

JOLANTA FISZBAK

Uniwersytet Łódzki

O naruszaniu normy językowej w nazewnictwie metodycznym w minionym ćwierćwieczu

Celem prezentowanych rozważań jest zwrócenie uwagi na występowanie błędnych z punktu widzenia języka innowacji w nazewnictwie dydaktycznym. Naruszanie normy językowej jest na tyle częste, że należy na ten problem zwrócić uwagę, tym bardziej że usterki zdają się odzwierciedlać niekorzystne zmiany następujące w polszczyźnie ogólnej: zalew anglicyzmami, brak precyzji językowej i zadowalanie się luźnymi skojarzeniami, rozszerzanie zakresu znaczeniowego wyrazów, infantylizmy będące skutkiem fraternizacji (w języku ogólnym możemy jeszcze odnotować wulgaryzmy i agresję językową). Jednak w dydaktyce nie są one skutkiem zmian ogólnych: nie wytwarza ich społeczeństwo, lecz napływają/napływały od orędowników przebudowy kształcenia ogólnego, w tym również od nauczycieli, i są/były akceptowane przez MEN oraz środowisko akademickie. W celu uniknięcia nieporozumień należy dodać, że artykuł, choć poddano w nim analizie językowej wybrane nazwy, nie ma charakteru *stricte* językoznawczego; nie można go również nazwać artykułem metodycznym, ponieważ zatrzymuje się tylko na kwestiach językowych, a do treści kryjących się za analizowanymi nazwami lub pojęciami odwołuje jedynie w celu doprecyzowania lub wyjaśnienia podjętego problemu. Uściślając zadanie postawione rozważaniom, należy stwierdzić, że ich celem jest zwrócenie uwagi na pewną niestaranność językową i brak precyzji, które powinny być obce dyscyplinom badawczym. Niezauważanie tego problemu może niekorzystnie wpływać na postrzeganie dydaktyki jako nauki, a także na teorię dydaktyczną i sam proces szkolnego nauczania-uczenia się, okaże się bowiem, że to, co powinno być naukowe, nie odbiega od wiedzy potocznej¹.

Potrzeba zmian w nauczaniu po roku 1989 oraz reforma edukacji z 1998 roku zapoczątkowały w dydaktyce przeobrażenia, którym towarzyszyły także wspo-

¹ Zwróćmy tylko uwagę, że naukom pedagogicznym i słownictwu ogólnemu wspólne są takie pojęcia, jak: *nauczanie, uczenie się, wykształcenie, wychowanie*. U osób nieobznajomionych z teorią pedagogiczną powoduje to przekładanie wiedzy potocznej na naukową i wywołuje swoiste (uproszczone) poglądy na proces nauczania, kształcenia i wychowania (zob. A.M. de Tchorzewski, *Teoria wychowania. W poszukiwaniu nowego paradygmatu* [w:] *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, red. tenże, Bydgoszcz 2002, s. 9–38).

mniane wcześniej błędne innowacje językowe. Można je odnaleźć w zmianach dotychczasowej teorii (na przykład *pracę w grupach* uznano za metodę i odtąd nazwa ta była stosowana w odniesieniu do metody i formy organizacyjnej klasy, nazywając w gruncie rzeczy to samo), pojawiały się jako dodatkowe nazwy dla istniejących już bytów (*edukator* – nauczyciel), powstawały również jako pojęcia, określenia i miana nowych propozycji działań i rozwiązań mających na celu unowocześnienie procesu dydaktycznego (*ścieżki międzyprzedmiotowe*). W ciągu ostatniego ćwierćwiecza pojawiła się ich dość znaczna liczba. Część z nich została zarzucona wraz z zaniechaniem niektórych pomysłów (wspomniane *ścieżki międzyprzedmiotowe*), inne okazały się bytami efemerycznymi (*plany wynikowe*), wszystkie jednak powodowały zamęt w dydaktyce i w świadomości nauczycieli. Początkowo, choć wywoływały odruch sprzeciwu, nie zwracano na nie uwagi, starając się dociec kierunku zmian, które szkole narzucono. Teraz natomiast obserwujemy pewne zubożenie na kolejne propozycje nazewnicze, co nie jest dobrym znakiem, ponieważ świadczy o przyzwyczajeniu do bylejakości i stopieniu wrażliwości językowej. Nazwy, o których mowa, opierały się na luźnych skojarzeniach (*drzewko decyzyjne*), nie respektowały normy językowej, nakazującej – na przykład – użycie polskiego wyrazu w miejsce zapożyczonego, jeśli taki występuje w zasobie językowym (*tutor*), nieprecyzyjnie ujmowały istotę tego, co nazywały (*metody aktywizujące*). Niektóre z nazw wywoływały negatywne skojarzenia (*szkielet rybi*) lub można je określić jako pomysły wręcz absurdalne (*nacobezu*). Część z nich na tyle zadomowiła się w dydaktyce, że dziś nie budzi zastrzeżeń. Gdybyśmy jednak oderwali je od kontekstu, okazałoby się, że nie wnoszą żadnej informacji odsyłającej do treści, którą nazywają, lub można je błędnie odczytać (do czego odsyła np. *zarządzanie informacjami?*).

Budzące sprzeciw nazwy można znaleźć w publikacjach metodycznych, przede wszystkim jednak w materiałach szkoleniowych dla polonistów² (problem dotyczy zapewne nie tylko tej grupy nauczycieli). Nierzadko nakaz wprowadzenia nowej nazwy zbiega się z zakazem³ używania starej. Na przykład niewskazane

² Z braku dostępu do materiałów szkoleniowych omawiane w tekście głównym nazewnictwo pobrano ze stron internetowych. Nasyconie nim szkolnych portali wiedzy (zob. dalsze przypisy, począwszy od przypisu 8) świadczy o tym, że przyjęło się w środowisku nauczycielskim i zakorzeniło na gruncie dydaktyki szkolnej. Niektórych propozycji zmian nie poddano analizie ze względu na problemy z ich udokumentowaniem, na przykład za pojęcie błędne uznano jakiś czas temu wyraz *kartkówka* na określenie kilkuminutowego sprawdzianu wiadomości z ostatniej lekcji i wprowadzono inną nazwę (informację otrzymałam z dwóch różnych źródeł). Niestety, nie udało mi się dotrzeć do odpowiednich materiałów, problem zaistniał bowiem około roku temu. Można przyjąć, że propozycja tej zmiany nie przyjęła się, ponieważ poza próbą jej wprowadzenia więcej się nie pojawiła.

