

Anna Domagała-Trzebuchowska

Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 9 w Poznaniu

ORCID: 0000-0003-4826-0293

Wypowiedzi ustne uczniów szkoły podstawowej na lekcjach języka polskiego – analiza wybranych umiejętności retorycznych w kontekście badań i praktyki edukacyjnej

W podstawie programowej do języka polskiego dla ośmioklasowej szkoły podstawowej za fundament edukacji uznano umiejętności komunikacyjne i językowe uczniów¹. Na każdym przedmiocie nauczyciele zobowiązani zostali do doskonalenia kompetencji², a język polski w kontekście pozostałych przedmiotów realizowanych w szkole odgrywa w realizacji tego celu rolę kluczową. Wyposaża uczniów w narzędzia niezbędne do poznawania świata w ujęciu aksjologicznym, kulturowym i społecznym, pozwalające porządkować i systematyzować obserwacje otaczającego świata, nazywać, oceniać, komentować.

Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych, językowych, kształtowanie świadomości kulturowej i literackiej leżą od dawna u podstaw dydaktyki polonistycznej. Novum jest podkreślenie roli umiejętności retorycznych, określonych w dokumencie jako „elementy retoryki”.

Treści nauczania w nowej podstawie programowej zostały podzielone na cztery podstawowe obszary. Należą do nich: „Kształcenie literackie i kulturowe”, „Kształcenie językowe”, „Tworzenie wypowiedzi” oraz „Samokształcenie”. Retoryka i retoryczność obecna jest w trzech obszarach spośród wymienionych powyżej:

1. W obszarze „Kształcenia literackiego i kulturowego”, gdzie wymaga się od ucznia m.in. znajomości wybranych utworów literatury polskiej i światowej, których analiza będzie przeprowadzana z wykorzystaniem potrzebnej terminologii.
2. W obszarze „Kształcenia językowego”, ukierunkowanego na konieczność rozwijania twórczego i sprawczego charakteru działań językowych oraz kształcenie umiejętności porozumiewania się w różnych sytuacjach komunikacyjnych.

1 To zadanie pojawiło się także w poprzednich podstawach programowych.

2 Wyrażenie „kompetencja komunikacyjna” tłumaczy i określa jego funkcję m.in. Antonina Grybosiowa w dyskusji nad referatem Stanisława Grabisa i Krystyny Skarżyńskiej [w:] *Bariery i pomosty w komunikacji językowej Polaków*, red. J. Bartmińskiego i U. Majer-Baranowskiej, s. 81–83. Autorka dookreśla: „Mieć kompetencję komunikacyjną” oznacza: „móc się porozumieć z nosicielem tego samego języka w różnych sytuacjach aktu mowy, być rozumianym (odbiorca) i rozumieć tekst (nadawca)”.

3. W obszarze „Tworzenia wypowiedzi”, gdzie zaznaczono konieczność poznawania i rozwijania podstawowych zasad retorycznych, w szczególności argumentowania, rozpoznawania intencji rozmówcy, w tym manipulacji językowej. Tutaj znalazły się również zapisy wprowadzające „elementy retoryki”³.

Zgodnie z wymaganiami podstawy programowej uczeń szkoły podstawowej nauczy się: prowadzić rozmowę na zadany temat; odróżniać argumenty odnoszące się do faktów, logiki oraz emocji; funkcjonalnie wykorzystywać środki retoryczne; tworzyć spójne i logiczne wypowiedzi w określonych formach gatunkowych, w tym wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym. Rzeczowo uzasadniając własne zdanie, uczeń będzie potrafił polemizować z cudzymi poglądami; wygłaszać ze zrozumieniem, z odpowiednią dykcją, właściwym akcentowaniem oraz odpowiednim napięciem emocjonalnym z pamięci tekst.

W praktyce lekcyjnej ćwiczenie umiejętności retorycznych uczniów odbywa się w formie wypowiedzi ustnych ukierunkowanych na odbiór i analizę dzieła, świadomość retoryczną w dyskusji, prezentowanie efektów własnej pracy (w tym pracy zespołu), przygotowanego przemówienia czy recytacji fragmentu wiersza lub prozy.

W świetle badań

Namysł nad problemem kształtowania umiejętności retorycznych uczniów rozpoczęłam od sondażu przeprowadzonego wśród nauczycieli w Internecie. W związku ze zmianami systemowymi ankietowani poproszeni zostali w pytaniach otwartych o wskazanie priorytetowych, ich zdaniem, celów i zadań współczesnej edukacji polonistycznej oraz zadań kształcenia polonistycznego najtrudniejszych do realizacji⁴. Pytania zamknięte ankiety dotyczyły umiejętności retorycznych i tematów chętnie podejmowanych podczas lekcji oraz poprawności językowej wypowiedzi ustnych.

3 Por. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, Dz. U. 2017, poz. 356, MENiS 14 lutego 2017, s. 59–60; www.prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356.pdf, [dostęp: 12.01.2019].

