

KOMUNIKACJA JĘZYKOWA W SZKOLE

Widoczną cechą współczesnej polskiej szkoły jest pogoń za nowością. Próbuje się zmienić wszystko, nie zawsze na lepsze. Ucieka się od tradycji, zapomina, że podpowiedzi i wskazówki w niej zawarte są często cenne (i sprawdzone!). Takie nastawienie na dydaktyczną nowoczesność dotyczy także języka. W artykule, który stanowi wycinek badań nad językiem używanym w szkole, zasygnalizuję pewne niepokojące zjawiska.

Nie uda się żadna rozsądna reforma, jeżeli — z wygody lub braku odpowiednich umiejętności — zgodzimy się na błędne, nieortograficzne pisanie, nie podejmiemy zadań kształcenia językowego (a to nie jest tylko uczenie gramatyki, lecz nieustanne ćwiczenie sztuki pisania, nieustanne prowokowanie do mówienia)¹

— co słusznie zauważyła Bożena Chrząstowska.

Wśród wielu czynników wpływających na proces dydaktyczno-wychowawczy umiejętności językowe zarówno nauczyciela, jak i ucznia należą do najważniejszych. W ostatnich latach zmienił się model relacji między nauczycielem a uczniem — tak istotny kiedyś stosunek podrzędności i nadrzędności zastąpił obecnie układ partnerski. Coraz częściej zapomina się jednak, że większa część nauczania i uczenia się realizowana jest przez komunikację nauczyciel — uczeń, że sposób porozumiewania się decyduje również o postawach i zachowaniu. Bez względu na typ i rodzaj szkoły zadaniem k a ż d e g o nauczyciela jest wyposażenie ucznia w umiejętności językowe.

Obecnie, kiedy trwa dyskusja nad koncepcją reformy systemu edukacji, być może w przededniu wprowadzenia nowej struktury szkolnictwa, gdy szerzy się idea nauczania blokami przedmiotowymi, aktualne stają się słowa Marka Kornaszewskiego:

W każdym przedmiocie nauczania uczniowie posługują się językiem ojczystym jako narzędziem poznania i wyrażania myśli. Obowiązkiem nauczyciela — matematyka, biologa czy historyka — jest dbałość o przestrzeganie norm językowych, tych samych przecież, których znajomość wynieśli uczniowie z lekcji języka polskiego. Nie można więc tolerować sytuacji, w której uczeń artykuło-

¹ B. Chrząstowska, *Hańba przyzwolenia*. „Polonistyka” 1995, nr 3, s. 132.

wałby wyrazy niestarannie lub niepoprawnie, pisał niezgodnie z zasadami ortografii oraz interpunkcji, konstruował niegramatycznie zdania; słowem nie wolno dopuścić do nierespektowania obowiązujących norm języka ogólnopolskiego dlatego tylko, że przedmiotem lekcji jest np. historia czy fizyka.²

Przykłady, które posłużyły do niniejszego opracowania, uzyskałam w toku bezpośrednich kontaktów ze środowiskiem szkolnym, a także dzięki studentom-praktykantom (III i IV roku filologii polskiej UAM) oraz nauczycielom studiującym zaocznie. Badania objęły szkoły podstawowe i ponadpodstawowe w różnych regionach kraju. Na zebrany materiał składają się nagrania magnetofonowe lekcji, poprawione przez uczących sprawdziany oraz ich recenzje, zapisy w zeszytach uczniowskich. Metodą wspierającą były przeprowadzone wśród uczniów ankiety dotyczące języka.

„Któż mistrzem w takiej rozmowie?”

Szkoła to instytucja zatrudniająca nauczycieli pochodzących z różnych środowisk społecznych i zapewne dlatego pomimo ukończenia przez wielu z nich szkół wyższych zauważalne jest zróżnicowanie ich języka w systemie leksykalnym, składniowym, morfologicznym i fonologicznym. Nauczyciele niepoloniści niezbyt wyraźnie uświadamiają sobie językowy aspekt nauczania swoich przedmiotów i wiele błędnych wypowiedzi uczniów pozostawiają bez korekty. Poloniści często nawołują do współpracy, powtarzają, że odpowiedzialnymi za rozwój języka dziecka są wszyscy ucący. Niestety, nauczyciele innych przedmiotów pozostają najczęściej obojętni na te słowa lub odpowiadają: „To twoja dziedzina, twoja specjalizacja; ty ich ucz mówić, nie ja”. Być może twierdzą tak, ponieważ nie uświadamiają sobie, że „strona językowa ich wypowiedzi lekcyjnych pozostawia również wiele do życzenia”.³ Poloniści nie osiągną wiele, gdy pozostali nauczyciele przyzwalają na używanie gwary czy żargonu, a nawet sami ich używają. Wypada wspomnieć, żeby sprawiedliwości stało się zadość, że są i takie szkoły, w których purystą językowym nie jest polonista, lecz nauczyciel innego przedmiotu. Praca nad językiem ucznia musi być pracą wszystkich nauczycieli.

² M. Kornaszewski, *Kształcenie języka uczniów na lekcjach różnych przedmiotów nauczania i rola w nim nauczyciela-polonisty*. W: *Wybrane problemy dydaktyki szkolnej*. Pod red. J. Gaja. Gorzów Wlkp. 1984, s. 100.

