

Agnieszka Rypel  
(Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)

## Umiejętność opisywania a rozwój osobowości uczniów szkoły podstawowej

### 1. Znaczenie opisu jako szkolnej formy wypowiedzi

W tradycji metodycznej kształcenie umiejętności opisywania różnych obiektów uznawane jest za jedno z najważniejszych zadań. Począwszy od 1907 roku, kiedy to połączone komisje Polskiego Związku Nauczycielskiego i Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego opracowały pierwszy nowoczesny program nauczania języka polskiego, różne typy opisu stanowią stały element kształcenia językowego. Już w metodyce międzywojennej opis uważano za formę trudną, a za jedno z najważniejszych ćwiczeń towarzyszących jej wprowadzaniu uznano wyróżnianie cech językowych charakteryzujących opisy rzeczowe i artystyczne<sup>1</sup>. Tradycję tę kontynuują wszystkie ważniejsze poradniki metodyczne, które ukazały się w ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat; np. M. Kniaginina uważa opis, na równi z charakterystyką i rozprawką, za jedną z najważniejszych form, które należy ćwiczyć w klasach V-VIII. Prezentacja poszczególnych typów opisów (opis przedmiotu, zjawiska, krajobrazu, postaci i sytuacji) oraz wybrane zagadnienia metodyki nauczania opisu jako formy pracy pisemnej w całym poradniku zajmują proporcjonalnie najwięcej miejsca<sup>2</sup>. Praktyczne znaczenie umiejętności tworze-

<sup>1</sup> *Program gimnazjum państwowego*, Warszawa 1919, s. 17.

<sup>2</sup> M. Kniaginina, *Prace pisemne z języka polskiego w klasach V-XI*, Warszawa 1966, s. 66-73.

nia opisów oraz trudności, które pokonywać musi uczeń wdrażający się do pisania tej formy wypowiedzi, ukazują także J. Cofalik i I. Tabakowska<sup>3</sup>, M. Nagajowa<sup>4</sup> oraz E. Polański i K. Orłowa<sup>5</sup>.

J. Cofalik i I. Tabakowska uważają opis (obok rozmowy, opowiadania i sprawozdania) za najbardziej przydatną w praktyce formę wypowiedzi. Choć kształtuje się on spontanicznie pod wpływem potrzeby informowania czy zdobywania informacji, nie znaczy to, że można go w szkole lekceważyć. W swej skończonej formie opis jest bowiem trudny do opanowania ze względu na to, że wymaga planowej obserwacji, popartej umiejętnością dokonywania różnorodnych operacji myślowych, polegających między innymi na wyznaczaniu punktu wyjścia i porządku relacji. Kształcenie umiejętności opisywania wiąże się także z postrzeganiem odmienności środków językowych charakterystycznych dla opisów artystycznych i rzeczowych oraz rozumieniem zróżnicowania funkcji tych dwóch opisów.

W teorii literatury opis definiuje się jako jedną z podstawowych form podawczych w utworze literackim. Od opowiadania różni się sposobem ujęcia przedmiotu wypowiedzi; „jest sekwencją motywów statycznych, wyznaczających przede wszystkim stan rzeczy, pozbawionych aspektu czasowego na rzecz uwydatnienia stosunków przestrzennych. A więc opis, to przestrzenny, statyczny układ motywów, których podstawową więzią strukturalną staje się sam temat, określający trwały lub aktualny stan przedmiotu opisu”<sup>6</sup>. Motywy te wiążą się albo na zasadzie przestrzennej (kolejne części przedmiotu), albo logicznej (omówienie cech ogólnych, szczegółów, uwzględnienie różnych punktów widzenia itp.)<sup>7</sup>. Opis uczniowski charakteryzuje podobna jak w utworze literackim statyczność, atemporalność i przestrzenność. Tym, co odróżnia go od opisu artystycznego, jest sprawozdawczy, rzeczowy i dosłowny sposób prezentowania ludzi, tła i sytuacji. Opis artystyczny dąży natomiast do subiektywnego przekształcania zjawisk opisywanych, do pod-

<sup>3</sup> J. Cofalik, I. Tabakowska, *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*, Warszawa 1969, s. 99-100.

<sup>4</sup> M. Nagajowa, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, Warszawa 1977; tejsze, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985.

