

Psychodydaktyczny aparat pojęciowy i terminologiczny wdrażania sprawności w pisaniu

Każda akademicka **nauka**, aby została uznana przez społeczność uczonych, aby uzyskała status dyscypliny naukowej, powinna przede wszystkim wyznaczyć obszar problematyki badawczej oraz wypracować **jednolity, ogólnie przyjęty, słownik pojęć i terminów**, służący nazywaniu i opisywaniu badanych procesów, zjawisk, zdarzeń, przedmiotów. Bez wyznaczenia problematyki, bez jednoznacznej terminologii psychodydaktyka badająca procesy uczenia się i nauczania „języka polskiego” (jako przedmiotu szkolnego) wciąż jest traktowana jako dziedzina drugorzędna, nazywana stosowaną, wskazująca tylko na możliwość wykorzystania w praktyce „poważnych” dyscyplin naukowych: językoznawstwa i literaturoznawstwa. Nieprzyznawanie zaś cechy naukowej naszym badaniom opisowym i psychologicznym wyłącza akademickich dydaktyków „języka polskiego” z uniwersyteckich zespołów decydujących o organizacji, o kondycji życia szkolnego, oddając władzę nad edukacją ludziom, którzy „szkoły nie wachali”¹

Naszą dyscyplinę nazywam **psychodydaktyką** (na wzór psycholingwistyki), ponieważ większość procesów dydaktycznych uczenia się i nauczania czegokolwiek ma swoje podłoże w **psychologii** (neurofizjologicznej, rozwojowej – zwłaszcza języka i umysłu, poznawczej, społecznej, wychowawczej).

Rozpatrywane na konferencji: „Myślę, więc piszę” zagadnienie *kształcenia sprawności w pisaniu* mieści się w obszarach pogranicznych kilku dyscyplin: w badaniach procesu dydaktycznego uczenia się i nauczania „języka polskiego” (procesu współtworzenia przez ucznia, nauczyciela, materiał nauczania), w językoznawczym opisie aktu porozumiewania się językowego, w neurofizjologii (mechanizmy pamięci graficznej i ortograficznej), w psycholingwistyce (uwarunkowania nabywania przez dziecko języka i rozwoju

¹ Tak napisał jeden z kierowników Zakładu dydaktyki polonistycznej znanego uniwersytetu w liście do p. prof. śp. Urszuli Wińskiej: „ani ja, ani nikt z moich współpracowników szkoły nie wachaliśmy”.

tego języka w postaci mówio-nej i pisanej), w tekstologii (językoznawcza problematyka tworzenia i opisu tekstów).

Pisanie, czyli *tworzenie i materializacja* wizualna tekstu jest składową czynnością aktu porozumiewania się językowego.

Nadawca (ktoś z użytkowników danego języka) tworzy **tekst** (każda wypowiedź jakoś wyodrębniona, np. mruknięcie, zdanie, kwestia w rozmowie, przemówienie, opowiadanie, list, powieść,) odwzorowując w swoisty sposób wycinek rzeczywistości, o którym myśli, o którym wie i o którym chce poinformować innych, w zamierzonych przez siebie **funkcjach**.

Tekst musi przybrać postać **materialną**, uzewnętrznioną (istniejącą obiektywnie poza umysłem nadawcy), dostępną fizycznie **odbiorcy**, postrzeganą przez niego zmysłami. Materią fizyczną tekstu mogą być fale akustyczne w mówieniu, fale świetlne odbite od znaków pisanych czy migowych przy czytaniu lub przy postrzeganiu migów, bodźce dotykowe w przypadku alfabetu Braille’a.

Znaczeniem tekstu jest odniesienie jego do określonego wycinka rzeczywistości pozajęzykowej i do sytuacji mówienia zakodowanej w tekście (kto do kogo o czym czy o kim mówi, w jakich intencjach).

Rzeczywistością w opisie znaczeń znaków językowych nazywamy wszystkie możliwe „światy”, o których człowiek może myśleć (świat materialny, świat nadprzyrodzony, świat myśli, pojęć abstrakcyjnych, wyobraźni, fantazji, snu, itp.).

