
Wstęp

Szkoła jako instytucja wymaga wprowadzania różnorodnych koniecznych reform, zbliżających jej obraz i funkcjonowanie do przemian kulturowych i społecznych, jakie zachodzą w świecie. Szkoła podstawowa przechodziła w ostatnich latach sporo reform. Kolejne rozporządzenia i ustawy dotyczące programów nauczania oraz warunków ich realizacji wielokrotnie wprowadzały chaos zarówno na pierwszym, jak i na drugim etapie edukacji. Mowa nie tylko o zmianach wewnątrzsystemowych, ale także o nowych pokoleniach uczniów, którzy mają coraz to inne możliwości, potrzeby i wymagania. Na takie wielopłaszczyznowe zmiany szkoła nie jest przygotowana. Zwraca na to uwagę Marta Szymańska:

We współczesnym świecie istnieje pilna konieczność wyznaczenia szkole, edukacji nowych celów. Jeśli podstawowe zadania szkoły mają ograniczać się do przekazywania wiedzy, to nie jest ona wcale potrzebna. Przy obecnym dostępie do informacji uczniowie mogą wyuczyć się wszystkiego sami. Dlatego za istnieniem tej obowiązkowej, zbiorowej formy edukacji nie może przemawiać tylko socjalizacja czy pełnienie funkcji przechowalni, gdy rodzice idą do pracy. Musi się tam dzieć coś, co tylko tam jest możliwe. Z drugiej jednak strony nikt nie znalazł jeszcze lepszego rozwiązania edukacyjnego niż szkoła, stąd konieczność ulepszenia, poszukiwania nowych rozwiązań, które pomogą uczącym się lepiej rozwijać¹.

Konsekwentnie za tymi zmianami powinni podążać także nauczyciele wraz z ich systemem i kulturą pracy, metodami, cechami osobowościowymi i przygotowaniem do zawodu. Edukacja dzieci wymaga wysokich umiejętności przekazywania wiedzy i rozwijania różnorodnych kompetencji w taki sposób, żeby budowane fundamenty stanowiły podstawę kształcenia na kolejnych etapach edukacyjnych. Poloniści zajmujący się metodyką od lat

¹ M. Szymańska, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016, s. 95.

zadają pytania, jak przekazywać wiedzę dotyczącą kształcenia literackiego i językowego (zmiany systemowe dotyczą go notabene w większym stopniu)² oraz jakie umiejętności kształcić.

Temat tej książki zrodził się podczas mojej wieloletniej praktyki zawodowej nauczyciela polonisty w jednej z warszawskich szkół podstawowych z oddziałami integracyjnymi. Kluczowe dla całej pracy było zestawienie dwóch problemów: nauczania form wypowiedzi pisemnych oraz pracy z uczniami z ASD obecnymi w dzisiejszej szkole. Takie połączenie obu zagadnień nie istnieje w literaturze przedmiotu zarówno pedagogicznej, jak i metodycznej. Przeprowadzone przeze mnie w latach 2012–2019 autorskie badania podłużne służą naświetleniu specyfiki nauczania i poziomu umiejętności pisania dłuższych form narracyjnych wśród uczniów z ASD (na przykładzie opowiadania i kartki z pamiętnika). Dokonana przeze mnie analiza pozwoli pogłębić wiedzę na temat trudności w rozwijaniu umiejętności tekstotwórczych u takich osób, wskazać podpowiedzi z zakresu metodyki kształcenia językowego oraz stworzyć charakterystykę stopnia opanowania umiejętności wypowiadania się w formie pisemnej, która stanowi jeden z ważniejszych obszarów kształcenia i aktywności uczniów szkoły podstawowej. Podjęcie tej problematyki jest istotne ze względu na rosnącą liczbę uczniów z ASD i brak w literaturze polonistycznej obszerniejszych analiz czy przeglądów dotyczących realizacji podstawowych celów kształcenia językowego – nauczania form pisemnych dzieci i młodzieży posiadających specyficzne trudności w uczeniu się, które wynikają z symptomów tego zaburzenia.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

W ostatnich latach obserwuje się³ w szkołach podstawowych coraz większą liczbę uczniów z różnego rodzaju dysfunkcjami⁴ i zaburzeniami⁵.

² Od reformy tzw. rewolucji kształcenia językowego zaproponowanej przez Marię Nagajową pojawiają się w literaturze różne teorie podejmujące propozycje odpowiedzi na pytanie: jak uczyć w szkole języka?

