

Danuta Jastrzębska-Golonka

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

***Warsztat nauczyciela polonisty w edukacji gimnazjalnej
(na podstawie analizy dokumentów zastanych)***

The Polish teacher's technique in education of junior high school (on the basis of analyzed documents)

Abstract. The aim of the article is to depict and assess the chosen aspects of the Polish teacher's technique conducted thanks to the analysis of the syllabus in the conspects, notebooks, short tests and teacher's teaching activities. The aspects assessed there: the ways of defining the topics, the aims of the lessons, teaching methods, the ways of taking notes and exercises. The analysis proved that not only the teacher takes care of the realization of the syllabus in the junior high school but it showed that traditional teaching methods dominate as well.

Keywords: teacher's technique, notebook, topic, aims of the lesson, teaching methods, notes, exercises, encyclopedism, function, activating.

Edukacja polonistyczna jest procesem niezwykle istotnym dla ciągłości kultury narodowej i jednocześnie bardzo złożonym, podlegającym prawom i zasadom pedagogiki, psychologii oraz dydaktyki, podporządkowanym wiedzy historycznej, literackiej i językowej, uzależnionym od polityki, ideologii, ekonomii, a nawet religii. Podstawowymi podmiotami sytuacji dydaktyczno-wychowawczej, procesu edukacji i wychowania są uczeń i nauczyciel.

Osoba nauczyciela od zarania dziejów stanowi przedmiot zainteresowania teoretyków, praktyków, decydentów. To nauczycielskie kwalifikacje, kompetencje, cechy osobowościowe w stopniu decydującym wpływają na osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze uczniów, efektywność działań współczesnej szkoły, jakość oświaty (Lorek 2011, 9).

Celem artykułu jest dokonanie opisu i oceny wybranych aspektów warsztatu nauczyciela polonisty przeprowadzone dzięki analizie materiału nauczania zawartego w scenariuszach lekcji,

zeszytach uczniowskich i sprawdzianach, a także przedstawionych tam działań dydaktycznych nauczyciela¹. Zebrane materiały umożliwią zbadanie ich funkcjonalności i efektywności w realizacji celów programowych. Ocenie poddane zostały: sposoby formułowania tematów lekcji, cele lekcji, metody nauczania, sposoby notowania oraz ćwiczenia i zadania kontrolne zawarte w analizowanych źródłach.

Tematy lekcji

Wspólnym elementem scenariuszy lekcji i zeszytów, a nierzadko również badanych sprawdzianów są tematy lekcji. W konspektach widnieją jako tytuły zapowiadanych działań dydaktycznych i źródła realizowanych celów, w zeszytach powinny być drogowskazami dla uczniów. Ale czy tylko? Według Plutarcha, „Umysł nie jest naczyniem, które należy napęlić, lecz ogniem, który trzeba rozniecić” i można śmiało stwierdzić, że takim zarzewiem na lekcji powinien być dobrze sformułowany, poprawny stylistycznie temat, który nie tylko wskaże zakres wiedzy, ale także zachęci, zainspiruje, zaktywizuje. Na znaczenie tego elementu lekcji zwracają uwagę wszyscy dydaktycy. Maria Nagajowa (Nagajowa 1995, 220) podkreśla, że wymyślanie tematu lekcji leży w sferze twórczości i zależy od wyobraźni, pomysłowości oraz intuicji nauczyciela. Bożena Chrzastowska przestrzega przed tematami stereotypowymi (np. *Spoleczeństwo polskie ...; Obraz wsi ...; Życie i twórczość...*) i proponuje sformułowania, które można określić jako funkcjonalno-merytoryczne (*Jaką funkcję pełnią sposoby prezentacji bohatera i środowiska w ..., Rytm i metafora jako narzędzie agitacji w poezji..., Czym różni się język poetycki od potocznego?*) (Chrzastowska, Wysłouch 1999, 573-574). Witold Bobiński (Bobiński 1998) zachęca do łamania stereotypów, np. poprzez stosowanie stylizacji czy rymowania (*Poeta słyszy nawet odgłos ciszy*) oraz zastępowanie tematu lekcji tytułem (*W Krakowie i na uniwersytecie padewskim, Na szczytach kultury staropolskiej*). Kwestii tematu lekcji dużo miejsca poświęcił w swych pracach również Stanisław Bortnowski. Jego głównym przesłaniem jest refleksja, że poprawnie – nie znaczy ciekawie. Klasyczne stereotypowe tematy typu *Podsumowanie wiadomości dotyczących epoki oświecenia; Program ideowy i artystyczny romantyzmu* nie rozpalą ognia w uczniowskim umyśle, a co za tym idzie, nie przyczynią się do większej efektywności nauczania. Realizacja programowych haseł nie oznacza ich utrwalenia w pamięci ucznia, początkiem zaś tego sukcesu są właśnie aktywizująco opracowane tematy

¹ Omawiane materiały były analizowane w ramach ogólnopolskiego projektu badawczego *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej* realizowanego na zamówienie Instytutu Badań Edukacyjnych w latach 2012-2015.

zajęć. Autor proponuje kilka typów tematów, które mogą wykorzystać nauczyciele polonisci (Bortnowski 1977, 41).