Aby doszło do porozumienia, w pamięci nadawcy i odbiorcy powinien być zmagazynowany ten sam (w przybliżeniu) co do zasobu i co do znaczeń – **język**. W naszej dyscyplinie konieczne jest pojmowanie **języka** jako **systemu znaków** (zawsze z konkretyzacją, z eksplikacją **pojęcia znaku** jako *jakiegoś pojęcia bytu materialnego odnoszącego naszą uwagę do czegoś w rzeczywistości poza sobą*).² **Język** (naturalny, ojczysty) powinno się w szkole opisywać **hierarchicznie**, pokazując znaki różnych poziomów (*głoski, morfemy, wyrazy, zdania, teksty*) w ich **wielorakich opozycjach**, charakteryzując każdy podsystem **semantycznie, funkcjonalnie i ilościowo**. Należy również ukazywać złożoność tego systemu, ujawniając zasady tworzenia ze znaków elementarnych ze znaków złożonych (z *głosek* – *wyrazów*, z *wyrazów* – *zdań*, ze *zdań* – *tekstów*), które nabywają **nowych jakości znaczeniowych**, odnosząc się też do **złożonych struktur rzeczywistości** pozajęzykowej,

² Por. J. Pelc, Wstęp do semiotyki, Warszawa 1984, „Wiedza Powszechna”.

Odbiorca, postrzegając zmysłowo (wzrokiem, słuchem, dotykiem) tekst językowy, ożywia w swoim mózgowym ośrodku mowy zapamiętane wzorce struktur językowych, które rozpoznał w tekście i na podstawie utrwalonych w mózgu skojarzeń **ustala znaczenia** rozpoznanych wyrażen językowych, **odnosząc je do tego samego wycinka rzeczywistości, który odwzorowywał w swoim tekście nadawca**. Ponadto odbiorca powinien rozszyfrować **intencje** nadawcy, **wnioskując** z przesłanek językowych **o funkcjach** odebranego tekstu.

Z pojęciem funkcji języka powinno się wiązać w świadomości językoznawczo-dydaktycznej przeświadczenie o ścisłej zależności między językiem a myśleniem, między językiem a rozumowaniem, (rozumowanie to operacje zdaniowe) oraz o zależności języka i poznania, bo język jest narzędziem nazywania i opisywania każdej rzeczywistości (nasza wiedza o czymś to zbiór zdań prawdziwych odwzorowujących wiernie wyodrębnione „światy”). Nasze **myślenie**, nasze **poznanie są językowe**, więc ucząc się języka i o języku w szkole, kształcimy się w poprawności i sprawności myślenia, a jednocześnie poszerzamy naszą wiedzę o człowieku (w tym o nas samych), o życiu, o świecie, o kulturze.

Wszystkie operacje nadawcze i odbiorcze w akcie mowy są ze sobą ściśle zespolone, więc ich kształcenie powinno mieć charakter sprzężenia zwrotnego.

Warunkiem spełnienia i **skuteczności wszystkich operacji w akcie mowy** jest odpowiedni **rozwój języka osobniczego** każdego z uczestników takiego zdarzenia językowego. W związku z powyższym w psychodydaktyce kształcenia językowego ucznia jako podstawy uczenia się każdego przedmiotu jako warunku szkolnego powodzenia ucznia powinno się uwzględniać neurofizjologię, psycholingwistykę i socjolingwistykę – dyscypliny opisujące mechanizmy opanowania przez dziecko języka;³ zasady rozwoju języka osobniczego człowieka; uwarunkowania nabywania przez ucznia kodu ograniczonego lub kodu otwartego, rozwiniętego;⁴ działania nauczycielskie prowadzące do osiągnięcia przez każdego ucznia sprawności językowej w rolach nadawcy i odbiorcy.

