

WYBRANE ZAGADNIENIA Z PEDAGOGIKI WCZESNOSZKOLNEJ

MARIA GUŚPIEL

Niektóre uwarunkowania doboru metod pracy z lekturą na etapie nauczania początkowego

W dydaktyce ogólnej kryteria doboru metod nauczania uzależnia się od: wieku uczniów, charakterystycznych właściwości poszczególnych przedmiotów nauczania, celów, treści i zadań dydaktycznych¹. W pracy z lekturą, w ramach tych ogólnych wytycznych, należy mieć na względzie fakt, że lektura w sposób zasadniczy swym charakterem odbiega od innych źródeł materiału. Konstrukcja optymalnych czynności dydaktycznych musi więc wynikać zarówno z osiągnięć dydaktyki ogólnej, pedagogiki psychologii, jak i literaturoznawstwa oraz innych dyscyplin naukowych.

Język polski jako język i przedmiot nauczania we wszystkich klasach szkoły podstawowej charakteryzuje tożsamość ogólnych celów nauczania. Występujące różnice pomiędzy poszczególnymi klasami wynikają z zakresu realizacji tych celów na konkretnym materiale treściowym, zaczerpniętym z różnych źródeł, przy uwzględnieniu określonych rodzajów ćwiczeń na tle tematyki. Różnice pomiędzy nauczaniem początkowym a pozostałymi klasami wynikają z konkretnych zadań dydaktyczno-wychowawczych, związanych z nauką pisania i czytania oraz z poziomem umiejętności językowych uczniów i z ich ogólnym poziomem rozwoju umysłowego. Ograniczony zakres słownictwa czynnego, słaba znajomość praktyczna

frazeologii oraz składni w grupie uczniów z najniższych klas niejako wyznaczają kierunek poczynań nauczyciela, zmierzających do kształcenia języka uczniów jako narzędzia myślenia, jako komunikatywnego sposobu przekazywania stanów psychicznych i przedstawiania określonych działań, jako środka umożliwiającego zdobywanie wiedzy. Lektura jako jedno ze źródeł tematycznych służy więc do realizowania wielorakich zadań dydaktyczno-wychowawczych, przy czym, zgodnie z założeniami programu nauczania początkowego, winna preferować cele kształcenia językowego w zakresie czterech funkcji: kształcącej, komunikatywnej, ogólnokulturowej i wychowawczej.

Z powyższych stwierdzeń wynika, że zajmując się problematyką pracy z lekturą na szczeblu nauczania początkowego, należy m.in. odpowiedzieć na pytanie: w jakim zakresie lektura może być równocześnie przedmiotem poznania i środkiem oddziaływania wychowawczego. Można by było wymienić tu wiele grup czynników warunkujących. Do najważniejszych należą związane z: 1) właściwościami danego dzieła literackiego, 2) cechami rozwoju umysłowego dziecka, 3) zadaniami w toku procesu dydaktyczno-wychowawczego. Każda z tych grup czynników wiąże się bezpośrednio z osobą nauczyciela jako organizatora i animatora pracy z uczniami na podstawie lektur. Od poziomu znajomości tych zagadnień przez nauczyciela zależy to, w jakim stopniu praca z lekturą będzie stymulowała rozwój dziecka. Nauczyciel musi mieć pełną świadomość: kogo, czego, w jakim celu i w jaki sposób ma uczyć. Chodzi bowiem o to, by tzw. kształcenie literackie stanowiło spójną całość z: nauczaniem-uczeniem się, wychowywaniem-samowychowywaniem, kształceniem-samokształcaniem w ramach języka polskiego jako przedmiotu i zintegrowanego nauczania początkowego jako pierwszego etapu szkolnej edukacji dziecka.

Nauczyciel dysponuje zestawem utworów, których wyboru dokonali autorzy programu, "uwzględniając wartości artystycz-

ne utworów, przydatność tekstów do kształcenia czynności umysłowych i sprawności językowych, realizacji celów poznawczych, zmierzających do zaznajamiania uczniów z dorobkiem kulturalnym oraz celów wychowawczych, związanych z kształceniem społecznie wartościowych postaw"². Stąd należy przyjąć, że każda lektura (zamieszczona w programie) jest dziełem sztuki, czyli - zgodnie ze stanowiskiem Ingardena - posiada wartości estetyczne i instrumentalnie im podporządkowane wartości artystyczne. Można więc twierdzić za Kmitą, że komunikowane w lekturze wizje świata waloryzują światopoglądowe efekty przedmiotowej ("materialnej" i "przedmiotowo-symbolicznej") praktyki ludzkiej, mają więc te wartości światopoglądowe pozadyskursywną wartość estetyczną i stanowią specyficznym artystycznym wykładnikiem wartości estetycznych³. Wydaje się więc zasadne, by w odniesieniu do pracy z lekturą posługiwać się pojęciem pracy wychowawczo-dydaktycznej, co oddaje istotę kształcenia organizowanego przy korzystaniu z dzieł literackich jako specyficznych źródeł tematycznych.

Konsekwencją przyjęcia powyższych twierdzeń będzie odniesienie pracy z lekturą - w dużym zakresie - do teorii oddziaływań wychowawczych⁴, co z kolei wymaga określenia związków kształcenia z wychowaniem. Należało więc uznać (za Tyszkową), że wartość edukacyjna i rola wychowująca lektur tkwi w pozaludycznych treściach komunikatywnych w dziełach literackich, które to treści są istotnie ważne z punktu widzenia potrzeb rozwojowych dziecka, czyli sprzyjają poszerzaniu "świata", wzbogacaniu się, przekształcaniu i strukturyzacji doświadczenia⁵. Zasadne jest więc uwzględnienie w pracy z lekturą koncepcji odnośnie regulacji psychicznej w świetle teorii informacji na tle struktury procesów emocjonalnych⁶.

Specyfika pracy lekcyjnej na podstawie lektur sprowadza się m.in. do tego, że punktem wyjścia nie są cele i treści programowe ale dzieło literackie. Nauczyciel przed

planowaniem pracy wychowawczo-dydaktycznej na podstawie danej lektury winien tak poznać strukturę danego dzieła literackiego, by mógł poprzez analizę i syntezę określić, które ze składników rzeczywistości przedstawionej w dziele literackim sugerują lub implikują uogólnienia o charakterze poznawczym lub postulatycznym, zwanych ideą, ideologią, ładunkiem ideologicznym, a w wypadku wyrazistego i jednoznacznego wynikania - tendencją lub tezą utworu⁷. Chodzi bowiem o to, by na tej podstawie wyraźnie skonkretyzować tzw. wartości wychowawcze jako podstawę do formułowania zadań wychowawczych. Z kolei wyodrębnienie tych elementów ze struktury utworu, które są najważniejszymi nośnikami idei pozwala na zaplanowanie treści związanych z kształceniem pojęć teoretyczno-literackich. Wreszcie ustalenie tematyki w odniesieniu do idei na tle wyszczególnionych elementów dzieła literackiego umożliwia określenie warstwy poznawczej utworu. Jest to baza do wybrania zadań poznawczych.

Wstępne ustalenie różnorodnych zadań do pracy lekcyjnej, bezpośrednio na podstawie analizy literackiej danego utworu, stanowi podstawowy warunek przygotowania procesu poznawania dzieła literackiego przez uczniów. Stwarza bowiem możliwości ogarnięcia wizji świata przedstawionego w dziele literackim, wypuklenia treści najbardziej istotnych, przy równoczesnym ograniczeniu pracy nad utworem do wybranych nielicznych jego elementów. Taki sposób interpretacji dzieł literackich na etapie nauczania początkowego jest jedynym z możliwych, zważywszy na poziom rozwoju umysłowego dziecka. W efekcie prowadzi do budzenia zainteresowań czytelniczych, wdraża do oceny książki.

Dopiero na tym tle należy uwzględnić, w jakim zakresie problematyka utworu literackiego odnosi się do celów wychowawczych i kształcących na etapie nauczania początkowego. Chodzi bowiem o to, by wybór zagadnień do szczegółowych analiz pozwalał na określenie idei utworu a równocześ-

nie był spójny z realizacją różnorodnych zadań związanych zarówno z nauczaniem języka polskiego jako przedmiotu i z całym etapem nauczania początkowego. Tak więc w odniesieniu do pracy z każdą lekturą konieczne jest określenie, w jakim stopniu dzieci znajdą treści prezentowane w rzeczywistości przedstawionej w dziele literackim i czy te treści będą kontynuowane i na jakim źródle materiału. Tzw. kształcenie literackie uczniów nie może stanowić osobnego nurtu, ale winno być integralnie związane z innymi treściami programowymi edukacji wczesnoszkolnej. Tylko w tym sensie możemy twierdzić, że literatura piękna jest podporządkowana rozwijaniu mowy, myślenia i działalności dziecka z punktu widzenia zarówno norm postępowania dziecka, jak i możliwości wzbogacania jego wiedzy o świecie. W tych ramach mieszczą się bowiem specyficzne cele kształcenia literackiego, wyszczególnione w programie.

Uszczegółowienie zadań wychowawczo-ogólnych do pracy z lekturą oraz optymalny dobór sposobów realizacji zależą w dużym stopniu od znajomości konkretyzacji wizji artystycznej w odbiorze uczniowskim, co pozwala ukonkretnić zadania, wyeliminować ze szczegółowych analiz problematykę dobrze dziecku znaną a bazując na niej, interpretować zagadnienia poszerzające dziecięce horyzonty widzenia świata. Bezpośrednie dane na ten temat uzyskujemy z badań czytelniczych⁸ a pośrednio możemy wnioskować na podstawie istniejącej literatury z zakresu wielu dyscyplin naukowych. Np. z badań psycholingwistycznych⁹ wynika, że odbiór przekazów językowych (każda lektura jest takim przekazem) warunkują: przekaz, nadawca, odbiorca i sytuacja, w której odbywa się przekaz. Pełnemu odbiorowi (czyli tzw. semantycznemu)¹⁰ sprzyjają utwory literackie, w których n a d a w c a jest nieokreślony w sensie psychologicznym. Tego typu utwory przeważają w zestawie lektur do klas I - III, występuje w nich narrator odautorski albo funkcję tę pełni bohater, który dla czytelnika nie stanowi w żadnym wypadku

autorytetu; nie sprawuje kontroli nad karami i nagrodami; nie posiada wysokiego statusu społecznego; nie charakteryzuje się takim zestawem cech, które by dziecko chciało sobie przyswoić.

Bardziej wnikliwej analizy wymaga sam p r z e k a z jako taki. Trudno jednak rozważać to zagadnienie w izolacji od właściwości odbiorcy, bowiem skuteczność komunikatu, czyli pełny odbiór jest funkcją doboru słów, konstrukcji gramatycznych i pozajęzykowych kontekstów. We wszystkich lekturach do klas I - III przeważają słowa dobrze dziecku znane a nieznanne są usytuowane w kontekstach, gdzie pełnią rolę wskazówki (czy też instrukcji) w procesie tworzenia znaczenia - cały ciąg słów odnosi się do odpowiedniego fragmentu rzeczywistości. Rozumienie sensu dosłownego, śledzenie akcji nie sprawiają dzieciom większych trudności. Słowo jednak może być nośnikiem zarówno informacji konkretnej, jak i abstrakcyjnej w zależności od tego, co dziecko już wie. Chodzi tu o zjawisko tzw. dosłownego i przenośnego znaczenia słów funkcjonujących w danym kontekście i w umyśle dziecka. Tu rozbieżności są znaczne. Odnosi się więc przekonanie, że rozpatrywanie dzieła literackiego jako komunikatu językowego winno uwzględniać nie szczegółową analizę samego tworzywa językowego, ale układów semantycznych jako odsyłaczy do rzeczywistości pozajęzykowej, co decyduje o wartościach estetycznych. Ich potencjalne określenie ma istotne znaczenie w pracy lekcyjnej na podstawie lektur, gdy bowiem nauczyciel nie uwzględni właściwej pomocy dziecku w odbiorze utworu, to istniejące w nim wartości estetyczne i artystyczne mogą zostać nie dostrzeżone przez odbiorcę, bądź usunięte w cień w wyniku niepoprawnie prowadzonej interpretacji.

Na tym tle wydaje się zasadne twierdzenie, że utwor literacki podobnie jak i inne "komunikaty, jakie otrzymuje osobnik, można rozpatrywać z punktu widzenia ich wartości obiektywnej i ich wartości emocjonalnej. Wartość

obiektywna jest miarą tego, w jakim stopniu informacje zawarte w komunikacie wzbogacają wiedzę osobnika. Wartość emocjonalna jest miarą tego, w jakim stopniu informacje zawarte w komunikacie są potrzebne osobnikowi, odpowiadają jego zapotrzebowaniom. Wyrazem zapotrzebowania na informacje zawarte w komunikacie jest reakcja emocjonalna, towarzysząca recepcji komunikatu"¹¹. Takie stanowisko reprezentuje Żurkowski, który - odwołując się do teorii wartości - twierdzi, że wartość estetyczna jako cecha utworu powoduje u odbiorcy przeżycie estetyczne. Jest to możliwe wtedy, gdy ta wartość staje się jakością dla odbiorcy pod wpływem norm powołanych przez sąd "smaku". Należy zatem wyodrębnić: mityczność, baśniowość, zabawowość i paidialność. Te wyróżniki estetyczne cechują samorodną twórczość dziecięcą¹², czyli stanowią dla dziecka określone wartości. Dziecko posiada skłonność do posługiwania się komunikatem metaforycznym. Zatem każdy przekaz tego rodzaju potencjalnie sprzyja pełnemu odbiorowi komunikatu w zakresie jego idei, a zwłaszcza dzieło literackie z uwagi na nadmiarowość (zawiera zawsze więcej elementów i relacji w porównaniu z konieczną ich liczbą).

W piśmiennictwie naukowym nie ma jedności w naświetlaniu problematyki związanej z przeżyciem literackim jako odmianę przeżycia estetycznego. Najogólniej można wyodrębnić dwa stanowiska ze względu na rolę jaką przypisuje się wiedzy i uczuciom, chociaż większość rozważań wynika z założeń filozoficznych, określających autonomię wartości wobec świadomości podmiotu. Wydaje się, że na terenie metodyki zasadne jest traktowanie przeżycia literackiego zarówno w sensie psychologicznym (stosunek człowieka do świata), jak i estetycznym (ujmowanie wartości estetycznej). To rozróżnienie dotyczy specyfiki źródła tych przeżyć, jakim jest dzieło literackie, które jawi się czytelnikowi w jego własnej konkretyzacji w zależności od osobistych doświadczeń. Na ten aspekt zwracają uwagę i Tatarkiewicz¹³ i Ingarden¹⁴.

Warstwa znaczeniowa i logiczna kompozycja utworu tworzą w danym dziele całość, którą czytelnik odkrywa stopniowo w procesie percepcyjnym, niejako w częściach, które się wzajem warunkują, składają na daną rzeczywistość. Praca wychowawczo-dydaktyczna zależy od tego, w jakim zakresie ta rzeczywistość kojarzy się czytelnikowi z umownością, a w jakim - z rzeczywistością dnia codziennego. Można więc przyjąć, że w trakcie kontaktu z dziełem literackim, pod wpływem jego percepcji są doznawane przeżycia estetyczne jako wynik aktywnej postawy czytelniczej.

Dla nauczyciela istotne jest zatem to, że przeżycie literackie jako odmiana przeżycia estetycznego nie jest chwilowym doznaniem, ale procesem o złożonej strukturze, którego przebieg jest odzwierciedleniem wartości, jakie dla dziecka posiada dane dzieło literackie. Stąd należy to przeżycie rozpatrywać w aspekcie przebiegu procesu emocjonalnego, towarzyszącego poznaniu jako wyższej i zorganizowanej postaci orientacji. Jest to o tyle zasadne, że w zgodnej opinii estetyków tzw. pełne przeżycie estetyczne - jako proces przebiegający w określonym przedziale czasowym

kończy się utworzonym obrazem przedmiotu estetycznego, czyli estetyczną konkretyzacją dzieła literackiego. Mówiąc więc o konkretyzacji wizji artystycznej w odbiorze uczniowskim, mamy na uwadze - zgodnie z teorią informacji - określenie stopnia zgodności dziecięcych obrazów z oryginałem, inaczej mówiąc, chodzi o ustalenie, w jakim zakresie rzeczywistość zawarta w dziele literackim znajduje odzwierciedlenie w określonym układzie informacyjnym w mózgu. Te dane wskazują na to, które z wartości estetycznych są dla dziecka artystyczną postacią wartości światopoglądowych, rozumianych jako poznawcze ujmowanie i ustosunkowanie się do rzeczywistości.

Knita wysuwa tezę, że "sposób, w jaki dziecko partycypuje w sztuce, posiada rysy magiczne"¹⁵. Przedstawione konsekwencje tej tezy można w sposób następujący odnieść

do przeżycia literackiego: 1) rzeczywistość przedstawiona w dziele literackim i symbolizowana przez nią estetyczno-światopoglądowa wizja świata stanowią dla dziecka jedną i tę samą "realno-symboliczną", "konkretno-abstrakcyjną" rzeczywistość; 2) w swojej świadomości dziecko łączy tę "realno-symboliczną" rzeczywistość z "potoczną rzeczywistością", w której wykonuje określone czynności i obserwuje ich skutki.

Podobne stanowisko prezentuje Gołaszewska, charakteryzując "naiwne przeżycia estetyczne". Odznacza się ono "brakiem dystansu wobec dzieła; wobec tego, co zostało w dziele przedstawione (ludzie, przedmioty, zdarzenia itp) oraz wobec strony artystycznej dzieła (sposób przedstawienia); chodzi tu o brak dystansu krytycznego (bezkrytyczność), a nadto o identyfikację z dziełem"¹⁶. Odnosząc stwierdzenia Autorki do charakteru odbioru dzieła literackiego, należy podkreślić, że wyzwoleniu u dziecka stanu zainteresowania lekturą towarzyszy "znaczna siła i bogactwo emocjonalności", co nie stwarza poczucia fikcyjności świata przedstawionego w dziele literackim, a więc to, co utwór prezentuje, dziecko "na serio" wprowadza do "własnego świata". Z kolei zamiłowanie dziecka do szczegółów w ramach naiwnego przeżycia estetycznego powoduje to, że nie nuży dziecka kilkakrotne słuchanie-czytanie danego utworu literackiego, który "polubiło". Tę właściwość winno się wykorzystać w pracy lekcyjnej celem pogłębienia recepcji warstwy poznawczej utworu.

Z powyższych rozważań wynika, że właściwości naiwnego przeżycia estetycznego dzieci mają duże znaczenie w procesie kształtowania prawidłowych postaw społecznych. Wartości etyczno-moralne, eksponowane w utworze, dziecko przyjmuje jako ważne i godne pożądania wartości. Na tym tle rodzą się przekonania o wartościach, którym odpowiadają dane sytuacje w określonym utworze literackim. Rzutuje to w dużym stopniu na zakres i sposób planowanej interpretacji

dzieła na lekcjach. Pozytywne doświadczenia dziecka z życia codziennego można zastąpić przeżyciami na podstawie utworu poprzez akcentowanie związków metonimicznych bezpośrednio do rzeczywistości prezentowanej w dziele literackim. Z uwagi na to, że dziecko odbiera utwór literacki - z natury swej metaforyczny - jako system faktów (indukcyjny) a nie jako system wartości (semilogiczny), bogata wartościowaniem estetyczno-światopoglądowa wizja świata jawi się dziecku jako coś zupełnie naturalne. Tym sposobem w strukturze wiedzy dziecka powstają przekonania, które w żadnym wypadku nie mogłyby w normalny sposób wynikać z jego doświadczeń. Można więc z dużą dozą prawdopodobieństwa przyjąć twierdzenie, że naiwne przeżycia estetyczne modyfikują wiedzę dziecka na bazie jego "zastępczych doświadczeń" w trakcie poznawania utworu.

Nie zawsze jednak utwory z literatury dla dzieci w indywidualnym odbiorze są konkretyzowane w wymiarach głównej idei utworu na bazie naiwnych przeżyć estetycznych. Można tu wyróżnić trzy podstawowe przyczyny. Pierwsza, gdy problematyka ideowa jest zbyt rozbudowana i dotyczy krańcowo różnych dla dziecka pojęć. Z badań Piageta¹⁷ nad rozwojem pojęć moralnych dziecka wynika, że drugiej przyczyny należy dopatrywać się w braku odpowiednich pojęć hierarchicznych u odbiorcy, występujących w danym utworze a niedostatecznie udokumentowanych sytuacjami-zdarzeniami. Trzecia przyczyna tkwi w tzw. "konkretności" dziecka, czyli w słabości reguł integracyjnych odbiorcy. Znaczna jeszcze grupa dzieci w okresie wczesnoszkolnym znajduje się na etapie pomiędzy myśleniem konkretno-wyobrażeniowym a abstrakcyjnym, czyli - posługując się terminologią Obuchowskiego¹⁸ - dziecko częściej korzysta z pracy na poziomie konkretnych układów informacji niż na poziomie układu hierarchicznego. Stąd dziecko może mieć trudności z uogólnianiem, gdy sytuacje-zdarzenia nie są bliskoznaczne. Dzieje się to najczęściej wtedy, kiedy zjawia się tzw. dysonans poznawczy, czyli np.

akceptowane przez dziecko zachowanie bohatera jest negatywnie oceniane w opinii innych osób. Pojawia się wtedy zwykle silna emocja ujemna, która powoduje przejście z układu hierarchicznego na polikonkretny, co ma służyć eliminacji powstałej rozbieżności. Jednakże znaczne nasilenie emocji nie pozwala na różnicowanie tylko na generalizację. Stąd dziecko ignoruje w naszym przypadku opinię innej osoby, a tym samym nie zbudowało nowego obrazu sytuacji. Nastąpiła reinterpretacja poprzez włączenie w kontekst tej "innej osoby" jako niewiarygodnego nadawcy i odrzucenie jej informacji jako dalece odbiegającej od przekonania czytelnika.

Naiwne przeżycia dziecka, jego identyfikacja z bohaterem ułatwiają nauczycielowi kształtowanie społecznie pożądanych postaw. Z drugiej jednak strony kształcenie polonistyczne polega na tym, by dziecko przechodziło z pozycji naiwnego odbiorcy do odbiorcy krytycznego, co winno cechować czytelnika literatury bez adresu dziecięcego. Czy można te dwa zagadnienia połączyć. Wydaje się, że tak. Droga do tego prowadzi poprzez pracę lekcyjną z lekturą, polegającą na wyodrębnianiu związków metonimicznych i metaforycznych. Wiąże się to z kształtowaniem zmian w światopoglądzie dziecka, rozumianym jako "całość sposobów poznawczego ujmowania i ustosunkowania się jednostki do rzeczywistości niezależnie od tego, czy jest to całość zwerbalizowana, czy nie"¹⁹, a więc można tu wyróżnić sposoby percepcyjne, intelektualne, moralne i estetyczne na określonych etapach rozwoju. Analiza rezultatów badań psychologicznych prowadzi do twierdzenia, że interpretacja w toku pracy z lekturą winna uwzględniać w tym sensie etap rozwoju dziecka, by formułowane sądy zawierały zarówno argumentację zgodną ze światopoglądem dziecka, jak i niezgodną, ale na takim poziomie niezgodności, który powoduje dysonans poznawczy, możliwy do wyeliminowania na podstawie asymilacji informacji poszerzonej o nową interpretację, co przygotowuje dziecko do przejścia na wyższy etap rozwoju.

Biorąc pod uwagę koncepcje światopoglądowe Harveya i Kohlberga, dzieci w okresie wczesnoszkolnym można podzielić na trzy grupy rozwojowe. Dzieci z pierwszej grupy charakteryzuje nastawienie relatywistyczno-instrumentalne. Czyn moralnie dobry pojmują w kategoriach zaspokajania własnych potrzeb i niejako przy okazji potrzeb innych ludzi. Wierzą w uczciwość, wzajemność i równy podział dóbr, bo to jest opłacalne. W świadomości dziecka dominuje "ja" w roli podmiotu. Stąd identyfikowanie się z bohaterem utworu polega głównie na ocenie zachowania tegoż bohatera z jego punktu widzenia. W umyśle dziecka dominują tzw. pojęcia konkretne, czyli większość słów stanowi oznaczenia reprezentujące dany zestaw cech bezpośrednio obserwowalnych. Przeważa układ organizacji konkretnej, nastawiony "na zewnątrz", czyli na odbiór i poszukiwanie informacji w dziele literackim. Stąd dziecko może analizować i oceniać to, co dokonuje się w przedstawionej rzeczywistości literackiej, ale tylko na bazie zamieszczonych tam treści, jeżeli są zgodne z jego światopoglądem²⁰.

W drugiej grupie cechuje dzieci nastawienie na ład interpersonalny. Czyn moralnie dobry ujmują alternatywnie: albo sprawia przyjemność, albo pomaga innym ludziom i jest przez nich aprobowany. Wierzą w naturalny charakter konwencjonalnych ról społecznych. W świadomości dziecka jego osoba jest traktowana w rolach: podmiotu i przedmiotu. Utożsamianie się z bohaterem utworu posiada więcej cech "nanibyzmu", ocenia go, próbując akcentować jego intencje a więc motywy zachowania. W tym okresie rozwojowym wzrasta ilość, zakres i treść pojęć na zasadzie różnicowania, co sprzyja spostrzeganiu różnorodności w świecie. Dziecko jest zdolne do samodzielnego rozwiązywania problemów konkretnych, czyli takich, w których wszystkie lub większość danych są receptorycznie dostępne. Potrafi prawidłowo zestawiać poszczególne zmienne, tworząc nowy obraz świata. Przy rozwiązywaniu tego rodzaju problemów

dziecko nie musi dokonywać operacji przeciwstawiania, zestawiania na podstawie znaczenia, wprowadzanie reguł wyuczonych - z tym ma duże trudności. Dokonywane operacje umysłowe są typowe dla okresu przejściowego między inteligencją konkretną a formalną. Język dziecka pełni już nie tylko funkcję nominacyjną i komunikacyjną ale także i operacyjną. Dziecko zdolne jest do abstrahowania w zakresie istniejących już pojęć w jego umyśle. W dziele literackim może dostrzegać już nie tylko obrazy, ale i modele o niezłożonych stopniach ogólności.

Na poziomie t r z e c i e j g r u p y obserwuje się nastawienie na prawo i porządek. Czyn moralnie dobry dzieci uznają w kategoriach spełniania obowiązku, przestrzegania ustalonych norm i szacunku dla autorytetów. Wierzą w samostanną wartość porządku społecznego. W świadomości dziecka jego osoba występuje w rolach podmiotu i przedmiotu, przy czym "mnie" staje się bardziej istotne niż "ja". Bohatera literackiego dziecko traktuje jako osobę bliską, ale próbuje dokonywać ocen ze swojego własnego punktu widzenia, dostrzega nie tylko motywy, ale i skutki postępowania. Potrafi rozwiązywać problemy o umiarkowanym stopniu ogólności, tzn. takie, w których tylko część danych jest dostępna receptorycznie. Dokonuje przy tym operacji przeciwstawiania, zestawiania na podstawie znaczenia, uogólniania w odniesieniu do znanych pojęć. W dziele literackim łączy obrazy w modele. Dziecko w tym okresie rozwojowym korzysta równomiernie ze wszystkich układów organizacji. Układ konkretny stanowi dla niego narzędzie uzyskiwania nowych informacji oraz konkretyzowania ogólnych planów działalności. Zgodnie z twierdzeniem Obuchowskiego emocja, jej znak oraz siła wyznaczają poziom, na którym dziecko wykonuje zadania. Korzystanie z układu hierarchicznego jest możliwe dzięki istnieniu w umyśle dziecka tzw. pojęć hierarchicznych, bowiem ten układ służy do rozwiązywania nowych problemów na bazie istniejących w nim pojęć

o różnym stopniu ogólności. Stąd nastawienie "do wewnątrz" pozwala na wychodzenie poza receptorycznie dostępne właściwości świata. Przy analizie i ocenie zdarzeń w przedstawionej rzeczywistości literackiej danego utworu dziecko uwzględnia także i swoje doświadczenia, informacje czerpane z otaczającej je rzeczywistości oraz z innych dzieł literackich.

Z charakterystyki poszczególnych grup wynika, że różnice pomiędzy nimi są znaczne. Warunkuje to w dużym stopniu zarówno dobór materiału na lekcje, jak i metod. Wiąże się to z faktem, że w poszczególnych zespołach klasowych mamy dzieci ze wszystkich grup. W klasie I przeważają z pierwszej grupy, ale nawet i w klasie III spotyka się podobny układ. Wydaje się, że zróżnicowanie poziomów rozwoju dzieci (tzw. normalnych) a więc i niezadowalające efekty wychowania i kształcenia m.in. w dużym stopniu zależą od niedostatecznego uwzględniania przez nauczycieli prawidłowej struktury czynności związanych z wykonywaniem zadań i w braku ich strukturalizacji na podstawie określonych treści programowych oraz ścisłego skorelowania z funkcjonowaniem słów na poziomie układów: konkretnego i hierarchicznego. Zapomina się, że działaniowy rozwój dziecka na etapie nauczenia początkowego, czyli przejście z działań naśladowniczych przez ukierunkowane do antypacyjnych pozostaje w ścisłym związku z rozwojem mowy i myślenia. Współczesne bowiem teorie odrzucają pogląd o dualizmie poznawania i działania, przyjmując podstawowe założenia teorii Piageta, mianowicie jego koncepcję samoregulacji opartej na asymilacji i akomodacji, w wyniku której zasady stosunków między dzieckiem a otoczeniem ulegają swoistej interioryzacji. Działanie utożsamia się z wykonywaniem zadań o różnym stopniu trudności, ale mających układ dychotomiczny: albo faza operacji jest działaniem motorycznym albo działaniem myślowym. Pozostałe fazy zadania to równoczesne występowanie poznania i działania myślowego. Stąd działanie i poznanie tworzą jednolity proces.

Wydaje się, że praca z lekturą winna obejmować spójnie zaplanowane zadania rozłożone na następujące etapy: 1) przygotowanie przedreceptyjne, 2) ekspozycja całości (czytanie-słuchanie), 3) analiza i interpretacja łącznie z ekspozycją wybranych fragmentów, 4) rozpatrywanie treści lektury z innych punktów widzenia w ramach i języka polskiego, i pozostałych przedmiotów nauczania, zwłaszcza plastyki, muzyki i środowiska społeczno-przyrodniczego.

Zwłaszcza etap 3 i 4 nastroczą nauczycielowi wiele trudności zarówno w doborze materiału, jak i metod. Nauczyciel, dokonując wyboru metody, winien mieć pełną świadomość zarówno jej struktury, jak i skuteczności w aspekcie pozytywnym i negatywnym. Z uwagi na fakt, że lektura jako specyficzna odmiana środka dydaktycznego pełni równocześnie funkcję wychowującą i kształcącą, wydaje się zasadne uwzględnienie metod proponowanych przez Konarzewskiego²¹. Wychodzi on z założenia, że istnieje wielopoziomowość struktur regulacyjnych u człowieka. Pomija poziom regulacji reaktywnej (Tomaszewski), tzw. reprezentacji enaktywnej (Bruner), albo układ monokonkretnej informacji (Obuchowski) jako nieistotny, gdyż nie stanowi przedmiotu swoistych zabiegów wychowawczych. W odniesieniu do regulacji celowej (Tomaszewski) albo inaczej układów: polikonkretnego i hierarchicznego (Obuchowski) wyodrębnia cztery grupy metod wychowania. Odnosi się przekonanie, że podstawowymi metodami pracy na lekcjach związanych z lekturami winny być trzy spośród nich: 1) metoda modelowania, 2) metoda perswazji, 3) metoda zadaniowa.

U podstaw metody modelowania leży psychologiczna teoria uczenia się przez obserwację, gdzie środkiem wychowawczo-dydaktycznym jest model. Konarzewski przyjmuje twierdzenie zwolenników teorii rozwojowej Piageta, zgodnie z którą dziecko imituje modele w takim zakresie, w jakim je pojmuje dzięki posiadanej strukturze poznawczej i w związku z własnymi schematami behawioralnymi.

Zawężając temat do pracy z lekturą, należy stwierdzić, że utwory z literatury dla dzieci stanowią swoiste modele, gdzie tę funkcję modelu pełni przede wszystkim postać pierwszoplanowa, czyli bohater literacki. Gdy więc bohater uosabia zachowanie strukturalnie odmienne od tych, które opanowało dziecko, wówczas efektywne naśladownictwo jest niemożliwe, ale umiarkowana rozbieżność strukturalna może stwarzać dogodne warunki do przejścia na wyższy poziom rozwoju. Wnioski z badań na temat mechanizmu modelowania i wynikających stąd zmian pozwalają na określenie skuteczności metody modelowania. Jako zaletę można podkreślić fakt, że tzw. "identyfikacja" z bohaterem pozwala dziecku akceptować normy społeczne, chociaż nie są zgodne z jego systemem motywacyjnym. Nadto dziecko w okresie wczesnoszkolnym bardziej jest zdolne do uczenia się przez obserwację niż do tworzenia systemów pojęciowych, a więc metoda modelowania poprzedza i stwarza optymalne warunki do racjonalnej perswazji. Wspomniane zalety mogą jednak przerodzić się w wady, gdy model-bohater prezentuje postawę niezgodną z normami społecznymi. Stąd na etapie nauczania początkowego nie eksponuje się w pracy lekcyjnej tego typu bohaterów. Tak więc na skuteczność modelowania wpływają trzy grupy czynników związanych z: właściwościami modelu bohatera; cechami rzeczywistości kreowanej w dziele literackim; właściwościami dziecka. Sądzi się, że najbardziej optymalne warunki stwarzają: rzeczywiste działania pozytywnego bohatera, przedstawianie go w akcji a nie opisy komentujące; samoocena dziecka odnośnie wykorzystania obserwowanych działań na zasadzie identyfikacyjnej a nie adaptacyjnej.

Uczenie się przez obserwację stanowi tylko jeden z mechanizmów zmiany psychicznej, pozostający w związku z wiedzą dziecka, rzutującą na zakres interpretacji. Stąd tzw. ekspozycja dzieła polega na zastosowaniu metody modelowania przy wykorzystaniu środków, które ułatwiają rozumienie treści i emocjonalny związek dziecka z bohaterem. Zawsze

poprzedza m e t o d ę p e r s w a z j i, u której podstaw leży teoria uczenia się językowego a środkiem wychowawczo-dydaktycznym jest przekaz językowy. Wg Konarzewskiego istota tej metody polega na tworzeniu i przekazywaniu dziecku komunikatów językowych w tym celu, by wywoływać w strukturach jego wiedzy zmiany o różnym zasięgu.

Wspomniałam już, że dzieło literackie stanowi metaforyczną odmianę komunikatu językowego i w tych kategoriach jest rozpatrywane m.in. z punktu widzenia potencjalnych wartości, które czytelnik może odebrać w sposób ograniczony (syntaktyczny) lub pełny (semantyczny). Z rozważań odnośnie metody modelowania wynika, że w tym kontekście dzieło literackie potraktowano jako specyficzny model obserwacyjny, dany dziecku w formie językowej. Mówiąc więc o metodzie perswazji, mamy na uwadze te komunikaty, które powstają jako wynik interpretacji i oceny utworu. Oddziaływanie językowe w metodzie modelowania sprowadza się do myślenia wyobrazeniowego na podstawie odtwarzania rzeczywistości ze znaków graficznych lub dźwiękowych a więc kodu językowego, często połączonego z kodem rysunkowym albo mimiczno-gestowym w zależności od tego, czy dziecko samo czyta utwór, czy też ktoś pośredniczy pomiędzy nadawcą-narratorem a odbiorcą-dzieckiem. Natomiast w metodzie perswazji oddziaływanie językowe dotyczy bezpośrednich sytuacji komunikacyjnych, w których dziecko pełni rolę: raz nadawcy, raz odbiorcy. Nadto w takich sytuacjach dziecko jest ukierunkowane głównie na odtwarzanie treści lektury, konfrontację własnej konkretyzacji dzieła literackiego z konkretyzacją kolegów i nauczyciela.

Metoda perswazji przy pracy lekcyjnej na podstawie lektury znajduje głównie zastosowanie na etapie interpretacji, prowadzącym do oceny, która stanowi próbę zobiektywizowanej konkretyzacji idei utworu. Oceny dokonuje się przede wszystkim przy zastosowaniu m e t o d y z a d a n i o - w e j, gdzie podstawowym mechanizmem zmiany jest uczenie

się przez działanie a zadanie występuje w roli środka wychowawczo-dydaktycznego. Konarzewski określa istotę tej metody jako uruchamianie i ukierunkowywanie własnej aktywności dziecka za pomocą stawianych mu zadań w celu wywołania wielostronnych zmian w strukturach jego wiedzy. I znowu ta metoda w odniesieniu do lektur posiada swą specyfikę w tym sensie, że łączy się także z oddziaływaniem językowym. Stawianie zadań to uruchamianie własnych, myślowych działań dziecka, odtwarzanych głównie werbalnie lub w innych formach ekspresji: ruchowej, plastycznej. Stosowanie metody zadaniowej tym różni się od pozostałych, że dziecko zostaje wyraźnie ukierunkowane na osiągnięcie celu działania a nauczyciel najwięcej jest zainteresowany zmianotwórczą funkcją działalności dziecka. Stawia zadania, których rozwiązywanie prowadzi w pierwszej kolejności albo do zmian w strukturze wiedzy dziecka, albo do wzbogacania jego technik adaptacyjnych, albo do zmian w systemie postaw.

Skuteczność wykonywanych zadań zależy głównie od cech zadania i osobowości dziecka. Prawdopodobieństwo podjęcia skutecznego działania wzrasta, gdy dziecko jest świadome celu, ma wizję alternatywną, jego samoocena wiąże się z przekonaniem o możliwości osiągnięcia celu. Metoda zadaniowa posiada najwięcej zalet, gdyż najbardziej stymuluje rozwój dziecka, ale także i wady, które głównie wiążą się z brakiem umiejętności nauczyciela w formułowaniu zadań na miarę dziecka i różnicowaniu tych zadań w stosunku do poszczególnych grup uczniów. Stawianie zadań zbyt "łatwych" albo zbyt "trudnych" osłabia motywację do podjęcia działania a zmuszanie do tegoż działania przy zadaniach łatwych nie ma waloru kształcącego dla dziecka, rodzi u niego poczucie własnej "wyższości", a przy zadaniach trudnych - pogłębia poczucie "niższości", nierzadko pojawia się tendencja do usprawiedliwiania swoich niepowodzeń przyczynami pozaracjonalnymi.

