

Katarzyna Borawska

NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W ŚWIETLE WSPOMAGANIA ROZWOJU JĘZYKOWEGO DZIECKA*

„Człowiek żyje w otaczającym go świecie [...] tylko takim, jakiego obraz zawarty jest w jego języku”
Wilhelm von Humboldt

Założenia teoretyczne

Edukacja wczesnoszkolna jest specyficznym fundamentem, na którym opiera się całe dalsze kształcenie i wychowanie dziecka. Od pierwszego okresu pobytu ucznia w szkole zależy często jego przyszłość, jego stosunek do grupy społecznej, wartości samego siebie, umiejętność sprawnej komunikacji i samodzielnego zdobywania wiedzy o otaczającym świecie. Jednym z konstytutywnych celów kształcenia dziecka w danym okresie jest (kształcenie językowe) wielostronne rozwijanie jego kompetencji językowej, rozumianej jako przygotowanie ucznia – przyszłego użytkownika języka – do świadomego jego używania. Oznacza to, że uczeń powinien zdobyć taką wiedzę o języku i w taki sposób, aby zdawał sobie sprawę z bogactwa środków leksykalnych i gramatycznych, jakimi może dysponować, aby był świadomy ich wyboru oraz wiedział, że od doboru tych środków zależy skutek jego działania językowego i efektywność komunikacji¹. Opanowanie umiejętności poprawnego posługiwania się językiem sta-

* Artykuł oparto na badaniach w ramach rozprawy doktorskiej pisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Elżbiety Putkiewicz

¹ Por. Z. Maleszyk, *Rozwijanie sprawności językowych w nauczaniu początkowym*. [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*. Katowice 2000 r.

nowi podstawę kształcenia w każdym kierunku. Rezultatem polonistycznej edukacji początkowej winno być wykształcenie w dziecku (a przynajmniej pozytywne zapoczątkowanie) umiejętności **zachowania się językowego**. Oznacza ona zdolność do tworzenia (na podstawie teoretycznej świadomości i praktycznej sprawności) wypowiedzi takich, jakich wymaga sytuacja komunikacyjna i względ na odbiorcę. W literaturze przedmiotu najczęściej określane jest to mianem sprawności językowej².

Realizacja tego postulatu wymaga obecności w szkole nauczycieli o specyficznych kompetencjach i preferencjach poznawczych. Kierowanie procesem rozwoju językowego dziecka w sposób umożliwiający mu osiągnięcie sprawności językowej jest możliwe w przypadku nauczyciela „wykazującego pełną świadomość metalingwistyczną i wiedzę językową. (...) Zadania dydaktyczne w sferze języka nauczyciel powinien realizować, zadając sobie pytanie nie wyłącznie CZEGO mam uczyć, ale: KOGO?, PO CO?, JAK?”³.

Przedmiot i metoda badania

Prezentowany artykuł dotyczy próby określenia obszarów wiedzy językowej nauczyciela, skonfrontowania jej z efektami kształcenia językowego dziecka oraz wysunięcia propozycji wzbogacania edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym. Należy go potraktować jako przyczynek do dyskusji na temat kompetencji zawodowych nauczycieli klas początkowych.

Ze względu na złożoność pojęcia komunikacji językowej ograniczę swoje rozważania do obszaru językowej aktywności twórczej, która wydaje się być jedną z najistotniejszych aspektów możliwości posługiwania się słowem. Kształcenie języka dzieci poprzez **aktywność twórczą** jest naturalnym sposobem przygotowywania ich do roli ludzi umiających sprawnie komunikować własne potrzeby i porozumiewać się z otoczeniem w każdej sytuacji i w rozmaitych środowiskach.

² M. Dudzik (red.), *Kształcenie językowe w szkole*. Wrocław 1981; S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych* Lublin 1984.

³ E. Filipiak, *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz 1996, s. 84

Zanim przejdę do przedstawienia opinii nauczyciela na temat edukacji językowej, wyjaśnienia wymagają podstawowe pojęcia, na których zasadza się istota problemu, a mianowicie pojęcie twórczej aktywności językowej.

Aktywność jest podstawową właściwością każdej żywej istoty, przez którą W. Okoń rozumie „(...) samorzutną chęć działania wywołującą zewnętrzne i wewnętrzne przejawy działalności”⁴. Problem aktywności własnej jako czynnika rozwoju dziecka w ujęciu Stefana Szumana kładzie nacisk na samorzutność i samodzielność działania. Wszelką aktywność nazywa on „własną” tylko wtedy, gdy w pewnej choćby mierze podejmuje się coś z własnej inicjatywy, stawiamy sobie cel, kierujemy naszą pracą, wykonując ją na własną odpowiedzialność, realizujemy nasze poczynania ku własnemu zadowoleniu, a nie tylko dla uzyskania czyjeś aprobaty⁵. Aktywność twórcza jest określana jako „podejmowana chętnie i uprawiana z zadowoleniem, oparta na własnych pomysłach i mniej lub bardziej świadoma celu osobista działalność ucznia, poprowadzona w poczuciu odpowiedzialności, stymulowana zwłaszcza przez otwarte lub zamknięte zadania problemowe zintegrowane z potrzebami dziecka i jego środowiska, której wynikiem jest stworzenie lub odkrycie przez uczącego się czegoś dla niego nowego i pożytecznego”⁶.

Aktywność twórcza jest pojęciem bardzo pojemnym obejmującym wiele obszarów działalności edukacyjnej dziecka. Jednym z takich obszarów jest **język**, a w konsekwencji **kształcenie językowe**. Aktywność twórcza i związana z nią kreatywna funkcja języka wiąże się nie z recepcją określonej dozy informacji (zdolnością nabywania i odkrywania, przechowywania i odtwarzania ich w mowie), ale z myśleniem dywergencyjnym, z wyobraźnią twórczą, czyli ze zdolnością to twórczego przekształcania, ekspresyjnego wytwarzania własnych, nowych wypowiedzi, cechujących się płynnością wyrażeniową, oryginalnością treści, formy i sposobu ekspresji, spójnością struktury językowej oraz użytecznością⁷.

Twórcza aktywność językowa ucznia edukacji wczesnoszkolnej powinna wyrażać się zatem w:

⁴ W. Okoń, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*. Warszawa 1975.

⁵ S. Szuman, *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, Warszawa 1985.

⁶ J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*. Warszawa 1983, s. 48.

⁷ Por. J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności*, op. cit.

