

# Uczniowskie doświadczenia pozaliterackie w procesie poznawania dzieła literackiego

\* ELŻBIETA ZIELIŃSKA

Zespół Szkół Ekonomicznych  
Zielona Góra

Warunkiem efektywności procesu nauczania i wychowania, zdaniem psychologów, pedagogów i dydaktyków, jest utrzymanie ścisłej więzi z życiem „realnym”. Konkretyzacją tej więzi na gruncie dydaktyki literatury jest wykorzystanie uczniowskich doświadczeń pozaliterackich w procesie poznawania dzieła literackiego.

W dotychczasowej szkole, jak wynika z oceny dokonanej przez socjologów, pedagogów i dydaktyków, zadanie to nie było realizowane w dostatecznym stopniu.

Swoistej krytyki izolacji szkoły dokonuje J. Szczepański, pisząc: „Oddalenie się życia „szkolnego” od życia „realnego”; toczącego się poza szkołą, jeśli zajdzie zbyt daleko, staje się przyczyną nieaktywności szkoły i nawet najdoskonalsze techniki nauczania i wychowania, stosowane przez nauczycieli w szkole, nie prowadzą do pożądanego skutku pedagogicznego, to znaczy do przygotowania ludzi zdolnych do twórczego rozwijania wszystkich dziedzin życia społecznego”<sup>1</sup>.

Podobnie szkołę tradycyjną oceniają pedagogowie.

H. Muszyński pisze, że szkoła ta charakteryzowała się pasywizmem uczniów, werbalizmem, przewagą kar nad nagrodami i stwarzała „(...) odrębną, wyizolowaną i sztuczną rolę społeczną, do której pełnienia wdraża uczniów w toku nauczania. Jest nią swoista rola ucznia, rola wyznaczona przez inne normy, inne wzory, obejmujące inne działania, nie te, które oczekują ucznia w życiu. (...) Szkoła wdraża go do pełnienia roli społecznej, która nie występuje w życiu, ono zaś z kolei stawia ucznia w obliczu wielu ról społecznych, które nie występują na terenie szkoły. (...) można mieć wątpliwości, czy wypełnianie przez ucznia tej roli, w jaką wprowadza go szkoła nastawiona wyłącznie na działalność dydaktyczną, sprzyja efektywnemu przyswajaniu wiadomości i umiejętności”<sup>2</sup>.

Również B. Suchodolski stwierdza, że szkoła ta tylko „zewnątrznie

<sup>1</sup> J. Szczepański, *Rzecz o nauczycielu w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym*. Warszawa 1975, s. 28.

<sup>2</sup> H. Muszyński, *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły*. Warszawa—Poznań 1972, s. 68—75, 16—19.



ogarnia młodzież", ale nie jest terenem jej autentycznego życia, ponieważ nie zaspokaja jej potrzeb ani uczuciowych, ani umysłowych<sup>3</sup>.

O izolacji szkoły od życia „realnego” piszą również Z. Krzysztosek<sup>4</sup>, R. Wroczyński<sup>5</sup>, Z. Szulc<sup>6</sup> i W. Okoń<sup>7</sup>.

Potrzeby wykorzystania uczniowskich doświadczeń pozaliterackich w procesie poznawania dzieła literackiego, mimo wyraźnego nakazu programu<sup>8</sup>, nie doceniali autorzy rozwiązań metodycznych. Dotychczasowe opracowania w tym zakresie nie zawierają żadnych usystematyzowanych dyrektyw i sposobów wykorzystania życiowych doświadczeń uczniów w pracy nad lekturą. Badacze najczęściej preferują sądy i zdania o charakterze spekulatywnym i intuicyjnym. Niektóre opracowania metodyczne czy przewodniki nauczania języka polskiego problem ten pomijają milczeniem, inne podają praktyczne wskazówki, dotyczące określonych propozycji lekcji<sup>9</sup>. Należy jednak podkreślić, że w pewnych opracowaniach znajdujemy dość trafne postulaty w zakresie wykorzystania uczniowskich doświadczeń pozaliterackich w pracy nad lekturą szkolną<sup>10</sup>.

W praktyce szkolnej, jak wynika z obserwacji i analizy jednostek metodycznych<sup>11</sup> poświęconych omawianiu dzieł literackich w powiązaniu z rzeczywistością, z przeżyciami uczniów, problem ten nie był właściwie rozwiązywany. Nauczyciele-praktycy raczej intuicyjnie niż opierając się na jakichkolwiek teoriach dydaktyczno-wychowawczych odwoływali się do uczniowskich doświadczeń pozaliterackich.

Najczęściej, jak wynika z naszych badań, występuje:

- odwoływanie się do życiowych doświadczeń uczniów w „sposób naturalny”,
- wykorzystanie doświadczeń w „sposób sztuczny”.

<sup>3</sup> B. Suchodolski, *O program święteckiego wychowania moralnego*. Warszawa 1961, s. 98.

<sup>4</sup> Z. Krzysztosek, *Ideowo-wychowawcza praca szkoły*. Warszawa 1975, s. 83.

<sup>5</sup> R. Wroczyński, *System szkolny na tle kształcenia permanentnego*, (W:) *Kształcenie dla przyszłości*. Cz. II. Polska 2000. Wrocław 1972, nr 3, s. 150.

<sup>6</sup> Z. Szulc, *Kształtowanie przekonań moralnych*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1969, s. 195—196.

<sup>7</sup> W. Okoń, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*. Warszawa 1975, s. 100.

<sup>8</sup> *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*. Język polski w klasach V—VIII. Warszawa 1971, s. 45; *Program nauczania liceum ogólnokształcącego*. Język polski w klasach I—IV. Warszawa 1974, s. 46.

<sup>9</sup> *Polonistyka 1965—1971, Język Polski 1965—1970*.

