

# Z metodologicznych doświadczeń badań nad odbiorem współczesnej prozy polskiej

\* ANNA MARZEC

Instytut Kształcenia Nauczycieli  
i Badań Oświatowych w Krakowie

Metodologiczne problemy badania odbioru dzieła literackiego nastroczą wiele komplikacji, uwikłań i trudności. Podejmowanie prób uporania się z nimi jest podyktowane społecznie ważnym celem: potrzebą, a nawet koniecznością usuwania ograniczeń odbioru w ogóle, a w interesującym nas obszarze — pokonywania barier percepcyjnych z myślą o pełniejszym upowszechnianiu literatury współczesnej, która nie tylko realizuje zainteresowania młodzieżowego odbiorcy, ale je rozwija, uzupełnia i rozszerza<sup>1</sup>. Badania odbioru, ważne z punktu widzenia dydaktyki, wymagają — przez swoją złożoność — interdyscyplinarnego potraktowania, trudnego z dwóch przynajmniej względów. Pierwszy to brak tradycji, gdyż wbrew temu, co się dość powszechnie mówi o potrzebie badań interdyscyplinarnych, dalej panuje tendencja do szufladkowania wiedzy; drugi — to ograniczenie, jakie w każdym przypadku będzie towarzyszyć indywidualnym, a nie zespołowym przedsięwzięciom. Zewnętrzne i wewnętrzne uwarunkowania odbioru dzieła literackiego w szkole<sup>2</sup> wymagają współpracy polonisty, pedagoga, psychologa, socjologa i znawcy problematyki estetycznej. Wielość i różnorodność teorii budowy dzieła i procesu jego poznawania stawia przed koniecznością nie tylko wyboru określonych teorii, ale operacji znacznie trudniejszej: umiejętnego przeniesienia na grunt praktyki szkolnej oraz zastosowania przy konstruowaniu narzędzi badawczych.

Jeszcze inna trudność, na jaką natrafia podejmujące badania nad recepcją dzieła literackiego, polega na konieczności instrumentalnego potraktowania pojęć pozostawionych jako sporne przez teoretyków literatury. Próba zdefiniowania dzieła literackiego dla określonych celów

---

<sup>1</sup> Postulatywnie odnoszą się do tej kwestii T. Parnawski i A. Przeciawska w artykule *Z badań nad rolą książki w życiu współczesnym młodzieży*. Chocwanna 1958, nr 7/8, s. 376. Jako wnioski z badań podaje potrzebę utworów współczesnych i najnowszych Urszula Krauze w publikacji *Lektura w percepcji uczniów szkół średnich*. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu. Opole 1972, s. 68.

<sup>2</sup> Szeroko i dokładnie omówione w pracach W. Pasterniaka, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*. Warszawa 1974 i *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego* Wrocław 1977.

badawczych okazuje się niełatwa z uwagi na kliniczną czystość i laboratoryjną dokładność sformułowań Romana Ingardena<sup>3</sup>, którego teoria dzieła literackiego budzi uznanie i podziw, nie przystając bezpośrednio do potrzeb analitycznej praktyki i nie dając możliwości zastosowania w praktyce badawczej. Chociaż system R. Ingardena można porównać do doskonałego dzieła architektonicznego, w którym każdy element ma określony sens i funkcję, to — jako system — nie stał się nigdy przewodnikiem w konkretnej teoretycznoliterackiej analizie<sup>4</sup>. Biorąc za podstawę postępowania metodologicznego teorię R. Ingardena i próbując ją przenieść na grunt analizy szkolnej, jest się z góry skazanym na niepowodzenie i podzielenie stanowiska Jerzego Kmity: „Dobrze o tym wiadomo, że autor „Sporu o istnienie świata” wywarł ogromny wpływ na współczesną teorię literatury, ale jest rzeczą znamionną, że tylko incydentalnie jego aparat teoretyczny znalazł zastosowanie w praktyce badań literackich”<sup>5</sup>.

Najbardziej płodne dla empirii okazało się rozważanie nad strukturą dzieła literackiego jako tworu wielowarstwowego, w którym poszczególne warstwy różnią się *materiałem i rolą*, jaką każda odgrywa wobec pozostałych i w obrębie całego dzieła. Fenomenem dzieła jest jego *organiczna* całość, polegająca na swoistym układzie warstw, ich powiązaniu i wzajemnym uwarunkowaniu. Różnorodność materiału i funkcji niesiona przez poszczególne warstwy sprawia, że dzieło literackie ma w swej istocie charakter *polifoniczny*. „To znaczy — dodaje R. Ingarden — że każda warstwa jest w całości dzieła na swój sposób widoczna i wnosi ze swej strony coś swoistego do jego całościowego charakteru, nie naruszając przez to zjawiskowej jedności dzieła”<sup>6</sup>. Jest to więc swoista jedność w mnogości, która każe patrzeć na dzieło literackie w wymiarze jego szczególnego bogactwa i skomplikowania z zaznaczeniem, iż na owej wielowarstwowości zasadza się strukturalna właściwość dzieła literackiego<sup>7</sup>.

Podjmując próbę zdefiniowania pojęcia konkretyzacji dzieła literackiego dla potrzeb badawczych przychodzi uwzględnić szczególny renesans Ingardenowskiej teorii konkretyzacji w ostatnich latach, który da się zapewne wyjaśnić podjętymi przez naukę o literaturze próbami opisu dzieła z położeniem nacisku na relację: dzieło — czytelnik. W wyniku takiego stanowiska zmienia się sytuacja czytelnika: przestaje być traktowany jako bierny odbiorca, nie ogranicza się do tego, co mu dzieło przyniesie, ale staje się pełnoprawnym partnerem w akcie ko-

<sup>3</sup> Por. R. Ingarden, *O dziele literackim*. Warszawa 1960.

<sup>4</sup> Por. J. Sławiński, *O konkretyzacji*. Nurt 1973, nr 5 (wkładka).

<sup>5</sup> Cytat podany za J. Sławińskim, op. cit.

<sup>6</sup> R. Ingarden, *O dziele literackim*, s. 52—53.

<sup>7</sup> Por. tamże, s. 55.

munikacji literackiej. Jest to możliwe wówczas, kiedy dzieło sztuki literackiej nie jest rozumiane dokładnie jako to, co stanowi konkretny przedmiot percepcji artystycznej, ale jak wyjaśnia Ingarden „(...) ono samo stanowi jedynie jakby szkielet, który czytelnik pod wieloma względami *uzupełnia* czy *dopełnia*, a niejednokrotnie pod wieloma względami *zniekształca* lub *zmienia*”<sup>8</sup>.

