

MIROŚLAW GRZEGÓRZEK

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Poloniści wobec charakterystyki postaci. Rekonesans badawczy

*Nauczyciel tylko wtedy może nauczać,  
jeśli potrafi również zakwestionować samego siebie.*

D. Whitmore

### Uwagi wstępne

Charakterystykę postaci rozpatrywać można jako szkolny prototyp gatunku (auto)prezentacyjnego<sup>1</sup>, jednak praktyczna nauka trudnej sztuki wywierania określonego wrażenia na innych to nie jedyny atut omawianego genu mowy<sup>2</sup>. Charakteryzowanie postaci jest bardzo obszernym procesem dydaktycznym, wciągającym w obręb rozważań lekcyjnych różne elementy dzieła<sup>3</sup> i umiejętności językowe<sup>4</sup>; to sposób kreowania zapadającego w pamięci czytelników bohatera<sup>5</sup>, a zarazem jeden z podstawowych gatunków komunikacji potocznej, wszechobecny i niezbędny w codziennych interakcjach użytkowników mowy<sup>6</sup>. Umiejętność (auto)charakteryzowania umożliwia zarazem nabywanie języka niezbędnego do tworzenia (auto)narracji na swój temat, sprzyjając narodzinom ustrukturyzowanej narracyjnie tożsamości podmiotu, którego wizerunek kreowany jest współcześnie on-line w Internecie i zapośredniczony przez elektroniczne gadżety<sup>7</sup>. Na tym tle charakterystyka, zaliczana tradycyjnie do szkol-

<sup>1</sup> M. Grzegórzek, *W sieci szkolnych gatunków (auto)prezentacyjnych. W poszukiwaniu prototypu*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2017, nr 3 (12).

<sup>2</sup> O niejednoznacznym statusie ontologicznym pojęcia gatunku i jego odpowiednikach terminologicznych por. *Polska geneologia lingwistyczna*, red. D. Ostaszewska, R. Cudak, Warszawa 2008, s. 23.

<sup>3</sup> W. Szyszczowski, *Analiza dzieła literackiego w szkole*, Warszawa 1964, s. 46.

<sup>4</sup> M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985, s. 245 i n.

<sup>5</sup> M. Pietrzak, *Językowe środki kreowania postaci w twórczości historycznej H. Sienkiewicza*, Łódź 2004, s. 15. Por. H. Cieślakowa, *Charakteryzacja językowa postaci w powieści polskiej w latach 1800–1831*, Gdańsk 1969.

<sup>6</sup> M. Kuziak, S. Repczyński, *Jak pisać?*, Bielsko-Biała 2002, s. 53.

<sup>7</sup> M. Grzegórzek, *Wybrane aspekty narracyjne charakteryzowania postaci w szkole*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VIII” 2017, nr 227, s. 182–197.

nych form wypowiedzi<sup>8</sup>, jest deprecjonowana i narażona, jak chyba żadna inna forma wypowiedzi, na schematy poznawcze oraz piętnowana stereotypową łatką „życiowej nieprzydatności” przez uczniów, ale i nauczycieli<sup>9</sup>.

Szczególnie ta ostatnia kwestia wydaje się intrygująca z punktu widzenia skuteczności dydaktyki polonistycznej. W związku z tym u genezy opisanego w niniejszym tekście badania wśród polonistów legło poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania: jaki jest stosunek nauczycieli do jednej z podstawowych form wypowiedzi szkolnej? Jak oceniają jej przydatność w dorosłym życiu swoich wychowanków? W jakich sytuacjach i kontekstach wykorzystują ją w procesie dydaktycznym? Czemu (komu?) podejmowane działania mają służyć – jak uczący postrzegają cele pracy z charakterystyką? Jakie metody wykorzystują? Czy coś należałoby w podejściu do charakterystyki zmienić w związku ze zmianami językowo-komunikacyjnymi i kulturowymi opisanymi przez Jolantę Nocoń?<sup>10</sup>

Tak postawione problemy pozwolą zbadać zależności między doświadczeniem nauczyciela zdobywanym przy tablicy a wiedzą i umiejętnościami metodycznymi wyniesionymi z uniwersytetu w kontekście charakterystyki postaci. W przyjętym założeniu badawczym przewidziano również ewentualne miejsce na inne czynniki związane z procesem stawania się polonistą<sup>11</sup>, które mogą ukazać się w zebranych wśród nauczycieli materiale empirycznym. Pamiętać bowiem należy, iż każdy nauczyciel, jako podmiot procesu dydaktycznego w dyskursie edukacyjnym, poprzez swoje wybory<sup>12</sup> w trakcie realizacji podstawy programowej określa własne miejsce wobec treści nauczania, w tym wypadku omawianej formy wypowiedzi (z korzyścią lub na niekorzyść charakterystyki postaci).

### Jak przebiegał rekonesans?

Aby wstępnie rozpoznać i wyznaczyć miejsce i rolę (auto)charakterystyki postaci – (auto)prezentacji w codziennej pracy dydaktycznej nauczycieli oraz by

<sup>8</sup> J. Nocoń, *Gatunki wypowiedzi na lekcjach języka polskiego*, „Zeszyty Szkolne. Edukacja Humanistyczna” 2006, nr 1(19), s. 31.

<sup>9</sup> M. Grzegórzek, *Charakterystyka postaci w szkole – między stereotypem a kreacją*, „Problemy Wczesnej Edukacji / Issues in Early Education” 2017, nr 2(37), s. 123–134.

<sup>10</sup> Ekspansja mówioności i stylu potocznego, język mass mediów jako wzorzec, dominacja kultury obrazu, kultury popularnej, języka angielskiego i marginalizacja humanistyki. Por. J. Nocoń, *Problemy i dylematy współczesnej lingwodydaktyki języka polskiego*, „Lingwistyka Stosowana” 2012, nr 5, s. 51.

<sup>11</sup> Mam tu na myśli specjalizację literaturoznawczą lub językoznawczą w obrębie filologii czy pasje i fascynacje w ramach przedmiotu (poezja, leksykografia, retoryka, logopedia, media, teatr, film i in.).

