

Eugeniusz Szymik

Bariery w odbiorze lektur szkolnych

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (26-27), 181-193

2005

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.

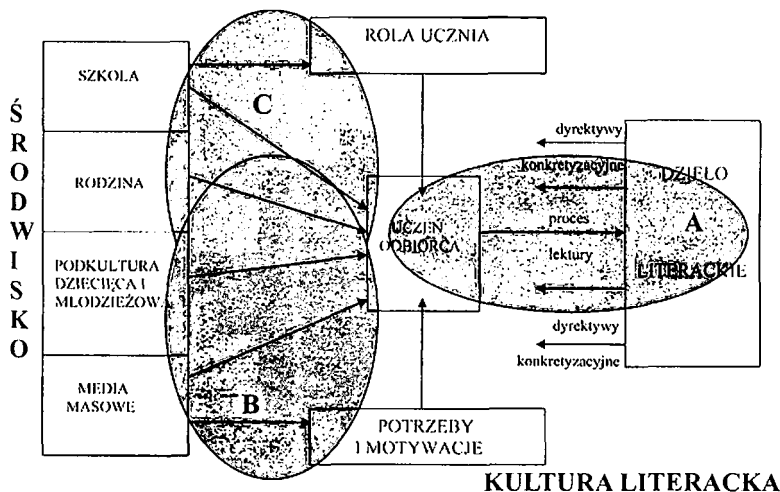
Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Eugeniusz Szymik

Bariery w odbiorze lektur szkolnych

Cz. I Założenia teoretyczne

Na początku niniejszego artykułu scharakteryzowane zostaną bariery ucznia jako odbiorcy dzieł literackich. Stąd też warto przedstawić schemat, który pojawił się w artykule P. Andrusiewicza¹:



Schemat przedstawia uwarunkowania procesu odbioru dzieła literackiego przez ucznia.

Ze schematu wynika, że inicjacja kulturowa wywołana jest przez różne elementy środowiska wychowawczego, szczególnie zaś kulturę literacką tego środowiska.

¹ P. Andrusiewicz, *Cele kształcenia literackiego w warunkach kultury współczesnej*, [W:] „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 14, red. E. Polański i Z. Uryga, Katowice – Kraków 1995, s. 9.

Działania szkoły są modyfikowane wpływem czynników pozaszkolnych, takich jak: rodzina, podkultura dziecięca i młodzieżowa, mass media.

Środowisko wychowawcze nie ma jednolitego charakteru i rozpada się na wiele mniejszych sfer, których działania mogą być wobec siebie konkurencyjne, a nawet sprzeczne. „Mogą one - jak stwierdza autor artykułu – istotnie korygować (znosić lub wzmacniać) oddziaływanie innych, wcześniej wymienionych czynników”². Przykładowo rodzina i szkoła uniemożliwiają niekiedy wspólny front wychowawczy (autorytet nauczyciela i ojca może pozostawać w sprzeczności w odbiorze dziecka).

Media masowe czasami utrudniają pozytywne działanie szkoły, na przykład kultura obrazkowa niszczy chęć czytania, natomiast podkultura młodzieżowa zniechęca ucznia do solidnej nauki itd.

Środowisko wychowawcze, które wpływa na potrzeby i motywacje („B”) oraz interakcje lekcyjne („C”), decyduje o odbiorze sygnałów z tekstu literackiego („A”).

Jeżeli zachwianiu ulega relacja między uczniem a środowiskiem (np. szkołą, rodziną, podkulturą, mediami masowymi), może to wpłynąć na proces lektury i ograniczenie konkretyzacji, tym samym tworzy się bariera percepcyjna³.

Zdaniem B. Chrząstowskiej, *można (...) zinterpretować pojęcie bariery percepcyjnej następująco: wnoszą ją nie tylko teksty, nie tylko dyspozycje osobowe (co zresztą jest najtrudniej uchwytnie w sensie uwarunkowań psychologicznych), lecz przede wszystkim sytuacje społeczne, a szczególnie szkolne procesy komunikacyjne. (...)*⁴

Trudno zdefiniować pojęcie bariery percepcyjnej, bowiem nie wynika ona tylko z trudności w odbiorze dzieła. Bariera percepcyjna jest to system powodów stanowiących przyczynę trudności w odbiorze czytelnym na poziomie interpretacji uczniowskiej, odmiennej od dosłownej wymowy tekstu. Te przyczyny odbioru są niezależne od ucznia (istnieją obiektywnie obok niego).