TYPY TEMATÓW LEKCYJNYCH	PRZYKŁADY
Informacje	<i>Kultura i literatura średniowieczna</i>
Informacja z oceną zjawiska literackiego lub twórczości pisarza	<i>Największy z szyderców - Wolter</i>
Pytanie	<i>Dziwak, czy twórca, który przerósł epokę? (lekcja z Norwida)</i>
Skrót myśli, sygnał	<i>Kolor i światło (impresjonizm w poezji)</i>
Literacki ekwiwalent (obrazowy lub pojęciowy) zastępujący naukowe brzmienie tematu	<i>Na Wawelu i w dworku szlacheckim</i>
Stylizacja	<i>Wojciecha Bogusławskiego zasługi dla literatury</i>
Aluzja lub parafraza znanego cytatu	<i>Łzy i śmierć Wertera</i>
Opis działań prowadzonych na lekcjach	<i>Inscenizujemy Fraszki</i>

Bez względu na dobór typu tematu, należy podważać ujęcia stereotypowe, negować tematy niejasne, ogólnikowe i nieprecyzyjne, sugerować odkrywcość i różnorodność form pracy na lekcji oraz podporządkowywać je potrzebie aktywizacji uczniów. W badanych materiałach przeważały tematy formułowane w sposób stereotypowy, np. *Liczebnik; Kim jest hobbit?; Drzewo genealogiczne Bilbo Bagginsa; Jaki był Odys – król Itaki? Przygotowujemy się do charakterystyki bohatera; Ukryte znaczenie przypowieści o miłosiernym Samarytaninie; Literatura wspomnieniowa – Melchior Wańkowicz o nauce w gimnazjum w czasie zaborów; Poetyckie wizje stworzenia świata; Mit w ujęciu barokowego malarza; Zróżnicowanie stylistyczne języka polskiego*. Niektóre tematy skonstruowano w sposób niezwykle banalny (np. *O czym jest „Kamizelka”?*), a nawet błędny (np. *Czy Bilbo zyskał coś w końcu?*). Warto zauważyć, że pojawiały się (choć rzadziej) również tematy formułowane z wyraźną myślą o uczniu: *Człowiek w teatrze życia – rozważania Jana Kochanowskiego we fraszce „O żywocie ludzkim”; Zanim rzucisz kamykiem... przeczytaj wiersz Zbigniewa Herberta „Kamyk”; O tym samym inaczej. Imiesłowy przymiotnikowe; Polsko, odezwij się, Polsko... – dialog poety-żołnierza Krzysztofa Kamila Baczyńskiego z historią; Bilbo Baggins: hobbit, który odziedziczył po kądzieli ziarenko dziwactwa; Pozdrowienia z podróży. Części mowy; Przeczytaj tę książkę...; Trendy czy passe? – słów kilka o nowościach w języku; Kiedy zacią-*

gasz językowe pożyczki (o zapożyczeniach). Przywołane tematy można uznać za aktywizujące, kreatywne, nawiązujące do znanych uczniowi konwencji czy symboli.

Cele lekcji

Kolejnym przeanalizowanym elementem w badanych scenariuszach były cele nauczania. Wymienia się w nich cele główne, szczegółowe, operacyjne. Cele te formułowane są w sposób bezosobowy (np. *Poznanie problematyki lektury, najistotniejszych treści, bohaterów; Poznanie zdań złożonych współrzędnie; Poznanie charakterystycznych cech malarstwa Jana Matejki; Kształcenie umiejętności opisu i analizy tekstu kultury; Kształcenie umiejętności rozpoznawania zdań złożonych współrzędnie; Analiza i interpretacja tekstu literackiego; Uwrażliwienie uczniów na teksty kultury; Uwrażliwienie na kulturę słowa*) i zoperacjonalizowany (np. *Uczeń rozpoznaje wyrazy zapożyczone; wyszukuje informacje w słownikach i encyklopediach, porządkuje je i umiejętnie wykorzystuje; redaguje i różnicuje zdania oznajmujące, pytające i rozkazujące; dobiera określenia bliskoznaczne do pojęcia Biblia; rozpoznaje w tekście wyrazy obcego pochodzenia*).

Oprócz celów formułowanych indywidualnie przez nauczycieli (które zresztą przeważały), pojawiały się też cele przyjmujące postać treści nauczania bezrefleksyjnie kopiowanych bezpośrednio z podstawy programowej (17 haseł ogólnych i uszczegółowionych – nierzadko o znaczeniu synonimicznym; np. *stosuje zasady korzystania z zasobów bibliotecznych, wyszukuje w bibliotece źródła potrzebnych informacji; korzysta z biblioteki* – wszystkie te cele pojawiły się w scenariuszu jednej lekcji).

W przypadku celów ogólnych, typu: *Rozbudzanie szacunku do dziedzictwa kulturowego Polski*, trudno ocenić ich efektywność, bowiem przynajmniej teoretycznie wiążą się one prawie z każdym tematem pojawiającym się na lekcjach języka polskiego, z czego prawdopodobnie zdawali sobie sprawę nauczyciele, kopiując je do kilku scenariuszy. Zdarzało się wpisywanie celów niespójnych semantycznie. Na przykład jako uszczegółowienie celu ogólnego *Refleksyjne przetwarzanie tekstów kultury* autor scenariusza podał cele *Zbieranie informacji o Odysie* oraz *Gromadzenie słownictwa*. Na czym miałyby polegać refleksyjność wynikająca z tych praktycznych czynności dydaktycznych, trudno orzec. W kilku przypadkach bogaty zbiór celów okazał się tylko „sztuką dla sztuki”, bowiem w scenariuszu nie zostały one zrealizowane (np. *Kształcenie umiejętności rozpoznawania zdań złożonych współrzędnie* i brak propozycji jakichkolwiek zadań umożliwiających ćwiczenie tej umiejętności w czasie lekcji).

