

Z moich doświadczeń.
**Analiza utworów literackich
w klasach V—VIII szkoły podstawowej.**
Zbiór artykułów metodycznych
pod red. Heleny Ostaszewskiej.
WSiP, Warszawa 1975, ss. 278.

Popularna w kręgach nauczycielskich seria wydawnicza *Z moich doświadczeń* zamyka się kolejną, ostatnią już pozycją, prezentującą środowisko polonistów białostockich w osobach autorek Lucyny Białowarczuk, Wandy Boguskiej, Jadwigi Izydorzyc, Heleny Ostaszewskiej, Marii Skwar-ko i Natalii Urbanowicz. W od-miennej redakcji część tych mate-riałów ukazała się w postaci ro-taprintu do użytku wewnętrznego w 1973 r.¹ Złożyły się na nią odczyty pedagogiczne sekcji języ-ka polskiego przy byłym Okrę-gowym Ośrodku Metodycznym w Białymstoku.

Otwierająca tom sześciu roz-praw przedmowa H. Ostaszews-kiej kreśli przed czytelnikiem o-biecujący zamysł zilustrowania szczegółowymi propozycjami me-todycznymi teorii systemowego nauczania — uczenia się literatu-ry, zarysowanej w podstawowym zrebie już w książce W. Paster-

niaka w 1970 r.², szczególnie zaś ukazania sposobów „tworzenia sy-tuacji problemowych i wyprowa-dzenia problemów ukierunkowu-jących poznania utworu literac-kiego w pierwszym, przeważnie cichym czytaniu” (s.6).

Jak dalece program ten został zrealizowany? Odpowiedź natych-miastowa i skrótowa brzmi — w stopniu zróżnicowanym i to wie-lorako, bowiem sukces Auterek da się mierzyć przez stosowanie różnych kryteriów. Dla potrzeb recenzji przyjmuję następujące: 1. etap rozwojowy określonej teorii dydaktycznej, 2. zakres polonis-tycznej wiedzy merytorycznej nauczyciela — autora, 3. struktu-rę jego umiejętności dydaktycz-nych, 4. wymagania i zalecenia aktualnego programu nauczania. Ocenę tomu *Z moich doświad-czeń* determinują przyjęte mier-niki.

Wnioskując z dat cytowanych pozycji w nielicznych przypisach (kończą się na roku 1972) wnoszę,

¹ Kuratorium Okręgu Szkolnego, Okręgo-wy Ośrodek Metodyczny w Białymstoku, Nauczanie problemowe w pracy nad lektu-rą w klasach V—VIII. Praca zbiorowa pod red. H. Ostaszewskiej. (do użytku wewnątrz-nego). Białystok 1973, ss. 141.

² W. Pasterniak, *Związki i zależności mię-dzy fazami procesu poznawania dzieła li-terackiego*. Wyd. 1. Rzeszów 1970, wyd. 2, 1973.

że artykuły powstawały w latach 1970—1974³, a więc w okresie, gdy wiele publikacji o charakterze podręcznikowym czy monograficznym, adresowanych do nauczyciela i stanowiących dziś część podstawowego wyposażenia biblioteki polonisty, były jeszcze w druku lub powstawały w pracowniach literaturoznawców i dydaktyków⁴. Autorki spisywały własne doświadczenia z lat uboższych o szczegółowszą i najnowszą wiedzę literacką i dydaktyczną, co musiało się uwidocznić w tekstach. Podjęły jednak prace nad obserwacją praktyki nauczycielskiej z dużym wyczuciem perspektyw rozwojowych, bowiem za podstawę metodologiczną rozważań przyjęły koncepcję wielofazowej organizacji w pracy nad lekturą, która to hipoteza w dalszym okresie skonkretyzowała się

³ O pierwszej dacie, 1970 roku, świadczy czas wydania książki W. Pasterniaka, *Związki i zależności między fazami procesu poznawania dzieła literackiego*, o drugiej — stopka wydawnicza tomu, sygnująca oddany do składania materiał na dzień 10 VI 1974.

⁴ Dla przykładu: L. M. Bartelski, *Sylwetki polskich pisarzy współczesnych*. WSiP, Warszawa 1975; S. Burkot, M. Stepien, *Współczesna literatura polska*. Przewodnik i materiały. WSiP, Warszawa 1974; B. Chrzęstowska, S. Wyślouch, *Wiadomości z teorii literatury w analizie literackiej*. WSiP, Warszawa 1974; M. R. Mayenowa, *Poetyka teoretyczna*. Ossolineum, Wrocław—Warszawa 1975; W. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*. WSiP, Warszawa 1974; Ale wcześniej ukazały się już na rynku: J. Kulpa, *Nauczanie problemowe języka polskiego w kl. V—VIII*. Warszawa 1971 i tegoż autora: *Uczenie się i nauczanie problemowe*. Kraków 1967.

w teorii systemowego nauczania — uczenia się literatury⁵.

