

Problem teorii kształcenia literackiego w kontekście edukacji równoległej

JAN POLAKOWSKI

Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Krakowie

Daje się obecnie obserwować systematyczny wzrost zainteresowania pozaszkolnym torem edukacji jako czynnikiem wpływającym na procesy wychowawczo-dydaktyczne w szkole. Coraz częściej pojawiają się publikacje, w których padają pytania: 1. jak powinna wyglądać praca szkoły prowadzona ze świadomością przemian, jakie dokonały się w najszerzej pojmowanym środowisku wychowawczym ucznia, 2. na jakich zasadach konstruować teorie dydaktyczne, by mogły służyć praktyce realizowanej w konkretnych warunkach kultury współczesnej.

W związku z tymi pytaniami można przyjąć dwa alternatywne rozwiązania. Rozwiązanie pierwsze jest propozycją, by konsekwentnie pozostać wiernym tradycji w dziedzinie ogólnej koncepcji kształcenia literackiego, przyjąwszy zasadę, iż szkoła mimo nacisku audiowizualnych form komunikowania działać będzie w obrębie kultury oralnej i kultury pisma. Stanowiska takiego nie wolno lekceważyć. Dałoby się znaleźć wiele rzeczowych argumentów na jego poparcie, a następnie próbować tworzyć spójną logicznie teorię kształcenia, mając za sobą całą, jakże bogatą, tradycję rozwoju dydaktyki literatury.

Proponuję jednak, zgodnie z podjętym tematem, rozpatrzenie drugiej możliwości, która polega na postulatcie twórczej asymilacji przez polonistykę szkolną kultury audiowizualnej. Koncentrację uwagi na takim właśnie stanowisku uzasadnia praktyka szkolna, która wyprzedzając w tej dziedzinie refleksję teoretyczną wkroczyła już na tę drogę dość szerokim frontem. Wzrastający wpływ pozaszkolnych ośrodków wychowawczego oddziaływania stał się ważnym źródłem reform szkolnych, a także przeobrażeń programów nauczania, metod pracy, modelu podręcznika¹.

Stanowisko takie uzasadnia również fakt, że techniki audiowizualne przełamują dominację kultury pisma, zapośredniczają, jak stwierdza Dawid Riesman, w coraz większym stopniu „[...] relacje jednostki ze światem zewnętrznym i z samym sobą”², stają się integralną częścią środo-

¹ Por.: R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*. Warszawa 1979, s. 204.

² D. Riesman, *La Faul solitaire. Anatomie de la société moderne*. Przeł. E. Morin. Paris 1964, s. 44.

wiska wychowawczego. Dostrzega się ich ingerencję zarówno w środowisko rodzinne, jak i w działania instytucji wychowujących. Szkoła, zapoznając ucznia ze środowiskiem, w którym żyje, zapośredniczając w sposób planowy i systematyczny relacje jednostki ze światem zewnętrznym, nie może ignorować roli, jaką w tym świecie odgrywają współczesne systemy przekazu informacji.

Warto także zwrócić uwagę na argument, że dobra kultury, z którymi młodzież styka się na co dzień, sytuacje komunikacyjne, w których uczestniczy, kształtują podstawowe dyspozycje psychiczne ucznia. Dyspozycje te są punktem wyjścia dla celowych zabiegów wychowawczych, polegających przede wszystkim na odpowiednim organizowaniu bodźców oddziałujących na wychowanka w środowisku jego życia, wprowadzaniu pewnego porządku do przeżyć psychicznych powstających pod wpływem bodźców środowiskowych. Silnie się przy tym podkreśla, że „[...] jednym [...] z podstawowych warunków osiągnięcia zamierzonych rezultatów wychowawczych jest zgodność wpływów środowiskowych z celami pracy wychowawczej”³.

Znaczenie takiego działania zarysuje się jeszcze wyraźniej, gdy zdamy sobie sprawę, że mamy tu do czynienia z tymi kanałami wpływów, które oddziałują w ciągu całego życia człowieka, warunkują, jak to zauważa Ryszard Wroczyński, kierunek permanencji procesu wychowawczego⁴. Odpowiedzialność szkoły za ten kierunek staje się widoczna w świetle wyników badań nad masową komunikacją. Podkreślają one, że to, co człowiek odbiera, a zwłaszcza co akceptuje z treści przekazywanych w komunikacji masowej, zależy od postaw ukształtowanych w toku interakcji społecznej⁵, a więc w sytuacjach typowych dla szkolnej edukacji.

Wykonanie przez szkołę zadań wynikających z przedstawionego stanu rzeczy napotyka na zasadnicze trudności. Odczuwa się zwłaszcza potrzebę ustalenia naukowo zweryfikowanych założeń teoretycznych. Są one niezbędne zarówno jako podstawa pracy komisji programowych, jak i nauczycielowi, autorom podręczników, redaktorom oraz recenzentom publikacji szkolnych i pedagogicznych⁶.

Zaspokojenie tej potrzeby jest tym pilniejsze, że tempo przemian w drugiej połowie XX wieku wzrosło bardzo wyraźnie. Stąd pilną sprawą wydaje się podjęcie choćby wstępnej refleksji nad problemem teorii

³ R. Wroczyński, op. cit., s. 83.

⁴ Tamże, s. 206.

⁵ S. N. Eisenstadt, *Reference group behavior and social integration*. „American Sociological Review” 1954, vol. 19. Cyt. za: J. Kubin, *Rola prasy, radia i telewizji. Przegląd badań zagranicznych*. Kraków 1963.

⁶ Por.: T. Parnowski, *Badania nad podręcznikiem szkolnym*. [W:] *System dydaktyczny*. Praca zbiorowa pod red. W. Okonia. Warszawa 1972, s. 119.

kształcenia literackiego, rozpatrywanej w kontekście systemu edukacji paralelnej.

Rozważania nad tym zagadnieniem wymagają, by ustalić na wstępie sposób rozumienia dwóch pojęć, które będą miały znaczenie fundamentalne dla całego wywodu, a których definicje w literaturze pedagogicznej wykazują niekiedy pewne różnice. Pojęciami tymi są: edukacja równoległa oraz środowisko wychowawcze.

Zgodnie z określeniami Wincentego Okonia i Ryszarda Wroczyńskiego, które w zasadzie nie odbiegają od sformułowań pedagogów francuskich (np. Louis Porchera), pojęciem edukacji równoległej obejmujemy szeroki krąg pozaszkolnych oddziaływań wychowawczych w interesującym nas przedmiocie, których źródłem jest szeroko pojmowane środowisko kulturowe ucznia, oddziałujące zarówno poprzez interpersonalne kontakty w jego najbliższym otoczeniu (rodzina, grupa rówieśnicza), jak i poprzez instytucje wychowujące i upowszechniające różne formy kultury artystycznej, w tym także komunikację masową. To właśnie ona wraz z przekazami audiowizualnymi, które stanowią o jej specyfice, staje zazwyczaj w centrum uwagi pedagogów jako czynnik nadający szczególnego dynamizmu wpływom działającym na młodą generację⁷, czynnik, który jest źródłem oddziaływań postawotwórczych w najszerszym zakresie, zwłaszcza zaś w dziedzinie kształtowania wzorów zachowań w kontaktach ze sztuką, w tym z literaturą. Mówiąc o edukacji równoległej na gruncie naszego przedmiotu, ten właśnie czynnik przede wszystkim będziemy brali pod uwagę.

Posługując się w związku z poruszonym zagadnieniem pojęciem środowiska wychowawczego przyjmujemy definicję Józefa Pietera, która mówi, że chodzi tu o „[...] złożony układ powtarzających się lub względnie stałych sytuacji, do których człowiek rozwijający się przystosowuje się czynnie w wychowawczym okresie swego życia”⁸, a więc mamy tu na myśli zespół warunków względnie stałych⁹, oddziałujących postawotwórczo, czy to w sposób bezpośredni, przy pomocy różnorodnych aktów komunikacyjnych, czy to pośredni — poprzez sytuacyjne oddziaływania postawotwórcze¹⁰, zwłaszcza sytuacje komunikacyjne¹¹.

Mówiąc o pojęciowym zapleczu zagadnienia warto zwrócić uwagę na dotkliwie odczuwane ubóstwo pojęć, jakie można by wykorzystać

⁷ Por.: R. Wroczyński, op. cit., s. 203.

⁸ J. Pieter, *Poznawanie środowiska wychowawczego*. Wrocław 1960. Podaję za R. Wroczyńskim, op. cit., s. 84.

⁹ Por.: H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*. Warszawa 1935, s. 20.

¹⁰ Por.: A. Kłoskowska, *Kulturowe uwarunkowanie postaw*. [W:] *Teoria postaw*. Praca zbiorowa pod red. S. Nowaka. Warszawa 1973, s. 263—270.

¹¹ Pojęcie to wyjaśnia S. Żółkiewski w pracy *O badaniu dynamiki kultury literackiej*. [W:] *Problemy teorii literatury*, seria 2. Wrocław 1976, s. 294—295.

przy rozważaniach na temat relacji zachodzących między szkołą a pozaszkolnym torem edukacji. Stwierdza się także „[...] brak w literaturze pedagogicznej studiów historyczno-porównawczych, które by oświetlały przeobrażenia koncepcji i modelu dydaktyczno-wychowawczego szkoły pod wpływem technik masowego upowszechniania kultury”¹².

Szeroki kompleks zagadnień, jakie nasuwają się w związku z interesującym nas problemem, ująć można w cztery grupy pytań bardziej szczegółowych, a mianowicie:

1. należy zastanowić się, w jaki sposób tor oświaty równoległej wpłynął na zmianę sytuacji szkoły jako instytucji wprowadzającej wychowanka w obręb kultury literackiej oraz na zmianę pozycji nauczyciela-polonisty;
2. jak ten tor warunkuje dobór treści przedmiotowych i jakie wytycza nowe zadania dydaktyczno-wychowawcze w naszym przedmiocie;
3. jakie narzuca szczegółowe cele i jak warunkuje metody pracy, zwłaszcza na tle powinności związanych z kształceniem stylu uczestnictwa w kulturze literackiej.