³ O zakazie używania nazw dowiadywałam się od nauczycieli, którzy po szkoleniach pytali zdenerwowani, na przykład: „Czy to prawda, że *podmiot liryczny* to nazwa *komunistyczna*?” (to jedna z ostatnich zmian), „Czy nazwa *praca w grupach* (zamiast tego wprowadzono *pracę w zespołach*) jest błędna?”, „Dlaczego koniecznie trzeba mówić *zajęcia edukacyjne*?”. Użycie arbitralnych sformułowań: „nakaz”, „zakaz”, „trzeba”, „należy” można by złożyć na karb nauczycielskiego rozdrażnienia, jednak potwierdzali je pracownicy Zakładu Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej

jest od jakiegoś czasu używanie pojęcia *podmiot liryczny* (po trzydziestu latach posługiwania się nim okazało się, że jest to nazwa „komunistyczna”⁴); w jego zastępstwie należy stosować: *osoba mówiąca w wierszu* lub *ja liryczne*. *Osoba mówiąca w wierszu* to pojęcie od dawna znane i używane wymiennie z *podmiotem lirycznym* w szkole podstawowej. Jest zresztą poręczne i bardziej czytelne dla ucznia: nie powiemy podmiot liryczny podróżuje, ponieważ jest to kategoria teoretyczna (teoretycznoliteracka). *Ja liryczne* może być jednak dla ucznia równie abstrakcyjne jak *podmiot liryczny*.

Czasem zakaz używania nazwy doprowadził do wykształcenia nowego bytu. Na początku pierwszej dekady XXI w. nie wolno było stosować *heurezy*⁵. W miejsce tej metody (a raczej nazwy, bo metodę dalej stosowano) pojawiły się: *rozmowa nauczająca*, *rozmowa pedagogiczna*, *rozmowa dydaktyczna*, *rozmowa kierowana*. Obecnie *heureza* jest – jak wcześniej – jedną z metod nauczania⁶, ale obok niej występuje również *rozmowa* jako metoda dobrze udokumentowana, choć przyjęta z pewnymi zastrzeżeniami⁷. W internetowych propozycjach nauczycieli znajdujemy jednak przyjmowane bezrefleksyjnie stare nazwy. *Rozmowa nauczająca* klasyfikowana jest jako pogadanka⁸; występuje również

UŁ, również uczestniczący w szkoleniach, którzy z większym dystansem podchodzili do nowinek dydaktycznych.

⁴ W taki sposób wy tłumaczono zakaz używania pojęcia *podmiot liryczny* na jednym ze szkoleń dla nauczycieli.

⁵ O problemie zakazu używania *heurezy* pisałam w 2002 r. Zob. J. Fiszbak, *Metoda analizy heurystycznej a „metody aktywizujące” (głos w obronie tradycji)*, „Acta Universitatis Lodzianae. Folia Litteraria Polonica” 2006, nr 8, s. 505–519. Na przełomie 1999 i 2000 r. wśród łódzkich nauczycieli pojawiła się informacja, że lekcja pokazowa prowadzona za pomocą *heurezy*, choćby najlepsza, zostanie podczas hospitacji odrzucona. Metodyk z Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego wyjaśniła to stanowisko – nie wnika, czy słusznie – uznaniem *heurezy* za metodę gromadzenia wiedzy.

⁶ Jak się wydaje, wokół *heurezy* narosło wiele nieporozumień. Trudno stwierdzić, co na to wpłynęło: czy podniesiony przez S. Bortnowskiego *alarm* w sprawie metod (tenże, *Alarm w sprawie metod nauczania*, „Polonistyka” 1979, nr 1, s. 6–9.), czy błędnie rozumiane zbiory pytań powstałe w okresie międzywojnia (zob. np. T. Czapczyński, *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*, Warszawa 1925). W pierwszym przypadku S. Bortnowski odnotował nie *heurezę*, lecz wadliwie zbudowane/postawione pytania dydaktyczne (o samej analizie i interpretacji utworu pisać nie trzeba). Natomiast w przypadku publikacji Czapczyńskiego stwierdzić należy, że nie była ona zbiorem pytań heurystycznych, lecz miała pomóc nauczycielom w ich stawianiu. Zapominamy, że był to czas przejścia od lekcji (systemu) herbartowskiej do lekcji (systemu) deweyowskiej i nauczyciele posługujący się dotąd wykładem musieli zacząć stosować metody poszukujące, oparte na pytaniu dydaktycznym. Odrzucając *heurezę*, gubimy międzywojenny dorobek szkolnej dydaktyki polonistyki w zakresie kształcenia językowego i literackiego, a także dydaktyki powojennej, która tę metodę dopracowała. Warto zwrócić uwagę, że metodę, którą od kilkunastu lat nazywa się metodą problemową, wcześniej nazywano *heurezą*.

⁷ B. Myrdzik, *Czy rozmowa jest metodą?* [w:] *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*, red. tenże, Lublin 2000, s. 95–103.

⁸ E. Pawłowska, A. Pałys, *Aktywizujące metody nauczania z przykładami zastosowań na lekcjach matematyki w szkole średniej*, Lublin 2003, <http://www.zse.lublin.pl/prace/ep-prace/ep-2/001.html> [12.10.2016].

*rozmowa dydaktyczna*⁹, która bardziej odpowiada pogadance, mimo że omawia się ją jako odrębną metodę i nazywa metodą stosowania zdobytej wiedzy w praktyce, rozwijania sprawności umysłowych oraz osobistych zainteresowań ucznia¹⁰, a ponadto – sądząc z jej opisu – nie wpływa ona na strukturę lekcji; znajdziemy również *rozmowę kierowaną*, która – jak wynika z jej ujęcia – nie ma nawet cech pogadanki¹¹.

