



**PROBLEMY
WCZESNEJ
EDUKACJI**
ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XIII 2017

Numer 1(36)

DOŚWIADCZANIE JĘZYKA A EDUKACJA

EXPERIENCING LANGUAGE VS EDUCATION

Redaktor tomu/Editor:
Anna Wasilewska

w numerze m.in.:

- **Anita Gulczyńska, Monika Wiśniewska-Kin**, *Dyskurs edukacyjny w badaniach. Próba systematyzacji perspektyw badawczych*
- **Laura Kerslake, Sarah Rimmington**, *Sharing talk, sharing cognition: philosophy with children as the basis for productive classroom interaction*
- **Michał Daszkiewicz**, *Personal experiencing of spoken English by Poles*
- **Monika Kusiak-Pisowacka**, *W kierunku dwujęzyczności w edukacji wczesnoszkolnej – problemy nauczania czytania w języku obcym na przykładzie języka angielskiego*
- **Agnieszka Nowak-Łojewska**, *Dziecięce konstruowanie świata w rozmowach z dorosłym*

**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 Blaszk (jęz. ang.), Michał Daszkiewicz (jęz. ang.), Edward Maliszewski (jęz. ang.);
Paweł Atroszko (red. statystyczny); Cezary Kurkowski (red. działu promocji)

Redakcja tomu/ Editor: Anna Wasilewska

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

Anita Gulczyńska, Monika Wiśniewska-Kin , <i>Dyskurs edukacyjny w badaniach. Próba systematyzacji perspektyw badawczych</i>	7
Laura Kerslake, Sarah Rimmington , <i>Sharing talk, sharing cognition: philosophy with children as the basis for productive classroom interaction</i>	21
Michał Daszkiewicz , <i>Personal experiencing of spoken English by Poles</i>	33
Monika Kusiak-Pisowacka , <i>W kierunku dwujęzyczności w edukacji wczesnoszkolnej – problemy nauczania czytania w języku obcym na przykładzie języka angielskiego</i>	42
Agnieszka Nowak-Łojewska , <i>Dziecięce konstrukcje świata w rozmowach z dorosłymi</i>	54
Kinga Kuszak , <i>Komizm w poezji dla dzieci. Jego rola i wartość edukacyjna</i>	65
Edward Gillian, Bogna Ferensztajn, Bożena Franków-Czerwonko, Urszula Paradowska , <i>The development of a Polish pre-literacy manual based on action research evidence</i>	75
Eva Reid, Elena Kováčiková , <i>How to choose the right English language textbook?</i>	87

NARRACJE I PRAKTYKI

Virginija Jūratė Pukevičiūtė, Miglė Antanėlienė , <i>Pupils' approach to teachers' role as motivating factor in foreign language classes</i>	101
Aleksandra Maj , <i>Koncepcja stu języków dziecka w przedszkolach Reggio Emilia. O przelamaniu hegemonii języka werbalnego w dziecięcym procesie uczenia się</i>	112

SPRAWOZDANIA

Anna Wasilewska, Michał Daszkiewicz , <i>Idee i projekty. Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Pedagogiczno-Lingwistycznej „Edukacyjna Rola Języka. Learn to speak, speak to learn”, Gdańsk, 9–10 czerwca 2016 r.</i>	123
Autorzy	128
Informacje dla Autorów	129

Contents

STUDIES AND ARTICLES

Anita Gulczyńska, Monika Wiśniewska-Kin , <i>Educational discourse in the research. Draft framework of research perspectives</i>	7
Laura Kerslake, Sarah Rimmington , <i>Sharing talk, sharing cognition: philosophy with children as the basis for productive classroom interaction</i>	21
Michał Daszkiewicz , <i>Personal experiencing of spoken English by Poles</i>	33
Monika Kusiak-Pisowacka , <i>Towards bilingualism in primary school education – problems in teaching reading in English as a foreign language</i>	42
Agnieszka Nowak-Lojewska , <i>Children's constructions of the world expressed in conversations with adults</i>	54
Kinga Kuszak , <i>Comedy in children's literature. Its educational role and value</i>	65
Edward Gillian, Bogna Ferensztajn, Bożena Franków-Czerwonko, Urszula Paradowska , <i>The development of a Polish pre-literacy manual based on action research evidence</i>	75
Eva Reid, Elena Kováčiková , <i>How to choose the right English language textbook?</i>	87

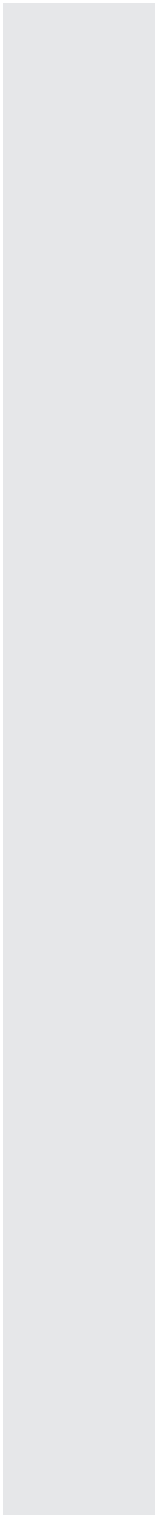
NARRATIONS AND PRACTICES

Virginija Jūratė Pukevičiūtė, Miglė Antanėlienė , <i>Pupils' approach to teachers' role as motivating factor in foreign language classes</i>	101
Aleksandra Maj , <i>The Hundred Languages of Children in preschools in Reggio Emilia. Overcoming the hegemony of verbal language in children's learning process</i>	112

REPORTS

Anna Wasilewska, Michał Daszkiewicz , <i>Ideas and projects. A report of the International Pedagogical and Linguistic Conference "Educational role of language. Learn to speak, speak to learn", University of Gdańsk, 9–10 June 2016</i>	123
Authors	128
Information for Authors	131

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Anita Gulczyńska

Uniwersytet Łódzki
anigul@wp.pl

Monika Wiśniewska-Kin

Uniwersytet Łódzki
monikawk@uni.lodz.pl

Dyskurs edukacyjny w badaniach. Próba systematyzacji perspektyw badawczych

Summary

Educational discourse in the research. Draft framework of research perspectives

Our aim throughout the contribution was to systemize perspectives employed by the researchers in the studies of educational discourse. Three perspectives of empirical insight into educational discourses were reconstructed in the course of our analysis of selected research examples: optimizing, analytic and critical. The criterion underpinning the analysis was a pragmatic function of the studies. Hence, the links between the choice of research perspective, results of research and practical implications for school improvement were discussed.

Słowa kluczowe: wczesna edukacja, dyskurs edukacyjny, perspektywa optymalizująca, perspektywa analityczna, perspektywa krytyczna.

Keywords: early school education, educational discourse, optimizing perspective, analytic perspective, critical perspective

Mimo skategoryzowania dyskursu jako zasadniczego pojęcia umożliwiającego odnajdywanie i formułowanie nowych problemów i zagadnień w naukach społecznych, lektura dotychczasowych diagnoz w obszarze badań pedagogicznych jednoznacznie dowodzi, że pozostaje on nadal poza dydaktyczną refleksją nad nauczaniem i wiedzą szkolną (Klus-Stańska 2010: 147). Niezbędna staje się zatem refleksja nad badaniami dyskursu edukacyjnego. Dyskurs pojmujemy jako „sposób artykułowania istniejących intersubiektywnie przekonań, wyobrażeń, ocen, norm, wartości wytworzonych w praktyce społecznej, a szerzej – jako zbiór praktyk komunikowania przeświadczeń, zakorzenionych w osobistym doświadczeniu i kontekście kulturowym, związanych z rozumieniem jakiegoś obszaru rzeczywistości” (Wiśniewska-Kin 2013: 94). Dla podjętych analiz interesujący jest dyskurs edukacyjny, realizujący się w praktyce dydaktycznej jako konsekwencja przekonań teoretycznych (metadyskurs) uzasadniających tę praktykę.

Cel tego artykułu jest wyraźnie teoretyczny. Jest nim uporządkowanie, naszym zdaniem nieostrych, prób systematyzacji badań dyskursu edukacyjnego. Efektem naszej analizy będzie kategoryzacja zróżnicowanych podejść badawczych. Zadanie niniejszego tekstu jest raczej skromne i dotyczy spraw elementarnych. Z całą pewnością nie jest to szczegółowy wykład poświęcony badaniom dyskursu edukacyjnego. Nie jest to także wykład wyczerpujący (temu służą raczej publikacje zwarte), ale raczej zachęta do podjęcia własnych badań na podstawie zawartych w nim informacji. Dydaktyczne założenie stojące u podstaw naszej wypowiedzi doprowadziło nas do przekonania, że trzeba położyć nacisk bardziej na szkoły niż jednostkowe ujęcia dyskursu edukacyjnego. Nie jest to wreszcie wypowiedź nosząca znamiona szczególnej oryginalności, choć pojawiają się w niej kategorie analityczne i przemyślenia formułowane po raz pierwszy, nieobecne we wcześniejszych próbach usystematyzowania badań nad dyskursem edukacyjnym. Przeprowadzenie takich analiz dyskursu edukacyjnego pozwala, w naszym przekonaniu, nie tylko rozpoznać i wyartykułować odmienności w jego interpretacji, ujawniające się w sposobach jego eksploracji, ale też wskazać nowe możliwości analizy rzeczywistości edukacyjnej. Przyjrzyjmy się bliżej tym wątkom.

Kategorie wyznaczające optykę refleksji

Różnorodność podejść teoretyczno-metodologicznych, z których perspektywy podejmowane są badania dyskursu, powoduje, że „badania nad dyskursem mają charakter interdyscyplinary, a ich uporządkowanie wokół określonych programów czy ujęć bywa trudne, ze względu na to, że w jego definiowaniu i analizie autorzy wskazują na istnienie zróżnicowanych nurtów czy teorii” (Klus-Stańska 2010: 144–145). Złożoność podjętego zagadnienia dostrzegają, próbując rozpoznać i ocenić inicjatorzy projektu „Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne”. Skupieni wokół niego naukowcy przekonują, że „zakotwiczenie każdego badacza dyskursu w innej tradycji teoretycznej i metodologicznej (nawet poruszając się w jednej tylko – np. polskiej – przestrzeni naukowej) jest na tyle silne, że zbliżanie poglądów staje się problematyczne. [...] Każdy z nich funkcjonuje w różnych stylach myślowych, ponieważ pracuje w różnych kolektywach myślowych. Style myślowe wyrażają się w tym, że każda dyscyplina w różnych przestrzeniach naukowych formułować może inne pytanie badawcze, posługując się przy tym różnymi instrumentami analitycznymi, przez co mamy tak ogromną różnorodność w pojmowaniu pojęcia dyskursu” (Czachur, Kulczyńska, Kumiega 2016: 8).

Nasza propozycja systematyzacji podejść badawczych do dyskursu edukacyjnego zdecydowanie przekracza granice wyznaczone przez dyscypliny naukowe. Ponieważ jednym ze wspólnych mianowników naszych biografii naukowych jest dbałość o pragmatyczną funkcję badań, efektem naszego przeglądu badań dyskursu edukacyjnego jest ich systematyzacja dokonana na podstawie rekonstrukcji przesłanek do zmiany praktyki edukacyjnej obecnych *explicite* i *implicite* w sprawozdawczych narracjach autorów opracowań

badawczych¹. W wyniku tych działań analitycznych skryształizowały nam się trzy perspektywy badawcze: **optymalizacyjna, analityczna i krytyczna**.

Dyskurs edukacyjny w perspektywie optymalizacyjnej

Typowe dla podejścia optymalizacyjnego w badaniach dyskursu edukacyjnego jest **postrzeganie procesu dydaktycznego przez pryzmat językowej formy jego wykonania**, przy czym język pojmowany jest wyłącznie jako neutralne narzędzie komunikacji. Dla badaczy zasadniczym celem staje się koncentrowanie na **aspekcie poprawnościowym dyskursu**, tzn. „na odnajdywaniu deficytów w porządku i strukturze codziennych światów, i stąd na legitymizacji działań naprawczych” (Macbeth 2003: 242).

W „narracjach naprawczych” dominują dwa odmienne podejścia: jedne zmierzają do weryfikacji rzeczywistości edukacyjnej zgodnie z przyjętym teoretycznym ujęciem przedmiotu (Labocha 1996: 9–15; Żydek-Bednarczuk, Zeler 1996: 17–30; Shugar 1996: 49–57; Boniecka 1996: 59–75; Kielar-Turska 1996: 87–97), inne zaś dążą do rozpoznawania rzeczywistości edukacyjnej z perspektywy eksperta „nieujawniającego się”, chociażby przez dobór/wskazanie założeń teoretycznych (Rittel 1996: 99–109; Kawka 1996: 111–121; Synowiec 1996: 203–209).

Przedmiotem zainteresowania staje się **diagnozowanie pożądaných w przestrzeni szkoły norm w zakresie lingwistycznych aspektów funkcjonalnych i pragmatycznych w celu optymalizowania dyskursu edukacyjnego**. W ujęciu funkcjonalnym analizie poddawane są m.in. środki językowe, głównie pytania i polecenia dydaktyczne (Nocoń 1997) i czytelność tekstów dydaktycznych, tzn. ich dostosowanie na poziomie leksyki i składni do możliwości percepcyjno-językowych odbiorcy – ucznia (Gąsiorek 2007).

Pragmatyczny aspekt badań nad dyskursem edukacyjnym nadaje mu wyraźnie bardziej kontekstualny charakter w ten sposób, że wiąże go z lekcją szkolną, czyli interakcją dydaktyczno-komunikacyjną oraz swoistymi dla niej środkami językowymi, które służą realizacji określonych intencji i funkcji pragmatycznych (Putkiewicz 2002). Szczególnie ciekawe są ujawniające się w toku lekcyjnych interakcji dialogowych (Rutkowiak 1992; Dudzikowa 1996; Śnieżyński 2001) badania pragmatycznej struktury aktów mowy (początków i zakończeń lekcji, poleceń, dyrektyw, rozkazów, form adresatywnych), ich frekwencji w toku lekcji oraz rozkładu pomiędzy nauczycielem a uczniem (Wojtczuk 1996; Kawka 1999; Skowronek 1999; Przybyła 2004).

Wyniki tych badań ujawniają **skutki oddziaływania czynników usztywniających i blokujących dyskurs edukacyjny**. Najczęściej formułowane zarzuty dotyczą nauczycielskich komunikatów. W większości z nich dominuje bowiem impresywność, wyni-

¹ Konstruowanie korpusu materiałów rozpoczęliśmy od analizy jakościowej polskich i anglojęzycznych prac badawczych poświęconych analizie dyskursu edukacyjnego. Korzystaliśmy z już istniejących materiałów, które selekcjonowaliśmy na potrzeby analizy (często kierując się dostępnością materiałów). Zapoznanie się z nimi pozwoliło na zarysowanie cech trzech perspektyw (optymalizacyjnej, analitycznej i krytycznej).

kająca z przewagi sterujących aktów mowy, gra oficjalności z nieoficjalnością, znaczna redundancja tekstu, ujawniająca się w postaci licznych powtórzeń, obecność metatekstów o funkcji korekcyjnej i kontrolnej oraz nieustanne wartościowanie (Nocoń 2013: 125; Wojtczuk 1996).

Optymalizacyjne ujęcie tych badań wyraża się więc w **narracjach akcentujących potrzebę równoważenia relacji nauczyciel – uczeń**. Sposób konstruowania tych badań pokazuje dezaprobatę dla nauczycielskich prób zaznaczania swojej przewagi, ujawniającej się w asymetrycznym układzie ról komunikacyjnych w sytuacji lekcji szkolnej, o czym zaświadcza zestawienia procentowe: około 70% wypowiedzi nauczycieli i 30% wypowiedzi uczniów (Putkiewicz 2002: 32, 42). Z danych tych wynika, że uczeń zazwyczaj występuje w roli zleceniobiorcy pomysłów i projektów nauczyciela, rzadko wpływa na kierunki i strukturę dyskusji. Ten model sytuacji komunikacyjnej jest efektem pewnego typu relacji społecznej, wyznaczonej statusem dorosłego, który występuje w określonej roli wobec dziecka (Kielar-Turska 1996: 96). Interpretacje wyników tych badań przyjmują formę kontestacji.

Aspekt optymalizacyjny badań pozwala nie tylko zdiagnozować czynniki blokujące dyskurs uczniowski, ale też **rozpoznać warunki**, które zapewniają dziecku **aktywne, skuteczne i twórcze uczestnictwo w procesach dyskursywnych**. Badacze, odrzuciwszy przekonanie o ograniczonych (rozwojowo) dziecięcych kompetencjach dyskursywnych, decydującą rolę przyznają środowisku edukacyjnemu i oddziaływaniom społeczno-kulturowym, w tym porozumieniu się w środowisku rówieśników i dorosłych (Shugar 1995; Kielar-Turska 1996; Boniecka 1996). Jak wynika z badań, przestrzeń dla dyskursu dziecięcego otwierają: możliwość stymulowania z zewnątrz dziecięcych predyspozycji poznawczych i wypracowanie strategii edukacyjnych o charakterze dialogowym. Analizy dostarczają przekonujących dowodów o konieczności wzmacniania dyskursu dziecięcego w wyniku stwarzania inspirujących sytuacji edukacyjnych (Klus-Stańska 2002; Nowicka 2010; Wiśniewska-Kin 2013; Żytko 2006).

Umożliwia formułowanie tylko takich wniosków, które odnoszą się do **faktycznych zdarzeń na lekcjach**. Uwaga badaczy koncentruje się na tym, jaki jest uprawomocniony w przestrzeni szkoły wewnątrzsobowy i zewnątrzsobowy kontekst komunikacyjny, co jest typowe dla uczniowskich i nauczycielskich reakcji werbalnych i pozawerbalnych oraz dziecięcych i nauczycielskich sposobów osiągania celów środkami dyskursywnymi w sytuacji inicjowania interakcji z rówieśnikiem lub w sytuacji przekazywania wiedzy, a także jakie są podręcznikowe sposoby modelowania linii aktywności i dynamiki uczniowskich interakcji. W tym sensie optyka optymalizacyjna ujawnia normatywny charakter badań dyskursu edukacyjnego.

Dyskursywny akt komunikacyjny nie jest postrzegany jako obciążony ideologicznie. Ujmowany jako przestrzeń biograficznie i społecznie zdekontekstualizowana, powołany jest raczej do diagnozowania procesu nauczania-uczenia się i wychowania, który można poddawać ocenie zewnętrznych ekspertów (w zakresie chociażby efektywności nauczania czy rozwoju ucznia). Badacze wyposażeni w obiektywne narzędzia oceny – modelowe

ujęcia przebiegu lekcji zakotwiczone w różnych koncepcjach teoretycznych, usankcjonowanych doświadczeniem „dobrych praktyk” – przyjmują je za normatywny punkt odniesienia, co ujawnia się w samej konceptualizacji badania i/lub w interpretacjach i języku wniosków z badania. Dyskurs w tej optyce otwarte pozostawia pytania: „Kim jest dziecko? Jakie ma możliwości? Na ile można mu zaufać? Jaką wartość ma jego rozumienie świata? Czemu służy przeżywanie dzieciństwa? W jaki sposób rozwija się człowiek? Jakie skutki tożsamościowe ma władza nad myśleniem?” (Klus-Stańska 2010: 312). Te i wiele innych zagadnień problematyzują badania dyskursu edukacyjnego, które wpisują się w dwie inne z zaproponowanych przez nas perspektyw: analityczną i krytyczną.

Dyskurs edukacyjny z perspektywy analitycznej

O odrębności perspektywy analitycznej w badaniach dyskursu edukacyjnego może świadczyć wyodrębnienie w anglosaskim „dyskursie nad dyskursem edukacyjnym” kategorii „analitycznej kultury w badaniach lekcji” (Macbeth 2003: 239). Tożsamość badań reprezentujących kulturę analityczną trafnie wyraził jeden z jej reprezentantów, Macbeth. Odwołując się wprawdzie tylko do jednego z jej nurtów, etnometodologii, dowodzi, że w badaniach lekcji „odkrywa ona gęste pola dyskursywnego działania” (Macbeth 2003: 242). Parafrazując Macbetha, kultura analityczna badań wyraża się w ich sproblematyzowaniu tego, **jakie coś jest i jak jest tworzone w kontekście**, zamiast tego, co nie działa, jak można to zmienić przez zastosowanie wiedzy wynikającej z badań.

Badania dyskursu edukacyjnego prowadzone w języku i logice tej kultury wyrażają zwątpienie w możliwość tworzenia zdekontekstualizowanych opisów rzeczywistości. Konsekwentnie w sposobie konceptualizacji tych badań odzwierciedla się założenie, że wiedza o świecie jest rozwijana pomiędzy ludźmi w ich codziennych interakcjach, co ukierunkowuje uwagę badacza na procesy społeczne jej tworzenia (Parton, O’Byrne 2000).

Przedmiotem analizy badacze czynią **językową warstwę dyskursu edukacyjnego**. Jej celem nie jest jednak próba odniesienia stanu realnego do modelowego (niezależnie od tego, czy model odwzorowuje pożądaną przebieg procesów przekazywania wiedzy czy proporcje między stosowanymi przez nauczyciela metodami pracy, czy też relacje komunikacyjne między nauczycielem a uczniami etc.). Metodologia tych badań opiera się głównie na **nieobciążonej założeniami obserwacji**. Materiałem badawczym, także punktem odniesienia w analizie, jak i interpretacji, jest to, co uczestnicy dyskursu faktycznie mówią i robią.

Znamienitym przykładem badań tego nurtu w jego etnometodologicznym wydaniu są klasyczne już prace H. Mehana (Mehan 1974, 1979a, 1979b), w których autor skupił się na dynamice pojedynczych interakcji oraz ich sekwencyjnym porządku, by zrozumieć, jak działające podmioty negocjują w interakcjach sensy i znaczenia oraz tworzą swój wspólny świat. W początkowych badaniach Mehana, opisując zrytualizowane wzory komunikacji na lekcji, ukazał życie szkoły publicznej z innej strony i ujawnił obszary znacząco, choć

nie formalnie kontekstualizujące sukces szkolny. Uchwycił założenia milcząco przyjmowane przez uczestników lekcji, bez których proces lekcyjny nie mógłby się dzieć.

Mehan w swojej pracy „Learning lessons” (Mehan 1979a) zredefiniował **znaczenia podstawowych kategorii analitycznych w badaniach edukacyjnych**. Kompetencja przestała być wartością skalowaną, legitymizującą koncentrowanie się badaczy na brakach i logicznie wyprowadzonych z analizy przesłankach naprawczych (Macbeth 2003: 243). Stała się „własnością interakcyjną oznaczającą konkretną obserwowalną «pracę» ludzi, układającą się w uporządkowane całości” (Mehan 1979a: 130). Kompetentnym uczestnikiem procesu lekcyjnego stał się ten, który podtrzymuje rytuał. Odkrytymi przez Mehana rytualnymi całościami są „pytania ze znaną odpowiedzią” (*Question with the Known Answer*) czy sekwencja „inicjacja-odpowiedź-ewaluacja” (*Initiation-Response-Evaluation*) (Mehan 1979b). Zobrazował też wzory układania się tych sekwencji w dyskurs „instruktażowy” (*instructional*). Mehan opisał, jak ta interakcyjna organizacja konstrytuje się społecznie przy wspólnym udziale nauczycieli i uczniów i tworzy własną konstrukcję dyskursywną.

Wyniki analiz Mehana stały się modelowym przykładem etnometodologicznego wglądu w dyskurs edukacyjny i dały początek pewnej tradycji oglądu procesów lekcyjnych (Cazden, John, Hymes 1972; Gumperz, Hymes 1972; Mishler 1979; Payne, Hustler 1980, 1982; Schultz 1978; Schulz, Florio 1979; Sinclair, Coulthard 1975 etc.). Analiza tych prac wykazuje, że interakcyjny opis zdarzeń lekcyjnych jest wzbogacony o narracje optymalizacyjne. Przykładem takiej niejednoznacznej w opisie narracji o dyskursie edukacyjnym są badania Cazden (2001), w których rozróżnia ona lekcje tradycyjne (*traditional lessons*), z dominującą sekwencją organizacyjną „inicjacja-odpowiedź-ewaluacja” i lekcje niestandardowe, czyli te, które odbiegają od tej sekwencji z powodu zmienionego celu edukacyjnego (Cazden 2001: 31). Interpretacje wyników jej badań wybiegają poza działania lekcyjne. Ujmują związki między efektywnością nauczania a strategią organizacji lekcji, co wskazuje na odnoszenie się w interpretacji do jakiejś „rzeczywistości zewnętrznej” wobec tej konstruowanej w przebiegu procesu lekcyjnego.

Oprócz opisów **elementarnych sekwencji organizacji lekcji** badania reprezentujące kulturę analityczną mogą dostarczać ujęć **rekonstruujących intersubiektywne znaczenia i sensy**, którymi wyraża się poczucie wspólnego bądź odrębnego świata nauczycieli i uczniów. Za ich empiryczną egzemplifikację można uznać interakcyjno-symboliczną analizę procesu wykluczania społecznego dzieci (mieszkańców i młodzieży jednego ze starośódzkich sąsiedztw), obejmującą m.in. przestrzeń interakcji szkolnych, w tym lekcyjnych (Gulczyńska 2013). W rezultacie tych badań zobrazowano, jak dyskurs lekcyjny podporządkowuje się regułom procesu tworzenia i podtrzymywania tożsamości społecznej uczniów i nauczycieli, z których każdy odnosi się w swych wzajemnych interakcjach do odmiennych perspektyw symbolicznych. Opisy interakcji pomiędzy uczniami a nauczycielami ujawniają, jak wychowawcza i dydaktyczna warstwa dyskursu stają się jedynie tłem dla tego, co jest faktycznie znaczące dla interlokutorów w przebiegu procesu lekcyjnego (Gulczyńska 2013).

Niezależnie od tego, że w badaniach dyskursu edukacyjnego reprezentujących kulturę analityczną unika się ujmowania a priori badanej rzeczywistości w ramy modeli teoretycznych czy jej prekonceptualizacji na podstawie innych przesłanek ułatwiających jej ocenę i definiowanie przesłanek do jej doskonalenia, teoretyczne rezultaty tych badań mogą istotnie orientować procesy zmiany praktyk edukacyjnych. W wyniku prowadzonych analiz krystalizują się bowiem teoretyzacje potocznej organizacji lekcji i/czy struktury sensów i znaczeń tworzonych we wspólnym doświadczeniu uczestników dyskursów szkolnych. W wyniku tych badań powstają **teorie na temat tego, co faktycznie dzieje się na lekcji**, tworzone jednak bez intencji waloryzowania na podstawie modeli, norm lub oczekiwań zewnętrznych wobec rekonstruowanej rzeczywistości edukacyjnej. Te **oddolne rekonstrukcje „ukrytych dyskursów”** ujawniają to, co tworzone jest przez aktorów społecznych niejako „pod spodem” formalnej struktury lekcyjnej, a co znacząco kontekstualizuje jej efekty. Ponieważ przedmiotem odkrycia są nieświadomione przez uczestników lekcji reguły ich własnych działań, wyniki tych badań analitycznych zawieszają „oczywistość”, **popudzają oryginalną refleksję, nieograniczoną koncepcjami wyjściowymi i/lub własnym doświadczeniem nauczyciela.**

Ekspozowanie perspektywy podmiotu w oglądzie dyskursu **sprzyja redefinicji pojęcia diagnozy edukacyjnej i wiedzy eksperckiej.** Inspiruje do **odwrócenia logiki typowego procesu wprowadzania zmian w praktykach edukacyjnych.** Zmiany inicjowane odniesieniami do modelu (z reguły legitymizowanego badaniami) zostają zastąpione działaniami, którym początek i kierunek daje to, co realne w lokalnych rzeczywistościach edukacyjnych. W efekcie tych badań mogą powstawać intersubiektywne konstrukcje modelowe, bliższe codziennej praktyce edukacyjnej.

W obliczu przyjętych założeń rodzą się wątpliwości, czy rekonstruktywistyczne ujęcie praktyk edukacyjnych nosi w sobie potencjał ich odważnej zmiany, czy raczej w zakamuflowany sposób służy ich utrwaleniu. Uznanie podmiotu jako źródła i współtwórcy wartościowej wiedzy o dyskursie edukacyjnym nosi w sobie potencjał pomyślanej zmiany, gdyż sprzyja demokratyzacji procesów edukacyjnych, z drugiej jednak strony wyabstrahowanie prowadzonych analiz dyskursów lekcyjnych z szerszych struktur – społeczno-ekonomicznych, kulturowych, politycznych etc. – wyznaczających ramy obserwowanych interakcji pozostawia badaczy nieczułymi na te struktury. Uzasadnienie tej wątpliwości odnajdujemy w stanowisku M. Czyżewskiego, który w swej socjologicznej refleksji nad znaczeniem badań interpretatywnych dla zmiany społecznej zauważył, że „dzisiaj, podobnie jak u swych chicagowskich źródeł, socjologia interpretatywna bezkrytycznie wpisuje się w rządomyślną normalizację życia społecznego, która nie domaga się spełniania z góry założonych norm, lecz nastawia się na optymalizację rzeczywistości wokół empirycznie stwierdzalnych trendów” (Czyżewski 2013: 3). Podobne argumenty odnajdujemy w badaniach dyskursów edukacyjnych prowadzonych z perspektywy krytycznej.

Dyskurs edukacyjny w perspektywie krytycznej

Istota krytycznych badań dyskursu edukacyjnego sprowadza się do **rozpoznania „ukrytych treści” w interakcjach lekcyjnych**. Dyskurs jest rozpatrywany jako **przestrzeń obciążona ideologicznie**. W jego treściach odzwierciedlają się zewnętrzne dyskursy, służące w istocie podtrzymaniu interesów wybranych, uprzywilejowanych grup. W tym sensie badacze upatrują w nim **instrument władzy**.

Krytyczna analiza dyskursu obejmuje szereg badań, których wspólnym mianownikiem jest usytuowanie władzy, ideologii i asymetrycznych relacji władzy w centrum prowadzonych analiz. Jej ramami, zakorzenionymi we Frankfurckiej Szkole Krytycznej (Adorno 1973; Adorno, Horkheimer 1992; Marcuse 1966) są zróżnicowane podejścia teoretyczne: „krytyczna teoria rasy [*critical race theory*], poststrukturalizm, postmodernizm, studia neokolonialne, teoria queer etc., koncentrujące się na władzy i sposobach, w jakie ekonomia, klasa, płeć, religia, edukacja i orientacja seksualna konstruuje czy zmieniają systemy społeczne” (Rogers i in. 2005: 368). Analizy inspirowane tymi podejściami „odrzucają naturalizm (założenie, że praktyki społeczne, pojęcia i programy oddają rzeczywistość), racjonalność (założenie, że prawda jest rezultatem nauki i logiki), neutralność (założenie, że prawda nie odzwierciedla żadnych interesów) i indywidualizm” (Rogers 2011: 4).

Krytyczni badacze dyskursu edukacyjnego starają się zrozumieć nie tylko związki między własnościami tekstu edukacyjnego a wybranymi dyskursami, ale i związki między tymi dyskursami a korespondującymi z nimi praktykami społeczno-kulturowymi. Dyskurs edukacyjny w badaniach krytycznych, inaczej niż w badaniach analitycznych, nie jest definiowany jako konstrukcja społeczna współtworzona oddolnie, w naturalnych warunkach instytucji edukacyjnej, ale jest strukturą konwencji uporządkowanych „we” władzy i „poprzez” władzę, której odczucie nie jest dostępne samym uczestnikom procesu lekcyjnego. Tak jak w podejściu analitycznym doceniano lokalny ład światów etnograficznych i przyznano uczestnikom rolę ekspertów od niego, tak w krytycznych analizach dyskursu badacza interesować będzie to, czego interlokutorzy nie wiedzą o organizacji, którą jednak aktywnie współtworzą. Krytyczny wgląd w przebieg lekcji osadza badacza w roli eksperta, który interpretuje badaną rzeczywistość przez pryzmat w pewien sposób prekonceptualizowanych ram teoretycznych.

Wachlarz tych ram przekłada się na zróżnicowanie pytań badawczych. W krytycznych analizach tego, co się dzieje w procesach uczenia i nauczania, odkrywa się wielość odcieni **wzajemnych powiązań pomiędzy programem nauczania, tworzeniem dyskursu edukacyjnego, władzą i wiedzą**.

Wśród badań krytycznych dyskursu edukacyjnego znajdujemy te, które sposoby wzmacniania instytucjonalnej i ogólnospołecznej kontroli **odkrywają w nauczycielskich praktykach uprzywilejowywania wybranych typów wiedzy czy doświadczeń kosztem wykluczania innych**.

Kontrolna funkcja szkoły, wyrażana odpowiednim doбором treści w dyskursie lekcyjnym, została wymownie ujęta przez Douglasa Browna i Jennifer Kelly. W swoich bada-

niach interesowali się wzajemnymi związkami między dynamiką dyskursu edukacyjnego a światami przeżywanymi uczniów reprezentujących mniejszości kulturowe (Brown, Kelly 2001). Na podstawie materiału z wywiadów fokusowych, przeprowadzonych na lekcjach WOS w jednym z kanadyjskich liceów w dwóch grupach uczniów reprezentujących mniejszości afrykańskie, wyprowadzono tezę o dyskryminacji ich historii i doświadczeń życiowych oraz o związku tej szkolnej praktyki z ukrytą funkcją szkoły: pogłębianiem marginalizacji mniejszości etnicznych przez ignorowanie alternatywnych światopoglądów.

Inny przykład wpływu nauczyciela na proporcje poszczególnych typów wiedzy w procesie jej dyskursywnego tworzenia został uchwycony w badaniach Lilie Chouliaraki (1998). Odwołując się w analizie interakcji nauczyciel – uczeń do Bernsteinowskiego pedagogicznego dyskursu², odkryła ona w przebiegu lekcji praktyki interakcyjne, które „rekontekstualizują” dyskursy i wiedzę, by służyć kontroli instytucjonalnej. W wyniku badania odkryte zostały własności tekstualne interakcji nauczyciel – uczeń (np. rozległe używanie modalności językowej), które w subtelny sposób akcentowały silniej wiedzę „proceduralną” czy „rytualną” niż naukową (*principled*). Dokonywane przez nauczyciela wartościowanie wiedzy wydawało się wzmacniać przygotowanie uczniów zorientowanych na wykonywanie zadań, a nie na rozwijanie autonomii i kreatywności w procesie uczenia się.

Inspiracje Bernsteinowską koncepcją dyskursu pedagogicznego obecne są również w badaniu Kristiny Love, zmierzającym do ujawnienia strategii uprawomocniania ideologicznych związków z edukacją szkolną **w procesach interpretacyjnych konstruowanych w przebiegu lekcji**. Analizy obejmowały nauczycielskie praktyki dyskursywne na lekcjach angielskiego w klasach australijskiego gimnazjum, zmierzające do urealnienia tych typów uczniowskiego wnioskowania, które były zgodne z kulturowo akceptowanymi wartościami (Love 2000). Jeszcze inne analizy **koncentrują się na społecznie aprobowanych wzorach tworzenia dyskursu edukacyjnego**. W sposobach ich problematyzowania badacze wyrażają rozumienie dyskursu edukacyjnego jako przestrzeni manifestowania i utrwalania reprodukcji tradycyjnego systemu wartości czy podziału ról w społeczeństwie. Przykładem takich badań jest analiza dyskusji między wykładowcami a studentami jednego z amerykańskich uniwersytetów (Bergvall, Remlinger 1996). Badaczki starały się rozpoznać w przebiegu zajęć akademickich znaczenie dialogu instruktorskiego (*instructional talk*) i odbiegających od niego rozmów w reprodukcji bądź podważaniu ładu społecznego wyznaczanego płcią. Swoim badaniem udokumentowały różne sposoby, w jakie kobiety i mężczyźni kontestowali to, że reprezentanci przeciwnej płci kontrolowali dyskusję. Tak jak mężczyźni starali się zaburzyć przebieg dyskusji zachowaniami nastawionymi na niekonstruktywne zaburzanie jej toku (np. przez kpiarskie wtrącenia), tak kobiety próbowały zmienić jej przebieg przez zastosowanie raczej technik otwierających dyskusję na rozwój, na różne możliwości.

² B. Bernstein definiował to pojęcie jako „zbiór reguł wyspecjalizowanych form komunikowania, w wyniku którego dokonuje się zróżnicowana transmisja kultury i jej zróżnicowane przyswajanie” (Bernstein 1990: 171).

W powyższych przykładach projektów badawczych już sam fakt głębokiego i zaangażowanego osadzenia badacza w prawdziwym życiu i problemach społecznych czyni z niego szczególnego promotora zmiany. Jakkolwiek ich analiza pozwala zauważyć pewną niekonsekwencję. Badacze powołują się w celach badań na demaskację powiązań władzy i wiedzy, ale jednocześnie wciąż sami zdają się je pielęgnować, co ujawnia się w ich wyborach metodologicznych. Zachowywany przez nich podział na badacza i badanych podtrzymuje krytykowany typ relacji władzy, jakkolwiek w innym kontekście społecznym.

Zmiana tego stanu rzeczy wymagałaby od krytycznych badaczy dyskursu edukacyjnego otwarcia na metodologię badań, które redefiniują relację władzy między nimi a badanymi na możliwie wielu etapach badania, od jego konceptualizacji poprzez zebranie, analizę materiału empirycznego, interpretację i tworzenie ostatecznego rezultatu teoretycznego aż po popularyzację wyników. Inspiracją mogą być **badania partycypacyjne**. Uczestnictwo w tych badaniach bywa różnie rozumiane³. Cechami istotnościowymi badań, które są nam bliskie, jest dbałość o równy podział władzy w przebiegu badania. Wyraża się ona **współtworzeniem** wiedzy (*collaborative creation of knowledge*) (Jagosh i in. 2011) przez wszystkich uczestników badania oraz **znoszeniem podziałów na badaczy i badanych**. Badania takie umożliwiają „zmianę roli badań z poszerzania wiedzy i władzy profesjonalistów na uwolnienie i emancypację uczestników badania, a to możliwe jest jedynie wtedy, gdy oni sami będą mieli udział zarówno w opracowywaniu procedur badawczych, jak i realizacji poszczególnych jego etapów” (Granosik, Gulczyńska 2014: 19).

Tak rozumiane badania partycypacyjne wydają się stanowić ciekawą przestrzeń dla zmian w edukacji dokonywanych wspólnie z pełnomocnictwem uczniów. Mogłyby być one konstruowane wspólnie z przedstawicielami środowisk akademickich, którzy porzuciliby realizację nowego „reżimu władzy”, a weszli w rolę faktycznych rzeczników spraw uczniów.

Zrekonstruowanie trzech perspektyw (optymalizacyjnej, analitycznej i krytycznej) w badaniach dyskursu edukacyjnego dostarcza ciekawych inspiracji dla refleksji o edukacji. Zwraca uwagę na różne możliwości odczytania ich pragmatycznej funkcji. W przypadku badań optymalizacyjnych akcentowane są przede wszystkim skutki oddziaływania czynników usztywniających i blokujących dyskurs edukacyjny, a także potrzeba rozpoznania warunków, które zapewniają dziecku aktywne, skuteczne i twórcze uczestnictwo w procesach dyskursywnych. Nieobarczone prekonceptualizacjami teoretycznymi rekonstrukcje sekwencyjnego porządku lekcji uzyskane w badaniach analitycznych mogą stać się podstawą oddolnie wprowadzanych zmian, których kierunek będzie bardziej odzwierciedlał perspektywę przeżywającego podmiotu niż zewnętrzne wobec badanej rzeczywistości modele, utrwalone naukową weryfikacją, ideologią czy tradycją. Natomiast empiryczne poszukiwania krytycznych badaczy dyskursu odkrywają zakamuflowane strategie

³ W wachlarzu terminów wyrażających różne formy badań partycypacyjnych odnajdujemy różne metodologie: action-research (Elliott 1991), action inquiry (Torbert 1991), participatory research (Beresford 2014), participatory action research (Fals-Borda, Rahman 1991), emancipatory action research (Kemmis 2001), critical participatory research (Torre 2009).

edukacyjne, służące społecznej reprodukcji. Ujawniają rozbieżność między deklarowanymi a rzeczywistymi celami szkolnej edukacji i inspirują do działań sprzyjających emancypacji oraz wychowywaniu świadomych podmiotów.

