

Praca z uczniem zdolnym na lekcjach języka polskiego i zajęciach pozalekcyjnych

Teresa Kosyra-Cieślak



Praca z uczniem zdolnym na lekcjach języka polskiego i zajęciach pozalekcyjnych

Teresa Kosyra-Cieślak

Wydawca:

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. +48 22 345 37 00
fax +48 22 345 37 70

Publikacja powstała w ramach projektu „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym”

Autor:

Teresa Kosyra-Cieślak

Recenzent:

Kamilla Przychodzień

Projekt graficzny:

Agencja Reklamowa FORMS GROUP

Wydanie I

Warszawa, 2013

Nakład 20 000 egz.

ISBN: 978-83-62360-22-2



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Przygotowanie do druku, druk i oprawa:

Agencja Reklamowo-Wydawnicza A. Grzegorzcyk

www.grzeg.com.pl



Spis treści

Wstęp	5
Rozdział 1	
Jak rozpoznajemy uczniów zdolnych?	11
1.1. Rozpoznawanie predyspozycji i uzdolnień dzieci w I etapie edukacyjnym	12
1.2. Identyfikacja uczniów zdolnych w klasach IV–VI szkoły podstawowej.....	29
1.3. Rozpoznawanie zdolności gimnazjalistów	40
1.4. Uczeń uzdolniony w szkole ponadgimnazjalnej	55
Rozdział 2	
Jak podstawa programowa z języka polskiego pokazuje ucznia zdolnego?	67
2.1. Wymagania ogólne i szczegółowe – a ponadprzeciętnie uzdolnione jednostki	68
2.2. Umiejętności z języka polskiego przewidziane podstawą programową – a szanse rozwijania uzdolnień.....	70
2.3. Programy języka polskiego – a potrzeby uczniów uzdolnionych – wszechstronnie i kierunkowo.....	74
2.4. Podstawa programowa a poszerzanie i pogłębianie treści w programie dla ucznia zdolnego	77
2.5. Podstawa programowa z języka polskiego a osiągnięcia uczniów uzdolnionych kierunkowo i artystycznie	81
Rozdział 3	
Praca z uczniem uzdolnionym na lekcjach języka polskiego i zajęciach pozalekcyjnych	87
3.1. Rozwijanie uzdolnień sześciolatków i dzieci w I etapie edukacyjnym	88
3.2. Praca z uczniem uzdolnionym w II etapie edukacyjnym	100
3.3. Praca z uczniem uzdolnionym w gimnazjum	131
3.4. Ku dojrzałości, czyli praca z uczniem uzdolnionym w szkole ponadgimnazjalnej.....	156

Rozdział 4	
Praca uczniów uzdolnionych z lekturą szkolną i tekstem kultury	179
Czy zdolni naprawdę czytają więcej?	180
Rozdział 5	
Uczeń uzdolniony jako twórca tekstów – mówionych i pisanych	195
Nie tylko rozprawka	196
Rozdział 6	
Każdy uczeń jest inny	209
Zakończenie	213
Bibliografia	215
Polecana literatura	219
Wybrane pozycje metodyczne	220
Periodyki	221
Wybrane publikacje adresowane do uczniów uzdolnionych kierunkowo (i ich nauczycieli)	221
Polecane strony internetowe	222



Wstęp

Oto kilkoro uczniów, na których niewątpliwie zwróci uwagę nauczyciel języka polskiego:

Ania – bardzo czytana i kochająca książki, rozmarzona, lubiąca komedie romantyczne. Jest uczennicą gimnazjum, ale już tworzy własne „powieści” (najczęściej mówiące o miłości), którymi dzieli się tylko z najbliższymi. Pisze długie wypracowania lekkim, barwnym, stylem. Ma bogate słownictwo. Lepiej pisze niż mówi. Interesują ją problemy egzystencjalne, ale także kocha przyrodę i potrafi się nią zachwycić. Jest nieco oderwana od rzeczywistości, często nie słyszy poleceń nauczyciela i w związku z tym nie jest przygotowana do lekcji, ale zależy jej na dobrych stopniach. Uczy się systematycznie.

Iza – świetnie recytuje, jest także uzdolniona muzycznie. Bierze udział w konkursach recytatorskich, w których zajmuje wysokie miejsca. Należy do koła teatralnego, w którym jest niewątpliwą „gwiazdą”. Jest średnią uczennicą, nie przeczytała wszystkich lektur, przewidzianych programem języka polskiego w liceum, bo „niektóre były tak nudne!”. Lubi wiersze współczesne, dobrze je czyta, ale nie potrafi analizować. Pisze długie wypracowania, w których jest sporo błędów językowych. Ma braki, jeśli chodzi o wiedzę: nie zna gatunków literackich, mylą jej się epoki i twórcy. Na lekcji nie zabiera głosu, o ile nie jest pytana.

Piotrek – uzdolniony matematycznie, na wszystkich lekcjach jest aktywny, otwarty, twórczy. Jednak lubi konkretne problemy, a te które dotyczą lektur, takimi mu się nie wydają. Umie myśleć logicznie i operować pojęciami abstrakcyjnymi, jednak nie posługuje się terminologią teoretycznoliteracką (choć ją zna). Dostrzega cechy kompozycji, bezbłędnie wskazuje środki stylistyczne, jednak nie widzi potrzeby zastanawiania się nad ich funkcją. Na pytania polonisty odpowiada natychmiast (często zanim jeszcze zostaną do końca sformułowane), krótkimi, jednozdaniowymi stwierdzeniami. Ma dużo wiedzy, przeczytał wszystkie lektury. Bardzo źle pisze. Jego prace są długie, „ciężkie” stylistycznie i zawierają mnóstwo błędów. W dodatku jest dyslektykiem. Choć myśli poprawnie, ze względu na braki formalne, z klasówek dostaje najwyżej trójki.

Marcin – inteligentny, błyskotliwy, energiczny, zaradny, pomysłowy... O wiele lepiej mówi niż pisze. Chętnie dyskutuje, a jego argumentacja jest trafna i wykazuje szeroką ogólną wiedzę o świecie. Lubi wystąpienia publiczne. Na szkolnych uroczystościach zabiera głos „w imieniu społeczności uczniowskiej”. Uczestniczył w debatach organizowanych na forum miasta, także z udziałem władz samorządowych. Potrafi interesująco opowiadać, jest komunikatywny i łatwo nawiązuje kontakt ze słuchaczami. Uczy się systematycznie, rzetelnie czyta lektury, pisze zadane prace. Zdecydowanie woli publicystykę i literaturę faktu niż powieści traktujące o dylematach sercowych chybionych romantyków lub opisujące niezyciowe decyzje szlachetnych altruistów. Choć ma wiele zajęć i rozległe zainteresowania, nie zdarza mu się przyjść nieprzygotowanym na lekcję. Prace pisemne pozostawiają wiele do życzenia. Są przegadane, często też odbiegają od tematu. Interesują go nauki ekonomiczne i społeczne.

Marek – na lekcji polskiego nigdy nie zabiera głosu, o ile nie jest pytany. Lektury, owszem, czyta, ale nie wszystkie, nie w całości i tylko niektóre rozumie. Bardzo męczą go zmagania z tekstem poetyckim,

wyszukiwanie znaczeń alegorycznych i symbolicznych, opisywanie kompozycji, wskazywanie środków rytmizujących tekst... Ma problemy z formułowaniem wypowiedzi, popełnia wiele błędów językowych, nie wie, jak przekazać swoje myśli. Jego wypracowania są bardzo słabe. Ma stwierdzoną dysortografię. Lubi kamerę, zdjęcia, filmowanie. Wykorzystuje specjalistyczne programy do montażu filmów. Wraz z kolegami nakręcił kilka filmów, które zostały nagrodzone na ogólnopolskich przeglądach filmów amatorskich.

* * *

Charakterystyki tego typu można przedstawiać bez końca. Każdy polonista jest w stanie zaprezentować własną galerię wychowanków, u których zdiagnozował jakiś obszar uzdolnień. Tylko niewielu z tych uczniów to osoby wszechstronnie uzdolnione lub o wyraźnych preferencjach związanych z językiem polskim, z szansą na tytuł laureata konkursu lub olimpiady polonistycznej i doskonale zdaną maturę. Ta publikacja ma na celu ukazanie szerokiego spektrum problemów, jakie napotyka nauczyciel języka polskiego w zetknięciu z różnymi rodzajami uzdolnień, predyspozycji i osobowości swych uczniów. Pokazane zostaną różne możliwości działań – wychodzących naprzeciw ich indywidualnym, specyficznym potrzebom.

Kwestię tę komplikuje nieostrość rozumienia uzdolnień i nakładanie się pojęć zdolności, inteligencji i twórczości, zwłaszcza w świetle coraz bardziej powszechnych poglądów, iż nie ma jednego uniwersalnego modelu rozwoju uzdolnień. Psychologowie podkreślają, że najważniejsza jest indywidualna droga rozwoju człowieka, a dokonania wybitnych jednostek mogą pojawiać się w ciągu całego życia twórcy i są uwarunkowane cechami jego osobowości oraz wpływem otoczenia.

W tej publikacji, na potrzeby pracy z uczniem zdolnym, przyjmujemy następujące ustalenia:

„1. Termin **zdolności** łączy się zwykle z pojęciem zdolności ogólnych, odnoszących się do inteligencji, a także ze zdolnościami szkolnymi lub akademickimi. Z poznawczego punktu widzenia przez *zdolność* rozumie się „różnice indywidualne w funkcjonowaniu procesów poznawczych, angażujących takie funkcje, jak pamięć, uwaga, a także obejmujących strategie rozumowania i przetwarzania informacji”

2. **Uzdolnienia** to zdolności kierunkowe – specjalne, czyli takie właściwości (zdolności) jednostki, które stwarzają możliwości wysokich osiągnięć w konkretnej dziedzinie. Warunkują one ponadprzeciętny poziom wykonania w obrębie określonej działalności, np. naukowej, artystycznej, fizycznej, technicznej itp. Wśród uzdolnień specjalnych wskazać można np. poznawcze, językowe, literackie, matematyczne, techniczne, muzyczne, sportowe, plastyczne, pedagogiczne, społeczne i inne.

3. **Talent** to z kolei specyficzny kompleks cech indywidualnych, ujawniających się najczęściej już w okresie wczesnego dzieciństwa u niewielu osób, prowadzący do szczególnego mistrzostwa w określonej dziedzinie. Talent „sugeruje bardzo wysoki poziom określonej zdolności specjalnej lub wiązki uzdolnień, które przejawiają się w ponadprzeciętnej łatwości nabywania wiedzy lub sprawności w danej dziedzinie”¹.

¹ Raport *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych* opracowany dla projektu Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym, www.ore.edu.pl/uczenzdolny

Nie zagłębiając się w wielość teorii inteligencji i różnice w definiowaniu zdolności, podkreślmy, że pojęcie to jest używane w co najmniej trzech znaczeniach i rozumiane jako²:

- ◆ potencjalne zdolności (czyli to, do czego człowiek byłby zdolny, gdyby zapewniono mu optymalne warunki rozwoju: środowiskowe, zdrowotne, społeczne, osobiste itp.);
- ◆ zdolności rzeczywiście przejawiane (czyli to, co może osiągnąć człowiek, jeżeli są spełnione najlepsze warunki realizacji jego możliwości, jak dobrostan psychofizyczny i sprzyjające otoczenie);
- ◆ poziom wykonania zadań (czyli to, co można zaobserwować lub zmierzyć w konkretnej sytuacji).

Ujęcie to odpowiada również podziałowi inteligencji na możliwości wrodzone (potencjał intelektualny, którego nie da się zbadać), rzeczywiście rozwinięte i to, co ujawnia się w testach.³ Oba te różnienia podkreślają, że każdy człowiek rozwija tylko część swoich potencjalnych zdolności, a z tego jedynie część ujawnia się w pomiarach i obserwacjach. Mówiąc inaczej, żaden uczeń nie jest od razu zdolny, lecz zdolnym się staje dzięki zapewnieniu właściwych warunków rozwoju i umiejętności stosowanej stymulacji.

Czy to znaczy, że każdy uczeń może być mistrzem na lekcjach polskiego?

Tak, ale w przypadku różnych osób owo „mistrzostwo” może oznaczać różne obszary wiedzy i umiejętności oraz wytwory.

Literatura metodyczna ostatnich dekad odwołuje się także do innych ujęć zdolności i inteligencji (na przykład inteligencji emocjonalnej i społecznej, wielorakich inteligencji Howarda Gardnera), a także podkreśla konieczność rozwijania zdolności metapoznawczych (obejmujących świadomość specyfiki własnych procesów poznawczych i zdolność ich kontrolowania). O wadze tej ostatniej świadczy włączenie do podstawy programowej zestawów wymagań odnoszących się do samokształcenia.

Na uwagę nauczyciela zasługuje trójkołowa koncepcja wybitnych zdolności Josepha Renzullego⁴, którego zdaniem można mówić o dwóch rodzajach inteligencji obejmujących:

- ◆ wybitne zdolności „akademickie”, przejawiające się w uzyskiwaniu bardzo dobrych ocen i możliwości szybszego przechodzenia do wyższych etapów edukacji
- ◆ oraz twórczy wkład do wybitnej dziedziny, niekoniecznie akademickiej, jaki wnosi dojrzały twórca (w przypadku dzieci można mówić jedynie o zadatkach i predyspozycjach).

Ten drugi rodzaj zdolności (który nie musi się odnosić do akademickiej dziedziny wiedzy), zdaniem Renzullego, zasługuje na wczesną diagnozę i pomoc. W jego ujęciu dziecko zdolne przejawia specyficzne cechy w trzech obszarach:

- ◆ zdolności (tu rozróżnia się uzdolnienia ogólne od specyficznych, dotyczących jakiejś wybranej dziedziny),
- ◆ kreatywności (obejmującej m.in. płynność, giętkość, oryginalność myślenia, kreatywność, otwartość, ciekawość poznawczą, zainteresowania estetyczne),
- ◆ motywacji (zaangażowanie w zadanie).

Model Renzullego zakłada, że pełny rozwój uzdolnień jest możliwy w sytuacji równowagi między cechami poznawczymi, twórczością i motywacją ucznia. Podobnie jak zadomowiona już w polskiej me-

² Na podstawie: E. Nęcka, *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, str. 21–22.

³ Podział D. Hebba, na podstawie: E. Nęcka, *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, op.cit., str. 22.

⁴ Na podstawie: E. Nęcka, *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, op.cit., str. 171–172.

todayce teoria Howarda Gardnera, obliɡuje nauczyciela do rozpoznawania uzdolnień ucznia i stymulowania jego wielokierunkowego rozwoju.

Praca nauczyciela polonisty może odbywać się na wielu polach ze względu na wielowymiarowość i ogromną pojemność nazwy „język polski”. Zwracał na nią uwagę m.in. Zenon Uryga, który wskazał cztery wymiary przedmiotu⁵:

- ◆ **instrumentalny** (polegający na wyposażeniu ucznia w umiejętności mówienia, czytania, i pisania, czyli czynności odbierania i nadawania informacji, a więc warunkujący sukces w uczeniu się innych przedmiotów i funkcjonowaniu w społeczeństwie);
- ◆ **historyczny** (zaznajamianie uczniów z dziedzictwem kultury narodowej i europejskiej, poznawanie przez nich dorobku literatury, wprowadzanie w tradycję);
- ◆ **filozoficzno-społeczny** (wynikający z obecnej w tekstach kultury problematyki z zakresu psychologii, socjologii, filozofii i polegający na poznawaniu człowieka we wszystkich tych wymiarach);
- ◆ **estetyczny** (z jednej strony – intelektualne poznawanie struktur artystycznych i pojęć teoretycznych, pomagających określać wartość artystyczną dzieł, z drugiej – formowanie wrażliwości i stymulowanie emocjonalnego ich odbioru).

Te wymiary są ze sobą splecione i choć na konkretnych lekcjach często kładzie się nacisk na jeden wybrany, w praktyce nie da się ich rozdzielić. Owa wielowymiarowość języka polskiego, obejmującego ponadto pogranicza różnych dziedzin humanistycznych, tworzy przestrzeń do rozwijania różnorodnych uzdolnień uczniów.

* * *

Bogata literatura naukowa dopiero w ostatnich latach znajduje przełożenie na praktyczne poradniki adresowane do nauczycieli, wychowawców i rodziców, pracujących z uzdolnionymi dziećmi i młodzieżą. Takim właśnie poradnikiem, odnoszącym się do pracy na lekcjach języka polskiego, ma być ta publikacja, w której – nieco intuicyjnie – za ucznia zdolnego uznany jest ten, który posiada wysoki iloraz inteligencji, duże osiągnięcia oraz wysokie zdolności twórcze na różnych płaszczyznach życia.

Niniejszy poradnik ma charakter praktyczny, jego celem jest przede wszystkim przedstawienie różnych aspektów sytuacji nauczyciela, który pracując (na lekcji języka polskiego i zajęciach pozalekcyjnych) z całą klasą lub grupą, musi zadbać o potrzeby ucznia uzdolnionego. Z założenia nie zostały tu przedstawione rozwiązania systemowe, obejmujące klasy lub szkoły dla uczniów uzdolnionych czy przyspieszanie nauki – są one ukazane w innych, dostępnych publikacjach. Nauczyciele wiedzą, że odpowiednie rozporządzenia przewidują możliwość indywidualnego toku lub programu nauczania szczególnie uzdolnionych dzieci. Program taki należy budować zawsze z myślą o sytuacji, potrzebach i możliwościach konkretnego ucznia.

Komentarza wymaga sposób uporządkowania w tej publikacji narzędzi diagnostycznych, metod, form i sposobów pracy z uczniami uzdolnionymi. Są one przedstawione w związku z materiałem języka polskiego w konkretnym etapie edukacyjnym, co nie znaczy, że są wyłącznie zarezerwowane dla tego właśnie etapu edukacyjnego. Na przykład, zajęcia teatralne i przygotowywanie inscenizacji omówione zostały w rozdziale przedstawiającym pracę z uczniami klas IV–VI szkoły podstawowej i zilustrowane przykładem odnoszącym się do materiału lekturowego w tym etapie edukacyjnym. Jest oczywiste, że

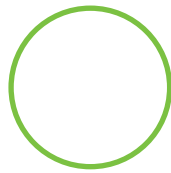
⁵ Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, str. 11–30.

analogiczne przedsięwzięcia nauczyciel polonista będzie realizował z młodzieżą w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej.

To samo dotyczy na przykład metody mapy mentalnej. Przedstawiono ją również w rozdziale poświęconym pracy z uczniem w II etapie edukacyjnym, a przecież można ją wprowadzać już w edukacji wczesnoszkolnej (posługując się w większym stopniu materiałem ikonicznym) – i funkcjonalnie wykorzystywać na lekcjach języka polskiego w zaawansowanych etapach edukacji.

Trzeba również zaznaczyć, że założenia tej publikacji wpłynęły na sposób przedstawiania zarówno sposobów diagnozowania, jak i metod, form czy strategii nauczania i oceniania uczniów. Wskazano ich miejsce i funkcje w pracy z uczniem uzdolnionym, rezygnując z komplementarnego omawiania wszystkich celów, walorów i mankamentów czy założeń metodycznych.





Rozdział 1

Jak rozpoznajemy uczniów zdolnych?



1.1. Rozpoznawanie predyspozycji i uzdolnień dzieci w I etapie edukacyjnym

Sylwetka ucznia zdolnego w wieku wczesnoszkolnym

Rozwijanie uzdolnień dzieci w wieku wczesnoszkolnym ma ogromne znaczenie, gdyż w tym okresie następuje dynamiczny rozwój, doskonalenie i wzmacnianie procesów umysłowych. Percepcja dziecka ukierunkowuje się na cel, a operacje myślowe przesuwają od konkretnych treści przedmiotów ku myśleniu symbolicznemu. Dzieci są zdolne do dłuższej koncentracji uwagi na obserwowanych zjawiskach, rozwija się ich wyobraźnia i pamięć, która staje się coraz bardziej trwała i pojemna⁶. Jest to jednocześnie okres, w którym psychika dziecka jest ogromnie wrażliwa na wpływy zewnętrzne, dzięki czemu przed nauczycielem (podobnie jak rodzicami i innymi osobami wychowującymi) otwiera się szerokie pole działania.

Nauczyciele uczący w oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej i klasach I–III podkreślają, że uczeń przejawiający uzdolnienia zauważalne na lekcji języka polskiego⁷

- ◆ aktywnie uczestniczy w zajęciach, jest nimi zainteresowany;
- ◆ podejmuje czynności proponowane przez nauczyciela – odpowiada na pytania, wykonuje polecenia, dzieli się spostrzeżeniami, przedstawia swe obserwacje i wnioski;
- ◆ „ładnie się wypowiada”, to znaczy buduje poprawne konstrukcje składniowe, posługuje się zdaniami rozwiniętymi i złożonymi, ma bogatsze słownictwo, zna „trudniejsze” słowa;
- ◆ wykorzystuje wyobraźnię: potrafi ułożyć opowiadanie twórcze, stworzyć historyjkę na podstawie obrazków, opisać ulubione zwierzę czy przedmiot;
- ◆ gdy już potrafi pisać – tworzy dłuższe teksty, a nawet próbuje pisać „książki”, w których powraca do wymyślonej przez siebie fabuły, rozwijając ją konsekwentnie w kolejnych „rozdziałach” na przestrzeni jakiegoś czasu;
- ◆ łatwo uczy się tekstów na pamięć i pięknie je recytuje lub nawet śpiewa.

Zbliżoną charakterystykę można znaleźć w literaturze naukowej. Na przykład David Lewis⁸ podkreśla, iż zdolne dzieci posiadają:

- ◆ wcześniejszą od rówieśników umiejętność sprawnego i szybkiego czytania;
- ◆ ponadprzeciętne zdolności plastyczne i muzyczne (a także matematyczne).

Ponadto wyróżniają się spośród rówieśników tym, że:

- ◆ chętniej, z większą pewnością podejmują rozwiązywanie nowych, nieznanym im wcześniej problemów;
- ◆ potrafią lepiej koncentrować uwagę na zagadnieniu, nad którym pracują;
- ◆ mają wyższą samoocenę.

⁶ Por. D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji. Rozpoznawanie i kształcenie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, str. 135–137.

⁷ Na podstawie wypowiedzi nauczycieli uczestniczących w warsztatach prowadzonych przez autorkę poradnika.

⁸ D. Lewis, *Jak wychować zdolne dziecko*, Warszawa 1988.

Badacze tacy jak Guilford⁹ dostrzegają u dzieci w wieku wczesnoszkolnym chłonność umysłu, świetną pamięć, bogatą wyobraźnię i możliwości twórcze. Jest to zarazem faza, w której zanikają wczesne skłonności do działań artystycznych na rzecz rozwijania zdolności intelektualnych.

Mówiąc o uczniach zdolnych (niezależnie od wieku i etapu edukacyjnego), zazwyczaj mamy na myśli dzieci

- ◆ o wysokim ilorazie inteligencji (powyżej 120 IQ), które mają szansę osiągać wysokie wyniki w nauce,
- ◆ uzdolnione w różnych dziedzinach (np. literaturze, sztuce czy matematyce, ale także w sporcie),
- ◆ o zdolnościach twórczych,
- ◆ o rozwiniętych zdolnościach przywódczych.

Ta klasyfikacja – jedna z wielu możliwych¹⁰ – opiera się na założeniu, iż istnieją zdolności ogólne i specjalne, przy czym wysoki poziom tych ostatnich nie zawsze musi iść w parze z wysokim IQ. W klasach młodszych rzadko spotyka się dzieci wyraźnie uzdolnione w jednym tylko kierunku (tzn. plastycznie, muzycznie, matematycznie, literacko i językowo, technicznie lub przyrodniczo). Wysokie osiągnięcia w zakresie języka polskiego mogą mieć dzieci, których aktywność poznawcza ukierunkowana jest np. na obserwację przyrody czy działania plastyczne, zwłaszcza jeśli nauczyciel umiejętnie wykorzysta rozpoznany rodzaj uzdolnień specjalnych i zainteresowań dziecka.

* * *

Opisy dzieci szczególnie zdolnych w literaturze psychologicznej różnią się między sobą, koncentrując się na sferze intelektualno-poznawczej (1) lub społeczno-emocjonalnej i na osobowości (2). **Przedstawione dalej opisy mają zasadniczo charakter uniwersalny i mogą się odnosić zarówno do dzieci w okresie wczesnoszkolnym, jak i starszych**, przy uwzględnieniu różnic wynikających z zakresu poznawanego materiału i obszarów aktywności właściwych dla wieku dziecka. W przypadku uczniów szczególnie uzdolnionych, często – bardziej niż wiek czy płeć – różnicuje ich tempo indywidualnego rozwoju i rodzaj uzdolnień¹¹.

(1) Charakterystyka uczniów zdolnych w zakresie sfery poznawczej

- ◆ Odnaczają się ciekawością świata i wyjątkową aktywnością poznawczą. Zadają mnóstwo pytań, przy czym wcześniej pojawiają się kwestie abstrakcyjne (szczególnie cenne przy omawianiu lektury, ale także w kształceniu językowym, np. w zrozumieniu zasad poprawności językowej). Są dociekliwi, otwarci na nowe doświadczenia i problemy. Konsekwentnie dążą do zdobycia wiedzy, np. wyjaśnienia niezrozumiałych sformułowań czy niejasności świata przedstawionego utworu (zadają też pytania, które bywają uciążliwe dla nauczyciela). Badając rzeczywistość, wychwytyują to, co istotne. Mają dużo wiadomości o świecie, które potrafią odnieść np. do tematyki poruszanej na lekcji i dzięki którym są w stanie stworzyć sobie wzorzec mentalny omawianej lektury (więc lepiej ją rozumieją). Posiadają własne pasje i zainteresowania, o których mówią na lekcji, stosując bogate, specjalistyczne słownictwo.

⁹ J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978, str. 802.

¹⁰ Na podstawie: E. Nęcka, *Inteligencja. Geneza. Struktura. Funkcje*, op.cit., str. 166–169.

¹¹ Podane dalej opisy zostały oparte na podstawie charakterystyk w: D. Czelakowska, op.cit., str. 152–155.

- ◆ Wolą poznawać nowy materiał i ciekawe zadania niż ćwiczyć w nieskończoność umiejętności, które już dobrze opanowali. Dlatego często nudzą się na „standardowej” lekcji, dostosowanej do potrzeb uczniów słabszych. Jednak mają podzielną uwagę, mogą zajmować się kilkoma czynnościami jednocześnie.
- ◆ Lekturę analizują w sposób bardziej dojrzały i refleksyjny niż ich rówieśnicy. Poruszają kwestie filozoficzne, dotykają ocen moralnych.
- ◆ Lubią czytać – w lekturze poszukują inspiracji i bodźców intelektualnych. (Lektura sprawia im przyjemność co najmniej taką samą jak zabawa z rówieśnikami – a często, gdy dziecko wyraźnie odstaje od poziomu grupy – większą).
- ◆ Mają dobrą pamięć, dzięki której ich wiedza jest trwała. Pamiętają podane na lekcji terminy z zakresu kształcenia językowego i literackiego – przyswajają je szybko („nie wiadomo kiedy”) i posługują się nimi w efektywny sposób. Potrafią zapamiętać i powtórzyć treść dłuższej lektury lub filmu, zwracając uwagę na kwestie ważne dla rozwoju akcji lub charakterystyki bohaterów.
- ◆ Mają bujną wyobraźnię i oryginalne pomysły. Potrafią zbudować opowiadanie twórcze, wymyślić zabawę bazującą na przeczytanej lekturze. Tworzą konfabulacje (np. projektują dalsze losy bohaterów przeczytanego opowiadania). Własne emocje i przeżycia wewnętrzne wyrażają w różnych formach działań twórczych (obraz, muzyka, ruch). Opowiadają o przeżyciach postaci z obrazu („ożywiają obrazy”). Wypowiadają się we własnych formach literackich: układają baśnie, mity, wiersze, opowiadania twórcze, piszą listy, a nawet pamiętniki.
- ◆ Są bystrymi obserwatorami rzeczywistości – widzą kwestie, problemy lub szczegóły (np. krajobrazu) niedostrzegalne dla innych.
- ◆ Wyróżniają się samodzielnością i niezależnością sądów, których potrafią bronić (np. oceniają bohatera literackiego, odwołując się do fragmentów utworu czy wyciągając wnioski z układu wydarzeń i komentarza narratora).
- ◆ Mają bogate słownictwo i łatwo operują bardziej skomplikowanymi strukturami języka.

(2) Charakterystyka uczniów zdolnych w zakresie osobowości i sfery społeczno-emocjonalnej

- ◆ Są wrażliwi na potrzeby i uczucia innych. Dostrzegają niesprawiedliwość, krzywdę, zło świata, które nierzadko wywołuje w nich lęki i niepokoje. Potrafią właściwie ocenić intencje bohaterów literackich. Rozumieją ich uczucia i przeżycia wewnętrzne, współczują cierpiącym (wykazują empatię).
- ◆ Potrafią marzyć i wyobrażać sobie różne rzeczy. Nierzadko posiadają wymyślonego przyjaciela, z którym rozmawiają i do którego piszą listy.
- ◆ Są odpowiedzialni i obowiązkowi, często cechuje ich perfekcjonizm i brak satysfakcji z uzyskanego efektu.
- ◆ Częściej są skoncentrowani na swoich własnych problemach i nękających ich kwestiach, którymi bardziej się zajmują niż życiem społecznym. Pracując w zespole, zazwyczaj czują się odpowiedzialni za wynik pracy grupy – choć również nierzadko popadają w konflikty i wolą pracować sami. Są nastawieni na rozwiązanie zadania a nie na utrzymanie dobrych stosunków w grupie. Wobec innych (także nauczycieli) bywają krytyczni.
- ◆ W kontaktach z nauczycielami i innymi uczniami na ogół dobrze sobie radzą, chociaż bywają mało towarzyscy. Często samowystarczalni i niezależni, nie przejmują się sędami i opiniami innych, dla-

tego miewają opinię „odludków”, zwłaszcza iż często bywają introwertykami. Niekiedy – wskutek skłonności do dominacji – bywają agresywni.

- ◆ Mają silną motywację do zajmowania się dziedziną związaną z ich zainteresowaniami i uzdolnieniami. Klasa ceni ich bardziej jako „ekspertów” w danej dziedzinie niż lubi dla nich samych.
- ◆ Są wrażliwi na krytykę – mają potrzebę sukcesu i oczekują pochwał, dlatego często nie przyjmują uwag negatywnych – choć z drugiej strony cechuje ich trafna samoocena. Mają duże poczucie własnej wartości. Często źle radzą sobie z niepowodzeniami (przy czym za niepowodzenie uważają brak oceny najwyższej).
- ◆ Potrafią dłuższy czas koncentrować się na wykonywanej pracy, łatwo skupiają uwagę na zadaniu (jeśli jest to zagadnienie bezpośrednio ich interesujące – potrafią zapomnieć o upływie czasu lub posiłku). Mają szybki styl pracy.
- ◆ Są samodzielni, wytrwali w dążeniach, nieźle znoszą sytuacje konfliktowe. Mają poczucie sprawiedliwości społecznej i potrafią trwać przy sądach i opiniach (ideach), które uważają za słuszne.
- ◆ Często mają świetne poczucie humoru, dostrzegają śmieszność i absurdalność sytuacji. Wyczuwają ironię.

Na funkcjonowanie ucznia na lekcji polskiego **w każdym etapie edukacyjnym** bardzo wyraźnie wpływają te uposażenia, które Howard Gardner nazywa **wielorakimi inteligencjami**. Znaczenie **inteligencji lingwistyczno-werbalnej** jest tu oczywiste, natomiast warto podkreślić znaczenie pozostałych, które determinują pracę i zachowania uczniów na zajęciach i lekcjach już od najwcześniejszych lat szkolnych.

- Dzieci o wysoko rozwiniętej inteligencji **matematyczno-logicznej** będą rozumiały kompozycję utworu (dostrzegając jego wielowarstwowość i znaczenia przekazane nie wprost) i zasady systemu językowego.
- Wysoko rozwinięta inteligencja **wizualno-przestrzenna** pozwoli dziecku wyrazić swoją interpretację wiersza w formie plastycznej, zwizualizować powieść, której fabuła oparta jest na podróży bohatera.
- Inteligencja **kinestetyczna** (obok innych) przełoży się na ciekawe pomysły podczas lekcji prowadzonej metodą dramy.
- Uczeń o wysoko rozwiniętej inteligencji **muzycznej** nie tylko będzie w stanie zaprezentować utwór poezji śpiewanej, ale też odkryje melodykę wiersza.
- Uczniowie o wysokiej inteligencji zarówno **interpersonalnej**, jak i **intrapersonalnej** będą głębiej analizować motywy postępowania bohaterów literackich, odczytywać ekspresję wyrażoną w lirycie itp.

Ponieważ teoria Howarda Gardniera zakłada, że wszystkie inteligencje można rozwijać przez całe życie, będzie ona przywoływana w rozdziałach poświęconych pracy z uczniem o różnych typach uzdolnień.

* * *

Nauczyciele, którzy mają w swoich klasach dzieci zdolne¹², podkreślają, iż są one bardzo zróżnicowane pod względem osobowości. Niektóre (określane jako **dojrzałe emocjonalne**) są zrównoważone,

¹² Są to opinie nauczycieli uczestniczących w warsztatach prowadzonych przez autorkę poradnika.

łatwo nawiązujące kontakty, skłonne do współpracy, a przez to lubiane przez rówieśników. Mają trafną samoocenę, potrafią przewidywać swoje sukcesy i porażki. Te cechy osobowości sprzyjają realizacji uzdolnień i potencjału intelektualnego.

Inaczej rzecz się ma z dziećmi **emocjonalnie niedojrzałymi**. Wykazują one nadpobudliwość psychoruchową: są niecierpliwie, nadmiernie ruchliwe, kłótlive, przekorne, łatwo popadają w skrajne nastroje. W kontaktach z nauczycielem i rówieśnikami często wywołują konflikty, chcą dominować, a nawet przejawiają agresję. Nie są lubiane, co potęguje negatywne aspekty ich funkcjonowania w klasie.

Innym przejawem niedojrzałości emocjonalnej jest nieśmiałość, lękliwość, postawa wycofania. Ci z kolei uczniowie mają poczucie niższości, wobec zespołu klasowego lub nauczyciela, cechuje ich uległość. Często są izolowani. Ponieważ nie wierzą we własne siły, unikają działań. Pozostają samotni, uciekając w świat marzeń. Rozpoznanie ich uzdolnień jest szczególnie trudne i wymaga od nauczyciela szczególnej uwagi.

* * *

Oczywiście, zróżnicowanie tempa rozwojowego dzieci w tym wieku powoduje trudności w jednoznacznym określeniu zarówno poziomu inteligencji, jak i rodzaju uzdolnień. Bardzo często ujawnienie się uzdolnień i ich realizacja są uzależnione od procesu kształcenia, dostarczenia odpowiednich bodźców i stworzenia właściwego środowiska pracy. Wielu badaczy¹³ skłania się do opinii, iż inteligencja człowieka w 50% ukształtowana jest w wieku 4 lat, w 70% w wieku 6–7 lat i w 80% w 8. roku życia.

Jakkolwiek więc, w myśl tych sądów, 50% zdolności człowieka rozwija się w pierwszych 4 latach życia, kiedy to istnieją największe możliwości stymulowania funkcji intelektualnych, to nie do przecenienia jest znaczenie odpowiedniej pracy z dziećmi sześciolatkami oraz w klasach I–III szkoły podstawowej, tak by stworzyć im szansę rozwinięcia wrodzonego potencjału twórczego.

Trzeba w tym miejscu podkreślić, że wielu współczesnych psychologów, specjalistów z dziedziny pedagogiki twórczości¹⁴ skłania się ku tezie, iż każdy człowiek jest w stanie twórczo rozwinąć się i osiągnąć sukces w jakiejś wybranej dziedzinie, o ile zostaną mu stworzone warunki do rozwinięcia posiadanych predyspozycji i pokonania barier psychicznych i społecznych. Podkreślają oni także, iż stosowanie odpowiednich metod i ćwiczeń przyczyni się do szybkiego rozwinięcia u dzieci zdolności i kompetencji językowych oraz umiejętności twórczego myślenia. Zdolności językowe natomiast stanowią fundament dalszego rozwoju inteligencji i są warunkiem zdobywania wiedzy i odnoszenia sukcesów szkolnych (a w przyszłości zawodowych). Tym samym – **szczególnie ważnym zadaniem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej staje się rozwijanie kompetencji językowych uczniów** poprzez organizowane odpowiednich sytuacji dydaktycznych, sprzyjających aktywności werbalnej.

¹³ Np. G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2000 lub E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa 1982.

¹⁴ Np. H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001 i *Człowiek – umysł – maszyna. Rozmowy o twórczości i inteligencji*, Kraków 2005; K.J. Szmidt, *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków 2001.

Oto przykłady wypowiedzi pisemnych dzieci uczących się w klasie 3, których zadaniem było **napi-
sanie wiersza o wiosnie** (pisownia oryginalna)¹⁵:

*Wiosna to pora roku radosna.
Ptaki wesoło śpiewają i swoim śpiewem
jej nadejście oznajmniają. Słońce mocniej
przygrzewa aby szybciej rozkwitły drzewa.*

Patryk S.

*Wiosna to piękna pora roku,
można poleżeć pod gruszą na boku,
przyjemne jest granie w piłkę,
można zrobić niezłą zmyłkę,
aby utrzymać przy nodze piłkę.*

Dawid J.

*Wiosna nadeszła, słońce świeci,
cieszą się dzieci.
Piłka, rolki poszły w ruch,
bo to wiosna przecież już.*

*Wsiąść na rower to jest coś,
o czym marzy każdy gość.
Zdejmuj dżinsy, wkładaj dresy,
Ruch na dworze bardzo cieszy!*

Gabriela R.

*Przyszła wiosna
Zielona i radosna.
Słonko coraz wyżej świeci,
Po podwórku biegają dzieci.
Trawa się zieleni,
Pigwa się czerwieni.
Jaskółka po niebie szybuje,
Bocian gniazdo szykuje.
W ogródku kwitną kwiatki,
Stokrotki, tulipany i bratki.*

Szymon D.

¹⁵ Teksty uczniowskie – wiersze oraz wypracowania o feriach zimowych – zawdzięczałam pani Dorocie Hodurek, nauczycielce edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 3 im. Marii Konopnickiej w Białej Podlaskiej.

*Wiosna to takie piękne słowo.
Co roku witamy ją na nowo.
Mówimy: „Znowu wiosna”,
i każda twarz robi się radosna.
Śpiewają ptaki z rana,
robią sobie gniazda.
I nawet słowik śpiewa,
gdy świeci jasna gwiazda.
Różne kwiaty kwitną,
żonkile tulipany w ogródku.
Przy drzewach brzęczą pszczoły.
Bez kwitnie fioletowy.
A ja taki wesoły,
idę do szkoły.*

Józef D.

*Nareszcie przyszła wiosna,
z nią atmosfera radosna.
Každy tańczy i się śmieje,
wiadomo, wiosną dużo się dzieje.*

*W końcu słychać ptaków śpiew,
a w lesie szum zielonych drzew.
Bielutki krokusik wyrzwał z grządki,
czas na wiosenne porządki!*

*Spójrzmy na niebo – bocian już leci,
więc cieszą oczy nasze małe dzieci.
Ruda wiewiórka ze snu się zerwała,
Nie przegapi wiosny, choćby głodowała.*

*Mama sadi warzywa, tata trawę sieje,
bo wiosna nam wszystkim przynosi nadzieję.
Wszystkie kurtki ciepłe chowamy do szafy,
by zimę pożegnać – nie popełnić gafy.*

*Pora na majówkę – piękne słońce świeci.
Wychodzą grać w gumy wszystkie grzeczne dzieci.
Już rower kupują, już rolki wyjmują,
na wiosenne pikniki koszyki szykują.*

*Różowe stokrotki zakwitły na łące.
Policzymy wszystkie kropki biedronce.
Skowronek piękne trele nam zaśpiewa.
W te cuda właśnie wiosna nas przyodziewa.*

Ewelina Sz.

Jak widać, dzieci z entuzjazmem podeszły do zadania. Wszyscy autorzy starali się stworzyć wypowiedź napisaną mową wiązaną, zmierzając do uzyskania efektu regularności i rytmu. Wszystkie wiersze posiadają segmentowany tekst (wersy i zwrotki) oraz rymy, choć nie zawsze są one konsekwentne. W każdym z utworów pojawiają się motywy tradycyjnie związane z wiosną (słońce, radość, budząca się przyroda, zieleń, śpiew ptaków). Oprócz opisu przyrody pojawia się perspektywa nadawcy – dziecka, które dzięki wiosnie będzie mogło przebywać na dworze, biegać, uprawiać sport. Przy okazji dowiadujemy się o upodobaniach autorów: jedni są bardziej wrażliwi na piękno przyrody, inni w większym stopniu interesują się zabawą i ruchem na świeżym powietrzu.

Wszyscy autorzy sięgnęli w swoich wierszach po te same motywy, by przedstawić radosny nastrój wiosny, jednak każdy zrobił to na swój sposób. Polonistę zainteresują te wypowiedzi, które prezentują zaawansowane słownictwo, ciekawe określenia czy też bardziej zróżnicowaną strukturę składniową zdań. Trzy ostatnie utwory ukazują bogatszy zestaw „wiosennych rekwizytów”, a dzięki przenośniom i epitetom przywołują kolory i dźwięki.

Na uwagę zasługuje wiersz Eweliny, nie tylko dlatego że jest najdłuższy i ma najbardziej konsekwentną strukturę rytmiczną. Uwagę zwraca też szerokie pole obserwacji, wieloaspektowość obrazu wiosny, a nawet sygnały humoru literackiego (*Wszystkie kurtki ciepłe chowamy do szafy,/ by zimę pożegnać – nie popęłnić gafy*). Dziewczynka prezentuje tu szerokie spektrum zainteresowań i bogatszą wiedzę o świecie. Słownictwo świadczy też o znajomości zróżnicowanych lektur i świadomości, która utworom literackim przypisuje bardziej „poetyckie” wyrażenia (*wiosna nas przyodziewa w cuda, trele słowika*).

* * *

Zadając napisanie pracy na określony temat, polonista ma okazję nie tylko ocenić umiejętność wypowiadania się danego ucznia (słownictwo, budowę zdań, kompozycję...), ale także poznać jego zainteresowania, wyobraźnię, spostrzegawczość i dojrzałość intelektualną.

Oto, dla porównania, trzy wypracowania relacjonujące sposób spędzenia przez dzieci ferii zimowych. Napisali je również trzecioklasiści (pisownia i interpunkcja oryginalna).

Ferie zimowe spędziłam w domu, ale one były wyjątkowo ciekawe. Pierwszy tydzień kiedy było mało śniegu grałam na komputerze i bawiłam się ze swoim pieskiem Muniem, także zwanym kudłaczem Kiedy doczekałam się śniegu po kolana, to poszłam na sanki a potem lepiłam bałwana i budę dla psa ozdobiłam ją błyszczącym lodem i sopłami.

Tak zakończyły się moje ferie zimowe. One były udane.

Kasia W.

Ferie zimowe spędziłam w domu.

Na początku ferii zimowych, gdy było mało śniegu, to z braćmi bawiliśmy się na dworze w bitwę na śnieżki i woziliśmy się nawzajem na sankach. Gdy napadało dużo śniegu to z koleżanką chodziłyśmy po dużych zaspach śniegu. Na drugi dzień poszliśmy na górki i zjeżdżaliśmy na workach i sankach, a potem robiłyśmy w głębokim śniegu aniołki. Kiedy byliśmy na górkach to staczałyśmy się z góry do dołu i było to bardzo fajne. W niedzielę ostatniego dnia przed pójściem do szkoły moi bracia zaczęli budować igloo, ale już beze mnie, ale za to w poniedziałek będziemy je kończyć.

Te ferie były naprawdę udane.

Natalia R.

Ferie zimowe zaczęły się 28 stycznia.

W pierwszym tygodniu byłem chory na zapalenie oskrzeli, miałem postawione bańki i musiałem leżeć. Brat przyniósł mi zabawki do łóżka i bawiliśmy się razem. Oglądałem również telewizję. Najbardziej lubię oglądać filmy przyrodnicze o zwierzętach. Czytałem bratu wiersze Jana Brzechwy, on bardzo lubi je słuchać. Tydzień szybko minął i mogłem już wstać z łóżka.

W drugim tygodniu była u nas koleżanka z bratem i mamą. Bawiliśmy się w chowanego, koleżanka wzięła ze sobą grę ortograficzną, w którą graliśmy. Bawiliśmy się różnymi zabawkami, ale czas szybko minął i po dobranocce goście musieli iść do domu. Zaprosili nas, żebyśmy przyszli jutro do nich z mamą. Więc na drugi dzień poszliśmy do nich. Bawiliśmy się w szkołę, graliśmy w szachy i różne gry. Bardzo miło spędziliśmy dzień.

Trzeciego dnia mieliśmy iść na górki do parku, ale było bardzo zimno i padał śnieg. Spędziliśmy ten dzień w domu, pomagałem mamie sprzątać. Chodziłem do sklepu po zakupy, razem z mamą zrobiliśmy ciasto. Czwartego dnia byliśmy z bratem i mamą u cioci. Wzięliśmy ze sobą sanki, na których ciągaliśmy się nawzajem. Było wspaniale. Piątego dnia poszliśmy z dziadkiem odśnieżać podwórkę. Wzięliśmy łopaty i odgarnialiśmy śnieg.

Ferie minęły bardzo szybko i trzeba było szykować się do szkoły. Będę wspominać je bardzo długo, choć trwały tak krótko.

Darek K.

Doświadczenia trojga dzieci były podobne: każde ferie spędziło w domu, przebywając w otoczeniu rodziny, bawiąc się z rówieśnikami, korzystając z zimowych zabaw na śniegu. Jednak sposób przedstawienia spędzonych tak dwóch tygodni bardzo się różni. Kasia praktycznie ogranicza relację do dwóch zdań – opisujących dwa wydarzenia. Natalia wymienia więcej sytuacji, opisuje więcej zabaw. Natomiast Darek próbuje stworzyć całościowy obraz swoich ferii, przy czym dostrzega wokół siebie szereg interesujących spraw: wszystko zasługuje na uwagę: program o zwierzętach, wiersze Brzechwy, zabawa w szkołę, pomoc mamie w sprzątanii i odśnieżanie podwórka z dziadkiem. Jego świat jest bogatszy, wypełniony interesującymi zdarzeniami. Co więcej, Darek potrafi o swoim świecie opowiadać w spójnej, konsekwentnej, uporządkowanej formie wypowiedzi, zbliżającej się do relacji pamiętnikarskiej.

Genialne dzieci

W historii znane są postacie twórców – wybitnych pisarzy i poetów, którzy już w bardzo wczesnym dzieciństwie przejawiali wyraźne oznaki talentu literackiego. Za przykład może posłużyć hiszpański poeta i dramatopisarz epoki baroku **Lope de Vega** (miał napisać od 1500 do 2500 sztuk, z których przetrwało 425), który już w wieku 5 lat czytał utwory w dwóch językach – hiszpańskim i łacinie. W wieku 10 lat przekładał wiersze z łaciny na język ojczysty, a pierwszy utwór napisał jako dwunastolatek.

Zygmunt Krasiński (1812–1859), późniejszy dramatopisarz, poeta romantyczny (i poliglota!), w wieku trzech lat występował na balu u księżnej Izabeli Czartoryskiej przed carem, cytując ustępy z literatury francuskiej (pism Woltera) i wyliczając stolice europejskie. Swoje talenty i umiejętności wielokrotnie prezentował też w salonie literackim ojca, Wincentego Krasińskiego, czym zyskał sobie opinię cudownego dziecka. Jako kilkunastolatek pisał wysoko oceniane utwory, a zadebiutował w 1828 roku *Grobem rodziny Reichstalców*, utworem utrzymanym w konwencji historycznej powieści gotyckiej.

Późniejszy autor utworów *fantasy* i powieści grozy – **Howard Philip Lovecraft** (1890–1937) jako trzylatek potrafił czytać i recytować poezję, w wieku 5 lat pisał, a jako sześciolatek tworzył poematy. W tym czasie poznawał takie utwory, jak *Baśnie z tysiąca i jednej nocy*, z których zaczerpnął pomysły postaci swojej późniejszej twórczości.

John Ronald Reuel Tolkien (1892–1973), autor nie tylko *Władcy Pierścienia* i innych klasycznych już dziś pozycji *fantasy*, ale również wielu prac naukowych m.in. z zakresu językoznawstwa, umiał czytać w wieku 4 lat i wcześniej wykazywał zdolności językowe, lubił czytać i rysować (nie chciał natomiast grać na pianinie). We wczesnym dzieciństwie poznał *Alicję w Krainie Czarów* Lewisa Carrolla, legendy o królu Arturze i – baśnie osnute na motywach nordyckich sag o Balmungu. Jako dorosły człowiek znał ponad 30 języków – w tym kilka starożytnych i wymarłych.

Za cudowne dziecko wybitnego ojca uważany był **Stanisław Ignacy Witkiewicz – Witkacy** (1885–1939), który już od wczesnego dzieciństwa przejawiał nieprzeciętne zdolności artystyczne, i który – ucząc się pod kierunkiem ojca – już w wieku 8 lat napisał swoje pierwsze utwory dramatyczne: *Karaluchy*, *Król i złodziej*, *Menażeria*, *czyli wybryk słonia*.

Analiza sylwetek twórczych tych postaci pokazuje, iż bardzo wczesne opanowanie umiejętności czytania i pisania, zainteresowania czytelnicze i wyjątkowa dojrzałość mogą stanowić zapowiedź przyszłych uzdolnień literackich lub naukowych oscylujących wokół różnych dziedzin humanistycznych.

Nie musi to być jednak regułą. Wcześniej zaobserwowane uzdolnienia językowe, zainteresowanie literaturą i zaawansowane czytelnictwo mogą ukierunkować rozwój dziecka w stronę innych obszarów wiedzy i związanych z nimi form aktywności społecznej.

W swoim czasie w mediach głośno było o urodzonym w 1993 roku **Akricie Jaswalu**, indyjskim chłopcu okrzykniętym najmłodszym chirurgiem na świecie. Akrit, którego IQ wynosiło 146, zaczął mówić przed ukończeniem roku, a gdy jego rówieśnicy dopiero poznawali alfabet, czytał już dzieła Szekspira i podręczniki medycyny. Jako sześciolatek wiedział już, że chce być lekarzem: odwiedzał szpitale i asystował przy operacjach. Współczuł biedakom, których nie stać było na odpowiednią opiekę medyczną i postanowił w przyszłości nieść ulgę ich cierpieniom. Pierwszą operację (ręki dziewczynki porażonej w pożarze) wykonał w wieku 7 lat. W błyskawicznym tempie przyswajał wiedzę medyczną, którą wykorzystywał w czasie praktyk. Jako dwunastolatek został przyjęty na Uniwersytet Pendżabski. W północnych Indiach cieszy się ogromnym szacunkiem i popularnością. Cel, jaki sobie postawił – to wynalezienie lekarstwa na raka.

Sho Yano, urodzony w 1990 roku Amerykanin japońsko-koreańskiego pochodzenia (IQ 200) czytać nauczył się w wieku 2 lat, a pisać rok później. Rozwijał również uzdolnienia muzyczne, jako 4–5-latek nie tylko wykonywał muzykę klasyczną, ale też ją komponował. Mając 9 lat, rozpoczął studia biologiczne na Loyala University Chicago; jako dwunastolatek zdobył dyplom naukowy z wyróżnieniem, rozpoczął studia medyczne. Postanowił poświęcić się onkologii i – podobnie jak Akrit Jaswal – wynaleźć lekarstwo na raka.

* * *

Do podstawowych wyznaczników uzdolnień dziecka, na jakie zwróci uwagę nauczyciel pracujący z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym (i młodszymi), należą **dobrze opanowanie języka, duży zasób słów**, a także **wysoki poziom umiejętności czytania i pisania**. Portrety psychologiczne tzw. „cudownych” dzieci z reguły wykazują ich niezwykle kompetencje językowe już w pierwszych latach (a nawet

miesiącach) życia. Przykładem jest **Oscar Wrigley** (urodzony w 2007 roku, IQ 160 lub więcej), który w wieku dwóch lat zamiast bawić się w piaskownicy, wolał poznawać ciekawostki z życia przyrody oraz historię starożytnego Rzymu. Rodzice chłopca twierdzą, że zaczął mówić w wieku 9 miesięcy, a gdy skończył półtora roku, wypowiadał się już pełnymi zdaniami. W wieku dwóch lat jego zasób leksykalny wynosił około 1000 słów¹⁶.

Wysoki poziom sprawności językowych pozwala wnioskować o dużych możliwościach ucznia i wszechstronnych lub kierunkowych uzdolnieniach. Nie zawsze muszą to być uzdolnienia literackie czy lingwistyczno-werbalne. Dzieci swobodnie wysławiające się i zainteresowane czytaniem mogą w przyszłości być matematykami, konstruktorami, lekarzami czy muzykami.

Współczesne teorie uczenia się podkreślają znaczenie języka i jego oddziaływanie na procesy poznawcze. Niezależnie od tego, w jakim kierunku będzie rozwijać się dziecko, język jest dla niego podstawowym narzędziem komunikacji i instrumentem uczenia się. Szybsze i lepsze opanowanie języka warunkuje jednocześnie szybszą realizację różnych uzdolnień i wpływa na rozwój myślenia twórczego. Mówiąc inaczej, praca z uczniem zdolnym w okresie wczesnoszkolnym, a także z dziećmi młodszymi, ukierunkowana na rozwój kompetencji językowych sprzyja rozwojowi wszelakich uzdolnień, intelektu i myślenia twórczego. Jest koniecznym elementem stymulowania rozwoju ucznia i fundamentem przyszłych sukcesów – w różnorodnych dziedzinach i na różnych polach.

Rozpoznawanie uzdolnień sześciolatków i dzieci w klasach I–III

Trudności związane z rozpoznawaniem i klasyfikowaniem uzdolnień wynikają zarówno z niejednoznaczności takich pojęć, jak inteligencja, zdolności czy twórczość, jak i z różnic w indywidualnym rozwoju dzieci, które w okresie wczesnoszkolnym bywają duże.

Każde dziecko jest inne, a uzdolnienia mogą rozwijać się w różnym tempie. Choć wcześniej przywołano przykłady wybitnych twórców, którzy już we wczesnym dzieciństwie przejawiali oznaki przyszłego geniuszu, to jednak efektów pracy dziecka sześci- czy siedmioletniego nie można jednoznacznie przekładać na przyszłe wybitne osiągnięcia w danej dziedzinie. Inaczej mówiąc, jeżeli sześciolatek ma bogate słownictwo, potrafi ciekawie opowiedzieć o wyprawie do lasu i układa zgrabne rymowanki, to jeszcze nie musi oznaczać, że w przyszłości zostanie znanym dziennikarzem lub wielkim poetą. Wszystkie przytoczone wcześniej wiersze trzecioklasistów zasługują na uwagę, świadcząc o ich uzdolnieniach i inteligencji, żaden jednak nie przesądza o talencie literackim dziecka.

Z drugiej strony, pamiętać należy, że o zdolnościach twórczych dzieci świadczą nie tylko ich wytwory, ale przede wszystkim postawy. O ile więc każde dzieło twórcze powinno się cechować nowością i oryginalnością, to specyfika twórczości dziecięcej każe zwracać uwagę na samą istotę aktywności twórczej, która przynosi dziecku radość i satysfakcję z tworów i zachowań nowych przede wszystkim dla niego samego. Specjaliści z dziedziny psychologii twórczości podkreślają, że powszechne zamiłowanie do rysowania jest przejawem potrzeby ekspresji plastycznej, którą odczuwa większość dzieci i która zanika między 11. a 16. rokiem życia¹⁷.

¹⁶ Na podstawie: <http://kobieta.wp.pl/kat,26321,page,2,title,Genialne-dzieci-madrzejsze-od-Einsteina-iHawkinga,wid,13214910,wiadomosc.html>

¹⁷ Por. L. Wołoszynowa, *Twórczość artystyczna dziecka* [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, pod red. M. Żebrowskiej, Warszawa 1976, s. 549-556.

* * *

Uzdolnienia dzieci w wieku wczesnoszkolnym badane są na wiele sposobów (np. przez różnego rodzaju testy), jednak wydaje się, iż w odniesieniu do sześciolatków i dzieci w I etapie edukacyjnym szczególnie wartościowa i funkcjonalna jest **opinia doświadczonego nauczyciela poparta licznymi, rzetelnymi obserwacjami funkcjonowania dziecka w szkole**. Nauczyciel, chcąc rozpoznać, które z dzieci w jego grupie czy klasie są szczególnie utalentowane, powinien **obserwować je w różnych sytuacjach: przy pracy, zabawie, na spacerze, w kontaktach z rówieśnikami i osobami dorosłymi**.

W literaturze przedmiotu można znaleźć opisy zachowań uczniów będących oznaką poszczególnych rodzajów uzdolnień. Nauczyciele wykorzystują je, tworząc praktyczne narzędzia, pomagające im w rozpoznawaniu uzdolnień dzieci. Należy jednak pamiętać, że listy te nie zawierają kryteriów obowiązkowych i nie muszą odnosić się do każdego zdolnego ucznia, a wnioski z obserwacji powinny być wsparte specjalistycznym badaniem przez psychologa.

Oto przykłady takich **zestawów cech służących rozpoznawaniu wybranych obszarów zdolności dziecka** – opracowanych na podstawie książki Geoffa Lewisa *Jak wychować utalentowane dziecko*¹⁸. Przedstawione zostały te obszary uzdolnień, które szczególnie przejawiają się na lekcjach języka polskiego. **Talent artystyczny** nie tylko pomaga uczniom wyrażać przez sztukę swoje uczucia i przeżycia wewnętrzne oraz tworzyć projekcje własnej osobowości, ale również realizuje się w pogłębionej interpretacji tekstów kultury. Dzieci obdarzone **talentem twórczym** nie tylko redagują ciekawe wypracowania i piszą wiersze, ale również potrafią zadawać dobrze postawione, refleksyjne pytania przy analizie czytanych utworów. **Talent muzyczny** sprawia, że dziecko „czuje” poezję, łatwo odkrywa brzmieniową wartość słowa i mowy wiązanej. **Talent aktorski** realizuje się w związku z treściami edukacji teatralnej, stanowiącej ważny obszar programu edukacji polonistycznej. Uczeń obdarzony talentem przywódczym dobrze czuje się w pracy w małych grupach zadaniowych, ale również potrafi zorganizować i poprowadzić dyskusję czy debatę klasową.

Oto wybrane zestawy cech służące określeniu talentu dziecka według Geoffa Lewisa¹⁹:

Talent artystyczny

- Od najmłodszych lat dziecko spędza dużo czasu na rysowaniu, malowaniu, lepieniu z gliny czy plasteliny, odtwarzając różne przedmioty z otaczającego je świata.
- Przejawia oryginalność z doborze tematów, technik, kompozycji czy materiałów oraz chęć eksperymentowania.
- Wykorzystuje sztukę do wyrażania swoich uczuć – podręczniki mogą być pięknie ozdobione – nawet kosztem tekstu.
- Lubi odwiedzać galerie i wystawy oraz okazuje zainteresowanie dziełami sztuki.
- Zauważa szczegóły i barwy, których mogą nie dostrzegać inne dzieci.
- Ma wyostrzoną percepcję przedmiotów codziennego użytku.
- Wykorzystuje sztukę do wyrażania uczuć i przekazywania wiadomości.
- Docenia, krytykuje i uczy się na pracy innych.

¹⁸ G. Lewis, *Jak wychować utalentowane dziecko*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1998.

¹⁹ G. Lewis, *Jak wychować utalentowane dziecko*, op.cit., s. 44–48.

Talent twórczy

- Dziecko jest pełne pomysłów w zakresie różnych przedmiotów i zainteresowań.
- Ma inwencję twórczą.
- Wymyśla oryginalne dzieła: opowiadania, sztuki, gry, piosenki itp.
- Wykorzystuje znane materiały i środki w nowy, niezwykły sposób.
- Chętnie eksperymentuje i sprawdza hipotezy, by uzyskać odpowiedź na nurtujące je pytanie.
- Zadaje dużo pytań stawianych zwykle przez starszych lub dorosłych.
- Jest elastyczne w wymyślaniu oraz otwarte na nowe pomysły i metody.
- Jest wytrwałe w każdym podejmowanym przez siebie przedsięwzięciu.
- Lekceważy konwencjonalne sposoby i metody.
- Może się ubierać lub zachowywać w sobie tylko właściwy sposób.

Talent aktorski

- Dziecko przejawia już we wczesnym wieku zdolność odgrywania różnych ról oraz lubi zabawy mimiczne.
- Osiąga ogromną satysfakcję z przedstawień aktorskich; takie dziecko pierwsze zgłosi się do klasowego lub szkolnego teatryku.
- Rozumie konflikt dramatyczny.
- Pisze oryginalne scenariusze i dyryguje innymi „aktorami” w sztuce lub skeczu w celu wywołania u obserwatora reakcji emocjonalnej.
- Wnikliwie obserwuje zachowania innych ludzi.
- Autentycznie interesuje się wszystkimi aspektami teatru, filmu, radia czy telewizji.
- Potrafi z ekspresją operować głosem.
- Porozumiewa się za pomocą gestów, ruchu i wyrazu twarzy.

Talent muzyczny

- Dziecko pochodzi z rodziny o tradycjach muzycznych.
 - Ma naturalny słuch muzyczny oraz wycucie rytmu i natężenia dźwięku.
 - Potrafi kojarzyć inne zjawiska z muzyką (np. dźwięk kropel deszczu uderzających o dach).
 - Okazuje autentyczny entuzjazm, chęć do nauki gry na jakimś instrumencie oraz ma zdolność długotrwałej koncentracji.
 - Lubi czytać o muzyce, kompozytorach i muzykach; lubi chodzić na koncerty i inne przedstawienia muzyczne.
 - Dobrze śpiewa (choć nie zawsze) i umie śpiewać w chórze.
 - Słucha różnych gatunków muzyki.
 - Używa muzyki do wyrażania różnego rodzaju uczuć i przeżyć.
 - Wymyśla oryginalne melodie.
 - Gra dobrze na jednym lub kilku instrumentach.
 - Szybko opanowuje technikę gry na tych instrumentach.
- [...]

Talent przywódczy

- Dziecko potrafi manipulować innymi, włączając w to dorosłych.
 - Ma silne poczucie sprawiedliwości społecznej.
 - Potrafi zaszczepić innym entuzjazm do pomysłu lub projektu.
 - Ma silne poczucie lojalności grupowej lub indywidualnej.
 - W zajęciach grupowych ciągle znajduje się w centrum uwagi.
 - Inne dzieci uznają je za przewodnika.
 - Potrafi przystosować się do nowej sytuacji i w ten sposób przezwycięża niepowodzenia czy tragedie losowe.
 - Okazuje innym cierpliwość i tolerancję.
 - Jest bardzo pewne siebie.
 - Uwielbia odgrywać role przywódcy i być na czele.
 - Potrafi kontrolować przebieg zabawy w grupie – szczególnie rówieśniczej – i wykorzystuje to do zdobywania uznania u rówieśników, jak również – co jest cechą negatywną – do manipulowania nimi.
- [...]

Talent pisarski

- Dziecko czyta płynnie od bardzo wczesnego dzieciństwa; samo chętnie sięga po książkę.
- Czyta z przyjemnością i zrozumieniem.
- Wyprzedza rówieśników w umiejętności czytania i pisania.
- Z łatwością potrafi wymyślać logiczne i ciekawe opowiadania.
- Pisze historyjki z niezwykłym lub nieoczekiwanym zakończeniem.
- Używa szczegółów, aby wzbogacić i uwiarygodnić opowiadanie.
- W tym, co pisze, nigdy nie odbiega od tematu i nie traci wątku.
- Zarówno w mowie, jak i w piśmie posługuje się bujnym i rozwiniętym słownictwem.
- Lubi zapisywać swoje myśli i pomysły.
- Potrafi sprawić, że postacie przez nie stworzone wydają się prawdziwe.
- Jest bystrym i wnikliwym obserwatorem ludzkich zachowań.
- Jest wrażliwe na uczucia innych i potrafi rozpoznać ukryte intencje ludzkich zachowań.

Talent naukowy

- Dziecko potrafi się jasno i precyzyjnie wyrażać.
- Jest bardziej od rówieśników odcytane – szczególnie, jeśli chodzi o tematykę „naukową”.
- Zdolnościami matematycznymi wyprzedza rówieśników z klasy.
- Ma doskonałą koordynację oko-ręka oraz świetnie rozwinięte umiejętności motoryczne.
- Dogłębnie i długo potrafi zajmować się dziedziną swych zainteresowań naukowych.
- Chce wiedzieć „jak?” i „dlaczego?”.
- Zbiera różne przedmioty i klasyfikuje je potem w przeróżny sposób.
- Jest wytrwałe.
- Z ogromną przyjemnością przeprowadza „badania naukowe” i czyta książki popularnonaukowe.
- Potrafi dostrzec i zrozumieć różne pojęcia i związki.

[...]

Te same zestawy cech – odpowiednio zmodyfikowane mogą służyć do rozpoznawania uzdolnień zarówno uczniów w wyższych etapach edukacji, jak i dzieci młodszych. Propozycję wykorzystania powyższych zestawów cech odnajdziemy np. w opublikowanym na stronach internetowych programie stymulującym **rozwój dziecka zdolnego w wieku przedszkolnym** *Zdolny przedszkolak* opracowanym przez nauczycielki Przedszkola Publicznego nr 19 „Bajka” we Włocławku²⁰. Mogą być wykorzystane do **rozpoznawania uzdolnień dzieci sześciolletnich**.

Talent artystyczny

Dziecko lubi rysować, malować, lepić z gliny lub plasteliny. Chętnie eksperymentuje, przejawia oryginalność w doborze tematów, technik, kompozycji i materiałów. Poprzez sztukę wyraża swoje uczucia. Zauważa szczegóły i barwy, których inne dzieci nie dostrzegają. Ma wyostrzoną percepcję przedmiotów codziennego użytku. Odwiedza galerie, wystawy. Interesuje się dziełami sztuki.

Talent twórczy

Dziecko posiada inwencję twórczą. Potrafi wymyślać opowiadania, gry, wiersze, piosenki itp. Zadaje dużo pytań stawianych przez dorosłych. Lubi eksperymentować i sprawdzać hipotezy, by uzyskać odpowiedź na nurtujące pytania. Potrafi wykorzystać w nowy niezwykły sposób znane materiały i środki. Jest wytrwały w podejmowanym zadaniu. Często ubiera się lub zachowuje w sobie tylko właściwy sposób.

Talent aktorski

Dziecko od najmłodszych lat wykazuje zdolność odgrywania różnych ról, naśladowania. Potrafi z ekspresją operować głosem oraz porozumiewać się za pomocą gestów, ruchu i wyrazu twarzy. Chętnie uczestniczy w klasowych teatrzykach. Interesuje się teatrem, filmem.

Talent muzyczny

Dziecko ma słuch muzyczny, wycucie rytmu i natężenia dźwięku. Potrafi skojarzyć zjawiska z muzyką. Wyraża chęć do nauki gry na jakimś instrumencie. Charakteryzuje go zdolność długotrwałej koncentracji. Dobrze śpiewa (choć nie zawsze). Wymyśla oryginalne melodie. Chętnie słucha różnych gatunków muzyki. Często czyta o muzyce, kompozytorach i muzykach. Chodzi na koncerty.

Talent pisarski

Dziecko czyta z przyjemnością i ze zrozumieniem. Od wczesnego dzieciństwa samo sięga po książkę i czyta płynnie. Wyprzedza rówieśników w umiejętności czytania i pisania. Wymyśla opowiadania, historyjki. Zapisuje swoje myśli i pomysły. Nie traci wątku. Sprawia, że postacie przez niego stworzone wydają się autentyczne. Jest wrażliwy na uczucia innych, bystrym obserwatorem ludzkich zachowań.

²⁰ Autorkami programu są Izabela Gapińska, Małgorzata Rosińska i Agnieszka Nowak. Program jest dostępny na stronie internetowej <http://www.przedszkolak.pl/kacik/programy.php>

Do rozpoznawania poszczególnych obszarów talentów dzieci w klasach 1–3 służą też różnego rodzaju arkusze i kwestionariusze. Przykładów takich kwestionariuszy jest wiele w literaturze przedmiotu²¹. Zazwyczaj składają się one z kryteriów oceny w postaci wiązek pytań lub stwierdzeń i skali określającej stopień spełnienia przez ucznia danego kryterium.

Prosty i funkcjonalny formularz znajdziemy w znanym poradniku *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, którego autorami są Judy Eby i John Smutny²². Opiera się on na założeniu, że uzdolnienia dzieci są syntezą trzech podstawowych cech:

- ◆ ponadprzeciętnej zdolności,
- ◆ zaangażowania w zadanie,
- ◆ aktywności twórczej.

Każdą z nich opisuje w kwestionariuszu 5 kryteriów, które dziecko może spełniać na 4 poziomach:

- ◆ w stopniu wybitnym,
- ◆ powyżej średniej,
- ◆ na poziomie średniej,
- ◆ poniżej średniej.

Przykładowo, kryteria określające zdolności brzmią:

[Uczeń]

1. Uczy się szybko, łatwo i skutecznie.
2. Poprawnie rozumuje, posługuje się logiką, podejmuje rozsądne decyzje, dobrze organizuje sobie pracę.
3. Rozumie pojęcia abstrakcyjne, rozpoznaje relacje i implikacje.
4. Trafnie posługuje się dużym zasobem słów.
5. Wykonuje zadania w sposób charakterystyczny dla wyższej klasy.

Inny, przydatny i funkcjonalny kwestionariusz pozwalający określić profil ucznia zdolnego przedstawiła Danuta Czelakowska w cytowanej już kilkakrotnie publikacji *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*²³:

Imię i nazwisko dziecka:.....					
Płeć:					
Wiek:					
Data urodzenia:					
Zakres umiejętności	Ocena				
	słabe	dostateczne	przeciętne	dobre	wyjątkowo dobre
Sprawności językowe					
Wyciąganie wniosków					
Tempo myślenia					
Wyobraźnia					

²¹ Np. M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy*, CMPPP, Warszawa 1999; F. Painter, *Kim są wybitni?*, WSiP, Warszawa 1993; D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*, op.cit.

²² J.W. Eby, J.F. Smutny, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1998, str.104–105. D. Czelakowska w cytowanej już pozycji *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*, podaje własną wersję tego narzędzia, str.168–169.

²³ D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*, op.cit., str.157.

Pamięć					
Prowadzenie obserwacji					
Koncentracja uwagi					
Stawianie pytań					
Oryginalność pomysłów					
Rozwiązywanie problemów					
Zakres zainteresowań czytelniczych					

Źródło: D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*, Kraków 2007, str.157.

Wykorzystując tego typu narzędzia do identyfikacji uzdolnień dzieci w wieku wczesnoszkolnym, należy przyjąć zasadę, iż **powinny odnosić się do różnorodnych talentów i możliwości ucznia, określać pełen jego potencjał, opisywać go w sposób całościowy, uwzględniając pełen wymiar jego osobowości, intelektu i różnych uposażeń** – a nie tylko wybrane obszary umiejętności i zdolności, np. te, które ściśle związane są z treściami języka polskiego. **Jest to szczególnie istotne w odniesieniu do dzieci w wieku wczesnoszkolnym**, których potencjał intelektualny i zdolności są wciąż w fazie rozwoju i u których trudno zazwyczaj o wyraźną polaryzację uzdolnień.

* * *

Trzeba w tym momencie przypomnieć jeszcze jeden problem związany z wykorzystywaniem różnego rodzaju testów, arkuszy, kwestionariuszy i innych narzędzi służących do identyfikacji uczniów zdolnych. Wynika on z wielości definicji uzdolnień i trudności z określeniem, co właściwie powinniśmy rozumieć przez zdolności i inteligencję ucznia. Najlepszym przykładem są teorie Howarda Gardnera lub Roberta Sternberga. Testy mierzące iloraz inteligencji IQ nie określają tych cech ucznia, które pierwszy z nich rozumie pod pojęciem inteligencji wielorakiej. Warto więc skorzystać z rad, jakich udzielają autorzy książki *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*:

Kształcenie uzdolnień jako specjalność pedagogiczna jest fascynujące właśnie dlatego, że nie zakrepeło w formie zamkniętych pojęć i praktyk, lecz jest ciągle otwarte na nowe pomysły zarówno ze strony praktyków, jak i uczonych.

Bądźcie więc twórczy. Na podstawie waszych kryteriów stwórcie narzędzia ucieleśniające wybraną przez was definicję uzdolnienia. Najprostsze są arkusze rekomendacji nauczycielskich. Niestety, pozycje w takich arkuszach są wybierane dość przypadkowo. Autor przesiewa zbiory cech „ucznia zdolnego” i wybiera 20, które brzmią mu najlepiej. Trzeba zadbać o to, by każda pozycja w waszym arkuszu rekomendacji była zgodna z waszą definicją²⁴.

* * *

Inną metodą identyfikacji dzieci zdolnych, szczególnie przydatną w odniesieniu do uczniów szkoły podstawowej i sześciolatek, są **rozmowy z rodzicami**. Przykłady kwestionariuszy dla rodziców można znaleźć w książce Janet Bates i Sarah Munday *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*²⁵. Niektóre postawione w nich pytania są nie do końca adekwatne do realiów, w jakich w polskich szkołach funkcjonują

²⁴ J.W. Eby, J.F. Smutny, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, op.cit., str. 101.

²⁵ J. Bates, S. Munday, *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, Wydawnictwo K.E. Liber, Warszawa 2005, str. 77–80.

uczniowie I etapu edukacyjnego. Wykorzystanie ich do diagnozowania uzdolnień np. sześciolatków wymagałoby pewnej modyfikacji.

Oto fragment takiego kwestionariusza odnoszący się do zdolności językowych:

W kwestii zdolności językowych moje dziecko

(proszę zaznaczyć wszystkie pasujące określenia):

- Uwielbia książki i ma szerokie gusta czytelnicze.
- Interesuje się książkami / czasopismami / gazetami, które są skierowane do starszych czytelników.
- Dysponuje szerokim zasobem słownictwa w mowie i / lub piśmie. Sprawnie posługuje się językiem, budując złożone zdania. Lubi gry i zabawy słowne.
- Potrafi bez problemu zrozumieć pojęcia matematyczne oraz lubi gry i zabawy z wykorzystaniem liczb.
- Wcześnie opanowało zdolność mówienia / pisania (niepotrzebne skreślić).
- Jest kreatywny i interesuje się muzyką, tańcem, sztuką lub teatrem (proszę uściślić).
- Jest wyczulone na melodię i rytm.

Tego typu narzędzia każdorazowo powinny być dostosowane do sytuacji i wieku badanego dziecka, kontekstu środowiskowego i rodzaju zaobserwowanych wcześniej zachowań ucznia. **Zasada ta odnosi się do sposobów identyfikacji uczniów uzdolnionych we wszystkich etapach edukacyjnych.**

1.2. Identyfikacja uczniów zdolnych w klasach IV–VI szkoły podstawowej

Uzdolniony uczeń w II etapie edukacyjnym

W II etapie edukacyjnym dziecko nadal kształtuje podstawowe sposoby poznawania świata, jednak wzbogaconego już o podstawy naukowego podejścia do rzeczywistości. Poznaje elementarną terminologię, która pomaga mu przedstawić swoje rozumienie tekstów kultury czy wniosków z obserwacji języka.

W tym okresie krystalizują się zainteresowania, kształtuje stosunek do świata i ludzi, pogłębia rozumienie wartości. Dziecko wchodzi bardziej świadomie w relacje społeczne, a jego aktywność nastawiona jest na ich budowanie – przy czym wciąż kluczowe znaczenie ma autorytet dorosłych: rodziców i nauczycieli. W funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej, w relacjach z „bliskimi” dorosłymi i we wszelkich kontaktach doskonala się kompetencje komunikacyjne, oparte na zwiększającej się stopniowo świadomości języka jako podstawowego, najważniejszego narzędzia poznawania świata i utrzymywania relacji międzyludzkich. Dziecko zdolne, które od najmłodszych lat biegle posługuje się językiem, w tym okresie bardziej wnikliwie też obserwuje jego funkcjonowanie jako systemu znaków i reguł.

W różnych formach swojej aktywności w większym stopniu ukierunkowuje się na sferę kultury, której jest odbiorcą, ale i w pewnym stopniu bardziej świadomym twórcą. Przejawy twórczej aktywności (literackiej, teatralno-recytatorskiej, plastycznej, muzycznej) wciąż wynikają przede wszystkim z naturalnej potrzeby ekspresji, wyrażenia swego wnętrza za pomocą języków i tworzyw różnych sztuk, ale także ze świadomości, że chce i potrafi powiedzieć coś istotnego na przykład za pomocą różnych form literackiej wypowiedzi.

Nauczyciele języka polskiego²⁶ **za uzdolnionych uważają tych uczniów**, którzy:

- ◆ czytają dużo – zwłaszcza utworów obszerniejszych, powieści i opowiadań, przy czym mogą to być pozycje z literatury dziecięcej i młodzieżowej – o wiele liczniejsze niż wymóg programowy – lub nawet pozycje z literatury pięknej adresowanej do dorosłego czytelnika;
- ◆ mają skonkretyzowane zainteresowania czytelnicze (np. poszukują książek *fantasy*, interesują się jakąś epoką historyczną), które są obudowane wiedzą z danej dziedziny, są „ekspertami” w jakiejś tematyce, zwłaszcza gdy jest to tematyka należąca do pogranicza choćby szeroko rozumianej humanistyki,
- ◆ interesują się kinem, znają różne filmy, rozumieją je i potrafią o nich opowiadać; znają aktorów i ich role oraz innych twórców filmowych,
- ◆ piszą dłuższe wypracowania, poprawnie skomponowane, ładnym, plastycznym stylem, stosując bogate słownictwo;
- ◆ mają uzdolnienia literackie; z własnej inicjatywy podejmują próby pisarskie: piszą wiersze, opowiadania, prowadzą pamiętniki;
- ◆ sprawnie posługują się w mowie i piśmie polszczyzną literacką, nie robią błędów językowych;
- ◆ uzyskują wysokie oceny na sprawdzianach i klasówkach, pamiętają treści omawiane jakiś czas temu – mają trwałą wiedzę z różnych dziedzin, którą wykorzystują przy różnych tematach;
- ◆ są aktywni na lekcji – zainteresowani tematem uczestniczą w dyskusji i debacie, odpowiadają, szybko i chętnie wykonują polecenia nauczyciela;
- ◆ przygotowują własne wystąpienia, przynoszą dodatkowe materiały;
- ◆ są uzdolnieni recytatorsko i aktorsko: pięknie odczytują wiersze, uczestniczą w konkursach poetyckich i biorą udział w spektaklach teatralnych, mają interesujące pomysły na lekcjach prowadzonych metodą dramy;
- ◆ mają talent muzyczny i/lub plastyczny – potrafią wykonać ilustrację do czytanego tekstu, wykonać utwór poezji śpiewanej, wystukać rytm wiersza; dokonują przekładu intersemiotycznego.

W II etapie edukacyjnym uczniowie zdolni często wyróżniają się swoim zachowaniem na tle klasy i postrzegani są jako indywidualiści. Ich odmienność dotyczy zarówno aktywności intelektualnej, jak i osobowości, i charakteru. Ponadprzeciętna aktywność („nadpobudliwość”) dziecka może dotyczyć:

- ◆ sfery intelektualnej,
- ◆ sfery wyobraźni,
- ◆ sfery emocji,
- ◆ sfery zmysłowo-sensorycznej,
- ◆ i sfery psychomotorycznej.

Warto zwrócić uwagę na trzy pierwsze, gdyż generują one zachowania, które dla polonisty mogą być sygnałem różnych uzdolnień ucznia²⁷.

²⁶ Na podstawie wypowiedzi nauczycieli uczestniczących w warsztatach prowadzonych przez autorkę poradnika.

²⁷ Są to opinie nauczycieli uczestniczących w warsztatach prowadzonych przez autorkę poradnika. Charakterystyka procesów poznawczych i osobowości uczniów zdolnych m.in. na podstawie: M. Partyka, *Zdolni utalentowani twórczy*, Warszawa 1999. Opisy nadpobudliwości można znaleźć w materiałach poradni psychologiczno-pedagogicznych dostępnych na stronach internetowych, np. Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Konstancynie Łódzkiej <http://www.pppkonst.webd.pl/>; Miejski Zespół Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych (Kielce) <http://www.mzppp.pl/cms/index.php>.

- **Nadpobudliwość intelektualna**

Dzieci zdolne zadają dorosłym liczne pytania (którymi nierzadko odbiegają od głównego toru lekcji), o głęboko poznawczym charakterze, a także pamiętają udzielone im odpowiedzi. Wcześniej niż rówieśników nurtują je problemy abstrakcyjne (pojawiają się już w klasie IV, podczas gdy inni dostrzegają je w wieku 14–15 lat). Omawiając lekturę, dotkną sfery wartości, będą zadawać pytania filozoficzne, odczytają metaforyczne i symboliczne znaczenia tekstu kultury. Odpowiednio ukierunkowane – są w stanie twórczo pracować z lekturą i interpretować ją w głębszy sposób, dostrzegając np. sensy uniwersalne i paraboliczne. W losach bohaterów odnajdą uniwersalne zasady rządzące światem.

- **Nadpobudliwość wyobraźni**

Uczniowie zanurzają się w swoim wewnętrznym świecie, marzą, rozmyślają, rozmawiają „sami ze sobą” oderwani od tego, co dzieje się wokół nich. Mają swojego wymyślanego przewodnika w postaci wyobrazonego przyjaciela, z którym wędrują, prowadzą dialogi i przeżywają przygody. Tworzą swój własny język (werbalny lub niewerbalny) składający się z określonych, konsekwentnie używanych znaków, którym porozumiewają się z ulubionym kolegą, tworząc rodzaj „tajemnej mowy”. Bujna wyobraźnia pozwala im tworzyć niezwykle fabuły i wyobrazać sobie rzeczywiste lub fantastyczne krainy, podróże, spotkania (tym bardziej, że znajomość wielu lektur dostarcza im „materiału”, z którego budują te wyobrażone światy). Piszą ciekawe opowiadania twórcze, układają długie, skomplikowane scenariusze zabaw stanowiące konfabulacje znanych filmów i powieści, układają gry narracyjne. Nie zawsze są rozumiani i akceptowani przez rówieśników, którzy nie posiadają wzorców mentalnych, pozwalających im nadążać za twórcami wyobraźni zdolnych oraz trudnością podejmowanych problemów.

- **Nadpobudliwość emocjonalna**

Mają wiele potrzeb emocjonalnych, których nie zauważa otoczenie. Wynika to z faktu, iż przez rodziców i nauczycieli postrzegani są jako „mądrzejsi”, „poważniejsi”, bardziej dojrzały od reszty, logiczni i uporządkowani wewnątrznie. Napięcie emocjonalne sprawia, iż potrafią na lekcji krzyknąć, obrazić się, wybuchnąć płaczem – pod wpływem niedostrzegalnych dla innych bodźców. Odczuwają smutek, samotność, cierpią z powodu niejasnych dla otoczenia problemów egzystencjalnych. Myślą o śmierci. Czasem wyrażają te uczucia w swoich wypracowaniach i wierszach – częściej notują je w pamiętniku czy osobistym notesie.

- Pozostałe dwa rodzaje szczególnej aktywności dziecka wyrażają się w zachowaniu ucznia i często bywają odbierane jako nadpobudliwość ruchowa, niepokój, brak koncentracji na lekcji.

Rozpoznawanie uzdolnień

Określanie uzdolnień uczniów (praktycznie we wszystkich etapach edukacyjnych) odbywa się dziś głównie na podstawie:

- ◆ obserwacji nauczycieli,
- ◆ analizy wyników prac pisemnych – zarówno klasowych, jak i pisanych w domu – a także sprawdzianów wiedzy i umiejętności,
- ◆ ilorazu inteligencji (najczęściej mierzonego skalą inteligencji dla dzieci Wechslera – Wydanie poprawione – WISC-R, która służy do badania dzieci w wieku od 6. do 16. roku życia),
- ◆ wysokich lokat zajętych w konkursach (przedmiotowych, literackich, artystycznych),

- ◆ opinii eksperta z danej dziedziny (np. instruktora teatralnego, pisarza),
- ◆ informacji uzyskanych od rodziców,
- ◆ opinii rówieśników²⁸.

Jednym z wyróżników ucznia zdolnego jest wysoka inteligencja. Iloraz inteligencji dzieci w wieku od 6 do 16 lat mierzony jest najczęściej za pomocą testu Dawida Wechslera (skala inteligencji dla dzieci – poprawiona, WISC-R). Mierzy on takie cechy zapewniające uczniowi „dobre funkcjonowanie” na lekcji języka polskiego, jak: zakres wiedzy, zdolność jej przechowywania i wykorzystywania, logiczność myślenia, bystrość umysłową, zdolność do uczenia się werbalnego, gromadzenia wiedzy, bogactwo pojęć, pamięć werbalną, znajomość reguł życia społecznego, poziom rozwoju świadomości społecznej, uwagę i koncentrację, zdolność do rozumienia, analizy i syntezy, zdolność do antycypowania, przewidywania oraz ujmowania następstw, myślenie przyczynowo-skutkowe, potrzebę kreatywności, zdolność uczenia się nowych treści i planowania.

