

DYDAKTYKA LITERATURY ZA GRANICĄ

Dydaktyczne problemy współdziałania w zakresie przeżycia literackiego, zdobywania wiedzy i kształtowania przekonań w nauczaniu literatury

* GERHART DITTMANN
Dresden (NRD)

Istotnym warunkiem skuteczności nauczania literatury jest dialektyczne połączenie przeżycia estetycznego, zdobywania wiedzy i kształtowania przekonań. To nader ważne połączenie oddziaływania emocjonalnego, racjonalnej kontroli i wewnętrznego przekonania (uczenia się) w procesie nauczania literatury stawia przed nauczycielem wysokie wymagania zarówno pod względem organizacyjnym, jak i realizacyjnym. Zrozumiałe jest, że osobowość ucznia nie może być z przebiegu tego procesu wyłączona.

O ISTOCIE PRZEŻYCIA LITERACKIEGO

Przeżycia literackie powstają w procesie recepcji w wyniku wzajemnego oddziaływania dzieła sztuki (obiektu) i jego czytelnika (podmiotu); czytelnik duchowo przyswaja mniej lub bardziej krytycznie dzieło, przyjmując jego wypowiedzi jako inspirację do dalszych przemyśleń, do ewentualnego kształtowania dalszych postaw natury emocjonalnej. Proces ten w rezultacie prowadzi do określonych przemian wewnętrznych, przy czym „przeżywanie” często pojmowane jest tylko jako jednostronne, wąskie poznanie o charakterze czysto zmysłowym. Nader często proces poznania interpretowany jest wyłącznie w aspekcie racjonalnym; w sposób niedopuszczalny jest skracany i słypany w stosunku do estetycznej wymowy dzieła. Dotyczy to również problematyki kształtowania przekonań, gdzie także często jeszcze nie uwzględnia się oryginalności dzieła oraz jego estetycznych właściwości. To wszystko wywiera niekorzystny wpływ na przebieg procesu nauczania literatury, słyca przeżycie estetyczne i przekonanie o sile oddziaływania dzieła.

Pod pojęciem „przeżycie”, wg marksistowsko-leninowskiej koncepcji psychologicznej (Rubinstein, Wygotski, Boshowitsch) rozumie się ukształtowanie afektywnych związków między podmiotem i obiektem, przy czym nie treść tego, co zostało przedstawione i co ma być poznane, lecz znaczenie tego, co przedstawiono, jest najważniejsze i stoi na pierwszym miejscu. Marksistowsko-leninowska psychologia zakłada, że „przeżycie” nie da się zredukować wyłącznie do emocji czy emocjonalnego wartościowania albo też tylko do odbioru zmysłowego, ale zawsze ściśle związane jest z wiedzą. Przeżywanie konfliktu dramatycznego wymaga wiedzy o sprzecznościach występujących w społeczeństwie; przeżywanie nadzwyczajnego, w sposób literacki ukształtowanego wydarzenia, wymaga znajomości podstawowych praw rządzących współżyciem międzyludzkim. Przeżywanie jest nieodłącznie związane z samym życiem. Ta dialektyka — ścisły związek z życiem jako warunek i rezultat przeżycia — musi w procesie nauczania literatury zostać uwzględniona i realizowana.

Marksistowsko-leninowska teoria recepcji¹ głosi jedność procesu oddziaływania zarówno w płaszczyźnie intelektualnej, jak i afektywnej oraz stwierdza dobitnie, że nie istnieją czysto intelektualne procesy świadomościowe ani czysto emocjonalne, lecz wyłącznie zintegrowane współdziałanie tych dwóch płaszczyzn.

W procesie powstawania i przebiegu przeżyć literackich zaangażowany jest absolutnie cały aparat psychiczny czytelnika. „Przy pomocy reprodukcją wyobraźni czytelnik nastawia się na realność przedstawianych sytuacji; wszystkie mechanizmy psychiczne czytelnika są na tę reprodukcję nastawione”².

Rozum, uczucie, wola, fantazja i wyobraźnia angażowane są jednocześnie z tą samą mocą, gdyż każdy kontakt z dziełem literackim aktualizuje informację, którą czytelnik przejął innymi kanałami w wyniku praktycznej i naukowej działalności³. Przez swoją specyfikę, w drodze mobilizacji intelektualnego i emocjonalnego doświadczenia czytelnika⁴, przeżycie estetyczne staje się aktem twórczym. Wymaga ono aktywności procesów myślowych i uczuciowych, uaktywnienia fantazji, „współtworzenia”⁵, jak powiada Kagan, wyzwala świadomość działania, duchowo-praktyczną aktywność, świadomość aktywnego bycia. Czytelnik wzbogaca się duchowo, rozszerza swą wiedzę o świecie, umacnia swoją wolę życia i społecznego działania.