Z. Uryga w swojej rozprawie *Odbiór liryki w klasach maturalnych*⁴ zanalizował charakter i przyczyny występowania trzech barier: kulturowej, języka poezji oraz postaw i sprawności recepcyjnej, badając odbiór dziesięciu utworów lirycznych poctów dwudziestolecia międzywojennego i współczesnych za pomocą wypracowania na ogólnie sformułowany temat: *Jak czytasz, odczuwasz i rozumiesz wiersz, który otrzymałeś do interpretacji?*

Bariera kulturowa wynika w znacznej mierze z braku opanowania wiadomości historycznoliterackich przez ucznia. Zła orientacja w zjawiskach charakterystycznych dla danej epoki powoduje, iż tekst literacki staje się utworem pisanym językiem zaszyfowanym. Nic znając klucza, uczeń nie jest w stanie

² Ibidem, s. 10.

³ Por. ibidem, s. 9.

⁴ B. Chrząstowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987, s. 111.

nie tylko zinterpretować przesłania utworu, ale i po prostu zrozumieć jego sens. Przykładem problemu bariery kulturowej jest niezrozumienie *Legendy o św. Aleksym* czy *Kwiatków św. Franciszka*. Dla ucznia nieznającego kontekstu kulturowego tekstów (w tym przypadku problemu ascezy i w drugim – przełomu średniowieczno – renesansowego), utwory te pozostaną tajemnicą, której nigdy nie odkoduje.

Przyczyną bariery językowej w sensie warstwy ściśle słownikowej jako przeszkody w recepcji tekstu literackiego jest niezrozumienie i nieznajomość języka danej epoki literackiej, nieumiejętność pracy ze słownikiem, niechęć do rozszyfrowania kodu językowego i problemy z konkretyzacją. Język *Odprawy posłów greckich* w tym kontekście stanowi dla wielu przeszkodę nie do przebycia. Z kolei uczniom o małych zdolnościach skojarzeniowych, którzy nie potrafią myśleć abstrakcyjnie, problem sprawi pojęcie metafory i jej poszczególnych wariantów literackich (bariera języka poetyckiego).

Gdy w pierwszym przypadku problem najczęściej wynika z przesłanek zewnętrznych, to drugi przypadek jest konsekwencją blokady wewnętrznej.

Przywołany badacz literatury pisze: *Mówiąc o barierze języka poetyckiego, mamy na myśli system bodźców, których rola polega na kierowaniu uwagi na różnorodne aspekty wypowiedzi przez naruszanie utrwalonych w jego świadomości i nawykach stereotypów językowo - percepcyjnych*⁶.

Jak stwierdza cytowany już Z. Uryga, (...) *barierą postaw i sprawności recepcyjnej można nazwać zespół dyspozycji osobowych człowieka wchodzącego w kontakt z utworem lirycznym (...)*⁷.

Wydaje się, że jest to sformułowanie zbyt ogólne, obejmujące za szeroki zakres pojęć. Dla użytku szkolnego lepiej operować pojęciami bardziej jednoznacznymi, na przykład *bariera postaw moralno-światopoglądowych*, którą można traktować z jednej strony jako element kultury, z drugiej natomiast – jako wynik wewnętrznej blokady uczniów oraz

bariera w przyswajaniu pojęć metafizycznych i znaczeń symbolicznych.

⁵ Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa – Kraków 1982.

⁶ *Ibidem*, s. 112 – 113.

⁷ *Ibidem*, s. 144.

Cz. II Z doświadczeń praktyka

Uwagi teoretyczne na temat barier prowadzą do tezy naczelnej artykułu, dotyczącej zróżnicowania tychże na różnych poziomach edukacji.

Badania empiryczne odbioru wybranych dzieł, które prowadzono na trzech poziomach nauczania, i których wyniki przedstawione zostaną w niniejszym artykule, oparte były na scharakteryzowanym pokrótce projekcie badań nad komunikacją literacką. Dotyczyły drugiego z wyodrębnionych przez J. Polakowskiego i Z. Urygę obszarów zagadnień, tzn. bezpośrednich doświadczeń ucznia w kontakcie z lekturą¹, swobodnych lub ukierunkowanych przez nauczyciela wypowiedzi uczniów o poszczególnych tekstach.

Wyniki badań empirycznych odślaniają różnorodność zjawisk występujących w procesach odbioru. Informowały między innymi o wiedzy uczniów o wybranych zjawiskach literackich w różnych epokach literackich, ich wrażeniach czytelniczych, postawach wobec liryki i epiki na trzech poziomach nauczania.

Niektóre teksty były badane tylko na poziomie szkoły podstawowej (np. *Antek*, *Ten obcy*) czy gimnazjum (np. *Okno*), a niektóre na dwu poziomach (np. *mity*).