Nieco inaczej i, jak się wydaje, w sposób bliższy dla naszych poczynań podchodzi do tej sprawy Umberto Eco, prezentując poetykę *dzieła otwartego*; tym bardziej interesującą, że jej twórca prowadzi do ukazania, jak problemy ideowo-artystyczne zostały postawione, a nie jak rozwiązane, skupiając maksymalnie uwagę na stosunku percepcyjnym dzieło — odbiorca. Autor daje następującą wykładnię formuły „dzieła otwartego”: „W estetyce mówi się o „zamkniętym” lub „otwartym” charakterze dzieła, by wyjaśnić sytuację estetyczną, w której spełnia się akt odbioru sztuki. Dzieło sztuki jest z jednej strony przedmiotem tak skomplikowanym przez autora, aby każdy odbiorca mógł (poprzez reakcje własnej wrażliwości i inteligencji na konfigurację płynących od tego przedmiotu bodźców) odtworzyć sobie oryginalny jego kształt, stworzony w wyobraźni twórcy. W tym sensie autor tworzy dzieło zamknięte, pragnie bowiem, aby zostało ono tak zrozumiane i dostarczyło odbiorcy takiego zadowolenia estetycznego, jakie on zamierzył. Z drugiej jednak strony, reagując na zespół bodźców i starając się zrozumieć ich wzajemne powiązanie, odbiorca czyni to z określonych pozycji, jego wrażliwość jest w swoisty sposób uwarunkowana, ma on określoną kulturę, gust, predylekcje, uprzedzenia, toteż odtworzenie pierwotnego kształtu dzieła dokonuje się z określonej, indywidualnej perspektywy”<sup>9</sup>. W tym wywodzie Umerto Eco stara się uzmysłowić, że dzieło *zamknięte* jest równocześnie dziełem *otwartym*, ponieważ poddaje się wielu różnym interpretacjom, które w niczym nie naruszają jego istoty<sup>10</sup>. Potwierdzenie tego stanowiska znajdujemy w dalszej części wykładu: „Wartość estetyczna dzieła jest tym większa, im bogatsze są możliwości jego interpretacji, im różnorodniejsze budzi ono reakcje, im więcej aspektów ukazuje odbiorcy nie tracąc zarazem własnej tożsamości. W tym sensie każde dzieło sztuki, ukończone i *zamknięte* niby doskonale zbudowany organizm, jest równocześnie dziełem *otwartym*, poddającym się stu różnym interpretacjom, zresztą nie na-

<sup>8</sup> R. Ingarden, *Z teorii dzieła literackiego*, (W:) *Problemy teorii literatury*. Wrocław 1967, s. 45.

<sup>9</sup> U. Eco, *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*. Warszawa 1973, s. 25—26.

<sup>10</sup> Podobne stanowisko zajmuje R. Ingarden: „Dla naszych celów ważny jest jedynie ów podstawowy fakt, że dzieło literackie może podlegać pewnym przemianom, nie tracąc przy tym swej identyczności” (R. Ingarden, *Życie dzieła literackiego*, (W:) *O dziele literackim*, s. 437).

ruszającym w niczym jego niepowtarzalnej istoty”<sup>11</sup>. W tym ujęciu konkretyzacja jest rezultatem spotkania samego dzieła z możliwościami czytelnika. „Każda percepcja dzieła — uzupełnia Umberto Eco — jest więc zarazem interpretacją i wykonaniem, gdyż w trakcie każdej z nich dzieło odżywa na nowo w oryginalnej perspektywie”<sup>12</sup>. Dzieło *otwarte* koncentruje olbrzymią sieć powiązań, które interpretator ma odkryć w „akcie świadomej swobody” i nadać mu własny kształt.

Szersze rozumienie znaczenia „otwarcia” polega na tym, że odbiorca naprawdę rozumie dzieło, jeżeli zdobędzie się na twórczą reakcję i stworzy dzieło niejako na nowo w akcie pełnej współpracy z autorem. Należy dodać, że takie pojmowanie dzieła jest osiągnięciem współczesnej estetyki — wynikiem wielowiekowej refleksji nad naturą i charakterem interpretacji. Inne rozumienie „otwarcia” jest wynikiem świadomości współczesnego artysty, który nie tylko wie, co oznacza i niesie z sobą „otwarcie”, ale czyni z niego program twórczy, dokładając starań, aby „otwarcie” należycie wykorzystać. Modelowymi przykładami dzieł „otwartych” są utwory Franza Kafki, w których szeroko wykorzystuje się niejednoznaczne symbole, takie jak: proces, zamek, tortura, choroba, wyrok dla przekazania tego, co nieokreślone, a wywołujące u każdego odbiorcy różne reakcje i różnicowane w każdym czasie interpretacje.

W interesującym nas obszarze takim dziełem będzie powieść Tadeusza Nowaka *A jak królem, a jak katem będziesz*, tłumacząca się przez liczne symbole: jabłko(a), osikowa twarz, lustro, taśes, szabla, kapiel i in.

Najczęściej prezentowany rodzaj „otwarcia” to ograniczenie się twórcy do ukazania niejako z *zewnątrz* określonych faktów i postaw, które przez czytelnika zostaną zinterpretowane i osądzone. Będą to zawsze te utwory, które stwarzają sytuację niejednoznaczności życia społecznego, kryją splot problemów, dla których rozwiązanie znajdować powinien odbiorca.

Teoria *dzieła otwartego* Umberta Eco wydaje się zażegnywać nie rozstrzygnięty spór na temat miejsc niedookreślenia, chociaż kwestia dowolności i wierności dzieła pozostaje nadal w sferze dociekań współczesnej estetyki, której jednym z reprezentatywnych przedstawicieli jest właśnie Umberto Eco. Według niego autor: „Nie wie dokładnie, w jaki sposób zostanie ono dokończzone, wie natomiast, że to skończone dzieło będzie *jego* dziełem, a nie cudzym i że u kresu tego dialogu interpretacyjnego utwór przybierze formę, której on będzie autorem, nawet jeżeli ktoś skonkretyzuje ją ostatecznie w sposób inny, niżby to uczynił

<sup>11</sup> U. E c o, op. cit., s. 26.

<sup>12</sup> Tamże.

sam twórca. Dzieje się tak dlatego, że proponuje on możliwości już racjonalnie zorganizowane, *ukierunkowane i wyposażone we wskazówki* (podkr. A. M.) określające sposób ukończenia dzieła<sup>13</sup>.

Współczesną estetykę, a nas w szczególności, interesuje ten rodzaj otwarcia, który wiąże się z *nieskończonością* dzieła skończonego, z istoty swej otwartego na potencjalnie skończoną serię możliwych interpretacji. Każda z tych interpretacji pozwala dziełu odżyć na nowo dzięki indywidualnej perspektywie, określönemu gustowi, innej wrażliwości. Tę sytuację R. Ingarden nazywa „życiem” dzieła literackiego, które „żyje”, „gdy ujawnia się w mnogości konkretyzacji, i gdy podlega przemianom na skutek wciąż nowych konkretyzacji odpowiednio kształtowanych przez podmioty świadome”<sup>14</sup>.