<sup>10</sup> *Wskazówki metodyczne do nauczania języka polskiego w klasie VI*. Warszawa 1964, s. 7; J. Dembowska, Z. Jakubowska, *Nauczanie języka polskiego w klasach V—VIII*. Warszawa 1964, s. 99—100; J. Cofalik, Z. Nowakowa, E. Polański, E. Przykrent, T. Tabakowska, *Nauczanie języka polskiego w klasie V*. Warszawa 1975, s. 32; J. Kulpa, *Nauczanie problemowe języka polskiego w klasach V—VIII*. Warszawa 1975, s. 159—160; K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*. Warszawa 1970, s. 34.

<sup>11</sup> Hospitacje lekcji przeprowadzonych w szkole podstawowej i średniej przez nauczycieli-polonistów i studentów odbywających praktyki.



Sposób pierwszy, korzystny zarówno z psychologicznego, jak i dydaktycznego punktu widzenia, występował na tych lekcjach, na których nauczyciel pozwalał uczniom ujawnić ich autentyczne przeżycia, wynikające z naturalnej potrzeby projekcji uczuć.

Drugą grupę sposobów nazwaliśmy „sztucznymi”. Takie wykorzystanie doświadczeń zachodziło wówczas, gdy nauczyciel „na siłę” próbował zintegrować treści nauczania z życiem pozaszkolnym uczniów, czyniąc różnorodne zabiegi szkodliwe wychowawczo, a niejednokrotnie sprzeczne z uczniowskimi potrzebami, zadaniami i celami lekcji.

Szczegółowe badania i analiza materiału obserwacyjnego pozwalają na konstrukcję nowych, szczegółowych manipulacji dydaktycznych służących włączaniu pozaliterackich doświadczeń uczniów w proces omawiania lektury szkolnej. Występują one zarówno wtedy, gdy odbywa się to w sposób „naturalny”, jak i „sztuczny”.

1. Najczęściej w tradycyjnej metodyce języka polskiego występowało tak zwane nawiązanie do lekcji. Polegało ono na tym, że nauczyciel odwoływał się do doświadczeń uczniów w czasie omawiania lektury na początku i na końcu lekcji. W większości analizowanych lekcji nawiązanie do doświadczeń występowało tylko na początku, natomiast dalszą jej część poświęcano wyłącznie analizie dzieła literackiego. Obserwowaliśmy tutaj charakterystyczne postępowanie nauczyciela, który w części lekcji poświęconej lekturze nie pozwolił „dojść do głosu” uczniowskim doświadczeniom i przeżyciom, chociaż często naturalna sytuacja dydaktyczna sprzyjała temu. Przykładem takiego postępowania jest lekcja poświęcona omówieniu fragmentu utworu B. Prusa pod tytułem *Karusek*. Na początku lekcji w tradycyjnym nawiązaniu nauczyciel polecał uczniom opowiedzieć o swoich przyjaźniach ze zwierzętami. Rzadziej występowało nawiązanie do doświadczeń na końcu lekcji. Miało to miejsce wtedy, gdy po omówieniu konkretnej lektury uczniowie otrzymywali polecenie nawiązania do bliskiej im rzeczywistości. Świadczą o tym następujące polecenia: Opowiedz, jak potoczyłyby się los Janka Muzykanta dziś. W jaki sposób pomógłbyś Antkowi?
2. Inny charakter miało nawiązanie do doświadczeń, które polegało na wielokrotnym odwoływaniu się do przeżyć uczniów w ciągu jednostki lekcyjnej. W zasadzie mamy tu do czynienia z licznymi skomarzeniami samego nauczyciela. W ten sposób zmierzał on do realizacji założonych przez siebie celów lekcji, nie uwzględniając najczęściej uczniowskich potrzeb. Często motywem takiego postępowania był „nakaz programu” postulujący nawiązanie do autentycznych przeżyć uczniów.
3. Dość często w badanych konspektach lekcji występowało okazjonal-



no-okolicznościowe nawiązywanie do doświadczeń. Zgodnie z tym sposobem okazją do sięgania po uczniowskie doświadczenia pozaliterackie były wydarzenia typu rocznicowego, ważne okoliczności polityczne i społeczno-kulturalne. Pozornie jest to najlepszy ze sposobów stosowanych w szkole tradycyjnej, bo odwołujący się w sposób najbardziej naturalny do aktualnych problemów. W rzeczywistości, jak dowiodły rozmowy z nauczycielami, owe okolicznościowo-wydarzeniowe sytuacje nie zawsze były autentycznie przez dzieci przeżywane, jak mniemał nauczyciel, a nieraz doświadczenia typu imprezowego z wychowawczego punktu widzenia miały skutek negatywny.

Przedstawione i scharakteryzowane wyżej sposoby odwoływania się do osobistych przeżyć i doświadczeń uczniów w pracy nie sprzyjały i nie sprzyjają w maksymalnym stopniu wykorzystaniu uczniowskich doświadczeń pozaliterackich w procesie poznawania lektury szkolnej i jako takie nie gwarantują pełnej realizacji ścisłej więzi z życiem, z otaczającą rzeczywistością, ponieważ działania te nie były planowe i celowe.

Obecnie z uwagi na to, że „(...) uczeń powinien pracować w szkole dla takich wartości, dla których ma w przyszłości pracować w życiu”<sup>12</sup>, należy wypracować i konstruować taki model (wzór) metody wykorzystania pozaliterackich doświadczeń uczniów w procesie poznawania dzieła literackiego, który w najwyższym stopniu gwarantowałby realizację tego celu.

Potrzebę opracowania takiego modelu metody wyznaczają nowe zadania stawiane współczesnej szkole, współczesnemu systemowi kształcenia i wychowania. Komitet Ekspertów w Raporcie o stanie oświaty w PRL określił je w następujący sposób: „System szkolny powinien przygotować wychowanków szkoły tradycyjnej do aktywnego współuczestnictwa w politycznej działalności państwa i w budowie nowego ustroju, do partnerstwa dla organów władzy w rozwijaniu społeczeństwa socjalistycznego. W tym celu programy szkół wszystkich typów i szczebli powinny się opierać na analizie aktualnych i przyszłych potrzeb społeczeństwa, braków w różnych dziedzinach życia społecznego oraz dziedzin względnego zacofania, żeby dawać wychowankom szkół wiedzę potrzebną do przezwyciężenia tych braków”<sup>13</sup>.

