

Agnieszka Czupryńska
Ewa Korzeniowska

Propozycje merytoryczne i metodyczne do nowej koncepcji kształcenia w ramach przedmiotu "język polski"

Tekst ten jest efektem naszych dydaktycznych doświadczeń (praca w szkole podstawowej oraz zajęcia ze studentami filologii polskiej studiów stacjonarnych i zaocznych), choć zdobywanych zupełnie niezależnie, to jednak zbieżnych. Stąd żywimy nadzieję, że spotka się on z przychylną opinią nauczycieli praktyków, a przynajmniej wzbudzi ich zainteresowanie. Być może tych, którzy obawiają się autonomii i sztywno trzymają się litery programu, trochę uspokoi, a może nawet ośmieli do twórczego działania.

Dydaktycy języka polskiego stoją wobec wielu konkretnych wyzwań i zadań. Tymczasem nauczyciele borykają się z niefunkcjonalnymi podręcznikami, z programem zakładającym integrację nauki o języku z kształceniem literackim i kulturalnym oraz funkcjonalność, a będącym w istocie rejestrem treści i celów nauczania. Ponieważ brak wpisanej bezpośrednio w program nauczania koncepcji kształcenia wyjaśniającej po co, czego i jak uczyć, więc poloniści każdego dnia na miarę własnych możliwości i na własną odpowiedzialność starają się sprostać wyzwaniom współczesności, realizując konkretne zadania dydaktyczne.

Można by wprawdzie przedstawić zarys nowej koncepcji kształcenia, nie nawiązując do obecnie obowiązującego programu. Można by - gdyby faktycznie koncepcja taka nie miała żadnego związku z programem funkcjonującym nadal w szkole lub gdyby w całości go negowała. Nie mamy jednak zamiaru kwestionować wszystkich założeń tego, skądinąd wartościowego, dokumentu. Uważamy, że niebezpieczne i nieekonomiczne jest burzenie i budowanie na gruzach. Poza tym respektujemy zasadę umiaru w poczynaniach dydaktycznych. Brak refleksji, sądów na temat aktualnej koncepcji programowej byłby, wydaje się nam, wyrazem nieuczciwości wobec jej autorów. Zdajemy sobie bowiem sprawę, że siłą rzeczy pewne treści i założenia zawarte w programie powinny pojawić się w każdej nowej koncepcji, a więc pozostaną treściami istotnymi w nauczaniu języka polskiego. Ponadto sądzimy, że wszelka myśl dydaktyczna ma szanse być funkcjonalną na tyle, na ile faktycznie służy praktyce szkolnej i na ile się do niej odwołuje, a przecież istniejący od lat program nauczania jest istotnym, bo warunkującym skuteczność kształcenia, elementem rzeczywistości edukacyjnej.

Bardzo wiele kontrowersji wzbudza od lat ta część programu nauczania, która dotyczy nauki o języku¹. Truizmem byłoby powtarzanie zarzutów dotyczących przeładowania programu zbędnymi pojęciami czy terminologią, które w praktyce uczniom nie zdają się na nic. Takim samym truizmem jest odpieranie owych zarzutów stwierdzeniem, że to uczący nie potrafią sprostać wymaganiom programu zakładającego "wiązaną doskonałość umiejętności wypowiedzania się w mowie i piśmie z wiedzą o elementach systemu języka" i czynią tym samym z gramatyki odrębny przedmiot, którego efektem nie jest bynajmniej kształcenie sprawności językowej, ale obciążanie pamięci ucznia wyabstrahowaną z rzeczywistości językowej terminologią językoznawczą. Te równocześnie funkcjonujące przekonania mogą doprowadzić do stwierdzenia, że w obecnym programie

nauczania można wszystko zaakceptować albo wszystko odrzucić, a jedyną kwestią do rozstrzygnięcia pozostaje wyłącznie wybór odpowiednich metod i nowoczesnych środków nauczania.

Tymczasem problem jest daleko bardziej złożony. Nowa koncepcja powinna więc, wyraźniej niż dotychczasowy program, określać proporcje i wzajemne związki między elementami wiedzy o funkcjonowaniu języka jako systemu, a ćwiczeniami w funkcjonalnym używaniu różnorodnych struktur gramatyczno-stylistycznych czy też innych elementów języka. Nie można również zaniechać włączenia do programu istotnych rozstrzygnięć normatywnych, które w wielu wypadkach, zwłaszcza w młodszych klasach, doskonale zastąpiłyby zbyt abstrakcyjne dla dzieci dociekania językoznawcze.

Dużo wątpliwości budzi także metodologia, na której miałyby się opierać systemowe ujęcie edukacji językowej. Wszyscy zdajemy sobie sprawę z tego, że pod bardzo wieloma względami nasze "szkolne" językoznawstwo bardzo odległe jest od osiągnięć współczesnej nauki. Przykładem takich dysproporcji może być chociażby składnia, która w szkolnym wydaniu, choć poprawiana i w miarę uzupełniana o współczesne osiągnięcia, ciągle pełna jest niejasności i pułapek teoretycznych. Szczegółowo na ten temat pisze w "Dydaktyce składni" J. Podracki, który zauważa, że choć składnia tradycyjna jest dziś często, i nie bez racji, atakowana przez przedstawicieli nowych kierunków lingwistycznych, to jednak nie istnieje do tej pory na gruncie polskim żaden spójny system konkurencyjny². Dlatego też należy tymczasem korzystać z nowinek metodologicznych z umiarem, mając na względzie między innymi możliwości percepcyjne młodego odbiorcy. Innym powodem, dla którego nie warto zbyt pochopnie rezygnować z wykorzystywania tradycyjnej składni jest chociażby zasada ekonomiczności nauczania. Wystarczy powołać się na olbrzymie trudności, jakie po takich radykalnych zmianach pojawiłyby się w związku z wyjaśnianiem zasad rządzących polską interpunkcją, w tak znacznej przeciwieństwie związanej ze składnią. Jak się wydaje podobne rozstrzygnięcia metodologiczne, polegające na wyzyskaniu tradycyjnych, i w jakimś stopniu sprawdzonych rozwiązań, można by odnieść do pozostałych działów szkolnego językoznawstwa, w których również nie możemy, jak na razie, zaproponować nic zamiast.