Przejdźmy do analizy językowej budzącego wątpliwości nazewnictwa zaistniałego w ostatnim dwudziestopięcioletniu w dydaktyce. Wypada zaznaczyć, że w analizowanych nazwach nie notujemy naruszania reguł wewnątrzsystemowych języka. Nieuzasadnione innowacje dotyczą głównie leksyki oraz naruszenia wzorców stylistycznych (pomieszczenia stylu naukowego z potocznym). Przegląd zacznijmy od zmiany zakresu znaczeniowego wyrazów *kreatywny*, *innowacyjny* i *twórczy*. Zadaniem współczesnej szkoły od czasu reformy jest kształtowanie kreatywnych i twórczych uczniów, którzy potrafiliby wykazać się innowacyjnym myśleniem, a nawet tworzyć innowacyjne byty. Powstał nawet specjalny program – *Kreator*, który miał służyć kształtowaniu u uczniów takich możliwości. Jednak w myśl nowych ujęć kreatywny lub twórczy jest ten uczeń, który wymyśli cokolwiek, na przykład poda jak najwięcej zastosowań spinacza biurowego (zastosowania mogą być bezsensowne). Tymczasem człowiek kreatywny lub twórczy (także uczeń) to ten, który zdolny jest do tworzenia czegoś nowego, oryginalnego, niezwykłego, posiadającego przy tym określoną, znaczną wartość. Takim samym zmianom ulega więc również wyraz *innowacyjny*, *innowacyjność*. Pod wpływem częstotliwości użyć z zakodowanym w nich nowym znaczeniem wskazane wyrazy przestały być nośnikami niezwykłości. Nie powinno więc chyba dziwić zaproszenie na konferencję na temat *profesjonalizacji kreatywności* i nikt już nie zastanawia się, że oba wyrazy pozostają względem siebie w zupełnej sprzeczności. Profesjonalizm zakłada czyjeś duże umiejętności i wysoki poziom wykonywanej pracy, w tym również szybkie i skuteczne odwoływanie się do określonych procedur i reguł. Kreatywność natomiast z zasady unika schematów i odwołuje się do działań niekonwencjonalnych albo w zwykłych dostrzega nowe, nieznanne możliwości.

Podobną sprzeczność zauważymy w zestawieniu *plany wynikowe*. Możemy je uznać za nazwę poprawną tylko wtedy, gdy przyjmiemy, że ma ona charakter przenośny, tych wszakże w dydaktyce pojawiło się zbyt dużo, by je akceptować. Zadaniem nauki jest precyzyjne określanie lub nazywanie czegoś; zadowalanie się skojarzeniem lub grą słów naukowe nie jest. Plan to zamiar, zamysł, szkic, projekt, także program wykonania zadań lub rozkład zajęć. Natomiast wynik, od którego pochodzi przymiotnik *wynikowy*, oznacza to, co zostało osiągnięte na skutek jakichś działań. Plan nie jest jednak działaniem; rozkład materiału też

⁹ Interklasa. Polski portal edukacyjny, http://www.interklasa.pl/portal/index/strony?main-SP=subjectpages&mainSRV=lwych&methid=8346294&page=subpage&article_id=319804&page_id=16968 [12.10.2016].

¹⁰ Tamże.

¹¹ A. Świst, *Zbiór metod aktywizujących*, <http://sp.poniatowa.pl/art53.htm> [12.10.2016].

nim nie jest. Wynika z tego, że pomiędzy zakresami znaczeniowymi obu wyrazów zachodzi sprzeczność, której nie będzie tylko wtedy, gdy plany powstaną na podstawie wyników, nie o takie plany jednak w tym przypadku chodzi. *Plany wynikowe* zastąpiły *rozkłady materiału nauczania*, a różnią się od nich jedynie rubryką, w której należało zapisać, jaką wiedzę i umiejętności z danej lekcji powinien uczeń wynieść w zakresie wymagań podstawowych i ponadpodstawowych. Tak więc nie są to ani plany wynikowe, bo nie powstały na podstawie wyników, ani plany wyników, ponieważ zawierają jeszcze inne treści. Warto zwrócić uwagę, że od jakiegoś czasu szerzą się w polszczyźnie konstrukcje utworzone za pomocą formantu *-owy*, na przykład *emerytury pomostowe*, *działania pomocowe*, również przywołane wcześniej *ścieżki międzyprzedmiotowe*. Są one pojemne znaczeniowo, nie są jednak precyzyjne.

Odrębną grupę nazw budzących wątpliwości będą stanowiły nazwy o charakterze przerośniętym, których znikomą wartość wyżej uzasadniono. Poza wspomnianymi *planami wynikowymi* zaliczymy tu także *alfabetyzację informacyjną* oraz *ścieżki międzyprzedmiotowe*. Wyraz *alfabetyzacja* znaczy tyle, co ułożenie wyrazów w porządku alfabetycznym, upowszechnienie umiejętności czytania, pisanie i liczenia w regionie zacofanym lub stworzenie alfabetu dla języka, który go nie ma. Żadne z tych znaczeń nie dotyczy informacji, informatyki lub technologii cyfrowych. Pojęcie jest nieprecyzyjne i z powodzeniem może być zastąpione przez *edukację informacyjną*. Tyle że edukacja już spowszedniała, natomiast alfabetyzacja zdaje się przydawać nazwie pewnej szacowności lub podniosłości. Nieco inaczej jest w przypadku *ścieżek międzyprzedmiotowych*. Uwzględniając zakres znaczeniowy obu wyrazów, nazwa ta znaczy: *ścieżki/drogi między przedmiotami* i trzeba przyznać, że brzmi to dość humorystycznie, bez względu na to, czy mamy na myśli rzeczy materialne, czy nauki objęte programem nauczania w szkole. Nazwa ta budziła wątpliwości samych jej twórców (a można było ją zastąpić *zajęciami integracyjnymi*), w końcu jednak przyjęła się i nagle zanikła¹².