Szkoła przyszłości, zdaniem A. Clusse, „(...) powinna starać się połączyć różne dziedziny wiedzy nie pod znakiem ich realizacji logicz-

<sup>12</sup> H. Muszyński, M. Dudzikowa, *Praca wychowawcza w toku nauczania*. Warszawa—Poznań 1975, s. 46.

<sup>13</sup> *Raport o stanie oświaty w PRL*. Warszawa 1973, s. 189.



nych, lecz według ich użyteczności i znaczenia w przystosowaniu jednostki do jej środowiska. Uczyc się matematyki, języków obcych, historii, fizyki, filozofii czy robót ręcznych to znaczy uczyć się lepiej, pełniej, inteligentniej i skuteczniej żyć. Wybór materiałów i przedmiotu będzie dowodem, że jednostka ma możliwość zrozumienia i czerpania z życia odpowiednich treści do swego wieku. Na przykład fakt historyczny zasługuje na zainteresowanie nie dlatego, że się go włącza w logiczną konstrukcję historii opracowanej według wymagań naukowych, niewiele znaczy, że jest czczony ze względu na tradycję lub oficjalną perspektywę, ale powinien on pomóc dziecku lepiej rozumieć swoje środowisko, dać mu poczucie, że pozyskało nowe narzędzie i dodatkowy element do uchwycenia rzeczywistości, jaka je otacza oraz współdziałania z nią<sup>14</sup>.

Wszystkie te założenia uwzględniają nowoczesne ogólne teorie dydaktyczno-wychowawcze oraz teorię systemowego nauczania i uczenia się literatury jako konkretyzację polskiego systemu dydaktyczno-wychowawczego i postulują taką szkołę, która „(...) opiera swój proces kształcenia na doświadczeniach dziecka, a wyższe szczeble wiedzy również na tych doświadczeniach, których nabywanie stymuluje w toku wychowania pozaszkolnego”<sup>15</sup>.

Te założenia teoretyczne powinny być realizowane praktycznie na lekcjach języka polskiego, bowiem ten przedmiot nauczania stwarza duże możliwości konkretyzacji ogólnego postulatu wiązania treści nauczania z życiem realnym. Warunkiem wykonania tego zadania jest skonstruowanie optymalnego modelu metody wykorzystania uczniowskich doświadczeń pozaliterackich w procesie poznawania dzieła literackiego. Stworzenie takiego modelu metody uwarunkowana jest dokładną analizą psychologicznych i dydaktycznych twierdzeń i praw dotyczących doświadczeń.

Doświadczenia zdobywa człowiek w toku bezpośredniego aktywnego uczestnictwa w życiu „realnym”. Uczeń, zdaniem T. Tomaszewskiego, partycypując w określonym środowisku bliższym lub dalszym, wytwarza sobie pewien obraz rzeczywistości w bezpośrednich doświadczeniach, w swoich kontaktach z tą rzeczywistością<sup>16</sup>.

Doświadczenia zdobywane przez jednostkę są systemem informacji<sup>17</sup>:

1. opisujących relacje: podmiot—otoczenie,

<sup>14</sup> A. Clausse, *Uczyć się, aby lepiej żyć*. Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne 1975, nr 2, s. 49.

<sup>15</sup> J. Wołczyk, *Szkoła środowiskowa*. Nowa Szkoła 19747, nr 9, s. 2.

<sup>16</sup> T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*. Warszawa 1963, s. 260—261.

<sup>17</sup> Por. W. Łukaszczyński, *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*. Warszawa 1974, s. 66; *Psychologia kliniczna w zarysie*, (W:) *Psychologia kliniczna*, pod red. A. Lewickiego. Warszawa 1972, s. 40; J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa 1970, s. 11; W. Szevczuk, *Psychologia zapamiętywania*. Warszawa 1972, s. 11; K. Lech, *System*

2. dotyczących własnej osoby,
3. opisujących otoczenie,
4. opisujących własne czynności podmiotu<sup>18</sup>.

Analiza praw i twierdzeń psychologicznych i pedagogicznych pozwoliła wyprowadzić pewne wnioski i dyrektywy dydaktyczne niezbędne do skonstruowania optymalnego modelu metody wykorzystania uczniowskich doświadczeń pozaliterackich w procesie poznawania dzieła literackiego. Ilustruje je poniższe zestawienie:

Prawa i twierdzenia psychologiczne i pedagogiczne	Wnioski i dyrektywy dydaktyczne
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Doświadczenie jest systemem informacji zorganizowanych w struktury poznawcze.</li> <li>2. Każde doświadczenie jest jednostkowe, bo zdobyte bądź zrekonstruowane indywidualnie przez danego osobnika.</li> <li>3. Doświadczenia uczniowie zdobywają w wyniku pełnienia określonych ról społecznych i działania.</li> <li>4. Doświadczenia zdobyte w środowisku mogą być:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) ubogie,</li> <li>b) negatywne.</li> </ol> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Należy wykorzystać ów system doświadczeń przy omawianiu struktury dzieła literackiego jako zorganizowanego systemu wartości, postaw, norm.</li> <li>2. Należy indywidualizować proces nauczania i uczenia się literatury, by ujawniły się pozaliterackie doświadczenia uczniów.</li> <li>3. Należy organizować nowe sytuacje zadaniowe, wdrażać do pełnienia określonych ról społecznych w celu zdobywania nowych doświadczeń.</li> <li>4. Należy dokonać diagnozy doświadczeń pozaliterackich:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) bogacić je poprzez stwarzanie określonych sytuacji zadaniowych i wdrażanie do pełnienia ról społecznych,</li> <li>b) korygować je, prostować, weryfikować, w konfrontacji z literacką fikcją.</li> </ol> </li> </ol>

Podstawę konstrukcji niniejszego modelu metody wykorzystania uczniowskich doświadczeń pozaliterackich w procesie poznawania lektury szkolnej stanowią: teoria systemowego<sup>19</sup>, a zarazem uspołeczniają-

nauczania. Warszawa 1964, s. 47; Z. Mysłakowski, *Kształcenie i doświadczenie*. Warszawa 1961; Z. Włodarski, *Rozwój i kształtowanie doświadczenia indywidualnego*. Warszawa 1975.