Nawet jeśli są podstawy metodologiczne, nadal pozostaje otwarte pytanie o to, w jakim zakresie i na jakim etapie szkolnej edukacji należy wprowadzać wiedzę o systemie językowym. Wydaje się, że przy wprowadzaniu tej wiedzy wskazana byłaby duża ostrożność. Dotyczy to zwłaszcza uczniów młodszych klas. Wbrew pozorom, nauka w trzech pierwszych klasach szkoły podstawowej nie gwarantuje osiągnięcia przez wiele dzieci takiej sprawności językowej, aby pozwalała im ona nie tylko na, w miarę swobodne i poprawne, tworzenie różnych komunikatów językowych, ale i na ich należyte zrozumienie. Wielu uczniów w czwartej, piątej, a nawet wyższych klasach w dalszym ciągu posługuje się kodem ograniczonym, trudno więc od nich wymagać pogłębionej refleksji nad językiem, skoro sami posługują się nim nie dość pewnie. Działania dydaktyczne w młodszych klasach powinny więc zmierzać przede wszystkim do bogacenia i korygowania leksyki dzieci przez stawianie ich w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych. Problemy, które mogłyby towarzyszyć konstruowaniu prawidłowych komunikatów, powinny być rozwiązywane na drodze normatywnych rozstrzygnięć. Rozstrzygnięcia owe

mogłyby stać się podstawą do funkcjonalnych ćwiczeń językowych. Przesunięcie poznawania zasad funkcjonowania systemu językowego do starszych klas szkoły podstawowej i szkoły średniej nie byłoby niczym nowym w naszej tradycji dydaktycznej - powołałyśmy się na przedwojenne jeszcze programy nauczania języka polskiego oraz klasyczne już dziś, a dotyczące metodyki nauki o języku, prace Z. Klemensiewicza. Dojrzałszy zarówno intelektualnie jak i emocjonalnie, sprawniej posługujący się językiem uczeń będzie lepiej przygotowany do poznawania elementów systemu językowego. Tylko od takiego ucznia możemy spodziewać się świadomej, dającej satysfakcję postawy badawczej i większej odpowiedzialności za słowo.

Przykładem niewiele albo, niestety, nawet nie wnoszącego do językowej sprawności, przedwczesnego (bo już w V klasie) zaznajamiania uczniów z pewnymi elementami systemu językowego są rodzaje związków pobocznych w zdaniu. Choć dotychczasowy program zastrzega, że poznawaniu tych związków powinno towarzyszyć ćwiczenie w łączeniu wyrazów w wymienione związki (w zakresie najczęstszych błędów w środowisku uczniowskim), to właśnie to stwierdzenie, zwłaszcza jego znajdująca się w nawiasie część, jest traktowane bardzo marginalnie. M. Jaworski w podręczniku dla klasy V nie dość silnie podkreśla ten w końcu bardzo istotny dla kultury języka i jego użytkowników aspekt³. Tym samym wielu nauczycieli, tych dla których wykładnię działania stanowi nie tyle program nauczania, ile obowiązujący od lat podręcznik, nie zwraca również na niego uwagi. Uczniowie z lepszym lub gorszym skutkiem zapamiętują, jakie części mowy w jakich związkach łączą się ze sobą, nie widząc wcale celu tych klasyfikacji. Nie widzi ich także większość nauczycieli z uporem traktujących powtarzające się stale w uczniowskich pracach odchylenia w zakresie związku zgody, rządu i przynależności jako enigmatyczne błędy stylistyczne. Taka ich klasyfikacja z punktu widzenia dydaktyki jest niepotrzebna, nie pozwala bowiem uczniowi na zrozumienie istoty jego błędu. Gdyby do związków wyrazów w zdaniu odwołać się w starszych klasach, a informacje o nich wykorzystywać choćby przy dokonywaniu poprawy prac uczniów, może zmniejszyłaby się ilość błędów składniowych popełnianych nie tylko przez absolwentów szkół podstawowych, ale i przez maturzystów. Co więcej, jak wykazał w swej pracy F. Nowak, to właśnie odchylenia w zakresie związku zgody, rządu i przynależności stanowią największy procent błędów składniowych popełnianych podczas egzaminów wstępnych przez kandydatów na studia humanistyczne⁴.

Znajomość pewnych elementów systemu językowego jest konieczna również do zrozumienia zasad rządzących naszą ortografią. Istnieje szereg reguł, które nawet doświadczonym polonistom wydają się niekonsekwentne i nielogiczne. Większość jednak norm można uzasadnić, lecz potrzebna jest do tego określona wiedza językoznawcza. Ponieważ sugerujemy tutaj, że zapoznanie uczniów z elementami systemu językowego powinno nastąpić w starszych klasach, można by przypuszczać, że pogorszyć się może i tak już nie najlepszy stan ortografii uczniów klas młodszych. Oczywiście jest jednak, że przyczyny katastrofalnego stanu znajomości ortografii nie leżą wyłącznie w braku czy też niemożności integracji wiedzy o języku z poznawaniem reguł ortograficznych. Nowy i - z natury rzeczy - szeroko dostępny program nauczania powinien wyraźnie podkreślać i popularyzować najnowsze osiągnięcia dydaktyki ortografii. Jak wskazuje nasze doświadczenie w pracy ze studentami studiów zaocznych, na ogół nauczycielami z pewnym

stażem w zawodzie, wielu polonistów zna tylko jeden rodzaj dyktanda - dyktando sprawdzające, często w praktyce szkolnej traktowane jako środek represji. Niewielu uczących korzysta też z list frekwencyjnych ortogramów, tracąc na próżno energię na utrwalanie pisowni wyrazów używanych przez uczniów sporadycznie lub nawet wcale. Z wielu względów, choćby finansowych (nie każdą szkołę i nie każdego nauczyciela stać na uzupełnianie polonistycznej biblioteki), warto byłoby dołączyć do instrukcji programowych listy frekwencyjne ortogramów dla każdej klasy.