³ B. Cząstka, H. Synowiec, *O języku nauczycieli (z badań na sprawności językową w środowisku gwarowym)*. W: *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*. T. 9. Katowice 1989, s. 135.

Warunkiem takiego współdziałania jest przede wszystkim zmiana nastawienia nauczycieli — zaniechanie dzielenia wiedzy i umiejętności na należące do „mojego” przedmiotu od tych, które uczeń winien zdobyć w ramach innych przedmiotów. Nie ma bowiem uczniów „własnych” i „cudzych”, tak jak nie ma różnych, odrębnych języków — jest jeden język ogólnopolski i kształcenie umiejętności posługiwania się nim jest podstawowym obowiązkiem naszej szkoły.⁴

Z przykrością trzeba stwierdzić, że do szkoły coraz częściej trafiają nauczyciele, u których zanika troska o język. W szkole (tak jak i w innych instytucjach) szerzy się moda na nonszalancję i niedbałe mówienie.

Nie od dziś wiadomo, że zasób leksykalny stanowi istotny czynnik w rozwoju osobowości dzieci i młodzieży, decyduje o powodzeniu w nauce; jego ubóstwo natomiast prowadzi do niepowodzeń dydaktycznych. Zasięg słownictwa rozszerza się także dzięki uczestnictwu w rozmowach. Przypatrzmy się więc, jak w procesie dydaktycznym realizowany jest dialog między nauczycielem a uczniem:

N: Powiedźcie mi, co stoi na parapecie?

U: Kwiaty.

N: A inna nazwa, którą poznaliśmy na ostatniej lekcji? No, jaka to nazwa? Jak nazwaliśmy kwiaty?

U: Rośliny.

N: A czym różnią się rośliny od takich, które rosną w ogródkach, na polach, w lesie, na łąkach? Nooo? Popatrzcie, w czym one rosną?

U: W doniczkach.

N: Mhm. A powiedz to całym zdaniem.

U: One rosną w doniczkach.

N: Tak, rośliny te rosną w doniczkach. Jak nazwaliśmy takie rośliny, takie rośliny, co rosną w doniczkach? Kto powie? Marysia.

U: Rośliny doniczkowe.

(środowisko społeczno-przyrodnicze, kl. II)

N: Przypatrzmy się teraz makiecie grodu. Grodu, czyli dawnej osadzie. Osadzie, która była otoczona wałem. Matuszczak, może chcesz uzupełnić moją wypowiedź? Nie? To nie odzywaj się teraz i pozwól pozostałym słuchać. Taka osada, taki gród, często posiadała rozbudowany system obrony, obronny. Popatrzcie teraz na planszę, przyjrzyjcie im się i odpowiedzcie na pytanie, gdzie powstawały grody, pierwsze grody na ziemiach polskich. No? Kto już potrafi odpowiedzieć na te pytanie? Popatrzcie, gdzie rozłożono gród? No? Co to jest?

U: Jezioro.

N: Tak jest! Nad jeziorem. A ta plansza?

⁴ K o r n a s z e w s k i, *op. cit.*, s. 105.

U: Tutaj na jakiejś górze.

N: Świetnie. A trzecia ?

U: Pomędzy rzekami.

(historia, kl. IV)

N: Pismo Święte wyjaśnia nam... Może byś się uspokoił. Pismo Święte wyjaśnia nam, czym jest miłość. Albo przestaniesz gadać, albo wyjdź z sali. W Piśmie Świętym odszukać możemy bardzo wiele przykładów na to, jak wielką miłością Bóg obdarował człowieka. No nie! Albo ty, albo ja. Razem mówić nie będziemy. Proszę bardzo, będziesz miał okazję pogadać. Powiedz nam, jak rozumiesz słowa: „Czym byłby człowiek bez miłości?”. Teraz możesz mówić.

U: Nie ma człowieka bez miłości.

N: Tak sądzisz? No dobra, twoje prawo, ale może zechcesz uzasadnić swoją wypowiedź. Teraz masz okazję sobie pogadać. Czekamy. Co jeszcze powiesz?

U: Nic.

N: Niewiele masz do powiedzenia. Zechciej aktywniej brać udział w zajęciach.

(religia, kl. VIII)

N: Poszukaj w słowniczku hasło etnografia i odczytaj go. Już? Masz? OK.

U: Nauka o początkach kultury, kierunkach jej rozwoju i współczesnym różnicowaniu kultur różnych ludów, ludoznawstwo.

N: Właśnie. To jest właśnie etnografia. Dzisiaj porozmawiamy o parkach etnograficznych, czyli o takich parkach, takich miejscach, gdzie pokazane zostały zabytki budownictwa lądowego, sprzęt różnego rodzaju i narzędzia różnorodne. Takie miejsca nazywamy skansenami. Zobaczmy teraz na mapie i powiedzcie, gdzie takie miejsca są w Polsce. Mamy zaznaczone. Michu!

U: Niedaleko Gniezna.

