

PERSPEKTYWA KOMUNIKACYJNA JAKO WARUNEK JĘZYKOWEJ BIEGŁOŚCI

Streszczenie

Przedmiotem obserwacji jest sytuacja polskiej szkoły w szybko zmieniającym się świecie. Autorka zwraca uwagę na często deklaratywne tylko zmiany w sposobach nauczania, brak podmiotowego traktowania ucznia i dostosowywania do niego metod i materiału nauczania. W zakresie kształcenia językowego objawia się to nadmiernym encyklopedyzmem, naciskiem na przyswajanie wiedzy z gramatyki opisowej. Dostrzega konieczność rozwijania umiejętności językowych uczniów, ponieważ umiejętność komunikowania się może okazać się niezwykle ważna w ich codzienności i dorosłej przyszłości. Sposobem na rozwijanie kompetencji komunikacyjnych uczniów może być wykorzystanie perspektywy socjolingwistycznej w nauczaniu języka polskiego. Stałe wdrażanie uczniów do analizowania i budowania wypowiedzi w odniesieniu i z uwzględnieniem kontekstu komunikacji, a także ról nadawczo-odbiorczych. W artykule zaprezentowane zostały przykładowe rozwiązania lekcyjne, w których akcentuje się używanie języka w bliskich uczniom sytuacjach, unikanie encyklopedyzmu, zwraca uwagę na głębokość przetwarzania informacji, co służy uczeniu i zapamiętywaniu, a także związek metod nauczania z rozwojem i funkcjonowaniem mózgu.

Słowa kluczowe: dydaktyka języka polskiego, koncepcja komunikacyjna

Czas transformacji ustrojowej wyznaczył mocną cezurę także w myśleniu o edukacji. Lata dziewięćdziesiąte ubiegłego wieku zaowocowały, pierwszymi od czasów powojennych, oddolnymi próbami dokonywania zmian w myśleniu o szkole. Po dziesięcioleciach obowiązywania jedynie słusznego programu i podręcznika, można było zaobserwować rozkwit kreatywności, która akcentowała przede wszystkim potrzebę różnorodności, wielości, a także, co koniecznie trzeba podkreślić, możliwość dokonywania wyborów. Z własnego doświadczenia znam entuzjazm nauczycieli, którym chciało się z całego kraju przyjeżdżać na warsztaty do Krakowa, by wreszcie móc uczyć inaczej, mieć wpływ na to jak, z czego i czego uczą. Nie znaleźli oni jednak wsparcia w kolejnych decyzjach władz oświatowych, które nie okazały się motorem zmiany. Widoczne to było także w kolejnych podstawach programowych, które charakteryzowały się dążeniem do uszczegółowienia, szczególnie w zakresie nauki o języku. Powoli odbierano nauczycielom nowo otrzymane wolności. Wyraźnym na to dowodem jest wprowadzenie jednolitego w całym kraju podręcznika dla klas I-III i zapowiedź dalszych zmian w tym kierunku. W świecie, w którym nieustannie musimy wybierać, ktoś wybiera za nauczyciela i za uczniów. Jesteśmy przekonywani, że jest gdzieś ktoś, kto lepiej od nauczyciela wie, czym się interesują jego uczniowie i w jaki sposób on sam potrafi i lubi uczyć.

Świat się zmienia i dzieje się to coraz szybciej – to truizm, z którym nikt nie dyskutuje. Nie można jednak powiedzieć, że równie szybko podąża za tym szkoła, a przywołane powyżej działania tylko utrwalają status quo. I nic tu nie pomoże obwieszanie ścian szkolnych

klas multimedialnymi tablicami – to tylko nowy wymiar pogłębłości w nauczaniu, środki dydaktyczne, które, jak wszystko, co nadużywane, szybko zaczyna się nudzić. Szkoła nie jest tworem istniejącym dla siebie, nie jest także wyłącznie miejscem pracy nauczycieli, nie powinna być także „przechowalnią” dla dzieci, gdy ich rodzice pracują. Szkoła powinna być przede wszystkim dla uczniów – to oczywisty truizm, banał, ktoś powie, ale... Jeśli szkoła jest dla uczniów, właśnie z myślą o ich rozwoju powstała, to powinna być w jakiś sposób do nich dopasowana, a nawet w jakiś sposób się do nich dopasowywać stale. Czy tak jednak rzeczywiście jest? Poza różnicami w wyposażeniu, współczesna szkoła XXI-wieku nie specjalnie różni się od XIX-wiecznej. Przede wszystkim pochłonięta jest *nauczaniem*. Rzeczownik ten w swojej budowie, zawiera sugestię, że można kogoś czegoś nauczyć, czyli mieć pewność skuteczności swoich działań. Nauczanie pojmowane jest tu jako proces bierny, transfer wiedzy z zewnątrz do wewnątrz, któremu ktoś się bezwolnie poddaje. Każdy, kto ma doświadczenie związane z uczeniem kogoś [nie koniecznie szkolnym], wie, że to niemożliwe. Drugie charakterystyczne dla szkoły sformułowanie to *przekazywanie wiedzy*. Sugeruje ono, iż [jak mogliby powiedzieć kognitywiści, używając metafory pojęciowej] uczeń to swego rodzaju pojemnik, do którego możemy coś włożyć, np. wiedzę, że sama wiedza to coś materialnego, co możemy komuś dać w dosłowny, fizyczny sposób, a on to ma, trzyma, posiada natychmiast. Dobrze oddaje to niemieckie sformułowanie „lejek norymberski”, „wlewać za pomocą lejka”. Jak pisze Manfred Spitzer:

Każdy zna lejek norymberski. Przystawia się go do głowy, mniej więcej na środku i wlewa się do niego wszystko to, czego chcemy się nauczyć. Wszystkie treści, jak płyn z butelki, wchodzi bezproblemowo do naszej głowy. Cóż za praktyczne urządzenie! Niestety, lejek norymberski nie istnieje [Spitzer, 2007, s.15-16].

Autorzy podstawy programowej w wielu miejscach akcentują podmiotowy charakter edukacji szkolnej. Przekonują o tym także twórcy podręczników. Jednak wielu uczniów ma wrażenie, że szkoła traktuje ich przedmiotowo. Przejawia się to w braku konsultacji z uczniami czego i jak chcieliby się uczyć. Związane to jest oczywiście także z nadmiernym uregulowaniem polskiego systemu edukacji. W latach dziewięćdziesiątych pojawiła się nadzieja na zmiany. Podstawa programowa, która wówczas powstała dawała nauczycielom więcej swobody, ponieważ nie wskazywała dokładnie, czym się mają zajmować na lekcjach. Spowodowało to pojawienie się wielu twórczych propozycji, których autorami byli sami nauczyciele. Obecnie można mieć wrażenie, iż obserwujemy kierunek odwrotny. Tak jak uczniowi mówi się, co, jak i kiedy ma zrobić, tak traktuje się także nauczyciela, a tylko dodatkowym potwierdzeniem są plany skonstruowania jedyne go podręcznika dla wszystkich klas. Dla tych wszystkich, którzy przeszli przez wszystkie te etapy i cieszyli się obiecywaną autonomią, to porażka. Pomysł na szkołę promujący wykonawców cudzych rozkazów, uczących od kropki do kropki, według wymyślonego przez kogoś innego rozkładu materiału, który ma pasować do wszystkich uczniów, nie spowoduje wybuchu kreatywności. Schematyczny nauczyciel nie wychowa kreatywnych uczniów.

Twórcy regulacji, planów, wskazówek, wymagań, spisów i list często nie myślą, że umysł nie jest z gumy i nie można do niego tylko dokładać. Świat się zmienia, rozwija, rozszerza, jak powiedzieliby kosmologowie i w związku z tym, żeby uczyć tego, co nowe, trzeba się jeszcze raz uważnie przyjrzeć temu, co stare – z czegoś zrezygnować, coś połączyć, a czegoś jeszcze uczyć inaczej. W przypadku języka polskiego najlepiej widać ten problem na przykładzie listy lektur, która co jakiś czas elektryzuje społeczeństwo – literatura się rozwija, rozrasta, zmienia, powstają nowe gatunki, wykorzystuje się nowe możliwości, ale szkoła się temu nie podda. Może pozwoli dołożyć, ale nigdy odebrać. To nic, że uczeń nie rozumie, że niektóre teksty brzmią, jakby zostały napisane w języku obcym. Inna sprawa, że często odpowiada to też nauczycielom. Wystarczy, że jakiś tekst od zawsze obecny w szkole pojawi się jako do wyboru i to daje pretekst, aby niczego nie zmieniać. Dobrze

było to widać, gdy „Antyгона” Sofoklesa została zaproponowana jako tekst dla gimnazjum, natomiast w podstawie programowej dla liceum pojawił się zapis: „tragedia grecka do wyboru”. W praktyce okazało się, że to nic nie szkodzi, bo przecież można ten sam tekst omówić jeszcze raz, wychodząc na przykład z założenia, że w gimnazjum na pewno nie zrobili tego dobrze.

