

PROBLEMU

Tytuł rozprawy wskazuje badaną przestrzeń gimnazjalną – czyli etap, który powstał w wyniku reformy edukacji rozpoczętej w 1999r., w której to zakładano kształcenie umiejętności interpretacyjnych uczniów na podstawie pełnej, interdyscyplinarnej obudowy metodycznej oraz organizowanie kształcenia nauczycieli, zmieniając ich tradycyjną świadomość dydaktyczną.

Praca doktorska składa się z czterech rozdziałów.

Pierwszy „Stan badań nad interpretacją w szkole” - analizuję w nim dzieje pojęcia, określenia i terminy związane z tym działaniem. Jako operacyjną definicję wybrałam definicję Bożeny Chrzęstowskiej.

Rozdział II „Trzy autorskie koncepcje propedeutyki interpretacji w szkole gimnazjalnej” – charakteryzuję w nim zmiany w podstawie programowej, a następnie analizuję trzy autorskie koncepcje propedeutyki interpretacji.

W rozdziale III „Sondaż badawczy” analizie interpretacyjnej poddałam następujące teksty znajdujące się we wszystkich trzech cyklach podręczników, z którymi pracowałam w gimnazjum:

„Początek świata”, „Przypowieść o synu marnotrawnym”, „Hymn o miłości” z Biblii; „Tren VIII” Jana Kochanowskiego; bajka „Ptaszki w klatce” Ignacego Krasickiego; wiersz „Który skrzywdziłeś” Czesława Miłosza.

Do każdego z tych tekstów zadano poszczególnym grupom młodzieży określone pytania, które miały sprawdzić ich umiejętności interpretacyjne.

Rozdział IV „Opinie, propozycje, wnioski” przedstawiam w nim uwagi nauczycieli na temat interpretacji, prezentuję ich priorytety nauczania. Formułuję wnioski zamieszczone w kolejnych rozdziałach dysertacji na temat interpretacji tekstu literackiego w gimnazjum.

WNIOSKI WYNIKAJĄCE Z BADAŃ – PODSUMOWANIE

1. Podsumowując wszystkie wyniki przeprowadzonych sondaży, można stwierdzić, iż największą trudność sprawiły uczniom pytania ogólne, które nie precyzowały ich działań. Uczniowie

woleli opisać tekst zgodnie z treścią i nie podejmowali prób interpretacji. Jeśli się one zdarzały, to tylko w niewielkim stopniu. Prezentowali swoje wypowiedzi zaledwie w kilku krótkich zdaniach. Respondenci poprzestawali na obserwacji, nie przytaczając konkretnych wniosków. Ich wypowiedzi sprawiały wrażenie jakby uczniowie, mimo tego że mieli coś do powiedzenia, obawiali się podejmować prób interpretacji. Być może było to związane ze sposobem uczenia pod tzw. „klucz”.

2. Udzielając odpowiedzi, gimnazjaliści zaprezentowali niski poziom umiejętności językowych. Używali najczęściej zdań pojedynczych, niekiedy pomijali orzeczenia. Wśród wszystkich wypowiedzi uczniów pojawiały się błędy składniowe, stylistyczne, fleksyjne, ortograficzne i nagminnie interpunkcyjne. Niektóre zdania ułożone przez gimnazjalistów w celu eksplikacji wybranych pojęć czy tekstów - poprzez nieprawidłową odmianę czy też niepoprawne stosowanie niektórych wyrażen - zaburzały sens ich wypowiedzi. Błędy interpunkcyjne i ortograficzne najczęściej polegały na niepoprawnie postawionym znaku interpunkcyjnym oraz nieuzasadnionym stosowaniu małych lub wielkich liter. W dwóch przypadkach pojawiły się błędy merytoryczne: użyto słowa *list* zamiast *tren*. W wypowiedziach uczniów klas gimnazjalnych liczba błędów była znaczna, co świadczy o tym, że uczniowie nie piszą zgodnie z zasadami interpunkcji i ortografii. Wśród ponad dwustu prac trzy są na pewno pracami dyslektyków – przykładem może być pisownia słowa: *bogó*.
3. Z przeprowadzonego eksperymentu wynika, że uczniowie często rozpoczynają swoje wypowiedzi od zaprezentowania wiedzy dotyczącej definicji znanych im pojęć. Istotne jest to, że gimnazjaliści, wykazując się wiedzą teoretycznoliteracką, potrafią przekonać, iż faktycznie rozumieją definiowane pojęcie, i wiedzą, kiedy należy je stosować. Dowodzi to przydatności wiedzy z zakresu teorii literatury na poziomie gimnazjum. Definicje stosowane przez uczniów mają więc charakter użyteczny. Dzięki uczniowskim wypowiedziom możemy nawet zauważyć, iż niektóre definicje stają się bogatsze o dany zakres znaczeniowy, zyskują nowe konotacje.
4. Zastosowane narzędzie badawcze pozwoliło nie tylko przekonać się o niewielkim wpływie ćwiczeń sterujących znajdujących się w wybranych podręcznikach na uczniowskie wnioskowanie, ale również stworzyło możliwość określenia kompetencji językowo-kulturowych w ramach umiejętności polonistycznych. Niestety, w części prac brakuje precyzyjnych odpowiedzi, uczniowie odwoływali się do jakiegokolwiek wiedzy, by napisać cokolwiek, niekoniecznie na temat. Brak zaangażowania w wykonywanie określonych działań może być wynikiem tzw. *bezradności intelektualnej* /uczniowie z opiniami/ oraz *bezradności wyuczonej*¹ na wcześniejszych etapach edukacyjnych.