- „zdolności do czerpania z bogactw wyobraźni twórczej jako tworzywa językowego i dokonywania operacji twórczych w mowie wewnętrznej.
- odczuwaniu twórczego niepokoju i pragnienia zaspokojenia własnej, uwewnętrznionej potrzeby poprzez ekspresję werbalną,
- zdolności do sensownego wysuwania nowych pomysłów i projektów oraz różnorodnych sposobów rozwiązań problemów i zadań językowych,
- spontanicznym lub celowym podejmowaniu aktywności językowej w postaci wypowiedzi lub dłuższych wypowiedzi o zróżnicowanej formie stylistycznej i w zdolności do świadomego, nieustannego i efektywnego formułowania nowych, dotąd nieistniejących wypowiedzi i wypowiedzi, i rozumienia wciąż nowych wypowiedzi innych osób,
- umiejętności oceniania i wartościowania swych wypowiedzi pod kątem skuteczności i użyteczności oraz w zdolności ich korygowania”⁸.

Rozwijanie twórczej aktywności językowej uczniów edukacji wczesnoszkolnej wymaga specyficznych możliwości i warunków, doboru metod, form, środków dydaktycznych oraz sposobu organizowania edukacyjnych poszukiwań dziecka. Sytuacje sprzyjające stymulowaniu języka w twórczym wymiarze może zapewnić przede wszystkim nauczyciel o odpowiednich kwalifikacjach pedagogiczno-psychologicznych oraz rozwiniętej własnej świadomości lingwistycznej.

Przedmiotem omawianej analizy uczyniono zagadnienie nauczycielskich opinii na temat językowej edukacji w nauczaniu wczesnoszkolnym. Poznanie poglądów nauczycieli na ten temat umożliwi zorientowanie się w poziomie i zasięgu ich wiedzy, a także intuicji dotyczącej kształcenia języka małych dzieci oraz pozwoli na wysunięcie pewnych postulatów co do pożądanych kompetencji nauczyciela edukacji początkowej.

Spostrzeżenia swoje oparłam na podstawie wywiadu z 13 nauczycielkami pracującymi z uczniami trzecich klas szkoły podstawowej w trzech

Ibidem, s. 82.

środowiskach: dużego miasta, małego miasteczka oraz wsi. Liczba ta uwarunkowana była liczbą klas uwzględnionych w próbie badawczej, co oznacza, że w badaniu uczestniczyli także uczniowie tych nauczycieli. Materiał uzyskany w wyniku wywiadów poddano analizie jakościowej.

Wyniki badań

Na wstępie proszono nauczycieli o określenie kategorii pojęciowej: „aktywność twórcza dziecka”. Wydaje się bowiem, że świadomość istoty tego zagadnienia powinna ułatwić nauczycielom organizowanie sytuacji dydaktycznych sprzyjających jej rozwojowi. Wszystkie badane nauczycielki nie miały większych kłopotów z interpretacją tego pojęcia. Należy jednak oddzielić umiejętność zdefiniowania zagadnienia od nauczycielskiej kompetencji w dostrzeganiu jej przejawów i ich stymulacji.

Twórczość dziecięca kojarzona była z wszelakimi wytworami odznaczającymi się fantazją, nowością, oryginalnością, bogactwem treści i formy. Najczęściej łączono aktywność twórczą ze sferą plastyki, a w dalszej kolejności uzupełniano interpretację pojęcia o twórczość językową, czy matematyczną. Oto przykłady:

- *Jest to własna praca dziecka, kiedy dziecko stara się samo (z możliwością korzystania z różnych materiałów i źródeł) coś stworzyć. Może ona dotyczyć zarówno kształcenia językowego, jak i artystycznego. Aktywność twórcza to umiejętność pięknego malowania, kiedy dziecko samo wymyśla sobie tematykę. Zdarza się, że podaję temat pracy, a dziecko pyta się: Proszę pani, a co ja mam narysować? Odpowiadam: Nie wiem, to TWOJA wyobraźnia ma ci podpowiedzieć. Można ją także przenieść na matematykę, jeżeli dziecko potrafi samodzielnie wymyślić treść zadania i samo ułożyć działanie, to też jest pewna aktywność twórcza (nauczycielka szkoły w dużym mieście).*
- *Twórcza aktywność dziecka będzie to zarówno twórczość słowna, na piśmie, ewentualnie prace artystyczne, rysunki, prace techniczne. Dziecko takie posiada bardzo bogate słownictwo, tworzy piękne, ciekawe wypowiedzi, ma dużo fantazji i to nie takiej wybujałej, ale opartej o konkrety z życia. Prace artystyczne są bogate w treści, barwne, kolorystyczne (nauczycielka szkoły w małym mieście).*

- *Jest to jakieś nowatorskie podejście ucznia do rozwiązania problemu, nietypowe, niekonwencjonalne, tylko dane określönemu uczniowi, na podstawie wiadomości, umiejętności (nauczycielka szkoły w małym mieście).*

Pomimo wyraźnej precyzji i poprawności merytorycznej w dookreślaniu kategorii aktywności twórczej dziecka (językowej) prawie żadna z respondentek nie wskazała tego obszaru jako celu oddziaływań edukacyjnych kształcenia początkowego. Wzmocnione zostaje to wielokrotnym podkreśleniem, iż na realizację haseł rozwijania językowej twórczości dziecka nie pozwala zbyt obszerny program nauczania. Przykładem może być wypowiedź:

- *Po części każde dziecko jest w stanie rozwinąć swój potencjał twórczy, ale nie w takich klasach, jak my mamy. Nie w klasach po 30 osób i przy przeładowaniu materiału, kiedy jest bieg, aby go zrealizować. Nikt nie patrzy w czwartej klasie czy dziecko jest twórcze czy mniej twórcze. Powinno ono dzielić, mnożyć, odejmować, pisać w miarę sprawnie ortograficznie. Nasz system nauczania początkowego nie ma dalszej ciągłości. Potem są inne wiadomości, inne umiejętności wymagane od dziecka, bardziej konkretne. Na języku polskim też nie ma kontynuacji twórczego rozwoju, jest schemat w prowadzeniu lekcji (nauczycielka szkoły w małym mieście).*

Do umiejętności językowych, będących nadrzędnym celem i rezultatem kształcenia polonistycznego w danym okresie nauczycielki zaliczają:

- poprawne pod względem gramatycznym, ortograficznym, logicznym i stylistycznym budowanie zdań (określane najczęściej jako „*mówienie pełnymi zdaniami*”),
- czytanie ze zrozumieniem,
- umiejętność mówienia na określony temat, wyrażania swoich odczuć,
- opanowanie zasobu słownictwa określonego programem,
- redagowanie podstawowych form stylistycznych (opis, opowiadanie, list, sprawozdanie, zaproszenie).
- znajomość podstawowych zasad ortograficznych i gramatycznych,
- samodzielne korzystanie ze źródeł wiedzy, typu słownik, encyklopedia (1 osoba),
- rozwój zainteresowań językowych (1 osoba),

Niejednokrotnie nie można oprzeć się wrażeniu, iż wymieniane przez nauczycielki sprawności językowe dzieci traktowane są w typowo szkolny sposób, niejako „algorytmicznie”, wyuczalne według pewnego schematu przekładalnego na każdego ucznia, np. *mówienie pełnym zdaniem, wdrożenie zasad ortograficznych, znajomość trzyczęściowej struktury opowiadania, znajomość części mowy, stosowanie reguł interpunkcyjnych* i inne.