<sup>18</sup> W. Łukaszewski, op. cit., s. 93.

<sup>19</sup> W. Pasterniak, *Dydaktyka literatury jako nauka*, (W:) *Dydaktyka literatury*, t. 1. Zielona Góra 1976; Tenże, *Dyrektywy prakseologiczne a twórcza praca nauczyciela polonisty*. Zeszyty Naukowe WSP w Zielonej Górze. Zielona Góra 1976, nr 4; Tenże, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*. Warszawa 1974; Tenże, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*. Wrocław—Warszawa—Kraków 1977; Tenże, *Zarys teorii systemowego nauczania i uczenia się literatury*. Zielona Góra 1977 (rękopis powielony).

cego nauczania i wychowania<sup>20</sup>, najnowsze teorie psychologiczne<sup>21</sup> i teorie budowy dzieła literackiego<sup>22</sup>.

Integralnym składnikiem wykorzystania uczniowskich doświadczeń pozaliterackich jest poznawanie uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym<sup>23</sup>.

W koncepcji niniejszej podejmujemy próbę optymalizacji podstawowej struktury systemowego modelu pracy nad dziełem literackim poprzez:

1. wykorzystanie uczniowskich doświadczeń pozaliterackich we wszystkich fazach modelu systemowego,
2. podejmowanie problemów ogólnych i szczegółowych z życia uczniów i wykorzystanie lektur do ich rozwiązania.

Uczniowskie doświadczenia pozaliterackie w procesie poznawania dzieła literackiego należy wykorzystywać w każdej fazie organizacji pracy nad lekturą w sposób zaplanowany i zintegrowany.

W pierwszej fazie systemowego modelu pracy nad lekturą szkolną, czyli w fazie bezpośredniego przygotowania do czytania dzieła literackiego, zakładamy, że nauczyciel powinien, orientując się w aktualnej sytuacji dydaktycznej, zbadać, jaki zasób doświadczeń pozaliterackich posiadają uczniowie w związku z rozwiązywanymi ogólnymi i szczegółowymi problemami literackimi i życiowymi. Gdy stwierdzi bogate doświadczenia uczniów związane z problematyką danej lektury, przystępuje do dalszej pracy nad utworem. Natomiast w wypadku, gdy nauczyciel przekona się, że posiadane przez uczniów doświadczenia związane z określonym problemem utrudniają i uniemożliwiają właściwe manipulowanie nimi w procesie dydaktyczno-wychowawczym, wówczas musi organizować odpowiednie sytuacje zadaniowe, powierzać pełnienie określonych ról społecznych, które będą tworzywem nowych i wartościowych doświadczeń pozaliterackich. W wypadku, gdy nauczyciel stwier-

<sup>20</sup> H. Muszyński, M. Dudzikowa, op. cit.

<sup>21</sup> W. Łukaszewski, op. cit.; *Psychologia kliniczna w zarysie*, op. cit.; J. Reykowski, op. cit.; T. Tomaszewski, op. cit.; K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa 1972; Tenże, *Węzłowe problemy teorii osobowości*. Studia Filozoficzne 1974, nr 11.

<sup>22</sup> Por. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Zarys teorii literatury*. Warszawa 1972; R. Ingarden, *O dziele literackim*. Warszawa 1960; H. Markiewicz, *Główne problemy wteorii o literaturze*. Kraków 1966; S. Skwarczyńska, *Wstęp do nauki o literaturze*, t. I. Warszawa 1954; R. Welleck, A. Warren, *Teoria literatury*. Warszawa 1970.

<sup>23</sup> „Nauczyciel, który chce skutecznie organizować wychowanie i nauczanie musi znać swoich uczniów. Musi posiadać informacje dotyczące nie tylko ich cech psychicznych, ale i warunków ich życia, sytuacji rodzinnej, środowiska, które na nich wpływa itp. Niezbędna jest także nauczycielowi wiedza o właściwościach zespołu uczniowskiego, którego oddano mu pod opiekę (A. Janowski, *Poznanie uczniów*. Warszawa 1975, s. 5). Podobny pogląd wyraża W. Pasterniak. Wskazuje on na ciągłość procesu poznawania uczniów jako niezbędny warunek dobrej organizacji pracy nad lekturą szkolną (W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, op. cit., s. 117–118).

dzi, iż sytuacje, których celem było wzbogacenie uczniowskich doświadczeń. zrealizowały to na tyle, że uczniowie mogą przystąpić do recepcji lektury, wówczas poleca im czytać dzieło literackie. Natomiast gdy zbada, że nie wszyscy uczniowie posiadają dostateczny do właściwego odbioru zasób doświadczeń, wówczas poszczególnym uczniom poleca realizować określone zadania, pełnić nowe role społeczne. Podczas tego typu działań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciel musi pozostawać w ścisłym kontakcie z młodzieżą i śledzić jej działania.

Prawidłowe wykonywanie przez uczniów tych zadań zwiększa gwarancję, że recepcja dzieła będzie właściwa. Zakładamy, że organizowanie takich sytuacji i wdrażanie do pełnienia ról społecznych stworzy już doskonałą motywację do recepcji lektury. Zatem dodatkowe przygotowanie motywacyjne do czytania dzieła literackiego może okazać się często zbędne. Jedynie utwory wyjątkowo trudne w recepcji wymagać będą oddzielnych zabiegów motywacyjnych.