Nauka o języku służyć ma między innymi kształtowaniu kompetencji nadawczo-odbiorczych. Ich szczególnym aspektem jest następcząca uczniom bardzo wiele problemów transformacja zdań mówionych na zdania pisane. Jak zauważa E. Polański, "istotne jest uświadomienie uczniom dwóch sposobów komunikowania się (ustnego i pisemnego), zwracanie uwagi na podstawowe determinanty użycia każdego z tych subkodów języka, a także uwrażliwienie na błędy wynikające z ich mieszania."⁵ To bardzo trudne zadanie realizuje się w praktyce szkolnej, wprowadzając i ćwicząc różne formy wypowiedzi pisemnych i ustnych. Wielu z nich nie można odmówić istotnych walorów kształcących, wiele jednak wzbudza kontrowersje. Jednym z dość rzadko uświadamianych sobie powodów tych kontrowersji jest niesprecyzowanie statusu ontologicznego tekstów uczniowskich, ich cech gatunkowych, a często nawet przynależności rodzajowej. Noszą one pewne znamiona literackości, a przecież literaturą nie są. Z literaturą łączy je na pewno fakt, że funkcjonują w procesie komunikacji literackiej (czy też paraliterackiej), w którą włączeni są nadawca i odbiorca tekstu uczniowskiego. To właśnie brak sprecyzowania kto jest jego nadawcą, a kto odbiorcą, przemieszania ich funkcji i kompetencji stanowi jeden z powodów ogólnie niskiego poziomu pisemnych wypowiedzi uczniowskich i traktowania przez piszących wypracowań jako zła koniecznego lub sztuki dla sztuki. W praktyce bowiem uczeń - nadawca nie korzysta w pełni z uprawnień, jakie przypisuje się podmiotowi czynności twórczych, dotyczy to szczególnie swobodnego operowania w obrębie konwencji i projektowania adresata, którego choć nie wprost, ale konkretyzuje do osoby jednego, najczęściej określonego, nauczyciela będącego z reguły nie tylko tym, który zapoznał ucznia z konwencją i poetyką danej formy, ale także wpływał bezpośrednio na treść wypowiedzi, jej kompozycję i całą warstwę językową. Uczeń jako podmiot czynności twórczych konstruujący nadawcę swego tekstu ma świadomość, że efekt jego pracy będzie oceniany, dlatego też pragnie w najwyższym stopniu zadowolić odbiorcę, który w rzeczywistości kojarzy mu się z jego nauczycielem i wirtualny adresat w efekcie zaprojektowany jest tak, że odpowiada jednej tylko, konkretnej osobie. Jest to więc specyficzny typ odbiorcy, którego możemy nazwać egzekutorem. To jego oczekiwaniom nadawca musi sprostać, to on w procesie komunikacji uczestniczy po to, aby tekst zweryfikować i ocenić pod względem realizowania przezeń wyznaczonych reguł. Gruntowna analiza różnorodnych form wypowiedzi ćwiczonych w szkole (na którą z konieczności nie ma tu miejsca) doprowadzić powinna do ich selekcji. Może się bowiem okazać, że mimo stworzenia najbardziej optymalnego, jak się może wydawać, modelu danej formy, jej wprowadzenie jest jednak nieuzasadnione. Dotyczy to zwłaszcza tych form, które jako zbliżone najbardziej do literackich, wymagają specyficznych operacji nadawczo-odbiorczych. Zachodzi więc pytanie, czy wszyscy uczniowie mają i mogą stać się świadomymi autorami tego typu wypowiedzi, i czy niektóre ze szkolnych

form wypowiedzi nie powinny się stać fakultatywne. Na pewno nie można zrezygnować z opowiadania jako najbardziej powszechnego i naturalnego sposobu przekazywania różnych informacji. Opowiadając dziecko uczy się zauważać, precyzyjnie odtwarzać, a nawet, posługując się fikcją, tworzyć ciągi przyczynowo - skutkowe. Wydaje się, że inne formy wypowiedzi są w jakimś stopniu służebne względem opowiadania. To właśnie po to, aby uczynić owe opowiadanie bardziej wiarygodnym, interesującym czy obrazowym lub w celu wyjaśnienia motywów czyjegoś postępowania, w sposób całkiem spontaniczny, stosujemy opis osób, przedmiotów przeżyć i sytuacji lub wplatamy czyjaś charakterystykę. Szkolne formy wypowiedzi nie muszą być realizacją nudnych szablonów lub suchym katalogiem różnorodnych cech, jeśli czynności tekstotwórcze podporządkuje się nadrzędnej formie opowiadania.

Ćwicząc dłuższe formy wypowiedzi pisemnych, zapomina się o tym, że codzienne życie nas wszystkich, a więc i uczniów, "wypełnione jest doświadczeniami porozumiewania się. Komunikując się ze sobą, ludzie osiągają wzajemne zrozumienie, uczą się lubić siebie, wpływać na siebie, budować zaufanie, kształtować i zamykać związki, dowiadują się czegoś o sobie samym i o tym, jak inni ich widzą. Porozumiewając się dochodzą do tego, jak rozumieć innych i pomagać im zrozumieć siebie."⁶ Każda wypowiedź jest więc narzędziem pewnego działania społecznego i dlatego nowa koncepcja nauczania musi zakładać przygotowanie ucznia do sprostania roli świadomego i pełnego uczestnika procesu komunikacji. Zwłaszcza że współczesna lingwistyka wyróżnia dziesiątki różnorodnych modalności czy funkcji mówienia właściwych różnym dziedzinom praktyki społecznej. Można więc: pytać, dowodzić, wyjaśniać, powiadamiać, opisywać, opowiadać, prosić, błagać, żądać, nakazywać, odmawiać, potwierdzać, przyrzekać, grozić, nazywać, przywoływać itd. Oprócz tego mówiący, bardziej lub mniej uświadamiając sobie cechy gatunkowe różnych wypowiedzi potocznych, posługują się: anegdotą, dowcipem, przysięgą, obietnicą, gratulacjami, powitaniem, wyzwaniem, zwierzeniem itp. Muszą też korzystać z gatunków bardziej ustalonych i sprecyzowanych, takich jak np.: pozew, wyrok, komenda wojskowa czy zeznanie sądowe. Aby sprawniej uczestniczyć w życiu społecznym, powinien więc uczeń stopniowo poznawać formalne i semantyczne właściwości różnorodnych komunikatów językowych, dostrzegać je w aspekcie rodzaju kontaktu, okoliczności czy uwarunkowań zewnętrznych związanych z funkcjonowaniem komunikatu w całości praktyki społecznej.

Akt mówienia implikuje zawsze jakiś układ dramatyczny, kiedy to między poszczególnymi osobami czy też grupami osób powstaje relacja komunikacyjna, oraz okoliczności, w których dramat się rozgrywa, tj. jego czas, miejsce i otoczenie. Odzywając się do kogoś, ustanawiamy relację osobową między sobą a adresatem przez sam fakt zwracania się do niego. Dlatego na równi z wyborem odpowiednich środków językowych powinno się stawiać umiejętności wybierania spośród różnych wartości. Na każdą niemal sytuację komunikacyjną nakłada się bowiem jakaś sytuacja aksjologiczna. Takie równoległe traktowanie tych dwóch kontekstów byłoby w zgodzie z pedagogią wartości, na której naszym zdaniem należałoby oprzeć nową koncepcję kształcenia. Takie rozwiązanie umożliwi połączenie lingwistycznego pojęcia dialogu przedmiotowego, rozumianego jako dialog będący bardziej porozumiewaniem się czy uzgadnianiem niż sporem, z pojęciem mającego głębszy sens dialogu personalnego. Stanowi on podstawę współ-

