

MIĘDZY PIERWSZYM A DRUGIM ETAPEM NAUCZANIA JĘZYKA OJCZYSTEGO: WYZWANIA I SZANSE

Wprowadzenie

Zazwyczaj myśląc o nauczaniu języka polskiego w szkole podstawowej, uwzględniamy perspektywę klas IV–VIII, jednak to właśnie pierwszy etap edukacyjny wydaje się decydujący w nabywaniu pierwszej kompetencji kluczowej, jaką jest porozumiewanie się w języku ojczystym². Zwrócenie uwagi na ten czas pozwala dostrzec zarówno szanse, jak i wyzwania towarzyszące wkraczaniu ucznia w kolejną fazę edukacji, co prowadzi do efektywniejszego planowania procesu nauczania – uczenia się.

Język polski w edukacji wczesnoszkolnej

W życiu dziecka okres kształcenia zintegrowanego odgrywa zasadniczą rolę w inicjowaniu i rozwijaniu sprawności czytania i pisania, czyli w realizowaniu instrumentalnego wymiaru „języka polskiego” – według klasyfikacji Zenona Urygi (1996, s. 11–30). Jak zaznaczono w podstawie programowej do tego etapu edukacyjnego:

Istotą edukacji polonistycznej jest proces poznawania języka mówionego i pisanego w kontakcie ze światem zewnętrznym, w tym z otoczeniem społeczno-przyrodniczym oraz kulturą regionalną i narodową. Nadrzędną wartością edukacji polonistycznej staje się zatem komunikatywne posługiwanie się przez dzieci językiem ojczystym w mowie i w piśmie

¹ zofia.pomirska@ug.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0002-7658-1396>

² Kolejność zgodna z propozycją Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dn. 18 grudnia 2006 r.

połączone z umiejętnością czytania w stopniu umożliwiającym płynne uczenie się przez dziecko tego języka na I i kolejnych etapach edukacyjnych (PPWP, s. 43).

W przeciwieństwie do zapisów z poprzedniej podstawy programowej odnoszących się do zadań szkoły na etapie kształcenia zintegrowanego w obecnej podstawie zadania te formułowane są bardziej ogólnie i raczej wskazują sposoby budowania „rusztowania”³, niż precyzują powinności⁴ odnoszące się do rozwijania języka dziecka. Ale już cele kształcenia w zakresie poznawczego obszaru rozwoju ucznia dotyczą m.in. opanowania umiejętności poprawnego posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie, pozwalającej na samodzielną aktywność, komunikację i efektywną naukę (pkt 2), umiejętności czytania na poziomie umożliwiającym samodzielne korzystanie z niej w różnych sytuacjach życiowych, w tym kontynuowanie nauki na kolejnym etapie edukacyjnym i rozwijanie swoich zainteresowań (pkt 3), jak też umiejętności stawiania pytań, dostrzegania problemów, zbierania informacji potrzebnych do ich rozwiązania, planowania i organizacji działania, a także rozwiązywania problemów (pkt 6).

Wśród szczegółowych treści kształcenia w obszarze edukacji polonistycznej wyodrębniono czynności nadawczo-odbiorcze: słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie, a także osiągnięcia w zakresie kształcenia językowego⁵ i samokształcenia⁶. Mają one służyć wskazaniu nauczycielowi kierunku pracy w ciągu trzech lat przeznaczonych na wspomniany etap edukacyjny.

Warto zaznaczyć, że w klasach I–III podziału godzin na poszczególne obowiązkowe zajęcia edukacyjne (edukacja polonistyczna, edukacja matematyczna, edukacja społeczna, edukacja przyrodnicza, edukacja plastyczna, edukacja techniczna, edukacja informatyczna, edukacja muzyczna i edukacja językowa – język obcy nowożytny) dokonuje nauczyciel prowadzący te zajęcia, przy czym przyjmuje się, że treści dotyczące języka polskiego mają pierwszeństwo nad innymi obszarami⁷.

³ W rozumieniu L.S. Wygotskiego i J. Brunera; por. Filipiak (2011).

⁴ Por. m.in. zapis w poprzedniej podstawie programowej (z 2009 r.) o wyposażeniu dziecka w umiejętność czytania i pisanie (pkt 6).

⁵ Rozumianego jako nabywanie sprawności gramatycznej.