<sup>12</sup> Szerzej o relacjach między osobistymi wartościami i przekonaniami a „linearnym” rozwojem wiedzy nauczyciela por. D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole [w:] Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, s. 212–217 oraz M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej?, czyli Refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1996, s. 19 i n. Inną kwestią są pomijane w tym artykule wszystkie czynniki „zewnętrzne” – instytucjonalne, czy szerzej – systemowe, ideologiczne, modelujące sposób rozumienia zjawisk i rzeczy. Por. M. Szymańska, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016, s. 30–31.

zaplanować kierunki dalszych badań empirycznych prowadzonych wśród polonistów, posłużyłem się opracowaną przez siebie krótką ankietą o charakterze pilotażowym. Kwestionariusz zweryfikować miał również skuteczność i odbiór projektowanych narzędzi badawczych w ramach przygotowywanej przeze mnie pracy doktorskiej dotyczącej charakterystyki postaci w szkolnej edukacji polonistycznej. Ankieta skierowana była do nauczycieli języka polskiego bez względu na poziom kształcenia, jako że omawiana forma wypowiedzi występuje na wszystkich poziomach edukacyjnych<sup>13</sup>. Link do kwestionariusza rozesłany został pocztą elektroniczną oraz poprzez Facebooka do czynnych nauczycieli języka polskiego zaprzyjaźnionych z autorem badania, szkół ćwiczeń Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, a także pracujących przy tablicy doktorantów oraz polonistów współpracujących z ogólnopolskim czasopiśmie przedmiotowo-metodycznym. W badaniu udział wzięli również nauczyciele języka polskiego uczestniczący w warsztatach filmoznawczych. Ci ostatni wypełniali papierowe wersje ankiety.

Kwestionariusz zaprojektowany został przy użyciu narzędzi oferowanych przez darmową wersję programu „Ankieta+”, który umożliwia zaawansowaną edycję i analizę zebranych danych<sup>14</sup>. W sześciu kolejnych oknach respondent uzupełniał anonimowo podstawowe dane personalne istotne dla badania (okno 1), udzielał krótkich odpowiedzi otwartych w polach tekstowych (okna 2–4 i 6), a także dokonywał wyboru jednego spośród czterech możliwych wariantów odpowiedzi (okno 5). Zrzuty ekranu okien 1–6 wraz z poleceniami dla ankietowanych zamieszczono kolejno poniżej.

Okno 1

<sup>13</sup> Zarówno w ramach „starej”, jak i zreformowanej od roku 2017/18 struktury szkolnej. W klasach IV–VI szkoły podstawowej etapem propedeutycznym dla charakterystyki i zarazem celem był tradycyjnie opis postaci. Co prawda w zdolniejszych zespołach pierwsze proste charakterystyki mogły pojawić się w klasie 6, a w wybitnych nawet pod koniec klasy 5, jednak główny ciężar pracy nad „zdobyciem wiedzy o sobie i o osobie” przyjmowało na siebie gimnazjum. Por. *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum (materiały MEN)*, b.r.w., s. 31 i 38. „Nowa” Podstawa programowa przewiduje tworzenie charakterystyki już na poziomie klas IV–VI! Por. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, s. 15 i 20, <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/J%C4%98ZYK%20POLSKI/Podstawa%20programowa%20kszt%C5%82cenia%20og%C3%B3lno%20z%20komentarzem.%20Szko%C5%82a%20podstawowa,%20j%C4%99zyk%20polski.pdf> [29.01.2018]. Por. też M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985, s. 216–232 (opis – propedeutyka charakterystyki), 245–264 (charakterystyka).

<sup>14</sup> Aplikacja dostępna w Internecie pod adresem [www.ankietaplus.pl](http://www.ankietaplus.pl)

Charakterystyka postaci - ankieta dla nauczycieli

2. Proszę ocenić przydatność kształcenia uczniowskiego tekstu pisanego w formie charakterystyki po zakończeniu edukacji szkolnej.

(Wartość w skali 0-6, gdzie 0 to całkowita nieprzydatność tej formy wypowiedzi, 6 – zdecydowanie duża przydatność).

Wstecz Dalej

Okno 2

Charakterystyka postaci - ankieta dla nauczycieli

3. Proszę nazwać metodę najczęściej wykorzystywaną przez Pana/Panią w pracy z charakterystyką.

Wstecz Dalej

Okno 3

Charakterystyka postaci - ankieta dla nauczycieli

4. Proszę krótko określić najważniejszy wg Pana/Pani cel pracy z charakterystyką postaci na zajęciach.

Wstecz Dalej

Okno 4

Charakterystyka postaci - ankieta dla nauczycieli

5. W jakich okolicznościach charakterystyka postaci pojawia NAJCZĘŚCIEJ na Pana/Pani zajęciach (proszę zaznaczyć JEDNĄ odpowiedź).

- a. na lekcji w związku z lekturą,
- b. podczas zadania klasowego,
- c. jako praca domowa,
- d. innych.

Wstecz Dalej

Okno 5

Charakterystyka postaci - ankieta dla nauczycieli

6. Czy wg Pana/Pani coś należałoby zmodyfikować w pracy nad charakterystyką na lekcjach języka polskiego?

Jeśli odpowiedź jest twierdząca, proszę o parę słów rozwinięcia.

Wstecz Gotowe

Okno 6

## Analiza uzyskanych wyników

### 1. Charakterystyka respondentów

W ankiecie udział wzięło 48 nauczycieli języka polskiego, absolwentów różnych ośrodków akademickich kształcących polonistów: 17 – WSP/AP/UP Kraków, 14 – Uniwersytetu Jagiellońskiego, 4 – WSP w Rzeszowie, 3 – Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2 – WSP w Kielcach/Uniwersytetu Świętokrzyskiego i po 1 z Uniwersytetu Gdańskiego, Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Uniwersytetu Szczecińskiego i WSP w Częstochowie. Dwoje ankietowanych nie uzupełniło w ankiecie informacji o ukończonej uczelni. Zgromadzone w tej części kwestionariusza informacje pokazują, że udało się uzyskać dość szeroki przekrój opinii pedagogów reprezentujących szkoły wyższe z terenu niemalże całej Polski, z silną reprezentacją ośrodka krakowskiego.