<sup>5</sup> E. Polański, K. Orłowa, *Kształcenie językowe w klasach IV-VIII. Poradnik metodyczny*, Warszawa 1993.

<sup>6</sup> E. Miodońska-Brookes, A. Kulawik, M. Tatar, *Zarys poetyki*, Warszawa 1980, s. 133.

<sup>7</sup> S. Sierotwiński, *Słownik terminów literackich*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1986, s. 164.

porządkowania ich wyobraźni obserwatora. Przez użycie rozmaitych środków stylistycznych (metafor, porównań) nie tyle odtwarza wygląd zjawisk, co stwarza ich poetycki ekwiwalent<sup>8</sup>.

W literaturze metodycznej podkreśla się także, iż każdy opis jest z natury swojej dydaktyczny, stanowi bowiem informację zmierzającą do wyrażonego, poznawczego celu. Zgodnie z intencją nadawcy, który tę szczególną informację przekazuje, opis „jest wyjaśnieniem struktury przedmiotu (rzeczy, osoby, zjawiska, itd.) i jego funkcji, aby informowany rzecz zrozumiał, nauczył się ją rozpoznawać, widział różnicę między opisywanym przedmiotem a innym do niego podobnym”<sup>9</sup>. Dowolna deskrypcja może należycie pełnić tak rozumianą funkcję dydaktyczną tylko wtedy, kiedy jej nadawca opanuje szereg elementarnych umiejętności składających się na akt opisu. Według B. Witosz, „akt opisu obejmuje fazę wyodrębnienia przedmiotu czy zjawiska z otoczenia (tła), a następnie poddania go procesowi «oglądu», którego dokonuje konkretny podmiot, aby przypisać wyróżnionej rzeczy określone właściwości. Dopiero lista i wzajemne relacje owych właściwości składają się na tekst opisu”<sup>10</sup>. Trudność w opanowaniu umiejętności opisywania polega na tym, że poszczególne aktualizacje deskrypcji różnią się między sobą doborem, liczbą i charakterem oraz hierarchizacją owych właściwości. To zaś, jakie cechy i części obiektu stanowią będą składniki danego typu opisu, nie może wynikać z arbitralnych decyzji nadawcy<sup>11</sup>. Struktura każdej deskrypcji uwikłana jest bowiem w rozmaite uwarunkowania sytuacyjno-pragmatyczne. Nadawca, który chce stworzyć fortunny tekst opisu, musi dobrze orientować się w tych uwarunkowaniach. Kształcenie językowe obejmuje zatem obserwację reguł konstrukcyjnych różnych odmian opisu, a następnie tworzenie zgodnie z tymi regułami udanych tekstów deskrypcyjnych.

Z powyższych konstatacji wynika, że opis niesłusznie uważany jest za formę łatwą. Fakt, że opisywania uczą się dzieci już na I i II etapie edukacji, nie świadczy o tym, że deskrypcja jest niekłopotliwym gatunkiem mowy, ale o tym, że jest ona bardzo potrzebna. O szczególnym znaczeniu, jakie w edukacji językowej ma kształcenie umiejętności opisywania, decyduje przede wszystkim to, że opis pojawia się w każdej odmianie języka. Stanowi

<sup>8</sup> Por. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Zarys teorii literatury*, Warszawa 1986, s. 345.

<sup>9</sup> J. Cofalik, I. Tabakowska, *op. cit.*, s. 123-124.

<sup>10</sup> B. Witosz, *op. cit.*, s. 128.

<sup>11</sup> *Tamże*.

istotny składnik takich gatunków mowy, jak np.: objaśnienie (np. u fryzjera, krawca, szewca), ogłoszenie o zgubie, przewodnik turystyczny, instrukcja obsługi, komplement, plotka, reklama, zeznanie sądowe czy wykład naukowy lub podręcznik. Dobra orientacja w socjokulturowych i językowych zasadach konstruowania każdego z tych typów opisu oraz ich sprawna, zgodna z intencjami nadawcy recepcja stanowią ważną umiejętność praktyczną, ułatwiającą funkcjonowanie w społeczeństwie.

