

## Sprawność językowa uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej

### Wprowadzenie

Szkoła jako główna instytucja zorganizowanego i systematycznego kształcenia powinna szczególnie dbać o rozwój potencjału twórczego uczniów, w tym ich sprawności językowej. Nauczyciel jako organizator i inicjator procesu dydaktyczno-wychowawczego musi być aktywny, kompetentny i świadomy roli, jaką odgrywa w edukacji językowej dziecka. Celem kształcenia językowego w szkole jest przygotowanie każdego użytkownika języka do świadomego używania go. Oznacza to, że uczeń powinien zdobyć taką wiedzę o języku i w taki sposób, by zdawał sobie sprawę z zasobu środków leksykalnych i gramatycznych, jakimi może dysponować, by rozumiał, że ich wybór zależy od niego, oraz by był świadomy, że od doboru środków zależy skutek jego działania językowego (Maleszyk 2000, s.70).

Dziecko rozpoczynające naukę w szkole posiada określone doświadczenie językowe wynikające z funkcjonowania w konkretnym środowisku. Opanowało określone sprawności językowe, zwłaszcza w zakresie języka mówionego, gdyż tej odmiany używało w procesie komunikacji ze swoim otoczeniem. W szkole uczeń, zdobywając pewną wiedzę o świecie, równocześnie rozwija swoje myślenie, a z nim nierozzerwalnie związany język. To dzięki językowi, który jest zewnętrznym narzędziem myśli, można je formułować i formować (Maleszyk 2000, s. 71). Wzbogacanie i urozmaicanie zasobu językowego oraz skuteczne korzystanie z niego mogą odbywać się poprzez aktywność językową ucznia. Aktywność ta jest związana z ogólną aktywnością istoty ludzkiej, rozumianą jako podstawowa jego właściwość i sposób istnienia. G. W. Shugar i B. Bokus (1988, s.12),

podkreślają, że „aktywność dziecka to jeden z głównych czynników decydujących o jego rozwoju językowym”. Nazywają dziecko „budowniczym języka”, który tworzy i wybiera z mowy otoczenia te wyrażenia i zwroty, te kategorie gramatyczne, które są mu potrzebne w komunikowaniu się z innymi. Język, stanowiąc przede wszystkim narzędzie komunikacji społecznej oraz narzędzie poznawania świata, jest – zdaniem Freineta – „najbardziej ekspresywnym objawem życia, w którym wyraża się bogactwo uczuć dziecka, jego myśli, spostrzeżeń i różnorodnych doświadczeń” (Frankiewicz 1983, s. 39). Dlatego trzeba stworzyć w nauczaniu optymalne warunki, które nie niszczą i nie hamują, lecz pobudzają swobodną ekspresję i samodzielne myślenie dzieci. Tak należy organizować nauczanie, by uczniowie mieli o czym mówić i pisać, a także by chcieli dzielić się z innymi swoimi spostrzeżeniami, doświadczeniami, przeżyciami (Maleszyk 2002, s. 229).

W proponowanym przez Freineta stylu pracy nauczyciela z uczniami i technikach nauczania odnaleźć można elementy interakcyjnego modelu przyswajania języka, który uwzględniając dualistyczną współzależność własnej aktywności podmiotu oraz czynników zewnętrznych, zawsze większą rolę przypisuje aktywności samej jednostki niż aktywności działającego na dziecko otoczenia (Brzezińska 1987, s. 24). W koncepcji tej dziecko kształci swój język na drodze od aktywności do świadomości językowej. Wykształcenie świadomego użytkownika języka jest zaś jednym z głównych celów kształcenia i wychowania.

### Pojęcie sprawności językowej

Kształcenie sprawności językowej uczniów to jedno z ważniejszych zadań nauczania języka polskiego w szkole. Sprawność językowa najczęściej rozumiana jest jako „umiejętność logicznego i estetycznego wypowiedzania się w mowie i piśmie” (Litwin 2008, s. 57), dotyczy „ustnego i pisemnego formułowania wypowiedzi oraz rozumienia adresowanych do nas tekstów” (Markowski, Puzynina 2010, s. 60). R. Pawłowska określa sprawność językową jako „swobodne, niewymuszone i naturalne zachowanie językowe odpowiednie do sytuacji mówienia oraz zamierzonej funkcji wypowiedzi lub celu odbioru” (Pawłowska 1988, s. 139). Cele kształcenia sprawności językowej sprowadzają się do: „doskonalenia sprawności systemowej, rozwijania umiejętności dokonywania rozmaitych operacji językowych, uświadamiania uczniowi możliwości wyboru różnych kombinacji i struktur dla wyrażenia rozmaitych funkcji wypowiedzi, wyposażenia uczniów w umiejętność kategoryzacji sytuacji komunikacyjnej i dostosowania do niej sposobów mówienia, rozwijania wybranych cech osobowości, dbałości o związki między myśleniem a mową, działaniem i pamięcią” (Dyduch 1988, s. 37). Realizacją tych

celów możliwa jest w realnych warunkach szkolnych na poziomie wypowiedzi, zarówno ustnych, jak i pisemnych.

Równoległe z pojęciem sprawności językowej funkcjonują pojęcia „kompetencja językowa” i „kompetencja komunikacyjna”. Termin „kompetencja językowa” wprowadził Noam Chomsky (1965) dla określenia zdolności użytkowników języka do tworzenia nieskończonej liczby zdań gramatycznie poprawnych (za: Grabias 1997, s. 34). Ida Kurcz nadaje nieco szerszy wymiar temu pojęciu, podkreślając, że jest to zdolność nie tylko do tworzenia zdań w danym języku i ich rozumienia, ale także dostosowywania do sytuacji i innych uczestników danej interakcji komunikacyjnej (Kurcz 2000, s. 88). Podobne stanowisko prezentuje Stanisław Grabias, twierdząc, że „opanowanie systemu reguł generujących zdania gramatycznie poprawne stanowi o kompetencji językowej mówiącego. Jest ona podstawą wszystkich zachowań językowych i jako taka przeciwstawia się wykonywaniu, które z kolei przyjmuje postać aktów indywidualnych, uwarunkowanych fizycznymi i psychicznymi dyspozycjami mówiącego, a także jego cechami społecznymi i stylistycznym wyborem” (Grabias 1997, s. 21). W pojęciu kompetencji językowej zawierają się cztery komponenty:

- *Kreatywność* – zdolność do tworzenia nieskończonego zbioru zdań ze skończonego zbioru elementów językowych oraz umiejętność tworzenia nowych zdań spójnych z sytuacjami nowymi dla mówiącego.
- *Gramatyczność* – poprawność formalna, tj. znajomość syntaktycznych reguł języka oraz poprawność znaczeniowa, tj. znajomość leksyki i reguł leksykotaktycznych, które mówią o zdolności łączenia ze sobą wyrazów.
- *Akceptabilność* – zdolność rodzimego użytkownika języka do uznawania wypowiedzi za poprawną, czyli zgodną z obowiązującą normą.
- *Interioryzacja* – proces nieświadomionego opanowywania ojczystego języka (Grabias 1997, s. 34).

Ida Kurcz (2000, s. 89) podkreśla znaczenie trzech głównych systemów funkcjonalnych stanowiących składniki kompetencji językowej. Są to składnia, fonologia i semantyka. Składnia oznacza wytwarzanie zdań i funkcje wyrazów w zdaniu. Fonologia obejmuje nadawanie zdaniom odpowiedniej formy fonetycznej (dźwiękowej). Semantyka zajmuje się nadawaniem znaczenia słowom, zdaniom i zwrotom. Kompetencja językowa koncentruje się przede wszystkim na poprawności gramatycznej budowanej wypowiedzi oraz na swobodnym i wszechstronnym posługiwaniu się opanowanym przez rozmówcę językiem.

