

Nauczyciel polonista we współczesnej szkole podstawowej i średniej musi pogłębiać nie tylko wiedzę merytoryczną, ale przede wszystkim dydaktyczną, korzystając z tych źródeł i prac naukowych, które pomogą mu jak najlepiej zrealizować założenia ulegającego ciągłym zmianom programu i reformy edukacji narodowej.

Taką pomoc stanowią dwa tomy rozpraw i szkiców *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, pod redakcją Jerzego Krama i Edwarda Polańskiego. W notatce „Od redakcji” stwierdzono: „Niniejszy zbiór rozpraw i szkiców różni się od dawnych publikacji [...] tym, że zaakcentowano w nim dwa zagadnienia, bezpośrednio się ze sobą wiążące i jednakowo ważne: konieczność zrewidowania naukowych i teoretycznych założeń współczesnej polonistycznej dydaktyki, a także zgodność realizacji praktycznych z przyjętymi teoretyczno-naukowymi „punktami odniesienia”.

Pierwsze zagadnienie podejmuje rozprawy zawarte w pierwszej części tomu I. W artykule *O no-*

Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego.

T. I, Katowice 1977, Uniwersytet Śląski, ss. 278 i t. II, Katowice 1978, IKNiBO, ss. 232.

wy model nauczyciela polonisty (Wstępny zakres problematyki) Jerzy Kram, pisząc o nauczycielu polonistacie szkoły nowoczesnej, poddaje krytyce stosowanie przez wielu uczących tradycyjnych metod przekazywania wiedzy, oceny uczniów, kształtowania postaw. Autor stwierdza, że „cały ten zweryfikowany system kryteriów, „od nowa” zhierarchizowany, powinien być stworzony przez uczniów, wespół z uczniami i przede wszystkim dzięki uczniom funkcjonować w praktyce. Takie są wymogi szkoły kształcącej w świadomym i skutecznym działaniu”. Spośród trzech aspektów nowego modelu nauczyciela, uwzględniając jego dyspozycje i umiejętności praktyczne oraz walory intelektualne, a mianowicie w relacjach: nauczyciel — społeczeństwo, nauczyciel — organizator procesu samodzielnego poznawania przez uczniów języka i literatury oraz nauczyciel — doradca w procesie ustawicznego kształcenia się, omawia szerzej aspekt trzeci. Zastanawiając się nad źródłami „niedowładu” dzisiejszej szkoły, dostrzega zwłaszcza następujące:

- niepełną, cząstkową tylko rewizję programów,
- marginesowe traktowanie procesu kształcenia, co wiąże się z koniecznością zmian w metodach nauczania,
- „archaiczny” system kryteriów i metod kontroli pracy oraz postawy ucznia.

Nauczyciel — doradca w procesie kształcenia musi mieć dobry podręcznik, taki, który oprócz zasobu informacji powinien przekazywać „wiedzę o sposobach i formach” kierowania pracą własnego umysłu, dawać znajomość „dyrektyw metodologicznych” oraz umiejętność kierowania się „owymi dyrektywami w praktyce”.

Autor rozprawy podkreśla, że nauczyciel współczesnej szkoły musi posiadać „świadomość prakseologiczną”, umiejętność krytycznej oceny pracy wykonywanej przez siebie i innych oraz znać i rozumieć motywy dobrego samokształcenia. Powinien również głębiej i inaczej niż tradycyjnie rozumieć wychowawcze funkcje obcowania z literaturą oraz tak przeprowadzać realizację programu, by charakteryzowała się „poczynaniami integracyjnymi”, by kształcić świadomego odbiorcę literatury i wychować rzetelnego czytelnika.

Władysław Pieczonka przeprowadza krytykę tradycyjnych metod kontroli szkolnej w rozprawie *O nowy model sprawdzianu szkolnego w pracy nauczyciela*

polonisty. Stwierdzając, że współczesna dydaktyka przejawia „tendencje do strukturalizacji treści nauczania”, że ustaliła już ogólne kategorie dla określenia celów kształcenia w postaci tzw. taksonomii, podaje przykłady tekstów, odpowiadających humanistycznej szkole myślenia, poziomowi zastosowań, twórczemu wykorzystaniu wiedzy.

W rozdziale „Humanistyczna szkoła myślenia” autor dokonuje klasyfikacji stawianych pytań i segreguje je w cztery grupy, zgodnie z kategoriami taksonomicznymi W. Okonia:

- poziom faktów — z przykładowymi pytaniami — obejmuje „zasób wiadomości i szczegółów dydaktycznych” zapamiętanych przez ucznia, np.: Jakie czynniki złożyły się na genezę utworu?
- poziom standaryzowanych operacji — również z pytaniami — jest ustaleniem poziomu wiedzy ucznia określonej „jako umiejętność mechanicznych operacji wyuczonymi pojęciami i faktami”, np.: Jaki związek z problematyką utworu ma jego tytuł?
- poziom analityczno-syntetycznego myślenia to pogłębienie poprzedniego poziomu testu, już bowiem stawia uczniom wymagania samodzielnego — w oparciu o analityczno-syntetyczną metodę dochodzenia — „wykrywania związków i analogii pomiędzy fak-

tami” oraz umiejętności dokonywania ocen, np.: Porównaj dwa utwory [...], wyjaśniając podobieństwa,

- poziom zastosowań i twórczego wykorzystania wiedzy wyjaśnia, na czym polega umiejętność samodzielnego stosowania wiedzy w nowych sytuacjach oraz wykonywanie w praktyce nietypowych czynności. Do oceny sprawności ucznia prowadzi pytanie: Z jakich inspiracji i źródeł kultury wywodzi się utwór?

