

zestawia na przykład obok siebie i łączy obudową dydaktyczną wiele takich tekstów wokół tematu *Wszyscy opowiadają*. Są w tym cyklu: informacja o kłosardzie-bajarzu z Dworca Centralnego, fotografia rzeźby C. Claudel *Plotkarci*, tekst pigmejskiego tańca zwierząt, plansze *Ręce mówią* i *Stopy też mówią*, zawierające fotografię odpowiednich fragmentów dzieł A. Rodina, A. Düitera i W. Stwosza, ilustrowany fotografiami tekst *Dzieci opowiadają tworząc spektakl teatralny*, reprodukcje obrazów S. Makowskiego i wiersz J. Harasymowicza pod wspólnym tytułem *Opowieść malarza o zabawach dziecięcych*, cykl zdjęć zatytułowany *Opowieść fotografa*, afisz z filmu Disneya *Król lew* i recenzje dziecięce z tego filmu itd. Funkcja opowiadania łączy te wszystkie teksty w jeden ciąg semiotyczny, wydatniający prawdę o człowieku jako istocie mającej potrzebę opowiadania, wyrażania siebie. Każdy mówi po swojemu.

Szerokie pole podobnych zestawień i analiz semiotycznych otwiera poezja śpiewana ze swoją praktyką przetwarzania różnych tekstów literackich w zupełnie nowe konstrukcje, odmiennie znaczeniowo, dodatkowo zinterpretowane muzycznie. Wystarczy sięgnąć po dwie piosenki E. Demarczyk, aby zaobserwować takie przetwarzania. Jedna, nawiązująca tytułem do tomu wierszy M. Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej *Pocutki*, okazuje się połączeniem trzech drobnych tekstów: *Miłość I*, *Miłość II*, *Fotografia*. Dzięki wykorzystaniu tożsamości podmiotu lirycznego konsekwentnie uwydatnia dramaturgię uczuć kobiety przeżywającej momenty wygasania miłości, odrętwienia, buntu. Druga, świetna muzycznie i wokalnie interpretacja Tuwimowego tekstu *Grande valse brillante*, zaskakuje nieuprawnioną zmianą podmiotu lirycznego, niszczącą delikatny obraz męskiego uwielbienia kobiety (odwraca to kolejna interpretacja utworu przez M. Bajora).

Tego typu zjawiska łączenia, transformacji tekstów, wykorzystywania ich korespondencji lub kontrastów w ramach jakichś innych nowo tworzonych dzieł, w których zaczynają one funkcjonować inaczej, służyć znaczeniom, jakie im wyznacza wtórny nadawca, stanowią interesujący materiał do analizy zagadnień przekładu intersemiotycznego i jego roli w kulturze współczesnej.

To, co w metodzie przekładu intersemiotycznego jest rzeczą nową, co ją wyróżnia spośród innych metod analizy dzieł literackich w szkole, można sprowadzić w istocie do zupełnie nowego podejścia do problematyki techniki audiowizualnych przekazu. W innych metodach analizy utworów są one wykorzystywane jako narzędzie eksponowania utworu, przywoływania go na lekcję, by wzmocnić jego emocjonalne i estetyczne oddziaływanie. W metodzie przekładu intersemiotycznego sama owa technika, a właściwie konsekwencje jej wykorzystywania wobec dzieł literackich stają się przedmiotem refleksji. Dzięki temu kształcenie literackie otwiera się na żywą aktualność uwarunkowań uczestnictwa człowieka w kulturze. Pozwala ujawniać, nierzadko demaskować, mechanizmy wtórnej komunikacji oraz wartościować praktykowane społecznie sposoby kontaktowania się z dziełami. Zwiększa w toku praktycznych prób przekładu może służyć ważnemu wczytywaniu się w wartości tekstu literackiego — przywracać rangę lekturze.

