

Nowy podręcznik metodyki nauczania języka polskiego

JAN KULPA
WOJCIECH PASTERNAK
**Metodyka nauczania języka polskiego
w klasach V—VIII.**
Warszawa 1977. Wydawnictwa
Szkolne i Pedagogiczne, ss. 216.

Opracowanie podręcznika metodyki nauczania nie jest zadaniem łatwym. Podręcznik taki wymaga łączenia w sobie wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej, uwzględnienia aktualnego stanu wiedzy z dziedziny stanowiącej podstawę treściową przedmiotu nauczania oraz najnowszych osiągnięć psychologii, pedagogiki i nowoczesnych tendencji dydaktycznych. W procesie doskonalenia nauczycieli oraz przygotowania studentów do pracy pedagogicznej opracowaniom metodycznym przypada szczególna rola nie tylko ze względu na ich praktyczny i poznawczy charakter, lecz również z uwagi na możliwość wskazania kierunków poszerzenia i uzupełniania wiadomości i poszukiwań nowych rozwiązań dydaktycznych. Z takich założeń wychodzą autorzy recenzowanej *Metodyki nauczania języka polskiego w klasach V—VIII*, Jan Kulpa i Wojciech Pasterniak. Książka ukazała się w chwili, gdy wcześniejsze podręczniki poważnie się zdezaktualizowały. Praca ma przejrzystą, lo-

giczną kompozycję. Zawiera podstawowe elementy usystematyzowanej wiedzy z metodyki nauczania literatury i języka polskiego, wzbogaconej o przykłady lekcji. Układ materiału odpowiada poszczególnym działom programu nauczania języka polskiego w klasach V—VIII (praca nad lekturą, czytelnictwo i podstawy samokształcenia, ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, nauczanie gramatyki i ortografii).

Dwa pierwsze rozdziały podręcznika autorzy poświęcają omówieniu zagadnień dydaktyki języka polskiego jako nauki oraz problematyce celów i treści nauczania i uczenia się tego przedmiotu. Spośród ogólnych zagadnień teoretycznych wprowadzonych do rozdziału pierwszego uznać trzeba za szczególnie przydatne zaznajomienie polonistów z metodami badań dydaktycznych, które mogą oni bezpośrednio wykorzystać w swej praktyce nauczycielskiej. Dla właściwej realizacji treści programu nieodzowne jest uświadomienie nauczycielom — zwłaszcza zaś przygoto-

wującym się do pracy pedagogicznej — współczesnych teorii dydaktycznych (nauczanie wychowujące), jak również celów nauczania (naczelných, przedmiotowych i szczegółowych celów lekcji) i ich wzajemnych zależności. Czynią to autorzy w rozdziale drugim, odwołując się do najnowszych prac pedagogów.

Rozdział trzeci poświęcony jest pracy nad lekturą. Przegląd metod i sposobów omawiania utworów literackich poprzedzony został zilustrowaniem struktury dzieła literackiego. Autorzy przedstawiają teorię warstwowej budowy dzieła R. Ingardena oraz koncepcję H. Markiewicza, odsyłając czytelnika do innych znanych koncepcji (publikacje S. Skwarczyńskiej, J. Krzyżanowskiego, L. Timofiejewa, R. Wellecka, A. Warrena). Analizując proces poznawania dzieła literackiego, autorzy zwracają uwagę m.in. na istotny w tym procesie czynnik przeżycia estetycznego. Przegląd metod nauczania literatury dokonany został za W. Okoniem, L. J. Lernerem i M. N. Skatkinem. Przytoczona została także klasyfikacja metod Cz. Kupisiewicza, będąca próbą ujednoczenia kryteriów dotychczasowych klasyfikacji metod. Ze względu na niejednolite stanowiska metodologów w sprawie podziału metod, technik i narzędzi badawczych propozycja J. Kulpy, W. Pasterniaka ma dla polonistów charakter porządkują-

cy. Modele lekcji wyróżnione zostały na podstawie własnych badań empirycznych — analizy 4000 lekcji języka polskiego. Autorzy preferują model systemowy, w którym wszystkie całości treściowe są powiązane. Wskazują nauczycielowi czynności dydaktyczne w toku pracy według tego modelu, poczynając od etapu przygotowania do czytania lektury, poprzez fazy jej czytania i omawiania, aż do prac domowych nad lekturą po jej przeczytaniu. Wyjaśnienie różnicy między modelem a metodą następuje dopiero po omówieniu modelu, choć ze względów komunikatywnych warto by pojęcie modelu wyjaśnić wcześniej.

