

Bożena Chrzęstowska

Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej

Pamiętnik Literacki : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej 68/3, 113-146

1977

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.

BOŻENA CHRZAŚTOWSKA

POLONISTYKA SZKOLNA
W PROCESIE KOMUNIKACJI LITERACKIEJ *

O rozszerzenie perspektywy badawczej

Szkoła zajmuje określone miejsce w komunikacji literackiej, w zasadniczy sposób wpływa na jej przebieg, jest podstawową instytucją pośredniczącą w relacjach nadawczo-odbiorczych na osi autor—czytelnik; może intensyfikować procesy komunikacyjne lub hamować je i wywoływać zakłócenia. Mówią o tym nie tylko wyniki badań podejmowanych przez dydaktyków literatury — a jest to już pokaźny dorobek¹ — ale także analizy przeprowadzane w szerszym aspekcie socjologicznym. W świadomości badaczy oceniających zróżnicowaną jakość aktów odbiorczych w różnych grupach społecznych szkoła jest instytucją, która decyduje o estetycznej inicjacji człowieka; zdaniem Bogusława Sułkowskiego wykształcenie ma determinujący wpływ na zjawiska odbioru². Pozycję szkoły w komunikacji literackiej dostrzegają także literaturoznawcy. Stefan Żółkiewski uznał za podstawowy problem teoretyczny definicję czytelnika (empirycznego), wymagającą rozpatrzenia na tle swoistego pod każdym względem czytelnictwa dzieci i młodzieży oraz na tle szkolnego

* W artykule tym rozwinięte zostały tezy referatu wygłoszonego na ogólnopolskiej sesji metodologicznej „Dydaktyka literatury jako nauka”, zorganizowanej przez WSP w Zielonej Górze w dniach 30 XI — 1 XII 1976.

¹ Szkoła poddana jest w istocie ciągłej penetracji badawczej z uwagi na swój system egzaminacyjno-kontrolny, wywołujący odpowiedni rezonans społeczny (matury, egzaminy wstępne); w bibliografii przedmiotowej odnotowano ok. 200 pozycji w dziale „wyniki nauczania”, zob. *Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego*. Opracowali Z. Jagoda, J. Jarowiecki, Z. Uryga. Pod redakcją W. Szyszkowskiego. T. 2. Warszawa 1974, s. 110—123. Zorganizowane w celach naukowych badania nad odbiorem literatury w szkole wraz z określeniem kierunków badawczych omawia J. Polakowski w pracy *Podstawowe założenia programu metodyki nauczania literatury jako przedmiotu studiów w szkołach wyższych* („Dydaktyka Literatury” 1976, s. 105—106).

² B. Sułkowski, *Powieść i czytelnicy. Społeczne uwarunkowanie zjawisk odbioru*. Warszawa 1974.

przymusu lekturowego; „ustalenie granicy dorosłości czytelniczej to istotny problem socjokulturalny”³ — a dodajmy od siebie: podstawowy w perspektywie dydaktyki literatury. Janusz Sławiński dostrzega problem badawczy w mechanizmach „wymiany” wzorów i norm lektury, a szczególnie wagę przypisuje „procesom popularyzacji elitarnych wzorów czytania”.

W tej perspektywie powinno być przede wszystkim rozważane szkolne nauczanie literatury na poziomie licealnym, stanowiące dziś główny (choć nie jedyny) kanał, którym normy lektury znawców przenikają w obieg społeczny, ulegając przy tym wykrzywieniom i schematyzacjom⁴.

Szkoła w komunikacji literackiej to, zdaniem Sławińskiego, temat czekający wciąż na swego badacza. Edward Balcerzan scharakteryzował przebieg lektury uczniowskiej jako modelową, choć uproszczoną sytuację komunikacyjną⁵, a Roman Zimand zaliczył szkołę do „prawodawców odbioru”, gdyż ustala ona najpowszechniejsze normy czytania, toteż autor tej wypowiedzi domagał się uwzględnienia problematyki szkoły w rozważaniach z zakresu komunikacji literackiej⁶.

Literaturoznawstwo zorientowane socjologicznie dostrzega więc funkcjonowanie szkoły w procesie komunikacji, postuluje podjęcie badań, które wyjaśniłyby rolę szkolnej edukacji literackiej w całokształcie społecznych zjawisk odbioru literatury. Akcentowana jest tym samym społeczna ranga problematyki badawczej związanej z nauczaniem literatury, choć wnioski dotyczyć mają nie tyle szkoły, ile w ogóle zjawisk czytelniczo-kulturowych. Równie szeroką perspektywę winna przyjąć dydaktyka literatury — formułując wnioski zaadresowane do praktyki szkolnej, nie można z pola widzenia tracić płaszczyzny wspólnej z socjologią literatury: społecznych mechanizmów odbioru i funkcjonowania literatury. Badania socjologiczne służyć mają określeniu społecznego bytu literatury rozpatrywanej w szerszym kontekście zjawisk kulturowych, wyjaśniać społeczne funkcje komunikatów literackich. Socjologia literatury odpowiada na pytanie: „Co możemy zrobić z literaturą?” — przeciwstawiając tę problematykę tradycyjnym pytaniom w rodzaju: „Co to jest literatura?”⁷. Podobne problemy badawcze stoją w polu widzenia polonistyki szkolnej,

³ S. Żółkiewski, *Pola zainteresowań współczesnej socjologii literatury*. W zbiorze: *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*. Kraków 1976, s. 431.

⁴ J. Sławiński, *O dzisiejszych normach czytania (znawców)*. „Teksty” 1974, nr 3, s. 23.

⁵ E. Balcerzan, *Perspektywy poetyki odbioru*. W zbiorze: *Problemy socjologii literatury*. Wrocław 1971, przedruk w zbiorze: *Problemy teorii literatury*. Seria 2. Wrocław 1976.

⁶ R. Zimand, głos w dyskusji nad referatem M. Głowińskiego *Odbiór, konotacje, styl*. W zbiorze: *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, s. 529.

⁷ Sformułowanie R. Escarpita, podaje za: Żółkiewski, *op. cit.*, s. 412.

która także zajmuje się funkcjonowaniem dzieł literackich w określonej, choć specyficznej grupie społecznej i za nadrzędną, koronną wartość uznaje psychospołeczne działanie literatury. Jednakże trzeba wyraźnie powiedzieć, że refleksje badawcze nowej socjologii („nowej” w odróżnieniu od tradycyjnych ujęć socjogenetycznych) wywiedzione są z rozpoznania swoistości literatury; świadomość wynikająca z pytania: „Co możemy zrobić z literaturą?”, jest nadbudowana nad świadomością dotyczącą ontologii dzieła i procesu historycznoliterackiego. Nie zawsze zaś można zaobserwować ten stopień świadomości metodologicznej w poczynaniach dydaktyki; w literaturoznawstwie i metodyce literatury mówi się innymi językami o tym samym przedmiocie — o komunikacji literackiej.

Nie ulega wątpliwości, że we współczesnym życiu naukowym istnieje rozdział między polonistyką szkolną a — nazwijmy ją tak — polonistyką akademicką, w każdym razie brak wymiany myśli. Z jednej strony zaobserwować można nieuzasadnione kompleksy, poczucie drugorzędności problematyki badawczej wobec badań *sensu stricto* literaturoznawczych oraz zbyt wąsko zakreślone pola badań czy zgoła izolację od dorobku nauki, z drugiej strony — odnotować trzeba okazjonalność zainteresowania problematyką szkoły i krytykę, w której efekcie powstaje uproszczony i wykrzywiony obraz polonistyki szkolnej: często literaturoznawcy grzeszą w wypowiedziach brakiem refleksji nad instytucjonalną odrębnością szkoły, a w działaniach na rzecz oświaty mają w polu widzenia przede wszystkim przedmiot, tzn. daną naukę czy jej wycinek, nie zaś podmiot — czyli ucznia i jego potrzeby oraz możliwości edukacyjne. Wysiłki w celu likwidacji owego rozdziału czynione są z obydwu stron, do tej pory brakowało jednak wspólnej płaszczyzny odniesienia, którą od niedawnego czasu stwarza socjologia literatury.

Artykuł niniejszy jest próbą refleksji nad merytorycznym i metodologicznym powiązaniem dydaktyki literatury z literaturoznawstwem, próbą określenia tożsamości polonistyki szkolnej w jej nurcie naukowym oraz zaprogramowania wycinka badań skoncentrowanych wokół problematyki odbioru literatury w szkole. Potrzebę takiej refleksji uświadamiają kłopoty programowe związane z reformą nauczania w szkole dziesięcioletniej. Jałowość koncepcji obydwu dotąd ogłoszonych wariantów programu⁸,

⁸ Mowa o *Wstępnej wersji programu nauczania dziesięcioletniej szkoły średniej. Język polski, kl. IV—X*, ogłoszonej na I Ogólnopolskim Sejmiku Polonistycznym w Piotrkowie Trybunalskim w dniach 2—3 II 1976 (tekst zamieściła „Polonistyka” 1976, nr 2); drugi wariant programu wydany został przez Instytut Programów Szkolnych w listopadzie 1976, jako „projekt programu do wstępnych wdrożeń”, w obydwu wersjach koncepcja „kształcenia literackiego” w starszych klasach szkoły dziesięcioletniej (VII—X) wywiedziona jest z dotychczasowego modelu edukacji w liceum; obie wersje programowe różnią się głównie zawartością listy lektur — zredukowanej do minimum we *Wstępnej wersji programu [...] i rozbudowanej w drugim wariantcie programowym*. Szczegółową analizę koncepcji programowych zamieściłam w artykule: *Poprawka z polskiego*. „Teksty” 1977, nr 6.

wyraźna jej „przedmiotowość” manifestująca się w całkowitej dezintegracji poszczególnych działów nauczania jest wymownym dowodem nieskuteczności działania dydaktyki literatury i języka polskiego — nie wypracowaliśmy do tej pory żadnych realnych podstaw dla istotnej reformy nauczania. Rozważenia wymaga także niejasna sytuacja samej dydaktyki literatury: w polonistyce szkolnej istnieją przeciwstawne tendencje, manifestowane tak w poczynaniach badawczych jak w programach działania. Wprawdzie dydaktycy literatury zgodnie akcentują, iż podejmowane badania mają charakter interdyscyplinarny, a związki dydaktyki szczegółowej z literaturoznawstwem są oczywiste — w praktyce jednak, jak pisze Jan Polakowski:

Obserwuje się z jednej strony tendencje nadawania metodyce nauczania literatury profilu teoretycznoliterackiego z położeniem nacisku na zagadnienia analizy dzieła literackiego, z drugiej dążenie do profilu czysto pedagogicznego, odznaczającego się charakterystycznym sposobem postępowania, polegającym na próbach zastosowania określonych tez dydaktyki ogólnej, najczęściej formułowanych w oparciu o materiał empiryczny przedmiotów o wyraźnie odmiennej specyfice i strukturze niż literatura, do nauczania literatury. Niedoskonałość tego rodzaju postępowania dawała o sobie znać szczególnie przy egzemplifikacjach określonych tez⁹.

W pierwszym przypadku (profil teoretycznoliteracki) refleksja metodyczna ukierunkowana jest przedmiotowo, ogranicza się do skupiania uwagi na poprawności merytorycznej i metodologicznej jednego tylko sposobu pracy nad lekturą w szkole, w nikłym stopniu uwzględnia podmiot działania — ucznia jako odbiorcę literatury. Dlatego też, jak trzeba przypuszczać, ten rodzaj zainteresowań dydaktycznych, mający zresztą dawną tradycję, ostro jest krytykowany:

Analiza dzieła literackiego stała się niemalże tematyczną obsesją wielu dydaktyków literatury. W niej upatrywano, a jeszcze często upatruje się — jak świadczą o tym niektóre publikacje — niemal jedyny sens uprawiania dydaktyki literatury.

— pisze Wojciech Pasterniak¹⁰. Nie docenia on — jak się zdaje — faktu, że kształcenie umiejętności odbioru literatury nie może się odbywać bez wdrażania uczniów do ćwiczeń analitycznych, a poprawność metodologiczna procesu interpretacji w szkole jest wątpliwa; niekiedy i dziś jeszcze aktualnie brzmi sąd Stefanii Skwarczyńskiej wyrażony przed 40 laty na temat niezdarnej tradycyjnej analizy szkolnej, która parceluje dzieło literackie na szereg odrębnych elementów¹¹. Toteż nie „obsesją tema-

⁹ Polakowski, *op. cit.*, s. 104.

¹⁰ W. Pasterniak, *Dydaktyka literatury jako nauka*. „Dydaktyka Literatury” 1976, s. 10.

¹¹ S. Skwarczyńska, *Teoria literatury w liceum*. „Prace Polonistyczne” 1938. Przedruk skrócony w zbiorze: *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*. Pod redakcją K. L a u s z a. Warszawa 1964, s. 127.

tyczną”, lecz odruchem zdrowego rozsądku należałoby nazwać podejmowanie przez dydaktykę trudnych zadań zmierzających do przekształcenia świadomości tych nauczycieli, którzy ciągle rozpatrują utwór literacki w sztywnym podziale na „treść” i „formę” oraz wartościują dzieła sztuki słowa tylko poprzez temat czy funkcje poznawczo-wychowawcze. Nie negując potrzeby wyjścia poza tradycyjne zainteresowania dydaktyki, trzeba się upomnieć o prawo obywatelstwa dla refleksji metodycznej związanej z procesem analizy i interpretacji, jakkolwiek jest to tylko wycinek szerszej problematyki dydaktycznej związanej z nauczaniem literatury — właśnie w zakresie analizy, na skutek ciężenia długotrwałej tradycji, sporo jest do odrobienia. W problematyce metodycznej procesu interpretacji związki metodologiczne dydaktyki z literaturoznawstwem są bezsporne¹²: w tym wypadku postępowanie dydaktyczne jest funkcją przyjętej metodologii badań literackich; właśnie z powodu przestarzałego zaplecza teoretycznoliterackiego organizującego świadomość praktyki rezultaty jej działania w zakresie kształcenia umiejętności interpretacyjnych uczniów są mało skuteczne i temat związany z analizą dzieła literackiego „obsesyjnie” powraca w pracach z dydaktyki.