5.6. Metoda dyskusji

Spśród metod kształcenia literackiego dyskusja najwyżej stawia osobowy i partnerski udział ucznia w procesie dydaktycznym. Hasła słownikowe definiują dyskusję jako wzajemną wymianę zdań na jakiś temat, wspólne rozpatrywanie jakiegoś zagadnienia, rozmowę. Frazeologiczne konotacje słowa wprowadzają w jego treść dodatkowe elementy znaczeniowe:

— istotność i problemowy wymiar tematu (mówi się o problemie, sprawie do dyskusji, o temacie, który zaprasza do dyskusji, wymaga dyskusji, wzbudza dyskusję),

— osobisty charakter decyzji udziału w wymianie zdań, poglądów (mówi się o wszechywności, wywoływaniu dyskusji, podjęciu dyskusji, wdaniu się w nią, włączeniu się, zgłoszeniu się do dyskusji, udziale w niej, zabieraniu głosu),

— zaangażowanie w rozważaną sprawę (mówi się o temperaturze dyskusji: burzliwej, gorącej, namiennej, żartliwej, oży-

wionej, poważnej, rzeczowej, ciekawej, ale również jałowej, nudnej, chybionej),

— uregulowanie formalne przebiegu rozważań (ktoś musi dyskusję otwierać, zagaić, prowadzić, przerwać, kierować na właściwy tor, interweniować w jej przebieg, podsumować, zanknąć).

Znaczenie i charakterystyczne użycia słowa dają podstawy do uznania za główne wyznaczniki dyskusji jako metody kształcenia literackiego następujących pierwiastków:

1) szczególnego ujmowania problematyki artystycznej dzieł oraz intencji, sensów i funkcji społecznych literatury jako przedmiotu interpretacji i wartościowania,

2) aktywizacji intelektualnej i emocjonalnej ucznia na drodze myślenia problemowego i wyzwalania samodzielności w określaniu i obronie własnego stanowiska,

3) rozwijania sprawności ucznia w zakresie techniki pracy umysłowej, zdolności operowania zdobytą wiedzą oraz odbiorczego i nadawczego uczestnictwa w komunikacji,

4) partnerskiego ukształtowania interakcji, opartego przede wszystkim na wymianie poglądów między uczniami, a rezerwującego dla nauczyciela rolę organizatora dyskusji.

Za taką konfiguracją współczynników metody kryją się uzasadnione, potwierdzone tradycją⁴⁵ oczekiwania. Dotyczą one sposobu i wartości poznawania przedmiotu oraz kształtowania postaw uczniów.

Można się spodziewać, że przyglądanie się dyskutowanemu zagadnieniu z różnych stron na tle indywidualnych opinii, a niekiedy ścierania się poglądów, będzie prowadzić do pogłębienia analizy kwestii i będzie sprzyjać dochodzeniu do prawdy. Konieczność argumentowania wypowiedzianych sądów może się wiązać z intelektualnym wysiłkiem sięgania do wcześniej zdobytych wiadomości i operatywnego ich utrwalania. Równocześnie różnorodne zabiegi przywoływania, zestawiania i porównywania mate-

⁴⁵ Por. L. Taklińska, *Metoda dyskusyjna jako problem dydaktyczny w nauczaniu języka polskiego*, „Polonista” 1937, z. 1, s. 19—23; H. Polaszek *Forma dyskusyjna w nauczaniu języka polskiego*, „Polonistyka” 1957, nr 1, s. 60—64; M. Czartoryski, *O dyskusji i metodzie dyskusyjnej*, w: *Cwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkołach średnich*, red. J. Kijas, Warszawa 1963, s. 69—74.

rialu zgromadzonego w fazie przygotowywania się do dyskusji powinny w rezultacie uczyć budowania krytycznych i zobiektywizowanych uogólnień.

Jest też dyskusja — adresowana przecież do uczniów wyższych klas, dysponujących już pewną kulturą czytelniczą i zmysłem krytycznym — okazją do wypowiedzi swobodnych, żywych i samodzielnych. Nie znosi recytowania wyuczonych sądów podręcznikowych, wyklucza wypowiedzi oparte na wkuwaniu materiału. Dzięki temu może budzić zainteresowanie rozważanymi sprawami, przybliżać je i wprowadzać w system osobistych przekonań i hierarchii wartości.

Możliwość uzyskania pożądanych efektów poznawczych i motyacyjnych zależy od wielu czynników, w tym jednak szczególnie od wyboru tematu dyskusji, przygotowania uczniów i wprowadzenia w przedmiot rozważań.