Ważne w systemie teoretycznym W. Pasterniaka dyrektywy aktywizacji i samodzielności pracy ucznia z jednej strony, a znajomość aktualnej sytuacji dydaktycznej przez nauczyciela z drugiej — zostały najpełniej (na danym etapie rozwoju tej teorii) skonkretyzowane w artykule redaktorki tomu, H. Ostaszewskiej pt. *Jak stwarzam młodzieży warunki aktywnego poznawania lektur szkolnych* (ss. 8—60). Autorka podjęła temat dotyczący organizowania problemowego wprowadzenia do czytania lektur i zgodnie z przejętą od W. Pasterniaka koncepcją i nomenklaturą wyodrębniła w ujęciu tabelarycznym (ss. 15—16) trzy podstawowe etapy modelu pracy nad książką: przygotowanie do czytania, pozna-

⁵ Kształtowanie się teorii systemowego nauczania—uczenia się literatury wraz z jej metodologią od hipotezy do konkretyzacji znajdzie czytelnik w pracach Wojciecha Pasterniaka (red.), *Metodyczne błędy nauczycieli w prowadzeniu lekcji języka polskiego*. Rzeszów 1970; *Związki i zależności między fazami procesu poznawania dzieła literackiego*, op. cit.; *Cele pracy nad lekturą*. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP, Rzeszów 1972, z. 6; *O teorii systemowego i strukturalnego nauczania języka polskiego*. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP, Rzeszów 1972, z. 7; *Podstawy systemowego nauczania i uczenia się literatury*. Praca zbiorowa pod red. W. Pasterniaka, (W:) *Nowoczesne tendencje w dydaktyce literatury i języka polskiego*. Rzeszów 1974; *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*. WSiP, Warszawa 1974; *Dyrektywy prakseologiczne a twórcza praca nauczyciela polonisty*. Studia i Materiały WSP, Zielona Góra 1975, nr 1; *Kategoria metapostaw w procesie nauczania i uczenia się literatury*. Studia i Materiały WSP, Zielona Góra 1976, nr 2.

wanie dzieła, sprawdzenie stopnia poznania, przyporządkowując im szereg procesów i czynności poznawczych uczniów oraz czynności kierowniczych i dydaktycznych nauczyciela. Prezentowane tam — zwarte i przejrzyste — ujęcie tabelaryczne posiada dużą wartość popularnonaukową, w skrócie ujmuje bowiem podstawowy schemat organizacji systemowej pracy nad utworem literackim.

Dalsze partie artykułu stanowią opis czynności przygotowawczych, planistycznych, merytorycznych — słownikowych, pogładowych, jakie Autorka organizowała w pierwszej fazie pracy nad lekturą. Wyrażały się one w organizowaniu różnorodnych sytuacji problemowych:

- motywacyjnych (budzenie zainteresowań dziełem, pisarzem, zachęta do samodzielnego i uważnego czytania),
- kierunkowych (pobudzanie intelektualne przez ćwiczenia słownikowe, wskazanie źródeł pomocniczych jak encyklopedie, wywiady z dorosłymi),
- merytorycznych (postawienie problemu przed samodzielną lekturą).

Z opisu takich zabiegów wyłonił się nowatorski, przeciwstawiony tradycyjnemu „zadawaniu”, model fazy przygotowawczej do czytania, w którym uczeń podejmuje planowo, świadomie i samodzielnie, więc twórczo, określone zabiegi, zmierzające do percepcji

dzieła. Niebanalne są też opisy lekcji powtórzeniowych, które w praktyce H. Ostaszewskiej przybrały formę poranków literackich, przygotowywanych wg pomysłów uczniów, działających zespołowo. Wypełniają je recytacje, inscenizacje, dyskusje, referaty, a często uczestniczyli w nich goście spoza klasy czy szkoły. Takie formy, zidaniem Autorki, wszechstronnie aktywizują młodzież.

Ukazała zatem Autorka — na tle trójfazowo zarysowanego modelu organizacyjnego pracy nad lekturą — poszczególne, wybrane jego fazy, a więc przygotowanie bezpośrednio, niektóre sposoby badania aktualnej sytuacji dydaktycznej poprzez swobodne wypowiedzi uczniowskie oraz fazę powtórzeniową. Wiąże je klamrą podstawowa dla rozprawki dydaktywa aktywizowania myślenia i działania uczniów, która choć bardzo pożądana w procesie nauczania — uczenia się, wydaje się jednak zbyt ogólna. Cele, jakie opisany model organizacyjny realizuje, są celami częściowymi, rozproszonymi. W przeciwieństwie do obrazu uporządkowanych czynności dydaktycznych, cele nauczania, jakim czynności te mają służyć, nie zostały przez Autorkę pomyslane w równie usystematyzowanym układzie. Zarzut taki jednak odnieść można do szeregu opracowań metodycznych, mających nie tylko empiryczne ambicje, ale i teoretyczne. Wszak dopiero dalsze prace W. Pasterniaka wprowa-

dziły naukowe podstawy pod problematykę teleologii dydaktycznej.