Ważne jest upowszechnienie w świadomości społecznej przyszłych rodziców i wszystkich nauczycieli, że najważniejsze dla rozwoju dziecka jest pierwsze pięć lat życia człowieka, kiedy dziecko spontanicznie uczy się języka swego otoczenia, pod warunkiem, że czuje się kochane, bezpieczne, bezwarunkowo akceptowane, **w stałej więzi emocjonalnej z tą samą osobą** (z tymi samymi

³ Por. Badania nad rozwojem języka dziecka, Wybór prac, red. G.H. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa 1980.

⁴ Po. B. Bernstein, Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły, [w:] Badania nad rozwojem języka dziecka, op.cit.

osobami), **która do dziecka mówi**, ujęzykowiając wszystkie zachowania dziecka i swoje, rozmawiając z najbliższymi osobami.

W tym okresie rodzi się zdolność do uczuć wyższych, a w języku dziecka kodują się: właściwy domowemu środowisku obraz świata, system wartości i sposób porozumiewania się z innymi. Jakiegokolwiek długotrwałe zaburzenia emocjonalne w tym najwcześniejszym wieku powodują nieodwracalne skutki w rozwoju językowym i umysłowym (rozpoznawane często potem jako upośledzenie umysłowe).

Obowiązkiem zawodowym każdego nauczyciela, a szczególnie – polonisty, jest świadomość rozwoju językowego i umysłowego ucznia: (**faza mowy sytuacyjnej** do 5, 6 roku życia; **faza mowy konkretno-wyobrażeniowej** od 6 roku do okresu dojrzewania; **początek (!) fazy mowy pojęciowej, abstrakcyjnej** około 12, 13 roku życia), aby dostosować kształtowanie się pojęć z danej dziedziny i ich nazywanie do możliwości rozwojowych uczniów.

Do psychodydaktyki „języka polskiego” należą badania szkolnego procesu kształcenia językowego ucznia i programowanie skutecznych działań ucznia i nauczyciela w tym procesie.

Wdrażanie umiejętności i sprawności tworzenia tekstów pisanych należy rozpatrywać w kontekście problematyki szkolnego kształcenia językowego jako głównego zadania przedmiotu „język polski”, spełniającego niczym nie zastępowalne funkcje kształcące i wychowawcze wobec ucznia.

To kształcenie językowe obejmuje trzy obszary zadań nauczyciela wobec ucznia:

1. Rozwijanie **osobniczego języka każdego ucznia**. Licząc się z fazami tego rozwoju (por. s.171) powinno się **przyswajać** pamięci człowieka coraz obszerniejsze **zasoby słownictwa** (aż do 15-20 tysięcy wyrazów w pamięci słownikowej maturzysty) i coraz większe zbiory różnorodnych **schematów składniowych** polszczyzny. Pamięciowe przyswojenie przez ucznia określonych zbiorów wyrażeń językowych równa się coraz większemu **zasobowi wiedzy o człowieku, o życiu, o świecie, o kulturze, wyznaczonemu** dokładnie **przez obowiązującą** na wszystkich poziomach nauczania języka polskiego **tematykę** (czyli zbiory językowych obrazów świata i życia z pięciu kręgów: *życie rodzinne, życie szkolne, życie*

*psychiczne człowieka, życie w środowisku społecznym, przyrodniczym, gospodarczym, politycznym i życie kulturalne w Polsce i na świecie).*⁵

2. Budowanie **świadomości językowej** ucznia, aby znał i rozumiał strukturę oraz funkcjonowanie systemu znaków językowych. W nauce szkolnej o języku nacisk powinno się *położyć na **semantykę** (zwłaszcza zdania) i na kształtące myślenie operacje na zdaniach, na synonimię składniową (!)*⁶

3. Wdrażanie **sprawności językowej ucznia** w rolach nadawcy i odbiorcy tekstów z uwzględnieniem uwarunkowań neurofizjologicznych, psychologicznych, językoznawczych i psycholingwistycznych.

Wszystkie czynności nadawcze (mówienie, pisanie) i odbiorcze (czytanie, słuchanie, rozumienie) w akcie mowy to **wykonania**, które muszą być przez całe życie szkolne ucznia ćwiczone, usprawniane aż do osiągnięcia biegłości.

