



**PROBLEMY
WCZESNEJ
EDUKACJI**

ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XIII 2017

Numer 2(37)

POTENCJAŁ JĘZYKA W EDUKACJI

POTENTIAL OF LANGUAGE IN EDUCATION

Redakcja tomu/Editor:
Michał Daszkiewicz

w numerze m.in.:

- **Carey Philpott**, *Do Professional Learning Communities reify or interrupt the language of pedagogical practice?*
- **Giuliana Ferri**, *'I speak slang, but wiv the teacher 'normal''. Language ideology in the primary classroom*
- **Monika Wiśniewska-Kin**, *Dziecięce zmagania z czasem. Wyzwalanie rozumienia pojęcia czas przez dzieci 9-10 letnie w kulturze szkoły polskiej*
- **Grażyna Szyling**, *Ukryte w języku aspekty przygotowania dzieci do szkoły*
- **Anna Baker**, *Error analysis and language comparison as teaching strategies for German as a foreign language in a South African context*

**POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE
WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU GDAŃSKIEGO**



ISSN 1734-1582

E-ISSN 2451- 2230

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XIII 2017

Numer 2(37)

POTENCJAŁ JĘZYKA W EDUKACJI

POTENTIAL OF LANGUAGE IN EDUCATION

Redakcja tomu/Editor:

Michał Daszkiewicz

w numerze m.in.:

- **Carey Philpott**, *Do Professional Learning Communities reify or interrupt the language of pedagogical practice?*
- **Giuliana Ferri**, *'I speak slang, but wiv the teacher 'normal''. Language ideology in the primary classroom*
- **Monika Wiśniewska-Kin**, *Dziecięce zmagania z czasem. Wyzwalanie rozumienia pojęcia czas przez dzieci 9-10 letnie w kulturze szkoły polskiej*
- **Grażyna Szyling**, *Ukryte w języku aspekty przygotowania dzieci do szkoły*
- **Anna Baker**, *Error analysis and language comparison as teaching strategies for German as a foreign language in a South African context*

POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE
WYDAWNICTWO UNIwersYTETU GDAŃSKIEGO

RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL

Ludmila Belášová – Prešovská univerzita (Słowacja)
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA)
Demetra Evangelou – Purdue University (USA)
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski
Maria Mendel – Uniwersytet Gdański
Astrid Męczkowska-Christiansen – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte
Nina-Jo Moore – Appalachian State University (USA)
Roberto Muffoletto – Appalachian State University (USA)
Krystyna Nowak-Fabrykowski – Central Michigan University (USA)
Sharon E. Smaldino – Northern Illinois University (USA)
Andrzej Szklarski – University of Linköping (Szwecja)
Piotr Szybek – Lund University (Szwecja)
Bogusław Śliwerski – Uniwersytet Łódzki
Vlastimil Švec – Masarykova univerzita (Czechy)
Barbara Wilgocka-Okoń – Uniwersytet Warszawski
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia)
Małgorzata Żyto – Uniwersytet Warszawski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

Dorota Klus-Stańska (red. nac.), Marzenna Nowicka (z-ca red. nac.), Małgorzata Dągiel (sekr. red.);
red. tematyczni: Alina Kalinowska, Małgorzata Kowalik-Olubińska, Agnieszka Nowak-Lojewska,
Helena Ostrowicka, Wojciech Siegień, Grażyna Szyling; red. językowi: Małgorzata Dągiel (jęz. pol.),
Martin Blazsk (jęz. ang.), Michał Daszkiewicz (jęz. ang.), Edward Maliszewski (jęz. ang.);
Paweł Atroszko (red. statystyczny); Cezary Kurkowski (red. działu promocji)

Redakcja tomu/ Editor: Michał Daszkiewicz

Projekt okładki/ Project of the cover page: Damian Muszyński

Projekt logo/ Project of the logo: Adam Stański

Skład i lamanie/ Typesetting and page layout: Michał Janczewski

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582
e-ISSN 2451-2230

Publikacja dofinansowana przez Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Czasopismo recenzowane/ Peer-reviewed journal

Lista recenzentów jest drukowana w ostatnim numerze danego roku.
List of reviewers is published in the last issue of a given year.

Wydawca/ Editor:

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl
Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Spis treści

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Carey Philpott , <i>Do Professional Learning Communities reify or interrupt the language of pedagogical practice?</i>	7
Giuliana Ferri , <i>'I speak slang, but wiv the teacher 'normal''</i> . <i>Language ideology in the primary classroom</i>	19
Monika Wiśniewska-Kin , <i>Dziecięce zmagania z czasem</i> . <i>Wyzwalanie rozumienia pojęcia czas przez dzieci 9–10-letnie w kulturze szkoły polskiej</i>	28
Grażyna Szyling , <i>Ukryte w języku aspekty przygotowania dzieci do szkoły</i>	41
Karolina Starego , <i>Krytyczna Świadomość Językowa i Pozytywna Analiza Dyskursu</i> . <i>Edukacyjne implikacje krytycznie zorientowanych teorii dyskursu</i>	55
Martyna Jaskulska, Marta Lockiewicz , <i>Polish as L1, English as L2: the linguistic transfer impact on Second Language Acquisition stemming from the interlingual differences: implications for young learners education</i>	68
Ewa Szatan , <i>Co dzieci myślą o muzyce?</i> <i>Interpretacja muzycznych i literackich treści utworu Sanctus w wypowiedziach dzieci</i>	77
Anna Dąbrowska , <i>Slang jest spoko? Pedagogiczne aspekty obecności socjolektu uczniowskiego w dyskursie publicznym</i>	88

NARRACJE I PRAKTYKI

Anne Baker , <i>Error analysis and language comparison as teaching strategies for German as a foreign language in a South African context</i>	103
Daiva Jakavonytė-Staškuvienė , <i>The policy of integrated languages didactics in Lithuania</i>	111
Mirosław Grzegórzek , <i>Charakterystyka postaci w szkole – między stereotypem a kreacją</i>	123

SPRAWOZDANIA

Michał Daszkiewicz , <i>Sprawozdanie ze wstępnego etapu działalności międzynarodowej sieci pracowników naukowych Educational Role of Language Network</i>	137
Autorzy	141
Informacje dla Autorów	143

Contents

STUDIES AND ARTICLES

Carey Philpott , <i>Do Professional Learning Communities reify or interrupt the language of pedagogical practice?</i>	7
Giuliana Ferri , <i>'I speak slang, but wiv the teacher 'normal''</i> . <i>Language ideology in the primary classroom</i>	19
Monika Wiśniewska-Kin , <i>Children's struggling with time. Triggering the understanding of the concept of time by children aged 9–10 in the culture of polish school</i>	28
Grażyna Szyling , <i>Hidden-in-language aspects of children's preparation for school</i>	41
Karolina Starego , <i>Critical Language Awareness and Positive Discourse Analysis. Educational implications of critically oriented theories of discourse</i>	55
Martyna Jaskulska , Marta Łockiewicz , <i>Polish as L1, English as L2: the linguistic transfer impact on Second Language Acquisition stemming from the interlingual differences: implications for young learners education</i>	68
Ewa Szatan , <i>What do children think about music? Interpretation of the musical and literary content of the Sanctus composition in children's speeches</i>	77
Anna Dąbrowska , <i>Is slang cool? Educational aspects of the presence of students slang in public discourse</i>	88

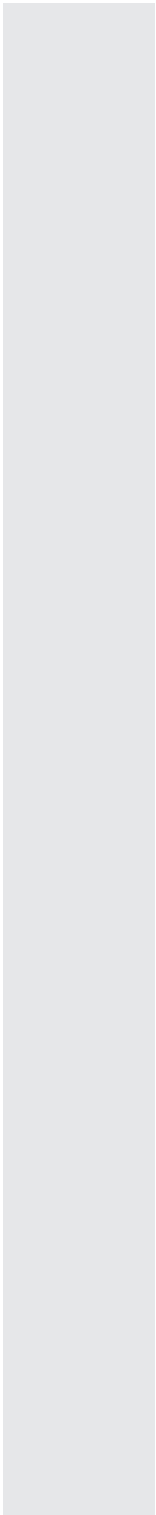
NARRATIONS AND PRACTICES

Anne Baker , <i>Error analysis and language comparison as teaching strategies for German as a foreign language in a South African context</i>	103
Daiva Jakavonytė-Staškuvienė , <i>The policy of integrated languages didactics in Lithuania</i>	111
Mirosław Grzegórzek , <i>The school characters' characteristics – between the stereotype and creation</i>	123

REPORTS

Michał Daszkiewicz , <i>Report on the initial stage of activity of academics cooperating as the Educational Role of Language Network</i>	137
Authors	141
Information for Authors	145

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Carey Philpott

Leeds Beckett University

C.Philpott@leedsbeckett.ac.uk

Do Professional Learning Communities reify or interrupt the language of pedagogical practice?

Summary

In Professional Learning Communities (PLCs) teachers discuss observed classroom practice with the intention of improving it. The research reported in this paper considers how these discussions either reify or interrupt (Little 2003) teachers' language of practice. Reification will tend to constrain learning within existing ways of linguistically construing sense. Disruption might establish a new discourse for practice that will enable learning. The data is transcriptions of PLCs from two schools in Scotland.

Keywords: Professional Learning Communities, reification, discourse, teacher community

Introduction

Professional Learning Communities (PLCs) are groups of teachers who come together in schools to use data about students' performance to try to improve the school's teaching, learning and educational outcomes. While "there is no universal definition of a professional learning community" (Stoll et al. 2006: 222), Dufour (2004) offers three 'big ideas' that he believes clarifies the nature and practice of PLCs. For Dufour PLCs are characterised by:

1. Ensuring that students learn; with a shift from a focus on teaching to a focus on learning.
2. A culture of collaboration; "a systematic process in which teachers work together to improve their classroom practice" (ibid: 9).
3. A focus on results through the analysis of student performance data.

Stoll et al. (2006: 222) similarly suggest five key characteristics that define PLCs:

1. Shared values and vision.
2. Collective responsibility.
3. Reflective professional inquiry.
4. Collaboration.
5. Group as well as individual learning is promoted.

At the same time as the idea and practices of PLCs have developed, there has been a parallel development of 'Rounds' approaches to teachers' learning. Rounds (City et al. 2009; Del Prete 2013) is a form of collaborative professional development in which educators come together to observe teaching and learning across a number of classrooms in a school. In a post-observation debrief they use notes and other forms of recording, such as

diagrams, to build up a detailed, descriptive, evidence-based picture of teaching and learning in the school. This is used to develop understanding of the teaching and learning practice in the school and decide what needs to be done to develop that practice.

Despite their apparently separate literature and genesis, rounds share their main defining features with PLCs. They:

- Focus on student learning (rather than just on teachers' teaching).
- Are concerned with the generation and analysis of data about learning.
- Promote systematic collaboration.
- Seek to promote shared culture and knowledge.
- Are concerned with group or systemic learning not just individual learning.

Because of these strong similarities, and the relatively loosely defined nature of PLCs, it is reasonable to view rounds as a particular approach to creating PLCs. In this paper, the term PLCs will be used generically to include Rounds.

Despite much academic literature extolling the benefits of PLCs there is currently little detailed empirical evidence of what actually happens within professional learning communities (Meirink et al. 2007; Riveros et al 2012). Similarly there is very little empirical observational data on what happens within Rounds despite a significant growth in their popularity as a practice in schools. This state of affairs seems to continue one identified by Little (2003: 913) when she observed that "Relatively little research examines the specific interactions and dynamics by which professional community constitutes a resource for teacher learning and innovations in teaching practice. In particular few studies go "inside teacher community". As Kruse et al (1995: 30) identify "Growth of the school-based professional community is marked by conversations that hold practice, pedagogy and student learning under scrutiny". However, little detailed examination of these conversations has taken place. To explore the extent to which they are a resource for professional learning.

Theoretical frame

This paper draws on Little's work (Little, 2003; Horn, Little 2010) to contribute to the still relatively small literature that goes inside teacher community by focusing on the ways that language use in PLC discussions in Scotland (based on a Rounds model of PLC) either enables or limits teachers' professional learning.

The analysis in this paper focuses on two aspects of teachers' language use by asking (after Little 2003):

- What facets of classroom practice are made visible in out-of-classroom talk and with what degree of transparency?
- How does conversational interaction open up or close down teachers' opportunity to learn?

Little (2003: 920) defines transparency as "the degree of specificity, completeness, depth and nuance of practice apparent in the talk" (2003: 920). In relation to interaction, Horn and Little (2010: 181) argue that "characteristic conversational routines provided

different resources ... to access, conceptualize and learn from problems of practice". Conversational routines are defined as "patterned and recurrent ways that conversations unfold within a social group ... [they are] constituted by moves, turns of talk that shape the interactions progress by setting up and constraining the response of subsequent speakers" (ibid: 184).

Little argues that focusing on the language through which teachers talk about classroom practice "focuses attention on the system of categories and classifications by which members of a community organize and communicate practice" (Little 2003: 918). In this respect it is important to note that "Classification schemes operate in part to render the ambiguities of the world as if the possessed the clarity of social facts" (ibid: 918) and that "Because they are inevitably ... historical, political, moral, and cultural constructions and because they tend to form a taken-for-granted, invisible infrastructure of working practice, classifications supply both resources and impediments to learning and change" (ibid: 918).

The title of this paper borrows from Little's (2003: 939) contention that linguistic representations of practice can either "reify or interrupt the language of practice". Reification is the process of reasserting the current historical, political and cultural system of categories and classifications so that they become increasingly taken for granted as objective or common sense facts. Interruption is a process of calling into question the current historical, political and cultural system of categories and classifications. Interruption can allow for "[re]-Defining, elaborating and reconceptualizing the problems that teachers encountered and for exposing or building principles of practice" (Horn, Little 2010: 190).

Data gathering and method

Scottish educational context

Each of the four jurisdictions that make up the United Kingdom (England, Scotland, Wales and Northern Ireland) has a separate school system. Scotland has a single curriculum that applies to all children 3–18 called Curriculum for Excellence (CfE). CfE gives enough freedom to schools to make detailed decisions about exactly how it is implemented. This latitude for schools has led to increased emphasis on high quality professional development for teachers (Scottish Government 2010a). The establishment of Learning Rounds in schools, drawing on the development of Instructional Rounds in the USA (City et al. 2009; Roberts 2012), has been seen as an important part of this (Scottish Government 2010a, 2010b, 2012, 2013; National CPD Team 2011; Education Scotland 2011).

There is a single form of non-selective school organisation within publicly funded schools in Scotland. Schools are managed through thirty two municipal authorities, known as local authorities (LAs). The OECD (2007, 2015) judges that Scottish education is, internationally, comparatively highly achieving and inclusive, and quality between schools is comparatively consistent. However there are continuing concerns about differences in achievement within schools based on students' socio-economic background.

Data

The data in this paper are extracts from Learning Rounds post-observation debrief discussions that were audio recorded and then transcribed. Each of these meetings was about an hour long. The transcripts were analysed in relation to:

- What facets of classroom practice are made visible in out-of-classroom talk and with what degree of transparency?
- How does conversational interaction open up or close down teachers' opportunity to learn?

Table 1. Schools and participants represented in the data

Type of school	Experience with learning rounds	Preparation for Learning Rounds	Nature of participants	Coding in transcript	Focus of learning round observation
School A: primary school	None	Guidance from national CPD coordinator; information accessed on Education Scotland website	Teachers including Head Teacher plus 3 Local Authority representatives	AA-Depute Head Teacher (facilitator); AB- Head Teacher; AC-class teacher; AD-LA representative; AE- LA representative; AF-LA representative; AG-class teacher; AH-class teacher Transcript line numbers 1–370	Pupils' awareness of learning intentions and success criteria; differentiation; challenge and pace; independent learning
School B: secondary school with feeder primary school	Second time	Guidance from national CPD coordinator	Teachers including CPD co-ordinator	BA-teacher (facilitator) BB-teacher BC-teacher BD-teacher BE-teacher BF-teacher Transcript line numbers 1–312	Learning intentions Plenaries Formative assessment
School C: community secondary school	Third or fourth time for different participants	Some support at Local Authority level	Teachers including CPD co-ordinator	CA-teacher (facilitator) CB-teacher CC-teacher CD-teacher CE-teacher Transcript line numbers 1–312	Learning intentions Target setting Opportunity to work at increased pace Questioning

Type of school	Experience with learning rounds	Preparation for Learning Rounds	Nature of participants	Coding in transcript	Focus of learning round observation
School D: community campus School (nursery, primary, secondary)	Fourth time	Visit to another school in another Local Authority that had experience	Teachers including CPD co-ordinator	DA-teacher (facilitator) DB-teacher DC-teacher DD-teacher DE-teacher DF-teacher DJ-teacher Transcript line numbers 1–285	Development of skills Pupil participation Questioning Behaviour management Group work Use of ICT Active learning Challenge and extension/ differentiation Uniform Use of learning intentions

Table 1 shows the four schools involved in the data gathering, their experience and training with Learning Rounds and the nature of the participants in the data. Each school was in a different Local Authority. They were chosen as a convenience sample (Walliman, Buckler 2008), because they were conducting Learning Rounds when we wanted to gather the data, and a purposive sample (Jupp 2006) because they represented four local authorities and were more likely to present a wider picture of practice than might have been found in a single Local Authority. Only two of the schools' transcripts are used in this paper. The other are considered in Philpott and Oates (2015).

School A serves a mixed socio-economic area. The teachers are mostly of mid-range experience with some less experienced. None had any previous experience of Learning Rounds. Learning Rounds was promoted in the school by the Local Authority for school improvement after an unfavourable school inspection. The Depute Head Teacher organised the Learning Round.

School B was in a mid-sized town in a rural area. There was no significant deprivation in the area. The teachers were early career. They had previous experience of Learning Rounds, which was promoted in the school by a Principal Teacher (teacher responsible for leading a subject area).

School C was a new, large school in a large new town. The teachers were mostly early stage teachers who had previously arranged Learning Rounds themselves. It had been driven in the school by a young Principal Teacher.

School D was a new school in a small town in a rural, affluent area. The teachers were a mixture of experienced staff and novice staff. Many had previous experience of Learning Rounds. The lead responsible member of staff was a Principal Teacher.

Findings

Analysis of the transcripts suggests a number of ways that out of classroom representations of classroom practice and conversational routines tend to reification rather than interruption of the existing language of pedagogical practice. These are:

- A focus in representations on teacher behaviour rather than the effects of teacher behaviour on pupil behaviour.
- Representations in “molar units” rather than “molecular” descriptions of what is happening. Molar units are large units of behaviour, for example peer assessment, formative assessment. Molecular descriptions would analyse these into component parts.
- Conversational routines that make initial broad (or molar) categories and classifications increasingly broad.
- The dominance of the pedagogical discourse (and, therefore, categories and classifications) of official policy.

A focus in representations on teacher behaviour

The extract below of an interaction between teachers BA and BB from school B shows that a focus on representing teachers’ use of strategies rather than on what pupils are doing makes it difficult to judge if pupils are being challenged, whereas a focus on pupils would yield evidence for this. This focus fails to represent aspects of practice in the classroom (i.e. pupil behaviours) that would have allowed consideration of whether established practice was having a beneficial effect. So a chance for “exposing or building principles of practice” (Horn, Little 2010: 190) has been lost.

BA: ... in few lessons there was challenge to SC [success criteria], so the SC wasn’t really a challenge like eh... one of the teachers uses a problem, so the SC is being able to solve this problem by the end of the lesson, so it’s a challenge. Do we want to say something about that or do we leave it?

BB: It’s one of the hard ones because we didn’t know the kids so it was hard to say if they were being challenged in that lesson because it wasn’t obvious.

Line 301–306

Representations in molar units rather than molecular details and conversational routines that make categories and classifications increasingly broad

The sequence below from School D shows a tendency widespread in the data to represent pedagogical practice in molar units, in this case “challenge” and “extension”. These initial

molar units are then made progressively broader through the conversational interactions between participants. The first move in the progressive broadening shown below is to fuse the two categories. The second is to apply the new composite category to an increasing range of pedagogical practices. By the end of the extract, almost anything can count as challenge, extension and differentiation.

DC: We said that we saw plenty of challenge and extension for the pupils in most class.

DB: We had that in some.

DA: What did the other groups think?

DD: we had that for some... differentiation.

DA: shall we say in some classes we saw challenge and extension? Is differentiation not different from challenge and extension?

DD: We I think differentiation and extension are the same thing, just opposite ends of the scale or extension is differentiation.

DH: meeting their needs.

DB: Differentiation appropriate to the learning?

DD: But again you have to be careful not to put it in a negative way not to ... it wasn't that they you can't say that some ...classes at the beginning weren't into it wasn't that they weren't challenging them challenging them they were just setting the scene.

DB: but this is just like a snapshot.

DA: So maybe what we should be saying is in... most or all challenge and extension, differentiation where needed?

DA: Could we take out the differentiation part and say in most classes we saw differentiation by outcome?

DG: I think if I was ... some classes where a whole class approach to things at which point if all the class is on the same task then you've still got the challenge in that task with a varied outcome, it can be differentiated by outcome which we saw in the whole class approach, the differentiation was there even if it wasn't different pupils doing different activities in different task it was differentiation by outcome so I would have said I saw differentiation in most classes.

This process of representation in initial molar categories and then progressive broadening can also be seen in the extract below from school B where the discussion is about the molar unit of formative assessment.

BC: I think in every lesson there was (at least one type of that) one, at least some form of.

BA: Shall we put in every lesson and make a comment about in every lesson and then maybe make a more refined statement after that?

BC: Do we need to make a more refined statement?

BE: Was it every single lesson? I just wonder if it's most or every.

BC: If you take like peer, self, formative.

BA: I don't think there wasn't a lesson where pupils weren't assessing where they were at or teachers assessing C: you see I don't think I did either) I think in every one I saw it.

BD: It's hard to say if the teacher is assessing discretely or not sometimes to us it maybe looked like there wasn't any form of assessment, just doing the task and.

BB: I suppose and are you thinking about our last one? Just a few actually.

BE: Cause I suppose like CDT on the computers, although he never actually said anything but he'd go round an look and see everything was alright.

BD: There was questioning so I supposed he done it thru questioning.

BA: So do you want to say in all lessons assessment of learning intentions or something? (Don't know) cos we only have a short period of time so we're almost finished our checklist.

BB: Well if you don't feel we've seen it in every lesson we can't say every lesson.

BA: No we can't – do we say most then? (It would have to be _ agreement).

BB: I think that's fair because if you didn't see it you didn't see it so.

BE: Sometimes when I think about it there was questioning and that was formative assessment so ... you don't want it to be that you're presuming it has to be obvious.

BA: So shall I say in most lessons (some form of assessment took place whether it be peer self or teacher) so in most lessons some form of assessment took place – whether it be peer led, self-assessment teacher led or how pupils were performing? ...

Lines 204–227

In this extract, what counts as evidence of formative assessment is progressively broadened so that it can be said to have been seen frequently. It even begins to be applied to cases where nothing explicit was seen as in the contributions from teacher BE in the extract: “Cause I suppose like CDT on the computers, although he never actually said anything but he’d go round an look and see everything was alright” and “you don’t want it to be that you’re presuming it has to be obvious”.

For the most part the transcripts from schools B and D show that discussions represent what happens in classrooms in molar units rather than fine grained molecular descriptions of the specific actions of teachers and learners and the link between them. This means that the classroom practice is talked about in terms of pupils and teachers engaging in, for example, peer assessment or self-assessment. There is very little record of what molecular actions teachers performed and the specific effects these had on pupil activity. This is exacerbated by the tendency of participants in Schools B and D to create ever more encompassing categories for these activities. This increasing lack of transparency means that the participants lost the chance to consider how different specific ways of implementing the general category of peer assessment or self-assessment, for example, affected what pupils did and what they learned. This might have been revealed by more molecular descriptions. This is also meant that representations of classroom practice played little part in challenging what was already regarded as good practice by looking at the actual effects it had on what pupils were doing. What was lost was an opportunity for “elaborating and reconceptualizing the problems that teachers encountered and for exposing or building principles of practice” (Horn, Little 2010: 190).

The dominance of the pedagogical discourse of official policy

The discourse that dominates the discussions in the transcripts is policy discourse or policy discourse mediated through LA or school mandates. This means that the categories and classifications for practice were also those of policy prescriptions. Biesta, Priestley and Robinson (2015) report that Scottish teachers in their research on teacher agency had a very similar set of views about teaching, learning and education, even though they were from diverse locations and sectors. This was the same in the research reported here. Possibly the experience of this research and Biesta, Priestley and Robinson’s (2015) experience in this respect, can be accounted for by a culture of performativity imposed upon teachers which means that they become ‘captured by the discourse’ (Bowe et al. 1994) of government, local authority and school policy. This discourse provides the landscape in which they have to frame their actions in a daily basis and, therefore, the primary resource for talking and thinking about practice (see also Philpott 2014). City et al (2009) suggest the use of external sources of understanding in Instructional Rounds such as academic readings and models and these could provide alternative discursive categories and classifications. However, guidance on Learning Rounds (National CPD team 2011) makes no reference to the value of these and they were not apparent in the examples of Learning Rounds recorded in this research.

Discussion

Overall the tendency of the discussions in the examples of Learning Rounds in Scotland captured here was to reify existing discourse about pedagogical practice rather than interrupt or challenge it. This means that policy discourse increasingly takes on the guise of unarguable and objectively existing reality with each reiteration. The initial problem seems to be the prevalence of, and lack of alternatives to, policy discourse in the categories and classifications that teachers used to talk about the practice they had observed. This initial reifying use of policy discourse is then maintained by representing practice in molar units rather than molecular actions. As long as a classroom activity is represented as ‘peer assessment’ there is a relatively low degree of transparency about what is actually happening in the classroom in terms of interactions between teacher and pupils, pupils and pupils, and pupils and knowledge/skills. A representation in terms of molecular details of actions would allow questions to be raised about whether what was happening really was peer assessment and also whether peer assessment was actually having a beneficial effect. This reification is also maintained by representations that focus on teacher actions far more frequently than on pupils’ actions.

In addition to problems with the relative lack of transparency of representations, some repeated conversational routines worked against the interruption of the dominant discourse by moving from molar units already lacking in transparency to progressively broader categories. There is some evidence in the transcripts that these conversational routines were caused by concerns about accountability. This can be seen for example in school D where teacher DD says “you have to be careful not to put it in a negative way” (line 83). Education in the United Kingdom, including Scotland, has become progressively subject to a neo-liberal regime of accountability. Although the development of this regime has, so far, been less marked in Scotland than in some other parts of the UK, it is still present. It seems that participants in the Learning Round were concerned that representing pedagogical practice in a way that suggested that some officially recommended pedagogical approaches were not being used, might have undesirable consequences.

Taken together, then, it can be argued that strong accountability regimes can have an adverse effect on the production of representations of classroom practice that are sufficiently transparent to provide affordances for professional learning. The accountability regime here is responsible for both the near exclusive use of policy discourse and the use of molar units and their progressive broadening (and therefore opacity) in representations of practice.

The situation researched here also differs in a significant detail from those researched by Little. In her research, Little (2003: 918) writes about the “insularity of the classroom” and how representations of practice that “arise in out-of-classroom talk [are] discrete, condensed and desituated” (2003: 936). She uses Hutchins’ (1996) idea of the “horizon of observation’ to compare this to the situated learning that Lave and Wenger (1991) explore. In the latter case, Little writes, learners have access to all the details of practice and not just those selected for accounts of practice that “rely heavily on a certain shorthand terminology and on condensed narratives that convey something of the press of classroom life without fully

elaborating its circumstances or dynamics” (2003: 936). The comparison is relevant to Little’s research as she is researching out of classroom representations of classroom practice in situations where teachers have not shared first-hand experience of the classroom events. In the PLCs that I am researching, all the participants observed the events first-hand. However, representations of the experience still tend to “rely heavily on a certain shorthand terminology and on condensed narratives” that all participants seem to accept. This suggests that the challenge of making representations transparent and therefore generative of professional learning (Horn, Little 2010) is greater than Little supposes. Even events that all participants experienced first-hand become codified through the dominant discourse of the school and can become increasingly opaque under the pressure of accountability.

Conclusion

In conclusion, it seems that both the representations of classroom practice and the conversational routines in the PLCs research were not conducive to generating professional learning. In order for these PLCs to function more effectively for developing pedagogical practice, a number of changes might productively be introduced.

Firstly, participants need to move away from the tendency to represent practice in molar units and the focus in a more fine grained and molecular way on the smaller units of behaviour that make up these molar units and their interrelationships.

Secondly, these representations also need to move away from focusing mostly on teacher behaviours and need to include more representation of pupil behaviours and their connection to those teacher behaviours.

Thirdly, sources of alternative discourses need to be utilized so that practice can be represented in different ways. These discourses could be provided, as City et al. (2009) suggest, by making use of research texts related to the practices being observed.

Finally, PLC participants need to understand the observation and sharing of classroom practice as primarily an opportunity for learning and developing understanding of pedagogy rather than for auditing and accountability. This may only come about if the management culture of schools is changed accordingly.

References

- Biesta G., Priestley M. and Robinson S. (2015), *The role of beliefs in teacher agency*, “Teachers and Teaching: theory and practice”, 21 (7).
- Bowe R. Gewirtz S. and Ball S.J. (1994), Captured by the Discourse? Issues and Concerns in Researching parental choice. “British Journal of Sociology of Education”, 15 (1).
- City E.A., Elmore R.F., Fiarman S.E, and Teitel L. (2009), *Instructional Rounds in Education; a network approach to improving teaching and learning*. Cambridge, Massachusetts, Harvard Education Press.
- DuFour R. (2004), *What is a “Professional Learning Community”?* “Educational Leadership”, May 2004.

- Del Prete T. (2013), *Teacher Rounds; A Guide to Collaborative Learning in and from Practice*. Thousand Oaks, Corwin.
- Education Scotland (2011) *Learning Rounds Overview Report 2008–2011*, Edinburgh: Education Scotland retrieved from <http://blogs.educationscotland.gov.uk/cpdteam/files/2012/02/LEARNING-ROUNDS-OVERVIEW-MAY-2011.pdf>
- Horn I.S. and Little J.W. (2010), *Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions*. *American Educational Research Journal*, 47 (1).
- Hutchins E. (1996), *Learning to Navigate*. In: S. Chaiklin and J. Lave (eds), *Understanding Practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Jupp V. (2006), *The Sage Dictionary of Social Research Methods*. London, Sage.
- Kruse S.D., Louis K.S. and Bryk A.S. (1995), *An emerging framework for analysing schoolbased professional community*. In: K.S. Louis and S.D. Kruse (eds), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, Corwin.
- Lave J. and Wenger E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Little J.W. (2003), *Inside teacher community, representations of classroom practice*. "Teachers College Record", 105 (6).
- Mierink J.A., Meijer P.C. and Verloop N. (2007), *A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings*. "Teachers and Teaching: theory and practice", 13 (2).
- National CPD Team (2011) *The Learning Rounds Toolkit; Building a Learning Community* retrieved from http://issuu.com/nationalcpdteam/docs/the_learning_rounds_tool_kit_updated_#download
- OECD (2007), *Reviews of National Policies for Education: Quality and Equity of Schooling in Scotland*. Paris, OECD.
- OECD (2015), *Improving Schools in Scotland: an OECD Perspective*. Paris, OECD.
- Philpott C. (2014), *Socioculturally Situated Narratives as Co-authors of Student Teachers' Learning from Experience*. "Teaching Education", 25 (4).
- Philpott C. and Oates C. (2015), *What do teachers do when they say they are doing learning rounds? Scotland's experience of instructional rounds*. "European Journal of Educational Research", 4 (1).
- Riveros A., Newton P. and Burgess D. (2012), *A situated account of teacher agency and learning: critical reflections on professional learning communities*. "Canadian Journal of Education", 35 (1).
- Roberts J.E. (2012), *Instructional Rounds in Action*. Cambridge, Massachusetts, Harvard Education Press.
- Scottish Government (2010a), *Teaching Scotland's Future*. Edinburgh, Scottish Government.
- Scottish Government (2010b), *Leading Change 2: Learning from Schools of Ambition*. Edinburgh, Scottish Government.
- Scottish Government (2012), *The Framework for Educational Leadership in Scotland*. Edinburgh, Scottish Government.
- Scottish Government (2013), *The ICT in Excellence Group Final report*. Edinburgh, Scottish Government.
- Stoll L., Bolam R., McMahon A., Wallace M. and Thomas S. (2006), *Professional learning communities: a review of the literature*. "Journal of Educational Change", 7.
- Walliman N. and Buckler S. (2008), *Your Dissertation in Education*. London, Sage.

Giuliana Ferri

University of West London
giuliana.ferri@uwl.ac.uk

‘I speak slang, but wiv the teacher ‘normal’’. Language ideology in the primary classroom

Summary

The paper is a work in progress investigating the perceptions of Standard English expressed by a group of children in their last year of primary school in a multicultural and multilingual educational setting in London. The theoretical framework employed to interpret the data, a series of group interviews with small groups, is that of language ideology. The idea brought forward in the paper is that language ideology is a habitus (Bourdieu, 1991) which attaches certain values to the prestige variety of a language, while devaluing non-standard varieties. Through the adoption of this theoretical lens, the paper attempts to evaluate the educational implications of this ideology.

Keywords: language ideology, habitus, Standard English, multilingual, non-standard

Introduction

The aim of this paper is to present a series of vignettes that provide a snapshot of children’s perceptions of Standard English and their ‘lived’ experiences of language use in a multilingual setting, in the specific a multicultural school in London. The limited scope of the empirical sample is supplanted by the richness of the data collected in a series of interviews with a small number of children in the final year of primary school, at age 11. The author intends to collect a wider sample of interviews in the near future, and write a more extensive paper. Therefore, this should be considered as a pilot study or a work in progress.

One particular episode illustrates the day to day interactions in an inner London classroom that provided the initial stimulus for this paper. In the course of an informal conversation on the language used in text messages with a group of 11 years old pupils, the author disclosed that she regularly used abbreviations when writing messages. One of the boys in the group asked, bewildered: “Miss, but can you speak slang?” Their reaction of disbelief to the idea of a teacher using ‘slang’ exemplifies the role of educators as ideology brokers (Blommaert 1999) in disseminating the ideology of language standardisation, with its assumptions of invariance, uniformity and correctness. The present paper represents an occasion to reflect on the implications of this ideology of standardisation in educational settings, particularly in a multilingual context. It aims to describe the difficulties experienced by pre-adolescent children in an urban, multilingual and multicultural educational setting in conforming to the expectation that they should use spoken and written Standard English

in school. In the specific, the author aims to discuss their emerging views on language, in particular their ideas on Standard English and what they consider 'slang'. In regard to the specific context of the data collected, it is important to emphasise the unique character of London as a 'global' or 'hyperdiverse' (Kyambi 2005) city, where schools experience high levels of diversity in terms of languages spoken, ethnic, cultural and religious backgrounds. In particular, London has now become denationalised, meaning that it does no longer represent England in terms of lifestyle and points of reference (Block 2008). As a reflection of this fact, the children appearing in the vignettes are all multilingual with the exception of one monolingual English speaking child.

Language ideology

Ideology is the process of meanings, signs and values in social life, controlled by a dominant group or social class, according to Gramsci's (1992) notion of hegemony. In the complex relationship between the material and ideational spheres, ideas are produced by specific material conditions and transmitted within institutional apparatuses, becoming sets of naturalised patterns of thought and behaviour (Eagleton 1991; Blommaert 2005). Thus, ideology appears natural and given, "the stuff which makes us uniquely what we are" (Eagleton 1992: 20), as a form of unreflexive thinking. Althusser (2008) stresses the importance of the emotional sphere over the cognitive to explain how ideology becomes a frame of reference for thought and behaviour, echoing Voloshinov (1973) who considered the established systems of ideology as crystallizations of behavioural ideology. This predominance of unconscious patterns of behaviour in the transmission and maintenance of a dominant ideology is exemplified in the notion of hegemony (Gramsci 1992). Hegemony operates through consensus rather than coercion, as a "system of lived habitual social practices" (Eagleton 1991: 115). The consensual rule of a hegemonic view is therefore established through the role of institutions such as schools, family and organised religion. Equally, the idea of habitus in Bourdieu (1991) represents a set of internalised practices, a cultural unconscious, underlining the apparent spontaneity with which dominant values and norms are reproduced.

Cameron (2006: 143) argues that in many accounts and discussions on ideology, language is treated as a given entity, "like the mythical turtle that supports the world on his back", failing to explain why individual language users subscribe to the values of hegemonic ideologies. Indeed, the role of language in the cycle of production and reproduction of ideology is dual and it stands in a dialectic relationship with systems of ideas and beliefs. Whilst language is a vehicle for the fashioning and expression of ideologies, it is at the same time shaped by social and ideological forces. In this sense, Cameron (1995, 2006) opposes the universalistic idea of language as a system of abstract signs, and favours the idea formulated by Voloshinov (1973), that signs are multiaccented, meaning that they are a reflection of the different social positions occupied by individual speakers. From this perspective, the apparent consensus surrounding language hides another reality

in which material differences between social groups generate contrasting and conflicting experiences of language use and of the meanings attached to different language varieties. In other words, those meanings are never neutral, rather they are acquire a fixed and naturalised semblance through the work of ideology. This latter point is exemplified by Bourdieu (1991) through the notion of symbolic capital, which compares linguistic exchange to an economic exchange in which words are not only signs that convey meanings, but they also represent a linguistic capital. Words are “signs of wealth intended to be evaluated and appreciated” (Bourdieu 1991: 66). In this economic transaction, the most valuable linguistic capital will yield the highest symbolic profit.

Language ideology and education

The prestige associated with the use of a dominant language variety is the result of social mechanisms which are reproduced by institutional powers. In particular, the education system is invested with the specific role of divulging the standard variety of a national language. The value attached to linguistic practices is the result of habitus, a learned response that takes shape first within the sphere of the family and the immediate community, and subsequently in schools, where the primary model will be either valued or devalued, if not conform to dominant linguistic practices. In this process, language becomes a symbolic capital and schools are in a central position in ensuring the reproduction of the ideology of a standard, unitary and correct language. This symbolic dominance is transmitted in the ordinary aspects of everyday life, to the extent that the idea of a standard and correct language becomes a self-evident and transparent idea that requires no further investigation. Within the sphere of the school system, teachers possess a linguistic capital that students need to acquire (Eagleton 1991), in particular the values of language standardisation and a rigid normativity in language use (Cameron 1995, 2006).

The determinism of the habitus implies that individuals have no choice but to subscribe entirely to the dominant ideology. Nevertheless, this deterministic view can be partly challenged with the adoption of Bakhtin’s (2006) concept of centrifugal and centripetal forces in language, according to which the idea of a unitary language is the result of “specific verbal-ideological movements” (p. 246), representing centripetal or centralising forces, opposed to centrifugal or decentralising forces. This means that language users are immersed in a dialogical relationship between the surrounding heteroglossia, or “the multiplicity of social voices” (Bakhtin 2006: 263), and the correct standard form, or the norm. This relationship, in its turn, creates a tension between the dominant forces that shape individual consciousness and the reality of the individual steeped in heteroglossia. In this respect, Bakhtin (2006: 341) describes “the ideological becoming of a human being” as the conflict generated by the process of assimilation of the words of others, embodying the authoritative word, and the internally persuasive word:

Alongside the centripetal forces, the centrifugal forces of language carry on their uninterrupted work; alongside verbal-ideological centralisation and unification, the uninterrupted processes of decentralisation and disunification go forward.

Bakhtin 2006: 272

Language ideology has a profound impact on education. In fact, one of the challenges faced by educators is represented by the need to articulate this struggle between the external authoritative word and the internally persuasive word, or the lived experience of the individual speaker. Significantly, the position adopted by Fairclough (1992) is that although learning to master Standard English is a matter of ensuring equal opportunities for all students, at the same time it is necessary to become critical towards its authoritative force, in order to articulate the experiences of speakers belonging to different language communities.

The authority of Standard English

The emphasis on appropriateness and on the use of Standard English, both written and spoken, has been at the forefront of educational reform in England for many years:

Standard English can be recognised by the use of a very small range of forms such as *those books*, *I did it* and *I wasn't doing anything* (rather than their non-Standard equivalents); it is not limited to any particular accent. It is the variety of English which is used, with only minor variation, as a major world language. Some people use Standard English all the time, in all situations from the most casual to the most formal, so it covers most registers. The aim of the national curriculum is that everyone should be able to use Standard English as needed in writing and in relatively formal speaking.

DFE 2013: 94–95

Standard English developed over centuries as a codified written language used by scholars and writers, although all speakers of a particular language style-shift according to context as there are no single-style speakers (Trudgill 1995). In fact, languages never achieve complete standardisation although standard language cultures affect how speakers think about their own language, leading to a devaluing of other forms, which become illegitimate in the popular mind (Milroy, 2001). Thus, the idea of the neutrality, superiority, clarity and correctness of Standard English represents a 'common sense' thinking about language that becomes naturalized and 'invisible', as a taken-for-granted belief (Woolard & Schieffelin 1994). In this ideological context, the acquisition of Standard English becomes intertwined with the acceptance of extra linguistic values such as morality and order, so that the perceived failing standards of the language become a metaphor for the general decay of moral standards and the dissolution of the moral order (Cameron 1995). However, this idea of a uniform language free from variation differs from the practices of young speakers in urban, multilingual schools, who use language in creative ways, mixing the local variety of English with other languages (Rampton 2015). It is also at odds with the recent literature on

English and globalisation which highlights precisely the fragmentation of the language and the power differentials between speakers in different parts of the world (Seidhofer 2004; Jenkins 2007; Dewey and Jenkins 2010). This power differential is also visible within British society in the ‘othering’ of immigrants and their languages (Cameron 2013).

From an educational perspective, a neutral approach to Standard English such as that presented in the National Curriculum is in danger of creating a deficit view of the students, according to which the experiences that children bring to school are detrimental to their acquisition of Standard English, not being valuable symbolic capital. This is reflected in the current approach adopted in the English school system with a return to a formal style of teaching characterised by an emphasis on grammatical rules and ‘proper’ usage. The excerpts of the interviews with pre-adolescent children before entering secondary school reveal this ‘common sense’ thinking on Standard English in an urban, multilingual, multicultural educational setting and how the deficit view emerges from their recounts of their experiences with teachers. Three themes in emerge in particular: first, an acknowledgment of the ideas of correctness, uniformity and invariance of Standard English as opposed to the ‘non-existence’ of non-standard English, which children refer to as ‘slang’. Second, Standard English as a ‘posh’ language: children demonstrate an implicit recognition of the social function of Standard English as a marker of prestige. Finally, while acknowledging the superiority of Standard English, children express resistance to the accepted view of this language variety through an emerging articulation of language as an expression of cultural and social identity.

I. Correctness, uniformity and invariance: the authoritative and the internally persuasive words

Key for the interviews: I = interviewer; A = Child A; B = Child B; C = Child C; D = Child D; E = Child E; F = Child F; H = Child H; (.) = pause

In this vignette, two children who are advanced bilinguals born in the UK recall their experiences of language in school. One child remembers being reproached for not using Standard English in her writing, showing the following written feedback on her work: “Please use Standard English in your writing”.

1. I: *What do you understand by “Please use Standard English in your writing?”*
2. A: *It means when you use like proper English*
3. I: *What is “proper English”?*
4. A: *It means when you (.) em (.) when you using- em (.) like words that actually exist*
5. I: *But would people use words that don’t exist?*
6. A: *but it’s not in a dictionary so you can’t write it (.) like the word innit*
7. B: *I think I am the only one who speaks Standard English here in this class, at home my parents are like, I am glad you speak proper English unlike the other kids in your school*

In this excerpt, children express the commonly held perception that Standard English is a form of ungrammatical, non-existent and incorrect language, according to the authoritative word of school and of the dominant discourses on language. Interestingly, children demonstrate an implicit knowledge of register and context when discussing the contraction “innit” meaning ‘isn’t it’ in Standard English:

8. A: *I think it is another way of saying ‘isn’t it’ but just in a different way, you can use it when you want people to agree with you. I think you can use it, if you’re are thinking of another word but it doesn’t come*
9. C: *I think it is half and half, ‘cos sometimes you can use it and sometimes you can’t-*
10. C: *It is standard at home, in school with your friends-*
11. I: *And teachers?*
12. A: *No, ‘cos you know they’re old*

This brief exchange provides an example of the challenges faced by educators in bridging the gap between the aforementioned ‘authoritative’ and the ‘internally persuasive’ words. On the one hand, they have embraced the common sense understanding of the superiority of Standard English, but on the other they demonstrate an implicit understanding of context and register. This aspect becomes more evident in the next excerpt.

II. The social function of Standard English as a marker of prestige

Another strand that emerges from the conversations is the status of Standard English as a marker of prestige. Children D, E, and F discuss their understandings of English in the following excerpt:

1. I: *What is Standard English?*
2. D: *Posh <exaggerating and very slowly, acts ‘posh’> Can you come here, please?*
3. E: *<also affecting a posh voice> Oh, darling! Can I have my breakfast?*
4. I: *why is this standard?*
5. D: *the words are pronounced clearly and properly*
6. I: *Who speaks like that, do you know anyone?*
7. D: *The teacher (.)*
8. F: *Because they’re always upper class and they’re always pushy and they always pronounce the words (.) em (.) and Standard English sounds more like proper English and you have to pronounce the words more (.) em (.) in non-Standard it would be like: YO YO and clean my car man!*

As in the previous excerpt, non-Standard English is a ‘made up language’, while Standard English is ‘correct’ and ‘proper’ and it is spoken by ‘posh’ people. However, in their stylisations of Standard English in turns 2 and 3, they display an ambivalent attitude towards the authoritative voice of the dominant language ideology. On the one hand, they have assimilated the idea of Standard English as a habitus (Bourdieu, 1991), or according to Bakhtin (2006) they have internalised the word of others. On the other, their mockery of

Standard English seems to contradict that same idea. This indicates a struggle between the authoritative voice and the internally persuasive word.

III. Resistance, emerging view of language practices as relating to social environments

Child B in the first excerpt is the only monolingual child in the group, and although she initially distanced herself from the other children who “can’t speak proper English”, she later displays an awareness of social context and she identifies with the rest of the group against the teachers and the lack of understanding of the difficulties faced in mastering formal language:

1. **B:** *They think if you are in England you should speak the proper way and not speak in slang. It is not like when you speak to your friends, they want you to speak proper English. Imagine walking in an interview for a very good job saying: ‘innit, fanks for the job ma:n’, and you will not get the job because you need to be formal and like proper English. Teachers don’t understand that we are brought up like this, speaking to our friends like this, then it’s sort of in us, then it’s gonna be a bit of a hard job to get it out of us and they sort of do <bossy voice> stop talking like that! And they don’t understand that it’s gonna take us time to getting used to speaking formally!*

Interestingly, Child B raises an important issue in multilingual classrooms: the expectation that all children use English, and in particular ‘proper’ English, the standard national language loaded with symbolic capital. Coupland (2007) refers to the concept of speech repertoires, underlining the limits imposed on individual language users in choosing the appropriate style from their own repertoires, particularly in educational settings. In this sense, although the school has provided children with the metalinguistic skills needed to discuss Standard and non-Standard English, there still remains an untapped opportunity to adopt a critical and more reflective perspective on language (Cameron, 2007). However, as observed by Rampton (1995, 2015) in the phenomenon of ‘crossing’, values attached to language are renegotiated within multilingual peer groups, through the creative reframing of linguistic resources. Although the groups observed in Rampton are older than the children in the present paper, it can be observed that they too show emergent signs of a growing awareness of the stylistic resources of language in different social contexts. As an illustration, Child F reflects on the necessity to adapt the linguistic resources available in order to survive life in a ‘bad neighbourhood’, although this fact should not in his view become an impediment to learning Standard English:

2. **F:** *If you grow up in a bad neighbourhood then you have to speak slang, innit (.) you get used to it, but if you grow up in watcha you call it, innit, good neighbourhood (.) they will be like, em, properly say the words, but you can learn slang, and, yeah, speak proper English.*

Returning to Bakhtin, it is possible to observe in the above excerpts that each utterance lives in the tension created by the centrifugal and centripetal tendencies that govern language. The ambivalence and tension is felt by all participants: non Standard English has negative connotations, it is a 'made up language', it is sloppy and 'rude', but at the same time it has a subversive function in separating them from the world of the teachers and of school, and as such it is referred to as 'slang'. This fact is exemplified by Child H, who declares with pride: *I speak slang, but wiv the teacher 'normal'*.

