ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS
FOLIA LINGUISTICA 44, 2007
https://doi.org/10.18778/0208-6077.44.01

Dominika Dworakowska-Marinow

UCZNIOWSKI ŚWIAT EMOCJI A WYBRANE LEKTURY SZKOŁY PODSTAWOWEJ

każda rzeka emocji płynąca głęboko w wąwozie ludzkiej duszy potrafi wystąpić z brzegów i zalać umysł wzburzonymi wodami

J. C. Dobson

Przywołując założenia współczesnego personalizmu filozoficznego, zamierzam powiedzieć o potrzebie kształtowania przez nauczycieli polonistów sfery emocjonalnej[1] uczniów.

Sposoby przeżywania wszystkiego, co dzieje się w nas samych i wokół nas zależą przecież – w dużej mierze – od odpowiednio wybranych książek, a także od „metod rozwijania doświadczenia językowego w szkole"[2].

W związku z tym zaprezentuję te lektury szkolne, które dostarczają naszym wychowankom emocjonalnych wzruszeń; kładą nacisk na emocjonalną więź z drugą osobą oraz proponują wzór emocjonalnej dojrzałości.

W świetle refleksji personalistycznej Karola Wojtyły, na przykład, ze wszech miar niezwykła jest „koncepcja osoby jako podmiotu, ujawniającego się poprzez swój czyn oraz poprzez odniesienie do innych dzięki uczestnictwu we wspólnocie osób"[3].

„Człowiek-osoba prezentuje się" więc „jako wartość, którą stanowi zarówno przez sam fakt istnienia, bycie «kimś», jak i poprzez sprawstwo, urzeczywistnianie wartości przedmiotowych, tzn. realizację celów związanych z własną osobą i innymi ludźmi, światem kultury, sacrum"[4].

---

[1] Terminu „emocja" i „uczucie" używam zamiennie, wzorując się na S. Gerstmanie (*Rozwój uczuć*, Warszawa 1976) i W. Okoniu (*Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1975). Powołuję się też na słowa amerykańskiego profesora pediatrii, Jamesa C. Dobsona, który twierdzi, że „uczucia nie są [...] podporządkowane regułom logiki". Por. J. C. Dobson, *Emocje – czy można im ufać?*, Warszawa 1992, s. 14.

[2] A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988, s. 7.

[3] K. Wrońska, *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły Jana Pawła II*, Kraków 2000, s. 12.

[4] *Ibidem*.

Wielu „personalistycznie zorientowanych"[5] – reprezentujących różne ośrodki naukowe – uczonych filozofów i pedagogów podkreśla nadto znaczenie związku między założeniami personalistycznej filozofii wychowania a aksjologią.

O łączności zaś wartości z emocjami przekonywająco mówi Maria Kwiatkowska-Ratajczak: „uczucia jako akty intencjonalne [...] stają się składnikami porządku duchowego, są nosicielami wartości i zostają poddane porządkującej roli świadomości"[6].

Co więcej, „wartość – według A. Meinonga (1853–1920), austriackiego filozofa, ucznia F. Brentany, którego przywołuje poznańska badaczka – odkrywamy dzięki prezentacji emocjonalnej, ale musi być ona poprzedzona intelektualnym poznaniem nosiciela wartości"[7].

Można zatem w sposób znamionujący pewność siebie mówić, nie lekceważąc jednak aktów poznawczych, o **emocjonalnym charakterze świadomości aksjologicznej** [podkr. D.D.-M.].

Emocje „jako przeżycia pełne sensu"[8] skierowane są ku wartościom, a odzwierciedlająca dziecięce uczucia percepcja poprzedza niejednokrotnie sądy wartościujące.

To tak ważne dla dydaktyki szkolnej – gwarantujące wszechstronny rozwój osobowości każdego wychowanka – powiązanie poznania emocjonalnego z procesem percepcji utworu literackiego i ze stosunkiem dziecięcego języka do rzeczywistości istnieje jednocześnie z uczniowską komunikacją literacką, w czasie której wyzwolone przez dzieci – w związku z tekstem – reakcje emocjonalne bywają źródłem sympatii albo niechęci młodych czytelników wobec bohaterów, przedmiotów lub wydarzeń.

Wróćmy jednak myślą do założeń filozofii personalistycznej. Koncepcja wychowania personalistycznego, podkreślająca – o czym już była mowa – że „człowiek jest osobą i istotą wolną"[9], akcentuje również udział i znaczenie emocji w pedagogii.

