

Wychowawcze oddziaływanie bohatera literackiego na młodzież w okresie dorastania

* MARIA DUDZIKOWA
UAM Poznań

Psychologia rozwojowa przebieg dorastania, w które człowiek wkracza po okresie dzieciństwa, zamyka 17—18 rokiem życia¹. Granice te są płynne, zależą bowiem między innymi od charakteru, celu i czasu kształcenia. Przebieg odbywa się w zależności od środowiska, właściwych mu wartości i od ról przez to środowisko kształtowanych². Dorastanie to nie tylko przemiany psychobiologiczne, ale i proces kulturowy, określany jako okres wrastania w życie społeczne ludzi dorosłych³.

To wrastanie w życie społeczne odbywa się poprzez **podejmowanie określonego typu ról społecznych**, prowadzących do osiągnięcia przez młodzież dojrzałości intelektualnej, emocjonalnej i społecznej⁴. Role te wybierane są spośród możliwych i właśnie szkoła powinna pomóc w wyborze najbardziej pożądanych społecznie i wdrożyć do pełnienia w sposób zgodny z ich przepisami⁵.

Nikom — pisze J. Bruner, amerykański psycholog — nie przychodzi łatwo odpowiedzieć bez namysłu na pytania: „Kim jestem? Gdzie jest moje miejsce? Do czego jestem zdolny?“, a tym bardziej młodemu człowiekowi w okresie dojrzewania, toczącemu walkę „pomiędzy poczuciem własnej tożsamości a chęcią włączenia się, przynależności, dążeniem do wykonywania różnych ról”⁶.

Charakterystyczne cechy uczniów w starszym wieku szkolnym sprawiają, iż są oni szczególnie wrażliwi na wartości prezentowane w literaturze pięknej i wszelkiego rodzaju materiałach źródłowych — listach, pamiętnikach, autobiografiach itp. Psychologowie tłumaczą to faktem za-

¹ M. Żebrowska, *Teorie rozwoju psychicznego*, (W:) *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Praca zbiorowa pod red. M. Żebrowskiej. PWN, Warszawa 1972, s. 93; B. Zazzo, *Oblicza młodości. Psychologia różnicowa wieku dorastania*. PWN, Warszawa 1972, s. 93.

² B. Zazzo, op. cit., s. 31; także: Z. Włodarski, *Spór o młodzież*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1973, ss. 26, 36.

³ B. Zazzo, op. cit., ss. 20—30.

⁴ W. Ptaszyńska, *Proces wrastania młodzieży w społeczeństwo (Analiza psychologiczna niektórych aspektów)*, (W:) *Materiały do nauczania psychologii*. Praca zbiorowa pod red. L. Wołoszynowej, Seria II, t. 7. PWN, Warszawa 1970, s. 338 i nast.

⁵ I. S. Kon, *Socjologija licznosti*. Izdatielstwo politiczeskoj literatury, Moskwa 1967, s. 160.

⁶ J. S. Bruner, *Twórczość a powieść współczesna*, (W:) *O poznawaniu*. PIW, Warszawa 1971, ss. 67—68.

chwiania równowagi w systemie osobowości i dążeniem do osiągnięcia wewnętrznego ładu i harmonii, wskutek czego, w miarę dorastania, młodzież szuka „materiału do tworzenia własnej osobowości, modeli pomagających w rozwiązywaniu własnych ważnych problemów i zadań życiowych, pomocy w intensywnym rozwoju światopoglądu i ideologii, porządkujących świat, własne przeżycia i własną egzystencję i pozwalających ująć ją w perspektywie ponadjednostkowej”⁷.

Przedmiotem artykułu będą rozważania dotyczące wychowawczego oddziaływania bohatera literackiego na młodzież w okresie dorastania. Wychodzimy bowiem z założenia, że oddziaływanie bohatera literackiego musi być wzmocnione i ukierunkowane przez nauczyciela poprzez stworzenie sytuacji wychowawczych, w których uczniowie pełnić będą określone role społeczne zainspirowane tekstem literackim. Istnieje zatem konieczność uczynienia z bohatera literackiego modelu o odpowiedniej sile oddziaływania na zachowania wychowanków uczących się od niego rozmaitych ról społecznych.

Cechy rozwojowe młodzieży, jak i uwarunkowania społeczne, sprawiają, iż jej stosunek do bohaterów literackich układa się na innej zasadzie niż u młodszych czytelników. Badania wykazują, że młodzież nie zdradza zainteresowania konkretnymi wzorami osobowymi. Na przykład B. Weber badając przy pomocy ankiet 8700 osób w wieku 16--19 lat z różnych środowisk, postawiła pytania: „Czy chciałbyś być podobny do jakiejś wybitnej postaci autentycznej lub postaci literackiej czy mitycznej?” oraz „Czy chciałbyś być podobny do kogoś z bliskiego otoczenia?”⁸. I jak się okazało, tylko nieliczne odpowiedzi dotyczą postaci wziętych z historii czy literatury, przy czym żadna z postaci nie znalazła więcej niż siedmiu zwolenników. Późniejsze badania tejże samej autorki⁹ potwierdzają jej poprzednie wnioski. Jak podaje, 43,3% (z 1057 osób) badanych wyraziło chęć bycia podobnym do kogoś z najbliższego otoczenia (głównie rodziny), 20% pragnie upodobnić się do jakiejś wybitnej postaci rzeczywistej (spoza kręgu najbliższych) lub fikcyjnej. Nieliczne wybory bohaterów literackich jako wzorów osobowych są, zdaniem Weber, raczej doraźnym wpływem zajęć z języka polskiego, nasuwających łatwo imiona bohaterów omawianych ostatnio tekstów niż przejawem rzeczywistej popularności pewnych postaci z literatury. Spora część badanych nie umiała w ogóle odpowiedzieć na pytanie: „Czy chciałbyś być podobny

⁷ M. Tyszkowa, *Wychowawcze oddziaływanie literatury pięknej w okresie dzieciństwa i młodości. Próba psychologicznej interpretacji*. Kwartalnik Pedagogiczny 1974, nr 3.