Jak fundamentalne są konsekwencje braku naukowej wiedzy na temat celów nauczania dla praktyki szkolnej, wykazać można analizując dalsze rozprawki tomu. W sytuacji takiej każda bowiem czynność kształcąca nauczyciela uznana być może za poprawną dopóty, dopóki nie zostanie przyłożona do niej określona miara, za jaką uznać trzeba układ autonomicznych celów nauczania danego przedmiotu szkolnego.

Jedno z podstawowych założeń książki W. Pasterniaka *Związki i zależności między fazami procesu poznawania dzieła literackiego* (a stała się ona teoretyczną inspiracją zbioru) głosi zależność „czynności nauczyciela i uczniów, mających na celu powiązanie treści nauczania w pewną **zorganizowaną całość**” (podkr. U.K.). Czy przykłady zawarte w opisach lekcji analizy lektur uzupełniających⁶ czy analizy utworów poetyckich ten postulat realizują? Tylko w części i to tej, jaka zamyka się w granicach pojedynczej lekcji lub w cyklu jednostek opracowujących jedną pozycję tytułową. W opisach z pew-

nym trudem dopatrywać się trzeba świadomego zamiaru nauczyciela zmierzającego do uzależnienia wiadomości nowych od już przyswojonych. Odnosi się wrażenie, że nauczyciel stale rozpoczyna pracę z uczniami od nowa, bez związku z uprzednim doświadczeniem uczniów. Wyraźnie natomiast rysuje się troska Autorek o urozmaicenie sposobów aktywnego przygotowania uczniów do pracy z lekturą i to jest jedyny element nowatorstwa prezentowany w cytowanych rozprawkach. Autorki nazbyt dosłownie podporządkowują analizę utworów celom wychowawczym w bardzo tradycyjnym rozumieniu ze szkodą dla wiedzy o strukturze dzieła. Tak np. na dziewięć opisów lekcji w artykule M. Skwarko tylko dwa dotyczą spraw innych niż zawartość treściowa lektur. Są to tematy: „Jaką rolę pełni motyw różańca w opowiadaniu K. Pruszyńskiego?” (s. 107) i „W jaki sposób E. Hemingway w opowiadaniu *Niepokonany* ukazał los starego tореадора?” (s. 116). Wątpliwości budzi też operowanie pojęciami „zagadnienie” i „problem”. W rozumieniu Auterek są to synonimy, co potwierdzają cytaty: „...ustaliliśmy **zagadnienia** szczegółowe, które umożliwiły nam rozwiązanie **problemu** głównego: stosunek dzieci do rodzimego miasta i do ojczyzny. — Atmosfera w domu państwa Andrychiewiczów, — Atmosfera w mieście. Rozwiązywanie proble-

⁶ W. Bogucka, *Jak opracowuję większe utwory z lektury uzupełniającej w klasach V i VI szkoły podstawowej*, (W:) *Analiza utworów literackich w klasach V—VIII szkoły podstawowej*. Praca zbiorowa pod red. H. Ostaszewskiej. Warszawa 1975, ss. 61—89; M. Skwarko, *Jak opracowuję wybrane utwory z lektury uzupełniającej dla klas VII—VIII szkoły podstawowej*, (W:) *Analiza utworów literackich w klasach V—VIII szkoły podstawowej*, op. cit., ss. 90—125.

mów odbyło się w pracy grupowej” (s. 66);

„...wyznaczyliśmy takie **z a g a d n i e n i a**: — W jakich sytuacjach spotkali się Józef Łaptak i wyższy oficer polski? — Jakie postawy reprezentowali dwaj bohaterowie utworu? — obydwa **p r o b l e m y** miały być rozwiązane w grupach” (s. 105).

Przytoczone zadania różnią się skalą nasycenia informacją, a zatem i stopniem samodzielności myślowej, ich opracowanie wymaga stosowania odmiennych procedur poznawczych uczniów, czego Autorki nie są świadome. W świetle definicji problemu zawartej w książce *Związki i zależności...* ostrość rozumienia pojęć nie jest tylko sporem słownym⁷.

