

Jan Polakowski, Zenon Uryga

Badania nad komunikacją literacką z perspektywy dydaktyki

Pamiętnik Literacki : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej 69/4, 163-186

1978

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

JAN POLAKOWSKI, ZENON URYGA

BADANIA NAD KOMUNIKACJĄ LITERACKĄ Z PERSPEKTYWY DYDAKTYKI

1

Rozwój współczesnego literaturoznawstwa w kierunku badań nad komunikacją literacką budzi wśród dydaktyków uzasadnioną nadzieję na zbliżenie wiedzy profesjonalnej o zjawiskach twórczości artystycznej do potrzeb kształtowania społecznej kultury obcowania z dziełami. Równocześnie stwarza szansę oparcia dydaktyki literatury na naukowych podstawach, przy bardzo silnym zespoleniu wiedzy z zakresu dyscypliny macierzystej i współczesnych tendencji w dziedzinie psychodydaktyki. Głównym problemem metodologicznym staje się w tym wypadku przejście od adaptacji wypracowanych już koncepcji badawczych na użytek interesującej dydaktyków problematyki edukacyjnej do nakreślenia kierunków i metod badania ściśle uwzględniających specyficzne zadania naukowe dydaktyki literatury.

Podjęcie takiej refleksji ma dwa generalne cele: teoretyczny i praktyczny. Pierwszym z nich jest próba ustalenia typowego postępowania badawczego, które by umożliwiałoby budowanie teorii dydaktycznej, wiążącej niezbędne w takim sprofilowaniu badań zagadnienia prakseologiczne z problematyką komunikacji literackiej jako empirycznym zapleczem dla wszelkich dyrektyw optymalizujących proces nauczania literatury. Drugim jest dostarczenie praktyce szkolnej — tzn. nauczycielowi oraz instytucjom odpowiedzialnym za treści programów nauczania, doskonalenie nauczycieli, itp. — narzędzi diagnozy, niezbędnych do podejmowania doraźnych decyzji.

Spróbujemy najogólniej sprecyzować stosunek tak określonej orientacji badawczej do całokształtu istniejących już propozycji badania komunikacji literackiej. Dla jasności wywodu można pominąć ten cały obszar badawczy inicjatyw nauczycieli i bibliotekarzy, na który składały się analizy stosunku uczniów do lektury, zainteresowań czytelnicy, itp., służące praktyce szkolnej, a wyprzedzające znacznie obecną falę studiów nad procesami komunikacji literackiej. Rozważając ów sto-

sunek pragniemy skupić uwagę na trzech głównych kręgach refleksji metodologicznej, zając się: a) kwestią stratyfikacji pól badania, b) zasobem podstawowych pojęć operacyjnych, c) problematyką metod badawczych.

Nie wdając się w szczegółowe rozpatrywanie różnic w sposobie pojmowania takich pojęć, jak odbiór czy komunikacja literacka¹, warto zauważyć, że można na owe różnice spojrzeć jako na propozycje skupienia uwagi badaczy na dwu odmiennych elementach ciągu komunikacyjnego. Istnieje więc możliwość spojrzenia na procesy komunikacji literackiej przede wszystkim poprzez relację nadawca—komunikat albo też rozpatrywania tych procesów w perspektywie relacji komunikat—odbiorca. W pierwszym wypadku pozostajemy na gruncie badań nie wykraczających poza tekst literacki, w drugim istnieje konieczność rozszerzenia kręgu obserwacji na tereny różnorodnych związków dzieła z rzeczywistością społeczną. W poszukiwaniu ogólnej koncepcji badań nad procesami komunikacji literackiej w aspekcie edukacyjnym uwagę naszą musimy skupić przede wszystkim na tym właśnie kręgu, starając się dotrzeć do doświadczeń badawczych, które najlepiej zaspokajałyby swoje potrzeby poznawcze tak określonego kierunku.

Godna uwagi w owym kręgu zainteresowań jest zwłaszcza ta postawa teoretyczna, która akcentuje rolę aktywności interpretacyjnej odbiorcy w konstytuowaniu się społecznie funkcjonujących sensów dzieła. Należy podkreślić, że charakter i kierunek tej aktywności związane są ściśle z procesami uczenia się. W obrębie życia społecznego człowiek poznaje rozliczne kody stosowane w komunikacji międzyludzkiej, nabywa umiejętności posługiwania się nimi w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych, uczy się pewnych taktyk odbiorczych i reguł interpretacji kulturowej. Zdobyta w tym zakresie wiedza, ukształtowane w procesach uczenia się dyspozycje i nawyki interpretacyjne decydują o sposobach czytania oraz o obszarze społecznie funkcjonujących sensów dzieł literackich.

Potrzeby edukacyjne wymagają bieżącej kontroli nad procesami nadawania owych społecznych sensów, wymagają również śledzenia zasięgu rzeczywistego funkcjonowania społecznych określonych wartości dorobku literackiego. Od takiego rozeznania zależą zarówno decyzje w zakresie polityki oświatowej, jak i działania nauczyciela — bezpośrednio współtwórcy owych sensów.

Z przedstawioną postawą teoretyczną doskonale współgrają współczesne tendencje psychodydaktyczne, które wiążą budowanie nowo-

¹ Różnice w pojmowaniu komunikacji literackiej zreferował A. Bereza w szkicu *Polskie badania nad komunikacją literacką 1960—1975*. „Sprawozdania Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego” 1975. Seria A, dodatek 2. Wrocław 1976, s. 139—155.

czesnej dydaktyki z pozycji ucznia z podnoszeniem znaczenia jego aktywności w procesach uczenia się, podkreślają rolę czynników motywacyjnych w tych procesach.

Sposoby penetracji powyżej zasygnalizowanych procesów krystalizują się zasadniczo w trzech typach rozwiązań:

Pierwszy typ zakłada zdobycie wstępnego rozeznania poprzez analizę ogólnie dostępnych dokumentów recepcji odbiorcy wyspecjalizowanego, z wykorzystaniem aparatury pojęciowej, której dostarcza teoria komunikacji. Droga ta ma odsłonić „normy czytania” towarzyszące nadawaniu owych społecznych sensów dziełom literackim².

Drugi typ opiera się na stwierdzeniu, że „kody odbioru” tworzące te sensy kształtują się w obrębie danej kultury literackiej. Poznanie tej kultury, umożliwiającej ustalenie repertuaru sytuacji komunikacyjnych, w których obrębie owe kody się kształtują, daje wgląd w podstawowe mechanizmy odbioru literatury na poziomach poznania dotyczących tego, co w dziele literackim odczytywane jest intersubiektywnie, społecznie³.

W trzecim typie natomiast zainteresowania kierują się bezpośrednio na odbiorcę, przy czym komunikacja literacka pojmowana jest jako „jednostkowa praktyka, którą wyjaśnia się za pomocą kategorii określających społeczne zachowanie”⁴. Jest to koncepcja proponowana w obrębie badań socjologii kultury, a także psychologii — charakteryzuje się więc typowymi dla tych dyscyplin metodami uzyskiwania dokumentów recepcji oraz zainteresowaniem odbiorcą nie wyspecjalizowanym, masowym. Jej znamioną cechą jest to, że koncentrując się w badaniu na samym przedmiocie estetycznym, chętnie opiera się na teoretycznym zapleczu literaturoznawstwa, zwłaszcza zaś na Ingardenowskiej teorii konkretyzacji jako narzędziu analizy i porządkowania stwierdzonych empirycznie faktów. Dotyczy to zwłaszcza badań o profilu socjologicznym⁵.

Pierwsza z wymienionych koncepcji dostarczyć może pewnych inspiracji w zakresie warsztatu badawczego, wzorów analizy dokumentów recepcji oraz wzorów użytecznej aparatury pojęciowej. Na baczniejszą jednak uwagę zasługują koncepcje druga i trzecia, ponieważ wykazują zainteresowanie odbiorcą nie wyspecjalizowanym i proponują uzupełnia-

² Zob. J. Sławiński, *O dzisiejszych normach czytania (znawców)*. „Teksty” 1974, z. 3. — M. Głowiński, *Świadectwa i style odbioru*. „Teksty” 1975, z. 3.

³ Zob. S. Żółkiewski, *Pomysły do teorii odbioru dzieł literackich*. „Pamiętnik Literacki” 1976, z. 3, s. 14.

⁴ Bereza, *op. cit.*, s. 147.

⁵ Na tej koncepcji oparte są prace: T. Gołaszewski: *Społeczna recepcja współczesnej powieści polskiej*. Warszawa 1968. — S. Siekierski, *Recepcja literatury pięknej na wsi*. Warszawa 1967. — B. Sułkowski, *Powieść i czytelnicy. Społeczne warunkowanie zjawisk odbioru*. Warszawa 1972.

jące się w pewnych zakresach sposoby postępowania badawczego. Chodzi tu o możliwość wyprowadzania wniosków na temat niektórych właściwości odbioru — z analizy pola warunkującego doświadczenia ucznia. Hipotetyczna rekonstrukcja owego pola wiąże się z wyodrębnieniem oddziaływających w jego obrębie sytuacji komunikacyjnych, które decydują zarówno o stosowaniu określonych kodów w procesach odbioru, jak i o kształtowaniu się trwałych postaw czytelniczych. Inną możliwość wyprowadzania wniosków stwarza analiza dokumentów recepcji pochodzących bezpośrednio od ucznia. Obydwie wymienione grupy danych o odbiorze uzupełniają się nawzajem. Jest to widoczne przy zestawieniu zalet i niedostatków każdej z nich.