⁸ B. Weber, *Socjalistyczny wzór osobowy: ideologia a opinie młodzieży*, (W:) *Moralność i społeczeństwo*. Księga Jubileuszowa dla M. Ossowskiej. PWN, Warszawa 1969, s. 328 i nast.

⁹ B. Weber, *Ideaty i opinie młodzieży szkół średnich w sprawach społeczno-politycznych i moralnych*. Zakład Badań nad Młodzieżą Wyższej Szkoły Nauk Społecznych. Warszawa 1972 (materiały powielane), ss. 12-13, a także tabela nr 3 (załączniki).

do jakiejś osobistości, do postaci literackiej, mitycznej?"; 28,4% odpowiedziało: „nie wiem”, 19,5% — „tak”, ale aż 50,9% — „nie”. Z tych 19% pozytywnych odpowiedzi (214 osób) tylko 31,8% (68 osób) chciało się upodobnić do postaci literackiej.

Badania W. Ptaszyńskiej, przeprowadzone wśród młodzieży szkół ponadpodstawowych, są jeszcze bardziej jednoznaczne. Autorka stwierdza, iż badając około 800 uczniów **nie znalazła** w ich odpowiedziach dotyczących wzorów osobowościowych **nawet wzmianek o postaciach z literatury czy historii**, które badani chcieliby naśladować¹⁰.

A. Przeclawska na podstawie własnych badań i badań prowadzonych pod jej kierunkiem dochodzi do wniosku, iż stosunek młodzieży do bohatera powieściowego kształtuje się na zasadzie powiązań uczuciowych. Młodzież lubi wiele postaci, imponują jej, chciałaby nawet przeżyć to, co jest udziałem bohaterów, „ale nie czuje potrzeby, żeby się do tych postaci upodobnić”¹¹.

Wiarygodne dane na ten temat przedstawia także J. Szmagałski. Zbadał on 300 uczniów klas X i XI przy pomocy wywiadu i ankiety zawierającej pytania sytuacyjno-problemowe, które nie wymagały bezpośredniej odpowiedzi, ale stawiały młodzież przed koniecznością oceny sytuacji lub żądały wyboru jednej z możliwych ocen sytuacji. Między innymi pytania dotyczyły stosunku badanych do własnych planów życiowych i koncepcji wzoru osobowego. Po skonfrontowaniu wyników obu pytań, autor dochodzi do wniosku: „W sytuacji, gdy połowa respondentów nie decyduje się na wybór bohatera, wybór u pozostałych wzbudza pewne wątpliwości. Przypuszczać można, że w dużym stopniu wybór bohatera wraz z podaniem wzniosłej motywacji jest spowodowany przyzwyczajeniem młodzieży do formułowania sądów na użytek szkolnych wypracowań. Jeśli zaś pozytywna i wnikliwa ocena bohaterów literackich jest szczerą, to niewiele z tego wynika dla praktyki życiowej respondentów. Widać to z porównania z życiowym ideałem młodych”¹².

Analiza danych dostarczonych przez rozmaitych badaczy, a dotyczących stosunku młodzieży do bohatera literackiego i jego wpływu na czytelnika, nasuwa wniosek, iż wyniki zależne są w dużej mierze od sposobu sformułowania pytania skierowanego do badanej młodzieży. Bardziej optymistyczne wyniki otrzymują badacze na pytania typu: „Jakiego bohatera książkowego starasz się naśladować?” lub „Jaki bohater literacki wy-

¹⁰ W. Ptaszyńska, *Zainteresowania młodzieży życiem psychicznym, ich źródło i problematyka*. Psychologia Wychowawcza 1959, nr 2.

¹¹ A. Przeclawska, *Książka w życiu młodzieży współczesnej*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1962, s. 82.

¹² J. Szmagałski, *Tradycje romantyczne w Polsce a poglądy współczesnej młodzieży licealnej*, (W:) *Z badań nad czytelnictwem i literaturą dla młodzieży*. Praca zbiorowa pod red. A. Przeclawskiej. Nasza Księgarnia, Warszawa 1970, ss. 180—181.

warł wpływ na twoje postępowanie?” — niż na pytania nie zawierające w swym ujęciu bezpośredniej sugestii, a więc typu: „Kogo i dlaczego starasz się naśladować?” albo „Kto (lub co) wywarł wpływ na twoje postępowanie?”. W rezultacie badania przeprowadzone wśród młodzieżowych czytelników bibliotek pozaszkolnych dostarczają innych danych w porównaniu z przeprowadzonymi na terenie szkół¹³.