czesnego wychowania "w wolności" i "do wolności" i zakłada "zjednoczenie osób - partnerzy zaczynają mówić nie o czymś, co znajduje się poza nimi, lecz o własnych upodobaniach, uczuciach, doznaniach, radościach i klęskach. Do dialogu rzeczowego wystarczy niekiedy uznanie w mniejszym czy większym stopniu kompetencji partnera, podczas gdy dialog personalny zakłada w jakiejś mierze wzajemne zaufanie i obustronny szacunek partnerów."⁷ W nowej koncepcji nauczania, wyraźniej niż poprzednio, powinno uwydatnić się to, że różnego rodzaju ćwiczenia słownikowe i redakcyjne oraz badanie i poznawanie systemu języka ma służyć nie tylko zwiększaniu pragmatycznych kompetencji nadawczo-odbiorczych, ale także poprzez zróżnicowane zachowania komunikacyjne uczyć trudnej sztuki dialogu oraz odpowiedzialności za słowo. Jak w swej "Pedagogii wartości" pisze S. Michałowski, takie przesunięcie akcentu z nauczania "naukowego" na nauczanie dialogowe sprawia, że nauczyciele i uczniowie jako uczestnicy wspólnej pracy uczą się od siebie nawzajem, dzielą się doświadczeniem, a przy tej okazji tworzy się komunikacja typu "ja - ty", a nie "ja - to".⁸ Takie podmiotowe rozumienie komunikacji rozciągnąć można również na dialog "człowieka z dziełem" czy też "dzieła z dziełem" lub, jak to określa P. Ricoeur, na "dialog w świecie tekstów i między tekstami". Zwyczajowo tzw. szkolne lektury stwarzają najlepszą, choć jak widzimy, nie jedyną, okazję do obcowania z wartościami - tak estetycznymi jak etycznymi. Dlatego, nie zapominając o moralnym wymiarze komunikacji językowej, należy z wielką uwagą zastanowić się nad kryteriami doboru czytanych i omawianych w szkole tekstów literackich.

Komentarz do obecnie funkcjonującego programu nauczania objaśnia jego konstrukcję, organizację treści kształcenia ujętych w jego poszczególnych działach. Tak więc nauczyciel chcący poznać np. zasady rządzące wyborem i układem lektur dla poszczególnych klas dowie się, że:

"Dobór lektur uwzględnia z jednej strony potrzebę ich dostosowania do zmieniających się wraz z rozwojem psychicznym zainteresowań i potrzeb czytelniczych dziecka, z drugiej - konieczność stopniowego wprowadzania uczniów w tradycję literacką i przybliżenia im wartości literatury współczesnej."

Wydaje się, że te założenia wzajemnie się wykluczają. Potwierdzenie tego przypuszczenia znajdziemy w dalszej części komentarza, a także w spisie lektur dla poszczególnych klas. Nauczyciel praktyk szybko zorientuje się, że niektóre utwory nie przystają do rzeczywistych zainteresowań uczniów, ich potrzeb i możliwości percepcyjnych. Dla przykładu przeanalizujmy relację między spisem lektur dla klasy IV a określonymi przez autorów programu zasadami doboru utworów. Otóż teksty literackie dla klasy IV ujęto w dwóch zestawach. Pierwszy z nich obejmuje, według autorów programu: "Utwory nawiązujące do dziecięcych zainteresowań baśnią i fantastyką". Nie wszystkie jednak z wymienionych tu lektur przystają do kryterium określonego w haśle programowym. Przecież "Pani Twardowska" i "Przyjaciele" A. Mickiewicza nie są baśniami. Znajdziemy wprawdzie w "Pani Twardowskiej" elementy fantastyczne, ale z kolei nie ma ich w "Przyjaciółach". W wątpliwość można by jednak podać walory wychowawcze "Pani Twardowskiej", bo jeśli dzieci mają właściwie odczytać humor tego utworu, to muszą dojść do niewychowawczych wniosków. Natomiast drugi z wymienionych utworów Mickiewicza, choć nie ma nic wspólnego z "dziecięcymi zainteresowaniami baśnią

i fantastyką", to jednak może dzieci zainteresować, a poza tym ma istotne walory kształcące i wychowawcze. Inna lektura z tego zestawu - "O krasnoludkach i sierotce Marysi ..." spełnia tylko jeden warunek, jest baśnią. Wydaje się jednak, że trudno byłoby znaleźć w klasie IV choć jedno dziecko, które ten utwór szczerze zainteresował, zwłaszcza że dzieciom trudno samodzielnie przebrnąć przez język przestarzałej baśni bez pracy ze słownikiem, a więc bez ciągłego odrywania się od czytania. Baśń M. Konopnickiej jest utworem adresowanym do dzieci, ale nie do dzieci z końca XX wieku.

Nie po to jednak przytaczaliśmy tu oczywiste przykłady świadczące o sprzeczności między hasłami porządkującymi materiał literacki a zalecanymi do opracowania tekstami, by dowieść, że w miejsce tych lektur należałoby umieścić inne. Nie tylko o wadliwy wybór lektur chodzi. Wymienione przez nas przykłady są dowodem na to, że zastosowano niewłaściwe, sprzeczne ze sobą kryteria doboru tekstów. Sygnalizuje się bowiem kryterium zainteresowań czytelniczych uczniów, a faktycznie o wyborze utworu zdaje się decydować kryterium teoretycznoliterackie i to, siłą rzeczy, niekonsekwentnie stosowane.

Drugi zestaw tekstów literackich dla klasy IV opatrzono hasłem: "Utwory związane ze światem i środowiskiem dziecka". Należałoby jednak zadać pytanie: o jaki świat i o jakie środowisko chodzi? Wydaje się, że o świat przedstawiony utworu literackiego, a tego pojęcia dzieci w klasie IV nie mogą jeszcze znać, z pewnością jednak nie o świat i środowisko współczesnego ucznia klasy IV. Na ile bowiem rozpoznawać świat, być wśród ludzi pomogą dzieciom "Kuryer Szafarski" F. Chopina, "W pamiętniku Zofii Bobrówny" J. Słowackiego czy "Janko Muzykant" H. Sienkiewicza. Brak wiedzy historycznej sprawia, że zdarzenia przedstawione w niektórych utworach, np. w "Janku Muzykancie" i "Antku" (z lektury uzupełniającej), są jedynie źródłem niepotrzebnego szoku, niekiedy przedmiotem drwiny. Nieznajomość realiów czasu uniemożliwia dzieciom zrozumienie motywacji działania postaci. Dziesięcioletni uczniowie nie posiadają również wiedzy historycznoliterackiej, nie są więc w stanie docenić wartości tych znaczących dla polskiej nowelistyki utworów. Lektura "Janka Muzykanta" i "Antka" na tym etapie kształcenia musi być siłą rzeczy uproszczona i mieć wszelkie znamiona czytankowości. Wydaje się, że o włączeniu tych, nie adresowanych przecież do dzieci, nowel do zestawu lektur dla klasy IV przesądził fakt występowania w nich bohatera dziecięcego. Tymczasem wiele utworów, które faktycznie mogłyby zainteresować dzieci umieszczono w zestawie lektur uzupełniających. Zdajemy sobie sprawę z tego, że nasze sądy można by określić mianem pajdocentrycznych. Uważamy jednak, że autorzy programów nauczania powinni, w większej mierze niż dotąd, uwzględniać potrzeby i możliwości dziecka, jeśli celem edukacji rzeczywiście ma być wielostronne kształcenie osobowości ucznia. Poza tym postulujemy, by teksty literackie przeznaczone dla młodszych klas (IV-VI) nie rozmijały się z zainteresowaniami dzieci. W przeciwnym razie istnieje obawa, że efekty tego procesu mogą się okazać nieodwracalne. Problem nie tkwi jednak w tym, które teksty zostawić w programie, a które z niego usunąć, bo tego typu zmiany programowe mające charakter retuszu, przeprowadzano już nader często, ale w opracowaniu spójnej koncepcji doboru tekstów.