Raz napisane dzieło literackie nie podlega żadnym zmianom nawet przy jego licznych konkretyzacjach, związanych z epoką, która określone jakości estetyczne uznaje za wartościowe<sup>15</sup>.

Ponieważ jakość odbioru dzieła jest zdeterminowana wieloma czynnikami, słuszne więc będzie przyjęcie zasady, że wszystkie interpretacje są dla odbiorcy ostateczne i chociaż odmienne, to wobec siebie równoległe, często wzajemnie się wykluczające, ale nie unicestwiającej. Współczesne poetyki oferują wielość różnorodnych form interpretacji, gdyż każde dzieło implikuje nieskończoność możliwych „lektur”. W czasie lektury okazuje się, że dzieło stanowi pretekst do różnorodnych ćwiczeń wrażliwości, że wyzwala określone nastroje z uwagi na fakt, iż samo jest niewyczerpanym źródłem doświadczeń, które z kolei wydobywają coraz to nowe jego aspekty.

Jak pytać o tę nieskończoność możliwych „lektur”, jakie stosować kryteria oceny dalece zróżnicowanych odbiorców, a tym bardziej jak dokonywać uogólnień wiedząc, że mamy do czynienia z zespołem o zróżnicowanej wrażliwości i — mimo tego samego wieku i tej samej klasy szkolnej — z różnym poziomem kultury literackiej, z niejednakowymi nawykami obcowania z dziełem sztuki w ogóle, wreszcie z różnymi zainteresowaniami i postawami wobec tego samego tekstu.

W szerokim polu widzenia zagadnień konkretyzacji mieści się jeszcze jeden ważny aspekt — odpowiednie *wychowanie*, czyli przygotowanie czytelnika, który potrafiłby dokonywać poprawnych, pełnych i adekwatnych konkretyzacji. I w tym przypadku powstaje kolejna trudność w skonstruowaniu narzędzi badawczych, penetrujących pośrednie i bezpośrednio kierowanie lekturą.

Z pola widzenia nie można gubić czynników pośredniczących między

<sup>13</sup> Tamże, s. 52.

<sup>14</sup> R. Ingarden, *Życie dzieła literackiego*, s. 428.

<sup>15</sup> Por. stanowisko R. Ingardena i M. Głowińskiego w sprawie konkretyzacji.

dziełem a czytelnikiem. wywierających piętno na poszczególne konkretyzacje, takich jak recenzje, rozprawy krytyczne, opinie, interpretacje autointerpretacje, dyskusje, rozważania historycznoliterackie, adaptacje teatralne i inne. Spełniają one rolę pośrednika przy powstawaniu stale nowych konkretyzacji dzieła, przysposabiają odbiorcę do pojmowania dzieła w określony sposób, kładą nacisk na ten, a nie inny aspekt.

Szczególnym rodzajem skupienia powyższych czynników pośredniczących jest współczesna szkoła, która poprzez programy, podręczniki i sposób kształcenia nauczycieli czerpie po części ze wszystkich tych czynników, budując świadomość młodego wiekiem odbiorcy. Współczesna, powszechnie dostępna szkoła jest dziś głównym, chociaż nie jedynym kanałem, którym konkretyzacje poczynione przez znawców przenikają w obieg społeczności młodzieżowej. Dzięki badaniom powinniśmy się, przynajmniej fragmentarycznie, dowiedzieć, jak normy lektury znawców, autorów podręczników, krytyków literackich przenikają za pośrednictwem nauczyciela do ucznia, jakim błędom, wykrzywieniom i schematyzacjom podlegają. W ten sposób zostanie przynajmniej dotknięty wielki temat, jakim jest współczesna szkoła jako układ transformujący kategorie wysokiej kultury literackiej na kategorie kultury popularnej.

Obok problemu istnienia, budowy, konkretyzacji i „życia” dzieła literackiego wyłania się istotna potrzeba zdefiniowania pojęcia *receptji*. Dwudziestowieczne słowniki podają, iż słowo „receptja” pochodzi od łacińskiego *receptio* i oznacza m.in. przyjmowanie, przejmowanie, odbiór, przyswajanie sobie czego w miejsce używanych dawniej określeń: przeżycie, odczucie, pojmowanie, poznawanie i in. Naszemu rozumieniu i postępowaniu badawczemu odpowiada definicja Włodzimierza Szewczuka: „Sądzę, że posługiwanie się terminem „receptja” jest w pełni uzasadnione, gdyż ma on znaczenie najogólniejsze, obejmujące całokształt tych zmian, jakie zachodzą w jednostce, gdy aktywnie ustosunkowuje się do wytworów ludzkich z nastawieniem na ich przyjęcie, wchłonięcie, opanowanie, na ich odbiór”<sup>16</sup> (podkr. A. M.)

To najogólniejsze znaczenie pojęcia *receptji* obejmuje całokształt emocjonalnych, intelektualnych i estetycznych procesów odbioru, któremu przyglądano się całościowo, dokonując wyodrębnień dla uszczegółowienia, uściślenia obserwacji i przejrzystości metodologicznej. Wyodrębnienie odbioru emocjonalnego, intelektualnego i estetycznego nie oznacza ani kolejności, w jakiej dany odbiór następuje, ani szczególności, prymarności czy jedyności któregoś z tych odbiorów, nie może też być pojmowany jako dokonujący się oddzielnie. *Receptji* dzieła literackiego towarzyszy ogólna zależność: poznanie jest tym lepiej utrwalone,

<sup>16</sup> W. Szewczuk, *Receptja treści oświatowych*. Wrocław 1966, s. 7.

rozumienie tym głębsze, im wyraźniej zaznacza się w nim emocjonalny stosunek czytelnika do tego, co poznaje w przeżyciu estetycznym. Konstruujący narzędzia badawcze staje wobec konieczności ustalenia roboczych definicji poszczególnych odbiorów, które znajdą praktyczne zastosowanie przy opracowaniu danych empirycznych. I tak przez odbiór *intelektualny* będziemy rozumieć rezultaty procesów myślenia, które w czasie jej opracowywania powinny zachodzić w mózgu ucznia, dając nowe powiązania, w wyniku których następuje zrozumienie. „Zrozumienie zatem — konkluduje W. Szewczuk — jest końcowym etapem procesu myślowego, ustalającym nowy stosunek człowieka do rzeczywistości w zakresie danego zespołu bodźców”. Tak pojmowane „rozumienie i myślenie są w procesie recepcji jak najściślej z sobą związane, rzadziej przeplatają się, a najczęściej zachodzą na siebie i przenikają się wzajemnie”<sup>17</sup>. Bardziej dokładna i przylegająca do naszych potrzeb jest definicja M. Kreutza, dla którego:

„Rozumienie nie jest odrębnym zjawiskiem psychicznym tego rodzaju co wrażenie, uczucie, pragnienie itd., lecz jest tylko pewną *cechą*, czyli właściwością zjawisk intelektualnych (...)”<sup>18</sup>. Za kryterium rozumienia będziemy przyjmować poprawne odpowiedzi na pytania dotyczące konkretnego utworu literackiego czy jego części. To ogólne założenie wymaga jednak, w odniesieniu do dzieła sztuki, licznych obwarowań, gdyż artystyczne przedstawienie rzeczywistości zakłada przedstawienie przedmiotu w sposób szczególny.