Badania obejmujące swoim zasięgiem młodzież korzystającą z wypożyczalni bibliotek publicznych, a więc specjalną kategorię czytelników, pozwalają na ostrożne formułowanie wniosków na temat wpływu bohatera literackiego. Na przykład K. Zabrodzka w wyniku analizy czytelnictwa młodzieży i dorosłych, której celem było zebranie sądów na temat wpływu książki na kształtowanie się charakteru i światopoglądu, stwierdza: „Na podstawie wypowiedzi dziewcząt i chłopców można by sądzić, że wzorują oni swoje postępowanie na postaci ulubionego bohatera. Z doświadczeń dorosłych wynika jednak, że są to doznania nieraz bardzo krótkotrwałe, bardzo egzaltowane i szybko przemijające”¹⁴.

Przedstawione tu przykładowo badania świadczą, że młodzież nie czerpie bezpośrednio dla siebie wzorów postępowania z książek: „ta formułka pedagogiczna raczej się już przeżyła”¹⁵. Zjawisko to można wytłumaczyć odwołując się do niektórych prawidłowości rozwojowych młodzieży. Uczniowie w młodszym wieku szkolnym, nie mając dostatecznie wykształconej umiejętności abstrahowania, „projektując siebie” poszukują wzoru do naśladowania i czerpią go z otaczającej rzeczywistości lub literatury. Uwielbianie bohatera w okresie wczesnej adolescencji tłumaczyć można usiłowaniem uchwycenia konkretnego obrazu osobowości, o jakiej marzy się dla siebie. Stąd i częsta identyfikacja z bohaterem, ale rzadsze porównywanie się z nim, jako wynik obawy o stwierdzenie własnej niedoskonałości¹⁶. Ponadto brak zdolności do tworzenia intelektualnych koncepcji dotyczących sensu własnego życia sprzyja poszukiwaniu gotowych wzorów osobowych i utożsamianiu się psychicznemu z nimi¹⁷.

Uczniom w młodszym i średnim wieku łatwiej jest identyfikować się z osobą niż ideałem, bowiem „o wiele łatwiej być lojalnym wobec konkretnej osoby niż wobec abstrakcyjnego ideału”¹⁸. Dopiero wraz z roz-

¹³ Por. m.in. prace następujących autorów (badania powojenne): S. Aleksandrak, K. Czarneckiego, W. Goćławskiej, B. Komorowskiego, L. Lepalczyk, T. Parnowskiego, J. Pietera, A. Przecławskiej, B. Sułkowskiego, I. Słońskiej, M. Szubertowej, M. Walentynowicza, M. Wyszackiej.

¹⁴ K. Zabrodzka, *Rola książki w życiu młodzieży*, (W:) *Materiały z badań czytelnictwa*. Prace Biblioteki Publicznej m. st. Warszawy 1963, nr 4, s. 129.

¹⁵ A. Przecławska, *Książka w życiu młodzieży współczesnej*, op. cit., s. 139.

¹⁶ E. B. Hurlock, *Rozwój młodzieży*. PWN, Warszawa 1965, ss. 403—406, 501.

¹⁷ K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*. PWN, Warszawa 1972, ss. 280—285.

¹⁸ M. K. Thomson, *Motywacja w uczeniu się szkolnym*, (W:) *Psychologia wychowawcza*. Praca zbiorowa pod red. Ch. E. Skinner. PWN, Warszawa 1971, s. 433.

wojem umiejętności dokonywania operacji formalnych i nabyciem umiejętności autoanalizy przychodzi okres, w którym, jak mówi S. Baley, młody człowiek uczy się „oddzielać ideały od ludzi i potrafi zapalić się do nich i poświęcić się dla nich, chociaż nie będzie nikogo, który by w swojej osobie ideał ten upostaciowywał”, bowiem „kult ideału rodzi się z kultu idealnego człowieka”¹⁹.

Należy wziąć także pod uwagę wzrost krytycyzmu młodzieży starszej i umiejętności dokonywania samodzielnej refleksji oraz ustawicznego wzbogacania życiowego doświadczenia, które sprawiają, iż bohater literacki wydaje się dorastającemu uczniowi postacią na tyle fikcyjną, iż niemożliwą do naśladowania, a szczególnie identyfikacji, wręcz denerwującą z powodu swej doskonałości. Badania wykazują brak zainteresowania młodzieży ucieleśnionym i sztywnym wzorem osobowym, a jednocześnie wyraźne tendencje do stwarzania sobie stereotypu idealnej osoby, obejmującego różne cechy zapożyczone od różnych osób, w tym i bohaterów literackich, którym się powiodło w dziedzinie ważnej dla czytelnika²⁰. Tłumaczyć to można również tym, iż „autorytet wzoru kreujemy najczęściej sami, patrząc na kogoś przez pryzmat wyobrażeń o ideale życiowym i przez pryzmat naszych własnych możliwości psychicznych i fizycznych w osiągnięciu wartości, które nam imponują”²¹.

Należy wziąć jeszcze pod uwagę swoistą postawę przekory występującą u dojrzewającej młodzieży, która próbuje odnaleźć wartości samodzielnie, aby nie zatracić swojej indywidualności, a tym samym nie doznać poczucia niższości. Negacja wydaje się tu być środkiem upewnienia się co do własnej tożsamości i formą walki o własną autonomię, choć z drugiej strony — dojrzewający toczy walkę pomiędzy poczuciem własnej tożsamości a dążeniem do podejmowania rozmaitych ról społecznych²².