Dzięki wprowadzaniu do deskrypcji elementów działających na wyobraźnię i uczucia odbiorcy – uczniowie rozwijają swoją wrażliwość, a ich opisy, oprócz wartości informacyjnych nabierają także walorów estetycznych. Samodzielne tworzenie tekstów deskrypcyjnych pomaga uczniom w lepszym uświadomieniu sobie specyficznej funkcji opisu jako jednej z podstawowych form podawczych, co przyczynia się do bardziej świadomego odbioru tekstów literackich. Warto także zauważyć, że dobre opanowanie umiejętności opisywania ułatwia pracę nad złożonymi formami wypowiedzi pisemnych. Elementy deskrypcji występują przecież nie tylko w opowiadaniu, ale także w charakterystyce, sprawozdaniu i rozprawce. Praca nad włączaniem partii opisowych do różnego typu tekstów narracyjnych lub dyskursywnych skutecznie przyczynia się do opanowania przez uczniów podstawowych mechanizmów spójności tekstu.

Prowadzone przy okazji tworzenia opisów ćwiczenia propedeutyczne przyczyniają się do wzbogacania słownictwa o wyrazy, wyrażenia i zwroty nazywające uczucia, opisywane przedmioty oraz o wyrazy określające ich kolor, kształt i wielkość oraz położenie w przestrzeni. Uczą stosowania synonimów czasowników stanowych (*być, mieć, stać* itp.); dobierania wyrazów oceniających opisywany obiekt; zastępowania wyrazu właściwego omówieniem (peryfrazą); posługiwania się wyrazami o zabarwieniu dodatnim i ujemnym; unikania powtórzeń; budowania różnego typu wypowiedzi bogatych w informacje; dynamizowania wypowiedzi dzięki stosowaniu w opisie równoważników zdania, zdań pojedynczych nierozwiniętych i wykrzyknikowych oraz wykorzystywania różnych części mowy zbliżonych pod względem semantycznym w celu syntaktycznego urozmaicenia wypowiedzi<sup>12</sup>. W artykule tym chciałabym zwrócić szczególną uwagę na

<sup>12</sup> Szerzej o opisie oraz o możliwości kształcenia tej formy wypowiedzi pisemnej piszę w książce: *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych*, Bydgoszcz 2007.

fakt, że kształcenie umiejętności opisywania ma także niebagatelne znaczenie dla rozwoju osobowości uczniów szkoły podstawowej.

Rozwój osobowości jest obecnie uznawany za jedno z najważniejszych zadań szkoły, o czym świadczą zarówno podstawa programowa nauczania języka polskiego na drugim etapie nauczania<sup>13</sup>, jak i zdecydowana większość programów przeznaczonych do nauczania języka polskiego na tym właśnie etapie edukacji. Np. program *Myśli i słowa* zaleca kształcenie osobowości uczniów poprzez wspieranie ich w tworzeniu własnych systemów wartości, kształtowanie postaw prospołecznych, uczenie samodzielności i niezależności, pobudzanie kreatywności, kształcenie myślenia krytycznego oraz uczenie życia w społeczeństwie<sup>14</sup>. Na podobne kwestie zwracają uwagę autorzy *Programu nauczania języka polskiego w klasach IV-VI szkoły podstawowej*, którzy podkreślają, iż osobowość dzieci należy kształcić poprzez praktyczne uczenie języka, kształtowanie samodzielności oraz niezależności w myśleniu i działaniu, respektowanie zasad życia w społeczeństwie, a także uwrażliwianie na wartości moralne i estetyczne<sup>15</sup>. Te postulaty programowe pozostają w zgodzie z ustaleniami psychologii rozwojowej i wychowawczej, według których na rozwój dziecka duży wpływ ma nie tylko środowisko rodzinne bądź opiekuńcze, ale także wychowawcze środowisko szkolne, tzn. rozmaite czynniki dydaktyczno-pedagogiczne, takie jak np. treści i metody kształcenia oraz nauczyciele i grupy koleżeńskie. Według psychologów podstawowymi czynnikami rozwoju osobowości dziecka na II etapie nauczania są: rozwój intelektualny, rozwój emocjonalny i rozwój społeczno-moralny. Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z ich specyfiki, aby świadomie planować różnego rodzaju działania dydaktyczne, w tym kształcenie umiejętności tekstotwórczych w zakresie deskrypcji.