Skomplikowanie, z którego zdajemy sobie sprawę, polega na tym, że cechą charakterystyczną poznania występującego tylko w sztuce — w odróżnieniu od potocznego i naukowego stosunku do rzeczywistości — jest ścisła jedność tego, co ogólne, z tym, co pojedyncze, jednostkowe. Wyjątkowo trafnie ujmuje tę kwestię György Lukács: „To, co nam ofiaruje dzieło sztuki, może być równocześnie czymś mniej i czymś więcej niż poznanie. Więcej o tyle, że sztuka jest częstokroć zdolna odkrywać fakty, które dotąd nie były dostępne poznaniu i może to nawet uczynić w taki sposób, że przetworzenie ich w dezantropomorfizującą wiedzę długo jeszcze nie będzie możliwe; może także poszerzyć naszą wiedzę o świecie i nas samych w taki sposób, iż — z różnych powodów — nigdy nie zostanie ona ujęta w wyżej wspomniany system pojęć. Mniej zaś, gdyż to, co nam ofiaruje, z punktu widzenia metodologii nauk zawsze będzie miało tylko charakter faktu jednostkowego”<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> W. Szewczuk, *Recepcja wykładu uniwersyteckiego*. Studia Pedagogiczne, t. 2. Wrocław 1953, s. 331.

<sup>18</sup> M. Kreutz, *Rozumienie tekstów*. Warszawa 1968, s. 30.

<sup>19</sup> G. Lukács, *Przełanki własnego świata dzieł sztuki*. Studia Estetyczne, 1968, nr 5, s. 67.

Również Mieczysław Wallis zwraca uwagę na fakt, iż: „Wielu myślicieli przypisuje dziełom sztuki wartość poznawczą — zdolność rozszerzania naszej wiedzy o świecie i człowieku, niekiedy nawet zdolność ujmowania tego, co najgłębsze w rzeczywistości”<sup>20</sup>. Idąc za Wallisem staraliśmy się także pamiętać, że uświadomienie sobie przez czytelnika dążeń artystycznych w danym dziele sztuki świadczy o dokonaniu pewnego „aktu rozumienia”.

Niełatwo przyjdzie stwierdzić ilość, a zwłaszcza jakość dokonywanych przez młodzieżowych odbiorców operacji umysłowych. Przy opracowywaniu uczniowskich wypowiedzi pójdziemy za sugestią Janusza Reykowskiego<sup>21</sup>, który służy nam wskazaniem, aby operacje umysłowe opisywać za pomocą takich pojęć jak spostrzeganie, zapamiętywanie, rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji, przewidywanie, konstruowanie planów. Rozwiązywanie problemów i konstruowanie planów zaliczymy do wyższej kategorii „procesów myślenia”.

Dlatego w momencie zderzenia z materiałem empirycznym cały aparat teoretyczny musi ulec pewnemu uproszczeniu, a dla przejrzystości referowania rezultatów i niedostatków — zajdzie potrzeba ograniczenia się do trzech zasadniczych form: *spostregania*, *zapamiętywania* i *szeroko pojętego myślenia*.

Maria Przetacznikowa<sup>22</sup> utwierdza nas w przekonaniu, iż termin operacja myślowa użyty w sensie szerszym to różne sposoby myślenia, w tym także różnorodne „manipulacje”, takie jak porównywanie, analiza, synteza i in., czyli specyficzne „współczynniki” myślenia.

Jeżeli przyjmiemy za W. Szewczukiem<sup>23</sup>, że poznanie jest tym pełniejsze i tym lepiej utrwalone, im wyraźniej zaznacza się w nim emocjonalny stosunek odbiorcy do tego, co poznaje, to stajemy przed koniecznością zdefiniowania *odbioru emocjonalnego*. Przy wprowadzaniu terminologii psychologicznej, a zwłaszcza pojęcia emocji, nie można mieć iluzji co do bezwarunkowej jasności, jednoznaczności i empirycznej sprawdzalności tej dziedziny. Nie można również tać pułapek i rozlicznych przeszkód metodologicznych.

Po zgromadzeniu szeregu prac z zakresu psychologii i zapoznaniu się ze zróżnicowanymi stanowiskami w ujmowaniu i oświetlaniu zagadnienia emocji, świadomie zdecydowano się na pominięcie starszych źródeł na rzecz prac nowszych, w których obserwuje się dążność do precyzyjnej definicji i pewnej konsekwencji terminologicznej. Mimo to definicje i omówienia są tak dalece niewystarczające, zwłaszcza jeżeli chce się je

<sup>20</sup> M. Wallis, *Przeżycie i wartość*. Kraków 1968, s. 24.

<sup>21</sup> Por. J. Reykowski, *Eksperymentalna psychologia emocji*. Warszawa 1974, s. 281.

<sup>22</sup> Por. M. Przetacznikowa, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*. Warszawa 1967.

<sup>23</sup> Por. W. Szewczuk, *Recepcja treści oświatowych*. Wrocław 1966.



stosować operacyjnie, iż nawet robocze określenie odbioru *emocjonalnego dzieła* nastęrcza kłopotów i kieruje ku opisowości.

W popularnych słownikach występuje zgodność w definiowaniu potocznego znaczenia emocji i objaśnieniu jej jako wzruszenie i silne przeżycie się czymś, natomiast przy próbie naukowego definiowania pojawiają się rozbieżności, chociaż w zasadzie zwraca się uwagę na *emocje* jako przeżycie psychiczne odzwierciedlające stosunek osobnika do aktywizujących jego potrzeby przedmiotów i zjawisk otaczającego świata, a także ukazujące przemiany zachodzące w nim samym<sup>24</sup>.

Trudność definiowania polega na tym, że termin *emocja* określa wiele różnych stanów (radość, miłość, gniew, strach, wstyd, depresja) pozornie słabo ze sobą powiązanych<sup>25</sup>. Ponadto emocja jest zarówno czynnikiem organizującym, czyli aktywizującym (powodującym, że zachowanie staje się bardziej efektywne), jak też dezorganizującym, a wszystkie stany emocjonalne są szczególnymi stanami motywacji.

