

Elżbieta Awramiuk

BIAŁYSTOK

## O dwóch błędnych przekonaniach dotyczących kształcenia mowy ucznia

Jednym z nadrzędnych celów nauczania w zreformowanej szkole jest nauka poprawnego i swobodnego wypowiedzania się, pisania i czytania ze zrozumieniem [Podstawa programowa, 1999, s. 584].

Do realizacji tego zadania zobligowani są nauczyciele wszystkich przedmiotów szkolnych na wszystkich etapach edukacyjnych, jednak polonista ma w tym względzie obowiązki szczególne. W celach edukacyjnych i zadaniach szkoły w zakresie języka polskiego na każdym etapie edukacyjnym powtarza się pojęcie kompetencji komunikacyjnej, rozumianej jako umiejętność wypowiedzania się w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych prywatnych i publicznych. Niniejszy artykuł porusza kwestie związane z kształceniem jednej ze sprawności w obrębie kompetencji komunikacyjnej, a mianowicie umiejętności mówienia.

Kształcenie umiejętności jasnego i sprawnego wypowiedzania się w mowie nie jest nowym wymaganiem sta-

wianym edukacji polonistycznej. Przykładowo, w programie liceum z 1990 roku [Język polski, 1990] znajdowało się bardzo wiele zapisów odnoszących się do kształcenia umiejętności mówienia i słuchania. Program zalecał ćwiczenia w starannej wymowie, głośne czytanie (z odpowiednią modulacją, tempem, natężeniem głosu oraz stosowaniem pauz) oraz interpretację głosową tekstu literackiego, ćwiczenia starannej wymowy, mówienie sugestywne i wyraźne, z odpowiednią intonacją i modulacją głosu. Wśród form wypowiedzi na różnych poziomach nauczania pojawiały się te, które służą kulturze żywego słowa: dyskusja, przemówienie okolicznościowe, wywiad, referat. Zalecenia programowe w zakresie kształcenia umiejętności mówienia i słuchania były rozbudowane, jednak realizacja tych zaleceń pozostawiała wiele do życzenia.

Świadome kształtowanie polszczyzny mówionej uczniów prowadzone było sporadycznie, niejako przy okazji realizacji zagadnień głównych, czyli historycznoliterackich. Skutki tych działań nie były zadowalające: młodzież mówiła szybko, niewyraźnie, cicho, właściwie nie starając się, aby słuchacz odebrał komunikat. Nieświadomość związku między sposobem mówienia a ogólną oceną człowieka widać było wyraźnie na różnego rodzaju wystąpieniach publicznych, na egzaminach, kiedy zdający, nawet posiadając dużą wiedzę, nie potrafił w atrakcyjny sposób jej zaprezentować.

Obowiązująca obecnie dla etapu ponadgimnazjalnego Podstawa programowa [2002] zawiera liczne wymagania dotyczące kształcenia mowy ucznia. Absolwent zreformowanej szkoły średniej powinien sprawnie posługiwać się różnymi odmianami polszczyzny w zależności od sytuacji komunikacyjnej, wypowiadać się w określonych for-

mach gatunkowych, rozpoznawać akty mowy i ich intencje, rozpoznawać zabiegi perswazyjne, spostrzegać zjawiska powodujące niejednoznaczność wypowiedzi, skutecznie uczestniczyć w dialogu, dyskusji i negocjacjach. Bez wątplenia większą uwagę nauczycieli w zakresie kształcenia mowy spowoduje kształt nowej ustnej matury, na której abiturienti będą oceniani na podstawie prezentacji wybranego wcześniej tematu oraz rozmowy o problemach związanych z prezentowanym zagadnieniem. Prezentacja pozwoli sprawdzić umiejętność mówienia, wiedzę z zakresu wyznaczonego przez temat oraz wykorzystanie materiałów pomocniczych, a rozmowa z egzaminatorami – rozumienie pytań przez zdającego, umiejętność formułowania odpowiedzi oraz obrony własnego stanowiska. W obu częściach egzaminu ustnego ocenie podlegać ma sprawność i poprawność językowa [por. *Informator*, 2003].