Jednym z głównych argumentów przemawiających za uwzględnieniem w teorii dydaktycznej przedstawionych przemian, jakie zachodzą w najbliższym środowisku ucznia, jest zmiana sytuacji szkoły i nauczyciela. Podstawowym elementem tej przemiany jest utrata przez szkołę uprzywilejowanej pozycji w dziedzinie inicjacji i pośrednictwa w kontaktach z kulturą. Niepodobna pracować w szkole tak, jak by się tu nic nie zmieniło, groziłoby to skostnieniem, przygotowywaniem wychowanków do świata, który już nie istnieje. Możliwość odpowiedniej zmiany modelu pracy szkoły jako niewątpliwie najważniejszego, ale tylko jednego z ogniw oświaty powszechnej, istnieje pod warunkiem, że instytucja ta potrafi twórczo zasymilować nowe zjawiska kultury współczesnej, wyjść poza „system kultury książki”¹³, który dotąd stwarzał podstawowe uwarunkowania dla teorii i praktyki dydaktycznej.

Wyjście poza „pole grawitacji galaktyki Gutenberga”, jak by to określił McLuhan, to jednak poważny problem, zwłaszcza dla polonistyki szkolnej, której tradycja bodaj najsilniej związana jest z owym polem grawitacji. Wprowadzenie nowych technik komunikacyjnych w mury szkoły bez pogłębianej weryfikacji dydaktycznej nie gwarantuje jeszcze żadnej odnowy. Przeciwnie, może utrwalać pewne anachronizmy dydaktyczne, dając im jedynie bardziej „eleganckie opakowanie”. Pojawia się zatem niebagatelny problem sposobu asymilacji kultury audiowizualnej przez polonistykę szkolną.

Aby można było doprowadzić do pogłębionych wniosków w tej dzie-

¹² R. Wroczyński, op. cit., s. 204.

¹³ Określenie M. Czerwińskiego, *System książki*. Warszawa 1976.

dzinie, trzeba sprawę ująć w podwójnej niejako perspektywie, a mianowicie:

1. w perspektywie dotychczasowych doświadczeń, zwłaszcza zaś trudności i barier, jakie pojawiły się przy próbach rozwiązywania tego problemu,
2. w świetle zadań wynikających z pewnych właściwości środowiska kulturowego oddziałującego na ucznia w sposób permanentny, a stanowiącego o nowym usytuowaniu szkoły w procesie wychowawczym.

Szkoła, odczuwając coraz silniej nacisk kultury audiowizualnej podważającej tradycję dydaktyczną, wykazała dezorientację (i to nie tylko u nas), która przejawia się bodaj do dziś poprzez oscylowanie między stanowiskiem maksymalizmu, przeradzającego się niekiedy w swoisty „mesjanizm audiowizualny”, jak podkreśla to L. Porcher¹⁴, a negacją, która u sporej grupy nauczycieli przez długi czas łączyła się z poczuciem zagrożenia na samo brzmienie hasła wywoławczego: środki audiowizualne.

Taki stan rzeczy ma oczywiście skomplikowane uwarunkowania, które w licznych publikacjach były już omawiane¹⁵. Na gruncie naszego przedmiotu sprawa ta nabiera szczególnej ostrości, ponieważ dotyczy już nie tylko metod i nowych środków, ale także treści i celów nauczania. Tradycja polonistyczna nierozzerwalnie związana była z kulturą pisma (tekstami literackimi), z niej także wyrastały dydaktyczne koncepcje utrwalane w wielu pokoleniach nauczycielskich i tak jest właściwie do dnia dzisiejszego.

Kultura audiowizualna wkraczała do polonistyki szkolnej dwiema drogami, które wyjaśniają po części fakt oscylacji między wspomnianymi skrajnościami. Wkraczała drogą administracyjną, dokumentowaną decyzjami ogłaszanymi w Dzienniku Ustaw Ministerstwa Oświaty, zaleceniami powizytacyjnymi, wymaganiami ilościowego rozliczania się z obecności urządzeń audiowizualnych na lekcjach.

Drugą drogę wytyczali nauczyciele entuzjaści, traktujący nieraz sprawę technik audiowizualnych jako swoiste „hobby”. Zafascynowani nowymi możliwościami dydaktycznymi tych technik często wykazywali zbyt optywizm w ocenie efektywności swych poczynań. Duża grupa polonistów zdradzała z kolei skłonność do wypchnięcia tych technik poza ramy lekcji, widząc dla nich miejsce na zajęciach pozalekcyjnych i fakultatywnych.

Dialog zainicjowany przez instytucje oświaty równoległej rwał się lub w ogóle nie był podejmowany i choć jego rozwój, warunkowany

¹⁴ L. Porcher, *Kształcenie równoległe*. Przeł. K. Tomaszewski. Warszawa 1978, s. 131.

¹⁵ Por.: W. Zaczynski, *Maksymalizm i minimalizm w metodach technik wzrokowo-słuchowych*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1963, nr 4.

stałym naciskiem nowych sytuacji w kulturze współczesnej, stał się faktem niewątpliwym, trudno twierdzić, iż przebiega on bezkonfliktowo i przekształca teorię i praktykę dydaktyczną w pożądanym kierunku. W miejscach zetknięcia się szkoły i działań ośrodków kształcenia równoległego pojawiły się bowiem pewne bariery utrudniające proces integracji tych dwóch czynników akulturacji społecznej.

Wydaje się, że szczególną przeszkodę stanowiło nakładanie się na siebie dwóch kategorii owych barier. Na bariery psychologiczne związane ze wspomnianą już tradycją filologicznego wykształcenia polonisty nałożyły się bariery techniczno-administracyjne. Skomplikowany system zakupu i dystrybucji urządzeń i materiałów, problem konserwacji i obsługi sprzętu czy wreszcie zróżnicowane możliwości finansowe poszczególnych szkół — to czynniki znacznie opóźniające wkraczanie technik audiowizualnych do procesu dydaktycznego. Do zjawisk typowych należy posługiwanie się sprzętem przestarzałym, zła jakość ekspozycji, wielkie ilości urządzeń zepsutych itp.

Niełatwa do przezwyciężenia okazała się także bariera psychologiczna. Wyraźnym jednak dowodem stopniowego przekształcania postaw utrwalonych w dotychczasowym profilu kształcenia kadr polonistycznych jest nagromadzenie stosunkowo dużej ilości doświadczeń, które dostarczają materiałów, umożliwiających formułowanie wyjściowych hipotez dla badań mających na celu optymalizację procesu dydaktycznego.

Poważną przeszkodą we wspomnianym dialogu był brak pogłębionych studiów nad właściwościami i rodzajami sprawności komunikacyjnej różnych przekazów z uwzględnieniem dydaktycznej i polonistycznej perspektywy zagadnienia. Brak takich badań uniemożliwia precyzyjne określenie funkcji, jakie w danych sytuacjach dydaktycznych mogą spełniać różne przekazy.

W sposób bardziej może jeszcze dotkliwy dała się odczuć słaba znajomość ucznia jako odbiorcy kultury literackiej przekazywanej przez instytucje oświaty równoległej, choć podejmowano tu próby rekonesansu badawczego, uwzględniającego również potrzeby polonistyczne¹⁶. Dysponujemy jednak wynikami badań bardzo fragmentarycznych i niedoskonałych pod względem metodologicznym. Bardzo mało wiemy o odbiorze przez młodzież różnych elementów kultury literackiej, przekazywanych za pośrednictwem technik audiowizualnych, nikłą mamy orientację, jak kontekst komunikacji masowej warunkuje sposób obcowania młodego pokolenia z literaturą.

Braki te poważnie zaciążyły zarówno na teorii, jak i praktyce. Pro-

¹⁶ Por.: J. Kubin, *Radio a wychowanie*. Warszawa 1969; J. Polakowski, *O efektywności radia w nauczaniu literatury*. „Chowanna” 1972, z. 4.

blem edukacji literackiej ujęty w kontekście kształcenia równoległego stał się przedmiotem rozwiązań intuicyjnych, stymulowanych publikacjami, które wyrastały z głębokiej wiary w wartość przodującego doświadczenia jako podstawy inicjatyw wydawniczych. Asymilację kultury audiowizualnej przez polonistykę szkolną utrudniało potraktowanie problemu nowych technik przekazu przede wszystkim w kategorii „środków pomocniczych” w nauczaniu, bez wyraźniejszych prób powiązania tego problemu z zagadnieniem treści nauczania, zwłaszcza zaś celów. Pojawiły się w związku z tym daleko idące uproszczenia, które dotyczyły zarówno sfery dydaktycznej, jak i ściśle przedmiotowej.

Uproszczenia takie powstają zawsze, gdy nowoczesność techniczną urządzeń audiowizualnych utożsamia się z nowoczesnością dydaktyczną i mówi się o odrębnej „metodzie audiowizualnej” na zasadzie samej obecności tych urządzeń na lekcji; powstają one również wtedy, gdy np. przekaz zbudowany z innego tworzywa semantycznego niż dzieło literackie traktuje się niejako „w zastępstwie” tekstu literackiego lub jako swoistą jego „ilustrację” bez wyraźnego formułowania celów nawiązujących do istoty „przekładu intersemiotycznego” i odrębności przekazywania znaczeń przez sztuki operujące różnymi systemami semiotycznymi. Utrwała się w takiej sytuacji przekonanie, że obcując z adaptacjami dzieł literackich, poznajemy literaturę. Przekonanie takie, jak wiadomo, nie należy do rzadkości w odbiorze popularnym.

Traktując problem nowych technik komunikacyjnych w kategorii „środków pomocniczych” zakładano jednocześnie, że uczeń zna język kultury współczesnej, że potrafi poprawnie odczytać kody ikoniczne, identyfikować i interpretować złożone znaki estetyczne teatru, radia, filmu. Stąd praktyka szkolna, przechodząc niejako ponad sprawą kompetencji komunikacyjnych, koncentrowała swą uwagę głównie na „wyższych piętach” zagadnienia, zajmując się konkretnymi dziełami, wybitnymi twórcami, historią form teatralnych i filmowych, nowościami w kulturze współczesnej. Rodzi się w ten sposób swoisty „werbalizm obrazowy”, jak to określa J. Piaget¹⁷.