Wykonania poprawne ale powolne, z wynikiem nie zawsze doskonałym to **umiejętności**; *wykonania szybkie, łatwe, funkcjonalne i poprawne* to **sprawności**, *wykonania zautomatyzowane* to **nawyki**.

Nabywanie sprawności językowych ma charakter rozwojowy, toteż kształcenie powinno uwzględniać możliwości ucznia (fazy rozwoju językowego, zakres wiedzy o świecie, zasób doświadczeń życiowych).

Wszystkie działania językowe ucznia organizuje się za pomocą swoistych językoznawczo i dydaktycznie ćwiczeń w mówieniu, w pisaniu, w czytaniu, w rozumieniu, a dobrze przygotowany nauczyciel włada pełną świadomością ich formy, funkcji, skuteczności. **Ćwiczeniem** nazywam każde działanie ucznia (uczniów) spowodowane celowo i świadomie przez nauczyciela, zaś **lekcja** to spójny **system ćwiczeń**.

W pisaniu do **automatyzmu** należy doprowadzić **grafię** i **ortografię**, wykorzystując mechanizmy pamięci ortograficznej, mechanizmy psychomotoryczne. W procesie tworzenia tekstów powinno się w szkole osiągnąć **sprawność**.⁷

W obecnej praktyce szkolnej od nauczania początkowego należy przywrócić kaligrafię (także ze względów kształcących i wychowawczych), prowadząc wszystkich uczniów do osiągnięcia kolejnych etapów biegłości w pisaniu (1) kl. I-

⁵ Por. Tematyka kształcenia sprawności językowej, s. 114-116 [w:] R. Pawłowska, Lingwistyczna teoria nauki czytania, Gdańsk 1993 Wyd. UG

⁶ S. Karolak, Zagadnienia składni ogólnej, Warszawa 1972.

III – opanowanie schematów liter i ich połączeń poprzez ruchy składowe, ruchy całościowe, swobodne, rytmiczne, płynne, dynamiczne; (2) kl. IV-VI – modyfikacja pisma; (3) kl. I-III gimn. – pisanie zindywidualizowane; (4) liceum – pisanie szybkie, biegle, poprawne, czytelne i estetyczne). Celem nauki szkolnej w zakresie kaligrafii powinno być: wypracowanie nawyku pisania łatwego, swobodnego i szybkiego, opanowanie pisma czytelnego (o przejrzystej strukturze wzoru), pisemnego (wykonywanego łatwo i naturalnie), dynamicznego.⁸ Powinniśmy zrozumieć, że bez nauki kaligrafii od początku nie będzie wyjścia z masowej u Polaków „dysgrafii i dysortografii”.

W nauczaniu ze względu na polski system fonetyczny i fonologiczny, a **system ortograficzny** w większości **morfologiczny i historyczny** powinno się przejść jak najszybciej na metody (angielskie) **wdrażania nawyku poprawnego pisania całych wyrazów** (poznawanych podczas czytania i mówienia), zaś zasady ortograficzne można wprowadzić dopiero w III kl. gimnazjum dla świadomej samokontroli w wypadkach wątpliwych.⁹

Różnorodnych i wielofunkcyjnych ćwiczeń wymaga wdrażanie sprawności w operacjach zdaniotwórczych i tekstotwórczych przy tworzeniu określonych form wypowiedzi pisanych.

Kształcenie umiejętności i sprawności tworzenia pisanych wypowiedzi ma spełniać wobec ucznia ważne dla jego rozwoju osobowego funkcje poznawcze, kształtujące i wychowawcze. Ćwiczenia w pisaniu uczą: językowego wiernego (problem prawdy) **odwzorowywania rzeczywistości** (wycinków wskazanych w **tematyce**), kształcą **postrzeganie, obserwację, rozumienie, umiejętność analizy i werbalizacji własnych doświadczeń, korzystanie z różnych źródeł informacji, poznawanie świata**, o którym się pisze. Ćwiczenia te rozwijają **pamięć, wyobraźnię, świadomość sytuacji odbiorcy tekstu**; wymagają **precyzji** i subtelności **myślenia, wrażliwości**, koncentracji uwagi; wewnętrznej motywacji i **silnej woli, postaw twórczych**, aby pisać z zaangażowaniem, pokonując trudności i opory; usprawniają **operacje zdaniotwórcze**, wdrażają **umiejętność wyboru i doboru struktur językowych dla powstającego tekstu, odpowiedniego do jego tematu, formy, adresata, funkcji**, co prowadzi do lepszego poznania języka.