44 respondentów to kobiety o zróżnicowanym stażu pracy. Nadłuższy staż odnotowany w ankietach to 36 lat, najkrótszy – pół roku. Średni staż pracy osób uczestniczących w ankiecie wyniósł w przybliżeniu 18,5 roku. Rozkład liczby osób według doświadczenia przy tablicy na tle progów wyznaczonych co 10 lat obrazuje tabela 1.

Tabela 1. Ankietowani wg stażu pracy przy tablicy

Staż pracy w latach	Liczba nauczycieli
?	2
0–9	9
10–19	16
20–29	12
30 i więcej	9
Suma	48

Nauczycieli uczących w szkole mniej niż 10 lat było dziewięciu, ponad 10 lat pracowało szesnastu ankietowanych, ponad 20 lat – dwunastu respondentów, a dziewięciu poświęciło pracy w szkole ponad 30 lat. Jak widać, poszczególne grupy w progach co 10 lat są zbliżone pod względem liczby osób, choć najliczniejsza jest grupa nauczycieli o „średnim” stażu pracy (10–19 lat). Dwoje respondentów nie uzupełniło informacji o swoim stażu pracy.

Ankietowani nauczyciele reprezentowali cały przekrój poziomów kształcenia<sup>15</sup> (tabela 2).

Informacje zebrane w tabeli 2 pokazują, iż wśród respondentów dominowali nauczyciele szkół podstawowych (25), w dalszej kolejności poloniści z gimnazjum

<sup>15</sup> Ze względu na stan przejściowy, w związku z trwającymi zmianami w strukturze polskiej szkoły, stosuje nazewnictwo poszczególnych etapów kształcenia sprzed reformy 2017 roku.

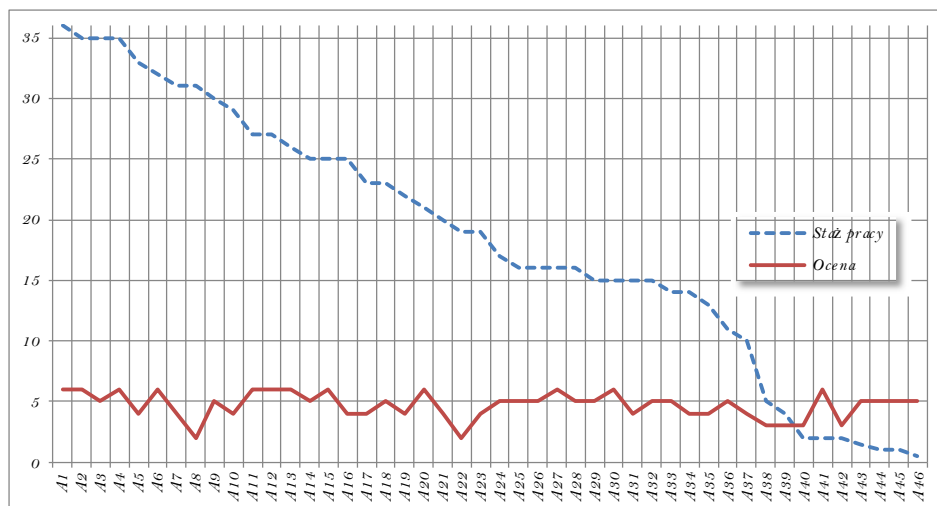
(15), a najmniejszą grupę stanowili nauczyciele języka polskiego ze szkół ponadgimnazjalnych (11). Dwoje respondentów pominęło te dane w ankietach.

Tabela 2. Respondenci wg reprezentowanego poziomu edukacyjnego

Etap edukacyjny	Liczba nauczycieli
?	2
II	20
II i III	5
III	10
III i IV	2
IV	9
Suma	48

## 2. Przydatność charakterystyki, czyli *non scholae sed vitae discimus*

Czy rozwijanie umiejętności redagowania charakterystyki postaci podczas ćwiczeń w mówieniu i pisaniu ma, według uczących, sens w kontekście wyzwań rzeczywistości pozaszkolnej i dorosłości? Czy w życiu przydatne są umiejętności zdobywane podczas godzin polskiego przeznaczonych na budowanie „wiedzy o człowieku”<sup>16</sup>? Odpowiedź, z pozoru oczywista, okazuje się niejednoznaczna. Wykres 1 przedstawia zależność pomiędzy oceną przydatności kształcenia uczniowskiego tekstu pisanego w formie charakterystyki (w skali od 0 do 6) w relacji do stażu pracy ankietowanych (0,5 roku do 36 lat).



Wykres 1. Zależność między stażem pracy a oceną przydatności charakterystyki

<sup>16</sup> Tak nazywa cele pracy nad charakterystyką Maria Nagajowa. Por. M. Nagajowa, *Kształcenie języka...*, s. 245.

Z analizy zestawionych danych wysnuć można następujące wnioski:

- Wyniki oglądane globalnie pokazują, iż pozytywna ocena przydatności charakterystyki postaci jako formy wypowiedzi koreluje ze stażem pracy. Najniżej (4,22) przydatność omawianej formy ocenili poloniści z najkrótszym stażem pracy przy tablicy (poniżej 10 lat). Najstarsi nauczyciele oceniają charakterystykę bardzo wysoko (4,88), lecz najwyższą ceną tę formę nauczyciele w trzeciej dekadzie swojej pedagogicznej kariery (5,0) (tabela 3).