Opisane zawężenie problemu miało jeszcze konsekwencje o szerszym zasięgu. Uwidocznili się one zwłaszcza w konstrukcji programów, które akcentując postulatywnie obecność kultury współczesnej w procesie dydaktycznym, nie potrafiły zaproponować dróg jej asymilacji poprzez taki dobór treści i celów, który by gwarantował jej integrację z tradycją kształcenia literackiego. Fakt istnienia równoległej edukacji nie stał się tu siłą współtworzącą zręby teorii kształcenia, lecz jedynie pewną „przybudówką”, którą w realizacji często pomijano lub traktowano

¹⁷ J. Piaget, *Psychologie et pedagogie*. Paris 1969, s. 110. Cyt. za: L. Porcher, op. cit., s. 145.

w sposób formalny jako zespół oderwanych tematów nie wiążących się z podstawową konstrukcją treści programowych.

Dotychczasowa koncepcja budowy programu, którą określa się najczęściej jako przedmiotowo-specjalistyczną, a która polega na konstruowaniu struktur jego treści przede wszystkim w oparciu o wewnętrzny porządek dyscyplin naukowych objętych ramami przedmiotu, stała się jedną z barier utrudniających integrację procesu dydaktycznego, co szczególnie wyraźnie zarysowało się wtedy, gdy zdecydowano się wykroczyć poza tradycję kształcenia językowego i literackiego jako wyłącznej zasady doboru materiału programowego.

Sprawa ta wykazuje również powiązania z zagadnieniem metod. Struktury dydaktyczne budowane na zasadzie reprodukcji stanu wiedzy specjalistycznej, jeśli nie pozostają w określonych relacjach do struktur poznawczych uczniów¹⁸, powodują naturalne ciążenie ku metodom podającym i uczeniu się przez zapamiętywanie, choćby maskowano je zewnętrznym wystrojem metod nawiązujących do innych sposobów uczenia się. Istnieje w takiej sytuacji zagrożenie, iż techniki audiowizualne mogą się stać czynnikiem podtrzymującym dominację tych metod w praktyce szkolnej.

Sprawa ta tym bardziej godna jest podkreślenia, ponieważ rzeczywistość w dużej mierze potwierdziła realność tego niebezpieczeństwa. Bezgraniczne zaufanie do środków audiowizualnych jako „idealnych wykładowców”, podkreślanie, jak dużo informacji ujętych w „atrakcyjne formy” mogą one przekazać, wywołało sporo zamętu. Wykłady nadawane w programach oświatowych (adresowanych do szkół stacjonarnych) a prowadzone w stylu publikacji naukowych (przeznaczonych do czytania), pogadanki, rozmowy, dyskusje, będące w zasadzie wykładem rozpisany na głosy a jednocześnie zakładającym stopień wiedzy odbiorców równy instytutowym kolegom — są to świadectwa (na szczęście niezbyt liczne, które, jak to określa obrazowo McLuhan, dokumentują, „[...] że ludzkość chaotycznie zmierza ku przyszłości z oczyma utkwionymi w przeszłość oglądaną w lusterku wstecznym”¹⁹).

W związku z poruszoną kwestią należy także zwrócić uwagę na fakt, iż na procesie asymilacji kultury współczesnej przez szkołę zaciążyło stanowisko encyklopedyzmu, które ujawniło się w tendencjach mnożenia informacji na temat kultury współczesnej, układania ich „obok siebie” na wzór haseł słownikowych przy nie dość wyraźnym akcentowaniu problemu kompetencji komunikacyjnych. Szkoła nie wyciągnęła

¹⁸ Pojęciem tym określa się pewien psychologiczny układ odniesienia dla napływających informacji; układ ten bywa również nazywany kategoryalnym systemem kodującym, modelem wewnętrznym, systemem reprezentacji. Por.: J. S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. Warszawa 1978, s. 657.

¹⁹ Cytuję za: L. Porcher, op. cit., s. 43.

wniosków z eksplozji informacyjnej czasów współczesnych, chaotyczności informacji kulturowej w przekazie masowym. Mnożenie informacji i układanie w osobne przegródki dla różnych form egzystencji kultury literackiej rzutuje na wpisywany w te poczynania model myślenia kategoriami ujęć encyklopedycznych. Dlatego warto w tym właśnie miejscu przytoczyć znany pogląd Bogdana Suchodolskiego, który stwierdzał, że „[...] uczeń opuszczający szkołę [...] powinien nie tyle wiedzieć, jaki jest stan wiedzy w poszczególnych dyscyplinach, ile orientować się, jak za pomocą zdobytej wiedzy można rozumieć rzeczywistość [...] wykształcenie ogólne — to nie mechaniczna suma wiadomości”²⁰.

Rozpatrując niepowodzenia pojawiające się w związku z próbami wyciągnięcia konsekwencji edukacyjnych z faktu zmiany sytuacji szkoły i pozycji nauczyciela, spróbujmy zaproponować rozwiązania dające pewne szanse trafnej odpowiedzi na pytania postawione na wstępie, w tej części, która dotyczy omawianego właśnie zagadnienia.

Wydaje się, że punktem wyjścia w poszukiwaniu trafnych rozwiązań uwzględniających specyfikę naszego przedmiotu winno być przede wszystkim rozszerzenie perspektywy oglądu problematyki technik audiowizualnych poza tereny wyznaczane kategorią „środków pomocniczych”. Pełna asymilacja nowych elementów kultury wymaga, by problematyka ta została wkomponowana w podstawowy nurt rozważań nad teorią kształcenia literackiego, a więc obejmowała także zagadnienia treści, celów i metod.

Niezwykle ważną, choć niewątpliwie trudną sprawą jest również konieczność przewyciężenia stanowiska encyklopedyzmu. Jest to niejako wstępny warunek, by można było podjąć refleksję nad zasadą usytuowania polonistyki szkolnej wobec systemu oddziaływań równoległego toru oświaty.

Wydaje się, że punktem wyjścia do takiej refleksji może być stanowisko pedagogiki społecznej, która biorąc pod uwagę nową sytuację szkoły proponuje, by powierzyć tej instytucji dwie funkcje, a mianowicie: koordynacyjną i integracyjną. Pierwsza z nich polega na porządkowaniu i hierarchizowaniu bodźców płynących pozaszkolnymi kanałami przekazu z zachowaniem dbałości o równowagę, zwłaszcza w zakresie komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Funkcję drugą należy pojmować szeroko, a więc zarówno jako syntetyzujące zespalandie różnych oddziaływań, jak i stwarzanie podstawowych uwarunkowań odbioru treści przekazywanych pozaszkolnymi kanałami, a tym samym nadawanie kierunku edukacji permanentnej.

Ten drugi element działań integracyjnych, będący w dużej mierze

²⁰ B. Suchodolski, *Aktualne zagadnienia oświaty i wychowania*, Warszawa 1959, s. 208—209.

miernikiem efektywności zabiegów dydaktycznych w tym zakresie, należy rozumieć jako pracę nad kształtowaniem zarówno kompetencji komunikacyjnych, jak i szerokiego zaplecza kulturowego — źródła reguł interpretacyjnych przy odbiorze wszelkich przekazów. Wiadomo bowiem, że od tych właśnie czynników zależy sposób interpretacji upowszechnianych w przekazach masowych wytworów kultury symbolicznej. Czynniki te decydują o tym, jakie znaczenia nadaje odbiorca przekazywanym treściom. Szkoła staje się w ten sposób instytucją sterującą procesami społecznej integracji, gdyż tu właśnie rodzić się winna wspólnota znaczeń i wartości, wspólnota wyrastająca z wysokich obiegów artystycznych i tradycji kultury narodowej.

Po takim właśnie usytuowaniu szkoły wobec paralelnych oddziaływań edukacyjnych można przejść do wyznaczenia polonistyce szkolnej bardziej konkretnych, choć na razie tylko ramowych zadań, w obrębie których należy poszukiwać zasady doboru treści przedmiotowych, źródła szczegółowych celów nauczania i związanych z nimi metod.

Otóż wydaje się, że owe ramowe zadania zawarte są w postulatach:

1. nawiązania pełnego kontaktu wychowawczego ze współczesnym pokoleniem, „pokoleniem elektronicznym”, jak się je określa,
2. przygotowania ucznia do współżycia z kulturą audiowizualną,
3. zapoznawania ze środowiskiem, które kształtuje go na co dzień, a którego ważnym elementem są różne systemy komunikacji społecznej i różne „media” biorące w niej udział.

Mówiąc o postulatach pełnego kontaktu wychowawczego ze współczesnym młodym pokoleniem, mam na myśli konieczność rozwiązywania problemów dydaktycznych, jakie mogą wynikać z odmienności doświadczeń kulturowych pokolenia wychowującego i wychowywanego. Aby nawiązać w działaniach edukacyjnych do potrzeb młodego pokolenia, jego struktur myślowych i kontekstów semantycznych ukształtowanych w najbliższym środowisku, do świata wyobraźni, trzeba sobie zdawać sprawę, że przekazy audiowizualne jako czynnik przeobrażający całość procesu komunikacji społecznej i integralnie z tym środowiskiem związany bardzo głęboko wnikają w strukturę świadomości komunikacyjnej pokoleń wchodzących w życie²¹, sprawiają, że pewne kierunkowe nastawienia, powiązania skojarzeniowe, różne operacje myślowe i reakcje emocjonalne, które powstają pod wpływem tych przekazów, tworzą określone wzory percepcji funkcjonujące we wszelkich aktach komunikacyjnych, a więc także w odbiorze literatury. Istnieje zatem konieczność ingerencji opartej na rozpoznaniu tych procesów w konkret-

²¹ Szeroko uzasadniają to prace M. McLuhana. Por.: M. McLuhan, *Środki komunikowania przedłużeniem człowieka*. [W:] *Technika a społeczeństwo*. Praca zbiorowa pod red. A. Sicińskiego. Warszawa 1974.

nym środowisku uczniowskim, ingerencji, która by miała na celu stworzenie wspólnej platformy porozumienia.

Nie mniejsze znaczenie ma ta dziedzina działań, która dotyczy przygotowania ucznia do współżycia na co dzień z kulturą audiowizualną. Można tu wyróżnić dwie grupy powinności edukacyjnych o najszerszym zasięgu. Pierwsza dotyczy zagadnień ogólnopedagogicznych, realizowanych jednak w praktyce prawie wyłącznie przez polonistę. Związane są one z ingerencją wychowawczą obejmującą te problemy życia w rodzinie, które pojawiają się jako wynik obecności w tym życiu szeregu urządzeń przekazujących informacje²². Zagadnienie to wykracza jednak poza zasadniczy temat.

