

ROLA METODY PRAKTYKI PISARSKIEJ W PROCESIE WYCHOWANIA LITERACKIEGO UCZNIÓW STARSZYCH KLAS SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Praktyka pisarska jako metoda nauczania prezentowana była dotąd przede wszystkim w kontekście zagadnień dotyczących rozwijania sprawności językowej dzieci¹. Na tym miejscu podejmiemy próbę zaakcentowania innych aspektów oferowanych przez nią możliwości. Na początku jednak wypada przypomnieć, iż metoda ta zakłada aktywizację twórczych dyspozycji uczniów i zasadza się — generalnie rzecz biorąc — na wprężeniu w służbę nauczania naturalnych potrzeb ludzkich, do których należą potrzeba ekspresji przeżyć i kontaktu z innymi ludźmi². Została ona pomyślana jako wielka zabawa dzieci w literatów, dziennikarzy, krytyków literackich, filmowych, teatralnych, a także badaczy literatury i organizatorów życia kulturalnego. Związana jest zatem z ćwiczeniem różnych ról społecznych i wobec tego stwarza sytuacje wymagające najróżniejszych użyć języka, co pozwala jej uczestnikom aktywnie, poprzez własne doświadczenie poznawać wynikające z nich problemy³.

Odpowiednio do tak sformułowanych założeń praktyki pisarskiej w szkole, za punkt wyjścia charakterystycznych dla niej poczynań dydaktycznych dobrze jest przyjąć swobodny tekst. W pedagogice jest on znany jako jedna z najbardziej wyemancypowanych technik Freinetow-

¹ Najobszerniej wypowiedziała się na ten temat A. Dyduchowa w szkicu: *Cwiczenia w mówieniu i pisaniu*, w: *Przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w klasie VI powszechnej szkoły średniej (wersja wstępna)*, Katowice: Uniwersytet Śląski 1980; zob. także: „Oświata i Wychowanie” 1981, nr 8/474, wkładka NURT. „Język Polski” nr 2; Z. A. Klakówna, *Kształcenie sprawności językowej metodą praktyki pisarskiej*, „Oświata i Wychowanie” 1982, nr 17 (498).

² Szersze tło pedagogiczne tej problematyki zarysowują prace: R. Gloton, C. Ciero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976; H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Wrocław 1976.

³ Szerzej omawiam ten problem w artykule pt. *W poszukiwaniu koncepcji kształcenia sprawności językowej* złożonym do druku w „Roczniku Naukowo-Dydaktycznym” WSP Kraków. Artykuł ten jest pomyślany jako teoretyczne wprowadzenie do monograficznego opracowania metody praktyki pisarskiej.

skich⁴. Nie będziemy się tu jednak bliżej zajmować problematyką swobodnego tekstu. Zaznaczyć trzeba natomiast wyraźnie, iż systematyczne uprawianie go przez dzieci jest warunkiem sprzyjającym uzyskaniu prac, które stanowią materiał egzemplifikujący rozważania przedstawiane w niniejszej publikacji. Przyzwyczajenie uczniów do wypowiadania myśli w swobodnych tekstach — często równoznaczne z poezjowaniem⁵ — wyzwała w nich bowiem rodzaj „gotowości pisania”, związanej konsekwentnie z coraz większą pewnością i biegłością w odnajdywaniu werbalnego wyrazu dla adekwatności ekspresji przeżyć, a więc z coraz większą kompetencją komunikacyjną. Gotowość owa przeradza się z czasem w dążność do świadomego kreowania takich światów fikcyjnych⁶, co do których samo dziecko nie ma wątpliwości, iż zostały one od początku do końca zmyślane. Wypowiedzi te z pozoru nie są bowiem podparte żadnym konkretnym doświadczeniem własnych małych autorów. Są one natomiast — jakby powiedział Faye — „eksperymentowaniem myśli na życie”⁷. W rezultacie powstaje dziecięca twórczość, którą trudno byłoby już kwalifikować jako swobodne teksty *sensu stricto*, jakkolwiek w nich właśnie należy szukać początków interesujących nas w tym miejscu prób. Chodzi tu o opowiadania — dalej będziemy je nazywać „dziecięcymi fikcjami” — w których pierwszoplanową rolę odgrywa fantazja, zaś stosunek autorów do własnych tekstów waha się między zachowaniami o charakterze zabawy i powagi⁸. Podkreślmy, że utrzymywanie równowagi w balansowaniu na krawędzi zabawy w twórców i powagi towarzyszącej autentycznej przygodzie twórczej ma tu podstawowe znaczenie dydaktyczne i powinno stać się przedmiotem szczególnej troski nauczyciela. Zajmiemy się tym problemem dokładniej. W tej chwili powiedzmy

⁴ C. Freinet, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Wrocław 1976; H. Semenowicz, *Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta*, Warszawa 1966; też: *Poetycka twórczość dziecka*, Warszawa 1973; zob. też Z. A. Kłakówny, *Swobodny tekst jako podstawa metody praktyki pisarskiej*. „Oświata i Wychowanie” 1982, nr 17 (498).

⁵ Halina Semenowicz, zgodnie z duchem koncepcji Freineta, interesuje się przede wszystkim poezjami dziecięcymi. Określeniem takim można jednak objąć stosunkowo niewiele tekstów. Uczniowska twórczość werbalna jest zjawiskiem bardziej złożonym i wydaje się, że proponowany przez J. Cieślakowskiego w książce *Wielka zabawa* termin „poezjowanie” lepiej do niej przylega. Jest on z pewnością poręczniejszy przy projektowaniu procesu nauczania w oparciu o dziecięcą twórczość.

⁶ K. Rosner, *Świat przedstawiony a funkcja poznawcza dzieła literackiego*, w: *Problemy teorii literatury* (2), Wrocław 1976, s. 79—100.

⁷ Zob. R. Barthes, *Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań*. W: *Studia z teorii literatury*. Archiwum przykładów „Pamiętnika Literackiego” (I), red. M. Głowiński i H. Markiewicz, Wrocław 1977, s. 181.

⁸ R. Caillois, *Ludzie a gry i zabawy*, w: *Żywioł i ład*, Warszawa 1973, s. 293—467.

jednak przede wszystkim, iż odnotowaną wyżej tendencję tekstów dziecięcych objaśnia ponad wszelką wątpliwość psychologia, jeśli zważyć, że pasja redagowania „fikcji” u większości dzieci pojawia się bądź nabiera siły dopiero około 12 roku życia, tj. w okresie, który bywa nazywany „czasem drugich narodzin”⁹.

W wieku tym — pisze M. Tyszkowa — [...] najistotniejsze jest subiektywne odkrycie własnej odrębności osobowościowej i uświadomienie sobie niepowtarzalności własnej egzystencji. [...] Po raz pierwszy ujmuje (wtedy — Z. K.) dziecko własne życie w wymiarze przeszłość—teraźniejszość—przyszłość. Zaczyna też wówczas dostrzegać związek między własną teraźniejszością a przyszłością¹⁰.

W kontekście cytowanej wypowiedzi sygnalizowane wyżej przeprofiliowanie dziecięcej twórczości, a raczej krystalizacja jakby jej drugiego nurtu, uzyskuje więc pewne obiektywne uzasadnienie. Dodajmy w tym miejscu za Piagetem, iż „[...] w wieku około 12 lat trzeba usytuować ten decydujący zwrot, od którego datuje się stopniowy wzlot w kierunku wolnej i oderwanej od rzeczywistości refleksji”. „W okresie 11—12 lat — powiada dalej ten uczony — zachodzi bowiem w myśleniu zasadnicza zmiana, która jest uwieńczeniem operacji konstruowanych w okresie drugiego dzieciństwa: przejście od myślenia konkretnego do myślenia „formalnego”, czyli „hipotetyczno-dedukcyjnego”. [...] Formalna inteligencja oznacza wzlot samej myśli, nic więc dziwnego, że myśl u ż y w a i n a d u ż y w a p o c z ą t k o w o [podkreślenie Z.K.] tej niespodziewanie nadanej jej mocy. Tu kryje się jeden z zasadniczych i nowych elementów, jakie przeciwstawiają okres młodzieńczy dzieciństwu: wolna aktywność spontanicznej refleksji”¹¹. Można zatem przypuszczać, iż harce wyobraźni, które dzieci — zwłaszcza z klas V, VI, VII — uprawiają w swoich „opowiadaniach-fikcjach” są jednym ze sposobów manifestowania się opisanej przez Piageta tendencji.

