

UDC: 378:37.016:82.0(477+438)

WYCHOWAWCZY ASPEKT PROCESU NAUCZANIA LITERATURY W SZKOLE WYŻSZEJ NA UKRAINIE I W POLSCE

Andrzej Sowiński

Doktor Habilitowany, profesor, kierownik katedry,
Katedra teorii wychowania,
Akademia imienia Jakuba z Paradyża (**RZECZPOSPOLITA POLSKA**),
адреса установи 66-400, Gorzów Wielkopolski, ul. Teatralna 25,
e-mail: assowa38@op.pl

STRESZCZENIE

Autor tekstu odwołuje się do historii myśli pedagogicznej kształtującej się na tle wspólnych dla narodów Ukrainy i Polski doświadczeń z okresu wojny i hegemonii rosyjskiej w Europie dwudziestego wieku, wskazując na znaczenie działalności dwóch pedagogów: Wasyla Suchomlińskiego i Aleksandra Kamińskiego w dziedzinie nauki i edukacji humanistycznej. Poddaje analizie związki dwu dyscyplin naukowych – literaturoznawstwa i pedagogiki, akcentując wychowawczy aspekt zagadnienia. Autor wyjaśnia istotę integracji nauczania i wychowania w szkole wyższej oraz zarysowuje propozycję podmiotowego ujęcia dialogu wychowawczego.

Słowa kluczowe: Suchomliński, Kamiński, integracja, dyspozycje osobowości, dialog podmiotowy, zaufanie.

UPBRINGING ASPECT OF LITERATURE TEACHING PROCESS IN HIGHER EDUCATION IN UKRAINE AND POLAND

Andrzej Sowiński

Habilitated Doctor, Professor, Head of Department,
Department of Theory Education,
Jacob of Paradises University (**REPUBLIC OF POLAND**),
66-400, Gorzów Wielkopolski, 25, Teatralna str.,
e-mail: assowa38@op.pl

ABSTRACT

The author refers to the ideas of the history of pedagogy, which were formed based on the common experience of Ukrainian and Polish people during the war and Russian domination in the XX century, noting the importance of the activities of two educators: of Vasyl Sukhomlynsky and Aleksandr Kaminsky in the field of science and humanitarian education. This paper analyzes the connections of two scientific disciplines: literary studies and pedagogy, points out its educational aspect. The author clarifies the peculiarities of integration of education and upbringing in higher education and argues the importance of using educational dialogue.

Key words: Sukhomlynsky, Kaminsky, integration, manifestations of personality, educational dialogue, trust.

ВИХОВНИЙ АСПЕКТ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ У ВИЩІЙ ОСВІТІ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ

Анджей Совінські

Доктор габілітований, професор, завідувач кафедри,
Кафедра теорії виховання,
Академія ім. Якуба з Парадіжа (**РЕСПУБЛІКА ПОЛЬЩА**),
66-400, Гожув Великопольський, вул. Театральна, 25,
e-mail: assowa38@op.pl

РЕФЕРАТ

Автор звертається до історії педагогічної думки, яка формувалася на основі спільного для українського і польського народу досвіду у період війни і російського домінування у Європі у XX столітті, відзначаючи важливе значення діяльності двох педагогів: Василя Сухомлинського і Александра Камінського у галузі науки і гуманітарної освіти. У дослідженні проаналізовано зв'язки двох наукових дисциплін: літературознавства і педагогіки, наголошено на виховному аспекті. Автор з'ясовує особливості інтеграції навчання і виховання у вищій школі, а також доводить важливість застосування виховного діалогу

Ключові слова: Сухомлинський, Камінський, інтеграція, прояви особистості, виховний діалог, довіра.