Rozbieżność stanowisk wobec związków metodologicznych z dyscypliną macierzystą wynika z faktu, iż w dydaktyce literatury mówi się o literaturoznawstwie różnymi językami teoretycznymi. Oto cytowany wyżej Polakowski, także podkreślający jednostronność ujęć „profilu teoretycznoliterackiego”, postuluje „włączenie metodyki nauczania do systemu badań komunikacji literackiej”¹³, dostrzega bowiem, iż współczesna teoria literatury wypracowała szereg kategorii, które umożliwiają ścisły związek dydaktyki z literaturoznawstwem: odbiorca wirtualny, styl odbioru, normy czytania, reguły lektury — to pojęcia gotowe, które można i trzeba zaadaptować na potrzeby dydaktyki, nie tracąc z pola widzenia instytucjonalnej odrębności szkoły i specyfiki badań nad procesem nauczania literatury.

W sytuacji odcinania się od metodologii literaturoznawczej, szczególnie jej najnowszych osiągnięć¹⁴, które umożliwiają pogłębioną refleksję

¹² To „niesłuszne”, według Pasterniaka (*op. cit.*, s. 9), stanowisko wyrażano w kilku rozprawach: B. Chrzastowska, *Teoria literatury — zaniedbane ogniwo w procesie nauczania*. W zbiorze: *Nowoczesne tendencje w dydaktyce literatury i języka polskiego*. Rzeszów 1974. — W. Dynak, J. Kolbuszewski, *Sztuka interpretacji a tzw. szkolna analiza liryki współczesnej*. W: jw. — Z. Lisowski, *Interpretacja literacka w procesie dydaktycznym*. W: jw. Autorzy formułowali to stanowisko wobec problematyki procesu interpretacji, co Pasterniak uogólnił na całość zagadnień dydaktyki literatury.

¹³ Polakowski, *op. cit.*, s. 105. Podobne stanowisko zajmują autorzy prac zawartych w zbiorze *Literaturoznawstwo i metodyka* (w druku).

¹⁴ Brak kontaktu z warsztatem literaturoznawczym „fachowców od nauczania literatury” podkreślają tak literaturoznawcy (zob. J. Sławiński, *Zaszkodzi nie-*

nad procesem kształcenia, pole zainteresowań nieuchronnie zawęży się do „profilu czysto pedagogicznego”. Mimo deklaracji „o potrzebie dostosowania metod poznawania do struktury przedmiotu poznania”¹⁵ twierdzenia teoretyczne z dydaktyki literatury mają taki stopień ogólności, że zastosować je można wobec każdego przedmiotu nauczania. Np. nauczanie nie tylko literatury, ale również historii czy matematyki wpisać można w formułę Pasterniaka: $W = f(D, S, C)$ — wynik (cele) jest funkcją działań dydaktycznych, sytuacji dydaktycznej i czasu trwania działań dydaktycznych¹⁶. Nieuwzględnianie autonomicznych cech przedmiotu powoduje absolutyzację zabiegów prakseologicznych, manipulacje dydaktyczne stają się wtedy elementem nadrzędnym w stosunku do realizowanych treści — te umykają refleksji badawczej. Ujawniają to wyraziście egzemplifikacje teorii dydaktycznych, np. nauczania problemowego¹⁷, unowocześniania procesu kształcenia poprzez stosowanie „środków dydaktycznych”¹⁸ czy nauczania systemowego¹⁹. Tym należy tłumaczyć fakt, że te, skądinąd zwarte i interesujące teorie dydaktyczne w niewielkim stopniu wpływają na praktykę. Jeśli zorganizowanie działań dydaktycznych, np. przygotowanie różnorodnych środków dydaktycznych czy „bezpośrednie przygotowanie do odbioru”²⁰, zajmuje więcej czasu niż sam proces lekcyjny, trudno się dziwić, że przeciążony pracą nauczyciel stosuje owe działania tylko „od święta”, często na pokaz. Teoria dydaktyczna sprawdza się wtedy, gdy jest w sposób oczywisty skuteczna.

polepszenie. „Teksty” 1972, nr 6) jak i sami dydaktycy (zob. J. Majda, *Sztuka uczenia literatury*. „Ruch Literacki” 1961, z. 3. — J. Paszek, *Literatura dla nauczycieli*. „Teksty” 1972, nr 6). Najczęściej manifestowanym zapleczem teoretycznym prac z dydaktyki literatury są dzieła R. Ingardena, brak zaś odwołań do nowszych teorii, inne nazwiska teoretyków literatury występują niekiedy na prawach „ozdobnika”, nie mając żadnego wpływu na rozwiązania metodyczne.

¹⁵ Pasterniak, *op. cit.*, s. 9.

¹⁶ *Ibidem*, s. 15.

¹⁷ Zob. m. in. przykłady lekcji „problemowych” podawane w pracy: Z. Jopowicz, *Nauczanie problemowe w zespołach na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*. Warszawa 1967.

¹⁸ Zob. opis lekcji na temat: „Analiza wiersza W. Szyborskiej pt. *Minuta ciszy po Ludwice Wawrzyńskiej*” w książce E. Fleminga *Unowocześnienie systemu dydaktycznego*. (Warszawa 1974, s. 122—123). Wielostronnie zastosowane na lekcji „środki dydaktyczne” przesłaniają w ogóle tekst literacki, analiza zaś odbywa się w porządku od „treści” do „formy”, nieporozumieniem jest ponadto określanie terminem „analiza” lekcji, którą przeprowadza się metodą ekspozycji.

¹⁹ Zob. przykłady planowania pracy nad lekturą podawane w książce W. Pasterniaka *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej* (Warszawa 1974) lub ogólnikowe uwagi o „specyficznym charakterze problemów literackich” (*ibidem*, s. 114—118), które nie znajdują odzwierciedlenia w konkretnych rozwiązaniach metodycznych, poświęconych w większości problemom pozaliterackim.

²⁰ Termin Pasterniaka (*ibidem*, s. 63—80); w artykule *Dydaktyka literatury jako nauka* (s. 11—13) pisze on o trudnościach wdrażania teorii do praktyki.

Dydaktyka literatury rozpatrywana w kategoriach nauki jest w założeniu dyscypliną pragmatyczną. Według Mieczysława Inglota tekst zapisanej wypowiedzi z zakresu metodyki musi być tekstem nastawionym na odbiorcę zaprojektowanego na trzech poziomach: jest nim człowiek nauki, nauczyciel-pośrednik, a wreszcie uczeń — najniższy i najważniejszy poziom przekazu²¹. Można zatem powiedzieć, iż dobra rozprawa z zakresu dydaktyki literatury powinna posiadać moc przekształcania praktyki w kierunku optymalizacji procesów poznawczych ucznia. Wnioski uogólniające wyprowadza badacz z obserwowania interakcji dydaktycznej między podstawowymi uczestnikami procesu nauczania: nauczyciel — dzieło literackie — uczeń, ale obserwacji tych nie można ograniczać wyłącznie do terenu szkoły, każdy bowiem z wymienionych elementów procesu nie tylko egzystuje w społeczności szkolnej, ale także uczestniczy w szerszych układach społeczno-kulturowych. Toteż kłopoty metodologiczne dydaktyka literatury wynikają z faktu, że bada on zjawiska w wysokim stopniu złożone, charakteryzujące się swoistą odrębnością i jednoczesną przyległością wobec zjawisk badanych przez literaturoznawców, psychologów, pedagogów, teoretyków kultury, prakseologów itp. Współczesna humanistyka zmierza do integralnego ujmowania złożonych zjawisk społeczno-kulturowych; im bliżej praktyki, tym pilniejsza potrzeba ich integrowania i wyjaśniania wspólnym dla różnych dyscyplin językiem pojęciowym. Zwięźle i lapidarnie ujmuje to Maria Janion:

Zmiana [...] intelektualnego rysunku społeczeństwa jest nie do przeprowadzenia bez przyswojenia sobie tych „języków”, którymi mówi współczesny człowiek oświecony, bez wyposażenia go i rozwinięcia w nim „wyobraźni historycznej” i „wyobraźni strukturalnej”. [...] Nauczanie i objaśnianie [literatury] musi umieć posługiwać się „językiem” czy „językami” naszej epoki²².

Złożone zjawisko edukacji literackiej w szkole może być ujmowane w różnych aspektach, dydaktyka literatury istnieje na styku różnych dyscyplin — jej cechą swoistą jest owo „pomiędzy”. Na obecnym etapie jej rozwoju badacz procesów dydaktycznych skazany jest na samodzielne rozwiązywanie kłopotów metodologicznych, tzn. opracowanie własnych technik badawczych i korzystanie z dyrektyw dyscyplin pokrewnych. W wielu bowiem aktualnie pojawiających się rozprawach z zakresu dydaktyki literatury autorzy nie ujawniają w pełni swoich technik badawczych, ograniczając się tylko do podania i analizy wyników ilościowych czy statystycznych. Nie znając narzędzi pomiaru (np. ankiet, testów) lub pełnej dokumentacji obserwowanych zjawisk, nie można w pełni

²¹ M. Ingot, *Problem odbiorcy w publikacji naukowej z metodyki nauczania literatury*. W zbiorze: *Literaturoznawstwo i metodyka*.

²² M. Janion, *Humanistyka: poznanie i terapia*. Warszawa 1974, s. 112—113.

ocenić poprawności metodologicznej, nie można także korzystać z danej pracy jako niezawodnego wzorca metodologicznego²³. Toteż w aktualnej sytuacji dydaktyki literatury, wobec braku własnych technik badawczych i pojęć teoretycznych uwzględniających autonomiczne cechy przedmiotu badań, najpilniejszym zadaniem polonistyki szkolnej jest — jak się zdaje — zespolenie twierdzeń ogólnodydaktycznych (te są gotowe) z twierdzeniami dotyczącymi sposobu istnienia i funkcjonowania literatury (to także jest dane). Tego sprzężenia nie widać w pracach z metodyki — prawidła dydaktyki ogólnej i prawidła literackie, szczególnie te, które określają reguły odbioru, funkcjonują obok siebie i niezależnie od siebie. Powiązanie ich w skuteczną całość może i powinno dokonać się dzięki badaniom skoncentrowanym nad problematyką odbioru literatury w szkole.

Uznając potrzebę zaakcentowania instytucjonalnej odrębności szkoły oraz autonomiczny charakter badań podejmowanych przez dydaktykę literatury, trzeba szukać sposobu zintegrowania polonistyki szkolnej z całością nauki humanistycznych. Takie perspektywy stwarza dziś semiotyka, głównie w tym jej aspekcie, który dotyczy emisji i recepcji znaku, co stworzyło podwaliny nowoczesnej pojętej socjologii literatury. Widzenie szkoły w perspektywie komunikacji literackiej otwiera nie tylko szerokie horyzonty badawcze przed dydaktyką literatury, ale umożliwia także opisanie specyficznych właściwości procesu nauczania literatury w terminach naukowych przyjętych przez ogół nauk humanistycznych, tj. w kategoriach semiotycznych.

Dwustopniowy układ komunikacji

Proces nauczania literatury jest w istocie procesem komunikacji. Realizuje się za pomocą aktów mowy: nauczyciela i ucznia, nie jest to jednak jedyna oś komunikacyjna. W toku nauczania, w którym respektowane są podstawowe normy ogólnodydaktyczne: zasada pogładowości i zasada aktywizacji uczniów, zawsze na centralnym miejscu sytuowane jest dzieło literackie. Z momentem uwzględnienia faktu, iż każde dzieło nastawione

²³ Np. K. Błażewicz (*Tekstowe badania efektywności systemowego nauczania i uczenia się literatury*. „Dydaktyka Literatury” 1976) dowodzi, iż „systemowe nauczanie i uczenie się daje wyniki lepsze niż konwencjonalne” (s. 120), ale nie prezentuje narzędzi pomiaru, nie można więc stwierdzić, czy analiza i interpretacja nowel Sienkiewicza oraz Iwaszkiewicza była w stosowanych testach zaprogramowana poprawnie ponadto nie wiadomo, w jakim stopniu „nauczanie systemowe” różniło się w badanych klasach od „nauczania konwencjonalnego”, brak bowiem dokumentacji; całość artykułu ogranicza się do analizy statystycznej wyników ogólnych, które nie zostały poparte analizą jakości wypowiedzi uczniowskich; czytelnik obcuje w toku lektury rozprawy polonistycznej tylko z magią cyfr, musi im zaufać, ponieważ nic innego nie dowodzi słuszności postawionych tez.

jest na odbiór i zawiera określone dyrektywy konkretyzacyjne²⁴, dzieło literackie przedstawia się jako aktywny uczestnik procesu — dyktuje odbiorcy „powinności albo role”²⁵. Włączenie dzieła w układy komunikacyjno-pragmatyczne uświadamia, iż tekst literacki, jeżeli respektowana jest jego swoistość, spełnia w procesie dydaktycznym określone role metodyczne: różne struktury poznawanych tekstów warunkują różne przebiegi procesów poznawczych. Toteż dzieło literackie w zasadniczy sposób wpływa na interakcję dydaktyczną²⁶, trzeba więc pojmować je jako trzeci, obok nauczyciela i ucznia, aktywny składnik procesu nauczania. Zatem na lekcji języka polskiego poświęconej omówieniu dzieła powstaje podwójna oś komunikacji:

Nauczyciel — Uczeń
Autor — Czytelnik

Każda lekcja literatury jest dwugłosem autora i nauczyciela, istnieje więc niewątpliwie podwójny nadawca (autor, nauczyciel), podwójny odbiorca (nauczyciel, uczeń), podwójny komunikat: dydaktyczny („komunikat-lekcja”) i literacki („komunikat-tekst”). Można mówić także o dwójakim kodzie: systemie znaków literackich i systemie zabiegów dydaktycznych²⁷. Swoistość procesu nauczania literatury polega na tym, że jest to proces komunikacji o dwustopniowym układzie. Sytuacja się komplikuje, kiedy uwzględnimy relacje wewnątrz-

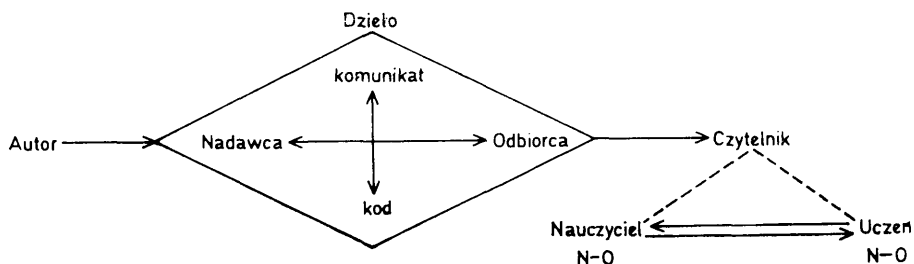
²⁴ Zob. M. Głowiński, *Wirtualny odbiorca w strukturze utworu poetyckiego*. W zbiorze: *Studia z historii i teorii poezji*. Seria I, Wrocław 1967.

