

## WZÓR LITERACKI W KSZTAŁCENIU SPRAWNOŚCI JĘZYKOWEJ

Wypowiedź wypada rozpocząć od kilku wyjaśnień pozwalających usytuować temat rozważań w obrębie tak obszernego problemu dydaktycznego, jakim jest kształcenie sprawności językowej. Otóż: dotyczyć one będą tych aspektów kształcenia, które, najogólniej rzecz ujmując, wiążą się z rozwijaniem twórczej ekspresji werbalnej dziecka. Na boku pozostanie cała problematyka doskonalenia tzw. sprawności systemowej<sup>1</sup> czyli zapoznawanie ucznia z opisem struktury języka, z normami językowo-stylistycznymi dotyczącymi leksyki, fleksji, składni itp. Zagadnienia te wielokrotnie omawiane w różnych pracach metodycznych stanowią oczywiście niezbędny kontekst niniejszych wywodów, ale nie będą tu rozwijane, choć mogą się pojawić w postaci koniecznych odwołań.

Przedmiotem refleksji staną się natomiast takie działania dydaktyczne, które zmierzają do rozwijania sprawności językowej pojmowanej jako naturalne, swobodne, niewymuszone posługiwanie się mową, mające u swych podstaw:

— znajomość różnych kodów językowych, głównie kodu rozbudowanego<sup>2</sup>,

— opanowanie podstawowych funkcji języka i „umiejętności korzystania z nich zależnie od okoliczności mówienia tego, co się chce powiedzieć”<sup>3</sup>,

— kompetencję komunikacyjną umożliwiającą z bogactwa języka czerpać te środki, które pozwalają jednocześnie „rozkazywać i informować, opisywać i poetyzować, tworzyć piękno i wyjaśniać i spełniać te wszystkie i wiele funkcji, podtrzymując kontakt z drugim człowiekiem”<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Por. S. Grabiec, *Społeczne i sytuacyjne uwarunkowanie zachowań językowych*, w: *Poradnik metodyczny dla nauczycieli szkół polonijnych*, Lublin 1980.

<sup>2</sup> B. Bernstein, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Red. G. W. Shugar, M. Smoczyński, Warszawa 1900, s. 565 i dalsze.

<sup>3</sup> J. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1966, s. 153

<sup>4</sup> J. Bruner, *op. cit.*, s. 153.

Tak pojmowana sprawność bliska jest temu, co charakteryzuje twórczość werbalną. Zarówno badania psychologiczne jak i lingwistyczne wskazują na to, że u wszystkich ludzi istnieje wrodzona potencjalna potrzeba wyrażania siebie, prowadząca do zdolności tworzenia<sup>5</sup>. Szkoła zatem winna być zobligowana do rozwijania i kształcenia także tych aspektów sprawności językowej.

W świetle powyższych konstatacji środki i sposoby pozwalające szkole wywiązywać się z tych zadań nabierają szczególnej wagi. Trzeba zresztą przyznać, że nurt działań dydaktycznych, zmierzających do stwarzania sytuacji, które wymagają różnych użyć języka, powoli zyskuje sobie prawo obywatelstwa także i w naszej szkole, choć na razie chyba częściej w publikacjach metodycznych niż w praktyce. Mamy tu na myśli te poczynania, które organizują doskonalenie mowy dziecka poprzez wykorzystanie przeżyć, doświadczeń życiowych i działania dla wyzwolenia wewnętrznej potrzeby ekspresji. Połączone z ćwiczeniami uczniów w różnorodnych rolach społecznych (pisarzy, dziennikarzy, krytyków, recenzentów itp.) stają się bodźcem dla ich twórczej działalności językowej. Mowa tu o tzw. metodzie praktyki pisarskiej, realizującej się podczas pracy techniką swobodnych tekstów<sup>6</sup>.

Wydaje się jednak, że twórcze działania językowe wymagają także i innego bodźca. Rozpatrując dzieje pojęcia „twórczość” W. Tatarkiewicz pisze, że wszystkie wytwory człowieka są w jakiś sposób podobne do tego, co bywało przedtem, i w jakiś sposób niepodobne<sup>7</sup>, czyli w każdym działaniu twórczym obok nowości odnaleźć można pewne elementy naśladowania. W podobny sposób psychologia wieku dziecięcego traktuje twórczą aktywność dziecka, wymieniając jako jedną z jej podstawowych cech naturalną skłonność do naśladowania<sup>8</sup>. Jeśli do tego dodać wypowiedź C. Freineta, twórcy Nowoczesnej Szkoły Francuskiej, że: „dziecko kształtuje i wzbogaca swój język tylko wtedy, gdy słyszy wkoło siebie ludzi mówiących językiem doskonałym i gdy czyta mistrzów naszego słowa”<sup>9</sup>, to niejako automatycznie pojawia się problem funkcji wzorów w twórczej ekspresji językowej i rola naśladowania w jej kształceniu.