⁶ Warto zauważyć, że ten układ treści nie powtarza się na drugim etapie edukacyjnym. Osiągnięcia uczniów klas IV–VIII pogrupowane zostały według kategorii: kształcenie literackie i kulturowe, kształcenie językowe, tworzenie wypowiedzi i samokształcenie.

⁷ Analogicznie do proporcji liczby godzin z języka polskiego przypadających na kolejny etap edukacyjny.

Osiągnięcia trzecioklasistów z zakresu języka polskiego

Od 2007 r. badaniem osiągnięć szkolnych uczniów kończących klasę III zajmowano się na szczeblu centralnym przez organizowanie Ogólnopolskiego Badania Umiejętności Trzecioklasistów (OBUT), potem zwanego K3⁸. Niestety, obecnie brak aktualnych raportów szczegółowych, a testowanie trzecioklasistów zostało przejęte przez jedno z wydawnictw edukacyjnych. Dlatego na potrzeby tego artykułu posłużę się danymi sprzed kilku lat, które precyzyjnie opisują sprawności polonistyczne uczniów klas trzecich⁹.

Badanie OBUT z 2012 r. obejmowało umiejętności czytania, pisania, znajomość słownictwa, a także sprawność w zakresie gramatyki i ortografii. W raporcie z tego badania czytamy, że trzecioklasiści w zakresie umiejętności czytania „radzą sobie dobrze z wyszukiwaniem informacji zawartych bezpośrednio w tekście, ich przekształcaniem i wykorzystywaniem w nowej sytuacji”, ale „trudność sprawia im formułowanie uogólnień, wnioskowanie, ocenianie, krytyczne analizowanie tekstu”, a także formułowanie własnej opinii na temat treści i formy czytanego tekstu (Pregler, Wiatrak 2012, s. 218).

Według raportu sformułowanie krótkiej wypowiedzi pisemnej na określony temat i napisanie tekstów użytkowych kierowanych do określonego odbiorcy w konkretnej sprawie, ale rzadko ćwiczonych w szkole (typu: ogłoszenie, list perswazyjno-argumentacyjny, bajka narracyjna) nie sprawia uczniom problemów, natomiast mają oni „trudności z pisaniem twórczych, swobodnych tekstów, np. opowiadań, które powinny być w szkole często praktykowane i koncentrują się bardziej na formalnej, a nie znaczeniowej stronie wypowiedzi pisemnej” (Pregler, Wiatrak 2012, s. 218).

W odniesieniu do sprawności językowych zauważono, że trzecioklasiści częściej uczą się o języku, niż go praktykują i stosują w różnych celach i kontekstach sytuacyjnych eksponujących jego komunikacyjną funkcję. I choć uczniowie dobrze sobie radzą z wykonywaniem typowych, a więc często ćwiczonych w szkole zadań, to słabiej wypadają w zadaniach nietypowych, wymagających samodzielnego dobierania wyrazów, konstruowania zdań, wykorzystywania zdobytej wiedzy i umiejętności w nowych sytuacjach. Badani trzecioklasiści sprawnie rozpoznawali części mowy w zdaniach oraz reprezentowali dobry poziom poprawności gramatycznej pisanych tekstów.

Z kolei badanie kompetencji polonistycznych trzecioklasistów z 2015 r. zwracało uwagę na trzy aspekty: wyszukiwanie informacji w tekście (popularnonaukowym), wnioskowanie i tworzenie wypowiedzi pisemnej. Za mocne strony uczniów uznano wskazywanie treści wyrażonych wprost, korzystanie

⁸ Badania były prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych.

⁹ Badania realizowano w czasie obowiązywania poprzedniej podstawy programowej.

z informacji wyróżnionych graficznie, poprawne (choć pobieżne) formułowanie wniosków i argumentowanie we własnej wypowiedzi. Autorzy raportu ze wspomnianego badania sugerowali jednak, aby zwrócić uwagę uczniów na pogłębioną analizę tekstu, kształcenie umiejętności selekcji informacji i kształtowanie umiejętności komunikatywnego, zgodnego z regułami zapisu poszczególnych form wypowiedzi (Białek, Bordzół 2015).

Przełom klasy czwartej

Wydawać by się mogło, że wyniki wspomnianych wyżej badań pozwalają z optymizmem spojrzeć na gotowość trzecioklasistów do podjęcia nauki języka polskiego w klasie czwartej. Praktyka szkolna pokazuje jednak, że ten rok jest przełomowy nie tylko w życiu ucznia, ale również w procesie nauczania języka polskiego – przysparza sporo problemów zarówno dzieciom, jak i ich nauczycielom.