N: Super. Taki właśnie skansen leży pomiędzy Poznaniem a Gnieznom i nazywamy go Wielkopolskim Parkiem Etnograficznym. Proszę, za chwilę puszcze przeźroczka i zobaczymy, co w nim jest.

(geografia, kl. VIII)

N: Raz dwa wyciągamy książki i zeszyty. Kochani, ale nie trzeba przy tym rozmawiać. Już spokój. Przemo, na co czekasz? Czy mam ci pomóc się wypakować?

U: Nie.

N: No myślę. Możemy zaczynać. Raz, trzy, pięć. Kto mi powie, co to jest wodorowęglan? No co jest? Nikt nie pamięta?! A o węglanach kwaśnych słyszeliście? Tak? To dobrze. Wobec tego przypominam: wodorowęglany to węglany kwaśne. Proszę, Matylda powtórzy. Nie wstawaj. Siedź. Proszę.

U: Wodorowęglany to węglany kwaśne.

(chemia, kl. VII)

Z cytowanych zachowań werbalnych nauczycieli możemy czasami odczytać nerwowość, brak opanowania, apodyktyczność, ale i... samoobronę. Powyższe zapisy wykazały, że komunikacja językowa w szkole nie jest wolna od zakłóceń. Źle, że pytania i polecenia kierowane do uczniów nie zawsze są przemyślane i precyzyjne. Prowadzi to do nieefektywnego toku lekcji, chaotycznej pracy uczniów i ich niemówienia (milczenia)⁵. „Zapory językowe” są tworzone zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów. Wynikają m.in. z pełnionych ról w sytuacji klasowo-lekcyjnej i przyzwyczajęń językowych nauczycieli oraz zaniedbania metodyki mówienia w nauczaniu. Przyczyną jest również duża liczebność klas — nauczyciel próbuje w nich w różny sposób osiągnąć karność, co utrudnia fakt, że coraz częściej w naszej rzeczywistości szkolnej szerzy się arogancja. Taki jednak sposób komunikacji językowej może zakłócić kontakty interpersonalne i stać się przyczyną niepowodzeń dydaktycznych.

Przytoczone zapisy fragmentów lekcji dowodzą, że w takim nauczaniu raczej nie może być mowy o dialogu twórczym, to dialog pozorny, a prawdę mówiąc monolog (i to bardzo niedobry). W *Nowym słowniku pedagogicznym* czytamy: „Dialog wymaga poznania i zrozumienia przedmiotu oraz racji obu stron a zarazem przewyciężenia postawy egoistycznej”⁶. Egoistą okazuje się nauczyciel, który być może bojąc się, że każda przerwa w wypowiedzi może być potraktowana przez ucznia jako sygnał, iż prowadzący lekcję czegoś nie wie — mówi, mówi, mówi.⁷ Zapomina, że w pracy dydaktyczno-wychowawczej ważne jest nie tylko merytoryczne przygotowanie, ale i sposób przekazywania wiedzy (już bowiem Arystoteles twierdził, że niejasny sposób mówienia źle świadczy o umyśle mówiącego, a naukę dobrego mówienia utożsamiać należy ze sztuką rozumowania).

„Krzywe teksty”⁸

Nauczyciele, czasami nieświadomie, czasami dla efektu, z chęci „bycia modnymi”, w wyniku złego rozumienia partnerstwa używają powiedzonek i wyrazów charakterystycznych dla gwary uczniowskiej. Uczący zapominają, że język uczniowski to język środowiskowy, którym dzieci i młodzież

⁵ O tym, że ucznia prawie nie słyhać w czasie lekcji, pisałam w artykule *Strumień świadomości... O języku nauczycieli*. „Polonistyka” 1994, nr 5, s. 295-300.

⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Żak. Warszawa 1996.

⁷ Na szczęście język polonistów wyróżnia się na korzyść. Zob. *Strumień świadomości...*

⁸ „Krzywe teksty” w gwarze uczniowskiej oznaczają „coś nieprawdopodobnego”.

posługują się między sobą w czasie zabaw i w swobodnych rozmowach i wówczas mają do tego pełne prawo! Znajomość języka ucznia przydatna będzie nauczycielowi, by scharakteryzować wychowanka, dopełnić jego portret; można też wykorzystać elementy tej odmiany języka w czasie lekcji języka polskiego — nie oznacza to jednak, by ulegać młodzieży, która stwierdza: „że język polski jest językiem ograniczonym wieloma zbędnymi regułkami i zasadami”⁹ i „łatwiej jest używać wyrazów z języka uczniowskiego, nawet gdy są one gorsze, niż wyszukiwać odpowiednie wyrazy i wyrażenia z poprawnej polszczyzny, to jest uciążliwe i sprawia wiele kłopotów”¹⁰. Niestety, uczniowie za przyzwoleniem nauczycieli korzystają coraz częściej z wyrażen i zwrotów zaczerpniętych z gwary uczniowskiej, także w sytuacjach „oficjalnych” (lekcja).

Zdarzają się paradoksalne sytuacje, kiedy nauczyciel poprawia ucznia oraz poucza, by ten w czasie lekcji nie używał określeń zaczerpniętych z gwary uczniowskiej, a po chwili sam te zwroty i wyrażenia stosuje. Na zwróconą uwagę, że takie postępowanie jest niestosowne i niewskazane, możemy usłyszeć: „Dlaczego tak nie można postępować? Przecież to tak ułatwia porozumienie z uczniami!” albo „Ja wiem, kiedy i z kim mogę użyć takich określeń, on [czyt.: uczeń] — nie!”