Zaprezentowana przez nas próba systematyzacji badań nad dyskursem edukacyjnym postuluje potrzebę silnego umocowania w teorii badań dyskursu edukacyjnego. Wymaga ona dalszej pracy analitycznej, której celem byłoby silniejsze nasycenie kategorii badań analitycznych i krytycznych. Dyskusyjną stroną naszej analizy jest bowiem sposób doboru tekstów, na podstawie których wyodrębnione zostały cechy dystynktywne tych dwóch kategorii. Naszym celem jednak nie było stworzenie kategorii rozstrzygających. Dostrzegamy potrzebę kontynuowania analiz doprecyzowujących kryteria rozłączności zaproponowanych kategorii. Szczególnie zależy nam na uwrażliwieniu odbiorcy na związek wybranych podejść badawczych ze sposobami uzasadnienia zmian i określenia kierunku, w którym miałyby zdążać. „Wrażliwy” z natury organizm, za jaki można uznać każdy model edukacji, nie powinien być poddawany chaotycznym, przypadkowym czy powierzchownym działaniom naprawczym, choćby w najlepszej wierze. Wydaje się, że szkoła jest „skazana” na permanentne zmiany, ale ze względu na swoje funkcje musi być zanurzona w całym spektrum zmian, jakie się dokonują w dyscyplinach naukowych, zwłaszcza stanowiących najbliższy kontekst dyscypliny macierzystej, pedagogiki, i – w jej obrębie – dydaktyki. Zawarte w niniejszym tekście rozważania poniekąd są próbą zarysowania tej zmiany, ze szczególnym uwzględnieniem przekształceń wynikających z pojmowania edukacji w perspektywie badań dyskursu edukacyjnego i ściśle wiążą się ze wspólnym przedmiotem naszych zainteresowań, którym jest społeczna odpowiedzialność badaczy za kształt rzeczywistości edukacyjnej.

Literatura

- Adorno T. (1986), *Dialektyka negatywna*. Przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa, PWN.
- Adorno T., Horkheimere M. (1994), *Dialektyka oświecenia. Fragmenty filozoficzne*. Przeł. M. Łukasiewicz, Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.
- Bergvall V., Remlinger, K. (1996), *Reproduction, resistance, and gender in educational discourse: The role of critical discourse analysis*. „Discourse & Society”, 7(4).
- Beresford P. (2014), *Upelnomocniająca wiedza dla upelnomocniającej pracy socjalnej*. W: A. Gulczyńska, M. Granosik (red.), *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*. Warszawa, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*. Przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski. Wrocław, PIW.
- Boniecka B. (1996), *O modelowaniu sytuacji na przykładzie wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym*. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*. Kraków, Wydawnictwo WSP.
- Brown, D., Kelly, J. (2001), *Curriculum and the classroom: Private and public spaces*, „British Journal of Sociology of Education”, 22(4).
- Carr, W., Kemmis, S. (1986), *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London, Falmer.

- Chouliaraki L. (1998), *Regulation in 'Progressivist' Pedagogic Discourse: Individualized Teacher-Pupil Talk*. „Discourse & Society”, 9 (1).
- Cazden C B., John V., Hymes D. (1972), *Functions of languages in the classroom*. New York, Teachers College Press.
- Cazden, C.B. (2001), *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Czachur W., Kulczyńska A., Kumiega Ł.(2016). *Jak analizować dyskurs? Perspektywy Dydaktyczne*. Kraków, Universitas.
- Czyżewski M. (2013), *Socjologia interpretatywna i metoda biograficzna: przemiana funkcji, antyesencjalistyczne wątpliwości oraz sprawa krytyki*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 9, nr 4, www.przegladsocjologiijakosciowej.org [04.01.2017].
- Dudzikowa M. (red.) (1996), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Elliott J. (1991), *Action research for educational change*. Milton Keynes England, Philadelphia, Open University Press.
- Fals-Borda O., Rahman M.A. (1991), *Action and Knowledge: breaking the monopoly with participatory action research*, New York, Intermediate Technology Pubs/Apex Press.
- Gąsiorek K. (2007), *Wskaźnik czytelności podręczników dla klas I–III szkoły podstawowej w ujęciu diachronicznym*. W: H. Synowiec (red.), *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne.
- Granosik M., Gulczyńska A. (2014) *Empowerment i badania w pracy socjalnej*. W: A. Gulczyńska, M. Granosik (red.), *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*. Warszawa, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Gulczyńska A. (2013) *Chłopaki z dzielnicy. Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*. Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Gumperz J., Hymes D. (1972), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York, Holt, Reinhart&Winston.
- Jagosh J., Pluye P., Macaulay A.C., Salsberg J., Henderson J. (2011), *Assessing the outcomes of participatory research: Protocol for identifying, selecting, appraising and synthesizing the literature for realist review*. „Implementation Science”, 6(1).
- Kawka M. (1996), *Powiedz to całym zdaniem – czyli o metatekstowych wykładnikach dyskursu*. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*. Kraków, Wydawnictwo WSP.
- Kawka M. (1999), *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*. Kraków, Wydawnictwo WSP.
- Kemmis S. (2010), *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*, W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Kielar-Turska M. (1996), *Uczeń w interakcji z rówieśnikiem lub dorosłym*. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*. Kraków, Wydawnictwo WSP.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska D. (2010), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Labocha J. (1996), *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*. Kraków, Wydawnictwo WSP.
- Love K. (2000), *The Regulation of Argumentative Reasoning in Pedagogic Discourse*. „Discourse Studies”, 2(4).

- Macbeth D. (2003), *Hugh Mehan's "Learning lessons" Reconsidered: On the Differences Between the Naturalistic and Critical Analysis of Classroom Discourse*. „American Educational Research Journal”, 40(1).
- Marcuse H. (1966), *Rozum i rewolucja*. Łódź, Książka i Wiedza.
- Mehan H. (1974), *Accomplishing classroom lessons*. W: A. Cicourel (red.), *Language, use and school performance*. New York, Academic Press.
- Mehan H. (1979a), *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mehan H. (1979b), „What time is it Denis?” *Asking known information questions in classroom Discourse*. „Theory into Practice”, 18(4).
- Mishler E (1979), *Meaning in context: Is there any other kind?* „Harvard Educational Review”, 49(1).
- Nocoń J. (1997), *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku*. Opole, Wydawnictwo TiT.
- Nocoń J. (2013), *Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego*. W: E. Malinowska i in. (red.), *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*. Kraków, Universitas.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Parton, N., O’Byrne, P. (2000), *What do We Mean by Constructive Social Work?* “Critical Social Work”, 1(2). <http://www.gptsw.net/papers/constsw.pdf> [19.12.2016].
- Payne G.C.F., Hustler D.E (1980), *Teaching the class: The practical management of a cohort*. „British Journal of Sociology of Education”, 1(1).
- Payne G.C.F., Hustler D.E (1982) *Doing teaching*. London, Batesford Academic Press.
- Przybyła O. (2004), *Akty mowy w języku nauczycieli*. Katowice, Wydawnictwo UŚ.
- Putkiewicz E. (2002), *Proces komunikowania się na lekcji*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Rittel S.J. (1996), *Modelowanie dyskursu edukacyjnego*. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Rittel T. (red.). (1996), *Dyskurs edukacyjny*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Rogers, R. (2011), *An introduction to critical discourse analysis in education*. New York, Routledge.
- Rogers R., Malancharuvil-Berkes E., Mosley M, Hui D., O’Garro Joseph G. (2005), *Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature*. „Review of Educational Research Fall”, 75 (3).
- Rutkowiak J. (red.) (1992), *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa, PWN.
- Shugar G.W. (1995), *Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Energeia.
- Shugar G.W. (1996), *Dyskurs dziecięcy. Początki i źródła rozwoju*. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Skowronek B. (1999), *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe AP.
- Schultz J. (1978), *When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence*. „Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development”, 1(2).
- Schultz J., Florio S. (1979). *Stop and freeze: The negotiation of social and physical space in kindergarten/first grade classroom*. „Anthropology and Education Quarterly”, 10.
- Sinclair J.M., Coulthard M. (1975) *Towards an analysis of discourse*. London, Oxford University Press.
- Śnieżyński M. (2001), *Dialog edukacyjny*. Kraków, Wydaw. Naukowe PAT.

- Torbert W.R. (1991), *Teaching Action Inquiry*. W: P. Reason (red.), *Collaborative Inquiry*, Vol. 5. Centre for the Study of Organizational Change and Development, University of Bath.
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Wojtczuk K. (1996), *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej*. Siedlce, Wydawnictwo WSRP.
- Żydek-Bednarczuk U., Zeler B. (1996), *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym*. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*. Kraków, Wydawnictwo WSP.
- Żytko M. (2006), *Pisanie – żywy język dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo UW.

Laura Kerlake

University of Exeter
lk304@exeter.ac.uk

Sarah Rimmington

Independent scholar
sarahrimington66@gmail.com

Sharing talk, sharing cognition: philosophy with children as the basis for productive classroom interaction

Summary

Taking the linguistic turn requires an examination of the relationship between thought and language: starting with Wittgenstein, we draw out the implications of expressing thought in a jointly-constructed system of meaning. We then examine the relationship between thought and language in a pedagogical context by drawing on the practice of philosophy with children in the classroom, identifying key skills which are important in the development of meaningful classroom interaction, connecting this to philosophy with children practice. We go on to explore the consequences of educational attainment for those children who enter school with impoverished language, referring to a number of key studies, including our own, which highlight the detrimental effects not only on children's outcomes at school, but also their ability to become equal inhabitants of a linguistic space. Therefore we argue that a focus on oracy skills crucially underpins wider outcomes. We conclude by looking at ways in which oracy skills can be developed in the classroom, arguing that although there are other techniques for developing oracy skills in the classroom, philosophy with children provides the most comprehensive way of doing this.

Keywords: communicative competence, philosophy with children, classroom dialogue, exploratory talk, peer interaction

Introduction

Language in the context of pedagogical practice is a key preoccupation for Robin Alexander who has carried out extensive, multinational work into pedagogical practice, with a particular focus on classroom dialogue (Alexander 2000, 2004, 2010). For Alexander, it is the quality of classroom dialogue that constitutes effective pedagogy, as “talk truly empowers children as learners” (Alexander 2010: 105). This dialogic pedagogy is characterised by teaching allowing children to participate in extended discussion, and valuing talk as an outcome as much as written work.

Good talking skills often come under the name of oracy, which was coined as a counterpart to literacy and numeracy and which Mercer defines as “teaching people to use

language effectively in whatever situation they're in" (Mercer 2016). The Oracy@Cambridge group in the UK provide a framework for teaching oracy skills which sets out a number of points on which children should be competent if they are to be successful orators. These comprise the physical, linguistic, cognitive and social-emotional components of using language. Although oracy is not as widely used as literacy and numeracy, we use it here as a pedagogical term for children's communicative competence in the classroom.

Given that there have been many questions raised about the relationship between thought and language (Hacker 2007; Harré & Gillett 1994), in considering the development of children's oracy skills, consideration must necessarily also be given to children's thinking skills. Lipman's (1980) claim for this relationship is that it is often misinterpreted: "the common assumption is that reflection generates dialogue, when, in fact, it is dialogue that generated reflection" (Lipman 1980: 22). Indeed, he suggests that conceiving of thinking as something "private and internal" (Lipman 1980: 22) is detrimental to pedagogy because the perception is that it is difficult for teachers to make children's thinking apparent, to differentiate good from poor thinking, and to improve thinking.

A key aspect of dialogic pedagogy, is the recognition that the learner "is not a self-sufficient entity; it needs the other, his recognition and his formative activity" (Todorov 1984: 96). The dialogic encounter between one learner and another is therefore one in which meaning is made between the two: as Holquist (1990: 38) writes, although multifaceted, dialogue "can be reduced to a minimum of three elements... an utterance, a reply, and a relation between the two". The third element here mirrors sociocultural, constructionist theories of children's development (Vygotsky 1978) and it is this which allows for the sharing of language and thought. This relation between the utterance of one speaker and the reply of the other is the focus of dialogic pedagogy as teachers employ strategies to facilitate understanding between learners.

If a dialogic pedagogy both allows children to learn effectively and equips them with the skills to become active and engaged citizens (Michaels, O'Connor and Resnick 2008), it follows that it is important for schools to provide opportunities for all children to develop good oracy competence. One way of implementing dialogic pedagogy and focusing on the interplay of thinking and oracy skills is through philosophy with children. Philosophy with children programmes originated with Matthew Lipman in the United States in the 1970s, when Lipman saw a need for educational reform which would give children a meaningful education and equip them with the skills to critically engage with the world (Lipman 1980, 2003). This could be achieved through questions generated from philosophical stimuli.

The term *Philosophy for Children* refers to Lipman's specific programme, and is widely understood in that context. However there are a number of other permutations of philosophy with children, and so that is the term used throughout is philosophy *with* children, which refers to a range of philosophy for children practices that focus on a community of enquiry approach to dialogic practice.

The Philosophy of Language

The theoretical background to the case for pursuing philosophy for children lies in the so-called ‘linguistic turn’, namely the increasing preoccupation of philosophy in the early 20th century with language itself as the underlying structure for, and articulation of, what Hacker (2007) refers to as *our conceptual scheme*. It is Wittgenstein who is most often identified as the progenitor of the linguistic turn; his work was suffused with the relationships between language, logic and philosophy. Starting from a conviction in his youth that logical analysis of language would disclose the substance of the world, his arrival at the position that philosophical problems stem largely from linguistic confusions and are to be resolved largely by clarification of the uses of words led him to conclude that philosophical questions were indeed essentially ones of language. “All philosophy is a “critique” of language,” he says (Wittgenstein 1961, 4.0031). The goal of philosophy became the understanding of the structure and articulations of our conceptual scheme, and the resolution of the problems of philosophy, which he identifies with problems of language such as lack of clarity about the uses of words and covert misuses (Hacker 2007).

So a central method of philosophy after the linguistic turn is therefore to examine meticulously the uses of words in order to disentangle conceptual confusions. One of the points of this, according to Wittgenstein, is to arrive at an overview of a concept and to produce a representation of the field of concepts with which we are dealing. He compared this to drawing a map that will help us find our way around in the field of our concepts and conceptual structures (Wittgenstein 1961, 4.01). And there is also a clear link to the nature of thought itself. An extreme form of the linguistic turn (Dummett 1994) holds that there is *no* thought which is inexpressible in language. Wittgenstein says, ‘We may say that thinking is essentially the activity of operating with signs’ (Wittgenstein’s Blue Book, cited in Harré & Gillett 1994: 50). The linguistic turn therefore also implies that the discipline of philosophy does not constitute a contribution to knowledge about reality (as with scientific knowledge) but is rather a process, contributing to a particular form of understanding.

Philosophy with children: linking theory to practice

As has been often noted (Daniel and Auriac 2013; Jorgensen 2009; Vansieleghem 2012), when children philosophize they are not learning the canon of philosophical thought, but are engaged in an active process. The nature of that process centres on the relationship between thinking and speaking, and therefore forms a central part of this paper. For Wittgenstein, we operate in social spheres in which “the workings of each other’s minds are available to us in what we jointly create conversationally” (Harre and Gillett 1994: 27). Language functions as a “shared symbolic system” (p. 44), and individuals having a share in that system are able to communicate meaningfully with others.

This shared system means that the very act of discursive philosophical activity in the classroom automatically engages learners as ‘concept users’, namely as competent manag-

ers of systems and signs (Harré and Gillett 1994). And we do not engage them as isolated individuals. Harré and Gillett point out that “the grasp of (the use of a word) [a concept] is an active discursive skill... It is built on participation in discourse, and it is governed by rules or norms that tell the thinker what counts as an item of this or that type” (p. 48). Philosophy in the classroom therefore has the potential for learners to work together to build and discover meaning for themselves and to hone and develop their systems of understanding.

Questions regarding the inclusion of philosophy in a curriculum often lead to questions of the purpose of education (Martens 2009). If a Wittgensteinian perspective tells us that private experiences can be shared in common language, then children’s ability to effectively express their cognitive experiences in language and to use this ability to further their educative and life experiences is, for Lipman (1980) and for Dewey (1933), the hallmark of education. Therefore it is important to examine what it is about philosophy with children that results in improved oracy skills which allows children not only to attain more highly at school but also to participate more effectively in civic life beyond school.

As previously mentioned, doing philosophy with children is conceived of as a process – of philosophizing. This has led to some criticism from academic philosophers who do not see their subject in this way, and question whether or not what children are really doing can be called philosophy (Vansieleghem 2012). It is an important point that there can be no doubt that there are forms and functions of dialogue that are not philosophical (referred to by Hacker (2007) as *natural language*). That is one of the reasons why some philosophy for children programmes (Cassidy and Christie 2013) insist on the facilitators of the programmes having a philosophical background in order to recognise and develop philosophical themes. Moreover, although children have been described as ‘natural philosophers’, what people tend to mean when they say this is that children ask lots of questions. This is of course true, but that does not make those questions philosophical. Martens writes that “spontaneous flashes of insight or iterations of wisdom picked up” (Martens, 2009: 101) are not enough to fulfil the requirement of being a philosopher, and neither is a “general child’s curiosity”.

This indicates that for dialogue to be philosophical requires some kind of facilitation, moving towards an educational aim. This concept of philosophy for children aiming at a pedagogical goal, is not without issue, which will be discussed subsequently. However, from Lipman onwards, philosophy for children programmes have come to be associated with critical thinking skills. For Daniel and Auriac, in fact, this association is “the main common trait... between P4C and philosophy” (2011: 416).

This commonality between philosophy with children and critical thinking refers to philosophy as a process, different from the acquisition of knowledge of the thoughts of previous philosophers. The very process of engaging in philosophical discussion is one which involves the process of learning to think critically. As Martens (2009) writes, “[p]hilosophy with children should be characterised by dialogue, concept analysis, argumentation and action” (p. 18). Daniel and Auriac also go on to point out that the parallels between philosophy and critical thinking in terms of “questioning, conceptualizing, evalu-

ating” (Daniel and Auriac 2011: 421). Indeed there is a substantial body of research which shows that philosophy for children has a positive effect on children’s higher-order thinking skills (Garcia-Moriyon, Rebollo and Collom 2008), and it seems clear that there is a strong case for identifying the development of critical thinking skills with philosophy – skills which, of course are translatable across the curriculum.

However, although critical thinking is, for many, inextricably linked with philosophy with children programmes, it is only one strand of the conception of such programmes. Enghart (1997) outlines three aspects – of which Lipman’s critical thinking strand is just one. A second strand developed with Matthews, who does not see the ‘goal’ of philosophy with children as one which promotes developmental stages, but rather opens up spaces in which children can explore their own thinking. A final strand was a critical emancipatory one, in which philosophy with children can disrupt the power relations between the powerful and the oppressed. These aspects will be explored further in the context of the aims and outcomes of philosophy with children programmes.

Children’s experience of language

In the UK, there has been concern over the educational attainment of disadvantaged children (Department for Education 2015; National Literacy Trust 2014, Educational Endowment Fund 2015), namely children who receive the school pupil premium, an extra sum of money paid to the school for children who fit certain socio-economic criteria. These include primarily children who receive free school meals because of a low household income level. (Education Funding Agency 2016).

One way in which disadvantaged children are different from their non-disadvantaged peers is that they are likely to have had less experience of a range of talking situations in the home. Hart and Risley (1995) are well-known for their study in the United States: a large-scale, longitudinal study which examined talk in the homes of American pre-school children and found that by school entrance age, children from welfare homes had had exposure to 30 million fewer words than children from professional homes. In addition, the talk in the welfare homes was command or instruction driven and with a high level of negative interaction. Conversely, in professional homes children were more likely to participate in a range of talk situations, including extended discussion.

In the UK, children are assessed at the age of four when they leave pre-school on a range of competencies based on the Early Years Framework. The National Literacy Trust released a 2014 report in the UK which indicated that when children leave pre-school at the age of four, disadvantaged children are already 13 percentage points behind non-disadvantaged children when assessed for the Communication and Language module. This indicates that the findings of the Hart and Risley study are still pertinent in the current UK context.

We recently conducted a study in a Primary school in the South of England during which we made observations of children during whole class discussions. We gave teachers

of Key Stage One children (age 5–7) a number of philosophical questions from which to choose and asked them to have a whole class discussion for around fifteen minutes. We then analysed the discussions based on pre-defined categories based in part on Cazden’s (2001) work on classroom discourse (see Figure 1). We referred to each specific utterance by the child as a ‘talk moment’. Not only did the disadvantaged children in the class tend to make fewer contributions to the discussions, but the way they spoke was different, characterised by contributions of three words or fewer which indicates a call-and-response answer to a teacher’s prompting rather than a sustained contribution to the dialogue.

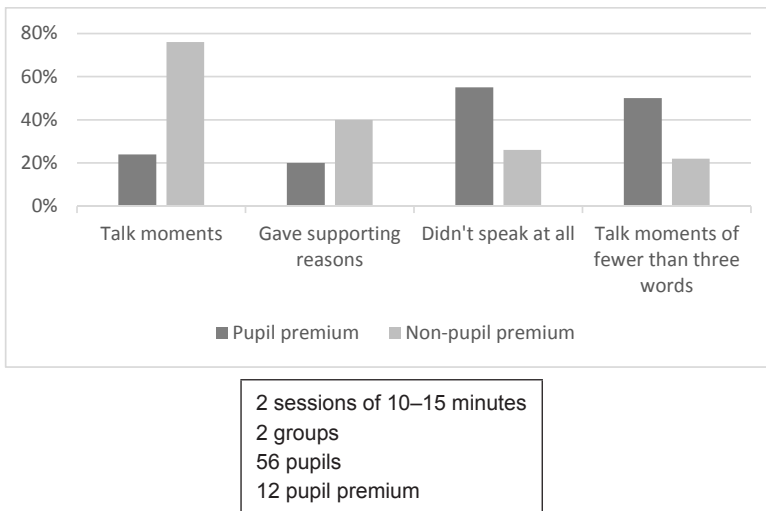


Figure 1. Talk in Primary Schools

Given this, it is clear that although the Habermasian discursive goal may be “a free space in which all persons involved in the inquiry have an equal chance to bring their arguments forward” (Vansieleghem: 6–7), children’s experiences of talk in the home provide very different experiences when they come to school. It is therefore very difficult to entirely agree with Matthew’s (1984) argument that children can enter into successful philosophical inquiry precisely because they lack the socialisation of adults. He intends this to mean that there is therefore a pre-socialised ‘space’ in which children are free to voice thoughts and frame questions in a way which would be more constrained for adults. However, as is shown by our findings in relation to disadvantaged children, that ‘space’ has already been defined at least to some extent by children’s early experiences, particularly with language.

Therefore, consideration needs to be given to how to decrease the skills gap between children while advancing the skills of all children. On the one hand, it could be that the discursive practices that constitute philosophy with children allow children to experience the sort of talk that may not have been present in their home lives, and that actually it is

merely the *practice* of the skill of talking and listening that leads to improvement in the same way as the practice of any other skill. If this is the case, it is not necessarily philosophy with children itself that leads to these deficiencies being remedied. On the other hand, there are specific practices associated with philosophy with children which studies have shown to lead to an improvement in oracy skills, which link linguistic ability to critical thinking skills which have been previously discussed as a mainstay of philosophy with children practice.

Nippold, Frantz-Kaspar, Cramond, Kirk, Hayward-Mayhew and MacKinnona (2015) conducted a study on adolescents' speech in which the syntactic complexity resulting from a critical thinking task and a conversational task was compared. Not only did the study find that the "critical-thinking task prompted substantially greater use of complex syntax than the conversational task" (Nippold et al. 2015: 329), but they claim that "conversational tasks are unlikely to reveal a speaker's best use of complex syntax" (Nippold et al. 2015: 325).

Therefore, referring back to the Oracy@Cambridge's framework of oracy skills, it seems that a focus on the cognitive aspects of oracy is also a focus on the linguistic aspects in the context of critical thinking. The philosophy of language as conceived by Wittgenstein also leads us to this conclusion. For Wittgenstein, "words are deeds" (Wittgenstein, 1980: 46). What renders a sign meaningful is how it is used by linguistic agents, not how it relates to the metaphorical idea of the agents' inner minds, and therefore cognition is "not-just-in-the-head" (Susswein and Racine 2009: 185). It has a strongly sociocultural element, as more recent theories of distributed and situated cognition attest.

Collaborative learning and attainment as improved social interaction

Theories of distributed and situated cognition imply a model of classroom activity into which philosophy for children fits well. As a discursive and inherently collaborative activity, as well as giving children the opportunity for improving their linguistic sophistication, it teaches children social skills and expects them to use these to solve problems. It results in the most educationally productive form of classroom discussion, known as exploratory talk (Mercer 2012). It therefore straddles the Social/Emotional strand of the Oracy@Cambridge framework of skills as well as the Physical, Linguistic and Cognitive strands.

Educators have been aware for some considerable time that learning is a fundamentally social activity: studies in the US in 1980 and 1994 identified the key benefits of collaborative learning as increased effort, positive relationships, improved psychological health and improved attainment (Johnson and Johnson 1989; Johnson, Johnson and Holubec 1994). Schools are today increasingly aware of the need to become "learning communities" because classrooms that operate as communities get better results (Education Scotland 2016).

As a potential tool for helping to develop learning communities, the practice of philosophy for children often relates to theories of education as a whole. Indeed, Oral (2013)

claims that in today's policy-driven educational climate in the UK, philosophy programmes are one of the only ways to provide a focus on the primacy of collaborative social transaction. He attributes this to an exclusive focus on knowledge, and as practitioners in the UK education system we would extend that to include a narrow focus on assessment as the perceived aim of education. Alexander would certainly decry this notion of educative purpose as un-dialogic, resulting in the sort of classroom dialogue which results in "guess what I'm thinking" test questions. (Nystrand 1997 in Alexander 2010: 105)

Even subjects that have traditionally been considered individualistic in the UK and US, such as maths, have been identified as a community enterprise. Jo Boaler's 1999 comparison of two radically different approaches to teaching maths showed that a more project-based, collaborative approach resulted in better attainment at GCSE as well as in tests devised for the purposes of the study. Boaler identifies the capacity of the 'collaborative-taught' students to think for themselves, select relevant information from irrelevant, and work together proactively to find and define problems as well as solve them as key factors in the students' improved performance. These findings related to 9–11 year olds but their relevance for primary learners is reinforced by practitioner Mike Askew, who is clear about the importance of talk for learning in primary mathematics: "Talk is central to mathematics lessons... It's not a list of words that you select from to put your ideas 'into'; it is the words through which ideas are formed" (Askew 2012: 136).

Taking us back to Alexander, Askew and Boaler both emphasise the centrality of dialogue to maths learning. Though for Askew any social skills that might be developed as part of the process are secondary to the main objective of progress in maths, the link between collaborative learning, social skills, language and improved attainment is clear. There is also an increased sense of interdisciplinarity: maths does not exist in a vacuum, or behind walls, but is relevant to, and has exchanges with, other subjects and the environment in which learners are situated – whether that be in the classroom environment or the outside world.

If these skills are important to attainment in maths, it must be postulated that they will boost attainment in other areas as well. The key question is whether improved social/linguistic/collaborative learning skills can be developed or in a cross-disciplinary manner such that attainment is improved across a wider range of subjects. Fortunately there is evidence here too – and this evidence returns us to Philosophy for Children. The UK's Educational Endowment Foundation (EEF) undertook a study in 2013 into the dialogic practice of the Philosophy for Children (P4C) programme designed by the Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPERE). In a total of 48 schools across a wide range of geographies, with an above-average number of children from disadvantaged backgrounds, pupils in years 4 and 5 received one session of P4C per week between January and December 2013. These sessions were based on a Community of Inquiry approach, where teachers used a stimulus such as a story, image or artefact to encourage children to develop their own philosophical questions and then discuss the questions generated by the group.

The evaluation of the project, undertaken by Durham University, found that P4C had a positive impact on pupils' Key Stage 2 average progress in reading and maths (with effect sizes of +0.10 for maths, and +0.12 for reading) (Education Endowment Foundation 2015: 3). This equates to two months' additional progress in relation to both activities. Significantly, the gains for children from disadvantaged backgrounds were even more significant: three months' additional progress in maths (effect size +0.20) and four months additional progress in reading (effect size +0.29). Feedback from teachers and pupils also suggested a belief that P4C had a beneficial impact on wider outcomes such as pupils' confidence to speak, patience when listening to others, and self-esteem. Some teachers also perceived that P4C had a positive impact on general classroom engagement and may have resulted in some pupils asking more questions across all lessons.

Conclusion

As Alexander emphasises, and this paper reinforces, the case for dialogic approaches to teaching is clear. So is the capacity of philosophy for children to improve core skills that will underpin attainment in other disciplines. But are philosophy with children programmes the only (or the best) way to achieve this? The International Baccalaureate Organisation clearly values philosophical discussion and incorporates elements of learner-led epistemological enquiry as part of all its programmes, including the Primary Years Programme.

However, it is clear from the scope of the Oracy@Cambridge skills framework that these skills have the capacity to be developed in other ways, using different pedagogical strategies such as storytelling or formal debate. This clearly merits further study. Nonetheless, it appears that both these alternatives have certain limitations compared with philosophy. Formal debate focuses on discussion rather than dialogue, tending to reject plurality of opinion and co-construction in favour of refutation of others' points of view; storytelling, whilst promoting imaginative co-construction, does not engage as extensively with critical thinking and, as Nippold *et al* (2015) had found, is less likely to prompt the same degree of syntactic complexity as critical thinking activities.

It is our view that a philosophy with children approach engages with the widest range of criteria from the Oracy@Cambridge skills framework and therefore has the greatest potential to offer a technique for improved academic attainment – and also (in the light of the EEF study) for narrowing the gap for children from disadvantaged backgrounds. The delivery of philosophy for children needs careful consideration in order to ensure it benefits all children. At a practical level this must entail balancing teacher workload with the need for autonomy and efficacy, certainly in the UK, where initiative overload is a common complaint across the profession. Further work is currently underway to develop models which will enable and promote such balance, and we would be happy to have further discussions on this point. One of the aims of this work is to introduce a greater degree of coherence in philosophy teaching, in particular as regards its development of critical thinking skills.

As has been noted throughout this paper, social interaction through language requires users to be aware that it is governed by rules, and to engage in language use through those rules in order to make coherent meanings with others. Lipman argues that the same is true of philosophy with children programmes, in which children have their “social impulses” (Lipman 1980: 24) developed through the rules of engagement of philosophical discussion. Therefore, we also argue that the explicit teaching of oracy skills (rather than allowing them to develop through everyday classroom interaction) is vital, as the teacher plays a crucial role in fostering a community of enquiry which is governed by a shared set of rules, and which allows philosophy to promote a “fundamental respect for the other and his often confusing and peculiar opinions” (Martens 2009: 105)

It is our conclusion that philosophy with children is a “cultural technique” (Martens 2009: 16), one which has benefits for children’s learning which go beyond critical thinking skills, or linguistic skills but one in which those skills entwine. The Bavarian pre-school curriculum document includes a statement on philosophical education for children: “It challenges the entire person of the child to understand and position itself in relation to the immeasurable, uncountable, imponderable things that form the foundations of our reality” (in Martens, 2009: 101). Perhaps, then, the value of philosophy as a means to improving oracy skills is that it also allows the child to understand and reposition itself in relation to others in a classroom context and so stand in a different relation both to others and its former self in terms of language and, through it, cognition and collaboration.

References

- Alexander R. (2000), *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*. Oxford, Blackwell.
- Alexander R. (2004), *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk*. 4th ed. Cambridge, Dialogos.
- Alexander R. (2010), *Speaking but not listening? Accountable talk in an unaccountable context*. “Literacy”, 44(3).
- Askew M. (2012), *Transforming Primary Mathematics*. London, Routledge.
- Ball S. (2003), The teacher’s soul and the terrors of performativity. “Journal of Education Policy”, 18(2). DOI: 10.1080/0268093022000043065.
- Boaler J. (1999), *Participation, Knowledge and Beliefs: A Community perspective on Mathematics Learning*. “Educational Studies in Mathematics”, 40(3).
- Cassidy C. and Christie D. (2013), *Philosophy with children: talking, thinking and learning together*. “Early Child Development and Care”, 183(8). DOI: 10.1080/03004430.2013.773509
- Cazden C. (2001), *Classroom Discourse The Language of Teaching and Learning*. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Dewey J. (1933), *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA, Heath.
- Education Endowment Foundation (2015), *Philosophy for Children: Evaluation Report and Executive Summary*. [online] Available at: https://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Philosophy_for_Children.pdf [Accessed: 1 June 2016].

- Education Funding Agency (2016), Pupil Premium 2015–2016: Conditions of Grant – GOV.UK. [Online] Available at: <https://www.gov.uk/government/publications/pupil-premium-2015-to-2016-allocations/pupil-premium-2015-to-2016-conditions-of-grant> [Accessed 6 June 2016].
- Education Scotland (2016), *Collaborative learning – Research summaries – THE JOURNEY TO EXCELLENCE*. [online] Available at: <http://www.journeytoexcellence.org.uk/resourcesandcpd/research/summaries/rscollaborativelearning.asp> [Accessed 1 June 2016].
- Hacker P.M.S. (2007), *Analytic Philosophy: Beyond the linguistic turn and back again*. In: M. Beaney (ed.), *The Analytic Turn: Analysis in Early Analytic Philosophy and Phenomenology* Routledge: London [online] Available at: <http://info.sjc.ox.ac.uk/scr/hacker/docs/TheLinguisticTurn.pdf> [Accessed 23 May 2016].
- Hacker P.M.S. (2013), *The Linguistic Turn in Analytic Philosophy*. In *Oxford Handbook for the History of Analytic Philosophy* Oxford: University Press, pp. 926–47. [online] Available at: <http://info.sjc.ox.ac.uk/scr/hacker/docs/TheLinguisticTurn.pdf> [Accessed 23 May 2016].
- Harré R. and Gillet G. (1994), *The Discursive Mind*, Thousand Oaks, Calif., Sage Publications.
- Hart B., & Risley T.R. (1995), *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, P.H. Brookes.
- Holquist M. (1990), *Dialogism: Bakhtin and his world*. London, Routledge.
- International Baccalaureate® (2016), *How the PYP Works* [online] Available at: <http://www.ibo.org/programmes/primary-years-programme/what-is-the-pyp/how-the-pyp-works/> [Accessed 7 June 2016]
- International Baccalaureate® (2013), *Learner Profile*. [online] Available at: <http://www.ibo.org/contentassets/fd82f70643ef4086b7d3f292cc214962/learner-profile-en.pdf> [Accessed 7 June 2016].
- Johnson D.W., & Johnson R. (1989), *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN, Interaction Book Company.
- Johnson D.W., & Johnson R. (1999), *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. 5th ed. Boston, Allyn & Bacon.
- Johnson D.W., Johnson R. & Holubec E.J. (1994). *The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jorgensen H.V. (2009), *Philosophy with Children in Religious Education – A Brief History*. In: G. Yde Iversen, G. Mitchell, and G. Pollard (eds) (2009), *Hovering over the face of the deep: philosophizing and theologising with children*. Münster, Waxmann.
- Lipman M. (2003), *Thinking in Education*. 2nd ed. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lipman M., Sharp A., Oscanyan F. (1980), *Philosophy in the Classroom*. 2nd ed. Philadelphia, Temple University Press.
- Martens E (2009), *Children's Philosophy and Children's Theology – A Family Resemblance*. In: G. Yde Iversen, G. Mitchell, and G. Pollard (eds) (2009), *Hovering over the face of the deep: philosophizing and theologising with children*. Münster, Waxmann.
- McLeod S., Sharp C., Bernardinelli D., Skipp A. and Higgins S. (2015), *Supporting the Attainment of Disadvantaged Pupils: articulating success and good practice*. Department for Education [online] Available at: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/473974/DFE-RR411_Supporting_the_attainment_of_disadvantaged_pupils.pdf [Accessed 24 May 2016].

- Mercer N. (2012), *Exploratory talk – Professor Neil Mercer*. [online] Slideshare.net. Available at: <http://www.slideshare.net/margarubiosoto/exploratory-talk-in-professor-neil-mercer> [Accessed 1 June 2016].
- Mercer N. (2016), *Introductory Session*. Introduction given by Neil Mercer to the Oracy@Cambridge Conference Cambridge, UK.
- Michaels S., O'Connor C. and Resnick L. (2007), *Deliberative Discourse Idealized and Realized: Accountable Talk in the Classroom and in Civic Life*. "Studies in Philosophy and Education", 27(4). DOI: 10.1007/s11217-007-9071-1.
- Nippold M., Frantz-Kaspar M., Cramond P., Kirk C., Hayward-Mayhew C. and MacKinnon, M. (2015). *Critical Thinking About Fables: Examining Language Production and Comprehension in Adolescents*. "Journal of Speech, Language and Hearing Research", 58(2).
- Oral S. (2012), *Can Deweyan Pragmatist Aesthetics Provide a Robust Framework for the Philosophy for Children Programme?* "Studies in Philosophy and Education", 32(4).
- Todorov T. (1984), *Mikhail Bakhtin The Dialogical Principle*. Manchester, Manchester University Press
- Vansielegheem N. and Kennedy D. (2012), *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*. Chichester, West Sussex, Wiley-Blackwell.
- Vygotsky L.S. (1978), *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Wittgenstein L. (1961), *Tractatus logico-philosophicus*. New York, Humanities Press.
- Wittgenstein L., Wright G. and Nyman H. (1980), *Culture and value*. Chicago, University of Chicago Press.

Michał Daszkiewicz

Uniwersytet Gdański

pedmd@ug.edu.pl

Personal experiencing of spoken English by Poles

Summary

The paper addresses applicability of terms and rationale normally associated with early language education to the learning (and articulation) of English by adult Poles. It discusses how grown-ups – supposedly aware of how important speech is for their language success – prove victim to affective obstacles, require the personally – and emotionally-experienced sense of achievement, which implies that the character of their language learning does not depart too far from that of young children. The paper opens with a section concerning the (Polish) national edge of the learning of English and focusing on the learners' decision not to speak having a personal and crucial character. Then, the issue of affective obstacles is examined theoretically in a discussion on the suitability of specific early education terms for adult language education, and empirically – through a qualitative study of what effect is obtained among Polish grown-ups by using a language teaching method resting on L2 early education terms. It is observed that following a simple teaching procedure in which learners were presented with a set of topic-oriented questions and exemplary answers and then requested to remark (in Polish) on (a four-faceted construct reflecting) how they feel about their productive language learning, an immediate positive outcome is obtained on the affective stratum.