Autor przypomina o konieczności „selektywnego” doboru informacji oraz operatywnego wykorzystania wiedzy. W „Aneksie” podaje kilka typowych sprawdzianów. Nauczyciel polonista opracowuje testy i przeprowadza je nie tylko po to, by „powiększyć” liczbę ocen w dzienniku i przygotować uczniów do sprawdzianów kuratorskich, ale przede wszystkim, aby przekonać się, czego sam nauczył. Poznanie rozprawy W. Pieczonki i proponowanych testów ułatwi mu właściwe i nowe ich przygotowanie, a zarazem uświadomi konieczność stopniowania trudności, umożliwi pracę z uczniami uzdolnionymi i słabszymi w nauce.

Rozprawy Edwarda Polańskiego *Testy słownikowe i ich zastosowanie w badaniach nad zasobem leksykalnym dzieci i młodzieży* oraz Edwarda Polańskiego i Heleny Synowiec *Z badań nad błędami leksykalnymi uczniów,*

które są jakby kontynuacją i dopełnieniem rozprawy W. Pieczonki, dają przegląd historyczny stosowania testów słownikowych od Dawida, przez okres międzywojenny, do roku 1975 w Polsce i za granicą. Autorzy wyrażają pogląd, że nie zawsze dotyczyły one znajomości poszczególnych wyrazów oraz umiejętności użycia ich w kontekście. Podają następnie przykładowe testy słownikowe oraz testy badające błędy słownikowe uczniów. Stanowią one cenną pomoc dla nauczycieli języka polskiego w szkołach podstawowych i średnich.

Wnioski, jakie nasuwają się z lektury wymienionych rozpraw, uświadamiają nauczycielom nie tylko konieczność badania wyników nauczania testami tego typu, ale ukazują również zaniedbania na tym odcinku pracy dydaktycznej w szkole.

Henryk Kurczab i Monika Paştowa, autorzy rozprawy *Miejsce gramatyki historycznej w nauczaniu języka polskiego w szkole średniej*, oceniają krytycznie słabe zainteresowanie nauczycieli tym działem gramatyki i niepełną realizację na lekcjach zagadnień z gramatyki historycznej. Motywując potrzebę nauczania tej dziedziny wiedzy językowej w szkole średniej, podają przykłady lekcji pomocne nauczycielom polonistom. Bardzo przydatne są tabele, np. zestawienie dotyczące różnic języka *Bogurodzicy* i współczesnej polszczyzny czy

też zestawienie zmian w deklinacji rzeczowników. Nie znajdzie polonista tego typu pomocy dydaktycznych w podręczniku *Język polski dla klas I—IV liceum*.

Opinie zawarte w rozprawie są umotywowane badaniami ankietowymi, a wnioski — praktyczne i celowe. Autorzy słusznie uzasadniają ważny problem integracji nauczania gramatyki historycznej i historii języka oraz związku między podstawowymi wiadomościami z gramatyki historycznej i historii języka z innymi działami języka polskiego. Integracyjne nauczanie gramatyki historycznej i historii języka pomaga uczniom w obserwacji i analizie faktów historycznojęzykowych, co z kolei kształtuje umiejętność obserwacji zjawisk współczesnych. „Nauczanie podstawowych wiadomości z gramatyki historycznej umożliwia poznanie tendencji rozwojowych w języku oraz historyczne ugruntowanie pojęcia normy językowej”, a zarazem pomaga w wyjaśnieniu wielu osoliwości w języku współczesnym. Integrację między podstawowymi wiadomościami z gramatyki historycznej i historii języka a innymi działami języka polskiego ilustruje w rozprawie schemat tych związków.

Następnie autorzy przeprowadzają szczegółową i wnikliwą analizę związków gramatyki historycznej — podając praktyczne przykłady — z materiałem literackim, z innymi działami nauki

o języku, a więc fonetyką, fleksją, słowotwórstwem oraz ze składnią, stylistyką i ortografią, z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu. „Upraktyczniają” naukową rozprawę projekty przykładowych lekcji oraz bogata literatura przedmiotu. Przystępne przekazanie teoretycznych rozwiązań naukowych i sposobów ich zastosowania w praktyce to ogromna zaleta ciekawej rozprawy H. Kurczaba i M. Pasztowej.

Drugie zagadnienie, wyodrębnione w notatce „Od redakcji”, omawiają rozprawy i szkice drugiej części I tomu *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*.

Jak analizować utwory dramatyczne czytane w szkole lub oglądane w teatrze, a więc *Antygonę*, utwory Szekspira, komedie Moliera czy Fredry, *Dziady* cz. III, *Kordiana*; na co zwrócić uwagę w czasie analizy utworu dramatycznego — dowiadujemy się z rozprawy Jana Cofalika *Zagadnienia dramatu i teatru w pracy polonisty*. Autor, pozostawiając polonistom swobodę w opracowywaniu lekturowych pozycji dramatycznych, zwraca uwagę na sprawy najważniejsze, a mianowicie na funkcję dialogu, oprawę sceniczną i obrazowanie, możliwości inscenizacyjne i grę aktorów, charakter konfliktów, etapy rozwoju akcji, analogie inscenizacyjne tych samych utworów, wreszcie omawia sposoby prowadzenia teatru szkolnego i

pracę z uczniami w zespole teatralnym, podając przykładowe lekcje.