Każda z nauczycielek większy nacisk położyła na rozwijanie umiejętności ustnego komunikowania się:

- *edukacja początkowa winna wykształcić prawidłowe, poprawne porozumiewanie się między ludźmi, komunikatywność wypowiedzi. Jestem za tym, żeby po pierwsze nauczyć mówić, a pisać – to wydaje mi się, że przyjdzie na to czas (nauczycielka szkoły w małym mieście),*
- *(...) obie formy wypowiedzi – ustna i pisemna są ważne, ale wypowiedź pisemna jest dla dziecka trudna, wykształci ją ono w dalszej, wyższej edukacji, warto więc zwrócić uwagę na wypowiedzi ustne (nauczycielka szkoły w małym mieście).*

Powyższe wypowiedzi bardzo dobrze reprezentują poglądy większości nauczycielek na temat rozwijania umiejętności redagowania pisemnych form wypowiedzi. W rozmowie przewija się założenie, po części wypowiedziane wprost, po części dostrzegalne między wierszami, iż kształtowanie umiejętności tworzenia przez dzieci pisemnych form stylistycznych (zwłaszcza opowiadania) jest traktowane jako umiejętność o drugorzędnym znaczeniu. Świadczy o tym wypowiedź: *Nie żądam od nich aż tak dokładnego pisanie opowiadania, bo to jest dalsza praca polonistki w klasie IV, my tu tylko mamy elementy. Dziecko wcale nie musi wyjść z umiejętnością pisanie opowiadania. Na pewno sprawozdanie, opis, no i wprowadzenie do opowiadania (nauczycielka szkoły w dużym mieście).*

W sprzeczności z tymi poglądami stoi opinia jednej z nauczycielek szkół wiejskich: *„Dziecko w czwartej klasie musi redagować wszystkie prace. W tej chwili nikt mu nie tłumaczy, jak powinna wyglądać struktura opisu, czy opowiadania, ono musi samo umieć napisać i opis, i opowiadanie! Nie mówiąc już o czytaniu ze zrozumieniem. Ortografia to samo. Są wprowadzane jakieś namiastki, ale podstawę zdobywa dziecko w edukacji początkowej. Dopiero teraz widzę, że to nie jest tak, jak dotychczas sobie wyobrażałam, że ktoś to dopracuje, że zrobi coś, czego ja nie zrobiłam”* (nauczycielka szkoły w małym mieście).

Pomimo tego, iż nauczyciele nie wskazali wprost na językową aktywność twórczą jako jeden z ważniejszych celów kształcenia polonistycznego, można zauważyć, iż stymulowanie owej twórczości odbywa się w wielu przypadkach przy okazji codziennych zajęć dydaktycznych. Przykładami ćwiczeń opisywanymi przez badane osoby są:

- wszelkiego rodzaju rymowanki tworzone przez dzieci (najczęściej na temat podany przez nauczyciela),
- zabawy w skojarzenia (*podają im hasło, a one mówią z czym im się ono kojarzy. np. „ciepło” kojarzone jest ze słońcem, latem*),
- nadawanie własnych, oryginalnych nazw przedmiotom użytkowym,
- tworzenie innych zakończeń do przeczytanego tekstu – opowiadania twórcze (*...tu wymyślały, co by było gdyby baśń „Dziewczynka z zaparkami” zakończyła się inaczej, jak mogły dalej potoczyć się losy tej dziewczynki*),
- gry dramowe (*spotkanie Zimy z Wiosną, o czym mogą one rozmawiać. Spotkanie Starego Roku z Nowym Rokiem*),
- tworzenie własnych wierszy:
 - *dzisiaj przy okazji zajęć na temat „Mam dzisiaj radosny nastrój” chłopczyk opowiedział o imieninach mamy, narysował, jak wręcza jej kwiaty i zredagował wiersz o swoim radosnym nastroju w związku ze świętem mamy, a potem ułożył muzykę do tego.*
 - *Była to lekcja przeprowadzona po wycieczce jesienią. Byliśmy w parku i obserwowaliśmy zmiany w przyrodzie, zbieraliśmy liście, kasztany, żołędzie i potem w klasie dzieci układały wiersze o kasztanowcu, na podstawie obserwacji i wcześniej przeczytanych wierszy. Najpierw tworzyliśmy rymy, a potem dzieci same próbowały zabawić się w poetów i pisały krótkie wiersze. Wiersze były różne, i ciekawe, oryginalne, przemyślane, ale były i takie, które mnie nie zadowolili, ale przyniosły satysfakcję dziecku i może w którymś momencie zechce ono spróbować swych sił ponownie (nauczycielka szkoły w dużym mieście).*

Oto dwa przykłady wierszy stworzonych przez dzieci:

Wiosna
 Wiosna przyszła, co to będzie
 Jeszcze dużo śniegu wszędzie
 I na dachu i na płocie,
 W polu, w lesie i w ogrodzie.

*Wiosna przyszła, nie ma strachu,
Zaraz zniknie śnieżek z dachu.
Jasne słońko nam zaświeci
I skowronek też przyleci*

Jesień

*Jesień na dworze
Już babie lato powiewa
Rolnik zagony orze.
Będzie je ziarnem obsiewał,
Kopią kartofle w polu,
Coraz niżej nad rolę
Słońce jesienne się kładzie.*

- przedstawienia teatralne, w których dzieci aktywnie uczestniczą przygotowując rekwizyty, kukielki, kostiumy, dekoracje (*dzieci lubią nasze teatryki, mamy w piwnicy kukielki. Na technice wykonują kukielki, pacynki, robiliśmy je z łyżek, z kolorowych chustek, papieru... Lubią grać, to co wymyślą. Wtedy robią to, co chcą, bez przygotowania odgrywają scenki. Dobierają się np. w trzy osoby, idą za parawan i grają*)
- zabawy wyrazami: zagadki wymyślane przez dzieci, krzyżówki, szyfrogramy, rebusy, wyrazy przeciwstawne, zgrubienia, zdrobnienia,
- twórcze opowiadania tworzone wspólnie przez całą klasę: *dziecko mówi jedno zdanie, drugie mówi następne, tak, żeby był jakiś sens. Można zmienić zupełnie bieg tego opowiadania w innym kierunku. Dzieci tworzą opowiadanie, ale zawsze starają się przy tym doskonale bawić. Nie próbuję ingerować, na początku starałam się je prowadzić, żeby to opowiadanie było z sensem. Śmieją się przy tym niesamowicie!* (nauczycielka w szkole na wsi),
- swobodne teksty.