Keywords: English, second language, affect, personal educational event, directed utterance

National edge

A situation in which an adult learner understands a question posed by the teacher but does not provide an answer to it can be regarded as a situation in which that learner decides not to improve. That we learn by uttering things is far from being a novel statement¹, the validity of which applies not only to the learning of languages but to any school subject or any discipline we can envisage. That we view such instances of lack of speech as a **personal decision** does, however, appear not to be sufficiently acknowledged and discussed. Having control over what they articulate in the course of learning, (sane) mature

¹ The beneficial character of learners' speech has been addressed in numerous discussions concerning various conceptual categories such as *thinking aloud*, *self-expression*, *verbalization*, or *verbal expression*, the undertaking of which by students, as Klus-Stańska and Nowicka note, should be of particular interest to the teacher due to the fact that this way of using a language, not reading or writing, is most often undertaken in life and most markedly determines the functioning of an individual in a society (Cf. Klus-Stańska, Nowicka 2005: 78).

learners who consciously opt for speechlessness choose something that is detrimental to both themselves (as they do not find out whether they are actually capable of articulating subject matter) as well as those that happen to be learning alongside them (as they do not hear possible paraphrases of that subject matter which can always be expressed in a number of ways).

The said decision not to speak despite knowing what to say (or even strongly wishing to formulate an utterance) is frequently made by Polish learners for reasons of a social, interpersonal and emotional character. This significance of the emotional side of learning can well be seen with Polish adult learners of English: despite being fully aware of the necessity to utter things as a part of language learning, and theoretically quite capable of (handling their emotions and) deciding to do what is best for their language progress to occur, many of them will decide not to articulate their thoughts out of several fears. The vast majority of these fearful learners, if asked about why they do not speak, will refer predominantly to the fear of formulating in the foreign language utterances that may sound colourless, plain, or even “stupid” (Wilczyńska 1999: 106), the fear of saying things which are grammatically incorrect, of being ridiculed by others (be it for their pronunciation), the fear of what they say being considered not innovative enough, and/or the fear of improper articulation of words they do not know how to spell. And at the same time, odd as it may seem, they will show lots of appreciation or even admiration of people coming from other countries not being bothered by such evidently unnecessary inhibitions.

It follows from the above that with Poles (and most probably with many other nations, too) the fact of formulating utterances in a second language remains emotionally loaded and as such calls for instruction taking into account not only cognitive aspects but affective aspects just the same. It thus seems erroneous to (consciously or unconsciously) assume that once learners have reached the final stage of (extensively described in literature) cognitive development we, as teachers, may become less concerned about the affective side of language education; such an assumption appears to underlie the fact that adult learners, as opposed to children and adolescents, systematically fail to “deserve” a chapter in publications on teaching foreign languages (e.g. cf. Dakowska 2005: 157–178). Somewhat paradoxically, the reality speaks in favour of the contrary: the aforementioned fears, being so widely scattered across Polish adult learners, are acquired rather than inborn (with children being endowed with capabilities of acquiring any human language and with Polish kids having no reputation of being particularly reticent), which renders affective issues most significant as the learners age.

The above has prompted a hypothesis that *by applying instructional terms from the domain of early language education to teaching a second language to adult students we may obtain a more positive approach to their own speech fostering an increased volume of (voluntary) language production*. The hypothesis has been analysed theoretically and then put to an empirical test below.

Theoretical grounds

The teaching of foreign languages to children is generally seen as radically different from the second language education of adults, as a result of which it has been covered in a number of children-devoted publications. As the aim of this text is of a conceptually-empirical (rather than didactic/practical) character, in order to outline the key premises of early language education, we shall refer in this respect primarily to one of such books that theorises teaching practices so as to “complexify oversimplifications about working with children” (Cameron 2001: xiii), entitled *Teaching Language to Young Learners*. The secondary sources used here to support observations made on this central book are *Teaching English in the Primary Classroom* by S. Halliwell, *Teaching Young Language Learners* by A. Pinter, and *The Primary English Teacher’s Guide* by J. Brewster, G. Ellis and G. Girard.

What emerges straight away from the reading of these publications (highly representative of early language education literature) is that the special character of teaching children as opposed to grown-ups pertains to both a general approach to it and a number of specific instructional concepts, which despite the fact that they do not necessarily presuppose any certain age, are employed almost exclusively to language learning by children and so their relevance and significance to adult education are consistently underestimated. On the general level, its specificity, apart from (i) the rather obvious premise that young learners will work mostly with the *spoken language*, is presented as requiring predominantly (ii) children’s *active learning* (interacting with the world, experiencing physically), (iii) supporting children in *constructing meaning* for every activity and language use in the FL classroom, and (iv) *understanding* on the part of the child – with the last two requirements constituting “a central principle for teaching young learners” (cf. Cameron 2001: 2, xiii).

On the specific level, a set of (psychologically-grounded) concepts are quickly recognised when perusing the said publications, implying their nearly exclusive relevance to the teaching of children and developmental sciences. This concerns, most noticeably, (v) the *zone of proximal development* concept, referred to by multiple writers and numerous publications, whereby it is the child that falls within or reaches his or her ZPD, whilst adults remain those that help the child do so by providing appropriate guidance (cf. Vygotsky 1997: 33); (vi) the concept of *scaffolding* first introduced for the sake of the “developing child” (Wood et al. 1976: 92, 89) and construed as “talk that supports a child in carrying out an activity” (Cameron 2001: 8), with the child particularly needing language as the most important tool for cognitive growth (cf. Bruner 1983; Cameron 2001: 8); (vii) Bruner’s notion of *formats* and *routines*, which (allow scaffolding and) build up the child’s sense of security and excitement by combining the familiar with the new (Cameron 2001: 9); and (viii) the so-called *Goldilocks principle* (Cameron 2001: 27) (the name of which itself mistakenly suggests its exclusive relevance to the teaching of children), whereby tasks should be neither too easy nor too difficult.

Considered jointly, both the four general qualities as well as the four specific concepts prescribed for the teaching of children share a markedly affective element in that they

all serve to give priority to attitude goals (cf. Halliwell 1992: 10) so as to prevent child's experience of excessive difficulty or failure and to reduce or eliminate altogether dissatisfaction and discouragement (which can also be viewed to lie at the heart of texts recalling such educational phenomena as e.g. the Rosenthal effect, whereby pupils gradually acquire characteristics (explicitly or implicitly) assigned to them by their teachers; this and similar effects are, again, associated with the teaching of children only, as if it was assumed that "adults can cope emotionally with their own learning, obstacles and failures"²).

Methodological grounds

To put to test the hypothesis formulated at the end of the first section so as to see what kind of effect we may expect after application of the eight notions above to the teaching of adults, a study has been carried out, in which a group of 13 adult language learners (university students) have taken part in four (topic-oriented) lessons and subsequently responded to a set of research questions. The key premises and the build-up of the lessons and the study proper, both carried out in compliance with the rationale above, relate to their four major facets as follows:

LESSONS have been based on a plan³ securing continuous focus on the learners'

- a) *speech*, elicited by means of a set of (topic-related) questions provided to them on paper alongside model answers so that the learners could either formulate an utterance closely following the conventional response shown or give a more spontaneous answer; hence, each lesson participant could respond depending on his or her own *zone of (linguistic) proximal development*;
- b) *activity* (in its cognitive sense), guaranteed by a continuous flow of speech (question-answer sequence) and the students selected at random for the sake of their continuous attention; additionally, in order to *scaffold* the students' verbal activity, the organisation of topics was made explicit, rehearsal was fostered, and the most significant language elements were emphasised (these being some of the ways in which, according to Wood (1998), learning can and should be scaffolded);
- c) *construction*, executed by examples of and training in the so-called replacements, i.e. words and expressions that the learners could use in the same language context

² The author's personal experience suggests – although it would need to be empirically verified – that the erroneousness of such an assumption can be proved by, for example, the immense popularity of the so-called Callan method observed in Poland in the first decade in the 21st century; this (direct) method, designed for the purposes of adult language learners, rested strongly on the emotionally undesirable experience of failure by among other things, employment of predictable content suited to the learners' level, which effectively "took the emotional load off" Poles, who, owing to the method's principles, had to remain constantly attentive, responded to familiar questions and, as a result, had the impression of "having English under their control".

³ Its detailed description lies beyond the scope of this text, but it has been presented in another paper by the author concerning such a way of teaching a language to adults in which they "compose their own English".

- (questions or answers) and gradually depart from the convention proposed, and blends, i.e. combinations within and across different topics; regular exercise in replacements and blends developed into main *routines* performed during lessons;
- d) *understanding*, ascertained by translating into Polish every new question occurring on the handouts provided which caused problems to the student answering it; hence, the procedure was meant to eliminate excessive difficulties in compliance with the *Goldilocks principle*.

RESEARCH (interview-based) following the lessons has focused on the same four facets, which, owing to their reminiscence of Carl Roger's concept of the *personal meaning of learning* (Rogers 1969: 92), has been referred to jointly as the *personal meaningfulness* constituting the study construct. Accordingly, the study performed under methodological premises of action research, with the teacher (the author) knowing very well the trajectory of the respondents' (learners') English studies and with the sequence of the four lessons being conducted in accordance to new principles explained to them in advance and analysed together later, has been devised to address:

- a) the learner's general impression of the subject matter learnt,
- a) the learner's satisfaction with himself or herself,
- b) significance of the subject matter as experienced by the learner, and
- c) obstacles recognised by the learner in his or her learning of the subject matter.

It has thus been considered in the study following the lessons (a) how the students experienced the lessons (topics), (b) when they felt pleased with themselves, (c) what they found significant in the content, and (d) where they recognised obstacles, which had been operationalised by formulation of the following respective questions (answered by the students in writing, in Polish), the form of which remained open enough to prompt the respondents to remark freely on their individual experience and thus to inform an analysis of their perspective of the learning on English (cf. Kvale 2010: 19):

- Q1. *How do you feel about our talk based on the 10 questions?*
- Q2. *During our talk based on the 10 questions, which questions/answers gave you a reason for satisfaction (or dissatisfaction)?*
- Q3. *Could you show on the list any words, expressions, or sentences which you find important? Explain your choice.*
- Q4. *Which questions or expressions from the list have you got most difficulties with? Why these?*

Discussion of results

The responses were juxtaposed against the theoretical concepts presented earlier in this text typically (or nearly traditionally) associated with early language education. Most remarkably, the comments provided related to those concepts wide across the answers given, which implied that from whichever perspective the respondents were prompted to address their language learning, they proved to find the concepts in question highly relevant,

with the chief difference from early education being that they expressed themselves using their own more “grown-up” language. The rationale manifested by them via four answers clearly that they do struggle with uttering things in English, one implication of which is that the line drawn between early education and adult education by theory does not find its equivalent in practice. In other words, the common tendency of emphasising the ability to express oneself solely or predominantly with children only is mistaken as one does not cease to acquire the skill in question.

An analysis of responses (collected on two occasions, after the third and fourth lessons, so as to foster its authenticity and validity, and to check on the results’ consistence (cf. Flick 2011; 45, 55)) brings to the fore the fact that once the respondents have been provided with language substance made accessible to them by observance of the aforementioned “child-like” rules, they managed to overcome their emotional obstacles and successfully build fully comprehensive utterances. This effect stood in stark contrast to their former experience (and also the experience of the author, who had earlier taught them, too), which they repeatedly associated with obstacles and inhibitions resulting from not knowing not only how but also what to say.

This has been observed with a number of responses to the first question pertaining to the students’ general impression, of which the most representative reads as follows:

“In the past I had a block in my head and now I didn’t think about it. Now I think that in order to speak, you need to speak. Also with mistakes, as we do it during our meetings.”

Plain as it sounds, it confirmed the author’s initial belief that when the focus on the lesson was to be on the subject matter rather than the students, their language skills or personalities, the Polish students would articulate their thoughts more readily and comfortably. In a number of appreciative responses (“excellent”, “I enriched my practical knowledge of English”), the students claimed to have been engrossed in the issued addressed by the questions, which is an advisable effect regardless of the learners’ age.

- a) Answers to the second question were particularly noteworthy (although the respondents failed to pinpoint specific questions as the source of (dis)satisfaction, which might be an effect of lack of training in meta-analysis of language content): prompted by one category of an emotional character ((dis)satisfaction, the learners gave answers illustrating their personal experiencing of English speech with remarks demonstrating a wide range of other emotional categories such as surprise (“When I look at these questions, I’m often amazed at how many things we do automatically in our own language”), wishes (“I would like there to be more questions at each lesson”), amazement (“When I look at these questions, I’m often amazed at how many things we do automatically in our own language”) and others. Most remarkably, some others responses additionally showed gladness about negative emotions having been avoided

“(This idea with questions and answers makes me realise what I have forgotten over the last years (...). After the lesson I’m satisfied with myself, because there are many new things. It’s good that ‘the bar’ is at the right level, as it requires demand but does not cause frustration.”)

- b) When asked to pinpoint (subjectively) significant language elements, most respondents failed to do so (which might be viewed to undermine the third question's validity). Yet, Question 3 generated topic-oriented comments on what the students find important in their use of English as a whole and how it helps them handle reality:

“In a way I think every topic is important, but I’m happy that with these questions we touch every shade of the topic which we choose to discuss. I’d like each topic to be addressed in this way. I believe that through such practice we learn to better define the surrounding reality.”

Provided with ready-given examples of language use, the students also reported on their emotional achievements (“I’m happy I could recall many words I learnt in the past”), enjoyment of speech (“When I see the questions, they help me communicate my thoughts even when I don’t know all the expressions necessary to present my opinions”), or increased language awareness (“I have difficulty reading some questions, which mostly results from the gaps in my knowledge”). It needs to be emphasised here that Many of these comments, if they were provided by children, would make us enthuse over how and what our students learn, and we have every right to cherish exactly the same feelings when these remarks are made by adult learners.

- c) Similarly to the above, replies to Question 4 proved less specific than initially expected, which may be viewed to mark the students’ lack of experience in commenting on what and how they learn (rather than the two questions’ invalidity). Most importantly, a number of responses pertained to language production problems:

“What I find most difficult here is something that initially seemed dead easy to me, that is constructing very simple, conventional sentences in English. When we see or hear such sentences, they are very clear, but constructing them by ourselves is a much greater problem.”

Yet, some replies did address the very character of the language exemplified on the handouts, noting, for instance, how it differs from what they learnt earlier: “*I’m glad we learn not only such vocabulary that is used at schools, but also such that is commonly or colloquially applied*”. The discrepancy observed here between the school and street language is as odd as noteworthy and it is yet another issue frequently discussed with regard to young learners (especially in the context of children from disadvantaged environments). It proves to be equally important with adult students, who – despite having reached the last stage of cognitive development – may also be at a loss as to what to say or how to finish a sentence. Just like children.

The value of *directed utterances*

The last but one response cited (“*What I find...*”) implies that considering the two advances that need to be made in the course of language learning, that is a shift from *the conventional* to *the spontaneous*, and progression from *the receptive* to *the productive*, it is the latter that is experienced by the Polish learners as a greater obstacle. This being the

case, to render this move more feasible and thus “lessen the pain” of language learners, all instances of articulating language elements never uttered earlier by particular students (i.e. all new attempts at language production) need to rest on contacts (i.e. experiencing language reception) with conventions, popular word combinations, formulaic speech, which jointly can be referred to as *directed utterances* (as secured above by means of ready-given questions and exemplary answers).

Such a conclusion made with reference to adult learners of English sounds strongly reminiscent of guidelines formulated for early language education teachers. Apparently then, adult language learners, whose mature L1 categories mask L1-L2 (not only perceptual but also semantic and syntactic) categories (cf. Baker et al. 2008: 320), need a sufficient number of opportunities to utter language before they gain enough confidence to formulate sentences of a novel character by themselves. What seems not to develop with age (or even change in an undesirable direction and make speaking skills deteriorate) is that the affective side of learning and using English by Polish students pre-determine linguistic success, as if the emotional layer kept blocking the cognitive stratum. The exact nature, direction and causes of this phenomenon undoubtedly merit further investigation.

It thus emerges from the theoretical considerations and the empirical findings that categories applied to the teaching of children prove largely suitable to lessons conducted with Polish grown-ups. Jocular as this statement may sound at first, differences associated with language learning by younger and older learners – additionally emphasised at the level of terminology, with “early language education” and “adult education” having earned their largely independent status and character⁴ – can be seen as highly detrimental to grown-up learners (and possibly to young pupils, too). Accordingly, the recommendation of a shift in the balance between attitude goals and content goals (towards the latter) found in literature on early language education (cf. Halliwell 1992: 10) is rather misleading as the emotions involved in the side of language learning do not change in terms of their volume but character, with an utterance in English remaining to adult Poles something of a personal adventure.

References

- Baker W., Trofimovich P., Flege J.E., Mack M., Halter R. (2008), *Child-Adult Differences in Second-Language Phonological Learning: The Role of Cross-Language Similarity*. In: “Language and Speech”, 51(4).
- Brewster J., Elliss G., Girard G. (2002), *The Primary English Teacher’s Guide*. Harlow, Penguin English Guides.
- Cameron L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge, Cambridge University Press.

⁴ One of the most significant difference to be observed between the two seems to pertain to what justifies language teachers’ enthusiasm over their learners’ speech: in the case of young children articulation of short sentences, words or even single syllables suffices to secure their sense of achievement, whilst with adults it seems that there must be at least a small degree of students’ innovativeness and creation before anyone enthuses over utterances generated. This, however, needs to be studied closer, too.

- Dakowska M. (2005), *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick U. (2011), *Jakość w badaniach jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Halliwell S. (1992), *Teaching English in the Primary Classroom*, London, Longman.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Kvale S. (2010), *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rogers C.R. (1969), *Freedom to Learn*. Merrill, Columbus.
- Vygotsky L. (1997), Interaction Between Learning and Development. In: M. Gavuaian, M. Cole (eds.), *Readings on the Development of Children*. New York, W.H. Freeman and Company.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wood D., Bruner J.S., Ross, G. (1976), *The Role of Tutoring in Problem Solving*. "Journal of Child Psychology and Psychiatry", Vol. 17.
- Wood D. (1998), *How Children Think and Learn*. Oxford, Blackwell.

Monika Kusiak-Pisowacka

Uniwersytet Jagielloński
monika.kusiak@uj.edu.pl

W kierunku dwujęzyczności w edukacji wczesnoszkolnej – problemy nauczania czytania w języku obcym na przykładzie języka angielskiego

Summary

Towards bilingualism in primary school education – problems in teaching reading in English as a foreign language

The article focusses on developing reading by Polish young learners of English as a foreign language. The discussion is conducted within a psycholinguistic componential perspective, which allows for a detailed analysis of various components that constitute the reading skill. Most attention is given to phonological awareness at the decoding stage of reading and its role in beginning reading. First, the author deals with syntactic and orthographic differences between reading in English and reading in Polish. The results of several cross-linguistic studies are presented to illustrate the importance of inter-lingual differences in reading in a foreign language. Then the article reports on the analysis of five coursebooks of English for Polish young learners. The study aimed to investigate how each of the coursebooks develops the reading skill. The analysis looked at the methods of teaching reading, types of reading tasks, the explicitness of phonological instruction, presentation of letter-sound correspondences and the development of other reading-related abilities. The results of the study revealed that the coursebooks differ in the way they teach beginning reading, raising important questions of both didactic and theoretical nature.

Słowa kluczowe: czytanie w języku obcym, edukacja wczesnoszkolna, świadomość fonologiczna, dwujęzyczność, podręczniki

Keywords: reading in a foreign language, primary school education, phonological awareness, bilingualism, coursebooks

1. Czytanie w perspektywie poznawczej

Czytanie może być rozumiane w różny sposób przez różnych badaczy. Także osoby niezajmujące się badaniami edukacyjnymi mogą mieć różne wyobrażenia i oczekiwania dotyczące nauczania czytania. Trafnie obrazuje to poniższa anegdota o 7-letniej Marysi, zaczerpnięta z literatury Goodmana (1972: 45), jednego z bardziej wpływowych badaczy procesu czytania.

„Moja córka ma tylko 7 lat i potrafi już wszystko przeczytać,” chwali się mama Marysi do sąsiadki i podaje córce *The Times*. Marysia płynnie czyta tekst o wydarzeniach politycznych w kraju, tylko czasami zatrzymując się na trudniejszych wyrazach. „Marysiu, czy zrozumiałaś to wszystko?”, pyta sąsiadka pełna podziwu dla „występu” Marysi. „Ależ oczywiście, że tak. Czasami ma problem, aby zebrać to wszystko w całość, ale jestem pewna, że rozumie, co czyta,” odpowiada mama Marysi.

Różnice w potocznym rozumieniu „dobrego czytania” wynikają z wieloaspektowości procesu czytania. W badaniach psycholingwistycznych czytanie przedstawia się jako proces poznawczy, w którym udział biorą wielorakie umiejętności mentalne. Według Krasowicz-Kupis „czytanie, jako odbiór tekstu pisanego, stanowi złożony proces psycholingwistyczny, oparty na dekodowaniu tekstu oraz na interpretowaniu jego treści. Wymaga to od czytającego sprawności językowej na poziomie fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym, semantycznym oraz sprawności poznawczych, głównie w zakresie percepcji wzrokowej, słuchowej, procesów pamięciowych oraz dokonania operacji umysłowych na poziomie myślenia pojęciowego” (Krasowicz-Kupis 1999: 19). Autorka wyróżnia dwa komponenty poznawcze w procesie czytania, czasami określane jako poziomy lub etapy w celu podkreślenia kolejności ich rozwoju w nauce czytania. Są to dekodowanie tekstu i interpretacja treści tekstu. W sprawne czytanie tekstu zaangażowanych jest wiele umiejętności językowych: fonologicznych, morfologicznych, syntaktycznych, składniowych oraz sprawności poznawcze, takie jak pamięć oraz myślenie pojęciowe.

Spojrzenie na czytanie jak na proces mentalny składający się z kilku komponentów (ang. *componential view of reading*) jest doceniane zwłaszcza w badaniach interjęzykowych, czyli tych, które mają na celu analizę procesów czytania osób wielojęzycznych lub porównanie czytania w różnych językach. Przykładem takich badań mogą być badania prowadzone przez Kodę (2005) i Kusiak (2013). Taka konceptualizacja czytania wydaje się być również przydatna w badaniach dotyczących czytania dzieci, u których umiejętności fonologiczne i morfologiczne odgrywają dużą rolę. Pozwala ona na dokładne zbadanie poszczególnych elementów językowych i ich roli w rozwijaniu sprawności czytania.

2. Czytanie w języku rodzimym i w języku obcym

2.1. Charakterystyka czytania w języku polskim i języku angielskim

Tekst w języku obcym może sprawiać problemy. Osoby dwujęzyczne mogą doświadczać wielu trudności wynikających z różnic międzyjęzykowych. Badania porównawcze dotyczące dzieci bilingwialnych (np. Slobin 1985) koncentrują się na różnicach między językiem rodzimym a językiem obcym oraz wpływie tych różnic, m.in. na proces czytania. Istotnym czynnikiem wpływającym na proces czytania jest szyk wyrazów w zdaniu. Najczęściej stosowanym sposobem wskazania typu syntaktycznego danego języka jest określenie szyku trzech podstawowych elementów zdania, a mianowicie: podmiotu (ang. *subject* = S), orzeczenia (ang. *verb* = V) i dopełnienia bliższego (ang. *object* = O). Według

Clark i Clark (1977) najczęstszym szykiem jest SOV (44%) oraz SVO (35%), VSO i VIS są rzadsze i wynoszą odpowiednio 19% i 2%. W języku polskim i angielskim obowiązującym szykiem jest SVO. Język angielski jest językiem pozycyjnym; dla dzieci angielskich szyk wyrazów w zdaniu stanowi najważniejszą pomoc w czasie czytania. Dzieci polskie muszą uwzględniać jeszcze inne czynniki, takie jak oznaczenie przypadku (język polski jest język fleksyjnym).

Kolejnym źródłem trudności w czytaniu w języku angielskim są różnice dotyczące systemu ortograficznego. Ortografia polska jest bardziej transparentna niż angielska, co oznacza bardziej regularną relację między literą a głoską. Ta cecha języka wpływa na strategię używane w czasie czytania (Baron i Strawson 1976). Strategia zwana „chińską” (ikoniczną) polega na czytaniu całościowym wyrazów, natomiast strategia „fenicka” (fonologiczna) to zamiana liter na dźwięki i ich synteza. Nasuwa się pytanie: Która strategia dominuje w czytaniu w języku polskim, a która w języku angielskim? Na pytanie to odpowiada badanie przeprowadzone przez Sochacką (2004), którego głównym celem była analiza różnic między czytaniem w języku polskim a czytaniem w języku angielskim.

Zdaniem Sochackiej (2004) najważniejszą strategią używaną przez dzieci polskie jest strategia alfabetyczna. W dwóch pierwszych latach nauki zaobserwowano stosowanie obu strategii – strategii analitycznej i strategii całościowej. To właśnie analityczne podejście do tekstu, przekładanie liter na głoski dominowało w klasie przedszkolnej; natomiast strategia całościowa dominowała w klasie pierwszej. Rozwój sprawności czytania następował od strategii fonologicznej do leksykalnej. Stosując strategię całościową, dzieci opierały się nie tylko na mechanizmach wzrokowych, ale także na umiejętnościach fonologicznych. Dla porównania, czytanie w języku angielskim wymaga użycia odmiennych strategii. Proces ten opisany został w modelu czytania Frith (1985). Dzieci angielskie, ucząc się czytać, przechodzą przez następujące etapy: 1) rozpoznawanie krótkich wyrazów wzrokowo (strategia globalna używana na początkowym etapie czytania), 2) umiejętność zamiany liter na głoski i dokonanie ich syntezy (strategia stosowana na etapie nauki pisania), 3) przyswojenie reguł ortograficznych, co oznacza zrozumienie, że ta sama litera może odpowiadać różnym głoskom w zależności od kontekstu oraz 4) czytanie przez analogie, tzn. wnioskowanie o nowych wyrazach na podstawie wyrazów już znanych.

Podsumowując, badania dowodzą, że proces czytania w języku polskim i języku angielskim przebiega w odmienny sposób. Jest to z pewnością ważna informacja, która powinna być uwzględniona w czasie tworzenia materiałów dydaktycznych, takich jak podręczniki oraz w procesie nauczania.

2.2. Wpływy międzyjęzykowe w czasie czytania w języku obcym

Badania mające na celu porównanie czytania osób dwujęzycznych, np. prowadzone przez Pritchard i O'Hara (2008) czy Kusiak (2013), wskazują na inny sposób przetwarzania tekstu i różnice w stosowaniu strategii rozumienia tekstu w języku rodzimym i języku obcym. Ciekawym wnioskiem jest to, że w czasie czytania w języku obcym uaktywniają się strategie czytania typowe dla czytania w języku rodzimym. Zauważyła to Koda (1989), badając

uczących się języka japońskiego oraz Suarez i Meara (1989), badając czytających w języku hiszpańskim. Zaobserwowano również transfer między dwoma językami; okazało się, że język rodzimy może nawet wspomagać czytanie w języku obcym. Taką konkluzję wysnuła Koda (1988), której badania pokazały, że w porównaniu z językiem hiszpańskim język japoński stanowił cenniejszą pomoc w czytaniu w języku angielskim jako obcym.

2.3. Rola procesów fonologicznych w czytaniu

Według Torgesen i in. (2007) świadomość fonologiczna to część składowa procesów fonologicznych biorących udział w czytaniu polegająca na umiejętności wyodrębniania i manipulowania dźwiękami, które stanowią cząstki wyrazu mówionego. Jest to proces przebiegający w umyśle, polegający na analizie struktury fonologicznej wyrazu mówionego (a nie pisanego), bez zaangażowania poziomu semantycznego (czyli znaczenia) analizowanego słowa. Świadomość fonologiczna przejawia się m.in. w umiejętności rozpoznawania rymów i tworzenia rymów.

Badania (np. Bryant i in. 1989; Krasowicz-Kupis 1999) pokazują, że świadomość fonologiczna pełni ważną rolę w nauce czytania. Zaobserwowano ciekawe różnice między czytaniem w języku polskim a czytaniem w języku angielskim. W czytaniu w języku polskim wrażliwość na rymy pełni mniejszą rolę niż w czytaniu w języku angielskim. Wśród dzieci polskich wrażliwość ta jest mniejsza i wolniej się rozwija niż wśród dzieci angielskich; dzieci polskie natomiast są bardziej wrażliwe na aliteracje niż dzieci angielskie.

Przedstawiona w tym rozdziale dyskusja dotycząca różnic między nauką czytania w języku polskim a rozwijaniem sprawności czytania w języku angielskim rodzi wiele pytań natury praktycznej, bezpośrednio związanej z procesem nauczania czytania w początkowych latach szkoły podstawowej. Jest to temat rozwinięty w dalszej części artykułu.

3. Nabywanie sprawności czytania w czasie edukacji wczesnoszkolnej

Sprawność czytania to ciekawy przedmiot badań psychologii poznawczej, psycholingwistyki i pedagogiki wczesnoszkolnej. W edukacji wczesnoszkolnej czytanie traktowane jest jako jedna z najważniejszych umiejętności zdobywanych w trakcie kształcenia ogólnego. Podstawa programowa (MEN 2012) dla szkoły podstawowej (klasy 1–3) przedstawia czytanie jako umiejętność rozumienia tekstów. Podkreśla się też potrzebę kształcenia umiejętności wykorzystania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym samodzielne zdobywanie wiedzy. Czytanie ma również pomóc we wszechstronnym rozwoju uczniów – emocjonalnym, intelektualnym i moralnym oraz ułatwić aktywne uczestnictwo w życiu społeczeństwa. Są to cele bardzo ważne, rozwijane przez dzieci w ramach tzw. edukacji polonistycznej.

Jeśli chodzi o nauczanie języka angielskiego jako obcego, sprawność czytania – obok sprawności pisanego, rozumienia wypowiedzi, tworzenia wypowiedzi – stanowi ważny komponent kompetencji obcojęzycznej. Według Podstawy programowej dla I etapu edukacyjnego (MEN 2012) głównym celem jest nauczenie dzieci czytania ze zrozumieniem

pojedynczych wyrazów i prostych zdań. Cele edukacji obcojęzycznej pod koniec II etapu edukacyjnego są bardziej rozbudowane. Uczeń powinien rozwinąć umiejętność rozumienia krótkich i prostych kilkuzdaniowych wypowiedzi pisemnych, tzn. rozumieć ogólny sens tekstu, wykształcić umiejętność wyszukiwania prostych informacji szczegółowych oraz umieć rozpoznawać różne rodzaje tekstu, np. list prywatny, e-mail, SMS, opowiadanie, zaproszenie, kartkę pocztową.

Od 2009 r. język angielski jest obowiązkowym przedmiotem w kształceniu wczesnoszkolnym w Polsce. Oznacza to, że każde dziecko staje przed nietrywialnym zadaniem opanowania zasad czytania właśnie w tym języku. Pierwsza klasa szkoły podstawowej to czas, gdy dzieci w bardziej namacalny sposób mogą odczuć swoją polsko-angielską dwujęzyczność. Może się zdarzyć, że dziecko rozpocznie naukę czytania w języku obcym jeszcze przed pierwszymi próbami czytania w języku rodzimym (co opisuje Długosz 2000). Programy nauczania, zarówno te do nauczania zintegrowanego (Janicka-Panek 2012), jak i nauczania języka angielskiego (np. Szpotowicz, Szulc-Kurpaska 2009) nie przygotowują nauczyciela i rodziców do tego rodzaju sytuacji. Dlatego tym bardziej istotne wydaje się zastanowienie się nad pewnymi kwestiami dotyczącymi tego ważnego aspektu kształcenia wczesnoszkolnego. Pojawiają się bardzo ogólne pytania: Jakie metody nauczania byłyby najbardziej skuteczne w nauczaniu czytania w języku angielskim? Czy w nauczaniu należy uwzględnić różnice między językiem polskim a językiem angielskim? Czy podręcznik do nauczania języka angielskiego może skutecznie rozwijać czytanie w języku obcym na etapie początkowym, biorąc pod uwagę to, że dzieci są także na etapie początkowym nauki czytania w języku rodzimym? Czy materiały dydaktyczne powinny uwzględniać specyfikę języka rodzimego uczniów? Wreszcie rodzi się pytanie: Czy możliwe jest zintegrowanie nauki czytania w języku rodzimym i obcym i na czym taka integracja miałaby polegać? Próbując odpowiedzieć przynajmniej na niektóre z tych pytań, przyjrzyjmy się najpierw metodom nauczania czytania w języku angielskim jako języku rodzimym.

4. Metody nauczania czytania w języku angielskim jako rodzimym

4.1. Ogólna charakterystyka

Cennym źródłem wiedzy na temat historii nauczania czytania języka angielskiego w Anglii i Stanach Zjednoczonych jest książka Dobrowolskiej-Bogusławskiej (1991) pt. „Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych”. Oprócz informacji teoretycznych, autorka dzieli się swoimi doświadczeniami pedagogicznymi, które zdobyła jako nauczycielka angielskiej szkoły podstawowej w tzw. klinice czytania oraz nauczycielka polskiej szkoły wychowania ojczyściego. W nauczaniu czytania w języku angielskim jako rodzimym wyróżnia się dwie główne metody – metodę globalną oraz metodę całościową; według autorki wszystkie programy nauczania czytania są oparte na tych dwóch metodach, z akcentem na jedną lub drugą metodę. Metoda globalna, zwana także całościową lub leksykalną (ang. *The Whole Language Approach*) uczy strategii rozpoznawania wyrazów z wyglądu, zgadywania na podstawie ich długości i kształtu. Metoda fonetyczna, zwana też analityczną

(ang. *The Phonics Method*) uczy strategii fonologicznej, tzn. zamieniania liter na dźwięki i syntezy tych dźwięków. Dzieci brytyjskie na samym początku kształcenia nauczane są metodą globalną i ten sposób uznano za najbardziej skuteczny. Próby rozpoczęcia od metody fonetycznej, które oznaczały ufonetycznienie pisowni angielskiej, stworzenie specjalnego alfabetu ITA (*Initial Teaching Alphabet*) i drukowanie specjalnych książek, nie powiodły się i pozostają w sferze eksperymentów edukacyjnych. Jednak ten sposób nauczania nie został zupełnie zapomniany, o czym świadczy choćby strona internetowa specjalnej fundacji promującej wykorzystanie ww. alfabetu (<http://itafoundation.org>). Warto zaznaczyć, że także analityczne podejście do języka znalazło swoje miejsce w brytyjskich programach nauczania. Kształcenie świadomości fonologicznej okazało się ważne dla późniejszego nabywania sprawności czytania, o czym traktuje kolejny rozdział.

4.2. Kształcenie świadomości fonologicznej

Badania wykazały, że świadomość fonologiczna ma bardzo duży wpływ na nabywanie sprawności czytania i pisanie. Zauważono jej pozytywny wpływ w odniesieniu zarówno do języka angielskiego (Bryant i in. 1989; Richgels 2001), jak i języka polskiego (Krasowicz-Kupis 1999). Według Torgesena i in. (2007) świadomość fonologiczna demonstruje się w praktycznych ćwiczeniach takich, jak:

1. rozróżnianie dźwięków, np. wskazanie słów, które zaczynają się od tego samego dźwięku,
2. budowanie z podanych dźwięków znanych słów,
3. dzielenie słowa na mniejsze składniki, np. sylaby,
4. manipulowanie dźwiękami, np. opuszczanie jednego dźwięku, zastępowanie jednego dźwięku innym,
5. rozróżnianie dźwięków w słowach,
6. rozróżnianie relacji między literami a dźwiękami (ta umiejętność zwana jest świadomością fonemową),
7. rozpoznawanie i tworzenie rymów.

Należy zaznaczyć, że ćwiczenie świadomości fonologicznej oznacza skupienie się na strukturze, a nie na znaczeniu słowa mówionego i nie wymaga pracy z wyrazami pisanymi (oprócz ćwiczeń skupiających się na nauce relacji między literami a dźwiękami, czyli tych mających na celu wykształcenie świadomości fonemowej).

Ćwiczenia fonologiczne mogą być wprowadzane na różnych etapach pracy z tekstem. Mogą poprzedzać czytanie danego tekstu (ang. *pre-print activities*). Takie ćwiczenia polegają na zabawie słowami występującymi np. w piosence; może to być śpiewanie, wyklaskiwanie, dzielenie zdań na słowa czy ocenianie słów pod kątem ich długości. Ćwiczenia mogą także towarzyszyć pojedynczym wyrazom, które dzieci znajdą wydrukowane w podręczniku (ang. *print-related activities*). Ćwiczenia takie mogą polegać na zamianie liter w podanych wyrazach w celu stworzenia nowych wyrazów. Oczywiście najkorzystniej dla młodych czytelników byłoby rozpoczynać taką „zabawę w wyrazy” od wyrazów, które już znają. Często ćwiczenia towarzyszące prostym tekstom lub po prostu pojedyn-

czym wyrazom poprzedzające naukę pisania pełnią równocześnie jeszcze jedną istotną funkcję – kształcą świadomość pisma (ang. *print awareness activities*), niezbędną w nauce zarówno czytania, jak i pisania. Wszystkie omówione typy ćwiczeń są niezwykle istotne w przygotowywaniu uczniów do czytania. Pojawia się ważne pytanie: Czy ćwiczenia te stosowane są w kształceniu wczesnoszkolnym i czy występują w podręcznikach? Znalezienie odpowiedzi na to pytanie jest celem następnego rozdziału.

5. Rola podręcznika w nauce czytania w języku obcym – analiza wybranych podręczników

5.1. Cel analizy

Zgodnie z wynikami wielu obserwacji i analiz badawczych (Andrzejewska 2013) podręcznik nadal pozostaje najważniejszym i najczęściej stosowanym materiałem dydaktycznym w warunkach szkolnych. Podręcznik definiowany jest w podobny sposób przez wielu badaczy, np. przez Ura (1996) i Tomlinsona (2012). Jest to zbiór materiałów dydaktycznych (wydanych w formie tradycyjnej lub elektronicznej), który jest podstawową pomocą w nauczaniu i uczeniu się języka obcego w szkole, systematycznie używany przez nauczyciela i uczących się. Warto podkreślić, że podręcznik oprócz książki głównej zawiera różnorodne komponenty, takie jak książkę dla nauczyciela, zestaw testów, zeszyt ćwiczeń, nagrania oraz inne dodatkowe materiały dydaktyczne (np. plakaty, gry), które mogą stanowić pomoc zarówno dla nauczyciela, jak i uczniów.

Poniżej przedstawiona jest analiza trzech podręczników dla klasy I: *Letterfun* (2001), *Stardust* (2006) i *New Sparks 1* (2007) oraz dwóch dla klasy II: *Smart Junior 2* (2015) i *Super Sparks 2* (2014). Do celów analizy zbadano zarówno podręcznik, jak i zeszyt ćwiczeń towarzyszący podręcznikowi. Analiza została przeprowadzona według kryteriów opisanych w poniższych pytaniach, które dotyczą kształcenia sprawności czytania ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju świadomości fonologicznej:

1. Jaka metoda nauki czytania stosowana jest w ocenianym podręczniku?
2. Jakie typy ćwiczeń zawiera podręcznik? Na czym polegają te ćwiczenia? Jaki jest cel tych ćwiczeń?
3. Czy podręcznik zawiera ćwiczenia fonologiczne? Jeśli tak, to czy te ćwiczenia wprowadzane są jako oddzielne ćwiczenia czy zintegrowane z innymi ćwiczeniami? Czy ćwiczenia fonologiczne koncentrują się na głoskach, pojedynczych słowach czy tekście? Czy nauczana jest relacja litera – głoska?
4. Jakie jeszcze inne sprawności językowe i umiejętności potrzebne do rozwoju czytania rozwija podręcznik?