<sup>5</sup> Zob. Z. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*. Przekład I. Wojnar, Warszawa 1976. Zob. też: N. Chomsky, *Preliminaria metodologiczne*, w: *Lingwistyka a filozofia. Współczesny spór o filozoficzne założenia teorii języka. Wybór tekstów i opracowanie B. Stanosz*, Warszawa 1977, s. 183—256.

<sup>6</sup> A. Dyduchowa, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, w: *Przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w kl. VI dziesięcioletniej szkoły średniej*. Red. E. Polański, Katowice 1980, s. 29—33, także: Z. Kłakówna, J. Waligóra, *Literatura w szkole widziana inaczej*, KAW, Kraków 1981.

<sup>7</sup> W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa 1976, s. 303.

<sup>8</sup> R. Gloton, C. Clero, op. cit., s. 60.

<sup>9</sup> C. Freinet, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Wrocław 1976. Przekład H. Semenowicz. Wybór i opracowanie A. Lewin i H. Semenowicz.

Jak wiadomo, język człowieka zmienia się w ciągu jego życia wraz z nowymi doświadczeniami, wiedzą i przyjmowaniem nowych ról społecznych<sup>10</sup>. Badania socjolingwistyczne dowodzą, że w miarę wchodzenia w życie społeczności jednostka jest poddawana wpływowi coraz to innych grup o dużych możliwościach wywierania nacisku na używaną przez nią odmianę językową. Tak więc i język dziecka w wieku szkolnym, czyli język ucznia, ulega bardzo różnym wpływom. Wymienić tu trzeba: język środowiska pozaszkolnego (z językiem rodziny, środowiska rówieśniczego, z oficjalnym językiem codziennym, z językiem środków masowego przekazu) oraz język szkoły z różnymi jego odmianami, takimi jak na przykład język wiedzy, język literatury, język nauczyciela — nie tylko polonisty, język współuczniów itd. Ta wielorakość wpływów jest faktem, a dla dziecka każda z tych odmian językowych jest swego rodzaju wzorem. Wystarczy zdać sobie z tego sprawę, aby zrozumieć, jak trudne zadanie staje przed polonistą, który tak musi kierować edukacją językową dziecka, aby, mimo bardzo różnorodnych wpływów, wypowiedzi dziecięce zarówno poddawały się rygorom frazeologicznym, składniowym i stylistycznym, jak i zachowały indywidualne cechy języka osobniczego, jak wreszcie odznaczały się inwencją twórczą. Problem to tym bardziej złożony, że, jak wynika z badań i obserwacji języka ucznia, wpływy różnorodnych zachowań językowych, nie sterowane świadomą interwencją dydaktyczną, prowadzą do biernego powielania wzorców, do powstawania wypowiedzi zunifikowanych, monotonnych i szablonowych, pełnych wytartych sloganów podręcznikowych lub niedostosowanych w swym kształcie językowym do sytuacji komunikacyjnej, w jakiej przychodzi im funkcjonować.

Na tym tle rysuje się więc kwestia stosunku dydaktyki kształcenia sprawności językowej do owych wzorów, a w niniejszych rozważaniach centrum uwagi staje się wzór literacki i jego wpływ na usprawnianie wypowiedzi dziecięcej.

Z pewnością sprawa warta jest dyskusji, zwłaszcza że poglądy na temat wpływu literatury na język ucznia pełne są znaków zapytania, wątpliwości, czasem wręcz kontrowersyjnych opinii. Wystarczy przytoczyć tu tylko wypowiedź doświadczonej polonistki, wypowiedź-pytanie, w którym zawarte są podstawowe niepokoje nurtujące nie tylko świadomego swjej roli nauczyciela, ale także dydaktyka zajmującego się profesjonalnie problematyką doskonalenia języka ucznia:

Wielka literatura [...] jest bardzo odległym w czasie i wymiarze wzorcem. Trudno się do niej przymierzyć; trafność, celowość lub barwność sformułowań

---

<sup>10</sup> Z. Bokszański, A. Piotrowski, M. Ziółkowski, *Socjologia języka*, Warszawa 1970, s. 72.



budzi podziw, ale czy chęć naśladowania? I w jakiej w ogóle mierze to jest możliwe?<sup>11</sup>.