4 Analogiczne pytania zadała również w 2005 roku Iwona Morawska w: *Nauczyciele języka polskiego o języku polskim jako przedmiocie nauczania (relacja z sondażu diagnostycznego)*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, s. 34–39. „Najważniejszymi”, zdaniem nauczycieli, celami i zagadnieniami współczesnej edukacji polonistycznej okazały się nimi wówczas: kształcenie sprawności językowych i komunikacyjnych; wzbogacanie słownictwa i kultury językowej uczniów; uczenie czytania różnych tekstów kultury; uświadamianie znaczenia języka ojczystego i wzbudzanie szacunku dla ojczystej kultury; przygotowanie do egzaminów sprawdzających poziom osiągnięć przedmiotowych. Iwona Morawska prosiła również ankietowanych o wskazanie tych celów i zadań kształcenia polonistycznego, których realizacja przysparza im najwięcej problemów. Nauczyciele wskazywali wówczas: motywowanie uczniów do czytania; kształcenie sprawności językowych, zwłaszcza pisemnego redagowania dłuższych form wypowiedzi; uczenie analizy i rozumienia poezji współczesnej; sprawdzanie i ocenianie osiągnięć przedmiotowych z języka polskiego. Pytanie postawione przeze mnie w ankiecie wynikało z ciekawości badawczej i próby odpowiedzi na pytanie: Co na przestrzeni 13 lat zmieniło się, zadaniem nauczycieli, w celach współczesnej edukacji polonistycznej oraz z jakimi nowymi problemami dydaktycznymi spotykają się nauczyciele aktualnie?

Uzyskane odpowiedzi ankietowanych osadzone zostaną w dalszej części artykułu w kontekście badania empirycznego oraz wybranych propozycji rozwiązań dydaktycznych proponowanych przez wydawnictwo Nowa Era⁵. Badanie, którego celem była diagnoza najczęstszych problemów w tworzeniu wypowiedzi ustnych i stosowaniu w praktyce lekcyjnej umiejętności retorycznych, przeprowadzono w klasach czwartych i siódmych jednej z poznańskich szkół. W tym celu nagrano cykl lekcji w klasie IV (25 uczniów) oraz w dwóch klasach VII (43 uczniów), z czego jedna z klas siódmych (18 uczniów) była klasą integracyjną. Zebrany w czasie obserwacji materiał stanie się tłem rozważań na temat perspektyw umiejętności retorycznych uczniów szkoły podstawowej.

Ankieta przeprowadzona została na przełomie marca i kwietnia 2018 roku, wzięło w niej udział 107 respondentów, z czego 27,1% nauczało w szkole wiejskiej, 28% w miejscowości od 250 i więcej mieszkańców, 9,3% w miejscowości od 100 do 250 tys. mieszkańców, 15,9% – 30–100 tys. i 19,6% w miejscowości od 10 do 100 tys. mieszkańców. Z czego 56,1% stanowili nauczyciele dyplomowani, 17,8% – mianowani, 15,9% – kontraktowi oraz 10,3% nauczyciele stażyści. Z zestawienia wynika, że znaczna liczba respondentów należy do grupy doświadczonych nauczycieli, których staż pracy przekracza minimum siedem lat. Ankieta udostępniona została poprzez media społecznościowe w nauczycielskich grupach: *Budzący się poloniści*, *Poloniści z pasją*, *Ocenianie kształtujące* oraz *Początkujący nauczyciele języka polskiego*.

Na podstawie zebranych odpowiedzi ankietowanych wskazać można: 1. Przykłady, do których odwołują się uczniowie podczas dyskusji; 2. Tematy dyskusji, w których uczniowie najchętniej uczestniczą; 3. Teksty najchętniej przez uczniów komentowane; 4. Typy błędów najczęściej popełnianych podczas wypowiedzi ustnych; 6. Ocenę stanu zasobu leksykalnego uczniów szkoły podstawowej.

Priorytetowymi celami współczesnej edukacji polonistycznej wskazywanymi przez ankietowanych nauczycieli okazały się: kształcenie umiejętności sprawnego wypowiadania się w mowie i piśmie (27); umiejętności retoryczne (10); umiejętności czytania ze zrozumieniem (11); rozwój czytelnictwa (9); znajomość lektur (8); sprawne posługiwanie się językiem ojczystym i budowanie świadomości językowej (8); myślenie logiczne, krytyczne (6); przygotowanie do egzaminów zewnętrznych (3); świadomość literacka i kulturowa (3); kreatywność ucznia (3); realizacja podstawy programowej (1); umiejętność wykorzystania wiedzy w praktyce (1); myślenie metaforyczne i abstrakcyjne (1); przygotowanie ucznia do dorosłego życia (1); edukacja dla pokoju (1); harmonijny rozwój osobowości każdego ucznia; skłanianie uczniów do wyrażania refleksji nad omawianymi utworami literackimi (1).