Warto podkreślić, że przedstawiona tu analiza podręczników jest częścią bardziej obszernego projektu, który ma za zadanie zbadanie, jak polscy uczniowie pierwszych klas szkoły podstawowej rozwijają sprawność czytania w języku angielskim jako obcym. Ponieważ na podstawie obserwacji rzeczywistości szkolnej przyjmuje się, że podręcznik stanowi ważny materiał dydaktyczny w czasie nauczania języka angielskiego, analiza wybranych

podręczników jest pierwszym etapem ww. projektu. Założono, że ewaluacja podręczników używanych we poszczególnych klasach pozwoli na lepsze zrozumienie wieloaspektowej natury czytania w języku angielskim oraz roli podręcznika w procesie nauczania.

5.2. Analiza podręczników do klasy I

Letterfun (Gray, Evans 2001a; Gray, Evans 2001b)

Już na pierwszy rzut oka widoczne jest, że dominującą metodą nauczania jest metoda fonetyczna. Uczniowie zapoznają się z literami alfabetu i uczą się je wymawiać, kojarząc je z wyrazami rozpoczynającymi się od tych liter. Np. litera *D* czytana jako /d/ i kojarzona z wyrazem *dog* (co znaczy *pies*). Oznacza to, że celem większości ćwiczeń jest wykształcenie świadomości fonemowej. Dzieci uczą się też czytać głoski dwuliterowe, np. *sh*, *ch*, *th*, *ph*, odczytywać litery odnoszące się do tych samych dźwięków, takich jak *ph* and *f* czytane jako /f/ oraz zapoznają się z zasadą, że dwuznak *th* odpowiada dwóm głoskom [θ] i [ð]. Ćwiczone jest również rozpoznawanie rymów w podanych wyrazach. Podręcznik nie oferuje ćwiczeń polegających na mentalnym manipulowaniu dźwiękami bez odnoszenia się do słowa pisanego. Większość ćwiczeń polega na słuchaniu i powtarzaniu głosek, wyrazów i krótkich rymowanek. Ponadto dzieci doskonalą także umiejętności motoryczne i stopniowo uczą się pisać, zaczynając od pisania po śladzie. Nauka czytania i pisania wprowadzana jest równocześnie. Podręcznik jest bogato ilustrowany, co stanowi pomoc w zrozumieniu związku między podanymi wyrazami a obrazkami.

Stardust 1 (Harper, Blair, Cadwallader 2006a; Harper, Blair, Cadwallader 2006b)

Głównym celem omawianego podręcznika jest kształcenie sprawności mówienia i słuchania. Nauka czytania i pisania rozpoczyna się dopiero w drugiej części serii podręcznika. Autorzy tłumaczą tę decyzję tym, że uczniowie klasy I nie potrafią jeszcze dobrze czytać w swoim języku rodzimym, dlatego nauka czytania w języku obcym może być mało efektywna. W podręczniku nie ma żadnych ćwiczeń kształcących świadomość fonologiczną. Jest bardzo mało rymowanek. Główny materiał to historyjki obrazkowe z tekstami dialogów podanymi w chmurkach. Choć podręcznik nie skupia się w sposób bezpośredni na nauczaniu czytania, wydaje się, że wyposażenie dzieci w podstawowe słownictwo i umożliwienie im osłuchania się z językiem obcym będzie stanowić cenną pomoc w późniejszej nauce czytania.

New Sparks 1 (Szpotowicz, Szulc-Kurpaska 2007a; Szpotowicz, Szulc-Kurpaska 2007b)

Czytanie nauczane jest zgodnie z zasadami metody globalnej. W podręczniku nie ma wyraźnych ćwiczeń koncentrujących się na kształtowaniu świadomości fonologicznej, ani tych uwrażliwiających uczniów na relację między głoską z literą, ani tych polegających na zabawie w głoski w słyszanych słowach. Podręcznik rozpoczyna się od ćwiczeń rozwijających sprawność mówienia i słuchania. Uczniowie zapoznają się ze słuchu z podstawowym słownictwem oraz proszeni są o wskazanie odpowiednich przedmiotów na obrazkach. W pierwszej połowie książki przeważają ćwiczenia polegające na uczeniu się

na pamięć rymowanek oraz słuchaniu historyjek obrazkowych i śledzeniu tekstów dialogów. Uważliwiając dzieci na rymy, ucząc odnajdywania znanych wyrazów w dłuższym tekście oraz kształtując świadomość pisma (ang. *print awareness*), ćwiczenia te stanowią dobre przygotowanie do dalszych ćwiczeń, które mają na celu naukę czytania i pisania.

5.3. Analiza podręczników do klasy II

Przed przedstawieniem wyników analizy podręczników do klasy II warto zwrócić uwagę na fakt, że oba omawiane podręczniki należą do tzw. podręczników wieloletnich, co oznacza, że nie zawierają ćwiczeń, które wymagałyby od ucznia pisania. Wszelkie ćwiczenia wymagające pisania, zaznaczania czy podkreślania znajdują się w zeszycie ćwiczeń.

Smart Junior 2 (Mitchell, Malkogianni 2015; Mitchell 2015)

Dominującą metodą nauczania czytania jest metoda globalna. Dzieci czytają krótkie wierszyki, historyjki obrazkowe i krótkie dialogi, które są także nagrane, więc czytaniu towarzyszy słuchanie. Czytają też krótkie polecenia, które prowadzą do wykonania prostych zadań, zapoznając się w ten sposób z funkcjonalną rolą języka pisanego. Książka nie oferuje żadnych ćwiczeń kształtujących świadomość fonologiczną. Na samym początku podręcznika dzieci uczą się liter alfabetu. Ćwiczenia polegają na literowaniu liter alfabetu i literowaniu wyrazów. Jednak tego rodzaju ćwiczenia znajdują się tylko w pierwszym module książki i nie są powtarzane w jej kolejnych lekcjach. Nie jest jasny praktyczny cel takich ćwiczeń; dobrym pomysłem byłoby nauczenie dzieci literowania własnych nazwisk.

Super Sparks 2 (Davies, Graham, Szpotowicz, Szulc-Kurpaska 2014; Davies, Graham 2014) Większość ćwiczeń w omawianym podręczniku to ćwiczenia bardzo podobne do tych opisanych powyżej, dotyczących *Smart Junior 2*. Uczniowie ćwiczą czytanie poprzez śledzenie tekstu dialogów, wierszyków i piosenek przy równoczesnym słuchaniu tych tekstów. Wykonują proste zadania na podstawie poleceń pisemnych. Sprawność czytania rozwijana jest razem ze sprawnością pisania. Ciekawym ćwiczeniem pojawiającym się w *Super Sparks 2* jest zgadywanka, polegająca na wyszukiwaniu ukrytych wyrazów w ciągu wyrazów przedstawionym w formie węża. Przykładem takiego „węża” może być **computergamewatchpaintsguitarfootballcamera** (Davies, Lambert 2014: 46).

Jest jednak pewna różnica między tymi dwoma podręcznikami. W *Super Sparks 2* znajdujemy regularnie wprowadzane ćwiczenia mające na celu uwrażliwienie dzieci na relacje między słowem pisanym a słowem mówionym. Słuchając rymowanek, uczniowie zakreślają w tekście wierszyka jakąś literę. Przykładem jest następujące ćwiczenie, znajdujące się w zeszycie ćwiczeń (Davies, Lambert 2014: 11) – w wierszyku uczniowie zaznaczają literę „e”: ***Pens and pencils on the bed. What a mess! My bed is red!*** Następnym zadaniem dzieci jest napisanie kilku wyrazów, które zawierają literę „e”, ale które nie pojawiają się w rymowance. Obie części ćwiczenia są ilustrowane odpowiednimi obrazkami. W przypadku omawianego ćwiczenia ilustracje przedstawiają trzy przedmioty,

których nazwy zawierają właśnie literę „e”: „desk”, „leg” oraz „ten”. Sądzę, że jest to cenne ćwiczenie uwrażliwiające uczniów na specyfikę ortografii angielskiej, tak różnej od systemu ortograficznego ich języka rodzimego.

6. Podsumowanie

Przeprowadzona analiza wybranych podręczników do nauczania języka angielskiego jako obcego pokazała, że nawet podręczniki przeznaczone dla tej samej klasy w odmienny sposób traktują naukę czytania. Jedne, tak jak *Letterfun*, uczą czytania metodą fonetyczną w sposób analityczny, systematycznie uwrażliwiają uczniów na relację litera – głoska. Inne, jak np. *New Sparks 1*, stosują metodę globalną, czyli uczą czytać na podstawie rozpoznawania wyrazów z wyglądu. Warto zauważyć, że są też podręczniki odwołujące się do nauki czytania, która rozpoczyna się w klasie drugiej (przykładem jest *Stardust 1*). Ich wkład w naukę czytania polega na zanurzeniu uczniów w języku mówionym i rozwoju słownictwa.

Żaden z omawianych podręczników nie wprowadza ćwiczeń fonologicznych, rozwijających u dzieci świadomość głoski i umiejętność manipulowania głoskami bez odnoszenia się do słowa pisanego. Takie ćwiczenia wydają się niezwykle cenne. Specjaliści (np. Gough i in. 1992; Nijakowska 2007; Torgesen i in. 2007) podkreślają, że nawet w czytaniu tekstu metodą globalną uwrażliwienie uczniów na połączenie między głoską a literą (nie tylko słowami mówionymi a tekstem pisanym) jest niezmiernie ważne. Brak takich ćwiczeń w podręcznikach dla klasy I powinien zachęcić nauczycieli do uzupełnienia tej luki przez wprowadzenie własnych ćwiczeń, których przygotowanie nie jest trudne.

Jeśli chodzi o podręczniki do klasy II, analiza także wskazała na pewne różnice w nauczaniu czytania. Chociaż oba analizowane podręczniki *Smart Junior 2* i *Super Sparks 2* proponują bardzo podobne ćwiczenia, tylko *Super Sparks 2* zawiera ćwiczenia, które zwracające uwagę dzieci na nieregularny charakter systemu ortograficznego języka angielskiego i kształtujące świadomość różnic między językiem angielskim a językiem polskim dotyczące tego aspektu językowego. Ta zaleta z pewnością wynika z tego, że współautorami podręcznika są metodycy polscy, którzy byli świadomi problemów, jakie stoją przed uczniem klasy I rozpoczynającym swoją przygodę z językiem angielskim. Podsumowując, wyniki analizy ćwiczeń prowadzą do konkluzji, że choć podręczniki oferują ćwiczenia kształtujące sprawność czytania, są aspekty czytania, które podręczniki „zaniedbują”, co powinno być zachętą dla nauczycieli do tworzenia własnych materiałów dydaktycznych i ćwiczeń.

Jak podkreślono wcześniej, analiza podręczników jest pierwszym etapem obszerniejszego badania mającego na celu zbadanie złożonego procesu nabywania sprawności czytania przez dzieci polskie na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Analiza dostarczyła cennych informacji do dalszych etapów projektu badawczego, m.in. do analizy podręczników do klasy III oraz obserwacji zajęć szkolnych pod kątem nauczania czytania. Analiza pozwoliła na lepsze zrozumienie, jak poziomy czytania przyjęte w teoretycznych modelach (dekodowanie i interpretacja tekstu w modelu Krasowicz-Kupis 1999) i uwzględnione w specyfikacjach Podstawy programowej (MEN 2012) zostały zoperacjonalizowane

w różnych podręcznikach. Kryteria przyjęte do przedstawianej w tym artykule analizy podręczników do klas I i II koncentrowały się na dekodowaniu tekstu; analiza podręczników do klas wyższych będzie miała za zadanie zbadanie, jak materiał podręcznikowy rozwija umiejętność rozumienia treści tekstu. Podsumowując ten etap badania, należy także podkreślić rolę wyników analizy w tworzeniu narzędzi badawczych, które będą stosowane w czasie obserwacji lekcji – kolejnego etapu projektu. Świadomość, jakie rodzaje umiejętności są szkolone w czasie nabywania sprawności czytania na poziomie początkowym oraz wiedza, w jaki sposób podręcznik pozwala na ich przećwiczenie, stanowiąc będą cenną pomoc w konstruowaniu kart obserwacyjnych.

Kończąc rozważania, pragnę wyrazić nadzieję, że wyniki analizy spotkają się z zainteresowaniem dydaktyków oraz badaczy zajmujących się kształceniem dzieci dwujęzycznych. Mam nadzieję, że przedstawione badanie zachęci nauczycieli do starannego przyjrzenia się podręcznikom do nauki języka angielskiego pod kątem nauczania czytania oraz do bardziej świadomego wyboru podręcznika, metodyków zainspiruje do dalszych prac nad integracją działań dydaktycznych w ramach szkoły podstawowej, a badaczy zainteresuje tematem dwujęzyczności w edukacji wczesnoszkolnej.

Literatura

- Andrzejewska E. (2013), *Świadomość podręcznikowa nauczyciela. Teoretyczne ramy opisu*. „Neofilolog”, 40 (2).
- Baron J., Strawson C. (1976), *Use of orthographic and word-specific knowledge in reading words aloud*. “Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance”, 2.
- Bryant P.E., Bradley L., MacLean M., Crossland J. (1989), *Nursery rhymes, phonological skills and reading*. “Journal of Child Language”, 16.
- Clark H.H., Clark E.V. (1977), *Psychology of language: An introduction to psycholinguistics*. New York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Davies P.A., C. Graham (2014), *Super Sparks 2. Zeszyt ćwiczeń*. Oxford, Oxford University Press.
- Davies P.A., C. Graham, M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska (2014), *Super Sparks 2. Podręcznik dla szkoły podstawowej*. Oxford, Oxford University Press.
- Dobrowolska-Bogusławska H. (1991), *Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych*. Warszawa, WSiP.
- Długosz D.W. (2000), *Rethinking the role of reading in teaching a foreign language to young learners*. “ELT Journal”, 54.
- Frith U. (1985), *Beneath the surface of developmental dyslexia*. W: K. Patterson, J. Marshall, M. Calthart (red.), *Surface dyslexia, neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London, Erlbaum.
- Goodman K.S. (1972), *Behind the eye: what happens in reading*. W: A. Melnik, J. Merritt (red.), *Reading today and tomorrow*. London, University of London Press.
- Gough P.B., Juel C., Griffith P.L. (1992), *Reading, spelling, and the orthographic cipher*. W: P.B. Gough, L.C. Ehri, R. Treiman (red.), *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gray E., Evans V. (2001a), *Letterfun*. Berkshire, Express Publishing.

- Gray E., Evans V. (2001b), *Letterfun. Teacher's Book*. Berkshire, Express Publishing.
- Harper K., Blair A., Cadwallader J. (2006a), *Stardust 1. Class book*. Oxford, Oxford University Press.
- Harper K., Blair A., Cadwallader J. (2006b), *Stardust 1. Książka nauczyciela*. Oxford, Oxford University Press.
- Initial Teaching Alphabet Foundation. <http://itafoundation.org>, [07.07.2016].
- Janicka-Panek T. (2012), *Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, Nowa Era.
- Koda K. (1988), *Cognitive process in second language reading: Transfer of L1 reading skills and strategies*. "Second Language Research", 4.
- Koda K. (1989), *The effect of transferred vocabulary knowledge on the development of L2 reading proficiency*. "Foreign Language Annals", 22.
- Koda K. (2005), *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Krasowicz-Kupis G. (1999), *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Kusiak M. (2013), *Reading comprehension in Polish and English: Evidence from an introspective study*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2012), *Rozporządzenie Ministra z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z 2012 r., poz. 977 z późn. zm.).
- Mitchell H.Q. (2015), *Smart Junior 2. Workbook*. UK, MM Publications.
- Mitchell H.Q., Malkogianni M. (2015), *Smart Junior 2. Student's book*. UK, MM Publications.
- Nijakowska J. (2007), *Understanding developmental dyslexia*. Łódź, Łódź University Press.
- Pritchard R., O'Hara S. (2008), *Reading in Spanish and English: A comparative study of processing strategies*. "Journal of Adolescent and Adult Literacy", 51(8).
- Richgels D.J. (2001), *Phonemic awareness*. "The Reading Teacher", 55.
- Slobin D. (1985), *Crosslinguistic evidence for the language making capacity*. W: D. Slobin (red.), *The crosslinguistic study of language acquisition, t. 2: Theoretical issues*. Hillsdale NJ, Erlbaum.
- Sochacka K. (2004), *Rozwój umiejętności czytania*. Białystok, Trans Humana.
- Suarez A., Meara P. (1989), *The effects of irregular orthography on the processing of words in a foreign language*. "Reading in a Foreign Language", 6.
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M. (2007a), *New Sparks 1. Podręcznik dla szkoły podstawowej*. Oxford, Oxford University Press.
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M. (2007b), *New Sparks 1. Zeszyt ćwiczeń*. Oxford, Oxford University Press.
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M. (2009), *Język angielski w nauczaniu zintegrowanym. Program nauczania języka angielskiego do edukacji wczesnoszkolnej*. Oxford, Oxford University Press.
- Tomlinson B. (2012), *Materials development for language learning and teaching*. "Language Teaching", 45 (2).
- Torgesen J., Houston D., Rissman L., Kosanovich M. (2007), *Teaching all students to read in elementary school. A guide for principals*. Florida, Florida State University.
- Ur P. (1996), *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge, Cambridge University Press.

Agnieszka Nowak-Łojewska

Uniwersytet Gdański
agnesa@autograf.pl

Dziecięce konstrukcje świata w rozmowach z dorosłymi

Summary

Children's constructions of the world expressed in conversations with adults

The text is based on research carried out among schoolchildren of third class of primary school. It shows a way of thinking about the world typical of children and constructing their social knowledge. The text was produced as a result of series of meetings with schoolchildren of 1–3 classes and the struggle to find answers to their questions of social, existential, ethical and moral nature. It reflects childlike concepts of social knowledge. It is based on quality tests results conveyed with the usage of dialogue method. In the theoretical part there are assumptions of interpretive paradigm and theses about social interactionist theory, linguistic relativism and social and psychological constructivism as a background for the discussion. The concept of the research includes the characteristics and justification for the application of the dialogue method and in addition to that, it gives insight into the results of the research which is the reconstruction of the image of the world typical of children and reconstruction of the meanings given to social ideas by children during their conversations with adults. The research part includes the image of the world constructed by children with excerpts from their utterances, from their ways of understanding the world, their perception of their environment. It is divided into parts entitled: 'Children search', 'Children think', 'Children speak', 'Children construct'. Each part is packed with children's hot knowledge, their experience and their ways of understanding the world.

Słowa kluczowe: wiedza społeczna, rozmowa, rozumienie świata, dzieci

Keywords: social knowledge, conversation, understanding the world, children

Światy dziecięcych znaczeń można ukazywać z różnych perspektyw. W prezentowanym tekście, który jest doniesieniem z badań, wykorzystany został paradygmat interpretacyjny i tezy interakcjonizmu społecznego, relatywizmu językowego, a także konstruktywizmu społecznego oraz psychologicznego. Zgodnie z przyjętym tłem teoretycznym nie istnieje świat obiektywnie dany, ale konstruowany w procesie nadawania znaczeń rzeczywistości. Znaczenia te natomiast tworzone są w interakcjach i procesie komunikowania się.

Celem tekstu jest odsłonięcie znaczeń nadawanych światu społecznemu przez dzieci w toku rozmów z dorosłym. Wiąże się to z ukazaniem bogatej wiedzy potocznej dzieci, ich sposobów myślenia o sobie, o innych i o otaczającym świecie, z wykorzystaniem pytań lokujących się w sferze zagadnień obyczajowych, egzystencjalnych, etycznych, moralnych.

W strukturze tekstu ujmuję to w postaci trzech części. Pierwsza ukazuje założenia paradygmatu interpretatywnego i towarzyszące mu konteksty teoretyczne jako tło prowadzonych rozważań. Część druga to koncepcja badań. Obejmuje ona charakterystykę i uzasadnienie zastosowania metody dialogowej oraz przybliża cel badań, którym jest zrekonstruowanie dziecięcego obrazu świata i znaczeń nadawanych przez dzieci pojęciom społecznym w toku prowadzonych rozmów z dorosłym. Część badawcza zawiera dziecięce konstrukcje świata ilustrowane wypowiedziami dzieci, ich sposobami rozumienia świata, ich spojrzeniem na otaczającą rzeczywistość. Podzielona jest na części zatytułowane: *Dzieci poszukują*, *Dzieci myślą*, *Dzieci mówią*, *Dzieci konstruują*. Każda z części wypełniona jest tzw. „gorącą wiedzą dzieci”, ich doświadczeniami i sposobami rozumienia świata.

Paradygmat interpretacyjny i perspektywy analizy znaczeń

Zgodnie z założeniami paradygmatu interpretacyjnego nie istnieje świat dany obiektywnie, ale jest on konstruowany w codziennych relacjach społecznych, w procesie nadawania znaczeń rzeczywistości, w której ludzie funkcjonują. Ten świat społeczny z jednej strony jest światem konstruowanym przez działanie i wzajemne oddziaływanie ludzi, z drugiej konstrukcja ta jest obdarzona sensem i znaczeniem (Urbaniak-Zajac 2009: 26). Oznacza to, że wiedza nie jest jednostce dana, lecz przez nią konstruowana, nie służy ona tworzeniu prawa z myślą o jej kontrolowaniu i przewidywaniu, ale interpretacji i tworzeniu znaczeń. Jest kreacją ludzkiego umysłu (Neuman 1994). Znaczenia tworzą się w interakcji, zgodnie z którą „ludzie interpretują czy „definiują” wzajemnie swoje działania, zamiast na nie po prostu reagować (...). Ludzka interpretacja zapośredniczona jest przez symbole, czy też przez nadawanie znaczeń działaniom innych. Zapśredniczenie to oznacza wprowadzenie procesu interpretacji pomiędzy bodziec a reakcję w zachowaniu jednostki” (Blumer 1984: 71–72). Wynika z tego, że zachowanie jednostki przestaje być zwykłym rezultatem takich sił, jak naciski środowiskowe, bodźce, postawy czy idee, lecz staje się wynikiem sposobu, w jaki jednostka interpretuje i poczyną sobie z nimi w działaniu, które konstruuje.

Istotny w tym procesie jest udział języka, w którym zawarta jest interpretacja rzeczywistości i sposób nadawania światu znaczeń. J. Bartmiński nazywa to „językowym obrazem świata” (Bartmiński 2009: 11–21), zaś E. Sapir hipotezą relatywizmu językowego (Sapir 1978). W obu przypadkach istnieje związek pomiędzy sposobami używania języka a możliwościami pojmowania świata. Język staje się więc narzędziem komunikowania i konstruowania rzeczywistości, jej rozumienia i nadawania znaczeń.

Mając na uwadze te założenia, każda jednostka ma możliwość budowania własnego sposobu rozumienia świata, odsłaniania bogatego wnętrza doświadczeń i myśli. Tak samo dzieci mają swój świat znaczeń, równie bogaty i interesujący. Zgodnie z założeniami konstruktywizmu poznawczego i społecznego mają kompetencje do bycia aktywnymi uczestnikami procesu uczenia się, wymiany znaczeń, interpretowania świata, siebie, innych i otaczającej rzeczywistości. Poznanie ich sposobów myślenia, doświadczania i badania jest równie inspirujące jak dokonywanie wielkich odkryć. Każde ich pytanie ma bowiem

podłoże do eksplorowania i rozwiązywania problemów. Są ciekawe świata i jeśli tylko da im się możliwości i warunki, to próbują zdobyć nową dla siebie wiedzę i badać otaczającą rzeczywistość z pasją, zaciekawieniem i chęcią do uczenia się.

Kompetencje dzieci do „filozofowania”

Nie ma tematów trudnych, na które nie można byłoby dyskutować z dziećmi. Są tylko czasami dorośli, którzy myślą, że dzieci są zbyt małe, aby mogły zrozumieć świat. To zdanie ilustruje poglądy dotyczące stosunku dorosłych do dziecięcego filozofowania. Wśród przeciwników przypisywania dzieciom rozbudowanych kompetencji do filozofowania wyodrębnia się między innymi J. Piageta. Uznawał on myślenie dzieci, szczególnie tych na drugim i trzecim stopniu rozwojowym, za naiwne i prymitywne, pozbawione autorefleksyjności. Dzieci umiejscawiał na poziomie kompetencji wśród ludów prymitywnych, niedostrzegających dualizmu rzeczywistości, spajających materię z duchem. Twierdził, iż dzieci animizują przedmioty, obdarzając je duszą, uznając za tożsame to, co materialne z niematerialnym, kierują się „myśleniem magicznym”. Stąd nie posiadają umiejętności rozumowania formalnego, hipotetycznego, abstrakcyjnego z wykorzystaniem symboli czy znaków. Przekonywał, że dopiero między 8. a 10. rokiem życia dzieci zaczynają pozbawiać rzeczy świadomości, dualizują rzeczywistość i pojawia się u nich świadomość własnego myślenia. Muszą minąć kolejne lata (11.-14. rok życia), by dojrzewające dziecko osiągnęło zdolność myślenia „wyższego rzędu” (Freese 2008: 43–57).

Odmienne stanowisko prezentuje A. Gopnik (Gopnik 2010), która na podstawie wieloletnich obserwacji i szeregu badań z udziałem dzieci wyprowadza tezę, że dziecięca świadomość świata jest znacznie pojemniejsza niż dorosłych. Dzieci demonstrują swoim zachowaniem altruizm, empatię, kierują się wewnętrznymi zasadami, co z kolei dowodzi dużego poczucia moralności dzieci. Wbrew pogładowi J. Piageta przyjmuje stanowisko, że dzieci dysponują umiejętnością tzw. myślenia kontrfaktycznego (Gopnik 2010), czyli myślenia w kategoriach możliwości, tworzenia alternatywnych światów, hipotetycznych sytuacji, budowania przypuszczeń. Wynika z tego, że dzieci w swoim myśleniu nie tylko nie ograniczają się do „tu i teraz”, do bezpośredniej sytuacji, lecz umieją brać pod uwagę wiele możliwości i oddzielać rzeczywistość od stwarzanych przez siebie światów alternatywnych. Są świadome tego, co mówią i potrafią to komunikować. Werbalizują swoją ciekawość świata licznymi pytaniami kierowanymi do dorosłych i chęcią rozmowy z nimi. Potrafią wnioskować, myśleć przyczynowo-skutkowo, konstruować własne mapy rozumienia pojęć. Ich wiedza nie ogranicza się wyłącznie do świata fizycznego, lecz obejmuje również rzeczywistość psychologiczną. Jak pisze A. Gopnik: „dzieci uczą się, jacy są ludzie, którzy znajdują się wokół nich (...), uczą się psychologii ludzi, którzy je otaczają – szczególnej kombinacji ich przekonań, pragnień, uczuć, cech osobowości, motywacji i zainteresowań (...). W błyskawicznym tempie poznają reguły, których przestrzegają ludzie, wśród których żyją, w tym zarówno arbitralnie przyjęte konwencje, jak i zasady moralne” (Gopnik 2010: 251). Co więcej, dzieci obserwują to, co robimy, słuchają tego,

co mówimy, konstruuja alternatywne hipotezy na temat tego, jaki jest świat, porównują i zestawiają różne jego wersje.

Dodatkowych argumentów uzasadniających gotowość dzieci do wyrażania własnych myśli, refleksji nad sobą i światem dostarcza opisywanie dziecka przez J. Juula jako kompetentnego „ja” (Juule 2014). Z jego prac wynika, że dziecko to osoba, która jest bacznym obserwatorem, rejestruje różne zachowania, fakty, zdarzenia, jak również wysyła informacje zwrotne, które po uprzednim zinterpretowaniu odsłaniają jego osobisty sposób rozumienia i postrzegania. Jak podkreśla J. Juul, dziecko nie musi dorosnąć, aby być człowiekiem. Ono nim zawsze jest. Rolą dorosłego nie jest wytrenowanie dziecka, ale stworzenie mu warunków, aby miało poczucie wartości i wiarę w siebie. Uznanie kompetencji dziecka nie podważa autorytetu dorosłego, lecz otwiera mu drogę do zdefiniowania siebie i świata bez powielania utartych schematów, lecz myśląc twórczo, refleksyjnie i kreatywnie.

Ze spojrzeniem na dzieci jako osoby kompetentne zgadzają się również D. Klus-Stańska i M. Nowicka (Klus-Stańska, M. Nowicka 2005), które podkreślają, że dziecko nie osiągnie pełni wiedzy o sobie i świecie „idąc po śladzie”, uczestnicząc w pogadankach, przepisyując z tablicy notatki, doszlifowując do perfekcji technikę czytania i pamięciowego liczenia, lecz usprawniając procesy myślowe i wykorzystując mówienie dla uczenia się – mowę eksploracyjną, dziecięce narracje, opowiadanie, zadawanie pytań, mówienie na forum grupy, dyskutowanie z dorosłymi i prezentowanie własnych poglądów i osobistego spojrzenia na świat. To nie tylko cenna droga ich uczenia się, ale również sposób na odkrywanie bogatych zasobów wiedzy osobistej dzieci i własnych sposobów reprezentowania rzeczywistości.

Pomysł na badania

Poszukując sposobu na werbalizowanie dziecięcych przekonań, sądów, rekonstruowanie ich świata znaczeń, wykorzystałam metodę dialogową. Rozumiana jest ona jako „swobodna rozmowa na określony temat ogólny z uwzględnieniem podporządkowanych mu kilku lub kilkunastu szczegółowych tematów (...). Jest ona wzajemną wymianą myśli i uczuć, w której uczestniczą na różnych prawach osoba przeprowadzająca badania i osoby badane” (Łobocki 2000: 274). Rozmowa ta może przybierać różne formy, np. 1) dyskusji, czyli próby wynegocjowania wspólnego stanowiska przy zaistniałej rozbieżności zdań, 2) wymiany informacji bez usiłowania przewartościowania opinii, przekonań czy postaw, 3) dialogu jako otwarcia się na drugą osobę, 4) prawdziwego interpersonalnego spotkania (Łobocki 2000: 274–275).

W toku badań podejmołam z dziećmi wszystkie wyżej wymienione formy rozmowy na bardzo różnicowane tematy: te zainicjowane ich ciekawością świata i te zaproponowane przeze mnie, ale wywołane pytaniami dzieci i nadarzającymi się sytuacjami edukacyjnymi i wychowawczymi, co zaprezentuję w dalszej części tekstu. Potraktowałam dialog z nimi nie tylko jako wzmocnienie kompetencji lingwistycznych i konceptualnych, ale również okazję do budowania znaczeń i reprezentowania wiedzy o sobie, innych i otaczającej rzeczywistości.

Spotykałam się regularnie co 2 tygodnie z grupą uczniów klasy III jednej z gdyńskich szkół podstawowych i prowadziłam z nimi rozmowy. W celu zaciekawienia dzieci, sprowokowania ich do rozmowy, odsłaniania ich sposobów rozumienia świata wykorzystywałam różne rozwiązania, jak: rozmowy w kręgu, burzę mózgów, mapy pojęciowe, pracę w grupach, prezentacje problemowe, projekcje filmów, spotkania z książką.

Celem badań było zrekonstruowanie dziecięcych sposobów rozumienia świata, siebie i innych, gdy punktem wyjścia prowadzonych rozmów były problemy społeczne, egzystencjalne, moralne i inne.

Poniższe rozważania odsłaniają fragment tego, co dzieci mówią, widzą i konstruują. Ukazują ich postrzeganie świata i rozumienie zjawisk w nim zachodzących. Są pełne ekspresji, odsłaniają bogate pokłady wiedzy osobistej dzieci i ich zdolność do refleksyjnego myślenia, tworzenie, analizowania, porównywania, wyciągania wniosków.

Dzieci poszukują

Badania rozpoczęłam od zadania dzieciom pytania: *Jeśli mogłyby decydować o tym, czego chciałyby się uczyć w szkole, jakie byłyby to tematy?* Sprowokowało to burzę mózgów, w efekcie której wyłoniły się pytania stawiane przez dzieci i zagadnienia, które są dla nich interesujące. Grupę pierwszą utworzyły następujące pytania:

- *Czy przyroda żyje zawsze?*
- *Jak powstał kosmos?*
- *Czemu w kosmosie nie ma tlenu?*
- *Jak się tworzy kolor?*
- *Jakie są cechy wszystkich ludzi i czy mają coś ze sobą wspólnego?*
- *Jak powstała Ziemia?*
- *Dlaczego ludzie chodzą po Ziemi i z niej nie spadają?*

W grupie zagadnień interesujących dzieci znalazły się następujące tematy:

- *Alaska – jak tam żyją, jak zdobywają pożywienie?*
- *Mont Everest*
- *Żywioty na świecie*
- *Prehistoria*
- *Przywódcy różnych państw*
- *Hitler*
- *Uzależnienia: picie alkoholu, narkotyki*
- *Nasze zdrowie*
- *Zwierzęta i rośliny*
- *Wojny na świecie*
- *Starożytność, średniowiecze i inne epoki.*

Umożliwiło mi to rozeznanie w obszarze dziecięcych poszukiwań poznawczych i ułatwiło dalsze projektowanie spotkań z dziećmi, podczas których kierowałam się pomyślnymi dziećmi i ich zainteresowaniami, aby prawdziwie odzwierciedlić ich świat – świat dziecięcych znaczeń.

Dzieci myślą

Kolejnym krokiem w badaniach i sposobem pobudzającym dzieci do mówienia, konstruowania znaczeń i odsłaniania ich bogatego wnętrza było tworzenie przez nie mapy myśli. Jej punktem wyjścia było hasło „ŚWIAT”. Dzieci chętnie przystąpiły do zadania, a ich wypowiedzi były zapisywane na tablicy.

W obszarze dziecięcych rozmyślań znalazły się tematy dotyczące:

- 1) ludzi: ich życia, zdrowia, odżywiania, odpoczywania,
- 2) rodziny: małżeństwa, dzieci, domu rodzinnego,
- 3) kontynentów, państw, miast, miasteczek, wsi,
- 4) zjawisk atmosferycznych, pór roku, zmienności dnia i nocy,
- 5) przyrody, różnych ekosystemów, fauny i flory,
- 6) pieniędzy i sposobów ich gromadzenia oraz wydawania,
- 7) emocji: miłości, dobroci, złości, przyjaźni,
- 8) wiedzy, myśli, nauki, odkryć i wynalazków,
- 9) religii, Boga itd.

Przywołane przykłady pokazują wielostronne zainteresowania dzieci zarówno z obszaru tematyki obyczajowej, społecznej, multikulturowej, jak i ekonomicznej, demograficznej, przyrodniczej, moralnej, religijnej. J. Bruner (Bruner 1965; Szuman 1956) ten rodzaj dziecięcej aktywności nazywa ciekawością świata, która wyraża się w dziecięcych pytaniach w celu poznania i lepszego zrozumienia świata, zaś M. Kielar (Kielar 1989) określa to popędem do poznawania świata i zaspokajaniem potrzeb poznawczych dzieci: eksploracji, świeżości, odkrywania. Dla mnie były one natomiast, obok wyżej wymienionych walorów, punktem wyjścia do projektowania rozmów z dziećmi i inicjowania sytuacji aktywizujących. Ciekawość dzieci uczyniłam bowiem osią, wokół której konstruowałam spotkania z nimi, rozmowy, dialogi, dyskusje, debaty, aby usłyszeć ich głos i poznać sposób myślenia.

Dzieci mówią

Tematy zaproponowane przez dzieci doprowadziły do ciekawych rozmów. Spotkanie na temat *Przywódcy różnych państw (Hitler)* sprowokowało rozmowy o wojnie. Temat *Nasze zdrowie* zakończył się rozmowami o chorobach, a klasowe sytuacje – nieporozumienia między uczniami były wstępem do dyskusji o kłamstwie. Rozmowy o wojnie odsłoniły obraz wroga i przyczyny wojen. Dziecięce rozumowanie ilustrują poniższe wypowiedzi:

Obraz wroga:

- osoba, której nie lubimy. Chcemy z nią walczyć,
- osoba przeciwko nam,

- *to ktoś, do kogo nie masz zaufania,*
- *to osoba przez nas znienawidzona,*
- *przeciwnik dobrych,*
- *to ktoś na kogo jesteśmy źli,*
- *to osoba, która chce zabić drugą osobę,*
- *to osoba zła,*
- *przeciwnik.*

Dlaczego ludzie walczą?

- *dlatego, że się nie lubią i nie zgadzają ze sobą,*
- *bo są chciwi,*
- *bo myślą, że to dobre rozwiązanie, żeby zakończyć kłótnię,*
- *bo chcą zdobywać inne kraje,*
- *bo państwa klócą się ze sobą i zaczynają walczyć,*
- *bo ludzie nie lubią się, walczą tylko o swoje i nie umieją dojść do porozumienia,*
- *bo chcą być najlepsi.*

W każdej z tych wypowiedzi zawarty jest sens, dziecięcy sposób postrzegania. Może brakuje im poprawności oczekiwanej przez dorosłego, ale mają one treść. Istota pojęcia została wyrażona. Dodatkowo dzieci wzmacniały swoje wypowiedzi opisem aktualnej sytuacji politycznej Polski, jej relacji z sąsiadami i zagrożeniem posłużenia się przez mocarstwa bronią atomową. W dyskusjach pojawiły się nazwiska kluczowych polityków, jak: W. Putin, B. Obama, A. Duda. Wypowiedzi były poparte przykładami i argumentami. Na zakończenie naszego spotkania przeczytaliśmy książkę D. Cali i S. Blocha pt. *Wróg* (Cali, Bloch 2012), która sprowokowała dzieci do pytań, np.: *Kim jest wróg dla wroga? Czy każdy wróg jest taki sam? Jakie są rodziny wrogów? Kto sprawia, że ludzie walczą?*

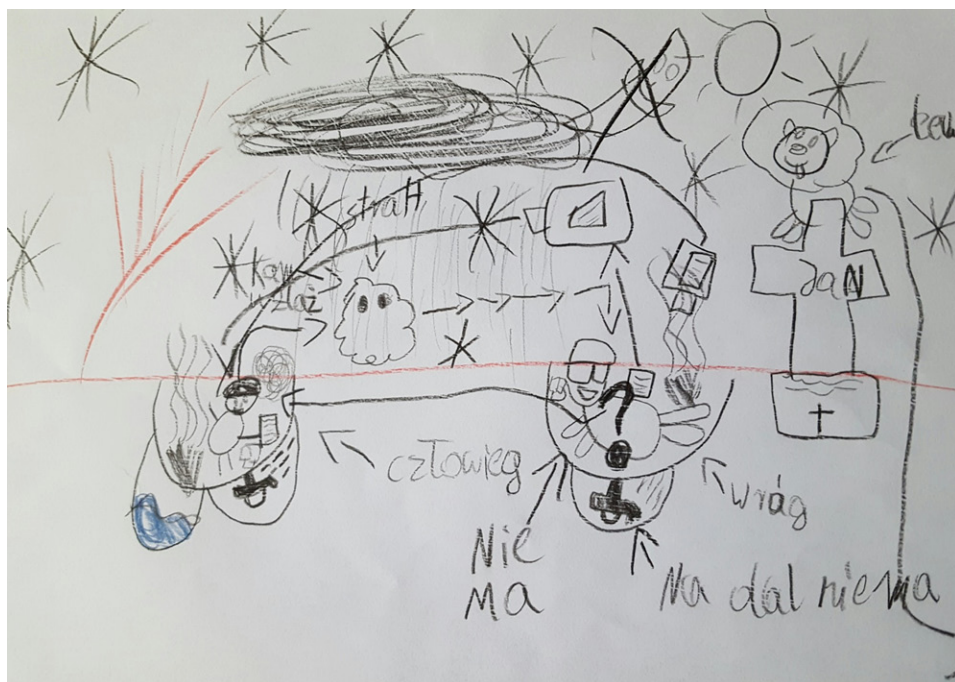
W efekcie aktywności dzieci powstały też prace plastyczne wyrażające ich sposób myślenia o wojnie.