Wiele osób dziwi się, że można zaproponować uczniom dokonanie własnego, odpowiedzialnego wyboru lektur i że są na to skuteczne, sprawdzone sposoby¹. Także pytanie uczniów, o jakich problemach chcieliby w związku z przeczytanym tekstem porozmawiać, nie należy do standardowych. W klasach, które nie są przyzwyczajone do takiego sposobu pracy, wtłoczonych w schemat, można nawet usłyszeć, że uczniowie chcą charakteryzować bohaterów (ustnie i pisemnie), opowiadać o przygodach, pisać plan wydarzeń itd. Na szczęście są też inne przypadki, kiedy to można usłyszeć od czwartoklasistów, którzy właśnie czytali historie o Mikołajku, że chętnie zagrają w związane z tekstami bingo, albo przygotowują grę planszową, stworzą horoskopy bohaterów, a na końcu sami takie historie napiszą. Wykorzystają przy tym językowe sposoby budowania narracji, które wcześniej podpatrzyli u Mikołajka, np. stosowanie mowy zależnej, powtarzające się zwroty przypisane poszczególnym bohaterom, zaskakująca pointa, itd.

Wszystko jednak zależy od celów. W przypadku nauczania języka polskiego (a szczególnie języka polskiego w ramach przedmiotu „język polski”), od samego początku budowania koncepcji przedmiotu (to znaczy od czasów Komisji Edukacji Narodowej), dało się zaobserwować swoiste przeciąganie liny między zwolennikami celów praktycznych i teoretycznych (przypuszczam, że dotyczy to także innych przedmiotów, ale być może inaczej). Nie czas tu i miejsce na przedstawianie tej wieloletniej batalii, która osydlowała także wokół pytania, czy znajomość gramatyki ma wpływ na poprawność językową lub, idąc o krok dalej, poprawne i skuteczne użycie języka [por. m.in. Kowalikowa, 2004; Szymańska, 2014]. Odpowiedź na to pytanie nie została ostatecznie udzielona do dzisiaj. Być może na razie niemożliwe jest takie rozstrzygnięcie. Być może nie ma także warunków na rewolucyjne zmiany, co pokazała szkolna historia komunikacyjnie zorientowanych podręczników „To lubię!” [Mrazek, Steczko 1994, 1995, 1996; Mrazek, Potaś, 1999, 2000, 2001].

Zmiany są jednak konieczne. Współcześni uczniowie nie mogą uczyć się tak samo, jak ich rodzice, dziadkowie i pradziadkowie, ponieważ oni są już inni, inne są też czasy, w których żyją, inne są ich zainteresowania (tu można by długo wymieniać), wreszcie inne są ich mózgi. To wszystko wyraźnie musi zobaczyć szkoła i wyciągnąć z tego wnioski. Nie można uczyć dzieci, które w dorosłe życie wejdą za kilkanaście lat tak, jakby się miały cofnąć w czasie do XIX wieku i nie chodzi tu wyłącznie o stosowane na lekcjach technologie. Nie wiemy, jaki będzie świat za dwadzieścia, trzydzieści lat. Nikt tego nie wie. Wiemy jednak, że z pewnością będzie on inny. Już dziś pojawiają się nieznane jeszcze niedawno zawody/zajęcia, np.: blogger, trendsetter, zoopsycholog, teledukator, tester gier, broker wiedzy, researcher, coach, itd. Skoro świat zmienia się tak szybko i nie możemy być pewni ani w jakim kierunku zmierzają te zmiany, ani do czego doprowadzą, nie możemy być też pewni, jaka wiedza jest potrzebna współczesnemu uczniowi,

jak młodzi ludzie mają do niej dochodzić i jak spowodować, by była ona rozumiana i stosowana, a nie tylko reprodukowana, jak sprawić, by dochodziło do procesów rzeczywistego uczenia się, a nie tylko biernego poznawania wyznaczanego przez dorosłych materiału [Kłakówna, 2003, s.30].

Nie można próbować „wkładać” uczniom do głowy wszystkiego, licząc na to, że jako się ułoży, coś z tego będzie.

¹ Por. rozmowa w radiowej „Trójce” [www 2]

Aby nasi uczniowie odnaleźli się w przyszłości oprócz dobrze wyselekcjonowanej, operatywnej wiedzy, potrzebują oni przede wszystkim umiejętności.

Możliwość orientacji w chaosie współczesności wymaga konieczności nieustannego definiowania nowych sytuacji. Wartością staje się wobec tego samodzielność, a więc nie tyle gotowość podporządkowywania się twierdzeniom, co umiejętność stawiania i dyskusowania problemów [Ibidem, s.30].

Może zatem trzeba się pogodzić z faktem, że możemy tylko uczyć, starać się, pokazywać jak się uczyć, bo przecież szkoła kiedyś się skończy. I tu pojawia się główny problem – jak to robić?