Joanna Baranowska dzieli się własnymi doświadczeniami w pracy z radiem w artykule *Rola audycji radiowych w kształtowaniu umiejętności słuchania — moje doświadczenia w pracy z radiem na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*. Po krótkim wprowadzeniu w zagadnienie podaje autorka przykładowe plany lekcji, szczególnie w zakresie wykorzystywania oświatowych audycji popularyzatorskich, audycji literackich, kształcących wyobraźnię, uczucia, postawy estetyczne i światopoglądowe oraz sprawność językową. Autorka podkreśla konieczność zapoznania uczniów „z naukowymi teoriami sztuki audiowizualnej”, aby uczniowie jak najlepiej i jak najpełniej skorzystali z tego typu lekcji. Słusznie podkreśla konieczność solidnego i właściwego przygotowania nauczyciela i uczniów do takich lekcji, szkoły bowiem mają różne pod tym względem możliwości. W artykule znajdują się również praktyczne propozycje dotyczące zajęć fakultatywnych jako „szkoły sprawnego działania”.

Barbara Stawowczyk w artykule *O bohaterstwie i bohaterach na moich zajęciach polonistycznych w liceum* dzieli się swoimi doświadczeniami dydaktycznymi na lekcjach z literatury, związanych szczególnie z pojęciem bo-

haterstwa i bohatera w literackim utworze. Podaje dokładny przebieg lekcji. Autorka zaznacza we wstępie, że zagadnienie to zostało zgłoszone przez młodzież w czasie jednej z rozmów i stało się impulsem do przeprowadzenia omawianych lekcji, spełniając w ten sposób „ważną rolę we współczesnym, zintegrowanym systemie dydaktycznym”. B. Stawowczyk podkreśla podstawowe prawidłowości zachodzące w procesie uczenia się: aktywność uczniów, świadomość działania i celowość, co zapewnia możliwość sprawdzenia wyników.

Bogactwo możliwości właściwego wykorzystania godzin zajęć fakultatywnych w grupie humanistycznej przekazuje Stanisław Kania (*Jak prowadziłem zajęcia fakultatywne w grupie humanistycznej?*). Warunkiem dobrej pracy — zaznacza Kania — jest dobór uczniów — uczestników grupy humanistycznej fakultatywnej i opracowanie ramowego planu pracy z powierzeniem konkretnych zadań każdemu uczestnikowi grupy fakultatywnej. Autor podaje harmonogram pracy w grupie humanistycznej, zawierający tematykę zajęć, termin, formę opracowania i odpowiedzialnych. Sama więc forma harmonogramu nie jest oryginalna, natomiast jego treść bardzo cenna. Podaje również wykaz pozycji bibliograficznych do wybranego tematu oraz technikę prowadzenia notatek z przykładową fiszką te-

matyczną i konspektem zagadnienia, protokół, a także bardzo szczegółowe przykłady form zajęć. Praca ta stanowi bardzo przydatną, poważną pomoc dla polonistów prowadzących zajęcia fakultatywne, a dla początkujących przede wszystkim.

Różnorodność i bogactwo problematyki, jaką powinien uwzględnić w swojej pracy nauczyciel języka polskiego, sprawia, że polonista bądź „gubi się”, nie może sobie poradzić z ogromnym materiałem, bądź po prostu pomija często istotne problemy. Pomocą w tym względzie jest praca Edmunda Rosnera *Region a warsztat polonisty*. Na podstawie badań ankietowych oraz wyników badań Katedry Pedagogiki Społecznej UW autor stwierdza, że „mocna i głęboka jest więź szkoły ze środowiskiem”, z czego wynika, iż udział nauczycieli w życiu kulturalnym środowiska jest duży. Zarysowuje się jednak zjawisko rozluźnienia więzi nauczyciela ze środowiskiem i regionem, co wiąże się z kolei z zanikaniem funkcji nauczyciela — znawcy i miłośnika regionu. Zachęcając polonistów do rozeznania środowiska i regionu we własnym zakresie, omawia organizację pracy dydaktycznej i wychowawczej z uwzględnieniem regionu, akcentując tu możliwość prac badawczych, jakie nauczyciel może przeprowadzać. Praca taka pomaga w uczeniu młodzieży samodzielności myślenia, kształtuje i

wzbogaca uczucia patriotyczne. Rozprawa Edmunda Rosnera podejmuje eksponowaną kilka lat temu problematykę, tak ważną w pracy nauczyciela miejskiego i wiejskiego, a ostatnio zaniedbaną w szkołach.

Zagadnieniami językowymi, szczególnie w zakresie słownictwa, testów słownikowych i ortografii zajmują się autorzy trzech rozpraw, szczegółowo motywując przedstawioną problematykę: Henryk Kurczab i Edward Polański (*Praca nad wzbogacaniem słownictwa uczniów*), Stanisław Dąbek (*Zastosowanie testu słownikowo-frazeologicznego i stylistycznego w procesie dydaktycznym*) oraz Zbigniew Chromik (*Homofony w nauczaniu ortografii*).

Istotny problem konieczności wzbogacania słownictwa uczniów potwierdzają badania Uniwersytetu Śląskiego z 1975 r. Różnice w poziomie zasobu słownictwa uczniów liceum, technikum i zasadniczej szkoły zawodowej zależą tak od typu szkoły, jak i wykształcenia nauczycieli pracujących w poszczególnych typach szkół, co ukazują tabele zamieszczone w rozprawie H. Kurczaba i E. Polańskiego. Autorzy proponują zastosowanie odpowiednich środków zaradczych w celu wyrównania różnic w tym zakresie.

Podając sposoby wzbogacania słownictwa uczniów, dzieli je na kilka etapów:

— poznanie zmysłowe i pojęciowe wsparte przeżyciami i do-

znaniem psychicznymi uczniów;

- „utrwalanie” wyrazu, pogłębienie i rozszerzenie jego treści, polegające na poznaniu odpowiednich adekwatnych nazw (wyrażeń, wyrazów, zwrotów);
- praktyczne zastosowanie przyswojonego wyrazu, materiału leksykalnego w mowie i piśmie.

