



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

Title: Metody nauczania w kształceniu literackim

Author: Ewa Ogłóza

Citation style: Ogłóza Ewa. (2000). Metody nauczania w kształceniu literackim. W: A. Opacka (red.), "Interpretacje i szkoła" (S. 87-95). 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

Metody nauczania w kształceniu literackim

Przygotowanie i przeprowadzenie lekcji o wybranym tekście literackim wymaga od nauczyciela polonisty wyboru zarówno metody interpretacji dzieła, jak i metody zorganizowania, skupionego w 45-minutowych epizodach, procesu dydaktycznego. Wiedza merytoryczna z metodologii badań literackich pomaga nauczycielowi w wyborze metod docierania do sensów dzieła, natomiast dydaktyka literatury oferuje repertuar sposobów nauczania. Celem artykułu jest zorientowanie studentów filologii polskiej w problematyce metod edukacji literackiej i w nowszej literaturze przedmiotu.

Najważniejszy dla nauczania literatury wydaje się z klasyfikacji ogólnodydaktycznych podział W. Okonia¹, który czterem drogom uczenia się przyporządkowuje cztery grupy metod nauczania. Inny podział — Cz. Kupisiewicza² — na trzy grupy metod: opartych na słowie, obserwacji i pomiarze oraz działalności praktycznej, jest nieprzydatny na lekcjach języka polskiego, ponieważ występującym podczas nich wszystkim działaniom dydaktycznym towarzyszy słowo (napisane, wypowiedziane lub pomyślane). W klasyfikacji W. Okonia można natomiast umieścić zróżnicowane sytuacje, które występują na lekcjach literackich. W. Okoń ustalił, że uczeń zdobywa wiedzę i umiejętności — przyswajając (strategia *A*), odkrywając (strategia *P*), przeżywając (strategia *E*) i działając (strategia *O*). Do metod asymilacji wiedzy włączył: pogadankę, dyskusję, wykład i pracę z książką; do metod samodzielnego dochodzenia do wiedzy — klasyczną metodę problemową, metodę przypadków i sytuacyjną, giełdę pomysłów, mikronauczanie i gry dydaktyczne; do metod

¹ W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987.

² Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1998.

waloryzacyjnych (eksponujących) — metody impresyjne i ekspresyjne; do metod praktycznych — metody ćwiczebne i realizacji zadań wytwórczych.

B. Chrząstowska³ bardzo trafnie odwołała się i do klasyfikacji W. Okonia, i do opisu ról czytelnika z rozprawy E. Balcerzana. Przekonująco pokazała, jak rola czytelnika łączy się ze strategią *E*, rola badacza — ze strategią *P*, a wykonawcy ze strategią *O*. Biorąc jednak pod uwagę metodę eksplikacji, nie można już odrzucić strategii *A*, jak proponowała autorka *Poetyki stosowanej*. Jeśli odnieść ustalenia do budowy lekcji, można powiedzieć, że każda z metod (i ról czytelnicznych) wypełnia całą lekcję lub którąś z części. Podczas lekcji o utworze lirycznym uczeń może być najpierw czytelnikiem (wzorowa lektura w celu wywołania przeżycia, rozmowa o wrażeniach czytelnicznych), potem — badaczem (analiza i interpretacja), a na końcu lekcji — wykonawcą (recytuje tekst, sporządza notatkę). Lekcje na temat epiki lub dramatu częściej wypełnia tylko jedna rola i związana z nią strategia dydaktyczna.

