianie znaczeń, informacji, wiadomości, są osiągnięciem kulturowym ludzkości. Posługując się terminologią Lwa S. Wygotskiego: czytanie i pisanie to narzędzia kulturowe, które wzmacniają pewne sposoby myślenia i umożliwiają dziecku pojmowanie świata i pełne uczestnictwo w kulturze (odtworzenie kultury, ale też konstruowanie poprzez narrację i interpretację, zanurzenie i uczestniczenie w kulturze; por. Rys. 2).

Spotkania Człowieka z Książką trwają przez całe Życie. Bardzo ważne są Spotkania Dziecka z Książką. Mają intymną naturę (szerzej w Filipiak, 2006). Jakość doświadczeń wyniesionych ze spotkań ma znaczenie dla dalszych kontaktów dziecka z książką i umiejętności bycia w dialogu z Tekstem (czy dziecko w akcie czytania jest zorientowane wyłącznie na dekodowanie znaczeń czy interpretację, rozumienie i dystansowanie się wobec tekstu), chęci uczestniczenia w kulturze (ważna staje się kategoria odpowiedzialności Dorosłego uczestniczącego w rozwoju dziecka za jakość i różnorodność doświadczeń).

---

pełnie inaczej problem motywacji przedstawia się w sferze języka pisanego. L.S. Wygotski, powołując się na badania (1989), stwierdza, że u dziecka podejmującego naukę szkolną potrzeba komunikowania się za pomocą języka pisanego jeszcze nie dojrzała, a dziecko 6-7-letnie w pełni nie odczuwa użyteczności tej odmiany języka. Motywacja staje się więc problemem, o którym nie należy zapominać na etapie kształcenia wczesnoszkolnego języka pisanego, gdzie język pisany staje się nowym językiem dziecka, a motywy wypowiedzi realizowanych w sferze języka pisanego są bardziej abstrakcyjne i intelektualne. W psychologicznej analizie języka pisanego warto zwrócić uwagę na jego świadomy i dowolny charakter. Komunikując treść w sferze języka mówionego, dziecko wypowiada słowa. Dźwiękowa forma słowa aktualizuje się automatycznie, bez uświadamiania artykułowanych dźwięków. W sferze języka pisanego świadoma analiza i synteza dźwiękowej struktury słowa, a następnie w pełni świadoma synteza słowa odtworzonego z odpowiednich znaków pisma, jest podstawą komunikacji pisanej. Czynności świadome i zamierzone obejmują każdą płaszczyznę języka pisanego: fonologiczną, semantyczną, syntaktyczną, morfologiczną. Znaczące wyrazy dziecko kombinuje i układa w znaczące zdania, w sposób jak najpełniej oddający jego intencje. Świadomość integralnie związana jest z językiem pisany od pierwszego momentu jego opanowywania. W odróżnieniu od spontanicznego, mimowolnego nabywania języka mówionego, wszelkie czynności i operacje dokonywane w sferze języka pisanego są w pełni świadome, zamierzone i zależne od woli (Wygotski, 1980, s. 239). Świadomy i dowolny charakter języka pisanego ma ogromne znaczenie dla uświadomienia i opanowania języka w ogóle. Wygotski zależność tę przedstawił obrazowo: „mowa pisana to algebra mowy” (Wygotski, 1989).

<sup>8</sup> Szerzej problem CZYTANIA w perspektywie opanowywania narzędzi kulturowych przedstawia tekst Filipiak, 2006.

## MOWA WEWNĘTRZNA

Według L. S. Wygotskiego (1989, s. 396) jest odrębną, specyficzną, autonomiczną i samorzutną funkcją mowy. Jest to mowa dla siebie. Umożliwia „wyparowywanie mowy w myśl”. Pomaga (dzieku, jednostce) zmierzyć się z problemem, w pokierowaniu wiedzą i umiejętnościami. Pozwala na wewnętrzny dialog (wypowiadając własne myśli, poddajemy je sprawdzeniu i analizie).