Analiza pola warunkującego doświadczenia ucznia umożliwia otrzymanie danych odznaczających się dużymi walorami diagnostycznymi i prognostycznymi, dotyczących się ponadindywidualnych zjawisk odbioru. Pozwala ustalić fundamentalne uwarunkowania odbioru literatury i projektować działania edukacyjne mające na celu integrację poczynań szkoły z systemem kultury literackiej funkcjonującym w zasięgu doświadczeń ucznia. Należy jednak zaznaczyć, że przy tym sposobie otrzymywania danych posługujemy się materiałami, z których jedynie pośrednio i w sposób raczej hipotetyczny wnioskujemy o różnych zjawiskach odbioru. Otrzymujemy wprawdzie dość istotne, jednak bardzo ogólne wskaźniki recepcji. Mogą one zupełnie wystarczać w badaniach mających aspekt socjologiczny, zwłaszcza przy historycznym ich sprofilowaniu. Potrzeby pedagogiki społecznej, w której obrębie można umieścić zainteresowania diagnostyczne dydaktyki literatury, są znacznie szersze — stąd ów stopień ogólności wydaje się zbyt duży.

W znacznie szerszym zakresie zaspokaja wymienione potrzeby analiza dokumentów recepcji pochodzących bezpośrednio od ucznia. Wymaga ona wszelako stosowania dość skomplikowanych operacji badawczych oraz subtelnego zespolenia metod psychologicznych i socjologicznych, niezbędnych przy uzyskiwaniu tych dokumentów, z teoretycznym zapleczem wiedzy o literaturze i estetyki. Najistotniejsza jednak trudność tkwi w ograniczonych możliwościach uzyskiwania od ucznia zadowalających informacji, a także w interpretacji dokumentów, zawsze narażonej na subiektywizm i uproszczenia oraz następującej wątpliwości natury teoretycznej. Dlatego bardzo pożyteczne wydaje się łączenie tych dwu sposobów otrzymywania danych. Jeśli pierwszy dostarcza pewnych fundamentalnych hipotez i zarysowuje generalne problemy, to po drugim można oczekiwać uszczegółowienia tych hipotez i skonkretyzowania problematyki.

Związek obu grup materiałów oświetlających zjawiska recepcji rysuje się jeszcze wyraźniej w świetle tezy, której uwzględnienie jest warunkiem poprawności metodologicznej badań dydaktycznych nad odbiorem. Chodzi o to, aby przy wyodrębnianiu węższego zakresu badań,

ograniczonego do obszaru szkolnej komunikacji literackiej, nie izolować tego terenu obserwacji od szerszego kontekstu kulturowego, tzn. aby respektować zasadę, że komunikacja literacka — jakkolwiek jej wycinek przyjmie się za podstawę oglądu — musi być traktowana jako integralna część całej społecznej komunikacji⁶.

Przyjęcie takiej postawy metodologicznej wynika z dwu przesłanek. Po pierwsze, szkolna komunikacja literacka w stosunku do innych układów komunikacji wykazuje wprawdzie większą stabilność, jednak ulega ciągłym przemianom, zwłaszcza w dobie gwałtownego przyspieszenia obiegu informacji — dynamika tych przemian wyznaczana jest przez ów szerszy system i możliwa do wyjaśnienia na jego tle. Po wtóre, ogląd zjawisk odbioru literatury w szkole w szerokim kontekście kulturowym daje szansę dostarczania udokumentowanych materiałów do racjonalnych decyzji dotyczących się współpracy różnych instytucji funkcjonujących w obrębie systemu komunikacji.

Naturalną konsekwencją akceptacji powyższej tezy będzie określony sposób ujęcia kategorii ucznia jako odbiorcy literatury — taki sposób, który wychodzi poza behawioralną charakterystykę zjawisk odbioru. Charakterystyka ta, typowa dla modeli komunikacyjnych konstruowanych w obrębie ogólnej teorii komunikacji masowej⁷ i już na tym także terenie poddawana krytyce⁸, nie może być stosowana jako wystarczający model analizy odbioru dzieła literackiego. Trzeba się liczyć z tym, że dla odbioru sztuki schemat bodziec—reakcja nie jest specyficzny. Proces zachodzący w obrębie tego schematu „poszerzony jest o pewną »wartość dodatkową«, a mianowicie dzieło sztuki określa się również przez jakość i charakter ciągu odbioru”⁹. Sam zaś proces dekodowania utworu literackiego nie jest warunkowany wyłącznie siłą sterowniczą sygnałów wewnątrztekstowych, ale również sygnałami wytwarzanymi w polu szerszych doświadczeń odbiorcy¹⁰. W obrębie tego pola odbiorca uczy się określonych kodów odbioru, które — wyznaczając ponadsubiektywne płaszczyzny jego historycznie i środowiskowo ustalonego systemu czytania — stanowią podstawową ramę dla przebiegu indywidual-

⁶ Zob. Żółkiewski, *op. cit.*, s. 24.

⁷ Najbardziej znany jest model aktu perswazyjnego wprowadzony przez H. D. Laswella (*The Structure and Function of Communication in Society*. W zbiorze: *Mass Communication*. Urbana 1960), traktujący proces komunikowania jako akt perswazji, który może być rozłożony na 5 składników, zawartych w słynnej formule: „Kto mówi, co, przy zastosowaniu jakich środków, do kogo, z jakim skutkiem”; często również funkcjonuje Schrammowski model wspólnoty doświadczeń (z powołaniem się na pracę: W. Schramm, *How Communication Work*. W zbiorze: *The Process and Effects of Mass Communication*. Urbana 1955).

⁸ Zob. T. Goban-Klas, *Modele procesu komunikowania: przegląd i analiza*. „Przekazy i Opinie” 1976, z. 4.

⁹ A. Kuczyńska, *Udział podmiotu w kształtowaniu sytuacji twórczej*. W zbiorze: *Sztuka i społeczeństwo*. T. 2. Warszawa 1976.

¹⁰ Zob. Żółkiewski, *op. cit.*, s. 13.

nych aktów konkretyzacji¹¹. Badanie tych kodów jest niewątpliwie fundamentalnym zadaniem w zakresie diagnozy dydaktycznej.

Wydaje się mimo to, iż ograniczenie analizy do kodów odbioru ukształtowanych w polu oddziaływania bodźców społecznych i kulturowych nie gwarantuje jeszcze pełnej diagnozy, która mogłaby stanowić podstawę dla formułowania dyrektyw optymalizujących procesy edukacyjne. Jeśli zgodzimy się, że rola czynnika edukacyjnego polega na usprawnianiu komunikacji literackiej, usuwaniu wszelkich przeszkód uniemożliwiających społeczne porozumienie, to w polu zainteresowań znaleźć się muszą również kompetencje komunikacyjne odbiorcy, pojmowane jako wyuczone umiejętności, które pozwalają mu rekonstruować zasady rządzące strukturą wypowiedzi literackiej¹². Te właśnie kompetencje decydują o rozmiarach możliwości ujawniania się szerszego wachlarza wartości dzieł literackich, a także o tym, czy literatura zaspokaja potrzeby i oczekiwania zgłaszane przez odbiorcę pod jej adresem.

Innym wreszcie założeniem — i to założeniem wyróżniającym owe badania spośród wielu różnych dziedzin badań nad komunikacją literacką — jest konieczność traktowania szkolnego odbioru literatury jako dialogowego procesu poznawczego, który organizuje się wokół dwu podmiotów (podmiotu czynności uczenia się i podmiotu czynności nauczania), a którego celem jest poznanie dzieł i funkcji literatury w toku bezpośredniego doświadczenia estetycznego.

Sumując przedstawiony tu zespół ogólnych założeń badawczych, zmierzamy do tezy, iż dydaktyczne badania nad komunikacją literacką, charakteryzujące się ograniczeniem problematyki do zagadnień edukacyjnych, muszą ujmować ten wycinek w pełni jego odniesień do ogólnych zjawisk komunikacyjnych, koncentrować uwagę na uczniu w całości uwarunkowań kulturowych i uwzględniać dynamikę oddziaływań osobowych oraz instytucjonalnych czynnych w procesie dydaktycznym.

Dokładniejsze wyodrębnienie pól i szczegółowych problemów badawczych oraz związanych z nimi pojęć operacyjnych i metod badania opiera się na zarysowanym sposobie podejścia do problematyki odbioru i streszcza w kilku następujących pytaniach kierunkowych:

- z czym uczeń przystępuje do lektury?
- jak zachowuje się w kontaktach z dziełem literackim i jakie z tych kontaktów wynosi korzyści?
- jaki wpływ na przebieg i rezultaty recepcji wywierają różne typy interakcji dydaktycznej?

Należy zwrócić uwagę, że pytania te nie wyznaczają izolowanych terenów badania, domagających się zupełnie odrębnej aparatury poję-

¹¹ Zob. Sławiński, *op. cit.*, s. 17.

¹² Zob. M. Głowiński, *Komunikacja literacka jako sfera napięć*. W zbiorze: *Problemy odbioru i odbiorcy*. Wrocław 1977.

ciowej. Wprost przeciwnie, należy je traktować jako różne elementy tego samego procesu, które w rzeczywistości wykazują silną współzależność. To, z czym uczeń do lektury przystępuje, warunkuje jego sposób czytania, ten z kolei rzutuje na rozmiar wynoszonych korzyści, między obu tymi sferami pośredniczy działanie dydaktyczne, wprowadzając określone modyfikacje. Niemniej odpowiedź na każde z tych pytań wymaga stosowania nieco innych pojęć operacyjnych jako punktu zaczepienia przy opisie zespołu zjawisk występujących w jego obrębie, inny będzie repertuar szczegółowych zagadnień, którymi trzeba się zająć, nieco inne także mogą być metody postępowania badawczego.