¹ D. Sommer, *Funktion und Wirkung*. Berlin 1978, s. 175f.

² W. Krutous, *Künstlerische Motivierung und ästhetische Wahrnehmung*. [W:] *Kunst u. Literatur*, 22 (1974), z. 7, s. 719.

³ W. Samochin, *Die neopositivistische Kunstpsychologie*. [W:] *Kunst u. Literatur*, 22 (1974), z. 6, s. 588.

⁴ W. Samochin, op. cit.

⁵ M. Kagan, *Vorlesungen zur marxistisch-leninistischen Ästhetik*. Berlin 1969, s. 147.

O intensywności przeżycia estetycznego decyduje estetyczna jakość dzieła literackiego oraz potencjał intelektualno-emocjonalny czytelnika. Proces ten, przebiegający przy nie ukierunkowanej lekturze w sposób spontaniczny, w warunkach lekcyjnych musi zostać poddany rygorom organizacyjnym.

Trwałe przeżycia powstają przy lekturze dzieł oddziałujących silnie na wyobraźnię, prowokujących, stawiających wyraźnie problem. Intensywna praca nad tymi elementami trwałości przeżycia rozpoczyna się z reguły na przykładach prostych, objętościowo niedużych dzieł literackich, np. wiersza, bajki, anegdoty.

O ZWIĄZKACH ZACHODZĄCYCH MIĘDZY PRZEŻYCIEM LITERACKIM I POZNANIEM

Przeżywanie i poznanie ujmować należy w sferze abstrakcyjnej. Stwierdzenie to odnosi się również do procesu poznawania dzieła literackiego. „Dzieło literackie zmusza czytelnika do angażowania całej jego osobowości w sensie racjonalnym, jak i emocjonalnym, świadomie, jak i podświadomie; proces recepcji angażuje całą jego psychikę”⁶.

W procesie nie kierowanej recepcji dzieło literackie staje się dla czytelnika przedmiotem przeżyć estetycznych, emocjonalnych i intelektualnych, staje się środkiem poznania, rozszerzenia wiedzy, źródłem informacji, środkiem do nawiązania duchowego kontaktu z autorem, do wniknięcia w sferę języka, stylu i kompozycji dzieła. To wszystko w procesie kierowanej recepcji staje się celem i przedmiotem procesu. Organizatorem i realizatorem tego procesu jest nauczyciel.

W związku z tym, że w każdym dziele literackim estetyczne poznanie i wartościowanie tworzą dialektyczną jedność, a artystyczne odbicie rzeczywistości jest zarazem estetycznym osądem rzeczywistości, ukształtować się może u uczniów określony stosunek do różnorodnych zjawisk życia społecznego. Według marksistowsko-leninowskiej teorii poznania dopiero wartościowanie nadaje poznaniu życiową treść, ono jest tym, co poznającego najgłębiej porusza⁷. Wartościowanie jest jednostką w procesie oddziaływania intelektualnego i afektywno-emocjonalnego⁸ i jako taka pozwala podmiotowi, czyli temu, co wartościuje, na wyrobienie własnego stosunku do obiektu, czyli do tego, co jest wartościowane, przy czym podmiot powinien posiadać świadomość znaczenia obiektu

⁶ M. Naumann, *Gesellschaft-Literatur-Lesen*. Berlin 1975, s. 88.

⁷ H. Baer, *Die Gestaltung des parteilichen Wertens durch K. Marx und F. Engels*. [W:] Pädagogik. Berlin 27 (1972), z. 3, s. 244.

⁸ G. Dittmann, *Untersuchungen zur Umsetzung der didaktischen Forderung nach Einheit von Erkennen-Erleben-Werten im Literaturunterricht*. Dissertation B. PH Dresden 1975, s. 15f (maszynopis).

dla własnej praktyki życiowej (np. wybór, jakiego dokonała bohaterka sztuki Brechta pod tytułem *Karabiny pani Carrar* powinien przekonać ucznia o konieczności wyboru, którego każdy człowiek musi dokonać w określonej sytuacji. Dla osobotwórczego charakteru nauczania literatury ważne jest, aby wszyscy uczniowie zdobyli przekonanie o słuszności takiego, a nie innego wyboru)⁹.