Rozpatrzmy przykładową lekcję o wierszu J. Słowackiego *W pamiętniku Zofii Bobrówny*, której temat sformułujemy: *Niezwykły wpis do sztambucha dziecka* lub *O czym napisał J. Słowacki w wierszu...* Aby rozwiązać problemy zasugerowane w temacie, będziemy pytać czwartoklasistów, sytuując ich w roli badacza, o to, co wiemy o człowieku, który wpisał się do sztambucha, i o dziecku, które jest właścicielem pamiętnika (na podstawie tekstu), co mówi dorosły człowiek o ojczyźnie; z jakich trzech motywów buduje obraz ojczyzny (kwiaty, rzeka, gwiazdy); z jakimi epitetami wiąże każdy z motywów (nazwy kolorów); jakich innych środków używa do określenia ich charakteru (słownictwo nazywające twórców i procesy tworzenia); w jakim celu to robi; czego chce nauczyć małą adresatkę wiersza; o co prosi; w jaki sposób Zosia mogłaby spełnić prośbę.

W końcowej części lekcji prowadzonej metodą heurystyki skłonimy uczniów do pisemnego sformułowania wniosków — poeta napisał o wielkiej tęsknocie emigranta, ale wyjaśnił także, że przyroda ojczysta może być źródłem natchnienia poetyckiego. Chciał w ten sposób zachęcić dziecko do tworzenia (poezjowania, muzykowania, malowania). W szkole średniej, jeśli przypomnielibyśmy ten, wydawałoby się, bardzo prosty wiersz, możemy zwrócić uwagę uczniów na wyjątkowo trafne dostosowanie wypowiedzi do wieku adresatki (na przykład chęć ukrycia najbardziej bolesnych przeżyć w peryfrazie „dzisiaj daleko pojechałem w gości”) i na zgodność przesłania ze światopoglądem romantyków (najważniejsze dla romantyka sprawy: ojczyzna, przyroda i poezja, przekonanie o dziecięcej wrażliwości i zdolności głębokiego przeżywania świata). *W pamiętniku Zofii Bobrówny* można by wykorzystać jako kontekst do liryku z okresu mistycznego *A jeżeli kiedy w tej mojej krainie...* (1846). We wstępnej rozmowie można by sformułować problemy do rozpatrzenia

³ B. Chrząstowska, S. Wysłouch: *Poetyka stosowana*. Warszawa 1987.

podczas analizy drugiego liryku (np. W jaki sposób poeta idealizuje ojczyznę w monologu stęsknionego emigranta?) i w przeciwieństwie do heurezy, którą zastosowano w szkole podstawowej, lekcja byłaby poprowadzona metodą problemową.

Do ustaleń B. Chrząstowskiej nawiązała A. Książek-Szczepanikowa⁴, rozbudowując listę metod i uzupełniając o techniki nauczania. Zrobiła to także K. Ratajska⁵, która zarysowawszy ogólne tło (historia i definicje pojęcia „metoda”), scharakteryzowała szczegółowo wybrane metody w kształceniu literackim. Uwzględniła polonistyczne adaptacje metod ogólnodydaktycznych (wykład, opowiadanie pedagogiczne, analiza heurystyczna, dyskusja, metoda problemowa, metoda zajęć praktycznych) oraz metody autonomiczne (impresyjna, sądu literackiego, przekładu intersemiotycznego, analizy recytacyjnej, metody ludyczne i praktyki pisarskiej). Pokazała następnie w przejrzystej tabeli, z jakimi ogniwami procesu poznawania dzieła łączone są najczęściej wymienione powyżej metody oraz jakim służą celom i jakich działań nauczyciela i uczniów wymagają.

Strategie W. Okonia przywołuje także Z. Uryga⁶, ale jednocześnie zmienia perspektywę oglądu problemu. Nie tyle dopasowuje metody prowadzenia lekcji literackich do Okoniowych strategii, ile wyodrębnionym przez siebie metodom kształcenia literackiego, związanym z lekturą, przyporządkowuje strategię nauczania. Metoda impresyjno-eksponująca łączy się przede wszystkim z uczeniem się przez przeżycie; analizy dokumentacyjnej — z odkrywaniem; analizy wykonawczej i przekładu intersemiotycznego — z działaniem i przeżyciem; dyskusji — z odkrywaniem i działaniem. Wymienione pięć metod tworzy, w ujęciu Z. Urygi, grupę specyficznych metod kształcenia literackiego związanych z lekturą; dydaktyk literatury omawia ponadto formy historycznoliterackiej informacji (wykład, praca z podręcznikiem, forma laboratoryjna, referat i wycieczka). Klasyfikacja oparta jest na wyrazistych kryteriach, a w opisie każdej z metod pojawiają się informacje, oceny i przykłady.