Dla piszącego artykuł najważniejszym kryterium decydującym o kolejności omawiania tekstów jest ujawniona w utworach bariera czytelnicza. Porządek artykułu nie wynika natomiast z kolejności omawiania tekstów w szkołach trzech typów.

Kolejno omawiamy następujące teksty, zwracając uwagę na istnienie barier odbiorczych:

- *Antek* (bariera kulturowa),
- *Legenda o św. Aleksym* (bariera kulturowa oraz bariera językowa w sferze warstwy leksykalnej),
- *Okno* (bariera postaw i sprawności recepcyjnej w sferze zrozumienia symboliki tekstu),
- *mity* (bariera postaw i sprawności recepcyjnej w sferze zrozumienia symboliki tekstu oraz przyswajania pojęć abstrakcyjnych),
- *Lament świętokrzyski* (bariera językowa).

Artykuł zamykają uwagi o lekturze *Ten obcy* (kl. VI szkoły podstawowej), która nie sprawia żadnych kłopotów recepcyjnych i nie stwarza barier, bowiem jest bliska odczuciom dorastającej młodzieży.

W dalszej części artykułu przedstawione zostaną własne spostrzeżenia i wnioski wynikające z badań empirycznych nad wybranymi dziełami literackimi na trzech poziomach nauczania, z uwzględnieniem barier w odbiorze uczniowskim.

¹ J. Polakowski, Z. Uryga, *Badania nad komunikacją literacką z perspektywy dydaktyki*, „Pamiętnik Literacki” 1978, z. 4, s. 168.

Z utworów prozatorskich omawia nauczyciel w klasie czwartej m. in. *Janko Muzykanta* H. Sienkiewicza oraz *Antka* B. Prusa. Oba dotyczą przeszłości w świadomości dziesięciolatków bardzo odległej. Uczniowie nie znają realiów epoki i odbierają np. *Janko Muzykanta* jako smutną i dziwną opowieść, wyrażając przy tym dezaprobatę wobec nieszczęśliwego zakończenia.

Lekcja przygotowująca do omawiania lektury *Antka* powinna mieć na celu ustalenie genezy utworu oraz krótkiej pogadanki o epoce, w której utwór powstał, połączonej z lekturą fragmentu (najlepiej humorystycznie zabarwionego opisu lekcji), a także zwrócenie uwagi na konieczność uważnego czytania tekstu łącznie z objaśnieniami językowymi.

Aby zaciekawić uczniów utworem, pobudzić ich myślenie, można zaproponować kilka tematów do omówienia, np. *Antek* B. Prusa – lektura ciekawa czy nudna?; Życie chłopskich dzieci w XIX wieku; Jakim uczniem był Antek?; Czy Antek musiał odejść ze wsi?; Po co Prus napisał *Antka*?²

Uatrakcyjnieniem lekcji języka polskiego, a zarazem ważnym elementem opracowania lektury, okazać się pozasłowne konkretyzacje (sposoby komunikowania się, m. in. rysunek).

Lekcje prowadzone metodą przekładu intersemiotycznego uaktywniają uczniów dzięki niecodziennej, nowej sytuacji, która pobudza emocjonalnie, daje dziecku różne możliwości ukazania określonej rzeczywistości literackiej. Analiza pozawerbalna oraz przekład intersemiotyczny wykorzystują znakowość otaczającej nas kultury, aby nauczyć odkrywania znaczeń „cenniejszych niż złoto” dzieł człowieka – dzieł Sztuki³.

Rysunek jest bliższy uczniowi o łatwiejszy do „opowiedzenia”, czyli zwerbalizowania własnych przeżyć i wniosków.

Warto zaproponować wychowankom tę niekonwencjonalną formę pracy, na przykład ilustrowanie wybranych scen *Antka*, ze zwróceniem szczególnej uwagi na scenę włożenia Rozalki do pieca. Ta scena przypomina horrory filmowe, wywołuje „szok emocjonalny”; budzi czasem wręcz śmiech, pozostawiając w świadomości odbiorcy przeświadczenie o dawnej ciemności.

Współczesny uczeń narysuje Rozalkę, którą wkłada się do pieca kaflowego.

Tekst dla uczniów w tym wieku w pełni się nie konkretyzuje i jest przyjmowany przez nich obojętnie, odrzucany w 90%, co wynika z różnicy kulturowej (czwartoklasista nie potrafi przyjąć postawy pożądanego dystansu wobec utworu). Uczeń nic rozumnie pewnych zachowań odmiennych od współczesnych (anachroniczna szkoła, warunki

² B. Chrzastowska, *Kształcenie literackie*, [W:] Nauczanie języka polskiego w klasie 4, praca zbiorowa, Warszawa 1989, s. 229 – 232.