5 Publikacje tego wydawnictwa wybrane zostały z dwóch powodów: 1. Program kształcenia polonistycznego proponowany przez wydawnictwo realizowany jest we wszystkich grupach poddanych badaniu empirycznemu. 2. Aktualnie (dane na dzień 12 listopada 2018 r.) Programy kształcenia polonistycznego dla klas IV–VIII wydawnictwa mają 40% udziału rynku podręczników, pozostałe: WSiP 25%, GWO 25%, Stentor, Operon, Mac Edukacja 10% (dane statystyczne na podstawie badań rynkowych prowadzonych przez Wydawnictwo NE).

Nauczyciele w pytaniach otwartych wskazali również zadania, które uznają za trudne w kształceniu polonistycznym. Okazały się nimi: kształtowanie poprawności wypowiedzi pisemnych (25), ustnych (13) i argumentacyjnych (10); rozwijanie zainteresowania literaturą, szczególnie pozycji z kanonu lektur obowiązkowych (21); kształcenie kompetencji językowych (18), stylistycznych (3) oraz wprowadzanie zasad ortografii i interpunkcji (8); analiza i interpretacja tekstów poetyckich (5); motywowanie ucznia do nauki (3); motywowanie do krytycznego, selektywnego myślenia (2); realizacja podstawy programowej (1); duża ilość materiału (2), większość jest trudna dla przeciętnego ucznia (1), nie wiem (2).

Warto zauważyć, że zarówno umiejętności uznane przez nauczycieli za priorytetowe, jak i te uznane za najtrudniejsze, mieszczą się w ramach szeroko pojętej retoryki i dotyczą umiejętności sprawnego posługiwania się językiem w mowie i piśmie oraz rozwijania umiejętności argumentowania, w tym wyrażania sądów i opinii.

Odnosząc wyniki ankiety do badania sondażowego, przeprowadzonego w 2005 roku przez Iwonę Morawską, w którym priorytetowe okazały się kształcenie sprawności językowych i komunikacyjnych oraz wzbogacanie słownictwa i kultury językowej uczniów, dostrzec można analogię wskazującą na niezmienną się w edukacji polonistycznej wartość, jaką jest niełatwość dla ucznia umiejętność wypowiadania się.

Analiza badania wykazała, że 93,5% ankietowanych nauczycieli dostrzega w wypowiedziach ustnych uczniów „ubogi zasób słownictwa”. Odpowiadając na pytanie otwarte, będące uściśleniem pytania zamkniętego: „Jakie problemy obserwuje Pan/Pani podczas ustnych wypowiedzi uczniów?”, nauczyciele wskazywali na trzy obszary⁶: językowy, składniowo-kompozycyjny oraz psychologiczny. W warstwie językowej podkreślano: ubóstwo języka; brak poprawności językowej; wtrącanie młodzieżowego slangu, zapożyczeń; występowanie pleonazmów, kolokwializmów, słownictwa gwarowego i skróty myślowe. W warstwie stylistyczno-kompozycyjnej zwracano uwagę na: nieumiejętność sformułowania myśli oraz tworzenia dłuższej ustnej wypowiedzi; chaos i niedbałość w wyrażaniu opinii; brak umiejętności formułowania poprawnych zdań; nieumiejętność precyzyjnego wysławiania się; częste powtórzenia; lakoniczność wypowiedzi; nieumiejętność argumentowania. Nauczyciele zwracają również uwagę na: niewyraźną artykulację; jąkanie się; zawieszanie głosu oraz brak płynności wypowiedzi; obawę przed ośmieszeniem ze strony rówieśników.

Spostrzeżenia, którymi podzielili się nauczyciele, znalazły swoje odzwierciedlenie w wypowiedziach uczniów, biorących udział w prowadzonym przeze mnie badaniu, gdzie obserwacji poddane zostały wypowiedzi spontaniczne (udział w dyskusji nad postawami bohaterów *Balladyny* uczniów klasy VII) oraz wypowiedzi przygotowane w domu (opowiadanie wybranej baśni przez uczniów klas IV).

Analiza nagrań wypowiedzi uczniów, zarówno przygotowanych, jak i spontanicznych, pozwoliła zauważyć, że uczestniczący w badaniu uczniowie uznali, że wypowiedzi ustne nie wymagają takiej dbałości o poprawność i formę jak pisemne,

6 Obszary zostały nazwane i uporządkowane na podstawie zebranego materiału.

co skutkowało niedbałością, lekceważeniem zasad i używaniem języka potocznego, często dosadnego.

Zauważyłam, że uczniowie nie starali się dostosować języka do sytuacji lekcyjnej, często ostentacyjnie używali struktur niepoprawnych i nadużywali potocznych, wychodząc z założenia, że swobodna wypowiedź ustna czy głos w dyskusji nie wymagają poprawności lub po prostu ujawniając swoją bezradność w kształtowaniu spójnych i retorycznie sprawnych wypowiedzi.