Conclusion

The linguistic awareness displayed by these children demonstrates their ability to engage critically with language. In their mockery of 'posh' language, their voicing of 'slang', their use of non-standard speech and playful language use, they challenge the determinism of the habitus, through the creative styling of the voices available to them. However, the issues of power and inequality remain unresolved in the chasm between the linguistic practices that children bring to school and the requirement to use Standard English. As Hymes (1996) argues, the linguistic competences acquired within different communities are ignored if they fail to adhere to the model of language promoted in school. This fact, in its turn, produces linguistic insecurity:

A latent function of the educational system is to instil linguistic insecurity, to discriminate linguistically, to channel children in ways that have an integral linguistic component, while appearing open and fair to all.

Hymes 1996: 84

Language is used as a marker of identity and as a sign of group membership, a fact of which children in the above excerpt show a growing awareness, albeit still in an unarticulated form. This is most evident in multilingual contexts, where children from a variety of linguistic, ethnic, cultural and religious heritages share a common membership as young people living in urban contexts, using the local vernacular as a form of shared identity. However, this fact should not represent an impediment to master Standard English and achieve the academic success that is associated with it, provided that more innovative pedagogical solutions are found in order to help children navigate critically their own uses of language, fostering metalinguistic skills, and building on the linguistic resources that they bring to school. This paper has presented a snapshot of language use in an urban and multilingual environment, although further research is needed, collecting more extensive data in order to investigate the effects and the educational implications of the ideology of standardisation on this age group.

References

- Althusser L. (2008), *On ideology*. London and New York, Verso.
- Bakhtin M.M. (2006), *The dialogic imagination*. Austin, University of Texas Press.
- Block D. (2008), *Multilingual Identities and Language Practices in a Global City: Four London Case Studies*, “Journal of Language, Identity & Education”, 7(1).
- Blommaert J. (1999), *Language Ideological Debates*. Berlin & New York, Mouton de Gruyter.
- Blommaert J. (2005), *Discourse*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bourdieu P. (1991), *Language and symbolic power*. Cambridge, Polity Press.
- Cameron D. (1995), *Verbal hygiene*. London and New York, Routledge.
- Cameron D. (2006), *Ideology and language*. “Journal of political ideologies”, 11(2).
- Cameron D. (2007), *A teacher’s guide to grammar*. Oxford, Oxford University Press.
- Cameron D. (2013), *The one, the many and the Other: Representing multi- and mono-lingualism in post-9/11 verbal hygiene*. “Critical Multilingualism Studies”, 1 (2).
- Coupland N. (2007), *Style. Language variation and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dewey M., Jenkins J. (2010), *English as a lingua franca in the global context: Interconnectedness, variation and change*. In: M. Saxena and T. Omoniyi (eds.), *Contending with Globalization in World Englishes*. Bristol, Multilingual Matters.
- DfE (2013). The National Curriculum. Available at <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-primary-curriculum> [accessed on 17th May 2017].
- Eagleton T. (1991), *Ideology, an introduction*. London and New York, Verso.
- Fairclough N. (1992), *Critical language awareness*. London, Routledge.
- Gramsci A. (1992), *Prison notebooks, vol. 1*. New York, Columbia University Press.
- Hymes D. (1996), *Ethnography, linguistics, narrative inequality. Toward an understanding of voice*. London, Taylor and Francis.
- Jenkins J. (2007), *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford, Oxford University Press.
- Kyambi S. (2005), *New migrant communities: New integration challenges*. London, Institute for Public Policy Research.
- Milroy J. (2001), *Language ideologies and the consequences of standardisation*. “Journal of Sociolinguistics”, 5 (4).
- Rampton B. (1995), *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescent*. London, Longman.
- Rampton B. (2015), *Contemporary urban vernaculars*. In: Nortier J. and Svendsen B.A. (eds), *Language, Youth and Identity in the 21st Century*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Seidlhofer B. (2004), *Research perspectives on teaching English as a Lingua Franca*. “Annual Review of Applied Linguistics”, 24.
- Trudgill P. (1995), *Sociolinguistics, an introduction to language and society*, London, Penguin.
- Volonoshinov V.N. (1973), *Marxism and the philosophy of language*. Cambridge, MA, London, Harvard University Press.
- Woolard K.A., & Schieffelin B.B. (1994), *Language ideology*. “Annual Review of Anthropology”, 23.

Monika Wiśniewska-Kin

Uniwersytet Łódzki
monikawk@uni.lodz.pl

Dziecięce zmagania z czasem. Wyzwalanie rozumienia pojęcia *czas* przez dzieci 9–10-letnie w kulturze szkoły polskiej

Summary

Children's struggling with time. Triggering the understanding of the concept of time by children aged 9–10 in the culture of polish school

In this article, I am going to discuss the issues of triggering children's understanding of natural concepts (on the example of the concept of time) in a cultural context. I was particularly interested in the resources provided by culture to help children understand natural concepts. In the research, I applied the basic types of procedures for collecting qualitative data: observation (observer-as-participant), interview (direct, personal, focused), documents (children's products) and audiovisual materials (audio and video recordings). The didactic intervention activity was conducted in two second grade and two third grade classes in primary schools in metropolitan environment. The reconstruction of the children's understanding of the concept of natural time revealed its complexity. For children there is not one time, but many dimensions of time entered in two profiles: physical time (clock) and psychological time (time of memories and perceptions). Based on my research, I see the need for triggering the cognitive activity of pupils in conditions that ensure the development of conceptual systems containing both matrix concepts and natural notions.

Słowa kluczowe: pojęcia naturalne, pojęcia matrycowe, rozumienie pojęć, strategie rozwijania dziecięcych sposobów rozumienia i interpretowania pojęć, kultura edukacji

Keywords: natural concepts, matrix concepts, understanding of concepts, strategies to develop children's ways of understanding and interpreting concepts, culture of education

W artykule omówię problematykę wyzwalania w kulturowym kontekście dziecięcego rozumienia pojęć naturalnych, „kształtujących się w drodze naturalnego rozwoju poznawczego i określających w decydujący sposób właściwości spostrzegania, myślenia i działania dzieci” (Trzebiński 1981: 11; Trzebiński 1986: 93–120; por. Rosch 1973; Rips i in. 1973; Najder 1989; Maruszewski 2002).

Założenie o wspierającej roli środowiska edukacyjnego w procesie modelowania struktury pojęć naturalnych wyprowadzam z podstaw teoretycznych psychologii kulturowej, sformułowanych przez J. Brunera (2010). Wynika z nich niezbicie, że problemy edukacji ściśle wiążą się z problemami „umiejscowienia w sytuacji kultury całej aktywności umysłowej” (m. in. wytwarzania i negocjowania znaczeń, konstruowania własnego

ja i poczucia sprawstwa oraz nabywania umiejętności symbolicznych/metaforycznych). Jak dowodzi J. Bruner (2010: 5, 48): „funkcjonowania umysłu nie można zrozumieć bez uwzględnienia kontekstu kulturowego i jego zasobów, które nadają umysłowi kształt i określają jego zasięg”. Takie spojrzenie na kulturowe uwarunkowania rozwoju („kultura w umyśle”) stawia w innym świetle możliwości uczenia się dzieci. Zainteresowanie sposobami konstruowania znaczeń utrwalonych w kulturze inicjuje zmianę myślenia o rozumieniu wiedzy szkolnej, gdyż innego rodzaju niż tradycyjne kompetencje poznawcze okazują się niezbędne do funkcjonowania we współczesnym świecie.

W przeprowadzonych badaniach szczególnie interesowały mnie te zasoby, których dostarcza kultura, aby wspomagać rozumienie pojęć naturalnych przez dzieci. Posługując się kryterium zaufania do dziecięcych kompetencji oraz zgody na ich koncepcyjność i decyzyjność, opowiadam się za dyskursem uczącego się „dziecka jako konstruktora”, który uzmysławiając sobie to, że nie działa w oparciu bezpośrednio o świat, ale o swoje o nim wyobrażenie, konstruuje własną wizję rzeczywistości (D. Klus-Stańska 2007: 100–102). Założyłam zatem, że uczenie się realizuje się nie poprzez imitację zachowań dorosłych i dydaktyczne nauczanie, lecz przez dyskusję, współpracę i negocjację, które ujawniają dziecięce strategie nadawania osobistych znaczeń. Dzieje się tak nie tylko w zetknięciu ze środowiskiem materialnym (co dominowało w ujęciach Piagetowskich), lecz także w warunkach eksplorowania zjawisk społecznych w dynamicznych kontaktach interpersonalnych.

Moje działanie nie sprowadzało się jedynie do wyjaśniania tego, co dzieci robią, a raczej na ustaleniu tego, co myślą, że robią, i jakie są ich powody robienia tego (Bruner 2010: 78). W tym celu posłużyłam się kulturowym „zestawem narzędzi”, na który składały się: teksty literackie, *picture booki* oraz różnego rodzaju materiały o znaczeniu symbolicznym, które nie tylko uwzględniały naturalną potrzebę dziecka do działań werbalnych i niewerbalnych, ale uruchamiały też jego nastawienie na nieoczywistość wymiarów czasoprzestrzennych otaczającego świata. W badaniach przyjąłm zatem, że:

- a. myślenie dziecka i jego rozwój pojęciowy są zakorzenione w obcowaniu z konkretem oraz działaniem na rzeczach i wśród rzeczy;
- b. dla rozwoju istotne jest bogate, urozmaiczone środowisko edukacyjne;
- c. decydujące o powodzeniu dziecka jest organizowanie sytuacji edukacyjnych, w których może ono używać naturalnych predyspozycji poznawczych i samodzielnie poszukiwać rozwiązań;
- d. o skuteczności oddziaływań dydaktycznych przesądza metoda pobudzająca motywację, zapewniająca dzieciom satysfakcję poprzez aktywność sprawczą.

W projektowaniu sytuacji dydaktycznych, wyzwających dziecięce rozumienie pojęcia *czas*, skorzystałam z opisanej przez J. Trzebińskiego (1981) strategii modelowania struktury pojęć naturalnych, zdecydowanie odmiennej od strategii modelującej strukturę pojęć matrycowych. Stymulując dziecięce rozumienie pojęć matrycowych, należy za pomocą jak najmniejszej liczby doświadczeń i form oddziaływania dydaktycznego przekazać jak największą liczbę informacji, czyniąc to w taki sposób, aby maksymalnie ułatwić uczenie się stosowania algorytmów i heurystyk oraz powiązań między informacjami, a także później-

sze wywodzenie się z nich nowych informacji. J. Trzebiński (1981: 205–208) wskazuje, że przyjęcie w praktyce omówionych założeń niesie ze sobą następujące konsekwencje:

1. Doświadczenia szkolne, na podstawie których rozwijają się u uczniów nowe pojęcia, dotyczą najbardziej „typowych”, „najlepszych”, „najczystszych” egzemplarzy formujących się pojęć, pozbawionych błędnych lub nieistotnych ze względu na treść przekazywanej wiedzy, samodzielnych prób rozwiązywania zadań szkolnych (nie przynoszą pożądanych efektów i opóźniają proces przyswajania „danej” wiedzy);
2. W procesie dydaktycznym zwiększa się stosowanie silnych i uniwersalnych bodźców motywacyjnych (aprobata i dezaprobata społeczna, rywalizacja), kosztem spontanicznej aktywności ucznia oraz interakcji uczniów między sobą;
3. Przyjmuje się, że szkoła jest bezpośrednio odpowiedzialna za proces przyswajania przez uczniów pojęć matrycowych (maksymalnie jednorodnych wewnętrznie, różniących się od treści innych pojęć, jednakowo charakterystycznych dla wszystkich egzemplarzy danego pojęcia), które są lepszą reprezentacją rzeczywistości niż pojęcia naturalne, ponieważ zapewniają najlepsze możliwości inferencji poprzez dedukcję (zgodnie z zasadą: im więcej sposobów inferowania zawartych jest w wiedzy, tym bardziej wiedza ta będzie przydatna w życiu, również w nowych, nieznanych w danej chwili sytuacjach).

Dla odmiany, rozwijając u dzieci rozumienie pojęć naturalnych, należy zainicjować takie doświadczenia szkolne, które celem kształcenia czynią rozwój możliwości poznawczych uczniów, twórczo konstruujących wiedzę w procesie samodzielnego rozwiązywania problemów. Szczególnego znaczenia nabiera ciekawość poznawcza uczącego się, który konstruuje wspólnie z nauczycielem, zróżnicowane i atrakcyjne poznawczo treści problemów szkolnych, bez wdrażania „zewnętrznych” bodźców motywujących. Istnieje wówczas uzasadnienie do wprowadzenia w procesie dydaktycznym hipotetycznych modeli pojęciowych (przez konstruowanie wiedzy zawierającej luki, niejasności, sprzeczności) oraz zróżnicowanych egzemplarzy pojęć (nawet kosztem wydłużenia czasu ich formowania się). Zakłada się też możliwość rozwijania zróżnicowanych systemów pojęciowych: od „niematrixowych” reprezentacji o dużej plastyczności rdzeni (zapewniających dynamikę systemowi), do pojęć matrycowych (zapewniających możliwości inferencyjne).

Dominacja pojęć matrycowych i marginalny udział pojęć naturalnych, jako przejściowych i „gorszych”, powoduje nie tylko zahamowanie rozwoju tych drugich, ale prowadzi też do wytworzenia się dwóch odrębnych systemów pojęciowych: matrycowego i naturalnego.

W tej sytuacji systemy pojęć matrycowych, oderwane od pojęć naturalnych, nie tworzą przesłanek samorozwoju i nie generują ciekawości poznawczej. W konsekwencji w systemach matrycowych zakodowana jest wiedza „odświętna”, coraz bardziej statyczna, zaś w systemach naturalnych wiedza o małych możliwościach inferencyjnych (ze względu np. na ich mały poziom abstrakcyjności) i niewykorzystanych możliwościach rozwojowych (Trzebiński 1981: 208).

Zaprezentowane badania odsłaniają nowe aspekty rozwijania systemów pojęciowych dzieci:

[...] w umysłach uczniów tworzą się nie tyle reprezentacje określonych obszarów rzeczywistości, co raczej reprezentacje odpowiednich sytuacji szkolnych i adaptacyjnych form zachowania. Dysfunkcjonalność tego efektu jest zatem oczywista. Wpływa on negatywnie zwłaszcza na możliwości twórczego wykorzystania zdobytej wiedzy (J. Trzebiński 1981: 204).

Strategie rozwijania dziecięcych sposobów rozumienia i interpretowania pojęć naturalnych omówię na przykładzie pojęcia *czas*, uwzględniając trzy aspekty (Trzebiński 1981: 8–9):

1. **Otwartość spostrzegania:** dochodzenie do wiedzy zamiast biernego przyswajania uruchamia obszar doświadczenia poznawczego o charakterze indywidualnym.
2. **Oryginalność myślenia:** wyposażenie w narzędzia kultury umożliwia samodzielne poszukiwanie znaczeń w procesie tworzenia wiedzy zarówno jednostkowej jak i społecznej.
3. **Tolerancję niezgodności poznawczych:** narracja, stając się kluczowym narzędziem kultury, sprzyja tworzeniu „uwspólnionych” systemów znaczeń (proces „podzielania znaczeń”, jest dialogiem ze stosowanym wcześniej przez dzieci sposobem rozumienia świata).

Tabela 1. Strategie wyzwalania dziecięcego rozumienia pojęcia naturalnego *czas*

Projekt	I	II	III
Etapy badania	<i>Linia czasu</i>	<i>Konsekwencje ludzkiego uwikłania w czas i przemijanie</i>	<i>Zmagania z czasem, który zarazem jest i nie jest</i>
Zakres badania	Potoczne skojarzenia o liniowym ujęciu czasu, znakach i skutkach działania czasu	Analiza tworzywa językowego (symboli, metafor, metonimii)	Narracje dziecięce o istocie i sensie czasu
Narzędzia kulturowe	Schemat do skonstruowania mapy skojarzeń, piktogramy	Książka obrazkowa I. Chmielewskiej <i>Na wysokiej górze</i> (analiza wizualizacji graficznych); Wiersz K. Miłobędzkiej <i>Gdzie baba siała mak</i> (projektowanie zakończenia); Związki frazeologiczne (przejście od języka nieprzezroczystego, pokazującego siebie, do języka przezroczystego, odsyłającego do rzeczywistości).	Dociekania filozoficzne wokół problemów: 1. Jak wygląda czas? 2. Co się w życiu zmienia, a co pozostaje niezmiennie? 3. Co by było, gdyby czas nie istniał lub można byłoby go cofnąć, byłoby go więcej lub mniej?

Etap I: *Linia czasu*

Dziecięcy namysł nad czasem skupiał się wokół elementarnych doświadczeń uczniów oraz osobistych sądów i przekonań, które wcześniej często przyjmowali bezrefleksyjnie. W pierwszej fazie zajęć postanowiłam uzyskać rekonstrukcję obrazu czasu z perspektywy dzieci za pomocą projektu zwizualizowania mapy mentalnej przy użyciu materiałów fizycznych (klębek włóczki), piktogramów (ostrzegawczych i informacyjnych) i symboli (znak nieskończoności). Swobodna rozmowa, przygotowująca do podjęcia refleksji nad sprawami, które wnoszą utwory literackie, zmierzała do uruchomienia myślenia jednostkowego o czasie fizycznym w aspekcie liniowym, oraz o znakach i skutkach działania czasu (zdefiniowanego przez dzieci jako czynnik organizujący życie).

Etap II: *Konsekwencje ludzkiego uwikłania w czas i przemijanie*

Rozważania skupione zostały na rzeczywistości literackiej. Dzieci zainspirowane książką obrazkową, wizualizacjami graficznymi oraz tworzywem językowym, podejmowały trud interpretacji (dostrzegając ukształtowanie artystyczne tekstu, potrafiły wyjść poza dosłowność rozumienia). Działania te uzmysłowiły im, że można coś wyrazić pośrednio, inaczej, wydobywając jakieś podobieństwa i pokrewieństwa między różnymi doznaniem i myślami, czyli to, co niewidzialne (abstrakcyjne), np. czas, można wyrazić w sposób widzialny (zmysłowy, konkretny). Opisywanie czasoprzestrzeni za pośrednictwem języka uruchamiało myślenie dzieci nie tylko o mierzalnym czasie fizycznym, ale uzmysłowiło im subiektywny wymiar czasu psychologicznego (czasu ujmowanego pamięciowo).

Etap III: *Zmagania z czasem, który jest i nie jest zarazem*

Poszerzenie problematyki wprowadzonej utworem literackim zmierzało do poszukiwania odpowiedzi na pytania natury filozoficznej, które zogniskowane zostały wokół istoty i sensu czasu, zgodnie z edukacyjną ideą filozofowania z dziećmi (*philosophical enquiry with children*). Refleksja, dyskusja, rozpatrywanie różnych aspektów, obserwacje, emocje, oceny – odwoływały się do osobistych i społecznych doświadczeń dzieci. Dziecięca narracja nie tylko ugruntowała i pomogła uwyżnić refleksję nad problematyką wywołaną przez teksty literackie, ale sprzyjała wydobyciu istotnych z perspektywy dzieci cech pojęcia czasu fizycznego (ciągłość, jednokierunkowość i nieodwracalność) oraz czasu psychologicznego (nieciągłość, dwukierunkowość, odwracalność).

Dzieci zdolne do refleksji nad własnym myśleniem stopniowo uzmysławiały sobie, że nie kierują się prawdziwą naturą świata, lecz działają na podstawie swoich wyobrażeń o niej, i że biorą na siebie większą odpowiedzialność za opanowanie kulturowego „zestawu narzędzi”, usprawniając własne uczenie się i myślenie. Tak odmienne spojrzenie na kulturowe uwarunkowania rozwoju („kultura w umyśle”) stawia w innym świetle możliwości uczenia się dzieci w toku narracyjnych strategii interpretacyjnych (Trzebiński 2002). Zainteresowanie sposobami konstruowania znaczeń utrwalonych w kulturze inicjuje zmianę myślenia o rozumieniu wiedzy szkolnej, gdyż innego rodzaju kompetencje poznawcze okazują się niezbędne do funkcjonowania we współczesnym świecie. Uczenie

się, pojmowane z perspektywy uczącej się osoby jako proces z natury aktywny, a zarazem społeczny ze względu na sytuację, w której przebiega, dokonuje się w wyniku stopniowego, zapośredniczonego w otoczeniu procesu rozwojowego. Stawia to przed edukacją konieczność zmiany strategii: nauczyciel, zamiast korzystać z „monopolu” na wyjaśnienia, powinien rozumieć, co myślą jego uczniowie, i odwrotnie.

Na każdym z trzech poziomów rekonstruowania zakresów znaczeniowych pojęcia *czas*, analizie poddawałam to, w jaki sposób dzieci profilowały cechy semantyczne pojęcia, które z nich uwydatniały, a które pomniejszały czy wręcz eliminowały w opisie (Maćkiewicz 2000). Ważne było również to, w jaki sposób dzieci kształtowały obraz przedmiotu przez ujęcie go w określonych fasetach, takich jak rodzaj, pochodzenie, cechy, wygląd, funkcje, działania, zdarzenia, przeżycia, *czas* i miejsce występowania (Bartmiński 1993). Interesowało mnie więc mentalne wyobrażenie przedmiotu znaczące dla najmłodszych użytkowników języka, gdyż to z ich punktu widzenia dokonywał się ogląd i ocena rzeczywistości (Anusiewicz 1995; Bartmiński 2007). Rangę zyskała wiedza potoczna, która warunkowała mentalne osvajanie rzeczywistości i działanie w niej, a dziecięce myślenie i sposoby nadawania znaczeń pojęciu *czas* pozwalały dokładniej opisać mechanizmy systemów poznawczych i budowania wiedzy w umyśle.

W przypadku badania dziecięcego rozumienia pojęć reprezentowanych przez słowa języka naturalnego nie da się ich opisać w kategoriach ścisłych definicji. Dzieci posługują się pojęciami nieostrymi i zmieniającymi się w zależności od kontekstu, nie potrafią w sposób niezależny od niego podać stałej definicji pojęć, którymi się posługują (Trzebiński 1981: 15). Dziecięca definicja, rozumiana jako „eksplicacja”, ma formułę otwartą, to znaczy szczegółowo określa nie tylko utrwalone w systemie językowym typowe cechy i funkcje przedmiotu/obiektu, ale też uwarunkowane kulturowo cechy konotacyjne. W potocznych strategiach porządkowania rzeczywistości (*folk categories*) zmienia się przede wszystkim punkt widzenia (usytuowanie poznającego świat podmiotu wewnątrz opisywanego fragmentu), stopień obiektywności (ukazywanie subiektywnych spostrzeżeń percepcyjnych podmiotu), czasowo-przestrzenna perspektywa poznawcza (zasięg przestrzenny obejmuje najbliższe otoczenie), a w opisie bliskich (znanych i potrzebnych) obiektów pojawiają się cechy dostrzegalne „gołym okiem” (Maćkiewicz 1996: 248). Ustalenia wyprowadzone z kognitywistycznie ukierunkowanych badań zakresów znaczeniowych pojęć pozwalają opowiedzieć się za takim kształceniem, które uwzględnia perspektywę dzieci (Wiśniewska-Kin 2013: 60–87).

Sukcesywnemu rozpoznawaniu przez dzieci obszarów znaczeniowych pojęcia naturalnego *czas* służyły podstawowe typy procedur gromadzenia danych jakościowych: obserwacja (obserwator-jako-uczestnik), wywiad (bezpośredni, osobisty, zogniskowany), dokumenty (wytwory dziecięce) oraz materiały audiowizualne (nagrania audio i wideo). Dydaktyczne działanie interwencyjne zostało przeprowadzone w dwóch klasach drugich i dwóch klasach trzecich w szkołach podstawowych w środowisku wielkomiejskim. Służyło ono „intencjonalnej kreacji warunków dydaktycznych, których nie można znaleźć w szkolnictwie powszechnym, po to, by móc obserwować procesy uczenia się w sytuacjach przez instytucje nieprzewidzianych i nieproponowanych” (Klus-Stańska 2010: 131–132).

To, co nas otacza, i to, czego nie widać – rekonstrukcja obszarów znaczeniowych pojęcia *czas*

Wcześniejsze badania dziecięcego rozumienia aspektów temporalnych zmierzały do rozpoznania u dzieci zróżnicowanych wiekowo umiejętności ujmowania zależności pomiędzy czasem i przestrzenią (Casasanto, Boroditsky 2008) oraz czasem, prędkością i dystansem (Möhring i in. 2012). W badaniach wykazano, że wrażliwość na zależności: czas – prędkość – dystans występuje już u 18- i 24-miesięcznych dzieci, obserwujących poruszający się pociąg (Möhring i in. 2012). W innych doświadczeniach małe dzieci oglądały filmy dwóch zwierząt równolegle podróżujących do różnych miejsc oraz oceniały przestrzenne i czasowe aspekty tych wydarzeń (Clark 1973; Gentner 2001; Casasanto i in. 2010) a także badały relacje czasowe w zadaniach eksperymentalnych z klepsydrą (Stites, Özçalışkan 2013) i podejmowały próby objaśniania metafory ‘czas leci’ (Özçalışkan 2007). Na podstawie takich doświadczeń dziecko uczy się przewidywać, co może zdarzyć się dalej (J. Piaget 1970). Zdobywanie orientacji w czasie wiąże się więc z obserwacją przebiegu zdarzeń. Dziecko w centrum stawia tylko te, które dotyczą jego samego i rozgrywają się aktualnie. Subiektywne ujmowanie czasu wynika bowiem z egocentryzmu czasowego (J. Piaget 1969).

Przywołane diagnozy stały się podstawą do badań koncepcji czasowych wśród dzieci zróżnicowanych wiekowo. Na ich podstawie wykazano, że dzieci i młodzież używają różnych, zmieniających się wraz z ich rozwojem, kategorii językowych do zdefiniowania pojęcia *czas* (Evans 2004). Dzieci najmłodsze, 6–8-letnie, nie używają typowych określeń temporalnych, opisują czynności wykonywane w czasie przez członków rodziny. Natomiast dzieci starsze, między 9 a 11 rokiem życia, pojęcie czasu wiążą z użyciem zegara, a w wieku 12–17 lat stosują wiele różnych konstrukcji podrzędnych służących wyrażeniu następstwa czasowego (Michel i in. 2012). U starszych dzieci wykazano też fazowość w procesie rozumienia czasu historycznego (*emergent, initial, continued understanding of historical time*). Ujawniono, że na wszystkich trzech etapach rozumienia uczniowie wyższych klas znacznie przewyższyli uczniów z niższych klas, a na osiągnięte przez nich wyniki wpływ miały dwie zmienne: płeć i wykształcenie rodziców. Badania dowodzą też, że istnieje możliwość usprawniania dziecięcego rozumienia czasu historycznego, zwłaszcza w niższych klasach (w wieku 6–9 lat) (Groot-Reuvekamp i in. 2017).

Z prowadzonych w Polsce badań nad rozumieniem relacji czasowo – przestrzennych przez dzieci w wieku przedszkolnym wynika, że mają one słabą orientację w czasie, szczególnie w zakresie rozpoznawania wymiarów przeszłości i przyszłości, pór roku i dnia (rozumieją jedynie określenia przeciwstawne, np. *lato – zima; noc – dzień*)¹ a także

¹ W ujęciu E. Clark (za: Borowiec 2014) strategia przeciwstawiania jest podstawową strategią językową w odczytywaniu znaczeń. Rozwojowo dziecko najpierw dostrzega różnice między rzeczami, a później ich cechy podobne. Opanowanie przez dzieci nowych słów opiera się na zasadach: (a) kontrastu leksykalnego, zakładającej, że znaczenia każdej pary słów muszą ze sobą kontrastować pod jakimś względem, oraz (b) konwencjonalności, zgodnie z którą na określenie każdego znaczenia istnieje ustalone konwencją słowo albo środek słotwórczy właściwy danej wspólnocie językowej.

porządkowania zdarzeń w czasie, zwłaszcza nie radzą sobie z rozumieniem chronologii (Kielar-Turska 1989). Konceptualizacja czasu, jako pory występowania zdarzeń i długości ich trwania, dokonuje się w miarę nabywania przez dzieci nazw pór roku, dnia oraz jednostek miary czasu. Diagnozy prowadzą do wniosku, że:

przyjmowanie standardów w zakresie orientacji temporalnej jest jeszcze niedostępne dla dzieci przedszkolnych. W codziennych sytuacjach stosują one własne, indywidualne rozwiązania. Podobnie, jak w przypadku relacji przestrzennych, również w rozumieniu i wyrażaniu relacji czasowych istotną rolę pełni środowisko rodzinno-wychowawcze (Borowiec 2014: 38–39).

Przeprowadzone przeze mnie badania, wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym, koncentrowały się na rekonstrukcji dziecięcego rozumienia pojęcia naturalnego *czas*. Językowy obraz czasu z perspektywy dzieci ujawnił złożoność tego pojęcia. Dla dzieci nie istnieje jeden czas, lecz wiele jego wymiarów wpisanych w rozmaite przestrzenie. Dające się uchwycić obszary znaczeń mieszczą się w dwóch profilach: czas fizyczny (zegarowy) oraz czas psychologiczny (czas wspomnień i wyobrażeń)². Uszczegółowienie wypełnia kilka faset³: liniowe i kołowe postrzeganie czasu, gospodarowanie czasem zegarowym, konsekwencje uwikłania w czas fizyczny (oznaki i skutki działania czasu) oraz konsekwencje uwikłania w czas psychologiczny (przemijanie, stałość vs zmienność czasoprzestrzeni).

Znaczenia ujęte w profilu **czas fizyczny** (zegarowy) uczniowie tłumaczyli za pomocą metafor przestrzennych dotyczących ilości, kształtu i ruchu: czas wlecze się, biegnie, ucieka (jak człowiek), płynie (jak rzeka), leci (jak ptak). Zestawiając czas z przedmiotem fizycznym, dzieci rozszerzyły jego słownikowe definicje jako zjawiska nieprzestrzennego, pozbawionego formy, niedostępnego zmysłom. Oddały treści w sposób żywy, obrazowy, bogaty w szczegóły odpowiadające ich doświadczeniom⁴.

² W swojej wcześniejszej pracy (Wiśniewska-Kin 2013) omówiłam językowy obraz czasu i przestrzeni w dyskursie uczniowskim oraz w dyskursie podręcznikowym. W tym pierwszym ujawniły się wówczas trzy kategorie czasu: zegarowy, społeczny i przeżywany, zaś w drugim – czas kalendarzowy, społeczny i zegarowy.

³ Fasetą w językoznawstwie kognitywnym oznacza „sens słowa, który wynika ze struktury część-całość danego bytu i zostaje wybrany pod wpływem konkretnego kontekstu wypowiedzi. Tak jak w przypadku sensu podrzędnego fasety jest zależna od kontekstu, ponieważ różnice pomiędzy fasetami ujawniają się tylko w pewnych kontekstach zdaniowych” (Bartmiński 2007).

⁴ Zebrany materiał empiryczny pochodzi z napisanej pod moim kierunkiem nieopublikowanej pracy magisterskiej S. Lasoń, *Rozpoznanie konsekwencji ludzkiego uwikłania w czas i przemijanie w wypowiedziach dzieci w młodszym wieku szkolnym (na podstawie książki obrazkowej Na wysokiej górze I. Chmielewskiej)*.



Rys. 1. Wizualizacja graficzna aspektu liniowego czasu fizycznego (ch., III.)

- Ch I. *Ja stworzyłem jakby trzy linie – dwie pocięte i jedną prostą. Jedna prosta to jest terażniejszość i ona się ciągle powtarza, czerwona giętka to przeszłość i ona idzie do tyłu a niebieska to jest przyszłość i w przyszłości, jeśli ktoś idzie do przodu to ta przedtem przyszłość zamienia się w terażniejszość no i terażniejszość powtarza się.*
- Ch II. *A terażniejszość nie zamienia się w przeszłość (...)?*
- Ch III. *No właśnie, jak idziesz z terażniejszością w przyszłość to ona powinna zamieniać się w przeszłość!*
- Ch I. *Antek! Ale o to chodzi, że terażniejszość nie zmienia się w przyszłość, bo przyszłość przedtem się zmienia w terażniejszość i terażniejszość to nie istnieje wychodzi na to, bo albo coś już było, albo będzie (...).*
- Ch IV. *Czas jest i nie wiadomo jak wygląda i gdzie się znajduje. (...) Ale tak jak linia nie ma końca, nigdy się nie kończy i cały czas biegnie.*
- Ch V. *Linia jest prosta i nie wiemy gdzie ma początek a gdzie jest jej koniec. Czas też chyba nie ma początku, a koniec czasu jest chyba wtedy jak człowiek umiera (...).*

Dyskurs dziecięcy ujawnił niezwykle trafne dochodzenie do rozumienia znaczenia pojęcia. Proces jego konceptualizacji uczniowie rozpoczęli od zwizualizowania trzech wymiarów czasu fizycznego w aspekcie liniowym: terażniejszości (ciągła i powtarzająca się), przyszłości (skierowanej podobnie jak terażniejszość do przodu) oraz przeszłości (ukierunkowanej wstecz). W trakcie rozmowy uświadomili sobie kolejny profil pojęcia: dynamikę na osi czasu: terażniejszość jest dla nich czasem nieuchwytnym i zmiennym. To co jest tu i teraz zmienia się w przeszłość i ustępuje miejsce przyszłości: *albo coś już było, albo będzie.*

Te rozważania o wymiarach czasu stały się podstawą do skonstruowania definicji pojęcia *czas*: istnieje, chociaż jest niewidoczny, jest nieprzerwanym ciągiem następujących po sobie chwil, ciągłym trwaniem („cały czas biegnie i nigdy się nie kończy”). Świadectwem takiego rozumienia jest wypowiedź:

Czas jest jak wiatr, bo go nie widzimy, jest niewidzialny. Ale widać, jak porusza drzewami, czujemy go. Czas też jest niewidzialny, ale widzimy, jak upływa na zegarze, jak jest dzień, a później noc. (...) My też się zmieniamy, rośniemy i będziemy kiedyś dorośli (dz., II.).

Dziecięcy namysł nad wymiarami czasu został rozszerzony przy lekturze tekstu *Na wysokiej górze*, dzięki propozycji umiejscowienia czegoś na osi czasu. Dzieci dekonstruują pierwotne rozumienie czasu, jako linearnego temporalnego zbioru o nieprzerwanej ciągłości. Ciąg określony, jako „tok czegoś w czasie”, dzieci wizualizują nie za pomocą linii, a koła.



Rys. 2. Wizualizacja graficzna aspektu kołowego czasu fizycznego (dz., III.)

Ta kołowa wizualizacja czasu pomogła dzieciom wydobyć dodatkowe dwa aspekty temporalności: procesualność (chwile *następują po sobie, toczą się, trwają, biegną, przebiegają*) i antropiczność (tylko człowiek może sobie uświadomić, że chwile to składowe tego samego ciągu i że one „toczą się” *po sobie*, i że ten ciąg jest *nieprzerwany*). Świadcstwem takiego rozumienia są wybrane wypowiedzi:

Kiedy się rodzimy, to jesteśmy małymi kropkami. Z czasem rośniemy i zdobywamy nowe pierścienie. Rośniemy wtedy, kiedy się czegoś uczymy albo zdobywamy doświadczenie. Na przykład jak coś nowego się robi pierwszy raz albo, gdy się czyta książki, albo samemu czegoś nauczy. Starsi ludzie są dużymi kropkami, bo dużo przeżyli, a my na razie małymi (dz., III).

Dzieci wyraźnie wskazują na uzależnienie ontologicznego statusu czasu od jednego podstawowego czynnika – działań człowieka, gdyż wszystkie one tak czy inaczej zawierają w swojej strukturze semantycznej odwołanie do relacji wewnątrz ludzkiego doświadczenia. Dzieciom bliskie jest rozumienie czasu jako aktywności ludzkiej, która wpływa z indywidualnej ciekawości świata i aktywnej postawy.

To rozumienie czasu dzieci uzupełniały o znaczenia związane z naturalnymi uwarunkowaniami zjawisk przyrodniczych (cykl wegetacyjny roślin: obumierania i odradzania się):

Ch I. *To jest drzewo i na tym drzewie wyrastają jabłka. Później jabłka spadają na ziemię, a w środku mają nasiona. Z nasion wyrasta nowe drzewo i to wszystko tak w kółko. I czas też zatacza taką pętle, ciągle biegnie do przodu i nie zatrzymuje się.*

Dz I. *Wszystko się zmienia w czasie, tak jak pogoda: nigdy nie jest stała. Świat też nie jest stały, bo ciągle się coś zmienia i dzieci rosną, też zwierzęta, rośliny. (...) Ludzie nie tylko się starzeją, ale zmieniają humor albo zdanie swoje na jakiś temat (...).*



Rys. 3. Wizualizacja graficzna czasowej rytmiczności-okresowości-cykliczności (dz., III.)

Naturalne metody odmierzania upływu czasu zapewniają cykle przyrodnicze. Cała natura doświadcza czasowej rytmiczności-okresowości-cykliczności: ludzie, zwierzęta, rośliny, jak również przedmioty podlegają temu nieustannemu procesowi.

Te rozważania stanowiły ważny przyczynek do dyskusji o ciągłości i zmianie w życiu człowieka. Z wypowiedzi dzieci wynika, że niezmiennie w czasie są tylko relacje rodzinne (*moja mama zawsze będzie moją mamą*) oraz różnice wiekowe między członkami rodziny (*moja siostra zawsze będzie ode mnie starsza o sześć lat*). Wszystko inne podlega zmianom czasowym. Dzieci opisują cztery kategorie zmian: (1) zmiany w przyrodzie (kosmos, świat, pory roku, pogoda); (2) zmiany cywilizacyjne i społeczno-kulturowe (ludzie, nowoczesność, miasto, szkoła, klasa, nauczyciel, wiedza, dom, członkowie rodziny, praca, nazwisko, kanały w telewizji, przedmioty); (3) zmiany osobowości (3a) charakterologiczne (charakter, zainteresowania, przyjaźnie, upodobania), (3b) mentalne i wolicjonalne (myśli, wiedza, marzenia, chęci), (3c) emocjonalne (miłość smutek) oraz (4) zmiany fizyczne (4a) wygląd zewnętrzny (kolor włosów, wzrost, ubranie), (4b) budowa anatomiczna (wiek, narządy).

Na podstawie przeprowadzonych badań dostrzegam konieczność wyzwalania aktywności poznawczej uczniów w warunkach zapewniających kształtowanie się systemów pojęciowych zawierających zarówno pojęcia matrycowe, jak i pojęcia naturalne, uobecnione w poznawczej dydaktyce wczesnej edukacji (por. Klus-Stańska 2010: 263–342). Sprawne, świadome i refleksyjne posługiwanie się pojęciami naturalnymi oraz budowanie na ich podstawie sposobów interpretowania i rozumienia rzeczywistości jest wciąż niedocenionym, wręcz zaniedbanym obszarem w edukacji wczesnoszkolnej. W praktyce dydaktycznej jest traktowane instrumentalnie, jako jedno z zadań tradycyjnej pedagogiki. Nie dostrzega się, że to, jak dzieci spostrzegają rzeczywistość, jak o niej myślą i jak reagują na nią emocjonalnie, zależy od pojęć, w których ta rzeczywistość jest umysłowo reprezentowana. Wybrane właściwości pojęć wpływają na otwartość spostrzegania, oryginalność

myślenia czy ciekawość poznawczą (Trzebiński 1981: 6). Nie ulega więc wątpliwości, że utrwalony u uczniów brak oczekiwań poznawczych spowoduje ich bezradność wobec zakresów znaczeniowych pojęć wymagających wysiłku poznawczego, wydadzą się one bowiem za trudne, niezrozumiałe i nieciekawe.

Konieczne i pilne staje się więc szukanie nowych sposobów motywowania uczniów do rozszyfrowywania zakresów znaczeniowych pojęć, a w miejsce nauczania – tworzenie sytuacji refleksyjnego uczenia się. J. Bruner (2006: 5) ujmując to tak: „aktywność ludzkiego umysłu nie jest ani czymś indywidualnym, ani samoistnym, nawet jeśli zachodzi „w głowie”. Jest w tym stwierdzeniu wyraźna wskazówka, że osvajanie z systemami pojęciowymi należy rozpocząć jak najwcześniej, ponieważ zdolność rozumienia i interpretowania pojęć nie jest rezultatem natychmiastowej czynności poznawczej, ale pojawia się w procesie scalającym różne rodzaje aktywności poznawczej (Langacker 1995: 14–15).

Literatura

- Anusiewicz J. (1995), *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bartmiński J. (2007), *Językowe podstawy obrazu świata*. Wyd. 2, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński J. (1993), *O profilowaniu i profilach raz jeszcze*. W: J. Bartmiński, R. Tokarski (red.), *O definicjach i definiowaniu*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu UMCS.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Casasanto D., Fotakopoulou O., Boroditsky L. (2010), *Space and Time in the Child's Mind: Evidence for a Cross-Dimensional Asymmetry*. „Cognitive Science”, 34, s. 387–405.
- Casasanto D., Boroditsky L. (2008), *Time in the mind: Using space to think about time*. „Cognition”, 106, s. 579–593.
- Clark H.H. (1973), *Space, time, semantics and the child*. W: T.E. Moore (red.), *Cognitive development and the acquisition of language*. New York, Academic Press, s. 27–63.
- De Groot-Reuvekamp M.J. i in. (2017), *Primary school pupils' performances in understanding historical time*. „Education”, 3–13, Vol. 45, Issue 2, s. 227–242.
- Evans V. (2004), *The structure of time: Language, meaning and temporal cognition*. Amsterdam, John Benjamins.
- Gentner, D. (2001), Spatial metaphors in temporal reasoning. In M. Gattis (Ed.), *Spatial Schemas in abstract thought*, Cambridge, MA: MIT Press, s. 203–222.
- Kielar-Turska M. (1989), *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Klus-Stańska D. (2007), *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1/2 (5/6).
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Langacker R.W. (1995), *Symboliczny charakter gramatyki*. W: H. Kardela (red.), *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.

- Maćkiewicz J. (1996), *Od chaosu do porządku, czyli o pewnym typie kategorii naukowych*. W: R. Grzegorzczkova, A. Pajdzińska (red.), *Językowa kategoryzacja świata*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Maćkiewicz J. (2000), *Potoczne w naukowym – niebezpieczeństwa i korzyści*. W: A. Dąbrowska, J. Anusiewicz (red.), *Język a kultura*. T. 13: *Językowy obraz świata i kultura*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Maruszewski T. (2002), *Psychologia poznawcza. Sposoby rozumienia siebie i świata*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Merritt D.J., Casasanto D., Brannon E.M. (2009), *Do monkeys use space to think about time?* „Society for Research in Child Development”, Denver.
- Michel F., Harb F., Hidalgo M.P. (2012), *The concept of time in the perception of children and adolescents*. „Trends Psychiatry Psychother”, 34(1), s. 38–41.
- Möhring W., Cacchione T., Bertin E. (2012), *On the origin of the understanding of time, speed, and distance interrelations*. „Infant Behavior and Development”, 35(1), s. 22–28.
- Najder K. (1989), *Reprezentacje i ich reprezentacje. Analiza podstawowych kontrowersji teoretycznych we współczesnych koncepcjach reprezentacji poznawczej*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź, Ossolineum.
- Özçalışkan Ş. (2007), *Metaphors We Move By: Children’s Developing Understanding of Metaphorical Motion in Typologically Distinct Languages*. „Metaphor and Symbol”, 22 (2), s. 147–168.
- Piaget J. (1969), *The child’s conception of time*. New York, Basic Books.
- Piaget J. (1970), *The child’s conception of movement and speed*, London, Routledge & Kegan.
- Rips L., Shoben E., Smith E. (1973), *Semantic distance and verification of semantic relations*. „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior”, 12.
- Rosch E. (1973), *On the internal structure of perceptual and semantic categories*. W: T. Moore (red.) *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York, Academic.
- Stites L.J., Özçalışkan Ş. (2013), *Teasing Apart the Role of Cognitive and Verbal Factors in Children’s Early Metaphorical Abilities*. „Metaphor and Symbol”, 28, 2, s. 116–129.
- Trzebiński J. (1981), *Twórczość a struktura pojęć*. Warszawa, PWN.
- Trzebiński J. (1986), *Współczesne badania nad pojęciami*. W: M. Goszczyńska (red.), *Psychologia procesów poznawczych. Wybrane zagadnienia*. Warszawa, PWN.
- Trzebiński, J. (2002), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Grażyna Szyling

Uniwersytet Gdański
pedgs@ug.edu.pl

Ukryte w języku aspekty przygotowania dzieci do szkoły

Summary

Hidden-in-language aspects of children's preparation for school

In this paper I reconstruct the image of school generated by children a short while before they cross their first educational threshold. I am interested in the aspect of school readiness hidden in language, which is anchored in culture, social life and children's experiencing of the world.

The theoretical basis for the conducted analyses is the linguistic theory also known as the Sapir-Whorf hypothesis, which is complemented by the psychological concept of cognitive schemata and their role of in the process of discovering reality. The data was collected through group interviews conducted with kindergarten children focused on the issue.

The language image of the schools' world generated by children and reconstructed in the analysis conforms to the concept of transmissive education dominating in the Polish society, which positively values blind obedience and observance of other people's instructions as the strategy of learning. The paradox is that the cognitive schemata that the children have been equipped with are suitable for what is demanded of them at the stage of early education. Their impact paralysing the development of a person can only be seen when the perspective is changed and "the school is thought of differently".

Słowa kluczowe: językowy obraz szkoły, nadawanie znaczeń, dzieci przedszkolne, gotowość szkolna, edukacja transmisyjna, ograniczanie rozwoju

Keywords: language image of school, assigning of meanings, kindergarten children, school readiness, transmissive education, limitation of development

Kwestia przygotowania dziecka do edukacji szkolnej jest w Polsce powszechnie sprowadzana do normalizacyjnych procedur, w których dominują mierzalne wskaźniki, nabierające w potocznym odbiorze cech obiektywnej prawdy (Żytko 2014). Poza obszarem takich systemowych diagnoz znajduje się dziecięce postrzeganie świata szkoły i nadawane mu znaczenia, choć psycholodzy i pedagodzy od dawna zwracają uwagę na rolę, jaką w konstruowaniu przez pierwszoklasistów strategii radzenia sobie z nowym środowiskiem odgrywają posiadane przez nich schematy poznawcze. Umożliwiają one dziecku nie tylko kierowanie swoim postępowaniem tak, by unikać porażek i osiągnąć sukces szkolny (Appelt 2005), ale też pozwalają zrozumieć otaczającą go rzeczywistość i swoją w niej rolę.

Zarysowany kontekst wyznacza najbardziej ogólny kierunek analiz wypowiedzi przedszkolaków, które zostaną pojęte w niniejszym tekście. Zamierzam na podstawie uzyskanych wyników zrekonstruować elementy schematu poznawczego szkoły, w jaki zostają wyposażone dzieci zanim przekroczą pierwszy próg edukacyjny. Interesuje mnie przy tym ukryty w języku przedszkolaków ten aspekt gotowości szkolnej, który jest zakotwiczony nie w normach rozwojowych, ale w kulturze, życiu społecznym i dziecięcym doświadczaniu świata. Stanowić on będzie bazę do refleksji nad praktyką edukacyjną, kierowanej pytaniem: Do jakiego bycia, w jakiej szkole są przygotowane dzieci?