Charakteryzowane tu prace pojawiają się naturalnie i w niższych klasach. Bez trudu na przykład znaleźć je można wśród wypowiedzi czwartoklasistów. Fakt ten wynika zapewne z opisywanego przez psychologów zjawiska akceleracji¹². Sformułowane poprzednio uwagi wypada więc uzupełnić stwierdzeniem, iż prace, o jakich mowa, odpowiadają wynikającym z wieku skłonnościom dzieci. Nie są one w każdym razie żadnym ewenementem opisywanej dalej praktyki szkolnej. Rzecz w tym raczej, by konstatacja pojawienia się omawianych potrzeb i prób

⁹ M. Tyszkowa, *Wychowawcze oddziaływanie literatury pięknej w okresie dzieciństwa i młodości (próba psychologicznej interpretacji)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1974, nr 3, s. 23—34.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966, s. 67, 69.

¹² Zob. L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, w: *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1980, s. 527—528.

ich uzewnętrznienia znalazła odzwierciedlenie w organizacji procesu nauczania. Należy bowiem pamiętać w tym miejscu, iż uczniowskie wypowiedzi wydłużają się systematycznie w miarę postępu edukacji. „Rozpisane” dzieci z klasy VI potrzebują już około dwóch godzin lekcyjnych na zredagowanie opowiadania. Czasu wymaga naturalnie również analiza owych tekstów. Dla nikogo nie jest zaś tajemnicą, iż czas uważa się za jedną z najcięższych zmór dręczących polonistów. Kwestią zasadniczą staje się wobec tego projektowanie, o czym za chwilę, i sposób wykorzystania owych prac. Chodzi mianowicie o to, aby okazały się one „opłacalne” nie tylko ze względu na psychiczne potrzeby dzieci, ale by umożliwiły także uwzględnienie jak najbogatszego wachlarza zagadnień programowych¹³. Wymienione aspekty stara się właśnie uwzględnić prezentowana tutaj propozycja postępowania dydaktycznego. U jej podstaw leży przekonanie o możliwości wykorzystania dyletanckiej twórczości werbalnej dzieci nie tylko w procesie kształcenia sprawności językowej, lecz również w przygotowaniu uczniów do samodzielnego odbioru literatury.

Problem taki w odniesieniu do sztuki plastycznej i muzycznej podnosił, jak wiadomo, S. Szuman. Pisał on mianowicie:

[...] W kształceniu i wychowaniu wrażliwych i rozumiejących sztukę odbiorców jest rzeczą bardzo istotną szkolenie ich w rzemiośle artystycznym [...] bo ten, kto sam próbuje tworzyć, zbiera doświadczenia bardzo przydatne i istotne w poznawaniu, rozumieniu oraz właściwym przeżywaniu i ocenianiu dzieł sztuki. [...] Nie poznajemy dostatecznie dobrze i wszechstronnie przedmiotów, którym się tylko przypatrujemy lub które tylko słyszymy¹⁴.

Szuman dodaje następnie: „[...] Dyletant, który tylko słucha, nie jest równy dyletantowi grającemu [...] drugi uczy się [...] dzięki praktyce, dzięki temu, że sam gra”¹⁵. Trawestując ostatnio przytoczone zdanie Szumana powiemy: dyletant, który tylko czyta, nie jest równy dyletantowi piszącemu. Ten drugi uczy się dzięki praktyce pisarskiej, dzięki temu, że sam pisze. Uczy się bowiem poznawać opór, który stawia słowo i poznaje problemy warsztatu pisarskiego w ogóle, aby lepiej zrozumieć również tajemnice rzemiosła artystycznego czytanych autorów. Powiemy inaczej jeszcze. Dziecko budując własne „fikcje” i — przy wydatnej pomocy nauczyciela — uświadamiając sobie dokładnie ich konstrukcję, uczy się naprawdę rozumieć mechanizmy rządzące fikcją literacką. W trakcie tak pomyślanej pracy kształcenie sprawności językowej metodą praktyki pisarskiej przeradza się więc w ćwiczenia doskonalące kompetencje czytelnicze dzieci.

¹³ Por. sugestie prakseologiczne T. Kotarbińskiego w książce *Sprawność i błąd (Z myślą o dobrej robocie nauczyciela)*. Warszawa 1966.

¹⁴ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1962, s. 55.

¹⁵ *Ibidem*, s. 63.

Byłoby naturalnie podkreślanie oczywistości eksponowanie w tym momencie faktu, iż prawidłowe ukształtowanie samego pojęcia fikcji jako jednego z wyróżników literatury pięknej należy do zasadniczych, ale i najtrudniejszych problemów wychowania literackiego. W kontekście sformułowanej wyżej tezy naszych rozważań konieczne wydaje się jednak przywołanie podstawowych ustaleń funkcjonujących w teorii literatury w odniesieniu do interesującego nas pojęcia. Dla naszych potrzeb wygodnie będzie posłużyć się określeniem H. Markiewicza, który po-
wiada:

[...] przez fikcję literacką rozumiemy rzeczywistość przedstawioną, wyznaczoną przez zdania, które z domniemanej perspektywy autora nie są sądami prawdziwymi bądź hipotezami mocno uzasadnionymi, a zarazem pozwalają rozpocząć swą nieasertoryczność (tzn. to, że nie są w ogóle sądami, wyrazem przekonań autora), nie mogą więc być traktowane jako sądy fałszywe bądź nie uzasadnione hipotezy¹⁶.

Nie wdając się w szczegółowe dywagacje na temat wprowadzonych tu zagadnień zauważmy tylko, iż w przytoczonej definicji wyróżnić można dwa poziomy składające się na pojęcie fikcji. Chodzi mianowicie o quasi-sądy i kreowany przez nie świat przedstawiony. Biorąc pod uwagę te dwie perspektywy Katarzyna Rosner rozpatruje kwestie relacyjności światów fikcyjnych i rzeczywistości pozaliterackiej. Stwierdza ona, iż „[...] niereferencyjny charakter zdań nie pociąga za sobą analogicznej niereferencyjności symboli prezentacyjnych”¹⁷. Nieco dalej wyjaśnia zaś:

Aby to, co przedstawione, było „światem”, tzn. stanowiło pewną całość, nie wystarczy, by składało się z pewnej liczby fikcyjnych osób, przedmiotów i zdarzeń. Elementy przedstawienia muszą być w pewien sposób uporządkowane, uschematyzowane wedle jednej zasady i muszą stanowić złożoną strukturę; dopiero uchwycenie tej struktury daje odbiorcy poczucie, że obcuje nie z chaosem fikcyjnych przedmiotów i zdarzeń, lecz właśnie z kreowanym światem¹⁸.

Ukazanie tych właśnie kwestii, a więc złożoności budowanych światów i wzajemnych relacji między poszczególnymi elementami powstających konstrukcji, interesować nas będzie przy analizie „fikcji” dziecięcych. Zaznaczyć trzeba jednak wyraźnie, że termin ten jest tu używany przede wszystkim jako synonim twórczego opowiadania ucznia. Konstruując swój tekst dziecko chcąc nie chcąc buduje przecież jakąś fikcję, ale aby w pełni zrozumieć fikcyjność swego dzieła i fikcjonalność składających się na nie zdań, musi umieć obserwować tekst i zdobyć język zdolny owe obserwacje ujmować. Będą tu więc wchodziły w grę problemy kształtowania pojęć niejako podrzędnych, związanych z formami

¹⁶ H. Markiewicz, *Główne problemy wiedzy o literaturze*, Kraków 1976, s. 121.

¹⁷ K. Rosner, op. cit., s. 82.

¹⁸ Ibidem, s. 85.

narracyjnymi, kreowaniem postaci i zdarzeń, kategoriami czasu i przestrzeni, a także kwestie gatunkowe. Wydaje się zaś, że dopiero konfrontacja efektów samodzielnie przestrzennej rzeczywistości z wiedzą o sposobie owego przetwarzania i znaną dziecku z autopsji rzeczywistością realną jako punktem wyjścia pracy twórczej uświadamia, czym właściwie fikcja jest i jak się ją urabia w zależności od gatunku czy — skromniej — formy wypowiedzi. Ukształtowanie tego pojęcia może więc być zamierzonym efektem koniecznym wielu drobniejszych zabiegów.