Analizowane wypowiedzi potwierdzają ubóstwo językowe, przejawiające się przede wszystkim w powtórzeniach, które zostałyby zapewne usunięte w wypowiedzi pisemnej:

Uczeń klasy IV (wypowiedź ustna przygotowana): „Był sobie czerwony kapturek. Żył sobie z mamą i babcią. (yyy) Babcia uszyła czerwonemu kapturekowi czerwony kapturek i czerwony kapturek nigdy go nie zdejmował”.

Uczeń klasy VII (wypowiedź ustna spontaniczna): „Balladyna odbiła księcia siostrze. Wpierw zaciukała siostrę, żeby on wybrał ją, a nie siostrę, bo miała więcej malin. Bo było, że która będzie miała więcej malin. I ona ją zaciukała, przyniosła te maliny i potem idąc w dalszą tą, odbiła jej tego chłopaka”.

Przytoczony fragment wypowiedzi ucznia klasy VII ujawnia również nieumiejętność konstruowania zdań złożonych. Dostrzega się ponadto ograniczenie do wybranych spójników: i, bo, więc, że, który oraz skróty myślowe prowadzące do błędów logicznych: „Wpierw zaciukała siostrę, żeby on wybrał ją, a nie siostrę, bo miała więcej malin”, co może wynikać z faktu, że uczniowie podczas lekcji nie widzą konieczności rozwijania treści i uzasadniania skrótów myślowych. Nadawca odwołuje się do wydarzeń przedstawionych w lekturze, przyjmując, że wszyscy obecni podczas dyskusji adresaci zrozumieją kontekst.

W wypowiedziach ustnych uczniowie rzadko stosują przymiotniki, zastępując je zaimkami: „Nagle przychodzi taka Gosia i oczarowuje go wdziękiem”; „ponieważ ta dziewczyna i jak ona się zamieniła w tę nimfę, a on się w niej zakochał, to można wywnioskować, że ona była piękna jak ta nimfa, więc znowu się zakochał w tej samej osobie.” Ponadto zauważa się nieumiejętność gradacji. Dla wzmocnienia cechy, by zrekompensować brak pożądanego słowa, uczniowie w mowie stosują powtórzenia przysłówka „bardzo”: „Żył... żyli sobie Jaś i Małgosia. Mieli szczęśliwego tatę i bardzo, bardzo, bardzo, bardzo, bardzo złą macochę”.

W wypowiedziach ubóstwo leksykalne przejawia się również w języku wartościującym. Przymiotnik „zły” staje się synonimem wyrażen: „odpowiedni” (np. zły strój); „niewłaściwy” (np. złe zachowanie); „nudny, monotony” (np. zła akcja). Wieloznaczne w wypowiedziach uczniów staje się również czasownik „mieć”: „Chłopiec ma koszulkę” (zam. Chłopiec ubrany jest w koszulkę); „Na obrazie kobieta ma kwiaty” (zam. Na obrazie kobieta trzyma kwiaty).

Uczniowie nadużywają w wypowiedziach wyrazów modnych, takich jak: „straszne” (zam. niezmiernie), „problem” (zam. kwestia, zagadnienie – te słowa wydają się być uczniom całkowicie obce), „epicki” (zam. wyjątkowy), „prezentować” (zam. pokazywać, przedstawiać).

Brakowi różnorodności słownictwa i urozmaiconych struktur językowych towarzyszą liczne błędy:⁷

a) gramatyczne, np. „człowiek dokonuje własne wybory” (zam. człowiek dokonuje własnych wyborów); „przyjacielom” (zamiast przyjaciółom); „wziąć” (zam. wziąć „postanowili wziąć ślub.”); „poszłem” (zam. poszedłem); „nie włanczaj się” (zam. właczaj się do rozmowy); „czytałem *Zemstę* Aleksandra Fredro” (zam. Fredry); „czekał za kolegą” (zam. czekał na koleżkę), „siedem dzieci” (zam. siedmioro dzieci); „córkę nazwano Śnieżką” (zam. Śnieżką);

b) leksykalne: „Santiago odniósł porażkę” (zam. Santiago poniósł porażkę); „słodyczowa chatka” (zam. piernikowa chatka), „klatka” (zam. komórka: „Baba Jaga uwięziła Jasia w klatce.”), „dramatycznie” (zam. bardzo: „Kaj dramatycznie się zmienił.”), „powiedział” (zam. zapytał), „puchatych” (zam. puchowych „dwanaście puchatych pierzyn), „buzia” (zam. usta: „wypadł z buzi”), „rękę” (zam. łapę: „Oblepił rękę wilka mąką.”), „strasznie” (zam. bardzo).

Ponadto w kontekście lekcyjnym za błędy stylistyczne uznać należy pojawiające się wyrazy potoczne, np.: „bajzel” (zam. bałagan, nieład), „zaciukała” (zam. zabiła: „Balladyna zaciukała siostrę”), „ciuchy” (zam. ubrania).