Możliwe kierunki zmian chciałabym pokazać na przykładzie kształcenia językowego. Najważniejszym celem uczenia w proponowanym ujęciu jest kształcenie umiejętności komunikowania się. U podstaw propozycji leży podejście socjolingwistyczne. W związku z tym ważny jest nie tylko sam komunikat i jego zgodna z normą konstrukcja, ale wszystkie elementy dwukierunkowego aktu komunikacji. Na kształcenie sprawności komunikacyjnej składałyby się zatem następujące elementy:

- kim jest nadawca? jaki jest jego język?
- kim jest odbiorca? jaki jest jego język?
- co wspólnego o świecie wiedzą uczestnicy aktu komunikacji?
- jak wygląda, co składa się na kontekst, w którym dochodzi do komunikacji?
- jaki kształt powinien przybrać komunikat, aby był skuteczny?

Oczywiście pytania te działają także w drugą stronę, gdy mamy do czynienia z dekodowaniem, interpretowaniem, rozumieniem. Nie jest bowiem tak, że wystarczy, aby komunikat był poprawnie, bezbłędnie skonstruowany, by komunikacja była skuteczna. Dopasowanie wypowiedzi do nadawcy i odbiorcy (jego płci, wieku, relacji do odbiorcy, stopnia bliskości/ oficjalności), a także do sytuacji komunikacyjnej ma ogromny wpływ na skuteczność porozumiewania się. Wyczulenie na te aspekty osiągania porozumienia w społeczeństwie, bo przecież do tego ma przygotowywać szkoła, wydaje się mieć duże znaczenie właśnie dzisiaj, gdy w wielu firmach następuje formalne, charakterystyczne dla kultury amerykańskiej, a także dla języka angielskiego, skrócenie dystansu między osobami, zajmującymi różną pozycję w hierarchii organizacji. Takie zbliżenie widoczne jest również w relacji rodzice – dzieci, a także w ogóle w relacjach dzieci/młodzież – dorośli. Może to powodować zagubienie uczestników komunikacji, kiedy to nie bardzo wiadomo, w jaki sposób wypada zwrócić się do rozmówcy, jak rozróżnić sytuacje komunikacyjne i dostosować do nich wypowiedź. Obowiązek rozwijania kompetencji komunikacyjnej wynika także ze zmian społecznych i cywilizacyjnych: dorośli coraz mniej czasu poświęcają dzieciom, nie zawsze dostarczają im przykładów językowych zachowań w różnych codziennych sytuacjach, tak środowisko rodzinne, jak i media są źródłem niejednoznacznych wzorców zachowań, poprzez „bratanie” się z młodzieżą, skracanie dystansu, odchodzenie od przyjętych wzorców. Uczniowie „mają problemy z różnicowaniem wypowiedzi w zależności od adresata (zacieranie granicy między rówieśnikami a dorosłymi) i sytuacji (familiarna i oficjalna). Przeżywają dotkliwie brak rozmów z bliskimi, skąd więc mają czerpać wzorce dialogu? Urodzeni i wychowani w kulturze obrazu coraz częściej porozumiewają się za pomocą niewerbalnych aktów komunikacyjnych” [Leszczyńska 1998, s.12]. Skutkuje to na przykład obowiązkowymi wykładami z *savoir-vivre*’u na pierwszym roku studiów, które zyskują coraz więcej zwolenników na polskich uczelniach.

Kształtowaniu umiejętności, a w efekcie nawyku analizy sytuacji komunikacyjnej może służyć następujące ćwiczenie:

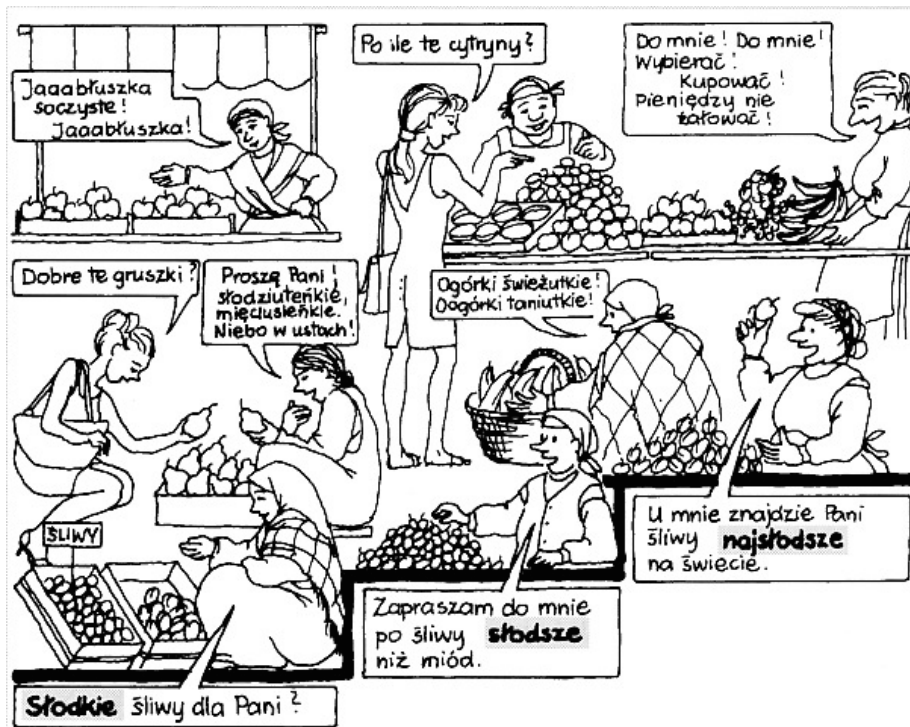
Przykład

Uczniowie zapoznają się z informacjami na temat pewnego zdarzenia, a następnie mają za zadanie stworzyć teksty, które w różny sposób, z różnych punktów widzenia, z udziałem innych „aktorów” przedstawiają zdarzenie wyjściowe. Oto kilka wybranych sytuacji – fragmentów tekstów, które staną się podstawą uczniowskich analiz i wypowiedzi:

1. Pański syn, Marek, uczeń klasy VI b, spóźnił się dzisiaj do szkoły...
2. Napiszę Ci teraz, Krysiu, o tym Marku Lewandowskim z naszej dawnej klasy – pamiętasz, siedzieliśmy z nim w zeszłym roku...
3. O mało co do tragedii nie doprowadziła bezmyślność ucznia lokalnej szkoły, Marka L. ... [Kłakówna, Wiatr 2006, s.126] .

Przytoczone powyżej trzy sytuacje wymagają od uczniów określenia: kto, do kogo i w jakiej sytuacji mówi, a także dostosowania wypowiedzi do wymogów gatunkowych. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z wypowiedzią (być może telefoniczną) nauczyciela/dyrektora szkoły, który informuje ojca ucznia o zdarzeniu; w drugim, z listem pisanym przez szkolną koleżankę, do innej, która zmieniła szkołę, ale zna dobrze bohatera historii; w trzecim, z krótką informacją prasową, zamieszczoną w lokalnej gazecie w charakterze przestrogi. Napisanie dialogu, listu i notatki prasowej wymaga od uczniów wielu umiejętności, także tych związanych z dostosowaniem wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej.

Kształceniu sprawności komunikacyjnych powinna towarzyszyć także obserwacja struktury komunikatu. Jako przykładem posłużę się propozycją, która na poziomie struktury odnosi się do użycia przymiotnika oraz jego stopniowania, a na poziomie funkcji pokazuje, w jaki sposób stopniowanie przymiotnika służy perswazji [Mrazek i Steczko, 1995, s.45].



Jeśli spojrzelibyśmy na zamieszczoną powyżej propozycję od strony teoretycznej i praktycznej, to w odniesieniu do wiedzy mówilibyśmy o przymiotniku, a szczególnie o jego

stopniowaniu, natomiast w odniesieniu do użycia, funkcji – o językowych sposobach przekonywania. W tym przypadku będą to:

- przymiotniki w różnych stopniach,
- zdrobienia,
- zgrubienia,
- typowe wyrażenia,
- znaki emocjonalne,
- rymy,
- stałe związki frazeologiczne,
- zwroty bezpośrednie,
- porównania,
- powtórzenia.

Konieczne trzeba podkreślić, iż zaproponowany tu sposób rozmowy o strukturze języka spełnia warunki funkcjonalnego uczenia gramatyki, zalecanego przez aktualnie obowiązującą podstawę programową:

Funkcjonalne podejście do gramatyki oznacza uwzględnienie roli form gramatycznych w szerszym kontekście wypowiedzi, wiązanie zjawisk fleksyjnych, słowotwórczych, składowych z intencją danego gatunku i stylu [Bartmiński 2009, s.61]

Kolejny etap projektu to izolowane ćwiczenia, których celem jest kształcenie umiejętności stopniowania przymiotników. Nauczyciele przywiązani do teorii mogą tu wprowadzić informację, iż przymiotniki możemy stopniować na trzy sposoby: prosty, opisowy i nieregularny.

Ponieważ jednak teoria nie jest tu celem najważniejszym, konieczny jest kolejna faza – ćwiczenia w użyciu – sprawdzenie stopnia zrozumienia obserwacji materiału językowego prowadzonych na początku lekcji. Zadaniem uczniów jest zaproponowanie własnej wypowiedzi, której funkcją jest zachęcenie do kupowania owoców lub warzyw i zaprezentowanie jej na forum klasy. Powstałe na lekcji wypowiedzi mogą zostać ocenione ze względu na następujące kryteria:

- wybór i zastosowanie środków językowych o charakterze perswazyjnym;
- różnorodność zastosowanych środków;
- poprawność językowa wypowiedzi;
- dostosowanie wypowiedzi do sytuacji;
- modulacja głosu;
- oryginalność.

