



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.06>

Anna WASILEWSKA

<https://orcid.org/0000-0002-4077-4735>

Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni

Kontakt: a.wasilewska@amw.gdynia.pl

Jak cytować [how to cite]: Wasilewska, A. (2019). Edukacyjna odpowiedź na horyzont oczekiwań językowych dziecka. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 71–84.

Edukacyjna odpowiedź na horyzont oczekiwań językowych dziecka

Streszczenie

Celem artykułu jest refleksja nad problematyką kształcenia językowego dzieci w młodszym wieku szkolnym. Proponuję tu zestawienie cech horyzontu oczekiwań językowych dzieci przed edukacją szkolną z propozycjami edukacji szkolnej kształcenia językowego.

Zaczynam od opisu mechanizmów poznawczych kształtowania się umiejętności językowych dziecka. Sięgam tu do różnych teorii uczenia się języka, by opisać cechy przebiegu tego złożonego procesu. Następnie dokonuję ogólnej (z konieczności też uproszczonej) rekonstrukcji cech różnych przekazów językowych, z jakimi spotykają się współczesne dzieci przed pójściem do szkoły. Tak zarysowany obraz horyzontu oczekiwań językowych dziecka konfrontuję z propozycją edukacji szkolnej kształcenia językowego. Po czym odpowiadam na pytanie: jaka jest odpowiedź edukacji na horyzont oczekiwań językowych ucznia?

Ujmowanie problemu dotyczącego edukacji językowej dzieci w klasach młodszych, z uwzględnieniem dyspozycji językowych ucznia pozwala na krytyczną ocenę oferty szkolnej, co ma znaczenie dla konstruowania programów i strategii kształcenia.

Słowa kluczowe: edukacja językowa, rozwój językowy, dziecko w młodszym wieku szkolnym.

Wstęp

Pojęcie horyzont oczekiwań językowych jest odniesieniem do teoretycznoliterackiej koncepcji horyzontu oczekiwań literackich Hansa Roberta Jaussa (Jauss, 1999). Horyzont oczekiwań literackich tworzy zakres kompetencji od-

biorczych czytelnika, ukształtowanych ze wszystkich dotychczasowych doświadczeń literackich. Wcześniejsze doświadczenia literackie czytelnika wpływają na sposób odbioru każdego następnego utworu literackiego. Przyjmuję, że analogicznie do horyzontu oczekiwań literackich odbiorcy utworów literackich można opisać horyzont oczekiwań językowych odbiorcy przekazów językowych. Takie ujęcie wydaje się szczególnie zasadne w stosunku do doświadczeń językowych dziecka (Wasilewska, 2008), które warunkują przebieg rozwoju jego kompetencji językowych w szkole. Swoiste cechy szkolnych przekazów językowych oraz metodyka edukacji językowej mogą być odpowiedzią na oczekiwania językowe dziecka albo mogą rozmijać się z tymi oczekiwaniami.

Proponuję tu refleksję nad szkolną edukacją językową w odniesieniu do horyzontu oczekiwań językowych dziecka rozpoczynającego tę edukację, tj. w klasach I–III szkoły podstawowej. Zatem problem badawczy brzmi: jaka jest odpowiedź edukacyjna na horyzont językowy dzieci? Pierwszą kwestią jest ustalenie, jak przebiega proces kształtowania się umiejętności językowych dziecka w okresie przed podjęciem nauki szkolnej. Tu warto sięgnąć do teorii uczenia się języka – psycholingwistycznych, lingwistycznych, socjolingwistycznych. Następnie należy ustalić cechy horyzontu językowego współczesnych dzieci na podstawie rekonstrukcji ich doświadczeń w świecie językowym. Dziecko rozpoczynające edukację szkolną nie jest „białą kartą” – przychodzi do szkoły z wiedzą i umiejętnościami ukształtowanymi w procesie naturalnego rozwoju. Dotyczy to także kompetencji językowych, które zostają w procesie edukacyjnym poddawane intensywnym zabiegom dydaktycznym.

Kompetencje językowe kształtowane są z różnorodnych doświadczeń językowych dziecka – w jego aktywności poznawczej, w interakcjach społecznych oraz w odbiorze rozmaitych przekazów kulturowych. W tym kontekście termin *horyzont oczekiwań językowych* dziecka wydaje się zasadny, a **zestawienie zakresu doświadczeń językowych ucznia z ofertą edukacji językowej w szkole** pozwala na refleksję nad efektywnością edukacji.

W tworzeniu obrazu horyzontu oczekiwań językowych dziecka ważne jest uwzględnienie z jednej strony rodzaju i typów przekazów językowych, jakie składają się na doświadczenia językowe, a z drugiej strony przebiegu procesu uczenia się języka. Kształtowanie horyzontu językowego dziecka przebiega w procesie spiralnym – każde nowe doświadczenie modyfikuje dotychczasowe rozumienie sytemu językowego, prowadząc ku kompetencji językowej i komunikacyjnej. Poznawane twory kultury poszerzają doświadczenia dziecka, co z kolei przebudowuje jego horyzont oczekiwań. Horyzont oczekiwań zarówno literackich, jak i językowych każdego człowieka, jest odmienny, jednak wchodzące w grę doświadczenia bywają podobne dla określonej zbiorowości. Analizując różnorodne przekazy językowe, z jakimi mogły się zetknąć dzieci w wieku przedszkolnym, można wyodrębnić elementy składające się na horyzont oczekiwań generacji współczesnych uczniów klas młodszych. Tak wygenerowany horyzont oczeki-

wań językowych ma charakter teoretyczny, ale może stanowić punkt wyjścia dla badań dotyczących konkretnych dzieci, w odniesieniu do konkretnych praktyk edukacyjnych.