Wszystkie te dyspozycje są niezbędne przy odbieraniu i tworzeniu wypowiedzi oraz w procesie analizy i interpretacji tekstów kultury. W praktyce jednak wysoki IQ nie zawsze gwarantuje sukcesy polonistyczne ucznia. Z drugiej zaś strony, możemy mówić o uzdolnieniach uczniów, których IQ wcale nie plasuje się w najwyższych przedziałach.

Należy podkreślić, że potocznie zdolności często są utożsamiane z bardzo dobrymi i celującymi ocenami uzyskiwanymi przez uczniów, co w gorszej sytuacji stawia tych, którzy będąc faktycznie zdolnymi – z różnych przyczyn nie wykorzystują swoich możliwości w szkole. Na obraz dziecka zdolnego w potocznym rozumieniu wciąż jeszcze nierzadko składa się obraz wzorowego ucznia: uczeń zdolny to taki, który jest zawsze starannie przygotowany do lekcji, grzeczny, stosownie i kulturalnie się wypowiada, nie przeszkadza na lekcji, nie ściąga, jest uczciwy i obowiązkowy.

W tym momencie należy przypomnieć definicję z tzw. raportu Marlanda, która głosi, iż uczniowie zdolni to ci, którzy *przejawiają możliwości zaawansowanych dokonań w dziedzinie umysłowej, twórczej, artystycznej, w zakresie zdolności przywódczych czy w poszczególnych przedmiotach nauczania i którzy w celu pełnego rozwinięcia tych możliwości wymagają usług lub zajęć niedostarczanych przez standardową szkołę*²⁹. Judy Eby i John Smutny, autorzy książki *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*³⁰, wielokrotnie podkreślają, aby definiując ucznia uzdolnionego, mówić o **zachowaniach znamionujących uzdolnienie** i akcentują potencjalny charakter szczególnych uposażań dziecka, które rozwinię się przy odpowiednim wsparciu i stworzeniu właściwych warunków.

Należy też uwzględnić fakt, iż nie wszystkie dzieci uzdolnione osiągają wysokie wyniki w nauce (syndrom nieadekwatnych osiągnięć), a wiele z nich nie przystępuje do konkursów z różnych przyczyn. Dlatego przy identyfikacji uczniów uzdolnionych najbardziej efektywne znowu, podobnie jak w I etapie edukacyjnym, wydają się nie standaryzowane testy osiągnięć czy określające iloraz inteligencji, lecz wielowymiarowe obserwacje nauczycieli.

Przykłady **kwestionariuszy służących rozpoznawaniu niektórych obszarów zdolności** znajdziemy w książce G. Lewisa *Jak wychować utalentowane dziecko*³¹. Korzystając z zawartych w nich zesta-

²⁸ Na podstawie: D. Czelałkowska, op.cit., str. 155 – za F. Painter, *Kim są wybitni? Charakterystyka, identyfikacja, kształcenie*, Warszawa 1993.

²⁹ Na podstawie: J.W. Eby, J.F. Smutny, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, op.cit., str. 97.

³⁰ Ibidem, str. 98 i następnne.

³¹ G. Lewis, *Jak wychować utalentowane dziecko*, op.cit., str. 168–169.

wów cech, należy pamiętać o różnicach w rozwoju dzieci zdolnych i konieczności indywidualnego ich postrzegania. (Inaczej mówiąc: posiadanie większości podanych cech stwarza prawdopodobieństwo określonego rodzaju zdolności, ale brak pewnych pozycji – wcale owych zdolności nie wyklucza).

Oto dwa zestawy kontrolne, służące rozpoznawaniu tych uzdolnień, które w szczególnie sposób można obserwować i rozwijać w związku z treściami języka polskiego.

Obserwator zaznacza odpowiednią ocenę przy każdym punkcie, przy czym: 1 – oznacza „nigdy”, 2 – „rzadko”, 3 – „od czasu do czasu”, 4 – „często”, 5 – „zawsze”. Wartość liczb należy zsumować – im więcej punktów, tym większe prawdopodobieństwo występowania określonego talentu.

Zestaw kontrolny do rozpoznawania talentu twórczego

[zalecany do badania uczniów wykazujących nietradycyjny, nowatorski, pomysłowy i produktywny sposób myślenia i zachowania]

- | | |
|--|-----------|
| 1. Podejmuje ryzyko: jest dociekliwy i żądny przygód. | 1 2 3 4 5 |
| 2. Potrafi wykorzystać najzwyklejsze przedmioty w celu uatrakcyjnienia jakiejś zabawy.
(np. używa sznurowadeł jako świętych relikwii, stołu jako łódki. | 1 2 3 4 5 |
| 3. Wymyśla gry, zabawy i ich reguły (rozwiązywanie supła bez użycia rąk). | 1 2 3 4 5 |
| 4. Projektuje różne urządzenia i wyjaśnia zasady ich działania. | 1 2 3 4 5 |
| 5. Potrafi skomponować i zagrać miniaturowy utwór muzyczny. | 1 2 3 4 5 |
| 6. Wyszukuje formy muzyczne, których w wolnych chwilach słucha; interesują go rzadkie instrumenty. | 1 2 3 4 5 |
| 7. Potrafi łączyć ze sobą słowo, muzykę i ruch (w teatrze, zabawie z innymi czy też dla własnej przyjemności). | 1 2 3 4 5 |
| 8. Jest dobry w mimice, pantomimie i naśladowaniu. | 1 2 3 4 5 |
| 9. Jest wrażliwy na uczucia innych i potrafi je interpretować. | 1 2 3 4 5 |
| 10. Potrafi wykorzystywać niezwykle środki wyrazu (opowiada historyjkę, posługując się taśmą magnetofonową, pantomimą lub rzeźbą). | 1 2 3 4 5 |
| 11. Potrafi manipulować wieloma aspektami jakiegoś problemu w wyobraźni, rzeczywistości, przykładach i zastosowaniach. | 1 2 3 4 5 |
| 12. Potrafi składać elementy jakiejś całości w nowy, niespotykany sposób. | 1 2 3 4 5 |
| 13. Jest indywidualnością i zadowala go jego odmienność. | 1 2 3 4 5 |
| 14. Dostrzega głębię w sztuce i potrafi docenić wartości estetyczne dzieła. | 1 2 3 4 5 |
| 15. Tworzy niezwykle kombinacje z przedmiotów użytku codziennego
(np. dom dla myszki ze starego buta). | 1 2 3 4 5 |
| 16. Marzy i fantazjuje. | 1 2 3 4 5 |
| 17. Potrafi wymyślać niezwykle rozwiązania różnych problemów). | 1 2 3 4 5 |
| 18. Daje sobie świetnie radę z wieloma różnymi przyborami i materiałami potrzebnymi do wykonania jakiegoś zadania i jest przy tym nowatorski i odkrywczy. | 1 2 3 4 5 |
| 19. Przejawia ciekawość względem wielu spraw. | 1 2 3 4 5 |
| 20. Ma całą masę pomysłów i rozwiązań różnych kwestii. | 1 2 3 4 5 |

RAZEM:

100

Zestaw kontrolny do rozpoznawania talentu językowego (język mówiony i pisany)

[zalecany do badania uczniów, którzy od dłuższego czasu osiągnęły doskonałe wyniki w posługiwaniu się językiem]

1. Potrafił czytać, zanim rozpoczął edukację w szkole.	1 2 3 4 5
2. Potrafił pisać, zanim rozpoczął edukację w szkole.	1 2 3 4 5
3. Czyta i pisze płynnie i z dużą łatwością.	1 2 3 4 5
4. Lubi czytać i pisać.	1 2 3 4 5
5. Zdolnościami rozumienia języka znacznie wyprzedza rówieśników.	1 2 3 4 5
6. Potrafi pisać różnymi stylami i szczegółowo.	1 2 3 4 5
7. Jego prace pisemne są niezwykle, odkrywcze i twórcze.	1 2 3 4 5
8. Potrafi dostosowywać język do różnych sytuacji.	1 2 3 4 5
9. Ma rozległe słownictwo, którym trafnie posługuje się w pracach pisemnych.	1 2 3 4 5
10. Posiada ogromny zasób wiadomości na różne tematy (wykraczający poza granice zainteresowań przeciętnego dziecka w tym wieku).	1 2 3 4 5
11. Szybko opanowuje i przywołuje w pamięci konkretne wiadomości.	1 2 3 4 5
12. Szybko wychwytuje relacje przyczynowo-skutkowe; zawsze docieka „jak” i „dlaczego” coś się dzieje, zadaje wiele prowokacyjnych pytań (różniących się zasadniczo od pytań czysto informacyjnych); chce wiedzieć, co sprawia, że ludzie i przedmioty „chodzą”, funkcjonują.	1 2 3 4 5
13. Szybko wychwytuje podstawowe i mniej oczywiste zasady i potrafi w błyskawiczny sposób tworzyć uogólnienia w odniesieniu do zjawisk, ludzi i rzeczy; szuka zbieżności i różnic u ludzi, przedmiotów i zjawisk.	1 2 3 4 5
14. Jest wnikliwym i bystrym obserwatorem; zwykle widzi więcej albo korzysta więcej niż inni z książek, filmów itd.	1 2 3 4 5
15. Dużo czyta; zwykle woli książki przeznaczone raczej dla dorosłych niż dla dzieci; nie unika trudnej literatury; może wykazywać szczególne zainteresowanie biografiami, atlasami oraz literaturą popularnonaukową.	1 2 3 4 5

RAZEM:**75**

Stosowanie testów diagnostycznych i sprawdzianów jako metody identyfikacji uczniów zdolnych jest zasadne, gdy narzędzie służy rozpoznaniu określonych umiejętności, dyspozycji i zdolności wiedzy oraz sprawdza, jak uczeń radzi sobie z różnego typu zadaniami problemowymi i twórczymi. Będą to więc zadania badające m.in.:

- umiejętność rozumienia czytanego lub słuchanego tekstu (w tym – lektury),
- samodzielnej pracy z tekstem kultury,
- wypowiedzania się w określonych formach wypowiedzi, zwłaszcza o znamionach twórczości,
- pisania twórczych opowiadań, opisów i układania wierszy,
- dokonywania przekładu intersemiotycznego,
- rozwiązywania problemów.

Przykład: Joanna Kulmowa, *Najpiękniejsza choinka*

*Najpiękniejsza choinka –
cała w świecącym szronie.
Na drzewku najpiękniejszym
za dnia słońce pali zimne ognie,
nocą gwiazda na czubku płonie.*

*Najpiękniejsza choinka
ma zielonych szyszek długie wisiory.
Na najpiękniejszym świerku
gromada ptaszków ćwierka –
niebieskie żółte sikory.*

*A to właśnie ptasia kolęda
na sikorki mysikróle rozćwierkana.
A to najpiękniejsze leśne święta
najpiękniejsza choinka nieścięta
szronem, gwiazdą, sikorkami ubrana
dla nas.*

Test badający „standardową” umiejętność interpretacji wiersza Joanny Kulmowej *Najpiękniejsza choinka* (przez ucznia szkoły podstawowej) powinien składać się z kilkunastu zadań zamkniętych i/lub otwartych krótkiej odpowiedzi, przeznaczonych dla wszystkich dzieci. Sprawdzałyby one umiejętności, które – zgodnie z podstawą programową dla II etapu edukacyjnego – powinni posiadać wszyscy uczniowie, np.:

- określenia, o czym mówi wiersz;
- rozpoznania epitetów określających choinkę i objaśnienia ich roli;
- wskazania przenośni;
- rozpoznania wersów i zwrotek;
- określenia, czym różni się choinka z wiersza od typowych choinek w domach;
- wyjaśnienia, dlaczego opisana w wierszu choinka jest „najpiękniejsza”;
- sformułowania myśli wyrażonej w utworze itp.

Natomiast dodatkowe zadanie, wykraczające ponad podstawę programową, które pozwoli rozpoznać ponadprzeciętne zdolności autora, jest zadaniem otwartym rozszerzonej odpowiedzi i stwarza możliwość zaprezentowania bogatej wyobraźni, niebanalnych pomysłów, uzdolnień literackich czy też wyrobionego stylu i bogatego słownictwa. Np.:

Napisz wypracowanie na jeden z podanych tematów. Twoja wypowiedź powinna zająć co najmniej pół strony.

- *Najbardziej niezwykła choinka, jaką mogę sobie wyobrazić...*
- *Wigilia w lesie... Co wydarzyło się w lesie w noc wigilijną?*
- *Wszyscy uważają, że zima jest biała. Przekonam Was, że ma wiele kolorów.*

Nauczyciel, stosując dostępne w różnych publikacjach narzędzia, powinien upewnić się, że gwarantują one także ponadprzeciętny poziom wykonania, który pozwoli wyłonić uczniów o szczególnych zdolnościach. Służą temu nie tylko zadania dodatkowe („z gwiazdką”, „na szóstkę”), ale także sposób za projektowania całego narzędzia. Do badania uzdolnień ucznia w kontekście wymagań z języka polskiego szczególnie przydatne są zadania holistyczne, wieloczynnościowe (takie jak np. tematy wypracowań twórczych), które pozwolą określić:

- jak autor zrozumiał temat,
- jaką wiedzą ogólną i przedmiotową dysponuje – i jak tę wiedzę stosuje,
- jak posługuje się językiem,
- czy potrafi myśleć abstrakcyjnie,
- czy wypowiedź jest oryginalna itp.

Jako inspiracje posłużyć mogą tu tematy wypowiedzi pisemnych i ustnych z kolejnych edycji Konkursu Ojczyzny Polszczyzny³². Oto kilka przykładów:

2010–2011

Tematy wypracowań:

Etap szkolny: Wyobraź sobie, że byłeś na koncercie. Opowiedz, co ciekawego i pouczającego tam się wydarzyło.

Etap rejonowy: Wyobraź sobie, że posiadałeś niezwykły talent muzyczny, który odmienił twoje życie. Napisz o tym pouczające opowiadanie.

Tematy wypowiedzi ustnych

Etap rejonowy

Minęła dwusetna rocznica urodzin Fryderyka Chopina. Słuchaliśmy przez cały rok utworów kompozytora. Twórczość genialnego muzyka zainspirowała wielu ludzi do artystycznych działań. Chcemy, żeby i w waszych opowieściach zabrzmiały muzyczne dźwięki, a *język giętki powiedział wszystko, co pomyśli głowa*.

1. Przechodząc ulicą, usłyszałeś przez uchylone okno dźwięki muzyki fortepianowej. Zatrzymałeś się i ... Opowiedz, co było dalej.
2. W szkolnej piwnicy wśród paczek z makulaturą znalazłeś stary zeszyt nutowy. Poszedłeś do sali muzycznej i zagrałeś zapisany utwór. Opowiedz, co było dalej.
3. W czasie koncertu pękła struna w instrumencie pierwszego skrzypka. To niefortunne zdarzenie było początkiem ciekawej historii. Opowiedz ją.
5. W nagrodę za wspaniałe wyniki w nauce babcia podarowała ci stare pianino. Miało ono niezwykłą historię. Opowiedz ją.
6. W twojej klasie wszyscy grali na instrumentach muzycznych. Postanowiliście wziąć udział w konkursie orkiestr szkolnych. Tuż przed występem wydarzyła się zabawna historia. Opowiedz ją.
10. Na lekcję muzyki nauczyciel przyniósł nieznaną instrument, który sprawił, że ... Opowiedz historię, która wydarzyła się na tej lekcji.

Etap III (finał)

Adam Mickiewicz w *Panu Tadeuszu* stworzył plastyczny obraz gry na rogu. Podążając za twórcą, spróbuj i ty ożywić instrument muzyczny.

[...]

2. Opowiedz historię małego Hindusa, który grał na **flecie** zaklinał węże. [...]
4. Król królowej Karolinie pięknie grał na **mandolinie**. Cienkie struny z gracją trzącał. Opowiedz tę historię do końca.
5. Pewnego dnia porwano prześliczną **wiolonczelistkę**. Wyjaśnij tajemnicę jej nagłego zniknięcia.[...]
7. Śniło ci się, że byłeś w buszu afrykańskim i usłyszałeś głos **bębnow**. Opowiedz swój egzotyczny sen.
8. Opowiedz historię małego **dzwonka**, który milczał uparcie dwadzieścia lat, aż pewnego razu...

³² Dostępne na stronie konkursu <http://www.ojczyznapolszczyzna.pl>

9. Wolność Tomku w swoim domku. Opowiedz historię sąsiada, miłośnika gry na **perkusji**.
10. Czy to bajka, czy nie bajka. Myślcie sobie, jak tam chcecie. A ja przecież wam powiadam: Krasnoludki są na świecie. Opowiedz historię krasnala, który był mistrzem gry na **piszczałce**.
11. Gdy mama usłyszała grana na **akordeonie** melodię *Graj piękny Cyganie*, przypomniała sobie wzruszającą historię sprzed lat. Opowiedz ją.
12. Kiedy gra na **saksofonie**, w jego oczach ogień płonie. Opowiedz historię chłopca z VI a, którego dobrze zna cała szkoła.

2011–1012

Tematy wypracowań

Etap szkolny: Moje fantastyczne urodziny. Opowiedz, co ciekawego i nadzwyczajnego wydarzyło się tego dnia. [...]

Tematy wypowiedzi ustnych

Etap rejonowy:

Proszę, proszę, rozgość się serdecznie i opowiedz ciekawą historię na temat:

1. Sekret kota Salomona.
2. Niezwykły czajnik z gwizdkiem.
3. Dla kogo te kwiaty? [...]
5. Tajemnica kuchennego stołu.
6. Herbatka u Chińczyka. [...]
8. Portret damy z kotem.
9. Magiczna, porcelanowa filiżanka.
10. Kocia wizyta.

Każdy z zacytowanych tematów otwiera przed autorem szereg możliwości. Np. temat *Wyobraź sobie, że byłeś na koncercie. Opowiedz, co ciekawego i pouczającego tam się wydarzyło* – może zaowocować bardzo różnymi pracami. W zależności od uzdolnień i możliwości twórczych autora:

- zostanie potraktowany jako standardowe sprawozdanie z koncertu, którego dziecko wysłuchało w szkole w ramach zajęć umuzykalniających,
- zaowocuje „banalną” historią, zawierającą parafrazę przeczytanej lektury lub odniesienie do rzeczywistego wydarzenia,
- przyniesie opowiadkę dydaktyczno-moralizatorską o tym, jak należy zachowywać się w filharmonii lub innym publicznym miejscu,
- ukaże spektrum zainteresowań i pasji ucznia, który interesuje się określonym nurtem w muzyce (lub sam gra na jakimś instrumencie),
- stworzy pole dla wyobraźni twórczej ucznia, który zbuduje wokół wskazanej tematem sytuacji fantastyczną, bogatą fabułę (mogącą mieć niewiele wspólnego z leitmotiwem muzycznym).

Tego typu zadania (tematy wypracowań) mają wiele wspólnego z testami pomiaru zdolności twórczych Torrance’a i jego współpracowników³³. Jedną z ich kategorii stanowią testy słowne wykorzystujące materiał werbalny. Na przykład

- ◆ *Test Niezwykłych Zastosowań* obliuguje badanego do podania nieschematycznych zastosowań zwykłych przedmiotów, jak książka, blaszana puszka, butelka, cegła.

³³ Na podstawie: D. Czelakowska, op.cit. str.165.

- ◆ *Test Konsekwencji* zakłada podanie jak największej liczby konsekwencji danego stanu rzeczy.
- ◆ *Test Opowiadań* polega na napisaniu najbardziej niezwykłego opowiadania na jeden z przedstawionych tematów.

* * *

O zdolnościach dziecka świadczy zarówno szybkość i poprawność wykonania zadania (np. przeczytania tekstu i odpowiedzi na kilka odnoszących się do niego pytań), jak i jakość wytworu. Wiele powiedzą o różnych sferach osobowości ucznia i rodzaju uzdolnień obserwacje jego prac twórczych i powstałych w ich wyniku wytworów. Warto stwarzać sytuacje dydaktyczne inspirujące ucznia do aktywności i obserwować go podczas wykonywania zadania – a także analizować efekty pracy.

Duże spektrum możliwości w wieku wczesnoszkolnym otwierają tu zadania związane z twórczością literacką uczniów. Oto baśń o Czerwonym Kapturku, opowiedziana przez uczennicę klasy VI, Milenę K.³⁴. Od typowego opowiadania uczniowskiego różni się nie tylko tym, że napisana jest mową związaną:

Czerwony Kapturek, jakiego nie znacie

*Pewnego pięknego, słonecznego ranka
Czerwony Kapturek wyskoczył z ganka
swojego domu.
W swym małym koszyku
przysmaków bez liku
niósł babci chorutkiej.
Brzoskwinie, bułeczki i masło (extra śmietankowe!),
chlebek pachnący, dżem z malin i ciasto truskawkowe.
Nagle zza krzaka wyskoczył groźny wilk przebrany za drwala.
(Szkoda, że nie za Batmana!)
– Dawaj jedzonko, bo spotka cię kara!
– Duża czy mała? – spytała dziewczynka,
gdyż chciała wiedzieć na czym stoi.
– Dziś mała, bo od rana coś mnie łupie w kręgosłupie.
Wtedy Kapturek rezolutny
wyciągnął swój czerwony pas
(zapomniałam dodać, że trenował karate).
Na jego widok głodny wilk czmychnął w las,
gdyż ze sportem nigdy nie był za pan brat.
W tym czasie babcia czekała na wnusię ze szklaneczką soku.
– Gdzież jest to dziewczę?! Las niebezpieczny jest po zmroku,
a zbliża się dwudziesta.
Ojej! Mój serial! Nie mogę przegapić tysięcznego odcinka!
Na szczęście idzie wnusia...
Grzeczna dziewczynka!*

³⁴ Milena napisała ten i następny wiersz jako uczennica Szkoły Podstawowej nr 1 im. Ks. R. Brzóska w Białej Podlaskiej, wiersze zawdzięcza jej nauczycielce języka polskiego – pani Annie Zdunek.

*Przyniosłaś babci łakocie i butelkę soku.
– Zrobimy małą imprezkę! Zwierzęta będą w szoku! – rzekł
Czerwony Kapturek i pomachał w kierunku lasu.
Wiecie do kogo? Oczywiście do „wilkodrwala”,
Czającego się w pobliżu starego szałas.*

Milena K.

Praca Mileny niewątpliwie świadczy o talencie dziewczynki, gdyż wyróżnia się m.in.:

- ♦ oryginalnością i indywidualnym potraktowaniem tematu,
- ♦ umiejętnością zbudowania fabuły,
- ♦ sprawnym posługiwaniem się formą poetycką (frazowanie, wersy, rymy tworzą rytm, nie jest on jednak monotony i schematyczny),
- ♦ dobrym opanowaniem języka (funkcjonalnie zastosowane słownictwo z różnych rejestrów),
- ♦ umiejętnością obserwacji otaczającego świata (trafnie i dowcipnie wplecione realia współczesne i młodzieżowe),
- ♦ poczuciem humoru.

Jest to przykład autentycznej twórczości dziecięcej, świadczący nie tylko o znajomości baśni i o umiejętności pisania wierszy, ale i o odczytaniu (umiejętnie podchwycony wzorzec parafrazy).

Porównanie innych wierszy tej samej autorki pokazuje, iż w jej przypadku można mówić o własnym stylu pisania:

Prośba taty

*Księżniczko moja mała,
nie płacz,
nie jesteś sama.
Wiem, że za oknem błyska,
ale czeka już kołyska.
Wiem, że mama w pracy jest,
ale zrób uczynny gest.
Weź do ręki niebieskiego misia
na poduszce połóż pysia.
Nie bądź taka płaczka mała,
wszyscy chcą już, żebyś spała,
więc nie żałuj sobie marzeń...
Tata miał dziś dużo wrażeń
i zasypia na stojąco –
Uff! Jak dziś gorąco!
No zasypiaj!
Aaa, kotki dwa...
karaluchy pod poduchy!
Hrrr!... (Tatuś śpi.)*

Milena K.

Dobłą sposobnością do obserwacji uczniów (nie tylko II etapu edukacyjnego) na zajęciach jest sformułowanie zadania-projektu, które będzie wymagało od nich samodzielności, planowania, umiejętności poszukiwania, selekcji i organizacji treści, doboru sposobu i prezentacji. Wówczas ocenie powinien podlegać nie tylko wytwór końcowy, ale również dziecięca aktywność. Przykłady takich projektów zostały pokazane w rozdziałach dotyczących pracy uczniów na lekcji języka polskiego.

1.3. Rozpoznawanie zdolności gimnazjalistów

Sylwetka ucznia zdolnego w gimnazjum

Wiek gimnazjalny przypada na trudny okres dojrzewania. Kończy się czas bezwzględnej autorytetu rodziców i (względnej) nauczycieli, wzrasta potrzeba oparcia w grupie rówieśniczej. Dotychczasowa akceptacja świata i jego reguł zostaje zastąpiona postawą buntu wobec różnorodnych ograniczeń i coraz silniej uzmysławianej „niesprawiedliwości” świata. Przedmiotem, na którym w pierwszej kolejności uczeń może wyrazić (a czasami nawet wykrzyknąć) swój sprzeciw, wyrazić swoje wątpliwości bądź w jakikolwiek inny sposób wyakcentować swoją podmiotowość, jest właśnie język polski.

Gimnazjalista odczuwa coraz większą potrzebę niezależności i samodzielności, pragnie wkroczyć w dorosłość, gwałtownie domaga się akceptacji swej podmiotowości, a z drugiej strony – wciąż jeszcze chce być dzieckiem, które nie musi ponosić odpowiedzialności za swoje błędne decyzje i które ma prawo do bez trosk zabawy. Nierzadko doświadcza sprzecznych emocji, z którymi sobie nie radzi. Dopiero poszukuje własnych celów i nie może zdecydować się, jak ukierunkować swoje życie.

Jest to czas, w którym młody człowiek buduje swoją tożsamość, dokonuje wyborów, znajduje swoje miejsce w przestrzeni społecznej i aksjologicznej, a zarazem dokonuje przewartościowań. Jednocześnie krystalizują się jego zainteresowania (czasem ze zdziwieniem stwierdza, że ma ochotę zająć się zupełnie inną dziedziną niż dotychczas sądził on sam i oczekiwała rodzina). W gimnazjum – także ze względu na specyfikę programową różnych przedmiotów (w tym etapie edukacyjnym uczeń zdobywa podstawy wiedzy z różnych dyscyplin naukowych) zarysowują się zręby przyszłej kariery zawodowej człowieka, oczywiście na razie bardzo ogólnie i niezobowiązująco określone.

Oczywiście, poziom dojrzałości i możliwości intelektualnych uczniów (np. zdolności posługiwania się pojęciami abstrakcyjnymi) jest w tym okresie bardzo zróżnicowany. Podstawową cechą uczniów zdolnych jest ich nadzwyczaj sprawne funkcjonowanie w sferze poznawczej. W tym zakresie nauczyciele poloniści wskazują następujące cechy, którymi wyróżniają się uczniowie zdolni³⁵:

- ◆ ciekawość poznawcza przejawiająca się w stawianiu pytań i formułowaniu problemów – np. implikowanych przez lekturę, dotyczących natury człowieka czy problemów egzystencjalnych; nierzadko znajdują one wyraz w refleksjach snutych w wypracowaniach „na marginesie” różnych tematów, co bywa postrzegane jako odbieganie od tytułowego zagadnienia („praca nie na temat”);

³⁵ Podstawą przedstawionego tu uporządkowania opinii nauczycieli jest lista *Dziesięciu oznak świadczących o tym, że dziecko jest wybitnie uzdolnione* [w:] E. Nęcka, *Inteligencja. Geneza. Struktura. Funkcje*, op.cit., str. 167–168.

- ◆ wysoki poziom zdolności logicznego rozumowania i dokonywania operacji myślowych na pojęciach abstrakcyjnych;
- ◆ szybkie rozumienie i przyswajanie złożonych treści i skomplikowanych problemów;
- ◆ posiadanie dużej wiedzy, także ponadprogramowej z określonej dziedziny (np. literatury, kultury, historii), ale także ogólnej erudycji, w tym – orientacji w zagadnieniach współczesnego świata;
- ◆ szerokie zainteresowania – lub przeciwnie, bardzo szczegółowa, bogata wiedza z wąskiej dziedziny;
- ◆ „połykanie” lektur, nierzadko znacznie wykraczających poza poziom i tematykę utworów adresowanych do uczniów w tym wieku; uczeń zdolny nie tylko szybko czyta, ale też to, co przeczytał, rozumie, umie zreferować i pamiętać;
- ◆ łatwość uruchamiania wyobraźni i tworzenia wzorców mentalnych (jest to cecha ściśle związana z rozumieniem czytanych lektur); tworzenie wyobrażeń dotyczy zarówno wyobraźni odtwórczej, jak i twórczej prowadzącej do generowania nowych pomysłów;
- ◆ umiejętność długotrwałej koncentracji uwagi i wnikliwość obserwacji; dzięki tym cechom uczeń zdolny jest odporny na zmęczenie i potrafi dłużej pracować nad określonym zagadnieniem;
- ◆ trafność ocen i opinii;
- ◆ szybkie tempo pracy;
- ◆ trwała pamięć;
- ◆ łatwość budowania dłuższych wypowiedzi ustnych i pisemnych;
- ◆ aktywne uczestnictwo w dyskusji i rozmowie; uczniowie zdolni prowadzą rozmowy na poziomie właściwym ludziom dorosłym; formułują przemyślane wypowiedzi, w których wykorzystują posiadaną wiedzę i głęboko ujmują problemy; w dyskusji oczekują poważnych argumentów i partnerskiego traktowania; także ich sposób wystawiania się jest zbliżony do tego, jaki cechuje ludzi dorosłych; lubią dyskutować na tematy egzystencjalne, aksjologiczne, społeczne, a nawet polityczne;
- ◆ bogate słownictwo i frazeologia z różnych rejestrów języka; uczniowie zdolni szybko przyswajają sobie nowe pojęcia i terminy, nie tylko dobrze je rozumieją, ale też włączają do zasobu słownictwa czynnego i poprawnie ich używają (np. sprawnie operują takimi wyrazami, jak archetyp, topos, decorum, etos, sarkazm, groteska);
- ◆ oryginalne ujęcie tematu w wypracowaniach i innych wypowiedziach;
- ◆ poczucie humoru.

Zdolni gimnazjaliści chętnie uczestniczą w konkursach, olimpiadach, przeglądach twórczości, festiwalach i innych przedsięwzięciach, na których mogą się sprawdzić i zademonstrować swoje umiejętności.

* * *

Jednak – szczególnie w wieku gimnazjalnym – nie zawsze duże możliwości intelektualne i uzdolnienia idą w parze z dojrzałą osobowością, która znajduje wyraz w:

- ◆ silnej motywacji do nauki;
- ◆ ambicji, determinacji i uporze w dążeniu do postawionego sobie celu;
- ◆ poczuciu odpowiedzialności za zadanie;
- ◆ pracowitości i wytrwałości;
- ◆ wewnętrznej dyscyplinie;
- ◆ umiejętności zrezygnowania z przyjemności na rzecz obowiązku.

Natomiast negatywnie warunkują funkcjonowanie uczniów zdolnych na lekcjach (nie tylko języka polskiego) takie cechy ich osobowości, jak:

- ◆ tendencja do przeceniania swojej wiedzy, co nierzadko skutkuje „atakowaniem” nauczyciela i podejmowaniem z nim polemiki – bądź niezadowolaniem z uzyskanych ocen;
- ◆ niezależność postawy, nastawienie na obronę swoich poglądów i pomysłów;
- ◆ duża wrażliwość emocjonalna, która może prowadzić do załamania i obniżonych nastrojów.

* * *

W efekcie, choć uczniowie zdolni uczą się łatwiej i szybciej od swoich rówieśników, to tylko część z nich ma wyniki w nauce adekwatne do swoich możliwości. Często istnieje duża rozbieżność między potencjałem ucznia a jego rzeczywistymi osiągnięciami, sygnowanymi przez stopnie szkolne. Wiele wybitnie inteligentnych i zdolnych dzieci dostaje bardzo słabe oceny. Przyczyn tego stanu rzeczy może być bardzo wiele i zawsze powinny być rozpatrywane indywidualnie. Jednak właśnie w gimnazjum jest to szczególnie widoczne i dotyczy nawet tych uczniów, którzy przyszli ze szkoły podstawowej z etykietą „dobrego ucznia”.

Dzieje się tak m.in. dlatego, że niewielu gimnazjalistów traktuje wszystkie przedmioty szkolne z równym zaangażowaniem. Po pierwsze, jeżeli wcześniej nie byli stymulowani do rozwijania uzdolnień, nauczyli się, że bez wysiłku mogą poradzić sobie z materiałem. Po drugie, często rezygnują z pracy nad większością przedmiotów, wybierając tylko te, które ich bezpośrednio interesują lub do których są mobilizowani.

Oczywiście, zasadnicze znaczenie ma tu wpływ rodziców i szkoły. Na rozwój ucznia zdolnego negatywnie wpływa zarówno nierozpoznanie jego uzdolnień i celów (wówczas jest pozostawiony sam sobie), jak i nadmierne inwestowanie w rozwój talentów potomka przez obciążanie go nadmierną ilością zajęć dodatkowych, a także tworzenie wokół niego aury podziwu i nadzwyczajności. Jeśli w efekcie uczeń nabierze zbytnej pewności siebie, stanie się zarozumiały, na lekcji będzie demonstrował nudę i lekceważenie lub domagał się specjalnego traktowania, zacznie popadać w konflikty z otoczeniem, co stanie się źródłem nowych frustracji i problemów.

Jeśli chodzi o pracę ucznia na lekcjach języka polskiego i rozwijanie różnych uzdolnień w perspektywie treści tego przedmiotu, to trzeba podkreślić jeszcze jedną kwestię. Często już w gimnazjum rodzice ukierunkowują ucznia na przyszłe studia i zawód, który – w ich mniemaniu – zapewni dziecku sukces życiowy. W ostatnich latach takimi studiami są medycyna, prawo, informatyka, „twarde” kierunki politechniczne... Natomiast język polski i związane z nim możliwości nierzadko postrzegane bywają jako „niebezpieczeństwa twórczości”, o których pisze Zbigniew Pietrański, cytując ironiczną wypowiedź Kazimierza Brandysa o zawodzie literata: *to nie jest zawód. Jest to zaborcze, nieobliczalne hobby. Jest to lekkomyślna przygoda, która niepostrzeżenie staje się strasznym obowiązkiem...*³⁶. Dziś wielu rodziców uważa podobnie, dlatego warto uświadamiać im, jak bardzo nieodzowne są umiejętności zdobyte na języku polskim w przyszłym zawodzie prawnika, inżyniera czy lekarza.

Jeszcze inny aspekt funkcjonowania gimnazjalisty na lekcji polskiego wiąże się z faktem, że wielu uczniów zdolnych, przychodząc do gimnazjum, ma już wypracowane **własne strategie czytelnicze i metody uczenia się**. Uczniowie ci lubią na ogół uczyć się **samodzielnie i samotnie**, pracując na przy-

³⁶ K. Brandys, *Listy do pani Z. 1959–60*; cytuję za: Z. Pietrański, *Myślenie twórcze*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969, str. 115.

kład nad interesującym ich zagadnieniem lub czytając rozdziały podręcznika we własnym tempie. Na polecenie nauczyciela lub z innych powodów włączają się we wspólne działania, uczestniczą w koleżeńskich grupach samokształceniowych, dzielą się swoimi zadaniami i pomagają słabszym. Jednak większą przyjemność i korzyść sprawia im nauka we własnym tempie i własnymi sposobami.

Także jako uczestnicy dyskusji i debat uczniowie zdolni często okazują się **indywidualistami**, podkreślają swoją odrębność, własny kierunek myślenia i szerszą perspektywę oglądu problemu. Nie znajdując wśród kolegów partnerów do rozmowy, często się wycofują, woląc pozostać w cieniu niż narażać się na złośliwe uwagi i ośmieszanie przez rówieśników, którzy w tym wieku często nie akceptują jednostek wyrastających ponad przeciętność i niedostosowujących się do standardu grupy.

Nauczyciele pracujący z uczniami uzdolnionymi³⁷ często obserwują u nich również inne **negatywne postawy i zachowania**:

- ◆ okazują brak cierpliwości kolegom, którzy nie mogą za nimi nadążyć;
- ◆ rezygnują z aktywności na lekcji czy wykonywania ambitnych zadań, aby nie być posądzonymi o „popisywanie się”;
- ◆ z obawy przed wyróżnianiem się niszczą swój wizerunek „prymusa”; manifestują negatywną postawę do przedmiotu i szkoły (albo wręcz cynizm), broniąc się przed odrzuceniem przez kolegów;
- ◆ są uparci i nieustępliwi – nie akceptują opinii i uwag innych (także nauczyciela);
- ◆ bywają hałaśliwi i pretensjonalni;
- ◆ zbyt mało ambitne w ich odczuciu zadania bywają źródłem niezadowolenia, któremu głośno dają wyraz;
- ◆ bywają egocentrykami, a nawet egoistami;
- ◆ łatwo załamują się, gdy nie osiągają zaplanowanych celów.

Identyfikacja uzdolnień gimnazjalistów

Wielu uczniów przychodzi do gimnazjum z określoną opinią ucznia zdolnego lub utalentowanego w określonej dziedzinie. Także oni sami dysponują już pewną wiedzą na temat swoich predyspozycji i możliwości. Nie jest to jednak regułą.

Zdolności uczniów, na które składa się kilka kryteriów, o których wcześniej była już mowa (wysoki iloraz inteligencji, ogólne zdolności poznawcze, specjalne talenty, aktywność twórcza), bada się wymienianymi już wcześniej narzędziami. Jest wiele specjalistycznych testów badających inteligencję i różne aspekty uzdolnień młodzieży w wieku gimnazjalnym i starszej³⁸. W tej publikacji przywołamy jedynie kilka przykładowych zadań, które mogą być inspiracją dla polonisty, chcącego uzyskać materiał do obserwacji ucznia – w perspektywie tych umiejętności, które są specyficzne dla języka polskiego.

W literaturze można znaleźć sporo narzędzi służących do badania zdolności związanych z twórczością i odnoszących się do wyróżnionych przez Guilforda czynników aktywności twórczej (zdolności elementarnych)³⁹. Warto im się przyjrzeć, gdyż badają one operacje umysłowe składające się na myślenie

³⁷ Na podstawie wypowiedzi nauczycieli uczestniczących w warsztatach prowadzonych przez autorkę poradnika.

³⁸ Np. testy APIS przeznaczone do badania myślenia konwergencyjnego: APIS-P – przeznaczone do badań młodzieży od pierwszej klasy gimnazjum i APIS-Z dla młodzieży kończącej szkołę ponadgimnazjalną i studiującej na wyższych uczelniach.

³⁹ J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978.

dywergencyjne determinujące takie zadania, jak odbiór i analiza tekstu kultury, pisanie wypracowań, rozpraw czy wierszy, wygłaszanie przemówień, uczestniczenie w dyskusji itp.

Krystyna Bieluga⁴⁰ w publikacji *Rozpoznawanie i stymulowanie cech inteligencji oraz myślenia twórczego w domu i szkole* przedstawia test **TMD₂ do badania młodości** pozwalający uzyskać informacje o **poziomie myślenia twórczego badanych uczniów**, na które składają się:

- ◆ płynność słowna (zadania 1–3),
- ◆ płynność skojarzeniowa (zadania 4–6),
- ◆ płynność ekspresyjna (zadania 7–8),
- ◆ płynność ideacyjna (zadanie 9),
- ◆ giętkość semantyczna (zadania 10–11),
- ◆ giętkość symboliczna (zadanie 12),
- ◆ rozwiązywanie problemów (zadania 13–14),
- ◆ oryginalność myślenia (zadanie 15).

TMD₂

1. Proszę napisać jak najwięcej wyrazów zakończonych na literę k. (2 min)
2. Napisz jak najwięcej słów z końcówką „-at”. Niekonieczne jest użycie pierwszego przypadku l. poj. (2 min)
3. Proszę napisać jak najwięcej rymów do podanych słów: *tablica, klasówka*. (2 min),
4. Proszę dobrać jak najwięcej jednowyrazowych określeń, epitetów do podanych słów: *oczy, czoło*. (2 min)
5. Podaj jak najwięcej jednowyrazowych określeń do następujących powiedzeń:
– *jak grom z jasnego nieba*,
– *złote ręce*.
(2 min)
6. Wypisz jak najwięcej antonimów (wyrazów przeciwstawnych) do następujących wyrazów: *posłuszeństwo, talent*. (2 min)
7. Proszę ułożyć ciekawe zagadki lub rymowanki dla dzieci dotyczące takich słów, jak:
– tabliczka mnożenia,
– ortografia.
(2 min)
8. Do wymienionych niżej schematów należy napisać jak najwięcej zdań lub poleceń kierowanych do ucznia. Podane niżej litery to pierwsze litery wyrazów, z których składa się cała wypowiedź.
– P... w... z...
– Z... r... m...
(3 min)

⁴⁰ Autorka przedstawia dwa testy myślenia dywergencyjnego – przeznaczone do badania dzieci w różnym wieku (TMD₁ i TMD₂). W tej publikacji TMD₁ został wykorzystany jako inspiracja zadań rozwijających myślenie twórcze dzieci w I etapie edukacyjnym. Natomiast TMD₂ przytaczam w całości jako użyteczne narzędzie, które nauczyciel może wykorzystać do rozpoznawania uzdolnień uczniów. K. Bieluga, *Rozpoznawanie i stymulowanie cech inteligencji oraz myślenia twórczego w domu i szkole*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, str. 60–62.

9. Proszę podać jak najwięcej możliwości zastosowania następujących rzeczy:

- pompka do roweru,
- trociny.

(2 min)

10. Co by było, gdyby ludzie nagle utracili zdolność czytania i pisania? (2 min)

11. Spośród niżej wymienionych wyrazów proszę podać trzy podobne, posługując się coraz to inną zasadą klasyfikacji. Proszę napisać, w czym przejawia się to podobieństwo.

- a) kieliszek, długopis, szklanka, żarówka,
- b) ołówek, pędzel, kartka, mazak,
- c) globus, jabłko, taboret, piłka.

(2 min)

12. Z podanego zestawu liter: A, H, V, T, C, M, O utwórz podgrupy mające wspólną cechę. (2 min)

13. Z jakimi problemami wiąże się fakt posiadania telefonu? (2 min)

14. Jakie problemy musiał(a)byś rozwiązać, będąc dyrektorem szkoły, gdyby wszyscy uczniowie musieli dojeżdżać do szkoły rowerami? (3 min)

15. Do podanego opowiadania proszę wymyślić kilka tytułów. Muszą się wiązać z treścią i powinny być jednocześnie pomysłowe, zaskakujące, dowcipne.

– *Ach – rzekła mysz – świat się staje z każdym dniem ciasniejszy. Na początku był taki szeroki, że się bałam, pobiegłam więc dalej i byłam szczęśliwa, gdy wreszcie zobaczyłam z daleka – z prawej i lewej strony – ściany. Ale te długie ściany z takim tupetem zbliżają się do siebie, że już jestem w ostatnim pokoju, a tam w kącie stoi pułapka, do której biegnę.*

– Wystarczy, że zmienisz kierunek biegu – powiedział kot i pożarł ją.

(3 min)

Punktacja

- płynność skojarzeniowa – 1 punkt za każdy wyraz;
- płynność ekspresyjna – w zad. 7. 1 punkt za każdą zagadkę lub rymowaną, w zad. 8. 1 punkt za każde zdanie;
- płynność ideacyjna – 1 punkt za każde zastosowanie;
- giętkość semantyczna – w zad. 10. 1 punkt za każdy skutek, w zad. 11. 1 punkt za każdą grupę;
- giętkość symboliczna – 1 punkt za każdą grupę;
- rozwiązywanie problemów – 1 punkt za każdy problem;
- oryginalność myślenia – badający wypisuje wszystkie tytuły i odrzuca te, które powtarzają się więcej niż pięć razy. Tytuły podane jeden raz lub dwa razy otrzymują 5 punktów. Tytuły powtarzające się trzy, cztery i pięć razy – 4 punkty.

Suma punktów uzyskanych w teście jest wskaźnikiem poziomu myślenia twórczego.

Przytoczony test TMD₂ jest utrudnioną wersją testu TMD₁ przeznaczonego do badania uzdolnień uczniów w klasach I–III. Zawiera on te same typy zadań i bada te same kategorie myślenia twórczego. Zadania tego typu zostały przedstawione w rozdziale poświęconym pracy z uczniem zdolnym. Prototypy zadań badających poszczególne zdolności elementarne (operacje umysłowe) znaleźć można w publikacji Zbigniewa Pietrasińskiego *Myślenie twórcze*⁴¹.

Niektóre z podanych tam propozycji są wartościowe także jako ćwiczenia słownikowe i z powodzeniem mogą być stosowane przez polonistów na różnych etapach edukacyjnych.

⁴¹ Z. Pietrasiński, *Myślenie twórcze*, op.cit., str. 88–105.

Jako przykład można wskazać **zadania badające płynność skojarzeniową**.

- Uzupełnianie luk w zdaniach, umożliwiające wpisanie wielu alternatywnych rozwiązań:
Tkanina była cienka i jak jedwab.
- Pisanie synonimów podanych słów – z podkreśleniem, że chodzi o wyrazy bliskoznaczne, których znaczenia pokrywają się nie w pełni, lecz częściowo (np. *patrzeć – wpatrywać się, spozierać, podglądać, rozglądać się*).

Autor publikacji podkreśla, że choć płynność skojarzeniowa nie musi świadczyć o zdolnościach literackich danej osoby (gdyż jest zdolnością elementarną i to nie najważniejszą), to jednak jest niewątpliwie cenną cechą pisarza, dziennikarza czy mówcy. Jako dowód cytuje rękopis *Popiołów* Żeromskiego, w którym widać pracę nad ulepszaniem słów analogiczną do proponowanych zadań:

Wbrew (podstawowym)

(groźnym)

Srogim myśliwskim zasadom...⁴²

* * *

Krystyna Bieluga w cytowanej wcześniej publikacji⁴³, opierając się na teoriach J. Piageta, H. Gardnera, J.P. Guilforda i R. Sternberga, wyróżnia 14 cech, które występują w dużym natężeniu u osób o wysokiej inteligencji, proponując jednocześnie proste sposoby obserwowania ich przez nauczycieli. Język polski jest właśnie tym przedmiotem, którego specyfika ułatwia prowadzenie większości zaproponowanych przez autorkę form obserwacji. **Oczywiście, ani cechy, ani sposoby ich identyfikowania nie są przypisane do jednego etapu edukacyjnego i mogą odnosić się zarówno do uczniów młodszych, jak i starszych niż gimnazjaliści.** Wydaje się jednak, że właśnie w III etapie edukacyjnym treści przedmiotowe języka polskiego stwarzają wiele okazji do obserwowania uczniów pod tym kątem.

Wymienione przez Krystynę Bielugę **wskaźniki zdolności intelektualnych** to:

1. łatwość wypowiedzi werbalnych,
2. bogaty zasób słownictwa,
3. znajomość pojęć wykraczających poza program nauczania,
4. szeroki zakres wiedzy z interesujących ucznia dziedzin,
5. systematyczne czytelnictwo,
6. rozumienie słów trudniejszych niż przeciętni uczniowie,
7. sensowność wypowiedzi,
8. logiczne wyciąganie wniosków,
9. szybkie znajdowanie rozwiązań w nowych sytuacjach,
10. łatwość skupiania uwagi,
11. spostrzegawczość (zwracanie uwagi na istotne elementy),
12. łatwość tworzenia wyobrażeń przestrzennych,
13. stosowanie skutecznych sposobów uczenia się i zapamiętywania wiedzy,
14. brak trudności w procesie uczenia się.

⁴² Z. Petrański, *Myślenie twórcze*, op.cit., str. 93.

⁴³ K. Bieluga, *Rozpoznawanie i stymulowanie cech inteligencji oraz myślenia twórczego w domu i szkole*, op.cit., str. 23–34.

Identyfikacja wybranych wskaźników na lekcjach języka polskiego:

Ad 1)

Uczniowie budują długie, poprawnie zbudowane, logiczne i komunikatywne, a nawet barwne wypowiedzi, używając w nich zróżnicowanego słownictwa i bardziej skomplikowanych struktur składniowych.

Polem obserwacji tego wskaźnika są zadania obligujące ucznia do budowania różnorodnych wypowiedzi odtwórczych i twórczych na temat przeczytanych lektur, obejrzanych filmów i poznanych innych tekstów kultury, ale także własnych sądów i przemyśleń inspirowanych codziennym życiem i obserwacjami rzeczywistości społecznej.

Szczególne okazje do wypowiadania się stwarzają różnorodne konkursy klasowe (np. pięknego opowiadania, krasomówcze), a także dyskusje i debaty, wygłaszanie przemówień (np. w ramach lekcji typu „sąd nad postacią literacką”).

Ad 2)

Posiadanie dużego zasobu słownictwa czynnego i sprawne posługiwanie się terminologią, a także słownictwem trudniejszym bądź rzadszym jest tym wskaźnikiem inteligencji, który otoczenie zauważa w pierwszej kolejności. Im bogatsze słownictwo – tym większy zakres wiedzy, tym lepsze rozumienie świata i siebie – i tym doskonalsze wyrażanie owego rozumienia. Bogate słownictwo i rozumienie pojęć jest podstawowym warunkiem wysokich osiągnięć w nauce.

Właśnie w zasobie słownictwa najbardziej uwidacznia się pozytywny (lub negatywny) wpływ środowiska, w którym wychowuje się uczeń.

Do obserwacji tego wskaźnika Krystyna Bieluga proponuje wykorzystanie nieużywanego obecnie *Testu znajomości słów* M. Chojnowskiego⁴⁴. Do pomiaru słownika służą zadania, w których uczeń ma wskazać ten spośród czterech wyrazów, którego znaczenie jest tożsame lub zbliżone do wyrazu podanego. Istotna jest tu skala trudności wyrazów. O ile najłatwiejsze, przeznaczone dla dzieci 12-letnich odnoszą się do słownictwa potocznego (*biały, kartofel*), o tyle już średni stopień trudności przywołuje takie wyrazy, jak: *indagacja, prekluzja, infamia, prestidigitatorstwo, prekognicja, antynomiczny, interlokutor – czy roztruchan* lub *rzewliwie*, np.:

Zdrój jest to

- a) rzeka,
- b) źródło,
- c) studnia,
- d) strumień.

Dogmat znaczy:

- a) pewnik,
- b) przypuszczenie,
- c) religia,
- d) hipoteza.

⁴⁴ Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym, red. J. Dembska, PWN, Warszawa 1980, str. 281–313.

Polonomistom doskonale znany jest ten typ zadań, służących do ćwiczeń słownikowych, rozpoznawania synonimów czy też po prostu badających przeczytanie jakiejś lektury, w której pewne wyrazy (np. archaizmy lub dialektyzmy) wielokrotnie się pojawiają. Aby ocenić słownictwo danej grupy uczniów i wyłowić osoby o szczególnie bogatym słowniku, należy przygotować test adekwatny do danej grupy wiekowej lub klasy.

Ad 3)

Zakres pojęć, którymi dysponuje uczeń, można zbadać, posługując się testem podobnym do podanego wyżej lub zawierającym zadania otwarte (w których uczeń ma sam wyjaśnić znaczenie lub podać przykład). Punktem wyjścia będzie stworzenie listy pojęć, do których znajomości obowiązuje ucznia podstawa programowa. Na przykład uczeń, który ukończył szkołę podstawową, powinien znać takie środki stylistyczne, jak epitet, porównanie, przenośnia, wyraz dźwiękonaśladowczy. Nauczyciel może sprawdzić, którzy uczniowie znają inne terminy z tego zakresu – i jakie, pytając np. o: *apostrofe, anaforę, metaforę (!), uosobienie, animizację* itp.

Ad 4)

Uczniowie o wysokim poziomie inteligencji często wykazują zainteresowania wykraczające poza program nauczania. Dyskusje prowadzone na lekcjach języka polskiego, tematy wypracowań czy wypowiedzi ustnych niejednokrotnie prowadzą do odkrycia, iż uczeń, który na co dzień na lekcjach zbytnio się nie wyróżnia i otrzymuje przeciętne oceny, posiada bardzo bogatą wiedzę z wąskiej dziedziny, która szczególnie go interesuje. Nie musi to być wcale zagadnienie mieszczące się w obszarze szeroko rozumianej humanistyki! Może się okazać, że pasją naszego ucznia jest wąski zakres historii wojskowości czy jakiś model marki samochodów, o których będzie z pasją opowiadał na marginesie czytanej powieści. Polonista na pewno będzie w stanie „zagospodarować” tę pasję na lekcji i zajęciach pozalekcyjnych – przecież język polski ma w swoich celach przedmiotowych zarówno wypowiadanie się na różne tematy, jak i kształtowanie własnej tożsamości przez ucznia.

Warto natomiast upewnić się, jak trwale jest to zainteresowanie i z jakimi przedsięwzięciami ucznia się wiąże (gromadzenie czasopism, prowadzenie strony internetowej, uczestnictwo w konkursach). Jedyne obserwacja ucznia na przestrzeni dłuższego czasu pozwoli zdiagnozować siłę i rezultaty tych zainteresowań.

Ad 5)

Ten wskaźnik w oczywisty sposób implikowany jest wymaganiami języka polskiego. Na lekcjach polskiego uczniowie mówią o czytanych książkach i czasopismach, w wypowiedziach ustnych i pisemnych odwołują się do ich treści. O ile w szkole podstawowej systematyczne czytelnictwo i gromadzenie książek i czasopism zależne jest od nastawienia rodziców (dziecko czyta, jeśli rodzice czytają i cenią książki), o tyle uczeń starszy jest znacznie bardziej niezależny pod tym względem.

Należy jednak podkreślić, że dziś czytelnictwo nie ogranicza się do słowa drukowanego – należy tu mieć na uwadze także znajomość stron internetowych, korzystanie z multimediiów, a także oglądanie wartościowych filmów.

Ad 6)

Literatura, film i inne teksty kultury stwarzają szereg okazji do wypowiedzi, w których uczniowie mają okazję podzielić się ich odczytaniem i rozumieniem. Uczniowie o wysokim poziomie inteligencji odczytują

warstwę filozoficzną, paraboliczną i symboliczną dzieła, w interpretacji potrafią wykorzystać posiadaną wiedzę, wskazać różne aspekty poznane go dzieła i odnieść się do niesionego przez nie przekazu.

Ad 7)

Sensowność wypowiedzi – ustnych i pisemnych jest podstawowym kryterium ich oceny. Czytając wypracowanie, polonista bez trudu rozpozna zdania sformułowane samodzielnie przez ucznia z pełną świadomością ich znaczeń i odróżni te, które zostały przepisane (w dobrej lub złej wierze) z różnych „źródeł”.

W razie wątpliwości pozostaje rozmowa, w której uczeń wyjaśni sens swego komunikatu.

Doskonałą okazją do badania zdolności tworzenia sensownych wypowiedzi przez gimnazjalistów i uczniów starszych są prowadzone na lekcji dyskusje. Pole obserwacji stanowi tu celność argumentów i kontrargumentów, sposób formułowania myśli, reakcje na wypowiedzi innych osób, zachowanie spójności logicznego wywodu.

Ad 8, 9 i 11)

Te wskaźniki inteligencji łatwo ocenić w trakcie omawiania lektury i innych tekstów kultury objętych programem języka polskiego. Dodatkowych okazji dostarcza wykorzystywanie różnorodnych metod aktywizujących uczniów, które obligują ich do zgłaszania pomysłów, rozwiązywania problemów i myślenia dywergencyjnego.

Ad 12)

Wyobraźnię przestrzenną uczniów ukazują lubiane przez nauczycieli polonistów i stosowane we wszystkich etapach edukacyjnych elementy przekładu intersemiotycznego, wizualizacje czytanych lektur, ukazywanie świata przedstawionego utworu w postaci makiety, planu czy rysunku itp.

* * *

W gimnazjum, podobnie jak we wcześniejszych etapach edukacyjnych dobrą, użyteczną „nauczycielską” metodą rozpoznawania uzdolnień uczniów jest **formułowanie zadań wieloczynnościowych**, które wymagają od ucznia samodzielności i wysoko rozwiniętych umiejętności ogólnych: sformułowania problemu, poszukiwania rozwiązań, przewidywania skutków obranej drogi postępowania itp., ale także pozwolą ocenić umiejętności związane bezpośrednio z treściami języka polskiego: analizy i interpretacji tekstów kultury, budowania oryginalnej wypowiedzi, posługiwania się językiem, poruszania się w świecie wartości, myślenia abstrakcyjnego itp. Oto przykłady takich zadań:

- Zaprojektuj plakat promujący Otwarte Dni Szkoły. Odwołaj się do specyfiki Waszej placówki, np. tradycji, postaci patrona, specyficznych form zajęć, klimatu szkoły itp. Na projekcie powinno znaleźć się hasło reklamowe. Zanim przystąpisz do pracy, zbierz informacje o tzw. pozytywnej reklamie.
- *Telewizja – najlepszy czy najgorszy wynalazek XX wieku?* Przygotuj się do debaty na ten temat. Znajdź materiały, które pomogą Ci sformułować argumenty, przemyśl je, określ swoje stanowisko i sformułuj tezę, której będziesz bronić, oraz właściwą argumentację. Postaraj się przewidzieć argumenty strony przeciwnej i znajdź kontrargumenty.
- *Śladami Homera...* Zaprojektuj trasę wycieczki, która prowadziłaby do miejsc związanych z Homerem, wydarzeniami przedstawionymi w jego eposach oraz bohaterami Homeryckimi. Określ, jakie miejsca znajdują się na trasie wyprawy i co można tam zobaczyć.

- *Muzeum Rzeczy Nieistniejących*. Stwórz projekt muzeum, w którym zgromadzisz różne charakterystyczne przedmioty przedstawione w utworach literackich. Zadbaj o interesujący komentarz do każdego eksponatu.
- Dzięki inicjatywie lokalnego stowarzyszenia powstanie ławeczka znanego pisarza związanego z Twoim miastem. Zdecyduj, kto to ma być. Przygotuj przemówienie na uroczystość oddania tego obiektu.

Tego typu zadania zazwyczaj wynikają z omawianego materiału czy ćwiczonych umiejętności (np. wypowiedzianie się w takich formach, jak przemówienie czy opis – lub uczestniczenie w dyskusji). Nauczyciel kieruje je do wszystkich lub wybranych uczniów (gdy różnicuje zadania), wskazuje elementy, które zostaną ocenione, np. znajomość lektur, umiejętność pisania określonej formy wypowiedzi, sprawność językowo-stylistyczna itp. Jednocześnie sposób wykonywania zadania oraz jej efekt stanowią materiał do obserwacji, która będzie dotyczyć:

- ◆ **aspektów poznawczych** (poszukiwania informacji w różnych źródłach, ich selekcja pod kątem wiarygodności lub przydatności do wykonania zadania, porządkowania i przetwarzania informacji, wykorzystywania posiadanej wiedzy z różnych przedmiotów i „pozaszkolnej”, różnorodności i oryginalności pomysłów, rozumienia pojęć abstrakcyjnych, właściwy dobór terminologii itp.);
- ◆ **aspektów wykonawczych** (oryginalność, szukanie rozwiązań nietypowych i trudnych – „ambitnych”, dokładność, staranność, estetyka pracy, estetyka formy językowej itp.);
- ◆ **aspektów motywacyjnych** (zaangażowanie, motywacja do wykonania zadania, zadowolenie lub niechęć, własna inicjatywa, wytrwałość i pokonywanie przeszkód, poświęcanie pracy czasu, umiejętność długotrwałego skupiania uwagi na zadaniu itp.).

Do tego typu zadań należy zaliczyć wszelkie **tematy wypracowań**, obligujące ucznia do wypowiedzi twórczych, osobistych, wymagających zastosowania oryginalnej kompozycji, przedstawienia własnych sądów i opinii, odwołujące się do wiedzy i odczytania uczniów.

Oto trzy przykłady realizacji zadania polegającego na **napisaniu wymyślonego mitu**, do którego należało wprowadzić wskazane postacie i motywy mitologiczne – zgodne jednak z tym, jak przedstawia je mitologia⁴⁵.

Helios i Selene

W antycznej Grecji, między bogami, herosami, nimfami i ludźmi, żył Helios. Każdego dnia przemierzał swoim złotym rydwanem niebo.

Było to nudne zajęcie, dlatego urozmaicał sobie czas, obserwując poczynania innych. Widział wojnę o Troję czy porwanie Kory przez Hadesa. Nawet wyczyny Heraklesa nie były mu obce. Jednak czymże jest życie, jeśli nie uczestniczy się w nim samemu, a tylko obserwuje innych?

⁴⁵ Zadanie to otrzymali uczniowie I klasy liceum na początku nauki w nowej szkole. Ponieważ temat odwoływał się do materiału języka polskiego z wcześniejszych etapów edukacyjnych i miał charakter diagnostyczny, umieszczam je w tym rozdziale.

Pewnego razu Helios ujrzał ze swojego rydwanu piękną postać. To była Selene, bogini Księżycy. Zachwycił się bóg Słońca jej senną urodą. Chciał być jak najbliżej niej. Od tego czasu, za każdym razem, gdy widział księżycową boginię, wzdychał i marzył...

Zeus zaprosił go na Olimp, gdzie ucztowali najważniejsi bogowie: Atena – bogini mądrości, Hera – żona Zeusa i pani Olimpu, nawet wojowniczy Ares. Wszyscy widzieli, że Heliosa coś dręczy, jednak nie wnikiwali w to, jak zwykle zajęci swoimi sprawami.

Jedyna Afrodyta zatroskała się ponurym nastrojem boga Słońca. Wdzięcznym krokiem zbliżyła się do Heliosa i wypytała o powód jego cierpienia. Helios z ponurą miną zdradził swój sekret. Rozmowę przypadkiem usłyszała Atena. Jako mądra i rozważna bogini doradziła Heliosowi, co ma robić, by zdobyć serce uroczej Selene. Następnego dnia Helios zastosował się do rady Ateny. Gdy przelatował nad księżycową boginką, zatrzymał rydwan i powoli zbliżył się do obiektu swoich westchnień. Wreszcie się odważył i zaprosił Selene na przejażdżkę.

Od tego czasu raz na jakiś czas Selene i Helios przez jakiś czas przebywają razem – na rydwanie. Tak powstało zjawisko zaćmienia Słońca: czasami Księżyc (Selene) przesłania swoją tajemniczą sylwetką Heliosa. Bóg i bogini spędzają wspólnie kilka chwil, a my możemy obserwować zachwycające zjawisko astronomiczne.

Paulina D.

Eol i Pan

Po skończonej wojnie trojańskiej wojownicy wracali do swych rodzinnych stron. Wśród nich był także Odyszeusz, który wybrał się w drogę powrotną ze swoją załogą. Wyruszyli spod Troi okrętami.

Niestety, nie upłynęli daleko, gdyż zerwała się burza. Dwa okręty zatonięły, natomiast pozostałe szczęśliwie dotarły do wyspy boga wiatrów Eola. Był on w tym czasie rozgniewany, ponieważ piękna bogini Afrodyta odrzuciła jego zaloty.

Orfeusz próbował uspokoić wściekłego Eola. Był wśród jego ocalałej załogi młodzieniec, który pięknie śpiewał i grał na lirze. Wystąpił przez rozgniewanym bogiem wiatrów i ogromnie go wzruszył. Eolowi tak bardzo spodobał się śpiew tego młodzieńca, że złożył Odyszeuszowi propozycję. Chciał zatrzymać chłopca przy sobie w zamian za pomyślne wiatry dla statków Odysa do końca podróży.

Odyszeusz zgodził się i gdy zapadła noc, zebrał swoich ludzi i wypłynął w morze. Stanął u steru i statki podążały swym szlakiem spokojnie przez kilka dni, lecz w końcu zmęczony Odys zasnął głębokim snem. Spał długo, wypuściwszy ster z ręki i prądy zanosły jego okręt na wyspę boga płodności i urodzaju – Priaposa.

Wyspa była piękna i zadbana. Załoga Odyszeusza, nie wiedząc, kto jest tu gospodarzem, pozwoliła sobie na korzystanie z wszelkich dóbr tamtejszej ziemi i zrywała owoce z sadów i winnic boga. Priapos wpadł w gniew! Z pomocą swego przyjaciela Pans – koźlonogiego i rogatego boga pasterzy – wygnął intruzów ze swej wyspy, a na ich rodzinne ziemie zesłała plagi i klęski nieurodzaju.

Jagoda W.

Asklepios i Chiron

Pewien podróżnik dotarł do półwyspu, na którym mieściła się świątynia. Ów wędrowiec miał na imię Melikles. Słyszał on, że człowiek, który przekroczy próg tej świątyni, zostanie uleczoney ze wszystkich chorób oraz nabierze nowych sił do działania.

Melikles był osłabiony. Długa podróż statkiem nadszarpnęła jego siły. W dodatku kilka dni temu walczył z morskimi potworami i został zraniony w rękę.

Tego ranka Atena nakierowała Meliklesa na świątynię i poleciła najpierw pytać o Asklepiosa i Chrona. Choć podróżnik nigdy o nich nie słyszał, postanowił zaufać bogini. Atena zapewniała go, że gdy ich odnajdzie, zostanie uzdrowiony i będzie mógł wyruszyć w dalszą drogę.

Melikles ruszył w stronę widniejących z daleka budowli. Idąc szeroką aleją wśród kolumn, spostrzegł, że wokół niego jest mnóstwo węży. Przy drzwiach świątyni spostrzegł dziwną istotę, która w połowie była człowiekiem, a w połowie – koniem. Był to centaur, który przedstawił się jako Chiron. Otworzył drzwi przybyszowi. Melikles przekroczył próg świątyni, a ciężkie wrota zatrzasnęły się za nim z cichym skrzypieniem. Wnętrze budynku było znacznie mniejsze, niż sobie wyobrażał, a przez małe okienka wpadało do środka niewiele światła. Pomimo tego w pomieszczeniu nie było ciemno. Po kamiennej posadzce pełzały węże.

Melikles czując się coraz słabszym, zaczął iść w stronę postaci stojącej w głębi pomieszczenia. Był to Asklepios. Za pomocą napałów i jakiejś maści przywrócił Meliklesowi siły i sprawność ręki. Zapewnił, że rana wkrótce całkowicie się zagoi. Aby zaś zapewnić mu odporność, kazał dotknąć wielkiej rzeźby węża stojącej na środku świątyni.

Melikles podziękował boskiemu lekarzowi i wyszedł na zewnątrz budynku, gdzie oczekiwał go Chiron. Centaur ten, znany ze swej mądrości, wskazał mu dalszą drogę. Podróżnik podziękował mu serdecznie i wyruszył w dalszą drogę, by przeżyć nowe przygody i odkryć nowe niesamowite miejsca.

Klaudia J.

Wszystkie prace prezentują wysoki poziom umiejętności językowo-stylistycznych. Każda z autorek zbudowała spójną, logiczną wypowiedź utrzymaną w wybranej przez siebie konwencji, która jest zapewne reminiscencją czytanych lektur. Wypracowanie Pauliny utrzymane jest w pogodnym stylu narracji Paradowskiego (łącznie z filozoficznym wtrąceniem: *Jednak czymże jest życie, jeśli nie uczestniczy się w nim samemu, a tylko obserwuje innych?*), natomiast opowiadanie Klaudii nawiązuje do poetyki powieści przygodowej lub podróżniczej. Wypracowanie Jagody to kompilacja różnych mitów przedstawiona jako jedna z przygód Odyseusza (i mieszcząca się w ich stylistyce).

Każda z trzech uczennic wykazała się znajomością mitologii i z wycuciem wykorzystała tę wiedzę. Jednak praca Pauliny ma strukturę mitu (do czego obligował temat) – opowiada o pochodzeniu zjawiska astronomicznego. Tego elementu brakuje w wypracowaniu Klaudii. Wszystkie dziewczynki są czytane i potrafią pisać poprawnym stylem.

Jeśli któraś z prac miałyby wskazywać na zdolności literackie, to raczej byłaby to wypowiedź Pauliny, która lepiej oddała istotę mitu (być może autorka osiągnęła ten efekt intuicyjnie). Do sformułowania pewnych wniosków, konieczne jest uwzględnienie większej liczby prac i ogląd innych umiejętności ucznia – czyli obserwacja bardziej wielowymiarowa i prowadzona przez dłuższy czas.

W przypadku trzech uczennic, których prace tu zostały zaprezentowane, pierwsze spostrzeżenie okazało się trafne. Wszystkie są zdolne, choć ich zdolności idą w różnych kierunkach. Paulina, laureatka organizowanego przez Kuratorium Oświaty w Lublinie gimnazjalnego konkursu przedmiotowego z języka polskiego (o zasięgu wojewódzkim), jest uzdolniona literacko i posiada szerokie spektrum zainteresowań humanistycznych. Świadczą o tym jej wiersze:

Filozofia

*Wszystko jest wodą i wodą pozostanie.
Potęga Chaosu zbudowała ten świat.
Gwiazda Polarna – z nieba czytanie:
Ziemia jest płaska, lecz piękna niczym kwiat.*

*Nie można dwa razy do tej samej rzeki wejść.
Świat powstał z ognia – nowa to wieść.
Poglądy sokratejskie – kolejny wgląd:
Dobro i Cnota najważniejsze są.*

*Wiem, że nic nie wiem,
do Prawdy dążę więc.
Równa szala na wadze – przyjemność, cierpienie.
A już z drugiej strony – sceptycyzm, zwątpienie.
[...]*

Tęsknota

Żałuję, że tęsknię za marzeniami.

*Bursztynowy posąg pragnień
Zanurzonych w poświęcie ze snów.
Zamyślony świat woła stromymi stopniami,
W dół po ścieżce z szarych istnień.
Szal utkany z niewypowiedzianych słów
Ciągnie się wraz z kolejnymi latami*

Blask marzeń znika z każdym świtem...

Kontrast

*Malowniczy krajobraz
Rozlewa się nad nami
Obłok pędzący niebem
Kamienny posąg rzuca cień*

*Bezszelestny lot sowy
Lasem mirażem życia
Aura magiczna świątyni
Spokoju czas zatrzymał się pod drzewem
Które wiekowe pamięta każdy dzień*

* * *

Identyfikowanie uczniów zdolnych w gimnazjum odbywa się wielokierunkowo i powinno być prowadzone z wykorzystaniem różnych narzędzi i różnych sposobów zbierania informacji. Pole obserwacji nauczyciela polonisty obejmuje:

- ◆ oceny ucznia na świadectwach z wcześniejszych etapów nauki i klas niższych;
- ◆ punktację uzyskaną na sprawdzianie po VI klasie;
- ◆ uczestnictwo ucznia w różnorodnych konkursach i olimpiadach przedmiotowych w szkole podstawowej;
- ◆ wyniki uczenia się;
- ◆ sukcesy w innych konkursach, np. recytatorskich, teatralnych, krasomówczych i literackich, ale także: plastycznych, muzycznych, wiedzy o regionie itp.
- ◆ prace pisemne i wypowiedzi ustne ucznia;
- ◆ przebieg procesu edukacyjnego (skupianie uwagi, wrażliwość na różne bodźce, tempo pracy, styl uczenia się, logiczne myślenie itp.);
- ◆ zainteresowania pozaszkolne (tu: uczestnictwo w klubach, kołach prowadzonych w domach kultury, sekcjach zainteresowań – ale także indywidualne hobby ucznia, zajęcia i tematy, którym poświęca swój czas wolny);
- ◆ funkcjonowanie w zespołach rówieśniczych, w tym – pozycja socjometryczna w klasie;
- ◆ stosunek do przyrody – roślin, zwierząt, problemów środowiska;
- ◆ stosunek do ludzi (społeczeństwa), praca w wolontariacie, udział w akcjach społecznych i charytatywnych.

Z oczywistych względów rezygnujemy w tej publikacji z takich narzędzi, jak testy wiedzy i umiejętności – literatura metodyczna dostarcza ich wiele, łącznie z arkuszami z egzaminów zewnętrznych. Jest oczywiste, że pełne wykonanie takiego testu (o ile jest poprawnie skonstruowany) pozwala wnioskować o możliwych uzdolnieniach ucznia.

Oprócz standardowych testów wiedzy i umiejętności (obejmujących także zadania rozbudowane, wieloczynnościowe zadania otwarte, jakimi są wypracowania uczniowskie na wskazany temat w podanej formie wypowiedzi), powinny być wykorzystywane także inne sposoby zbierania informacji o uczniu. Nauczyciel polonista może – we współpracy z wychowawcą – przeprowadzać wywiady i rozmowy z uczniem i jego rodzicami na temat aspiracji co do wykształcenia, ambicji, oczekiwań wobec szkoły, a także systemu wartości, poglądów i postaw ucznia. Przedmiotem wywiadów mogą być również zainteresowania ucznia, czas ich ujawnienia się, sposoby ich rozwijania i możliwości rodziny w tym zakresie.

* * *

Gimnazjum jest tym etapem edukacyjnym, w którym nauczyciele, nie tylko poloniści, lecz wszyscy uczący przedmiotów obejmujących tzw. twardą wiedzę, powinni być szczególnie uczuleni na uzdolnienia i predyspozycje uczniów wiążące się z tzw. wieloraką inteligencją. Teoria Gardnera, kilkakrotnie wspomniana w tej publikacji, jest już mocno zakorzeniona w polskiej edukacji. Nie zmienia to jednak faktu, że w III i IV etapie edukacyjnym, na wielu przedmiotach praca z uczniem ukierunkowana jest na zdobywanie wiedzy i umiejętności zapewniających sukces na egzaminie zewnętrznym. Nie gwarantują ich zdolności literackie ani pisanie wierszy, zacięcie dziennikarskie, piękna recytacja, uzdolnienia muzyczne czy plastyczne.

Powinnością polonisty jest rozpoznanie tych uzdolnień i stworzenie uczniom pola do ich rozwijania w związku z różnymi obszarami treści języka polskiego.

1.4. Uczeń uzdolniony w szkole ponadgimnazjalnej

Zamiast syntetycznego opisu

Zacznijmy od poznania kilku sylwetek uczniów, których z całą pewnością można uznać za uzdolnionych.

Jola

Jola zawsze była piątkową, a nawet szóstkową, wzorową uczennicą i kiedy podjęła naukę w liceum ogólnokształcącym, wewnętrzny imperatyw kazał jej dbać w równym stopniu o wysokie oceny ze wszystkich przedmiotów. Nie mogła sobie wyobrazić, że przy jej nazwisku mogłaby pojawić się ocena niższa niż czwórka. Zdolna, inteligentna, pracowita i obdarzona dobrą pamięcią dziewczyna potrafiła sprostać tak wysoko postawionym (przez siebie samą) wymaganiom, choć podjęła naukę w klasie biologiczno-chemicznej, w której kierunkowe przedmioty (rozszerzone) wymagały opanowywania dużych partii szczegółowego materiału.

Pochodziła z rodziny, w której zawsze dużo się czytało, dziadkowie i rodzice nie tylko zgromadzili wiele książek, ale i wyjątkowo je cenili, a także dbali, aby ten szacunek i te upodobania zaszczyć młodemu pokoleniu. Polonistka szybko zauważyła, że Jola ma wyjątkowo dobry, indywidualny styl i bogate słownictwo. Do wypracowań Jola podchodziła z dużym zaangażowaniem, wyszukiwała materiały źródłowe, wprowadzała cytaty literatury naukowej, poszerzała zagadnienia, wychodząc poza program. Jej prace były długie, erudycyjne, zbliżały się do rozpraw, których nie powstydziliby się niejeden student polonistyki. Zawsze też była dobrze przygotowana do lekcji, jej odpowiedzi były długie i wyczerpujące. Parę razy zgłosiła się do przygotowania referatu i były to wystąpienia o wysokim poziomie.

Wkrótce okazało się, że nauczyciele innych przedmiotów, i to zarówno przyrodniczych, jak i humanistycznych, także mają o Joli wiele dobrego do powiedzenia. Swoją skrupulatnością i pracowitością budziła szacunek – nieczęsto zdarza się, aby licealistka była w stanie być z wszystkiego dobra...

W drugiej klasie polonistka namówiła Jolę do wystartowania w Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego. Dziewczyna dość chętnie podjęła nowe wyzwanie (jakoś nikt z nauczycieli nie zaproponował jej innej olimpiady). Co prawda, w tym roku swój udział w OLiJP skończyła na etapie rejonowym, ale wróciła z mocnym postanowieniem podjęcia kolejnej próby w klasie maturalnej. Wiedziała już, co ma robić, jak się przygotować, aby odnieść sukces. Tym bardziej, że część pracy miała już za sobą.

Co prawda swoją przyszłość zdecydowanie wiązała z biologią i chemią (myślała o farmacji), ale postanowienia dotrzymała. Poświęciła wakacje na przygotowania i – rzeczywiście, szczęśliwie przeszła oba etapy, pisemny i ustny eliminacji rejonowych. Dostała się do ogólnopolskiego finału, co było ogromnym sukcesem, jakim mogło się poszczycić niewielu uczniów z jej szkoły. Pojechała do Warszawy, jak mówiła, aby się sprawdzić, a naprawdę z nadzieją na tytuł laureatki. Niestety, tematy wypracowań okazały się bardzo trudne. Jola nie bardzo wiedziała, jak się do nich zabrać... Do domu wracała z poczuciem ogromnej porażki i zmarnowanego czasu!

Szkołę ukończyła jako jedna z najlepszych uczennic, otrzymując świadectwo „z paskiem” i wpis do Złotej Księgi Absolwentów szkoły. Bez trudu dostała się na farmację.

Dominik

Dominik przyszedł do liceum z czerwonym paskiem i opinią ucznia uzdolnionego. Wybrał klasę matematyczno-informatyczną, ponieważ z tym kierunkiem początkowo wiązał (luźno) swoją przyszłość, no i po prostu interesował się nowoczesnymi technologiami. Poza tym do tych klas tradycyjnie szli najlepsi uczniowie (z najwyższymi wynikami na świadectwach i z egzaminu gimnazjalnego) – a on był ambitny.

Od początku dał się poznać – na wszystkich przedmiotach – jako uczeń błyskotliwy, brylujący w klasie, nadzwyczajnie aktywny i posiadający niezwykłą łatwość wystawiania się. Jego wypowiedzi na lekcjach były długie, w pewnym stopniu kwieciste, wygłaszane ozdobnym językiem, z wielką ekspresją, ale także niezwykle staranną artykulacją i poprawnym akcentowaniem wyrazów. Bardzo aktywny – interesował się właściwie wszystkim; w większości zajęć uczestniczył z zaangażowaniem, wprowadzając energię i ożywienie. Uwielbiał dyskusje i debaty – na jakikolwiek temat (na każdy miał coś do powiedzenia, poszukiwał też dodatkowych materiałów). Dysponował dużą wiedzą ogólną o świecie. Bardzo szybko dał się poznać jako społecznik i podjął pracę w samorządzie szkolnym (w drugiej klasie został jego przewodniczącym). Chętnie przystępował do różnorodnych konkursów i olimpiad z różnych przedmiotów. Jego czas był wypełniony – miał mnóstwo zajęć pozaszkolnych (w tym obowiązki domowe). Otrzymywał oceny zróżnicowane – przede wszystkim bardzo dobre i dobre. Zawsze chciał wiedzieć, czego zabrakło do oceny wyższej. Rozumiał konieczność doskonalenia umiejętności samokształceniowych. Zarobione podczas wakacji pieniądze przeznaczył na kurs szybkiego czytania.

Język polski nie był dla Dominika przedmiotem najważniejszym, niemniej jednak chętnie uczestniczył w lekcjach, wypowiadał się na temat problemów implikowanych przez omawiane lektury, a nawet podejmował próby analizy i interpretacji poezji, choć kwestie poetyki czy konwencji literackiej raczej były dla niego hermetyczne. Znacznie lepiej wychodziły mu interpretacje kontekstowe – lubił historię, zainteresował się filozofią. Bliska mu była retoryka i erystyka.

Jeśli chodzi o prace pisemne, to ich język i styl pozostawiał nieco do życzenia. Dominik niewątpliwie należał do tych osób, którym znacznie łatwiej wypowiadać się ustnie niż pisać. Często też z powodu dygresyjności „rozmywała się” kompozycja.

W drugiej klasie postanowił wziąć udział w Olimpiadzie Filozoficznej. Jego udział skończył się na etapie rejonowym, ale praca przygotowawcza (będąca warunkiem udziału w olimpiadzie) znalazła uznanie w oczach ekspertów i została wydrukowana w Biuletynie Olimpiady Filozoficznej z 2008 roku. Temat, który wybrał Dominik, brzmiał: ***W jaki sposób współczesna kultura konsumpcyjna wiąże się z zasadami wolnego rynku?***

Oto jej fragmenty (dla czytelności tekstu usunięte zostały przypisy):

McŚwiat i jego konsumencka natura

Wolny rynek dawno już przestał być tylko przestrzenią, gdzie spotykają się producenci i konsumenci, a nad całością czuwa prawo popytu i podaży. Przez ostatnie 90 lat zmieniły się zarówno charakter, jak i sama natura rynku. Wolny rynek we współczesnej formie nie ma granic. Wiąże się to bezpośrednio ze zmianą charakteru oferowanych towarów, będących w przeważającej części produktami „miękkimi”. Dzi-

siaj wolny rynek cechuje przede wszystkim ponadnarodowość i niespotykana wcześniej różnorodność oferowanych towarów – zarówno materialnych, jak i niematerialnych. W przeciwieństwie do polityki interwencjonizmu państwowego jego jedynym ograniczeniem (i motorem zarazem) jest konsument. Trzeba mieć na uwadze fakt, że mówiąc o konsumencie i obywatelu, mówimy o dwóch różnych postawach.

Po pierwsze, konsument to w zasadzie byt amorficzny – konsument to dla producenta (bo tylko w rzeczywistości rynkowej o konsumencie może być w ogóle mowa) to nic innego jak określona ilość pieniędzy.

Po drugie, konsument nie przynależy do jakiegokolwiek partykularnej społeczności – jest on częścią globalnego rynku McŚwiata. Według Beniamina Barbera „McŚwiat jest swego rodzaju rzeczywistością wirtualną, stworzoną przez niewidzialne i zarazem wszechpotężne sieci wysoko rozwiniętych technik informacyjnych i płynne ponadnarodowe rynki.” McŚwiat jest to niewątpliwie wytwór kultury masowej, napędzanej przez niepohamowany ekspansjonistyczny handel kulturą, w którym konsumpcjonizm dawno już wyparł naturalne potrzeby człowieka. Używając słów Barbera, McŚwiat jest to „korporacyjna machina” nastawiona na jak największy zysk, działająca wedle zasady „dobre jest to, co przynosi zysk”.

Religią McŚwiata (i konsumenta zarazem) jest konsumpcjonizm, postawa polegająca na nabywaniu dóbr na poziomie znacznie przewyższającym rzeczywiste potrzeby klienta. To właśnie dzięki fabrykacji potrzeb możliwy jest nieustanny niemający apetyt jednostki, który rzecz jasna trzeba zaspokoić. Pytanie tylko, na co konsument ma apetyt. Tu właśnie do głosu dochodzi kultura masowa.

Kultura masowa czy już kultura konsumpcyjna?

Kultura masowa, dla uniknięcia złego wrażenia, jakie się z tym terminem kojarzy, zwana też kulturą popularną, to typ kultury symbolicznej będący bazą McŚwiata. Okazuje się, że prawdziwy rynek zbytu nie leży w zaspokajaniu potrzeb materialnych, choć te niewątpliwie stanowią ważną część dochodu wielu korporacji. Jak celnie stwierdza Barber „pragnienie i głód łatwo zaspokoić, dusza jest nienasycona. Może zapewnić nieograniczony rynek zbytu”. Pozostaje tylko wykreować metafizyczne pragnienia, które dusza będzie pragnęła zaspokoić i kilkumiliardowy rynek konsumentów nagle staje przed producentami otworem. Można jednak zadać pytanie o zasadność takich pragnień. Jakkolwiek uzasadnione wydaje się twierdzenie, że większość z tych potrzeb jest fikcyjna, problemem jest to, że definicja tego, co w rzeczywistości jest pragnieniem uzasadnionym zmienia się wraz z rozwojem cywilizacji.[...]

Rynek korporacyjny

Współczesny rynek nie jest już tym samym, czym był 150 lat temu. Akumulacja światowego kapitału w rękach wąskich grup prywatnych inwestorów osiągnęła niespotykaną dotychczas skalę. Diametralnie zmniejszyła się liczba samodzielnych firm, niebędących częścią większej korporacji. Doprowadziło to do sytuacji, w której jedna czwarta (!) światowego kapitału skupiona jest w rękach dwudziestu ponadnarodowych korporacji. Sytuacja ta niebezpiecznie zaczyna przypominać pewien rodzaj światowej oligarchii, czyhającej na indywidualizm i swobodę wyboru jednostki. Najbardziej wyraźnym przykładem międzynarodowego charakteru korporacji jest unifikacja i standaryzacja poszczególnych krajowych rynków, bo „dla ambitnego światowego biznesmena słowo zagraniczny nic nie znaczy – nie uznają obcych krajów za obce: dla produkcji i konsumpcji istnieje tylko jeden świat, McŚwiat”. Najdobitniejszymi przykładami są sieć barów fast-food McDonald's, wytwórnia filmowa Walta Disneya i firma

obuwnicza Nike. Nie ma bodajże nic bardziej charakterystycznego niż złoty łuk restauracji McDonald's rozpoznawalny na całym świecie – od Londynu po plac Tiananmen.