Ostatnie kryterium wymaga osobnego komentarza. Oczywiście mówienie o oryginalności jest wyrażaniem subiektywnej oceny i może wystąpić tylko wtedy, gdy mamy jakiś punkt odniesienia. Na lekcji będą nim propozycje wszystkich pozostałych uczniów. Doświadczenie pokazuje, że uczniowie w takiej sytuacji lekcyjnej chętnie i z dużą łatwością rymują. Jaka byłaby jednak skuteczność nawet najlepszej rymowanej reklamy, jeśli wszyscy sprzedawcy posłużyliby się tym chwytem? Jest to okazja do pokazania, że środkiem do przekonania kogoś jest także odmienność wybranego sposobu.

Zaprezentowana wyżej propozycja stwarza też okazję do budowania indywidualnego, osobniczego stylu każdego ucznia. Jest to rzecz jasna proces długi, który właściwie nigdy się nie kończy. Szkoła jest jednak takim miejscem, w którym można pokazywać, że każdy może być posiadaczem własnego stylu, a nawet czasami, w pewnym zakresie, już jest. Trzeba zatem tworzyć także sytuacje dydaktyczne, służące pokazywaniu tych elementów języka, które są wyznacznikami stylu. Elementów, które pozwalają użytkownikom języka różnić się od siebie. Nie chodzi tu więc o ujednolicanie, podsufwanie gotowych schematów, ale o pokazywanie różnorodności, uświadamianie możliwości, bogactwa języka. Takiemu celowi służyć mogą ćwiczenia, polegające m.in. na:

- dostosowywaniu wypowiedzi do sytuacji,
- funkcjonalnym wprowadzaniu środków stylistycznych,
- nadawaniu tekstowi wymiaru osobistego na poziomie konstrukcji językowych,
- pokazywaniu różnych sposobów mówienia/pisania o tym samym,
- wykorzystywaniu własnych doświadczeń,
- wprowadzaniu elementów regionalnych, itd.

Prezentowany przykład zbudowany jest na osi od tekstu do tekstu, od obserwacji wypowiedzi do samodzielnego jej budowania. Wykorzystuje on w pewnym stopniu metodę analizy i twórczego naśladowania wzoru, zaproponowaną przez Annę Dyduchową [1988]. Przede wszystkim odwołuje się jednak do doświadczeń językowych uczniów oraz wykorzystuje strategię dydaktyczną – nauczanie przez działanie. Znajdzie się tu także miejsce dla ćwiczeń sytuacyjnych i teatralizacji [targ nie koniecznie trzeba sobie wyobrażać, można go też w klasie odegrać, uprawdopodobniając uczniowskie działania stosownymi rekwizytami]. Znacznie łatwiej jest także uczyć się nowego, gdy wyrasta ono z istniejących, utrwalonych już doświadczeń. Pamiętajmy także, że uczniowie szkoły podstawowej używają już całej gamy środków językowych, więc z łatwością można się do nich odwołać. Wystarczy przywołać odpowiednią sytuację, przywołać kontekst, wykorzystać doświadczenie uczniów.

Efektywność uczenia/uczenia się zależy od trzech czynników: motywacji, czasu poświęconego jakiemuś problemowi oraz głębokości przetwarzania informacji. Już w latach 70. ubiegłego wieku prowadzono eksperymenty badające związek poziomem przetwarzania informacji a zapamiętywaniem. Fergus Craik i Robert S. Lockhard opracowali model poziomów przetwarzania, który pokazuje, że prawdopodobieństwo zapamiętania jakiejś informacji rośnie wraz z poziomem głębokości przetworzenia, przy czym najlepsze rezultaty osiąga się przy przetwarzaniu na poziomie semantycznym [Craik i Lockhard, 1972, s.671-684].

Manipulując informacjami, przetwarzając je i używając w różnych kontekstach, uzyskujemy efekt trwałego zapisania w pamięci bez konieczności uciążliwych, nudnych i nieulubianych powtórzeń. Oznacza to, że efektywność nauczania zależy od rodzaju zadań zaplanowanych przez nauczyciela [Żylińska, 2013, s.40].

Co z tego wynikać może dla szkoły? Może to, że nie ma sensu koncentrować się na regułach, definicjach do wyuczenia na pamięć. Całą aktywność przenieść natomiast na dostarczanie uczniom wielu w miarę możliwości dobrych przykładów, które pozwolą im na wyprowadzenie reguł [por. m.in. Szymańska, 2014]. Analiza obecnych na polskim rynku edukacyjnym podręczników pokazuje jednak, iż nie o głębokie przetwarzanie, które prowadzi do twórczego wykorzystania tu chodzi. Celem jest reprodukcja, powtarzanie, wybieranie gotowych rozwiązań. Służą temu ćwiczenia, którym towarzyszą ramki z wyrazami do wyboru, uzupełnianki z podpowiedziami, a przede wszystkim testy wyboru – emanacja tego sposobu kształcenia. Rozwiązywanie typowych podręcznikowych zadań nie wymaga głębokiego przetwarzania informacji, a więc (zgodnie z modelem poziomów przetwarzania) nie ułatwia też zapamiętywania. *Nauczyciele powinni rzadziej stosować zadania receptywne i reproduktywne, które są raczej narzędziami pomiaru niż ćwiczeniami, a częściej otwarte i produktywne.* Rzecz jasna takie zadania także można znaleźć w podręcznikach, ale występują tam one znacznie rzadziej.