²⁵ Sformułowanie E. Balcerzana, użyte jako tytuł rozdziału w książce *Przez znaki* (Poznań 1972).

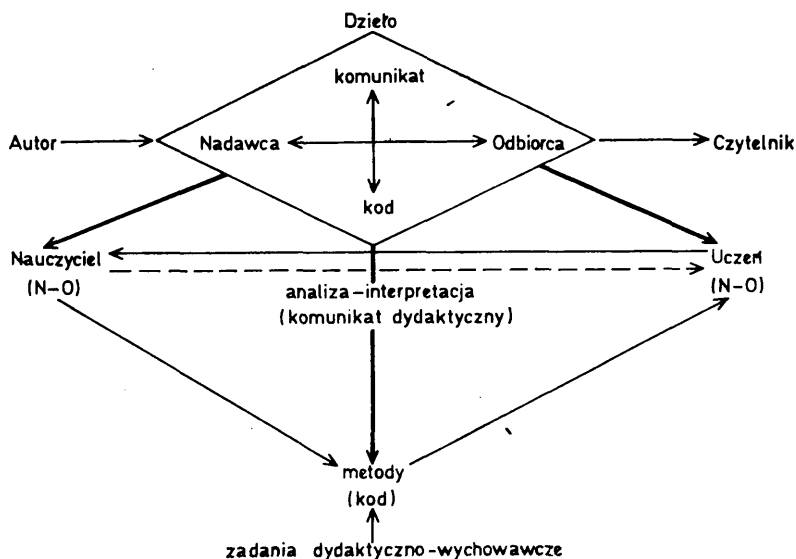
²⁶ Pierwszy spośród dydaktyków zwrócił na to uwagę Z. Książczak (*Wiersz na lekcji w szkole podstawowej*. „Polonistyka” 1971, nr 1) opierając się na badaniach metodyków filologii obcych.

²⁷ W teorii „nauczania systemowego” W. Pasterniaka (*Związki i zależności między fazami procesu poznawania lektury szkolnej*. Rzeszów 1973) nacisk położony jest na drugi z wymienionych układów: „systemowość” pojmowana jest głównie jako logiczne powiązanie czynności organizacyjnych, co ma sprzyjać wiązaniu wiedzy. Autor jednak programowo nie zajmuje się zagadnieniami analizy i interpretacji, toteż wiedza o dziele literackim, jaką systematyzuje poprzez czynności organizacyjne, jest nader ograniczona — nie zostały w niej uwzględnione pojęcia ogólne. Wiązanie wiedzy odbywa się poprzez „problemy i zadania” (zob. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, s. 120), ale te mają najczęściej charakter pozaliteracki. Wątpliwa jest np. systematyzacja wiedzy o *Lalce* Prusa poprzez problemy: „Jaki obraz społeczeństwa przedstawił Prus w *Lalce*? Jakie procesy społeczne przedstawił w swojej powieści? Obraz losów Wokulskiego w *Lalce*. Charakterystyka Wokulskiego” (*ibidem*, s. 110). Zamierzone cele pracy nad lekturą ograniczają się do konkretyzacji układu fabularnego, przy tym modelu pracy uczeń nie dowiaduje się niczego o kształcie powieści realistycznej w. XIX i o jej miejscu w rozwoju literatury polskiej. W teorii Pasterniaka brak synchronizacji obydwu układów: systemu znaków literackich i systemu zabiegów dydaktycznych.

tekstowe, każdy bowiem komunikat literacki zawiera model procesu komunikacji, istnieją w nim relacje osobowe na osi: podmiot mówiący — adresat wypowiedzi (na poziomie zdania); albo (jeśli uwzględnimy poziom utworu): autor wewnętrzny — odbiorca wirtualny. Jedną z ról odbiorcy wirtualnego realizują na lekcji nauczyciel i uczeń:



Efektywność procesów poznawczych zależy od synchronizacji obydwu osi komunikacyjnych, czyli od prawidłowości wzajemnych relacji między składnikami dwustopniowego układu: akt komunikacji dydaktycznej (między nauczycielem a uczniem) uzależniony jest w swoim przebiegu od struktury komunikacji literackiej zaprojektowanej w omawianym utworze. Relacjom zachodzącym w procesie lekcyjnym między trzema podstawowymi uczestnikami procesu: nauczyciel—dzieło literackie—uczeń, przypatrzmy się na schemacie, w którym wyraźniej zaznaczona została podwójna oś komunikacji:



Dzieło literackie pojmowane jako akt komunikacji wpływa bezpośrednio na zachowanie podwójnego odbiorcy: nauczyciela i ucznia, ponadto określa w pewnym stopniu metody pracy nauczyciela (zob.

w schemacie strzałki w dół). Ujmowanie dzieła w całokształcie procesów komunikacyjnych wyklucza możliwość interpretacji jednostronnej. W tradycyjnym literaturoznawstwie, a w szkole do dziś, ujęcia ergocentryczne ograniczały się do określenia genezy albo do ustalenia sensów modelowych zawartych w sferze przedstawienia, a więc sensów moralnych, ideologicznych czy filozoficznych. Uczenie całościowego odbioru literatury to uwzględnienie wszystkich relacji, jakie zachodzą w dziele: między kodem a komunikatem, między nadawcą a odbiorcą. W dotychczasowej praktyce szkolnej najmniej była brana pod uwagę swoistość literatury, toteż skoncentrowanie się na samym komunikacie jest czynnością podstawową: nauczanie literatury mające na celu kształcenie świadomości literackiej musi tę „literackość” dostrzegać, uczyć rozumienia praw systemu, ćwiczyć umiejętność odczytywania kodu. Podstawą odbioru wypowiedzi literackiej jest zrozumienie relacji nadawczo-odbiorczych; w praktyce szkolnej trzeba odwrócić tradycyjny porządek — nie tekst literacki służy rozumieniu faktów zewnętrznych, ale fakty te (np. sytuacja nadawcy, konwencje odbioru) służyć mają rozumieniu dzieła sztuki. W prawidłowej sytuacji dydaktycznej dzieło literackie ujmowane jest całościowo, tzn. uwzględnia się wszystkie te relacje.

Aktywny udział dzieła literackiego w procesie kształcenia wzrasta w sytuacjach z natury rzeczy problemowych, kiedy utwór dzięki swej niejawnej semantyce (dla odbiorcy na danym poziomie) stanowi w pewnym stopniu zagadkę interpretacyjną i uruchamia inicjatywę badawczą. Toteż w nauczaniu szkolnym winny być uprzywilejowane teksty, które „chcą badacza” — jak powiada Balcerzan²⁸. Problemowość interpretacji nie jest jednak cechą stałą, bezwzględną; zależy nie tylko od jakości tekstu, ale i od poziomu świadomości odbiorcy. W szkole należałoby pojmować problemowość interpretacji jako pojęcie zmienne w czasie i oznaczające niejasny dla uczniów kod, nie skodyfikowaną poetykę. W toku kształcenia młodych czytelników problemowość interpretacji winna się zmniejszać, a umiejętność odbioru wzrastać. W metodyce francuskiej za najważniejsze zadanie nauczania uznaje się uświadomienie uczniom różnic między językiem literackim a nieliterackim, toteż postulowany jest taki dobór tekstów, które wyraziście manifestują poetyckość i odległe są od języka potocznego²⁹. Nie jest rzeczą przypadku, że tradycyjna metodyka koncentrowała uwagę na tekstach epickich³⁰, a z kolei nowe tendencje w meto-

²⁸ *Teksty, które chcą badacza* — to tytuł rozdziału w książce Balcerzana *Przez znaki*.

²⁹ Zob. M. Benamou, *Pour une nouvelle pedagogie du texte litteraire*. Paris 1971. Podaję za: J. Kolbuszewski, *Możliwości aplikacji badań strukturalnych dla celów szkolnej dydaktyki literatury*. W zbiorze: *Literaturoznawstwo i metodyka*.

³⁰ Np. W. Słodkowski (*Dzieło literackie w szkole*. Wrocław 1972, s. 186) poświęca liryce tylko kilka ogólników.

dyce formują się na gruncie badań recepcji liryki w szkole³¹. O wynikach nauczania decyduje więc nie tylko miejsce, jakie wyznacza się dziełu w komunikacji dydaktycznej, nie tylko metoda interpretacji, ale i sama jakość interpretowanych tekstów.

Podstawowym problemem dydaktyki literatury jest sytuowanie ucznia w roli odbiorcy tekstu literackiego: które z dyrektyw konkretyzacyjnych tkwiących w dziele przejąć ma nauczyciel, które winien podjąć uczeń i na jakim poziomie edukacji? Zasada komunikacji literackiej jest w szkole gwałcona z założenia³² — żadne z dzieł wielkiej literatury narodowej nie jest nastawione na odbieranie przez młodocianego czytelnika, każde natomiast, przy pełnej recepcji, wymaga rozumienia historycznych uwarunkowań, co nie mieści się w „horyzoncie oczekiwań” odbiorcy-ucznia, jeśli posłużyć się terminem Hansa Roberta Jaussa³³. Próbę wyjścia z impasu można podjąć adaptując na potrzeby dydaktyki analizę pojęcia wirtualnego odbiorcy dokonaną przez Balcerzana. Wyróżnia on trzy odrębne role odbiorcze: czytelnika, wykonawcy, badacza³⁴ — każda z nich jest konstrukcją czysto literacką, wpisany w tekst projektem zachowania dla każdego żywego czytelnika. Każdej z tych ról tekst narzuca inne obowiązki. Powinnością czytelnika jest lektura, a jego przywilejem — milczenie. Czytanie jest wartością pierwszą i wyłączną — odbiorca jako czytelnik nie ma obowiązku dzielić się swymi przeżyciami z kimkolwiek, jego powinności są ostentacyjnie aspołeczne, czytelnik to indywidualista, egotysta, chce przeżywać sztukę słowa jako język nieprzekładalny, język bez metajęzyka. Literatura stanowi w tym ujęciu zjawisko parasemiologiczne, a odbiór upodobnia się w tej roli do marzenia sennego. Wykonawca przedłuża akt komunikacji literackiej, rekonstruuje strukturę dzieła w nowym zmysłowo uchwytnym tworzywie, zgodnie z dyrektywami tekstu (lub — przy złym wykonaniu — wbrew nim). W strukturze utworu istnieje wirtualny zapis czynności recytatora, inscenizatora, piosenkarza, grafika, ilustratora, recenzenta i — dodajmy od siebie — nauczyciela. Każda lekcja literatury jest w istocie „wykonaniem” dzieła. Wykonawca może, ale nie musi respektować swoistości dzieła, wartość widzi nie w utworze, lecz w produkcie wykonania — liczy się to, co można zrobić z tekstem, nie sam tekst. Dlatego, jak powiada przywołany autor, „sztuka słowa chce badacza”. Nie

³¹ Interesujące badania z zakresu kompetencji odbioru prowadzi Z. Uryga (*Z badań nad sprawnością recepcji wierszy lirycznych w klasie maturalnej*. W zbiorze: *Nowoczesne tendencje w dydaktyce literatury i języka polskiego*).

³² Zob. J. Błoński, *Głos żyłtoptaka*. „Teksty” 1974, nr 3.

³³ H. R. Jauss, *Historia literatury jako wyzwanie rzucone nauce o literaturze*. (*Fragmenty*). Przełożył R. Handke. „Pamiętnik Literacki” 1972, z. 4.

³⁴ Zróżnicowanie ról odbiorczych referuję na podstawie książki Balcerzana *Przez znaki* (s. 45—98).

poszukuje on siebie w utworze jak czytelnik, nie uprawia przewartościowań jak wykonawca, lecz szuka obiektywnych wartości „sztuki słowa”, chroni swoistość literatury, co jest społeczną i zawodową powinnością badacza. Wszystkie utwory nowatorskie apelują o odbiór badawczy, a jawne nastawienie na badacza charakteryzuje wszelkie wypowiedzi autotematyczne, refleksje nad sztuką wpisane w tekst.