<sup>13</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego. *Język polski*, Dziennik Ustaw 1999, nr 14, poz. 129, s. 588.

<sup>14</sup> D. Chwastniewska, A. Gorzałczyńska-Mróż, D. Rózek, M. Szulc, *Myśli i słowa. Program nauczania języka polskiego dla klas IV-VI szkoły podstawowej*, Gdańsk 2000, s. 6.

<sup>15</sup> M. Kasprzyk, A. Zalewska, *Program nauczania języka polskiego w klasach IV-VI szkoły podstawowej*, Poznań 1999, s. 59.

## 2. Rozwój osobowości uczniów na drugim etapie edukacyjnym

### Rozwój intelektualny

Zgodnie z teorią rozwoju sformułowaną przez J. Piageta wszystkie formy aktywności, które wiążą się z myśleniem i wiedzą, nazywane są zdolnościami poznawczymi i obejmują zarówno inteligencję, poziom myślenia, jak i (w pewnym stopniu) twórczość i stosunki interpersonalne<sup>16</sup>. Na interesującym nas, drugim etapie nauczania, czyli w klasach IV-VI, uczą się dzieci między 10 a 13 rokiem życia. Według piagetowskich stadiów rozwoju poznawczego w tym okresie ich inteligencja przechodzi przez fazę operacji konkretnych do fazy operacji formalnych.

Okres operacji konkretnych oznacza początki myślenia operacyjnego. Dziecko sprawnie opanowuje umiejętność pisania i czytania oraz posługiwania się językiem ojczystym, a jego myślenie rozwija się w kierunku zwiększonej aktywności i samodzielności, czemu towarzyszy pojawienie się zdolności do logicznego rozwiązywania problemów konkretnych. Podczas procesu myślenia logicznego dziecko, stając przed rozbieżnością między myślą a spostrzeżeniem, wybiera decyzje logiczne. Nie kieruje się wyłącznie danymi percepcyjnymi, lecz coraz częściej zdaje się na operacje formalne. W dalszym ciągu młody człowiek nie potrafi myśleć abstrakcyjnie, między innymi nie formułuje hipotez i nie wyciąga wniosków na podstawie przesłanek werbalnych. Rozumie już jednak zasadę stałości, klasyfikuje przedmioty według wspólnych cech i właściwości, a także szereguje różne elementy według jakiegoś porządku.

W wieku 11-12 lat dziecko wchodzi w okres operacji formalnych, ostatecznie nabywa zdolność do logicznego rozumowania abstrakcyjnego i potrafi rozwiązywać złożone problemy werbalne za pomocą weryfikacji samodzielnie stawianych hipotez<sup>17</sup>. Najważniejszą cechą, która charakteryzuje inteligencję w tym stadium rozwoju, jest wysoki poziom odwracalności. W tym okresie myślenie może zostać zatrzymane, czymś uzupełnione, zaczęte od początku, przekształcone i odwrócone tak, żeby można było włączyć lub wykluczyć nową informację, czy na jakiś czas celowo odłożyć ją na

<sup>16</sup> Ch. Galloway, *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. II, przeł. J. Radzicki i in., Warszawa 1988, s. 120.

<sup>17</sup> M. H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, przeł. E. Czerniawska, A. Matczak, Z. Toeplitz, Warszawa 1997, s. 309-311.

później<sup>18</sup>. Należy również podkreślić, że w okresie dzieciństwa i młodości występują także takie właściwości procesów poznawczych, jak: chłonność umysłu, uczenie się i zapamiętywanie różnych informacji oraz umiejętność selekcjonowania ich spośród wielu bodźców napływających ze środowiska, a rozwój inteligencji u dzieci zależy w dużym stopniu od tego, w jakich warunkach środowiskowych przebywają, od sposobów i metod nauczania, a nie tylko od wrodzonej ruchliwości ich układu nerwowego<sup>19</sup>.