Proces odwaływania się do uczniowskich doświadczeń pozaliterackich, ich bogacenie oraz wstępna konfrontacja z problematyką dzieła literackiego, a także próba rozwiązania problemów z życia uczniów stwarzają dostateczną sytuację problemową, a tym samym ułatwiają postawienie i sformułowanie „życiowego” problemu ogólnego.

W fazie czytania lektury w postawie estetyczno-badawczej zachodzi tak zwane uzupełnienie miejsc „niedookreślenia”. Również w tej fazie procesu poznawania dzieła literackiego szczególną rolę spełniają doświadczenia uczniów. Umożliwiają one wiązanie własnych doświadczeń życiowych z literackimi, wzajemne porównywanie, uzupełnianie nowymi wartościami i wzorami zachowań, weryfikowanie uczniowskich doświadczeń, a także ich porządkowanie i klasyfikację.

W kolejnej fazie omawiania lektury, podczas badania uczniowskich konkretyzacji utworu literackiego, uczniowie ujawniają własne przeżycia, uczucia i doznania. Dokonana konfrontacja własnych doświadczeń pozaliterackich z problemami literackimi stanowi nie tylko doskonały akt motywacyjny, ale także sprzyja ujawnieniu uczniowskich problemów, które nauczyciel powinien wykorzystać w procesie poznawania dzieła literackiego.

Podczas planowania pracy nad lekturą nauczyciel powinien inspirować uczniów do stawiania i formułowania szczegółowych problemów życiowych obok problemów i zadań literackich.

Szczególnie ważną rolę spełnia wykorzystanie uczniowskich doświadczeń pozaliterackich w trakcie rozwiązywania szczegółowych problemów życiowych i literackich w fazie omawiania dzieła literackiego. Dokona się tu pogłębienie konfrontacji doświadczeń pozaliterackich wyrosłych z rzeczywistości z fikcją literacką. Z punktu widzenia naszych



założeń jest to bardzo wartościowe ze względu na kształtowanie polonistycznych dyspozycji kierunkowych i instrumentalnych.

W przedstawionej koncepcji tradycyjne, okazjonalne i okolicznościowe nawiązywanie do doświadczeń życiowych uczniów zastępujemy planowym, zintegrowanym wykorzystaniem uczniowskich doświadczeń pozaliterackich w całym procesie poznawania dzieła literackiego, we wszystkich jego fazach organizacyjnych.

Manipulowanie doświadczeniami życiowymi uczniów polega na:

1. badaniu zasobu doświadczeń przed czytaniem;
2. organizowaniu sytuacji umożliwiających zdobycie nowych doświadczeń w celu ułatwienia recepcji lektury przed, w czasie i po czytaniu;
3. konfrontacji doświadczeń z fikcją literacką podczas rozwiązywania problemów;
4. korekcie uczniowskich doświadczeń negatywnych;
5. kompensowaniu doświadczeń ubogich;
6. wykorzystaniu pozaliterackich doświadczeń do realizacji przedmiotowych i ogólnych celów kształcenia i wychowania.

W koncepcji naszej podejmujemy próbę rozstrzygnięcia zagadnień: Jakie problemy należy rozwiązywać w procesie poznawania dzieła literackiego: fikcyjne czy życiowe? Czy należy podejmować problemy z literatury, wykorzystując do ich rozwiązania pozaliterackie doświadczenia uczniów, czy podejmować problemy z życia wyzyskując dzieła literackie do ich rozwiązywania?

Potrzebę podejmowania i rozwiązywania problemów z życia uzasadniają ogólne cele kształcenia i wychowania<sup>24</sup>, a także szczegółowe cele nauczania i uczenia się literatury<sup>25</sup>, bowiem „tylko treści powiązane z aktualnym życiem psychicznym, doświadczeniami i działalnością ucznia będą trwałe i operatywne”<sup>26</sup>.

Analizując twórczo systemowy model pracy nad dziełem literackim oraz wykorzystując twierdzenia i prawa psychologii, socjologii, pedagogiki i dydaktyki ogólnej uważamy, że problemy podejmowane na lekcjach języka polskiego muszą wyrastać z potrzeb uczniów i być odpowiedzią na stawiane przez nich pytania, których dostarcza otaczająca rzeczywistość przyrodnicza i społeczna.

W koncepcji naszej proponujemy, by w pracy nad lekturą szkolną obok problemów literackich rozwiązywać również problemy „życiowe”

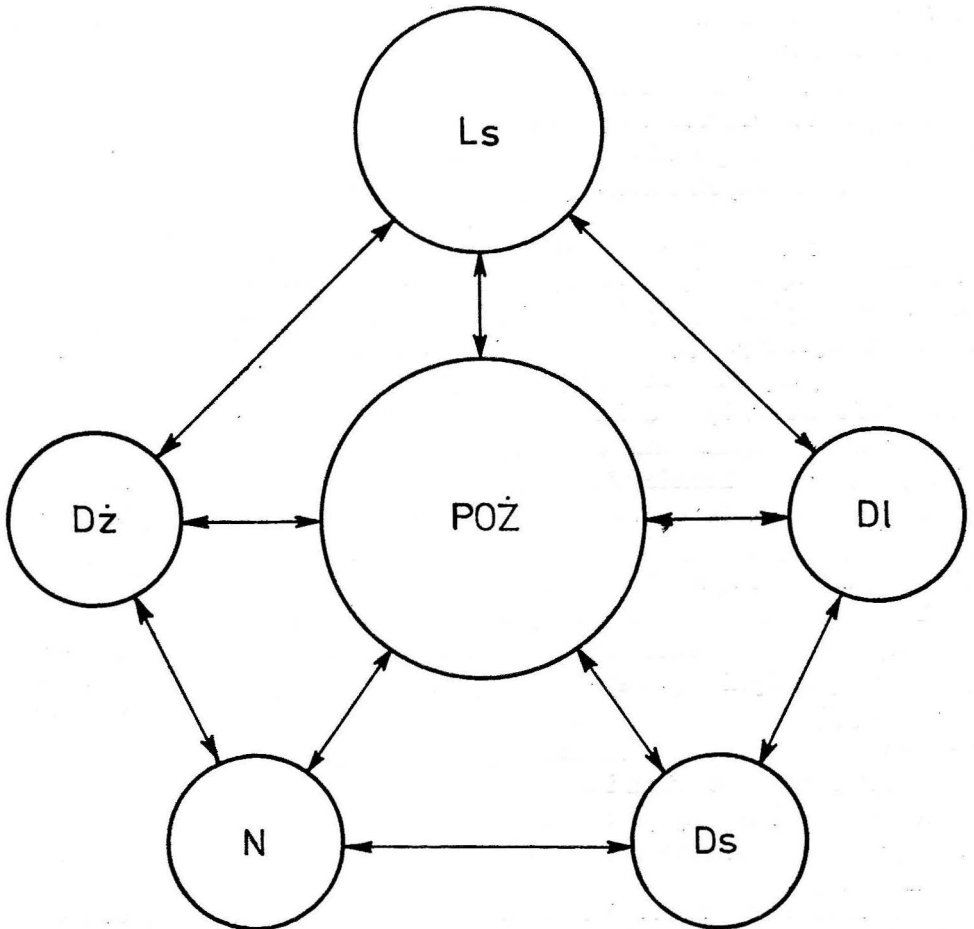
<sup>24</sup> Por. H. Muszyński, *Ideali i cele wychowania*. Warszawa 1972, s. 100–288; W. Okoń, *System dydaktyczny*. Warszawa 1971, s. 19.