Ze względu na temat bardziej interesują nas te powinności, które dotyczą działań zabezpieczających przed ujemnym oddziaływaniem zjawiska określanego mianem „eksplozji informacyjnej”. Obejmują one przede wszystkim zadanie tworzenia z luźnych informacji struktur o charakterze systemowym. Oznacza to taki styl pracy, który kładzie akcent na związki i zależności między różnymi informacjami atakującymi na co dzień receptory ucznia i łączy je w pewne całości strukturalne²³. Całości te stają się zazwyczaj załączkiem indywidualnego „modelu wewnętrznego”, który należy pojmować jako układ odniesienia dla napływających informacji oraz czynnik pozwalający organizować je w sensowne całości²⁴.

Realizacja omówionych postulatów możliwa jest, jeśli potraktujemy zagadnienie przekazów audiowizualnych i — szerzej — procesów komunikowania jako ważny element wiedzy o środowisku, wprowadzanej do procesu dydaktycznego od najwcześniejszych okresów rozwojowych dziecka z zastosowaniem, zgodnie z postulatami Brunera, spiralnego układu treści²⁵, respektującego możliwość ciągłego rozbudowywania zaplecza pojęciowego w oparciu o rozwój procesów myślenia.

Spróbujmy z kolei odpowiedzieć na drugie z postawionych pytań, czyli zastanowić się, jak oświata równoległa warunkuje dobór treści przedmiotowych i szczegółowych celów nauczania.

Fundamentalne znaczenie dla odpowiedzi na to pytanie ma fakt, iż literatura w pozaszkolnym systemie oddziaływań edukacyjnych uwikłana jest w procesy masowego komunikowania i w liczne związki z przekazami audiowizualnymi, zmieniają się również jej społeczne funkcje.

²² Problemy te omawia między innymi D. R i e s m a n w książce: *Samotny tłum*. Przeł. J. Strzelecki. Warszawa 1971, s. 61—75.

²³ Również z tego punktu widzenia należałoby spojrzeć na teorię systemowego nauczania literatury. Por. W. P a s t e r n i a k, *Zarys teorii systemowego nauczania i uczenia się literatury*. [W:] *Modele poznawania dzieła literackiego w szkole*. Praca zbiorowa pod red. W. Pasterniaka. Zielona Góra 1977, s. 8—53.

²⁴ Por.: J. S. B r u n e r, op. cit., s. 657.

²⁵ Por.: J. S. B r u n e r, *Proces kształcenia*. Warszawa 1964, s. 55.

Jeśli rozpatrywać ten fakt w perspektywie celów kształcenia literackiego, to staje się widoczne, że wspomniane uwikłania powodują swoiste „rozmywanie się” pojęcia literatury, spowodowane kilkoma czynnikami, spośród których wymienić należy znane we współczesnej kulturze artystycznej zjawisko polegające na wytwarzaniu się „pasa pogranicznego”, gdzie sztuka styka się z różnymi przejawami życia, literatura z publicystyką. Zjawisko to pogłębia się w wyniku owych uwikłań.

Niebagatelną rolę odgrywa tu funkcjonowanie literatury w licznych przekładach intersemiotycznych, organicznie związanych dziś z samym aktem czytania²⁶. Wiadomo zaś, że ów przekład połączony jest z rozmaitymi zabiegami znaczeniowymi i warunkowany sytuacją masowego komunikowania. Tworzy on zespół zapośredniczeń nie zawsze łatwych do wykrycia, zwłaszcza przez odbiorcę, którego szkoła nie przygotowuje do obcowania z tą formą kultury literackiej. Powstaje więc potrzeba obecności przekładów intersemiotycznych w doborze treści nauczania nie tylko ze względu na stwierdzone walory inicjacyjne wszelkiego rodzaju adaptacji w kontaktach z literaturą, ale przede wszystkim ze względu na konieczność wprowadzania ucznia w istotę takich przekładów i ich społecznych funkcji. Zjawia się konieczność, aby ukazywać zarówno współzależność, jak i odrębność sztuk opartych na różnych systemach semiotycznych.

Najbardziej widoczny związek z poruszonym zagadnieniem wykazuje sprawa podporządkowania literatury prawom masowej komunikacji z właściwą dla tych praw instrumentalizacją jej tekstów, ustawicznym przekraczaniem granic autotelicznej komunikacji literackiej²⁷, rozbudową funkcji ludycznych. Konieczność odwoływania się do możliwości recepcyjnych jak najszerszych rzesz odbiorców sprawia również, że tak wielką rolę w upowszechnianiu kultury literackiej odgrywają konwencje XIX-wieczne określające próg wrażliwości estetycznej masowego odbiorcy²⁸.

Przedstawione fakty uzasadniają te tendencje dydaktyczne, które domagają się wyraźniejszego akcentu na teoretycznoliterackim przygotowaniu ucznia poprzez budowę pewnych spiralnych struktur programowych w oparciu o system pojęć teoretycznoliterackich. Celem takiego posunięcia jest między innymi wyraźniejsze zakreślanie granic autotelicznej komunikacji literackiej, zapobieganie tworzeniu się nieadekwat-

²⁶ Por.: R. Escarpit, *Literatura a społeczeństwo*. Przeł. J. Lalewicz. [W:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. Praca zbiorowa pod red. H. Markiewicza. Kraków 1973, s. 123.

²⁷ Por.: S. Żółkiewski, *Przyczynek do krytyki teorii kultury XX wieku*. [W:] *Kultura, komunikacja, literatura. Studia nad XX wiekiem*. Praca zbiorowa pod red. S. Żółkiewskiego i M. Hopfinger. Wrocław 1976.

²⁸ Por.: W. Pielasińska, *Młodzież szkolna wobec problemów kultury*. Warszawa 1978, s. 158.

nych postaw wobec literatury oraz troska, by działania edukacyjne pozwoliły uczniowi przekroczyć próg wrażliwości estetycznej określany XIX-wiecznymi konwencjami²⁹. Doniosłość tego ostatniego zadania rysuje się szczególnie wyraźnie w świetle szerzej pojmowanych powinności wychowawczych. Najważniejsze problemy moralne doby współczesnej, propozycje światopoglądowe wyartykułowane zostały poza progiem tych konwencji.

Oczywiście poruszona sprawa stanowi tylko jeden z aspektów zagadnienia (dodajmy — jeden z głównych aspektów), bowiem dobór treści i celów kształcenia literackiego wykazuje znacznie szersze uwarunkowania, nawet jeśli rozpatrujemy sprawę wyłącznie w kontekście omawianego problemu. Ze względu na ów właśnie kontekst warto zwrócić uwagę na te czynniki współczesnej kultury literackiej, które wskazują na konieczność edukacyjnego „zagospodarowania” pewnych rejonów dotąd nie dość wyraźnie dostrzeganych.

Chodzi mianowicie o wyciągnięcie konsekwencji z oczywistego faktu, iż techniki audiowizualne stały się nowym kontekstem semantycznym piśmiennictwa³⁰, decydującym o przebiegu aktów konkretyzacji dzieł literackich, warunkującym jako ważny składnik „atmosfery literackiej” naszej epoki pojawianie się określonych norm czytania. Zjawiska te związane są zarówno z urabianiem pewnych właściwości wnioskowania percepcyjnego (jak określa to Bruner)³¹, warunkowanego kulturowo a wyznaczającego pole potencjalnych skojarzeń, jak i z uwrażliwieniami na pewne typy uporządkowań „materii” literackiej.

Wspomniany kontekst odnieść trzeba nie tylko do dzieł, które powstają aktualnie, a które, jak to wielokrotnie stwierdzano, wykazują związki warsztatu artystycznego z filmem czy radiem³², ale także do dzieł dawnych, które funkcjonując w pozaliterackich przekazach i nowych kontekstach komunikacyjnych nabierają nowych sensów, nie zawsze zgodnych z tymi, jakie utrwaliły się w tradycji. Pozostawienie tego zjawiska poza obrębem działań edukacyjnych w szkole może być źródłem sięgającej daleko dezorientacji, która rzutuje na stosunek do tradycji.

Tak więc koegzystencja różnych kanałów informacji, różnych systemów semiotycznych, różnych sztuk wzajemnie wpływających na siebie, a także pojawienie się nowych kontekstów warunkujących normy czytania to czynniki, które wyłoniły nowe problemy dydaktyczne domagające się teoretycznego, a następnie praktycznego rozwiązania.

²⁹ Szeroko tę koncepcję omawia praca: B. Chrzastowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Wrocław 1979.

³⁰ Por.: S. Zólkiewski, op. cit., s. 107.

³¹ Por.: J. S. Bruner, *Poza dostarczone informacje...*, s. 612—613.

³² Związki te omawiają m.in.: A. Międzyrzeccki, *Film poetycki*. [W:] *Poezja dzisiaj*. Warszawa 1964; A. Stern, *U źródeł nowej estetyki (poezja i film)*. [W:] *Poezja zbuntowana*. Warszawa 1964.

Realizacja nakreślonych tu celów dydaktycznych rzutuje na metody. W świetle dotychczasowego wywodu dość wyraźnie rysuje się niemożliwość wykonania przedstawionych zadań, gdyby pozostając na gruncie encyklopedyzmu jako zasadzie konstruowania planów dydaktycznych lokować tor edukacji paralelnej i techniki komunikacyjne z nim związane niejako „na przedłużeniu” metod podających, ograniczać się do mnożenia informacji na temat teatru, filmu, radia, telewizji, prasy, wykorzystując wspomniane techniki przede wszystkim jako źródła tych informacji.

Natomiast wydaje się, że istnieje szansa wykonania tych zadań na gruncie nauczania problemowego przy pełnej świadomości, iż w odniesieniu do literatury opiera się ono na rozwiązaniach dywergencyjnych³³, to znaczy na problemach, które mają wiele rozwiązań i dają wysoki stopień swobody, jeśli idzie o dobór przesłanek, a także sam przebieg rozumowania. Taki właśnie charakter rozwiązań narzuca w dość naturalny sposób „hipotetyczny tryb nauczania”³⁴ współgrający z koncepcją „dzieła otwartego” U. Eco. Wspomniany tryb sytuuje ucznia wobec dzieła literackiego tak, że w pracy nad utworem towarzyszy mu przekonanie o rzeczywistej możliwości dokonywania oryginalnych odkryć, oczywiście pod warunkiem zdobycia odpowiednich kompetencji literackich.