Młodzież zdaje sobie sprawę, iż bohater literacki jest wprawdzie przykładem pełnienia ról społecznych, ale wartości upostaciowane w nim wydają się jej często nieaktualne, ponieważ „to, jaki ktoś był i jak postępował [...] nie zawsze ukazuje, jakim być należy teraz i jak należy postępować”²³. Toteż uzasadniając swój niechętny lub obojętny stosunek do bohaterów powieściowych, młodzież zarzuca im, iż nie pasują do obecnej rzeczywistości i nie mogą tym samym być wzorem osobowościowym. Na-

¹⁹ S. Baley, *Psychologia wieku dojrzewania*. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1932, s. 184.

²⁰ E. B. Hurlock, op. cit., s. 532; B. Weber, *Socjalistyczny wzór osobowy: ideologia a opinie młodzieży*, op. cit., s. 329; A. Przecławska, *Książka w życiu młodzieży współczesnej*, op. cit., ss. 139—159.

²¹ L. Mościcka, *Autorytet w przeżyciach młodzieży*. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego. Nauki Pedagogiczne i Psychologia, t. IV, Seria A, nr 25, PWN, Warszawa—Wrocław 1960, s. 93.

²² J. S. Bruner, *Tożsamość a powieść współczesna*, op. cit., ss. 71—72.

²³ B. Weber, *Socjalistyczny wzór osobowy: ideologia a opinie młodzieży*, op. cit.

wet, jak wykazały sondaże opinii, i bohater z literatury współczesnej — jest przeważnie okazją do **konfrontacji niż modelem do naśladowania**²⁴.

Ma więc rację A. Przeclawska, która uogólniając badania na temat stosunku młodzieży do bohatera literackiego, pisze, iż staje się on „problemem moralnym wymagającym rozwiązania”, bowiem starsza młodzież przeżywa bohatera sytuacyjnie, wiążąc z nim konkretne problemy, a nie wzory do naśladowania. W miarę rozwoju osobowości skłonność utożsamiania się z bohaterami utworu ustępuje miejsca jego ocenie i własnej refleksji²⁵. A. Przeclawska, od lat zajmująca się badaniami wpływu książki na czytelnika, autorka o dużym dorobku w tym zakresie stwierdza, co następuje: „wydaje się, że jeśli kiedykolwiek istniało oddziaływanie książki w sensie bezpośredniego przekazywania wzorów i prawideł moralnych, które czytelnicy uważali za oczywiste i jako takie stosowali w życiu, to w tej chwili możliwości takich literatura nie posiada. Sceptycyzm współczesnego młodego pokolenia wyznacza — niejako w założeniu — krytyczny stosunek do tradycyjnych norm i wartości moralnych, także i tych, które przekazuje literatura”²⁶.

Badacze (również A. Przeclawska), którzy potwierdzają pośredni wpływ tekstów literackich, wymieniają jako przyczyny szereg czynników. Między innymi uzależniają go od takich, jak²⁷:

- cechy osobowości czytelnika (m. in. jego wrażliwość emocjonalną, podatność na sugestie),
- przygotowanie intelektualne,
- doświadczenia życiowe,
- aktualny stan psychiczny i fizyczny,
- źródła, z których tekst został zdobyty,
- stosunek do autora tekstu,
- możliwości **wprowadzenia treści lektury w tok własnego postępowania.**

²⁴ Np. konkursy ogłoszone przez Życie Literackie w roku 1962 i w roku 1974/75 na temat bohatera literackiego.

²⁵ A. Przeclawska, *Młody czytelnik i współczesność*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1966, ss. 46—47 oraz: *Z badań nad czytelnictwem i literaturą dla młodzieży*, op. cit., s. 14. Por.: K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, op. cit., s. 283.

²⁶ A. Przeclawska, *Książka w życiu młodzieży współczesnej*, op. cit., s. 155 i nast. Patrz także: A. Przeclawska, *Problem rodziny we współczesnej polskiej literaturze dla młodzieży*, (W:) *Z badań nad czytelnictwem i literaturą dla młodzieży*. Praca zbiorowa pod red. A. Przeclawskiej. Nasza Księgarnia, Warszawa 1970, ss. 14—16, t. j. z e: *Młody czytelnik i współczesność*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1966, ss. 9—10.

²⁷ Uwzględniają je np. S. Baley, *Literatura dla dzieci a etyka*. Ruch Pedagogiczny 1946/47, nr 4; K. Czarniecki, *Książka jako czynnik oddziaływania wychowawczego na postępowanie młodzieży szkolnej*. Zeszyty Naukowe WSP, Katowice 1965, nr 3, ss. 111—112; A. Przeclawska, *Rola książki w kształtowaniu perspektyw życiowych młodzieży*. Kwartalnik Pedagogiczny 1958, nr 3; J. Pieter, *Czytanie i lektura*. Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1960, s. 231; B. Komorowski, *Z badań nad wpływem literatury pięknej na postawy młodzieży szkół podstawowych*. Studia Pedagogiczne, t. XXV, Ossolineum, Wrocław 1973; M. Walentynowicz, *Podstawy czytelnictwa powszechnego*. Ossolineum, Wrocław 1970, s. 309.

Aczkolwiek poszczególni badacze nadają różną wagę wymienionym wyżej czynnikom, a także wysuwają jeszcze dodatkowe — jednoznacznie postawiona jest **zależność wpływu tekstu literackiego tym większa, im bardziej tekst wiąże się z aktualnym doświadczeniem czytelników w zakresie poruszanych problemów i przeżywanymi przez nich uczuciami oraz żywionymi potrzebami zajmującymi najwyższą pozycję w hierarchii**²⁸. Badania wykazują, iż „zwłaszcza u młodzieży nie następuje transfer przeżyć rozbudzonych przez kontakt ze sztuką do realnej sfery przeżyć i działania, wówczas zwłaszcza, gdy powstaje kolizja interesów i konieczność dokonania własnego wyboru”²⁹.