Cenne w praktyce nauczycielskiej okażą się uwagi dotyczące organizacji pracy, poznawania i opracowywania utworów oraz konkretne propozycje sposobów omawiania utworów poetyckich, prozy oraz tekstów popularnonaukowych. Jak autorzy zaznaczają, propozycje tych nie należy przejmować w sposób bierny. Szkoda, że wśród przykładów analizowanych utworów nie znalazł się także utwór dramatyczny. Wprawdzie w klasach V—VIII uczniowie poznają ich niewiele (klasa siódma — *Zemsta*, klasa ósma — *Niemcy* — fragmenty), to jednak z uwagi na specyfikę wspomnianego rodzaju literackiego można by wskazać już teraz na sposób przygotowania ucznia do odbioru tych utwo-

rów, z którymi w szkole średniej będą się stykać częściej.

Rozdział dotyczący pracy nad lekturą autorzy potraktowali szeroko i ujęli w nim także problem biografii pisarzy. Wiedzę metodyczną na ten temat uzupełniają przykłady kilku lekcji. Interesującą propozycją są lekcje syntetyzujące przewidziane w klasie ósmej, dotyczące biografii pisarzy, zaplanowane i prowadzone przez uczniów.

Inspiracją dla nauczycieli mogą być podane propozycje lekcji. Z obserwacji praktyki dydaktycznej wynika, iż właśnie problem formułowania tematów sprawia wielu nauczycielom trudności.

Dział programu „Czytelnictwo i podstawy samokształcenia” zajmuje w opracowaniu J. Kulpy i W. Pasterniaka mniej miejsca niż dział poprzedni. Autorzy wyodrębnili problemy najbardziej istotne, wskazując na ścisły związek czytelnictwa i przygotowań do samokształcenia z nauką szkolną i z życiem pozaszkolnym ucznia. Podano przykłady lekcji i sprawozdania z wycieczki do biblioteki. Zabrakło jednak wskázówek, jak przygotować uczniów do korzystania z audycji radiowych, telewizyjnych i filmów. Najwięcej miejsca poświęcono sprawom czytelnictwa.

W związku z tym, iż ćwiczeniom w mówieniu i pisaniu poświęcone są oddzielne opracowania, autorzy ograniczyli się do zasygnalizowania najważniejszych

problemów. Warto by jednak zwrócić uwagę nie tylko na takie formy, jak dyskusja czy przemówienie, lecz również na rozmowę jako ważny element w przygotowaniu do dyskusji.

Słusznie autorzy uwzględnili czynniki psycholingwistyczne, pisząc o związku mówienia z pisaniami. Mniejszą uwagę skupili jednak na uwarunkowaniach socjolingwistycznych (nadawcy i odbiorcy komunikatu językowego). Cenną rzeczą wydaje się zaznajomienie czytelników z ogólnym modelem ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, omówienie poszczególnych form wypowiedzi, poparte przykładami tematów wypracowań.

Wychodząc ze słusznego założenia unowocześniania procesu dydaktycznego, autorzy wskazują na nauczanie algorytmiczne i programowane na lekcjach gramatyki. Koncepcje dydaktyczne ilustrują przykładami. Nie pomijają nowoczesnej struktury lekcji gramatyki. Przykłady lekcji dotyczą wybranych działów nauki o języku (fleksja i składnia). Cenne dla nauczycieli może okazać się podanie dwóch wariantów tej samej lekcji oraz krytyczna analiza przedstawionych typowych lekcji gramatyki.