Podstawą zróżnicowania opisanych kategorii jest różnaita jakość aktu odbiorczego projektowana w utworze. Przenosząc te wygodne dla dydaktyki pojęcia na poziomy komunikacji zewnątrztekstowej, powiemy, iż postawy odbiorcze, jakie przyjmuje konkretny czytelnik, różnią się stosunkiem do swoistości utworu — w roli „czytelnika” jest to postawa obojętna: swoistość w ogóle nie musi być brana pod uwagę; rolę „wykonawcy” charakteryzuje postawa ambiwalentna; natomiast podejmując rolę „badacza” konkretny odbiorca musi respektować cechy swoiste utworu. Właśnie te powinności, jakie wynikają z postawy badacza, winien przejąć nauczyciel jako odbiorca tekstu, aby właściwie pokierować procesem poznawczym uczniów.

Nauczyciel pełni więc w komunikacji dydaktycznej rolę podwójną — jest odbiorcą tekstu literackiego tożsamym z wirtualnym odbiorcą wpisanym w tekst, ale jednocześnie jest nadawcą sygnałów kierowanych do ucznia. Polonista czynny nie jest jednak jedynym nadawcą; uczestniczy w wysoko zorganizowanym układzie nadawczym: program, podręczniki, dyrektywy polityki oświatowej — wszystko to ogranicza indywidualną postawę czytelniczą nauczyciela. Pierre Guiraud pisze, iż w bardzo skodyfikowanej komunikacji redundancja osłabia uwagę odbiorcy, toteż „zbyt ściśle zaprogramowana działalność — praca przy taśmie, nauka w szkole — przestaje być czymś interesującym”³⁵. To, co instytucjonalne w pracy polonisty, zbliża jego działalność do postawy krytyka postulatycznego³⁶, do odbiorczej roli wykonawcy; to, co indywidualne — odbiór dzieła, świadomość literacka, metodologiczna — winno kształtować się w postawie badacza. Złożoność ról powoduje zasadnicze trudności, w jakie uwikłany jest nauczyciel polonista. Mają one charakter autonomiczny, nie występują w żadnym innym przedmiocie nauczania, w żadnym innym układzie komunikacji dydaktycznej. Bywa, że twórczy, inteligentny nauczyciel jest — w obecnej sytuacji rozziwiewu między nauką a szkołą — zmuszony do paradoksalnego wyboru między metodyką a metodologią, musi przezwyciężyć wpływy nadrzędnych wobec niego czynników hamujących rozwój świadomości literackiej uczniów: wady koncepcji programowej, przestarzałe podręczniki zawierające gotowe

³⁵ P. Guiraud, *Semiologia*. Warszawa 1974, s. 19. Tłumaczył S. Cichowicz.

³⁶ Zob. J. Sławiński, *Funkcje krytyki literackiej*. W: *Dzieło — język — tradycja*. Warszawa 1974.

interpretacje, itp. Wyniki przeprowadzonych badań³⁷ upoważniają do stwierdzenia, że im mniej ubezwłasnowolniony nauczyciel w układzie nadawczym, im częściej kieruje się indywidualnymi rozwiązaniami, niezależnie od zwyczajów przyjętych w praktyce, tym bardziej prawidłowy i efektywny jest przebieg procesu dydaktycznego. O sukcesach nauczycieli, których pracę analizowano, zdecydowało nie to, co wynikało z dyrektyw zinstytucjonalizowanych, lecz to, co nauczyciel wniósł indywidualnie do procesu dydaktycznego, jako odbiorca w szeroko pojętym modelu komunikacji literackiej — co wynikało tak z oddziaływania tekstu, jak i ze współczesnej myśli literaturoznawczej.

W dobrze zorganizowanej sytuacji dydaktycznej nauczyciel nie wpływa na ucznia bezpośrednio, działa poprzez zabiegi ułatwiające proces poznawczy (metody i formy organizacyjne)³⁸; komunikat, jaki nadaje uczniom, ogranicza się do objaśnień kodu, który musi być wspólny dla nauczyciela i ucznia (zob. w schemacie strzałkę przerywaną). Na pojęcie kodu składają się metody i ogólne zasady postępowania dydaktycznego (np. techniki interpretacyjne, świadomość metodologiczna, umiejętność korzystania ze źródeł, wiązania informacji, werbalizowania informacji w formie ustnej czy pisemnej) oraz pojęcia, które przyspieszają proces porozumienia. Sygnały nadawane przez nauczyciela są zróżnicowane; wyodrębnić w nich można informacje podstawowe, sterujące i kontrolne³⁹. Pierwsze z nich dotyczą treści dydaktycznych — i tu rola nauczyciela, który nie podaje wiedzy, lecz organizuje proces poznawczy uczniów, jest niewielka, a zasób przekazywanych informacji ograniczony. Najważniejsze są informacje sterujące, w skład których wchodzi wszystkie czynniki tworzące swoim logicznym układem strukturę lekcji: stworzenie sytuacji problemowej, wyłonienie hipotezy interpretacyjnej, zaprogramowanie porządku analizy, itp. Informacje kontrolne wiążą się z trzecią fazą lekcji, integrującą obserwacje uczniów; ocena i korekta ich dokonań to najistotniejsze sygnały-informacje nadawane przez nauczyciela. Ilość i zakres przekazywanych informacji rośnie

³⁷ Zob. B. Chrząstowska, *Rola teorii literatury w kształceniu umiejętności odbioru utworów lirycznych w szkole średniej*. Warszawa 1974. Maszynopis. Bibl. IBL w Warszawie. (Wersja książkowa tej pracy ukazać się ma, pt. *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, w serii „Rozprawy Literackie”.)

³⁸ Na wybór metod, poza omówionymi wyżej czynnikami, wpływają także sami uczniowie — nie tylko ich ogólne predyspozycje intelektualne czy emocjonalne, co łatwo przewidywać ustalając metodę, ale i dokonane w pierwszej lekturze konkretyzacje utworu, bardziej czy mniej pogłębione. Słowem — to wszystko, co tworzy różne i zmienne sytuacje dydaktyczne. Na tę okoliczność zwrócił uwagę w dyskusji na XV Konferencji Teoretycznoliterackiej Z. Uryga, przewidując konieczność przygotowania różnych wariantów lekcji dla tej samej grupy uczniowskiej.

³⁹ Terminy te zapożyczyłam z rozprawy L. Zabrockiego *Zur Theorie des programmierten Fremdsprachennuterrichtes*. („Glottodidactica” t. 3/4, Poznań 1970).

lub maleje w zależności od rozumienia kodu przez uczniów: im lepiej w nim zorientowani, im wyższa ich świadomość literacka, tym bardziej ograniczona jest rola polonisty, który w idealnych warunkach prawidłowego procesu dydaktycznego bywa „niezauważalny” — rolę sterującą przejmuje tekst literacki.

Uczeń jest w opisywanej sytuacji komunikacyjnej odbiorcą podwójnym: dzieła literackiego (jako wykonawca lub badacz) i sygnałów nadawanych przez nauczyciela. Utwór literacki wywołuje określone reakcje psychiczne — tu pożądane motywy w procesie poznania, informacje nauczyciela ukierunkowują proces poznawczy, wpływają na nurt przeżyć, które w toku poznawania dzieła przekształcają się z emocjonalnych na specyficznym estetyczne, z nieświadomych na uświadomione. Dwoistość sygnałów docierających do ucznia może wpływać zniekształcająco na proces odbioru dzieła lub intensyfikować go. „Szumy” i zakłócenia powstają w sytuacji niezborności obydwu ról nadawczych: wobec dysharmonii w dwugłosie autora i nauczyciela. W każdym razie jest tak na pewno w wypadku interpretacji utworów poetyckich, kiedy tekst w całości poznawany jest na lekcji — i w diachronicznym przebiegu lektury, i w synchronicznym układzie całości. Proces poznawania utworów epickich jest bardziej złożony: uczeń znacznie dłużej przebywa pod bezpośrednim wpływem głosu autora w toku lektury, na lekcji wyraźniej brzmi głos nauczyciela. Omówione wyżej możliwości wyboru różnych postaw wyjaśniają różną jakość informacji przekazywanych przez nauczyciela uczniowi: albo są one zharmonizowane z sygnałami, które w sposób niejasny, nie w pełni świadomy odbiera uczeń z komunikatu literackiego, albo są one niezupełnie zgodne z tekstem lub wręcz z nim sprzeczne, podporządkowane roli krytyki postulatycznej, założeniom zewnętrznym wobec dzieła; wtedy występuje „szum informacyjny”. Od zgrania sygnałów obydwu przekazów; literackiego („komunikat—tekst”) i dydaktycznego („komunikat—lekcja”) zależy jakość odbioru i dokonanej przez uczniów konkretyzacji. Pamiętać trzeba, że proces interpretacji szkolnej odbywa się w warunkach współpracy całej grupy odbiorców, a „koordynacja i synchronizacja pracy zbiorowej [...] wymaga kodyfikacji i upowszechnienia komunikatu, kosztem jego zawartości informacyjnej”⁴⁰, toteż interpretacja uczniowska musi być niepełna.

Nadawcą właściwego komunikatu w procesie dydaktycznym jest (a w każdym razie powinien być!) uczeń po samodzielnych poszukiwaniach zmierzających do odkrycia struktury utworu i odczytania totalnego jego sensu⁴¹. Odbiorcą tej wypowiedzi ustnej (wnioski z lekcji) lub pisem-

⁴⁰ Guiraud, *op. cit.*, s. 20.

⁴¹ Podkreślić trzeba, że w procesie nauczania zaistnieć mogą różne stopnie nasilenia „nadawczej” roli ucznia — w zależności od typu lekcji, np. wprowadzenie do epoki, omówienie genezy dzieła, prądu literackiego czy interpretacja utworu lub

nej (pełna interpretacja), jest nauczyciel, który w tej fazie pracy przesyła istotne dla transferu ćwiczenia informacje kontrolne, a jednocześnie — oceniając jakość wypowiedzi ucznia — przeprowadza samokontrolę: sprawdza stopień prawidłowości własnych poczynań dydaktycznych. W opisanej sytuacji komunikacyjnej następuje więc sprzężenie zwrotne⁴², ważne z punktu widzenia efektywności nauczania.

Przedstawione zależności i stosunki poszczególnych składników procesu dydaktycznego — dwustopniowego układu komunikacji — uświadamiają, jak bardzo skomplikowany jest przebieg procesu interpretacji w szkole, a jednocześnie ukazują wielorakie funkcje metodyczne dzieła literackiego. Ich realizacja zależy od miejsca, jakie wyznacza się dziełu w procesie dydaktycznym: mogą one nie aktualizować się, jeżeli utwór zostaje wytracony z interakcji dydaktycznej i traktowany jest wyłącznie jako materiał poznawczy lub narzędzie wychowania.

Pojęcie procesu nauczania literatury jako dwustopniowego układu komunikacji rozszerza — jak wolno sądzić — perspektywy badawcze dydaktyki literatury. W badaniach diagnostycznych trzeba wziąć pod uwagę nie tylko bezpośrednie działania nauczyciela, ale cały układ nadawczy sterujący jego poczynaniami (program, podręczniki, instruktaż metodyczny, założenia systemu oświatowego, dyrektywy polityki oświatowej) i znaleźć uwarunkowania, wyjaśnić relacje między elementami układu. Nauczyciel jest także uczestnikiem komunikacji literackiej, trzeba więc zbadać, jak wypełnia powinności odbiorcy założone w danym utworze, jakie są jego wybory czytelnicze, jaką ma świadomość metodologiczną — najwyraźniej manifestuje się to w synchronizacji (lub jej braku) dwu struktur: dzieła literackiego i danej jednostki metodycznej. W wielu pracach z dydaktyki zaobserwować można pewną absolutyzację niektórych elementów złożonego zjawiska, jakim jest nauczanie literatury. Nie wnika się w wielostronne uwarunkowanie procesu, nie analizuje wszystkich zmiennych. Często w ocenie błędów dydaktycznych nauczycieli nie uwzględnia się tych, które wynikają z wad koncepcji programu czy podręcznika. „Zgodnie z programem”, „według programu”, „w myśl programu nauczania” — to najczęstsze formuły, jakimi operują prace metodyczne. Metodyka wpisuje się w określone układy programowe, ale naukowa refleksja dydaktyki literatury musi przekroczyć barierę oficjalnych zało-

twórczości pisarza; przedstawiony model dotyczy w zasadzie lekcji poświęconych dziełom literackim, choć i tu może nastąpić zróżnicowanie w zależności od typu strategii odbiorczej (np. rola wykonawcy a rola badacza), ponadto oczekiwana samodzielność ucznia zależy także od poziomu edukacji (niższe lub wyższe klasy).

⁴² Istnieje zasadnicza różnica między sprzężeniem zwrotnym dokonującym się na osi autor—czytelnik a tym, które powstaje na osi nauczyciel—uczeń; pierwsze jest długotrwałe, drugie może zaistnieć w sytuacjach idealnych i trwa krótko. Zwrócił na to uwagę (w dyskusji na XV Konferencji Teoretycznoliterackiej) Kazimierz Bartoszyński.

żeń, jeśli chce formułować obiektywne sądy. Na konferencji metodologicznej w r. 1974 Stefan Żółkiewski powiedział:

Wytyczne polityki kulturalnej [...] nie mogą być formułowane tylko na podstawie danych nauki. To jest sfera decyzji ideologicznych. Ale racjonalizacja tych wytycznych może i powinna korzystać z wyników badań, jak mechanizmy kultury w ogóle, a komunikacji w szczególności naprawdę działają. Socjologia literatury w istocie pracuje dla polityki kulturalnej⁴³.

Toż samo można powiedzieć o dydaktyce literatury — pracuje dla polityki oświatowej, winna jednak ukazywać nowe horyzonty, nie utwierdzać w starym.