³ M. Jędrzychowska, *Lektura i kultura. Kształtowanie świadomości kulturowej uczniów szkoły podstawowej. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego w szkole podstawowej*, Warszawa – Kraków 1994, s. 16.

życia i uczenia się), a ponadto bohater o losach mało dramatycznych zostaje szybko zapomniany przez ucznia.

Możliwości percepcyjne i oczekiwania uczniów, wynikające z ich fazy rozwoju nie ułatwiają odbioru tego tekstu. Współczesny uczeń potrzebuje dodatkowych informacji (np. o losie dziecka wiejskiego XIX wieku), gdyż jego wiedza potoczna jest zupełnie inna. Wtedy zrozumie lepiej tekst literacki.

Przeprowadzone przez autora niniejszego artykułu badania empiryczne dowiodły, że stopień zapamiętywania tej nudnej noweli, nie pasującej do dzisiejszej rzeczywistości, po latach był wysoki (uczniowie szkół ponadgimnazjalnych doskonale zapamiętali makabryczną scenę włożenia Rozalki do pieca).

Mająca dość niską wartość poetycką *Legenda o św. Aleksym* stanowi raczej znakomite źródło wiedzy do poznania języka polskiego XV wieku oraz mentalności człowieka i kultury średniowiecza w ogóle.

Odbiór tekstu u współczesnego czytelnika jest sprzeczny z intencjami średnio-wiecznych autorów, dla których św. Aleksy był bohaterem postulowanym, pozytywnym, wzorem hagiograficznym.

Na początku XXI wieku, w epoce kultu ciała i higieny oraz przedsiębiorczości, uczeń nie znajduje nic pozytywnego u tego człowieka. Dla piętnastolatka to zdecydowanie bohater negatywny (w 98%), „antyzwzór”, którego cechują: brak godności, bierność, dobrowolna zagłada człowieczeństwa. Nawet poświęcenie tego człowieka, wyrzeczenie się majątku jest głupotą, sprzeczną z duchem „dzikiego” kapitalizmu. Dla społeczeństwa marketingowego św. Aleksy jest „lumpem”. Jego apatia, bierność, brud, egoizm wobec najbliższych są nie do przyjęcia (to wzór antycyetyczny).

Postać św. Aleksego jest „obca” młodzieży. Dla przyzwyczajonego do relatywnego systemu wartości współczesnego czytelnika ten wzorzec, sposób zachowania się są nie do przyjęcia.

Problematyka prawd uniwersalnych – przyswojenie idei utworu nie nastęrcza uczniowi trudności w odbiorze tekstu; bariera tkwi w filozofii utworu, braku orientacji kulturowej w specyfice epoki średniowiecza. Żyjemy w kulturze obrazkowej, konsumpcyjnej, i to zmienia nasz punkt widzenia na świat.

Niektórych czytelników tekst *Legendy o św. Aleksym* ciekawi, bo budzi emocje negatywne, prowokuje do dyskusji na zasadzie „a rebours”, ukazuje istotę średniowiecza i w ten sposób przybliża mentalność ludzi odmiennych od nas.

Wydaje się, iż można przełamać barierę kulturową u ucznia także na zasadzie przywołania kontekstu kulturowego z elementami kontekstu społeczno – historycznego. Nauczyciel wprowadza na lekcji fragmenty z *Jesieni średniowiecza* J. Huizingi, natomiast uczniowie piszą opowiadanie na temat: „Mój jeden dzień z życia”, w którym utożsamiają się z postacią człowieka społeczności średniowiecznej (np. złodziejem, królewiczem, kaznodzieją, ascetą). To prowokuje ich do twórczych

wypowiedzi typu: „Jestem ascetą; kimś, kto chce zostać świętym, odchodzę od rodziny i co dalej?...”; „Jestem Szymonem Słupnikiem, wchodzę na słup i cierpię...”. Na następnych spotkaniach może toczyć się dyskusja wokół postaci innych świętych, ich bierności (np. o św. Szymonie Słupniku) i o promiennym św. Franciszku (wzór świętości, człowiek otwarty do ludzi w przeciwieństwie do św. Aleksego). Nauczyciel rozmawia z uczniami na temat śmierci, lęku, strachu – pojęć nierozzerwalnie związanych z kulturą epoki. W ten sposób uczeń poznaje kontekst kulturowy (często historyczny).