Metodykę ortografii potraktowano — podobnie jak naukę o języku — w nawiązaniu do najnowszych opracowań w tej dziedzinie. Podręcznik zapoznaje czytelnika z przepisami algorytmicz-

wującym się do pracy pedagogicznej — współczesnych teorii dydaktycznych (nauczanie wychowujące), jak również celów nauczania (naczelných, przedmiotowych i szczegółowych celów lekcji) i ich wzajemnych zależności. Czynią to autorzy w rozdziale drugim, odwołując się do najnowszych prac pedagogów.

Rozdział trzeci poświęcony jest pracy nad lekturą. Przegląd metod i sposobów omawiania utworów literackich poprzedzony został zilustrowaniem struktury dzieła literackiego. Autorzy przedstawiają teorię warstwowej budowy dzieła R. Ingardena oraz koncepcję H. Markiewicza, odsyłając czytelnika do innych znanych koncepcji (publikacje S. Skwarczyńskiej, J. Krzyżanowskiego, L. Timofiejewa, R. Wellecka, A. Warrena). Analizując proces poznawania dzieła literackiego, autorzy zwracają uwagę m.in. na istotny w tym procesie czynnik przeżycia estetycznego. Przegląd metod nauczania literatury dokonany został za W. Okoniem, L. J. Lernerem i M. N. Skatkinem. Przytoczona została także klasyfikacja metod Cz. Kupisiewicza, będąca próbą ujednoczenia kryteriów dotychczasowych klasyfikacji metod. Ze względu na niejednolite stanowiska metodologów w sprawie podziału metod, technik i narzędzi badawczych propozycja J. Kulpy, W. Pasterniaka ma dla polonistów charakter porządkują-

cy. Modele lekcji wyróżnione zostały na podstawie własnych badań empirycznych — analizy 4000 lekcji języka polskiego. Autorzy preferują model systemowy, w którym wszystkie całości treściowe są powiązane. Wskazują nauczycielowi czynności dydaktyczne w toku pracy według tego modelu, poczynając od etapu przygotowania do czytania lektury, poprzez fazy jej czytania i omawiania, aż do prac domowych nad lekturą po jej przeczytaniu. Wyjaśnienie różnicy między modelem a metodą następuje dopiero po omówieniu modelu, choć ze względów komunikatywnych warto by pojęcie modelu wyjaśnić wcześniej.

Cenne w praktyce nauczycielskiej okażą się uwagi dotyczące organizacji pracy, poznawania i opracowywania utworów oraz konkretne propozycje sposobów omawiania utworów poetyckich, prozy oraz tekstów popularnonaukowych. Jak autorzy zaznaczają, propozycji tych nie należy przejmować w sposób bierny. Szkoda, że wśród przykładów analizowanych utworów nie znalazł się także utwór dramatyczny. Wprawdzie w klasach V—VIII uczniowie poznają ich niewiele (klasa siódma — *Zemsta*, klasa ósma — *Niemcy* — fragmenty), to jednak z uwagi na specyfikę wspomnianego rodzaju literackiego można by wskazać już teraz na sposób przygotowania ucznia do odbioru tych utwo-

rów, z którymi w szkole średniej będą się stykać częściej.

Rozdział dotyczący pracy nad lekturą autorzy potraktowali szeroko i ujęli w nim także problem biografii pisarzy. Wiedzę merytoryczną na ten temat uzupełniają przykłady kilku lekcji. Interesującą propozycją są lekcje syntetyzujące przewidziane w klasie ósmej, dotyczące biografii pisarzy, zaplanowane i prowadzone przez uczniów.

Inspiracją dla nauczycieli mogą być podane propozycje lekcji. Z obserwacji praktyki dydaktycznej wynika, iż właśnie problem formułowania tematów sprawia wielu nauczycielom trudności.

Dział programu „Czytelnictwo i podstawy samokształcenia” zajmuje w opracowaniu J. Kulpy i W. Pasterniaka mniej miejsca niż dział poprzedni. Autorzy wyodrębnili problemy najbardziej istotne, wskazując na ścisły związek czytelnictwa i przygotowań do samokształcenia z nauką szkolną i z życiem pozaszkolnym ucznia. Podano przykłady lekcji i sprawozdania z wycieczki do biblioteki. Zabrakło jednak wskazówek, jak przygotować uczniów do korzystania z audycji radiowych, telewizyjnych i filmów. Najwięcej miejsca poświęcono sprawom czytelnictwa.