Analiza celów zawartych w badanych scenariuszach ukazuje też niewielką świadomość konieczności funkcjonalizowania podejmowanych działań edukacyjnych. Sprzyja temu wprowadzenie operacjonalizacji celów, ale ten sposób ich opracowania pojawia się bardzo rzadko. W większości cele wskazują na teoretyczne założenia lekcji i potwierdza to analiza toku zajęć. Czasami jednak sprawdzenie poziomu realizacji celów na lekcji jest niezwykle trudne, zwłaszcza gdy cele te dotyczą tylko części teoretyczno-metodycznej, natomiast opis przebiegu zajęć zawiera się w jednym zdaniu, w dodatku odsyłającym do podręcznika. Dobrze ilustruje to poniższy przykład:

SCENARIUSZ ZAJĘĆ

Temat: Ręce mówią o nas – mowa ciała, pleonazm, tautologia

Prowadzący:

Klasa: 3

Cele główne lekcji:

- odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji: rozumienie komunikatów o coraz bardziej skomplikowanej organizacji – werbalnych i niewerbalnych; rozpoznawanie wypowiedzi o charakterze emocjonalnym i perswazyjnym;
- tworzenie wypowiedzi: stosowanie zasad etykiety językowej.

Cele szczegółowe

Uczeń:

- rozpoznaje gesty (komunikaty niewerbalne) stosowane w sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych;
- rozpoznaje intencję komunikatu niewerbalnego;
- korzysta ze słownika poprawnej polszczyzny, uzasadniając występowanie pleonazmu i tautologii;
- stosuje poprawne formy odmiany rzeczownika *ręka* w wypowiedziach;
- stosuje związki frazeologiczne z rzeczownikiem *ręka*, rozumiejąc ich znaczenie;
- redaguje artykuł na temat komunikacji niewerbalnej.

Umiejętności ponadprzedmiotowe i kompetencje kluczowe: komunikowanie się w języku ojczystym – w mowie i w piśmie.

Środki dydaktyczne: słownik poprawnej polszczyzny lub słownik języka polskiego.

Przebieg zajęć: uczniowie wykonują wskazane przez nauczyciela ćwiczenia z rozdziału pierwszego podręcznika *Przygoda z pisaniem*.

Dydaktycy przestrzegają przed działaniem polegającym na zastąpieniu aktywności i kreatywności nauczyciela przez zestaw poleceń i ćwiczeń z podręcznika, nie zalecają tego również autorzy opracowań metodycznych do poszczególnych podręczników (choć oni akurat mogliby do zaprojektowanych przez siebie zadań zachęcać):

Każdy rozdział podręcznika kończy się blokiem zatytułowanym *Sprawdź się!* Zawiera on tekst literacki wraz z obudową metodyczną. Nauczyciel powinien omówić utwór, który jest bazą dla zadań testowych, analitycznych i interpretacyjnych, bez korzystania z poleceń pod tekstem, i dopiero po takim omówieniu może sprawdzić, na ile uczniowie zrozumieli tekst oraz jaki jest poziom ich wiedzy i umiejętności zdobytych podczas pracy nad całym rozdziałem (Horwath, Kielb 2010).

Bierne korzystanie z podręcznika, którego treści są skorelowane z podstawą programową, jest dla nauczyciela bezpieczne, gdyż nie można mu zarzucić niezrealizowania materiału, jednak taka praktyka stawia pod znakiem zapytania jakość jego warsztatu i kreatywność.

Metody nauczania

Założone cele powinny zostać zrealizowane przy użyciu odpowiednio dobranych metod nauczania. Dydaktycy zalecają stosowanie metod zróżnicowanych, zwłaszcza aktywizujących, pobudzających wyobraźnię i kreatywność uczniów oraz ułatwiających zapamiętywanie opracowywanych treści. Wśród metod preferowanych przez autorów badanych scenariuszy stanowczo „króluje” pogadanka heurystyczna. Metoda bardzo powszechna, najmniej czasochłonna, pozwalająca na selekcję materiału i właściwe ukierunkowanie uczniów, choć jednocześnie krytykowana jako mało twórcza (Bortnowski 2005, 195-199) i wyzwalająca u nauczycieli pokłady „gadulstwa”:

Nauczyciel, gdy pyta, wie, dokąd zmierza, widzi cel pytania – uczniowie nie widzą; to ON stawia problem, ON zmusza ucznia do myślenia w określonym kierunku, ON osłabia u uczniów chęć stawiania pytań. Forma heurystyczna pytań nie jest stosowana w życiu: pyta przecież ten, który wie, a nie ten, który nie wie. (...) Aktywność uczniów jest szkolarska i pozorna, tak naprawdę wnioskowaniem rządzi nauczyciel, który ma władzę nad mową (Bortnowski 2005, 197-198).

Z tą metodą wiążą się kolejne zarzuty: „maniera mówienia i myślenia za ucznia”, „despotyzm pytań w nauczaniu”, „monolog bezradnego wobec milczenia uczniów nauczyciela – JA pytam, JA odpowiadam” (Bortnowski 2005, 198). Taki kierunek pracy prowadzi do zastępowania myślenia lateralnego – wertykalnym, co potwierdza metaforyczna refleksja Edwarda de Bono: „Myślenie wertykalne polega na kopaniu tej samej dziury, tylko coraz głębiej. Myślenie lateralne to próbowanie za każdym razem gdzie indziej” (cyt. za: Dryden,

Vos 2003, 188), czyli szukanie i dostrzeganie nowych możliwości, przeformułowywanie problemu dające szansę rozwiązania go nowymi metodami. Omawiane dwa typy myślenia – wertykalne i lateralne – są względem siebie komplementarne.

