

Z notatnika zbuntowanej praktyczki

Ewa Korulska

Dyrektorka Liceum Społecznego Startowa 4K
w Warszawie

Kiedy we wrześniu 2019 roku zaczynałam uczyć języka polskiego według nowej podstawy programowej, byłam pełna obaw. Czego się obawiałam? Zanudzenia uczniów, zniechęcenia do czytania cegokolwiek, a zwłaszcza niemożności pogodzenia wymogów maturalnych z realizacją moich nauczycielskich zamierzeń. Zastanawiałam się, jak w tych tekstach, które uczniowie są **zmuszeni** poznać, odnaleźć związki z ich życiem, ze współczesnością? Treści uniwersalne, ponadczasowe? Jak zainteresować ich treścią – i formą? Jak zamienić niepotrzebny im kurs historii literatury na ciekawe, a przynajmniej znośne i rozwijające obcowanie z literaturą? Jak pogodzić własne podejście do nauczania, oparte na swobodzie wyboru, współudziale uczniów w doborze lektur, dyskusji, na którą nigdy nie szkoda czasu, z absurdalną liczbą tekstów i treści obowiązujących na maturze? Maturze pisemnej i ustnej.

Bardzo krótko odniosę się do **pytań jawnych** na maturę ustną – ujawnionych we wrześniu 2021, kiedy młodzież mająca tę maturę zdawać zaczynała naukę w trzeciej klasie. Poziom trudności tych pytań, ich szczegółowość i wymagana wiedza nie przystają do niczego, nawet do programu. Chcąc na nie wszystkie odpowiedzieć razem z uczniami, nauczyciel nie robiłby nic innego. Moim zdaniem pytania na ustnej maturze powinny sprawdzać umiejętności, nie wiedzę. Umiejętność formułowania problemu, konstruowania wypowiedzi, swobodnego posługiwania się językiem polskim. Ale to odrębny temat. Napiszę tylko, że moi uczniowie dzielą się pytaniami, opracowują je, a ja wrzucam te opracowania do dokumentu google, do którego wszyscy mamy dostęp, jako materiał powtórzeniowy, nie oceniając ich, jedynie wskazując potrzebę uzupełnienia czy korekty.

Pisząc ten tekst, doświadczam ambiwalencji – bo jednocześnie uważam, że się z tym programem pracować nie da – i że można sobie z nim

poradzić. Łatwo? Nie. Co nam się udało (piszę nam, gdyż współpracuję ściśle z koleżanką uczącą równoległą klasę, dr Agnieszką Kruszyńską)? **Udało nam się pokazać osobom, które uczymy, że to, co dzieje się na lekcjach języka polskiego, umiejętności, które nabywają, teksty, które omawiamy - mogą przydać się w życiu.** Na końcu tego tekstu podaję statystykę i wybrane odpowiedzi z ankiety wypełnionej przez moich uczniów pod koniec drugiej klasy, kiedy zamknęliśmy oświecenie.

Dokładnie trzy lata temu, kiedy została zmieniona podstawa programowa języka polskiego, pisałam o niej tak: „Wyrabianie nawyku samodzielnej, systematycznej lektury” – ta deklaracja z podstawy programowej zakrawa na żart. Po przeczytaniu połowy lektur obowiązkowych licealista opuści szkołę z trwałym wstrętem do czytania. Połowy, bo wszystkich nie przeczyta nikt” (E. Korulska, 16 lutego 2018, <https://oko.press/ta-podstawa-ubezwlasnowolnia-uczni-nauczyciela-prowadzi-nas-reke-kraine-absurdy-edukacyjnego>)¹.

Czy ta prognoza się sprawdziła? Wiele zależy od podejścia nauczyciela do wymagań lekturowych. Na ostatniej lekcji przed świętami Bożego Narodzenia w grupie rozszerzonego polskiego prowadziliśmy swobodną rozmowę o tym, co kto ostatnio przeczytał. Jedna z uczennic powiedziała wówczas, że jej znajomi z innych szkół nie chcą czytać niczego, co ona im poleca – bo tak mają dosyć lektur szkolnych, że nabrali wstrętu do czytania. Zapytałam wówczas moją grupę, która nadal chętnie czyta, co sądzą o potrzebie kanonu. To pytanie zapoczątkowało pasjonującą, trwającą ponad godzinę dyskusję. Ku memu zaskoczeniu byli zgodni, że **kanon jest potrzebny**. Jaki? Do tego jeszcze wrócę.