Uwzględniając jako kryterium podziału metod sposób komunikowania się nauczyciela z uczniami, można wskazać dwie grupy metod — oparte na monologu (np. wykład nauczyciela lub referat ucznia) lub na dialogu, który na lekcjach składa się głównie z pytań nauczyciela i odpowiedzi uczniów. Dialog w tej formie może wystąpić na lekcjach prowadzonych metodami podającymi, jeśli nauczyciel chce uporządkować wiedzę uczniów na dany temat

⁴ A. Książek-Szczepanikowa: *Pole procesu dydaktycznego w szkolnej komunikacji literackiej*. „Polonistyka” 1991, nr 2.

⁵ K. Ratajska: *Metody kształcenia literackiego w szkole*. W: *Z dydaktyki literatury i kultury w szkole*. Red. E. Cyniak. Łódź 1994, s. 47–77.

⁶ Z. Uryga: *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*. Warszawa—Kraków 1996.

(np. w metodzie erotematycznej właściwej), ale przede wszystkim występuje wtedy, kiedy uczniowie odkrywają wiedzę, to znaczy podczas lekcji prowadzonych takimi metodami poszukującymi, jak heureka i metoda problemowa.

Aby scharakteryzować występujące na lekcjach języka polskiego sytuacje komunikacyjne, trzeba przywołać typologię lekcyjnych aktów mowy. R. Skowronek⁷ zaproponował wyróżnienie sześciu typów aktów mowy, które mogą wystąpić w komunikacji lekcyjnej; klasyfikację opracował z wykorzystaniem m.in. teorii J. Searle'a i własnych badań empirycznych. Wymienił akty: orzekające, dyrektywne, zobowiązania, wartościowania, konwencjonalne i deklaratywne. Szczególną uwagę zwrócił na pytania nauczyciela, które, według teorii aktów mowy, nie są rzeczywistymi pytaniami, ale poleceniami o charakterze rozkazu. Uczeń musi, pod groźbą sankcji w postaci oceny, odpowiedzieć na pytanie. Jeśli nauczyciel chciałby tylko wiedzieć, czy uczeń ma wiadomości na dany temat, w razie odpowiedzi negatywnej przerwałby dialog. Pytanie dydaktyczne, np.: Jaka jest kompozycja wiersza?, jest właściwie poleceniem: Powiedz o kompozycji wiersza. W akcie mowy, jakim jest pytanie, intencja jest rozkazem, a wybór formy językowej stanowi złagodzenie rozkazu. Około 90% pytań dydaktycznych jest pytaniami protokolarnymi (czy?, jaki?, kto?, co?, ile?, kogo?, czym?), a tylko 10% — koncepcyjnymi, które wymagają dużo większej aktywności myślowej odpowiadającego (jak?, dlaczego?).

