

Problem wielostronności w nauczaniu literatury

WINCENTY OKOŃ
Uniwersytet Warszawski

I. O ROZWOJU OSOBOWOŚCI

Emp.

Od kilkunastu lat panuje w pedagogice swoista moda. Polega ona na tworzeniu taksonomii celów kształcenia, w których na miejsce wizji celu ogólnego, czyli ideału kształcenia, tworzy się całe litanie celów szczegółowych, których nie sposób ani spamiętać, ani respektować. Zakładając, że jest to moda przejściowa, dalsze bowiem atomizowanie celów edukacji może spowodować zagubienie samego wychowanka w polu pedagogicznego widzenia, należy przypomnieć, że nie zawsze tak było. Przecież od bardzo już wielu lat pedagogowie poszukiwali naczelnego celu lub naczelných celów edukacji i naszym zdaniem to być nie przestaje. Chodzi o taki cel naczelny, jaki obejmowałby różne strony rozwoju człowieka, zespalałby w sobie najcenniejsze wartości ideału wychowawczego, a zarazem wyznaczając najważniejsze kierunki działań pedagogicznych, gwoli rozwinięcia tych wartości. Takim naczelnym celem, najpowszechniej przyjętym obecnie w świecie, stał się wszechstronny rozwój osobowości wychowanka.

Geneza terminu „osobowość”, jak wielu terminów pedagogicznych, bierze swój początek ze starożytności, a mianowicie wywodzi się z łacińskiego słowa *persona*. Wyraz ten początkowo oznaczał maskę noszoną przez aktorów w czasie przedstawienia, lecz z czasem stał się symbolem zewnętrznych cech człowieka, swoistego stylu jego zachowania, aż wreszcie zaczął symbolizować właściwą człowiekowi wewnętrzną „jakość” jego istoty.

Ta wspólna dla wielu języków europejskich geneza terminu nie całkiem jednak sprzyjała ujednoczeniu pojęcia osobowości w systemach pedagogicznych różnych krajów, a tym bardziej w poglądach poszczególnych pedagogów. Przede wszystkim więc różne miejsce przyznawano samemu pojęciu osobowości w całym systemie wiedzy o wychowaniu. Pozycje ekstremalne zajmują te systemy, w których — jak w behawioryzmie — eliminuje się pojęcie osobowości, eksponując na jej miejsce dziesiątki szczegółowych „dyspozycji”, lub które — jak w personalizmie —

uczyniły z osobowości alfę i omegę całej teorii i praktyki pedagogicznej.

Znaczne różnice występują również w samym pojmowaniu osobowości. Dla E. Guthrie'go jest to np. system trwałych i odpornych na zmianę nawyków o znaczeniu społecznym utrudniającym ustosunkowanie się do nowej sytuacji. Według E. R. Hilgarda znowu, osobowość to zorganizowana struktura cech indywidualnych i sposobów zachowania, która decyduje o specyficznych sposobach przystosowania się danej jednostki do środowiska. Wreszcie dla pedagogów kultury osobowość to swoiste wcielenie w jednostce królestwa wartości. Można by tu jeszcze przytaczać poglądy przedstawicieli szkoły psychoanalitycznej lub socjologicznej na osobowość, ale i w nich łatwo dostrzeżemy położenie nacisku na jakąś szczególną cechę osobowości, a zarazem rezygnację z jej globalnego ujęcia. Tymczasem dla praktyki pedagogicznej nie jest to obojętne, jednostronny cel ogólny może bowiem prowadzić tylko do jednostronnych wyników.

W celu przybliżenia się do poglądu bardziej wielostronnego przypomnijmy poglądy R. Garaudy'ego na osobowość. Otóż według niego indywidualność człowieka to całość aktywnych stosunków łączących go z przyrodą i ludźmi, osobowość zaś jest uświadomieniem sobie tych stosunków. Ponieważ jednak człowiek tym lepiej sobie te stosunki uświadamia, im bardziej aktywny udział bierze w ich przekształcaniu, najbogatszą osobowość mają, według niego, nie tyle ludzie mądrzy, którzy zamykają się ze swoją mądrością w wieżach z kości słoniowej, co ci spośród mądrych, którzy wiedzę swą wykorzystują i wzbogacają przez bezpośrednie oddziaływanie na przyrodę, życie społeczne i kulturę.

Ten punkt widzenia, oparty na dostrzeganiu w osobowości ludzkiej jej strony receptywno-przystosowawczej i aktywno-twórczej staje się nam szczególnie bliski. Polega on na docenianiu czynnika stałości i przystosowania, bez czego trudno sobie wyobrazić egzystencję jednostki i społeczeństwa, obok tego nie mniej na docenianiu również czynnika zmienności, tak ważnego w obecnym, szybko zmieniającym się społeczeństwie, jak również czynnika twórczości, ułatwiającego tę zmienność, lecz także wnoszącego do życia jednostki nową jakość. Wychodząc z tych założeń osobowość zaczynamy rozumieć jako ogólny proces rozwoju jednostki ludzkiej osiągającej coraz wyższy poziom w poznawaniu, rozumieniu i wartościowaniu stosunków panujących w przyrodzie, społeczeństwie i kulturze oraz w twórczym przekształcaniu tych stosunków.

Wprawdzie nie ma na świecie dwu ludzi, którzy mieliby jednakową osobowość, ale też każda osobowość, tak często odmienna jedna od drugiej, stanowi swoistą wielość w jedności, *unitas multiplex*, jak się ją często określa. Tę jedność dostrzega się we właściwym dla każdej jednostki stylu życia, w sposobie reagowania na zdarzenia w otaczającym świe-

cie, w postawach i zachowaniach wobec świata rzeczy i świata wartości, jak również we wszelkiej działalności wytwórczej i twórczej.

II. LITERATURA JAKO PRZEDMIOT NAUKI SZKOLNEJ

Szkoła stwarza szczególne i wcale nie najbardziej optymalne warunki rozwijania osobowości dzieci i młodzieży. Tworząc swój zamknięty świat, izolując się od środowiska społecznego, a przede wszystkim od świata produkcji, dając przewagę heteronomii nad autonomią — niweczy tym samym lub ogranicza swoje szanse rozbudzania sił własnych młodzieży, co jest przecież warunkiem jej wszechstronnego rozwoju.