W odróżnieniu jednak od powszechnie przyjętych typologii personalizm nie wymienia sfer pozytywnych i negatywnych emocji. W jego kontekście kulturowym wszystkie silne przeżycia uczuciowe są pozytywne; wśród nich natomiast istnieją emocje radosne i bolesne. Przy czym te ostatnie są równie pożądane jak wzruszenia radosne, gdyż one także są cennymi wskazówkami, jak powinniśmy

---

[5] *Słowo wstępne*, [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999, s. 8.

[6] M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994, s. 25.

[7] *Ibidem*.

[8] *Ibidem*.

[9] T. Bilicki, *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II – na podstawie encyklik, adhortacji, wybranych listów i przemówień*, Kraków 2000, s. 21.

postępować; informacjami o egzystencjalnych sprawach człowieka. Stąd grubym nieporozumieniem byłoby wykluczenie z literatury dziecięcej tekstów eksponujących emocje bolesne: strach, przygnębienie czy gniew; „w repertuarze folkloru dziecięcego" powinno znaleźć się „miejsce nie tylko na śmiech i żarty, ale również na smutek i melancholię"[10].

Wydaje się, że zgodnie z tą dyrektywą pozyskiwano książki do kanonu lektur we współczesnej polskiej szkole podstawowej. Nie zabrakło w nim bowiem ani książek „pisanych językiem [...] nasyconym głębokim uczuciem"[11], ani „literatury dynamicznej, pełnej napięć, tajemnic i gwałtownych emocji"[12]. Eksponowanie na lekcjach polskiego wielorakich i odmiennych wzruszeń zapewnia pomyślne efekty dydaktyczne: rozwija słownictwo dzieci i stwarza – o czym już wzmiankowano – warunki sprzyjające „pozytywnemu lub negatywnemu ustosunkowywaniu się [uczniów – D.D.-M.] do innych osób, przedmiotów lub zdarzeń"[13].

Tymczasem próby „porządkowania świata"[14] przez czwarto-, piąto– i szóstoklasistów oraz ich odniesienia do bohaterów literatury dziecięcej świadczą dobitnie o bezwzględnej potrzebie opierania się na słusznych założeniach – usankcjonowanej tradycją – „**dydaktyki postaw i wartości**" [podkr. D.D.-M.][15]. Ten zaś dział pedagogiki rzuca światło na „komunikację wychowawczą"[16] o fundamentalnym znaczeniu i na spowinowacony z nią „język emocji"[17]. Jego użycie jako „środka aktywnie kształtującego obraz [...] świata"[18], na lekcjach polskiego podyktowane jest względami praktycznymi: koniecznością zapoznania uczniów ze „strukturą komunikacyjną «dorosły–dziecko»"[19] oraz nieodzownością świadomego i konsekwentnego stosowania nacechowanych pomysłowością metod nauczania.

Wśród autonomicznych, baczną uwagę skierować należy na metodę impresyjną. Za podstawę ma ona uczniowskie emocje i uczucia, którym daje się ujście po ekspozycji tekstu. A kolejne ogniwa lekcji, tj. swobodne wypowiedzi dzieci

---

[10] J. Papuzińska, *Dziecko w świecie emocji literackich*, Warszawa 1996, s. 10.

[11] *Mały słownik literatury dla dzieci i młodzieży*, red. K. Kuliczkowska, I. Słońska, Warszawa 1964, s. 233.

[12] J. Papuzińska, *op. cit.*, s. 10.

[13] *Ibidem*.

[14] M. Konys, *Porządkowanie świata, czyli o uczeniu pojęć*. Cyt. za: A. Dyduchowa, *op. cit.*, s. 43.

[15] E. Cyniak, *Podstawowe warunki komunikacyjnej funkcji edukacji polonistycznej w szkole*, [w:] *Język w komunikacji*, red. G. Habrajska, t. 3, Łódź 2001, s. 152.

[16] Termin przejęłam od duszpasterza i psychologa, ks. Marka Dziewieckiego. Por. M. Dziewiecki, *Komunikacja wychowawcza*, Kraków 2004, s. 11.

[17] D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997, s. 97.

[18] *Słowo wstępne*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999, s. 7.

[19] Określenie: B. Żurakowski, *Literatura. Wartość. Dziecko*, Kraków 1999, s. 11.

na temat utworu oraz stawianie hipotez, pozwalają nauczycielowi ocenić stopień wrażliwości wychowanków, a także zauważyć ich emocjonalne poruszenia.

Kolejną „okazją do rozmowy o przeżyciach, wrażeniach i doznaniach"[20], a jednocześnie sposobem kształcenia sprawności językowej uczniów, jest metoda praktyki pisarskiej.