Młodzież „wrastająca” w świat dorosłych poddana jest, jak się powszechnie stwierdza, sprzecznym i chaotycznym wpływom, które ani są podporządkowane określonym zasadom moralnym i ideologicznym, ani systematyzacji naukowej, stąd często nie dostrzega wartości tam, gdzie one są, bądź przyjmuje obce ideałom socjalizmu, stąd częsta dezorientacja, której towarzyszy niezadowolnienie, pragnienie zmiany, „występuje u młodego człowieka potrzeba zdobywania, odnowy, przygody, **potrzeba zaprzeczania sobie samemu, wyzwolenia się przez działanie**, przez to, co nowe i nieprzewidziane, zniweczenie tego, co go paraliżuje”³⁰ (podkr. — M.D.).

Szkole zawsze chodzi o to, aby rezultatem kształtowania przez nią osobowości wychowanek, jego najsilniejszymi i ostatecznymi czynnikami motywacyjnego postępowania były **określone wartości**. Fakt ten zobowiązuje przede wszystkim nauczycieli języka polskiego (ze względu na materiał nauczania, jakim dysponują) do poszukiwania coraz to doskonalszych sposobów takiego oddziaływania, by wychowanek na podstawie **własnej decyzji**, wynikłej z rozeznania o słuszności idei, przyjmował pozytywny stosunek do wartości preferowanych przez cele wychowania socjalistycznego, a zachowanie zgodne z przyjętą ideą stało się nakazem wewnętrznym.

Istnieje zatem konieczność podejmowania zabiegów wychowawczych, które wiążąc sferę wzruszeń wywołanych przez tekst literacki z zakresem doświadczeń uczniów, wyposażą ich w preferowaną ideologią socjalistyczną system wartości. Tekst literacki (również film, malarstwo, grafika itp.) stanowić winien w pracy wychowawczej nauczyciela polonisty punkt wyjścia **organizowania działań i przeżyć** związanych z analizą konkretnych

²⁸ Szczególnie wyraźnie akcentuje to w swoich badaniach O. M. Nikiforowa, *Psychologia wosprijatija chudożestwiennej literatury*. Izdatielstwo „Kniga”, Moskwa 1972, ss. 76—85.

²⁹ J. Koblewska, *Propaganda i wychowanie*. Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1974, s. 269.

³⁰ H. Wallon, *Les étapes de la sociabilité chez l'enfant*. Cyt. za B. Zazzo, *Oblicza młodości*, op. cit., t. 210. Patrz także: J. Szczępański, *Refleksje nad oświatą*. Warszawa 1973.

sytuacji, zjawisk, faktów (często konfliktowych), z uwzględnieniem wszelkich okoliczności społecznych i osobistych w aspekcie wartości preferowanych przez ideał i cele wychowania socjalistycznego, wychowankowie zaś winni w toku pracy nad tym tekstem przejawiać zainspirowane nim, a wymagane przez ideologię społeczną, zachowania.

Inspiracja ta jest możliwa dzięki mechanizmowi eksterioryzacji stanów psychicznych, uruchamianemu poprzez literaturę, w czym nauczyciel powinien pośredniczyć. Wskutek mechanizmu eksterioryzacji stanów psychicznych i odnajdywania ich „na zewnątrz”, w tekście literackim, literatura ułatwia uczniowi umiejętność autoanalizy, uświadomienia własnych przeżyć, doznań, dążeń: „To z życia psychicznego, co może być wyrażone w słowach, jest zupełnie inaczej postrzegane niż to, co jest **niewymowne**. Na przykład uczucie, które każdy z nas postrzega dziś u siebie, mogło stać się przedmiotem wyraźnej percepcji dzięki wysiłkowi poety, który potrafił je wyrwać z przerażających ciemności naszego życia wewnętrznego”³¹.

Dzięki eksterioryzacji, stwierdzają psychologowie, dokonuje się „upodmiotowienie” wewnętrznych stanów: „Temu, co jest na zewnątrz, można nadać nazwę, można w tym partycypować w większej mierze niż w zjawiskach subiektywnych [...] **uzewnętrznienie** pozwala nam, jakkolwiek może się to wydać paradoksalne, współuczestniczyć w treści naszych wzajemnych doświadczeń wewnętrznych”³². „Literacka eksterioryzacja wewnętrznych doznań człowieka stwarza jedyną w swoim rodzaju możliwość uczenia się ich rozpoznawania, nazywania i analizy, a także sposobu wyrażania dopuszczalnego w danym społeczeństwie”³³. Nazywanie, rozpoznawanie, określanie własnych stanów psychicznych, szukanie związków przyczynowych prowadzi także do zdobywania orientacji w związkach między emocją a czynnikami, które ją wywołały. Umożliwia także lepsze rozumienie stanów psychicznych innych ludzi pełniących różne role społeczne.

Określenie własnego stosunku do świata wartości oraz zidentyfikowanie własnych przeżyć jest ważnym etapem wchodzenia młodzieży w rozmaite role społeczne i dokonywania weryfikacji oraz korekty żywionych dotąd postaw i przekonań, bowiem „odnajdywanie własnych problemów poza własnym subiektywnym przeżyciem pozwala je lepiej zrozumieć, a zarazem przerzuca pomost między jednostką a innymi ludźmi”³⁴.