Przesłanki teoretyczne

Podstawowej przesłanki teoretycznej dla niniejszych analiz dostarcza teoria lingwistyczna powszechnie przytaczana w literaturze przedmiotu, a znana pod nazwą hipotezy Sapira-Whorfa. Najbardziej ogólnie zakłada ona, że ludzie „żyją w świecie zapośredniczonym językowo”, a zawarte w języku sądy o świecie i stereotypy mają moc eksponowania lub ukrywania pewnych cech rzeczywistości (Klimczuk 2013: 168). Tak sformułowana hipoteza nie pozwala pominąć ideologicznego wymiaru języka, który kształtuje widzenie oraz interpretowanie świata. Magazynując i przekazując normy postępowania, wartości oraz oceny, język oddziałuje na postawy przyjmowane wobec rzeczywistości (Anusiewicz 1994: 28). Co więcej, nie tylko on zależy od kultury, której jest składnikiem, ale także ona jest „uwarunkowana tym typem języka, w obrębie którego [...] powstała, rozwinęła się i funkcjonowała” (Anusiewicz 1994:20). Zatem utrwalone w językowym obrazie świata (JOS) wiedza, doświadczenie i wartościowanie rzeczywistości nie tyle ją odzwierciedlają, ile zakreślają granice jej poznania, a nawet ją wytwarzają.

Zjawisko to jest uwikłane w złożone relacje z procesem socjalizacji. Wpisane jest weń wywieranie presji społecznej na jednostkę, najczęściej tego nieświadomą, a czasami – jak w przypadku dzieci – podatną na narzucanie znaczeń. Nie oznacza to jednak, jak twierdzi D. Klus-Stańska (2004), że dzieci stają się biernymi wykonawcami ról społecznych. Nieustannie konstruują one swoją wiedzę o otaczającej je rzeczywistości i o sobie:

Rzeczy i sytuacje, z którymi dziecko się styka po raz pierwszy, nie są po prostu białą plamą, czekającą na „poprawne” zdefiniowanie przez kogoś, „kto już to zna”. [...]. Konstrukty znaczeniowe, jakie wytwarza, są indywidualizowane – choć ułożone w polu kulturowej wspólnoty znaczeń i adekwatności praktycznej [...]. Zawsze jednak są wynikiem mentalnej negocjacji znaczeń wynikających z doświadczania świata poprzez jego obserwację, działanie w nim i uczestniczenie w procesach komunikacji (tamże: 18).

Owo uczestniczenie w procesach komunikacji oznacza między innymi, że język używany wobec dzieci jest w rezultacie używany także przez nie. Dzieje się tak, ponieważ dośrołli dominują w interakcjach z dziećmi, uznając, że posiadają więcej niż one kompetencji czy wiedzy o danym obszarze rzeczywistości (Stemplewska-Żakowicz 2002:106). W takiej

sytuacji wagi nabiera określenie zewnętrznego kontekstu, w jakim dziecko konstruuje swój obraz świata, oraz ustalenie, kto wyznacza reguły komunikacji i kto mówi. Internalizowane przez dzieci znaczenia są bowiem tylko początkowo otwarte na modyfikacje, natomiast w miarę ich potwierdzania utralają się i układają we względnie spójny osobisty model danej rzeczywistości, z czasem coraz bardziej wieloaspektowy (Klus-Stańska 2004: 20).

W tak rozumianym procesie poznawania znaczącą rolę odgrywają schematy poznawcze, które dostarczają uogólnionej wiedzy o pewnym fragmencie rzeczywistości oraz reguł jej interpretowania obowiązujących w obszarze określonej kultury. Schemat może być utożsamiany ze stereotypem, który jednostronnie ukierunkowuje uwagę i myślenie jednostki, pozbawiając je elastyczności i utrudniając działanie w nowych warunkach. Może też być rozumiany – zgodnie z psychologią kognitywną – jak aktywna struktura poznawcza, wzbudzająca w umyśle jednostki pewne oczekiwania, które ta chce potwierdzić, dążąc do znalezienia stosownych informacji w otaczającej ją rzeczywistości. Jeśli poznawany świat nie dostarczy alternatywnej hipotezy lub informacji niezgodnych ze zaktywizowanym schematem poznawczym, ten się utrwała (Trzebiński 2002: 18–21). Schemat pozwala jednostce w sposób zrozumiały dla siebie zinterpretować określony obszar swojego życia i zrozumieć fakty społeczne dane w osobistym doświadczeniu. Jeśli zaś odnosi się do zdarzeń przyszłych, jak w przypadku schematu szkoły wytworzonego przez przedszkolaków, wiąże się z przewidywaniem i projektowaniem biegu zdarzeń, w których dziecko osadza się w roli uczestnika (tamże: 23–25). Badania wskazują przy tym, że dzieci potrafią wyjść poza myślenie w kategoriach „tu i teraz”, rozpatrywać różne możliwości oraz poznawać reguły, jakimi kierują się otaczający ich ludzie (Gopnik 2010).

Zespół schematów posiadanych przez jednostkę tworzy warunki do radzenia sobie przez nią z problemami powtarzającymi się w danej sferze życia, na przykład w byciu uczniem szkoły. W ujęciu społecznego konstruktywizmu można mówić o „kolektywnych opowieściach” (Stemplewska-Żakowicz 2002: 92), które kreują zbiorowo uzgodnioną rzeczywistość i konstytuują tożsamość grupy. Dostarczają one między innymi „wzajemnie rozumiałych i akceptowanych wyjaśnień zachowań poszczególnych jej członków, a także aprobowanych programów działania, wynikających z narracyjnie rozumianej roli społecznej danej jednostki [...]” (tamże: 92). Miejscem wytwarzania „kolektywnych opowieści” o szkole, znaczących dla sposobu funkcjonowania instytucji edukacyjnych, jest między innymi przedszkole. W nim dziecko przygotowuje się systemowo do pełnienia społecznej roli ucznia i poznaje ramy wymagań, które będzie stawiała mu szkoła. Szczególne nasilenie działań budujących „gotowość szkolną” i opowieści o tym, co czeka dzieci w najbliższej przyszłości, następuje w roku poprzedzającym przekroczenie przez nie pierwszego progu edukacyjnego (np. Mendel, Cieślak 2009: 234–235). Badania wskazują, że to właśnie w przedszkolu dzieci uzyskują najwięcej danych, które później wykorzystują do kreowania własnych schematów nauczycieli (Appelt 2005: 281–283). Także tam zostają wyposażone w podstawowe skrypty¹ zachowań pożądaných przez dorosłych w instytucjach edukacyjnych (zob. Gawlicz 2014).

¹ Skrypt rozumiem tutaj – za psychologami – jak rodzaj schematu, który obejmuje informacje o zdarzeniach i działaniach oraz ich kolejności, o uczestnikach scenki i typowych obiektach w niej występujących,

Założenia metodologiczne

Dotychczasowe rozważania uzasadniają zasady doboru próby badawczej, którą tworzą dzieci uczęszczające do przedszkola w miesiącach bezpośrednio poprzedzających przekroczenie przez nie pierwszego progu edukacyjnego. Przedmiot badań, jakim są znaczenia nadawane przez przedszkolaków szkole, dobrany jest „rozważnie”, ponieważ odwołuje się do aspektów życia ważnych dla dzieci w tej grupie wiekowej (zob. Wiśniewska-Kin 2016: 66), choć znanych im głównie z przekazów osób znaczących oraz komentarzy do sytuacji edukacyjnych doświadczanych przez nie w przedszkolu. Niemniej ograniczony dobór próby pozwala jedynie na zarysowanie zagadnienia, a orientacja badawcza, wpisana w paradygmat interpretacyjny, nie uprawnia do uogólnień.

Do gromadzenia danych posłużono się metodą wywiadu grupowego zogniskowanego na problemie², zwanego wywiadem fokusowym (Kvale 2010; Gawlik 2012; Lisek-Michalska 2013). O jej wyborze zdecydowały pozytywne efekty grupowe, a zwłaszcza stworzenie rozmówcom poczucia bezpieczeństwa oraz warunków do interakcji i wzajemnego stymulowania się podczas rozmowy.

Podstawę rozważań tworzą wywiady z 3 grupami przedszkolaków, podczas których prowadząca je studentka systematycznie aktywizowała schemat szkoły, zachęcając dzieci do zestawienia go z doświadczeniami przedszkolnymi. Część z ujawnionych w ich analizie kategorii zestawie na zasadzie triangulacji (Flick 2011) z analogicznymi kategoriami wyodrębnionymi w 4 wywiadach, które schematu szkoły nie aktywizowały, choć dotyczyły pojęć dla niego charakterystycznych. Dzięki temu zgromadzone dane mogą traktować jak rodzaj antycypowanej wiedzy o szkole wspólnie wytworzonej przez grupę, konstruującą wspomnianą już „kolektywną opowieść”. Jest ona zakotwiczona tyleż w osobistych doświadczeniach edukacyjnych przedszkolaków, co w działaniach osób znaczących i sytuacjach komunikacyjnych z ich udziałem. Umożliwia to odczytanie wyników badań także przez pryzmat teoretycznych koncepcji szkoły, do jakich – niekoniecznie świadomie – odwołują się dorośli.

W analizie treści wywiadów skupiam się na rekonstrukcji znaczenia (zob. Kvale 2010: 171–178), nadawanego przez dzieci elementarnym pojęciom związanym ze szkołą jako środowiskiem, w którym uczeń przyjmuje pewne role. Zwracam przy tym uwagę na pojawiające się w wypowiedziach badanych wartościowanie oraz stereotypowe cechy charakteryzowanych przez nie obiektów, ponieważ dostarczają one „informacji redundantnych, na podstawie których badacz może ustalić utrwalone kulturowo sądy, skojarzone z danym pojęciem” (Wiśniewska-Kin 2016: 67).

a także o warunkach wprawiających w ruch następstwo zdarzeń i ostatecznych wynikach danego ciągu działań. Służy on nie tylko do przetwarzania informacji i jej zrozumienia, ale także zawiera w sobie sposób postępowania jednostki w danej sytuacji (Wojciszke 2000: 30–31).

² Wywiady we współpracy ze mną przeprowadziły w kwietniu i maju 2016 roku studentki pedagogiki wczesnej edukacji, Aleksandra Lipska i Sylwia Roicka. Badania objęły 7 sześciuosobowych grup przedszkolaków z 3 przedszkoli.

Szkoła jako przestrzeń (roz)poznana

Przedшкоlaki wiedzą coś o szkole z okazjonalnych wizyt i opowieści bliskich im osób, więc są skłonne uznawać ją za przestrzeń w jakimś zakresie poznaną:

*Wszyscy byliśmy [w szkole] i nawet robiliśmy sami pracę.
Byłam. Mój brat chodzi do szkoły i czasem go odbieram z mamą.
Ja wiem od mojej mamy. Ja od rodziców też wiem. pani mówiła.*

Co więcej, miejsce to wydaje się im na tyle oczywiste, że w odruchowej odpowiedzi na pytanie o różnice między przedszkolem i szkołą, odpowiadają, że nie dostrzegają żadnych. Dopiero zachęcane przez studentkę moderującą rozmowę, zaczynają wymieniać to, *co jest inaczej* w przestrzeni, którą rozpoznali z zewnątrz i w tej, którą znają dzięki codziennemu doświadczeniu. Głównym atrybutem różnicującym miejsca, w których prowadzone są zajęcia przedszkolne i szkolne, okazują się wielokrotnie wymieniane ławki:

*Ławki są. Bo tam są ławki, a tu są stoliki. Bo tam są większe, a u nas mniejsze [ławki].
Tak w ogóle to raczej my mamy większe, a oni mają mniejsze, bo na dwie osoby, a u nas na sześć.*

Warto zwrócić uwagę, że dla dzieci ławka szkolna ma nieco inny zakres znaczeniowy niż przedszkolny *stolik*, nawet jeśli ten jest nazywany przez nie również ławką. Decyduje o tym cel jej umieszczenia w klasie:

*[...] bo nie wolno zmieniać ławek, trzeba usiąść w takim samym miejscu.
W klasie się siedzi i na przerwy można iść.
Nie może wyjść ze sali podczas lekcji, tylko jak jest przerwa.*

Dyscyplinujący wymiar klasy szkolnej, z dominującą w jej wyposażeniu ławką, zostaje przez przedшкоlaki przeciwstawiony przerwie międzylekcyjnej, która jest przez nich kojarzona z głównie z zabawą i – rzadziej – z jedzeniem:

*No w szkole nie będziemy się bawić. Czasem na przerwie można.
Można, kiedy jest przerwa, iść na obiad, jeść obiad.*

Wskazane cechy przerwy szkolnej sprawiają, że – mimo pewnej odrębności semantycznej – staje się ona dla dzieci rodzajem łącznika między dwoma światami: znanym z doświadczenia i nowym, ledwie rozpoznany osobicie, w który dopiero wkracza:

[...] że właśnie w szkole przerwy są krótkie, a w przedszkolu są duże przerwy. Są wtedy, kiedy jest zabawa, kiedy możemy się bawić wtedy, kiedy na przykład jest rysowanie.

Poza tym jedynym dostrzeganym wprost przez badanych zakotwiczeniem w przedszkolu, szkoła jest dla nich przestrzenią składającą się z braków, które – podobnie jak cechy przerwy – lokują oni przede wszystkim w obszarach jedzenia i zabawy:

*No bo tam nie ma jedzenia, trzeba samemu sobie przynieść.
[...] a w szkole nie ma zabawy, są komputery i krótkie posiłki.
W przedszkolu są zabawki a w szkole nigdzie nie ma. I nie ma misiów.*

Co więcej, zabawa staje się w szkole czymś zakazanym. Dzieci często podkreślają, że *do szkoły nie można przynosić zabawek*.

To wykluczenie zabawy z kręgu dziecięcego myślenia o szkole, jako instytucji, w której przedszkolaki mają kontynuować swoją edukację, jest podstawą skonstruowania kolejnej kategorii wyłonionej w analizie. Jej trzon znaczeniowy tworzy opozycja między zabawą i uczeniem się, które ma zająć jej miejsce w życiu dziecka.

Uczenie się w szkole i w przedszkolu

Zaktywizowany przez studentkę, prowadzącą rozmowę z przedszkolakami, schemat szkoły sprawia, że w ich odpowiedziach uczenie się jest silnie powiązane z tą instytucją i w znacznej mierze jest czynnością semantycznie odmienną od znanej im z przedszkola. Jako pierwsze skojarzenia z tym pojęciem nasuwają się dzieciom: odrębność od zabawy i przypisanie uczenia się do konkretnych przedmiotów szkolnych:

Bo w szkole się odrabia matematykę, fizykę, przyrodę, też jest pani od angielskiego, a w przedszkolu można się pobawić i też można porysować.

Równie oczywiste są dla przedszkolaków szkolne atrybuty uczenia się, które wymieniają prawie bez namysłu:

Plecaki. Torby. Książki. Piórniki. Zeszyty. Kredki i pisaki. Ołówek. I też będzie potrzeba gumek do zmywania.

Rzadziej natomiast dzieci wskazują w tym kontekście na komputery, telefony i tablety. Tę wiedzę zyskują głównie od starszego rodzeństwa i czerpią z okazjonalnych wizyt w szkole.

Uczenie się jest w wywiadach najczęściej kojarzone z takimi rodzajami umiejętności, których dzieci dopiero mają się nauczyć, ponieważ albo ich nie opanowały w przedszkolu, albo są one w ich mniemaniu zastrzeżone dla szkoły:

Czytać. Może jakieś dziecko nie umie pisać literek – to literek. Trzeba nauczyć się pisać, trzeba umieć trzymać mazak jak ktoś nie umie, i trzeba kredką też po śladach robić i trzeba robić bardzo dużo zadań.

*I w domu też trzeba się uczyć. Prace domowe trzeba robić.
[...] kto zrobi źle dostaje jedynkę albo dwójkę albo idzie do kąta. Albo trójkę też.*

W przytoczonych fragmentach wypowiedzi dostrzec można dwa aspekty znaczeń wiązanych przez dzieci z uczeniem się w szkole. Pierwszy wskazuje wprost na wartościowanie uczenia się jako czegoś, co jest obowiązkiem i co „trzeba” wykonać. Drugi natomiast wpisuje to pojęcie w obszar oceniania i opresji, dlatego nie pozwala odczytać owego „trzeba” w kategoriach niezbędności dla jednostki, ale przesuwając pole skojarzeń w stronę przymusu, posłuszeństwa i podporządkowania. Przykładów uzasadniających ten wniosek dostarczają również inne wypowiedzi dzieci związane z uczeniem się:

*Trzeba się dobrze uczyć. Słuchać się pani.
I trzeba dobrze wykonywać zadania, bo jak nie, to od nowa trzeba robić.
[...] Jak ktoś źle zrobi, to dostanie jedynkę. Albo dwójkę. A kto zrobi dobrze pracę, dostanie dobrą ocenę, na przykład 6.*

Przedszkolaki są przekonane, że cechą sytuacji szkolnego uczenia się jest indywidualne działanie, które wyklucza współpracę z kolegami na lekcji. Chórem odpowiadają, że nie można współdziałać z koleżanką lub kolegą z ławki, tylko robić zadania *samemu*. Wyjątki od tej zasady są także ściśle określone:

*Każdy ma swoje książki i swój zeszyt. Trzeba samemu robić zadanie, bo jak się nie będzie miało, to pani może wstawić pałę. Ale czasem można coś powiedzieć do koleżanki.
Nie, nie pomaga się. Nie wolno. A jak się skończy, to można pomagać.
Chyba, że ktoś czegoś zapomniał, to można pożyczyć.*

W tym kontekście pole znaczeniowe uczenia się zostaje zabarwione samotnością zmagania i izolacją od rówieśników. Również inne dziecięce wypowiedzi wiążą je z kulturą ciszy i (ponownie) podporządkowania:

*Trudno się uczy. Jak się skończy lekcja to trzeba zawsze zaszuwać krzesła. Że w jakiejś klasie trzeba się zachowywać i być cicho.
To znaczy, że mamy się uczyć i pisać bardzo, bardzo grzecznie i nie wolno dokuczać pani, jak pani coś pisze na przykład na tablicy dla dzieci. Albo pani woła do tablicy. I gada.*

Z kolei w wywiadach, w których badaczka nie przywołała innej rzeczywistości niż przedszkolna, uczenie się jest definiowane przez dzieci przede wszystkim jako działanie odmienne od zabawy:

*W zabawie można sobie klocki układać, a w uczeniu się nie.
Przecież wtedy [podczas zabawy] są zabawki, a w uczeniu się nie można się bawić zabawkami.*

Dzieci pozytywnie wartościują zabawę, ponieważ wówczas *można robić, co się chce*. Czyni to z niej nagrodę dla przedszkolaków zarówno za bycie grzecznym, jak i za uczenie się, które dla dzieci jest semantycznie tożsame z *zajęciami*, czyli organizacyjnie wyodrębnioną częścią dnia spędzanego w placówce:

Uczymy się jak pani powie, że są zajęcia. Jak skończymy się uczyć, to możemy się pobawić. Bawimy się, kiedy skończymy pracę. Bawimy się, kiedy wszystko zjemy. Jak szybko coś zrobię, to pani mówi – pobaw się.

Tak wyznaczony kontekst pojęcia prowadzi przedszkolaków do sformułowania konstatacji wartościującej: *Jak się bawimy to jest fajnie, a w uczeniu się – nie*. Zdają się ją wzmacniać także inne dziecięce skojarzenia z uczeniem się:

I na zajęciach trzeba słuchać się i być cicho, a na zabawie można być głośno. Że w uczeniu się trzeba robić, co pani każe [...]. Jak się uczymy trzeba siedzieć grzecznie. I na zajęciach trzeba robić kółko, bo pani każe.

Przedszkolaki, u których nie został zaktywizowany schemat szkoły, wpisują zatem *zajęcia* w kulturę ciszy i posłuszeństwa, podobnie jak czynili to z lekcją w szkole ich rówieśnicy badani inną wersją wywiadu. Przywołują też obawę przed karą lub oczekiwaniem nagrody, uznając je za nieodłączny wymiar „bycia posłusznym i grzecznym” w przedszkolu, nie tylko podczas *zajęć*:

Jak się słucha pani to się dostaje nagrody. Za grzeczne słuchanie i sprzątanie. Jak odnieśliśmy talerzyk. Jak nie chcemy czegoś zrobić, to pani mówi, że nie pójdziemy na podwórko [...]. Jak dwie osoby chcą to samo, a to jest dla jednej – to [...] pani zabiera. Jak ktoś będzie szybko biegł w przedszkolu to może dostać karę.

Kara jest przez dzieci identyfikowana najczęściej z brakiem nagrody, zwłaszcza z przerwaniem zabawy i czasowym odosobnieniem. Są one także przekonane, że trzeba być „grzecznym przedszkolakiem”, by zostać pochwalonym, dostać drobną nagrodę materialną (np. balony, naklejki, ołówki, lizaki, klocki) lub:

*dostać żółte bużki; dostać czerwoną kropeczkę;
nie dostać smutnej bużki; nie dostawać czerwonych buziek i nie być wypisanym z przedszkola.*

Znamienne jest, że owych symbolicznych „buziek” przedszkolaki nie utożsamiają z ocenami, nawet gdy otrzymują je za wykonanie określonej pracy *na zajęciach*. Irytują się nawet, gdy prowadząca wywiad sugeruje takie skojarzenie, ponieważ ocenianie jest w ich mniemaniu zastrzeżone dla uczenia się w szkole:

*Bo w przedszkolu nie dostajemy ocen. Ale dostajemy tylko pieczątki.
Tylko w szkole. Ja nie, ale Czarek (starzy brat) dostaje, bo on się uczy.*

Ostatnie z wypowiedzi wskazują, że ważnym wyróżnikiem szkolnego uczenia się – poza doświadczanym już w przedszkolu powiązaniem go z przymusem, ciszą i podporządkowaniem – jest dla przedszkolaków otrzymywanie stopni. Stają się one także jednym z atrybutów bycia uczniem i tym samym współtworzą pole znaczeniowe następnej kategorii wyłonionej w analizie wywiadów.

Być uczniem, być przedszkolakiem

Obszar znaczeniowy tej kategorii jest kluczowy dla bezpośredniego identyfikowania przez dzieci roli społecznej ucznia, w którą muszą się wdrożyć. Przyjęcie na siebie obowiązku chodzenia do szkoły jest dla badanych przedszkolaków oczywiste, ale w ich mniemaniu wymaga tego, by *dorosnąć, jak uczeń i mieć lat siedem albo sześć*, a ponadto wiąże się z dopełnieniem formalności: *Ja myślę, że jak się zapiszę i będę miał 6 lat to pójdę do szkoły, do pierwszej klasy.*

Wszystkie wypowiedzi dzieci, w których definiują one rolę ucznia, są wpisane w kontekst nakazu (*trzeba*) lub zakazu (*nie można, nie wolno*). Wszystkie też koncentrują się wokół szczegółowych zachowań decydujących o zaklasyfikowaniu danej jednostki do schematu kategorialnego (nie)grzecznego ucznia:

Trzeba być grzecznym za każdym razem. No i jeszcze trzeba się dobrze uczyć.

[...] słuchać pani, siedzieć cicho. [...] trzeba robić to, co pani każe.

Trzeba podnosić rękę wtedy, kiedy chce się zabrać głos.

Greczny to znaczy, że trzeba być dla pani miłym i nie wolno podczas lekcji krzyczeć, i nie wolno popychać [...]. I nie można gadać. I nie wolno jeść podczas lekcji. Nie wolno szczy-pać. Nie wolno gryźć. Nie można się klócić. Nie wolno ciągnąć za włosy.

Ów specyficzny kodeks „bycia dobrym uczniem” zawiera w swym obszarze semantycznym wiele z tych zachowań, które przedszkolaki uznały za charakterystyczne dla sytuacji uczenia się, przeciwstawionej zabawie. Wprowadza to w jego zakres klimat dyscypliny i posłuszeństwa, a w ujęciu dzieci wiąże się z zasadnymi w gruncie rzeczy sankcjami za bycie niegrzecznym:

Jak się nieladnie zachowuje to się idzie do kąta. To wtedy może trafić do nauczycielki lub nauczyciela. No może iść do dyrektora [...].

Jak ktoś jest niegreczny to dostanie od pani jedynkę albo dwójkę. To dostanie uwagę. I minus może dostać.

Wróci do zerówki.

W powyższym rejestrze szczególną uwagę zwraca zagrożenie „powrotem do zerówki”, które w kontekście wspomnianego już wymogu *dorośnięcia do szkoły* może oznaczać dla dziecka poważną deprecjację.

Natomiast egzekwowanie przestrzegania zasad dzieci pozostawiają nauczycielom. Wiązane z nimi znaczenia tworzą kolejną kategorię analizy.

Nauczyciel w szkole, pani w przedszkolu

W swoich wypowiedziach przedszkolaki używają wymiennie pojęć: nauczyciel i pani, dlatego trudno rozpatrywać ich znaczenie niezależnie od kontekstu, w jakim są wykorzystywane. Dzieci, u których został zaktywizowany schemat szkoły, odnotowują, że nauczyciel w szkole niekoniecznie musi być „panią”, ale mężczyzną, co nie budzi u nich szczególnych emocji. Znacznie bardziej znaczące dla nich jest, że czynności nauczyciela mają przede wszystkim wymiar dydaktyczny:

Żeby uczył dzieci, żeby mówił, co trzeba zrobić. Żeby zadawać pytania; żeby pisać na tablicy. Żeby dał... dał prace dzieciom. [...] jeszcze po to, żeby dawać innym prace domowe. Albo sprawdza, czy dobrze są zadania domowe zrobione. Żeby dawać minusa albo plusa. Żeby pilnować dzieci, żeby dbać o nie, żeby krzywdą im się nie stała.

Jest też dla nich oczywiste, że bez nauczyciela uczenie się jest niemożliwe, a jego nieobecność może nieść ze sobą wyłącznie negatywne skutki dla uczenia się i dla zachowania:

*Byśmy się niczego nie nauczyli. Dzieci by źle zrobiły pracę, jak pani nie powie, co trzeba zrobić.
To by dziecko musiało same odgadywać, co ma robić. I by źle zrobiło i na pewno by dostał pałą z minusem.
A jak nie było by nauczyciela to by dzieci robiły, co chcą [...]. No, bo by się wtedy nudziły. Dzieci by szalały.*

Wyznaczone w ten sposób pole znaczeniowe sytuuje nauczyciela w roli nadzorcy, osoby kierującej działaniami uczniów i decydującej o wykonywanej przez nich pracy, także za pomocą negatywnych ocen. Dzieci uznają go jednak za postać niezbędną do tego, by mogły się uczyć, choć są przekonane, że na pewno będzie „gorszą”, bo bardziej wymagającą i mniej miłą wersją ich „pani” z przedszkola, będzie krzyczał i wystawiał za karę stopnie:

*Bo mniej pracy zadaje, a w szkole więcej. Pani w szkole może dawać minusy albo plusy, a pani w przedszkolu nie.
Że pani nauczycielka jeszcze nie jest za bardzo miła w szkole. Będzie się inaczej zachowywała i będzie krzyczała. I daje pałą z minusem.*

Można byłoby wnioskować, że przedszkolaki wytwarzają obraz nauczyciela, z którym spotkają się niebawem w szkole, przeciwstawiając go swoim dotychczasowym doświadczeniom edukacyjnym. Kwestię tę w nieco szerszym kontekście ukazują wypowiedzi dzieci, które w wywiadach mówiły wyłącznie o „paniach” z przedszkola, nie odwołując się do czekającego ich pójścia do szkoły. Przypisują one „swoim” nauczycielkom kilka ról. Przede wszystkim „pani” w przedszkolu jest rodzajem strażnika, który dba, by dzieci były grzeczne, nie robiły sobie krzywdy i dbały o porządek:

Pilnuje, żeby nikt nie bił nikogo. Albo nie popychał i drapał. A jak jesteśmy na podwórku, to stoi i patrzy; robi nam stop, jak biegamy po sali. No i jeszcze [sprawdza], czy jest ładnie w sali [...].

Organizuje ona także dziecięce zabawy, a nawet, jak mówią przedszkolaki: [...] *z nami układa puzzle i podaje nam zabawki; [...] sprząta po naszych zabawach, bo my nie lubimy.*

Tego szczególnie rodzaju wyręczającej opiekuńczości, połączonej z „miłym” nadzorem, dzieci doświadczają także na *zajęciach*, czyli podczas uczenia się. „Pani” nie tylko powie, co i jak zrobić, lecz nawet czasem wykona za nie pracę:

Wtedy pani mówi, co tam narysować. Pani podpowiada, gdzie i co, na którą stronę trzeba wkleić. Ja nie umiałem wyciąć serduszka dla mamy no i pani mi wycięła [...].

Jednak ta sama „pani” reaguje inaczej, gdy dzieci nie chcą wykonywać zadań lub czynią to – w jej mniemaniu – niestarannie lub źle. Wtedy staje się egzekutorką wymagań:

Wtedy pani mówi: Ale brzydka praca, musisz poprawić. Zmazuje i każe zrobić od nowa. Pani się złości. Albo pani krzyczy. Pani głośno mówi. Wtedy pani mówi, że trzeba zrobić, bo inaczej się pójdzie do maluchów.

Zestawienie ról przypisanych przez przedszkolaki znanej przez nich „pani” i niepoznanemu bezpośrednio nauczycielowi w szkole, pozwala ustalić różnice znaczeniowe między schematami opisującymi obie postacie. Dzieci lokują działania nauczycielek przedszkola w określonych kontekstach sytuacyjnych. Są oswojone zarówno z „miłym” jak i „nieprzyjemnym wymiarem” nadzorowania, więc je akceptują, uznając za oczywiste nawet rygorystyczne wymaganie od nich bycia „grzecznym przedszkolakiem” i wykonywania wyłącznie „ładnych” prac.

Natomiast obraz nauczyciela w szkole jest dla przedszkolaków bardziej jednowymiarowy, bo bezkontekstowy. Jest dla nich jasne, że skoro w szkole mają się uczyć, tak jak na zajęciach w przedszkolu, to nauczyciel skupi się wyłącznie na tym, ale będzie wymagał więcej niż „pani”, bo ma władzę ukrytą w ocenianiu, co budzi u przedszkolaków respekt, ale też pewną nieufność i obawy. Mimo tego, są one gotowe zaakceptować nadrzędną pozycję nauczyciela, ponieważ są przeświadczone, że niczego się nie nauczą, jeśli ten nie będzie ich krok po kroku instruował.

Do jakiej szkoły?

Zanim odpowiem na postawione we wstępie pytanie, chcę podkreślić, że badane przedszkolaki **uznają szkołę za przestrzeń (roz)poznaną, a nawet w pewnym sensie oswojoną**. Na owo „przygotowanie do szkoły”, rozpatrywane w aspekcie społeczno-kulturowym, składają się liczne w gruncie rzeczy informacje, jakie dzieci uzyskały o niej z różnych źródeł: od osób znaczących i bliskich oraz z własnego doświadczenia. W efekcie nie podważają one konieczności pójścia do szkoły, a nawet traktują ten obowiązek jak rodzaj nobiletacji, do której trzeba dorosnąć, by stała się ich udziałem.

Wśród pojęć, które nabierają dla nich nowego, czyli „szkolnego” znaczenia, dzieci wskazują między innymi: klasę i dwuosobowe ławki, zastępujące znaną im przedszkolną salę i sześciuosobowe stoliki; rozdzielane krótkimi przerwami lekcje, w które zamienia się „zajęcia”, a także nauczyciela, który nie musi być „panią”. Wiedzą też, że czekają na nich nowe doświadczenia, których mogą nabyć wyłącznie w szkole, gdzie codzienność jest zdominowana przez uczenie się, zawłaszczające też czas „po lekcjach” i obejmujące obowiązkowe odrabianie prac domowych. W pewnym sensie czekają też na „prawdziwe” ocenianie za pomocą stopni, których w żadnym przypadku nie godzą się porównywać z otrzymanywanymi w przedszkolu „buźkami” i kolorowymi kropkami.

Te atrybuty, swoiste dla dziecięcego widzenia szkoły, mają konkretny i wymierny charakter. Wyznaczają one kluczowe punkty sieci znaczeń nadawanych przez przedszkolaków edukacji szkolnej i stają się osią schematów poznawczych, które wykorzystają lub poddadzą weryfikacji później, czyli gdy staną się już uczniami.

Dzieci zdają sobie sprawę, że szkoła rządzi się swoimi prawami, wobec których muszą się jakoś określić. Przede wszystkim są przekonane, że idą do szkoły, by się **„dobrze uczyć”**. Wymaga to od nich wyrzeczeń, czyli zrezygnowania z zabawy lub jej zmarginalizowania do przerw między lekcjami, a ponadto oznacza, *nie można będzie robić tego, co się chce, ale trzeba robić to, co pani każe*. **Przedszkolaki nie spodziewają się więc, by lekcje mogły być interesujące oraz przebiegać w swobodnej i twórczej atmosferze**, w czym zresztą utwierdzają ich zajęcia w przedszkolu. Czas przebywania w klasie szkolnej jawi im się jako przestrzeń rytualnych czynności, ciszy i bezruchu, posłusznego wykonywania poleceń i samotnej pracy nad rozwiązywaniem trudnych zadań, w czym rozmowa z rówieśnikiem może tylko zaszkodzić. Ten **klimat przymusu uczenia się** jest wzmacniany koniecznością stałego zabiegania o dobry stopień lub pochwałę, a także potrzebą unikania kary, która może przybierać różną postać: począwszy od jedyńki czy minusa, po dyscyplinującą rozmowę z dyrektorem lub kompromitujący *powrót do zerówki*.

Znamienne jest, że **dzieci nie rozróżniają wyraźnie „dobrego uczenia się” i „bycia grzecznym”, scalając płynnie obydwa pojęcia w schemacie „dobrego ucznia”**, który w ich ujęciu jest prawie tożsamy z kategorią „dobrego przedszkolaka”. Włączają w jego obszar semantyczny detaliczne wręcz skrypty zachowań pożądaných i nagannyh, kryjących się za wyliczeniami tego, co „trzeba” i czego „nie wolno” robić w szkole, czyli co zadowala władzę, jaką jest nauczyciel. Lista zakazów i nakazów przywoływanych

przez przedszkolaków jest imponująca, a na jej czele lokują się dosyć ogólnikowe i poza-kontekstowe: „**sluchanie pani za każdym razem**” i „**bycie cicho**”. Natomiast bardziej zróżnicowane i konkretne okazują się przykłady zakazanych zachowań (typu bieganie, szczypanie, popychanie), które dzieci znają z osobistego doświadczenia i ich negatywnego wartościowania przez dorosłych.

Przedszkolaki nie mają wątpliwości, że do „dobrego uczenia się” i bycia „dobrym uczniem” jest im niezbędny (poza kilkoma przedmiotami i przyborami szkolnymi) przede wszystkim **nauczyciel**, który niekoniecznie musi być „dobry”, miły i pomocny. Dzieci tego zdają się od niego nie oczekiwać, bo identyfikują jego rolę wyłącznie z wypełnianiem funkcji dydaktycznych, w tym: kierowaniem każdym ich krokiem w uczeniu się, zadawaniem zadań domowych, kontrolowaniem i ocenianiem. Tak ukształtowany schemat, okrojony z „miłych” działań „pani” w przedszkolu, sprawia, że nauczyciel w szkole staje się osobą, z którą spotkania można się obawiać. Połączenie tych dwóch wartościujących aspektów schematu poznawczego, w jaki zamknięty został nauczyciel: niezbędności oraz obawy, ugruntowuje u przedszkolaków, którzy chcą zostać uczniami, **gotowość do podporządkowania się mu**, ponieważ zna on lepiej od nich nakazy i zakazy szkoły, a ponadto może skutecznie egzekwować ich przestrzeganie za pomocą stopni.

Konkludując: analiza ukrytych w języku znaczeń nadawanych szkole przez przedszkolaków nie pozostawia złudzeń co do tego, do jakiej edukacji są one kulturowo i społecznie przygotowane. To szkoła ideologicznie wpisana w transmisję kulturową, osadzona w logice behawioralnych wzmocnień, **pozytywnie wartościująca bezrefleksyjne posłuszeństwo oraz wykonywanie cudzych instrukcji jako strategię uczenia się, a w efekcie poddająca dzieci treningowi bezwolności i utrwalająca ich zewnątrzsterowność**.

Tak sformułowana diagnoza nie odbiega od wyników badań tego obszaru prowadzonych w paradygmacie interpretatywnym, ale z wykorzystaniem innych metod (np. Karowowska-Struczyk 2011; Gawlicz 2014). Jej odczytanie zależy jednak od przyjętej perspektywy teoretycznej. Z pragmatycznego punktu widzenia można byłoby uznać, że przygotowanie przedszkolaków do przekroczenia pierwszego progu edukacyjnego jest adekwatne, ponieważ zostały one wyposażone w takie schematy poznawcze, które ułatwią im funkcjonowanie w nowych dla nich realiach. Możemy też jednak przyjąć, co jest rozwiązaniem znacznie mi bliższym, że rzeczywistość, w którą mają wkroczyć dzieci, jest w gruncie rzeczy „(anty)edukacją wczesnoszkolną” (Klus-Stańska 2014). Nie dostarczy im ona zatem inspiracji do innego niż odtwórcze uczenia się i nie wytworzy u nich poczucia sprawstwa (zob. Szyling 2015), pozwalającego rozsądzić przyciasne, wykreowane w przedszkolu schematy. W takim kontekście **społeczno-kulturowy wymiar przygotowania do szkoły zamienia się w złożoną ze stereotypów klatkę, blokującą rozwój dziecka, z której tylko niektórym uda się wydostać**. Problem w tym, że owo rozbijanie szkolnego schematu, pozbawione oparcia w atrakcyjnych alternatywnych wzorach, może też przybrać groteskowo wykrzywioną „gębę” Miętusa, bohatera „Ferdydurke”, czego przykład znaleźć można w wypowiedzi jednego z przedszkolaków: *A mój brat się nie boi, bo ciągle dostaje pały*.

Literatura

- Anusiewicz J. (1994), *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Appelt K. (2005), *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Flick U. (2011), *Jakość w badaniach jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gawlicz K. (2010), „Everything is dangerous”. *Preschool teachers' discursive practices and children's positions*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2 (12).
- Gawlicz K. (2014), *Gotowi do podporządkowania się. Edukacja przedszkolna jako proces kształtowania zdeintegrowanych podmiotów*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gawlik K. (2012), *Badania fokusowe*. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gopnik A. (2010), *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*. Warszawa, Prószyński i Ska.
- Karowowska-Struczyk (2011), *Reggio Emilia – pożądana filozofia i praktyka dla edukacji przedszkolnej*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2 (14).
- Klimczuk A. (2013), *Hipoteza Sapira-Whorfa – przegląd argumentów zwolenników i przeciwników*. „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja”, 1 (3).
- Klus-Stańska D. (2004), *Gdy szkoła zamyka okno na świat*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”. s. 15–38.
- Klus-Stańska D. (red.) (2014), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kvale S. (2010), *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lisek-Michalska J. (2013), *Badania fokusowe: problemy metodologiczne i etyczne*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mendel M., Cieślak A. (2009), *(P)rogi szkoły*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Profesjonalne i Akademickie.
- Stemplewska-Żakowicz K. (2002), *Koncepcje narracyjnej tożsamości*. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szyling G. (2015), *Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji*. „Studia Pedagogiczne”, LXVIII.
- Trzebiński J. (2002), *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wiśniewska-Kin M. (2016), *Dziecięce rozumienie świata – w poszukiwaniu uzasadnień postępowania badawczego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1 (32).
- Wojciszke B. (2000), *Wiedza jednostki i sądy o świecie społecznym*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Żytko M. (2014), *Gotowość dzieci i gotowość szkoły do uczenia się. Rozważania wokół problematyki diagnozowania jakości wczesnej edukacji*. „Ruch Pedagogiczny”, R. 85, 2.

Karolina Starego

Uniwersytet Gdański

karolina.starego@ug.edu.pl

Krytyczna Świadomość Językowa i Pozytywna Analiza Dyskursu. Edukacyjne implikacje krytycznie zorientowanych teorii dyskursu

Summary

Critical Language Awareness and Positive Discourse Analysis.

Educational implications of critically oriented theories of discourse

Despite the growing popularity of discourse theory and critical analysis of interrelations between education and its social, political and cultural contexts, neither the “discursive” nor “linguistic” turn in social sciences are usually thought of as possible foundations for pedagogical practice. The aim of this paper is to review the possible educational applications of two critical discourse theories: Critical Language Awareness and Positive Discourse Analysis. Both of those perspectives aim to go beyond the purely research oriented modes of analysis, towards constructive and positive projects of critical language education. Thus, they may provide us with a foundation for a critically oriented pedagogy of language.

Słowa kluczowe: krytyczna edukacja językowa, krytyczna świadomość językowa, pozytywna analiza dyskursu, krytyczna alfabetyzacja, krytyczna analiza dyskursu, Design

Keywords: critical language education, Critical Language Awareness, Positive Discourse Analysis, critical literacy, Critical Discourse Analysis, Design

Wzrastająca popularność teorii i badań dyskursu w polskiej pedagogice, a przede wszystkim takich ich odmian, których orientacja krytyczna umożliwiła połączenie szeroko pojętych procesów edukacyjnych z ich społecznym, politycznym i kulturowym kontekstem, nie idzie zwykle w parze z namysłem nad możliwą edukacyjną aplikacją idei zawartych w pedagogicznym „zwrocie dyskursywnym” czy kulturowym i społecznym „zwrocie lingwistycznym”. Innymi słowy mówiąc, brakuje w polskiej pedagogice pozytywnych projektów pedagogiki dyskursywnej.

Chociaż uznana już obecność kategorii dyskursu w polskiej pedagogice pozwala, zdaniem badaczy/ek i teoretyków/ek edukacji, mówić o instytucjonalizacji perspektywy dyskursywnej (Ostrowicka 2014; Ostrowicka 2015), czy nawet szerzej, o dyskursywizacji pedagogiki jako dyscypliny naukowej (Klus-Stańska 2009; Nowak-Dziemianowicz 2011), to jednak nadal mowa jest tu raczej o zorientowanych na edukacyjne zdarzenia interakcyjne/dyskursywne bądź dyskursy o edukacji, badania empiryczne (Hejnicka-Bezwińska 2008; Ostrowicka 2014; Ostrowicka 2015).

Tymczasem uwzględnienie pozytywnego projektu pedagogiki dyskursywnej wiązało się – co należy podkreślić – z koniecznością wypracowania pedagogicznych, teoretycznych podstaw dla możliwej praktyki edukacyjnej. Jest to szczególnie istotne w obszarze wczesnej edukacji, a więc u samych początków edukacji językowej dzieci. Jak podkreśla Monika Wiśniewska-Kin, ze względu na nieskuteczność obowiązującego w edukacji wczesnoszkolnej kształcenia językowego, istnieje konieczność wprowadzenia nowej perspektywy w rozumieniu języka i tym samym przeformułowania podstaw tradycyjnej edukacji językowej. Aktualny tradycyjny model nie tylko nie służy rozwijaniu kompetencji językowej dzieci i młodzieży, ale również nie przyczynia się do powiększania ich świadomości językowej i odpowiedzialności w używaniu języka (Wiśniewska-Kin 2014).

Celem artykułu jest przyjrzenie się systematycznie opracowanym sposobom edukacyjnej aplikacji krytycznych koncepcji dyskursywnych, u których podstaw stoi zamysł przeformułowania tradycyjnej edukacji językowej w takim kierunku, który będzie sprzyjać kształtowaniu świadomości językowej i odpowiedzialności w używaniu języka uczennic i uczniów od najmłodszych lat edukacji szkolnej. Mowa tu o teorii i praktyce Krytycznej Świadomości Językowej (*Critical Language Awareness*, CLA) (Fairclough 2001; Fairclough 1999; Fairclough 1999a; Fairclough 1998; Clark i in. 1990; Clark i in. 1991), czasem określanej jako Krytyczna Świadomość Dyskursywna (Fairclough 1999a) oraz podejściu opisywanemu jako Pozytywna Analiza Dyskursu (*Positive Discourse Analysis*) (Luke 2002; Luke 2004; Martin 2004; Martin, Rose 2003; Barlett 2012; Macgilchrist 2007). Chociaż różnią się od siebie w niektórych założeniach i w pewnym stopniu również co do przyjmowanych celów programowych, obie wywodzą się z tradycji i praktyki badawczej Krytycznej Lingwistyki Stosowanej (*Critical Applied Linguistic*, CAL), a w szczególności z jej subpola (Iyer i in. 2014) – Krytycznej Analizy Dyskursu (KAD, *Critical Discourse Analysis* CAD) (Fairclough 2001; Fairclough 2004; Fairclough 2009; Fairclough, Duszak 2008; Meyer, Wodak 2001; Weiss, Wodak 2007) oraz wspomnianej już wcześniej, tradycji krytycznej alfabetyzacji (Janks 2008; Pennycook 2008). O ile pierwsza stanowi bezpośrednią kontynuację projektu KAD, w postaci możliwego do zastosowania w szkołach programu krytycznie zorientowanej edukacji językowej, druga wiąże się z odejściem od demistyfikacyjnych w swoich zamiarach krytycznych analiz dyskursywnych, w stronę rozwijania pozytywnych, ale nadal krytycznych koncepcji dyskursu, oraz budowanego na ich podstawie produktywnego działania emancypacyjnego (Luke 2002).

Krytyczna Świadomość Językowa jako edukacyjna aplikacja krytycznej teorii dyskursu

W literaturze przedmiotu, Krytyczna Świadomość Językowa wpisywana jest w pole zawierające wiele różnych, ale powiązanych ze sobą podejść do języka i edukacji językowej. Jej wspólny mianownik stanowi charakterystycznie rozumiana – a więc zgodnie z tradycją teorii krytycznej (szczególnie Szkoły Frankfurckiej, neomarksizmu, czy poststrukturalizmu, Iyer i in. 2014) – kategoria krytyczności (Janks 2008; Pennycook 2008; Wallace 1999; Males 2000). W opozycji do jej „słabej” wersji, jako praktyki kwestionowania i refleksji nad zna-

czaniem, językiem i jego użyciem (Wallace 1999: 98), krytyczność oznacza tutaj koncentrację na ideologicznym zapośredniczeniu dyskursów, przyczyniającym się do utrzymywania relacji dominacji, niesprawiedliwości i opresji (Wallace 1999; Pennycook 2008; Janks 2003; Billing 2007: 38–39; Weiss, Wodak 2007; van Dijk 2001; Fairclough 1999; Fairclough 2001; Fairclough 2004). Obok innych pokrewnych dziedzin „krytycznych”, takich między innymi jak krytyczna analiza dyskursu, krytyczna alfabetyzacja, a nawet pedagogika krytyczna, obszarem, do którego Krytyczna Świadomość Językowa jest odnoszona to Krytyczna Lingwistyka Stosowana, zajmująca się, najogólniej rzecz ujmując, lokalnym użyciem języka w perspektywie jego społecznych i strukturalnych uwarunkowań (Pennycook 2008: 169; Iyer i in. 2014), a tym samym jego zapośredniczoną przez relacje władzy rolą, w utrzymywaniu dominacji, kulturowej hegemonii i ideologicznej kontroli (Iyer i in. 2014: 10).

Pojawiają się też klasyfikacje innego rodzaju, gdzie za najogólniejszy termin, podporządkowujący pozostałe „pedagogiki języka” (m. in.: krytyczną lingwistykę, krytyczną edukację językową, czy krytyczną analizę dyskursu) uznawana jest krytyczna alfabetyzacja (Janks 2008: 183) (czasem rozumiana jako „stosowana krytyczna analiza dyskursu”, Pennycook 2008: 171), z analogiczną do KLS koncepcją języka, jako konstytutywnie związanego z relacjami władzy, determinującymi proces wytwarzania i odbierania tekstów, produkcji i legitymizacji wiedzy, konstruowania podmiotowości, oraz tożsamości: klasowych, genderowych, rdzennych, narodowych, czy seksualnych (Janks 2008: 183).

W najbardziej bezpośrednim ujęciu CLA jest pedagogiczną wersją, czy edukacyjną aplikacją Krytycznej Analizy Dyskursu (KAD) (Fairclough 1999: 217), podzielającą wcześniej opisane, krytyczne podejście do języka. Samo określenie KAD weszło do powszechnego użycia dopiero w latach 90-tych. Wcześniej, czyli pod koniec lat 80-tych, dla oznaczenia krytycznych badań nad językiem używano kategorii Krytycznej Lingwistyki (Wodak 2001: 3–4) – już wtedy określającej założenia oraz cele CLA.