## JĘZYK NAUCZYCIELA

Nauczyciel ma wpływ na sposoby zastosowania przez uczniów języka do nauki. Uczeń uczy się nie tylko poprzez bierne słuchanie nauczyciela, ale poprzez werbalizację, mówienie, dyskusowanie, spieranie, negocjowanie znaczeń. Jerome S. Bruner mówi o „narracyjnej konstrukcji rzeczywistości” (Bruner, 2006). Jakość interakcji werbalnych mobilizuje do aktywności edukacyjnej.

Nauczyciel jest aktywnym uczestnikiem **inter-reakcji** edukacyjnej w klasie szkolnej. Wnosi w tą interakcję (EWZ) specyficzne udziały:

- tak jak i uczeń wnosi określony zasób wiedzy o etykiecie języka, poprawności językowej, zasób słów i znaczeń, posiada określoną kompetencje językową i komunikacyjną,
- jest modelem w zakresie kompetencji językowych i komunikacyjnych dla dziecka (por. Bruner 1980),
- interpretuje zachowania językowe dziecka, „negocjuje znaczenia” (Proces wsparcia, w którym dorośli, rodzice, nauczyciele dostarczają wsparcia w uczeniu się języka Bruner nazywa systemem wsparcia językowego. Dorosły interpretator nie tylko poprawia i wzmacnia zachowania językowe dziecka, ale przede wszystkim dostarcza informacji, rozszerza, idealizuje wypowiedź podczas interakcji z dzieckiem, por. Filipiak, 2002, s. 85-88),
- preferuje określony styl komunikacji (zorientowany na dziecko, zorientowany na program, patrz Brzezińska, 1986),
- przejawia określone kompetencje w zakresie słuchania (potrafi lub nie aktywnie słuchać, tego CO dziecko mówi i JAK mówi),
- realizuje komunikaty (Jasność, precyzja komunikatu. Problem właściwego formułowania pytań),
- słowna kontrola nauczyciela nad tematem narracji ucznia, trafnością i prawidłowością tego, jak co, kiedy i jak długo mówią uczniowie (Cohen, Manion, Morrison, 1999, s. 286),
- nauczyciel „transmisji” czy nauczyciel „interpretacji” (w zależności od ideologii edukacji zmienia się użycie języka w klasie, nauczyciele ci wyznają różne teorie komunikacji, związane z ich teoriami wiedzy, uczenia się, nauczania oceniania)<sup>9</sup>,
- w interakcje wnosi określony „Język instrukcji” (por. Lemańska-Lewandowska w tym numerze Forum, też 2008).

<sup>9</sup> Nauczyciel „**transmisji**”: 1. wierzy, że wiedza istnieje w formie publicznych dyscyplin, które zawierają w sobie treść i kryteria osiągnięć, 2. ceni osiągnięcia uczących się, kiedy dostosowują się one do kryteriów danej dyscypliny, 3. za zadanie nauczyciela uważa się ocenę i korektę osiągnięć uczącego się, zgodnie z kryteriami, których on sam jest nadzorcą, 4. uważa się uczącego za pełnego niewiedzy nowicjusza, dla którego dostęp do wiedzy będzie trudny, gdyż musi on przejść przez testy sprawdzające jego osiągnięcia. Nauczyciel „**interpretacji**”: 1. wierzy, że wiedza istnieje w formie zdolności wiedzącego do organizowania myśli i działań, 2. ceni zaangażowanie uczącego się w interpretację rzeczywistości, skąd kryteria pochodzą w równym stopniu od uczącego się, co od nauczyciela, 3. za zadanie nauczyciela uważa budowanie dialogu, w którym uczący się ma możliwość ciągłego kształtowania swojej wiedzy przez interakcje z innymi, 4. uważa, że uczący się od razu posiada systematyczną i potrzebną wiedzę oraz środki do kształtowania tej wiedzy na nowo” (Meighan, 1993, s. 174).

## JĘZYK PODRĘCZNIKA

Język podręczników szkolnych jest ważnym aspektem szkolnego porozumiewania się. Tu na tej płaszczyźnie użycia języka mogą pojawić się ważne zagrożenia/zakłócenia w komunikacji. Dotyczyć mogą:

- a. przejścia od kodu integracji do kodu kolekcji w podręczniku – kody funkcjonujące w podręcznikach (Bernstein, 1990)

Podręcznik w ukryty sposób przekazuje ideologię kodu kolekcji – charakteryzuje się na ogół silną klasyfikacją i silną kompozycją. Porządkuje wiedzę dziecka zgodnie z nakreślonym schematem postępów w nauczaniu, dostarcza jednoznacznych kryteriów, ukazuje hierarchie. Dostarcza dziecku w każdej chwili informacji co do miejsca, które zajmuje ono wobec innych w nauce aktualnie.

