

Dydaktyczne cele i założenia badań nad odbiorem liryki w szkole

* ZENON URYGA
WSP Kraków

I. Zbadanie zjawisk odbioru liryki w szkole jest zadaniem złożonym, wymagającym — tak ze względu na zakres prac, jak i na metodologię — wielu uzupełniających się wzajemnie studiów szczegółowych. Potrzeba modernizacji nauczania literatury skłania do podjęcia prac, które by z dydaktycznego punktu widzenia dokonały analizy różnych uwarunkowań procesu kształcenia czytelników poezji, adaptując w tym celu cały zasób przydatnych obserwacji oraz arsenał pojęć i metod badania, jakimi posługują się: psychologia, estetyka i socjologia kultury.

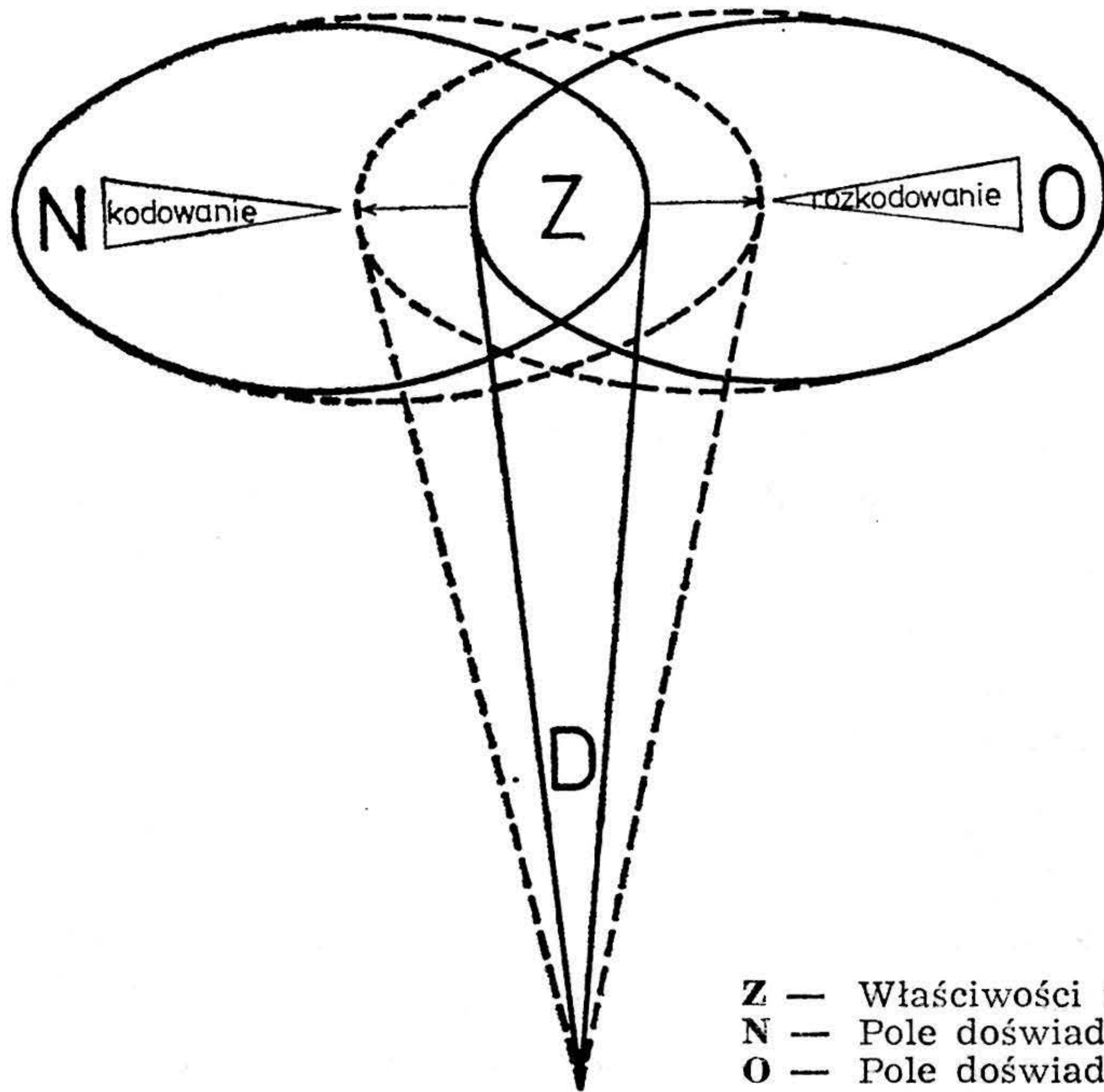
Jeśli w badaniach nad czytelnictwem prozy beletrystycznej i popularnonaukowej dokonano już pewnych prób takiej adaptacji i sporo miejsca zajęła analiza stosunku uczniów do lektury, ich reakcji na zawartość (zwłaszcza wychowawczą) utworu, a także ich kultury czytelniczej, to problematyka szkolnej recepcji liryki pozostawała zupełnie poza obrębem zainteresowań naukowych. „Zerowy” stan badań, odsłaniający słabości dydaktycznych podstaw poznawania poezji w szkole, stwarza niewątpliwie okazję do sformułowania w tej kwestii podstawowych pytań, na które w skoordynowanych działaniach dydaktyków należałoby szukać odpowiedzi.

Dla właściwego wyodrębnienia problemów trzeba odbiór liryki ujmować na tle całego ciągu komunikacyjnego¹. Upowszechnione w socjologii czytelnictwa schematy rysują ów ciąg jako proces o liniowym przebiegu, zamknięty pomiędzy biegunami nadawcy i odbiorcy. Takie ujęcie nie wystarcza jednak do przedstawienia odbioru regulowanego operacjami edukacyjnymi, pojawia się bowiem tutaj trzeci partner — nauczyciel, którego interwencje bezpośrednie lub pośrednie (przez wytworzone nawyki) mogą wydatnie wpływać na przebieg porozumienia między autorem i czytelnikiem wiersza.

¹ J. Levy, *Teoria informacji a proces komunikacji literackiej*, (W:) *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, t. 2. Kraków 1972, s. 76. W innych pracach spotyka się synonimiczne pojęcie aktu komunikacyjnego.



Modyfikując na użytek dydaktyki schemat, którym W. Schramm² uwydatniał rolę wspólnego zakresu doświadczeń nadawcy i odbiorcy w interpretacji znaku, można by zaproponować następującą, z konieczności bardziej skomplikowaną jego postać graficzną:



- Z — Właściwości znaku
- N — Pole doświadczeń nadawcy
- O — Pole doświadczeń odbiorcy
- D — Pole interwencji dydaktycznej

W badaniach szkolnych uwarunkowań odbioru liryki najistotniejsze wydają się problemy związane z trzema elementami zaproponowanego schematu: z właściwościami znaku (Z), postawami, rolą i polem doświadczeń odbiorcy (O) oraz ruchomym polem interwencji dydaktycznej (D). To ostatnie pojęcie, o które został uzupełniony schemat Schramma, rozumiane jest tutaj szeroko; obejmuje: a) sytuację komunikacyjną obcowania z literaturą³, b) elementy systemu oświatowego wyznaczające treść i zakres informacji o poezji oraz c) oddziaływanie nauczyciela.