W typowej szkolnej sytuacji rolę nauczyciela jest zadawanie pytań, proponowanie ćwiczeń do wykonania a rolę uczniów odpowiadanie, wykonywanie ćwiczeń. Gdyby jednak udało się odwrócić te role, ciężar twórczego działania zostałby przesunięty bardziej w kierunku uczniów. Wszyscy wiedzą, jak trudną sztuką jest zadanie właściwego pytania, czy ułożenie ćwiczenia sprawdzającego jakąś umiejętność czy wiedzę. Jako przykładem posłużyć się lekcją w klasie VI szkoły podstawowej. Na lekcji poświęconej kształceniu umiejętności słuchania i zapamiętywania słuchanego tekstu w założeniu to nauczyciel prowadzący przygotował pytania do tekstu, na które mieli odpowiedzieć podzieleni na zespoły uczniowie.

Okazało się, że mimo wielu możliwości nie udało się rozstrzygnąć, która grupa słuchała najefektywniej. W wyjściu z impasu pomógł, wyciągnięty na koniec as z rękawa – propozycja, aby teraz uczniowie zaproponowali własne pytania do tekstu. Nie ma co dodawać, że były to znacznie ciekawsze, bardziej podchwytliwe, niestereotypowe pytania. Ważne jest zatem takie konstruowanie sytuacji dydaktycznej, aby efektem obserwacji i ćwiczeń nie były wypowiedzi identyczne, ale różne, choć prowadzące do tego samego komunikacyjnego celu.

Podsumowanie

Nawet najdłuższym tekstem nie jesteśmy w stanie spowodować zmiany w myśleniu o edukacji. Wierzę jednak, że kropla drąży skałę. Co zatem uważam za najważniejsze w podejściu do współczesnej edukacji, w odniesieniu do kształcenia językowego, ale nie tylko? Przede wszystkim ograniczenie encyklopedyzmu na rzecz rzeczywistego kształcenia umiejętności. Nie jest prawdą, że uczeń systematycznie podkreślający przedmiotniki w tekście, rozwija sprawność ich użycia. Uczeń taki przede wszystkim ćwiczy umiejętność podkreślania. Nie jest też prawdą, że obserwowanie struktury języka, prowadzące do rozbudowywania kolekcji elementów służących jej opisowi, to kształcenie kompetencji językowej. Sądzę, że trzeba zjawisko to nazywać po imieniu – kompetencją językoznawczą [Bakuła, 2012, Szymańska, 2014]. Wiedza bywa i może być ważna, ale tylko wtedy, gdy daje się wykorzystać [najlepiej zaraz], a także wtedy, gdy ktoś pokazuje nam możliwości jej wykorzystania. Dlatego za tak ważne uważam wychodzenie od doświadczenia ucznia. Jego codzienność jest także codziennością językową – każdej sytuacji można przyporządkować typowe zachowania językowe, a także charakterystyczne konstrukcje które są dla danej sytuacji naturalne. Sądzę, że warto pokazać uczniowi – już coś potrafisz; przyjrzyjmy się teraz, jak to robisz. Raz jeszcze trzeba podkreślić, iż dla kształcenia języka ucznia najważniejsze jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, a tę umiejętność najlepiej rozwija się w działaniu. Człowiek nigdy nie uczy się tak szybko, jak wtedy, gdy coś robi. Jeśli zatem chcemy, aby potrafił mówić, musi mówić. To także jest pole do wykorzystania doświadczenia ucznia, ponieważ, co oczywiste, najłatwiej mówi się o tym, co się zna, czego się doświadczyło. Niezwykle ważne jest też rozwijanie myślenia indukcyjnego, uczenie wyciągania wniosków na podstawie przesłanek. Znakomicie ułatwia to dochodzenie do uogólnień na podstawie obserwacji wypowiedzi. Pozwala na rozmowę na temat jego kształtu, budowy, składników, ich zależności od innych elementów aktu komunikacji. Najważniejsze jest, aby do refleksji nad językiem wypowiedzi uczniowie dochodzili sami i sami próbowali nadać jej językowy kształt [Mrazek i Potaś 2000, s.17, 55], ponieważ, jak już wcześniej wspomniano, poziom przetwarzania informacji jest niezwykle ważny dla skuteczności uczenia się. Warto też oddać w ręce uczniów zadanie konstruowania ćwiczeń sprawdzających. Mogliby je potem zadać swoim koleżankom i kolegom, a nawet nauczycielowi. Okaże się pewnie wtedy, że im ciekawiej są uczeni, tym bardziej interesujące są ich pomysły albo, że już popadli w schemat. Celem szkoły nie powinno być „produkowanie klonów”, ale świadomych swoich możliwości jednostek. Ta jednostkowość, indywidualność widoczna jest także w języku, który jest jednym z ważnych sposobów wyrażania siebie.