1. Horyzont oczekiwań językowych dziecka

Podstawy kompetencji językowych kształtują się już w łonie matki – poznawana jest melodia języka ojczystego wraz z emocjonalnymi komponentami. Wtedy także powstają określone nawyki percepcyjne, uwrażliwiające na specyficzne, charakterystyczne dźwięki mowy ojczystej. Zaczynają się tworzyć pierwsze „matryce” odczytywania świata, które w dalszej drodze życia pozwalają na odbiór różnych znaków symbolicznych, w tym – języka ojczystego. Kompetencje komunikacyjne zaczynają kształtować się od pierwszych chwil życia noworodka – słowa ludzi pochylających się nad dzieckiem niosą znaczenia wraz z gestem, mimiką, emocją. Michael Halliday twierdził, że dziecko uczy się znaczeń dzięki informacjom o funkcjonowaniu wypowiedzi w kontekście społecznym (Halliday, 1980). Według jego koncepcji, rozwój języka dziecka jest organizowany przez dążenie do opanowania podstawowych funkcji mówienia: przedstawiającej i interpersonalnej, które od samego początku kierują myśleniem i mówieniem dziecka. Różne doznania zmysłowe są przetwarzane w umyśle w znaczenia przypisywane im przez otoczenie społeczne. W ten sposób zaczynają się kształtować kompetencje językowe i komunikacyjne, a za nimi – rozumienie rzeczywistości.

W poszerzających się kontaktach społecznych dziecko doświadcza użycia języka, co przyczynia się do budowania świadomości morfologii systemu językowego. Poznając i wypróbując język w interakcjach społecznych, dziecko staje się poszukiwaczem i eksperymentatorem funkcji lingwistycznych. Jedną z cech przypisywanych procesowi nauki języka jest twórczy charakter. Właściwość ta została opisana i spopularyzowana dzięki teorii Noama Chomsky’ego. Jego zdaniem dziecko dysponuje wrodzonym mechanizmem przyswajania języka, który jest przekazywany genetycznie i umożliwia indukcję abstrakcyjnych reguł językowych z wypowiedzi otoczenia (Chomsky, 1977). Bez wrodzonego mechanizmu przyswajania języka dziecko nie mogłoby poznać całego systemu abstrakcyjnej gramatyki (zwłaszcza składni) ani produkować wypowiedzi, których niedoskonałe wzorce przejmuje z otoczenia (Czelakowska, 1996). Dziecko powtarza wypowiedzi, odtwarza, konstruuje własną wypowiedź, korzystając z językowych wzorców otoczenia. Tak gromadzony potencjał językowy pozwala na „generowanie” reguł językowych, a wiedza i doświadczenia językowe są dalej przetwarzane i włączane w wiedzę zinterioryzowaną. Język dziecka nie jest niekompletną wersją języka dorosłych, ale zawsze spójnym systemem reguł, chociaż różniących się od systemu języka dorosłych. W każdej fazie rozwoju języka obraz systemu językowego w umyśle dziecka stanowi spójną całość (Smoczyńska,

1987). W tak rozumianym systemie języka dziecka błędy są przejawem twórczego przetwarzania informacji językowych (poszukiwania prawidłowości w tworzeniu wypowiedzi), a rozwój kompetencji językowych polega na ciągłym przekształcaniu relacji w systemie (obrazie języka) w procesie „przybliżania” się do poprawności językowej. Każde dziecko dochodzi do tej poprawności nieco inną drogą, ponieważ selekcja reguł i kategorii włączanych do własnego obrazu języka rządzi się z jednej strony przydatnością komunikacyjną, a z drugiej – względami konstrukcyjnymi. Stąd, jak wskazuje Magdalena Smoczyńska, systemy językowe poszczególnych dzieci są różne (Smoczyńska, 1987, s. 98). W języku konkretnego dziecka mogą pojawić się błędy w zastosowaniu określonych zasad, np. słowotwórczych, stąd zabawne dla dorosłych neologizmy dziecięce, które są jednak dla uczestników komunikacji zrozumiałe, chociaż „nieprawidłowe”. Dziecko zatem jest konstruktorem własnego języka i samodzielnie, w codziennym doświadczeniu odbioru i tworzenia własnych wypowiedzi, **pogłębia swoją świadomość morfologii języka**. „Zanurzenie w języku” uruchamia najpierw intuicyjną, a stopniowo refleksyjną świadomość systemu symbolicznego. Owe procesy poznawcze zawsze uzależnione są także od aspektów emocjonalnych i społecznych.