³ Wniosek na podstawie dokumentacji Mokotowskiego Wydziału Oświaty oraz własnych obserwacji prowadzonych podczas czynnej pracy zawodowej nauczyciela języka polskiego w dwóch mokotowskich szkołach podstawowych w Warszawie w latach 2010–2019.

⁴ Pod pojęciem dysfunkcji rozumie się: dysleksję rozwojową (w tym dysleksję, dysgrafię, dysortografię), dyskalkulię, dyspraksję.

⁵ Pod pojęciem zaburzeń rozumie się: zaburzenia w spektrum autyzmu (w tym Zespół Aspergera), nadpobudliwość psychoruchową, niepełnosprawności intelektualne, niepełnosprawności fizyczne i inne zaburzenia orzekane przez PPP.

Dotychczasowe metody dydaktyczne mogą okazać się niewystarczające, a zatem należy poszukiwać nowych, bardziej efektywnych edukacyjnie, ale i terapeutycznie alternatyw. Anna Janus-Sitarz podkreśla:

Polonista sam, na własną odpowiedzialność, musi wskazać ten najlepszy podręcznik z kilkudziesięciu, jakie są dostępne, sam musi dobrać optymalne metody nauczania, zaplanować proces dydaktyczny, dostosować go do indywidualnych potrzeb i możliwości poszczególnych klas. Musi uwzględniać specyficzne trudności w uczeniu się wielu wychowanków, a także rozmaite zaburzenia ich zachowań. Nauczyciel staje wobec konieczności poradzenia sobie z problemami, jakich w takiej skali nie znali uczący przed kilku laty⁶.

Na podstawie Ustawy o systemie oświaty (z 1991 r.) ówczesne Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu wprowadzało od stycznia 2004 r. dodatkowe rozporządzenia w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami oraz niedostosowanych społecznie, polegające na wyrównywaniu ich szans edukacyjnych z edukacją dzieci rozwijających się prawidłowo⁷. Na ich mocy ustalono, że uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, wydanym przez zespół orzekający w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej (dalej: PPP), na pierwszym i drugim etapie edukacji mają prawo do kształcenia i opieki m.in. w szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi⁸. Oddziały integracyjne w państwowych szkołach

⁶ A. Janus-Sitarz, *Polonista wobec konieczności ciągłego doskonalenia swoich i ucznia umiejętności*, [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2012, s. 10.

⁷ Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. z 2004 r. nr 256 poz. 2572, z późn. zm.); Ustawa o ratyfikacji Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U. z 2012 r. poz. 882); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (dalej: MEN) z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. z 2014 r. poz. 392); Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. z 2014 r. poz. 414); Rozporządzenie MEN z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2015 r. poz. 357).

⁸ Poszczególne typy szkół realizują specyficzne cele wychowawcze i terapeutyczne wychowanków. Zgodnie z treścią uzasadnienia do Ustawy MEN z dnia 20 lutego 2015 r. (Dz.U. z 2015 r. poz. 357) celem nauczania w oddziałach integracyjnych jest zapewnienie integracji dzieci objętych kształceniem specjalnym ze środowiskiem rówieśniczym, w tym z dziećmi pełnosprawnymi (§ 5 ust. 1 pkt 5). Na mocy ustawy dotyczy to także szkół ogólnodostępnych, szkół ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, szkół integracyjnych, szkół ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi, szkół specjalnych i specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych.

podstawowych w Polsce są tworzone od 1990 r. i ich liczba ciągle rośnie⁹. Lidia Różańska (nauczyciel pedagogiki specjalnej w klasach integracyjnych) podkreśla: „Kształcenie integracyjne to wspieranie wszystkich osób w uczeniu się i wspólne uczestniczenie w życiu społecznym. Oznacza to, że każde dziecko w wieku szkolnym ma szansę uczenia się w szkole masowej bez względu na swoje możliwości i zdolności”¹⁰. Klasy integracyjne liczą od piętnastu do dwudziestu osób, wśród których od trojga do pięciorga uczniów (choć coraz częściej zdarza się, że ponad pięcioro) posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego) zalicza się m.in. osoby w spektrum autyzmu (ASD) i z Zespołem Aspergera¹¹. Niestety absolwenci kierunków kształcących nauczycieli nie są wystarczająco przygotowani merytorycznie i metodycznie do pracy dydaktycznej w oddziale integracyjnym. Brakuje także specjalistycznej literatury poświęconej zagadnieniom edukacji polonistycznej w zróżnicowanych klasach integracyjnych. Zadaniem nauczyciela polonisty jest poszukiwanie nowatorskich metod skupiających się na indywidualizacji nauczania każdego z uczniów w zespole klasowym i tym samym – na rozwoju humanistycznym oraz realizacji celów programowych każdego ucznia z osobna i równocześnie całego zespołu klasowego¹².