Pojęciem szerszym niż kompetencja językowa jest termin „kompetencja komunikacyjna”. Oznacza umiejętność posługiwania się językiem odpowiednio do

sytuacji, roli społecznej oraz słuchaczy (Kurcz 2000, s. 130). Jest to idealna wiedza użytkowników danego języka, dotycząca reguł posługiwania się nim. Reguły posługiwania się językiem, czyli reguły pragmatyczne, mają swe źródło społeczne i kulturowe i są przekazywane w procesie socjalizacji dziecka. Kompetencję komunikacyjną nazywa się inaczej wykonaniem językowym odpowiednim do kontekstu i do konsytuacji aktu komunikacyjnego, a definiuje jako „zdolność posługiwania się językiem, zarówno w sposób skuteczny, jak i dostosowany do sytuacji ze względu na oczekiwania, jakie ma mówca wobec słuchacza, na cele, jakie sobie stawia mówca; zgodnie ze społecznymi konwencjonalnymi regułami użycia języka. Jest to najważniejsza zdolność produkowania i rozumienia wypowiedzi nie tyle pod względem poprawności gramatycznej, ile pod względem dostosowania do odwzorowanej rzeczywistości oraz do kontekstu werbalnego i sytuacyjnego, w którym dokonuje się akt mowy” (Pawłowska 1992, s. 23).

Stanisław Grabias, analizując zachowania językowe, zastosował termin „sprawność komunikacyjna”, który obejmuje swoim zakresem językową sprawność systemową, społeczną, sytuacyjną i pragmatyczną. Językowa sprawność systemowa dotyczy umiejętności budowania zdań gramatycznie poprawnych w danym systemie języka. Obejmuje „umiejętność wyodrębniania informacji (sprawność semantyczna), ujęcia jej w formę językową (sprawność gramatyczna) i zaopatrzenia w substancję (akustyczną lub graficzną), która jest nośnikiem treści zorganizowanej językowo (sprawność realizacyjna) (Grabias 1997, s. 318). Sprawność tę normalnie rozwijające się dziecko osiąga w wieku sześciu lat. Językowa sprawność społeczna dotyczy umiejętności uwzględniania ról społecznych uczestników komunikacji, „wymaga wiedzy na temat relacji społecznych zachodzących w danej wspólnocie komunikatywnej i podzielanego przez tę wspólnotę systemu wartości. To wiedza [...] utrwalona w tradycji kulturowej” (tamże, s. 320). Ponieważ role życiowe ulegają ciągłym zmianom, dlatego kształtowanie się tej sprawności trwa przez całe życie jednostki. Zdaniem Grabiasa, „sprawność ta jest ukoronowaniem wiedzy o języku i społeczeństwie” (tamże, s. 320). Językowa sprawność sytuacyjna dotyczy umiejętności uwzględniania sytuacji interakcyjnych w budowaniu wypowiedzi. Wiąże się to „z wyborem środków językowych narzuconych przez temat wypowiedzi, miejsce jej powstania [...], kanał (mówienie, pisanie) oraz sposób przekazu informacji (dialog, monolog, opowiadanie, opisywanie, itd.) (tamże, s. 321). Językowa sprawność pragmatyczna dotyczy „umiejętności językowego przekazywania emocji oraz językowego realizowania *chceń*, czyli sprawności w informowaniu, w ujawnianiu stosunku nadawcy do rzeczywistości i nakłanianiu do działania” (tamże, s. 322).

Pełne uczestnictwo w komunikacji społecznej i powodzenie wypowiedzi, zdaniem Grabiasa, możliwe jest po opanowaniu wszystkich typów sprawności (tamże,

s. 323). W procesie socjalizacji najwcześniej rozwija się sprawność pragmatyczna, następnie sprawność systemowa, wraz z rozpoczęciem nauki w szkole sprawność sytuacyjna, a najpóźniej sprawność społeczna.

### Mówiona i pisana odmiana języka

Terminy „język mówiony” i „język pisany” „w szerokim rozumieniu obejmują zastosowanie języka we wszelkich wypowiedziach ustnych lub pisanych” (Niecukła 2010, s. 99). Odmienność dotyczy poszczególnych elementów aktu porozumiewania się. Biorąc pod uwagę nadawcę i odbiorcę komunikatu, w komunikacji ustnej nadawca mówi, odbiorca słucha. Toczy się między nimi dialog, który jest dominującą formą takich wypowiedzi. W komunikacji pisanej nadawca pisze, odbiorca czyta. Dominującą formą wypowiedzi jest monolog. Komunikację mówioną od pisanej różni „tworzywo, z którego wykonane są teksty” (tamże, s. 100). Komunikacji mówionej towarzyszą dźwięki powstające w aparacie artykulacyjnym człowieka, a odbierane uchem. Natomiast „substancją tekstu pisanego są rozmieszczone na papierze ciągi liter, pauzy i inne znaki graficzne, wytwarzane ręką, a odbierane wzrokiem czytelnika. Mowa ma charakter fizjologiczny [...], natomiast pisanie wymaga stosownych warunków; materiałów i narzędzi” (tamże, s. 100). Mówienie jest komunikacją *twarzą w twarz*. „Tworzenie tekstu ustnego i jego nadawanie oraz odbieranie, czyli wysłuchanie i zrozumienie, stanowi jednolity akt, ponieważ dokonuje się w tym samym miejscu i czasie” (tamże, s. 102). Często ma charakter spontaniczny, chaotyczny, ponieważ nadawca nie ma zbyt dużo czasu na to, aby zadbać o spójność i poprawność swojej wypowiedzi. Jednocześnie mówi i myśli. W komunikacji mówionej dochodzi do redukcji znaków językowych bez szkody dla porozumienia, gdyż taką rolę odgrywają w niej kody: kinezyczny, proksemiczny i sytuacyjny (tamże, s. 102). Komunikacja pisana ma charakter „dezintegralny, ponieważ składa się z dwu całkowicie oddzielnych faz: w innym miejscu i czasie odbywa się konstruowanie tekstu, a w innym jego odbiór, tj. czytanie. Nie ma tu znaków kinezycznych, proksemicznych i sytuacyjnych. Wszystkie muszą być ujęte w znaki językowe” (tamże, s. 103).

Tekst pisany w porównaniu do mówionego jest bardziej dokładny, przemyślany, logiczny. Cechuje go celowość, swoboda w dokonywaniu poprawek. Autor wielokrotnie może powracać do tekstu i zmieniać go tak, aby jak najlepiej wyrazić swoje uczucia i myśli (Małkowska-Zegadło 1983, s. 11). Długość wypowiedzi ustnej jest ograniczona. Wpływa na nią wiele czynników, tj. zdolność do koncentracji, pojemność pamięci, możliwości aktywacyjne umysłu. Teksty pisane nie mają takich limitów. Dlatego też można rzec, że akt komunikacji mówionej

służy przede wszystkim codziennym potrzebom, przekazowi doraźnych, pobieżnych informacji. Przekazywane treści związane są bezpośrednio z bieżącym życiem. Natomiast tekst pisany, przeznaczony na wielokrotny użytek, umożliwia komunikację nawet między pokoleniami. Komunikacja pisana ma charakter jednokierunkowy, czyli monologowy, ponieważ w trakcie jednego aktu niemożliwa jest zmiana ról między nadawcą i odbiorcą (Nieckula 2010, s. 103). Maria Nagajowa, charakteryzując różnice między odmianą pisaną i mówioną języka, wskazała na mniejszą estetykę, uboższy zasób słownictwa, ubóstwo synonimów w języku mówionym. Częściej występują w tej komunikacji anakoluty – zdania krótkie, urwane, często niekończone. Dla odmiany mówionej charakterystyczna jest też przewaga zdań pojedynczych, równoważników zdań nad zdaniami złożonymi, a także brak związków logicznych między składnikami wypowiedzi, potoki składniowe, dominacja strony czynnej nad bierną oraz słabe przestrzeganie norm poprawności językowej. Nadawca w tekstach mówionych dość często stosuje pauzy, powtórzenia, zaimki nieokreślone (Nagajowa 1985, s. 23–24). „Każda dłuższa spontaniczna wypowiedź mówiona – zdaniem F. Nieckuli – cechuje się zaburzeniami, zwłaszcza w strukturze składniowej i semantycznej, czyli tzw. anakolutami” (Nieckula 2010, s. 103). Tekst pisany natomiast cechuje bogactwo synonimów wyrazowych, dbałość o estetykę, zwięźłość i spójność wypowiedzi. Zdania są dłuższe, rozbudowane, gramatycznie uporządkowane. Występuje ścisły związek logiczny między składnikami wypowiedzi. Dobór wyrazów jest zdecydowanie trafniejszy z częstszym użyciem strony biernej i imiesłówów. Większa jest dbałość o przestrzeganie norm poprawności językowej (Nagajowa 1985, s. 23–24). „Każdy tekst pisany jest zawsze obciążony większymi rygorami logicznymi, normami obyczajowymi oraz konwencjami kulturowymi i regułami poprawności językowej” (Nieckula 2010, s. 101).