O KSZTAŁTOWANIU PRZEKONAŃ W PROCESIE NAUCZANIA LITERATURY

Każde dzieło literackie posiada specyficzne właściwości przekazywania nie tylko wiedzy, lecz również zamiany określonych przeżyć w przekonania, wywierania wpływu na nastroje, namiętności, uczucia, wpływania w sposób uszlachetniający na mentalność ludzką, wreszcie na postawę człowieka wobec zjawisk społecznych, na jego miejsce i rolę w społeczeństwie¹⁰.

Cel ten uzyskać można tylko wówczas, gdy w procesie kierowanej recepcji dzieła literackiego uwzględni się kompleksowe podejście do obiektu jako całości lub wybranych jego części, a w szczególności do akcji (np. pojedynków między Botcherem a Winkelfriedem w opowiadaniu A. Seghers *Pojedynek*), sposobu myślenia, działania i odczuwania literackich bohaterów (np. Sokołowa w opowiadaniu Szołochowa *Los człowieka*), do posłannictwa utworu lirycznego itp.

Działanie nauczyciela musi być orientowane na to, co istotne. Części dzieła, zawierające szczególnie wartościowe i istotne wypowiedzi powinny stać się osią kierowanej recepcji. Poprzez atrakcyjność, stawianie zadań i wybór czynności myślowych nauczyciel dążyć powinien do tego, aby do tzw. sytuacji kluczowych dzieła uczniowie podchodzili z dużym emocjonalnym zaangażowaniem, samodzielnie, aktywnie, twórczo, przyswajając sobie te wszystkie wartości dzieła, które wzbogacają ich poznanie, przeżycie i utrwalają przekonania.

W procesie kształtowania przekonań ważne są następujące doświadczenia, zdobyte w wyniku recepcji:

- w czym tkwi dla pojedynczego bohatera literackiego sens życia,
- czym jest dla bohatera literackiego szczęście,
- sposoby i możliwości kształtowania własnego losu,
- rodzaje możliwości ludzkiego działania,
- jakie siły wpływają na swoistość świata.

Niewątpliwie orientują one i aktywizują te sfery świadomości, które

⁹ D. Sommer, op. cit., s. 184f.

¹⁰ E. John, *Kunst und sozialistische Bewusstseinsbildung*. Berlin 1974, s. 21.

uzewnętrzniają się jako przekonania¹¹. Kształtowanie przekonań jest procesem świadomym, w którym przeżycie literackie i poznanie wzajemnie się przenikają. Dzieła literackie, zgodnie zresztą z ich istotą, zawierają momenty silnie oddziałujące na duchowe formowanie się istoty ludzkiej. Ważną rolę odgrywają zwłaszcza te, które wpływają na rozwój cech charakteru, światopogląd, psychikę, ideologię, uczucia, przekonania itp. Wydobyć te momenty, doprowadzić je do świadomości ucznia tak, aby je uznał za wzorcowe i praktycznie w swoim działaniu stosował, jest podstawowym celem omawianego procesu¹².

O NIEKTÓRYCH UWARUNKOWANIACH WSPÓLDZIAŁANIA PRZEŻYCIA LITERACKIEGO, POZNANIA I KSZTAŁTOWANIA PRZEKONAŃ

O sposobie podejścia do dzieła literackiego, o intensywności przeżycia estetycznego, decyduje w dużej mierze tzw. pierwsza recepcja, której zadaniem jest przygotowanie uczniów do fazy drugiej, tj. pogłębionej recepcji. Ważne jest, aby uczniowie zdobyli przekonanie, że to, co od dzieła literackiego oczekują, zdobędą poprzez aktywne podejście do drugiej fazy, wykorzystując wszystkie zdobyte już poprzednio wiadomości i umiejętności w zakresie odbioru dzieła literackiego.

Opracowanie określonego tematu (nowy człowiek) przez tego samego lub innego pisarza, opracowanie podobnych tematów (sprawdzenie się człowieka w walce klasowej) przez różnych autorów (Brecht, Seghers, Wolf), właściwości narracyjne i kompozycyjne (Tomasz Mann, Hemingway, Gorki), preferowanie określonych gatunków (bajka, anegdota, ballada) mogą stać się punktem wyjścia do drugiej fazy — pogłębionej recepcji. Również tytuł dzieła literackiego może służyć do postawienia problemu lub być wykorzystany jako wstęp do pogłębionej recepcji, czyli stanowić pewien bodziec rozwijający potrzebę głębszych przeżyć estetycznych¹³.