Jednak dominującą pozycją są standardowe ćwiczenia gramatyczno-ortograficzne i stylistyczne. Skrajną ilustracją tego poglądu mogą być słowa: *na codziennych zajęciach w żadnym wypadku nie ma miejsca na ćwiczenia aktywizujące, na codziennych zajęciach nie ma czasu na ćwiczenia rozwijające twórczość. W tej chwili program jest tak niesamowicie przeładowany, że zimą raz na tydzień rezygnuję z lekcji wychowania fi-*

zycznego, myślę, że takie lekcje (z elementami twórczości – przyp. moje) są na pewno wartościowe, w dużym stopniu przyczyniają się do rozwoju ekspresji językowej, ale tak naprawdę, to nie ma za wiele na to czasu.

Pocieszające jest to, że pomimo przeświadczenia nauczycieli o niemożności realizacji ćwiczeń z zakresu ekspresji twórczej ze względu na obszerność programowych treści, czasami znajdzie się dla nich miejsce na codziennych lekcjach. Każda z badanych nauczycielek przyznała, iż spotykają się one z ogromnym zaciekawieniem i ożywieniem dzieci. Okazuje się, że angażują one do pracy i twórczego myślenia wszystkich uczniów bez wyjątku, nie tylko klasowych prymusów.

Ostatnia z wymienionych form kształcenia językowej twórczości (swobodne teksty) jest przez nauczycieli rozmaicie interpretowana. Swobodny tekst jest najbardziej rozpowszechnioną techniką Freineta stosowaną w początkowym nauczaniu języka polskiego. Nie wydaje się tu konieczna szczegółowa charakterystyka swobodnego tekstu. Uczyniono to w wyczerpujący sposób w wielu publikacjach. Najogólniej scharakteryzować go można jako wypowiedź spontaniczną, dowolną, tak pod względem doboru tematu, jak i formy, stylu, zakresu słownictwa, bogactwa i układu treści. W swobodnych tekstach uczniowie mówią i piszą wszystko, co chcą przekazać swojemu otoczeniu – swobodny tekst musi być autentycznie swobodny. To dziecko – twórca komunikatu decyduje o wyborze treści oraz formy. Treść swobodnych tekstów uwarunkowana jest przeżyciami dziecka. Taka forma wypowiedzi pisemnej nie powinna być końcowym rezultatem, ale punktem wyjścia w pracy nad językiem dziecka. *Opracowanie wybranego tekstu to autentyczna rozmowa o języku. (...) Autoteliczne doświadczanie języka i pragmatyczne poznawanie językowych możliwości komunikowania w aspekcie wszystkich płaszczyzn języka odbywa się na materiale językowym wybranym przez dzieci z kodu językowego, a nie wyłącznie na tekstach zamieszczonych w podręcznikach szkolnych⁹.*

W opinii nauczycielek swobodny tekst ma zazwyczaj temat z góry określony przez nauczyciela. Klóci się to zatem z ideą, wyraźnie zaznaczoną nawet już w samej nazwie tej formy wypowiedzi:

⁹ E. Filipiak, *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz 1996, s. 84.

- *Pisaliśmy taki swobodny tekst – „Moja wyprawa na inną planetę”, czyli dzieci miały wyobrazić siebie na obcej planecie, wygląd tej planety, itp. Większość dzieci lubi takie prace, lubi fantazjować, wymyślają niestworzone historie i nic nie szkodzi, że się zdarzy w nich jakiś błąd stylistyczny, czy gramatyczny, bo takie myślenie rozwija (nauczycielka szkoły na wsi).*
- *Swobodne teksty – czasami stosuję, ale dużo tego nie można zastosować, bo przesada to też niedobrze. Temat jest dobierany (nauczycielka szkoły na wsi),*
- *Są to teksty swobodne, ale na określony temat. Forma jest swobodna, ale temat podany przeze mnie. Za bardzo słownictwa to nie gromadzę, ale opowiadamy, co powinno się znaleźć w pracy i też jak najkrócej – jaka to ma być forma, czy z dialogiem, czy bez, itp. (nauczycielka szkoły w małym mieście).*

Oznacza to, że z istoty swobodnych tekstów pozostaje dziecku wolność w wyborze formy wypowiedzi i to nie zawsze. „Swobodne” teksty są najczęściej realizowane w postaci luźnej wypowiedzi narracyjnej. Temat jest ustalony przez nauczyciela, a ponadto twórczość pisemną dzieci poprzedza staranna ustna interpretacja tematu, łącznie z doбором słownictwa, przykładowymi wzorcami takich opowiadań. Trudno jest również dostrzec w „swobodnych” tekstach proponowanych uczniom przez nauczycielki Freinetowskie zasady, warunkujące jego skuteczność dydaktyczną:

- zasada swobody – dziecko ma prawo wyboru tematu i formy wypowiedzi,
- zasada naturalnej motywacji – twórczą działalność dziecka stymulują odpowiednie warunki,
- zasada wykorzystywania efektów pracy – swobodny tekst jest środkiem do nauczania umiejętności poprawnego mówienia i pisania i wartości intelektualnych tkwiących w dziecku¹⁰.

Okazuje się, iż nie wszystkie zasady znajdują odbicie w postępowaniu nauczycieli. Z pewnością w większości przypadków to nie dziecko decyduje o wyborze tematu, ale czyni to nauczyciel. Zdarza się, że i kształt zewnętrzny wypowiedzi również jest sugerowany przez nauczyciela. Gotowe prace najczęściej są poddawane tradycyjnemu sposobowi oceniania

¹⁰ C. Freinet, *O szkołę ludową*. Wrocław 1976.

i daleko im do dyskusji o języku, w kształcie zaproponowanym przez Freineta.