II. Rozważanie tych aspektów odbioru, które wynikają z właściwości znaku poetyckiego, wymaga wejścia na teren teorii literatury. Dydaktyka literatury z reguły dla uzasadnienia swych twierdzeń i zaleceń odwoływała się do wiedzy o przedmiocie, lecz — nawet gdy usiłowała dostoso-

² W. Schramm, *How Communications Works*, (W:) *Process and Effects of Mass Communication*. Urbana 1955. Cyt. za książką B. Sułkowskiego, *Powieść i czytelnicy*. Warszawa 1972, s. 31.

³ Por. S. Żółkiewski, *Kultura literacka 1918—1932*. Wrocław 1973, s. 422.

wać swe praktyczne modele do najbardziej aktualnych jej osiągnięć — skupiała uwagę przede wszystkim na problemach jakości i sposobu popularyzacji ustaleń naukowych. Obecnie, kiedy nauka o literaturze przesuwając swe zainteresowania z relacji między pisarzem i dziełem ku analizie związków dzieła z czytelnikiem i kiedy w samej teorii dzieła literackiego przedmiotem uważnych studiów stał się obok rozmaitych sposobów modelowania informacji także zespół instrukcji dla czytelnika, zarysowała się możliwość innego powiązania dydaktyki literatury z dyscyplinami teoretycznymi polonistyki. Chodzi mianowicie o to, by wyzyskać tę nową orientację badań literackich dla wyraźniejszego niż do tej pory sprecyzowania właściwych dydaktyce literatury rejonów dociekań naukowych.

Z należyłą uwagą zatem w badaniach nad recepcją szkolną liryki należy potraktować studia teoretyczno- i krytycznoliterackie, sytuujące się na pograniczu dydaktyki przez swą praktykę oglądu dzieła z punktu widzenia odbioru. Szczególnie interesujące z tego względu są prace, które poruszają zagadnienia trudności tekstów lirycznych, dyrektyw konkretyzacyjnych zawartych w utworach oraz faktycznej funkcji wypowiedzi literackiej i jej konstrukcji obliczonej na potencjalnego czytelnika.

Nieprzystępność liryki, narastająca wraz z dążeniem do kondensacji wypowiedzi i odświeżania środków wyrazu, stawia przed dydaktyką problem trudny do rozwiązania. Jego analiza, oparta na intuicji znawców, nie jest zdolna ujawnić rozmiarów i uwarunkowań trudności, ale pozwala wyodrębnić punkty orientacyjne dla empirycznych badań problemu.

W opinii H. Markiewicza⁴ jedną z głównych przeszkód na drodze do podnoszenia społecznej kultury czytania jest „przeważnie niezawiniona bezradność” odbiorcy wobec niektórych konwencji literatury współczesnej. W przypadku liryki taki próg trudności tworzą — jego zdaniem — metafora traktowana nie jako skrócone porównanie, lecz jako środek budowy autonomicznej rzeczywistości poetyckiej (niekiedy krańcowo kreatywnej), eliptyczny i asocjacyjny tok wypowiedzi, intonacyjno-frazowy system wiersza, dysonansowe łączenie jakości estetycznych, wreszcie celowa wieloznaczność utworu. Za innymi opracowaniami⁵ można tę listę uzupełnić o zasadę ekwiwalentyzacji sądów i uczuć.

Podobnie rzecz ocenia J. Trzynadłowski⁶, wiążąc spadek komunikatywności utworu z odrywaniem się struktur metaforycznych od naturalnych, logicznych sekwencji językowych i kondensowaniem zdania przez eliminację funkcyj (tj. członów wiążących), przy pozostawianiu nominatorów (członów określających). Dalszy krok w kierunku eliptycz-

⁴ H. Markiewicz, *Nauka o literaturze a kultura czytelnicza*, (W:) Tenże, *Przekroje i zbliżenia*. Warszawa 1967, ss. 375—376.

⁵ *Czytamy wiersze*. Wstęp J. Maciejewski. Warszawa 1970, s. 19.

⁶ J. Trzynadłowski, *O poezji „niezrozumiałej”*. *Prace Polonistyczne*, s. 17, 1961, ss. 223—250.

ności dostrzega badacz w pomijaniu nominatorów bezpośrednio określających zjawisko na rzecz nominatorów pośrednich opartych na obrazach swobodnie skojarzonych tylko z owym głównym zdarzeniem. W tym stadium zupełnego już odrzucenia „stylu eksplikacyjnego” jedynie orientacja w konstrukcji obrazów może odbiorcy otwierać drogę do sensów i znaczeń utworu zbliżonych mu tylko aluzyjnie i skojarzeniowo. W uwagach powyższych brzmi przekorne echo programowych postulatów J. Przybosia, by dzieło poetyckie stawało się „doskonałym organizatorem uczuć czytelników” właśnie przez „komplikację środków poetyckich, odrzucanie pośrednich członów układu, skreślanie wiązań i przejść”⁷.

Zakłócenie spójności tekstu i zastąpienie „niepowtarzalną” logiką utworu racjonalnej motywacji doboru i układu elementów świata przedstawionego stanowi — zdaniem J. Prokopa⁸ — tylko jedno ze źródeł poczucia niezrozumiałości liryki. Z innym przypadkiem niezrozumiałości mamy do czynienia wobec tekstów zasadniczo spójnych, ale posługujących się obcą czytelnikowi poetyką. Jeszcze zaś inny zachodzi wówczas, gdy odbiorca na próżno usiłuje zająć postawę semantyczną tam, gdzie utwór, zupełnie odrzuciwszy więź tematu, poprzestaje na dynamice napięć stylistycznych i falowaniu wzruszenia nie skryształizowanego w wyraźny układ przedmiotów.

Niezrozumiałość, czy może lepiej trudność rozumienia, ujmuje J. Prokop jako kategorię aktywną estetycznie. Przez naruszanie przyzwyczajęń, pobudzanie skandalizującymi zabiegami do protestu, stwarzanie napięć między chaosem i potencjalnym, czekającym na odkrycie porządkiem, wiersz, jego zdaniem, wytrąca czytelnika ze stanu obojętności i zmusza do uwagi.