Rozmowy o kłamstwie skupiły się wokół pytania *Co to jest kłamstwo?* Dzieci najczęściej odpowiadały:

- *to coś, co można zgonić na drugą osobę,*
- *to mówienie nieprawdy ze strachu,*
- *to nieprzyznawanie się do winy,*
- *to niemówienie prawdy,*
- *to nieprawda wobec innych,*
- *to nieprzyznawanie się do winy i zrzucanie winy na kogoś innego.*

Drugie pytanie prowokujące do rozmowy brzmiało: *Dlaczego ludzie kłamią?* Tu argumentacja dzieci przyjęła następującą postać:

- *ponieważ boją się przyznać do winy,*
- *boją się prawdy,*
- *bo się boją,*



Fot. 1. Wojna według dzieci

Źródło: Materiały własne.

- *bo boją się kary,*
- *bo chcą coś ukryć,*
- *bo chcą kogoś nie zranić,*
- *bo nie chcą być niemili.*

Przyglądając się wypowiedziom dzieci, można w nich uchwycić zarówno dziecięce definiowanie kłamstwa, jak i motywy posługiwania się nim przez ludzi. Dzieci w swoim języku wyłoniły znane w literaturze przedmiotu (Brenifier 2010) kategorie, jak: kłamstwo ze strachu, kłamstwo dla przyjemności, kłamstwo dla uniknięcia kary, kłamstwo złośliwe, kłamstwo dla korzyści oraz kłamstwo „białe”. Zauważyły również, że kłamstwo utrudnia życie, bo gdy prawda wyjdzie na jaw, wszystko się komplikuje, burzy się zaufanie i przychodzi ból.

W rozmowach z dziećmi poruszyliśmy również temat chorób. Wprawdzie punktem wyjścia były rozmowy o naszym zdrowiu, ale dzieci niemal samoczynnie przeszły do przykładów różnych chorób, w tym cywilizacyjnych i chęci dowiedzenia się o nich więcej. W odpowiedzi na dziecięce zainteresowania posłużyłam się tekstem duńskiej autorki pt. *Brenda ma smoka w swojej krwi* (Engelhard 2003; Eliassen, Forslinol 2002) opisującej historię kilkuletniej dziewczynki zakażonej wirusem HIV. O bohaterce dowiadujemy się również, że została zaadoptowana, bo jej rodzona matka zmarła z powodu AIDS, że ma

kilkoro przybranego rodzeństwa i że mimo choroby chce być szczęśliwa i nieodrzucała przez innych ludzi. Po lekturze tekstu zadałam dzieciom dwa pytania: *Jaki problem miała Brenda? Kim był smok we krwi Brendy?*

Od dzieci usłyszałam następujące odpowiedzi:

- *była chora na Hifa,*
- *mogła umrzeć tak, jak jej mama.*
- *prawie każdy ją odrzucał, bo bał się smoka w jej krwi.*
- *nikt nie chciał się z nią bawić.*
- *bała się szpitala i choroby.*

Podczas wypowiedzi dzieci nie było strachu, ale zaciekawienie wyrażające się w ich pytaniach. Jedne pytały: *Co to jest HIV?* Inne odpowiadały im natychmiast, że to niebezpieczna choroba, na którą ludzie umierają. Były też pytania, jak można się nią zarazić i jak pomóc Brendzie, żeby ludzie się nie bali jej i choroby. W odpowiedzi usłyszałam:

- *pocieszać ją i przytulać,*
- *zaprzyjaźnić się z nią i bawić,*
- *nie odrzucać jej z powodu choroby,*
- *dać pieniądze na leczenie,*
- *przypominać o braniu leków,*
- *dodawać odwagi przy pobieraniu krwi i robieniu zastrzyków,*
- *traktować ją jak normalną dziewczynkę.*

Po rozmowach z dziećmi i rozeznaniu ich wiedzy osobistej w tym zakresie zdecydowaliśmy, że warto dowiedzieć się więcej na temat profilaktyki AIDS, aby wiedzieć, jak rozsądnie postępować, dbając o własne zdrowie i nie narażając ludzi chorych na nieprzyjemne i upokarzające dla nich sytuacje. Ponadto dzieci chciały wiedzieć więcej o cukrzycy, białaczce oraz innych chorobach cywilizacyjnych XXI wieku.

Dzieci konstruują

Jednym ze sposobów myślenia o dziecku jest dyskurs konstruktora/kontestatora (Klus-Stańska 2007: 101–106). Zakłada on, że dziecko jest kompetentne intelektualnie i obiecujące twórczo. Jest zdolne do rozumienia zjawisk i procesów, ich analizowania, oceniania, „nadawania osobistych znaczeń, już nie tylko w zetknięciu ze środowiskiem materialnym (co dominowało w ujęciach Piagetowskich), lecz także w warunkach eksplorowania zjawisk społecznych w dynamicznych kontekstach interpersonalnych (...). Dziecko nie tyle pilnie słucha dorosłego, by od niego dowiedzieć się, jak jest, ale obserwuje go badawczo, a czasem eksperymentalnie prowokuje do różnych zachowań, by z nich wywnioskować o naturze rzeczywistości społecznej” (Klus-Stańska 2007: 101–102). Dorosły ma wówczas za zadanie stworzyć dziecku sprzyjające poznawczo warunki do ujawniania bogatych zasobów wiedzy osobistej i jej wykorzystywania w tworzeniu nowych, już na wyższym poziomie struktur poznawczych. Dzieci wówczas konstruują swoją wiedzę, a dorośli przestają być tymi, którzy kierują ich procesem uczenia się i narzucania znaczeń. Obie strony

negocjują i ujawniają swoje opcje i racje, próbują wyrażać swoje myśli i podejmują wysiłek zrozumienia cudzego stanowiska, innej niż własna argumentacji. Dzięki temu osiągają postępy w uczeniu się.

W toku prowadzonych badań starałam się, aby dzieci miały okazję bycia konstruktorem własnej wiedzy. Wspólnie negocjowaliśmy tematy. Podczas rozmów tak dzieci, jak i ja ujawnialiśmy swoje sposoby myślenia o świecie, innych i otaczającej rzeczywistości. Wypowiadaliśmy swoje racje, argumenty i stanowiska. Byliśmy otwarci na siebie. W zamian za to dzieci odsłoniły mi fragment swojego tajemniczego wewnętrznego świata, obdarzyły zaufaniem i odwzajemniły się zainteresowaniem i zaangażowaniem podczas zajęć.

Podsumowanie

Podczas spotkań z dziećmi prowadziłam rozmowy jako „ten dorosły”, ale nie „ten lepszy”. Starałam się obdarzyć je szacunkiem i zaufaniem do ich kompetencji. I nie zawiodłam się. W wielu sytuacjach dzieci zaskakiwały mnie pomysłowością pytań, świadomością problemu i oryginalnością rozwiązań. Może niekiedy ich wypowiedzi były proste i czasami niepoprawne językowo, ale zawsze zawierały w sobie autentyzm, prawdę i głęboką mądrość. Dyskutując z nimi na tematy społeczne, moralne, etyczne, obyczajowe i inne zaakceptowałam wybory i interpretacje dzieci zgodnie z zasadą „mają prawo tak myśleć” (Gopnik 2010: 104). Słuchałam uważnie ich, a one mnie, zapraszając się w ten sposób wzajemnie do wspólnego odkrywania świata. Każda z rozmów była nowym motywem do uczenia się i otwarciem się na drugiego człowieka. Zniknęła w nich potrzeba upodabniania się do kogokolwiek na rzecz samodzielnego myślenia, refleksji i zaciekawienia oraz krytycznego rozumienia rzeczywistości bez jej idealizowania, ale realnego traktowania z postawą gotowości do zmiany.

Literatura

- Bartmiński J. (2009), *O pojęciu językowego obrazu świata*. W: J. Bartmiński (red.), *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Blumer H. (1984), *Spoleczeństwo jako symboliczna interakcja*. W: Mokrzycki E. (red.), *Kryzys i schizma*. Cz. 1, Warszawa, PIW.
- Brenifier O. (2010), *Prawda według Niny*. Warszawa, Wydawnictwo Czarna Owca.
- Bruner J. (1965), *Proces kształcenia*. Warszawa, PWN.
- Cali D., S. Bloch (2012), *Wróg*. Poznań, Zakamarki.
- Engelhard J.B. (2003), *More er stadia en engel*. Kros Forlag.
- Eliassen S., Forslinol A. (2002), *Mar har modt en fyr*. Thorup.
- Freese H-L. (2008), *Nasze dzieci są filozofami. Jak rozmawiać z dziećmi o poważnych sprawach*. Kraków, WAM.
- Gopnik A. (2010), *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*. Warszawa, Prószyński i Ska.

- Juule J. (2014), *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?* Tłum. B. Hellman, B. Baczyńska, Podkowa Leśna, Wydawnictwo MiND.
- Kielar M. (1989), *Potrzeby i możliwości poznawcze dziecka* „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 1.
- Klus-Stańska D. (2007), *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych* „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1/2 (5/6).
- Klus-Stańska D., M. Nowicka (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Łobocki M. (2000), *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Neuman W.L. (1994), *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*. Boston-London, Allyn and Bacon.
- Sapir E. (1978), *Kultura, język, osobowość: wybrane eseje*. Tłum. B. Stanosz, Warszawa, PIW.
- Szuman S. (1956), *Aktywność własna jako czynnik rozwoju dziecka w okresie 7–14 lat*. „Nowa Szkoła”, nr 6.
- Urbaniak-Zajac D. (2009), *O problemach towarzyszących badaniom jakościowym*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2.

Kinga Kuszak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
kingakuszak@o2.pl

Komizm w poezji dla dzieci. Jego rola i wartość edukacyjna

Summary

Comedy in children's literature. Its educational role and value

The article tackles the subject of comedy in children's literature. The author begins her reflections with a clarification of the ideas that form the focus of her narration: comedy, humour, and word play, referring to selected works on the subject. Next, adopting her chosen typology of creating comedy in children's literature, she presents selected examples of literary works which employ the aforementioned linguistic tools to achieve a comedic effect. Contemporary authors' works are used to illustrate the thesis. The article closes with reflections on the educational role of comedy in children's literature.

Słowa kluczowe: komizm, humor, żart, literatura dla dzieci, edukacja

Keywords: comedy, humour, joke, children's literature, education

Wprowadzenie

Współczesna literatura dla dzieci realizuje istotne zadanie „połączenia przyjemnego z pożytecznym, uczenia przez zabawę” (Gaban-Pomirska 2007: 196). Powinna zatem w sposób harmonijny zintegrować funkcję dydaktyczną z artystyczną funkcją dzieła literackiego, ma też inspirować, oddziaływać na wyobraźnię dziecka. Możliwe staje się dzięki wykorzystaniu komizmu językowego. Zofia Adamczykowa podkreśla, że „kategoria humoru, wyzwalająca śmiech, z samej swej istoty przynależna dzieciństwu, buduje funkcję ludyczną literatury i zaznacza się zarówno w określonych tematach, gatunkach i formach wierszy np. towarzyszących zabawom i grom dziecięcym, ukazujących „świat na opak”, w wierszach wyliczankach, „gdymbankach”, „skrętaczach języka”, jak i w sposobach obrazowania, głównie operowaniu kontrastem, nonsensem, paradoksem, deformacją i groteską” (Adamczykowa 2004:30). Nie sposób nie zgodzić się z autorką, iż za pomocą żartu, ironii, satyry czy karykatury najprościej i w sposób najbardziej efektywny można przekazać najmłodszym treści istotne z perspektywy wychowawczej i edukacyjnej (Adamczykowa 2004: 30), co spróbuję przedstawić na wybranych przykładach. Najpierw jednak przybliżę pojęcie komizmu i te pojęcia, które najczęściej ujmuje się jako wobec niego bliskoznaczne.

Komizm – rozważania wokół pojęcia

„Nie istnieje uniwersalna i wyczerpująca teoria komizmu. Można mówić jedynie o istnieniu historycznej zmienności idei komizmu i prób interpretacji poszczególnych jego przejawów” (Grzybowski 2015: 31). Komizm interpretuje się zazwyczaj (choć nie zawsze) jako synonim pojęcia „śmieszność” (patrz np. Matuszewicz 1976). Samo pojęcie „komizmu” jest interpretowane w różny sposób, w zależności od przyjętej perspektywy (językoznawczej, socjologicznej, estetycznej, filozoficznej), jako:

1. właściwości przedmiotu (osoby, rzeczy, sytuacji, zdarzenia, wypowiedzenia, konfiguracji zjawisk, itp.), które pobudzają do śmiechu (Sierotwiński 1986: 118; Głowiński, Kostkiewiczowa, Okopień-Sławińska, Sławiński 2010: 251),
2. kategoria estetyczna, która oznacza takie ujmowanie i przedstawianie osób, przedmiotów i sytuacji lub zdarzeń, które wywołują śmiech (Dziemidok 1967: 11; Panek 1972: 1),
3. kategoria artystyczna obecna w różnych gatunkach sztuki, jak: teatr, literatura, malarstwo, fotografika itp.) (Gołaszewska 1987: 39 i dalsze)
4. cecha rzeczywistości ludzkiej, „aby świat przyrody i wytworów ludzkich stał się komiczny, musi dokonać się animacja, czyli przypisanie bytom tego typu cech ludzkich” (Matuszewicz 1976: 24),
5. „wyspecjalizowana śmieszność” (Gołaszewska 1987: 21),
6. rodzaj więzi kulturalnej, integruje ludzi nawet wbrew ich woli (Żygulski 1985: 24).

W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwie formy komizmu: formę elementarną nacechowaną beztroską, wesołością oraz formę złożoną, wywołującą nie tylko spontaniczną reakcję emocjonalną, jaką jest śmiech, lecz pobudzającą zarazem do uogólniającej refleksji humanistycznej, zabarwionej często elementami pozakomicznymi (powagą, melancholią, goryczą, tragedią) (Panek 1972: 1; Matuszewicz 1976: 21). W tej złożonej formie komizmu wyróżnia się, jak pisze I. Panek, dwie odmiany: kontemplacyjno-filozoficzną, czyli humor oraz formę demaskatorską, czyli satyrę (Panek 1972: 1). W tym ujęciu pojęcie humoru jest pojęciem podrzędnym w stosunku do pojęcia komizmu. Wspomniana autorka jako odrębną formę wyodrębniła ironię, jej zdaniem tylko przez niektórych teoretyków ta kategoria podporządkowana jest nadrzędnej kategorii, jaką jest komizm. Komizm wyrażany jest przez różnorodne środki ekspresji. Najczęściej wymienia się wśród nich: żart, dowcip, sarkazm, szyderstwo, groteskę, karykaturę, paradoks, parodię. W sposób syntetyczny przedstawiła je np. Dobrochna Ratajczakowa (2016: 26–27), zwracając uwagę na różnicę między nimi, wynikającą z zamiaru (celu), przedmiotu, postawy podmiotu, stosunku do bliźniego, odbiorcy, metody i właściwości językowych.

B. Dziemidok do podstawowych sposobów ujawniania komizmu zalicza:

- wyolbrzymienie, np.: przesadę, karykaturowanie, parodiowanie, groteskowość,
- pomniejszanie, np.: trawestowanie, poniżanie, degradację, karykaturowanie pomniejszające,
- naruszanie kolejności zjawisk w zasadzie nieodwracalnych,

- zastosowanie tempa odbiegającego od normy,
- niespodziankę jako środek wywoływania komizmu, błyskotliwą puentę,
- zaskakujące zbliżenie i porównywanie zjawisk różnych lub nawet wykluczających się,
- zestawienia ujawniające zaskakujące zbieżności i podobieństwa poglądów powszechnie przyjętych z sytuacjami i poglądami niedorzecznymi i absurdalnymi,
- wydobywanie kontrastów,
- dowcip oparty na zestawieniu zjawisk z natury odległych lub niewspółmiernych
- operowanie anachronizmami dotyczącymi np.: zwyczajów, poglądów, języka, sposobu rozumowania, itp.
- łączenie pozornym związkiem zjawisk różnopłaszczyznowych,
- stwarzanie sytuacji, w których zachowanie się bohatera nie odpowiada okolicznościom, jest z nimi niezgodne,
- nieodpowiedniość wyglądu zewnętrznego i zachowania się, charakteru wykonywanej czynności lub innego przejawu psychofizycznej osobowości tego samego człowieka,
- niezgodność między pozorem a tym, co się za nim kryje, między złudzeniem a rzeczywistością,
- niezgodność między treścią a formą,
- nienaturalne powtarzanie się zjawisk jako metodę wywołania komizmu,
- pogwałcenie norm prakseologicznych: wykonywanie czynności w sposób oczywisty bezcelowej i niepotrzebnej, niewłaściwy wybór środków do osiągnięcia jakiegoś celu, komplikowanie jawnie prostego zadania, niezręczność, niezaradność lub brak elementarnych umiejętności potrzebnych do wykonania jakiejś czynności, nieporozumienie,
- pogwałcenie norm logicznych: błędność wnioskowania i fałszywych skojarzeń, bezład logiczny i chaotyczność wypowiedzi, konstruowanie niedorzecznych dialogów,
- inwersję logiczną,
- wypowiedzi pozornie niedorzeczne (Dziemidok 1967: 59–78).

Widać zatem, że efekt komiczności można uzyskać za pomocą różnych środków dostępnych twórcy. W zależności od dominacji pewnych elementów komicznych nad innymi można wyodrębnić kilka zasadniczych form komizmu:

- komizm prosty (farsowo-wodewilowy) – jednorodny uczuciowo, pozbawiony elementów wartościowania i refleksji,
- komizm złożony,
- komizm humorystyczny – momenty aprobaty równoważą w nim momenty negacji lub nawet przeważają nad nimi,
- komizm niehumorystyczny-dezaprobujący,
- komizm satyryczny – zaangażowany społecznie, aktywnie zwalczający zło z punktu widzenia określonych ideałów,

- komizm niesatyryczny – agresywny, zjadliwy, wyzbyty jednak świadomego zaangażowania społecznego. Negacja, którą wyraża ta forma komizmu, służy zmuszeniu odbiorcy do samodzielnej refleksji (Dziemidok 1967: 92),

Określeniem bliskoznacznym do scharakteryzowanego pojęcia komizmu jest pojęcie humoru, które również ma wiele różnych interpretacji. Ujmuje się je jako: stan psychiki, postawę wobec świata, subiektywną formę śmieszności, rodzaj komizmu, przedstawienie czegoś w zabawny sposób itp. W literaturze wyodrębnia się dwa jego typy: humor językowy i niejęzykowy. Pod pojęciem humoru językowego często kryje się żart, dowcip językowy. Żart najczęściej definiuje się jako: „dowcipne powiedzenie, pomysł mający na celu rozśmieszenie, krótki humorystyczny utwór” (Sierotwiński 1986: 306). „Żart językowy”, inaczej „dowcip językowy” ujmowany jest też jako rodzaj szerszej kategorii, jaką stanowi dowcip. W pojęciu tym mieszczą się zarówno przesłyszenia, zestawienia słów, zabawa słowami, komiczne rymowanki, kalambury (Garczyński 1981: 68–71), a także modyfikacje fleksyjne (Wróblewski 2000: 498). Dla potrzeb tego opracowania będę posługiwała się kategorią komizmu, choć analizując wybrane przykłady utworów, odwołam się do pojęć humoru i żartu, dowcipu.

Elementy komiczne w poezji dla dzieci¹

Wśród najważniejszych funkcji literatury dla dzieci wymienia się funkcję wychowawczą i poznawczą. Są one realizowane wówczas, gdy autor „stawia sobie bowiem za cel kształtowanie postaw młodych czytelników wobec świata, wpływanie na wybór i akceptację wzorów osobowych, doskonalenie wrażliwości emocjonalnej, uczuć i przeżyć” (Głowiński, Kostkiewiczowa, Okopień-Sławińska, Sławiński 2008:283). Warto jednak nadmienić, że w początkach swojego istnienia literatura dla młodszych pełniła przede wszystkim funkcję moralizatorską, dydaktyczną, miała uczyć i przestrzegać najmłodszych czytelników przed konsekwencjami niepożądanych społecznie działań. „Zorientowane na niedorośłego odbiorcę dzieło sztuki traktowano w Polsce jak tubę dydaktyczną. Wszelkie jego elementy składowe miały służyć urabianiu odbiorcy, kształtowaniu jego postawy, światopoglądu, wyobrażaniu ról, jakie miał pełnić w dalszych etapach życia, wyrabianiu pożądanых umiejętności i nawyków, zachęcać do posłuszeństwa, skromności, życzliwości i stosowania w praktyce wszystkich rad i zaleceń przekazywanych przez dorosłych” (Leszczyński 2016: 74). Takie utwory proponował np. Stanisław Jachowicz. Świat jego poezji stanowił dla dziecka układ zamknięty „poprzez nieustanny ciąg zakazów i nakazów, których przekroczenie pociąga za sobą karę” (Baluch 1978: 75). Nie było w nim miejsce na spojrzenie na rzeczywistość z „przymrużeniem oka”.

Elementy komizmu można odnaleźć w utworach Marii Konopnickiej, np. „Stefek Burczymucha” czy „Muchy samochwały”, w których autorka wyśmiewa przywary i niepożądane cechy ludzkiego charakteru. Jednak dopiero w latach 30. XX wieku dzięki twórczości

¹ Analiza na przykładzie literatury polskojęzycznej

Jana Brzechwy i Juliana Tuwima elementy komiczne na stałe zagościły w literaturze dla najmłodszych. Zaproponowany przez nich najmłodszym odbiorcom „śmiech błazeński – stanowi lek na szarość i smutek świata, rozładowując napięcie, przywraca zdarzeniom i zjawiskom odpowiednie proporcje, pozwala – choćby na krótką chwilę – wziąć rzeczywistość we władanie i przekształcić ją mocą nieskrępowanej wyobraźni” (Kostecka 2016: 98).

Te celowe zabiegi językowe wprowadzone do literatury dla najmłodszych, służące rozbawieniu czytelnika, wywołały jednak krytykę ze strony części ówczesnych pedagogów. Wystarczy nadmienić, że zdaniem pewnej grupy recenzentów wiersze Jana Brzechwy były abstrakcyjne, za dużo w nich było groteski i absurdałnego humoru, poeta zdaniem recenzujących za często posługiwał się niezrozumiałą dla najmłodszych grą słów. Barbara Stefania Kossuthówna pisała krytycznie: „Przykrym pomysłem jest zrobienie ze stonogi eleganckiej damy: stonoga żyjąca w wilgotnych, niechlujnych domach jest upostaciowaniem nieporządku i nie jest bynajmniej pożądanym gościem” (Urbanek 2013: 95). Także pierwsze wiersze dla dzieci Juliana Tuwima określono jako „perfidnie oddziałujące na dziecięce umysły”. O jednym z utworów pisano, że wcale nie zachęca dzieci do ostrożności, a wręcz przeciwnie – do nieposłuszeństwa wobec rodziców. Przecież autor pisze, że dwadzieścia innych kózek skacze od rana do wieczora i nic im się złego nie stało. „Komentarze zbyt czyste, robota szyta grubym ściegiem. Typowy przemyt oszukańczego towaru w ręce nieuświadomionych klientów” (Urbanek 2013a: 139).

Niezależnie od tych krytycznych uwag, dzięki wspomnianym poetom dokonana się znacząca zmiana w literaturze dla najmłodszych, język stał się narzędziem pozwalającym edukować poprzez wydobywanie komizmu przez np. rozbijanie znaczeń stałych związków frazeologicznych i przysłów oraz tworzenie nowych (np. w utworze Jana Brzechwy pt. „Z palca wysane”), błędną etymologizację (np. utworze Juliana Tuwima pt. „Figielek”) (Adamczykowa 2004:31).

Z biegiem lat komizm na stałe zagościł w utworach dla najmłodszych. Stał się nieodłącznym elementem komunikacji między autorem a młodym odbiorcą, choć nie ma on jednolitego wymiaru, a jego charakter się zmienia wraz z rozwojem odbiorcy. Dziecko potrzebuje innych środków językowych, które służą rozbawieniu zależnie od etapu rozwoju intelektualnego i osobowego, poszerzania wiedzy o świecie i indywidualnego doświadczenia związanego z obcowaniem z literaturą. Zdaniem Z. Adamczykowej (2008:36) do dominujących sposobów budowania komizmu w literaturze dla dzieci należy m.in. zaliczyć:

- wykorzystanie walorów fonicznych języka (np. zabawy brzmieniem słów, echolalie, homofonie, paronomizację, onomatopeje) można odnaleźć w utworach Joanny Papużyńskiej „Przyjaciółki zwierząt” i „Straszdyła”, Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego „Strasna zaba”, Wandy Chotomskiej „Kłopotu z R”, Danuty Wawilów „Am stram gram!”
- dowcip językowy i gry słowne (np. homonimialną, błędną etymologizację, dezintegrację leksykalną i frazeologiczną), np. w utworach Wandy Chotomskiej „Koń z końtrabasem”, „Mysia mowa”, Urszuli Kozłowskiej „Kurz na kurze”

- budowanie świata na opak, operowanie niedorzecznością, nonsensem, absurdem, groteską, np. w utworze Wandy Chotomskiej „Chłopak na opak”, Agnieszki Frączek „Wróbel...?”.
- odrealnienie deformujące, zwłaszcza oparte na odstępstwach od normy, np. w utworze Natalii Usenko „Czarna krowa w kropki bordo”, Michała Rusinka „Lampa”.
- prezentację zachowań negatywnych i akcentowanie cech ujemnych – w utworach Jana Brzechwy „Leń”, „Kłameczucha”, „Śpioch”, „Ziewadło”, Urszuli Kozłowskiej „Kogut”, Józefa Ratajczaka „Osioł”.
- maksymalizację lub minimalizację postaci, przedmiotów w postrzeganiu świata, np. w utworze Hanny Łochockiej „Zmalały czy urosły”, Wandy Chotomskiej „Podróż samolotem i co było potem”, Ludwika Jerzego Kerna „Małpa i lornetka”.
- zasadę kontrastu lub zaskoczenia (niespodzianki, nieoczekiwanej puenty), np. w utworze Jana Sztudyngera „Ważniak”.
- komizm postaci i charakterów, np. w utworze Ludwika Jerzego Kerna „Ambroży”.

Edukacyjna wartość komizmu w literaturze dla najmłodszych

Urszula Chęcińska zauważyła, że każdy rodzaj słowa drukowanego wywiera na czytelnika wpływ emocjonalny i wolicjonalny. „Obcowanie z książką zaspokaja potrzebę informacji, wzbogaca zasób wiadomości na temat świata i społeczeństwa. Potrzeba obcowania z książką jest faktem kulturowym, który powstaje w procesie wychowania” (Chęcińska 2015:37). Podkreślę też, że utwory wykorzystujące elementy komiczne zaspokajają przede wszystkim potrzeby psychiczne najmłodszych odbiorców, kształtują ich poczucie humoru, uczą myślenia „opartego na zdrowym rozsądku” (Adamczykowa 2004: 31). I choć „dobór zabawnych lektur dla dzieci i młodzieży, możliwych do wykorzystania do celów edukacyjnych (...) jest niezwykle trudnym zadaniem” (Grzybowski 2015, s. 409), można jednak powiedzieć, że różne elementy komizmu pomagają w osiągnięciu różnych celów edukacyjnych, które można wykorzystać w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, co przedstawiono w tabeli.

Tabela 1. Edukacyjna wartość komizmu w literaturze dla dzieci – podsumowanie

Typ komizmu	Sposoby uzyskania efektu komicznego	Wartość edukacyjna*
wykorzystanie walorów fonicznych języka	zabawy brzemieniem, echolalie, homofonie, paronomizację, onomatopeje	<ul style="list-style-type: none"> – zachęcanie dzieci do własnej twórczości językowej, tworzenia wyliczanek, rymowanek, posługiwania się językiem sekretnym – inspirowanie do celowego tworzenia neologizmów – rozwijanie słuchu fonematycznego – rozwijanie wrażliwości na znaczenia wyrażone w języku – rozwijanie świadomości językowej – rozwijanie kultury językowej

Typ komizmu	Sposoby uzyskania efektu komicznego	Wartość edukacyjna*
dowcip językowy i gry słowne	homonimie, błędna etymologizacja, dezintegracja leksykalna i frazeologiczne	<ul style="list-style-type: none"> – stymulowanie wiedzy językowej – rozwijanie słuchu fonematycznego – poszukiwanie i odkrywanie środków językowego wyrazu (metafor, homonimów, związków frazeologicznych) – rozwijanie umiejętności czytania kontekstu, w którym osadzone jest słowo – rozwijanie wrażliwości na znaczenia wyrażone w języku – rozwijanie kultury językowej
budowanie świata na opak	niedorzeczność, absurd, purnonsens, groteska	<ul style="list-style-type: none"> – rozwijanie wyobraźni, – zachęcanie do konstruowania własnych opowieści (rymowanych lub nie) na opak – rozumienie zasady funkcjonowania kontrastu – rozwijanie wrażliwości na znaczenia wyrażone w języku – rozwijanie kultury językowej
odrealnienie deformujące	odstępstwo od normy	<ul style="list-style-type: none"> – rozwijanie wiedzy językowej i wrażliwości na znaczenia wyrażone w języku – kształtowanie wiedzy na temat zasad funkcjonowania świata, – rozwijanie wyobraźni – rozróżnienie fikcji (tego, co ktoś wymyślił) od rzeczywistości – rozwijanie kultury językowej
prezentacja zachowań negatywnych i akcentowanie cech ujemnych	etykietowanie, wartościowanie, groteska, karykatura	<ul style="list-style-type: none"> – rozumienie norm dotyczących ludzkich zachowań – zachęcanie do wartościowania, wyrażania ocen na temat zachowania bohaterów utworów literackich – rozwijanie wrażliwości na znaczenia wyrażone w języku – rozwijanie kultury językowej
maksymalizacja lub minimalizacja postaci, przedmiotów w postrzeganiu świata	kontrast, absurd, niedorzeczność	<ul style="list-style-type: none"> – rozwijanie logicznego myślenia – rozwijanie wyobraźni – zachęcanie do wyrażania ocen zachowań, postaw ludzi i zwierząt – rozwijanie wrażliwości na znaczenia wyrażone w języku – rozwijanie kultury językowej
zasada kontrastu lub zaskoczenia (niespodzianki, nieoczekiwanej puenty)	absurd, niedorzeczność	<ul style="list-style-type: none"> – odkrywanie dwuznaczności – rozwijanie wrażliwości na znaczenia wyrażone w języku – odkrywanie metafor językowych – zachęcanie do rozumienia różnych znaczeń wyrażonych w tekście literackim – zachęcanie puentowania, podsumowywania, – rozwijanie kultury językowej

Tabela 1. cd.

Typ komizmu	Sposoby uzyskania efektu komicznego	Wartość edukacyjna*
komizm postaci i charakterów	niedorzeczność, groteska, absurd	<ul style="list-style-type: none"> – rozwijanie wyobraźni, fantazji – odróżnianie fikcji od rzeczywistości – rozwijanie kreatywności podczas formułowania własnej wypowiedzi – rozwijanie wrażliwości na znaczenia wyrażone w języku – rozwijanie kultury językowej – dostrzeganie pożądanых i niepożądanych cech ludzkich

* W odniesieniu do zaprezentowanych przykładów.

Humor w literaturze, jego odkrycie i zrozumienie przez młodego odbiorcę zachęca do obcowania z literaturą, dostrzegania jej walorów, mierzenia się z trudnościami językowymi i intelektualnymi. Bawiąc się, dziecko wynosi z procesu obcowania z dziełem literackim nie tylko wiedzę, doświadczenie, ale przekonanie, że czytanie jest radosną przygodą. Humor zawarty w literaturze dla najmłodszych jest (powinien być) więc narzędziem w ręku nauczyciela, który wędrując wspólnie z dzieckiem przez świat literatury, pomaga mu dostrzec i odkryć zabawne treści. Nie tylko jednak po to, aby wywołać rozbawienie, śmiech czy uśmiech, ale przede wszystkim po to, by skłonić do refleksji, namysłu nad ludzkimi cechami, sytuacjami, w których człowiek uczestniczy, nad perspektywą oglądu rzeczywistości.

Podsumowanie

Na zakończenie podjętych tu rozważań chciałabym wyeksponować dydaktyczną funkcję komizmu w poezji dla młodych odbiorców, przywołując słowa P. Grzybowskiego, iż komizm „wyzwala aktywność dziecka, w przeciwieństwie do nadmiernej powagi i surowości, które ją hamują; śmiech może zachęcać i motywować uczniów do pracy” (Grzybowski 2015: 444). Pragnę zatem podkreślić następujące kwestie:

1. zabawne treści zawarte w utworach dla młodych czytelników sprzyjają rozbudzeniu zainteresowania językiem ojczystym wśród jego najmłodszych użytkowników,
2. komiczne treści w literaturze dla najmłodszych inspirować do obcowania z literaturą, mogą więc być ważnym narzędziem w promowaniu czytelnictwa wśród dzieci,
3. komizm w literaturze dla najmłodszych pozwala też na przygotowanie dzieci do obcowania z literaturą trudniejszą, na wyrobienie umiejętności odbioru subtelного humoru i umiejętności odkrywania i identyfikowania prawie-kałamburów, ideacyjnej gry słów, itp. zawartych w dziełach adresowanych do starszych odbiorców.

Literatura

- Adamczykowa Z. (2004), *Literatura dziecięca. Funkcje-kategorie-gatunki*. Warszawa, Wydawnictwo WSP.
- Adamczykowa Z. (2008), *Literatura „czwarta” w kręgu zagadnień teoretycznych*. W: Heska-Kwaśniewicz K. (red), *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*. Katowice, Wydawnictwo UŚ.
- Baluch A. (1987), *Dziecko i świat przedstawiony czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Chęcińska U. (2015), *Książka jest światem*. W: Ungeheuer-Gołąb A., Chrobak M., Rogoża M. (red.), *O tym, co Alicja odkryła. W kręgu badań nad toposem dzieciństwa i literaturą dla dzieci i młodzieży*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe UP.
- Chotomska W. (2014), *W kraju Patataju*. Warszawa, Muza S.A.
- Czeszewski M. (2008), *Słownik polszczyzny potocznej*. Warszawa, PWN.
- Dziemidok (1967), *O komizmie*. Warszawa. Książka i Wiedza.
- Frączek A. (2014), *Wiersze taciaste i jeden w kratę*. Warszawa, Muza S.A.
- Gałczyński K.I. (2010), *Wiersze dla dzieci*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Garczyński S. (1981), *Śmiechu naszego powszedniego*. Poznań, Wydawnictwo Warta.
- Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J. (2010), *Słownik terminów literackich*. Wrocław, Wydawnictwo Ossolineum.
- Gołaszewska (1987), *Śmieszność i komizm*. Wrocław, Wydawnictwo Ossolineum.
- Gopnik A. (2010), *Dziecko filozofem*. Warszawa, Prószyński i S-ka.
- Grzybowski P.P. (2015), *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hurley M.M, Dennett D.C., Adams R.B. (2016), *Filozofia dowcipu. Humor jako siła napędowa umysłu*. Kraków, Copernicus Center Press
- Kern L.J. (2012), *Ludwik Jerzy Kern dzieciom*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Kopaliński W. (2012), *Słownik symboli*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza Rytm.
- Kostecka W. (2016), *Śmiech bladeński w literaturze i kulturze popularnej dla dzieci*. W: Gawrońska H., Leszczyński G. (red), *Do śmiechu. Komizm w sztuce dla dziecka*. Poznań, Centrum Sztuki Dziecka.
- Kowolik P. (2002), *Humor w utworach dla dzieci Jana Brzechwy*. „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1–2.
- Kozłowska U. (2012), *Czapka nie Witka czyli odlotowe zabawy słowem*. Rzeszów, Dreams.
- Kozłowska U. (2012a), *Kogut*. W: Chotomska W., Kulmowa J., Frączek J. i.in., *Wiersze o zwierzętach*. Warszawa, Wilga.
- Krauze-Sikorska H. (2006), *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*. Poznań, Wydawnictwo UAM.
- Kuszak K. (2014), *Przejawy rozwoju świadomości językowej w okresie dzieciństwa i możliwości jej stymulowania*. „Cieszyński Almanach Pedagogiczny”, t 3.
- Kuszak K. (2014), *Świat związków frazeologicznych w języku dziecka. Inspiracje teoretyczne – badania – implikacje praktyczne*. Poznań, Wydawnictwo UAM.
- Leszczyński G. (2016), *Metamorfozy śmiechu, metamorfozy sztuki*. W: Gawrońska H., Leszczyński G. (red), *Do śmiechu. Komizm w sztuce dla dziecka*. Poznań, Centrum Sztuki Dziecka.
- Łochocka H. (1981), *Malowana skrzynia*. Warszawa, Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Matuszewicz (1976), *Humor, dowcip, wychowanie*. Warszawa, Nasza Księgarnia.

- Ozóg-Winiarska Z. (2005), *Poezja dla dzieci Józefa Ratajczaka*. Piotrków Trybunalski, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Panek (1972), *Rola utworów Jana Brzechwy w kształtowaniu poczucia humoru u dzieci przedszkolnych*. Katowice, Okręgowy Ośrodek Metodyczny w Katowicach.
- Papuzińska J. (2008), *Rozwesolki*. Poznań, Wydawnictwo Miła.
- Ratajczak J. (1982), *Wycieczka do ZOO*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Ratajczakowa D. (2016), *Krótki przewodnik po labiryncie form komizmu i związanych z tym kłopotach*. W: Leszczyński G., Gawrońska H. (red), *Do śmiechu. Komizm w sztuce dla dziecka*. Poznań, Centrum Sztuki Dziecka.
- Rusinek M. (2012), *Wierszyki domowe*. Kraków, Znak.
- Scisłowski W. (1981), *Plecie wiatr w wiklinie*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Sierotwiński (1986), *Słownik terminów literackich*. Wrocław, Wydawnictwo Ossolineum.
- Sztaudynger J. (2004), *Piórka dla dzieci*. Kraków, Wydawnictwo Skrzat.
- Urbanek M. (2013), *Brzechwa nie dla dzieci*. Warszawa, Wydawnictwo Iskry.
- Urbanek M. (2013a), *Tuwim wylękniony bluźnierca*. Warszawa, Wydawnictwo Iskry.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy Rozwoju*. Białystok, Trans Humana.
- Wawilow D., Usenko N. (2012), *Wiersze dla dzieci*. Warszawa, SBM.
- Wawilow D. (2013), *Danuta Wawilow dzieciom*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Wróblewski (2000), *Żartobliwe modyfikacje formy fleksyjnej słowa w tekstach Jeremiego Przybory*. W: Gajda S., Brzozowska D. (red), *Świat humoru*. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Żygułski (1985), *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*. Warszawa, PWN.

Edward Gillian

egillian@pwsz.pl

Akademia im. Jakuba z Paradyża, Gorzów Wielkopolski, Poland

Bogna Ferensztajn

bogna.ferensztajn@gmail.com

Akademia im. Jakuba z Paradyża, Gorzów Wielkopolski, Poland

Bożena Franków-Czerwonko

bozenafc@gmail.com

Akademia im. Jakuba z Paradyża, Gorzów Wielkopolski, Poland

Urszula Paradowska

urszula@paradowska.pl

Akademia im. Jakuba z Paradyża, Gorzów Wielkopolski, Poland

The development of a Polish pre-literacy manual based on action research evidence

Summary

There is a quantity of research in English speaking countries into the relationship between early oral language concepts and literacy. The research described in this paper attempted to transfer to the Polish language context the knowledge developed in English speaking countries on pre-literacy developmental norms. The aim of the study was also to increase children's educational chances through an intervention program addressing pre-literacy concept deficit. As part of the research into Polish pre-literacy developmental norms and the teacher development program, a resource book was created with pre-literacy concepts and activities sequenced developmentally according to current knowledge about how Polish children develop their skills in these areas. The textbook developed from a collaborative process between the researchers and pre-school teachers during the collection of pre-literacy developmental norm data and regular collaborative workshops focused of planning and implementing intervention programs with the use of explicit methodologies and formative assessment.

