

Urszula ŻYDEK-BEDNARCZUK

Opowiadanie szkolne w świetle diagnozy dydaktycznej

Celem i zadaniem języka ojczystego powinno być przygotowanie ucznia do posługiwania się językiem jako narzędziem społecznego komunikowania. „Rangę kształcenia sprawności językowej wyznaczają z jednej strony potrzeba społeczna, a z drugiej — możliwości scalenia wiedzy i umiejętności polonistycznych na płaszczyźnie wypowiedzi ucznia.”¹ Opowiadanie szkolne jest główną formą narracyjną, najwcześniej poznaną i najbardziej lubianą przez uczniów. Jednocześnie stanowi ono fundament do budowy innych form narracyjnych, takich jak sprawozdanie czy rozprawka. Błędy popełnione w nauczaniu opowiadania często uniemożliwiają nabycie odpowiednich sprawności w zakresie innych form narracyjnych.

Aby stwierdzić, czy dzieci w klasach IV—VIII poznały zasady budowy opowiadania, czy potrafią w budowanie tekstu opowiadania włączyć wiedzę językową, należy przeprowadzić diagnozę dydaktyczną. Celem badania diagnostycznego jest wykrycie tych elementów w zakresie opowiadania szkolnego, których uczniowie nie przyswoili. Dotyczą one wiedzy z zakresu teorii literatury — są to wyznaczniki gatunkowe opowiadania, opowiadania z dialogiem, opowiadania twórczego i odtwórczego. Diagnoza dydaktyczna ma na celu ustalenie nieprawidłowości w kształceniu opowiadania i zaproponowanie konkretnych rozwiązań, które ten stan rzeczy mają zmienić. Samo pojęcie „diagnoza” może być różnie rozumiane. Dla jednych dydaktyków jest to teoria stanowiąca punkt wyjścia do badań i ustaleń, jakie są możliwości ucznia, jego motywacje. Innymi słowy, diagnoza jest elementem do budowania teorii: jak uczyć. Moje rozumienie diagnozy opartej na wiedzy leksykograficznej

¹ Z. Uryga: *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu jako czynnik integrujący nauczanie języka ojczystego*. „Oświata i Wychowanie” 1981, nr 7/473.

dotyczy diagnozy jako rozpoznania konkretnego stanu w zakresie umiejętności ucznia, uzyskanego dzięki badaniom empirycznym. Dopiero ustalenie czynników mających wpływ na proces dydaktyczny może stać się podstawą do przyjęcia drugiego rozumienia diagnozy jako teorii.

Rozpoznanie rozpoczęto od ankiety, którą mieli wypełnić nauczyciele języka polskiego. Pytano o definicję opowiadania szkolnego, jego części i zakres wiedzy oraz umiejętności, które powinien przyswoić uczeń. Z odpowiedzi wynika, że nauczyciele definiują opowiadanie, zwracając uwagę na:

- uporządkowany czasowo ciąg zdarzeń;
- fabułę uwydatniającą jeden wątek ograniczony do niewielkiej liczby wydarzeń i postaci;
- proste odzwierciedlenie przeżyć i przygód bohatera-narratora (ucznia), które zdarzyły się rzeczywiście lub mogły się zdarzyć.

Z podobnymi definicjami spotykamy się w pracach teoretycznoliterackich i dydaktycznych². Nauczyciele wyróżnili także: początek, część środkową i zakończenie w opowiadaniu. Zwrócili uwagę na problemy z czasem gramatycznym i słownictwo wykorzystywane do opowiadania.