W pracach poświęconych tej ostatniej, teoretyczne podstawy Krytycznej Lingwistyki opisywane są w kategoriach głównych założeń programowych, obecnych również w prawie w niezmienionej formie w KAD. W *Critical Language Awareness* (Fairclough 1998), książce zbiorowej, poświęconej w całości teorii, praktyce i badaniom Krytycznej Świadomości Językowej, Fairclough opisuje pięć podstawowych założeń krytycznych studiów nad językiem (Fairclough 1998a). W innym miejscu (Clark i in. 1991) zestaw ten zostaje rozszerzony o kolejnych pięć. Część z nich koncentruje się na dyskursie, rozumianym jako język w użyciu, który po pierwsze pozostaje w dialektycznym związku z rzeczywistością społeczną (jednocześnie kształtuje i jest kształtowany przez społeczeństwo); po drugie, umożliwia wytwarzanie, utrzymywanie i zmianę wiedzy, społecznych relacji oraz społecznych tożsamości; po trzecie, jest kształtowany przez relacje władzy i motywowany ideologicznie; po czwarte, stanowi obszar walki o dominację; i wreszcie po piąte, naturalizuje hegemoniczne wersje rzeczywistości (Fairclough 1998a: 8–9; Clark i in. 1990: 42–43). Pozostałe założenia dotyczą praktyki CSL, której celem jest ujawnianie, opisywanie oraz wyjaśnianie wcześniej opisanych mechanizmów dyskursywnych, a także rozwój świadomości i samoświadomości osób, które im podlegają (Clark i in. 1990: 43–44).

Drugim, poza KAD, najbliższym źródłem CLA, a jednocześnie jego negatywnym punktem odniesienia był rozwijany w latach 70-tych i 80-tych, głównie w Wielkiej Brytanii, ruch określany jako Świadomość Językowa (*Language Awareness, LA*). Jego podstawową zasługą była zmiana podejścia do edukacji językowej (Clark, Ivanič 1999; Svalberg 2007). Świadomość języka, jego natury czy roli, jaką odgrywa w życiu człowieka oraz wrażliwość i uwaga skierowana na jego zróżnicowane aspekty i formy użycia, uznano za kluczowe dla skutecznej edukacji językowej (Svalberg 2007; Bolitho i in. 2003).

W pierwszym rzędzie ruch był zatem wyrazem sprzeciwu wobec transmisyjnej pedagogii języka opartej na jego „atomistycznych” wykładniach, koncentrujących się zwykle na odseparowanych poziomach organizacji językowej, takich jak gramatyka, leksyka, czy fonetyka. W opozycji do tego, świadomość językowa wiąże się z całościowym, a więc integrującym, w koncepcji znaczenia tekstu (mówionego i pisanego), wszystkie wymienione poziomy języka (Bolitho i in. 2003) i oznacza „właściwość umysłową, rozwijaną dzięki intencjonalnej, ukierunkowanej na używanie języka uwadze, która umożliwia uczącym się stopniowe uzyskiwanie wglądu w jego funkcjonowanie oraz stanowi pedagogiczne podejście, którego celem jest pomoc uczącym się w nabywaniu tego wglądu” (Bolitho i in. 2003: 251).

Pedagogiczna operacjonalizacja tej idei – a jednocześnie podstawowy punkt zapalny dla czerpiącej inspirację z tego podejścia, jej wersji krytycznej – wiąże się z konstrukcją celów programowych nastawionych głównie na rozwijanie umiejętności i kompetencji językowych oraz komunikacyjnych, które mają umożliwiać uczącym się nabywanie świadomości językowej, doświadczanie zróżnicowania językowego, służyć lepszej przyszłej integracji społecznej i zawodowej oraz w szerszej perspektywie, przeciwdziałać językowym uprzedzeniom (Clark i in. 1991: 251–253).

Chociaż Krytyczna Świadomość Językowa podziela z powyżej opisaną wiele elementów wspólnych, to jednak stawia w wątpliwość jej podstawowe cele ogólne, ich uzasadnienia, wizję szkoły, języka i wreszcie samego uczenia się. W pierwszym, drugim i trzecim wypadku chodzi o cel społecznej integracji i legitymizację *status quo*, które stoją w sprzeczności z emancypacyjną ideą edukacji i szkoły; w czwartym, o znaturalizowaną koncepcję języka; natomiast w piątym – o izolację, pomimo odmiennych deklaracji, wiedzy na temat języka od praktyki językowej (Clark i in. 1991: 250). Poza wymienionymi, istotnym przedmiotem krytyki jest również charakterystyczny dla tego podejścia i mający długą tradycję w nauczaniu języka, kompetencyjny model edukacji językowej, oraz idea „odpowiedniości” (*appropriateness*) (Fairclough 1999; Fairclough 1998b).

Przedstawicielki/le podejścia krytycznego wyraźnie kontestują wąskie, instrumentalne i technologiczne rozumienie pedagogiki języka oraz jej redukcję do zorientowanego na efekty przekazu, czy transferu umiejętności (Fairclough 2001: 196; Fairclough 1999; Fairclough 1998b). Identyfikują jednocześnie model kompetencyjny jako szerszą, społeczną i kulturową tendencję, będącą symptomem kolonizacji zróżnicowanych sfer życia społecznego przez kulturę przedsiębiorczości (Fairclough 1999: 240). Krytyka odpowiedniości (a więc łagodniejszej formy „poprawności językowej”, Svalberg 2007: 296) wiąże się z kolei z ujawnianiem jej *stricte* ideologicznego – a objawiającego się w charakterystycz-

nym dla niej normatywizmie i preskryptywizmie – charakteru, oraz z identyfikowaniem jej przedzałożeń jako odzwierciedlających hegemonię arbitralnych i arbitralnie ustalanych oraz klasowo determinowanych standardów użycia języka (Fairclough 1999; Fairclough 1998b).

Jak podkreśla Fairclough, „ograniczająca językową różnorodność idea odpowiedniości, ułatwia aplikację modelu kompetencyjnego do edukacji językowej, dzięki promowanej przez siebie wizji języka jako jednorodnej, normatywnej i ustalonej praktyki, do której i dzięki której ludzie mogą być trenowani” (Fairclough 1999: 241). Uniemożliwia tym samym krytyczne rozumienie języka i jego społecznego użycia oraz blokuje kreatywne i krytyczne praktyki językowe. Z tego właśnie powodu ukryty, normatywny/preskryptywny i dystynktywny charakter idei odpowiedniości zostaje wyeliminowany z programów Krytycznej Świadomości Językowej, a dokładniej mówiąc, odpowiedniość zostaje zrelatywizowana do jednej z możliwości językowej różnorodności. Dzięki temu, przed uczącymi się ujawnia się jej społeczna geneza oraz rola jaką odgrywa ona w utrzymywaniu i usprawiedliwianiu relacji dominacji i nierówności w określonym kontekście społecznym (Fairclough 1999: 251). Jednym z podstawowych celów CLA – w opozycji do LA – jest bowiem upelnomocnienie uczących się do dokonywania znaczących wyborów językowych, szczególnie takich, które mogłyby umożliwić szerszą zmianę *status quo*, ale przy jednoczesnym ukazywaniu ewentualnego ryzyka, kosztów i społecznych konsekwencji podejmowanych decyzji językowych (Fairclough 1999: 251; Clark 1998: 124).

Zainteresowanie przedstawicieli/ek KAD edukacją i pedagogiką języka wynika z ostrzegania przez nich instytucji edukacyjnych jako istotnie uwikłanych w szersze praktyki dyskursywne, a tym samym immanentne im relacje władzy (Fairclough 1999; Fairclough 1998a; Fairclough 1998b; Rogers 2004). Podzielają tym samym przekonanie wielu pedagogów/ek krytycznych oraz socjologów/ek edukacji, w szczególności Pierre’a Bourdieu, Basila Bernesteina (Chouliaraki, Fairclough 2005), Paulo Freirego, o znaczącej roli języka dla adaptacyjnej, socjalizacyjnej i alokacyjnej funkcji szkoły, a tym samym dla procesów społecznej reprodukcji, oraz o znaczeniu krytycznej alfabetyzacji i „języka możliwości” dla zmiany społecznej. W tym kontekście kluczowe stają się koncepcje emancypacji i oporu – szczególnie znaczące dla podejmowanego w tej sekcji podejścia Krytycznej Świadomości Językowej (Wallace 1999: 100; Janks, Ivanič 1998: 309). Stawiane tu jako priorytet zadanie odzyskiwania kontroli nad językowym medium opresji, a tym samym uzyskiwania agencji, dzięki nabywaniu narzędzi umożliwiających uczącym się dostrzeżenie, w jaki sposób przedstawiające rzeczywistość społeczna teksty, kształtowane są przez hegemonizowane partykularne interesy, w jaki sposób pozycjonują zróżnicowanych aktorów społecznych oraz jaką rolę odgrywają w obecnych na poziomie instytucjonalnym relacjach władzy (Luke 1995–1996) zbiega się w CLA z Freireowską koncepcją *conscientização* (Fairclough 1998a: 7; Clark i in. 1991: 48).

Warto w tym miejscu nadmienić, że dla CLA, podobnie jak dla Freirego, istotne znaczenie miał w pierwszym rządzie cel krytycznej alfabetyzacji – głównie – grup opresjonowanych czy defaworyzowanych, dla których znajomość ukrytej roli języka w podtrzymywaniu relacji dominacji, miała stanowić pierwszy etap procesu emancypacji (Fairclough

2001: 193; Clark i in. 1991: 48). Częściej jednak edukacyjny projekt CLA rozszerza docelową grupę odbiorców/czyń o uczestników/czki wszystkich etapów edukacji (Clark i in. 1991). Ważność krytycznej edukacji językowej jest w tym kontekście podkreślana współczesnymi trendami społecznymi, kulturowymi i ideologicznymi, a w szczególności wzrostem znaczenia dyskursów medialnych (Fairclough 1995), neoliberalizacją, globalizacją, tekstualizacją życia społecznego, komodyfikacją dyskursu publicznego i języka codziennego oraz wynikających z tego zagrożeń dla demokracji i demokratycznej partycypacji ludzi (Fairclough 1999a). Dodatkowo, w polu CLA pojawiają się stanowiska krytyczne wobec wąsko sprofilowanej edukacji emancypacyjnej. Zwraca się tu uwagę na potencjalnie wtórnie marginalizujący charakter językowej edukacji emancypacyjnej, podkreślając konieczność wyjścia poza stygmatyzujące określanie grup docelowych, a tym samym na konieczność wyswobodzenia edukacji krytycznej z grożącej jej marginalizacji (Wallace 1999: 102).

Chociaż pedagogika krytyczna stanowi dla CLA istotne źródło inspiracji teoretycznych, nie oznacza to jednak, że nie pojawiają się, w polu samego KAD, próby wypracowania właściwej jej, dyskursywnej teorii pedagogicznej. Szczególnie znaczące są w tym kontekście prace przywoływanego już niejednokrotnie Fairclough'a (Chiapello, Fairclough 2002; Chouliaraki, Fairclough 1999), który wobec zarzutów o niedostateczną koncentrację KAD na teorii uczenia się (Rogers 2004), dokonał reinterpretacji podstawowych założeń krytycznej teorii dyskursu w kategoriach pedagogiki tekstu, a mówiąc dokładniej w kategoriach edukacyjnej koncepcji performatywności tekstu, która w najogólniejszym ujęciu opisuje wpływ na kształtowanie się jednostkowych i społecznych tożsamości, społecznych relacji oraz rzeczywistości materialnej (Fairclough 2004a). Koncepcja dyskursu, wiedzy, władzy, hegemonii i praktyk dyskursywnych oraz relacji w jakich pozostają one z obszarem instytucjonalnym i szerzej, z różnorodnymi praktykami społecznymi, pozwala przedstawicielom KAD mówić o wkładzie jaki wnoszą do teorii pedagogicznej: z jednej strony dzięki badaniom dyskursu, które umożliwiają wgląd w procesy uczenia się ze stron zwykle niepodjęmowanych przez inne ujęcia, i z drugiej, dzięki założeniom, które dostarczają podstaw nie tylko dla krytyki, ale również dla wyrastającej z niej i zmierzającej w kierunku pożądanej zmiany społecznej, alternatywnej i afirmatywnej praktyki społecznej (Rogers 2004a: 246; Luke 1995–1996: 12).

Dyskursywna emancypacja jako odzyskiwanie/nabywanie kontroli nad językowym narzędziem opresji – od Krytycznej Świadomości Językowej do Pozytywnej Analizy Dyskursu

Jak wcześniej podkreślono, edukacyjny projekt CLA wymierzony jest przeciwko dominującej w szkołach, alienującej wizji języka. W nabywaniu świadomości językowej nie chodzi jednak o świadomość dla samej świadomości, ale o umożliwienie rozwoju zdolności uczennic i uczniów do produkcji oraz interpretacji dyskursów, a w szczególności dyskursów emancypacyjnych (Fairclough 2001: 198). Z tego względu, aplikacja założeń

CLA do programów szkolnych opiera się nie tylko na uświadamianiu społecznego zapośredniczenia języka i dyskursu, oraz istnienia językowego zróżnicowania, ale wiąże się również z konkretnym działaniem na rzecz zmiany społecznej.

W pierwszym wypadku programy szkolne koncentrują się na zagadnieniach dotyczących tego: w jaki sposób dyskursy mówione i pisane są kształtowane i umożliwiają kształtowanie społecznego kontekstu, w którym są wytwarzane; w jaki sposób przyczyniają się do wytwarzania, utrwalania i reprodukcji relacji władzy i dominacji; jakie znaczące wybory językowe mogą być w tych warunkach dokonywane przez wytwórców dyskursu; dlaczego niektóre języki, albo specyficzne formy użycia języka są bardziej ulegitymizowane i wydają się mieć tym samym większą wartość niż inne; jakie są historyczne warunki utrwalania się obowiązujących standardów językowych. W drugim wypadku, a więc w działaniu na rzecz zmiany chodzi natomiast o kwestie takie jak: będąca wynikiem walk społecznych oraz przemian w relacjach władzy zmienność form użycia języka; istniejące w aktualnym kontekście społecznym i kulturowym możliwości i ograniczenia dla zmiany; konkretne praktyki językowe umożliwiające zmianę (Clark i in. 1991: 48–49).

Związany z tym model edukacji językowej opiera się na dwóch podstawowych zasadach: łączeniu rozwoju świadomości z praktyką oraz bazowaniu na zastanych umiejętnościach i doświadczeniu językowym uczących się (Fairclough 2001: 198; Fairclough 1999; Fairclough 1998b). Pierwsza z wymienionych zakłada zależność rozwoju uczniowskiego potencjału językowego od połączenia, ukierunkowanej na konkretne cele praktyki dyskursywnej z krytyczną świadomością językową. Za istotną część tego procesu uważany jest rozwój metajęzyka, a więc zdolności do krytycznego mówienia i pisanja na temat samego języka. Druga zasada mówi natomiast o konieczności budowania świadomości uczących się na ich własnych doświadczeniach. Zakłada się tutaj, że wszyscy użytkownicy języka posiadają zdroworozsądkowe rozumienie nie tylko tego co mogą językowo robić, ale również tego jakie dyskursy oraz dyskursywne pozycje podmiotowe są im dostępne a jakie nie, oraz zdają sobie sprawę ze społecznych źródeł waloryzacji/dewaloryzacji językowych ekspresji różnych aktorów społecznych (Fairclough 2001: 200).

Ciekawym i dość szczegółowo opracowanym przykładem praktyki edukacyjnej, uwzględniającej obie wymienione zasady, jest zaproponowany przez Fairclough'a dwupoziomowy model CLA. Pierwszy poziom, określany jako „interpretacja”, zakłada rozwój świadomości istnienia uwewnętrznionych, społecznie generowanych, ale i społecznie modyfikowanych znaczeniowych „zasobów społecznych” (*members resources*) oraz ich roli w produkcji i interpretacji tekstów. Chodzi tu o pokazanie zróżnicowania możliwych źródeł, z których korzystają lub korzystać mogą w swoich wyborach językowych użytkownicy/ki języka, a tym samym uczynienie nieuświadamianych możliwości przedmiotem świadomej uwagi. Drugi poziom – „wyjaśnianie”, wiąże się z ujawnianiem społecznych źródeł uświadomionych na pierwszym poziomie możliwości oraz roli jaką w wyborach językowych odgrywają, przyczyniające się do ich reprodukcji oraz transformacji, relacje władzy i ideologie. Celem jest tu analizowanie i kwestionowanie dominującego językowego *status quo*, oraz próby jego językowej transformacji (Fairclough 2001: 199).

Opisany, dwupoziomowy model krytycznej edukacji językowej odbywa się wedle czterostopniowego cyklu: refleksji nad doświadczeniem, systematyzacji doświadczenia, wyjaśniania oraz rozwijania praktyki (Fairclough 2001: 200). Pierwszy element zakłada skierowanie uwagi uczących się na ich własną praktykę dyskursotwórczą oraz doświadczenia towarzyszących jej społecznych ograniczeń; systematyzacja doświadczenia oznacza dostarczanie przez nauczyciela narzędzi, umożliwiających nadbudowanie nad rozwijanymi w pierwszej fazie nieusystematyzowanymi spostrzeżeniami, bardziej abstrakcyjnych koncepcji języka, dyskursu oraz warunkującym je, szerszym kontekstem społecznym; faza wyjaśniania wiąże się ze zbiorowym namysłem nad strukturalnymi, a więc klasowymi, społecznymi i historycznymi warunkami produkcji zróżnicowanych wytworów językowych oraz dyskursów; i wreszcie rozwijanie praktyki, zakłada rozwój świadomości dzięki praktykowaniu uczniowskiej zdolności do celowego konstruowania dyskursów (Fairclough 2001: 200).

Tak zaprojektowana edukacja językowa najczęściej wiąże się w praktyce z rozwijaniem doświadczeń uczących się w zakresie języka pisanego, a w szczególności takiej aktywności pisarskiej, do której dostęp zwykle jest społecznie ograniczony (Fairclough 2001: 201; Fairclough 1999). Podstawowym efektem krytycznej edukacji językowej ma być bowiem rozwinięta zdolność produkcji dyskursów emancypacyjnych, których wyzwalający charakter rozpatrywany jest jednocześnie na subiektywnym oraz obiektywnym poziomie. W pierwszym wypadku, emancypacja językowa rozumiana jest w kategoriach upelnomocnienia. Uczący się, uzyskując świadomość konwencjonalności i arbitralności dominujących standardów językowych, dostępności określonych typów dyskursów i pozycji podmiotowych, a tym samym nietrwałości zmienności porządków dyskursów, nabywają *nomen omen* mocy aby bez kompleksów i świadomie naruszać ustalone schematy oraz wchodzić, w do tej pory niedostępne im pozycje wytwarzania ekspresji językowych. W drugim wypadku emancypacja oznacza transformację istniejących porządków dyskursu, a więc systematyczną de- i re-strukturację ustalonych struktur dyskursywnych (Fairclough 2001: 201–202).

Zainteresowanie przedstawicieli KAD praktyką emancypacyjną w postaci wytwarzania nowych i konkurencyjnych wobec dominujących (w pozytywnym i krytycznym sensie), porządków dyskursu w ramach krytycznej edukacji językowej takiej jak CLA, wiąże się z ich pozytywną reakcją na krytykę (czasem autokrytykę) o niedostateczną koncentrację na alternatywach (Fairclough 1999: 231). Wątpliwości budzi jednak również silnie obecna w samym KAD jak i budowanej na niej praktyce CLA kategoria „świadomości”, a mówiąc dokładniej założenie, że świadomość prowadzi do emancypacji. Zdaniem krytyków/ek, zdolność uczennic i uczniów badania wytworów językowych, opór wobec bycia konstruowanym czy interpelowanym przez dyskursy, nie tłumaczy tego na czym dyskursywna emancypacja miałaby w istocie swojej polegać (Janks 2008: 190). Z tego względu, pojawiające się w literaturze przedmiotu alternatywy wobec „świadomościowej” opcji dyskursywnego wyzwolenia, lokują się w perspektywie „nowych reżimów normatywnych”, „pedagogiki możliwości”, afirmatywnego działania na rzecz zmiany, czy rekonstrukcji (Janks 2008: 191). Jak pisze Hilary Janks, ten nowy kierunek w nauczaniu języka

i warunkujących go obiektywnych struktur, wskazuje na istotne przesunięcie zainteresowania, z negatywnie rozumianej władzy oraz reaktywnie konstruowanego oporu, w stronę jej pozytywnego wykorzystania – przez nauczycieli/ek oraz uczących się – w transformacyjnych projektach rekonstrukcyjnych (Janks 2008: 191).

Pojawiają się więc sugestie przesunięcia uwagi, z krytycznej, dekonstrukcyjnej analizy demistyfikacyjnej, w ramach której alternatywne formy porządku społecznego, jednostkowych i zbiorowych tożsamości oraz pożądanych formacji dyskursywnych są zakładane jedynie *implicite*, w stronę bardziej produktywnej aktywności „dyskursywnej” (Kress 1996: 15–16; Luke 2004: 151). Niektórzy badacze podkreślają konieczność wyjścia poza, skoncentrowaną na krytyce ideologicznej, Krytyczną Analizę Dyskursu, jako warunek możliwości uniknięcia deterministycznego, neo-Althusserowskiego zatrasku i stania się (zgodnie z pierwotnymi zamierzeniami KAD) rzeczywiście normatywną – a więc orzekającą o tym jak być powinno – nauką społeczną (Luke 2002: 105; Luke 2004: 151). Jest to, co należy podkreślić, szczególnie kluczowe dla edukacyjnych jej aplikacji, czy „pedagogicznych” koncepcji dyskursu (Kress 1996: 17; Luke 2004: 151).

Zadanie takie mogłoby zostać zdaniem krytyków/ek spełnione dzięki włączeniu w pole zainteresowań edukacyjnych i badawczych, praktyki identyfikowania i dokumentowania preferowanych form dyskursu emancypacyjnego (w rozumieniu neomarksistowskim) oraz analitycznej dekonstrukcji (w rozumieniu poststrukturalnym) pozytywnych i produktywnych konfiguracji władzy i wiedzy w dyskursie (Luke 2002: 105). W tym celu należałoby się, jak pisze Allan Luke, skoncentrować po pierwsze na dyskursach mniejszościowych, rozproszonych, wytwarzanych poza mainstreamowymi, a opanowanymi przez dominujące reżimy dyskursywne, ulegitymizowanymi do produkcji dyskursu instytucjami; na wyłaniających się dyskursach hybrydalnych, wytwarzanych przez uczących się w oporze wobec ustalonego dyskursu pedagogicznego; na „idiosynkratycznych”, lokalnych sposobach rozumienia i interpretacji tekstów i dyskursów oraz ich reinterpretacji, odzyskiwaniu, prze-strukturuwaniu zgodnie z przyjmowanymi celami politycznymi; i wreszcie na mikropolitycznych strategiach zakłócania, oporu czy dyskursywnego kontr-działania użytkowników/ek języka (Luke 2002: 106–107). Jest to o tyle istotne, że brak „pozytywnie” zorientowanych badań dyskursywnych uniemożliwia zrozumienie zachodzących zmian w reżimach dyskursywnych, na przykład tego, jak ruchy feministyczne modyfikują zastane relacje genderowe, w jaki sposób rdzenne społeczności zwalczają dziedzictwo kolonialne, czy tego w jaki sposób migranci oswiają swoje nowe środowiska życia (Martin 2004: 184).

Przesunięcie z KAD w stronę Pozytywnej Analizy Dyskursu i związanych z nimi projektów edukacyjnych rozumiane jest więc w kategoriach przeniesienia uwagi z dyskursów przyczyniających się do utrzymywania relacji nierówności, na teksty, przez które, cytując autorów, „ludzie czynią świat lepszym miejscem” (Martin, Rose 2003: 315). Chodzi więc o dyskursy rekonstrukcyjne, które dokonują przebudowy rzeczywistości społecznej na poziomie instytucjonalnym oraz indywidualnym (Luke 2004: 151), przez wprowadzanie nowych gatunków pisarskich, w których istotną rolę odgrywają głosy grup uciskanych, wyrażane przez nich emocje, oraz projektujące zmianę narracje (Martin 2004).

Ze względu na bardzo wyraźny cel normatywny, promowania alternatywnych form myślenia o rzeczywistości społecznej, istotną dla tego podejścia kategorią jest *Design*. Pełni on funkcje „krytyki krytyki”, a tym samym odzwierciedla obecny w PDA imperatyw koncentracji na przyszłości. Jak pisze Gunther Kress, zadaniem krytyki jest realizacja analiz wedle uprzednio skonstruowanego programu, a więc zawsze już czyjegós projektu. Design tymczasem kształtuje przyszłość przy wykorzystaniu źródeł reprezentacji przez i w interesie samego projektującego (Kress 2000: 160–161, za Martin 2004: 183).

O ile więc „tradycyjne”, krytyczne podejście do dyskursu oznacza koncentrację na przeszłych i obecnych przejawach dyskursywnej opresji oraz opresji odzwierciedlonej w dyskursywnych praktykach i ekspresjach językowych, zakładając jednocześnie konieczność rozwoju krytycznej świadomości co do dostępnych użytkownikom języka zasobów dyskursywnych, design łączy się z uprzednią praktyką wytarzania reprezentacji (Kress 1996: 22). Tym samym, świadomość podmiotów podlega jednoczesnemu formowaniu w procesie wytwarzania nowych zasobów reprezentacyjnych. Oznacza to, że między podmiotami, reprezentacjami a możliwą zmianą rzeczywistości, zachodzi sprzężenie zwrotne: transformacja podmiotów odbywa się przez wytwarzanie nowych zasobów znaczeniowych czy reprezentacyjnych, które w tym samym procesie generują ich władzę transformowania rzeczywistości, warunkującą z kolei szerszą zmianę *status quo* (Kress 1996: 22).

Kategoria *Designu* zwrotnie wpłynęła również na edukacyjne projekty CLA. W jednym ze swoich tekstów poświęconych krytycznej edukacji językowej, Fairclough przywołuje model „pedagogiki *designu*” jako adekwatnego odzwierciedlenia pedagogicznych aspiracji CLA (Fairclough 1999a: 81–82). Sam zresztą, jako jeden z grupy badawczy i teoretyków zajmujących się edukacją językową – nazywających siebie „Nową Grupą Londyńską”, jest odpowiedzialny za skonstruowanie jej koncepcji, lokowanej przez jej twórców w ramach szerszej idei pedagogiki wielojęzyczności, a więc praktyki krytycznej alfabetyzacji (New London Group 1996). Zbieżność ta, mimo pojawiających się a opisanych wcześniej krytyk KAD nie jest przypadkowa. W przyjmowanej w KAD koncepcji dyskursu mieści się bowiem siny potencjał preskryptywny, związany z normatywnym projektowaniem ewentualnej zmiany. Jak pisze Fairclough, „dyskursy nie przedstawiają po prostu świata takiego jakim jest (czy raczej jakim jest postrzegany), ale są projektujące, zawierają element wyobrazeniowy oraz przedstawiają światy możliwe, umożliwiając tym samym projekcję zmiany społecznej” (Fairclough 2004: 124).

Zmodyfikowana o teorię *Designu* koncepcja dyskursu umożliwia więc wytworzenie idei pedagogicznej, której centrum stanowi zmiana, rekontekstualizacja i transformacja. Jeśli istotnym elementem idei *Designu* jest odzyskanie dla praktyki znaczeniowórczej podmiotowej sprawczości (New London Group 1996: 88) to jej edukacyjna aplikacja wymaga projektowania takich programów szkolnych, które nastawione na zmianę, dadzą uczącym się możliwość ekspresji nowych, potencjalnie transformatywnych reprezentacji (Kress 1996: 16), a więc pozwolą na praktykę nazywania oraz autoryzacji nowych dyskursów, a przede wszystkim nowych dyskursywnych „punktów węzłowych” (Luke 2004: 152).

Pomijając punkty zapalne i zaznaczone wcześniej różnice w przedstawionych w artykule przykładach pedagogiki dyskursywnej, jakimi są Krytyczna Świadomość Językowa oraz Pozytywna Analiza Dyskursu, należy podkreślić, że edukacyjna aplikacja pozytywnych koncepcji dyskursywnych, a tym samym krytycznie zorientowana edukacja językowa, wiąże się z utopijnym ale politycznie i społecznie znaczącym zadaniem szkoły, umożliwiania uczącym się aktywnej pracy na rzecz zmiany *status quo*, wedle etycznych kryteriów solidarności, sprawiedliwości i równości społecznej.

Literatura

- Bartlett T. (2012), *Hybrid Voices and Collaborative Change: Contextualising Positive Discourse Analysis*. New York, London, Routledge.
- Billing M. (2007), *Critical Discourse Analysis and the Rhetoric of Critique*. W: G. Weiss, R. Wodak (eds.), *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York, Palgrave Macmillan.
- Bolitho R., Carter R., Hughes R., Ivanič R., Masuhara H., Tomlinson B. (2003), *Ten Questions about Language Awareness*. „ELT Journal”, 57 (3).
- Chiapello E., Fairclough N. (2002), *Understanding the New Management Ideology: A Transdisciplinary Contribution from Critical Discourse Analysis and New Sociology of Capitalism*, „Discourse and Society”, 13 (2).
- Clark R. (1998), *Principles and Practice of CLA in the Classroom*. W: N. Fairclough (ed.), *Critical Language Awareness*. London and New York, Longman.
- Clark R., Fairclough N., Ivanič R., Martin-Jones M. (1990), *Critical Language Awareness part I: A Critical Review of Three Current Approaches to Language Awareness*. „Language and Education”, 4 (4).
- Clark R., Fairclough N., Ivanič R., Martin-Jones M. (1991), *Critical Language Awareness part II: Towards Critical Alternatives*. „Language and Education”, 5 (1).
- Clark R., Ivanič R. (1999), *Raising Critical Awareness of Language: A Curriculum Aim for the New Millennium*. „Language Awareness”, 8 (2).
- Chouliaraki L., Fairclough N. (2005), *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Fairclough N. (2001), *Language and Power*. London, Longman Pearson Education.
- Fairclough N. (2004), *Analyzing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London and New York, Routledge.
- Fairclough N. (1995), *Media discourse*. London, Hodder Education.
- Fairclough N. (2009), *Discourse and Social Change*. Cambridge, Polity Press.
- Fairclough N. (1999), *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London and New York, Longman.
- Fairclough N. (1999a), *Global Capitalism and Critical Awareness of Language*. „Language Awareness”, 8 (2).
- Fairclough N. (1998), *Introduction*. W: N. Fairclough (ed.), *Critical Language Awareness*. London and New York, Longman.
- Fairclough N. (1998a), *The Appropriacy of „Appropriateness”*. W: N. Fairclough (ed.), *Critical Language Awareness*. London and New York, Longman.

- Fairclough N. (2004), *Semiotic Aspects of Social Transformation and Learning*. W: R. Rogers (ed.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fairclough N., Duszak A. (2008), *Krytyczna Analiza Dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków, Universitas.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008), *Pedagogika ogólna*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Iyer R., Kettle M., Luke A., Mills K.A. (2014), *Critical Applied Linguistics*. W: C. Leung, B. Street (red.), *The Routledge Companion to English Studies*. Routledge.
- Janks H. (2008). *Teaching Language and Power*. W: N.H. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, US.
- Janks H., Ivanič R. (1998), *Critical Language Awareness and Emancipatory Discourse*. W: N. Fairclough (ed.), *Critical Language Awareness*. London and New York, Longman.
- Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kress G. (1996), *Representational Resources and the Production of Subjectivity. Questions for the Theoretical Development of Critical Discourse Analysis in a Multicultural Society*. W: C.R. Caldas-Coulthard, M. Coulthard (eds.), *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis*, London and New York, Routledge.
- Luke A. (2002), *Beyond Science and Ideology Critique: Developments in Critical Discourse Analysis*. „Annual Review of Applied Linguistics”, 22.
- Luke A. (2004), *Notes on the Future of Critical Discourse Studies*. „Critical Discourse Studies”, 1 (1).
- Luke A. (1995–1996), *Text and Discourse in Education. An Introduction to Critical Discourse Analysis*. „Review of Research in Education”, 21.
- Macgilchrist F. (2007), *Positive Discourse Analysis: Contesting Dominant Discourses by Reframing the Issues*. „Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines”, 1 (1).
- Males T. (2000), *What is Critical in Critical Language Awareness?* „Language Awareness”, 9 (3).
- Martin J.R. (2004), *Positive Discourse Analysis: Solidarity and Change*. „Revista Canaria de Estudios Ingleses”, 49.
- Martin J.R., Rose D. (2003), *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. London, New York, Continuum.
- Meyer M., Wodak R. (eds.) (2001), *Methods of Critical Discourse Analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications.
- Ostrowicka H. (2014), *Kategoria dyskursu w języku i w badaniach edukacyjnych – w poszukiwaniu osobliwości pedagogicznie zorientowanej analizy dyskursu*. „Forum Oświatowe”, 2 (32).
- Ostrowicka H. (2015), *Przemysłać z Michelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodzieży. Dyspozytyw i urządzanie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pennycook A. (2008), *Critical Applied Linguistics and Language Education*. W: N.H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education*. Springer US.
- Rogers R. (red.) (2004), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Mahwah, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rogers R. (2004a), *Setting an Agenda for Critical Discourse Analysis in Education*. W: R. Rogers (red.) *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Mahwah, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Svalberg A.M. (2007), *Language Awareness and Language Learning*. „Language Teaching”, 40 (04).
- The New London Group. (1996), *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. „Harvard Educational Review”, 66 (1).
- Wallace C. (1999), *Critical Language Awareness: Key Principles for A Course in Critical Reading*. „Language Awareness”, 8 (2).
- Weiss G., Wodak R. (2007), *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York, Palgrave Macmillan.
- Wiśniewska-Kin M. (2014), *Gra pozorów i złudzeń we wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4 (27).
- Wodak R. (2001), *What CDA is About – a Summary of its History, Important Concepts and its Developments*. W: M. Meyer, R. Wodak (eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications.
- Van Dijk T.A. (2001), *Multidisciplinary CDA: A Plea for Diversity*. W: M. Meyer, R. Wodak (red.), *Methods of Critical Discourse Analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications.

Martyna Jaskulska

Uniwersytet Gdański
szadar@wp.pl

Marta Lockiewicz

Uniwersytet Gdański
psymlo@univ.gda.pl

Polish as L1, English as L2: the linguistic transfer impact on Second Language Acquisition stemming from the interlingual differences: implications for young learners education

Summary

Research has shown that learners of different linguistic backgrounds make similar errors, which is due to linguistic transfer. Cross-linguistic similarities between L1 and L2 can result in: positive transfer, negative transfer, and differing lengths of acquisition. The bigger the difference between the languages, the bigger Second Language Acquisition difficulties and more numerous potential negative transfer areas. This effect is visible in the case of Polish as L1 and English as L2. English and Polish differ in terms of pronunciation (e.g. vowel-based vs. consonant-based), spelling (e.g. opaque vs. semi-transparent), grammar (e.g. fixed vs. flexible word order), syntax (e.g. analytic vs. synthetic), and vocabulary. Therefore, second language instruction should include the errors caused by linguistic transfer, which would facilitate the selection and development of effective instruction methods and techniques.

Słowa kluczowe: angielski jako język obcy, polski jako L1, transfer językowy, przejrzystość języka, nabywanie języka obcego

Keywords: English as a foreign language, Polish as L1, linguistic transfer, language transparency, SLA

Introduction

According to the Education and Training 2020 strategy (Eurydice 2005), pupils should be taught two foreign languages from an early age. Poland follows these recommendations, as children learn English starting from the reception year, and from year 2017/2018 starting from kindergarten (Journal of Laws of 2014, item 803). In early SL (second language) education, the aims of teaching include building positive motivation, exposure to foreign speech, and creating bases for systematic linguistic work (Komorowska 2009). Cummins (1991) assumes that Second Language Acquisition (SLA) depends on attribute-based (cognitive skills and

personality) and input-based (the quality and quantity of a foreign language input) aspects of linguistic proficiency. In this paper, we will focus on the difficulties regarding the input-based influences: the linguistic transfer impact on SLA stemming from the differences between Polish as a mother tongue (L1) and English as a second, foreign language (L2). We aim to characterize the syntax, morphology, phonetics, phonology, and orthography of Polish and English, putting specific emphasis on the differences that can result in certain errors. Basing on the analysis of literature and students' original performance, these errors will be listed, and the implications for educational practice discussed. As young learners demonstrate certain skills and relative ease of progress in SLA, a proper teaching strategy that takes into account the typical errors made by Polish students can prevent them from acquiring typical patterns of errors.

Comparison of syntax and morphology

In our compared pair of languages only English has articles, and its syntax is more uniform. All affirmative sentences follow the SVO pattern (the order of words indicates their syntactic function) (Doroszewski, Wieczorkiewicz 1972), inversion characterizes most questions, and no double negation appears. Polish allows for greater flexibility; the SVO pattern is preferable, but optional, as the morphological structure of a word (suffixes and inflections: declension and conjugation) indicates its syntactic function (Polański, Nowak 2011). Sentences can contain the implied subject, and double or even triple or more negations are used.

Morphologically, English is an analytical language with tenses to conjugate verbs. Fromkin and Rodman (1993) list eight inflectional morphemes: 1. -s – third person singular present; 2. -ed – past tense; 3. -ing – progressive; 4. -en – past participle; 5. -s – plural; 6. -'s – possessive (genitive); 7. -er – comparative; 8. -est – superlative. In Polish, a synthetic language, nouns can be animate and inanimate, inflected by suffixes in singular and plural in congruence with grammatical genders – masculine, feminine, and neuter (in plural – masculine-personal and nonmasculine-personal) (Porayski-Pomsta, Podracki 1996). Seven cases in Polish: Nominative, Genitive, Dative, Accusative, Ablative (Instrumental), Locative, and Vocative lead to 5 declension types of singular masculine nouns, 6 of singular neuter nouns, 6 of singular feminine nouns, and 2 declension types of nouns which have only plural form (Tokarski 1978). Adjectives, pronouns, and numerals must be declined accordingly to show their grammatical relationship with other words in a sentence.

Moreover, in Polish verbs must be conjugated in terms of the grammatical gender of a speaker, persons, plurality, tense, with subject-verb concordance. Verbs can be perfective or imperfective, active or passive, and can have a form of a statement, imperative or conditional. Tokarski (1978) lists 11 conjugation groups of verbs, depending on the ending morpheme. Adverbs, interjections, prepositions, conjunctions, and particles are the uninflected parts of speech.

Borrowings from English to Polish include: 'jacht' ('yacht'), or 'rum' ('rum'). Polish is richer than English in word formation due to richer morphology and inflexion. Numerous diminutives and augmentatives can be formed, and Polish words are, on average, longer.

Teachers should clearly indicate the importance of the fixed word order in English, as students tend to produce sentences following Polish syntactic rules (often as a result of a word-for-word translation), at the expense of both grammar and meaning. To prevent this habit, students should practise repetitively certain frequent structures in reading, writing, and oral communication with each other and the teacher to reinforce correct patterns. Additionally, differences between specific Polish and English rules should be emphasised.

Comparison of phonetics and phonology

In the International Phonetic Alphabet (IPA), out of 44 phonemes in RP English¹ (Milewski 1999), 20 are constituted by different vowels (12 monophthongs and 8 diphthongs), formed by only 6 letters: a, e, i, o, u, y (Forel & Puskas 2005). In Polish, 40 (Malczewski 1990), or 39 (Milewski 1999) phonemes are listed, depending on a researcher's approach to the realisation of some phonemes; 8 vowels occur.

In English (Forel, Puskas 2005)² consonants are divided due to:

- voicing – voiced /ð/, voiceless /θ/;
- place of articulation – bilabial /m/, labiodental /v/, dental /ð/, alveolar /r/, palatoalveolar /tʃ/, palatal /j/, velar /ŋ/, glottal /h/;
- manner of articulation:
 - a) obstruents: plosives /p/, fricatives /f/, affricates /tʃ/,
 - b) sonorants: nasals /m/, lateral /l/, approximants /r/.

Vowels are divided due to:

- tongue position – high /i:/, mid /e/, low /æ/, front /ʌ/, central /ə/, back /u:/,
- length – long /ɜ:/, short /ɒ/,
- rounding – open /ɑ/, close /u/,
- diphthongs –/ɪə/.

In Polish (Ryndak 2014) consonants are divided due to:

- position of the speech apparatus – approximant /j/, fricative /ç/, affricative /tʃ/, plosive /p/,
- place of articulation – bilabial /m/, labio-dental /f/, dental /tʃ/, alveolar /tʃ/, alveopalatal /ç/, palatal /j/, velar /x/,
- vocal folds participation – voiced /d/ and voiceless /t/,
- nasal resonance participation – nasal /m/, oral /l/.

Vowels are divided due to:

- vertical tongue movements – high /i/, intermediate /ɛ̃/, low /a/,
- horizontal tongue movements – front /ɛ/, central/a/, back /ɔ̃/,
- soft palate movements – oral /u/, nasal / ɥ̃/,
- lips movements – round /o/, neutral /a/, flat /i/.

¹ RP is the standard version of British English typically taught in Polish kindergartens and schools.

² The list is not exhaustive; we only provide examples.

Teachers should put emphasis on the listening comprehension and the practice of specific sounds which do not belong to the repertoire of sounds used in Polish. Such a training is especially useful with young learners, who are more capable of differentiating and producing unfamiliar sounds that they hear, as compared with the older ones (Ausubel 1964). Thus, a teacher should speak exclusively or mainly in English and engage children in conversations, reciting, and singing, to facilitate proper accent acquisition through practice and appropriate exposure. A wider array of known sounds will allow students to communicate more fluently and avoid using similar Polish sounds in place of the English ones in the future.

Comparison of orthography

Polish and English differ in language *transparency* (*orthographic consistency*), a correspondence between letters and sounds, and regularity of the language formation rules. In transparent languages, e.g. Finnish, Spanish (Erickson, Sachse 2010), an almost one-to-one correspondence between phonemes and graphemes exists, while in opaque ones (e.g. English, French) the rules of grapheme pronunciation are ambiguous. Polish is semi-transparent (Miles 2000).

English spelling is highly complicated and irregular, e.g. ‘a’ can be pronounced as ‘cat’ /kæt/, ‘was’ /wɒz, wəz/, ‘saw’ /sɔ:/, ‘made’ /meɪd/, ‘car’ /kɑ:(r)/ (Ziegler, Goswami 2006), silent letters occur. Numerous homonyms can be: identical in the spoken and written form, homophones, and homographs. Some foreign words kept the original spelling, e.g. ‘fjord’, ‘café’. Nijakowska (2010) lists the following as the most difficult for English as L2 learners: 1) one sound may be graphically represented by different letters; 2) one sound may be graphically represented by different letters or their combinations in different words, 3) one letter or their combination may represent more than one sound, 4) numerous exceptions and irregularities.

Polish spelling is based on 4 rules (Gajda 1999):

- 1) phonetic – spelling concordant with pronunciation, where each sound is represented by a particular letter; most words in Polish follow this rule, e.g. ‘dom’ (‘house’);
- 2) morphological – homogeneous spelling of prefixes and suffixes, notwithstanding their pronunciation, which changes due to assimilation or simplification, e.g. ‘prośba’ [proʒba] (‘request’);
- 3) historical – spelling of pairs of letters (with identical pronunciation): ó + u, rz + ż, ch + h, based on the historic processes of language development;
- 4) conventional – applied when pronunciation, morphology and history cannot explain the correct spelling, e.g. the particle ‘nie’.

Due to the fact that English and Polish orthography differ to such an extent, teachers of English should indicate that the pronunciation of a word is frequently not concordant with its spelling, e.g. due to irregularities, silent letters, etc. Sight vocabulary lists could be applied to teach basic vocabulary using a holistic, not an analytic-synthetic method, which is more suitable for the specifics of English orthography.

Linguistic transfer

Multilingualism is the ability to use regularly more than one language in everyday life (EC 2007). Competence level in L2 does not need to resemble a native speaker's one in proficiency to call a user bilingual. Weinreich (1968) lists 3 kinds of biligualism: 1) a word and its counterpart are completely separate in two language systems, 2) a word and its counterpart are separate in two language systems, but they share a meaning, 3) an L2 word is a translation of its L1 counterpart, which has a certain meaning. When learners use their L1 knowledge and experience to infer interlanguage rules, transfer errors occur (Zybert 1999), as certain patterns change due to the introduction of foreign elements to a structured language domain (Weinreich 1968). Transfer in SLA manifests in facilitation, avoidance, and over-use of certain structures (Zybert 1999). Odlin (1989) lists positive transfer, negative transfer (underproduction, overproduction, production errors, misinterpretation), and differing lengths of acquisition. He emphasises that transfer is not simply: a consequence of habit formation, interference (as ease of vocabulary learning depends of the number of L1-L2 cognates), falling back on L1, and not always the influence of L1 (as L2 influences L3). The bigger the difference between the languages, the bigger SLA difficulties and more numerous potential negative transfer areas.

Typical difficulties in learning English by Polish students

Polish learners of English as L2 encounter many difficulties, some of which might be, at least partially, explained by a negative linguistic transfer³. Such problems may concern all aspects of language:

- 1) syntax
 - a) disregard for the fixed word order, and word by word translations, *'In home is mom' ('W domu jest mama'), *'I very like strawberries' ('Ja bardzo lubię truskawki'), *'In London are' ... ('W Londynie są...'), or *'I always was going on beaches' ('Zawsze chodziłem/chodziłam na plażę');
 - b) no inversion to form questions, e.g. *'You know my sister?' ('Ty znasz moją siostrę?');
 - c) keeping inversion when not needed, e.g. *'Do you know where is the hospital?' ('Czy wiesz gdzie jest szpital');
 - d) wrong verb forms, e.g. *'I would like to found', *'I want to finished';
 - e) omitting conjunctions, *'a lot places' ('dużo miejsc');
- 2) morphology
 - a) faulty inflectional endings, *'He live in Poland', *'He don't like', *'Mens are brave', *'I going to', *'I been in Spain', *'I've dreaming about', *'She go home yesterday', *'the Europe Union', *'He live's in London';

³ The categories have been mostly taken from Zybert (1999). All the provided examples come from Martyna Jaskulska's classroom experience as a teacher, or from data from a research project examining Polish students difficulties in learning English as L2 (cf. Łockiewicz, Jaskulska, 2016).

- b) overusage of the prefix -un, *'responsible' - 'unresponsible' or *'legal-unlegal'.
 - c) confusing grammatical categories, *'I did bad on the test' or *'I feel well' ('Czuję się dobrze');
 - d) copying Polish rules of concord into English, *'Your hairs are long' ('twoje włosy są długie');
 - e) countable/uncountable nouns, *'Her advices are really useful' ('jej rady są naprawdę przydatne'), *'Money are not important' ('pieniądze nie są ważne');
- 3) lexicon
- a) omitting articles, *'dog'; *'in whole world', or adding them unnecessarily, *'a planes';
 - b) faulty homophones, *'My peace is small' instead of 'My room is small' ('pokój' is a Polish homophone for room and peace);
 - c) replacing English words with similar Polish real words, 'trening' for 'training', 'sens' for 'since', 'statua' for 'statue';
- 4) semantics
- a) 'false friends', *'This novel is interesting' (instead of 'short story' – 'nowela'), *'This timetable is not actual' (instead of 'outdated' – 'nieaktualny'), or *'He is very sympathetic' (instead of 'nice' – 'sympatyczny');
- 5) phonetics/phonology
- a) faulty analogies, pronouncing 'blood' as *[blud], instead of [blʌd], using analogy with -oo- as in 'room' [rum], or 'butcher' as *[bʌtʃə], instead of [butʃə], using analogy with -u- as in 'but' [bʌt];
 - b) pronouncing all letters in a word and/or replacing English sounds with similar Polish sounds, 'going' – *['gəʊɪŋ], instead of ['gəʊɪŋ], 'sad' *[sed] instead of [sæd];
- 6) orthographic/phonological errors (faulty words spelling)
- a) using Polish orthography, *'enaf' ('enough'), *'et' ('ate'), *'syn's, * 'sins' (since'), *'Itali' ('Italy'), *'ofcourse' ('of course'), *'italian' ('Italian'), *'i' ('I');
 - b) using Polish letters to spell the English phonemes, assuming no difference in sound, *'strits' ('streets'), *'complit' ('complete'), *'survive' ('survive'), *'wegetebuls' ('vegetables'), *'der' ('there'), sometimes arriving at correct in spelling, but not homophonic English words, e.g. *'bird' for 'beard', *'July' for 'jewel';
 - c) dropping silent letters, *'wail'/'weil'/'weyl' for 'whale', *'climat' for 'climate'; dropping double consonant spelling, *'polution' for 'pollution', *'swiming' for 'swimming', *'totaly' for 'totally', *'realy' for 'really', confusing similar sounding words, *'leaves' for 'lives', *'set' for 'said'.
 - d) All these problems may lead to serious misrepresentations of words, *'kamykulls' for 'chemicals', *'endzint' for 'engine', *'iglu' for 'igloo'.