Donald O. Hebb<sup>26</sup> dowodzi, że istotną cechą każdej emocji są procesy myślowe, a w konkluzji podkreśla, że *zdolność do reakcji emocjonalnych zwiększa się wraz z inteligencją*.

Psychologowie polscy i radzieccy<sup>27</sup> wyróżniają dwa rodzaje procesów emocjonalnych: *emocje* to procesy kierowane przez ośrodki podkorowe (emocje o charakterze instynktownym, popędy i afekty) i *uczucia*, takie jak radość i zmartwienie, przyjemność i przykrość, tryumf czy rozpacz, których powstawanie zależy od czynności kory mózgowej. W naszej sytuacji istotną rolę może odegrać uchwycenie stopnia dojrzałości emocjonalnej, biorąc pod uwagę wiek badanej młodzieży licealnej: klasy I — 16 lat, kl. III — 18 i kl. IV — 19 lat. I tak prymitywny charakter ekspresji emocji, właściwy dzieciom, ulega stopniowo modyfikacjom, w rezultacie czego emocje z wiekiem przekształcają się w czynności, w tzw. procesy ukierunkowane. Jednym z kryteriów dojrzałości emocjonalnej będzie — według S. Gerstmann<sup>28</sup> — stosunek emocjonalny oparty o podstawę rozumową, czyli niezależnie od reakcji emocjonalnej, stosunek jednostki do określonej sytuacji będzie się opierał na znajomości i rozumieniu znaczenia tejże sytuacji. Na ten przedział wieku przypada kształtowanie się i rozwój uczuć wyższych: moralnych,

<sup>24</sup> J. Pieter, w *Słowniku psychologicznym* (Wrocław 1963) pod hasłem *emocje* podaje: z łac. *movere* = ruszać; *uczucia* złożone, nazwa lansowana u nas ongiś przez L. Pietrzyckiego (s. 70).

<sup>25</sup> Na trudności definiowania zwraca uwagę D. O. Hebb w *Podręczniku psychologii*. Warszawa 1973, s. 318.

<sup>26</sup> Por. tamże, s. 323.

<sup>27</sup> Por. J. P. Pawłow, *20 lat badań wyższych czynności nerwowych (zachowania się) zwierząt*. Warszawa 1952; M. Przetacznikowa, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*. Warszawa 1967; J. Reykowski, *Eksperymentalna psychologia emocji*. Warszawa 1974.

<sup>28</sup> Por. S. Gerstmann, *Uczucia w naszym życiu*. Warszawa 1963.

społecznych i estetycznych. Uczucia przenoszą się z konkretnych przedmiotów na idee, przyczyniając się do krystalizacji światopoglądu — na co zwraca uwagę Maria Przetacznikowa<sup>29</sup>.

Ze względu na metodę badań będziemy mieć do czynienia z podstawową formą wyrażania emocji — mową. W wypowiedziach uczniowskich słowa będą pełniły dwojaką funkcję: znaczyć, czyli mieć charakter rzeczowy, i wyrażać, czyli mieć charakter afektywny. Podjęliśmy próby przesłedzenia w uczniowskich wypowiedziach ilości i jakości emocji towarzyszących określonej lekturze, dokonania pewnych konstatacji: o ile uczniowie danych poziomów są w stanie wyrażać emocje słowami, czyli i jak odróżniają od siebie odcienie emocji, jaką dysponują terminologią celem adekwatnego opisu emocji.

Kierowaliśmy się stanowiskiem J. Reykowskiego: „Wyrażenie emocji słowami może polegać nie tylko na użyciu emocjonalnych wyrażań, ale na opisie emocji jako takich. Tak więc człowiek, który chce przedstawić swe emocjonalne doświadczenie czy podzielić się nim, może to zrobić wprost przez drobiazgowy, wnikliwy opis szczegółów swego samopoczucia. Taki drobiazgowy opis stanowi najbardziej bezpośrednią i rozwiniętą formę przekazywania emocji (...)”<sup>30</sup>.

Mimo to nie udało się uniknąć kłopotów wynikających z wieloznaczności pojęć używanych przez badane osoby dla opisu emocji. Starano się również poczynić obserwacje, które by ukazały, jak siła emocji wpływa na dokładność zapamiętywania, jaki wpływ mają emocje na spostrzeganie, jaka jest zależność między procesami emocjonalnymi a treścią procesów umysłowych. Chodziło, aby krótko rzecz ująć, o wykazanie, „(...) że proces emocjonalny jest jednym z czynników wpływających na formowanie się obrazu percepcyjnego; wpływ ów polega na torowaniu drogi tym procesom percepcyjnym, których treść jest zgodna z treścią emocji”<sup>31</sup>.

Nie bez przyczyny łączy się przeżywanie dzieła sztuki z jego doznaniem estetycznym, czyli odzwierciedleniem dzieła w wyobrażeniach, myślach, uczuciach i wzruszeniach odbiorcy. „Rozumienie dzieła sztuki — podług koncepcji Stefana Szumana — jest uwarunkowane dwoma zasadniczymi momentami jego odbioru: zarówno poznawaniem i uobecnianiem sobie zawartości, treści i struktury dzieła, jak przeżywaniem i doświadczeniem jego estetycznej jakości i wartości”<sup>32</sup>. S Szuman wychodzi z założenia, że kiedy czytelnik całym swoim jestestwem percepcyjnie, poznawczo i emocjonalnie właściwie na dzieło zareaguje, wtedy dzieło staje się dla niego przedmiotem estetycznego przeżycia. A jest

<sup>29</sup> Por. M. Przetacznikowa, op. cit., s. 182.

<sup>30</sup> J. Reykowski, op. cit., s. 257.

<sup>31</sup> Tamże, s. 306.

<sup>32</sup> S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa 1969, s. 89.

nim tym bardziej w sytuacji spełnienia określonych warunków: „Emocjonalnie estetyczne zakosztowanie i doświadczenie wartości dzieła stanowi *istotny moment* rozumienia dzieł sztuki”<sup>33</sup>. Tak więc postawa emocjonalna ewokuje świadome „przeżycie” dzieła, czyli doświadczenie i doznanie jego estetycznej jakości i wartości.

R. Ingarden<sup>34</sup>, określający przeżycie estetyczne jako proces złożony, mający różne fazy i charakterystyczny przebieg, przywiązuje dużą wagę do *emocji wstępnej* — stanu pewnego podniecenia jakością, niedotyktu, wprowadzenia w postawę specyficzną „estetyczną”. „Jeżeli dojdzie do wywołania w czytelniku wstępnej emocji — ten warunek akcentuje autor Studiów z estetyki szczególnie mocno — wówczas dzięki niej dochodzi niejako automatycznie do rozwinięcia się przeżycia estetycznego i ukonstytuowania odpowiedniego literackiego przedmiotu estetycznego”<sup>35</sup>. Dopiero później wystąpią dwie dalsze fazy: głód posiadania określonej jakości i pomnażania rozkoszy oraz dążenie do nasycenia się jakością.