Jednak sam produkt jest sprawą marginalną. Tym, co ludzi do sieci tych restauracji przyciąga jest symbol, pewien znak czasu. Konsumując posiłek, tak naprawdę konsumują oni pewne symbole, idee postępu i nowoczesności. Podobnie rzecz ma się z firmą Nike. Gdyby trudniła się ona wyłącznie sprzedażą obuwia dla sportowców, nigdy nie stałaby się światowym potentatem. Także i tu kluczowym elementem stał się eksport idei (symboli), które firma ucieleśnia.[...]

Jako że obecnie mamy do czynienia nie tyle z produktem, co z ideologią i symboliką jaką on niesie, zmianie uległa też rzeczywistość, w której się on porusza. Współczesny konsument wkracza na grunt pozornie tylko wielowymiarowej „rzeczywistości wirtualnej”. Pozornie – dlatego, że pod pozorem nieprzebranie bogatej treści wyboru kryją się tylko dwie płaszczyzny: zysk i pragnienie. Jednak same idee zysku nie przynoszą, dlatego innowacyjnym pomysłem, który symbol (a co za tym idzie, pragnienia) ma do cna przemienić w pieniądź, są parki tematyczne. Park tematyczny z zielenią nie ma nic wspólnego. Jest to rodzaj rzeczywistości produktu. Za przykład mogą posłużyć tu „Nike Towns”, parki-miasteczka przyciągające rokrocznie setki tysięcy turystów.[...]

Przytoczone powyżej przykłady jasno obrazują kierunek w jakim zmierzają tendencje rozwoju wolnego rynku. Coraz większa monopolizacja poszczególnych gałęzi życia nie jest raczej celem, który miał nadzieję osiągnąć Max Weber, mówiąc o nieograniczonej zasadzie *laissez faire*.

Innej tendencji rozwoju wolnego rynku nie oparła się także (a może w szczególności?) sama kultura rozumiana jako przejaw działalności człowieka w sferze *sacrum*. Niepokojące jest szczególnie to, że konsumpcja występuje obecnie w roli kultury, tym samym awansując produkt do roli dzieła sztuki. Gwałtowna popularyzacja łatwego, konsumpcjonistycznego stylu życia nieuchronnie prowadzi do rozkładu „kultury wysokiej”. Teatr stał się w świadomości społecznej kulturalnym reliktem, a grono ludzi, którzy regularnie do niego uczęszczają stale się kurczy. Również muzea nie wytrzymały próby czasu. „Tradycyjne budynki muzealne, które za Diane Ghirardo, nazwać można typami: „muzeum sanktuarium” oraz „muzeum składnicy”, zastępowane są przez coraz bardziej śmiałą, momentami „disneyopodobną” twórczość, oraz centra handlowo-kulturalne, które wprost odwołują się do świata komercji.” Ta strefa, dotychczas nie poddana naciskom komercji, obecnie roztopia się w przestrzeni publicznej. Niepokojące jest to, że konsumpcja występuje w roli kultury. Podobnie rzecz ma się z przemysłem kinematograficznym. W studiach filmowych Hollywood powstaje rocznie około 250 filmów, które wypierają rodzimą, często ambitną kinematografię, tak jak ma to miejsce w Polsce, na Węgrzech, we Francji czy w Czechach. Wystarczy spojrzeć na najbardziej kasowe filmy ostatnich lat, żeby zorientować się, jak silną kulturalną ekspansję przypuścił na światową kinematografię McŚwiat, oferując towar ukierunkowany na odbiór masowego.

Są to wyimki z bardzo obszernej pracy, zawierającej tezę, argumentację w postaci erudycyjnego, logicznego wywodu i podsumowanie. Przygotowując rozprawę, Dominik dotarł do literatury naukowej zawartej we wskazówkach bibliograficznych i przeczytał rozprawy wykraczające daleko poza granice wyznaczone podstawą programową z języka polskiego (czy innych przedmiotów). Pomijając kwestię tematyki pracy – wpływ rynku na współczesną kulturę konsumpcyjną – na uwagę zasługuje jej styl: umiejętność operowania terminologią, erudycyjność, błyskotliwość – przy jednoczesnej zwięzłości

i przejrzystości wypowiedzi. Praca jest świadectwem wysokiego poziomu rozumienia czytanych rozpraw, bogatego słownictwa i umiejętności analizowania problemów i logicznego wyciągania wniosków, a także szerokiej wiedzy z omawianej dziedziny, którą autor potrafi wykorzystać.

Obecnie Dominik mieszka w Edynburgu i studiuje nauki ekonomiczne. Jest przewodniczącym uniwersyteckiego stowarzyszenia ekonomicznego (HWUES).

Andrzej

Andrzej pochodzi z małego miasteczka Góra na Dolnym Śląsku. W maju 2012 roku zdał maturę, a w czerwcu egzamin zawodowy w zawodzie technik informatyk. W lipcu dostał się na wydział operatorski Wyższej Szkoły Sztuki i Projektowania w Łodzi. Już jako nastolatek miał na swoim koncie nakręcone filmy, udział w konkursach, spotkania ze specjalistami w Warszawie. A jeszcze kilka lat temu nic nie zapowiadało takiego obrotu sprawy. Po skończeniu gimnazjum zamierzał pójść do zawodówki, jednak dzięki interwencji ojca znalazł się w technikum w Zespole Szkół im. gen. Sylwestra Kaliskiego. Tam trafił na polonistkę – panią Teresę Witkowską, która rozbudziła w nim pasję filmowca i – odkryła jego talent. Oto, jak opowiada o losach swego ucznia⁴⁶:

Andrzej w ogóle nie chciał iść do technikum. Nauka w gimnazjum, głównie matematyki, zużyła go na tyle, że miał jej totalnie dość. Czasem nawet, w żartach, podczas wakacji między gimnazjum a szkołą średnią, mówił: „zakończyłem już swoją edukację” albo: „pójdę do zawodówki”. Rodzice jednak nie przyjmowali tego do wiadomości. Andrzej nie złożył podania do szkoły średniej, lecz jego tata zgromadził potrzebne papiery i pozałatwiał wszystko, co było trzeba. Andrzej nawet nie wiedział, gdzie znajduje się sekretariat w nowej szkole. Co więcej, rekrutacja w szkole odbywała się tylko w wyznaczonym dniu, o godzinie 9:00. Andrzej nic o tym nie wiedział. Spał, kiedy kolega z gimnazjum zadzwonił do niego koło 10⁴⁵i zapytał, czy Andrzej się dostał. Ten, obudzony, z wielkim zdziwieniem przyznał, że o niczym nie wie. Szybko ubrał się i ruszył do technikum. Gdy przyszedł, w szkole było już pusto, ale los chciał, że akurat trafił na jednego z wicedyrektorów, który po wysłuchaniu opowieści Andrzeja zdecydował, że zwoła jeszcze raz komisję rekrutacyjną. Dzięki jego uprzejmości chłopak został przyjęty do pierwszej klasy technikum informatycznego.

* * *

Najgorszy dla Andrzeja okazał się pierwszy rok w nowej szkole. Miał on ogromne kłopoty z matematyką. Wszystkie 32 osoby uczęszczające do jego klasy były zagrożone. 12 osób nie klasyfikowano na koniec roku. Był w tej grupie także Andrzej, którego wychowawca wybronił. Od tamtej pory zaczął uczęszczać na korepetycje...

* * *

Już w pierwszym roku szkoły średniej potencjał Andrzeja (solidnie odrabiane zadania domowe i przygotowanie do lekcji) doceniła Teresa Witkowska, polonistka, która to właśnie „zaszczepiła w nim kamerę”. Andrzej mówi: „Jakoś na początku drugiej klasy, pani Teresa zaproponowała mi,

⁴⁶ Relację zawdzięczam pani Teresie Witkowskiej, nauczycielce Andrzeja, polonistce z Zespołu Szkół im. Gen. Sylwestra Kaliskiego w Górze na Dolnym Śląsku, która opowiedziała o losach chłopca, skromnie przemilczając swoją rolę w odkryciu jego talentu.

abym nagrał wraz z koleżankami z innych klas film o internowaniu trzech mieszkańców miasta biorących udział w strajkach i działających w „Solidarności.” Miał być to film do projektu „Opowiem Ci o wolnej Polsce”, realizowanego przez fundację Centrum Edukacji Obywatelskiej w Warszawie. Andrzej nigdy wcześniej nie trzymał kamery w rękach.

Miał luźne plany zakupu małej, taniej kamerki, lecz nie był do tego całkiem przekonany. No i nadszedł dzień, w którym trzeba było nakręcić pierwszą część dokumentu. Pani Teresa załatwiła kamerę od jednej z uczennic starszej klasy. Andrzej nie umiał jej w ogóle obsłużyć – nie wiedział nawet, jak ją włączyć, a co dopiero umieścić płytkę i nagrać materiał. Polonistka kilka dni wcześniej dała mu do poczytania broszurę, w której napisane było, że operator musi zwrócić uwagę na odpowiednie światło i wykadrowanie postaci...

Prawdziwymi schodami okazał się montaż. Problemem było także zgranie płytki na komputer. Po dwóch tygodniach udało się to właścicielce kamery, przy pomocy której Andrzej nagrał swój pierwszy dokument. Po zgraniu materiału trzeba było wszystko skleić w jedną spójną całość. Tego wcześniej uczeń też nigdy nie robił. Wspólnie z bratem rozszyfrowywali obsługę podstawowego Windows Movie Makera, w którym następnie Andrzej zmontował film...

W nagrodę za dobrze zrealizowaną etiudę pojechali na podsumowanie projektu do Warszawy. Był to pierwszy pobyt Andrzeja w stolicy. Tam doceniono montaż oraz ogólną postać nagrania, co wyrażone zostało słowami „materiał filmowy został nagrany bardzo dobrze, inaczej mówiąc – emisyjnie”. Do sukcesu przyczynił się pomysł pani Teresy, która to podjęła decyzję o nagraniu materiału dotyczącego internowania. Jeszcze wtedy Andrzej myślał, że była to przygoda, która więcej się najprawdopodobniej nie powtórzy. Nic bardziej mylnego, był to początek tego, co dopiero się rozwijało poprzez festiwale, kursy i konkursy filmowe, w których Andrzej wraz ze swoją polonistką brali udział, realizując różnego rodzaju etiudy, dokumenty i fabuły.

* * *

Po projekcie „Opowiem Ci o wolnej Polsce” przyszedł czas na konkurs „Kadry Solidarności”. Andrzej wziął w nim udział i zajął III miejsce w Polsce za film „Wycieczka Śladami Solidarności – Góra 2010”⁴⁷. Kolejny pobyt w stolicy (podsumowanie konkursu) Andrzej wykorzystał na nakręcenie filmu o „Lalce” Prusa pt. „Wycieczka po Warszawie śladami Lalki B. Prusa”. Film został zaprezentowany 17 czerwca 2011 roku na Festiwalu Szkoły z Klasą w warszawskim Centrum Nauki Kopernik. Obecnie jest on wykorzystywany przez Teresę Witkowską na lekcjach poświęconych „Lalce” B. Prusa.

Na początku 2011 r. uczeń wraz ze swoją polonistką ukończyli internetowy kurs filmowy, którego program dotyczył: historii polskiej kinematografii, analizy języka filmowego, sztuki pisania recenzji filmowych, scenariuszów filmowych oraz podstawy pracy z kamerą i montażu. W ramach kursu, uczeń musiał stworzyć krótki pięciominutowy film. „Killer of The Zeppe” został wysoko oceniony przez reżyserkę Katarzynę Trzaskę, podczas prezentacji filmów 13–14.06.2011 roku w Warszawskiej Szkole Filmowej. 20 maja 2011 roku Andrzej wraz z kolegą otrzymali wyróżnienie i zaproszenie do Instytutu Pamięci Narodowej w Warszawie za film „Kamienie Pamięci w Górze – Zenon Jachimowicz”, który powstał w ramach projektu „Kamienie Pamięci”. W maju 2011 roku nadszedł czas na podsumowanie kolejnego projektu „Opowiem Ci o wolnej Polsce”, w którym Andrzej wraz z panią

⁴⁷ Filmy Andrzeja są dostępne w internecie na stronie www.youtube.com

Witkowską zaprezentowali film pod tytułem „Autsajder”. Podczas przedstawiania wyników swojej pracy Andrzej rozmawiał z dziennikarzami „Gazety Wyborczej” i fachowcami filmowymi, a także miał zaszczyt prowadzić dyskusję na temat muzyki i subkultury punkrockowej z Prezesem IPN-u Łukaszem Kamińskim oraz Karolem Mazurem z Muzeum Powstania Warszawskiego.

Na przełomie 2011/2012 Andrzej zaprosił do współpracy swoją dziewczynę Justynę C., z którą ukończył kolejny internetowy kurs filmowy, realizowany przez Centrum Edukacji Obywatelskiej oraz Polski Instytut Sztuki Filmowej. Nakręcili oni w ramach podsumowania film pod nazwą „Gioloro”. Zauważyli go organizatorzy kursu i wspomnieli o nim w jednym z artykułów.

Andrzej wraz z panią Teresą rozwijają swoje zainteresowania, biorąc także czynny udział w innych kursach między innymi w projekcie Nowych Horyzontów Edukacji Filmowej „Film na horyzoncie”. W klasie maturalnej uczeń zrealizował trzeci projekt w ramach programu „Opowiem ci o wolnej Polsce”. Tym razem film dotyczył przesiedleńców z Kresów Wschodnich. Uczeń wspierał też swoje młodsze koleżanki przy realizacji nagrania wywiadu z byłą więźniarką obozu w Ravensbrück panią Joanną Kiącą-Fryczkowską. Było to działanie w ramach ogólnopolskiego projektu edukacyjnego IPN „O tym nie można zapomnieć... – spotkania z kobietami, które przeszły piekło Ravensbrück”. Nagranym wywiadem i filmikiem o przyjaźni obozowej zainteresowały się lokalne media.

Obecnie Andrzej studiuje na wydziale operatorskim Wyższej Szkoły Sztuki i Projektowania w Łodzi. Tym samym rozpoczął się kolejny etap jego przygody z filmem.

Kasia

Kasia przyszła do liceum z gotowym pomysłem na życie: wiedziała, że chce i będzie pisać. Zresztą, jak sama uważała, tylko na tym mogła budować swoją przyszłość. Od dawna pisała wiersze (coraz bardziej dojrzałe) i potrafiła znaleźć ludzi, z którymi dzieliła tę pasję. Swoje utwory wysyłała na różne konkursy i turnieje poetyckie. Została laureatką m.in. Ogólnopolskiego Konkursu Literackiego im. Marii Konopnickiej, Ogólnopolskiego Konkursu *Przecież każdy pisze wiersze* i Ogólnopolskiego Konkursu Literackiego im. J.I.Kraszewskiego. Jej wiersze publikowano w antologiach pokonkursowych, w lokalnych czasopismach, a nawet w międzynarodowej dwujęzycznej antologii *Między Ochrydą a Bugiem* oraz serbskiej antologii pokonkursowej *Garavi Sokak 2011*. Jako uczennica 3 klasy wydała własny tom poetycki finansowany m.in. przez Miejską Bibliotekę Publiczną i lokalne towarzystwo regionalne. W związku z tym w rodzinnym mieście Kasi odbyło się kilka spotkań autorskich i wieczorów poetyckich – jeden z udziałem koleżanek z klasy, które recytowały wiersze.

Jako uczennica Kasia była bardzo nierówna. Miewała problemy z przedmiotami ścisłymi (z których zadowalały ją oceny „średnie”), natomiast z języka polskiego od początku nauki pozostawała w aurze bezdyskusyjnej piątki, która później stała się „szóstką”, kiedy Kasia przystąpiła do Olimpiady Literatury i Języka Polskiego. Przyczyny jej słabszych ocen z niektórych przedmiotów (w tym – nawet z angielskiego) zapewne leżały w faktcie, że po pierwsze Kasia od początku miała skryształizowane plany dalszej nauki i nie poświęcała niektórym przedmiotom zbyt wiele czasu, po drugie zaś – sporo zajęć opuszczała. Miała zawsze dużo do zrobienia poza szkołą: chór i wyjazdy zagraniczne, praca w stowarzyszeniu młodzieżowym, obowiązki domowe.

Wysokie oceny z polskiego gwarantowała jej przede wszystkim bardzo duża sprawność pisania, bogate słownictwo, lekki, barwny styl i intuicja, dzięki której bez większego problemu radziła sobie

z analizą i interpretacją utworów literackich. Świetnie „czuła” poezję współczesną. Co do wiedzy o epokach i kulturze – to raczej traktowała te zagadnienia wybiórczo (mówiąc wprost, miewała całkiem spore luki, ale też pewne zagadnienia opanowała na bardzo wysokim poziomie). W klasie maturalnej wzięła udział w Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego, napisała trudną pracę o twórczości Cypriana Norwida i przestudiowała wszelkie dostępne podręczniki z nauki o języku – która do tej pory była dla niej raczej zbiorem białych plam... Na etapie wojewódzkim pisała analizę wiersza Jacka Dehnela (którego nie znała) i otrzymała bardzo słabą ocenę – w przeciwieństwie do testu językowego, który wypadł niezłe.

Klasa wiedziała o wierszach Katarzyny, w szkole zrobiło się o nich głośno właściwie dopiero w ostatnim roku nauki, kiedy jej sukcesy stały się bardziej spektakularne. Była niewątpliwie indywidualistką, nie uczestniczyła w życiu towarzyskim i tzw. imprezach, ale nie czuła się odrzucona ani izolowana. Przeciwnie, w klasie była lubiana i ceniona – miała też sporo dobrych znajomych w różnych kręgach.

W tej chwili studiuje prawo – i nadal pisze. Mówi się o niej „młoda poetka”. Zapytana na jednym ze spotkań, dlaczego pisze, odpowiedziała wierszem:

artysta

Jerzemu Nowosielskiemu

dotknięte skrzydłem anioła

nad kołyską

dziecko

zostaje artystą

anioł przyniósł myśl

i odleciał

artysta

siedział nad swoim

niedokończonym dziełem

aż się upił

nie chciał go już dotykać

brzydził się nim

nie miał czasu

artysta dokończył dzieło

w głowie

i zasnął

bardzo męczący

jest ten

udział

w boskim tworzeniu⁴⁸

⁴⁸ K. Sawczuk, *Czas rzucania kamieni*, Miejska Biblioteka Publiczna – Towarzystwo Miłośników Podlasia, Biała Podlaska 2011, str. 18.

Identyfikacja uczniów uzdolnionych

Te cztery sylwetki pokazują trudność zbudowania syntetycznej charakterystyki „zdolnego” ucznia szkoły ponadgimnazjalnej. Potocznemu wyobrażeniu osoby uzdolnionej polonistycznie najbardziej odpowiada postać Kasi, z drugiej jednak strony wcale nie oczekujemy, że nasz uzdolniony humanista musi koniecznie być twórcą. Może po prostu bardzo dobrze znać literaturę, być czytany i trafnie interpretować poznane utwory.

Syntetyczna sylwetka ucznia zdolnego w IV etapie edukacyjnym – pod względem możliwości intelektualnych, realizacji uzdolnień czy pracy umysłowej – jest bardzo bliska tej, którą przedstawiono w charakterystyce gimnazjalistów (różnice wynikają przede wszystkim z indywidualnych cech oraz tempa rozwoju emocjonalnego i społecznego). Za zdolnych poloniści uczący w szkole ponadgimnazjalnej uważają tych uczniów, którzy:

- ◆ wykazują ponadprzeciętny poziom rozwoju umysłowego, przekładający się na sukcesy we wszystkich dziedzinach lub tylko kilku wybranych;
- ◆ posiadają wysoką inteligencję;
- ◆ odznaczają się ponadprzeciętnymi uzdolnieniami twórczymi (np. artystycznymi lub naukowymi), np. piszą wiersze, biorą udział w działaniach teatralnych, nakręcają filmy, komponują utwory poezji śpiewanej, malują obrazy, zajmują się fotografią artystyczną itp.
- ◆ mają wysoki poziom motywacji, są zaangażowani w lekcje i poznawanie materiału;
- ◆ potrafią stawiać pytania (badawcze, filozoficzne, egzystencjalne) np. na temat czytanych lektur, oglądanych filmów, zjawisk kulturowych itp.;
- ◆ są czytani i dojrzały jako odbiorcy kultury (chodzą do kina, interesują się filmem lub teatrem, recenzują wydarzenia artystyczne, czytają ambitne czasopisma, znają wartościowe strony internetowe);
- ◆ dążą do pogłębionego odczytywania lektur, zastanawiają się nad czytаныmi wierszami, dyskutują o filmach, spektaklach teatralnych i innych zjawiskach kulturowych;
- ◆ potrafią kojarzyć poznawane teksty kultury, odczytywać je w kontekście posiadanej wiedzy z różnych dziedzin;
- ◆ mają wysokie kompetencje samokształceniowe, są wytrwali w dążeniu do zdobycia potrzebnej wiedzy;
- ◆ mają szerokie zainteresowania, orientują się z zagadnieniami społecznych i politycznych;
- ◆ budują świetne wypowiedzi ustne (np. potrafią przemawiać na szerokim forum) i pisemne (posługują się różnymi formami wypowiedzi, piszą dojrzałym stylem).

Na lekcji uczniowie zdolni:

- ◆ szybko kojarzą, poprawnie rozumują, szybko znajdują rozwiązania problemów;
- ◆ szybko się uczą „na pamięć”, zapamiętują nowe informacje, przyswajają terminy;
- ◆ operują szerokim zakresem materiału;
- ◆ potrafią zwizualizować czytane lektury (operują wyobraźnią);
- ◆ lepiej rozumieją stawiane problemy;
- ◆ dostrzegają związki przyczynowo-skutkowe, swobodnie zestawiają wiedzę z różnych dziedzin, sięgają po dodatkowe informacje, mają oryginalne i bogate skojarzenia;
- ◆ chętnie biorą udział w dyskusji i debacie, posługując się przemyślanymi i trafnymi argumentami;

- ◆ operują bogatszym słownictwem (także erudycyjnym i naukowym) i trudniejszymi strukturami składniowymi niż ich rówieśnicy;
- ◆ mają niezależną postawę (często myślą inaczej niż klasa i bronią swoich racji);
- ◆ są zdolni do dłuższej koncentracji uwagi, łatwiej się skupiają i dłużej potrafią pracować nad zagadnieniem;
- ◆ mają poczucie humoru i wycucie sytuacji, są dowcipni, ale także taktowni;
- ◆ cechuje ich wiara we własne siły, chętniej zabierają się za rozwiązywanie trudnych problemów;
- ◆ stawiają pytania filozoficzne i egzystencjalne, ale także podejmują problemy społeczne, polityczne, religijne itp.

Należy podkreślić, że uczniowie uzdolnieni i odnoszący sukcesy w dziedzinach „niehumanistycznych”, np. takich jak matematyka, przedmioty przyrodnicze, historia, wiedza o społeczeństwie, muzyka czy malarstwo, a także w działalności społecznej, często będą też uzyskiwali wysokie wyniki z języka polskiego, wykazując się np. zdolnością myślenia logicznego i abstrakcyjnego, wykorzystując posiadaną wiedzę w dyskusjach, budując ciekawe wypowiedzi czy dysponując wyobraźnią malarską lub słuchem potrzebnym do recepcji poezji.

Często jednak bywa i tak, że uczeń np. wybitnie uzdolniony matematycznie ma problemy z formułowaniem myśli i dysponuje stosunkowo niewielkim zasobem słownictwa ogólnego, popełnia błędy składniowe i frazeologiczne – co zdecydowanie wpłynie na oceny jego wypowiedzi.

Uczeń o uzdolnieniach malarskich czy zajmujący się fotografią artystyczną będzie potrafił dokończyć przekładu intersemiotycznego czytanego wiersza (malując obraz, którego barwy oddadzą nastrój utworu), ale nie napisze komunikatywnej jego interpretacji.

Uzdolniony recytator uzyska wysoki wynik na konkursie, w którym przedstawi głosową interpretację wiersza, ale na lekcji okaże się, że nie przeczytał ważnej lektury, nie zapamiętał terminów związanych z kulturą epoki i nie potrafi dokonać charakterystyki bohatera literackiego.

* * *

Spora grupa uczniów uzdolnionych w szkole ponadgimnazjalnej ma spektakularne sukcesy w konkursach, olimpiadach czy działaniach twórczych, ale z całą pewnością nie dotyczy to wszystkich. Wiąże się to z indywidualnym stosunkiem młodego człowieka do przedmiotu i jego treści, który uwarunkowany jest różnymi przyczynami. Do ważniejszych należą osobiste cele, jakie stawia sobie młodzież

Z przedstawionej w tym rozdziale czwórki tylko Kasia wiązała swoją przyszłość z językiem polskim i od początku nauki w liceum na ten przedmiot świadomie kładła szczególny nacisk. Zdolny, inteligentny uczeń przychodzący do liceum czy technikum zazwyczaj ma już orientację w swoich celach życiowych i możliwościach na tyle, żeby wiedzieć, jakich przedmiotów chce się uczyć w większym stopniu, poświęcając im więcej czasu i wysiłku. Niewielu jest uczniów takich jak Jola, która „dla zasady” walczyła o najwyższe noty ze wszystkich przedmiotów. Pewną motywacją do podejmowania takiego wysiłku są stypendia, których kryterium przyznania stanowi wysoka średnia ocen, dotyczy to jednak bardzo niewielkiego odsetka nawet zdolnych uczniów.

Młodzi ludzie często są pragmatykami. W szkole ponadgimnazjalnej nauka przedmiotu w rozszerzonym zakresie programowym wymaga naprawdę dużego zaangażowania, więc większość – nawet zdolnych – uczniów woli specjalizować się w 2–3 wybranych przedmiotach, aby doskonale zdać je na

maturze, niż tracić energię na „podciąganie” wszystkiego. Jest to bardzo racjonalna strategia i trzeba ją zaakceptować.

W konsekwencji polonista dostrzega w swoich klasach wielu uzdolnionych uczniów, którzy jednak wyraźnie deklarują, iż język polski jest im potrzebny tylko w takim stopniu, jaki jest niezbędny do zdania matury na poziomie podstawowym...

Innym powodem może być rozpowszechniająca się dziś postawa życiowa, którą naukowcy określają angielskim wyrażeniem *good enough*. Określa ona podejście do życia wielu młodych ludzi, którzy chcą uczyć się, a potem pracować i żyć nie – „doskonale”, lecz: „wystarczająco dobrze”. Postawa ta rzekomo ma być reakcją na pęd do kariery i sprzeciw wobec wyścigu szczurów, którego młodzi chcą sobie zaoszczędzić. Robią więc w szkole tyle, ile jest absolutnie niezbędne, by przejść do wyższej klasy, zaliczyć test, zdać egzamin. Ocenami „wystarczająco dobrymi” dla nich są dwójki i trójki. Wolą wygodę i spokój – niż stres i wysiłek intelektualny, a na swoich nielicznych kolegów, którzy startują w olimpiadach i walczą o świadectwa z paskiem, patrzą – oględnie mówiąc – z dystansem.

* * *

W szkole ponadgimnazjalnej do identyfikacji uczniów zdolnych, a raczej do określenia specyfiki ich uzdolnień, służą – podobnie jak w etapach wcześniejszych – różnego rodzaju narzędzia badawcze, jak testy inteligencji czy testy myślenia twórczego.

Nauczyciel języka polskiego wykorzysta testy wiedzy i umiejętności dostarczane obficie przez literaturę metodyczną. Największą wartość mają tutaj zadania otwarte pozwalające na wiele różnorodnych odpowiedzi, badające znajomość i rozumienie literatury, sposób rozumowania, zdolność prowadzenia logicznego wywodu, formułowanie myśli, słownictwo i posługiwanie się strukturami języka. Sformułowanie tekstów powinno obligować ucznia do wykorzystywania znanych tekstów kultury i wiedzy z różnych źródeł, ale także do przedstawiania własnych sądów i opinii.

Proponowane tematy takich wypowiedzi znajdują się w każdym dobrym podręczniku języka polskiego, zawierają je także poradniki metodyczne. Oto przykłady:

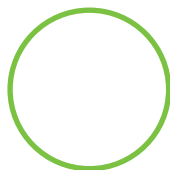
- *Czy Twoim zdaniem kino rozwija wyobraźnię? W wybranej formie wypowiedzi przedstaw swoją opinię na ten temat, odwołując się do znanych ci filmów i wypowiedzi krytyków.*
- *Czy piękny znaczy dobry? Na przykładach wybranych dzieł przedstaw, jak na to pytanie odpowiadała literatura i sztuka grecka. Czy w ciągu wieków zmieniły się poglądy na ten temat?*
- *Na podstawie znanych ci utworów przedstaw wzorce osobowe średniowiecza i oceń je z perspektywy człowieka współczesnego.*
- *Co na temat natury ludzkiej mówi literatura oświecenia? Przedstaw to zagadnienie w wybranej formie wypowiedzi, odwołując się do wybranych bajek Ignacego Krasickiego oraz znanej ci powieści filozoficznej. W podsumowaniu przedstaw swój sąd na ten temat.*

Dużo informacji na temat uzdolnień uczniów przynoszą **dyskusje i debaty klasowe**, do których uczniowie przygotowują się, wyszukując potrzebne argumenty i dowody, opracowując wystąpienia, przewidując logiczny przebieg, a następnie w nich uczestniczą, wygłaszając swoje wypowiedzi i reagując na argumentacje kolegów.

Dobrą okazją do identyfikowania uzdolnień uczniów jest angażowanie ich do projektów edukacyjnych (realizowanych indywidualnie lub zespołowo) i obserwowanie nie tylko efektów, ale też całego procesu pracy.

Autoewaluacja

1. Czy w mojej klasie są uczniowie zdolni? Jakiego typu zdolności posiadają?
2. Jakie kryteria biorę pod uwagę, identyfikując uczniów zdolnych?
3. Czy mówiąc o uzdolnieniach uczniów, mam na myśli
 - zdolności intelektualne?
 - wysiłek włożony w wykonanie określonego zadania?
 - postępy, jakie uczeń uczynił w danym czasie?
 - rezultat uczenia się (jakość wytworu uczniowskiego)?
4. Czy identyfikując uzdolnienia uczniów, biorę pod uwagę także inteligencję wizualno-przestrzenną, muzyczną, kinestetyczną, interpersonalną, intrapersonalną?
5. Czy zdolności i inteligencję uważam za wrodzoną cechę ucznia, czy też za uposażenia, które można rozwijać?
6. Czy diagnozując zdolności uczniów, formułuję zadania umożliwiające myślenie konwergencyjne?
7. Czy zakładam, że uczniowie zdolni zawsze mają najwyższe osiągnięcia w nauce i najlepsze stopnie?



Rozdział 2

Jak podstawa programowa
z języka polskiego pokazuje
uczni^a zdolnego?



2.1. Wymagania ogólne i szczegółowe – a ponadprzeciętnie uzdolnione jednostki

Podstawa programowa z zasady opisuje osiągnięcia ucznia „przeciętnego”, określając, jakie wymagania powinien spełniać na koniec każdego etapu edukacyjnego. Dostosowanie pracy do potrzeb ucznia uzdolnionego określają odrębne rozporządzenia, które są sformułowane tak, aby każdorazowo zapewnić ich adekwatność do indywidualnych predyspozycji adolescenta. Jednak uważna lektura podstawy programowej pokaże, że w tym fundamentalnym dla edukacji dokumencie przewidziane zostały potrzeby wszystkich uczniów, także ponadprzeciętnie uzdolnionych.

Ogólne zadania szkoły

Sygnalizują je ogólne zadania szkoły, które wskazują długofalowe, ważne cele nauki odnoszące się do każdego ucznia: funkcjonowanie w nowoczesnym społeczeństwie, własny wieloaspektowy rozwój i przygotowanie do uczenia się przez całe życie. Do tych zadań należą m.in.:

- ◆ kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów;
- ◆ przygotowanie do życia w społeczeństwie informacyjnym, m.in. przez sytuacje dydaktyczne obligujące ucznia do wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych;
- ◆ nauka świadomego i skutecznego korzystania ze środków społecznego przekazu, czyli wychowanie uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów;
- ◆ kształtowanie u uczniów postaw sprzyjających ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu (uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze...), a także postawy obywatelskiej, poszanowania tradycji i kultury własnego narodu – oraz szacunku dla innych kultur i tradycji.

Tak sformułowane zadania szkoły wyznaczają otwarty program maksymalistyczny, który otwiera pole pracy niezależnie od stanu wyjściowego inteligencji i zdolności ucznia.

Wymagania ogólne z języka polskiego

Podobnie jak zadania szkoły, wymagania ogólne ukazują długofalową perspektywę, która każdemu uczniowi, nawet o bardzo wysokiej inteligencji i uzdolnieniach, przedstawia program rozwoju, nie ograniczając górnej granicy osiągnięć.

Na przykład sformułowania: *Uczeń [...] podejmuje refleksję nad znaczeniami słów i dąży do ich dokładnego rozumienia* lub: *krytycznie ocenia zawartość komunikatów* mogą oznaczać nieograniczony wzrost kompetencji, odnosząc się do stopniowo poszerzanych zakresów słownictwa lub do komunikatów o coraz to bardziej skomplikowanej strukturze.

Samokształcenie

W każdym etapie edukacyjnym do treści języka polskiego bezpośrednio włączono wymagania związane z samokształceniem. Związane są one z docieraniem do informacji i korzystaniem z coraz to bardziej zaawansowanych i wyspecjalizowanych kompendiów wiedzy, a także przetwarzaniem i gromadzeniem potrzebnych wiadomości. Samokształcenie jest jednym z ważniejszych obszarów pracy z uczniem zdolnym – bo umożliwia mu samodzielne sterowanie swoim rozwojem. Na wyższych etapach edukacyjnych wymagania w tym zakresie zakładają m.in. samodzielność ucznia w wyborze czytanych tekstów (wybieranych według różnych kryteriów).

Włączenie elementów samokształcenia do wymagań przedmiotowych języka polskiego jest wyraźnym sygnałem myślenia zgodnego z założeniami **konstruktywistycznych teorii uczenia się**, akcentujących podmiotowość, aktywność i twórczość uczącego się podmiotu.

Wszystkie dzieci są zdolne

Podstawa programowa bardzo wyraźnie implikuje założenie, że każdy uczeń jest – przynajmniej potencjalnie – uzdolniony i zadaniem nauczyciela jest owe zdolności rozpoznawać i rozwijać. Założenie to najbardziej dobitnie zostało sformułowane w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej – bo od wczesnej identyfikacji uzdolnień dziecka zależy efektywne ich rozwijanie. W rozdziale: *Zalecane warunki i sposób realizacji* czytamy:

Każde dziecko jest uzdolnione. Nauczyciel ma odkryć te uzdolnienia i je rozwijać. W trosce o to, aby dzieci odczuwały satysfakcję z działalności twórczej, trzeba stwarzać im warunki do prezentowania swych osiągnięć, np. muzycznych, wokalnych, recytatorskich, tanecznych, sportowych, konstrukcyjnych⁴⁹.

Czytelnictwo i rozwój języka

Podstawa programowa z języka polskiego we wszystkich etapach edukacyjnych (podobnie jak podstawa programowa wychowania przedszkolnego⁵⁰) eksponuje rozwijanie od najwcześniejszych lat czytelnictwa i zamiłowania do książki. W pierwszym etapie edukacyjnym ma się to odbywać poprzez słuchanie pięknego czytania i prowadzenie rozmów o przeczytanych utworach, w etapach późniejszych – poprzez samodzielną lekturę coraz to trudniejszych dzieł (przechodzących od literatury dziecięcej i młodzieżowej – do klasyki).

Rozwijanie czytelnictwa bezpośrednio wiąże się z rozwojem języka i bogaceniem słownictwa.

W tym miejscu trzeba podkreślić, że podstawa programowa otwiera przed nauczycielem możliwości wyboru lektur, nie tworząc obligatoryjnych kanonów (co najwyżej wskazując minimalny zestaw tekstów, których polonista w danym typie szkoły nie może opuścić), lecz jedynie wskazując pewną minimalną liczbę utworów, które powinny być omówione (np. w szkole podstawowej przynajmniej 4 pozycje książkowe na rok). Oznacza to, że nauczyciel może tworzyć listy propozycji lekturowych stosownych do uzdolnień i preferencji uczniów, których ma w swojej klasie. Ponadto – wskazana jest dolna granica liczby książek, które powinny być przeczytane, ale nie górna. Dzięki temu nauczyciel może dla uzdolnio-

⁴⁹ Podstawa programowa z komentarzami. Tom 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, MEN, Warszawa 2009, str. 59. Publikacja dostępna na stronie <http://www.men.gov.pl>, zakładka: Kształcenie i kadra / Kształcenie ogólne / Podstawa programowa.

⁵⁰ http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_1.pdf

nych uczniów budować odrębny „program czytelniczy”, dostosowując do ich poziomu liczbę, tematykę i charakter proponowanych utworów (i innych tekstów kultury).

Podmiotowość ucznia i nauczyciela

Podstawa programowa koncentruje się na efektach, a nie na procesie edukacyjnym. Mówi, co uczeń powinien umieć na koniec etapu edukacyjnego i określa, jakie czynności powinien on wykonywać na materiale z danej dziedziny (w przypadku języka polskiego – składają się nań głównie teksty kultury) i języka. Sposób zapisania treści „suchym” i konkretnym językiem wymagań – w rzeczywistości otwiera nauczycielowi pole do własnej inicjatywy w sposobie organizowania procesu dydaktycznego. Doświadczony pedagog może uwzględnić potrzeby uczniów uzdolnionych, zakładając, iż będą oni:

- wykonywali te same operacje intelektualne i rozwiązywali podobne problemy co reszta klasy na innych (np. trudniejszych, bardziej złożonych) tekstach kultury;
- pracowali z tymi samymi tekstami kultury co reszta klasy, ale wykonując trudniejsze operacje umysłowe.

2.2. Umiejętności z języka polskiego przewidziane podstawą programową – a szanse rozwijania uzdolnień

Podstawa programowa porządkuje treści przedmiotowe (wymagania szczegółowe) języka polskiego według trzech wymagań ogólnych:

- I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji,
- II. Analiza i interpretacja tekstów kultury,
- III. Tworzenie wypowiedzi.

Taki sam, komunikacyjny układ treści dotyczy edukacji polonistycznej w I etapie edukacyjnym. Uczeń kończący klasę trzecią

- I. korzysta z informacji,
- II. analizuje i interpretuje teksty kultury,
- III. tworzy wypowiedzi.

W obrębie każdego wymagania ogólnego sytuują się wiązki wymagań szczegółowych, które tworzą płaszczyznę rozwijania uzdolnień ogólnych i szczegółowych, doskonalenia operacji umysłowych, usprawniania myślenia dywergencyjnego i konwergencyjnego oraz wykorzystywania różnych typów inteligencji (wyodrębnionych przez Howarda Gardnera).

Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji

W obrębie **pierwszego wymagania** ogólnego, związanego z odbiorem wypowiedzi i wykorzystaniem zawartych w nich informacji, istnieje nieograniczony zasób potencjalnych sytuacji, w których uczniowie mogą rozwijać inteligencję i myślenie twórcze przez:

- procesy zdobywania nowej wiedzy,
- wyróżnianie istotnych i nieistotnych informacji oraz selektywne ich kodowanie,
- korelację i porównywanie informacji,

- integrację wiedzy posiadanej z nową,
- operacje analizy i syntezy na materiale zawartym głównie w tekstach nieliterackich (informacyjnych, użytkowych, publicystycznych),
- logiczne wyciąganie wniosków itp.

Dzieci w **I etapie edukacyjnym** rozwijają wyżej wymienione umiejętności poprzez uważne słuchanie wypowiedzi mówionych i czytanie tekstów stosownych do ich wieku, w tym tekstów użytkowych, takich jak życzenia, zaproszenie, zawiadomienie, list, notatka do kroniki, słowniki i encyklopedie; odnajdują w nich potrzebne informacje i potrafią je wykorzystać. W przypadku dzieci uzdolnionych w grę wchodzi teksty trudniejsze, o bardziej skomplikowanej organizacji językowej i trudniejszym słownictwie, odwołujące się do zagadnień abstrakcyjnych czy wymagających większej wiedzy o świecie.

Analogiczna zasada dotyczy doboru tekstów polecanych zdolnym uczniom w kolejnych etapach edukacyjnych. Zwiększa się też zakres kompetencji odbioru.

Na przykład **uczniowie klas IV–VI** potrafią określić temat i główną myśl czytanego tekstu, wskazać jego nadawcę i odbiorcę (zarówno rzeczywistego, jak i „wpisanego” w strukturę językową tekstu). Rozpoznają charakter tekstu, identyfikując go jako informacyjny, użytkowy czy reklamowy. Uczniowie zdolni będą potrafili dokładniej określić specyfikę tekstu, np. odróżnić rodzaj tekstu informacyjnego, wskazać artykuł popularnonaukowy i informację dziennikarską, rozpoznać reklamę, która manipuluje odbiorcą w celu zwiększenia sprzedaży – i reklamę społeczną, promującą wartościowe postawy i zachowania.

Uczniowie starsi będą potrafili dokonywać bardziej zaawansowanych operacji na materiale, który przedstawiony jest w tekście, np.

- odróżnić informacje ważne od drugorzędnych,
- znaleźć informacje przekazane wprost i pośrednio,
- wykorzystywać dostrzeżone znaczenia dosłowne i przenośne oraz symboliczne zawarte w dźwięku i obrazie (w tym – odczytywanie mowy ciała, odczytywanie przekazu środków audiowizualnych itp.).

Proces doskonalenia umiejętności rozumienia tekstu ma charakter progresywny: od odnajdywania i przetwarzania informacji zawartych w treści wypowiedzi – do odczytywania znaczeń zawartych w samej strukturze tekstu, jego organizacji językowej czy kompozycyjnej (np. dostrzeganie i odczytywanie relacji między częściami składowymi wypowiedzi takimi, jak tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie, akapity).

Teksty o bardziej skomplikowanej strukturze wymagają coraz większych kompetencji w zakresie ich odbioru i coraz bardziej zaawansowanych operacji umysłowych:

- porządkowania informacji w zależności od ich funkcji w przekazie,
- odróżnianie informacji o faktach od opinii,
- odróżniania fikcji od fantastyki,
- dostrzegania różnicy między fikcją artystyczną a kłamstwem,
- rozpoznawanie intencji wypowiedzi i odróżnianie wypowiedzi emocjonalnych od perswazyjnych,
- dostrzeganie agresji wypowiedzi i manipulacji (nie tylko językowej),
- rozpoznawanie wypowiedzi argumentacyjnej i wyodrębnianie jej elementów.

Progresywny charakter ma też recepcja określonych **form gatunkowych** poznawanych przez uczniów w kolejnych etapach edukacyjnych. Przykładowo:

- gimnazjalista pracuje głównie z tekstami publicystycznymi (artykuł, wywiad, reportaż), zaś uczeń w IV etapie edukacyjnym także z tekstami politycznymi czy popularnonaukowymi;
- gimnazjalista powinien rozróżniać gatunki publicystyczne prasowe, radiowe i telewizyjne zaś uczeń w IV etapie edukacyjnym – rozpoznawać i określać ich specyfikę, a także odróżniać wiadomość od komentarza, odbierać informacje jawne i ukryte.

Analogiczna sytuacja dotyczy **rozpoznawania charakteru, przeznaczenia i intencji wypowiedzi**:

- uczeń gimnazjum rozpoznaje wypowiedź argumentacyjną i wyodrębnia jej elementy, zaś w następnym etapie edukacyjnym uczeń wyróżnia argumenty, kluczowe pojęcia i twierdzenia w tekście argumentacyjnym, dokonuje jego logicznego streszczenia;
- gimnazjalista rozpoznaje w wypowiedzi ewentualne przejawy manipulacji, natomiast uczeń w IV etapie edukacyjnym rozpoznaje pytania podchwytliwe i sugerujące odpowiedź, a także manipulację językową w tekstach reklamowych, w języku polityków i dziennikarzy; w tym samym etapie uczeń realizujący program języka polskiego w zakresie rozszerzonym rozpoznaje mechanizmy nowomowy charakterystyczne dla systemów totalitarnych.

Przed uczniem szkoły ponadgimnazjalnej, uczącym się języka polskiego w zakresie rozszerzonym podstawa programowa stawia bardzo wysokie wymagania. Powinien on:

- czytać utwory stanowiące konteksty dla tych tekstów kultury, które poznaje w trakcie nauki;
- czytać literaturę naukową i wypowiedzi krytyczno- i teoretycznoliterackie oraz twórczo (!) je wykorzystywać;
- umieć poruszać się w hipertekście (wypowiedź nieciągła, zbudowana z segmentów, z systemem odnośników), właściwie go odczytywać i porównywać z tekstem linearnym,
- rozpoznawać retoryczną organizację wypowiedzi itp.

Praca z uczniem ponadprzeciętnie uzdolnionym – w zależności od rodzaju jego uzdolnień i potrzeb – może przyspieszać przyrost kompetencji, ale może też doskonalić te, które są dedykowane do właściwego etapu edukacyjnego, przez pracę z większą liczbą ciekawych tekstów, adekwatnych np. do zainteresowań dziecka. Opis wymagań z zakresu rozszerzonego z języka polskiego w IV etapie edukacyjnym można potraktować jako swoisty „kompas” w pracy z uczniem zdolnym w III i IV etapie edukacyjnym.

Analiza i interpretacja tekstów kultury

Drugie wymaganie ogólne obejmuje treści nauczania związane z analizą i interpretacją tekstów kultury. Taki sposób uporządkowania wymagań z języka polskiego przypomina, że utwór literacki i każdy tekst kultury jest także wypowiedzią, do której odczytania potrzebne są odpowiednie umiejętności i zasób pojęć. Analiza i interpretacja tekstu kultury wymaga zaawansowanych operacji umysłowych, w tym – myślenia abstrakcyjnego. Odbywa się przy wykorzystaniu różnych zdolności umysłowych i różnych typów inteligencji wyróżnionych przez Howarda Gardnera.

Progresywność zapisu wymagań w tym obszarze może być wykorzystana przez nauczyciela polonistę pracującego z uczniem zdolnym w analogiczny sposób, jak to miało miejsce w wypadku pierwszego wymagania ogólnego. Uczeń zdolny, który jest w stanie rozumieć i wykorzystywać w rozwiązywaniu

problemów treści trudniejsze niż jego „przeciętni” rówieśnicy, może analizować i interpretować dzieła literackie na poziomie zbliżającym się do wyznaczników etapu wyższego niż ten, w którym aktualnie pozostaje. Jest w stanie opanować zasób terminów i pojęć wykraczających poza realizowany program nauczania, te zaś umożliwią głębsze, trafniejsze odczytanie lektury.

Przykładowo, w wymaganiach z II etapu edukacyjnego nie pojawiają się pojęcia takie, jak „symboliczność” czy „alegoryczność” (są dopiero w szkole ponadgimnazjalnej), jednak ich wprowadzenie w pewnych okolicznościach może ułatwić rozmowę o bajkach Krasickiego czy pomóc zwerbalizować uniwersalny, niedosłowny sens motywu ogrodu w powieści F.H. Burnett *Tajemniczy ogród*. Oczywiście, nie chodzi o to, aby dzieci zmuszać do pozornej erudycyjności i używania „trudnych” sformułowań, jednak często nazwanie cechy dzieła pomaga odbiorcy uzmysłowić ją sobie i dookreślić (już w szkole podstawowej wiele dzieci intuicyjnie używa określenia „symboliczny”, aby nazwać uniwersalne znaczenia utworu literackiego czy filmu).

Wprowadzenie w drugim wymaganiu ogólnym pojęcia **tekstów kultury** zamiast tradycyjnych **utworów literackich** nie tylko odpowiada rzeczywistości, w której żyje uczeń, i która kształtuje jego możliwości i kompetencje recepcyjne, ale także przesuwają horyzont dotychczasowej pracy polonisty.

Prof. Sławomir Jacek Żurek w swoim komentarzu do podstawy programowej z języka polskiego definiuje tekst kultury jako *świadomy wytwór umysłowości człowieka, stanowiący całość, uporządkowany według określonych reguł, np. utwór literacki, publicystyczny, medialny, dzieło sztuki malarskiej, spektakl teatralny, film, a także wszelkie działanie artystyczne, realizujące jakiś utrwalaony wzorzec kulturowy*⁵¹.

Tak zdefiniowany przedmiot pracy ucznia stwarza pole do realizacji różnorodnych ich **uzdolnień kierunkowych i artystycznych: plastycznych, muzycznych, teatralno-recytatorskich** itp. Uczniowie uzdolnieni mogą na lekcji polskiego wykorzystywać i rozwijać swoje uzdolnienia już nie tylko „kontekstowo”. Do tej pory takie działania, jak interpretacja literatury w kontekście malarstwa epoki czy stosowanie przekładu intersemiotycznego jako metody interpretacji dzieła literackiego, były na pewno ciekawymi, urozmaicającymi lekcję polskiego, ale jednak marginalnymi obszarami aktywności uczniów, pozostającymi nieco obok „prawdziwej” pracy z dziełem literackim. Wprowadzenie nowego terminu do podstawy programowej sankcjonuje pełnowymiarową pracę ucznia z określonym dziełem (np. malariskim czy filmowym), dając w ten sposób szansę uzdolnionym w określonym kierunku adolescentom poznawania i badania interesującej ich dziedziny sztuki.

Upewniają nas w tym **wymagania szczegółowe**.

Uczeń klasy pierwszej szkoły podstawowej w zakresie umiejętności wypowiedzania się w małych formach teatralnych:

- uczestniczy w zabawie teatralnej, ilustruje mimiką, gestem, ruchem zachowania bohatera literackiego lub wymyślonego,
- rozumie umowne znaczenie rekwizytu i umie posłużyć się nim w odgrywanej scenie,
- odtwarza z pamięci teksty dla dzieci, np. wiersze, piosenki, fragmenty prozy.

⁵¹ S.J. Żurek, *Koncepcja podstawy programowej z języka polskiego*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, MEN, Warszawa 2009, str. 56. Publikacja dostępna na stronie <http://www.men.gov.pl>, zakładka: Kształcenie i kadra / Kształcenie ogólne / Podstawa programowa.

Po II etapie edukacyjnym uczeń:

- wyodrębnia elementy składające się na widowisko teatralne (gra aktorska, reżyseria, dekoracja, charakteryzacja, kostiumy, rekwizyty);
- wyodrębnia elementy dzieła filmowego i telewizyjnego (scenariusz, reżyseria, ujęcie, gra aktorska);
- wskazuje cechy charakterystyczne przekazów audiowizualnych (filmu, programu informacyjnego, programu rozrywkowego), potrafi nazwać ich tworzywo (ruchome obrazy, warstwa dźwiękowa).

Uczeń kończący gimnazjum:

- wskazuje elementy dramatu, takie jak: akt, scena, tekst główny, tekst poboczny, monolog, dialog;
- znajduje w tekstach współczesnej kultury popularnej (np. w filmach, komiksach, piosenkach) nawiązania do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych; wskazuje przykłady mieszania gatunków;
- uwzględnia w analizie specyfikę tekstów kultury przynależnych do następujących rodzajów sztuki: literatura, teatr, film, muzyka, sztuki plastyczne, sztuki audiowizualne.

Po **IV etapie edukacyjnym** (zakres rozszerzony) absolwent konfrontuje tekst literacki z innymi tekstami kultury np. plastycznymi, teatralnymi, filmowymi.

III wymaganie ogólne dotyczy tworzenia tekstów własnych. Progresywny charakter umiejętności w tym obszarze w oczywisty sposób stwarza szansę rozwijania kompetencji językowych, poszerzania słownictwa czy zachęcania uczniów uzdolnionych do tworzenia oryginalnych wypowiedzi, o indywidualnych cechach języka i stylu oraz przemyślanej kompozycji.

* * *

O tym, jak konkretnie pracować z uzdolnionym dzieckiem, decyduje nauczyciel, który nie tylko dokonał identyfikacji jego uzdolnień, wykorzystując informacje pozyskiwane z różnych źródeł i różnymi narzędziami, ale też monitoruje proces jego rozwoju na przestrzeni kilku lat nauki. Praca ta przyniesie najlepsze efekty, kiedy będzie prowadzona systemowo, przez wielu nauczycieli, opiekunów, specjalistów z danej dziedziny i przy wsparciu różnych instytucji.

W naszym przypadku oznacza to przykładowo, że nauczyciel polonista, w którego klasie znalazł się uczeń uzdolniony recytatorsko, pragnący odnosić sukcesy w różnych konkursach żywego słowa, powinien móc liczyć na współpracę innych osób: nauczycieli innych przedmiotów, którzy uwzględnią uzdolnienia kierunkowe ucznia na swoich lekcjach, instruktorów teatralnych i specjalistów od emisji głosu, którzy pokażą właściwe ćwiczenia, wreszcie rodziców, którzy zaakceptują zainteresowania dziecka.

2.3. Programy języka polskiego – a potrzeby uczniów uzdolnionych – wszechstronnie i kierunkowo

Niemal każdy program nauczania zawiera rozdział poświęcony indywidualizacji pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, czyniąc tym zadość zapisowi Rozporządzenia MEN w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów i podręczników (z 8 czerwca 2009 roku i z 21 czerwca 2012 roku), które stwierdza, że program powinien zawierać *sposoby osiągnięcia celów kształcenia i wycho-*

wania z uwzględnieniem możliwości indywidualizacji pracy w zależności od potrzeb i możliwości uczniów oraz warunków, w jakich program będzie realizowany⁵². W tym określeniu mieszczą się także potrzeby uczniów ponadprzeciętnie uzdolnionych.

Trzeba jednak powiedzieć, że specyfika pracy z uczniem zdolnym często niknie tu wobec ogromu i różnorodności problemów uczniów z rozmaitymi dysfunkcjami, zwłaszcza, gdy dostosowanie programu obejmuje wszystkie kategorie potrzeb w jednym stosunkowo krótkim zapisie. Także wtedy, gdy autorzy programów⁵³ wyodrębniają indywidualizację pracy z uczniem zdolnym, siłą rzeczy muszą ograniczyć się do wskazówek ogólnych, dotyczących:

- ◆ wzbogacenia treści nauczania zgodnie z predyspozycjami i zainteresowaniami ucznia,
- ◆ różnicowania stopnia trudności zadań,
- ◆ propozycji dodatkowych lektur czy literatury przedmiotu, ćwiczeń, kart pracy,
- ◆ indywidualnie realizowanych projektów,
- ◆ zwiększenia zakresu pracy samodzielnej, wzmocnionej treningiem uczenia się czy szybkiego czytania,
- ◆ zachęcenia zdolnego ucznia do udziału w konkursach i olimpiadach,
- ◆ odpowiedniego doboru metod nauczania,
- ◆ zastosowania odrębnych sposobów oceniania,
- ◆ organizowania dodatkowych zajęć zgodnie z zainteresowaniami uczniów,
- ◆ wykorzystywania technologii informacyjnej (zwłaszcza Internetu – jako źródła wiedzy i jako forum do prezentacji własnych osiągnięć i zainteresowań).

W większości programów pojawiają się sugestie, by w klasie, w której są uczniowie uzdolnieni, różnicować stopień trudności i zakres wykonywania zadań dotyczących tego samego tematu, tak by uczeń zdolniejszy i pracujący szybciej od rówieśników „nie nudził się” i miał dodatkowo możliwość dokonania samooceny.

Postuluje się pozostawienie uczniom:

- ◆ decydowania o kolejności wykonywania zadań, jakie obejmuje lekcja,
- ◆ wyboru pomocy metodycznych i środków dydaktycznych, z których będzie korzystał,
- ◆ a nawet – w różnym zakresie – doboru czytanych lektur.

Podkreślana jest konieczność rozwijania na języku polskim kreatywności i zdolności twórczych uczniów poprzez zachęcanie ich do zadawania pytań, wymyślania opowiadań, uczestnictwa w dyskusji i bronięcia swoich opinii.

* * *

Do najczęściej ujmowanych w programach kwestii związanych z indywidualizacją pracy uczniów zdolnych (i nie tylko) należy **różnicowanie zadań i sposobów przekazywania wiedzy** pod względem:

- ◆ trudności,
- ◆ tematyki (zwłaszcza gdy w grę wchodzi przedsięwzięcia większe, bardziej złożone, takie jak projekty edukacyjne),

⁵² <http://bip.men.gov.pl>, zakładka *Akty prawne / Akty prawne obowiązujące*.

⁵³ Ze względu na charakter tej publikacji nie może się tu znaleźć rzetelna analiza wszystkich aktualnie opublikowanych programów języka polskiego (która musiałaby być bardzo obszerna), dlatego przykłady podane są syntetycznie, bez wskazywania konkretnego źródła, z którego pochodzą. Celem przedstawionego zestawienia nie jest ocena istniejących programów nauczania, lecz wskazanie Nauczycielom, jakie elementy dotyczące pracy z uczniem zdolnym może ów program zawierać i jakimi mogą ewentualnie uzupełnić tworzony przez siebie lub modyfikowany dokument.

- ◆ sposobu formułowania pytań i poleceń,
- ◆ typu zadań (np. otwarte – zamknięte),

Autorzy programów postulują uwzględnianie w projektowanych zajęciach:

- ◆ preferencji poznawczych uczniów, w zależności od tego, jak odbierają informacje i jak je zapamiętują (czy są wzrokowcami, słuchowcami, kinestetykami);
- ◆ różnych rodzajów inteligencji (według H. Gardnera: lingwistycznej, matematyczno-logicznej, wizualno-przestrzennej, muzycznej, kinestetycznej, interpersonalnej, intrapersonalnej i przyrodniczej).

Niezbędna jest diagnoza uczniów pod tym kątem, tak by na lekcji wprowadzać metody i kanały przekazywania komunikatów adekwatne do potrzeb konkretnych osób. Oczywiście, zasada ta powinna dotyczyć wszystkich uczniów, nie tylko uzdolnionych. Natomiast w przypadku tych ostatnich, uwzględnienie na języku polskim wybitnych uzdolnień innych niż językowo-lingwistyczne – pozwoli im w pełni wykorzystywać i rozwijać posiadane talenty oraz zyskać satysfakcję z osiągnięć.

W części programów wyakcentowany został aspekt twórczy zadań stawianych przed uczniami zdolnymi i rodzaju proponowanych im aktywności. Mówi się o zajęciach (lekcyjnych i pozalekcyjnych), zadaniach i projektach ukierunkowanych na działania związane z:

- ◆ teatrem,
- ◆ recytacją,
- ◆ filmem,
- ◆ słuchowiskiem radiowym,
- ◆ dziennikarstwem (pisanie artykułów, wydawanie gazetek szkolnych),
- ◆ prezentacjami multimedialnymi i innymi sposobami wykorzystywania komputera,
- ◆ własnymi próbami literackimi,
- ◆ urządzeniem wystaw, happeningów i różnymi działaniami artystycznymi,
- ◆ informacją naukową (np. opracowywanie sylwetek twórców, przygotowywanie referatów, dyskusji i debat).

W niektórych programach zalecane są konkretne **metody mające służyć rozwijaniu uzdolnień** i efektywnemu wykorzystaniu pozycji ponadprzeciętnego ucznia w klasie.

- ◆ W nowszych publikacjach coraz częściej pojawiają się sugestie, aby uczniowie zdolniejsi, o wyższej inteligencji, szybciej przyswajający wiedzę – pomagali w nauce słabszym kolegom; zaleca się też stosowanie na języku polskim metody LdL (np. do omawiania lektur).
- ◆ Inny kierunek rozwijania uzdolnień wyznaczają metody wywodzące się z dramy, takie jak *plaszcz ekspertów* czy *gorące krzesło*.
- ◆ Zaleca się wykorzystywanie zdolności literackich i artystycznych uczniów do zadań takich, jak organizacja akademii i innych uroczystości szkolnych, prowadzenie kroniki klasowej, organizowanie na forum klasy i szkoły debat i dyskusji oraz sesji uczniowskich.
- ◆ Sporo miejsca zajmują propozycje zadań „literackich”, takich jak pisanie opowiadań twórczych, konfabulacje, wymyślanie alternatywnych zakończeń utworów, tworzenie określonych gatunków poezji, pisanie listów do postaci literackich czy autorów i przeprowadzanie z nimi „wywiadów”, używanie w wypracowaniach stylizacji (np. naśladowanie stylu jakiegoś autora), wydawanie antologii utworów uczniowskich.

- ◆ Często sugerowane jest wykorzystywanie gier dydaktycznych, układanie krzyżówek, rebusów, łamigłówek, instrukcji, przygotowywanie klasowych quizów i konkursów.
- ◆ Indywidualizacji nauczania może służyć stworzenie przez ucznia osobistego portfolio w wersji papierowej i/lub elektronicznej.
- ◆ Niemal wszystkie programy podnoszą zalety metody projektów.

Wszystkie wymienione kwestie zazwyczaj zasygnalizowane są w programach w postaci sformułowań pokazujących jedynie ogólnie kierunki pracy z uczniem uzdolnionym, niekiedy poparte przykładem ćwiczenia czy projektu. Rzadko pojawiają się konkretne propozycje dodatkowych lektur czy filmów, dedykowanych uczniom uzdolnionym. Trzeba jednak powiedzieć, że strategia uogólnień jest tu w pełni uzasadniona. Faktycznie, w tej materii trudno o szczegółowe rozwiązania dobre dla wszystkich – można je zastosować dopiero po zdiagnozowaniu potrzeb konkretnego ucznia i mogą to zrobić tylko nauczyciele z tym uczniem pracujący.

2.4. Podstawa programowa a poszerzanie i pogłębianie treści w programie dla ucznia zdolnego

Tworząc program rozwoju danego ucznia, warto przyrzeć się podstawie programowej kształcenia ogólnego jako płaszczyźnie wyjściowej, pozwalającej określić „bazę” osiągnięć koniecznych, z których nie można zrezygnować, oraz zakreślić wykraczające poza tę „bazę” obszary i zadania, w których uczeń będzie realizował swoje specyficzne uzdolnienia.

Podstawa programowa sugeruje – na każdym etapie edukacyjnym – perspektywiczny ogląd ucznia-absolwenta: od umiejętności ogólnych, będących celem edukacji szkolnej – przez ogólne wymagania przedmiotowe – do wymagań szczegółowych, które są domeną pracy nauczyciela w konkretnym typie szkoły.

Umiejętności ogólne, o których mowa (w szkole podstawowej – 7, w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej – 8), są fundamentem przygotowania jednostki do funkcjonowania w społeczeństwie oraz zapewnienia jej szans rozwoju przez całe życie. Warto zastanowić się, jaki ich poziom będzie adekwatny do indywidualnych uzdolnień konkretnego ucznia – i do jakiego należy dążyć, wyznaczając cele jego nauki. Porównajmy, jak rozumiane są wybrane umiejętności ogólne na różnych „piętrach” edukacji:

w szkole podstawowej (I i II etap edukacyjny)	w III i IV etapie edukacyjnym
Czytanie [rozumiane jest] zarówno jako prosta czynność oraz jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w życiu społeczeństwa.	Czytanie – umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadzącą do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa.
Myślenie naukowe – umiejętność formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa.	Myślenie naukowe – umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa.

Umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie.	Umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie.
Umiejętność uczenia się [rozumiana jest] jako sposób zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji.	Umiejętność uczenia się – umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się.

Poza umiejętnośćią komunikowania się w języku ojczystym i językach obcych założony jest wyraźny rozwój i doskonalenie umiejętności ogólnych ucznia w kolejnych etapach edukacyjnych. Analogiczna zasada dotyczy rozumienia ogólnych wymagań przedmiotowych:

Wymaganie ogólne	II etap edukacyjny	III etap edukacyjny	IV etap edukacyjny
Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji	Uczeń rozwija sprawność uważnego słuchania, czytania głośnego i cichego oraz umiejętność rozumienia znaczeń dosłownych i prostych znaczeń przenośnych; zdobywa świadomość języka jako wartościowego i wielofunkcyjnego narzędzia komunikacji, rozwija umiejętność poszukiwania interesujących go wiadomości, a także ich porządkowania oraz poznawania dzieł sztuki; uczy się rozpoznawać różne teksty kultury, w tym użytkowe oraz stosować odpowiednie sposoby ich odbioru.	Uczeń samodzielnie dociera do informacji; rozumie komunikaty o coraz bardziej skomplikowanej organizacji – werbalne i niewerbalne; podejmuje refleksję nad znaczeniami słów i dąży do ich dokładnego rozumienia; krytycznie ocenia zawartość komunikatów.	Uczeń rozumie teksty o skomplikowanej budowie; dostrzega sensy zawarte w strukturze głębokiej tekstu; rozpoznaje funkcje tekstu i środki językowe służące ich realizacji; ma świadomość kryteriów poprawności językowej.
Analiza i interpretacja tekstów kultury	Uczeń poznaje teksty kultury odpowiednie dla stopnia rozwoju emocjonalnego i intelektualnego; rozpoznaje ich konwencje gatunkowe; uczy się je odbierać świadomie i refleksyjnie; kształtuje świadomość istnienia w tekście znaczeń ukrytych; rozwija zainteresowania różnymi dziedzinami kultury; poznaje specyfikę literackich i pozaliterackich sposobów wypowiedzi artystycznej; w kontakcie z dziełami kultury kształtuje hierarchię wartości, swoją wrażliwość, gust estetyczny, poczucie własnej tożsamości i postawę patriotyczną.	Uczeń doskonali sprawność analizy i interpretacji tekstów kultury; zyskuje nowe narzędzia, dzięki którym jego lektura jest coraz dojrzałsza, bardziej świadoma i samodzielna; poznaje nowe gatunki i konwencje literackie; wykorzystuje poznane pojęcia w refleksji o literaturze i wartościach; czyta teksty kultury odpowiadające charakterystycznej dla tego wieku wrażliwości – z zakresu literatury młodzieżowej i popularnej; stopniowo zaczyna poznawać dzieła klasyczne ważne dla kultury polskiej i światowej.	Uczeń stosuje w analizie podstawowe pojęcia z zakresu poetyki; w interpretacji tekstu wykorzystuje wiedzę o kontekstach, w jakich może być on odczytywany; poznaje niezbędne dla lektury fakty z historii literatury i innych dziedzin humanistyki; odczytuje rozmaite sensy dzieła; dokonuje interpretacji porównawczej.

Tworzenie wypowiedzi	Uczeń rozwija umiejętność wypowiedziania się w mowie i w piśmie na tematy poruszane na zajęciach, związane z poznawanymi tekstami kultury i własnymi zainteresowaniami; dba o poprawność wypowiedzi własnych, a ich formę kształtuje odpowiednio do celu wypowiedzi; wykorzystując posiadane umiejętności, rozwija swoją wiedzę o języku.	Uczeń zyskuje coraz wyraźniejszą świadomość funkcji środków językowych, które służą formułowaniu wypowiedzi; zdobywa wiedzę o różnych odmianach polszczyzny i kształci umiejętność poprawnego wykorzystywania ich w różnych sytuacjach, pogłębia znajomość etyki mowy i etykiety języka; poznaje i tworzy nowe, coraz trudniejsze formy wypowiedzi.	Uczeń buduje wypowiedzi o wyższym stopniu złożoności; stosuje w nich podstawowe zasady logiki i retoryki; ma świadomość własnej kompetencji językowej.
----------------------	---	---	--

Planując pracę z uczniem uzdolnionym i projektując dla niego indywidualne zadania, warto się zastanowić, w jakim stopniu mogą one stymulować dziecko do osiągania umiejętności ogólnych na wyższym poziomie niż wynikający z jego etapu edukacyjnego oraz poszerzać jego horyzonty intelektualne.

Na przykład, projektując **zadania związane z czytaniem lektur** stymulujące rozwój ucznia, nauczyciel może:

- zaproponować zdolnemu uczniowi **poznanie powieści, reportaży czy tekstów popularnonaukowych dodatkowych** w stosunku do listy lektur przewidzianych programem,
- ale może też poprzestać na tych pozycjach, które obowiązują całą klasę, ale od uczniów zdolniejszych **oczekiwać głębszego ich odczytania**.

Przykład 1. C.S. Lewis, *Lew, czarownica i stara szafa*

Powieść C.S. Lewisa znalazła się wśród tekstów kultury proponowanych w **II etapie edukacyjnym** i wielu nauczycieli omawia tę lekturę z uczniami już w 4 klasie. Większość uczniów odbiera ją jako ciekawą powieść przygodową, podkreślając jej „baśniowy” charakter.

Wszyscy uczniowie pracujący z tą lekturą – zgodnie z podstawą programową – są zobowiązani do wykazania się takimi umiejętnościami (w obszarze II wymagania ogólnego *Analiza i interpretacja tekstów kultury*), jak:

- przedstawienie swoich wrażeń związanych z czytaną powieścią (podobą się – lub nie, trzymała w napięciu, wzruszyła, zastanowiła...);
- odniesienie sytuacji bohaterów do własnych doświadczeń (zabawy dzieci, tajemnice starych domów, świat rzeczywisty a świat Narni, relacje między rodzeństwem);
- przedstawienie swojego stosunku do postaci (budzą sympatię, zasługują na podziw, warto naśladować...);
- dostrzeżenie fikcji literackiej;
- odróżnienie elementów realistycznych (pobył w starym domu) od fantastycznych (świat Narni, mówiące zwierzęta, magia, szafa jako drzwi do innego świata, podwójny czas, w którym żyją bohaterowie);
- omawianie akcji;
- wyodrębnianie wątków i wydarzeń;
- charakteryzowanie i ocena bohaterów;
- rozpoznanie utworu jako powieści;

- dostrzeżenie warstwy moralistycznej utworu, jej przesłania;
- dostrzeżenie toczącej się w utworze walki dobra ze złem, w której bohaterowie opowiadają się po stronie dobra;
- nazwanie wartości wpisanych w dzieło (w tym – wartości chrześcijańskich).

Uczniowie zdolni, którzy są w stanie **odczytać utwór w sposób pogłębiony**, w kontekście posiadanej (szerokiej) wiedzy o świecie i kulturze oraz znajomości innych utworów, a także dzięki większej sprawności operacji intelektualnych (takich, jak: analiza, synteza, abstrahowanie, uogólnianie), mogą wzbogacić swoje odczytanie utworu, wprowadzając inne, trudniejsze aspekty interpretacyjne, np.:

- symboliczny wymiar toposu zimy (zło, śmierć), dodatkowo obudowany innymi znanymi jego realizacjami w literaturze (np. analogia do Królowej Śniegu z baśni Andersena, która uwięziła Kaya podobnie jak Biała Czarownica Edmunda; motyw z mitów Północy – znane uczniom czytającym literaturę *fantasy*);
- postacie z mitów greckich (fauny, centaury, driady) i innych (skrzaty, giganty, wilkołaki), które tutaj zostały przekomponowane i włączone do świata przedstawionego utworu zgodnie z jego przekazem;
- historia Aslana jako alegoria ukrzyżowania Chrystusa i jego zmartwychwstania; zdolne dzieci nie tylko mogą poszukać szeregu analogii ewangelicznych (kamienny stół – krzyż; pęknięcie stołu – rozdarcie zasłony w świątyni, obecność dziewczynek przy śmierci i zmartwychwstaniu Aslana – niewiasty przy grobie Chrystusa itp.), ale też pokusić się o określenie funkcji tych nawiązań;
- bajka Ezopa *Lew i mysz* – a przegryzienie więzów Aslana przez myszy;
- pomysły magicznej szafy bez tylnej ściany, kufra bez dna lub furtki prowadzącej do innego świata;
- motywy autobiograficzne, które znalazły się w utworze.

Dzięki wykorzystaniu dodatkowych informacji i skojarzeń, uczniowie zdolni nie tylko pogłębią interpretację czytanego utworu. Uzyskają też inspirację do dalszych, samodzielnych poszukiwań. Zrozumieją, że literaturę można odczytywać na wielu piętrach znaczeń i w taki sposób będą podchodzić do innych utworów. Być może zechcą przeczytać także inne pozycje z cyklu.

Uczniowie o specyficznych uzdolnieniach kierunkowych, artystycznych lub „wielorakich inteligencjach” (używając terminu Howarda Gardnera) mogą je wykorzystać w pracy z lekturą, wykonując np. takie zadania, jak:

- zrekonstruowanie obrazu szkoły angielskiej przedstawionego w tej powieści i innych z cyklu (bardzo krytyczny) i porównanie jej ze szkołą własną (uczniowie o inteligencji interpersonalnej i intrapersonalnej, zaangażowani w działania społeczne, o wyraźnym talencie przywódczym);
- narysowanie portretów rodzeństwa na podstawie ich cech (w powieści nie jest przedstawiony ich wygląd poza informacją, że Łucja była jasnowłosa i drobna, a Zuzanna wysoka i o czarnych włosach); rozbudowanie mapy Narni, a na niej przedstawienie różnych obiektów i wykreślenie trasy przemierzanej przez bohaterów (uczniowie o inteligencji wizualno-przestrzennej i uzdolnieni plastycznie).

* * *

Ta sama strategia dotyczyć może celów przedmiotowych związanych z tworzeniem wypowiedzi przez uczniów.

Przykład 2. Formy wypowiedzi

Podstawa programowa w III etapie edukacyjnym przewiduje tworzenie przez uczniów wypowiedzi pisemnych w takich formach gatunkowych, jak *urozmaicone kompozycyjnie i fabularnie opowiadanie, opis sytuacji i przeżyć, zróżnicowany stylistycznie i funkcjonalnie opis zwykłych przedmiotów lub dzieł sztuki, charakterystyka postaci literackiej, filmowej lub rzeczywistej, sprawozdanie z lektury, filmu, spektaklu i ze zdarzenia z życia, rozprawka, podanie, życiorys i CV, list motywacyjny, dedykacja*.

To bogaty zestaw, a dobre opanowanie sztuki pisania każdego ze wskazanych w podstawie programowej gatunków, poprawnym językiem i komunikatywnym stylem, z wykorzystaniem bogatego słownictwa, jest wystarczającym dowodem uzdolnień ucznia.

Dodatkowo nauczyciel może stymulować jego rozwój w tym kierunku, wskazując ciekawe, niesza-blonowe tematy, obligujące do poszukiwania informacji i formułowania własnych sądów i opinii czy też stosowania trudniejszego słownictwa z różnych rejestrów języka (np. opowiadanie z archaizowanym dialogiem czy sprawozdanie z filmu z zastosowaniem zaawansowanej terminologii właściwej tej dziedzinie sztuki). Można więc doskonalić umiejętność pisania tekstów własnych, wykorzystując językowe i literackie zdolności i pozostając przy tym zestawie gatunków (form wypowiedzi), który w danym etapie edukacyjnym proponuje podstawa programowa.

Jednak można również tę listę form wypowiedzi wzbogacić, jeżeli zainteresowania gimnazjalisty prowadzą w kierunku określonych dziedzin czy tematów.

- Pasje dziennikarskie i społeczne będą okazją do podjęcia przez ucznia próby napisania własnego reportażu (na interesujący temat, ważny w otaczającej go rzeczywistości) lub przeprowadzenia wywiadu i opracowania go do gazetki szkolnej.
- Dzieci o inteligencji intrapersonalnej, refleksyjne, zainteresowane swoim światem wewnętrznym mogą swoje przemyślenia na wskazany temat ująć w formę fragmentu pamiętnika.
- Uczniowie zainteresowani literaturą *fantasy* być może zechcą sami napisać opowiadanie (lub fragment powieści) w tej konwencji.

2.5. Podstawa programowa z języka polskiego a osiągnięcia uczniów uzdolnionych kierunkowo i artystycznie

Teraz zobaczymy na wybranych przykładach, jak można rozwijać i realizować artystyczne i kierunkowe zdolności uczniów tak, aby zbliżyć ich do spełnienia wymagań zgodnych z podstawą programową.

Uzdolnienia literackie i językowe

Ta kwestia wydaje się oczywista. Uczniowie uzdolnieni językowo, dysponujący bogatym słownictwem i ładnym, „lekkim” stylem tworzą wypowiedzi mówione i pisane spełniające najwyższe kryteria oceny, a często wykraczające poza nie dzięki oryginalnemu ujęciu tematu, ciekawej kompozycji, wykorzystaniu środków językowych i stylistycznych czy trafnemu wyborowi formy wypowiedzi, adekwatnej do tematu i spełniającej wymogi gatunku.

W praktyce nie zawsze uczniowie uzdolnieni literacko piszą najlepsze prace. Czasem nie są zainteresowani tematem, który wydaje im się sztampowy, czasami też młodzi poeci, którzy stawiają pierwsze

kroki na poetyckim Parnasie (i na przykład publikują swoje wiersze w lokalnej prasie), wcale nie potrafią napisać zadowalającej analizy i interpretacji wiersza czy fragmentu powieści (widać to szczególnie w kontekście zadań maturalnych, które często wymagają umiejętności konkretnej pracy z tekstem, „twardej wiedzy” i dobrego warsztatu, a nie umiejętności posługiwania się „poetyckim” stylem czy wręcz mową wiązaną). Bywa też tak, że uczeń preferuje jakąś określoną formę wypowiedzi czy gatunek, w którym się wypowiada, odrzucając inne.

W każdej sytuacji warto **zapropozować uzdolnionemu literacko uczniowi kilka wariantów pracy** do wyboru, dbając, aby wszystkie pozwalały na stworzenie indywidualnej wypowiedzi, a jednocześnie wiązały się z **wymaganiami wskazanymi w podstawie programowej**. Oczywiście, tematyka i charakter tych zadań będą uwarunkowane specyfiką omawianego utworu oraz preferencjami uczniów. W poniższym przykładzie wskazane zostały te wymagania, na które w pierwszej kolejności zorientowany jest dany temat. Każda z propozycji zadania służy rozwijaniu także innych umiejętności wskazanych w podstawie programowej.

Przykład 1. Wisława Szymborska, *Szkielet jaszczura* (gimnazjum)

*Kochani Bracia,
wiedzimy tutaj przykład złych proporcji:
oto szkielet jaszczura piętrzy się przed nami –*

*Drodzy Przyjaciele,
na lewo ogon w jedną nieskończoność,
na prawo szyja w drugą –*

*Szanowni Towarzysze,
pośrodku cztery łapy, co ugrzęzły w mule
pod pagórem tułowia –*

*Łaskawi Obywatele,
przyroda się nie myli, ale lubi żarty:
proszę zwrócić uwagę na tę śmieszna główkę –*

*Panie, Panowie,
taka główka niczego nie mogła przewidzieć
i dlatego jest główką wymarłego gada –*

*Czcigodni Zgromadzeni,
za mało mózgu, za duży apetyt,
więcej głupiego snu niż mądrej trwogi –*

*Dostojni Goście,
pod tym względem jesteśmy w dużo lepszej formie,
życie jest piękne i ziemia jest nasza –*

Wyborni Delegaci,
niebo gwiazdziste nad myślącą trzciną,
prawo moralne w niej –

Prześwietna Komisjo,
udało się raz
i może tylko pod tym jednym słońcem –

Naczelna Rado,
jakie zręczne ręce,
jakie wymowne usta,
ile głowy na karku –

Najwyższa Instancjo,
cóż za odpowiedzialność na miejsce ogona –

Wymaganie II.1.1) *Uczeń opisuje odczucia, które budzi w nim dzieło.*

- Jesteś jedną z osób, która zwiedza muzeum i podąża za przewodnikiem z wierszem Szymborskiej. W dowolnej formie wypowiedzi przedstaw swoje odczucia.
- Napisz tren poświęcony dinozaurowi. Może być utrzymany w konwencji poważnej lub żartobliwej.

Wymaganie II.4.1) *Uczeń ze zrozumieniem posługuje się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych i ich przeciwieństw oraz określa postawy z nimi związane, np. patriotyzm–nacjonalizm, tolerancja–nietolerancja, piękno–brzydota, a także rozpoznaje ich obecność w życiu oraz w literaturze i innych sztukach.*

- Zredaguj wypowiedź, w której sprzeciwisz się dyskryminacji jakiegokolwiek stworzenia czy organizmu żyjącego na Ziemi. Wybierz odpowiednią formę gatunkową.

Wymaganie II.2.2) *Uczeń charakteryzuje postać mówiącą w utworze.*

- Napisz charakterystykę przewodnika, który w wierszu Wisławy Szymborskiej oprowadza gości.

Wymaganie III.1.1) *Uczeń tworzy spójne wypowiedzi ustne (monologowe i dialogowe) oraz pisemne w następujących formach gatunkowych: urozmaicone kompozycyjnie i fabularnie opowiadanie, opis sytuacji i przeżyć, zróżnicowany stylistycznie i funkcjonalnie opis zwykłych przedmiotów lub dzieł sztuki, charakterystyka postaci literackiej, filmowej lub rzeczywistej, sprawozdanie z lektury, filmu, spektaklu i ze zdarzenia z życia, rozprawka, podanie, życiorys i CV, list motywacyjny, dedykacja; dostosowuje odmianę i styl języka do gatunku, w którym się wypowiada.*

- Napisz charakterystykę przewodnika, który oprowadza gości po muzeum.
- Zredaguj opis jaszczura.
- Wyobraź sobie, że sytuacja jest odwrotna: to dinozaury przeżyły, stały się istotami inteligentnymi i to one mają muzea, w których są szkielety ludzi. Wygłoś tekst przewodnika, którym jest dinozaur-uczony.
- Napisz recenzję filmu *Park Jurajski*, w której odniesiesz się do wiersza Wisławy Szymborskiej.

Wymaganie III.1.7) stosuje zasady etykiety językowej – wie, w jaki sposób zwracać się do rozmówcy w zależności od sytuacji i relacji, łączącej go z osobą, do której mówi (dorosły, rówieśnik, obcy, bliski), zna formuły grzecznościowe, zna konwencje językowe zależne od środowiska (np. sposób zwracania się do nauczyciela, lekarza, profesora wyższej uczelni), ma świadomość konsekwencji używania formuł niestosownych i obraźliwych.

- Wyobraź sobie, że oprowadzasz po muzeum a) wycieczkę szkolną, b) radnych Twojego miasta, c) nauczycieli z Twojej szkoły, d) Twoją całą rodzinę... Wybierz jedną z sytuacji i napisz (wygłoś) odpowiedni komentarz, zwracając się do gości i omawiając eksponaty.

Uzdolnienia teatralno-recytatorskie, ruchowe, muzyczne

Treści języka polskiego stwarzają wiele okazji do rozwijania tych uzdolnień (które często są powiązane ze zdolnościami ruchowymi i/lub muzycznymi). Od najmłodszych lat dzieci recytują wiersze, przygotowują przedszkolne i szkolne „teatryki”, wykonują ćwiczenia dramatyczne, w których wykorzystuje się techniki inscenizacji i pantomimy oraz dźwięki. Działania takie są zalecane w podstawie programowej. Umiejętność wyrażania ekspresją głosu i ciała różnych znaczeń może prowadzić do interpretacji utworu bądź ją pogłębiać, a jednocześnie przynieść satysfakcję uzdolnionemu uczniowi.

Wymaganie II.3.2) *Uczeń przedstawia propozycję odczytania konkretnego tekstu kultury i uzasadnia ją.*

- Zaproponuj recytatorską interpretację wiersza Wisławy Szymborskiej *Szkielet jaszczura*, występując w roli przewodnika po muzeum (lub: inscenizację, teatr jednego aktora, monodram...). Po przedstawieniu wyjaśnij, dlaczego wybrałeś taki sposób przedstawienia wiersza i odpowiedz na pytania kolegów.
- Wspólnie z kilkoma osobami z Twojej klasy zaproponuj żywy obraz, który przedstawi sytuację ukazaną w wierszu Wisławy Szymborskiej *Szkielet jaszczura*. Bądź reżyserem tego obrazu, upozuj kolegów, określ, jakie powinny być wyrazy ich twarzy itp. Następnie wyjaśnij swoją koncepcję, powiedz, co myślą poszczególne osoby itp.
- Znajdź (lub sam skomponuj) utwór, który będzie tłem muzycznym dla wiersza Wisławy Szymborskiej *Szkielet jaszczura*. Wyjaśnij, dlaczego ten właśnie utwór (motyw muzyczny) wybrałeś, jakie cechy wiersza chciałeś dzięki niemu wyeksponować.

Uzdolnienia plastyczne

Jakkolwiek uczniowie uzdolnieni plastycznie są wrażliwi, potrafią wykonać dekoracje, zaprojektować szatę graficzną gazetki szkolnej czy wykonać ciekawy plakat, to często ich talent nie idzie w parze z umiejętnościami wymaganymi na języku polskim. Miewają problemy z wypowiedziami ustnymi i piśmymi, popełniają wiele błędów językowych, nie zawsze rozumieją lektury. Przemawia do nich obraz jako dzieło „jednego momentu”, a nie linearny tok narracji literackiej.

Przykład 2. Adam Mickiewicz, *Stepy akermzańskie* (IV etap edukacyjny)

Wpłynąłem na suchego przestwór oceanu,
Wóz nurza się w zieloność i jak łódka brodzi,
Śród fali łąk szumiących, śród kwiatów powodzi,
Omijam koralowe ostrowy burzanu.