W związku z tym, iż ćwiczeniom w mówieniu i pisaniu poświęcone są oddzielne opracowania, autorzy ograniczyli się do zasygnalizowania najważniejszych

problemów. Warto by jednak zwrócić uwagę nie tylko na takie formy, jak dyskusja czy przemówienie, lecz również na rozmowę jako ważny element w przygotowaniu do dyskusji.

Słusznie autorzy uwzględnili czynniki psycholingwistyczne, pisząc o związku mówienia z pisanem. Mniejszą uwagę skupili jednak na uwarunkowaniach socjolingwistycznych (nadawcy i odbiorcy komunikatu językowego). Cenną rzeczą wydaje się zaznajomienie czytelników z ogólnym modelem ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, omówienie poszczególnych form wypowiedzi, poparte przykładami tematów wypracowań.

Wychodząc ze słusznego założenia unowocześniania procesu dydaktycznego, autorzy wskazują na nauczanie algorytmiczne i programowane na lekcjach gramatyki. Koncepcje dydaktyczne ilustrują przykładami. Nie pomijają nowoczesnej struktury lekcji gramatyki. Przykłady lekcji dotyczą wybranych działów nauki o języku (fleksja i składnia). Cenne dla nauczycieli może okazać się podanie dwóch wariantów tej samej lekcji oraz krytyczna analiza przedstawionych typowych lekcji gramatyki.

Metodykę ortografii potraktowano — podobnie jak naukę o języku — w nawiązaniu do najnowszych opracowań w tej dziedzinie. Podręcznik zapoznaje czytelnika z przepisami algorytmicz-

nymi i heurystycznymi w nauczaniu ortografii, z rodzajami ćwiczeń ortograficznych.

Ocena wypracowań jest problemem wykraczającym poza sprawę ortografii, toteż włączenie jej do tego rozdziału nie jest chyba w pełni uzasadnione. Można było natomiast szerzej uwzględnić i wyodrębnić zagadnienia związane z metodyką interpunkcji. Mimo iż w podręczniku wspomina się o integracji działów programu, nie podaje się przykładów zintegrowanych lekcji.

Ostatnie rozdziały *Metodyki nauczania...* traktują o sprawach ogólnodydaktycznych (utrwalanie w procesie nauczania pracy domowej, badanie wyników nauczania, organizacji pracy polonisty i samokształcenie nauczycieli). Ważności tej problematyki nie trzeba podkreślać, toteż uwagi i wskazówki zawarte w końcowych rozdziałach pracy początkujący nauczyciele uznają zapewne za szczególnie cenne.

Niewątpliwą zaletą książki jest zamieszczenie na końcu każdego rozdziału pytań autokontrolnych i problemów dyskusyjnych. W

ten sposób podręcznik nabrał charakteru samoprogramowego.

Samokontrolę wiedzy umożliwiają pytania i zadania dołączalne do poszczególnych rozdziałów. Dzięki temu dla polonisty *Metodyka nauczania...* jest zarówno podręcznikiem usystematyzowanej wiedzy, wskazującym zastosowanie teorii w praktyce (przykład lekcji), jak i przewodnikiem bibliograficznym i inspiratorem do samodzielnych, twórczych poszukiwań. Zamieszczona po każdym rozdziale bibliografia uwzględnia przeważnie publikacje najnowsze. Należy też podkreślić staranną edycję książki. Jest to zasługą redaktora podręcznika, Krystyny Skalskiej.

Ponieważ w książce pojawiają się terminy z wielu dyscyplin, w kolejnym wydaniu warto by wzbogacić ją o indeks. Można by również zaproponować uzupełnienie o problemy integracji w nauczaniu języka polskiego.

Poczynione uwagi krytyczne i propozycje zmian wcale nie pomniejszają wartości opracowania, które z pewnością będzie bardzo użyteczne w pracy dydaktycznej polonistów.

EDWARD POLAŃSKI