Swoistym obciążeniem szkoły, które wyraźnie osłabia wpływ literatury na młodzież, jest związany z izolacją szkoły od życia jej intelektualizm — z jego przewagą procesów logicznych, myślenia analitycznego i werbalizacji, lecz z niedoborem percepcji przestrzeni, całościowego rozumienia, wglądu, zdolności muzycznych i wizualnych oraz intuicji. Właśnie w ostatnich kilku latach zauważono, że cała edukacja szkolna skierowana jest głównie na rozwijanie lewej półkuli mózgu poprzez naukę słynnych 3R, tj. czytania, pisania i liczenia, oraz na działalność analityczną, logiczną i racjonalną uczniów. Tymczasem zaniedbuje szkoła rozwój półkuli prawej, odpowiedzialnej za procesy o charakterze intuicyjnym, syntetycznym i holistycznym. Tak więc z dwu kultur uprzywilejowuje się kulturę nauki, zaniedbuje kulturę sztuki. Można dodać, że jeśli nawet sztuka pojawia się w programach szkolnych, większy nacisk kładzie się na jej pierwiastki intelektualno-poznawcze niż na te, które są dla niej bardziej typowe. Tym ograniczeniom podlega również tzw. nauczanie literatury w szkole, które raczej powinno być traktowane jako oddziaływanie literatury na młodzież. Jednakże główne miejsce literatury szkolnej jest wśród przedmiotów związanych z rozwijaniem prawej półkuli mózgu, zawiadującej lewą ręką i lewą połową ciała, podczas gdy nauka języka ojczystego czy obcego wiąże się głównie z funkcjonowaniem ośrodków korowych w lewej półkuli mózgu.

Literatura jako przedmiot nauczania szkolnego obejmuje powieściopisarstwo, poezję i dramaturgię, w tym dzieła pisarzy ojczystych i obcych, język zaś, rozumiany jako system symboli głosowych, umożliwiającym ludziom współdziałanie i wzajemne na siebie wpływanie, w literaturze występuje przede wszystkim jako język pisany, a więc niejako język wtórny w stosunku do języka mówionego.

Sprawa treści poznawczych i wychowawczych literatury jako przedmiotu szkolnego należy do centralnych zagadnień wykształcenia ogólnego. Dotyczy ona nie tylko samej szkoły, lecz także ogólnej kultury całego

społeczeństwa, interesuje więc samych pisarzy teoretyków kultury, filozofów, socjologów, działaczy społecznych.

Literatura jako jedna z dziedzin sztuki daje inne poznanie niż takie przedmioty, jak matematyka, fizyka, biologia czy historia. Inne zarówno w tym sensie, że zakres przedstawianych przez nią zjawisk jest znacznie obszerniejszy niż zakres jakiegokolwiek przedmiotu nauczania, jak też inne pod względem treści.

Zakresem swoim obejmuje literatura i zjawiska przyrodnicze, i społeczne, tymi ostatnimi zajmuje się jednak w nierównie większym stopniu. Człowiek, jego uwarunkowania społeczne, jego historia, teraźniejszość i przyszłość, jego świat wewnętrzny, jego twórcza działalność społeczna i kulturalna, jego wielkość i małość — to dominujący przedmiot zainteresowań poznawczych literatury. Jest niewątpliwie rzeczą interesującą, w jakim stopniu nauczanie literatury nawiązuje do ogólnej, pozapolonistycznej wiedzy ucznia, a w jakim tę wiedzę rozszerza, pogłębia i wzbogaca.

Jakość poznania, jakie zapewnia literatura, jest różna od jakości poznania naukowego. O ile to drugie sprowadza się do sądów opisujących i wyjaśniających rzeczywistość, przy czym sądy te mają charakter obiektywny i w zasadzie dają się weryfikować każdemu, kto chciałby i umiałby to zrobić, o tyle dzieło literackie nosi na sobie piętno twórcy, jego subiektywnych postaw, jego wiedzy o świecie, jego sposobu wartościowania spraw ludzkich i wartości kulturowych, jego wreszcie kunsztu pisarskiego. Jednocześnie wszakże jest dzieło literackie na swój sposób obiektywne, a mianowicie nosi na sobie piętno swoich czasów, jest swoiście powiązane z warunkami społecznymi, w których powstało i dla których powstało, zależy od poziomu nauki i kultury w swej epoce, od panujących kanonów artystycznych, w szczególności literackich.

Problem wzajemnego stosunku obydwu pierwiastków dzieła literackiego — obiektywnych i subiektywnych — ich wzajemnej harmonii, a obok tego wiele innych kwestii, jak choćby sprawa społecznego zaangażowania — to przedmiot zażartych ongiś sporów, dziś jakby trochę przyblakłych, które jednak trwać będą dotąd, dopóki będzie istniała literatura piękna.

Stanowisko wyraźnie poznawcze zajmował w tej dyskusji Julian Krzyżanowski (1961). Według niego literatura jest przede wszystkim wiedzą o życiu. Pisał o tym, jak następuje: „Utrwalone w pięknym słowie doświadczenia ludzkości z lat dawnych krzyżują się z analogicznymi doświadczeniami człowieka dzisiejszego, wyrażanymi w słowie przez pisarzy naszych czasów — i to jest właśnie owa rozległa wiedza, której dostarcza nam literatura. To jest to, czego literatura uczy i na czym polega jej funkcja w wykształceniu nowoczesnego człowieka”. Również W. Szysz-

kowski (1964) przyznawał funkcji poznawczej literatury rolę główną, doceniał jednak rolę przeżycia estetycznego w kontakcie ucznia z literaturą.

Jeszcze w okresie międzywojennym K. Wójcicki przeciwstawiał się przecenianiu wartości poznawczych dzieł literackich, domagając się zarazem ich przeżywania przez młodzież. „Kulturalnej jednostki, twierdził, nie tworzą wiadomości, tworzy ją przede wszystkim zorganizowane w pewien sposób życie wewnętrzne, które energicznie wchłania i przeraabia wrażenia świata zewnętrznego na swoją własność” (Wójcicki, 1925, s. 8). Jeszcze dalej poszedł w latach powojennych T. Kotarbiński. Zdecydowanie domaga się on, aby literatura nie była traktowana, jak to w latach pięćdziesiątych się działo, jako źródło wiedzy o procesach społecznych, lecz jako „wychowawczyni etyczna”. „Nie uczymy, pisał, literatury głównie dla wzorów stylu pisarskiego ani uświadomień w literaturoznawstwie przede wszystkim, nie dlatego głównie, by przyszłość była jakąś kontynuacją przeszłości, lecz głównie dlatego, by uchronić młodych od moralnej degrengolady, by w nich umocnić dobrą wolę i dzielność” (Kotarbiński, 1961).