Na ile dziecko w klasie szkolnej przygotowane jest do odbioru kodu kolekcji?

Czy podręczniki klas I-III preferują kod integracji i czy jest on czytelny w odbiorze dla dziecka?

Czy nauczyciel przygotowuje dziecko do przejścia od podręcznika z preferowanym kodem integracji do podręcznika z kodem kolekcji?

- b. Przepaści między językiem podręcznika a własnym językiem (kod ograniczony – rozwinięty problem kompozycji i klasyfikacji).

Czy i na ile własny język dziecka (kod komunikacyjny) organizuje myślenie w sposób umożliwiający odbiór treści zawartych w podręczniku (zawartość treściowa, interpretacyjna itp.)

Czy podręcznik jest obcy czy bliski dla dziecka w swoich konwencjach i w swoich strategiach?

Czy uczeń jest kompetentnym odbiorcą treści, czy są to informacje dla niego zaszyfrowane? (por. Meighan, 1993)

## 4. Jaka edukacja językowa

Preambuła *Podstaw programowych* określa wyraźnie:

- „Nauczanie języka ojczystego tworzy fundament ogólnego rozwoju ucznia, jest pomocą w kształtowaniu osoby wychowanka, stanowi główny punkt odniesienia całej edukacji szkolnej – wychowania i kształcenia”.
- „Człowiek zdobywa wiedzę przede wszystkim poprzez język” (DZ.U. nr 14 z 23.03.1999, s. 588).

Nauczyciele powinni respektować fakt rozwojowy, iż opanowanie języka przez dziecko stanowi punkt zwrotny w rozwoju jednostki w tym sensie, iż od momentu coraz bardziej sprawnego i pełnego posługiwania się językiem zmienia się podłoże wiedzy dziecka o otaczającym go świecie (następuje przejście od doświadczeń czysto sensorycznych i motorycznych do operacji na symbolach). Dziecko nie uczy się już wyłącznie poprzez własne doświadczenie, ale **może uczyć się za pomocą języka**. Edukacja w szkole winna mu to umożliwić w pełnym wymiarze.

## O jaką zatem edukację językową chodzi?

1. Należy uświadomić sobie, iż funkcjonują dwa ważne wymiary edukacji językowej:
  - a. edukacja ponadprzedmiotowa,
  - b. edukacja językowa jako odrębny przedmiot nauczania.

Edukacja językowa widziana ponadprzedmiotowo realizuje się we wszystkich przedmiotach nauki, we wszystkich interakcjach, w całym systemie komunikacji w szkole. Z pewnością słuszne jest tu określenie, iż ma ona ramę pragmatyczną oraz komunikacyjną. Ramę tę wy-

pełnia język, traktowany funkcjonalnie oraz umiejętności (kompetencje językowe i komunikacyjne jednostki) w zakresie posługiwania się nim w różnorodnych sytuacjach i dla realizacji różnych celów praktycznych związanych z życiem (por. Kowalikowa, 2002, s. 11-12). Sygnalizowany wcześniej problem użyć języka (tryby) w interakcji edukacyjnej: N-U, U-U (diadycznie i polidiadycznie), język nauczyciela, język współpracy, aktywne słuchanie/mówienie, kod podręcznika (kody kolekcji) itp. jest ze wszech miar aktualny w tym aspekcie ponadprzedmiotowym i ma niewątpliwie znaczenie dla doświadczeń edukacyjnych i uczniów, i nauczycieli, a w konsekwencji wpływa na efektywność realizowanej edukacji (Świadomy użytkownik języka musi umieć posługiwać się różnymi jego odmianami i trafnie przełączać kody).

## Edukacja językowa jako odrębny przedmiot nauczania

Język jest instrumentem myślenia i środkiem komunikacji. To stwierdzenie w zasadzie wskazuje i organizuje cele kształcenia językowego. Kształcenie języka to kształcenie myślenia, rozwijanie języka to rozwijanie myślenia.