W wypowiedzi nauczycieli bardzo często pojawiają się następujące sformułowania:

Masz abonament na ławkę? Nie? To spływaj / Słyszę czyjś akompaniament [czyt.: podpowiedź] / A z ciebie to taki alient? [czyt.: samotnik] / No to masz bagno [czyt.: kłopoty] / Spływ Dunajcem [czyt.: odejść] / Na drzewo banany prostować [czyt.: daj mi spokój] / Uderz się w arbuz [czyt.: głowa] i dopiero mów. / Bezsens [czyt.: głupota] to twoja cecha. / Kopnij się [czyt.: idź] do dyrektorki. / No, tym razem kaszana [czyt.: wpadka]. / Nieźle jaja [czyt.: coś śmiesznego]. / Coś ty dziś taki przymulony? [czyt.: osowiały].

Coraz częściej, potwierdzają to nagrania i hospitacje, w czasie lekcji prowadzący zamiast *głowa* mówi — *czaszka*, *dekiel*, *globus*, *czajnik*, *czambo*, *lepetyna*, *makówka*, *mózgownica*, *arbuz*, zamiast *usta* — *paszcza*, *jadaczka*, *klafa*, *dziób*, *ryjek*, zamiast *zmyślać* — *pływać*, *bujać*, *bredzić*, zamiast *mówić* — *bulgotać*, *paplać*, *blubrać*, *bajerować*, *gdakać*, zamiast *rozumieć* — *chwycić*, zamiast *nie przygotować się do lekcji* — *być czystym*, zamiast *ocena niedostateczna* — *bomba*, *pała*, *laczek*, *głan*, *kapeć*, *petarda*, *la bom-*

⁹ K. Czarnecka, *Miejsce języka uczniowskiego wśród odmian współczesnej polszczyzny*.

¹⁰ W: *Świadomość — kompetencje — dydaktyka*. Warszawa 1996, s. 78.

¹¹ *Ibidem*.

ba. Należy zaznaczyć, że im młodsze pokolenie uczących, tym wyraźniejsza tendencja do używania wyrazów i zwrotów zaczerpniętych z gwary uczniowskiej. Wpływ języka uczniów na mowę nauczyciela omawia także Jadwiga Kowalikowa, która podkreśla, że jest to wynik (przede wszystkim) potrzeb wychowawczych. Nauczyciele chcąc zintensyfikować oddziaływanie i uzyskać większą skuteczność, a także wzmocnić ekspresję komunikatu oraz jego siłę illokucyjną, czasami chcąc wzbudzić przekonanie o swoim partnerstwie i identyfikacji z podopiecznymi, wykorzystują elementy i cechy gwary uczniowskiej.¹¹ Należy jednak pamiętać, że czasami bezkrytyczne uleganie nowoczesności i zbytnia liberalizacja nie sprzyjają edukacji.

Zdaję sobie sprawę, że w wielu źródłach wykazuje się i mocno podkreśla znaczenie budowania więzi między nauczycielem a jego wychowanymi. Wprowadza się do edukacji w szerokim zakresie kulturę życia codziennego. Także nauczanie języka polskiego otwiera się na codzienność i współczesność. To jednak wcale nie znaczy, że można zapomnieć o tym, że świadomość językowa jest częścią świadomości ogólnej człowieka. To właśnie dzięki językowi człowiek reguluje swoje stosunki z otoczeniem. Bierne i czynne (!) przyzwolenie na mieszanie różnych odmian językowych doprowadza do deformacji. Myli się ten, kto łączy autorytet nauczyciela z pobłażaniem i spoufalaniem się.

Cieszy więc fakt, że wśród uczniów zdarzają się puryści językowi. Nie pozostają oni obojętni wobec języka swoich nauczycieli. Uczniowie ci wychwytyją w mowie uczących różnego rodzaju błędy i czasami przekształcają je w przezwiska. Na przykład przezwisko nauczyciela „Łejery”¹² pochodzi od nadużywania wykrzyknienia pojawiającego się jako wyraz zniecierpliwienia lub radości; „Włancz” nazwano nauczyciela, który używał niepoprawnej formy „włanczaj” zamiast *włączaj*; „Lubieja” to przezwisko nauczycielki używającej niepoprawnej formy czasownika *lubić* w 3. os. l. mn. — „lubieją” zamiast *lubią*; „Żeś” przyłgnęło do nauczyciela, którego charakterystyczną cechą było używanie form czasu przeszłego czasowników z ruchomą końcówką *-eś, -eśmy, -eście*, (np. „żeś kłamał, żeście powinni, żeśmy napisali”).

Uczniowie zwracają także uwagę na nadużywanie pewnych wyrazów. Słowo pojawiające się zbyt często w mowie wykładowcy może przekształcić się w przezwisko; przykładem tego zjawiska są określenia: „Analogia”,

¹¹ Zob. J. K o w a l i k o w a, *Język nauczyciela i ucznia w komunikacji szkolnej*. W: *Wokół społecznego zróżnicowania języka*. Szczecin 1996, s. 75-81.