Tabela 3. Średnia ocena przydatności formy w związku ze stażem pracy (skala 0–6)

Staż pracy w latach	Średnia ocena
Poniżej 10 lat	4,22
Ponad 10 lat	4,66
Ponad 20 lat	5
Ponad 30 lat	4,88
Średnia	4,7

- Przyglądając się wynikom indywidualnie, stwierdzić można, iż niskie oceny przydatności charakterystyki postaci wystąpiły zarówno wśród doświadczonych nauczycieli (31, 19 lat – przydatność 2), jak i tych z najkrótszym stażem przy tablicy (5, 4, 2 lata – przydatność 3).
- Najbardziej skrajne oceny przydatności formy dostrzec można w ankietach pracujących w szkole ponad 10 i ponad 30 lat (2–6), co może zaskakiwać.
- Mimo pewnych skrajności (cztery oceny przydatności na 3 oraz dwie oceny na 2, co stanowi jedynie 13% wszystkich ocen) średnia arytmetyczna oceny przydatności charakterystyki przez badanych jest bardzo wysoka i wynosi 4,7. Pozwala to stwierdzić, że nauczyciele rozumieją niepoślednią rolę gatunku w kształceniu polonistycznym i dostrzegają w nim potencjał do wykorzystywania na lekcjach. Żeby proces ten przebiegał efektywnie, niezbędny jest dobór odpowiednich metod pracy.

### 3. Metody wykorzystywane przez nauczycieli

O dydaktycznym pojęciu metody Z.A. Kłakówna pisze tak:

‘metoda’ to jedno z tych niezwykłych słów, które działają jak wytrychy: ciągle na języku, używane powszechnie, pojemne tak, że poza potocznym kontekstem uzgadnianiu znaczeń służyć nie mogą bez dodatkowych objaśnień i równocześnie tak dalece poręczne, że nie do zastąpienia. [...] Na temat metod nauczania języka polskiego strach nawet głos zabierać. Słowo ‘metoda’ bowiem, gdyby sparafrazować Leśmiana, zwyczajnie się tu „włóczy i lajdaczy i udaje, że znaczy”, bo – pojmowane najczęściej jako ścisły synonim ‘sposobu’, jakiegoś sposobu, dowolnego sposobu – wywołuje sugestię, że nieledwie „wszystko jest metodą” i w istocie przestaje cokolwiek znaczyć lub znaczy mało<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Z.A. Kłakówna, *O nauce tworzenia wypowiedzi pisemnych. Na marginesie opracowania Anny Dyduchowej*, „Nowa Poliszczyzna” 2005, nr 1, s. 27.

W przeciwieństwie do dydaktycznej terminologii naukowej w szkolnej praktyce polonistycznej „metoda” potocznie określa się również chwyt, technikę czy formę wykorzystywane przez nauczycieli przy tablicy. Jednak metoda nie jest improwizacją, jednorazowym trikiem czy wypadkową układu ról w procesie nauczania – „metoda to swoista droga, którą można i trzeba wybierać i pokonywać wielokrotnie, jeśli wymagają tego określone potrzeby. [...] Cechy niezbędne dla bycia «metodą» to: planowość działania, celowość, wieloetapowość, powtarzalność, proceduralność”<sup>18</sup>. Nasuwa się pytanie: czy uczący znają i wykorzystują specyficzne metody rozwijania kompetencji tekstotwórczej, znane dydaktyce ćwiczeń w mówieniu i pisaniu od ponad trzydziestu lat?

Zestaw pięciu metod, które służą doskonaleniu kompetencji tekstotwórczej podczas ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, ustrukturalizowała w spójny system Anna Dyduchowa<sup>19</sup>. Proponowany przez badaczkę model metod kształcenia sprawności językowej „tkwi swymi korzeniami [...] w grupie metod opartych na działaniu, aktywizujących uczniów w procesie dochodzenia do umiejętności i nawyków”<sup>20</sup>. Jako uzupełnienie klasyfikacji metod Dyduchowej potraktować można propozycje Edwarda Jedlińskiego, Ewy Nowak i „warianty i kombinacje” Z.A. Kłakówny<sup>21</sup>.

Konstrukcja tabeli 4 miała pomóc w odpowiedzi na pytanie, czy istnieje związek między poziomem nauczania i stażem pracy a wykorzystywanymi metodami<sup>22</sup>.

Tabela 4. Relacje między stażem pracy, etapem nauczania a preferowanymi metodami pracy nad charakterystyką

Nazwa metody	Staż pracy	Etap edukacyjny
1	2	3
Podająca – wprowadzenie, zajęć praktycznych	36	G
Ćwiczenia redakcyjne	35	G
Wywiad z bohaterem, gorące krzesło	35	SP/G
Praca z tekstem, grupowa i indywidualna, ćwiczenia	35	SP
<b>Metoda norm i instrukcji</b>	<b>33</b>	<b>SP</b>
Praca z tekstem, lekturą, filmem	32	L
Analiza tekstu/burza mózgow	31	L

<sup>18</sup> E. Nowak, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków 2014, s. 130. Por. E. Goźlińska, *Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej (ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki szkolenia zawodowego)*, Warszawa 1997, s. 64–69.

<sup>19</sup> A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.

<sup>20</sup> Tamże, s. 60.

<sup>21</sup> Por. E. Jedliński, *Metoda samodzielnego dochodzenia uczniów do wzoru wypowiedzi [w:] Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga i M. Sienko, Kraków 2005, s. 184–194; E. Nowak, *Rozdział VI: Metoda samooceny jako sposób rozwijania uczniowskiej kompetencji tekstotwórczej [w:]* tejże, *Stworzyć tekst...*, s. 169–181; Z.A. Kłakówna, *O nauce tworzenia...*, s. 26–36.

<sup>22</sup> Specyficzne metody kształcenia językowego dostosowane zostały zasadniczo do szkoły podstawowej i gimnazjum. Por. *Od redakcji [w:]* A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej [przedruk]*, cz. 1, „Nowa Polszczyzna” 2004, nr 5, s. 31.