*Już mrok zapada, nigdzie drogi ni kurhanu;
Patrzę w niebo, gwiazd szukam przewodniczek łodzi;
Tam z dala błyszczą obłoki? tam jutrzienka wschodzi?
To błyszczą Dniestr, to weszła lampa Akermanu.*

*Stójmy! – Jak cicho! – Słyszę ciągnące żurawie,
Których by nie doścignęły źrenice sokoła;
Słyszę, kędy się motyl kołysa na trawie,*

*Kędy wąż śliską piersią dotyka się ziola.
W takiej ciszy – tak ucho natężam ciekawie,
Że słyszałbym głos z Litwy. – Jedźmy, nikt nie woła!*

Wymaganie II.2.1) *Uczeń wskazuje zastosowane w utworze środki wyrazu artystycznego i ich funkcje (...) oraz inne wyznaczniki poetyki danego utworu (z zakresu podstaw wersyfikacji, kompozycji, genologii) i określa ich funkcje.*

- Wykonaj dowolną techniką pracę plastyczną, w której przedstawiś sens pierwszej strofy utworu. Nie może to być jednak realistyczne ukazanie stepu. Postaraj się, aby Twoja praca ukazywała relacje między stepem a morzem. Pracę przedstaw w klasie i spróbuj wyjaśnić, co chciałeś nią wyrazić.
- Namaluj cykl 4 prac, w których przekażesz istotę każdej strofy. Zwróć uwagę na perspektywę, z jakiej oglądamy osobę mówiącą w wierszu. Postaraj się ukazać, jak ta perspektywa zmienia się w kolejnych strofach, a także jak zmienia się kolorystyka obrazu ukazywanego przez poetę w kolejnych „odśłonach”.

Wymaganie II.3.4) *Uczeń odczytuje treści alegoryczne i symboliczne utworu.*

- Przyjrzyj się obrazowi C.D. Friedricha *Kredowe skały na Rugii*. Określ różne znaczenia metaforyczne lub symboliczne, które przywołuje na tym obrazie morze. Które z tych znaczeń odnajdujesz w sonecie Adama Mickiewicza?

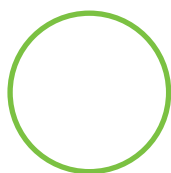
Inne uzdolnienia uczniów

W każdej klasie są uczniowie uzdolnieni w różnych kierunkach, przy czym zazwyczaj te uzdolnienia wiążą się też z ich specyficznymi zainteresowaniami i umiejętnościami. Na przykład w gimnazjum i IV etapie edukacyjnym uczniowie zainteresowani filmem nie tylko chodzą do kina i oglądają filmy, ale też nakręcają je sami. Można te zainteresowania wykorzystać do pogłębienia analizy utworów literackich, na przykład zachęcając do opracowywania ich filmowej wersji na podstawie samodzielnie przygotowanych scenariuszy.

Z kolei uczniowie o pasjach społeczników, aktywnie działający w samorządzie czy organizacjach młodzieżowych, będą mogli swoje doświadczenia odnosić do problematyki społecznej czytanych utworów czy przygotowywać szkolne akcje związane z ich recepcją.

Autoewaluacja

1. Czy znam podstawę programową języka polskiego nie tylko swojego etapu edukacyjnego, ale też etapów wcześniejszych i późniejszych?
2. Czy analizuję i porównuję wymagania szczegółowe w kolejnych etapach edukacyjnych?
3. Czy znam zadania ogólne szkoły, o których mówi podstawa programowa?
4. Czy porządkuję treści przedmiotowe języka polskiego w perspektywie wymagań ogólnych?
5. Czy wymagania z zakresu samokształcenia odnoszą się do rzeczywistych potrzeb zdolnych uczniów, którzy są w mojej klasie?
6. Czy w wybranym przeze mnie programie nauczania języka polskiego zostały przedstawione sposoby pracy z uczniami uzdolnionymi?
7. Czy odnoszę wymagania zapisane w podstawie programowej z języka polskiego do potrzeb uczniów uzdolnionych kierunkowo i artystycznie?
8. Czy uczniom uzdolnionym proponuję dodatkowe (w stosunku do programu) lektury i teksty poszerzające ich interpretację?
9. Czy przewiduję dla uczniów uzdolnionych prace pisemne w formach wypowiedzi wykraczających poza podstawę programową? Jakie to formy?



Rozdział 3

Praca z uczniem uzdolnionym na lekcjach języka polskiego i zajęciach pozalekcyjnych



3.1. Rozwijanie uzdolnień sześciolatków i dzieci w I etapie edukacyjnym

Ogólne zasady

O tym, jak ważne jest znaczenie rozwijania zdolności w najwcześniejszym okresie życia dziecka, była już mowa. Pierwsze lata edukacji często decydują o karierze szkolnej i zawodowej człowieka. Współczesna dydaktyka podkreśla, że każde dziecko jest kreatywne i każde może być „nauczone” twórczego myślenia czy technik rozwiązywania problemów. Do nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej odnoszą się w znacznym stopniu rady E.P. Torrance’a skierowane do rodziców zdolnych dzieci⁵⁴. Cele i wymagania edukacji polonistycznej w dużym stopniu implikują takie wymienione przez niego zasady, jak:

- ◆ dostarczanie dzieciom wielu materiałów rozwijających wyobraźnię,
- ◆ zapoznanie ich z tekstami kultury, które wzbogacają obrazowość języka (baśniami, legendami, mitami),
- ◆ pozostawianie dziecku czasu na rozmyślanie i marzenia na jawie („niech ma czas na zadumę i namysł, a nie biega od jednego zajęcia do drugiego”),
- ◆ zachęcanie dzieci do utrwalania swoich pomysłów (np. w postaci wiersza, opowiadania, rysunku czy innej pracy plastycznej),
- ◆ nadawanie dziecięcym pracom „formy”, np. złożenie tomiku wierszy, podarowanie dziennika, w którym będzie utrwał swoje przeżycia, założenie segregatora stanowiącego swoiste *silva rerum* różnych prac pisemnych i plastycznych,
- ◆ zachęcanie do bawienia się słowami (proponowanie różnych gier i zabaw słownych),
- ◆ chwalenie za wszelkie przejawy oryginalności i nadawanie indywidualnych cech wytworom,
- ◆ nieingerowanie w pracę dziecka, tzn. powstrzymanie się od „poprawiania” i weryfikowania wymyślonej przez nie opowieści.

Z drugiej strony właśnie dlatego, iż jest to okres dynamicznego rozwijania się zdolności twórczych i inteligencji dziecka, praca ukierunkowana na ich rozwój powinna być wielowymiarowa i uwzględniać **wszystkie obszary uzdolnień**, wyższy poziom inteligencji, szerszą wiedzę o świecie oraz specyficzne zainteresowania i zdolności. Zasadami przyjętymi w tej pracy powinno być:

- ◆ łączenie rozwijania zdolności umysłowych z kształtowaniem sprawności językowych;
- ◆ stosowanie ćwiczeń rozwijających sprawności werbalne w kontekście ćwiczeń związanych z obserwacjami otaczającego świata;
- ◆ uwzględnianie indywidualnych cech osobowości i predyspozycji ucznia i tworzenie adekwatnych do nich sytuacji dydaktycznych⁵⁵.

W omawianym okresie kształcenie języka dzieci odbywa się przez ich aktywność twórczą, dlatego w zamieszczonych tu propozycjach rozwijania uzdolnień nacisk położony został na rozwijanie zdolności dzieci i wykorzystywanie ich wyobraźni twórczej (rozumianej jako zdolność wytwarzania własnych

⁵⁴ Formuluje je Danuta Czelakowska, opierając się na: J.W. Eby, J.F. Smutny, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*; D. Czelakowska, op.cit., str. 73.

⁵⁵ Na podstawie: D. Czelakowska, op.cit., str. 141.

nowych wypowiedzi i twórczego przekształcania cudzych), a także na myślenie dywergencyjne i takie jego cechy, jak:

- ◆ płynność (zdolność wytwarzania wielu różnych, oryginalnych pomysłów),
- ◆ giętkość (gotowość do zmiany kierunku myślenia),
- ◆ oryginalność (zdolność reagowania w sposób nietypowy i niepowtarzalny)⁵⁶.

Nieco dalej podane zostały **zestawy ćwiczeń rozwijających myślenie twórcze z uwzględnieniem specyfiki myślenia dywergencyjnego i konwergencyjnego**. Adresowane są do **uczniów klas I–III oraz starszych**, choć niektóre mogą być wykorzystane w pracy z **sześcioletkami** (po zmodyfikowaniu poleceń odpowiednio do wiedzy i umiejętności dziecka).

Projektując naukę ucznia zdolnego na lekcji polskiego, należy uwzględniać ogólne kierunki pracy z dziećmi zdolnymi, niezależne od przedmiotu czy etapu edukacyjnego, i uczynić je punktem wyjścia budowanych sytuacji dydaktycznych. Są to:

- ◆ indywidualizacja treści, metod i tempa pracy, a także zasad oceniania;
- ◆ stymulowanie do samodzielnej, twórczej nauki,
- ◆ wykorzystywanie metod nauczania poszukujących i problemowych, aktywizujących ucznia,
- ◆ różnicowanie sposobów uczenia się i tempa pracy,
- ◆ pogłębianie lub poszerzanie zakresu treści przyswajanych przez ucznia,
- ◆ w pracy zespołowej – uwzględnianie indywidualnych potrzeb ucznia zdolnego i włączanie go do grup tworzonych według różnych kryteriów.

Praca z dziećmi sześciolatkami

Stymulowanie rozwoju intelektualnego i twórczego dzieci w wieku przedszkolnym zakłada umożliwienie im twórczych działań we wszystkich dziedzinach: językowej, matematycznej, muzycznej, plastycznej, ruchowej itp. Istotą pracy z dzieckiem w tym wieku jest więc holistyczność i wszechstronność; budzenie ciekawości otaczającym światem i wszystkimi dyscyplinami wiedzy oraz różnymi rodzajami twórczości.

Niezbędnym warunkiem uzyskiwania przez ucznia coraz wyższych osiągnięć jest umiejętna stymulacja jego kreatywnych zachowań. W poradniku *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży?*⁵⁷ znajdziemy kilka przykładów technik budowania takich sytuacji, które można wykorzystać jako inspirację do własnych pomysłów:

- *Rozwijaj twórczość za pomocą zajęć, które zachęcają do różnorodnych reakcji, unikaj zajęć, które wymagają tylko jednej poprawnej reakcji. Zajęcia powinny odnosić się do różnych aspektów twórczego myślenia (...).*

Przykład: Zachęcaj do opracowania szczegółów dowolnego wytworu. Popracuj razem z dziećmi nad upiększeniem opowiadania lub szczegółowym wyobrażaniem sobie prostego obiektu. Spędź kilka minut na oglądaniu z dziećmi chmur w wietrzny dzień wiosenny. Wkrótce usłyszysz: „Ta wygląda jak smok. – Co ten smok robi? – Idzie na pizzę, dlatego się uśmiecha”. Akceptuj każdą odpowiedź, przekonaj dzieci, że zachwycają cię ich pomysły.

⁵⁶ Według J.P. Guilforda.

⁵⁷ J.W. Eby, J.F. Smutny, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży?*, op.cit.

Przykład: Rozwijaj giętkość przez zachęcanie dzieci do patrzenia z nowej perspektywy: „Udawaj, że jesteś płatką kukurydzianą i żyjesz w pudełku z płatkami. O czym myślisz płatkę?” Pozwól dziecku zachowywać się (poruszać, mówić itd.) jak płatek, bańka czy banan.

- *Rozwijaj wyższe procesy poznawcze na zajęciach, które zwiększają wiedzę, rozumienie, zastosowanie, analizę, syntezę i ocenę (...)*

Przykład: Stawiaj pytania: Co by było, gdyby..., zarówno żartobliwe (co by było, gdyby twój rower mógł latać), jak i realne (jeśli wieczorem pada śnieg, czym się będzie różnić jutrzejszy dzień od dzisiejszego?). Używaj przewidywania jako katalizatora dla projektów plastycznych i pisarskich.

- *Zachęcaj do badania i rozwiązywania problemów (...)*
- *Organizuj zajęcia, które pielęgnują rozwój afektywny.*

Przykład: *Sytuacje hipotetyczne i literatura dziecięca to dwa szczególnie skuteczne sposoby pielęgnowania rozwoju afektywnego dzieci⁵⁸.*

Jedną z **technik twórczego myślenia**, która może być stosowana już w edukacji elementarnej, są – przywołane w cytowanym fragmencie – **pytania dedukcyjne** według tzw. Testu Odległych Konsekwencji⁵⁹. Stymulują one uczniów do myślenia antycypującego konsekwencje typu: **Co by było gdyby...?**

Przykłady takich pytań – adekwatnych do funkcjonowania dziecka w edukacji wczesnoszkolnej – to⁶⁰:

- *Co by się stało, gdyby śnieg miał kolor czerwony?*
- *Co by było, gdyby drzewa rosły korzeniami do góry?*
- *Co by się stało, gdyby zniknęły gwiazdy i księżyc?*
- *Co by było, gdyby ludzie zamiast nóg mieli koła?*
- *Co by było, gdyby ludzie rozumieli mowę zwierząt i roślin?*
- *Co by było, gdyby ludzie mieszkali w wodzie, tak jak ryby?*
- *Co by było, gdyby ludzie mogli podróżować w czasie?*
- *Co by się stało, gdyby nagle zepsuły się wszystkie telefony i komputery?*
- *Jakby to było, gdyby na niebie świeciły dwa słońca?*
- *Co by było, gdyby ludzie mieli po 4 pary oczu – z przodu i z tyłu głowy?*

⁵⁸ Za: J.W. Eby, J.F. Smutny, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży?*, op.cit., str. 154–155. Przywołane zostały te przykłady, które odwołują się w pewnym stopniu do edukacji polonistycznej.

⁵⁹ Opracowane przez J.P. Guilforda testy do badania myślenia dywergencyjnego. Test Niezwykłych Zastosowań wymaga wymyślenia nietypowych sposobów wykorzystania zwyczajnego przedmiotu, na przykład ołówka lub młotka, natomiast Test Odległych Konsekwencji wymaga odpowiedzi na pytanie, co będzie wynikiem jakiegoś niezwykłego stanu rzeczy (na przykład co by się stało, gdyby ludzie mieli nieparzystą liczbę kończyn). Kreatywność danej osoby można ocenić na podstawie liczby sensownych odpowiedzi, ich różnorodności, oryginalności i staranności opisu.

⁶⁰ Propozycje własne inspirowane propozycjami: D. Czelakowskiej, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*, op.cit., str. 200–201.

Praca z uzdolnionym sześciolatkiem powinna uwzględniać ogólne zasady pracy z dzieckiem w tym wieku.

- ◆ Należy tak budować sytuacje dydaktyczne, aby wykorzystać naturalną potrzebę poznawania świata, obserwowania, dotykania.
 - *Opis (ustny) jabłka poprzedzony będzie oglądaniem owocu, dotykiem, nazywaniem kształtu, koloru, zapachu, przewidywaniem jak smakuje itp.*
- ◆ Wiek przedszkolny to czas rozwoju pamięci – więc trzeba stosować ćwiczenia w zapamiętywaniu, powtarzać z dziećmi wiersze i rymowanki, opowiadania, imiona, teksty piosenek, nazwy obiektów należących do różnych kategorii itp.
- ◆ Koniecznie należy wykorzystać naturalną w tym wieku tendencję do zadawania pytań, prosząc dzieci o zadawanie pytań do omawianego tematu, poznanej baśni czy obserwowanego zjawiska.
 - *Wyobraź sobie, że jesteś Kopciuszkiem. O co chciał(a)byś zapytać wróżkę?*
 - *Gdybyś mógł/mogła porozmawiać ze Smokiem wawelskim, o co byś go zapytał/a?*
 - *Jakie pytania nasuwają ci się w związku z przeczytanym wierszem (poznana historyjka)...*
 - *Dziś przyjedzie do Twojej Rodziny ciocia, która mieszka daleko i jeszcze nigdy cię nie widziała. O co chciał(a)byś ją zapytać?*
 - *Chcesz sam (sama) przygotować swoją ulubioną potrawę. O co zapytasz mamę?*
- ◆ Dzieci potrafią myśleć krytycznie i weryfikować zachowanie innych pod kątem zgodności z ustalonymi zasadami postępowania. Ta cecha przydatna będzie w ocenianiu postępowania bohaterów lektur i filmów.
 - *Czy bohater baśni, twoim zdaniem postąpił słusznie? Co miał(a)byś mu do zarzucenia?*
 - *Której z sióstr przedstawionych w baśni należy się kara, a której nagroda?*
 - *Jak sądzisz, dlaczego właśnie najmłodszy brat otrzymał rękę królowny?*
- ◆ Dzieci mają naturalną potrzebę kreatywności, która wyraża się w różnych formach werbalnych, plastycznych i ruchowych. Należy więc stwarzać im okazje do takiej aktywności, prosić o wyrażanie słowem, rysunkiem i gestem swoich uczuć, marzeń, refleksji. Ulubiona w tym okresie rozwoju twórczość artystyczna, taka jak rysowanie, malowanie, lepienie itp. jest dla dziecka przede wszystkim środkiem ekspresji.
- ◆ Dzieci potrafią całkowicie oddać się zajęciu, które je pochłania. Należy więc zadania formułować tak, aby były interesujące, nie przeszkadzać w ich rozwiązywaniu, inspirować do nowych poszukiwań i odkryć. Zadania nie powinny wielokrotnie powtarzać tych samych czynności – bo okażą się nudne.
- ◆ Dzieci lubią rozwiązywać problemy, które zazwyczaj w tym wieku same odnajdują w otoczeniu. Często robią to na swój własny, indywidualny sposób. Wychodząc naprzeciw tym potrzebom, nauczyciel aranżuje sytuację, w której dziecko odkryje problem, określi go i będzie dążyło do rozwiązania, wykorzystując różne sposoby.

* * *

Projektując zajęcia rozwijające uzdolnienia sześciolatków, nie wolno zapominać, że podstawową formą aktywności dziecka w wieku przedszkolnym jest zabawa⁶¹. W tym okresie dzieci chętnie podejmują zabawy tematyczne i potrafią przez dłuższy czas podtrzymywać przyjęte role. W **zabawach tematycznych** dzieci używają przedmiotów i zabawek w znaczeniu symbolicznym (nadają im sens umowy w zależności od tematu zabawy). Interesujące są dla nich takie kręgi tematyczne, jak:

- dom rodzinny, zwyczaje i obyczaje (imieniny, choinka, goście);
- praca i zajęcia w domu;
- praca poza domem (np. zabawa w sklep);
- instytucje kulturalne i użyteczności publicznej (szkoła, kino, straż ogniowa, biblioteka, wojsko);
- życie zwierząt;
- tematy z literatury (bajki i legendy).

Tę naturalną potrzebę zabawy nauczyciel wykorzysta, tworząc sytuacje dydaktyczne, w których dzieci będą rozwijały umiejętności tworzenia wątków narracyjnych, rozmawiania na tematy związane z rodziną, szkołą czy inspirowane literaturą – wymagające słuchania innych i przekazywania komunikatów własnych oraz zwracania się do rozmówców we właściwy sposób itp.

Nawiązując w zabawie do poznanej baśni czy opowiadania z życia, dzieci będą naśladowały bohaterów – mimiką, gestem i ruchem ilustrowały ich zachowania i uczucia. Stąd już tylko krok do szkolnego teatryku, wszelkich form inscenizowania i przedstawiania.

Jest to wreszcie wspaniała okazja do tworzenia różnego typu wypowiedzi własnych, nie tylko dialogowych, ale także np. opisów, opowieści, tekstów służących przekonywaniu, namawianiu, zachęcaniu czy też odmawianiu i karceniu.

Praca z dziećmi w klasach 1–3 – edukacja polonistyczna

Dla dzieci w tym wieku szczególne znaczenie mają ćwiczenia rozwijające zarówno **myślenie dywergencyjne** (związane z rozwiązywaniem problemów tzw. otwartych, o wielu rozwiązaniach), jak i **konwergencyjne** (dotyczące nabywania informacji oraz rozwiązywania problemów zamkniętych). W literaturze przedmiotu odnaleźć można przykłady konkretnych **zadań rozwijających oba rodzaje myślenia uczniów w wieku szkolnym**. Większość z nich można i należy stosować już w I etapie edukacyjnym – unikając jednak w poleceniach terminów i treści nauczania, które poznawane są w późniejszych etapach edukacji.

Podane niżej zestawy ćwiczeń pogrupowane są według określonych przez J.P. Guilforda⁶² zdolności umysłowych (tzw. płynności) warunkujących **myślenie dywergencyjne**.

Kształcenie myślenia dywergencyjnego

Zadania rozwijające płynność słowną

- Podawanie w określonym czasie jak największej liczby słów z daną literą występującą na początku lub na końcu, np.:
→ *Napisz jak najwięcej wyrazów, które kończą się na „K”.*

⁶¹ M. Przetacznikowa, *Wiek przedszkolny*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, pod red. M. Żebrowskiej, op.cit., str. 425.

⁶² J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978. Propozycje zadań opracowane zostały na podstawie D. Czelakowska, op.cit., str. 198–204.

- Wymyślanie wyrazów zawierających w środku podaną głoskę, literę lub kilka liter, np.:
→ *Podaj jak najwięcej wyrazów, które w środku mają głoskę „dż”.*
- Podawanie wyrazów zaczynających się lub kończących na daną sylabę, np.:
→ *Wymyśl jak najwięcej wyrazów zaczynających się na sylabę „kra”.*
- Wymyślanie jak największej liczby wyrazów danej kategorii o określonej liczbie sylab.
→ *Podaj jak najwięcej wyrazów czterosylabowych oznaczających kwiaty.*
- Układanie z podanych liter nazw wskazanej kategorii, np. zwierząt, ptaków, roślin itp.
→ *Z podanych liter ułóż jak najwięcej nazw drzew: AĄ I K L N O P S T W Z.*
- Podawanie jak największej liczby wyrazów kojarzących się z podanym wyrazem.
→ *Podaj jak najwięcej wyrazów, które kojarzą się z wyrazem SZKOŁA.*

A ponadto:

- Podawanie jak największej liczby określonych części mowy (np. czasowników, rzeczowników, przymiotników).
- Tworzenie anagramów (nowych wyrazów przez przestawienie liter bądź wyrazu (klasa – laska).
- Wymyślanie (i rozwiązywanie) zagadek, rebusów i krzyżówek.

Zadania rozwijające płynność skojarzeniową

Mają na celu łączenie poszczególnych spostrzeżeń w całości wyższego rzędu i doskonałą sprawność kojarzenia. Obejmują zadania, które mają konkretyzację dotyczącą treści, np. określanie rzeczowników przymiotnikami, dobieranie synonimów lub homonimów itp. Oczywiście, pamiętać należy o tym, że część tych terminów wprowadzana jest dopiero w klasie 2. i 3. lub nawet w II etapie edukacyjnym i treść poleceń tak formułować, aby była zrozumiała dla adresatów (np. uczniów klasy 1.). W ocenie odpowiedzi bierze się po uwagę oryginalność, a nie tylko liczbę dostarczonych rozwiązań.

Tu pojawią się takie zadania, jak:

- Dopisywanie wyrazów pochodnych lub układanie całych rodzin wyrazów.
- Tworzenie synonimów, homonimów, wyrazów bliskoznacznych i wieloznacznych.
- Porządkowanie wyrazów według podanych grup tematycznych.
- Tworzenie rymów do podanych wyrazów.
- Dobieranie synonimów (wyrazów lub związków frazeologicznych bliskich znaczeniowo).

Zadania rozwijające płynność ekspresyjną

Rozwijają zdolność konstruowania jakiejś całości z podanych (znanych) elementów.

- Układanie wyrazów z liter wchodzących w skład innego dłuższego słowa, np.:
→ *Ułóż jak najwięcej nowych wyrazów z liter wchodzących w skład słowa: URZĘDNICZKA*
- Układanie zdań, w których każdy kolejny wyraz zaczyna się na podaną literę, np.:
→ *Ułóż jak najwięcej zdań, których kolejne wyrazy zaczynają się na litery wchodzące w skład słowa KLON, np.:*
K(asia) l(ubi) o(bserwować) n(iebo)
K..... L..... O..... N.....
- Redagowanie samodzielnych wypowiedzi na podstawie tekstów literackich, np.:
→ *Kopciuszek pisze list do dobrej wróżki. Jak myślisz, o czym?*

- Nadawanie tytułów wybranym tekstom (fragmentom); zmiana tytułów wskazanych utworów literackich, np.:

→ *Jak zatytułowałbyś inaczej baśń o Kocie w Butach?*

A także:

- Wyrażanie rysunkiem dalszej fabuły czytanej powieści (baśni, opowiadania).
- Inscenizacje poznawanych utworów.
- Tworzenie opowiadań fantastycznych.
- Organizowanie konkursów na najlepiej opowiedzianą baśń (legendę, opowiadanie).
- Porządkowanie zdań w logicznej kolejności, tak aby powstało opowiadanie.
- Układanie opowiadań z użyciem określonych słów.
- Tworzenie melodii do tekstu (zdań) na temat plakatu.

Zadania rozwijające płynność ideacyjną

Pod tym terminem należy rozumieć zdolność wytwarzania idei i pomysłów w takiej sytuacji, która pozwala na wielokierunkowość myślenia. Przykładem takiego zadania jest wspomniane wcześniej poszukiwanie różnych zastosowań codziennych przedmiotów, np.:

→ *W ciągu 5 minut wymyśl jak najwięcej zastosowań szklanki.*

Oto przykłady ćwiczeń inspirowanych testem myślenia dywergencyjnego (TMD) dla uczniów klas 1–3⁶³. Wybrane zostały te polecenia, które bliskie są edukacji polonistycznej. Pokazują one, w jaki sposób formułować polecenia, by uniknąć wprowadzania terminów i pojęć nieznanymi uczniom. Podany czas odnosi się do sytuacji testowania i stanowi wskazówkę organizacyjną.

- Napisz jak najwięcej wyrazów zakończonych na „-ość”, np. „miłość”.
klasa 1. – 5 minut. klasa 2. – 3 minuty. klasa 3. – 2 minuty
- Napisz jak najwięcej wyrazów-rymów do słowa „Martynek”, np. „zapinka”.
klasa 1. – 5 minut. klasa 2. – 3 minuty. klasa 3. – 2 minuty
- Napisz jak najwięcej słów pięcioliterowych, np. *kotek*. Pamiętaj, że *sz*, *cz* to dwie litery.
klasa 1. – 5 minut. klasa 2. – 3 minuty. klasa 3. – 2 minuty
- O różnych rzeczach możemy powiedzieć, że są *ładne*, *brzydkie*, *duże*, *małe*, *kolorowe*, *przyjemne*. Twoim zadaniem będzie dopisanie takich określeń do wyrazów:
gruszka –
stolik –
klasa 1. – 5 minut. klasa 2. – 3 minuty. klasa 3. – 2 minuty
- Określ jednym wyrazem, co znaczy *złote serce*. Podaj jak najwięcej określeń.
klasa 1. – 5 minut. klasa 2. – 3 minuty. klasa 3. – 2 minuty
- Napisz jak najwięcej wyrazów o znaczeniu podobnym do wyrazu *budynek*.
Przykład: *zły* – *niedobry*, *niegodziwy*, *fatalny*, *kiepski*, *bezwartościowy*.
klasa 1. – 5 minut. klasa 2. – 3 minuty. klasa 3. – 2 minuty

⁶³ Propozycja własna na podstawie: K. Bieluga, *Rozpoznawanie i stymulowanie cech inteligencji oraz myślenia twórczego w domu i szkole*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, str. 57–59.

- Napisz jak najwięcej zdań trójwyrazowych, który każdy kolejny wyraz zaczyna się na podaną literę. Nie ma znaczenia, czy użyte przez ciebie słowo pisze się wielką, czy małą literą, np.:
Kuba umie malować.

K..... u..... m.....

klasa 1. – 7 minut. klasa 2. – 5 minut. klasa 3. – 3 minuty

- Twoje zadanie będzie polegać na napisaniu kilku odpowiedzi na pytanie. Postaraj się, aby były one pomysłowe i dowcipne.

Pytanie: *Co by było, gdyby któregoś dnia stanęły wszystkie pojazdy?*

klasa 1. – 7 minut. klasa 2. – 5 minut. klasa 3. – 3 minuty

- Po wysłuchaniu opowiadania, wymyśl dla niego tytuł. Powinien być pomysłowy, ciekawy i dowcipny

Mała kotka Bielaska bardzo lubiła się bawić. Biegała po podwórku i próbowała chwycić wszystko, co się rusza. Pewnego razu zobaczyła małego króliczka, który wysunął się z klatki, a teraz kicał po zielonej trawie. Kotka rzuciła się do malucha, który przerażony zaczął uciekać. Jakiś czas zwierzątka urządziły gonitwę. Bielaska jednak szybko chwyciła króliczka w swe łapki, trochę go potarosiła, a następnie puściła wolno, chcąc powtórzyć zabawę. Kotka najbardziej lubiła gonić uciekającą zdobycz. Jednak króliczek, który poczuł miękkie futerko podobne do tego, jakie miała jego mama, zamiast rzucić się do ucieczki, przykicał bliżej i przytulił się do Bielaski. Ależ kotka była zdziwiona!

klasa 1. – 5 minut. klasa 2. – 3 minuty. klasa 3. – 2 minuty

Kształcenie myślenia konwergencyjnego⁶⁴

Także zadania „zamknięte” mogą dotyczyć treści edukacji polonistycznej. Należą do nich:

- Określanie pojęć ogólnych, do których odnosi się grupa wyrazów, np.:
→ *Róże, konwalie, mieczyki i bratki to*
→ *Tygrys, lew, żyrafa i krokodyl to*
- Porządkowanie zdań lub wyrazów w logiczną całość, np.:
→ *Uporządkuj wyrazy tak, aby powstało sensowne zdanie:*
piórem, długopisem, Ania, pisać woli, niż
→ *Uporządkuj zdania w takiej kolejności, aby powstało opowiadanie*
Jechał spokojnie alejką i patrzył na zieleń.
Chłopiec bardzo się ucieszył.
Postanowił przejechać się po parku.
Dostał od taty wymarzony rower.
Marek w ostatniej chwili zahamował i uniknął zderzenia.
Wczoraj były imieniny Marka.
Nagle z krzaków wypadł pies, głośno szczekając.
- Układanie obrazków tak, aby powstała logiczna historyjka.
- „Ukrywanki” wyrazowe (wyszukiwanie wyrazu ukrytego w zdaniu lub innym wyrazie bądź układanie zdań, w których ukryte są wyrazy), np.
→ *Jakie ptaki ukryły się w zdaniach?*
Basia lekko syknęła, bo zabołał ją skaleczony palec. (kos)
Dziecko miało mokry rękaw kaftanika. (kawka)

⁶⁴ Wiele przykładów znajduje się w publikacji J. Zborowskiego, *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, WSiP, Warszawa 1986.

- Rozwiązywanie zagadek.
- Grupowanie wyrazów według określonego kryterium (np. nazwy rzeczy).
- Zabawa w rozkazy. Dzieci otrzymują wypisane na paskach papieru rozkazy (np. *Narysuj domek. Zaśpiewaj piosenkę*). Po ich odczytaniu i zrozumieniu – wykonują polecenia, a nauczyciel sprawdza poprawność wykonania. Zabawa może mieć charakter konkursowy.

* * *

Zadania rozwijające oba rodzaje myślenia (dywergencyjne i konwergencyjne) są szczególnie wartościowe z punktu widzenia celów edukacji polonistycznej, gdy zaprojektowane zostaną tak, by rozwijały zdolności sfery językowej. Należy tu mieć na uwadze takie formy aktywności, jak:

- tworzenie rymowanek,
- układanie wierszy, bajek i baśni,
- odgrywanie przedstawień i skeczy,
- różnorodne sposoby bawienia się językiem.

Warto tak zaprojektować lekcję (zajęcia), by twórczość i aktywność werbalna uczniów powiązana była z twórczością plastyczną, śpiewem i operowaniem dźwiękiem, ruchem, wspólną zabawą, jednym słowem, by z jednej strony rozwijane były – używając terminu Howarda Gardnera – **różne typy inteligencji**, z drugiej zaś – **aktywizowane różne zmysły**: wzrok, słuch, dotyk, a nawet smak i węch.

Lektura baśni, wierszy czy opowiadań może być dobrą okazją do stymulowania różnych form aktywności twórczej. Dzieci wybierają lub wykonują ilustracje oddające ich wrażenia, interpretują ruchowo zachowanie bohaterów utworu, naśladują odgłosy towarzyszące wydarzeniom (np. szum wiatru, śpiew ptaków, kapanie deszczu), łączą słowo i ruch – z melodią.

Inny typ działań wyznacza wymyślanie i opowiadanie historii („bajek”) zaczynających się od wylosowanego obrazka lub łączenie kilku (podanych przez nauczyciela) obrazków w sekwencję wydarzeń i tworzenie na ich podstawie fabuły.

W sposobie prowadzenia zajęć w klasach 1–3 (podobnie jak w pracy z sześciolatkami) nauczyciel często powinien sięgać do **pedagogiki zabawy**. Literatura metodyczna oferuje szereg propozycji zabaw i gier, które „bawiąc uczą”, tzn. rozwijają podstawowe operacje umysłowe, stymulują myślenie twórcze, rozwijają umiejętność koncentracji uwagi, ćwiczą pamięć, pobudzają wyobraźnię i rozwój mowy.

- ◆ **Uważne słuchanie.** Każde dziecko losuje kartkę z nazwą postaci z opowieści, którą będzie przedstawiał nauczyciel. W chwili, gdy zorientuje się, że mowa o „jego” postaci, musi wykonać umówioną czynność (np. obieć klasę dookoła i wrócić na swoje miejsce).
- ◆ **Pantomima.** Nauczyciel opowiada o różnych sytuacjach, które dzieci inscenizują metodą pantomimy, np. myją się, ubierają, wychodzą na słońce, idą po kamieniach, zrywają i wążają piękne kwiaty, przechodzą wąską kładką przez rwący strumień itp.
- ◆ **Fascynujące życie przedmiotów.** Klasa wspólnie opowiada o jakimś przedmiocie znanym z codziennego życia (np. biurko), nadając mu ludzkie cechy. Nauczyciel podpowiada i naprowadza, podsuwając pomysły (co ten przedmiot robi, kogo lubi, jak spędza niedziele itp.)

- ◆ **Zgadnij, kim jestem.** Dzieci losują kartki z nazwami postaci lub rzeczy (mogą należeć do jednej kategorii, np. postaci z baśni, zwierzęta, kwiaty, owoce). Następnie – nie ujawniając, kim są, opowiadają o tej postaci, np. mówią: *Jestem bardzo piękna, ale zła. Nie mogłam znieść urody mojej pasierbicy, więc postanowiłam dać jej zatrute jabłko...*

Lub: *Jestem soczyste i słodkie. Pięknie pachnę. Mam okrągły kształt i czerwony rumieniec na lśniącej skórcie. Rosnę na drzewie...*

Klasa musi odgadnąć, kim lub czym jest opowiadające dziecko.

Wariant: dziecko przedstawia swoją postać za pomocą pantomimy lub „rzeźby”.

- ◆ **Skojarzenia.**

1) Nauczyciel pokazuje obrazek (najlepiej niejednoznaczny, np. jakiś krajobraz), pytając, z czym się dzieciom kojarzy. Dzieci przedstawiają swoje skojarzenia – słownie lub dorysowując pewne elementy.

2) Każde dziecko tworzy kleksa na kartce, rzucając kilka kropel tuszu i składając kartkę na pół. Następnie uczniowie określają, z czym kojarzy im się powstała plama, dorysowują do niej różne elementy, charakteryzują powstały twór, opowiadają o nim, snują na jego temat fantazje.

- ◆ **Co to może być?** Nauczyciel przynosi torbę, w której znajdują się różne (najlepiej nietypowe) przedmioty. Każde dziecko sięga ręką do wnętrza i – na podstawie wrażeń dotykowych – opowiada o przedmiocie, opisuje go, snuje domysły na jego temat, określa jego zastosowanie.

- ◆ **Opowiadanie twórcze.** Klasa wraz z nauczycielem siedzi w kręgu. Nauczyciel rozpoczyna wymyśloną baśń, np. *Dawno, dawno temu, za górami, za lasami, na zielonej polanie wśród gór stała mała chatka. Siedzące obok dziecko dodaje drugie zdanie, które logicznie wiąże się z pierwszym, następnie kolejne dziecko dodaje zdanie trzecie i tak kolejno – aż powstanie logiczna opowieść. Zadaniem uczestników zabawy jest tworzenie takich zdań, które budują fabułę i logicznie wiążą się z całością (choć mogą zmieniać bieg akcji, wprowadzać zaskakujące elementy itp.).*

- ◆ **Scenki dramatowe.** Dzieci pracują w małych grupach. Zadaniem każdej z nich jest wymyślenie i zainscenizowanie krótkiej scenki na wskazany przez nauczyciela temat (np. *Na placu zabaw; Niedzielne popołudnie*) lub wokół podanego rekwizytu (np. *wiklinowy koszyk, haftowana serwetka, mosiężny dzwonek*).

- ◆ **Podróż w czasie i przestrzeni.** Każde dziecko określa, gdzie chciałoby się znaleźć, gdyby mogło przenosić się w czasie i przestrzeni. Wyobraża sobie, że się tam znalazło, opowiada, co je otacza, jak się czuje, jak wyglądają ludzie itp. Opowiadanie może być powiązane z rysunkiem lub naśladowaniem dźwięków.

* * *

Podczas lekcji dzieci zdolne często się nudzą, jeśli muszą wykonywać te same czynności, na tym samym poziomie i w tym samym tempie co reszta klasy. Alternatywą jest **nauczanie zróżnicowane**, polegające na podzieleniu uczniów według poziomu ich zdolności i różnicowaniu trudności (a także charakteru) zadań. Dzieci najzdolniejsze otrzymują zadania twórcze, wieloczynnościowe, otwarte, wymagające samodzielności – jednym słowem, stanowiące dla nich wyzwanie.

Dobrze ilustrujący tę metodę przykład pokazuje Danuta Czelakowska⁶⁵. Opisuje ona lekcję języka polskiego w klasie II, której celem było budowanie kilkuzdaniowej wypowiedzi na temat jesieni. Temat brzmiał: **Jesień w naszym parku**. Lekcja składała się z dwóch jednogodzinnych części.

(1)

Po odbyciu wycieczki do parku i obserwowaniu tam jesiennej przyrody uczniowie mieli zbudować kilkuzdaniową wypowiedź pt. *Jesień w naszym parku*. Przygotowując się do tego zadania,

- ◆ rozmawiali o swoich spostrzeżeniach,
- ◆ gromadzili materiał słownikowy, tzn. zapisywali na tablicy:
 - nazwy obserwowanych elementów (*drzewa, liście, krzewy, wiewiórka...*),
 - nazwy barw,
 - nazwy czynności (wykonywanych przez nich i otoczenie w parku),
 - związki frazeologiczne, zwroty i wyrażenia (*złota jesień, park w jesiennej szacie...*),
 - wyrażenia przyimkowe (*w parku, na drzewach, pod stopami*).

(2)

Druga lekcja rozpoczęła się od zbudowania planu wypowiedzi i zaprezentowania kilku wypowiedzi ustnych. Następnie dzieci zostały podzielone na 3 poziomy i otrzymały zróżnicowane polecenia.

Poziom I – należało napisać samodzielne opowiadanie *Nasza wycieczka do parku jesienią*.

Poziom II – ta grupa również pisała opowiadanie na ten sam temat, ale z wykorzystaniem planu i zgromadzonego słownictwa. Ponadto ułatwieniem był gotowy początek opowiadania.

Poziom III – te dzieci otrzymały kartki, na których były napisane zdania z lukami. Ich praca polegała na uzupełnieniu luk właściwym słownictwem i uporządkowaniu zdań w takiej kolejności, aby powstało spójne opowiadanie.

O ile celem pracy dzieci z poziomu III było poznanie i utrwalenie właściwego wzoru budowy opowiadania oraz utrwalenie słownictwa, o tyle uczniowie zakwalifikowani do poziomu I mogli wykazać się inwencją, napisać opowiadanie „po swojemu”, wykazać się oryginalnością i niepowtarzalnością, a jednocześnie przetworzyć zdobyte wiadomości i wykorzystać poznane słownictwo w swej własnej wypowiedzi.

* * *

Do metod szczególnie adekwatnych do pracy z uczniem zdolnym na lekcjach języka polskiego należy **drama**. Niektóre przykłady **ćwiczeń dramowych** zostały przedstawione wcześniej. Natomiast lekcja prowadzona **metodą dramy** zakłada głębsze wejście w role postaci literackich, filmowych czy wymyślonych przez dzieci. Zarówno metodę dramy, jak i techniki dramowe można efektywnie stosować do interpretacji utworów literackich⁶⁶.

⁶⁵ D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*, op.cit., str. 188–192.

⁶⁶ Jest wiele publikacji poświęconych stosowaniu dramy jako metody uniwersalnej, funkcjonalnej w różnych typach szkół, np. M. Gudro, *Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka polskiego – materiały metodyczne*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1994; A. Dziedzic, J. Pichalska, E. Świdorska, *Drama na lekcjach języka polskiego*, WSiP, Warszawa 1992; B. Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1990.

Trzeba podkreślić, że wiele ćwiczeń dramowych bliskich jest zabawie, która wciąż stanowi jedną z podstawowych form aktywności dziecka. Uczniowie szkoły podstawowej chętnie podejmują zabawy tematyczne, choć – w stosunku do wieku przedszkolnego – zmienia się ich treść, inspirowana w większym stopniu życiem szkolnym oraz lekturami.

Twórczy nauczyciele sięgają po nowoczesne metody nauczania, pozwalające uczniowi na rozwiązywanie problemów i współdecydowanie o tym, czego i jak się uczy, już w klasach 1–3. Już na tym etapie edukacyjnym stosowana jest metoda projektów i inne metody aktywizujące uczniów (np. mapa skojarzeń, 6 kapeluszy Edwarda de Bono).

Kochane urwisy i grzeczne córeczki

W okresie wczesnoszkolnym dają się zauważyć różnice w funkcjonowaniu na lekcjach (zajęciach) dziewcząt i chłopców – utrwalane przez obiegowe poglądy, w myśl których dziewczynki powinny być grzeczne i miłe, a chłopcy aktywni, energiczni i twórczy. Tymczasem badania wykazują niewielką liczbę różnic behawioralnych lub kognitywnych między płciami – w porównaniu do liczby podobieństw. Obserwowane przez wielu wychowawców „odmienności” mogą wynikać zarówno z zachowań zarówno wrodzonych, jak i wyuczonych, będących wynikiem stereotypów. W efekcie dziewczynki od najmłodszych lat chwalone za grzeczność, łagodność i spokój, częściej stają się bierne niż podziwiani za inicjatywę, energię i pomysłowość chłopcy.

Przedszkole i I etap edukacyjny to okres, kiedy dziecko kształtuje swoją postawę w relacjach społecznych, przy czym kluczowe znaczenie w tym czasie ma wpływ otoczenia i postrzegania przez nie męskości i kobiecości. Dotyczy to przede wszystkim rodziców i nauczycieli, których stereotypowe myślenie warunkuje posiadany przez dziecko obraz siebie. Ponieważ środowisko ulegające stereotypom płciowym rozwija u chłopców zaradność i kreatywność, a u dziewczynek – posłuszeństwo i grzeczność, postawy te warunkują ich funkcjonowanie w szkole i stosunek do nauki. Stereotypy te często mogą być wzmacniane przez treści zawarte w lekturach (wierszach, baśniach, opowiadaniach) i – proponowanych zabawach.

Oczywiście, ta sytuacja nie musi być regułą i nie dotyczy wszystkich uczniów, a dzieci uzdolnione często już w wieku kilku lat są wybitnymi, silnymi indywidualnościami, niepoddającymi się presji otoczenia. Nie zmienia to jednak faktu, że nauczyciel powinien być wyczulony na negatywne konsekwencje stereotypów związanych z płcią i starać się niwelować ich skutki:

- wzmacniać poczucie wartości dziewcząt i zachęcać je do aktywności,
- dbać o równość ról odgrywanych w zabawach,
- zwracać uwagę na język podręczników i lektur (by unikać nadprezentacji płci w określonych rolach społecznych),
- proponować lektury, które nie będą utrwalać negatywnych stereotypów związanych z płcią.

* * *

W organizacji zajęć dzieci (także w wieku przedszkolnym) trzeba – w stosownych momentach – zwrócić uwagę na specyfikę ich płci. Jakkolwiek badania ostatnich dekad wykazały, że nie istnieje płęć „bardziej zdolna”, a odmienność w funkcjonowaniu mózgu kobiet i mężczyzn nie przekłada się na różnicowanie poziomu inteligencji, to jednak stwierdzono, że chłopcy uzyskują lepsze rezultaty związane ze zdolnościami przestrzennymi i mentalną rotacją figur, zaś jeśli chodzi o zdolności werbalne, to można

mówić o przewadze dziewcząt⁶⁷. Wyniki tych badań mają przełożenie w potocznie funkcjonujących poglądach o wyższych zdolnościach matematycznych chłopców, a humanistycznych – dziewcząt (które to poglądy na zasadzie samosprawdzającej się przepowiedni rekomendują mężczyznom studia techniczne i ścisłe, zaś kobietom – kierunki humanistyczne).

Dążąc do wyrównywania szans dzieci i korelowania różnic wynikających z odmiennych płci, pedagodzy rekomendują

- zachęcanie dziewczynek do zabawy klockami, bryłami, montowanie i demontowanie modeli przestrzennych (można używać ich jako rekwizytów podczas opowiadania baśni czy scenografii zabawy),
- stymulowanie chłopców do głośnego czytania i stwarzania okazji do skupiania uwagi.

3.2. Praca z uczniem uzdolnionym w II etapie edukacyjnym

Większość zasad opisanych w poprzednim rozdziale odnosi się również do uczniów II etapu edukacyjnego, zwłaszcza w początkowym jego okresie. Uczniowie klas 4–6 są przecież wciąż jeszcze dziećmi lubiącymi się bawić i traktującymi swoje działania jako sposób ekspresji. Z drugiej jednak strony – zwłaszcza ci uzdolnieni, o wysokiej inteligencji – zaczynają dążyć do zdobycia wiedzy, chcą rozumieć świat, interesują się życiem pisarzy i poetów (zwłaszcza autorów ulubionych książek), poznają literaturę, oglądają filmy i chętnie inscenizują widowiska teatralne.

Stosowane na lekcjach polskiego metody powinny w dalszym ciągu **rozwijać** zarówno **myślenie dywergencyjne**, jak i **konwergencyjne**, **zachęcać do samodzielnych poszukiwań**, a także stopniowo **uczyć różnych technik uczenia się**. Polecenia i zadania dla uczniów winny zawierać problemy otwarte, umożliwiające wiele odpowiedzi i dróg realizacji.

Do form pracy, strategii, metod i ćwiczeń zalecanych w pracy z uczniem zdolnym w II etapie edukacyjnym należą m.in.:

- ◆ dialogi, dyskusje i debaty, które inspirują uczniów do aktywności werbalnej,
- ◆ stwarzanie sytuacji dydaktycznych stymulujących spontaniczne i samodzielne wypowiedzi uczniów,
- ◆ gry i zabawy dydaktyczne,
- ◆ problemowe formułowanie pytań i zagadnień związanych z lekturą,
- ◆ drama,
- ◆ wycieczki tematyczne, konkursy,
- ◆ praca z komputerem i bogatymi źródłami wiedzy,
- ◆ wykorzystywanie przekładu intersemiotycznego,
- ◆ opowiadania twórcze,
- ◆ ciekawe, otwarte tematy dłuższych wypowiedzi ustnych i pisemnych (stwarzające możliwość różnych sposobów ujęcia),
- ◆ inspirowanie aktywności twórczej (zachęcanie dzieci do własnej twórczości) przez: inscenizacje, dramę, muzykę, utwory literackie i inne teksty kultury,
- ◆ właściwa ocena pracy uczniów (oceniając kształtującą).

⁶⁷ D. Turska, *Specyfika uczenia się chłopców i dziewcząt*, www.ore.edu.pl, str. 2.

Postawić właściwe pytanie

Do różnorodnych działań wartościowych z punktu widzenia przedmiotowych celów języka polskiego inspirują **pytania dedukcyjne**, tworzone na wzór pytań wspomnianego już wcześniej Testu Odległych Konsekwencji. Mogą one nie tylko stymulować myślenie twórcze, ale też stanowić interesujący punkt wyjścia do omawiania lektury, np. czy obserwowania zjawisk językowych.

Przykładowo, pytania wprowadzające do analizy cytowanego wcześniej **wiersza Joanny Kulmowej *Najpiękniejsza choinka*** (str. 35), postawione przed przeczytaniem wiersza, mogłyby brzmieć:

- *Co by było, gdyby Wigilia obchodzona była w lesie – a nie w domach?*
- *Co by było, gdyby choinki mogły zabrać głos w sprawie świąt Bożego Narodzenia?*
- *Co by było, gdyby ktoś urządził konkurs na Miss Choinek?*

Wprowadzeniem do **lektury *Pinokia* Carla Collodiego** mogłyby być poszukiwanie odpowiedzi na pytanie⁶⁸:

- *Co by było, gdyby zabawki mogły samodzielnie chodzić, mówić i robić, co chcą?*
- Lub – postawione nieco inaczej:
- *Dlaczego dzieci muszą mieć swoje obowiązki, np. chodzić do szkoły, a nie tylko się bawić?*
- *Dlaczego nie wolno kłamać? Komu kłamstwo wyrządza krzywdę?*

Także **zagadnienia językowe** stwarzają okazję do stawiania pytań dedukcyjnych, np.:

- *Co by było, gdyby z naszego języka zniknęły samogłoski?*
- *Co by było, gdyby z języka usunięto wszystkie rzeczowniki (przymiotniki...).*

O **zadawaniu pytań, jako twórczej, inspirującej uczniów metodzie pracy z tekstem literackim** wiele pisał w swoich publikacjach Stanisław Bortnowski, przypominając, iż poezja, podobnie jak filozofia, zaczyna się od zadawania zaskakujących pytań. Wskazuje on szereg utworów poetyckich, których materia opiera się na takich właśnie pytaniach i pokazuje, jak można wokół nich budować sytuacje dydaktyczne. Podkreśla też, że umiejętność formułowania takich pytań jest warunkiem rozumienia twórczości:

Dlaczego ogórek nie śpiewa? – pyta Konstanty Ildefons Gałczyński. Dlaczego tablica nie skacze przez płotki? Dlaczego ściana się nie myje? Dlaczego kamień nie kocha się w róży? Dlaczego nauczyciel na lekcji nie może być kwiatkiem w doniczkę? – pytają zainspirowani przez Gałczyńskiego studenci. I wtedy – podczas zajęć z młodymi ludźmi – przypomina nam się dzieciństwo. I pytamy – jak Pytalski ze znanego wiersza Jana Brzechwy:

W którym miejscu zaczyna się kula?

Co na deser gotują dla króla?

Ile kroków jest stąd do Powiśla?

O czym myślałby stół, gdyby myślał? [...]

Kogo męczą pytania dziecka, ten także nie zrozumie poetów. Ćwiczenie wyobraźni poprzez pytania wydaje mi się jednym z zabiegów, który może obalić barierę niechęci wobec wierszy zamieszczonych w podręcznikach szkolnych⁶⁹.

⁶⁸ Propozycje nauczycieli uczestniczących w warsztatach poświęconych pracy z lekturą.

⁶⁹ S. Bortnowski, *Jak uczyć poezji*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 1998, str. 27–38. Omawianemu zagadnieniu poświęcony jest także rozdział *Pytania ucznia zamiast pytań nauczyciela* w publikacji: S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2005, str. 250–252.

Pytania dedukcyjne mogą obligować ucznia do **komponowania twórczych wypowiedzi ustnych oraz prac pisemnych**, np.:

- *Napisz opowiadanie: Gdybym mógł podróżować w czasie...*
- Zredaguj opis krajobrazu, w którym wszystko to, co w naturze jest zielone, zmieniło barwę na czerwień.
- Jak zmieniłoby się Twoje życie, gdybyś został przeniesiony do starożytnej Grecji?
- Co by było, gdyby ludzie mieli skrzydła i płetwy?
- *Co by było, gdybyś został wysłany na jakiś czas na odległą planetę i – jako cały bagaż – mógł zabrać tylko 3 książki?*
- *Gdyby czarodziej zaproponował ci przeniesienie do innej cywilizacji, odległej w czasie i/lub przestrzeni – to kim chciałbyś być?*
- *Jak zmieniłoby się nasze życie, gdyby nigdy nie było zimy? Napisz o tym w formie kartki z pamiętnika.*
- *Otworzyłeś rano oczy i – okazało się, że jesteś sam pośrodku oceanu na małej łódce...*

Inne warianty zadań zawierających problemy otwarte i stymulujących uczniów do myślenia dywergencyjnego to:

- **Redagowanie samodzielnych wypowiedzi na podstawie tekstów literackich**, np.:
 - *Napisz list, który Tomek Wilmowski wysłał do swego przyjaciela z Warszawy wkrótce po dotarciu do Australii. (A. Szklarski, „Tomek w krainie kangurów”);*
 - *Zredaguj kartkę z pamiętnika Ani Shirley napisaną w wybranym dniu jej pobytu na Zielonym Wzgórzu.*
- **Nadawanie tytułów wybranym tekstom** (fragmentom) i/lub zmiana tytułów wskazanym utworom literackich, np.:
 - *Jak zatytułowałbyś powieść Carla Collodiego „Pinokio”, gdybyś był jej autorem?*

Techniki pobudzania twórczości

W procesie myślenia twórczego powinny dominować takie operacje intelektualne, jak: abstrahowanie, dokonywanie skojarzeń, rozumowanie dedukcyjne i indukcyjne, myślenie metaforyczne, dokonywanie transformacji. Oto niektóre sposoby i techniki pobudzania twórczości opartej na tych operacjach – adekwatne do treści języka polskiego w II etapie edukacyjnym⁷⁰:

- ◆ Ćwiczenia z zakresu słownictwa: **utworzenie grup wyrazów** (np. czasowników, rzeczowników, przymiotników) – i **łączenie ich ze sobą „każdy z każdym”, by uzyskać nowe znaczenia.**

⁷⁰ Pomysły ćwiczeń i zabaw opracowane zostały na podstawie publikacji: *Atrakcyjne zajęcia świetlicowe i kółka zainteresowań*, pod red. M. Pomianowskiej, Wydawnictwo Dr Josef Raabe, Warszawa 2007; L. Babicka, *Pomysły na nagłe zastępstwa*. „Biblioteka w Szkole” 2005 nr 4, M. Chomczyńska-Miliszkievicz, D. Pankowska, *Polubić szkołę*, Warszawa 1998; M. Nowak, *Ćwiczenia i zabawy rozwijające myślenie twórcze*. www.poradnia.wroclaw.pl; E. Nęcka, *Trening twórczości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998; H. Pienschke, *Twórcze myślenie jako metoda aktywizująca uczniów*, www.literka.pl; *Porządek i przygoda – lekcje twórczości. Część 1*, WSiP Warszawa 1997; J. Rojewska, *Grupa bawi się i pracuje*, Wrocław 2000.

Przykładowe ćwiczenie

Połącz w pary przymiotniki z rzeczownikami. Dostosuj formy wyrazów tak, aby przymiotniki pasowały do rzeczowników. Wypróbuj różne warianty połączeń i określ, z czym ci się kojarzą uzyskane sformułowania:

rzeczowniki: *trawa, piosenka, poranek, pies*

przymiotniki: *zielony, wesoły, słoneczny, przyjazny*

Najbardziej oczywiste są związki:

zielona trawa,

wesoła piosenka,

słoneczny poranek,

przyjazny pies.

Jednak zostaną utworzone również bardziej zaskakujące kombinacje, np.:

wesoła trawa,

słoneczna piosenka,

przyjazny poranek,

zielony pies.

Zadaniem uczniów będzie analiza uzyskanych znaczeń. Jak można je rozumieć? Które można uznać za metafory? A które mogą mieć więcej niż jedno znaczenie?

◆ Tworzenie łańcuchów skojarzeń i budowanie z nich opowieści.

Przykładowe ćwiczenie

Pierwszy uczeń podaje słowo inicjalne, następnie drugi uczeń dodaje (dopisuje na tablicy) do niego swoje skojarzenie, do którego uczeń trzeci – dodaje swoje i tak stopniowo, aż każde dziecko przedstawi własną propozycję (jeśli klasa jest liczna dzieci mogą pracować w 2–3 grupach). Np.:

zima – święta – choinka – igły – szycie – suknia – bal – karnawał – maska...

Następnie wyrazy te należy wykorzystać, pisząc logiczne, spójne opowiadanie, w którym wszystkie się pojawią. Nauczyciel może narzucić dodatkowe warunki, np. wyrazy mogą być tylko rzeczownikami lub rzeczownikami i czasownikami; w opowiadaniu powinny pojawiać się w takiej kolejności, jak w łańcuchu skojarzeń itp.

◆ Tworzenie map skojarzeń (nazywanych także mapami myśli czy mapami pamięci lub angielskim terminem *mind mapping*, co można byłoby dosłownie przetłumaczyć jako „mapowanie myśli”).

Jest to właściwie metoda notowania, której autor, Tony Buzan podkreśla⁷¹, że w ten sposób uzyskuje się synergii obu półkul i wykorzystuje w pełny sposób możliwości całego mózgu (przy tradycyjnym, linearnym sposobie notowania pracuje głównie półkula lewa, odpowiedzialna za logikę, słowa i liczby oraz procesy analizy).

Dzisiaj mapy myśli są już powszechnie stosowane w szkołach na większości przedmiotów i **na wszystkich etapach edukacyjnych** – jako jedna z podstawowych metod nauczania aktywizujących uczniów, a także w kształceniu dorosłych jako metoda stymulująca myślenie twórcze. **Wykorzystuje się je już w klasach 1–3**, wprowadzając więcej rysunków, zdjęć, komunikatów ikonicznych. Uczniowie nie tylko

⁷¹ Właściwie autorami są Barry Buzan i Tony Buzan, ale w Polsce znane są publikacje Tony'ego Buzana, takie jak *Mapy twoich myśli*, Wydawnictwo Ravi, Łódź 2004.

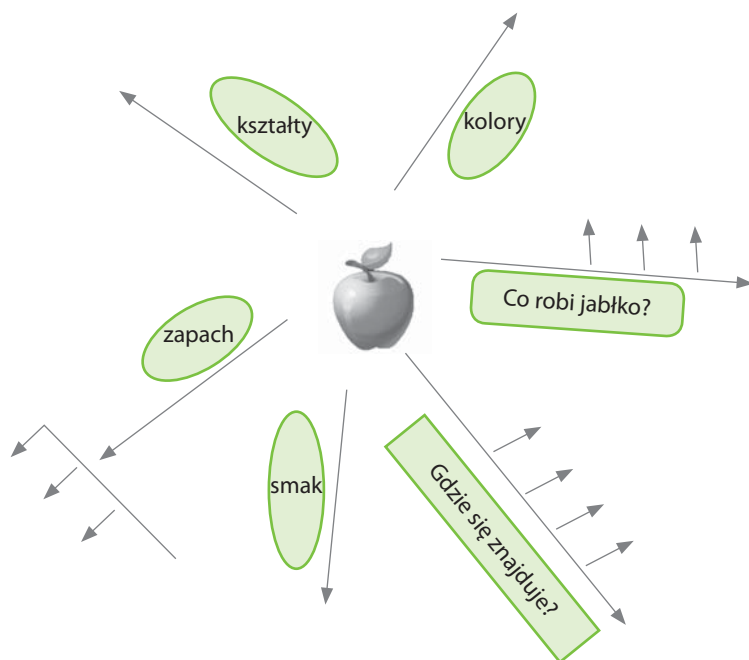
notują, ale także dokonują syntezy posiadanej wiedzy, rozrysowując rodzaje grafów wokół kluczowych pojęć i tworząc wokół nich sieć powiązanych skojarzeń. Wzajemne związki przywołanych pojęć i faktów ukazują linie odchodzące od głównego pojęcia we wszystkie strony i „rozrastające się” w „gałęzie” i „gałązki” z kolejnymi powiązaniem. Uzyskany w ten sposób „obraz” zagadnienia ma wymiar holistyczny, prowadzi do scalania i strukturyzowania wiedzy, a sposób rysowania linii (uczeń lub grupa równolegle pracuje nad kilkoma wątkami myślowymi) pozwala nadać za tempem myślenia. Dzięki użyciu – oprócz słów – także ikon, kolorów, rysunków, a nawet efektu trójwymiarowości uaktywnia się praca półkula odpowiedzialna za wyobraźnię, rytm, postrzeganie i kolory, a także procesy syntezy (tzw. Gestalt, czyli obraz całości).

Ten sposób notowania (i opracowywania zagadnień) ma zwiększać efektywność pracy, przyspieszać zapamiętywanie i w większym stopniu wykorzystywać możliwości mózgu przez to, że sprzyja twórczemu, wielokierunkowemu myśleniu. Niezależnie od tego, że nie są znane badania potwierdzające tezę, można podkreślić przydatność map pamięci w pracy z uczniami zdolnymi, którzy potrafią dzięki nim syntezować wiadomości z różnych przedmiotów, znajdować konteksty omawianych utworów, przedstawiać strukturę analizowanych zagadnień i wykorzystywać swoje różne uzdolnienia (np. plastyczne).

W szkole podstawowej mapy skojarzeń mogą też służyć do gromadzenia słownictwa (np. potrzebnego do opisu przedmiotu), analizowania powieści czy syntezowania wiadomości na wskazywany temat.

Przykładowe ćwiczenie 1.

Uczniowie mają opisać jabłko. Pierwszym etapem pracy jest zgromadzenie potrzebnego słownictwa i zapisania go w formie mapy pamięci.



Otrzymują arkusz, na środku którego widnieje napis „jabłko” (albo rysunek jabłka). Od niego odchodzą główne linie porządkujące materiał słownikowy według określonych kategorii znaczeń. Do głównych linii – dzieci dorysowują mniejsze, zapisując przy nich właściwe wyrazy:

- kształty i wrażenia dotykowe: *okrągłe, wydłużone, gładkie, chłodne...*
- kolory i gra światła: *czerwone, zielonkawe, złociste, lśniące...*
- zapach: *pachnące, aromatyczne, kuszące zapachem...*
- co robi: *wisi, leży, czeka, dojrzewa...*
- gdzie: *na gałęzi, na drzewie, w sadzie, na stole, na talerzu...*

Przykładowe ćwiczenie 2.

Nauczyciel podaje temat pracy (np. *Wielkanoc, baśń, smok*), zaś uczniowie mają znaleźć do niego jak najwięcej skojarzeń, które następnie porządkują (grupują według jakiejś kategorii lub znaczeń) i przedstawiają w postaci kolorowej, ciekawej mapy skojarzeń.

◆ **Modyfikacja treści utworów literackich (transformacje).**

Przykładowe ćwiczenie

Uczniowie na podstawie poznanego opowiadania mają napisać (wymyślić) opowiadanie zmodyfikowane przez:

- zmianę początku lub zakończenia,
- przeniesienie akcji w inne miejsce lub czas np.: akcja powieści J. Verne’a *W 80 dni dookoła świata* rozgrywa się we współczesnym świecie),
- wydłużenie lub skrócenie czasu trwania akcji,
- zamianę postaci lub rekwizytów (Królowna Śnieżka posiada komputer i komórkę).

◆ **Zadania umożliwiające identyfikację z wybranym bohaterem literackim.** Podane przykłady można uznać za **ćwiczenia dramatyczne** – jednak nie wymagają one głębokiego wejścia w rolę.

- Jesteś Edmundem i właśnie znalazłeś się w Narni. Myślałeś, że po prostu wchodzisz do starej szafy, tymczasem... (Opowiedz, co widzisz, myślisz, czujesz.)
- Jesteś wróżką, która pomogła Kopciuszkowi. Udziel wywiadu dziennikarzowi, który przygotowuje programami dla dzieci. (Ćwiczenie można wykonywać parami, twórcze jest zarówno stawianie pytań, jak i udzielanie na nie odpowiedzi.)

◆ **Układanie opowiadania z wylosowanych wyrazów** (np. na paskach papieru wyciąganych losowo z pudełka). Wyrazy w opowiadaniu mogą wystąpić w dowolnej kolejności – lub muszą zachować określony porządek (np. kolejność losowania, kolejność alfabetyczną).

- Wyłonienie wyrazów do tego ćwiczenia może mieć postać zabawy i być formą niespodzianki. Dzieci pracują w kilkuosobowych grupach. Pierwszy uczeń pisze dowolne słowo na kartce papieru i zagina róg (tak, aby tego słowa nie można było przeczytać). Drugie dziecko pisze drugi wyraz i również zagina kartkę, podając ją kolejnemu uczniowi. W ten sposób każde dziecko dorzuciło własną propozycję, nie znając pozostałych. Teraz następuje odczytanie wyrazów, które mają zostać włączone do wypracowania.

- Inny wariant wyboru słów, z których ma powstać opowiadanie, może być związany z materiałem gramatycznym. Nauczyciel przygotowuje kilka zestawów kartek, które zawierają określone części mowy (np. rzeczowniki, przymiotniki, czasowniki) związane z określoną kategorią znaczeń, np.:
 - postacie (osoby): uczeń, tata, siostra, wróżka, król, rycerz, hobbit, krasnal,
 - czynności: idzie, uczy się, myśli, je, ucieka, sprząta, ogląda, sądzi,
 - miejsca: las, pole, dom, pałac, ulica, miasto, góry, rzeka, morze, plaża,
 - zwierzęta: pies, kot, koń, borsuk, kukułka, żaba, mrówka, osa,
 - przedmioty: stół, biurko, szafa, samochód, kamień, klucz, spodnie,
 - pogoda: słońce, deszcz, upał, mróz, burza, tęcza, śnieg, chmury.

Każdy uczeń losuje po jednym wyrazie z każdej grupy. Wylosowane słowa będą stanowiły „osnowę” opowiadania, które ma napisać.

- ◆ **Redagowanie wskazanej formy wypowiedzi** (np. opisu, listu, baśni, ale także ogłoszenia lub zaproszenia), w której muszą zostać wykorzystane podane przez nauczyciela wyrazy. Dodatkowym utrudnieniem może być określenie tematu wypowiedzi. Wyrazy powinny być dobrane tak, aby nie kojarzyły się wprost z podanym tematem. Np.:
 - *Zredaguj opis kamienia, wykorzystując wyrazy: pieniądz, globus, śnieg, deszcz, znak, zęby. Możesz je wprowadzić do opisu w dowolnej kolejności.*

*Tego kamyka nie oddałbym za żadne **pieniądze**. Właściwie sam nie wiem, dlaczego jest dla mnie tak cenny. Może dlatego, że jest biały jak **śnieg**? A może z powodu ładnego kształtu? Na pierwszy rzut oka wydaje się okrągły jak **globus**, na którym zapomniano narysować kontynenty. Trzeba się dokładnie przyjrzeć, aby zobaczyć, że jego powierzchnia jest chropowata, jakby powygryzały ją jakieś drobne **ząbki**. Poza tym mój kamyk nie ma żadnych **znaków** szczególnych. Tata powiedział mi, że takie kamienie służyły kiedyś czarownikom do wywoływania **deszczu**.*

- ◆ **Budowanie opowiadań z obrazków.**

Losowo wybrane 3–4 obrazki przedstawiające tę samą postać lub motyw (ale w różnych sytuacjach) uczeń ma logicznie powiązać tak, aby powstało spójne opowiadanie, którego fabułę trzeba zbudować. Podane obrazki powinny być wkomponowane w to opowiadanie (przedstawiać jakieś jego momenty).

- ◆ **Redagowanie opowiadania do ilustracji np. z czasopisma, która wzbudziła zainteresowanie ucznia.**
- ◆ **Wymyślanie opowiadania do podanego tytułu** (mogą to również być tytuły artykułów z czasopism lub utworów, których uczeń nie zna; powinny jednak zawierać jakąś podpowiedź, sugestię, np.: *Mój dom w Alpach*; *Garnek pełen zdrowia i urody*).
- ◆ **Wymyślanie dalszego ciągu historii**, której początek został głośno przeczytany (lub obejrzany w postaci filmu).
- ◆ **Układanie wierszy zbudowanych według jakiejś formalnej zasady**, np.:
 - rozpoczynania wszystkich wersów tym samym wyrazem,

- akrostychów,
- kaligramów.

◆ **Układanie zdań lub wierszyków, których kolejne słowa zaczynają się na wskazane litery.**

◆ **Układanie opowiadań, w których kolejne zdania zaczynają się od podanych liter (mogą to być litery wchodzące w skład określonego słowa lub imienia dziecka).**

→ *Napisz opowiadanie, w którym kolejne zdania zaczynają się od liter wchodzących w skład Twojego imienia.*

MATEUSZ

Mamusia postanowiła dziś rano zrobić porządku w moim pokoju. Ach, co to się działo! Torby, pudełka, ubrania, książki, zabawki, skarby, które gromadziłem od miesiąca – wszystko to po prostu fruwało w powietrzu. Efekt przeszedł moje najśmielsze oczekiwania. Ubrania znalazły się w szafie, książki na półkach, zabawki wróciły do skrzyni, a moje ukochane zbiory zostały starannie poukładane w kasetkach. Szczęśliwy, że nic nie trafiło do śmietnika, zabrałem się za sklejanie modelu samolotu. Zaraz wszystko wróci do poprzedniego stanu!

◆ **Pisanie baśni na wskazany – nietypowy temat, np.:**

- *Napisz baśń o mrówce, która nie była pracowita.*
- *Napisz baśń o jabłku, które postanowiło uciec z drzewa.*
- *Wymyśl baśń o wyrazach, które nie chciały mieszkać w książce.*

Wymyślone opowiadanie powinno być baśnią, tzn. zawierać elementy fantastyczne, pokazywać ścieranie się dobra i zła oraz zawierać optymistyczne zakończenie (dobro nagrodzone) i pouczenie moralne.

◆ **Parafrazy. Przepis na jakąś potrawę** ma zostać przeredagowany tak, aby powstał **przepis na przyjaźń, szczęście, dobrą zabawę.**

◆ **„Zabawy” z przenośniami** (gdy już uczeń pozna ten środek stylistyczny).

- Interpretowanie (przedstawianie) metafory zawartej w utworze poprzez **przekład semiotyczny** (rysunkiem, gestem i ruchem ciała, np. rzeźbą dramową czy stop-klatką, dźwiękiem np.).
- **Tworzenie przenośni** poprzez określanie wrażeń odbieranych jednym zmysłem – słownictwem odpowiadającym specyfice innego zmysłu, np.:
 - *Jakim smakiem można oddać zapach siana?* (pachnie słodko? gorzko?)
 - *Jakim kolorem można oddać śpiew ptaka?* (srebrzyste trele słowika? wrony czarno kraczą?)
- **Zamiana sformułowań** zwykłych, potocznych na oryginalne i poetyckie, np.:
Zapomniałem zeszytu z domu. → Mój zeszyt postanowił się dziś wyspać.
W klasie panowała cisza jak makiem zasiał. → Makowa cisza zasypała klasę.
- **Personifikowanie przedmiotów** – tak jak to czyni Zbigniew Herbert z kamieniem w znanym wierszu; inspiracji można też poszukać w lubianych przez dzieci utworach Joanny Kulmowej,

właścucha z książki *Krześlaki z rozwianą grzywą*. W tytułowym wierszu krzesła otrzymują nowe życie i stają się rozbrykanymi źrebakami⁷²:

Krześlaki

*Jak coś zarży, parsknie w przedpokoju
to krześlaki
pędzą do wodopoju.*

*Jak coś trzaśnie błysnie coś przy tym
To krześlaki
Krzyszczą iskry kopytem.
Jak zatętni, zadudni dywanem
To krześlaki galopują w nieznanie [...]*

„Sekretne życie” sprzętów domowych może być dla dzieci inspiracją do niebanalnego, twórczego opisywania innych – zwykłych domowych sprzętów, tak by ukazać je jako magiczne, tajemnicze i fascynujące.

- **Opisywanie niezwykłych przedmiotów**, które trzeba najpierw sobie wyobrazić, np.:
 - Wymyśl i opisz fotel bez nóg, oparcia i poręczy.
 - Wymyśl i opisz lampę bez klosza i żarówki.
 - Wymyśl i opisz schody bez stopni.

◆ **Charakteryzowanie zwykłych przedmiotów przez określanie ich zalet i wad.**

Taka charakterystyka może być poprzedzona znaną uczniom formą – opisem przedmiotu skoncentrowanym na wyglądzie. Następnie uczniowie określają zalety i wady tego przedmiotu, wnika-
jąc także głębiej w ich „psychikę”. Efektem – jest spójna forma wypowiedzi:

To jest mój długopis. Właściwie nie ma w nim nic nadzwyczajnego: ma niebieski kolor i metalowe wykończenia. Jeśli chodzi o wielkość, to jest w sam raz: ani za długi, ani za krótki, ani za gruby, ani za cienki. Dobrze układa się w rękę i lekko pisze ciemnoniebieskim kolorem. Wypływają z niego zgrabne literki, które układają się w zeszyty do polskiego w długie rzędy wyrazów powiązanych w zdania. Tak, na polskim mój długopis jest zawsze zdyscyplinowany i chętny do pracy.

Zupełnie inaczej przedstawia się sprawa na matematyce. Na tej lekcji wkład często przestaje pisać, „prze-rywa”, powstają jakieś rozmazane kropki, a cyfry są jakieś nieforemne i w dodatku paskudnie pokreślone [...]

- ◆ **Krótkie inscenizacje ilustrujące frazeologizmy** (przysłowia, potoczne powiedzonka) w taki sposób, by pokazać (symbolicznie) wszystkie wchodzące w ich skład elementy znaczeniowe. Np. inscenizując frazeologizm *cicho jak makiem zasiał*, uczniowie muszą oddać znaczenia: ciszy, maku i siania.

⁷² J. Kulmowa, *Krześlaki z rozwianą grzywą*, Wyd. Magno, Warszawa 2010.

- ◆ Tworzenie podstawy porównania, przez **znajdowanie wspólnych cech różnych kategorii znaczeniowych**, np. człowiek – owoc, np. kończenie zdań typu:
→ *Gdybym był(a) owocem, był(a)bym.....*
→ *Gdybym był(a) owocem, był(a)bym cytryną, bo potrafię zrobić kwaśną minę...*
- ◆ **Bawienie się rymami**, np.:
 - znajdowanie wyrazów rymujących się z podanym wyrazem – zadanie może mieć formę zabawy: kto znajdzie więcej rymujących się wyrazów w podanym czasie;
 - znajdowanie rymów do imion (np. imienia własnego lub kolegi);
 - przedstawianie w taki sposób, by do imienia dodać rymujące się z nim słowo, a jednocześnie powiedzieć coś o sobie, np.
Jestem Anka, co robi smaczne śniadanka.
Nazywam się Grzesiek i lubię chodzić po lesie.
 - znajdowanie rymujących się ze sobą wyrazów z określonego kręgu tematycznego, np. związanych z ogrodem, szkołą, zimą.
- ◆ **Kojarzenie wyrazów i różnego rodzaju gry słowne**, np.:
 - Wyszukiwanie wyrazów, które połączone stworzą nowe wyrazy (np. *foto+ komórka = fotokomórka*).
 - Wymyślanie nowych słów i podawanie ich znaczeń, np.:
książkożerca – osoba, która pożera książki (czyta ich bardzo dużo),
jaśnidło – świecący gadżet (z diodą), który pozwala coś zobaczyć w ciemności.
- ◆ **Wymyślane rebusów i krzyżówek.**

Od wiersza do wiersza

Oczywiście, w klasach IV–VI zasadne jest wprowadzanie ćwiczeń rozwijających myślenie dywergencyjne i konwergencyjne podobnych do tych, które adresowane były do dzieci w I etapie edukacyjnym, ale odpowiednio trudniejszych, bardziej złożonych i wykorzystujących bogatszy materiał słownikowy. Literatura metodyczna podaje wiele przykładów tego typu rozwiązań, funkcjonują one często jako przykłady **zabaw i gier rozwijających wyobraźnię i myślenie twórcze**. Oczywiście, nie są w żaden sposób zarezerwowane wyłącznie dla uczniów zdolnych. Stosuje się je w klasach, w których uczą się dzieci o różnych możliwościach i potrzebach. Właśnie dlatego, że umożliwiają indywidualizację nauczania i pozwalają każdemu uczniowi „po swojemu” wykonać polecenie, są tak przydatne w pracy ze zróżnicowaną grupą uczniów.

* * *

Podane wyżej pomysły mogą być:

- ◆ adresowane do uczniów zdolnych jako indywidualne zadania (które owi uczniowie będą wykonywać zamiast ze znużeniem śledzić, jak ich koledzy powoli np. budują opis przedmiotu z typowego słownictwa podanego przez nauczyciela);
- ◆ wykorzystane jako elementy różnych zajęć i łączone z różnymi treściami edukacyjnymi (np. jako ćwiczenie wprowadzające w tematykę lekcji, rozluźniające, budujące miłą atmosferę zabawy);

- ◆ stać się kanwą lekcji, która łączy kilka ćwiczeń w spójną całość, ukierunkowaną na cele związane z recepcją poezji, pisaniem opowiadań czy nawet materiałem gramatycznym.

Przykłady zajęć wykorzystujących różnorodne techniki pobudzania myślenia twórczego odnajdziemy w książce Doroty Gołębniak i Grażyny Teusz *Edukacja poprzez język*⁷³. Propozycja warsztatów autorstwa Elżbiety Mrozek pt. *W „tajemniczym ogrodzie” poezji* pokazuje, jak stworzyć wokół dzieci klimat, w którym w sposób naturalny i ludyczny zarazem obcowaliby z poezją, a przy tym nie zniszczył jej ulotności i piękna (co, niestety, często jest efektem szkolnej analizy wiersza). Autorka widzi taką lekcję jako „**zanurzenie” dzieci w poezji**, nawiązując do teorii związanych z N. Chomskim, który twierdzi, że nabyta wiedza językowa (jako charakterystyczna cecha istot ludzkich) umożliwia dedukowanie zasad danego języka, dzięki czemu człowiek może generować w tym języku nowe zdania. Teorie te implikują pedagogikę „zanurzania dziecka w języku” oraz pozwalania, by wszystko odkrywało samodzielnie⁷⁴.

Idąc za tą myślą, można założyć, że **uczeń zrozumie poezję i stanie się na nią wrażliwy, jeśli sam będzie próbował ją tworzyć**. Zachęta do tworzenia wierszy inspirowanych otaczającym światem, codziennością, bliskimi ludźmi – stanie się kluczem do „tajemniczego ogrodu” poezji, dzieciom uzdolnionym w różnych dziedzinach pozwoli te zdolności wykorzystać i rozwijać, a jednocześnie wszystkim przyniesie wiele zabawy i radości.

Zapraszając dzieci do tworzenia – pisze autorka warsztatów – nie starajmy się robić z nich poetów. Naszym celem powinno być przede wszystkim obudzenie dziecięcej wrażliwości, wyobraźni i uczuć, a także odpowiedzialności za słowa i ich wartość.

Powinniśmy stworzyć warunki, które pomogą dziecku odkryć bogactwo języka. Taką możliwość daje obcowanie ze starannie wybranymi, zróżnicowanymi pod względem treści i formy utworami, korzystanie ze słowników, albumów. Oferujemy małemu twórcy szeroki wybór możliwości, z których może skorzystać, jeśli będzie odczuwał taką potrzebę.[...]

Praca nad poezją stwarza wiele okazji do używania języka (mówienie, słuchanie, pisanie, czytanie). Dzięki temu wzrasta kompetencja językowa i komunikacyjna dziecka. Tworząc wiersz, dziecko szuka znaczenia słów, sięga do słownika, utrwała pisownię wyrazów, potrafi posługiwać się wyrazami we właściwym kontekście.

Jednocześnie bawi się słowami (przestawia je, skreśla), odkrywa coraz to nowe możliwości ukryte w języku. Wybierając najtrafniejsze słowa i ich połączenia, wypowiada je, słucha brzmienia, staje się wrażliwe na rytm i rym wiersza [...]

Poezja pozwala dziecku poznać i wyrazić siebie, a także poznać własne możliwości twórcze. Rola nauczyciela, zwłaszcza klas początkowych, polegałaby na tym, by pokazać dziecku różne ciekawe sposoby pracy nad tworzeniem wiersza. Do świata poezji wiedzie bowiem ukryta furtka, którą otwiera wyobraźnia dziecka. My możemy odstąpić różne ścieżki wiodące do tej furtki⁷⁵.

⁷³ B.D. Gołębniak, G. Teusz, *Edukacja poprzez język*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1999.

⁷⁴ Ibidem, str. 105.

⁷⁵ Ibidem, str. 120–121.

* * *

Oto przykładowy plan lekcji, nawiązującej do scenariusza Elżbiety Mrozek. Mogłaby być przeprowadzona w klasie 4. lub 5., ale także – po weryfikacji zawartych w niej treści – można ją zaproponować młodszym dzieciom (z klasy 3.), zwłaszcza uzdolnionym językowo⁷⁶. Głównym celem zajęć jest – mówiąc metaforycznie – uchylenie owej furtki do ogrodu poezji, o której była mowa. Jednocześnie, wykonując proponowane ćwiczenia, uczniowie zyskują materiał obserwacyjny i językowy służący do opisu przedmiotu.

Oczywiście, lekcja może być przeprowadzona w „standardowej” klasie, w której są różni uczniowie – mniej i bardziej uzdolnieni. Praca przyniesie pożytek wszystkim uczniom.

Temat: **Od wiersza do wiersza, czyli jak opisać klucz.**

Cele lekcji:

Uczeń:

- tworzy spójne teksty mówione i pisane na temat klucza,
- rozpoznaje wers i rym jako cechy utworu poetyckiego,
- tworzy opis przedmiotu,
- czytając głośno i wyraziście, przekazuje intencję tekstu,
- uczestniczy w rozmowie, słucha z uwagą wypowiedzi innych, mówi na temat, prezentuje własne zdanie i uzasadnia je.

Cele dla uczniów uzdolnionych:

- stworzenie sytuacji dydaktycznej, w której uczniowie zainteresują się słowami i ich wzajemnymi związkami; stworzą ciekawe, oryginalne skojarzenia wyrazów, metafory i porównania, będą dążyli do napisania wierszy, w których wyrażą swoje przeżycia wewnętrzne,
- wskazanie twórczości literackiej jako możliwej drogi samorealizacji twórczej.

Czas: 2 godziny lekcyjne

Środki dydaktyczne:

- klucze – różnej wielkości i kształtu przyniesione przez nauczyciela lub uczniów,
- plansza z pytaniami do części wstępnej,
- kartki z wierszem „z lukami”,
- kartki kolorowego papieru do zapisywania wierszy (każde dziecko dostaje zestaw 4–5 kartek w różnych kolorach)...
- tekst wiersza M. Białoszewskiego *Studium klucza* dla każdego ucznia.

Przebieg:

I. Wprowadzenie

Nauczyciel rozdaje uczniom klucze i prosi, aby je dokładnie obejrżeli, a następnie podzielili się swoimi spostrzeżeniami. W widocznym miejscu zawiesza planszę z pytaniami które mają ukierunkować refleksje:

- *Co to jest?*
- *Jak wygląda?*
- *Do czego można porównać jego kształt?*
- *Jakiej jest wielkości?*
- *Czy jest ciężki, czy lekki?*
- *Jaki ma kolor?*
- *Co ci przypomina?*

⁷⁶ Propozycja Elżbiety Mrozek pośrednio adresowana jest do uczniów I etapu edukacyjnego. Natomiast przedstawiony scenariusz jest także inspirowany publikacjami Stanisława Bortnowskiego, m.in. rozdziałem *Jak smakuje klucz?* w książce *Jak uczyć poezji?*. S. Bortnowski, *Jak uczyć poezji?*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 1998, str. 165–168.

Uczniowie wymieniają uwagi, nazywają cechy klucza, dzielą się spostrzeżeniami.

[Stanisław Bortnowski, inspirując się wierszem Mirona Białoszewskiego *Studium klucza*, proponuje jeszcze bardziej zaawansowane badanie:

– *Powąchajcie swój klucz! A teraz powąchajcie kwiatek z wazonu!*

– *Dotknijcie swego klucza! Co odczuwacie? Ciepły jest czy zimny? Gładki czy szorstki? Ugniata się czy jest twardy? [...]*

– *A gdybyście chcieli rozłupać klucz, jaki mógłby on być w środku? Czy inny niż z zewnątrz? Jaka jest materia, konsystencja klucza?^{77]}*

II. Rozwinięcie. Piszemy wiersze.

(1) Zapisujemy odpowiedzi na pytania.

Każdy uczeń zapisuje swoje odpowiedzi na pytania postawione we wstępnej części lekcji. Każda odpowiedź ma być umieszczona w odrębnym wersie, ale ich kolejność zależy od autora. Odpowiedzi mogą być zdaniami, równoważnikami zdań, związkami wyrazowymi lub nawet pojedynczymi wyrazami. Autor decyduje, czy wprowadzać interpunkcję, lecz jeśli się na nią zdecyduje – ma być poprawna i konsekwentna.

Wiersz powinien być najpierw napisany na brudno (poprawki, skreślenia), a po podjęciu ostatecznej decyzji – przepisany większymi literami na kolorowej kartce. Każdy uczeń wybiera kolor kartki, na której zapisze swój wiersz.

Po odczytaniu wierszy nauczyciel zbiera prace. Przykłady:

To jest klucz.

Wygląda jak oko egipskiego boga.

Jest duży.

Ma kolor żelaza.

Jest ciężki.

Przypomina mi dom moich dziadków na wsi.

Kluczyk

jest bardzo ładny

srebrny

nieduży

leciutki

przypomina mały skarb.

(2) Szukamy porównań.

Każde dziecko ma znaleźć dla trzymanego w ręku klucza oryginalne, ciekawe porównanie i wyjaśnić je. Np.:

Klucz jest jak rybka – połyskuje srebrem.