¹² *Łe jery!* — ‘o rany!, o rety!’; w gwarze poznańskiej powszechnie używany wykrzyknik.

„Paradoks”, „Konkret”, „Konkluzja”, „Wijo — Wijo” (w ten sposób nauczyciel zachęcał uczniów do dalszej wypowiedzi). Także najczęściej używane określenia uczniów mogą zmienić swoją funkcję, np. *acan*, *ananas*, *złotko*, *waćpanna*, *gagat*, *gościu*; „Kretynem” przewzano nauczyciela, który tym wyrazem przezywał uczniów nie umiejących rozwiązać zadania.

Uczniowie w mowie nauczyciela zauważają również charakterystyczne powiedzonka, np. nadużywanie sformułowania „Oj, cienko dzisiaj śpiewasz” spowodowało, że nauczyciela przewzano „Cienkoszem”; „Chyżo do tablicy” dało „Chyżolem”; „Wątpię czy wyrosną z was porządni ludzie” — „Watpiącą”, „Pleciesz androny” — „Andronem”; „Czarno widzę waszą przyszłość” — „Kasandrą”.

Przeprowadzone badania dowiodły, że przezwiska nauczycieli i pracowników szkoły coraz częściej pojawiają się w rozmowach prowadzących lekcje z uczniami, np.:

I jak po wizycie u D y r y? / D y r e k dał ci niezły wycisk, prawda? / F e l i e t o n dużo wam zadał, wiem, ale i zadania z fizyki też są ważne. / Z tym problemem zgłóście się do A m i g i. / D y s k i e t k a na to nie pójdzie. / B o n ż u r a pojedzie z wami na wycieczkę. / Porozmawiajcie z K l a w i s z e m. Może wam coś poradzi.

Takie zachowanie uczących nie przyczynia się do wzbogacenia wewnętrznego świata ucznia, nie pobudza jego procesów poznawczych, myślenia, uwagi oraz pamięci. Wykorzystywać fantazję uczniów — na pewno tak; nie wolno jej jednak naśladować — wygląda to śmiesznie i protekcyjnie. W jaki sposób w takiej sytuacji mówić o autorytecie i randze nauczyciela?

„Obym się sam ocenił, skoro świat ocenię”

Kolejne obserwacje dotyczą sfery oceniania. Chociaż zainteresowanie błędami językowymi popełnianymi przez uczniów jest zapewne tak dawne, jak samo nauczanie języka ojczystego, w sferze oceniania występują istotne różnice.

Przypatrzmy się poprawie i recenzjom jednego wypracowania. Stu nauczycieli poprawiało, oceniało i recenzowało przytoczoną niżej w oryginalnej wersji językowej pracę pisemną uczennicy klasy ósmej.

Temat brzmiał: „Proszę, niech ktoś do mnie napisze — odpowiedz na list kolegi zamieszczony w piśmie młodzieżowym”.

Poznań, 92.III.21

Droga Ewo!

Przeczytałam twój list w „POPCORNIE”, zauważyłam, że mamy podobne zainteresowania i postanowiłam do Ciebie napisać.

Mam na imię Natalia. Uczęszczam do ósmej klasy szkoły podstawowej, po jej ukończeniu zamierzam wybrać się do LO.

Mieszkam w Poznaniu, często wieczorami lubię spacerować uliczkami miasta. Myślę wtedy o wielu różnych sprawach; kim będę w przyszłości, gdzie pojadę na wakacje itd.

Wolne chwile spędzam w towarzystwie książek. Od momentu w którym nauczyłam się czytać, książka stała się moim wiernym przyjacielem. Mam swoją biblioteczkę, a tam dość liczny księgozbiór. Poczynając od książek naukowych, które są źródłem niewyczerpanej wiedzy, do bajek, którymi zajmowałam się kilka lat temu.

Uważam, że posiadać własną biblioteczkę to bardzo dobra sprawa. Nie trzeba biegać do wypożyczalni. Gdy tylko dręczy mnie nuda, sięgam po przygodową książkę i wraz z jej bohaterami przeżywam ich wzloty i upadki. Książki pobudzają moją wyobraźnię. Gdy teraz po kilku latach obcowania z książkami, straciłabym nagle wzrok lub stałoby się coś co przeszkodziłoby mi w ich czytaniu, byłoby to dla mnie jakimś wielkim wężem nie do przejścia.

Prócz książek moją wielką pasją są góry. Mimo, że mam już trzynaście lat jeszcze tam nie byłam. Zawsze podziwiałam ich ogrom na pocztówkach i zdjęciach. Moim marzeniem jest pojechać kiedyś w Sudety. Czytałam dość dużo książek na ich temat. Wyobrażam sobie, że jest tam wiele malowniczych dolin, poprzecinanych rzekami, które wyglądają jak błękitne wstążki. Wyobrażam sobie straszną wichurę, która wygląda jak bal drzew. Jedne drzewa biorą czynny udział zajmując całą sałę, a inne tylko podrygują stojąc w kącie. W moich marzeniach wszystko jest tak piękne, iż wygląda jakby malarz wylał całą gamę barw, właśnie na Sudety.