Jeszcze dalej w tym rozumowaniu idzie J. Sławiński, wiążąc niezrozumiałość z istotą poezji pojmowanej jako sytuacja społeczna. Informacja poetycka — twierdzi Sławiński — ma strukturę opozycyjną, wynika z napięcia między przyjętym w utworze systemem ograniczeń i swobodą. Z punktu widzenia czytelnika temu napięciu odpowiada dialektyka oczekiwań i spełnień, przy czym informacja jest tym większa, im większe jest zaskoczenie⁹. Elementarnym składnikiem przeżycia poetyckiego jest odczucie transmotywacji położenia znaków językowych, nieoczekiwanego wyprowadzenia ich ze sfery zwyczajności praktycznego użycia mowy. Podobnym kontekstem gry jest także tradycja znanych już czytelnikowi informacji poetyckich. Stanowiąc pole porozumienia, jest zarazem źród-

⁷ J. Przybóś, *Forma nowej liryki*. Linia 1931. Cyt. za: *Polska krytyka literacka (1919—1939)*. Materiały. Warszawa 1966, ss. 287—290.

⁸ J. Prokop, *O niezrozumiałości w poezji*, (W:) Tenże, *Euklides i barbarzyńcy*. Warszawa 1964, s. 54—74.

⁹ J. Sławiński, *Wokół teorii języka poetyckiego*, (W:) *Problemy teorii literatury*. Wrocław 1967, s. 88.

łem zakłóceń. „[...] Odbiór utworu jest zawsze w takiej czy innej mierze rekodowaniem, próbą przekładu szyfru napotkanego w tekście na szyfr oczekiwany zgodnie z konwencją poetycką przyjętą i zaaprobowaną jako model. Odbiorca usiłuje sprowadzić nieznanego do znanego. Informacje mające dla niego sens mniej lub bardziej prawdopodobny — do rzędu pewnych. W rezultacie więc dążąc do zrozumienia tekstu musi dojść do niezrozumienia, do zgubienia tego, co nie respektuje konwencji [...]”¹⁰.

W przytoczonych opiniach można wyróżnić dwa sposoby podejścia do problemu niezrozumiałości liryki: pierwszy szuka jej przyczyn w narastającej komplikacji tekstu, drugi traktuje ją jako funkcję postawy odbiorcy i społecznej sytuacji lektury. Konsekwencje tych spojrzeń dla empirycznej analizy szkolnego odbioru i dla praktyki dydaktycznej wymagają osobnego rozważenia.

Refleksje nad trudnością tekstów lirycznych przyniosły już bezpośredni skutek praktyczny: ukazanie się w ostatnim dziesięcioleciu licznych publikacji popularyzatorskich w postaci antologii interpretacji wierszy¹¹, prac oświetlających zagadnienia teorii literatury¹² i analiz metodycznych¹³. Pozostaje jednak nie podjęta możliwość bliższego zorientowania się w relacjach między stopniem skomplikowania tekstu i trudnością jego odbioru w szkole na różnych poziomach kształcenia. Teoretyczne rozważania ułatwiają sformułowanie wstępnej hipotezy. Wyłania się bowiem z nich twierdzenie, że trudności odbioru wzrastają wraz z rozluźnianiem spójności tekstu¹⁴, z odrzucaniem elementów wiążących i wyjaśniających, z przesuwaniem dominancji z członu samoistnej wypowiedzi lirycznej ku członowi metaforyzacyjno-obrazowemu, wreszcie z odwrotem od eksplikacji bezpośredniej, danej w tekście w sposób jednoznaczny i wyrazisty, ku eksplikacji sugerowanej albo ku rozmyślnemu niewyeksplikowaniu utworu¹⁵.

Empiryczna weryfikacja owych tez byłaby zbędna, gdyby miała zmierzać tylko do pedantycznego ich potwierdzenia. Jednakże statystyczna analiza odpowiednio szerokiego i reprezentatywnego materiału oraz równoległe intensywne studia nad indywidualnymi konkretyzacjami prowa-

¹⁰ Tamże, s. 94.

¹¹ *Liryka polska. Interpretacje*. Praca zbiorowa pod red. J. Prokopa, J. Sławińskiego. Kraków 1966; T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Czytamy wiersze współczesne*. Warszawa 1967; *Czytamy wiersze*, op. cit.; *Lektury i problemy*. Wybór i oprac. J. Maciejewski. Warszawa 1976.

¹² M. R. Mayenowa, *O sztuce czytania wierszy*. Warszawa 1963; L. Pszczołowska, *Dlaczego wierszem*. Warszawa 1963; B. Chrzastowska, S. Wysłouch, *Wiadomości z teorii literatury w analizie literackiej*. Warszawa 1974.

¹³ W. Szlachetko, *Analiza utworów lirycznych w szkole podstawowej*. Warszawa 1972.

¹⁴ Badania M. Kreutza dotyczące wpływu zrozumienia tekstu wiersza na jego zapamiętanie pośrednio potwierdzają tę tezę (*Rozumienie tekstów*. Warszawa 1968).

¹⁵ Trzy poziomy tzw. eksplikacji zastanej w utworze wyróżnia M. Gołaszewska (*Problem eksplikacji artystycznej*. *Studia Estetyczne*, t. 2, 1965, ss. 59—74).

dążą do osiągnięcia lepszych rezultatów, przede wszystkim do dokładnej orientacji w rozmiarach i charakterze trudności związanych z odbiorem znaczeń utworu i rozumieniem funkcji jego podstawowych struktur nośnych. Umożliwiają też obserwację odrębności w przebiegu procesów odbioru na różnych poziomach nauczania, a tym samym ocenę postępów w rozwijaniu kultury odbioru poezji. Konkretna wiedza o tych sprawach stanowi warunek odrzucenia intuicyjnych kryteriów doboru materiału lekturowego i teoretycznoliterackiego w programach nauczania i w podręcznikach. Pozwala też określić optymalny komentarz do czytanych w szkole tekstów, co ma znaczenie zarówno dla pracy nad edycjami przeznaczonych dla ucznia tomików i antologii poezji, jak i dla rozważań nad metodami nauczania.

Zakres potrzebnych prac i liczba tematów wymagających osobnych studiów rośnie w miarę dostrzegania różnicowań w aktualnej synchronii czytelniczego kontaktu z obszarem pięciu wieków poezji polskiej. Dobór metod zapoznawania uczniów z poezją będzie wówczas naukowo uzasadniony, gdy potrafimy się zorientować w charakterze stosunku młodzieży do twórczości poszczególnych autorów i do właściwości literatury kolejnych epok. Nie chodzi tu o mało wnoszące do rzeczy wykazy pisarzy lub dzieł preferowanych, lecz o studia nad problematyką wielostronnego uwa-runkowania konkretyzacji. Interesować nas mogą zatem takie kwestie, jak wpływ historycznoliterackiego porządku poznawania utworów na sposób ich odbioru, rola współczesnych norm czytania w konkretyzacji dawnych arcydzieł liryki, zniekształcenia, jakie tu zachodzą w rezultacie przemian w poczuciu językowym i stylistycznym, w kulturze materialnej, obyczajowości itp. Należałoby również poddać uważnemu sprawdzeniu często współcześnie wypowiedzany sąd, iż trud włożony w uczenie się odbioru poezji tradycyjnej jest mało przydatny w nawiązywaniu kontaktu ze współczesną liryką¹⁶. Intuicyjne przekonanie, uogólniające, jak się wydaje, rezultaty błędów dydaktycznych, może się bowiem nie potwierdzać wobec grupy, która przeszła przez doświadczenia gruntownej obserwacji przemian poezji na przestrzeni od renesansu do modernizmu.