Kolejna rozprawa tomu zawierająca opisy pracy nad utworami poetyckimi⁸ najtrudniej poddaje się omówieniu, gdyż sposoby rozumienia przez Autorkę i recenzentkę funkcji liryki, celów jej uczenia i metod opracowania różnią się. N. Urbanowicz reprezentuje psychologiczne rozumienie liryki, wg którego to stanowiska zadaniem sztuki jest wywoływa-

nie przeżyć estetycznych, o czym świadczą liczne w tekście deklaracje: „Przytaczając opracowania wierszy lirycznych, znajdujących się w podręcznikach klas V—VIII, podkreślam przede wszystkim cele wychowawcze” (s. 154) i zaraz dalej: „naczelną funkcją liryki jest przekazywanie uczuć i wywoływanie u odbiorcy przeżyć estetycznych”, „szukałam właściwych metod i form pracy w dążeniu do osiągnięcia celów wychowawczych: budzenia miłości i szacunku do języka, kształtowania uczuć estetycznych młodzieży” (s. 156). I jeszcze jeden znamieny pogląd Autorki: „Ponieważ każdy utwór, bez względu na rodzaj literacki, posiada określony charakter wyznaczony przez środki wyrazu, kompozycję, wersyfikację i służy określonym celom wychowawczym, stąd też on **s a m** wskaże nauczycielowi dobór najtrafniejszej, najskuteczniejszej struktury lekcji, metody i organizacji pracy” (s. 158).

Polemika z przytoczonymi sądami nie jest możliwa w niniejszej recenzji z uwagi na zasadniczo odmienny, strukturalny punkt widzenia recenzentki. Nie mogę jednak pozostawić bez krytycznego komentarza ostatniego cytatu. Daje w nim Autorka świadectwo uitożsamiania metodologii badań literackich (a więc nauk teoretycznych) z metodologią nauk pedagogicznych (o profilu prakseologicznym). Takie ujęcie z góry wyrzuca poza teorie dydaktyczne

⁷ „Problem istnieje wtedy, gdy na drodze do osiągnięcia... celu istnieje przeszkoda, a więc gdy w tekście literackim nie ma bezpośredniej (podkr. W. P.) odpowiedzi na jakieś pytanie. Aby je uzyskać, uczeń musi wykonać liczne operacje myślowe ukierunkowane na wytwarzanie nowych informacji” — pisze W. Pasterniak w *Związkach i zależnościach...* op. cit., s. 79.

⁸ N. Urbanowicz, *Jak pracuję z uczniami klas V—VIII nad analizą utworów poetyckich*, (W:) *Analiza utworów literackich w klasach V—VIII szkoły podstawowej*, op. cit., ss. 154—220.

najnowsze osiągnięcia psychologii myślenia i prakseologii, dwie niezmiernie płodne dla teorii kształcenia dziedziny wiedzy. I choć deklarowanym zamiarem Autorki jest nauczenie młodzieży rozumienia funkcji różnych zabiegów artystycznych, wątpić można, czy da się on osiągnąć poprzez tak tradycyjną choćby stylistykę jak np.: „koloryt ... **podkreślony** jest za pomocą przenośni” (s. 193) lub „powtórzenia **służą** wytwarzaniu powolnego tempa, paralelizmy **podkreślają** melodyjność wiersza” (s. 195).

Tom wypełniają jeszcze dwa artykuły: autorstwa L. Białowarczuk na temat doświadczeń w realizacji działu podstaw samokształcenia jest rzetelnym opisem działań nauczyciela i uczniów zgodnych ze wskazówkami i duchem programu nauczania klas V i VI oraz J. Izydorezyk *Jak przygotowuję uczniów do odbioru utworów dramatycznych* (ss. 221—273). Pomysły dydaktyczne, ich wykonawstwo i osiągnięte wyniki wskazują na zbyt mały nacisk programu w zakresie czytelnicze-

go, inscenizacyjnego i dramatycznego przygotowania młodzieży. Autorka zawarła opis czynności dydaktycznych, najbliższych dyrektywie systemowo-strukturalnego kształcenia, zróżnicowanych treściowo, organizacyjnie, formalnie. Wykazała wiele inicjatywy i świeżości w zabiegach aktywizowania myślenia i działania uczniów na zróżnicowanych tekstach i ich źródłach. Ukazała też przykłady działań wariantnych i zróżnicowanych form ekspresji słownej i ruchowej.

Dwie też pozycje temu poleciłabym uwadze czytelników — pierwszą i ostatnią, pióra H. Ostaszewskiej i J. Izydorezyk. Całość tej publikacji zbiorowej jest świadectwem odważnej inicjatywy i ambitnej próby podjęcia trudu konkretyzacji nowej wówczas koncepcji dydaktycznej. Stanowi równocześnie wymowny przykład i potwierdzenie tezy o fundamentalnym znaczeniu teorii nauczania literatury dla rozwoju i poziomu praktyki szkolnej.

Urszula Krauze