Szkolne normy czytania

Usytuowanie badań dydaktyki literatury w komunikacji literackiej rozszerza pole zainteresowań: punktem wyjścia staje się fenomen odbioru lektury szkolnej i nie tylko szkolnej⁴⁴, istotnym zadaniem jest bowiem w ogóle określenie mechanizmów komunikacji literackiej w grupie uczniowskiej. W świadomości młodego czytelnika funkcjonuje zasadniczy podział na „nudne lektury” szkolne i lektury czytane dla siebie. W młodszym wieku w skład drugiego zakresu wchodzi utwory literatury dziecięco-młodzieżowej, uczniowie starsi sięgają po kryminały i różne „czytadła” literatury drugorzędnej. Współczesna socjologia literatury przekracza w swoich zainteresowaniach granice literatury pięknej, bada bowiem nie tylko funkcjonowanie dzieł „godnych pamięci narodowej”, ale to, co większość czyta naprawdę; w równym stopniu zajmuje się więc recepcją literatury popularnej, drugorzędnej, jak recepcją arcydzieł. Niekiedy socjologowie niebezpiecznie upodrzędniają teksty literackie innym „tekstom” kultury, wychodząc niejako naprzeciw dającym się zaobserwować procesom społecznym; takie stanowisko — jak się zdaje — zajmuje Stefan Żółkiewski, który oskarża tradycyjną historię literatury o „złoty arystokratyzm”⁴⁵.

Dydaktyka literatury nie może się ograniczyć do opisu zjawisk komunikacyjnych, ale wychodząc z założeń wartościujących musi podjąć istotny problem: jak przekształcić zapotrzebowania czytelnicze młodzieży w zainteresowania estetyczne, w świadome wybory wartościujące. Przejście od kultury niskiej do kultury wysokiej, od lektury młodzieżowej lub lektury typu

⁴³ Żółkiewski, *op. cit.*, s. 438.

⁴⁴ M. Inglot sądzi, iż wykształcone w obcowaniu z lekturą pozaszkolną normy czytania i świadomość literacka mogą stać się sojusznikiem w szkolnej edukacji literatury — jest to główna teza jego referatu *Uczniowska konkretyzacja lektury pozaszkolnej i jej miejsce w literackiej świadomości młodzieży*, wygłoszonego na konferencji poświęconej literaturze dla dzieci i młodzieży (Karpacz, maj 1976).

⁴⁵ Żółkiewski, *op. cit.*, s. 422.

rozrywkowego do dzieł sztuki słowa odbieranych ze zrozumieniem — to cel kształcenia literackiego i jednocześnie otwarty problem badawczy, w którym nie można pomijać aktualnych potrzeb młodzieży i zakłóceń w zjawiskach odbioru. Pod uwagę trzeba wziąć także konteksty komunikacyjne: wpływ środków masowego przekazu na zjawiska odbioru literatury wśród młodzieży. Uwzględnienie rozmaitych sytuacji komunikacyjnych nie może jednak oznaczać równouprawnienia różnych „tekstów” kultury, gdyż mają one nierówną ideową i estetyczną wartość. Głównym zadaniem dydaktyki literatury jest właściwe sterowanie odbiorem sztuki słowa i przygotowanie uczniów do recepcji dzieł „godnych pamięci narodowej”.

Badania komunikacji literackiej można prowadzić na dwu płaszczyznach:

1) wewnątrztekstowej — kiedy bierze się pod uwagę kategorię czytelnika wpisanego w dzieło: kategorię odbiorcy wirtualnego, którego zachowaniami sterują sygnały wewnątrztekstowe; ten typ badań określił Balcerzan formułą „poetyka odbioru”;

2) zewnątrztekstowej — kiedy badane są reakcje czytelnika konkretnego, empirycznego, dostępnego badaniom ankietowym i eksperymentalnym; ten rodzaj badań określany jest jako socjologia odbioru.

W naukowej refleksji dydaktyki literatury winny się harmonijnie łączyć obydwie płaszczyzny badawcze, choć ważniejszy wydaje się kierunek badań usytuowany „bliżej tekstu”. W wielu wypadkach bowiem badanie recepcji literatury w szkole ogranicza się do danych statystycznych, ilościowych, do opisu wyborów czytelniczych, opisu reakcji odbiorczej uczniów. Podobnie dzieje się zresztą w badaniach prowadzonych przez socjologów, a wspomniana wyżej książka Sułkowskiego jest na tle badań czytelnictwa rzadkim wyjątkiem i może służyć także dydaktykom literatury jako dobry przykład metodologiczny. W istocie bowiem także w toku penetracji z zakresu socjologii odbioru chodzi o zbadanie:

jak na podstawie reakcji odbiorczych teksty funkcjonują społecznie, w jakim kierunku zmienia się projektowana recepcja, a w jakich warunkach nie ulega ona zmianie i tekst spełnia zaprojektowane, wpisane funkcje, zwłaszcza ideologiczne ⁴⁶.

Mechanizm zakłóceń w projektowanej recepcji wyjaśnić można dwójako: poprzez stosunek odbiorcy do dyrektyw dzieła i poprzez pryzmat danej kultury literackiej, w której konkretny czytelnik uczestniczy. Głowiński pisze:

Badacz literatury postawić musi problemy, które socjologowi wydać się mogą mało istotne, a mianowicie: w jakim stosunku pozostają sposoby czytania [...] do dyrektyw konkretyzacyjnych zawartych w dziele oraz do analogicznych dyrektyw funkcjonujących w obrębie kultury literackiej ⁴⁷.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 425.

⁴⁷ M. Głowiński, *Świadectwa i style odbioru*. „Teksty” 1975, nr 3, s. 19—20.

Badanie recepcji literatury w szkole winno obejmować podwójne uwarunkowania: reakcje ucznia wobec powinności odbiorczych zaprojektowanych w dziele, jak i te, które wynikają ze szkolnych sposobów czytania. Sławiński określił „dzisiejsze normy czytania znawców”⁴⁸, analogicznie można by mówić o dzisiejszych normach czytania w szkole: „Wedle jakich reguł czytacie?” — to podstawowe pytanie o normy lektury, co wiąże się z przewartościowaniem pojęcia konkretyzacji.

W pracach metodycznych konkretyzacja pojmowana jest w trzech różnych sensach: albo bywa utożsamiana z interpretacją, co jest ewidentnym błędem, albo — kojarzona z pracą wyobraźni, jako dookreślanie przedmiotów i wyglądown, albo wreszcie — rozumie się ją (w przybliżeniu) w tym sensie, jaki nadał konkretyzacji Roman Ingarden.

Powszechnie sądzi się, iż badał on zjawisko odbioru w warunkach idealnych, laboratoryjnych, pojmował dzieło jako strukturę dla czytelnika idealnego, którego zachowania są sterowane przez oglądy różnych warstw dzieła. Żółkiewski wprost neguje przydatność typologii Ingardenowskich dla badań socjologicznych, gdyż jego zdaniem „Ingarden nie troszczył się o zasadniczą dla socjologa sprawę: historycznie zmiennej hierarchizacji czytelniczych kodów literackich”⁴⁹. Tymczasem, wbrew utartym opiniom, twórca pojęcia konkretyzacji uwzględniał zmienność różnych kultur literackich i ich rolę w procesie odbioru:

Jest faktem powszechnie znanym, że każda epoka w całym rozwoju kultury ludzkiej posiada sobie właściwy typ rozumienia uznawanych przez siebie wartości estetycznych i pozaestetycznych, swoje określone predyspozycje do takich właśnie a nie innych sposobów uznawania świata w ogóle, a zwłaszcza typów dzieł sztuki⁵⁰.

Wyraźniej jednak akcentował fakt, iż możliwość różnych konkretyzacji wynika ze schematycznej budowy dzieła literackiego, mniej uwagi poświęcał w swoich rozważaniach tym zjawiskom odbioru, które wynikają z norm kulturowych danej epoki. Głowiński, podejmując myśl teoretyczną Ingardena, rozbudowuje problematykę istotnego ogniwa procesu konkretyzacji: jej uzależnienie od reguł czytania charakterystycznych dla danej kultury literackiej. Współczesny badacz analizuje bowiem określone układy między dziełem a czytelnikiem, dlatego konkretyzacja jest, zdaniem Głowińskiego, problemem poetyki historycznej, sposoby konkretyzowania są zmienne, wynikają tak z dyrektyw dzieła jak z norm kulturowych danej epoki⁵¹. Można więc mówić o historycznie zmiennej kon-

⁴⁸ Sławiński, *O dzisiejszych normach czytania (znawców)*.

⁴⁹ Żółkiewski, *op. cit.*, s. 414.

⁵⁰ R. Ingarden, *O dziele literackim*. Warszawa 1960, s. 430. Na ten aspekt teorii Ingardena zwrócił mi uwagę prof. Henryk Markiewicz, za co mu wyrażam podziękowanie.

⁵¹ M. Głowiński, *O konkretyzacji*. „Nurt” 1973, nr 5.

wencji czytania, tak jak mówi się o konwencji literackiej z perspektywy nadawcy.

Uwzględnienie tych cech konkretyzacji, tzn. uzależnienie jej przebiegu od reguł czytania dominujących w danej kulturze literackiej, jest bardzo istotne dla refleksji badawczej nad odbiorem literatury w szkole. Dydaktyk literatury nie ma możliwości rozpatrywania konkretyzacji indywidualnych (choć jest to celowe i konieczne w procesie nauczania) — w toku badań ma na uwadze zawsze grupę uczniowską⁵², toteż w analizach konkretyzacji szkolnych, pojawiają się podobne obserwacje świadczące o istnieniu pewnego stereotypu odbioru literatury w szkole⁵³. Posługując się typologią stylów odbioru wprowadzoną przez Głowińskiego, można by powiedzieć, że na szkolny stereotyp składają się trzy style odbioru:

1) styl instrumentalny, w którym dzieło traci swą autonomiczność i pojmowane jest jako środek działania, a lektura jest czynnością utylitarną — „czytam po to, aby poznać dobre i złe postępowanie” (głównie szkoła podstawowa);

2) styl mimetyczny, w którym dzieło odbierane jest przede wszystkim w jego funkcjach poznawczych, zgodnie z teorią odbicia, w relacji: dzieło—rzeczywistość; „czytam, aby poznać epokę” (najczęściej jej historyczną, pozaliteracką postać; w tym stylu czytania sytuuje się szkolny odbiór powieści, a szczególnie charakterystyczny jest dla nauczania w liceum);

3) styl ekspresyjny, w którym czytany utwór sytuowany jest bezpośrednio wobec nadawcy-autora: „czytam, by poznać przeżycia poety” (tu mieści się szkolny odbiór liryki, często dramatów romantycznych, na drugim planie stawiane są odniesienia mimetyczne).

Można by jeszcze wymienić dwa skrajne skrzydła szkolnego stereotypu: styl mityczny, jako rzadko występujący relikwyt norm czytania z lat pięćdziesiątych, kiedy dzieło odbierane było w relacji do *sacrum*, jako przekaz głoszący prawdy światopoglądu aprobowanego; tak pojmuje się działanie liryki rewolucyjnej i patriotycznej, np. poezji wojny i okupacji czy utworów Broniewskiego, które stanowią stałe wyznaczniki repertuaru szkolnych akademii i uroczystości. Innym, równie rzadkim, jest styl

⁵² Analogicznie dzieje się w badaniach literaturoznawczych. Jak stwierdza Głowiński (*Świadczenia i style odbioru*, s. 20): „analiza recepcji [...] nie zmierza w zasadzie do ujawnienia indywidualnych właściwości lektury, jej celem jest zdanie sprawy z charakteru recepcji jako zjawiska społecznego, z jej postaci właściwych danej kulturze literackiej”.

⁵³ Np. U. Krause, *Lektura w percepcji uczniów szkół średnich*. „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu” seria B, nr 29 (1972). — Z. Uryga, *O badaniu recepcji treści utworów lirycznych w szkole*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” z. 44 (1972). — W. Pasterniak, *Związki i zależności między fazami procesu poznawania lektury szkolnej*. Rzeszów 1973. — B. Chrzastowska, *Rola teorii literatury w kształceniu umiejętności odbioru utworów lirycznych w szkole średniej*.

estetyzujący (ostatnio jednak spotykany coraz częściej, do czego niewątpliwie przyczynia się Olimpiada Literatury oraz przenikające do szkolnej praktyki normy czytania właściwe znawcom), dzieło literackie odbierane jest jako dzieło sztuki słowa, co wyklucza lub ogranicza instrumentalne pojmowanie lektury: „czytam, aby przeżyć doświadczenie estetyczne, poddać się wielofunkcyjnemu oddziaływaniu sztuki”. Taki odbiór, postulowany wprawdzie w metodyce, rzadko realizuje się w konkretyzacjach uczniowskich z powodu wadliwej koncepcji programowej i utrwalonych w praktyce metod nauczania.

Aby uniknąć nieporozumień, trzeba powiedzieć wyraźnie, iż w dokonanej analizie szkolnego stereotypu czytania nie chodzi o zdyskwalifikowanie typowych dla szkoły stylów odbioru i postulowanie wyłączności stylu estetyzującego. Byłoby to nierealne, wręcz utopijne i sprzeczne tak wobec zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły, jak wobec tezy o wielofunkcyjności literatury. Opisany stereotyp lektury szkolnej niebezpiecznie jednak zamyka się w tych stylach odbioru, które zbyt słabo kontaktują się ze specyfiką sztuki słowa. Należałoby zatem postulować właściwą hierarchię różnych stylów czytania, które — z uwagi na złożone zadania szkoły — są w praktyce uprawnione. Estetyzujący styl odbioru winien w tej hierarchii znaleźć odpowiednie miejsce już od zarania edukacji polonistycznej, tj. na etapie kształcenia podstawowego.