W naszych badaniach chodziło nam o odpowiedź na pytanie: czy odbiorca młodzieżowy odebrał tekst literacki jako *utwór artystyczny*, tzn. dzieło, które nie zaktualizowało jeszcze w świadomości odbiorcy doświadczenia estetycznego, czy jako *przedmiot estetyczny*, tzn. utwór artystyczny przeżywany w postawie estetycznej. Z przedmiotem estetycznym — według definicji S. Szumana — mamy do czynienia: „Gdy dzieło artysty dostatecznie jasno i wyraźnie uobecniło się swoim odbiorcom i gdy ponadto zaktualizowało w ich świadomości pełne przeżycia estetyczne, w których wrażliwie i dotkliwie doświadczyli oni jakości i wartości jego piękna, wówczas dopiero percypowany utwór artystyczny przeobraził się i przeistoczył w *przedmiot estetyczny*, czyli w przedmiot, który daje się zakosztować w swoim pięknie oraz zdolny jest karmić nim odbiorców, nasycać i uszczęśliwiać ich — w miarę tego, jak potrafią je w dziele odnaleźć i sobie uobecnić”<sup>36</sup>.

Sporo miejsca i wnikliwej uwagi poświęca M. Gołaszewska przedmiotowi estetycznemu<sup>37</sup>, jako że wprowadzenie tego pojęcia i operowanie nim pomaga wyjaśnić wiele zagadnień związanych z odbiorem dzieła sztuki, uwzględnia aktywność odbiorcy, określa jego rolę jako „współtwórcy” wartości estetycznej.

Przy ocenie odbioru spontanicznego (samodzielnego, nie kierowanego przez nauczyciela) punktem wyjścia uczyniono stwierdzenie M. Goła-

<sup>33</sup> Tamże, s. 53.

<sup>34</sup> R. Ingarden, *Studia i estetyki*, t. 1. Warszawa 1957.

<sup>35</sup> Tamże, s. 149.

<sup>36</sup> S. Szuman, op. cit., s. 48—49.

<sup>37</sup> „Przedmiot estetyczny można zatem określić jako uzyskane w przeżyciu estetycznym w bezpośrednim kontakcie z dziełem, w postawie estetycznej wyobrażenie odbiorcy o dziele” (M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*. Kraków 1973, s. 298).

szewskiej o przedmiocie estetycznym: „Pojęcie to wyjaśnia zarówno różnorodność ocen dzieła sztuki, jak też sposobów jego rozumienia. Mianowicie ten sam przedmiot artystyczny może być podłożem wielu odmiennych, jakościowo różnych przedmiotów estetycznych. Nie może tu być mowy o jakimś jednym, idealnym, absolutnie adekwatnym odczytywaniu dzieła — bywa ono w sposób prawomocny odczytywane, konkretyzowane na różne sposoby (...)”<sup>38</sup>. Próbowano także poczynić obserwacje dotyczące samych przeżyć estetycznych wychodząc z założenia, że „Cechą najbardziej znamioną wszelkich przeżyć estetycznych jest kontakt z wartością estetyczną”<sup>39</sup>, przy czym interesowało nas, czy odbiorca wartość estetyczną w pełni sobie uświadomił, czy tylko doznał jej w postaci niewyraźnej. Spośród pięciu zaproponowanych przez M. Gołaszewską typów przeżyć estetycznych<sup>40</sup> zajmowało nas przede wszystkim przeżycie *estetyczne rozumiejące* ze względu na szczególną równowagę wszystkich czynników, które w innych typach przeżyć estetycznych występują jako wyłączne lub dominujące. W przeżyciu estetycznym rozumiejącym ma miejsce „(...) zarówno emocja, jak wiedza, zaangażowana jest wrażliwość estetyczna i wychowanie, nawyki kulturalne, obyczaj i szereg warunków zewnętrznych”<sup>41</sup>.

Rozumiejące przeżycie estetyczne jest najbliższe dydaktycznej praktyce szkolnej i pozwala na „oddanie sprawiedliwości” dziełu sztuki. Dotychczasowy wywód implikuje jeszcze inny aspekt zagadnienia, a mianowicie ujawnia, iż badający recepcję dzieła literackiego staje przed wieloma dodatkowymi trudnościami i pytaniami: w jakim stopniu udało się twórcy zrealizować swoje zamierzenia, jak czytelnik odebrał realizację tego zamierzenia w postaci dzieła literackiego, czy odebrał to, co w dziele najistotniejsze, w jakiej relacji pozostaje artyzm dzieła do jakości odbioru, czy i jakie zmiany zaszły w odbiorcy określonego utworu, czy i jaki wpływ miało dzieło na odbiorcę? Od czego i w jakim stopniu zależy charakter i bogactwo doznań, a także operacji myślowych? To tylko część pytań, na które pojedynczy badacz nie jest w stanie odpowiedzieć ani dokonać uogólnień bezdyskusyjnych. Z konieczności należało ograniczyć się do odpowiedzi na niektóre, naszym zdaniem pilne, pytania lub zasygnalizować zagadnienia wymagające dalszych badań. Takie postępowanie było usprawiedliwione celem badań, który m.in. wiązał się w działaniem praktycznym i miał ambicję przynajmniej częściowego zaspokojenia potrzeby społecznej, wyrażającej się w usuwaniu

<sup>38</sup> Tamże, s. 297—298.

<sup>39</sup> Tamże, s. 299.

<sup>40</sup> Autorka wymienia, zgodnie z ogólnymi założeniami estetyki zorientowanej empirycznie, pięć następujących typów przeżyć estetycznych: przeżycie irracjonalne, ekspresyjne, nawykowe, rozumiejące i profesjonalne (M. Gołaszewska, op. cit., s. 302).