1	2	3
Praca z tekstem	31	SP/G
Praca z tekstem	29	L
Praca w grupach, praca z tekstem	27	SP
Dyskusja punktowana, metoda problemowa, praca w grupach	27	L
<b>Metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów, metoda praktyki pisarskiej</b>	26	G
Praca w grupach (z tekstem)	25	G
Metoda projektu	25	G
Praca z tekstem, mapa mentalna, kolaż	25	SP
?	23	L
<b>Metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów, metoda praktyki pisarskiej</b>	23	SP
Praca redakcyjna, sąd nad postacią	22	G
Metoda oglądowa – praca z tekstem literackim	21	L
Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne	20	G
Praca z tekstem	19	SP
Problemowa	19	G
Praca w grupach	17	SP
Metoda fiszek	16	L
Praca z tekstem	16	SP
Ćwiczenia redakcyjne, gromadzenie słownictwa, pisanie pracy	16	SP
Praca z tekstem, ćwiczenia redakcyjne, ćwiczenia słownikowe, klasyczna metoda problemowa, burza mózgów	16	SP/G
Drama, praca z tekstem, burza mózgów, ćwiczenia, metoda przewodniego tekstu	15	L
Aktywizująca, podająca	15	SP/G
Praca z tekstem, <b>praktyki pisarskiej</b> , drama	15	SP
Praca w parach	15	G
Opis	14	L
Metoda podająca, zajęć praktycznych	14	G
Opisowa do pośredniej i bezpośredniej	13	SP
Podająca, zajęć praktycznych	11	G/L
Praca z tekstem, praca w grupach lub indywidualna	10	G/L
<b>Metoda norm i instrukcji</b>	5	SP
Pogadanka	4	SP
7 [sic! – M.G.] kapeluszy de Bono	2	SP
Drama, samodzielna praca z tekstem	2	SP
<b>Analizy i twórczego naśladowania wzoru</b>	2	SP
Burza mózgów (wspólne uzupełnianie wcześniej przygotowanych kart pracy)	1,5	SP/G
Metoda zajęć praktycznych	1	G
<b>Metoda analizy i twórczego naśladowania wzoru</b>	1	G
Praca pisemna	0,5	SP
Praca z tekstem	?	?

Analiza materiału empirycznego zestawionego w formie tabelarycznej pozwala na następujące konstatacje:

- Respondenci rozumieją „metody” w sposób potoczny, utożsamiając je z technikami, chwytami i formami organizacyjnymi pracy ucznia.
- Żaden z respondentów nie podaje wszystkich metod kształcenia sprawności językowej. Brakuje metody przekładu intersemiotycznego, co świadczy albo o nieznaności pełnej klasyfikacji, albo o niedostrzeganiu możliwości jej stosowania przy rozwijaniu umiejętności charakteryzowania (ciekawe przykłady podaje w *Sztuce pisania* do szkoły podstawowej Z.A. Kłakówna<sup>23</sup>).
- Na 48 respondentów jedynie siedem osób (14,6%) wskazuje na autonomiczne metody kształcenia językowego, wykorzystywane w pracy nad charakterystyką (czterokrotnie – metoda analizy i twórczego naśladowania wzoru, trzykrotnie – metoda praktyki pisarskiej, dwukrotnie – metoda norm i instrukcji); dwie respondentki wymieniają po dwie metody (analizy i twórczego wykorzystania wzorów i praktyki pisarskiej). Dwie z siedmiu zorientowanych w specyficznych metodach kształcenia językowego osób to nauczyciele gimnazjalni, pozostałych pięć uczy na poziomie szkoły podstawowej. Świadczyć to może o większym nacisku na pisanie w różnorodnych gatunkach na niższych etapach edukacji i zaniedbywaniu tej sfery edukacji polonistycznej w szkole ponadgimnazjalnej, skoncentrowanej na kursie historii literatury<sup>24</sup>.
- Najczęstsze wskazania na metodę analizy i twórczego naśladowania wzorów są zbieżne z konstatacją Z.A. Kłakówny o największym pożytku z tej metody<sup>25</sup>.
- Pozostała część badanych wymienia metody niespecyficzne dla kształcenia kompetencji tekstotwórczej (np. drama, mapa mentalna, kapelusze myślowe de Bono) lub stosuje terminologię ogólnodydaktyczną dla pewnej grupy metod, np. podająca (tu: pogadanka, opis), problemowa (tu: klasyczna metoda problemowa, aktywizująca, dyskusja – punktowana, burza mózgów) czy metoda tekstu przewodniego (jako praktyczna)<sup>26</sup>. W skrajnych przypadkach w odpowiedziach respondentów pojawiają się formy organizacji pracy lekcyjnej jako metody (np. praca w parach).
- Najlepszą orientację w specyficznych metodach kształcenia sprawności językowej wykazują nauczyciele mający najkrótszy staż pracy w szkole (mniej niż 10 lat – trzy osoby), ale i wśród bardziej doświadczonych polonistów nie brak tych, którzy trafnie nazywają metody pracy z charakterystyką.

<sup>23</sup> Por. Z.A. Kłakówna, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Warszawa 1993. Osobną kwestią jest „metoda okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych” i związane z nią wątpliwości. Por. Z.A. Kłakówna, *O nauce tworzenia...*, s. 28–29.

<sup>24</sup> Potwierdzają to również moje doświadczenia w pozyskiwaniu materiału empirycznego w postaci prac uczniowskich na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej.

<sup>25</sup> Z.A. Kłakówna, *Sztuka pisania...*, s. 12.

<sup>26</sup> Por. E. Goźlińska, *Słowniczek nowych terminów...*, s. 65.

#### 4. Po co „charakteryzujemy”?

Tworzona przez uczniów charakterystyka postaci pełni wobec omawianych podczas zajęć utworów literackich funkcję instrumentalną: służy rozmowie na temat książkowych bohaterów – opisuje ich, opowiada o nich, wartościuje ich, ustala motywy postępowania, uczy rozumieć postacie i szukać logicznego uzasadnienia dokonywanych przez nie wyborów. Z drugiej strony stanowi dydaktyczną wartość sama w sobie jako autonomiczna, szkolna „wypowiedź pisemna” czy szkolny gatunek pisany, nie tylko transmitujący wiedzę na temat postaci w relacji uczeń – nauczyciel w postaci napisanego wypracowania. Charakterystyka transferuje także mimowolnie na ucznia pewną językową *summę* wiedzy o istocie ludzkiej i jej naturze w wymiarze humanistycznym. Jakie aspekty teleologiczne w odniesieniu do charakterystyki wyłaniają się z odpowiedzi ankietowanych?