Mimo tych wątpliwości i niejako w odpowiedzi na nie (mając na uwadze początkowe ustalenia, dotyczące interesujących nas aspektów sprawności językowej) formułujemy tu tezę, że wzór literacki powinien i może odgrywać pozytywną rolę w doskonaleniu umiejętności językowych dziecka. Takie jej sformułowanie oparte jest na przesłankach wynikających z penetracji literatury metodycznej oraz osiągnięć badawczych dziedzin pokrewnych, a także z kilkuletnich doświadczeń dydaktycznych autorki, związanych z opracowywaniem koncepcji metod kształcenia sprawności językowej.

Przyjrzyjmy się więc pokrótce owym przesłankom. Oto niektóre z nich.

Po pierwsze: Z badań psychologicznych jednoznacznie wynika, że bardzo ważnym czynnikiem adaptacji do świata jest naśladowanie. Jest ono tą formą aktywności, którą już od wieków przypisuje się dziecku, jako jego szczególną właściwość. Także zresztą funkcjonalna pedagogika twórczej aktywności<sup>12</sup> wiele uwagi poświęca właśnie naśladowaniu, w którym widzi jednak istotny czynnik konstruowania postawy twórczej dziecka. Według Glotona i Clero naśladowanie jako proces adaptacji do świata jest zdobywaniem świadomości samego siebie dzięki drugiemu człowiekowi i z jego pomocą. „Proces naśladowania u dziecka, bez względu na dziedzinę w jakiej się dokonuje, zawsze ma charakter interpretacji osobistej elementów rzeczywistości zewnętrznej i nowego ustrukturywania tych elementów przez wprowadzenie oryginalnych układów”<sup>13</sup>. Z badań więc pedagogiki aktywnej wynika, że w naśladowaniu dziecięcym bardzo często duża odległość dzieli wzór od jego interpretacji, odległość dająca się mierzyć udziałem twórczej wyobraźni, twórczej inwencji w przestrukturowaniu uwewnętrznionego doświadczenia<sup>14</sup>. Wynika z tego, że naturalną właściwością dziecięcego naśladowania można sterować, można w odpowiedni sposób regulując działaniami dydaktycznymi spożytkować ją tak, aby wzór — także literacki — inspirował wyobraźnię dziecka a w konsekwencji także jego twórczą działalność werbalną.

Po drugie: Dziecko nie jest wprawdzie artystą, ale psychologiczne badania twórczości dziecięcej<sup>15</sup> potwierdzają, że twórczość i dziecka,

<sup>11</sup> M. Hernasowa, *Wybrane sposoby pracy nad stylistyczno-językowym kształtem wypowiedzi uczniów szkoły podstawowej*, w: *Kształcenie językowe w szkole*. T. 2, Red. M. Dudzik, Wrocław 1982, s. 7.

<sup>12</sup> R. Gloton, C. Clero, op. cit., s. 60—64.

<sup>13</sup> R. Gloton, op. cit., s. 63.

<sup>14</sup> R. Gloton, op. cit., s. 64.

<sup>15</sup> Mowa tu o badaniach B. F. Skinnera oraz M. Wallona, zrelacjonowanych w cytowanej już pracy R. Glotona, C. Clero, s. 64—71.

i artyści posłuszne są tym samym prawom. „Twórczość stanowi rezultat pracy ukrytej, skomplikowanej, często nieświadomej. Wyobraźnia dziecka, podobnie jak wyobraźnia artysty, pracuje na materiałach zdobytych z rzeczywistości zewnętrznej, które organizuje, porządkuje i przekształca z myślą o realizacji własnego projektu, o ekspresji wewnętrznego świata. Twórczość dziecka, podobnie jak twórczość artysty, stanowi wynik gry dialektycznej między umotywowaną obserwacją a spontaniczną wyobraźnią”<sup>16</sup>. Warto więc chyba w trakcie analizy dzieła literackiego odkrywać przed dzieckiem to, co stanowi fundament postawy twórczej. Ukazywać, jak w tekście realizuje się wrażliwość na rzeczy i przeżycia, jak twórca dostrzega to, co niezwykle, subtelne, jak odkrywa różne potrzeby i niedostatki ludzi i rzeczy. Wskazywać, jak kojarzy wielość myśli z jednym zjawiskiem czy przedmiotem, jak potrafi dostrzec najdrobniejsze różnice w zjawiskach, przedmiotach bądź ludziach, by lepiej uwydatnić ich oryginalność i indywidualność, jak wreszcie w tekście literackim funkcjonuje związek wielu elementów tworzących nową całość<sup>17</sup>.