<sup>41</sup> Tamże, s. 304.

ograniczeń odbioru literatury współczesnej i, co za tym idzie, szersze jej upowszechnianie przez szkołę. Przyjęcie tego stanowiska wydaje się być zbieżne z ogólniejszą tendencją, jaka jest dziś realizowana w wielu krajach, gdzie badania czytelnictwa stopniowo przewyżniają swój pierwotny etap rejestracyjny i orientacyjny, kierując się coraz bardziej ku pogłębianiu znajomości psychospołecznej strony procesu czytania, ku poszerzaniu wiedzy o przeżyciach i reakcjach czytających ludzi, a także i ku orientacji i oddziaływaniu książki w skali społecznej. W tej sytuacji zyskuje na znaczeniu socjologia literatury, która pozwala dojrzeć nowe relacje w procesie komunikacji literackiej, ujawnia funkcjonowanie zróżnicowanych modeli literatury w jej społecznym obiegu, dostrzega rolę literatury w ogólnej strukturze kultury. Na polskim gruncie zwłaszcza prace Stefana Żółkiewskiego inspirują do nowych penetracji i przewartościowań, kiedy autor zwraca uwagę na fakt, że „Dzieje kultury literackiej i jej dynamiki to dzieje społecznych przemagań się, walki o zasięg i wpływy, o dominację różnych społecznych obiegów literatury”<sup>42</sup>. Wedle S. Żółkiewskiego przez obieg rozumiemy: „Krażenie tekstów literackich między odrębnymi typami nadawców a swoistymi środowiskami odbiorców, tekstów odbieranych w określonych, charakterystycznych dla danej kultury społecznych sytuacjach komunikacji literackiej”<sup>43</sup>.

Obcowaniu z literaturą — podkreśla S. Żółkiewski — służą wydawnictwa książkowe, prasowe, specjalne czasopisma literackie, spotkania z pisarzami, ale zawsze *główną rolę odgrywała szkoła ze swoimi przyrządami lekturowymi, stojąc na straży ciągłości kultury*. Przeważali i przeważają w obcowaniu z literaturą czytelnicy *inicjowani do lektury przez szkołę, zdobywający od początku nawyki głównie samotnego, intymnego obcowania z książką*. S. Żółkiewski uzmysławia, że „Szkoła przyzwyczaja do obcowania z literaturą jako wartością samą przez się, do aktualizowania wyuczonych nawyków czytelnicznych jako właściwych kulturze i cennych same przez się”<sup>44</sup>. Model literatury autotelicznej jest bliski tym uczestnikom społecznych sytuacji komunikacyjnych, którzy zostali *należycie urobieni* przez tak znamienne upowszechnioną w XX w. szkołę podstawową i średnią. Ten model literatury dysponuje kodem tradycji kultury, a jego funkcja społeczna polega na uczeniu kultury, wprowadzaniu w jej świadome przeżywanie, jej krytykę, tworzenie charakterystycznej dla XX w. bogatej sfery refleksji metakulturowej; szkoła spełnia w tym względzie częściową rolę.

Powyższe stwierdzenia upoważniły nas do wprowadzenia pojęcia obie-

<sup>42</sup> S. Żółkiewski, *Kultura literacka (1918—1932)*. Wrocław 1973, s. 414.

<sup>43</sup> Tamże, s. 412.

<sup>44</sup> Tamże, s. 424.

gu kontrolowanego przez program i szkołę, traktowanego instrumentalnie. To szkoła włączyła w obieg wysoki literaturę klasyczną, dzieła wyselekcjonowane według norm przyjętych i strzeżonych w tym obiegu: wzorce tradycji narodowej, prawdziwej literackości tekstu i jego trwałej wartości. Szkoła w sposób widoczny stroniła od współczesności, a więc także od tych tekstów, o których opinie nie zostały spetryfikowane. Bez względu na zakres tekstów, szkoła popularyzowała elitarne wzory czytania, gdyż publiczność uczestnicząca w obiegu wysokoartystycznym to wciąż jeszcze inteligencja urobiona przez szkołę średnią.

Podzielając stanowisko Janusza Sławińskiego, że: „Szkoła dzisiejsza jako układ transformujący kategorie wysokiej kultury literackiej na kategorie kultury popularnej — to temat wciąż czekający na swego badacza”<sup>45</sup> — podjęliśmy go po części, skupiając się jednak na zagadnieniu potrzeby upowszechniania przez szkołę literatury współczesnej. Staraliśmy się odpowiedzieć na kilka podstawowych pytań: czy w dzisiejszej, stale modernizowanej szkole, obecna jest literatura współczesna, czy szkoła, jako wciąż najważniejszy kanał kontaktowania z literaturą, jest przygotowana do jej upowszechniania i wreszcie — jaki jest ten młodzieżowy, licealny odbiorca; jak reaguje na to, co jeszcze nie oswojone, co dopiero powstało, co nie obrosło w podręcznikowe interpretacje. W konsekwencji chodziło o to, aby uzyskać rozeznanie w możliwościach współczesnej szkoły, która pełniej niż w pierwszych dziesiątkach lat XX w. powinna włączać do obiegu wysokiego wartościowe teksty nowsze, a tym samym przygotowywać świadomego odbiorcę dóbr współczesnej kultury, mogącej pomóc rozumieć dzisiejszy skomplikowany świat.

Najmniej trudności sprawiło ukazanie miejsca i rangi literatury współczesnej w szkole średniej z uwagi na fakt, że szczegółowemu oglądowi poddano trzy ostatnie programy nauczania, odpowiednią dokumentację KOS, ankiety mówiące o nauczycielskich wyborach spośród tekstów lektury uzupełniającej, zaś wnikliwej analizie — pisemne prace maturalne o tematyce współczesnej, pytania maturalne do egzaminu ustnego i udział literatury współczesnej w zainteresowaniach i rozległym otoczeniu uczestników kolejnych wojewódzkich eliminacji olimpiady literatury i języka polskiego.

Były to w dużej mierze badania ilościowe, z których wyciągano wnioski o nikłym udziale tekstów współczesnych w szkolnej edukacji polonistycznej, a ocena przygotowania szkoły, przy pominięciu jeszcze innych uwarunkowań wskazywała na wyraźne niskie nakłady lektur, tradycyjalizm szkolny, szkodliwość stereotypów i opinii o rzekomych uprzedzeniach młodzieży wobec literatury współczesnej.

<sup>45</sup> J. Sławiński, *O dzisiejszych normach czytania (znawców)*. Teksty 1974, nr 3, s. 23.

Pomiar wstępny i jego rezultaty miały istotny wpływ na świadomość metodologiczną, ta z kolei przyczyniła się do starannego przygotowania narzędzi badawczych. Badania rozpoznawcze i sandaże wstępne pozwoliły na uzyskanie sporej wiedzy o badanej populacji, a notowane obserwacje wstępne przyczyniły się do ustalenia algorytmu działań: hipotezy roboczej, terenu badań, wydzielenia pól, wyodrębnienia obszarów mało znanych i uszczegółowienia pytań testowych.

Mając na uwadze określoną sytuację odbioru oraz cel instrumentalny badań, zastosowano metody oparte o introspekcję oraz metody eksperymentalno-porównawcze. Zasadniczy proces badań odbioru rozpoczęto od metody introspekcyjnej, polegającej na wyznaniu spontanicznym w postaci swobodnej wypowiedzi pisemnej na temat przeczytanego tekstu.