„...I chce mi się stąpać na dachu świata, I bez pamięci skoczyć w dół, I orła, czy sępa uznać za brata, I poszybować wśród gór i chmur” to mój ulubiony kawałek wiersza, związany z górami moich marzeń.

Po tym co tu napisałam pomyślisz sobie, że prócz gór i książek, nic dla mnie nie istnieje, ale wcale tak nie jest. Mam przyjaciół z którymi bardzo lubię spędzać czas. Razem chodzimy na spacer, rozmawiamy, bawimy się. Na codzień jestem bardzo wesoła, mam poczucie humoru, zawsze mówię to co myślę i może dlatego mam trochę wrogów. W ludziach cenię wiedzę i inteligencję. Nie nawidzę obłudy i fałszu.

To chyba wszystko, co miałabym tobie do napisania. Przepraszam, że nie opisałam swojego wyglądu zewnętrznego, ale to chyba nieistotne, myślę, że dla Ciebie liczy się to co jest wewnątrz człowieka.

Serdecznie Cię Ewo pozdrawiam i czekam na Twój list.

Natalia

W recenzjach wypracowania możemy przeczytać: „Poetycki charakter listu, który wywołują liczne, rozbudowane porównania powodują, że praca jest ciekawa”; „Rażące swym pseudoartystycznym stylem fragmenty pracy”; „Na uznanie zasługuje język bogaty w metafory, dzięki którym budujesz bardzo sugestywne obrazy”; „Praca stylistycznie kuleje, przenika tu styl potoczny”; „Widać wyraźne falowanie stylu”; „Używasz szablonowych i patetycznych zwrotów”; „Praca napisana swobodnym stylem”; „Musisz popracować nad stylem, który jest bardzo nieudolny”.

Wszystkie powyższe uwagi dotyczyły stylu wypracowania — jednych zachwycał, innym się nie podobał. Jego ocena sprawiła najwięcej trudności, a tak różne zapisy są dowodem na to, że trudno mówić o obiektywnych kryteriach oceniania. Przypatrzmy się zapisom dotyczącym innych sfer oceny: „Język poprawny, brak rażących błędów, aczkolwiek są w pracy obecne błędy frazeologiczne, składniowe, ortograficzne, błędny szyk, kilka błędów interpunkcyjnych, błędy stylistyczne, niezręczne sformułowania” (!); „Oprócz 2 błędów interpunkcyjnych i kilku stylistycznych nie mam większych zastrzeżeń”; „Szwankuje ortografia. Sugeruję, żebyś powtórzyła sobie odnośne reguły”; „Zwróć uwagę na zapisy wielką literą form grzecznościowych”; „Zastrzeżenia budzi pisownia „nie” z czasownikami”; „Język wypracowania poprawny”; „Postaraj się bliżej zaprzyjaźnić z regułami interpunkcyjnymi w języku polskim”; „Brawo za stronę językową wypracowania”; „Zastrzeżenia dotyczą strony językowej wypracowania. Musisz ćwiczyć i to codziennie ortografię i interpunkcję”; „Język Twojego wypracowania zasługuje na uznanie”. Ileż w tych opiniach rozbieżności! Zastanawia fakt, na jak różne elementy języka nauczyciele zwracają uwagę.

W recenzjach nauczycieli spotykamy różne uwagi dotyczące tematu i kompozycji: „Praca zgodna z tematem”; „Treść wypowiedzi zbyt jednostronna”; „Temat ujęty w miarę właściwie”; „Wypracowanie w pełni realizuje temat”; „Wypracowanie w połowie zrealizowało temat. Zapomniałaś nawiązać do informacji zawartych w liście zamieszczonym w czasopiśmie”; „Kompozycja dobra, jasna, spójna”; „Nie zadawała forma wypracowania”; „Zachowana została prawidłowa kompozycja i forma listu”; „Kompozycja wypracowania jako listu nie jest zadowalająca”.

Nie tylko oceny zapisane w recenzjach są tak różne, różna jest kwalifikacja błędu. Zdanie „Uważam, że posiadać własną biblioteczkę to bardzo dobra sprawa” określono jako błąd składniowy, błąd stylistyczny, błąd leksykalny, błąd gramatyczny lub nie poprawiono wcale. Niektórzy nauczyciele

ograniczają się do podkreślania błędnego ich zdaniem zapisu, obok którego na marginesie zapisują „s”. Co to znaczy: styl, składnia, słowo, słowotwórstwo? Nie wiadomo. Pojawiają się również takie określenia błędów, jak „w.”, „wyr.”, „wyraz.”, „sform.”, „sformułowanie”, które zapewne nie pomagają uczniom w poprawie wypracowania. Uczniowski zapis: „...to tak jakby malarz wylał całą gamę farb” określano jako błąd stylistyczny, błąd leksykalny, błąd semantyczny, błąd frazeologiczny, błąd gramatyczny. Przy zdaniu „Gdy teraz po kilku latach obcowania z książkami straciłabym nagle wzrok, lub stałoby się coś, co przeszkodziłoby mi w czytaniu, byłoby to dla mnie jakimś wielkim wężem nie do przyjścia” pojawiły się zapisy: „błąd gramatyczny”, „błąd składniowy”, „błąd stylistyczny”, „sformułowanie”, „wyrażenie”, „błąd interpunkcyjny”.