Stosując ją, nauczyciel podejmuje wysiłek w celu zachęcenia podopiecznych do przeżywania spontanicznych uczuć, a oni usiłują zwerbalizować różne emocje. „Uczeń pisze wtedy – wyjaśnia krakowska badaczka problemów dydaktycznych, Anna Dyduchowa – nie o tym, o czym kazano mu pisać, i nie tak, jak mu kazano, ale o tym, o czym sam pisać pragnie, i tak, jak sam myśli i czuje"[21].

Dostrzeżeniu przez polonistę dziecięcych wzruszeń służy również – charakterystyczna dla lekcji nauki o języku – „strategia E ukierunkowana na rozwój procesów emocjonalnych"[22] uczniów.

Projektuje ona między innymi analizę problemową tekstu, nadto jego ocenę.

Rzetelny zaś osąd, wzbogacony ciekawymi „wnioskami praktycznymi dotyczącymi postaw własnych młodzieży"[23] demonstruje zakres i treść jej uczuciowego – powiązanego z normami aksjologicznymi – życia.

Nauczyciel polonista dysponuje więc często środkami ułatwiającymi mu „częściowe przynajmniej odtworzenie hierarchii wartości zakodowanej w języku"[24] czwarto-, piąto- czy szóstoklasistów.

A propos zależności między wyrażaniem emocji przez dzieci a uznawanym i stosowanym przez nie systemem wartości... Powyższe rozważania teoretyczne wymagają – jak sądzę – niewielkiego przyczynku.

Wyjaśnieniu palącej i dość zawiłej kwestii emocji, ich przeżywania i podlegania im niech posłużą wypowiedzi czwarto-, piąto- i szóstoklasistów, którzy po doznaniu silnych wrażeń w związku z lekturą szkolną, sformułowali mniej lub bardziej przemyślane sądy krytyczne[25].

---

[20] A. Dyduchowa, *op. cit.*, s. 125–126.

[21] *Ibidem*, s. 126.

[22] A. Kudra, *Struktura lekcji nauki o języku*, [w:] *Z dydaktyki języka ojczystego w szkole*, red. S. Gala, Łódź 1996, s. 160.

[23] *Ibidem*.

[24] *Językowy obraz...*, s. 70.

[25] W tym miejscu składam podziękowanie polonistce w SP nr 166 w Łodzi, Pani mgr Elżbiecie Nowackiej, której zawdzięczam tę ankietę. Wśród skierowanych do piąto- i szóstoklasistów pytań znalazły się następujące: Jakie emocje przeżywasz najczęściej podczas czytania lektur szkolnych?; Która z lektur szkolnych wzruszyła Cię najbardziej? Dlaczego?; Który bohater literacki z Twoich lektur szkolnych wydał Ci się najbardziej dojrzały? Dlaczego? i in. Łatwiejsze zadanie wykonali czwartoklasiści: podkreślili te emocje, którym ulegają podczas czytania książek oraz przyporządkowali emocje bohaterom literackim, np. Kubuś Puchatek – przyjemność; Pinokio – wstyd *etc.*

Doświadczenia emocjonalne uczniów szkoły podstawowej obejmują nastroje, wzruszenia, afekty[26] i kształtują się między innymi w oparciu o następujący spis książek przeznaczonych do przeczytania na drugim etapie edukacyjnym: *Akademię pana Kleksa* J. Brzechwy, *Króla Maciusia Pierwszego* J. Korczaka, *Pannę z mokrą głową* K. Makuszyńskiego, *Chłopców z Placu Broni* F. Molnára, *Anię z Zielonego Wzgórza* L. M. Montgomery, *Serce* E. de Amicisa, *Hobbita* J. R. R. Tolkiena, *Opowieści z Narnii* C. S. Lewisa oraz *Królewicza i żebraka* M. Twaina.

Dzieci, u których prawidłowo rozwija się sprawność językowa, jednym tchem wymieniają następujące – przeżywane podczas czytania książek – emocje: podziw, radość, wzruszenie, zadowolenie, ufność oraz niepokój, wstyd, gniew, zmartwienie, złość, strach i smutek.

Czwarto-, pięto– i szóstoklasiści uświadamiają sobie ponadto motywy postępowania bohaterów literackich; potrafią wydać o nich opinię, mając wyrobione poglądy na wartości.