The aforementioned errors were produced by high school students, and most of them in writing, which allows for a detailed content and structure analysis. However, they present patterns of errors typical for Polish learners at all ages, some of which may be

prevented by certain educational methods applied in early education courses, when improper linguistic habits have not yet been automatised. Therefore, it is important that early education teachers are aware of these errors and adjust their teaching accordingly, as we propose in this paper.

Discussion

Odlin (1989) states that learners of different backgrounds make similar errors, which confirms that linguistic transfer belongs to many factors important in SLA. The meta-analysis by Melby-Lervåg and Lervåg (2011) demonstrated L1-L2 cross-linguistic transfer for oral language, decoding, and phonological awareness skills. Moreover, Lewandowska (2013) identified types of mistakes made by advanced Polish learners of English that could be wholly or partially explained by L1 influence: underdifferentiation (which appears when an L1 form has two counterparts in L2 that the learner fails to differentiate, e.g. 1. past tense in Polish vs. 1. Past Simple and 2. Present Perfect in English), calque, and feature absent from L1 (a lexical or morphological element, a semantic distinction, a grammatical or syntactic rule). We noted all these types of mistakes in our students' written works. Lewandowska (2013) noticed L1 interference in all aspects of the written language in her data, from the most basic ones (e.g. grapho-phonemic errors) to the more complex ones (e.g. clause combining errors).

Unfortunately, textbooks usually fail to include comparisons between L1 and L2, while educational grammar should be comparative-contrastive in order for the teacher to be able to build L2 competence using L1 competence, and enhance positive transfer (Paradowski 2006). Teachers do not put enough emphasis on pronunciation drilling and unique English sounds. According to junior high-school students' assessment (Gajewska-Dyszkiewicz et al. 2012), even though a similar amount of time is devoted to vocabulary, grammar, pronunciation, and writing instruction, vocabulary teaching is a priority. Sometimes an English lesson is conducted partly, if not totally, in Polish, even though the more often the teacher speaks English in the classroom, the more often the students do the same.

Students can acquire L2 inflection knowledge, even if such inflection is not present in their L1 (Song 2015). We believe that similar conclusion might be inferred about all language characteristics specific to any L2 or L3. To achieve that effect, effective SL education is crucial. Lewandowska (2013) suggests that teachers should focus on types of students' SLA problems connected to the linguistic transfer, to prevent incorrect linguistic habits and increase accuracy. This matches Odlin's (1989: 4) remark that: "Teaching may become more effective through a consideration of differences between languages and between cultures", as the awareness of the linguistic transfer might help the teachers to expect and predict certain types of errors to be produced by their students, which would facilitate the selection and development of effective instruction methods and techniques.

Conclusions

A beneficial impact of an earlier exposure to English, either formal or informal, is visible as late as college education (Al-Qahtani, 2013). For teachers, errors indicate both progress, as they prove that learning occurs (Selinker 1992), and lacks in knowledge. For learners, they inform about strengths and weaknesses. For researchers, errors reveal how languages are learnt and which instruction and learning methods are effective. Having in mind the typical structure of errors committed by Polish students of English on all stages of education, the teachers in early education courses should put emphasis on preventing certain incorrect linguistic habits. As coursebooks usually are not specifically designed to consider differences between certain languages, additional exercises should be prepared, that would focus on the specificity of Polish as compared to English. As children are less self-conscious about their communication in L2 attempts as compared with older learners (Ausubel 1964), teaching could be based on oral exercises, e.g. nursery rhymes, and real communications, e.g. using a dialogic teaching approach (Alexander, 2010). The acquisition of proper linguistic habits in young learners would equip them with invaluable skills for their later formal and informal SL education.

Acknowledgements

We thank Dorota Wieczorek, Aleksandra Mielnik, and Renata Jazdzewska for their help in data collection. Thanks are also due to Prof. Danuta Stanulewicz for her remarks and consultation. The authors were awarded a grant for the project from the University of Gdansk, registration number: 538-7416-B128-13, in 2013.

References

- Al-Qahtani M.F. (2013), *Relationship between English Language, Learning Strategies, Attitudes, Motivation, and Students' Academic Achievement*. "Education in Medicine Journal", 5(3).
- Alexander R. (2010), *Speaking but not listening? Accountable talk in an unaccountable context*. "Literacy", 44(3), doi:10.1111/j.1741-4369.2010.00562.x
- Ausubel D.P. (1964), *Adults versus Children in Second-Language Learning: Psychological Considerations*. "Modern Language Journal", 48 (7).
- Cummins J. (1991), Interdependence of First- and Second-Language Proficiency in Bilingual Children. In: E. Bialystok (ed.). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Doroszewski W., Wieczorkiewicz B. (1972), (eds). *Fonetyka. Części Mowy. Słowotwórstwo*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Dz.U. (*Journal of Legislation of the Republic of Poland*) of 2014, item 803.
- EC (2007). *Commission of European Communities, Final Report, High Level group on Multilingualism*. Luxembourg.

- Erickson K., Sachse S. (2010), *Reading Acquisition, AAC and the Transferability of English Research to Languages with More Consistent or Transparent Orthographies*. "Augmentative and Alternative Communication", 26 (3).
- Eurydice (2005), *Key data on teaching languages at school in Europe*. Brussels, European Commission.
- Forel C.A., Puskas G. (2005), *Phonetics and Phonology. Reader for First Year English Linguistics*. Geneva, University of Geneva
- Fromkin V., Rodman R. (1993), *An Introduction to Language*. Philadelphia, Harcourt Bruce College Publishers.
- Gajewska-Dyszkiewicz A. et al. (2012), *Lekcja języka angielskiego z perspektywy uczniów klas trzecich gimnazjów*. "Edukacja", 3 (119).
- Gajda S. (1999), *O językowym planie wyrażania, czyli o... Logopedia. Pytania I Odpowiedzi. Podręcznik Akademicki*. Eds. Gałkowski, Tadeusz and Grażyna Jastrzębowska. Opole, Uniwersytet Opolski.
- Komorowska H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa, Fraszka Edukacyjna
- Lewandowska A. (2013), *The Effectiveness of Data-Driven Learning Techniques in Eliminating Polish Advanced EFL Learners' Interference Errors*. Unpublished Doctoral Dissertation. Poznań, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Łockiewicz M., Jaskulska M. (2016), Difficulties of Polish students with dyslexia in reading and spelling in English as L2. *Learning and Individual Differences*, 51, doi: 10.1016/j.lindif.2016.08.037.
- Malczewski J. (1990), *Nauka O Języku. Słownik szkolny*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Melby-Lervåg M., Lervåg A. (2011), *Cross-Linguistic Transfer of Oral Language, Decoding, Phonological Awareness and Reading Comprehension: A Meta-Analysis of the Correlational Evidence*. "Journal of Research in Reading", 34 (1).
- Miles E. (2000), *Dyslexia May Show a Different Face in Different Languages*. "Dyslexia", 6 (3).
- Milewski S. (1999), *Lingwistyczne i dydaktyczne aspekty analizy fonemowej*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Nijakowska J. (2010), *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol, St. Nicholas House.
- Odlin T. (1989), *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Paradowski M.B. (2006), *Uczyć, aby nauczyć – rola języka ojczystego w gramatyce pedagogicznej i implikacje dla dydaktyki języków obcych*. W: J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska (eds.). *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym – nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.
- Porayski-Pomsta J., Podracki J. (1996), *Nasz Ojczysty Język. Gramatyka, Ortografia i Interpunkcja*. Warszawa, Wydawnictwo Oświata.
- Ryndak L. (2014), *The International and Slavonic Phonetic Alphabets*. "Beyond Philology", 11.
- Selinker L. (1992), *Rediscovering Interlanguage*. London, Longman.
- Song Y. (2015), *L2 Processing of Plural Inflection in English*. "Language Learning", 65 (2).
- Tokarski J. (1978), *Fleksja Polska*. Warszawa, PWN.
- Weinreich U. (1968), *Languages in contact. Findings and problems*. The Hague, Mouton Publishers.
- Ziegler J.C., Goswami U. (2006), *Becoming Literate in Different Languages: Similar Problems, Different Solutions*. "Developmental Science", 9 (5).

Ewa Szatan

Uniwersytet Gdański
wnses@ug.edu.pl

Co dzieci myślą o muzyce? Interpretacja muzycznych i literackich treści utworu *Sanctus* w wypowiedziach dzieci

Summary

What do children think about music? Interpretation of the musical and literary content of the *Sanctus* composition in children's speeches

Words are unambiguous and it allows the meaning of phenomena to be defined. Music has many meanings, but words are needed so that music can be described. Children can describe the world in which they live, interpret phenomena. As a researcher I wanted to see how children talk about music as they describe what they hear in it. Text is the result of talking with children about music.

Słowa kluczowe: muzyka, piosenka, dzieci, znaczenia

Keywords: music, song, children, interpretation

Wstęp

Codzenie wyrażamy zdanie w wielu kwestiach, opiniujemy i oceniamy. Jednak rzadziej dzielimy się swoim spostrzeżeniami związanymi ze sztuką, w tym ze sztuką muzyczną. Wielość słów wypowiedzianych przy tym o muzyce nie zawsze oznacza, że ma ono znaczenie dla niej samej. Niemiecki kompozytor okresu romantyzmu Feliks Mendelssohn-Bartholdy, dyrygent, a także interpretator muzyki fortepianowej snuł refleksję, że wiele wypowiada się myśli o muzyce, o jej treściach, o przeżyciach, których muzyka jest źródłem¹. Zwracał uwagę na fakt, że wyraża się opinie o muzyce, ale werbalizowanie muzyki jest niedoskonałe i nie oddaje tego wszystkiego, co jest zawarte w samej kompozycji, w dźwiękach (Szatan 2016). Myśl ta, pełna powątpiewania (Czy słowami można wyrazić muzykę i jak to czynić? A może pozostawiać ją w sferze intymnych przeżyć?) powstała w XIX wieku pod wpływem rozmów kompozytora z osobami dorosłymi. Czy zatem teraz dwa wieki później nadal zastanawiamy się, jak mówić o muzyce? Skoro to takie trudne, czy można pytać o to dzieci? Słuchając kompozycji muzycznych, czy to dorosły, czy dziecko, profesjonalista czy amator, krytyk muzyczny, czy przeciętny słuchacz –

¹ „Tak wiele mówi się o muzyce, a tak mało w końcu zostaje powiedziane”. Słowa te zostały zapisane w materiałach F. Mendelssohna-Bartholdy’ego, *Briefe aus den Jahren 1833 bis 1847*, 1864, s. 337–338. W: K. Gucałski (2002), *Znaczenie muzyki. Znaczenia w muzyce*. Kraków, Musica Jagellonica, s. 211–212.

każdy słucha muzyki inaczej (Koblewska-Wróblowa 1958, Natanson 1978, Tatarkiewicz 1951, Posłuszna 2014).

Ta odmienność słuchania związana jest między innymi z doświadczeniami zdobytymi w zakresie dostrzegania struktury dzieła i tego wszystkiego, co kompozytor zapisał w partyturze utworu. Znaczenie ma upodobanie i gust muzyczny. Czy bez przygotowania muzycznego dziecko może wypowiadać się o muzyce?

Muzyka jest obecna w świecie dziecka, dlatego odciska ona na nim swoje piętno. Dziecko może nie zauważać lub może nie podejmować próby werbalizowania tego, co jest dla niego oczywiste, jednak zapytane, przypisuje muzyce znaczenia. Opowiada o muzyce swoim językiem, raz uboższym, innym razem wzbogaconym o terminologię muzyczną². Kryterium wieku i osobiste doświadczenie muzyczne sprzyjają odmiennej percepcji muzyki. Może to być świadomy jej odbiór, a czasami tylko jej mimowolne słuchanie. Dziecko, tak jak dorosły człowiek, podejmuje próbę opowiadania muzyki, jej interpretacji, nadawania jej znaczeń, a w odpowiednio kierowanej przez dorosłego rozmowie ocenia ją, poddaje dziecięcej krytyce. Przedmiotem nadawania znaczeń może stać się sam utwór lub konkretne wykonanie kompozycji.

Wypowiadanie się dziecka o muzyce – nadawanie jej znaczeń

Podając za wcześniej przywołanymi w tym tekście słowami Feliksa Mendelssohna-Bartholdy'ego (por. przyp. 1), można skonstatować, że ludzie o muzyce wypowiadają wiele słów, ale nie wszystkie nadają jej znaczenia, nie wyjaśniają jej samej. Czasami powściągliwość w werbalizowaniu muzyki może być wartością, o czym czytamy w innym fragmencie wypowiedzi kompozytora: „W ogóle uważam, że słowa nie nadają się do tego celu” (Mendelssohn-Bartholdy 1864: 211). Muzyka ma służyć przede wszystkim do słuchania i przeżywania, ma budzić u odbiorcy określone emocje. Dlatego z jednej strony muzyka ma tak wiele znaczeń, gdyż obywają się „bez słów”³, same dźwięki wyrażają wiele i każdy może użyć do ich „odczytania” własnego kodu i w takim do niej podejściu – muzyka nie jest jednoznaczna. Z drugiej strony właśnie przez mówienie o muzyce wydaje się, że zachodzi u słuchacza głębsza nad nią refleksja. Fakt ten nie może przesłonić prawdziwego przeżywania muzyki (dużej formy muzycznej czy tylko prostej piosenki) – indywidualnego, niezakłóconego żadną sugestią zewnętrzną. Muzyka bowiem jest w samym założeniu abstrakcyjna, jest wieloznaczna. Należy do pozawerbalnych form ekspresji i sztuki⁴, co czyni ją przystępną bez względu na to, jakim językiem werbalnym posługuje się odbiorca-słuchacz, czy jest to dorosły czy jeszcze dziecko. Owa przystępność utworu muzycznego sprawia, że dziecko potencjalnie nie

² Dziecko, które jest uczestnikiem życia muzycznego dorosłych lub odebrało już jakąś część edukacji muzycznej czy też kształci się muzycznie, może posługiwać się właściwą terminologią muzyczną.

³ Jak w cyklu utworów fortepianowych pt. *Pieśni bez słów* F. Mendelssohna-Bartholdy'ego.

⁴ Oczywiście z pominięciem tekstu, który może być integralną częścią przekazu muzycznego, np. w dziele operowym czy piosence

znajduje punktu odniesienia do tego, co może skłaniać do nadawania znaczeń, a tym samym bodźce muzyczne nie pobudzają umysłu do tworzenia symboli (Wilber 2000). Jak powiada M. Przychodzińska (1984), słowa przekazują dziecku znaczenia, gdyż mowa jest semantyczna, a muzyka, jako właśnie ta forma abstrakcyjna, wypełniająca przestrzeń tylko w czasie rzeczywistym, w czasie wykonywania utworu, jest zdecydowanie asemantyczna. Dziecko słuchając muzyki wokalne (małych form wokalnych – piosenek), zauważa treści literackie, a dopiero później skupia uwagę na muzycznych⁵. To słowa, jako pierwszoplanowe w piosence, dziecko chce zrozumieć, interpretować, nadawać im znaczenia. Jednakże każdy utwór muzyczny, czy to wokalny czy instrumentalny, to tekst – tekst muzyczny wyrażający formę utworu, jego metrykę i melodię, harmonię, dynamikę, agogikę oraz artykulację. Jest to jednoznaczny konstrukt składniowy muzyki. I w takim rozumieniu jednoznaczne dla każdego dziecka-słuchacza może być odczytanie muzyki, której elementy stanowią integralną całość, ekspresyjną i niepowtarzalną⁶, a jednak nastrój wydobyty z dźwięków o określonym konstrukcie powoduje wieloznaczność muzyki, indywidualną dla każdego dziecka.

Przy założeniu, że znaczeń muzyki nie da się wyrazić dokładnie, można przyjąć, że dziecko dysponuje wystarczającym zasobem słownictwa, które pozwoli mu wypowiadać się o muzyce tej, którą na swoim poziomie percepcji odbiera i przeżywa. Podejmowane próby zwerbalizowania muzyki będą wynikiem rozwoju i związanych z tym cech osobowościowych, jak uzdolnienia muzyczne czy zdolności komunikacyjne i lingwistyczne. Czasami jednak dziecko nie potrafi muzyki „opowiedzieć”, nie potrafi zwerbalizować swoich emocji, które pojawiają się podczas słuchania utworów i wówczas może ono skorzystać z innego sposobu „mówienia” o muzyce – posługiwania się ruchem, gestem (Szatan 2006). Dzieje się tak dlatego, że muzyka nie imituje rzeczywistości, a pobudza wyobraźnię dziecka, które chcąc znaleźć ujście dla emocji, włącza inny kod – ruch interpretacyjny, który jest naturalną mową ciała. Jest on uniwersalny i niezależny od wieku wykonawców. Jest włączany przez dzieci do ruchowej opowieści o muzyce. Początkowo jest prymitywny, ale podnosi swoją wartość, gdy na drodze studiów nad ruchem uzyskuje się umiejętności łączenia porządku w muzyce z ruchliwością, rozmachu interpretacji z opanowaniem, zestawienia z fantazją i temperamentu wykonawcy z charakterem muzyki. Osiąga się to przez studia nad związkami między muzyką a ruchem ciała w gimnastyce rytmicznej Dalcroze’a (Mamontowicz-Łojek 1978). Naturalnym zachowaniem dzieci jest słuchanie muzyki i reagowanie na nią gestami i ruchem, a następnie przy wypowiedzaniu się na temat wysłuchanego utworu powracanie do tych reakcji – przypominając sobie ruch, dziecko pomaga sobie w werbalizowaniu muzyki.

⁵ Ta optyka zmienia się, gdy słuchamy muzyki wokalnej z tekstem w języku, którego nie rozumiemy. Wówczas bardziej zauważamy ekspresję muzycznej wypowiedzi i ta ekspresja wyjaśnia nam tekst literacki. I właśnie wtedy sama muzyka ma znaczenie.

⁶ Oczywiście jest, że dziecko w wieku przedszkolnym nie będzie potrafiło interpretować wszystkich elementów muzyki, jak np. harmonii w muzyce, ale zapewne ją odczuje.

Percepcja muzyki i dziecięca wyobraźnia

Dziecko dzięki swoistej dziecięcej wyobraźni potrafi opisywać muzykę i nadawać jej znaczenia. Czyni to w sposób werbalny, jak również awerbalny (ruchowy) (Szatan 2006, Wasilewska 2013). U dzieci młodszych aktywność muzyczna ma znaczenie w percepcji muzyki, a dziecięca wyobraźnia uruchamia się w różnych przejawach tej aktywności, np. w metodzie umuzykalniającej Carla Orffa, w rytmice Emila Jaques-Dalcroze'a czy aktywnym słuchaniu muzyki Batti Strauss. Dlatego w dziecięcym swobodnym muzykowaniu (jak dziecięca improwizowana śpiewanka, wytwór na prostym instrumencie czy komunikat ruchowy) komunikat pozawerbalny powinien być traktowany na równi z werbalnym opisywaniem muzyki, podobnie jak np. w aktywności plastycznej, w której rysunek dziecka może pokazać, co jest dla jego autora ważne w jakiejś sferze życia (Szuman 1990).

Wszystkie komunikaty dziecka mogą mieć podobny wydźwięk. Komunikaty pozawerbalne mogą zawierać elementy ludozycznej zabawy, jak i całkiem serio traktowanej twórczości – poprzez nie dziecko wyraża siebie i swoje emocje. W nich estetyka ruchu, wokalne czy instrumentalne improwizacji (istotna w wytworze dorosłego), równoważona jest nie zawsze doskonałą u dziecka techniką i dziecięcą ekspresją. Środki muzycznego wyrazu są wynikiem pobudzenia wyobraźni dziecka, która uruchamia rozmaite procesy psychiczne i formy dziecięcych zachowań. Można zauważyć u dziecka uruchomienie wyobraźni podczas zabawy muzycznej czy odgrywania „scenek” ruchowych (zadania twórcze w zakresie ruchu), co nawiązuje do badań związków wyobraźni z formami aktywności człowieka (Wasilewska 2013). Formy zachowań dziecka, w których bierze udział wyobraźnia, są dla niego właściwe, mimo że z punktu widzenia osoby dorosłej – nauczyciela czy badacza niektóre z nich mogą nie mieć wymiaru estetycznego. „Nowa sztuka” dziecka powstaje na drodze przekształcania w sposób twórczy zdobytych wcześniej doświadczeń pod wpływem działania wyobraźni. „Wyobraźnia nie stanowi jednak obiektywnego odtworzenia przeszłości, ponieważ cechuje ją swoboda w reprodukcji czegoś dawniej spostrzeganego” (Uszyńska-Jarmoc 2003: 36). Szczególnego znaczenia nabiera wyobraźnia, gdy zmieniają się warunki, np. następuje rozwój umysłowy, rozwija się motoryka dziecka i ogólna sprawność fizyczna i zdolności muzyczne pozwalające na realizację coraz to bardziej zaawansowanych aktów muzycznej działalności – ukierunkowanych na określony cel (Górniewicz 1992)⁷. W improwizacji muzycznej (opowiadanie muzyki, nadawanie znaczeń muzyce środkami pozawerbalnymi) to właśnie słuchany konkretny utwór muzyczny, zdolność jego percepcji będą decydowały o uruchomieniu dziecięcej wyobraźni, ale także podobnie jak w wypowiedzi werbalnej – o poziomie „produktywności” i poziomie „oryginalności wyobrażeń” (Wasilewska 2013: 44).

⁷ To pozwala wg Górniewicza na wyodrębnienie kryteriów opisu dziecięcej wyobraźni.

Dzieci opowiadają muzykę...

Wieloznaczność muzyki pozwala na indywidualne nadawanie jej znaczeń, także przez dziecko. Jego opowiadanie muzyki i każde nadane tym samym jej znaczenie, zarazem jest „trafione”, jak i „niewystarczające”. Budzi to zainteresowanie badaczy – między innymi tym, jak dziecko myśli o rzeczywistości, jak ją postrzega, jak ocenia różne zjawiska. Świat muzyki jest częścią dziecięcego świata, zatem można zapytać, jak ono postrzega muzykę, jak odczytuje utwór muzyczny. To jest problem, który postanowiłam rozwiązać poprzez rozmowę z dziećmi o muzyce, a konkretnie o utworze *Sanctus*⁸ wykonywanym przez chór chłopięcy Libera⁹.

Przyjęta przeze mnie strategia badawcza nawiązuje do badań jakościowych A. Clark (2005) i J. Zwiernik (2012). Narracje dzieci stały się dla mnie punktem wyjścia, a poparte aktywnością ruchową nawiązywały do podejścia mozaikowego badaczek. Zauważyłam, że opisywanie muzyki przez dzieci, nadawanie jej znaczeń (ogólnie muzyce, jak i konkretnym utworom) zależą od samej struktury dźwięków, ale także od czynników pozamuzycznych, jak miejsce, w którym słuchają muzyki, do którego przychodzą na „spotkania z muzyką”. Bezpieczne, przyjazne dziecku miejsce daje pole do swobodnej, nieskrepowanej wypowiedzi. Już samo przyzwolenie na wypowiadanie swoich myśli inspirowanych muzyką, dźwiękami było dla uczestniczek rozmowy ciekawym doświadczeniem¹⁰. Ponieważ wypowiedź werbalna jest naturalnym sposobem wypowiadania się, ale czasami może wystąpić niedostatek odpowiednich słów – uczestnik rozmowy uzupełnia tę wypowiedź swobodnym ruchem – „kodem”, który badacz także poddaje interpretacji. To z kolei wymaga przygotowania i otwartości badacza, np. umiejętności odczytywania niuansów dotyczących wyrażania muzyki ruchem, użycia do tego określonej techniki ruchu i ekspresji, umiejętności odczytania napięć ludzkiego ciała – byłam na to przygotowana (Szatan 2006).

W rozmowach o muzyce uczestniczyło pięć dziewcząt (dwie w wieku 6–7 lat, dwie jedenastolatki i najstarsza miała 14 lat) mieszkających na wsi, uczących się w małym mieście. Na spotkanie wybrałyśmy miejsce dobrze im znane, które lubiły i czuły się w nim swobodnie (spotykałyśmy się tam na zajęciach muzyczno-ruchowych). Razem słuchałyśmy utworu wykonywanego przez chłopięcy zespół wokalny z akompaniamentem instrumentalnym i przyjęłyśmy zasadę, że każda w dowolnej chwili może wypowiadać swoje

⁸ Informacje o utworze i zespole na stronie internetowej: <http://www.libera.org.uk/music> (dostęp 19.12.2015); <http://www.last.fm/pl/music/Libera> (dostęp 19.12.2015); *Libera Sanctus*: <https://www.youtube.com/watch?v=cmuPJvr89Jw> (dostęp 16.12.2015).

⁹ Wersja badań rozszerzona o element ruchu z muzyką – wypowiedzi pozawerbalne dzieci została opisana w: Szatan E. (2016) *Jak dzieci wypowiadają się o muzyce? Interpretacja werbalnych i ruchowych znaczeń nadawanych przez dzieci muzycznym i pozamuzycznym treściom utworu pt. Sanctus (Libera)*. W: M. Karczarzyk., A. Lewandowska-Walter, A. Wasilewska (red.), *Co dzieci myślą o życiu, religii i sztuce*, z cyklu *Dziecko a tematy trudne*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia Universalis.

¹⁰ Moje własne doświadczenie zawodowe, jak i obserwacje studentek na moich seminariach magisterskich i licencyjnych pokazują, że dzieci w szkole nie mają możliwości wypowiadania się o muzyce. Podobnie było w tym przypadku i dlatego stworzona sytuacja poznawcza była dla dzieci interesującym doświadczeniem, w którym chętnie uczestniczyły.

myśli. Pierwszy raz uczestniczyły w takiej rozmowie, by interpretować muzykę tak jak czują, tak jak ją rozumieją. W szkole uczyły się śpiewać piosenki, więc istotna była tylko znajomość tekstu literackiego, nie nadawanie znaczeń całej kompozycji. Dziewczęta wysłuchały muzyki, a następnie mogły poruszać się w dowolny sposób tak, by ruchem „odczytać” jej treści, by je „dopowiedzieć”, by muzykę jeszcze raz przeżyć i zapamiętać. Muzyczny materiał będący przedmiotem rozmowy to *Sanctus* – utwór wokально-instrumentalny, którego pierwowzorem był instrumentalny *Kanon D-dur* J. Pachelbela¹¹. Aranżacja kompozycji na chór chłopięcy zmieniła go poprzez dodanie łacińskiego tekstu i tytułu, który ogólnie nie był zrozumiały dla dziewcząt. Muzyka natomiast po wprowadzeniu zmian w stosunku do wersji oryginalnej Pachelbela zyskała bardziej sakralny charakter i nastrój. Dziewczęta biorące udział w rozmowie nie знаły tej kompozycji. Informacje dotyczące tytułu kompozycji, jej autorów, wykonawców zostały przedstawione po zakończonej rozmowie, by uniknąć jakichkolwiek sugestii i skojarzeń. Podczas rozmowy, po „wytańczeniu” muzyki, siedziałyśmy na podłodze. Dziewczęta powtórnie słuchały muzyki w sposób typowy dla dzieci – ich uwaga była skupiona na muzyce, ale żywiołowo reagowały gestami i wypowiedzianymi słowami, gdy coś w muzyce je zaskoczyło, zadziwiło. W wypowiedziach wzajemnie się inspirowały, dlatego będą cytowała wypowiedzi bez wskazywania na konkretną osobę

W rozmowie zadawałam pytania i poruszałam się w obszarach tematycznych, które związane były z treściami muzycznymi i pozamuzycznymi utworu, gdyż takie znaczenia nadawały mu moje słuchaczki¹². Wypowiedzi dziewcząt były zróżnicowane ze względu na ich osobiste doświadczenia. Wykorzystywały swoją wiedzę o muzyce. Słuchając utworu, od razu zwróciły uwagę na **wykonawców, na ich wiek i pleć**. Porównywały je ze swoimi głosami i kolegów z klasy¹³:

– *To był chór dziecięcy, bo po głosie było słychać.*

– *To były takie dziesięciolatki.*

Melodia piosenki miała bardzo duży ambitus¹⁴, stąd wypowiedzi, że wykonawcy to:

– *Dziewczynki, ale tam był chyba taki chłopczyk jeden, bo to nie było takie bardzo wysokie.*

– *Było cały czas takie wysokie, taki sopran albo taki wysoki bardzo.*

– *Jak na flecie (i zaśpiewała wysoki dźwięk kojarzony przez nią ze skalą dźwięków instrumentu) albo coś.*

– *To musiał być któryś z chłopaków, aby to przyniżyć (czyli obniżyć głos, zaśpiewać niższe dźwięki).*

¹¹ Albinoni *Adagio in G minor* / Pachelbel *Canon*, wykonawca: Berliner Philharmoniker, 1996, płyta CD.

¹² Rozmowa z dziewczętami została przeprowadzona w 2015 roku. Wypowiedzi dzieci o muzyce wykorzystano w publikacji Szatan E. (2016) *Jak dzieci wypowiadają się...*, jw.

¹³ Wszystkie wypowiedzi mają oryginalne brzmienie.

¹⁴ Ambitus [łac. obwód], rozpiętość interwałowa między najniższym a najwyższym dźwiękiem melodii; np. ambitus melodii w pieśniach ludowych jest zazwyczaj niewielki, uwarunkowany skalą głosu wykonawcy, większy natomiast w muzyce artystycznej, przeznaczonej do wykonywania przez profesjonalnych śpiewaków i instrumentalistów. W: *Encyklopedia muzyki PWN* © Wydawnictwo Naukowe PWN, <http://www.rmffclassical.pl/encyklopedia/ambitus.html> (dostęp 27.03.2016).

Czerpiąc z wiedzy osobistej, że kobiety (to znaczy także dziewczynki) mają wyższe głosy a mężczyźni (także chłopcy) – niższe, dokonały porównania słyszanych głosów. Nie znały możliwości śpiewania przez chłopców falsetem, dlatego oceniały wysokie dźwięki melodii jako głosy dziewczęce, a tylko niższe dźwięki przypisywały chłopcom. W wykonaniu zauważyły podział na śpiewający zespół i solistę. Przy tej wypowiedzi najstarsza opisała element dotyczący muzycznej formy utworu: – *Melodia się powtarzała* – wskazując na powtarzalność tematu muzycznego. Więcej o budowie formalnej utworu nikt już nie mówił.

Uwagę dziewcząt zwrócił **język**, w jakim śpiewana była piosenka. Od razu zauważyły, że nie mogły opowiedzieć treści piosenki, bo język był dla nich niezrozumiały. Część z nich uczy się języka angielskiego, więc odwołały się do wrażeń słuchowych i pamięci, by ocenić język, w którym śpiewali wykonawcy. Na pytanie: *Czy rozumiałyście słowa, język, w jakim śpiewano?* Odpowiadały:

– *Ja nie znam tego języka...*

– *Angielski, chyba nie – włoski. To był chyba włoski język* (jednoczesna wypowiedź trzech osób).

Na dodatkowe pytanie: *Czy można się domyśleć, nie rozumiejąc języka, o czym śpiewali wykonawcy?* Trzy dziewczęta odpowiedziały chórem:

– *O Bogu!*

Najstarsza z nich zwróciła uwagę:

– *Bo była „gloria”. To było jak w kolędzie.*

Przywołanie kolędy uruchomiło inne skojarzenia – z **miejscami w których się śpiewa w takim obcym języku**.

– *W Rzymie* (pierwsza odpowiedź).

Ponownie najstarsza: – *Przy papieżu, to znaczy w tej, tej... w bazylice.*

– *(...) u nas także* (u nas – czyli w Polsce – przypis autorki). *Tak w czasie mszy.*

Prawdopodobnie także słowo „gloria” użyte w tekście piosenki wywołało określone skojarzenia. Wyobraźnia została pobudzona osobistymi doświadczeniami – jedna z dziewczynek była w Watykanie i rzeczywiste elementy zostały wplecione w jej wypowiedź. Dziewczęta próbowały nadawać znaczenia słowom wyrażanym w obcym dla nich języku, którego nie potrafiły odczytać wprost, ale czyniły to odwołując się do swojej wiedzy i tworząc sieć skojarzeń. Muzyka, jej nastrój, pomagały w tym, prowadziły w określoną przestrzeń znaczeń.

Muzyka jest wieloznaczna, słowa – nie, ale jeżeli dziecko nie rozumie tekstu piosenki, podejmuje próbę nadawania znaczeń kierując się **semantyką samej muzyki**. Postawiono dziewczętom pytanie: *O czym by opowiadała ta muzyka, gdyby nie było słów?* Usłyszałam:

– *Nie wiem, ale wydaje mi się, że o łagodnej takiej piosence.*

To było wskazanie na nastrój utworu, na jego cechy, które dzieci określały, czerpiąc z własnej wyobraźni muzycznej, ale także wiedzy o muzyce.

– *Ja nie znam tego języka, na jakimś występie, dzieci są na biało ubrane na scenie i po prostu śpiewają.*

W wypowiedziach nastrój muzyki kojarzony jest z kimś, czymś niewinnym, nieskazanym, z białym kolorem, wyobrażającym anioły.

– *Wyobrażałam sobie, że można stać i tak wysoko śpiewać* (dziewczynka klęka, mimo że proponowała stanie, składa ręce jak do modlitwy i śpiewa improwizowaną melodię na wysokich dźwiękach, odbiegającą od wzoru melodii utworu). W tym momencie inna dziewczynka zainspirowana muzyką mówi:

– *Można poruszać się, tylko łagodnie* (wstaje, zaczyna poruszać się na palcach i pokazuje rękoma ruch ptasich czy może anielskich(?) skrzydeł. Na jej twarzy pojawia się uśmiech). Jej aktywność innym słuchaczom przywołuje temat aniołów:

– *Z aniołkami!* (odpowiadają jednocześnie) *Tak! Nie!* (zdania są podzielone, ale zaraz wyjaśniają:)

– *Bo aniołki podobno też tak śpiewają* (wiedza wyniesiona z lekcji religii).

– *Tak, ona (muzyka) jest taka jasna i czysta, bo aniołki są jasne, mają czysty głos.*

– *Bo one są na biało ubrane i mają takie* (nie potrafi odnaleźć nazwy i pokazuje rękoma nad głową, a starsza podpowiada)... *aureole.*

– *To jest jasne, takie spokojne* (składają ręce i przytulają do policzka, jak przy kładzeniu się spać).

Można się zastanowić, czy to nie przejaw synestezji, odczuwanie utworu (tonacji D-dur) w jasnych kolorach, czy tylko stereotyp myślenia, że aniołki mają białe ubrania. Istnieje jeszcze inne wytłumaczenie, że dzieci młodsze odwołują się do świata fikcji, iluzji i mistycyzmu w wypowiedziach. W takim świecie muzyki, której słuchają, wszystko jest dobre, piękne, spokojne, nieskazitelnie czyste, bo łączy się z postaciami aniołów i Boga. Wypowiedzi starszych dziewcząt raczej odwołują się do konkretnej wiedzy i świata mediów, stąd słuchające wycofały się z uwag, by włączyć się po chwili do określania elementów muzyki i pokazania muzyki, występów muzycznych jako formy działań charytatywnych. Wiedzą, że wolontariat i zbiórki na cele charytatywne także są wspierane wykonywaniem muzyki. Przykładem może być doroczna akcja Jerzego Owsiaaka – Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy, o której dziewczynki przypominały, gdyż rozmowa była nagrywana po jej kolejnej edycji.

W następnych wypowiedziach dziewczęta ponownie łączą rzeczywiste doświadczenia z muzyką, wskazują jej **funkcje i możliwości wykorzystania dla celów społecznych**:

– *To mogło być dla jakichś dzieci, które są chore i to była jakaś zbiórka na przykład.*

– *Dzieci śpiewały z czystością, śpiewały tak, jak by chciały tą zbiórką udowodnić, że to są czyste zamiary. Albo inaczej – w kościele się coś wydarzyło, np. zapalił się dach i trzeba naprawić dach.*

Objaśnianie muzyki przez dzieci czasami bardzo zaskakuje badacza. Tak się stało, gdy jedna z dziewczynek „anielskie śpiewanie” skojarzyła z momentem umierania i odwołała się do wiary, mówiąc:

– *Jak się umiera i idzie do nieba, to można tak śpiewać, tak „wooo”, tak w chmurach.*

Emocje to kategoria zawsze występująca w rozmowach z dziećmi o muzyce. Muzyka je angażuje, ale uspokaja, jak w tym przypadku:

– *Jak bym chciała namalować obraz o aniołach i słuchałabym takiej muzyki, to mogłabym to zrobić.*

– *Tak, przy spokojnej piosence to tak trochę idzie malować i przy tej realistyczności to tak... o! Jak by pani np. malowała anioły i słuchała takiej głośniejszej muzyki, takie bum, bum, bum, to myślę, że pani by nie wyszło to malowanie.*

Skonstatować można, że rozmowa z dorosłym o nastrojach, o emocjach, mimo że może być wyzwaniem dla obu stron, jest bardzo dziecku potrzebna. Chce się ono dzielić swoimi radościami, smutkami, sukcesami i niepowodzeniami. Dlatego w tej rozmowie dziewczynki dość swobodnie rozmawiały o tym, co myślą, co czują, bezpiecznie przenosząc to na grunt muzyki. Muzyka stała się pomostem dialogu:

– *Jak są szczęśliwe anioły, to śpiewają.*

– *Każda ma swojego anioła stróża, jak anioł za nim idzie do ołtarza, do komunii.*

Chciałam dopytać: *Czy w tej muzyce są anioły?* Dzieci zawołały prawie jednocześnie: *Sq, sq!*

– *Balet lepiej pasuje do tej muzyki (dziewczynka kojarzy ze spokojnymi ruchami ciała).*

Ale dodają, że nie każda muzyka, nie każdy utwór „posiada” anioły (ponownie intuicyjnie wskazują na cechy muzyki):

– *Nie każda, bo jak jest taka rockowa, rap czy rock, to nie może wyrażać.*

Podsumowaniem rozmowy o muzyce było stwierdzenie starszej dziewczynki, która wypowiadając te słowa, subtelnie i z namysłem ściszała głos:

– *A „chóry anielskie” to anioły, jak są szczęśliwe, to śpiewają.*

Przesłanie tej myśli jest tak proste, jak myślenie dziecka – jesteś szczęśliwy – śpiewasz, żyjesz muzyką.

Zakończenie

W zabawach dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym dominuje jeszcze świat fikcji i iluzji. W świat dorosłych dzieci wkraczają zatem z treściami nierealnymi, wymyślonymi, takimi, jakie chcą widzieć i jakich chcą doznawać. U dzieci starszych zauważa się zwiększenie pierwiastka racjonalnego, co jest wynikiem ich dojrzewania i edukacji, ale jednocześnie różne determinanty powodują, że zanika u nich charakterystyczna dla wcześniejszego okresu spontaniczność¹⁵. Zaobserwować można, że ta fikcja lub przeciwnie, racjonalność, pojawia się w wypowiedziach o muzyce, gdy dzieci nadają znaczenia muzycznym utworom, których słuchają.

Rozmowa z dziećmi o utworze *Sanctus* ukazała ich otwartość na muzykę. Biorąc w niej udział dziewczęta potrafiły mówić z emocjami o fikcyjnych postaciach, jak i odwoływać się do rzeczywistości. Przywoływały obrzędy religijne, znaczenia obiektów

¹⁵ J. Górniewicz w publikacji pt. *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka. Porady dla rodziców i nauczycieli* wskazuje, że dzieci młodsze do ok. 9.–10. roku życia włączane w tryb obowiązków szkolnych i nowe z tym doświadczenia, stają się w działaniach bardziej schematyczne niż w okresie wcześniejszym, co niekorzystnie odbija się także na ich wyobraźni i ekspresji twórczej.

sakralnych i postaci ważnych dla kościoła, jak postać papieża – przywódcy, na równi z aniołami, postaciami nierealnymi. Przekaz kulturowy o zachowaniu w kościele, wiara w Boga i anioły powodowały ogólne wyciszenie i zmniejszenie dynamiki głosu w ich wypowiedziach (na początku rozmowy dziewczęta były bardzo podekscytowane i mówiły głośniej, bardziej żywiołowo). Świat fikcji łączył się ze światem rzeczywistym. Muzyka, jej nastrój, użyte efekty brzmieniowe głosów ludzkich i instrumentów muzycznych, skala tych głosów, dynamika wywoływały u dziewcząt emocje. Spontaniczność ich wypowiedzi i zachowania zaprzeczają tezie „kryzysu twórczego”¹⁶.

Opowiadanie o muzyce, o konkretnym utworze może przebiegać inaczej w różnych warunkach, np. w klasie, w której kolejno „odpytywane” są dzieci, a inaczej poza nią, w licznej grupie lub w małym zespole czy podczas rozmowy indywidualnej. Grupa, z którą rozmawiałam, znajdowała się w przyjaznej dla siebie przestrzeni, w miejscu, do którego przychodziła na zajęcia pozaszkolne, nieprzymuszana przez rodziców. Dzieci nie były dyscyplinowane podczas wypowiedzi, raczej same decydowały o kolejności i przekazie komunikatu werbalnego. O muzyce wypowiadały się językiem starannym, ale mniej formalnym, w przeciwieństwie do reguł obowiązujących w szkole (Klus-Stańska 2002),

w której wymaga się od ucznia używania języka bardzo formalnego. Akceptowano pewne błędy językowe, gdyż dzieci nie zawsze potrafiły użyć terminologii muzycznej, więc tworzyły własne słownictwo. Wypowiadały się w grupie, wzajemnie uzupełniały treści i tak opowiadały pewną historię, nadając muzyce znaczenia. Podejmowały próbę werbalizowania muzyki, która jest abstrakcyjna i działającą na wyobraźnię tylko przez krótki czas trwania utworu, moment trwania dźwięków tworzących ten utwór. Dziewczęta miały zapewnione warunki poznawcze zbliżone do naturalnych (Klus-Stańska 2002) i próbowały wyjaśnić muzykę, używając języka potocznego. Próbowały we właściwy dla siebie sposób tłumaczyć sobie „świat istniejący obiektywnie” i światu siebie (Ablewicz 1996).

Słuchanie a następnie interpretacja werbalna utworu muzycznego, nadawanie mu znaczeń, to proces twórczy. Twórcze rozwiązywanie problemu, w tym przypadku opis dzieła muzycznego, który może być aktem pojedynczego dziecka, tu był zadaniem grupowym. Każdy odbierał muzykę indywidualnie, lecz potem w zespole, wzajemnie się inspirując, wspólnie tworzone jej opis. Ta praca opierała się na różnorodności dziecięcych pomysłów (Nęcka 1994), jednak w przypadku muzyki szczególnego znaczenia nabierała kwestia zapamiętania utworu jako całości i szczegółów, które wywołują emocje a są warunkiem przeżycia muzyki. Przeżywanie muzyki jest ważnym doświadczeniem człowieka, może zatem należy częściej pytać dzieci *Co sobie myślą o muzyce?* One tak wiele chcą dorosłym opowiedzieć, ale niestety, zbyt rzadko je o to pytamy (Klus-Stańska 2004).

¹⁶ Terminem „kryzys twórczy” określił J. Górniewicz czwarty etap życia dziecka przypadający na przedział wiekowy od 9. do 12. roku życia.

Literatura

- Ablewicz K. (1996), *Język potoczny jako warunek dialogu edukacyjnego – w poszukiwaniu języka pedagogiki*. „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje”, nr 3 (55).
- Clark A. (2005), *Talking and listening to children*. W: M. Dudek (red.), *Children's spaces*. Oxford, Elsevier.
- Górniewicz J. (1992), *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka. Porady dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa–Toruń, Wydawnictwo Naukowe „Praxis”.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Klus-Stańska D. (2004), *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Koblewska-Wróblowa J. (1958), *Typy przeżyć muzycznych*. Zeszyty COPSA, z. 23.
- Mamontowicz-Łojek J. (1978), *Polskie szkolnictwo baletowe w okresie międzywojennym*. Warszawa, PWM.
- Mendelssohn-Bartholdy F. (1864), *Briefe aus den Jahren 1833 bis 1847*. W: K. Gucałski (2002), *Znaczenie muzyki. Znaczenia w muzyce*. Kraków, Musica Jagellonica.
- Natanson T. (1978), *Wstęp do nauki o muzykoterapii*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Nęcka E. (2014), *Twórcze rozwiązywanie problemów*. Kraków, TROP.
- Posłuszna J. (2014), *Osobowość a preferencje muzyczne*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Przychodzińska-Kaciczak M. (1984), *Zrozumieć muzykę*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Szatan E. (2016) *Jak dzieci wypowiadają się o muzyce? Interpretacja werbalnych i ruchowych znaczeń nadawanych przez dzieci muzycznym i pozamuzycznym treściom utworu pt. Sanctus (Libera)*. W: M. Karczmarzyk., A. Lewandowska-Walter, A. Wasilewska (red.), *Co dzieci myślą o życiu, religii i sztuce*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Szatan E. (2006), *Ruch jako komunikacja awerbalna a problem stymulowania aktywności dziecka*. W: G. Krasowicz-Kupis (red.), *Edukacja a rozwój człowieka*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Szuman S. (1990), *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*. Warszawa, WSiP.
- Tatarkiewicz W. (1951), *Skupienie i marzenie*, Kraków, Wydawnictwo M. Kot.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*. Białystok, Wydawnictwo Trans Humana.
- Wasilewska A. (2013), *Archetypy świata dziecięcego: światy wyobraźni w narracjach dzieci*. Gdańsk, Harmonia Universalis.
- Wilber K. (2000), *Jeden smak. Przemyslenia nad integralną duchowością*. Warszawa, Wydawnictwo Jacek Santorski&CO.
- Zwiernik J. (2012), *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 2 (15).

Anna Dąbrowska

Uniwersytet Warszawski
adabrowska@pedagog.uw.edu.pl

Slang jest spoko? Pedagogiczne aspekty obecności sociolektu uczniowskiego w dyskursie publicznym

Summary

Is slang cool? Educational aspects of the presence of students slang in public discourse

Students slang as a socially conditioned variety of language was initially intended and used by teenagers exclusively for informal contacts between peers. Today, it is also used for communication between children, young people and adults, including in official situations; it is even present in public discourse. In this article I discuss the expansion of teenage slang and its consequences. I have tried to identify shifting cultural contexts as one of the contributing factors, providing examples of lexical slang elements used in media communication, and reflecting on the educational significance of the introduction of teenage language into public discourse.

Słowa kluczowe: język, dzieci, młodzież, sociolekt uczniowski, slang młodzieżowy, media, dyskurs publiczny

Key words: language, children, youth, students slang, teenage slang, media, public discourse

Sociolekt uczniowski, związany przede wszystkim z nieformalną komunikacją nastolatków, znacznie poszerza zakres, w jakim jest używany. Jego wyrazistość i ekspansywność stają się cechami charakterystycznymi aktualnej komunikacji językowej. Proces ten obejmuje zarówno rosnącą grupę użytkowników, począwszy od dzieci na etapie wczesnej edukacji, jak też coraz szerszy repertuar sytuacji komunikacyjnych, w których jest stosowany. Rośnie także aprobata dla nowych kontekstów użycia tej społecznie uwarunkowanej odmiany języka.

Wzrastająca atrakcyjność języka młodzieży sprawia, że staje się on coraz bardziej popularny także wśród uczniów niższych etapów edukacji. Posługiwanie się slangiem jest formą identyfikacji, elementem kreowania własnego wizerunku, a także możliwością podkreślenia przynależności do grupy. Ponadto korzystanie z odrębnego języka, odróżniającego się od języka dorosłych, jest nobilitujące dla trzecioklasistów, aspirujących do prestiżowej z ich perspektywy, młodzieżowej kategorii nastolatków¹.