Kształcenie literackie i językowe w klasach początkowych stanowi jedynie wycinek doświadczenia ucznia w kształceniu zintegrowanym. Na początku drugiego etapu edukacji język polski staje się odrębnym przedmiotem, w którym poza treściami nauczania zmieniają się także metody i formy pracy, relacje między nauczycielem a uczniem. Dla wielu dzieci jest to stresujący czas, o czym pisze m.in. autorka podręczników Hanna Dobrowolska (1996). Według niej problemy czwartoklasistów przejawiają się utratą entuzjazmu i ciekawości poznawczej, narastającym zniechęceniem uczniów, zaniechaniem spontanicznego kontaktu z literaturą i postrzeganiem jej przez pryzmat nie zawsze akceptowanych lektur szkolnych oraz zmianą stosunku do szkoły i nauki (Dobrowolska 1996, s. 7).

Uczniowie rozpoczynający naukę języka polskiego w klasie czwartej muszą nauczyć się choćby planowania zapisu w zeszycie w dwie linie, co dla wielu osób jest źródłem kłopotów niedostrzeganych lub banalizowanych przez nauczycieli. Wraz ze wzrostem wymagań dopiero na tym etapie następuje diagnozowanie specjalnych trudności w czytaniu i pisaniu (w postaci dysleksji, dysgrafii czy dysortografii). Jednocześnie kształcenie wymiaru instrumentalnego przedmiotu, czyli umiejętności czytania i pisania, schodzi na dalszy plan lub staje się przypadkowe – np. jak przy nauce ortografii, gdzie brakuje podejścia systemowego (por. Krzyżyk 2014). W ten sposób dochodzi do sytuacji, w której uczniowie klas czwartych, rozwiązując tzw. trzecioteścik, osiągają wyniki niższe od swoich młodszych o rok kolegów (Wiatrak 2011, s. 13).

Często między pierwszym a drugim etapem edukacyjnym nie ma zakładanej przez system edukacji ciągłości, a poloniści przyjmują taktykę „nowego otwarcia”. Nieformalna diagnoza czwartoklasistów prowadzona przez polonistów na początku roku szkolnego ma wskazać potencjał uczniów i ich potrzeby. Badania

ujawniły, że tym, co najbardziej interesuje nauczycieli języka polskiego obejmujących nauczanie w klasach czwartych, są następujące efekty kształcenia zintegrowanego:

- stopień opanowania techniki czytania (głośnego i cichego) przez poszczególnych uczniów;
- stopień rozumienia przez uczniów treści tekstu jako całości (wydarzenia, związki przyczynowo-skutkowe, motywacje bohaterów itp.);
- zdolność dostrzegania oprócz treści dosłownych również znaczeń ukrytych i metaforycznych;
- zakres rozumienia słownictwa w tekście (pojedyncze słowa jako takie oraz ich znaczenie w określonym kontekście);
- umiejętność czynnego wykorzystania słownictwa w samodzielnych wypowiedziach (zastosowanie słów we właściwych kontekstach, wyczuwanie ich wartości stylistycznej, trafność użycia konkretnych wyrazów);
- stopień opanowania umiejętności tworzenia poprawnych konstrukcji składniowych w mowie i piśmie (stopień rozwinięcia zdań, jasność wypowiedzi, precyzja wyrażania myśli, poprawność gramatyczna);
- ewentualne zauważone u dziecka przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej objawy świadczące o możliwości dysleksji, dysgrafii i dyskalkulii;
- dotychczasowa praca z uczniem szkolnych specjalistów (logopedy, psychologa, pedagoga) – jej zakres i czas trwania oraz uzyskane efekty;
- możliwość kontaktu z dzieckiem, jego otwartość, gotowość do współpracy z nauczycielem, stosunek do szkoły i nauki, relacje z rówieśnikami;
- udział rodziców uczniów w rozwiązywaniu ewentualnych problemów edukacyjnych (OBUT 2013, s. 1–2).