¹ Wykorzystano pojęcia pochodzące z książki G. Sądko, *Bezradność intelektualna*, Warszawa 1995, s.35.

5. Preferencje w wypowiedziach uczniów wynikają prawdopodobnie z metod stosowanych przez nauczycieli – polonistów. Nietrudno zauważyć, że pisemne wypowiedzi uczniów przenika myśl przewodnia nauczyciela. Dowodem są powtarzające się opinie dotyczące omawianych tekstów wśród uczniów. *Właściwy nauczyciel na właściwym miejscu wyposażony w program i podręcznik, który staje się częścią jego wiedzy naturalnej, gwarantuje przewidziane programem efekty²*, między innymi kształcenie umiejętności interpretacji.
6. W celu jak najlepszej interpretacji tekstu nauczyciele powinni zawsze na pierwszym miejscu stawiać lekturę utworu. Obudowa metodyczna ma im służyć pomocą. W odbiorze utworu przez uczniów widać, że wykorzystują oni czasami pojedyncze pojęcia, określenia czy zwroty, jednak wiele wskazuje na to, że po omówieniu ćwiczeń analitycznych, nauczyciele nie wracają już kolejny raz do tekstu. Może to nie być wynikiem ich niechęci, ale jeśli pod tekstem znajduje się ponad dziesięć ćwiczeń i nauczyciel pragnąłby wykorzystać wszystkie, aby zarówno uczniowie słabsi jak i zdolniejsi mogli się wypowiedzieć, to najprawdopodobniej zabrakłoby mu czasu na ponowne odczytanie dzieła.
7. Pytania znajdujące się w ćwiczeniach analitycznych nie mobilizują uczniów do samodzielnego myślenia - ograniczają interpretację do znaczeń dosłownych. Mimo iż podstawa programowa narzuca korelację literatury ze sztuką i podręczniki rzeczywiście są już przygotowywane tak, aby wprowadzić ucznia w świat kultury, to w wypowiedziach uczniów można zauważyć, że konteksty artystyczne i historyczne /w przypadku wielu uczniów/ w ogóle nie są zapamiętywane. Umiejętność odczytywania znaków, opisywania obrazów jest widocznie kształcona w niewielkim stopniu. Być może powodem tego jest słabe przygotowanie do takiej właśnie pracy samych nauczycieli, którzy nie zawsze mają możliwość doskonalenia swojej wiedzy. Równie istotny jest fakt, że pojawienie się większej liczby reprodukcji dzieł sztuki nie spowodował wprowadzenia ciekawych pytań sterujących w podręcznikach, które mogłyby częściej pełnić funkcje kontekstowe i ilustrujące oraz służyć jako uzupełnienie tekstu literackiego.
8. W wypowiedziach respondentów dostrzegamy *powszechny brak umiejętności samodzielnego, kontekstowego czytania i obrazu, i tekstu literackiego* a także *efekt grupowy³*, czyli odwołanie się do krótkich notatek z lekcji w przypadku co najmniej połowy każdej badanej klasy.
9. Można także zauważyć, że ponieważ współczesna młodzież ma coraz rzadszy kontakt z literaturą piękną, ich kompetencje językowe maleją. W związku z tym, że uczniowie coraz

² W. Wantuch, *Aspekty integracji...*, s.207.

³ Zob. W. Wantuch, *Aspekty integracji...*, s.194.

mniej czytają, stają się bardziej słuchowcami, ich język ubożeje, a to powoduje, iż niechętnie podejmują próby wnikliwej analizy tekstu. Nawet jeśli potrafią przeżyć jakieś „doświadczenie indywidualne”, to brakuje im słów, aby je wyrazić.

Od kilku lat wielokrotnie słyszymy o zmianach jakościowych procesu edukacji. Nowa reforma miała się przyczynić do podniesienia jakości kształcenia i poprawy wyników egzaminacyjnych. Niestety, wyniki niewiele się zmieniły, chociaż na razie trudno je porównywać, gdyż na chwilę obecną odbył się dopiero drugi egzamin gimnazjalny w nowej formule. Szkole potrzebna jest chwila stabilizacji, a nie praca w trybie od wyniku do wyniku. Na temat nowej reformy często słyszymy z ust polityków: *Jakoś sobie z tym poradzimy, nie oznacza to jednak, że owo „jakoś” jest gwarancją jakości*⁴.

Niniejszy dokument jest moją własnością intelektualną. Zabraniam cytowania, rozpowszechniania, kopiowania lub edytowania tego dokumentu lub jego części bez mojej wyraźnej zgody.

dr Elżbieta Madalińska

⁴ Zob. M. Niewielska, *Od nowa*, [w:] „Pomagamy uczyć” nr 1, 2012, s.13.