Nie każdy temat zawiera w sobie załączek dyskusji i nie każdy ciąg wypowiedzi uczniów można określić tą nazwą, choć — trzeba zauważyć — często pseudonimuje się tak zwykłą, opisowo-relacjonującą wymianę spotrzeżeń w toku analizy utworów. Dyskusja wyrasta i czerpie energię z takich lekcji literatury, w których pojawiają się problemy niepokojące uczniów i trudne do rozstrzygnięcia albo sytuacje budzące odmienne reakcje odbiorcze i kontrowersyjne opinie. Są to sprawy wymagające osobnego, głębszego rozważania. Mogą się wiązać z omawianiem kreacji postaci, np. rozważaniem racji Antygony i Kreona, przyczyn kłeski Kordiana, motywów postępowania Makbeta, oceną czynu Konrada Wallenroda — w takich przypadkach splatają się w dyskusji obserwacje artystyczne z głębszym spojrzeniem na człowieka w jego psychologicznym i etycznym wymiarze. Mogą też przedmiotem dyskusji stawać się pewne, kontrowersyjne oceniane konwencje artystyczne i dokonania twórcze, np. pisarstwo Sienkiewicza, Gombrowicza, Wojaczka, Stachury itp., albo postawy czytelnicze wobec uznanych dzieł klasyki literackiej (np. *Nad Niemnem*, Kraszewski do niedawna i obecnie) i podstawy żywotności utworów. Również współczesna praktyka adaptacji klasyki dla potrzeb ekranu, sceny i radia wytwarza sytuacje sprzyjające prowadzeniu dyskusji. Repertuar tematów trudno wyczerpać; każde dzieło godne czyta-

nia w szkole może otwierać pole do dyskusji, jeśli tylko spojrzeć na nie z szerszej perspektywy odbiorczej — jako na propozycję artystyczną i wypowiedź o człowieku podlegającą interpretacji i wartościowaniu.

Z punktu widzenia kształcenia literackiego o wartości tematu dyskusji rozstrzyga umiędźm powiązanie owych odbiorczych pytań i niepokojów z możliwościami wzbogacania wiedzy o literaturze. Dwa udane przykłady mogą to wymaganie zilustrować. W pierwszym powokacja do dyskusji została wpisana w samo brzmienie tematu: „*Fantazy*” *Słowackiego* — *tragedia, farsa czy tragifarsa?*, a dodatkowo wzmocniona przez nauczycielkę⁴⁶ skierowanym do uczniów pytaniem (podtematem): *Ille w nas samych jest prawdy, a ile pozerstwa, aktorstwa, ulegania konwenansom?* Podwójny adres dyskusji (do utworu i do uczniów) powodował, że w omawianiu kreacji postaci i konstrukcji sytuacji dramatu mocno zaznaczył się problem prawdy o człowieku (*Fantazy*, *Idalia* — upozowani i prawdziwi, tragiczna prawda i mimowolna teatralność *Diany* itp.), lecz jednocześnie podstawą do argumentacji stanowisk musiał być materiał znaków teatru i języka postaci. Drugi, pozornie niedyskusyjny temat:

„*Nocny lot*” *wo adaptacji radiowej*⁴⁷ dawał szansę wyrażenia podzielonych opinii o wartości praktyk adaptacyjnych, ale do sformułowania konkluzji prowadził uczniów przez ważną konfrontację realizacji fonicznej utworu z jego tekstem. W dyskusji rozważano pytania o trafność doboru fragmentów ze względu na walory literackie utworu, o celowość kompozycyjnych zabiegów i dokonanych skrótów, o środki radiofonicznego przekładu form stylistycznych dialogu, narracji, monologu wewnętrznego, a także oddania klimatu utworu, wreszcie o relacje między wyobrażeniem głównej postaci wyniesionym z książki i ze słuchowiska. W obu przypadkach dyskusja stwarzała możliwość wyrażenia subiektywnych ocen, ale trzymała się materii artystycznej utworu i nie pozwalała na ogólnikowość wystąpień tzw. wiecznych dyskutantów.

⁴⁶ Lekcję taką prowadziła p. Maria Obercowa w XIII LO w Krakowie (1969).

⁴⁷ J. Polakowski, *Radione adaptacje utworów literackich jako materiał dyskusyjny na lekcjach języka polskiego*, „Język Polski w Szkole Średniej” 1967, nr 2, s. 52—61.