Nieco inny zespół problemów badawczych można sformułować, gdy przyjmie się za punkt wyjścia tezę, iż trudność zrozumienia jest nieodłącznym składnikiem aktów odbioru poezji. Teza ta wynika z szeregu przeświadczeń ukształtowanych przez tradycję awangardowych nurtów myślenia o roli i statusie społecznym poezji, między innymi z: a) upatrywania właściwych treści liryki w odkryciach, jakich dokonywa ona w języ-

¹⁶ *Czytamy wiersze*, op. cit., s. 10.

ku¹⁷ i w przekształcaniu wyobraźni odbiorcy; b) uznania za wartość poetycką tego, co jest naruszaniem konwencji¹⁸; c) akceptacji odbioru czynnego i współtwórczego; d) wysokiej oceny wysiłku i skupienia w odbiorze oraz nieufności do pierwszych wrażeń z lektury.

Nasuwa się pytanie, czy metodyka poznawania poezji w szkole nie powinna by konsekwentnie rozbudowywać się wokół owego zespołu przeświadczeń, uznających moment niezrozumienia za czynnik aktywny estetycznie i stymulujący procesy nawiązywania kontaktu z utworami poetyckimi. W tym wypadku intuicyjne sądy poetów i teoretyków poezji na pewno nie wystarczą i dopiero empiryczne poznanie mechanizmów motywacyjnych może dostarczyć przekonujących argumentów.

Nie sposób zaprzeczyć, że wiele przemawia przeciw tej tezie. Zapewne zbyt surowy w ocenie aktualnej sytuacji poezji byłby ukuty w dwudziestoleciu paradoks K. Troczyńskiego, że „czytelnikami liryki są przeważnie tylko lirycy, jeżeli pominiemy tych kilku krytyków, którzy czynią to niejako z poczucia zawodowego obowiązku”¹⁹. Niemniej ponawiające się od czasu wystąpień K. Irzykowskiego przeciw „niezrozumiałstwu” poezji awangardowej²⁰ protesty publiczności literackiej lub sygnały istniejącej niechęci²¹, a nawet przytaczane już studia nad tym problemem, wskazują na głębokie zakorzenienie konfliktu.

M. Gołaszewska przyznaje dziełom niewyeksplikowanym wewnętrznie znaczną — dzięki wymaganiu aktywności i wielorakości wysiłków interpretacyjnych — siłę oddziaływania na odbiorcę współczesnego, który cechuje się zracjonalizowanym nastawieniem do życia i świata wartości. Nie przecenia jednakże rozmiarów tego wpływu. „(...) Ci — zauważa — którzy mają silnie zakorzenione przyzwyczajenia do ustalonych form przeżywania, życia, działania, jeśli wdroszyli się w schematy narzucone trady-

¹⁷ T. Peiper za prace godne poezji uznaje dokonywanie odkryć na terenie zdania i „narzucanie wyobraźniom nowych następstw myśli. Dodaje na marginesie uwagę: „Język jest społecznym narzędziem porozumiewania się, owszem, lecz może doskonalenie tego narzędzia wymaga, aby ludzie czasem nie rozumieli się; choćby przez chwilę, przez jedno pokolenie” (*Rozbijanie tworzydeł*, (W:) *Polska krytyka literacka (1918—1939)*, op. cit., s. 265).

¹⁸ „W poezji współczesnej — mówi M. Głowiński — zwłaszcza zaś w tych jej kierunkach, które uważają się za awangardowe — naruszanie przyzwyczajzeń czytelnika jest jednym z podstawowych założeń programowych, do tego właśnie ma się niemal sprowadzać istota poezji” (*Wirtualny odbiorca w strukturze utworu poetyckiego*, (W:) *Studia z teorii i historii poezji*. S. 1, Wrocław 1967, s. 29).

¹⁹ K. Troczyński, *Od formizmu do moralizmu. Szkice literackie*. Poznań 1935, s. 44.

²⁰ Zob. artykuły: *Niezrozumialcy i Niezrozumiałstwo*, (W:) K. Irzykowski, *Wybór pism krytycznoliterackich*. Wrocław 1975.

²¹ Zob. ważniejsze momenty zapoczątkowujące takie dyskusje: *O rozumieniu i odczuwaniu wierszy. List czytelników do poetki i jej odpowiedź*. Dziennik Literacki 1948, nr 46; W. Szymborska, *Początek szerszej dyskusji*. Dziennik Literacki 1948, nr 48; A. Słonimski, *List otwarty*. Nowa Kultura 1961 nr 4; S. Grochowiak, *Hieroglify i osobowość*. Nowa Kultura 1961 nr 5; J. Przyboś, *Fałszywe sygnały nowości*. Nowa Kultura 1961 nr 7; *Spory wśród czytelników*. Nowa Kultura 1961 nr 10; A. Kamińska, *Poetom wstęp wzbroniony*. Nowa Kultura 1962 nr 12 (dyskusje nr 14, 15, 25, 26); *Poezja i orkiestry dęte*. Polityka 1970 nr 38 (dyskusje nr 42, 48).

cją czy przyjęte pod wpływem przeświadczeń światopoglądowych, często dzieł takich nie rozumieją, nie potrafią odnieść z nich żadnego pożytku, buntują się przeciwko nim i oskarżają artystę o świadome komplikowanie spraw prostych, o umyślne stawianie przeszkód odbiorcy w rozumieniu sztuki”²².

Stosunkowo łatwo można zorientować się w zasięgu aktywizującego wpływu trudności i stwierdzić, wobec jakich wierszy objawia się ze szczególną siłą odmowa lub gotowość nawiązania i podtrzymania kontaktu. Bardziej skomplikowana jest analiza uwarunkowań owych reakcji, wymaga bowiem z jednej strony oceny roli bodźców, których dostarcza znak poetycki, z drugiej — uwzględnienia znacznie szerszego pola czynników kształtujących motywację uczenia się i uczestnictwa w kulturze.