Nauczyciel języka polskiego jest tym samym zobligowany, by zrealizować podstawę programową, obowiązującą także uczniów z niepełnosprawnościami rozwojowymi i dysfunkcjami edukacyjnymi¹³:

⁹ Zob. B. Smoleń, *Klasa integracyjna w szkole – szansa dla wszystkich*, <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU5589>, dostęp: 10.05.2016 r.

¹⁰ L. Różańska, *Różnica klasy integracyjnej w szkole masowej*, <http://www.edukacja.edux.pl/p-7192-roznica-klasy-integracyjnej-w-szkole-masowej.php>, dostęp: 10.05.2016 r.

¹¹ Dz.U. z 2004 r. nr 256 poz. 2572, z późn. zm., s. 6, 143, 145. Uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wydanym ze względu na niepełnosprawność to osoby: „niesłyszące, słabosłyszące, niewidome, słabowidzące, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z Zespołem Aspergera, i z niepełnosprawnościami sprzężonymi; niedostosowane społecznie (z zaburzeniami zachowania); zagrożone niedostosowaniem społecznym – wymagające stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy”.

¹² Więcej na ten temat piszę w artykule: H. Balcerek, *O koncepcji kształcenia polonistycznego w klasach integracyjnych szkoły podstawowej*, [w:] *Język a edukacja. Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2017, s. 115–126.

¹³ Inną podstawę programową realizuje się w edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub w szczególnych przypadkach nauczania indywidualnego.

Uczniom z niepełnosprawnościami, w tym uczniom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, nauczanie dostosowuje się do ich możliwości psychofizycznych oraz tempa uczenia się. Wybór form indywidualizacji nauczania powinien wynikać z rozpoznania potencjału każdego ucznia. Jeśli nauczyciel pozwoli uczniowi na osiąganie sukcesów na miarę jego możliwości, wówczas ma on szansę na rozwój ogólny i edukacyjny. Zatem nauczyciel powinien tak dobierać zadania, aby z jednej strony nie przerastały one możliwości ucznia (uniemożliwiały osiągnięcie sukcesu), a z drugiej nie powodowały obniżenia motywacji do radzenia sobie z wyzwaniami¹⁴.

Zarówno w podstawie programowej języka polskiego z 2012 r. oraz tej najnowszej z 2017 r., jak i w programach edukacyjnych czy podręcznikach są wydzielone obszary kształcenia. Ogólnie na drugim etapie edukacji języka polskiego dzieli się je na kształcenie literacko-kulturowe, kształcenie językowe i samokształcenie¹⁵. Efektywne kształcenie w ramach tych obszarów ma na celu także wykształcenie umiejętności tekstotwórczych, nierozzerwalnie łączących się z analizą tekstów kultury, ze świadomością językową i wiedzą o języku oraz z komunikacją, a umiejętne tworzenie tekstów/wypowiedzi jest w większości przypadków uczniów z ASD jedną z największych trudności edukacyjnych (i to nie tylko na lekcjach języka polskiego). Pojawia się zatem pytanie i wyzwanie dla polonisty pracującego w klasach integracyjnych – jak uczyć tworzenia tekstów dzieci z ASD na drugim etapie edukacji w szkole podstawowej?

Nauczanie form wypowiedzi – edukacja tekstotwórcza w kształceniu językowym

Pojęcie edukacji tekstotwórczej jest jednym z pojęć rozróżniających kompetencje uczniów nabywane w ramach funkcjonalnego modelu szkolnej nauki o języku/języka i łączy się w dużym stopniu z koncepcją wpisaną w podstawę programową z 2012 r.¹⁶ W tejże podstawie programowej języka

¹⁴ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2 do Rozporządzenia MEN z dnia 24 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2017 r. poz. 356), s. 13.