¹² Na blogu Dariusza Chętkowskiego czytamy: „Po dziesięciu latach funkcjonowania ścieżki edukacyjne zostały zamknięte. [...] Odetchnęliśmy z ulgą [...]. Nie trzeba już realizować międzyprzedmiotowych programów zdrowotnych, medialnych, filozoficznych i innych. Można, ale nie trzeba. [...] MEN wycofuje się ze ścieżek tak niewyraźnie, że można nie zauważyć. A przecież był to narodowy program lepszej edukacji. Ścieżki [...] miały zapewnić dzieciom nabycie umiejętności, jakich w ramach zwykłych przedmiotów nie sposób nauczyć. Teraz z tego rezygnujemy [...]. Stare się skończyło, ale przecież idzie nowe. Teraz MEN wprowadza EWD (edukacyjną wartość dodaną). Znowu trzeba będzie się szkolić, płacić z własnej kieszeni i wyciągać pieniądze z budżetu miasta. Znowu trzeba będzie siedzieć godzinami na radach i wymyślać procedury badania EWD, sprostania EWD, podniesienia wyników, wdrożenia dzieci itd.” (tenże, *Ścieżki edukacyjne zamknięte, EWD otwarte*, <http://chetkowski.blog.polityka.pl/2009/11/04/sciezki-edukacyjne-zamkniete-ewd-otwarte> [12.10.2016]).

Dodajmy jeszcze, że na potrzeby wdrożenia ścieżek międzyprzedmiotowych powstało wiele publikacji, zob. np. J. Łojek, V. Panfil, *Ścieżki edukacyjne w szkole ponadgimnazjalnej*, Warszawa 2003; *Ścieżki edukacyjne – teoria i praktyka*, red. M. Suchańska, Kielce 2001; T. Janicka-Panek, *Dokumentacja realizacji ścieżek edukacyjnych. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Warszawa 2003.

Wśród usterek o charakterze leksykalnym notujemy także anglicyzmy, tak w postaci wyrazów przejętych wprost z języka angielskiego, jak i kalk językowych. Należy tu wymienić często używane: *tutor* i *tutoring*, *coach* i *coaching*, *ewaluacja* (ocena przydatności i skuteczności podejmowanych działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych w odniesieniu do założonych celów, służąca doskonaleniu tych działań), *lider* oraz EWD (*edukacyjna wartość dodana*), niewykluczone, że zaliczymy tu również *zajęcia edukacyjne* i *edukatora* (ang. *educator*), mimo że w języku polskim wyraz edukacja znany jest od dawna. Nie będziemy wnikać, dlaczego *tutor*¹³, *tutoring*, *coach*, *coaching*¹⁴, *lider* i *ewaluacja* pojawiły się akurat w tej postaci. Być może trudno już szukać rodzimych odpowiedników nazw przejętych z obcych systemów językowych, także dydaktycznych, a do tego wydają się one zbyt banalne (?). Pierwszy wyraz został przejęty z angielskiego systemu szkoły wyższej i można go zastąpić rodzimymi: nauczyciel, mistrz, opiekun lub zdomowionym już wyrazem mentor; *tutoring* zaś to nic innego jak opieka, opieka naukowa. *Coach* z kolei został przejęty z działalności biznesowej i może zostać zastąpiony przez trenera osobistego lub – krócej – trenera. Zarówno praca tutora, jak i coacha oparte są na innych zasadach niż praca nauczyciela. Na gruncie dydaktyki szkolnej mogą być wykorzystane w niewielkim stopniu i – zdaje się – były i są stosowane podczas indywidualnej pracy nauczyciela z uczniem.

¹³ Tutor to osoba, która potrafi pokierować całościowym (obejmującym wiedzę i postawy) rozwojem młodego człowieka, pomaga mu rozpoznać własny potencjał i wspólnie z nim wyznacza ścieżki rozwoju naukowego, osobistego i społecznego. Jego zadaniem jest uczyć samodzielnie myślenia i budowania opinii opartych na wiedzy oraz ich obrony, a także inspirować i zachęcać do działania. Oddziaływanie na podopiecznego odbywa się podczas indywidualnych spotkań, które dla młodego człowieka mogą być przygodą intelektualną. Tutor potrafi budować długotrwałe relacje, posiada doświadczenie i kompetencje we wspieraniu innych w rozwoju, jest otwarty na uczenie się oraz korzystanie z doświadczeń innych. Odczuwa radość i satysfakcję w pracy z drugą osobą. Daje podopiecznemu to, czego zwykle nie mogą zapewnić masowe systemy edukacji: możliwość wyłącznego skoncentrowania uwagi na osobie podopiecznego i w związku z tym dostosowania ścieżki edukacyjnej do jego sytuacji. Zob. np. *Tutoring – poznaj innowacyjną metodę*, http://tutoring.edu.pl/tutoring_definicja_innowacyjna_metoda,page,46 [12.10.2016].

¹⁴ Coach to osoba wspomagająca i wspierająca, osobisty trener, którego zadaniem jest uwalnianie potencjału podopiecznego. Współpraca z nim oparta jest na partnerstwie i trwa około 4–6 miesięcy. Zadaniem coacha jest przekazywanie wiedzy i umiejętności w celu osiągnięcia poprawy realizacji celów, prowadzenie podopiecznego w kierunku odkrywania jego ukrytych zdolności i możliwości, wspomaganie w uwalnianiu wewnętrznego potencjału i uświadamianie istnienia wielu możliwości oraz przygotowanie do samodzielnego wyboru różnych sposobów zachowania i kierunków działania. Coach powinien wydobyć mocne strony podopiecznego, pomagać mu w omijaniu osobistych barier i ograniczeń w celu osiągnięcia celu, a także efektywnej pracy w zespole. Promuje zatem rozwój nowych strategii myślenia i działania. Pełni rolę nauczyciela, trenera. Powinien charakteryzować się komunikatywnością, cierpliwością, dokładnością, życzliwością i szacunkiem dla innych ludzi. Zob. np. *Profesjonalny coach, czyli kto?*, <http://www.competitiveskills.pl/aktualnosci/profesjonalny-coach-czyli-kto-226.html>; A. Zadroga, *Coach, czyli kto?*, http://wyborcza.pl/1,76842,8563661,Coach_czyli_kto.html [25.10.2010]; K. Urbaniak, *Kim jest coach i co może dla Ciebie zrobić – wywiad z Adamem Gieniuszem*, <http://kreatormiazmian.pl/kim-jest-coach-co-to-jest-coaching/#sthash.uQrsU6oi.dpuf> [12.10.2016].