Mając na względzie doświadczenia poprzednich lat, tj. obecność dość licznych zapisów programowych dotyczących kształcenia mowy uczniów i nie najlepszą sprawność językową uczniów, nie należy spodziewać się, że jakość umiejętności wypowiedzania się młodzieży w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych znacząco wzrośnie właśnie dzięki zapisom programowym. Oczywiście jest, że to nie zapisy programowe decydują o jakości kształcenia, ale sposób ich realizacji.

Skutecznemu kształtowaniu mowy ucznia przeszkadzają dwa rozpowszechnione przekonania na temat edukacji: jedno dotyczy werbalnej aktywności ucznia na lekcjach (szczególnie na lekcjach języka polskiego), a drugie – wzorcowego charakteru języka nauczyciela. Obydwa przekonania formułowane są w nieoficjalnych rozmowach na temat szkoły, pojawiają się one w wypowiedziach studen-

tów, a wydaje się, że dzielają je także sami nauczyciele. Prowadzone w ostatnim piętnastoleciu badania nad komunikacją szkolną przekonują, że obydwą są mitami.

Przekonanie pierwsze: na lekcjach języka polskiego uczeń mówi bardzo dużo.

Przekonanie, że podczas lekcji języka polskiego uczeń i tak mówi bardzo dużo (więc mowę kształci niejako w sposób naturalny, niewymagający jakichś dodatkowych zabiegów), jest błędne z dwóch powodów. Po pierwsze, to nauczyciel, a nie uczeń, dominuje werbalnie na lekcji, a po drugie, komunikacja językowa w sytuacji szkolnej jest na tyle szczególnie, że „sama z siebie” nie może kształcić w pełni kompetencji komunikacyjnej.

Potwierdzenie tezy o werbalnej dominacji nauczyciela nad uczniem można znaleźć w wielu pracach dotyczących komunikacji językowej na różnych poziomach edukacyjnych [por. np. Kawka, 1999; Skowronek, 1999; Putkiewicz, 1990]. Z badań wynika, że w polskiej szkole, nawet na etapie nauczania początkowego, wypowiedzi nauczających zajmują niekiedy do 90% lekcyjnego czasu [Kawka, 1999, s. 35]. Na wyższych etapach nauczania uczeń prawdopodobnie odzywa się częściej na lekcjach języka polskiego niż innych przedmiotów; choć badania E. Putkiewicz [1999], dotyczące m.in. komunikacji w klasach VI–VIII na lekcjach języka polskiego, historii, matematyki, fizyki, biologii i chemii, nie potwierdziły zależności między sposobem komunikowania się nauczycieli z uczniami a przedmiotem nauczania [Putkiewicz, 1999, s. 101]. Autorytarne i współpracujące modele komunikowania się pojawiały się na lekcjach różnych przedmiotów i zależały głównie od obranej metody nauczania: model autorytarny (z wyraźną dominacją nauczyciela) charakterystyczny jest dla wykładu, pogadanki i lekcji powtórze-

niowych, a model współpracujący – dla lekcji problemowych i ćwiczeniowych. Wniosek z badań był jeszcze jeden: w nauczaniu w klasach VI–VIII przeważał wzorzec autorytarny [Putkiewicz, 1990, s. 106].

Bogusław Skowronek [1999], który analizował sposób komunikowania się na lekcjach języka polskiego w szkole średniej, potwierdza, że ilość i jakość wypowiedzi nauczycieli i uczniów zależą od stosowanych metod dydaktycznych i modelu lekcji, ale jednocześnie dostrzega przewagę wypowiedzi nauczycieli nad wypowiedziami uczniów [Skowronek, 1999, s. 180].

Wyniki przytoczonych badań przeczą dość rozpowszechnionemu przekonaniu, że uczeń na lekcji języka polskiego ma wiele okazji do ustnej wypowiedzi, a ponadto dowodzą, że nawet wtedy, kiedy nauczyciel oddaje uczniowi głos, to dzieje się to w tak specyficznej sytuacji komunikacyjnej, że trudno mówić o kształceniu kompetencji komunikacyjnej.