O charakterze pobudzeń wywołanych właściwościami utworu poetyckiego może informować specyficzny dobór jego pierwiastków w interpretacjach uczniowskich. Mówią o tym także różnorodne wynurzenia osobiste, swobodne refleksje i sądy wartościujące wypowiedziane na marginesie interpretacji. Okazjonalne obserwacje materiałów tego rodzaju zdają się wskazywać na potrzebę dokładniejszych studiów nad tymi zwłaszcza momentami procesu formowania się motywacji, które wiążą odkrywanie liryki z odkrywaniem przez ucznia własnej osobowości. Kluczową zatem rolę należałoby przyznać analizie mechanizmu tworzenia się sytuacji lirycznej, jednoczącej odbiorców z autorem w szczególnym odczuciu nowości układów społecznych, moralnych czy egzystencjalnych. Sytuację liryczną pojmujemy w tym wypadku jako dynamiczny składnik aktu komunikacyjnego²³. Charakteryzuje się ona w różnych etapach poznawania utworu zmianą napięcia między odbiorcą i zawartością monologu lirycznego. Wstępne odrzucenie drażniącej wizji artystycznej może mimo to dawać początek pewnemu nurtowi refleksji nad życiem, zaś oswojenie się z nowymi rejonami poznania i wrażliwości przygotowuje do akceptacji odrzuconych wartości poetyckich.

Teoretyczne rozważania nad procesem estetycznego odbioru poezji²⁴, a także pierwsze empiryczne sondáže psychologów w tej dziedzinie²⁵

²² M. Gołaszewska, op. cit., s. 72.

²³ E. Balcerzan zauważa homonimiczność pojęcia sytuacji lirycznej. Może ono oznaczać nie tylko określony sytuacją podmiotu lirycznego układ wewnętrzny stosunków w strukturze wypowiedzi poetyckiej, ale również układ stosunków międzyludzkich, którego szczególna nowość objawia się zarówno poecie, jak i odbiorcy poezji (*Sytuacja liryczna*. Nurt 1969 nr 6(50), ss. 37—39).

²⁴ S. Szuman, *O kunszcie i istocie poezji lirycznej*. Toruń 1946; tenże, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Wyd. 2. Warszawa 1969, ss. 441—493; E. Balcerzan, *Wola odbioru*. Nurt 1970 nr 2(58), ss. 44—46.

²⁵ D. Gierulanka, *Rozumienie niektórych wytworów kultury*, (W:) *Psychologia rozumienia*. Praca zbiorowa pod red. W. Szewczuka. Warszawa 1968, ss. 125—149. Autorka uwydatnia dynamiczne związki między przeżyciem i rozumieniem dzieła sztuki, badając w oryginalny sposób rolę antycypacji.

wskazują na to, że w pobudzaniu woli odbioru bardzo ważną rolę spełnia również gra napięć między antycypacjami i niespodziankami, jakie czytelnikom gotuje tekst poetycki w swej sekwencjonalnej organizacji (niespodzianki wyobraźniowe, rytmiczne, językowe itp.).

Częstkowe choćby rozpoznanie impulsów, jakimi czytany w szkole wiersz kształtuje motywację odbioru, pozwoliłoby nadać inwencjom dydaktycznym większą celowość i giętkość. Nie jest chyba zbyt ryzykowna teza, iż mistrzostwo niektórych nauczycieli opiera się właśnie na umiejętności prowokowania i wyzwalania na lekcji intuicyjnie wyczuwanych, niejednokrotnie potencjalnych zaledwie napięć między uczniami i tekstem. Pole badań nad tymi problemami leży jednak odłogiem. Nie tylko z tej przyczyny, że w ogóle w dotarciu do procesów przeżywania jakości i wartości dzieła sztuki przeszkadza brak odpowiedniej metody opisu często osobistych i niekomunikatywnych zjawisk świadomości²⁶, ale także ze względu na nieistnienie programu badań dydaktycznych w tym zakresie. Poznanie przeżyć związanych z odbiorem poezji w całym bogactwie pozostanie bez wątpienia (i na szczęście) nieosiągalne, ale daje pewne szanse zorientowania się w niezwykle ważnych ze względu na praktykę oświatową mechanizmach motywacji postaw ucznia wobec trudu lektury wierszy.

III. Z perspektywy odbiorcy zagadnienia recepcji mogą być rozważane w psychologicznym lub socjologicznym aspekcie. Pytanie o to, jak dziecko rozumie i przeżywa utwór liryczny, prowadzi do następnego pytania o okoliczności społeczne determinujące charakter owego kontaktu lekturowego. Nie trzeba szerzej uzasadniać potrzeby psychologicznego zorientowania studiów nad mechanizmami konkretyzacji i postawami młodzieży wobec lektury poezji. Prace J. Pietera i W. Szewczuka²⁷ docierają do ogólnych prawidłowości recepcji lektury. Mówią o uzależnieniu odbioru od przejrzystości struktury, stosunku treści obrazowych do abstrakcyjnych, zasobu doświadczeń i sprawności recepcyjnej czytelnika lub słuchacza, sposobu przekazu itp. Niewątpliwie jednak eliptyczność, wieloznaczność i kreacyjność wypowiedzi lirycznej wprowadza dość istotne korekty w mechanizm aktu odbiorczego, opisywany do tej pory na podstawie obserwacji lektury beletrystycznej i popularnonaukowej lub efektywności odczytu. Także ogólna wiedza psychologiczna o rozwoju funkcji poznawczych, emocjonalnych i wolicjonalnych w wieku dorastania pozostawia w interesującym nas zakresie obserwacji zbyt wiele luk, co utrudnia formułowanie zaleceń dydaktycznych.

²⁶ S. Szuman, *O możliwościach i trudnościach istotnego poznania, rozumienia i przeżycia dzieł sztuki*, (W:) *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa 1969, ss. 90—91.

²⁷ J. Pieter, *Czytanie i lektura*. Katowice 1960; W. Szewczuk, *Recepcja treści oświatowych*. Wrocław 1966, ss. 204—207.

Na pierwszy plan wysuwa się problematyka rozwoju czynności percepcyjnych. Z dosyć już odległych w czasie badań S. Szumana nad rozumieniem obrazów²⁸ wiadomo, że pełniejszą umiejętność wyodrębniania istotnych elementów treści i wiązania ich w sensowne całości osiągają dzieci w wieku 12—13 lat; w tym czasie rozwija się też stopniowo zdolność wyjścia poza treści dosłowne ku rozumieniu metaforycznemu i symbolicznemu. Tezy te zachowują prawdopodobnie ważność wobec aktów odbioru liryki, niemniej dopiero ich weryfikacja na materiale zupełnie odmiennym w tworzywie może dostarczyć wniosków przydatnych dydaktycznie.