<sup>25</sup> J. Kulpa, W. Pasterniak, *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V–VIII*. Warszawa 1977, s. 21.

<sup>26</sup> Tamże, s. 23.



(POŻ). Zaznaczyć należy, iż problem ten może być rozwiązywany podczas analizy i interpretacji kilku dzieł literackich. Rozwiązując postawiony ogólny problem życiowy wykorzystujemy określoną lekturę szkolną (Ls), inne dzieła literackie (Dl), a także doświadczenia pozaliterackie uczniów (Dp) we wszystkich fazach systemowego modelu pracy nad lekturą szkolną. Obok dzieł literackich i doświadczeń życiowych uczniów w równym stopniu do rozwiązania postawionego problemu, zależnie od aktualnej sytuacji dydaktycznej należy wykorzystać, naszym zdaniem, inne dzieła sztuki (Ds), a także osiągnięcia różnych nauk przydatne w pracy dydaktycznej (N). Poniższy schemat ilustruje istotę naszej koncepcji.



**POŻ** — problem ogólny życiowy  
**Ls** — lektura szkolna  
**Dż** — doświadczenia życiowe

**Dl** — inne dzieła literackie  
**Ds** — inne dzieła sztuki  
**N** — nauka



W naszej koncepcji zakładamy, iż w procesie poznawania dzieła literackiego stawiamy i rozwiązujemy obok problemów typowo literackich — w zależności od wyników zbadanej aktualnej sytuacji dydaktycznej — także problemy z życia uczniów.

Jak można by sądzić z powyższego schematu, dzieło literackie byłoby tylko jednym ze środków służących do rozwiązywania problemu z życia. Byłby to jednak sąd fałszywy, ponieważ, w myśl naszych założeń, dzieło literackie — lektura nie ztraca swej autonomii; przeciwnie — staje się podstawą całego aktu motywacyjnego, jakim jest proces poznawania utworu literackiego. Nie rezygnujemy absolutnie z głębokiej i wszechstronnej analizy i interpretacji wszystkich warstw dzieła literackiego, a szczególną uwagę zwracamy na:

1. omawianie utworu, który wyzwała z uczniów potrzebę wyszukiwania i przytaczania zdarzeń identycznych lub podobnych z własnego otoczenia;
2. charakteryzowanie życia bohaterów, które powinno wywołać u uczniów potrzebę przytaczania z obserwacji własnych spostrzeżeń dotyczących najbliższego otoczenia;
3. wyodrębnianie obrazów z utworów literackich, co pozwoli uczniom odwołać się do osobiście doświadczonych faktów z życia;
4. omawianie i interpretację treści, wartości, postaw literackich, co skłoni uczniów do ich konfrontacji z własnymi ideałami, przekonaniami i doznaniem;
5. charakterystykę bohaterów, ich zachowania, poglądy, która sprawi, że uczniowie będą wskazywali we własnym środowisku ludzi, będących ich wzorami osobowymi.

Należy zaznaczyć, że wszystkie te czynności w nowoczesnym rozumieniu funkcji literatury powinny być podporządkowane celowi pracy nad lekturą, czyli rozwiązaniu postawionego problemu ogólnego<sup>27</sup>.

Uważamy, że im głębsza analiza i interpretacja dzieła literackiego, tym bardziej wszechstronne jest rozwiązanie ogólnego problemu życiowego i tym skuteczniej realizuje się szczegółowe cele pracy nad lekturą, a także ogólne cele wychowania i kształcenia.

Jesteśmy jednak przeciwni traktowaniu dzieła literackiego jako przedmiotu, na którym dokonuje się „wiwisekcji”, czyli przeciwko tak zwanemu „wszystkoizmowi”.

Twierdzimy jednocześnie, że do realizacji wszelkich celów pracy nad dziełem literackim — autonomicznych i ogólnych — przyczynią się wyłącznie utwory wybitne, dzieła o wielkich walorach ideowych i artystycznych.

<sup>27</sup> W. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, op. cit., s. 121.



tycznych. Nigdy natomiast lektury mierne nie są w stanie oddziaływać na uczniów.

Do rozwiązywania problemu życiowego wykorzystujemy w naszej koncepcji — obok aktualnie omawianej lektury — inne dzieła literackie, albo już opracowane, albo znane uczniom, które również umożliwiają pełniejsze rozwiązanie postawionego problemu (por. wykres).