Szkolny stereotyp odbioru może być wysoce zróżnicowany w poszczególnych grupach uczniowskich w zależności od indywidualnego wkładu nauczycieli. Pojęcie stereotypu odbioru pozwala w tym stopniu ograniczyć badanie konkretyzacji uczniowskich, w jakim odbiór szkolny zależy od opisanych wyżej sygnałów układu nadawczego w komunikacji dydaktycznej. Uwzględnienie stereotypu recepcji literatury w szkole pozwala także wyjaśnić „obszar nie czytanego i nieczytelnego” jako zjawisk znamienych dla danej kultury literackiej⁵⁴. W szkolnej edukacji „obszar nie czytanego” może zaistnieć dwojako: z uwagi na zbyt wielką obcość historyczną dzieła wobec odbiorcy-ucznia, np. *Odprawa posłów greckich*, *Nie-Boska komedia*, *Nad Niemnem*, albo jako rezultat kontekstów komunikacyjnych, gdy zamiast lektury ogląda się adaptacje filmowe *Krzyżaków*, *Potopu*, *Lalki*, *Nocy i dni*, *Wesela* itd. Przy mimetycznym stylu odbioru literatury cechy swoiste wymienionych dzieł i tak nie grają istotnej roli w toku pracy nad nimi. Preferowanie funkcji poznawczych literatury w nauczaniu wyznacza „obszar nieczytelnego”. Liryka barokowa, symboliści, awangarda dwudziestolecia międzywojennego, poezja lingwistyczna i w ogóle współczesna oraz epika wyłamująca się z gatunkowej konwencji powieści realistycznej XIX w. czy dramat awangardowy — to obszary nieczytelne dla przeciętnego maturzysty, który zresztą sporo wie z tego zakresu, ale nie umie samodzielnie wypowiedać się na

⁵⁴ Sławiński, *O dzisiejszych normach czytania (znawców)*.

temat takiej lektury, posługuje się podręcznikowymi ogólnikami. Słowem — nieczytelna jest współczesność i jej awangardowe tradycje. Utwory te wartościowane są z punktu widzenia ich funkcji poznawczych czy ideowych: dlatego nie ma wartości Morsztyn popisujący się „kunsztem poetyckim przy błażej treści”, a wartościowy jest Potocki czy Pasek. Nie liczy się „bełkot lingwistów”, choć ważny jest Różewicz. Niezrozumiały jest Herbert, a ładny jest cukierkowo-nastrojowy wiersz Antoniego Langego⁵⁵. Stereotyp odbioru literatury w szkole w zasadniczy sposób decyduje o kulturze literackiej w ogóle, jest to podstawowy mechanizm wyjaśniający zjawisko zakłóceń we współczesnej komunikacji literackiej, którą charakteryzuje podział na kulturę elitarną i masową. Normy lektury opisane przez Sławińskiego dotyczą niewielkiej grupy społecznej i w zasadniczy sposób różnią się od szkolnego stereotypu odbioru, który decyduje o powszechnych normach czytania.

Doświadczenie czytelnicze a badawcze

Kształcenie literackie nie może jednak ograniczać się do przeniesienia na grunt szkolny norm lektury profesjonalnej — byłoby to posunięcie mechaniczne i dydaktycznie chybone. Edukacja literacka winna sytuować się pomiędzy normami lektury profesjonalnej a regułami czytania masowego odbiorcy: kształcenie umiejętności odbioru musi uwzględniać oczekiwania odbiorcy. Trzeba jednak odróżnić oczekiwania czytelnika ukształtowane przez pewien styl odbioru — od oczekiwań, użyjmy takiego określenia, „odbiorcy niewinnego”; w pierwszym przypadku będzie to nastawienie do lektury występujące u dzisiejszego absolwenta liceum, który w poezji ceni najwyżej model poetyki romantycznej: emocjonalność, obrazowość, rytmiczność⁵⁶, a w prozie: zwarty kompozycyjnie układ fabularny o żywej akcji oraz bohatera, który stanowi pełny model człowieka, wzór do naśladowania czy konfrontacji własnych postaw. „Odbiorca niewinny”, a więc dziecko, wyżej ceni funkcję poetycką języka niż poznawczą, dobrze czuje się w sferze umowności, baśni, groteski, surrealizmu, o czym mówią rozprawy teoretyczne⁵⁷, potwierdzone świeżym

⁵⁵ Zob. wyniki ankiety przeprowadzonej przez redakcję „Poezji” wśród młodzieży szkolnej („Poezja” 1973, nr 1).

⁵⁶ Te cechy wiąże z tradycyjnym odbiorem poezji także R. Jakobson (*Co to jest poezja*. W zbiorze: *Praska szkoła strukturalna w latach 1926—1948*. Warszawa 1966).

⁵⁷ E. Balcerzan, *Odbiorca w poezji dla dzieci*. W zbiorze: *Poezja i dziecko. Materiały sesji literacko-naukowej*. Poznań 1973; przedruk w zbiorze: *Społeczne funkcje tekstów literackich i paraliterackich*. Wrocław 1974. — S. Barańczak: *Język dziecięcy a poezja dla dzieci*. W zbiorze: *Poezja i dziecko; Rice pudding i kaszka manna*. „Teksty” 1976, nr 6. — J. Cieślowski, *Literatura i podkultura dziecięca*. Wrocław 1975.

w pomysłcie eksperymentem dydaktycznym Alicji Baluch⁵⁸. Ogromnie trudno jest przekształcić złe nawyki odbioru w prawidłowe, toteż czynnością pierwszą dydaktyki literatury winno być wypracowanie metod kształcenia literackiego od podstaw, od momentu, kiedy dziecko zaczyna czytać w ogóle.

Kształcenie literackie należałoby określić jako proces, w którym uwzględnia się oczekiwania zwykłego odbiorcy i jednocześnie rozwija świadomość literacką. W dużym uproszczeniu można ją zdefiniować jako wypadkową wiedzy historyczno- i teoretycznoliterackiej oraz umiejętności interpretacyjnych, osiąganych w końcowym etapie edukacji. Jak pisze Sławiński, wiedza kanoniczna i gust dotyczą tradycji zrealizowanej, kompetencje hermeneutyczne — tradycji potencjalnej⁵⁹ (stanowią zbiór szans dla przyszłych spełnień). Na świadomość literacką składają się więc w dużym stopniu znajomość dzieł i ich odczytań w tradycji oraz ogół narzędzi i sprawności umożliwiających pełny odbiór, przy czym istotne jest rozpoznanie odrębności języka literackiego od zwykłych kodów oraz rozumienie wielofunkcyjności literatury.

Aby osiągnąć te cele, trzeba oddziaływać na ucznia lokując go w różnych relacjach wobec dzieła: w roli czytelnika, wykonawcy, badacza. Należy więc rozróżnić: proces lektury i proces analizy; doświadczenie czytelnicze, czyli proces konkretyzacji, i postępowanie badawcze, czyli proces interpretacji zmierzający do wyjaśnienia sensu dzieła na tle szerszej od niego całości. W pierwszym przypadku (doświadczenie czytelnicze) na odbiór dzieła rzutuje diachroniczna fazowość lektury, możliwe są niepełne odczytania, skupienie uwagi tylko na niektórych elementach dzieła, zgodne z zapotrzebowaniami odbiorcy, a nawet fałszywe konkretyzacje. Głowiński stwierdza:

swoiście pojmowana fałszywość jest cechą przyrodzoną wszelkiej konkretyzacji, skoro w jej obrębie nie można w pełni zrekonstruować dzieła, a na jej przebieg oddziałują elementy sytuacji kulturalnej, w której jest dokonywana⁶⁰.

W czytelniczym procesie odbioru zawsze eliminowany jest w pewnym stopniu współczynnik historyczny, tzn. świadomość, iż konkretyzowany tekst jest uczestnikiem minionej epoki.

Lektura, a więc i konkretyzacja należą do układu synchronicznego, stworzonego przez kulturę literacką, w której obrębie znajduje się czytelnik⁶¹.

⁵⁸ A. Baluch, *Każdy ma swój język*. „Życie Literackie” 1976, nr 37. Zob. także list do redakcji, pt. *Poezji nauczyć nie można* (jw., nr 47) — charakterystyczny przykład reakcji nauczycieli, wyraz przeświadczeń utwierdzonych rutyną.

⁵⁹ J. Sławiński, *Socjologia literatury i poetyka historyczna*. W zbiorze: *Problemy socjologii literatury*. Wrocław 1971.

⁶⁰ Głowiński, *O konkretyzacji*.

⁶¹ *Ibidem*.

W planie lektury, w toku doświadczenia czytelniczego kształtują się omówione wyżej różne style szkolnego odbioru.

Przeciwstawnym rodzajem recepcji jest postępowanie badawcze zmieniające w toku analizy i interpretacji do pełnej rekonstrukcji dzieła w kontekście. Niezbędny jest tu „współczynnik historyczności”, zgodnie z formułą teoretyczną, która głosi, że „interpretacja jest propozycją kontekstu”⁶². Sam proces rekonstrukcji dzieła uzależniony jest od dyrektyw metodologicznych. W postępowaniu analityczno-interpretacyjnym niedopuszczalne są więc omówione wyżej procesy odbiorcze charakterystyczne dla konkretyzacji. Rozważmy wnioski wynikające z odróżnienia doświadczenia czytelniczego od badawczego. W praktyce szkolnej jak i w metodyce postulatycznej nie dostrzega się odrębności pojęć procesu lektury i procesu analizy: określeniem „analiza” (a niekiedy jeszcze „rozbiór”) nazywa się różne formy pracy nad lekturą. Faktem jest, iż proces analizy, tak czy inaczej uproszczonej, organizował świadomość metodyczną polonistyki szkolnej. Pasterniak pierwszy przełamał jednostronność ujęć, wyszedł od pojęć odbioru, akcentując złożony i wymagający systemowych zabiegów dydaktycznych proces poznawania lektury. Ale zafascynowany swym odkryciem wpadł w drugą skrajność: nie docenia kształcącej roli interpretacji, znacznie więcej uwagi poświęca problematyce czytelniczo-konkretyzacyjnej, o czym pouczają jego egzemplifikacje metodyczne.

Dobrze organizowany proces poznawania lektury musi mieć przebieg zróżnicowany — w zależności od poziomu edukacji. Dlatego istotną sprawą jest określenie granicy tej dojrzałości ucznia, która umożliwia w odbiorze uwzględnienie czynnika historycznego — w stopniu pozwalającym na rekonstrukcję utworu nie tylko w kontekście pozaliterackim, ale i specyficznie literackim. Lekcja poświęcona analizie i interpretacji jest najistotniejszym ogniwem — na ogół końcowym — procesu poznawania lektury. Z uwagi na swe funkcje kształcące wywołuje transfer ćwiczenia, jeśli posłużyć się terminem Jerome Brunera⁶³. Uczeń sytuowany nawet w roli czytelnika (np. w toku lektury domowej), stosuje chwyt podparzone na lekcji, jest wytracony z bierności poprzez nawyk postępowania badawczego nabyty w szkole. Pozwala to wyeliminować lub częściowo ograniczyć, po pewnym okresie ćwiczeń analitycznych, zabiegi określone przez Pasterniaka jako „bezpośrednie przygotowanie do lektury”, które ten autor — jak się zdaje — absolutyzuje jako zabieg niezbędny w każdej sytuacji dydaktycznej. Rolę „przygotowania pośredniego” do lektury naj-

⁶² J. Sławiński, *Analiza, interpretacja i wartościowanie dzieła literackiego*. W zbiorze: *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*. Szkolne dylematy związane z pojęciem interpretacji przedstawiłam w referacie wygłoszonym na XV Konferencji Teoretycznoliterackiej w Puławach (luty 1976): *Autor — dzieło — poetyka. Problemy interpretacji w szkole* (w zbiorze: *Zagadnienia literaturoznawczej interpretacji* (w druku)).

⁶³ J. Bruner, *Proces kształcenia*. Warszawa 1964, s. 23.

lepiej ilustrują badania nad odbiorem liryki, która w zasadzie nie mieści się w modelu nauczania systemowego w tym sensie, jakie nadał temu pojęciu Pasterniak — przecież wszystkie fazy poznawania utworu lirycznego dokonują się na lekcji, chyba że pod uwagę weźmie się większą całość, np. *Treny* Kochanowskiego, twórczość Norwida itp., ponadto diachroniczność lektury nie gra większej roli, utwór liryczny odbiera się jako układ synchroniczny.

Badania nad odbiorem liryki w szkole średniej pouczają, iż wdrożeni do analizy uczniowie samodzielnie rozpoznawali autorstwo nie znanych sobie utworów Kochanowskiego, Morsztyna i Krasickiego (w I klasie liceum) oraz Staffa, Tuwima, Leśmiana, Przybosia (w klasie III), uzasadniali swoje odpowiedzi analizą poetyki danego utworu, wykazując pełną dojrzałość interpretacyjną, oczywiście w tych grupach, w których zaistniała realna szansa dla transferu ćwiczenia — wyrobienia-nawyku analitycznego, a więc lektury czynnej⁶⁴. O wynikach decydowało tu przygotowanie do lektury pośrednie, nie bezpośrednie. Doniosła dla dydaktyki literatury teoria nauczania systemowego, stawiająca w polu widzenia istotną problematykę związaną z organizacją procesu nauczania nie rozwiązuje tych kwestii metodycznych, które wynikają z rozróżnienia pojęcia konkretyzacji czytelniczej i interpretacji⁶⁵.

W zasięgu konkretyzacji możliwe są różne style odbioru, w zasięgu interpretacji o odbiorze decydować winny metodologicznie poprawne reguły rekonstrukcji, zbliżone do „norm czytania znawców”. Należy ustalić, czy przekształcić je w szkolną powinność, modelowy wzorzec dla ucznia, czy wprowadzić ewentualne poprawki — zastanawia się Aleksander Wit Labuda⁶⁶. O słuszności takiego traktowania sprawy mówią wyraźne podobieństwa między czytaniem właściwym znawcom a czytaniem w szkole: to drugie jest w pewnym stopniu profesjonalne, co wynika

⁶⁴ Chrzęstowska, *Rola teorii literatury w kształceniu umiejętności odbioru utworów lirycznych w szkole średniej*.