Dydaktyków niepokoi nadmiar pytań, które nauczyciel stawia na lekcji⁸. Są to najczęściej drobiazgowe pytania, które układają się w logicznie uporządkowany ciąg, zmierzający do rozwiązania problemu (lub zespołu problemów), jaki nasuwa utwór literacki. Heureka jako metoda prowadzenia lekcji ma swoje zalety — umożliwia stosunkowo szybkie opracowanie tematu, ułatwia organizację lekcji, skłania uczniów do wypowiadania się, uwrażliwia na szczegóły tekstu. Kierowaniu obserwacją tekstu przez zespół pytań można jednak postawić kilka poważnych zarzutów. Pytania tworzą logiczną całość tylko w świadomości nauczyciela; uczniowie najczęściej nie potrafią odtworzyć toku rozumowania. Niektórzy — zapytani na początku lekcji — przestają uważać. Uczniowie nie mają czasu na odszukanie potrzebnych informacji, gdyż nauczyciel oczekuje po zadaniu pytania prawie natychmiastowej odpowiedzi. Nauczyciel zna odpowiedzi kolejno pytanym uczniom, ale nie wie, jak odpowiedzieliby ci, którzy nie zostali zapytani. Im starsza klasa, tym bardziej heureka infantylizuje pracę na lekcji. Przede wszystkim jednak w heurzezie pyta

⁷ B. Skowronek: *Problemy komunikacji dydaktycznej. Próba typologii aktów mowy w świetle pragmatyki językowej*. W: *Kultura, język, edukacja*. T. 2. Red. R. Mrózek. Katowice 1998, s. 283—293; także: „Nowa Poliszczyna” (od 2. numeru z 1997 roku do 2. numeru z 1999); zob. też: A. Gis: *Komunikacja językowa w szkole*. W: *Konteksty polonistycznej edukacji*. Red. M. Kwiatkowska-Ratajczak i S. Wystouch. Poznań 1998, s. 146—159.

⁸ *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Red. K. Kruszeński. Warszawa 1991 (rozdział V: *Metody nauczania*, s. 133—163).

nauczyciel, czyli ten, kto zna odpowiedzi, a to właśnie uczniowie powinni postawić pytania o to, czego nie wiedzą, aby przystąpić do ustalania sensów tekstu i sposobów wykorzystania tworzywa językowego. Nauczyciele prowadzą lekcje metodą heurysty zbyt często, zapominając jakby o takich możliwościach, jak formułowanie poleceń zamiast pytań (uczeń ma wtedy czas na przygotowanie odpowiedzi), zapisanie na tablicy najważniejszych pytań, które zamierzałoby się postawić, lub zachęcanie uczniów, aby to oni stawiali pytania⁹. Aby przełamać oparty na pytaniach nauczyciela i odpowiedziach uczniów schemat prowadzenia lekcji, od kilkunastu lat lansuje się wśród nauczycieli polonistów metody nauczania przez działanie: przekład intersemiotyczny i dramę¹⁰.

Pozawerbalne działania uczniów zajmują szczególne miejsce w metodzie przekładu intersemiotycznego, której istota polega na przekładaniu obrazu na słowo lub słowa na obraz, a także gest, ruch, mimikę, dźwięk. W pierwszym wypadku porównuje się adekwatność opisu słownego do przekazu ikonicznego, w drugim — sprawdza trafność wykonania pozasłownych w stosunku do tekstu.

Metoda przekładu intersemiotycznego służy osiągnięciu zarówno celów edukacji językowej, jak i literackiej. Na lekcjach ćwiczeń w mówieniu i pisanu oglądanie obrazu stanowi zachętę do wypowiedzania się. Polecenie „narysuj wiersz” zachęca natomiast do uważnej lektury i wypowiedzenia się w formie rysunkowej lub malarskiej, co dla wielu uczniów może być łatwiejsze niż kilku- lub kilkunastozdaniowa analiza i interpretacja.

Wytwory pracy uczniów stanowią ważny materiał do zdiagnozowania poziomu czytelniczego każdego z nich, a ponadto umożliwiają klasową wymianę zdań o rozumieniu tekstów. Rysunki, a później wypowiedzi na ich temat pozwalają często na ujawnienie wielu elementów tekstu i odczytanie ich znaczenia. Przykładowo: rysunki do *Pudelka zwanego wyobraźnią* Z. Herberta, które sporządzili uczniowie VI klasy (dokumentacja w posiadaniu autorki

⁹ S. Bortnowski: *Scenariusze półwariackie, czyli poezja współczesna w szkole*. Warszawa 1997; idem: *Jak uczyć poezji*. Warszawa 1991, s. 5—37.