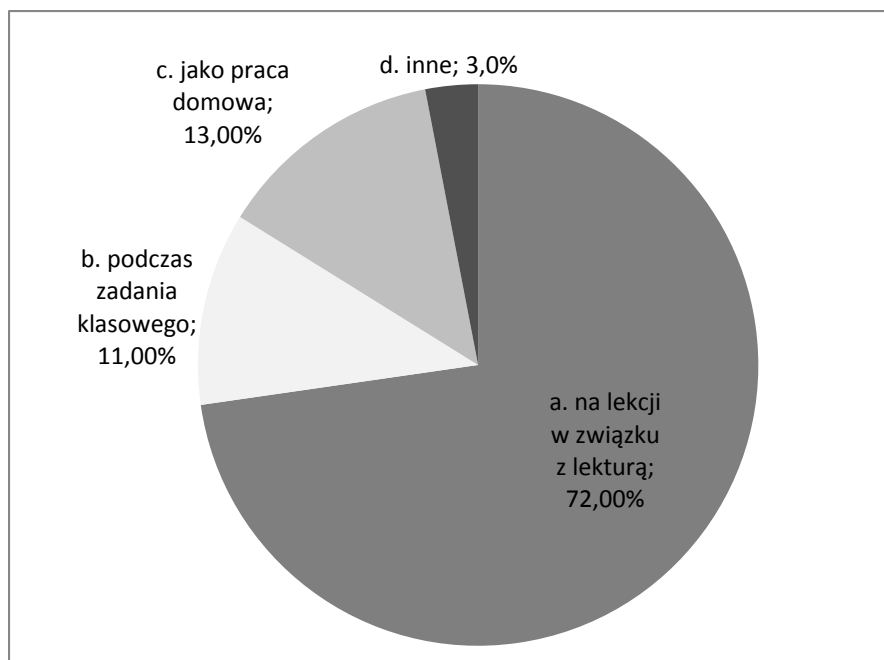
Analiza zgromadzonych danych (okno 4) pozwala podzielić wyznaczone cele na kilka dominujących obszarów (zaczynając od najczęściej pojawiających się w ankietach):

- Bogacenie słownictwa wartościującego (*wskazanie wad i zalet bohatera, umiejętność oceny postaci; określanie mocnych stron; rozwój umiejętności oceny postępowania postaci; umiejętność oceny postępowania; umiejętność oceny charakteru człowieka na podstawie jego postępowania; ocena postaci; umiejętność oceny bohatera i motywów postępowania; dostrzeganie cech pozytywnych i negatywnych; umiejętność oceny różnych typów ludzi; wartościowanie i ocena*).
- Bogacenie słownictwa charakterologicznego (*wzbogacanie słownictwa uczniów; rozumienie postaw i uczuć innych, doskonalenie werbalizacji cech i emocji; rozszerzenie słownictwa opisowego; celność wypowiedzi; umiejętność nazywania cech; uwrażliwienie na konteksty psychologiczne i społeczne; określanie cech osobowości i ocena własnych spostrzeżeń; umiejętność uzasadniania cech charakteru*).
- Doskonalenie kompetencji tekstotwórczej (*umiejętność stworzenia rzeczowego opisu danej osoby; porządkowanie informacji; prezentacja postaci; kształcenie umiejętności pisania tekstu; tworzenie spójnej wypowiedzi pisemnej; umiejętność tworzenia tekstu; umiejętność redagowania charakterystyki jako formy wypowiedzi; umiejętność charakteryzowania innych i siebie; dobór słownictwa; argumentacja własnego zdania; umiejętność wnioskowania*).
- Efektywna praca z tekstem lektury (*umiejętność wyszukiwania informacji w tekście; umiejętność wyszukiwania w tekście potrzebnych informacji; kształcenie czytania krytycznego; uczeń wyszukuje potrzebne informacje i wykorzystuje je do tworzenia własnego tekstu; uczy wnikliwego czytania tekstu; kształtowanie wiedzy o bohaterach literackich; pogłębienie wizerunku postaci; poznanie sylwetek bohaterów; usystematyzowanie informacji na temat postaci*).

- *Odziaływanie wychowawcze (metamorfoza, w znaczeniu „identyfikacja” z postacią [podkr. moje – M.G.], wzór do postępowania; praca z charakterystyką sprzyja utożsamieniu się z postacią; budowanie empatii rozwija wyobraźnię; postać jako wzór, motywacja działania).*

## 5. Miejsce charakterystyki w działaniach nauczycielskich

Omawiany gatunek ma ugruntowaną pozycję w dydaktyce polonistycznej, choć ankietowani nauczyciele różnie umiejscawiają go w procesie kształcenia językowego i literacko-kulturowego (wykres 2). Prawie trzy czwarte odpowiedzi (44<sup>27</sup>) wskazuje na wykorzystywanie charakterystyki postaci najczęściej na zajęciach lekcyjnych podczas omawiania lektury (72%). Tylko osiem odpowiedzi (13%) preferowało w pierwszej kolejności wykorzystanie formy charakterystyki w zadaniu domowym, a siedem na zadaniu klasowym (11%). Sposoby inne niż wyszczególnione w zadawanym w ankiecie pytaniu wskazywały jedynie dwie odpowiedzi (3%).



Wykres 2. Miejsce charakterystyki na zajęciach

<sup>27</sup> Procent odpowiedzi udzielonych na to pytanie: wszystkich – 61 (100%) – niektórzy badani zaznaczyli więcej niż jedną odpowiedź.