Zaczynając pracę z klasą pierwszą, nie zmieniałam celu, którym kierowałam się, podejmując się uczenia literatury – **mam pomóc uczniowi i uczennicy zrozumieć świat**, nawet jeśli sama go nie rozumiem. Żeby to osiągnąć, muszę być wobec niej i niego bezwzględnie szczerą. Chcę, żeby kończąc szkołę, umieli wypowiedzieć się swobodnie, w mowie i w piśmie, na dowolny temat, wziąć udział w dyskusji merytorycznej, świadomie używając retoryki. Chcę też, żeby **wiedzieli cokolwiek** o Platonie, kojarzyli Kochanowskiego nie tylko z *Trenami*, znali Różewicza, Herberta, Szekspira, rozumieli, dlaczego *Mistrz i Małgorzata* czy *Zbrodnia i kara* to teksty ważne i **warto je przeczytać i przeżyć**. W jaki sposób pomogą im zrozumieć samych siebie, dowiedzieć się czegoś o świecie? Na jakie fundamentalne pytania pomogą odpowiedzieć? Chciałabym też, żeby moi uczniowie **potrafili nawigować po tekstach kultury, dostrzegać uniwersalne sensy**

¹ Przypomnę, że uczniowie z pierwszego rocznika zdeformowanej szkoły (matura 2023) na liście lektur obowiązkowych dla poziomu podstawowego mają 47 pozycji (w tym 6 ze szkoły podstawowej). O uzupełniających nie wspomnę. Na liście lektur obowiązkowych tegorocznych maturzystów – ostatni rocznik gimnazjum – pozycji obowiązkowych jest 8. Przy tym absurdalnym nadmiarze są też fundamentalne braki – literatury współczesnej, w tym poezji, tekstów o holokauście, reportaży. Teraz, ucząc już trzecią klasę, dostrzegam równie istotne braki w tekstach niewspółczesnych – np. nie ma *Hamleta*, nie ma przypowieści ewangelicznych(!), nie ma *Mistrza i Małgorzaty*, nie ma *Jądra ciemności*.

i symbole kultury Zachodu, choć bardzo żałuję, że natłok materiału nie daje szansy na jakiegokolwiek porównania z innymi obszarami kulturowymi.

Jakie trudności, poza nadmiarem lektur obowiązkowych, musimy codziennie pokonywać? Przede wszystkim językowe. Nauczyć się swobodnie wypowiadać w mowie i piśmie – to jest wyzwanie, język naszych uczniów ubożeje z roku na rok. Ba, mój własny język zubożał. Łapię się na „fajnie” „super”, na skrótach językowych. Uczniowie nie pytają o archaizmy, bo słów niezrozumiałych jest dla nich znacznie więcej niż nam się wydaje... Dlatego nie czują ludowości języka ballad, wszystkie tematy dotyczące stylu, zasady *decorum*, humoru językowego są czystą abstrakcją nawet dla tych najzdolniejszych i zainteresowanych. To temat na osobny tekst – **jak pomóc im pokonać nieporadność językową**. Dodatkowo muszę walczyć z anglicyzmami. I z przekonaniem, że nauka języka angielskiego jest dużo ważniejsza niż języka polskiego. Wniosek praktyczny? Szukam takiej formy podania tekstu, by stał się on jasny i zrozumiały. Przed przeczytaniem dużych i bardzo dla uczniów trudnych tekstów, jak *Konrad Wallenrod* czy dramaty romantyczne – opowiadam. Wynajduję słuchowiska (znakomite adaptacje klasyki polskiego radia), wybieram sceny z adaptacji filmowych itd. Podczas lekcji, kartkówek itd. wciąż wracam do pojęć, terminów, cytatów. No i nie obrażam się na nich, że nie rozumieją.

Wyzwaniem jest też **nieznajomość kontekstu kulturowego konkretnych utworów**. Sceny komiczne u Szekspira, komedie Moliera czy Fredry nie są dla nich śmieszne. Także filmowe – scena, w której Louis de Funès grający Skąpca ucieka przed zakonnicą pogrążającą puszką na datki śmieszy mnie nieodmiennie – a ich wcale, uśmiechnęło się może dwoje gimnazjalistów. To mi dało do myślenia – co mnie w tym śmieszy? Kontekst: udawana pobożność Skąpca w zestawieniu z niechęcią dania jałmużny, ale też satyra na pązość kleru – siostra jest natarczywa, wymusza datki potrząsając puszką, nikt nie jest w stanie przed nią uciec... Uczniowie tego kontekstu nie znają, nie odczuwają. Obłuda religijna nie jest problemem dla ludzi, dla których religia przestała być istotnym elementem życia, której często w ogóle nie znają. Oczywiście to tylko przykład; nieznajomość kontekstu historyczno-kulturowego bardzo utrudnia, czasem uniemożliwia zrozumienie Reja, Skargi, *Odprawy posłów greckich*, psalmów czy pieśni Kochanowskiego, bajek Krasickiego. Próbowaliśmy w naszej szkole łączyć lekcje polskiego i historii, ale programy się rozjeżdżają, nie ma żadnej synchronizacji chronologicznej.