¹⁰ Z pierwszych w dydaktyce literatury opracowań na temat przekładu intersemiotycznego można wskazać książki: A. Baluch: *Poezja współczesna w szkole podstawowej*. Warszawa 1984; A. Dyduchowa: *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków 1988; z nowszych kilka artykułów B. Dyduchowej: *O potrzebie kształcenia umiejętności czytania obrazu. Program dla dziecięciolatek*. „Ojczyzna-Polszczyzna” 1994, nr 4, s. 1—25; cykl artykułów w „Języku Polskim dla klas IV—VIII” 1996/1997, z. 2—6. Na temat dramy zobacz m. in.: B. Way: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa 1990; A. Dziedzic, J. Pichalska, E. Świdorska: *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*. Warszawa 1992; H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowa: *Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka polskiego w klasach 4—6*. Warszawa 1997; E. Ogłóza, E. Polański, E. Szymik: *Drama na lekcjach języka polskiego w klasach IV—VI*. Kielce 1997 i inne pozycje.

artykułu), można podzielić na trzy grupy, charakterystyczne dla trzech poziomów interpretacji¹¹. Część uczniów narysowała właściwie ilustrację, uwzględniając np. góry, las, domki, rzekę i komponując przestrzeń w sposób realistyczny (poziom dosłowny, faktyczny). Inni narysowali dodatkowo tak ważne dla rozumienia tekstu elementy, jak pudełko lub oczy (poziom refleksyjny), ale tylko na jednym rysunku można dostrzec buzię dziewczynki, a położenie i obrysowanie niebieską linią wszystkich przedstawień motywów z wiersza wskazywało na rozpoznanie adresatki wiersza i sugestii interpretacyjnej, że w główce dziecka wszystkie obrazy kreowane mocą wyobraźni wirują jak w kalejdoskopie (poziom symboliczny).

Metoda dramy, która pojawiła się w dydaktyce angielskiej na początku XX wieku, zaczęła zdobywać popularność w nauczaniu języka polskiego, najpierw literatury, a później nauki o języku, począwszy od warsztatów dramatycznych w warszawskim teatrze Ochota (kwiecień 1985). Drama jest metodą prowadzenia zajęć szkolnych, różniących się od tradycyjnej lekcji, odbywających się w inaczej zabudowanej przestrzeni (bez ławek), trwających na ogół 90 minut. Zajęcia dramatyczne polegają przede wszystkim na „byciu w roli” w fikcyjnej sytuacji, wymyślonej lub przedstawionej w dziele literackim. W budowaniu roli wykorzystywane mogą być: zmysły i wyobrażenia, mowa ciała, rysunek i obraz, słowo. Podstawowe techniki dramatyczne obejmują typowe role (np. rozmowy w rolach, wywiady), konwencje rzeźby, obrazu i filmu, techniki plastyczno-manualne oraz ćwiczenia głosowe i pisemne. Dzięki tej odmienności i różnorodności drama uaktywnia uczniów, ułatwia bycie w grupie, a także przybliża rozumienie literatury. Ponieważ na mocy umowy dramatycznej świat przedstawiony dzieła literackiego zostaje przeniesiony do klasy i zespołu uczniów, młodzi czytelnicy zmuszeni są do uważnej lektury, a pobudzenie wyobraźni, emocji oraz intelektu ułatwia na przykład zrozumienie motywów działania bohaterów, uchwycenie nastroju lub dostrzeżenie związków emocjonalnych między bohaterami lub roli postaci w rozwoju akcji czy wyrażaniu przesłania.