Zdaniem piszącego, nieumiejętność utożsamiania się ze św. Aleksym wynika między innymi z bariercy światopoglądowej (mentalności człowieka początku XXI wieku).

Świadczenia uczniowskiego odbioru *Legendy o św. Aleksym* potwierdzają niemalże w 100% tezę, iż barierę recepcji stanowi brak odpowiedniej wiedzy i orientacji kulturowej oraz brak świadomości, iż tekst literacki może być głęboko zakorzeniony w kulturze, z niej czerpać inspiracje, tematy, motywy, odnosić się do sposobów ich opracowania.

Reasumując, należy stwierdzić, iż istnieją następujące bariery w odbiorze utworu:

- bariera kulturowa (uczeń nie zna kontekstu społeczno – historycznego i światopoglądu epoki);
- zewnętrzna bariera językowa (uczeń nie rozumie języka staropolskiego, gdyż nie zna znaczenia wielu archaizmów).

Te czynniki sprawiają, iż przywołany tekst staropolski nie jest w pełni czytelny dla ucznia pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej.

W tekście opowiadania M. Hłaski pt. *Okno* zawarte są refleksje dotyczące człowieka, jego życia, dążeń, rezygnacji, osamotnienia, niespełnionych marzeń.

Przy pierwszym czytaniu utworu, tj. jego warstwy powierzchniowej, problem samotności wybija się na plan pierwszy. Już pierwsze zdanie tekstu mówi o samotności bohatera: *Nikt prawie nie przychodzi do mnie. Mieszkam sam.*

*Uwaga czytelnika skierowana jest na widok z okna – w takim „filmowym” ujęciu przedstawia narrator przestrzeń swego życia (...)*⁴.

Niemniej jednak wnikliwszych czytelników może zastanowić ów widok z okna, który jest na ... „mur z winogronem”.

W trakcie lekcji uczniowie wypowiadali się na temat kolejnych znaczeń symbolu, uzyskując w ten sposób efekt wieloznaczności tego środka stylistycznego. Ponadto jasno została zarysowana różnica między jednoznaczną alegorią a wieloznacznym symbolem.

⁴ B. Chrząstowska, *Kształcenie literackie w klasie 7. Przewodnik metodyczny*, Warszawa 1984, s. 27.

Uzyskano następujące odpowiedzi, które zostały ujęte w poniższej tabeli:

Mur jest symbolem:	Liczba uczniów
odgradzenia	6
uwieżenia	6
wyalienowania	1
niemożności	1
bezszyły	1
bezradności	2

Podsumowując zaprezentowane badanie, stwierdza się, że uczniowie mieli w dalszym ciągu trudności dwójakiego rodzaju:

- po pierwsze – większość uczniów odczytała utwór dosłownie, nie dostrzegając w ogóle ukrytych treści symbolicznych, zatrzymując się na powierzchni tekstu,
- po drugie – inni uczniowie podawali tylko jedną interpretację symbolu, mieli kłopoty ze zrozumieniem wieloznaczności tego środka stylistycznego.

Na lekcji niektórzy wychowankowie skojarzyli sytuację z tekstu ze zburzeniem „Muru berlińskiego” jako aktu połączenia człowieka z człowiekiem.

Przedstawienie elementów przestrzeni w omawianym jest znaczące: ich funkcja to scharakteryzowanie życia bohatera, które jest szare, monotonne, beznadziejne, smutne.

Analiza tekstu skłania także do innych przemyśleń. Po wprowadzeniu symboli pojęcie samotności zostało skonkretyzowane. Nie ma ona znaczenia prymarnego, ale zostaje poszerzona o inne znaczenia, tj. prawo człowieka do marzeń. Osiągnięcie jakiegoś celu w życiu nas rozczarowuje, wcale nie musi pokrywać się z naszymi wyobrażeniami. Pierwsza warstwa tekstu jest ważna do jego zrozumienia.

Konieczne wydaje się wyjaśnienie sensu utworu w formie pogadanki rekapitulacyjnej. Kilka pytań wprowadzających ułatwi sforsowanie bariery: („Czy Wy lubicie teksty jasne, oczywiste czy wieloznaczne?”; „Czy lubicie zagadki, rebusy?”).

Po tak przeprowadzonej rozmowie uczniowie dochodzą do wniosku, że tekst jest pełen niedopowiedzeń, nieokreślony, tym samym wydaje się ciekawszy.

Nie należy zmuszać uczniów do filozofowania (dopowiedzenia do końca), lecz zostawić odrobinę tajemniczości i wtedy uchwycą oni sens opowiadania (odczytają sens zachowań ludzkich), to ich przekona do tekstów wieloznacznych i trudnych. Można kształcić natomiast stronę estetyczną (krótko powiedzieć o brzydocie świata i marzeniu człowieka o pięknie).