⁸ Por. T. Wróbel, pismo i pisanie w nauczaniu początkowym, Warszawa 1979.

⁹ Po. R. Pawłowska, Metodyka ćwiczeń w czytaniu, Gdańsk 2002, s. 17-54, Nauka ortografii a kształcenie sprawności czytania.

Tworzenie tekstu pisanego stawia przed piszącym następujące wymagania: musi wiedzieć o czym ma pisać, powinien dobrze znać wycinek „**świata**”, o którym ma pisać, powziąć jakąś **ideę uporządkowania** zebranego materiału, **zredagować** tekst w określonej **formie**.

Powodzenie pracy uczniowskiej zapewnia dobrze sformułowany **nagłówek**.¹⁰ W stosunku do zawartości tekstu nagłówki może być: **tytułem** wypowiedzi (czyli jej nazwą własną), **tematem** (to jest głównym składnikiem treści, zapewniającym spójność tekstową, **problemem** (pytaniem, główną ideą tekstu, które autor wypowiedzi chce poddać rozważaniom). Składniowo – nagłówek może być grupą rzeczownikową, równoważnikiem zdania lub zdaniem (ale nigdy tekstem wielozdaniowym (!)). Sformułowanie nagłówka powinno wychodzić od konkretnego, zaś na drugim miejscu wskazywać uogólnienie; stylistyczne – bez stereotypów, ale językiem świeżym, odkrywczym. Wobec ucznia nagłówki ma spełniać funkcję informacyjną, ale również – ekspresyjną i impresyjną.

Nie wolno polecać uczniowi pisanie o „światach”, których dobrze nie zna, spoza tematyki przewidzianej na daną klasę czy na określony etap kształcenia.

Formułowanie nagłówków wypracowań uczniowskich wymaga od nauczyciela pełnej świadomości kryteriów poprawnościowych, odpowiedzialności, doskonałego przygotowania językowego i psychologicznego.

Następnym zadaniem psychodydaktycznym w kształceniu sprawności pisania jest określenie form gatunkowych wypowiedzi uczniowskich. **Odróżniać należy** formy wypowiedzi pisemnych, których **uczeń ma być** twórcą, a których wyłącznie odbiorcą. Formy **spoza kanonu** szkolnego mogą tworzyć uczniowie bardzo zdolni lub specjalnie zainteresowani ale **poza systemem lekcyjnym**.

Do szkolnego kanonu gatunków wypowiedzi pisemnych, do opanowania przez wszystkich uczniów, należą:

- (a) **formy podstawowe**: w języku literackim – *opowiadanie* (językowe odwzorowanie wydarzenia), od początków szkolnego kształcenia do matury, najpierw kilkuzdaniowe, w gimnazjum i w liceum coraz bardziej odpowiadające strukturze literackiej; *opis* (językowy obraz wycinka rzeczywistości w ujęciu przestrzennym, statycznym, bez elementu czasu), wdrażany przez 12 lat szkolnych z coraz większymi wymaganiami; **w języku**

¹⁰ Por. R. Pawłowska, Struktura i funkcje nagłówków wypowiedzi uczniowskich, [w:] Kształcenie językowe w szkole [t] 7, red. M. Dudzik Wrocław 1993, Acta Universitas Wratislaviensis, s.37-45.