Warto podkreślić, za Małgorzatą Żytko, że „mowa pisana spełnia niezwykle ważną rolę w rozwoju dziecka w różnych sferach jego funkcjonowania. Służy bowiem wyrażaniu myśli, ale również ich kreowaniu. Pisanie umożliwia uświadomienie sobie ich znaczenia, a także zapewnia porządkowanie i strukturowanie myśli w relacji z innymi. Pisanie edukuje więc w pewnym sensie myślenie. Ale umiejętność pisania to także środek komunikowania i uczenia się oraz ważny instrument socjalizacji dziecka” (Żytko 2006, s. 8).

Znaczenie mowy pisanej w rozwoju dziecka analizował L. S. Wygotski. Podkreślał, że „mowa pisana zmusza dziecko do większego wysiłku umysłowego, do lepszego uświadamiania sobie samego procesu mówienia [...] jest maksymalnie rozwinięta, a formalnie lepiej wykończona od ustnej” (Wygotski 1989, s. 238). Istotną cechą jest to, że „znaki mowy pisanej i ich użycie dziecko przyswaja sobie świadomie i przy udziale woli [...] rozwój mowy pisanej wymaga od dziecka

wysokiego stopnia abstrakcji [...] jest to mowa-monolog, rozmowa z białą kartką papieru, z wyobrażanym lub tylko przedstawianym sobie rozmówcą [...] wymaga od dziecka podwójnej abstrakcji: od fonii mowy i od rozmówcy. [...] Jest to *algebra mowy*, najtrudniejsza i najbardziej złożona forma zamierzonej i świadomej czynności językowej” (tamże, s. 239). Zdaniem Małgorzaty Żytko „tworzenie tekstu pisanego przez dzieci to proces interakcyjny, w trakcie którego powstaje system znaczeń wspólny dla piszącego i potencjalnego czytelnika. Pisanie staje się swoistym aktem komunikowania się, który jest uwarunkowany kontekstem społeczno-kulturowym” (Żytko 2006, s. 54.). Powstały w tym procesie tekst pisany jest rozumiany jako „efekt dyskursu, a więc konkretny wytwór użycia mowy pisanej” (tamże, s. 30).

W tradycji filologicznej tekst jest rozumiany jako „twór pisany lub zapisany”. Natomiast w teorii komunikacji tekstem jest zarówno przekaz pisany, jak również mówiony. Zazwyczaj utożsamia się pojęcie tekstu z pojęciem wypowiedzi (Labocha 2008, s. 78).

Janina Labocha termin „tekst” odnosi do przekazu pisanego (zapisanego). Określa tekst jako „całość informacyjną, posiadającą znaczenie, utrwaloną i samodzielną”, która może być modyfikowana (tamże, s. 78). Takie ujęcie można również przyjąć dla określenia tekstu wypracowania szkolnego i za F. Nowakiem uznać, że jest to „tekst pisany, który jest pewną całością informacyjną. Zorganizowany w taki sposób, że ma swój początek i koniec, a przekazywane informacje są skończone z punktu widzenia nadawcy – ucznia” (cyt. za: Rypel 2007, s. 83). Wypracowanie szkolne jest formą komunikacji pośredniej, której cechą charakterystyczną jest „wytworzenie się dystansu czasowego i przestrzennego między nadawcą i odbiorcą, a w rezultacie rozdzielenie aktu formułowania komunikatu od aktu jego interpretacji oraz od sposobu jego przekazywania” (tamże, s. 69).

Agnieszka Rypel, proponując komunikacyjny model nauczania w kształceniu wypowiedzi pisemnych, zaznacza, tak jak J. Lalewicz, że tekst pisany jest trwałym wytworem operacji pisania. „Nie jest zdarzeniem jak wypowiedź, lecz bytem: tym, co jest. To uprzedmiotowienie sekwencji znaków, która mogłaby być również wypowiedziana, a co więcej mogłaby wystąpić w różnych komunikatach, pozwala oddzielić tekst od wypowiedzi”. To, co się mówi, ma charakter zdarzenia; to, co jest napisane, jest niczym rzecz (tamże, s. 82).

Konstruowanie przez ucznia dłuższej wypowiedzi pisemnej to pewien ciąg decyzji, które musi podjąć jako autor tekstu. Dotyczą one tego: Co napisać? Jak napisać? Jak poprawić to, co zostało napisane? (Żytko 2006, s. 75). Takie pisanie – za Brunerem – można określić „rodzajem treningu w użyciu kontekstu językowego, który jest niezależny od bezpośredniego poznania czy doświadczenia. Powstaje w sytuacji zdekontekstualizowanej i pozbawionej bezpośredniej relacji nadawcy



z odbiorcą tekstu. Język pisany jako system znaków tworzy rodzaj bariery między nadawcą a rzeczywistością. Ten fakt wymaga zaangażowania wszystkich operacji umysłowych, które są oderwane od bezpośredniego kontekstu sytuacyjnego” (tamże, s. 74). Jest to proces, który „wymaga dokonania rodzaju psychologicznego dostosowania: od mowy ustnej do graficznej ekspresji myśli i uczuć; od komunikacji twarzą w twarz do komunikacji z odległym odbiorcą; od tworzenia różnych wypowiedzi językowych w zależności od oczekiwań partnera konwersacji do rozwoju systemu zdolnego do autonomicznego funkcjonowania” (tamże, s. 74). Jak zaznacza A. Rypel (2007, s. 67), formułowanie wypowiedzi ma zawsze wymiar społeczny, a forma tekstu (ustny/pisemny) zależy od tego, kto go wytwarza, dla kogo i co jest jego tematem. Użycie mowy pisanej wymaga od ucznia podwójnej pracy intelektualnej: myślowego ujęcia tego, co napisze, oraz jak to zrealizuje. W procesie tym istotną rolę odgrywają, pozostające w ścisłym związku, następujące komponenty:

- komunikat (odbiorca, zamiar, forma),
- proces (myślenie, wyobrażenie, mówienie, planowanie),
- forma (notowanie myśli, szkicowanie, korekta, redagowanie, czystopis),
- kod (litery, słowa, zdania, składnia, gramatyka, interpunkcja, ortografia),
- wytwór (opowiadanie, wiersz, sztuka, rozprawka, artykuł, list, lista, tekst).