W szkole podstawowej mit odbierany jest jako ciekawa opowieść. Tekst mityczny służy do sprawnego referowania przygód bohaterów i jest dla uczniów przykładem książki przygodowo – podróżniczej.

W początkowej fazie pracy nad zrozumieniem tekstu mitycznego dominuje bariera postaw i sprawności recepcyjnej uczniów w sferze rozumienia symboliki tekstu. Uczniowie dosłownie i powierzchownie rozumieją tekst (odbierają tylko jego warstwę przygodową), bez uwzględnienia prawd uniwersalnych.

Na pytanie nauczyciela: O czym jest mit o Demeter i Korze, odpowiedź ucznia brzmi: o Demeter i Korze. Dopiero ponowna lektura tekstu mitycznego prowadzi do ogólniejszych stwierdzeń: o zmianach w przyrodzie; o związku człowieka z przyrodą; o miłości, rozpacz, nadziei.

Uczniowskie konkretyzacje nie wykraczają poza warstwę znaczeń podstawowych, wychowankowie nie dostrzegają sensów naddanych utworu.

Mit o Demeter i Korze to mit agrarny, tłumaczący odwieczne prawa świata. W miecie tym zawarł człowiek swoje wyobrażenie o świecie.

Mit ten na poziomie szkoły podstawowej ukazuje sens cierpienia matki po stracie dziecka (podobnie Niobe).

Reasumując, należy stwierdzić, że mit spełnia trzy funkcje:

- tłumaczy prawa świata (zmiennosc pór roku);
- wyjaśnia tajemnice śmierci (strona transcendentna – Kora porwana przez boga śmierci Hadesa) – na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej (liceum);
- działa na emocje (funkcja emocjonalna), gdyż ukazuje sens cierpienia (np. Demeter)⁵.

Zadaniem nauczyciela jest pokazać przesłanie mitu, którego uczeń może nie dostrzec (np. poświęcenie, altruizm jednostki niezwyklej u Prometeusza). Istnieje potrzeba uczenia pogłębionego odbioru lektury.

Bohater mityczny był ostoją w zamierzonych czasach, kiedy człowiek bał się przyrody. Stąd dla ucznia to „superman” w literaturze światowej, a nie postać, która kryła w sobie wartości ponadczasowe (np. Herakles imponuje siłą, witalnością, seksualnymi możliwościami); traktowany bywa jako jednostka pozytywna, której „dzikość” była potrzebą tamtych czasów.

Taka postawa imponuje czytelnikowi w dzisiejszych czasach i dociera do uczniów (w 90%).

Obserwuje się u uczniów powroty do chęci czytania tekstów bogatych w fabułę (do uatrakcyjnionej „mythos”). Uczniowie żądają lektury z narracją, opisy karkują, nie dostrzegają przesłania, co potwierdza płytkość w odbiorze mitów.

Wychowankowie nie potrafią sami przyswoić sobie pojęć abstrakcyjnych bez pomocy nauczyciela. Jeżeli nauczyciel nie naprowadzi ucznia na drogę poszukiwania symboliki czy pojęć abstrakcyjnych, uczeń nie jest w stanie ich wskazać i zrozumieć.

⁵ Por. J. Campbell, *Potęga mitu*, seria: Mity, obrazy, symbole (Rozdział: Przygody bohatera), Kraków 1994, s. 195 – 214.

W szkole ponadgimnazjalnej analiza mitów powinna być wzbogacona o aspekt egzystencjalny („katharsis”) i psychologiczny (np. tragizm Edypa).

Nadmienić należy, iż uczniowie odbierają częściowo mity (np. mit o Edypie) poprzez pryzmat własnych doświadczeń i oczekiwań (tu ukazane są: niechęć do ojca, problemy rodzinne). Fakty kulturalne i obrazy życia epoki obecne w dziele przypisują rzeczywistości współczesnej (wszelkie rodzinne komplikacje kojarzą z tragicznymi konfliktami z mitów i wpisują się w ten sposób w tzw. ogólnoludzkie sytuacje, problemy). W ten sposób mit pozwala im zrozumieć samych siebie, także jako uczestników zbiorowości.

Utwór, napisany w formie monologu Matki Bożej, pt. *Lament świętokrzyski* należy do cyklu tzw. pieśni tysogórskich. Nadaje mu się różne tytuły: *Żale Matki Boskiej pod krzyżem*, *Skarga Matki Boskiej pod krzyżem*, *Planctus*, *Posłuchajcie bracia mili*.