Specyfikę sytuacji komunikacyjnej w szkole oddaje funkcjonujący w literaturze naukowej termin „dyskurs edukacyjny”. Badacze podkreślają sztuczność i stereotypizację tego typu porozumiewania się<sup>1</sup>. Sztuczność kontaktów komunikacyjnych w dyskursie edukacyjnym polega na ograniczeniu ich występowania tylko do sytuacji szkolnych, a stereotypizacja – na ich powtarzalności i przewidywalności. Podstawowym powodem odmienności sytuacji komunikacyjnej na lekcji jest fakt, iż dyskurs edukacyjny jest sposobem przekazywania wiedzy, a dominującą relacją – relacja nauczyciel–uczeń. Najczęstsza sy-

---

<sup>1</sup> Specyfika komunikacji językowej w sytuacji szkolnej ma wpływ nie tylko na kształcenie mowy ucznia, ale również na rozwijanie jego wypowiedzi pisemnych [por. Bańkowska, Mikołajczuk, 2003].

tuacja komunikacyjna na lekcji to sytuacja o charakterze czysto dydaktycznym, która w sytuacji codziennej (niedydaktycznej) nie wystąpi lub prawdopodobieństwo jej wystąpienia będzie znikome [Kawka, 1999, s. 171]. W przeciwieństwie do pozaszkolnych sytuacji komunikacyjnych, na lekcji uczeń nie ma możliwości negocjowania tematu rozmowy: jest on narzucony przez nauczyciela i to on inicjuje większość zachowań werbalnych. Dobitym przykładem sztuczności komunikacyjnej jest nakaz mówienia pełnymi zdaniami [Kawka, 1999, s. 146; Tokarski, 1972, s. 132]. Poza szkołą nienaturalna jest komunikacja zdominowana przez jedną ze stron, a za niegrzeczność uznaje się przerywanie wypowiedzi i opatrywanie jej własnym, często wartościującym komentarzem.

Sztuczność i stereotypizacja dyskursu edukacyjnego mają konotacje negatywne, o czym świadczą odnoszące się do szkolnej komunikacji określenia typu: manipulacyjny wzorzec komunikowania [Rittel, 1993, s. 58] czy jednostronny dialog pozorny [Skowronek, 1999, s. 180].

Dyskurs edukacyjny jest zjawiskiem specyficznym, uzasadnionym przez specyfikę sytuacji dydaktycznej. W swobodnej konwersacji pojawiają się znacznie bardziej zróżnicowane zachowania językowe, także dlatego, że i repertuar użyć języka jest znacznie bogatszy. Paradoks polega na tym, że celem polonistycznego kształcenia jest m.in. wychowanie ludzi swobodnie porozumiewających się w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych, ale realizacja tego celu przebiega w ramach dyskursu szkolnego, który operuje ograniczonym i nienaturalnym (tzn. niewystępującym poza szkołą) repertuarem aktów mowy.

Przekonanie drugie: nauczyciel uczy, kiedy mówi.

Przekonanie to opiera się na dwóch założeniach: po pierwsze, że nauczyciel mówi wzorcowo, po drugie, że

samo słuchanie ma moc kształcącą. Obydwa założenia są błędne.

Bez wątpienia wzorce językowe nauczyciela oddziałują na język ucznia, jednakże przeświadczenie, że nauczyciel wykształci sprawność mówienia u swych uczniów jedynie dając przykład, nie jest prawdziwe.

Mowa nauczycieli nie jest wzorcowa ani pod względem poprawności językowej, ani pod względem sposobu komunikowania się. Dowodzą tego liczne prace [por. Putkiewicz, 1990; Wojtczuk, 1993; Gis, 1994; Polański, Synowiec, 1995; Kawka, 1999]. Nauczyciele dość często posługują się niestaranną odmianą polszczyzny, stosują wtręty językowe (np. prawda, dokładnie, po prostu), a na wcześniejszych etapach edukacyjnych nadużywają deminutiwów (np. Otwórzcie zeszycki!). Badacze języka nauczycieli podają długi rejestr błędów językowych różnego typu: od ortofonicznych po składniowe i leksykalne [por. Polański, Synowiec, 1995, s. 115–117; Synowiec, 1999, s. 118]. W wypowiedziach nauczycieli zdarzają się tak nienaturalne elementy jak segmentacja sylabiczna czy tzw. echo nauczycielskie, czyli powtarzanie zmodyfikowanej wypowiedzi uczniowskiej [Polański, Synowiec, 1995, s. 114]. Nie bez powodu pojawiają się głosy, że edukacja językowa przyszłych nauczycieli wymaga zmian [por. Podracki, Porayski-Pomsta, 1998; Pawłowska, 2000; Kowalikowa, 2002].