Można założyć, że znając te różnice zapatrywań na funkcje edukacyjne literatury, nauczyciel wybiera to, co najbardziej odpowiada jego własnym przekonaniom i jego nauczycielskiemu temperamentowi. Niewątpliwie trudno mu jednak byłoby uniknąć równoczesnego respektowania z właściwą dla jego stylu pracy którejś z nich przewagi. W swoich pracach przewagę tę przyznaje stronie emocjonalno-przeżyciowej, na którą literatura może wywierać znacznie większy wpływ niż inne przedmioty nauki szkolnej. Będzie o tym mowa nieco dalej.

Złożoność funkcji edukacyjnych literatury idzie w parze ze złożonością samego dzieła literackiego. Jak wiadomo, wyodrębnia się w nim różne „warstwy”, stanowiące o jego jakości. Ograniczę się tu do wyodrębnienia dwu stanowisk: R. Ingardena i H. Markiewicza. Stanowisko Ingardena, ujęte w dużym skrócie, sprowadza się do wyodrębnienia czterech warstw, a mianowicie warstwy brzmień słownych, warstwy znaczeniowej, warstwy uschematyzowanych wygląków i warstwy przedmiotów przedstawionych. H. Markiewicz (1965) wyróżnia zaś w dziele literackim trzy warstwy, obejmujące:

- a) linearny zespół językowych znaków brzmieniowych,
 - b) schematy znaczeniowe wyrazów i zdań,
 - c) sferę wyższych układów znaczeniowych, w tym ujęcia przedmiotów przedstawionych, fazy sytuacyjne, zawartości zdarzeniowe, zespoły uogólnień poznawczych, a nawet „zakładaną” osobowość czytelnika.
- Z tej wielofunkcyjności literatury i wielowarstwowej struktury dzie-

ła literackiego wynikają swoiste walory dydaktyczne i wychowawcze, grające ważną rolę w kształtowaniu osobowości młodzieży. Zajmijmy się nimi w świetle koncepcji kształcenia wielostronnego.

III. KONCEPCJA KSZTAŁCENIA WIELOSTRONNEGO

Na pytanie czy możliwe jest traktowanie w procesie edukacji wychowanka i jego osobowości jako całościowego tworu, jako niepodzielnej całości, dotąd nie znaleziono wystarczającej odpowiedzi. Tym niemniej podejście takie wydaje się w wychowaniu jedynie słuszne, jeśli chcemy zapewnić wychowankom harmonijny i wewnętrznie zgodny rozwój, jeśli pragniemy dotrzeć do głębszych warstw ich osobowości, a zarazem tak oddziaływać na tę osobowość, aby każdy akt wychowawczy pobudzał własne siły wychowanka, a tym samym wpływał na zmiany nie tylko jednej wybranej cechy czy dyspozycji, lecz jednocześnie sprzyjał rozwojowi innych cech i dyspozycji.

Ale jeśli nawet traktujemy osobowość jako taką stopniowo harmonizującą się całość (a to leży u podstaw koncepcji kształcenia wielostronnego), oddziałując na nią nie możemy nie dostrzegać jej podstawowych funkcji, które stale pełni, i którym zawdzięcza swój rozwój. Do tych funkcji osobowości zalicza się:

- poznanie świata i siebie,
- przeżywanie świata i istniejących w nim wartości,
- przekształcanie świata, a tym samym i siebie.

Te trzy typowo ludzkie funkcje stanowią też podłoże koncepcji kształcenia wielostronnego.

Poznawanie świata i siebie spełnia ważną rolę w kontakcie człowieka z rzeczywistością. Rolę tę niekiedy traktuje się jako decydującą o istocie człowieka. *Homo sapiens* do dziś jest określeniem biologicznym gatunku ludzkiego. Ma też nadal swoją wagę, choć istoty człowieka nie wyczerpuje. Człowiek to także istota dzielna (*homo valens*), która nie tylko poznaje świat, lecz także — pojmując dzielność w rozumieniu T. Kotarbińskiego — swoiście go przeżywa i się doń ustosunkowuje. Ale jednocześnie człowiek jest istotą zmieniającą świat, w którym żyje. Jako *homo faber* byłby jednak nie do pomyślenia, gdyby nie korzystał z danych poznania i nie kierował się celami, które wyrażają jego emocjonalny stosunek do wartości. A więc człowiek pełny (*homo concors*) to istota harmonijnie rozwinięta, zgodna wewnętrznie we wszystkich trzech sferach: poznawania świata, przeżywania wartości i zmieniania świata. Jest to zarazem człowiek twórczy, który poznając coraz głębiej rzeczywistość, wartościując ją i zmieniając, jednocześnie staje się autorem nowych i oryginalnych

dzieł i wartości w sferze życia społecznego, ekonomicznego, w dziedzinie techniki, w obrębie różnych dziedzin nauki i sztuki (Okoń, 1967).

Koncepcja kształcenia wielostronnego ma właśnie w swoim założeniu służyć kształtowaniu takich harmonijnie rozwiniętych ludzi. Jest ona swoistym programem upowszechnienia takich założeń kultury pedagogicznej, które wkraczając do szkoły i do innych instytucji edukacyjnych mają uświadamiać wychowawcom konieczność wielostronnego oddziaływania na wychowanków. Tak rozumiana kultura pedagogiczna pozostaje w pełnej zgodzie z tym rozumieniem kultury, jakie reprezentują polscy filozofowie, a przede wszystkim T. Kotarbiński. Według niego „[...] kultura zawiera te oto znamiona swoiste: wyrasta [...] z dziejów społeczeństw na drodze pracy i współpracy umożliwionej przez porozumienie dochodzące do skutku za pośrednictwem języka; a w toku tych procesów, zmierzających ku zharmonizowaniu współżycia poprzez rozkwit funkcji poznawczych i ich zastosowań w postaci techniki, przedkulturowe motywacje ustępują motywacjom na powyższej drodze wyrobionym, coraz bardziej sublimowanym, impulsy w coraz wyższym stopniu podlegają powściągom, reakcje doraźne ustępują miejsca akcjom planowanym i długodystansowym, emocje agresywne cofają się przed emocjami o życzliwościowym raczej obliczu”.

W tym rozumieniu kultury poza ukazaniem jej historycznego rozwoju oraz związku z mową i rozwojem życia społecznego znalazły się — jako czynniki dominujące — trzy wymienione wyżej filary koncepcji kształcenia wielostronnego: „rozkwit funkcji poznawczych”, rozwój motywacji i życia uczuciowego, stosowanie wiedzy w dziedzinie techniki. Spróbujmy rozpatrzeć te trzy dziedziny, zwracając uwagę na te formy aktywności, sterowanej przez nauczycieli języka polskiego i uprawianej przez ich uczniów, które mogą w zwykłych, już istniejących warunkach skutecznie wpływać na rozwój harmonijnie ukształtowanej osobowości wychowanków.