Uczyć się reguł językowych, to znaczy przyswajać sobie normy kulturowe, które mają swoje odbicie w języku, dlatego nie można rozpatrywać kompetencji językowych w oddzieleniu od zachowań społecznych. Język staje się narzędziem „poręcznym” w różnych sytuacjach między ludźmi. **Uczenie się języka odbywa się w dialogu**. Konieczność porozumiewania się w coraz szerszym kręgu ludzi jest motorem kształtowania przez dziecko coraz bardziej skomplikowanych struktur językowych. Doświadczenia kulturowe dziecka i zakres jego wiedzy zawartej w języku zależą od środowiska socjolingwistycznego, w jakim się ono wychowuje. Badania lingwistów, między innymi Basila Bernsteina, upoważniają do stwierdzenia, że charakter stosunków społecznych w danej grupie osób decyduje o cechach języka, jakim się one posługują (Bernstein, 1980).

W kształtowaniu kompetencji językowych, prócz aktywności poznawczej jednostki, istotnym czynnikiem są językowe przekazy kulturowe. Tu należy zwrócić uwagę na specyfikę poznawczą małego dziecka, które postrzega rzeczywistość w sposób holistyczny. Ze względu na taki typ postrzegania można założyć, że wczesna faza kontaktów dziecka z przekazami językowymi ma charakter niezróżnicowany, łącząc w sobie różne cechy doświadczeń kulturowych. Rozmiar i jakość przekazów językowych kształtuje horyzont oczekiwań językowych dziecka, w dużej mierze przed okresem szkolnym (Wasilewska, 2011).

Zbadanie horyzontu oczekiwań dziecka polega na ustaleniu oraz analizie tekstów obecnych w jego wcześniejszych doświadczeniach. Trzeba przy tym pamiętać, że są to przekazy docierające do małego odbiorcy bardzo różnorodnymi drogami, ponieważ utwory są mu czytane, opowiadane, śpiewane, a także przekazywane środkami audiowizualnymi. Edward Balcerzan wyodrębnił, dla celów ba-

dawczych, trzy grupy przekazów kształtujących *horyzont oczekiwań literackich* każdego czytelnika (Balcerzan, 1982, s. 16): folklor słowny, tradycję literacką, kulturę masową. Analogicznie można określić grupy przekazów kształtujących horyzont oczekiwań językowych. Folklor słowny należy widzieć w szerszym zakresie potocznych zachowań językowych w rodzinie, które w początkowym okresie życia są doświadczeniem dominującym. To właśnie w najbliższym środowisku społeczno-lingwistycznym, w rodzinie i grupie rówieśniczej, kształtują się normy komunikacyjne i nawyki językowe. Język rodziny staje się kodem podstawowym dla odbioru wszystkich przekazów językowych, pojawiających się w doświadczeniach dziecka. Ten język „pierwszy” jest swoistą matrycą dla odczytywania świata i konstruowania tożsamości własnej jednostki doświadczającej.

W odniesieniu do dziecka we wczesnym wieku rozwojowym przekazy, w których istotnym elementem jest język, mają charakter wielokodowy. Różnorodne formy zabaw z małym dzieckiem, należące do folkloru słownego, jak „zabawy paluszkowe”, zabawy „w kole”, „rysowanki”, „wyliczanki” i inne, obok słowa niosą znaczenia poprzez ruch, gesty, mimikę, znak graficzny. Możemy mówić także o intersemiotycznym charakterze nie tylko przekazów paraliterackich, takich jak przekazy telewizyjne czy komiksy, ale także literatury dziecięcej (Cieślowski, 1977, s. 84). Dziecko ma do czynienia z tekstami niewerbalnymi albo powstałymi z kombinacji środków językowych i niejęzykowych – są nimi filmy, animacje, komiksy, reklamy. W kontaktach dziecka z takimi przekazami charakterystyczne są różnorodne sposoby „przetwarzania” (Wienold, 1986) znaczeń z kodu językowego na inne kody i odwrotnie. Dziecko bawi się, rysuje, podskakuje, tańczy, przetwarzając w ten sposób znaczenia z przekazu językowego (np. bajkę czy wierszyk, ale też wyrażenia z mowy potocznej) i w ten sposób dociera do rozumienia oraz „oswaja” treści dla siebie.

Utworki czytane dziecku przez starszych to np. bajki i baśnie charakteryzujące się bogactwem leksykalnym, ale to również książki obrazkowe, które językowo i pod względem treści są dużo uboższe. Książeczki z kartonowymi kartkami przeznaczone dla maluchów zawierają utwory należące do rozmaitych gatunków literackich – to najczęściej bajeczki, wierszyki i krótkie opowiadania. Formy wierszowane charakteryzują się niecodziennym dla dziecka uporządkowaniem słów, specyficzną melodią języka. Pojawiają się w nich przenośnie i metafory, więc już takie proste wierszyki przygotowują do odbioru utworów bardziej skomplikowanych. W bajeczkach często ma miejsce dialog z dzieckiem lub podmiotem jest samo dziecko. Stylizacja na mowę dziecka pozwala autorowi nawiązać bliski kontakt z odbiorcą, np. po to, by przekazać treści dydaktyczne. Niekiedy w bajeczce pojawiają się zabawy słowem: „wywracanki”, czy „naopak”, jak je nazwał Jerzy Cieślowski (1975). Wtedy utwór traci funkcję wychowawczą na rzecz rozrywkowej oraz jest bliższy tworum folkloru słownego, w tym – zabawie.