W pracy z lekturą już na etapie nauczania początkowego jest zasadne stosowanie wszystkich trzech omówionych metod, ale z uwagi na stopień trudności jakie sprawiają dziecku, ich układ przy każdej lekturze nie może wystąpić w innej kolejności, jak: 1) metoda modelowania, 2) metoda perswazji, 3) metoda zadaniowa. Jest to ważne, istotne, bowiem każdej z tych metod towarzyszy dodatkowe utrudnienie związane z rozumieniem komunikatów, a przy drugiej i trzeciej metodzie - jeszcze samodzielne tworzenie komunikatów, czynne posługiwanie się językiem. Np. w toku pracy na podstawie lektury nauczyciel zmierza do oceny postępowania bohatera, ekeponując jego otwartą postawę na sprawy innych: spieszenie im z pomocą. Przy metodzie modelowania stwarza dziecku możliwości do obserwacji dwu - trzech sytuacji poprzez odczytanie fragmentów. W ramach metody perswazji powstają odtwórcze - w sensie tematyki - komunikaty oddające przebieg zdarzeń oraz "twórcze" odnośnie przyczyn i skutków działań bohatera. Z kolei zadanie dotyczyć może albo wypowiedzi nt. dlaczego bohater pomógł..., albo improwizacji sceny odtwórczej bądź kontrastowej, czy zupełnie nowego zdarzenia z udziałem bohatera, gdzie z pomocą przychodzi ten, któremu pomógł itp. Możliwości jest wiele, gdy przy pomocy dwu wcześniejszych metod zostanie zgromadzony zasób doświadczeń-wiedzy, umożliwiający dziecku samodzielne podjęcie efektywnej działalności. Tak prowadzona praca z lekturą, z uwagi na dobór metod, odpowiada podstawowym wymogom odnośnie łączenia spostrzegania i działania w jeden proces poznawczy.

Teoretyczne i praktyczne zainteresowanie problemami pracy z lekturą na etapie nauczania początkowego obejmuje szereg spraw nie rozstrzygniętych, dyskusyjnych. Stąd wysuwane w artykule propozycje odnoszą wyłącznie do utworów prozatorskich i traktuję je nie jako normy ale wartości heurystyczne, mogące wyzwalać refleksyjny stosunek nauczyciela do pracy wychowawczo-dydaktycznej. Dokonuję próby

ujęcia dzieła literackiego jako środka służącego do kształtowania wrażliwości estetycznej, sfery ideowo-moralnej i intelektualnej dziecka, czemu towarzyszy praktyczne poznanie kodu językowego.

Związek wychowania estetycznego z wychowaniem moralnym nie budzi dziś u nikogo żadnych wątpliwości, ale związek procesów poznawczych z rolą przeżyć i osobistych doświadczeń dziecka w trakcie pracy wychowawczo-dydaktycznej na podstawie utworu nie jest odpowiednio akcentowany w kształceniu wczesnoszkolnym. Ogólna teoria wychowania estetycznego może i winna mieć zastosowanie i na tym etapie szkolnej edukacji. "Sztuka jest źródłem poznania nie tylko w sensie tym, że odwołuje się do istnienia innej, pozaartystycznej rzeczywistości. Sama sztuka jest swoistym rodzajem procesu poznawczego, poznawczą koncepcją rzeczywistości - z tego punktu widzenia kontakt ze sztuką stanowi swoistą odmianę procesu poznania"²². Podkreśla się więc, że związki między wychowaniem estetycznym a umysłowym dotyczą zarówno zakresu wiedzy, jak i usprawniania mechanizmów poznawczych.

PRZYPISY

¹ C. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1980, PWN.

² Program nauczania początkowego. Klasy I - III, Warszawa 1983, WSiP.

³ J. Kmita, Sztuka i świat wartości, (w:) Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dzieci, Praca zbiorowa pod red. M. Tyszkowej i B. Żurakowskiego, Warszawa - Poznań 1984, PWN, s. 138 - 160.

⁴ K. Konarzewski, Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych, Warszawa 1982, PWN.

⁵ M. Tyszkowa, Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki, (w:) Wartości..., op.cit., s. 24 - 48.

- ⁶ K. Obuchowski, Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych, Warszawa 1970, PWN.
- ⁷ H. Markiewicz, Główne problemy wiedzy o literaturze, Kraków 1980, WL.
- ⁸ Tego typu badania były i są prowadzone w Katedrze Nauczania Początkowego i Wychowania Przedszkolnego - wyniki są mi znane, chociaż jeszcze nie zostały opublikowane, WSP w Krakowie.
- ⁹ M. in.: J. Kurcz, Psycholingwistyka. Przegląd problemów badawczych, Warszawa 1976, PWN.
- ¹⁰ M. A. Arbib, Mózg i jego modele, Warszawa 1977, PWN.
- ¹¹ K. Obuchowski, op. cit.
- ¹² B. Żurkowski, Wartości estetyczne w literaturze dla dzieci, (w:) Wartości..., op.cit., s. 205 - 230.
- ¹³ W. Tatarkiewicz, Skupienie i marzenie. Studia z zakresu estetyki, Kraków 1951.
- ¹⁴ R. Ingarden, Studia z estetyki, Warszawa 1966, PWN.
- ¹⁵ J. Kmita, op. cit., s. 156.
- ¹⁶ M. Gołaszewska, Szkic o dziecięcej naiwności, (w:) Wartości..., op. cit., s. 195 (por. też s. 185 - 204).
- ¹⁷ J. Piaget, Rozwój ocen moralnych dziecka, Warszawa 1967, PWN.
- ¹⁸ K. Obuchowski, op. cit.
- ¹⁹ K. Konarzewski, op. cit., s. 163 (Dalsze rozważania nt. światopoglądu formułuję na podstawie wywodów ogólnych tego autora).
- ²⁰ Podawane cechy dzieci z poszczególnych grup znajdują potwierdzenie w prowadzonych badaniach nt. odbioru lektur w klasach I - III. Łącznie uzyskałam dane od około 900 dzieci.
- ²¹ K. Konarzewski, op.cit.
- ²² I. Wojnar, Teoria wychowania estetycznego, Warszawa 1984, PWN.