Dziecko, które konstruuje wypowiedź pisemną, intensywnie angażuje w ten proces myślenie. Mając na uwadze odbiorcę, odpowiednio dobiera treść i formę komunikatu. Wymaga to podejmowania decyzji, planowania, przewidywania (wyobrażania sobie) adresata. Wytworzony tekst ma określoną postać graficzną, podlega regułom składni, gramatyki, staje się przedmiotem działań redakcyjnych (Żytko 2006, s. 78). Wielu autorów, nawiązując do teorii Wygotskiego, podkreśla znaczenie motywacji i wsparcia społecznego podczas pisania, gdyż to właśnie interakcje społeczne służą rozwijaniu wyższych funkcji umysłowych. Zadaniem zaś nauczyciela, zwłaszcza w klasach początkowych, jest „tworzenie korzystnego poznawczo i społecznie środowiska ułatwiającego rozwój językowy dziecka” (tamże, s. 79).

Opanowanie umiejętności pisania jest jednym z ważniejszych osiągnięć rozwojowych dziecka. Stanowi podstawę kształtowania się wielu innych funkcji. Język pisany jest rozwijany przede wszystkim w szkole. Tam poznaje dziecko nowe dla siebie umiejętności językowe, jakimi są czytanie i pisanie. To zaś przyczynia się do rozwoju jego wiedzy na temat systemu językowego i budowania świadomości metajęzykowej. Rozwija się też umiejętność konstruowania wypowiedzi wielozdaniowych, które składają się z powiązanych ze sobą wypowiedzeń tworzących logiczną całość (teksty narracyjne i teksty opisowo-wyjaśniające) (tamże, s. 37). Celem przedstawienia zdarzeń z przeszłości czy wyjaśnienia różnych



zjawisk, które nie stanowią części aktualnego ich doświadczenia, dzieci używają języka poza bezpośrednim kontekstem. Zdaniem Brunera posługiwanie się językiem w oderwaniu od bezpośredniego kontekstu sytuacyjnego może wyrażać dwa rodzaje myślenia: paradygmatyczny i narracyjny. „Paradygmatyczny sposób myślenia ma naukowy charakter, jest logiczny, usystematyzowany; język zaś cechuje wewnętrzny porządek i brak sprzeczności. Natomiast narracyjne myślenie koncentruje się na ludzkich intencjach i zamiarach; język wyrażający ten typ myślenia jest zróżnicowany, odzwierciedla szczegóły opowiedanej historii, a także swoisty styl narracji osoby opowiadającej” (za: Żytko 2006, s. 38).

Posługiwanie się mową pisaną stanowi ważne narzędzie uświadamiania sobie myśli, porządkowania ich i kontrolowania. „Różne formy wypowiedzi pisemnej to jednocześnie odmienne sposoby myślenia. Opowiadanie wymaga innego sposobu uporządkowania myśli niż tekst o charakterze instrukcyjnym” (tamże, s. 54). Opanowanie języka pisanego odgrywa istotną rolę w uczeniu się. Umożliwia „syntetyzowanie wiedzy zdobytej wcześniej z wiedzą aktualną, czynienie procesu myślowego jawnym, doprecyzowywanie myśli, odzwierciedlanie różnych koncepcji i pomysłów” (tamże, s. 9). Umiejętność tworzenia spójnych tekstów odpowiednio do zaistniałej sytuacji oraz używanie języka w taki sposób, aby pełnił on rozmaite funkcje semiotyczne (zadawanie pytań, przewidywanie, obiecywanie, stwierdzanie, wydawanie poleceń) można określić mianem kompetencji komunikacyjnej (Bula, Niesporek-Szamburska 2004, s. 13).

Zarówno w języku mówionym, jak i pisanym bardzo ważne jest przestrzeganie poprawności językowej. Błędy w wypowiedzi powodują zakłócenie przekazu i odbioru informacji. Do takich błędów w zakresie systemu językowego, które mogą być przyczyną zakłóceń w komunikacji, Edward Polański i Olga Przybyła zaliczyli: błędy gramatyczne (fleksyjne i składniowe), błędy leksykalne (wyrzowe, frazeologiczne, słowotwórcze), błędy fonetyczne, czyli błędy w wymawianiu (Polański, Przybyła 2002, s. 187).

### Formy wypowiedzi w klasach I-III

Kształcenie językowe dzieci w młodszym wieku szkolnym ma m.in. służyć zdobyciu umiejętności wypowiadania się w rozwiniętej i uporządkowanej formie na tematy związane z ich doświadczeniem życiowym, przeżyciami i lekturą zarówno w formie ustnej jak i pisemnej. Umiejętność konstruowania kilkuzdaniowej, spójnej logicznie wypowiedzi wymaga wielu ćwiczeń. Systematyczne ich organizowanie pozwoli uświadomić uczniom środki słownikowe, struktury składniowe, normy językowe niezbędne do tworzenia komunikatywnych form wypowiedzi.

W klasach I–III do podstawowych form wypowiedzi uczniów zalicza się m.in. opowiadanie, opis, sprawozdanie, list, zaproszenie, ogłoszenie. Każdej z tych form przypisuje się określone wartości kształcące.

Opowiadanie – zgodnie ze słownikową definicją – jest formą podawczą, układem motywów dynamicznych, powiązanych następstwem czasowym, rekonstruuje przebieg zdarzeń w przeszłości (Sierotwiński 1986, s. 164). To główna forma narracji, w której można wyróżnić płaszczyznę podmiotu opowiadania i płaszczyznę przedmiotu opowiadania, oddzielone określonym dystansem czasowym (Jaworski 1990, s. 105). Istotą opowiadania jest akcja, którą tworzy zespół wydarzeń następujących po sobie w określonej kolejności i pozostających w stosunku przyczynowo-skutkowym (Jóźwicki 1984, s. 19). Opowiadanie – zdaniem Jóźwickiego – jest „doskonałym środkiem kształcenia zdolności uświadamiania własnych przeżyć i doświadczeń, środkiem kształcenia myślenia obrazowego, rozwijania wyobraźni i fantazji, środkiem wyrabiania sprawności w posługiwaniu się językiem literackim, środkiem kształcenia twórczości dziecięcej. To głównie w opowiadaniu, a nie w innych formach wypowiedzi, dziecko może silnie uwydatnić swoją indywidualność” (tamże, s. 24). Niezbędnym warunkiem takich działań jest stwarzanie sytuacji, w których uczeń będzie miał coś do powiedzenia, zechce podzielić się swoimi myślami, wrażeniami i przeżyciami, pisząc np. swobodny tekst. Opowiadania o własnych przygodach, przeżyciach i doznaniach opierają się na naturalnej potrzebie wypowiedzenia się, uzewnętrznienia swych myśli i uczuć (Nagajowa 1985, s. 214). Ponadto pisanie opowiadań na podstawie własnych doświadczeń i przeżyć, zdaniem Marii Nagajowej, służy kształceniu pamięci historycznej. Uczeń, uruchamiając kojarzenie i wnioskowanie, reprodukuje różne chwile swego życia, sytuując je w określonym czasie, wśród określonych ludzi, w powiązaniu z innymi zdarzeniami (tamże, s. 214). Działania dydaktyczne powinny służyć temu, aby wydarzenia, które stanowią akcję, były opowiadane przez dzieci w sposób interesujący, stylem obrazowym, żywym, dynamicznym, językiem barwnym i poprawnym. W ten sposób, przez zamierzone, świadome posługiwanie się słowem, kształtuje się kulturę językową (Jóźwicki 1984, s. 24).