W przypadku pozostałych przywołanych w tej grupie nazw: zamiast *lidera* może być przewodniczący, a w ostateczności znany już szef, *ewaluacja* z kolei to rodzima ocena. Co ciekawe – ewaluacja ma zawierać w sobie informację zwrotną (uczniowie np. dokonują oceny lekcji, a nauczyciel na tej podstawie uzyskuje rozeznanie, czy jego działania się powiodły), tymczasem w języku angielskim *evaluate* znaczy *oceniać kogoś lub coś* i żadnej informacji zwrotnej znaczenie tego wyrazu nie zakłada. Tak więc zamiast ewaluacji mogłaby być *ocena* (*ocena pracy własnej*), a nawet *podsumowanie*, które również powinno dać nauczycielowi *informację zwrotną*. EWD (*edukacyjna wartość dodana*) „to sposób na mierzenie wkładu szkoły w osiągnięcia szkolne uczniów, którzy do niej uczęszczali” albo „wskaźnik efektywności pracy szkoły”¹⁵. Wydaje się, że EWD, skoro już musi istnieć (ale czy koniecznie musi?), można z polską nazwać *wskaźnikiem efektywności pracy szkoły*, tym bardziej że takie ujęcie wnosi konkretną informację, a EWD – żadnej. Nie należy do przedmiotu rozważań zastanawianie się, iluż to ocenom musi podlegać uczeń i nauczyciel, by nauczanie szkolne było doskonałe i rozwijało wszechstronnie młode pokolenia, warto wszakże wspomnieć, że ten bezmiar oceniania wcale nie przekłada się na podniesienie *wskaźnika efektywności pracy szkoły*: zauważamy – niestety – wobec coraz gorzej przygotowanych do życia młodych ludzi. Ostatecznie można uznać, że EWD jest potrzebne, choć przed reformą zarówno szkoły, jak i rodzice doskonale radzili sobie bez niego. Na pewno jednak skomplikowanych obliczeń nie powinni dokonywać nauczyciele.

Kolejną grupę nieuzasadnionych innowacji leksykalnych w dydaktyce stanowią nadwyżki słowne lub pojęciowe. W miejsce *lekcji* zaproponowano *zajęcia edukacyjne*, *nauczyciel* miał być zastąpiony nazwą *edukator* i w pewnym stopniu także *tutor*, *coach*; *nauczycielka* – *edukatorką* (pewnie należałoby wprowadzić także *tutorkę*; a jak powinna brzmieć forma żeńska od *coach*? *coachyna*? bo na pewno nie *coachka*), *klasa* została nazwana *oddziałem*, *podmiot liryczny* – *osobą mówiącą w wierszu*, *ja lirycznym*, *praca w grupach* – *pracą w zespołach*. Trudno stwierdzić, jaki cel przyświecał wprowadzaniu nowego nazewnictwa – czy miało ono podkreślać zmiany w systemie nauczania? Nowe nazwy nie wnoszą niczego nowego do treści kryjących się za starymi, toteż najczęściej występują tylko w dokumentach, ponieważ na co dzień używa się „zwykrajnych”, tradycyjnych pojęć. W publikacjach metodycznych znajdziemy jednak też choć nie jest to zjawisko częste, przykłady używania nowych.

Jako błędne możemy również wyodrębnić nazwy, których uściślenie przez dodatkowe określenie prowadzi do swoistego rodzaju pleonazmów: *ocenie kształtujące* i *metody aktywizujące*. *Ocenianie kształtujące* polega na pozyskiwaniu przez nauczyciela i ucznia w trakcie nauczania informacji pozwalających rozpoznać, jak przebiega proces uczenia się, aby nauczyciel mógł modyfikować

¹⁵ F. Kulon, P. Majkut, *Interpretacja trzyletnich wskaźników edukacyjnej wartości dodanej* [w:] *XV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, Kielce 2009, s. 154, http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XV_KDE/pojedyncze/kulon-majkut.pdf [12.10.2016].

swoją pracę, a uczeń otrzymywał informację zwrotną pomagającą mu się uczyć¹⁶. Metody aktywizujące z kolei to grupa metod nauczania, które charakteryzuje to, że w procesie kształcenia aktywność uczniów przewyższa aktywność nauczyciela. Angażują one uczniów emocjonalnie, percepcyjnie, motorycznie, werbalnie, a także w sferze emocjonalno-motywacyjnej¹⁷. W początkach ich stosowania stawiane były w opozycji do metod „tradycyjnych”, czyli wszystkich – z wyjątkiem problemowej. Przywołana wcześniej definicja jest jedną z kilku¹⁸. *Ocenianie kształtujące* i *metody aktywizujące* zdają się brzmieć logicznie, tak naprawdę jednak *kształtowanie* wpisane jest w funkcję stosowania oceny: ocena pozwala poznać własne możliwości, kształtuje zainteresowania, buduje właściwe motywacje itd., a więc kształtuje coś w uczniu. Podobnie jest w przypadku *metod aktywizujących*: nie ma metod, które by nie aktywizowały, każda odwołuje się do określonych rodzajów aktywności, angażując umysł, pamięć, emocje lub różnego rodzaju możliwości ucznia (zwane też inteligencjami). Co najwyżej nauczyciel nie potrafi ucznia zaktywizować.