Jednak to kształtujące osobowość oddziaływanie tekstów literackich, bazujące na tendencji człowieka do „eksterioryzacji własnych doświad-

³¹ M. Scheler, *Wessen und Formen der Sympathie*, cyt. za B. Zazzo, *Oblicza młodości*, op. cit., s. 43.

³² J. S. Bruner, *Mit a tożsamość*, op. cit., s. 53.

³³ M. Tyszkowa, *Wychowawcze oddziaływanie literatury pięknej*, op. cit., s. 33.

³⁴ Tamże, s. 29.

czeń jednostkowych i znajdowania dla nich ramy i zasady porządkującej”³⁵, winno być — na co już zwracaliśmy uwagę — **wzmocnione** przez sytuację wychowawczą stworzoną przez nauczyciela. Postulat ten wiąże się ze wcześniej wysuniętą tezą o pośrednim oddziaływaniu tekstu literackiego.

O bohaterze literackim często mówi się, iż „wciela wartość i jednocześnie daje dowód jej istnienia. Można by zatem rzec, iż jest wartością czynną”, jest także „w samej rzeczy świadkiem uzasadniającym idee istotne dla ujęcia zbiorowego”³⁶. Toteż w procesie uczenia młodzieży ról społecznych nie można zrezygnować z postaci bohatera literackiego jako modelu do naśladownictwa i identyfikacji. Należy jednak zaznaczyć, iż wraz z rozwojem i doskonaleniem środków masowego przekazu młody człowiek, atakowany ze wszystkich stron różnymi wzorami osobowymi, nierzadko przeczącymi sobie — czuje się wśród nich zagubiony. Lansowanie przez nauczycieli **określonych modeli** jest koniecznym zabiegiem wychowawczym, ale skutecznym dopiero przy zachowaniu odpowiednich warunków, bowiem „wzory osobowe jako swoisty rodzaj komunikacji w procesie masowego komunikowania podlegają [...] skomplikowanym warunkom, podobnie jak wszelkie inne treści”, a „wybór i akceptacja wzoru osobowego odbywa się na bazie własnego kodeksu wartości jednostki, przy czym pamiętać tu jednak trzeba o wszelkich czynnikach pośredniczących i wpływających na jednostkę”³⁷.

Wychowanie jest **świadomym i zamierzonym urabianiem osobowości** jednostki według **przyjętych wzorów**, wychowawcy winno więc chodzić zawsze o to, aby modelami stawały się **określone** osoby czy też ich grupy. W związku z tym powinien zajmować się nie tylko lansowaniem wartościowych wzorów osobowych, ale i pośredniczyć w oddziaływaniu na wychowanka tych wzorów poprzez zapewnienie warunków niezbędnych dla procesu „modelowania”³⁸, a więc dla **identyfikacji i naśladownictwa, dzięki którym jednostka może uczyć się ról społecznych**. Model bowiem zdolny jest wpływać na zachowanie jednostki dwojako³⁹:

— może skłonić ją do nowych rodzajów zachowań działając w sposób całkowicie dla niej nowy,

— jeżeli zachowanie modelu należy już do repertuaru reakcji jednostki, może skłonić ją do wyboru i przyjęcia określonego, konkretnego,

³⁵ Tamże, s. 29.

³⁶ S. Czarnowski, *Kult bohaterów i jego społeczne podłoże*. Dzieła, tom IV. PWN, Warszawa 1956, ss. 17 i 21.

³⁷ Oba cytaty zaczerpnięte z artykułu A. W. Nocunia, *Wzory osobowe a wychowanie*. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1975, nr 3.

³⁸ U. Bronfrenbrenner, *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*. *Psychologia Wychowawcza* 1970, nr 1.

³⁹ Tamże.

tego a nie innego zachowania, a więc wzbogacić dotychczasowe z tego samego zakresu.

Modelowanie, inaczej mówiąc „zarażanie się zachowaniami”⁴⁰ obejmuje proces identyfikacji i naśladownictwa. Naśladownictwo polega na przejmowaniu od innej osoby, która staje się wówczas modelem, **zewnętrznych** form zachowania oraz sposobów reagowania na różnorodne sytuacje, **intensyfikowanie** zaś — na odwzorowywaniu cudzych stanów psychicznych, **wewnętrznym** utożsamianiu się z inną osobą, na „współbrzmieniu” uczuciowym, a więc przyjmowaniu od niej poglądów, postaw, ideałów, wartości.

Procesy naśladownictwa, a przede wszystkim identyfikacji, nie zachodzą, szczególnie u uczniów w starszym wieku szkolnym, na zasadzie skojarzenia: bodziec (model) i reakcja (zgodna z właściwościami modelu). Toteż nie wystarczy prezentować wychowankom „scenariuszy życia ludzkiego” i przyjmować, że bodźce w postaci wartościowych przykładów zachowań wywołają korzystne następstwa w sferze uczuć i woli wychowanka. Jednak mniemanie takie jest wciąż jeszcze powszechne wśród wielu nauczycieli języka polskiego, którzy ograniczają swoją pracę wychowawczą właśnie do prezentowania tylko wzorów pełnienia rozmaitych ról społecznych.