W książeczkach obrazkowych, w których dominuje ilustracja, niewiele jest tekstu słownego. Składa się on zwykle ze zdań pojedynczych oraz równoważni-

ków zdań. Taka forma tekstu ma odnosić się do mowy sytuacyjnej, jaka jest charakterystyczna dla omawianego okresu rozwojowego. Jednak już w utworach adresowanych do przedszkolaków dziecko spotyka się z językiem bogatszym leksykalnie od tego, jakim samo się posługuje. Najbardziej skomplikowane językowo są baśnie literackie, a głównie baśń poetycka. Do tego gatunku należą wyszukane porównania oraz bogate opisy. Estetyzacja języka w tych tekstach pełni także funkcję stylistyczną. Bogactwo leksykalne oraz wyszukana frazeologia tak wyraźnie są różne od potocznego języka używanego w świecie realnym, że pomagają oderwać się odbiorcy od rzeczywistości, by „wejść” w czarodziejski świat baśni.

Natomiast teksty należące do kultury masowej – w komiksach oraz przekazach audiowizualnych – posługują się przede wszystkim językiem potocznym. W komiksie pojawiają się także zwroty pochodzące ze słownictwa dorosłych. Obok trudnej frazeologii, w komiksach dla dzieci znajdują się także wyrażenia należące do języka potocznego i żargonu. Podobny język odbiorca spotyka także w wielu przekazach audiowizualnych. Posługują się nim nie tylko bohaterowie filmów czy seriali, ale i postacie z niektórych kreskówek.

Zatem mały odbiorca spodziewa się, że w szkolnych przekazach językowych spotka język bogatszy leksykalnie od tego, jakim sam się posługuje (jak np. w literaturze dziecięcej), albo potoczny język ludzi dorosłych (jak w przekazach należących do kultury masowej). Zna różne gatunki literackie, w tym utwory wierszowane z niecodziennym uporządkowaniem językowym. Umie bawić się słowami i tworzyć rozmaite wypowiedzi w różnych interakcjach społecznych. Potrafi docierać do znaczeń językowych, przekładając je na inne kody w zabawie, ruchu, rysunku.

2. Odpowiedź edukacyjna

Język ma charakter funkcjonalny w stosunku do rzeczywistości poznawanej. Stanowi wewnętrzny składnik procesów uczenia się, rozumienia i rozwoju. Jest narzędziem myślenia i środkiem komunikowania. Nauczyciel, organizujący aktywność poznawczą dziecka, ma realny wpływ na to, jak to „narzędzie” będzie wykorzystywane. W odniesieniu do tak zarysowanego problemu warto tu przywołać najważniejsze koncepcje dotyczące procesu nabywania kompetencji językowej przez dziecko, które różnią się zapatrywaniem na rolę poszczególnych czynników procesu uczenia się języka. Z perspektywy edukacji najważniejsze wydaje się **definiowanie przebiegu procesu uczenia się języka**.

Początkowo (w pierwszej połowie wieku XX.) ramy badań psycholingwistycznych wyznaczał strukturalizm amerykański oraz panujący w psychologii behawioryzm. **Teorie odwołujące się do behawioryzmu zakładają, że uczenie się języka przebiega w sposób odtwórczy**, poprzez kopiowanie wypowiedzi z otoczenia, co nie wyjaśnia faktu pojawiania się we wczesnej fazie rozwojowej tzw.

neologizmów dziecięcych, które ukazują kreatywne przetwarzanie języka. Dlatego teorie oparte na tezie o „kopiowaniu” języka są raczej odrzucane lub traktowane co najmniej nieufnie (Taylor, 2007, s. 6). Należy zauważyć, że właśnie tezy behawiorystyczne są silnie obecne w edukacji. Przejawia się to w ofercie zadań szkolnych, mających charakter odtwórczy („powtórz”, „zapamiętaj”, „odtwórz”), w nauczycielskiej strategii „poprawnościowej”, w której uczeń nie ma okazji do poszukiwań, a błąd językowy dziecka jest piętnowany.