Opis – to jedna z form podawczych w utworze literackim. Cechuje go strukturalne powiązanie motywów statycznych, charakteryzuje zaś jednoczasowość, a motywy wiążą się albo na zasadzie przestrzennej, albo logicznej (Sierotwiński 1986, s. 164). Funkcją opisu może być informacja, charakterystyka postaci lub tła zdarzeń (Jaworski 1990, s. 105). W szkole opis występuje jako samodzielna dłuższa forma wypowiedzi, mająca kilka odmian. Zasadniczo polega na „wyszczególnieniu cech stałych przedmiotu, współistniejących w pewnym momencie [...] cechuje ją przestrzenny i statyczny układ elementów” (Węglińska 1989, s. 6). W opisie chodzi głównie o rzeczowe lub artystyczne zaprezentowanie najistotniejszych

cech wyglądu opisywanego obiektu. Umiejętność opisywania jest istotnym warunkiem skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach życiowych, w których trzeba odpowiedzieć na pytania typu: Jak coś (ktoś) wygląda?, Jakie to ma być?, Jak to się stało? Jak się ktoś czuje? Udzielenie odpowiedzi wymaga umiejętności opisu przedmiotu, sytuacji, przeżycia (Nagajowa 1990, s. 126). Ćwiczenia doskonalące formę opisu kształcą zdolność skupienia uwagi, umiejętność obserwowania elementów otoczenia, umiejętność ich analizowania – wyodrębnienia i rozpoznawania kształtu, wielkości, koloru, materiału, cech charakterystycznych i wyróżniających, usytuowania wobec innych elementów, umiejętności zdawania sobie sprawy z własnego stosunku do przedmiotu obserwacji (Nagajowa 1995, s. 90).

Sprawozdanie – to przedstawienie przebiegu wydarzeń, obrad, wykonanych prac (Sierotwiński 1986, s. 236). Obejmuje formy wypowiedzi znacznie różniące się między sobą ze względu na przedmiot, którego dotyczy, rodzaj myślenia towarzyszący pisaniu, językowe ukształtowanie. To stanowi podstawę wyróżnienia odmian sprawozdania, takich jak: sprawozdanie związane z wydarzeniami życia codziennego typu reportaż, sprawozdanie z lektury, przedstawienia, uroczystości, typu recenzja, sprawozdanie z życia szkoły, klasy, organizacji (np. lekcji, zbiórki harcerskiej, zebrania samorządu), typu protokół (Nagajowa 1995, s. 108). Forma ta ma zastosowanie wówczas, gdy zadaniem ucznia jest zdanie relacji. Wypowiedź ma charakter rzeczowo-sprawozdawczy. Wymaga selekcjonowania faktów, uczy umiejętności informowania. Wypowiedzi tego typu przygotowują do ścisłego i związłego wypowiadania się na określone tematy (Czelakowska 2010, s. 152).

List zaliczany jest do tzw. pism użytkowych, czyli form wypowiedzi, które mają szczególne znaczenie w praktyce życia codziennego. Jest to „pismna wypowiedź skierowana do osoby (lub grupy osób), zwykle nieobecnej, w celu praktycznym. Zależnie od stosunków kulturalnych i obyczajowych oraz sytuacji życiowej przybiera różne formy” (Sierotwiński 1986, s. 132). List należy do gatunku epistolarnego. Jest pismem o charakterze informacyjnym, w którym szczególną rolę odgrywa relacja nadawczo-odbiorcza. Z tego też względu określany jest często jako „forma odłożonej rozmowy, która zawiera nie tylko to, co chcemy powiedzieć adresatowi, ale także pytania o to, czego chcemy się dowiedzieć” (Lernartowska, Świątek 1989, s. 99). Forma ta ma szczególne znaczenie w korespondencji zarówno prywatnej, jak i urzędowej. Pisanie listu przez uczniów powinno zawsze wynikać z naturalnej potrzeby i konkretnej sytuacji wymagającej jego zastosowania. List przeważnie nie stanowi jednolitej struktury, gdyż zawiera w sobie elementy innych form, np. opowiadania, opisu, sprawozdania. Charakterystycznymi cechami jego warstwy językowej jest m.in. zbliżenie do rozmowy, czyli mowy potocznej, stosowanie pewnych, konwencjonalnych zwrotów grzecznościowych, używanie wyrazów i zwrotów ekspresyjnych celem wyrażenia emocji i wrażeń

nadawcy (Czelakowska 2010, s. 154). Dłuższe wypowiedzi kształcą sprawność myślową i językową, umożliwiają werbalizację przeżyć i spostrzeżeń, a także kształtują indywidualny styl pracy dzieci (tamże, s. 139).

Kształcenie języka ucznia podczas różnych ćwiczeń w mówieniu i pisaniu to także praca nad rozwijaniem jego myślenia. Dbłość o rozwijanie i poprawność języka dziecka służy rozwijaniu jego osobowości. Bogactwo słownictwa i konstrukcji składniowych wiąże się z zasobem wiedzy o otaczającym świecie, z różnorodnością doświadczeń i przeżyć, różnorodnością doznań (Lenartowska, Świętek, s. 25). Nabywanie umiejętności językowych, poza naturalną drogą, może odbywać się sztucznie, w sposób specjalnie zorganizowany. Taka sytuacja zachodzi wówczas, gdy język przestaje być tylko narzędziem nauki (zdobywania wiedzy), ale staje się przedmiotem poznania i świadomej obróbki. Do sztucznych form nabywania umiejętności sprawnego i poprawnego wypowiadania się należą specjalnie zorganizowane ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, m.in. ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, gramatyczno-stylistyczne, kompozycyjne. Bardzo cenne są te spośród nich, które dotyczą twórczości i zabawy językowej.

### Sprawność językowa uczniów klas trzecich w świetle badań własnych

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych zawiera wykaz głównych celów kształcenia, zadań szkoły, treści kształcenia oraz najważniejszych umiejętności, które powinien opanować uczeń danego etapu edukacyjnego. Za najistotniejsze zadanie uznano „kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbłość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów” (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, I etap edukacyjny: klasy I–III. Edukacja wczesnoszkolna*, s. 2), zaś wśród najważniejszych umiejętności zdobywanych przez uczniów wymieniona jest „umiejętność komunikowania się w języku ojczystym [...] zarówno w mowie, jak i w piśmie” (*Podstawa programowa...*, s. 1). Uczeń kończący klasę trzecią, zgodnie z wymaganiami określonymi w podstawie programowej, powinien „tworzyć wypowiedzi w formie ustnej i pisemnej: kilkuzdaniową wypowiedź, krótkie opowiadanie i opis, list prywatny, życzenia, zaproszenie” (tamże, s. 7).

Przeprowadzone badania w szkołach podstawowych w mieście i na wsi miały na celu opisanie efektu osiągniętego w tym zakresie przez uczniów kończących pierwszy etap edukacji. Uznano, że interesującym materiałem mogą być napisane przez dzieci swobodne teksty, w naturalny sposób nawiązujące do ich przeżyć i doświadczeń. Zadanie dotyczyło napisania najciekawszej historii poznanej

przez dziecko dzięki rodzicom, dziadkom lub innym osobom z najbliższego kręgu rodzinnego. Dawało to możliwość zdecydowania zarówno o treści tekstu, jak też formie. Wprawdzie określenie „historia” sugerowało narracyjność tekstu, ale nie było zdecydowanym jej narzuceniem. Nie było też z góry narzucenia długości tekstu ani czasu pisania. Zebrany materiał poddano analizie, uwzględniając: strukturę wypowiedzi, spójność wypowiedzi, złożoność syntaktyczną wypowiedzeń, ich funkcję intencjonalną, użycie środków stylistycznych. Poprawność ortograficzna i graficzna stanowiły przedmiot odrębnej analizy. Techniką badawczą dokonano analizy dokumentów, tj. pisemnych wypowiedzi uczniowskich (teksty pisane). W każdej kategorii przyznawano określoną liczbę punktów.

Kryteria oceny umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnej przez uczniów klasy trzeciej:

1. Wskaźnik spójności tekstu:
  - a) wysoka spójność – 3 p.
  - b) średnia spójność – 2 p.
  - c) niska spójność – 1 p.
  - d) brak spójności – 0 p.

Wskaźnik spójności logicznej tekstu liczony według wzoru:

$$SL = a/b$$

a – liczba miejsc niezachowujących spójności logicznej

b – liczba wypowiedzeń w analizowanym tekście

O braku spójności logicznej mówimy wtedy, gdy dwa sąsiednie zdania nie łączą się ze sobą treściowo lub wtedy, gdy nie ma powiązania między częściami zdania.