Poloniści pytani o hierarchię celów kształcenia w klasie czwartej wskazali na pierwszym miejscu, przy wyborze wielokrotnym, kształtowanie umiejętności swobodnego komunikowania się (76,5% wskazań), co pozostaje w sprzeczności np. z przekonaniem o konieczności odpowiadania przez uczniów na pytanie nauczyciela pełnym zdaniem. Dwa kolejne wskazane cele – kształtowanie poprawności ortograficznej (46,9% odpowiedzi) i kształtowanie poprawności gramatycznej (44,4%) – różnią się od siebie dwoma punktami procentowymi i są spójne z przekonaniem polonistów na temat wymogów kształcenia językowego w klasie czwartej (Dagiel 2011, s. 141). Zastanawia, że te aspekty edukacji polonistycznej, które według przytoczonych wcześniej analiz wypadają najslabiej (rozumowanie, wnioskowanie, twórcze myślenie), według aż dwóch trzecich polonistów nie zasługują na większą uwagę (por. tab. 1).

Tabela 1. Odpowiedzi na pytanie: „Jakie cele, Pana(-i) zdaniem, są najważniejsze w kształceniu językowym dzieci w klasie czwartej?”

Odpowiedź	Procent odpowiedzi
kształtowanie umiejętności swobodnego komunikowania się	76,5
kształtowanie poprawności ortograficznej	46,9
kształtowanie poprawności gramatycznej	44,4
kształtowanie umiejętności myślenia, dyskusji	27,2
kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem	24,7
wzbogacanie słownictwa	23,5
kształtowanie umiejętności korzystania z kultury	13,6
kształtowanie poprawności stylistycznej i logicznej	11,1
inne	18,5

Źródło: Dągiel 2011, s. 141.

Źródła niepowodzeń dydaktycznych w opinii nauczycieli

Badani nauczyciele klas czwartych zwrócili uwagę na istotne aspekty swojej pracy, wpływające na efektywność procesu nauczania – uczenia się. Według nich istnieje wiele przeszkód w realizacji wyznaczonych celów kształcenia. Ich rejestr przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Odpowiedzi na pytanie: „Co przeszkadza Panu(-i) w realizacji tych celów w codziennej pracy pedagogicznej? Proszę wymienić najważniejsze utrudnienia”.

Odpowiedź	Procent odpowiedzi
zbyt mało godzin lekcji, obszerny program	33,3
niechęć uczniów do czytania, nauki, brak systematyczności	28,4
błędne nawyki językowe, ubogi zasób słownictwa	24,7
zbyt liczne klasy	21,0
duże zróżnicowanie poziomu uczniów, duża liczba uczniów z dysfunkcjami	17,3
braki uczniów z I etapu kształcenia	13,6
brak lub zbyt mała liczba pomocy dydaktycznych	12,3
brak współpracy ze strony rodziców	11,1
inne	16,0

Źródło: Dągiel 2011, s. 142.

Na czoło wysuwają się z jednej strony kwestie organizacyjne, a z drugiej – czynniki związane z funkcjonowaniem społeczno-kulturowym uczniów (niski kapitał kulturowy, niewłaściwe nawyki czytelnicze, błędne wzorce językowe). Jak widać, braki uczniów z pierwszego etapu edukacyjnego nie stanowią istotnego utrudnienia dla większości ankietowanych polonistów. Warto by się jednak zatrzymać nad przeszkodami, które nie zostały nazwane, a które umiejscowić można w kategorii „inne”. Do nich należałoby zaliczyć np. wadliwie skonstruowane podręczniki do kształcenia zintegrowanego, które – w opinii Anny Jurek wynikającej z przeanalizowania pięciu serii podręczników do klas I–III różnych wydawnictw (*Wesoła szkoła; Ja i moja szkoła; Już w szkole; Przygoda z klasą; Z Ekoludkiem w szkole*) – nie spełniają standardów pomocy dydaktycznych. Jak pisze autorka:

Żaden z analizowanych pakietów edukacyjnych nie tylko nie zapewnia uczniom uzyskania optymalnych wyników w opanowaniu umiejętności posługiwania się językiem pisany, ale **nie umożliwia nawet osiągnięcia podstawowych umiejętności wymaganych na tym etapie edukacyjnym** [wyróżn. Z.P.] (Jurek 2012, s. 195).