Wzorzec opowiadania

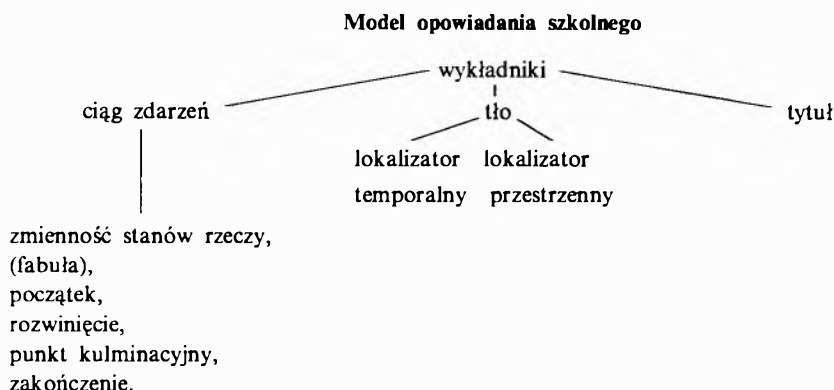
Opowiadanie jako konstrukcja językowa, realizująca reguły gatunkowe, stanowi często aktualizację określonego modelu-wzorca. Jako narzędzie diagnozy dydaktycznej przygotowano wzorzec opowiadania szkolnego, a następnie porównano go z danymi empirycznymi, uzyskanymi w badaniu konkretnych prac pisemnych uczniów — opowiadań na temat: *Opowiedz najciekawszą przygodę, którą przeżyłeś* lub: *Opowiedz najciekawszą przygodę z książki, którą ostatnio przeczytałeś*.

Analiza obejmowała 103 wypracowania uczniowskie. Odrzucono opowiadania, które w części środkowej zawierały relacje, raczej wybierano opowiadania o charakterze przyczynowo-skutkowym. Do analizy statystycznej wykorzystano natomiast próbę losową, obejmującą łącznie dla każdej klasy 2000 wyrazów wyeksplikowanych z części właściwych opowiadania, przy czym każdy wyraz traktowano jako wyraz tekstowy a nie leksem. Starano się wykorzystać naturalną zdolność dziecka do opowiadania, dlatego już w tematach zasyg-

² J. Bar: *Dydaktyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Skrypt dla studentów filologii polskiej*. Opole 1982, s. 98—102; M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński: *Słownik terminów literackich*. Red. J. Sławiński. Wyd. 2. Wrocław—Warszawa—Kraków 1988, s. 329; J. Kowal: *O sztuce pisania wypracowań*. Kielce 1994, s. 52, M. Nagajowa: *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V—VIII szkoły podstawowej*. Warszawa 1977, s. 136—155; E. Polański, K. Orłowa: *Kształcenie językowe w klasach IV—VIII. Poradnik metodyczny*. Warszawa 1995, s. 115.

nalizowano czynność: *Opowiedz...* Nie przeszkadzało to w zbudowaniu modelu-wzorca opowiadania szkolnego. Nie miał on na celu sprawdzić, czy dziecko ma wyłącznie wiedzę o gatunku, ale w jaki sposób wiedza teoretycznoliteracka zostaje ujętykowiona. W ten sposób próbowano zachować spontaniczność i kreatywność w wypowiedziach dzieci.

Schemat 1



Wzorec tekstowy przedstawia zespół konstytutywnych działań, których spełnienie buduje podstawową strukturę gatunku. Wzorec gatunkowy możemy traktować jak projekcję typu wydarzeń komunikacyjnych — osadzonych w określonym kontekście — na struktury tekstowe³. Wzorce są zatem normatywnymi inwariantami różnych aktualizacji reguł tekstowych. Dla nauczycieli są one rodzajem ramy, scenariusza, które uczeń wypełnia twórczym tekstem. Kolejny wzorec stanowi rodzaj deskrypcji struktury tekstowej opowiadania. Zawiera te elementy wiedzy gramatycznej, semantycznej i pragmatycznej, które budują tekst.

Schemat 2



³ S. Gajda: *Gatunkowe wzorce wypowiedzi. Encyklopedia kultury XX wieku. W: Współczesny język polski.* Red. J. Bartmiński. Wrocław 1993, s. 252.

Opowiadanie jako tekst

Przedstawione modele przeznaczone są dla nauczyciela i są jedynie narzędziem badawczym. Mogą stanowić świadomość teoretycznoliteracką ucznia, która pozwala mu swobodnie budować tekst. Nie mogą zaś być „wędzidłem” dla kreatywnej wypowiedzi.

Zgromadzone teksty opowiadań analizowano według następujących zagadnień:

- tytuł opowiadania;
- temat wypowiedzi: formy wewnątrznotekstowych odniesień do tematu — odpowiada to ciągowi zdarzeń i zmienności stanów rzeczy oraz zasadom porządkowania elementów treści;
- zakres wypowiedzi — uwzględnia się kategorie gramatyczno-semantyczne;
- kompozycja wypowiedzi — analiza wstępów, rozwinięcia i zakończenia;
- tło wypowiedzi, zawarte w użytych kategoriach czasu i przestrzeni, oraz wybory stylistycznojęzykowe, uwzględniające kategorie: części mowy, rodzaju, osoby;
- formy odmian gatunkowych.