Poprawność językowa wypowiedzi ustnych jest przez uczniów traktowana jako mniej istotna i porzucona na rzecz poprawności merytorycznej (zrelacjonowania fabuły baśni) czy chęci zmanifestowania swojego sądu podczas dyskusji. Uwarunkowane jest to też sytuacją wypowiedzenia się. W czasie wymiany zdań pomiędzy uczniami błędy językowe pojawiają się znacznie częściej niż w relacji nauczyciel - uczeń. Uczniowie zwracając się do rówieśnika nie kontrolują swoich wypowiedzi w takim stopniu, jak robią to zwracając się do nauczyciela, choć w języku mówionym pozwalają sobie na większą swobodę.

Na lekcjach języka polskiego podstawowym źródłem wiedzy o kulturze i świecie są zróżnicowane gatunkowo teksty literackie. To one stają się punktem wyjścia do rozmów i dyskusji o otaczającym ucznia świecie, zjawiskach kulturowych i społecznych. Oczywiście wydaje się fakt, że nauczyciele oczekują ciekawych, językowo i merytorycznie poprawnych rozważań na temat omawianych lektur czy fragmentów poezji i prozy. Oczekiwanie to ma swoje podstawy w wymaganiach podstawy programowej. Jednak wyniki ankiety dowodzą, że podczas dyskusji uczniowie najchętniej wypowiadają się na tematy bliskie ich doświadczeniom (89,7%). Na planie dalszym znalazły się odniesienia do problematyki oglądanych filmów (5,6%), lektur szkolnych (2,8%), spektakli teatralnych (1,9%).

Spostrzeżenia nauczycieli wyrażone w ankiecie znajdują swoje odzwierciedlenie w prowadzonym równolegle w klasach VII poznańskiej szkoły eksperymencie pedagogicznym. Na podsumowujących zajęciach, których motywem przewodnim była ballada Adama Mickiewicza *Świtezianka*, nauczyciel zaproponował dyskusję. Uczniowie mieli ocenić postępowanie strzelca i dziewczyny. Intencje postaci literackich, interpretacja ich zachowania w kontekście dzieła poety przysparzały dyskutantom niemałych problemów, ze względu na trudności w doborze argumentów

⁷ Klasyfikacja błędów za: A. Markowski, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2012, s. 55–59.

i niewystarczający poziom umiejętności językowych. W wypowiedziach skupiali się na streszczeniach fragmentów, elementach świata przedstawionego, unikając wartościowania. Młodzież ożywiła się w chwili, gdy problem zdrady odniesiony został do doświadczeń im bliskich. Wówczas jasno wyrażali własne sądy, selektywnie dobierali argumenty, rzeczowo prezentowali przytaczane przykłady. Komentując, nawiązywali do sytuacji z własnego życia. Problem zdrady powiązano z niewiernością, głównie w relacjach koleżeńskich i przyjacielskich, ale także w związkach. Kwestię podstępu łączono z nieakceptowanymi przez nastolatków zachowaniami nazywanymi przez nich dwulicowością, fałszem i zakłamaniem. Zmieniła się również rola prowadzącego lekcję nauczyciela. Przestał być jedynym odbiorcą wypowiedzi. Rozmowa przeniosła się między uczniów, którzy z zachowaniem poznanych wcześniej zasad dyskusji, wymieniali poglądy nierzadko odnosząc się do wypowiedzi przedmówców. Dyskusja na temat postaw bohaterów nie została rozstrzygnięta. Nie udało się przypisać jednoznacznie winy ani strzelcowi, którego najaktywniej bronili chłopcy, powołując się na wyrachowanie zjawy, ani dziewczynie, której uczennice przyzwały na „testowanie ukochanego”, wierząc w „siłę wierności”. Obserwacje otaczającej uczniów rzeczywistości pozwoliły zrozumieć problematykę ballady Mickiewicza zarówno w kontekście współczesnych zagadnień etycznych jak i odległej uczniom moralności ludowej.

Kształtując umiejętności retoryczne uczniów, należy zauważyć, że najnowsza podstawa programowa wymaga znajomości kontekstów kulturowych, historycznych, biograficznych⁸ poznawanych lektur; w konsekwencji nie sposób analizować utwory Adama Mickiewicza z cyklu *Sonety krymskie* bez podstawowej wiedzy na temat życia i twórczości autora, *Kamieni na szaniec* Aleksandra Kamińskiego nie odwołując się do okresu II wojny światowej, czy *Zemsty* Aleksandra Fredry bez przywołania tradycji sarmackich⁹.