Dyskusja wymaga odpowiedniego przygotowania. Między ujawnieniem potrzeby osobnego rozważania tematu czy spon-tanicznym zarysowaniem się kontrowersji a realizacją pomysłu uczeń musi mieć czas na zebranie materiału i przemyślenie własnego stanowiska, na sporządzenie notatek umożliwiających ustną wypowiedź lub zredagowanie wystąpienia pisemnego, krótko rysującego tezy i argumentację zgłaszanej opinii. Nauczyciel może mu tę pracę ułatwić, formułując wstępnie (przy udział-le klasy) zagadnienia istotne dla rozważania problemu i wskazując pożądaną formę pracy umysłowej, technikę notowania itp. Może również zaprojektować sytuację wyjściową dyskusji, powie-rzając komuś przygotowanie krótkiego referatu wprowadzającego lub zapowiadając wysłuchanie na wstępie kilku wypowiedzi pisemnych.

Ów moment ukierunkowania przygotowań i projektowania ram organizacyjnych dyskusji jest znamienny dla metody, w której samodzielna wypowiedź ucznia i technika jego pracy umysłowej sytuują się w rzędzie podstawowych celów kształcenia, pozostając skądinąd drogą do poznawania i zgłębiania rozważanego problemu. To, co uczeń w dyskusji mówi, jest ważne w tym samym stopniu jak i to, w jaki sposób formułuje swą wypowiedź i jak uczesniczy w dyskusji.

Z tej perspektywy udział ucznia w dyskusji o literaturze przedstawia się jako problem dydaktyczny kształcenia dyspozycji składających się na jego kulturę literacką. O poziomie osiągnięć w tym zakresie będą świadczyć:

- a) umiędźm samodzielnego, osobistego sformułowania tezy zawierającej interpretację bądź ocenę utworu lub omawianego zjawiska artystycznego czy też problemu innej natury (psychologicznej, etycznej, społecznej itp.);
- b) logiczny i rzeczowo poprawny sposób jej argumentowania, c) zwięzłość, uporządkowanie i wyczerpujący charakter głosu w dyskusji;
- d) umiędźm słuchania cudzych wypowiedzi, rzetelnego streszczenia ich tez i ustosunkowania się do nich, a także lojalność i obiektywizm wobec innych sądów w próbach obrony własnego stanowiska.

Liczy się również, oczywiście, wiedza literacka, zarówno w sensie operatywnego posługiwania się tekstem dzieła w toku dyskusji, jak też odwoływania się do treści dzieł wcześniej poznanych i do systemu przyswojonych pojęć.

Specyficzne dla metody dyskusji widzenie celów stawia nauczyciela wobec konieczności konsekwentnego pełnienia roli organizatora pracy uczniów. Wymaga to niejednokrotnie znaczącej korekty nawyków kierowania myśleniem i wypowiedziami uczniów na zasadzie pytań adresowanych do ucznia i jego odpowiedzi (interakcji pionowej, asymetrycznej) na rzecz dbałości o rozwijanie się dyskusji między uczniami (poziomych związków interakcyjnych). Rola nauczyciela jest więc kierowanie dyskusją w sensie słuchania wypowiedzi bez natychmiastowego formułowania własnej opinii, streszczenia wypowiedzi uczniów mających charakter niejasny i chaotyczny, sygnalizowania sprzeczności w wypowiedziach, naprowadzania dyskusji na właściwy tor, jeśli zbacza na marginesy, niekiedy rozstrzygania sporów. Musi on też podsumowywać dyskusję, logicznie porządkując wysunięte przez uczniów tezy i argumenty, wskazując na sprawy pominięte lub nie dość rozpoznane, ustosunkowując się (dopiero teraz) do spraw trudnych do interpretacji lub jednoznacznej oceny. Może jednak dopuszczać uczniów i do tych czynności, proponując podsumowanie dyskusji wspólnymi siłami.