Tytuł opowiadania

Tytuł utworu stanowi ważną jego część. W zebranych pracach tytuł umieszczono na pierwszej karcie, wyodrębniono go u góry jako samodzielną wypowiedź albo pojawił się po krótkim wstępie — na środku strony. Tytuł utworu pełni funkcję identyfikowania go i wprowadzenia w utwór jako rodzaj inicjalnej metawypowiedzi⁴. Uczniowie nadawali tytuły schematyczne i ogólnikowe, w których podawali najczęściej nazwisko bądź imię bohatera lub wybrany „stan rzeczy” odpowiadający treści lektury. Są to zawiadomienia mianownikowe lub określnikowe, np.: *Zaloty i kariera Marcina Kozery; Kradzież?; Pojedynek Maćka; Opowiadanie „W Pustyni i w puszczy”; Poszukiwacze skarbu; Najciekawsza przygoda Stasia i Nel*. Bardzo rzadko pojawiają się tytuły oryginalne, np. *Słowa, które należy zakopać; Tajemnica znikających drzwi* czy zakończony znakiem zapytania tytuł: *Kradzież?*

Na 103 opowiadania 97 uczniów zatytułowało swoje opowiadanie. Tytuły stanowią integralną część utworu. Uczniowie najpierw wybierali temat i tytuł, a potem pisali. Niektórzy tytuł zapisywali na końcu albo zmieniali go na bardziej interesujący.

⁴ D. Danełk: *Dzieło literackie jako książka, o tytułach i spisach rzeczy w powieści*. Warszawa 1980, s. 12.

Tabela 1

Statystyczne zestawienie tytułów opowiadań uczniów klas IV—VIII

Klasa	IV	V	VI	VII	VIII	Ogółem	Procentowo
Liczba opowiadań	15	22	22	22	22	103	100%
Tytuł	13	22	20	20	22	97	94,175%

Formuły początku i końca opowiadania

Uczniowie mają problemy z rozpoczęciem opowiadania. W klasach IV i V uczniowie rozpoczynają od przymiotników: *najbardziej, najciekawsza, najładniejsza*; zaimka: *mnie się podobała. Ta opowieść pochodzi z książki, rzeczownika: opowieść, opowiadanie, akcja, tytuł*. Początki mają charakter wstępu. W niektórych pracach pojawiły się też schematyczne *dawno, dawno temu, pewnego dnia*. W opowiadaniach z dialogiem frazy inicjujące mają postać konwencjonalnych pozdrowień: *Cześć Jacek*, a następnie pojawia się temat. W części wstępnej dużo jest form równoważnikowych, wykrzyknikowych, są pytania i odpowiedzi — oddają one sytuację mówienia (chodzi o opowiadania z dialogiem). O ile w klasach IV, V formy inicjujące są dość krótkie, o tyle w klasach VI, VII uczniowie posługiwali się dialogiem przeplatany opowiadaniem, najciekawsze zaś początki (wstępy) pojawiły się w klasie VIII, np.: *Czas spędzony w szkole minął. Nie mogąc się doczekać dalszych losów moich ulubionych bohaterów — Magdaleny i Piotra, szybko wróciłam do domu*.

Z analizy początków opowiadania i wstępów wynika, że około 70% uczniów potrafi budować wstęp do opowiadania. Początki w klasach IV i V są ogólnikowe i schematyczne. W klasie VIII początki są dość długie i czasem bywa zachwiana proporcja między poszczególnymi częściami opowiadania. Niektórzy stosują we wstępach inne wypowiedzi: elementy opisu, charakterystyki, listu. Tam gdzie temat był bardzo wąsko sformułowany, uczniowie rezygnowali ze wstępu — 30% opowiadań. Niektórzy wprowadzają informacje biograficzne o autorze lub streszczają fragment opowiadania.

Wyróżniamy następujące „początki”:

- informacja o tym, co będzie w tekście;
- informacja o czasie, miejscu wydarzenia;
- dane biograficzne;
- wstępy indywidualne, sprawnie wplecione w następną część tekstu.