Jurek zauważa, że autorzy wymienionych pozycji mają kłopoty z wiedzą o języku: „Analiza podręczników wykazała poważne braki w zakresie różnych dziedzin językoznawstwa (głównie fonetyki i fonologii oraz morfologii), a uchybienia zdarzają się nawet w wyrazach podstawowych” (Jurek 2012, s. 188). Nieprawidłowości te dotyczą bardzo wielu aspektów, m.in.:

- nieumiejętnego doboru wyrazów podstawowych do reprezentowania wprowadzanych liter;
- nieodpowiedniego przygotowania schematów graficznych przeznaczonych do modelowania głoskowej struktury słów;
- nieuwzględniania zjawisk fonetycznych zachodzących w wyrazach;
- nierespektowania reguł podziału wyrazu;
- niewłaściwej interpretacji materiału językowego.

Biorąc pod uwagę wymóg konieczności otrzymania pozytywnych recenzji merytorycznych i językowych przed wprowadzeniem podręcznika na rynek, wnioski Anny Jurek są zatrważające.

Obszary współpracy nauczycieli klas I–III z polonistami

Aby zminimalizować problemy pojawiające się na styku pierwszego i drugiego etapu edukacyjnego, warto na poziomie szkoły wypracować standardy

współpracy nauczyciela polonisty z nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej, obejmujące zarówno przekazywanie wiedzy o mocnych i słabych stronach uczniów (charakter grupy, relacje między dziećmi, poziom intelektualny, zaangażowanie w naukę, zainteresowania i pasje, domy rodzinne), jak i analizę testów klasowych oraz płynących z nich wniosków dotyczących dalszej pracy. Wykorzystanie wyników badań kompetencji trzecioklasistów mogłoby pozwolić sprawdzić, jaka jest sprawność uczniów w zakresie techniki czytania i którzy uczniowie wymagają jeszcze szczególnej pracy w tym zakresie; na jakim poziomie uczniowie potrafią dokonać interpretacji tekstu literackiego; czy uczniowie potrafią wyszukiwać pojedyncze informacje w tekście, czy umieją łączyć informacje rozproszone, wyciągać wnioski, zrozumieć i ocenić postępowanie bohaterów, określić przesłanie utworu; którzy uczniowie wykazują znaczne kompetencje czytelnicze, a którzy wymagają wsparcia w zakresie rozwijania podstawowych umiejętności; jakie (jakiego rodzaju) błędy najczęściej popełniają uczniowie i z czego te błędy mogą wynikać; jaki jest poziom umiejętności klasy w porównaniu z osiągnięciami rówieśników; jakie kryteria oceny wypowiedzi ustnych i pisemnych były stosowane przez nauczyciela klasy trzeciej. Warto zaznaczyć, że wymóg współpracy pomiędzy nauczycielami obu etapów edukacyjnych dotyczący sposobu oceniania uczniów został wpisany w podstawę programową (PPWP, s. 54).

Jak podpowiadają specjaliści z Instytutu Badań Edukacyjnych, współpraca polonisty z nauczycielem nauczania początkowego daje szansę na to, aby:

- skrócić etap diagnozowania poziomu opanowania przez uczniów rozpoczynających klasę czwartą umiejętności w zakresie czytania i rozumienia tekstu;
- w sposób efektywny zaplanować działania edukacyjne dotyczące realizacji podstawy programowej i pożądaných zajęć dodatkowych;
- zindywidualizować od pierwszych lekcji w czwartej klasie podejście do uczniów dzięki wykorzystaniu uzyskanej od nauczyciela nauczania początkowego wiedzy o mocnych i słabych stronach każdego dziecka (zróżnicować formy pracy i wymagania);
- przekazać wszechstronną wiedzę o uczniu wraz z sugestiami dotyczącymi pożądaných form pracy nauczycielom innych przedmiotów w klasie czwartej;
- ustalić, którzy uczniowie nie mają zapewnionej pomocy rodziców w pokonywaniu trudności szkolnych, i zaplanować pracę z nimi tak, aby wszystkie wiadomości i umiejętności zdobywały i utrwały w szkole podczas zajęć lekcyjnych oraz pozalekcyjnych (zajęcia wyrównawcze, zajęcia kompensacyjne itp.);
- kontynuować bądź rozpocząć współpracę z logopedą, psychologiem i pedagogiem szkolnym;