Stosowanie w pierwszej fazie recepcji wzorowego odczytywania tekstu względnie słuchanie go (o ile to możliwe, nagranego na taśmie magnetofonowej w wykonaniu zawodowych lektorów) z uwzględnieniem i wyeksponowaniem tzw. sytuacji kluczowych, może okazać się bardzo przydatne (i konieczne) przy rozwijaniu potrzeby bliższego poznania dzieła literackiego (faza pogłębionej recepcji). Do wstępnej recepcji należy dobierać takie teksty lub fragmenty, które oddziałują na wyobraźnię uczniów, i tak je udostępnić, aby wprowadzić ucznia w istotę dzie-

¹¹ W. Preikszas, *Zum Begriff „Überzeugung“*. [W:] *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 24 (1976), z. 3, s. 287.

¹² M. Kagan, *op. cit.*, s. 389.

¹³ Praca zbiorowa: *Unterrichtshilfen, Deutsch, Literatur*. Klasse 7. Berlin 1978, s. 58f.

ła — jego estetyczną zawartość. W stosunku do rodzaju lirycznego stopień efektywności wstępnej fazy recepcji znacznie wzrośnie w momencie, kiedy odpowiednio dobrana do tekstu literackiego ilustracja muzyczna spotęguje przeżycie literackie do tego stopnia, że pogłębiona recepcja tekstu stanie się psychiczną potrzebą. W tej mierze sprawdziły się dwie możliwości, które zasługują tutaj na szersze omówienie, a zarazem na intensywniejsze wykorzystanie w procesie lekcyjnym: albo nauczyciel spotęguje efektywność fazy wstępnej recepcji przez ilustrację muzyczną relacji: autor tekstu—Heine, muzyka do tekstu Heinego—Schumann, albo — o ile taka relacja nie zachodzi — wykorzysta motyw tekstu literackiego, np. wiosna z odpowiednio dobranym utworem o tym samym motywie Mozarta, Vivaldiego czy też Beethovena lub Schuberta. Druga możliwość daje więcej korzyści z tego względu, że możliwości porównawcze są znacznie większe i bardziej urozmaicone. Zdecydowanie odrzucić należy takie podejście do recepcji wstępnej, które preferuje tylko i wyłącznie wiadomości, nie uwzględniając samego dzieła. Z reguły prowadzi to do jednostronnego, wyłącznie rozumowego uchwycenia istoty sprawy, co znacznie utrudnia proces pogłębionej recepcji.

Współdziałanie przeżycia literackiego, poznania i kształtowania przekonań sterowane jest zasadniczo przez dwa czynniki:

- proces przyswajania dzieła literackiego musi dla wszystkich uczniów przebiegać w sposób przejrzysty i dążyć ku wyraźnie określonemu celowi; musi przebiegać zgodnie z określoną linią treściową i być skoncentrowany na tym, co istotne w dziele;
- proces recepcji dzieła literackiego musi być tak organizowany, aby przybrał postać twórczego i aktywnego działania uczniów¹⁴.

Konsekwencje wynikające z tak organizowanego procesu decydują o tym, czy cel zostanie osiągnięty. W procesie nauczania literatury jest nim utrwalone u uczniów przeżycie literackie, poznanie dzieła w jego pełnych estetycznych wymiarach, jego osobotwórczej funkcji. Każdy uczeń powinien w procesie nauczania literatury uznać daną rzeczywistość dzieła literackiego za płaszczyznę indywidualnych i społecznych możliwości działania, umieć ją ocenić i przeżyć, a swój stosunek do przyswajanego dzieła określić w sposób aktywny i świadomy. Dzieło literackie nie może pozostawać w świadomości ucznia bez echa, bez wrażenia.

ZNACZENIE CELU W PROCESIE NAUCZANIA LITERATURY

Decydujący wpływ na intensywność przebiegu procesu recepcyjnego, a więc na siłę przeżycia, stopień poznania, kształtowania przekonań,

¹⁴ G. Dittmann, *Neue Hilfen für den Literaturunterricht*. [W:] *Deutschunterricht*, z. 7/8, s. 429f.

posiada cel recepcji. Jest on elementem mobilizującym, określającym stopień woli działania i gotowości działania, określa motywację. Koncentrowanie się na tym, co istotne, należy do zasadniczych momentów teorii dydaktyki i wychowania; decyduje o jakości procesu lekcyjnego, o jego wynikach, potęguje efektywność komunistycznego kształcenia i wychowania¹⁵.

Dla przebiegu procesu nauczania literatury oznacza to postawienie następujących pytań: jakie elementy, części, fragmenty, sytuacje kluczowe są w aspekcie całości dzieła literackiego najbardziej znaczące, istotne dla czytelnika w tym sensie, aby posłannictwo dzieła literackiego uwidoczniło się dla niego w najgłębszej swej istocie? Mogą to być określone myśli, uczucia, postawy i decyzje bohatera literackiego, może to być ukazany konflikt i jego rozwiązanie. Należy stworzyć pewne sytuacje dydaktyczne, w których uczniowie przez intensywną pracę nad tekstem sami będą w stanie odkryć „istotę problemu”, wyodrębnić ją i przedstawić.