Kolejny problem dotyczył zastosowania akapitu. Tylko 59 prac miało akapit.

Zygmunt Saloni twierdzi: „Zakończenie powinno harmonizować z całością pracy i czasami wystarczy jedno mocne zdanie, niż długie rozważania powtarzające w pewnym skrócie wszystko to, co zostało już powiedziane.”⁵ Formuły końca to:

- zakończenia jednozdaniowe podsumowujące;
- kilkuzdaniowe zakończenia motywujące wybór tekstu opowiadania;
- zakończenia z wnioskami;
- „zaproszenie” do przeczytania książki — rodzaj reklamy;
- zakończenia w formie dialogu;
- indywidualne zakończenia typu:

Od tej pory książkę tę bardzo cenię.

Za co?

Za to, że podnosi na duchu oraz sprawia, że moje kłopoty wydają się bardziej blahe.

Mimo, że widzimy tu okrucieństwo człowieka, to przewyższa je czystość ludzkich uczuć i ich dobroć.

Zapytacie i co z tego?

Odpowiem wam prosto. Byłoby wspaniale, aby na świecie była taka Nangijalia; dorośli mogliby się więcej z niej nauczyć, a na świecie nie byłoby krzywdzących i pokrzywdzonych.

Tabela 2

Statystyczne zestawienie wstępów prac uczniów klas IV—VIII

Klasa	IV	V	VI	VII	VIII	Ogółem	Procentowo
Liczba opowiadań	15	22	22	22	22	103	100%
Akapit	4	13	12	14	16	59	57,28%
Wstęp	7	15	19	15	16	72	69,90%

Początki i zakończenia wyznaczają trójdzielność prac. Spośród 103 analizowanych wypracowań 51 osób dokonało podsumowania wypracowania, a tylko 25 uczniów rozpoczęło zakończenia od akapitu. Uczniowie mają schemat zakończenia i uważają, że powinno ono kończyć się wnioskami oraz ich osobistym zdaniem. Wprowadza to pewną sztuczność w opowiadaniu, gdyż zakończenie jest integralną częścią treści i czasem trudno podporządkować je osobistym wnioskowi. Najczęstsze przykłady zakończeń to:

- podsumowanie wypowiedzi;
- najważniejsza myśl;
- powtórzenie bądź nawiązanie do wstępu — szczególnie w klasie VI.

⁵ Z. Saloni: *Jak pisać wypracowania*. Warszawa 1988.

Tabela 3

Statystyczne zestawienie zakończeń prac uczniów klas IV—VIII

Klasa	IV	V	VI	VII	VIII	Ogółem	Procentowo
Liczba opowiadań	15	22	22	22	22	103	100%
Akapit 2	1	5	9	5	5	25	24,27%
Zakończenie	5	10	14	9	13	51	49,51%

Rozwinięcie tematu opowiadania uczniowskiego

Analiza środkowej części opowiadania ma wykazać,

- czy uczniowie potrafią zachować podstawowe wyznaczniki gatunkowe opowiadania — logiczny ciąg zdarzeń i dojście do określonego punktu kulminacyjnego;
- czy potrafią łączyć rozwinięcie z początkiem opowiadania i końcem — spójność semantyczna;
- jak wykorzystują wiedzę gramatyczną, głównie słownictwo;
- czy znają zasady konstruowania tekstu spójnego;
- czy mają wiedzę o składni zdania pojedynczego i złożonego.

Postawiono jeszcze jedną tezę, czy wiedza o gatunku i umiejętności zastosowania wiedzy językowej nie utrudniają budowania tekstu spontanicznego i twórczego. Innymi słowy, czy kontrolowanie poprawności językowej i gatunkowej „nie zabija” w uczniu kreatywności i naturalności w opowiadaniu.