Konsekwentne przestrzeganie takiego podziału ról sprzyja metodzie dyskusji. Stwarza uczniom pole do inicjatywnej interpretacyjnej, ujawnienia postaw odbiorczych i wypowiedzenia myśli o życiu, do których prowadzi ich lektura. Nauczycielowi daje z kolei okazję do diagnozy kultury literackiej zespołu i zorientowania się w jego potrzebach. Niekiedy dostarcza mu nieoczekiwanych podniet do rewizji utartych interpretacji pod wpływem nowej wrażliwości artystycznej uczniów. Wspólną korzyścią z otwartego wyrażania opinii i ważnego ich słuchania jest umacnianie się kontaktów partnerskich, opartych na zaufaniu.

W dyskusji — doradca Z. Mysłakowski — nie kładźmy nacisku na różnicę wieku, autorytet, prestiż, stanowisko itd. Musimy zakładać równość partnerów (podkr. aut.) Gdy przewodzący sprawę na płaszczyźnie dyskusji, zapominamy o różnicach: przelożony — podzładny, profesor — asystent, nauczyciel — uczeń. Gdy postąpnijmy

*inaczej, swobodna dyskusja straci swój charakter wymiany zdań i zamieni się na polecenie, nakaz, tresurę*⁴⁸.

Metoda dyskusji może się realizować w różnych formach. Jej postać zależkową stanowią w niższych klasach swobodne wypowiedzi uczniów, odsłaniające ich reakcję na lekturę. W dojrzalej postaci dyskusji przygotowanych zarysowują się z kolei dwa dość odrębne warianty — obok wyrazistej wersji polemicznej (starcia różnic racji) pojawia się często jej odmiana oparta na wspólnym rozważaniu trudnego i ważnego problemu. Zachowanie reguły podziału ról między uczniami i nauczycielem, stawiającej na pierwszym planie samodzielność młodzieży i jej punkty widzenia, pozwala tę formę dyskusji odróżnić od pseudodyskusyjnych lekcji, w których luźne i przypadkowe wypowiedzi uczniów nie mają wpływu na przekazywane im przez nauczyciela kategoryczne sądy w omawianej sprawie.

Szczególą, steatralizowaną odmianą dyskusji jest tzw. sąd literacki⁴⁹ — ocena czynu, postępowania i postawy bohatera literackiego. Forma rozprawy sądowej z towarzyszącym jej przedziałem ról (sędziego, oskarżyciela, obrońcy, oskarżonego, świadków, ławników, protokolantów, sprawozdawców z procesu) aktywnie i niewątpliwie i organizuje emocjonalnie zespół uczniów. Sprzyja intensywnemu kształceniu sprawności wypowiedzi: przygotowaniu i wygłaszaniu dobrze uargumentowanych i skomponowanych przemówień, relacji, wnikliwych i właściwie sformułowanych pytań, uogólniającego werdyktu itp. Wymaga również, oczywiście, solidnej penetracji tekstu literackiego — nie tylko w tym, co składa się na obraz bohatera, nasycony w utworze sygnałami oceny (zawartymi w stylu narracji, sposobach konstruowania scen, wypowiedziach różnych postaci, autorskich komentarzach itp.), ale również w poznaniu tła historycznego i społecznego determinującego lub tłumaczącego jego zachowania.

Ale są i słabe strony takiego badania utworu. Niepokoić może jego jednostronność, koncentracja spojrzenia na warstwie fabular-

⁴⁸ Z. Mysłakowski, *Umiejętność różnienia się — o tolerancji*, w: tenże, *Pisma wybrane*, Warszawa 1971, s. 248.

⁴⁹ Por. S. Skwarczyńska, *Sąd literacki w szkole*, „Polonista” 1932, z. 5, s. 169—172; M. Gedymin, *Czy sądy nad bohaterami utworów literackich są formą przestarzałą?*, „Polonistyka” 1965, nr 4, s. 31—33.

nej utworu, na funkcjach referencyjnych obrazów literackich, prawie wyłącznie na ich odniesieniu do życia. W granicach sądu nad czynami i postawą bohatera nie mieści się ocena artystycznych właściwości utworu ani wyrażenie własnego sądu o nim. Teatralizacja również ma swoją cenę — przenosi dyskusję w sferę widowiska i zabawy, zachowań oratorskich i aktorskich. Owskaądna cena dla kształcenia literackiego pierwiastek tłumienia autentyczności wypowiedzi jako wyrazu przekonania.