Podobna postawa jest niezbędna, gdy pragniemy znaleźć wartość płaszczyznę współpracy z technikami przekazu ciężącymi w kierunku wykładu czy ogólnej, jak się to określa — „pedagogiki wzorów”. Te same techniki ustawione w odpowiednich sytuacjach dydaktycznych mogą stać się zaczynem wartościowej „prowokacji pedagogicznej”³⁵, ułatwiać urabianie postaw krytycznych, zabezpieczających przed bezmyślną konsumpcją wytworów kultury masowej.

Sprawa ta staje się widoczna zwłaszcza w stosunku do tych materiałów, które są wynikiem różnego rodzaju czynności interpretacyjno-przekładowych podejmowanych wobec tekstu, czynności warunkowanych wspomnianymi uprzednio uwikłaniami literatury w procesy masowej komunikacji, współwystępowaniem i współzależnością różnych systemów semiotycznych we współczesnej kulturze literackiej. Materiały te, będąc propozycjami interpretacyjnymi, są niekiedy właśnie swoistą prowokacją wobec odczytań uznawanych za kanoniczne.

Gwarancją powodzenia przy traktowaniu opracowań adaptacyjnych jako czynnika tworzącego sytuacje problemowe jest wartościowe zaplecze motywacyjne, wiążące się tu nie tylko z możliwością wysuwania hipotez interpretacyjnych i propozycji przekładowych jako wyniku kon-

³³ Por.: W. Okoń, *Podstawy systemu dydaktycznego w szkole socjalistycznej*. [W:] *System dydaktyczny*. Praca zbiorowa pod red. W. Okonia. Warszawa 1972, s. 37.

³⁴ Określenie J. S. Brunera, op. cit., s. 657.

³⁵ Por. rozważania W. Pielasińskiej, op. cit., s. 88–92 oraz H. Depty, *Film i wychowanie*. Warszawa 1975, s. 81.

frontacji własnej wizji utworu z konkretyzacją zaproponowaną, ale również fakt, że poruszamy się po tych rejonach kultury audiowizualnej, które są przedmiotem powszechnego zainteresowania, budzą szerokie dyskusje, angażują emocje odbiorcy. Pozwalając uczniowi brać udział w decyzjach ukierunkowujących jego pracę, a są nimi w przedstawionym przypadku jego hipotezy interpretacyjne i propozycje „przekładowe”, zapewniamy wysoki stopień wzrostu wiedzy, ponieważ odbiera on doświadczane przez siebie powodzenie lub jego brak nie jako nagrodę czy karę, ale jako informację wzbogacającą wiedzę³⁶.

Niezwykle ważnym efektem pracy jest pożądane wychowawczo przesunięcie płaszczyzny odbioru z płaszczyzny „wzoru” (pojmowanej tu jako sugestywnie narzucający się wzór odczytania dzieła) w płaszczyznę „provokacji”, będącej w istocie zaproszeniem do dyskusji, do nawiązania dialogu. Jest to ta płaszczyzna odbioru, która w odniesieniu do opracowań adaptacyjnych chyba najlepiej wydobywa pożyteczne funkcje, jakie pełnić mogą tego rodzaju wytwory we współczesnej kulturze literackiej.

Należy zaznaczyć, że opisaną tu sytuację potraktowano jako pewien typ rozwiązań, które mogą obejmować znacznie szersze rejony współczesnej kultury³⁷. Chodzi mianowicie o takie rozwiązania, gdy określone zjawisko kulturowe, z którym uczeń styka się na co dzień i które stanowi naturalny w pewnym sensie kontekst jego doświadczeń lekturowych, zostaje poddane kontroli pedagogicznej, obejmującej zasadę społecznego funkcjonowania tego rodzaju zjawisk. Trzeba przy tym dodać, że pełnego efektu naszkicowanego kierunku pracy można się spodziewać jedynie wtedy, gdy jest on realizowany w obrębie szerszego planu działania, to znaczy, gdy opisane zabiegi nie będą poczynaniami oderwanymi od szerszych całości, pozostającymi niejako „przybudówką” do podstawowego toru kształcenia literackiego.



Ostatnim, a jednocześnie centralnym problemem, jaki pojawia się w związku z podjętym tematem, jest sprawa stylu uczestnictwa w kulturze literackiej jako terenu działań wychowawczych, warunkowanych obecnością przekazów masowych w środowisku wychowawczym ucznia.

³⁶ Por.: J. S. Bruner, op. cit., s. 672.

³⁷ Istnieje sporo publikacji ukazujących szerokość zainteresowań metodycznych z tego zakresu, warto tu wymienić zwłaszcza zbiory odczytów pedagogicznych i serię „Z moich doświadczeń”, np. *Środki techniczne w nauczaniu języka polskiego w szkole średniej*. Praca zbiorowa pod red. A. Szlązakowej. Warszawa 1965; *Pomoce naukowe w pracy polonisty w szkole średniej*. Praca zbiorowa pod red. B. Chrzastowskiej. Warszawa 1969; *Współczesne życie literackie i kulturalne w nauczaniu języka polskiego*. Praca zbiorowa pod red. P. A. Piotrowskiego. Warszawa 1971; *Literatura a plastyka, muzyka, radio i film na lekcjach języka polskiego*. Praca zbiorowa pod red. F. Blicharskiej. Warszawa 1975.

Aby można było skonkretyzować potrzeby edukacyjne w tym zakresie i zaproponować kierunek rozwiązań, należy wyjść od pewnych stwierdzeń o charakterze diagnostycznym.

Badania stylu uczestnictwa młodzieży w kulturze zarejestrowały znaczne przesunięcie się akcentów dominujących w tej dziedzinie. O ile jeszcze w badaniach z lat sześćdziesiątych zaznacza się dominacja książki³⁸, to badania późniejsze rejestrują przewagę kontaktów z audiowizualnymi formami przekazu³⁹. Sygnalizuje się jednocześnie osłabienie kontaktów z kulturą literacką w tradycyjnym kształcie, włączając tu również kontakt z teatrem⁴⁰ i radiowymi audycjami literackimi⁴¹. Rejestrując te zjawiska zauważono towarzyszące im zawężenie motywacji w kontaktach z kulturą literacką, objawiające się znaczną przewagą motywacji ludyczno-kompensacyjnych w różnych wariantach⁴².

Fakty te stawiają przed polonistyką szkolną skomplikowane problemy dydaktyczne. To właśnie systematyczne rozszerzanie się zakresu oddziaływania zakawowych sytuacji komunikacyjnych uświadomiło, że niepodobna w dydaktyce naszego przedmiotu ograniczać się do manipulacji metodycznych projektowanych wyłącznie ze względu na potrzeby poznawcze, jakie stwarza samo dzieło, którym się zajmujemy przy milczącym założeniu, że uczeń z entuzjazmem przyjmie zaproponowane mu operacje na tekście literackim, a udoskonalone techniki kontroli zapewnią dydaktyczne efekty.

Na tle wyników jakościowych badań nad odbiorem popularnym prozy artystycznej zarysowała się nikłość tych efektów, zwłaszcza w odniesieniu do licznego grona wychowanków kończących szkołę podstawową⁴³ i szkoły zawodowe⁴⁴. Badania te stwierdziły bardzo wyraźną dominację wzorów ludycznych z charakterystycznym dla nich ubóstwem strategii odbiorczych, małą plastycznością zachowań czytelniczych, oczekiwaniami na realizację znanego, dobrze przyswojonego wzorca, z koncentracją uwagi wyłącznie na układach świata przedstawionego⁴⁵. Taki stan rzeczy rzutuje na pewne dominanty postulowanej teorii kształcenia literackiego,

³⁸ Por.: A. Przecławska, *Książka, młodzież i przeobrażenia kultury*. Warszawa 1967.

³⁹ Por.: W. Pielasińska, op. cit.

⁴⁰ Por.: A. Przecławska, *Zróźnicowanie kulturalne młodzieży*. Warszawa 1976, s. 74—75.

⁴¹ M. Kołakowska, *Przeгляд i charakterystyka zainteresowań kulturalnych uczniów liceów zawodowych*. „Chowanna” 1975, s. 1.

⁴² Por.: A. Przecławska, op. cit., s. 109—137; W. Pielasińska, op. cit., s. 155.

⁴³ M. Walentynowicz, *Przygotowanie czytelnicze absolwentów szkoły podstawowej*. Warszawa 1961.

⁴⁴ Pewną orientację daje tu zestawienie prac: M. Walentynowicz, *Czytelnictwo absolwentów szkół technicznych*. Warszawa 1956; T. Gołaszewski, *Spoleczna recepcja współczesnej powieści polskiej*. Warszawa 1968; A. Gładysz, *Robotnicy a książki*. Wrocław 1972; Z. Bokszański, *Młodzi robotnicy a awans kulturalny*. Warszawa 1976.

⁴⁵ Najpełniej ukazują to badania B. Sułkowskiego. Por.: B. Sułkowski, *Powieść i czytelnicy. Spoleczne warunkowanie zjawisk odbioru*. Warszawa 1972.

skłania mianowicie do maksymalnego skupienia się na tych elementach owej teorii, które związane są z rolą motywacji w procesach uczenia się i nauczania naszego przedmiotu.

Niezbędne są oczywiście wnikliwe — a niełatwe — badania, nie mające zresztą szerszych tradycji. Wydaje się, że źródłem hipotez wyjściowych dla tych badań mogą być liczne doświadczenia polonistów, które udowodniły (oczywiście na ograniczonym ilościowo materiale), że przymus lekturowy nie determinuje w sposób jednoznaczny motywacyjnego zaplecza działań dydaktycznych, że istnieją szanse wykorzystywania także na terenie szkoły motywacji ludycznych⁴⁶.