Podjmując tak szeroko zarysowany temat, warto na wstępie odwołać się do historii myśli pedagogicznej, do wybitnych postaci pedagogów, którzy w trudnych dla Ukrainy i Polski czasach komunizmu kształtowali i szerzyli humanistyczne idee edukacji i nauki. Pragnąc jednakże wpisać się w nurt zainteresowań merytorycznych obecnej konferencji nt. ukraińskiej polonistyki literaturoznawczej, chciałbym w pierwszej kolejności wskazać na związki jakie mogą zaistnieć pomiędzy dwiema dyscyplinami humanistycznymi, a mianowicie literaturoznawstwem i pedagogiką. W dalszej kolejności zamierzam ukazać niektóre aspekty wychowawcze procesu nauczania literatury w szkole wyższej wynikające z obiektywnych relacji zachodzących między nauczycielem akademickim a studentami. Ponadto, jak sądzę, nie można w tych rozważaniach pominąć roli słowa i jego znaczenia, tak w nauczaniu literatury, jak i w wychowaniu.

Wasilij Suchomliński i Aleksander Kamiński

Wasilij Suchomliński (1918–1970) i Aleksander Kamiński (1903–1978) dwaj wybitni pedagodzy, o odmiennych wszakże światopoglądach i stosunku do rzeczywistości społeczno-politycznej, tworzyli swoje koncepcje pedagogiczne w tym samym okresie totalitaryzmu rosyjskiego i niemieckiego dwudziestego wieku. Łączyła ich także podobna myśl pedagogiczna i humanistyczna postawa wobec wychowanka.

Działalność pedagogiczna Suchomlińskiego przebiegała na Ukrainie, gdzie w Pawłyszach, będąc dyrektorem tamtejszej szkoły, opracował autorską koncepcję systemu wychowawczego szkolno-rodzinnego. Jest autorem 38 książek, m.in. «Письма к сыну» (1977), «Книга о любви» (1983). Pozostawił po sobie także wiele tomów analiz hospitowanych lekcji. Liczne cytaty z jego prac są dziś przytaczane w różnych mediach (także Internecie) jako przykłady mądrości życiowej i wieloletniego doświadczenia pedagogicznego. We wstępie do swojej książki «Oddaję serce dzieciom» [7, s. 17] przyznał, że najważniejszym w jego życiu, a zarazem pedagogicznej twórczości, było umiłowanie dzieci, zrodzone pod wpływem fascynacji osobą Janusza Korczaka [zob.: 4]. Książka ta, będąca dorobkiem wielu lat pracy z dziećmi, pracy pełnej poświęcenia, w której odnalazł swoje szczęście, przekazuje nieprzemijające idee pedagogiczne wychowania dzieci i młodzieży. Istotną ideą pedagogiczną jego systemu stała się troska o zapewnienie uczniom możliwie wszechstronnego rozwoju osobowości i zdolności twórczych. Strategia osiągnięcia tego celu polegała na integrowaniu pracy z nauką i zabawą, zaś realizację programów szkolnej nauki wiązano z uwzględnieniem potrzeb wychowanków, i stymulowaniem ich indywidualnych zainteresowań i uzdolnień.

Z kolei Aleksander Kamiński, urodzony w Warszawie, swoją działalność pedagogiczną rozwijał w Polsce, choć dzieciństwo i młode lata spędził na Ukrainie, początkowo w Kijowie, następnie w Rostowie, a najdłużej mieszkał, a także

pracował (jako goniec w banku) w Humaniu. Po powrocie do Warszawy kontynuował, tworzył i rozwijał działalność w ZHP. Studiował historię na Wydziale Filozoficznym UW i jednocześnie pracował jako wychowawca bursy RGO. W okresie II wojny światowej, podczas Powstania Warszawskiego był redaktorem naczelnym «Biuletynu Informacyjnego», najważniejszego pisma konspiracyjnego w okupowanej Polsce. Po wojnie pracował w Uniwersytecie Łódzkim, m.in. kierował Katedrą Pedagogiki Społecznej. Profesor A. Kamiński jest autorem wielu prac naukowych, a także książek o tematyce harcerskiej. Jedną z najbardziej znanych jego autorstwa książek, która ukazała się w lipcu 1943 roku, była ulubiona przez młodzież lektura – «Kamienie na szaniec».