Bez wątpienia jednak proponowane dojście do rozumienia pojęć stanowi tylko jedną z możliwych dróg, ma być niejako ubocznym efektem ćwiczeń rozwijających sprawność językową. W każdym razie przyjąć trzeba, iż tak pojęta praktyka pisarska ma w szkole rację bytu i może odegrać istotną rolę dydaktyczną tylko wówczas, gdy nada jej się status zabawy. Wydaje się bowiem, że właśnie zabawa zdolna jest pełnić funkcję koniecznego dla ochrony przed zalewem grafomanii wentylu bezpieczeństwa. Objasniając dokładniej wymienioną kwestię odwołamy się do koncepcji gier i zabaw Rogera Caillois. Szczególnie zajmować nas będzie mimicry. W tej sprawie Caillois pisze zaś:

[...] Wszelka gra czy zabawa zakłada czasowe przyjęcie, jeśli nie iluzji [...], to w każdym razie świata zamkniętego, umownego i do pewnego stopnia fikcyjnego. Gra czy zabawa polega może nie na jakimś działaniu lub poddaniu się losowi w środowisku stworzonym przez wyobraźnię, lecz na tym, że człowiek sam staje się postacią wymagowaną i zachowuje się stosownie do tego. Stajemy wówczas wobec serii różnorodnych poczynań, których wspólny charakter sprowadza się do faktu, że jednostka udaje, iż wierzy, jakoby była kimś innym, pozwala to sobie wmówić otoczeniu. [...] Dodatkowym elementem tej grupy gier i zabaw jest więc naśladowanie i przebijanie się. Dziecko naśladowuje przede wszystkim starszych. [...] Ale zachowania typu mimicry wykraczają poza dzieciństwo w wiek dorosłości. Obejmują one także wszelkie zabawy, którym oddajemy się w masce lub w przebraniu [...]. Przyjemność polega na tym, że jest się kimś innym lub uchodzi za kogoś innego¹⁹.

Dalej Caillois dodaje:

Mimicry prezentuje wszystkie (poza jedną) cechy gry i zabawy: swoboda, umowność, „zawieszenie” rzeczywistości, ściśle określone miejsce i czas. Nie występuje tu natomiast ciągłe podporządkowanie się kategorycznym i precyzyjnym regułom. Jak przekonaliśmy się, zamiast tych reguł mamy do czynienia z oderwaniem się od rzeczywistości, z naśladowaniem jakiejś innej rzeczywistości. Mimicry to nieustanna inwencja²⁰.

Spróbujmy przytoczony wywód zinterpretować w odniesieniu do nauki szkolnej. Sygnalizowaliśmy poprzednio, iż stałe uprawianie swobodnych tekstów, a więc twórczości bardzo osobistej i bezpośredniej

¹⁹ R. Caillois, op. cit., s. 318, 320—321.

²⁰ Ibidem, s. 322.

zwykle, przekształca klasę w małe środowisko twórcze. Z czasem zaczyna ono dostarczać „opowiadań-fikcji” i przy udziale nauczyciela rozważać elementy konstrukcyjne oraz sposoby tworzenia owych tekstów. Prace te nabiorą jednak właściwego wymiaru, gdy w klasie zbudowany zostanie nastrój innej jeszcze fikcji, tj. fikcji „zabawy w pisarzy”, która odbywa się w określonych granicach czasowych i przestrzennych. W ich obrębie wszelkie podejmowane działania traktowane są serio i z pełnym zaangażowaniem. Kiedy jednak kończy się lekcja i dziecko wychodzi ze szkoły, przestaje działać magia owej fikcji. Dziecko nie jest już pisarzem, podobnie jak aktor grający Hamleta przestaje nim być po spektaklu²¹. Nie można też dopuścić do sytuacji, w których dzieci czułyby się w dalszym ciągu postaciami kreowanymi. Oznaczałoby to bowiem deformację zabawy, która — powtórzmy za Caillois — w prostej linii w wypadku aktora prowadzi do choroby psychicznej²², a w wypadku dziecka — dodajmy — mogłaby pewnie rozwinąć tendencje megalomańskie. Dzieci pisują naturalnie również w domu swoje teksty, lecz każda twórczość wymaga świadków. Na omawianym etapie pracy potrzeba audytorium jest bardzo silna. Nawet w domu napisane utwory nabierają więc dla ucznia sensu dopiero wówczas, gdy znajdują słuchaczy — czytelników. Zabawa organizowana w klasie musi zatem dostatecznie mocno przyciągać, by także teksty powstające poza jej obrębem poddać swemu działaniu. Tu zaś jest nauczyciel, który włączony do zabawy na prawach uczestnika czuwa równocześnie nad tym, by nie doszło do wypaczenia jej istoty.

Słuszna jest w każdym razie nasuwająca się tu refleksja, iż wszelkie, zwykle bardzo chętnie przez dzieci wymyślane „fikcje” rysują się na pierwszy rzut oka li tylko jako „zabawa bez granic”²³, która, zajmując miejsce na antypodach „porządnej” nauki szkolnej, otwiera po prostu pole żywiołowi fantazji i stanowi ćwiczenie w pisaniu oraz ćwiczenie dla wyobraźni, być może potrzebne, ale nie wnoszące szczególnych elementów poznawczych. Istnieje realne niebezpieczeństwo, iż swobodne teksty, nawet przy dużym zaawansowaniu dzieci w sprawnym wypowiedaniu się, przekształcą się nagle w „radosną twórczość” w pejoratywnym znaczeniu tego określenia. Sądzić można, że stąd właśnie wynika zdecydowana rezerwa wielu nauczycieli wobec tego typu wytworów dziecięcej twórczości²⁴. Należy jednak odnotować również, iż większość takich wypowiedzi sprawia przy wczytaniu się w nie wrażenie, jakby dzięki ich

²¹ Ibidem, s. 354.

²² Ibidem, tabela s. 362.

²³ Posługuję się tu tytułem zachodnioniemieckiego telewizyjnego programu rozrywkowego, w którym biorą udział uczestnicy z różnych krajów, a dla pomysłów też nie ma granic.

²⁴ Do takich stwierdzeń skłaniają mnie rozmowy z nauczycielami studiującymi zaocznie, którzy uczestniczyli w prowadzonych przeze mnie ćwiczeniach z metodyki.

redagowaniu dochodziło do swego rodzaju „oswajania universum”, a szczególnie do „oswajania przestrzeni”, w rezultacie którego myśl dziecka sięga w coraz odleglejsze rejony i ogarnia coraz trudniejsze problemy. Chaos i luki w rozumowaniu, a także nieudolność kreowanych „fikcji” spowodowane są zaś brakiem stosownej wiedzy i brakiem narzędzi, które umożliwiałyby wyrażenie nowych zainteresowań i nowych potrzeb oraz stworzenie obrazów odpowiadających rodzącej się refleksji. Poezjować jest bez wątpienia łatwiej. Nawet wśród dorosłych twórców obserwuje się często dochodzenie do prozy przez wcześniejsze próby poetyckie.

Wracając do interesujących nas w tym miejscu prac, trzeba też zwrócić uwagę, iż potrzeba tworzenia „fikcji” zbiega się w czasie ze wzrostem zainteresowania uczniów lekturą podróźniczą, przygodową i fantastyczno-naukową i następuje po przekroczeniu drugiego progu czytelniczego²⁵. Literatura ta jest bardzo często wzorem do naśladowania przy konstrukcji własnych opowiadań²⁶. Doświadczenie czytelnicze dzieci — niewielkie jeszcze przecież — powoduje, iż przenoszą one do swoich tekstów najłatwiej dostrzegalne, co nie oznacza, że najlepsze czy najistotniejsze elementy wzorów, kreując wręcz niezamierzone parodie westernów, kryminałów, *science fiction* czy literatury przeznaczanej z założenia dla swojego wieku, nierzadko też w krzywym zwierciadle ukazując kulturę oferowaną przez mass media. Tego również obawiają się nauczyciele, zwłaszcza, iż czasem trudno odkryć pierwowzór pomysłu, a więc trudno określić stopień oryginalności pracy ucznia. Nauczyciel boi się zatem, że zostanie oszukany i wolałby — rzecz jasna — nie narażać się na tego typu sytuacje.