⁶⁵ Propozycje metodyczne Pasterniaka mieszczą się w kręgu konkretyzacji czytelniczych; warto zauważyć, że ten model pracy nad lekturą nie uczy „myślenia historycznego” w sensie polonistycznym, pomijany jest bowiem kontekst literacki, a przy okazji opracowania różnych utworów z różnych epok wysuwane są podobne „problemy”: losy bohatera, ocena bohatera, obraz społeczeństwa, postawa moralna środowiska, itp.

⁶⁶ A. W. Labuda, *Czy literaturoznawca może pomóc szkolnej polonistyce*. „Teksty” 1976, nr 3, s. 166. Artykuł wart jest uwagi jako wyraz interesującej koncepcji przedmiotu — „język polski” winien, zdaniem autora, realizować dwojakie zadania: kształcić „kompetencje nadawcze” i „kompetencje odbiorcze” uczniów; całość rozważań wywiedziona jest z szeroko pojętej tradycji — z modelu szkoły retorycznej, „kwintyliańskiej” i „napoleońskiej”. Trzeba zauważyć, że w powojennej dydaktyce literatury i języka polskiego rzadkie były próby sięgania do dziejów oświaty jako rezerwuaru wypróbowanych koncepcji dydaktycznych; artykuł Labudy stanowi na tle współczesnego piśmiennictwa metodycznego chlubny wyjątek.

z przymusu lektury, nie lokuje się w czasie wolnym, nie jest podyktowane swobodnym wyborem lektury, jest zdominowane przez wiedzę i kompetencję (tak być musi w toku kształcenia, szczególnie w ostatnim etapie edukacji), nie jest nieme, tzn. pozostawia po sobie świadectwa (np. pisemne wypowiedzi uczniów, które można badać), a ponadto ma wyraźny wpływ na przebieg komunikacji literackiej w ogóle.

Przewartościowania poetyki odbioru

Jak wypracować w szkole normy czytania zbliżone do reguł profesjonalnych, a tym samym — zlikwidować lub zmniejszyć w lekturze uczniowskiej „obszar nieczytelny”? Opisany wyżej szkolny stereotyp odbioru zmusza do podjęcia badań na płaszczyźnie wewnątrztekstowej. Na pytanie, jak uaktywnić dyrektywy konkretyzacyjne dzieła, odpowiada poetyka odbioru, tj. teoria dzieła zorientowana na odbiór. Stwarza ona istotne i wielce pożądane zaplecze teoretyczne dla dydaktyki literatury, wprowadza bowiem ważną zmianę perspektywy: nie nadawca czy komunikat znajduje się w polu zainteresowań, ale przede wszystkim odbiorca, z jego punktu widzenia rozpatrywane są pozostałe składniki wewnątrztekstowej komunikacji. Tym samym stworzone zostały podstawy do powiązania procesu kształcenia literackiego z tezami dydaktyki ogólnej, która dziś także w polu widzenia ma przede wszystkim proces uczenia się (więc uczenia), podczas gdy w tradycyjnej dydaktyce uwaga skoncentrowana była na procesie nauczania. Poetyka odbioru powoduje zasadnicze przewartościowania — tak w porządku konkretyzacji, jak w rozumieniu poszczególnych kategorii teoretycznych i ich wewnętrznej hierarchii. Przeobrażeniu ulega warstwowa wizja struktury dzieła:

proces odbioru jest jakby powtórzeniem procesu twórczego [...]: od sensów potocznych — do znaczeń wynikających z operacji ściśle poetyckich, [...] od chaosu — do nadmiaru jednoczesnych uporządkowań przekazu⁶⁷.

Normy lektury profesjonalnej mają odwrotny, ustalony porządek konkretyzacji: z warstwy do warstwy lub — jak się dziś mówi — z piętra na piętro, z dołu w górę, od najprostszyc układów języka do struktur wyższego rzędu. Zdaniem Balcerzana, w lekturze prymitywnej proces odbioru jest ukierunkowany odwrotnie: czytelnik od razu wkracza w środek świata przedstawionego, nie interesuje się niższymi piętrami organizacji językowej. Toteż przebieg lektury prymitywnej (m. in. także uczniowskiej) jest uproszczonym i dlatego wygodnym modelem prawidłowości odbioru.

⁶⁷ Balcerzan, *Perspektywy poetyki odbioru*, cyt. ze zbioru: *Problemy teorii literatury*, seria 2, s. 53.

W dydaktyce społecznej przeciwstawiamy się — i słusznie — takiej lekturze, którą uważamy za wadliwą, zubażającą sztukę słowa o istotne wartości. Nie powinniśmy wszelako faktu tego rodzaju „odbiorców” lekceważyć. Nie powinniśmy lekceważyć go jako modelu poetyki odbioru. [...] Wspomniany model zakładałby taką kolejność działań poetyki odbioru, w której najwcześniej występowałyby identyfikacje kluczowych sensów przekazu literackiego [...], sensów potocznych [...], najpóźniej natomiast organizacje związków międzypoziomowych, coraz bardziej złożone, coraz gęściej oplatające całość dzieła⁶⁸.

Na tle przedstawionych założeń teoretycznych rodzi się istotne pytanie: czy i kiedy należałoby w szkole przekształcić czytelniczny porządek konkretyzacji? Za lekturą w porządku poetyki odbioru przemawiają ważne argumenty: tworzy się wówczas sytuację niejako naturalną, zgodną z psychologią odbioru. Są jednak i argumenty przeciwne — uczeń sytuowany jest w układach antyliterackich, np. prowokowany do rozważań na temat fabuły czy szerzej — świata przedstawionego (najczęściej wyłącznie do nich!), łatwo przekracza granicę fikcyjności dzieła, stawia znak równania między światem przedstawionym a rzeczywistym, ponadto obcuje ze streszczeniem (tak mówi się o fabule), nie z tekstem literackim w jego bogatej złożoności. Skutki czytelniczego porządku konkretyzacji widoczne są (najwyraźniej na przykładzie liryki) w praktyce szkolnej, w której zbyt spieszenie zmierza się do odczytania totalnych sensów dzieła, toteż uczeń przyzwyczaja się do pomijania znaczeń niejawnych, zaszyfrowanych w strukturze, zawsze bowiem kusi poprzestawanie na odczytaniu sensów potocznych, jawnie eksplikowanych w utworze. Jest to otwarty problem, którego istotę stanowi ustalenie prawidłowych mechanizmów przekształcania doświadczeń czytelnicznych w badawcze. Warto także przypomnieć, że opisane przez Balcerzaną reguły odbioru dotyczą norm historycznie zmiennych, np. aktualnie „prymitywnej” lektury uczniowskiej. Być może, że uda się wypracować taki sposób kształcenia umiejętności odbioru (przypominam oczekiwania „odbiorcy niewinnego”), w którym owo przejście od chaosu do porządku, od potoczności do literackości stanie się w szkolnej recepcji czymś naturalnym.

Poetyka odbioru łamie także tradycyjny porządek w układzie działań poetyki teoretycznej.

Kategoria potencjalnego czytelnika „wychodząc na powierzchnię” — odwraca dotychczasowy porządek pojęć i terminów. Ustanawia mianowicie taką kolejność instrumentów badawczych, która stanowi system homologiczny wobec przebiegu czytania i jednocześnie pisania dzieła. [...] Kolejne działy poetyki odbioru winny zatem odpowiadać fazom „stawania się” utworu, jego przechodzeniu z potoczności językowej w literackość⁶⁹.

⁶⁸ *Ibidem*, s. 52—53.

⁶⁹ *Ibidem*, s. 54.

— i dodajmy: niewątpliwie winny być w tej kolejności uświadamiane uczniom. Przewartościowaniu ulega rozumienie poszczególnych kategorii poetyki:

Każdy element utworu można traktować jako *sui generis* zadanie dla czytelnika. Każdy element może być opisany jako apel o dokonanie założonej w nim operacji semiotycznej⁷⁰.

To właśnie wynika z podstawowego pojęcia odbiorcy wirtualnego: poetyka nie istnieje w tym ujęciu jako „opisowa” — ze względu na komunikat czy nadawcę; istnieje jako zadanie dla odbiorcy, który prowokowany jest nie tylko do dostrzegania czy wyróżniania i opisu zjawisk, ale do spełnienia określonych operacji: i tak inwersja każe przywrócić zwykły szyk, elipsa — dokonać uzupełnień, metafora — rozpoznać zasadę połączenia wyrazów, odczytać nowe znaczenie⁷¹. Można uzupełnić te przykłady operacjami bardziej skomplikowanymi, np. wyróżnienie kategorii narratora powoduje kolejne „zadania” dla czytelnika: zaobserwuj reguły mówienia, uchwycić relacje nadawczo-odbiorcze, zauważ reinterpretacje słów bohatera w toku narracji, odczytaj wynikające stąd znaczenia. W tym ujęciu poetyka nie jest wiedzą akademicką, lecz jej kategorie stają się jednostkami sensu.

Teoria literatury stanowiła do tej pory najbardziej zaniedbane ogniwo nauczania⁷². Była wiedzą martwą, gdyż niedostatecznie uświadamiano sobie jej funkcjonalność, stanowiła zdeintegrowany przedmiot nauczania występujący obok przedmiotu „historia literatury”. W źle pojętej trosce o oddziaływanie wychowawcze literatury pomijano analizę jej swoistości, tym samym poetyka stanowiła zbędny balast w edukacji. Jeśli w szkole „czytanie zmierza pośpiesznie wprost do odczytań, nie zatrzymuje się na uczeniu czytania”⁷³ — to poetyka opisowa (a tym bardziej poetyka odbioru!) staje się istotnie sztucznym i zbędnym ogniwem procesu nauczania. Poznawczo-etyczny model koncepcji programowych w zakresie kształcenia literackiego spowodował, iż dydaktyka literatury pomijała zagadnienia związane z edukacją teoretycznoliteracką, tak w zakresie postulatów metodycznych, jak w zainteresowaniach badawczych. Bibliografia przedmiotowa wymienia zaledwie 39 pozycji z tego zakresu (na ogólną liczbę 7436 prac odnotowanych), większość z nich ma charakter wąsko praktycystyczny i przestarzały⁷⁴. Na skutek braku tradycji metodycznej związanej tak z nauczaniem poetyki, jak i podejmowaniem tej problematyki w refleksji badawczej, aktualnie zaobserwować można

⁷⁰ *Ibidem*, s. 51.

⁷¹ Egzemplifikacja Balcerzana (*ibidem*, s. 51—52).

⁷² Zob. Chrzastowska, *Teoria literatury — zaniedbane ogniwo w procesie nauczania*.

⁷³ Labuda, *op. cit.*, s. 169.

⁷⁴ *Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego*, s. 179—181.

swoiste paradoksy: z jednej strony istnieje niebezpieczna moda w polonistyce szkolnej — zalew wiedzy teoretycznoliterackiej (np. we *Wstępnej wersji programu nauczania dziesięcioletniej szkoły* [...] usytuowanie poetyki opisowej w klasach IV—VI, a także rozbudowany zakres tej wiedzy w programach i podręcznikach zasadniczej szkoły zawodowej, nie dostosowany do potrzeb czytelniczych adresata), z drugiej strony — ciągle niepokoi „straszak teoretycznoliteracki”, jak pisał przed laty Kazimierz Budzyk⁷⁵.

W polu widzenia dydaktyki literatury musi zatem stanąć teoria dzieła zorientowana na odbiór. Otwierają się tu rozległe horyzonty badawcze. Na razie znamy tylko pryncypia, wiemy, że poetyka odbioru powoduje dezautomatyzację czytelniczych zachowań, że podjęcie dyrektyw konkretyzacyjnych dzieła może skutecznie przeciwdziałać schematycznym odczytaniom wynikającym z utrwalonego w szkole stereotypu odbioru, że język pojęciowy ułatwia porozumienie nauczycieli i uczniów, że przy jego pomocy uświadomić można łatwiej odrębność literackiego kodu, umożliwić wartościowanie. Nie wiemy, w którym momencie edukacji przekształcać porządek konkretyzacji czytelniczej w badawczy, w jakiej kolejności wprowadzać odpowiednie kategorie do świadomości uczniów, kiedy zastąpić kategorie czytelnicze pojęciami czerpanymi z zasobu terminologii literaturoznawczej⁷⁶ — jak to zrobić i do jakiego stopnia wtajemniczenia doprowadzić uczniów. Wszystkie te kwestie mogą być rozwiązane skutecznie na gruncie badań empirycznych dzięki powiązaniu metodologii badań literackich z metodologią psychologii odbioru, przy zastosowaniu też dydaktyki ogólnej. Badania te winny wynikać z następujących założeń:

1. Wiedza teoretycznoliteracka służy kształceniu kompetencji odbiorczych ucznia, aspekt przedmiotowy (poetyka opisowa) trzeba więc zastąpić podmiotowym (poetyka odbioru).

2. Proces kształcenia musi uwzględniać psychologiczne reguły odbioru, polega więc na transformacji doświadczeń czytelniczych w doświadczenia

⁷⁵ K. Budzyk, *Utwór literacki oraz książka, gazeta i czasopismo na poziomie ośmioletniej szkoły podstawowej. Wskazówki do nowego programu*. Warszawa 1946.