Obu pedagogów, zaledwie wspomnianych tu, łączyła niewątpliwie podobna koncepcja pedagogiczna rozumienia wychowania i postrzegania wychowanka. Wypada zauważyć, że systemach totalitarnych wychowanie zmierzało do realizowania nadrzędnego celu sformułowanego przez władze polityczne państwa. Celem tym był ideał człowieka zniewolonego, ubezwłasnowolnionego w myśleniu i wiernie wyznającego jedynie słuszną ideologię. W pedagogicznej orientacji oznaczało to, że dziecko zostało uznane za przedmiot oddziaływań pedagogicznych, obiekt bezwolny i możliwy do urabiania z zewnątrz jego osoby. Natomiast myśl prezentowanych tu pedagogów zakładała konieczność podmiotowego traktowania wychowanka, budzenia w nim potencji osobowych, wychowania przez dobroć i prowadzenia w kierunku realizacji człowieczeństwa.

Literaturoznawstwo a pedagogika

Przybliżając się coraz bardziej do merytorycznych treści konferencji chciałbym zatrzymać się na problemie współpracy przedstawicieli dwu dyscyplin naukowych: literaturoznawstwa i pedagogiki. Ta współpraca wydaje się być konieczna i obopólnie korzystna, zwłaszcza gdy na ten problem patrzymy z pozycji pedagoga, w kontekście teorii literaturoznawstwa, traktowanej jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej. W ten sposób ów problem można sprowadzić do prostego pytania: jak uczyć studentów literaturoznawstwa zgodnie z wykładaną teorią, i jednocześnie czynić to poprawnie w świetle pedagogiki szkoły wyższej?

W szkole wyższej najczęściej mamy do czynienia z kształceniem i studiowaniem, a więc procesami, które stanowią przedmiot zainteresowań dydaktyki. Stanowi ona subdyscyplinę pedagogiki, obok teorii wychowania, której przedmiotem badań, analiz czy refleksji jest wychowanie rozumiane jako działalność praktyczna, podejmowana intencjonalnie przez np. nauczyciela akademickiego wobec studentów. O ile z potrzebą znajomości dydaktyki na ogół wszyscy się zgadzają, zwłaszcza gdy dotyczy ona konkretnego przedmiotu akademickiego, to już w przypadku wychowania i jego teorii w zakresie wychowania w szkole wyższej występują kontrowersje, wynikające z nieznamości rzeczy i stereotypów (np. ludzi dorosłych nie trzeba wychowywać). Literaturoznawstwo, jak rzadko inny przedmiot akademicki, z pozycji wykładowcy, wymaga jednocześnie wiedzy z zakresu dydaktyki i teorii wychowania, zaś z punktu widzenia studiujących - wymaga od nich umiejętności studiowania i samokształcenia, jak i otwartości na działania wychowawcze, które powinny prowadzić do nabywania zdolności do pracy nad sobą i samowychowania. Do poruszonych kwestii warto powrócić (są szeroko omawiane w literaturze dotyczącej szkoły wyższej), natomiast pozostają dwa pytania

oczekujące odpowiedzi, których nie można pominąć. Pierwsze: dlaczego rozważany związek dyscyplin: literaturoznawstwa i pedagogiki, jest ważny? I pytanie drugie wynikające z pierwszego: jak wobec tego integrować nauczanie, tj. przekazywanie wiedzy, z wychowaniem studentów, a więc osób dorosłych?

Odpowiedź na pierwsze pytanie daje podstawę teoretyczną dla działań podejmowanych w sferze praktyki, dotyczącej rzeczywistości akademickiej. Niejako wbrew tendencjom obowiązującym w nauce, które polegają na segmentowaniu wiedzy, porządkowaniu wedle dyscyplin, tworzeniu nowych specjalizacji – wychodzimy tu z założenia, że człowiek jest sensowną całością, jest osobą integralną, zatem posiada zdolność dokonania własnej syntezy zdobytej wiedzy z całym rozwojem swojej osoby. Jednakże jest to zdolność jedynie potencjalna, którą trzeba rozwijać i pielęgnować.