IV. NABYWANIE WIEDZY O LITERATURZE

W obcowaniu ucznia z literaturą piękną występują dwojakiego rodzaju procesy poznawcze. Jedne z nich przyjmują postać nabywania wiedzy, drugie — samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Odpowiednio zharmonizowane ze sobą stwarzają szansę takiego poznania literatury, jakie może sprzyjać jej przeżywaniu.

Ta harmonia zazwyczaj nie ma miejsca w szkole. Wykład nauczyciela na temat epok w rozwoju literatury, autorów i ich dzieł literackich zdecydowanie góruje nad rozwiązywaniem problemów i kulturowaniem

samodzielnego myślenia literackiego. Jak pisze S. Bortnowski, powołując się na opinię jakiegoś nauczyciela: „Nauczyciel dla mnie to taki komiwojażer, który sprzedaje wiedzę na zasadzie licytacji. Aby dobrze sprzedać, trzeba mieć analizę terenu i trzeba ponadto umieć zachwalać towar, aby i łysy grzebień kupił. I ja to właśnie w szkole robię, żadnych cudów, żadnej magii, po prostu handel wartościami. Muszę więc być ruchliwy, pomysłowy, nie bać się chwytów, aby swoje osiągnąć”. Mowa tu zapewne o dobrym, a w każdym razie pełnym dobrych chęci nauczycielu. Pomijając sprawę, do której wrócimy, że to właśnie uczeń ma stawać się „ruchliwy” i „pomysłowy”, nauczyciel ów zapewne stosuje urozmaicone sposoby i środki, sprzyjające temu, aby i nie zainteresowany literaturą uczeń „kupił” wiadomości tak mu potrzebne, jak łysemu grzebień.

Ponieważ arsenał tych metod i środków nie jest znów tak bogaty, nie można postępując tylko tą drogą liczyć na wielkie sukcesy. Największe znaczenie ma tu żywe słowo nauczyciela, zwłaszcza gdy jest bogate w treść, a do tego oparte na dobrym warsztacie dydaktycznym: klarownej strukturze wykładu, akcentowaniu zagadnień ważniejszych, kunszcie mowy i wzbogacaniu wykładu odpowiednimi środkami dydaktycznymi. Nie mniej ważna jest lektura podręczników, prac monograficznych i przyczynkowych oraz artykułów z prasy społeczno-literackiej. Niestety, podręczniki literatury dają się uczniom czytać tylko z największym trudem, tak daleko odbiega ich forma od piękna dzieł literackich, o których traktują, stąd zmuszanie młodzieży do ich lektury raczej utrudnia rozwijanie jej zamiłowań literackich niż mu sprzyja. Daleko większe pod tym względem korzyści może przynieść przestudiowanie choćby kilku wybranych opracowań i śledzenie w prasie dyskusji literackich, na przykład takiej, jak wywołana w 1979 roku artykułami A. Sandauera w „Polityce” dyskusja na temat rozwoju poezji w naszym kraju. Poza wykładem i lekturą istnieje wiele innych, daleko jednak rzadziej stosowanych metod. Wiążą się one przede wszystkim z pracą samodzielną młodzieży nad nabywaniem wiedzy o literaturze i o teorii literatury. Mogą to być samodzielne — indywidualne lub zespołowe — prace uczniów, wszelkiego rodzaju imprezy związane z literaturą, koła zainteresowań, koła literackie, konkursy czy olimpiady.

Budowa lekcji, w których dominuje nabywanie przez uczniów gotowej czy względnie gotowej (bo często trzeba jej poszukiwać w różnych źródłach) wiedzy, jest powszechnie znana. Jej osnowę stanowią bardzo już tradycyjne stopnie formalne, które jednak w czasie, gdy odkrywał je Jan Fryderyk Herbart, były nielada rewelacją, a i dziś, po stu pięćdziesięciu latach, przeżywają swój renesans.

V. ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW ZWIĄZANYCH Z LITERATURĄ

Poznawanie świata może się dokonać poprzez bezpośrednie jego „podpatrywanie”, czyli pogładowo — jak to się niefortunnie określa w dydaktyce, jak również przez zaznajamianie się z gotowymi wynikami ludzkiego poznania, jest to jednakże tylko część procesów poznawczych. Drugą nie mniej ważną część stanowi samodzielne poznawanie świata w toku rozwiązywania problemów.

Procesy rozwiązywania problemów mogą i powinny towarzyszyć człowiekowi przez całe jego życie, szczególnie konieczne są jednak w okresie do 15 roku życia. Ich waga w wieku do lat 15 wiąże się z dość rozpowszechnioną opinią, że w tym wieku inteligencja nabyta, czyli tzw. inteligencja B, osiąga swój kulminacyjny poziom, w latach zaś dalszych człowiek powiększa zasób swoich doświadczeń opierając się na wytworzonych w ciągu pierwszych 15 lat życia strukturach inteligencji.

U podstaw prawdziwej aktywności poznawczej leży rozwój wyobraźni i myślenia, a tych dyspozycji uczeń nie rozwinię przez samo uczenie się gotowych wiadomości. Może je natomiast rozwinąć poprzez czynności rozwiązywania problemów. Ściślej biorąc, przez czynności wynajdywania problemów, poszukiwania pomysłów rozwiązania i sprawdzania wartości samych rozwiązań.

Termin „problem” jest równoznaczny z terminem „zagadnienie”. Jak pisał Witold Doroszewski, „[...] w treści znaczeniowej wyrazu zagadnienie tkwi i pojęcie bodźca wywołującego czyjąś reakcję myślową, i pojęcie tej reakcji, jest to jeden z niezmiernie licznych przypadków, w których znaczenie obiektywne — przedmiot myśli i znaczenie subiektywne — myśli o przedmiocie nie są wyraźnie spolaryzowane [...]” (Doroszewski, 1971). A więc problem staje się tylko wtedy problemem dla ucznia, gdy jest w stanie wywołać jego reakcję myślową oraz pobudzić jego wyobraźnię, co stanowi niezbędny warunek dla wytworzenia w świadomości ucznia (tj. subiektywnie) struktury danego problemu, będącej odbiciem realnych elementów i związków między nimi.