W odniesieniu do tych tekstów nauczyciel zobowiązany jest do rekonstruowania w toku pracy nad lekturami licznych kontekstów, wyjaśniania zawichości językowych tekstów dawnych, co w rezultacie powoduje, że tracą one swoją nieprzemijającą wartość i uniwersalny charakter, a z perspektywy ucznia opowiadają niezrozumiałym językiem o minionym dawno świecie, o ludziach z przeszłości, obcych współczesnemu światu problemach. Dodatkową trudnością jest fakt, że są to utwory powstałe z myślą o dorosłym odbiorcy, a nie o dziecku czy nastolatku. Zobligowany zapisami podstawy nauczyciel stawia przed uczniami problemy wymagające dorosłego rozumienia świata, obcego świata wartości i doniosłych niewątpliwie, ale odległych problemów wynikających z uwarunkowań historycznych (emigracja polityczna, konspiracja, dawne idee). W konsekwencji uczeń, z trudem pokonujący kolejne bariery odbioru, nie jest zdolny do emocjonalnego,

8 W *Podstawie programowej...* zapisano m.in.: „wykorzystuje w interpretacji utworów literackich odwołania do wartości uniwersalnych związane z postawami społecznymi, narodowymi, religijnymi, etycznymi i dokonuje ich hierarchizacji; wykorzystuje w interpretacji tekstów literackich elementy wiedzy o historii i kulturze; wykorzystuje w interpretacji utworów literackich potrzebne konteksty, np. biograficzny, historyczny, historycznoliteracki, kulturowy, filozoficzny, społeczny”, s. 66–67.

9 Tamże, s. 20.

spontanicznego i refleksyjnego odbioru, co przekłada się na niechętnie milczenie na lekcji i mniej lub bardziej demonstracyjnie okazywane znużenie¹⁰. Z moich obserwacji wynika, że uczniowie chętnie dyskutują, jednak ich zaangażowanie możliwe jest w przypadku stawiania przed nimi zrozumiałych problemów. Uczeń staje się zaangażowanym uczestnikiem, jeżeli dobrze zna przedmiot rozmowy, który dotyczy jego doświadczeń i spraw, z którymi zmagają się na co dzień. W tym przypadku ma szansę ujawnić się performatywna moc literatury, argumenty i polemika staną się nie tyle pustym ćwiczeniem umiejętności retorycznych, ile świadectwem pasji i potrzebą przekonania innych do swoich racji.

Tekst literacki na lekcji staje się „medium porozumienia¹¹”. Zarówno niezrozumienie tekstu, jak i różnice w jego odbiorze wynikające z dysproporcji pomiędzy wiedzą i doświadczeniem nauczyciela a świadomością literacką, kulturową i osobistą perspektywą ucznia, prowadzą często do zakłócenia porozumienia między prowadzącym lekcję a jej uczestnikami. Uczniowie, pozostawiając kwestię do rozstrzygnięcia nauczycielowi, wycofują się z dyskusji, przyjmując narzucone autorytarnie rozstrzygnięcie. Ważne jest zatem, by w rozwijaniu umiejętności retorycznych opierać się na bliskich uczniom problemach i osadzać problematykę tekstów w bliskim im kulturowo i społecznie kontekście.

W stronę praktyki

Dobłą praktyką dydaktyczną jest proponowany przez wydawnictwo Nowa Era *Nowe słowa na start*¹² układ podręcznika uporządkowanego motywami. Realizując w klasie siódmej rozdział pt. *Pochwała życia*¹³, uczniowie zapoznają się z twórczością Jana Kochanowskiego. Odczytanie fraszek renesansowego poety rozpoczyna się od ustalenia wartości, „zgodnie z którymi należy żyć, aby osiągnąć sukces”. W ten sposób stworzona zostaje współczesna płaszczyzna odniesienia, która stanie się w trakcie omawiania XVI-wiecznych utworów punktem odniesienia i umożliwi nawiązanie dialogu między postawami dawnymi a współczesnymi. Uczniowie łatwiej odnajdują się w świecie wartości sprzed stuleci, jeśli uświadomią sobie, czego oni oczekują od siebie, innych i świata; daje to impuls do dyskusji, porównań, namysłu co zmienne i niezienne w ludzkich oczekiwaniach.

10 „Wербalna bierność dzieci i młodzieży wynika również (...) z braku motywacji do wypowiedzania się na lekcji, z narzucanej tematyki lekcyjnej, odległej ich doświadczeniom, wreszcie - z przyzwyczajenia uczniów do przyswajania podawanych informacji (...) i nastawienia na odbiór wiadomości przekazywanych przez nauczyciela.” por. H. Synowiec, *O porozumiewaniu się w szkole*, [w:] *Bariery i pomosty w komunikacji językowej Polaków*, red. J. Bartmiński, U. Majer-Baranowska, Lublin 2005, s. 183.

Obserwację taką potwierdzają również ankietowani nauczyciele. W pytaniach otwartych wskazywali na: niską umiejętność argumentowania w sytuacji odwołania się do lektur obowiązkowych.

11 Por. H. Kurczab, *Dyskurs edukacyjny*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska, Kraków 1999, s. 281–294.

12 *Nowe Słowa na start. Podręcznik do języka polskiego dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, red. J. Kościerzyńska, M. Chmiel, M. Szulc, A. Gorzałczyńska-Mróż, Warszawa 2017.