Pierwsza, podstawowa przeszkoda na tej drodze polega na niezrozumieniu istoty integracji nauczania i wychowania. Nie wchodząc w zawilosci definicyjne, ustalające czym jest nauczanie, a czym jest wychowanie, warto zauważyć, że pod wpływem tych procesów następuje indywidualny rozwój osobowości człowieka. Najogólniej można rozróżnić w osobowości dwie sfery dyspozycji [3, s. 820]: jedna obejmuje dyspozycje instrumentalne, inaczej intelektualno-sprawnościowe (zdolności, talenty, inteligencję, wiedzę, umiejętności, sprawności i in.), a ich kształtowanie jest domeną nauczania, kształcenia i samokształcenia, zaś druga sfera zawiera dyspozycje kierunkowe, inaczej emocjonalno-wolicjonalne (postawy, potrzeby, przekonania, ideały, wartości, aspiracje, cele, zainteresowania i in.), o rozwój których to dyspozycji troszczy się powinno wychowanie akademickie i sam podmiot. Między tymi dyspozycjami czy cechami nie zachodzi żadna korelacja (np. można posiadać wiedzę i kwalifikacje do określonego zawodu i wcale go dobrze nie wykonywać). Istnieje zatem potrzeba integracji nauczania i wychowania, co w naszym przypadku sprowadza się do uwzględnienia w procesie nauczania literaturoznawstwa aspektów wychowawczych.

Podmiotowość w dialogu wychowawczym **[zob.: 6, s. 138–147]**

Nawet nieśmiała próba odpowiedzi na pytanie: – jak integrować nauczanie z wychowaniem na poziomie szkoły wyższej? – jest ryzykowna, jeśli podana recepta nie zostanie zweryfikowana empirycznie. Jednak zgodnie z przyjętym tytułem referatu warto zarysować chociażby główne elementy takiej strategii w nawiązaniu do wspaniałych wzorów i doświadczeń pedagogów, od wspomnienia których rozpoczęto niniejsze rozważania. Niewątpliwie są nimi dwie dominanty: *podmiotowość* i *zaufanie* występujące w relacjach nauczyciel akademicki – student, a więc fenomeny tworzące prymarne warunki takiej integracji. Najwyraźniej przejawiają się one w podmiotowym dialogu wychowawczym, który przebiega w ramach stosunku wychowawczego, stanowiącego konstytutywną cechę wychowania. Oznacza to, że nie istnieje wychowanie, ani dialog wychowawczy poza stosunkiem wychowawczym.

Rozważając problem dialogu wychowawczego wypada zatrzymać się przy ogólnym schemacie wychowania, aby zastanowić się nad jego komponentami (rys.

as), opisując je bardziej w sposób pedagogiczny, niż socjologiczny czy psychologiczny, a więc w ujęciu normatywnym, a nie obiektywnym. Tak więc, członami (stronami) stosunku wychowawczego są: osoba wychowawcy (inni wychowawcy, grupa czy instytucja edukacyjna) oraz osoba wychowanka. Czynności wychowawcze między stronami przebiegają poprzez nawiązywane interakcje wychowawcze¹. W ramach owych interakcji przebiega także dialog wychowawczy. Stąd charakter tych interakcji, zarówno od strony formalnej (interakcje bezpośrednie lub pośrednie), jak i rzeczowej (treść, ich jakość), przesądza nie tylko o tym, z jakim rodzajem stosunku wychowawczego mamy do czynienia, w danym przypadku, ale także o tym, jaki jest ogólny charakter dialogu. Jako kryterium podziału, przyjmując podmiotowe zachowania nauczyciela akademickiego we wzajemnych relacjach ze studentami, można wyróżnić trzy podstawowe rodzaje owych relacji:

– *monologowy* (profesor, nauczyciel instruuje, rozkazuje, dyktuje, poucza, wyjaśnia, *etc.*, natomiast student słucha, wykonuje polecenia, przyjmuje pasywnie kierowane do niego uwagi. Toczący się dialog nie ma więc charakteru podmiotowego, a może być skrajnie przedmiotowy)

– *dialogowy* (obie strony stosunku wychowawczego są aktywne, obie uczestniczą w konstruktywnym porozumieniu, bowiem dialog potrzebuje wielu głosów, polifonii myśli, zrozumienia intencji, i dopiero w takich warunkach nabiera charakteru podmiotowego).