Oto kilka uczniowskich uwag po „językowo-stylistycznej kosmetyce"[27]: „Głęboko wzruszył mnie Odyseusz, ponieważ nie zrażał się łatwo i konsekwentnie dążył do zamierzonego celu"; „moje poruszenie wywołał bohater noweli pt. «Katarynka», który przejął się nieszczęściem niewidomej dziewczynki"; „rozrzewniła mnie Demeter, która swą córkę Korę darzyła głębokim uczuciem macierzyńskim"; „rozczuliła mnie bohaterka baśni H. Ch. Andersena pt. «Dziewczynka z zapałkami», której nikt nie przyszedł z pomocą, okazywano jej tylko gniew i nienawiść"; „przejąłem się cierpieniem utalentowanego Janka Muzykanta, który zaciekawienie prawdziwymi skrzypcami przypłacił życiem"; „zainspirował mnie Staś Tarkowski, który był szlachetny, odpowiedzialny i pełen poświęceń"; „moje uczucie sympatii wzbudził Bilbo Baggins, który wraz z krasnoludami wyprawił się w daleką podróż. Hobbit chciał przeciwstawić się złu, wyrządzonemu jego przyjaciołom przez Smauga".

Kiedy zaś pyta się uczniów o potrzebę kształtowania dojrzałości emocjonalnej, to najczęściej przywołują na pamięć takie pozytywne postacie, jak: Prometeusz, Ania Shirley, Król Maciuś Pierwszy, Adaś Niezgódka oraz Robinson Kruzoe.

Wymienionym powyżej bohaterom dzieci przypisują uprzejmość i życzliwość; cenią w nich samodzielność, darzą szacunkiem, sympatią i zaufaniem.

Rzadko kiedy uczniowie przyporządkowują postaciom z lektur szkolnych bolesne emocje, choć pojawiający się sporadycznie gniew, na przykład, jest najczęściej wielką przywarą Króla Maciusia Pierwszego, Pinokia, Kubusia Puchatka i pana Kleksa.

---

[26] Por. hasło: *Emocja*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, red. R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz, t. IV, Lublin 1983, s. 957.

[27] Określenie: A. Dyduchowa, *op. cit.*, s. 126.

Prawie nikt nie wyliczył wad bohaterów; na skutek tego poszły w niepamięć takie emocje, jak nienawiść, zniechęcenie, bojaźń, pogarda, upokorzenie *etc.*

Na podstawie przeprowadzonej przeze mnie ankiety niełatwo dociec przyczyn tego zjawiska. Prawdopodobnie „czarne charaktery" nie pociągają dzieci, swoim postępowaniem nie zachęcają do naśladownictwa i nie wzbudzają uczucia sympatii.

Możliwe, że wydani na pastwę srebrnego ekranu uczniowie dosyć już mają medialnego epatowania wrogością, trwogą, lekceważeniem, odrazą, a także „fałszywymi wartościowaniami narzuconymi" im „przez struktury języka"[28], przede wszystkim w tekstach reklamowych.

Co więcej, dobrze byłoby uświadomić dzieciom, że stan poważnego niebezpieczeństwa stwarza „**bezkrytyczne** [podkr. D.D.-M.] akceptowanie wszystkich impresji"[29]. Aprobowanie każdego bez wyjątku subiektywnego odczucia oraz wrażenia, zwłaszcza tego przelotnego, grozi jedynie głęboką frustracją.

Kończąc rozważania o związkach wiedzy o języku i literatury ze sferą emocji, pragnę jeszcze raz zaakcentować, że na lekcjach polskiego uczniowski świat wzruszeń łączy się bezpośrednio z kulturą uzewnętrzniania uczuć i wyrażania wartości[30]. Ta zaś – w procesie nauczania języka polskiego – wzbogacona wątkami personalistycznymi, owocuje obficie, ot choćby umiejętnościami obserwowania i wartościowania świata, definiowania najważniejszych pojęć związanych z aksjologią oraz uświadomieniem sobie przez każdego ucznia znaczenia rozwoju zarówno intelektualnego, jak i emocjonalnego.

Dominika Dworakowska-Marinow

DIE VERBINDUNG ZWISCHEN DEM PERSONALISMUS UND DER WELT VON KINDEREMOTIONEN

(Zusammenfassung)

Dieser Artikel zeigt die Verbindung des Personalismus mit der Welt von Kinderemotionen.

Die Autorin des Referats ist überzeugt vom Bestehen die Relation: "die wertbeständige Schullektüre – die Schülerwelt von literarische Emotionen".

[28] *Językowy obraz...*, s. 8.

[29] J. C. Dobson, *op. cit.*, s. 94.

[30] Por. M. Dudzik, *Kształtowanie kultury wyrażania uczuć i wartości w procesie nauczania języka polskiego*, Wroclaw 1983, s. 3.