2. Wskaźnik struktury wypowiedzi (kompozycja wypowiedzi):
  - a) struktura kompletna (wstęp, rozwinięcie, zakończenie) epizod kompletny – 3 p.
  - b) struktura niekompletna (brak jednego składnika, np. zakończenia lub wstępu) – 2 p.
  - c) struktura skrócona ( brak dwóch składników: wstępu i zakończenia) – 1 p.
3. Wskaźnik złożoności syntaktycznej wypowiedzi:
  - a) przewaga równoważników zdań i zdań pojedynczych nierozwiniętych lub zdań wielokrotnie złożonych (potok składniowy) i błędnych (anakoluty) – 1 p.
  - b) przewaga zdań pojedynczych rozwiniętych (poprawnych konstrukcyjnie) – 2 p.
  - c) przewaga zdań złożonych współrzędnie i podrzędnie (poprawnych) – 3 p.
4. Wskaźnik funkcji intencjonalnej zdania:
  - a) jedna funkcja – wyłączone użycie zdań oznajmujących – 1 p.
  - b) dwie funkcje – użycie zdań oznajmujących i wykrzyknikowych lub oznajmujących i pytających – 2 p.

- c) trzy funkcje – użycie zdań oznajmujących, wykrzyknikowych i pytających – 3 p.
5. Wskaźnik zastosowania środków stylistycznych:
- a) bogactwo środków językowych (synonimy, epitety, porównania) – 3 p.
  - b) słownictwo mało urozmaicone (sporadyczne środki stylistyczne) – 2 p.
  - c) słownictwo ubogie (brak środków stylistycznych) – 1 p.

## Środowisko a sprawność językowa uczniów

Pisanie – jak zauważa Józwicki – nie jest naturalną formą wypowiedzi.

W mowie pisanej nie można niczego dopowiedzieć gestem, wyrazem twarzy, spojrzeniem, mimiką, nie można niczego zaakcentować siłą głosu, jego tonem, tempem relacjonowania, artykulacją, a także zachowaniem się. Wszystko to w mowie pisanej trzeba zastąpić odpowiednio dobranymi wyrazami, sformułowaniami i znakami interpunkcyjnymi (Józwicki 1984, s. 13).

Przemyslenie struktury tekstu – jego wyznaczników gatunkowych, kompozycji, konstrukcji, ramy tekstowej i spójności – jest warunkiem skonstruowania komunikatu, w którym przedstawione treści, myśli i uczucia są spójne i czytelne dla odbiorcy. Zebrany materiał językowy to na ogół wielozdaniowe wypowiedzi, którym trudno przypisać ściśle określoną formę stylistyczną. Mają znamiona opowiadania, opowiadania z elementami opisu, niekiedy sprawozdania, nierzadko luźnych zdań. W związku z tym, że prosząc o napisanie tekstu, nie narzucono formy, nie uczyniono jej też przedmiotem oceny.

Dokonując analizy tekstów uczniowskich według przyjętych kategorii, starano się uzyskać odpowiedź na pytanie: *Jaki jest poziom sprawności językowej uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej?*

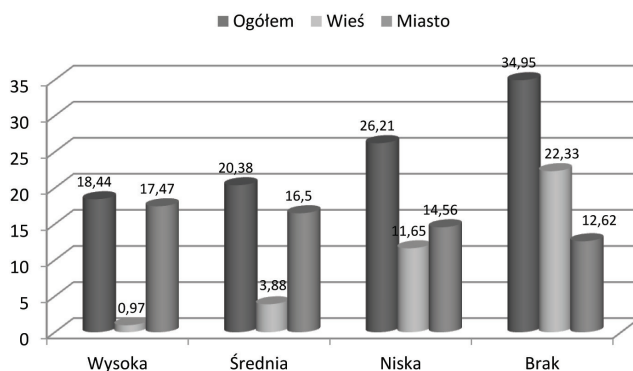
Zebrany materiał analizowano, uwzględniając środowisko edukacyjne uczniów (szkoła na wsi, szkoła w mieście) oraz płeć. Chodziło o sprawdzenie:

- *Czy jest różnica w wynikach uzyskiwanych przez uczniów szkół wiejskich i miejskich?*
- *Czy są różnice między wynikami uzyskiwanymi przez chłopców a wynikami uzyskiwanymi przez dziewczęta?*

Ponieważ na to ostatnie pytanie nie można odpowiedzieć twierdząco, w prezentacji wyników uwzględniono tylko środowisko szkolne ucznia.

## Spójność logiczna wypowiedzi

Istotnym kryterium analizy prac pisemnych uczniów była spójność tekstu. Ogólne wyniki dotyczące tej kategorii przedstawia wykres 1.



Wykres 1. Spójność logiczna wypowiedzi

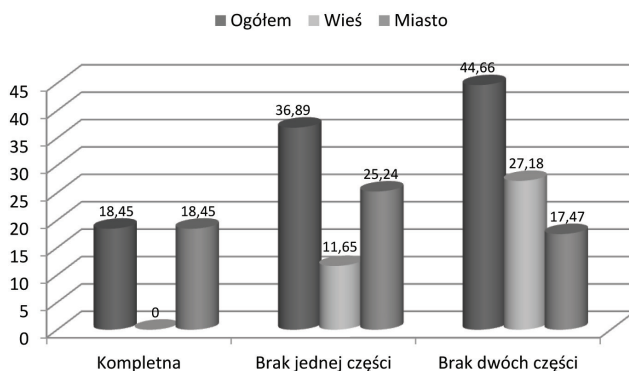
Analizując ten wykres, łatwo zauważyć, że trzecioklasiści ogólnie mają problem z napisaniem spójnego tekstu. Prawie 35% prac to teksty-potoki składniowe, w których brak spójności. Więcej niż jedna czwarta prac (26,21%) cechowała się niskim stopniem spójności. Teksty o średnim stopniu spójności stanowiły około jedną piątą (20,38%) wszystkich prac. Natomiast wysoką spójnością wyróżniło się niewiele ponad 18% tekstów napisanych przez uczniów klas trzecich.

Odpowiedź na pytanie o związek środowiska szkolnego z poziomem spójności tworzonych tekstów jest jednoznaczna – tak. Wskaźniki spójności tekstów uczniowskich bardzo wyraźnie wykazują, że uczniowie szkół miejskich tworzą teksty o wyższym stopniu spójności niż ich rówieśnicy na wsi. Bardzo niepokojące jest to, że dzieci uczęszczające do szkoły wiejskiej prezentują niski poziom umiejętności tworzenia spójnego tekstu. Znikomy wskaźnik tekstów o wysokiej i średniej spójności, zaś znaczny o niskiej lub w ogóle o braku spójności pozwala uznać, że w zasadzie pod tym względem trzy lata szkolnej edukacji były dla tych uczniów czasem straconym. Następane trzy lata (klasy IV–VI) będą wymagały nadrobienia braków i równoczesnego realizowania zadań bieżących. W jakim stopniu możliwe będzie nadrobienie powstałych zaległości, trudno wyrokować. Na pewno będzie wymagało to znacznego wysiłku zarówno ze strony ucznia, jak też nauczyciela.



## Kompozycja wypowiedzi

W każdej wypowiedzi, niezależnie od formy, powinien być określony porządek prezentacji treści. Zazwyczaj obejmuje ona krótkie wprowadzenie do tematu, następnie jego rozwinięcie oraz zakończenie w postaci określonych wniosków czy refleksji. Jak pod tym względem poradzili sobie badani uczniowie, pokazuje wykres 2.