Nie jest jednak konieczne, by szkoła, dążąc do przewyżczenia ujemnych oddziaływań wspomnianych przymusów, ograniczała się do powielania wzorów kontaktu z kulturą literacką upowszechnianych przez komunikację masową. Nie powinny one zwłaszcza ograniczać pola widzenia dla szerszych poszukiwań, uwzględniających specyfikę szkolnych sytuacji komunikacyjnych. Te właśnie sytuacje, oparte na bezpośrednich kontaktach interpersonalnych, wpływie osobowości nauczyciela i jego osobistego autorytetu, a często także na związkach emocjonalnych, zapewniają możliwość systematycznego, nadążającego za rozwojem psychicznym rozszerzania motywacyjnego zaplecza kontaktów z literaturą. Jedynie sytuacje szkolne stwarzają warunki, by jednostronności wzorów ludycznych przeciwstawić wielość funkcji, jakie literatura może pełnić, by uzasadnić konieczność jej permanentnej obecności w życiu człowieka zarówno jako przewodnika w gąszczu skomplikowanych problemów moralnych i społecznych, jak też źródła zaspokajania potrzeb estetycznych i rekreacyjnych. O doniosłości takiego właśnie działania muszą być przekonani tak nauczyciele, jak i twórcy teorii.

Z problematyką motywacji oglądaną z perspektywy potrzeb stwarzanych przez współczesny system komunikacji masowej wiąże się sprawa wkomponowywania wiedzy i umiejętności ucznia w role społeczne, jakie wypadnie mu pełnić. Wydaje się, że jest to istotny, ale być może kontrowersyjny element dydaktycznej teorii. Spotykamy się bowiem z bardziej lub mniej wyraźnie wpisującą w propozycje rozwiązań dydaktycznych tendencją, by jako podstawę kształcenia literackiego przyjmować rolę badacza literatury. Jednak nie jest to rola, jaką będzie pełnić w przyszłości nasz uczeń (z wyjątkiem nielicznych) i nie jest to postępowanie, które by w kontekście codziennych doświadczeń współczesnego człowieka miało szanse utrwalić się jako norma. Słusznie literaturoznawcy zwracają uwagę, że „[...] procedury badawcze są — we współczesnej

⁴⁶ Por.: S. Bortnowski, *Literatura w szkole, czyli „Nie bądź nudny polonisto!”*. „Studia Pedagogiczne”. T. XXXIV: *Integracja wychowania estetycznego*. Praca zbiorowa pod red. I. Wojnar. Wrocław 1973.

kulturze literackiej — tylko jednym ze sposobów kontaktowania się z dziełami pisarzy⁴⁷.

Nacisk wyraźnie konkurencyjnych wzorów czytania i połączone z nim niebezpieczeństwo znacznego spłykania kontaktów z literaturą stawia tę sprawę niezwykle ostro. Skłania do propozycji, ażeby nie odrzucając generalnie tych tendencji, które postulują, by proces dydaktyczny był swego rodzaju powtórzeniem w zmniejszonej skali czynności badacza literatury, potraktować takie rozwiązania jako jeden z możliwych wariantów metody, związany zwłaszcza z tą kategorią tekstów, które, jak się to określa, „chcą badacza”. Natomiast nie wydaje się prawdopodobne, by wzorzec oparty na roli odbiorcy-badacza, wpisywany w podstawowy nurt teorii dydaktycznej, miał szansę stać się modelem kontaktu z literaturą, funkcjonującym w szerokiej praktyce społecznej, a więc by mógł być potraktowany jako podstawa pracy szkoły nad stylem uczestnictwa w kulturze literackiej.

Proponuję, by za taką podstawę przyjąć rolę czytelnika świadomego rozlicznych funkcji, jakie literatura może pełnić w jego życiu i umotywowanego w swych wyborach kulturowych odbiorcy różnych form kultury literackiej, odznaczającego się wysokim stopniem kompetencji komunikacyjnych i skłonnością do działań o charakterze ekspresyjnym czy twórczym⁴⁸.

Różne postulaty zawarte w tej propozycji wymagają szerszego omówienia. Dotyczy to w pierwszym rzędzie kształcenia kompetencji komunikacyjnych, który to postulat należy potraktować jako alternatywę preferencji encyklopedycznego stylu kształcenia. Na gruncie naszego przedmiotu sprawa ta nabiera specyficznego zabarwienia, ponieważ chodzi tu przede wszystkim o kompetencje związane z komunikacją językową, dla której kontekst kultury audiowizualnej stwarza swoiste uwarunkowania dydaktyczne.

Chcąc wskazać na niektóre przynajmniej z tych uwarunkowań, trzeba zwrócić uwagę, że w przekazach posługujących się obrazem, które tak szeroko wkroczyły w najbliższe środowisko ucznia, rola słowa jako części zdania uformowanego zgodnie z regułami właściwymi dla komunikacji językowej wyraźnie się zawęża. Słowo to najczęściej organicznie związane jest z obrazem, dopełnia go, powiązania logiczne sensów wyrażanych słowami następują w sferze obrazu, dźwięku. Silniej odczuwa się jego związek z klimatem stwarzanym przez prezentowaną za pomocą obrazu sytuacją, z napięciem rytmicznym, jakim posługuje się współczesna piosenka, komunikat radiowy⁴⁹, przesunięciu ulegają znaczenia

⁴⁷ J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*. „Teksty” 1977, z. 5–6, s. 9.

⁴⁸ Por.: I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego na nowym etapie*. „Studia Pedagogiczne”. T. XXXIV: *Integracja wychowania estetycznego*.

⁴⁹ Por.: Z. Kałużyński, *Pożegnanie molocha*. Warszawa 1972, s. 157.

i wartości skojarzeniowe pod wpływem kontekstów stwarzanych przez te przekazy. W przekazach tych słowo traci również swój specyficznie literacki wymiar.

Uświadomienie sobie tych spraw jako czynnika rzucającego charakterystyczne światło na cele kształcenia językowego wydaje się konieczne, ponieważ sugeruje pożytek wprowadzania do pracy dydaktycznej zasygnalizowanych powyżej kontekstów kulturowych; motywują one sens szeregu poczynań edukacyjnych i warunkują metody nawiązujące do sytuacji komunikacyjnych, z którymi młodzież styka się na co dzień.

Nowy kontekst kształcenia językowego, a równocześnie literackiego, dostrzec można także w tych właściwościach technik komunikacyjnych, które stwarzają korzystne sytuacje w tej dziedzinie. Chodzi tu zwłaszcza o monosensoryczne przekazy słuchowe (radio, fonografika literacka). To właśnie awizualność sprawia, że słowo odbierane jest, jak stwierdzają radiowcy, jak gdyby „przez szkło powiększające”. Opracowanie fonograficzne struktury brzmieniowej tekstu sprawia, że zostają niejako dobudowane nowe jakości komunikatu językowego, nieobecne najczęściej w percepcji wzrokowej (w postaci pisma), które stają się elementem wyposażenia wyobraźni dźwiękowej odbiorcy. Należy jednak podkreślić, że są to tylko możliwości, rzeczywisty efekt oddziaływania tych przekazów w takim właśnie kierunku zależny jest od świadomego kształcenia. Bez takiego przygotowania wspomniane przekazy stają się najczęściej „dźwiękową tapetą” podnoszącą łącznie z kształtem odbiornika standard mieszkania.

Akcentując tak mocno rolę kompetencji językowej jako podstawę edukacji literackiej i znajdując dla tego postulatu szersze motywacje w kontekście oddziaływań współczesnego środowiska kulturowego, tym śmieiej można zwrócić uwagę na dalsze cele edukacyjne wyznaczone przez swoiste właściwości tegoż środowiska. Współwystępowanie w nim różnych systemów semiotycznych skłania, by uczyć młodzież funkcjonowania tych systemów, „[...] tak jak uczy się [...] systemów lingwistycznych czy matematycznych”⁵⁰ z uwzględnieniem zarówno sprawności odbiorczych, jak i nadawczych.

Efekty tej pracy warunkują zakres możliwości docierania do wszystkich sensów zawartych w przekazach opartych na kodach ikonicznych lub dźwiękowych. Warto przypomnieć, że nawet obraz, wbrew optymizmowi McLuhana, nie stanowi środka komunikacji uniwersalnego, jednoznacznego i jednakowo dostępnego dla wszystkich, ale że funkcjonuje według specjalnego kodu, którego odbiór warunkowany jest kulturowo. Aby więc mógł on spełniać w pełnym wymiarze dydaktyczne funkcje.

⁵⁰ L. Porcher, op. cit., s. 147.

konieczna się staje znajomość tego kodu. Oczywiście dotyczy to również innych systemów semiotycznych.

Mówiąc o postulacie kształcenia szeroko pojmowanych kompetencji komunikacyjnych ucznia, konieczne jest, by sprawę tę ukazać na rozleglejszym tle psychodydaktycznym. Warto przede wszystkim zwrócić uwagę, że praca nad kompetencją związaną z określonym systemem komunikowania to jednocześnie kształcenie określonego typu operacji myślowych, strategii działania (odbiorczych czy nadawczych), warunkujących rozumienie tego systemu. Model rozumienia dyskursywnego, charakterystyczny dla komunikacji językowej, nie jest w epoce kultury audiowizualnej modelem jedynym. Nie znajduje zwłaszcza pełnego zastosowania (choć trudno byłoby powiedzieć, że jest bezużyteczny) w systemach pozawerbalnych. Trzeba o tym pamiętać, ponieważ brak pełnego odbioru, zgodnego z dyrektywami wpisywanymi w strukturę komunikatu, może być spowodowany zarówno nieumiejętnością identyfikacji znaków zbudowanych na innej zasadzie niż znaki językowe, jak i różnicami procesów myślenia związanych z odbiorem specyficznej dla danego przekazu substancji znakowej. Zasygnalizowana tu sprawa wyznacza nowe tereny zainteresowań dydaktyki naszego przedmiotu, na które należy spojrzeć również z perspektywy potrzeb badawczych.

Bez systematycznego podnoszenia kompetencji komunikacyjnych nie może być mowy o prawdziwej racjonalizacji procesu dydaktycznego. Jej podstawą jest bowiem świadomość, iż siła dynamiczna i możliwości wychowawczego oddziaływania przekazów wprowadzanych w obręb tego procesu tkwią w odrębności sposobu komunikowania, „nieprzekładalności” na inny język. Teksty literackie, teatr, film, radio winny przemawiać w ich własnym języku, uczeń zaś powinien przede wszystkim znać ten język. Jest to podstawa dla wszelkich innych operacji metodycznych.