Najwięcej błędów zauważono w części środkowej opowiadania. Uczniowie nie potrafili przekonująco argumentować swoich tez. Szczególnie w klasach IV i V prace nie stanowiły ciągu rozumowania zawartego w treści opowiadania. Przyczyną był brak umiejętności w zakresie składni i wskaźników zespolenia, jak i słabo rozwinięta leksyka. Ponieważ ta część opowiadania w diagnozie wypadła najslabiej, starano się przez analizę warstwy językowej i stylistycznej znaleźć przyczyny tego stanu rzeczy. Teksty analizowano pod kątem użycia poszczególnych części mowy, wykorzystania słownictwa oceniającego i wartościującego, występowania w tekście porównań, zwrotów ekspresywnych, frazeologizmów. Ponieważ opowiadanie polega na przedstawieniu zdarzeń rozwijających się w czasie, ukazywaniu zmienności stanów rzeczy, więc dominującą funkcję pełnią w nim czasowniki wyrażające ruch. Jednocześnie potęgują one akcję. Szczególną rolę odgrywają czasowniki dokonane, których funkcja stylistyczna polega na zwiększeniu dynamiczności opowiadania. Zazwyczaj czasowniki w opowiadaniach użyte są w czasie przeszłym, niemniej jednak w niektórych z nich pojawił się czas *praesens historicum*.

Ponieważ opowiadanie jest wypowiedzią wielozdaniową, do jej budowy uczeń używa również rzeczowników i przymiotników nazywających przedmioty, postacie, zjawiska, cechy i uczucia. Wielką rolę odgrywają inne części mowy, jak: zaimki, przysłówki i spójniki, stosowane jako wskaźniki zespolenia. Zestawienie użycia poszczególnych części mowy w tabeli 4 wskazuje, że uczniowie używali najczęściej rzeczowników, później czasowników, przymiotników i pozostałych części mowy. W analizowanym materiale trudno powiedzieć o jakiejś regularności czy stałym przyroście poszczególnych części mowy. Analiza prac nie potwierdziła dominującej funkcji czasownika w aspekcie ilościowym. W 34 częściach analizowanych opowiadań uczniowie użyli 2255 form czasownikowych, w tym 902 czasowników dokonanych.

Tabela 4

Tabelaryczne i graficzne zestawienie użycia części mowy w opowiadaniach uczniów klas IV—VIII

Klasa	Prace	Czasowniki	Rzeczowniki	Przymiotniki
IV	10	461	616	124
V	9	433	595	132
VI	6	467	522	112
VII	4	474	570	93
VIII	5	420	629	130
Razem	34	2255	2933	591

Analizując kategorię czasu w opowiadaniach, z racji przedstawienia zdarzeń z pewnej perspektywy czasowej używa się najczęściej czasu przeszłego, określającego ów dystans czasowy pomiędzy formułowaniem relacji a opowiadanymi zdarzeniami. Autorzy prac konsekwentnie posługują się czasem przeszłym, kiedy za temat wybierają opowiadanie o przygodzie na podstawie ostatnio przeczytanej książki. W niektórych pracach mamy bardziej skomplikowane relacje czasowe. Często używa się czasu teraźniejszego w funkcji czasu przeszłego. Uczniowie w 17 opowiadaniach użyli czasu teraźniejszego, aby uplastyczyć przedstawioną akcję. W początkach opowiadań dominuje czas teraźniejszy, czasem pojawia się czas przeszły. W zakończeniach prac występuje przeważnie czas przeszły, bardzo rzadko *praesens historicum*. Z analizy wynika, że kategoria czasu zastosowana w opowiadaniu jako gatunku literackim jest identyczna z odmianami czasu użytymi w opowiadaniach uczniowskich.

Kompozycja fabuły dotycząca przedstawienia wydarzeń w układzie logicznym i jego jednokierunkowym przebiegu zastosowana została w 28 wypracowaniach. Tylko w 6 opowiadaniach uczniowie zmienili układ chronologiczny. Zrezygnowali z naturalnej kompozycji ABC na rzecz kompozycji transformującej: BAC i CAB.

Następstwo czasowe i stosunki nawiązania decydujące o spójności tekstu są piętą achillesową uczniów. Najczęściej pojawiało się określenie: *a potem i wtedy*. Rzadko uczniowie używali określeń: *w okamgnieniu, w tej chwili, krótko przedtem, czy sumując, kończąc* — w zakończeniu.