¹ A. Wileczek i I. Możdżonek (2015: 90–91) uznają slangowość za odmianę współczesnej „nowej potoczności” w szkole. Badania przeprowadzone w klasach I–III szkoły podstawowej ujawniły korzystanie ze slangu młodzieżowego przez dzieci już na etapie wczesnej edukacji. Także badania przeprowadzone

Swoisty sposób porozumiewania się nastolatków był pierwotnie wykorzystywany wyłącznie w nieformalnych rozmowach pomiędzy rówieśnikami. Współcześnie dzieci i młodzież korzystają z niego w kontaktach z dorosłymi, także podczas oficjalnych sytuacji komunikacyjnych. Ciekawym zjawiskiem, na które chciałabym zwrócić uwagę w artykule, jest pojawienie się elementów slangowych w niespotykanych dotąd i zupełnie odmiennych od pierwotnego przeznaczenia sytuacjach komunikacyjnych, czyli gdy rozmawiają osoby dorosłe, sytuacja należy do oficjalnych, a kontekst rozmowy jest publiczny.

W artykule koncentruję się na problemie poszerzania się zakresu użycia socjolektu uczniowskiego. Wskazuję na zmieniające się konteksty kulturowe, jako jedną z przyczyn tego zjawiska, podaję przykłady wykorzystania slangowych elementów leksykalnych w komunikacji medialnej oraz podejmuję refleksję nad pedagogicznym znaczeniem wprowadzenia elementów swoistego języka młodzieży do publicznego dyskursu.

Socjolekt uczniowski i kulturowe konteksty jego ekspansywnych tendencji

Socjolekt uczniowski należy do odmian języka, których wyodrębnienie warunkowane jest względami społecznymi. Grupą, która go tworzy, przekształca i wykorzystuje w komunikacji dla własnych celów jest młodzież, dlatego utożsamiam go ze slangiem młodzieżowym. Poprzez jego użycie członkowie danej wspólnoty realizują cele społeczne, identyfikują się z nią i integrują, a także podkreślają swoją odrębność. Posiadanie własnego socjolektu świadczy o wysokim statusie grupy w ramach wspólnoty narodowo-językowej, ponieważ tylko odpowiednio zorganizowana zbiorowość jest w stanie stworzyć własny, swoisty sposób porozumiewania. Socjolekty unifikują proces interpretowania doświadczeń, wyznaczają stosunek użytkowników języka do zjawisk ich otaczających, nakreślają sposoby postępowania członków grupy wobec siebie, innych grup społecznych oraz zjawisk, które pozostają w kręgu ich zainteresowań, są przyczyną i obiektem ich działań. Socjolekt zawiera więc szczególny obraz świata, który upowszechnia się wraz z poszerzaniem się zakresu jego użycia (Grabias 1997: 134).

Kryterium wyróżnienia języka młodzieży jest wiek posługujących się nim osób. K. Ożóg (2002: 13) ujmuje go w dwóch wymiarach: jako potoczny sposób komunikowania się młodzieży pomiędzy sobą w sytuacjach nieoficjalnych, oraz jako polszczyznę używaną przez nastolatków w kontaktach z dorosłymi, zarówno w oficjalnych, jak i nieoficjalnych sytuacjach komunikacyjnych.

W niniejszym tekście slang młodzieżowy definiuję za S. Grabiasem (1997: 141) jako odmianę języka powstałą w środowisku młodzieżowym, w wyniku spontanicznej twórczości językowej o charakterze ekspresywnym. Za najistotniejszą cechę tego swoistego sposobu komunikacji nastolatków M. Widawski (2010) uznaje jego emocjonalny charakter. Uważa,

w 2010r. w klasach trzecich szkoły podstawowej ujawniły, że dzieci świetnie posługują się językiem młodzieży, który jest dla nich bardzo atrakcyjny, staje się formą odreagowania szkolnego stresu a także bezpiecznego oporu (Wileczek 2010: 83).

że jest to „najbardziej potoczny, niekonwencjonalny i ekspresywny styl języka”, w którym dobór środków językowych podporządkowany jest ekspresywności (tamże: XI).

Slang młodzieżowy wyróżnia się także kreatywnością i powiązaną z nią zmiennością. W jego obrębie tworzone są coraz to nowe słowa – neologizmy lub zapożyczenia, a istniejącym wyrazom przypisywane są nowe znaczenia albo modyfikowane już istniejące.

Kolejną cechą slangu młodzieżowego jest synonimiczność w obrębie tematów istotnych dla jego użytkowników. Szczególnie obfite jest słownictwo związane z ludzkim ciałem i jego częściami, funkcjami fizjologicznymi oraz seksem, alkoholem, narkotykami. Być może z tego właśnie powodu slang młodzieżowy postrzegany jest jako dosadny i wulgarny, choć przecież część tak odbieranych wyrażen ma charakter ludyczny lub stanowi rodzaj udawania, czyli z pozytywnie ocenianymi zjawiskami łączy się negatywne nacechowanie emocjonalne, jak w przypadku pojęcia *kujon* określającego „ucznia, który osiąga dobre wyniki w nauce dzięki własnej pracy”.

Nieformalność, bezpośredniość i swoboda, jakie charakteryzują slang młodzieżowy, ułatwiają nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów rówieśniczych. J. Kowalikowa (1991: 94) twierdzi, że młodzi ludzie bawią się zarówno samym językiem, jak i sytuacją, w jakiej został on użyty. Ludyczna funkcja jest zatem szczególnym rodzajem funkcji ekspresywnej, a humorystyczny, niekiedy ironiczny charakter slangu młodzieżowego stanowi jego utrwaloną cechę.

Aprobata związana z posługiwaniem się slangiem młodzieżowym uwarunkowana jest konkretną sytuacją komunikacyjną oraz wiekiem osób biorących udział w konwersacji. Wybór stylu językowego określa charakter relacji pomiędzy uczestnikami rozmowy. Zastosowanie swobodnego języka młodzieżowego w nieformalnych rozmowach rówieśniczych bywa obowiązuje. W przeciwnym razie młody człowiek może spotkać się z wewnątrzgrupowymi sankcjami: kpina, a nawet wykluczeniem z grupy (Czarnecka 1991: 117). Z drugiej strony – młodzi z dystansem odnoszą się również do posługiwania się ich slangiem przez dorosłych. Zabiegi takie uważane są za sztuczne (Zgółkowska 2003: 8).

Tego typu reguły obowiązywały przez wiele lat. Jednak slang młodzieżowy, który dotąd objęty był zasadą łagodnej tabuizacji, obecnie cechuje się wyrazistością i ekspansywnością. H. Zgółkowska (2012: 82–83) zwraca uwagę na fakt przenikania wielu słów i sformułowań o młodzieżowej proveniencji do społecznego uzusu. Paradoksalnie, slang młodzieżowy bywa wykorzystywany nawet w oficjalnej komunikacji przez te grupy dorosłych, przed którymi szczególnie nie należało ujawniać własnego, swoistego języka, czyli przez nauczycieli i rodziców (tamże: 88).

J. Miodek (Bralczyk i in. 2014: 138) uznaje za przejaw ekspansywnych tendencji młodzieżowego slangu między innymi jego bogatą leksykografię². Zwraca też uwagę, że kilkadziesiąt lat temu slang uznawany był za niższy rejestr języka i nie wypadało się nim posługiwać poza ściśle określoną sytuacją komunikacyjną. Obecnie nawet się go lansuje,

² Na przestrzeni kilkunastu ostatnich lat powstało kilka słowników obejmujących różne aspekty i odmiany slangu: H. Zgółkowej (2003), B. Chacińskiego (2005), P. Filcińskiego i S. Wójtowicza (2007), M. Widawskiego (2010).

a zastosowanie go na szerszą skalę w mediach może służyć stworzeniu wrażenia luzu i swobody, choć w oficjalnej sytuacji komunikacyjnej posłużenie się nim przez osobę dorosłą jest groteskowe. Za nawet właściwe kryterium użycia slangu młodzieżowego – twierdzi J. Miodek – należy uznać stosowność (Bralczyk i in. 2014: 145). Tymczasem ta odmiana języka bywa obecnie wykorzystywana przez dorosłych w oficjalnej, publicznej sytuacji komunikacyjnej, co wskazywać może na odejście od przestrzegania reguły stosowności albo poszerzanie się zakresu użycia slangu młodzieżowego. Przyczyn tego zjawiska należałoby poszukiwać w zmieniających się kontekstach kulturowych, wśród których istotne znaczenie mają: unifikacja stylu bycia przedstawicieli różnych pokoleń i „moda na luz”, kult młodości oraz nastawienie w komunikacji na odbiorcę jako pochodną kultury konsumpcjonistycznej.

Posługiwanie się przez dorosłych „wyluzowanym” językiem młodzieżowym, by lepiej porozumieć się z własnymi dziećmi, jest jedną z dróg ekspansji języka młodzieżowego, co nie gwarantuje jednak zbliżenia pokoleń. Z drugiej strony – język jest jednym z ważnych elementów autoprezentacji, dlatego świadome posługiwanie się przez dorosłych slaniem młodzieżowym może być zabiegiem służącym budowaniu określonego wizerunku. Nadawca może być wówczas odbierany jak „równy, wyluzowany gość”. Ta „moda na luz” i przymus przyjemności obowiązuje w kulturze konsumpcji (Melosik 2005: 14–15). Wraz z luzem propagowanym przez różnorodne media styl komunikowania coraz wyraźniej ewoluuje w kierunku korzystania z emocjonalnej potoczności, nawet w sytuacjach oficjalnych, publicznych lub w sytuacji komunikacji asymetrycznej, np.: między nauczycielem i uczniem. Jednocześnie wzrasta aproba dla korzystania przez dorosłych ze swobodnego młodzieżowego stylu wypowiedzi w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych.

Pochodną kultury konsumpcjonistycznej jest dostosowanie się do odbiorcy komunikatu, zwłaszcza we współczesnych mediach:

kiedyś w komunikacji nastawienie było na nadawcę – rodzic, nauczyciel, wychowawca, pedagog mówił, a inni mieli się podciągnąć, żeby rozumieć. Dziś jest odwrotnie, wyraźnie widać nastawienie na odbiorcę, masz mówić tak, żeby odbiorca cię zrozumiał i żeby komunikat był dla niego atrakcyjny. [...]. W komunikacji publicznej, w mediach jest to wręcz umizgiwanie się odbiorcy. Język stał się towarem. Sam się sprzedaje i dzięki niemu można sprzedać inny towar – program, ideę, przekonania polityczne [...]. Jeśli chcemy mieć klienta, słuchacza, czytelnika, musimy mówić do niego jego językiem, w przeciwnym wypadku nie kupi gazety lub zmieni kanał TV (Warchała 2015: A4).

Właśnie z nastawienia na odbiorcę jest źródłem występującego w komunikatach medialnych zjawisko *infotainment*, czyli połączenia informacji i rozrywki. Mechanizmy rynkowe powodują budowanie swoistej kultury odbiorcy, a język mediów ma charakter normotwórczy, dlatego łatwo tą drogą zostają wprowadzone do uzusu określone zwyczaje językowe.

Socjolekt uczniowski w publicznym dyskursie – przykłady

Dyskurs będę w artykule rozumieć za E. Laskowską (2004:14), jako „ciąg zachowań językowych, powiązanych tematem, celem i sposobem ukształtowania wypowiedzi”, przy czym temat, sposób i cel warunkują, a zarazem są warunkowane przez styl, gatunek tekstu oraz sytuację komunikacyjną. Może on występować w wielu odmianach, niekiedy zaś pomieszanu ulegają cechy językowe różnych dyskursów (Balczyńska-Kosman 2013: 144).

Z punktu widzenia podjętego tematu szczególnie interesujący jest dyskurs publiczny, w którego obrębie mieszczą się: dyskurs polityki i dyskurs polityczny (Czyżewski i in. 2010). Jego wyróżnikiem jest sytuacja komunikacyjna, w której kluczowe znaczenie ma odbiorca:

Można by zatem przyjąć, że istotą dyskursu publicznego jest założenie istnienia odbiorcy zbiorowego i zamierzonego. Uczestnicy dyskursu publicznego są przekonani o powszechnej dopuszczalności treści, będących przedmiotem dyskursu. Brak takiej dopuszczalności wynika z ograniczeń prawnych i/lub obyczajowych (Laskowska 2013: 5).

Rozpatrując inne elementy dyskursu, E. Laskowska (2013) dochodzi do wniosku, że granica między dyskursem publicznym a niepublicznym nie jest ostra, ale przydatna, gdyż tradycyjne jej rozumienie pozwala na przestrzeganie dyskursie publicznym na przykład zasad etykiety językowej, estetyki wypowiedzi oraz etyki słowa. Zwiększenie tolerancji dla ich łamania – jak twierdzi autorka – nie zawsze służy porozumieniu.

Dyskurs publiczny kształtuje opinie i postawy, a także stanowi wzór określonych zachowań językowych, co powinno wiązać się z większą odpowiedzialnością jego uczestników za wypowiedziane słowo. Zaznaczenie się w nim pewnych zjawisk i tendencji językowych toruje drogę do pojawienia się lub utrwalenia się ich także w niepublicznej komunikacji. Przykładem zauważalnego w dyskursie publicznym zjawiska jest obecność leksykalnych elementów slangowych w oficjalnych, publicznych sytuacjach komunikacyjnych. Charakterystyczny dla młodzieży sposób wypowiedzania się coraz częściej usłyszeć można w programach publicystycznych oraz wywiadach z politykami.

Posługiwanie się niestosownym do danej sytuacji stylem wypowiedzi może być przejawem niedostatecznej kompetencji komunikacyjnej nadawcy, ale także stanowić może świadomy zabieg. W tym drugim przypadku użycie slangu młodzieżowego podczas oficjalnej, publicznej sytuacji komunikacyjnej jest wyrazem dążenia do swoistego rodzaju fraternizacji z odbiorcą, zmniejszenia dystansu albo zaprezentowania siebie w określony sposób. Język staje się towarem, dzięki któremu udaje się skutecznie przykuć uwagę odbiorcy, sprawić, by przekaz wydał się przyjazny i wzbudził zainteresowanie (por. <https://www.youtube.com/watch?v=eOOwY6YcIsQ>, 29.07.16.)

Wypróbowanym sposobem nawiązania dobrego kontaktu z adresatem zdaje się być upotocznienie języka komunikatów medialnych wynikające z nastawienia na odbiorcę i komfort odbioru. Kolejnym krokiem w stronę odbiorcy jest sięganie do socjolektu tworzonego na bazie więzi grupowych. W tym kontekście korzystanie z elementów leksykal-

nych pochodzących ze slangu młodzieżowego może stanowić element kulturowo pożądanego młodzieżowego stylu życia oraz manifestowanie posiadania cech kojarzących się z młodością – spontaniczności, otwartości, humoru i swobody, świeżości spojrzenia oraz odwagi. Aby zilustrować opisywane zjawisko, wskażę przykłady obecności leksykalnych elementów slangowych w publicznym dyskursie³.

Pierwszy pochodzi z prasy. W *Rzeczpospolitej. Plus Minus*, z dnia 4–5 czerwca 2016 roku, opublikowano wywiad przeprowadzony przez R. Mazurka z Premier Beatą Szydło. Podczas rozmowy dziennikarz kilkakrotnie użył sformułowań slangowych. Zapytał: *Wezwwała Pani na dywanik ministra Konstantego Radziwiłła. Po co ta ustawka?* Pytanie padło w kontekście strajków w Centrum Zdrowia Dziecka w Międzylesiu.

Wezwać na dywanik jest wyrażeniem potocznym, jednocześnie dość ekspresywnym, a przez to mile widzianym podczas rozmów z politykami. Tego typu sformułowania mają na celu dodanie kolorytu rozmowie, a czasami sprowokowanie rozmówcy do ostrzejszych wypowiedzi. Nie można go jednak zaliczyć do slangowych wyrażenia młodzieżowych. *Ustawka* natomiast jest słowem pierwotnie używanym w tylko w pewnym kręgu osób i oznacza:

1. Umówienie się nieokreślonej liczby ludzi na imprezę, melanz itp.;
2. Umówienie się nieokreślonej liczby ludzi na bójkę;
3. Umówienie się chuliganów meczowych dwóch drużyn, w miejscu poza stadionem w celu bójki (<http://www.miejski.pl/>; <http://vasisdas.pl/k.html>)⁴.

Ciekawe jest, że żadne z tych znaczeń nie oddaje w precyzyjny sposób znaczenia słowa użytego w pytaniu podczas wywiadu. Można więc przypuszczać, że na ich bazie wytworzone zostało nowe znaczenie, które odnosiłoby się do umówionych wcześniej działań pozornych, co wskazywałoby na poszerzanie się pola semantycznego tego słowa.

W dalszej części analizowanego wywiadu, dziennikarz, wyrażając zdziwienie słowami Pani Premier, która ujawniła, że swojego męża poznała, kiedy została kapitanem drużyny piłkarskiej, stwierdził: *Jakaś ściema. E tam, może była pani laska?* Rozmówczyni, pozostając w tym samym polu znaczeniowym, stwierdziła: *Żadna ściema...*

Słowa *laska* i *ściema* pochodzą ze slangu młodzieżowego, choć obecnie są używane w potocznej komunikacji. *Ściema* oznacza kłamstwo, *ściemniać* zaś to „czynić coś ciemnym, czyli niejasnym” (<http://www.miejski.pl/slowo-%C5%9Aciemna>). *Laska* natomiast to „ładna i pociągająca dziewczyna”. Słowo to od wielu lat znajduje się w repertuarze leksykalnym slangu młodzieżowego i wykorzystywane jest przez kolejne pokolenia nastolatków.

³ Socjolekt uczniowski charakteryzuje się tak dużą dynamiką zmian, że precyzyjne odróżnienie wyrażenia potocznego od slangowego bywa niekiedy trudne. Jednoznaczna kwalifikacja może być uwarunkowana aktualnymi zachowaniami i zwyczajami językowymi określonych grup oraz społeczną sytuacją komunikacyjną.

⁴ Korzystam ze słowników internetowych, które aktualizowane i uzupełniane są na bieżąco, co w przypadku zmiennego slangu młodzieżowego jest bardzo istotne.

Ściema i *ściemniać* pojawia się także w wywiadach telewizyjnych. Przykładem może być wypowiedź K. Gójskiej-Hejke w programie *Kulisy manipulacji*, z dnia 27.05.2015, w TV Republika:

Okazuje się, Drodzy Państwo, że cała aktywność zwolenników Andrzeja Dudy w Internecie (podobno dzięki niej Andrzej Duda między innymi wygrał wybory) to jedna wielka ściema.

Celem prowadzącej było zastosowanie ironii w celu odkrycia strategii wyjaśnienia wyników wyborów prezydenckich przez przeciwników Andrzeja Dudy.

Słowo *ściema* zapowiada i określa również temat innego programu emitowanego na antenie TV Republika (*Zadanie specjalne*, z dnia 7.10.2015), zatytułowanego: *Energetyczna ściema PO-PSL*, poświęconego krytyce polityki rządu PO-PSL w zakresie energetyki. W programie pojawiły się również inne wyrażenia slangowe. Prowadząca, A. Gargas, dążąc do konkluzji, stwierdza: *Powiedzmy to otwartym tekstem*, czyli bez kamuflażu i eufemizmów. Z kolei jeden z gości programu, były minister gospodarki, komentuje działania rządzącej ekipy: *Tego się już nie odkręci*, co oznaczać ma, że „niemożliwe lub bardzo trudne będzie naprawienie negatywnych konsekwencji podjętych/zaniechanych działań”.

W popularnych programach telewizyjnych emitowanych na antenie TVP również usłyszeć można pewne leksykalne elementy języka młodzieży. W audycji *Tomasz Lis na żywo*, z dn. 25.05.2015, gospodarz programu, odnosząc się do wyników wyborów prezydenckich, pytał swoich gości:

Czy to nie jest tak, że przez dwa, trzy, cztery miesiące było młotkowanie w Internecie, dzień w dzień, godzina po godzinie: Komorowski – obciach, krzesło, szogun, wąsy, polowanie, obciach, stary, nie na nasze czasy...?

Według słownika gwary młodzieżowej *młotkować* oznacza: „1. skłaniać kogoś do czegoś; przekonywać; 2. zmuszać; 3. upominać” (<http://vasidas.pl/k.html>), natomiast *obciach* to „gafa, zachowanie nieadekwatne do danej sytuacji” (<http://www.miejski.pl/slowo-obciach>).

Dość barwnym językiem, wykorzystującym elementy slangowe, wyróżnia się Leszek Miller. W wywiadzie udzielonym E. Olczyk co najmniej kilka razy wykorzystuje socjolekt młodzieżowy:

„W rezultacie znalazł się na aucie, a Kwaśniewski został szefem klubu.”

„Gdybyśmy to wcześniej odpalili, to może sprawy potoczyłyby się inaczej.”

„Może liczyli na to, że jak to się mówi, naród zawyje i nie zgodzi się na zaprzysiężenie Kwaśniewskiego?” (Rzeczpospolita. Plus Minus, 16–17. 07.2016: 14–15).

W przytoczonym kontekście *odpalić*, definiowane jako „oddać, zjeść, przekazać coś komuś” (<http://www.miejski.pl/slowo-Odpali%C4%87>), dotyczyłaby podjęcia lub rozpoczęcia określonych działań. Jeden z przykładów wypowiedzi opatrzony jest swego ro-

dzaju asekuracją, za jaką można uznać wtrącenie *jak to się mówi*. Być może nadawca, odczuwając niestosowność danego sformułowania w określonym kontekście, chce usprawiedliwić jego użycie.

Podobna sytuacja ma miejsce w wywiadzie radiowym, przeprowadzonym przez P. Goćka z Ministrem Spraw Wewnętrznych i Administracji, Mariuszem Błaszczakiem, emitowanym 1.06.2016 w *Sygnalach Dnia*, w Programie I PR. Gość powiedział:

To wszystko wskazywało na to, że policja jest silna wobec słabych, a policja powinna być silna wobec silnych – wobec osilków, wobec bandytów, wobec tak zwanych „karków”.

Kark to „młody mężczyzna należący do półświatka przestępczego” <http://www.miejski.pl/slowo-Kark>). Poprzedzenie tego słowa określeniem *tak zwanych*, stanowi – podobnie jak w wypowiedzi L. Millera – rodzaj asekuracji: nie ja tak mówię, tak ich zwą (w domyśle) inni ludzie.

Wyrażenia slangowe pojawiają się również w tytułach lub nagłówkach prasowych, a zawarty w nich humor czy dosadność mają przykuwać uwagę odbiorcy. Przykładem może być tytuł artykułu: *Rząd: emerytury na bogato (Rzeczpospolita 20.072016)*. *Na bogato* charakteryzuje daną sytuację jako wyjątkową, lepszą niż zwykle (<http://www.miejski.pl/slowo-Na+bogato>). W skrótowny sposób tytuł zapowiada propozycje korzystnych zmian dla emerytów.

Wyrażenia pochodzące z języka młodzieżowego odnaleźć można w publicznych wypowiedziach komentatorów. W *Poranku TVP Info*, z dnia 10.07.2016, Z. Lazar, specjalista ds. wizerunku, w następujący sposób komentował zachowanie A. Dudy: *Prezydent Duda po rozmowie z Barackiem Obamą zachował się po polsku, po dżentelmeńsku i wziął to wszystko na klatę*. Chodzi o pominięcie milczeniem przywołanej w oficjalnym wystąpieniu B. Obamy kwestii Trybunału Konstytucyjnego w Polsce. A. Duda nie odwzajemnił krytycznej uwagi i nie wskazał niejednoznaczności w polityce USA, co Z. Lazar uznał za *wzięcie na klatę* odpowiedzialności za zdarzenia rozgrywające się w Polsce.

Przywołane przykłady stanowią tylko niewielką część slangowych wyrażen obecnych w publicznym dyskursie. Zmiany zachodzące w języku i nowe tendencje pojawiające się w nim są naturalne. Interesujące wydaje się więc, w jakim stopniu włączenie leksykalnych elementów slangowych do publicznego dyskursu stanowi część zwyczajnych procesów ewolucji językowych zwyczajów, a na ile jest to sytuacja wyjątkowa i jakie są pedagogiczne konsekwencje zarysowanego zjawiska.

Pedagogiczne aspekty ekspansywnych tendencji socjolektu uczniowskiego

Czerpanie leksyki ze slangu podczas oficjalnej sytuacji komunikacyjnej w publicznym dyskursie nawiązuje do więzi, która jest podstawą i niezbędnym warunkiem powstania owej odmiany języka. Użycie elementów socjolektu stanowić może dla widza, czytelnika lub słuchacza wyraźny znak odwołania się do określonej wspólnoty, ale związek

między nią a nadawcą wypowiedzi w przytoczonych powyżej przykładach dyskursu publicznego faktycznie nie istnieje. Rzeczywista więź, będąca podstawą socjolektu, tu jest tylko imitowana. Wykorzystanie kapitału osobistej relacji, na której zasadza się żywotność slangu, jest świetną marketingową okazją do zmniejszenia dystansu pomiędzy nadawcą a odbiorcą medialnego komunikatu, a także stanowić może element świadomie zastosowanej strategii autoprezentacji. Ekspresywne zachowania językowe w mediach są efektywne i postrzegane jako atrakcyjne, a swoboda, spontaniczność i luz stają się często jednym ze znamion udanego programu radiowego czy telewizyjnego.

Wykorzystanie leksyki i frazeologii pochodzącej ze slangu młodzieżowego w oficjalnych sytuacjach w publicznym dyskursie oznacza odchodzenie od reguły stosowności, upowszechnia ten sposób komunikacji, przenosi do uzusu słowa slangowe, a tym samym neutralizuje je lub nawet nobilituje i wzmacnia społeczną aprobatę do korzystania z nich poza pierwotnym kontekstem sytuacyjnym. Polszczyzna zasłyszana w mediach jest w odbiorze społecznym uznawana za poprawną i stosownie użytą, dlatego stanowi pewien wzorzec, który następnie jest upowszechniany w codziennej komunikacji.

W efekcie slang przestaje być odczuwany przez młodzież jako niższy rejestr języka, który dotąd zarezerwowany był dla potrzeb komunikacji z osobami o równorzędnej pozycji, czyli rówieśnikami. Wybór stylu językowego wyraża stosunek do rozmówców, zatem decyzja o zastosowaniu podczas rozmowy slangu bądź starannej polszczyzny ogólnej kształtuje relacje pomiędzy uczestnikami komunikacji. W domu, w szkole lub podczas innych kontaktów z dorosłymi młody człowiek musiał niegdyś włożyć wysiłek, by sposób jego komunikowania był adekwatny do odbiorcy i sytuacji komunikacyjnej. Zastosowanie w komunikacji z dorosłym tego samego socjolektu, co w rozmowie z rówieśnikiem, spłaszcza relacje, niesie ze sobą bliskość i poufałość, choć może też być sygnałem niewystarczającej kompetencji komunikacyjnej. Z kolei wybór starannego języka, mimo że może wiązać się z wysiłkiem ze strony młodego człowieka, wyraża szacunek do rozmówcy.

Socjolekt uczniowski, traktowany jako przeciwwaga dla oficjalności, ma charakter kontestacyjny, wzbogaca polszczynę, wzmacnia zjawisko zróżnicowania stylistycznego oraz pełni różnorodne funkcje społeczne. Młody człowiek zaczyna nabywać świadomość i wytwarzać potrzeby posługiwania się różnymi stylami językowymi w zależności od kontekstu i sytuacji komunikacyjnej, a korzystanie ze slangu stwarza mu okazję doskonalenia umiejętności adekwatnego stylistycznie językowego komunikowania się. Natomiast posługiwanie się „mieszanką stylistyczną”, obecną również w mediach, zubaża język oraz ujednolica sposób komunikowania się, niezależnie od sytuacji komunikacyjnej, w jakiej znajdują się jej uczestnicy.

Świadomość, że slang może zaspokoić potrzeby komunikacyjne młodego użytkownika oraz akceptowanie tego sposobu komunikowania się niemal w każdej sytuacji i niezależnie od odbiorcy, obniżają poziom motywacji do stosowania innych stylów języka oraz poszerzania własnej kompetencji komunikacyjnej o sprawną umiejętność komunikowania się w mowie i piśmie za pomocą polszczyzny ogólnej. Językoznawcy wskazują na niski

obecnie poziom piśmienności młodego pokolenia (Skudrzyk, Warchała 2008: 20–25), co wiąże się trudnościami w tworzeniu zrozumiałych tekstów i dekodowaniu tekstów kultury, a więc w uczestniczeniu we wspólnotach tekstowych, zaś w konsekwencji staje się barierą w ich uczestnictwie w kulturze.

Slang jest swobodny, obrazowy, prosty, stając się wyrazem naturalnego i opartego na poznawczym konkretnie podejścia do rzeczywistości również w sytuacji komunikacyjnej, w której instytucjonalność narzuca konieczność oficjalności, dlatego staje się bardzo pociągający także dla dzieci. Niezwykle istotne, zwłaszcza w klasach 1–3, staje się więc nauczenie dzieci odróżniania językowego rejestru oficjalnego od nieoficjalnego oraz ich stosowanie adekwatnie do sytuacji i odbiorcy. Swobodne „przełączanie się” na odpowiedni kod komunikacyjny może dla dzieci w tym wieku stanowić trudność, a przy tym fascynacja językiem młodzieży w przypadku tak młodych użytkowników może często sprowadzać się do bezrefleksyjnego naśladowania sposobu komunikowania się nastolatków (Wileczek 2010: 83). A. Wileczek i I. Możdżyńska (2015) sądzą, że wskazanie bogactwa odmian i stylów języka ojczystego, operowanie nimi, ich ekspozycja i zastosowanie w różnorodnych uczniowskich komunikatach pomaga uniknąć dysharmonii związanej z zaburzeniami stylistycznymi.

Wykorzystując socjolekt w komunikacji z uczniem, nauczyciele łatwo mogą uzyskać wrażenie identyfikacji z odbiorcą komunikatu, postawić się blisko uczniów i ich świata. Jednak wprowadzanie elementów slangu, jako strategii komunikacyjnej podczas lekcji, jest niepotrzebne i niebezpieczne. Sytuuje bowiem nauczyciela na pozycji „kumpla”, wymaga nieustannych sygnałów aprobaty ze strony uczniów i dowodów porozumienia. Nie oznacza to jednak, że slangu nie można wykorzystać w edukacji i wychowaniu. Zastosowanie leksyki slangowej w formie zabawy jest jedną z możliwości budowania dobrej relacji między nauczycielami i uczniami, choć – jak wskazują A. Wileczek i I. Możdżyńska (2015: 92) – wykorzystując niestandardową potoczność językową jako środek do podtrzymania kontaktu czy wprowadzenia swobodnej atmosfery podczas zajęć oraz wzmacniania relacji z uczniami, trzeba pamiętać o metajęzykowym „nawiasie” – sugestii, że dane wyrażenie, zwrot czy fraza są używane świadomie w celach edukacyjnych.

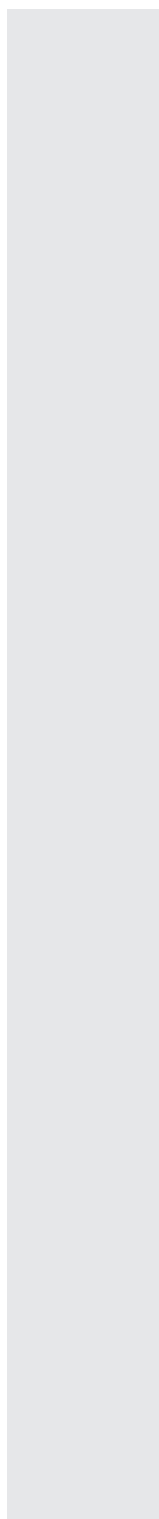
Pojawienie się stylistyki młodzieżowej w języku dzieci oraz w publicznym dyskursie uznać można za jeden z symptomów szerszego procesu ekspansji slangu nastolatków, a częściowo również promocji młodzieżowego stylu bycia i kultu młodości. Wykorzystywanie elementów slangowych przez dziennikarzy i polityków w oficjalnych sytuacjach komunikacyjnych może stanowić dla dzieci i młodzieży pewien sygnał społecznej akceptacji dla językowego odbierania przez nich rzeczywistości, a także nowego budowania relacji dorośli – młodzież. Konkludując: slang młodzieżowy zastosowany w odpowiednim kontekście i sytuacji, w wypowiedzi skierowanej do określonego odbiorcy jest przydatny, ale tylko stosowne jego użycie sprawia, że jest *spoko*.

Literatura

- Balczyńska-Kosman A. (2013), *Język dyskursu publicznego w polskim systemie politycznym*. <http://ssp.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2013/06/ssp-2013-2-143-154.pdf>, 29.07.2016.
- Bralczyk J., Miodek J., Markowski A., Sosnowski J. (2014), *Wszystko zależy od przyimka. Bralczyk, Miodek, Markowski w rozmowie z Jerzym Sosnowskim*. Warszawa, Agora SA.
- Chaciński B. (2003), *Wypasiony słownik najmłodszej polszczyzny*. Kraków, Znak.
- Chaciński B. (2005), *Wyczesany słownik najmłodszej polszczyzny*. Kraków, Znak.
- Czarnecka K. (1991), *Przymus i ograniczenia społeczne w użyciu języka uczniowskiego*. W: J. Porayski-Pomsta (red.), *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*. Warszawa, Dom Wydawniczy i Handlowy „ELIPSA”.
- Czyżewski M., Kowalski S., Piotrowski A. (red.) (2010), *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Dąbrowska A. (2016), *Slang na salonach. O ekspansji języka młodzieży na przykładzie komunikatorów reklamowych*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2.
- Filciński P., Wójtowicz St. (2007), *Hip-hop. Słownik*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Górnikowska-Zwolak E. (2010), *Język ojczysty – zaniedbany obszar wychowania*. „Kultura i Społeczeństwo”, 2.
- Grabias S. (1997), *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Kaczmarek L., Skubulanka T., Grabias S. (1994), *Słownik gwary studenckiej*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Kowalikowa J. (1991), *Sygnaly i nośniki humoru w języku mówionym uczniów krakowskich*. W: J. Porayski-Pomsta (red.), *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*. Warszawa, Dom Wydawniczy i Handlowy „ELIPSA”.
- Krajewski L. (2006), *Antyprzystawia młodzieżowe w olsztyńskim graffiti*. W: A. Naruszewicz-Duchlińska, M. Rutkowski (red.), *Nowe zjawiska w języku, tekście i komunikacji*. Olsztyn, Wydawnictwo UW-M.
- Laboratorium językowe. Korpus języka młodzieży początku XXI wieku*. <http://www.laboratoriumjezykowe.uw.edu.pl/>, 29.07.2016.
- Laskowska E. (2010), *Style dyskursu publicznego*. http://www.nowastrona2013.ukw.edu.pl/jednostka/elzbieta_laskowska/artykuly, 29.07.2016.
- Laskowska E. (2004), *Dyskurs parlamentarny w ujęciu komunikacyjnym*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Lubaś W. (2006), *Język w komunikacji, w perswazji i w reklamie*. Dąbrowa Górnicza, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu.
- Melosik Z. (2005), *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*. W: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnniej przyszłości*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW TWP.
- Miodek J. (2012), *Polszczyzna różnych pokoleń*. W: A. Markowski, R. Pawelec (red.), *Oblicza polszczyzny*. Warszawa, Wydawnictwo Narodowe Centrum Kultury.
- Ożóg K. (2002), *Polszczyzna młodzieży – kod ograniczony i kod rozwinięty pochodną postawy mieć i postawy być*. W: J. Porayski-Pomsta (red.), *Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*. Warszawa, Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Skudrzyk A. (2005), *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice, Wydawnictwo UŚ.

- Skudrzyk A., Warchała J. (2008), *Nowe zasady tekstowości*. W: J. Porayski-Pomsta (red.), *Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i rozwojowej*. Warszawa, Wydział Polonistyki UW.
- Slang. Neologizmy. Mowa potoczna*. <http://vasisdas.pl/k.html>, 29.07.2016.
- Slang młodzieżowy. Słownik internetowy*. www.miejski.pl, 29.07.2016.
- Warchała J. (2015), *Myszka to manipulator stołokulotoczny*. „Dziennik. Gazeta Prawna”, nr 10 (3903).
- Warchała J., Skudrzyk A. (2010), *Kultura piśmienności młodego pokolenia*. Katowice, Oficyna Wydawnicza WW.
- Widawski M. (red.) (2010), *Slang UG. Słownik slangu studentów Uniwersytetu Gdańskiego*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wileczek A., Możdżyńska I. (2015), *Szkolna niekomunikacja. Bariery w dyskursie wczesnoszkolnym*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wileczek A. (2010), *Potoczność językowa i edukacja (szkolna)*. „Edukacja”, 4.
- Wilkoń A. (1988), *Typologia socjolektów*. „Socjolingwistyka”, 8.
- Zgółkowska H. (2012), *Gwara uczniowska (szkolna) w poszukiwaniu inspiracji*. W: A. Markowski, R. Pawelec (red.), *Oblicza polszczyzny*. Warszawa, Wydawnictwo Narodowe Centrum Kultury.
- Zgółkowska H. (red.) (2003), *Nowy słownik gwary uczniowskiej*. Wrocław, Ossolineum.

NARRACJE I PRAKTYKI



Anne Baker

University of Johannesburg
bakerdc@telkomsa.net

Error analysis and language comparison as teaching strategies for German as a foreign language in a South African context

Summary

Since 2015 there has been increased protest action by students at South African universities. One of the issues is decolonizing the curriculum. Academics have been re-thinking the curricula of various academic offerings. Recognizing the African heritage of students studying German could be in the form of comparing the first language (L1) of black African learners with German in order to facilitate learning the target language (TL). Specific examples of similarities and differences between German and Zulu are addressed in this article.

Keywords: German, Zulu, first language, target language, error analysis

Introduction

German as a foreign language has been part of the curriculum at South African schools and universities for a long time. It has now come under fire from university students who insist on decolonizing the curriculum, which they consider to be too Eurocentric in its approach, thus perpetuating colonialism and relegating African knowledge bases to a subservient position. One way of addressing this issue is recognizing the first language (L1) of the black African students and the role it plays in acquiring a foreign language. Language comparison is nothing new, but comparing a European language with an African language had only been undertaken in the field of Phonetics by 2003 (Mahlig 2003). Baker (2011) undertook a more general language comparison between German and Zulu, using error analysis as a means to determine which elements needed to be studied more closely. This article relies heavily on the findings of that study.

It is clear that language comparison with the aim to facilitate foreign language learning is not a panacea and may not even be helpful to some learners. Each language learner approaches the new language in a unique way. (Sarter 1991) This study is aimed at teachers and learners who have a specific approach to language learning and the aim is not an exhaustive study of all possible similarities and differences between the L1 and German (TL), but to focus on the most apparent similarities between German and Zulu. The comparison will hopefully stimulate interest in the L1 as well as in the TL. In the South African situation this is particularly important because Zulu is one of the previously marginalized languages. One could even say that due to the hegemony of

English, all the other official languages are marginalized today. Addressing the issue of decolonizing the Eurocentric basis for foreign language teaching in South Africa by incorporating knowledge of the African languages into the teaching strategy is feasible under certain conditions.

The learners and the teacher have to have meta-knowledge of the L1 if this strategy is going to work. If this strategy is to be implemented in a school setting, ideally the pupils must study the L1 as a school subject and have some knowledge of the structure of the L1 in order to give them autonomy in the learning strategy they employ. Without this knowledge there is no basis for comparison of the L1 with the TL as a language learning strategy.

In a multilingual country like SA, where the majority of the population already speaks several languages before a foreign language is introduced, a whole constellation of languages has to be considered. A Zulu speaking learner would typically grow up in an environment where more than one African language is spoken. When such a child gets to school, he/she probably also knows (some) English, if they attended a nursery school. Some African children go to school with no knowledge of English. The language of teaching and learning in South African public schools is either English or Afrikaans or both, depending on the language policy of the school. Black children typically go to the English schools, so another factor that will have to be taken into consideration when doing a study on foreign language learning among Zulu speaking children, is the quality of their knowledge of English.

Error analysis

Carrying out and interpreting an error analysis in such a multilingual and multifaceted environment is not straightforward. Köberle (1998) pointed out some advantages of a language teaching method making use of prior language learning experience, which she calls ‘interaktionsfokussierende Methode’. This teaching method includes positive as well as negative transfer, not only from L1, but other languages in the repertoire of the learner as well. Especially in the beginning stages, positive transfer can be a motivating factor. Teaching new information/skills by using what the learner already knows, is a well-known pedagogical principle. It thus stands to reason that an error analysis alone is not sufficient. The teacher must know at least some of the languages in the repertoire of the learners in order to tap into positive as well as negative transfer. In carrying out the error analysis, attention must also be paid to what the learners do well.

An error analysis was carried out at five different schools in South Africa where German is taught as a foreign language (see Baker 2011). The ages of the learners vary between 15–17 years and they have been learning German for 3–5 years. The learners from one school were Zulu L1 speakers who also studied Zulu as a subject at their school. The other learners with a Bantu language as L1 did not. The learners from Germanic L1 backgrounds, Afrikaans and English, showed marked differences in performance, with

Afrikaans L1 speakers outperforming everyone, but some Bantu L1 speakers outperforming English L1 speakers. These learners (English and Bantu L1) were attending a German school where total immersion was combined with formal grammar teaching and their exposure to German was 5 years as opposed to 3 years of the other learners. The Bantu L1 speakers had no advantage over the English L1 speakers in their class, other than their more extensive prior language learning experience. English L1 speakers are typically monolingual until they get to school and start learning a second language at school. All the others already know at least one other language before they reach school going age. The Afrikaans L1 speakers had the advantage over everyone else because German and Afrikaans are more closely related than German and English, even though all three are Germanic languages. They also typically have more language learning experience than English L1 speakers.

L1 specific errors

The following errors are totally absent from the work of Afrikaans L1 speakers and only occur in the work of learners with English L1 or English as language of instruction:

1. Orthographical errors that are directly linked to English phonology:
 - 1a. schienen for scheinen 'to shine/appear'
 - 1b. liese for leise 'softly'
 - 1c. veil for weil 'because';
2. R in the wrong place or omitted:
 - 2a. oner for ohne 'without'
 - 2b. kuperlich for körperlich 'bodily'
 - 2c. Gaten for Garten 'garden'
 - 2d. Schweste for Schwester 'sister' and many more. This was particularly striking. Learners who had silent r in their L1 had difficulty, while learners whose L1 does not have silent r did not.
3. Apostrophe s in Genitive:
 - 3a. Mutti's Jubiläum 'mother's celebration'
 - 3b. Papa's Auto 'father's car'
 - 3c. even some plural forms: Sofa's, Ferrari's.
4. Wrong word order in the Genitive:
 - 4a. die Autorins Verhältnis mit Luchs. 'the author's relationship with Luchs'
5. Some lexico-semantic errors:
 - 5a. schauen for zeigen 'to show'
 - 5b. halb eins for halb zwei 'half past one'.

Negative transfer from Afrikaans:

6. Sollen instead of werden:
 - 6a. wir sollen Spaß machen 'we will have fun'
 - 6b. ich soll dir ein paar nützliche Tips geben; 'I will give you some helpful tips'.

7. Wann instead of wenn:
 - 7a. wann du kommst; ‘when you come’
 - 7b. wann sie Glück haben ‘when they are lucky’.
8. Calques:
 - 8a. Ich suche das Haus für Juni Monat ‘I am looking for a house for the month of June
 - 8b. man muss aufpassen für Unfälle ‘one must be careful of accidents’

Bantu L1

Even though all the participants made some errors with personal pronouns, clearly indicating that German is different from the other languages, the Bantu L1 speakers made the most mistakes here. While Afrikaans and English L1 speakers correctly used sex gender identifying pronouns when referring to people, Bantu L1 speakers did not. This error also occurs in the Afrikaans and English usage of Bantu L1 speakers and clearly have a language specific origin. Bantu languages do not distinguish sex gender in noun classification or pronouns. Here are some examples of these errors:

9. Referring to a female person:
 - 9a. Sie entwirft Mode. Vielleicht macht es das Hobby zumBeruf. ‘She designs fashion. Perhaps it will make its hobby into an occupation’.
10. Referring to a male person:
 - 10a. Herr Müller ist sehr besonderig. Sie kann... aber sie vergessern seinen Autoschlüssels. ‘Mr. Müller is very unusual. She can... , but they forget his car keys’

The errors made by Afrikaans and English L1 learners occur when the pronoun refers to inanimate objects or, to a lesser degree, animals. Here are some examples:

- 11a. Die Wand – es ‘the wall – it’
- 11b. Die Wohnung – es ‘the flat – it’
- 11c. Holt Waldi und bringt es zu mir ‘Fetch Waldi and bring it to me’.

Part of the error analysis that was carried out was a purely quantitative study testing for correctness of the use of definite articles in German. The following table shows the results of this test as applied to Afrikaans L1 learners, English L1 learners and the Bantu L1 learners in the German schools: (Baker 2011)

Table 1. The results for the Africaans L1 learners, English L1 learners and the Bantu L1 learners in the German schools

Correct usage	Afrikaans L1	Bantu L1	English L1
80% – 95%	35,30%	0,0%	0%
70% – 79%	17,64%	40,0%	15%
60% – 69%	17,64%	7,5%	0%
50% – 59%	23,53%	45,0%	8%
Below 50%	5,89%	7,5%	77%

Table 2 shows the results for the Bantu L1 learners from the Zulu school:

Table 2. The results for the Bantu L1 learners from the Zulu school

Correct usage	Zulu L1
70% – 100%	0%
60% – 69%	20%
50% – 59%	26%
40% – 49%	40%
Below 40%	14%

None of the languages being compared to German here has a system of noun classification along gender lines. Afrikaans and English have no noun classification system at all, but do make a distinction between masculine and feminine in the pronouns when referring to humans. German and Zulu both have a noun classification system, but natural gender is not a distinguishing factor in Zulu at all, not even in the pronouns referring to people. Even though some grammar books characterize the German noun classes as masculine, feminine and neuter, many nouns do not denote anything with natural gender. This can be very confusing. One way of counteracting the gender confusion, is by avoiding the misnomer masculine, feminine, neuter and changing to *der*-word, *die*-word, *das*-word. Some text books already employ the terminology, others do not. The classification of the nouns should be gender neutral, especially in a South African context.

Why would learners from an Afrikaans language background perform so much better than learners from a Zulu language background? Afrikaans has no noun classification system, whereas Zulu has an even more complex noun classification system than German. Why would learners from an English L1 background perform so much worse than both those groups? English is also a Germanic language and very similar to Afrikaans with respect to noun classification and pronoun usage. Why would some Bantu L1 speakers perform so much better than others? Even though large parts of the error analysis show clear trends along L1 lines, this particular test seems to have counter intuitive results. Language comparison alone will not provide the answers. Socio-cultural factors and prior language exposure come into play as well.