Czego można oczekiwać od studiów nad sposobami percypowania liryki? Odpowiedź na to pytanie zależy od wstępnego ukierunkowania obserwacji. Mogą owe studia zmierzać do ujawnienia różnicowań w poziomie sprawności recepcyjnej uczniów w obrębie jednej klasy szkolnej lub w rozleglejszej płaszczyźnie porównawczej. Przeprowadzone już analizy sprawności odbioru prozy beletrystycznej²⁹ dowiodły, że rozbieżności te są znaczne i nieobojętne dla dalszych kontaktów z literaturą. Tym więc bardziej rozpoznanie sytuacji w zakresie lektury daleko trudniejszych tekstów poetyckich staje się warunkiem jakichkolwiek sensownych dociekań nad skutecznymi metodami nauczania. Trzeba przypomnieć, że szkoła troszczy się przede wszystkim o wyrobienie nawyku szybkiego czytania ze zrozumieniem, tzn. o wprawę w chwytaniu znaczeń przy selektywnym postrzeganiu słów i wydatnym udziale antycypacji sensu i struktury zdań³⁰. Tymczasem tekst poetycki popada w konflikt z owymi celami, zmierza bowiem do kondensacji i uzyskuje nadwyżkę znaczeń przez zakłócenie stereotypu wiązań logicznych, frazeologicznych i leksykalnych.

Konieczne wydają się również studia nad zależnością aktualnych sposobów percypowania poezji od wzorców postrzegania i przeżywania świata oraz technik myślenia formowanych przez masowe środki komunikacji³¹. Zapewne dla zrozumienia stylu i kompozycji oraz dotarcia do znaczeń współczesnych wierszy nie są obojętne powszechne doświadczenia wyniesione z kontaktów z filmem: z jego metaforą opartą na kontrapunktowym skrócie, eliptycznością cięć montażowych, metonimicznym wyko-

²⁸ S. Szuman, *Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży*. Lwów 1931.

²⁹ M. Walentyłowicz, *Przygotowanie czytelnicze absolwentów szkoły podstawowej*. Warszawa 1961

³⁰ Rolę syntaktycznego i znaczeniowego pogotowia antycypacyjnego przy czytaniu ze zrozumieniem uwydatnił W. Szewczuk (*Badania eksperymentalne nad rozumieniem zdań*. Kraków 1960).

³¹ Zob. J. Polakowski, *O niektórych współczesnych uwarunkowaniach kulturowych odbioru dzieła literackiego przez młodzież (Zarys problematyki badawczej)*. Prace Dydaktyczne, t. VII. *Literatura i Językoznawstwo*. Uniwersytet Śląski. Katowice 1975, ss. 87—94, 97.

rzystaniem detalu, płynnym następstwem obrazów, ich symultanicznym przenikaniem się i nadrealistyczną lub groteskową transformacją³². Być może, iż odbiór poezji okazałby się dla młodzieży łatwiejszy, gdyby świadomie była wykorzystywana w dydaktyce owa korespondencja między dwoma zakresami doświadczeń percepcyjnych. Podobnie — wyprowadzając wnioski ze spostrzeżeń o rozwijaniu się współczesnym typu myślenia niedyskursywnego, obrazowego³³ — trzeba z należytą uwagą potraktować próby eksperymentów w zakresie intuicyjnego, pozawerbalnego odbioru metafory poetyckiej już u dzieci najmłodszych³⁴.

Kierunkiem obserwacji szczególnie ważnym jest problematyka rozwoju wrażliwości na pierwiastki ściśle związane z językową naturą poezji, a więc na zjawiska rytmiczne, na współbrzmienia i różnorodne efekty dźwiękowe, na grę słów, ich barwę, wieloznaczność, metaforyczny sens i deformacyjną funkcję itp. Warto w tym miejscu postawić pytanie, czy w istocie większość dzieci na progu edukacji dysponuje żywym, bezpośrednim wyczuciem wartości słowa i rytmu oraz wrodzoną wrażliwością na poezję, a z czasem, pod wpływem narzuconej przez szkołę konwencji (lub może naturalnego w cyklu rozwojowym zwrotu ku mimetyzmowi) traci ową świeżość reakcji, czy też u początków mamy raczej do czynienia z nastawieniem na fabularność odtwórczą i baśniową, a odkrycie wartości językowych poezji staje się dopiero funkcją nauczania. Wiedza o całym owym kompleksie spraw pełna jest mitów³⁵ i nie wykracza poza sądy intuicyjne, nierzadko sprzeczne.

Całościowego opracowania oczekuje również wzmiankowana już problematyka wzajemnych związków między rozwojem osobowości młodzieży i odkrywaniem przez nią wartości poezji. Zadanie to nie oznacza jedynie adaptacji osiągnięć ogólnej teorii wychowania przez sztukę do specyfiki ekspresji lirycznej. Byłoby to wówczas — zgodnie z generalnym kierunkiem owej dziedziny refleksji pedagogicznej — rozważanie potencjalnych lub rzeczywiście spełnianych przez poezję funkcji wychowawczych, takich jak np. zwielokrotnianie możliwości i umiejętności przeżywania, ogólna intensyfikacja życia psychicznego, wyobraźniowe oraz intelektualne wzbogacanie spojrzenia na świat i człowieka³⁶. Dojrzałość i obfitość studiów nad wychowawczą rolą sztuki (by tylko wymienić nazwiska H. Reada, M. Debesse, E. Souriau, S. Szumana, I. Wojnar) sprawia, że brak osobnej analizy tego zagadnienia w odniesieniu do poezji nie wydaje

³² Zob. A. Stern, *Poezja zbuntowana*. Warszawa 1970, ss. 331—372.

³³ I. Wojnar, *Perspektywy wychowawcze sztuki*. Warszawa 1966, s. 211.

³⁴ A. Baluch, *O poezję współczesną w szkole*. Nowa Szkoła 1975 nr 12; oraz: *Każdy ma swój język*. Życie Literackie 1976 nr 37. Szerzej mówi o tym praca doktorska autorki, dostępna w Bibliotece Naukowej WSP w Krakowie.

³⁵ Zauważa to J. P. Gourévitch (*Les enfants et la poésie*. Paris 1969, ss. 9—19).

³⁶ I. Wojnar, *op. cit.*, ss. 193—217.

się dotkliwy. Natomiast mniej opracowana, a dla dydaktyki bardziej fra-
pująca jest odwrotna strona kontaktu młodego czytelnika z poezją: kształ-
towanie się motywacji jej poznawania.