### Rozwój emocjonalny

W okresie dzieciństwa i młodości rozwój emocjonalny jest procesem złożonym i długotrwałym. Dzieci w młodszym wieku szkolnym są na ogół spokojne i łatwo przystosowują się do nowych warunków życia szkolnego. Jednak w okresie dojrzewania, którego początek dla większości uczniów przypada na drugi etap edukacji, równowaga układu nerwowego zostaje zakłócona. Coraz wyraźniej ujawniają się cechy charakteru i osobowości, a konflikty wywołane przez różnice w systemie wartości i norm narzucanych przez dorosłych i rówieśników, prowadzą do frustracji. Jednym z najistotniejszych procesów rozwojowych w tym okresie życia jest bowiem kształtowanie się świadomości własnego „ja”. Najważniejszą przyczyną braku stabilności tego pojęcia jest sprzeczne pojmowanie własnej tożsamości. Sprzeczność ta stanowi konsekwencję zróżnicowanego (często całkowicie odmiennego) sposobu traktowania dziecka przez osoby mające duże znaczenie w jego życiu (np. rodziców, nauczycieli, rówieśników). Niestabilność pojęcia „ja” może także wynikać z rozbieżności między „ja realnym”, a „ja idealnym”. Jeżeli pojęcie własnej osoby jest pozytywnie postrzegane, wówczas dziecko jest pewne siebie, ma poczucie własnej godności, wierzy w swoje możliwości i realistycznie postrzega własną osobę. Potrafi także trafnie ocenić swoje stosunki z innymi ludźmi, co skutkuje dobrym przystosowaniem społecznym. Negatywne pojęcie własnego „ja” może doprowadzić do złego przystosowania zarówno psychicznego, jak i społecznego. Często wywołuje poczucie niższości, niepewność i niewiarę we własne możliwości<sup>20</sup>. Gdy emocje te są zbyt silne, zachowanie dziecka staje się zdezorganizowane, co z kolei niekorzystnie odbija się na całym rozwoju osobowości. Z tego powodu pomoc

<sup>18</sup> Ch. Galloway, *op. cit.*, s. 130-131.

<sup>19</sup> M. Przetacznikowa, G. Makiello-Jarża, *Psychologia rozwojowa*, Warszawa 1979, s. 46-47.

<sup>20</sup> M. H. Dembo, *op. cit.*, s. 141.

w rozróżnianiu emocji oraz w ich nazywaniu i wyrażaniu stanowi ważny czynnik wspierający harmonijny rozwój dziecka.

### Rozwój społeczno-moralny

Rozwój moralny zależy od rozwoju umysłowego. Gdy dziecko przechodzi z niższego stadium rozwoju intelektualnego na wyższy, tym samym wchodzi na wyższy poziom rozwoju moralnego. Do takiego wniosku doszli zarówno J. Piaget, jak i L. Kohlberg. Badając dzieci w różnym wieku, wykazali, „że rozwój moralny przejawiający się w zdolności do wydawania sądów moralnych i w zachowaniu dostosowanym do aprobowanych standardów społecznych, przebiega według dającego się przewidzieć wzoru, odpowiadającego kolejności stadiów rozwoju umysłowego”<sup>21</sup>. Piaget wyodrębnił dwa takie stadia. Pierwsze z nich to „stadium realizmu moralnego” lub „moralności wymuszonej”, drugie natomiast to „stadium moralności autonomicznej” lub „moralności współpracy bądź wzajemności”.

W stadium pierwszym dzieci są automatycznie posłuszne zasadom, nie oceniają ich ani nie dociekają ich zasadności. Autorytetem stają się dla nich przede wszystkim rodzice, więc stosują się do zasad przez nich ustanowionych, nie kwestionując ich słuszności. Oceny moralne wydawane w tym okresie przez młodych ludzi są bardzo surowe. Dzieci twierdzą, że nie wolno kłamać nawet w szlachetnych celach. Czyny oceniają wyłącznie jako „dobre” lub „złe” i nie biorą pod uwagę intencjonalności czynu, koncentrując się raczej na jego konsekwencjach. W ich mniemaniu jakiś czyn jest „zły”, ponieważ stał się przyczyną ukarania sprawcy przez jakieś osoby lub przez siły naturalne bądź nadprzyrodzone. W drugim natomiast stadium, czyli „moralności współpracy bądź wzajemności”, dzieci zaczynają brać pod uwagę intencje zachowania. Stadium to zbiega się z omawianym wcześniej Piagetowskim stadium rozwoju operacji formalnych, w którym dzieci osiągają zdolność rozważania wszystkich sposobów rozwiązywania danego problemu i opierając się na hipotezach i wnioskach, potrafią rozumować<sup>22</sup>. Około 10-11 roku życia naśladowanie darzonych szacunkiem dorosłych stopniowo prowadzi do uwewnętrznienia narzuconych z zewnątrz reguł

<sup>21</sup> E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, przeł. B. Homowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, wyd. 3 zm., Warszawa 1985, s. 191.