Possible explanations for the performance of the different groups of learners are the following:

- Afrikaans is closely related to German. The perceived similarity of the L1 with the TL could have been a motivating factor. Since comprehension precedes acquisition, it can be a powerful motivating factor on an affective as well as a cognitive level.
- The teacher of the Afrikaans speaking learners is not a mother tongue speaker of German and could have put more emphasis on a cognitive approach than German speaking teachers may have done. She may also have encouraged rote learning of vocabulary items, because she knows the difficulties the German noun classification system presents. As De Graaff (1997:166f) points out, explicit instruction and

- explicit knowledge facilitate language learning, because ‘noticing’ is a prerequisite for further processing and subsequent acquisition.
- Prior language exposure is a facilitating factor as well. Afrikaans speaking children typically learn English before they go to school. Afrikaans speaking people can no longer expect to be able to speak Afrikaans in public settings, so children learn relatively good English skills early in their lives. This language learning experience has a facilitating effect on subsequent language learning. This is borne out by the poor performance of the English monolingual learners. The same applies to the Zulu speaking learners from KwaZulu-Natal who know no Afrikaans and only learn English when they get to school. These learners also grow up in an environment where being exposed to more than one African language, Zulu, before going to school is not a given, because KwaZulu-Natal’s African population is mainly Zulu speaking. The lack of knowledge of Afrikaans could cause them to perceive German to be more foreign than is the case with learners who know at least some Afrikaans and it could impact on their motivation and expectation to succeed.
 - Social standing can be a factor in instrumental as well as integrative motivation. English has the highest social standing of all the languages spoken in South Africa. It is the language of economic power and L1 speakers of English will be less motivated to learn a language of perceived limited usefulness in the South African context well, which may account for their high tolerance for errors in the TL. Afrikaans as the perceived ‘language of the oppressor’ has much lower social status than English or German in the South African context, which may be a contributing factor in the motivation to learn those higher status languages well. African languages have a low social standing. One would expect all the Bantu L1 speakers to be equally motivated to learn the higher status language well. The difference in the type and quality of the teaching the different groups of black learners received, only accounts partially for the big difference in the performance of the black students in the German school and those in the Zulu school in KwaZulu-Natal.

Language difference as a factor

Significant differences between languages can be an important factor in language learning. Comparing German and Zulu can have a mitigating effect on the perceived insurmountable differences between the L1 and TL. An obvious starting point is the noun classification system that exists in both German and Zulu.

While German only distinguishes 3 noun classes, Zulu distinguishes 17 in total. These include plural forms, because the prefix of each class determines the form of the verb, adjectives, adverbs and pronouns. In German only the definite and indefinite article, personal pronouns and the adjective endings are determined by the classification.

The Zulu noun classification system is a great deal more complicated. Human beings belong to the *u-* or *umu-* class and the plural forms are in the *o-* or *aba-* class.

- 12a. Ubaba – ‘father’, plural obaba, ‘fathers’ (Der Vater, die Väter)
 12b. Umama – ‘mother’, plural omama – ‘mothers’ (die Mutter – die Mütter)
 12c. Umuntu – ‘person’, plural abantu – ‘persons’ (der Mensch – die Menschen)

Pointing out to Zulu speaking learners that the definite article in German corresponds with the noun prefix in Zulu would make them aware of the basic principle. Bringing in the whole array of noun classes in Zulu might be confusing, even to Zulu speaking learners who are doing Zulu as a school subject, so initially limiting it to the human classes might be sufficient. Other noun classes can be introduced later when teaching personal pronouns corresponding with noun class, even when referring to animals and inanimate objects as is the case in German. Contrasting it with English could be helpful, because using English as a reference point for this particular phenomenon is unhelpful.

The agreement of personal pronouns with the noun class a noun belongs to can be taught without making any reference to gender distinctions. As previously indicated, Zulu makes no gender distinction. If this characteristic is applied to German usage of pronouns linked purely to noun classification, some students should be able to apply the principle.

Verb noun congruence is another principle that could be taught to Zulu speaking learners using comparison. Their knowledge of English already facilitates acquisition, but pointing out a similarity with their L1 might add to the knowledge they already have. English is more limited than German and Zulu in this respect, so the added knowledge of Zulu should facilitate acquisition.

- 13a. Ubab audla inyama. (Der Vater isst das Fleisch.) ‘Father eats the meat’.
 13b. Umama udla inyama. (Die Mutter isst das Fleisch.) ‘Mother eats the meat’.
 13c. Umuntu udla inyama. (Der Mensch isst das Fleisch.) ‘The person eats the meat’.

In the plural the verb prefix referring to people is ba- in Zulu, the form of the verb itself changes in English and German.

- 13d. Obaba, omama, abantu badla inyama. (Die Väter, Mütter, Menschen essen das Fleisch.) ‘The fathers, mothers, people eat the meat’.

Subject verb agreement is present in German, English and Zulu. Creating awareness of exactly how this works in these three languages, pointing out differences as well as similarities, will hopefully improve usage in German.

- 14a. Ich esse das Fleisch – Ngidla inyama. ‘I eat the meat’
 14b. Du isst das Fleisch – Udla inyama ‘You (singular) eat the meat’
 14c. Wir essen das Fleisch – Sidla inyama ‘We eat the meat’
 14d. Ihr esst das Fleisch – Nidla inyama ‘You (plural) eat the meat’

The similarities and differences in the languages that form the language constellation of some South African learners of German pointed out here are the most salient, but by far not the only ones that can aid learners in studying German as a foreign language. More research needs to be done in that particular context, and the other indigenous languages need to be included. Teachers collaborating with researchers is the only way to do this suc-

cessfully. Decolonizing the curriculum of teaching German as a foreign language in South Africa can only benefit from much more input from many education sectors.

References

- Baker J.M.A. (2011), *Apples and pears- German and Zulu. Teaching German as a foreign language with specific reference to Zulu-speaking learners*. Saarbrücken, Lambert Academic Publishing.
- De Graaff R. (1997), *Differential effects of explicit instruction on second language acquisition*. Utrecht, Vrije Universiteit.
- Köberle B. (1998), *Positive Interaktion zwischen L2, L3 und L4 und ihre Applikabilität im Fremdsprachenunterricht*. In: B. Hufeisen und B. Lindemann, *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen, Stauffenburg.
- Mahlig M. (2003), *Zulu*. In: U. Hirschfeld. *Phonetik International: von Afrikaans bis Zulu; kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. Available at <http://www.heidrun-popp.de>. Accessed in August 2004.
- Sarter H. (1991), *Sprache, Spracherwerb, Kultur. Das Beispiel der Migrantenkinder in Frankreich*. Tübingen, Günther Narr.

Daiva Jakavonytė-Staškuvienė

Lithuanian University of Educational Sciences

daiva.jakavonyte@gmail.com

The policy of integrated languages didactics in Lithuania

Summary

The article analyses the policy, theory and research-based practice of integrated languages didactics. It discusses teaching quality, determining factors, the role of integrated languages didactics, its challenges and sensitive aspects in organising integral learning. The development of learning curriculum (depending on the context) and reflection activities are the key element in establishing quality-focused integrated learning practices.

Keywords: integrated languages didactics, learning policy

The relevance of the problem

In today's globalised world as a result of people moving around and changing the place of residence children frequently find themselves in a situation where they study in a language that is not their native. For example lately this has been the case in Lithuania, as there are more and more families with parents of different nationalities and languages, where they speak English between them. Some of Lithuanian citizens return home after having lived abroad and their children go to schools with Lithuanian as the main language although a lot of them speak English better than Lithuanian and have poor Lithuanian reading and writing skills. Language learning and skills are the basis for personal communication, socialising and developing other skills. Lithuanian due to its complex structure is a language quite difficult to learn, therefore there is great political focus on integrated language learning through other subjects. Integrated development of language skills especially in the domains of reading and writing is believed to ensure better student performance not only in language learning but also in other subjects. As over the last decade Lithuanian student progress in language learning has been on a steady decrease (according to findings of PIRLS 2006, 2011; PISA 2012), there is a large concern about the improvement of student performance. All before mentioned international studies show that the number of students with a superior literacy in maths and natural sciences, especially in reading skills, is low. The learning process is in need of customisation, differentiation, a wider range of assignments with different grades of difficulty, more focus on developing the skills of bright students that seek the highest results. Lithuania needs to find new ways to improve student motivation and their wish to learn, to build their confidence especially when it comes to girls. Improved progress has been listed as one of the objectives in the *Lithuanian National Education Strategy for 2013–2022* (2013), where the key goals include the following: to bring pedagogical communities to such a level

that the majority of their members would be reflective, continuously developing, efficient professional teachers and instructors; to implement educational culture based on data analysis and self-assessment. Improving teacher motivation is also an important factor as teachers highly influence the progress of students. However, the Recommendation by the European Council (2016: 4) states that even if educational progress is on the rise, a lot of students lack sufficient basic skills. The focus should be on high quality teaching which is key in solving problems of low learning progress and gaps in the education system. Therefore it can be said that Lithuania understands the need of efficient education and improving student performance but fails to find ways to create such a school that each and every student would and could achieve certain results. Integrated learning is believed to be one of the possible solutions. However, at the moment the Lithuanian teaching community lacks knowledge and skills for its efficient execution.

The aim of the research is to analyse the research-based policy and practice of integrated language didactics.

Objective of the research is defining theoretical assumptions enabling efficient organisation of integrated languages didactics.

Research methodology

The qualitative research is based on the strategy of qualitative content analysis. The research design is based on the methodological framework by qualitative research theoreticians Bitinas, Rupšienė, Žydzūnaitė (2008). It is a theoretical research conducted in accordance with methodological research stages: reading and analysing theoretical research material and summarising subject-specific (integrated languages didactics) references. The choice of synthetical analysis allows joining different information sources into a meaningful contextual basis and inter-connecting individual research, studies, interpretations and conclusions on the same subject of integrated languages didactics. The method of data analysis is based on the insight approach and its process is interpretational based on the expertise, experience and intuition of the research author. The main strategy for data analysis is drawing comparisons: it consists of comparing significant research indices in integrated language didactics, i.e. views of other researchers on the subject. They are later linked to the research problem offering an attempt to understand and identify relations between different (often alternative) research indices. The theoretical research was carried out in May-June, 2015 during the author's academical visit at Paul Valéry University, Montpellier III in France.

Key concepts of integrated languages didactics

(Coste 2002; Adams 2006; Chomentowski 2009; Maurer 2014)

Integrated languages didactics is understood as a multilingual competence defined as the basis of knowledge and skills which a person can use under certain circumstances, in certain situations and certain contexts. This definition describes the situation of children of

migrant families. They have the capacity to speak a number of languages in different life situations (the one required in each case) and a wide range of cultural experiences. Nevertheless, these children can face educational failure in the environment of an unknown language and culture. Multilingual competences have a dynamic nature. The concept of multilingual competences may be the road to intercultural, multicultural education. Before setting up a teaching plan the teacher should take into consideration languages spoken by his or her students. Moreover, researchers point out the necessity to be aware that the official language at school might not be the language spoken by the student outside. Another challenge is a poorly developed written language which remains at the colloquial level. This problem is often referred to as a poor vocabulary, inability to fluently express thoughts in writing. The richness, subjectivity and aesthetics of the written language are rare among students. Even university teachers complain about insufficient student lexicon, a limited number of expressions and rare use of figures of speech. School should always be a reminder of the fundamentality of culture. And in reality this fundamentality cannot be delivered without the help of media. Writing has so far been limited to putting spoken thoughts in characters (symbols) but at school this should be taken to a higher level. Language is a way to learn about the world. For this to happen the written form has to have a result (enduring value). Cultural knowledge is increased through project activities. Migrants should try to integrate not only socially but also culturally. Learning a foreign language should include *intercultural and metacultural* domains. After all, children are brought not only to a new country, they are introduced to a new culture which they must learn about. Insufficient access to learning and cultural knowledge leads to a failed integration into society through education. Chomentowski (2009) argues that sociolinguistic dimension plays an important role in terms of education as it has become an integral part of a prevailing new approach to this problem. The author agrees that teaching should be concerned with every student's individual situation: subject specific competences, psychological condition (willingness to learn), culture, identity.

When it comes to integrated languages didactics the school should agree on the principles, directions and frequency of integrated learning. If the focus is on integrated language learning it is foremost necessary to consider the language structure; if other subjects are in question it is recommendable to identify a set of competences that will be integrated. Quality is a result of motivation, teacher cooperation, curriculum planning, integrated approach. Another important factors are educational environment, benevolence, defining common goals and pursuing them (by CARAP 2007; Candelier 2008; Mazunya and Djihouessi 2014). Before adopting the integrated didactics approach it is necessary to assess human and material didactic resources and their quality. The focus should be place not only on the linguistic but also on the cultural context which affects learning curriculum and learners. For example, if we are studying two languages we refer to a multilingual situation and a multilingual and multicultural environment covering cultural diversity, the knowledge of it, understanding its similarities and differences. Teachers should be aware of the culture students come from, be tolerant of cultural differences, find out the values of

students, which provide support in the learning process. This knowledge is a key element in implementing integrated didactics processes.

Factors to be taken into account in developing integrated didactics

The most important parameter in integrated didactics is **teaching quality**. Learning two subjects at the same time independently on the nature of the subjects (two languages or language and mathematics, language and history) is a challenge in itself as it is necessary to know precisely the purpose and the method so that both subjects can be learned efficiently. The choice presents a challenge as it requires to think about language learning and academic knowledge of the other subject; assess competences of both students and teachers, their determination to apply this approach, from a different perspective than before (on the basis of non-integrated learning). The next step after reflecting on the experience is to plan the procedure further: discuss integrated assignments and activities. Another aspect is the **learning curriculum** implemented taking into account all the fundamental elements: **from planning an assignment to assessing the results**. The curriculum depends on the following integral, inter-related and inter-dependent structural components:

- Knowing your students and their capacities of the two subjects that will be included in integrated didactics.
- Knowledge of communication models and the ability to organize teaching process to integrate linguistic training in an efficient way.
- Developing teaching processes based on the particular class situation and teacher competence.
- Developing intercultural pedagogy.
- Mobilising quality ensuring resources (human, material, financial resources, training accesses).
- Setting up particular models (following the analysis of documents, research-based instruments, best practices).
- Improving and upgrading teacher competences in the targeted domain of integrated didactics through collaboration.

Carrying out a thorough analysis of best practices and determining teacher's experience and how closely it is linked with best practices. In other words, it is advisable to invest more time into preparation rather than feel frustrated as a result of lacking experience in the field.

Contextualisation of student knowledge construction

(Bretegnier, Etienne, Adami 2011; Douillard, Vinérier, Carré 2011)

There is always an open question regarding the learning of the second, third or any other language: whether it will be done considering the student's personality and individual skills or focusing on the language specifics and disregarding the student's individuality.

Language learning is always associated with self-expression, identification of thought in the context of that particular language (Prudent 1981). Self-identification is greatly restricted if the language is perceived as illegitimate or impossible to grasp or master. A lot depends on the student's attitude as well. Vinérier (2007) notes that feelings and learning difficulties are often reflected in student's stories of school failure and negative experience. The failure to analyse and solve these problems can lead to student isolation and locking their knowledge at a certain level, negative thinking and refusal to learn. These problems and situations are common in all age groups.

Depending on the situation, context teaching should be organised under the principle: knowing – knowing/doing – knowing/being (by Douillard, Vinérier, Carré 2011; Maurer 2014). These are elements comprised within teacher's competence. Students must be provided with material on language differences, how to be aware of them and learn to co-exist, i.e. prepare students to live in the society with linguistic and cultural differences. Agnès (2013), Shankland (2013) and Tarpinian (2013) believe that with a great deal of life in the modern world being virtual it is very important to develop the skills *to learn to know (to know), to learn to do (to act), to learn to live together*. All of which require knowing the language, the ability to explain things in such a clear way that it would be understandable without seeing your interlocutor; perform assignments in a timely and efficient manner. This is why it is essential to be culturally aware, know who you can work and interact with at the other end of the virtual line. It is up to school not only to explain these instruments but also teach how to operate them.

Let us have a better look at what the key words in Table 1 refer to in integrated didactics.

Table 1. Integrated languages didactics under the principle of *knowing, knowing-doing, knowing-being* (by Douillard, Vinérier, Carré 2011)

Knowing	Knowing-doing	Knowing-being
<ul style="list-style-type: none"> – Knowing (linguistic and other subject) your students; – Institutional context and global agreements; – Pedagogy (how will be integrated language and content of the topic). 	<ul style="list-style-type: none"> – Support and positive attitude (upgraded curriculum); – Methodology (learning language and study integrally); – Organisation of learning (learning language and study integrally). 	<ul style="list-style-type: none"> – Reflection on practice; – Reflection on pedagogical relationship (learning language and study integrally); – Reflection on peer relationship (learning language and study integrally).

1. Knowing

Knowing your students refers to the teacher's awareness of any challenging situations in public media faced by students due to insufficient knowledge of a language; learning about their situation in social environment, family and school; analysing learning difficulties in different areas and subjects; reflecting on providing help; analysing needs and reasons behind the motivation to study languages or any other subject.

Institutional context and global agreements refer to enabling students to know the historical context of learning and its development; learning about didactics (the foundation upon which knowledge is constructed); knowing different types of teaching institutions and possible partners to cooperate.

Pedagogy refers to learning about trends in teaching students and being able to choose the best ones; knowing the students, finding out their learning difficulties, areas for improvement in terms of linguistic (oral communication, reading, writing) and cognitive aspect (motivation, space, time, actual experience, knowledge...); knowing different theoretical ideas upon which the choice of particular methods and instruments is based; knowing students' key target competences.

2. Knowing/doing

Support and a positive attitude (upgraded curriculum) refer to adopting attitudes that encourage positive and supportive thinking (each and every situation has an explanation); developing school projects together with students (there is a wide range of integrated activity projects: integrated subject-related projects, social and cultural projects, family projects...); explaining project development and implementation: its place and the role and assignment of every project member; reflecting on target competences (prior to the activity reflecting on student's actual knowledge and abilities, target skills as well as on the improvement in student's field of knowledge).

Methodology refers to the development of student-oriented curriculum; in view of the situational context, goals and expected results, choosing appropriate instructing strategies; knowing how to apply available teaching instruments; preparing assessment criteria that would encourage self-assessment; preparing an activity reflection questionnaire, criteria, result recording, etc.

Organisation of learning refers to the ability to control the class, organise activities in groups (knowing how to split students into groups according to target goals such as achievements, abilities, activity content, etc.) and learning with peers; knowing and successfully applying encouragement and motivational techniques to ensure the willingness to learn and think positively; being able to solve problems.

3. Knowing/being

Reflection on practice refers to analysing teaching activities by comparing the process with the result; re-evaluating strategies, methods; and all of this via consultations and practice exchange with colleagues.

Reflection on pedagogical relationship refers to the development of positive thinking which would encourage students to learn (empathy, comprehension, unconditional positive approach...); focusing on the person taking into consideration his or her culture; encouraging collaboration; reviewing your own image, role, representation inside and outside the institution.

Reflection on peer relationship refers to fostering the culture of friendly collaboration; searching for best solutions and answers in the context of each situation; always trying to work and deliver with the highest possible efficiency given that particular situation.

The key to a high-quality integrated education is its participants' ability to reflect (on the process and the result). This can only be achieved through the development of meta-cognitive skills that help optimise and improve the quality of education and student progress (by Brown, Palinscar 1982; Borkowski et al. 1990; Paris, Winograd 1990; Coste, Moore, Zarate 2009; Sagnier 2013; Stalder 2010, 2013; Gohard-Radenkovic, Jakavonytė-Staškuvienė, Skakova 2015). Swiss researchers (Stalder 2010, 2013; Gohard-Radenkovic 2015) identify strong reflective skills as the key competence in a teacher. Constant reflection *before, during and after the activity* preconditions efficient results. Teacher's ability to apply the right learning strategies; help a student or a group of students in a timely manner and at the right pace enable success. **All of this is impossible to achieve without socio-cognitive and meta-cognitive skills; certain epistemological approaches; a detailed context and a thorough cultural knowledge.** If this foundation is removed education becomes fragmented and usually fails to achieve the required or desired result. No problem can be solved without good reflective skills. In order to enable debates and discussions on any subject we should be able to point out the strengths in the field and the weaknesses that must be improved to change the situation. Social cognition-based tasks pioneered by Vygotsky (1978) are still present and applied in the context of European education. Curriculum planning and development is an interdisciplinary field which covers an enormous amount of inter-related areas and everything starts with the knowledge of the social context and situation assessment. Every study subject should be based on a number of interdisciplinary areas such as anthropology, sociology, education psychology, social psychology and teaching sciences: pedagogy and didactics. A didactic approach is an integrated approach that helps identify theoretical elements and concepts which prevail in these different fields; and answer certain curriculum quality related questions. Education didactics should propose actions and solutions including methodology, programmes, goals and specific curriculum in organising teaching/learning process in any field. The pedagogical dimension should provide solutions related to curriculum planning, implementation and reflection. In my opinion, the Lithuanian research in this field is quite scattered and there is a pedagogical failure to integrate subjects, adopt a detailed and integrated approach to every problematic area joining all the possible experience. The ultimate goal of an advanced educator is a daily teaching practice supported by a reflective approach based on theoretical grounds and providing a range of methodical-strategical learning options for students. The entire reflection on learning should be based on three key concepts: *integrated subject curriculum, teaching design and learning design*. The choice of design models depends on a number of factors which in turn determine the choice of pedagogical approaches and actions as shown in Figure 1:

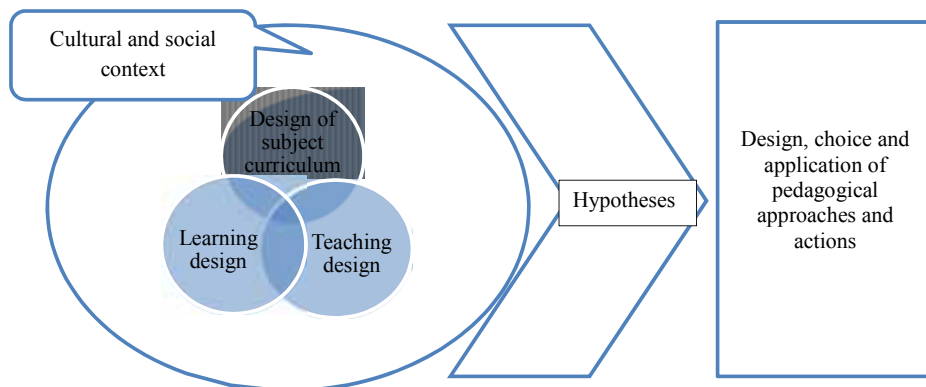


Fig 1. Integrated didactics concepts (by Sagnier 2013)

The multi-faceted analysis of a teaching situation (or learning situation) requires taking into consideration a number of inter-related factors such as human, subject-related, contextual and situational within consistent dynamics.

Activity reflection as the foundation of integrated languages didactics. Briefly consider the progress of every student. Then on the basis of your notes and personal experience/memories critically analyse their progress determining strengths and weaknesses. This activity allows an adequate overview of the current situation in class and establishing similarities and differences between the students which will help in designing subject curriculum and support measures that will allow students to strive for better education quality. At this point I dare say that we have very well mastered some aspects of the field (for example, planning, foreseeing the results), however we still lack efforts and time for a deeper analysis of the activity. The second table contains the education process can be, how to organise pupils, to reflect on the workings of the pupils' work.

Table 2. Questions to reflect on integrated education activities (has been created by the author)

Questionnaire of performance analysis:	
What model of integrated curriculum did you apply?	
What linguistic and business skills have been educated?	
What was your role (how did you teach)?	
What was the progress of the students, what were signs of their success?	
What techniques did you employ to give them feedback?	
What were main student activities?	
Methodological/learning strengths and points for improvement (problem identification)	
Advantages and positive moments	
Points for improvement and negative moments	
Summary and general remarks	

Reflection allows reviewing every person’s knowledge, performance and strategies focusing on the procedural domain: planning, control and adjustment of cognitive processes. There exists a key relationship between metacognition and learning management (by Paris, Winograd 1990). Metacognitive abilities allow analysing didactic instruments applied in the learning process including cognitive, emotional and social aspects. Key concepts for learning models are the following: *assignments, learning strategies, metacognition and process regulation*, including the respective roles of teacher and students. The metacognitive model starts at knowing your students, finding out their knowledge in certain fields. **Only this way learning can be conscientious and encourage the development of cognitive and metacognitive strategies and modeling, and consolidate them in educational practice through engaging activities.** The scope of assignments should be wide and significant and include Vygotsky’s (1978) zone of proximal development where children engage in activities which are neither too hard nor too easy but must be performed with an effort. I must admit this is still sometimes a challenge in Lithuania as more complicated assignments are rejected in fear of them being too complicated and children struggling too hard. Another frequent case is the failure to determine child’s existing knowledge and his progress prior to school.

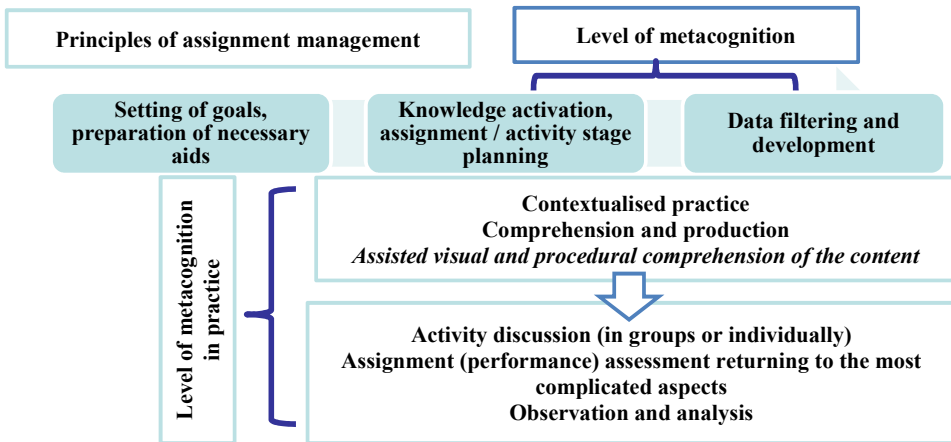


Fig. 2. Assignment management chart (by Sagnier, 2010)

Figure 2 shows the great number of elements involved in assignment management, therefore assuring its quality is a complicated task because learning activities are developed upon observation and examination of the learning situation, contextualisation of practice (enabling visual and procedural understanding of the content) and analysis of all stages (from the plan to the result). It is the agreement of all these elements and an integrated approach that determine the quality of education.

Conclusions

1. Prior to planning an integrated education model it is necessary to assess the learning situation and determine criteria for quality, i.e. assess the starting point. Then, after all specialists of the subjects to be integrated have discussed it and come to an agreement we can move towards integration in small and well-considered steps. Efficient integrated activities and/or assignments should only be developed after a thorough assessment of student ability and teacher experience in all areas of integrated curriculum and after choosing appropriate didactic aids and methods. There has been little research carried out in the field in Lithuania therefore it is necessary to make larger investments into educational practice and context analysis at the national level. Then we can expect high-quality education and better student progress.
2. In order to achieve a high-quality integrated education teachers and students must have metacognitive abilities. The relationship between metacognition and learning ability management is crucial. Metacognitive abilities allow reflecting on didactic instruments applied during the learning process including cognitive, emotional and social aspects. Reflection is based on cognitivity which includes science-based knowledge and procedural command, i.e. analysis, synthesis, problem solving; reflection on the strategies that have been chosen and applied).
3. This article could serve as a recommendation for education policy and practice with the goal to efficiently organise education practice converging with integrated languages didactics, as the theoretical study of the article summarises researcher insights on the design and development of integrated didactics. The article discusses the advantages, complexities and challenges of integrated curriculum.

References

- Adams A. (2006), *Éducation: from conception to graduation. À Systemic, Integral approach*. These de doctorat (PhD) en philosophie dirigée par le professeur Alfonso Montouri, CIIS, California Institute of Integral Studies, San Francisco, CA, USA. Also available at: <<http://www.wisdompage.com/AnneAdamsDissertation.pdf>> Accessed 10.08.2016.
- Agnès J. (2013), *Éducation et nouvelles donnes. À propos du «changement de paradigme»*. / dans J.-D. Rohart. *Renouveler l'éducation*. Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux. France, La Chronique Sociale.
- Bitinas B., Rupšienė L., Žydžiūnaitė V. (2008), *Kokybiųjų tyrimų metodologija*, I–II d. Klaipėda, S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
- Borkowski J.G., Carr M., Rellinger E., Pressley M. (1990), *Self-regulated cognition: interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem*. In: J.B. Fly, I. Lorna (Eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instructions*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bretegnier A., Etienne S., Adami H. (2011), *Définir le champ de la formation linguistique en contextes d'insertion*. In: A. Bretegnier (dir.), *Formation linguistique en contextes d'insertion*.

- Compétences professionnelles, posture, professionnalité: concevoir un cadre de référence(s), Collection «*Transversales*», 28. Bern, Peter Lang.
- Brown A.L., Palinscar A.S. (1982), *Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training*. “Topics in Learning and Learning Disabilities”, 2 (1).
- Candelier M. (2008), *Approches plurielles, didactique du plurilinguisme: le même et l’autre*. “Cahiers de l’ACEDLE”, volume 5.
- CARAP *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. (2007). Graz: Conseil de l’Europe. Also available at: http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf Accessed 10.08.2016.
- Chomentowski M. (2009). *L’échec scolaire des enfants de migrants: l’illusion de l’égalité*. Paris, L’Harmattan.
- Coste D. (2002), *Actualité de la réflexion sur le curriculum*. L’École Valdôtaine.
- Coste D., Moore D., Zarate G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques. Also available at: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompétencePlurilingue09web_FR.pdf Accessed 10.08.2016.
- Douillard C., Vinérier A., Carré C. (2011), *Savoirs, savoir-faire, savoir-être... Regards de recruteurs de formateurs / dans Bretegnier, Aude (dir.), Formation linguistique en contextes d’insertion*. Compétences professionnelles, posture, professionnalité: concevoir un cadre de référence(s), Collection «*Transversales*», 28. Bern, Peter Lang.
- Europos Tarybos rekomendacija dėl 2016 m. Lietuvos nacionalinės reformų programos su Tarybos nuomone dėl 2016 m. Lietuvos stabilumo programos* (2016-05-18). COM(2016) 335 final. Briuselis: 4.
- Gohard-Radenkovic A., Jakavonyte-Staškuvienė D., Skakova A. (2015), *L’éducation plurilingue et les «approches plurielles» au service de quoi et au profit de qui? Histoire d’un désenchantement*. In: Adami H. et Andre V. (dir.), *De l’idéologie monolingue à la doxa plurilingue: regards pluridisciplinaires, Transversales*. Bern, Peter Lang.
- Mazunya M., Djihouessi B.C. (2014), Aspects didactiques du bi-plurilinguisme./ *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique: Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l’école*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Maurer B. (2014), L’éveil aux langues. / *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique: Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l’école*. Paris, Editions des archives contemporaines.
- Paris S.G., Winograd P. (1990), *How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction*. In: J.B. Fly, I. Lorna (Eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instructions*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Prudent L.-F. (1981), *Diglossie et interlecte*. “Langages”, 61. Larousse, GRECO, CNRS, Université de Rouen.
- Sagnier Ch. (2013), *Métacognition et interactions en didactique des langues: perspectives sociocognitives*. Berlin, Peter Lang.
- Shankland R. (2013), *Pédagogies nouvelles et changement sociétal / dans Rohart, Jean-Daniel. Renouveler l’éducation*. Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux. France, La Chronique Sociale.
- Stalder P. (2010), *Pratiques imaginées et images des pratiques plurilingues. Stratégies de communication dans les réunions en milieu professionnel international*. Berne, Peter Lang.

- Stalder P. (2013), *Management international: développer les compétences en innovant les formations* ». In X. Yang & L. Zheng, *Culture et management*. Paris, L'Harmattan.
- Tarpinian A. (2013), *Politique et école la dimension anthropologique* / dans Rohart, Jean-Daniel. *Renouveler l'éducation*. Ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux. France: La Chronique Sociale, 2013.
- Tarptautinio IV klasės mokinių skaitymo gebėjimų tyrimo PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ataskaita 2011*. (2012). Vilnius: Nacionalinis egzaminų centras. Also available at: http://www.egzaminai.lt/failai/3969_PIRLS2011_ATASKAITA.pdf Accessed 10.08.2016.
- Tarptautinio skaitymo gebėjimų tyrimo PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ataskaita 2006*. (2007), Vilnius: Nacionalinis egzaminų centras. Also available at: http://www.nec.lt/failai/263_tyrimai_pirls_pub_2006_skait_geb_ataskaita.pdf Accessed 10.08.2016.
- Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas OECD PISA 2012*. Ataskaita. Vilnius: Nacionalinis egzaminų centras, 2013. Also available at: http://www.nec.lt/failai/3952_OECDPISA2012_ataskaita.pdf Accessed 10.08.2016.
- Valstybinė švietimo 2013–2022 m. strategija. (2013), *Valstybės žinios*, Nr. 140-7095.
- Vinérier A., «La formation des adultes en situation d'illettrisme: vers une pédagogie de la conscientisation». In: A. Bretegnier (Ed.), *Op. Cit.*, 2007.
- Vygotsky Lev Semyonovich (1978), *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Mirosław Grzegórzek

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
mgrzegorzek@polonlinie.pl

Charakterystyka postaci w szkole – między stereotypem a kreacją

Summary

The school characters' characteristics – between the stereotype and creation

Self-presentation is one of the basic human communicative behaviours. At school it is connected with the ability to characterize a character, which often results in schematic form and stereotypical content. The routinisation of procedures used by teachers breeds students' indifference. Contemporary urge for social communication sets new challenges to the ability of characterization, one of which being the ability of effective self-presentation. In this particular context the characteristics loses its status of solely school being and faces the current urge of existence on labour market or in the virtual space. The aim of this performance is to present the results of empirical research carried out in secondary schools (against available research results of chosen "self-presentation genres" found in the Internet, such as blogs or IRC's) in the form of quantitative-qualitative analysis of students' abilities of the genre's realization (complemented with the theoretical works in linguistics and linguistic efficiency development didactics) in a perspective of communicative competence's development in this particular area.

Słowa kluczowe: autoprezentacja, charakteryzowanie, stereotyp, kompetencje komunikacyjne, umiejętności miękkie

Keywords: self-presentation, characterizing, stereotype, communicative competences, soft skills

1. Ranga charakterystyki postaci w edukacji polonistycznej

Napisz charakterystykę bohatera literackiego, który wolność uznał za najważniejszą wartość – ten zeszłoroczny przykład zadania z testu gimnazjalnego dowodzi, że charakterystyka postaci ma się w szkole dobrze, a nawet znakomicie. Stereotypowo postrzegana jako gatunek wyłącznie szkolny, nieprzydatny w życiu, schematyczny w swej konstrukcji – w praktyce ustępuje miejsca (w częstotliwości występowania na gimnazjalnym egzaminie końcowym) jedynie rozprawce¹. Nie jest to tendencja nowa. Charakterystyka postaci już od początków funkcjonowania ćwiczeń w mówieniu i pisaniu jako działu kształcenia

¹ Charakterystyka postaci literackiej jako forma główna gimnazjalnego arkusza egzaminacyjnego występowała w latach 2003, 2008, 2013, 2016 (zob. www.oke.lodz.pl; www.oke.krakow.pl).

językowego zajmuje stałe miejsce wśród szkolnych gatunków doskonalonych na lekcjach języka ojczystego².

Praca nad charakterystyką – w pewnym sensie amalgamatem i nadrzędną formą dla innych gatunków (opowiadania, opisu, wypowiedzi argumentacyjnych) – już od pierwszych chwil w szkole może stać się niekonwencjonalną przygodą z językiem. Charakterystyka uczy obserwacji, wnioskowania, precyzji, uzasadniania i wartościowania. W kontekście wymagań współczesnego świata stanowi prototyp sieci gatunków szkolnych rozwijających umiejętność autoprezentacji, która, jak mówi klasyk zagadnienia, jest smarem między kółkami mechanizmu interakcji (Leary 2004: 60).

2. Cele charakteryzowania postaci jako formy wypowiedzi w kształceniu językowym

Zarówno czołowi dydaktycy literatury i języka polskiego, jak i nauczyciele praktycy początkowych klas szkoły podstawowej podkreślają wartość charakteryzowania w kształceniu kompetencji komunikacyjnych oraz w rozwoju osobowości dzieci i młodzieży (zob. Dudzik 1974: 374; Podsiad 1987: 89–128). „Charakterystyka”, przynosząc wiedzę o człowieku, staje się syntezą uniwersalnych celów edukacji polonistycznej w tym sensie, że pozwala uczniowi zdobywać wiedzę o sobie samym. Będąc naturalnym elementem interakcji społecznych, jest równie naturalnym panaceum na ubóstwo i urzeczowienie form, uproszczenia stylistyczne, czarno-białe i nieodwołane oceny ludzi, przyjmujące pod piórem dzieci kształt kategoriycznych wyroków, co dostrzegają autorytety w zakresie edukacji wczesnoszkolnej (Klus-Stańska, Nowicka 2014: 72–73). To właśnie poprzez elementy charakterystyki na lekcji uczeń od najmłodszych lat nie tylko bogaci leksykę, rozwija swój styl, ale przede wszystkim odnosi swoje pisanie do własnych doświadczeń. W klasach starszych, rozwijając zasób leksykalny związany z psychiką człowieka, poznaje metajęzyk psychologii na niezbędnym poziomie, a nazywanie przeżyć katalizuje meta-refleksyjne spojrzenie na siebie (Nagajowa 1985: 245 i n.; Klus-Stańska, Nowicka 2014: 72). Wektory pracy nad omawianą formą wypowiedzi szkolnej prowadzą, przynajmniej w założeniu, od lektury do życia, od fikcji do rzeczywistości, od konkretności do abstrakcji, od tego, co na zewnątrz, co dane bezpośrednio, do tego, co wewnątrz, od ON do JA. Czy jednak postulowane cele i pokładane w charakterystyce nadzieje znajdują odzwierciedlenie w rzeczywistości szkolnej?

Protokół takich rozbieżności (tu tylko ogólnie naszkicowany), czyli rozdźwięk między ambitną teorią a schematyzmem praktyki utrwała szkolna nauka charakteryzowania postaci. Nie będzie ryzykowne stwierdzenie, że właśnie na jej przykładzie widać działanie à rebours starej zasady pedagogicznej: *Non scholae, sed vitae discimus*. Ma ona oczywiście wiele uwarunkowań, które tu zostaną pominięte. Zmuszają obie „strony” interakcji lekcyjnej – nauczyciela i uczniów – do uzyskania szybkiego efektu swojej aktywności, m.

² Autorzy *Sztuki pisania* dla szkoły podstawowej i gimnazjum wskazują ją jako formę wypowiedzi najpopularniejszą w kształceniu polonistycznym (Kłakówna 1993: 130; Kłakówna i in. 2004: 42).

in. przy stosowaniu określonych strategii podczas pracy nad każdą szkolną formą wypowiedzi, nie tylko charakterystyką. Nauczyciel wybiera rozwiązania rutynowe, bez starań o poszukiwanie rozwiązań praktycznych życiowo. Priorytetem uczniowskim jest maksymalnie wysoki stopień przy minimalnym nakładzie pracy, intencją nauczyciela realizacja materiału, w skrajnych przypadkach podręcznika (!) i porządek w szkolnej dokumentacji nauczania. A przecież fortunny tekst na tekstocentrycznym teście podsumowującym dany etap edukacyjny nie jest celem samym w sobie – nie mniej ważne (a może i ważniejsze) jest dochodzenie do celu.

Genologia uczniowskich form wypowiedzi, które doczekały się systematyki, norm tworzenia i kryteriów oceniania (Wiśniewska, Karwatowska 1999: 128) rządzi się swoimi prawami, a kształt „ćwiczeń w mówieniu i pisaniu”, integrujących kształcenie językowe z literackim i kulturowym, determinują: (1) asymetryczna fikcyjność komunikacyjna interakcji nauczyciel-uczeń, *poetyka nienaturalności, strachu, znudzenia i absurdu*, swoista gra wg formuły: *Zgadnij dziecko, co mam na myśli*, zaczynająca się już w klasach młodszych (Wierzbicka, Wierzbicki 1970: 155; Żyto 2011a: 216); (2) normatywna instruktażowość, podawczość wzmocniona nadreprezentatywną obecnością w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń metody norm i instrukcji³ (Kłakówna 2005: 32); (3) matrycowość (schematyzm, automatyzm, szampa, stereotypowość) (Wiśniewska, Karwatowska 1999: 129–132; Kłakówna 1993: 130).

3. Stereotypowe myślenie o charakterystyce w szkole i jego konsekwencje

Skutkiem takiego traktowania charakterystyki postaci jest i stereotypowe podejście nauczycieli oraz uczniów do pracy z gatunkiem na lekcji, i stereotypowe opinie o niej. Przymiotnika „stereotypowy” używam w znaczeniu potocznym, gdzie definiuje się go jako „powtarzający się bez zmian, powszechnie znany, utarty, a przez to tradycyjny, zawsze taki sam, banalny, oklepany, szablonowy”.

Patrząc na stereotyp jako przedmiot badań lingwistycznych, trzeba pamiętać, że stereotypy mentalne (sądy, oceny i interpretacje otaczającego nas świata) znajdują swoje odbicie w stereotypowych połączeniach słownych (Grzegorzczkowska 1998: 114). W kontekście charakterystyki szkolnej najistotniejsza jest teza Uty Quasthoff (1998: 24–26), że stereotypy są niezbędnymi środkami autoprezentacji. Formy językowe informują o czyjejś tożsamości, są wyróżnikiem społecznym osoby, a w każdy akt komunikacji uczestnik włącza obraz samego siebie, natomiast warunkiem powodzenia interakcji jest rudymenarna znajomość stereotypowych form (por. Panasiuk 1998: 84; Bartmiński 1998: 63).

O roli schematu (stereotypu, modelu, wzorca) w teorii i praktyce polonistycznej powstało wiele publikacji, choć najwięcej istotnych ustaleń zebrano w tomie *Schemat w kształceniu literackim i językowym* (1986). O rygorystycznym formalizmie, a co za

³ Osobną kwestią jest swoistość metod kształcenia sprawności językowej usystematyzowanych przez Annę Dyduchową (zob. Dyduchowa 1988). Notabene większość z nich może być z powodzeniem wykorzystana w edukacji wczesnoszkolnej (por. Gąsiorek 2011: 42–45).

tym idzie odtwórczości i tłamszeniu – naturalnej szczególnie dla najmłodszych uczniów – ekspresji poprzez stereotypowość, schematyzm, poetykę sloganów i banalizację działań nauczycielskich piszą również autorki *Sensów i bezsensów edukacji wczesnoszkolnej* (2014). Inną kwestią jest to, iż schemat – słowo polisemiczne, semantycznie bliskie: wzoru, modelu, struktury czy prawidła – nie musi mieć pejoratywnych konotacji, tak jak naśladownictwo może być twórcze i kształcące (Kubicka-Czekaj 1986; Dyduchowa 1988; Klakówna 2005). Jak wygląda zatem stereotypowa charakterystyka?

Odpowiedź na to pytanie powstała na podstawie analizy dojrzałych realizacji pisemnych charakterystyk postaci autorstwa gimnazjalistów klas I–III oraz materiałów egzaminacyjnych⁴. Materiał empiryczny stanowiło 66 zróżnicowanych tematycznie charakterystyk powstałych w latach 2010–2016⁵. Wśród nich 26 tekstów stanowiły zadania klasowe powstające głównie w związku z lekturą; 40 uczniowskich wypowiedzi to samoopisy, forma prac domowych pisanych dla potrzeb prowadzonych przeze mnie w 2016 roku badań relacji między autoprezentacją a autoekspresją w klasach drugich gimnazjalnych (Grzegórzek 2016b).

3.1. Stereotypowy temat, czyli przedmiot charakterystyki a rzeczywistość

Aby pisanie stało się doświadczeniem, powinno odwoływać się od najmłodszych lat w szkole do ciekawości, być uczniom po prostu bliskie. Tymczasem już na I etapie edukacyjnym widoczny jest brak u nauczycieli umiejętności generowania twórczych sytuacji pisarskich (Klus-Stańska, Nowicka 2014: 60, 64, 73, 81; Lenartowska, Świętek 1989: 27–29), a kolejne poziomy edukacyjne tylko tę sytuację petryfikują. Stereotypowa charakterystyka jest pisana prawie zawsze w związku z lekturą. Na 26 zadań klasowych, pisanych w oparciu o 10 pojedynczych tematów, 23 prace bazowały na lekturze, jedynie 3 nie nawiązywały do doświadczeń czytelniczych. Tylko 1 na 10 tematów nie dotyczył lektury.

Analiza tematów charakterystyk przygotowanych przez ekspertów CKE⁶ prowadzi do konstatacji, iż mimo wysuwanych od dawna postulatów zbliżania tematów wypowiedzi

⁴ Są dostępne na stronach Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych, dotyczą omawianego gatunku wypowiedzi pisemnej z lat 2003–2016.

⁵ Szkoła, w której to badanie przeprowadzono, jest średniej wielkości placówką samorządową w gminie wiejskiej, zlokalizowanej bezpośrednio w sąsiedztwie ponadstutysięcznego miasta w województwie małopolskim.

⁶ (2003): *Napisz charakterystykę wybranej postaci literackiej, dowodząc, że warto ją ukazać w teatrze lub filmie*; (2008): *Napisz charakterystykę wybranego bohatera „Szyfów prac” Stefana Żeromskiego albo „Kamieni na Szaniec” Aleksandra Kamińskiego. Wyeksponuj w niej te cechy, które świadczą o dorastaniu charakteryzowanej postaci*; (2013): *Napisz charakterystykę bohatera literackiego, który Twoim zdaniem wykazał się odwagą*; (2016): *Napisz charakterystykę bohatera literackiego, który wolność uznał za najważniejszą wartość*. Przykłady z analizowanych prac gimnazjalistów: *Literacki portret mitologicznego bohatera/herosa – charakterystyka postaci*; *Literacki portret Papkina*; *Dokonaj charakterystyki porównawczej dwóch postaci literackich*; *Dokonaj charakterystyki wybranego bohatera literackiego*; *Charakterystyka Zośki (Tadeusza Zawadzkiego)*; *Był to niezwykle nauczyciel... – charakterystyka Johna Keatinga*; *Charakterystyka porównawcza Cześnika i Rejenta*.

do praktyki komunikacyjnej, czyli sytuacji autentycznych, charakterystyka jest niewolnikiem lektury zamiast pozostawać, co najwyżej, w cieniu dominacji przeżyć literackich młodych czytelników (zob. Uryga 1976: 33). A przecież od początku przygody ze szkołą to właśnie *przeżycia są motorem ekspresji dziecka* (Lenartowska, Świętek 1989: 28). W czterech tematach przygotowanych przez specjalistów CKE dostrzegalna jest matrycowość konstrukcji gramatycznej poleceń pod względem leksyki i składni. Stereotypowy temat to wypowiedzenie rozkazujące, rozpoczynające się czasownikiem *napisz* lub *dokonaj*, uzupełnione o zdanie podrzędne przydawkowe. Często jest również formułowanie polecenia w formie zawiadomienia pozbawionego uściślających informacji osadzających przyszły tekst w sytuacji komunikacyjnej. Niestety rutyna w tym względzie trzyma się mocno, a tematy rzadko odbiegają od stereotypu. W analizowanym materiale tylko 2 tematy na 15 wyróżniają się niestereotypowym ujęciem perspektywy komunikacyjnej⁷.

Jolanta Nocoń słusznie zauważa, że nauczycielska konkretyzacja tematu pracy pisemnej jest kluczowa dla postawy twórczej ucznia – schematyczny, szkolny temat implikuje stereotypową realizację (przykład: *Charakterystyka mojego idola*). Temat ambitniejszy, zmuszający do wysiłku (np. *Dlaczego X stał się moim idolem?*), pociągnie za sobą wariantywność wykonania, która jest dowodem kreatywności na lekcji (zob. Nocoń 2006: 35–36). Do podobnych wniosków dochodzą autorki *Sensów i bezsensów edukacji wczesnoszkolnej* (por. Klus-Stańska, Nowicka 2014: 84–85).