¹⁵ W podstawie programowej z 2012 r. cele kształcenia ogólnego z języka polskiego podzielono na: odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych tam informacji, analizę i interpretację tekstów kultury oraz tworzenie wypowiedzi. Dodatkowo opisano wymagania szczegółowe. W podstawie z 2017 r. cele kształcenia na drugim etapie edukacji (wymagania ogólne) i treści nauczania (wymagania szczegółowe) przedmiotu język polski zostały sformułowane dla czterech obszarów: kształcenia literackiego i kulturowego, kształcenia językowego, tworzenia wypowiedzi i samokształcenia.

¹⁶ Zob. J. Nocoń, *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*, [w:] *Język a edukacja. Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2014, s. 160.

polskiego wyodrębniono treści nauczania określane jako świadomość językowa, zastępując klasyczne już sformułowanie nauki o języku, czyli tzw. szkolnej gramatyki, stosowane w poprzednich rozporządzeniach dotyczących podstaw programowych języka polskiego. Ani w podstawie programowej, ani w jej opisie nie zawarto wyjaśnienia przyczyn zmiany tradycyjnej nazwy tego działu kształcenia językowego i wiążących się z tym różnic między rozwijaniem świadomości językowej a uczeniem o języku. Można założyć, że ta zmiana miała wskazywać konieczność przemodelowania sposobu organizacji procesu kształcenia językowego, czyli zastąpienie modelu defunkcjonalnego, deskryptywno-paradygmatycznego, funkcjonalnym uczeniem o języku i języka, zorientowanym na tekst (wypowiedź, komunikat językowy)¹⁷. Wcześniej ujęcie praktyczne nauczania języka realizowano w ramach ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, które nie były obecne na lekcjach języka polskiego w takim wymiarze, w jakim być powinny. Opisywany już na początku lat 90. XX w. (w publikacjach metodycznych np. Bernadety Niesporek-Szamburskiej, Krystyny Orłowej, Heleny Synowiec¹⁸, Marii Nagajowej¹⁹) model funkcjonalnej nauki o języku opiera się na charakterystycznych rolach, jakie przypisuje się kształceniu językowemu głównie na drugim etapie edukacji, ponieważ na tym poziomie cele z obszaru kształcenia językowego są realizowane w największym stopniu i stanowią fundament dalszej edukacji polonistycznej. Krystyna Orłowa i Edward Polański piszą: „Kształtowanie sprawności językowej powinno zakładać taki rozwój języka ogólnego ucznia, żeby umiał on dostosować swoje umiejętności do każdej sytuacji, w jakiej wypowiada się ustnie bądź pisemnie”²⁰.

W analizie tego modelu dokonanej przez Jolanę Nocoń kluczowe jest, aby w trakcie edukacji uczeń poznawał system językowy (słownictwo i gramatykę), przyswajał normę językową (także zapis) i zdobywał wiedzę o konwencjach używania języka. Nabywana wiedza powinna rozwijać się zaś w dwóch wymiarach: pojęciowym (konkretyzacji kategorii językowych, w tym gramatycznych) oraz kompetencyjnym²¹. Język ma funkcjonować

¹⁷ Zob. tamże.

¹⁸ Zob. B. Niesporek-Szamburska, K. Orłowa, H. Synowiec, *O funkcjonalne nauczanie gramatyki (z badań nad procesem dydaktycznym w zakresie nauki o języku)*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 1991, nr 11, s. 51–64.

¹⁹ Zob. M. Nagajowa, *ABC metodyki języka polskiego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.

²⁰ E. Polański, K. Orłowa, *Kształcenie językowe w klasach 4–8. Poradnik metodyczny*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993, s. 31.

²¹ Zaznaczam za Ewą Nowak, że „w odniesieniu do kształcenia językowego mówimy dziś przede wszystkim o kompetencji komunikacyjnej. Jednym z jej obszarów jest kompetencja tekstowa, w skład której wchodzi kompetencja tekstotwórcza” (też: *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Universitas, Kraków 2014, s. 118).

w świadomości ucznia jako narzędzie porozumiewania się, tworzywo tekstów mówionych i pisanych. Narzędzie, które dzięki zdobywanej wiedzy sprzyja sprawności i poprawności tworzenia tekstów, ma także charakter aksjologiczny oraz pojęciowy. Uczeń zyskuje wiedzę dotyczącą kategorii tekstowych, w tym genologicznych, komunikacyjnych i pragmatycznych, a proces kształcenia jest skoncentrowany na rozwijaniu i doskonaleniu kompetencji komunikacyjnej i tekstotwórczej właśnie²². Jadwiga Kowalikowa definiuje kompetencję komunikacyjną jako:

teoretyczną i praktyczną gotowość oraz zdatność do pełnienia ról nadawcy i odbiorcy różnorodnych treściowo, formalnie i funkcjonalnie komunikatów; transmitowanych i przyjmowanych w rozmaitych sytuacjach, determinowanych typem kontaktu pomiędzy partnerami (oficjalnym lub nieoficjalnym), stosunkiem (symetrycznym lub niesymetrycznym), okolicznościami zewnętrznymi²³.