– *kreatywny* (występuje w *monologu kreatywnym* [6, s. 129–138] jako szczególny rodzaj pracy nad sobą podejmowanej z literackich inspiracji np. pod wpływem poezji, literatury pięknej, dramatu).

Pedagogiczne interakcje wykładowcy ze studentem, przebiegające w ramach stosunku wychowawczego, przybierają często postać dialogu, któremu można intencjonalnie nadać charakter podmiotowy. Wówczas, takie postępowanie jako sposób działania według pewnej procedury, możliwy do wielokrotnego stosowania, staje się metodą wychowania, która może być zharmonizowana z zastosowaną metodą dydaktyczną (jakimi są np. ćwiczenia). Dialog podmiotowy, rozumiany jako metoda dydaktyczna i metoda wychowania, stanowi swoistą odmianę perswazji, której efektem, oprócz osiągnięcia celu rzeczowego (poznawczego), jest nabywanie przez wychowanka doświadczeń powodujących wzrost poczucia własnej podmiotowości.

Współczesny ukraiński pedagog Iwan Adrejewicz Zjaziun [1, s. 137], w interesującej i inspirującej do prowadzenia badań pracy «Mistrzostwo pedagogiczne», zamieszcza zasady efektywnej organizacji działań wokół *podmiotowego charakteru pedagogicznego obcowania* z uczniami. Zasady te, w nieco zmodyfikowanej wersji, można odnieść do cech dialogu podmiotowego stosowanego w szkole wyższej

Zalecenia te tworzą pewnego rodzaju propozycję stylu pracy nauczyciela akademickiego. Są to następujące zalecenia:

¹ Interakcja to wzajemne oddziaływanie na siebie dwu osób lub większej ich liczby. Aby określony kontakt nazwać interakcją, powinny być spełnione trzy warunki: 1) każdy z partnerów świadomie emituje pewne zachowania i odbiera zachowania; 2) zachodzi proces komunikowania się; 3) partnerzy wzajemnie wpływają na siebie (zachowanie A modyfikowane jest przez B, i odwrotnie). [Za: 5, s. 105].

1. Gotowość do widzenia i słuchania oraz zrozumienia współ rozmówcy zakłada szczerłość i dostępność nauczyciela (a), a to z kolei, po stronie studenta warunkuje możliwość swobodnego wypowiedzania swoich myśli i wyrażania swoich uczuć (b);

2. Psychologiczna równość stron, która wynika z respektowania przez nauczyciela *godności* studenta, unikania dominacji nad nim, szczerłość i dostępność (c) oraz uznania prawa do jego własnego zdania, poglądu, oceny (d);

3. Nastawienie empatyczne nauczyciela wobec studenta, to jest przenikanie w świat jego uczuć i przeżyć, gotowość do zrozumienia i zaakceptowania innego punktu widzenia zjawisk, spraw, problemów (e), rodzi po stronie studenta głębokie zaufanie, zaakceptowanie racji nauczyciela (f);

4. Obdarowanie studenta, bez warunków wstępnych, zaufaniem, chodzi tu o transparentność otwartości i szczerłości wobec studenta (nauczyciel wręcz demonstruje wobec studenta, że ma do niego całkowite zaufanie) (g), i vice versa student ufa swojemu nauczycielowi, ponieważ jest przekonany, że ten oceni go sprawiedliwie i wie, że w sytuacjach trudnych pospieszy mu z pomocą (h);

5. Wyzwalanie i stymulowanie aktywności własnej studenta (np. przez wspieranie, udzielanie pomocy, doradzanie w różnych sytuacjach, zadaniach, problemach) (i) czego efektem jest podmiotowość i aktywność własna studenta (j).