Jednak warunkiem koniecznym tak pomyślanej pracy z tekstem literackim jest uprzednie ożywienie wyobraźni dziecięcej. Tylko bowiem projekcja własnych potrzeb i możliwości wyrażania siebie jest zdolna rozbudzić w dziecku ciekawość tego, jak tworzy ktoś inny.

Po trzecie: Tekst literacki jest, jak wiadomo, wykładnią różnych walorów języka, zarówno tych ściśle literackich (sprowadzających się do: łączenia składników rzeczywistości przedstawionej i jej interpretacji przy pomocy środków leksykalnych, morfologicznych i składniowych, do stylistycznej neutralności lub ekspresywności, bezobrazowości lub obrazowości bezpośredniej, obrazowości pośredniej czyli figuralności stylistycznej itp.)<sup>18</sup>, jak i tych wiążących się ze sprawnym władaniem mową, czy wreszcie gramatyczno-normatywnych. Współistnieją one w dziele, można więc i trzeba to współistnienie różnych aspektów tworzywa językowego pokazywać uczniom w trakcie kształcenia umiejętności odbioru dzieła literackiego oraz wykorzystać do doskonalenia umiejętności mówienia.

Po czwarte: Za wiązaniem analizy tekstu literackiego z kształceniem sprawności językowej przemawia również podstawowa zasada nauczania, która mówi o konieczności naturalnego integrowania treści kształcenia literackiego i językowego. Dzięki różnorodnym działaniom stylistycznym związanym z tekstami literackimi, dzięki projektowaniu roz-

---

<sup>16</sup> R. Głoton, C. Clero, op. cit., s. 68.

<sup>17</sup> Badania nad kryteriami postawy twórczej prowadzili: na terenie Północnej Kalifornii — prof. Guilford, w Uniwersytecie Pensylwania — prof. Lowenfeld, odkrywając osiem wymiennych cech wyróżniających jednostki twórcze od mniej twórczych.

<sup>18</sup> H. Markiewicz, *Główne problemy wiedzy o literaturze*. Wyd. Lit., Kraków 1980, s. 116.

maitych zabiegów transformacyjnych, budzących u ucznia refleksje nad cudzym (autora) i własnym sposobem wypowiedania się, nie tylko wydłuża się okres obcowania z dziełem, ale staje się ono bliższe, mniej transparentne. Praca z tekstami-wzorami doskonali więc w równej co najmniej mierze sprawność językową jak i umiejętność czytania i odbioru tekstu artystycznego oraz kształtuje wrażliwość estetyczną dziecka.

Po piąte: W tradycji ćwiczeń w mówieniu i pisaniu wzór literacki i jego naśladowanie jako sposób kształcenia języka dziecka był obecny od bardzo dawna. Poglądy na temat pozytywnej roli literatury w doskonaleniu sprawności wypowiedania przewijają się w dydaktyce ćwiczeń w mówieniu i pisaniu od wieku XVIII, poprzez wiek XIX i XX. Można wyróżnić w nich dwa podstawowe nurty. Jeden — wcześniejszy — łączy zasadzie: „wypracowania piśmienne [...] powinny być li tylko reprodukcją tego, co uczeń przez naukę zdobywa. Wszelka samodzielność [...] miejsca mieć nie może w pracach tego rodzaju. Nie jest bowiem udziałem umysłów młodzieńczych, ale ludzi dojrzałych”<sup>19</sup>, i prowadzi do stosowania w kształceniu języka ćwiczeń podobnych temu: „Przeczytaj następującą bajkę wolno, głośno i uważnie, przeczytaj ją następnie po cichu, ale z zastanowieniem, opowiadając ją wiernie z pamięci, posiłkując się raz po raz książką, odłóż książkę i napisz z pamięci to, coś czytał i opowiadał, potem popraw według książki”<sup>20</sup>. Drugi nurt — późniejszy — zmienia dość zasadniczo spojrzenie na wykorzystanie wzoru literackiego dla kształtowania języka ucznia, wiążąc praktyczne działania językowe dziecka z analizą dzieła literackiego. Tu koniecznie trzeba przywołać dorobek K. Wóycickiego, jako że to on właśnie w tamtych czasach najlepiej wyjaśnił związek między badaniem utworu a doskonaleniem umiejętności wypowiedania się ucznia. Swym poglądom na ten temat dawał wyraz nie tylko w rozważaniach teoretycznych, ale także w praktycznych rozwiązaniach swoich podręczników dla uczniów i nauczycieli<sup>21</sup>. We wstępie do *Stylistyki i rytmiki polskiej* mówi, że podstawową zasadą edukacji polonistycznej jest: „odwoływać się nieustannie do zdolności językowej ucznia, do jego praktyki codziennej, mowy mówionej, pisanej, do lektury, zaostbrać i wysubtelniać wrażliwość językową, przyzwyczajając do delikatnej analizy, doskonalić i rozszerzać w ten sposób umiejętność posługiwania się mową ojczystą, rozwijając jednocześnie zdolność myślenia i odczuwania w ogóle”<sup>22</sup>. Tej zasadzie podporządkowane są ćwiczenia stylistyczne zawarte w owym podręczniku, obejmu-

<sup>19</sup> R. Pleniewicz, *Encyklopedia wychowawcza*, T. 2, Warszawa 1982, s. 632.