Behawiorystyczna perspektywa opisu kształtowania się kompetencji językowych zmieniła się dopiero za sprawą pierwszych publikacji Noama Chomsky’ego (1957), który poddał krytyce pogląd o języku jako zbiorze nawyków nabywanych w sposób odtwórczy. **Teoria „wrodzoności”** tego badacza (Chomsky, 1982) otworzyła pole badań nad problemem kształtowania się obrazu języka w umyśle. Kompetencje językowe kształtują się, według tej koncepcji, w oparciu o wrodzoną zdolność w sposób naturalny. W twórczym procesie przetwarzania informacji językowych powstają niedoskonałe i nie zawsze zgodne z poprawnością gramatyczną wypowiedzi, nazywane w psychologii „błędami rozwojowymi” (Mazurkiewicz-Sokołowska, 2010, s. 98). Przyjęcie tej tezy, jako założenia w budowaniu strategii edukacyjnych, **skutkuje zadaniami o charakterze twórczym, w których dziecko może poszukiwać, odkrywać mechanizmy systemu językowego oraz swobodnie tworzyć rozmaite wypowiedzi.** W strategiach twórczych z wykorzystaniem zabawy językiem, odwołujemy się do mechanizmów naturalnego uczenia się języka z etapu przed-edukacyjnego. Prowadzi to do konstatacji, że tworzenie przez uczniów rozmaitych wypowiedzi, które mają cel komunikacyjny powinno być punktem wyjścia do następnych zadań edukacji językowej. W zabawach językowych wykorzystywane są również wcześniejsze doświadczenia dziecka z zakresu folkloru słownego, w którym słowo staje się pretekstem do zabawy.

Tworzenie przez dziecko różnych tekstów, a następnie ich korygowanie, powinno stanowić podstawę kształcenia świadomości językowej w klasach młodszych. Bowiem w edukacji językowej na tym etapie kształcenia chodzi właśnie o **wspieranie rozwoju świadomości morfologii języka.** I tu uczenie się definicji zasad gramatycznych albo mechaniczne wykonywanie ćwiczeń według schematu – nie mogą być efektywne. Sprawdzą się natomiast swobodne i twórcze zabawy językiem. Dlatego na tym etapie edukacyjnym nie definicje gramatyczne są ważne, ale umiejętność wykorzystania wiedzy o języku w zachowaniach komunikacyjnych w mowie i piśmie. Należy odwołać się także do teorii socjolingwistycznych, uzasadniających zadania, w których pojawiają się autentyczne sytuacje interakcji społecznej. Warto zatem raczej organizować sytuacje dramatyczne czy zabawy językowe lub tworzenie swobodnych tekstów, niż rozwiązywać abstrakcyjne dla dziecka zadania językowe w oderwaniu od kontekstu komunikacyjnego. Dziecko powinno widzieć sens dochodzenia do poprawności gramatycznej czy ortograficznej własnej wypowiedzi, a będzie to możliwe jeżeli cel mówienia

lub pisanie będzie znany i sensowny dla ucznia – gdy na przykład tekst, który pisze i nad którym pracuje językowo ma być powielony i wydany w gazetce szkolnej. Takie zadania, odwołujące się do naturalnego kształcenia językowego, pochodzą z historycznej koncepcji edukacyjnej Celestyna Freineta, w której techniki twórcze stanowią także i dziś znakomitą alternatywę dla językowych zadań odtwórczych (Kuźnik, 2015), niezrozumiałych dla dziecka.

Aktywność poznawcza dziecka w odkrywaniu reguł językowych jest także uważana za kluczową w **teoriach interakcyjnych**. Przy czym tu, obok swobodnych zabaw językowych, podkreśla się znaczącą rolę jakości środowiska poznawczego, w tym edukacji językowej. Dziecko w szkole znajduje się w określonej sytuacji socjolingwistycznej, zupełnie odmiennej od doświadczanych dotychczas. Zmieniają się wszystkie krzyżujące się i wpływające na siebie wzajemnie składniki aktu mowy: uczestnicy (nadawca i odbiorca), przekaz językowy (forma przekazu, kanał, kod, temat). Odbiorcą wypowiedzi dziecka jest głównie nauczyciel. Jeśli uznać, że dzielenie się zachowaniem społecznym (werbalnym i niewerbalnym) stanowi źródło poznania, trzeba też zrewidować tradycyjny pogląd na rolę nauczyciela – nauczyciel nie może już dłużej występować jako pośrednik pomiędzy wiedzą a uczniem. Edukacja jest efektem aktywności dziecka w środowisku, również językowym. Traktowanie języka jako instrumentu myślenia i środka komunikacji wymaga zmiany modelu nauczania z tradycyjnego, transmisyjnego na eksploracyjny, który wykorzystuje wiedzę i umiejętności komunikacyjne, z jakimi dziecko podchodzi do problemu. Kształcenie językowe występuje podczas realizowania zadań związanych ze stymulowaniem rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i wolicjonalnego dziecka w odniesieniu do wszystkich elementów treści edukacyjnych w klasach młodszych. Język staje się osią integrującą w edukacji wczesnoszkolnej. **Wyznaczanie zadań problemowych w edukacji, przekraczających dotychczasową wiedzę dziecka stymuluje rozwój** wszystkich funkcji poznawczych i prowadzi do wzrostu kompetencji (Wygotski, 1989).

Kształcenie językowe towarzyszy zatem wszelkiej aktywności edukacyjnej, szczególnie w obecności mowy eksploracyjnej – mówienia w działaniu. Uruchomienie mowy eksploracyjnej możliwe jest w pracy zespołowej, w której przy rozwiązywaniu zadanego problemu, niezależnie od treści (przyrodniczych, matematycznych czy muzycznych) dzieci wymieniają się pomysłami i omawiają strategie ich rozwiązania. Oprócz kompetencji językowych i komunikacyjnych uczniowie rozwijają także szerokie kompetencje poznawcze, takie jak dostrzeganie problemu, stawianie hipotez, analizę danych, syntezę i uogólnienie. Bariera dla takiej organizacji zadań jest źle pojęty wymóg dyscypliny w klasie, według którego pracować trzeba w ciszy. Cisza z całą pewnością nie wspiera rozwoju kompetencji społecznych i nie służy rozwojowi mowy.