Spojrzenie na referowany problem z innej strony sugeruje natomiast, iż podobnie jak w przypadku wspomnianej lektury, również w procesie tworzenia własnych opowiadań dużą rolę odgrywają mechanizmy projekcji²⁷ pragnień i dążeń aktualnie przez dziecko odczuwanych, których ono sobie zresztą nie uświadamia na ogół dokładnie, tj. nie werbalizuje ich wprost. W tym sensie — dodajmy — dziecięce „fikcje” pozostają w dalszym ciągu wyrazem osobistych przeżyć ich autorów, ale forma ekspresji owych przeżyć nie jest już tak zdecydowanie bezpośrednia jak w typowych swobodnych tekstach. Tu zatem rodzi się możliwość zastosowania w odniesieniu do werbalnej twórczości dziecka uwag Lowenfelda. Przestrzega on mianowicie nauczycieli zafascynowanych świeżością i naiwnością dziecięcego widzenia świata (ujawnianego np. w swo-

²⁵ Por. E. Hurlock, *Rozwój młodzieży*, Warszawa 1965, s. 304—306; I. Słońska, *Dzieci i książki*, Warszawa 1959; A. Przeclawska, *Rozwój zainteresowań czytelniczych dzieci i młodzieży*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, red. A. Przeclawska, Warszawa 1978, s. 222—260.

²⁶ Zob. uwagi R. Glotona i C. Clero na ten temat. Op. cit.

²⁷ J. Papuzińska, *Inicjacje literackie*, Warszawa 1981.

bodnych tekstach), żeby nie ściągali uczniów (w „przedłużone dzieciństwo”). Swoje zdanie uzasadnia on zaś wyjaśniając:

Rozwój człowieka podzielmy na trzy duże okresy: dzieciństwo, młodość i wiek dojrzały. Jeżeli dzieciństwo traktujemy jako okres postępowania nieświadomego, to sztuka dziecka jest wyrazem niekontrolowanych, nieświadomych przeżyć estetycznych, zdeterminowanych wyobraźnią [...] i najlepiej zewnętrznia się w swobodnych zabawach dziecka. Natomiast dla wieku dojrzałego charakterystyczne jest postępowanie kontrolowane i działalność, w której najważniejszy jest ostateczny wytwór. Między tymi dwoma biegunami znajduje się okres młodzieńczy, cechujący się ustawicznymi zmianami nastrojów: od nieświadomego, dziecinnego jeszcze postępowania do krytycznego nastawienia wobec samego siebie i otoczenia. Jak wykazały badania, im wolniej odbywa się zmiana, tym mniej w owym okresie będzie rozczarowań, frustracji, a nawet wstrząsów. [...] Zostało dowiedzione — powiada dalej Lowenfeld — że tam, gdzie chodzi o złagodzenie przejścia od sztuki dziecka do sztuki młodzieńczej, dwie postawy są skuteczne: 1. Zwiększenie roli świadomości w działaniu estetycznym. 2. Wprowadzenie środków, które pozwolą na zastosowanie mniej bezpośrednich form ekspresji²⁸.

Proponowana w niniejszych rozważaniach nowa jakość prac dziecięcych — uczniowska „fikcja” wymaga zatem nieco innego niż przy swobodnych tekstach udziału nauczyciela w poczynaniach klasy. Chodzić już teraz będzie nie tylko o organizowanie sytuacji nasyconych materiałem do obserwacji i przemyśleń, których dziecko, korzystając z prawa pełnej swobody przy wyborze tematu swojego tekstu, wcale zresztą podejmować nie musi. W odniesieniu do omawianych opowiadań przyznamy nauczycielowi raczej rolę *zdecydowanego* tym razem animatora ukierunkowanych na wyraźny cel działań uczniowskich. Może on o wiele energiczniej ingerować w wypowiedzi dzieci. Nie ma to wcale oznaczać gwałtownego ograniczania swobody twórczej i praw autorskich. Te z pozoru różne interesy nauczyciela i ucznia da się bowiem stosunkowo łatwo pogodzić. Przy projektowaniu prac klasy trzeba jednak bezwzględnie pamiętać, iż mają one stanowić ujście dla przedstawionych wyżej potrzeb uczniów.

Nauczycielska propozycja może na przykład brzmieć: „Napisz opowiadanie o jednym dniu ze swojego życia. Pamiętaj, że jest rok 3526. Masz lat... Z zawodu jesteś...” Trzeba sobie oczywiście zdawać sprawę, iż w ten sposób projektuje się prace o tematyce futurologicznej, co słusznie może być zakwestionowane przez znawców *science fiction*. Jak odpowiedź na sformułowaną właśnie wątpliwość brzmi przecież zdanie Roberta Heinleina:

Kto nie orientuje się w najnowszych osiągnięciach nauki, nie powinien pisać żadnych utworów spekulatywnych. Całkowicie niewystarczające jest naszpikowanie

²⁸ V. Lowenfeld, *Problemy rozwojowe młodzieńczej twórczości artystycznej*, w: *Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, Warszawa 1965, s. 224.

tekstu wyrażeniami w rodzaju „przesyłacz materii”, „promiennik” lub „statek kosmiczny” bez zrozumienia, co się w tych pojęciach zawiera. Kto pisze, że na Marsie jest gęsta atmosfera i przyjemny klimat, czyje książki wykazują, iż nie ma on pojęcia ani o balistyce, ani o astronomii, ani o współczesnej technice, ten niech się lepiej nie bierze do pisania *science fiction*²⁹.

Dzieci jednakże podejmują zakazane tematy, nie pytając specjalistów o zgodę, toteż zamiast odwozić je od tego typu pomysłów, sensowniej jest podejmować kolejne wyzwania i włączać się do zabawy. Strach przed błędem stanowi bowiem niejednokrotnie czynnik paraliżujący jakiegokolwiek działania, co nie leży w interesie nauczyciela.

Lektura prac, które powstały w rezultacie odnotowanej wyżej propozycji, dostarcza wniosków przemawiających za podjęciem ryzyka. Okazuje się na przykład, że niezależnie od merytorycznej wartości owych prac, występują w nich wszystkie tematyczne odmiany notowane wśród dorosłej *science fiction* i wszelkie niepokoje ludzi tam odzwierciedlane³⁰. Są więc i przewidywania co do losu człowieka w skompromitowanym świecie, i strach przed zabetonowaniem Ziemi, i obrazy innych istot zamieszkujących wszechświat, wizje ułatwień miesionych przez rozwój cywilizacji, i rozważania na temat możliwości zmiany natury ludzkiej. To niemało jak na dwadzieścia sześć prac. W wielu z nich występuje oczywiście słownictwo znane dobrze z Lema i pomysły przenoszone z lektur.

W pracach takich łatwo z drugiej strony dostrzec, iż dziecko właściwie nie troszczy się o celowość swoich zabiegów, tym bardziej zaś nie uświadamia sobie struktury własnego tekstu. Kreuje ono zdarzenia dla nich samych, prawdopodobnie nie zaopatrując ich świadomie w podteksty, które jest tam w stanie dostrzec nauczyciel-krytyk. Dopiero, gdy nauczyciel pyta ucznia o sens jego utworu — co na początku takiej pracy stanowi zwykle duże zaskoczenie — wywołuje to gorączkowe „dobudowywanie ideologii”. Ten rozbiór tekstu post factum jest jednak niezwykle istotny. Ma on pokazać wielość elementów, które muszą się ze sobą logicznie wiązać, by w rezultacie powstał świat przedstawiony.

Najlepiej będzie posłużyć się w tym miejscu przykładami. Oto przeciętnie zdolna uczennica klasy VII napisała opowiadanie, w którym narrację prowadzi 25-letnia bohaterka-malarka:

*Dziwna misja*³¹

Życie w 3526 roku wcale nie jest takie łatwe jak niektórzy to sobie wyobrażają. Mam 25 lat. Mieszkam w drapaczu chmur w Krakowie na 75 piętrze, a moja pracownia znajduje się na 105. Aby dostać się do domu muszę czekać co najmniej 10 minut na windę i aby wyjechać do miasta muszę niepokoić 20 ludzi, którzy po-

²⁹ V. Graf, *Homo futurus*, Warszawa 1975, s. 13—14.