Staramy się budować myślenie kontekstowe dla wybranych utworów – tych, które naszym zdaniem są fundamentalne dla wiedzy ogólnej, zrozumienia współczesnego nam świata. Pokazujemy ciągłość motywów, wątków, symboli. Dla przykładu: starożytność zaczęliśmy od lektury *Kirke* Madeline Miller, która w imieniu czarodziejki opowiada mit z perspektywy kobiecej, bardzo współczesnej, jednocześnie rzetelnie odwołując się do mitologii. Wychodząc od współczesnej powieści, sięgamy do konkretnych

mitów i postaci bogów i bogiń pojawiających się w nieśmiertelnym życiu Kirke. Średniowiecze zaczęłyśmy od obszernych fragmentów *Tristana i Izoldy* (nie ma w podstawie) a potem *Imienia róży* (też nie ma), zwracając uwagę na tło obyczajowe: dopiero potem uczniowie odnajdywali przykłady długiego trwania mitu rycerskiego w kulturze kolejnych epok, z kulturą masową włącznie.

Zanim zaczęłam omawiać *Bogurodnicę*, pokazałam relację z marszu niepodległości, na którym śpiewa(?) ją wrzeszczący tłum nacjonalistów z pochodniami. Co to za pieśń? Jak jest używana dziś, jak była używana kiedyś? Jakie mogą być przyczyny takiego używania tekstu? Podobny temat to *Kazania sejmowe* Skargi. Dlaczego aktor współczesny, niejaki Andrzej Róg, ewidentnie utożsamia się ze Skargą? Dlaczego ludzie przychodzą na jego występy?

Do przypowieści ewangelicznych wróciłam w kontekście tego, co dzieje się na granicy w 2021 roku. I w kontekście mowy nienawiści. Zadałam pytanie, dlaczego tak nam trudno realizować „program” Jezusa? Dlaczego puste miejsce przy stole jest puste?

Wyzwaniem największym – i najciekawszym – jest odnalezienie nowego sposobu lektury, w większości sprzecznego z recepcją utrwaloną w szkolnej tradycji i utrwaloną we wszelkich opracowaniach. **Trzeba uczyć się osobę przeprowadzić przez meandry tekstu, pomóc zrozumieć – ale dać jej potem szansę na samodzielną ocenę.** Na odniesienie do historii i współczesności. Do własnego doświadczenia, osobistego, lekturowego, kulturowego.

Lekcje polskiego w klasie pierwszej zaczęliśmy od lektury fragmentów *Dobrze się myśli literaturą* Koziołka. Naszym mottem stał się cytat: „Czytanie nie jest kolektywne. Czytamy w pojedynkę, niedostępni dla tropicieli skrywanych przyjemności. Kiedy jednak inny czytelnik wyzna nam swoje przeżycie lektury, powstaje sugestia, że choć oddzieleni, uczestniczyliśmy we wspólnej intymnej przygodzie o wciąż zagadkowej treści. Nie wiem do końca, czy inny, czytając tekst, miał podobne przeżycia i myśli co ja, ale odtąd pozostajemy w intrygującej relacji, która jest fundamentem wspólnoty czytających. Mamy liczne świadectwa swoistego braterstwa czy przyjaźni, które powstają wokół książki. Ważniejsze jednak, że tworzy się w ten sposób nasycony emocjami i refleksjami słownik, za pomocą którego mogę powiedzieć i pomyśleć więcej i który dzielę z innymi czytającymi. Podczas lektury przestaję myśleć o sobie, mam na to czas, a po jej skończeniu mam powód i narzędzia, aby rozmawiać z innym czytelnikiem” (Koziołek R., 2016, *Dobrze się myśli literaturą*, s. 5).