3.2. Stereotypowa kompozycja

Komponować, zgodnie z łacińskim źródłosłowem, znaczy składać w całość, zestawiać razem. Nienaturalność sytuacji komunikacyjnej i automatyzm działań zmierzających do stworzenia przez wszystkich uczniów podobnych tekstów związane są z najbardziej rozpowszechnioną w praktyce polonistycznej metodą kształcenia językowego – metodą norm i instrukcji (Dyduchowa 1988: 85–96). *Praktyka wskazuje, że wychodzenie od podawania definicji i norm wyraźnie blokuje twórcze możliwości uczniów, wyprzedza bowiem to, co istotne dla motywacji, więc zainteresowanie i potrzebę zajęcia się danym tematem* (Kłakówna 2005: 32–33). Prezentacja gatunku, sprowadzająca się do sformułowania reguł i zasad oraz wskazówek wykonawczych, grozi niebezpieczeństwem wpadnięcia w pułapkę matrycy modelu kanonicznego. Uczeń będzie powielał za każdym razem tekst, który uważa za wzorcowy. Opanuje schemat wypowiedzi, ale nie będzie rozumiał istoty

⁷ Pierwszy jest charakterystyką postaci literackiej dokonywaną przez inną postać z książki: „*Opowiem Wam o swojej córce*” – Ewa Jedwabińska przedstawia swoim uczniom na lekcji matematyki Aurelię. *Charakterystyka postaci literackiej*. Drugi z nich stanowi próbę przełamania stereotypu jako działania celowego na lekcji w kontekście wstępnych refleksji metodycznych nad rozwijaniem szeroko rozumianych kompetencji autoprezentacyjnych na zajęciach języka polskiego. Metaforycznie sformułowany temat: *Jestem, jaki/a jestem, gdyż... Moje odbicie w lustrze samego/ej siebie (autocharakterystyka)* uczniowie realizowali w ramach prowadzonych przeze mnie badań poziomu deklarowanego autentyzmu w samoprezentacji w formie autocharakterystyk tworzonych w samodzielnej terminowej pracy domowej (por. Grzegórzek 2016b).

gatunku (Nocoń 2006: 35). Gubiona w praktyce wariantywność ujęcia tematu z dużym prawdopodobieństwem nie zaistnieje. Sygnalizowany problem to poniekąd konsekwencja metodycznych mankamentów rozwijania aspektu formalnego pisania, na co zwracają uwagę teoretycy edukacji wczesnoszkolnej (zob. Klus-Stańska, Nowicka 2014: 67–71).

Przeprowadzone przeze mnie badania nad strukturą tekstów uczniowskich potwierdziły dominację stereotypowej kompozycji wg sygnalizowanego schematu⁸. Na 40 autocharakterystyk aż 37 realizuje schemat kompozycyjny. Tylko 3 prace w jakiś sposób dokonują transformacji utartego planu wypowiedzi. Na 26 charakterystyk związanych z lekturą tylko 1 (!) wyłamuje się ze schematu kompozycyjnego.

3.3. Stereotypowy język, czyli formuliczność

Przyczyny i skutki schematyzmu w opisach uczniowskich (stereotypowość, formuliczność, wzorcowość, modelowość) są w dydaktyce języka dobrze znane, a ich źródeł należy upatrywać w metodycznym modelowaniu aktywności pisarskiej dzieci we wczesnej edukacji (por. Żytko 2011a: 208–216; Zbróg 2011: 271–273). Halina Wiśniewska (1986a: 149 i n.; 2001: 247) przeanalizowała zbiór kilkunastu wypracowań w formie opisu. Wśród przyczyn schematyzmu prac pisemnych badaczka wymienia jednakowe: plan kompozycyjny, akapity, zwroty, leksykę, co przejawia się w zbyt uproszczonych, powierzchownych sądach o rzeczywistości. Skutkiem są reprodukowane wzorce, sztuczne, nienaturalne teksty, pisane zdaniami-formułami, niemające zastosowania w normalnych sytuacjach komunikacyjnych – schematyczne myślowo i puste poznawczo. Konieczne jest również w tym miejscu uwzględnienie tzw. „klucza odpowiedzi”, który zaistniał na dobre w polskim systemie edukacji wraz z reformą, działając na niekorzyść kreacji i postawy twórczej w szkole.

Relacje między typizacją a indywidualizacją języka uczniów zależą od ich wieku. Mało zmetaforyzowany, konkretny język dzieci młodszych na przełomie młodszego i średniego wieku szkolnego wypiera tendencja do indywidualizacji. Wiąże się to z jednej strony z opanowaniem specyficznych reguł rządzących mową, z drugiej wraz z kształtowaniem się i wyodrębnianiem obrazu własnej osoby uczniowie autonomizują się w pewnym stopniu od wpływu dorosłych. Współcześnie, szczególnie w sieci, rozszerza się zakres relacji interpersonalnych, zaznacza się wpływ nowych przestrzeni i możliwości medialnych w ogóle, a uczeń eksperymentuje z formami ekspresji adekwatnymi dla własnej osobowości i umiejętności. Stąd też młodzież starszych klas szkoły podstawowej, a zwłaszcza gimnazjaliści, prezentują dużą różnorodność i zmienność gatunków wypowiedzi (zob. Kielar 1980). Badania typizacji i indywidualizacji języka uczniów w wieku 8–16 przeprowadzone przez Marię Kielar (1980) pokazują, że w średnim wieku szkolnym (11–15 lat)

⁸ Tym samym charakterystyka postaci zredukowana jest w podręcznikach uczniowskich zwykle do związanej definicji „na zielono” do zapamiętania i szkieletu kompozycyjnego wg planu-schematu: (1) przedstawienie postaci, (2) wygląd zewnętrzny, (3) cechy wewnętrzne, (4) ocena postaci. Jest to w mojej opinii echo swoistego dogmatu o niezmienności trójczłonowej kompozycji tekstu wpajanej uczniom już od pierwszych ćwiczeń w pisaniu dłuższych form wypowiedzi (por. Klus-Stańska, Nowicka 2014: 69).

uczniowie są najbardziej (świadomie) kreatywni językowo: używają słów w kilku znaczeniach, używają stałych związków wyrazowych w znaczeniu metaforycznym, zmieniają szyk wyrazów i stosują inne operacje zdaniotwórcze – zdania wtrącone, wbudowane. Większa jest swoboda wypowiedzi, a co za tym idzie – większa siła ekspresji. Młodzież wypróbowała nowe funkcje wyrazów i zdań. To w tym wieku zanotowano największą liczbę stosowanych schematów syntaktycznych. Czy ten swoisty „wiek eksperymentu” widać w badanym materiale charakterystyki uczniów klas I–III gimnazjum?

Dokonana przeze mnie analiza tekstów uczniowskich potwierdza niektóre wcześniejsze obserwacje Edwarda Polańskiego (2000) i Haliny Wiśniewskiej (1986a) poczynione na materiale uczniowskich wypracowań⁹. Widoczne są: (1) nienaturalna werbalizacja w stosowaniu zdań o tym samym schemacie składniowym (z czasownikami stanowymi *jest* i *ma* – dominuje konstrukcja składniowa z orzeczeniem słowno-imiennym), np. *Danusia jest córką Juranda ze Spychowa, natomiast Jagienka jest córką Zycha ze Zgorzelca. Danusia jest śliczną i drobnej budowy dziewczynką. Ma ładne, zadbane włosy* (Aleksandra, lat 14); (2) nadmierne nagromadzenie określeń, zwykle w formie wyliczenia, np. *Mój wygląd zewnętrzny: mam długie włosy koloru blond, mam niebieskie oczy, małe usta, okrągłą twarz, jestem szczupła, średniego wzrostu* (Kinga, lat 15); *Jestem czasami osobą porywczą, impulsywną i „zakreconą”* (Paweł, lat 15); *Był on ciekawym, ambitnym, zabawnym nauczycielem* (Weronika, lat 15); *John Keating był bardzo miły, sympatyczny, uzdolniony, pomocny w każdej sprawie lub sytuacji* (Krystian, lat 15) (nota bene zwraca uwagę pustosłowie przymiotników typu *pomocny, fajny, miły*); (3) nieumiejętność selekcji materiału; (4) brak umiejętności hierarchizacji przytaczanych informacji; (5) brak refleksji nad semantyką używanych słów, np. *Mój wygląd wewnętrzny wygląda tak* (Monika, lat 15); *Jedną z moich dominujących cech charakteru jest idiotyzm* (Kamil, lat 15); *Jestem miły, ale czasami też bardzo chamski* (Bartosz, lat 15); *Jestem z reguły wyższa od moich rówieśniczek* (Monika, lat 15); *Jestem zwyczajną mega zwariowaną czternastoletnią prawie piętnastoletnią dziewczyną* (Patrycja, lat 15). Według piszących opis jako element charakterystyki jest tym lepszy, im więcej cech zostanie zasygnalizowanych. Prowadzi to do chaosu kompozycyjnego, eklektyzmu stylistycznego, niekoherencji tekstów. Schematyczność uwypuklają również (6) sformułowania o charakterze metatekstowym typu: *rozpocznę swoją charakterystykę od opisanego swoich zalet* (Grzegorz, lat 15); *jeśli chodzi o mój wygląd* (Aleksandra, lat 13); *mój wygląd zewnętrzny* (Monika, lat 15); *teraz chciałbym opisać moje cechy charakteru* (Jakub, lat 14); *na tym zakończę moją charakterystykę* (Grzegorz, lat 15); *mam nadzieję, że dobrze udało mi się opisać mój charakter, wygląd i zainteresowania* (Bartosz, lat 15) itp. Nadto (7) niestosowanie elipsy, co powoduje powtórzenia stylistyczne (*Chciałbym być taki, jak on. Jest mi on najbliższy dlatego, że za-*

⁹ Zyskują one interesujący kontekst zestawione z badaniami Małgorzaty Żyto prowadzonymi na materiale pisarskim dzieci 9-letnich. Biorąc pod uwagę kryterium pomysłowości słownikowej w tekstach narracyjnych, schematyczne słownictwo stanowi w nich od 24–33 procent. Tekst opisowo-wyjaśniający wypada pod tym względem gorzej – schematyczne słownictwo to rząd wielkości 52–56 procent (por. Żyto 2006: 146, 166).

wsze starał się coś w sobie zmienić, ale nie dla siebie, tylko dla innych, ojczyzny (Patrycja, lat 15)). Dostrzegalna jest (8) pronominalizacja (przyczyny: wpływ języka mówionego, ekspresywny stosunek do przedmiotu charakterystyki, ubóstwo słownictwa): *Mam długie, brązowe włosy, które i tak są takiej długości, o jakiej marzę* (Monika, lat 15); *Tego, jaka jestem, nie jest w stanie zmienić nikt i nic* (Monika, lat 15). W autocharakterystykach da się zauważyć nadreprezentację czasowników *lubię – nie lubię – interesuję się*, która przekłada się następnie na symetrię kompozycyjną wypracowań wskutek wyliczenia sympatii i antypatii piszących.

Jednocześnie, jak pokazują badania (Grzegórzek 2016b), mimo dostrzegalnej schematyczności autocharakterystyki uczniowskiej zarówno dziewczęta, jak i chłopcy deklarują w ankietach, będących integralną częścią eksperymentu, szczerść mówienia o sobie na ponad 8,6 stopnia w 10-stopniowej skali. W tym kontekście wnioski z analizy zgromadzonego materiału empirycznego poniekąd zaskakują. Deklarowana szczerść wypowiedzi uczniowskiej kontrastuje z zaobserwowaną powtarzalnością ukształtowania kompozycyjnego wypowiedzi i przewidywalnością wybieranych rozwiązań językowych. Maksymalny potencjał kreatywności językowej uczniów w wieku gimnazjalnym (zob. Kielar 1980) uzyskuje jedynie sporadycznie odzwierciedlenie w charakterystykach uczniowskich.

Szkolny schemat nadawczo-odbiorczy wraz ze schematyzmem działań dydaktycznych implikują uczniowski mechanizm usztywnienia języka, jego stereotypizację, swoiste „odbarwienie”. Dominują gotowe wzory językowe (nie tylko stosowane powszechnie, ale również gromadzone na zajęciach poszerzających zakres form w czynnym języku ucznia): wyliczane przymiotniki, powtarzalne nagminnie konstrukcje gramatyczne, słowa-klucze. Kreacja wyparta zostaje przez stereotyp (por. Nagajowa 1985: 28; Zbróg 2011: 271–272).

4. Różnorodność – remedium na schemat – propozycja

Dydaktycy nie od dziś zastanawiają się, jakie kroki powinien podejmować nauczyciel, by przełamywać schematy, „jednakowość” tekstów szkolnych, by wyjść poza stereotypowość szkolnych sytuacji komunikacyjnych (zob. Dudzik 1974; Nagajowa 1985; Wiśniewska 1986a; Wiśniewska, Karwatowska 1999; Kłakówna 1993; Kłakówna i in. 2004; Kłakówna 2005; Żytko 2011a; Żytko 2011b; Zbróg 2011; Klus-Stańska, Nowicka 2014). Jak pokazać uczniom użyteczność ich pisarskich wysiłków w pracy nad charakterystyką, która poza szkołą podobno nie istnieje? Jak przejść od automatyzmu do autentyzmu wypowiedzi? Odrzucać wzory, wykorzystywać je czy naśladować? Jak stymulować postawę twórczą w rozwijaniu kompetencji pisarskich na lekcji i w domu? To tylko niektóre dylematy, przed którymi stają nauczyciele, projektując cele swojego oddziaływania dydaktycznego. Jedno jest pewne: już od etapu edukacji elementarnej szkoła musi oddziaływać systemowo, spiralnie, na każdym etapie kształcenia odwołując się do potrzeb uczniów i realnych kontekstów w zakresie konstruowania danej formy wypowiedzi (Zbróg 2011: 264). Szkoła nie może także zapominać, że współczesny świat stawia młodego człowieka przed doświadczaniem gwałtownych przemian sposobów komunikacji, nieustannego pędu do nabywania nowych

kompetencji, kształtowania się nowych form życia społecznego w świecie wirtualnym i związanych z tym emocji i matryc modelujących tożsamość ucznia.

W tej perspektywie najlepszym sposobem na walkę ze schematem jest różnorodność (Wiśniewska 1986a: 157). Największą różnorodność wszelkich bytów, w tym również językowych, znaleźć można w sieci. To tutaj tworzą się nowe gatunki mowy, a zastane ewoluują. Przykładem takiej ewolucji jest blog, czyli sieciowy dziennik (pamiętnik), gatunek zawierający, podobnie jak charakterystyka, bardzo wyraźny „gen autoprezentacji” (zob. Grzegórzek 2016a). *Obecnie blogi to najbardziej rozwinięta forma prezentacji swojej osoby w Internecie* (Jagodzińska 2009: 185). Anna Nasiłowska mówiąc o eksplozji blogów w sieci, podkreśla, że zwłaszcza nastolatki, narażone na konflikty okresu dojrzewania, narażone poczuciem niezrozumienia, preferują tę formę porządkowania swojego tworzącego się „ja”, a forma dziennika (bloga) związana jest szczególnie z wiekiem adolescencji (Nasiłowska 2013: 5, 8).

Można zapytać, czy w blogu jest miejsce na prawdziwe „ja”, czy to jedynie rodzaj ekshibicjonistycznej, komercyjnej niekiedy, autokreacji, wyrafinowana forma autoprezentacji? Nasiłowska nie podziela sceptycyzmu krytyków uzewnętrzniania się w Internecie, wierząc w ludzką potrzebę ekspresji¹⁰, która kreuje ożywczą niezgodę na banał (Nasiłowska 2013: 8). Stąd już o krok do wyjścia ze szkolnego schematu. Kiedy dodać jeszcze do tego możliwość natychmiastowego komentowania poszczególnych wpisów czy ewentualność dyskusji, wpisywania się do książki gości – przed szkołą otwierają się przestrzenie, których granice trudno przewidzieć. *W sieci przestrzeń jest unieważniona, pozostaje jeszcze walka z temporalizacją, z czasem* (Szczepan-Wojnarska 2006: 196). Czy z postaci nadawcy da się wyekstrahować osoby autora i bohatera? Gdzie przebiega granica między autoprezentacją a autokreacją? (zob. Szczepan-Wojnarska 2006: 193, 194)

Tym samym Internet może być dla nauczyciela źródłem pomysłów w poszukiwaniu intensyfikującej proces nauczania i motywującej do aktywności formy pracy nie tylko z nastolatkami (zob. Jagodzińska 2009: 192), ale i nieco młodszymi „sieciowymi tubylcami”, dla których dobrym sposobem praktycznego i sfunekjonalizowanego rozwijania autoprezentacyjnych umiejętności tekstotwórczych może być udział w zdarzeniu komunikacyjnym z pozoru diametralnie różnym od szkolnej charakterystyki (zob. Żyto 2015). Współcześnie przecież już najmłodsi, najczęściej pod okiem rodziców, regularnie umieszczają filmiki w sieci i śledzą kanały swoich rówieśników i idoli w serwisie YouTube, co można uznać za praktykowanie formy bloga – konkretnie wideobloga (vloga)¹¹. Takim praktykowaniem i zdarzeniem komunikacyjnym zarazem może być dla uczniów klas młodszych spotkanie z bajkowymi światami i zaludnionymi je postaciami, kreowanymi online przez blogerów (zob. *Bajki blogerów* 2014). Internetowa ekspresja to świetny pretekst do lekcji żywego języka – żywych lekcji języka, a kto wie – może i odkrycia pisarskich talentów. Właśnie takie swoiste uzgadnianie miejsc wspólnych między na-

¹⁰ Potwierdzają to również moje badania. Pokazują, że nastolatki w autocharakterystykach są bardzo szczerze (por. Grzegórzek 2016b).

¹¹ Szerzej o typologii blogów pisze Więckiewicz 2012.

uczycielem i uczniem, uświadamianie korelacji między „nieprzydatną” charakterystyką a formami autoprezentacji w sieci i jej konsekwencjami (zarówno pozytywnymi, jak i negatywnymi) jest, bez wątpienia, głównym celem pracy z charakterystyką i innymi gatunkami autoprezentacyjnymi w szkole. To może być kierunek przełamania schematu w stronę zrozumiałej dla uczniów użyteczności szkolnych form wypowiedzi (Wiśniewska, Karwatowska 1999: 132, 134).

Czy blog mnie charakteryzuje? Co mówi o mnie nazwa bloga, blogin, zawartość winyety czy wizytówki, o czym informuje blogroll? (Sidorowicz 2013: 42) Co ma charakterystyka postaci literackiej do moich wpisów na Facebooku czy Naszej Klasie? Jak mają się wizerunki internetowe do tych ze świata realnego? Jak i po co ludzie kreują swój wizerunek? Czy maska, mina lub poza to oszustwo, czy konieczność istnienia relacji interpersonalnych? Czy zawsze tożsamość konstruowana w sieci jest różna od tej w rzeczywistości offline?

Wszystkie pytania aktualne są także w odniesieniu do czatu – rodzaju internetowej konwersacji – gdzie również w specyficzny sposób odczuwa się miejsce i czas, co może sprzyjać konfabulacjom dotyczącym własnej tożsamości (Rudy-Muża 2011: 84, 94). Tym bardziej, że niektóre aplikacje dla najmłodszych na smartfon czy tablet zawierają moduł czatu, w ramach którego aspekt techniczny pisania jest drugorzędny wobec ekspresji myśli i kodowania graficznego na wszelkie możliwe sposoby, np. przy pomocy emotikonów (zob. Klus-Stańska, Nowicka 2014: 61–67, 88). W sieci prezentuje nas ponadto nie tylko to, co mówimy, ale też do jakiej społeczności online przynależymy, naszą tożsamość kreuje również nick, adres e-mail czy rozszerzenie domeny. Ponadto najmłodszych online charakteryzuje wybór konkretnej gry sieciowej, tego a nie innego bohatera czy scenariusza (narracji) gry „do przejścia” czy avatara, stanowiącego swoiste alter ego gracza czy rozmówcy.

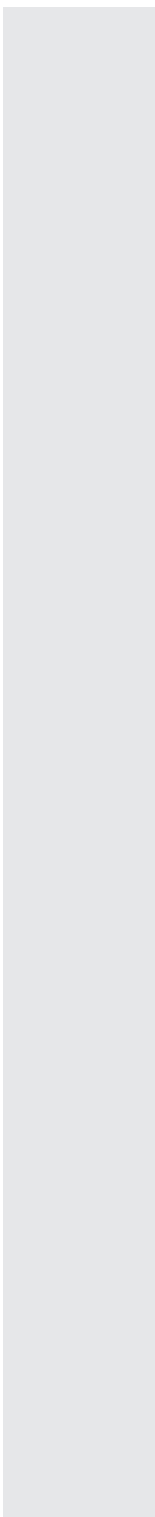
„Przesunięcie socjalizacyjne i kulturyzacyjne” (Rudy-Muża 2011: 94), tzn. kształtowanie jednostki nie tylko przez środowisko w kontakcie bezpośrednim, ale także pośrednio przez media, sprawia, że coraz więcej kontaktów już w wieku wczesnoszkolnym odbywa się przez Internet. Zatem zadaniem nauczycieli w płynnej rzeczywistości wirtualnej jest szukanie sposobów wyjścia poza schemat klasowo-lekcyjny, poza nakaz, instruktaż, stereotyp metodyczny, bez względu na etap edukacyjny, który reprezentują (por. Żytko 2009: 262). *Nowe media przyniosły aktywnego odbiorcę, odbiorcę współtworzącego* (Jagodźnińska 2009: 194–195), co szkoła musi wykorzystywać, jeśli chce być efektywna. Biorąc pod uwagę fakt, iż wiek inicjacji cyfrowej konsekwentnie ulega obniżeniu, a kultura obrazkowa zaczyna dominować nad kulturą pisma, nie można zapomnieć o inicjacji innego rodzaju, która ma ścisły związek z rozwojem myślenia (zob. Żytko 2006: 17, 57) – „inicjacji w pisanie”. Tak naprawdę bowiem o umiejętności redagowania fortunnych tekstów na piśmie nie decydują dalsze, bardziej zaawansowane etapy edukacji, lecz jakość wejścia w świat pisania w klasach najmłodszych (zob. Klus-Stańska, Nowicka 2014: 91). W tym kontekście refleksje na temat miejsca i roli charakterystyki w XXI wieku mogą przyczynić się do modyfikowania szkolnej praktyki z korzyścią dla ucznia i satysfakcją dla nauczyciela.

Literatura

- Bajki blogerów (2014), Warszawa: Wydawnictwo Damidos.
- Bartmiński J. (1998), *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem – na przykładzie stereotypu „matki”*. „Język a Kultura”, t. 12.
- Dudzik M. (1974), *Usprawnianie procesu nauczania języka polskiego na przykładzie charakterystyki człowieka wziętego z życia w liceum ogólnokształcącym drogą eksperymentu (wybrane problemy)*. W: W. Pasterniak (red.), *Nowoczesne tendencje w dydaktyce literatury i języka polskiego*, Rzeszów, Wydawnictwo WSP.
- Dyduchowa A. (1988), *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Gąsiorok K. (2011), *O sposobach kształcenia sprawności językowych w edukacji wczesnoszkolnej*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, t. 20.
- Grzegorzczak R. (1998), *O rozumieniu prototypu we współczesnych teoriach semantycznych*. „Język a Kultura”, t. 12.
- Grzegórzek M. (2016a), *Gen autoprezentacji a gatunek uczniowskiej wypowiedzi pisemnej*. „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe”, 14 (24).
- Grzegórzek M. (2016b), *Autentyczne maski? Uczniowskie autocharakterystyki: między autoprezentacją a autoekspresją*. „Próby. Nieregularnik Filologiczny”, 4.
- Jagodzińska J. (2009), *Spontaniczne pisanie w Internecie. O blogach nastolatków*. W: G. Tomaszewska i in. (red.), *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.
- Kielar M. (1980), *Indywidualizacja i typizacja języka uczniów w wieku 8–16 lat*. „Socjolingwistyka”, t. 3.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2014), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Harmonia Universalis.
- Kłakówna Z.A. (1993), *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kłakówna Z.A. i in. (2004), *Sztuka pisania. Klasy 1–3 gimnazjum. Książka nauczyciela*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kłakówna Z.A. (2005), *O nauce tworzenia wypowiedzi pisemnych. Na marginesie opracowania Anny Dyduchowej*. „Nowa Poliszczyna”, 1.
- Kubicka-Czekaj B. (1986), *Schemat jako narzędzie pracy nauczyciela*. W: H. Wiśniewska (red.), *Schemat w kształceniu literackim i językowym*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Leary M. (2004), *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*. Gdańsk, GWP.
- Lenartowska K., Świętek W. (1989), *Inspirowanie wypowiedzi pisemnych w klasach I–III*, Warszawa, WSiP.
- Nagajowa M. (1985), *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa, WSiP.
- Nasiłowska A. (2013), *Pasja zapisywania*. „Polonistyka”, 7.
- Nocoń J. (2006), *Gatunki wypowiedzi na lekcjach języka polskiego*. „Zeszyty Szkolne. Edukacja Humanistyczna. Kwartalnik”, 1.
- Panasiuk J. (1998), *O zmienności stereotypów*. „Język a Kultura”, t. 12.
- Podsiad B. (1987), *Wyodrębnianie, klasyfikowanie i ocenianie postaci*. W: T. Józwicki (red.), *Pisanie sprawozdań, opisywanie przedmiotów, charakteryzowanie postaci w klasach początkowych szkoły podstawowej*, Białystok, Wydawnictwo ODN.

- Polański E. (2000), *Typy uchybień uczniów w organizacji tekstu wypracowań*. W: K. Ozóg, J. Pasterka (red.), *Polonistyka zintegrowana*. Rzeszów, Wydawnictwo WSP.
- Quasthoff U.M. (1998), *Etnocentryczne przetwarzanie informacji. Ambiwalencja funkcji stereotypów w komunikacji międzykulturowej*. „Język a Kultura”, t. 12.
- Rudy-Muża M. (2011), *Internetowe lustro autoprezentacji*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sidorowicz R. (2013), *Teleobecne „JA”. Językowa autoprezentacja nadawcy w blogu*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe USz.
- Szczepan-Wojnarska A.M. (2006), *Blogi jako forma literacka*. „Pamiętnik Literacki”, 4.
- Uryga Z. (1976), *Ćwiczenia kompozycyjne w szkole podstawowej*. W: S. Rzęsikowski, idem (red.), *Rozwijanie sprawności wypowiedzi uczniów w szkole podstawowej*. Kraków, IKNiBO.
- Wierzbička A., Wierzbička P. (1970), *Kształcenie sprawności językowej*. W: M. Pęcherski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V–VIII szkoły podstawowej*. Warszawa, PZWS.
- Więckiewicz M. (2012), *Blog w perspektywie genologii multimedialnej*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wiśniewska H. (red.) (1986), *Schemat w kształceniu literackim i językowym*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Wiśniewska H. (1986a), *Schematyzm działań dydaktycznych przyczyną niskiej sprawności pragmatycznej (na przykładzie opisów szkolnych)*. W: eadem (red.), *Schemat w kształceniu literackim i językowym*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Wiśniewska H. (2001), *Substytucja tekstowa – uczniowska strategia pisanie form wypowiedzi*. W: B. Witosz (red.), *Stylistyka a pragmatyka*. Katowice, Wydawnictwo UŚ.
- Wiśniewska H., Karwatowska M. (1999), *O typowości tekstów uczniowskich*. W: J. Ożdżyński, S. Śniatkowski (red.), *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Edukacja.
- Zbróg Z. (2011), *Język polski jako obszar inwersji w przedszkolnej i wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej*. „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, t. 20.
- Żytko M. (2006), *Pisanie – żywy język dziecka*, Warszawa, Wydawnictwo UW.
- Żytko M. (2009), *Metodyczne stereotypy w edukacji elementarnej w świetle badań osiągnięć językowych i matematycznych 9-latków*. W: L. Hurlo i in. (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Żytko M. (2011a), *Edukacja językowa na I etapie kształcenia – szansa wykorzystana czy stracona? Część I*, „Kwartalnik Pedagogiczny, 1(219).
- Żytko M. (2011b), *Aktywność pisarska dzieci w szkole – o rozwoju umiejętności językowych we wczesnej edukacji*. „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, t. 20.
- Żytko M. (2015), *Edukacja językowa w szkole – między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad uczenstwem w zdarzeniach komunikacyjnych*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty) edukacja wczesnoszkolna*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- <http://www.okr.krakow.pl> (20.05.2016).
- <http://www.oke.lodz.pl> (20.05.2016).

SPRAWOZDANIA



Michał Daszkiewicz

Uniwersytet Gdański
pedmd@ug.edu.pl

Sprawozdanie ze wstępnego etapu działalności międzynarodowej sieci pracowników naukowych *Educational Role of Language Network*¹

Międzynarodowa sieć pracowników naukowych, której zamysł przedstawia niniejszy tekst i do której będę się tu skrótowo odnosił jako *ERL Network*, wyłoniła się ze współpracy nawiązanej w ramach I Międzynarodowej Pedagogiczno-Lingwistycznej Konferencji Naukowej „Edukacyjna Rola Języka. Learn to speak, speak to learn” („ERL I”), która odbyła się na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego w dniach 9–10 czerwca 2016 roku². Konferencja ta wyraźnie ujawniła silną potrzebę współpracy pomiędzy „światem” pedagogów a „światem” lingwistów, dla tych pierwszych podyktowaną zapotrzebowaniem wiedzy o języku, zaś dla drugich – intencją podniesienia swoich nauczycielskich kompetencji w zakresie m.in. rozumienia ucznia i sprawnej komunikacji z nim. W świetle tzw. „zwrotu lingwistycznego” oraz związanej z nim ekspansji paradygmatu lingwistycznego na inne nauki społeczne zbliżanie się tych dwu „światów” uznaliśmy za w pełni uzasadnione i edukacyjnie niezbędne. Chcąc natomiast spożytkować fakt, iż ze względu na *ERL I* udało nam się zgromadzić, z jednej strony, dość liczną grupę pedagogów zainteresowanych językiem oraz, z drugiej strony, reprezentatywne grono lingwistów o aspiracjach pedagogicznych, podjąłem starania zmierzające ku temu, aby nasze pedagogiczno-lingwistyczne prace mogły być w tym międzynarodowym gronie systematycznie kontynuowane. Stąd właśnie wziął się zamysł *ERL Network*, którego obecne trwanie i rozwój skłania mnie do kluczowego stwierdzenia, że jeżeli uznamy, że dobra konferencja to taka, która nie tyle coś ważnego kończy, lecz coś ważnego rozpoczyna, to biorąc pod uwagę aktywność *ERL Network*, możemy śmiało uznać, iż *ERL I* była zdecydowanie konferencją udaną.

Na obecnym etapie w skład *ERL Network* wchodzi 91 pracowników naukowych z 25 krajów (stanów), tj. z Anglii, Australii, Bułgarii, Danii, Florydy, Grecji, Hawajów, Hiszpanii, Irlandii Północnej, Islandii, Japonii, Litwy, Norwegii, Polski, Portugalii, Republiki Południowej Afryki, Rumunii, Serbii, Słowacji, Szkocji, Szwecji, Turcji, Walii, Węgier oraz Wietnamu. Większość z tychże osób wzięła udział w konferencji poświęconej edukacyjnej roli języka, zaś pozostałe osoby dołączyły do sieci, dokonując zgłoszenia

¹ Educational Role of Language Network – its genesis, construction, initial activity and development

² Sprawozdanie z tejże konferencji zamieściliśmy w numerze 1 (36)/2017 *Problemy Wczesnej Edukacji*. Niniejszy tekst można traktować jako uzupełnienie tamtego sprawozdania, obrazujące aktywność, którą zainicjowałem z uczestnikami konferencji *ERL II* oraz innymi pracownikami naukowymi uczelni z różnych krajów wpisującymi się w merytoryczny obszar *ERL II*.

online, w którym przedstawiły one swoje pedagogiczno-lingwistyczne zainteresowania naukowe. Wiele informacji na temat *ERL Network* odnaleźć można na angielskiej witrynie pod adresem educationalroleoflanguage.ug.edu.pl oraz polskiej edukacyjnarolajęzyka.ug.edu.pl. W tym miejscu wyjaśnić należy, iż na tychże witrynach przedstawione zostały skrótowe profile naukowe („ERL People”) osób, które współdziałają w ramach *ERL Network*, a także tych, które nie dokonały zgłoszenia do sieci, lecz angażują się we współpracę z nią lub jej członkami. Przegląd tychże profilów wskazuje wyraźnie na geograficzne poszerzanie się kręgu osób działających w ramach bądź w porozumieniu z *ERL Network* i na obecnym etapie zespół tychże osób reprezentuje 27 krajów z pięciu kontynentów. Witrynę *ERL Network* prowadzi w porozumieniu z prof. Anną Wasilewską i dr Anną Nitecką-Walerych z Uniwersytetu Gdańskiego, tworząc tym samym zespół koordynujący *ERL Network*, natomiast struktura *ERL Network* podzielonego na cztery grupy uczestników odzwierciedla podział przyjęty w ramach konferencji ERL I, tak więc uczestnicy sieci badają zagadnienia dotyczące przede wszystkim ogólnokształcącego potencjału języka, językowej aktywności dzieci, osobistego doświadczania języka oraz lingwistycznych matryc odczytywania rzeczywistości.

Szeroko rozumiana i formalizowana aktywność *ERL Network* zorientowana jest na opracowywanie interdyscyplinarnych projektów naukowych i pozyskiwanie środków na ich realizację. Dobrym tego przykładem jest polsko-portugalski projekt badawczy zatytułowany *Oracy in the School Culture*, którego przedmiotem jest porównanie systemów szkolnictwa dwóch uczestniczących w nim krajów pod względem założeń programowych, postaw nauczycielskich, działań dydaktycznych oraz metod weryfikacji osiągnięć uczniów pod względem sprawności mówienia dzieci przedszkolnych oraz wczesnoszkolnych (w języku ojczystym i obcym). Projekt oparty jest na kluczowej konstatacji, iż po zasadniczym nabyciu przez dzieci umiejętności mówienia i komunikowania się z otoczeniem ich wypowiedzanie się na tematy przedmiotowe i inne jest obszarem zaniedbanym i badawczo słabo weryfikowanym, co dzieje się ze szkodą nie tylko dla samego języka, lecz również dla wszystkich przedmiotów szkolnych oraz całościowego rozwoju poznawczego dzieci. W projekcie udział biorą dwa zespoły naukowców: z Uniwersytetu Technicznego w Lizbonie i Uniwersytetu Gdańskiego.

Z kolei wężej rozumiana i nieformalizowana działalność *ERL Network* ukierunkowana jest na regularną współpracę uczestników sieci w ramach ich codziennej dydaktyczno-naukowej aktywności. Jednym ze sposobów stał się niedawno tzw. *Toolbox* jako jedna z funkcjonalności platformy *ERL Network* służąca wymianie i wspólnemu wykorzystaniu narzędzi badawczych konstruowanych przez pracowników nauki w różnych miejscach świata. Idea *Toolboxu* jest prosta, a zarazem bardzo obiecująca: osoba chcąc skorzystać swoje narzędzie badawcze i pozyskać dane empiryczne w innym kraju zgłasza ten zamiar koordynatorowi platformy, określając jednocześnie status swojego badania (np. jako etap poszukiwania naukowców z innych krajów). Tu dobrym przykładem jest badanie zatytułowane *Opportunities for productive language development in L1 and L2 within the classroom among 9-year-old pupils: Differences between European countries*, realizowane

przy współpracy akademików z Hiszpanii, Islandii i Polski, a od niedawna również z Grecji, Słowacji i Szwecji, koordynowane przez Paulę Budzyńską z Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu. Badanie realizowane jest w oparciu o analizę dokumentów oraz wywiady z nauczycielami języków ojczystych i obcych, zaś jego strukturę obrazuje zbiór pytań zawartych w pliku do ściągnięcia przez osoby zainteresowane współudziałem w badaniu. Każde z badań włączonych do omawianej tu części platformy *ERL Network* poprzedzone jest umieszczeniem tam również pliku określającego cel badania oraz sposób wykorzystania danych (tzw. *Informed Consent*), tak aby zapobiec nieetycznym praktykom i aby sprawić, że osoby biorące udział w badaniu (w roli badaczy lub respondentów) będą możliwie dobrze poinformowane.

W okresie bezpośrednio poprzedzającym II Międzynarodową Pedagogiczno-Lingwistyczną Konferencję Naukową „Edukacyjna Rola Języka. Wyznaczniki społeczne i kulturowe” („ERL II”), którą wraz z prof. Anną Wasilewską i dr Anną Nitecką-Walerych zorganizowaliśmy na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego w dniach 12–13 czerwca 2017 roku, cztery obszary wyznaczające pole zainteresowań i badań *ERL Network* zostały nieznacznie przemianowane na: *Language Beliefs*, *Language Activity*, *Language Experience* oraz *Language Matrices* tak, aby jeszcze lepiej oddać ich współzależność oraz odnieść w sposób możliwie czytelny do czterech domen – światopoglądowej, psychomotorycznej, emocjonalnej i poznawczej. Innymi słowy, działalność *ERL Network* staramy się obecnie skoncentrować zasadniczo wokół pytań o to, *co uczniowie myślą o języku, co potrafią zrobić z językiem, jak czują się odnośnie do własnego języka oraz jak postrzegają rzeczywistość przez język*. W tenże sposób podkreślony zostaje fakt, iż język odgrywa ważną rolę w edukacji na wszystkich czterech płaszczyznach, zaś poszczególne zespoły i badania realizowane przez *ERL Network* zyskują komplementarny wobec siebie charakter. Jednocześnie zauważyliśmy, iż przy takim zakreśleniu ram czterech obszarów badawczych osobom przystępującym do naszej sieci łatwiej wpisać się w przynajmniej jeden z nich i określić swoją merytoryczną przynależność. Na podstawie tejże obserwacji zaproponowałem niedawno koncepcję całościowych badań nad edukacyjną rolą języka, koordynowanych na bieżąco przez *ERL Network*. Zamysł takiej czteroobszarowej koordynacji badań naukowych przedstawiłem pokrótce na <http://educationalroleoflanguage.ug.edu.pl/erl-research>, opierając ich strukturę na formule koła, które towarzyszy działaniom *ERL Network* już od pierwszej konferencji cyklu ERL i które wykorzystaliśmy przy formułowaniu ogólnych i szczegółowych problemów badawczych. Idea globalnie skoordynowanych badań ERL jest bardzo świeża, ale regularnie otrzymujemy już wstępne zgłoszenia od osób, które dostrzegają w nich ogromną wartość i deklarują swoją chęć partycypowania w nich.

Badania dotyczące dzieci i wczesnej edukacji mają w działaniach *ERL Network* miejsce szczególne, nie tylko z uwagi na fakt, iż wiedza teoretyczna z zakresu pedagogiczno-lingwistycznego pogranicza wydaje się najdalej zaawansowana w odniesieniu do akwizycji języka przez dziecko, szczególnych potrzeb językowych dziecka, językowego obrazu świata u dzieci, czy też dwu- bądź wielojęzyczności dziecka. Język znacząco

współdeterminuje cały proces kształcenia, a każda szkoła i nauczyciel – mniej czy bardziej świadomie – wyznacza sposób myślenia o języku, językową aktywność dziecka, emocje związane z językiem oraz matryce odczytywania rzeczywistości przez dziecko – i na tychże czterech płaszczyznach decyduje o sukcesie edukacyjnym ucznia i tym samym o całej jego późniejszej drodze zawodowej i życiowej. Nie dziwi zatem fakt, iż działania podjęte przez *ERL Network* w zakresie wspomnianego pogranicza budzą rosnące zainteresowanie pracowników naukowych wielu różnych narodowości, czego przykładem jest zgłoszenie chęci organizacji kolejnej konferencji z cyklu ERL przez niektóre uczelnie zagraniczne. Wydarzenie to być może stanie się dobrą okazją ku temu, aby omawiana tu sieć przekształciła się w formalne stowarzyszenie, któremu łatwiej będzie pozyskiwać środki na realizację koordynowanych badań. Osoby, których praca badawcza wpisuje się w obszar *ERL Network*, zapraszamy do współpracy i kontaktu pod adresem moim lub edukacyjnarolajęzyka@ug.edu.pl.

Autorzy/Authors

Anne Baker – dr, University of Johannesburg, South Africa

Michał Daszkiewicz – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Anna Dąbrowska – dr, Uniwersytet Warszawski, Poland

Guliana Ferri – PhD, University of West London, Great Britain

Mirosław Grzegórzek – mgr, Akademia Pedagogiczna w Krakowie, Poland

Daiva Jakavonytė-Staškuvienė – Associate Professor, PhD,
Lithuanian University of Educational Sciences, Lithuania

Martyna Jaskulska – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Marta Łockiewicz – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Carey Philpott – Professor, Leeds Beckett University, Great Britain

Karolina Starego – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Ewa Szatan – prof. dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

Grażyna Szyling – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Monika Wiśniewska-Kin – prof. UŁ dr hab., Uniwersytet Łódzki, Poland

Informacje dla Autorów

1. Prosimy Autorów, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji” o przesłanie go na adres redakcji: **klus_stanska@op.pl**, podając dane o Autorze: stopień i tytuł naukowy, miejsce pracy (uczelnia, instytut, katedra), adres poczty elektronicznej.
2. Do artykułu należy dołączyć **oświadczenie Autora/Autorów** (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>), w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MNiSW, by przeciwdziałać praktykom „ghostwriting” i „guest authorship”, w oświadczeniu znajduje się też deklaracja dotycząca wkładu każdego z autorów w powstawanie publikacji (z podaniem afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.). Podpisane oświadczenie należy wysłać na adres korespondencyjny redakcji:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13**

albo w formie skanu na adres e-mailowy redakcji: **klus_stanska@op.pl**

3. Przyjmujemy artykuły w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia lub ryciny prosimy przysyłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość tekstu wynosi 14 stron.
4. W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:
 - Tekst – czcionka Times New Roman 12, interlinia 1,5; marginesy standardowe.
 - Na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (max. 250 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (4–7) w językach polskim i angielskim.
 - Przypisy bibliograficzne zawarte są w tekście artykułu (styl amerykański), składają się z nazwiska autora i roku wydania oraz strony cytowanej publikacji po dwukropku, ujętych w nawias, np.: (Kowalski 2006: 32).
 - Gdy przytoczone są dwie publikacje tego samego autora wydane w tym samym roku, zapisujemy: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - Przy cytowaniu pracy dwóch autorów umieszczamy nazwiska obu oddzielone przecinkiem, np.: (Piotrowski, Kowalski 2007). Jeżeli autorów jest trzech lub więcej, podajemy nazwisko pierwsze, dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006).
 - Przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, umieszczone są na dole strony i kolejno numerowane.
 - Wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.

- Dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo, np.:
Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
Olechnicki K. (2003), *Technika, praktyka i sztuka eseju fotograficznego*.
W: K. Olechnicki (red.), *Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
 - W przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.:
Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - Opis artykułu ze strony www obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:
Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.
5. Teksty nadesłane do redakcji „Problemów Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, opisanej szczegółowo na stronie <http://pwe.ug.edu.pl/procedura.html>. Każdy artykuł jest na wstępie poddawany formalnej ocenie przez redakcję i po pomyślnej kwalifikacji zostaje przekazywany dwóm niezależnym recenzentom spoza jednostki wydającej czasopismo. Teksty są recenzowane poufnie i anonimowo zgodnie z zasadami podwójnej anonimowej recenzji (double-blind review). Decyzja o publikacji artykułu podjęta zostaje na podstawie oceny recenzentów.
 6. Pisemna recenzja zawiera uzasadnienie oceny i sugestie poprawek oraz jednoznaczny wniosek recenzenta dotyczący warunków dopuszczenia artykułu naukowego do publikacji lub jego odrzucenia. Kryteria kwalifikowania: a) zgodność z profilem pisma; b) zgodność z wiedzą naukową; c) jasność wykładu; d) oryginalność; e) wartość badawcza.
 7. Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów na łamach PWE.
 8. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.
 9. Redakcja informuje, że praktyki „ghostwriting” i „guest authorship” są sprzeczne z etyką i stanowią wyraz nierzetelności naukowej. Wszelkie wykryte przypadki będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych). Zgłaszający artykuł Autor ponosi główną odpowiedzialność.

Information for Authors

1. All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their articles to the editors at this e-mail address **klus_stanska@op.pl**, giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.
2. The author of the article needs to attach an **Author Declaration (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>)** in which it is stated that the text is his/her own work and that it does not infringe the rights of a third party, and that it is not being considered for publication anywhere else. In addition to this, in accordance with recommendations laid down by the Ministry of Science and Higher education (MNiSW), relating to the practices of „ghostwriting” and „guest authorship”, the declaration should also state the contributions of each author involved in the creation of the text (giving their affiliation and what they have contributed: information relating to the author of the conception, premise, method and so on). A signed copy of this declaration needs to be sent to the correspondence address of the editors:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
POLAND**

or, in the form of a scan to the following e-mail address: **klus_stanska@op.pl**

3. Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 14 pages.
4. The following editorial requirements should be followed for each text submitted:
 - Text – font Times New Roman, size 12, spacing 1.5, standard margins.
 - The introduction to the text should include an abstract (max. 250 words with title) in English, as well as keywords (4–7).
 - The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA / Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).
 - When there are two publications by the same author, published in the same year, they should be written in the following way: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - When the cited publication is by two authors, the surnames of the authors are separated by a comma, e.g.: (Piotrowski, Kowalski 2007). If there are three or more authors, the surname of the first author is given followed by „et al.”, e.g.: (Mills et al. 2006).
 - Footnotes containing comments related to the main text should be placed at the bottom of the page and numbered consecutively.

- All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
 - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 Kampmann J. (2004), *Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?* In: H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (eds), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde, Roskilde University Press.
 - For articles in journals: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - For articles from websites surname and initials of the author(s), title of the work in italics, full-stop, date accessed, e.g.:
 Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.
- 5. Texts submitted to „Issues in Early Education” will be subject to a peer review process, the details of which are given at the following address review process. As a first step, every article undergoes formal assessment by the editors, after qualification at this stage it is then passed on to two independent reviewers. Texts are reviewed anonymously and in full confidentiality, following the double-blind review system. The decision to publish articles is dependent on the assessment of the reviewers.
- 6. The written review contains the grounds of assessment and suggestions for improvements and the reviewer’s unequivocal proposal regarding the conditions for admission of a research article for publication or for its rejection. Eligibility criteria: a) conformity with the character of the periodical b) compliance with scholarly knowledge, c) clarity of the lecture, d) originality, e) research value.
- 7. Authors do not receive payment for the publication of their texts in „Issues in Early Education”.
- 8. The editors have the right to make minor changes to articles, as well as abridgements, not having any effect upon the overall merit of the content.
- 9. The editors would like to inform contributors that the practices of „ghostwriting” and „guest authorship” are against the ethics and practices of scientific inquiry. All examples of such practices will be disclosed and the appropriate bodies informed (the institutions which employ the author, scientific societies, scientific editors). The author takes full responsibility for any article offered for publication.

**Wersja papierowa „Problemów Wczesnej Edukacji” / „Issues in Early Education”
jest wersją pierwotną wydawanego czasopisma**

Czasopismo jest dostępne online w bazach/ The journal is available online in the following databases:

- Index Copernicus
(<http://www.indexcopernicus.com>);
- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities CEJSH
(<http://cejsh.icm.edu.pl>);
- Central and Eastern European Online Library CEEOL
(http://www.ceeol.com/asp/editors_intro.aspx);
- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences ERIH PLUS
(<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/>);
- BazHum – czasopisma humanistyczne i społeczne
(<http://bazhum.pl/bib/list/>).

Adres Redakcji/ Editor's address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

Adres do korespondencji/ Correspondence address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
tel. 89 524-62-29, e-mail: klus_stanska@op.pl

Adres strony internetowej/ Website

<http://pwe.ug.edu.pl>

Prenumerata

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego mailowo na adres: sklep@gnu.univ.gda.pl.

W treści zamówienia prenumeraty prosimy o wpisanie okresu prenumeraty oraz danych wymaganych do wystawienia faktury i wysyłki.

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”

Opłata za pojedynczy numer – 21 zł + koszt wysyłki, płatna po otrzymaniu informacji o wydaniu kolejnego numeru czasopisma.

Wysyłka książki zostanie zrealizowana po wpłacie na konto przelewu z tytułem „**dot. Wydawnictwa UG**”.

Nr konta: **59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi:
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 11 37, tel. kom. 725 991 206

Subscription information

The subscription of “**Problemy Wczesnej Edukacji**” / “**Issues in Early Education**” can be ordered from the Gdańsk University Press by e-mail (sklep@gnu.univ.gda.pl).

The order should include the subscription period and data required for an invoice and shipping.

Subscription price

Single issue: 12 EUR/16 USD, payable after the e-mail form the Gdańsk University Press about the next issue of the magazine.

Shipping will be made after the transfer with “**dot. Wydawnictwa UG**” in title to the account:

IBAN: **PL59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

BIC: PKOP PL PW

For more information contact:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
phone +48 58 523 11 37, e-mail: sklep@gnu.univ.gda.pl