Keywords: pre-literacy, pre-numeracy, Polish developmental norms, preschool

Introduction

Over the last 20 years, longitudinal research in English literacy and numeracy have demonstrated the importance of pre-literacy and numeracy skills in developing later reading and writing skills. These studies have established significant correlations between the development of emergent oral language concepts and literacy and numeracy skill development

(Bishop, Adams 1990; Catts 1993; Catts i in. 2002; Clements i in. 2011; Dickinson i in. 2003; Justice i in. 2009; Justice i in. 2002; Pasnak i in. 2007; Prior i in. 2011). Also Polish educational experts have noted the importance of pre-literacy and numeracy concepts for developing literacy and numeracy skills in Polish children. Brzezińska (1987) reported that readiness to read and write encompasses lexical-conceptual readiness in addition to emotional-psychomotor and motivational factors (Brzezińska 1987: 44). Thus, the pre-school teacher must develop these concepts of spoken language that are vital for learning literacy skills, otherwise the acquisition of writing is difficult or even impossible (Radwiłowicz, Morawska 1986). Radwiłowicz and Morawska (1986) noted that if a child has difficulties in acquiring reading and writing skills in school, then difficulties will result in the acquisition of complex concepts through communication. In other words, low scores in later general school achievements may have been caused by learners' failure to acquire firm literacy and numeracy skills in early school years, which may have been caused by their poor lexical-conceptual readiness to learn to read and write. Research conducted by the authors in four Lubuskie rural pre-schools indeed showed that a number of children exhibited a narrow range of concepts pertinent to development of literacy and numeracy skills. Therefore the main problem this article attempts to address is the establishment of an emergent concept checklist related to literacy and numeracy skills which may serve as a useful tool for pre-school teachers to screen children and provide them with an individualised explicit instruction to help them develop the missing concepts before they start learning to read and write.

Emergent literacy concepts

An extensive body of research in English has established the developmental sequence of the key pre-literacy and numeracy concepts. The earliest concepts concerning the identification of body parts and gender are related to physiology and emerge early and aid the child establish understanding of the body (Owens Jr. 2008). The next group of concepts concerns the material world (spatial relations, size, colours, shapes and texture); those need to be acquired so children can understand and manipulate objects in the real world as well as learn to read and write and develop numeracy skills (Owens Jr. 2008; Justice et al. 2009). For example, the concepts of "left", "right", "top" and "bottom" are crucial in understanding the left to right orientation of words and sentences when reading and writing (Justice et al. 2009, Justice et al. 2002). The size concepts of "big" and "little" are essential for distinguishing between upper and lowercase letters for reading and writing as well as the concept of number and ordering e.g. "Is 2 *bigger* than 1?", "Line up the teddy bears from *little* to *big*." (Clements et al. 2011; Justice et al. 2009; Justice and Ezell 2004). The next group of concepts are sequencing (e.g. start and end) and comparison/contrast (same/different). Those are vitally important for learning phonological awareness skills such as rhyming e.g., "Children, you need to listen for the sounds that are the *same* at the *end* of the words", and numeracy skills e.g. "Is 5 the same as 6?" (Gillon 2005; Justice et al. 2002). The last set of concepts comprises the meta-linguistic concepts of sound, letter, and

number, which are important for learning an alphabetic system based on sounds and letters, and a numeracy system based on precise representation of the quantity of individual items (Clements et al. 2011; Gillon 2005; Justice et al. 2009; Justice et al. 2002).

Emergent literacy concept screener

Due to the lack of available Polish emergent literacy concept screening tool, an English screening tool (Gillian, Williamson 2009) tested in Australia was translated for use in the present research. The rationale for this translation are that Polish and English are similar in early language acquisition due to physiological factors i.e. both languages need to teach body parts and gender concepts to establish understanding of the body (Brzezińska 1987; Owens Jr. 2008). Both languages are similar in the acquisition of early language due to material world factor i.e. both need to teach colours, shapes, and textures, in both languages children need directional concepts such as left and right, sequencing concepts, meta-linguistic concepts such as sound and letter, and numeracy concepts such as number, as both languages use a left to right alphabetic system and a right to left numeracy system (Brzezińska 1987; Clements i in. 2011; Gillon 2005; Justice i in. 2009; Justice i in. 2002; Owens Jr. 2008; Radwiłowicz, Morawska 1986). Considering that two languages do not have the same linguistic family backgrounds (English is part of the Germanic language family whereas Polish is part of the Slavic language family) some adjustments in the Polish screener needed to be made (Ewert, Czechowa 2011; Gillian 2014).

The basis of the translation was the School Language Readiness Checklist (SLRC) developed by Gillian and Williamson (2009) as part of a project that won an Australian national literacy award at a number of Australian schools. The English basic oral language concepts and their developmental norms were taken from Owens Jr. textbook *Language Development: An Introduction (7th Edition)*. This checklist served teachers as screener to be completed rapidly at the beginning of the school year with an aim to help design intervention programs whose purpose was to aid the emergence of basic language skills in children throughout the school year (Gillian, Williamson 2009). The concepts included in the checklist were grouped in terms of their English developmental sequence (Gillian, Williamson 2009). The Polish translation of the SLRC was finalised by Ferensztajn, Franków-Czerwonko, Gillian, and Paradowska in 2011 (Gillian i in. 2012). This adaptation was designed to be completed quickly in the classroom by teachers and employed as a tool for developing and implementing intervention programs (Gillian i in. 2012).

Research subjects

The Australian research was completed at a school where the five year old students had many difficulties with oral language. Also, most of the students of this school (92%) were noted to speak a language other than English at home and be from lower socio-economic status backgrounds (see Gillian i in. 2012 for more details).

Two stages in the Polish research have been completed: a pilot study and a study with a larger sample size. The pilot study was completed at two state preschools in Gorzow Wielkopolski, Lubuskie Region, Poland in 2011. This study had 27 Polish speaking students who were reported to come from higher socio-economic status (see Gillian *i in.* 2012 for more details). The larger study was completed in 2012–2013 in the Bogdaniec commune near the city of Gorzow Wielkopolski with 97 children in five preschool groups at four primary schools, 5 and 6 year olds, 53 boys and 43 girls (see Gillian *i in.* 2015; Gillian *i in.* 2013 for more details). The children were reported to have Polish as their first language and come from low to average socio-economic status backgrounds (see Gillian *i in.* 2015; Gillian *i in.* 2013 for more details).

Before the study at the educational institutions mentioned above, the authors approached a number of other preschools and local government authorities, where they were met with different reactions and, at times, with resentment. To illustrate, when the headmaster and teachers at a preschool in a rural area near Gorzow Wielkopolski were introduced to the idea, they commented on the Australian research results by saying that “maybe the results are true for this wild country down under, but it is impossible that Polish children do not know these basic concepts.” A similar opinion was expressed by the mayor of a small town when he was asked to consider a joint application for EU funds to implement the project. Interestingly enough, early education teachers from a nearby school in the same village expressed a great interest in our research; they saw the need to develop the basic language concepts.

Given that a number of educational institutions approached did not see any added value coming from the planned project, the authors appreciated the fact that the two preschool headmasters (in the pilot study) and the head of the Bogdaniec commune (in the main study) not only acknowledged the need for explicit and evidence based teaching of basic oral language concepts for teaching literacy and numeracy, but also saw the project as an opportunity to develop professional skills of the teachers and thereby reduce the risks of the students developing difficulties in these areas.

While the pilot study whose main objective was to check the efficiency of the screening tool was a one-off event, the main study spread over ten months (one school year) and covered introductory meetings with teachers and parents, teacher development in the form of monthly workshops for teachers, and pre- and post-screening sessions.

Collaborative research and teacher development

The study in the Bogdaniec commune began with the researchers meeting parents and teachers of five preschool groups at four villages located in the area. The idea and goals of the developmental program were explained during these meetings to teachers and parents. The authors obtained written consent from the parents so their children could participate in the program.

The participating 12 preschool teachers were provided with the Polish emergent language checklist and trained in its application. During a two-and-a-half hour training session, the rationale behind the screener was explained and the teachers were taught how to

conduct the assessment through a lecture, a video, and group discussions. All the questions were answered and doubts were dispelled. This first training workshop was observed by two school directors whose teachers participated in the project.

The assessment took place in September 2012 and was conducted by the preschool teachers over the period of one week. The gathered data were entered into the spreadsheet (Figure 1 shows data collected from one group of children). The results showed that a large number of students did not fully develop the linguistic concepts regarding the spatial relations, shapes, material textures, the same/different, and sounds occurring at the beginning and end of words. A few children also showed lack of colour perception.

The next stage was to conduct ten teacher development workshops for the preschool teachers during which the selected language concepts were targeted. Each selected concept was thoroughly discussed (both methodology and techniques) and teachers (literacy, numeracy, physical education, foreign languages – English and German, and religion teachers) collaborated in small groups on developing further activities and resources with which a given concept could be presented to children and practised. All the collaborative effort was transformed into lesson plans with brief descriptions of activities designed for all the areas of the curriculum: literacy, numeracy, physical education, foreign languages and religion. After each workshop, all the ideas and suggestions worked out jointly by the teachers were compiled in the form of lesson plans by the research team and were then e-mailed to the participants so that they could choose and implement the activities most suitable for their children's needs (teaching practice stage). At each following workshop the previously devised activities were discussed with reference to their implementation and children's response.

Teacher development workshops and teaching practice were based on the following four principles: teaching what children need (based on evidence from screener), teacher collaboration (planning together), explicit methodologies (task analysis), engaging every child (questioning techniques, peer collaboration, assessment for learning). The justification for the choice of these principles is briefly discussed below.

Years of research into what works in education show that answering to individual *learners' needs* takes priority (Bishop and Adams 1990; Brzezińska 1987; Catts 1993; Catts et al. 2002; Clements et al. 2011; Dickinson et al. 2003; Gillian et al. 2015; Gillian et al. 2013; Gillian et al. 2012; Justice et al. 2009; Justice et al. 2002; Pasnak et al. 2007; Prior et al. 2011; Radwiłowicz and Morawska 1986). Therefore, however complex and elaborate a screening procedure may seem to be, it will always pay off in concrete and visible learning gains, if followed by well-planned learning and assessment processes. That was the case in this project where the teachers participating showed keen interest in their children's initial results, worked hard on developing intervention activities and discussed the implementation process.

The structure and organization of the project required the teachers coming from four different villages to gather once a month in one room and discuss the professional matters concerning the education of children under their care. Such a circumstance naturally lent

itself to close *collaboration*: the collaboration of academic teachers with preschool teachers, of preschool teachers coming from different villages, and of teachers responsible for different curricular elements who taught one group of children. This does not often occur in schools and it was apparent that the majority of the participants appreciated and took the most of the presented opportunity. Some discontent could be felt (from one or two teachers), but it was mitigated by the fact that the more creative teachers gladly shared their ideas with the rest of the group.

As far as *explicit methodologies* are concerned, it was believed that for the children who were about to move on to school and learn to read and write it was too late for lengthy implicit learning of the concepts fundamental for schooling. Also, since *task analysis* is successfully employed to teach children within autistic spectrum, it might as well serve regular children exhibiting some concept deficits.

Engaging every child is a problem for teachers who are responsible for teaching large groups of children. Strategies developed within the framework of formative assessment are helpful, but require the changing of classroom routines for most teachers and therefore such apparently simple tools as group work, peer collaboration or informed questioning techniques are still a novelty in that they are known, but rarely utilized.

The awareness of the workshop participants of the four teaching principles was raised in the teacher development workshops, and mostly put into practice throughout the whole project proceedings. Only some of the proposed methodologies remained beyond control of the research team (e.g. questioning techniques) and so it was up to the teachers to utilize those ideas in their classroom or not.

Research data and analysis

The final stage of the project was to reassess the emergent language skills in order to measure the children's progress at mastering them and evaluate the effectiveness of the teacher development program. To do this, the same screener used at the beginning of school year was applied. At the final meeting with teachers, a recap presentation was delivered to compare the two screenings and discuss the intervention program. It was observed that the children lacked some emergent linguistic concepts at the beginning of school year, and due to the intervention were able to develop most of them.

Figures 1 and 2 below present pre- and post-screener data collected from one preschool group of children participating in the larger study – 12 five-year olds and 10 six-year olds. Due to the fact that the participants had no difficulty with identification of body parts or gender, these concepts are not included in the results presented below. Without gender and body parts, the screener checked children's understanding of 49 basic language concepts: spatial relations (12), size (2), colours (10), shapes (5), textures (4), sequence (2), same/different (7), sounds (5), and letters (2). Figure 1 shows that at the start the most difficult concepts were spatial relations: "nad" (over/above) was problematic for 16 out of 22 students, "góra" (top) and "dół" (bottom) – for 12 students, "po lewej" (left), "po prawej" (right) – for 18 students.

At the end of the study, the number of children who did not know these concepts dropped to 5 for “nad” (over/above), 4 for “po lewej” (left), “po prawej” (right) and to zero children for “góra” (top) and “dół” (bottom) (see Figure 2).

Sound identification posed a considerable difficulty for most of the participants: 15 out of 22 children failed to identify initial sounds, 20 children did not recognise sounds at the end of the word, and none could identify the first letter in their names. At the end of the study, only 3 children still had problems identifying the initial sound and the first letter in their names. The concept that turned out to be the most difficult and still needed explicit teaching at the end of the study was identification of the end sound of the word. That concept was not identified by 11 out of 22 children at the end of the study (Figure 2).

A comparison of pre- and post-screener results shows that all the participants improved their knowledge of the basic concepts. Eight children (see codes: JCM501, JCM503, JCM602, JCM603, JCM605, JCM606, JCM607, and JCM609) developed all the concepts they had not known at the beginning of the study.

At the end of the study, six children (JCM505, JCM506, JCK508, JCK509, JCM601, JCK610, and JCM608) still did not know one or two concepts. However, one child in this group (JCM608) made a considerable improvement, mastering 18 out of 20 concepts he lacked in September.

There were three children who did not know the majority of the concepts at the start of the study in September 2012. All three of them improved, but this may have been insufficient for later success in learning to read, write and calculate. By May 2013, Child JCM507 learnt 10 out of 29 concepts he had missed in September, Child JCM511 learnt 24 out of 36, and Child JCM512 mastered 10 out of 32 concepts. Fortunately, the end-of-year screener provided teachers with knowledge of what the students still needed to learn, so they could provide them with further help.

A manual for preschool teachers

To date, there has been a shortage of textbooks on teaching techniques that are devoted entirely to the development of emergent literacy and numeracy concepts based on quantitative research evidence (Brzezińska 1987; Radwiłowicz, Morawska 1986). As part of the research into emergent literacy and numeracy concepts described in this paper, a resource book for pre-school teachers was developed. This resource book resulted from a collaborative process between the researchers and pre-school teachers in the joint ten-month process of data collection and analysis, teacher-development workshops in which interventions were designed, and teaching practice. This work led to the creation and build-up of a large pool of specific activities, approaches and methodologies, most of which were selected to be included in the resource book.

The manual is composed of three parts. Part 1 provides the preschool teachers with the screening tool and procedure, i.e. the emergent literacy concept checklist, and instructions on how to carry out the screening procedure – the attached CD contains a printable version

of the screener and a data plotting spreadsheet with instructions. The teachers can print the results for on-going reference during planning and teaching so that they know which children need more awareness and practice of a particular concept.

Part 2 of the resource book explains the methodologies and approaches developed during workshops. Here the readers are presented with the rationale behind the chosen methodologies (e.g. task analysis, peer collaboration, or questioning techniques), including examples and tips on what works best under what conditions.

Part 3 of the manual contains a choice of about two hundred activities and tasks to teach and practice those concepts that were found in the research process to require intervention. The activities are grouped into ten chapters covering the following topic areas: top-bottom, on-over-under, front-back, colours, shapes, texture, beginning-end, phonemes, rhymes, and same-different. Each chapter begins with an awareness passage that addresses both the concept itself and an approach to teaching it, followed by an action plan for teaching the concept area by all the pre-school teachers: integrated skills teacher, gym teacher, foreign language teacher, and religion teacher. A number of the activities and tasks require pictures and/or worksheets for children; those are included in the accompanying CD where the teachers can find and make use of 90 photocopyable pages.

Conclusions

Emergent language literacy and numeracy concepts have proved to be of vital importance for the development of literacy and numeracy skills and therefore screening pre-school children for concepts is rational in that it allows teachers to address concrete weaknesses of concrete children prior to literacy and numeracy classroom instruction.

Explicit teaching methodologies help pre-school teachers to develop children's emergent literacy and numeracy concepts thus raising their further educational chances, in particular chances for effective learning to read and write, as well as mathematical skills. This applies especially to children in rural areas with weaker social and educational background whose range of vocabulary may be narrow.

Further research into emergent literacy and numeracy concepts is needed in order to provide pre-school teachers with more informed and evidence-based methodologies helping them to advance their teaching practices and develop new strategies to better address children's educational needs with regard to school readiness.

Emergent Polish language calls for on-going research and promotion. The authors are currently in the process of finding allies to develop a large research project in order to identify Polish children's developmental trajectories for emergent literacy and numeracy concepts.

References

- Bishop D.V.M., Adams C. (1990), *A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders, and reading retardation*. „Journal of Psychology and Psychiatry”, 31.
- Brenda M. (2014), *English spatial prepositions over and above and their Polish equivalents*. In: J. Witkoś, S. Jaworski (red.), *New Insights into Slavic Linguistics*, Frankfurt, Peter Lang.
- Brzezińska A. (1987), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Catts H.W. (1993), *The relationship between speech-language impairments and reading disabilities*. „Journal of Speech and Hearing Research”, 36.
- Catts H.W., Fey M.E., Tomblin J.B., Zhang X. (2002), *A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments*. „Journal of Speech, Language, and Hearing Research”, 45.
- Chłopek D. (2010), *English constructions with directional particles and prepositions – patterns of Polish translation*. „Linguistics (Jezikoslovlje)”, 11(2).
- Clements D.H., Sarama J., Spitler M.E., Lange A.A., Wolfe C.B. (2011), *Mathematics learned by young children in an intervention based on learning trajectories: A large-scale cluster randomized trial*. „Journal for Research in Mathematics Education”, 42(2).
- Dickinson D.K., Anastopoulos L., McCabe A., Peisner-Feinberg E.S., Poe M.D. (2003), *The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children*. „Journal of Educational Psychology”, 95(3).
- Ewert A., Czechowa N. (2011), *Perception of motion by Polish-English bilinguals*. In: V. Cook, B. Bassetti (eds.), *Language and Bilingual Cognition*. New York/Hove, Psychology Press.
- Gillian E. (2014), *Differences in encoding motion and English and Polish: difficulties in translating motion between these two languages*. In: J. Witkoś, S. Jaworski (eds.), *New Insights into Slavic Linguistics*. Frankfurt, Peter Lang.
- Gillian E., Ferensztajn B., Franków-Czerwonko B., Paradowska U., Szefer A. (2015), *Przygotowanie do nauki czytania i pisanie w Gminie Bogdaniec – komunikat z badań*. W: A. Nowak-Łojewska, A. Olczak (red.), *Przedszkole – edukacyjny sukces dziecka czy zmarnowane szanse?* Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Gillian E., Ferensztajn B., Franków-Czerwonko B., Paradowska U. (2013), *Emergent literacy and numeracy – preparation for reading, writing and mathematics*. W: Ł. Salski, W. Szubko-Sitarek (red.), *Perspectives on Foreign Language Learning*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gillian E., Ferensztajn B., Franków-Czerwonko B., Paradowska U. (2012), *Phonological awareness in Polish and Australian preschool children*. In: Proceedings of the 1st International Scientific Conference: *State and perspectives of language learning in the light of European educational requirements*, Gorzów Wielkopolski.
- Gillian E., Williamson S. (2009), *Oral Language Basic Concepts Programme: An example of collaborative service provision in Victoria*. „ACQuiring Knowledge in Speech, Language and Hearing”, 11(2).
- Gillon G.T. (2005), *Phonological Awareness: Effecting Change Through the Integration of Research Findings*. „Language, Speech and Hearing Services in Schools”, 36.

- Justice L.M., Ezell H.K. (2004), *Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical implications*. „Language, Speech and Hearing Services in Schools”, 35(2).
- Justice L.M., Joan N. Kaderavek J.N., Fan X., Sofka A., Hunt A. (2009), *Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing*. „Language, Speech and Hearing Services in Schools”, 40(1).
- Justice L.M., Invernizzi M.A., Meier J.D. (2002), *Designing and implementing an early literacy screening protocol: Suggestions for the speech-language pathologist*. „Language, Speech and Hearing Services in Schools”, 33(2).
- Owens Jr. R.E. (2008), *Language Development: An Introduction (7th Edition)*. Boston MS., Allyn and Bacon.
- Pasnak R., MacCubbin E., Ferral-Like M. (2007), *Using developmental principles to assist preschoolers in developing numeracy and literacy*. „Perceptual and Motor Skills”, 105.
- Prior M., Bavin E., Ong B. (2011), *Predictors of school readiness in five- to six-year-old children from an Australian longitudinal community sample*. „Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology”, 31(1).
- Radwiłowicz M., Morawska Z. (1986), *Metodyka nauczania początkowego*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Eva Reid

Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia
ereid@ukf.sk

Elena Kováčiková

Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia
ekovacikova@ukf.sk

How to choose the right English language textbook?

Summary

The book market in Slovakia is overloaded with various language books offered by prestigious publishing houses. The “international” textbooks are rather very general, not paying attention to cultural and language peculiarities which are different for each country and culture. Modern teaching approaches call for cross-curricular relations and the content of teaching might differ in every country. National books have the advantage of including cultural and language specifics of the particular country, connect contents of various schools subjects and take into consideration the needs of “home” language teachers with the aim to improve and develop specifically the sides of language systems and skills that are particularly necessary for students of their country. The paper analyses three English language textbooks for third grade of primary schools. Two textbooks are from major international publishing houses and are the most popular in Slovakia. The third book is written by Slovak authors and is new to the market. The method of document analysis was used to compare contents of linguistic and cultural diversity and supporting development of intercultural awareness and intercultural communicative competences of pupils.

Keywords: English language teaching, criteria for textbooks, cultural diversity, linguistic diversity

English language education in Slovakia and recommended textbooks

In 2007 a new concept (767/2007) of the foreign language education was introduced in Slovakia. The compulsory foreign language education has been brought forward to the third year of primary school (age 8–9). The aim was to provide effective foreign language education for very young children, because at early age children begin to form key attitudes towards other languages and cultures and these might remain for the rest of their lives (Koncepcia..., 2007). In 2011 the Slovak parliament passed an amendment to the School Act (245/2008) about English becoming the compulsory first foreign language to be taught at primary schools (Ministerstvo školstva 2011).

Because English language is a compulsory foreign language from the age of eight, there are a great number of English language textbooks on the market. The Ministry of

Education in Slovakia provides a list of approved textbooks which are recommended for English teachers to use. This list includes more than 30 textbooks for third grade of primary schools and there are only 3 textbooks written by Slovak authors (Edicny portal 2015). Schools and teachers can choose any books according to their preferences. However, it is not an easy choice to make. Teacher trainers are taught that textbooks are only teaching aids and that they should not be religiously followed. Nevertheless, it would require a super human teacher to teach without a textbook. A good textbook should be flexible in content, as pupils are not at the same learning level, should provide rounded experiences that must be filled with variety of activities to maximize learning. Good textbooks should provide learners as authentic experiences as possible to make them feel that they are a part of some special “English cultural” environment. Each textbook should also offer enough supplemental materials including games, extra texts, dictionaries, recordings and videos. According to Lepionka (2008), a good textbook teaches, has good content and organization and is expressed in a good voice and style. She claims that some good books failed because they missed their market or were somehow mismanaged and some poor books succeeded because of the publisher’s aggressive sales campaigns.

Criteria for selecting a textbook

As was mentioned earlier, there are many English textbooks to choose from. Major publishers keep teachers aware of new and old “reliable” materials with advertisements, catalogues, conference displays and talks, and seminars. Very often, new textbooks from minor publishers have to provide a lot more to be able to find its place on the market. Nevertheless, teachers have a very difficult position to choose the right textbook. It is recommended for them to follow certain criteria. Weddel (2009) recommends teachers to look at the certain criteria when choosing the right textbooks. According to Daszkiewicz (2015) personal experience is a strong criterion for teachers in choosing a textbook. Often, language teachers prefer textbooks which include many extra materials, especially technology connected, e.g. exercises for an interactive board (Mala 2011; Vesela et al., 2014). The following list includes criteria according to Weddel (2009):

- is in correlation with the national and school curriculum,
- is up to date, contains relevant content,
- takes into account linguistic and cultural diversity of the population,
- promotes intercultural awareness,
- contains learner-centred materials and content,
- contains teacher-friendly instructions and materials,
- integrates all four language skills,
- incorporates life skills,
- respects principles of particular age group and these should be implemented in format, context and design,

- develops receptive skills before productive skills, especially with young learners,
- addresses a variety of learning styles (aural, oral, visual, kinaesthetic),
- contains exercises in which learners share previous experience with prior knowledge of the content,
- incorporates different methodologies and techniques: natural approach, communicative approach, TPR, conversations, drills, role play, information gap, jazz chants, problem solving, etc.
- teaches grammar and vocabulary in context and they should be recycled,
- provides sufficient student practice,
- provides clear, authentic and appropriate voice and sound of audio-visual materials,
- is age appropriate in design and format,
- is affordable and can be reused, etc.

Horvathova (2014) pointed out importance of choosing a textbook according to learning strategies they address. Successful learning of a foreign language requires the use of learning strategies (a hinge between the learners' resources and what they can do with them). Good textbooks should not contain as many strategies as possible; they should rather develop cognitive and metacognitive strategies, which can help learners to overcome difficulties in language learning and language use.

One of the major movements in schools in Europe is standard based education. If teachers like it or not, the system forces them to reach certain standards with their pupils. Pupils should know and be able to learn what is set in advance. Educational standards are developed by professional organizations and students, teachers, parents, administrators should know what students are expected to learn (Harris, Carr 2009). Common European Framework for Languages (CEFR 2001) provides a basis for the elaboration of language curricula, syllabi and textbooks across Europe. National curriculum in Slovakia is also based on the CEFR and it provides guidelines and requirements for specific levels of language proficiency. Consequently, one of the most important criteria for choosing a textbook is compliance with the predetermined standards of the national curriculum.

Document analysis of chosen textbooks and their appropriateness for Slovak learners

The two textbooks published by major international publishers and one textbook written by Slovak publisher were chosen for the analysis. The international textbooks belong to the most popular in Slovakia. The first book is "Family and Friends" written by Simmons and published by Oxford University Press in 2014. The textbook is on 110 pages, consists of 15 units, starter, revisions after every third unit, plus grammar reference at the end. The second book is "English Adventure" written by Worrall and published by Pearson Longman in 2005. The textbook is on 70 pages, consists of 8 units, starter, reviews after every second unit, plus short units on New Year's Day, Valentine's Day, Mother's Day and Our

World. The third is the Slovak book “Cool English School” written by Reid, Kovacikova, Labudova, Mihalikova and Turecekova and published by Taktik in 2015. The textbook is on 103 pages, consists of 8 units, starter, revisions after every second unit, plus short units on Halloween, Christmas and Easter.

Three English language textbooks for the third grade of primary school were analysed. We analysed the textbooks according to chosen criteria of relevance for the Slovak learners. The criteria were chosen from the Weddel’s (2009) list and they are: linguistic and cultural diversity of the population and development of intercultural awareness. The aim of this research study was *to find out how the three chosen textbooks fulfil the criteria concerning the linguistic and cultural diversity and how they develop intercultural awareness of learners.*

The research questions of document analysis are in correspondence with the research aim:

- *How do linguistic features in the chosen textbooks reflect the diversity of the learners’ population?*
- *How do cultural features in the chosen textbooks reflect the diversity of the learners’ population?*
- *How do the chosen textbooks develop intercultural awareness of learners?*

Document analysis was the chosen research method in this study. Documents (in this case, textbooks) have been written by skilled professionals and contain valuable information. The advantage of document analysis is little or no reactivity on the part of the writer, because documents were not written with the intention of being researched. Unobtrusive methods are used for the analysis and the outcomes can provide a new perspective on the field. The method of coding and categorizing is applied for processing the research data. Data are categorized by grouping them around certain phenomena and codes represent the content of each category. All the coding and analysis should be based on constant comparison between materials (Flick, 2009).

In this research three textbooks of English for third grade of primary school were analysed. Linguistic features for the analysis were concerned with pronunciation, because segmental and suprasegmental phonology is quite different in both languages and native pronunciation can strongly interfere in English pronunciation. Therefore, we looked at pronunciation exercises and if they dealt with phonemes or other aspects of pronunciation which are either absent or different in the Slovak language.

Cultural features were analysed according to the categories and codes, which were based on the Reid’s (2014) classification of cultural contents in teaching English.

Table 1. Cultural contents in foreign language teaching (Reid 2014)

Category of cultural contents	Codes of cultural contents
1. Socio-linguistic competence	1. greetings, addressing, introducing, use of exclamations 2. positive politeness, negative politeness, impoliteness 3. admiration, apologizing, dislike, anger 4. appropriate use of: <i>please / thank you</i>
2. Pragmatic competences	5. interaction patterns (turn taking) 6. suggestions, asking for help, offers, requests, invitations, encouragement 7. phrases, idioms
3. Non-verbal competences	8. body language (gestures, facial expressions, posture, eye contact, body contact, proxemics) 9. extra linguistic speech sounds (for silence, approval, disapproval, disgust, onomatopoeia)
4. Socio-cultural knowledge	10. everyday living (food, drink, meal times, table manners, leisure activities) 11. living conditions (housing, living standards) 12. values, beliefs (religion, humour) 13. people, country (national identity, history, politics, institutions) 14. social conventions (dress code, presents, punctuality) 15. ritual behaviour (festivals, celebrations, traditions, weddings, etc.)

Analysis of the Family and Friends textbook

The Family and Friends textbook has a pronunciation page in every unit. The pronunciation exercises teach phonics – relationship between letters and sounds. They go through the whole alphabet and give a capital letter or combination of letters of a word as the examples. The first letters of the alphabet are usually known to Slovak pupils because most letters in initial places have the same pronunciation as in Slovak. For example, Unit 4 on Page 31 deals with sounds /m, n, o, p/ : /m/ in *mum*, /n/ in *nurse*, /o/ in *orange* and /p/ in *pen* and all these sounds are not any new to Slovak learners. Only sounds such as /æ/ in *apple*, /ʌ/ in *umbrella* and /w/ in *window* are useful for Slovak learners as these sounds are absent in the Slovak language. Combination of letters representing one sound is useful as this is not a feature in Slovak pronunciation. For example letters “sh” are pronounced as /ʃ/ in words *shoes*, *sheep* and *fish*, or letters “ch” are pronounced as /tʃ/ in words *chair*, *teacher* and *chick*. Overall, the pronunciation exercises have very little use for Slovak learners, because from 32 examples of letter / phoneme connection only 9 are relevant: “a” /æ/, “c” /k/, “j” /dʒ/, “u” /ʌ/, “w” /w/, “y” /j/, “sh” /ʃ/, “ch” /tʃ/, “th” /θ/.

All the texts in the textbook were analysed according to the set categories and codes of cultural features. The following table gives examples of cultural contents which were found in the Family and friends textbook.

Table 2. Cultural contents in the Family and friends textbook

Category of cultural contents	Code of cultural contents in the Family and friends textbook	Examples of cultural contents in the Family and friends textbook
1. Socio-linguistic competence	1. greetings , addressing, introducing , use of exclamations	Hello. Bye. How are you? I'm fine, thank you. Good bye (1) Oh, no! (3) This is my... (5) Dear... (in letters) (10) Great! (11) OK! (15)
	2. positive politeness , negative politeness, impoliteness	Can I have..., please? Here you are. Please share my lunch! (9) Nice to meet you! (14)
	3. admiration, apologizing, like , dislike , anger	I like/I don't like
	4. appropriate use of: <i>please / thank you</i>	Ah, thank you! (6)
2. Pragmatic competences	5. interaction patterns (turn taking)	In conversations – questions answers with short and contracted answers: Do you...? Yes, I do. / No, I don't. etc.
	6. suggestions , asking for help, offers , requests, invitations, encouragement	Well done! (8) Let's...(15)
	7. phrases, idioms	–
3. Non-verbal competences	8. body language (gestures, facial expressions, posture, eye contact, body contact, proxemics)	–
	9. extra linguistic speech sounds (for silence, approval, disapproval, disgust , onomatopoeia)	Ahh (for dislike) (11) Growl (tiger), hiss (snake), squawk (parrot)
4. Socio-cultural knowledge	10. everyday living (food, drink, meal times, table manners, leisure activities)	–
	11. living conditions (housing, living standards)	–
	12. values, beliefs (religion, humour)	–
	13. people, country (national identity, history, politics, institutions)	–
	14. social conventions (dress code, presents, punctuality)	–
	15. ritual behaviour (festivals, celebrations, traditions, weddings, etc.)	–

From four categories (socio-linguistic, pragmatic, non-verbal competences and socio-cultural knowledge) three categories (all competences) were addressed in the textbook. And out of 15 codes 7 codes were included in the textbook. From socio-linguistic competences all codes: greetings, exclamations, addressing, politeness, expressing like and dislike, please and thank you were included in the book. From pragmatic phrases: some interaction patterns, suggestions and encouragement were taught in the book. Phrases and idioms were not used. From non-verbal competences some extra-linguistic speech sounds for dislike and onomatopoeia were used. Body language was not mentioned. None of the socio-cultural knowledge was included in the textbook.

Analysis of the English Adventure textbook

Concerning linguistic features in the English Adventure textbook, it was found that there were not present any exercises dealing with pronunciation.

Concerning cultural features, all the texts in the textbook were analysed according to the set categories and codes. The following table gives examples of cultural contents which were found in the English Adventure textbook.

Table 3. Cultural contents in the English Adventure textbook

Category of cultural contents	Code of cultural contents in the English Adventure textbook	Examples of cultural contents in the English Adventure textbook
1. Socio-linguistic competence	1. greetings , addressing, introducing, use of exclamations	Hello! (1) Oh no! Wow! (2)
	2. positive politeness , negative politeness, impoliteness	Here you are. (6)
	3. admiration, apologizing, like, dislike , anger	I'm sorry. I like / I don't like (1) No, sorry. (6)
	4. appropriate use of: <i>please / thank you</i>	..., please. (1) Thank you. (2)
2. Pragmatic competences	5. interaction patterns (turn taking)	In conversations – Do you /Does he like...? Yes/No.
	6. suggestions , asking for help, offers , requests, invitations, encouragement	Do you want...? Be careful! (2) It's OK. (4) Let's... (8)
	7. phrases, idioms	–
3. Non-verbal competences	8. body language (gestures, facial expressions, posture, eye contact, body contact, proxemics)	–
	9. extra linguistic speech sounds (for silence, approval, disapproval , disgust, onomatopoeia)	Grrr! (for disapproval) (7)

Table 3. cont.

Category of cultural contents	Code of cultural contents in the English Adventure textbook	Examples of cultural contents in the English Adventure textbook
4. Socio-cultural knowledge	10. everyday living (food, drink, meal times, table manners, leisure activities)	–
	11. living conditions (housing, living standards)	–
	12. values, beliefs (religion, humour)	–
	13. people, country (national identity, history, politics, institutions)	Native Americans Earth – Japan, England Britain and weather London and places
	14. social conventions (dress code, presents, punctuality)	–
	15. ritual behaviour (festivals, celebrations, traditions, weddings, etc.)	–

All four categories (socio-linguistic, pragmatic, non-verbal competences and socio-cultural knowledge) were addressed in the textbook. Out of 15 codes 8 codes were included in the textbook. From socio-linguistic competences, all codes concerning greetings, exclamations, likes, dislikes, apologizing, please and thank you were included. From pragmatic competences some of interaction patterns, offers, suggestions, encouragement were included in the textbook, but there were no phrases or idioms. From non-verbal competences only extra-linguistic speech sound for disapproval was used. From socio-linguistic knowledge information on national identity, people and country were included.

Analysis of the Cool English School textbook

Cool English School textbook has a pronunciation exercises in every unit. Each unit includes exercises focusing on two distinct but for learners similar and possibly misleading phonemes. Words from that particular or previous unit were used as examples. Examples are usually done in minimal pair words, but in this case with beginners many words would be unknown to the learners. The authors wanted to use already learnt words, so pupils could understand the importance of pronunciation. Also tongue twisters practicing the example phonemes were given.

Exercises either focused on non-existent phonemes in the Slovak language. For example, neither of the phonemes /ɜ:/ in *girl* and /ə/ in *father* is a known sound to Slovak learners. Very common English phoneme /æ/ in *cat*, but non-existent in Slovak was put in contrast with /e/ *pen*, which is often substituted by Slovak learners. The phoneme /ŋ/ in *sleeping* does not exist in Slovak and was put into contrast with /n/ in *kitchen*. The phoneme /w/ in *swim* also does not exist in Slovak and the phoneme /v/ in *village* is used

instead. Also the length of vowel phonemes was addressed, as it is quite common for Slovak learners to prolong short vowel sounds. Consequently short and long vowel phonemes were given into contrast to practice /u:/ in *food* vs. /ʊ/ in *foot*. Also the connection between letters and sounds was addressed “sh” for /ʃ/ in *fish* and “ch” for /tʃ/ in *children*. Final consonants sounds were also referred to, as it is common in the Slovak language to assimilate voiced final consonants to voiceless. However, if it is done in English, the words change meanings or make no sense. Final /d/ in *bread* vs. /t/ in *feet* and /k/ in *book* vs. /g/ in *bag* were given. Exercises did not address all problematic issues concerning phonemes, but it could be concluded that all the exercises were relevant and addressed problematic pronunciation issues of Slovak learners.

The Cool English School textbook was also analysed according to the set categories and codes of cultural features. The following table gives examples of cultural contents which were found in the mentioned textbook.

Table 4. Cultural contents in the Cool English School textbook

Category of cultural contents	Code of cultural contents in the Cool English School textbook	Examples of cultural contents in the Cool English School textbook
1. Socio-linguistic competence	1. greetings , addressing, introducing, use of exclamations	Hello! Good morning! Wow! She is cool! Bye! Good bye! See you tomorrow! How are you? I'm fine (1) Oh, thank you! (2) Great! (7)
	2. positive politeness , negative politeness, impoliteness	Here you are. (Starter) Good job! (6)
	3. admiration, apologizing, like, dislike, anger	I like / I don't like (4) Oh no! (7) OK, I'm happy! (7)
	4. appropriate use of: <i>please / thank you</i>	..., please. (4) Thank you. (2)
2. Pragmatic competences	5. interaction patterns (turn taking)	Your turn now! (3) In conversations – Have you got...? Yes, I do. No, I don't. (3). Do you like...? Yes, I do/No, I don't. (4) What are you/is he doing? I'm... He is... (6)
	6. suggestions, asking for help, offers, requests, invitations, encouragement	Next please. (4) Watch out! (1)
	7. phrases, idioms	Touch wood. Fingers crossed. (3) It's cold. I'm cold. I have cold. (8)
3. Non-verbal competences	8. body language (gestures , facial expressions, posture, eye contact, body contact, proxemics)	Touch wood. Fingers crossed. (3)
	9. extra linguistic speech sounds (for silence, approval, disapproval, disgust, onomatopoeia)	Oi! Shush! (2) Yummy! Yuck! (4) Woof, woof! Croak, croak! (5)

Table 4. cont.