Warto stawiać przed uczniami wyzwania, traktować ich dorośle, nie uciekać przed trudnymi tematami, niczego nie wygładzać; stawiać wyzwania intelektualne i czytelnicze. Przykład: na poziomie rozszerzonym z klasą czytam *Burzę*. Trudna, ale zaciekawia, chętnie piszą opowiadanie, kontynuację losów wybranej postaci. Ba, głęboko interpretują ostatni monolog

Prospera. Czytany po *Hamlecie Tren Fortynbrasa* budzi emocje a przede wszystkim refleksje o władzy, nawiązujemy do współczesnej polityki, do totalitaryzmu. Wniosek? Prospero i Kaliban, Hamlet i Fortynbras żyją, rezonują, skłaniają do refleksji o życiu.

Nawiązania do współczesności najtrudniej ujawnić w tekstach od XVI do XVIII wieku. Znacznie łatwiej pokazać oczywiste, różnorodne i interesujące związki współczesności z romantyzmem. Trzeba tylko pomóc uczniom pokonać trudności formalne, zrozumieć język, specyficzny sposób romantycznego opisywania świata i ludzkich emocji.

Kordian dziwi, złości, ale kiedy czytamy monolog na Mont Blanc jako tekst ironiczny (poziom podstawowy), ożywiają się. Po omówieniu *Kordiana* dałam moim uczniom jako sprawdzian zrozumienia tekstu wywiad ze Stefanem Chwinem na temat jego książki *Oddać życie za Polskę. Samobójstwo altruistyczne w kulturze polskiej XIX wieku (Czerwona nic*, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/czerwona-nic-169626>). Byli zaciekawieni, potrafili odnieść się do tekstu. Cytuję kilka uczniowskich wypowiedzi, które wydały mi się interesujące ze względu na samodzielność myślenia, umiejętność rozumienia tego, co czytają, oraz cytowania (pisownia oryginalna).

Julek: Przeszarżałe i nieadekwatne już opinie i sposoby myślenia ciągle mają duży wpływ na obecną rzeczywistość często dzięki wsparciu kultury masowej. W dzisiejszych czasach pokoju (względnie) nie ma potrzeby umierania za ojczyznę, jednak dalej patriotyzm utożsamiany jest z najwyższym poświęceniem i walką zbrojną.

Natalia: Jedną z konsekwencji odrzucenia dorobku oświecenia w dzisiejszym świecie jest zbyt duże przywiązanie do „plemiennie-średniowiecznej wspólnoty” lub powrót do mentalności całkowicie opartej na patriotyczno-religijnych wartościach.

Weronika: Stefan Chwin mówiąc: „wygładzamy niewygodne ostrości polskiego romantyzmu w duchu metafizyczno-symbolicznym” miał na myśli, że podczas interpretacji tekstów romantycznych nie zwraca się uwagi na ich okrucieństwo jednak bardziej skupiamy się na ich walorach duchowych i fantastycznych. Zastępujemy krwawe i mroczne elementy tymi z nie swego świata, fantastycznymi. Autor swoje zdanie uzasadnia odwołując się do dramatu „Kordian” Juliusza Słowackiego. Mówi, że „Przecież to jest niesłychanie ostra, moralnie drastyczna sztuka o polskim terroryście.” jednak obecnie omawiając ten tekst rozmawiamy na temat poświęcenia Konrada, który decydując się na zabicie cara wiedział o tym, że zostanie za to ukarany również śmiercią a nie o okrucieństwie bohatera. Dla Słowackiego ważniejsza była surowość danego wyrażenia co w dzisiejszych czasach neutralizujemy.

Julek: Według mnie, autor mówiąc: „wygładzamy niewygodne ostrości polskiego romantyzmu w duchu metafizyczno-symbolicznym” ma na myśli pomijanie pewnych kontrowersyjnych faktów na temat twórczości romantyków w szkołach na rzecz kultywowania obrazu polskiego mesjanizmu lub przedstawiania wieszczów w jak najlepszym świetle. Chwin uzasadnia swoje stanowisko opowiadając o własnych doświadczeniach z nauczycielami.

Ira: Nasza kultura masowa ma zapotrzebowanie na altruistycznych samobójców, szczególnie w poczuciu bezsilności narodowej. Gdy nie ma poczucia sprawczości,

naginamy historię tłumacząc sobie, że właśnie to mieliśmy tylu wybitnych bohaterów, którzy zamachem terrorystycznym ocalili kraj. Ci wyimaginowani bohaterowie to wszystko, czym chciałoby być polskie społeczeństwo.