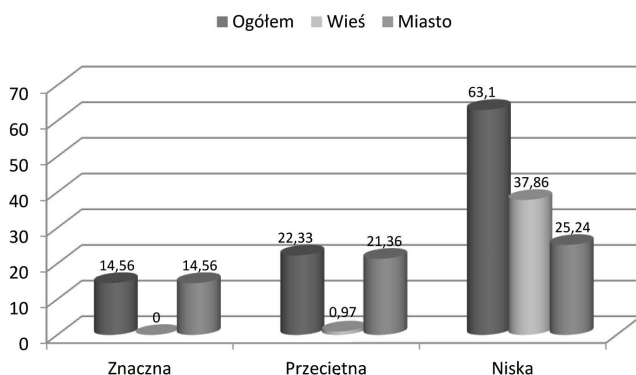
Wykres 2. Kompozycja wypowiedzi

Analiza danych tylko potwierdza niekorzystny rezultat uzyskany w poprzedniej kategorii. Blisko połowa (44,66%) prac to teksty, w których nie można wyodrębnić poszczególnych części strukturalnych, ważnych w wypowiedzi pisemnej. Ponownie zaznaczają się wyraźne dysproporcje między wynikami uzyskanymi przez uczniów określonych środowisk. W tekstach trzecioklasistów ze szkół miejskich występują wszystkie możliwe rozwiązania strukturalnego ujęcia treści, od kompletności (18,45%) po skrócenie do jednej (17,47%), przeważnie głównej części. Warto zaznaczyć, że niekompletność strukturalna co czwartego tekstu (25,24%) uczniów szkół miejskich polegała zazwyczaj na braku zakończenia. Natomiast w pracach uczniów ze szkół wiejskich przeważały teksty (27,18%), w których brakowało zarówno wstępu, jak i zakończenia. Badani mieli świadomość, że pisane przez nich historie są znane tylko im. Żeby były zrozumiałe dla odbiorcy, należało nadać im określoną strukturę uwzględniającą porządek prezentowanych treści. Nie uczynili tego. Gdzie szukać przyczyny takiego stanu rzeczy? Bez dokładnego zbadania innych czynników nie można dać jednoznacznej odpowiedzi. Przyczyny prawdopodobnie tkwią we wszystkich elementach procesu dydaktycznego: nauczycielu, uczniach, stosowanych metodach, organizacji pracy, realizowanych treściach itp. Warto może zaznaczyć, że tego typu umiejętności wymagają ćwiczenia. Nasuwa się pytanie, czy mieli to na względzie nauczyciele i czy organizowali sytuacje dydaktyczne, które dawały

okazje do takich ćwiczeń. To niejednokrotnie wymagałoby rezygnacji z wypełniania tak „uprzywilejowanych” kart pracy, w których czynności dzieci ograniczają się do wstawienia wyrazu, litery, połączenia strzałką bądź wycięcia (częściej oderwania gotowej naklejki) i przyklejenia w określonym miejscu. Kształcenie umiejętności przedstawiania treści, myśli i uczuć w formie pisemnej to jedno z ważniejszych zadań nauki języka ojczystego. Aby wyposażyć uczniów w tę tak ważną umiejętność, niezbędne jest między innymi zapoznanie ich z formami, środkami i strukturami językowymi, z zasadami kompozycji, stylu itp. (Józwicki 1984, s. 13).

### Złożoność syntaktyczna wypowiedzi

Ważnym działaniem przy tworzeniu wypowiedzi pisemnej jest umiejętność zamykania myśli w granicach zdania oraz umiejętność stosowania zróżnicowanych syntaktycznie struktur. Ta kwestia była przedmiotem analizy tekstów napisanych przez uczniów klasy trzeciej. Wypowiedzenie jest jednostką powiadomienia językowego, wydzielaną w tekście pisanym odpowiednimi znakami graficznymi. Wielu uczniów miało z tym poważne problemy. Skutkowało to powstaniem licznych potoków składniowych, czyli ciągów wyrażen luźno ze sobą powiązanych, w których brak było logicznego i syntaktycznego uporządkowania. Ćwiczenia dotyczące umiejętności tworzenia poprawnych gramatycznie zdań realizowane są od początku nauki szkolnej, najpierw w mowie, następnie w piśmie. Oczekiwać by należało od uczniów kończących trzyletni cykl nauczania znacznej sprawności w tym zakresie. Wyniki, które prezentuje wykres 3, mówią jednak co innego.



Wykres 3. Złożoność syntaktyczna wypowiedzi

W zasadzie można stwierdzić, że uczniowie kończący ten etap nauczania w szkołach wiejskich takiej umiejętności nie posiadają. Ich teksty cechowały się niskim wskaźnikiem złożoności syntaktycznej wypowiedzi. Trzecioklasiści ze szkół miejskich także nie wykazali się w tym wymiarze znaczącymi osiągnięciami. Trzeba jednak zaznaczyć, że w tworzonych przez siebie tekstach starali się uwzględnić zróżnicowane struktury syntaktyczne, tj. zdania pojedyncze nierozwinięte i rozwinięte, zdania złożone podrzędnie i współrzędnie, równoważniki zdań. Dobór tych struktur uwarunkowany jest formą stylistyczną wypowiedzi oraz umiejętnością dostosowania konstrukcji składniowych do celu danej wypowiedzi. Oznacza to, że tego typu ćwiczenia należy często organizować na zajęciach w klasach początkowych. Uczeń kończący klasę trzecią powinien umieć skonstruować poprawne gramatycznie wypowiedzenie, rozczłonkować tekst na poszczególne zdania, rozbudować zdanie lub je skrócić. Na podstawie zebranego materiału można wnioskować, że takie działania są, niestety, rzadkością.

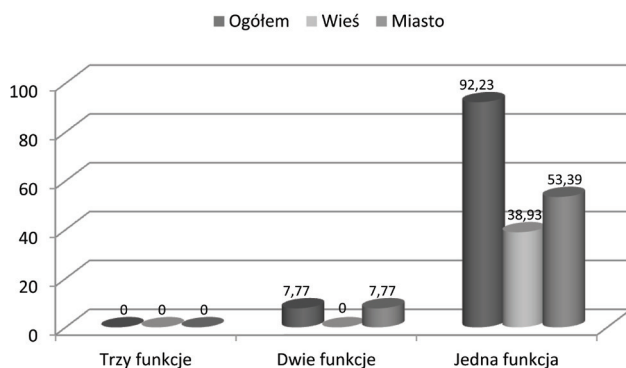
### Funkcja intencjonalna wypowiedzi

Celem pełniejszego obrazu umiejętności językowych uczniów kończących klasę trzecią dokonano analizy napisanych przez nich tekstów pod względem zróżnicowania intencjonalnego wypowiedzi. W języku mówionym dziecko bardzo wczesnie stawia pytania, wyraża swoją radość, gniew, zachwyt czy lęk. W tym celu stosuje nie tylko określone słownictwo, ale także określoną intonację, modulację głosu itp. W piśmie te elementy trzeba zasygnalizować określoną interpunkcją i właściwymi rodzajami wypowiedzi: oznajmieniami, wykrzyknieniami, pytaniami czy żądaniem. Dlatego ważnym zadaniem jest nie tylko zapoznanie uczniów z określonymi (w zależności od kryterium klasyfikacji) rodzajami wypowiedzi, ale także uświadomienie im (przez systematyczne ćwiczenia) możliwości zastosowania różnorodnych wypowiedzi w zależności od komponowanej wypowiedzi. Dzięki tej umiejętności potrafią nadać własnym tekstom pewną ekspresywność, barwność, dynamikę. Różnorodność funkcjonalna wypowiedzi stanowiła kolejny wskaźnik sprawności językowej trzecioklasistów. Wyniki zaprezentowano na wykresie 4.