Duże znaczenie dla rozwijania mowy uczniów ma sposób komunikowania się nauczycieli z uczniami w trakcie lekcji, co ściśle związane jest z omawianą specyfiką dyskursu edukacyjnego. Zachowania werbalne nauczycieli są zdominowane przez takie typy aktów mowy jak polecenia, pytania, upomnienia i wyjaśnienia, a wśród nich nie brakuje takich, które są znamienne wyłącznie

dla dyskursu szkolnego [por. Synowiec, 1999, s. 117]. Stosowane przez nauczycieli powitania i pożegnania oraz formuły służące do podtrzymywania kontaktu są schematyczne i stereotypowe [Kawka, 1999, s. 63–67; Polański, Synowiec, 1995, s. 113], nauczyciel bardzo rzadko chwali uczniów, ale za to posługuje się bogatym repertuarem nagan [Kawka, 1999, s. 204–206; Nicpoń, 2001; Przybyła, 2001]. Uczeń nie styka się więc z szerokim repertuarem aktów mowy, który można byłoby traktować jako warty naśladowania wzorzec.

Fałszywe jest również założenie, iż samo słuchanie wystarczy do wykształcenia pożądanых zachowań. Co prawda obcowanie językowe z innymi ludźmi jest najskuteczniejszą drogą nabywania sprawności językowej, jednak obcowanie to powinno opierać się także na aktywności uczącego się. Potwierdzają to badania psychologów i pedagogów dotyczące teorii uczenia się [por. Arends, 1998; Kruszewski, 2002, red.] – efektywne nauczanie powinno opierać się przede wszystkim na aktywności uczącego się. Uaktywnianie mowy uczniów ma sens również z tego względu, że to mowa pozwala uczniowi przyswajać wiedzę, uwewnętrzniać ją, przekształcać tzw. wiedzę szkolną w wiedzę czynną [Barnes, 1988, s. 98].

Pozytywny wzorzec z pewnością wzmacnia efekty procesu kształcenia, ale jeśli nie będzie mu towarzyszyć aktywizacja uczących się, trudno będzie osiągnąć zadowalającą kompetencję komunikacyjną. Podobnie jak znajomość gramatyki nie przekłada się automatycznie na poprawność i sprawność językową, tak samo słuchanie nie powoduje natychmiastowej poprawy sposobu mówienia.

Trudno przypuszczać, aby istniała jakaś jedna recepta na skuteczny sposób kształcenia mowy uczniów, jed-



nak świadomość nieprawdziwości omówionych przekonań wydaje się podstawą efektywnego kształcenia mowy ucznia. Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę, że aby skutecznie kształcić sprawność porozumiewania się w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych, trzeba takie sytuacje inicjować na lekcji; aby aktywizować werbalne zachowania uczniów, trzeba im oddać głos. W realiach szkolnych oznacza to zmianę stylu nauczania, polegającą na odchodzeniu od autorytarnych wzorców komunikowania się ku wzorcom partnerskim.

Nie wszystkie programy nauczania języka polskiego w zreformowanej szkole wspierają nauczycieli w zasygnalizowanym kierunku zmian, ale są i takie, w których najnowsza wiedza z zakresu lingwistyki, psycholingwistyki, pedagogiki i psychologii została wykorzystana do opracowania nowej koncepcji kształcenia językowego. Pozytywnym przykładem jest przeznaczony do trzech etapów edukacyjnych program „To lubię!” [Jędrzychowska i in., 1999; Jędrzychowska i in., 2001; Jędrzychowska i in., 2002]. Jego autorzy proponują komunikacyjny model kształcenia językowego, którego głównym celem jest poszerzenie repertuaru ról językowych adekwatnych do sytuacji komunikacyjnych. Koncepcja ta nie neguje wartości wiedzy o języku, ale proponuje łączenie nauczania podświadomego (poprzez działania językowe, budowanie i odbieranie aktów mowy) ze świadomym (poprzez dostarczanie stosownych reguł wyrażanych w metajęzyku) [por. Mrazek, 1998].