Wracając do potrzeby **nowego odczytania tekstów** od dziesięcioleci obecnych na liście lektur obowiązkowych. Podam przykład. Uczniowie nie znoszą *Balladyny*, czytanej w szkole podstawowej, ale to dlatego, że nauczyciele nie dają im szansy przeżyć tej sytuacji, dostrzec uniwersalnej prawdy o człowieku. Miałam lekcję w gimnazjum, dwie zdolne aktorsko uczennice bez przygotowania wcieliły się w Alinę i Balladynę – przeczytały ostatni dialog siostr – zrobiły to w taki sposób, że poruszyły wrażliwość uczennic i uczniów. Odbyła się pasjonująca dyskusja, która przeciągnęła się na długą przerwę, na temat postępowania Balladyny; samorzutnie podzielili się na obrońców i oskarżycieli. Argumenty? Jak Alina traktowała siostrę? Dlaczego matka ją faworyzowała? Jakie traumy przeżyła Balladyna w dzieciństwie? Dostrzegli problem rywalizacji rodzeństwa, relacji z matką, nie miało dla nich znaczenia pragnienie władzy, ambicja Balladyny, chęć wyrwania się ku lepszemu życiu – ale relacja rodzinna tak. W końcu wystawiliśmy całą klasą *Balladynę*, powstał świetny spektakl. W czasie pisania scenariusza zainteresowali się relacjami Balladyna – von Kostryn, Balladyna – matka. Byli zaciekawieni, bo pozwoliłam im na zajęcie się tym, co dla nich istotne, co mogą odnieść do własnych doświadczeń. A dla nich ważna była psychologia postaci, nie walka o władzę. Czy taki odbiór zgodny jest z intencją autora, z duchem epoki? O tym też trzeba porozmawiać. Jednak dla mnie ważne jest, że przeżyli lekturę dramatu, zinterpretowali go w odniesieniu do własnych doświadczeń.

Podobnie było przy lekturze *Makbeta* (obowiązkowa) – zarówno gimnazjaliści, jak i licealiści byli zainteresowani relacjami Makbeta z Lady Makbet, psychologią postaci – i rolą przeznaczenia w życiu Makbeta.

Jeszcze jeden przykład – *Konrad Wallenrod* (obowiązkowa). Kiedy już przedarliśmy się przez tekst, odtworzyliśmy losy Konrada, pada pytanie o tragizm (matura ustna). Nie rozumieją. Dla mnie wybór Wallenroda był wyborem tragicznym w sposób oczywisty. Dla nich nie jest. Jeden z uczniów tłumaczy: „Jaki tu wybór tragiczny, przecież oczywiste, że miłość, rodzina są najważniejsze. Chyba muszę do tych pytań podchodzić intelektualnie, bo ja tego nie czuję, nie rozumiem”.

Przyglądam się zatem - co rezonuje? Które teksty do nich trafiają? Sonety Petrarke odbierane są jako absurdalnie sztuczne, ale już sonety Sępa docierają do osób wrażliwych, skłonnych do refleksji. Moje ukochane Mickiewiczowskie ballady czytam na lekcji z rozszerzeniem, wskazuję to, co mnie w nich bawi. Przyjmują obojętnie, z lekkim znudzeniem. Ten świat fantazji jest inny od ich świata wyobraźni. Lepiej odbierają *Nosferatu* Wernera Herzoga, ożywiają się przy opowiadaniach i *Kruku* Poe. Piszą własne opowiadania grozy, z dużym zaangażowaniem.

Porusza ich tomik *Tutaj* Szymborskiej, idę za nimi – poświęcamy na analizę i interpretację cztery godziny lekcyjne. Zaskakują ich i podobają się – a pojedyncze osoby zachwycają – fragmenty Beniowskiego, które im czytam podczas lekcji – inny Słowacki, dowcipny, lekki. Ale lekcję zaczynam od zapowiedzi – jeśli was ten tekst nie zainteresuje, zajmiemy się czym innym. Zresztą nierzadko podaję tematy czy teksty do wyboru. Nie ma sensu dawać zadań do tekstu odbieranego jako całkowicie obcy. Dzięki temu, że szanuję ich opinie, ufają mi. Kiedy mówię, że trzeba, warto przeczytać *Lalkę*, *Zbrodnię i karę*, *Mistrza i Małgorzatę* – czytają.

Czego nie robię? **Uczę do matury, ale nie pod maturę.** Pytania maturalne pojawiają się dopiero po omówieniu utworu, nie wyznaczają pracy nad nim.

