

Modele poznawania dzieła literackiego w szkole.

Praca zbiorowa pod red. W. Pasterniaka.

Zielona Góra 1977, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, ss. 208.

Ukazała się książka, która stanowi w zakresie dydaktyki literatury zjawisko zupełnie nowe pod względem układu kompozycyjnego i formalnego¹. Istotne jest wszakże to, że układ ten stał się determinantą nie spotykanego dotąd kształtu przekazu i pomocy dla nauczycieli polnistów, opartego na głębokiej i wszechstronnej teorii naukowej egzemplifikowanej postulatami poczytań praktycznych. Współautorem i redaktorem jest Wojciech Pasterniak, którego wyrazista osobowość twórcza i teoria dydaktyczna wywarły piętno na rozważaniach pozostałych autorów.

Dzieło składa się z dwu części. W pierwszej, pióra Wojciecha Pasterniaka, została przedstawiona teoria systemowego nauczania i uczenia się literatury w zarysie.

¹ *Modele poznawania dzieła literackiego w szkole*. Praca zbiorowa pod red. Wojciecha Pasterniaka. Zielona Góra 1977 (według strony tytułowej) i 1978 (według okładki). To nie jedyny zresztą lapsus graficzny w książce. Można by tu wymienić brak graficznego wyróżnienia tytułu części I („Zarys teorii systemowego nauczania i uczenia się literatury”) w spisie treści, co inoże wprowadzić dezorientację w percepcji mniej zorientowanego czytelnika, a także stosunkowo dużą ilość błędów drukarskich (errata uwzględnia tylko 3 z nich).

W odróżnieniu od pierwszej (teoretycznej) części, druga z nich zawiera propozycje praktycznego zastosowania systemowego modelu poznawania dzieła literackiego w szkolnym procesie dydaktycznym. Propozycje swe prezentują: Józef Nowakowski („*Lotna*” W. Żukrowskiego), Grażyna Aniśko („*Przyjaciele*” A. Mickiewicza), Jan Cofalik (*Model opracowania utworu dramatycznego i przyswojenia elementarnej wiedzy o teatrze na przykładzie „Zemsty” A. Fredry*), Edward Biłos („*Odprawa posłów greckich*” J. Kochanowskiego, „*Wysokie drzewa*” L. Staffa, „*Szyfowe prace*” S. Żeromskiego), Zofia Szymtrowska-Adamczykowa („*Chłopcy ze Starówki*” H. Rudnickiej), Zofia Świątyńska („*Pan Tadeusz*” A. Mickiewicza), Adam Demartin („*Sonetny krymskie*” A. Mickiewicza), Lilla Pasterniak („*Niemcy*” L. Kruczkowskiego), Elżbieta Osiecka („*Niepokonany*” E. Hemingwaya) oraz Izabela Ostrowska („*Dym*” M. Konopnickiej).

Nie trzeba przekonywać o słuszności, celowości i potrzebie podjęcia „serii wydawniczej poświę-

conej pracy nauczyciela i uczniów nad dziełem literackim w nowej — już zreformowanej — szkole” (s. 5). A początkiem takiego przedsięwzięcia, i to ze wszech miar udanym, są *Modele poznawania dzieła literackiego w szkole*. Sądzić należy, że oczekiwane dalsze tomy pojawiać się będą systematycznie i staną się równie cennymi przewodnikami w pracy polonistów.

Prezentowany przez W. Pasterniaka w pierwszej z zamierzonego cyklu książce zarys teoretyczny inspirowany jest przez różnorodne i liczne dyscypliny naukowe, w szczególności jednak znajduje oparcie w dydaktyce ogólnej, pedagogice i prakseologii. Jest to teoria (jak podkreśla sam autor) konkurencyjna w stosunku do innych teorii dydaktyczno-literackich, przede wszystkim (jak się wydaje) w stosunku do tradycyjnej dydaktyki literatury konstruowanej na podstawie literaturoznawstwa.