Gdy zwyczajne myślenie wertykalne nie jest w stanie odnaleźć rozwiązania lub gdy wymagany jest nowy pomysł, należy użyć myślenia lateralnego. Nowe pomysły łatwiej generować za pomocą myślenia lateralnego, bowiem myślenie wertykalne posiada wbudowane ograniczenia, które czynią je znacznie mniej efektywnym na tej płaszczyźnie (de Bono 2008, 17).

Myślenie lateralne to zdolność patrzenia na problem z różnych stron. Takie podejście pozwala na świadome poszukiwanie nowych, alternatywnych rozwiązań, np. za pomocą myślenia twórczego, którego źródłem mogą być metody poszukujące i aktywizujące. Pogadanka heurystyczna (zwana też metodą erotematyczną właściwą) jednak do nich nie należy.

Obok wspomianej pogadanki najczęściej deklarowanymi w scenariuszach metodami nauczania są: *praca z tekstem, dyskusja, prezentacja, metody ćwiczeń praktycznych*. Rzadko pojawiają się aktywizujące metody typu: *burza mózgów, metoda projektu, mapa mentalna, metoda sześciu myślących kapeluszy, asocjogram, hipoteza interpretacyjna, plakat*. Z opisu toku lekcji wynika też, że nauczyciele albo wpisują metody, nie do końca zastanawiając się nad ich celowością i funkcjonalnością, albo nie rozumieją ich istoty (np. deklarowana jest burza mózgów, a realizowana metoda skojarzeń; deklarowana metoda problemowa, a realizowana heureka). Ponadto zdarzają się też takie błędy jak nieodróżnianie metod nauczania od form nauczania i środków dydaktycznych (np. do metod zaliczono *pracę w grupach, praktyczne ćwiczenia*, a do form np. *pracę z internetowym programem edukacyjnym, pomoce dydaktyczne – interaktywny kurs internetowy, gazety*). Zadziwia małe zróżnicowanie proponowanych metod, by nie powiedzieć ich ubóstwo – zwłaszcza wobec bogactwa metodologicznej oferty i łatwego dostępu do opisów metod, a nawet gotowych scenariuszy zarówno w wersji drukowanych materiałów pomocniczych dla nauczyciela, jak i dostępnych online w sieci internetowej. Takie wyniki nie najlepiej rokują modelowi edukacji polonistycznej, w którym istotne są: aktywizacja uczniów, funkcjonalność wiedzy, rozwijanie kreatywności czy efektywna realizacja haseł podstawy programowej.

Sposoby notowania

Ważnym źródłem informacji o realizowanej w gimnazjum koncepcji kształcenia polonistycznego jest zeszyt ucznia wyznaczający pola znaczeniowe szkolnej leksyki

(Bortnowski 1977, 121), a zwłaszcza ilustrujący sposoby utrwalania na papierze wiedzy zdobywanej w toku edukacji. Forma notatki z lekcji jest szczególnie ważna dla kształcenia postaw otwartych, dalekich od dogmatyzmu ocen moralnych. Powinna służyć formułowaniu tez, wniosków, argumentów, komentarzy itp., porządkować faktografię oraz rozwijać samodzielne i twórcze myślenie (Bortnowski 1977, 154-155).

Na wybór struktury notatki teoretycznie ma wpływ kilka czynników, m.in. koncepcja lekcji, rodzaj analizowanego materiału literackiego, gramatycznego, czas, którym dysponujemy, poziom myślenia uczniów, ich kompetencje stylistyczne. Jednolitość szkolnych notatek nie potwierdza tych związków (Bortnowski 1977, 149): w analizowanych zeszytach wiadomości zapisane są w postaci tabelarycznych zestawień, krótszych lub dłuższych tekstów, zdań lub równoważników ujętych w punkty. Sporadycznie pojawia się schemat, a przecież możliwych rozwiązań jest wiele. Stanisław Bortnowski wymienia następujące typy notatek: tekst ciągły, cytaty, hasła, luźne zdania, równoważniki zdań lub pojedyncze wyrazy, pytania, zapis w punktach, plan, tytuły i śródtytuły, tezy, konspekt, wniosek, komentarz, fiszka, karta pracy, przypisy, tekst z lukami, tabela, schemat, wykres, drzewko decyzyjne, mapa mentalna, metaplan, rysunek, komiks, rebus, krzyżówka, pastisze różnych form wypowiedzi lub pism urzędowych (Bortnowski 2005, 112-113). Do podanego wyżej zbioru można też włączyć m.in. oś czasu, rybi szkielet, *circsept*, algorytm, słowniczki (ortograficzne, terminów literackich, pojęć gramatycznych itp.), zasady gry itd.