Scenariusz przykładowych zajęć dramatycznych, na których przedmiotem opracowania byłaby *Romantyczność* A. Mickiewicza, mógłby obejmować trzy części. W pierwszej — uczniowie, stojąc w dwu rzędach, twarzami do siebie, zastygają nieruchomo w określonej pozycji, na hasła nauczyciela, nazywające różnorodne uczucia, których inni często z nami nie dzielą (np. radość — smutek, samotność — młodość, starość — mądrość, rozsądek — szaleństwo, zaszuchanie, bunt, miłość, cierpienie, rozpacz — szczęście). Uczniowie z rzędu, który nie pokazuje hasła w danym momencie, komentują to, co przedstawiają koledzy. W kolejnym etapie lekcji grupy uczniów pokazują

¹¹ B. Chrzęstowska: *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*. Warszawa 1987 (*Uczeń — odbiorca*, s. 85—145).

w formie żywych obrazów wskazane przez nauczyciela sytuacje z ballady (np. przedstawione w wersach: „Gdzie znikasz, gdzie, mój Jasińku! / Jeszcze wcześniej, jeszcze wcześniej!” lub „[...] pada; / Na ten upadek, na głos boleści / skupia się ludzi gromada”). Pozostali uczniowie obchodzą wokół przestrzenne kompozycje, opisując to, co widzą, rozpoznając postaci i wskazując na usytuowanie ich względem siebie. Trzecią część zajęć dramowych wypełnią takie techniki, jak wywiad (np. reporter rozmawia ze świadkami zdarzenia) lub dyskusja w kręgu (Co zdarzyło się w samo południe na rynku miasteczka? Czy istnieją zjawiska nadprzyrodzone? Jakie są granice ludzkiego poznania?). Cele tak pomyślanych zajęć można określić, zgodnie z teorią dramy, na płaszczyźnie kontekstu — zrozumienie sytuacji szalonej dziewczyny w tłumie; osobistej — „ja” z moimi przeżyciami, nierozumiany przez nikogo; uniwersalnej — czy potrafimy zrozumieć przeżycia drugiego człowieka.

Nauczyciel polonista znajdzie ponadto inspirujące uwagi na temat sposobów nauczania w książce M. Taraszkiewicz¹². Autorka zaprezentowała szesnaście metod, wskazując na zalety i ograniczenia każdej z nich oraz podając wiele przykładów sytuacji lekcyjnych. Za wspólną cechę wszystkich metod uznała tkwiącą w nich możliwość zaktywizowania uczniów. Wskazała kolejno na: wykład, pracę z tekstem, pomoce wizualne, pokaz-demonstrację, pytania i odpowiedzi, dyskusję, burzę mózgow, metody aktywności kreatywnej, analizę przypadku, odgrywanie ról, dramę, symulację, karty dydaktyczne, mapy mentalne, linie czasu, wizualizację oraz pracę w grupach. Nie wszystkie omówione przez M. Taraszkiewicz działania dydaktyczne można jednak uznać za metody nauczania; niektóre terminy wskazują na formy pracy, wykorzystanie środków audiowizualnych lub nowych sposobów notowania.

Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu sformułujmy ogólne wnioski.

1. Nie ma jednej klasyfikacji metod, którą można byłoby wskazać jako wzorcową. Nauczyciel powinien zapoznawać się z różnymi klasyfikacjami, a wybierając metody przeprowadzenia własnych lekcji, może odwołać się do którejś z klasyfikacji lub zmodyfikować ją po wykorzystaniu dodatkowych inspiracji. Za każdym razem powinien jednak podać, z jakiej klasyfikacji pochodzi użyty w określaniu metody termin.

2. Odwołując się do jednej klasyfikacji, można przeprowadzić lekcję według opisu wybranej metody, aby zrozumieć istotę tej metody, ale szybko może się okazać, że materiał nauczania lub zespół klasowy będzie miał wpływ na zmianę niektórych elementów metody.