4. Socio-cultural knowledge	10. everyday living (food , drink, meal times, table manners, leisure activities)	Christmas food
	11. living conditions (housing, living standards)	–
	12. values, beliefs (religion, humour)	–
	13. people, country (national identity, history, politics, institutions)	water taps in Britain (6)
	14. social conventions (dress code , presents, punctuality)	school uniforms (7), time of school start (7)
	15. ritual behaviour (festivals , celebrations, traditions , weddings, etc.)	Halloween, Christmas traditions, cards, food, Easter traditions

All four categories (socio-linguistic, pragmatic, non-verbal competences and socio-cultural knowledge) were addressed in the textbook. Out of 15 codes 13 codes were included in the textbook. From socio-linguistic competences, all codes including greetings, use of exclamations, like, dislike, positive politeness, anger, please and thank you were present. From pragmatic competences all codes including some interaction patterns, invitations, encouragement, phrases and idioms were found. From non-verbal competences some gestures and extra-linguistic speech sounds for silence, approval, disgust and animal sounds were taught in the book. From socio-cultural knowledge three of five codes including food, information on country, dress code, punctuality, festivals and traditions were introduced to the pupils.

What is special about this textbook is the comparison of British and Slovak features. Every unit has a “cultural corner” at the end, where an aspect of English culture, whether one of the competences or knowledge were put into contrast with the Slovak cultural aspects. Here are some examples – greetings upon arrival and departure: Hi/Hello – Bye/ Good bye vs. Ahoj, Čau; extra linguistic speech sounds for shouting at somebody: Oi! vs. Hej!; for silence: Shush! vs. Psst!; for expressing likeness for food Yummy! vs. Mňam! and disgust: Yuck! vs. Fuj!; onomatopoeia for animal sounds: Woof, woof! vs. Hav, hav! and Croak, croak! vs. Kvak, kvak! Socio-cultural knowledge was addressed in terms of – water taps – that there are often two taps (one for cold and one for hot water) on English sinks while there is only one mixing water tap in Slovakia; school uniforms in Britain in comparison with Slovak clothes for school and starting time – at 9 a.m. in Britain and 8 a.m. in Slovakia. Phrases were introduced with Slovak equivalents like: It’s cold. I’m cold. I have a cold. They could be difficult to understand because of the use of the word “cold” in three different contexts. Christmas in Britain and Slovakia were compared concerning typical food, day and time of celebration, tradition of sending cards, etc. Also Halloween vocabulary and Easter traditions were introduced.

Conclusion of the research analysis

This content analysis was comparing three English language textbooks for third grade primary school. The aim was to find out how the three chosen textbooks meet the criteria concerning the linguistic and cultural diversity and how they develop intercultural awareness of learners. The three research questions were stated, for which we give here answers:

- How do linguistic features in the chosen textbooks reflect the diversity of the learners' population?

The three textbooks were analysed concerning the pronunciation features that would be learners' specific. The Family and Friends textbook included pronunciation exercises in every unit, concentrated on phonics (relationship of letters and phonemes), but only a few were suitable for Slovak learners. The English Adventure textbook had no exercises dealing with pronunciation. The Cool English School textbook had pronunciation exercises in every unit and all of them were tailor made for the needs of Slovak learners. As a conclusion, the Cool English School textbook was the most suitable as it reflected linguistic diversity of Slovak learners.

- How do cultural features in the chosen textbooks reflect the diversity of the learners' population?

All three textbooks to certain extent included cultural features developing socio-cultural, pragmatic, non-verbal competences and socio-cultural knowledge. The Family and Friends included 7 out of 15 codes and taught quite a lot of useful phrases, but did not address socio-cultural knowledge. The English Adventure textbook addressed 8 out of 15 codes within all categories, but was sparse in the number of useful phrases. The Cool English School textbook addressed 13 out of 15 coded within all categories. However, only the Cool English School textbook explicitly addressed cultural diversity of the learners' population in contrast with the target culture.

- How do the chosen textbooks develop intercultural awareness of learners?

Intercultural awareness can be best developed by the teacher. A good teacher can make pupils interculturally aware with all three books. However, explicitly the English Adventure book introduced Native Americans, Earth (Japan, England), Britain and weather, London and places, which were done in a way for pupils to become interculturally aware. The Cool English School book in the "cultural corners" dealt with aspects contrasting Slovak and British cultural features, which explicitly was making pupils interculturally aware.

As a conclusion only two textbooks (Family and Friends; Cool English School) dealt with linguistic diversity of learners, but Cool English School had all exercises suitable for Slovak learners. All three textbooks reflected cultural diversity of Slovak learners (Family and Friends 7 out of 15, English Adventure 8 out of 15 and Cool English School 13 out of 15), so the last mentioned one met the needs of Slovak learners the best. Developing intercultural awareness of pupils was explicitly included in the English Adventure and Cool

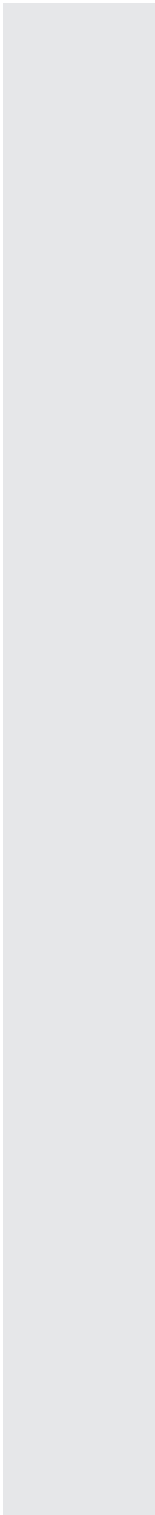
English School textbooks. Overall, the Cool English School textbook is the most suitable concerning cultural and linguistic diversity of Slovak pupils.

The paper includes research results gained as a part of the project APVV-15-0368 Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy.

References

- CEFR – Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching, Assessment. (2001), Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.
- Daszkiewicz M. (2015), *Expressing knowledge as a personal educational event*. In: *General Education and Language Teaching Methodology. The Gdańsk School of ELT*, Janczukowicz K., Rychło M. (eds.) Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Edicny portal. (2015), *Národný register učebníc s odporúčanou doložkou*. https://edicnyportal.iedu.sk/dokumenty/NRU_OD_20160602.pdf.
- Flick U. (2009), *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Harris D., Carr J.F. (2009), *Improving Standards-Based Learning*. Thousand Oaks: Corwin.
- Horvathova B. (2014), *Implementing Language Learning Strategies into a Series of Second Language Learning Textbooks*. “JoLaCE: Journal of Language and Cultural Education”, 2(1).
- Lepionka M.E. (2008), *Writing and Developing Your College Textbook: A Comprehensive Guide to Textbook Authorship and Higher Education Publishing*. Atlantic Path Publishing.
- Mala E. (2011), *E-learning as a Part of Blended Learning in Teaching Foreign Languages*. In: *CA-CLIL: Blended the Unblendable?* Nitra, UKF.
- Ministerstvo školstva. (2011), *Zakon c. 245/2008 Z.z. o vchove a vzdelavani (skolsky zakon) a o zmene a doplneni niekterych zakonov*. <https://www.minedu.sk/zakon-c-2452008-zz-o-vychove-a-vzdelavani-skolsky-zakon-a-o-zmene-a-doplneni-niekterych-zakonov/>.
- Reid E. et al. (2014), *Cool English School*. Kosice, TAKTIK.
- Reid E. (2014), *Intercultural Aspects in Teaching English at Primary Schools*. Frankfurt am Main, Peter Lang Edition.
- Simmons N. (2014), *Family and Friends*. Oxford, Oxford University Press.
- Vesela K. et al. (2014), *Multimedia in TEFL*. Nitra, UKF.
- Weddel K.S. (2009), *How to Choose a Good ESL Textbook*. Northern Colorado Professional Development Center. <http://www.cde.state.co.us/sites/default/files/documents/cdeadult/download/ncpdrc/howtochoosegoodsltextbook.pdf>.
- Worrall A. (2005), *English Adventure*. Harlow, Pearson Education Limited.
- Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách*. (2007), Štátny pedagogický ústav. http://www.mpc-edu.sk/library/files/e_obzerova_zakladne_pedagogicke_dokumenty_europske_dokumenty.pdf.

NARRACJE I PRAKTYKI



Virginija Jūratė Pukevičiūtė

Vilnius University, Lithuania
virginija.pukeviciute@vu.uki.lt

Miglė Antanėlienė

Panevėžys Kazimieras Paltarokas Gymnasium, Lithuania
migle.antaneliene@gmail.com

Pupils' approach to teachers' role as motivating factor in foreign language classes

Summary

The article researches the pupils' attitude towards the role of the teacher in the educational process which is revealed through the students-teacher relationships. The study showed that the students appreciate the professional pedagogical and special pedagogical competencies of the foreign language teachers the highest talking of learning and training objectives formulation, the interpretation of training material, the incentive of improvement. Also, students usually appreciate teachers' personal characteristics positively, emphasizing tactful teacher' behaviour, patience, objectivity, sense of humour and appropriate speaking tone. Moreover, it turned out that the schoolchildren feel less secure talking of interaction with teachers: they usually turn to the teachers only for subject matters; they do not always feel free in the classroom. Because of a fear to make a mistake the students do not want to express their views openly as they are not always sure that their opinion is important for their teachers.

Keywords: teachers' competencies, pupils' approach, teacher-student relationships, foreign language

Introduction

Successful language teaching/learning in the modern world gives people the opportunity to be a fully-fledged member of society, to be able to participate in cultural, social life, to integrate into the labour market and in any country. Today's students are much more different than before in terms of their needs and opportunities. They are more open and seek to communicate with citizens from different parts of the world, also they understand the perspectives of foreign languages. Therefore, the teaching/learning of languages should be a continuous process to all age groups. It is possible that in the rapidly changing information age, the relevant teaching material contents could help learn the language. Also, the improvement of approach to the teaching/learning change, the environment, which would encourage and allow learning effectively, helps study the languages. It is clear that foreign language learning is a complex process, and there is no one who would be encouraged to learn only by the one factor. All factors are individual and relevant to each learner personally.

Creating effective teaching and learning environment each participant is involved in the educational process and the teacher as a specialist plays a unique role. He needs not only to plan, organize, manage, evaluate and analyze the process, but also to get students involved in these activities, e.g. (1) to provide knowledge of purposeful and effective self-learning characteristics, (2) to assist in the formation of these activities, skills and abilities, (3) to understand the significance and personal importance of that activity.

Students approach to the teacher's role is revealed through the relationship between students and teachers, their communication peculiarities of educational process. This question was always relevant and it remains significant in this rapid information and communication technology development times. Its importance is confirmed by the fact that this issue is discoursed, written and discussed in all spheres of public life: everyday life, various media sources and scientific works. This relationship is explored in various aspects of science such as Education, Psychology, Sociology, etc. The relevance of this theme is emphasized by New Zealand professor and a researcher in education John Hattie's (2008, 2011) study-guides for teachers. The author summed up the more than 900 research results, by the synthesis of over 800 meta-studies of various parts of the world. He suggested the possibilities to ensure maximum impact on learning outcomes and revealed the role of teachers and professional activities competences in the lessons. The study attracted attention and critical approach, therefore it is particularly useful to compare the obtained results, as the scientist has been collecting data for more than 15 years in English-speaking countries.

Thus, as it has already been mentioned, the pupil-teacher relationship is an important theme of the various sciences and professionals. There are many scientists who are interested in different aspects of this phenomenon. Some authors explore teachers' competencies (Allemann-Ghionda, Terhart 2006; Martišauskienė 2009; Galkienė 2011) and try to clarify what a term "good teacher" means (Terhart 2007; Dubs 2009; Helmke 2012; Köller, Meyer 2013), other analyze the features of "good lessons", try to perceive lessons quality issues or seek for opportunities to improve the quality of teaching and learning process (Giesecke 2001; Meyer 2004; Schmitt 2011; Praetorius 2014; Martišauskienė 2014). In recent years, scientists reveal the importance of pupil-teacher relationship in their studies, which discuss the learning environment, classroom climate problems (Drössler et al. 2007a; Schweer 2008; Brandišauskienė 2014). In addition, it is important for scientists who reveal this subject in the self-learning (Bräu 2006; Drössler et al. 2007b; Herger 2013) or in the education of learning to learn competencies (Hoidn 2010; Pukevičiūtė 2014) context.

Students' and teachers' interrelationships issues are closely related to learning motivation researches. As this article discusses the students' approach to the role of the teacher as a motivating factor in foreign language classes, in this case it is appropriate to discuss the sources which investigate the motivation of foreign language learning or factors that promote foreign language learning. Dörnyei (1994: 280), investigating the issues related to the motivation of foreign language learning, focuses his attention on three main dimensions three main dimensions: (1) *Language* level, showing the relationship of the indi-

vidual with the language they are learning, and its wider context, i.e. the interest in culture and people who speak that language, the opportunity to go to a country whose language they are learning. Therefore, the factors that are attributed to this component might be related to instrumental and integrative orientations (Gardner, Lambert 1972). (2) *Learner level*, which includes an individual's cognitive, metacognitive skills, emotional senses and reveals the learner's attitude towards himself. (3) *Learning situation* component, which is associated with the organization of the class work, the teacher's personality, and relationships in teaching (learning) group, i.e. it expresses the individual's relationship with the teaching (learning) environment that surrounds the learners. Thus, the second level includes the motives, which are related to internal motivation, and the first and third layers connect external factors.

Some foreign language didactic (Reisener 1989; Chambers 1999; Dörnyei 2003, Pukevičiūtė 2008), understanding the importance of motivation, consider that learners' motivation is strengthened by the impact of external factors, therefore, they focus on teaching activities, teaching resources development and modern technologies. Deci, Ryan (1993: 226) consider that the internal motivation makes a greater impact on learning, but the strong external motivation can reduce the internal.

The methods and the organization of the research

In this study, we have concentrated on the senior students' and foreign language teachers' relations analysis. Particularly this theme is significant for Lithuania, because the authors have managed to find probably one relevant scientific study (Galkienė 2011), analyzing the pupils' perception to the image of modern teacher. Therefore, the authors of this article aim to answer the following problematic issues: (1) what kind of foreign language competencies of teachers have the greatest impact on foreign language learning and well-being during the lessons, and (2) how the research variables correlate mutually. The study aim was to identify the expression tendencies of teachers' competencies that influence the senior students' learning of foreign languages. To fulfil the aim, the following tasks have been defined: 1) to identify teachers' competencies affecting foreign language learning; 2) to describe the students' approach to teaching activity as a motivational phenomenon; 3) to establish correlations between the components of teachers' competencies that influence the senior students' learning of foreign languages.

In order to determine the students' views on the role of teachers as a motivating factor in learning foreign languages were used the following methods: (1) education documents and scientific literature comparative analysis, interpretation, formulation of conclusions. (2) *Closed type questionnaire*. According to the "Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas" (*Teaching profession competence description*) (2007) the authors prepared an original methodology for the study – a written questionnaire to disclose and analyze schoolchildren attitude towards their competencies to evaluate their external learning environment. In order to investigate the theme of this article there were sampled 3 survey instrument

study sections (in total 43 closed-ended questions, set up by Likert ordinal scale with 5 options (5 = very often, 4 = often, 3 = sometimes /not often, 2 = seldom, 1 = never) to determine the students approach to the teacher's competence. (3) *Statistical analysis methods*: percentage frequencies of descriptive statistics; Spearman's rank correlation coefficient ρ (rho) between two variables to define statistically significant correlations between them and their strength, p-value. To describe the percentage frequencies of research data they are divided into three levels: high – options "very often" and "often", average – option "sometimes/not often", low – options "seldom" and "never". The research data was processed using IBM SPSS 20 (Statistical Package for Social Sciences). The research sample consisted of 320 higher-grade schoolchildren (146 male, 174 female), there were pupils of ninth (n = 152) and tenth (n = 168) grades from secondary schools and gymnasiums surveyed and there was a cluster sampling method used in the study.

The research data were classified into three groups according to competencies: students' attitude towards (1) teachers' personal characteristics, (2) teachers' communications/ interpersonal skills, and (3) the teachers' professional pedagogical and special pedagogical competencies.

Pupils' perception of teacher's personal characteristics

Personal characteristics as one of the competencies components play a very important role in the teaching and learning process. According to scientists (Doda, Knowles 2008: 27–28; Galkienė 2011: 89; Steinberg, McCray 2012: 6) students usually appreciate the teachers' personal traits. Also, the students mention that it is easy to study when their teacher understands them, is fair, charismatic, and has a good sense of humour. In accordance with Giesecke (2001: 109), this is a special opportunity for the successful teaching and learning process. Thus, it is necessary to take this into account thinking about future teachers' education. Therefore, our research results will be discussed below.

The data are divided into three levels: high – students' positive attitude towards teacher's personal characteristics; average – students think that not all the teachers' personal characteristics make a positive impact on their learning; low – students' attitude towards teachers' characteristics is mostly negative (Table 1).

In accordance with the data, the teacher's personal characteristics are important motivational factor of learning the foreign languages. Students think that the teachers of foreign languages are usually tactful and set a good example (94.5%), the teachers are fair and objective (87.5%), also the teachers explain the new teaching materials patiently (86.6%) and they always smile and greet their students politely (85.0%). The results show that for students it is important the teacher's sense of humour (92.5%), the teacher's voice tone (86.9%) as well as the teacher should be an understanding and flexible person (86.9%). This fact is as significant as the teachers' professional competence.

According to the data, more than one-third of the students (35.9%) have doubts whether the teacher has to be principled and strict. Their opinion is strengthened by the fact that

Table 1. Pupils' perception of teacher's personal characteristics

Criteria	High %	Average %	Low %
1. The teacher always demonstrates good behaviour, he is tactful and cultured.	94.5	6.3	1.2
2. It essential the teacher's a good sense of humour.	92.5	6.5	1.0
3. The teacher is always fair and objective.	87.5	10.9	1.6
4. The teacher should be not only a good subject teacher, but also an understanding and flexible person.	86.9	10.0	3.1
5. It is very important the teacher's voice tone.	86.9	10.6	2.5
6. The teacher explains the subject patiently.	86.6	10.9	2.5
7. The teacher always smiles and greets politely.	85.0	12.5	2.5
8. I concentrate on the subject better when I like my teacher.	76.9	15.3	7.8
9. The teacher never shouts or offends.	72.6	20.6	6.8
10. Students like when their teacher talks calmly but not too loudly.	72.2	17.5	10.3
11. The teacher should be elegant.	71.0	25.3	3.7
12. I would like to be taught by the teacher who is good-looking.	55.3	27.5	17.2
13. It is important not only the teacher's set good example, also the teacher should be dressed in beautiful and fashionable clothes.	47.8	30.9	21.3
14. The teacher must be strict and principled.	34.3	35.9	29.7

this variable does not show any correlation relationship with other variables. With regard to the teacher's appearance, there is a clear tendency that it is more important for students to have the elegant teacher (71.0%) than the fashionably dressed teacher (47.8%). Only about half of the respondents state that they would like to be taught by the good-looking teacher. Thus, the appearance is quite important, but not such a significant factor that motivates foreign languages learning. Furthermore, there are any significant relations to other variables.

It can be concluded that the majority of foreign language teachers behave tactfully and set a good example in the classroom, they usually explain the teaching materials patiently, and in students' opinion, the teachers should not be too strict and principled. Moreover, the teacher's sense of humour, voice tone and elegant appearance are very important factors as well.

The correlation analysis revealed that these variables, which are highly appreciated by the students, show statistically significant relations. The students think that teachers who are tactful and demonstrate good behaviour, also they are objective and fair ($\rho = ,486$, $p = ,000$). These teachers are in a better mood ($\rho = ,389$, $p = ,000$) and explain the new educational material patiently ($\rho = ,425$, $p = ,000$). The teacher's ability to be flexible and understanding correlates clearly with the teacher's voice tone ($\rho = ,477$, $p = ,000$) and charisma ($\rho = ,371$, $p = ,000$).

In accordance with the received data, it is clear that teachers' personal characteristics are highly valued by their students. The percentage of high-valued variables also often shows a strong correlation.

Pupils' perception of teachers' communications/interpersonal skills

The teaching and learning process as a social phenomenon (Giesecke 2001: A 22) is closely related to interaction. According to Galkienė research (2011: 86–87), the schoolchildren appreciate teachers' social and communicative skills high and positively, because they think that a good teacher speaks clearly, interacts with all students willingly, listens to them, solves conflict situations successfully. Therefore, our research results will be discussed below.

The data are divided into three levels: high – students' positive attitude towards the relationship with the teacher; average – students' attitude towards the relationship with the teachers is middling, students do not always feel free in the classroom; low – students' attitude towards the relationship with the teacher is mostly negative, students do not feel free in the lessons, they seldom express their opinion (Table 2).

Table 2. Pupils' perception of teacher – student relationships and well-being in the classroom

Criteria	High %	Average %	Low %
1. The teacher addresses student with his first name.	92.5	6.6	0.9
2. Students show respect towards their teacher.	89.1	7.8	3.1
3. Students can ask their teacher for help to perform the task.	87.2	10.9	1.9
4. Students perceive the teacher's bad mood or sadness.	77.8	17.8	4.4
5. Students cooperate friendly with their foreign language teacher.	75.0	19.7	5.3
6. Students express their opinion, because they know that the teacher will not criticize.	67.8	25.3	6.9
7. The teacher praises and encourages students for their even little progress	67.1	26.9	6.0
8. Students feel free during the lesson, because they are not afraid of making mistakes.	65.9	30.3	3.8
9. Student's opinion is important to teacher.	63.8	30.6	5.6
10. Students can communicate freely with their teacher without feeling tension.	61.9	29.4	8.8
11. The teacher takes into account the student's opinion.	59.0	32.8	8.2
12. Students like talking with their teacher.	51.9	36.6	11.5
13. Students can ask their teachers to give them personal advice.	42.9	30.9	26.3

According to the data, the students usually describe their relations with the foreign language teacher as positive. Most students show respect towards their teacher (89.1%)

and can ask for help if it is necessary (87.2%). It is very important for the respondents to be addressed with their first name by the teachers (92.5%), in their opinion, it reveals the immediacy of the relationship, although this variable did not show any correlation relationship with other variables. It is obvious that more than half of senior students freely express their opinion, because they know that they will not be criticized (67.8%), they are not afraid of making mistakes during the lessons (65.9%) and can communicate with their teachers without tension (61.9%).

With reference to the data of the illustration, the respondents often socialize with their teacher but it is not the usual thing to communicate personally with their schoolteacher. Less than half of the students (42.9%) ask for personal advice, other students have doubts or do not know whether they dare to ask for help their teacher. Thus, the student-teacher relationship is mostly associated with the subject teaching and learning. Apparently, the students feel that the teacher of the subject is not a person with whom they can talk about personal problems, although the teachers are respected.

Data correlation analysis has shown that students are often free to interact with the teachers who respect the student's opinions ($\rho = ,504$, $p = ,000$), then the student are not afraid of making mistakes ($\rho = ,529$, $p = ,000$) and do not feel the tension ($\rho = ,499$, $p = ,000$). If students know that their teacher will not criticize, then they feel free to state their opinion or be wrong ($\rho = ,530$, $p = ,000$). Thus, the students appreciate the respect for their opinion, also it is important that some errors or inaccuracies would be mentioned personally.

The survey showed that students like to communicate with the teachers with whom they do not feel the tension and are not afraid of making mistakes. These teachers are approached not only with the subject teaching and learning matters but even with personal or emotional problems.

Pupils' perception of teacher professional pedagogical and special pedagogical competencies

There are a lot of research works where scientists analyze peculiarities of teachers professional pedagogical and special educational competencies and in higher education almost the greatest consideration is paid to them. With reference to Galkienė (2011: 88), school-children find these competencies not so important, although another study (Kriaučiūnienė 2011: 132) showed that the future teachers prefer precisely these competencies. Therefore, our research results will be discussed below.

The data are divided into three levels: high – students think that teachers are always properly plan, organize the learning process, encourage and motivate their students in the classroom; average – students think that teachers do not always manage to plan and organize class work; low – students think that lessons are usually boring and lack of variety, also teachers do not motivate their students efficiently and effectively (Table 3).

Table 3. Pupils' perception of teacher professional pedagogical and special pedagogical competencies

Criteria	High %	Average %	Low %
1. The teacher formulates clear teaching–learning objectives	89.4	8.8	1.8
2. The teacher engages his/her students in interesting lesson	87.8	9.7	2.5
3. The teacher's explanation of content is clear, coherent and illustrated by examples	87.2	10.9	1.9
4. Students say that visual materials are very important in teaching	83.7	11.6	4.7
5. The teacher explains complicated material in a way that students can understand	83.0	14.1	2.9
6. The teacher assists and helps all students	82.4	16.3	1.3
7. The teacher explains the incomprehensible words or phrases	81.9	15.3	2.8
8. The teacher uses the visual materials	76.8	20.0	3.2
9. The teacher advises on the subject matters after classes	74.6	18.8	6.6
10. The teacher uses various teaching–learning strategies	71.0	20.5	8.5
11. The teacher mentions some errors or inaccuracies personally	70.6	17.8	11.6
12. An interesting teaching material promotes active work	70.6	24.4	5.0
13. The teacher perceives and appreciates students' efforts	69.4	25.6	5.0
14. The teacher displays students' project works or essays and enjoys their achievements	69.0	25.0	6.0
15. The teacher motivates students to try and improve their knowledge	54.3	34.1	11.6
16. The teacher encourages participations in various competitions and Olympiads	47.2	26.6	26.2

The analysis of pupils' perception of teacher professional pedagogical and special pedagogical competencies showed that the students appreciate teachers who motivate students to progress and are able to present teaching materials clearly and visually.

According to the data, teachers almost always (89.4%) explain the incomprehensible words or phrases and encourage further efforts and improvement (87.8%). Students like when teachers use a lot of visual materials (83.7%), then they work actively (83.0%). The research data show that teachers rarely display students' achievements (47.2%) and make individual comments on students' mistakes or errors (54.3%). It is noticed that there is a lack of variety, consistency and visualization in lessons. A little more than half (67.1%) of participants indicate that lessons are interesting and they are not bored, the teachers plan the lesson properly, work consistently (69.0%) and use a lot of visual materials (69.4%).

Thus, students almost always get help when they have problems with vocabulary or use of grammar, also teachers often encourage students to achieve better results and improve their knowledge. Students acknowledge that teachers give thoughtful attention to each student. Furthermore, the students would like that teachers would appreciate their achievements and display their project works or essays in class. It is important that teachers would mention students' errors or inaccuracies personally. Also, students would like to be praised and encouraged for their even little progress. Moreover, students think that more various teaching – learning strategies and visual materials could be applied by their teachers.

Correlation analysis showed that the most significant parameters are students' praise by their teachers, students' efforts appreciation. In addition, it is very important teachers' clear and coherent explanation of content and the use of visual materials.

According to the survey, teachers' ability to explain teaching materials consistently quite strongly correlate with the use of visual materials ($\rho = ,611$, $p = ,000$) and with the ability to present information in an interesting way ($\rho = ,494$, $p = ,000$). It appears that the teachers who often praise the students for their achievements at the same time are able to assess the progress properly ($\rho = ,501$, $p = ,000$) explain subject material in more interesting way ($\rho = ,419$, $p = ,000$), and more often use visual materials ($\rho = ,430$, $p = ,000$). It is also a strong correlation among teachers' abilities to organize interesting lesson activities, to use visual materials ($\rho = ,504$, $p = ,000$) and the efforts to take into account the needs of the students ($\rho = ,471$, $p = ,000$).

It is important that the variables for which the students gave the highest percentage assessments do not show strong, statistically significant relations.

Conclusions

There are many scientific works, which describe and analyze the image of “good teacher” and these criteria are known probably for all professionals, but in the teaching and learning process all participating individuals – both students and teachers – have their own individual knowledge, skills, personal characteristics, needs and expectations. Therefore, the teaching and learning situation cannot always be the same, steady and clear or predictable.

The teacher's behaviour can increase or reduce the motivation of pupils, even if they have a strong inner motivation. In this case, it is very important the teacher's motivation, as students perceive whether their teacher is interested in his subject or he is promoted to work only by external factors. The teacher has to be a good specialist, also he should be able to create harmonious, humanistic relations and know how to create a positive, confidence-based class atmosphere.

With reference to the research data, it is important for students when teachers encourage them to improve and are able to present teaching material clearly and visually. This encourages students' activity and willingness to learn, however, they often feel the lack of variety, consistency and visualization. In addition, the emotional factor is very significant. The students want that their teachers would praise them and enjoy their students' achievements.

According to the research, students usually describe their relationships with foreign language teachers as positive. The survey showed that students like to communicate with the teachers with whom they do not feel the tension and are not afraid of making mistakes. These teachers are approached not only with the subject teaching and learning matters but even with personal or emotional problems.

Students think that most foreign language teachers are tactful and patient when explain incomprehensible or new subject matters. However, the teachers should not be very strict and principled. It appeared that the students pay attention to the teacher's sense of humour, voice tone and elegant appearance.

It is significant that factors such as age, gender or school type did not show any statistically significant differences.

References

- Allemann-Ghionda C., Terhart E. (Hg.) (2006), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrern: Ausbildung und Beruf*. „Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 51“, Weinheim, Verlagsgruppe Belz.
- Brandišauskienė A. (2014), *Veiksmingos mokymo(si) aplinkos kūrimo prielaidos*. In: E. Martišauskienė (ed.), *Edukologijos inžinerijos link: teorijos ir praktikos sanglauda*. Vilnius, LEU leidykla.
- Bräu K. (2006), *Gesprächsanalytische Untersuchung der Lehrer-Schüler-Kommunikation bei der Betreuung individualisierten Lernens*. In: S. Rahm, I. Mammes, M. Schratz (eds.), *Schulpädagogische Forschung, Unterrichtsforschung, Perspektiven innovativer Ansätze*. Innsbruck, Studien Verlag.
- Chambers G.N. (1999), *Motivating language learners*. Clevedon et al., Multilingual Matters.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1993), *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. „Zeitschrift für die Pädagogik“, 39(2), Weinheim, Verlagsgruppe Belz.
- Doda N., Knowles T. (2008), *Listening to the voices of young adolescents*. „Middle School Journal“, 39(3).
- Dörnyei Z. (1994), *Motivation and motivating in the foreign language classroom*. „Modern Language Journal“, 78.
- Dörnyei Z. (2003), *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Drössler S., Jerusalem M., Mittag W. (2007a), *Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. Implementation eines Lehrerfortbildungsprojektes*. „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie“, 2, Bern, Huber Verlag.
- Drössler S., Röder B., Jerusalem M. (2007b), *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht*. In: M. Landmann, B. Schmitz (eds.), *Selbstregulation erfolgreich fördern – praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*. Stuttgart, Kohlhammer Verlag.
- Dubs R. (2009), *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Zürich, SKV.
- Galkienė A. (2011), *Šiuolaikinio mokytojo vaidinys: mokinių požiūris*. „Pedagogika“, 101, Vilnius, LEU leidykla.
- Giesecke H. (2001), *Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufes*. Weinheim/München, Juventa Verlag.

- Hattie J. (2008), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, New York, Routledge.
- Hattie J. (2012), *Visible Learning for Teachers*. London, New York, Routledge.
- Helmke A. (2012), *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber, Kallmeyer Verlag.
- Herger K. (2013), Die pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen. Bern, Selbstverlag. <http://edudoc.ch/record/112272/files/zu14038.pdf>, 10.07.2016.
- Hoidn S. (2010), *Lernkompetenzen an Hochschulen fördern*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köller O., Meyer H. (2013), Vom "guten Unterricht" zum "guten Lehrer. „Tätigkeitsbericht 2013 des DSZ – Deutsches Stiftungszentrum. Vom Glück der Bildung. Stiftungen 2013, 28–31“. http://www.stifterverband.de/pdf/dsz_bericht_2013.pdf, 10.07.2016.
- Kriauciūnienė R. (2011), *Kai kurie studentų požiūrio į užsienio kalbų mokytojo profesijos kompetencijas aspektai*. „Kalbų Studijos (Studies About Languages)“, 18, Kaunas, KTU leidykla.
- Martišauskienė E. (2014), *Ugdymo(si) per pamokas kokybė: mokinių ir mokytojų požiūriai*. In: E. Martišauskienė (ed.), *Edukologijos inžinerijos link: teorijos ir praktikos sanglauda*. Vilnius, LEU leidykla.
- Martišauskienė E. (2009), *Pedagogų požiūris į mokytojų kompetencijų raišką*. „Acta Paedagogica Vilnensia“, 22, Vilnius, VU leidykla.
- Meyer H. (2004), *Was ist guter Unterricht?* Berlin, Cornelsen Scriptor.
- Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas* (Teaching profession competence description). LR švietimo ministro įsak. 2007 01 15 Nr. ISAK-54. <http://www.smm.lt/prtm/docs/mkt/2007-01-15-ISAK-54.pdf>, 10.07.2016.
- Praetorius A.-K. (2014), *Messung von Unterrichtsqualität durch Ratings*. Münster, Waxmann Verlag.
- Pukevičiūtė V.J. (2008), *Studentų užsienio kalbos mokymosi motyvacija*. „Acta Paedagogica Vilnensia“, 20, Vilnius, VU leidykla.
- Pukevičiūtė V.J. (2014), *Mokymosi mokyti kompetencijos, mokantis užsienio kalbos, ugdymo(si) strategijos*. In: E. Martišauskienė (ed.), *Edukologijos inžinerijos link: teorijos ir praktikos sanglauda*. Vilnius, LEU leidykla.
- Reisener H. (1989), *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen*. Ismaning, Hueber Verlag.
- Schmitt R. (2011), *Unterricht ist Interaktion! Zur Rahmung des Bandes*. In: R. Schmitt (ed.), *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*, Mannheim, Institut für Deutsche Sprache.
- Schweer M.W. K. (2008), *Vertrauen im Klassenzimmer*. In: M.W. K. Schweer (ed.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steinberg M.A., McCray E.D. (2012), *Listening to their voices: Middle schoolers' perspectives of life in middle school*. „The Qualitative Report“, 17 (Art. 68). <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/steinberg.pdf>, 10.07.2016.
- Terhart E. (2007), *Was wissen wir über gute Lehrer? Ergebnisse aus der empirischen Lehrerforschung*. In: G. Becker, A. Feindt, H. Meyer, M. Rothland, L. Stäudel, E. Terhart (Hrsg.), *Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge*. Friedrich Jahresheft XXV, Seelze.

Aleksandra Maj

Uniwersytet Łódzki
a.maj@uni.lodz.pl

Koncepcja *stu języków dziecka* w przedszkolach Reggio Emilia. O przełamaniu hegemonii języka werbalnego w dziecięcym procesie uczenia się

Summary

***The Hundred Languages of Children* in preschools in Reggio Emilia.
Overcoming the hegemony of verbal language in children's learning process**

The paper presents the idea of *the hundred languages of children* interpreted by Reggio Emilia educators as “the different ways used by human beings to express themselves” (Vecchi 2010: 9). It also discusses the role of different languages (verbal, visual, mathematical, scientific language, etc.) in children's learning. By using various symbolic representations, children have the opportunities to show the same concept in different media. This process is described on the basis of short description of project conducted in Reggio Emilia preschools.

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, Reggio Emilia, koncepcja *stu języków dziecka*, *atelier*

Keywords: preschool education, Reggio Emilia, *the hundred languages of children*, *atelier*

Wprowadzenie

Jednym z elementów wyróżniających podejście edukacyjne Reggio Emilia (dalej RE)¹ jest idea *stu języków dziecka*, pielęgnowana w przedszkolach RE m.in. poprzez funkcjonowanie w każdej placówce *atelier*². Koncepcja ta jest owocem zmiany myślenia o dziecięcym

¹ Szerzej podejście Reggio Emilia zostało opisane na łamach „Problemów Wczesnej Edukacji”: M. Karwowska-Struczyk (2011), *Reggio Emilia – pożądana filozofia i praktyka dla edukacji przedszkolnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(14); M. Szczepka-Pustkowska (2013), *Sto języków dziecka: wczesna edukacja z inspiracji myślą pedagogiczną Lorisa Malaguzzi*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(20); J. Bonar, A. Maj (2015), *Przedszkola Reggio Emilia we Włoszech miejscem rozkwitu dziecięcego potencjału*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4(31).

² *Atelier* – przestrzeń zorganizowana na podobieństwo pracowni plastycznej, wyposażona jest w stoliki do pracy, sztalugi, komputer, drukarkę, sprzęt cyfrowy: kamerę, aparat fotograficzny, dyktafon, mikroskop oraz materiały wykorzystywane w trakcie realizacji projektów, jak glina, farby m.in. do ceramiki, różnokolorowe i o różnej grubości i fakturach papiery, druty, skrawki materiałów, folie, materiały naturalne: kasztany, liście, kamienie i in. Gospodarzem *atelier* jest *atelierista*, osoba z wykształceniem artystycz-

procesie uczenia się i znaczeniu w tym procesie różnorodnych sposobów komunikacji. Jak wspominał L. Malaguzzi, wprowadzenie *atelier* dało dzieciom możliwość twórczego łączenia różnorodnych symbolicznych języków i ochroniło pedagogów RE przed behawiorystycznymi przekonaniem na temat otaczającej kultury, redukującymi ludzki umysł do roli naczynia do wypełnienia (Gandini 2012: 49–50). Dla nauczycieli RE, zainspirowanych myślami społecznych konstruktywistów, *atelier* z wpisana w jego funkcjonowanie koncepcją *stu języków dziecka* stało się narzędziem odzyskiwania wizerunku dziecka silnego, kompetentnego, pełnego potencjału, dziecka, w którego procesie uczenia się niezwykłą rolę odgrywa bogactwo i różnorodność języków ekspresji.

Dziecko jako posiadacz stu języków i uczestnik procesu komunikacji

Według L. Malaguzziego, „dziecko rodzi się ze wszystkimi językami świata” (Filipini, Vecchi 2006: 30). Ponieważ posiada wrodzoną umiejętność komunikowania się, nie ma potrzeby uspołeczniania go, już od chwili narodzin jest bowiem istotą społeczną, zdolną nawiązywać relacje z innymi (Rinaldi 2006). Jak zaznacza L. Malaguzzi,

Interakcje z dorosłymi, z kulturą, z środowiskiem, z przedmiotami, cieniami, kolorami, przestrzenią, czasem, dźwiękami, zapachami i smakami sytuują dzieci bezpośrednio w świecie komunikacji i wymiany, świecie, z którego, selekcyjując i łącząc uczucia, emocje, odczucia [...], czerpią i otrzymują znaczenia, które stopniowo uczą się rozróżniać, organizować i przetwarzać. Świat przenika dzieci, tak jak dzieci przenikają świat (Cagliari i in. 2016: 374).

Dziecko, będąc aktywnym uczestnikiem świata komunikacji, jest zdolne tworzyć swoje własne symbole oraz odczytywać i rekonstruować te zastane (Rinaldi 2006). By wyrazić swoje pomysły, posługuje się różnymi środkami. Jak metaforycznie ujął to L. Malaguzzi: „Dziecko składa ze stu. Ma sto języków, sto rąk, sto myśli, sto sposobów na myślenie, bawienie się i mówienie” (Filipini, Vecchi 2006: 30). W podejściu RE język jest więc rozumiany znacznie szerzej niż tylko język werbalny. Claudia Guidici interpretuje języki następująco:

Kiedy mówimy o językach odnosimy się do różnorodnych sposobów przedstawiania, komunikowania i wyrażania przez dziecko (człowieka) swojego myślenia poprzez wykorzystanie różnych mediów i symbolicznych systemów; dlatego też języki to wielość czcionek i źródeł wiedzy (Vecchi 2010: 9).