Wyniki badań zawartości gimnazjalnych zeszytów do języka polskiego wskazują, że tradycyjne szkolne metody notowania, jeśli chodzi o efektywność przyswajania i przypominania sobie wiadomości, są przestarzałe. Jak twierdzą Gordon Dryden i Jeannette Vos (2003, 165), tysiące uczniów na całym świecie sporządza notatki w podobny sposób, tj. zapisując je linia za linią (bądź kolumna za kolumną), a „mózg wcale nie pracuje w taki sposób i nie przechowuje informacji w schludnych rzędkach lub kolumnach. Mózg gromadzi informacje w podobnych do drzewek dendrytach, korzystając z wzorców i skojarzeń, toteż łatwiej i szybciej będzie się uczył, im lepiej dostosujemy się do jego metody zapamiętywania. A zatem nie róbmy notatek, tylko rysujmy mapy skojarzeń – pełne drzewek, obrazków, kolorów, symboli, wzorów i skojarzeń” (Dryden, Vos 2003, 165). Sporządzając mapy myśli, uczeń korzysta z dwóch półkul mózgowych. Podczas tworzenia notatek linearnych korzysta tylko i wyłącznie z półkuli lewej odpowiedzialnej za liczby, pismo, logikę, słowa oraz analizę. Półkula prawa odpowiada za wyobraźnię, rytm, marzenia,

postrzeganie rozmiarów i rozpoznawanie kolorów² (Hannaford 1998, 78-81). Wykorzystanie obu półkul w procesie nauki sprawia, że zapamiętuje się szybciej i znacznie przyjemniej. Uaktywnione są wszystkie ośrodki mózgu, co pozwala notować dokładniej i przede wszystkim bardziej efektywnie. Dodatkowo taki sposób notowania ułatwia aktywne (czynne) utrwalanie wiadomości, które, według Jana Poplucza (Poplucz 1984), polega na systematyzowaniu oraz klasyfikowaniu wiadomości, kształtowaniu umiejętności i nawyków w toku ćwiczeń i samodzielnej pracy, w przeciwieństwie do biernego utrwalania wiedzy polegającego na powtarzaniu i przypominaniu, czyli uczeniu się pamięciowym ze zrozumieniem. Do tego zaś zmuszają uczniów proponowane w scenariuszach lekcji tradycyjne notatki, zwłaszcza te zasobne faktograficznie, czyli promujące encyklopedyzm. Poniżej zamieszczono przykładowe zapisy pochodzące właśnie ze scenariuszy lekcyjnych:

Dionizos – bóg wina, plonów i beztrioskiej zabawy, umiał cieszyć się życiem i korzystać z jego uroków. Jednocześnie spełniał życzenia wielu śmiertelników, podzielił się z ludźmi swoimi umiejętnościami uprawy latorośli i wyrobu wina. Midas, legendarny bogacz, król Frygii, był chciwy i okrutny. Nie tylko nie dzielił się z nikim swoim bogactwem, ale sam także z niego nie korzystał, gromadząc bez opamiętania skarby dla samej przyjemności posiadania. Nie potrafił cieszyć się życiem. Dlatego to właśnie Dionizos ukarał bezdusznego króla. Chciał nauczyć Midasa, że w życiu, oprócz majątku, liczą się także potrzeby innych, a zachłanność nie popłaca. Midas rozgniewał także Apollina, greckiego boga wielu dziedzin, a przede wszystkim muzykującego opiekuna sztuk, boga poezji, przewodnika muz. Niepoprawny chciwiec, niepomny nauczki danej mu przez Dionizosa, nie słyszał czarodziejskich dźwięków harfy Apolla, którym wtórowała cała przyroda – jego uwagę zaprzętało obliczanie swoich skarbów. Ośle uszy, z których śmiali się wszyscy poddani i cały Olimp, stały się przestrogą, że w życiu, oprócz wartości materialnych, liczą się także potrzeby duchowe. Gniew Apollina musiał być ogromny, skoro nie wystąpił wobec króla jako bóg – lekarz chorób duszy i oczyszczający z win.

² Półkula lewa (logiczna) zajmuje się szczegółami, częściami i przetwarzaniem języka oraz wzorów linearnych. Zaczyna od analizy fragmentu, odpowiada za części składowe języka, syntaktykę, semantykę, litery, zdania, liczby, analizę liniową, sport, sztukę, muzykę – nuty, uderzenie, tempo; zwraca uwagę na różnice, kontroluje uczucia, planowanie, strukturę, organizację, myślenie sekwencyjne, ukierunkowana jest na język i na przyszłość. Półkula prawa (całościowa, Gestalt) przetwarza informacje w sposób globalny, zajmuje się obrazami, rytmem, emocją i intuicją. A dokładniej odpowiada za zrozumienie języka, obrazu, muzyki, emocje, znaczenie, rytm, wyobrażenia, intuicję, ocenę, pasję; zwraca uwagę na podobieństwa, jest otwarta na uczucia, spontaniczność, myślenie o wielu rzeczach w tym samym czasie; ukierunkowana jest na doświadczenia i na chwilę obecną (Hannaford 1990, 78-81).

Konkurs klasowy lub praca indywidualna, która będzie notatką z lekcji [według poniższych zagadnień]:

Z ilu części składa się cykl „Dziadów” A. Mickiewicza?

Nazwa epoki, w której tworzył Mickiewicz.

Określ wiek i połowę, w którym żył Mickiewicz.

Kraina historyczna w zachodniej części Łotwy na półwyspie nad Bałtykiem, w której toczy się akcja „Dziadów”.

Gdzie odbywała się uroczystość?

Kto przewodniczył uroczystości?

Kto w niej uczestniczył?

Ptaki występujące w „Dziady cz. II”.

Duchy lekkie w dziele „Dziady cz. II”.

Na głowie Zosi.

O co proszą duchy lekkie?

Jak potoczyły się ich dalsze losy?