3. Działania charakterystyczne dla strategii W. Okonia mogą wypełniać znaczną część lekcji i dominować w ogniwie centralnym. Jeśli na przykład

¹² M. Taraszkiewicz: *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa 1998, s. 81–156.

w ogniwie wstępnym pojawi się krótka informacja nauczyciela o dziele lub twórcy, nie można uznać, że lekcja jest przeprowadzona metodą wykładu. Można będzie jednak wskazać na różne role czytelnicze, w których wystąpi uczeń w trzech ogniwach lekcji. W ogniwie wstępnym może być czytelnikiem, w centralnym — badaczem, a w końcowym — wykonawcą. Dłuższe cykle lekcji należałoby tak planować, aby zmieniały się metody prowadzenia lekcji.

4. W cyklu lekcji o utworze literackim uwzględnić trzeba zasady pracy z danym rodzajem literackim, przewidywać częste odwołania do tekstu (lekturę całości lub odpowiednich fragmentów), a przede wszystkim respektować zasadę podmiotowości ucznia¹³.

5. Stosowanie rozmaitych metod, a co za tym idzie — skłanianie do różnych form aktywności przybliżać może osiągnięcie celów edukacji polonistycznej, aby uczeń czytał literaturę piękną i sięgał po inne wytwory kultury, aby stawał się myślącym czytelnikiem, który nie poprzestaje na powierzchownej lekturze, a dociera do sensów ukrytych oraz powiązań z elementami tradycji i współczesności, aby potrafił wypowiadać się o świecie przedstawionym, zawartości myślowej i sposobach wykorzystania tworzywa językowego lub innych tworzyw pozajęzykowych, aby stawał się mądrym i wrażliwym człowiekiem¹⁴.

6. Osiągnięciu zasygnalizowanych ogólnie celów sprzyjać będzie między innymi ograniczenie heurezy na rzecz takiego zaplanowania toku poszukującego, aby to uczeń stawiał pytania i miał czas na sięgnięcie do tekstu i sformułowanie hipotetycznej wersji odpowiedzi, zanim przedstawi wersję ostateczną¹⁵. Sprzyjać będą również takie sytuacje, kiedy wzbudzone zostaną emocje i wyobrażenia, towarzyszące odbiorowi tekstu i ujawniane w jego wykonaniach werbalnych i niewerbalnych.

7. Wybór metody na lekcjach literackich wówczas można uznać za trafny, jeśli uczniowie aktywnie będą uczestniczyć w interpretacji znaczeń tekstu. Nie uda się natomiast lekcja, kiedy dominować będzie nauczyciel lub aktywność uczniów będzie pozorna, niezwiązana z wymaganiami analizy tekstu i nie pojawią się w związku z tym pogłębione wyjaśnienia rozmaitych aspektów omawianego dzieła.

¹³ O podmiotowości pisałam w artykule *Podmiotowość ucznia na lekcjach kształcenia literackiego*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 8. Red. E. Polański i L. Gilowa. Katowice 1989. W ubiegłym roku ukazał się zbiorowy tom artykułów, plon konferencji na temat antropocentryczno-kulturowego nurtu w kształceniu polonistycznym (Kraków, październik 1995) — zob. *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*. Red. Z. Uryga. Kraków 1998.

¹⁴ Na temat osobowościowo-etycznych i poznawczo-sprawnościowych celów edukacji polonistycznej pisała M. Jędrzyńska: *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*. Kraków 1996.

¹⁵ D. Barnes: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa 1988.

W niedawno wydanej książce B. Myrdzik¹⁶ dobitnie wskazała na szanse, jakie wynikają ze szkolnej aplikacji hermeneutyki. Podkreśliła, że wywiedzione z hermeneutyki idee mają wyraźny związek z podmiotowością i aktywnością uczniów, motywowaniem do poznawania dzieł literackich składających się na tradycję, z dostrzeganiem dialogu w kulturze i jego rozwijaniem na lekcjach literackich.

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