Istniejący w obecnym programie nauczania podział lektur na obowiązkowe i uzupełniające umacnia przekonanie, że czytanie lektur jest przymusem, umacnia je, jak się

wydaje, nie tylko w uczniach, ale i w nauczycielach. Sytuacja przymusu nie pobudza zainteresowania literaturą, nie zachęca do czytania, wręcz przeciwnie. Między innymi z tego powodu obliguje się polonistów do wytwarzania w uczniach pozytywnego nastawienia do danego utworu, wzbudzania motywacji do czytania jeszcze przed jego rozpoczęciem. Często jednak również nauczyciel znajduje się w sytuacji przymusu. Czując przemożną presję programu, ulega jej, choć nie widzi konieczności, a niekiedy nawet potrzeby opracowywania danego tekstu literackiego w konkretnej klasie, a nawet w ogóle w szkole podstawowej. Tymczasem wymaga się od niego, by motywował uczniów do czytania i prowadził zajmujące lekcje w oparciu o dane teksty. Czyż nie mamy więc często do czynienia z gruntu fałszywą (zresztą nie od dziś - patrz "Ferdydurke"), a więc niewychowawczą sytuacją? Sądzymy, że polonista prawdziwie interesujący się przebiegiem procesu czytania swoich wychowanków, ich refleksjami, przeżyciami związanymi z konkretnym tekstem oraz znający ich intelektualne możliwości jest w stanie przewidzieć, które utwory zostaną przez uczniów właściwie odebrane i odczytane. Wydaje się więc, że autorzy programu mogą obdarzyć nauczycieli zaufaniem na tyle, aby pozwolić im nie tylko na samodzielny wybór tekstów, ale nawet na współpracę przy tym wyborze z uczniami. Oczywiście nie przypuszczamy, że rezygnacja z obligatoryjnych ustaleń, co i w której klasie dzieci muszą przeczytać, a nauczyciele z nimi omówić, sprawi, że zmieni się diametralnie nastawienie dzieci i młodzieży do czytania lektur szkolnych. Zdajemy sobie bowiem sprawę z tego, że brak czytelniczych zainteresowań uczniów jest problemem o wiele bardziej złożonym i na pewno nie jest to kwestia wyłącznie doboru lektur. Jesteśmy również świadome tego, że czynnik przymusu jest nieodłącznym elementem procesu kształcenia w szkole i nie sposób zupełnie go wyeliminować. Być może jednak warto choć trochę rozluźnić więzy ograniczające swobodę nauczycieli i uczniów.

Tymczasem powróćmy jeszcze do obecnie obowiązującego programu nauczania, by wskazać na pewne sprzeczności występujące w komentarzu dotyczącym realizacji działu "Wiadomości o literaturze i kulturze" oraz na tychże sprzeczności konsekwencje. Lektura uwag i zaleceń autorów programu powinna pomóc nauczycielowi wychwycić zasady organizujące materiał nauczania, a także warunkujące przebieg pracy nad lekturami w kolejnych klasach. Dowiadujemy się więc że:

"W klasach IV-V przygotowujemy do rozumienia zjawisk i wykształcenia pojęć literackich, które zostaną wprowadzone w klasach następnych. Nie będziemy tej wiedzy jeszcze systematyzować. Dopiero w klasie VI grupuje się i podsumowuje wiadomości dotyczące epiki, w klasie VII - utworów dramatycznych, w klasie VIII - uzupełnia się wiadomości o utworach lirycznych."

Nasuują się tu pewne wątpliwości. Otóż skoro w klasach IV i V nie zapoznaje się uczniów z pojęciami literackimi, a od klasy VI zaczyna się już kolejno podsumowywać wiadomości o rodzajach literackich, to kiedy wprowadza się konkretne pojęcia? Czy faktycznie w klasach IV-V uczniowie nie zapoznają się z pewnymi pojęciami teoretycznoliterackimi? Lektura działu programu, w którym wyszczególnia się treści nauczania dla klas IV i V, świadczy o tym, że jednak niektóre pojęcia uczniowie powinni poznać już na tym etapie. Zatem uwagi o realizacji programu znów nie przystają do treści wyszczególnionych w samym programie.

Spróbujmy jeszcze skonfrontować wyżej cytowane zalecenie dotyczące podsumowania

wiedzy o utworach dramatycznych w klasie VII z propozycjami lekturowymi. Otóż w tej klasie proponuje się opracowanie jednego utworu dramatycznego - "Zemsty" A. Fredry. Czy możliwe jest zatem podsumowanie wiadomości dotyczących utworów dramatycznych na bazie jednego omawianego w całości tekstu należącego do tego rodzaju literackiego, notabene komedii? Wprawdzie uczniowie poznają w klasie VI fragment "Balladyny" J. Słowackiego, ale na ile można kształcić pojęcie dramatu bez jego całościowej lektury? Trudno byłoby zresztą oczekiwać od dwunastoletnich dzieci, by zglębiły ten właśnie utwór.