Czy ja „realizuję podstawę programową”? Owszem. W innym rozkładzie czasowym – właśnie omówiliśmy romantyzm i zaczynamy pozytywizm, według rozkładu materiału powinniśmy być w dwudziestoleciu. Ale zdążyliśmy przeczytać *Kirke M. Miller*, *Mistrza i Małgorzatę*, *Lot nad kukułczym gniazdem*, *Rok 1984*, wybrane przypowieści ewangeliczne (Nowy Testament nie istnieje w podstawie!), fragmenty *Hamleta*, a z rozszerzeniem m.in. *Burzę*, *Labirynt nad morzem*, *Króla mrówek*, *Rzeźnię nr 5*, wiele wierszy Herberta, Zagajewskiego, Szymborskiej; i sonety krymskie, i odeckie, których nie ma w programie, *Króla olch* itd. itd. Obejrzeliśmy kilka sztuk teatralnych i filmów – *Nosferatu* Herzoga (polski podstawowy), *Tron we krwi* (polski rozszerzony). Udało nam się zrobić również kilka lekcji o malarstwie. Pierwsza i druga klasa to kształcenie umiejętności – analizy, interpretacji, mówienia, pisanie. Rok kończymy egzaminem ustnym. Na zaliczenie, z informacją zwrotną.

Świadomie nie podkreślam, że parę miesięcy klasy pierwszej i prawie cała klasa druga to nauka zdalna. Jak dostosowywać metody nauczania do formy online to temat na inny artykuł. Powiem tylko, że prowadząc lekcje zdalnie, często sięgałam do filmów edukacyjnych i materiałów zamieszczonych w e-podręczniku (<https://zpe.gov.pl/0>). Stacjonarnie pracujemy ze znakomitym podręcznikiem autorstwa D. Chemperka, A. Kalbarczyka, D. Trześniowskiego *Oblicza epok*. Jego zalety to nie tylko obszerny wybór tekstów, przejrzysty układ treści, sensowny, ciekawy dobór kontekstów kulturowych ale także zadania, ułożone zgodnie z taksonomią Blooma, od analizy do syntezy.

Jak sobie radzić z nadmiarem (i zarazem brakiem niektórych) tekstów? Czytaniem, omawianiem tego, co wymagane do matury, i tego, co moim zdaniem warto poznać, przeczytać, by zrealizować wspomniane we wstępie zadania nauczycielskie?

Sprawdza się podanie **3 - 4 lektur do wyboru**, a następnie prezentacja ich w klasie metodą odwróconej lekcji. Każdy wybiera jedną pozycję; potem uczniowie łączą się w grupy według wybranego tytułu i wspólnie przygotowują lekcję dla reszty klasy według – ustalonych ze mną – założeń

(np. problematyka, cechy gatunkowe i językowe, prezentacja bohatera, wybrany fragment i zadania do niego). Przykładowo:

Fantazja i realizm: *Mistrz i Małgorzata*, *Złodziejka księżek*, *Sto lat samotności*, *Nigdziebądź*.

Antyutopie: *Rok 1984*, *Nowy wspaniały świat*, *Folwark zwierzęcy*, *Hańba*.

Holokaust: *Falszerze pieprzu*, *Dom z dwiema wieżami*, *W ogrodzie pamięci*.

Sprawdza się także **przygotowanie do lekcji** – uczniowie w domu czytają tekst z podręcznika, ustnie odpowiadają na pytania. Na początku lekcji dostają pytania w formie kartkówki lub quizu: odpowiadają na nie, jak umieją, odkładają. Lekcja jest tak pomyślana, aby w toku zajęć można było uzyskać odpowiedzi na wszystkie pytania (zarówno otwarte, jak zamknięte). Ostatnie 5 – 8 minut uczniowie poświęcają na uzupełnienie odpowiedzi i dopiero wówczas oddają kartkówkę. Ten system w oczywisty sposób mobilizuje do pracy podczas lekcji. Pomaga mi rozkład godzin w mojej szkole – lekcje są zblokowane, blok trwa 75 minut (język polski to 3 bloki, w tym co drugi tydzień lekcja filozofii; w przeliczeniu na minuty jest to 5 godzin lekcyjnych po 45 minut tygodniowo). Ten system też w dyskretny sposób pozwala różnicować trudność zadań – ci najzdolniejsi, nawet jeśli nie przygotowują się w domu, mają szansę podczas lekcji przyswoić niezbędną wiedzę czy odpowiedzieć na pytania; ci mniej zdolni mogą poświęcić więcej czasu na przygotowanie w domu.