Również, zgodnie z naszymi założeniami, do rozwiązania życiowego problemu ogólnego wykorzystujemy inne dzieła sztuki: teatr, film, muzykę i malarstwo<sup>28</sup>. O ścisłym związku sztuki z życiem codziennym uczniów, z ich doświadczeniami tak pisze B. Suchołowski: „(...) w dzisiejszych warunkach wychowanie przez sztukę nie może być oderwane od rzeczywistych warunków historycznych, od postępującego upowszechnienia sztuki i jej powiązania ze wszystkimi ważnymi, życiowymi sprawami ludzi”<sup>29</sup>, ponieważ „Punktem wyjścia i płaszczyzną ostatecznego odniesienia lektury musi być współczesność — współczesne życie społeczne i współczesna sztuka, a przede wszystkim współczesna literatura”<sup>30</sup> (por. wykres).

W koncepcji naszej zakładamy, że do rozwiązywania podjętego problemu wykorzystujemy również osiągnięcia nauk szczegółowych. Uważamy, iż nie uda się rozwiązać problemu tylko przy pomocy fikcji literackiej, innych dzieł sztuki, doświadczeń pozaliterackich uczniów. Zakładamy równorzędny udział w rozwiązywaniu problemów życiowych filozofii, etyki, socjologii, psychologii, czyli, zgodnie z naszymi założeniami, rozwiązując określony problem ogólnozyciowy sięgać musimy do dzieł etycznych, filozoficznych, psychologicznych. Przewidujemy wdrażanie uczniów — rzecz jasna na wyższym poziomie — do szukania odpowiedzi na rozwiązywany problem u T. Kotarbińskiego, W. Tatarkiewicz, J. Szczepańskiego, M. Ossowskiej, R. Ingardena i cytowania prac naukowych na równi z powoływaniem się na utwory Mickiewicza, Słowackiego, Norwida, Różewicza.

Stoimy również na stanowisku, że zredagowany przez uczniów ogólny problem życiowy może być rozwiązywany w procesie poznawania różnych dzieł literackich w czasie wieloletniej nauki ucznia.

Poniżej podajemy pewne propozycje ogólnych problemów życiowych.

1. Co stanowi o wartości człowieka?
2. Jak pisarz uczy patrzeć na świat?

<sup>28</sup> I. Wojnar, *Sztuka w procesach edukacji ustawicznej — nowe zadania dla szkoły*, (W:) *Szkoła i edukacja permanentna*, pod red. M. Maciaszka, J. Wołczyka, R. Wroczyńskiego. Warszawa 1975, s. 181.

<sup>29</sup> B. Suchołowski, *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, (W:) *Wychowanie przez sztukę*, pod red. I. Wojnar. Warszawa 1975, s. 26.

<sup>30</sup> B. Suchołowski, *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*. Wrocław—Warszawa—Kraków 1963, s. 95.



3. Uzasadnij myśl, że człowiek jest kowalem swego losu.
4. Na czym polega sens ludzkiego życia?
5. Jakim wartościom warto służyć i dla jakich żyć?

W naszej koncepcji zakładamy również stawianie i rozwiązywanie obok ogólnych problemów życiowych także szczegółowych problemów związanych z uczniowskimi doświadczeniami. Rozwiązywanie takich problemów szczegółowych przyczyni się w dużej mierze do realizacji owego życiowego problemu ogólnego.

W procesie poznawania opowiadania M. Dąbrowskiej *Wilczęta z czarnego podwórza* obok szczegółowych problemów literackich proponujemy rozwiązywać również problemy szczegółowe z życia uczniów.

Szczegółowe problemy literackie	Szczegółowe problemy życiowe
1. „Harcerstwo nie na ubraniu polega”.	1. Czy wygląd stanowi o wartości człowieka?
2. Charakterystyka Worcella.	2. Opisz Twój wzór osobowy.
3. Charakterystyka P. Bronicza	3. Charakterystyka Twojego ideału harcerza.
4. Opis „czarnego podwórza”.	4. Opisz swoje podwórko.
5. Jak bawili się chłopcy z „czarnego podwórza”.	5. Jak bawisz się Ty i Twoi koledzy?
6. Opisz rodzinę Ładów.	6. Jaka jest Twoja rodzina?

Praktyczna realizacja teoretycznych założeń modelu metody wymaga przedstawienia określonych dyrektyw pod adresem nauczyciela.

Wykorzystanie uczniowskich doświadczeń pozaliterackich w procesie poznawania dzieła literackiego w szkole jest konkretyzacją ogólnej zasady związku treści nauczania z życiem oraz w sposób istotny realizuje ogólny postulat zbliżenia szkoły do życia społecznego.

Naczelna dyrektywa w procesie wykorzystania pozaliterackich doświadczeń uczniów w pracy nad lekturą szkolną dotyczyć powinna, naszym zdaniem, ścisłego kontaktu nauczyciela z życiem politycznym, gospodarczym, społecznym i kulturalnym. Nie będzie bowiem efektywny proces nauczania i uczenia się literatury poprzez odwoływanie się do doświadczeń życiowych uczniów, jeśli nauczyciel nie nawiąże prawdziwej i trwałej więzi z życiem społecznym, z własnym środowiskiem. Najtrafniej wypowiada się na ten temat R. Miller w książce *Proces wychowania i jego wyniki*<sup>31</sup>.

Pisząc o dynamiczności procesu wychowania stwierdza, że nauczy-

<sup>31</sup> R. Miller, *Proces wychowania i jego wyniki*. Warszawa 1966.



ciel w swojej pracy powinien przewidywać konflikty, wynikające z trudności nadążania szkoły za zmianami społecznymi. Społeczeństwo współczesne dzięki rozwojowi nauki i techniki ulega szybkim przeobrażeniom, z których efektu nauczyciel nie zawsze może zdawać sobie sprawę, zmiany w stosunkach międzyludzkich i zmiany w świadomości ludzi są trudniej dostrzegalne aniżeli zmiany w produkcji. Nauczyciel, który nie ogląda telewizji, nie śledzi rozwoju współczesnego życia politycznego, społecznego, kulturalnego, nie czuje się na siłach rozmawiać z młodzieżą o wydarzeniach współczesnych, czasem też z tego powodu nie czuje się dostatecznie przygotowany do krytycznej oceny, na przykład najnowszych zjawisk literackich, kulturalnych.