Wydaje się, że wymienione przez nas przykłady braku spójności między założeniami koncepcji aktualnego programu nauczania a konkretnymi propozycjami lekturowymi świadczą o tym, że kryteria teoretycznoliterackie są czynnikami w najwyższym stopniu wpływającymi na organizację materiału literackiego w tymże programie. Zalecanie podsumowywania i grupowania wiadomości o rodzajach literackich w kolejnych klasach (VI-VIII) oraz dominujące w doborze lektur dla klasy IV kryterium teoretycznoliterackie dowodzą chyba tego, że nadal (być może w ramach tak zwanego "programu ukrytego") realizuje się w szkole podstawowej "dydaktykę uproszczonego literaturoznawstwa". Nie miejsce tutaj na zajmowanie stanowiska w znanej polonistom polemice dotyczącej miejsca i funkcji teorii literatury w programie klas IV-VIII, przyjmujemy jednak, że badanie tekstu literackiego, dążenie do jego wszechstronnej i wyczerpującej analizy nie jest możliwe na etapie szkoły podstawowej (w ramach pracy z całym zespołem klasowym).⁹ Wyposażanie uczniów w rozbudowany aparat pojęć teoretycznoliterackich nie służy analizie, a jak wskazuje praktyka, może prowadzić do werbalizmu, encyklopedyzmu i w efekcie zniechęcać do czytania literatury pięknej. Nauczmy zatem uczniów sprawnie, poprawnie, przekonująco wypowiadać się na temat utworu z użyciem ograniczonej ilości pojęć teoretycznoliterackich - pojęć możliwych do zrozumienia przez dzieci na danym etapie edukacji. Prezentowanie własnych refleksji, sądów, przeżyć związanych z dziełem literackim sprawia uczniom szkoły podstawowej ogromne trudności, o czym wie każdy nauczyciel. Zajmijmy się więc na lekcjach języka polskiego tym, co wymaga kształcenia lub korygowania. Kształćmy umiejętność wypowiadania się w mowie i piśmie na temat utworów i w związku z nimi, kształćmy kompetencje odbioru dzieła literackiego, kompetencje odbioru, a nie znużonego, nie dającego uczniom satysfakcji badania. Nie dążymy przecież do opanowania przez uczniów warsztatu analityczno-badawczego.

Z przyjętych przez nas założeń wynika, że kanon lektur w szkole podstawowej nie jest konieczny. Wystarczy zaproponować nauczycielom listę tekstów literackich do wyboru, bez wyróżniania lektury obowiązkowej i uzupełniającej. Należy natomiast określić kryteria ułatwiające lub bardziej obligatoryjne - warunkujące właściwy wybór. Proponujemy więc następujące kryteria doboru tekstów literackich:

- zainteresowania uczniów, ewentualnie dążenie nauczyciela do pobudzenia nowych zainteresowań;
- walory poznawcze i kształcące utworu;
- wiek uczniów (etap rozwoju, rodzaj myślenia);
- stopień opanowania kompetencji odbioru dzieła literackiego umożliwiających zrozumienie danego tekstu;
- dążenie do wykształcenia konkretnych kompetencji odbioru dzieła literackiego w toku

- pracy z danym utworem;
- możliwość ujęcia tekstu w pewnym kręgu tematycznym lub w kilku kręgach oraz wychwycenia w związku z nim określonych sytuacji aksjologicznych (walory wychowawcze);
- możliwość integrowania szkolnej analizy i interpretacji utworu z kształceniem kompetencji nadawczo-odbiorczych, a więc nauczyciel powinien założyć, że w toku pracy z danym tekstem uczniowie nabędą lub będą się stopniowo wdrażać do nabycia określonych kompetencji językowych.

Lista lektur powinna, według nas, mieć charakter otwarty. To znaczy, że każdy nauczyciel znający potrzeby i możliwości konkretnej klasy mógłby do niej dołączyć wybrane przez siebie teksty spełniające podane wyżej kryteria. Nie zalecamy jedynie opracowywania fragmentów utworów literackich, gdyż prowadziłoby to do rażących uproszczeń. Dzieło literackie ma przecież nieprzypadkową, więc znaczącą kompozycję. Poza tym w wypadku omawiania fragmentów utworów, które znajdowałyby się również w kanonie lektur dla uczniów szkół ponadpodstawowych, mielibyśmy do czynienia z działaniem sprzecznym z obowiązującą w dydaktyce zasadą ekonomii nauczania.

Nietrudno przewidzieć, że nasza propozycja dopuszczająca pewną swobodę w doborze tekstów literackich wzbudzi obawy nauczycieli lub nawet natrafi na ich sprzeciw. Znane są nam bowiem głosy, które kwestionują możliwość wszelkiego odchodzenia od schematów czy umożliwienia swobody w doborze treści nauczania lub materiału literackiego, z obawy o efekty egzaminów wstępnych do szkół ponadpodstawowych. Oczywiście, konsekwencją wprowadzenia nowej koncepcji kształcenia (w tym rezygnacji z kanonu lektur dla szkoły podstawowej) musiałaby być zmiana formuły egzaminów wstępnych. Celem egzaminów byłby więc nie pomiar wiadomości, ale sprawdzanie konkretnych, wskazanych w programie nauczania sprawności. Zresztą wydaje się, że autorzy tematów i testów egzaminacyjnych już od kilku lat kładą nacisk na ocenę polonistycznych sprawności, nie rozliczają przecież uczniów ze znajomości treści lektur, a tym bardziej z ich ilości.

By rozwiązać obawy nauczycieli przyzwyczajonych do tak zwanego "przerabiania" lektur obowiązkowych przypisanych każdej klasie, powołać się możemy na program szkoły francuskiej, w którym brak urzędowego spisu lektur.¹⁰ Nauczyciele języka francuskiego dysponują jednak informatorem, zawierającym sugestie dotyczące wyboru lektur. W informatorze tym nie przypisuje się konkretnych utworów konkretnej klasie, ale wskazuje tytuły tekstów odpowiednich dla ucznia. Kryterium doboru jest więc założony poziom rozwoju emocjonalnego i intelektualnego oraz potrzeby dziecka - odbiorcy książki. Autorzy "Dossier de l'enseignant" zastrzegają jednak, że selekcja lektur według kryterium wiekowego ma charakter wyłącznie orientacyjny - jednym bowiem propozycje autorów mogą wydawać się zbyt ostrożne, innym zbyt optymistyczne. O wiele ważniejsze jest pogrupowanie książek ze względu na wartość literacką, formę, treść i zainteresowania dzieci. Wybierając książkę do omawiania, należy kierować się tym, czego oczekują dorastające dzieci, poszukujące swojego miejsca w rodzinie, wśród przyjaciół czy w życiu dorosłych. Wśród propozycji dla dziesięcio- i nastolatków znajdują się np. obok baśni Grimmów i Andersena książki autorstwa Renarda, Daudeta, Wellsa, Stevensona, Twaina, Conan Doyle'a, Collodiego, Wilde'a, Singera czy nawet Alfreda Jarry'ego z jego "Ubu

królem".