Skuteczna jest także **metoda ekspercka** – praca w grupach nad konkretnym zagadnieniem, a następnie przekazanie innym wyników pracy (eksperci pracują razem, potem każdy jest ekspertem w nowopowstałej grupie 3 – 4 osób). W ten sposób uczniowie nabywają umiejętności pracy z tekstem, analizy i syntezy, ale zajmują się, jako klasa, jednocześnie trzema lub czterema tematami.

Umożliwienie pracy nad kilkoma zagadnieniami w tym samym czasie to także **tworzenie w parach prezentacji** dla reszty klasy albo **przygotowanie zadań dla klasy** – w dowolnej formie (kahoot, quiz, krzyżówka itp.)

To są tylko przykładowe techniki – należy je łączyć, zmieniać, tworzyć nowe, dostosowując do celów lekcji, konkretnej grupy uczniów, formy nauczania – stacjonarnej czy online. Zwrócę też uwagę, że – zwłaszcza pracując online – **warto poszukiwać metod przykuwających uwagę**, atrakcyjnych, zmieniać je – a jednocześnie dbać o **jasną, powtarzalną strukturę lekcji**. Zaletą 75-minutowych bloków jest też czas na rozpoczęcie, podanie celów lekcji, domknięcie jej. Zasada atrakcyjności dotyczy przede wszystkim sposobów weryfikowania wiedzy i umiejętności – moi uczniowie, jak wszyscy, nie przepadają za kartkówkami: te same pytania w formie quizu są atrakcyjne, wręcz domagają się tej formy sprawdzenia własnej wiedzy.

Wszystkie efekty pracy – czy to indywidualnej, czy grupowej – umieszczam na platformie *classroom*, do której każdy ma dostęp, możliwość komentowania, powtarzania materiału itd.

Teksty obowiązkowe, których moim zdaniem nie da się lub po prostu nie warto omawiać (to oczywiście subiektywna ocena), po prostu streszczam i podaję odpowiedzi do pytań maturalnych. Tak omawiałam np. *Legendę o św. Aleksym*, *Odprawę posłów greckich* (w zamian czytając bardzo dokładnie pieśni Kochanowskiego), Reja, tą metodą planuję „zrealizować” *Chłopów*, *Przedwiośnie*, *Rozdziobią nas kruki, wrony...*, *Nad Niemnem*.

W tym miejscu chciałabym zebrać i podsumować krótko **zasady, którymi kieruję się, przygotowując i prowadząc lekcje języka polskiego:**

- pozwolić na przeżycie – choćby prowokując pytaniami, dobierając odpowiedni cytat, odwołując się do biografii autora;
- pozwolić na swobodną interpretację, choćby była zupełnie niekanoniczna;
- pokazać, że dany tekst rezonuje w naszym świecie;
- poszukiwać kontekstów (nie nawiązań);
- wspólnie z uczniami poszukiwać sensów, odniesień do życia i problemów ponadczasowych;
- szukać sposobów ułatwiających zrozumienie trudnych tekstów – pomagają słuchowiska radiowe i audycje, filmy edukacyjne, fragmenty filmów fabularnych, obrazy;
- pomóc w zrozumieniu, a nie w uczeniu się;
- dużo rozmawiać i zdawać dużo prac pisemnych;
- regularnie pozwalać na wybór zadań, tematów, stopnia trudności;
- traktować pytania maturalne jako element konieczny, ale osobny.

Czego nie robię?

Nie zmuszam do czytania tekstów, których nie są w stanie zrozumieć.

Nie wiem, co poeta miał na myśli, a środków stylistycznych nie ćwiczę na najlepszych wierszach.

Nie oczekuję niemożliwego.

Jakie efekty daje takie podejście? Wspomniałam wcześniej o zaimprovizowanej dyskusji na temat kanonu. Wzięło w niej udział szesnaścioro uczniów z grupy rozszerzeniowej. Mówiły wszystkie obecne osoby. Była (ku memu zaskoczeniu) powszechna zgoda, że kanon jest potrzebny – bo tworzy zbiór tekstów wszystkim znany, umożliwiający wymianę poglądów, porozumiewanie się tym samym kodem (Koziołek!). Bo dzięki znajomości pewnych tekstów lepiej rozumiemy współczesność. I dzieła sztuki. Co powinno być w tym kanonie? Kochanowski, Mickiewicz, Słowacki, Szekspir. Zdecydowanie więcej literatury niepolskiej. Mity, nie tylko z kręgu kultury śródziemnomorskiej. Biblia. Ale także filmy, bo tych zdecydowanie brakuje, film jest tak samo ważny, jak dzieła literackie(!). I dzieła sztuki. Wszystkie dyskutujące osoby podkreślały potrzebę swobodnej interpretacji tekstów kultury, uzasadniając swoją opinię tym, że czasy się zmieniają – i nawet

ponadczasowe testy, takie jak dramaty Szekspira, mogą być różnie interpretowane, co zresztą widzieliśmy na lekcjach.