W jej obrębie wyróżnia się kompetencję tekstotwórczą. Ewa Nowak wyjaśnia:

kompetencja tekstotwórcza odnosi się nie tylko do samego stworzonego tekstu, ale i do procesu jego tworzenia, ma więc charakter dynamiczny. Oznacza to, że gotowy tekst może odzwierciedlać elementy składowe omawianej kompetencji oraz poziom ich rozwinięcia, natomiast sama kompetencja realizuje się w procesie tworzenia tekstu. Można stwierdzić, że uczniowska kompetencja tekstotwórcza przejawia się jako umiejętność tworzenia tekstu spójnego, zorganizowanego, stanowiącego informacyjną całość, stosownego do sytuacji, realizującego określony wzorzec gatunkowy. Wymienione wyznaczniki sytuują tekst uczniowski w obszarze działań komunikacyjnych²⁴.

Anna Tabisz, opisując kompetencję tekstotwórczą, zwraca uwagę na umiejętność „tworzenia i odbierania spójności tekstów oraz zdolność postrzegania podziałów w uniwersum tekstów, tzn. zdolność określania gatunków tekstów rozumianych jako wypowiedzi kulturowo i historycznie ukształtowane”²⁵. Język jako narzędzie służące tworzeniu tekstów jest analizowany w modelu funkcjonalnej nauki o języku także jako tworzywo tekstów kultury, co łączy cele edukacji językowej z celami edukacji literacko-kulturowej i jeszcze bardziej uwydatnia funkcjonalność takiego modelu kształcenia. Naturalnie pokazuje zależności między językiem, literaturą i kulturą. Umiejętności rozumienia tekstów kultury (czytania

²² Zob. J. Nocoń, *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych...*, s. 160.

²³ J. Kowalikowa, *Kreatywność języka ucznia w szkolnej edukacji polonistycznej*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ozdzyński, T. Rittel, Oficyna Wydawnicza Edukacja, Kraków 1997, s. 83.

²⁴ E. Nowak, *Stworzyć tekst...*, s. 124.

²⁵ A. Tabisz, *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006, s. 65.

i słuchania ze zrozumieniem), wartościowania, analizy i interpretacji oraz wykorzystywania informacji zawartych w danym tekście wymagają odniesienia do jego warstwy językowej. Takie zadanie wymaga z kolei od ucznia określonej wiedzy językowej²⁶.

Celem modelu funkcjonalnego jest wykształcenie u uczniów świadomości nabywanej wiedzy, przejawiającej się w kompetencjach językowej i komunikacyjnej (w tym tekstotwórczej) od języka do literatury i od literatury do języka – z uwzględnieniem wszystkich jego funkcji²⁷. Zdaniem Ewy Nowak:

Termin kompetencja obejmuje takie działanie, w którym łączą się wiedza, umiejętności i świadomość, że przyjęty sposób działania jest najlepszy z możliwych do wyboru. A zatem uczeń kompetentny po pierwsze wie, co chce zrobić, następnie wie, jak to zrobić, i wreszcie wie, dlaczego tak a nie inaczej i co z podjętego działania ma wyniknąć²⁸.

Uczniowie winni świadomie wykorzystywać swoje kompetencje językowe, a nie wyrastać na znawców teorii języka. Zastosowanie teorii komunikacji w dydaktyce polonistycznej skutkuje ukierunkowaniem kształcenia na zdobywanie i rozwijanie przez ucznia kompetencji w zakresie porozumiewania się. Jak twierdzi Urszula Żydek-Bednarczuk, „właśnie kompetencja komunikacyjna powinna być podstawą działań dydaktycznych, podejmowanych w ramach lekcji języka polskiego”²⁹. Zadaniem polonisty jest pokazywanie, jak z wiedzy o języku korzystać w konkretnych działaniach tekstotwórczych, by tworzyć teksty poprawnie zredagowane pod względem formalnym, o coraz wyższym poziomie merytorycznym i semantycznym. Jadwiga Kowalikowa i Helena Synowiec w metodycznym opisie funkcjonalnego modelu nauki o języku/języka wyodrębniają osiem punktów funkcjonalności:

- 1) funkcjonalność wewnątrzsystemowa (poznawanie właściwości i możliwości języka jako tworzywa tekstu, funkcje w obrębie systemu);
- 2) funkcjonalność tekstowa (funkcje w konkretnych użyciach);

²⁶ Zob. J. Nocoń, *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych...*, s. 161.