⁷⁶ Rozróżnienie „kategorii czytelniczych” i „badawczych” wprowadza Labuda (op. cit., s. 169). Kategorie teoretycznoliterackie „badawcze” służą nauce jako „narzędzia pomnażania wiedzy o literaturze, teoretyczne jednostki analizy, opisu i klasyfikacji”. Kategorie czytelnicze są „pragmatycznymi jednostkami czytelniczej syntezy znaczeń rozsypanych wzdłuż linii tekstu”. Autor ten opowiada się za funkcjonowaniem „kategorii czytelniczych” w edukacji szkolnej, sam jednak przyznaje, że teoria literatury dostarcza czytelnikowi więcej „pragmatycznych jednostek lektury” niż dzieło. Nieporozumienia, jak się zdaje, wywołuje dobrze przyswojony w dydaktyce ogólnej termin „badanie” czy „badacz” — w niniejszej wypowiedzi używany jako określenie samodzielnej postawy odbiorczej ucznia. Labuda zaś utożsamia go z terminem określającym status uczonego, dlatego protestuje przeciwko „badawczej” roli poetyki w szkole. Wszystkie kategorie — i „czytelnicze”, i „badawcze” w rozumieniu dydaktyki — służą kształceniu kompetencji odbiorczych, a więc lekturze.

zbliżone do badawczych; nastawiony jest jednak teleologicznie — wszelkie działania dydaktyczne winny być ukierunkowane na końcowy efekt, najprostsze „wykonania” utworu służyć winny kształceniu umiejętności interpretacyjnych (badawczych).

3. Świadomość literacką ucznia kształtuje nie tylko wiedza kanoniczna, nabywana w szkole; rozwijają ją (lub hamują) wszelkie konteksty komunikacyjne, co trzeba wziąć pod uwagę.

4. Wiedza teoretycznoliteracka pełni w nauczaniu także rolę sterującą prawidłowościami lub nieprawidłowościami rozwiązań metodycznych nauczyciela, sam proces interpretacji (lub proces lektury odpowiednio zorganizowany) jest istotniejszy w nauczaniu niż zasób pojęć wykształconych w świadomości uczniów.

Akcentowane wyżej współczesne paradoksy w ustosunkowaniu się do wiedzy teoretycznoliterackiej wynikają z faktu, iż poetyka nie jest rozważana w perspektywie odbioru. Mechaniczne przenoszenie wiadomości o dziele literackim do praktyki dydaktycznej, bez uwzględnienia potrzeb odbiorcy oraz instrumentalnej roli poetyki, może istotnie budzić obawy o jakość edukacji teoretycznoliterackiej i celowość jej stosowania w szkole. O braku świadomości metodycznej mówią także dyskusje na temat: „Teoria czy historia literatury ma stanowić naukowe podstawy kształcenia literackiego?” — świadczą one o przedmiotowym, nie podmiotowym ujęciu zagadnienia. Mówić trzeba raczej o zintegrowanej wiedzy literaturoznawczej (a przydałoby się też pomyśleć o jej integracji z językoznawczą) oraz odróżnić nauczanie w układzie chronologicznym od uczenia „myślenia historycznego” — to dwie różne kwestie. Dotychczasowa koncepcja nauczania literatury w liceum nie dawała pożądanych rezultatów. Uchwycenie ewolucji literatury jest w ogóle w szkole średniej przedsięwzięciem zbyt trudnym⁷⁷. Jednakże zarówno w toku doświadczeń czytelniczych jak i w procesie interpretacji „współczynnik historyczności” jest niezbędny, choć w różnym stopniu. O ile i w jakim zakresie rozszerzać powoli kontekst historyczny w kształceniu umiejętności odbioru — od najprostszych wyznaczników genetycznych do problemów złożonych, np. mutacje gatunku, pojęcie prądu, tradycji literackiej — to kolejny problem, który nie został w dydaktyce rozwiązany.

⁷⁷ Odwołajmy się jeszcze raz do Labudy (*op. cit.*, s. 170) — wyraża on wątpliwości co do kształcącej roli wiedzy historycznoliterackiej, która w nikłym stopniu służy sprawie odbioru (choć ma do spełnienia inne zadania); jeśli zaś historia literatury „miałaby służyć kształceniu kompetencji odbiorczej ucznia [...] musiałaby zrezygnować ze swych dzisiejszych ambicji i powrócić do skromnych początków”. Dodajmy od siebie: taki też miała profil w nauczaniu do tej pory, co akcentowali dydaktycy pisząc, iż w nauczaniu literatury „króluje postpozytywizm” — zob. Dyna k, Kolbuszewski, *op. cit.*

Strategie dydaktyczne — strategie odbiorcze

Na zakończenie rozważań sprawa podstawowa. Zadaniem dydaktyki szczegółowej jest niewątpliwie — jak definiuje Józef Ambroszko — przekład treści merytorycznych na język praktyki⁷⁸, tzn. zorganizowany system zabiegów dydaktycznych. Pojmowanie procesu nauczania literatury jako dwustopniowego układu komunikacji umożliwia określenie owego przekładu w terminach semiotyki: dydaktyka literatury podlegałaby więc wszystkim regułom przekładu intersemiotycznego. Dokonanie tej operacji nie jest zadaniem prostym, metodyk musi uwzględnić w akcie przekładu różne determinanty wynikające z faktu, że, po pierwsze: dydaktyka szczegółowa jest działaniem interdyscyplinarnym, po drugie: interpretuje dynamiczne, zmienne układy — proces dydaktyczny rozwijający się w czasie i przestrzeni⁷⁹. Zasada konsekwencji metodologicznych, prymarna według Ambroszki reguła przekładu, w równym stopniu dotyczy treści merytorycznych jak pedagogicznych, czego — jak się zdaje — wymieniony autor w pełni nie dostrzega.

W teoriach dydaktyki szczegółowej winno więc zaistnieć zjawisko paralelizmu dyrektyw, wynikającego tak z metodologii literaturoznawstwa jak z dydaktyki ogólnej. Tego sprzężenia nie widać w rozwiązaniach metodycznych, czego przykładem mogą być autonomiczne zasady nauczania formułowane obok norm ogólnodydaktycznych⁸⁰ albo dająca się zaobserwować swoista anarchia terminologiczna w określaniu metod nauczania: obok siebie funkcjonują terminy ogólnodydaktyczne i nieprecyzyjne, niejasne terminy polonistyczne. W teorii uderza wielość „metod autonomicznych”, często już historycznych, przebrzmiałych⁸¹, w praktyce zaobserwować można monotonię nieokreślonych pogadanek „analitycznych”. Jacek Kolbuszewski⁸² rozróżnia: sytuacje dydaktyczne zmienne (związane z daną grupą uczniowską) i sytuacje dydaktyczne względnie stałe (związane z dziełem literackim). Metodyczne — jego zdaniem — są

⁷⁸ J. Ambroszko, *Niektóre problemy przekładu literaturoznawstwa na język metodyki nauczania literatury*. W zbiorze: *Literaturoznawstwo i metodyka*.

⁷⁹ Zob. Inglot, *Problem odbiorcy w publikacji naukowej z metodyki nauczania literatury*.

⁸⁰ Zob. autonomiczne zasady nauczania podane w książce K. Lausza *Podstawowe problemy współczesnej dydaktyki literatury* (Warszawa 1970, s. 120—129), np. „zasada nadrzędności tematyki”, „zasada chronologicznego układu lektury” czy „zasada okolicznościowego nauczania teorii literatury”. Zasady te stanowią uogólnienie obowiązujących aktualnie koncepcji programowych, jednakże nie zostały wywiedzione z prawidłowości procesu nauczania, często są sprzeczne z normami ogólnodydaktycznymi (por. ogólnodydaktyczną zasadę systematyzacji, czyli strukturalizacji wiedzy, i zasadę autonomiczną — „okolicznościowego nauczania teorii literatury”).

⁸¹ *Ibidem*, s. 219—252.

⁸² Kolbuszewski, *op. cit.*

te elementy, które ułatwiają realizację założeń przyjętej metody badawczej, wszystkie inne mają charakter zabiegów formalnych, zdeterminowanych przez zmienne sytuacje dydaktyczne. Rozróżnienie to jest słuszne, z tym zastrzeżeniem, że właśnie owe „zmiennne sytuacje dydaktyczne” (np. poziom danej grupy, skład osobowy, luki w edukacji) rozstrzygają o losie pedagoga-polonisty, a ponadto prymat dyrektyw literaturoznawczych czy pedagogicznych zależy od poziomu nauczania, od roli, jaką wyznaczymy uczniowi wobec dzieła: roli czytelnika, wykonawcy czy badacza. Tylko w tym ostatnim wypadku można i trzeba przypisać „warstwie zabiegów modalnych status funkcji metodologii literaturoznawczej”⁸³, choć w każdym wypadku o prawidłowości poczynań dydaktycznych decyduje świadomość literaturoznawcza. Spory można — jak się zdaje — rozstrzygnąć przy założeniu metodycznej roli tekstu literackiego i zróżnicowaniu ról odbiorczych ucznia, co umożliwia sprzężenie dydaktyki ogólnej i szczegółowej. Wincenty Okoń⁸⁴ rozróżnia cztery strategie dydaktyczne, dostosowane do różnych dróg uczenia się, a więc uczenie się przez: przyswajanie, odkrywanie, działanie i przeżywanie. Pomijając strategię nastawioną na asocjacje, czyli przyswajanie wiedzy gotowej (opatrzoną przez Okonia symbolem A), jako zbyt tradycyjną (tak ją też kwalifikuje ów pedagog i nie bez racji sądzi, iż jest uprzywilejowana przez polonistów), można przyporządkować pozostałym strategiom dydaktycznym odpowiednie strategie czytelnicze, a w ich obrębie usystematyzować autonomiczne metody nauczania. Np.:

Strategia E

ukierunkowana na rozwój procesów emocjonalnych, metody ekspozycji

Strategia odbiorcza: uczeń w roli czytelnika

— metody biernego odbioru, np. swobodne rozmowy na temat przeczytanej lektury bez dociekań analitycznych, słuchanie płyt, nagrań, słuchowisk radiowych i telewizyjnych (pojętych nieautonomicznie), udział w wieczorach poezji, spotkaniach autorskich itp.

Strategia O

ukierunkowana na rozwój umiejętności, operatywności, metody działań praktycznych

Strategia odbiorcza: uczeń w roli wykonawcy

— metody gier i zabaw, metody ćwiczeń w mówieniu i pisaniu związanych z lekturą, np.:

a) wykonania pozawerbalne o charakterze ludycznym (ilustrowanie tekstu, śpiew, dobór właściwej ilustracji, zabawy rytmiczne itp.);

⁸³ *Ibidem.*

⁸⁴ W. Okoń, *W sprawie budowy lekcji*. „Nowa Szkoła” 1971, nr 4.

b) wykonania werbalne o charakterze ludycznym (sąd literacki, plebiscyt, konkursy literackie);

c) interpretacje głosowe (głośne estetyczne czytanie, czytanie z podziałem na role, recytacje, inscenizacje);

d) ćwiczenia w mówieniu (dyskusje nad postawą bohaterów, oceną środowiska, problematyką moralną, społeczną — najczęściej w postawie czytelniczej, w kontekście pozaliterackim);

e) ćwiczenia w pisaniu (przygotowanie i korekta rozprawki, recenzji utworu, przygotowanie montażu poetyckiego na wieczornicę, scenariusza audycji radiowej itp.).

Strategia P

rozwijająca myślenie uczniów w toku rozwiązywania problemów, metody poszukujące: heureza lub metoda problemowa

Strategia odbiorcza: uczeń w roli badacza — faktów i zjawisk literackich, swoistych, metody analityczne (stopniowane według faz procesu interpretacji), np.:

a) wstępne ćwiczenia wdrażające (charakterystyka postaci dekompozycja utworu, układanie planu, opis struktury wersyfikacyjnej, itp.);

b) ćwiczenia analityczne (opis i określenie funkcji danego elementu poetyki, uchwycenie związków między elementami, odczytanie znaczeń strukturalnych, określenie dominanty kompozycyjnej w utworze, itp.);

c) ćwiczenia w interpretacji — usytuowanie utworu w odpowiednim kontekście, wartościowanie, interpretacje porównawcze dwu różnych utworów, próba określenia poetyki danego autora, dokonanie syntezy historycznoliterackiej.

W powyższej typologii jest sporo uproszczeń, granice między trzema strategiami są nieostre (tak dzieje się także w klasyfikacji ogólnodydaktycznej), chodzi jednak o egzemplifikację głównej tezy artykułu: edukacja literacka to w rzeczy samej przekształcanie doświadczeń czytelniczych w badawcze, czyli stopniowa aktywizacja odbiorczej roli ucznia, z tego względu trzeba sytuować go jak najbliżej tekstu i przekazywać mu różne powinności wobec lektury.

Rozróżnienie strategii odbiorczych to ważna — jak wolno sądzić — dyrektywa metodologiczna dla badań nad odbiorem literatury w warunkach szkolnych. Dydaktycy literatury są na ogół zgodni w pojmowaniu swojej dyscypliny jako badań teleologicznych. Różne jednak formułują cele nauczania, a tym samym wyznaczają różne cele badaniom procesów dydaktycznych. Usytuowanie dydaktyki literatury w szerszym aspekcie społecznych zjawisk odbioru, uwzględnienie zakłóceń w komunikacji literackiej — uświadamia, iż konieczna jest rewizja głównych celów kształcenia, które winny zmierzać do złagodzenia rozżewu między szkolnym

stereotypem odbioru a regułami czytania profesjonalnego. Tymczasem dydaktyka literatury nie zawsze dostrzega konieczność przewartościowań, wpisuje się w ustalone koncepcje nauczania, dlatego w jej polu widzenia znajduje się przede wszystkim strategia odbiorcza, w której uczeń sytuowany jest wobec dzieła literackiego w roli „czytelnika”, najwyżej „wykonawcy”, podczas gdy strategia dydaktyczna nastawiona na badawcze procesy interpretacji rozwija tak „wyobraźnię strukturalną” jak i „myślenie historyczne”. Niemożność przekroczenia bariery doświadczeń czytelniczych decyduje o niepowodzeniach polonistyki szkolnej, a tym samym o zakłóceniach w komunikacji literackiej.