<sup>20</sup> A. Jeske, *Mała stylistyka*, Poznań 1873.

<sup>21</sup> Mamy tu na myśli np. K. Wóycickiego *Stylistykę i rytmikę polską. Podręcznik dla szkoły i samouków*. Wyd. Gebethnera i Wolffa, 1917.

<sup>22</sup> K. Wóycicki, *Stylistyka i rytmika polska*, op. cit., s. IV.



jące swym zakresem najrozmaitsze zagadnienia związane z kształceniem między innymi takich umiejętności wysławiania się, jak: świadomość subtelnych różnic w znaczeniach pobocznych i wartości uczuciowej wyrazów, znajomość znaczeń przenośnych, świadomość stylistycznych funkcji czasu przeszłego w postaci dokonanej i niedokonanej oraz czasu teraźniejszego historycznego. Ćwiczenia ukazują funkcje stylistyczne nagromadzenia, stopniowania, hiperboli, szyku wyrazów w zdaniu, funkcje różnorodnych konstrukcji składniowych itd. Podstawę materialną tych ćwiczeń stanowią wyłącznie fragmenty różnorodnych tekstów literackich, niesłychanie precyzyjnie dobrane pod kątem wyrazistej ilustracji wszystkich interesujących zagadnień stylistycznych. Fragmenty owe opatrzone są wieloma ćwiczeniami analitycznymi oraz poleceniami redakcyjnymi, może niejednokrotnie zbyt drobiazgowymi, ale w przeważającej liczbie dobrze służącymi uświadamianiu uczniowi różnych możliwości konstruowania wypowiedzi w zależności od jej celu. Ćwiczenia te z jednej strony pozwalają wniknąć w artyzm utworu, z drugiej — w wyniku ich instrumentalnego charakteru — pozwalają wynieść z obserwacji tekstu, poza doznaniem estetycznymi, pewną świadomość stylistyczną, która ułatwia badane w tekście-wzorze środki zastosować w zgoła innych kontekstach. To zastosowanie sterowane jest obecnymi w zestawach ćwiczeniami o charakterze transformacyjnym i twórczym. Dla ilustracji warto przytoczyć choćby jeden zestaw ćwiczeń sterujących obserwacją wzoru, by uświadomić sobie zalety proponowanych przez Wóycickiego rozwiązań:

Na przykład fragmentowi *Ogniem i mieczem* H. Sienkiewicza towarzyszą:

### Ćwiczenia analityczne

— Wybierz z następującego przykładu bliskoznaczniki (chodzi o synonimy czasownika *iść*: *dreptał* (pan Michał), *postępował* (pan Podbipięta), *nadązał* (pan Zagłoba).

— Dodaj do odnalezionych tu synonimów czasownika *iść*, te, które przychodzą ci na myśl.

— Spróbuj określić różnice znaczeniowe między rozpatrywanymi w tym ćwiczeniu synonimami.

### Ćwiczenia o charakterze transformacyjnym

— Ułóż szereg zdań uwypuklających różnice znaczeniowe rozpatrywanych bliskoznaczników.

### Ćwiczenia całkowicie twórcze

— Przypomnij sobie, kto z twoich kolegów, znajomych *drepcze*, *kroczy*, *stąpa*<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> K. Wóycicki, op. cit., s. 20—21.

Są to ćwiczenia, które zapewne nie tylko pozwalały wzbudzać podziw dla pisarza, ale także ułatwiały rozwijanie czynnego języka ucznia w związku z analizą tekstu literackiego.

Interesujące z punktu widzenia niniejszych rozważań wydają się także towarzyszące ćwiczeniom, poprzedzające je lub podsumowujące, uwagi — wskazówki stylistyczne. Użytkownik języka odnajdzie w nich może zarówno elementy normy stylistycznej, jak i wiedzę o sposobach korzystania z niej w realizacji określonego celu wypowiedzi, a także wiedzę o nadawcy i odbiorcy tekstu oraz informację o wpływie tej wiedzy na kształt wypowiedzi. Tu także nasuwają się przykłady ciekawych propozycji ćwiczeń wysuwanych przez Wóycickiego w *Rozbiorze literackim*, doskonalących kompetencje komunikacyjne. Sugeruje on tam na przykład interesujące, twórcze wprowadki stylistyczne, których inspiracją są teksty literackie:

„Niech o pojedynku Bohuna z Wołodyjowskim opowiada: Bohun albo Wołodyjowski, albo Zagłoba”.