Klucz jest jak pociąg, bo przewozi marzenia.

(3) Teraz zadaniem uczniów jest wymyślić, co może otwierać klucz. Wcale nie muszą to być prawdziwe drzwi. Nauczyciel zaznacza, że im bardziej niezwykłe będą odpowiedzi, tym lepiej. Np.

Mój klucz otwiera szafkę, w której babcia trzyma wspomnienia.

Mój klucz otwiera drzwi do królestwa Nocy.

(4) **Wiersze według liter.** Wykorzystamy wymyślone wcześniej porównania i skojarzenia. Wiersz ma mieć 5 wersów, które zaczynają się na podane litery (nauczyciel wybiera litery, można też je wylosować w umówiony sposób).

T.....

J.....

O.....

P.....

N.....

⁷⁷ S. Bortnowski, op.cit.

*Ten klucz
Jest zaczarowany
Otwiera szafkę, w której babcia trzyma wspomnienia
Patrzy ze współczuciem
Na stare fotografie i zasuszone kwiaty*

Jeśli pierwsze litery wersów utworzą wyraz KLUCZ, powstanie **akrostych**, np.:

*Klucz jest ciężki i ciemny.
Lubi starą szafę i kufer na strychu.
Umie tylko otwierać i zamykać.
Czy nigdy mu się to nie znudzi?
Zapytam go.*

Podobnie jak w punkcie 1., wiersz w ostatecznej wersji zostaje przepisany większymi literami na kolorowej kartce. Po odczytaniu wierszy nauczyciel zbiera prace.

(5) **Kaligrama.** Uczniowie, którzy mają rozwinięte uzdolnienia plastyczne (inteligencję wizualno-przestrzenną) mogą tak zapisać wiersz, aby – zamiast tradycyjnych linijek – wyrazy tworzyły kształt klucza.

Nauczyciel zbiera teksty na kolorowych kartkach – jak w poprzednim punkcie.

(6) **Uzupełnianie wiersza.** Nauczyciel rozdaje uczniom kartki, na których znajduje się wiersz z „lukami”, które każdy uczeń ma uzupełnić słownictwem wybranym z rozsypanki wyrazów i związków wyrazowych. Rozsypanka zawiera więcej słów niż potrzeba do uzupełnienia wiersza (część pozostanie niewykorzystanych).

Klucz ma
Otwiera
Smakuje jak
Z wyglądu przypomina albo
taki jest

	kształt amuletu	zapach jesiennych kwiatów	tajemnicę	
	drzwi	wyobraźnię	wejście do krainy baśni	
	zimne lody	żelazo	zagadka	lekarstwo na smutek
gruszkę	złamaną chryzantemę	czarodziejską różdżkę	hieroglif	znak zapytania
	niezłomny	zamknięty w sobie	nieznany	wesoły

Nauczyciel zbiera powstałe wiersze.

(7) Teraz uczniowie porównują swoje wiersze z utworem Mirona Białoszewskiego:

Studium klucza

*Klucz
ma
zapach wody goździkowej
smak elektryczności
a jako owoc
to on cierpki
niedojrzały
będący cały sobie
pestką.*

- Uczniowie wskazują, jakie cechy klucza jako przedmiotu dostrzegł poeta.
- Określają sposób rozczłonkowania tekstu na wersy i uzyskany w ten sposób efekt (mogą porównać, jak wyglądałby tekst zapisany ciągłym zdaniem).
- Wskazują metafory i interpretują ich znaczenie (np. klucz – owoc cierpki, niedojrzały).
- Określają, na czym polega niezwykle spojrzenie poety na „zwykły” przedmiot; co dostrzegł takiego, czego nie dostrzegli inni.

III. Zakończenie

Nauczyciel tworzy ekspozycję z wierszy napisanych przez uczniów, umieszczając kolorowe kartki np. na korkowej tablicy czy przymocowując je do dużego arkusza papieru (dzieci pomagają, aby praca poszła szybciej). Nauczyciel decyduje, jak pogrupuje wiersze (np. według ćwiczeń lub autorów).

Po stworzeniu ekspozycji, klasa jeszcze raz czyta wiersze i ocenia efekty swojej pracy. Wszystkie lub wybrane dzieci określają, co im się udało, z czego są zadowolone, co zmieniłyby w przyszłości.

Obserwacje

Każde dziecko jest w stanie napisać pięciowersowy wiersz, który składa się z odpowiedzi na proste pytania i nie zawiera rymów. Większość dzieci będzie w stanie dobrać rymujące się wyrazy i umieścić je logicznie na końcach wersów. Natomiast uczniowie wrażliwi, czytani, uzdolnieni literacko stworzą niepowtarzalne sformułowania, zawierające poetycką wieloznaczność. Porównanie *klucz wygląda jak oko egipskiego boga* może świadczyć o tym, że uczeń jest odczytany, zna ilustrację przedstawiającą egipskich bogów, lubi mity. Natomiast fragment: *[klucz] Otwiera szafkę, w której babcia trzyma wspomnienia / Patrzy ze współczuciem / Na stare fotografie i zasuszone kwiaty* świadczy nie tylko o umiejętności posługiwania się metaforą, ale i głębokiej wrażliwości i empatii dziecka, które dostrzegło smutek starego człowieka.

* * *

Większość dzieci w wieku odpowiadającym II etapowi edukacyjnemu lubi pisać wiersze i bawić się rymami – chętnie też przedstawia efekty swojej pracy (w przeciwieństwie do uczniów starszych, którzy często wolą pisać „do szuflady”, traktując własne próby literackie jako coś intymnego i osobistego). Dlatego w tym okresie warto zachęcać je do **opracowywania różnych tematów w wybranej formie: wiersza, opowiadania, opisu, impresji, listu do wyobrażonego przyjaciela** itp. Uczniów o uzdolnieniach plastycznych zachęci możliwość **zilustrowania pracy fotografią, rysunkiem czy grafiką komputerową**.

Tak więc, po omówieniu tematu (np. szkoła, klasa, nauczyciel), zgromadzeniu słownictwa, wspólnym napisaniu w klasie wzorcowej wypowiedzi, można zaproponować uczniom (wszystkim – lub tylko chętnym) stworzenie nowej, własnej pracy w wybranej przez nich formie – wierszem lub prozą – na omawiany temat. Zamiast tradycyjnej pracy domowej (opis klasy, szkoły, przyjaciela...), która często przynosi kilkanaście niemal identycznych wypracowań, nauczyciel otrzyma różne wypowiedzi, oryginalne i ciekawe.

Oto kilka przykładowych utworów tematycznie związanych ze szkołą napisanych przez uczniów klasy 6. (pisownia oryginalna)⁷⁸. Prace te pokazują, jak różnie dzieci potraktowały temat i przekonują, że na lekcjach języka polskiego warto i trzeba pozostawiać duży margines dla indywidualności uczniów, z których każdy ma inną wrażliwość, temperament, osobowość; inną perspektywę obserwacji świata i odbioru tekstów kultury. Każdy z przedstawionych utworów świadczy o zdolnościach dziecka, które go stworzyło, ale jakże różne to zdolności...

⁷⁸ Wiersze napisali uczniowie klas 6 ze Szkoły Podstawowej nr 1 im. Ks. R. Brzóska w Białej Podlaskiej. Utwory zgromadziły panie Elżbieta Szulak i Anna Zdunek.

Szkoła moich marzeń

To piękna szkoła,
a dookoła:
kwiaty, pola, drzewa, łąki,
na niebie wesoło śpiewają skowronki.

Z daleka widać dom – to mała, brązowa kropeczka,
a krzaczek obok to zieloną plameczka.
Do tego miejsca prowadzi żółta wstążka,
boisko jest zaś w kształcie krążka.
[...]

[Alicja L.]

Droga

Idę ciemną nocą przez las
i dochodzę do rozstaju dróg.
Ścieżek jest wiele,
lecz każda z nich inna.

Nagle wokół mnie,
pojawia się ludzi tłum.
Każdy idzie drogą swą,
każdy idzie inną z nich.

Kto wybrał dobrze?
Za kim mam iść?

Nagle sobie przypominam
słowa usłyszane w dzieciństwie:
„Idź za głosem serca.
Pamiętaj, tylko ty wybierzesz dobrze swój życiowy cel!”

Ale...
Skąd to znam?
Kto mi to powiedział?

To nauczyciel, który pocieszał w trudnych chwilach.
To nauczyciel, który potrafił wysłuchać.
To nauczyciel, którego zawsze miło wspominam.

Teraz już wiem którądy iść.
Teraz wiem, że sama wybiorę drogę.

[Katarzyna W.]

Ks. Stanisław Brzóska

On rękawem płaszcza nas okrywa,
On ramieniem szczęścia, swobody dodaje.
On grzeszących do dobra namawia,
On dobrym brawo bije.
On – człowiek miły, dobry, serdeczny.
On w obronie kraju naszego walczył,
i żołnierzom otuchy dodawał!

On został wybrany na patrona naszej szkoły.
On jak ptak w powietrze się wzbija
i na skrzydłach naszą szkołę unosi.

[Joanna S.]

Szkolny dzień

Każdego ranka budzę się,
swe kroki stawiam w szkole mej,
gdzie lekcje zawsze inne są.
Na WF-ie gramy w piłkę – „Gol !”..
Bramek strzelam może mało,
ale za to bramki swej
bronię niczym młody lew !

Polski teraz –
co za relaks !
Dzisiaj gramatyka,
co ją w małym palcu mam.

Plastyka – farby, kredki,
manualne sprzeczki,
kto ładniejszą pracę ma.

I ostania lekcja – matma.
Lubię ją szalenie!
Pitagoras kłania się,
tutaj α , a tam 5.

Wracam nieco zmęczony,
ale głowa pełna wrażeń,
nastrój mam wesoły.
Spragniony emocji
wpadam w błogi sen
czekając na kolejny, szkolny dzień.

[Jakub L.]

Szkoła

*Jest jedno takie bezpieczne miejsce –
szkoła.
Miejsce, w którym poznałam pierwszych przyjaciół, pierwszych kolegów.
Chodzę tu od dziecka.
Teraz trzeba się z nią rozstać.
Jest to smutna chwila, bo szkoła tylu
dobrych rzeczy mnie nauczyła.
Kocham szkołę, lecz niedługo ją opuszczę.
Pożegniam przyjaciół
i w nową drogę ruszę, by szukać innych.
Za późno już na pytanie: „Dlaczego się nie uczyłam?”
Inni są zadowoleni z pracy.
Dzięki szkole staliśmy się kimś,
... ludźmi,
bo wszystko zaczyna się od szkoły.*

[Maria M.]

Moja szkoła

*Ta nasza najstarsza i najmniejsza w mieście szkoła
jest trochę poważna, a trochę wesoła.
Jak może, zachęca uczniów do nauki,
aby nie wyrosły z nas okropne „tłuki”.*

*Na matematyce pani patrzy na nas srogo,
by wszyscy uczyli się, jak tylko mogą.
Dużo nam zadaje i dużo wymaga,
na lekcjach panuje cisza i powaga.*

*Za to na przyrodzie więcej luzu mamy,
częściej się śmiejemy i trochę gadamy,
więc przedmiot lubimy, nawet się staramy,
by szóstkami cieszyć wszystkie nasze mamy.*

*Na polskim z kolei kreatywność ćwiczę
i na dobry stopień zawsze ufnie liczę,
bo pani z „polaka” jest nie byle jaka,
potrafi wydobyć klasę nawet u „prostaka”!*

[...]

[Edyta W.]

Szkoła moich marzeń

Wczoraj wieczorem rozmyślałam nad tym, do jakiej szkoły chciałabym uczęszczać.

Otóż, na plac szkolny wchodziłoby się przez kolorową bramę, która wiodłaby przez mały park z jeziorem, w którym pływałyby łabędzie. Zimą te zwierzęta odlatywałyby do ciepłych krajów, a uczniowie zjeżdżaliby z górek. Tuż za parczkiem rozpościerałoby się duże boisko z polem do siatkówki, golfa, piłki nożnej i koszykówki, a także ogródek kwiatowo-warzywny. Ogródkiem zajmowałoby się uczniowie, którzy latem mogliby bez pytania brać z niego warzywa i je jeść.

Do szkoły zjeżdżałoby się zjeżdżalnią, ale przed nią zostawiłoby się ubrania zimowe. Na korytarzu byłby automat do cukierków i herbaty. Uczniowie uczyliby się siedmiu przedmiotów: wf-u, chemii, teatrologii, plastyki, języka polskiego, języka angielskiego i muzyki.[...]

Na teatrologii ćwiczylibyśmy dykcję, a także wczuwanie się w różnorodne role, które następnie odgrywalibyśmy na scenie w ogromnej sali teatralnej. W klasie, w której wykładano by ten przedmiot byłby także ławki dla wszystkich uczniów, a na ścianach wisiałyby portrety sławnych, kochających teatr ludzi. Pani od tego przedmiotu zawsze byłaby wystrojona i miła.

Na plastyce robilibyśmy różne cudeńka, np.: kury z bibuły, obrazki z linoleum [...]

Na języku polskim ćwiczylibyśmy ortografię, pisałibyśmy różne ciekawe wypracowania i rozmawialibyśmy na interesujące nas tematy. Sala języka polskiego byłaby duża i jasna, a pani – miła. Nie oceniałaby ona zbyt surowo prac uczniowskich.

Na lekcji języka angielskiego rozwiązywalibyśmy różne ćwiczenia i bralibyśmy udział w zabawach, kształtujących komunikację w języku angielskim. Oglądalibyśmy także ciekawe filmy, oczywiście po angielsku. W sali, na ścianach i meblach porozwieszane byłyby słówka angielskie. Pani pomagałaby nam w tłumaczeniu słówek i byłaby miła.

Z kolei na muzyce uczylibyśmy się grać na instrumentach i śpiewać. Sala byłaby oklejona nutkami i byłoby tam dużo różnych instrumentów, np.: gitara, trąbka, perkusja, keyboard i wiele innych. Pan od muzyki byłby bardzo miły.

Na korytarzu byłby także pokój nauczycielski, dziesięć okien i kwiatki.

Szkoła byłaby okrągła, duża, z dwoma wejściami, a dach miałaby płaski i oszklony.

Uczniowie byliby bardzo mili dla wszystkich, pomocni, a także cisi. [...]

Taka jest właśnie szkoła moich marzeń.

[Asia S.]

Program Kreator

Większość współczesnych psychologów, analizując działania kreatywne, preferuje ujęcie poznawczo-badawcze i utożsamia proces twórczy z rozwiązywaniem problemów. Tak rozumiana aktywność twórcza ma charakter celowy i obejmuje 4 fazy:

- 1) dostrzeżenie i sformułowanie problemu,
- 2) analizę struktury problemu i umiejscowienie go w przestrzeni problemowej,
- 3) wytwarzanie pomysłów rozwiązania, ich ocenę i wybór pomysłu stanowiącego rozwiązanie,
- 4) weryfikację pomysłów i dokonanie oceny osiągniętego rozwiązania⁷⁹.

⁷⁹ D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*, op.cit., str. 101–102.

Takie podejście do procesu uczenia się odnajdujemy w założeniach programu KREATOR⁸⁰ i w budowie „kreatorskiej” lekcji.

Ogólnym celem programu jest włączenie do nauczania przedmiotów ogólnokształcących i praktyki szkolnej pięciu tzw. **kompetencji kluczowych**, traktowanych jako integralny element procesu edukacyjnego i ściśle związanych z treściami przedmiotowymi. Te kompetencje to:

1. Planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się

Podczas „kreatorskiej” lekcji uczniowie podejmują w dużym stopniu samodzielne decyzje: jak będą się uczyć i w jakiej kolejności, jak wychwycą błędy i luki, co jest w opracowywanym zagadnieniu najważniejsze i jak te elementy wyróżnić z całości materiału. Tym samym uczą się planowania, organizowania, kontrolowania przebiegu i rezultatów pracy; ogólnie mówiąc – uczenia się. W efekcie mogą przejść od nauczyciela przynajmniej część odpowiedzialności za własną naukę, podczas gdy w tradycyjnej lekcji, prowadzonej metodami podającymi uczeń prowadzony jest „za rękę” przez nauczyciela, który decyduje, jakie treści są omawiane, w jakiej kolejności i w jaki sposób.

→ Odkrycie właściwych dla siebie strategii uczenia się i rozpoznanie najlepszego dla siebie stylu pracy jest warunkiem realizacji uzdolnień i sukcesu nie tylko szkolnego, ale i życiowego uczniów zdolnych.

2. Skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach

Uczniowie pracują w kilkuosobowych zespołach. Rozwiązując problem, rozmawiają ze sobą, dyskutują, wyjaśniają sobie, jak należy rozumieć poszczególne kwestie, wchodzą w różnorodne kontakty. Aby wykonać zadanie, muszą uzgodnić sposób postępowania, a to wymaga skutecznego formułowania swoich myśli, sądów i propozycji rozwiązań i opinii oraz rozumienia tego, co przekazują inni.

→ Umiejętność skutecznego komunikowania się w różnych sytuacjach, formułowania swoich poglądów, stosownego zwracania się do innych, ale także słuchania, otwartości na partnerów – to fundament przyszłego sukcesu. Bez nich nawet wybitnie zdolny człowiek nie będzie w stanie rozwinąć swych możliwości. Z perspektywy przedmiotowych celów języka polskiego rozmowy w grupie dają szansę wypowiedziania się, werbalizacji swoich myśli każdemu uczniowi – w przeciwieństwie do lekcji „przy tablicy”, na której zabrać głos zdąży zaledwie kilku uczniów (i to zazwyczaj zawsze tych samych).

3. Efektywne współdziałanie w zespole

Praca w małych grupach utworzonych w celu rozwiązania zadania przygotowuje do funkcjonowania w różnych układach społecznych. Dzieci uczą się, jak zorganizować wspólną pracę; w tym celu muszą ze sobą współpracować. Skład zespołów zmienia się – a współpracować trzeba umieć z każdym. W różnych składach i przy różnych zadaniach zmieniają się role ucznia, raz jest liderem, który organizuje pracę zespołu, a kiedy indziej jest po prostu jego członkiem. Dziecko orientuje się, w jakiej roli czuje się najlepiej – i wypracowuje własne, efektywne strategie współpracy w zespole.

⁸⁰ Program KREATOR realizowany był na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej jako element reformy programowej. Historia tego programu w polskich szkołach rozpoczęła się w 1995 roku, kiedy w ramach programu SMART i przy wsparciu programu Improve (Phare) pojawiły się pierwsze publikacje adresowane do nauczycieli języka polskiego i matematyki. Wkrótce rozpoczęto kursy dla nauczycieli i pojawiły się kolejne zeszyty, zawierające propozycje lekcji historii, przedmiotów przyrodniczych i zajęć w klasach 1-3. W latach 1996-98 ukazało się łącznie 7 zeszytów KREATORA ze scenariuszami lekcji oraz publikacje tematyczne np. poświęcone ocenianiu. Przedstawione tu omówienie założeń Programu i propozycje lekcji opierają się na ww. publikacjach.

→ Ta kompetencja jest szczególnie ważna dla uczniów uzdolnionych, którzy często są indywidualistami, odcinającymi się od reszty klasy i mającymi trudności w nawiązaniu relacji społecznych. Tu – dzięki ponadprzeciętnej inteligencji i zdolnościom – mogą zająć pozycję w zespole satysfakcjonującą zarówno ich, jak i ich kolegów.

4. Rozwiązywanie problemów w twórczy sposób

„Kreatorska” lekcja implikuje proces twórczego myślenia i działania. Każdorazowo dziecko postawione jest w sytuacji nowej, „nietypowej”, wymagającej niestandardowego podejścia. Zadanie powinno zawierać problem stanowiący dla uczniów trudność, którą trzeba pokonać; wyzwanie, któremu trzeba sprostać.

→ Uczeń zdolny, ambitny, inteligentny uaktywnia się w takich sytuacjach, podczas gdy „standardowa” lekcja nierzadko go nudzi i męczy. Problemy rozwiązywane na lekcjach języka polskiego dotyczą analizy i interpretacji tekstów kultury, funkcjonowania motywów, znajdowania i wykorzystywania różnych kontekstów dzieła, charakterystyki i oceny postaci literackich, zagadnień językowych, pisania określonych form wypowiedzi itp.

5. Efektywne posługiwanie się technologią informacyjną

O znaczeniu tej kompetencji nikogo dziś nie trzeba przekonywać ani jej uzasadniać. Bez dostępu do nowych technologii informacyjnych trudno dziś zdobywać informacje i rozwiązywać wiele problemów. Umiejętność korzystania z Internetu jako zasobu wiedzy oraz komputera jako narzędzia pracy wpisana jest w podstawę przedmiotową języka polskiego (i oczywiście, innych przedmiotów). Sprawne posługiwanie się komputerem obejmuje umiejętność celowego gromadzenia, przetwarzania i wykorzystywania informacji.

→ Dla uczniów uzdolnionych, ambitnych, mających specyficzne zainteresowania fundamentalne znaczenie ma umiejętność poruszania się w morzu informacji, czytania hipertekstu, docierania do zasobów, które w innej formie byłyby niedostępne (np. zwiedzanie wirtualne muzeów świata, komunikowanie się z grupami pasjonatów jakiegoś problemu, korzystanie z zasobów bibliotek internetowych). Dziś polonista jest przewodnikiem dla ucznia w „świecie ekranów”, uczy jak korzystać z edytora i jak tworzyć blogi oraz strony www.

* * *

Walorem lekcji opartej na modelu wypracowanym przez program KREATOR jest to, że odbywa się ona w klasie szkolnej, na „normalnej” lekcji każdego przedmiotu (a tym przypadku – języka polskiego) i pozwala realizować cele ważne ze względu na potrzeby wszystkich uczniów (także słabszych), nie ograniczając jednocześnie aktywności dzieci zdolnych.

Jest to możliwe dzięki zmodyfikowanej strukturze lekcji, która przebiega etapowo i obejmuje 5 faz:

Zaangażowanie	<ul style="list-style-type: none"> – stworzenie sytuacji dydaktycznej, w której jasno zostanie przedstawiony temat zajęć; – pobudzenie aktywności uczniów; zainteresowanie ich problemem; – precyzyjne sformułowanie celów zadania, poleceń; – stworzenie atmosfery sprzyjającej zaangażowaniu uczniów; – organizacja pracy (np. podział na grupy).
Badanie	<ul style="list-style-type: none"> – analizowanie otrzymanych zadań przez uczniów; – dyskusje, negocjacje, wyjaśnianie sobie nawzajem różnych kwestii; – przypomnianie wcześniejszych doświadczeń i posiadanych wiadomości; – stawianie hipotez,

Przekształcanie	<ul style="list-style-type: none"> – porządkowanie wiedzy zdobytej w drugiej fazie i wykorzystanie jej w twórczy sposób; – przedstawianie przez uczniów różnych propozycji rozwiązania problemu (twórcze pomysły) i analizowanie ich; – wspólne planowanie pracy (drogi do rozwiązania problemu); – rozwiązywanie problemu (współpraca, zaangażowanie zespołu, podział czynności);
Prezentacja	<ul style="list-style-type: none"> – relacjonowanie efektów pracy przez przedstawicieli grup na ogólnym forum; – porównywanie sposobów rozwiązania problemu i rezultatów.
Refleksja	<ul style="list-style-type: none"> – samoocena uczniów; – refleksja (odnosząca się do pracy zespołu i pracy własnej): czego się nauczyliśmy? co nam dały zastosowane sposoby postępowania? co poprawilibyśmy w naszej pracy? jak wykorzystamy zdobyte doświadczenia? jakim byłem członkiem grupy?

Jedynie w pierwszej fazie nauczyciel pozostaje osobą kierującą pracą – w pozostałych przewaga aktywności jest po stronie uczniów.

Należy podkreślić niezbędność i ważność fazy zamykającej lekcję. Dzięki refleksji podsumowanie pracy grup nie ogranicza się do wystawienia stopnia (który satysfakcjonuje dzieci – lub nie), ale pogłębia **samoświadomość ucznia** i zachęca go do wyciągania wniosków: Czy rzeczywiście zaangażowałem się w pracę? Co mogłem wnieść do realizacji zadania, a co wniosłem? Czy wykorzystałem swoje możliwości i wiedzę? Refleksja nad różnymi aspektami własnej pracy pozwala na uwzględnienie różnych predyspozycji i możliwości dzieci, jest też istotnym elementem rozwoju dziecka uzdolnionego.

* * *

Dotykamy tu kwestii **oceniaania**. W przypadku uczniów zdolnych pożyteczne byłoby poszerzenie skali tradycyjnych stopni szkolnych o zagadnienia ważne ze względu na rozwój ucznia tak, aby ocena stymulowała dziecko do rozwoju. Uczniowie zdolni piszą ładne wypracowania, udzielają poprawnych odpowiedzi, formułują poprawne zdania, są czytani i mają dużą wiedzę, a dzięki dobrej pamięci i inteligencji – potrafią posiadaną wiedzę zastosować w nowych sytuacjach. Jednym słowem – zawsze otrzymują wysokie oceny (o ile z jakichś względów nie mamy tu do czynienia z syndromem nieadekwatnych osiągnięć). Po pewnym czasie zauważają, że dzięki zdolnościom nie muszą wkładać zbyt dużego wysiłku w naukę (języka polskiego dotyczy to szczególnie). Informacja, że kolejna jego praca czy odpowiedź jest „na piątkę” nie inspiruje ucznia (przeciwnie, czuje się skrzywdzony, gdy ocenia nie jest najwyższa) i nie wskazuje kierunków pracy.

Dlatego, aby ocena mobilizowała, zwłaszcza w pracy z uczniem zdolnym warto sięgnąć po **inne – obok tradycyjnych stopni szkolnych – sposoby i zakresy oceniania**. Nie do przeceniania są tu doświadczenia oceniania kształtującego, o którym będzie mowa w następnym rozdziale. Tu przypomnimy tylko, że i program KREATOR wypracował własne narzędzia oceny, odnoszące się do kompetencji kluczowych⁸¹. W największym skrócie można powiedzieć, że ocenianie dotyczy tu nie tylko efektu pracy ucznia (co?), ale i sposobu, w jaki uczeń do tego efektu dochodził i jak go komunikował (jak?). Określone zosta-

⁸¹ Materiały edukacyjne KREATORA – *Ocenianie kompetencji kluczowych*, Kraków 1998.

ty poziomy każdej z kompetencji kluczowych w postaci opisu odpowiadających im zachowań ucznia. Ocena polega na obserwacji ucznia i określeniu, któremu z poziomów odpowiadają jego umiejętności zaprezentowane w trakcie lekcji. Tym samym, zyskuje on informację, co powinien umieć i jak reagować, aby wejść na poziom wyższy. Przykładowo poziomy umiejętności **skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach** zostały określone następująco (oczywiście, komunikat przekazany uczniowi powinien odpowiadać jego możliwościom percepcyjnym):

Etap 1

Uczeń potrafi zrozumieć zadanie wyrażone w prosty i jednoznaczny sposób, ustnie bądź pisemnie. Uczeń potrafi wyjaśnić, w jakiej sytuacji znajdują się wykonujący pracę i potrafi objaśnić niektóre wyniki dotychczasowej pracy. Mógłby to być na przykład stosunkowo prosty opis słowny lub krótki, natychmiastowy opis pisemny.

Etap 2

Uczeń potrafi określić zadanie wynikające z danej sytuacji i potrafi spośród ustnych, pisemnych i wizualnych informacji wyłowić te, które są potrzebne do wykonania zadania.

Uczeń potrafi przedstawić użyte metody i wyniki w uporządkowanej, logicznej kolejności. Mógłby to być uporządkowany raport, w którym istniałaby możliwość skorzystania i wyboru kombinacji właściwych środków.

Etap 3

Uczeń potrafi analizować informacje i sytuacje, formułować zadania i zdobywać dostęp do informacji potrzebnych do skutecznego i efektywnego poradzenia sobie z tymi przez siebie określonymi zadaniami.

Uczeń potrafi stworzyć jasny, dobrze przedstawiony i uporządkowany raport, używając kombinacji najbardziej odpowiednich środków. Raport może na przykład zawierać wytłumaczenie przyjętej strategii, uzasadnienie, co było konieczne, a co można było uznać za zbędne i komentarz dotyczący założeń i uproszczeń.

Oto przykład lekcji w klasie 5. lub 6. opartej na strukturze wypracowanej przez program KREATOR, która pozwoli uczniom o zróżnicowanych uzdolnieniach wykorzystać swoje możliwości.

Temat: Widokówki z Krainy Śródziemia

Lekcja jest kolejną z cyklu poświęconego powieści Tolkiena. Wcześniej uczniowie już dzielili się swoimi wrażeniami, wyodrębniali wątki i wydarzenia, prezentowali bohaterów.

Cele:

Uczeń

- wypowiada się na temat przeczytanej lektury – powieści J.R.R. Tolkiena *Hobbit, czyli tam i z powrotem*; prezentują swoje wrażenia i emocje;
- tworzy wypowiedzi ustne i pisemne na temat krain stworzonych przez pisarza;
- odróżnia realizm od fantastyki, a fikcję literacką od rzeczywistości;
- redaguje opis krajobrazu.

Cele dla uczniów zdolnych:

- przyjęcie roli lidera zespołu, ukierunkowanie pracy kolegów, przedstawienie ciekawych pomysłów rozwiązania sytuacji problemowej, podzielenie się własną wiedzą będącą efektem znajomości licznych utworów *fantasy*;
- przekonanie się, że literatura może być źródłem inspiracji twórczej, pobudzenie wyobraźni, zachęta do wizualizacji przeczytanej lektury;
- stworzenie ciekawych, oryginalnych prac plastycznych (uczniowie o uzdolnieniach plastycznych) i literackich.

Czas: 90 minut.

Środki dydaktyczne:

- karty pracy;
- teksty powieści J.R.R. Tolkiena *Hobbit, czyli tam i z powrotem*;
- ilustracje przedstawiające różne krajobrazy (fotografie, malarstwo, wycinki z czasopism);
- arkusze papieru i materiały do wykonania ilustracji (kredki, mazaki, farby, kolorowy papier i stare czasopisma, klej, nożyczki itp.)

Etapy lekcji	Przebieg lekcji [zadania]	Uwagi
Zaangażowanie	<p>Nauczyciel prosi, aby uczniowie przypomnieli, gdzie rozgrywa się akcja <i>Hobbita</i>. Proponuje też, aby wskazali te miejsca na rozwieszonych w klasie mapach świata.</p> <p>Uczniowie wymieniają krainy i miejsca, przez które wędrował bohater. Oczywiście, nie można ich znaleźć na mapie – Kraina Śródziemia jest od początku do końca wymyślona przez autora. Jest to świat wyimaginowany, jednak przedstawiony tak plastycznie, że można go namalować lub opisać.</p> <p>Jest też wiele map Śródziemia – wykonanych przez samego Tolkiena oraz czytelników jego książek, w tym – prawdziwych kartografów.</p>	<p>Uczniowie siedzą w ławkach, nauczyciel stoi przed nimi.</p> <p>Na ścianach wiszą mapy.</p> <p>Do odpowiedzi zgłaszają się chętni uczniowie.</p> <p>Można zaprezentować jakąś mapę Śródziemia znaną w Internecie.</p>
Badanie	<p>Uczniowie organizują grupy, w których będą pracować.</p> <p>Grupy dostają karty pracy i materiały - zestawy ilustracji przedstawiających różne krajobrazy (fotografie, malarstwo, wycinki z czasopism).</p> <p>Zadaniem każdej grupy jest wykonanie ilustracji (dowolną techniką) jednego z krajobrazów Tolkienowskich, a następnie zredagowania opisu tego krajobrazu.</p> <p>Etapem pracy poprzedzającym redagowanie opisu jest zgromadzenie odpowiedniego słownictwa.</p> <p>Dzieci ustalają, jak będą pracować, jakie czynności trzeba wykonać i w jakiej kolejności, jak członkowie grup podzielą się zadaniami, wybierają sposób wykonania ilustracji.</p>	<p>Grupy wybrane losowo lub spontanicznie (kto chce być ze mną?). Zmiana układu klasy.</p> <p>Uczniowie samodzielnie zapoznają się z kartami pracy, wyjaśniają sobie nawzajem, co trzeba zrobić, zgłaszają pomysły, ustalają plan pracy, który jest ich „własnością”.</p> <p>Nauczyciel obserwuje, poproszony udziela pomocy, wyjaśnia.</p>
Przekształcanie	<p>Grupy pracują nad wykonaniem zadania. Dyskutują o tym, jak wygląda krajobraz, który mają opisać, przypominają wydarzenia, z którymi związane w powieści jest to miejsce.</p> <p>Wybierają ilustracje, które ich zdaniem, mogą przypominać opisywane miejsce.</p> <p>Ustalają, jaką techniką wykonana będzie ilustracja itp.</p> <p>Gromadzą słownictwo, wykorzystując fragmenty powieści i ilustracje.</p> <p>Członkowie grupy dyskutują, przedstawiają swoje sądy, uzasadniają je, słuchają innych.</p> <p>Wybierają najlepsze rozwiązania. Korygują dostrzeżone błędy.</p>	<p>Uczniowie pracując samodzielnie wykonują kilka zróżnicowanych zadań (praca z tekstem, streszczenie i relacjonowanie lektury, tworzenie ilustracji, gromadzenie słownictwa, redagowanie opisu).</p> <p>Lider lub „strażnik czasu” pilnuje, by zadanie zostało skończony w terminie.</p>

Prezentacja	Grupy kolejno prezentują swoje ilustracje i opisy. Uzasadniają sposób przedstawienia „swojej” krainy na ilustracji. Kolejne wystąpienia nagradzane są oklaskami. Klasa uczestniczy w ocenie – wskazując grupę, która najlepiej wywiązała się z zadania (biorą pod uwagę zarówno ilustrację, jak i opis).	Ocena dokonywana jest przez nauczyciela i uczniów. Nauczyciel podsumowuje pracę, odnosi się do jej efektów – udziela uczniom informacji zwrotnej.
Refleksja	Uczniowie podsumowują swoją pracę, dokonują samooceny. Odpowiadają na 2-3 konkretnie postawione pytania, np.: – Jak oceniasz pracę swojej grupy (wskazaj dobre i złe strony)? – Jak oceniasz swój wkład w pracę zespołu? – Co zmieniłbyś w swojej pracy?	Uczniowie dokonują samooceny ustnie lub pisemnie. Może ona też być tematem pracy domowej.

Karta pracy

Akcja *Hobbita* J.R.R. Tolkiena rozgrywa się w nieistniejącym świecie, wymyślonym przez autora, określanym mianem Śródziemia. Krainę tę zamieszkiwali nie tylko ludzie i zwierzęta, ale także hobbity, elfy, gobliny i inne istoty fantastyczne. Pisarz tak sugestywnie opisuje swe fantastyczne krainy, zapelniając je roślinami i zwierzętami, że czytelnik ma złudzenie, iż one naprawdę istnieją.

(1) Zastanówcie się, jak wyglądała jedna z krain Śródziemia:

- grupa I – Bag End – kraina hobbitów,
- grupa II – Rivendell – dolina zamieszkała przez elfy,
- grupa III – Mgliste Góry – z jaskiniami zamieszkanymi przez gobliny;
- grupa IV – Mroczna Puszcza – w której spotkać można było leśne elfy.

(2) Wybierzcie ilustracje, które Waszym zdaniem przedstawiają tę krainę, znajdźcie w powieści właściwe opisy, przypomnijcie sobie, co tam spotkało bohatera oraz jakie istoty tam poznał. Wykonajcie dowolną techniką ilustrację przedstawiającą pejzaż Waszej krainy.

(3) Następnie zgromadźcie słownictwo potrzebne do opisu tego miejsca, wypełniając tabelę:

Co tam się znajduje? (ukszałtowanie terenu, roślinność, budowle)	Jaka jest ta kraina i to, co się w niej znajduje? Jaka tam panuje pogoda?	Kto tam mieszka?	Jakie uczucia budzi to miejsce?
góry pola wysokie drzewa norka	piękna malownicza mroczna schłodna	elfy gobliny przyjazne istoty	zachwyt strach

(4) Zredagujcie opis krajobrazu Waszej krainy.
Na wszystko macie około 40 minut.

Komputer i Internet

Komputer z dostępem do Internetu powinien być wykorzystywany na lekcji języka polskiego już w szkole podstawowej, aby pokazać uczniom jego możliwości i sposoby docierania do wartościowych zasobów wiedzy dostępnej za pośrednictwem wyszukiwarki.

Lekcje języka polskiego w szkole podstawowej stwarzają uczniom wiele okazji znajdowania w Internecie potrzebnych informacji czy tekstów kultury. Opisana wcześniej lekcja „kreatorska” może być wzbogacona o **komponent internetowy**. Na przykład:

→ Lekturę książek Tolkiena bardzo uatrakcyjniają mapy stworzonych przez pisarza krain Śródziemia. Jest wiele stron⁸² i portali, które prezentują mapy wykreślone zarówno przez samego Tolkiena, jak i przez pasjonatów jego twórczości, w tym – zawodowych kartografów. Pobudzają wyobraźnię, tworzą szczególnie klimat „starożytności”, pokazują piękno drzemiące w starych rycinach... Uczniowie mogą poszukać tych stron, przyrzeć się mapom, stworzyć podobne (zamiast lub oprócz ilustracji), wykorzystać topograficzną wizualizację dla przedstawienia wędrówki hobbita.

→ Krainy Tolkienowskiego Śródziemia są bardzo popularne, mają swoje własne strony i hasła w Wikipedii. W tym ostatnim uczniowie znajdą informację, iż prototypem krainy Rivendell jest dolina Lauterbrunnental w Szwajcarii. Zdjęcia szwajcarskiej doliny unaoczniają miejsce literackie i mogą się przelożyć na ciekawszy opis. Pomogą zwłaszcza uczniom o wysokiej tzw. inteligencji wizualno-przestrzennej, wrażliwym na kolory i kształty.

→ Materiały ilustracyjne przyniesione przez nauczyciela mogą zastąpić zdjęcia i obrazy samodzielnie znalezione przez uczniów w Internecie, o ile dysponują na lekcji sprawnym komputerem z szybkim łączem. Można wykorzystać także przepiękne, zjawiskowe zdjęcia z filmów nakręconych na motywach powieści Tolkiena.

Docieranie do zasobów internetowych, ich selekcjonowanie i twórcze wykorzystywanie ma szczególne znaczenie w przypadku uczniów zdolnych, czytanych, posiadających własne pasje i zainteresowania. Potrafią oni docierać do interesujących stron i prezentować je kolegom. Nierzadko też zamieszczają własne wypowiedzi, rysunki i wiersze na stronach poświęconych różnym zagadnieniom, choć częściej dotyczy to uczniów starszych.

Projekty edukacyjne

To jedna z najbardziej efektywnych metod, pozwalających na indywidualizowanie nauki i dostosowanie zadań do potrzeb, uzdolnień, zainteresowań uczniów. To także metoda, w której uczniowie w dużym stopniu sami decydują, czego będą się uczyć i w jaki sposób – a więc szczególnie adekwatna do potrzeb uczniów uzdolnionych.

Realizują je już nauczyciele klas 1–3, w gimnazjum są obowiązkowe, w szkole ponadgimnazjalnej mogą przybrać formę ciekawej, zaawansowanej pracy badawczej. W II etapie edukacyjnym

⁸² Na przykład: <http://home.agh.edu.pl/~evermind/Mapy/mapy.htm>

przynoszą bardzo interesujące efekty, a programy języka polskiego zawierają wiele treści, które mogą zostać opracowane metodą projektu:

- treści lektur,
- baśnie, mity i legendy,
- sylwetki pisarzy, poetów i innych twórców,
- region i jego dziedzictwo kulturowe (np. zwyczaje, język, tradycje),
- zabytki w najbliższej okolicy,
- wiersze o określonej tematyce,
- święta i rocznice,
- własna rodzina,
- przyroda,
- potrawy na różne okazje,
- gazетка szkolna...

Jednak nawet wtedy, gdy **projekt jest przedsięwzięciem o charakterze społecznym** i na pierwszy rzut oka wydaje się mieć niewiele wspólnego z programem języka polskiego, po głębszym wglądzie w czynności, które muszą wykonać uczniowie, okazuje się, że dotyczą one umiejętności rozwijanych na języku polskim. Np.:

- ♦ **organizacja balu z loterią fantową w celu zdobycia środków na miejscowe schronisko** dla zwierząt wymaga napisania scenariusza uroczystości, zredagowania ogłoszeń i zaproszeń (napisanych do różnych osób w formie stosownej do adresata), napisania różnych tekstów, wygłoszenia przemówienia rozpoczynającego zabawę, ciekawego zaaranżowania przestrzeni nawiązującej np. do treści znanych lektur itp.;
- ♦ aby zorganizować **Baśniowy poranek dla sześciolatków**, należy poznać liczne baśnie i wybrać te, które zostaną przeczytane, zaplanować sposób prezentacji, wyreżyserować widowisko (efekty dźwiękowe, elementy wspólnej zabawy), zaprojektować stroje, opracować piękne, wyraziste czytanie, by tekst wciągnął maluchy, napisać scenariusz wspólnej zabawy, wymyślić wesoły konkurs z zagadkami...

Praca nad projektem edukacyjnym odbywa się głównie w **czasie pozalekcyjnym** i dzięki temu stanowi „przedłużenie” nauki, ale w innej, angażującej ucznia formie. Realizacja projektu (z zachowaniem specyfiki jego faz) pozwala uczniom rozwijać wszystkie ważne umiejętności ogólne – o czym będzie jeszcze mowa w następnym rozdziale. Jest to metoda szczególnie warta polecenia, jeśli wybitnie zdolny uczeń nudzi się na lekcji, na której do wszystkich uczniów kierowane są takie same – dla niego zbyt proste – polecenia i zadania.

Wiele projektów edukacyjnych powstaje na pograniczu „polonistyki szkolnej” i innych dziedzin humanistycznych oraz artystycznych. Pozwalają one wykorzystać potrzeby i zainteresowania **dzieci uzdolnionych plastycznie, muzycznie**, a nawet **technicznie**. Aspekty organizacyjne i specyfika pracy zespołowej będzie sprzyjała **rozwijaniu inteligencji emocjonalnej** (lub – używając terminu Gardnera – interpersonalnej), uczyła empatii. Takimi obszarami, w których realizują się uczniowie o różnych uzdolnieniach są **edukacja filmowa i teatralna**, różnorodne **poszukiwania „śladów przeszłości”, dokumentowania tradycji regionalnych, badania zjawisk społecznych czy działania artystyczne**. Ważne, aby projekt edukacyjny był zawsze budowany (lub modyfikowany) z myślą o konkretnych uczniach, ich zainteresowaniach, możliwościach i potrzebach. Nauczyciel, w którego klasie znajdują się uczniowie o specyficznych uzdolnieniach, powinien to uwzględnić, projektując zadania i przewidując, jaki rodzaj aktywności okaże się dla tych uczniów atrakcyjny oraz przyczyni się do ich indywidualnego rozwoju.

Teatr i działania teatralne

Zarówno na lekcji języka polskiego, jak i na zajęciach pozalekcyjnych polonista ma wiele okazji, by „zagospodarować” szczególne uzdolnienia kierunkowe dzieci, nie tylko **literacko-językowe**, ale i **teatralno-recytatorskie, plastyczne, muzyczne, techniczne...**

Przecież w kontekście wymagań z podstawy programowej języka polskiego uczniowie **oglądają i kręcą filmy, inscenizują przedstawienia, recytują i biorą udział w różnych formach żywego słowa, wykonują poezję śpiewaną, biorą udział w happeningach i inscenizacjach, redagują gazetki szkolne i wydają różnego rodzaju publikacje, uczestniczą w dyskusjach i debatach szkolnych...** Polonista organizuje działania, dzięki którym uczniowie mogą rozwijać wszystkie rodzaje inteligencji wyodrębnionych przez Howarda Gardnera. W jego gestii pozostają takie typy zajęć, które angażują różne sfery osobowości i umożliwiają wielostronny rozwój dziecka.

Do takich form należy **teatr szkolny i różnorodne działania teatralne**, które realizują dzieci już od najmłodszych lat: inscenizacje baśni, małe formy estradowe, teatr marionetek, montaż poetycko-muzyczne, ćwiczenia dramowe...

Oczywiście, żeby tworzyć teatr, uczeń musi najpierw go poznać. Oglądanie widowisk jest dla małego dziecka szczególnie rozwijające: śledzenie toku akcji, słuchanie i rozumienie tekstów, analizowanie sytuacji i wnioskowanie – nie tylko na podstawie słów, ale też mimiki, gestów, intonacji głosu – stymuluje rozwój procesów poznawczych i bogacenie języka. Dodatkowo kostiumy, światła, muzyka oddziałują na różne zmysły i różne sfery osobowości, angażują emocjonalnie małego widza, który identyfikuje się z bohaterem i przeżywa jego przygody. Obrazy i przeżycia związane z obejrzanym widowiskiem pozostają długo w pamięci.

Młodsze dzieci są zafascynowane baśniami, lubią kukielki, marionetki, pacynki. Zainteresowanie tematyką baśniową słabnie w wieku 10–12 lat (u zdolnych może to nastąpić wcześniej) – gimnazjaliści już zdecydowanie wolą spektakle i filmy pokazujące sytuacje z otaczającego je życia oraz posiadające walory poznawcze.

* * *

Wchodzenie w role jest istotą zabawy, a dzieci w II etapie edukacyjnym wciąż chętnie się bawią, dlatego tworzenie przedstawień powinno być obowiązkową metodą pracy z dziełem literackim. Jej zalet jest wiele:

- ◆ uczenie się tekstów ćwiczy i rozwija pamięć (im więcej dziecko się uczy, tym więcej jest w stanie zapamiętać);
- ◆ przekazując głośno tekst, uczeń zarazem ten tekst interpretuje, więc musi go zrozumieć, uzmysłowić sobie przekazywane sensory; musi też rozumieć inscenizowany utwór jako całość;
- ◆ mimika, gest, intonacja i modulacja głosu doskonalą kompetencje ucznia jako uczestnika procesów komunikacji (komunikaty niewerbalne i mowa ciała!);
- ◆ w teatrze słowo łączy się z obrazem i muzyką; szkolne przedstawienie to także lalka, rekwizyt, kostium, dekoracja, dźwięk, światło, zaaranżowana przestrzeń...
- ◆ różnorodność współczesnych form teatralnych każe patrzeć szeroko na możliwości stwarzane przez teatr tańca, ruchu, gestu czy maski – które wychodzą daleko poza tradycyjnie rozumiane przedstawienie w kostiumach;
- ◆ dzięki przeżyciu, emocjom, które wiążą się z inscenizacją, dzieci lepiej przyswajają sobie ważne tematy i cenne wartości.

Nauczyciel może być reżyserem widowiska i jego instancją nadrzędną: wybiera teksty i tworzy scenariusz, przydziela role, projektuje stroje i scenografię, dopasowuje efekty muzyczne, w trakcie prób

instruuje uczniów, wyjaśnia, jak mają interpretować teksty itp. Na pewno uczniowie wiele skorzystają, pracując pod kierunkiem doświadczonego i fachowego instruktora, poznają zasady emisji głosu, będą pracować nad dykcją, a także analizować znaczenia gestów, ruchu scenicznego, światła, rekwizytów. W swych pierwszych doświadczeniach z teatrem uczniowie potrzebują przewodnika, który wprowadzi je w tajniki języka tej sztuki.

Praca nad przygotowaniem inscenizacji zawsze powinna obejmować dyskusje, rozmowy, analizę ćwiczeń, rozważania nad interpretacją postaci i zastosowanych rozwiązań. Zanim dojdzie do prób czytanych, musi mieć miejsce faza przygotowawcza obejmująca:

- wybór tematu przedstawienia;
- głośne czytanie tekstu i rozważania: o czym on jest? co pokazuje? jakie prawdy ilustruje? kim są bohaterowie, jakie reprezentują postawy i wartości? [Tu ważne jest, aby uczniowie przedstawili swoje interpretacje tekstu; pokazali, jak oni go rozumieją, kogo widzą w przedstawianych postaciach, w jakiej przestrzeni i realiach sytuacji zdarzenia];
- określanie czasu i przestrzeni wydarzeń, wizualizację przestrzeni scenicznej;
- wyjaśnienie, na czym polega akcja, co jest w niej istotne, jakie elementy utworu zachować w scenariuszu, co dodać, co zmienić;
- zaplanowanie scenografii, kostiumów, rekwizytów i dźwięku;
- wstępne propozycje układów choreograficznych czy ruchu scenicznego.

W tej fazie uczniowie o różnorodnych uzdolnieniach artystycznych mają szansę je wykorzystać – praca będzie dla nich okazją do realizacji ich talentów i inspiracją do pogłębienia wiedzy na temat wybranych aspektów teatru.

Dopiero teraz przychodzi czas na wybór aktorów i próby, podczas których dzieci o uzdolnieniach aktorskich będą mogły przedstawić swoje interpretacje postaci i tekstów.

* * *

Przygotowanie inscenizacji może przebiegać w formie **projektu edukacyjnego**, kiedy większość decyzji uczniowie będą podejmować samodzielnie. Oto propozycja adresowana do uczniów szkoły podstawowej – po wprowadzeniu pewnych modyfikacji, zmianie tematyki widowiska i dodaniu określonych warunków realizacji (np. opracowanie i złożenie scenariusza) projekt ten mógłby być realizowany także przez uczniów starszych.

Projekt edukacyjny: **Inscenizujemy baśnie i legendy**

Cele:

- przygotowanie i wystawienie inscenizacji, której tematem będzie wybrana przez uczniów baśń lub legenda;
- praktyczne poznanie przez uczniów elementów składających się na widowisko teatralne, takich jak: gra aktorska, reżyseria, dekoracje, charakteryzacja, kostiumy, rekwizyty;
- głośne i wyraziste czytanie tekstów i ich głosowe interpretowanie, z właściwą dykcją, intonacją i akcentowaniem wyrazów;
- utrwalenie znajomości specyfiki baśni i legendy jako gatunku literackiego;
- uczestniczenie w rozmowie, słuchanie innych, przedstawianie i uzasadnianie własnego zdania;
- doskonalenie umiejętności współpracy w zespole, dzielenia się obowiązkami i zespołowego rozwiązywania problemów;

- umożliwienie uczniom uzdolnionym literacko, aktorsko, plastycznie i muzycznie realizacji swoich talentów w pracy nad widowiskiem.

Czas pracy: 5 tygodni

Termin prezentacji:

Uczniowie pracują w 7–8-osobowych zespołach.

Opis projektu

- Każdy zespół wybierze baśń lub legendę, którą będzie inscenizował.
- Tekst powinien być dostosowany do przedstawienia na scenie: napisany w formie wypowiedzi postaci oraz wskazówek, co widać i co dzieje się na scenie.
- Należy zaplanować i wykonać dekoracje, kostiumy i rekwizyty.
- Do widowiska powinna zostać wprowadzona muzyka oraz efekty dźwiękowe.
- Obok postaci można do widowiska wprowadzić osoby relacjonujące i wyjaśniające wydarzenia, np. „opowiadaczka” lub chór.
- Przed przystąpieniem do pracy należy ustalić, co kto będzie robił.
- Aktorzy, którzy otrzymają role, nauczą się ich na pamięć.
- Odbędzie się co najmniej 5 prób przedstawienia.

Konsultacje

Każdy zespół obowiązkowo uczestniczy co najmniej w 2 konsultacjach – po 2 i po 4 tygodniach pracy. Na konsultacji nauczyciel dowie się, co zostało zrobione i udzieli zespołom potrzebnych wskazówek.

	Konsultacja 1.	Konsultacja 2.	Konsultacja 3.
Termin:
Zespół I			
Zespół II			
Zespół III			

Zasady prezentacji

- Prezentacja polega na przedstawieniu baśni na scenie przed publicznością, z wykorzystaniem dekoracji, kostiumów i rekwizytów, z tłem muzycznym i efektami dźwiękowymi.
- Czas widowiska nie może przekroczyć 15 minut.
- Twórcy widowiska powinni umieć wyjaśnić, dlaczego zastosowali określone rozwiązania.

Zasady oceniania

- W ocenie będzie brana pod uwagę:
 - spójność i zgranie wszystkich elementów,
 - oryginalność pomysłów,
 - sugestywne przedstawienie baśni i umiejętność zaangażowania widzów,
 - dobre opanowanie tekstów i gra aktorska.
- W ocenie będzie brana pod uwagę systematyczność pracy (na każdej konsultacji zespoły przedstawiały, co już zrobiły).
- W ocenie uczestniczą wszyscy uczniowie oglądający przedstawienie.

Ciekawą ofertę projektów edukacyjnych wiążących się z treściami języka polskiego przedstawiają programy Centrum Edukacji Obywatelskiej⁸³. Uczniowie szkół podstawowych mogą realizować projekty np. w ramach takich programów, jak:

- ◆ „Kulthurra!” – obejmuje projekty związane z zajęciami teatralnymi, filmowymi, fotograficznymi czy dotyczącymi innych sztuk wizualnych.
- ◆ „Włącz się. Młodzi i media” – uczniowie poznają język nowoczesnych mediów poprzez analizowanie zawartych w nich informacji i uczą się krytycznego ich odbioru.
- ◆ „EtnoLog – zaloguj się na ludowo!” – to projekty nastawione na odkrywanie lokalnej kultury, obyczajów, tradycji, a następnie dokumentowanie ich z wykorzystaniem nowoczesnych mediów.
- ◆ „Elementarz Korczaka” czy „Miłosz odNowa” – obejmuje działania zorientowane na poznawanie wybitnych twórców, ich myśli i dzieł poprzez szereg działań na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych.
- ◆ „Poczytaj mi, przyjacielu” – uczniowie przygotowują i przeprowadzają spotkania czytelnicze dla młodszych kolegów (np. przedszkolaków lub uczniów klas 1–3), w postaci spotkań z ulubionymi bohaterami literackimi, poranków baśni czy spotkań międzypokoleniowych, na których starsi młodszym czytają i opowiadają o ulubionych lekturach.

Strony CEO poświęcone poszczególnym programom zawierają przykłady dobrych praktyk, które mogą być inspiracją dla nauczycieli. Realizując te i inne projekty, uczniowie nie tylko zyskują i pogłębiają wiedzę na ważne tematy, ale też zdobywają umiejętności w trakcie realizacji takich przedsięwzięć, jak akcje społeczne, filmy i spektakle teatralne, obchody świąt, tworzenie baz danych wykorzystujących nowoczesne środki audiowizualne itp. Walorem projektu jako metody nauczania jest pozostawienie uczniom decyzji, jakiego typu działania podejmą oraz jaki element projektu będą realizować. Dzięki temu mogą wybrać te działania, które są zgodne z ich uzdolnieniami i predyspozycjami.

Zdolny – nie zawsze pierwszy!

Jednym ze sposobów stymulowania uczniów do rozwijania uzdolnień i talentów jest zachęcanie ich do udziału w konkursach i olimpiadach. W obszarze treści języka polskiego mieszczą się m.in.:

- ◆ konkursy przedmiotowe obejmujące wiadomości i umiejętności z języka polskiego (takie jak Konkurs Ojczyzny Polszczyzny⁸⁴, o którym wcześniej była już mowa);
- ◆ tematyczne, np. związane z postaciami twórców;
- ◆ ortograficzne;
- ◆ literackie i poetyckie;
- ◆ recytatorskie, krasomówcze i żywego słowa;
- ◆ teatralne, do których można przystępować indywidualnie i zespołowo;
- ◆ wiedzy o regionie itp.

Uczniowie szkół podstawowych odnoszą sukcesy w konkursach organizowanych zewnątrznie o zasięgu powiatowym, regionalnym czy ogólnopolskim, warto jednak zaproponować im formy organizowane na forum klasy czy szkoły. Klasowy konkurs pięknego czytania wierszy czy opowiadania baśni bę-

⁸³ www.ceo.org.pl

⁸⁴ Konkurs odbywa się pod auspicjami Stowarzyszenia Ojczyzny Polszczyzny i objęty jest honorowym patronatem prof. Jana Miodka, który był jego pomysłodawcą. W organizację konkursu, który dziś obejmuje II, III i IV etap edukacyjny i ma zasięg ogólnopolski, a nawet międzynarodowy, bo uczestniczy w nim młodzież polonijna, zaangażowanych jest wiele podmiotów i instytucji. Informacje i materiały znajdują się na stronie www.ojczyznapolszczyzna.pl

dzie dla nauczyciela sposobnością dostrzeżenia, iż w jego klasie znajduje się dziecko uzdolnione w tym kierunku, któremu warto zaproponować indywidualną ścieżkę rozwoju.

Trzeba jednak pamiętać, że nie wszystkie dzieci zdolne chcą przystępować do konkursów, które wiążą się z rywalizacją i stresem.

3.3. Praca z uczniem uzdolnionym w gimnazjum

Większość przedstawionych wcześniej metod, ćwiczeń i strategii – po dostosowaniu materiału do wieku, zainteresowań i potrzeb poznawczych uczniów – może być stosowana przez polonistów uczących w gimnazjum, a nawet IV etapie edukacyjnym.

W okresie gimnazjalnym, kiedy polaryzują się uzdolnienia i zainteresowania uczniów ponadprzeciętnie uzdolnionych, którzy powoli kształtują wizję swej drogi życiowej, należy na wszystkich przedmiotach objąć ich kompleksowymi działaniami, mającymi na celu rozwój ucznia we właściwym kierunku, tak by nie tracił energii na zdobywanie szóstek z wszystkiego, lecz mógł doskonalić się i mieć wybitne osiągnięcia w wybranej dziedzinie.

Wybór metod i form pracy powinien być efektem rozpoznania indywidualnych preferencji ucznia, jego stylu uczenia się, stosowanych strategii poznawczych itp. (w III etapie edukacyjnym rozpoznanie to powinno dokonywać się przy dużej samoświadomości nastolatka). Efektywność stosowanej strategii dydaktycznej zależy od osobowości, typu inteligencji i indywidualnych cech ucznia, jednak najczęściej w pracy ze zdolnymi zalecane są takie metody nauczania i sytuacje dydaktyczne, które:

- wymagają rozwiązywania problemów (na języku polskim są one na przykład związane z analizą i interpretacją utworów literackich, oceną bohaterów literackich, wartościowaniem itp.),
- kształcą poszukiwanie, porządkowanie, przetwarzanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł – w tym ze źródeł dodatkowych, bardziej specjalistycznych (np. samodzielne przygotowanie się do dyskusji i poszukiwanie argumentów; poznawanie biografii autora, by wykorzystać ją jako kontekst wzbogacający odczytanie utworu);
- pozwalają zastosować zdobytą wiedzę w praktyce (np. poznane zasady organizacji pism użytkowych, takich jak cv, życiorys czy podanie przełożą się na napisanie: własnego cv i życiorysu lub podania w konkretnej, życiowej sytuacji);
- wiążą się z koniecznością skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach (np. praca w małych grupach związana z analizą wybranego aspektu czytanego dzieła literackiego; projekty edukacyjne; przeprowadzanie wywiadów i zbieranie materiału do reportażu, nakręcanie filmów itp.);
- uczą współpracy w zespole, rozwijają prawidłowe relacje w grupie i postawy wobec otoczenia;
- umożliwiają prezentowanie i obronę własnych poglądów i opinii oraz dotyczącej ich argumentacji (wszelkie dyskusje i debaty, ale także przygotowywanie i wygłaszanie na forum klasy prezentacji i referatów związanych z tematyką lekcji);
- pozwalają uczniowi ocenić stan swojej wiedzy i określić obszary „do uzupełnienia”;
- wiążą się z zainteresowaniami ucznia i rozwijają je;
- uruchamiają emocje i sferę przeżyć wewnętrznych;
- obligują do korzystania z IT i zasobów internetowych (np. przygotowanie różnych pomocy dydaktycznych przy pomocy komputera, przygotowywanie prezentacji multimedialnych, redago-

wanie i obróbka graficzna tekstów przy pomocy edytorów, prowadzenie blogów tematycznych i stron www, prezentowanie się i wypowiedzanie w portalach społecznościowych; wyszukiwanie informacji ze stron internetowych, sprawne poruszanie się w hipertekście; należy pamiętać, że te umiejętności wskazuje podstawa programowa języka polskiego w gimnazjum i liceum).

Każda metoda może okazać się efektywna, aktywizująca i inspirująca ucznia zdolnego. Poradniki metodyczne kładą zazwyczaj nacisk na metody aktywizujące uczniów (przez teoretyków włączane także do metod problemowych), takie jak gry dydaktyczne, drama, dyskusje i debaty, symulacje i inne, o których także w niniejszej publikacji jest wielokrotnie mowa. Jednak nie należy rezygnować z bardziej tradycyjnych metod, takich jak:

- ◆ **wykład** poświęcony kulturze epoki czy interesującemu twórcy, zwłaszcza jeśli zawiera materiały ilustracyjne czy przerywany jest pytaniami odwołującymi się do wiedzy uczniów;
- ◆ **pogadanka** ucząca samodzielnego myślenia, prawidłowego pod względem logicznym, kiedy tok rozumowania jest sterowany przez nauczyciela zadającego odpowiednie pytania (na lekcjach polskiego często w taki sposób uczniowie prowadzeni są do pogłębionego odczytania lektury: od znaczeń dosłownych – do metaforycznych i symbolicznych; od hipotezy interpretacyjnej – przez analizę – do interpretacji); na języku polskim w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej pogadanka zazwyczaj zbliża się do **heurezy** rozumianej jako sposób nauczania poprzez naprowadzanie uczniów na właściwy tok rozumowania i stymulowania ich do samodzielnego rozwiązywania problemów;
- ◆ **obserwacja**, gdy zadaniem ucznia jest analizowanie kolejnych kroków czy operacji (w III i IV etapie edukacyjnym użyteczne jest śledzenie przez uczniów wzorcowej analizy i interpretacji utworu literackiego, interpretacji porównawczej czy procedury przygotowania prezentacji maturalnej – ambitni, zainteresowani wysoką oceną uczniowie często wręcz domagają się od nauczyciela przedstawienia planu czynności, chcą wiedzieć, „jak to powinno być zrobione”);
- ◆ **wizualizacje** omawianych problemów (w tym treści trudniejszych, odległych kulturowo lektur), a także wyzwolenie wyobraźni prowadzące do pracy twórczej;
- ◆ **praca z książką** (podręcznikiem, tekstem źródłowym) tak ukierunkowana, by przygotować uczniów do późniejszej samodzielnej pracy.

Program pracy z uczniem zdolnym na lekcji języka polskiego i zajęciach pozalekcyjnych powinien uwzględniać różne formy i sposoby pracy wychowanka:

- ◆ pracę indywidualną, pracę w grupach i parach oraz pracę zespołową;
- ◆ powierzanie uczniowi uzdolnionemu dodatkowych zadań, wykraczających poza poziom oczekiwany od reszty klasy; mogą to być zadawane referaty i reprezentacje, kierowanie pracą zespołów uczniowskich (małych grup zadaniowych), a nawet funkcje asystenckie, np. prowadzenie wybranych lekcji, do których uczeń przygotowuje się, wykorzystując wskazane materiały;
- ◆ przydzielanie na lekcji zadań trudniejszych, wykraczających poza program – lub stawianie wyższych wymagań przy realizacji takich samych zadań jak reszta klasy;
- ◆ umożliwianie samodzielnego podejmowania decyzji o wyborze zadań trudniejszych, dodatkowych, ponadprogramowych;
- ◆ zwiększanie wymagań i stosowanie dodatkowych kryteriów oceny (np. wyższe wymagania stawiane niektórym aspektom, jak kompozycja, język i styl prac pisemnych lub wypowiedzi ustnych);

- ◆ pracę pozalekcyjną i pozaszkolną, obejmującą przygotowanie do udziału w konkursach i olimpiadach o różnym zasięgu (np. wojewódzkim konkursie języka polskiego lub konkursie recytatorskim czy krasomówczym);
- ◆ umożliwianie spotkań z twórcami (pisarzem, poetą, reżyserem czy aktorem) lub specjalistami z danej dziedziny humanistyki (np. językoznawcą, archeologiem, miejscowym regionalistą); uczestnictwo w konferencjach naukowych i popularnonaukowych, seminariach, warsztatach umożliwiających spotkania z innymi uczniami zdolnymi;
- ◆ wprowadzanie pomocy koleżeńskiej i metody LdL (*uczenie się przez nauczanie innych*);
- ◆ zaproponowanie indywidualnego programu nauczania języka polskiego;
- ◆ pomoc w dotarciu do wartościowej oferty zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, prowadzonych przez uczelnie i instytucje kultury, rozwijających wiedzę i zainteresowania: obozów naukowych, programów i wykładów organizowanych przez uczelnie wyższe;
- ◆ indywidualną pracę nauczyciela z uczniem zdolnym, choćby w postaci krótkich rozmów komentujących jego osiągnięcia, zawierających wskazówki, jak mógłby poszerzyć swoją wiedzę, do jakich źródeł sięgnąć, jak ukierunkować pracę, jakie lektury przeczytać i pod jakim kątem.

Metoda heurystyczna

Z celami przedmiotowymi języka polskiego koresponduje **metoda heurystyczna**, często stosowana przy analizie i interpretacji utworów literackich. Uczniowie formułują hipotezy, które następnie weryfikują, analizując utwór i znajdując różnorodne związki między jego elementami.

Heurystyka, która w swoim źródłosłowie odwołuje się do odkrywania, proponuje metody i operacje intelektualne służące rozwiązywaniu problemów, gdy niedostatek danych trzeba rekompensować intuicją i wyobraźnią. Uczeń, który ma dokonać interpretacji trudnego utworu, często znajduje się w takiej sytuacji, zwłaszcza gdy dzieło stawia przed nim barierę kultury i języka. Celem metod heurystycznych jest szukanie sposobów rozwiązania problemu i prowadzących do nich dróg, także poprzez rozbudzanie wyobraźni i kreatywności.

W praktyce szkolnej heureka polega na stwarzaniu przez nauczyciela sytuacji, które uczniom pozwolą samodzielnie dojść do rozwiązania problemu przy pomocy operacji myślowych – w przeciwieństwie do podawania gotowej wiedzy (jako pierwszy stosował ją Sokrates). Jest rozwiązaniem pośrednim – między metodami podającymi a problemowymi. Właśnie dlatego nauczyciele **poloniści często sięgają do heurezy przy analizie i interpretacji tekstów kultury**: z zasady związane z nimi cele nie mogą być osiągnięte metodami podającymi, z drugiej zaś strony są zbyt trudne, by pozostawić je metodom problemowym, zakładającym samodzielną pracę ucznia bez ingerencji nauczyciela.

Nauczyciel kieruje myśleniem uczniów za pomocą kolejnych zadań stanowiących „kroki”, dzięki którym poszerzają oni stopniowo swoją wiedzę i umiejętności w zakresie analizy dzieła. W pracy z uczniem zdolnym heureka może przynosić dobre efekty, zwłaszcza gdy uczeń stawia pierwsze kroki jako „badacz” dzieła (czyli właśnie w gimnazjum), pod warunkiem, że owe zadania nie będą zbyt liczne i zbyt szczegółowe⁸⁵, a oczekiwanie rozwiązania nie ograniczą się do jednowyrazowych odpowiedzi (**heureka pozorna**).

⁸⁵ Pogadankę w krzywym zwierciadle przedstawił Stanisław Bortnowski w postaci dialogu o altance, którym wykazał, że heureka błędnie pojęta jest „antymetodą”, odbierającą uczniom inwencję i zamykającą drogi myślenia. S. Bortnowski, „Przewodnik po sztuce uczenia literatury”, op.cit, str. 197.

Przyjrzyjmy się, jak mogłaby wyglądać pogadanka heurystyczna poświęcona bajce **Ignacego Krasickiego *Malarze***.

Dwaj portretów malarze słynęli przed laty:

Piotr dobry, a ubogi. Jan zły, a bogaty.

Piotr malował wybornie, a głód go uciskał,

Jan mało i źle robił, więcej jednak zyskał.

Dlaczegoż los tak różny mieli ci malarze?

Piotr malował podobne, Jan piękniejsze twarze.

Temat: Jaką prawdę o naturze ludzkiej ukazuje bajka *Malarze* Ignacego Krasickiego?

Cele: Uczeń

- wskazuje cechy bajki jako gatunku literackiego;
- wskazuje charakterystyczne cechy budowy czytanego utworu;
- odczytuje uniwersalne przesłanie (morał) bajki;
- określa, jaki obraz natury ludzkiej ukazuje bajka Krasickiego.

Cel dla ucznia zdolnego

- dokonuje analizy i interpretacji bajki *Malarze* oraz innych bajek Ignacego Krasickiego;
- odczytuje alegoryczny sens bajki.

Czas: 45 minut.

Przebieg lekcji:

I. Wzorcowe przeczytanie utworu, poprzedzone (jeden z wariantów do wyboru):

- nawiązaniem do lekcji wcześniejszych;
- przypomnieniem znanych uczniom bajek;
- przedstawieniem i skomentowaniem kilku portretów (reprezentujących różne style oraz konwencje artystyczne).

II. Pogadanka heurystyczna:

Pytania i polecenia nauczyciela	Oczekiwane odpowiedzi uczniów
Usłyszeliście bajkę Krasickiego <i>Malarze</i> . Co sugeruje ten tytuł?	Bohaterami bajki są malarze.
Proszę przeczytać bajkę. Co można powiedzieć o przedstawionych w niej malarzach? Jak są zestawieni?	Tytułowi malarze zostali zestawieni na zasadzie kontrastu. Piotr był dobrym malarzem, ale ubogim (cierpiał nędzę i głód). Jan malował gorzej, ale był bogaty.
Z jakiego powodu los malarzy się różnił?	Piotr malował ludzi takimi, jakimi są, a Jan ich upiększał. Widocznie ludzie chętniej zamawiali obrazy u Jana.
Co bajka mówi o naturze ludzkiej?	Ludzie wyżej cenią pochlebstwo niż prawdę. Nie chcą oglądać swoich prawdziwych twarzy (być może niedoskonałych), wolą upiększone portrety. Chcą być oszukiwani. Może dlatego, że są pyszni i próżni.
Proszę scharakteryzować budowę utworu.	Wiersz jest bardzo krótki, opowiada o losach malarzy w niewielu słowach. Budowa utworu jest bardzo regularna: składa się z sześciu wersów, każdy wers ma trzynaście sylab ze stałą średniówką po siódmej sylabie. Występują rymy parzyste, dokładne, żeńskie.

Jakie środki językowe, stylistyczne, kompozycyjne świadczą o tym, że budową utworu rządzi zasada symetrii?	Np. – skonstrastowanie cech <i>dobry – zły, ubogi – bogaty</i> ; – budowa wersów (2, 3, 4, 6) na zasadzie przeciwstawienia; – przeciwstawienie treści wersu 3 i 4; – równowaga między liczbą wyrazów nacechowanych negatywnie i pozytywnie w poszczególnych wersach, np.: <i>dobry (+), ubogi (-); zły (-), bogaty (+)</i> ; – podobieństwa między budową wersów; – tyle samo miejsca w bajce poświęcono Piotrowi co i Janowi itp.
Jeśli bajka byłaby odzwierciedleniem świata, to co o tym świecie mówi jej budowa ?	Świat zapewne też ma swój porządek... Rządzi nim jakaś zasada, jakiś ład.
Co można powiedzieć o porządku świata (zasadzie rządzącej światem) ukazanym w bajce?	W świecie nie dzieje się dobrze. Zdolni i uczciwi artyści nie uzyskują nagrody, ludzie są hipokrytami, którzy wolą zapłacić partaczowi, aby tylko ukazać ich w lepszym świetle. Światem rządzi fałsz, zakłamanie, próżność...
Jakie znaczenia mają w wierszu przymiotniki <i>dobry – zły</i> ?	Odnoszą się do pracy malarzy (wykonywanych obrazów), ale także stanowią ocenę; Piotr postępuje dobrze (uczciwie), Jan źle (oszukuje). Autor aprobuję rzetelność uczciwość, natomiast krytycznie ocenia pochlebstwo, hipokryzję, obłudę.
Jaką problematykę zawiera bajka?	Ukazuje prawdę o świecie, siłach w nim panujących, pokazuje prawdę o człowieku... Mówi, że na próżności ludzkiej można zrobić i wielu „artystów” nie zawaha się tego uczynić.
Czy bajka jest utworem lekkim – czy poważnym? Proszę uzasadnić odpowiedź.	Bajka w swej formie jest żartobliwa, ale niesie smutną refleksję. Obraz świata jest pesymistyczny. Poeta z niepokojem obserwuje naturę ludzką, krytycznie przygląda się społeczeństwu. Tematyka bajki, refleksja o świecie jest poważna.

III. Zamknięcie lekcji – podsumowanie.

Np.: Bajka tylko pozornie jest lekkim, zabawnym utworem. Ma zwięzłą, lapidarną formę, ale niesie głębokie filozoficzne przesłanie: ukazuje smutną prawdę o życiu i naturze ludzkiej...

Oczywiście, na rzeczywistej lekcji nie od razu pojawiałyby się oczekiwane odpowiedzi; być może należałoby dodać kilka pytań dodatkowych, a może nawet zmienić kolejność „kroków”. Nasuwa się też pytanie, czy zdolni, inteligentni uczniowie nie poradzą sobie z **problemem: Jaką prawdę o świecie (o naturze ludzkiej) ukazuje bajka Krasickiego?** bez całej tej baterii pytań szczegółowych. Owszem, odczytują uniwersalne przesłanie utworu dotyczące postaw malarzy i ludzkiej próżności. Natomiast nie wpadną na pomysł, aby analizować budowę bajki i szukać w niej cech klasycystycznego ładu, symetrii, proporcji. Nie wiedzą, że nie tylko treść, ale i budowa utworu jest odwzorowaniem obrazu świata.

W zaproponowanej tu sekwencji pytań nie pojawiają się terminy teoretycznoliterackie ani kontekst oświeceniowego klasycyzmu. Lekcja wyznacza taką przestrzeń analizy, która jest zgodna z wymaganiami podstawy programowej języka polskiego w gimnazjum, jednak uczniowie, którzy podążają tokiem rozumowania zaproponowanym przez nauczyciela, dowiedzą się, że czytając wiersz, trzeba obserwować jego organizację artystyczną.

Wszyscy uczniowie powinni zapamiętać, czego dowiedzieli się o bajce *Malarze* i umieć przekazać to własnymi słowami. Uczniowie zdolni, o dużych możliwościach w zakresie myślenia abstrakcyjnego

i dostrzegania logicznych związków, którzy teraz uważnie śledzą tok analizy, stworzą sobie model pracy z utworem o podobnej konwencji. W przyszłości, gdy zetkną się z inną bajką oświeceniową, będą potrafili ten model wykorzystać.

Dostarczenie takich wzorców analizy (procedur postępowania z utworem) wydaje się szczególnie ważne w III etapie edukacyjnym, kiedy uczeń stopniowo w zetknięciu z tekstami kultury powoli stawiany jest w sytuacji badacza, podczas gdy wcześniej był przede wszystkim ich odbiorcą, doświadczającym różnorodnych emocji czytelnikiem, widzem lub słuchaczem.

Od obserwacji – do tworzenia

Komunikacyjny paradygmat języka polskiego wpisany w podstawę programową sugeruje stosowanie takich metod i strategii nauczania, które wyraźnie wyeksponują związek między umiejętnością odbioru tekstów cudzych – a tworzeniem wypowiedzi własnych.

Wymagania z zakresu odbioru wypowiedzi i wykorzystywania informacji, a także z zakresu analizy i interpretacji tekstu kultury (który też jest wypowiedzią, tylko o szczególnej organizacji artystycznej) obligują ucznia do uważnej obserwacji czytanego tekstu, analizy wyników tej obserwacji i – wytwarzania na tej podstawie własnej wizji modelu. Model ten zastosują następnie, tworząc wypowiedź własną.

Na przykład:

analiza sposobów kreowania postaci w utworze literackim, jej charakterystyka, budowanie literackiego portretu, sygnalizowanie oceny itp.	→	model charakterystyki postaci	→	pisanie własnej charakterystyki postaci rzeczywistej lub wymyślonej
analiza cech pisma użytkowego na przykładzie dowolnego cv	→	model cv	→	napisanie własnego cv

Twórcze myślenie

Jest wiele publikacji traktujących o rozwijaniu twórczego myślenia i stymulowaniu twórczości dziecięcej⁸⁶, które inspirują nauczycieli pracujących z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. Wydaje się jednak, że w gimnazjum, w którym uczeń ma zdobyć podstawy wiedzy z różnych dyscyplin nauki – przy braku czasu – stymulowanie działań twórczych na niektórych przedmiotach schodzi nieco na dalszy plan.

Tymczasem pracując z uczniem uzdolnionym, polonista w każdym etapie edukacyjnym powinien inspirować go do aktywności twórczej w myśleniu i działaniu. Ważne jest pamiętanie o wszystkich fazach myślenia twórczego:

- **Pobudzenie.** Materiał związany z lekturą i innymi tekstami kultury oraz obserwacje języka, rozmowy prowadzone na lekcjach, projekty edukacyjne to morze sytuacji dydaktycznych, w których rodzą się pytania i pomysły. Stymulowanie odbywa się przez zachęcanie do myślenia dywergencyjnego, stawianie otwartych problemów, pokazywanie atrakcyjności działań i wreszcie uświadomienie uczniom, że ich pomysły są wartościowe i cenne.
- **Rozpoznanie.** W gimnazjum wciąż jeszcze wielu uczniów nie jest świadomych swego potencjału intelektualnego oraz uzdolnień w różnych dziedzinach.

⁸⁶ Na przykład: R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć*, przeł. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1999; R. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć*, przeł. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1999; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001. Warto też przesłodzić literaturę dotyczącą badań P.E. Torrance'a nad twórczością.

- Kolejne fazy – to **planowanie** rozwiązań (na podstawie określenia i doprecyzowania problemu), **realizacja** pomysłów i **korekta**⁸⁷.

* * *

Do technik generowania pomysłów przydatnych na języku polskim (i inspirujących nie tylko uczniów zdolnych!) należą mocno już zakorzenione w naszej szkole: *burza mózgów*, *dywanik pomysłów*, *słoneczko* (i inne asocjogramy) czy *kapelusze myślowe Edwarda de Bono*, ale także mniej znane lub częściej stosowane na innych przedmiotach, jak ekstrapolacja, *SCAMPER* czy *LdL*.

Wprowadzanie metod, które tak jak wyżej wymienione wymagają pracy zespołowej, ma istotne znaczenie w okresie gimnazjalnym, kiedy dla dorastającego ucznia szczególnie cenne jest oparcie w grupie rówieśniczej. Uczniowie ponadprzeciętnie uzdolnieni często są lubiani i cenieni za swą „użyteczność” dla grupy, jednak w wielu środowiskach bywają też odrzucani. Stosowanie umiejętnie organizowanej pracy w małych grupach często poprawia relacje uczniów. Jeszcze inny aspekt to duża efektywność pracy zespołowej. Zajmujący się tą dziedziną badacze często podkreślają, że z reguły kreatywność zbiorowa przynosi lepsze efekty niż praca indywidualna, dając wyższą jakość uzyskiwanych rozwiązań – przy krótszym czasie potrzebnym na ich znalezienie.

Burza mózgów

Uczniowie zgłaszają swoje pomysły przy założeniu, że każdy ma prawo zgłosić ich tyle, ile chce, każda propozycja jest zapisywana bez oceniania, wolno modyfikować propozycje kolegów i dodawać do nich nowe aspekty, pomysły mogą być śmiało a nawet na pierwszy rzut oka absurdalne. Faza porządkowania i hierarchizowania pomysłów nastąpi po kilkunastu minutach, gdy inwencja uczniów już się wyczerpie. Metoda ta jest użyteczna przy analizie i interpretacji utworów literackich, może też stanowić etap wstępny lekcji, kiedy chcemy przygotować „tło” dla wprowadzenia jakiegoś zagadnienia czy wiersza, czy innego tekstu kultury. Przyda się też do zainicjowania dyskusji nad określonym problemem. Przykładowe tematy:

- *Co to znaczy być człowiekiem odpowiedzialnym?*
- *Podajcie jak najwięcej pytań filozoficznych, które przychodzą Wam do głowy.*
- *Jakim człowiekiem był Petroniusz?*
- *Dlaczego warto obejrzeć ekranizację XXX?*
- *Co powiedziałby kamień, gdyby umiał mówić?*
- *Jakie wyrazy/znaczenia kojarzą się wam z motywem teatru?*

Słoneczko

Technika bardzo prosta, ale jakże wiele daje możliwości! Różne typy asocjogramów na języku polskim można wykorzystać zarówno do analizy tekstów kultury, jak i przygotowania do tworzenia wypowiedzi własnych czy gromadzenia słownictwa (a zarazem jako metodę diagnozowania, jak bogatym słownictwem dysponują uczniowie). Uczniowie najpierw pracują indywidualnie, zapisując na osobnych małych kartkach wskazane nazwy, słowa czy cechy, np.:

- wyrazy i związki wyrazowe, które będą przydatne do opisu pejzażu przedstawionego na obrazie XXX;
- cechy średniowiecznego rycerza / greckiego herosa / bohatera powieści itp.;

⁸⁷ Na podstawie: R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć*, przeł. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1999, str. 51–56.

- przymiotniki, które łączą się z określonym rzeczownikiem (np. *drzewo*);
- słownictwo, które nazywa wartości i/lub postawy itp.

Zasada: każdy wyraz powinien być zapisany na osobnej kartce. Po upływie wyznaczonego czasu uczniowie łączą się w grupy, przeglądają swoje zapiski i tworzą asocjogram, np. „słoneczko”, w którym kartki zawierające te same lub bardzo podobne słowa złożą się na poszczególne „promienie”.

Metoda sześciu kapeluszy de Bono

Edward de Bono jest autorem wielu publikacji poświęconych rozwijaniu myślenia twórczego⁸⁸. Stworzył m.in. pojęcie myślenia lateralnego (twórczego), które prowadzi do rozwiązania problemu przez spojrzenie nań z innej strony, w innym miejscu, pod innym aspektem, w szerszej przestrzeni lub przez wybór innej drogi, która pozwoli ominąć przeszkody (stąd określenie autora: *myślenie oboczne* lub *myślenie w bok*). Jest to zasadniczo myślenie alternatywne wobec myślenia logicznego, będącego funkcją pracy lewej półkuli mózgu. Wiąże się ono z zestawianiem treści, między którymi nie ma logicznego związku.

Jednym z programów myślenia twórczego de Bono jest **CoRT**, który uczy myślenia dywergencyjnego przez stosowanie siedmiu technik:

1. Rozważ Wszystkie Czynniki – ma na celu poszerzanie perspektywy widzenia problemu;
2. Najpierw Najważniejsze – technika wyboru i oceny priorytetów;
3. Plusy, Minusy i To, Co Interesujące – pozwala ustalić, które z czynników lub elementów problemu mają charakter sprzyjający, a które nie, które zaś są neutralne, ale warte uwagi;
4. Cele, Zadania, Zamiary – poszerzanie perspektywy działania poprzez zdefiniowanie celów i stworzenia planu;
5. Następstwa i Ciąg Dalszy – ocena planu: planowanie działań, określenie ich przedziałów czasowych oraz konsekwencji;
6. Możliwe Wybory – rozważenie alternatyw decyzji;
7. Inne Punkty Widzenia – rozważenie problemu z innych punktów widzenia.

Techniki te, które z założenia służą do namysłu i poszerzania perspektywy widzenia różnych problemów życiowych, zawierają niewątpliwą potencjał pomysłów na twórczą pracę z lekturą.

Na przykład wprowadzeniem do wybranego opowiadania Stanisława Lema mogłoby być opracowanie przy pomocy techniki *Plusy, Minusy i To, Co Interesujące* zagadnienia:

- *Co działałoby się, gdyby istniała maszyna, która może wykonać każde życzenie wyrażone przez dowolną osobę?*

Jedną z najbardziej znanych technik twórczych Edwarda de Bono jest technika **sześciu kolorowych kapeluszy** odpowiadających różnym stylom myślenia. Polega ona na kierowaniu myśleniem uczniów, którzy przez zakładanie symbolicznych kapeluszy w różnych kolorach będą zmieniać sposób podejścia do określonego zagadnienia.

- **Biały – styl obiektywny:** nie ma ocen, opinii i argumentów – są fakty, liczby, zestawienia, statystyka. Zakładając ten kapelusz, działamy trochę jak komputer: ustalamy, co już wiemy, a jakie dane trzeba zdobyć.

⁸⁸ E. de Bono: *Naucz swoje dziecko myśleć*, Świat Książki, Warszawa 1994; *Naucz się myśleć kreatywnie*, Wydawnictwo Prima, Warszawa 1998, *Jak stosować myślenie lateralne*, Medium, Warszawa 1999.

- **Czerwony – styl emocjonalny:** oznacza uczucia, przeczucia i intuicję. Nosząca ten kapelusz osoba wyraża przypuszczenia i kieruje się intuicją, nie musi być obiektywna.
- **Czarny – styl negatywny:** wiąże się z podkreślaniem trudności i negatywnymi sądami. Osoba, która go nosi, ocenia prawdziwość twierdzeń lub założeń, koncentruje się na wadach i słabościach, zapobiegając tym samym pomyłkom i błędom.
- **Żółty – styl konstruktywny:** obejmuje myślenie pozytywne i poszukiwanie dobrych stron. Ten, kto go zakłada, stara się znaleźć korzyści danego rozwiązania, jest optymistą, koncentruje się na plusach i zyskach.
- **Zielony – styl kreatywny:** wiąże się z wytwarzaniem jak najliczniejszych nowych pomysłów, poszukiwaniem, dociekaniem, proponowaniem rozwiązań alternatywnych.
- **Niebieski – styl kontrolujący:** charakteryzuje się chłodnym dystansem i oglądem całości. Noszący go kontroluje cały zespół, ma widok całości, patrzy z dalszej perspektywy, formułuje uwagi, komentuje, wyznacza też kolejność, w jakiej mają wypowiadać się pozostałe „kapelusze”.