²⁷ Jadwiga Kowalikowa pisze, że chodzi tu o: „eksponowanie celów instrumentalnych (język jako narzędzie poznania, porozumiewania się, ekspresji, perswazji); zastosowanie wiedzy o budowie języka w pracy z tekstem, tj. w jego recepcji i tworzeniu (język jako tworzywo, budulec wypowiedzi o różnej formie, w której odzwierciedlają się zarówno cechy gatunkowe, jak i funkcje właściwe poszczególnym rodzajom aktów mowy)” (teżże, *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2004, s. 120).

²⁸ E. Nowak, *Stworzyć tekst...*, s. 117.

²⁹ Cyt. za: tamże, s. 118.

- 3) funkcjonalność integracyjna (język jako klucz do interpretacji każdego tekstu – także literackiego);
- 4) funkcjonalność kreatywna (twórczy autorski wymiar wszystkich działań językowych);
- 5) funkcjonalność pragmatyczna (realizacja różnych form wypowiedzi);
- 6) funkcjonalność retoryczna (aspekt estetyczny i etyczny użycia języka w tekstach);
- 7) funkcjonalność kognitywna (język jako filtr poznawczy);
- 8) funkcjonalność komunikacyjna (swoisty nadwymiar, obejmujący wszystkie pozostałe wymiary)³⁰.

Zdaniem Jolanty Nocoń funkcjonalny model szkolnej nauki o języku/ języka może mieć charakter lingwo- lub tekstocentryczny. Obydwa wpisują się w ten sam zintegrowany model rozwijania świadomości językowej. Gramatyka nie jest postrzegana jako abstrakcja oderwana od rzeczywistości, niemająca żadnego zastosowania w codziennej komunikacji, cechuje ją więc wymiar praktyczny. Modele lingwo- i tekstocentryczny łączą w sobie takie same edukacyjne obszary języka – po pierwsze przedmiot poznania, czyli system, normę i konwencję, po drugie narzędzie porozumiewania się, czyli tekst/wypowiedź, i po trzecie tworzywo tekstu, czyli tekst kultury. Oba rozróżniają jednak wagę i zależności między tymi wymiarami kształcenia.

W modelu lingwocentrycznym kształcenie jest organizowane wokół treści z zakresu nauki o języku, wychodzi od systemu, normy, dając uczniowi najpierw wiedzę dotyczącą teorii języka, kategorii gramatycznych, która następnie będzie wykorzystana do tworzenia tekstu. Jolanta Nocoń nazywa takie działanie „strategią język dla tekstu”, zaznaczając, że istota tego modelu to funkcjonowanie kategorii gramatycznych w tekstach.

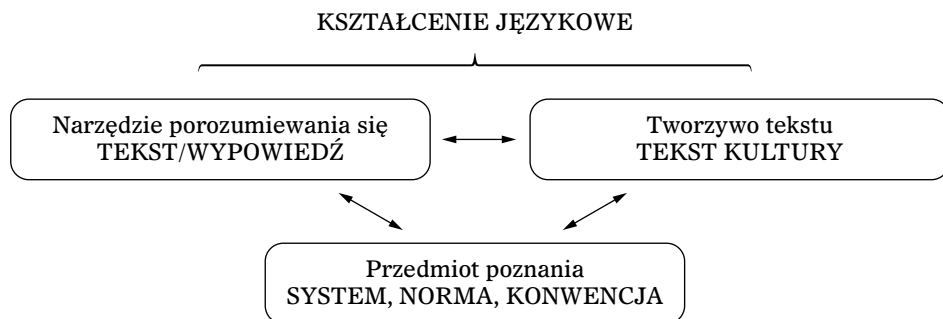
W modelu tekstocentrycznym kolejność procesu zostaje odwrócona. Uczeń początkowo jest uczestnikiem aktów komunikacji językowej, nadawcą, tworzy wypowiedzi tekstowe oraz je odbiera. Poznaje pewne zasady systemowe na skutek refleksji nad konkretnymi sposobami ich realizacji w tekstach. Kształcenie jest organizowane wokół danych tekstów, które wyznaczają kategorie gramatyczne najpierw z perspektywy gotowej wypowiedzi, a dopiero w następnym kroku z perspektywy gramatyki szkolnej. Zostało to zobrazowane na ilustracji 1 zamieszczonej poniżej³¹.