Strategie edukacji językowej wynikają w dużej mierze z przyjętej teorii uczenia się języka, ale także konstruowane są w odniesieniu do tekstów z oferty szkolnej – podręczników oraz lektur. Wokół tekstów szkolnych koncentrowane są

określone zadania edukacyjne, które mogą wspierać i stymulować rozwój kompetencji językowych dziecka. Należy zwrócić uwagę, że odbiór tekstów szkolnych przez ucznia jest uwarunkowany jego horyzontem oczekiwań językowych, tj. wcześniejszymi doświadczeniami językowymi. **Jakość i rodzaj tekstów szkolnych oraz jakość i rodzaj zadań językowych są odpowiedzią na horyzont oczekiwań językowych ucznia – mogą odnosić się do cech tego horyzontu, rozmiąć z jego zakresem lub poszerzać ten zakres.**

Doświadczenia językowe dziecka rozpoczynające edukację szkolną są dosyć bogate, ponieważ pochodzą nie tylko z interakcji komunikacyjnej dziecka w różnych sytuacjach społecznych, ale także z różnorodnych tekstów. Doświadczenia owe tworzą swoiste matryce dla odbioru tekstów szkolnych przez ucznia. Podstawowym źródłem tekstów w pierwszym etapie edukacji są podręczniki. W klasie pierwszej można je nazwać elementarzami, ponieważ zawierają teksty do nauki czytania. Warto zastanowić się, czy autorzy tych podręczników odwołują się do doświadczeń kulturowych współczesnego dziecka – raczej można zauważyć powielanie starych wzorców metodycznych. Teksty do czytania skonstruowane są z nienaturalnie uproszczonych struktur składniowych (Wasilewska, 2006, s. 209). Trudno w nich rozpoznać nawet odniesienia do mowy potocznej dziecka, nie mówiąc o bardziej skomplikowanej składni, z którą dziecko zetknęło się w różnych utworach literackich i paraliterackich poza szkołą. Uczeń nie rozpoznaje znanych konstrukcji językowych, wobec tego takie nienaturalnie proste „czytanki” stają się dla dziecka niezrozumiałe. Efektem tego jest brak zainteresowania tekstem, osłabienie aktywności poznawczej oraz motywacji do czytania. **Zainteresowanie może pobudzić jedynie tekst zrozumiały, motywację – interesujący, aktywność poznawczą – nieco wykraczający poza doświadczenia czytelnicze.** Taką możliwość niosą utwory literackie, które powinny być wykorzystywane nie tylko do realizacji celów związanych z lekturą szkolną, ale także jako podstawowe źródło tekstów do nauki czytania. Podobną rolę mogą spełniać teksty użytkowe, których jest niewiele w podręcznikach dla klas młodszych.

Odniesienia do doświadczeń kulturowych ucznia z jego wcześniejszego okresu rozwojowego mogą pojawić się w nauce czytania i pisania oraz rozwijaniu kompetencji odbioru utworu literackiego, a także kształceniu umiejętności tworzenia różnych tekstów. Od początku edukacji (także w okresie przedszkolnym) szczególnie użyteczna wydaje się procedura przekładania tekstów odnosząca się do naturalnej aktywności poznawczej dziecka – zabawy z wykorzystaniem języka, rysunku z narracją, wykorzystania ruchu. Należy też zwrócić uwagę na metody nauki czytania i pisania, takie jak polisensoryczna „Metoda Dobrego Startu”, w której dziecko uczy się pisania liter w rytm piosenki. Jak „Metoda Symultaniczno-Sekwencyjna”, w której litery przedstawia się „całym sobą”. W metodzie tej wychodzi się od zadań angażujących emocjonalność i odwołujących do pierwszych doświadczeń językowych; wymawianie głosek i sylab prymarynych łączy się z ruchem i pokazem zapisu literowego (Cieszyńska, 2013).

W odbiorze trudniejszych dla dziecka utworów literackich, szczególnie poezji, wykorzystuje się także swoisty przekład znaczeń na inne kody, by dotrzeć do zrozumienia metafory czy złożonych wyrażen językowych. Metoda ta została opisana w latach osiemdziesiątych dwudziestego wieku przez Alicję Baluch (1985), a potem w kolejnych odsłonach i odmianach pojawiała się w koncepcjach m.in. Alicji Ungeheuer-Gołąb (2007), czy w teatrze ruchu Katarzyny Krasoń (2005). Dzieciom proponuje się zadania twórcze, które stanowią swoisty przekład znaczeń utworu literackiego na inne kody znakowe: ikoniczne, dźwiękowe i kody ruchowe. Owe przekłady prowadzą do tworzenia osobistych interpretacji utworu literackiego, co w sztywnej metodyce edukacji polonistycznej nie zawsze się udaje. Należy podkreślić, że **umożliwienie uczniowi już od pierwszych lat szkolnych kontaktów z różnymi gatunkami literackimi oraz umożliwienie dziecku osobistych wyborów lekturowych i osobistych interpretacji prowadzi nie tylko do poszerzenia wiedzy literackiej, ale także kształtuje przyszłego dojrzałego czytelnika**. Te, wydawałoby się oczywiste, cele edukacji są trudne do realizacji z powodu nauczycielskiej roli „arbitra” w szkolnej komunikacji literackiej. Uczeń w kontakcie z utworem literackim zawiesza osobisty odbiór i biernie poddaje się narzuconej przez nauczyciela interpretacji (Wasilewska, 2009, s. 334).