„Po analizie *Powrotu taty* niech dzieci opowiadają matce o powrocie ojca i napadzie zbójców” albo „niech zbójca tłumaczy towarzyszom, dlaczego puścił kupca”<sup>24</sup>.

Walorów tego typu działań dydaktycznych, pobudzających motywację do wypowiedzi związanych z tekstem literackim nie sposób także i dziś przecenić. Niezależnie od ocen, z jakimi spotkały się inne poglądy Wóycickiego na sposób poznawania dzieła literackiego w szkole, z całą pewnością jego propozycje w zakresie kształcenia sprawności językowej w oparciu o wzór literacki mogą dopomóc współczesnym w doskonaleniu sposobów tego kształcenia.

Po szóste: Pożyteczna dla rozważań możliwości wykorzystania wzoru literackiego dla kształcenia swobody mowy może okazać się penetracja współczesnych doświadczeń z tego zakresu w innych krajach. Jak do tej sprawy podchodzi na przykład szkoła francuska, o której wiemy skądinąd, że posiada duże tradycje działań na rzecz odnowy wychowania. Okazuje się, że w doskonaleniu sprawności językowej ucznia odgrywają tam niepoślednią rolę poczynania dydaktyczne, których istotą jest naśladowanie i transformacja wzorów. W wielu szkołach francuskich obok podręczników do literatury i gramatyki funkcjonują tzw. *cahiers de travaux pratiques*, czyli po prostu zeszyty do ćwiczeń w redagowaniu różnorodnych tekstów. Zeszyty te zawierają krótkie fragmenty tekstów wybitnych pisarzy, stanowiące przykłady sztuki celnego, świadomego używania środków językowych do wyrażenia rozmaitych treści, stanowiące wyraziste przykłady realizacji podstawowych funkcji języka od komuni-

---

<sup>24</sup> K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli*, Wyd. Gebethner i Wolff, Warszawa, 1921, s. 95.



katywnej do poetyckiej włącznie. Teksty dotyczą różnych kręgów tematycznych. Przykładowo, w klasie piątej zgrupowano je wokół następujących tematów:

- Parki i ogrody (tam opisy: parku, ogrodu, sadu).
- Opowiadania (*science-fiction*) tam opowiadania o podróży na księżyc, o podróży w przestrzeni kosmicznej.
- Historie o zwierzętach (*Kot i mysz, Śmierć wydry*).
- Niepogoda (*Czerwcowe burze, Dzieci brzydkiej pogody*).
- Widowiska na świeżym powietrzu (*Gracze w kręgle, Zakończenie wyścigu Dookoła Francji itd.*)<sup>25</sup>.

Wśród autorów owych tekstów — takie nazwiska: George Sand, Victor Hugo, Roger Martin du Gard, Paul Valéry, André Gide. Simone de Beauvoir i wiele innych nazwisk znanych, dawniejszych i współczesnych pisarzy francuskich.

Tekstom towarzyszą różnorodne ćwiczenia i polecenia, a to kierujące uwagę na słownictwo charakterystyczne dla wyrażanych myśli, to sugerujące obserwację budowy zdań, czy wreszcie zwracające uwagę na elementy kompozycji tekstu. Ich cechą znaczącą jest to, że nie pozwalają uczniowi poprzestać na etapie obserwacji wzoru, co mogłoby prowadzić do mechanicznego zapamiętania wyjętych z cudzej wypowiedzi słów, zwrotów czy zdań. Zawierają zawsze element transformacji i prowadzą do twórczych poszukiwań.