Kim było widmo?

Dlaczego ludzie żyjący nie mogą pomóc Widmu?

Jaka karę i za co poniosła Zosia?

Kto powtarzał słowa: „Głucho wszędzie, ciemno wszędzie, co to będzie?”

Wymień jak najwięcej dzieł Adama Mickiewicza.

Encyklopedyzm egzekwowany jest także na sprawdzianach – zwłaszcza w zadaniach opracowanych jako teksty z lukami, co każe przypuszczać, że w zeszycie znajduje się notatka o podobnej zawartości jak poniżej:

Ignacy Krasicki urodził się roku w średnio zamożnej rodzinie szlacheckiej, w Tworzył w epoce , zasłynął przede wszystkim jako twórca Lata wczesnego dzieciństwa spędził w domu ciotki, Anny Sapieżyny. W latach 1743-1750 uczęszczał do jezuickiego kolegium lwowskiego. W roku 1751 Ignacy Krasicki wyjechał do Warszawy, gdzie studiował w seminarium misjonarzy przy kościele św. Krzyża. W 1759 roku udał się na dwuletnie studia do Po powrocie związał się ze stronnictwem saskim. Od 1763 roku powołano go na sekretarza prymasa Łubieńskiego. Od tego czasu przebywał w najbliższym otoczeniu króla Był częstym gościem króla Ignacy Krasicki związał się z grupą reformatorów skupionych przy królu. W 1765 roku został prezydentem Od 1766 roku był biskupem W tym samym czasie Ignacy Krasicki pisał artykuły do czasopisma w 1795 roku mianowano go arcybiskupem Ignacy Krasicki zmarł w roku w

W badanych notatkach, a co najbardziej dziwi, również w tych proponowanych przez nauczycieli w scenariuszach lekcji (co do notatek z zeszytów można mieć wątpliwość, czy są one autorstwa nauczyciela, czy wynikiem przetworzenia informacji przez ucznia) pojawiają się czasem niekonsekwentne rozwiązania. Na przykład w tabeli zbierającej słownictwo do charakterystyki Odysa pod hasłem *Rodzina* znajdujemy proponowane przez nauczyciela odpowiedzi wskazujące na dość swobodne podejście do zagadnienia: *żona, syn (członkowie rodziny) i tęsknota, zdrada (emocje)*. Pod hasłem *Zajęcia, zachowanie* pojawiły się zapisy: *buduje konia, tuła się 10 lat*; a pod hasłem *Stosunek do otoczenia* napisano: *zabija zalotników*.

Właściwe prowadzenie zeszytu i dobór techniki wyrażania myśli na piśmie to sprawa nadrzędna dla trwałości wiedzy, dotyczy bowiem bezpośrednio najistotniejszego czynnika w procesie edukacji, czyli opanowania treści z zakresu realizowanego materiału. Dlatego zeszyt powinien naśladować przejrzysty i czytelny układ książki. Tadeusz Kotarbiński podkreślał, że mądrość ludzka mieści się nie tylko w głowie, lecz także w systematycznie gromadzonych uporządkowanych notatkach, które pomagają zapamiętać informacje (Kotarbiński 1955). Z tym uporządkowaniem treści w zeszytach wiąże się jednak wiele problemów. Wiedza zostaje rozbita na kilka lub nawet kilkanaście oddzielnych części, często przynależnych do obcych sobie jednostek lekcyjnych. Dłuższe domowe prace pisemne zadawane z wyprzedzeniem (np. tygodnia) są wykonane w zeszycie z opóźnieniem w stosunku do zagadnienia, którego dotyczą i często są wkomponowane w kolejny cykl zagadnień. Dominują lekcje z zakresu literatury, językowe pojawiają się rzadziej – i przynajmniej w badanych zeszytach – trudno dostrzec ich związek z tematami poprzedzającymi ani kolejnymi, a w dodatku zaplanowane notatki, ćwiczenia i polecenia z zakresu kształcenia językowego nie są funkcjonalne i nie kształcą właściwie sprawności lingwistycznych.

Ćwiczenia i zadania kontrolne

Ewa Horwath i Grażyna Kiełb, autorki jednego z programów nauczania języka polskiego w gimnazjum, w ramach realizacji materiału zalecają:

Program zakłada skorelowanie treści kształcenia literacko-kulturowego z językowym. Szczególny nacisk położony jest na kształcenie językowych sprawności ucznia, dlatego też proponuje się włączenie takich działań w tok analizy i interpretacji tekstów literackich. Ideą programu jest odejście od wyizolowanych lekcji nauki

o języku i powiązanie zagadnień językowych z literackimi i kulturowymi w jak najszerszym wymiarze (Horwath, Kielb 2010).

Niestety, te słuszne wytyczne są rzadko respektowane, co widać zarówno w zeszytach, jak i analizowanych sprawdzianach, które przede wszystkim powinny kontrolować umiejętności językowe ucznia, a dopiero później – teoretyczną wiedzę. Po zbadaniu 24 sprawdzianów, testów i prac klasowych wyekscerpowałam materiał badawczy obejmujący 183 ćwiczenia i polecenia, które podzieliłam na cztery kategorie: zadania odtwórcze, zadania funkcjonalne, zadania sprawdzające umiejętności interpretacji tekstu, zadania sprawdzające umiejętności tekstotwórcze.