- nawiązać od razu właściwe relacje z rodzicami uczniów, określić zakres lub wykluczyć ich możliwości pomocy dziecku i wziąć je pod uwagę w planowaniu pracy z dzieckiem;
- wzmożyć sytuację szkolną początkującego czwartoklasisty i ułatwić mu przekroczenie trudnego progu między trzecią a czwartą klasą;
- rozpocząć od razu efektywną pracę z uczniami uzdolnionymi, zgodnie z charakterem ich predyspozycji i zainteresowań oraz możliwościami intelektualnymi – zaproponować na przykład udział w redagowaniu gazetki szkolnej, pracę w kole teatralnym, uczestnictwo w spotkaniach literackich, stworzenie kółka początkujących literatów, które to działania wpłyną na rozwijanie zainteresowań literackich oraz zachęcą do samodzielnych działań twórczych (OBUT 2013, s. 1–2).

Aksjologia jako pomost między pierwszym a drugim etapem edukacyjnym

Podstawa programowa przywołuje jeszcze jedną płaszczyznę działań, które mogą połączyć polonistę z nauczycielem klas I–III. Jest nią aksjologia. W preambule *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* opis celów kształcenia zaczyna się punktem dotyczącym wartości:

Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu: 1) wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele)

i kończy także nawiązaniem do aksjologii: „ukierunkowanie ucznia ku wartościom” (PP, s. 7).

Dalej dokument dopowiada, o jakie wartości jeszcze chodzi:

Kształcenie i wychowanie w szkole podstawowej sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych, przygotowanie i zachęcanie do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, w tym do angażowania się w wolontariat. Szkoła dba o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, w tym upowszechnia wiedzę o zasadach zrównoważonego rozwoju, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią (PP, s. 15).

Takie założenia idą w parze z kolejnymi wymiarami przedmiotu „język polski”, o których pisał Uryga (1996: 11 – 30): historycznym i filozoficzno-społecznym.

Dobrym wprowadzeniem do „wychowania ku wartościom” może stać się pierwszy etap edukacyjny. Autorzy komentarza do *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna* akcentują inspirację dla koncepcji kształcenia najmłodszych dzieci w transcendentálnych kategoriach filozofii:

Przedszkole i szkoła wspierają całościowy rozwój dziecka, którego aktywność wyraża się w trzech formach: poznawania tego, co prawdziwe, czynienia dobra oraz kształtowania piękna. [...] Dziecko w procesie edukacyjnym pokazuje swoją istotę (naturę) poprzez wytwarzanie obiektów wyrażających atrybuty człowieka, takie jak dobro, piękno. Aktywność dziecka urzeczywistnia się poprzez poznawanie tego, co prawdziwe, czynienie tego, co dobre, i kształtowanie tego, co piękne. W ten sposób dziecko nastawione w swej aktywności na wytwarzanie dzieł użytecznych wyraża swą oryginalność, indywidualność jako twórca kultury, twórca historii samego siebie (PPWP: 48, 55).

Kontynuację aksjologicznego nacechowania edukacji można znaleźć w zapisach dotyczących starszych uczniów. W podstawie programowej z języka polskiego dla klas IV–VIII znalazły się zapisy o „rozwijaniu zdolności dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i kierowania się tymi wartościami” (PP, s. 10). Środkiem do osiągnięcia tego celu ma być dostrzeganie wartości obecnych w literaturze oraz innych tekstach kultury. Jak czytamy w ww. dokumencie: „Szkolna edukacja ma za zadanie wprowadzanie człowieka w świat wartości, kształtowanie w nim pragnienia i potrzeby ich odkrywania oraz wrażliwości na piękno, rozwijanie zdolności odróżniania dobra od zła jako podstawy do konstruowania własnego światopoglądu [...]” (PP, s. 24)¹⁰.

¹⁰ Literatura przedmiotu dotycząca problematyki aksjologii na lekcjach języka polskiego jest bogata – np. Chrzastowska 2005; Jędrzychowska 1998; Puzynina 1996, s. 196–201.

Podsumowanie

Planując proces dydaktyczny, zwykle uwzględniamy trzy perspektywy działań:

- perspektywę krótkofalową, odnoszącą się do realizacji celów szczegółowych;
- perspektywę średniofalową, uwzględniającą pomoc w zdobywaniu sprawności i wiedzy potrzebnych na kolejnych etapach edukacji instytucjonalnej i w życiu codziennym;
- perspektywę długofalową, mającą na uwadze przygotowanie do samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności w ciągu całego życia.