Bogate i kompetentne dziecko, posługując się różnorodnymi i nieograniczonymi symbolicznymi reprezentacjami, wykorzystuje w trakcie uczenia się słowa, ruch, rysunek, dramę czy muzykę. Liczba sto ma tutaj charakter symboliczny, z jednej strony oznacza wielość i różnorodność języków (język wizualny, język matematyczny, język naukowy

nym, której zadaniem jest pomaganie nauczycielom dostrzec ekspresyjne właściwości każdego z języków i jak najlepiej wykorzystać potencjał każdego z nich.

itd.), z drugiej zaś podkreśla równy status każdego z nich. Będąc „antidotum na standaryzację komunikacji i jednorodność” (Gandini 2015: 71), sprzyja dziecięcej indywidualności i dziecięcej potrzebie wyrażania pomysłów w interdyscyplinarnej formie. V. Vecchi (2010) konstatuje:

Gdy w pedagogice Reggio deklarujemy, że dziecko posiada sto języków i posługuje się sto-
ma językami,[...] hipotetyzujemy, że zachodzi proces uczenia się, w trakcie którego kilka
języków (dyscyplin) wchodzi w interakcję ze sobą (tamże: 18).

Celem edukatorów RE nie jest rozwiązanie problemów z perspektywy jednej dyscypliny naukowej, ale eksplorowanie i dociekanie z wykorzystaniem *transdyscyplinarnego nawozu, pełnego wartości odżywczych* jak nazywa koncepcję *stu języków dziecka* V. Vecchi (tamże). Każdy z języków niesie ze sobą potencjał, który pozwala na zbadanie tematu głębiej i wnikliwiej, a wielość i różnorodność sposobów komunikacji sprzyja dialogowi pomiędzy pojęciami oraz sposobami myślenia dzieci i dorosłych.

Różnorodność języków dziecka i ich właściwości

Każde medium jest odrębnym językiem (Forman 1994), posiadającym swój własny alfabet, który odnosi się nie tylko do właściwości fizycznych, ale również do sposobu, w jaki dane medium można przekształcać. Giovanni Piazza w wywiadzie z Lellą Gandini definiuje alfabet jako „[...] kombinację cech charakterystycznych danego materiału wraz z relacją, która wyłania się podczas interakcji z nim” (Gandini 2005: 13). Poszczególne media posiadają odmienne *afordancje (affordances)*³, które sprawiają, że niektóre koncepcje dają się przedstawić łatwiej od innych. George Forman postrzega afordancje jako „możliwość transformacji medium, której dziecko z łatwością może dokonać” oraz jako „relację pomiędzy podlegającymi transformacjom właściwościami medium a dziecięcą potrzebą wykorzystania tych właściwości w celu tworzenia symboli” (Forman 1994: 38). Oznacza to, że potencjał danego medium ujawnia się trakcie jego przekształcania, a afordancje sugerują możliwe działania oraz różne sposoby wykorzystania medium w celu przedstawienia swoich pomysłów czy interpretacji. Materiały stają się narzędziem ekspresji, wspierającym komunikację. G. Forman (1994) wyróżnił kilka cech mediów, które

³ Termin *affordances* ukuł amerykański psycholog percepcji J.J. Gibson, według którego określane są one jako możliwości działania, na jakie pozwalają dane obiekty bądź środowisko dla wchodzącego z nimi w interakcje agenta (człowieka lub zwierzę) (Lubiszewski 2012). W kontekście moich rozważań bardziej adekwatna wydaje się być definicja wprowadzona przez Dona Normana, według którego *afordancje* oznaczają własności przedmiotów i osób oraz relację pomiędzy przedmiotem i osobą. *Afordancje* odnoszą do tego, co z danym przedmiotem można zrobić, nie ograniczając się tylko i wyłącznie do bezpośredniej funkcji przedmiotu (zob. video: *Don Norman explains affordances* https://www.youtube.com/watch?v=NK1Zb_5VxuM, 9.03.2017). Ze względu na trudności translacyjne zdecydowałam się na użycie spolszczonej nazwy *afordancje*. W polskiej literaturze pojawiały się też tłumaczenie „dostarczanty” lub „oferty”, użycie ich w niniejszym tekście mogłoby być jednak niezrozumiałe.

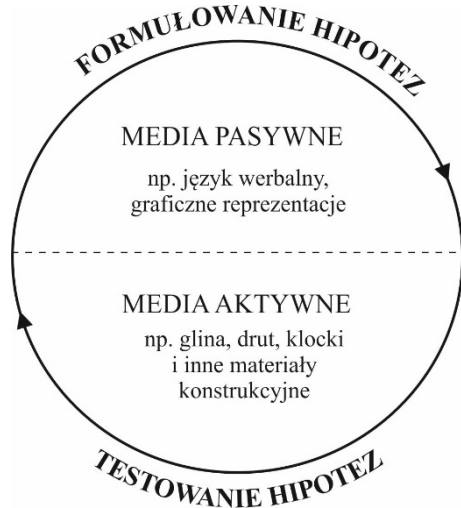
w większym stopniu niż kolor czy kształt wpływają na ich potencjał reprezentacji. Należą do nich: modułowość (*modularity*), trwałość w czasie (*the persistence across time*) oraz reagowanie na zmiany (*media that react to changes*). Z perspektywy opisanego poniżej epizodu dziecięcego uczenia się trzecia cecha jest najistotniejsza. Odnosi się ona do zakresu informacji zwrotnej dostarczanej przez medium. Jedne media są mediami pasywnymi (*non-reactive media*) i nie dają możliwości weryfikację pomysłów, inne zaś to media aktywne (*reactive media*), posiadające funkcję autokorekcji. Wykorzystując graficzne reprezentacje, dziecko może narysować każdą budowlę, nawet taką, której ze względu na prawa fizyki w rzeczywistości nie udałoby się zbudować. Dopiero wykorzystanie prawdziwych klocków stwarza dzieciom możliwość weryfikacji swojego pomysłu (Forman (1994).

Posługiwanie się wieloma językami wzbogaca dziecięcy proces uczenia, dlatego też niezwykle ważne jest budowanie dziecięcej wiedzy na temat poszczególnych języków, ich właściwości oraz możliwości ich wykorzystania w celu przedstawienia swoich własnych interpretacji rzeczywistości.

Synergia pomiędzy językami i ich znaczenie w pracy metodą projektów

Bogactwo języków komunikacji i ich jednakowy status daje dzieciom szansę na wyrażenie swoich pomysłów w najbardziej komfortowy dla nich samych i najbardziej czytelny dla innych sposób. Współlistnienie i współdziałanie różnorodnych języków doprowadza do głębszego i bardziej wnikliwego rozumienia badanego tematu. Ponieważ języki wcho-

dzą w interakcje ze sobą i oddziałują na siebie, dochodzi do zjawiska synergii. Odgrywa ono istotną rolę w pracy metodą projektów, która w podejściu RE określana jest mianem *progettazione* (zob. Maj 2014). W strategii tej dziecięca aktywność nie jest wynikiem z góry zaplanowanych działań, ale wyłania się w toku wspólnej (dzieci i dorosłych) pracy. Realizując projekt, dzieci mają okazję do stawiania hipotez i weryfikowania ich. Szczególną rolę w procesie tym pełnią różne języki, które ze względu na swoje właściwości dysponują potencjałem możliwym do wykorzystania na różnych etapach projektów. Jedne z języków są bardziej odpowiednie do formułowania hipotez, inne zaś do ich testowania (Forman 1994). Zależność tę ilustruje model 1.



Model 1. Dziecięcy proces uczenia się z wykorzystaniem różnorodnych języków

Źródło: opracowanie własne.

Formułowanie hipotez. Znaczenie dyskusji i graficznych reprezentacji

Na początkowym etapie projektu, w trakcie którego rozwijany jest pomysł na jego realizację, dzieci stawiają hipotezy, formułując swoje pierwsze teorie odnośnie do badanego zjawiska. Na etapie tym dominują język werbalny oraz graficzne reprezentacje. Jako media pasywne (nieograniczone prawami fizyki, bez właściwości autokorekcji) umożliwiają dzieciom swobodę w myśleniu i dają możliwość generowania niezliczonych pomysłów, do czasu wyłonienia się rozsądnej dla nich hipotezy (Forman 1994). Poprzez dostęp do zakorzenionych w słowach i frazach wspomnieniach język werbalny uaktywnia proces przywoływania swoich wcześniejszych doświadczeń (*revisiting*) (Forman 2005). Jest narzędziem umożliwiającym fantazjowanie, pozwala dzieciom na intuicyjnie działanie i tworzenie nawet takich projektów, które pomimo że brzmią sensownie i logicznie, w rzeczywistości nigdy nie mogłyby zaistnieć. Dla G. Formana (1994) język werbalny jest „placem zabaw pomysłów bez powściągnięcia ich przez uniwersalne prawa fizyki” (Forman 1994: 40).

Podczas dyskusji w projekcie wyłania się wiele nowych hipotez, dzieci dochodzą jednak do momentu, w którym przedstawione za pomocą języka mówionego pomysły wymagają bardziej szczegółowego wyjaśnienia. Ilustrowane są one wówczas za pomocą graficznych reprezentacji. Wynika to z potrzeby jasności i czytelności, a rysunek, co podkreślał L. Malaguzzi, jest narzędziem komunikacji prostszym i bardziej czytelnym niż słowa (Gandini 2012). Reprezentacje graficzne mają charakter otwarty, umożliwiają tworzenie różnych, czasem niezgodnych ze światem rzeczywistym, projektów. Choć, jak zauważa G. Forman (1994), stanowią dla dziecka wyzwanie poznawcze (dziecko musi wymyślić kształty i linie, które nie są zawarte w medium, odczytać znaki jako odpowiednik rzeczywistych przedmiotów, podlegających prawom fizyki), są narzędziem najlepszym do projektowania.

Testowanie hipotez

Kolejnym krokiem w metodzie projektów jest testowanie hipotez. Weryfikowanie dziecięcych teorii odbywa się poprzez wykorzystanie symbolicznych języków, które mają charakter aktywny (np. materiałów konstrukcyjnych). Dzięki nim dzieci umiejscawiają swoje obrazy w funkcjonalnym kontekście. Glinę, drut, karton i inne trójwymiarowe media charakteryzuje spontaniczna reakcja na prawa fizyki. Korzystając z nich, dzieci przeprowadzają symulacje, które pozwalają na weryfikację wcześniej postawionych hipotez.

Jednym z języków, który cechuje niezwykła elastyczność, jest język cyfrowy. Rozwój technologii przyczynił się do wprowadzenia w przedszkolu nowoczesnych technologii (komputery, cyfrowe kamery, dyktafony). O jej zaletach pisał G. Piazza (2007):

Technologia ta daje okazję uczestniczenia w obrazach, zagłębiania się w nie, zarówno w skali mikro, jak i makro, przenoszenia punktów widzenia i przeglądania różnych obrazów w tym samym czasie, doświadczania wymyślonej rzeczywistości oraz zanurzania się w niewystępujących w naturze efektach świetlnych, a także umożliwia transformację dźwięków w trakcie ich tworzenia (Piazza 2007: 119).

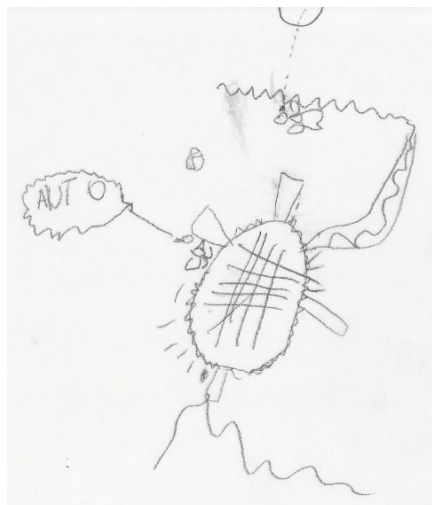
Medium cyfrowe, które odnosi się do każdego rodzaju plików zapisanych na dysku komputera (Forman 2012), stwarza niespotykane dotąd możliwości transformacji, które pozwalają na testowanie dziecięcych teorii. Media te, będąc komplementarnymi wobec pozostałych języków, uzupełniają je, dając szansę na uwidocznienie nieuchwytnych przez inne języki aspektów tego samego zjawiska.

Doświadczenie dziecięcego uczenia się z wykorzystaniem różnorodnych języków

Opisywany epizod jest fragmentem długoterminowego projektu „Wesołe miasteczko dla ptaków”, realizowanego przez kilka miesięcy w przedszkolu La Viletta⁴. W wyniku przedszkolnych dyskusji i negocjacji dzieci postanowiły zbudować wesołe miasteczko dla ptaków odwiedzającego ich przedszkolny ogród. Jednym z jego elementów miało być koło wodne, a przedstawiony poniżej fragment jest ilustracją wykorzystania różnorodnych mediów w celu jego reprezentacji.

Filippo, jeden z chłopców narysował góry z dwoma tunelami, z których spływająca woda poruszała kołem wodnym oraz koło wodne, którego łopatki służyły nurkującym ptakom za trampolinę (rys. 1).

Filippo: Aby łopatki się poruszały, trzeba z gór puścić strumień wody, tak jak wodospad. Na moim rysunku narysowałem jeden prawdziwy kanał, i drugi, który jak nie ma wody, bierze ją z gór i sprawia, że łopatki się poruszają, ptaki mogą się bawić (Filipini, Vecchi 2006: 136).

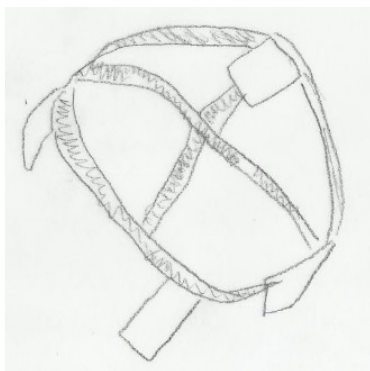


Rysunek 1. Rysunek koła wodnego Filippo
Przerysowany za Forman, Gandini 1994

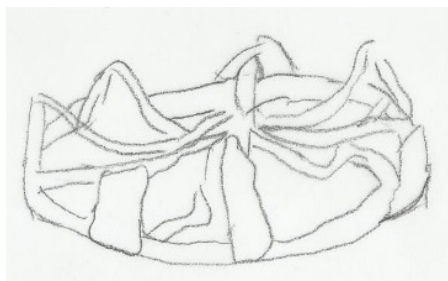
Następnie, na podstawie rysunku Filippo przygotował papierowy model koła wodnego (rys. 2). Ponieważ na rysunku nie uwzględnił właściwego położenia łopatek, umożliwiającego nabieranie wody i poruszanie się koła pod jej naporem, ten sam błąd popełnił tworząc papierowy model, a następnie, wzorując się na nim, model z gliny (rys. 3).

Podobne doświadczenia miał kolega Filippo – Andrea. Andrea również narysował łopatki koła wodnego w pozycji frontalnej (rys. 4) i ponieważ użył swojego rysunku jako wskazówki dla stworzenia papierowego modelu, umieścił łopatki w takiej samej, błędnej pozycji (rys. 5). Nauczycielka postanowiła nie interweniować, ponieważ z założenia transfer z jednego języka na drugi daje dzieciom szansę na testowanie swoich hipotez i zweryfikowanie dotychczasowej wiedzy.

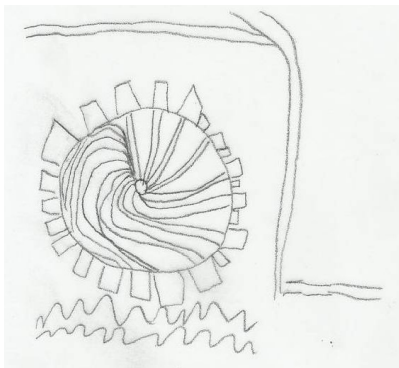
⁴ Szerszy opis tego projektu można znaleźć w Maj 2014.



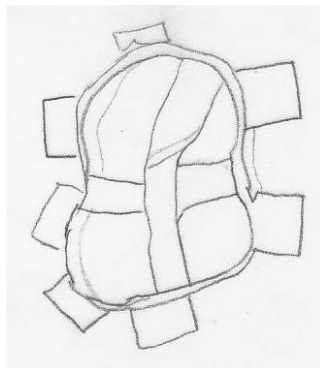
Rysunek 2. Szkic papierowego modelu Filippo
Przerysowany za Forman, Gandini 1994



Rysunek 3. Szkic modelu z gliny Filippo
Przerysowany za Forman, Gandini 1994



Rysunek 4. Rysunek koła wodnego Andrei
Przerysowany za Filipini, Vecchi, 2006: 137



Rysunek 5. Model papierowy
koła wodnego Andrei
Przerysowany za Filipini, Vecchi, 2006: 137

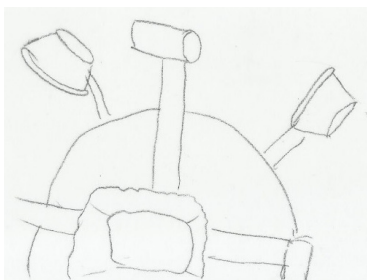
Andrea postanowił zbudować też model z gliny. Dostrzegł błąd i dokonał korekty swojego projektu.

Andrea: Wiesz, Amelia, co razem z Filippo sobie pomyśleliśmy, i wiesz, że łopatek jak te... woda nie jest wystarczająco silna dla łopatek i koło się zatrzymuje. Próbowaliśmy wodą z kranu. Musimy zmienić położenie łopatek (Filipini, Vecchi, 2006: 137).

G. Forman (1994) tworząc dokumentację z projektu i dokonując interpretacji pracy Andrei, zwrócił uwagę, że odmienne afordancje kartonu i gliny (głina jest materiałem, który cechuje zmienność, łatwość modyfikacji, natomiast obiekt wykonany z papieru, sklejonny i zszyty, jest trwały i niepodatny na zmiany i transformacje) mogły mieć wpływ na korektę

myślenia chłopca. Być może koło wodne wykonane z gliny było uważniej niż model z kartonu odczytywane jako przedmiot, o który może rozbić się woda aniżeli model z papieru. Być może wyobrażenie wody uderzającej o gliniany panel zainspirowało do refleksji na temat ułożenia dwóch płaszczyzn: powierzchni wody i łopatk koła (Forman 1994).

Dzięki przedstawianiu swojego pomysłu za pomocą różnych materiałów dzieci miały okazję do zwrócenia uwagi na odmienne aspekty problemu i tym samym dostrzeżenie błędów w swoim myśleniu. Konieczność korekty pozycji łopatek doprowadziła do eksperymentowania z innymi materiałami. Powstały koła wodne, w których jako łopatki wykorzystano aluminiowe pojemniki (rys. 6) czy plastikowe kubki i łyżeczki (rys. 7). Filippo wraz ze swoimi kolegami testował swoje koło wodne w specjalnie zbudowanym pojemniku z wodą, co ostatecznie pozwoliło na zrozumienie zasady jego działania i konieczności ułożenia łopatek w odpowiedniej pozycji.



Rysunek 6. Model Filippo

Przerysowany za Forman, Gandini 1994



Rysunek 7. Model Elisy

Przerysowany za Filipini, Vecchi, 2006: 137

Opisane powyżej doświadczenie jest przykładem stopniowego przenoszenia wiedzy dziecka z jednej symbolicznej reprezentacji na drugą, dzięki któremu następuje weryfikacja dziecięcych hipotez⁵.

Zakończenie

Koncepcja *stu języków dziecka* przyjęta przez edukatorów Reggio, uznająca znaczenie i równy status każdego z języków, przełamuje dominującą pozycję języka werbalnego w dziecięcym procesie uczenia się. Choć bez wątpienia język ten odgrywa bardzo ważną rolę, to wiedza uzyskana dzięki integracji języków staje się bardziej rozbudowana. Dzieci,

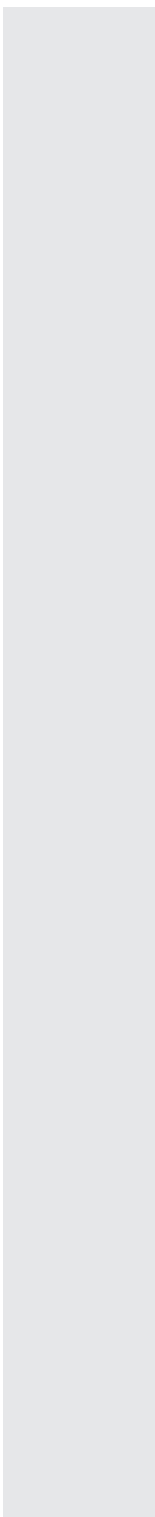
⁵ Proces weryfikacji dziecięcych hipotez został również opisany na stronie harvardzkiego Projektu Zero http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Making%20Learning%20Visible_%20Ring-Around-The-Rosie%20Documentation.pdf, 10.03.2017.

przekładając jeden kod na drugi i wykorzystując odmienne właściwości mediów, dokonują transformacji, dzięki której dostrzegają nowe aspekty problemu. W trakcie transferu z jednego języka na drugi selekcjonują pomysły i eliminują te zbędne, zbyt ogólne oraz dokonują, co w procesie uczenia się jest niezwykle ważne, weryfikacji wcześniej postawionych hipotez. Ponieważ wykorzystanie różnorodnych języków wzbogaca dziecięcy proces uczenia się, warto dawać dzieciom szansę na zaprezentowania swojej wiedzy nie tylko za pomocą słów.

Literatura

- Cagliari P., Castagnetti M., Giudici C., Rinaldi C., Vecchi V., Moss P. (red.) (2016), *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia. A selection of his writings and speeches, 1945–1993*. London, Routledge.
- Filipini T., Vecchi V. (red.) (2006), *The Hundred Languages of Children*. Reggio Emilia, Reggio Children S.r.l.
- Forman G. (1994), *Different Media, Different Languages*. W: L. Katz, B. Cesarone (red.), *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Urbana, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Forman G. (2005), *The Project Approach in Reggio Emilia*. W: C.T. Fosnot (red.), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. New York, Teachers College Press.
- Forman G. (2012), *The Use of Digital Media in Reggio Emilia*. W: C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara, Praeger.
- Forman G., Gandini L. (1994), *The amusement park for birds* [kasety VIDEO], Performanetics, 19 The Hollow, Amherst, MA01002.
- Gandini L. (2005), *From the Beginning of the Atelier to Materials as Languages. Conversations from Reggio Emilia*. W: Gandini L., Hill L., Cadwell L., Schwall Ch. (red.), *In the Spirit of Studio. Learning from the Atelier of Reggio Emilia*. New York, Teacher Collage Press.
- Gandini L. (2012), *History, Ideas, and Basic Principles: An Interview with Loris Malaguzzi*. W: C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara, Praeger.
- Lubiszewski D. (2012), *Odnaleźć się w gąszczu ofert. Psychologia ekologiczna dla bardzo początkujących*. <http://avant.edu.pl/wp-content/uploads/DL-Odnalez-sie-w-gaszczu-ofert.pdf>, 09.03.2017.
- Maj A. (2014), *Metoda projektów we wczesnej edukacji szansą demokratyzacji przestrzeni edukacyjnej dziecka*. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Piazza G. (2007), *On the wave of creativity: Children, expressive languages and technology*. "International Journal of Education through Art" 2 (3).
- Rinaldi C. (2006), *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning*. London, Routledge.
- Vecchi V. (2010), *Art and Creativity in Reggio Emilia*. London, Routledge.

SPRAWOZDANIA



Anna Wasilewska

Uniwersytet Gdański
anna.wasilewska@ug.edu.pl

Michał Daszkiewicz

Uniwersytet Gdański
pedmd@ug.edu.pl

Idee i projekty

Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Pedagogiczno-Lingwistycznej „Edukacyjna Rola Języka. Learn to speak, speak to learn”

Gdańsk, 9–10 czerwca 2016 r.

Niemal 90 lat¹ mija od kiedy w naukach humanistycznych dokonał się „zwrot lingwistyczny”, wprowadzając nową jakość poznawczą. Mimo to zauważamy, że obszar nauki łączący lingwistykę i pedagogikę jest w pewnym stopniu zaniedbany, tak w refleksji teoretycznej, jak i w praktyce edukacyjnej. Zespół osób, zajmujących się edukacją językową w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, postanowił przyjrzeć się kwestii, jak „językowa” perspektywa poznawcza ujawnia się w badaniach nad dzieciństwem i szkołą oraz jak złożona zależność między językiem, rzeczywistością i podmiotem doświadczającym jest dostrzegana w szkole i brana pod uwagę w edukacji.

Problem ten ujawnił się już na poziomie codziennej dydaktyki uniwersyteckiej – różne grupy specjalistów, których praca dotyczy języka i/lub edukacji, potrzebują wsparcia ze strony innych. Z jednej strony perspektywa filologiczna na edukację, a także określone kompetencje językowe nauczyciela języków obcych i języka ojczystego, zaś z drugiej strony – pedagogicy, z inną perspektywą na edukację i innymi kompetencjami naukowymi. W świetle fundamentalnej obserwacji, że pierwsi są lepszymi dydaktykami języków, jeśli posiadają dużą wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, podczas gdy ci ostatni są bardziej efektywnymi nauczycielami, jeśli osiągnęli pewne kompetencje w zakresie języka i komunikacji, pojawiła się koncepcja współpracy.

Z tej problematyki powstała idea konferencji pedagogiczno-lingwistycznej, ze szczególnym podkreśleniem problematyki edukacji języka i poprzez język. Mieliśmy nadzieję, że umożliwimy (najlepiej regularne) kontakty różnych grup specjalistów zainteresowanych językiem. Staraliśmy się dotrzeć do tych, których praca łączy język i edukację. Stąd z jednej strony zachęcaliśmy do udziału lingwistów, językoznawców i wszystkich nauczycieli języków, dla których kwestia refleksji pedagogicznej jest ważna. Z drugiej

¹ Przyjmuje się, że „zwrot lingwistyczny” w myśli humanistycznej rozpoczął w 1921 Ludwig Wittgenstein swoim *Traktatem logiczno-filozoficznym*.

strony, w poszukiwaniu równowagi między dwiema zarysowanymi perspektywami, liczyliśmy również na zaangażowanie wychowawców, naukowców i specjalistów różnych nauk społecznych i humanistycznych, zainteresowanych językowym aspektem doświadczeń. Charakter tej konferencji dodatkowo zachęcał do dwutorowości w kilku innych wymiarach (poza samymi dyscyplinami): uczestnicy (zarówno teoretycy, jak i praktycy byli mile widziani), wiek uczniów (wszystkie etapy kształcenia), metodologii (lingwistycznej i pedagogicznej).

Międzynarodowa Konferencja „Edukacyjna Rola Języka. Learn to speak, speak to learn”, która miała miejsce na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, została zorganizowana przez Zakład Wczesnej Edukacji Instytutu Pedagogiki w dniach 9–10 czerwca 2016 roku i zgromadziła 62 uczestników, reprezentujących 28 ośrodków akademickich z 16 krajów: University of Pardubice (the Czech Republic), Roskilde University (Denmark), University of Derby, University of Exeter, Leeds Beckett University, University of Sheffield, University of Warwick (England), Kaprosvar University (Hungary), University of Iceland (Iceland), University of Educational Sciences in Vilnius (Lithuania), Hedmark University (Norway), Polytechnic University of Lisbon (Portugal), University of Johannesburg Republic of South (Africa), University of Craiova (Romania), University of Novi Sad (Serbia), University in Nitra (Slovakia), Autonomous University of Madrid (Spain), Marmara University (Turkey), Vinh Long Community College (Vietnam).

Polscy uczestnicy konferencji reprezentowali zaś takie ośrodki, jak: Poznań (Uniwersytet Adama Mickiewicza), Warszawa (Uniwersytet Warszawski), Bydgoszcz (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego), Gorzów Wielkopolski (The Jacob of Paradyż University in Applied Sciences), Kraków (Akademia Pedagogiczna, Uniwersytet Jagielloński), Łódź (Uniwersytet Łódzki), Toruń (Uniwersytet Mikołaja Kopernika), Katowice (Uniwersytet Śląski). Ponadto trzeba podkreślić, że z Uniwersytetu Gdańskiego pojawili się przedstawiciele różnych Instytutów – oprócz Pedagogiki, także Psychologii, Filologii Angielskiej i Filologii Polskiej.

Konstruując zamysł Konferencji, wychodziliśmy z założenia, że paradygmat lingwistyczny przynosi przesunięcie akcentu z mówienia o świecie za pomocą języka w kierunku poglądu głoszącego, że język kreuje poznawany świat poprzez nadawanie znaczeń. Język rozumiany jest jako akt przemiany, jako proces ujarzmiania świata w formach wyrazowych, a zarazem jako językowe przekształcania świata. Jednostka, zanurzona w języku od swoich pierwszych chwil życia, poznaje świat i nadaje znaczenia własnym doświadczeniom poprzez język. To język determinuje zarówno rozwój poznawczy jednostki (jest, jak mówił Bruner „narzędziem poznawczym”), jak i „kieruje” oglądem i interpretacją rzeczywistości. Ta teza znakomicie koresponduje z koncepcją psychologii konstruktywistycznej, która opisuje procesy uczenia się w procesie negocjacji znaczeń. Wymiana znaczeń jest ciągłym konfrontowaniem własnego rozumienia rzeczywistości z rozumieniem innych w rozmaitych relacjach społecznych. W ten sposób tworzy się intersubiektywna interpretacja rzeczywistości, a na podstawie tak konstruowanego rozumienia człowiek interpretu-

je też siebie w świecie. Poznawanie rzeczywistości przez człowieka zapośredniczone jest językiem, wytwarzanym przez społeczność osadzoną w określonej kulturze. W ten system zależności włączona jest edukacja języka ojczystego i języka obcego, stwarzając jednostce doświadczającej nowe konteksty dla konstruowania obrazu świata i siebie w świecie.

Miejsce języka w tych złożonych procesach poznawczych i interpretacyjnych jest niezwykle ważne, a nas interesuje perspektywa pedagogiczna tej sytuacji. Zaproponowaliśmy cztery obszary refleksji, które okazały się natury interdyscyplinarnej, z jednej strony z powodu różnych aspektów przedmiotu badań, a drugiej – ze względu na specyfikę zainteresowań badawczych i dydaktycznych autorów koncepcji Konferencji. Punktem wyjścia było opisanie kluczowych dla naszej idei pojęć: „człowiek”, „język”, „społeczeństwo”, „kultura”, „rzeczywistość” jako struktur wzajemnie siebie warunkujących.

Edukacyjna rola języka może być opisywana z różnych perspektyw, które pojawiają się „na styku” elementów złożonych relacji między tymi strukturami. W ten sposób pojawiły się obszary badawcze, otwierające interdyscyplinarne projekty.

Relacja: **język – edukacja – rzeczywistość** otwiera pole badawcze projektu I:

OGÓLNOKSZTAŁCĄCY POTENCJAŁ

Relacja: **człowiek – język – edukacja** projekt II:

JĘZYKOWA AKTYWNOŚĆ UCZNIÓW

Relacja: **człowiek – język ojczysty – język obcy**, projekt III:

OSOBISTE DOŚWIADCZANIE JĘZYKA

Relacja: **człowiek – język – rzeczywistość**, projekt IV:

LINGWISTYCZNE MATRYCE ODCZYTYWANIA RZECZYWISTOŚCI

Zaproponowane przez organizatorów konferencji obszary problemów pedagogiczno-lingwistycznych spotkały się z dużym zainteresowaniem badaczy polskich oraz z wielu różnych ośrodków, niemal z całego świata. Obrady zostały zainicjowane wystąpieniami autorów konferencji prof. UG dr hab. Anny Wasilewskiej i dra Michała Daszkiewicza, którzy przedstawili ideę i zamysł jej rozwoju w czterech obszarach badawczych. Następnie kierownik Zakładu Badań nad Dzieciństwem i Szkołą (UG), prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska przeprowadziła wykład pt. *Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pulapce polskiej metodyki*. Dwa następne wykłady należały do współautorów czterech projektów, tzn. prof. UG dr hab. Ryszard Wenzel (UG) zaprezentował wystąpienie *Predictions on General Education and the Role of Language in it*, a prof. dr hab. Ewa Filipiak (Bydgoszcz, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego): *Język jako kulturowe narzędzie rozwoju i uczenia się – podejście Lwa Wygotskiego*.

Wszystkie wystąpienia zostały podzielone na cztery sekcje (choć problematyka niektórych wystąpień mieściła się pomiędzy wyznaczonymi obszarami lub wykraczała poza ich zakres), odnoszące się do czterech obszarów wstępnie opracowanych w idei Konferencji. Zostały poruszone problemy dotyczące uczenia się języka ojczystego i języka obcego, złożone aspekty dwujęzyczności i omówione propozycje dydaktyczne związane

z nauką języka na różnych poziomach edukacji. Ten obszar problematyki był przedmiotem wystąpienia m.in. Moniki Kusiak-Pisowackiej *W kierunku dwujęzyczności w edukacji wczesnoszkolnej – problemy nauczania czytania w języku obcym na przykładzie języka angielskiego*; Martyny Jaskulskiej, Marty Łockiewicz, w wystąpieniu *Polish as L1, English as L2*, które mówiły o międzyjęzykowych podobieństwach pomiędzy L1 i L2, mogących prowadzić do transferu pozytywnego, transferu negatywnego oraz wpłynąć na czas potrzebny na opanowanie języka. Marta Aleksandra Michalska podjęła problem nauki czytania w próbie systematyzacji podejść badawczych. Pojawiły się także wystąpienia dotyczące miejsca rozmaitych tekstów w edukacji, ich percepcji i oddziaływania, w tym twórczości językowej dzieci i dla dzieci, np. Pauliny Siegień: *Literackie obrazy dzieciństwa we współczesnej prozie rosyjskiej*. Eva Reid i Eleny Kováčiková ze Słowacji: *How to Choose the Right English Language Textbook?* analizowały trzy podręczniki języka angielskiego dla trzeciej klasy szkoły podstawowej, zaś Adela Kożyczkowska podręczniki do nauki języka kaszubskiego. Zostały zaprezentowane badania dotyczące uczenia się języka i badania różnych wypowiedzi dzieci i młodzieży, np. Anna Dąbrowska podjęła problem pedagogicznych aspektów obecności języka młodzieży w dyskursie publicznym, a Mirosław Grzegórzek omówił aspekty poznawcze dłuższych form wypowiedzi w kształceniu językowym. Ujawniła się także, w pewnym stopniu zaniedbywana, kwestia dziecięcych interpretacji świata zapośredniczonych językiem (np. Agnieszka Nowak-Łojewska: *Dziecięce konstruowanie świata w rozmowach z dorosłym*; Elżbieta Wieczór: *Sprawność językowa a obraz świata w narracjach dzieci w wieku przedszkolnym*).

Zakres poruszonych problemów był szeroki, ale wspólny mianownik wszystkich stanowił aspekt językowo-edukacyjny. Teoretycznie ukierunkowanym prezentacjom towarzyszyły te o charakterze empirycznym (np. Judy Clegg: *Investigating the association between social disadvantage and language development in children's early educational outcomes*; Otilia Sousa: *Play and talk: parents and educators interaction during a play construction*; Virginija Jūratė Pukevičiūtė, Miglė Antanėlien: *Pupils' approach to teachers' role as motivating factor in foreign language class by*), teksty dydaktyczne (Magdalena Wawrzyniak-Śliwska: *The language of instruction in teaching English to young learners*; Daiva Jakavonytė-Staškuvienė: *The policy and practice of integrated languages didactics*; Laura Kerslake, Sarah Rimmingto: *Sharing talk, sharing cognition: developing meaningful classroom interaction as the basis for successful educational outcomes*). Pojawiły się także szersze interdyscyplinarne odwołania (Marcel Capraru: *The psycho-neural mechanism of language acquisition*; Ásgrímur Angantýsson: *Linguistic proficiency as cultural capital in school environments*; Kamile Hamiloglu: *Constructing professional identities as non-native speaker teachers*).

Lingwistyczna perspektywa, z poziomu teorii dyskursu jest użyteczna dla badań nad dzieciństwem i szkołą w wystąpieniu Karoliny Starego: *Krytyczna Świadomość Językowa i Pozytywna Analiza Dyskursu. Czyli o edukacyjnych implikacjach i „budujących” projektach pedagogicznych, krytycznie zorientowanych teorii dyskursu oraz Wojciecha Siegenia: Propaganda a dzieciństwo – ideologiczne narracje sowieckiej literatury dla dzieci*

czy Grażyny Szyling: *Kreowanie nowomowy jako narzędzia wyznaczającego horyzont znaczeń nadawanych zmianom w rzeczywistości edukacyjnej.*

Rola języka w edukacji okazała się problematyką, której obszar badawczy zostaje zakreślony w sposób interdyscyplinarny. Oprócz koncepcji lingwistycznych i dydaktycznych w wystąpieniach uczestników konferencji ujawniła się także perspektywa psychologiczna, socjologiczna, logopedyczna oraz na styku różnych dziedzin nauk społecznych i humanistycznych. Zatem można powiedzieć, że **edukacyjna rola języka** ciągle się definiuje. Konferencja ujawniła potrzebę wzajemnych konsultacji badaczy, zajmujących się tą złożoną problematyką. Zawiazane na konferencji kontakty naukowe mają swoją kontynuację w projektach badawczych, inicjowanych przez różne ośrodki – i polskie i zagraniczne.

Idea „Edukacyjnej Roli Języka” rozwija się i będzie miała kontynuację w II Międzynarodowej Interdyscyplinarnej Konferencji, która jest planowana na 12–13 czerwca 2017 roku, ponownie na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, przez tych samych organizatorów. Tym razem problematyka edukacyjnej roli języka będzie koncentrowała się wokół kontekstów społecznych i kulturowych uczenia języka i uczenia się poprzez język. W nawiązanych kontaktach badaczy z różnych ośrodków naukowych pojawił się także pomysł na kontynuację interdyscyplinarnych i międzynarodowych spotkań, więc są już plany na zorganizowania, być może na innej uczelni, III Międzynarodowej Konferencji z cyklu „Edukacyjna Rola Języka”.

Autorzy/Authors

Miglė Antanėlienė – MA, Senior English teacher, Panevėžys Kazimieras Paltarokas Gymnasium, Lithuania

Michał Daszkiewicz – dr, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański, Poland

Bogna Ferencztajn – mgr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Poland

Bożena Franków-Czerwonko – mgr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Poland

Edward Gillian – mgr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Poland

Anita Gulczyńska – dr, Uniwersytet Łódzki, Poland

Laura Kerslake – Associate Research Fellow, University Exeter, Great Britain

Elena Kováčiková – dr, Uniwersytet Konstatntyna Filozofa w Nitrze, Slovakia

Monika Kusiak-Pisowacka – dr hab., Uniwersytet Jagielloński, Poland

Kinga Kuszak – prof. UAM dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poland

Aleksandra Maj – mgr, Uniwersytet Łódzki, Poland

Agnieszka Nowak-Łojewska – prof. UG dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

Urszula Paradowska – mgr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Poland

Virginija Jūratė Pukevičiūtė – dr, Vilnius University, Lithuania

Eva Reid – dr, Uniwersytet Konstatntyna Filozofa w Nitrze, Slovakia

Sarah Rimmington – Associate Research Fellow, University Exeter, Great Britain

Anna Wasilewska – dr hab. prof. UG, 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