Zależności „część—całość” w procesie przyswajania dzieła literackiego mogą mieć następującą postać:

1. wybrany fragment (detal) — inny fragment (detal) tego samego utworu literackiego. Na przykład poszczególne obrazy w wierszu Brechta *Pieśń o szczęściu* są istotne dla rozumienia całości utworu i jego wymowy;
2. wybrany fragment (detal) — zawartość estetyczna utworu. Na przykład symbolika poszczególnych obrazów poetyckich w wierszu Goethego *Prometeusz* służy do zrozumienia posłannictwa utworu i zamiaru autora;
3. wybrany fragment (detal) — cały utwór — autor. Na przykład decyzja Fausta jest wyznacznikiem ideowym utworu i postawy autora;
4. wybrany fragment (detal) — fragment (detal) innego utworu literackiego lub jego zawartość estetyczna. Na przykład porównanie dwóch wybranych opowiadań Gorkiego i Seghers;
5. wybrany fragment (detal) — określone fakty rzeczywistości.

Koncentrowanie się na tym, co istotne, oznacza również skierowanie czynności uczniów w zakresie analizy i syntezy głównie na te wybrane fragmenty i ich zależności w stosunku do całości dzieła, które tworzą punkty kulminacyjne w procesie recepcji, gdzie przeżycie literackie, poznanie i kształtowanie przekonań wzajemnie się przenikają. Intensywna praca nad tekstem w aspekcie jedności treści i formy musi doprowadzić do przejrzystych, jasnych wyobrażeń i wewnętrznej aktyw-

¹⁵ L. Klingberg, *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Berlin 1976, s. 373f.

ności ucznia, ukształtować jego samodzielność w wypowiedaniu sądów itp.

Tak potraktowany proces nauczania literatury pozwoli na efektywne kształcenie elementów światopoglądowych, moralnych, poczucia piękna i rozumienia zjawisk sztuki, gdyż wszystkie metodyczne możliwości skoncentrowane są na tym, co istotne, odsłaniając zarówno posłannictwo, zawartość estetyczną, znaczenie ideowe i właściwości literackie recepcjonowanego dzieła literackiego. Twórcze działanie uczniów musi być skierowane na właściwe rozumienie łańcucha przyczyn i skutków, na analizę motywów, na wyjaśnianie i interpretowanie dialektyki uwarunkowań społecznych i indywidualnej odpowiedzialności, na wyjaśnianie funkcji określonych środków wyrazu, na porównywanie, wnioskowanie itp.

O PROBLEMOWYM NAUCZANIU W PROCESIE NAUCZANIA LITERATURY

Problemowe ujęcie nauczania literatury rozwija twórczą aktywność, świadome działanie, samodzielne myślenie i samodzielną pracę, a więc wszystkie czynniki nieodzowne dla efektywnego przyswajania literatury. Każde dzieło literackie już w swojej istocie narzuca cały szereg pytań i problemów, na przykład: sens życia (Brecht, Gorki, Goethe), możliwości człowieka (Schiller), miejsce człowieka w świecie (Heine), wartości ludzkie (Hemingway). Podejście do nauczania literatury w aspekcie problemowym uzasadnione jest tym, że problemowe nauczanie literatury odpowiada sposobowi przyswajania oraz istocie dzieła literackiego. Powinno też w procesie nauczania literatury wszechstronnie być stosowane.

*Tłumaczył z języka niemieckiego
Jerzy Piotr Majchrzak*

**DIDACTIC PROBLEMS OF CO-OPERATION IN THE FIELD
OF LITERARY EXPERIENCE, ATTAINMENT OF ERUDITION AND
FORMATION OF CONVICTIONS IN TEACHING LITERATURE**

* GERHART DITTMANN

S u m m a r y

The author motivates in his paper, that the essential condition for an efficiency in teaching literature is the dialectic connexion of aesthetic experience, attainment of erudition and formation of convictions. In the process of perception of a piece of literary work the reader's whole personality is engaged and the aesthetic experience is a creative act.

Analyzing connexions between literary experience on one side and perception and formation of convictions in teaching literature on the other side, the author presents some didactical recommendations as concentration in the process of teaching on essentials, as consideration of the literary work's peculiarity, the relation between parts and the whole, consideration of the purpose in the didactic process and the necessity of problem-teaching.

Translated by Jan Roenig