Uczeń, wkładając na głowę kapelusz określonego koloru (rzeczywisty lub symboliczny), stara się uruchomić określony sposób myślenia. Zmiana koloru – oznacza zarazem nowy sposób podejścia do tematu. Technika ta uczy rozpoznawania różnych stylów myślenia, ale także doceniania wartości każdego z nich (pozwalają dostrzec różne aspekty zagadnienia).

Technikę kolorowych kapeluszy de Bono można zastosować, omawiając różne sytuacje i problemy z życia, jako wprowadzenie do pisania określonej formy wypowiedzi (np. opisu uczuć i przeżyć wewnętrznych) czy przygotowanie do debaty. Interesujący efekt może dać komentowanie w sześciu kapeluszach wybranych elementów utworu literackiego, przy czym należy tu umiejętnie dobierać materiał lekturowy, aby różne podejścia nie zniszczyły konwencji dzieła i niesionego przez nie przekazu.

Przykład: Zemsta Aleksandra Fredry

Uczniowie pracują w sześciuosobowych grupach, w których będą komentować sytuację przedstawioną w *Zemście* Aleksandra Fredry w początkowych scenach komedii. Każda grupa dysponuje sześcioma kapeluszami. Po ich założeniu uczniowie kolejno wypowiadają się na temat lektury zgodnie z wylosowanym stylem myślenia (technika nie przewiduje określonej kolejności – decyduje o niej Niebieski Kapelusz). Po upływie czasu przeznaczzonego na tę „rundę”, następuje zmiana kapeluszy i znów kolejno wypowiadają się wszyscy uczniowie – tym razem już w nowych rolach. Liczba zmian zależy od czasu, jakim dysponuje nauczyciel (efektywna byłaby jednostka dwugodzinna).

Po upływie wyznaczonego czasu, uczniowie ustalają, co wniósł każdy z kapeluszy:

- **Biały Kapelusz:** przedstawił fakty: główni bohaterowie są zaciekłymi wrogami, na dziedzińcu zamkowym powstaje mur, zakochani młodzi bez szans na związek itp.
- **Czerwony Kapelusz:** wypowiada się emocjonalnie, oburza na nieczułość skłóconych starców, ocenia ich zacietrzewienie, intuicyjnie określa, co czują młodzi, chciałby im pomóc...
- **Czarny Kapelusz:** podkreśla, jak trudno będzie znaleźć wyjście z sytuacji; wskazuje przyczyny, dla których Cześnik i Rejent nie będą chcieli się pogodzić, przewiduje tragedię, do której pewnie dojdzie, rysuje czarne scenariusze. Przedstawia smutną prawdę o naturze ludzkiej.

- **Żółty Kapelus:** jest optymistą i ma nadzieję, że wszystko dobrze się skończy, wyjaśnia, jak do tego dojdzie, podaje przesłanki, na jakich opiera swoje przypuszczenia (w tym fakt, że utwór jest komedią). Wierzy, że w każdym człowieku jest nuta dobra i że ona musi zwyciężyć.
- **Zielony Kapelus:** wymyśla, co trzeba zrobić, żeby pogodzić zaciętych starców lub podaje szereg możliwości, jak potoczą się losy bohaterów.
- **Niebieski Kapelus:** ocenia całą sytuację, wskazuje jej różne aspekty pozytywne i negatywne...

Inny sposób zorganizowania tego typu zajęć – to wystąpienie sześciorga wybranych uczniów przed klasą, która słucha ich wypowiedzi, notuje, a następnie zgłasza swoje uwagi, dopowiada, uzupełnia. Zebrany materiał (sądy, argumenty, wypowiedzi, różne punkty widzenia) będzie przydatny do napisania wypracowania poświęconego *Zemście* (np. rozprawki lub charakterystyki bohaterów).

Ekstrapolacja

Z ekstrapolacją mamy do czynienia, gdy na podstawie znajomości przebiegu jakiegoś zjawiska w pewnym odcinku czasu lub w określonej przestrzeni przewidujemy przebieg analogicznego zjawiska w innym czasie lub przestrzeni. Zachęcamy uczniów do tej operacji intelektualnej, pytając po przeczytaniu powieści:

- Jak wyglądałaby ukazana w niej sytuacja w innej kulturze? kraju? epoce?
- Jak potoczyłyby się losy bohaterów w innym miejscu i czasie?

Technika ta, zastosowana na języku polskim do omawiania utworów literackich i innych tekstów kultury z odległych epok, pomogłaby uczniom **wytworzyć wzorce mentalne czytanych utworów**. Zadania oparte na ekstrapolacji, wykorzystując zdolność mózgu do tworzenia wzorców i porównań, prowadzić będą do wyobrażenia sobie sytuacji przedstawianych w tych tekstach dzięki znajomości analogicznych sytuacji ze znanej uczniowi rzeczywistości.

Przykład: *Romeo i Julia* Szekspira

Gimnazjaliści mieli napisać swoje własne – szczęśliwe – zakończenie losów bohaterów Szekspirowskiej tragedii. Prace pozwoliły nauczycielowi dokonać zaskakującego odkrycia: większość uczniów nie była w stanie zrozumieć realiów rzeczywistości, w której żyli kochankowie, a tym samym określić kulturowych uwarunkowań ich tragedii. Większość klasy napisała wypracowanie o swoich rówieśnikach – chłopaku i dziewczynie, którym rodzice z jakichś względów (niezbyt jasnych) nie pozwolili spotykać się ze sobą. Szczęśliwe zakończenie wyglądało mniej więcej tak, że rodzice ostatecznie dali się przekonać, Romeo przyjechał motorem i zabrał Julkę na dyskotekę... Lektura wypracowań uzmysłowiła nauczycielce, że aby liczyć na pełne odczytanie dzieła, musi dostarczyć uczniom wiedzy o epoce i pogłębić ich znajomość kontekstów: i historycznego, i kulturowego, i literackiego.

Alistair Smith w książce *Przyspieszone uczenie się w klasie*, cytując literaturę przedmiotu i powołując się na badania psychologiczne, pisze, iż pozwoliły one odkryć, że *stopień zrozumienia tekstu wzrasta wtedy, kiedy czytelnik wyobraża sobie informacje w nim przekazane, kreując różne modele mentalne. Odbiorca tekstu tworzy porównania i skojarzenia, łącząc działania bohaterów ze swoimi własnymi celami.*⁸⁹ Prace,

⁸⁹ A. Smith, *Przyspieszone uczenie się w klasie*, WOM, Katowice 1997, str. 19.

o których była mowa, pokazały, że większość uczniów 2 klasy gimnazjum nie jest w stanie stworzyć wzorców mentalnych utworu Szekspira.

Przeniesienie dramatycznych losów Romea i Julii w realia współczesne (pomysł nie tak znów oryginalny) pozwoli uczniom z jednej strony odnieść sytuację kochanków z Werony do dzisiejszej rzeczywistości, z drugiej zaś – dostrzec, na czym polegają różnice, zwłaszcza gdy przywołany zostanie szerszy kontekst współczesnych *love story* (np. *Titanic*).

Budowanie analogii jest jedną z podstawowych strategii czytelniczych, stosowanych zwłaszcza przez osoby, u których rozwinięte są funkcje prawej półkuli mózgu, o bogatej wyobraźni plastycznej.

SCAMPER

Nazwa tej techniki⁹⁰ pochodzi od pierwszych liter angielskich słów określających kategorie działań, stymulujących myślenie twórcze. Każda kategoria zawiera listę pytań, na które należy poszukiwać odpowiedzi. Są to przeważnie pytania rozwijające myślenie dywergencyjne. (Podane przykłady zostały tak sformułowane, by odnosiły się do tekstów kultury i treści języka polskiego):

- **Zastąp** (*substitute*)

- Co stałoby się, gdyby akcja toczyła się w innym miejscu lub czasie?
- Jak to byłoby, gdyby zamiast określonej postaci bohaterem był ktoś inny?
- Jak potoczyłyby się losy, gdyby w kulminacyjnym momencie stało się coś innego?
- Co byłoby, gdyby bohater przyszedł na świat w innej rodzinie?
- Co trzeba byłoby zmienić, aby utwór stał się komedią?

- **Połącz** (*combine*)

- Co stałoby się, gdyby bohater z jednego utworu poznał dziewczynę / miał przyjaciela występującego w innym utworze?
- Jak byłoby, gdyby charakter jednej postaci połączyć z urodą/ majątkiem/ sytuacją innej?
- Jak brzmiałaby wypowiedź tej postaci (np. pochodzenia wiejskiego), gdyby posługiwała się stylem naukowym?

- **Dostosuj** (*adapt*)

- Jakie warunki musiałyby być spełnione, aby bohater zrealizował swój cel?
- Co musiałyby się stać, żeby bohaterka znalazła szczęście?
- Jak wyglądałoby życie i komunikacja, gdyby język ograniczał się do 100 wyrazów? Gdyby nie było przymiotników? Gdyby nie było czasu przyszłego?
- Czy w przeszłości zdarzały się sytuacje podobne do opisanej?
- Jakie idee przedstawione w utworze są aktualne także dziś?

- **Wprowadź zmiany** (*modify*)

- Co się stanie jeśli zmienimy kolor, ruch, dźwięk, zapach, formę, kształt... (np. opisywanego przedmiotu)?
- Co stanie się, jeśli zmienimy nazwę?
- Jaki inny plan można zastosować, by opisać (przedstawić, przekonać...)?
- Jak potoczyłyby się losy bohatera, gdyby użył innych argumentów w dyskusji?
- Jaki skutek wywoła zamiana ról?

- **Użyj do innych celów** (*put to other uses*)

- Jak można inaczej wykorzystać to słownictwo?
- Przy jakim temacie przydadzą się nam te argumenty?
- Jaką inną postać można przedstawić w podobny sposób?

⁹⁰ Na podstawie: R. Fisher, *Uczymy jak myśleć*, op.cit., str. 59.

- **Usunąć** (*eliminate*)
 - Co byłoby, gdyby bohater nie posiadał określonej cechy/ majątku/ rzeczy?
 - Co będzie, jeśli pominie się ten element utworu?
 - Które elementy twojej pracy należałoby usunąć, żeby była bardziej przejrzysta?
 - Które elementy wypracowania są nie na temat?
- **Przestawić** (*rearrange*)
 - Co się stanie, jeśli zmienimy kolejność wydarzeń w opowiadaniu (dramacie)?
 - Jaki będzie efekt, gdy w rozprawce zmienimy kolejność argumentów?

Pytania uczniów

Są punktem wyjścia do analizy tekstów kultury, a zwłaszcza poezji współczesnej. Istota tej metody staje się oczywista, gdy użyjemy nazwy nadanej jej przez Stanisława Bortnowskiego: **pytania ucznia zamiast pytań nauczyciela**. Jest reakcją na tradycyjny porządek lekcji, w którym inicjatywa należy do nauczyciela: to on zadaje pytania i stawia problemy – uczniowie poszukują odpowiedzi i rozwiązań (tak jak to było pokazane na przykładzie metody heurystycznej). Przeniesienie punktu ciężkości na ucznia zmienia całkowicie perspektywę pracy na lekcji. Bortnowski w swoich publikacjach wraca do niej wielokrotnie, podając szereg przykładów. *Ćwiczenie wyobraźni poprzez pytania wydaje mi się jednym z zabiegów, który może obalić barierę niechęci wobec wierszy zamieszczonych w podręcznikach szkolnych – deklaruje*⁹¹.

Stawianie pytań do nowego, nieomawianego wcześniej utworu, stanowi dla ucznia wyzwanie i obciążuje go do wysiłku intelektualnego stymulującego różnorodne operacje umysłowe. Formułowanie pytań do wiersza czy innego tekstu kultury jest metodą uniwersalną i użyteczną w każdym etapie edukacyjnym. W gimnazjum wydaje się szczególnie zasadna ze względu na procesy rozwojowe uczniów (bunt przeciw rzeczywistości, zadawanie pytań egzystencjalnych, przeżywanie rozterki i wątpliwości).

Stanisław Bortnowski zakłada konieczność rozróżnienia pytań:

- 1) opisowo-analityczno-interpretacyjnych (odnoszących się do sensu wiersza, jego organizacji artystycznej, występujących w nim motywów i obrazów poetyckich itp.),
- 2) oraz refleksyjnych, subiektywnych, będących wyrazem indywidualnych odczuć, przemyśleń i przeżyć czytelnika.

Uczniowie powinni zyskać wyraźny sygnał, o jaki typ pytań chodzi nauczycielowi (ich wytwarzanie wiąże się z innymi operacjami intelektualnymi i pracą obu półkul mózgu). Bortnowski proponuje pytania:

Ad 1) Przeczytaj kilka razy wiersz i postaw pytania, które pomogą w zrozumieniu ich sensu. Pamiętaj, że sens wynika z kształtu wiersza, z doboru słów i środków artystycznych.

*Ad 2) Przeczytaj wiersz i postaw takie pytania, które nasunęły się tobie jako czytelnikowi po lekturze tekstu. Mogą to być pytania luźno związane z utworem, niekoniecznie nastawione na jego „naukową” interpretację*⁹².

⁹¹ S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, op.cit., str. 250.

⁹² Ibidem, str. 251.

Przykład: *Kamyk* Zbigniewa Herberta

*Kamyk jest stworzeniem
doskonałym
równym samemu sobie
pilnujący swych granic
wypełniony dokładnie
kamiennym sensem*

*o zapachu który niczego nie przypomina
niczego nie płoszy nie budzi pożądania*

*jego zapal i chłód
są słuszne i pełne godności*

*czuję ciężki wyrzut
kiedy go trzymam w dłoni
i ciało jego szlachetne
przenika fałszywe ciepło*

*– Kamyki nie dają się oswoić
do końca będą na nas patrzeć
okiem spokojnym bardzo jasnym*

Ad 1) Pytania analityczno-interpretacyjne:

- *Jakie argumenty w wierszu potwierdzają tezę, że kamień jest stworzeniem doskonałym?*
- *Które z określeń kamienia mają znaczenia metaforyczne? Jakie to znaczenia?*
- *Co o człowieku mówi opis kamienia?*
- *Co symbolizuje kamień? Które ze znaczeń symbolicznych pojawiają się w wierszu?*
- *Dlaczego ciepło człowieka jest „fałszywe”? Jak należy rozumieć ten epitet?*
- *Czemu służy animizacja (nadanie cech istoty żywej) kamienia przedstawionego w wierszu?*
- *Jaki gatunek literacki przypomina wiersz?*
- *Dlaczego pochwała wiersza ma wydźwięk ironiczny?*
- *Co jest podstawą podziału tekstu na wersy i strofy?*

Ad 2) Pytania „refleksyjne”:

- *Czy naprawdę kamień jest doskonalszy od człowieka?*
- *W czym kamień jest doskonalszy od człowieka, a w czym – człowiek od kamienia?*
- *Dlaczego człowiek czuje wyrzuty sumienia, gdy trzyma w ręku kamień?*
- *Czy naprawdę kamyki nie dają się oswoić?*
- *W wierszu czytamy, że kamień jest wypełniony sensem. Jaki to sens?*
- *Kamień ma granice. A człowiek?*

Po zapisaniu pytań uczniowie, pracując w grupach lub całą klasą, powinni przeczytać je sobie, pogrupować (wiele myśli i skojarzeń zawsze się powtórzy), spróbować odpowiedzieć na nie na podstawie wiersza i innych tekstów kultury.

E-projekt?

Ważnym celem pracy z uczniami uzdolnionymi w gimnazjum jest poszerzanie ich kompetencji samokształceniowych, w tym umiejętności korzystania z zasobów Internetu. Właśnie w III etapie edukacyjnym większość uczniów posiada już bardzo dużą biegłość w posługiwaniu się komputerem, odwiedza portale społecznościowe, posługuje się komunikatorami, ściąga i przetwarza pliki multimedialne. Są i tacy, którzy zakładają własne strony www lub prowadzą blogi. Jest jednak i druga strona medalu: jeśli chodzi o aspekt „polonistyczny”, to nawet zdolni i inteligentni uczniowie nierzadko korzystają głównie z dostępnych w Internecie ściąg – w ciągu kilku sekund „zdobywają” tekst wypracowania, który muszą tylko odpowiednio spreparować...

Przed polonistami staje więc nowe zadanie: pokazać, że Internet to skarbiec wartościowych źródeł wiedzy i zasobów tekstów kultury. Są tu biblioteki⁹³, z których można korzystać, kompendia poprawnościowe⁹⁴ (słowniki), wartościowe strony tematyczne oraz portale poświęcone różnym zagadnieniom wiążącym się z treściami języka polskiego. Dzięki nim uczniowie, którzy mają określone zainteresowania i chcą w związku z tym zrobić „coś więcej”, mogą przygotować ciekawą prezentację, referat ilustrowany zdjęciami czy filmami, pozyskać na lekcję określony materiał – a nawet zrealizować wirtualny projekt edukacyjny.

Komputer i poczta elektroniczna mogą być przydatnym narzędziem indywidualizacji nauczania ucznia zdolnego. Osobisty stały **kontakt za pośrednictwem poczty elektronicznej** (lub **platformy e-learningowej**, którą dysponuje szkoła) może być okazją do komentowania prac uczniowskich, recenzowania wypracowań, udzielania wskazówek czy dostarczania bardziej rozbudowanej informacji zwrotnej.

Materiał języka polskiego w gimnazjum otwiera pole do wielu **projektów edukacyjnych**, które uczeń może zrealizować (indywidualnie lub wspólnie z grupą kolegów), **wykorzystując zasoby internetowe**. Rola nauczyciela polegała będzie m.in. na:

- zakreśleniu tematyki projektu i przedstawieniu oczekiwań co do efektu pracy,
- opracowaniu instrukcji dla ucznia wraz z wykazem źródeł, w tym sugerowanych stron internetowych, z których uczeń powinien lub może skorzystać (czyli wskazaniem tych, które są obligatoryjne oraz tych, które są fakultatywnymi źródłami wiedzy),
- określeniu, jak praca ucznia będzie oceniana,
- prowadzeniu konsultacji on-line.

⁹³ Na przykład ogólnonarodowe: Polska Biblioteka Internetowa; Wirtualna Biblioteka Literatury Polskiej; Skarby Literatury Polskiej, Skarbnica Literatury Polskiej, Biblioteka Literatury Polskiej Exlibris, E-biblioteka e-book, Literatura.net.pl lub regionalne, jak Wielkopolska Biblioteka Cyfrowa czy Dolnośląska Biblioteka Cyfrowa i specjalistycznych, np. Staropolska on-line czy Biblioteka Multimedialna Interkl@sy

⁹⁴ Np. strona Rady Języka Polskiego czy *Poradnia językowa* PWN.

Oto przykład:

Projekt edukacyjny: **Mity, bogowie, herosi, czyli podróż do źródeł czasu...**

Cele (dla ucznia)

- znalezienie na stronach internetowych wartościowych informacji związanych z kulturą starożytnej Grecji i wykorzystanie ich w samodzielnie opracowanym materiale;
- odwiedzenie wirtualnych stron muzeów świata, w których znajdują się zabytki starożytnej Grecji;
- przygotowanie dłuższej, spójnej wypowiedzi poświęconej kulturze starożytnej – wraz z materiałami ilustracyjnymi opracowanymi we wskazany sposób;
- utrwalenie wiedzy o starożytnej Grecji jako źródle kultury europejskiej;
- doskonalenie umiejętności korzystania z Internetu jako źródła informacji; znajdowanie, selekcjonowanie i przetwarzanie informacji oraz wykorzystywanie ich do własnych celów samokształceniowych;
- doskonalenie umiejętności występowania na forum klasy lub szkoły – wygłoszenia referatu, przedstawienia zgromadzonych materiałów ilustracyjnych, odpowiedzi na pytania.

Czas pracy: 8 tygodni

Termin prezentacji:

Uczniowie pracują indywidualnie lub w kilkuosobowych zespołach.

Opis projektu

- Każdy autor/zespół określi temat (zagadnienie), którym się zajmie i któremu poświęci swoje opracowanie. Musi to być temat związany z mitologią i literaturą starożytnej Grecji.
- Temat może koncentrować się na jakimś cyklu mitów, motywie mitologicznym, dotyczyć twórcy (np. Homera) lub wybranego dzieła, które powstało w starożytności (np. jednego z eposów Homera).
- Autor/zespół powinien wykazać się:
 - o znajomością mitów,
 - o występujących w nich motywów i postaci oraz związanych z nimi znaczeń symbolicznych,
 - o umiejętnością mówienia o literaturze starożytnej i jej twórcach,
 - o znajomością kontekstu historycznego.
- Opracowanie zostanie przygotowane na podstawie informacji i ilustracji znalezionych na stronach internetowych.
- Opracowanie będzie napisane w postaci referatu (wykładu) i dodatkowo będzie wzbogacone materiałami ilustracyjnymi: przykładami dzieł sztuki, fotografiami przedstawiającymi zabytki lub miejsca związane z omawianymi tekstami kultury, mapami, animacjami itp. Materiały ilustracyjne mogą być przedstawione w postaci prezentacji Power Point, nagrania filmowego, zestawu fotografii lub w inny uzgodniony z nauczycielem sposób.
- Do opracowania mogą być dodane gry dydaktyczne, quizy, konkursy dla reszty klasy (które zaangażują słuchających).
- Odbędą się co najmniej 4 konsultacje. Na pierwszej autor (zespół) przedstawi dokładny temat swojego projektu, formę prezentacji i podstawowe źródła internetowe, z których będzie korzystał.

Konsultacje

Każdy autor/zespół obowiązkowo uczestniczy co najmniej w 2 konsultacjach – po 2. i po 4. tygodniach pracy. Na konsultacji nauczyciel dowie się, co w danym momencie zostało zrobione i udzieli zespołom potrzebnych wskazówek.

	Konsultacja 1.	Konsultacja 2.	Konsultacja 3.	Konsultacja 4.
Termin:
Zespół I				
Zespół II				
Zespół III				

Zasady prezentacji

- Prezentacja może polegać na wygłoszeniu referatu ilustrowanego prezentacją multimedialną. Może też mieć formę wirtualnej wycieczki, w której autor projektu wystąpi w roli „wirtualnego” przewodnika (po zabytkach, muzeach itp.).
- Czas wystąpienia jednego autora (zespołu) nie może przekroczyć 15 minut.
- Autor powinien odpowiedzieć na pytania słuchaczy odnoszące się do jego wystąpienia.

Zasady oceniania

- W ocenie będzie brana pod uwagę:
 - o znajomość mitów greckich, wiedza o literaturze starożytnej i jej twórcach, gatunkach itp., a także znajomość historii starożytnej;
 - o pogłębienie ujęcia tematu o dodatkowe elementy (np. historia odkryć archeologicznych, mniej znani twórcy, ciekawostki i anegdoty);
 - o dokładność wykonania prezentacji i atrakcyjność materiałów ilustracyjnych;
 - o umiejętność ciekawego zaprezentowania opracowanego przez siebie tematu.
- W ocenie będzie brana pod uwagę systematyczność pracy (na każdej konsultacji autorzy/zespoły przedstawiają stan zaawansowania pracy).
- W ocenie uczestniczą wszyscy uczniowie oglądający przedstawienie.

Załącznik

Wykorzystaj zasoby stron internetowych:

- **Moja Grecja** (www.kb.neostrada.pl); informacje na temat historii i prehistorii Grecji, (Achajowie, kultura mykeńska, położenie Troi Homerowej); architektura i inne zabytki starożytnej Grecji; ruiny i obiekty udostępnione zwiedzającym;
- www.historia.org.pl (periodyzacja dziejów Grecji, pierwsze cywilizacje, pogłębiona wiedza na temat starożytności greckiej i rzymskiej);
- Wirtualny Wszechświat (www.wiw.pl); odkrycia archeologiczne (Mykeny), wygląd, uzbrojenie, sposób walki i etos wojownika mykeńskiego, historyczne tło wydarzeń ukazanych w *Iliadzie* Homera; na stronach WW znajduje się pełen tekst *Iliady* w przekładzie Kazimierza Jeżewskiej;
- <http://anglofan.felberg.pl>; w dziale *Ludzie i języki* zamieszczone są przystępne informacje o Schliemannie, odkrywcy Troi Homerowej (i innych istniejących niegdyś w tym miejscu miast);
- **Livius** (www.livius.org); anglojęzyczny portal historyczny (do poruszania się w nim wystarczy elementarna znajomość podstawowego słownictwa w języku angielskim); są tu współczesne zdjęcia miejsc, w których znajdowały się starożytne miasta, w tym Troja, a także innych zabytków (Ateny), fotografie zachowanych amfiteatrów itp.
- prywatne strony różnych osób (np. www.hellada.sns.pl, www.zapala.pl/eb/turcja/troja.htm, <http://grecja.w.interia.pl>); fotografie dzisiejszych zabytków starożytnej Grecji (i krajobrazów);
- strony związane z filmem (Filmweb.pl, Stopklatka.pl, Film.org.pl); zdjęcia i fotosy z filmu Troja w reżyserii Wolfganga Petersena (lub innych filmów ukazujących starożytną Grecję);
- mapy starożytnej Grecji i wybrzeży Morza Egejskiego;
- strony słynnych muzeów europejskich, w których znajdują się zabytki starożytnej Grecji, np.:
 - o Muzeum Brytyjskie (www.thebritishmuseum.org),
 - o Luwr (www.louvre.fr).

Realizowanie w gimnazjum projektów edukacyjnych wymagających:

- korzystania z zasobów internetowych,
- przeglądania różnych stron www, portali i wortalii pod kątem wyszukiwania potrzebnych informacji,
- wykorzystywania znalezionych informacji – z respektowaniem obowiązującego prawa,
- sprawnego poruszania się w przestrzeni hipertekstowej,
- prowadzenia korespondencji i rozmów z różnymi osobami (za pomocą poczty elektronicznej, komunikatorów lub platformy e-learningowej),
- i wreszcie, opracowywanie tych materiałów za pomocą edytorów

jest tym bardziej zasadne, że związane z nimi umiejętności wskazuje podstawa programowa z języka polskiego dla III etapu edukacyjnego. Zakłada ona, iż uczeń:

III.1.6) przestrzega zasad etyki mowy w różnych sytuacjach komunikacyjnych, m.in. zna konsekwencje stosowania form charakterystycznych dla elektronicznych środków przekazywania informacji, takich jak: SMS, e-mail, czat, blog (ma świadomość niebezpieczeństwa oszustwa i manipulacji powodowanych anonimowością uczestników komunikacji w sieci, łatwego obrażania obcych, ośmieszania i zawstydzania innych wskutek rozpowszechniania obrazów przedstawiających ich w sytuacjach kłopotliwych, zna skutki kłamstwa, manipulacji, ironii);

III.1.4) dokonuje starannej redakcji tekstu napisanego [...] na komputerze (umiejętnie formatuje tekst, dobiera rodzaj czcionki według rozmiaru i kształtu, stosuje właściwe odstępy, wyznacza marginesy i justuje tekst, dokonuje jego korekty, jednocześnie kontrolując autokorektę), poprawia ewentualne błędy językowe, ortograficzne oraz interpunkcyjne;

III.1.8) świadomie, odpowiedzialnie, selektywnie korzysta (jako odbiorca i nadawca) z elektronicznych środków przekazywania informacji, w tym z Internetu⁹⁵.

Nauczyciel może skorzystać z propozycji ogólnodostępnych projektów edukacyjnych upowszechnianych i realizowanych za pomocą Internetu przez różne instytucje i stowarzyszenia związane z edukacją i kulturą. Na przykład:

- ◆ **Mapa Kultury** (www.mapakultury.pl). Jest to interaktywna strona zachęcająca do poznawania kultury lokalnej, zabytków, opowieści, śladów historii – a także śledzenia bieżących wydarzeń kulturalnych i dzielenia się swymi relacjami z innymi użytkownikami portalu pod hasłem: *Kultura cię zaskoczy – zaskocz innych, opowiedz o swoim miejscu*. Po wejściu na stronę widzimy interaktywną mapę Polski, tworzoną przez jej użytkowników z wizytówek ciekawych miejsc. Można tu opisać swoje ulubione miejsce, zaprezentować wyjątkową, lokalną historię, stworzyć własny szlak turystyczno-kulturowy. Można także dowiedzieć się więcej o wybranym regionie Polski, miejscu lub osobie z nimi związanej. Wszystkie wpisy mogą być komentowane i oceniane przez użytkowników. Projekt jest wspólną inicjatywą Narodowego Centrum Kultury oraz Centrum Edukacji Obywatelskiej, pod auspicjami Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego.
- ◆ **EtnoLog-zaloguj się na ludowo!** (<http://www.ceo.org.pl/pl/etnolog>). Jest to kolejny program edukacyjny Centrum Edukacji Obywatelskiej, skierowany do uczniów wszystkich typów szkół. Jego uczestnicy pracując metodą projektu, odkrywają swoją lokalną kulturę, tradycje i zwyczaje, a następnie dokumentują je przy zastosowaniu nowych mediów i publikują w Internecie poprzez wirtualną, etnograficzną mapę Polski dostępną na serwisie [EduTuba](http://www.edutuba.pl). Efekty swojej pracy pokazują także w szkole i środowisku w formie występów, wystaw, prezentacji multimedialnych, publikacji, słuchowisk, artykułów i projekcji filmów.
- ◆ **EduTuba** (www.edutuba.pl) służy do udostępniania multimedialnych materiałów opracowanych przez uczniów w programach i projektach CEO. Prawo do publikacji materiałów mają uczestnicy programów edukacyjnych CEO.

⁹⁵ Podstawa programowa z komentarzami. *Język polski*, str. 38–39.

Jeśli uczniowie potrafią sami budować strony internetowe, można pokusić się o stworzenie strony swojego projektu (wielu specjalistów zajmujących się mediami i środkami audiowizualnymi uważa, że to właśnie na języku polskim uczeń powinien uczyć się, jak tworzyć stronę www, bo jej istota nie tkwi w technologii, ale w strukturze intelektualnej i przekazie werbalno-ikonicznym). Wzorcowym przykładem jest tu projekt **Bestiariusz** Barbary Kaczorowskiej⁹⁶ i sposób jego wyekspozowania na stronie www.bestiariusz.net.

Można też korzystać z wyspecjalizowanych serwisów, np. projekty filmowe zawsze mogą być – po zarejestrowaniu – bezpłatnie zamieszczone na YouTube (www.youtube.com), oczywiście z zachowaniem przepisów prawa i regulaminu strony.

E-konsultacje

Chcąc w szczególności sposób uwzględnić indywidualne potrzeby ucznia uzdolnionego, nauczyciel może, pracując z nim, wykorzystać elementy e-learningu. Okazją do takiej formy komunikowania się są konsultacje w trakcie realizowania projektu. Oczywiście, wskazówki i polecenia, jakie nauczyciel będzie przekazywał drogą elektroniczną uczniowi, są uwarunkowane materiałem, który ów uczeń tą samą drogą prześle, pytaniami, które zgłosi i problemami, z którymi się zwróci.

Możemy przykładowo wyobrazić sobie, że do ucznia pracującego nad wyżej przedstawionym projektem skierowane zostaną np. takie wskazówki⁹⁷:

N 1.: Opracowując tę część projektu, która dotyczy historycznego kontekstu *Iliady*, wykonaj następujące zadania:

1. Znajdź w portalu Wirtualny Wszechświat (www.wiw.pl) dział poświęcony historii i przeczytaj fragment *Od Indoeuropejczyków do Mykeńczyków – Kontakty cywilizacji minojskiej z Grecją mykeńską*. Następnie odpowiedź na pytania:

- Jakie było tło historyczne wydarzeń, na których oparta została *Iliada*?
- Dlaczego ten okres prehistorii greckiej określa się właśnie mianem kultury mykeńskiej?
- Jakich odkryć archeologicznych dokonano w Mykenach?
- Jak ubierali się i jak walczyli wojownicy tej epoki?

2. Następnie porównaj odkrycia i ustalenia archeologów związane z kulturą mykeńską (fortyfikacje, przedmioty w grobie wojownika) z przedstawionym w *Iliadzie* ideałem starożytnego herosa (np. Achillesa).

Jeśli znasz film *Troja* w reż. W. Petersena, to zastanów się, czy trafnie przedstawiono tam wygląd i charakter wojowników greckich. Jeśli nie – możesz obejrzeć fotosy z filmu na stronach Filmweb.pl, Stopklatka.pl, Film.org.pl,

3. Przeczytaj w rozdziale *Od Indoeuropejczyków do Mykeńczyków – Kontakty cywilizacji minojskiej z Grecją mykeńską* opis sposobu prowadzenia walki przez wojowników greckich i znajdź fragmenty *Iliady*, które są zgodne z tym opisem (pełen tekst *Iliady* znajdziesz na stronie Wirtualnego Wszechświata w dziale *Kultura antyczna*).

.....

⁹⁶ Relacja autorki zamieszczona w publikacji ORE dotyczącej pracy z uczniem zdolnym: B. Kaczorowska, *Projekt edukacyjno-artystyczny „Bestiariusz”, czyli jak średniowieczne księgi mogą inspirować do tworzenia w świecie rzeczywistym i wirtualnym* [w:] *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla wychowawców i nauczycieli*, red.: W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, str. 145–153.

⁹⁷ Pełna instrukcja pracy nad przygotowaniem interdyscyplinarnego referatu lub eseju poświęconego eposom Homera – realizowana na podstawie wyłącznie zasobów internetowych – znajduje się na stronie Wydawnictwa Piotra Marciszuka STENTOR www.stentor.com.pl; inny obszerny scenariusz projektu edukacyjnego na temat Troi – który jednak nie odwołuje się do Internetu – zamieszczony jest w publikacji: T. Kosyra-Cieślak, *Lekcje czytania świata z wykorzystaniem aktywizujących metod nauczania*, Wydawnictwo Pedagogiczne, Kielce 2000, str. 51–58.

N 2.: W materiałach, które Ci poleciłam, przewija się nazwisko Henryka Schliemanna, uważanego za odkrywcę Homerowej Troi.

Przeczytaj na jego temat artykuł na stronie <http://anglofan.felberg.pl> w dziale *Ludzie i języki*. Przeprowadź studium przypadku tego archeologa-amatora: przeanalizuj jego losy, motywy postępowania, decyzje itp. Wywnioskuj, co sprawiło, że biedny chłopak zrealizował swoje wielkie marzenie. Na podstawie jego losów określ, jak literatura może wpłynąć na życie człowieka.

Na jakich przesłankach opierał się Schliemann, lokalizując położenie starożytnej Troi? Na czym polegała jego pomyłka?

Dowiedz się, jakie zarzuty pod adresem Schliemanna formułuje dzisiejsza nauka. A co Ty o tym sądzisz?

.....

Koło zainteresowań jako program pracy z uczniem zdolnym

Krystalizujące się w okresie gimnazjalnym zainteresowania uczniów zachęcają nauczycieli polonistów do przenoszenia przynajmniej niektórych form aktywności ich wychowanków na zajęcia pozalekcyjne. Dobrze prowadzone koło zainteresowań z ciekawą ofertą działań w postaci warsztatów, przedsięwzięć, projektów edukacyjnych, dzielenia się swoją twórczością – zachęci ambitnych uczniów do pracy znacznie wykraczającej poza ramy określone programem nauczania i podstawą programową.

Planując działalność koła, warto tak ją ukierunkować, aby wykorzystywać zasoby środowiska. Nie wszystkie gimnazja mają w bliskim zasięgu zaplecze naukowe (uczelnie wyższe, licea akademickie) czy instytucji kultury takich, jak teatry, filharmonie czy nawet dobre kino. Być może w takiej sytuacji pracę uczniów, niezależnie, czy będą to projekty teatralne, czy nakręcanie filmów, lepiej będzie ukierunkować na miejscową tradycję, rozmowy ze świadkami historii czy spotkania z twórcami ludowymi lub inne lekcje dziedzictwa kulturowego.

Koło polonistyczne

To bardzo pojemna nazwa. Często obejmuje program przygotowań do udziału w konkursach przedmiotowych, takich jak wojewódzkie konkursy języka polskiego czy Konkurs Ojczyzny Polszczyzny „Słowo daję!”, o którym już wcześniej w tej publikacji była mowa.

Zajęcia koncentrują się na doskonaleniu i poszerzaniu umiejętności wymaganych podstawą programową:

- pogłębianie wiedzy o literaturze;
- poznawanie sylwetek twórców (zwłaszcza, gdy są związani z regionem czy miastem) i wybranych dzieł;
- poznawanie różnych gatunków literatury pięknej i publicystyki;
- utrwalanie umiejętności językowych i wiedzy o języku;
- często też realizowanie zadań o charakterze interdyscyplinarnym, np.: odwiedzanie muzeów, oglądanie spektakli teatralnych i filmów oraz omawianie na ich podstawie różnych dziedzin kultury – zwłaszcza w perspektywie wymagań konkursowych.

Koło recytatorskie, teatralne, opowiadania historii

Najczęściej celem jest **wystawianie spektakli i udział w konkursach, przeglądach i festiwalach teatralnych, małych form estradowych, żywego słowa**. Bogata oferta w tym zakresie ośrodków kultury nawet w małych miejscowościach zachęca do działań, które mogą przynieść satysfakcję uczniom

i nauczycielom. Także i tu praca z uczniami uzdolnionymi ma często w perspektywie ich udział w konkursach recytatorskich, poezji śpiewanej czy przeglądach teatrów szkolnych (amatorskich).

Często praca nad widowiskiem własnym wiąże się z oglądaniem dostępnych spektakli w teatrze profesjonalnym, omawianiem różnych aspektów tzw. **języka teatru** i pisanem recenzji, spotkaniami z ludźmi teatru lub uczestniczeniem w warsztatach dramy, emisji głosu czy ekspresji ciała.

Działania te są tym bardziej zasadne, że umocowane w podstawie programowej języka polskiego, która (w różnych etapach edukacyjnych) podkreśla umiejętności związane z przekazem mówionym i znajomością tworzywa teatralnego.

Szkoły wiejskie, położone w regionach, gdzie kultywowane są tradycje ludowe, często koncentrują się na sięganiu w tym zakresie do skarbcza dziedzictwa kulturowego: przygotowują **teatry obrzędowe, jasełka, widowiska pasyjne** i inne formy dramatu zakorzenione w miejscowej tradycji. Działania te poprzedzają wywiady ze starszymi mieszkańcami wsi i regionalistami, nagrania, prowadzenie zapisków, dzięki którym udaje się ocalić od zapomnienia wartości kultury ludowej.

Ostatnio coraz bardziej popularne są formy „**opowiadania historii**” wpisujące się w tradycję ustnego przekazywania literatury: baśni, mitów i legend (wzorowane na dorobku Grupy *Studnia O⁹⁸*).

Widowisko narracyjne zasadniczo różni się od typowego teatru – opowiadanie historii nie jest odgrywaniem ról. Tekst powinien być opowiedziany naturalnym dla narratora językiem, przy czym przekaz słowny wzmacniany jest ekspresją ciała, przeplatany muzyką i śpiewem oraz innymi efektami dźwiękowymi. Ten typ działań artystycznych zazwyczaj wiąże się z określoną tematyką: język opowiadania wiąże się z narracją wspomnienia, lokalnej historii, przekazu utrwalonego w danej miejscowości. Źródłem takich opowieści bywają autobiografie, osobiste wspomnienia, historie rodzinne. Często narracja łączy się z prezentacją starych fotografii czy innych pamiątek.

Koło dziennikarskie

Uczniowie z jednej strony poznają pracę dziennikarza prasowego, telewizyjnego i radiowego oraz zadania współczesnego dziennikarstwa. Rozróżniają informację od publicystyki, określając zasady tworzenia jednej i drugiej. Czytają teksty publicystyczne, wskazując podejmowane tematy, cechy języka, sposoby wyrażania sądów. Analizują etyczne aspekty czytanych wypowiedzi. Rozpoznają gatunki publicystyczne.

Z drugiej strony – kompetencje odbiorcy przekładają się na kompetencje twórcy. Uczniowie redagują własne artykuły, przeprowadzają wywiady, piszą reportaże. Redagują serwisy informacyjne. Publikują swoje wypowiedzi w różnego rodzaju „gazetkach” i na stronach internetowych (szkoły, klasy, koła). Uczą się zasad edytorstwa i obróbki graficznej tekstu. Wykonują własne zdjęcia, fotoreportaże, które włączają do publikacji. Czasem w roli dziennikarzy telewizyjnych nagrywają filmy dokumentalne i interwencyjne.

Gazeta szkolna stwarza okazję realizacji bardzo różnych uzdolnień uczniów. Mogą przedstawiać w artykułach o różnorodnej tematyce swoje zainteresowania i pasje (także związane z różnymi dziedzinami nauki i sztuki), prezentować dokonania artystyczne, publikować opowiadania czy wiersze. Młodzież zainteresowana środowiskiem, w którym żyje, pełna zapału do wprowadzania zmian, walki na rzecz różnych idei – pisze artykuły interwencyjne i angażuje się w akcje o charakterze społecznym czy charytatywnym.

⁹⁸ Więcej informacji na stronie <http://studnia.org.pl/>

Młodzi dziennikarze wierzą, że ich praca może wpływać na zmianę otoczenia, naprawiać relacje między ludźmi, powodować rozładowanie konfliktów, ulepszać uczniowskie życie – pisze Izabela Deptuła w artykule poświęconym doświadczeniom opiekuna gazetki szkolnej⁹⁹.

Ciekawe efekty przynosi ukierunkowanie działań dziennikarskich na jakiś określony obszar zagadnień, jak w programie Centrum Edukacji Obywatelskiej **Literacki Atlas Polski. Reportaże**¹⁰⁰. Uczniowie pod opieką nauczycieli tworzyli reportaże o lokalnych historiach, osobach, wydarzeniach. Tajniki sztuki reporterskiej poznawali na warsztatach prowadzonych przez reporterów. Program co prawda zakończył się w roku szkolnym 2011/2012, ale na stronie CEO są zamieszczone prace uczniów i materiały pomocnicze.

Jeszcze inny aspekt **wejścia ucznia w rolę dziennikarza** przedstawia Stanisław Bortnowski w swym doskonałym poradniku *Warsztaty dziennikarskie*¹⁰¹. Podając szereg konkretnych przykładów, pokazuje, jak wiedzę o gatunkach publicystycznych można wykorzystać w **twórczej pracy z lekturą**, czyniąc z wypowiedzi dziennikarskiej formę analizy powieści czy dramatu.

- *Przeczytałeś fragment reportażu Jacka Hugo-Badera o ulicy Brzeskiej w Warszawie? Napisz podobny o ulicach Poznania z powieści Małgorzaty Musierowicz „Opium w rosole” lub ulicach Wałbrzycha w „Pannie Nikt” Tomka Tryzny.*
- *Przeczytałeś „Krzyżaków” Sienkiewicza? Napisz reportaż poświęcony postaci Juranda ze Spychowa – już po jego śmierci, na podstawie relacji świadków.*
- *Wiesz, jak przeprowadzać wywiad ze znaną postacią?*
 - o Przygotuj się do wywiadu z Mickiewiczem. Najpierw zdecyduj, jakiego poetę chcesz pokazać czytelnikom. Młodego Adama, studenta Uniwersytetu Wileńskiego, czy może nauczyciela w Kownie, który właśnie wydał pierwszy tomik poezji... Pamiętaj, że przygotowując się do wywiadu, musisz zdobyć wiedzę o osobie, z którą się spotkasz, przygotować niebanalne pytania.
 - o A może przeprowadzisz wywiad na temat Andrzeja Kmicica. Udzieli Ci go chętnie książkę Bogusław Radziwiłł...

Koło filmowe

Obejmuje bardzo szeroką ofertę działań: od szkolnego DKF-u i omawiania oglądanych filmów (wybranych według określonego kryterium) – po tworzenie własnych filmów artystycznych.

Niektórzy nauczyciele prowadzący tego typu koła koncentrują się na aspekcie erudycyjnym: prezentują gatunki filmowe, historię kina, uczą dostrzegać i oceniać elementy dzieła filmowego (scenariusz, reżyseria, ujęcie, gra aktorska, montaż). Inni chcą wykształcić przede wszystkim pełnych pasji widzów, którzy będą chodzili do kina na dobre filmy i świadomie je oglądali, dostrzegając warstwę symboliczną

⁹⁹ I. Deptuła, *Gazeta szkolna jako metoda rozwijania motywacji i zainteresowań uczniów [w:] Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla wychowawców i nauczycieli*, op.cit., str. 72.

¹⁰⁰ <http://www.ceo.org.pl/pl/reportaze>

¹⁰¹ Wszystkich zainteresowanych pracą z uczniami zainteresowanymi dziennikarstwem i mającymi w tym kierunku predyspozycje polecam publikację S. Bortnowskiego *Warsztaty dziennikarskie*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 1999; podane niżej przykłady poleceń (dostosowane tutaj do aktualnej listy lektur gimnazjalnych) są propozycjami Autora zamieszczonymi na stronach 162 i 177 tej publikacji.

czy paraboliczną dzieła. Jeszcze inni ukierunkowują twórcze pasje młodych „filmowców”, pomagając im stworzyć spójne obrazy filmowe (film dokumentalny, animowany, aktorski itp.).

Często praca takiego koła wiąże się ze spotkaniami z ludźmi filmu, odwiedzaniem wytwórni filmowych, poznawaniem nowoczesnych technologii, dzięki którym powstaje film. Uczniowie (zwłaszcza starsi) sięgają po kamerę a następnie program do montażu; dobrze orientują się w różnych aspektach produkcji filmowej.

Koło dyskusyjne i debaty szkolne

Uczniowie wybierają interesujący temat do dyskusji, przygotowują się, wyszukują argumenty, dowody, którymi je poprą, układają sobie logiczne wypowiedzi. Przewidują linię obrony strony przeciwnej.

Przedsięwzięcia organizowane w ramach szkolnego koła dyskusyjnego mogą przybierać bardzo różne formy:

- dyskusji członków koła,
- dyskusji panelowych,
- dyskusji otwartych organizowanych dla szerokiego forum uczestników,
- debaty szkolnej („oxfordzkiej”), w której drużyny bronią ustalonej tezy lub ją podważają, obowiązują bardzo ścisłe zasady co do kolejności zabierania głosu, długości wypowiedzi itp., a werdykt wydają kompetentni sędziowie.

Ocenianie uczniów zdolnych, czyli dylematy praktyka

Ocenianie uczniów zdolnych nasuwa wiele pytań i wątpliwości, na które trudno będzie jednoznacznie odpowiedzieć. Załóżmy, że gimnazjalista o uzdolnieniach ogólnych i bardzo wysokiej inteligencji rozwija swoje zdolności i osiąga bardzo wysokie wyniki, czyli – mówiąc ogólnie: wie i umie wszystko, co wiedzieć i umieć powinien oraz posiada jeszcze dodatkowe osiągnięcia w wybranych dziedzinach. Czy uzyskiwane zawsze oceny najwyższe, piątki i szóstki – będą działały mobilizująco? Czy będą stymulowały tego ucznia do rozwoju?

Z drugiej strony, czy stosowanie ocen bardziej restrykcyjnych (jak zakładają niektóre WSO) nie wywoła poczucia krzywdy? Dlaczego nasz uzdolniony uczeń ma otrzymać czwórkę lub nawet trójkę za wypracowanie, które komuś innemu, dysponującemu mniejszymi możliwościami, przyniosłoby piątkę? Czy taka strategia nie pozostawi go w przeświadczeniu, że po prostu nie opłaca się być zbyt dobrym?

Może wobec tego oceniać tak samo, za to dawać trudniejsze tematy wypracowań i wskazywać dodatkowe lektury do przeczytania? Założyć, że w argumentacji uczeń odwoła się do trzech utworów, podczas gdy resztę klasy będzie obowiązywał jeden? Zlecić przygotowanie referatu poszerzającego wiedzę o twórcy lub funkcjonowaniu jakiegoś motywu? Ta, na pierwszy rzut oka, rozsądna strategia kryje w sobie także kilka pułapek. A co zrobi polonista, gdy okaże się, że owszem, uczeń przeczytał dodatkowe lektury i je rozumie, ale za to ma problemy z tą, która w podstawie programowej oznaczona jest „gwiazdką”?

Jak ocenić tego, który przedstawił prezentację o uzbrojeniu rycerstwa średniowiecznego, ale nie przeczytał *Krzyżaków*?

Jeśli stopień celujący oznacza, że otrzymujące go dziecko umie więcej, niż zakłada podstawa programowa, to – o ile więcej? A przecież, i dla ucznia, i dla jego rodziców, i samego nauczyciela istotne

znaczenie ma zawartość treściowa uzyskiwanego stopnia. Chcieliby wiedzieć, które wymagania wynikające z podstawy programowej ów uczeń spełnia (podejście analityczne), ale także, jakie opanował specyficzne umiejętności, ważne dla jego rozwoju (podejście holistyczne). A przecież narzędzia oceny stosowane w pracy z całą klasą z reguły nie pokażą nam wszystkich umiejętności ucznia zdolnego.

Jak więc zbudować układ odniesienia dla oceny dydaktycznej ucznia uzdolnionego? Czy ma to być program wyższej klasy? program liceum? jakiś całkiem inny program?

Sytuację dodatkowo komplikuje fakt, iż w rzeczywistości rzadko mamy taką sytuację jak opisana. Uczniowie o uzdolnieniach zarówno ogólnych, jak i kierunkowych na wyższych etapach edukacyjnych zazwyczaj mają materiał opanowany „nierówno”, a nawet fragmentarycznie. Niektóre umiejętności opanowali doskonale, niektóre zaś znacznie słabiej. Zacztyują się w pewnych gatunkach literackich, a odrzucają inne; pięknie recytują, a w wypracowaniach popełniają błędy językowe; potrafią ładnie pisać, lecz nie są w stanie zbudować dłuższej wypowiedzi ustnej i nie mogą opanować podstawowych pojęć... Nie mówiąc już o tym, że wielu uzdolnionych wcale nie ma zamiaru poświęcać energii na język polski, bo interesują ich inne przedmioty.

Dylematów tych nie uda się rozstrzygnąć kompleksowo – rozwiązania, aby były dobre, muszą uwzględniać indywidualną sytuację każdego dziecka. Ocenianie, tak jak i kształcenie musi być zindywidualizowane, wspierać ucznia i odnosić się do jego postępów.

Warto wykorzystać tu doświadczenia **oceniań kształtującego** i to w kilku aspektach:

- ◆ wspólnego ustalania celów, które uczeń powinien zrealizować w związku z daną partią materiału i wyjaśnienia, dlaczego te cele są ważne (mogą wykraczać poza cele odnoszące się do całej klasy);
- ◆ określenia zakresu oceniania i kryteriów, które będą stosowane (także w odniesieniu do tych dodatkowych celów);
- ◆ stosowania efektywnej informacji zwrotnej zawierającej konieczne cztery elementy:
 - o wskazanie w pracy ucznia dobrych elementów i ich docenienie,
 - o wskazanie tego, co wymaga poprawy (dodatkowej pracy),
 - o wskazówki, jak uczeń ma poprawić pracę, która jest aktualnie oceniana,
 - o wskazówki, w jakim kierunku uczeń ma pracować dalej.
- ◆ stosowania samooceny.

Przykład: Jan Kochanowski, *Na lipę*

Gościu, siądź pod mym liściem, a odpoczni sobie!

Nie dojdzie cię tu słońce, przyrzekam ja Tobie,

Choć się nawysszej wzbije, a proste promienie

Ściągną pod swoje drzewa rozstrzelane cienie.

Tu zawsze chłodne wiatry z pola zawiewają,

Tu słowicy, tu szpacy wdzięcznie narzekają.

Z mego wonnego kwiatu pracowite pszczoły

Biorą miód, który potym szlachci pańskie stoły.

A ja swym cichym szeptem sprawić umiem snadnie,

Że człowiekowi łacno słodki sen przypadnie.

Jablek wprowadzie nie rodzę, lecz mię pan tak kładzie

Jako szczep napłodniejszy w hesperyskim sadzie.

Temat: Lipa czarnoleska, czyli za co poeta kocha drzewa?

Cele: Uczeń

- odczytuje (recytuje) fraszkę, interpretując ją głosowo,
- przedstawia cechy lipy ukazane we fraszce,
- określa poetyckie sposoby charakteryzowania drzewa,
- rozpoznaje uosobienie i określa jego funkcję,
- określa jaki jest stosunek człowieka (poety) do lipy i w jaki sposób został ukazany,
- rozpoznaje w utworze cechy fraszki.

Cele dla ucznia zdolnego (do wyboru przez nauczyciela)

- w spójnej wypowiedzi prezentuje fraszkę i opierając się na analizie, przedstawia swoją propozycję jej odczytania,
 - wyjaśnia, co symbolizuje lipa czarnoleska w polskiej literaturze (wskazuje przykłady nawiązań),
 - porównuje sposób opisanego lipy we fraszce Kochanowskiego z innymi drzewami przedstawionymi w poezji, a także:
 - opracowuje artystyczną recytację utworu na tle muzyki,
 - znajduje obrazy ukazujące drzewa i porównuje literackie oraz malarskie sposoby ich przedstawienia,
 - pisze fragment pamiętnika lipy, w którym pojawią się wydarzenia z życia Kochanowskiego.
- [...]

Trzy ostatnie cele uwzględniają specyfikę pracy uczniów, którzy mają wysoko rozwinięte inteligencje inne niż lingwistyczna i logiczna (wg teorii inteligencji wielorakich H. Gardnera). Do podstawowych celów lekcji dodają takie zadania, które pozwolą tym uczniom wykazać się trafnym odczytaniem utworu.

Trzy pierwsze cele dodatkowe mają charakter erudycyjny i adresowane są do uczniów o dużych możliwościach intelektualnych, czytanych, interesujących się poezją. Cel trzeci może być dobrze przyjęty przez uczniów, którzy odznaczają się inteligencją przyrodniczą.

Praca domowa

Napisz wypracowanie, w którym zaprezentujesz swoje odczytanie fraszki Kochanowskiego.

Pamiętaj, że musi ono zawierać:

- określenie tematyki i problematyki utworu,
- przedstawienie jego najistotniejszych treści,
- rozpoznanie postaci mówiącej,
- wskazanie ważnych środków stylistycznych i określenia ich funkcji,
- przedstawienie i uzasadnienie propozycji odczytania fraszki,
- wprowadzenie kontekstu biograficznego (wiedzy o życiu Jana Kochanowskiego).

Zatytułuj swoją wypowiedź.

Tak sformułowane zadanie zawiera jednocześnie informację o kryteriach oceny treści wypracowania, wskazując, na co będzie zwracał uwagę nauczyciel. A oto przykładowa praca i informacja zwrotna adresowana do ucznia uzdolnionego (odnosząca się tylko do treści).

Przykładowe wypracowanie

Fraszka Na lipę należy do najpopularniejszych utworów Jana Kochanowskiego, a zarazem najbardziej znanych utworów poezji polskiej. Ten niewielki rozmiarami utwór to prawdziwe arcydzieło.

Osobą mówiącą w wierszu jest lipa – mamy tu do czynienia z personifikacją. Lipa, której nadano cechy ludzkie, zwraca się do bliżej nieokreślonego gościa, którego zaprasza, by usiadł i odpoczął w jej cieniu. Kim jest ten gość? To może być każdy, kto znalazł się w upalny dzień w pobliżu dobrej, gościnnej lipy.

Już pierwsze słowa utworu upewniają nas, że mamy do czynienia z drzewem wyjątkowym pod każdym względem. Upewnia nas w tym następujący dalej opis, który ukazuje uroczą chwilę spędzoną w cieniu drzewa. Panuje łagodny, senny nastrój, liście lipy chronią przed palącym słońcem, pachną kwiaty, a pomiędzy gałązek dochodzi brzęczenie pszczoł i śpiew ptaków. W opisie tym znajdujemy liczne epitety: „chłodne wiatry”, „wonnego kwiatu”, „pracowite pszczoły”, „cichym szeptem”, „słodki sen”, dzięki którym miejsce pod lipą wydaje się nie tylko bezpieczne, ale i piękne. W naturze panuje harmonia, którą odczuwa człowiek.

Nic dziwnego, że lipa jest ulubionym drzewem „pana”, czyli Jana Kochanowskiego. Wiemy, że jego dworek w Czarnolesie był (i nadal jest) otoczony takimi lipami. Na pewno lubił odpoczywać w ich cieniu, ciesząc się towarzystwem żony i dzieci. Być może przyjmował tam gości. Być może w tym miejscu, pod lipą pisał swe utwory.

Dla poety lipa jest cenniejsza niż drzewa dające owoce – porównuje ją do mitologicznej jabłoni rodzącej złote owoce. Zapewne tym owocem jest wiersz, który wychodzi spod jego pióra. Lipa nie rodzi jabłek, lecz natchnienie i to za nie jest wdzięczny lipie.

Ania K.

Informacja zwrotna

+

Aniu! Twoja praca jest interesująca i poprawna: trafnie określiłaś tematykę fraszki i przedstawiłaś jej najważniejsze treści. Dostrzegasz symboliczne znaczenie lipy – jest ona czymś więcej niż pięknym drzewem. Ładnie określiłaś nastrój wiersza. Wykorzystałaś znajomość biografii autora. Wskazałaś poprawnie personifikację i epitety (określiłaś ich funkcje), ale

–

nie zwróciłaś uwagi na wersyfikację, rymy i powtórzenia. To ważne środki, budujące jego rytm i tworzące wrażenie ładu i harmonii. Niezbyt przejrzyste jest Twoje odczytanie utworu – mogę się go najlepiej domyślać.

Dopisz w tej pracy jeszcze jeden akapit, zamykający wypowiedź, w którym przedstawiś, jak Ty odczytałaś ten utwór i dlaczego.

Nie bój się własnych refleksji i przemyśleń. Po to czyta się poezję, żeby wynieść z niej coś własnego, jakiś obraz, który pozostanie w Twojej pamięci. Ten obraz powinien wynikać z uważnej lektury utworu i uwzględnienia wszystkich jego elementów – to akurat jest Twoją mocną stroną. Przeczytaj inną fraszkę Kochanowskiego pod tym samym tytułem i zastanów się, czy w niej lipa przedstawiona jest podobnie – czy też inaczej. Napisz kilka zdań na ten temat.

Informacja zwrotna, jeżeli ma służyć ocenie kształtującej, powinna być:

- związana z celami lekcji (znanymi uczniowi),
- odnosząca się do znanych uczniowi kryteriów,
- konkretna i przejrzysta (im starszy i bardziej dojrzały uczeń, tym więcej szczegółowych informacji jest w stanie sobie przyswoić),
- praktyczna (zawierać czytelne wskazówki),
- spersonalizowana (odnosząca się do pracy konkretnego ucznia),
- przyjazna dla odbiorcy,
- w miarę szybka, przekazywana na bieżąco (uczeń nie może zapomnieć, o czym właściwie była praca),
- konsekwentna (uczniowie powinni móc poprawiać wyniki, doskonalić umiejętności).

3.4. Ku dojrzałości, czyli praca z uczniem uzdolnionym w szkole ponadgimnazjalnej

Praca z uczniem uzdolnionym na lekcjach polskiego w liceum czy innym typie szkoły ponadgimnazjalnej obejmuje zasadniczo te same metody, które przedstawiono w poprzednim rozdziale, odniesione do odpowiednio trudniejszego materiału. Należy uwzględnić, że w IV etapie edukacyjnym polonista często ma do czynienia z młodym człowiekiem, świadomym swoich możliwości i planów życiowych, z określonymi preferencjami. Powinien te preferencje uwzględniać, określając, w jaki sposób umiejętności i wiedza zdobywana na języku polskim będą wychowankowi przydatne w dalszej jego karierze naukowej czy zawodowej. Jak to już było powiedziane, niekoniecznie muszą to być plany związane z filologią polską czy nawet innym kierunkiem humanistycznym. Społegliwy polonista nie będzie zachęcał do udziału w Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego ucznia, który choć jest czytany i niezłe pisze, to jednak marzy o studiach ekonomicznych...

Natomiast wielowymiarowość języka polskiego jako przedmiotu sprawia, że każdemu młodemu człowiekowi, niezależnie od wybranej przez niego drogi życiowej, przydadzą się te umiejętności, które właśnie na polskim zdobywa. Zawsze warto dążyć do:

- ◆ wyższego poziomu kompetencji komunikacyjnych (w tym – publicznego zabierania głosu i przemawiania),
- ◆ wykorzystywania Internetu jako forum prezentacji i wymiany poglądów, w tym prowadzenia blogu czy własnej strony www,
- ◆ umiejętności korzystania z tekstów jako źródeł wiedzy,
- ◆ czy po prostu ogólnej erudycji, poszerzającej horyzonty intelektualne.

Konkursy i olimpiady

Obraz ucznia uzdolnionego w szkole ponadgimnazjalnej w oczywisty sposób kojarzy się z sukcesami odnoszonymi na ważnych olimpiadach i konkursach, takich jak Olimpiada Literatury i Języka Polskiego, Olimpiada Filozoficzna czy Ogólnopolski Konkurs Recytatorski.

Na pewno warto zachęcać uczniów zdolnych do udziału w nich, zwłaszcza że tytuł laureata lub tylko finalisty przynosi uczestnikowi wymierne korzyści, nie mówiąc już o korzyściach płynących wprost z poznania szerokich obszarów wiedzy, języka dyscypliny naukowej i metod badawczych. Dyskusje nad zagad-

nieniami olimpijskimi, pisanie rozprawy przygotowawczej, analiza dzieł literackich i tekstów źródłowych mogą stanowić ważną płaszczyznę indywidualnej pracy uzdolnionego ucznia z nauczycielem, prowadzonej w formie e-learningu lub tradycyjnych konsultacji. Należy tu jednak zwrócić uwagę na kilka spraw:

- ◆ Warto mieć na uwadze nie tylko przedsięwzięcia ogólnopolskie lub międzynarodowe, jak Olimpiada Literatury i Języka Polskiego, Olimpiada Filozoficzna czy Olimpiada Mediewistyczna, ale też różne konkursy o mniejszym zasięgu, organizowane przez lokalne samorządy, szkoły, stowarzyszenia czy placówki kultury¹⁰²; są one zazwyczaj bardziej wyspecjalizowane, ukierunkowane na konkretne obszary wiedzy i zainteresowań uczniów, uwzględniają realia środowiska lokalnego – a także stwarzają uzdolnionemu uczniowi większą szansę sukcesu.
- ◆ W polu zainteresowania polonisty powinna być nie tylko OLiJP, ale także inne olimpiady przedmiotowe, które wymagają zaangażowania umiejętności zdobywanych na języku polskim (np. napisania eseju, sprawozdania z pracy badawczej czy zaprezentowania wyników swej pracy). Dotyczy to nie tylko tych olimpiad i konkursów, które pozostają blisko polonistyki szkolnej (jak np. artystyczne, filozoficzne, historyczne, filmoznawcze, językowe, wiedzy o Biblii, turnieje debat szkolnych), ale także olimpiad i turniejów z innych dziedzin.
- ◆ Istota olimpiady polega na tym, że nie każdy uczeń, nawet bardzo zdolny, może zostać jej laureatem. Im bardziej prestiżowy konkurs – tym wyższy próg wymagań. Oprócz wskazówek merytorycznych trzeba zadbać o taki poziom motywacji, który pozwoli uczniowi widzieć korzyści jego pracy nawet wówczas, gdy udział w eliminacjach jakiegokolwiek stopnia skończy się porażką.

Indywidualizacja pracy a style uczenia się

Problematyka uwzględniania indywidualnych stylów uczenia się ma bogatą literaturę i jest powszechnie uwzględniana w nowszych poradnikach metodycznych. W poprzednich rozdziałach kwestia ta nie była poruszana także dlatego, że zarówno charakter treści języka polskiego we wcześniejszych etapach edukacyjnych, jak i specyfika pracy z dzieckiem (zwłaszcza w szkole podstawowej) z założenia mają wpisane uwzględnianie:

- ◆ różnorodnych preferencji zmysłowych w odbieraniu informacji z otaczającego świata i przekazywania ich do mózgu (nauczyciel pamięta, że w klasie są wzrokowcy, słuchowcy, „dotykowcy” i kinestetycy, oraz stara się dostosować zadania stawiane uczniowi zdolnemu do jego potrzeb);
- ◆ różnych typów inteligencji (*multiple intelligences*) wyodrębnionych przez Howarda Gardnera, a zwłaszcza potrzeb tych uczniów, u których nie dominuje inteligencja językowa ani matematyczno-logiczna, lecz te „nietypowe”: muzyczna, kinestetyczna, przestrzenna, intrapersonalna, interpersonalna, przyrodnicza...
- ◆ większych możliwości wykorzystywania przez niektórych uczniów prawej półkuli mózgu, odpowiedzialnej za fantazję, wyobraźnię, intuicję i przetwarzanie informacji w sposób sensoryczny, bez udziału słów (np. w postaci obrazów, wizji, układów przestrzennych, dźwięków, zapachów, smaków, wrażeń dotykowych czy ruchu);

¹⁰² Przykładowo: Konkurs Ojczyzny Polszczyzny, który od 2012 roku adresowany jest również do szkół ponadgimnazjalnych, Ogólnopolski Konkurs Norwidowski (organizowany przez II LO im. C.K. Norwida w Krasnymstawie), Ogólnopolski Konkurs Dziennikarski im. Krystyny Bochenek (organizowany przez śląskie środowisko dziennikarskie) czy konkurs dziennikarski „Bliżej niż myślisz” (w woj. zachodniopomorskim), konkursy historyczne organizowane przez IPN, które wymagają wsparcia polonisty itp. Wylizanie tego typu inicjatyw zdecydowanie przekroczyłoby rozmiar tej publikacji.

- ◆ różnych **indywidualnych stylów uczenia się**, takich jak wyróżnione przez Davida Kolba: **dywergencyjny, akomodacyjny, konwergencyjny i asymilacyjny**, które można określić polskimi słowami: **teoretyk, pragmatyk, działacz, refleksyjny obserwator**¹⁰³.

Natomiast polonista w szkole ponadgimnazjalnej, zwłaszcza wobec presji wymagań maturalnych, często rezygnuje z takich technik, które nie odwołują się bezpośrednio do operacji logicznych i przekazu werbalnego. Tymczasem mogą one być przydatne nawet przy analizie i interpretacji tekstów kultury trudnych, wielowarstwowych, o bogatej symbolice. Oto prosty przykład wykorzystania **pracy w grupach do różnicowania zadań i indywidualizacji sposobów pracy z tekstem poetyckim**, które pozwolą uwzględnić zróżnicowany potencjał twórczy uczniów i ich **indywidualne style uczenia się**. Ten model lekcji nadaje się do wykorzystania w pracy z wieloma utworami poetyckimi (sposób odniesienia technik do różnych zdolności i różnych inteligencji ucznia oczywiście jest zawsze podyktowany specyfiką utworu).

Przykład: Czesław Miłosz, *Piosenka pasterska*

*Gdy wiatr powieje mienią się ogrody
Jak wielkie, ciche i łagodne morza.
Piana po liściach przebiegnie, a potem
Znowu ogrody i zielone morza.*

*Góry zielone schodzące ku rzekom,
gdzie tylko tańczy flecik pastuska.
Kwiaty różowe ze złotą powieką,
Które tak cieszą dziecinne serduszką.*

*Ogrody, piękne moje ogrody!
Takich ogrodów nie znajdziesz na świecie.
Ani tak czystej, wiecznie żywej wody,
Ni takiej wiosny, zatopionej w lecie.*

*Tu trawa bujna do kolan się kloni,
A kiedy jabłko w trawę się potoczy,
To musisz całą twarz przyłożyć do niej,
Kiedy za jabłkiem gonisz twoje oczy.*

*Ogrody, piękne moje ogrody,
Takich ogrodów nie znajdziesz na świecie.
Ni takiej czystej, wiecznie żywej wody,
Ni takiej wiosny, zatopionej w lecie.*

¹⁰³ Dokładną charakterystykę tych stylów można odnaleźć w wielu publikacjach, np. M. Taraszkiewicz *Jak uczyć lepiej? Refleksyjny Praktyk w działaniu*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1996. Tekstami źródłowymi są: D. Kolb, *Experiential Learning*, Prentice Hall, New Jersey 1984; D. Kolb, *The Learning Style Inventory: Technical Manual*, McBer, Boston 1976.

Temat: Tęsknota za Arkadią. Analiza i interpretacja wiersza Czesława Miłosza *Piosenka pasterska*

Cele: Uczeń

- podaje przykłady funkcjonowania motywu ogrodu w sztuce, wskazuje jego wieloznaczność,
- określa problematykę wiersza Czesława Miłosza,
- odczytuje treści symboliczne wiersza,
- rozpoznaje w wierszu topos Arkadii,
- wskazuje różne i podobne funkcje motywu ogrodu w utworach literackich i dziełach innych sztuk.

Cel dla ucznia zdolnego

- interpretuje motyw ogrodu jako topos kulturowy, wskazuje jego źródła biblijne i antyczne,
- konfrontuje wiersz z innymi tekstami kultury (np. obraz, film).

Czas: 45 lub 90 minut.

Metody i techniki nauczania: praca w małych grupach, burza mózgów, mapa mentalna.

Środki dydaktyczne:

- tekst wiersza,
- kompendia wiedzy takie, jak *Słownik mitów i tradycji kultury*,
- komputer z dostępem do Internetu,
- duże arkusze papieru i kolorowe flamastry do wykonania map mentalnych.

Przebieg lekcji:

I. Wzorcowe odczytanie (głośne) utworu.

Wstępne uwagi uczniów na temat utworu: uczucia, jakie towarzyszyły lekturze, określenie problematyki, postawienie hipotezy interpretacyjnej itp.

Zwrócenie uwagi na obecność motywu ogrodu.

II. Praca w grupach – zadania dla uczniów (zadania II, III i IV do wyboru przez nauczyciela – w zależności od uzdolnień uczniów w danej klasie).

Grupa I

Na podstawie znanych Wam utworów literackich, obrazów, filmów, piosenek oddajcie różne znaczenia symboliczne motywu ogrodu. Wykonajcie mapę skojarzeń, tak aby pokazać związki i zależności między różnymi znaczeniami. Starajcie się odnosić znaczenia do konkretnych utworów i dzieł. Możecie skorzystać ze słowników i Internetu.

Grupa II

Podajcie przykłady obrazów, które przedstawiają ogrody (np. Bosch „Ogród rozkoszy ziemskich”, Cranach „Adam i Ewa w raju”, Brueghel Starszy „Adam i Ewa w ogrodzie Eden”, Fragonard „Na huśtawce”, Boucher „Pejzaż z rzeką i antyczną świątynią”, J.P. Norblin „Kąpiel w parku”, Mehoffer „Dziwny ogród”, Klimt „Ogród wiejski”, Podkowiński „W ogrodzie” lub inne). Wskażcie te, których nastrój i ogólny przekaz przypominają Wam wiersz Miłosza. Uzasadnijcie swój wybór, odwołując się do środków malarskich i literackich. Możecie skorzystać z Internetu.

Grupa III

Przygotujcie piękne wykonanie utworu z podkładem muzycznym (instrumentalnym). Zastosujcie różne efekty dźwiękowe, recytację zbiorową itp. Postarajcie się, aby Wasza interpretacja oddała nie tylko nastrój, ale i budowę wersyfikacyjno-składniową oraz melodię wiersza. Uwzględnijcie tytuł i motyw pasterskiego fletu. Możecie skorzystać z Internetu.

Grupa IV

Za pomocą pantomimy lub innej techniki dramowej (np. rzeźba, stop-klatka) przedstawcie nastrój wiersza. Przygotujcie się do odpowiedzi na pytania widzów.

Grupa V

Wypiszcie z wiersza nazwy elementów przyrody wraz z określeniami. Do jakiego krajobrazu nawiązują? Zredagujcie krótki opis tego krajobrazu, wykorzystując dostępne strony internetowe. Jakie znaczenia symboliczne wiążą się z takimi krajobrazami?

Grupa VI

Wypiszcie z wiersza środki stylistyczne: epitety, porównania, metafory. Określcie, jakie funkcje pełnią w wierszu. Przygotujcie ich prezentację dowolną techniką.

Grupa VII

Przypomnijcie sobie genezę i znaczenie toposów Arkadii i Raju (Edenu). Podajcie przykłady dzieł (utworów literackich, obrazów, filmów), w których te motywy zostały wykorzystane – w znaczeniu dosłownym lub metaforycznym. Określcie, w których epokach te motywy były szczególnie popularne. Porównajcie je ze sposobem ukazania i funkcją motywów Arkadii i rajskiego ogrodu w wierszu Miłosza. Możecie skorzystać ze słowników i Internetu.

Po upływie wyznaczonego czasu grupy prezentują wyniki swojej pracy, a klasa je komentuje.

III. Zebranie wniosków. Odczytanie symbolicznych znaczeń wiersza. Przedstawienie jego myśli przewodniej, funkcji motywu ogrodu (Arkadii) itp.

Zadania grup I i II odwołują się do specyfiki uczenia się osób wrażliwych na obraz, wzrokowców, nastawionych na rozwiązywanie problemów przestrzennych, potrafiących tworzyć wizualizację, dobrze zapamiętujących obrazy i odtwarzających je w pamięci.

Zadanie dla grupy III jest adresowane do słuchowców, których pamięć utrwała przede wszystkim dźwięki, tony, rytmy. Te osoby uczą się, zapamiętując muzykę, teksty piosenek, rymowanki, rapowanie, wspólne głośne czytanie, a także odgłosy pozbawione wyraźnego sensu.

Grupa IV otrzymała zadanie odwołujące się do inteligencji kinestetycznej, która pozwala na kreowanie znaczeń za pomocą własnego ciała.

Natomiast zadanie V uwzględnia potrzeby osób o inteligencji, którą Howard Gardner nazwał „przyrodniczą”.

W szkole ponadgimnazjalnej problematyka różnych stylów uczenia się powinna być uwzględniana nie tylko podczas projektowania lekcji i tworzenia sytuacji dydaktycznych, podczas których uczniowie będą np. analizować teksty kultury, ale także w perspektywie **rozwijania ich kompetencji samokształceniowych**. Przyszli studenci powinni dostać od nauczyciela wskazówki, jak rozpoznać swój styl uczenia się i jakie w związku z tym sposoby uczenia się będą dla nich najbardziej efektywne.

* * *

Wróćmy do różnic w stylach uczenia się sklasyfikowanych przez Davida Kolba. Każdy styl wymaga innych bodźców i inaczej zorganizowanej sytuacji dydaktycznej, by wejść w cykl uczenia się.

„**Działacz**” uczy się przez udział w doświadczeniach, od razu wykonując wskazane czynności. Jest entuzjastycznie nastawiony do wszelkich nowych zadań, zwłaszcza gdy wymagają konkretnego działania. Nudzi się, gdy musi biernie słuchać lub śledzić tok lekcji. Pracując z wierszem Miłosza, najchętniej od razu zacznie wyszukiwać słownictwo, rysować, ćwiczyć chóralną recytację. Proponowane mu działania powinny mieć walor nowości (nie lubi powtarzać już opanowanych procedur).

„**Refleksyjny obserwator**” jest ostrożny i rozważny; analizuje materiał i bierze pod uwagę różne aspekty zagadnienia. Zanim określi, o jakim ogrodzie mowa w wierszu i jakie są jego symboliczne znaczenia, będzie obserwował słownictwo, sprawdzał znaczenia, wskaże różne możliwości odczytania. Stworzy plan analizy wiersza pod kątem tematu. Chętnie też posłucha, co mówią inni. Źle się czuje, pracując pod presją czasu, ponaglany i zmuszany do wydania osądu.

„**Teoretyk**” będzie starał się dotrzeć do modelu wiersza i schematu jego analizy. Przypomni sobie analogiczne sytuacje (analizy innych utworów). Zabierze się do pracy, gdy już będzie posiadał logiczny, uporządkowany plan pracy. To dla takich jak on, są ogólne modele analizy i interpretacji dzieła (liryki, epiki i dramatu). Pracę z wierszem ułatwiłoby mu posiadanie przejrzystej „instrukcji” zawierającej sekwencję czynności lub schematyczny model struktury (!) wiersza.

„**Pragmatyk**” będzie miał trudność z zadaniem, gdyż najlepiej czuje się w takich działaniach, które mają praktyczną wartość. Zaangażuje się w pracę, jeśli będzie miał okazję do zgłaszania pomysłów, które sprawdzi w konkretnym działaniu. W przypadku analizy wiersza, najlepiej będzie się czuł w zadaniach ukierunkowanych na konkretny efekt: stworzenie plakatu, makiety, inscenizacji. Irytuje go teoretyczne dyskusje, które nie prowadzą do wyraźnych konkluzji i wymiernych rezultatów.

Styl poznawczy ucznia a ocenianie

Świadomość różnych stylów poznawczych ucznia przekłada się też na ocenianie efektów jego pracy i spełnienia wymagań programowych. Bolesław Niemierko¹⁰⁴ dzieli **materiał nauczania** na **teoretyczny** i **praktyczny**. Pierwszy obejmuje wiedzę deklaratywną, drugi proceduralną. Rozróżnienie to odniesione do treści języka polskiego może wyglądać tak:

<i>wiem, że...</i>	<i>wiem, jak...</i>
– w epice o świecie przedstawionym opowiada narrator – w <i>Chłopach</i> Reymonta narrator przyjmuje różne „wcielenia”: obiektywnego obserwatora, młodopolskiego artysty, wiejskiego gawędziarza	– rozpoznać poszczególne style narracji narratora w <i>Chłopach</i> – wskazać fragmenty, w których jest on obserwatorem i opowiada w konwencji realistycznej, młodopolskim artystą snującym impresjonistyczne refleksje oraz wiejskim gadułą
– rozprawka powinna mieć tezę lub hipotezę i zachować logiczny tok wywodu	– schemat rozprawki zastosować, pisząc pracę na konkretny temat
– renesansowy klasycyzm był zarówno stylem, jak i światopoglądem i że cechowały go ład, harmonia, jasność i prostota oraz uniwersalizm	– cechy renesansowego klasycyzmu odnaleźć w <i>Hymnie</i> Jana Kochanowskiego, na jakie cechy obrazów poetyckich i artystycznej organizacji tekstu musze zwrócić uwagę

Wyróżnione przez Bolesława Niemierkę modele uczenia się są wynikiem powiązania powyższego rozróżnienia (wiedza teoretyczna i praktyczna) z celami kształcenia obejmującymi wiadomości i umiejętności¹⁰⁵.

¹⁰⁴ B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002. Klemens Stróżyński przekłada założenia Bolesława Niemierki na wymagania przedmiotowe języka polskiego; K. Stróżyński, *Nowa matura a modele uczenia się, czyli powrót ekipy Wolanda, Zeszyty Szkolne. Edukacja humanistyczna*, Rok V nr 1, zima 2005, str. 97–103.

¹⁰⁵ B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, op.cit., str. 55–62.

Model alfa – to przechodzenie od pojęć teoretycznych do umiejętności praktycznych. Najmniejszymi „cegiełkami” fundamentu wiedzy są pojęcia (czyli znaczenia nazw). Uczniowie o tym modelu uczenia się szybko opanowują terminy naukowe, gorzej wygląda przekładanie ich na działania praktyczne, rozwiązywanie problemów (np. związanych z analizą konkretnego tekstu literackiego). Mimo dobrze opanowanego aparatu pojęciowego, znajomości definicji – słabo radzą sobie z wypracowaniem wymagającym zinterpretowania nowego utworu literackiego czy fragmentu – lub zinterpretowania znanego fragmentu, ale pod innym kątem niż było to robione na lekcji.

Model beta – opiera się na doświadczeniu praktycznym, które uczeń zdobywa w działaniu. Uczniowie o takim stylu poznawczym działają intuicyjnie, metodą prób i błędów, dopiero potem sięgają po modele teoretyczne, schematy i procedury. Potrzebują pewnej swobody w pracy z tekstem, czasu na zderzenie się z nim, poddania go indywidualnemu oglądowi. Dobrze też sprawdzają się u nich różnego rodzaju instrukcje i karty pracy, które najpierw pozwolą na pracę z dziełem, praktyczne działania analityczne, a dopiero później przywołają konwencję, której ten utwór jest egzemplifikacją.

Model gamma – to przechodzenie od umiejętności teoretycznych – to przechodzenie od umiejętności do praktycznie użytecznej wiedzy. Jest bliski uczeniu przez odkrywanie, który wykorzystuje metoda nauczania problemowego. Uczniowie stawiają hipotezy i weryfikują je, szukają sposobów rozwiązania problemu, aby w efekcie dojść do pojęć i informacji użytecznych w praktyce. Dla uczniów o takim modelu poznawczym cenne są zadania, które pracę z tekstem kultury ukazują jako problem, który należy samodzielnie rozwiązać.

Model delta – odwrotnie niż gamma – to przechodzenie od umiejętności rozwiązywania problemów praktycznych do teoretycznych wiadomości. Wiąże się z oddziaływaniem na emocje, przeżywaniem, relacjami społecznymi.

W szkole ponadgimnazjalnej wciąż jeszcze większość programów, podręczników i ogólnie przyjętych założeń dydaktycznych preferuje model *alfa*, choć propagowane w ostatnich latach metody (nazywane także „alternatywnymi”: projekty edukacyjne, drama, symulacje, różnego rodzaju dyskusje itp.) odwołują się do modeli *gamma* i *delta*.

Klemens Stróżyński podkreśla¹⁰⁶, że **nauczyciel, świadomy różnych stylów poznawczych, powinien uwzględnić je**, nie tylko projektując sytuacje dydaktyczne, ale i **budując system wymagań na oceny szkolne**. Oceniając ucznia, nauczyciel w szkole ponadgimnazjalnej może nagrodzić jego postawę twórczą, oryginalne pomysły, nieszablonowe drogi rozwiązywania problemów – jednak perspektywa egzaminu maturalnego sprawia, że często te aspekty odchodzą na dalszy plan wobec nadrzędności modelu analizy. Tymczasem uczniowie o różnych stylach poznawczych mają większą lub mniejszą łatwość stosowania procedury pracy z utworem, kojarzenia, podawania uporządkowanych wiadomości związanych z dziełami i epokami czy dokonywania uogólnień. W przypadku uczniów uzdolnionych indywidualne różnice w tym zakresie bywają jeszcze bardziej znaczące.

Przykład: Na podstawie analizy i interpretacji załączonego fragmentu scharakteryzuj Makbeta jako bohatera tragicznego.

Uzdolniony uczeń, który ma zanalizować załączony fragment tragedii Szekspira (np. scenę VII pierwszego aktu) i na podstawie tej analizy napisać charakterystykę Makbeta, może przyjąć różne drogi postępowania i – uzyskać całkiem odmienne efekty.

¹⁰⁶ K. Stróżyński, *Nowa matura a modele uczenia się, czyli powrót ekipy Wolanda*, op.cit., str. 97–103.

- **Model alfa**

Punktem wyjścia będzie zgromadzenie terminów i nazw związanych z *Makbetem* Szekspira i postawionym problemem (*tragizm, tragedia, dramat szekspirowski, bohater dynamiczny, koncepcje tragizmu, bohater dynamiczny, konflikt wartości...*), a być może także z biografią Szekspira i cechami dramatu elżbietańskiego. Uczeń *Alfa* odwoła się do posiadanej szerokiej wiedzy na temat epoki (lub znajdzie ją w dostępnych kompendiach), rozwoju dramatu i ewolucji rozumienia tragizmu. Przypomni kontekst historyczny i genezę utworu. Przypomni postać, która była pierwowzorem Makbeta i przywoła *Kroniki Anglii, Szkocji i Irlandii* Raphaela Holisheda. Powstanie wypowiedź erudycyjna, o spójnej kompozycji, doskonała językowo i stylistycznie, ale być może słabo związana z tematem. Realizacja tematu będzie dotyczyła bohatera Szekspirowskiego jako kreacji literackiej – a zabraknie analizy i interpretacji podanego fragmentu.

- **Model beta**

Uczeń o takim stylu poznawczym w ogóle nie lubi tego typu zadań (są zbyt teoretyczne), o ile temat nie leży w polu jego zainteresowań. Próbuje zagłębić się w tekst lub w problem, tworząc intuicyjnie coś, co wydaje mu się właściwą realizacją zadania. Jeżeli powstanie dobra praca, będzie to trochę dziełem przypadku. Jest jednak duże prawdopodobieństwo, że efekt nie będzie udany.

Gdyby zadanie polegało na inscenizacji dramatu, przekładzie intersemiotycznym, pokazaniu psychiki Makbeta jakimiś niekonwencjonalnymi technikami (np. w postaci blogu pisanego przez bohatera), być może nasz uczeń *Beta* entuzjastycznie zabrałby się do pracy, poszukując metodą prób i błędów satysfakcjonującego go rozwiązania (zwłaszcza jeżeli jest uzdolniony artystycznie lub literacko).

- **Model gamma**

Uczeń zacznie od zastanowienia się, jaki przyjąć plan postępowania. Przypomni sobie schematy podobnych prac (jeśli były już wcześniej pisane), sięgnie po procedurę analizy i interpretacji utworu literackiego (najlepiej dramatu), plan charakterystyki bohatera. Być może poszuka jakichś wzorów, wcale nie po to, żeby je przepisywać, lecz po to, aby przełożyć model na tę sytuację, nad którą pracuje.