Z tego punktu widzenia trzeba uznać za szczególnie pożądane wszel-
kie próby empirycznych studiów nad przebiegami interakcji estetycznej,
jaka wywiązuje się pomiędzy potrzebami psychicznymi uczniów i teksta-
mi lirycznymi proponowanymi przez szkolne listy lektur. Dwa aspekty
tego problemu mają zwłaszcza podstawowe znaczenie dla opracowania
ogólnej strategii dydaktycznej. Pierwszy dotyczy praktyki ścisłego wią-
zania pracy nad liryką w szkole z szeroko pojętym wychowaniem spo-
łecznym. Owa praktyka, dominująca w ukształtowanym przez tradycję
repertuarze metod poznawania poezji, jest niewątpliwie obciążona we
współczesnych opiniach współodpowiedzialnością za ciasny utylitaryzm dy-
daktyczny. Jednakże przegląd opinii psychologów studiujących kulturowe
aspekty młodzieńczego dojrzewania³⁷ wskazuje, że intensywnemu rozwo-
jowi wrażliwości estetycznej w tym okresie towarzyszy szczególne zain-
teresowanie treściami sztuki i przeżywanie jej jako sposobu interpreto-
wania świata. Potwierdzają tę opinię sondaże ankietowe, które — meto-
dycznie i na szeroką skalę w szkolnictwie francuskim³⁸, przypadkowo
u nas³⁹ — starają się zorientować w zasięgu i motywacji zainteresowań
poetyckich młodzieży. Otóż w swoich definicjach i ocenach roli poezji
uczniowie najczęściej kładą nacisk na jej funkcje kompensacyjne i wzbo-
gacające; widzą w niej szkołę wrażliwego spojrzenia na życie i narzędzie
odkrywania własnej psychiki, co nie przeszkadza zresztą niektórym jed-
nostkom doznawać olśnień bogactwem słowa, harmonią i umiejętnością
wyrażenia tego, co niewyrażalne.

Można zatem w przeżyciach osobistych, refleksji etycznej i światopo-
glądowej, uczuciach społecznych, zainteresowaniach filozoficznych i psy-
chologicznych widzieć główny czynnik motywujący w tym okresie życia
kontakty z liryką⁴⁰. Rzecz w tym — i tu potrzebna jest dokładna i wielo-
stronna analiza empiryczna — jaki jest dalszy rozwój interakcji zainicjo-
wanej zderzeniem się potrzeby psychicznej z tekstem poetyckim. Chodzi
tu zwłaszcza o udział wysiłku intelektualnego w dążeniu do opanowania

³⁷ I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*. Warszawa 1964, ss. 245—263.

³⁸ M. Léaud, *Préparation d'un plan d'études et de recherches sur „L'enfant et la poésie”*. Bulletin de la Société Française de Pédagogie 1952 nr 99, ss. 115—132; *Les résultats d'une enquête sur l'enfant et la poésie*. Bulletin de la Société Française de Pédagogie 1956 nr 116, ss. 82—116; *Adolescence et la poésie*. Bulletin de la Société Française de Pédagogie 1962 nr 141, ss. 21—49; M. Cosem, *Quelle poésie?* Cahiers Pédagogiques 1971 nr 100, ss. 13—42.

³⁹ *Wyniki plebiscytu „Orle pióro — 1973”*. Piomyk 1973 nr 17; *Ankieta. Poezja 1973 z. 1*, ss. 6—59.

⁴⁰ Odpowiada to niektórym współczesnym definicjom poezji jako wypowiedzi zmierzającej do maksymalnego ludzkiego zaangażowania, włączania człowieka w sprawy innego człowieka bezpośrednio przez tworzenie obrazów wspólnego losu. Por. D. Daiches, *Krytyk i jego światy. Szkice literackie*. Warszawa 1976, s. 285.

i akceptacji utworu, a także o to, w jakiej mierze zainteresowanie zawartością utworu prowadzi do odkrywania jego właściwości artystycznych, a w konsekwencji także do przemian w samym charakterze motywacji czytania.

Drugi aspekt wychowawczego obcowania młodzieży z poezją wiąże się z potrzebami ekspresji przeżyć i prowadzi do studiów nad twórczością poetycką dzieci i młodzieży. Zainicjowany przez C. Freinet ruch pedagogiczny wokół tego problemu stawia na pierwszym planie swobodną wypowiedź liryczną dziecka jako akt wyzwalający, nierzadko terapeutyczny, służący formowaniu jego osobowości otwartej⁴¹. Jakkolwiek główny cel takiego działania pedagogicznego leży poza kręgiem interesującego nas tematu, to jednak wydaje się rzeczą niewątpliwą, iż samodzielne wysiłki twórcze nie pozostają bez wpływu na motywację poznawania poezji. Relacje między postawą twórczą i odbiorczą zasługują zatem również na uważne badanie, tym bardziej że współczesna tendencja do przedłużania swobodnej ekspresji na wiek młodzieńczy i dojrzały zakłada nieobojętną wobec siebie równoległość obu postaw, a w różnych sondażach liczba ankietowanych, którzy przyznają się do prób pisania, ustala się przy 40%.

Psychologiczna orientacja w analizie zjawisk odbioru poezji wśród młodzieży szkolnej nie odcina się zdecydowanie od socjologicznych ujęć, zwłaszcza gdy badania dotyczą nie jednostek, lecz całych zespołów i gdy zakładają analizę porównawczą. W miejscu nieokreślonego pojęcia odbiorcy pojawia się zawsze w badaniach dydaktycznych ściśle określona socjologicznie klasa czytelników — uczniowie o określonym typie i stopniu wykształcenia oraz doświadczeniu szkolnym (wychowankowie konkretnego nauczyciela i szkoły). W tej sytuacji każda obserwacja psychologiczna uzyskuje odniesienia socjologiczne i każda reakcja może być interpretowana jako refleks określonych oddziaływań szkoły.

Wnikliwe studium jednostkowych konkretyzacji utworu poetyckiego i postaw wobec trudności jego rozumienia pozwala zgromadzić świadectwa określonego poziomu kultury czytelniczej badanych osób i grup. W tym punkcie psychologiczna orientacja studiów nad odbiorem spotyka się z zainteresowaniami socjologii literatury, która w empirycznej analizie szkolnych uwarunkowań recepcji zaczyna współcześnie dostrzegać jeden z kluczowych kierunków badania kultury literackiej społeczeństwa⁴². Różnice między historycznym w istocie stanowiskiem socjologii literatury wobec danych empirycznych i prakseologicznym nastawieniem dydak-

⁴¹ H. S e m e n o w i c z, *Poetycka twórczość dziecka*. Warszawa 1973.

⁴² J. T r z y n a d l o w s k i, *Z badań nad społeczną świadomością literacką*. Literatura S. 2, Wrocław 1970, ss. 212—226; M. M a r c j a n, *O szkolnych uwarunkowaniach odbioru dzieła literackiego*, (W:) *O współczesnej kulturze literackiej*. Praca zbiorowa pod red. S. Żółkiewskiego i M. Hopfinger, t. 2. Wrocław 1973, ss. 221—259.

tyki literatury nie stanowią przeszkody w uznaniu i wykorzystaniu wspólnoty zakresów i metod badania dla praktycznych celów.