Kluczowa jest refleksja nad warstwą językową tekstu dobranego tak, aby rozróżnienie kategorii gramatycznych i nabywanie wiedzy teoretycznej

³⁰ J. Kowalikowa, H. Synowiec, *Miejsce nauki o języku w kształceniu językowym uczniów*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 49–54.

³¹ J. Nocoń, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2018, s. 111.

Ilustracja 1. Model zintegrowany funkcjonalnie wokół języka tekstu – tekstocentryczny (opracowanie J. Nocoń)



odbywało się w sposób logicznie połączony z jej widocznym zastosowaniem funkcjonalnym. Takie działanie Nocoń nazywa „strategią język w tekście”. Moim zdaniem, biorąc także pod uwagę wymiar kształcenia stylistycznego, można je nazwać strategią od tekstu do języka, ponieważ wyklucza się tu wąskie systemowe, teoretyczne podejście do wiedzy o języku, wymagając natomiast patrzenia na tekst, który ma taką, a nie inną formę, treść, cel i intencję nadawczą ze względu na zastosowanie w nim konkretnych kategorii i zabiegów językowych. Jak zaznacza badaczka: „Proces poznawczy przebiega tu od tekstu do języka i ponownie do tekstu”³². Pojęcie edukacji tekstotwórczej będę zatem stosować w rozumieniu edukacji szkolnej, w której tekst³³ stanowi najważniejszy punkt funkcjonalnego modelu nauki o języku/języka.

Opis i struktura pracy

Prezentowana praca jest zestawieniem i analizą dwóch wyżej opisanych problemów oraz próbą odpowiedzi na pytanie: jak rozwijać wiedzę, świadomość i kompetencje tekstotwórcze (w odniesieniu do funkcjonalnego modelu nauki o języku/języka) uczniów z ASD na drugim etapie edukacji? Innymi słowy: w jaki sposób uczyć tworzenia tekstów narracyjnych uczniów szkoły podstawowej posiadających specyficzne potrzeby edukacyjne i całościowe jakościowe zaburzenia w komunikowaniu się, które wynikają z diagnozy ASD? Podjęte rozważania mają charakter interdyscyplinarny, czerpią przede wszystkim z doświadczeń i stanu badań

³² Tejże, *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych...*, s. 164.

³³ Pojęcie tekstu w kontekście mojej pracy wyjaśnię i rozwinę w kolejnych rozdziałach.

z zakresu lingwodydaktyki³⁴ (i ta perspektywa dominuje w odwołaniach teoretycznych i analizie badawczej), psychiatrii (neurologii) i psychologii oraz pedagogiki (dydaktyki). Skupiają się na dwóch pisanych formach narracyjnych: opowiadaniu i kartce z pamiętnika ze względu na ich obligatoryjną obecność w kształceniu polonistycznym na etapie szkoły podstawowej (wprowadzanych w prostej postaci już na pierwszym etapie edukacji, czyli w klasach 1–3)³⁵.

Całość podzielona jest na wstęp, pięć głównych rozdziałów i zakończenie (wnioski i rekomendacje). W części teoretycznej zostały omówione następujące zagadnienia: ASD, tekst w kształceniu polonistycznym, opowiadanie i kartka z pamiętnika jako przykłady pisanych form narracyjnych. Pierwszy rozdział tej części to prezentacja stanu badań dotyczących autyzmu i jego definiowania w literaturze czterech dziedzin naukowych zajmujących się ASD. Opisuję w nim genezę badań nad autyzmem (ASD) w psychiatrii, neurologii i psychologii, wyjaśniam kolejne definicje tego zaburzenia oraz podaję jego symptomy klasyfikujące. Następnie przedstawiam znaczenie pojęcia ASD w pedagogice. Zwracam uwagę, że specjaliści przekierowali swoje zainteresowania tym zaburzeniem na praktyczne działania ukierunkowane na teorie służące poprawie funkcjonowania dzieci z ASD w środowiskach społecznych, jakimi są przedszkola i szkoły. Przytaczam charakterystyczne trudności w procesie dydaktycznym głównie na pierwszym etapie edukacji.