Następnie odniesie znalezione wzorce do swojego zadania; określi, które będą przydatne, zdecyduje, jakie czynności będzie kolejno wykonywał. Jeśli nauczyciel zadbał o warsztat pracy ucznia, wyposażył go w umiejętność analizy i interpretacji utworu, a także pokazał mu „tryb postępowania” w przypadku podobnych tematów – uczeń *Gamma* ma szansę stworzyć bardzo dobrą pracę, wyczerpującą, błyskotliwą, a zarazem logicznie uporządkowaną i zgodną z tematem.

- **Model delta**

Uczeń *Delta* napotka w realizacji tematu spore problemy. Jeśli tragedia Szekspirowska wywarła na nim wrażenie (co, prawdę mówiąc, zdarza się rzadko, jeżeli poprzestaniemy na „suchej” lekturze), to pewnie zainteresuje się problemem. Stworzy wypowiedź emocjonalną, barwnym stylem opíše dramat bohatera, wyposaży go w dodatkowe (w stosunku do tekstu dramatu) myśli, przeżycia

wewnętrzne, refleksje. Jest duże prawdopodobieństwo, że praca będzie zawierała konfabulacje, uwagi własne autora, refleksje filozoficzne natury ogólnej. Formalnie zbliży się do eseju lub wypowiedzi literackiej. Zignorowana zostanie terminologia, kontekst epoki, wiedza teoretyczno- i historycznoliteracka. Autor odwoła się do sceny VII aktu pierwszego (choć raczej jej nie zanalizuje), o ile fragment jakoś go zafrapuje, znajdzie w nim inspiracje.

Nasz uczeń Delta powinien mieć okazję do takiego kontaktu z dziełem, które pozwoli mu zaangażować się emocjonalnie: obejrzeć dobry spektakl teatralny, filmową wersję (np. *Tron we krwi* Kurosawy), usłyszeć ciekawe aktorskie interpretacje monologów Makbeta.

Jest rzeczą oczywistą, że nauczyciel nie może zrezygnować z zadawania uczniom tematów, które dla części z nich są „dyskryminujące”, bo – wymagając analizy i interpretacji utworów literackich – nie odpowiadają ich indywidualnym stylom uczenia się. Powinien jednak uzmysławiać sobie trudności niektórych uczniów i uwzględnić je, budując kryteria oceniania tak, aby docenić i dowartościować ich pracę. Inaczej mówiąc, nie rezygnując z obligowania uczniów do realizacji tematów, które implikują egzamin maturalny, polonista może wprowadzić do ich oceny dodatkowe kryteria, uwzględniające realizację uzdolnień i osobistego potraktowania tematu. Warto też wykorzystać zasady informacji zwrotnej stosowane w **oceniu kształtującym**.

W przeciwnym przypadku – przy następnym temacie uczniowie w ogóle zrezygnują z prób samodzielnego uporania się z nim i sięgną po wypróbowane wzorce.

Tutorial

W szkole ponadgimnazjalnej, w pracy z uczniami zdolnymi, coraz częściej stosowany jest *tutorial*. Możemy o nim mówić wtedy, gdy nauczyciel (tutor) w szczególny sposób zajmuje się uczniem zdolnym:

- zleca mu opracowanie konkretnych tematów,
- spotyka się z nim i dyskutuje przeczytane lektury i materiały źródłowe,
- zadaje nowe ćwiczenia, np. dodatkowe lub trudniejsze wypracowania,
- analizuje prace pisemne (także wzorcowe analizy i interpretacje tekstów kultury).

Takie indywidualne konsultacje często są prowadzone przez polonistów, którzy przygotowują swoich wychowanków do olimpiad. Znacznie rzadziej zdarza się praca z uczniem, który nie zamierza brać udziału w OLiJP, natomiast ze względu na ponadprzeciętne zdolności zasługuje na zaplanowaną systematyczną opiekę.

Programy, projekty, przedsięwzięcia...

Propozycje zadań na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych, działań podejmowanych w kołach zainteresowań, projektów edukacyjnych – będą ukierunkowane na rozwijanie tych kompetencji uczniów, które w przyszłości ułatwią im studiowanie i pracę naukową – bądź funkcjonowanie w różnych strukturach społecznych. Realizowane w tym etapie edukacyjnym projekty można w większym stopniu ukierunkować na pracę badawczą, korzystanie z literatury naukowej i źródeł wiedzy, opracowywanie wniosków, pisanie raportów i sprawozdań, a także prezentowanie i obronę przyjętych założeń. Wciąż należy też rozwijać kompetencje samokształceniowe, oferując uczniom warsztaty uczenia się, treningi twórczego

myślenia i szybkiego czytania, czy też po prostu ćwiczenia z zakresu sporządzania przypisów i bibliografii oraz przedmiotowych baz danych.

Wyposażenie wychowanków w te umiejętności będzie im służyło niezależnie od wybranego kierunku studiów. Natomiast zainteresowania uczniów związane z jakimkolwiek obszarem humanistyki (literatura, języki, historia, archeologia, filozofia) otwierają przed nauczycielem polonistą szerokie pole działania.

Przykład 1. W stronę Podlasia... Warsztaty dziennikarskie

Program zajęć koła zakładał, iż uczniowie kilku klas pierwszych liceum ogólnokształcącego¹⁰⁷ będą samodzielnie zdobywać i gromadzić wiadomości o historii miejscowości, z których pochodzą (lub wywodzą się ich rodziny) oraz dokumentować je i prezentować w formach adekwatnych do ich talentów i zainteresowań. W ten sposób udoskonalił swoje umiejętności w zakresie czytania i pisanie tekstów publicystycznych.

Część zajęć przebiegała w postaci warsztatów dziennikarskich, na których uczniowie

- ◆ najpierw poznali i przeanalizowali fragmenty współczesnej publicystyki i prozy reportażowej (spoza programu nauczania)
- ◆ a następnie przystąpili do projektu edukacyjnego.

Cele projektu (dla uczniów)

- poznanie wybranych zagadnień z historii własnego regionu;
- doskonalenie umiejętności poszukiwania, dokumentowania i gromadzenia wiadomości;
- wykorzystywanie zasobów wiedzy pozostających w zasięgu uczniów: zbiorów lokalnych bibliotek, Pracowni Dokumentacji Zabytków, Działu Historycznego Muzeum Południowego Podlasia itp.
- praktyczne poznanie warsztatu dziennikarskiego (m.in. pisanie reportażu, przeprowadzania wywiadu, sporządzania dokumentacji fotograficznej, fotoreportażu);
- doskonalenie umiejętności analizy tekstów źródłowych oraz tekstów kultury, które mogą służyć jako dokumenty przeszłości;
- opracowanie i wydanie publikacji okolicznościowej;
- zorganizowanie prezentacji na szerszym forum szkoły – obrazującej wyniki pracy koła.

W wyniku projektu powstały:

- napisane przez uczniów artykuły i reportaże na temat przeszłości zebrane w zwartej publikacji;
- prezentacje multimedialne zawierające samodzielnie wykonane zdjęcia zgodne z wybranymi przez uczniów tematami (wykorzystane podczas prezentacji wydawnictwa).

Oto kilka wyimków z artykułów, które powstały w wyniku projektu. Pokazują różnorodność zainteresowań, ale i uzdolnień uczniów. Każdy z autorów inaczej podszedł do tematu, widać też indywidualne cechy stylu i sposoby komponowania tekstu. Jednocześnie przytoczone fragmenty są dowodem, że każde środowisko, w którym żyją uczniowie, stanowi bogate źródło inspiracji i może być wykorzystane do rozwijania uzdolnień.

¹⁰⁷ Program realizowany w II Liceum Ogólnokształcącym im. Emilii Plater w Białej Podlaskiej przez Teresę Kosyrę-Cieślak i Ewę Michońską w roku szkolnym 2007–2008.

Zapomniane lotnisko

Miejsca w których żyjemy często „ukrywają” swoją przeszłość. Resztki fundamentów, zrujnowane budynki, fragmenty ogrodzeń dziś już nic nieznaczące, kiedyś spełniały ważne funkcje. Niewątpliwie takim strategicznym punktem była baza lotnicza znajdująca się w Małaszewiczach, zniszczona podczas Kampanii Wrześniowej przez siły III Rzeszy.

Początki bazy sięgają roku 1929, kiedy na zaprojektowanym lotnisku z lokalizacją pomiędzy linią kolejową a szosą Warszawa–Siedlce–Biała Podlaska–Brześć nad Bugiem, na polach wsi Małaszewicze Duże i Małe rozpoczęto budowę kilku hangarów samolotowych. Pierwotne plany zakładały budowę 4 hangarów i odpowiednią liczbę budynków pomocniczych, między innymi: port lotniczy, posterunek żandarmerii oraz warsztaty lotnicze z hangarami, magazyny i podziemne zbiorniki paliwa. Jednak po rozpoczęciu budowy, dużym nakładem kosztów, zrezygnowano z tej inwestycji i gotowe już konstrukcje przewieziono na lotnisko we Lwowie. Dopiero po 10 latach, wiosną 1938 roku przywrócono do wcześniejszych projektów postawienia 8 hangarów samolotowych na lotnisku w Małaszewiczach. [...]

W dniu 1 września 1939 roku o świcie około godziny 5:40 baza została zaatakowana przez siły lotnicze III Rzeszy. Niemcy użyli samolotów typu Dornier w ilości około 30 sztuk. Naloty pojawiły się nad Podlasiem niespodziewanie, nadlatując z Prus Wschodnich. Szczupła obrona przeciwlotnicza okazała się całkowicie nieskuteczna. [...]

Starsi ludzie mieszkający w okolicy Małaszewicz pamiętają zniszczoną bazę. Według ich opowiadań spora liczba domów znajdujących się w Małaszewiczach Małych została zbudowana z cegieł, które udało się odzyskać ze zbombardowanego lotniska. Obecnie na miejscu gdzie znajdowała się baza lotnicza utworzono Wolny Obszar Celny.

E. C.

Czas się tutaj zatrzymał...

Rossosz to miejscowość ciekawa pod względem turystyczno-przyrodniczym. Szczególne walory posiadają uroczyska, mające swoją niezwykłą historię i nazwy nadane przez miejscową ludność. Jednym z nich jest Zabaszta. Gdy się trafi tu wiosną i latem, uwagę przykują bujne kwiaty, drzewa, zagajniki i – stara, z górą stuletnia zagroda pod strzechą – siedziba rodziny Łucków.

Wiejskie chaty stały kiedyś zwrócone frontem do słońca, które w południe miało je oświetlać. Dziś odchodzą już w przeszłość. Cóż, nikt nie chce już mieszkać w najpiękniejszej nawet chacie sprzed stu lat. Być może niedługo całkowicie znikną z naszego krajobrazu, jednak na razie warto wybrać się tu na niecodzienną wędrowkę.

Przez ozdobne drzwi, na których święconą kredą wypisano litery K+B+M, wchodzimy do chaty. A tu małe sionki, na wprost dwie komory i drabina, co wiedzie na strych. Na prawo przepięknie rzeźbione drzwi prowadzą do siermiężnej kuchni z rozłożystym piecem i podłogą z gliny. Sprzęty są więcej niż skromne: dwie ławy, stół, wisząca półka i szafka pełniąca funkcję stołu i kredensu. A wszystko ręcznie wykonane... W drugiej zaś izbie wyszczerbione deski podłogi, na której ustawiono krosna i dwa łózka wsunięte w kąt, pod okno. Nad nimi, okopcone, wysoko pod powałą, zakurzone twarze świętych spoglądające z góry szeregiem.

Przed chatą mnogość drzew owocowych odmianach dziś już prawie niespotykanych – kronsotka, kosztela, papierówka... I ogromna leszczyna... Za nią szereg dumnych, wiekowych dębów i stodoła – duża, złożona z dwóch toków, a w niej narzędzia i maszyny, których kiedyś używano do pracy na roli w obejściu.[...]

Ostatnim etapem wędrowki po zagrodzie jest dom drewniany, blisko siedemdziesięcioletni. Trzeba tam zajrzeć, przekroczyć próg, nad którym zawisły gałązki palmowe, ułożone w kształt krzyżyka, i wianek ze święconych na oktawę Bożego Ciała ziół. Tu można się posilić pysznościami kuchni regionalnej i obejrzeć dzieła twórców ludowych.

– Prrr..., kary! – słychać za oknem. To pan Bogdan zajechał końmi, by zabrać chętnych na przejażdżkę po okolicy.[...]

K. G.

Cor meum et caro mea requiescit in spe

Adam Naruszewicz to postać świetlana. Jeden z najwybitniejszych przedstawicieli polskiego Oświecenia. Człowiek znakomity, a zarazem skromny. Wielki umysł i szlachetne serce.

Wszystko zaczęło się na Ziemi Pińskiej. To właśnie tu 20 października 1733 roku urodził się Adam Naruszewicz. Pochodził z rodziny szlacheckiej. Miał liczne rodzeństwo, młodszy brat Stanisław był od 1778 opatem ławryszewskim. Z nim zamieszkał u krewnych, kiedy w młodym wieku stracił rodziców. Lata 40. XVIII wieku. Młody Adam rozpoczął naukę w Kolegium Jezuickim w Pińsku. Ukończywszy je, w 1748 roku wstąpił do zakonu jezuitów. W jego pierwszej nocy napisano: „Naruszewicz nadaje się do studiów”. [...] Dzięki pomocy finansowej Naruszewicz zaczął nowy etap swojego życia. Wyjechał do Lyonu, gdzie studiował teologię, a w czasie przerw w studiach zwiedzał główne ośrodki ówczesnego ruchu oświatowo-kulturalnego. Studia zagraniczne pozwoliły mu dobrze opanować języki obce: francuski, włoski, grecki i niemiecki. Dzięki temu po powrocie do kraju powierzono mu w warszawskim Collegium Nobilium naukę poetyki i wymowy, historii i geografii, a później również francuskiego. Był wykładowcą w Szkole Rycerskiej.

17 stycznia 1762 roku otrzymał święcenia kapłańskie.[...]

Naruszewicz z Podlasiem związał się po tym, jak w 1790 roku król mianował go biskupem łuckim. Został przeniesiony do Janowa Podlaskiego, tam założył fundację dla sierot, starców oraz kalek. Starał się poznać trud życia mieszkańców, udawał się na pola, gdzie rozmawiał z chłopami. Odwiedzał chorych. Otrzymał przydomek „chłopski pasterz”.

Rezydował w zamku biskupim[...] Ulubionym miejscem rozważań i kompletacji biskupa była wybudowana na jego zlecenie grota w janowskim parku. Przypomina polny kopczyk ułożony z kamieni pokrytych darnią. W jej środku posadzka ceglana, na środku duży okrągły stół dębowy, wokół przy ścianie drewniana ława z oparciem. Na ścianie zawieszony krzyż. Dwa niewielkie okienka wpuszczają światło do groty, a wejście zamykają dębowe drzwi na kutyh zawiasach [...]

Biskup A. Naruszewicz zmarł 8 sierpnia 1796 roku w Janowie Podlaskim. Nie pozostawił po sobie testamentu. Jego ostatnią wolą był pochówek bez jakichkolwiek oznak wystawności, w podziemiach Kościoła św. Trójcy oraz umieszczenie napisu na grobie: Cor meum et caro mea requiescit in spe”, co oznacza: „Serce moje i ciało spoczywa w spokoju”.

M.W.

Jeden dzień w XIX-wiecznej Białej Podlaskiej

Czy ktoś z Was zna historię Apolinarego Hartglasza? Pewnie wielu zapyta: kto to? Na to pytanie nawet on sam nie umiał jednoznacznie odpowiedzieć. Istotne jest, iż zostawił po sobie bogaty i fascynujący opis miasta swego dzieciństwa¹⁰⁸. Czy wiecie, jak wyglądał ówczesny zamek biały, albo czy domyślacie się, kim był ogrodnik Szymon i jego kiel mamuta? Jeśli nie, koniecznie przeczytajcie ten artykuł!

Promienny poranek

Do miasta zawitała już krwistoczerwona jutrzienka. Jest późna wiosna, schyłek XIX wieku. Młody Apolinary Hartglas wstaje jak co dzień, rozkoszując się urokami małego, trzynastotysięcznego miasteczka, w którym przyszło mu spędzić najlepsze lata swojego życia. Radosnym uśmiechem wita poranek, zerkając na stojące na parapecie cebule, posadzone w rzędki w podłużnej doniczce.

Trzynastotysięczne wówczas miasto budzi się do życia. Dzwony obwieszczają rozpoczęcie się mszy w kościele oo. Reformatorów na ul. Krzywej. Polek zagląda cicho do kuchni, a następnie sypialni rodziców. Mieszkanie śpi. Wraca więc do swojego pokoju i rozpoczyna lekturę żydowskiego modlitewnika, zabranego po kryjomu matce. Z tłącego się jeszcze kominka wygląda jakiś zielony fragment. To wczorajsza ofiara całopalna chłopca, składana po kryjomu temu wielkiemu i nieodgadnionemu Bogu, który krył się na kartach książki.

Matka, Aleksandra Debora, zagląda do pokoju chłopca. To kobieta niska, ładna, aczkolwiek o niezbyt pięknej figurze. Rzadko z nim rozmawiała, nie umiała także okazać mu miłości, mimo to miał do niej wielki szacunek. Często chwaliła się przed znajomymi swoim synkiem, co go poniekąd denerwowało.

– Synu, dziś po obiedzie wybierzemy się do „lasu Zofii”, nie odchodź zbyt daleko!

– Dobrze, matko.

Tuż po śniadaniu Apolinary zameldował Rózi, swej niani, iż idzie pobawić się na skwerze wraz z kolegami. Po drodze mija ojca, niskiego, lekko kulawego mężczyznę, szanowanego adwokata. Żegna go i zbiega po schodach na niewielkie podwórze, oddzielające ich dom od innej kamienicy. Tam wita swoich rówieśników, Saszę i Kolkę – bliźniaków, mówiących jedynie po rosyjsku. Wraz z nimi kieruje się na rynek główny, ulubione miejsce zabaw wszystkich dzieci, pochodzących z najlepszych domów.

Od rynku odchodziły po dwie ulice z każdego kąta placu. Na zachód – ulica Warszawska, przy której znajdował się jedyny wówczas kościół katolicki wraz z dużą plebanią. W tym miejscu łączyła się Warszawska z Lubelską, ta zaś z kolei prowadziła ku ulicy Krzywej. Naprzeciwko plebani stał duży budynek dawnej Szkoły Powiatowej (a ponoć jeszcze wcześniej filii Akademii Krakowskiej!), mieszczący w sobie gimnazjum męskie.[...]

A.G.

Przykład 2. Odnajdujemy ślady Holokaustu

Projekt związany z odkrywaniem „historii bliskiej” realizują uczniowie klas maturalnych, którzy przeprowadzają w swoich miejscowościach, rodzinach, kręgach znajomych wywiady dotyczące pamięci o Holokauście i związanych z nim faktach, jakie wydarzyły się w miejscach ich zamieszkania. Ucznio-

¹⁰⁸ Chodzi o Białą Podlaską.

wie¹⁰⁹ odkrywają, że ulice, którymi codziennie przechodzą, podczas okupacji tworzyły teren getta, że odbywały się tam masowe zbrodnie i pojedyncze akty okrucieństwa. Dowiadują się także, że byli ludzie, którzy mimo grożącej śmierci ukrywali prześladowanych i udzielali Żydom pomocy.

Młodzież wykonuje pracę badawczą: zbiera wiadomości, przeprowadzając wywiady ze świadkami tych wydarzeń (a właściwie już znacznie częściej z ich potomkami i rodzinami), czytając wspomnienia, wyszukując materiały źródłowe w lokalnej bibliotece (posiadającej bardzo bogaty dział regionalny), na stronach internetowych (np. Państwowego Muzeum na Majdanku, Muzeum Byłego Hitlerowskiego Obozu Zagłady w Sobiborze, Muzeum Walki i Męczeństwa w Treblince czy po prostu na stronach związanych z historią ich miejscowości). Znajdują zdjęcia, relacje, listy.

Zebrane materiały opracowane zostają w formie artykułów, reportaży, referatów z dołączonymi prezentacjami multimedialnymi i filmami. Najlepsze (tzn. najbardziej doniosłe pod względem treści, odkrywające nowe fakty, dobrze opracowane) zostają przedstawione na kilkugodzinnej **sesji uczniowskiej** organizowanej dla innych uczniów liceum. Zasadą jest, że każde opracowanie ma mieć wyraźny, konkretny temat, jakiś motyw spajający (np. losy jakiejś osoby czy grupy osób, kluczowe wydarzenie, określone miejsce, pamięć jednego świadka itp.). Wypowiedź ma respektować zasady pisania pracy naukowej (przypisy, informacje, źródła, bibliografia).

W sesji uczestniczą zaproszeni goście: dyrekcja i nauczyciele szkoły, przedstawiciele różnych środowisk lokalnych: regionaliści i historycy, pracownicy muzeum, przedstawiciele Stowarzyszenia Dzieci Holocaustu. Po prezentacji opracowanych tematów następuje dyskusja, pytania, komentarze.

Jako egzemplifikacja efektów projektu niech posłużą fragmenty opracowania uczennicy pochodzącej z miejscowości Łomazy w powiecie białskim:

Tytuł: *Widziałem, słyszałem, pamiętam do dziś – relacje świadka.*

Na podstawie wspomnień mojego dziadka [...].

*Pierwsze wzmianki o Żydach żyjących w Łomazach pochodzą z 1589 r. Przyczyną stale trwającego w tych latach osadnictwa żydowskiego było wiele. Po pierwsze Łomazy leżały niegdyś na bardzo ważnym szlaku handlowym z dalekiego Wschodu i Wilna przez Brześć, Parczew i Lublin do Gniezna, Poznania i Krakowa, przez co przyciągały ogromne rzesze Żydów trudniących się od zarania rzemiosłem i handlem. Przyczyną tak szybkiego osadnictwa było także obowiązujące w Białej Podlaskiej hasło *de non tolerandis judeis* [...]*

W późniejszych czasach żydowscy rzemieślnicy wsparli powstanie listopadowe, wykonując dla powstańczego wojska 150 par cizem i 300 par trzewików. W tych latach osoby narodowości żydowskiej stanowiły aż 45% ogółu ludności zamieszkującej Łomazy. [...] Sytuacja Żydów do wybuchu II wojny światowej przedstawiała się bardzo dobrze. Należeli oni do najbogatszej części społeczeństwa, stanowili ok. połowę całej ludności Łomaz. Posiadali własną synagogę, bożnicę i szkołę, dzięki którym mogli swobodnie wyznawać swoją wiarę i się uczyć. Podczas wojny obronnej Polski 1939 r. w polskiej armii służyło ok. 40 Żydów z Łomaz [...]

15 października 1939 r. Łomazy zajęły wojska niemieckie.

¹⁰⁹ Projekt realizowany jest od 5 lat w II LO im. E.Plater w Białej Podlaskiej. Uczniowie tego liceum pochodzą z miejscowości, które przed wojną były bardzo licznie zamieszkałe przez ludność żydowską.

Okupacyjne realia życia społeczności żydowskiej są mi szczególnie dobrze znane z opowiadań mojego dziadka [...], który urodził się, wychował i do dziś mieszka w Łomazach. Podczas wybuchu II wojny światowej miał zaledwie 11 lat, jako młody chłopiec wraz z dziećmi żydowskimi uczęszczał do szkoły podstawowej w Łomazach. Znał Żydów nie tylko ze szkoły czy ulicy. Widział ich na co dzień w swoim domu, u sąsiadów. Nieraz przyszło mu pracować wspólnie z nimi w polu czy wypasie krów. Rodzina mojego dziadka utrzymywała się z rolnictwa, a przy pracach gospodarskich pomagał jej 17-letni Żyd – Halm Sterdyner. Do Łomaz przybył prawdopodobnie z Warszawy, nie miał rodziny. [...] Młody Żyd wiele rozmawiał z dziadkiem, wtajemniczając go w realia życia ludności żydowskiej, dzielił się z nim swoimi wątpliwościami i strachem. Nigdy nie tracił nadziei, że przeżyje. Łąka na której paśli krowy stała się miejscem poważnych, tajemniczych rozmów. Między dziadkiem a Żydem zawiązała się przyjaźń. Wielokrotnie zastępowali się w swoich obowiązkach np. gdy dziadek chciał pójść na grzyby, Halm pilnował jego krów i na odwrót.[...]

W 1941 roku żandarmi niemieccy przystąpili do eksterminacji ludności żydowskiej, co przejawiało się m.in. w ograniczaniu swobodnego poruszania się i wykorzystywaniu ich do różnych robót. Obóz pracy przymusowej znajdował się w pobliskiej wsi Studziance, w dawnym folwarku Szenejków. W czasie okupacji Niemcy zebrali część ludności żydowskiej z Łomaz i umieścili w małym, składającym się z kilku baraków obozie. Celem zgromadzenia tej siły roboczej była budowa mostu na rzece Zielawie. Perfidią ze strony Niemców było zmuszanie Żydów do rozbijania nagrobków swoich przodków na kirkucie w Łomazach i używania ich jako gruzu do betonowania zaliczków mostowych. Praca była ciężka, przez wiele godzin dziennie, bez odpowiedniego ubrania i obuwia. Wyżywienie, które dowożono Żydom raz w tygodniu pochodziło ze zbiórki rodzin łomaskich lub innych ofiarodawców. Obóz został zlikwidowany w 1942 roku, po wykonaniu wszystkich prac. Mieszkańcy małego getta zostali rozstrzelani i zasypani w dole, który miał im zastąpić mogiłę.[...]

Do Łomaz w tym czasie zaczęto zwozić rodziny żydowskie z okolicznych miejscowości: Podedwórze, Sławatycz, Rossosza, Międzyrzecz Podlaskiego a także deportowanych z Suwałk, Serocka, Warszawy. Było ich w sumie 750. W związku z tak dużym napływem ludności pojawiły się problemy z żywnością. Wśród Żydów panował straszny głód, poszukiwali przysłowiowego chleba u miejscowych rolników. Zdarzały się przypadki, że do domu dziadka przychodzili wynędzniali i błagali o odrobinę jedzenia. Bardzo zdesperowani, nie pytając gospodarzy o pozwolenie, wyjadali ziemniaki z koryta dla świń.[...]

W 1942 roku żandarmi przystąpili do całkowitej likwidacji ludności żydowskiej. Przyjeżdżali niemal codziennie z Wisznic, chwytając po kilku Żydów w sile wieku i zabijając ich w różnych miejscach. Na oczach dziadka rozgrywały się sceny, które pozostawiły trwałe ślady w jego pamięci: „Nie mogę zapomnieć do dziś – mówił – jak naszą ulicą kilkunastu żandarmów pędziło 17 Żydów. Naprzeciwko naszego domu kazano im schylić się i na czworakach iść do przodu. W tym czasie żandarmi bili ich karabinami w głowy i kopali butami. Następnie kazali im się podnieść i iść dalej. W ten sposób co 200–300 metrów zabijali kolejno Żydów. Kilku z nich zagnano aż do końca ulicy, tam kazali im się rozebrać i położyć w szeregu. Potem czekała ich tylko śmierć...”

Długo trwały łapanki, lecz zabijano tylko mężczyzn w sile wieku. Zostawały kobiety, starcy i dzieci niezdolne do ucieczki. I wreszcie przyszło najgorsze: rzekome wysiedlenie. Wypędzonych z domów Żydów zgromadzono na placu przed szkołą. Nie dawano im tam wody ani jedzenia. Ostatnim ich posił-

kiem była trawa, prawdopodobnie na placu nie pozostało ani jednego źdźbła. Schorowani, głodni czekali na śmierć. Nie wszyscy może jeszcze jej świadomi pytali oprawców: „Co z nami zrobicie?”. Ci drwiąco odpowiadali: „Pójdziecie do Boga”.

Niemcy wszystko doskonale zorganizowali. Teren, na którym miano dokonać zagłady, został zamknięty dla miejscowej ludności polskiej. Tłumaczono Polakom, iż mają się tu odbyć jakieś manewry wojskowe. Za nieposłuszeństwo grozono śmiercią całej rodziny. Od samego rana wybrani Żydzi kopali w pobliskim lesie Hały 3 olbrzymie doły na swój przyszły, masowy grób. Wszystko było gotowe, więc żandarmi mogli przystąpić do eksterminacji. Zbierano Żydów z placu szkolnego i grupami po kilkaset ludzi goniono drogą obok kirkutu do lasu Hały. Aby wszystko przebiegało sprawnie, oprawcy tworzyli z ofiar kolumny i opasywali ich sznurem. W taki sposób przez wiele godzin zabijano 2000 Żydów. Zapelniono tylko dwa doły, trzeci pozostał do dzisiaj. W egzekucji brał udział przede wszystkim 101 rezerwy batalion żandarmerii dystryktu Lublin – oddział porucznika Gnade wspólnie z jednostką Trawniki/Lublina. Wydarzenia te miały miejsce 18 sierpnia 1942 roku.

Mój dziadek tak wspomina ten dzień: „W dniu mordy byłem z braćmi i ojcem na łące, odległej o co najmniej 1 kilometr. Słyszeliśmy tylko pojedyncze strzały i od czasu do czasu jęki kobiece”. Było to niewątpliwie najtragiczniejsze wydarzenie w dziejach Łomaz, mieszkańcy do dziś pamiętają, jak jeszcze trzy dni później ruszała się ziemia w zbiorowym grobie. Hitlerowcy nie starali się ukryć śladów swojej zbrodni. Porozrzucane czaszki, odłamki kości były wszędzie, a zapach rozkładających się w upale ciała unosił się przez wiele dni w powietrzu.

Przykład 3. Obóz archeologiczny

Zorganizowany został przez klasę regionalno-dziennikarską, o autorskim programie, stworzonym z myślą o uczniach o wyraźnych zainteresowaniach i uzdolnieniach humanistycznych¹¹⁰, którzy planowali w przyszłości studia filologiczne, dziennikarskie, kulturoznawstwo, etnografię, historię, archeologię itp. (i większość z nich takie właśnie studia wybrała).

Oprócz programu nauczania przeznaczonego dla liceum ogólnokształcącego uczniowie realizowali autorski program edukacyjny, obejmujący dwa nurty zagadnień: kulturę i historię własnego regionu oraz umiejętności dziennikarskie związane z doskonaleniem różnorodnych kompetencji językowych. Program ten był realizowany w postaci zajęć fakultatywnych na lekcjach różnych przedmiotów (w tym – polskiego), a także na zajęciach terenowych, warsztatach i wycieczkach edukacyjnych. Moduł dziennikarski obejmował współpracę z dziennikarzami lokalnych mediów.

Jednym z założeń programu było stworzenie warunków do rozwoju uzdolnień ogólnych i kierunkowych uczniów, m.in. przez indywidualizację toku nauczania (grupy zainteresowań przedmiotowych, koła naukowe, sesje i seminaria uczniowskie, prace badawcze, funkcje asystenckie itp.) oraz różne nietypowe metody pracy (działania praktyczne, pracę dziennikarską, wywiady i nagrania, projekty edukacyjne, poszukiwania źródłowe) – a także działalność artystyczną uczniów (teatr małych form, recytacja,

¹¹⁰ Klasa istniała w latach 1994–1997 w Liceum Ogólnokształcącym im. Ziemi Podlaskiej w Komarówce Podlaskiej. Realizowany był program Teresy Kosyry-Cieślak przy wsparciu dyrekcji, nauczycieli liceum i wielu sojuszników – osób bezpośrednio niezwiązanych ze szkołą – regionalistów, archeologów, dziennikarzy. Program został opublikowany – T. Kosyra-Cieślak, *Program autorski klasy twórczej regionalno-dziennikarskiej, Scriptorum Scholarum. Kwartalnik uczniów i nauczycieli szkół lubelskich oraz ich Przyjaciół*, Stowarzyszenie „Brama Grodzka”, Lublin, rok III nr 7, wiosna 1995, str. 162–166.

poezja śpiewana, uczestnictwo w konkursach artystycznych). Wprowadzono zblokowane zajęcia na obozach naukowych i warsztatach prowadzonych w terenie.

Z innych zmian: wprowadzony został program „Przedsiębiorczość” (wówczas jeszcze nie był to obowiązkowy przedmiot szkolny), przyspieszono naukę informatyki i poszerzono jej program, wzmocniono język angielski.

Celem programu było ukształtowanie twórczych, aktywnych, otwartych postaw uczniów – zainteresowanych środowiskiem, w którym żyją, i zdolnych aktywnie w nim uczestniczyć.

Program regionalno-dziennikarski klasy (fragmenty)

A. Problematyka regionalna – wykaz zagadnień

Klasa I

1. Archeologiczne odkrycia na Podlasiu:
 - ścieranie się wpływów polskich, litewskich, ruskich, jaćwieskich;
 - cmentarzyska i kurhany;
 - ślady dawnych grodzisk;
 - tajemnicze obiekty (głazy, kamienne baby).
2. Turystyczne, krajobrazowe i ekologiczne walory Podlasia i Polesia Lubelskiego:
 - parki krajobrazowe,
 - flora i fauna Doliny Nadbużańskiej,
 - Bug – jego historyczne znaczenie komunikacyjne i rola współczesna;
 - zagrożenia ekologiczne.
3. Różnorodność wyznaniowa Podlasia; jej przyczyny i wpływ na historię regionu:
 - sanktuaria maryjne (np. Kodeń, Leśna Podlaska),
 - martyrologia unitów podlaskich, ślady unickie w literaturze,
 - parafia unicka w Kostomłotach,
 - prawosławny klasztor w Jabłecznej,
 - św. Józefat Kuncewicz i dzieje jego kultu,
 - Janów Podlaski – stolica biskupów.
4. Tatarzy na Podlasiu:
 - pozostałości w Studziance, Kościeniewiczach, Lebidziewie,
 - tatarskie formacje wojskowe i ich związek z historią polskiego oręża,
 - losy polskich Tatarów.

Klasa II

1. Wielcy i znani Polacy na Podlasiu i Polesiu Lubelskim: ich ślady, muzea, groby, domy (np. J.J. Krzewski, S. Żeromski, A. Naruszewicz, J.U. Niemcewicz, T. Kościuszko, A. Zamoyski, współcześni malarze, aktorzy i literaci).
2. Wielkie rody i ich wkład w rozwój regionu (Biała Radziwiłłów, Radzyń Potockich, Kodeń Sapiehów, Jabłoń Zamoyskich).
3. Szlachta podlaska XVI-XVII wieku.
4. Powstanie styczniowe na Podlasiu (tradycje, przywódcy, bitwy, cmentarze, pomniki).
5. Pałace, dworki, parki, ogrody...

Klasa III

1. Tradycje ludowe na Podlasiu:
 - etnograficzna charakterystyka terenu,
 - stroje, obrzędy, zwyczaje, pieśni,
 - mieszanie się wpływów językowych, gwar i dialektów [...]
2. Podlaskie nekropolie (cmentarzyska prehistoryczne, cmentarze zabytkowe, groby powstańców, groby z okresu I i II wojny światowej...).
3. Żydzi w miastach i wsiach podlaskich; ich historia i kultura [...]

B. Umiejętności dziennikarsko-reporterskie

Program zakłada aktywność uczniów w zdobywaniu wiadomości o regionie. Ma ona polegać na realizowaniu zadań reportersko-dziennikarskich przydzielonych zespołom i indywidualnym uczniom. Zdobyte informacje prezentowane będą w formie wypowiedzi publicystycznych w różnych gatunkach (reportaż, felieton, wywiad, audycja, film dokumentalny) – najlepsze zostaną opublikowane w lokalnych mediach¹¹¹.

Program zakłada opanowanie przez uczniów podstawowych umiejętności reporterskich i dziennikarskich:

- przeprowadzenie wywiadu z wykorzystaniem notatnika i dyktafonu,
- zredagowanie artykułu przeznaczonego dla określonego działu gazety,
- funkcjonalną umiejętność posługiwania się sprzętem technicznym (dyktafon, kamera filmowa, mikrofon, aparat fotograficzny),
- poznanie specyfiki różnych pism i gazet oraz zasad ich funkcjonowania na rynku, zdobywania czytelników, marketingu i promocji,
- redagowania nowoczesnego pisma z wykorzystaniem edytorów i programów specjalistycznych [...]

Po pierwszej klasie (podczas której uczniowie realizowali zajęcia z archeologii) cała klasa wzięła udział w dwutygodniowym obozie archeologicznym w Horodyszczu, gdzie zlokalizowano kilka warstw kulturowych i ślady osadnictwa z różnych epok. Przedsięwzięcie zyskało akceptację archeologów¹¹² i przyniosło wiele cennego materiału.

Relacja o wykopaliskach została opublikowana w formie dwuczęściowej broszury. Artykuły napisali uczniowie. Oto fragmenty jednego z nich, ukazującego archeologiczną przestrzeń, jaką zakreśliły badania w Horodyszczu:

Najdawniejsze materialne ślady pobytu człowieka w okolicach Horodyszczu pochodzą z epoki kamienia i są to niewielkie przedmioty o bliżej nieokreślonej przynależności kulturowej. Znacznie więcej zabytków pochodzi z młodszej epoki kamienia – neolitu, który zaczyna się na ziemiach polskich w V tysiącleciu przed Chrystusem. Cechą wyróżniającą neolit jest radykalna zmiana trybu życia: w miejsce paleolitycznych i mezolitycznych niedużych grup ludzkich, zajmujących się głównie myślistwem i zbieractwem, wchodzi ustabilizowane, preferujące stały tryb życia duże plemiona rolników i hodowców. Powstają nieraz ogromnych rozmiarów osady z budynkami naziemnymi, których powierzchnia dochodzi do kilkudziesięciu, a nawet kilkuset metrów kwadratowych. Często są one dodatkowo otaczane fosą i obronnym płotem. Pierwszymi uprawianymi wtedy roślinami były: pszenica, żyto, proso, jęczmień oraz groch, soczewica i bób. Hodowano głównie bydło, owce i kozy. [...]

Neolityczni rolnicy oprócz ubrań ze specjalnie wyprawionych skór zwierzęcych zakładali także tkane własnoręcznie ubrania. O tym, że już w tamtym okresie znana była ta sztuka, świadczą chociażby znajdowane podczas badań wykopaliskowych gliniane przęśliki usztywniające wiszącą na ramie osnowę. Na pewno też żaden mężczyzna nie zdobywał kobiety, używając do tego celu maczugi, gdyż pozycja kobiety była wówczas bardzo wysoka. W neolicie istniał bowiem kult Bogini-Matki. Poza tym to właśnie kobieta utrzymywała rodzinę, zajmując się uprawą przydomowego poletka.

¹¹¹ Przez pewien czas klasa miała własną kolumnę w „Słowie Podlasia” zatytułowaną „Supel na języku”.

¹¹² Opiekunem naukowym wykopalisk był archeolog, pan Mieczysław Bienia (wówczas PSOZ w Białej Podlaskiej), który nie tylko przez cały rok prowadził zajęcia, także w terenie, ale pozyskał wsparcie innych archeologów, m.in. prof. Marii Miśkiewicz kierownik Katedry Archeologii ATK w Warszawie.

Mistrzowie obróbki kamienia mieli również swoją religię, silna była ich wiara w życie pozagrobowe. Obserwujemy to zjawisko w trakcie badań na cmentarzyskach neolitycznych – niektóre grobowce miały długość do kilkudziesięciu metrów[...]

Wraz z upowszechnieniem się nowego surowca służącego do produkcji narzędzi, jakim był brąz, dochodzi do pewnych zmian społecznych. Wkraczamy w nową epokę, która na ziemiach polskich zaczyna się w II tysiącleciu przed Chrystusem. Coraz większego znaczenia nabierają wytwórcy brązu – kowale. W tym czasie dochodzi do rewolucyjnej zmiany w sposobie grzebania zmarłych. Tradycyjny pochówek szkieletowy zostaje zastąpiony przez ciałopalenie. W całej prawie Europie tworzy się ogromny zespół Kultur Pól Popielnicowych. Zmarłych spalano, a ich szczątki umieszczano w urnach. Na naszych ziemiach rozwija się wówczas kultura łużycka. Zmiany uwidaczniają się nie tylko w sposobie grzebania zmarłych, następuje wówczas wzrost ornamentów symbolizujących ogień i słońce (swastyki, trykwetry, koła). Nowa religia kazała więc czcić słońce jako najwyższe bóstwo.

Upadek kultury łużyckiej przypada na początek okresu lateńskiego, spowodowały go najprawdopodobniej ruchy ludów scytyjskich i celtyckich.

W młodszym okresie przedrzymskim i rzymskim na naszych ziemiach rozwija się przede wszystkim kultura przeworska, nieco później – wielbarska [...]

W IV–V wieku mieszkańców Europy ogarnia nagła chęć podróżowania. Nasze ziemie powoli pustoszeją. W V–VI pojawiają się na nich nasi bezpośredni przodkowie, czyli Słowianie. Ich gigantyczną ekspansję w okresie wczesnego średniowiecza obserwujemy także na terenie Horodyszczu. W VIII–X wieku rozwija się tutaj duża osada, a w X–XII powstaje ogromne centrum osadnicze, skupiające się wokół grodu. W ostatnich czasach zaczyna pojawiać się wiele pytań dotyczących grodziska w Horodyszczu. Są nawet hipotezy, iż gród ten mógł być najdalej na północny zachód wysuniętym obiektem, terytorialnie należącym do tzw. Grodów Czerwieńskich. W trakcie tegorocznych badań odkryto wiele przedmiotów, znajdujących ściśle analogie na terenach zaliczanych do wspólnoty Grodów Czerwieńskich [...]¹¹³

Przykład 4. Projekt w muzeum

Opracowując projekty i programy, które aktywnych, uzdolnionych uczniów zachęcą do realizowania długofalowych, złożonych, wielozadaniowych przedsięwzięć, polonista uwzględni specyfikę środowiska:

- ◆ wszelkiego rodzaju „ślady przeszłości” zapisane w założeniu miasta, nazwach miejscowych, pomnikach, nagrobkach na miejscowym cmentarzu;
- ◆ legendy i podania, a także literackie motywy związane z miastem, regionem czy jego mieszkańcami;
- ◆ znane postacie związane z miejscowością: rody szlacheckie, bohaterów narodowych, twórców, ludzi nauki, działaczy społecznych;
- ◆ bogactwo wielokulturowości (w perspektywie współczesnej i historycznej);
- ◆ piękno przyrody i krajobrazu kulturowego;
- ◆ tradycję ludową i sposoby jej kultywowania;
- ◆ język: cechy gwary ludowej, nazwy miejscowe, nazwiska.

¹¹³ E. Struczyk, *Najdawniejsze materialne ślady pobytu człowieka w okolicach dzisiejszej miejscowości Horodyszczu*, [w:] *Przygoda z archeologią*, Komarówka Podlaska 1995, str. 7–12.

Warto też skorzystać z oferty miejscowych instytucji, takich jak muzea, biblioteki, domy kultury, stowarzyszenia. Są one otwarte na współpracę ze zdolną młodzieżą i chętnie udostępniają jej swoje zasoby, zarówno materialne, jak i intelektualne.

Jako przykład posłużyć tu mogą przedsięwzięcia, które uczniowie II LO w Białej Podlaskiej realizują we współpracy z istniejącym w tym mieście Muzeum Południowego Podlasia. Dyrekcja i pracownicy muzeum pojmują swoje zadania związane z edukacją nie tylko jako nakaz prowadzenia warsztatów, lekcji muzealnych oraz konkursów dla szkół, ale także włączają młodzież do realizowanych przedsięwzięć, pozwalając im stawać się twórcami wydarzeń muzealnych:

- ◆ Podczas otwarcia wystawy *Japonia – piękno tradycji*¹¹⁴ gości witały piękne gejsze w tradycyjnych kimonach oraz kilku samurajów. Oprowadzali oni zwiedzających, opowiadali o eksponatach, wprowadzając w tajniki historii, kultury i sztuki Kraju Kwitnącej Wiśni. Demonstrowali swoje stroje, opowiadając o tym, jakie rytuały wiążą się z ich przechowywaniem i zakładaniem. Na koniec zdemontowana została ceremonia parzenia i picia herbaty w specjalnie zaaranżowanym w tym celu pawilonie. Następnie zaproszono zebranych na recytację poezji haiku na tle tradycyjnej muzyki. Oczywiście, do takiej roli młodzież musiała się przygotować. Przez wiele tygodni uczestniczyła w zajęciach z pracownikami muzeum i specjalistami z zakresu kultury japońskiej, ćwiczyła sposób poruszania się, poznawała znaczenia gestów podczas ceremonii herbacianej, oglądała filmy pokazujące jak się zakłada kimono, układa włosy czy bieli twarz.
- ◆ Otwarcie wystawy *Kamyk na szańcu*¹¹⁵ poświęconej Aleksandrowi Kamińskiemu, autorowi *Kamieni na szaniec*, połączone było z widowiskiem poetycko-muzycznym, reżyserowanym przez Barbarą Wachowicz i mającym formę harcerskiego kominka. Wzięła w nim udział młodzież szkół białskich, która do wystąpienia przygotowywała się dłuży czas, poznając postać i twórczość Aleksandra Kamińskiego i historię polskiego harcerstwa, a także przygotowując role przydzielone im w scenariuszu wybitnej pisarki.

Przygoda z filmem

W ostatnich latach coraz więcej uzdolnionych uczniów realizuje swoje pasje, nakręcając filmy – zarówno fabularne według własnych pomysłów, jak i dokumentalne. Za pomocą kamery można opowiedzieć jakąś historię, pokazać problem dostrzeżony w otaczającej rzeczywistości, przedstawić efekty projektu edukacyjnego. Praca z filmem – to także oglądanie i omawianie dzieł wybitnych twórców, od klasyki filmowej – po głośne obrazy współczesne. Poznawanie języka filmu w teorii i praktyce angażuje różne zmysły, uaktywnia różne typy inteligencji, pozwala rozwijać uzdolnienia zarówno ogólnie, jak i kierunkowe. „Technologiczny” aspekt filmu: ujęcia, ruch kamery, montaż, obróbka materiału filmowego, ścieżka dźwiękowa – to pole aktywności także i tych uczniów, którzy bynajmniej nie uważają się za „humanistów”.

Jednocześnie film stanowi tekst artystyczny, o wyjątkowo skomplikowanej organizacji tworzywa artystycznego. Wymaga zdolności myślenia abstrakcyjnego, kojarzenia, tworzenia uogólnień, posługiwania się różnymi kodami.

¹¹⁴ Muzeum Południowego Podlasia w Białej Podlaskiej, 24.04.2010.

¹¹⁵ Muzeum Południowego Podlasia w Białej Podlaskiej, 11.11.2009; wystawa realizowana we współpracy z Barbarą Wachowicz.

O tym, że uczniowskie filmy potrafią mówić o ważnych rzeczach za pomocą różnych technik i środków filmowych, przekonuje Festiwal Filmoteki Szkolnej¹¹⁶. Między innymi dzięki temu programowi w wielu szkołach działają amatorskie grupy zajmujące się produkcją krótkometrażowych filmów i etiud filmowych, organizowaniem lokalnych festiwali i przeglądów oraz innych przedsięwzięć związanych z filmem.

Na Festiwalu Filmoteki Szkolnej w 2012 roku nagrodzony został krótkometrażowy film animowany rodzeństwa Żurawskich z II Liceum Ogólnokształcącego im. Janusza Korczaka w Łańcucie pt. *Człowiek Jednorazowego Użytku*. Film wzrusza i skłania do refleksji. Zofia Żurawska (najstarsza z rodzeństwa, reżyserowała film) tak opisuje jego zamysł: *Kukła niewielkiego człowieczka zrobionego z przedmiotów jednorazowego użytku (...) wychodzi z ukrycia, którym jest skład owych śmieci i rusza w świat. Spotyka wielu ludzi i przygląda się trybowi codziennego życia. W pewnym momencie zostaje przez kogoś potraktowana jak śmieć i wrzucona do śmietnika. Zostaje przewieziona na śmietnisko, gdzie również znajdują się podobne twory jednorazowego użytku*¹¹⁷.

Pomijając trudność realizacji filmu (kukła i poruszający ją mechanizm zostały wykonane wyłącznie z odpadów), trzeba podkreślić jego podwójny przekaz: opowiedziana w nim historia z jednej strony ukazuje problem dzisiejszego braku szacunku do materii (świat zasypywany jednorazowymi produktami i lekceważenie ich konsekwencji dla środowiska naturalnego), ale także metaforycznie ukazaną mentalność współczesnego człowieka, który bez skrupułów rozstaje się z rzeczami, nie dostrzegając ich wartości, a poprzez to pojawia się nawiązanie do przedmiotowego traktowania drugiego człowieka. Zofia Żurawska nie tylko reżyserowała film, ale też napisała do niego muzykę i sama animowała kukłę. Specjaliści wysoko ocenili film Żurawskich, podkreślając jego przemyślaną koncepcję i konsekwencję.

Ponieważ dziś wielu młodych ludzi potrafi „myśleć filmem”, można ich wiedzę i zainteresowania wykorzystać w pracy z tekstem literackim, zaczynając analizę nie od wypowiedzi ustnych, lecz od uruchomienia myślenia obrazowego. Będzie to korzystne dla tych, do których nie przemawia przekaz słowny, a za to mają rozwiniętą wyobraźnię i inteligencję wizualno-przestrzenną.

Temat: Przestrzenie poszukiwań romantycznych: Romantyczność Adama Mickiewicza

Cele: Uczeń

- odczytuje utwór romantyczny, określa jego problematykę, dostrzega dwuziarność kompozycji;
- charakteryzując świat przedstawiony utworu (czas, przestrzeń, postacie, zdarzenia) wskazuje cechy romantycznego postrzegania świata;
- wskazuje w utworze charakterystyczne dla romantyzmu sposoby kreowania świata i bohatera;
- dostrzega toczącą się w utworze polemikę i określa światopogląd oraz wartości bronione przez każdą ze stron.

Cel dla ucznia zdolnego

- wykorzystuje wiedzę o tworzywie filmowym do przedstawienia romantycznego sposobu widzenia świata (dokonuje przekładu intersemiotycznego).

Czas: 45 lub 90 minut.

¹¹⁶ Organizowany przez Państwowy Instytut Sztuki Filmowej i Centrum Edukacji Obywatelskiej w ramach przedsięwzięć związanych z programem „Filmoteka szkolna. Akcja!”; więcej informacji na stronach: www.filmotekaszkolna.pl i www.ceo.org.pl.

¹¹⁷ <http://www.ceo.org.pl/pl/filmotekaszkolna/news/kamera-akcja>

Metody i techniki nauczania: praca w małych grupach, przekład intersemiotyczny.

Środki dydaktyczne:

- tekst wiersza,
- karty pracy dla grup,
- komputer z dostępem do Internetu.

Przebieg lekcji:

I. Nauczyciel informuje uczniów, że będą dziś pracowali z nowym utworem, ważnym dla literatury polskiej, bo uważanym za manifest nowej epoki. Na razie nie zostanie on głośno odczytany.

II. Uczniowie samodzielnie czytają utwór (cicha lektura) i starają się dobrze zrozumieć jego sens. Praca w grupach.

1. Zadaniem uczniów jest zaplanowanie krótkometrażowego filmu nakręconego na podstawie ballady i napisanie jego scenariusza. Autorzy projektów powinni dokładnie określić:

- jak będą wyglądały kolejne ujęcia,
- w jakiej scenerii umieszczone zostaną postacie,
- jaka będzie przestrzeń, pora roku i dnia,
- jaka ścieżka dźwiękowa będzie towarzyszyła wydarzeniom itp.

Po upływie wyznaczonego czasu grupy prezentują scenariusze, a następnie odpowiadają na pytania klasy i nauczyciela, „broniąc” swoich pomysłów.

[Wykonanie tego zadania wraz z prezentacją i dyskusją zajmie około 40 minut. Wariantem może być przygotowanie scenariusza i/lub nakręcenie zaplanowanego filmu w ramach pracy domowej lub na zajęciach pozalekcyjnych. Jeśli nauczyciel uważa, że obciążanie całej klasy taką pracą jest niecelowe, może zlecić realizację filmów wybranym uczniom (uzdolnionym w tym kierunku).]

2. Poszczególne grupy prezentują swoje projekty. Zapewne ujawnią one różne odczytania pierwszej części ballady i różne interpretacje jego czasoprzestrzeni:

<i>To dzień biały! to miasteczko! Przy tobie nie ma żywego ducha.</i>	<i>Tyżeś to w nocy? To ty Jasieńku! Śród dnia przyjdź kiedy ... To może we śnie? kur się odzywa, Zorza błyska w okienku.</i>
<i>Skupia się ludzi gromada. Mówcie pacierze! – krzyczy prostota – Tu jego dusza być musi. Jasio być musi przy swej Karusi</i>	<i>Źle mnie w złych ludzi tłumie, Płacę a oni szydzą; Mówię, nikt nie rozumie; Widzę, oni nie widzą!</i>

W niektórych scenariuszach akcja będzie się toczyła na ulicach miasteczka, w jasnym świetle dnia – w innych będzie to noc, mrok, wewnątrz chaty, z którego wyłania się mglista postać...

Analizy pomysłów powinny zainicjować dyskusję na temat charakteru świata przedstawionego ballady (pierwszej części, której bohaterką jest Karusia). Zazwyczaj uczniowie nie mają trudności w określeniu statusu ducha: pojawia się w wyobraźni kochającej i nieszczęśliwej dziewczyny. Natomiast często im umyka nieostrość czasoprzestrzeni i sytuacji: miasteczko i biały dzień – czy noc, chata, zorza w okienku? Ludzie źli, nie rozumieją i szydzą – czy modlą się i wierzą? Dopiero pogłębiona analiza ukazuje dwa wymiary świata przedstawionego: ten rzeczywisty, oświetlony słońcem „białego dnia” i ten drugi, w którym panuje noc i przychodzą z zaświatów duchy. Sposób widzenia świata w balladzie romantycznej jest subiektywny. Karusia istnieje w obu wymiarach jednocześnie.

Warto – jeśli przygotowany przez uczniów materiał stwarza ku temu okazję – porozmawiać, jak środkami filmowymi został oddany oniryczny nastrój sygnalizujący romantyczny irracjonalizm i tajemniczość świata przedstawionego utworu. Uczniowie mogli to osiągnąć dzięki zdjęciom, oświetleniu, ruchowi kamery, montażowi, muzyce...

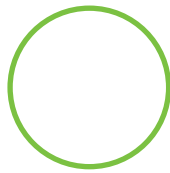
3. Dalsza część lekcji (może być prowadzona metodą heurezy lub nadal w grupach zadaniowych wg kart pracy) poświęcona będzie wskazaniu innych cech romantycznych wiersza i innych obszarów poszukiwań romantycznych, jak:

- mistycyzm,
- mądrość i wiara ludu,
- kreacja Karusi z jej typowo romantyczną odmiennością i poczuciem osamotnienia,
- motyw szaleństwa jako daru jasnowidzenia,
- rola miłości jako siły otwierającej drzwi do świata nadprzyrodzonego,
- emocjonalność języka itp.

III. Lekcję zamknij przesłaniem polemiki starca i młodego poety – i odczytanie jej jako dyskusji na temat poznania toczącej się między dwiema formacjami światopoglądowymi: klasyków i romantyków.

Autoewaluacja

1. Czy stosuję ćwiczenia rozwijające myślenie dywergencyjne i konwergencyjne?
2. Czy indywidualizuję treści, metody i tempo pracy stosownie do potrzeb uczniów zdolnych?
3. Czy znam i stosuję w pracy z uczniami techniki twórczego myślenia?
4. Czy w pracy z dziećmi młodszymi odwołuję się do pedagogiki zabawy?
5. Czy projektując zadania i sytuacje dydaktyczne, uwzględniam potrzeby uczniów uzdolnionych kierunkowo, o różnych typach inteligencji i kanałach percepcji zmysłowej?
6. Czy motywuję uczniów do samodzielnego, twórczego czytania lektur?
7. Czy zachęcam uczniów do komponowania twórczych wypowiedzi pisemnych i ustnych?
8. Czy uczniów uzdolnionych literacko zachęcam do własnej twórczości?
9. Czy znam i stosuję w pracy z uczniami techniki pobudzania twórczości?
10. Czy oceniając uczniów uzdolnionych, uwzględniam ich możliwości i potrzeby?
11. Czy udzielam uczniom efektywnej informacji zwrotnej?
12. Czy wykorzystuję w pracy z uczniami uzdolnionymi komputer i zasoby Internetu?
13. Czy stosuję metody aktywizujące, funkcjonalne do potrzeb uczniów o różnych uzdolnieniach?
14. Czy proponuję uczniom uzdolnionym realizację ciekawych projektów edukacyjnych?
15. Czy zachęcam uczniów zdolnych do udziału w olimpiadach i konkursach (ale nie zmuszam)?



Rozdział 4

Praca uczniów uzdolnionych z lekturą szkolną i tekstem kultury



Czy zdolni naprawdę czytają więcej?

Do najważniejszych wyróżników zdolności należy zaawansowane czytelnictwo, podkreślane w charakterystykach ucznia zdolnego – zarówno przedstawionych w literaturze naukowej, jak i funkcjonujących w powszechnych opiniach nauczycieli. Uczniowie zdolni to ci, którzy czytają więcej, i lepiej rozumieją to, co czytają. To z kolei przekłada się na szersze horyzonty intelektualne, większy zasób wiedzy z różnych dziedzin, bogatsze słownictwo i bardziej zaawansowane kompetencje komunikacyjne.

W praktyce jednak, jak stwierdzają zgodnie poloniści, kwestia ta jest złożona. Uczniowie uzdolnieni, o sprecyzowanych zainteresowaniach, istotnie czytają więcej, ale niekoniecznie lektury z języka polskiego. (Wielu również niechętnie podchodzi do poezji.) U tej grupy już w szkole podstawowej wyraźnie zaznaczają się preferencje czytelnicze i nierzadko wśród piąto- i szóstoklasistów zdarzają się czytelnicy tylko jednego rodzaju utworów (np. *fantasy*) lub nawet jednej powieści czy cyklu (np. o Harrym Potterze), którzy odrzucają inne propozycje lekturowe. I nie jest specjalnie pocieszający fakt, że taki pasjonat jednej książki wie o niej wszystko, zna najdrobniejsze szczegóły świata przedstawionego, biografię twórczą autora, dzieje recepcji – a na koszulce nosi wizerunek ulubionego bohatera.

W kolejnych etapach edukacyjnych ta tendencja się utrzymuje. Mamy więc wielbicieli literatury kryminalnej, faktograficznej, psychologicznej czy nawet naukowej (specjalistyczne czasopisma), którzy stawiają veto lekturze obowiązkowej, bo – nudna! Do tego dodajmy częstą nawet u zdolnej młodzieży niechęć do mowy wiązanej (choć na drugim biegunie są ci, co sami wiersze piszą).

Na temat nudy lektur szkolnej powstały tomy i, oczywiście, nie jest on zarezerwowany dla problematyki edukacji uczniów zdolnych. W literaturze metodycznej znajdziemy wiele konkretnych propozycji sposobów pracy z lekturą, w tym nieszablonowe rozwiązania, jak choćby Bortnowskiego (dziś już klasyka) *Scenariusze półwariackie*¹¹⁸.

Metodycy podkreślają:

- ◆ konieczność przygotowania ucznia do lektury (zwłaszcza, gdy jest bardzo obszerna lub wyjątkowo trudna), zarówno pod względem merytorycznym (np. realia historyczne i kulturowe), jak i „technicznym” (jak czytać, co robić w trakcie czytania, jakie przerwy stosować, na co zwrócić uwagę itp.),
- ◆ potrzebę stosowania zróżnicowanych metod, technik i strategii służących bezpośredniej pracy z utworem,
- ◆ konieczność zróżnicowanego podejścia i zmiany pola obserwacji utworu przy kolejnych pozycjach lekturowych (oczywiście tak, aby były funkcjonalne do jego specyfiki); jeśli więc przy poprzednio omawianej powieści koncentrowaliśmy się na charakterystyce postaci i ich przeżyciach wewnętrznych, to teraz zajmijmy się kompozycją lub sposobami prowadzenia narracji,
- ◆ konieczność obserwowania, jak uczniowie podchodzą do lektury, jaki jest ich styl odbioru i – wymóg stosowania odpowiedniej do tego stylu motywacji,
- ◆ potrzebę wykazywania, że utwór, nawet odległy w czasie, mówi o uczniu, do niego jest adresowany, pokazuje jego problemy (tak jak dylematy Kordiana są dylematami każdego młodego człowieka) – tylko specyficznym językiem, który należy rozszyfrować,

¹¹⁸ S. Bortnowski, *Scenariusze półwariackie*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2002.

- ♦ wartość wszystkiego, co może wytrącić klasę z marazmu, jakiemu ulegają nawet zdolni, ambitni i inteligentni uczniowie, gdy utwór ich „nie zachwyca” – a więc: bawić się, poszukiwać, poruszać, eksperymentować, atakować, odwoływać się do emocji, wyobraźni i intelektu...

Jednym ze sposobów przygotowania ucznia do lektury jest zaplanowanie dla niego wskazówek w postaci instrukcji lub kart pracy mówiących, na co ma zwrócić uwagę, co wynotować, jakie kwestie oznaczyć kolorowymi „wlepkami” itp.

Przykład: Nad Niemnem Orzeszkowej

Uczeń A.

Czytając powieść, zwróć uwagę na sceny ukazujące konflikt Benedykta z Witoldem oraz źródła i rozwiązanie tego konfliktu.

→ *Zaznacz fragmenty retrospektywne, przedstawiające charakterystykę braci Korczyńskich, ich młodzieńcze ideały, plany.*

→ *Znajdź fragmenty mówiące, jak tragiczny finał powstania i sytuacja polityczna wpłynęły na Benedykta.*

→ *Wynotuj cytaty, które pomogą Ci zbudować portret psychologiczny Benedykta (w czasie, gdy toczy się akcja).*

→ *Poszukaj fragmentów charakteryzujących Witolda.*

→ *Zwróć uwagę na stosunek Benedykta i Witolda do Bohatyrowiczów, pracy, ziemi nadniemeńskiej. Wynotuj spostrzeżenia w tabeli. Określ, w czym są podobni, a co ich różni.*

→ *Zaznacz fragmenty bezpośredniej konfrontacji Benedykta i Witolda. Co jest powodem konfliktu, a co jego bezpośrednią przyczyną? Czego dotyczą różnice zdań? Jakie są cechy osobowości i charakteru oraz temperamenty ojca i syna?*

Uczeń B.

Czytając powieść, zwróć uwagę na perypetie miłosne Justyny i jej relacje z Jankiem, Zygmuntem i Różycem.

→ *Zaznacz fragmenty charakteryzujące Justynę w początkowych rozdziałach powieści (jej wygląd, przeżycia wewnętrzne, marzenia, lęki itp.).*

→ *[...]itp.*

Tego typu „instrukcje” mają dodatkowy walor, gdyż pozwalają indywidualizować pracę z tekstem, dostosowywać polecenia do konkretnych preferencji czy uposażeń uczniów, uwzględniać ich styl uczenia się czy szczególnie „nietypowy” rodzaj inteligencji.

- Uczeń o zdolnościach muzycznych – przesłodzi warstwę brzmieniową utworu (np. budowa zdań w opisach) i występujące w nim motywy pieśni (może poszukać ich wersji instrumentalnej, zaprezentować na lekcji, zagrać, zaśpiewać) itp.
- Uczeń o uzdolnieniach malarskich (inteligencji wizualno-przestrzennej) może wynotować opisy przyrody, znaleźć przykłady malarstwa ukazującego podobne krajobrazy lub fotografie okolic nadniemeńskich; może też naszkicować plan okolicy, zaznaczyć miejsca, w których rozgrywa się akcja itp.

Dzięki takim poleceniom uczniowie, którzy nie czytają powieści Orzeszkowej z wypiekami na twarzy (czyli większość), a z trudem przedzierają się przez meandry języka, otrzymują konkretne wskazówki, jak ukierunkować uwagę. Niestety, część wydawnictw odbiera im szansę samodzielnej pracy, dopisując przy tekście komentarze wyjaśniające, o czym w danym momencie jest mowa(!) i – w konsekwencji wysiłek polonisty włożony w przygotowanie „instrukcji” idzie na marne.

* * *

Uczeń w roli czytelnika ma prawo do osobistego odbioru lektury (bardzo wyraźnie to podkreśla podstawa programowa we wszystkich etapach edukacyjnych) i na lekcji powinien mieć szansę zaprezentowania swojego odczytania i swoich opinii – niezależnie od tego, czy jest odbiorcą spontanicznym, który przedstawia *ad hoc* swoje uczucia towarzyszące mu podczas lektury, czy też postawiony w roli badacza, który świadomie odkrywa kolejne warstwy znaczeń dzieła.

Prezentowaniu osobistych odczuć, przeżyć i odkryć wynikających z kontaktu z lekturą czy innym tekstem kultury służą:

- dyskusje na temat wartości i postaw światopoglądowych wpisanych w dzieło,
- szczere relacjonowanie wrażeń z lektury, które w coraz większym stopniu będą wyrażały świadomość, że odnoszą się one do właściwości dzieła literackiego, a nie tylko rzeczywistości, którą ono przedstawia (a więc przenoszenie punktu ciężkości ze „zdarzyło się” na „zostało w określony sposób przedstawione”),
- określanie osobistego stosunku do bohaterów i uosabianych przez nich idei,
- zadawanie przez uczniów pytań, jakie nasuwają się w związku z utworem,
- proponowanie tytułów i tematów lekcji,
- refleksje: bohaterowie utworu literackiego i ich świat – a ja i mój świat,
- ankiety i samooceny dokonywane w perspektywie postaw i wyborów bohaterów literackich (oraz ich dylematów);
- przeprowadzanie „wywiadów” z postaciami literackimi, narratorem lub autorem,
- konfabulacje, modyfikacje i parafrazy: pisanie alternatywnych zakończeń, kontynuacja losów bohaterów, tworzenie współczesnych „wersji” ukazanych sytuacji (Romeo i Julia dziś...) itp.,
- pisanie reportaży, felietonów i innych form publicystyki inspirowanej lekturą i różnymi tekstami kultury (uczeń w roli dziennikarza, reportera czy fotoreportera, który odtwarza ukazany w literaturze problem z własnego punktu widzenia);
- nakręcanie filmów lub inscenizowanie spektakli (lub tylko ich projektowanie): pisanie scenariuszy i scenopisów, określanie wybranych ujęć, muzyki, dekoracji, omawianie koncepcji postaci, przekształcanie tekstu wiersza lub powieści na tekst dramatu (uczeń w roli filmowca i reżysera teatralnego).

* * *

Projektując sytuacje dydaktyczne z myślą o potrzebach uczniów zdolnych, trzeba brać pod uwagę nie tylko ich indywidualne style uczenia się, rodzaje inteligencji czy uzdolnienia, ale także to, co specyficzne dla kontaktu z utworem literackim: zaobserwowany **styl odbioru literatury**. O stylach odbioru literatury (czyli pewnych tendencjach kierujących procesem lektury) pisał Michał Głowiński, który wyróżnił:

- ◆ **styl mityczny** (dzieło odbierane jest jako przekaz religijny, głoszący prawdy wiary; przestaje być bytem samoistnym staje się częścią większej całości światopoglądowej; uczniowie reprezentują-

cy taki styl często traktują utwór jako odzwierciedlenie i potwierdzenie wyznawanego światopoglądu);

- ◆ **styl alegoryczny** (utwór traktuje się jako przekaz o podwójnej warstwie znaczeń, przy czym pierwsza, dana, służy ujawnieniu tej drugiej; relacje między obiema warstwami są ściśle i ustalone; odbiór utworu polega na szukaniu „drugiego dna”, także w tych dziełach, które alegoryczne nie są);
- ◆ **styl symboliczny** (styl podobny do poprzedniego, z tą różnicą, że relacje między dwoma wymiarami utworu – dosłownym i symbolicznym są niejasne i nieokreślone; są zależne od odbiorcy);
- ◆ **styl instrumentalny** (utwór przestaje być dziełem autonomicznym, stając się narzędziem jakiejś ideologii, środkiem jej oddziaływania; odczytywany jest jako przekaz moralizatorski, przesłanie kierowane do „nas”);
- ◆ **styl mimetyczny** (dzieło jest traktowane jako odbicie, naśladowanie świata realnego, dlatego ocenia się je w kategoriach realizmu; jednak świat przedstawiony w utworze odbiera się jako rzeczywistość zinterpretowaną, przefiltrowaną przez jakiś kompleks światopoglądowy);
- ◆ **styl ekspresyjny** (dzieło jest autorskim przekazem i wyrazem osobowości, potrzeb, problemów autora; przejawem jego świata wewnętrznego, odczuwania, sytuacji osobistej);
- ◆ **styl estetyzujący** (dzieło jest sztuką słowa, tekstem napisanym szczególnym, artystycznym językiem; w tym stylu odbioru utwór zachwyca, ale także bawi; ludyczny styl szczególnie jest adekwatny do specyfiki tekstów kultury masowej, choć oczywiście, nie wyczerpuje jej możliwości; istotne, że ten styl odnosi się do samego utworu i wyklucza traktowanie go instrumentalne)¹¹⁹.

Sporządzony tu repertuar stylów odbioru wymaga kilku komentarzy. Przede wszystkim w swym realnym historycznym istnieniu style te na ogół nie występują w postaci czystej, należy je pojmować nie jako bezwzględny i rygorystycznie przestrzegany zespół reguł, ale jako wiązki tendencji, kierujących procesami lektury. Poszczególne style w konkretnych sytuacjach historycznych nawzajem się uzupełniają, tworząc różnego typu układy, często o charakterze hierarchicznym.

Stanisław Bortnowski uzupełnia listę Głowińskiego¹²⁰ i dodaje **styl impresyjny**: dzieło jest ważne dla odbiorcy, który odnajduje w nim siebie; istotne znaczenie ma stan psychiczny czytelnika, jego doświadczenia, życie, oczekiwania.

Uczeń o określonym stylu odbioru zazwyczaj dostrzega w czytanim tekście określone, z góry przewidywane elementy (niezależnie od rzeczywistego charakteru tworu). Przewaga stylu instrumentalnego powoduje odczytanie dzieła jako lekcji, którą autor kieruje do „nas”, celem pouczenia, przestrzeżenia, przypomnienia o jakiejś uniwersalnej prawdzie lub zasadzie.

Praca z uczniem uzdolnionym, inteligentnym, dążącym do zrozumienia świata i kultury powinna być ukierunkowana na jego samoświadomość czytelniczą (czyli: własną tendencję do sposobu patrzenia na utwór), ale także rozumienie, iż sposób traktowania utworu powinien być uwarunkowany jego charakterem, konwencją, organizacją artystyczną.

¹¹⁹ M. Głowiński, *Świadectwa i style odbioru* [w:] M. Głowiński, *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Kraków 1977, str. 127–132.

¹²⁰ S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, op.cit., str. 148.

Polonista w świecie ekranów

Polonista staje wobec dylematu, jak sprawić, by książka „przemówiła” do ucznia przyzwyczajonego do myślenia obrazami, którymi atakują go telewizja, Internet, plakaty na ulicach, tabloidy, wystawy, spoty reklamowe na każdym zakręcie i cały różnobarwny kosmos kultury masowej. Dzieci, od najmłodszych lat przyzwyczajone do biernego śledzenia monitorów, w których coś się rusza, brzęczy, kręci, wczytuje, najężdża, z trudnością zdobywają się na wysiłek umysłowy związany ze śledzeniem akcji powieści czy logicznego wywodu rozwijającego się linearnie wątku myślowego, wymagającego długotrwałego skupienia uwagi. Młody człowiek, przyzwyczajony do poruszania się w hipertekście, przemierzonym przez sieci linków i powiązań, szybko chwytający małe „pigułki” informacji, nudzi się i męczy, gdy zostaje zmuszony do przebrnięcia przez kilkusetstronicowe dzieło, którego istota wcale nie polega na ukazaniu perypetii bohaterów i zamknięcia ich szczęśliwym bądź tragicznym finałem.

W tym miejscu warto przytoczyć głos polonisty – Dariusza Chętkowskiego: *Bez zespolenia literatury ze współczesnym sposobem objaśniania rzeczywistości (news, tabloid, podrasowanie, zrozumiała kreacja), nie ma co marzyć o czytaniu książek przez młodzież. Gdy uczeń mówi: „przecież tam nic nie ma, tylko totalny bezsens”, trzeba usiłować go zrozumieć. W telewizji są megahity, w komputerze gigabity, w szkole zaś – paleoedukacja. W takim układzie młody człowiek zawsze wybierze „mega” i „giga”. I ja się temu nie dziwię. I dalej: Książki czyta się, gdy intrygują, wobec tego należy je prezentować z trzaskiem i hukiem. Tymczasem w szkole zamiast tego rozlega się tylko bicie dzwonów na alarm: „Nie czytają!”. Książki czyta się tak, aby pomogły wyrzucić nasze uporządkowane życie. Natomiast zaglaskując je na śmierć, unikając niedomówień i aluzji, nie popycha się do czytania.*¹²¹

Jak to już było wcześniej podkreślone, podstawa programowa z języka polskiego z 2008 roku uwzględnia fakt, że **współczesny człowiek żyje w przestrzeni różnorodnych tekstów kultury**, posługujących się w znacznym stopniu dźwiękiem i obrazem – i obliuguje polonistę do uwzględniania tego faktu.

Choć literatura pozostaje najważniejszym polem pracy na lekcjach języka polskiego, to jednak nie jest jedynym i działania nauczyciela nie mogą się do niej ograniczać. W obrębie wymagań języka polskiego pozostaje analiza i interpretacja filmu i spektaklu teatralnego, jako dzieł odrębnych sztuk, z uwzględnieniem specyfiki ich tworzywa, a także malarstwa, architektury, muzyki... Jako tekst kultury traktowany może być strój, budynek, założenie parkowe, wystrój wnętrza, ulica nowoczesnego miasta, pojazd, przedmiot użytkowy, styl bycia... To bogata propozycja, w której każdy uzdolniony uczeń, także ten którego uzdolnienia nie idą w stronę przedmiotów humanistycznych, powinien odnaleźć interesującą go przestrzeń i być może ta perspektywa pomoże mu zobaczyć wartość literatury.

Ponadto – bliższe uczniom niż literatura – obraz, film, audycja radiowa, zdarzenie teatralne, forma estradowa, reportaż itp. mogą być efektem pracy uczniów nad utworem literackim, jak to było kilkakrotnie już podkreślane.

I – zamykając ten wątek – w świecie dominacji ekranów niemożliwa jest praca z nieprzeciętnie uzdolnionym uczniem (i w ogóle z każdym uczniem) – bez ekranów. Trudno dzisiaj wyobrazić sobie lekcję polskiego bez tablicy interaktywnej, sięgania do zasobów internetowych, wykorzystania edyto-

¹²¹ D. Chętkowski, *Człowiek za burtą*, [w:] *Zeszyty szkolne. Edukacja humanistyczna*, Rok V nr 1 (15), zima 2005, str. 114–115.

rów (o które upomina się podstawa programowa w III etapie edukacyjnym), pisanie blogu czy nawet projektowania i zakładania strony www – a w niedługiej perspektywie e-learningu.

Od czytania tekstów cudzych – do tworzenia tekstów własnych

Układ podstawy programowej z języka polskiego i sposób zapisu wymagań (ogólnych i szczegółowych) obliguje nauczyciela do zachowania spójności zagadnień literackich, komunikacyjnych i językowych. Uporządkowanie treści języka polskiego wyraźnie implikuje nauczanie powiązanych ze sobą kompetencji odbioru tekstu (mówionego, pisanego, ikonicznego itp.) i tworzenia wypowiedzi własnych. Praca z uczniem zdolnym nie odbiega tu od ogólnie przyjętych zasad, natomiast może przebiegać przy większej samoświadomości wychowanka, który rozumie, jakie podejście do tekstu zagwarantuje mu sukces i jaka strategia czytelnicza okaże się najbardziej efektywna.

Interesujące spojrzenie na kwestię strategii nauczania w kontekście czytania tekstów o różnym znaczeniu przynosi publikacja Douga Buehla *Strategie aktywnego nauczania*¹²². Autor analizuje czytanie jako interaktywny proces, w którym znaczenie jest kreowane w sposób aktywny (a nie uzyskiwane automatycznie i biernie). Znaczenie uzyskiwane w procesie czytania to wzajemne oddziaływanie czterech komponentów:

- ◆ czytelnika i jego zasobów (doświadczenie, wiedza, wrażliwość, sposób pojmowania świata, ale także znajomość słownictwa, rozumienie konwencji itp.),
- ◆ właściwości czytanego tekstu,
- ◆ kontekstu związanego z czytaniem (cel czytania, zadania stojące przed czytelnikiem),
- ◆ strategii, które czytelnik świadomie stosuje, aby zrozumieć tekst.

Wymieniony na pierwszym miejscu „wkład własny” czytelnika w przypadku uczniów uzdolnionych jest zazwyczaj bogaty i warunkuje pogłębiony odbiór dzieła. Natomiast domeną pracującego z tym uczniem nauczyciela są pozostałe komponenty, tzn.:

- ◆ pomoc w rozpoznaniu właściwości czytanego tekstu (zwłaszcza gdy jest to utwór o bogatej poetyce i szczególnej kompozycji),
- ◆ zorganizowanie kontekstu (przez ukierunkowanie procesu lektury domowej – oraz stworzenie sytuacji dydaktycznej na lekcji);
- ◆ pokazanie, w jaki sposób wybierać właściwą strategię.

Doug Buehl pisze: *Czytelnik wybiera strategie w zależności od tego, w jakim celu czyta wybrany materiał, w jakim stopniu jest zaznajomiony z zawartością materiału i, oczywiście, które strategie potrafi zastosować. Wprawny czytelnik stosuje szeroki wachlarz różnych skutecznych zachowań, monitorując proces rozumienia: przewidywanie, nawiązywanie do wcześniejszej wiedzy, określanie znaczenia, stawianie sobie samemu pytań, wyjaśnianie i podsumowanie*¹²³.

Do podstawowych takich strategii należą:

- wcześniejsze zapoznanie się z wybranym materiałem (np. wyjaśniającym realia historyczne, w jakich umieszczony jest świat przedstawiony utworu literackiego),

¹²² D. Buehl, *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004.

¹²³ Ibidem, str. 20.

- powtórne przeczytanie trudnego fragmentu tekstu,
- przypomnienie sobie wcześniejszej sytuacji, w której znajdowali się bohaterowie (zwłaszcza gdy powieść ma kilka wątków prowadzonych równolegle i liczne postacie),
- podkreślenie odpowiednich informacji,
- użycie kontekstu do zrozumienia trudnego słownictwa (np. znaczenia archaizmów uczeń na ogół się domyśla z kontekstu),
- stworzenie graficznego planu,
- odpytywanie siebie samego,
- robienie notatek.

Autor omawianej publikacji nie wyróżnia czytania utworów literackich, lecz podkreśla, że do wszystkich rodzajów tekstów (a więc także informacyjnych, publicystycznych czy użytkowych) odnoszą się te same zasady, natomiast warunkiem trafnego wyboru strategii jest rozpoznanie tzw. ramy tekstowej, przez którą odbiorca prowadzi proces myślenia.

Ramy tekstowe wg Doga Buehla

przyczyna – skutek

W jakim stopniu coś wynika z czegoś innego?

Dlaczego to się zdarzyło?

Czym to jest spowodowane?

Jak są ze sobą powiązane elementy?

Czy ten efekt zawsze jest wywoływany tymi samymi przyczynami? Dlaczego tak lub nie?

Jaki będzie efekt, gdy zmienią się elementy lub czynniki?

problem – rozwiązanie

Jaki to problem?

Kto ma ten problem?

Co powoduje ten problem?

Jakie są skutki problemu?

Kto próbuje rozwiązać problem?

Jakie rozwiązania są zalecane lub warte wypróbowania?

Jakie są efekty tych rozwiązań?

porównanie – kontrast

Co jest porównywane, a co przeciwstawiane?

Jakie są podobieństwa między elementami?

cel – działanie – skutek

Jaki jest cel?

W jaki sposób zostanie zrealizowany?

Kto próbuje go osiągnąć?

pojęcie – termin nazywający

Jakie to pojęcie?

Do jakiej kategorii należy?

Jakie są jego najważniejsze cechy charakterystyczne / atrybuty?

propozycja – wsparcie

Jaka jest główna dziedzina tematyczna lub zagadnienie?

Jak propozycja (podejście, teoria, hipoteza, teza...) jest przedstawiana?

Czy są przedstawione przykłady? Czy wspierają propozycję?

Czy przedstawione zostały logiczne argumenty?

Właściwe rozpoznanie ramy tekstowej jest warunkiem wyboru trafnej strategii. Tak rozumiana kompetencja czytelnicza jest niezbędna na wszystkich przedmiotach i umożliwia funkcjonowanie w życiu społecznym. Ponieważ zaś komunikacja zawsze ma charakter zwrotny, umiejętności związane z odbiorem przekładają się na umiejętności tworzenia wypowiedzi.

* * *

Zadania związane z odbiorem utworów literackich i innych tekstów kultury, adresowane do zdolnych uczniów, z zasady są twórcze i przekładają się na działania, w efekcie których powstają oryginalne wytwory: wypowiedzi ustne i pisemne, teksty publicystyczne, spektakle teatralne, inscenizacje, sceny dramowe, prace plastyczne, etiudy i filmowe itp. Oto przykładowe zadania odnoszące się do materiału z II etapu edukacyjnego:

→ *Gdyby pozwolono ci spędzić jeden dzień w Narni, to w którym momencie jej dziejów chciałbyś się tam znaleźć? Jak wyglądałby ten dzień? Z kim byś się spotkał i jakie miejsca zwiedził?*

→ *Do Narni – w powieściach C.S. Lewisa – można było trafić przez starą szafę, furtkę w ogrodzie, wchodząc w przestrzeń obrazu. Czy w Twoim otoczeniu są takie miejsca do innego świata? Opowiedz o nich.*

→ *Przeprowadź wywiad z choinką z wiersza Joanny Kulmowej. Zapisz swoje pytania i odpowiedzi choinki.*

→ *Wspólnie z kolegami przygotuj inscenizację fragmentu „Akademii Pana Kleksa”. Wybierzcie odpowiedni fragment i opracujcie na jego podstawie scenariusz widowiska.*

→ *Staś Tarkowski ofiarował różne przedmioty ze swej podróży po Afryce do miejscowego muzeum. Oprowadź wycieczkę po tym muzeum, opowiadając o eksponatach. A może nakręcisz o tym film?*

→ *Narysuj mapę (lub wykonaj makietę) miejsc, w których rozgrywa się akcja „Przygód Tomka Sawyera” M. Twaina. Zaznacz ważne miejsca i opisz je, wykorzystując odpowiednie fragmenty.*

→ *Przedstaw, posługując się pantomimą (stop-klatką, inną techniką dramową), wybrane mity greckie. Zadaniem kolegów będzie odgadnąć, o jaki utwór chodzi.*

→ *Napisz wiersz, jaki Odyszeusz posłałby swojej żonie, Penelopie, gdyby miał taką możliwość.*

Proces poznawania lektury a rozwój ucznia

Bogate czytelnictwo pobudza wyobraźnię dziecka i wyobraźnię twórczą, przyczynia się do zdobywania wiedzy o świecie, rozwoju myślenia i działania. Pobudza rozwój zainteresowań. Przyczynia się do bogacenia słownictwa i wpływa na ogólny rozwój mowy.

W najwcześniejszym etapie rozwoju dziecko odbiera utwór spontanicznie: zachwyca je baśń, przeżywa losy bohaterów, chętnie słucha wierszy, ciesząc się ich brzmieniem, samoistnie powtarza rymujące się słowa. Większość dzieci, nie tylko uzdolnionych literacko, uczy się wierszy i piosenek na pamięć oraz samodzielnie tworzy zwrotki.

W starszych etapach edukacyjnych ów spontaniczny odbiór zostaje pogłębiony o rozumienie specyfiki dzieła literackiego jako sztuki słowa, o szczególnej kompozycji, ukształtowaniu brzmieniowym, wielości znaczeń – danych wprost i ukrytych. Dziecko:

- wskazuje i przedstawia bohaterów,
- określa elementy świata przedstawionego,
- dostrzega, że w utworze ktoś o tym świecie opowiada,
- rekonstruuje łańcuch wydarzeń,
- dostrzega, że wiersz jest podzielony na wersy i strofy, i coś z tego podziału wynika,
- zauważa, że słowa i całe sformułowania w tekście, mają wiele znaczeń.

Te izolowane spostrzeżenia stopniowo układają się w proces powiązanych ze sobą czynności, wykonywanych w ustalonym porządku; **proces analizy i interpretacji dzieła**, na który składają się:

1. wstępne rozpoznanie,
2. analiza,
3. interpretacja,
4. wartościowanie.

Kolejność ich nie jest, oczywiście, przypadkowa, a zadania wykonywane na lekcjach i w ramach pracy własnej (np. pisanie wypracowań) powinny utrwalić pewien model postępowania i upewnić ucznia, że wszystko to, co pod kierunkiem nauczyciela robi z tekstem: dyskusje, charakterystyki bohaterów, scenki dramatyczne oddające nastrój wiersza, rozpoznawanie środków stylistycznych itp., to elementy większej całości. Ta świadomość jest szczególnie ważna dla osób, których styl uczenia się wymaga obrazu całości, modelu działania.

Tymczasem na lekcjach rzadko udaje się przeprowadzić pełen, komplementarny proces analityczno-interpretacyjny; zazwyczaj nauczyciel koncentruje się na wybranych elementach, dominantach konkretnego utworu. Jest to tym bardziej zasadne, że każda faza obejmuje szereg czynności, które mają walor rozwijający.