Jak wygląda karta z takiego zeszytu do ćwiczeń? Przyjrzyjmy się dla przykładu zestawowi ćwiczeń towarzyszących fragmentowi *Baśni tysięcy i jednego ranka* autorstwa Colette, pt. *Zakończenie Tour de France*, który opowiada o ostatnim przed metą odcinku wyścigu kolarskiego. Narrator, jadący w samochodzie towarzyszącym kolarzom, jest świadkiem wyścigu. W tekście wyodrębnić można opis ostatniego odcinka trasy, opis zawodników i ich nadludzkiego wysiłku, opis tłumu i jego reakcji. Ćwiczenia do tego tekstu brzmią (w tłumaczeniu roboczym):

- Odpowiedz, jakie wrażenie wywarło na tobie to opowiadanie.
- Podkreśl na czerwono słowa i wyrażenia, które oddają wysiłek i podniecenie zawodników. Podaj równoważniki słowa *rywalizować*.
- Podkreśl na niebiesko słowa i wyrażenia oznaczające tłum i określające jego reakcje. Podaj inne synonimy wyrazu tłum oraz synonimy rzeczowników nazywających reakcje zbiegowiska widzów.
- Zakreśl na zielono opisy zawarte w tym opowiadaniu.
- Zbadaj strukturę zdania: *Widziałem przejeżdżających przed nami, natychmiast pochłanianych przez gęste tumany kurzu, trzech, szczupłych zawodników; plecy czarne i żółte z czerwonymi cyframi, trzy istoty jak gdyby bez twarzy, kręgosłup w tuk, głowa pod białą czapeczką przy kolanach*. Zaznacz na czerwono

---

<sup>25</sup> *Redaction 5. Cahier de travaux pratiques* par G. Villard et S. Villard, Paris 1972.

znak interpunkcji, który dzieli je na dwie części. Oddziel czerwonymi kreсками cztery człony zdania zestawione obok siebie, które potęgują nastrój.

— Zbuduj analogiczne zdania opisujące inną scenę sportową z wartkim przebiegiem zdarzeń<sup>26</sup>.

Zawsze także podsuwa się uczniowi po takiej serii ćwiczeń tematy do samodzielnego zredagowania, w których rozwijaniu mogą wykorzystać w sposób twórczy obserwacje poczynione w trakcie rozwiązywania ćwiczeń analitycznych. Tu znajdziemy takie:

-- Opowiedzcie o partii gry w kule (albo rzutu do celu lub kręgli), której byliście uważnymi i rozbawionymi widzami.

— Poszliście na stadion, gdzie zobaczyliście interesujący mecz. Ożywcie tę grę na nowo w opisie<sup>27</sup>.

Wszystkie przytoczone tu ćwiczenia łączą wypowiedź literacką z wypowiedzią dziecka opartą na jego doświadczeniu życiowym. Mają z pewnością charakter kreatywny, gdyż pobudzają swobodną ekspresję poprzez obserwację i transformację elementów budowy i języka wzoru, z pewnością także mogą dobrze przygotować ucznia do prób własnej praktyki pisarskiej.

Dwa ostatnie argumenty przemawiające za słusznością tezy o przydatności wzoru literackiego w kształceniu sprawności językowej mają, jak łatwo zauważyć, charakter pragmatyczny i sygnalizują problemy związane z technikami i sposobami tego kształcenia. Rozważania niniejsze nie będą jednak tych zagadnień szerzej rozwijać. Ich praktyczną egemplifikację znaleźć można w niektórych publikacjach metodycznych<sup>28</sup>, a także na przykład w podręcznikach wdrożeniowych do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy IV i VI szkoły dziesięcioletniej<sup>29</sup> (niestety, nie opublikowanych drukiem), które do doskonalenia sprawności mowy wykorzystują obok innych metod właśnie analizę i twórcze naśladowanie wzorów.

Na zakończenie warto jedynie podkreślić, że wszystkie zasygnalizowane wyżej argumenty, przemawiające za wykorzystaniem tekstów lite-

<sup>26</sup> Ibidem, s. 14.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 15.

<sup>28</sup> A. Dyduchowa, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, op. cit., s. 20—28 oraz teże: rozdział pod takim samym tytułem, w: *Nauczanie języka polskiego w klasie 5*. Red. B. Chrzastowska, E. Polański, WSiP Warszawa 1985; także wykłady NURT-u; A. Dyduchowa, B. Dyduch, A. Witkowska, Z. Uryga *Oświata i Wy-chowanie*, Warszawa 1981, z. 8 i 9.

<sup>29</sup> A. Dyduchowa, Z. Uryga, *Od zabawy do rozmowy. Podręcznik do ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu dla klasy IV dziesięcioletniej szkoły średniej*, Wydanie wdrożeniowe, Warszawa 1979 oraz A. Dyduchowa, H. Krzyżak, *Sztuka mówienia i pisania. Podręcznik do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla kl. VI dziesięcioletniej szkoły średniej*. Wydanie wdrożeniowe, Warszawa 1980.

rackich do kształtowania sprawności mowy, eksponują to, co dla tej metody pracy jest najważniejsze:

— kreatywny, twórczy charakter inspirowanych wzorem przynależnych jej ćwiczeń,

— ich związek z praktycznymi operacjami językowymi wykorzystującymi swoiste doświadczenia, przeżycia i aspiracje dziecka.