Punktem wyjścia w procesie rozwiązywania problemu dydaktycznego jest powstanie sytuacji problemowej. A. M. Matiuszkin (1972) charakteryzuje sytuację problemową jako „[...] szczególny rodzaj myślowego współdziałania podmiotu i przedmiotu, charakteryzujący się takim stanem psychicznym podmiotu (ucznia) przy wykonywaniu przezeń zadania, jaki wymaga znalezienia (odkrycia lub przyswojenia) nowych, wcześniej subiektowi nie znanych wiadomości lub sposobów działania”. Inaczej mówiąc, sytuacja problemowa to taka sytuacja, której podłoże stanowi nietypowy i pod jakimś względem trudny układ elementów obiektywnych oraz związków między nimi, przy czym znajdujący się w tej sytuacji podmiot dysponuje tylko częściową wiedzą o podobnych

samodzielnego myślenia literackiego. Jak pisze S. Bortnowski, powołując się na opinię jakiegoś nauczyciela: „Nauczyciel dla mnie to taki komiwojażer, który sprzedaje wiedzę na zasadzie licytacji. Aby dobrze sprzedać, trzeba mieć analizę terenu i trzeba ponadto umieć zachwalać towar, aby i łysy grzebień kupił. I ja to właśnie w szkole robię, żadnych cudów, żadnej magii, po prostu handel wartościami. Muszę więc być ruchliwy, pomysłowy, nie bać się chwytów, aby swoje osiągnąć”. Mowa tu zapewne o dobrym, a w każdym razie pełnym dobrych chęci nauczycielu. Pomijając sprawę, do której wrócimy, że to właśnie uczeń ma stawiać się „ruchliwy” i „pomysłowy”, nauczyciel ów zapewne stosuje urozmaicone sposoby i środki, sprzyjające temu, aby i nie zainteresowany literaturą uczeń „kupił” wiadomości tak mu potrzebne, jak łysemu grzebień.

Ponieważ arsenał tych metod i środków nie jest znów tak bogaty, nie można postępując tylko tą drogą liczyć na wielkie sukcesy. Największe znaczenie ma tu żywe słowo nauczyciela, zwłaszcza gdy jest bogate w treść, a do tego oparte na dobrym warsztacie dydaktycznym: klarownej strukturze wykładu, akcentowaniu zagadnień ważniejszych, kunszcie mowy i wzbogacaniu wykładu odpowiednimi środkami dydaktycznymi. Nie mniej ważna jest lektura podręczników, prac monograficznych i pryncypalowych oraz artykułów z prasy społeczno-literackiej. Niestety, podręczniki literatury dają się uczniom czytać tylko z największym trudem, tak daleko odbiega ich forma od piękna dzieł literackich, o których traktują, stąd zmuszanie młodzieży do ich lektury raczej utrudnia rozwijanie jej zamiłowań literackich niż mu sprzyja. Daleko większe pod tym względem korzyści może przynieść przestudiowanie choćby kilku wybranych opracowań i śledzenie w prasie dyskusji literackich, na przykład takiej, jak wywołana w 1979 roku artykułami A. Sandauera w „Polityce” dyskusja na temat rozwoju poezji w naszym kraju. Poza wykładem i lekturą istnieje wiele innych, daleko jednak rzadziej stosowanych metod. Wiążą się one przede wszystkim z pracą samodzielną młodzieży nad nabywaniem wiedzy o literaturze i o teorii literatury. Mogą to być samodzielne — indywidualne lub zespołowe — prace uczniów, wszelkiego rodzaju imprezy związane z literaturą, koła zainteresowań, koła literackie, konkursy czy olimpiady.

Budowa lekcji, w których dominuje nabywanie przez uczniów gotowej czy względnie gotowej (bo często trzeba jej poszukiwać w różnych źródłach) wiedzy, jest powszechnie znana. Jej osnowę stanowią bardzo już tradycyjne stopnie formalne, które jednak w czasie, gdy odkrywał je Jan Fryderyk Herbart, były nielada rewelacją, a i dziś, po stu pięćdziesięciu latach, przeżywają swój renesans.

V. ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW ZWIĄZANYCH Z LITERATURA

Poznanie świata może się dokonać poprzez bezpośrednie jego „podpatrywanie”, czyli pogładowo — jak to się niefortunnie określa w dydaktyce, jak również przez zaznajamianie się z gotowymi wynikami ludzkiego poznania, jest to jednakże tylko część procesów poznawczych. Drugą nie mniej ważną część stanowi samodzielne poznawanie świata w toku rozwiązywania problemów.

Procesy rozwiązywania problemów mogą i powinny towarzyszyć człowiekowi przez całe jego życie, szczególnie konieczne są jednak w okresie do 15 roku życia. Ich waga w wieku do lat 15 wiąże się z dość rozpowszechnioną opinią, że w tym wieku inteligencja nabyta, czyli tzw. inteligencja B, osiąga swój kulminacyjny poziom, w latach zaś dalszych człowiek powiększa zasób swoich doświadczeń opierając się na wytworzonych w ciągu pierwszych 15 lat życia strukturach inteligencji.

U podstaw prawdziwej aktywności poznawczej leży rozwój wyobraźni i myślenia, a tych dyspozycji uczeń nie rozwinię przez samo uczenie się gotowych wiadomości. Może je natomiast rozwinąć poprzez czynności rozwiązywania problemów. Ścisłej biorąc, przez czynności wynajdywania problemów, poszukiwania pomysłów rozwiązania i sprawdzania wartości samych rozwiązań.

Termin „problem” jest równoznaczny z terminem „zagadnienie”. Jak pisał Witold Doroszewski, „[...] w treści znaczeniowej wyrazu zagadnienie tkwi i pojęcie bodźca wywołującego czyjąś reakcję myślową, i pojęcie tej reakcji, jest to jeden z niezmiernie licznych przypadków, w których znaczenie obiektywne — przedmiot myśli i znaczenie subiektywne — myśli o przedmiocie nie są wyraźnie spolaryzowane [...]” (Doroszewski, 1971). A więc problem staje się tylko wtedy problemem dla ucznia, gdy jest w stanie wywołać jego reakcję myślową oraz pobudzić jego wyobraźnię, co stanowi niezbędny warunek dla wytworzenia w świadomości ucznia (tj. subiektywnie) struktury danego problemu, będącej odbiciem realnych elementów i związków między nimi.

Punktem wyjścia w procesie rozwiązywania problemu dydaktycznego jest powstanie sytuacji problemowej. A. M. Matiuszkin (1972) charakteryzuje sytuację problemową jako „[...] szczególny rodzaj myślowego współdziałania podmiotu i przedmiotu, charakteryzujący się takim stanem psychicznym podmiotu (ucznia) przy wykonywaniu przezeń zadania, jaki wymaga znalezienia (odkrycia lub przyswojenia) nowych, wcześniej subiektywnie nie znanych wiadomości lub sposobów działania”. Inaczej mówiąc, sytuacja problemowa to taka sytuacja, której podłoże stanowi nietypowy i pod jakimś względem trudny układ elementów obiektywnych oraz związków między nimi, przy czym znajdujący się w tej sytuacji podmiot dysponuje tylko częściową wiedzą o podobnych

pod pewnymi względami sytuacjach, a zarazem odczuwa brak wiedzy co do tego, jak elementy i związki danego układu uzupełnić, ewentualnie skorygować lub uporządkować według jakiejś wymagającej odkrycia zasady.