## 6. Potrzeba zmiany czy *status quo*?

Ostatnie pytanie miniankiety dotyczyło potrzeby ewentualnych zmian w podejściu do charakterystyki na lekcjach języka polskiego. Rzeczywistość pokazała małą „skuteczność” tego pytania, jako że aż 15 (31%) spośród ankietowanych je pominęło, nie udzielając żadnej odpowiedzi. Przyczyny tego faktu mogą być dwie: 1) ankietowani nie widzą potrzeby modyfikacji sposobów obecności charakterystyki na lekcji i swoich postaw wobec pracy przy pomocy omawianego gatunku; 2) podobnie jak uczniowie nie stawiają ostatniej kropki w wypracowaniu, tak i uczyący w pośpiechu, roztargnieniu nie przyłożyli większej wagi do ostatniego z pytań, chcąc zapewne mieć ankietę jak najszybciej za sobą. W związku z tym, iż kwestia ta pozostanie nierozstrzygnięta, przyjęto w niniejszym tekście pierwszą ewentualność, traktując brak odpowiedzi jako równoznaczny z odpowiedzią negatywną na wspomniane pytanie. Tym samym 27 respondentów (56%)<sup>28</sup> twierdzi, że niczego w podejściu do charakterystyki na lekcji nie trzeba modyfikować. Pozostałych 21 odpowiedzi (44%) zawiera ciekawą refleksję na temat pracy nad charakterystyką na języku polskim, a także cenną metarefleksję dotyczącą konstrukcji ostatniego pytania.

Ankietowani dostrzegają schematyzm działań lekcyjnych związanych z charakteryzowaniem (*Temat powinien być problemowy, a nie typu: Napisz charakterystykę Ani z Zielonego Wzgórza (staż 2 lata); Istotne jest różnicowanie ćwiczeń, unikanie schematu (staż 1 rok); Odejść od szablonu (staż 35 lat); Odejść od schematu (staż 31 lat)*). Zwracają uwagę na funkcjonalne podejście do pracy nad gatunkiem (*Uważam, że zarówno w podręcznikach szkolnych, ale i też podczas lekcji j. polskiego należałoby zwrócić uwagę na praktyczny aspekt charakterystyki. Trzeba pokazać uczniom, w jakich okolicznościach mogą wykorzystać szeroko pojętą charakterystykę postaci (staż 1,5 roku); Poprzez konkretne odwołanie się do lektury podczas oceny cech, postaw bohatera, wskazywanie kontrastu, wyciąganie wniosków (staż 35 lat); Zwrócić uwagę na to, co dostacza wiedzy o człowieku (staż 27 lat); Zwracać uwagę na postać dynamiczną (staż 15 lat); Więcej uwagi i czasu poświęcić ocenie postaci przez ucznia (staż 21 lat)*). W tym kontekście szczególnie atrakcyjne wydają się autoprezentacyjne konteksty charakteryzowania i jego różnorodne cele, środki, formy i efekty: *Wszystko zależy od pomysłowości nauczyciela (staż 19 lat); Zmiany wymaga dobór lektur obowiązkowych (staż 15 lat); Tak – częściej wprowadzać charakterystykę postaci nieliterackich (staż 25 lat)*. Praktycznie uzasadniona wydaje się kwestia swoistej „parcjalizacji” charakterystyki w zależności od wyznaczonych przez nauczyciela celów: *Charakterystyki nie musimy traktować całościowo, najistotniejsze są jej poszczególne elementy, można je realizować jako osobne cele (staż 25 lat); Pisanie pełnego tekstu, zgodnie z wyznacznikami gatunkowymi ma małą przydatność w życiu codziennym (staż*

<sup>28</sup> Dwunastu wprost, udzielając odpowiedzi „nie”, oraz piętnastu w domyśle, zostawiając puste pole odpowiedzi w oknie 6.

23 lata); *Zmiany wymagają normy co do kolejności przedstawionych informacji o bohaterze (staż 13 lat).*

Czworo badanych zwraca uwagę na nieprecyzyjnie sformułowane pytanie: *Pytanie jest źle sformułowane – nie ma przecież odgórnie narzuconych form pracy, więc nauczyciel może modyfikować tylko swoje własne metody (staż 2 lata); Nie ma przecież jakiegoś narzuconego modelu, więc mogę sobie modyfikować pracę już teraz (staż 31 lat); Nie rozumiem pytania (staż 32 lata); ? [sic! – M.G.] (staż 23 lata).* Wpłyne to z pewnością podczas właściwych eksploracji empirycznych na dookreślenie słowa „podejście” (rozumianego jako nowe, inspirujące konteksty, współczesne wyzwania, nietypowe ujęcia charakterystyki) tak, by ankietowani nie czuli się zdezorientowani, iż chodzi jedynie o metody czy formy pracy.

Jak można zauważyć, refleksyjność w praktyce nauczycielskiej nie zależy od stażu pracy (ciekawe opinie wypowiadają zarówno młodzi, jak i doświadczeni nauczyciele), a optymizmem napawa fakt, iż bez mała połowa badanych podjęła jednak wysiłek zmierzenia się z ostatnim pytaniem ankiety<sup>29</sup>.

Z drugiej strony obserwacja praktyki szkolnej, a także wgląd w treści dostępne w Internecie pod hasłem „charakterystyka postaci” rodzą uzasadniony niepokój. Działania nauczycieli cechuje rutynizacja procedur dydaktycznych, począwszy od sztamkowych tematów nieprzystających w żaden sposób do życia i współczesności, a uczniowie także traktują omawianą formę stereotypowo. Przejawia się to w schematyzmie konstrukcji tekstu, formulicznym języku czy nawet posługiwaniu się gotowymi tekstami dostępnymi w Internecie<sup>30</sup>.

Tymczasem to, jak podchodzimy do charakterystyki, określa również nas, nauczycieli. Biorąc pod uwagę fakt, iż charakteryzowanie stać się może fundamentem rozwijania społecznych kompetencji miękkich, a w ich obrębie kompetencji autoprezentacyjnej<sup>31</sup>, badanie szkolnego gatunku pisanego – charakterystyki postaci – i jego różnorodnych upostaciowań w innych gatunkach obecnych w dyskursie edukacyjnym, zawierających wyraźny pierwiastek autoprezentacyjny<sup>32</sup>, prowadzić może do ciekawych wniosków teoretycznych o charakterze lingwodydaktycznym. Interesujące dane mogłoby przynieść rozszerzenie ankiety o pytania dotyczące: 1) częstotliwości stosowania formy w danym cyklu edukacyjnym; 2) postaci preferowanych do charakteryzowania zarówno przez uczniów, jak

<sup>29</sup> Oczywiście wszystko przy założeniu, że odpowiedź negatywna (lub jej brak) nie implikuje wcale braku ewaluacji i modyfikacji własnych działań przez uczących.