Słownictwo

W diagnozie zwrócono uwagę przede wszystkim na słownictwo o charakterze wartościującym, także na wyrazy i zwroty nazywające uczucia. W pracach pojawiło się słownictwo dotyczące afektów. Obejmowało ono następujące grupy: przykreść: *tragiczny, beznadziejny*; smutek: *smutek, nieszczęście, płacz, żal, ból, przygnębienie*; wstyd: *wstydić się, czuć się nieswojo, niepewnie*; gniew: *gniewać się, wychodzić ze skóry*; radość: *cieszyć się, uśmiechać, być wesołym, czuć wolność*; nadzieja: *dodawać otuchy, mieć nadzieję, nadzieja matką głupich*. Oprócz słownictwa wartościującego pojawiły się porównania, zwroty ekspresywne o znaczeniu przenośnym, deminutiwa i augmentatiwa. Nie zabrakło również porównań i frazeologizmów, np:

*Oczy jego wcale nie były czerwone, lecz błękitne niczym bezchmurne niebo.
W dzień zielone rozłożyste drzewa przypominały bezduszne potwory
bohaterów legend zasłyszanych od starszyny.*

Staś odszedł, zaczęły gnębić go wyrzuty sumienia.

Pewnie zaraz wbiegnie ze skruszoną miną.

*Wszystko w tej nocy zamarło w bezruchu. Nagle cała odwaga i pewność
siebie opuściły naszego bohatera. Nogi zaczęły się pod nim ugiąć, ale
w sercu zrodziła się isierka uczucia.*

Dzieci w klasach młodszych dość często stosowały zdrobnienia, tworzone za pomocą przyrostków: *-ka, -utki, -unia*.

Analiza wybranego słownictwa wartościującego wykazała, że uczniowie, tam gdzie opowiadaniu towarzyszyły emocje, mniej przestrzegali zasad poprawności gramatycznej, ale za to wykorzystywali bogactwo synonimów i różnych językowych sposobów wyrażania emocji. Można więc dość ryzykownie twierdzić, że swobodę w opowiadaniu hamuje przestrzeganie wzorców i schematów gramatycznych, jak i gatunkowych. Jednakże ocenę pozytywną za napisane opowiadanie otrzyma tylko ten uczeń, który przestrzega gramatyki, dba o spójność i logicznie konstruuje zdarzenia. Czyżby więc błędne koło?

Składnia

Analiza składniowa wykazała, że w klasach IV i V stosowano ciągi zdań współrzędnie złożonych spójnikowych z powtarzającym się spójnikiem „i”: [...] *i poszła do jej pokoju i zobaczyła smutną dziewczynkę. I potem postanowiła zmienić swoje życie.*

Do analizy starano się wybrać prace o rozwiniętych zdaniach przyczynowo-skutkowych, jednak w klasach młodszych przeważało relacjonowanie. W wielu pracach występowały zdania złożone podrzędnie okolicznikowe czasu i miejsca. Wypełniały one tak zwane tło. Zdania złożone podrzędnie przyczyny, warunku i przyzwolenia występowały w części środkowej opowiadań. Uczniowie wykorzystywali też różne wskaźniki zespolenia: *gdyż, bo, aż gdyby, kiedy, mimo to*. W opowiadaniach z dialogiem pojawiły się konstrukcje eliptyczne, np.: *Człowiek za burtą; na górny pokład Tomku; oto mój plan*, bezorzeczeniowe konstrukcje nominatywne, np.: *Jezus Maria; Śmierć*, wykrzyknienia: *Alarm; Ach Marylo*. Pojawiły się również zdania wtrącone i pytania retoryczne.

Celem tej części nie jest ścisła diagnoza w zakresie składni. Raczej chcę pokazać, że uczniowie chętnie sięgają po te struktury składniowe, które dość rzadko są omawiane na lekcjach. Może więc warto poświęcić im więcej czasu na gramatyce.

Wnioski z analizy, czyli czego uczeń nie zna:

- sposobów rozpoczynania i kończenia opowiadania;
- użycia właściwej kategorii czasu i kompozycji opowiadania;
- sposobów wykorzystania bogatego słownictwa wraz ze słownictwem wartościującym i oceniającym;
- użycia zdań wielokrotnie złożonych przyczynowo-skutkowych z właściwymi wskaźnikami nawiązania;
- metod językowego przekazania swoich emocji i naturalnego opowiadania z zachowaniem pełnej poprawności językowej.

Początki prac są typowe i mało oryginalne. Często przypominają streszczenia. Uczniowie traktują wstęp jako część tekstu, luźno związanego z tematem. Zakończenia są streszczeniami części środkowej. Prace mają tradycyjną kompozycję. Ubogie słownictwo świadczy o ubóstwie semantycznym. Brak znajomości synonimów, rzadkie stosowanie porównań, frazeologizmów, ubogie słownictwo czynią opowiadanie „nudnym”. W pracach nie zanalizowano poprawności interpunkcyjnej ani ortograficznej, ale zadania pełne były tego typu błędów.