Tak więc zarysowuje się w obrębie dydaktycznych zainteresowań problematyką komunikacji literackiej następująca stratyfikacja pól badania: a) analiza pola warunkującego doświadczenia ucznia, b) badanie bezpośredniego doświadczenia ucznia w zetknięciu z lekturą oraz c) analiza pola interwencji dydaktycznej. Sądzymy, że w każdym z owych trzech zakresów problematyki analiza oraz interpretacja danych powinny uwzględniać dwie płaszczyzny obserwacji: płaszczyznę funkcjonujących w odbiorze kodów i strategii odbiorczych oraz płaszczyznę kompetencji komunikacyjnej.

2

Przedstawiony tok postępowania wymaga zajęcia się obecnie problematyką i metodami badań, które pozwalają uzyskać dane z analizy pola warunkującego doświadczenia ucznia. Określenie to obejmuje zarówno zespół doświadczeń wyniesionych z dotychczasowej lektury, jak i obfitość różnych bodźców oddziałujących na osobowość odbiorcy w kontaktach ze środowiskiem społecznym i kulturowym. W obrębie tego pola kształtują się postawy wobec literatury oraz wzorce zachowań w kontaktach z nią.

Analiza wspomnianego pola może wyprowadzać wnioski o zjawiskach odbioru ze stwierdzeń, które zwracają uwagę na rolę horyzontu lekturowego w kształtowaniu się postaw czytelniczych i wzorów zachowań¹³. Może też uwzględniać rozważania z zakresu badań nad kulturą literacką, które akcentują, że swoboda jednostki w wyborze systemu dekodowania ograniczona jest przez jej uczestnictwo, jako członka społeczności, w określonej kulturze literackiej. W jej obrębie jednostka zapoznaje się z repertuarem kodów, uczy się różnych taktyk odbiorczych oraz reguł interpretacji kulturowej, niezbędnych przy nabywaniu kompetencji komunikacyjnych. Mamy tu do czynienia ze zjawiskiem ucze-

¹³ Zob. J. Lalewicz, *Mechanizmy komunikacyjne „twórczej zdrady”*. „Teksty” 1974, z. 6. — M. Głowiński. *Odbiór, konotacje, styl*. W zbiorze: *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*. Kraków 1976.

nia się w toku aktywności wyzwalanej i stymulowanej przez różne instytucje i tworzące się w obrębie kultury sytuacje komunikacyjne.

Z punktu widzenia teorii dydaktycznej istnieje zrozumiała potrzeba wglądu w owe procesy uczenia się. Wgląd taki umożliwi bowiem wychodzenie w poczynaniach dydaktycznych od stwierdzonego poziomu młodzieży w tych dziedzinach, które stanowią najszerszą płaszczyznę ponadindywidualnych jej doświadczeń. Rozpatrując pewne typowe działania w zakresie inicjacji literackiej (czytelniczej) i pośrednictwa różnych instytucji, analizując sposób oddziaływania sytuacji i technik komunikacyjnych, można hipotetycznie rekonstruować ponadindywidualne normy czytania.

Badanie pola warunkującego doświadczenia ucznia to przede wszystkim zbieranie i opracowywanie różnego rodzaju dokumentów, które pozwalają owo pole rekonstruować. Należy zauważyć, że istnieje możliwość przyjęcia różnych punktów widzenia, zarówno przy doborze jak i opracowywaniu tych dokumentów. Można np. gromadzić je i opracowywać przede wszystkim jako zbiory tekstów, które poddaje się różnym zabiegom metodologicznym, aby dokonać charakterystyki pewnego kręgu kultury literackiej. Można też — zgodnie z teleologiczną strategią dydaktyki literatury, koncentrującą swą uwagę na uczniu — starać się przy opracowywaniu tych dokumentów ustalać i charakteryzować ponadindywidualne czynniki kształtujące postawy odbiorcy i wyznaczające społeczne ramy indywidualnych aktów konkretyzacji.

Wnioski, które zostały wysnute z penetracji pola warunkującego doświadczenia ucznia, trzeba potraktować — w zależności od ich charakteru i stopnia udokumentowania — albo jako bezpośredni materiał diagnostyczny, dający podstawę do formułowania twierdzeń prakseologicznych, albo jako zestaw hipotez przeznaczonych do weryfikacji w badaniach empirycznych.

Spśród czynników wywierających silny wpływ na kształtowanie się postaw czytelniczych i kodów odbioru za najważniejsze można uznać: 1) indywidualny porządek doświadczeń lekturowych ucznia; 2) oddziaływania instytucji inicjujących i pośredniczących w odbiorze, przede wszystkim zaś szkoły; 3) system współczesnej komunikacji masowej, z uwzględnieniem technik przenoszenia informacji i charakterystycznych zjawisk kultury artystycznej związanej z tym systemem i technikami; 4) pozainstytucjonalne formy inicjacji i pośrednictwa (np. środowisko rodzinne, grupa rówieśnicza).

Mówiąc o pierwszym czynniku należy podkreślić, że chodzi tu o wysnucie konsekwencji badawczych z faktu, że przeczytana książka kształtuje oczekiwania odbiorcy pod adresem lektur następnych, wpływa na nastawienia percepcyjne, urabia dyspozycje do określonych zachowań w bieżących kontaktach czytelniczych. Ów horyzont lekturowy sprawia, że w procesach konkretyzacji pewne aspekty czytanego dzieła zostają

silniej uwypuklone kosztem innych¹⁴. Dlatego, badając repertuary czytanych utworów i tworząc ich typologię, można wnioskować z dużą dozą prawdopodobieństwa o postawach czytelniczych, kodach odbioru preferowanych w danej grupie uczniów, a także o stosowanych systemach wartościowania¹⁵.

Przy ustalaniu wspomnianego repertuaru będą wchodziły w grę zarówno zestawy lektury szkolnej, jak i te pozycje, które były przedmiotem wyboru własnego. Jednakże bezpośrednia analiza tego rodzaju materiału informacyjnego nie jest właściwym zadaniem badań dydaktycznych. Istnieją bowiem liczne prace z zakresu badań nad czytelnictwem, które w oparciu o analizę dokumentacji bibliotecznej, statystycznych zestawień wyborów czytelniczych — dostarczają wielu materiałów z tego zakresu. Zachodzi natomiast potrzeba poddania zgromadzonych już informacji odpowiednim zabiegom analityczno-interpretacyjnym porządkującym je z punktu widzenia celów badania dydaktycznego¹⁶.

Oczywiście przy takim postępowaniu trzeba wziąć pod uwagę zarówno te wszystkie czynniki, które w przypadku lektur objętych programem szkolnym związane są z sytuacją przymusu lekturowego, jak i te zastrzeżenia, które zgłasza się pod adresem metod badań czytelniczych opartych na analizie i opracowaniu statystycznym, różnego rodzaju dokumentów pośrednich dotyczących wyborów czytelniczych¹⁷. Istotne znaczenie ma tu bowiem nie tylko sam fakt przeczytania danej książki, lecz także towarzyszące czytaniu okoliczności, zwłaszcza zaś motywacje i osobiste zaangażowanie czytelnika, które nadaje kierunek aktywności recepcyjnej, selekcyjnej, selekcyjnej różne elementy zdobywanego doświadczenia. Warto także zwrócić uwagę, że wybory czytelnicze nie pozostają w wyraźnej i jednoznacznej relacji z rzeczywistym zainteresowaniem lekturą określonego typu, mogą się w nich odzwierciedlać także inne czynniki (np. zawartość i profil księgozbioru, dostępność danej pozycji itp.). Fakt ten ogranicza zakres użyteczności wniosków.

Drugim czynnikiem, który rozważamy przy analizie pola warunkującego doświadczenia ucznia, są instytucje inicjacji literackiej i pośrednictwa, w tym przede wszystkim szkoła. Warto zająć się nimi szczególnie, ponieważ w obrębie ich działania kształtują się podstawowe nawyki czytelnicze, urabiają postawy wykazujące stosunkowo dużą stabilność.

Oczywiście uwagę skupić musimy głównie na szkole z uwzględnie-

¹⁴ Zob. Lalewicz, *op. cit.*, s. 86.

¹⁵ Zob. M. Głowiński, *Odbiór, konotacje, styl*, s. 399.

¹⁶ Przykładem takiego zabiegu może być praca: E. Wnuk-Lipińska, E. Wnuk-Lipiński, *Problematyka kształtowania się potrzeb czytelniczych*. Warszawa 1975. Praca ta nie uwzględnia jednak aspektu dydaktycznego.