<sup>30</sup> Por. H. Wiśniewska, M. Karwatowska, *O typowości tekstów uczniowskich* [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ozdzyński i S. Śniatkowski, Kraków 1999, s. 127–136; H. Wiśniewska, *Substytucja tekstowa – uczniowska strategia pisania formy wypowiedzi* [w:] *Stylistyka a pragmatyka*, red. B. Witosz, Katowice 2001, s. 241–251; M. Grzegórzek, *Charakterystyka postaci w szkole...*, s. 123–134.

<sup>31</sup> Przegląd stanowisk związanych z pojęciem kompetencji prezentuje Marta Szymańska. Por. M. Szymańska, *Między nauką o języku...*, s. 149 i n.

<sup>32</sup> M. Grzegórzek, *Gen autoprezentacji a gatunek uczniowskiej wypowiedzi pisemnej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe” 2016, nr 14(24), s. 57–69.

i nauczycieli; 3) sposobów formułowania tematów przez uczących; 4) preferowanego stopnia czystości gatunkowej formy i jej hybrydyzacji (w związku z formułowanymi tematami); 5) preferencji określonych form wypowiedzi w powiązaniu z opisanymi we wstępie niniejszego tekstu czynnikami warunkującymi proces stania się polonistą, które nie uwidoczniły się w przeprowadzonej ankiecie (taką możliwość stwarzało pośrednio okno 6).

Jak dowodzi przeprowadzone badanie, charakterystyka postaci jest ciągle w opinii nauczycieli ważnym elementem procesu dydaktycznego, którego podstawowym celem jest zdobywanie wiedzy o człowieku. W tym sensie omawiany gatunek jest swoistą *summą* antropologiczną w szkole – nie tylko świadectwem odbioru literatury, która dotyczy zawsze człowieka, ale i środkiem do samopoznania na godzinach polskiego zorientowanych antropocentrycznie<sup>33</sup>.

## Bibliografia

- Cieślakowa H., *Charakteryzacja językowa postaci w powieści polskiej w latach 1800–1831*, Gdańsk 1969.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.
- Goźlińska E., *Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej (ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki szkolenia zawodowego)*, Warszawa 1997.
- Grzegórzek M., *Charakterystyka postaci w szkole – między stereotypem a kreacją*, „Problemy Wczesnej Edukacji / Issues in Early Education” 2017, nr 2(37).
- Grzegórzek M., *Gen autoprezentacji a gatunek uczniowskiej wypowiedzi pisemnej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe” 2016, nr 14(24).
- Grzegórzek M., *W sieci szkolnych gatunków (auto)prezentacyjnych. W poszukiwaniu prototypu*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2017, nr 3 (12).
- Grzegórzek M., *Wybrane aspekty narracyjne charakteryzowania postaci w szkole*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VIII” 2017, nr 227.
- Jedliński E., *Metoda samodzielnego dochodzenia uczniów do wzoru wypowiedzi [w:] Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga i M. Sienko, Kraków 2005.
- Klus-Stańska D., *Narracje w szkole [w:] Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002.
- Kłakówna Z.A., *O nauce tworzenia wypowiedzi pisemnych. Na marginesie opracowania Anny Dyduchowej*, „Nowa Polszczyzna” 2005, nr 1.
- Kłakówna Z.A., *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Warszawa 1993.
- Kuziak M., Repczyński S., *Jak pisać?*, Bielsko-Biała 2002.
- Nagajowa M., *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985.
- Nocoń J., *Gatunki wypowiedzi na lekcjach języka polskiego*, „Zeszyty Szkolne. Edukacja Humanistyczna” 2006, nr 1(19).

<sup>33</sup> Zob. Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 104–110.

- Nocoń J., *Problemy i dylematy współczesnej lingwodydaktyki języka polskiego*, „Lingwistyka Stosowana” 2012, nr 5.
- Nowak E., *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków 2014.
- Pietrzak M., *Językowe środki kreowania postaci w twórczości historycznej H. Sienkiewicza*, Łódź 2004.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, s. 15 i 20, <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/J%C4%98ZYK%20POLSKI/Podstawa%20programowa%20kszt%C5%82cenia%20og%C3%B3lnego%20z%20komentarzem.%20Szk%C5%82a%20podstawowa,%20j%C4%99zyk%20polski.pdf> [29.01.2018].
- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* (materiały MEN), b.r.w.
- Szymańska M., *Między nauką a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016.
- Szyszkowski W., *Analiza dzieła literackiego w szkole*, Warszawa 1964.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? czyli Refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1996.
- Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.
- Wiśniewska H., *Substytucja tekstowa – uczniowska strategia pisania formy wypowiedzi* [w:] *Stylistyka a pragmatyka*, red. B. Witosz, Katowice 2001.
- Wiśniewska H., Karwatowska M., *O typowości tekstów uczniowskich* [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdzyński i S. Śniatkowski, Kraków 1999.

## **A Polish teacher towards characteristics. The exploratory reconnaissance**

### Abstract

The article presents the outcome of a pilot survey carried out among Polish teachers of different educational stages, considering a figure's characteristics as a school form of statement. Through both the quantitative and qualitative analysis of the gathered empirical material the author tries to define the place of a figure's characteristics of scholastic activities, searching for the answer to such questions as: how do teachers perceive the usefulness of the relevant genre outside the sphere of the school communication? What methods do they use in their work with this form of statement in connection with its determined didactic aims? In which direction should the possible changes in approach to characterising at school go? It is all for the sake of the work during the lessons with the use of the genre, so it would serve the development of the young people's subjectivity and respond to the challenges of modern interpersonal relations.

**Key words:** school genres, figure's characteristics, methods, didactic aims, interpersonal relations