Wzbogacanie zasobu słownikowego stwarza potrzebę poznania przez ucznia znanej mu dotąd rzeczywistości, co prowadzi — zdaniem autorów — do kolejnego zwiększania słownictwa: miejskiego, zawodowego, wyrazów obcych i słownictwa sportowego (w rozprawie znajdujemy opisy lekcji, poparte tabelami, na każdy rodzaj słownictwa). Autorzy omawiają również ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, poszerzanie zasobu słownikowego uczniów w zakresie charakterystyki oraz ćwiczenia słownikowe związane z dyskusją, pismami użytkowymi, opisem, sprawozdaniem.

W zakończeniu podkreślają wartość gromadzenia przez uczniów czasopism takich jak: „Młody Technik”, „Motor” itp., które zawierają sporo przydatnych im terminów, oraz stosowania zasady integracji i łączenia teorii z praktyką, a także współpracy polonisty z nauczycielami zawodu.

Stanisław Dąbek w rozprawie *Zastosowanie testu słownikowo-frazeologicznego i stylistycznego*

w procesie dydaktycznym omawia szeroko, ilustrując przykładowymi testami, zdobywanie umiejętności stylistyczno-redakcyjnych uczniów w zakresie opisu, opowiadania, charakterystyki i rozprawki. Motywuje również ich wartość w procesie dydaktycznym. Jest to praca bardzo cenna dla polonistów szkół podstawowych.

O trudnościach w nauczaniu ortografii, szczególnie w pisaniu homofonów, czyli wyrazów, których „forma jest identyczna z inną pod względem fonetycznym w tym samym języku, lecz różni się pisownią, pochodzeniem i znaczeniem, np. morze i może”, pisze Zbigniew Chromik w pracy pt. *Homofony w nauczaniu ortografii*. Autorowi udało się zebrać około 400 homofonów, przeanalizować i dojść do ciekawych wyników. Homofony, tzw. dublety, np. *chód* — *hut(a)* — *chudł*, wymagają poznania i zrozumienia skomplikowanej formy graficzno-fonetycznej; typy leksykalne homofonów, np. *odbiór* — *od biur*, to przede wszystkim opanowanie pisowni rozłącznej wyrażeń przyimkowych; homofony na zasadzie identyczności fonetycznej, np. *choć* — *choź*, wymagają znajomości części mowy i zasad pisowni. Prowadzi to do konieczności przyporządkowania materiału słownikowego programowi odpowiednich klas, a przede wszystkim uczenia ortografii przez wpajanie obrazu graficznego i jego wartość-

ci semantycznej. Praca zawiera bogaty słownik homofonów.

Szeroka problematyka, ciekawe poszukiwania i propozycje praktycznych rozwiązań, zaniechanych przez polonistów w szkole działów programowych, jak ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, bogacenie słownictwa oraz sprawy teatru i audycji radiowych — cto praktyczne wartości wymienionych w tomie I rozpraw i szkiców.

Tom drugi podzielony jest na trzy części. Pierwsza — obejmuje szkice i rozprawy dotyczące dzieła literackiego.

Ewa Ogłóza w pracy *Problem odbioru dzieła literackiego w literaturze metodycznej z lat 1918—1939* dokonuje rekonstrukcji poglądów na proces komunikacji literackiej na poziomie kształcenia polonistycznego szkoły średniej w okresie międzywojennym, co w okresie ożywionej dyskusji o nauczaniu języka polskiego w związku z reformą oświaty i szukania źródeł współczesnej myśli pedagogicznej pomaga we wskazaniu żywotnych elementów tradycji metodycznej.

W dwudziestolecu międzywojennym zwrócono przede wszystkim uwagę na ogromną rolę języka polskiego jako przedmiotu szkolnego, na wychowanie przez literaturę, szczególnie wychowanie patriotyczne. Postulowano wychowanie estetyczne oraz zmianę stanowiska historyczno-genetycznego na opisowo-wyjaś-

niające w ocenie dzieła literackiego, wreszcie na „wychowanie dla literatury i przez literaturę”, co autorka szeroko motywuje. Akcentowano też wówczas (W. Szyszkowski, S. Skwarczyńska) zagadnienie odbioru dzieła literackiego, dobór lektur, szczególnie dzieł należących do literatury pięknej. Postulowano również rozszerzenie programu języka polskiego o wiadomości z zakresu kultury polskiej i obcej, a także proponowano schemat obcowania w szkole z dziełami literackimi, mianowicie: „przeżycie — przemyślenie — ewentualne zastosowanie wiadomości”. Zwrócono również uwagę na tekst literacki, a nie tylko encyklopedyczną wiedzę historycznoliteracką.

Wnioski polonistów-metodyków okresu międzywojennego, wynikające z obserwacji różnorodnych sytuacji lekcyjnych, sugerowały nauczycielom — o czym i dzisiaj należy pamiętać — że istotny wpływ na odbiór literatury przez uczniów mają takie podstawowe czynniki, jak dobór materiału oraz sposób przekazywania uczniom wiedzy o literaturze w ogóle i o konkretnych utworach w szczególności.

Możliwości wykorzystania przez nauczyciela utworów literackich w pracy wychowawczej przez poznanie zainteresowań i czytelnictwa młodzieży ukazuje szkic Zofii Świątyńskiej-Polakowskiej pt. *Główne kierunki w badaniach nad*

odbiorem literatury zaadresowanej do młodzieży.