Uczeń klasy pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej napotyka na trudności w odbiorze tego arcydzieła liryki średniowiecznej. Dotyczą one między innymi słownictwa nagromadzonego w tekście, ponieważ język jest archaiczny, wywołuje zabawne skojarzenia (np. „jinego”, „jele” itp.). Utwór powinien być omawiany jako przykład doskonałej liryki średniowiecznej, świadomie skomponowanej (np. paralelizm składniowy, dialogi), dlatego że walory artystyczne i językowe potrafią wyszukiwać tylko uczniowie najzdolniejsi.

W przedostatniej zwrotce pojawia się wyrażenie, które uczniowie uznali za szokujące z dzisiejszego punktu widzenia: „Proście Boga, wy miłe i żądne maciory”. Dzisiaj to już archaizmy – jak stwierdza W. Solecki -, ale w XV wieku „maciora” oznaczała „matka” i była to forma powszechnie używana. Wyrażenie „żądne maciory” należy dziś rozumieć jako „proszące matki”⁶.

Uczniowie powinni rozumieć tekst, stąd należy wcześniej omówić formy archaiczne w nim występujące, tj. leksykalne, fleksyjne, składniowe.

Matki klasy pierwszej (w 95%) odbiera tylko sferę uczuciową utworu (obraz Matki Boskiej w ramach pewnego schematu: jest sakralizowana, dostojna, patetyczna, uczłowieczona), pomijając walory językowe i artystyczne.

Dla kontrastu przedstawmy uwagi o utworze, w którym nie występują żadne bariery – ani poznawcze, ani językowe. Jest to powieść I. Jurgielewiczowej pt. *Ten obcy*, która spełnia (w 100%) zainteresowania młodych nastolatków.

Książka „żyje”, dwunastolatkowie chętnie sięgają po ten typ powieści. Nauczyciele uważają, że jest to jedna z najlepszych lektur na tym poziomie wiekowym, łącznie z interpretacją tytułu. Trudno doszukać się dodatkowych znaczeń przenośnych, choć podczas jej omawiania można było dostrzec, iż uczniowie rozumieli tekst nie tylko na poziomie znaczeń dosłownych, tj. kojarzyli np. pojęcie „miłości” z miłością ojcowską, matczyną, rodzicielską, ale

⁶ W. Solecki, *Polskie piśmiennictwo średniowieczne*, seria: Przewodnik po lekturach, pod red. P. Kuncewicz, Warszawa 1991, s. 31.

także z pierwszym uczuciem między dwojgiem ludzi – Ulą Zalewską i Zenkiem Wójcikiem. Dało się zauważyć „naddanie” znaczeń, których nie ma w tekście. Szóstoklasiści przypisywali własne poglądy i doświadczenia niektórym sytuacjom ukazany w lekturze (skomplikowane uczucia i wybory, przed którymi ciągle trzeba stać; partnerski typ stosunków w rodzinie; skomplikowane stosunki w grupie rówieśniczej, a także między dziećmi i rodzicami).

Główny bohater powieści, Zenek Wójcik, chłopak pozornie wykolejony i zarazem wartościowy, jest wyobcowany, a przez to staje się bliski doświadczeniom życiowym dziecka początku XXI wieku. Dziecko z marginesu społecznego, ulegające resocjalizacji pod wpływem korzystnych warunków otoczenia zaczyna rozumieć, co znaczy altruizm. Dwunastoletni czytelnik dzieła neguje w pełni (w 100%) bohatera wzorcowego, oderwanego od rzeczywistości.

Nadmienić należy, że literatura powinna stwarzać możliwość tworzenia sytuacji problemowych na lekcji lub podczas interpretacji, a tekst I. Jurgielewiczowej nie stwarza barier, przeszkód czytelniczych.

Takiego typu powieść zawiera aspekt wychowawczy (uczy tolerancji, właściwych postaw wobec lektury).

Praca nad zebrany materiał badawczy, stanowiący próbę charakterystyki poznanych tekstów i własnych wrażeń czytelniczych, ujawniła postawy, jakie uczniowie zajęli wobec różnych dzieł literackich na trzech poziomach nauczania.

Była to przede wszystkim postawa poznawcza wobec tekstu; uczniowie ustosunkowywali się do znaczeń symbolicznych i pojęć abstrakcyjnych.