Sprawa kształcenia kompetencji komunikacyjnych ma także aspekt społeczny, ponieważ zaniedbania dydaktyczne w tej dziedzinie lub przesunięcie uwagi w kierunku kształcenia encyklopedycznego — to jednocześnie stwarzanie nierównych szans kulturalnego awansu, to uprzywilejowanie tych uczniów, których potoczne doświadczenie życiowe i kompetencja językowa wyniesiona z najbliższego środowiska dają pełniejszy dostęp do kultury. Bariery ukształtowanych na tle różnic środowiskowych uczniów nie wyrównają encyklopedyczne informacje rozrywające na małe strzępki system wiedzy o kulturze współczesnej. Co najwyżej mogą one ukształtować odbiorcę wtórny⁵¹, bezkrytycznego, łatwego do „wy-

⁵¹ Mianem odbiorcy „wtórny” lub „nieautentyczny” Maria Gołaszewska określa takiego człowieka, którego kontakt ze sztuką wypływa „[...] nie z bezpośredniego zainteresowania, odczuwanej potrzeby przeżyć estetycznych, ale z pewnych teoretycznych założeń przejętych ze środowiska”. Wiedza takiego odbiorcy opiera się na „przyjmowanym bezkry-

sterowania”, któremu grozi wtórne i powierzchowne spożywanie masy przekazów, a przy tym znieczulonego na wymowę faktów⁵². Oczywiście nie są to oddziaływania, które by można przyjąć jako czynnik warunkujący kierunek edukacji permanentnej.

Poruszone tu kwestie znajdują swe dalsze ukonkretnienie, jeśli rozpatrzemy je na gruncie celów związanych z problematyką wychowania estetycznego. Doniosłość tych właśnie celów w epoce powszechnej dostępności sztuki, jej obecność w życiu codziennym ludzi nie podlega dyskusji⁵³. Warto natomiast zwrócić uwagę na zjawiska, które ukonkretniają te cele na gruncie naszego przedmiotu, wskazując na możliwości odwołania się do doświadczeń ucznia zdobytych dzięki istnieniu przekazów artystycznych w jego najbliższym środowisku, względnie wyznaczają nowe, nie zagospodarowane dotąd wychowawczo tereny działania.

Zjawiskiem, które stosunkowo wyraźnie narzuca się jako ten czynnik wychowania równoległego, do którego można się bezpośrednio odwołać, jest znaczna rozbudowa w stosunku do tradycji kulturowego zaplecza działań przygotowujących merytorycznie ucznia do odbioru konkretnych dzieł literackich. Nasycenie środowiska informacją kulturową przekazywaną przy pomocy obrazu i dźwięku pozwala przewyższać tę najbardziej niedoskonałą, według R. Ingardena⁵⁴, składową percepcji dzieła literackiego, jaką jest konkretyzowanie wyglądom. Pole asocjacyjne ucznia ulega rozbudowaniu, jeśli nauczyciel potrafi, zgodnie z potrzebami konkretnego tekstu, odwołać się do wspomnianego zaplecza.

Na uwagę zasługują sytuacje stwarzane przez wciąż doskonalone techniki rejestracji i reprodukcji obrazu i dźwięku. Dzięki nim człowiek współczesny może świadomie i celowo organizować swe najbliższe środowisko, nasycać je elementami sztuki, tworzyć domowe „muzea wyobraźni”, traktowane przez pedagogów jako odkrycie naszej epoki i wyraz rewolucji estetycznej⁵⁵. Możliwości takie wyraźnie rzutują na nowe zadania wychowawcze, wśród których na poczesnym miejscu znaleźć się musi nie tylko wiedza na temat charakterystycznych cech środowiska kulturowego, w jakim żyje człowiek współczesny, ale i umiejętności organizowania tegoż środowiska.

Dopełnieniem wspomnianych zadań wychowawczych winna być troska, by wychowanek umiał żyć na co dzień w środowisku nasyconym tymi wytworami. Komunikacja masowa osadziła sztukę w naszej codzien-

tycznie autorytecie”, rządzi nim przekonanie, że dzieło sztuki może być trafnie oceniane jedynie przez fachowców. Por.: M. Gołaszewska, *Odbiorca sztuki jako krytyk*. Kraków 1967, s. 70—71.

⁵² Por.: W. Pielasińska, op. cit., s. 219.

⁵³ Szeroko uzasadnia to I. Wojnar w cytowanej pracy.

⁵⁴ Por.: R. Ingarden, *O poznawaniu dzieła literackiego*. [W:] *Studia z estetyki*. T. 1. Warszawa 1957, s. 40—41.

⁵⁵ Por.: I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*. Warszawa 1964, s. 26.

ności, osadziła ją również silnie w sferze emocjonalnych przeżyć współczesnego człowieka. Fakt ten stwarza jednak nowe potrzeby edukacyjne. Obecność sztuki, w tym także elementów literackich, w codziennym życiu, wzrost czynników emocjonalnych w odbiorze jest źródłem charakterystycznych postaw wobec zjawisk artystycznych, postaw różniących się bardzo wyraźnie od tych, jakie związane były z tradycyjnymi sytuacjami kontaktu ze sztuką. W kontakcie tym zanika zwłaszcza swoista otoczka kultowa, swoista „aura”, jaka towarzyszy np. uczestnictwu w spektaklu teatralnym. W procesach odbioru nie odgrywają zasadniczej roli wszelkie nawarstwienia znaczeń wyrosłe z tradycji, komunikowane artystycznie sensory funkcjonują przede wszystkim w wymiarze ich aktualności. Jednocześnie rozszerza się obszar „percepcji rozproszonej”, jak ją określa Walter Benjamin⁵⁶, będącej przeciwieństwem skupienia, koncentracji, rozszerza się zakres zachowań projekcyjno-identyfikacyjnych.

Problemów edukacyjnych, które wynikają z tych sytuacji, nie bardzo jeszcze umiemy rozwiązywać, choć od dość dawna budzą niepokój pedagogów. Sygnalizują oni, że dyspozycje odbiorcze urabiane w ramach „percepcji rozproszonej” nie zaspokajają wszystkich potrzeb, jakie stwarza współczesna kultura artystyczna, mogą one zwłaszcza utrudniać kontakt z literaturą współczesną wymagającą wysokiego stopnia koncentracji i gotowości podejmowania współtwórczego wysiłku.

Doceniając wartość projekcji-identyfikacji jako czynnika postawotwórczego, zwraca się jednocześnie uwagę na fakt, iż homogenizowane treści przekazu masowego nie gwarantują, by zachowania takie zawsze dawały pożądany efekt wychowawczy. Zauważa się przy tym, że identyfikacja przypomina oddziaływanie w warunkach pewnego przymusu, ponieważ wpływa na przyjmowanie pewnych poglądów i postaw reprezentowanych przez kreowanych bohaterów nie dlatego, że są przekonujące, lecz że odbiorca znajduje zadowolenie w „duchowym zespalaniu się z przedmiotem swej identyfikacji”⁵⁷.

Ze względu na specyficzne cele edukacji literackiej należy podkreślić, iż utrwalona w postawie odbiorcy gotowość do zachowań tego typu powoduje bardzo subiektywne uporządkowanie dzieła i bardzo ograniczone możliwości dotarcia do jego sensów. Odbiorca, lokując się sam w obrębie świata fikcji, poprzestaje w zasadzie na współuczestnictwie w losach bohaterów⁵⁸.

⁵⁶ W. B. Benjamin, *Dzieło sztuki w epoce możliwości jego reprodukcji mechanicznej*. „Kino” 1968, nr 3, s. 28.

⁵⁷ Cytuję za: J. Kubin, *Rola prasy, radia, telewizji. Przegląd badań zagranicznych*. Kraków 1963, s. 70.

⁵⁸ Por. B. Sułkowski, op. cit., s. 74.

Przedstawione powyżej fakty skłaniają do wniosku, że szkoła, asymilując kulturę audiowizualną, musi zachować jak najdalej idącą czujność wobec pewnych tendencji, jakie ona niesie. Wykorzystując w pełni szanse stwarzane przez ogólną dostępność sztuki, musi ona jednocześnie stać się czynnikiem równoważącym niepożądane efekty uboczne tego zjawiska.

Zasygnalizowane tu sprawy skłaniają również do dbałości, aby powszechny kontakt z technicznymi przekazami i sztukami wyrosłymi na ich gruncie nie stawał się przyczyną osłabienia kontaktów ze sztukami tradycyjnymi. Racje dla takiego stanowiska można znaleźć nie tylko w staraniach o to, by szkoła była czynnikiem integrującym różnorakie zjawiska kulturowe, wprowadzającym równowagę w postawotwórcze oddziaływania różnych instytucji wychowujących, ale także w trosce o zapewnienie maksymalnej efektywności komunikacyjnej masowego przekazu. Można bowiem mówić o nieczytelności poważnej liczby informacji w przekazach audiowizualnych zarówno na skutek braku rozumienia „języka” sztuk wyrosłych na gruncie technik reprodukcyjnych, jak i nieznamomości sztuk tradycyjnych. Przekonują o tym zwłaszcza ambitniejsze osiągnięcia filmu.

Przy rozpatrywaniu rozległego wachlarza zadań i problemów edukacyjnych, jakie pojawiły się w związku z pozaszkolnymi oddziaływaniami postawotwórczymi w dziedzinie uczestnictwa w kulturze, szczególnie istotna jest sprawa metod, które pozwoliłyby urabiać postawy aktywne, przewyżczać bierną konsumpcję chaotycznej masy przekazów kulturowych. Kwestia ta wydaje się ważna ze względu na tendencje rozwojowe sztuki współczesnej, w których wyraźnie można odczytać zachętę do współdziałania z twórcą i współtworzenia sensów coraz bardziej otwartych konstrukcji artystycznych.

Sądzić należy, że podstawowy kierunek poszukiwań na tym polu wyznaczać mogą postulaty wyzwiania inicjatyw twórczych młodzieży w oparciu o jej powszechne zainteresowanie współczesnymi technikami komunikacyjnymi (np. fotografia, amatorski ruch filmowy, urządzenia elektroakustyczne, technika rejestracji dźwięku i obrazu itp.). W zainteresowaniach tych tkwi olbrzymi potencjał dydaktyczny, niedostatecznie dotąd, jak się wydaje, wykorzystywany, zwłaszcza w naszym przedmiocie.

Postulując wykorzystanie tego potencjału mamy na myśli organizowanie różnego rodzaju prac twórczych opartych na technikach audiowizualnych, prac indywidualnych i grupowych, które by skłaniały uczniów do pełnienia ról np. ilustratorów-grafików, scenografów, reżyserów, adaptatorów, wykonawców itp., przy pełnym zaangażowaniu zaplecza

technicznego, narzucającego swoisty sposób myślenia w aktach twórczych⁵⁹.