Autorka przypomina, że badania empiryczne nad odbiorem dzieła literackiego przez czytelników prowadzone były od końca ubiegłego wieku, a następnie w okresie międzywojennym i po II wojnie światowej bądź przez badaczy reprezentujących różne dyscypliny naukowe (A. Przećławska, *Młody czytelnik i współczesność*. Warszawa 1966), bądź z inicjatywy instytucji, np. Spółdzielni Wydawniczej „Czytelnik”. Adresowane są one do wydawców (szczególnie te, których wyniki wskazują na braki w zapatrzeniu na rynku w książki najbardziej poszukiwane i potrzebne, co ma duże znaczenie w okresie reformy szkolnictwa, por. np. K. Czerneckiego *Rola lektury w życiu czytelnika*), do pisarza, „któremu uświadamiają one, w jakim stopniu jego utwory trafiają do odbiorcy, dla którego tworzy”, wreszcie do nauczycieli (polonistów przede wszystkim), którzy przecież organizują czytelnictwo i zainteresowanie książką, którym znajomość tej problematyki dopomoże w procesie dydaktycznym.

Omawiając prace, które w zakresie badań nad recepcją utworu literackiego ukazały się po wojnie (np. T. Gołaszewski *Społeczna recepcja współczesnej powieści polskiej*. Warszawa 1968, B. Sułkowski *Powieść i czytelnicy*. *Społeczne uwarunkowanie*

zjawisk odbioru. Warszawa 1972, J. Kulpa *Czytelnictwo książek wśród młodzieży okręgu krakowskiego*. Ruch Pedagogiczny 1962, A. Przećławska *Młody czytelnik... oraz Z badań nad czytelnictwem i literaturą dla młodzieży*. Warszawa 1970), stwierdza, że — jak przy badaniach czytelnictwa w ogóle — na gruncie literatury dla młodzieży widoczne są dwa podejścia badawcze:

- socjologiczne: wykrywające różnice w reakcjach czytelnich w zależności od grupy społecznej;
- psychologiczne: poszukujące motywów czytania, stopnia zrozumienia utworu literackiego i zapamiętania go.

Ważny dla badań nad literaturą adresowaną dla młodzieży jest aspekt pedagogiczny: kształtowanie poglądu na świat, gustów i zainteresowań młodzieży, poziomu kultury czytelniczej uczniów, czytelnictwa określonego typu książek itp. (np. powieść historyczna czy kryminalna), motywacji wyboru książek o określonej tematyce, poruszający problem zależności między czytelnictwem nauczyciela i uczniów, zmianę postaw dzięki oddziaływaniu lektury itp. (wpływ bohatera książki na czytelnika).

Praca Z. Świątyńskiej-Polakowskiej ułatwi nauczycielom polonistom, którzy się nią zainteresują i gruntownie prześledzą, pracę wychowawczą i dydaktyczną. Dodać należy, co autorka sama za-

znacza, że w zakresie badań nad recepcją literatury dla młodzieży w zasadzie nie poruszony jest problem czytelniczej konkretyzacji.

Naukowym, metodologicznym uzupełnieniem szkicu Z. Świątyńskiej-Polakowskiej jest rozprawa Wojciecha Pasterniaka *Uwagi o wewnętrznym sterowaniu odbiorem dzieła literackiego*. Czynniki wewnętrzne, decydujące — zdaniem autora — o odbiorze dzieła literackiego to — najogólniej rzecz ujmując — osobowość czytelnika. Wewnętrzne sterowanie to badanie zależności odbioru (recepcji) od osobowości odbiorcy, przede wszystkim od jego struktur poznawczych. Przygotować uczniów do odbioru dzieła literackiego — co jest obowiązkiem szkoły — nie jest jedynym zadaniem edukacji polonistycznej. Odbiór pojedynczego utworu jest zawsze zdeterminowany wieloma zabiegami, a zarazem uzależniony od wielu innych zewnętrznych czynników dydaktycznych i pozadydaktycznych, dlatego w konsekwencji jest odbiorem ograniczającym czy określającym przebieg i wynik czytelniczego kontaktu wcześniejszymi doświadczeniami czytelnika. „Dzieło literackie jest — pisze autor — systemem. Jego poznawanie prowadzi także do mniej lub bardziej spójnych [...] ujęć systemowych. [...] Tworzenie systemu struktur poznawczych zależy głównie od tego, co jest poznawane (struktury

systemu poznawczego), jak i od tego, kto poznaje (struktury systemu poznającego)”. Te zależności tłumaczą występujące różnice w odbiorze dzieła literackiego, dlatego też zbadanie dotychczasowych struktur poznawczych uczniów jest warunkiem świadomego kierowania odbiorem dzieła literackiego. Im zatem szersza wiedza odbiorcy o rzeczywistości pozaliterackiej związanej z „treścią” zawartością dzieła oraz im głębsza i szersza wiedza o właściwościach dzieła literackiego i prawidłowościach jego recepcji, tym wyniki czytania będą lepsze.

W praktyce szkolnej — stwierdza autor — zewnętrzne cele czytania lektury szkolnej, którą narzuca nauczyciel, nie zawsze są akceptowane przez uczniów, a więc nie stają się ich celami wewnętrznymi, co jest przyczyną niepowodzeń polonistycznych. Dlatego uczniowie sami — i to jest bardzo istotny zabieg dydaktyczny — powinni wyznaczać cele pracy nad dziełem literackim oraz akceptować cele sformułowane przez nauczyciela. Duże znaczenie w poprawnej recepcji dzieła literackiego odgrywają abstrakcyjne struktury poznawcze otwarte, czyli aktywne, które pomagają w wykrywaniu związków między faktami i zjawiskami. W czasie czytania utworu literackiego uczeń przyswaja sobie niektóre informacje, inne odrzuca, proces odbioru dzieła literackiego jest bowiem procesem selektywnym,

dlatego ważna jest potrzeba akceptacji przez uczniów celu czytania dzieła literackiego. Należy tworzyć więc sytuacje motywacyjne zadaniowe i bodźcowe, a jest to możliwe po poznaniu osobowości, postaw ucznia (szczególnie ważny jest tu komponent emocjonalny obok poznawczego i behawioralnego).