¹⁷ Metody te wywodzi się ze szkoły badań czytelniczych W. Hoffmanna. Ich opis i ocenę daje M. J. Ziomek w pracy *Studia metodologiczne nad statystyką literackiej konsumpcji*. Kraków 1936.

niem wszelkich powiązań z szerszym systemem instytucjonalnej inicjacji i pośrednictwa. Poznanie tego systemu możliwe jest przy wykorzystaniu istniejących już, szeroko zakrojonych badań kultury literackiej, systematycznie zresztą wzbogacanych w ramach prac zespołowych¹⁸. Ze względu na potrzeby diagnozy dydaktycznej należy jedynie postulować takie zużytkowanie owych studiów, by można było odpowiedzieć na pytania — jak się wydaje — dla owej diagnozy najważniejsze: Jakie zadania potrafi lepiej rozwiązywać szkoła z racji typowej dla siebie struktury organizacyjnej i swojego społecznego statusu, a jakie — inne instytucje? Czy istnieje możliwość generalnego podziału zadań? Na jakiej zasadzie możliwa jest współpraca różnych instytucji? Czy istnieją w ich działaniu jakieś czynniki, które powodują trudności i zahamowania przy realizacji ogólnie akceptowanych celów literackiej edukacji?

Wstępne projekty omawianego typu badań, przyjmujące za przedmiot analizy dokumenty szkolnej komunikacji literackiej¹⁹, otwierają szansę zdobycia niezwykle cennych materiałów, na których — dzięki różnorodnym zabiegom metodologicznym — można przeprowadzać precyzyjną diagnozę dydaktyczną. Jest rzeczą oczywistą, że penetracja owych materiałów należy do kręgu bezpośrednich zadań badawczych dydaktyki literatury nie tylko z uwagi na konieczność naukowej kontroli działań systemu oświaty szkolnej, ale także dla zgromadzenia zasobu hipotez wyznaczających problematykę badań bliskich potrzebom praktyki nauczania.

Istnieje możliwość korzystania z wielkiej obfitości dokumentów powstających w zasięgu działania systemu oświatowego, z których duża część dostępna jest w formie publikacji (programy nauczania, poradniki metodyczne, podręczniki, szkolne wydania tekstów znanych autorów, różne serie wydawnicze opracowań dla nauczycieli lub uczniów, tzw. bryki, itp.)²⁰. Interesujące nas dokumenty układają się wyraźnie w pewne grupy, co godne jest uwagi ze względu na to, że odzwierciedlają one

¹⁸ Duże znaczenie dla teorii dydaktycznej mają badania prowadzone przez S. Żółkiewskiego, których syntezą jest jego książka *Kultura literacka. 1918—1932* (Wrocław 1973).

¹⁹ Zob. M. Marcjan, *O szkolnych uwarunkowaniach odbioru dzieła literackiego*. W zbiorze: *O współczesnej kulturze literackiej*. T. 2. Wrocław 1973. — M. Inglot, *Szkoła w kulturze literackiej XIX i XX wieku. (Projekt programu badań)*. Powielony maszynopis referatu wygłoszonego na I Ogólnopolskim Spotkaniu Współpracowników Problemu „Szkoła w kulturze literackiej XIX i XX wieku” (Wrocław, 14—15 II 1977).

²⁰ Bibliografia opracowana pod redakcją W. Szyszkowskiego (Z. Jagoda, J. Jarowiecki, Z. Uryga: *Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego. (1918—1939)*. Warszawa 1963; *Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego. 1945—1969*. Warszawa 1974) wiele tych dokumentów notuje, lecz pomija wymagające — z racji swej obfitości — osobnych ujęć bibliograficznych edycje tekstów i serie przeznaczonych dla nauczyciela lub ucznia opracowań literackich.

oddziaływania kilku ogniw o hierarchicznym układzie, funkcjonujących w obrębie systemu edukacji szkolnej.

Należy zatem wykorzystać związane z nauczaniem literatury dokumenty działań administracji szkolnej i systemu doskonalenia nauczycieli. Rola tych dokumentów polega przede wszystkim na tym, że pozwalają ustalać determinanty pracy nauczyciela oraz interpretować i wyjaśniać to, co dzieje się w rejonach bezpośredniej styczności ucznia, jako odbiorcy literatury, z nauczycielem, który w tym odbiorze pośredniczy w zgodzie lub niezgodzie z otrzymanymi instrukcjami. Spośród wielkiej obfitości tych dokumentów szczególnie dla nas interesujące są — obok tak podstawowych jak programy, instrukcje programowe, podręczniki — takie ich rodzaje, minimalnie dotąd wykorzystywane, jak: protokoły powizytacyjne, uwagi dla nauczycieli wpisywane po hospitacjach do arkuszy spostrzeżeń, sprawdziany badające wyniki nauczania, programy szkolenia kursowego nauczycieli, sprawozdania z takich kursów, wszelkie materiały instruktażowe powielane do użytku wewnętrznego, dokumenty obrazujące problematykę konferencji nauczycielskich.

W następnej grupie należy umieścić dokumenty pracy konkretnych szkół. Wymienić tu można przykładowo tak charakterystyczne teksty, jak: kroniki szkolne, protokoły rad pedagogicznych, dokumentacja różnych jednostek organizacyjnych działających w obrębie szkoły (np. biblioteka szkolna, świetlica), plany pracy szkoły, sprawozdania dyrekcji, programy organizowanych uroczystości szkolnych, dokumentacja wystaw o charakterze literackim; źródłem informacji mogą być również różne elementy dekoracyjne zdobiące pomieszczenia szkolne.

Kolejną grupę stanowią dokumenty pracy nauczyciela, które dają najbardziej konkretne informacje na temat interesujących nas zagadnień, skupiają obserwacje, jakie można było poczynić przy analizie dokumentów zaliczonych do grup poprzednich. Największe zaciekawienie budzą tutaj: publikowane przez nauczycieli opracowania metodyczne utworów, konspekty lekcyjne, nagrania, stenogramy lub protokoły lekcji, odczyty pedagogiczne, rozkłady materiałów, plany pracy, wykazy tematów lekcyjnych i tematów wypracowań uczniowskich, wszelkiego rodzaju sprawdziany konstruowane bezpośrednio przez nauczycieli, zarejestrowane w dokumentacji szkolnej zalecenia lekturowe dla uczniów, itp. Wskazywano już, że wartościowych danych dostarczyć może również twórczość nauczycieli, odsłaniająca ich świadomość literacką, decydującą o charakterze kontaktu dydaktycznego z uczniami.

W obrębie tej grupy dokumentów należy również ulokować te, które dotyczą zajęć pozalekcyjnych o profilu literackim. Mamy tu na myśli zwłaszcza dokumentację pracy kół polonistycznych, zespołów teatru szkolnego, kół recytatorskich, zespołów redagujących gazetki szkolne, a także pracy radiowęzłów, zespołów filmowych, radiowych, klubów dyskusyjnych. W obrębie tych właśnie ośrodków działania nauczyciela jako

inspiratora aktywności artystycznej czy publicystycznej uczniów kształtują się, jak wykazało to wieloletnie doświadczenie, najbardziej trwale motywacje i wzory zachowań w kontaktach z literaturą.

Zgodnie z uczynioną poprzednio wzmianką warto jeszcze raz zaznaczyć, że jednym z podstawowych celów analizy dokumentów szkolnej komunikacji literackiej jest ustalenie, jakie szkoła kształtuje postawy wobec literatury, jakie preferuje kody odbioru i w jakie strategie odbiorcze wyposaża młode pokolenie. W związku z tymi pytaniami warto równocześnie ustalić relacje i zależności między różnymi poziomami systemu edukacyjnego, badając stan ich zintegrowania, a także uprzytomnić sobie cały różnorodny repertuar form działania, jakie szkoła wypracowuje sobie w toku realizacji zadań nauczania literatury. Jak z jednej strony sprawą niezwyklej wagi jest dla dydaktyki odsłonięcie bogactwa owych form (i tym samym uwydatnianie nie dość docenianego wkładu nauczycieli w budowanie kultury literackiej), tak z drugiej — niezbędne wydaje się sprawdzenie, czy istnieje zadowalająca odpowiedniość między systemem oddziaływań poszczególnych ogniw szkolnej edukacji polonistycznej a współczesnym stanem wiedzy o literaturze, czy zatem edukacja ta właściwie kształtuje kompetencje komunikacyjne ucznia.

Warunkiem wykorzystania całego wyliczonego zasobu źródeł — cechujących się krótką żywotnością, najczęściej słabo zabezpieczonych, w pewnej części okresowo poufnych — jest zespołowe zorganizowanie ich penetracji zgodnej z rytmem pracy szkolnej, a także zabezpieczenia archiwalnego. Problematyka, o której tu mowa, może być przecież przedmiotem zarówno badań zorientowanych na aktualną synchronię działań instytucjonalnych i osobowych w zakresie edukacji literackiej, jak też opracowań o charakterze diachronicznym, mogących dostarczyć wiedzy o procesach kształtowania się stereotypów doboru lektury, zalecanych przez szkołę norm czytania i metod nauczania literatury. Nie tylko trwałość i aktualne oddziaływanie stereotypów uzasadnia historyczny kierunek badań; na tej drodze można się zorientować także w ogólniejszych rysach modelu funkcjonowania szkoły w kulturze literackiej²¹.

Należy z kolei zwrócić uwagę na trzeci element badanego pola, tzn. na oddziaływanie systemu komunikacji masowej, uwzględniając techniki przenoszenia informacji i charakterystyczne zjawiska współczesnej kultury artystycznej związane z tym systemem i technikami. Panuje

²¹ Obok dawniejszych publikacji o charakterze historycznym, prac R. Skulskiego, W. Szyszkowskiego i innych badaczy można odnotować reprezentujące ten sam kierunek poszukiwań aktualne prace: Ingłot, *op. cit.* — W. Dynak, *W poszukiwaniu formuły edycji tekstu literackiego dla szkoły. Zarys historii problemu*. „Acta Universitatis Wratislaviensis” nr 370 (1977): *Problematyka nauczania języka i literatury polskiej*. Cz. 1: *Literaturoznawstwo i metodyka*. Wrocław 1977.

dość powszechne przekonanie, że zjawiska te w poważnej mierze decydują o kształtowaniu się postaw współczesnego odbiorcy kultury artystycznej. Dotyczy to niewątpliwie postaw, których przedmiotem jest literatura, funkcjonująca społecznie w zupełnie odmiennych warunkach, niż to miało miejsce w przeszłości²².