<sup>22</sup> *Tamże*.



postępowania, a nowy rodzaj moralności, jaki się wtedy wykształca, nosi nazwę moralności autonomicznej<sup>23</sup>.

Teorię J. Piageta rozwinął L. Kohlberg, który wyróżnił trzy poziomy rozwoju moralnego. Każdy z nich obejmuje dwa stadia. Dla naszych rozważań istotne są dwa pierwsze poziomy – przedkonwencyjny i konwencyjny. Na pierwszym z nich dziecko przestrzega reguł w celu uniknięcia kary. O tym, czy czynność jest dobra czy zła, decydują jej skutki. Dziecko jest egocentryczne, ponieważ interesy i punkt widzenia innych nie są brane pod uwagę. Działanie „dobre” to zatem takie, które ma na celu dobro własne, a nie innych. Ich potrzeby są uwzględniane, o ile rezultat działania jest korzystny z punktu widzenia własnego dobra dziecka. Na poziomie konwencyjnym (około 13 roku życia) rozpoczyna się istotna zmiana w rozumowaniu moralnym. Czynność jest oceniana jako dobra lub zła ze względu na intencje jednostki. Cenione są społecznie akceptowane standardy zachowania. Dla dziecka ważne jest, aby „być dobrym”. Pojawia się głęboki szacunek dla autorytetów i przekonanie, że reguły społeczne muszą być przestrzegane. Dziecko zwraca uwagę nie tylko na motywy działania jednostki, ale również na punkt widzenia systemu społecznego<sup>24</sup>.

### 3. Wpływ kształcenia umiejętności opisywania na rozwój osobowości uczniów w szkole podstawowej – wybrane aspekty

Żaden z programów nauczania języka polskiego w szkole podstawowej ani żaden z poradników metodycznych poświęconych kształceniu językowemu nie uwzględnia bezpośrednio możliwości wykorzystania opisów do pracy nad poszczególnymi aspektami osobowości uczniów, a przecież opis może służyć rozwijaniu intelektu, myślenia krytycznego, spostrzegawczości, wartościowania i oceniania w stopniu właściwym dla danego stadium rozwoju. Fundamentalna praca Anny Dyduchowej *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*<sup>25</sup>, oprócz przedstawienia celów i struktury kształcenia sprawności językowej uczniów, prezentuje koncepcję metod tego kształcenia, pomijając przy tym „płaszczyznę praktycznych rozwiązań

<sup>23</sup> M. Przetacznikowa, G. Makiello-Jarża, *op. cit.*, s. 179.

<sup>24</sup> A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, przeł. J. Łuczyński, M. Olejnik, Warszawa 1995, s. 93.

<sup>25</sup> A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*, Kraków 1988.

dydaktycznych”<sup>26</sup>. Koncentracja na wzbogaceniu i rozbudowaniu podstaw teoretycznych metod kształcenia sprawiła, że żadna z form wypowiedzi (w tym także opis) nie stała się przedmiotem specjalnego zainteresowania autorki. Konkretnie rozwiązania zawiera natomiast podręcznik *Sztuka pisania* oraz stanowiący jego obudowę metodyczny podręcznik nauczyciela. Ich autorka – Zofia A. Kłakówna – zainspirowana technikami Freineta oraz wspomnianą typologią metod A. Dyduchowej, przedstawia projekty służące kształceniu umiejętności opisywania. Przyznaje jednak, że szczególną uwagę poświęca tekstom narracyjnym<sup>27</sup>. Warto także zwrócić uwagę, że opis nie został potraktowany jako jeden z tekstów przydatnych w życiu codziennym. Do tej grupy Z. A. Kłakówna zaliczyła, oprócz zakorzenionych w tradycji polonistycznej tzw. pism użytkowych, także streszczenia, relacje, komentarze, opinie i autoprezentacje. Wśród metod wybranych przez autorkę do opracowania projektów zajęć służących kształceniu opisywania, przeważa metoda twórczego naśladowania wzoru, a główny nacisk kładzie się przede wszystkim na uelastycznienie języka uczniowskiego, a także na jego funkcjonalność.