³⁰ Ibidem.

³¹ Tekst bez żadnej korekty.

stawili swoje samochody przed moim garażem. I tak było właśnie dzisiaj 15 maja 3526 roku. Wysłałam o godzinie 13.00, a dopiero o 14.00 mogłam wyjechać do miasta. W rynku spotkałam mojego kolegę, także malarza, który oświadczył mi, że ma dla mnie pracę, której sam nie może wykonać z powodu znanego tylko jemu i zleceńodawcy. Około 16.00 dostałam zdjęcie, moim zadaniem było przemalować go w ciągu kilku godzin na płótno. Była to bardzo trudna misja, gdyż zdjęcie przedstawiało jakąś nie znaną mi planetę. Nie wiedziałam, dla kogo pracuje, ani jaką wartość ma mieć namalowany przeze mnie obraz. Ale jeżeli podjęłam się tego zadania, muszę je wykonać. Nie miałam czasu do stracenia. O godzinie 21.00 miał się przecież zgłosić mój zleceńodawca. Już o 20.00 obraz był gotów. Usiadłam w moim ulubionym ogrzewanym fotelu i przywołałam mojego ulubionego robota Rakę 1, który pomaga mi w gospodarstwie domowym, a zarazem potrafi zająć mnie czymś, gdy zaczynam się nudzić.

— *Rako wymyśl coś, jestem strasznie zdenerwowana* — powiedziałam.

— *Na — ner — wy — naj — lep — sze — jest — e — le — nium.*

— *Ty znowu żartujesz* — skarciłam go — *a ja nie mogę już usiedzieć z ciękawości.*

— *Nie — do — brze — jest — być — po — waż — nym — i — wty — kać nos — w nie — swo — je — spra — wy.*

— *Rako! Z tobą nie można porozmawiać poważnie.*

Nagle rozległ się dzwonek w drzwiach, które otworzył Rako, ukazał się wysoki, przystojny mężczyzna o łagodnym spojrzeniu, który wcale nie wyglądał na agenta obcego wywiadu.

— *Dzień dobry pani* — powiedział. A zobaczywszy skończony obraz, uśmiechnął się i powiedział:

— *Jestem bardzo zadowolony, że pani postarała się wykonać ten obraz w tak krótkim czasie. Wiem, to było bardzo trudne zadanie.*

— *Nie wiem, dla kogo pracowałam i po co panu ten obraz. Bardzo możliwe, że działałam niezgodnie z prawem?*

— *Ależ nic podobnego. Obraz namalowała pani dla Instytutu badań nieznanych planet, a to jest planeta X 24, z której odbitki dotarły do nas dopiero wczoraj.*

— *Ale dlaczego malowałam go w tak szybkim tempie?*

— *Jeszcze dziś obraz pani poleci do Ameryki Południowej, w której naukowcy będą się zastanawiać nad tą planetą.*

— *Hardzo dziękuję, że był mi pan łaskaw wyjaśnić całą sprawę, byłam bardzo niespokojna.*

— *No — wlas — nie* — wtrącił się Rako.

Nie jest sprawą prostą ustosunkowanie się do takiego tekstu. Uczeń czeka wszak na opinię kolegów — publiczności i nauczyciela-specjalisty, podobnie jak różni adepci pióra na werdykt redaktorów prowadzących stosowne rubryki w czasopismach literackich. Pozwolono mu przecież czuć się twórcą. Trzeba więc grę kontynuować. Zadanie poddano zatem najpierw, zachowując anonimowość, wstępnej ocenie klasy. Po jej przeprowadzeniu dopiero zdradzone zostało autorstwo i wtedy poproszono twórczynię o reakcję na zdanie zespołu. Oprócz wypowiedzi ustnej dziewczynka sformułowała w toku korekty tekstu pisemne wyjaśnienie tej treści:

Pisząc ten tekst chciałam ukazać, że świat w 3526 roku wcale nie musi być doskonały. Wcale nie muszą się zmieniać miesiące i godziny. Wszystko może być tak jak teraz. Przybędą tylko nowe, bardziej doskonałe maszyny. I, że życie w 3526 roku wcale nie musi być łatwe.

Redagowanie opowiadań futurologicznych kształci więc, jak się okazuje, nie tylko fantazję i wyobraźnię. Wobec rodzącej się tu możliwości abstrakcyjnych rozważań egzystencjalnych kwestie wiarygodności i logiki naukowej, podnoszone przez Heinleina, wydają się jakby mniej istotne. Stawiając małemu autorowi pytanie o znaczenie jego tekstu, wywołujemy ten rodzaj zdziwienia, który charakteryzować powinien postawę badacza. Dzieci uczą się zadawać takie pytania literaturze, a więc ich własne prace również nie mogą być od nich zwolnione. Przesunięcie akcji w przód stanowi zaś, jak się zdaje, jedyny wypadek, gdy zdarzeń świata przedstawionego nie udaje się traktować mimetycznie w odniesieniu do pozatekstowej rzeczywistości, tj. gdy są one — nawet dla dziecka — wyłącznie znakiem wyobraźni, wiedzy i przemyśleń autora. Mamy tu do czynienia z ewidentnym zmyśleniem, zawierającym mimo to określony ładunek refleksji o świecie, możliwych jednak do odczytania dopiero poprzez analizę struktury tekstu i interpretację zdarzeń wykreowanych jakby dla samej tylko zabawy.

Zasadniczej zalety tego typu ćwiczeń w szkole należałoby szukać w omawianej właśnie sytuacji. Tu widać wyraźnie jak różnych płaszczyzn dotyczyć może poznawcza funkcja tekstu. Biorąc pod uwagę tendencje mało doświadczonych czytelników do odbioru literatury przede wszystkim w kategoriach wąsko pojmowanego mimetyzmu, sprawy te uznać należy za skomplikowane na tyle, by warto było dla uświadomienia ich dzieciom podejmować ryzyko niebezpieczeństw towarzyszących proponowanej pracy. Rozważając zaś wszystkie pro i kontra, podkreślić trzeba olbrzymie zainteresowanie uczniów występujące przy analizach ich własnych tekstów. W klasie, w której przeprowadzane były tego typu próby, dzieci samorzutnie zrezygnowały z przerw międzylekcyjnych, bo „wtedy — twierdziły — więcej przeczytamy”. Nie ulega wątpliwości, że tak silnie manifestująca się motywacja jest w nauczaniu atutem, z którego trudno zrezygnować. Powiedzmy zresztą otwarcie. Nie istnieją tematy, oprócz bezpośredniej ekspresji doznań czy zwykłej reprodukcji, co do których nie zachodziłaby obawa, iż dziecko jest za mało kompetentne, by je podejmować. Także spekulowanie futurologiczne nie wydaje się stwarzać szczególnych dodatkowych trudności. Oczywiście istnieje zawsze możliwość odwołania się przy tego rodzaju tematach do wiedzy nauczycieli innych przedmiotów, ale najwygodniej jest przyjąć, iż jedyną obowiązującą dziecko logiką w interesujących nas opowiadaniach jest wewnętrzna logika tekstu.

Opis postępowania dydaktycznego w przypadku cytowanej pracy

doprowadziliśmy jednak dopiero do momentu, w którym po zaprezentowaniu opowiadania przez nauczyciela — pierwszego czytelnika — rozpoczęto w klasie publiczną dyskusję nad tekstem. Najpierw próbowano więc — powtórzyć — odczytać temat wypowiedzi, a później skonfrontowano domniemania z wyjaśnieniami autorki, by z kolei zająć się sprawami warsztatowymi. Był tu zatem rozważany wzajemny stosunek trzech kwestii — przypuszczalnej intencji — rzeczywistej intencji — realizacji. W odniesieniu do tego ostatniego problemu pojawiły się w trakcie dyskusji następujące, podstawowe dla tekstu, pytania:

- dlaczego Instytut Badań Nieznanych Planet potrzebował obrazu, skoro dysponował zdjęciami interesującego go obiektu;
- dlaczego w rzeczywistości praca musiała być wykonana w tak szybkim tempie;
- po co właściwie bohaterka wyjeżdżała do miasta;
- dlaczego tak łatwo przyjęła zlecenie;
- dlaczego podejrzewała zleciennodawcę, że jest on agentem obcego wywiadu;
- jakie znaczenie ma jej wiek (25 lat) i zawód w opisywanej rzeczywistości;
- jakie znaczenie ma wstęp dla dalszego ciągu utworu;
- czy naprawdę tekst ukazuje kłopoty codziennego życia w XXXVI w.?

Ten etap pracy ma pokazać dziecku, że niczego w tekście nie wolno napisać bez określonego celu. Nauczyciel wynotuje więc kolejne pytania na tablicy, koledzy rozważają zaś możliwości rozwiązań wymienionych wyżej kwestii. Autorka powinna w konsekwencji wykonać drugą redakcję swego utworu. Nie zawsze ma to jednak sens. Przy zbyt wielu wątpliwościach natury konstrukcyjno-logicznej — jak w tym przypadku — lepiej czasem w ogóle zrezygnować z pomysłu i napisać zupełnie nowe opowiadanie. Tu ważna jest bowiem głównie rozmowa o tworzeniu, do której tekst dostarczył powodów, a nie uzyskanie w pełni wykonanego opowiadania. Autor ma jednak prawo sam zdecydować, jak ostatecznie postąpi. Musi on jednak obowiązkowo wykonać korektę interpunkcyjną, ortograficzną i stylistyczną. W tym celu dostaje stosowne zalecenia i zestaw ćwiczeń w umieszczonej pod swoim tekstem nauczycielskiej recenzji³². Są to zadania, z których wykonania powinien być już z całą konsekwencją rozliczany.

Nauczyciel jako uczestnik zabawy, występujący w roli krytyka-prezentera, ma oczywiście prawo wyboru autorów, których pragnie przed-

³² Zagadnienie nauczycielskich recenzji omawiam w szkicu *Od Siesickiej do Dostojewskiego w: Literatura w szkole widziana inaczej*, red. Z. Kłakówna, J. Waligóra, Kraków 1981.

stawić. Może to robić ze względu na określoną jakość znanych mu już tekstów, by wyzwalać dyskusję dotyczącą tematów istotnych dla danego momentu polonistycznej edukacji swoich podopiecznych. Samo inspirowanie czy projektowanie prac klasy musi zresztą zakładać — jak mówiliśmy — możliwości, jakie stwórzają i uczniom i nauczycielowi kierującemu całokształtem procesu nauczania. Z jego perspektywy jest to po prostu przygotowanie materiału do obserwacji i ćwiczeń szczególnie klasie potrzebnych.

Zanalizujmy ten problem dokładniej, posługując się w tym celu innymi jeszcze przykładami z opracowanej serii. Najpierw zwróćmy jednak uwagę na to, że została ona pomyślana tak, by uzyskać opowiadania z pierwszoosobową narracją. Można zaś było zakładać, iż pojawią się tu różnego typu monologi. Przypomnijmy, że według M. Głowińskiego terminu „monolog” używać należy „(...) do pewnych tylko postaci narracji, tych mianowicie, w jakich ujawnia się podmiot mówiący jako konkretna i określona osoba, której „ja” uzewnętrznia się w wypowiedzi narracyjnej, decydując o jej strukturze językowej. W obrębie tak rozumianego monologu-opowiadania wyróżniać można — twierdzi M. Głowiński — trzy podstawowe odmiany: monolog odwołujący się do form języka pisanego, monolog wewnętrzny, monolog odwołujący się do form wypowiedzi ustnej”⁸³.

Zobaczymy, co oferują nam teksty dziecięce ze względu na interesujące nas tu zagadnienie. Zaczniemy od opowiadania zatytułowanego *Cząstka z mojego życia*:

Jest rok 3526.

Mam lat 57.

Jestem pielęgniarką.

Nazywam się Anna Kondor. Jestem pielęgniarką w nowoczesnej klinice. Moje życie nie jest proste. Praca w szpitalu mnie męczy, zwłaszcza w tym, do którego niedawno mnie przenieśli. Może to dlatego, że mój stan zdrowia ciągle się pogarsza. Wszyscy mówią, że to szpital najnowocześniejszy, ale ja nie mogę się przyzwyczaić. Jest tu tylko 10 pielęgniarek, bo właściwie wszystko robią maszyny.

Pamiętam — kiedy byłam jeszcze małą dziewczynką — mama zabierała mnie do swojego szpitala, nie miałam co robić, więc próbowałam pomagać, w czym się dało. Prawie wszystko trzeba było robić samemu. Takie rzeczy, jak wygotowanie narzędzi, zastrzyki, wykonywały oczywiście pielęgniarki.

A teraz pomocnica lekarska jest tylko po to, by kierować maszyną. Zaprogramować w niej czynności na cały dzień. Są wprawdzie takie urządzenia, którymi trzeba cały czas kierować, ale one są już coraz rzadsze.

Mój rozkład zajęć? Wychodzę z domu o 6.00 rano. Do szpitala mam niedaleko. Przychodzę i z nikim nie rozmawiam przez cały dzień. Każda z nas ma bowiem swój rejon szpitala. Nie jeździmy do siebie, ponieważ się nie oplaca. Jest wprawdzie jedna winda, ale to już w wypadku jakiejś awarii. Lekarze także mają swoje wydzielone rejony szpitala, ale oni mają udostępnione przejazdy do każdego

⁸³ M. Głowiński, *Gry powieściowe*, Warszawa 1973, s. 107.

oddziału. Taka jazda trwa z parę sekund. Nieraz zaglądam do chorych, chociaż to nie jest wskazane. Tak, że jestem jakby odizolowana od świata. Rodziny nie mam, przyjaciół także nie mam, zresztą gdzie w tych czasach znajdziesz prawdziwego przyjaciela. Każdy myśli o interesach, o samym sobie, a nie żeby komuś pomagać. I tak życie toczy się dalej, aż do samej śmierci. Może kiedyś to wszystko będzie inne.

Spróbujmy teraz zaprogramować rozmowę o przytoczonej wypowiedzi i towarzyszące jej ćwiczenia tak, by ukazać różne aspekty potencjalnych możliwości dydaktycznych zawartych w dziecięcym tekście. Wydaje się, iż punktem wyjścia do projektowanej pracy należałoby uczynić charakterystykę narratora. Jest nim w opowiadaniu starsza kobieta, która z perspektywy swojego życiowego doświadczenia i swej profesji ocenia otaczających ją ludzi i świat, w jakim przyszło im żyć. Z jej słów przebija rozgoryczenie i niechęć do teraźniejszości oraz nutka tęsknoty za przeszłością, którą znamionowały bardziej „ludzkie” stosunki. Kobieta wyraża także, zresztą dość sceptycznie, nadzieję na lepsze jutro. Można ostatecznie powiedzieć, że jej monolog stanowi jednostronną, wyraźnie negatywną, interpretację świata i jest swego rodzaju rozrachunkiem z nim. Nastroj wypowiedzi dałoby się zatem określić jednym z haseł zebranych w takim na przykład ćwiczeniu leksykalnym: izolacja, samotność, bezsens, beznadziejność, rezygnacja, wegetacja, bezsilność. Któreś z tych słów mogłoby stanowić podstawę do sformułowania zwięźlejszego nieco tytułu dla cytowanego tekstu. Kolejnym krokiem nauczyciela powinno zaś być pytanie o adresata narracji. Okazuje się, iż obecność słuchacza sygnalizuje w opowiadaniu jedno tylko zdanie. Wypowiada je wprawdzie sama bohaterka-narrator, ale brzmi ono jak powtórzenie kwestii postawionej przez rozmówcę. Dzięki takiemu zabiegowi tekst „ożywia się”, ale nie przestaje być monologiem. Typ narratora oraz omawiany fragment analizowanej wypowiedzi zbliżają jej konstrukcję do formy monologu wypowiedzianego. Dla uwypuklenia tego faktu należałoby przekształcić nieco cytowane opowiadanie, wyraźniej zaznaczając w nim sytuację narracyjną i wprowadzając więcej sygnałów obecności słuchacza, bez którego — jak pisze M. Głowiński — „[...] słowo narratora zawisłoby w próżni, nie kierowane do konkretnej osoby utraciłoby swój sens. Wraz z nim utraciłby znaczenie cały monolog: jego racją bytu jest mówienie do kogoś”⁸⁴. Z interesującego nas opowiadania wynika, iż jedyną w zasadzie sytuacją, w której mogłoby dojść do wypowiedzi pielęgniarki jest jej potajemna wizyta u chorego. W każdym razie w rezultacie proponowanego ćwiczenia tekst powinien ulec swoistemu zdialogizowaniu nie wywołując konieczności wyraźnego zaprezentowania po-

⁸⁴ Ibidem, s. 116.

staci słuchacza-interlokutora i nie przestając być tylko monologiem. Oto jak mogłaby wyglądać próbka takiej pracy:

Dobrze się pan czuje? To dobrze, to bardzo dobrze. Nie potrzebuje pan czegoś? W porządku. O moim życiu? Co panu przyszło do głowy? Cóż ja mogę opowiedzieć o swoim życiu? Że też kogoś może to interesować. Zdziwiająca! No, jeśli pan się upiera... Nazywam się Anna Kondor. Jak pan widzi, jestem pielęgniarką w nowoczesnej klinice. Dlaczego płakałam? Skąd pan wie? Sama nie rozumiem.. Życie moje nie jest proste. Praca w szpitalu mnie męczy, zwłaszcza w tym. Dlaczego? Trudno powiedzieć. Może dlatego, że mój stan zdrowia ciągle się pogarsza [...]

Wydaje się, że nową wersję tekstu najkorzystniej byłoby redagować wspólnie z całą klasą. W takiej sytuacji łatwiej jest bowiem czuć nad konsekwencją sformułowań wybieranych przez dzieci ze względu na narratora-bohatera czy formę wypowiedzi. Po zakończeniu pracy trzeba natomiast porównać obydwa warianty, aby ocenić efekt zastosowanego zabiegu stylistycznego. Należałoby przy tym zwrócić uwagę na kwestię wewnątrztekstowych relacji osobowych: narrator-adresat narracji. Daje to przejście do rozważań o takich funkcjach języka jak fatyczna i konatywna³⁵. Pielęgniarka musi przecież nie tylko nawiązać i podtrzymywać kontakt ze swoim słuchaczem. Ona chce go jeszcze przekonać o słuszności swojej wizji świata. Tekst ów stwarza również możliwość obserwacji przenikania się płaszczyzn czasowych opowiadania i zwłaszcza zasady ewokowania przeszłości przez narratora. Przeważa tu jednak czas opowiadania, a nie czas opowiadany. Jest to, jak wiadomo, sytuacja typowa dla monologu wypowiedzianego. W takim momencie rodzi się ponadto, niejako automatycznie, okazja do powtórzenia wiadomości z gramatyki, dotyczących form czasu teraźniejszego i przeszłego. Zabiegi te uzmysławiają dzieciom funkcjonalność wiedzy zdobywanej na poszczególnych lekcjach i ukazują ząębienie się problemów na pozór odległych.

Dysponując prezentowanym materiałem przykładowym nauczyciel ma teraz różne rozwiązania do wyboru. Jest oczywiste, że najtrudniej znaleźć wśród tekstów dziecięcych monolog wewnętrzny. Warto by się więc zastanowić, czy ze względu na tę wersję monologu nie byłoby sensowne stworzenie w klasie kolejnego wariantu opowiadania pielęgniarki. Takiego, który realizowałby właśnie zasady wewnętrznego monologu³⁶. Pozwala na to sytuacja szczególnego osamotnienia i izolacji, w jakiej znajduje się bohaterka. Sytuacja owa stawia pod znakiem zapytania możliwość nawiązania kontaktu z kimkolwiek, a więc i wiarygodność skonstruowanego przed chwilą monologu wypowiedzianego.

³⁵ Ibidem, s. 113—114. W sprawie funkcji języka zob. R. Jakobson, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, w: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. T. II, red. H. Markiewicz, Kraków 1976, s. 22—68.

³⁶ M. Głowiński, op. cit.

Teksty dziecięce oferują i inne możliwości prezentacji problemów monologu. Dla ich ukazania posłużymy się kolejnym przykładem z cytowanej serii:

Napad na Ziemię

Dzień dobry, a raczej dobry wieczór. Ten dzień tak szybko minął, że nie zdążyłem tego zauważyć. Musicie jednak wiedzieć, że doba na tej planetoidzie trwa 8 godzin. No tak, ja was tu zagaduję, a nawet się nie przedstawiłem. Jestem reporterem telewizyjnym i zbieram wiadomości do codziennego dziennika pt. *Wiadomości z Życia Ziemi*, mam 32 lata, przyjaciele nazywają mnie po prostu Antoni. Postaram się w skrócie opowiedzieć Wam o tym dniu.

Rano już wszyscy Ziemianie (dzięki roboto-zwiadowcom) wiedzieli, że naród Evtów szykuje napad na Ziemię. Są to istoty z planety XL-17 w układzie podwójnym Centaura. Są oni bardzo wojowniczy. Pragną zawładnąć całą galaktyką. Nie wiedzieliśmy, jaką taktykę zastosują i kiedy zaatakują. Wszystkie roboty zostały zmobilizowane, czyli zaprogramowane do walki. Mieliliśmy nikłe szanse na nawiązanie równorzędnej walki z kilka razy liczniejszym i lepiej uzbrojonym przeciwnikiem. Ewtowie są za to bardzo powolni, a my przewyższamy ich szybkością maszyn i szybkością działania.

Ewtowie zastosowali inną taktykę niż zwykle. Rakiety operacyjne, które nadleciały na Ziemię, rozpyliły środki niszczące życie roślin. Wrogowie chcieli zapewne, abyśmy sami opuścili planetę. Musicie wiedzieć, drodzy słuchacze, że mimo rozwoju nauki i maszyn, żywimy się przede wszystkim tym, co zrodzi ziemia.

Postanowiliśmy kontratakować. Nasze roboty wystartowały na pojazdach kosmicznych uzbrojonych w rakiety. Roboty uderzyły z pasją na wroga i dlatego chyba spowodowało to jego odwrót. Ewtowie przerażeni huraganowym atakiem Ziemiaków uciekali w popłochu.

Ziemia została uratowana, nie wpadła w ręce wroga, ale trzeba będzie wiele czasu, aby przy pomocy nowoczesnych środków oczyścić glebę z trujących substancji.

Na razie jesteśmy wszyscy, to znaczy mieszkańcy Ziemi, na planetoidzie Meva w układzie WęVB E-to-UXY. Będziemy tu żyć i mieszkać aż do oczyszczenia Ziemi. Dowództwo naszych Sił Powietrznych planuje atak na planetę XL-17, planetę, którą zamieszkują Ewtowie. Na razie żegnam was kosmicznym „do zobaczenia przyjaciele”.

Przytoczony tekst uznać należy naturalnie również za monolog wypowiedziany. Trzeba jednak zwrócić uwagę, iż ze względu na specyficzną sytuację narracyjną oraz zbiorowego słuchacza inaczej muszą w nim być realizowane dominujące w takiej formie narracyjnej funkcje językowe. Narrator nie może modyfikować swego opowiadania w zależności od reakcji słuchacza-oponenta, On składa relację i wyjaśnia. Wypowiedź musi więc konstruować tak, by zainteresować swoim opowiadaniem słuchaczy o różnym stopniu wtajemniczenia w relacjonowaną właśnie sprawę, a nadto przekonać jak największą liczbę odbiorców do swojego widzenia świata i zatrzeć przy tym wrażenie własnego subiektywizmu w ocenie opowiadanych zdarzeń. Wynika stąd, iż rozmowa z uczniami na temat cytowanej pracy powinna być skupiona na określeniu sytuacji mówienia i wynikających z niej konieczności stylistycznych. Sugerowana

tu analiza kolejnego tekstu pomyślana jest jako ćwiczenie kontrolujące wprowadzone poprzednio wiadomości. Jego korekta musi natomiast pójść albo w kierunku wyeliminowania informacji oczywistych, albo ku wyraźniejszej charakterystyce odbiorców. Ten etap pracy mogłaby podsumować uwaga, iż omawiane monologi odwołują się do ustnych form wypowiedzi. Opowiadanie pielęgniarki powstaje jednak jakby na oczach czytelnika, a wewnątrztekstowy adresat jest wciąż aktualnie wpisywany. Relacja dziennikarska natomiast stanowi wcześniej już przemyślany tekst, w który ów ewentualny odbiorca został wpisany a priori. Jako przekaz ograniczony czasem, musi unikać powtórzeń i dążyć przy tym do jak największej klarowności oraz sformułowań precyzyjnych niejako „od pierwszego podejścia”.

Zaprezentowane monologii można by z kolei zestawzić z poniższym tekstem:

Zanim zacząłem pisać swój pamiętnik (oczywiście nie piórem, tylko kryształkami kwarcu), wahałem się długo. Bo czy w roku 3526 ktoś jeszcze pisze pamiętniki? Przecież każde nowonarodzone dziecko otrzymuje robota opiekuńczego, który wszędzie z nim przebywa i w swojej elektronicznej pamięci zapisuje całe życie człowieka, którym się opiekuje.

A jednak piszę [...].

Rezygnując z dalszego ciągu, zauważmy, że chodzi tym razem o monolog odwołujący się do form wypowiedzi pisanej. Zajęcia przeznaczone na omawianie prac dziecięcych można zatem ukształtować również tak, by pokazać uczniom problemy związane z tym właśnie zagadnieniem.

Powstaje oczywiście pytanie o celowość tak rozbudowanego kompletu ćwiczeń poświęconych monologowi. Tym bardziej, że zaprezentowane teksty pozwalałyby pewnie kształcić i inne umiejętności. Zastrzeżmy się więc wyraźnie, iż są to tylko propozycje ilustrujące podstawową tezę niniejszych rozważań. Za wybranym wariantem ćwiczenia przemawiałoby to, że problem narracji stanowi podstawowe zagadnienie związane z opowiadaniem jako gatunkiem. W literaturze metodycznej poświęcono dotąd mniej zainteresowania monologowi niż innym formom narracyjnym, stąd ukazanie tej kwestii wydawało się tu szczególnie kuszące. Pracę uczniów należałoby przy tym traktować jako propedeutyczny etap kształcenia pojęć koniecznych do odbioru powieści operujących strumieniem świadomości czy współczesnej prozy w ogóle. Jak powiada M. R. Mayenowa, „[...] strukturą obejmującą tekst, nadrzędną, jest zawsze struktura monologu”³⁷.

Proponowane gry z tekstem, w rezultacie których następuje dodawanie, przesuwanie czy całkowita zmiana znaczeń wypowiedzi wydają

³⁷ M. R. Mayenowa, *Poetyka teoretyczna. Zagadnienie języka*, Wrocław 1974, s. 288.

się dobrze służyć zarówno przybliżaniu uczniom pojęcia fikcji jak też różnych aspektów pojęcia opowiadania³⁸. W zasadzie są one możliwe do przeprowadzenia jedynie na materiałach pisanych przez dzieci. Tak obcesowe postępowanie z każdym innym tekstem wydaje się bowiem ryzykowne³⁹. Pamiętamy tu oczywiście, iż omawiane ćwiczenia można wykonywać także na czytankach dydaktycznych, ale nie towarzyszy im taka motywacja do pracy jak w wypadku własnej twórczości uczniów.

Sądzić można w każdym razie, iż przedstawiony materiał tekstów dziecięcych oraz sposobów ich zbiorowego opracowywania w klasie wyjaśniają dostatecznie istotę proponowanej techniki wyzwiania i wykorzystywania „dziecięcych fikcji” w procesie kształcenia i sprawności językowej i świadomości literackiej. Różne zespoły uczniowskie dostarczają różnych tekstów. Rzeczą nauczyciela jest swoiste ich projektowanie w zależności od potrzeb klasy i wymagań programu oraz przyjęcie postawy otwartej na wartości, które owe prace przynoszą. Ćwiczenia podobne do omówionych mogą dotyczyć naturalnie wielu problemów, które tu nie były analizowane, na przykład zagadnień czasu i przestrzeni. W szkołach często praktykuje się pisanie baśni przez dzieci, niekiedy klasa tworzy wspólnie powieść w odcinkach⁴⁰. Każda ze wspomnianych typów wypowiedzi rządzi się zaś swoimi prawami i dzieci powinny je sobie uświadomić.

Droga dochodzenia do pojęć teoretycznoliterackich, którą tu proponujemy, nie jest naturalnie ani jedyna, ani najważniejsza, ale z pewnością najbardziej angażuje emocje uczniów, a to pomaga w zapamiętywaniu. Określić by ją można najwłaściwiej chyba jako towarzyszącą czy uzupełniającą.

Na zakończenie naszych rozważań dobrze będzie raz jeszcze przypomnieć za R. Caillois, iż mimicry jest nieustanną inwencją, która obowiązuje nie tylko ucznia, lecz i nauczyciela⁴¹. Wynika stąd przestroga przed jakimkolwiek kanonizowaniem omawianych zajęć. Mogłoby to bowiem doprowadzić do zniszczenia fikcji zabawy, która stanowi warunek konieczny całego przedsięwzięcia. Nauka ma się tu odbywać dzięki zabawie i poprzez nią właśnie. Troska zaś, by „nie znienawidził nauki ten, kto jej jeszcze nie umie kochać” — użyjmy sformułowania Kwintyliana⁴² — należy w tej zabawie do naczelných obowiązków nauczyciela.

³⁸ Zob. prace Petscha, Trzynadłowski, Owczarka, Pięczki, Cieślukowskiej na temat opowiadania.

³⁹ Zob. Z. Uryga, *Źródła treści do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu*, „Oświata i Wychowanie” 1981, nr 7 (473), wkładka NURT: „Język Polski” nr 1.

⁴⁰ Wiadomo mi, że prace takie z pozytywnym efektem prowadziła pani G. Maszczyńska-Góra, nauczycielka ze Szkoły Podstawowej nr 31 w Krakowie.

⁴¹ R. Caillois, op. cit., s. 322.

⁴² Kwintylianus, *O kształceniu mówcy*, Wrocław 1951, s. 21.

THE ROLE OF THE PRACTICE IN CREATIVE WRITING IN THE PROCESS
OF LITERARY TRAINING
OF THE PUPILS OF THE HIGHER GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

Summary

The author's own experience in the field of the application of the so-called method of practice in creative writing is based on the technique of free texts known from C. Freinet's work. She gives the theoretical reasons for the necessity to introduce into elementary schools a kind of a great play. When children play creative writers it stimulates their imagination and teaches them to make coherent constructions of literary fiction. In the author's opinion, the creation of science-fiction stories followed by their collective critical analysis is especially valuable for such didactic actions. The teacher as an animator of such actions takes part in the play and at the same time he may put some questions to the young creators concerning the meaning of their texts; thus he is able to point out the sense of the latter and help the children to form an investigative attitude towards the technique of narrative, the logical structure of the story etc. In this way the pupils may be intensively trained in the domain of the technique of the creation of literary texts. At the same time this enlarges their experience as to the understanding, feeling and evaluating of creative work.

The method in question is thus of double importance: it helps the training of linguistic proficiency and fluency as well as the ease of utterance and it enables a teacher to teach the pupils some elementary notions of literary studies and to prepare them for critical understanding and interpretation of creative work.

РОЛЬ МЕТОДИКИ ЛИТЕРАТУРНОЙ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ
ЛИТЕРАТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Резюме

Автор, опираясь на известную по работам К. Фрейнета технику свободных текстов, провела собственный опыт в области применения т. наз. метода писательской практики, теоретически обосновывая целесообразность большой творческой игры в начальной школе, в которой дети учатся искусству последовательно строить литературную фикцию, развивая свою фантазию и воображение. Особенно ценными в дидактическом плане могут быть, по ее мнению, сочинение, а затем совместный критический анализ научно-фантастических рассказов (Science fiction). Учитель, в качестве инициатора таких ученических мероприятий, включается в игру, сохраняя за собой возможность ставить юным творцам вопросы насчет смысла их текстов, их интеллектуального содержания, активизации таким образом их творческого подхода к технике повествования, конструктивной логике рассказа итп. Таким образом происходит интенсивное обучение учеников технике сочинения текстов, что заодно обогащает их опыт

в познании, понимании, переживании и оценке творческой работы и произведений.

Метод писательской практики играет таким образом двойную роль: влияет побудительно на выработку языкового умения, свободы и самостоятельности высказываний, одновременно давая возможность ознакомить учеников с основными литературоведческими понятиями и подготовить их к критически осознанному восприятию художественного творчества.