Bardzo swobodnie nauczyciele traktują zasady interpunkcyjne. Wstawiają znaki przestankowe tam, gdzie nie powinny się one pojawić; likwidują te, które muszą być. Interpunkcja i styl to dziedziny sprawiające najwięcej trudności przy poprawie wypracowania.

Często zdarzają się przeoczenia błędów ortograficznych, np. „namię”, „na codzien”, pisowni form grzecznościowych (zaimków) charakterystycznej dla listu.

Tylko troje sprawdzających poprawiło zapis tytułu czasopisma „POP-CORN” na „Popcorn”. Niewielu też nauczycieli poprawiło zapis daty — 93.III. 28. Recenzje często są lakoniczne, stereotypowe, z charakterystycznym pustostowiem. Podobnie jak w poprawie wypracowania uczniowskiego, także i w zapisach widoczna jest swoboda w użyciu znaków interpunkcyjnych, niezgodność z obowiązującymi zasadami. Estetyka formy graficznej niektórych recenzji również pozostawia wiele do życzenia.

Zapewne drażliwy to temat, jednakże nie tylko zajęcia z metodyki powinny być poświęcane zagadnieniu poprawy uczniowskich wypracowań. Na konferencjach metodycznych, w zespołach samokształceniowych warto byłoby opracować pełny zestaw najbardziej typowych błędów językowych z uwzględnieniem uwarunkowań regionalnych oraz poziomu kształcenia. Proponowanie opracowanych kryteriów oceniania na niewiele się zda, kiedy klasyfikacja błędów przez nauczycieli jest tak różnorodna. Włączenie analizy błędów w proces kształcenia językowego uczniów, oddzielanie rzeczywistych błędów od pomyłek, wyjaśnianie źródeł błędów, uwzględnienie frekwencji (stopnia powszechności) zgodnie z programem nauczania usprawnią posługiwanie się w sposób świadomy językiem ojczystym. Dy-

daktyczna przydatność badań języka uczniów stanie się oczywista. Pozwolą one określić — ważną tak dla profilaktyki, jak i terapii — sprawność językową wychowanków.

Kolejne niebezpieczeństwo ukrywa się w szkolnych zeszytach przedmiotowych, w których aż roi się od różnego rodzaju błędów. Zatrzymajmy się tylko przy jednej grupie — błędach ortograficznych. Przeglądając zapisy, można odnieść wrażenie, iż zasady polskiej ortografii są niezwykle swobodne, że panuje zasada pisania według własnego widzimisię — swoboda w przenoszeniu wyrazów, własne oznaczanie miękkości, własne skróty. W zeszytach uczniowskich wolno zapisywać, jak się chce, i dlatego sporo w nich takich zapisów: *równańe, rufnańe, rófnanie, ruwnanie, równańie, ruwnanie; trójkont, trujkont, trójkąd, tróikont, trój kont; przekontna, pszekontna, przekotna, przekondna, przekądna* (matematyka); *dwówładza, dwu władza, dwuwadza; rewolócja, refolucja, rewolucia, rewolucja, rewolócja* (historia); *pront, prond, prondt, prąť; ruwnia pochyła, rófnia pochyła, równia pochyła* (fizyka); *kfas, kwaz, kwast; męzórka, menzórka, męzurka, mensurka, menzórka* (chemia); *Francjii, francji, Franci, francii, Franciji; Sudetuf, Sódetów, sudetów, sódetuw* (geografia). Należy zaznaczyć, że nie są to wszystkie możliwości zapisu wyrazów: równanie, trójkąt, przekątna, dwuwładza, rewolucja, prąd, równia pochyła, kwas, menzurka, Francji, Sudetów. W zeszytach uczniowskich jest ich dużo więcej, podobnie jak dowolnego podziału wyrazów, np. *Mikołaj-ewicza, a-rmii, konie-czności, przyw-rócenia, anul-owaniem, o-dmienić*.

Zdają sobie sprawę z tego, że zaraz podniosą się głosy mówiące o gratyfikacjach finansowych za poprawę zeszytów. To prawda — poloniści otrzymują dodatkowe wynagrodzenie w wysokości niewiele ponad... 0,5% pensji, czyli 10-20 zł. Pozostali nauczyciele wyśmiewają taką zapłatę; jednakże gdy przychodzi do rozmowy na temat uczniowskich prac pisemnych i ich korekty, argument wynagradzania pojawia się jako najbardziej znaczący. Marzyłoby się, aby znaleźć takie fundusze (niewielkie), które zobowiązałyby wszystkich uczących do poprawiania błędów ortograficznych. Wówczas zapis w zeszytach do języka polskiego nie różniłby się tak wyraźnie od pozostałych. Świadomość ucznia, że jego zeszyt będzie kontrolowany, powoduje, iż bardziej przykłada się do własnych notatek. Przede wszystkim należałoby zadbać o to, żeby na każdej lekcji uczniowie mieli dostęp do słownika ortograficznego; zadaniem polonisty jest wyrobienie u ucznia nawyku, by z tej pomocy korzystać, pozostali uczący powinni ten nawyk utrzymywać.