Odpowiedź na horyzont oczekiwań językowych dziecka to przede wszystkim odwołanie do jego wcześniejszych doświadczeń poznawczych – zabawy słowami, twórczych działań na języku, przeżyć lekturowych. To wykorzystanie świadomości morfologii języka dziecka, która kształtuje się od początku jego rozwoju językowego w dochodzeniu do pełnych kompetencji komunikacyjnych. To wykorzystywanie do nauki czytania tekstów interesujących i bardziej skomplikowanych językowo niż czytanki z elementarza. To umożliwienie uczniowi kontaktu z różnymi tekstami, utworów literackich i tekstów użytkowych oraz wykorzystywanie ich jako inspiracji do rozwoju kompetencji dziecka w mowie i piśmie.

Podsumowanie

Dla rozważań podejmowanych powyżej przedstawiam podsumowanie w postaci syntetycznych tez ujętych w tabelach. W pierwszej tabeli zestawiam podstawowe tezy teoretyczne, które stają się podstawą określonego podejścia nauczyciela do edukacji językowej. Druga tabela przedstawia działania edukacyjne w odniesieniu do horyzontu oczekiwań językowych dziecka. Obie tabele stanowią syntetyczną odpowiedź na podejmowany tu problem badawczy.

Tabela 1

Teorie uczenia się języka a odpowiedź edukacyjna

Teorie wyjaśniające nabywanie kompetencji językowych	Odpowiedź edukacyjna
Imitacyjne teorie behawiorystyczne: dzieci uczą się przez „kopiowanie” tego, co słyszą.	nastawienie na kształcenie sprawności w odtwarzaniu wzorów wypowiedzi; nastawienie na poprawność; szukanie błędów; ćwiczenia w wielokrotnym powtarzaniu (przepisywaniu);
Teorie „wrodzoności”: człowiek posiada specyficzną zdolność do dedukowania zasad danego języka.	„zanurzenie dziecka w języku”: umożliwienie kontaktów z różnorodnymi przekazami językowymi; nastawienie na indywidualny tryb nabywania kompetencji językowych; swobodna aktywność językowa; zabawy językowe; metody indukcyjne; błędzenie staje się poszukiwaniem reguł; odstępstwa od zasad językowych stwierdzane u dzieci oceniane jako cechy specyficzne i właściwe etapowi rozwoju języka dziecka;
Teorie interakcyjne: na rozwój języka ma wpływ aktywność poznawcza jednostki oraz jakość językowych interakcji. Język jest elastycznym narzędziem poznawczym i komunikacyjnym.	organizowanie środowiska poznawczego wokół języka; „budowanie rusztowania” – wspieranie i stymulowanie, zadania rozwojowe; umożliwienie ćwiczenia języka w różnych kontaktach społecznych (uczenie w dialogu); wykorzystanie mowy eksploracyjnej.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2

Doświadczenia językowe dziecka a odpowiedź edukacyjna

Doświadczenia językowe dziecka przed edukacją szkolną	Odpowiedź edukacyjna
Znaczenia w przekazach wielokodowych przekładane na język naturalny. Procedura przekładania tekstów odnosząca się do naturalnej aktywności poznawczej dziecka – zabawy z wykorzystaniem języka, ruchu, rysunku.	metoda intersemiotycznej analizy utworu literackiego; polisensoryczne metody nauki czytania i pisanie; w tekstach szkolnych – ilustracja i różne znaki graficzne.
Język potoczny, mowa sytuacyjna.	wykorzystywanie wiedzy narracyjnej (potocznej, subiektywnej) dziecka i nauczyciela; organizowanie wywiadów z różnymi ludźmi; wykorzystanie dramy.
Folklor słowny	zabawy językowe; twórcze działania na języku.
Niecodzienne uporządkowanie językowe w utworach literackich. Język bogatszy od mowy potocznej.	umożliwienie kontaktów z różnymi gatunkami literackimi, czytanie, analiza intersemiotyczna; umożliwienie dziecku osobistych wyborów lekturowych oraz osobistych interpretacji.
Estetyzacja języka. Bogactwo leksykalne oraz wyszukana frazeologia.	swobodne teksty twórcze, wykorzystywanie wyrażań estetycznych w tworzeniu tekstów użytkowych.

Źródło: opracowanie własne.