Jeżeli spojrzymy na całość kształcenia polonistycznego w szkole podstawowej, zobaczymy szerszą perspektywę pejzażu edukacyjnego, umożliwiającą wspólnotę działań nauczycieli, a przez to pozwalającą zoptymalizować proces nauczania – uczenia się. Budowanie wspólnej strategii rozwoju uczniowskich kompetencji między nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej a polonistami może prowadzić do skuteczniejszego projektowania zarówno poszczególnych zajęć, jak i całego etapu edukacyjnego, uwzględniającego zróżnicowane potrzeby uczniów i minimalizującego niekorzystne uwarunkowania prognozy klasy czwartej.

Bibliografia

Białek K., Bordzoł, P. (2015), *Kompetencje polonistyczne trzecioklasistów*, Warszawa.

Chrząstowska B. (2005), *Wartości odkrywane, narzucane i postulowane w szkolnej edukacji polonistycznej*, w: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków 22–25 września 2004*, red. M. Czermińska i in., t. 2, Kraków.

Dagiel M. (2011), *Pozwólmy dzieciom bawić się słowami*, Warszawa.

Dobrowolska H. (1996), *Jutro pójdę w świat. Przewodnik dla nauczyciela. Przedmiotowy system oceniania. Sprawdziany – do podręcznika i zeszytu ćwiczeń dla klasy 4 szkoły podstawowej*, Warszawa.

Filipiak E. (2011), *Z Wygotskim i Brunerem w tle: słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz.

Jędrzychowska M. (1998), *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturalno-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków.

Jurek A. (2012), *Metody nauki czytania i pisanie z perspektywy trudności uczniów*, Gdańsk.

Krzyżyk D. (2014), *O (nie)obecności ortografii w podręcznikach szkolnych*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków.

[OBUT] *Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów. Raport z badania OBUT 2012* (2012), red. A. Pregler, E. Wiatrak, Warszawa.

[PP] Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkoła-podstawowa-jezyk-polski.pdf>.

[PPWP] Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna, <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/WYCHOWANIE%20PRZEDSZKOLNE,%20EDUKACJA%20WCZESNOSZKOLNA/Podstawa%20programowa%20wychowania%20przedszkolnego%20i%20kształcenia%20ogólnego%20dla%20szkoły%20podstawowej%20z%20komentarzem.pdf>.

Puzynina J. (1996), *O języku wartości w szkole*, „Polonistyka” 1996, nr 4.

Uryga Z. (1996), *Wymiary przedmiotu*, w: tegoż, *Godziny polskiego*, Kraków.

Wiatrak E. (red.) (2011), *Trzecioklasista po pierwszym miesiącu nauki w klasie czwartej. Raport z badań dystansowych w klasie czwartej 2010*, Warszawa.

Współpraca nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej (III klasa) z polonistą (IV klasa) w związku z badaniem OBUT 2013 JĘZYK POLSKI, www.obut.edu.pl.

Streszczenie

Między pierwszym a drugim etapem nauczania języka ojczystego: wyzwania i szanse

Spojrzenie na całość procesu nauczania – uczenia się w szkole podstawowej pod kątem kształtowania kompetencji kluczowej, jaką jest porozumiewanie się w języku ojczystym, wymaga uwzględnienia perspektywy zarówno pierwszego, jak i drugiego etapu edukacyjnego. Artykuł odnosi się do założeń programowych edukacji polonistycznej na obu etapach edukacyjnych, wskazując wspólne obszary działań zarówno dla nauczyciela kształcenia zintegrowanego, jak i polonisty. W tekście zwrócono również uwagę na problemy, jakie towarzyszą uczniom przechodzącym z klasy trzeciej do czwartej.

Słowa kluczowe: aksjologia, edukacja polonistyczna, język polski, kształcenie zintegrowane, nauczyciel, szkoła, uczeń

Summary

**Between the first and second stages of teaching the mother tongue:
challenges and opportunities**

To look at the entire teaching process – learning in primary school in terms of shaping the key competence, which is communication in the mother tongue, requires taking into account the perspective of both the first and the second stage of education. The article refers to the program assumptions of Polish language education at both educational stages, highlighting common areas of activity for both the teacher of integrated education and the Polish language teacher. The text also highlights the problems that accompany students moving from the third to the fourth grade.

Keywords: axiology, integrated education, teacher, Polish language education, Polish language, school, student