Uwagi końcowe

Współcześnie przeważa pogląd, który przyznaje szkole najważniejszą rolę w rozwoju kompetencji komunikacyjnych. Każdy nauczyciel musi mieć świadomość, że sukces dydaktyczny związany jest z językiem; dlatego chcąc uczyć poprawnego nim władania, musi znać i rozumieć obowiązujące normy, by ocenić poprawność wypowiedzi uczniów. Który z biologów, chemików, matematyków miał zajęcia z kultury języka? Który uczył się klasyfikacji błędów językowych; który uczył się cech gatunkowych takich form wypowiedzi, jak artykuł, referat, esej czy notatka? A przecież muszą lub powinni korzystać z tych form wypowiedzi. To, co podpowiada im wyczerpie językowe, realizują w swojej pracy; chociaż nie zawsze jest to zgodne z obowiązującymi normami. Nie jest to wina nauczycieli różnych przedmiotów, dlatego warto im podpowiadać i pomagać w tej trudnej sferze językowej, językiem bowiem posługują się wszyscy uczący, mniej lub bardziej sprawnie, mniej lub bardziej swobodnie i świadomie. „Polonista z racji dysponowania polonistyczną wiedzą winien operować nim w sposób niemalże idealny”¹³. Polonista musi być przygotowany na to, że to właśnie do niego będą zwracać się pozostali nauczyciele, by usłyszeć rozstrzygnięcie, radę, wskazówki. Wszyscy wiemy, profilaktyka jest ważniejsza od każdej terapii. Najwyższy czas zacząć respektować ją we współczesnej szkole. Podniesienie poziomu kompetencji językowej, uwrażliwienie nauczycieli wszystkich przedmiotów na problem kultury języka to także jedna z dróg prowadzących do odbudowania autorytetu nauczyciela.

Mam świadomość tego, że rozrasta się szkolna biurokracja, która wymaga od nauczycieli wypełniania mnóstwa obowiązków urzędniczych — wypełniania ogromnej ilości formularzy, druków, sprawozdań, ankiet, powielania informacji znajdujących się w dziennikach lekcyjnych, kół zainteresowań, zeszytach wychowawców, przewodniczących zespołów samokształceniowych. Sprawozdawczość i statystyka na dobre zadomowiły się w szkole i mają widoczną perspektywę rozwoju. Dla nauczycieli organizuje się różne kursy (nie zawsze wspomagające ich pracę), w czasie konferencji, rad szkoleniowych „odkrywa się” przed nimi terminy znane na przykład w psychologii od lat i omawia, przedstawia jako coś nowego. Ostatnimi czasy

¹³ M. Jędrzychowska, *O potrzebie praktycznego kształcenia stylistycznego polonistów. W: Dydaktyka dydaktyki literatury i języka polskiego. Z zagadnień teorii i praktyki. „Zeszyty Naukowe UJ”*. Warszawa — Kraków 1979, s. 68.

bardzo często mówiło się o zagrożeniach asertywności i inteligencji emocjonalnej. W szkołach pojawiły się gazetki: „Bądź asertywny”, „Asertywność i ja”, „Porozmawiajmy o asertywności”, „Stop. Człowiek asertywny? To ja!” itp. Podobne zapisy znajdziemy w wielu dziennikach. Czy zamiast terminu właściwego innej dziedzinie nie lepiej byłoby używać od lat znanych określeń, takich jak np. *jestem stanowczy, jestem zdecydowany, jestem kulturalny?* Zapewne w ostatnich dwóch — trzech latach nauczyciele zapoznali się z terminem przynależnym do psychologii (nauki znaczącej i ważnej dla procesu dydaktyczno-wychowawczego). Nie ujmując niczego asertywności, uważam, że w szkole więcej pożytku przyniesie uświadomienie nauczycielom wagi wzoru językowego; mówienie i podkreślanie tego, że zróżnicowany i bogaty dobór słów to warunek dobrego nauczania; że ocena wyrażona w słowach „fajnie”, „OK.”, „brawo”, „super”, „dno”, „bzdura” jest właściwością tych, których cechuje ubogie słownictwo; że kulturalna, staranna mowa zachęca ucznia do uważnego słuchania. Dyrektorzy szkół i metodycy nie powinni zostawiać nauczyciela samemu sobie. Ich obowiązkiem jest „Odpowiednie dać rzeczy — słowo”: pokazać wzory kultury języka, zabezpieczyć przed lawiną językowych zanieczyszczeń, uświadomić, „że mówienie jest pracą, nieraz ciężką pracą, która wymaga tym większego i tym bardziej świadomego wysiłku, im więcej nam zależy na jakości tego, co powiemy”.¹⁴

¹⁴ Z. K l e m e n s i e w i c z, *Z młodzieżą o mowie ojczystej*. W: *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*. PWN. Warszawa 1982, s. 778.

KONTEKSTY POLONISTYCZNEJ EDUKACJI

Pod redakcją
Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak
i
Seweryny Wysłouch

POZNAŃ 1998