Wypowiedź powyższa nie wyrokuję także o skuteczności proponowanych działań, choć warto dla porządku odnotować pojawiające się tu i ówdzie stwierdzenia, że efektywność kształcenia języka jest stosunkowo niska „gdy terenem działania dydaktycznego jest głównie tekst literacki”<sup>30</sup>. Przywołując jednak zdanie J. Brunera: „W pedagogice [...] wypróbowywanie metod polega czasami nie tyle na sprawdzaniu ich skuteczności, co na badaniu sposobów ich zastosowania”<sup>31</sup>, postulować raczej należy podejmowanie badań, ukazujących, czy i w jaki sposób szkoła korzysta z możliwości kształcenia języka ucznia w trakcie analizy tekstu literackiego. Tym bardziej że jest to w końcu jedna spośród wielu możliwości. Metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów (także literackich) to wszak tylko jedna z metod kształcenia sprawności językowej.

## A LITERARY MODEL IN THE TRAINING OF LINGUISTIC PROFICIENCY

### Summary

The paper deals with these aspects of the training of linguistic proficiency which expose the role of models in a child's creative verbal expression as well as that of imitation in the teaching of speech.

The author formulates a thesis according to which a literary model can and ought to play an important part in the forming of a pupil's linguistic competence.

The above-mentioned thesis is based upon following reasons:

Firstly — both pedagogical and psychological studies bear evidence to the fact that it is possible to steer the nature of the children's inclination to imitate in such a way that a model — a literary one among others — may inspire the imagination of a child and in consequence his creative verbal activity.

Secondly — manifold observations of the creative activity of children permit us to come to the conclusion that a child's creativeness is similar to that of an artist. Therefore it is worth while to expose the nature of a creative attitude to children in the process of an analysis of literary work at school.

Thirdly — a literary text is a form of the manifestation of different linguistic values so that we are able to show the pupils this coexistence of various aspects

---

<sup>30</sup> Por. np. M. Dudzik, *Badania eksperymentalne nad bogaceniem słownictwa w zakresie wyrażania uczuć i wartości w nauczaniu języka ojczystego*, w: *Kształcenie językowe w szkole*, T. 2, Red. M. Dudzik, Wrocław 1982, s. 37.

<sup>31</sup> J. Bruner, op. cit., s. 174.



of language during the process of the training of the receipt of literary work; we may also use it in order to develop their linguistic proficiency.

In the fourth place — an elementary principle of teaching recommends the necessity of the natural integrity between linguistic and literary training. It is an argument for the connecting an analysis of a literary model with the training of linguistic proficiency.

In the fifth place — the use of a literary model and its imitation in the teaching of both speaking and writing has had a long tradition in Poland.

In the sixth place — the experience of the modern didactics of a mother tongue all over the world (e.g. in France) testifies to the good results of such actions in the training of linguistic proficiency which consist in both the imitation and the transformation of models.

## ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБРАЗЕЦ В ВЫРАБОТКЕ ЯЗЫКОВОГО УМЕНИЯ

### Резюме

Статья посвящена тем аспектам совершенствования языкового умения, которые экспонируют функции образцов в творческой вербальной экспрессии ребенка и роль подражания в развитии речи.

Автор выдвигает тезис, что в совершенствовании языковых знаний ученика большую роль может и должен сыграть литературный образец. Этот тезис опирается на следующие предпосылки:

Во-первых: из психологических и педагогических исследований вытекает, что естественной особенностью детского подражания можно управлять таким образом, чтобы образец — в том числе и литературный — влиял на воображение ребенка, а в итоге: его творческую вербальную деятельность.

Во-вторых: разнообразные наблюдения над детским творчеством позволяют сделать заключение, что творчество и ребенка и художника подлежат тем же закономерностям. Таким образом следует в школьном анализе литературного произведения открывать перед учеником то, что является основой творческого подхода.

В-третьих: литературный текст содержит в себе разные аспекты языка и это сосуществование разных аспектов языка можно демонстрировать ученикам в процессе восприятия литературного произведения, используя его для совершенствования речи.

В-четвертых: необходимость сочетания анализа литературного образца и развития языковых умений подтверждается основным принципом обучения, состоящим в естественной интеграции литературного и языкового обучения.

В-пятых: в польской традиции упражнений по речи и письму литературный образец и подражание ему как эффективный метод обучения языку применяется уже давно.

В-шестых: опыт современной дидактики родного языка в других странах (напр. во Франции) подтверждает эффективность таких методов развития языковых умений, сущность которых — подражание и трансформация литературных образцов.