Niewątpliwie zgodzić się należy z mniemaniem, że dydaktyka literatury nie może budować twierdzeń wyłącznie na podstawie osiągnięć literaturoznawstwa (s. 8). Zgodzić się wszakże wypada również z sądem, że nie może literaturoznawstwa i jego osiągnięć ignorować, musi przecież z niego korzystać, jest bowiem dydaktyką *literatury*. Aspekt ten zresztą widoczny jest implicite zarówno w rozważaniach teoretycznych W. Pasterniaka, jak i *expressis*

verbis w propozycjach modelowych.

Zarys teorii cechuje się niezwykłym skondensowaniem „treściowym”. Tym bardziej więc uwidacznia się niepospolita erudycja autora, znajdująca swoje odbicie również w bogatej bibliografii. Erudycyjność ta bynajmniej nie przesłania oryginalności myśli i nowatorstwa koncepcyjnego. Podkreślić wypada, że autor ani nie traktuje swojej teorii jako gotowej „recepty” na rozwiązanie wszelkich problemów dydaktycznych, ani też nie formułuje gotowych „przepisów” dotyczących postępowania praktycznego. Zmusza on nauczyciela (czasem nieco przekornie) do samodzielnego i twórczego ustosunkowania się do zarysowanej teorii. Uwidacznia się to głównie w wielofunkcyjności systemu i w jego polimorfizmie. Te dwa elementy implikują plastyczność teorii i jej dostosowalność do każdego tematu (materiału, treści nauczania i uczenia się literatury).

Uderza przy tym koherencja systemu, ujawniająca się między innymi w logicznej systematyzacji wywodów, wyczerpującej klasyfikacji podjętych zagadnień, celów, faz procesu dydaktycznego.

Systemowy model poznawania dzieła literackiego w swym teoretycznym wyrazie został tak skonstruowany, że jego realizacja zmusza nauczyciela do uwzględnienia „systemu doświadczeń uczniów, zarówno wcześniej

nabytych, jak i aktualnie nabywanych" (s. 9). Cenne jest także między innymi i to, że implikuje wyeliminowanie takich czynności, które uczniowie traktują jako działanie z przymusu (por. *Podstawowe czynności dydaktyczne w procesie poznawania dzieła literackiego*). Wskazuje, jak stymulować proces dydaktyczny, aby uczeń podejmował działania „dobrowolnie”.

Podkreślić wypada, że zawarte implicite i sformułowane explicite dyrektywy dydaktyczne stawiają zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi, bardzo wysokie wymagania.

Uwidacznia się to głównie w sformułowanych celach nauczania, szczególnie w celach kształcących. Wydaje się nawet, że jeden z celów może być osiągnięty tylko w ograniczonym zakresie. Chodzi o „umiejętność odróżniania dzieła literackiego od innego dzieła pisanego” (s. 14). Cel taki musimy uczniom postawić, jednakże „umiejętność” ta sprawia kłopoty nawet profesjonalistom, współczesnym badaczom literatury. Nauczyciel więc, a tym bardziej uczeń, osiąść ją może tylko w ograniczonym zakresie, mianowicie w tym, do którego wchodzi ewidentne „przykłady” tekstów literackich i pozaliterackich; bardzo wiele przecież tekstów (zarówno „literackich”, jak i „spoza literatury”) cechuje się takim ustrukturalizowaniem, które determi-

nuje spory na szczeblu naukowym.

Wydaje się, że maksymalizacja celów jest ze względów dydaktycznych konieczna, a przynajmniej bardziej pożądana niż ich minimalizacja, pozwala bowiem osiągnąć efekty nauczania niewspółmiernie lepsze.

Lansowana w *Poznawczych celach nauczania i uczenia się literatury* kulturowa interpretacja dzieła literackiego może wywołać kontrowersje wśród zwolenników niektórych współczesnych kierunków badań literackich. Przeważa bowiem wśród nich tendencja do interpretacji immanentnej, autonomicznej (odbiegającej jednak nieco od ortodoksyjnej i formalistycznej autonomizacji) czy też ergocentrycznej. (Nie wspominałyśmy oczywiście o wielu innych uprawianych współcześnie kierunkach badań literackich.) Wydaje się, że z punktu widzenia sensu stricto literackiego owe kierunki dysponują argumentami naukowymi mocniej uzasadnionymi.