Gdy taka sytuacja problemowa pojawi się na lekcji — wyreżyserowana przez nauczyciela lub spontanicznie stworzona przez uczniów — pierwszą ich czynnością staje się dostrzeżenie i sformułowanie problemu (problemów). Czynność ta wymaga wyobraźni i ruchliwości myślowej, ale też wyobraźnię i myślenie rozwija.

Kolejna, najbardziej twórcza faza sprowadza się do wytwarzania pomysłów rozwiązania. Jest to kulminacyjny moment w toku rozwiązania problemu. W dużej mierze zależy on od tego, czy chodzi o pomysły (hipotezy) typu „odkryć” czy „wynaleźć” coś nowego i oryginalnego. W przyrodoznawstwie z reguły mamy do czynienia z odkrywaniem nowych prawidłowości i praw, w naukach społecznych, sztuce i technice z „wynajdywaniem” nowych dzieł i poszukiwaniem nowych rozwiązań. Występujące tu myślenie dywergencyjne opiera się na znacznej swobodzie: każdy problem może mieć wiele drobnych rozwiązań. Tak się rzecz ma właśnie z zagadnieniami literackimi. Na bogactwie rozwiązań polega kształcający walor literatury; analiza dzieła literackiego stwarza pole do nowych pomysłów, podobnie w różny sposób można ująć wypracowanie z języka ojczystego lub obcego.

W trzeciej fazie następuje weryfikacja pomysłów. Uzyskane rozwiązania poddaje się tu sprawdzeniu teoretycznemu bądź praktycznemu, w zależności od charakteru problemu. W problemach typu „wynaleźć” („skonstruować”, „wytworzyć”) sprawdzeniu podlega końcowy wytwór — jako mniej lub bardziej odpowiadający jakimś kryteriom moralnym, artystycznym czy technicznym. Jest rzeczą znamioną, że szkoła przez długie lata nie doceniała problemów tego typu, jak również rozwoju myślenia dywergencyjnego. Pewnie z tego względu, że nie przywiązywała wagi do warunkujących je takich cech, jak pomysłowość, siła wyobraźni na piękno, elastyczność czy przedsiębiorczość, które to cechy tak sobie wysoko dziś cenimy.

Z naszej analizy wynika, że problem dydaktyczny wymaga rozpatrywania z dwu stron: subiektywnej i obiektywnej. W sensie subiektywnym problem to odczuwana przez podmiot taka trudność praktyczna lub teoretyczna, którą może rozwiązać tylko za pośrednictwem własnej aktywności twórczej. W znaczeniu obiektywnym natomiast problem jest układem o niewystarczających danych, przy czym zadanie rozwiązującego problem polega na uzupełnieniu tego układu, tj. na wykryciu lub odnalezieniu nieznanych mu w momencie początkowym elementów układu lub związków między nimi.

Trudności odczuwane przez młodzież w związku z lekcjami literatury mogą być rozmaite, szczególnie różnią się one między sobą w problemach typu analitycznego i syntetycznego. Pierwsze pojawiają się głównie w związku z analizą dzieł literackich. Odnoszą się one do różnych ich stron, szczególnie jednak atrakcyjne są dla młodzieży problemy dotyczące konfliktów w dziełach literackich. Atrakcyjne są zaś głównie dlatego, że młodzież utożsamia się z wybranymi bohaterami tych dzieł i broni ich racji, jak własnych. Jednocześnie te racje zyskują rangę ogólniejszą, stając się składnikami własnych przekonań młodzieży. Konflikty zaś mogą być różne, różne też są sposoby ich przewycięzania. Najczęściej spotykane konflikty dotyczą „dobra” i „zła”, interesów osobistych i społecznych, przyjaźni a obowiązku moralnego, patriotyzmu a szowinizmu. Mniej osobistego zaangażowania wymagają problemy syntetyczne. Odnoszą się one do wiedzy o epokach w rozwoju literatury, o pisarzach, obejmują porównania i przekroje, dotyczą wybranych idei i tematów literackich. Problemy tego typu oraz inne do nich podobne rozwiązuje młodzież może mniej chętnie ze względu na niewystarczającą znajomość realiów w całym kursie literatury. Ale jednocześnie są to problemy nader potrzebne w tym kursie, rozwijają one bowiem myślenie i uczą głębszego pojmowania literatury pięknej.

Budowa problemowej lekcji literatury zależy od charakteru zastosowanej metody nauczania. Inaczej przedstawia się w przypadku klasycznego modelu rozwiązywania problemu literackiego, inaczej zaś wtedy, gdy stosuje się metodę sytuacyjną, metodę przypadku czy psychodramę. W modelu „klasycznym” najważniejsze miejsce zajmują trzy części lekcji:

- stworzenie sytuacji problemowej i wyłonienie głównych problemów,
- poszukiwanie pomysłów rozwiązania (tez) i sformułowanie ich,
- sprawdzenie zasadności pomysłów rozwiązania.

VI. PRZEŻYWANIE DZIEŁA LITERACKIEGO

Kształcenie i wychowanie umysłowe to podstawowe czynniki kształtujące osobowość ludzką, przygotowujące młode pokolenie do sprostaania wymogom rewolucyjnego rozwoju nauki i techniki, ogromnym przemianom w życiu społeczeństwa i ludzkości. Ale czy właśnie te gwałtowne przemiany oraz towarzyszące im poczucie zagrożenia, powodowane dewastacją środowiska, pojawianiem się nowych chorób, kurczeniem się zasobów surowcowych, potężnymi zbrojeniami i nową fazą zimnej wojny nie są konsekwencją jednostronnego kultu rozumu w całym świecie, czemu towarzyszy postępująca atrofia wyższych uczuć ludzkich?