Wielką obfitość problemów, jakie się tu pojawiają, można sprowadzić do kilku węzłowych spraw, mających szczególnie znaczenie dla dydaktyki literatury.

Pierwszą z nich jest pytanie o globalną sytuację literatury, gdy staje się ona swoistym środkiem masowej komunikacji, a jednocześnie w masowym odbiorze zaciera się granica między tym, co jest literaturą, a tym, co nią nie jest, i zmieniają się jej społeczne funkcje. Jest to sytuacja znamieną dla zachowań literackich pokolenia, dla którego zjawiska te są codziennym doświadczeniem.

Druga grupa problemów wiąże się z inicjacjami literackimi, których źródłem są masowe przekazy. Przejmują one w tym zakresie, według opinii teoretyków kultury, przodującą rolę²³. Brak uporządkowania informacji inicjujących, urabianie się pod ich wpływem określonych nastawień i wzorów percepcji, tendencja do dezindywidualizowania wyborów kulturowych, ucząca antyindywidualnych postaw w wyborach²⁴ — są to niezwykle istotne zjawiska, wokół których narastają problemy dydaktyczne domagające się rozwiązania.

Podobne problemy pojawiają się w związku ze współwystępowaniem w dzisiejszej kulturze wielu systemów semiotycznych. Zjawiska te albo były pomijane w rozważaniach dydaktyków, albo z poczuciem bezradności i zakłopotania lokowano je na peryferiach metodyki nauczania.

Liczne trudności w pracy szkoły wynikają ze zderzenia się tradycyjnych wzorów czytelniczych, urabianych od dawna pod ciśnieniem sytuacji komunikacyjnej określanej przez Stefana Żółkiewskiego mianem „obcowania z literaturą”, z wzorami kształtującymi się w obrębie masowego typu kultury. Chodzi tu o takie zjawiska, jak: instrumentalizacja literatury, jej wielofunkcyjność, ujednocianie zadań stawianych tekstom różnych obiegów, a także rozszerzanie się pozaestetycznych funkcji literatury, zwłaszcza rozrywkowych²⁵. Penetracja przestrzeni kulturowej, w obrębie której kształtują się ponadindywidualne wzory

²² Uświadamia to zbiór prac: *Kultura, komunikacja, literatura. Studia nad XX wiekiem*. Wrocław 1976.

²³ Zob. M. Porębski, *Ikonosfera*. Warszawa 1972, s. 110.

²⁴ Zob. S. Żółkiewski, *Pola zainteresowań współczesnej socjologii literatury*. W zbiorze: *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, s. 428.

²⁵ Zob. S. Żółkiewski, *Przyczynek do krytyki teorii kultury XIX w.* W zbiorze: *Kultura, komunikacja, literatura*, s. 62—63.

odbioru, wymaga również baczego prześledzenia przemian, jakie dokonały się w obrębie kultury artystycznej²⁶. Wpływ technik reprodukcji mechanicznej na proces odbioru sztuki²⁷, a także zmiany w artystycznej chłonności człowieka pod wpływem obcowania na co dzień ze zjawiskami nawiązującymi do różnych tradycji i konwencji artystycznych muszą być uwzględnione w diagnozie dydaktycznej.

Oczywiście teren badań, w których byłyby bezpośrednio zaangażowane kompetencje dydaktyka, jest znacznie węższy. Korzystając z dorobku teorii kultury oraz badań nad kulturą literacką, ma on szanse zbudowania własnego warsztatu badawczego w oparciu o dokumenty obrazujące bezpośrednio związki szkoły z kulturą współczesną. Wydaje się, że przy budowaniu takiego warsztatu wstępnym zabiegiem metodologicznym powinna się stać interpretacja zgromadzonego już zasobu obserwacji pod kątem potrzeb edukacyjnych.

Istnieje obfita dokumentacja umożliwiająca wniknięcie w problematykę bezpośrednio nas interesujących relacji między szkołą a wpływami pozaszkolnego środowiska kulturowego. Grupując przykładowy wykaz dokumentów na zasadzie, z jednej strony, oferty komunikacji masowej na rzecz szkoły, z drugiej — reakcji szkoły na tę ofertę, można wskazać następujące materiały: audycje radiowe i telewizyjne, a także filmy tworzone z myślą o szkole czy nagrania płytowe i taśmowe, zestawy fotogramów i przeźroczy z takim samym adresem. Dysponujemy także bogatym materiałem w postaci tekstów drukowanych w związku z tą produkcją (np. programy radiowe i telewizyjne dla szkoły, materiały informacyjne i instruktażowe). Reakcje szkoły na system kultury audio-wizualnej mogą się odzwierciedlać w tych wszystkich materiałach, o których mówiliśmy poprzednio.

Wydaje się, że ze względu na akcentowane tu wciąż potrzeby diagnozy przedmiotem zainteresowania dydaktyki powinny być także te wszystkie wytwory masowego typu kultury, które, choć nie adresowane bezpośrednio do szkoły, wywierają znaczny wpływ na zachowania ucznia w kontaktach z literaturą i szeroko funkcjonują na terenie szkoły, jak i w życiu prywatnym wychowanków. Mamy tu na myśli np. rozmaite adaptacje utworów literackich wyznaczających horyzont lekturowy ucznia, poezję śpiewaną, teksty piosenek literackich. Obserwacja tych problemów wiązać się może z poznawaniem form pozaszkolnej aktywności ucznia na tle specyfiki środowiska domowego, grupy rówieśniczej, tradycji regionu, itp.

²⁶ Przemiany te szeroko charakteryzuje A. Helman (*Współczesna sytuacja dzieła sztuki*. W zbiorze: *Kultura, komunikacja, literatura*).

²⁷ Zwrócił na to uwagę W. Benjamin w swej znanej pracy *Dzieło sztuki w epoce możliwości jego reprodukcji mechanicznej* (Przełożyła J. Mach. „Kino” 1968, z. 3).

3

Badanie drugiego z wyodrębnionych pól szkolnej problematyki odbioru, oparte na studiowaniu bezpośrednich dokumentów indywidualnego procesu lektury, skupia się wokół zagadnienia postaw i zachowań ucznia w kontakcie z dziełem literackim. Głównym zadaniem jest tutaj ustalenie typologii postaw oraz opis poszczególnych typów. Istnieje w tej dziedzinie możliwość wykorzystania aparatury pojęciowej wypracowanej bądź to przez estetykę²⁸, bądź przez socjologię czytelnictwa²⁹.

Przy formułowaniu szczegółowej problematyki badań dużą korzyść dają wypracowane przez psychologię społeczną teorie postawy³⁰, traktujące tę kategorię jako swoistą kondensację doświadczeń poznawczych, motywacji, uczuć odbiorcy oraz dyspozycji do określonych zachowań wobec przedmiotu. Przyjmując zgodnie z tymi teoriami, że postawa jest „względnie stałą i zgodną organizacją poznawczą, uczuciowo-motywacyjną i behawioralną podmiotu, związaną z określonym przedmiotem”³¹, wyróżnia się trzy jej komponenty: emocjonalno-motywacyjny, poznawczy i działaniowy. Można więc traktować postawę jako pewną „preorientację” wobec dzieła, która mieści w sobie motywacje czytelnicze, zgromadzoną wiedzę o dziele literackim jako odrębnej sferze rzeczywistości, a także „trzymane w pogotowiu” pewne wstępne plany działań wobec niego.

Opierając się na powyższych sformułowaniach teoretycznych, można sporządzić zestaw pytań szczegółowych, uwzględniających wymienione komponenty. Możemy więc w odniesieniu do komponentu emocjonalnego pytać: w jaki sposób rodzi się u młodzieży „generalna potrzeba literatury”³², jak różnicuje się ona w zależności od wieku, jakie można w związku z nią wyróżnić typy oczekiwań. Dalej można stawiać pytania pochodne: jakie motywacje dominują w kontaktach z literaturą, w jaki sposób owe motywacje różnicuje rozwój psychiczny, itp.

W obrębie komponentu poznawczego rodzą się pytania o to, jak ujawniają się w postawie kompetencje komunikacyjne odbiorcy, a więc: jaka jest i jak funkcjonuje jego wiedza o dziele literackim, jaki jest typ zorganizowania tej wiedzy, czy tworzy ona system, czy też występuje jako chaotyczny zbiór wiadomości³³.

²⁸ Zob. M. Gołaszewska, *Odbiorca sztuki jako krytyk*. Kraków 1967.

²⁹ Zob. Siekierski, *op. cit.*

³⁰ Zob. zbiór: *Teorie postaw*. Warszawa 1973.

³¹ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa 1970, s. 19.

³² Sformułowanie S. Lema (*Filozofia przypadku. Literatura w świetle empirii*. T. 2, Kraków 1975, s. 224).

³³ Zob. W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*. Wrocław 1977, s. 68.