Przy okazji omawiania *alfabetyzacji informacyjnej* wspomniano o zbędnym nadawaniu nazwie szacowności lub podniosłości; możemy też dodać dążenie do takiego jej ujęcia, by wskazywało ono jej niezwykle wysoką rangę. Do tej grupy nazw zaliczymy również *operacjonalizację celów kształcenia*, *czasowniki operacyjne* oraz *zarządzanie informacjami*. W przypadku pierwszej nazwy idzie oczywiście o operacjonalizację, bo cele kształcenia znane są od dawna i nie budzą wątpliwości. *Operacjonalizację* możemy wywieść od *operacji* oraz *racjonalizacji*. *Operacja* znaczy tyle, co działania skierowane na wykonanie określonego zadania lub zbrojna akcja o charakterze specjalnym. Może to więc być zabieg np. chirurgiczny lub operacja wojskowa i w obu przypadkach zakłada się występowanie określonych, specjalistycznych działań logistycznych. *Operacjonalizacja celów kształcenia* takich działań i zabiegów nie potrzebuje, jeśli nawet w początkach jej stosowania mówiło się, że pożądana jest współpraca wszystkich nauczycieli uczących w szkole tego samego przedmiotu. *Racjonalizacja* z kolei to stosowanie środków zmierzających do usprawnienia czegoś; ujmowanie stanów rzeczy w kategoriach rozumowych, a nie emocjonalnych. Znaczenie pierwsze zdawało się przyświecać operacjonalizacji celów, tyle że niczego nie usprawniło – nie uczyniło procesu dydaktycznego wydajniejszym (być może dlatego, że obowiązek operacjonalizacji scedowano na nauczycieli; tam zaś, skąd ona przyszła, czyniły to zespoły ludzi odpowiednio w tym kierunku przygotowanych); zmiana ujęcia stylistycznego celów doprowadziła natomiast do zagubienia celów wychowawczych, a więc proces ten uczyniła mniej wydajnym. Pozostaje więc uwzględnienie ujmo-

¹⁶ *Ocenianie kształtujące*, OK, <http://www.ceo.org.pl/pl/ok> [12.10.2016].

¹⁷ B. Bogdańska, *Metody pracy z dziećmi*, <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU6435> [12.10.2016].

¹⁸ Podczas ostatniej Jesiennej Szkoły Dydaktyków (2016 r.) zwrócono uwagę na potrzebę ograniczenia bezustannego wprowadzania nowych nazw metod: to, co kryje się za metodami aktywizującymi, to w istocie stare metody nauczania z dodatkiem nowego elementu.

wania przedmiotu poznania w kategoriach rozumowych, a nie emocjonalnych, to chyba jednak zbyt mało, by łączyć to znaczenie z *operacją* i *racjonalizacją*¹⁹.

Wraz z operacjonalizacją celów kształcenia pojawiły się *czasowniki operacyjne* – nazwa brzmiąca bardzo poważnie i budząca na początku zastanowienie co do ich kategorii gramatycznej. Nie jest to jednak specjalna grupa gramatyczna, a jedynie ten ich zbiór, który jest używany do formułowania celów operacyjnych²⁰. Podobne odczucia może wywołać pojęcie *zarządzanie informacją* (lub informacjami). Zarządzanie to „zbiór działań zmierzających do osiągnięcia określonego celu związanego z interesem (potrzebą) danego przedmiotu zarządzania, realizowanych w następującej sekwencji: planowanie (wybór celów i sposobów ich osiągania oraz precyzowanie stosownych zadań i terminów ich wykonania); organizowanie (przydzielanie i zapewnianie zasobów niezbędnych do realizacji zaplanowanych działań w sposób gwarantujący skuteczność i sprawność zarządzania); przewodzenie (kierowanie, motywowanie do współpracy w trakcie realizacji zadań); kontrolowanie (stała obserwacja postępów i podejmowanie korygujących decyzji)”²¹. Pojęcie to w żaden sposób nie chce łączyć się z wyrazem *informacja* i nasuwa skojarzenia z wyszukiwaniem informacji w Internecie, ich pobieraniem, klasyfikowaniem, zbieraniem w „chmurze”, i właściwie nie do końca wiadomo, co z tymi zbiorami robić później. Na zasadzie analogii do marketingu i zarządzania można wnioskować, że zebrane informacje można by odsprzedawać, tyle że to nieetyczne. Rozwiązanie tego zawiłego problemu było przypadkowe. *Zarządzanie informacją* znaczy tyle, co *korzystanie z informacji*²² (i nic nie stoi na przeszkodzie, by przy takim ujęciu pozostać): ocena zdobytych informacji, ich selekcja i użycie do kreatywnego (*sic!*) i optymalnego rozwiązania problemu, a także: świadomość i rozumienie zasad prawnych oraz etycznych, które związane są z dostępem i przetwarzaniem informacji²³. Niewykluczone, że *zarządzanie informacją* jest tłumaczeniem angielskiego *information resource management*. Wówczas mielibyśmy do czynienia z anglicyzmem.

Na zakończenie analizy słownictwa w dydaktyce, w którym dochodzi do nieuzasadnionych innowacji, przywołałyśmy jeszcze wyraz *kolaboracja* w znaczeniu

¹⁹ Operacjonalizacja celów kształcenia obrosła w taką literaturę, że podawanie w wątpliwość celowości jej stosowania można uznać za samobójstwo dydaktyczne. Stwierdzam jednak, że – niestety – nie zauważam żadnego pozytywnego wpływu operacjonalizacji na system kształcenia. To jedynie zmiana ujęcia stylistycznego, a od tego nie przyrosło uczniom ani wiedzy, ani umiejętności. Próba poddania operacjonalizacji celów wychowania nie powiodła się (i powieść się nie mogła z oczywistych względów), doprowadziła za to do ich zagubienia, co w przypadku języka polskiego jako przedmiotu można uznać za katastrofalne.

²⁰ Okazuje się jednak, że czasowniki operacyjne znane były w pedagogice medycznej i pokrywają się z czasownikami operacyjnymi stosowanymi do operacjonalizacji celów, która zaistniała w polskiej dydaktyce dekadę później. Zob. J.J. Guilbert, *Zarys pedagogiki medycznej*, Warszawa 1983, s. 146.

²¹ *Encyklopedia PWN*, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/zarządzanie;4000464.html> [12.10.2016].