W uwagach metodologicznych autor dodaje, że w rozpatrywaniu problemu szkolnego odbioru dzieła literackiego należy przyjąć określony, „dominujący” punkt widzenia, by uchwycić zarówno indywidualne różnorodności, jak i podobieństwa recepcji.

Poloniście-praktykowi dedykuje Jerzy Kram swoją rozprawę *Z problemów kształcenia wrażliwości słuchowej ucznia na lekcji poświęconej poezji*. Przypomina na wstępie funkcję poetycką, czyli estetyczną języka, dzięki operowaniu przez nadawcę (twórcę) warstwami znaków językowych: fonicznym, morfologicznym itd., a także różnice między poezją a prozą; stosunek twórcy do tworzywa, czyli do języka jako systemu znaków (by uczeń zrozumiał i zapamiętał, że „treść przekazu istnieje jedynie poprzez jego formę; forma: treść = kompozycja wypowiedzi; forma: tworzywo = styl wypowiedzi); związki między dźwiękiem i znaczeniem znaku językowego (brzmienia wyrazu nie można uzasadnić przez jego dźwięk)”, przechodzi następnie do analizy i

interpretacji dzieła poetyckiego (co dotychczas stanowi poważny brak w pracy dydaktycznej i metodycznej w szkole). Motywując swoje rozważania wypowiedziami poetów i teoretyków poetyki, m.in. Przybosia, Ważyka, Peipera, Mayenowej, przeprowadza interpretację wybranych fragmentów wierszy (zgodnie z programem) w rozdziałkach:

— „Ujawnianie istoty wiersza jako dzieła poetyckiego” — zwraca uwagę na foniczną realizację zapisu przez jego głosową realizację i interpretację, na tzw. melodię tekstu zawartą w zapisie, następnie na sygnały intonacyjne, sygnały rymowe (na przykładzie fragmentów *Trenów* J. Kochanowskiego), podstawowe wyznaczniki układów wersowych, poznanie składniowe.

— „Poezja a muzyka” — podaje wiele przykładów i wskazówek muzycznej interpretacji tekstu poetyckiego oraz powiązanie wierszy z dziełami muzycznymi w poezji dwudziestolecia, np. Maria Pawlikowska-Jasnorzewska: *Nokturn (W noc bezsennej)*.

— „Więcej fantastyki na lekcjach” jest rozdziałkiem kończącym propozycje interpretacyjne. Sens tego fragmentu rozprawy zawiera zdanie końcowe: „Mówić wiersz — to wiersz rekreować” (Przypoś).

Uzupełnieniem — również o charakterze praktycznym — po-

przednich rozpraw, a także zamknięciem I części drugiego tomu *Z teorii i praktyki...* jest praca Mieczysława Łojka *Znaczenie pamięciowego opanowania tekstu utworów literackich*. Autor zwraca uwagę na przykry fakt, że uczniowie liceum nie umieją tekstu literackiego (lub jego fragmentu) na pamięć. Powołując się na polonistyczne autorytety: Chrzanowskiego, Pigionia, Kleinera, Wóycickiego, którzy swoje wykłady wzbogacali cytatami z pamięci omawianych utworów, Łojek uzasadnia znaczenie w pracy dydaktycznej pamięciowego opanowania tekstu utworu literackiego przez nauczyciela i wymagania tego od uczniów, podając przykłady metodycznego rozwiązywania zagadnienia.

Część druga tomu drugiego *Z teorii i praktyki...* poświęcona jest zagadnieniom metodycznym i zawiera dwa artykuły: Stanisława Bortnowskiego *O konspektach lekcyjnych — polemicznie*, który jest przeznaczony przede wszystkim dla metodyków i studentów szkół wyższych, ale może być przydatny i nauczycielom polonistom, szczególnie początkującym, oraz Teresy Pyzik *Wykorzystanie dramatu w dydaktyce szkolnej i uniwersyteckiej (Z teorii i praktyki amerykańskiej i brytyjskiej)*, w którym opierając się na teorii i praktyce amerykańskiej i brytyjskiej przedstawia optymalne metody nauczania dramatu w szkole.

Stanisław Bortnowski w rozdziale „Przeznaczenie konspektu”, rozważając tematyczne zagadnienie, stawia postulat, by student (nauczyciel) wypracował własną formę konspektu. W rozdziale „Opis tradycyjnych konspektów i ich krytyka”, omawiając trzy podstawowe cele konspektu tradycyjnego, zarzuca im lekceważenie oszczędności czasu nauczyciela, przydatności, celowości, operatywności, giętkości i sprawności. W rozdziale „Propozycje innowacyjne” postuluje, by konspekt „traktować jako model postępowania dydaktycznego, bardziej praktyczny” oraz by opracować (wspólnie ze studentami) przewodnik w formie pytań w czasie zajęć z metodyki. W rozdziale „Wyjaśnienia końcowe” radzi autor, aby uczyć pisanie tradycyjnych konspektów, by poddać je krytyce i zastąpić bardziej otwartym przewodnikiem metodycznym, wreszcie, by podstawą dyskusji z opiekunem zajęć był konspekt, ale nie jako przedmiot oceny, lecz notatka o koncepcji i przebiegu lekcji.