Tworzone przez uczniów teksty zasadniczo składają się z wypowiedzi oznajmujących. W przypadku prac napisanych przez dzieci ze szkół wiejskich jest to jedyny typ wypowiedzi zastosowany do wyrażenia własnych przeżyć, doświadczeń, myśli. Wprawdzie występowało w tych tekstach słownictwo nacechowane emocjonalnie, które odpowiednio wyartykułowane spełniłoby w języku mówionym określoną rolę. Tekst pisany wymagał konkretnych znaków interpunkcyjnych

(!?), którymi nie posłużyli się ich autorzy. W szkołach miejskich niewielką część (7,77%) stanowiły teksty, w których zastosowano wypowiedzenia oznajmujące i pytające lub wykrzyknikowe. Taki rezultat skłania do postawienia pytań:

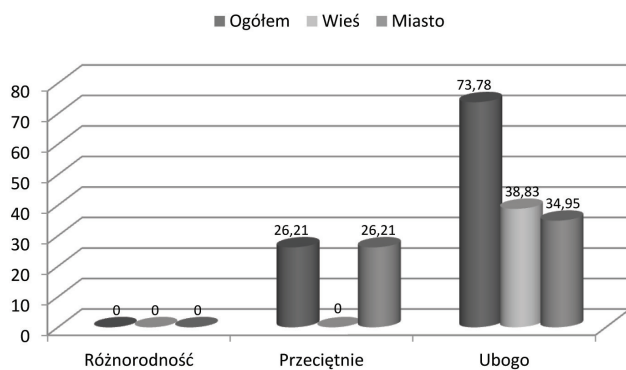
- *Czy ćwiczenia w stosowaniu określonych rodzajów wypowiedzeń mają miejsce na zajęciach w klasach I–III?*
- *W jaki sposób łączą się z tworzeniem określonych form wypowiedzi pisemnych?*



Wykres 4. Funkcja intencjonalna wypowiedzeń

## Środki stylistyczne w wypowiedziach pisemnych

Opowiadanie historii, relacjonowanie zdarzeń, opisywanie sytuacji jest ciekawsze, gdy wykorzystana jest w nich różnorodność środków stylistycznych. Każdy uczeń miał nie tylko wybrać ze swoich doświadczeń najciekawszą historię, ale także napisać ją tak, by była ciekawa dla innych. Wykres 5 ilustruje, jak poradzili sobie z tym zadaniem uczniowie klasy trzeciej.



Wykres 5. Zastosowanie środków stylistycznych

Obraz bardzo podobny do poprzedniego. Wszystkie teksty napisane przez uczniów klas trzecich szkół wiejskich nie zawierały ciekawych epitetów, zdrobnień, zgrubień, wykrzyknień, prostych porównań itp. Stąd uzyskały status ubogich pod względem zastosowanych środków stylistycznych. Ponad jedna czwarta (26,21%) tekstów napisanych przez uczniów ze szkół w mieście cechowała się zastosowaniem dwóch lub trzech rodzajów środków. Najczęściej były to epitety, ale zdarzały się też proste porównania. Niewielka liczba zabiegów sprzyjających barwności, plastyczności i ekspresywności wypowiedzi sprawiła, że były one zazwyczaj dość „suchą” informacją.

### Podsumowanie

Zaprezentowane wyniki badań nie rozstrzygają o kondycji kształcenia językowego w klasach I–III, ale skłaniają do refleksji. Umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej przez uczniów kończących klasę trzecią szkoły podstawowej nie należy do ich mocnych stron. Nie bez znaczenia jest na pewno dość krótki okres posługiwania się językiem pisany jako narzędziem porozumiewania. Opanowywanie tej odmiany skupiało się prawdopodobnie bardziej na wymiarze technicznym niż semantycznym czy krytyczno-twórczym. Częściej uczniowie „wypełniają” ćwiczenia, niż układają własne teksty. Prawdopodobnie rzadko mają okazję do ćwiczeń redakcyjnych na podstawie swoich prac pisemnych. To niewątpliwie ma znaczenie w uzyskiwaniu sprawności w posługiwaniu się językiem pisany.

Dokonane analizy tekstów napisanych przez uczniów klasy trzeciej wskazują, że należy więcej uwagi poświęcić działaniom służącym kształtowaniu umiejętności w zakresie:

- ujmowania dłuższej wypowiedzi pisemnej w konstrukcyjną całość (wstęp, rozwinięcie, zakończenie),
- nadawania spójności wypowiedzi pisemnej,
- budowania poprawnych gramatycznie wypowiedzeń (zamykanie myśli w granicach zdania),
- uświadamiania sposobów realizowania zróżnicowania funkcjonalnego wypowiedzeń w piśmie i ćwiczenia w ich stosowaniu (oznajmienia, zapytania, wykrzyknienia),
- uświadamiania bogactwa środków stylistycznych i stwarzania sytuacji do stosowania ich w praktyce pisarskiej.

Dziecko, które przyszło do szkoły, potrafi sprawnie posługiwać się językiem mówionym. W związku z tym należałoby, doskonaląc odmianę mówioną,

kształtować sprawność w posługiwaniu się językiem pisany. Nauczyciele klas początkowych, wprowadzając dzieci w świat pisma, mają za zadanie ukazać jego bogactwo i piękno, uświadomić możliwości poruszania się w nim i zachęcić do zgłębiania tajemnic tego świata w kolejnych latach oraz kształtować postawę poszanowania i troski o to ważne dobro narodowe. To zadanie powinni kontynuować nauczyciele kolejnych etapów kształcenia.

## Bibliografia

- Borawska K. (2004), *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Trans Humana, Białystok.
- Bula D., Niesporek-Szamburska B. (2004), *Komunikacja językowa dzieci*, [w:] D. Bula (red.), *Dziecko w świecie języka*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
- Czelakowska D. (2010), *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Impuls, Kraków.
- Dyduch A. (1988), *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Grabias S. (1997), *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Jóźwicki T. (1984), *Opowiadanie jako forma wypowiedzi w klasach początkowych*, WSiP, Warszawa.
- Kurcz I. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Labocha J. (2008), *Tekst, wypowiedź, dyskurs w procesie komunikacji językowej*, Kraków.
- Lenartowska K., Świętek W. (1989), *Inspirowanie wypowiedzi pisemnych w klasach I–III*, WSiP, Warszawa.
- Litwin K. (2008), *Kształcenie sprawności językowej uczniów klas początkowych*, „Nowa Szkoła”, nr 7.
- Maleszyk Z. (2000), *Rozwijanie sprawności językowych w nauczaniu początkowym*, [w:] R. Mrózek (red.), *Język w przestrzeni edukacyjnej*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Maleszyk Z. (2002), *Aktywność językowa dziecka w koncepcji pedagogicznej Celestyna Freineta*, [w:] M. T. Michalewska, M. Kisiel (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej*. t. I: *Kształcenie języka ojczyźnego dziecka*, „Impuls”, Kraków.
- Markowski A., Puzynina J. (2010), *Kultura języka*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Nagajowa M. (1985), *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa.
- Nagajowa M. (1990), *ABC metodyki języka polskiego*, WSiP, Warszawa.
- Nagajowa M. (1995), *Jak uczyć języka polskiego w klasach 4–6*, WSiP, Warszawa.
- Nieckula F. (2010), *Język ustny a język pisany*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

- Pawłowska R. (1988), *Kształcenie sprawności językowej koniecznym warunkiem rozwoju osobowego i intelektualnego człowieka*, [w:] M. Dudzik (red.), *Kształcenie językowe w szkole*, t. 4, Wrocław.
- Pawłowska R. (1992), *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Polański E., Przybyła O. (2002), *Odstępstwa od normy językowej uczniów w zintegrowanym kształceniu wczesnoszkolnym*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 3–4.
- Rypel A. (2007), *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy. Badania eksperymentalne. Implikacje dydaktyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Sierotwiński S. (1986), *Słownik terminów literackich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Węglińska M. (1989), *Opis jako forma wypowiedzi w klasach początkowych*, WSiP, Warszawa.
- Wygotski L. S. (1989), *Myślenie i mowa*, Warszawa.
- Żytko M. (2006), *Pisanie – żywy język dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.