²² Mapa umiejętności XXI wieku. Nauki społeczne, http://www.edunews.pl/images/pdf/umiejtnoscixxi_pl.pdf [12.10.2016].

²³ Tamże.

*współpraca*²⁴. Jest to rażący błąd, powstały niewątpliwie pod wpływem angielskiego *collaboration*. Nie uznano go jednak za anglicyzm, ponieważ wyraz taki istnieje na gruncie polskim i denotuje *zdradę, współpracę z wrogiem*. Rozszerzanie tego znaczenia jest nadużyciem.

Osobną grupę budzących sprzeciw nazw stanowią te, w których dochodzi do naruszenia wzorców stylistycznych. Idzie tu o użycie w terminologii naukowej słownictwa potocznego. Szczególnie mocno ten trend zaznaczył się w nazwach metod: *szkielet rybi, poker kryterialny, piramida pomysłów, rybki w akwarium, śnieżna kula, drzewko decyzyjne*, „6 myślowych kapeluszy”/kapelusze de Bono (mylone z nazwą zespołu De Mono), *spacer dydaktyczny* i wiele innych. Niektóre z nich skrywają stare metody, np. *rybki w akwarium* można uznać za dyskusję panelową, a *drzewo/drzewko decyzyjne* – za metodę z grupy metod nauczania problemowego²⁵, tyle że „wzbogaconą” o rysunek drzewa, niczemu w sumie niesłużący. Mamy więc tu do czynienia z niepotrzebnymi naddatkami terminologicznymi. Niektóre z przywołanych metod metodami nie są, np. *śnieżna kula* informuje jedynie o sposobie gromadzenia i narastania informacji, *szkielet rybi* to w zasadzie schemat zapisu, zaś o *rozmowie dydaktycznej* pisano wcześniej. Nie wiadomo właściwie, czemu nazwy te mogą służyć. Nie wydaje się, by spodobały się uczniom; zdaje się, że wykazują oni więcej krytycyzmu wobec innowacji niż osoby im hołdujące. Uczniom zresztą metod lekcji nie podajemy. W konspektach lub scenariuszach mogą natomiast wyglądać groteskowo. Wyobraźmy sobie na przykład przy temacie *Człowiek wobec doświadczeń obozowych* metodę *szkielet rybi* albo *rybki w akwarium*.

Dużo kontrowersji budzą rozpropagowane jakiś czas temu skrótowce, utworzone od: *na co będziemy zwracać uwagę* oraz od będącego dla niego podstawą *oceniającego kształtującego*. Drugie brzmi ni mniej, ni więcej tylko OK, przestaje jednak drażnić, gdy zwrócimy uwagę na *nacobezu* lub *NaCoBeZU*²⁶. Na stronie tytułowej publikacji poświęconej *nacobezu* w centralnym miejscu znajdziemy w tarczy OK i jest to emblemat *oceniającego kształtującego*²⁷. Całe lata walczyliśmy z OK, zwracając uwagę, że jest obce. A tu autorzy publikacji metodycznej odwołują się do niego, uznając zapewne za doskonały chwyt. *Nacobezu* zaś, choć już na pierwszy rzut oka jest infantylizmem, traktowane jest poważnie, co poświadczają

²⁴ Zob. np. M. Polak, *Mapa umiejętności XXI wieku*, <http://edunews.pl/system-edukacji/22-aktualnoci/system-edukacji/522-mapa-spoecznych-umiejtnosci-xxi-wieku> [12.10.2016].

²⁵ Może warto dla przykładu zwrócić uwagę na *drzewko decyzyjne*. Moim zdaniem jest to heureka wzbogacona o element wizualizacyjny (nauczyciel stawia problem „co by było, gdyby...”, a uczniowie go rozwiązują i pomysły wpisują w odpowiednie miejsce). Spotkałam się jednak z innymi klasyfikacjami tej metody: uznaje się ją także za metodę problemową lub za odmianę dyskusji. To przykład na to, jak nieprecyzyjne nazewnictwo może być mylące.

²⁶ *Ocenianie kształtujące. Dzielimy się tym, co wiemy!* Zeszyt drugi: *Nacobezu*, red. D. Sterna, A. Dojer, s. 4, http://www.ceo.org.pl/sites/beta.serwisceo.nq.pl/files/news-files/zeszyt_dzielmy2_-_nacobezu.pdf [12.10.2016].

²⁷ Tamże, s. 4.

tytuły rozdziałów²⁸. Dodajmy jeszcze, że autorki wspomnianej publikacji podpisują się zdrobniałą wersją imienia Hania, Ania, Małgosia, a jedna z nich chwali się nawet: „Moi uczniowie w jednej z klas nazywali to (nacobezu) «ocb», skrót od *o co biega*”²⁹ – co dopełnia żaloszny obraz może nie tyle współczesnej szkoły, ile propozycji z zakresu dydaktyki (uczniowie innej szkoły, dowiedziawszy się, że nie stanowią już klasy, tylko „oddział”, podarowali swojej nauczycielce kubek z napisem: „Dla Naszej Oddziałowej”). Należy w tym miejscu przypomnieć i podkreślić: w artykule nie poddajemy analizie innowacji dydaktycznych, a jedynie ich nazwy. Każdy pomysł wspomagający nauczyciela w jego pracy wart jest rozpatrzenia, chociaż trzeba zwrócić uwagę, że *nacobezu* przypomina znane z przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, stosowane jeszcze na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku *zagadnienia/zagadnienia lekcyjne* zapisywane na tablicy pod tematem³⁰. Ich celem było porządkowanie pracy ucznia i zwracanie uwagi na istotę jego pracy, czyli na to, *na co powinien zwrócić uwagę*.