Tymczasem istotna wartość dyskusji w kształceniu mieści się właśnie w tym, że pozwala ona uczniowi wypowiedzieć się we własnym imieniu, posługiwać się wiedzą przetworzoną w osobiste przekonania i postawy. Ten przede wszystkim względ decyduje o przydatności metody dyskusji, mimo że wymaga ona „wydakowania” czasu i sporego wysiłku nauczyciela.

5.7. Dopowiedzenie

Warto na koniec wspomnieć o formach kształcenia literackiego, które wyróżniają się próbom klasyfikacji metod, sytuując się na pograniczu zabawy i uczenia się, swobodnej ekspresji twórczej i badania tekstów, uczestnictwa w życiu kulturalnym i analizy jego zjawisk.

Naturalnym podłożem działań o takim charakterze jest dziedzina kształcenia sprawności językowej, a przede wszystkim wyodebniona na tym polu metoda praktyki pisarskiej, wchodząca z kolei w liczne związki z metodą analizy i twórczego naśladowania wzorów. Obie te metody, choć oparte na odmiennych zasadach (jedna na swobodnej inwencji, druga na naśladownictwie) nawiązują w wielu punktach do wiedzy o formach wypowiedzi literackich i mogą wywierać wpływ na rozwój kontaktów ucznia z literaturą.

Metoda praktyki pisarskiej (twórczej) nawiązuje do zrodzonej z inspiracji C. Freineta idei pedagogicznej tworzenia swobodnych tekstów, wyzwalających ekspresję i kreatywność dzieci i otwierają-

cych je na komunikację z otoczeniem. Proponuje drogę uczenia się dzięki zabawie i przez zabawę, czyniąc jej przedmiotem role literatów, krytyków literackich, filmowych i teatralnych, dziennikarzy, organizatorów życia kulturalnego itp.⁵⁰ Typowe dla zabawy wchodzenie w rolę i wychodzenie z niej w pewnym momencie ma chronić działania uczniów od megalomanii i grafomanii, zarazem jednak nakłada na uczestników „wielkiej zabawy” poważne obowiązki uczenia się reguł społecznych roli i nabywania kompetencji. Nauczyciel, uczestniczący w zabawie jako jej animator, a jednocześnie organizator związanej z nią pracy, wykorzystuje, oczywiście, tę szczególną sytuację interakcyjną do wielostronnego kształcenia. Stopniowo i uczniowie dorastają do zrozumienia wartości działań zabawowych dla procesu uczenia się i zaczynają coraz bardziej świadomie w tej pożytecznej misyfikacji uczestniczyć.

Główny nurt kształcenia, skierowany na wyrabianie sprawności wypowiedzianej się, a więc projektowania, komponowania, redagowania i krytycznej analizy tekstów, nie może się obejść bez dopływu informacji o mechanizmach tworzenia tekstów i tajemnicach warsztatu pisarskiego, a nierzadko również bez inspiracji literackim wzorem. Prowadzi to pracę w stronę analizy celowo wybranych przez nauczyciela tekstów literackich, badania ich konstrukcji, spójności i celowości form wypowiedzi, sposobów posługiwania się słowem, a dalej w stronę transformacji owych wzorów we własnych tekstach, tworzonych z dużym udziałem oryginalnej wyobraźni⁵¹. Świadoma obserwacja mechanizmów operowania tworzywem tekstów ogarnia jednak przede wszystkim swobodne teksty uczniowskie, egzaminując je z wewnętrznego logiki i spójności, celowości użycia form narracyjnych i środków językowo-stylistycznych, zachowania dyscypliny myśli i słowa odpowiadającej intencjom wypowiedzi i sytuacji komunikacyjnej. Towarzystwa tym obserwacjom różnorodne ćwiczenia satysfakcjonujące dziecięcą skłonność do zabaw słowotwórczych, a kien-

⁵⁰ Z. A. Kłakówna, *Rola metody praktyki pisarskiej w procesie wychowania literackiego uczniów starszych klas szkoły podstawowej*, w: *Prace z dydaktyki literatury i języka polskiego*, t. 3, red. Z. Uryga, Kraków, 1986, s. 115 i n.

⁵¹ Por. Z. A. Kłakówna, *Sztuka pisania*, Warszawa 1993, s. 49—51, 56—58.