Dla komponentu behawioralnego najważniejszym zadaniem badawczym będzie ustalenie repertuaru kodów odbioru, jakie odbiorca „trzyma w pogotowiu” w wyniku ukształtowania się określonej postawy, wraz z odpowiedzią na pytania: jakie kody bywają typowe dla danej postawy, a w związku z tym — jakie mogą pojawić się trudności percepcyjne w odniesieniu do różnych typów wypowiedzi literackiej³⁴.

Przy obserwacji zachowania się uczniów w kontakcie z dziełem literackim można za podstawowe pojęcia operacyjne uznać „kody odbioru” i „strategie odbiorcze”. Pojęcia te wydają się najbardziej jednoznaczne, a poprzez swój związek z ogólną teorią komunikacji zapewniają rozwiązaniom jednolitość metodologiczną. Oczywiście niepodobna zrezygnować z tradycyjnego pojęcia konkretyzacji, nie można także odrzucać pojęć proponowanych przez Michała Głowińskiego (styl odbioru) oraz Janusza Sławińskiego (norma czytania), które przy opisie i wyjaśnianiu mechanizmów odbioru okazują się bardzo użyteczne.

Z perspektywy kodów odbioru i związanych z nimi strategii należałoby spojrzeć na zachowanie się ucznia wobec różnych typów wypowiedzi literackiej, wyróżnić charakterystyczne dla danego etapu rozwoju psychicznego, a znamienne dla określonych stylów czytania operacje semantyczno-logiczne, zbadać, jakie czynniki pozaszkolne wywierają najsilniejszy wpływ na sposób czytania, jakiego rodzaju jest ten wpływ i w jakim pozostaje stosunku do oddziaływań szkoły, a wreszcie ocenić, w jakim stopniu preferowane i kształtowane przez szkołę typy zachowań utrwalają się jako norma czytania. Ściśle wiążą się te sprawy z rekonstrukcją horyzontu oczekiwań³⁵, który towarzyszy aktom konkretyzacji dzieła i wyznacza charakter napięć między dziełem a młodocianym czytelnikiem na określonych poziomach jego wykształcenia i dojrzałości psychospołecznej.

Osobnym zagadnieniem jest pytanie o rolę kontekstu przekładów intersemiotycznych w procesach konkretyzacji dzieł, czyli — wedle sformułowania Żółkiewskiego — o „zakres zmian tekstu literackiego jako przedmiotu semiotycznego” w odbiorze, zależnie od specyficznych cech przekazu, a także o to, co pozostaje niezmiennie³⁶.

Dla kwestii kompetencji komunikacyjnych ucznia — tak istotnych

³⁴ Próba opisu niektórych takich trudności w odbiorze liryki jest praca: Z. Uryga, *O badaniu recepcji treści utworów lirycznych w szkole*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” z. 44 (1972): *Prace z dydaktyki literatury i języka polskiego*, 2.

³⁵ Zob. H. R. Jauss, *Historia literatury jako wyzwanie rzucone nauce o literaturze*. (Fragmenty). Przełożył R. Handke. „Pamiętnik Literacki” 1972, z. 4. — R. Handke, *Arcydzieło w horyzoncie oczekiwań odbiorcy*. „Ruch Literacki” 1975, z. 4.

³⁶ S. Żółkiewski, *O badaniu dynamiki kultury literackiej*. W zbiorze: *Problemy teorii literatury*. T. 2. Wrocław 1976, s. 295.

z dydaktycznego punktu widzenia — węzłowym zadaniem będzie ustalenie, czy wiedza tworząca te kompetencje jest operatywna, czy też martwa, czyli utrwalona jedynie z myślą o mechanicznej reprodukcji przy okazji szkolnych sprawdzianów. Realizując to zadanie warto jako orientacyjne punkty obserwacji przyjąć pytania o siłę sterowniczą sygnałów wewnątrztekstowych zależnie od typu wypowiedzi literackiej i od wieku uczniów. Przeprowadzającego diagnozę szczególnie może interesować pytanie, jaka kategoria sygnałów ma szansę sterowania zachowaniami odbiorczymi ucznia, jakie sygnały rozpoznawane są najgorzej lub najlepiej, i wreszcie — jakiego rodzaju czynniki uniemożliwiają uczniowi to rozpoznanie. Chodzi tu o dokładne zbadanie typu i doniosłości oddziaływania barier percepcyjnych, ważne dla skutecznego doboru metod nauczania.

Nie mniej istotną sprawą jest również obserwacja sposobów korzystania z różnych kontekstów w stosowanych przez ucznia strategiach odbioru. Odpowiedź na pytanie, które z owych kontekstów odgrywają rolę dominującą, okazuje się niezwykle istotna przy wszelkich rozważaniach nad możliwymi koncepcjami nauczania (aktualizującą, regionalistyczną, kulturoznawczą itp.).

Ujmując rzecz ogólnie, chcemy wyrazić przekonanie, że obserwacja kodów i strategii odbioru oraz kompetencji czytelniczych uczniów pozwoli dydaktyce wyjść poza zespół pobieżnych stwierdzeń o funkcjach, jakie literatura pełni wobec czytelnika. Właściwe rozeznanie w owych rozlicznych funkcjach zależy od wiedzy o przebiegu czynności aktualizowania i dopełniania potencjalnych znaczeń utworu. Interesują nas więc pytania: jakie pola znaczeniowe nie są w ogóle wypełniane, czym stają się w uczniowskiej konkretyzacji poszczególne dzieła, jakie powstają napięcia między tym, co możliwe w ich odbiorze i efektywności oddziaływania wychowawczego, a tym, co realne.

Dobór metod badania omawianej problematyki nie jest sprawą prostą, ponieważ tak psychologia, jak i socjologia, wkraczając na teren badań odbioru dzieła literackiego, wypracowały metody uwzględniające tylko określony aspekt tego zagadnienia, bez oglądania się na „sąsiadów”, zainteresowanych nieco inną stroną tego samego problemu. Dydaktyka literatury wkracza tu z własną problematyką, a poruszając się na pograniczu psychologii i socjologii, zdać musi sobie sprawę z wszelkich niebezpieczeństw, jakie ujawniają się, gdy wchodzi w grę odrębność celów badawczych.

Ze względu na te właśnie specyficzne cele w badaniu zarówno kodów, jak i kompetencji odbiorczych najdogodniejsze (choć w różnym stopniu użyteczne w odniesieniu do każdego z tych zadań) wydają się nam takie grupy metod, które opierają się na: a) wypowiedziach o charakterze introspekcyjnym, b) analizie wytworów ucznia lub przebiegu jego prac twórczych, c) badaniu motywacji wyborów, d) wywiadach

standaryzowanych, określanych niekiedy mianem testowania³⁷. Bliższa charakterystyka owych metod stanowi osobne, rozległe zagadnienie³⁸, toteż na kilka tylko generalnych aspektów tej sprawy trzeba tu zwrócić uwagę:

1. Musimy się liczyć z ograniczeniami związanymi z przekazywaniem informacji na temat przeżyć, nie wszystkie bowiem ich treści można zwerbalizować, a w wielu wypadkach byłby to zabieg szkodliwy estetycznie. Istnieje również trudność stwarzania odpowiedniej motywacji wypowiedzi tego rodzaju, zwłaszcza na terenie szkoły. Toteż trzeba wyzyskiwać w badaniach i tworzyć na ich użytek szczególnie takie sytuacje, w których wypowiedź introspekcyjna jest rezultatem samorzutnej decyzji badanego.

2. W perspektywie badania kodów i kompetencji odbiorczych przywiązujemy zasadniczą wagę do tych metod, które zdolne są nam odsłonić poziom strukturalizacji dzieła dokonywanej przez badanych uczniów. Z tego też względu trzeba przestrzegać zasady, by sposób formułowania pytań i tematów wypowiedzi w jak najmniejszym stopniu sugerował badanym porządek i sposób wiązania postrzeganych pierwiastków dzieła. Ograniczona użyteczność wywiadów i ankiet polega często na tym, że stawiane tam pytania uniemożliwiają badanemu oddanie właściwej tylko jego spojrzeniu hierarchii elementów, natomiast powodują rozbitcie tej struktury przez inną, typową dla badającego; nie rzadko przy tym zakładają potwierdzenie powziętych hipotez.

3. Przy posługiwaniu się metodami typowymi dla psychologii i socjologii istnieje niebezpieczeństwo niekompetencji dydaktyków, toteż najbardziej pożądaną formą badań — także ze względu na rozległość koniecznego pola empirycznej kwerendy i uciążliwość opracowania materiałów — byłyby zespołowe badania interdyscyplinarne.

Przedstawione trudności i obawy skłaniają do zwrócenia uwagi na te z wymienionych metod, które wykazują stosunkowo najmniej niedostatków i bliższe są praktycznym doświadczeniom dydaktyka w tym, że są wyrazem troski o dostosowanie mechanizmu wypowiedzi ucznia do procesu psychicznego zachodzącego w akcie lektury, nie naruszają toku działania dydaktycznego i preferują jakościową analizę materiałów. Takie zalety posiadają np.: studiowanie dokumentów, które powstały spontanicznie (pamiętnik, list, artykuł w gazetce, dygresja na marginesie wypracowania itp.), analiza prowokowanych wypowiedzi swobodnych, badanie wytworów ucznia, analiza motywacji wyborów, testowanie.

Z interpretacją dokumentów recepcji, zwłaszcza gdy dokonując jej

³⁷ Zob. M. Czerwiński, *System książki*. Warszawa 1976.