W interpretacji kulturowej wychodzi się poza dzieło literackie. Dla potrzeb dydaktycznych interpretacja kulturowa wydaje się jednak bardziej właściwa, co wynika z konieczności przestrzegania dyrektywy wiązania systemu doświadczeń uczniów.

Istnieje tu wszakże jedno niebezpieczeństwo, którego wystrzegać musi się nauczyciel w „kierowaniu” interpretacją dzieła, dokonywaną przez uczniów. Chodzi

o to, że uczniowie włączają do rzeczywistości przedstawionej dzieła literackiego fakty, zjawiska, procesy, wydarzenia spoza dzieła (skoro poza dzieło w interpretacji wychodzą). Należy więc pilnować, aby uczeń nie „wkładał” do dzieła rzeczy, których w nim nie ma, inaczej bowiem interpretacja stanie się błędna. Uczeń powinien znać fakty kulturowe związane z dziełem, ale musi sobie uświadomić, że „znajdują się” one poza nim, nie wchodzi do jego świata przedstawionego.

Poświęciliśmy celom nieco więcej miejsca, gdyż arcycyślny wydaje się pogląd W. Pasterniaka, że punktem wyjścia konstrukcji teorii dydaktycznych powinno być sformułowanie celów nauczania (por. s. 11). Mimo że prawda tej konstatacji wydaje się oczywista, warto ją przypomnieć.

Teorię dydaktyczną skonstruowaną przez autora *Zarysu teorii systemowego nauczania i uczenia się literatury* można scharakteryzować jego własnymi słowami:

„Teoria zawiera bowiem tylko ogólne dyrektywy dydaktyczne, charakteryzuje podstawowe prawidłowości nauczania i uczenia się, nie uwzględnia i nie może uwzględniać tych wszystkich zmiennych, w jakich uwikłany jest konkretny proces dydaktyczny, konkretna lekcja, praca nad określonym utworem literackim z określonymi uczniami klasy X” (s. 50).

Teoria W. Pasterniaka zawiera wszystkie pozytywne aspekty wynikające z powyższej definicji, a także ograniczenia tkwiące immanentnie w każdej teorii. Są one jednak nie do uniknięcia, gdyż inaczej teoria przestałaby być teorią.

Ewentualne zarzuty pod adresem teorii systemowego nauczania i uczenia się literatury, sądy kontrowersyjne, mogą pojawić się tylko w przypadku nieuświadomienia sobie i nieuwzględnienia wspomnianych ograniczeń i immanentnych cech wszelkiej teorii.

Nie znaczy to, że interesująca nas teoria jest absolutnie doskonała. Takich teorii nie ma i nigdy nie będzie. W myśl bowiem marksistowskiej koncepcji nasze poznawanie wszelkiej prawdy, poza prawdami banalnymi (a jako specyficzny aspekt poznawania prawdy należy uznać dążność tej teorii), będzie nieustannym procesem zbliżania się do niej.

Perspektywa niedotarcia do absolutu (w sensie wszechogarniającej i absolutnej prawdy) stanowi gwarancję tego, że przed umysłem ludzkim otwierają się nieskończone dążności poznawcze. Prawda nie może bowiem przybrać formy zastygłej, zakrzepłej, schematycznej teorii.

Propozycja podejścia systemowego do procesu dydaktycznego, podejścia z różnych punktów widzenia i aspektów wydaje się najbardziej optymalna.

Zamieszczone w II części pro-

pozycje praktyczne są — rzecz oczywista — konstruowane w oparciu o teorię systemowego modelu. Ich stopień przydatności dla praktyki szkolnej stanowi zasadnicze kryterium ewentualnej oceny tych propozycji. Sprawdzenie najbardziej adekwatne nastąpić może w procesie lekcyjnym i pozalekcyjnym procesie dydaktycznym. Nie będzie wszakże wielkim ryzykiem sformułowanie konstatacji nawet apriorycznej, iż wszystkie propozycje szczegółowe cechują się rozlicznymi wartościami dydaktycznymi, które należałoby wskazać w sposób bardziej konkretny. Dostrzeżone tu i ówdzie usterki nie mogą przysłonić ich wysokiej wartości, ich „obrazu całościowego” rysującego się par excellence jako niewątpliwie duże osiągnięcie dydaktyczne.