Suplement

Wybrane odpowiedzi uczniów (poziom podstawowy) z ankiety podsumowującej naukę w drugiej klasie.

Stwierdzenie: „Mam poczucie, że wiedza zdobywana na lekcjach polskiego jest mi potrzebna”.

Odpowiedziało 16 uczniów na 20 (poziom podstawowy). 1 osoba wybrała 3 (w skali 1-6), pozostałe od 4 do 6. W uzasadnieniu podawali następujące argumenty (pisownia oryginalna):

- Poszerzanie horyzontów i znajomość kultury.
- Bardzo interesuje mnie ten przedmiot i planuję z nim wiązać moją przyszłość.
- Wszystko będzie na maturze a poza tym to jest wiedza którą każda kulturalna osoba powinna posiadać.
- To zależy od konkretnego tematu. Wiadomo, że nauka pisania mów, listów etc. jest bardzo ważna, ale wiedza na temat konkretnych dzieł literackich – już niekoniecznie, a przynajmniej nie w moim przypadku, jednak to też jest dobry trening różnych umiejętności.
- W dzisiejszym świecie wiedza którą zdobywam na lekcjach języka polskiego, jest bardzo potrzebna, jest to też wiedza której na pewno będę używał w przyszłości (studia itd.).
- Uważam, że jest mi ona potrzebna, w najbliższym czasie na pewno do matury ale w przyszłości jest to podstawowa wiedza, którą powinien posiadać wykształcony człowiek.
- Wiedza ta jest mi potrzebna, ponieważ omawiamy podstawowe, istotne wiadomości z przedmiotu, które trzeba znać.
- Lektury, które omawiamy, na pewno mi się przydadzą.
- Wydaje mi się, że jest mi potrzebna głównie po to, aby posiadać wiedzę na różne tematy czy to biologia, fizyka i polski. Wiem, że ten przedmiot może mi pomóc w dostaniu się na studia i na dalszy mój rozwój.
- Często wykorzystuję ją nie tylko na innych przedmiotach ale też w rozmowach z różnymi osobami. Zauważyłam też, że mój zasób słownictwa się powiększył z czego się cieszę.
- Znajdują się pojęcia i umiejętności które mogą mi się przydać w życiu ale nie wszystkie wydają mi się konieczne.
- Odpowiedzi w grupie rozszerzającej język polski:
- Uważam, że jest mi potrzebna ponieważ przyda mi się w przyszłości. Również wysoka wiedza o kulturze jest dla mnie ważna.
- Wiedza którą zdobywam potrzebna mi do dalszej nauki ale także jest mi potrzebna do rozwoju.
- Praca na rozszerzonym polskim zmusza nas do myślenia i systematyczności. Pracując na lekcjach uczymy się wypowiadać na temat korzystając z uzyskanej przed chwilą wiedzy. Przygotowujemy w domach długie wypowiedzi a ta umiejętność będzie nam prawdopodobnie bardzo potrzebna w przyszłości. Szkolimy się kulturowo, będziemy mieli obszerną wiedzę na wiele tematów.
- Nie wiem, czy wiedza zdobywana na lekcjach będzie pomocna na maturze.

Stwierdzenie: „Jestem zadowolona/y ze swoich wyników. Jeśli Twoja odpowiedź na powyższe pytanie mieści się w skali 4-6, wymień dwie - trzy rzeczy, które pomogły Ci osiągnąć sukces”:

- pomoc nauczyciela
- strach przed porażką, interesujące tematy, luźna atmosfera
- wypracowanie umiejętności planowania czasu na naukę, zainteresowanie tematami
- notatki z lekcji, praca na lekcji
- uważanie na lekcjach
- tematyka, która mi się podobała - pomoc od Pani - różne pomoce z internetu, czy prezentacje zrobione przez innych uczniów
- poświęcanie większej ilości czasu na naukę - tematy zrobiły się dla mnie bardziej interesujące
- zaangażowanie i uważności na lekcji
- zaangażowanie, motywacja i po prostu chęci
- zaangażowanie, czytanie wszystkich lektur, praca na lekcji i pisanie wszystkich prac dokładnie i powoli, zaciekawienie tematem
- koncentracja na lekcjach, ciekawe tematy
- moje zainteresowanie, różnorodność zajęć i tematy