Celem interakcyjnej edukacji językowej jest nabywanie, gruntowanie i ustawiczne doskonalenie kompetencji językowej i komunikacyjnej.

Edukacja językowa ma umożliwić dziecku (por. Fontana, 1998; Filipiak, 2002, s. 182):

- (1) coraz lepsze wyrażanie znaczenia w odpowiedni, jasny i społecznie aprobowany sposób (kompetencja gramatyczna),
- (2) komunikowanie w języku mówionym i pisanym w sposób odpowiedni do statusu i poziomu rozumienia osoby, do której kieruje komunikat, zachowując zgodność z normami i konwencjami kontekstu społecznego, w którym funkcjonuje (kompetencja społeczno-lingwistyczna),
- (3) nabycie zdolności przekazywania znaczenia w sposób płynny i zrozumiały, łączenia językowych wypowiedzi w sposób wykazujący ciągłość i postęp (kompetencja dyskursu),
- (4) właściwe wykorzystanie twórczych przekształceń semantycznych i syntaktycznych, takich jak metafora, porównanie, przenośnia oraz świadome korzystanie z werbalnych i niewerbalnych środków komunikacji (intonacja, ton głosu, gestykulacja) (kompetencja strategiczna),
- (5) korzystanie z wewnętrznego języka, niezbędnego do efektywnego myślenia, umożliwiającego bycie nowatorskim, wykorzystywanie i rozwijanie strategii rozwiązywania problemów (kompetencja analityczna) (patrz Fontana, 1998).

Chodzi zatem o świadome i refleksyjne opanowanie przez dziecko umiejętności korzystania z wszystkich trybów języka, jakimi są: mówienie, pisanie, czytanie, słuchanie i mowa wewnętrzna. Trafnie cel edukacji językowej ujął Brunot (1922, s. 55) pisząc:

*„Opanować swój język, to znaczy osiągnąć możność słuchania wszystkiego, tak, aby nie uronić nic z myśli innych ludzi, a z drugiej strony – wyrażenia wszystkiego w mowie lub piśmie, tak by inni nie uronili nic z naszych własnych myśli”.*

Celem edukacji językowej jest dogłębne poznanie swojego języka. Człowiek, który zna swój język ojczysty posiada swoisty, ogromny kapitał. Skuteczne (z zyskiem) korzystanie z tego kapitału jest możliwe tylko wówczas, jeśli użytkownik (1) rozumie język, którym się posługuje, (2) znajduje przyjemność w jego uczeniu się i poznawaniu. Jest to możliwe, jeśli w dziecku podtrzymamy jego naturalną skłonność do korzystania z trzech rodzajów aktywności wobec języka: tworzenia, poznawania, używania. Niezwykle ważnym czynnikiem w procesie kształcenia języka jest autorefleksja i autoregulacja. Celem edukacji językowej jest uczestnictwo oparte na zasadach metapoznawczych, motywacyjnych.

Przedstawione cele interakcyjnego modelu edukacji językowej można określić w zasadzie jako dwa cele: utylitarne (społeczne) oraz indywidualne (jednostkowe) (por. Dotrens, 1966).

Opanowanie języka we wszystkich jego aspektach umożliwi jednostce skuteczne i pełne uczestnictwo w życiu społecznym, porozumiewanie się z innymi (przekaz i odbiór informacji). Indywidualny cel kształcenia językowego jest ukierunkowany na jednostkę, chodzi tu o auto-kreację, wzbogacanie, tworzenie siebie, własnego obrazu świata, systemu wartości.

Jaka zatem edukacja językowa?