Na to ważne dla edukacji współczesnego człowieka pytanie odpowiedział stosunkowo niedawno wybitny lekarz-humanista Antoni Kępiński w swej *Melancholii*: „Wydaje się, że problem ewolucji życia uczuciowego jest w dobie kryzysu naszej kultury problemem zasadniczym i na zmianie postaw uczuciowych, większej kulturze uczuć powinien polegać skok ewolucyjny, którego człowiek musi dokonać, aby sprostać nagłej zmianie warunków swego życia, wywołanej przez rewolucję naukowo-techniczną” (Kępiński, 1974, s. 219). Postulat Kępińskiego w sprawie „zmiany postaw uczuciowych”, tych mianowicie, które świadczą o wykorzystywaniu osiągnięć nauki i techniki bez oglądania się na wszystkie możliwe tego konsekwencje, ma swój sens, szczególnie głęboki, gdy chodzi o edukację młodzieży. Tu bowiem wiele można zdziałać przebudowując systemy edukacyjne i przekształcając mentalność nauczycieli, nastawioną ongiś na jednostronny kult rozumu. Tym celom służy także koncepcja kształcenia wielostronnego, w której uczenie się przez przeżywanie ma sprzyjać rozwijaniu życia uczuciowego dzieci i młodzieży, a tym samym ułatwiać dokonanie owego „skoku ewolucyjnego”, o którym marzył A. Kępiński.

Uczenie się przez przeżywanie polega na stwarzaniu takich sytuacji w pracy szkolnej i pozaszkolnej, w których ma miejsce wywoływanie przeżyć emocjonalnych u wychowanków — pod wpływem odpowiednio eksponowanych wartości, zamkniętych w dziele literackim, sztuce teatralnej, filmie, obrazie, rzeźbie, dziele architektury, utworze muzycznym lub czynie ludzkim, lecz także w pięknie przyrody, urokach gór, ciszy wieczoru, nastroju oczekiwania na coś ważnego. Każda z tych wartości kryje w sobie coś cennego, co zawdzięczamy geniuszowi ludzkiemu, siłom przyrody czy prawom życia. Każdy, kto pozna, co cenne w tych wartościach, i dozna przy tym silnych wzruszeń, nie pozostanie wobec owych wartości obojętny: będzie je otaczał respektem, a zarazem zwalczał to wszystko, co służy ich zniszczeniu lub co pozostaje z nimi w niezgodzie. Stąd przeżywanie wartości staje się zarazem odskocznią do wartościowania, w którym stopniowo rozszerza się skala ocen pozytywnych i negatywnych, oraz do wartościowania działania.

Przeżycie jest więc przejawem stosunku podmiotu do wartości moralnych, społecznych, politycznych, estetycznych, naukowych. Stosunek ten nie jest pojmowany jednolicie. Są mianowicie autorzy wyraźnie oddzielający procesy poznawcze — jako instrumentalne — od procesów wartościowania — jako kierunkowych, są jednakże i tacy, według których nie można tych procesów oddzielić od siebie. Między innymi J. Reykowski zdecydowanie kojarzy ze sobą procesy orientacji z procesami wartościowania. Píše on mianowicie, że „[...] postęp w zakresie prospołecznego zachowania jest związany z rozwojem sieci poznawczej”. Pod-

kreśla przy tym, że „[...] co najmniej dwa ważne zjawiska wchodzą tu w grę: powstanie „struktury ja” (niezbędny warunek reagowania na stan potrzeb osób podobnych) oraz rozwój myślenia operacyjnego (niezbędny warunek funkcjonowania normy sprawiedliwości)”, Reykowski, 1976). Przypomnijmy, że w pedagogice pogląd integrujący procesy poznawcze i emocjonalno-wartościujące reprezentował Bogdan Nawroczyński.

Podzielając od lat podobne zapatrywanie i nie wprowadzając linii demarkacyjnej między nauczaniem a wychowaniem, zastanawiałem się często nad tym, dlaczego to przeżywanie różnych wartości pozostawia tak trwałe ślady nie tylko w dziedzinie poznania, lecz także w przekonaniach i postawach człowieka. Doszedłem do tego, że w przeżyciu ludzkim, którego źródłem są różne wartości, przejawiają się zarówno pierwiastki intelektualno-poznawcze, na siłę przeżycia ma bowiem wpływ znajomość danych wartości, jak i emocjonalno-wolicjonalne, które wyraźnie dominują tylko w punkcie kulminacyjnym przeżycia. W ten sposób w przeżyciu manifestuje się postawa dwustronnego zaangażowania: procesy poznawcze dostarczają racji rozumowych, procesy emocjonalne zaś sprawiają nam satysfakcję uczuciową, gdy są pozytywne, lub budzą uczucie przykrości i dezaprobaty, gdy pozostają w niezgodzie z naszym systemem wartości. Stwarza to płaszczyznę wystarczającą do określenia własnego stosunku do wartości, a zarazem do wynikających z tej oceny pobudek do działania.

Żaden z przedmiotów nauki szkolnej nie stwarza takich możliwości rozbudzania uczuć, jak literatura. Możliwości te rzadko są jednak w pełni wykorzystywane, zdarza się również, że nauczanie literatury może zniechęcać młodzież do obcowania z nią. Dzieje się tak dlatego, że nie wszyscy nauczyciele posiadli sztukę organizowania przeżyć młodzieży szkolnej na kanwie dzieła literackiego. Jest to uwarunkowane faktem, że zarówno w kształceniu nauczycieli języka polskiego, jak w poradnikach metodycznych dzieło literackie traktuje się z reguły jak przedmiot poznania, możliwie pogłębionego, a nie jako przedmiot przeżycia literackiego. Taki punkt widzenia byłby słuszny w przypadku, gdybyśmy kształcili przyszłych literatów, ale nie nauczycieli. Jest to do pewnego stopnia potrzebne i nauczycielom, ale jeszcze ważniejsze jest przyzwyczajenie nauczycieli do traktowania dzieła literackiego jako źródła wartości — estetycznych i moralnych, które poprzez procesy doznawania wzruszeń mają zasilać i uszlachetniać system wartości poszczególnych uczniów.

W ostatnich latach zainteresowanie stroną emocjonalną procesu nauczania literatury zaczyna wzrastać. Jednocześnie pojawiają się pierwsze doniesienia o próbach zastosowania nowej strategii do budowy lekcji. W klasach początkowych strategię tę zastosowali J. J. Galantowic (1972),

w klasach wyższych szkoły podstawowej — B. Miluska, B. Komorowski (1973) i H. Kwiatkowska (1979). Poza lekcjami strategia ta znajduje zastosowanie w pracach kół zainteresowań, zwłaszcza literackich, teatralnych i filmowych.

Główne ogniwa lekcji lub innych zajęć mogą być w tym przypadku następujące:

- część wstępna nawiązująca do utworu,
- informacje o utworze i jego autorze,
- ekspozycja utworu,
- analiza i interpretacja utworu,
- dyskusja na temat podstawowych wartości utworu,
- aktywność własna uczniów wyrażająca główną ideę utworu.