TYP ZADANIA	PRZYKŁADY	UDZIAŁ W BADANYM KORPUSIE
Zadania odtwórcze	<p><i>Co to jest norma językowa?</i> <i>Co to jest tren?</i> <i>Wyjaśnij pojęcie hymn/ nowela/ pytanie retoryczne/ didaskalia itp.</i> <i>Przedstaw filozofię renesansu.</i> <i>Nazwij środki poetyckie.</i> <i>Wymień bohaterów z zamieszczonego wyżej tekstu.</i> <i>Określ formy gramatyczne poniższych wyrazów (rzeczowniki, czasowniki).</i> <i>Podkreśl podmiot i orzeczenie. Określ ich rodzaj.</i> <i>Kiedy powstały poniższe pieśni patriotyczne?</i> <i>Kto jest ich autorem itp.</i></p>	73%
Zadania sfunkcjonalizowane	<p><i>Odpowiedz podanymi niżej liczebnikami na postawione pytania:</i> <i>- Ile dzieci zostało w sali? (8)</i> <i>- Ilu chłopców nie przyszło na trening? (2)</i> <i>- Ile dziewcząt robiło gazetkę? (2)</i></p> <p><i>Odpowiedz na pytania, stosując właściwy typ orzeczenia: Jaki byłem kiedyś? Jaki jestem teraz? Jaki będę za kilka lat? Czym się interesuję?</i> <i>Uzupełnij: W zdaniu 4 zastosowałem orzeczenie, w zdaniu 1. - (...)</i></p> <p><i>Jakiego słownictwa można użyć przy wprowadzaniu kolejnych argumentów w wypowiedzi, jaką jest rozprawka?</i></p>	10%

Zadania sprawdzające umiejętności interpretacji tekstu	<i>W kilku słowach zinterpretuj Tren V. Wyjaśnij symboliczne znaczenie gromnicy i obrazu Matki Boskiej na płótnie Jana Matejki „Jan Kochanowski nad zwłokami Urszulki”. W tekście autor zastosował środki stylistyczne, aby ... Które z podanych przysłów mogłyby stanowić morał bajki...</i>	9%
Zadania sprawdzające umiejętności tekstotwórcze	<i>Napisz ogłoszenie/ zaproszenie/ opowiadanie itp. Czy miłość może usprawiedliwiać kłamstwo? – rozprawka. Tak naprawdę cierpieliśmy w samotności... – list żony do narratora. Jak potoczyły się dalsze losy kamizelki? – opowiadanie. Zawiadomienie o sprzedaży kamizelki. Zaproszenie na spotkanie z narratorem w ramach zlotu miłośników staroci. Ogłoszenie o wynajęciu mieszkania w kamienicy Reklama targu staroci. Notatka prasowa dotycząca wzruszającej historii małżeństwa. Napisz charakterystykę Odyseusza. Wybierz jeden ze sposobów: - Zastosuj narrację trzecioosobową – pisz jako narrator obiektywny lub wejdź w rolę któregoś z bohaterów Odysei i w jego imieniu scharakteryzuj Odyseusza. - Zastosuj formę autocharakterystyki – wejdź w rolę Odyseusza, który mówi o sobie.</i>	8%

Najwięcej, bowiem aż 73% zadań kontrolnych to zadania pierwszego typu, wymagające głównie myślenia odtwórczego, co oznacza, że nauczycieli interesuje przede wszystkim mechanicznie odtwarzana teoria, w której poziom myślenia lateralnego i kreatywnego jest najniższy, a sprawności językowe prawie niesprawdzalne. Pozostałe grupy zadań osiągnęły porównywalny poziom: sfunkcjonalizowane stanowiły ok. 10% wszystkich zadań, zadania sprawdzające umiejętności interpretacji tekstu – ok. 9% i zadania sprawdzające wiedzę z zakresu form wypowiedzi – ok. 8%. Wśród zebranego materiału pojawiły się także ciekawe z punktu widzenia dydaktyki próby sfunkcjonalizowania zadań odtwórczych, np. *Przekonaj nauczyciela, że znasz biografię Wiliama Szekspira* (de facto jest to jednak zadanie odtwórcze) czy też *Dokonaj analizy wybranej fraszki Kochanowskiego. Uwzględnij – kto jest podmiotem*

lirycznym, do kogo się zwraca, co wyraża, jakie środki poetyckie dominują, jaki jest nastrój, co powiesz o budowie utworu (także w tym ćwiczeniu na inwencję ucznia pozostało już niewiele miejsca).

Na osobne omówienie zasługiwałoby jeszcze kilka interesujących kwestii, m.in. realizacja haseł programowych związanych z opisem, analizą i interpretacją obrazów, dobór tekstów literackich do opracowania w całości (kanon a wybory nauczycieli) oraz jako przykładowego materiału do ćwiczeń językowych (np. służącego analizie stylu artystycznego), analiza i interpretacja utworów poetyckich (dobór metod nauczania poezji i sposób ich realizacji), metody nauczania różnych form wypowiedzi, wykorzystanie słowników oraz innych środków dydaktycznych na lekcjach języka polskiego i wreszcie cała sfera nowoczesnych środków nauczania oraz stopień ich wykorzystania na lekcjach językowych i literackich (internet, programy do nauki ortografii, gramatyki i opracowania lektur, grywalizacja itp.).

Podsumowując, zebrany materiał dowiódł dbałości nauczycieli o realizację haseł z podstawy programowej do gimnazjum, ale jednocześnie wykazał dominację metod nauczania od dawna obecnych w szkolnej, polonistycznej praktyce (co potwierdza również analiza zawartości uczniowskich zeszytów). Zaobserwowano znacząco niskie sfunkcjonalizowanie ćwiczeń, zadań i poleceń dla ucznia zarówno w materiale domowym (zeszyty), jak i pracach kontrolnych.