Podzielając zdanie psychologów, formę swobodnej wypowiedzi pisemnej — przeciw jednak ukierunkowanej sformułowaniem tematu: „Jak przeżyłeś, jak rozumiałeś i jak oceniasz utwór” — stawiono na czołowym miejscu, upatrując następujące jej zalety: daje obraz reakcji na dzieło, oddaje przebieg wysiłków zmierzających do zrozumienia utworu, unaocznia stopień odbioru i skalę trudności, ujawnia rzeczywiste bariery percepcyjne, w tym fałszywe i zniekształcenia odbioru, nie zawiera deklaratywności i zakłamań, przynosi olbrzymią ilość danych. Jest to jednak narzędzie wymagające benedyktyńskiej pracy, gdyż wypracowania są obszernie, zawierają dużo informacji zbędnych, w każdym uczniowskim przypadku — indywidualnie, trudne do ustaleń ilościowych i ujęć tabelarycznych, skazujące badającego na opisowość i niemożność odnotowania wszystkich subtelności. Okazało się ponadto, że uczniowie, w wielu przypadkach pozostawieni sobie, nie potrafią analizować własnych uczuć i określać doznań estetycznych, a tym bardziej znajdować ekwiwalentu słownego dla nich.

W dalszych próbach zdobycia wiedzy o odbiorze posłużono się sposobami bardziej zdyscyplinowanymi, a mianowicie kwestionariuszem — testem. Zbiór 20—25 pytań-tematów zawierał problematykę badań, skupiając uwagę na trzech aspektach odbioru: emocjonalnym, intelektualnym i estetycznym.

Próba spojrzenia na zjawiska poznawania dzieła przez pryzmat trudnej do uchwycenia sfery przeżyć — okazała się nad wyraz trudna. Ta zazwyczaj ostrożnie omijana sfera zjawisk odbioru kryje rzeczywiste pułapki: uczniowie atakowani pytaniami wykazywali w zasadzie daleko idącą powściągliwość w odsłanianiu emocji, dawali odpowiedzi deklaratywne, zawarte między wierszami, ujawniali je pośrednio, nieliczni zamieszczali opisy emocji. Wydawało się, że takie pytania jak: „Powieść T. Nowaka czytałeś(aś) chętnie czy z oporami? Wyjaśnij przyczynę(y)”;

Jakie odczucia towarzyszyły Ci w czasie lektury?"; „Czy i jakie wrażenie zrobiła na Tobie powieść?"; „Poleciłbyś(abyś) tę książkę rówieśnikom? Uzasadnij swoje stanowisko” — będą w sposób wystarczający służyć penetracji tej sfery. I rzeczywiście, ukazana została bezpośrednia, subiektywna reakcja na dzieło literackie, odsłonięta różnorodność stanów i przeżyć, ale cały ten materiał okazał się wyjątkowo trudny do opracowania. Poddanie go operacjom klasyfikacyjnym i statystycznym skazuje badającego na uproszczenia, zaś inne potraktowanie — na opisowość.

W całym tym obszarze warte uwagi są następujące konstatacje: uczniowie borykają się z poważnymi kłopotami w nazywaniu emocji i uwagi na ubóstwo słownika i braki terminologiczne; badania potwierdzają związek między gotowością młodzieży do emocjonalnego reagowania na dzieło a jego artystyczną rangę i odkrywczością perspektyw, jakie czytelnikowi ofiarowuje (porównanie odbioru noweli *Święta kulo* J. Putramenta i *A jak królem, a jak katem będziesz...* T. Nowaka).

Jeżeli się zakłada, że badania odbioru mają w efekcie finalnym służyć dydaktyce szkolnej, to wówczas trzeba przewidzieć dodatkową komplikację: porównanie samodzielnego, nie kierowanego przez nauczyciela odbioru z odbiorem kierowanym. Badający musi wtedy spełnić szereg warunków: zachować identyczność narzędzi badawczych, zadbać o jednorodność obu badanych grup, wyrażającą się w doborze uczniów z tych samych środowisk, uwzględnić poziom umysłowy, odzwierciedlony przynajmniej w ocenach szkolnych. Mimo usiłowań będą to zawsze populacje zbliżone, nigdy identyczne, a to z uwagi na względny obiektywizm ocen szkolnych, jak też dobór środowiskowy.

Z punktu widzenia badającego najlepiej byłoby przeprowadzić cały proces badań z tą samą grupą uczniów, akcentując wyraźnie rezultaty pracy nad utworem lub ich brak. Szkolna rzeczywistość zmodyfikowała to, zdawałoby się konsekwentne, założenie. Badania pilotażowe wykazały, że nauczyciele pracowali nad lekturą „pod kwestionariusz”, a sami uczniowie wyjątkowo niechętnie odpowiadali po raz drugi na te same pytania. Zaistniała więc konieczność badania u jednego nauczyciela stanu odbioru nie kierowanego, a u drugiego — kierowanego.

Niebagatelne okazały się też takie uwarunkowania jak indywidualne prowadzenie badań z troską o zachowanie identycznych warunków w klasie, nastroju zainteresowania i motywacji do wysiłku, przestrzeganie najbardziej korzystnego czasu badań: w dwa—trzy dni po przeczytaniu lektury przez wszystkich uczniów i w dwa dni po opracowaniu jej na lekcji.

Badania kwestionariuszem pytań-tematów były tylko częściowo weryfikowane przez hospitowanie lekcji i dlatego nie udało się w sposób



---

pełny uchwycić ani określić wpływu stylu kierowania pracą uczniów na lekcji i poza lekcją na stopień i jakość odbioru.

## **METHODOLOGICAL EXPERIENCES FROM STUDIES ON POLISH-CONTEMPORARY-PROSE PERCEPTION**

\* ANNA MARZEC

### **S u m m a r y**

During studies on Polish-contemporary-prose perception in a Secondary School various difficulties and methodological complications were brought to light. Among the most important one must mention the lack of tradition of such studies, the need for interdisciplinary handling, the multiple and manifold theories of the structure of a work and of the process of its cognition and the more the necessity for instrumental handling of notions, which theoreticians of literature and psychologists left as debatable. One must take into consideration the fact, that the quality of perception of a work of art depends on several outside conditions, which influence the construction of the investigating instruments.

Conversance with the investigated population, the situation of the perception and the instrumental purpose of the studies influenced the choice of method and the way of procedure. The fundamental process of perception studies began with the introspective method of spontaneous avowal in the form of a free written view on the read text. Next one passed on to more disciplined means as questionnaires of questions and themes and to confrontation of the results of independent perception before the lesson with the results of perception directed by the teacher after the lesson. The achieved experiences were put to good account in an experiment which crowned the studies.

The way and kind of studies were meant for didactic purposes and for the elimination of perception limitations in general and for overcoming perception obstacles in particular for the good of a better dissemination of contemporary literature.