Tymczasem współczesna psychologia zalicza pisemne wypowiedzi uczniowskie do zadań wysoce intelektualnych, gdyż ich sformułowanie wymaga wielu czynności umysłowych, do których zalicza się: zrozumienie tematu, zaangażowanie pamięci, wyselekcjonowanie związanych z tematem obrazów, skojarzeń, pojęć, treści, fragmentów wiedzy (także potocznej) oraz odpowiednie ich ułożenie. Także opis jako szkolna forma wypowiedzi, niezależnie od tego, czego dotyczy, wymaga od ucznia zaangażowania intelektualnego. Ćwiczenia doskonalące formę opisu kształcą przecież ważne w życiu codziennym umiejętności obserwowania różnych elementów składających się na otaczający świat. Już sama obserwacja opisywanego przedmiotu lub postaci jest swoistą operacją myślową, która polega na analizie wzrokowej, tzn. na wyodrębnianiu i rozpoznawaniu kształtu, wielkości, koloru, materiału, cech charakterystycznych oraz na określaniu stosunków przestrzennych. W ten sposób doskonalą się zdolność skupienia uwagi, wyrabia większą spostrzegawczość oraz wrażliwość na doznania zmysłowe, przede wszystkim wzrokowe. Konstruując wypowiedź deskrypcyjną, dziecko uczy się także logicznego myślenia: selekcjonuje różne fakty, porównuje, odróżnia cechy

<sup>26</sup> Tamże, s. 15.

<sup>27</sup> Z. A. Kłakówna, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV-VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Warszawa 1993, s. 21.

istotne od drugorzędnych lub przypadkowych, ustala typy relacji i zależności, które zachodzą między danymi elementami opisywanego obiektu. Oznacza to, że propedeutyczne ćwiczenia słownikowe przygotowujące do deskrypcji, nie służą wyłącznie katalogowaniu cech opisywanego obiektu lub szukaniu stylistycznych alternatyw w celu uniknięcia powtórzeń.

Opisywanie rozwija także myślenie krytyczne. Tworząc tekst deskrypcji, uczeń uświadamia sobie własny stosunek do przedmiotu opisu. Wybiera te elementy, które są istotne z jego punktu widzenia i tym samym przechodzi od biernej konstatacji istnienia jakiegoś przedmiotu, krajobrazu lub osoby do samodzielnego konstruowania tego, co opisuje. Racjonalizacja stosunku do świata, polegająca na odkrywaniu i wyrażaniu różnorodnych związków między zjawiskami oraz porównywaniu rzeczy i procesów, wiąże się z potrzebą doskonalenia języka. Złożone zależności pomiędzy postrzeganymi przez dziecko elementami otaczającego je świata można oddać jedynie dzięki odpowiednim, wielocłonowym konstrukcjom składniowym. Z tego powodu także ćwiczenia składniowe, podejmowane przy okazji tworzenia uczniowskich deskrypcji, przyczyniają się do rozwoju intelektualnego dzieci.

Dla rozwoju emocjonalnego uczniów szczególne znaczenie mają ćwiczenia w ocenianiu własnego stosunku do obiektu deskrypcji. Ich celem jest uświadomienie dzieciom, że każda ocena powinna wynikać z określonego systemu aksjologicznego. Nazywanie i objaśnianie poszczególnych wartości, ich hierarchizowanie i porządkowanie oraz ćwiczenia w odróżnianiu emocji i uczuć od wartości pozwalają uczniom na osiągnięcie obiektywizmu w ocenianiu. Rozwój emocjonalny uczniów wspierają także ćwiczenia w opisywaniu przeżyć wewnętrznych. Uczą one ekspresji własnych doznań, a jednocześnie uwrażliwiają na świat przeżyć innego człowieka. Rozwijają empatię i przygotowują młodych ludzi do życia w społeczeństwie.