LITERATURA

- Bakuła Kordian. 2012. O świadomości językowej. W *Kształcenie językowe, t.10*, red. Kordian Bakuła, 9-20. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Craik Fergus I.M., Lockhart Robert S. 1972. „Levels of processing: A framework for memory research”. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior* tom 11: 671-684.
- Dyduchowa Anna. 1988. *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

- Kłakówna Zofia Agnieszka, Wiatr Krzysztof. 2006. *Nowa sztuka pisania. Klasy IV-VI szkoły podstawowej*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kłakówna Zofia Agnieszka. 2003. *Przymus o wolność*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kowalikowa Jadwiga. 2004. Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki. W *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. Anna Janus-Sitarz, 85-138. Kraków: Universitas.
- Leszczyńska Aldona. 1998. Kształcenie językowe w szkole podstawowej. Głos praktyka. W *Nowa Polszczyzna* tom 1: 9-12.
- Mrazek Halina, Potaś Marta, Steczko Iwona. 1999. *To lubię! Ćwiczenia językowe. Podręcznik do języka polskiego. Książka ucznia. Klasa I gimnazjum*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Mrazek Halina, Potaś Marta. 2000. *To lubię! Ćwiczenia językowe. Podręcznik do języka polskiego. Książka ucznia. Klasa II gimnazjum*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Mrazek Halina, Potaś Marta. 2001. *To lubię! Ćwiczenia językowe. Podręcznik do języka polskiego. Książka ucznia. Klasa III gimnazjum*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Mrazek Halina, Steczko, Iwona. 1994. *To lubię! Ćwiczenia językowe. Podręcznik do języka polskiego. Książka ucznia. Klasa IV*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Mrazek Halina, Steczko, Iwona. 1995. *To lubię! Ćwiczenia językowe. Podręcznik do języka polskiego. Książka ucznia. Klasa V*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Mrazek Halina, Steczko, Iwona. 1996. *To lubię! Ćwiczenia językowe. Podręcznik do języka polskiego. Książka ucznia. Klasa VI*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Spitzer Manfred. 2007. *Jak uczy się mózg*. Warszawa: PWN.
- Szymańska Marta. 2014. Kształcenie językowe w dyskursie edukacyjnym po 1990. W *Świadomość językowa 3*, red. Jolanta Nocoń, Anna Tabisz, 143-159. Opole: Uniwersytet Opolski.
- Szymańska Marta. 2014. *O wykorzystaniu badań nad mózgiem w dydaktyce szkolnej. W Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej [tradycja i współczesność]*, red. Krzyżyk Danuta, Niesporek-Szamburska Bernadeta, 291-300. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szymańska Marta. 2014. „Trzecioklasista „wypasiony”, czyli o kształceniu kompetencji językoznawczej na pierwszym etapie edukacyjnym”. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia V*, red. Danuta Łazarska. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Żylińska Marzena. 2013. *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- [www 1] Bartmiński, Jerzy. 2009. Nauka o języku w podstawie programowej. W *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, 60-62.
www.men.gov.pl. (dostęp 15.03.2015).
- [www 2] <http://www.polskieradio.pl/7/1691/Artykul/1387611,Szkolne-lektury-Glosami-uczniow-zwycieza-Harry-Potter> (dostęp 10 kwietnia 2015).

COMMUNICATION PERSPECTIVE AS A CONDITION OF LANGUAGE PROFICIENCY

Abstract

The object of observation is the situation of Polish school in a fast changing world. The author pays attention to often only declaratory changes in ways of teaching, the lack of treatment of the student and the adaptation of teaching methods and materials. There are excessive encyclopaedism, a stress on acquisition of knowledge of descriptive grammar in terms of language education. It notices a necessity to develop pupils' language skills, because a communication skill may be extremely important in everyday and future adult life. The use of sociolinguistic perspective in Polish language teaching is the way of developing pupils' communicative competences. Implementation of the students to build and

analyse statements taking into account a communication context and also transceiver roles. In the article there have been presented sample lesson solutions, which emphasizes the use of the language in situations close to pupils and avoiding encyclopaedism. It pays attention to the depth of the processed information that serves learning and memory, and also the relationship between teaching methods and the development and functioning of the brain.

Keywords: Polish language didactic, communication perspective