Wyjątek stanowi wypowiedź nauczycielki, uczącej w szkole wiejskiej. Interesujące jest to, iż nie nazywa ona takich form stylistycznych swobodnymi tekstami. ani też w żaden sposób nie łączy ich z nazwiskiem Celestyna Freineta:

- *Z tych wszystkich form twórczości, to najbardziej dzieci lubią pisać twórcze opowiadania. Nie podaję tematu, nie określam formy, nie sugeruję struktury, nic nie ma... Dzieci przychodzą i po prostu piszą, co chcą. Lubią te dni, kiedy mają język polski i piszą, co chcą. Jedne układają wierszyk, drugie piszą wyrazy, a trzecie piszą jakąś wypowiedź o czymś. Ktoś kiedyś podpowiedział mi taką formę i uważam, że dzieci ją lubią. (...) Zauważyłam, że najlepiej im się pisze po sobocie i niedzieli, kiedy mają więcej przeżyć (nauczycielka szkoły na wsi).*

Nauczycielka zauważa, że stworzenie dzieciom okazji do wzruszeń, przeżyć, zachwytów, doświadczania świata najbardziej sprzyja procesowi rozwoju ekspresji twórczej. Wypowiedzi dzieci są wewnętrznie umotywowane naturalną potrzebą przekazania doznań innym. Nauczycielka traktuje je często jako obraz autentycznej ekspresji dnia w swojej klasie:

- *Prace, które piszą dzieci są bardzo naładowane emocjami. Ładunek emocjonalny w tych klasowych (tradycyjnych – przyp. moje) opowiadaniach nie zawsze da się wykrzesać.*

Swobodne teksty w ujęciu tego nauczyciela nie stanowią jednak punktu wyjścia do pracy nad językiem:

- *Piszą także na takie tematy, które później można wykorzystać do zbadania uczuć dziecka, do diagnozy środowiska. Te prace nigdy nie są czytane w klasie. Są dzieci, które czasem układają wierszyki i kiedy widzę, że ten wiersz nadaje się do przeczytania w klasie, pytam dziecko czy może chce przeczytać swój wiersz i wtedy, jeśli jest zgoda, to tak (nauczycielka szkoły na wsi).*

Mimo niewątpliwych starań nauczycielki o autentyczną swobodę dzieci podczas tworzenia takich prac, rezygnacja z etapu ich prezentacji, wspólnej korekty i w konsekwencji dalszych ćwiczeń językowych nie do końca sprzyja optymalizacji rozwoju języka dziecka i tym samym obniża wartość tej Freinetowskiej techniki. Dodatkowym mankamentem jest rzadkość w pojawianiu się swobodnych tekstów: *Zdarzają się one nieczęsto.*

Gdyby dzieci mogły wypisać się raz w tygodniu, to byłoby chyba idealnie. Naprawdę nie ma na to czasu. Matematyka jest tak przeładowana.

W podobnym tonie utrzymana jest wypowiedź jednej z nauczycielek (szkoła w dużym mieście):

- *Dzieci z mojej klasy piszą także swobodne teksty. Jest to trochę inaczej niż z opowiadaniem, ale to tak bardzo nie odbiega. Te swobodne teksty wzorowane są przed wszystkim na swobodnych tekstach Freineta. Taki swobodny tekst, który dzieci pisały i wyszedł najciekawiej, to był tekst o zimie. Mieliśmy cały blok tematyczny związany z tym, co się dzieje zimą. Rozpoczynaliśmy to rozmową o porach roku, jak to wszystko wygląda (...) później dzieci mówiły o tym, czy lubią zimę, dlaczego ją lubią i przechodziliśmy do swobodnego tekstu. Również zbieraliśmy wyrazy, które mogą się przydać. Później dzieci miały dowolność w wyborze tematu i formy. Wychodziły z tego bardzo różne teksty: niektóre dzieci pisały opowiadania o zimie, o jakiejś przygodzie zimowej, inne opisywały zimę, inne pisały wierszyki o zimie. Cała procedura troszeczkę podobna jest do tych opowiadań (tradycyjnych, przyp. moje). Tutaj już nie mówiłam, że musi być opowiadanie i konkretne rzeczy w opowiadaniu, tylko dzieci same wybierały co chcą napisać, ja w ogóle tego nie akcentowałam. One miały po prostu napisać o zimie, w dowolny sposób. Były to dowolne teksty: opowiadania, opis krajobrazu, opis zabaw zimowych, wierszyki.*

Należy zaznaczyć, że jedyny raz w tej rozmowie została użyta nazwa „techniki Freineta”. Pozostałe nauczycielki miały w tej materii podejście raczej intuicyjne – pisane przez dzieci teksty nie były do końca swobodne, aczkolwiek wyzwolone ze schematyzmu i szkolnej sztamki. Jedna z badanych osób stosuje taką formę pracy, ale po lekcjach: *wtedy na dowolny temat piszą, kto o czym tylko chce tworzyć. Są także dzieci, które bardzo dużo w domu tworzą i przynoszą to na lekcję: „Proszę pani, moja babcia robiła wczoraj oczko wodne i ja o tym całe opowiadanie napisałam”.* Niektóre dzieci bardzo lubią się pochwalić na forum klasy, odczytać ich tekst, inne się wstydzą.

Pisemne wypowiedzi, określane mianem „swobodnych tekstów” należałoby może zastąpić określeniem opowiadań twórczych. Pozwoliłoby to na odróżnienie ich od tradycyjnych opowiadań tworzonych w klasie,

podczas pisania których dziecko może czuć się np. skępowane koniecznością zachowania odpowiedniej struktury wypowiedzi. Z przeprowadzonych rozmów wynika, że twórcze opowiadania zdarzają się stosunkowo często. Przykładowymi tematami takich prac podanymi przez nauczycielki mogą być :

- „Świat widziany oczami psa”
- „Napisz co zobaczyłbyś przez okno pociągu, gdybyś wybrał się w podróż w to miejsce” (podczas bloku tematycznego o środkach transportu),
- „Co zobaczyła dziewczynka przy każdym zapaleniu zapałki?” (przy okazji baśni „Dziewczynka z zapałkami”).
- zmiana zakończenia opowiadania (bajki, legendy) ze smutnej na wesołą,
- wymyślanie dalszego ciągu zdarzeń w przypadku niedokończonych tekstów,
- opowiadanie na podstawie historyjki obrazkowej o niepełnych danych (np. tylko dwie ilustracje),
- opowiadanie o dalszych przygodach postaci, sugerując się jej cechami charakteru.
- „Moja wyprawa na inną planetę”.