Należy też podkreślić zbyt rzadkie, okazjonalne ćwiczenie sprawności językowej – zwłaszcza w integracji z kształceniem literackim; niewystarczające motywowanie do rozwoju myślenia lateralnego i kreatywnych projektów oraz dominację nauczania pamięciowego. W tym kontekście warto na koniec przypomnieć listę zagadnień dla nauczycieli i instruktorów opracowaną przez Jeannette Vos (Dryden, Vos 2003, 298). Składają się na nią sugestie, które mogą pomóc w przygotowaniu programów zintegrowanego przyspieszonego uczenia. Ten swoisty dekalog nauczyciela autorka zawarła w sześciu zasadach, o których warto pamiętać.

SZEŚĆ PODSTAWOWYCH ZASAD WŁAŚCIWEGO NAUCZANIA WŁAŚCIWA ATMOSFERA

Odpowiednie urządzenie sali.

Dobry nastrój nauczyciela i ucznia.

Afirmowanie, skupianie, ukierunkowanie uwagi.

Ustalenie oczekiwanych rezultatów i celu: „Co z tego mi się przyda?”

Wizualizacja celów.

Traktowanie błędów jako informacji zwrotnej.

Przygotowanie plansz peryferyjnych.

WŁAŚCIWY SPOSÓB PREZENTACJI

Stworzenie ogólnego obrazu danej dziedziny, również dzięki różnym wycieczkom.

Dostosowanie wykładu do różnych stylów uczenia się i wszystkich rodzajów inteligencji.

Rysowanie, tworzenie map skojarzeń, wizualizacja.

Aktywne i bierne koncerty muzyczne.

PRZEMYŚL TO

Twórcze myślenie.

Myślenie krytyczne – rozumowanie, analizowanie, refleksja.

Twórcze rozwiązywanie problemów.

Zaawansowane techniki zapamiętywania pomagające przechować informacje w pamięci długotrwałej.

Myślenie o myśleniu.

AKTYWIZACJA DOSTĘPU DO PRZECHOWYWANYCH W PAMIĘCI INFORMACJI

Używaj ich i ćwicz.

Stosuj gry i skecze, prowadź dyskusje i zabawy z uwzględnieniem wszystkich stylów uczenia się i rodzajów inteligencji.

STOSUJ NOWO ZDOBYTĄ WIEDZĘ

Stosuj ją poza szkołą.

Wykonuj to, czego się nauczyłeś.

Zamień uczniów w nauczycieli.

Połącz nowe wiadomości z tym, co już wiesz.

POWTARZAJ, OCENIAJ, ŚWIĘTUJ

Zdaję sobie sprawę z tego, co wiem.

Ocena własna, rówieśników, instruktora.

Ciągłe powtarzanie.

Bibliografia

Bobiński Witold, 1998, *Drugi oddech polonisty*, Warszawa.

de Bono Edward, 2008, *Myślenie lateralne. Idee na przekór schematom*, przeł. Welsyng C., Gliwice.

Bortnowski Stanisław, 2005, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa.

- Bortnowski Stanisław, 1977, *Ścisłość i emocja. Szkice polonistyczne*, Warszawa.
- Chrzastowska Bożena, Wysłouch Seweryna, 1999, *Poetyka stosowana*, Warszawa.
- Dryden Gordon, Vos Jeannette, 2003, *Rewolucja w uczeniu*, przeł. Józwiak B., Poznań.
- Hannaford Carla, 1998, *Zmyślne ruchy, które doskonałą umysł*, przeł. Szpala M., Warszawa.
- Horwath Ewa, Kiełb Grażyna, 2010, *Karta pracy do sprawdzianów po rozdz. 1., do cyklu podręczników „Bliżej słowa”*, Warszawa.
- Horwath Ewa, Kiełb Grażyna, 2010, *Program nauczania języka polskiego „Bliżej słowa”, przeznaczony dla klas I, II i III gimnazjum, zgodny z „Podstawą programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół” z września 2009 r.*, Warszawa.
- Kotarbiński Tadeusz, 1955, *Traktat o dobrej robocie*, Łódź.
- Lorek Kamila, 2011, *Nauczyciel (zdolny) w przestrzeni współczesnej edukacji, Materiał pomocniczy dla studentów specjalizacji i specjalności nauczycielskich*, Poznań.
- Nagajowa Maria, 1995, *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, Warszawa.
- Poplucz Jan, 1984, *Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji*, Warszawa.

Danuta Jastrzębska-Golonka – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa; prof. nadzw., kierownik Pracowni Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Opublikowała szereg artykułów z zakresu m.in. językoznawstwa stosowanego, historii dydaktyki polskiej, dydaktyki literatury i języka polskiego, problematyki nauczania i funkcjonowania dzieci niepełnosprawnych, języka młodzieży szkolnej. Autorka monografii: *Fonetyka wczoraj i dziś. Ewolucja wiedzy fonetycznej w opracowaniach i podręcznikach gramatyki dla szkół średnich okresu międzywojennego na tle historii nauczania języka polskiego* (Bydgoszcz 2004) oraz *Konceptualizacja świata przedstawionego w języku najnowszego przekładu tekstów Hansa Christiana Andersena* (Bydgoszcz 2011).