Drugi rozdział części teoretycznej zawiera wyjaśnienia kluczowych pojęć z zakresu szkolnej dydaktyki polonistycznej (lingwodydaktyki). Punktem wyjścia jest teza o tekstocentrycznym charakterze kształcenia polonistycznego. Ten rozdział obejmuje trzy podrozdziały opisujące coraz węższe pojęcia z zakresu edukacji tekstotwórczej: tekst (pisany), tekst uczniowski, opowiadanie i kartka z pamiętnika. Moje rozważania skupiają się na tych dwóch pisanych formach narracyjnych ze względu na ich stałą i obowiązkową obecność w kształceniu polonistycznym na etapie szkoły podstawowej.

Część badawcza składa się z trzech rozdziałów. Pierwszy jest wprowadzeniem do części analitycznej. Opisuję w nim cel, sposób prowadzenia badań oraz grupę badawczą, a ponadto prezentuję hipotezy i wstępne wnioski istotne dla dalszego etapu analizy prac uczniowskich. W podrozdziale 3.3 omawiam dwa wymiary nauczania form narracyjnych i realizacji

³⁴ Lingwodydaktyka nie ma jeszcze tak ugruntowanej pozycji jak pozostałe wymienione tu dziedziny nauki czy dyscypliny naukowe. Jej zakres omawia praca: J. Noć, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku...*, s. 7.

³⁵ O czym świadczy ich stała obecność w podstawie programowej oraz większości programów kształcenia.

wypowiedzi przez uczniów na poziomie klas 4–6 szkoły podstawowej. Przybliżam stworzone przez siebie schematy opowiadania i kartki z pamiętnika, pomocne uczniom z ASD w tworzeniu wypowiedzi pisemnych. Owe schematy stanowiły ważny element w procesie badawczym, ponieważ uwzględniały specyficzne trudności i potrzeby uczniów z ASD, a odpowiednio dostosowane łączyły treści kształcenia językowego z celami terapeutycznymi (i funkcjonalnością). Pomogły badanym zrozumieć konkretną formę narracyjną i jej stylistykę, przypomniały o cechach językowych niezbędnych w prawidłowym redagowaniu wypowiedzi, które posłużyły jako materiał badawczy rozprawy. Materiał badawczy stanowiły także dokumenty szkolne (orzeczenia PPP) poszczególnych uczniów oraz prace (testy osiągnięć szkolnych) realizujące te dwie formy gatunkowe, pisane na przestrzeni trzech lat – od klasy czwartej do klasy szóstej szkoły podstawowej – przez uczniów z ASD uczących się w placówce z oddziałami integracyjnymi.

Dwa ostatnie rozdziały właściwej części analitycznej zawierają analizę materiału badawczego – tekstów tworzonych przez uczniów z ASD na przestrzeni lat 2012–2019 – i wnioski z niej wynikające. Rozdziały 4 i 5 są podzielone na podrozdziały, które szczegółowo opisują poszczególne elementy warstwy tekstowej oraz poziomy analizy tekstów uczniowskich (zgodnie ze schematami zaprezentowanymi w rozdziale 3). Są to odpowiednio:

1. Poziom umiejętności na początku klasy czwartej.
2. Komponenty formalne.
3. Spójność i poprawność językowa.
4. Oryginalność narracji.
5. Ortografia i interpunkcja.

Punktem wyjścia w badaniach nad rozwojem umiejętności tekstotwórczych jest diagnoza sprawdzająca poziom opanowania podstawowych treści z pierwszego etapu edukacji, przeprowadzona na początku klasy czwartej, czyli odpowiednio w latach 2012, 2013, 2015, 2016. Testy diagnozujące nie były dostosowane do specyficznych trudności wynikających z dysfunkcji i zaburzeń uczniów, miały sprawdzać poziom wiedzy każdego badanego w odniesieniu do normy. Natomiast w niewielkim stopniu różniły się od siebie w kolejnych latach treścią i poleceniami.

Analiza materiału badawczego, komentarze i wnioski są także podparte obserwacją pedagogiczną uczniów w poszczególnych zespołach klasowych, realizowaną w ramach codziennej, czynnej pracy nauczyciela języka polskiego w jednej z warszawskich szkół podstawowych z oddziałami integracyjnymi. Szczegółowa charakterystyka sposobu prowadzenia badań, z metodologią i opisem grupy badawczej, jest zawarta w rozdziale 3.