Fundamentem technik Freineta jest swoboda wypowiedzi dziecka na absorbujące je tematy. Pobudza to jego ciekawość poznawczą, wyobraźnię, aktywizuje sferę uczuciową. Ujawnieniu tych możliwości służą, w opinii nauczycielek, nie tylko twórcze opowiadania (czy swobodne teksty), ale również ustne samorzutne wypowiedzi uczniów na dowolne tematy. Każda z badanych osób zgodnie przyznała, iż rozwojowi ekspresji werbalnej, wyzwalaniu w dzieciach chęci mówienia, sprzyja organizowanie sytuacji dydaktycznych, w których będą miały one okazję rozmawiać na tematy bliskie ich doświadczeniom:

- *Ekspresję językową najbardziej wyzwalają sytuacje, kiedy dziecko ma możliwość mówienia o własnych przeżyciach. Jeżeli rozmawiamy na temat jakiejś czytanki, czy tekstu i dzieci mają możliwość porównania przeżyć bohatera z własnymi, wtedy najbardziej się ożywiają, mają najwięcej do powiedzenia. Jest to coś co dotyczy ich bezpośrednio. Wtedy są bardziej otwarte, chętniej mówią i dobrze się z nimi pracuje. Zawsze staram się, żeby dzieci miały możliwość powiedzenia coś na temat siebie, ułatwia to pracę i im, i nam. Później*

wiem więcej o środowisku życia dziecka, o jego zainteresowaniach (nauczycielka szkoły w dużym mieście).

- *Dzieci bardzo często opowiadają, co widziały, gdzie były i rzeczywiście – jeżeli chodzi o wypowiedzi ustne – mają tu bardzo dużo takich możliwości. Nie przerywam takiej wypowiedzi, każdy ma okazję do mówienia, każdy może dużo mówić. Czasami jakieś ciekawe wydarzenia opowiadane przez dziecko stają się podstawą do dalszych ćwiczeń językowych (nauczycielka szkoły w małym mieście).*
- *Do swobodnych wypowiedzi motywują dzieci ich przeżycia, tematyka związana z ich doświadczeniem. Np. to, co się u nas w klasie przydarzyło, uroczystość szkolna – dzieci lubią o tym mówić. Czasami taka swobodna wypowiedź wychodzi bez wcześniejszego zaplanowania, a ja widząc zaaferowanie dzieci daną sytuacją, decyduję się zmienić temat, mimo że mam zaplanowaną inną lekcję. Warto czasem pójść za impulsem, za tym, co dzieci pokazują (nauczycielka szkoły w dużym mieście).*

Niektóre z badanych osób zauważyły, iż sytuacja mówienia na tematy bliskie codziennemu życiu dziecka jest dla niego mniej krępująca od typowo szkolnych form komunikacji. W skrajnych przypadkach mogą one wpływać hamująco na językową ekspresję. Sytuacja szkolnego mówienia – wypowiadanie się tylko w określonym miejscu (ławka, przy tablicy), w określonym czasie (kiedy i jak długo pozwoli nauczyciel), i w określonej postawie (zazwyczaj na stojąco) często deprymuje ucznia.

Innym czynnikiem jest postawa nauczyciela, który występuje tu nie w roli równorzędnego partnera do rozmowy, ale nadawcy i odbiorcy informacji. Jako nadawca zmusza on uczniów, niezależnie od chęci każdego z nich, do uważnego słuchania, zaś jako odbiorca najczęściej pyta się, ale nie po to, aby dowiedzieć się czegoś nowego, ale by skontrolować, to, co uczeń wie na dany temat. Pytania dorosłego są w tej sytuacji odbierane przez dziecko jako wyraz kontrolowania tego, co zostało powiedziane. Ogranicza to w toku interakcji przekazywane dorosłemu treści oraz informacyjno-ekspresywną funkcję języka. W sytuacji swobodnych wypowiedzi, inicjowanych przez samego ucznia pytania nauczyciela w roli słuchacza (odbiorcy) postrzegane są przez dziecko jako wyraz autentycznego zainteresowania i ciekawości¹¹.

Znajduje to odbicie w wypowiedziach nauczycielek:

¹¹ B. Bokus, *Światy fabuły w narracji dziecięcej*, Warszawa 2000.

- *Dzieci najchętniej mówią wtedy gdy siedzą w kole. a nie w ławkach, kiedy mają kontakt ze sobą. Najchętniej mówią na dowolny temat (nauczycielka szkoły w małym mieście). Zauważyłam dość charakterystyczną sytuację: kiedy dzieci siedzą w ławkach i mówimy na jakiś temat, wtedy one mówią z dystansem. Kiedy siedzą na wykładzinie, a ja jestem blisko nich, na ich poziomie, wtedy zaczynają rozmawiać swobodnie (nauczycielka szkoły w dużym mieście).*
- *Jak jest temat konkretny, dokładny, to im trudniej budować zdania, szczególnie rozwinięte, jak coś luźnego, to i te wypowiedzi są inne – nie jest taki spięty uczeń. Tak, że, tematy swobodne powodują chęć mówienia i to u dużej liczby osób, nawet i u „stabeuszy (nauczycielka szkoły na wsi).*

Ostatnia wypowiedź może skłaniać do zastanowienia się nad przyczynami efektywności kształcenia językowego. Nasuwa się tu wniosek, iż ćwiczenia rozwijające twórczość oraz bazowanie na tematach swobodnych są dostępne nie tylko dla dzieci zdolnych, czy przeciętnych, ale są w stanie zaktywizować uczniów określonych w powyższej wypowiedzi nieco pogardliwym mianem „stabeuszy”.

Każda sytuacja swobodnej (i samorzutnej) komunikacji werbalnej jest okazją do pogłębienia językowych umiejętności dziecka. Dzieje się to nie poprzez bierne naśladowanie czy reprodukcję, ale w drodze wielostronnego doświadczenia języka. Pozwala to na odkrycie przez ucznia możliwości komunikatywnego wyrażania własnych myśli i uczuć, a nie jako uczenie się zasad i norm wypowiedzi warunkujących precyzję wypowiedzi. Należy zgodzić się za Freinetem, że w naturalnym werbalnym zachowaniu dziecka tkwi ogromne bogactwo jego uczuć, myśli, spostrzeżeń. Trzeba więc włączyć je w szkolny proces kształcenia i stworzyć w nauczaniu takie warunki, które nie hamują, lecz pobudzają swobodne wypowiedzi, samodzielne wyrażanie myśli, także przez dzieci, posługujące się wyłącznie językiem macierzystym (kodem ograniczonym)¹².