Teresa Pyzik w swojej pracy omawia szeroko osiągnięcia uczonych amerykańskich, Williama Jamesa i Johna Deweya, nad praktycznymi zajęciami z dramatem jako formą rozwoju świadomości społecznej oraz Brandera Matthesa i G. P. Bakera, którzy podkreślali konieczność teoretycznej wiedzy o teatrze i powiązaniu jej z praktyką, a także uczonych

brytyjskich, Glynne Wickhama, B. Waya, podkreślających obok wykładu potrzebę dyskusji, zainteresowania i zaangażowania studentów oraz doświadczenia (praktyczne ćwiczenia) w procesie dydaktycznym. Autorka zachęca polskich nauczycieli, by podjęli pracę w tym zakresie działalności dydaktycznej, pamiętając, „że nie chodzi o produkt końcowy, lecz o proces pracy nad utworem”.

Część trzecia II tomu omawianego wydawnictwa dotyczy problemów słownictwa, frazeologii i gramatyki. Rozprawy tutaj zamieszczone są bardzo cenne nie tylko ze względu na trudności, na jakie natrafiają nauczyciele języka polskiego w realizacji tego działu programowego, ale i dlatego, że ich autorami są uczeni, którzy kiedyś jako nauczyciele szkół średnich poznali owe trudności, a obecnie opracowali tę problematykę naukowo, by w ten sposób pomóc praktycznie i teoretycznie polonistom.

Autorzy szkicu pt. *Problem kształtowania słownictwa i frazeologii uczniów a programy i podręczniki szkolne*, Edward Poiański i Jerzy Budzik, oceniają krytycznie — i słusznie — ujęcie w programie języka polskiego szkoły podstawowej i średniej sprawy słownictwa i frazeologii, uzasadniając swe stwierdzenia analizą tego działu programu od kl. I do VIII i w szkole średniej. Ujęcie problematyki słownictwa i

frazeologii w programie jest zbyt ogólnikowe i nie wyodrębnia wyraźnie działu ćwiczeń słownikowych i frazeologicznych. Następnie omawiają ujęcie tego problemu w wersji programu przygotowywanego w związku z reformą oświaty, zaznaczając z zadowoleniem, że jego autorzy wyraźnie precyzują zakres wprowadzonego słownika i frazeologii oraz ćwiczeń w tym zakresie i kształtowanie czynnej postawy uczniów wobec zjawisk języka.

Dokonując również analiz podręczników szkolnych pod względem zawartego w nich zasobu leksykalnego, przytaczają wyniki badań i stwierdzają, że „proponowane zestawy wyrazów i pojęć (dotyczą podręczników szkoły dziesięcioletniej) są na ogół trafnie dobrane i łączą się z opracowywanym tematem”. Autorzy dodają, że obok podręcznika na wzbogacenie słownictwa uczniów wpływają: lektura szkolna, radio i telewizja, prasa i instytucje pozaszkolne, o czym nie można zapominać. W zakończeniu rozważań proponują taką strukturę podręcznika, w którym znajdowałyby się miejsce (pewien margines swobody) na uzupełnienie treści podręcznika (w związku ze stałą jego dezaktualizacją) o aktualną tematykę i słownictwo.

Wartościową pomocą w nauczaniu frazeologii w szkole średniej — problemu sprawiającego nauczycielom wiele trudności merytorycznych i metodycznych —

jest rozprawa Henryka Kurczaba *Z zagadnień dydaktyki frazeologii w szkole średniej*. We „Wprowadzeniu” przypomina autor opracowania naukowe i dydaktyczne, z których może polonista skorzystać w czasie przygotowywania się do lekcji i ćwiczeń (25 pozycji). Omawiając krótko ich przydatność i znaczenie, stwierdza zarazem, że podstawowe trudności tkwią w nie uzasadnionej w pełni przez językoznawców kwestii zakresu i metod frazeologii jako dyscypliny naukowej. Następnie zajmuje się autor obowiązującymi najnowszymi ustaleniami w zakresie klasyfikacji polskich związków wyrazowych („Klasyfikacja polskich związków wyrazowych”), motywując swe rozważania tabelami S. Skorupki i S. Bąka, oraz definiuje pojęcia: wyrażenie, zwrot, fraza, zwrot szeregowy, zwrot rymowy (z przykładami). H. Kurczab zastrzega się, „że ustalenia w zakresie klasyfikacji zespołów wyrazowych mają nadal charakter otwarty”, uświadamiając tym samym nauczycielom tak ostrożność w doborze przykładów do ćwiczeń, jak i konieczność śledzenia najnowszych prac poświęconych frazeologii.

W kolejnych rozważaniach („Miejsce frazeologii w systemie nauki o języku”), mając na uwadze integrację w aspekcie merytorycznym i dydaktycznym oraz realizację frazeologii zakreśloną programem, zajmuje się dobo-rem

wyrazowym i frazeologicznym, ważnym w prowadzeniu ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych; stosunkiem frazeologii do semantyki, co ilustruje konkretnymi przykładami; relacją między frazeologią a słowotwórstwem jako ważnym czynnikiem integracyjnym w procesie dydaktycznym tych dwóch działów nauki o języku; wreszcie relacją: frazeologia a składnia, frazeologia i stylistyka. Rozważania — jak już wspominałem — poparte są przykładami, co ułatwia poloniście przygotowanie odpowiednich ćwiczeń.

Rozprawę kończą, umotywowane metodycznymi uwagami, „rady” na temat integracji w nauczaniu frazeologii i na temat integracji w planowaniu pracy dydaktycznej (poparte tabelą) w zakresie nauczania frazeologii.