Autorzy "Dossier ..." wyłonili trzynaście kręgów tematycznych: "Przyjaźń i rywalizacja", "Zwierzęta", "Przygotowanie do życia", "Przygoda" (z wyszczególnieniem historii kryminalnych, opowieści biograficznych o np. wielkich odkrywca, literatury science-fiction oraz fantastycznych opowieści w rodzaju cyklu o muminkach Tove Jansson), "Szkoła", "Szkoła uczuć", "Rodzina i społeczeństwo", "Dziewczyny i kobiety", "Historia i wojna", "Humor", "Fantazja", "Śmierć", "Psychologia" - studia charakterów, życie w grupie. Każdemu z kręgów tematycznych odpowiadają odpowiednio dobrane tytuły, zaopatrzone w krótkie notki uwypuklające treść książek, uzasadniające umieszczenie ich w określonym kręgu. Notki te stanowią jednocześnie cenną wskazówkę interpretacyjną. Często zdarza się, że ta sama książka umieszczona jest w wielu lub nawet we wszystkich kręgach tematycznych, tak jak np. "Pinokio" Carla Collodiego. Oto kilka przykładów takich krótkich notek dotyczących tej właśnie lektury.

Przygotowanie do życia

Kto może doradzić drewnianej głowie? Nikt nie może przydać komuś doświadczenia. Każdy musi nauczyć się życia na własny rachunek.

Przygody

Nawet jeśli się jest nieroztropnym, można się w końcu zmienić dzięki podróżom po różnych krajach i spotkaniom z wieloma ludźmi.

Szkoła

Szkoła, aby znaleźć kolegów - dobrych albo złych - w porządku, ale aby pracować, to już inna sprawa!

Śmierć

Śmierć zagraża pajacowi w tym wszystkim, co jest w nim ludzkie i kładzie swój ciężar na każdym doświadczeniu.

Druga część książki zawiera biogramy autorów, uwzględniające przede wszystkim te fakty z życia pisarzy, które przydać się mogą do pełniejszego interpretowania utworów i do lepszego zrozumienia epoki, w której tworzyli konkretni autorzy. Określa się tu również przynależność gatunkową tekstów (np. baśń, powieść) i przedstawia streszczenia utworów. Oddzielnie wyszczególnia się te aspekty lektury, które mogą szczególnie zainteresować młodego odbiorcę, sugerując, w jakim kierunku mogłaby zmierzać interpretacja. Ostatnia część to pytania dla czytelników, pomagające w lepszym zrozumieniu tekstu, uchwyceniu związków między bohaterami i wydarzeniami.

Takie wstępne opracowanie lektur znacznie ułatwia pracę zarówno nauczycielom, pomagając im w wyborze tekstów i ich analizowaniu, jak i uczniom. Pytania do tekstów ukierunkowują lekturę, pomagają uniknąć uproszczeń interpretacyjnych. Można sobie życzyć, aby kiedyś każdy polonista miał do dyspozycji takie "dossier", z którego wybierałyby książki odpowiadające zainteresowaniom jego uczniów i potrzebom czasu; "dossier", które przygotowałyby młodego czytelnika do świadomego odbioru tekstu literackiego i pracy na lekcji.

Wprowadzenie w życie naszej propozycji dotyczącej wyboru lektur wymagałoby opracowania podobnego poradnika - informatora. Tymczasem jego funkcje mogą, wydaje się nam, pełnić popularne wśród nauczycieli "Zadania do lektury" pod redakcją T. Patrzalka i G. Wichary.

By móc wymagać od nauczycieli efektywnej realizacji programu nauczania, trzeba programowi nadać metodycznie umotywowaną strukturę. Pisząc o strukturze, nie mamy na myśli wyłącznie konieczności strukturyzacji materiału nauczania, ale również kompozycję samego programu jako tekstu skonstruowanego metodycznie. Otóż spójny, funkcjonalny, wykonalny program nauczania powinien składać się z:

- części wykładającej koncepcję kształcenia, a więc określającej cele, zasady, metody i środki dydaktyczne warunkujące przebieg procesu kształcenia w ramach przedmiotu;
- rejestru wiadomości o języku, które uczniowie powinni osiąść, wiadomości warunkujących funkcjonalne nauczanie, sprawność i poprawność językową;
- rejestru kompetencji językowych, które uczniowie powinni nabyć w toku nauki;
- rejestru pojęć językowych, które uczniowie powinni opanować i którymi powinni się posługiwać ze zrozumieniem;
- rejestru dłuższych i krótszych form wypowiedzi (pisemnych i ustnych);
- zestawów ortogramów oraz zasad ortograficznych i interpunkcyjnych przewidzianych do opanowania w kolejnych klasach;
- otwartego spisu lektur do wyboru oraz kryteriów ich doboru;
- rejestru pojęć literackich, które uczniowie powinni opanować i którymi powinni się posługiwać ze zrozumieniem;
- wykazu kompetencji odbioru dzieła literackiego, które uczniowie powinni osiąść;
- otwartego wykazu tekstów kultury (pozaliterackich) możliwych do wykorzystania w procesie kształcenia kulturalnego, literackiego, a także językowego;
- rejestru wiadomości o kulturze przewidzianych do opanowania przez uczniów;
- rejestru umiejętności samokształceniowych, które uczniowie powinni opanować;

Ponadto program powinien być tak opracowany, by uwzględniał postulaty integracji wewnątrzprzedmiotowej i funkcjonalności w ramach nauki o języku, a także w ramach kształcenia literackiego i kulturalnego. Istotną więc partię programu powinna stanowić propozycja organizacji zintegrowanego materiału dla poszczególnych klas. Propozycja ta przypominać mogłaby swoją formułą nauczycielski rozkład materiału ujęty w formie tabeli (str 41).

W pierwszej rubryce zaproponowanej przez nas tabeli znalazłoby się miejsce nie tylko na tytuły wybranych przez nauczycieli lektur. Nieprzypadkowo umieszczone w niej hasło ma bardzo ogólny charakter, chodzi bowiem o wszelkie teksty kultury, które mogą mieć walory poznawcze, kształcące i wychowawcze, a które można czy należy wykorzystać w procesie kształcenia literackiego, kulturalnego, językowego. Konkretne teksty proponowałyby nauczycielowi rejestry zawarte w jednej z części programu. Wyszczególniono by więc w tej rubryce tabeli obok utworów literackich tytuły filmów, widowisk teatralnych, teksty popularnonaukowe (począwszy od podręcznika jako podstawowego narzędzia pracy ucznia), wszelkiego rodzaju ogłoszenia, zaproszenia, zawiadomienia, afisze, plakaty i wiele innych tekstów, włącznie z wpisami do popularnych wśród dzieci pamiętników, wypracowaniami uczniowskimi, hasłami i drukami reklamowymi, drukami urzędowymi, a nawet książką telefoniczną.