1. Komunikacyjna,
2. Funkcjonalna (opanowywanie języka jest procesem odkrywania i rozumienia funkcji języka),
3. Pragmatyczna (właściwe i skuteczne użycie języka w kontekście; skuteczny nadawca vs skuteczny odbiorca komunikatu),
4. Wzmacniająca poprzez transfer sprawność edukacyjną dziecka,
5. Refleksyjna (autorefleksja i autoregulacja),
6. Respektująca społeczną naturę i społeczny kontekst rozwoju języka,
7. Świadoma (metajęzykowa),
8. Aktywna (uczenie się języka jest aktywnością, w którą zaangażowany jest i uczeń i nauczyciel, wymiana udziałów),
9. Interakcyjna (nabywanie umiejętności językowych, uczenie się i rozwiązywanie problemów we współpracy z rówieśnikiem oraz przy pomocy dorosłego) – negocjowanie znaczeń (por. interakcyjny model edukacji językowej IMEJ w opracowaniu Filipiak, 2002).

### **Jaki „językowy” nauczyciel:**

- Refleksyjny – Wrażliwy (w sensie określonym przez R.H. Schaffera) – Facylitator – Diagnosta – Organizator środowiska uczenia się dziecka.

Nauczyciel, który:

- wie, że istnieją różnice w kodzie komunikacyjnym szkoły i rodziny, które stanowią mogące wpłynąć na jakość startu szkolnego dziecka i jego późniejsze doświadczenia edukacyjne,
- dostarcza wsparcia w uczeniu się językowym i rozwiązywaniu problemów,
- wie, jak wzbudzić zainteresowanie dziecka światem myśli,
- jest świadomy faktu, iż jest modelem w zakresie kompetencji językowej i komunikacyjnej,
- przejawia wrażliwą gotowość do reagowania (reaguje szybko i właściwie),
- posiada umiejętność łączenia w tym CO mówi do dziecka jego zainteresowanie i to co je ciekawi z możliwością śledzenia i przetwarzania tego CO się do niego mówi,
- potrafi dopasować kontrolę proaktywną lub reaktywną do poziomu rozwoju dziecka,
- upośrednia uczenie się języka dziecka,
- jest aktywnie zaangażowany w poszerzanie repertuaru zachowań językowych dziecka, i rozwijanie jego świadomości metajęzykowej,
- wie, zna, rozumie kody: Rozwinięty/Ograniczony, Integracji-Kolekcji,
- rozumie, że proces dydaktyczny jako proces komunikacyjny zanurzony jest w języku,
- posiada umiejętność słuchania tego, co dziecko mówi (treść) i JAK mówi (forma, kod),
- negocjuje znaczenia.

### **5. Zamiast konkluzji**

*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.*

*[...] Poza tym, że mówienie i pisanie to główne środki uczenia się, faktem jest, że tego czego ludzie się uczą, często nie można odróżnić od zdolności zakomunikowania tego. **Uczenie się komunikowania leży u podstaw kształcenia** (Barnes, 1976, podkreślenie własne EF).*

**Literatura**

- Bernstein B. (1980a). Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: Uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły. W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa: PWN, s. 557-596
- Bernstein B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: PIW
- Bernstein B. (1980b). Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia. W: M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo*. Warszawa: Spółdzielnia wydawnicza „Czytelnik”
- Bruner J.S. (1980). *Ontogeneza aktów mowy*. W: G. Wales-Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa: PWN
- Bruner J.S. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas
- Brzezińska (1986). Styl komunikacji dorosłego z dzieckiem a aktywność twórcza w sferze języka. *Wychowanie w Przedszkolu*, 9, 502-513
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (1999). *Wprowadzenie do nauczania*. Poznań: Zysk i S-ka
- Cooper P.J. (1994). *Sprawne porozumiewanie się*. Warszawa: Wyd. CODN
- Dewey J. (1988). *Jak myślimy*. Warszawa: PWN
- Filipiak E. (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wyd. AB
- Filipiak E. (2006). Dziecko i książka – o intymnej naturze spotkań. W: *Problemy Wczesnej Edukacji*. 2(4). S. 5-12
- Fontana D. (1998). *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Grabias S. (1994). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
- Kurcz I. (2002). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar”
- Kowalikowa J. (2002). System i komunikacja w kształceniu językowym i w edukacji nauczycieli W: M.T. Michalewska, M. Kisiel (red.). *Problemy edukacji lingwistycznej. Kształcenie języka ojczyztego dziecka*. T. 1. (s. 11-19). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Meighan R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Wyd. UMK
- Schaffer H.R. (1994). Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.). *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 150-188), Poznań: Zysk i S-ka
- Wygotki L. S. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN