



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Lekcje języka polskiego w perspektywie antropocentryczno-kulturowej

Author: Ewa Ogłóza

Citation style: Ogłóza Ewa. (2002). Lekcje języka polskiego w perspektywie antropocentryczno-kulturowej. W: H. Synowiec (red.), "W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej : księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu" (S. 344-349). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Ewa Ogłóza

Katowice

Lekcje języka polskiego w perspektywie antropocentryczno-kulturowej

Nurt antropocentryczno-kulturowy wyodrębnił w dydaktyce literatury Jan Polakowski¹, dostrzegając w publikacjach z lat osiemdziesiątych idee dydaktyki podmiotowej. Nazwa wskazuje na dwa filary, na których opiera się omawiany nurt. Są to: podmiot uczący się literatury (antropocentryczny punkt wyjścia) i współczesne środowisko kulturowe. Za charakterystyczne cechy omawianego nurtu uznał J. Polakowski między innymi dużą liczbę badań diagnostycznych, rozwój refleksji metodologicznej oraz budowanie teorii kształcenia literackiego w nawiązaniu do wyników diagnozy. W refleksji teoretycznej, charakterystycznej dla nurtu antropocentryczno-kulturowego dostrzegał badacz kilka wątków, które zaznaczyły się również w jego pracach. Wskazywał na wyraziste rozgraniczenie prac praktyczno-publicystycznych i naukowych, współzależność teoretycznej i empirycznej płaszczyzny badań, definiowanie kategorii pojęciowych, które tworzyły teoretyczny współczynnik badań empirycznych, systemowe ujmowanie trzech obszarów badawczych (pole bezpośrednich doświadczeń ucznia w kontakcie z lekturą, warunkujące świadomość literacką ucznia, interwencji dydaktycznej) oraz na zależność między diagnozą czytelnictwa uczniów a działaniami dydaktycznymi. Za osiągnięcia nurtu w budowaniu teorii kształcenia literackiego J. Polakowski uznał:

¹ J. Polakowski: *O sytuacji we współczesnej dydaktyce literatury (w poszukiwaniu podstaw teorii kształcenia literackiego)*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Red. L. Gilowa, E. Polański. T. 10. Katowice 1993, s. 7–32.

1) ustalanie hierarchii celów kształcenia, w której najwyżej umieszczono budzenie potrzeb i motywów czytelniczych („Człowiekowi, który w pozaszkolnym życiu nie będzie szukał kontaktów z literaturą, bo nie będzie wiedział, co one mu mogą dać, na nic zda się rozbudowana wiedza o literaturze i umiejętności analityczno-interpretacyjne”)²;

2) podjęcie problematyki kształtowania pojęć literackich na poziomie szkoły podstawowej;

3) uwzględnianie w teorii kształcenia literackiego szerokiego kontekstu kulturowego, w tym stosowanie przekładu intersemiotycznego jako metody kształcenia.

Za osiągnięcia ostatnich lat można uznać programy i podręczniki (np. wydany w Krakowie *To lubię!*) oraz rozprawy teoretyczne, w których przedstawia się pogłębione ujęcie problematyki zarówno kształcenia literackiego, jak i językowego³.

W dydaktyce języka polskiego i praktyce szkolnej występuje wiele podobnych problemów, które można by zgrupować wokół kilku nadrzędnych pojęć, takich jak: „podmiot”, „obraz”, „symbol”, „wartości”, „język” i „metody nauczania”. Lista pojęć wiąże się z rozpoznawaniem sytuacji współczesnych uczniów – dzieci i dorastających nastolatków, którzy uczestniczą w zdarzeniach i zjawiskach współczesnego świata: audiowizualnej i multimedialnej kulturze, rozchwianiu i rozpadzie wielu tradycyjnych więzi społecznych, dewaluacji dotychczas obowiązującej hierarchii wartości, zmianach społecznych praktyk komunikacyjnych, niezwykle bogatej i zróżnicowanej ofercie najrozmaitszych szans na wypełnienie życia.

We współczesnym świecie, który określa się jako ponowoczesny, życie ludzi cechuje – zdaniem Z. Baumana – fragmentaryczność, epizodyczność i wieloznaczność, co przynosi zarówno poczucie wolności, jak i niepewności⁴. Dawny wzorzec pielgrzymki, który miał jasno wytyczony cel wędrowki, zastępują cztery inne wzorce, które są nie tylko powszechne, ale także współwystępują w życiu tych samych ludzi i w tych samych fragmentach życia. Wzór kulturowy „spacerowicza” oznacza „przechodnia wśród przechodniów, wmieszanego w tłum miejski”, „spacerowicza”, który świat traktuje jako teatr, ulicę jako scenę, przechodniów jak aktorów, siebie jak reżysera, a życie jak grę. Rozpowszechnianiu wzorca sprzyjają obecnie wiel-

² Ibidem, s. 29.

³ Por. między innymi zawartość porac zbiorowych: *Konteksty polonistycznej edukacji*. Red. M. Kwiatkowska-Ratajczak i S. Wysłouch. Poznań 1998; *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*. Red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska. Kraków 1999; w drugiej publikacji zwracają uwagę dwa teksty na temat kształcenia językowego: E. Polański: *O antropocentryczne ujęcie dydaktyki ortografii*, s. 334–338, H. Wiśniewska: *Antropocentryzm a kształcenie językowe*, s. 349–361.

⁴ Z. Bauman: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa 1994, s. 38–39. 345

CZĘŚĆ II
kie centra handlowe i telewizja (ekran – głównym wybiegiem nowoczesnego „spacerowicza”). „Włóczęga” traktuje świat jak zbiorowisko szans, życie spędza w drodze, w przeciwieństwie do pielgrzyma, wędrując bez określonego celu, w ciągłej pogoni za odmianą. Po świecie wędruje również „turysta”, czyniący to z potrzeby ciągle nowych wrażeń, o których po powrocie do domu opowiada; świat nie tylko na wakacjach służy do kolekcjonowania wrażeń. W ponowoczesnym świecie można być również „graczem”, podejmując wciąż nowe ryzyko w kolejnych grach, bez wyraźnie określonych reguł i rozgraniczenia między przypadkiem a koniecznością.

Bożena Chrzastowska, przywołując sądy filozofów, twierdzi za filozofami, iż teorii wartości nie można rozpatrywać w oderwaniu od filozofii człowieka, ponieważ tylko człowiek jest istotą etyczną, która potrafi rozpoznawać dobro i zło. Kształtując świadomość aksjologiczną uczniów, należałoby im uświadamiać, iż wartości są zadaniami dla każdego, a ich realizacja odbywa się wobec drugiego człowieka⁵. „Bez uwzględnienia aksjologicznego wymiaru bytu ludzkiego rozumienie tego bytu nie jest, jak się zdaje, możliwe. Wartości, rzeźbiąc międzyludzką przestrzeń, zarazem otwierają i zamykają człowieka przed drugim człowiekiem”⁶. Odwołując się do teorii Maxa Schelera oraz do przykładów z życia i do bohaterów literackich, B. Chrzastowska proponuje czterostopniową hierarchię wartości; od wartości hedonistycznych przez witalne i duchowe do sakralnych⁷.

Można również przedstawić inne klasyfikacje hierarchiczne. J. Puzynina proponuje na przykład podział na siedem grup, a każdej z nich przypisuje centralne wartości pozytywne i negatywne. Wymienia więc: wartości transcendentne, inaczej metafizyczne (świętość # zło transcendentne), poznawcze (prawda # niewiedza i błąd), estetyczne (piękno # brzydota), moralne (dobro drugiego człowieka # krzywda), obyczajowe (zgodność z obyczajem # brak przystosowania do obyczajów), witalne (własne życie # śmierć) oraz odcuciowe, w tym hedonistyczne (poczucie własnego szczęścia, przyjemność # nieszczęście, ból)⁸. Trzy elementy postawy życiowej, które wymagają zwiększonej świadomości aksjologicznej, to – zdaniem J. Puzyniny – myślenie racjonalne, nietracenie z oczu tożsamości historyczno-kulturowej, budowanie w sobie i innych podstawowej wrażliwości na dobro i zło⁹. W wychowaniu do wartości (ku wartościom) J. Puzynina widzi ważne zadanie dla językoznawców, którzy mogą dopomóc użytkownikom języka

⁵ B. Chrzastowska, E. Wiegandtowa, S. Wysłouch: *W klasie maturalnej. Książka nauczyciela polonisty*. Poznań 1999, s. 89.

⁶ J. Tischner: *Filozofia dramatu*. Kraków 1998, s. 171.

⁷ B. Chrzastowska, E. Wiegandtowa, S. Wysłouch: *W klasie maturalnej...*, s. 91.

⁸ J. Puzynina: *Język wartości*. Warszawa 1992, s. 40–41.

⁹ *Ibidem*, s. 270.

w rozpoznawaniu i wyborze wartości, definiując samo pojęcie „wartość” oraz słowa, które wartości nazywają, a także zajmując się problemami etyki kontaktów językowych. Analiza słownictwa może być dokonywana w wyraźnym związku z refleksją egzystencjalną. Etyczne aspekty komunikacji językowej dotyczą zarówno nadawcy (odpowiedzialność za słowo wypowiedziane, wybór między milczeniem i mówieniem), jak i odbiorcy (odpowiedzialność za krytyczny, życzliwy i pogłębiony odbiór, wybór między słuchaniem lub niesłuchaniem, czytaniem lub nieczytaniem)¹⁰. „Praca nad światem wartości młodego człowieka to także praca nad kulturą słowa w jej lingwistycznym i etycznym rozumieniu. To troska przede wszystkim o dojrzwienie aksjologiczne ludzkiego wnętrza, ale również i o towarzyszącą mu dojrzałość interakcji językowych w ich różnych zakresach”¹¹.

K. Olbrycht, opierając się głównie na personalistycznej filozofii Karola Wojtyły, lansuje realizowane w sposób osobowy wychowanie dzieci i młodzieży zorientowane na osobę – jako wychowanie do wartości, które tworzą triadę naczelných wartości ludzkich, czyli prawdy, dobra i piękna. „Ta koncepcja wychowania zakłada w swych zasadniczych punktach wspomaganie każdej jednostki w jej dążeniu do poznawania świata, do dobrego postępowania i kontemplowania piękna, ale przede wszystkim przygotowanie jej do spełniania siebie jako osoby i wspieranie jej w tym procesie – w budowaniu w sobie dobra”¹². W *Myśleniu według wartości* J. Tischner napisał, iż to właśnie „Myślenie otwiera przed człowiekiem i dla człowieka agatologiczny horyzont bycia – horyzont prawdy lub fałszu, piękna lub brzydoty, dobra lub zła”¹³.

Rozważania o edukacji aksjologicznej wypełniają rozprawy wielu pedagogów, językoznawców, literaturoznawców i dydaktyków języka polskiego. Wyborami wartości zajęli się między innymi B. Myrdzik i R. Jedliński. B. Myrdzik przedstawiła listy rankingowe ułożone na podstawie empirycznych badań odbioru poezji Z. Herberta. Na końcowej liście znalazły się wartości nadestetyczne, pozytywne i negatywne (wśród pozytywnych: miłość, prawda, patriotyzm, odwaga, wierność, dobro, wrażliwość moralna, godność osobista, życie, kariera, solidarność) oraz wartości estetyczne (wzruszenie, piękno, prostota, tragizm, patos, oryginalność, brzydota)¹⁴. R. Jedliński przedstawił natomiast listę wartości preferowanych przez pokolenie piętnastolatków. Słowa nazywające wartości, w odniesieniu do których wskazania

¹⁰ J. Puzynina: *Słowo – wartość – kultura*. Lublin 1997, s. 249–261.

¹¹ Ibidem, s. 267.

¹² K. Olbrycht: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2000, s. 249.

¹³ J. Tischner: *Myślenie według wartości*. Kraków 1993, s. 491.

¹⁴ B. Myrdzik: *Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturzystów*. Lublin 1992.

CZĘŚĆ II przekroczyły 50%, tzn.: *Bóg, rodzina, praca, miłość, przyjaźń, zdrowie, życie*, oraz dodatkowo słowo *praca*, poddał analizie kognitywnej, aby ustalić uczniowską wizję wskazanych wartości¹⁵.

Idee dydaktyki podmiotowej i aksjologicznej wyprowadzać można, jak to uczyniła B. Myrdzik, z hermeneutyki. Filozoficzne i literaturoznawcze rozważania na temat podmiotu, dialogu, tradycji czy kultury badaczka wykorzystwała do przedstawienia koncepcji takiego nauczania literatury, jakie wymagałoby organizowania dialogu z tekstami literackimi i wokół tekstów (np. utwór liryczny jako partner dialogu, nauczyciel jako jego organizator). „Szkoła, która byłaby »wywiedziona« z idei hermeneutycznych, miałaby charakter formacyjny, jednak uwzględniałaby intelektualne, emocjonalne i kulturowe odrębności w uposażeniu uczniów. Jej formacyjność objęłaby kształcenie, traktowane nie tylko jako zdobywanie wiedzy, ale przede wszystkim umiejętności samodzielnego i krytycznego wartościowania. Syntetycznie można jej »idee« określić następująco: autonomia, motywacja, zaangażowanie, odpowiedzialność”¹⁶.