Czy możemy postawić diagnozę, że uczeń sobie nie radzi z pisaniem opowiadań, czy raczej to gramatyka zabija kreatywność opowiadania?

Nie należy zapominać, że opowiadanie jest podstawą wszystkich narracyjnych form gatunkowych, a więc sprawozdania, streszczenia, czy elementem w rozprawce. W opowiadaniu wykorzystuje się również opis, charakterystykę

postaci, opis przeżyć wewnętrznych. Postawienie diagnozy, czego uczeń nie potrafi i czego należy uczyć w ramach lekcji literatury, nauki o języku, ćwiczeń w mówieniu i pisanu, staje się najważniejsze. Nauczyciele zdają sobie sprawę, że opowiadanie jest integracją wiedzy tych trzech zakresów. I to właśnie muszą uzmysłowić uczniom. Nie powinni jednak zabijać w uczniach spontaniczności i kreatywności. Pozwolić ciekawie opowiadać — to powinno być dewizą nauczyciela.

Badania przeprowadzono tylko w szkołach miejskich. Analiza 103 opowiadań na pewno nie wystarczy do postawienia nieomyłnej diagnozy. Jest jednak wskazówką, nad czym muszą pracować nauczyciele i ich uczniowie.

Уршуля Жидек-Беднарчук

ШКОЛЬНЫЙ РАССКАЗ В СВЕТЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ДИАГНОЗА

Резюме

Школьный рассказ — это главная повествовательная форма, которую ученики больше всего любят и с которой знакомятся раньше всего. Одновременно рассказ является фундаментом структур других повествовательных форм, таких как доклад или небольшая статья. Ошибки, допущенные при обучении рассказу, зачастую препятствуют приобретению соответствующего умения в этой области.

Чтобы установить, познакомились ли дети IV—VIII классов с принципами структуры рассказа, умеют ли включить в структуру текста рассказа знание языка, следует провести дидактический диагноз.

За орудие дидактического диагноза приняли образец школьного рассказа, а затем сравнили его с эмпирическими данными, полученными в исследовании конкретных письменных работ учеников. Анализу было поддано 103 сочинения учеников. Были отброшены рассказы, в которых центральная часть содержала сообщения, а скорее были выбраны рассказы носившие причинно-следственный характер. Для статистического анализа использовали проверку по жребию, которая охватывала в общем на каждый класс 2000 слов объяснённых из характерных для рассказа частей. Собранные тексты рассказов анализировались по следующим пунктам:

- заглавие рассказа;
- анализ формы начала и конца рассказа;
- развитие сюжета ученического рассказа;
- словарный запас;
- синтаксис.

На основе дидактического анализа определили недостатки в области умения учеников. Обратили также внимание на недостаток оригинального и творческого характера рассказа.

TELLING STORIES AT SCHOOL IN THE LIGHT OF DIDACTICAL DIAGNOSIS

Summary

Telling stories at school become the main narrative form which the pupils learn early and which is most enjoyed by them. At the same time it is a foundation for building other narrative forms such as reports and compositions. Therefore errors committed in teaching story telling may cause inability to acquire necessary skills of narration by learners.

It is necessary to make a didactical diagnosis to find out if the pupils in forms IV—VIII learned the basics of story telling and if they can include their language knowledge in constructing the text of their own.

A ready-made pattern of a story told at school was used as the didactical tool to be compared later with the empirical data found in the actual written assignments of pupils. The analysis contained 103 pupil's works — the stories containing reports in the middle part were discarded, preference was given to those stories of cause-and-effect type. For statistical analysis a randomised sample was taken which referred to a large number of 2000 words altogether found in the selected parts of the stories for every class. The texts of the stories were analysed according to the following issues:

- the title of a story,
- the analysis of the beginning and the ending formula of a story,
- the development of the subject of a story,
- the vocabulary used by the pupil,
- the syntax applied in a story.

On the basis of such a didactical diagnosis it was possible to point to some problems in story telling skills of the pupils and also evaluate them paying special attention to lack of creativity and/or individual character of the stories told by them.