³⁸ Zob. О. И. Никифорова, *Методы изучения психологии читателя и восприятия литературы*. W zbiorze: *Художественное восприятие*. Сб. 1. Ленинград 1971.

zmierzamy do zdobycia orientacji w punktach wyjścia lub w efektach działań edukacyjnych, związane są problemy rozumienia i adekwatności odbioru dzieła. Kontrowersyjność poglądów na sposób posługiwania się obu tymi pojęciami skłania do określenia, jaką przypisujemy im rolę w analizach szkolnej recepcji literatury.

Wydaje się, że pojęciem rozumienia można się posłużyć w dwojaki sposób. Przede wszystkim przydatne jest obiektywne kryterium rozumienia, które za podstawę do sprawdzania jego przebiegu i rezultatów uznaje ostrożne objaśnianie czynności wtórnych czytelnika³⁹ oraz sposób wnioskowania z ilości i jakości wyodrębnionych składników dzieła, a także z ich wzajemnego powiązania⁴⁰. Na tej podstawie można wyróżniać określone odmiany jakościowe i wartościowe rozumienia, takie np. jak: a) rozumienie sensu oraz intencji albo znaczenia tego, co zostało zakomunikowane w utworze, b) rozumienie struktury utworu związane z pogłębianiem się akceptacji sensu i uznania dla jego wartości artystycznej czy wreszcie c) rozumienie roli utworu w pewnej szerszej całości, tzn. różnych kulturowych i społecznych aspektów dzieła oraz jego perspektyw komunikacyjnych⁴¹.

Metodologiczną użyteczność w badaniu indywidualnych procesów poznawania i przeżywania wartości dzieła literackiego trzeba też przyznać subiektywnemu kryterium rozumienia. Rozpatrując poczucie rozumienia i dążność do zrozumienia jako elementy sytuacji człowieka wchodzącego w kontakt ze sztuką⁴², można głębiej wniknąć we wzajemne związki między rozumieniem i przeżyciem oraz motywacją poznawania literatury.

Pojęcie adekwatności, które pojawia się jako konsekwencja naturalnego w procesie dydaktycznym zabiegu rozróżniania poziomów umiejętności obcowania z dziełem, mogłoby — przy rygorystycznym zastosowaniu opozycji odbioru adekwatnego—nieadekwatnego — wpływać bardzo negatywnie na rezultaty badań. Dla praktyki tych badań zdrową koniecznością jest spojrzenie na społeczne mechanizmy lektury — z perspektywy faktów literackich, tzn. rzeczywistych rezultatów operacji czytelniczych. Owo spojrzenie pozwala demitologizować obraz czytelnika i oddzielać odbiorcę realnego od potencjalnego, uwydatnia zjawiska, które decydują o autentycznym, wykraczającym poza stereotyp szkolnego

³⁹ Zob. J. Pieter, *Czytanie i lektura*. Katowice 1960, s. 76.

⁴⁰ Zob. W. Szewczuk, *Proces rozumienia*. W zbiorze: *Psychologia rozumienia*. Warszawa 1968, s. 73, 77.

⁴¹ Na takie możliwości typologii odmian rozumienia naprowadzają: D. Gierulanka, *Rozumienie niektórych wytworów kultury*. W zbiorze: *Psychologia rozumienia*. — J. Kmita, *Rozumienie w procesie odbioru dzieła literackiego*. W zbiorze: *Problemy teorii literatury*.

⁴² W tej perspektywie rozważa problem M. Gołaszewska (*Zagadnienie rozumienia dzieła sztuki*. „*Studia Estetyczne*” 1964).

czytania, kontakcie ucznia z dziełem. Jednakże warto zdać sobie sprawę z tego, że radykalność koncepcji relatywistycznego traktowania utworu jako funkcji czytelnika jest w istocie pozorna, gdyż i ona — choć milcząco — zakłada, że dialog między pisarzem a czytelnikiem nie toczy się w próżni komunikacyjnej, ale na gruncie przygotowanym przez szkołę, przekazującą jednostce wzorce kulturowe zachowań wobec dzieła.

Nic zatem nie stoi na przeszkodzie, by w praktyce analizy materiału można było posługiwać się umowną miarą wierności odbioru, którą byłby wytworzony przez znawców przedmiotu intersubiektywny i ustabilizowany kulturowo wzorzec konkretyzacji dzieła, uwzględniający rekonstrukcję wpisanych w nie dyrektyw odbiorczych. Nie można, oczywiście, owej miary pojmować aksjologicznie oraz odmawiać wartości estetycznej i prawomocności poznawczej konkretyzacjiom bogatym, choć odbiegającym od tej miary.

Docenić trzeba pragmatyczny walor kategorii adekwatności. Odstępstwo konkretyzacji od przyjętego wzorca odbioru, zwłaszcza zaobserwowane w stosunkowo dużych grupach osób, można traktować jako dogodny mechanizm pomiaru kierunku oraz intensywności oddziaływania określonych norm czytania. Interesują nas szczególnie odstępstwa pod względem: a) ilości i jakości zaktualizowanych wyobrażeń oraz semantycznie i strukturalnie ważkich elementów utworu, b) sposobu ich powiązania myślowego, c) liczby i jakości elementów dodanych, d) rodzaju i doniosłości semantycznej zniekształceń różnych elementów świata przedstawionego i struktury utworu, e) charakteru przeżyć związanych z procesem konkretyzacji i sposobu wartościowania całości dzieła lub jego elementów.

4

Analiza zjawisk odbioru mieszczących się w polu interwencji dydaktycznej nie znajduje dostatecznego oparcia w ogólnych badaniach komunikacji literackiej, wykracza bowiem najbardziej poza teren, na którym wystarcza naturalne sprofilowanie celów i metod socjologiczno-literackiej i psychodydaktycznej penetracji owych zjawisk — do interesującego nas zakresu problematyki edukacyjnej. Celem tej analizy ma być badanie dynamiki aktów szkolnego poznawania literatury, prowadzące — o czym wspominaliśmy poprzednio — do oceny wpływu różnych sposobów organizowania interakcji dydaktycznych na przebieg i rezultaty recepcji.

Chodzi w tym wypadku o takie wykorzystanie empirycznej analizy odbioru w badaniach nad właściwościami i efektywnością określonych metod nauczania, środków dydaktycznych oraz form organizacji szkolnego procesu poznawania dzieł, aby owa analiza mogła stanowić podstawę do budowania teorii metod nauczania literatury. Chodzi także

o penetrację rozległego repertuaru możliwości kształtowania się relacji osobowych między uczniami a nauczycielem w toku pracy nad utworem, aby na tej podstawie można było rozwinąć studia nad zaniedbaną dziedziną wiedzy o technikach nauczania.

Taki profil problematyki badawczej implikuje objęcie badaniem nie tylko ucznia (lub, w pewnych wypadkach kolektywnie traktowanej, uczniowskiej publiczności czytelniczej⁴³), lecz również nauczyciela. Wymaga bowiem dokonywania konfrontacji obu podmiotów działających w aktach szkolnego obcowania z dziełem (ucznia i nauczyciela); konfrontacji w wielu zakresach, np.: a) w kwestii zróżnicowania horyzontów oczekiwań, b) w sposobach podejścia do norm lektury, c) w strategiach rozpoznawania i hierarchizowania wartości interpretowanych wspólnie dzieł, d) w poziomach wiedzy prakseologicznej o technice pracy umysłowej, niezbędnej w poznawczym kontakcie z dziełem literackim.

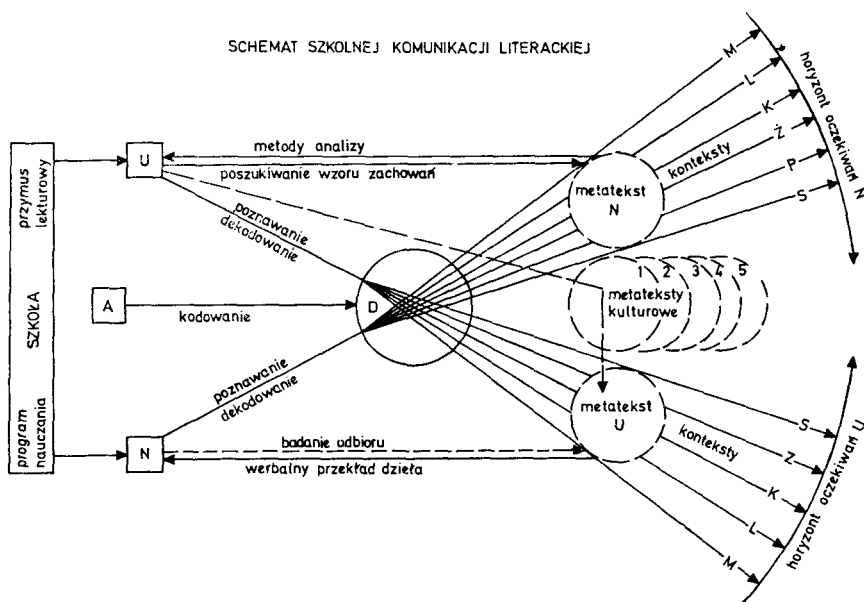
Owa konfrontacja nie może poprzestawać ani nawet nie może polegać na uchwyceniu statycznego obrazu różnic w poziomach kompetencji literackiej i językowej oraz w typach przeżyć estetycznych obu partnerów dialogu. Powinna ona natomiast zmierzać do analizy napięć, nadbudowujących się nad owymi różnicami, oraz ich dynamicznej gry w toku rozwijania się procesu wspólnego poznawania i interpretowania dzieła literackiego. Przebieg tej zbiorowej pracy ma charakter transakcyjny: wychodzi od poziomu doświadczenia poznawczego ucznia i polega na ciągłym modyfikowaniu hipotez interpretacyjnych oraz odnawianiu kontaktu estetycznego z dziełem w miarę rozwijania się i pogłębiania kultury literackiej ucznia pod wpływem wymiany doświadczeń w toku lekcji.