¹² B. Bernstein. *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*. [w:] Głowiński M., (red.). *Język a społeczeństwo*. Warszawa 1980; C. Freinet. *O szkołę ludową*. Wrocław 1976.

Wnioski i podsumowanie

Przeprowadzone rozmowy z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej pozwoliły zorientować się w ich kompetencjach sprzyjających rozwojowi języka dziecka. Na podstawie zebranych opinii oraz literatury przedmiotu można wysunąć pewne postulaty, dotyczące pożądaných cech, dyspozycji i umiejętności nauczyciela małego dziecka, rozpatrywanych w wymiarze pedagogiki twórczości.

Podstawowym zadaniem stojącym przed nauczycielem „jutro” edukacji wczesnoszkolnej jest uświadomienie sobie KTO jest podmiotem oddziaływań dydaktycznych i uczestnikiem interakcji szkolnych¹³. Jest to:

- dziecko w wieku wczesnoszkolnym, przy czym okres ten winien być traktowany nie jako okres niedojrzałości, lecz okres specyficznej dojrzałości, w którym dziecko gotowe jest do podjęcia określonych zadań rozwojowych¹⁴,
- dziecko w określonej fazie rozwoju językowego, wywodzące się z różnych środowisk socjokulturowych i w konsekwencji o odmiennych możliwościach językowych,
- dziecko odczuwające potrzebę wyrażania samego siebie, chęci dzielenia się z otoczeniem swoimi marzeniami, przeżyciami, doświadczeniami, potrzebę bycia słuchanym, rozumianym i akceptowanym,
- dziecko obdarzone możliwościami twórczymi, które przy wsparciu ze strony dorosłego potrafi rozwinąć swój potencjał („chęć i potrafię z Twoją pomocą”),
- dziecko, którego osiągnięcie kompetencji w zakresie wielorakich umiejętności realizuje się w sferze najbliższego rozwoju. pomagającej określić „jutro” rozwoju dziecka¹⁵,

Przyjęcie takiej perspektywy poznawczej pomoże nauczycielowi zryfikować dotychczasowe podejście do procesu kształcenia i określić swoje miejsce względem dziecka w roli aktywnego partnera do wspólnego doświadczania świata wraz z dzieckiem.

Przyjmując założenie, że proces edukacji dokonuje się głównie w działaniach komunikacyjnych, rozpoznanie poszczególnych aspektów

¹³ E. Filipiak, *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz 1996.

¹⁴ B. Brzezińska 1990, za: E. Filipiak, *Aktywność językowa*, op. cit.

¹⁵ L. Wygotski, *Myślenie i mowa*. Warszawa 1971.

stymulacji języka i przebiegu interakcji werbalnej staje się ważnym zadaniem pedagogicznym. Język jest nie tylko narzędziem komunikacji, ale staje się symbolicznym środkiem opisywania rzeczywistości. Język w szkole powinien pełnić dwie funkcje: jako system porozumiewania się i jako środek uczenia się. Zadaniem nauczyciela jest stwarzanie takich warunków, aby dziecko odczuło bogactwo środków językowego wyrazu, a co za tym idzie doświadczyło wielostronności poznawanej rzeczywistości oraz możliwości efektywnej komunikacji werbalnej z otoczeniem. Zawiera się tu postawiona we wstępie odpowiedź na pytanie PO CO uczyć.

Realizacji celu wspomaganie rozwoju językowego dziecka wymaga obecności w procesie dydaktycznym nauczyciela o specyficznych umiejętnościach psychopedagogicznych oraz wykazującego pełną świadomość metalingwistyczną i językową wiedzę. Język nauczyciela i przyjęte przez niego kanony prawidłowości językowej są jednym z ważniejszych elementów warunkujących skuteczność edukacji językowej dziecka. Prezentowane wcześniej poglądy nauczycieli na proces kształcenia językowego wskazują na pozytywne aspekty stymulowania wielostronnej aktywności językowej ucznia, jak również umożliwiają wysunięcie pewnych spostrzeżeń w kierunku optymalizacji edukacji językowej małego dziecka.

Do zadań dydaktycznych sprzyjających osiągnięciu pożądaných wyżej kompetencji można zaliczyć:

- traktowanie programu nauczania nie jako dyrektywy do ścisłego wykonania, ale zbioru propozycji do elastycznego wykorzystania w procesie kształcenia, dostosowując treści do możliwości dzieci, warunków środowiska dydaktycznego i aktualnych potrzeb. Badane nauczycielki wskazywały na przeciążenie programu nadmiarem treści kształcenia, widząc w tym główną przyczynę niewielkiej liczby ćwiczeń aktywizujących twórczość dziecięcą. Zmiana sposobu myślenia (program – propozycja rozwijania wielostronnej aktywności dziecka) przyczyni się do realizacji idei rozwoju twórczej aktywności językowej,
- organizowanie zajęć stymulujących spontaniczne wypowiedzi dziecięce, wyzwalających w dzieciach odwagę mówienia, przełamujących bariery szkolnego schematu porozumiewania się,
- poszanowanie wyrażonej w języku macierzystym swobodnej myśli dziecka. Każdy uczeń powinien być przekonany, że wytwór jego ekspresji, uzewnętrznione przeżycia, poglądy i oceny, niezależnie od tego, w jakiej formie językowej zostały przedstawione, nie będą zlek-

ceważone przez kolegów, ani też formalnie ocenione przez nauczyciela¹⁶. W pedagogice Freineta zostało to określone mianem „uwolnienia pedagogicznego” uczącego się,

- zmiana sposobu komunikacji werbalnej relacji dorosły – dziecko: preferowanie otwartego stylu komunikacji, wyrażającego się w rozmawianiu z dzieckiem, a nie w mówieniu do dziecka. Uświadomienie sobie, że głos uczniów jest tak samo ważny jak głos nauczyciela prowadzi ku szeroko rozumianemu dialogowi edukacyjnemu,
- preferowanie metod wspierania edukacyjnego, wychodzących na przeciw edukacji wczesnoszkolnej opartej na oczekiwaniach¹⁷. Przyjęcie zasady: „tyle w edukacji ukierunkowania aktywności edukacyjnej uczniów przez nauczyciela, ile to konieczne, a tyle wzajemnego wspierania edukacyjnego, ile to potrzebne i możliwe”¹⁸,
- stosowanie technik swobodnej ekspresji w sferze języka mówionego i pisanego, co pozwoli z jednej strony na swobodne wyrażanie swoich myśli, a z drugiej na wzbogacające opanowanie poszczególnych elementów języka standardowego,
- rozwijanie obu sfer języka: mówionego i pisanego, bez przeceniania i deprecjonowania którejkolwiek z nich,
- kształcenie zarówno kompetencji komunikacyjnej, rozumianej jako umiejętność do osiągania ważnych celów interakcyjnych w specyficznych kontekstach społecznych przy użyciu odpowiednich środków, jak i rozwijanie sprawności tworzenia tekstu pisanego
- wykorzystanie w praktyce pedagogicznej szeroko rozumianego dialogu edukacyjnego jako wartościowej przestrzeni porozumiewania się, w której spełniają się wzajemne oczekiwania nauczyciela i dzieci. Stwarza to znakomitą perspektywę rozwoju języka dziecka. Powtarzając za R. Kwaśnicą „bycie w dialogu z innymi i sobą” to
 - umiejętność dawania i brania,
 - umiejętność zachowań dialogicznych,
 - umiejętność motywowanej naprzemienności uczestnictwa w interakcji,