Otóż identyfikacja z bohaterem literackim może nastąpić tylko wówczas, gdy jego losy są bliskie doświadczeniu czytelnika i kontakt z nim jest zjawiskiem nagradzającym (J. Reykowski), gdy jest on z jakichś powodów bliski czytelnikowi (M. Tyszkowa), gdy czytelnik podnosi swój szacunek do siebie utożsamiając się z godnymi podziwu osobami (E. R. Hilgard).

Warunki, o których mowa, wynikają głównie z tego, iż **zjawisko modelowania jest szczególnym przypadkiem działania mechanizmu nagrody i kary**: „zachowania naśladowcze są źródłem nagród lub co najmniej sposobem unikania kar”⁴¹. Chodzi więc o to, by wychowankowie zdawali sobie sprawę, że lansowany model dysponuje czymś, czego oni pragną i naśladowanie jego zachowań, przyjęcie jego postaw, wskaże sposób zdobycia tego czegoś, a więc, że naśladowanie przyniesie im szereg ułatwień, zaspokoi szereg potrzeb, np. złagodzi poczucie niepewności, umożliwi uzyskanie aprobaty czy skuteczną realizację celów.

Wydaje się więc, że dla przyjmowania modelu jako wzoru pełnienia rozmaitych ról społecznych najważniejsze będą następujące warunki zależne zarówno **od właściwości modelu, jak i umiejętności nauczyciela**

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ H. Muszyński, *Zarys teorii i metodyki wychowania*. PWN, Poznań 1976 (w druku).

pośredniczącego między nim a wychowankiem: skuteczność oddziaływania modela będzie tym większa, im bardziej⁴²:

- model wyda się uczniowi **podobny** do niego w zakresie chociaż niektórych, ważnych życiowo celów, potrzeb, dążeń, przekonań itp.,
- model zostanie **odebrany** jako jednostka pełna, wszechstronna, uwzględniająca różnorodne sfery życia ludzkiego,
- model zostanie **dostrzeżony** przez ucznia jako jednostka kompetentna w pełnieniu lansowanej przez nauczyciela roli społecznej,
- uczeń **dostrzeże** następstwa, jakie przynosi modelowi pełnienie określonych ról społecznych z punktu widzenia zaspokajania ważnych życiowo potrzeb,
- uczeń **dostrzeże**, iż obiektywne warunki życia, w których on sam przebywa, sprzyjają zachowaniom i postawom lansowanym przez model, bądź, że wymagają takiego zachowania, jakie przejawia model, w celu zmiany ich na lepsze.

Posługując się wynikami badań różnych autorów na temat stosunku młodzieży do wzorów osobowych, stwierdziliśmy, iż tworzy sobie ona stereotyp idealnej osoby obejmujący różne cechy zapożyczone także od bohaterów literackich, a wykazuje mniejszą skłonność do identyfikacji z danym bohaterem. W związku z tym podkreśliliśmy konieczność **uczynienia z bohatera literackiego modelu o odpowiedniej sile oddziaływania na zachowania wychowanków uczących się ról społecznych, a u wychowanków wytworzenia gotowości do przejmowania właściwości modela.**

Tym samym przeciwstawiliśmy się poglądom, które traktują wpływ książki jako oczywisty, nie ulegający wątpliwości (A. Przeclawska nazywa te poglądy „egzaltowanym stosunkiem” do roli literatury). Osobotwórczy wpływ tekstów literackich musi być zatem wzmocniony i ukierunkowany poprzez stworzenie przez nauczyciela takich sytuacji wychowawczych, które pobudzą refleksje uczniów na określony temat, wysuną problemy dostrzegane dotąd w różnym stopniu, zależnym od właściwości intelektualnych i psychicznych wychowanków oraz od ich potrzeb związanych ze stopniem dojrzałości społeczno-moralnej, ideowej itp. Wiedza o czymś, rozumienie czegoś nie oznacza równocześnie postępowania w sposób określony, zgodny z uznawanymi przez społeczeństwo wartościami. Czym innym jest bowiem pamięciowe przyswojenie normy i rozumienie jej, czy nabycie określonej wiedzy, a czymś innym postępowanie zgodne z jej nakazami. Nie wystarczy więc nauczać form i zasad postępowania, prezentować rozmaite „scenariusze ludzkiego życia”, ale trzeba sprawić, by stały się one wartością dla wychowanka, która dopiero prowadzi do zachowa-

⁴² Porównaj U. Bronfenbrenner, op. cit., oraz A. Jasińska, R. Siemieńska, *Wzory osobowe socjalizmu*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1975, ss. 54—54.

nia zgodnego z poznaną zasadą. Potrzebne są specjalne zabiegi nauczycieli oraz określone zachowania ucznia służące kształtowaniu jego stosunku do siebie samego, drugiego człowieka, społeczeństwa, kultury, przyrody; wyrabianiu względnie trwałych dyspozycji do postępowania w określony sposób. Nie tylko więc wiedza wychowanka o tym, jak należy postępować i rozumienie dlaczego właśnie tak, ale **wyzwalanie u niego uczuć związanych z podejmowaniem działań i wreszcie umożliwienie mu manifestowania tego stosunku** w formie konkretnego działania.

Wykształcenie u wychowanków określonych postaw i przekonań wymaga więc podjęcia przez nich szeregu działań, stanowiących przejaw oczekiwanych przez społeczeństwo zachowań, a od wychowawcy — stawiania wychowankom określonych zadań, egzekwowania ich, oceniania i posługiwania się sankcjami.