Dla szczegółowych rozwiązań organizacyjnych i ściśle metodycznych podstawową sprawą jest świadomość celów. Bodaj najwyraźniej rysują się one w płaszczyźnie poznawczej. W działania związane z pełnieniem wspomnianych ról uwikłana jest bowiem wiedza o teatrze, radiu, filmie, zasadach adaptacji itd., którą uczeń zdobywa przy korzystnym układzie czynników motywujących jej zdobywanie. Czynnikiem przymusu jest tu znacznie wytłumiony zarówno przez fakt powszechnego zainteresowania tymi dziedzinami kultury (co potwierdzają badania), jak i przez nawiązanie do potrzeb ekspresji twórczej, uważanej przez pedagogów za jeden z najistotniejszych elementów człowieczeństwa⁶⁰.

Warto tę sprawę tym silniej zaakcentować, że dzięki pracom Celestyna Freineta i Herberta Reada przewyciężono tradycję wiązania zdolności twórczej wyłącznie z potrzebami małego dziecka, pojawiły się poglądy (np. J. Favet-Boutonier), że w okresie młodzieńczym potrzeba ekspresji twórczej pojawia się na nowo z wielką intensywnością i obejmuje coraz to szersze środki wyrazu, odzwierciedlając rozszerzającą się systematycznie płaszczyznę związków ze środowiskiem kulturowym⁶¹.

Należy zaznaczyć, że takie zaplecze motywacyjne jest niezbędne, jeśli za jeden z generalnych celów edukacji literackiej uznamy nabywanie kompetencji. Gdy żąda się bowiem przyswojenia luźnych elementów wiedzy, wówczas na zachowania ucznia może mieć wpływ system nagród i kar, natomiast jeśli idzie o zdobycie kompetencji, system ten zawodzi. Kiedy zachowanie jest „[...] ukierunkowane na uzyskanie kompetencji, wtedy przechodzi ono pod kontrolę bardziej złożonych struktur poznawczych [...] przebiega w większym stopniu od wewnątrz na zewnątrz⁶².

Trzeba wreszcie dodać, że wszelkiego rodzaju prace twórcze angażujące kompetencje komunikacyjne ucznia ustawiają go w stosunku do wytworów kultury artystycznej „przedmiotowo” — to znaczy koncentrują jego uwagę na pytaniu, jak skonstruowane jest (czy też powinno być skonstruowane) samo dzieło. Pojawia się wtedy w sposobie obcowania ze sztuką, w tym także z literaturą, wartościowy dystans, który umożliwia wszechstronny i samodzielny ogląd dzieła oraz zabezpiecza przed

⁵⁹ Jako przykład takich rozwiązań przytoczyć można prace: J. Polakowski, *Przygotowanie ucznia do odbioru literackich audycji radiowych*. [W:] *Środki techniczne w nauce języka polskiego w szkole średniej*. Praca zbiorowa pod red. A. Szlązakowej. Warszawa 1967, s. 52; J. Cofalik, *Zagadnienia dramatu i teatru w pracy polonisty*. [W:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*. Prace naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 117. Katowice 1977, s. 146.

⁶⁰ Por.: B. Suchodolski, *Któż jest człowiekiem?* Warszawa 1974.

⁶¹ Por.: W. Pielasińska, op. cit., s. 188—189.

⁶² J. S. Bruner, op. cit., s. 673.

jednostronnością zachowań projekcyjno-identyfikacyjnych. Wspomniane prace są również gwarancją operatywności wiedzy zdobywanej na tej drodze, ponieważ już sam fakt kreacji zakłada konieczność przekształcania wiadomości, wykorzystywania ich w nowych sytuacjach.



Warto na zakończenie poczynić kilka uwag ogólnych uwypuklających główny nurt refleksji podjętej w obrębie poruszonego tematu. Należy więc przypomnieć, że czynnikiem inspirującym tę refleksję stały się przemiany, jakie zaszły w szeroko pojmowanym środowisku wychowawczym ucznia, zwłaszcza zaś fakt istnienia szerokiego toru oświaty równoległej związanej szczególnie z procesami komunikacji masowej i nowymi technikami przekazu.

U źródeł wywodu leżała myśl, że skoro mass media stały się czynnikiem krystalizującym potrzeby kulturalne i poddały pod swój wpływ znaczną grupę młodzieży, niepodobna, by szkoła nie wyciągnęła wniosków z tego faktu. Podejmując więc próbę wyciągnięcia takiego wniosku, należało przede wszystkim zrezygnować z postawienia problemu w kategoriach konfliktowości, gdyż byłaby to walka z wiatrakami, należało raczej liczyć się z koniecznością postawienia nowych zadań i odnowienia metod, aby umożliwić uczniowi pełną orientację w środowisku otaczającym go na co dzień.

Pojawił się więc problem nowego usytuowania szkoły, jej stosunku do kultury audiowizualnej, tak dalekiej wobec kultury pisma, z którą związany jest od wieków system nauczania szkolnego. Starając się tę sytuację określić, należało przede wszystkim zrezygnować z prób wprowadzania nowych technik niejako w zastępstwie nauczyciela czy nawet „obok” niego. Okazało się, że mogą one skutecznie „[...] przemówić tylko przy pomocy samych nauczycieli”⁶³ i to pod warunkiem znajomości języka, jakim przemawiają, oraz psychologicznych mechanizmów rządzących ich wpływem.

Chcąc zaś w generalny sposób określić sytuację szkoły wobec wielkiej różnorodności oddziaływań edukacyjnych, trzeba było brać pod uwagę możliwość pełnienia funkcji integracyjnej i korekcyjnej w odniesieniu do tych oddziaływań, co łączyło się z postulatem potraktowania nowych technik komunikacyjnych nie tylko w kategorii „środków pomocniczych” w nauczaniu, ale jako czynnika wpływającego na dobór treści nauczania, warunkującego cele i przekształcającego metody. Konsekwencją takiego stanowiska był krytyczny stosunek do encyklopedyzmu dydaktycznego, który w zasadzie wyklucza możliwość pełnienia wymienionych

⁶³ L. Porcher, op. cit., s. 106.

funkcji. Asymilacja kultury audiowizualnej przez polonistykę szkolną nie mogła być utożsamiana z dodawaniem informacji, niejako wprowadzeniem nowych haseł do słownika wiedzy o literaturze.

Aby zaś można było zaproponować zasadę wtopienia tej kultury w podstawową problematykę dydaktyczną przedmiotu i potraktować jako czynnik rzutujący na teorię kształcenia literackiego, należało położyć nacisk na problem kompetencji komunikacyjnych, ujmowany w szerokim kontekście kultury współczesnej. Należało zwłaszcza zająć stanowisko wobec alternatywy pojawiającej się jako wynik wielocelowej instrumentalizacji tej kultury, a mianowicie: czy położyć nacisk na swoiste „programowanie” odbiorcy, modelowanie pola jego percepcji, czy też akcent położyć na „[...] kształtowanie jego wrażliwości, umiejętności nadawania osobistych znaczeń treściom przekazywanym, wzbogacenie horyzontów myślowych”⁶⁴.

Akceptacja tego drugiego stanowiska wynikała z przekonania o słuszności poglądów pedagogów zajmujących się zagadnieniami wychowania estetycznego, którzy dostrzegając zmianę w sposobie istnienia sztuki w dobie masowego jej upowszechniania, zmianę jej charakteru, a także pozycji odbiorcy wobec niej, domagają się położenia nacisku na aktywne formy uczestnictwa w kulturze. Formy te winny przyczynić się do ukształtowania odbiorcy krytycznego, który potrafiłby wykrywać w przekazach artystycznych różne cenne dla człowieka wartości i dokonywać samodzielnych wyborów⁶⁵.

Pragnę także podkreślić, że tok wywodu zmierzał do ukazania możliwości pełnej integracji naszego przedmiotu, mimo obecności w nim pozawerbalnych technik przekazu. Integracja ta możliwa jest na gruncie pojęcia znaku — wytworu kultury ludzkiej, służącego do porozumiewania się. Znaki i „media” — materialne nośniki tych znaków są integralną częścią najbliższego środowiska człowieka. Zapoznając wychowanków z tym środowiskiem, niepodobna pomijać tak ważnych jego elementów, tym bardziej że na gruncie rozumienia podstawowych procesów w komunikacji międzyludzkiej i różnych sposobów porozumiewania się istnieje szansa budowania zintegrowanego systemu wiedzy objętej naszym przedmiotem nauczania.

⁶⁴ W. Pielasińska, op. cit., s. 219.

⁶⁵ Por.: B. Suchodolski, I. Wojnar, *Nasza współczesność a wychowanie*. Warszawa 1972, s. 241.

PROBLEM OF THE THEORY OF LITERARY SCHOOLING IN THE CONTEXT OF PARALLEL EDUCATION

JAN POLAKOWSKI

S u m m a r y

Inspiring functions of the author's cogitation became the changes in a widely understood educational environment of the pupil, especially the fact of a broad path of parallel education connected particularly with the processes of mass-communication and with new transmitting technics. At the source of the argument lies the idea, that the school must draw conclusions from the fact, that the mass-media became a crystallizing factor for the cultural needs and that they influenced a considerable group of young people. There existed the necessity to set new tasks and to reform methods in order to give to the pupils full acumen for their every-day environment. It arose the problem of a new outlook of the school and its relation towards audiovisual culture.

In order to define in general school-relations towards great and various educational influences one must consider the possibility of performing an integrating and co-ordinating function regarding these influences. This knits together with the postulate of regarding the new communication technics not only as a subsidiary medium for teaching but as well as an influencing factor on the choice of tuition-contents, on the conditioning aims and on the modification of methods.

The consequences of mixing literature with mass-communication turned out to be a subject of special interest. These involvements set the main directions for searching methods of work, which would take into account a specific way of function of literature within contemporary culture.

Remarkable are different sorts of creative works by young people based on audiovisual technics. There is also the possibility of making broad capital of an intersemiotical transposition as a method for shaping the pupil's competence for communication. The trend of the argument tends to show the possibility of a full integration of different assignments which form the subject, named „Polish language”. In its reach it includes as well unverbal technics of communication.

Translated by Jan Roenig