Jednym z podstawowych wniosków nasuwających się po przeanalizowaniu świadectw odbioru dzieł literackich zaproponowanych w niniejszym artykule jest występowanie podobnych barier zarówno w szkole podstawowej, gimnazjum, jak i ponadgimnazjalnej, z tym, że w szkole podstawowej występują aż trzy bariery: kulturowa, z uwagi na wąski zakres wiedzy ogólnej ucznia; bariera postaw i sprawności recepcyjnej w sferze zrozumienia symboliki tekstu oraz przyswajania pojęć abstrakcyjnych; w gimnazjum – istnieje głównie bariera postaw i sprawności recepcyjnej w sferze zrozumienia symboliki tekstu; natomiast w szkole ponadgimnazjalnej problem stwarza bariera językowa, czyli przyswajanie tekstów archaicznych.

Badania odbioru wybranych dzieł literackich przekonują również, że 90% uczniów szkoły podstawowej ogranicza aktywność odbiorczą do streszczania tekstów i ta postawa stanowi barierę nie do przekroczenia. Trzeba uświadomić sobie istnienie tej bariery i zwalczać nawyk streszczania tekstu, ponieważ uczeń przyzwyczaja się do biernego streszczania tekstu, opowiadania fabuły, bez akcentów uogólniających – jak słusznie zauważył Z. Uryga⁷.

⁷ Por. Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa – Kraków 1982, s. 86 – 88.

Bibliografia:

- Andrusiewicz P., Cele kształcenia literackiego w warunkach kultury współczesnej, [W:] Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego, t. 14, red. E. Polański i Z. Uryga, Katowice – Kraków 1995.
- Baluch A., Poezja współczesna w szkole podstawowej, WSiP, Warszawa 1984.
- Bortnowski S., Jak uczyć poezji ?, „Briectius”, Warszawa 1991.
- Campbell J., Potęga mitu, seria: Mity, obrazy, symbole, Kraków 1994.
- Chrząstowska B., Kształcenie literackie, [W:] Nauczanie języka polskiego w klasie 4, WSiP, Warszawa 1989.
- Chrząstowska B., Kształcenie literackie w klasie 7. Przewodnik metodyczny, WSiP, Warszawa 1984.
- Chrząstowska B., Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształcenia pojęć literackich w szkole podstawowej, WSiP, Warszawa 1987.
- Chrząstowska B., Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej, „Pamiętnik Literacki” 1977, z. 3.
- Chrząstowska B., Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1979.
- Dyduch B., Jędrzychowska M., Kłakówna A. Z., Mrzerek H., Steczko I., Jak uczyć odbioru tekstów literackich ? [W:] Metodyka literatury, t. 1, Wydział Polonistyki, Warszawa 2001.
- Guttmejer E., Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III – V. Czytanie ze zrozumieniem, PWN, Warszawa 1982.
- Jędrzychowska M., Lektura i kultura. Kształtowanie świadomości kulturalnej uczniów. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa – Kraków 1994.
- Marzec A., Proza współczesna w szkole. Badania odbioru, WSiP, Warszawa 1981.
- Myrdzik B., Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturzystów, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1992.
- Polakowski J., Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań - próby diagnozy, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1980.
- Polakowski J., O sytuacji we współczesnej dydaktyce literatury (w poszukiwaniu podstaw teorii kształcenia literackiego), [W:] Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego, t. 10, red. L. Gilowa i E. Polański, Katowice 1990.
- Polakowski J., Odbiór dzieła literackiego jako przedmiot badań empirycznych (próba systematyki głównych kierunków i tendencji badawczych), [W:]

- Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań, wybór i oprac. W. Dynak i M. Inglot, cz. III Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnego odbioru literatury, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1989.
- Polakowski J., Uryga Z., Badania nad komunikacją literacką z perspektywy dydaktyki, „Pamiętnik Literacki” 1978, z. 4.
- Solecki W., Polskie piśmiennictwo średniowieczne, seria: Przewodnik po lekturach, pod red. P. Kuncewicza, Dom Wydawniczy „Jota”, Warszawa 1991.
- Uryga Z., Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Kraków 1996.
- Uryga Z., Odbiór liryki w klasach maturalnych, PWN, Warszawa – Kraków 1982.

Summary

The articles includes: the theoretical remarks (Part I) and the conclusions from the lessons carried in Primary school, High School and Secondary School. The lessons concerned the barriers which occur in the sphere of the receipt of literature by the student (Part II).

Three barriers have been discussed : a cultural one (the lack of understanding of the social context and moral realities, for instance in the novel „Antek” by Bolesław Prus), a linguistic one („Legenda o św. Alcsym” with the cultural context, and „Lament Świętokrzyski”), a receptive skill in the sphere of comprehension of the text symbolics („Okno” by Marck Hłasko and the myths).