13 Tamże, s. 60–66.

Zdaniem respondentów do tekstów kultury najchętniej komentowanych przez uczniów należą: film (61,7%), fragment prozy (25,2%), obraz (8,4%), spektakl (3,7%) oraz plakat (0,9%). Żaden z biorących udział w ankiecie nauczyciel nie wskazał, by uczniowie chętnie wyrażali opinię na temat rzeźby czy fragmentu poezji. Intensywny rozwój technologii, łatwość dostępu do zasobów sieci internetowej kształtują nową rzeczywistość kulturową i komunikacyjną. Młodzi odbiorcy stymulowani różnorodnymi bodźcami technologicznymi, przyzwyczajeni do obrazkowej rzeczywistości, niechętnie sięgają po książkę wskazaną przez polonistę. Współczesna młodzież nie przywykła do zadań, którym poświęcić należy więcej niż moment, a lektura powieści jest dla przeciętnego ucznia zadaniem zbyt czasochłonnym¹⁴. Znacznie mniej wysiłku wymaga od ucznia film. Ponadto młodzież w codziennym życiu często wymienia się poglądami na temat obejrzanych seriali czy produkcji kinowych. Praktykę tą uczniowie przenoszą w naturalny sposób na lekcje.

Badana przeze mnie grupa uczniów wzięła udział w proponowanym przez kino Muza w Poznaniu projekcie edukacyjnym: *Młodzi w obiektywie*. Znalazły się w nim filmy: *Juno* (reż. Jason Reitman), *Spijt!* (reż. Dave Schram), *Królowie lata* (reż. Jordan Vogt-Roberts), *Była sobie dziewczynka* (reż. Mark Monheim). Problematyka cyklu oscylowała wokół losów młodych bohaterów. Były to postaci poszukujące własnej drogi życiowej, dążące do rozwijania pasji, mierzące się z codziennymi kłopotami i dramatycznymi problemami. Uczniowie z wielką pasją komentowali filmy, oceniali postawy bohaterów, aktywnie brali udział w rozmowie. Podczas zajęć poświęconych omówieniu produkcji chętnie zadawali pytania, których adresatem był nie tylko nauczyciel. Uważam ten element za niezwykle ważny, ponieważ wyzwala ciekawość poznawczą, powoduje, że wytrącony z bierności uczeń, nie oczekuje pośrednictwa nauczyciela w dochodzeniu do sedna tekstu, ale sam poszukuje do niego drogi.

Po projekcji filmu młodzież samodzielnie porządkowała wątki, omawiała motywacje bohaterów, oceniała ich zachowanie. Swobodnie stosowała w wypowiedziach język naturalny, rozumiany tutaj jako zespół wyrażen i zwrotów niesformalizowanych, zindywidualizowanych.

Wiedza na temat dzieła filmowego jest wiedzą spoza podręczników szkolnych. Lekcje poświęcone omówieniu obejrzanej produkcji pozbawione są ram interpretacyjnych¹⁵, które często stają się powodem blokady językowej¹⁶. Nie bez znaczenia dla jakości dyskusji okazał się dobór prezentowanych filmów. Chociaż akcje rozgrywały się w różnych częściach świata, miejscem wspólnym, istotnym dla młodego

14 Por. Z. Budrewicz, M. Sienko, *Ku porozumieniu i rozumieniu. Wartościowanie tekstów literackich w wypowiedziach uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum a praktyka edukacyjna*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005, s. 130.

15 W *Podstawie programowej* w kontekście filmu zapisano: Uczeń: 1. „Rozumie swistość tekstów kultury przynależnych do (...) m.in. filmu”; 2. „Wyodrębnia elementy dzieła filmowego: scenariusz, reżyseria, ujęcie, gra aktorska, muzyka”, s. 62.

16 O tym, że „w filmie szukamy nie tyle wiedzy, co przeżycia”, pisała M. Fiedler, *Film jako sztuka perswazji*, [w:] *Instrukcja obsługi tekstów. Metody retoryki*, red. J. Wasilewski, A. Nita, Sopot 2012, s. 16.

odbiorcy, okazał się główny bohater. I chociaż stawał on wobec problemów niekoniernie bliskich polskiemu nastolatkiowi, utożsamienie się z rówieśnikiem okazało się podstawową płaszczyzną porozumienia kulturowego i umożliwiło nauczycielowi kształtowanie postawy otwartości, szacunku i tolerancji wobec zróżnicowania kulturowego, w najlepszy możliwy sposób, przez poszukiwanie podobieństw w realiach świata i losach bohaterów.

Podsumowanie

Rozwijanie umiejętności retorycznych jest procesem złożonym i długotrwałym. Procesowi temu sprzyja rozwój czytelnictwa, którego poziom, jak wskazują badania, nie napawa optymizmem¹⁷. Na doskonalenie sztuki wypowiedzi wpływ mają różnorodne czynniki: status społeczny, miejsce zamieszkania, ambicje rodziców, wzorce wyniesione z domu, zainteresowania uczniów oraz środowisko rówieśnicze. Jedynym miejscem, w którym w zaplanowany i systematyczny sposób rozwija się umiejętności retoryczne jest bez wątpienia szkoła.