Józef Nowakowski prezentuje bardzo głęboką interpretację *Lotnej* W. Żukrowskiego. Zwraca uwagę teoretyczno-interpretacyjne „wprowadzenie” do szczegółowych rozważań dydaktycznych. Propozycje szczegółowe przybrały formę swoistego „zarysu” i nie zawierają w zasadzie sugestii dotyczących metod dydaktycznych, które autor uważałby za celowe, co implikuje konieczność wykazania inwencji metodycznej w realizacji procesu lekcyjnego.

Model zaproponowany przez Grażynę Aniśko, zawierający propozycję analizy *Przyjaciół* A. Mickiewicza, cechuje się dydaktyczną koherencją koncepcyjną, bar-

dzo wartościowymi aspektami wychowawczymi, zawiera doskonale uwydatnione cele kształtujące i poznawcze. Dobrze jednak byłoby, gdyby autorka dokonała podziału proponowanych czynności na poszczególne lekcje (co wymagałoby może pewnej zmiany kompozycyjnej modelu), gdyż jest rzeczą oczywistą, że bogactwo i różnorodność proponowanych przez nią zabiegów dydaktycznych nie zmieści się w czasie trwania jednej lekcji.

Jeżeli chodzi o *Modele opracowania dramatycznego...* autorstwa Jana Cofalika, to nie tylko należałoby podkreślić, że nawet dydaktyczny zoil nie mógłby znaleźć w jego rozważaniach, zarówno w strukturze całości, jak i w szczegółach myślowych, ogniw słabiej nieco umotywowanych, ale podkreślić również trzeba by oryginalność i nowatorstwo propozycji dotyczących poznania *Zemsty* A. Fredry.

Modelowe ujęcie *Odprawy posłów greckich* J. Kochanowskiego przez Edwarda Biłosa jest w swej interpretacji dydaktycznej głębokie i wszechstronne. Uwydatnić należałoby wyeksponowanie przez E. Biłosa pojęcia dramatyzmu (w rozumieniu teoretycznoliterackim, jako determinanty konstytuującej utwór dramatyczny). Wydaje się, że realizacja procesu poznawania *Odprawy posłów greckich* — taka, jaką proponuje E. Biłos — możliwa jest w zespole bardzo zdolnych intelektualnie

uczniów, w klasie o dużych możliwościach poznawczych.

Według poglądów piszącego te słowa zastrzeżenia metodyczne może wywołać obciążenie zespołów uczniowskich różnymi (a nie jednakowymi) zadaniami problemowymi. Każdy zespół „eksper-tów” w pełni opanowuje bowiem zakres wiedzy ten jedynie, który zadano mu do opanowania; pozostała, znacznie większa część wiedzy zostaje przyswojona metodą słuchania innych uczniów, a należałoby przypuszczać, że funkcję informacyjną lepiej spełniłby nauczyciel niż uczniowie. W ten sposób lekcje realizowane są metodą wykładową (której raczej należałoby unikać), zaś wykład prowadzony jest przez uczniów. Oczywiście, to co „wykłada” dany uczeń, jest przez niego i jego zespół przyswojone znakomicie, ale — powtórzmy — duża część wiedzy przyswajana jest biernie.

Rzecz jasna, autor niniejszych rozważań nie uważa swego stanowiska za pewnik nie podlegający dyskusji; można ze stanowiskiem tym polemizować, niemniej jednak piszący te słowa pozwala sobie uznawać sformułowany wyżej pogląd metodyczny za słuszny.

Propozycja E. Biłosa dotycząca *Wysokich drzew* L. Staffa uderza wielką przydatnością praktyczną, szczególnie w zakresie czynności dydaktycznych mających na celu poznanie przez ucznia najistotniejszych aspektów liryki.