Zatem, podmiotowość w dialogu wyraża się, po pierwsze, w postawie wychowawcy przejawianej wobec studiujących, który szanuje godność osobistą każdego studenta. Po wtóre, postawa taka otwiera drogę do dalszych zabiegów wychowawczych mających na celu wzbudzanie, a także nabywanie przez studenta nowych doświadczeń i przeżyć, których efektem jest wzrost poczucia własnej wartości i godności. Dopiero bowiem owe doznania warunkują przyszłe ambicje i aspiracje do podmiotowych zachowań, w tym także do zachowań manifestujących się w dialogu. Wynika z tego, że podmiotowy charakter dialogu – początkowo inspirowany i stymulowany przez nauczyciela akademickiego – staje się nie tylko możliwością udziału studenta w dialogu, ale także i on sam może kreować swoje podmiotowe w nim uczestnictwo. I wreszcie, owo podmiotowe uczestnictwo studenta w dialogu edukacyjnym prowadzi do budowania jego indywidualności, a tym samym tożsamości osobowej.

BIBLIOGRAFIA

1. Mistrzostwo pedagogiczne / red. I. A. Zjaziun Warszawa;Radom : Wydaw. Instytutu Technologii Eksploatacji, 2005. 251, [1] s.
2. Mysłakowski Z., Proces kształcenia i jego wyznaczniki, PZWS, Warszawa 1970, 189, [3] s.
3. Rubinsztejn S. L. . Podstawy psychologii ogólnej, Warszawa: Wyd. «Książka i Wiedza», 1962. 962 s.
4. Śliwerski B. Filozofia kordialna ukraińskiej pedagogiki serca Wasyla Suchomlińskiego. *Wychować (w sobie) mistrza. W stronę Jubileuszu 80-lecia Profesora Wojciecha Kojasa i Profesora Janusza Mariańskiego* / red. L.Pawelski, M. Rembierz. Szczecinek : Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, 2019. S. 47–59.
5. Słownik psychologiczny / red. W. Szewczuk. Warszawa : Wiedza Powszechna, 1979. 341 s.
6. Sowiński A. J. Szkice do teorii wychowania kreatywnego. Kraków : «Impuls», 2013. 274 s.
7. Suchomliński W. A. Oddaję serce dzieciom / tłumaczył M. Bybluk. Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1978. 322 s.

REFERENCES

1. (2005), *Pedagogical mastery*, in Zjaziun, I.A. (Ed.) [*Mistrzostwo pedagogiczne*, red. Zjaziun, I.A.], Wydaw. Instytutu Technologii Eksploatacji, PIB, Warszawa-Radom, 153 s. (in Polish).

2. Mysłakowski, Z. (1970), *The education process and its determinants* [*Proces kształcenia i jego wyznaczniki*], PZWS, Warszawa, 189, [3] p. (in Polish).
3. Rubinsztejn, S.L. (1962), *Basics of general psychology* [*Podstawy psychologii ogólnej*], Wyd. "Książka i Wiedza", Warszawa, 962 p. (in Polish).
4. Śliwerski, B. (2019), "Cordial philosophy of Ukrainian heart pedagogy of Vasyl Suchomlinsky", *Raise a master. Towards the 80th anniversary of Professor Wojciech Kojs and Professor Janusz Marianski*, in Pawelski, L. and Rembierz, M. ["*Filozofia kordialna ukraińskiej pedagogiki serca Wasyla Suchomlińskiego*", *Wychować (w sobie) mistrza. W stronę Jubileuszu 80-lecia Profesora Wojciecha Kojasa i Profesora Janusza Mariańskiego*, L. Pawelski, M. Rembierz (red.)], Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2019, pp. 47-59. (in Polish).
5. (1979), *Psychological Dictionary*, in Szewczuk, W. (Ed.) [*Słownik psychologiczny*, red.], Wiedza Powszechna, Warszawa, 341 p. (in Polish).
6. Sowiński, A.J. (2013), *Sketches for the theory of creative education* [*Szkice do teorii wychowania kreatywnego*], «Impuls», Kraków, 274 p. (in Polish).
7. Suchomlinsky, W.A. (1978), *I give my heart to children*, trans. from Ukr. [*Oddaję serce dzieciom*, tłumaczył M. Bybluk], Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 322 p. (in Polish).