Edukacyjna odpowiedź na horyzont oczekiwań językowych dziecka jest w powyższym artykule swego rodzaju modelem teoretycznym. Taki model może otwierać pole do dalszych, pogłębionych badań konkretnych praktyk edukacyjnych i refleksji nad ich efektywnością w odniesieniu do wiedzy dziecka z okresu przedszkolnego. Badania mogą dotyczyć z jednej strony podejścia do edukacji językowej w strategiach nauczycielskich, które uzależnione są od przyjętej teorii rozwoju językowego, a z drugiej strony rzeczywistych kompetencji dziecka zaczynającego naukę w szkole. Proponuję taki punkt widzenia jako podstawę do eksploracji realnej edukacji językowej w klasach młodszych, z jej złożonymi uwarunkowaniami. Zwracam uwagę, że warto uaktualniać wiedzę o doświadczeniach językowych dziecka poza szkołą, by móc konstruować adekwatną ofertę edukacyjną, która może wspierać i stymulować do rozwoju kompetencji dziecka.

Bibliografia

- Balcerzan, E. (1982). *Kręgi wtajemniczenia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Baluch, A. (1985). *Poezja współczesna w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Bernstein, B. (1980). Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły (tłum. Z. Babska). W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka* (s. 557–596). Warszawa: PWN.
- Bruner, J. (2006). Kultura edukacji (tłum. T. Brzoskowska-Tereszkiewicz). *Horyzonty Nowoczesności*. T. 44. Kraków: Universitas.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton: The Hague.
- Chomsky, N. (1982). *Zagadnienia teorii składni* (tłum. I. Jakubczak). K. Polański (red.). Warszawa: Ossolineum.
- Cieszyńska, J. (2013). *Metoda krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*. Kraków: Wydawnictwo Szkolne Omega.
- Cieślowski, J. (1975). *Literatura i podkultura dziecięca*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Cieślowski, J. (1977). Słowo – obraz – gest. W: M. Tyszkowa (red.), *Sztuka dla najmłodszych: teoria – recepcja – oddziaływanie* (s. 76–89). Warszawa – Poznań: PWN.
- Czelakowska, D. (1996). *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Impuls.
- Halliday, M.A.K. (1980). Uczenie się znaczeń. W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem dziecka* (s. 514–556). Warszawa: PWN.
- Jauss, H.R. (1999). *Historia literatury jako prowokacja* (tłum. M. Łukasiewicz). Warszawa: Instytut Badań Literackich.

- Krasoń, K. (2005). *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kuźnik, M. (2015). *Celestyn Freinet we współczesnej pedagogice*. Rzeszów: Sowell.
- Mazurkiewicz-Sokołowska, J. (2010). *Lingwistyka mentalna w zarysie. O zdolności językowej w ujęciu integrującym*. Kraków: Universitas.
- Smoczyńska, M. (1987). Metodologiczne problemy analizy błędów językowych dzieci. W: I. Kurcz, G.W. Shugar, B. Bokus (red.), *Wiedza a język*. T. 2. *Język dziecka* (s. 95–116). Wrocław – Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Taylor, J.R. (2007). *Gramatyka kognitywna* (tłum. E. Tabakowska). Kraków: Universitas.
- Ungeheuer-Gołąb, A. (2007). *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Wasilewska, A. (2006). Zrozumiałość tekstów szkolnych – uczeń w irracjonalnym świecie słów. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych* (s. 202–210). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wasilewska, A. (2008). Horyzont oczekiwań literackich w problematyce wczesnej edukacji. *Studia i Badania Naukowe. Pedagogika*, 2 (2), 145–157.
- Wasilewska, A. (2009). O dydaktykę literatury z perspektywy odbiorcy. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 332–338). Kraków: Impuls.
- Wasilewska, A. (2011). Cechy przekazów kulturowych w doświadczeniach dziecka sześciolatniego. W: E. Rodziewicz, M. Cackowska (red.), *Wychowanie przez świat fikcyjny do świata rzeczywistego* (s. 295–304). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wienold, G. (1986). Przetwarzanie tekstu (tłum. M. Łukasiewicz). W: *Współczesna myśl literaturoznawcza w Republice Federalnej Niemiec. Antologia* (s. 77–108). Warszawa: Czytelnik.
- Wygotski, L.S. (1989). *Myślenie i mowa* (tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner). Warszawa: PWN.

An educational response to the horizon of a child's linguistic expectations

Summary

The aim of the following article is the reflection on the issue of the linguistic education of children in a younger school age. I propose herein to juxtapose the features of the horizon of linguistic expectations of children before school education, along with proposals of language education at school.

First, a description of the cognitive mechanisms which accompany the development of a child's linguistic skills is presented. I reach for various learning theories here so as to describe the features of the progress of the complex process of learning a language. Subsequently, I perform a general (and out of necessity simplified) reconstruction of the features of various linguistic messages encountered by contemporary children before going to school. Such an image of the horizon of a child's linguistic expectations is confronted with a proposal of the school linguistic education. Then, the following question is answered: what is education's response to the horizon of a pupil's linguistic expectations?

Approaching the issue regarding the linguistic education of children in younger grades, taking the linguistic disposition of the pupil into account enables a critical assessment of a school's offer, which is significant to forming education curricula and strategies.

Keywords: linguistic education, linguistic development, children at a younger school age.