Działania dydaktyczne związane z umiejętnością uwarunkowanego przez określoną sytuację komunikacyjną wyrażania lub powściągnięcia emocji wspierają także rozwój społeczno-moralny. Kształtowanie się moralności autonomicznej i przejście od fazy dziecięcego egotyzmu do fazy uwzględniania dobra innych ludzi wspierają te ćwiczenia w opisywaniu, które uczą rzetelności, odpowiedzialności za słowo i bezstronności w przedstawianiu faktów. Ma to ogromne znaczenie dla wychowania językowego, które polega na takiej pracy nad kulturą i etyką słowa, aby dojrzewaniu aksjologicznemu ludzkiego wnętrza towarzyszyła dojrzałość interakcji językowych. Opisuując różne obiekty, a przede wszystkim osoby, uczeń uświadamia so-

bie, że słowo może ranić, niszczyć nienawiścią i wulgarnością, ale może także wspomagać, koić i przynosić radość. Tego faktu nie uświadamia sobie wielu nauczycieli, którzy jako obiekt klasowych ćwiczeń redakcyjnych nad opisem postaci wybierają jednego z uczniów. Zanim uczniowie nauczą się eufemistycznie wyrażać swoje krytyczne sądy o sylwetce, sposobie ubierania czy fryzurze opisywanej osoby, zanim zaczną odróżniać fakty od uprzedzeń i bezstronnie przyznawać prawo do własnego gustu i preferencji, i wreszcie, zanim uświadomią sobie jak łatwo zranić cudze uczucia, wybrany uczeń przeżyje pod tablicą ciężkie, niejednokrotnie traumatyczne chwile. Z tego względu lepiej jest jako obiekt takich wspólnych opisów wybierać plakaty przedstawiające postacie znane z mediów. Ludzie wiążący swoje życie zawodowe z mediami (np. aktorzy, prezenterzy telewizyjni czy członkowie różnych formacji muzycznych) świadomie decydują się na to, aby ich rozpowszechniany przez media wizerunek poddawany był krytycznej ocenie, ponadto nie są oni bezpośrednimi świadkami uczniowskich ocen i nie uczestniczą w negocjowaniu ich bezstronności. Tego typu ćwiczenia wpływają na opanowanie agresji językowej, tak często ujawniającej się w opisach osób lub przedmiotów, których nadawca z różnych względów nie akceptuje. Wzbogacają także o środki językowe – głównie eufemizmy i peryfrazy – istotne z punktu widzenia etykiety językowej.

Kształtowaniu pozytywnych zachowań językowych sprzyjają wykonywane przy okazji opisywania ćwiczenia słownikowe, w których zwraca się uwagę na:

- a) przymiotnik jako wyraz wartościujący i jako wyraz oznaczający dodatnie lub ujemne właściwości ludzi, rzeczy i zjawisk ze stanowiska mówiącego, np. *ładny – brzydki, mądry – głupi*; stopniowanie przymiotnika jako narzędzie wyrażania stopnia intensywności wartości i jej relacji wobec innych wartości, np. *najładniejsza* (ze wszystkich);
- b) przysłówek wartościujący jakość cechy, np. *śnieżnobiały, wyjątkowo wartościowy*;
- c) wyrazy nacechowane, wartościujące dodatnio lub ujemnie, np. *macocha, bazgroły* (ich gromadzenie, dobieranie i stosowne używanie w tekstach);
- d) eufemizmy oraz tworzenie i używanie wyrażeń i zwrotów wartościujących, które zastępowałyby wyrażenia i zwroty niegrzeczne lub wulgarne;

- e) wyrazy o wzmocnionej bądź osłabionej intensywności, np. *nieładny* – *brzydki* – *paskudny* – *wstrętny*, *zimno* – *mroźno* – *lodowato*;
- f) tworzenie formacji słowotwórczych (np. rzeczowników, przymiotników i przysłówków) w celu intensywniejszego wyrażania oceny, np. *dzieciątko*, *przemily*<sup>28</sup>.

Pragmatyczny wymiar opisywania warto zatem w edukacji polonistycznej wzbogacić o aspekty ważne dla stymulowania osobowości ucznia, a kryteria doboru ćwiczeń deskrypcyjnych powiększyć o kryterium rozwojowe.

---

<sup>28</sup> Por. M. Nagajowa, *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce 1994, s. 116-124.