Wydaje się, iż wprowadzanie wychowanków w rozmaite role społeczne umożliwi nauczycielowi manipulowanie mechanizmami osobotwórczymi w sposób uporządkowany: stosowania presji w kierunku wywoływania zachowań ucznia zgodnych z systemem oczekiwań społecznych, aprobaty, gdy te zachowania mają miejsce i sankcji, gdy odbiegają od oczekiwanych⁴³, bowiem:

- role społeczne określają jeśli nie wszystkie czynności ludzkie, to przynajmniej te najważniejsze,
- prezentują sobą oczekiwane wzory jednostkowego zachowania się,
- umożliwiają ocenę realnego zachowania jednostek, o ile jest ono zgodne z oczekiwaniami społeczeństwa.

Słuszność przeniesienia teorii roli społecznej na grunt praktyki szkolnej wydaje się więc być oczywista w świetle znaczenia, jakie nauka przypisuje dziś roli społecznej. Teoria roli społecznej stanowi „koncepcję pośredniczącą między społeczeństwem a jednostką”⁴⁴, toteż pojęciem roli operuje się na tym terenie, „gdzie jednostkowe zachowanie staje się zachowaniem społecznym i gdzie normy społeczne przekształcają się w motywację jednostki”⁴⁵.

Organizujący wpływ roli społecznej na zachowanie jednostki uzasadnia postulat ujęcia działań i przeżyć uczniów w toku pracy nad tekstem literackim właśnie w kategorii ról społecznych; poprzez pełnienie ich uczniowie będą mogli dokonywać pozytywnej weryfikacji wartości, któ-

⁴³ K. Wasylkowa, *Koncepcja roli ucznia w pedagogice*. Kwartalnik Pedagogiczny 1972, nr 2 oraz I. S. Kon, *Socjologia liczności*, op. cit., s. 14.

⁴⁴ Tamże oraz H. Białyński, *Rola społeczna jako kategoria struktury*. Studia Socjologiczne 1969, nr 1; także: M. Białyński, *Funkcjonalny model struktury społecznej i jego krytyka*, (W:) *Problemy struktury i aktywności społecznej*. PWN, Warszawa 1970, s. 73; H. Surmaczyński, *Znaczenie kategorii pozycja i rola społeczna w badaniach socjologiczno-politycznych*, (W:) *Problemy struktury i aktywności społecznej*, ss. 153—155.

⁴⁵ Th. M. Newcomb, R. H. Turner, Ph. E. Converse, *Psychologia społeczna*. PWN, Warszawa 1970, s. 127.

rych nosicielem jest bohater literacki i uwewnętrzniać je. Role społeczne bowiem zawierają w swej treści w sposób pośredni lub bezpośredni pewne wartości i przez to organizują działania jednostki w działania celowe, w toku ich pełnienia kształtują się postawy: „postawa jednostki wdrażanej do naśladowania, osądzania lub wypowiedzania się w dyskusji na rzecz jakiegoś stanowiska całkiem sprzecznego z jej postawą wyjściową, będzie ulegała rzeczywistej zmianie, która zachowa się również po zakończeniu roli”⁴⁶.

O tym, w jaki sposób ujmować działanie i przeżycia uczniów w toku pracy nad tekstem literackim w kategoriach ról społecznych — nie będziemy pisać. Zagadnienie jest bowiem szerokie i wymaga oddzielnego omówienia⁴⁷.

⁴⁶ H. Muszyński, *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*. Warszawa 1965, PZWS, ss. 40—41.

⁴⁷ M. Dudzikowa, *Kształtowanie postaw ideowych uczniów przez organizację działań i przeżyć na lekcjach języka polskiego poświęconych lekturze*. Instytut Pedagogiki UAM Poznań (nie publikowana praca doktorska) oraz też e: *Praca wychowawcza nauczycieli przedmiotów humanistycznych*. WSiP, Warszawa 1976 (w druku). Por.: H. Muszyński, M. Dudzikowa, *Praca wychowawcza w toku nauczania*. PWN, Warszawa — Poznań 1975.

THE EDUCATIONAL INFLUENCE OF A LITERARY HERO ON YOUNG PEOPLE DURING ADOLESCENCE

* MARIA DUDZIKOWA

S u m m a r y

The article's object are contemplations on the conditions of influence of a literary hero on young people during adolescence. Young people's evolution and social conditions bring about, that their attitude towards a literary hero bases on other lines than the attitude of younger readers.

Researches have shown, that youth is not interested in a specific personal example and has only little tendency towards identification with a particular hero, but sets up a stereotype of an ideal person, who possesses different attributes borrowed from literary characters as well. For different reasons the educational process can not resign the character of a literary hero as a model for imitation and identification.

The teacher however ought not to limit himself — as it still often happens — to the presentation of characters of worth launched by belles-lettres, but in the first line must mediate those models influencing the pupil by securing the conditions necessary to the process of imitation. The authoress, giving the conditions, under which the literary hero can become a model of great influence on the pupil's behavior and under which the pupil becomes ready to accept the model's characteristics, advances the thesis, that the teacher's task is the creating of such educational conditions, under which the pupils can perform certain social roles inspired by the literary text.

The shaping of certain postures and convictions inspired by the literary hero calls for the initiation by the pupils of a whole series of actions, which are a manifestation of behavior expected by the community and a manifestation of feelings connected with those actions, whereas the teacher is expected to set up definite tasks for the pupil, to exact their realization, to estimate them and to apply sanctions.

Translated by Jan Roenig