W przedmowie do innej publikacji poświęconej *ocenianiu kształtującemu* znajdujemy informację, skąd docierają do nas innowacje dydaktyczne: z Zachodu, na przykład z Wielkiej Brytanii i USA³¹. I stąd może anglicyzmy oraz nieudane nazewnictwo. Autor przedmowy do jednej z tych publikacji, Jacek Strzemieczny, podaje pięć strategii oceniania kształtującego³², które przypominają założenia wspomnianego wcześniej programu *Kreator*³³. Program ten początkowo znalazł wielu zwolenników, gdyż zdawał się panaceum na całe zło polskiej praktyki szkolnej, ale zniknął równie nagle jak ścieżki międzyprzedmiotowe. W szukaniu pomysłów zaczynamy więc zataczać koła i wracamy do punktów wyjścia (przypomnijmy przywołane wcześniej *zagadnienia lekcyjne* i *nacobezu*). Może więc

²⁸ „Rozważania związane ze stosowaniem nacobezu – czytamy w omawianej pozycji – uporządkowaliśmy wokół następujących kwestii: I. Trudność w odróżnieniu celu lekcji od nacobezu; II. Kiedy stosujemy nacobezu; III. Ocenianie tylko tego, co było zapowiedziane w nacobezu; IV. Pytania o wielkość i treść nacobezu; V. Dostosowanie nacobezu do poziomu uczniów; VI. Czy nacobezu nie stanowi ograniczenia dla samodzielności i twórczego rozwoju uczniów?; VII. Czy nacobezu w ogóle jest potrzebne; VIII. Dziwna nazwa «nacobezu»; IX. Brak czasu na nacobezu; X. Trudność w powiązaniu nacobezu z poziomami wymagań i oceną sumującą, czyli stopniem” (tamże, s. 4).

²⁹ Tamże, s. 20.

³⁰ *Zagadnienia lekcyjne* podawała ucząca mnie w połowie lat siedemdziesiątych Helena Jastrzębska, nauczycielka LO im. Józefa Chelmońskiego w Łowiczu. Ten sposób pracy napotkałam ponownie jako nauczyciel i później metodyk.

³¹ D. Sterna, *Uczę (się) w szkole*, Warszawa, 2014, s. 5–8, <http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/ucze-sie-w-szkole.pdf> [12.10.2016].

³² J. Strzemieczny podaje następujące strategie oceniania kształtującego: „I. Określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu. II. Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań, dzięki którym będzie można uzyskać informacje, czy i jak uczniowie się uczą. III. Udzielanie uczniom informacji zwrotnych, które umożliwiają widoczny postęp w ich procesie uczenia się. IV. Umożliwianie uczniom korzystania z siebie nawzajem jako zasobów edukacyjnych. V. Wspomaganie uczniów, by stali się odpowiedzialnymi autorami procesu swojego uczenia się” (*Ocenianie kształtujące...*, s. 6–7).

³³ *Materiały edukacyjne programu „Kreator”*, Warszawa 1999, s. 1–3.

już czas zacząć studiować polską myśl dydaktyczną i w niej szukać pomysłów, tym bardziej że przyjmowanie myśli zachodniej przypomina często wyważanie otwartych drzwi. Warto dodać, że wprowadzaniu nowych pomysłów towarzyszy kreowanie całej ideologii³⁴, której celem jest ukazanie ich niezwyklej wagi, a także skutków braku przynoszącego ogromną wręcz szkodę polskiej szkole. Później zaś szybko się o nich zapomina (zob. przypis 12). Niefortunne nazewnictwo prowadzi natomiast do infantylizacji dydaktyki poprzez zrównywanie wiedzy akademickiej z potoczną, przede wszystkim jednak wprowadza chaos i szum informacyjny, które nie sprzyjają ani pracy nauczyciela, ani jego rozwojowi – ze szkodą dla ucznia.

The breach of language norm in didactic nomenclature as an example of disturbance in modern Polish language

Abstract

The article raises the problem of linguistic innovations spreading in the didactic vocabulary. They raise objections among teachers and educators because they are dissonant with the culture of Polish language. Unjustified innovations concern lexis and stylistic patterns, however, they do not interfere with intrasystemic rules of the language. Similar tendencies are characteristic for modern Polish language. However, linguistic innovations in didactics are not their result, which makes this situation very dangerous, as it regards scientific life. Instead at school they lead to infantilisation of didactic process, introducing chaos and information noise.

³⁴ Np. EWD, czyli edukacyjną wartość dodaną, mogą wykonać tylko nauczyciele danej szkoły, ponieważ tylko oni znają jej specyfikę. Warto też zwrócić uwagę, co na temat planu wynikowego pisał kilka lat temu jeden z nauczycieli:

„II. Czym jest nauczycielski plan wynikowy?

Profesor Bolesław Niemierko pisze: «Planowanie wynikowe w dydaktyce opiera się na jasno i realistycznie określonych wymaganiach programowych. Nie może to być jeden zbiór wymagań, gdyż uzdolnienia uczniów są nazbyt zróżnicowane. Niezbędna jest pewna hierarchia wymagań» (s. 123). [...] Plan wynikowy powinien być podstawą wszelkich działań związanych z diagnozowaniem, badaniem, mierzeniem czy też ewaluacją osiągnięć edukacyjnych ucznia.

III. Rozkład materiału, a plan wynikowy

Dawne [...] rozkłady materiału konstruowane były pod kątem podziału zakresu materiału na jednostki lekcyjne, na których należało go «przerobić», zrealizować. Łatwo zauważyć, że o ile w rozkładzie najważniejsza była ilość przerobionego materiału, to w planie wynikowym dominuje rzeczywisty wynik uczenia się. Ważniejsze są umiejętności, jakie uczeń opanuje na lekcji, niż ilość omówionego materiału. Z dawnego rozkładu materiału można było dowiedzieć się, jakie wiadomości nauczyciel przekazał uczniom, jakie cele zrealizował, jakimi środkami i metodami się posłużył, ale nie można było stwierdzić, jakie umiejętności uczniowie zdobyli» (M. Zabost, *Plan wynikowy czy rozkład materiału?*, s. 2, http://www.profesor.pl/mat/pd4/pd4_m_zabost_040521.pdf [21.10.2016]).

Przypomnijmy, że od *planu wynikowego* właśnie się odchodzi. Niedługo zapewne odejdzie się także od EWD oraz od *oceniania kształtującego*.