Nie można odmówić trafności i wszechstronności rozważaniom E. Biłosa na temat interpretacji *Szyzyfowych prac* S. Żeromskiego; odnieść wszakże można wrażenie, że część tych rozważań, szczególnie dotyczących teoretycznych kwestii związanych z omawianym utworem literackim, sformułowana została w sposób nieco zawiły, aby zostały one w pełni wykorzystane przez nauczyciela. Koncepcja całości czynności poznawczo-dydaktycznych dotyczących utworu S. Żeromskiego jest bardzo ciekawa i wielce kształcąca, do czego przyczynia się głównie oś konstrukcyjna, zdeterminowana przez uwydatnianie w ciągu całego niemal procesu pojęcia tragizmu.

Zofia Szmytrowska-Adamczykowa prezentuje model poznania *Chłopców ze Starówki* H. Rudnickiej. Propozycja ta uderza bogactwem wiadomości pozaliterackich, spoza utworu, które uczniowie powinni sobie przyswoić; od nauczyciela zaś wymaga wielu czynności związanych z przygotowaniem lekcji.

Logiczną konsekwencją i przejrzystością dydaktyczną cechują się propozycje dotyczące organizacji procesu dydaktycznego związanego z percepcją *Pana Tadeusza* A. Mickiewicza, pióra Zofii Świątyńskiej. Realizacja tych propozycji pozwala na aktywizację młodzieży w pracy nad poematem Mickiewicza, zmusza uczniów do myślenia.

Na niewątpliwe, i może największe, dobro rozważań Świątyńskiej należy zapisać ujęcie procesu dydaktycznego od strony aksjologii dzieła, takie stymulowanie percepcją uczniów, aby aktywnie pracując nad utworem, odkrywali jego wartości estetyczne, nie pomijając oczywiście tak zwanej problematyki.

Pewne niebezpieczeństwo dydaktyczne kryje się jednak w dosłownej interpretacji takich stwierdzeń Świątyńskiej, jak: „między pierwszym a drugim członem tytułu nie ma związku znaczeniowego” (s. 128) i „zajazd to przejaw warcholstwa i lekceważenia prawa” (s. 128).

Szczególnie wymowa drugiego stwierdzenia może wprowadzić ucznia w błąd (jeżeli oczywiście nie przeszkodzimy pojawieniu się błędu). Uczeń bowiem może utożsamiać zajazd z najazdem, a były to przecież zjawiska dość różne. Oczywiście i w zajazdach była spora doza warcholstwa, ale zajazdy opierały się przecież na wyrokach sądowych; trudno więc mówić tu o „lekceważeniu prawa”, skoro zajazd to „zbrojna egzekucja wyroku sądowego (podkr. A. B.) dokonywana przez stronę, która wygrała sprawę, często wobec słabości władzy wykonawczej samowolna”².

Należałoby zadbać więc, aby uczeń nie utożsamiał najazdu (typowego zjawiska warcholstwa i

lekceważenia prawa) z zajazdem, zjawiskiem pod względem prawnym w istocie innym, chociaż niewątpliwie coś z warcholstwa mającym. Dodać należy, że zajazd w *Panu Tadeuszu* swym charakterem odbiega nieco od typowego zajazdu, zbliża się raczej do najazdu. (Jest to zresztą sprawa dalszej, szczegółowej interpretacji tekstu, której oczywiście tu dokonywać nie możemy.)

W zaproponowanym przez Adama Demartina modelu poznawania *Sonetów krymskich* A. Mickiewicza uwidacznia się bogactwo erudycyjne, koherencja ujęcia, konsekwencja logiczna. Konstatacje są precyzyjne, a interpretacja naukowo uzasadniona.

Pojawia się jednak problem, czy świadome utożsamianie poety z podmiotem lirycznym jest rzeczywiście celowe „ze względów dydaktycznych” (s. 144) na tym (dość wysokim) szczeblu nauczania (szkoła średnia). Jest to — jakby na to nie patrzeć — koncepcja fałszywa pod względem literackim, a fałszów uczyć nie należy. Wątpliwości te uwidaczniają się tym bardziej, że w dalszym ciągu swych rozważań Demartin posługuje się pojęciem podmiotu lirycznego (mówiąc także o „zachowaniu się myśli poety” w utworze).

Sygnalizujemy jedynie problem i wątpliwości, nie rozstrzygając definitywnie ewentualnego sporu.