Ad 1) W fazie wstępnego rozpoznania uczeń:

- przedstawia swoje pierwsze wrażenia czytelnicze,
- podaje skojarzenia: z wiadomościami posiadanymi w pamięci trwałej, wiedzą o życiu, własnymi przemyśleniami i obserwacjami,

- układa pytania, które nasuwa mu na myśl utwór,
- układa pytania do bohatera utworu bądź jego autora,
- określa, kto jest nadawcą, a kto odbiorcą tekstu (czasem jest to układ podwójny: autor – czytelnik, osoba mówiąca w utworze – wewnętrzny adresat);
- stawia własne hipotezy interpretacyjne (jak zakłada jedna z metod pracy z tekstem kultury);
- przedstawia, co mu się w utworze najbardziej podobało, a co nie,
- określa (wstępnie) tematykę i problematykę wiersza.

Przedstawione czynności przede wszystkim rozwijają myślenie dywergencyjne, uruchamiając myślenie twórcze. Następnie stwarzają sytuację, w której uczeń ma prawo poczuć się „właścicielem” utworu, skonfrontować z własnymi przeżyciami i przemyśleniami, odkryć, że utwór adresowany jest także do niego (lub mówi o nim). Osoby o bogatej wyobraźni mogą stworzyć własną wizualizację dzieła.

Ad 2) Podczas analizy – najbardziej pojemnego i najdłuższego etapu pracy z utworem uczeń wykonuje wiele operacji intelektualnych, które wymagają zarówno myślenia dywergencyjnego, jak i konwergencyjnego. Uczeń:

- streszcza utwór (w porządku linearnym bądź logicznym),
- porządkuje zdarzenia i sporządza ich plan,
- rozpoznaje konwencję utworu (np. realizm),
- charakteryzuje osobę mówiącą w utworze, a jeśli jest nim narrator – bada sposób prowadzenia relacji),
- wymienia, nazywa, określa lub opisuje elementy świata przedstawionego,
- charakteryzuje bohaterów i opowiada o ich losach, wyszukuje w tym celu w tekście cytaty, rozróżnia charakterystykę bezpośrednią i pośrednią,
- określa motywy postępowania postaci literackich,
- wskazuje środki stylistyczne i określa ich funkcje,
- omawia kompozycję utworu, wyodrębnia w nim części składowe, rozdziały itp.,
- przypisuje utwór do właściwego rodzaju literackiego, nazywa gatunek,
- rozpoznaje nawiązania do tradycyjnych wątków, toposy, znaki kulturowe,
- poszczególne elementy utworu odnosi do innych dzieł, porównuje i kojarzy,
- rozpoznaje cechy stylu i specyfikę słownictwa.

Ad 3) Dopiero na podstawie analizy uczeń przejść może do **fazy interpretacji**. Obejmuje ona procesy syntezy, w ramach której uczeń:

- przedstawia propozycję odczytania utworu (teraz opartą na wnioskach z analizy) i uzasadnia ją, powołując się na wcześniejsze ustalenia (jest to zarazem moment weryfikacji hipotezy interpretacyjnej, jeśli taka była na początku postawiona),
- formułuje ogólne przesłanie dzieła, niesiony przez nie przekaz,
- wskazuje znaczenia dosłowne i metaforyczne,
- wykorzystuje do odczytania utworu różne konteksty,
- przedstawia interpretację głosową, inscenizuje całość lub fragmenty dzieła.

W tej fazie ujawnia się funkcjonalny charakter zarówno wiedzy o języku, jak i wiedzy o literaturze. Terminy wskazane w podstawie programowej są potrzebne, lecz nie są celem same w sobie, a jedynie stanowią płaszczyznę rozmowy o dziełach literackich i kulturze, ponadczasowych prawdach, uczuciach i problemach ludzkich, o pięknie i brzydocie, o kwestiach egzystencjalnych, o otaczającej rzeczywistości, o relacjach ze światem przyrody. Zdolni, inteligentni uczniowie łatwo zapamiętują „trudne” słownictwo i terminologię zdecydowanie wykraczającą poza podstawę programową swojego etapu edukacyjnego. Należy jednak tak formułować zadania, aby pozorna erudycja nie przesłoniła istotnych celów pracy z utworem literackim.

Ad 4) Wartościowanie. Zamknięciem procesu analityczno-interpretacyjnego jest przeniesienie ustaleń i odczytań do sfery aksjologicznej. To bardzo ważny moment, którego nie wolno pominąć, zarówno ze względu na utwór literacki (który nie może istnieć poza sferą wartości), jak i na rozwój osobowości ucznia. Ten moment pracy z tekstem literackim (i każdym tekstem kultury) decyduje, że wychowanie ucznia jest wychowaniem ku wartościom i że na lekcji polskiego – w sposób szczególnie uczeń kształtuje swój światopogląd, rozróżnia wartości i ich przeciwieństwa, ocenia. Dzięki tej fazie, wreszcie, w czytanych utworach, oglądanych obrazach i filmach, w muzyce, architekturze, rzeźbie młody człowiek dostrzega ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne, w których jest także jego miejsce.

„Tekstocentryzm” polonistyki szkolnej – a potrzeby uczniów zdolnych

Określenia „tekstocentryzm” użył prof. Jerzy Bartmiński w swoim komentarzu do podstawy programowej¹²⁴, aby podkreślić, że na lekcji polskiego centralnym punktem działań ucznia (i nauczyciela), ogniskującym wiedzę i umiejętności ucznia z różnych obszarów, jest tekst. Dzięki temu kształcenie językowe jest ściśle zintegrowane z omawianą tematyką i odbiorem dzieł literackich, a wiedza gramatyczna służy doskonaleniu sprawności komunikacyjnych. Zagadnienia literackie, językowe, kulturowe i komunikacyjne traktowane są integralnie, co przejawia się i w sposobie organizacji lekcji (zajęć), i w stawianych uczniom zadaniach. Lektura i czytelnictwo warunkują rozwój mowy i bogacenie słownictwa, z drugiej zaś strony bogaty słownik i łatwość przyswajania struktur składniowych wpływa na odbiór czytanych tekstów (nie tylko literackich). Co więcej, to umiejętności językowe zadecydują o tym, jak uczeń swoje odczytanie dzieła przekaże: co z przeczytanego tekstu zrozumiał, jakie refleksje mu się nasunęły, jakie spostrzeżenia poczynił.

To właśnie centralna pozycja tekstu (nie tylko utworu należącego do literatury pięknej) na lekcji polskiego pozwala na wielowymiarowość pracy uczniów i indywidualizację zadań pozwalającą uwzględnić zarówno zróżnicowane potrzeby uczniów zdolnych, jak i specyfikę ich indywidualnego stylu uczenia się.

Pracując z utworem literackim, nauczyciel może wykorzystać – w zależności od potrzeb uczniów – takie metody, techniki i ćwiczenia, jak:

- praca w małych grupach zadaniowych,
- pogadanka heurystyczna i różne jej warianty,
- metoda problemowa,
- hipoteza interpretacyjna,
- wykład nauczyciela lub prezentacja ucznia,
- praca z podręcznikiem,

¹²⁴ J. Bartmiński, *Nauka o języku w podstawie programowej [w:] Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, MEN, Warszawa 2009, str. 60–62.

- karty pracy dla indywidualnych uczniów, par, grup,
- dyskusja, debata, swobodna rozmowa,
- słuchanie nagrań (recytacja, teksty czytane przez aktorów, poezja śpiewana, muzyka korespondująca w jakiś sposób z utworem),
- fragmenty filmów i spektakli teatralnych odtwarzane z płyty,
- przekład intersemiotyczny (prace plastyczne, utwory muzyczne, ruch i gest),
- inscenizacje wykonane przez uczniów, drama, pantomima itp.

Dodatkowo, tekst będący podstawowym przedmiotem lekcji i pracy uczniów może zostać obudowany innymi tekstami kultury lub tekstami informacyjnymi, z którymi uporają się uczniowie uzdolnieni, by następnie rozwiązać postawione przed nimi problemy, a wnioski przekazać klasie.

Wyobraźmy sobie lekcję w gimnazjum poświęconą analizie i interpretacji fragmentu *Iliady* Homera – opisowi pojedynku Achillesa z Hektorem (częsty w podręcznikach).

Przykład. *Iliada* Homera

Umiejętności, którymi mają się wykazać wszyscy uczniowie, to:

- dobre, wyraziste przeczytanie fragmentu (tak, by głosem przekazać jego sens),
- przedstawienie okoliczności walki i streszczenie jej przebiegu,
- scharakteryzowanie Achillesa i Hektora (z wykorzystaniem cytatów) jako starożytnych herosów,
- określenie cech wzorca starożytnego herosa,
- dostrzeżenie dwupłaszczyznowości świata przedstawionego (ludzkiej i boskiej),
- wskazanie najważniejszych środków, typowych dla stylu Homeryckiego.

Dodatkowe zadania dla uczniów uzdolnionych, o różnych potrzebach percepcyjnych (wzrokowcy, słuchowcy, kinestetycy), różnych rodzajach inteligencji i różnych stylach uczenia się – wynikają z możliwości, jakie stwarza specyfika wybranego utworu. Zadania mogą być wykonywane indywidualnie lub zespołowo, jeżeli jest grupa, do której może być adresowane zadanie. Jeśli nauczyciel nie widzi możliwości wprowadzenia dodatkowych zadań na lekcji, może zlecić ich wykonanie w domu.

Uczniowie odcytani, znający różne utwory spoza listy lektur szkolnych:

→ *Przedstaw cechy Sienkiewiczowskich bohaterów znanej ci powieści historycznej. Które z nich przypominają Ci cechy Homeryckich herosów?*

Uczniowie uzdolnieni literacko:

- *Napisz wiersz żałobny poświęcony Hektorowi, który zginął w walce.*
- *Wygłoś mowę pochwalną na cześć zwycięskiego Achillesa.*

Uczniowie uzdolnieni plastycznie:

- *Narysuj plan Troi i zaznacz na nim, jak przemieszczali się walczący Achilles i Hektor.*
- *Narysuj greckiego wojownika i opisz go.*

Uczniowie uzdolnieni muzycznie; lubiący recytację, realizacje dźwiękowe i wszystko, co wiąże się z dźwiękiem, preferujący wrażenia akustyczne:

→ Przygotuj (przygotujcie wspólnie) piękną, podniosłą recytację fragmentu „Iliady”, tak by wyeksponować dostojny rytm wiersza. Zastosujcie efekty dźwiękowe, podkreślające nastrój walki i melodykę utworu.

Uczniowie o wysokiej inteligencji kinestetycznej:

→ Przedstaw metodą stop-klatki scenę zbiorową: Achilles i Hektor rozpoczynają pojedynek, a Trojanie i Grecy przyglądają się im z różnych stron. Do obrazu zaprosz wszystkich kolegów i koleżanki z klasy.

Uczniowie o wysoko rozwiniętej inteligencji intrapersonalnej, interesujący się zagadnieniami egzystencjalnymi, filozofią, analizujący sferę uczuć i emocji (przede wszystkim własnych, ale dzięki temu lepiej rozumiejący motywacje innych):

→ W opisach Achillesa i Hektora znajdź oceny estetyczne i etyczne. Czy Homer je rozróżnia? A jak te dwa kryteria oceny są traktowane w naszej współczesnej kulturze?

Uczniowie o wysoko rozwiniętej inteligencji interpersonalnej:

→ W dowolnej formie (praca pisemna, pantomima) przedstaw różnice między Achillesem i Hektorem. Scharakteryzuj bohaterów, przedstaw ich przeżycia wewnętrzne, uczucia, z jakimi przystępują do walki, motywacje, wartości.

Jak czytają dziewczęta, a jak chłopcy

Analizując czytelnictwo i pracę z tekstami kultury uczniów zdolnych, nie można pominąć perspektywy płci i różnic między stylami uczenia się dziewcząt i chłopców, a także ich preferencjami czytelnictwymi.

Funkcjonujące społecznie poglądy, iż chłopcy lepiej czują się w przedmiotach związanych z władzą (matematyka, technika, inne przedmioty ścisłe), a dziewczynki wolą dziedziny humanistyczne (literatura, języki), często mają przełożenie nie tylko w tzw. ukrytym programie nauczania, ale także w doborze lektur szkolnych i deklarowanych upodobaniach czytelnictw. Chłopcy i dziewczęta, zwłaszcza w II i III etapie edukacyjnym, jako atrakcyjne wskazują tematy i gatunki literackie lub filmowe, odpowiadające potocznym mniemaniom o tym, czym powinni się interesować – według płci („to lubią chłopcy – a to dziewczynki”). Wychodząc naprzeciw schematycznie pojmowanym preferencjom każdej z płci, nauczyciel – w dobrej wierze – przekazuje dzieciom zestaw treści, które często wzmacniają ich stereotypy, te zaś na zasadzie sprzężenia zwrotnego warunkują zainteresowania i preferencje uczniów.

Jak twierdzą autorzy raportu *Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów*¹²⁵, zestaw lektur i innych tekstów kultury używanych w szkole jest zróżnicowany genderowo i pokazuje, jak głęboko zakorzenione są w systemie edukacji europejskiej stereotypy odnoszące się do płci. Świadczą o tym nie tylko postacie bohaterów literackich i filmowych, ale sam język, który ma istotny wpływ zwłaszcza na młodsze dzieci. Chłopcy *śmieją się*, podczas gdy dziewczynki *chichoczą*, bohater walczący z ogniem i ratujący z płomieni – to *strażak*, podczas gdy osoba gotująca obiad i szukająca zgubionej torebki to *mama*,

¹²⁵ *Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów. Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.

babcia, ciocia lub sąsiadka. Do takich wniosków prowadzi analiza zawartości podręczników (podobne badania prowadzone były również w Polsce¹²⁶).

W związku z tym, należy zwrócić uwagę, aby zarówno dobór lektur (zwłaszcza tam, gdzie pozostaje on w gestii nauczyciela i uczniów), jak i formułowanie zadań, tematów wypracowań czy poleceń ćwiczeń nie utrzymywało stereotypów, o których mowa. Idąc tym tropem, trzeba podkreślić, że różnicowanie lektur, kierunków interpretacji czy tematów wypracowań dla chłopców i dziewcząt według tego, czy są bardziej „męskie”, czy bardziej „kobiece” byłoby niezamierzonym wpajaniem stereotypizacji ról płciowych. Natomiast zawsze warto zbadać, czy w zestawie proponowanych klasie lektur nie ma nadprezentacji płci (mamy z tym zjawiskiem do czynienia, gdy np. większość pozytywnych bohaterów to mężczyźni).

* * *

Inny aspekt związany z różnicami między stylami uczenia się dziewcząt i chłopców dotyczy wyników międzynarodowych badań, które potwierdzają, iż w czytaniu dziewczęta mają lepsze wyniki niż chłopcy. Tendencja ta pojawia się już u czwartoklasistów i trwa praktycznie do końca gimnazjum. Badanie PISA przeprowadzone w 2000 roku, pokazało, że kobiety czytają bardziej zróżnicowane teksty i częściej niż mężczyźni chodzą do bibliotek; charakteryzuje je także wyższy poziom aktywności czytelniczej. Piętnastoletni chłopcy na ogół czytają niewiele więcej niż to, do czego są zobligowani; przeważnie sięgają po książkę czy artykuł, gdy potrzebują konkretnych informacji. Czytając dla rozrywki, dziewczęta częściej sięgają po literaturę piękną, chłopcy zaś wybierają gazety i komiksy¹²⁷.

Jakkolwiek autorzy omawianego raportu podkreślają, że na wyniki badań duży wpływ ma sposób konstruowania narzędzi, to ogólną (statystyczną) trafność tych wniosków potwierdzi wielu polonistów. Pokazują one potrzebę motywowania do lektury uczniów obu płci i wykorzystywania ich preferencji czytelniczych. Z drugiej jednak strony, należy pamiętać, że omawiane wyniki to dane statystyczne, które rzadko odnoszą się do indywidualności, jakimi są dzieci ponadprzeciętnie zdolne. Tym bardziej, że właśnie takie osobowości wymykają się schematycznie pojmowanym rolom społecznym. Na styl pracy uczniów uzdolnionych większy wpływ mają ich indywidualne cechy niż te, które wynikają z różnic płci.

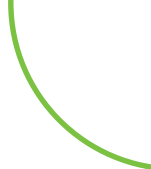
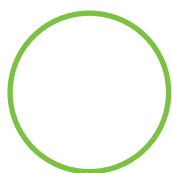
Autoewaluacja

1. Czy zadając lekturę do przeczytania, przygotowuję do niej uczniów?
2. Czy stosuję różne techniki, metody i strategie zachęcające ucznia do samodzielnego spojrzenia na utwór?
3. Czy zwracam uwagę, jaki jest styl odbioru lektury uczniów uzdolnionych?
4. Czy zachęcam uczniów do osobistego odbioru lektury?
5. Czy zachęcam uczniów do szczerych wypowiedzi i ocen związanych z czytаныmi utworami?
6. Czy motywuję uczniów do samodzielnego, twórczego czytania lektur?
7. W jaki sposób uwzględniam przyzwyczajenie uczniów do odbioru tekstów współczesnej kultury masowej i poruszania się w hipertekście?
8. Czy stosuję zasadę: *od czytania tekstów cudzych – do tworzenia tekstów własnych*?
9. Czy uczę strategii efektywnego czytania tekstów informacyjnych, użytkowych i literackich?

¹²⁶ M. Środa, E. Rutkowska, *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport*, Polska: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, 2007.

¹²⁷ Na podstawie raportu: *Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów*, op.cit., str. 26–27.





Rozdział 5
Uczeń uzdolniony
jako twórca tekstów
– mówionych i pisanych



Nie tylko rozprawka

Podstawa programowa przewiduje opanowanie przez wszystkich uczniów określonego zestawu form wypowiedzi (w tym – użytkowych) w każdym etapie edukacyjnym. Te, które poznane zostaną wcześniej, doskonalone i rozwijane są w trakcie dalszej nauki. Przykładowo: już w szkole podstawowej dzieci piszą opowiadanie, pamiętnik, dziennik, opis postaci, przedmiotu i krajobrazu – i rozwijają te formy w gimnazjum oraz szkole ponadgimnazjalnej, nadając im coraz bardziej urozmaiconą kompozycję i doskonaląc styl. Do form już znanych z wcześniejszych etapów edukacyjnych w szkole wyższego szczebla dochodzą nowe (np. w gimnazjum rozprawka), a te, które opanowane były wcześniej, teraz ćwiczone są w różnych odmianach.

Jeśli spojrzymy syntetycznie pod tym kątem na podstawę programową, to trzeba stwierdzić, że uczeń podczas 12 lat swej edukacji opanowuje bogaty zestaw form wypowiedzi, wśród których są:

- ◆ szkolne warianty gatunków literackich, jak opowiadanie (w różnych wariantach i odmianach), list, pamiętnik czy dziennik,
- ◆ opis (różne rodzaje) i charakterystyka,
- ◆ pisma użytkowe, jak podanie, życiorys, cv,
- ◆ teksty informacyjne i publicystyczne (np. różne odmiany sprawozdania),
- ◆ rozprawka będąca szkolnym wariantem rozprawy naukowej,
- ◆ referat,
- ◆ interpretacja utworu literackiego itp.

Do tego dochodzą formy typowe dla języka mówionego, jak głos w dyskusji, oraz wypowiedzi charakterystyczne dla elektronicznych środków przekazu, jak blog, czat, e-mail, SMS...

Już ten pobieżny przegląd (który przecież nie wyczerpuje zapisów podstawy programowej) upewnia, że uczeń który opanowałby dobrze wszystkie wskazane formy i gatunki i potrafił sprawnie się nimi posługiwać, aby przekazać nowe (dla siebie) treści, zasługiwałby na miano twórcy.

A przecież uczniowie piszą również:

- ◆ reportaże, artykuły, felietony,
- ◆ liczne formy mieszane (opowiadanie z elementami opisu),
- ◆ dialogi,
- ◆ mowy, laudacje, obrony (które także wygłaszają),
- ◆ prezentacje i autoprezentacje,
- ◆ parafrazy i pastisze,
- ◆ scenariusze i scenopisy,
- ◆ dzienniczki lektur,
- ◆ tak zwane prezentacje maturalne (które w założeniu miały być tekstami mówionymi na podstawie przygotowanego planu),
- ◆ i szereg innych form, które powstają w wyniku inwencji twórczej ich – i ich nauczycieli.

W rzeczywistości każde wypracowanie uczniowskie jest twórcze, o ile stanowi całość myślowo-językową, a nie jest mechanicznym realizowaniem punktów jakiegoś schematu, i o ile, oczywiście, nie zostało w całości przepisane (bo nawet w przemyślanych kompilacjach różnych fragmentów może być jakiś element twórczości). Każda wypowiedź jest odzwierciedleniem indywidualności autora. Ten sam

temat czy problem, ta sama sytuacja dydaktyczna przynosi diametralnie różne rozwiązania, uwarunkowane złożonym splotem uzdolnień, osobowości, marzeń, potrzeb, wiedzy, doświadczenia i językowych możliwości uczniów. A przecież projekcją osobowości autora jest nie tylko ujęcie tematu, ale także styl i kompozycja. Jako przykład niech posłużą wypracowania napisane przez uczniów szkoły podstawowej (klasy IV–VI) na etapie rejonowym konkursu „Słowo daje!” w roku szkolnym 2009–2010¹²⁸.

Polecenie brzmiało: **Napisz pouczające opowiadanie na temat *Gdybym miał zaczarowaną szkatułkę...***

(1)

Chciałabym mieć zaczarowaną szkatułkę, która spełniałaby życzenia. Mogłabym ją poprosić o wszystko. Nie umiałaby tylko spełniać złych marzeń.

Dzięki szkatułce przenosiłabym się w czasie. Zobaczyłabym różne przepiękne dinozaury i prehistorycznych ludzi. Poleciałabym do innej galaktyki. Spacerowałabym po gwiazdach. Mogłabym też poznać i zaprzyjaźnić się z bohaterami bajek, baśni i powieści. Oczywiście, zwiedziłabym też Afrykę z moją zaczarowaną szkatułką. Dbałabym o nią. Wyczarowałaby mi pieska, kotka, rybkę, chomika, konia i żółwia. Pływałabym z delfinami. Mogłabym stać się niewidzialna i kogoś przestraszyć. Na Boże Narodzenie miałabym wielką, kolorową i przepiękną choinkę. Dzięki temu zaczarowanemu przedmiotowi poznałabym wielu ciekawych ludzi i zwiedziłabym dużo miejsc.

Podzieliłabym się tym szczęściem z innymi. Sprawiałabym, żeby nikt nie umierał z głodu i z pragnienia. Każdy ma marzenia, więc jedno każdego człowieka byłoby spełnione. Powiedziałabym o tej szkatułce tylko mojej mamie – ona też ma życzenia.

Chociaż miałabym ten magiczny przedmiot, nie zapomniałabym o codzienności. Każdego dnia przeżywamy wiele wspaniałych chwil, ale ich nie zauważamy. Nie jest mi przykro, że nie mam tej magicznej szkatułki, ponieważ doświadczam w życiu tego, co jest dla człowieka najważniejsze: miłe chwile z rodziną.

Oliwia S.

(2)

Znowu to samo... Dłużej tego nie wytrzymam! Moja siostra bliźniaczka ciągle mnie denerwuje. Nie można jej nawet zwrócić uwagi, bo zaraz z płaczem biegnie do mamy. Dzisiaj poszło o bluzkę. Ciągłe bez pytania pożycza moje ubrania.

Zdenerwowana na cały świat wybiegłam do parku na spacer. Eee... jeszcze tego brakowało. Jakiś beżpański kundel przyczepił się do mnie. Gonił za mną do samego domu. Był taki biedny...

Gdy na niego uważniej spojrzałam, wydał mi się niezwykle, zaczarowany. Ta myśl wydała mi się absurdalna. W lepszym nastroju wróciłam do mieszkania. Pies za mną.

Jak już zrobiłam sobie gorącą czekoladę, ktoś zadzwonił do drzwi. Otworzyłam i zobaczyłam mojego nowego przyjaciela. Coś miał przyczepionego do obroży. Takie małe pudełeczko z pozytywką. Do pudełeczka dołączony był list z informacją, że to zaczarowana szkatułka. Tak jak chyba każdy, chciałam wypróbować jej moc. Zażyczyłam sobie lepszej i ładniejszej bluzki. A co mi tam... Starą oddam siostrze!

¹²⁸ Zachowane zostały błędy językowe, oryginalna pisownia i interpunkcja.

Wypowiedziałam życzenie na głos – i nic. Wypadł tylko jakiś świstek papieru. Były tam opisane trzy kroki. Takie zadania, by móc cieszyć się magią pudełka.

Pierwszy: musiałam być cały tydzień miła dla siostry.

Drugi: pomagać w domu.

Trzeci: napisać postanowienie i postarać się być dobrą córką, siostrą, uczennicą.

Od tamtej chwili jestem inna. Cieszę się mocą skrzynki i wypełniam sumiennie swoje obowiązki.

Znowu wyszłam do parku. Pospacerowałam. Zobaczyłam małe zmarznięte dziecko. Zastanowiłam się. Oddałam szkatułkę. Już jej nie potrzebowałam. I chociaż na dworze było zimno, w moim sercu zrobiło się ciepłutko...

Martyna N.

(3)

Pewnego pogodnego, jesiennego dnia bawiłem się w piasku. Kopałem dołki w ziemi i nagle moje ręce trafiły na coś twardego. Tak zaczęła się moja przygoda...

Palcami namacałem kształt tej rzeczy. To było coś w rodzaju pudełka. Zaciekawiony odkopałem ten przedmiot. To była szkatułka, bardzo stara i pokryta rdzą.

Dreszcz przebiegł mi po plecach. Już wiedziałem, co to jest. Nasłuchałem się o tej szkatułce wielu opowieści. Ona spełniała każde życzenie! Na szczęście z opowiadań wiedziałem, jak się jej używa. Otworzyłem szkatułkę i zażyczyłem sobie wielkiej paczki chipsów. Ta od razu się przede mną pojawiła. Pochłonąłem chipsy i zażądałem wielkiej porcji lodów. Sprawa odbyła się tak samo jak z chipsami.

Zabrałem szkatułkę do domu. Od tego czasu ciągle życzyłem sobie wielu rzeczy. Lecz pewnego dnia zażądałem władzy nad całym wszechświatem. Szkatułka jakby się naprężyła, spuchła i ...wybuchła z wielkim hukiem. Przypomniałem sobie, że tak miało być. Gdy ktoś zapragnie władzy absolutnej, szkatułka się zniszczy.

Od tej pory nauczyłem się doceniać rzeczy, które posiadam. Otrzymałem ważną naukę: nie pożądam żadnych wielkich rzeczy, bo wtedy przestanieś widzieć małe, ale równie ważne.

Bartosz K.

(4)

Pewnego sobotniego ranka, gdy na niebie pojawiło się już słońce, miałem wspaniały nastrój. Ptaki śpiewały, rośliny budziły się do życia, a ja patrzyłem na to wszystko jak zaczarowany. Dopiero po kilku minutach zorientowałem się, że jestem w domu swej babci.

Ucieszyłem się, bo długo już u niej nie byłem. Mimo swego podeszłego wieku babcia była pełna życia. Zajmowała się gospodarstwem razem z dziadkiem, który miał oko na najtrudniejsze prace.

Pewnego dnia, gdy dziadkowie byli w sklepie postanowiłem wejść na strych. Gdy już byłem na górze, zauważyłem że panuje tam dziwna atmosfera. Zacząłem szukać czegoś ciekawego i znalazłem dziwną szkatułkę, wyglądającą na bardzo starą. Zacząłem już wyobrażać sobie, jak można ją wykorzystać. Jednak coś nie dawało mi spokoju.

Nagle otworzyłem oczy myślałem, że to znowu moja wyobraźnia, lecz szkatułka jaśniała błękitnym blaskiem. A jednak była zaczarowana! Gdy podeszedłem bliżej, nagle poczułem słony zapach morza.

Stała tam babcia, a raczej nie babcia, bo była jakaś młoda. Czuję, że to była przełomowa chwila w jej życiu. Nagle oswobodziłem się z letargu. Przy mnie rzeczywiście stała babcia i wyglądała na rozczłuszczoną. Lecz po chwili złość ustąpiła. Spytałem co to, a ona opowiedziała mi o tym jak nad morzem poznała dziadka.

Teraz już wiem, w jaki sposób poznała męża, ale również rozumiem, że nie powinienem ruszać jej rzeczy.

Eryk M.

(5)

Gdybym miał zaczarowaną szkatułkę, potrafiłbym latać i przenikać ściany.

Pewnego dnia chciałem polecieć do Anglii, a nie mogłem, ponieważ nie miałem funduszy. Wpadłem na pomysł, że może przeniknę do środka samolotu i już tam zostanę do końca lotu. Tak też uczyniłem.

Wylądowaliśmy w Anglii i od razu poleciałem do mojego kolegi. Ludzie dziwili się, że człowiek potrafi latać. Pewien mężczyzna zadzwonił na policję. Usiadłem na drzewie, aby odpocząć. I wtedy pojawili się funkcjonariusze. Zaczęli wołać do mnie, abym zszedł z drzewa i dał się zakuć w kajdanki. Zorientowałem się, co się dzieje i natychmiast odleciałem. Wszyscy zaczęli mnie gonić, ale jakoś udało mi się ich zgubić i wtedy zobaczyłem, że nade mną leci wojskowy helikopter. Komandosi już mieli złapać mnie za kołnierz, ale szybko zanurkowałem w rzece i zawróciłem. Śmigłowce patrolowały całą Anglię [...]

Dawid P.

(6)

Pewnej nocy miałam bardzo dziwny sen.

Śniło mi się, że znalazłam zaczarowaną szkatułkę, która za sprawą jednego życzenia przenosiła mnie w piękne miejsca. Zażyczyłam sobie, żeby znaleźć się nad pięknym morzem i od razu się tam znalazłam. Następnym razem chciałam być w lesie tropikalnym i podziwiać ptaki i kwiaty.

Gdy wróciłam do domu, pobiegłam do pokoju mojej siostry, pokazać jej tą szkatułkę. Moja siostra bardzo chciała z niej skorzystać, ponieważ zawsze marzyła, żeby zwiedzić Egipt. Interesowała się jego historią, zabytkami i innymi rzeczami z nim związanymi. Bardzo mnie prosiła, ale ja nie chciałam jej tam zabrać. Powiedziałam, że nie wezmę jej tam, ponieważ to moja szkatułka i tylko ja mam do niej prawo. Siostra obraziła się i nie chciała ze mną rozmawiać.

Niestety, pewnego dnia, gdy sprzątałam, odłożyłam gdzieś tą czarodziejską szkatułkę i potem nie mogłam jej znaleźć. Poszłam do siostry, żeby pomogła mi szukać, ale ona nie chciała, bo nie zabrałam jej na wycieczkę i byłam niemiła. Przeprosiłam ją bardzo serdecznie i kupiłam jej czekoladę. Przeprasiny zostały przyjęte, a szkatułka znalazła się po kilku godzinach szukania.

Od razu zabrałam moją siostrę do jej wymarzonego miejsca. Wtedy się obudziłam. Cieszyłam się, że to był tylko sen. Nauczyłam się nie być samolubną. Pomyślałam, że gdybym miała magiczną szkatułkę, to dzieliłabym się jej mocą z innymi i przeżywałabym cudowne przygody.

Natalia F.

(7)

Już od kilku lat interesowałam się magią. Uczyłam się od czarownic przeróżnych zaklęć i przepisów na eliksiry, ale od pewnego czasu zaklęcia przestały mnie interesować. Zapragnęłam zdobyć czarodziejską szkatułkę.

Pewnego dnia udałam się do sosnowego boru, do czarownicy imieniem Prakseda. Ludzie powiadali, że Prakseda zna się na magii jak nikt inny. Umie zaklęcia, których nie zna żadna inna zajmująca się magią kobieta. Mówiono też, iż posiada zaczarowaną skrzyneczkę, która spełnia wszystkie jej życzenia. I po to właśnie do niej szłam.

Jak już wspomniałam, zdobycie tej szkatułki było moim marzeniem. Droga do chatki Praksedy była bardzo, ale to bardzo długa. W pewnych chwilach zdawało mi się, że nigdy tam nie dotrę. Choć wyruszyłam rano, to teraz już była późna noc. Księżyc w pełni oświetlał niebieskosrebrzystym światłem ścieżkę i kropelki rosy na mchu. Gwiazdy wydawały się przy nim malusieńkie i niepozorne. Wycie wilków przejęło mnie strachem. Jakiś nietoperz wplątał mi się we włosy, ale zanim zdążyłam krzyknąć, odleciał.

Chatka, w której mieszkała czarownica, wyglądała na całkiem opuszczoną. Na popękanych sztybach gromadził się kurz. Komin był częściowo zniszczony, drzew spróchniałe. Jedyńą żywą istotą, którą zdołałam dojrzeć, był stary puchacz. Siedział na kominie. W pierwszej chwili ujrzałam tylko jego wielkie żółtozielone oczy, później szare pióra. Było zimno, więc postanowiłam wejść do środka. Pchnęłam drzwi, które były tak spróchniałe, że z trzaskiem wypadły z zawiasów. W środku było ciemno, ale zdołałam dojrzeć Praksedę. Siedziała przy oknie w łachmanach. Wyglądała strasznie. Miała przejmująco bladą twarz i wielkie oczy całkiem bez wyrazu. Drżącym głosem poprosiłam o szkatułkę. Nic nie odpowiedziała, tylko podała mi skrzynkę. Jej ręka dotknęła mojej. Poczułam lodowaty chłód. Jak najszybciej odeszłam. [...]

Aleksandra A.

(8)

Czasem rozmyślam nad swym życiem. Gdyby tak coś mogło mi pomagać, żeby nie było aż tak trudno go zrozumieć. Żeby nie było w nim tyle bólu i cierpienia, jakie przynoszą nam kolejne dni. Może, gdybym miała np. czarodziejską szkatułkę...

Wstawałabym rano, a wszystkie smutki uciekały przede mną w popłochu. Ludzie byłiby uczynni i życzliwi, gotowi w każdej chwili wyciągnąć pomocną dłoń. W tej szkatułce chowałabym najmiłsze chwile z mojego życia, by móc do nich powracać, ale i pogodę ducha w proszku. Wówczas zawsze byłabym wesoła. Pomogłabym też ludziom wokoło, by mieli dom i jedzenie, jak i radość oraz wiarę, które pomagają w problemach. Zaczarowałabym rodziców, by mieli siłę i nadzieję na lepsze jutro. Poprosiłabym szkatułkę o zdrowie dla mnie, bym nie musiała już nigdy być w szpitalu. Ale najbardziej chciałabym pomóc dzieciom, chorym na różne poważne schorzenia, np. onkologiczne i wiele innych, tak by nie musiały cierpieć. Ja wiem, jak bardzo można się bać i jakie może być cierpienie. Chciałabym, żeby ludzie tacy jak ja nie musieli mieć żadnych operacji [...]

Jakie miłe stałoby się życie bez utrapień, a wszystko byłoby zasługą owej magicznej szkatułki. Przedmiotu małej wagi, a wielkiej mocy. Tak dobrze byłoby móc zmieniać ludzi wewnątrz...

Kamila J.

Wszystkie prace to reminiscencje czytanych lektur i oglądanych filmów – powiązanych z osobistymi doświadczeniami życiowymi uczniów, zainteresowaniami, przeżyciami, refleksjami, sytuacją rodzinną. Każde z wypracowań odzwierciedla świat wewnętrzny autora i jego system wartości. W kilku przypadkach można mówić o dojrzałości intelektualnej i emocjonalnej.

Natomiast bardzo różnie wypada forma „literacka” prac. Element dydaktyczny zdecydowanie przeważa w nich nad artystycznym. Nie wszystkie spełniają kryterium formy wypowiedzi – kilka z nich nie jest opowiadaniem. Większość dzieci dobrze panuje nad kompozycją, opartą na wyrazistym pomysły (sen, przeniesienie w przeszłość, rama kompozycyjna: pojawienie się i zniknięcie szkatułki).

Bardzo zróżnicowany jest też styl. Każdy z autorów potrafi układać zdania (najślabiej pod tym względem wypada praca 5.), niektórzy świadomie posługują się środkami stylistycznymi i interpunkcją (wykrzykniki, wielokropki), pojawia się sentencjonalność.

O uzdolnieniach literackich z pewnością można mówić w przypadku wypracowania 7. Autorka dysponuje barwnym, lekkim stylem, stosuje bogate i zróżnicowane słownictwo (*eliksir, niebieskosrebrzysty*), świadomie buduje nastrój. Widoczna jest łatwość formułowania myśli i umiejętność budowania obrazu, a także stopniowania napięcia (praca Aleksandry nie zmieściła się na wyznaczonej objętości arkusza).

Także pozostałe prace wykazują dużą sprawność językowo-stylistyczną autorów (pamiętajmy, że są to uczniowie klas IV–VI szkoły podstawowej), jednak trudno tu mówić o jakichś wyraźnych uzdolnieniach literackich czy artystycznych – język dzieci w szkole podstawowej dynamicznie się kształtuje i doskonali pod wpływem czytanych lektur, ćwiczeń słownikowo-stylistycznych i pisanych prac.

Wszystkie przytoczone prace są twórcze, nawet „sensacyjny” pościg przedstawiony przez Dawida (praca została uznana za niezgodną z tematem), będący kontaminacją dziecięcych zabaw, gier komputerowych i oglądanych filmów.

Przy całej złożoności problematyki aktu twórczego, na ogół panuje zgoda co do tego, że o twórczości można mówić wówczas, gdy powstaje coś, czego wcześniej nie było, co jest indywidualnym odkryciem, wynalazkiem, wytworem twórcy. Większość wypracowań uczniowskich spełnia to kryterium.

Do prac pisemnych uczniów mają zastosowanie wszystkie przypadki, o których mówi Maria Gołaszewska, pisząc, iż w efekcie działania twórczego *pojawia się albo wytwór trwały (twórczość artystyczna – techniczna), albo nowy stan rzeczy (twórczość techniczna – naukowa), albo też powstają wartości szczególnego rodzaju, o istnieniu najbardziej niewątpliwym, a jednocześnie najmniej sprawdzalnym, najtrudniej uchwytnym: wartości moralne i osobowe*¹²⁹.

Zgodnie z powyższym, każdy temat szkolnego wypracowania może być inspiracją do wypowiedzi twórczej, jeżeli zdoła zainteresować ucznia i – jeśli ów uczeń zechce za pośrednictwem tego tematu przekazać jakąś część siebie. Dobrym tego przykładem jest temat, którego realizacją były przytoczone w tym rozdziale wypracowania. Pomysł znalezienia czarodziejskiej skrzynki sam w sobie nie jest nowy, widać jednak, jak bardzo zainspirował dzieci, z których każde potraktowało go indywidualnie. Tego typu tematy mogą być adresowane do wszystkich uczniów i wcale nie wymagają „utrudnień” adresowanych do uczniów aspirujących do szóstki (tzw. tematy z gwiazdką). Tematów twórczych nie należy rezerwować dla uczniów o jakichś szczególnych uzdolnieniach. Nawet pozornie prosty, wysłuchony i często eksploatowany pomysł, powtarzana w kolejnych pokoleniach uczniów sytuacja dydaktyczna może wywołać olśnienie.

¹²⁹ M. Gołaszewska, *Człowiek w zwierciadle sztuki. Studium z pogranicza estetyki i antropologii filozoficznej*, PWN, Warszawa 1977, str. 183.

Ta sama zasada dotyczy tematów związanych z omawianymi tekstami kultury. Każda lektura, nawet najbardziej „zacytana”, może stanowić źródło wypowiedzi twórczej. Nauczyciel, który po raz dwudziesty omawia *Sonety krymskie* Mickiewicza, zapomina, że uczeń czyta je po raz pierwszy i – zwłaszcza jeśli jest wrażliwy na poezję i obraz – odkrywa tak, jakby ten utwór został dopiero napisany i to właśnie dla niego. Rozważania o rozdarciu psychicznym Judyma odrzucającego miłość Joasi wcale nie muszą ulec zbanalizowanemu schematowi pochwały altruizmu społecznika.

Temat wypracowania jest inspirujący, jeśli:

- ◆ zawiera problem pozostający w zakresie możliwości percepcyjnych ucznia,
- ◆ dotyczy spraw dla ucznia ważnych, związanych z rzeczywistością, w której żyje,
- ◆ pozwala na indywidualne potraktowanie,
- ◆ nie ogranicza wyboru materiału egzemplifikacyjnego oraz rozwiązań formalnych,
- ◆ przemawia do wyobraźni.

Formułując tematy wypracowań, należy, w miarę możliwości, uwzględniać preferencje lekturowe uczniów, ich specyficzne zainteresowania i uzdolnienia, wykorzystywane kanały percepcyjne oraz różne rodzaje inteligencji (analogiczne do budowania sytuacji dydaktycznych odpowiednich dla osób o różnych typach inteligencji). Jest oczywiste, że wszyscy uczniowie gimnazjum muszą opanować umiejętność budowania wypowiedzi argumentacyjnej oraz posługiwania się przejrzystym schematem rozprawki, ale równie oczywiste jest, że łatwiej to przyjdzie osobom o wysoko rozwiniętej inteligencji matematyczno-logicznej i lingwistycznej niż tym, u których dominująca jest prawa półkula mózgu, „odpowiedzialna” za bezsłowne obrazy, kolory, dźwięki, rytm i rym, emocje, sny i marzenia.

Jeśli więc dla całej klasy polonista zaplanował rozprawkę, w której trzeba uzasadnić (lub obalić) tezę: *Wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej*, to uczniom o wyobraźni plastycznej i inteligencji wizualno-prze-strzennej pomoże przywoływanie obrazów związanych z domem, zaś uczniom o inteligencji muzycznej – przypomnianie domowych dźwięków.

* * *

Decyzją nauczyciela pozostaje, czy i którym uczniom uzdolnionym proponować inne formy wypowiedzi, nadprogramowe w stosunku do tych, które wskazuje podstawa programowa (np. reportaż, felieton, przemówienie, esej literacki). Natomiast dobrym rozwiązaniem jest wprowadzanie dodatkowych kryteriów, pozwalających uczniom uzdolnionym literacko rozwijać ponadprzeciętne możliwości w tym kierunku.

II etap edukacyjny

Temat dla wszystkich:

→ *Wyobraź sobie, że jesteś na koloniach w dowolnym regionie Polski. Napisz list do bliskiej Ci osoby.*

Temat z dodatkowym kryterium:

→ *Wyobraź sobie, że jesteś na koloniach w dowolnym regionie Polski. Napisz list do bliskiej Ci osoby, starając się tak patrzeć na rzeczywistość, jak robi to Twój ulubiony bohater literacki.*

III etap edukacyjny

Temat dla wszystkich:

→ *Napisz opowiadanie, którego akcja rozgrywa się w wybranej epoce historycznej.*

Temat z dodatkowym kryterium:

→ *Napisz opowiadanie, którego akcja rozgrywa się w wybranej epoce historycznej. Zastosuj w nim dialog, w którym posłużysz się archaizacją.*

IV etap edukacyjny

Temat dla wszystkich:

→ *Jak Gombrowicz przedstawiłby lekcję polskiego, gdyby dziś pisał „Ferdynand”?*

Temat z dodatkowym kryterium:

→ *Opisz wybraną lekcję w Twojej szkole, używając stylu Gombrowicza.*

* * *

Wybór metod rozwijających umiejętność pisania i uzdolnienia literackie każdorazowo powinien być uwarunkowany potrzebami ucznia. Anna Dyduchowa¹³⁰ wyróżnia następujące metody kształcenia sprawności pisania oparte na praktycznej działalności uczniów:

- ◆ **metoda analizy i twórczego wykorzystania wzoru** (czyli każdego tekstu spełniającego warunki wypowiedzi wzorcowej pod względem kompozycji, języka, stylu), który powinien być dostosowany do poziomu intelektualnego i emocjonalnego dziecka; metoda ta obejmuje kilka faz: obserwację wzoru, teoretyczne uogólnienie, ćwiczenia transformacyjne, samodzielne redagowanie tekstów (metoda uczy tworzenia określonego gatunku wypowiedzi, ale też doskonali sprawność językową i rozwija zdolności odbioru tekstu);
- ◆ **metoda norm i instrukcji** – praca redakcyjna przebiega na podstawie instrukcji nauczyciela oraz opiera się na stosowaniu zasad konstruowania wypowiedzi, cech gatunkowych, charakterystycznych środków językowo-stylistycznych i kompozycyjnych;
- ◆ **metoda ćwiczeń okazjonalnych** (czyli różnorodnych ćwiczeń w pisaniu, które występują przy różnych okazjach na lekcji);
- ◆ **metoda przekładu intersemiotycznego** (redagowanie tekstu odbywa się na podstawie analizy tekstu kultury takiego, jak obraz czy film);
- ◆ **metoda praktyki pisarskiej**, gdy uczeń pisze o tym, co chce i jak chce, a powstałe teksty są prezentowane na forum grupy czy klasy i poddane dalszej „obróbce” językowo-stylistycznej.

O potrzebie twórczości literackiej uczniów

Szkolne formy wypowiedzi mogą być modyfikowane i wzbogacane różnymi zabiegami kompozycyjnymi i stylistycznymi oraz technikami narracyjnymi czy stylizacjami. Nie wszystkim uczniom to wystarczy. Niektórzy mają potrzebę pisania wierszy, opowiadań czy nawet dłuższych form narracyjnych.

Oto fragment opowieści, inspirowanej literaturą *fantasy* i powieściami przygodowymi, pisanej przez ucznia kończącego gimnazjum i podejmującego naukę w liceum. Tekst powstał na przestrzeni kilku miesięcy i jest zaplanowany jako dłuższa forma. Autor szuka rozwiązań fabularnych, weryfikuje przebieg wydarzeń, świadomie kształtuje narrację.

¹³⁰ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988, str. 58–120.

– *Zielona Przystań na horyzoncie!* – krzyknął jeden z marynarzy, urzędujący obecnie na tak zwanym bocianim gnieździe. Mała barka o nazwie „Sweet Sue” od pięciu miesięcy nie dobiła do brzegu. Wreszcie, po długim rejsie z południa Królestwa Siedmiu Piasków, dotarła do celu. Kapitan Burns z uśmiechem patrzył na szeroką, zieloną gęstwinę drzew i krzaków, wśród których można było dostrzec kilkanaście niedużych budynków, a za nimi już o wiele większe. Najmniejsza część miasta, port Zielonej Przystani, nie była zbyt zabudowana. Wszelkie zdobycze z połowów i tak były od razu przenoszone do centrum, a statki z reguły mieściły się pod wielkimi dębami, okalającymi doki.

– No dobrze, chłopcy. Przygotujcie się do zarzucenia kotwicy – powiedział stary marynarz i wrócił do swojej kajuty, po drodze budząc jakiegoś młodzika, który siedział spokojnie pod jednym z masztów, z trójkątnym kapeluszem opuszczonym na oczy. Niech mnie diabli, jak on był niecodziennie ubrany. Na nogach miał brązowe, skórzane buty z niskim obcasem. Dałbym sobie rękę uciąć, że dokładnie w takich chodzili piraci z Archipelagu Lacrimosa. Właściwie cały jego ubiór sprawiał wrażenie parania się pirackim zawodem. Luźne spodnie z brązowym pasem, dalej biała koszula z żabotem i falbanami przy mankietach. Kapitan powiedział mu tylko: „Jesteśmy na miejscu”, a chłopak wstał czym prędzej i założył swoje nakrycie głowy tak, jak być powinno od razu. Może warto nadmienić, że do pasa miał przypięty kordelas. Nie była to wytworna broń, wyglądała raczej dość nieelegancko. Brudna, miejscami zardzewiała. Wracając do młodzika, był dość niepozorny. Średnio długie, czarne włosy, piwne oczy i kilkudniowy zarost. Właściwie to ciężko było nawet stwierdzić, że ma dwadzieścia lat. Sam uznałem, że ma trzydzieści, kiedy go po raz pierwszy spotkałem.

Po dwudziestu minutach obserwowania, jak barka zbliża się do Zielonej Przystani, William Blackstone mógł postawić stopę na lądzie. Chwilę przed tym zatrzymał go kapitan Burns.

– Powodzenia, Will. Mam nadzieję, że znajdziesz to, czego szukasz. – powiedział mężczyzna.

Chłopak się uśmiechnął.

– Tak się stanie, kapitanie. Na pewno – odparł w miarę radosnym i pewnym siebie tonem – Problem w tym, że musiałem wydać całe moje pieniądze na ten rejs.

– Wybacz, chłopcze. Też musimy z czegoś żyć – odpowiedział mężczyzna i gestem dłoni wyprosił młodzieńca ze statku. – Idź już. Mamy tu trochę roboty. Do widzenia.

– Do widzenia, sir – mruknął William i spokojnym krokiem ruszył w stronę centrum miasta. Stary Burns nie miał pojęcia, czego mógł szukać w Zielonej Przystani ktoś taki jak Blackstone. Na pewno jednak było to coś ważnego, skoro wyruszył aż z samej Sakatry.

Will siedział jeszcze przez chwilę na jakiejś skrzyni w porcie, obserwując, jak marynarze ze „Sweet Sue” wyładowują swoje towary. Dobrze wiedział, co znajduje się w każdym kufrze. Od najróżniejszych owoców i warzyw, przez ubrania szlacheckie, aż do naczyń. Nie były to rzeczy jakoś specjalnie wartościowe, dlatego załoga była względnie spokojna o swoje bezpieczeństwo. Piraci słynęli z zainteresowania wyłącznie łupami wysokiej jakości i wartości, które mogły zapewnić im zapas rumu na parę lat. Poza tym, od ponad pięciu wieków siedzieli na tym swoim zapyziałym Archipelagu Lacrimosa, blokując Żółty Szlak Handlowy, najszybszą trasę z Królestwa Siedmiu Piasków do drugiego pod względem wielkości państwa, zwanego Sar'thuand. William bardzo interesował się owym krajem i jego ludnością. Słyszał wiele legend o elfach zamieszkujących tamte ziemie. Dostojne, otwarte na wszystkie rasy istoty będące wysokiego wzrostu, często lubujące się w długich włosach i niecodziennych dla ludzi strojach. Podobno

handel z nimi przynosił astronomiczne zyski. Płacili nie tylko w złocie. Czasem zdarzało się, że wymieniali się swoimi wynalazkami czy różnymi rzadkimi odmianami kwiatów, drzew i krzewów. Warto nadmienić, że to właśnie stamtąd na północ Horguand dotarła kawa.

„Ciekawe, czy tak samo dobrzy z nich wojownicy jak handlarze” – pomyślał Will. Właśnie to interesowało ciemnowłosego najbardziej. [...] Nie mając innego wyjścia, ostatecznie ruszył w stronę centrum miasta. Prowadziła do niego niezbyt szeroka alejka, którą dziś miało ochotę odwiedzić trochę zbyt dużo ludzi. Bardzo ciężko było się tam przepchać, zwłaszcza z kordelasem u boku.

Całe miasto było podzielone na dzielnice w kształcie pierścieni, wzorowane ukształtowaniem Układu Słonecznego. Środek Zielonej Przystani to Dzielnica Słońca – znajdował się tam pałac królewski, gdzie urzędowała cała władza Królestwa Siedmiu Piasków. Od króla, przez premiera i możnowładców aż do samych sędziów. Dalej, Dzielnica Merkurego. Tam zaś znajdowały się przeróżne departamenty. Od najmniej ważnych, jak Departament Czystości Miasta, do tych najważniejszych, jak na przykład Departament Ochrony i Bezpieczeństwa. Następną jest Dzielnica Wenus, zwana też „Sercem Kulturalnym Zielonej Przystani”. To tam można odnaleźć przeróżne teatry, muzea, szkoły, czy też uniwersytety. Czwartą z kolei dzielnicą jest Dzielnica Ziemi. Tutaj rozwija się handel. Na każdym kroku można zobaczyć tawerny, sklepy, targowiska... Przedostatnia jest Dzielnica Marsa. Nie znajdziemy tu niczego specjalnego oprócz domów i świątyń. Bogatsi ludzie mają swoje rezydencje w Dzielnicy Jowisza, tam gdzie władze miasta mają najwięcej miejsca do zagospodarowania. W tej właśnie części znajduje się m.in. port Zielonej Przystani, tartak Ulricha i stajnia Esmeraldy. [...]

Po kilkunastu minutach przepychanki William Blackstone dotarł do Dzielnicy Ziemi. Tam czuł się całkiem bezpiecznie, gdyż nikt nie mógł mu zagrozić kulką w łeb. Na każdym kroku łatwo było dostrzec uzbrojonych strażników. Mieli oni na głowach szyszaki zasłaniające im twarze. Otwory na oczy również były zasłonięte metalowymi elementami. Na lekkich pancerzach, które nosili strażnicy, dominował kolor zielony. Futrzane buty nie wyróżniały się zbyt. Tarcze zaś pokazywały, jakiego miasta bronią ci mężczyźni. Czarny dąb na zielonym tle – to właśnie herb Zielonej Przystani. Widniał on na każdej tarczy, bez wyjątku. Will postanowił zasięgnąć języka u któregoś ze stróży prawa. Podszedł więc do tego, którego miał najbliżej.

– Dzień dobry, wojowniku. Niech twa tarcza nigdy Cię nie zawiedzie.[...]

Tomek K.

Twórczość literacka – jako swoista dziedzina sztuki dziecięcej rozwija się już od klasy 1. Uczniowie starsi nie zawsze chętnie dzielą się swoimi próbami literackimi, a propozycja umieszczenia ich utworu na gazetce szkolnej nierzadko spotyka się z oporem.

To, czy autor bądź autorka zechce przeczytać klasie lub umieścić na łamach gazetki szkolnej fragmenty swojej twórczości, jest sprawą indywidualną. Wiele osób chętniej podzieli się nią w bardziej kameralnym gronie: w grupie innych osób piszących lub na spotkaniu koła dyskusyjnego lub literackiego.

O tym, że twórczość literacka może być przedmiotem pracy pod kierunkiem nauczyciela-mistrza, mówią zasoby portalu „Pasja pisania” (<http://www.pasjapisania.pl>), którego autorzy rozwijają różne aspekty tworzenia np. prozy narracyjnej, budowania postaci i świata przedstawionego, konstruowania akcji itp., a także oferują internetowe i stacjonarne kursy pisania...

Notowanie jako twórczość

Do twórczości uczniowskiej można ponadto zaliczyć oryginalne sposoby notowania (połączone z grafem, obrazem, wykresem czy tabelą, a nawet rysunkiem – w zależności od tego, czy silniejsza jest praca lewej czy prawej półkuli). Notatka może mieć postać testu ciągłego, konspektu, wyliczenia – ale też drzewka decyzyjnego, metaplanu czy mapy mentalnej. Stanisław Bortnowski w swoim kompendium polonistycznym¹³¹ podaje ponad 20 propozycji sposobów notowania, odrzucając tylko jeden: dyktowanie, które uważa za występki i krzywdę wyrządzoną uczniowi, gdyż zwalnia go z myślenia i pracy redakcyjnej.

Notowanie jest twórcze, bo wynika z poszukiwań najlepszej formy i wiąże się z odkryciem własnego stylu uczenia się. Osoby z dominacją lewej półkuli mózgu będą wolały notatki pisane tekstem ciągłym, tabelaryczne lub w postaci uporządkowanych sekwencji czy wyliczeń. Natomiast ludzie o dominującej prawej półkuli, wzrokowcy będą posługiwali się rysunkiem, barwną plamą, ikonką, różnymi fantazyjnymi figurami.

Nauczyciel nie jest w stanie stwierdzić, czy uczeń w większym stopniu posługuje się lewą czy prawą półkulą, jednak może dowiedzieć się, czy proponowane na lekcji sposoby notowania są zgodne z jego preferencjami.

Zajęcia recytatorskie i krasomówcze

Mówiąc o twórczości dzieci i młodzieży, nie sposób nie wspomnieć choćby krótko o dużej grupie uczniów zainteresowanych recytacją, pięknym wysławianiem się czy innymi formami żywego słowa. O ile we wcześniejszych etapach edukacyjnych uzdolnienia recytatorskie i teatralne zyskują aplauz i są nagradzane przy różnych okazjach, o tyle w gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej sukcesy te wcale nie muszą się przekładać na wysokie oceny z języka polskiego (nie mówiąc już o innych przedmiotach).

Często zdarza się, że uczniowie dobrze odtwarzający teksty literackie, potrafiący interpretować je głosem, wydobywać ich urodę i różne sensy, mają duże trudności z wypowiedziami własnymi, nie tylko nie potrafią przedstawić pisemnej analizy i interpretacji wiersza lub fragmentu prozy, ale nawet zredagować poprawnie dłuższej wypowiedzi własnej na podany przez nauczyciela temat.

Sytuacja tych osób w gimnazjum, a tym bardziej w liceum jest trudna. Rozwijanie uzdolnień, przygotowanie się do konkursów i przeglądów teatralnych zajmuje wiele czasu, wymaga długich żmudnych ćwiczeń, prób, pracy z instruktorem, specjalistą od emisji głosu, czasem z muzykiem (gdy w grę wchodzi poezja śpiewana). Tymczasem obszerny program nauczania z różnych przedmiotów także tego czasu wymaga, zwłaszcza że uzdolnienia recytatorskie, aktorskie i muzyczne wcale nie muszą iść w parze z uzdolnieniami ogólnymi.

A przecież ten rodzaj uzdolnień ukierunkowany jest na szeroko rozumianą kulturę słowa, która w epoce krótkich komunikatów, SMS-ów i e-maili, ikonki i emotikonów, skrótów i pomruków, którymi posługuje się młode pokolenie – po prostu upada.

Tworzenie przestrzeni, w której recytatorzy i inni mistrzowie żywego słowa będą mogli, przy wsparciu środowiska, rozwijać swoje uzdolnienia, jest nie tylko pracą z uzdolnionymi jednostkami, ale wyra-

¹³¹ S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, op.cit., str. 112–114.

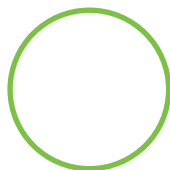
zem troski o stan polszczyzny. Oprócz typowej recytacji czy działań teatralnych, zajęcia z utalentowaną młodzieżą mogą obejmować:

- ◆ wygłaszanie przemówień,
- ◆ warsztaty retoryczne,
- ◆ udział w dyskusjach i debatach (zwłaszcza otwartych, jak debata oxfordzka),
- ◆ konkursy krasomówcze,
- ◆ wszelkiego rodzaju wystąpienia publiczne, wymagające wygłaszania tekstów własnych i cudzych.

Autoewaluacja

1. Czy zachęcam uzdolnionych literacko uczniów do próbowania własnych sił w różnych gatunkach?
2. Czy zadaję uczniom ciekawe tematy wypracowań, inspirujące ich do własnych przemyśleń?
3. Czy proponuję zadania obligujące uczniów do poszukiwań oryginalnych rozwiązań kompozycyjnych?
4. Czy zachęcam uczniów do doskonalenia własnego stylu pisania?
5. Czy stosuję zróżnicowane metody kształcenia sprawności pisania?
6. Czy zachęcam uczniów do prowadzenia notatek w różnych formach (także graficznych) i czy pokazuję im takie wzory notatek?
7. Czy stwarzam sytuacje dydaktyczne, w których uczniowie wygłaszają ustne wypowiedzi, recytują, występują publicznie – dbając o kulturę żywego słowa?





Rozdział 6
Každy uczeń jest inny



Przedstawione w tej publikacji różne sylwetki uczniów pokazują, jak trudno, pracując z osobami uzdolnionymi, znaleźć uniwersalne metody i sposoby postępowania, gwarantującymi sukces w każdym przypadku. Niewątpliwie przyczynia się do tego wielowymiarowość języka polskiego jako przedmiotu szkolnego. Rozwijane na nim umiejętności stanowią lustro, w którym odbijają się uzdolnienia z innych dziedzin nauki i sztuki oraz cechy osobowości dziecka. Specyfika przedmiotu, którego wymagania zakładają kształtowanie tożsamości ucznia w zderzeniu z aksjologiczną płaszczyzną poznawanych tekstów kultury i procesów komunikacji, w szczególnym stopniu każe respektować indywidualne cechy osobowości, temperament, style poznawcze, doświadczenia, problemy egzystencjalne, z którymi uczeń się zetknął, preferencje estetyczne, sferę poglądów – w tym kwestie religijne i światopoglądowe.

W materii tak złożonej, jak praca na lekcji języka polskiego z uczniem inteligentnym i twórczym, nie może być jednoznacznych rozstrzygnięć. Czy poszerzać materiał nauczania, dostarczając więcej lektur, terminów, faktów? Czy skupić się na doskonaleniu umiejętności wskazanych w podstawie programowej i wprowadzaniu ich na wyższe piętra sztuki? Dodawać więcej zadań? Zmienić kryteria oceny? Pozostawić uczniowi decyzję o wyborze drogi postępowania, umożliwiając mu samodzielne studia inspirowane jedynie ogólnymi wskazówkami? Odpowiedzi na te pytania nie dadzą się ująć w schemat procedur i algorytmów. Każde uzdolnione dziecko jest odrębnym przypadkiem i wymaga innych sposobów postępowania. Metody skuteczne i inspirujące jednych, dla innych mogą okazać się zgubne. Tylko nauczyciel, który zna ucznia, obserwuje go w jego rozwoju, rozmawia z nim, widzi jego postępy, problemy i porażki, może stworzyć dla niego dobry program rozwoju.

* * *

Zamykając niniejszą publikację, należy podkreślić właśnie rolę nauczyciela polonisty, który dla uzdolnionego wychowanka jest przyjacielem i mistrzem.

Wybitne osobowości, często – nawet w przypadku małych dzieci – bardziej wrażliwe i boleśniej doświadczające świata, głębiej odczuwające sukcesy i porażki, wymagają stałej konfrontacji z nauczycielem-mistrzem, który poświęci im czas, angażując wszystkie swoje siły.

Gdy prześledzimy losy znanych twórców, zobaczymy, że wielu z nich rozwinęło swoje możliwości i osiągnęło wysoki pułap sukcesów dzięki pracy osobistych mentorów.

Przykład 1. Zygmunt Krasiński

Po swoich występach w salonach arystokracji został uznany za cudowne dziecko Warszawy (drugie po Frycku Chopinie). Sukces ten był zasługą zajmujących się jego edukacją trzech kobiet, matki – Marii Urszuli Krasińskiej, bony Heleny de La Haye oraz przyjaciółki matki – Katarzyny Rozpendowskiej. Matka, osoba o wielkich przymiotach duszy i umysłu, „byстрыm dowcipie” i wielkiej znajomości świata, ozdoba towarzystwa, poświęciła się wychowaniu syna, któremu wpajała różne cnoty i zasady moralności, sama ucząc go religii.

Nietuzinkową postacią była również bona Zygmunta, baronowa de La Hoya, Francuzka, wdowa po belgijskim radcy stanu. Przyjechała do Polski z Krasińskimi w 1814 roku. Wcześniej była piastunką Napoleona II (syna Napoleona I). Natomiast jej kolejnym wychowankiem miał zostać August Cieszkowski, późniejszy twórca polskiej filozofii narodowej. Zygmunt był z nią bardzo związany emocjonalnie!

Jednak największy wpływ na osobowość i życie przyszłego wieszca miał jego ojciec, generał Wincenty Krasieński, wybitna indywidualność, człowiek wszechstronny: wojskowy, uczestnik wojen napoleońskich, polityk, członek Warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, autor broszur społeczno-politycznych, gospodarz salonu literackiego, w którym spotykali się ludzie nauki, kultury i sztuki. Nie tylko rozbudzał w synu uczucia patriotyczne i dumę rodzową, ale też wyznaczył niespełna dziesięcioletniemu chłopcu ogromny zakres przedmiotów, takich jak historia, literatura, geografia, ekonomia polityczna, łacina, greka, język francuski, niemiecki i arabski, a także arytmetyka, algebra i geometria.

Oprócz tego kształtowaniem osobowości Zygmunta zajmowali się starannie dobierani guwernerzy, z których pierwszym był Józef Korzeniowski, późniejszy znany pisarz, autor powieści i wielu utworów scenicznych¹³².

Przykład 2. Stanisław Ignacy Witkiewicz, późniejszy Witkacy

Wychowywał się w domu pełnym miłości i pasji artystycznych. Ojciec – malarz, pisarz, krytyk sztuki, twórca stylu zakopiańskiego i matka – nauczycielka muzyki, stworzyli synowi niezwykle warunki rozwoju. Odwiedzali ich często przyjaciele: Bolesław Prus, Henryk Sienkiewicz, Helena Modrzejewska, którzy toczyli z ojcem Witkacego niekończące się dyskusje na temat sztuki. Wpływ tych postaci inspirował i kształtował małego Stasia od najmłodszych lat.

Witkiewicz-ojciec sam zajmował się edukacją syna, uważał bowiem, że szkoła niszczy indywidualność młodego człowieka i wtlacza go w sztywne ramy szablonu. Mały Staś uczył się więc w domu, a prywatnych korepetycji udzielali mu zarówno sami rodzice i ich najbliżsi znajomi, jak i wybitni artyści i profesorowie uniwersyteccy (specjalnie sprowadzani przez rodziców). Przyszły Witkacy już jako dziecko przejawiał różne talenty artystyczne, pisał dramaty, tworzył prace o zacięciu filozoficznym, malował obrazy, interesował się fotografią i naukami ścisłymi.

Historia zna wiele takich przykładów, które potwierdzają, jak istotnym czynnikiem rozwoju talentu dziecka jest rodzina, środowisko kulturowe i – nauczyciele. Badania Benjamina Blooma wykazały, że na osiągnięcia wybitnych uczniów znaczący wpływ mieli ich nauczyciele – fachowcy, znający swój przedmiot i pasjonujący się nim, autentycznie zainteresowani osiągnięciami uzdolnionych dzieci.

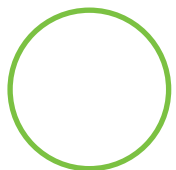
Bloom podkreśla znaczenie osobowości i kompetencji nauczyciela, którzy mają do czynienia z dzieckiem w różnych okresach rozwojowych. Pierwszy nauczyciel powinien nawiązać z dzieckiem blisko kontakt i zachęcać go do pracy za pomocą różnych pochwał i nagród. Kolejny pedagog – to specjalista w swej dziedzinie, bardziej już rygorystyczny, kształtujący motywację wewnętrzną wychowanka. Pod jego wpływem także uczeń staje się profesjonalistą. Trzeci nauczyciel powinien być mistrzem, narzucającym duże wymagania, oczekującym od zdolnego dziecka czasochłonnych ćwiczeń i pełnego zaangażowania się¹³³.

W tym momencie dodajmy jeszcze tylko, że materiał języka polskiego stanowi wyjątkową płaszczyznę osobistych kontekstów ucznia i nauczyciela. Czytane utwory i poznawane teksty kultury mogą

¹³² Na podstawie: J. Przybylska, *Dzieciństwo trzeciego wieszca* [w:] *Biblioteka. Szkolne Centrum Informacji* nr 6 z 2011 roku.

¹³³ Na podstawie: D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci...*, op.cit. str. 176–177.

być tematem rozmów i dyskusji na tematy egzystencjalne, światopoglądowe i estetyczne, a wypracowania uczniów w każdym wieku odkrywają przed nauczycielem osobowość dziecka, jego przeżycia wewnętrzne, marzenia i kompleksy, życiowe doświadczenia.



Zakończenie



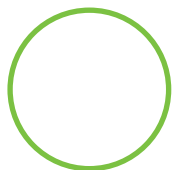
Publikacja niniejsza jest jedynie ogólnym zarysem obszernej, złożonej i wielowymiarowej problematyki pracy z uczniem zdolnym na lekcjach polskiego – widzianej w perspektywie rozwoju tego ucznia. Ze względu na rozległość tej problematyki, obejmującej wszystkie etapy edukacyjne, tylko niektóre zagadnienia zostały zilustrowane przykładami lekcji (lub ich fragmentów), zadań, ćwiczeń, sytuacji dydaktycznych. Ponadto zaprezentowane tu zostały wyimki prac uczniowskich, które – choć mają obrazować zagadnienia ogólne – są przecież oryginalnymi, niepowtarzalnymi wytworami konkretnych osób i noszą znamiona ich indywidualności.

Ze względu na rozmiary poradnika – rezygnujemy z pełnego wykazu olimpiad i konkursów przedmiotowych i artystycznych, w których mogą uczestniczyć uczniowie uzdolnieni. Ogólnopolskie – są powszechnie znane, natomiast lokalne pozostają w gestii miejscowych domów kultury, muzeów, ośrodków itp. i jest ich wiele. Niektóre konkursy zostały przedstawione jako przykłady osiągnięć twórczych czy modelowe rozwiązania, na których mogą wzorować się nauczyciele.

Nie zostały tu także opisane możliwości współpracy z uczelniami wyższymi czy innymi ogólnopolskimi instytucjami związanymi z nauką i kulturą – istnieją one w określonych miejscowościach, uwarunkowane są położeniem i tradycją szkoły i zazwyczaj docierają do szkół z inicjatywy tych instytucji.

Także przedstawiona dalej literatura może jedynie być traktowana jako zarys kierunków poszukiwań. Sporządzenie choćby ramowego wykazu publikacji, które mogłyby posłużyć uczniowi do rozwijania zainteresowań polonistycznych (czyli: literaturą, językiem, kulturą, ale też kontekstami historycznymi, filozofią, antropologią, estetyką...) jest zadaniem przekraczającym możliwości tej publikacji. Musiałyby to być odrębne wykazy dla uczniów różnych etapów edukacyjnych i ich nauczycieli. Obszerność takiej bibliografii pokazują zestawy lektur do poszczególnych zagadnień proponowanych przez Olimpiadę Literatury i Języka Polskiego.

W tej chwili istnieje luka – pomiędzy bogatą literaturą naukową, przedstawiającą stan badań nad inteligencją i twórczością – a praktycznymi poradnikami, w których owe badania i teorie znalazłyby przełożenie na konkretne sytuacje lekcyjne i decyzje, jakich musi dokonywać nauczyciel. Niniejsza publikacja jest próbą wskazania możliwych kierunków i zagadnień, które mogłyby być przedmiotem bardziej szczegółowych opracowań.



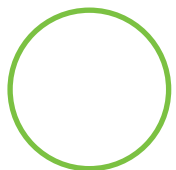
Bibliografia



1. *Atrakcyjne zajęcia świetlicowe i kółka zainteresowań*, red. Pomianowska M., Wydawnictwo Dr Josef Raabe, Warszawa 2007.
2. Babicka L., *Pomysły na nagłe zastępstwa*. „Biblioteka w Szkole” 2005 nr 4.
3. Bates J., Sarah Munday S., *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, Wydawnictwo K.E.Liber, Warszawa 2005.
4. Bieluga K., *Rozpoznawanie i stymulowanie cech inteligencji oraz myślenia twórczego w domu i szkole*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
5. Bono de E., *Jak stosować myślenie lateralne*, Wydawnictwo Medium, Warszawa 1999.
6. Bono de E., *Naucz się myśleć kreatywnie*, Wydawnictwo Prima, Warszawa 1998.
7. Bono de E., *Naucz swoje dziecko myśleć*, Świat Książki, Warszawa 1994.
8. Bortnowski S., *Jak uczyć poezji*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 1998.
9. Bortnowski S., *Scenariusze półwariackie*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2002.
10. Bortnowski S., *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2005.
11. Buehl D., *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004.
12. Chętkowski D., *Człowiek za burtą*, [w:] *Zeszyty szkolne. Edukacja humanistyczna*, Rok V nr 1 (15), zima 2005, str. 114–115.
13. Chomczyńska-Miliszkievicz M., Dorota Pankowska D., *Polubić szkołę*, WSiP, Warszawa 1998.
14. Czelakowska D., *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji. Rozpoznawanie i kształcenie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
15. Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Zysk i s-ka, Poznań 2000.
16. Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*, Wydawnictwo naukowe WSO, Kraków 1988.
17. Eby J.W., Smutny J.F., *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1998.
18. Fisher R., *Uczymy, jak myśleć*, WSiP, Warszawa 1999.
19. Fisher R., *Uczymy, jak się uczyć*, WSiP, Warszawa 1999.
20. Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.
21. Głowiński M., *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1977.
22. Gołaszewska M., *Człowiek w zwierciadle sztuki. Studium z pogranicza estetyki i antropologii filozoficznej*, PWN, Warszawa 1977.
23. Gołębiak B.D., Grażyna Teusz G., *Edukacja poprzez język*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1999.
24. Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978.
25. Kosyra-Cieślak T., *Program autorski klasy twórczej regionalno-dziennikarskiej, Scriptorum Scholarum. Kwartalnik uczniów i nauczycieli szkół lubelskich oraz ich Przyjaciół*, Stowarzyszenie „Brama Grodzka”, Lublin, rok III nr 7, wiosna 1995, str. 162–166.
26. Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
27. Lewis D., *Jak wychować zdolne dziecko*, Dom Wydawniczy Rebis, Warszawa 1988.
28. Malmquist E., *Nauka czytania w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1982.
29. Materiały edukacyjne KREATORA – *Ocenianie kompetencji kluczowych*, Kraków 1998.
30. Nęcka E., *Człowiek – umysł – maszyna. Rozmowy o twórczości i inteligencji*, Znak, Kraków 2005

31. Nęcka E., *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
32. Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2001.
33. Nęcka E., *Trening twórczości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
34. Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002.
35. Nowak M., *Ćwiczenia i zabawy rozwijające myślenie twórcze*, www.poradnia.wroclaw.pl.
36. Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórczy*, CMPPP, Warszawa 1999.
37. Pietrasiński Z., *Myślenie twórcze*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.
38. *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, MEN, Warszawa 2009.
39. *Porządek i przygoda – lekcje twórczości*, WSiP, Warszawa 1997.
40. *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, pod red. Marii Żebrowskiej, PWN, Warszawa 1976.
41. *Raport Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, www.ore.edu.pl/uczenzdolny
42. Rojewska J., *Grupa bawi się i pracuje*, Oficyna Wydawnicza UNUS, Wrocław 2000.
43. *Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów. Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.
44. Smith A., *Przyspieszone uczenie się w klasie*, WOM, Katowice 1997.
45. Stróżyński K., *Nowa matura a modele uczenia się, czyli powrót ekipy Wolanda*, *Zeszyty Szkolne. Edukacja humanistyczna*, Rok V nr 1, zima 2005, str. 97–103.
46. Szmidt K.J., *Szkice do pedagogiki twórczości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
47. Tarszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1996.
48. *Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym*, red. J. Dembska, PWN, Warszawa 1980.
49. Turska D., *Specyfika uczenia się chłopców i dziewcząt*, www.ore.edu.pl/uczenzdolny.
50. Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
51. Zborowski J., *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, WSiP, Warszawa 1986.
52. *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla wychowawców i nauczycieli*, red.: Limont W., Cieślukowska J., Jastrzębska D., Ośrodek Rozwoju Edukacji Warszawa 2012.





Polecana literatura



Wybrane pozycje metodyczne

1. *Atrakcyjne zajęcia świetlicowe i kółka zainteresowań*, red. Pomianowska M., Wydawnictwo Dr Josef Raabe, Warszawa 2007.
2. Bar J., *Formy wypowiedzi. Gatunki stylistyczne*, Okręgowy Ośrodek Metodyczny, Wrocław 1971.
3. Bieluga K., *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
4. Bono de E., *Jak stosować myślenie lateralne*, Wydawnictwo Medium, Warszawa 1999.
5. Bono de E., *Naucz się myśleć kreatywnie*, Wydawnictwo Prima, Warszawa 1998.
6. Bono de E., *Naucz swoje dziecko myśleć*, Świat Książki, Warszawa 1994.
7. Bortnowski S., *Jak uczyć poezji?*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 1998.
8. Bortnowski S., *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2009.
9. Bortnowski S., *Scenariusze półwariackie*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2002.
10. Bortnowski S., *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2005.
11. Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Zakład Wydawniczy SFS, Kielce 2000.
12. Buehl D., *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004.
13. Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*, Wydawnictwo naukowe WSO, Kraków 1988.
14. Dziedzic A., Pichalska J., Świdzka E., *Drama na lekcjach języka polskiego*, WSiP, Warszawa 1992.
15. *Eksplikacje literackie. Część 1*, red. Dynak W., Labuda A.W., WSiP, Warszawa 1991.
16. Fisher R., *Uczymy, jak myśleć*, WSiP, Warszawa 1999.
17. Fisher R., *Uczymy, jak się uczyć*, WSiP, Warszawa 1999.
18. Głowiński M., *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1977.
19. Gołębiak B.D., Grażyna Teusz G., *Edukacja poprzez język*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1999.
20. Gudro M., *Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka polskiego – materiały metodyczne*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1994.
21. Jaskółowa E., Opacka A., *Prądy i konwencje w poezji. Konspekty lekcji dla szkół średnich*, SW „Od nowa”, Kraków 1995.
22. Jaskółowa E., Opacka A., *Prądy i konwencje w prozie. Konspekty lekcji dla szkół średnich*, SW „Od nowa”, Kraków 1995.
23. Kosyra-Cieślak T., *Lekcje czytania świata z wykorzystaniem aktywizujących metod nauczania. II klasa gimnazjum*, Wydawnictwo Pedagogiczne, Kielce 2000.
24. Kosyra-Cieślak T., *Lekcje czytania świata z wykorzystaniem aktywizujących metod nauczania. III klasa gimnazjum*, Wydawnictwo Pedagogiczne, Kielce 2001.
25. Nagajowa M., *Nauka o języku dla nauki języka, Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1994.
26. Olszowska G., Garszka T., *Napisz na szóstkę. Rzecz o sztuce pisania prac literackich*, SiW Znak, Kraków 1998.
27. Smith A., *Przyspieszone uczenie się w klasie*, WOM, Katowice 1997.

28. *Spotkania maturzysty z poezją miłosną. Od starożytności do współczesności*, red. Żak S., Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1995.
29. Tarszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1996.
30. Tomaszewski F., *Magia lektury*, WSiP, Warszawa 1990.
31. Tomaszewski F., *Skrzydła (nie)połamane. Szkice o literaturze polskiej*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1998.
32. Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.

Periodyki

- Zeszyty Szkolne. Edukacja humanistyczna; szczególnie polecane numery monograficzne:
 - ✓ *Polonistyka elektroniczna*, nr 1 (27) z 2009 r.
 - ✓ *Literatura najnowsza na lekcjach języka polskiego*, nr 4 (30) z 2009 r.
 - ✓ *Wiek XX – potrzeba refleksji*, nr 4 (26) z 2007 r.
 - ✓ *Uwaga! Filozofia w szkole*, nr 3 (25) z 2007 r.
 - ✓ *Jak pisać? O sztuce konstruowania tekstu*, nr 4 (22) z 2006 r.
 - ✓ *Innowacje metodyczne*, nr 2 (16) z 2005 r.
 - ✓ *Uczeń twórczy*, nr 1 (15) z 2005 r.
 - ✓ *Humanista w małej ojczyźnie*, nr 4 (10) z 2003 r.
 - ✓ *Czytać czy oglądać?*, nr 3 (9) z 2003 r.
 - ✓ *Multimedialność*, nr 4 (6) z 2002 r.
- Kwartalnik Polonistyczny. Konteksty kulturowe
- Język Polski w Liceum. Zeszyty Kieleckie
- Język Polski w Gimnazjum. Zeszyty Kieleckie
- Język Polski w Szkole IV–VI. Zeszyty Kieleckie
- Polski w Praktyce

Wybrane publikacje adresowane do uczniów uzdolnionych kierunkowo (i ich nauczycieli)

1. *Abecadło dziennikarza*, red. Niczyperowicz A., Wydawnictwo Kontekst, Poznań 1996.
2. Bocheńska K., *Sztuka retoryki. Uczeń w roli mówcy*, WSiP, Warszawa 2005.
3. Bortnowski S. *Warsztaty dziennikarskie*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 1999.
4. *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?*, red. Ambrosewicz-Jacobs J., Hońdo L., Uniwersytet Jagielloński Instytut Europeistyki, Kraków 2005.
5. Dziedzic A., *Teatr i edukacja*, Wydawnictwo Szkolne Arka, Poznań 2001.
6. *Filmoteka Szkolna. Materiały pomocnicze*, red. Hajdukiewicz M., Żmijewska-Kwiręg S., CEO, PISF, Warszawa 2010.

7. Jesionek-Biskupska B., Żurek S., *Ścieżki Europy. Przewodnik metodyczny*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2003.
8. Nurczyńska Fidelska E., Klejsa K., Kłys T., Sitarski P., *Kino bez tajemnic*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2009.
9. *Kultura popularna. Graffiti na ekranie*, red. Godzic W., Rabid, Kraków 2001.
10. Legutko P., Rodziewicz D., *Gra w media. Między informacją a deformacją*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2007.
11. *Liternet. Literatura i internet*, red. Marecki P., Rabid, Kraków 2002.
12. Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1990.
13. Wolny-Zmorzyński K., *Reportaż, jak go napisać? Poradnik dla słuchaczy studiów dziennikarskich*, WSiP, Warszawa 2004.
14. Werner A., *To jest kino*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 1999.
15. *W świecie mediów*, red. Nurczyńska E., Rabid, Kraków 2001.

Polecane strony internetowe

Olimpiady i konkursy, np.:

Olimpiada Literatury i Języka Polskiego www.olijp.pl/

Konkurs Ojczyzny Polszczyzny <http://www.ojczyznapolszczyzna.pl>

Odyseja Umysłu <http://odyseja.org/>

Ogólnopolskie Dyktando <http://www.dyktando.info.pl/>

Projekty, programy, materiały edukacyjne, np.:

Centrum Edukacji Obywatelskiej www.ceo.org.pl

a zwłaszcza zakładki programów

ETnoLog <http://www.ceo.org.pl/pl/etnolog>

Elementarz Korczaka <http://www.ceo.org.pl/pl/korczak>

Filmoteka Szkolna <http://www.ceo.org.pl/pl/filmotekaszkolna>

Gimnazjalny Projekt Edukacyjny <http://www.ceo.org.pl/pl/projekt>

Kulthurra! <http://www.ceo.org.pl/pl/kulthurra>

Literacki Atlas Polski. Reportaże <http://www.ceo.org.pl/pl/reportaze>

Miłosz od Nowa <http://www.ceo.org.pl/pl/milosz>

Ocenianie kształtujące – serwis edukacyjny <http://www.ceo.org.pl/pl/ok>

Opowiem ci o wolnej Polsce <http://www.ceo.org.pl/pl/opowiem>

Ślady przeszłości – uczniowie adoptują zabytki <http://www.ceo.org.pl/pl/slady>

Włącz się! Młodzi i media <http://www.ceo.org.pl/pl/media>

EduTuba www.edutuba.pl

Mapa kultury www.mapakultury.pl

Biblioteki elektroniczne, np.:

Polska Biblioteka Internetowa www.pbi.edu.pl/index.html

Wirtualna Biblioteka Literatury Polskiej <http://literat.ug.edu.pl/books.htm>

Literatura.net.pl <http://www.literatura.net.pl/>

Słowniki, poradnie językowe, np.:

Rada języka polskiego <http://www.rjp.pan.pl/>

Poradnia językowa <http://poradnia.pwn.pl/>

Inne

Liternet.pl www.liternet.pl

Pasja pisania <http://www.pasjapisania.pl/>

Studnia www.studnia.org.pl

Serwisy edukacyjne prowadzone na stronach wydawnictw



Poradnik stanowi niezwykle cenne źródło wiedzy dla nauczycieli – dotyczy sposobów pracy z uczniem zdolnym na wszystkich etapach kształcenia. Jego logiczna forma, czytelny układ treści oraz przejrzystość poszczególnych modułów pozwalają szybko zorientować się w zawartości i sprawnie poruszać po poszczególnych częściach. Bogactwo konkretnych przykładów popartych dużą wiedzą merytoryczną autorki zapewnia wysoki poziom metodyczny i praktyczny poradnika.

Część praktyczna zawiera zgodne z podstawą programową konspekty, scenariusze zajęć, a także przykłady prac projektowych i badawczych, uwzględniające indywidualizację pracy z uczniem zdolnym.

Książka zawiera przykłady zajęć prowadzonych w systemie klasowo-lekcyjnym i pozalekcyjnym, np. scenariusze, konspekty, ciekawe zadania, bank ćwiczeń, a także aktywizujące metody i formy pracy. Proponowane lekcje zawierają wskazówki do pracy z uczniami o różnorodnych uzdolnieniach. Teresa Kosyra-Cieślak proponuje lekcje kreatorskie wzbogacone o komponent internetowy oraz lekcje prowadzone metodami aktywizującymi, podczas których uczeń stawiany jest w sytuacji badacza. Przedstawia przykłady stosowania alternatywnych metod nauczania, nastawionych na pracę twórczą.

Poradnik jest doskonałą bazą pomocy dydaktycznych i cennej wiedzy, przydatnych zarówno nauczycielowi, jak i innym osobom pracującym na co dzień z uczniem zdolnym. Warto go polecić wychowawcom, rodzicom oraz osobom prowadzącym zajęcia rozwijające zdolności w domach kultury czy szkołach artystycznych. Wskazuje sposoby różnorodnego rozwijania talentów, cały czas podkreślając, że zdolność to przede wszystkim umiejętność przełożenia swoich możliwości intelektualnych na konkretne działanie.

Kamilla Przychodzień
fragmenty recenzji

OŚRODEK ROZWOJU EDUKACJI

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

tel. 22 345 37 00, fax 22 345 37 70

mail: sekretariat@ore.edu.pl

www.ore.edu.pl

egzemplarz bezpłatny