¹⁶ Z. Aleksander. *Socjolingwistyczne aspekty szkolnych interakcji*. [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, Katowice 2000.

¹⁷ R. Więckowski. *Metody wspierania aktywności edukacyjnej dzieci*, „Życie Szkoły” 1992, nr 8, s.451.

¹⁸ J. Kujawiński. *Metody edukacji wczesnoszkolnej*. „Życie szkoły” 1995, nr 1, s. 22.

- umiejętność dochodzenia do wspólnych znaczeń i wartości z godnością i wzajemnym poszanowaniem¹⁹,
- stworzenie w procesie dydaktycznym klimatu bezpieczeństwa, akceptacji i poszanowania godności ucznia oraz kierowanie się jego możliwościami i sytuacją kulturową,
- stworzenie wspólnej płaszczyzny komunikowania się.

Zatem nauczyciel jest istotnym współtwórcą sukcesu lub niepowodzenia językowego ucznia²⁰. Zdolność nauczyciela bycia w dialogu z dzieckiem jest podstawą powodzenia rozwoju językowego ucznia. Tylko nauczyciel – świadomy lingwista – potrafi wykształcić w dziecku postawę aktywnego i kompetentnego użytkownika języka.

Aneks

Oto przykład twórczego opowiadania dziecka (blok tematyczny dotyczący zbliżających się wakacji):

Zdarzyło się to w pełni lata, kiedy dwaj przyjaciele Janek i Tomek wybrali się na wspólne wakacje w góry.

Janek i Tomek drzemali w przedziale, gdy niespodziewanie pociąg zatrzymał się. Okazało się, że nastąpiła awaria. Maszynista szybko wezwał pomoc. Janek i Tomek wyszli z lasu. Oddalili się od torów i nie zauważyli, kiedy nadjechała pomoc. Zorientowali się dopiero, gdy usłyszeli dźwięk odjeżdżającego pociągu. Chłopcy bardzo przygnębieni usiedli na polanie. Zapadał zmrok, gdy nagle Janek usłyszał w krzakach rozmowę. Nie zdążył powiedzieć ani jednego słowa, a Tomek siedział już w krzakach i szukał miejsca skąd przed chwilą dochodziła tajemnicza rozmowa.

– Słyszałeś? Przed chwilą coś tu w krzakach głośno gawędziło – mówił Tomek trochę przestraszony, ale w gruncie rzeczy zadowolony, bo być może są tu gdzieś ludzie, którzy pomogą im wrócić do domu. Janek kiwnął głową i z nadzieją w głosie powiedział: – Nawet jeżeli to nam się

¹⁹ G. Koć-Seniuch, *O edukacji dialogicznej nauczyciela*, [w:] A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (red.), *Mysł pedagogiczna i działanie nauczyciela*. Warszawa – Białystok 1997.

²⁰ E. Putkiewicz, *Proces komunikowania się na lekcji*. Warszawa 1990.

przesłyszała, na pewno przyjedzie po nas pomoc. Zapadła noc. Było całkiem ciemno. Chłopcy ułożyli się na mchu i usiłowali zasnąć, kiedy nagle nad ich głowami jakiś piskliwy głosik zapytał: – Czy nie wolelibyście przespać się u mnie w domu? A tak w ogóle to kim jesteście i po co przybyliście do naszej zatoki? Obok chłopców stał mały rak, a za nim kryła się Pani Rakowa z trójką małych raczków.

– Kim jesteśmy? Przyjechaliśmy z miasta, a właściwie jechaliśmy w góry, ale pociąg miał awarię i nie wiadomo, kiedy wszyscy odjechali – mówił Janek i opowiedział całą przysgodę. Raki z zainteresowaniem słuchały opowieści chłopca. Kiedy wysłuchały już całej opowieści zaprosiły chłopców do swojego domu. Niebawem oczom Janka i Tomka ukazał się okazały dom. Chłopcy weszli do środka. W domu było bardzo kolorowo. Rak zaprosił Janka i Tomka do pokoju, w którym mieli spać. Następnego dnia chłopcy bardzo wczesnie wstali. Pani Rakowa w kuchni przyrządzała pyszny posiłek, a Pan Rak miło przywitał gości:

– Mam nadzieję, że dobrze się wam spało – zaprowadził chłopców do jadalni, gdzie wszyscy zasiadali właśnie do stołu.

Po śniadaniu Pan Rak poszedł z gośćmi na grzyby. Trójka małych raczków niosła dwa kosze, do których co jakiś czas wpadały grzyby. W pewnym momencie Pan Rak zatrzymał się i kazał wszystkim zachować ciszę:

– Teraz zachowujcie się cicho, oto widzicie jamę wilka, który jest panem całego lasu.

Wszystkich ogarnął strach, bo raptem za ich plecami coś zawyło. – To pewnie wilk – powiedział Pan Rak. Wszyscy odwrócili się. Za ich plecami stał wilk i z wściekłością wył na cały las i groził, że ich wszystkich zje. Naraz wszyscy zaczęli uciekać. Byli już daleko. Zbliżali się do zatoki. W tym momencie chłopcy zatrzymali się. Usłyszeli za sobą dźwięk pociągu. Uradowani chłopcy pożegnali się z rodziną raków i szczęśliwie wrócili do domu. W domu nie było nikogo. Nikt ich radośnie nie wołał, tylko kot żałośnie miauczał za szafą. Chłopcy zaczęli płakać. Wtedy Janek obudził się. Był w swoim domu, w swoim pokoju. Obok niego leżał kot. Był to tylko zły sen, który mógł ciągnąć się nieskończenie długo. (Kasia, szkoła na wsi)