We wszystkich rozważaniach o celach nauczania języka polskiego i w dokumentach programowych przewija się wątek odbioru znaczeń metaforycznych i symbolicznych, co wynika ze znakowego charakteru kultury. M. Jędrychowska udowadnia w kolejnych rozdziałach książki o znamienym tytule *Najpierw człowiek* zasadność końcowych wniosków: „Dla polonisty i jego uczniów kontakt z symbolami – ich rozpoznawanie, komentowanie, próby interpretacji mogą stać się wielką lekcją szukania sensów i wartości, kreowania w miarę spójnego obrazu świata, kształtowania poczucia wspólnoty przez przywołanie pamięci archaicznych i bliższych czasowo wzorów kultury, do których symbole pomagają docierać”¹⁷. W badaniach odbioru literatury najwyższy poziom rozumienia, na który samodzielnie wnoszą się nieliczni czytelnicy szkoły podstawowej, nazywany jest poziomem symbolicznym¹⁸.

Próbując opisać lekcję jako złożoną, skomplikowaną, wielowymiarową całość, która jest – zdaniem Z. Urygi – epizodem w procesie kształcenia literackiego, sekwencją interakcyjną, konstrukcją celową i aktem twórczym¹⁹, w której można wyróżnić kilka płaszczyzn (merytoryczną, interpersonalną,

¹⁵ R. Jedliński: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*. Kraków 2000.

¹⁶ B. Myrdzik: *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin 1999, s. 137.

¹⁷ M. Jędrychowska: *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*. Kraków 1996, s. 208.

¹⁸ Zob. między innymi B. Chrzęstowska: *Jak sprawdzać czytanie symboliczne*. „Polonistyka” 2000, nr 5, s. 265–272.

¹⁹ Z. Uryga: *Lekcja literacka w szkole podstawowej*. „Ojczyzna-Polszczyzna” 1995,

emocjonalną, dydaktyczno-organizacyjną i językową²⁰), przywołuje się często teatr i poszukuje wyrazistych analogii między spektaklem i lekcją, reżyserem i nauczycielem, aktorami i uczniami²¹.

Wątek dramatu i teatru można by z wielu powodów uznać za jeden z najważniejszych wątków w dydaktyce języka polskiego, co wiąże się ze specyficzną wizją losu ludzkiego w wielkich dramatach, rozpatrywaniem życia ludzkiego w kategoriach teatralnych, wielotworzywową sztuką teatru (M. Hopfinger pisze o audiowizualności teatralnej²²). Topos świata jako teatru, a życia ludzkiego jako spektaklu pojawia się w wielu tekstach literackich (np. fraszki J. Kochanowskiego, *Życie na poczekaniu* W. Symborskiej) i w rozważaniach filozofów. „Być istotą dramatyczną znaczy: przeżywać dany czas, mając wokół siebie innych ludzi i ziemię jako scenę pod stopami” – to najbardziej ogólny wykład filozofii J. Tischnera²³. Na lekcjach o dramacie wielokrotnie występuje przekład intersemiotyczny – w opisie spektaklu lub plakatu, w projektowaniu scenografii, zgodnej z wizją sceniczną, którą można odczytywać z tekstu dramatu, w inscenizowaniu fragmentów lub całości. Na podobieństwie do teatru opiera się inna metoda nauczania, a mianowicie drama, chociaż istnieją równocześnie znaczne różnice między dramą a teatrem.

Szkicowe omówienie reprezentatywnych dla nurtu antropocentryczno-kulturowego zagadnień przekonuje o konieczności podmiotowego ujęcia problemów dydaktyki języka polskiego i otwarcia jej na rozmaite konteksty: ogólnokulturowy, literacki, lingwistyczny, filozoficzny, estetyczny, etyczny i aksjologiczny. Do najważniejszej w nauczaniu relacji osobowej nauczyciel – uczeń odnoszą się słowa filozofa, który pisał np. o szczególnego rodzaju wzajemności w obszarze sensu, polegającej na tym, iż pola możliwości nauczyciela i ucznia wzajemnie się warunkują i jedno nie może istnieć bez drugiego²⁴. Nawiązując do innego wątku rozważań, można by powiedzieć, iż nauczyciel nie powinien być obok czy w pobliżu ucznia, ale wobec niego – „»być wobec« znaczy być dostatecznie blisko, by nie zgubić drugiego z pola widzenia, ale zarazem być na tyle daleko, by go nie zatracić w bezpośrednim używaniu [...]”²⁵.

²⁰ E. Ogłóza: *Poezja na lekcjach literackich (zarys problematyki)*. W: *Interpretacje i metodologie*. Red. A. Opacka. Katowice 1997, s. 83–94.

²¹ Por. między innymi Z. Uryga: *Lekcja...*, s. 30; A. Janowski: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1989.

²² M. Hopfinger: *Kultura audiowizualna u progu XXI wieku*. Warszawa 1997, s. 58–60.

²³ J. Tischner: *Filozofia...*, s. 7.

²⁴ Ibidem, s. 288.

²⁵ Ibidem, s. 286.