Edward Polański i Krystyna Duraj-Nowakowa w rozprawie *Z badań nad uwarunkowaniami zasobu słownikowego uczniów*, podając wyniki badań nad uwarunkowaniami zasobu słownikowego uczniów, badań, które wykonano specjalnie skonstruowanymi testami, przygotowanymi do badania znajomości wyrazów i związków frazeologicznych i przeprowadzonymi w regionach katowickim, częstochowskim, bielskim, opolskim, rzeszowskim i kieleckim w klasach I—VIII szkoły podstawowej oraz w szkołach zasadniczych i średnich, wysuwają następujące wnioski i postulaty: — łatwiejsze jest przyswajanie

nazw konkretnych niż abstrakcyjnych, szczególnie dotyczących cech i przymiotów ludzi, zwierząt, przedmiotów;

- istnieje zależność zasobu umysłowego i słownikowego uczniów: powiększaniu się sprawności umysłowej towarzyszy wzrost zasobu leksykalnego (mają tu przewagę w lepszych wynikach chłopcy niż dziewczęta);
- zachodzi istotna zależność między zasobem słownictwa uczniów a pomysłowością badanych (duża zależność między słownikiem dziecka a pamięcią bezpośrednią).

Ważnym czynnikiem wpływającym na słownictwo uczniów jest środowisko (środowiska wielkomiejskie stwarzają lepsze warunki dla wzbogacania słownictwa), stąd znaczenie uczestnictwa młodzieży w życiu społecznym. Na słownictwo dziecka wpływają także publikatory. Autorzy postulują, aby w programach nauczania i podręcznikach uwzględnić wiadomości i sprawności uczniów zdobywane poza szkołą, co „koresponduje z programem tzw. szkoły otwartej środowiskowo”.

Jan Kida w rozprawie *Rzeczownik w programie nauczania języka polskiego* zajmuje się ujmowaniem i precyzowaniem nauczania rzeczownika w programach języka polskiego szkoły podstawowej okresu międzywojennego i w Polsce Ludowej w aspektach: semantycznym, morfologicznym i

syntaktycznym, oceniając je krytycznie. Swoje rozważania kończy wnioskami, z których wynika, że rzeczownik w programach ujęty jest częściowo koncentrycznie (dawniejsze programy), częściowo systematycznie (obecny program) z wielostronną charakterystyką semantyczną, morfologiczną i syntaktyczną. W „kierunku wielostronnego i systemowego ujęcia rzeczownika — podkreśla autor — zmierza najnowsza wersja programu języka polskiego”.

Krystyna Cieślik w artykule *Rozwój dydaktyki ortografii a stan badań psychologicznych* wykazuje, jak rozwój badań pedagogicznych, szczególnie psychologicznych, w drugiej połowie XIX w. wpłynął na kształtowanie się metod nauczania ortografii. Naukę ortografii na podstawach psychologicznych — wzięwszy za punkt wyjścia tzw. teorię typów wyobrazeniowych — rozwinął niemiecki pedagog, Wilhelm August Lay. Dokonał on wśród dzieci podziału na trzy typy pamięci: wzrokowy, słuchowy i ruchowy (motoryczny), dostosowując do poszczególnych typów odpowiednie ćwiczenia, jak: pisanie ze słuchu — dyktando (wyobrażenia słuchowe), patrzenie (wyobrażenia wzrokowe), sylabizowanie (wyobrażenia ruchowe), przepisywanie (wyobrażenia ruchowo-pisemne). Pod koniec XIX wieku wyniki badań Laya stały się podstawą dla reformy nauczania

polskiej ortografii (Łagowski, Paluchowski). Po przedstawieniu dalszego rozwoju dydaktyki ortografii polskiej w okresie międzywojennym (Szober, Pasierbiński, Biliński) — co wiązało się również z rozróżnieniem rodzajów błędów ortograficznych i metodami ich zwalczania (I. Kiken) — autorka stwierdza, że wyniki badań psychologicznych w metodyce nauczania ortografii miały duże znaczenie, bo przyczyniły się nie tylko do zróżnicowania ćwiczeń przy opracowywaniu materiału ortograficznego, ale do uwzględnienia „zależności między opanowaniem ortografii przez uczniów a ich właściwościami psychicznymi”.

Jest to praca ciekawa. Szkoda tylko, że autorka, omawiając różnego rodzaju dyktanda, nie zilustrowała ich przykładowymi ćwiczeniami, jak to uczyniła przytaczając rodzaje błędów ortograficznych.

Drugi tom *Z teorii i praktyki...* zawiera również *Recenzje i sprawozdania*. Zofia Szmytrowska-

-Adamczykowa omawia wydaną przez Lubuskie Towarzystwo Naukowe i WSP w Zielonej Górze *Dydaktykę literatury* w recenzji pt. *Z problemów dydaktyki literatury*. Natomiast Maria Bralczyk i Ewa Ogłóza zamieszczają sprawozdania (*Z nowości dydaktycznych* i *Z zagadnień kultury żywego słowa*) z sesji metodologicznej, która odbyła się w Zielonej Górze w roku 1976.

Dwa tomy szkiców i rozpraw *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego* przychodzą z pomocą polonistom wszystkich typów szkół i zachęcają zarazem nauczycieli do własnych poszukiwań i przemyśleń. Należy żałować, że nakład tak wartościowej pozycji naukowej ma tylko dwa tysiące egzemplarzy. Publikacja jest wydana bardzo starannie. Rozprawy i szkice są streszczone w języku rosyjskim i angielskim. Jest to książka, którą poznać i z której korzystać powinien każdy polonista-praktyk.

JAN ŁABNO