Co do przydziału różnych za-

² *Słownik języka polskiego*. Tom X, Wyg-
-Z, Warszawa 1968, s. 534.

gędnień materiałowo-interpretacyjnych różnym zespołom uczniowskim, mamy te same zastrzeżenia, które zostały sformułowane w rozważaniach na temat propozycji E. Biłosa, dotyczących *Odprawy posłów greckich* J. Kochanowskiego.

Model organizacji procesu poznawania *Niemców* L. Kruczowskiego, autorstwa Lilii Pasterniak, cechuje się trafnością ujęcia literackiego i dydaktycznego, wysoką skalą przydatności dla nauczycieli pragnących skorzystać z tego ujęcia, „przyległością” do najistotniejszych motywów koncepcyjnych teorii systemowego modelu. Może należałoby jeszcze uwzględnić bardzo ważny — zdaniem piszącego te słowa — pozaaktualny, głęboki, uniwersalny już, egzystencjonalny sens dzieła o niemożności odcięcia się każdego człowieka (niezależnie od czasu i warunków) od innych ludzi, społeczeństwa i praw ludzkiego bytowania, o niemożności ukształtowania takiego stylu życia, który by ignorował owe siły i prawa.

Z dużą rzetelnością, popartą dydaktycznymi umiejętnościami, przystąpiła Elżbieta Osiecka do opracowania modelu dydaktycznej percepcji *Niepokonanego* E. Hemingwaya. Precyzyjnie formułuje autorka wszystkie aspekty czynnościowe i interpretacyjne tej percepcji. Nie ustrzegła się wszakże pewnej niekonsekwencji logicznej. Otóż lansuje ona tezę,

cytując Hemingwaya, zawartą w sformułowaniu: „Człowieka można zniszczyć, ale nie pokonać” (s. 180). Proponuje natomiast zakończyć tok pracy nad utworem cytatem L. Elektorowicza o Hemingwayu, w którym czytamy: „Człowiek musi zostać pokonany w ostatecznym rachunku, [...]” (s. 183).

Wynika to niewątpliwie z antynomii tkwiących immanentnie w twórczości autora *Niepokonanego*, z częściowej niezgodności jego słownych „deklaracji” z obiektywną wymową utworów, ze „sporu” o optymistyczny czy pesymistyczny wydźwięk jego prozy. Należałoby się zastanowić, czy wprowadzać „świadomie” owe sprzeczne konstatacje na lekcji, czemu zresztą musi towarzyszyć odpowiednie objaśnienie, czego nie ma w rozważaniach Osieckiej.

Bardzo szczegółowo, precyzyjnie, został opracowany przez Izabelę Ostrowską model poznawczy *Dymu* M. Konopnickiej. Ciekawie rozwiązała autorka koncepcję czynności związanych z fazą przygotowania do czytania. Model jest w dużym stopniu „erudycyjny”, co wynika między innymi z bardzo słusznego postulatu wiązania go z innymi utworami literackimi, z wiedzą teoretycznoliteracką, z wiadomościami i umiejętnościami ortograficznymi.

Zauważyć wypada jednak, że temat pierwszej lekcji: „Jakie funkcje pełni w noweli motyw

dymu fabrycznego?" (s. 188) jest z punktu widzenia analizy literackiej tematem syntetycznym i byłoby dobrze tak skomponować model, aby temat ten stał się tematem ostatniej (czwartej) lekcji cyklu poświęconego noweli Konopnickiej.

Podkreślamy raz jeszcze wielką potrzebę tego rodzaju książek, jaki reprezentują *Modele poznawania dzieła literackiego w szkole*. Zaletą największą chyba tej książki jest wiązanie naukowej, szczegółowej teorii dydaktycznej

z propozycjami praktycznymi z niej wynikającymi. Zauważyć również należy, że widoczne jest w dziele tym swoiste „sprzężenie zwrotne”; nie tylko bowiem praktyka korzysta tu z teorii, ale teoria bazuje na bogatym w swym praktycznym aspekcie materiale badawczym i uwzględnia najkonieczniejsze oraz najbardziej istotne obecnie poczynania praktyczne z zakresu dydaktyki literatury.

ANTONI BACZEWSKI