Dlatego też nauczycielowi, pisze R. Miller, trzeba umożliwić ściślej-  
sze utrzymanie kontaktów z techniką, nauką, działalnością praktyczną, sztuką oraz zezwolić na większą swobodę w układaniu planów i podejmowaniu problematyki lekcyjnej. Najpierw sami nauczyciele, zdaniem autora, powinni realizować „więź z życiem”, a więc oglądać i zwiedzać, chodzić na odczyty, wystawy dzieł sztuki, uczęszczać do teatrów i muzeów. Głównym brakiem szkoły tradycyjnej w zakresie wychowania było nie to, że wysuwała ona błędne cele i zadania, lecz to, że były one mało ciekawe, mało znaczące w życiu uczniów, nie zbliżały ich do ważnych problemów rzeczywistości, że miały one często charakter formalny. Dlatego też nauczyciel powinien być organizatorem uczniowskich doświadczeń pozaliterackich i współczestnikiem życia pozaszkolnego młodzieży.

Kolejna dyrektywa pod adresem nauczyciela dotyczy badania aktualnej sytuacji dydaktycznej przed podjęciem jakichkolwiek czynności dydaktycznych i wychowawczych. Postawienie prawidłowej diagnozy psychologicznej i dydaktycznej jest warunkiem realizacji podjętych celów wychowania i kształcenia. Według S. Ziemskiego, „Diagnoza jest to rozpoznanie badanego stanu rzeczy przez zaliczenie go do znanego typu lub gatunku przez przyczynowe lub całościowe wyjaśnienie stanu rzeczy, określenie jego fazy obecnej oraz przewidywanie dalszego rozwoju”<sup>32</sup>.

Dobra diagnoza sytuacji stanowi podstawę planowania i celowego organizowania wszelkich poczynań. Jeśli mamy podjąć zorganizowane działanie, wytyczyć jego cel, obmyśleć stadia i sposoby realizacji, przygotować środki, należy rozpocząć od opisu i wyjaśnienia sytuacji działania, podać możliwie najpełniejszą diagnozę zastanego stanu rzeczy<sup>33</sup>.

Rozpoznanie nauczyciela powinno obejmować:

<sup>32</sup> S. Zi e m s k i, *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa 1973, s. 52.

<sup>33</sup> Tamże, s. 213.



- a) diagnozę socjalną — ustalić warunki życia i pracy uczniów i ich rodzin,
- b) diagnozę socjologiczną — w jakie interakcje wchodzi wychowanek w szkole i środowisku pozaszkolnym,
- c) diagnozę pedagogiczną — jakie dyspozycje kierunkowe i instrumentalne zostały ukształtowane u uczniów,
- d) diagnozę psychologiczną — jakie są aktualne potrzeby uczniów, ich przeżycia, uczucia, jakie postawy i zachowania są dla nich ważne oraz jaki jest system ich wartości? .

Warunkiem niezbędnym wykorzystania uczniowskich doświadczeń w procesie poznawania dzieła literackiego jest ich dokładne zbadanie i postawienie diagnozy: jakie doświadczenia uczniowie posiadają: bogate czy ubogie, pozytywne czy negatywne, jakie są przyczyny ich zróżnicowania ilościowego i jakościowego?

Pełna i wszechstronna diagnoza decyduje o efektywności każdej czynności nauczycieli i uczniów we wszystkich fazach procesu poznawania dzieła literackiego pozwala powiązać wiedzę literacką z pozaliteracką w zorganizowany system.

Uczniowskie doświadczenia pozaliterackie, jak staraliśmy się udowodnić, ułatwiają recepcję dzieła literackiego, natomiast utwór literacki — w tym sprzężeniu zwrotnym — inspiruje do działań, w wyniku których rodzą się nowe doświadczenia życiowe. Jednocześnie należy mocno podkreślić, że omawiane dzieła literackie — zgodnie z założeniami naszej koncepcji — zachowują całkowitą autonomię, a ich analiza i interpretacja gwarantuje pełnię przeżycia estetycznego, poznanie ich wartości emocjonalnych i intelektualnych oraz sprzyja realizacji przedmiotowych celów pracy nad lekturą szkolną.

# PUPIL'S EXTRALITERARY EXPERIENCES IN THE PROCESS OF A LITERARY-WORK-OF-ART COGNITION

\* ELŻBIETA ZIELIŃSKA

## S u m m a r y

The following work shows an attempt to modify the theory of systemic teaching and learning literature. The author in accord with the recommendations of modern psychologists, educationalists and literature didacticists pertains to maintaining close relations between life and school, provides for their particularization in the field of literature didactics.

The author presents laws and psychological enunciations and forms certain conclusions and didactic instructions utilizing pupil's extraliterary experiences in the process of a literary-work-of-art cognition.

The work attempts an optimization of the basic structure of the systemic model of work on a literary work of art through:

- 1) Utilization of the pupil's extraliterary experiences in all stages of the systemic model,
- 2) Introduction of general and particular problems from pupil's life and employing books from a reading list in order to solve these problems.

In the presented conception it is important to solve every-day life problems besides literary problems in the process of literary-work-of-art analysis and interpretation. To solve them by following the assumptions of the article presented, books from a school reading list and other literary works of art as well as other works of art and achievements of different branches of knowledge should be utilized.

The examples of general and particular problems given in this work serve as an exemplification of the above assumption. In the work didactic directives addressed to the teacher working in accordance with the presuppositions of the conception of organized and planned utilization of pupil's extraliterary experiences in the process of a literary-work-of-art cognition, which provides for a certain particularization of a socially directed teaching theory by H. Muszyński and the literature teaching and learning theory of W. Pasterniak, have also been included.