Podstawową częścią tej lekcji, zajmującą najwięcej czasu, jest ekspozycja — jednorazowa lub dwukrotna — dzieła literackiego. Jej umiejętne przeprowadzenie, z wykorzystaniem wszelkich możliwych środków artystycznych i technicznych, decyduje o sile i głębi przeżycia, rozstrzyga więc niejako sprawę dalszych części lekcji.

W końcowych częściach lekcji, gdy i nauczyciel, i uczniowie pozostają pod wrażeniem świeżo przeżytych wartości, następuje ich pogłębienie przez analizę i interpretację dzieła oraz wyrażenie przez młodzież jej własnego doń stosunku. Plan powyższej lekcji przewiduje w zakończeniu jakąś formę ekspresji, zależną od rodzaju dzieła, np. dodatkową lekturę, dramatyzację, śpiew, rysunek czy ekspresję ruchową. Chodzi o to, aby w ten czy inny sposób młodzież wyraziła akceptację głównej idei utworu — przeżytego i przemyślanego w gronie rówieśników, co nie może pozostać bez wpływu na kształtowanie się systemu wartości jako podstawy oceniania ludzi oraz dzieł przez nich tworzonych (Okoń, 1971).

VII. DZIAŁANIE I AKTYWNOŚĆ PRAKTYCZNA

Koncepcja kształcenia wielostronnego opiera się na założeniu, że rozwój osobowości człowieka dokonuje się przez jego bogatą i zróżnicowaną aktywność intelektualną, emocjonalną i praktyczną. O ile jednak literatura może wywierać silny i bezpośredni wpływ na intelekt i uczucia wychowanków, o tyle inaczej rzecz się ma z działaniem. Tu bezpośredni wpływ należy do tych przedmiotów, głównie przyrodniczych, gdzie teoria znajduje bezpośrednie zastosowanie w działaniach praktycznych. Nie wykluczając i w przypadku literatury tych możliwości, powiemy, że może ona wywierać głównie pośredni wpływ na działalność praktyczną młodzieży. Mianowicie nauczanie literatury, podobne do wyżej

opisanego, może sprzyjać nagromadzeniu energii, która jest niezbędna w działaniu. Proces ten wybitny polski fizjolog Jan Mazurkiewicz (1930) tłumaczył tak, że pod wpływem doznań emocjonalnych powstają w naszej korze swoiste ślady, zwane engramami uczuciowymi. Zdaniem Mazurkiewicza, te właśnie engramy są swoistymi rezerwuarami energii.

Tak więc energia nagromadzona pod wpływem doznań literackich może znaleźć ujście w czynach przez te doznania zainspirowanych. Dzieje się tak wówczas, gdy uczniowie biorą udział w komunikacji językowej, w działalności literackiej w szkole i poza szkołą, w czynach na rzecz ochrony środowiska naturalnego, upiększania szkoły i jej otoczenia, gdy świadczą na rzecz innych stając się krwiodawcami, gdy pomagają tym, którym ta pomoc jest potrzebna. A może również znajdować ujście i takie, gdy nawet nie domyślamy się, że idee czerpane z literatury pięknej znalazły swoje urzeczywistnienie w czynach młodych ludzi.

LITERATURA CYTOWANA

- BORTNOWSKI S., Nauczycielskie losy. „Życie Literackie” 1979, nr 41.
- DOROSZEWSKI W., O zagadnieniach i zadaniach językoznawstwa. „Nauka Polska” 1971, nr 6.
- GARAUDY R., L'églisme, le communisme et les chretiens. Editions Sociales, Paris 1949.
- GALANT J., Proces dydaktyczno-wychowawczy na lekcjach w klasach I—IV. PZWS, Warszawa 1972.
- KEPIŃSKI A., Melancholia. PZWL, Warszawa 1974.
- KOMOROWSKI B., Z badań nad wpływem literatury pięknej na postawy młodzieży szkół podstawowych. „Studia Pedagogiczne” 1973, nr 25.
- KOTARBIŃSKI T., Niektóre postulaty humanistyki. „Nowa Kultura” 1961, nr 11.
- KRZYŻANOWSKI J., Literatura w szkole średniej. „Nowa Szkoła” 1961, nr 1.
- KWIATKOWSKA H., Rola poznania w przeżyciach literackich. „Studia Pedagogiczne” 1979, nr 41.
- MAZURKIEWICZ J., Zarys fizjologicznej teorii uczuć. Warszawa 1930.
- MATIUSZKIN A., Problemnyje situacii w obuczenii. „Pedagogika”, Moskwa 1972.
- OKOŃ W., Podstawy wykształcenia ogólnego. Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.
- OKOŃ W. (red.), System dydaktyczny. PZWS, Warszawa 1971.
- REYKOWSKI J., Rozwój sieci poznawczej a zachowanie allocentryczne. „Studia Psychologiczne” 1976, tom. XV.
- SZYSZKOWSKI W., Analiza dzieła literackiego w szkole. PZWS, Warszawa 1964.
- WÓJCICKI K., Cele i charakter nauczania literatury polskiej w szkole średniej. Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie. Książnica Atlas, Warszawa 1925.

MANYSIDED INSTRUCTION OF LITERATURE

WINCENTY OKOŃ

Summary

The article presents a concept of many-sided instruction of literature. The concept originated from W. Okoń's ideas which were then developed by a number of Polish educators and can now be said to find wider and wider application at various educational levels. It bases on the assumption that the learner's personality forms an indivisible whole. With the end to ensure its harmonious and internally consistent development, it is indispensable for the educational process to take into consideration all of its basic functions which determine the developmental process. The functions are

- getting to know the world and one's own self,
- experiencing the world and values functioning in it,
- changing the world and one's own self.

Getting to know the world and one's own self is twofold. The learner acquires the knowledge of the world and of man which has been accumulated by the humanity and does this by using a big number of various sources of the ready-made knowledge or he discovers new areas of knowledge when solving cognitive and practical problems. Both ways are of a considerable significance for the personality development. The article, however, stresses the special values of the problem-solving instruction of literature.

Experiencing values and creating them is usually neglected at all the educational levels. The article points to its particular importance for the formation of the system of values which guides the individual in his activities and contributes to the development of critical evaluation and to the development of attitudes. In the process of experiencing and creating moral, aesthetic and social values cognitive and emotional factors interrelate.

Changing the world calls for a deep knowledge of what the individual is to create or transform. Knowledge, however, stops to be a dormant capital in the process but becomes immediately useful for technical or artistic creativity as well as for production processes. At the same time individual, self-dependent work aimed at bringing about changes in the environment contributes to the personality development, helps to develop initiative and ingeniousness, teaches systematic work, forms will and character.

Translated by Wincenty Okoń