Dialogowy charakter szkolnego procesu poznawania dzieł literackich można ująć w schemacie odwracającym zwykły porządek aktu komunikacyjnego: autor — dzieło — odbiorca.

Punktem wyjścia przedstawionego schematu jest aktywność poznawcza ucznia jako podmiotu czynności uczenia się oraz nauczyciela jako organizatora owej czynności z racji swego znawstwa przedmiotu i obowiązków wychowawczych. Działania poznawcze obu partnerów skierowane na dzieło ograniczone są szkolnym programem i przymusem lekturowym, ale mogą mimo to dawać w efekcie różne odmiany konkretyzacji, zależne od doboru kontekstów przywoływanych w toku lektury w zgodzie z horyzontami oczekiwań. W wachlarzu tych możliwości mieszczą się m. in.: kontekst macierzysty dzieła, tzn. wiedza o jego autorze, okolicznościach genetycznych, epoce literackiej itp., konteksty ogólnej wiedzy o literaturze i kulturze, kontekst doświadczenia życiowego oraz

⁴³ Na aspekt wewnętrznego powiązania publiczności odbiorców szczególnym poczuciem łączności wobec wspólnie odbieranych przeżyć — zwraca uwagę A. Kłowska (*Socjologiczna problematyka czytelnictwa*. „Bibliotekarz” 1962, nr 3/4, s. 69).

zainteresowań psychologicznych i społecznych, kontekst sytuacyjny, wynikający z tego, że lektura danego dzieła nastąpiła po innych kontaktach z dziełami kultury. W przypadku nauczyciela schemat uwzględnia ponadto rolę kontekstu jego wiedzy pedagogicznej.



Metateksty kulturowe:

- 1 — interpretacje wykonawcze
- 2 — interpretacje audiowizualne
- 3 — interpretacje literaturoznawcze
- 4 — interpretacje podręcznikowe
- 5 — interpretacje metodyczne

Konteksty:

- M — macierzysty dzieła
- L — wiedzy o literaturze
- K — wiedzy o kulturze
- Ż — doświadczenia życiowego
- S — sytuacji komunikacyjnej i postaw
- P — wiedzy pedagogicznej

Elementy główne schematu:

A — autor; D — dzieło; N — nauczyciel; U — uczeń

Porozumiewanie się nauczyciela i ucznia w owym działaniu dokonywa się przede wszystkim za pośrednictwem zwerbalizowanych odczytań rackim, a z drugiej, na reakcjach partnera (wektory $U \rightarrow$ metatekst N; Toteż tak nauczyciela, jak i ucznia cechuje dwukierunkowość działania poznawczego, skupienie zainteresowania z jednej strony na dziele literackim, a z drugiej, na reakcjach partnera (wektory $U \rightarrow$ metatekst N; $N \rightarrow$ metatekst U). Jeśli proces przebiega prawidłowo, nauczyciel może dzięki temu podwójnemu spojrzeniu modyfikować własną konkretyzację pod wpływem uczniowskiej i równocześnie tak dobierać metody nau-

⁴⁴ W słowackich badaniach nad komunikacją literacką używa się terminu „metatekst” w tym znaczeniu — w odróżnieniu od tekstu pierwotnego, „prototekstu” (zob. pracę zespołową pod red. A. Popovica: *Pojmoslovie literárnej komunikácie, orginál/preklad*. Nitra 1976, s. 90). Termin ten na naszym terenie używany jest już jednak w innym znaczeniu (zob. M. R. Mayenowa, *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*. Wrocław 1974, s. 156—157).

czania, by wpływać korygująco i wzbogacająco na konkretyzację uczniowską (zakładamy, oczywiście, że kontakt z dziełem na lekcji, a tym bardziej w cyklu lekcji, jest wielofazowy). Podobnie i uczeń bada nie tylko dzieło, ale także zachowania literackie nauczyciela.

W prezentowanym schemacie zasługuje też na uwagę zespół gotowych już odczytań dzieła (metateksty kulturowe), które określona sytuacja dydaktyczna (kontekst S) może w różnym stopniu i w rozmaity sposób włączyć w proces poznawczy. Obok prawidłowego aktu komunikacyjnego zaznaczono również w schemacie (kreską przerywaną między elementami: U — metateksty kulturowe — metatekst U) sytuację, gdy działania poznawcze ucznia omija lekturę dzieła literackiego, poprzestając na kontakcie z jego adaptacjami audiowizualnymi lub nawet jedynie z informacją podręcznikową, streszczeniem czy brykiem.

Spojrzenie na schemat pozwala wyróżniać specyficzny dla badania pola interwencji dydaktycznej zespół pytań szczegółowych. W centrum zainteresowania stają w tym wypadku pewne typy relacji międzyosobowych:

— sposoby, jakimi uczeń informuje nauczyciela o własnej konkretyzacji dzieła, trudnościach w jego percepcji i swoich dążeniach poznawczych, a także zakres i technika gromadzenia przez nauczyciela wiedzy o właściwościach uczniowskiej recepcji literatury oraz wpływ tej wiedzy na dobór metod nauczania;

— droga, na której dokonywa się transfer norm i strategii odbiorczych, a szczególnie zakres aktywności ucznia i nauczyciela w organizacji przepływu owych wzorów (byłoby uproszczeniem ujmować proces dydaktyczny jako przekazywanie normy profesjonalnej);

— kwestia wzajemnego oddziaływania na siebie horyzontów oczekiwań nauczyciela i ucznia w kontakcie z dziełem, a w jej obrębie sprawa pozytywnego lub negatywnego rozwoju motywacji poznawania literatury w wyniku krzyżowania się przeżyć estetycznych ucznia (np. ekspresyjnych lub nawykowych) z przeżyciami nauczyciela (np. profesjonalnymi⁴⁵);

— sposoby włączania w dialogowy proces poznawczy, dokonywający się na terenie klasy, gotowego już zasobu kulturowych interpretacji dzieła, utrwalonych w różnych formach przekazu.

Przy badaniu tych problemów w znacznej mierze można korzystać z metod opisywanych w poprzednim dziale (poświęconym sprawie analizy bezpośrednich doświadczeń ucznia w kontakcie z lekturą), a także z wielu szczegółowych technik badania wypracowanych przez dydaktykę ogólną. Ponieważ jednak głównym przedmiotem analizy mają tutaj być wzajemne relacje międzyosobowe i wyznaczany przez nie przebieg procesu poznawania dzieł, za metody typowe w tym polu badań uwa-

⁴⁵ Zob. M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*. Kraków 1973, s. 303—307.

żamy obserwację i metody eksperymentu dydaktycznego. Dzięki obserwacji przeprowadzanej zgodnie z zasadami ustalonymi przez teorię badań dydaktycznych⁴⁶ możemy uzyskać wgląd w interakcje lekcyjne i pozalekcyjne, co pozwala, z jednej strony, sprawdzać empirycznie szereg hipotez dydaktycznych wyprowadzonych z analizy pola warunkującego doświadczenia ucznia i dokumentów bezpośrednich jego doświadczeń lekturowych, a z drugiej — formułować hipotezy nowe, maksymalnie bliskie potrzebom praktycznego działania nauczyciela w układzie komunikacji literackiej. Dzięki eksperymentowi dydaktycznemu można natomiast badać rezultaty zastosowania wyodrębnionych zmiennych w procesach nauczania: określonych metod, środków dydaktycznych, szczególnej organizacji warunków nauczania, a także rozmaitych struktur programowych, odzwierciedlających różne koncepcje podejścia do literatury jako przedmiotu nauczania.

Całym naszym wywodem staraliśmy się uzasadnić twierdzącą odpowiedź na pytanie, czy w ogóle projektowanie badań komunikacji literackiej z punktu widzenia dydaktyki ma swe uzasadnienie, skoro inne dyscypliny badające komunikację wpisują ogniwo szkolne do rejestru swych zadań badawczych. Sądzymy, że dla innych dyscyplin szkolna komunikacja literacka jest jednym tylko z elementów dostarczających materiału dla szerszej problematyki badań. Co gorsza, jest przeważnie „terenem sąsiada”, a więc mniej znanym i względem doświadczeń i kompetencji badacza nierzadko peryferyjnym, obcym. Potrzeba osobnej penetracji szkolnych problemów komunikacji literackiej ma uzasadnienie w spostrzeżeniu badacza stosunku literatury do społeczeństwa:

Moc informacyjna osiąga zupełnie inny stopień, gdy zamiast mgliście charakteryzowanego „społeczeństwa” pojawia się w naszych analizach jakaś jednoznacznie określona instytucja społeczna [...] ⁴⁷.

Dodajmy, że skuteczność takiego postępowania będzie tym większa, im wyraźniej zaangażują się w badania osoby, które dzięki swemu doświadczeniu znają gruntownie mechanizmy analizowanych procesów i które dostrzegą w tym zaangażowaniu korzyść dla praktyki własnego działania.

⁴⁶ Zob. W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa 1968.

⁴⁷ H. N. Fügen, *Wstęp do antologii „Drogi socjologii literatury”*. Przełożył Z. Żabicki. „Pamiętnik Literacki” 1970, z. 1, s. 335.