Jakość kształcenia, a więc także jakość zachowań werbalnych ucznia, zależy nie tylko od zapisów programowych, lecz również – a może przede wszystkim – od stylu nauczania i świadomości nauczycieli. Doskonale tę myśl oddają wypowiedziane przed laty słowa Juliusza Kleinera:

*Dobry program, dobry podręcznik i zły nauczyciel to kombinacja znacznie gorsza niż zły program, zły podręcznik i dobry nauczyciel*<sup>2</sup>.

## Bibliografia

- Arends R. [1998], *Uczymy się nauczać*, Warszawa.
- Bańkowska E., Mikołajczuk A. [2003], *Swoistość komunikacji językowej w sytuacji szkolnej*, [w:] *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa, s. 353–356.
- Barnes D. [1988], *Nauczyciele i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa.
- Gis A. [1994], *Strumień świadomości... O języku nauczycieli*, „Polonistyka” 1994/5, s. 295–300.
- Informator [2003], *Informator maturalny od 2005 roku. Język polski*, Warszawa.
- Jędrychowska i in. [1999], M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VI zreformowanej szkoły podstawowej*, Kraków.
- Jędrychowska i in. [2001], M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, *To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach 1–3 gimnazjum*, Kraków.
- Jędrychowska i in. [2002], M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko, E. Szudek, J. Waligóra, *To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach I–III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Kraków.
- Język polski [1990], *Język polski. Szkoła średnia. Program nauczania*, Warszawa.

---

<sup>2</sup> Kleiner J. [1957], *Na temat lekcji języka polskiego*, „Polonistyka” 1957, nr 2, s. 2.

- Kawka M. [1999], *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków.
- Kleiner J. [1957], *Na temat lekcji języka polskiego*, „Polonistyka” 1957, nr 2, s. 1–2.
- Kowalikowa J. [2002], *System i komunikacja w kształceniu językowym i w edukacji lingwistycznej nauczycieli*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*, t. I *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, red. Michalewska, M. Kisiel, Kraków, s. 11–18.
- Kruszewski K. [2002, red.], *Sztuka nauczania. 1. Czynności nauczyciela*, Warszawa.
- Martyniuk W. [1999], *Cele edukacji językowej*, „Nowa Poliszczyna” 1999, nr 4, s. 50–53.
- Mrazek H. [1998], *Komunikacyjny model nauczania. Rozwijanie języka dziecka w klasach IV–VIII*, „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 1, s. 3–8.
- Nicpoń J. [2001], *Nagana jako edukacyjny akt mowy*, „Polonistyka” 2001, nr 6, s. 333–338.
- Pawłowska R. [2000], *Jak przygotować nauczyciela-polonistę do kształcenia językowego ucznia?*, [w:] *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*, Lublin, s. 43–54.
- Podracki J., Porayski-Pomsta J. [1998], *Przygotowanie nauczycieli do edukacji językowej*, [w:] *Edukacja językowa Polaków*, pod red. W. Miodunki, Kraków, s. 83–89.
- Podstawa programowa [1999], *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów*, „Dziennik Ustaw” 1999, nr 14.
- Podstawa programowa [2002], *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół ponadpodstawowych. Język polski*, „Dziennik Ustaw” 2002, nr 51.
- Polański E., Synowiec H. [1995], *Stan języka uczniów i nauczycieli*, [w:] *Zjazd polonistów 1995 (Zagadnienia edukacyjne)*. Materiały pod red. B. Chrzastowskiej i Z. Urygi, Kraków, s. 103–119.
- Przybyła O. [2001], *Akt mowy o funkcji ekspresywnej w języku nauczycieli*, [w:] *Język w komunikacji*, t. 3, red. G. Hebrajska, Łódź, s. 187–195.

- Putkiewicz E. [1990], *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*, Warszawa.
- Rittel T. [1993], *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Skowronek B. [1999], *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków.
- Synowiec H. [1999], *Język polski w szkole*, [w:] *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, pod red. W. Pi-sarka, Kraków, s. 115–129.
- Tokarski J. [1972], *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienia metodyki*, Warszawa.
- Wojtczuk K. [1993], *Język nauczycieli w świetle badań lingwistycznych. Normatywne aspekty wariacji wyrazowej (na przykładzie nauczycieli nauczania początkowego siedleckich szkół podstawowych)*, Siedlce.