Przyglądając się tendencjom współczesnej edukacji, której miarą sukcesu stają się wyniki rankingów egzaminów zewnętrznych opartych na standaryzowanych testach, obawiać się należy dominacji treści nad jakością jej prezentowania oraz, w kontekście zaproponowanego kanonu lektur obowiązkowych, odtwórczego niezangażowanego czytelnictwa pokolenia. Rozległe konteksty, obce jeszcze na tym etapie edukacji uczniowi, doprowadzają do sytuacji, w której poprawność językowa wypowiedzi znajduje się na marginesie poprawności merytorycznej.

Wskazanie korelacji i zależności pomiędzy wypowiedziami ustnymi i pisemnymi wymaga odrębnych badań, jednak z moich wieloletnich obserwacji dydaktycznych wysunąć można wnioski, że dla kształtowania umiejętności retorycznych w szkole podstawowej istotne okazują się wypowiedzi ustne. Podczas lekcji uczniowie komentują, rozmawiają, perswadują, opisują, deklamują, polemizują z poglądami rówieśników czy autorów czytanych tekstów, a formy pisemne są częstokroć wtórnym, indywidualnym uporządkowaniem przebiegu lekcji.

Szczególną uwagę w kształtowaniu pożądaných zachowań językowych należy skupić zatem na wypowiedziach ustnych. Wykształcone podczas debaty, pogadanki, dyskusji umiejętności retoryczne rozwijają myślenie i umiejętność werbalizowania własnych poglądów, co w konsekwencji wpływa na poprawność stylistyczną wypowiedzi ustnych i pisemnych. Nie należy oczekiwać, że uczniowie w szkole podstawowej mówić będą językiem pozbawionym błędów. Język uczenia jest lustrem, w którym odbija się otaczająca go rzeczywistość, a kształtowanie umiejętności retorycznych i poprawności stylistycznej w znacznej mierze zależy od nauczyciela, który pomoże uczniowi nazwać poprawnie świat.

¹⁷ Z najnowszych badań Biblioteki Narodowej wynika, że jedną książkę w ciągu roku przeczytało 38% Polaków (marzec 2018).

Bibliografia

- Bariery i pomosty w komunikacji językowej Polaków*, red. J. Bartmiński, U. Majer-Baranowska, Lublin 2005.
- Instrukcja obsługi tekstów. Metody retoryki*, red. J. Wasilewski, A. Nita, Sopot 2012.
- Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006.
- Korolko M., *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa 1990.
- Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005.
- Lichański J.Z., *Retoryka. Historia, teoria, praktyka*, t. 1–2, Warszawa 2007.
- Markowski A., *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2012.
- Mielech A., *Doskonalenie języka mówionego uczniów w okresie wczesnoszkolnym. Praca badawcza*, Białystok 1996.
- Morawska I., *Nauczyciele języka polskiego o języku polskim jako przedmiocie nauczania*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006.
- Nauczanie retoryki w praktyce*, red. J.Z. Lichański, E. Lewandowska Tarasiuk, Warszawa 2003.
- Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, red. J. Kościerzyńska, M. Chmiel, M. Szulc, A. Gorzałczyńska-Mróż, Warszawa 2017.
- Ornatowski C.M., *Nauczanie retoryki w USA: orientacje, założenia, praktyka*, [w:] *Uwieść słowem czyli retoryka stosowana*, red. J.Z. Lichański, Warszawa 2003.
- Pietrzak M., *Retoryka artystyczna wobec wyzwań kulturowych, edukacyjnych i pedagogicznych XXI w. Literatura – sztuka – praktyka*, Warszawa 2016.
- Pietrzak M., *Retoryka. Narzędzie w twórczej komunikacji. Teatr i Film*, Warszawa 2012.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, Dz. U. 2017, poz. 356, MENiS, 14 lutego 2017 r., www.prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf, [dostęp: 12.01.2019].
- Załęska M., *Ponad poprawność: retoryka a kształcenie umiejętności twórczych*, [w:] *Uwieść słowem czyli retoryka stosowana*, red. J.Z. Lichański, Warszawa 2003.

Oral statements of primary school students in Polish language classes – analysis of (selected) rhetorical skills in the context of research and educational practice

Abstract

The new curriculum for Polish primary school emphasises strongly on rhetorical skills of pupils, along with their language skills. In the paper we confront those assumptions with the everyday practice in the classroom.

We analysed the utterances of 7th-grade pupils, which required from them the argumentative skills as well as selecting literary examples, with the focus on the obligatory readings material. The subject of our analysis was the diversity in topics and examples provided by pupils in spontaneous utterances, analytical and deductive skills of pupils and their linguistic awareness. In result we point to the problematic areas and propose solutions.

[276]

Anna Domagała-Trzebuchowska

Key words: rhetoric, student, primary school, language skills, questionnaire

Anna Domagała-Trzebuchowska – mgr, studentka II roku studiów doktoranckich (UAM Poznań), nauczyciel dyplomowany języka polskiego (Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 9 w Poznaniu).