- naukowym** (zintelektualizowanym): *rozprawka (przedstawiająca, polemiczna, analityczno-interpretacyjna)* od II klasy gimnazjum do matury;
- (b) **formy drobne**, użytkowe (od gimnazjum i w liceum): *list urzędowy, list motywacyjny, życiorys, podanie, ogłoszenie, zaproszenie, zawiadomienie, przepis na wykonanie czegoś* (list prywatny oprócz ram faktycznych może przybierać różne formy);
- (c) **formy** wynikające z **przetwarzania tekstów czytanych**: *plan odtwórczy, konspekt, streszczenie, notatki tabele, wykresy*, itp. oraz formy wynikające z **przetwarzania tekstów słyszanych w dyskursie**: *sprawozdanie, protokół, notatki*. Wszystkie formy tworzonych przez ucznia tekstów pisanych nazywamy wypracowaniami.

Skuteczność we wdrażaniu sprawności w tworzeniu tekstów zapewniają setki wykonań uczniowskich pod kierunkiem nauczyciela.¹¹ Wykonania te przybierają postać różnorodnych ćwiczeń prowadzonych przez cały ciąg szkolnego procesu aż do matury.

Klasyfikacja ćwiczeń w pisaniu wypracowań uwzględnia różne aspekty ich organizacji i funkcji.

1. *Ćwiczenia wdrażające i sprawdzające* (w stosunku ilościowym 4:1);
2. *Klasowe i domowe*, wykonywane w klasie pod kierunkiem nauczyciela i w domu samodzielnie (1:1);
3. *Indywidualnie i zbiorowe* (1:1);
4. Związane z lekturą (*odtwórcze*) i z osobistym doświadczeniem ucznia (*twórcze*) (1:1);
5. **Ćwiczenia cząstkowe** w opozycji do **ćwiczeń pełnych** w stosunku 4:1; najważniejsze, odpowiadające etapom tworzenia wypowiedzi pisemnej.

Ćwiczenia cząstkowe **konceptyjne** (zrozumienie nagłówka, ogólny pomysł wypowiedzi, ustalenie zakresu treści, wybór formy i stylu); **poszukiwawcze** (zbieranie wiedzy o przedmiocie wypowiedzi, obserwacja, analiza materiału, dobieranie stosownych wyrażen językowych do nazywania wyznaczonego „świata”); **kompozycyjne** (ustalanie zasady, według której uporządkuje się zebrane treści); **redakcyjne** (tworzenie zrozumiałych zdań wokół podstawowych dla tekstu czasowników

¹¹ Por. M. Kniaginowa, *Prace pisemne z języka polskiego w klasach V-XI*, Warszawa 1966, PZWS,

rozwijanie zdań o dodatkowe informacje, **łączenie zdań w ciąg spójny**, operowanie zaimkami i spójnikami, posługiwanie się synonimią składniową, pierwsze i ostatnie zdanie tekstu i przy poprawianiu napisanej wypowiedzi.

Wszystkie ćwiczenia w pisaniu, aby były skuteczne, powinny być starannie organizowane w ciągu roku i w ciągu trzech lat każdego etapu kształcenia, według określonych zasad, zgodnie z mechanizmami neurofizjologicznymi, psychologicznymi i lingwistycznymi pisania. Te zasady to: **powtarzalność** (konieczność planowania ćwiczeń cyklicznie, 3-4 cykle w ciągu roku); **różnorodność** (w każdym cyklu tematy ze wszystkich wyznaczonych kręgów znaczeniowych, wszystkie formy wypowiedzi przewidziane na daną klasę, wszystkie rodzaje ćwiczeń w pisaniu); **wszechstronność** (uwzględnianie wszystkich aspektów pisania: kaligrafii, ortografii, doboru treści, słownictwa, doboru zdań, wszystkich ćwiczeń cząstkowych); **integracja** (łączenie w organizacji zajęć czynności tworzenia tekstów z czynnościami czytania, poznawania, myślenia, z wiedzą z różnych dziedzin, z inną twórczością); **systematyczność** (stała praca na każdej lekcji nad sprawnością językową według z góry założonego planu); **systemowość** (cały proces kształcenia sprawności językowych powinien stanowić strukturę – wszystkie działania ucznia współzależne, uporządkowane, zhierarchizowane). Nauka pisania i wdrażania sprawności tworzenia tekstów pisanych jest wielką sztuką nauczycielską.