W drugiej z wymienionych rubryk sprecyzowano by kręgi tematyczne i związane z nimi sytuacje aksjologiczne, czyli sytuacje określania i wyboru wartości uchwytnych w

1	2	3		4	5	6	7
Teksty	Kręgi tematyczne i związane z nimi sytuacje aksjologiczne	Sytuacje i kompetencje nadawczo-odbiorcze		Wiadomości o języku	Wiadomości o literaturze i kulturze - kompetencje odbioru dzieła literackiego i innych tekstów kultury	Ortografia i interpunkcja	Uwagi o realizacji
		Odmiana pisana języka	Odmiana mówiona języka				

dziele literackim lub innym tekście kultury, a także w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych.

W trzeciej rubryce odnotowano by możliwe do zaaranżowania na lekcji lub uchwycenia w tekstach sytuacje komunikacyjne, a także konkretne kompetencje nadawczo-odbiorcze (w tym formy wypowiedzi), do opanowania których uczniowie mieliby się wdrażać lub które mieliby doskonalić. Uwzględniamy tu jednocześnie podział na dwie odmiany języka - mówioną i pisaną.

Czwarta rubryka obejmowałaby wiadomości o języku wprowadzane, powtarzane, utrwalane i systematyzowane, ze szczególnym uwzględnieniem, tych które dają się integrować z materiałem literackim oraz tych, które można ująć funkcjonalnie, a więc warunkujących nabycie konkretnych kompetencji językowych.

W piątej rubryce wyszczególniono by wiadomości o literaturze i kulturze, które uczniowie poznawaliby, powtarzali, utrwalali w toku pracy z konkretnymi tekstami. Jednocześnie odnotowano by tu zdobywane przez uczniów kompetencje odbioru dzieła literackiego i innych tekstów kultury.

W przedostatniej rubryce znalazłoby się miejsce na wyszczególnienie wprowadzanych, utrwalanych lub sprawdzanych ortogramów oraz zasad ortograficznych i interpunkcyjnych, a także na odnotowanie rodzaju ćwiczeń ortograficznych i interpunkcyjnych wykonywanych przez uczniów. Tę rubrykę nauczyciel wypełniałby sam, uwzględniając wiadomości i umiejętności swoich uczniów.

"Uwagi o realizacji programu" to rubryka, w której nauczyciel mógłby nanosić swoje refleksje dotyczące funkcjonalności i wykonalności programu nauczania oraz odnotowywać terminy realizacji konkretnych zagadnień i wszelkie uwagi natury metodycznej.

Niezależnie od tego, jaki kształt ostatecznie przyjmie nowy program i na jakiej koncepcji będzie oparty, warto by było udostępnić go szerszemu niż dotąd gronu odbiorców. Wydaje się nam bowiem, że na efektywność procesu kształcenia duży wpływ ma także sposób, w jaki program istnieje w świadomości społecznej. Polscy nauczyciele czują się często rozgoryczeni z powodu krzywdzących ich i szkołę obiegowych sądów

słabo uzasadnionych znajomością rzeczy. Bo który z polskich rodziców, nie związanych profesjonalnie ze szkolnictwem, ma możliwość rzetelnego sprawdzenia, czego i dlaczego uczy się jego dziecko w państwowej szkole? Gdzie może się dowiedzieć, jakie prawa i obowiązki ma nauczyciel, i jaka odpowiedzialność na nim spoczywa? Francuskie ministerstwo edukacji znalazło na takie pytania odpowiedź, wydając po raz pierwszy w 1985 roku programy i instrukcje dla poszczególnych szczebli kształcenia w szkołach publicznych. Nadano temu wydaniu kształt książki kieszonkowej, a więc taniej i powszechnie dostępnej. Książka ta informuje o ogólnych założeniach nauczania w szkole, ale przede wszystkim o tych szczególnych zadaniach, wynikających ze specyficznych warunków i oczekiwań społecznych wyznaczanych procesowi kształcenia.

Przygotowanie uczniów do życia w zmiennej rzeczywistości, a w tym do wolności, czyli istnienia w sytuacji wyboru wartości jest wielkim wyzwaniem dydaktyki. Aby mu sprostać należy stworzyć nową, zintegrowaną, obejmującą szkołę podstawową i ponadpodstawową koncepcję nauczania. Koncepcji takiej nie zastąpi nowoczesny środek dydaktyczny (np. video, a nawet podręcznik będący przecież nadal podstawowym narzędziem pracy ucznia i nauczyciela) ani też nowa metoda nauczania, zwłaszcza że błędem wydaje się traktowanie nowych metod jako antidotum na wszelkie bóle. Metody, formy, środki czy nawet programy nauczania są wobec koncepcji kształcenia wtórne. Ich dobór i doskonalenie to zadania, które należy zrealizować.

Przedstawione przez nas założenia nie tworzą jeszcze spójnej koncepcji. Wypowiedź naszą należy traktować jako propozycję otwartą, wymagającą dopełnienia w ramach pracy zespołu składającego się z dydaktyków, nauczycieli praktyków, językoznawców, literaturoznawców i psychologów. Gdyby okazało się, że pobudza ona do dyskusji, uważałibyśmy, że spełniła swoje zadanie.

Przypisy

- ¹ Wszystkie odwołania do programu nauczania odnoszą się do: Program szkoły podstawowej. Język polski. Klasy IV - VIII, Warszawa 1990.
- ² Patrz: J. Podracki, Dydaktyka składni polskiej, Warszawa 1989.
- ³ M. Jaworski, Gramatyka i ortografia. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej, Warszawa 1984.
- ⁴ F. Nowak, Odchylenia od norm językowych, interpunkcyjnych i ortograficznych w pracach pisemnych kandydatów na studia, Bydgoszcz 1983, s. 22.
- ⁵ E. Polański, K. Orłowa, Kształcenie językowe w klasach IV - VIII. Poradnik metodyczny, Warszawa 1993, s. 35.
- ⁶ S. Michałowski, Pedagogika wartości, Bielsko - Biała 1993, s. 162.
- ⁷ ibidem s. 187.
- ⁸ ibidem s. 192.
- ⁹ Patrz: S. Bortnowski, Spór z polonistyką szkolną, Warszawa 1988; B. Chrząstkowska, Lekcja i poetyka, Warszawa 1987; W. Pasterniak, Wprowadzenie do dydaktyki wartości. Edukacja literacka w szkole podstawowej, Goleniów 1991.
- ¹⁰ A. Czupryńska, Czego mogliśmy się nauczyć od Francuzów? Warsztaty polonistyczne, 1994 nr 1, s. 54-59.