Specyfika ciągu komunikacyjnego w szkole sprawia, że dopiero analiza porównawcza odbioru w wielu różnych zespołach uczniów może dokładniej oświetlić kwestię uwarunkowań. Od rozległości podstawy empirycznej zależy także, czy wyprowadzone z analizy wnioski dydaktyczne zdołają się wznieść ponad lokalną tylko sprawdzalność. By rozmiar zadań do zrealizowania uświadomić sobie w pełni, trzeba dodać, że bezpośrednie stwierdzenia empiryczne wymagają uzupełnienia studiami nad zespołem czynników determinujących sposób czytania. Przydatne mogą być w tym wypadku zarówno studia o charakterze historycznym, jak i analizy operujące metodami ankiety, wywiadu, analizy dokumentów życia społecznego.

Jako sprawdzian kultury czytelniczej badania odbioru stanowią weryfikację wartości programów nauczania, od których zależy zasób ogólnej wiedzy ucznia o literaturze i kulturze oraz znajomość podstawowych konwencji regulujących kontakt odbiorcy z dziełem, a także kierunek poszukiwań. Dla zinterpretowania stwierdzonych doświadczalnie sposobów czytania poezji potrzebna jest wiedza o sytuujących lekturę koncepcjach programowych. Chodzi tu o przyjęte w programach kryteria doboru materiału, o wzajemny stosunek informacji o rozwoju form liryki, refleksji nad jej społecznymi funkcjami, kształcenia dyspozycji czynnego operowania wierszami itp. Podobne znaczenie może mieć także analiza doboru materiału w podręcznikach szkolnych dla różnych poziomów nauczania, wykrywająca mechanizmy powstawania i funkcjonowania określonych stereotypów wiedzy o poezji. Warto zauważyć, że gromadzone w wielu ankietach listy poetów preferowanych niemal bez reszty pokrywają się z listami frekwencyjnymi autorów wierszy zamieszczanych w podręcznikach. Wskazuje to na zasięg wpływu wyborów dokonywanych przez programy i podręczniki na odbiór wartości poetyckich.

Inny układ odniesienia stanowi nauczyciel i stosowane przez niego metody. Przy tym samym bowiem programie nauczania między poszczególnymi zespołami uczniowskimi zaznaczają się wydatne różnice poziomu i kierunku recepcji, wywołane praktykowanymi w klasie stylami czytania i powstałymi w wyniku stosowanych przez nauczyciela metod poznawania literatury nawykami pracy umysłowej. W tym wypadku interpretacja rezultatów recepcji wymagałaby sformułowania szeregu pytań dotyczących się nauczyciela: jaką definicję poezji przyjmuje on za podstawę działania, jakim rozporządza repertuarem norm czytania, jakie zna i stosuje metody pracy nad liryką, co wie o mechanizmach odbioru poezji wśród młodzieży, o źródłach jej inicjacji poetyckiej itp. Relacje między strukturą odbioru oraz wyniesioną z wywiadów i obserwacji wiedzą o me-

rytorycznym i dydaktycznym przygotowaniu nauczyciela mogą — jak się zdaje — rzucić najwięcej światła na uwarunkowania poziomu lektury poezji. Mimo że często pojawiały się uwagi obarczające nauczyciela odpowiedzialnością za kryzys nauczania poezji, prób gruntowniejszego zbadania tej kwestii nie mamy.

Trzeci krąg uwarunkowań odbioru stanowi środowisko kulturowe, stawiające młodzież — tak w życiu pozaszkolnym, jak i za pośrednictwem form i środków oddziaływania szkoły — wobec wielu różnych sytuacji biernego lub aktywnego obcowania z poezją. Może to być słuchanie wierszy okolicznościowo wygłaszanych podczas akademii, spotkanie z nimi (przypadkowe?, świadome?) w intymnej audycji radiowej albo w filmie telewizyjnym, wiążącym słowo poetyckie z muzyką i płynnym obrazem; okazję tworzy wieczór autorski, audycja prezentująca sylwetkę pisarza, lektura czasopisma; nierzadko potrzeby związane z przygotowaniem imprezy artystycznej, montażem audycji szkolnej, kolekcjonowaniem nagrań żywego słowa lub poezji śpiewanej itp. Każda z owych sytuacji wyznacza inne sposoby zachowania się wobec poezji, inaczej strukturalizuje konkretyzację, podsuwa odmienne wybory, formuje różne horyzonty oczekiwań.

Wyrasta stąd zarówno potrzeba zajęcia się skutecznością i zasięgiem wpływu różnych środków udostępniania poezji, jak też postulat uważnego studiowania indywidualnych dróg inicjacji poetyckiej. Ankiety przeprowadzone w szkołach francuskich wskazują na przykład na to, że w kontaktach starszej młodzieży licealnej z poezją współczesną podstawowym źródłem wiadomości staje się książka, rola zaś informacji uzyskiwanych w klasie gwałtownie maleje, wyrównując się z narastającym wpływem telewizji, radia i płyt⁴³. Nie dysponujemy takimi informacjami o źródłach wtajemniczeń poetyckich naszej młodzieży, a mogłyby one dobrze służyć modyfikacjom polityki repertuarowej i wydawniczej oraz wzbogacaniu wachlarza nowych technik nauczania, świadomie nawiązujących do dróg uczenia się młodzieży. Oczywiście same liczby nie powiedzą, skąd biorą się określone tendencje: czy wynikają z większej potrzeby samodzielności, czy z odczucia niedostatku informacji ze strony nauczyciela, czy też, przeciwnie, są może rezultatem udoskonalenia w szkole techniki pracy umysłowej. Z tymi i podobnie formułowanymi pytaniami o inne zjawiska na powrót wchodzimy na grunt analizy motywacji uczenia się i uczestnictwa w kulturze.

IV. Zadania badawcze związane z analizą konkretyzacji i przebiegu aktów odbioru poezji wchodzą niewątpliwie na teren metodologicznie przyna-

⁴³ M. C o s e m, *Quelle poésie?* op. cit., ss. 24—25, 33—34.

leżny psychologii. Muszą one być odpowiednio przygotowane z teoretycznoliterackiego punktu widzenia, w toku zaś obserwacji materiału empirycznego wspomagane i rozwijane pytaniami, jakie stawiają estetyka i socjologia literatury. Są to zatem typowe zadania interdyscyplinarne. Ich postawienie, stratyfikacja zakresów, rozplanowanie, wzajemne powiązanie i — co w końcu najistotniejsze — wyzyskanie prakseologiczne jest rzeczą dydaktyki literatury. Zatrószczyć się ona musi o skupienie wokół swoich ważkich społecznie zainteresowań dużych i zróżnicowanych pod względem naukowej specjalizacji zespołów badawczych.

Niejako w drugiej kolejności, bo na przygotowanym już gruncie wiedzy o prawidłowościach odbioru, otwiera się dopiero w obszernym kompleksie studiów nad recepcją szansa dla eksperymentalnych badań dydaktycznych. Analiza konkretyzacji, obserwacja zmian, jakie się w niej dokonują pod wpływem określonych metod, technik nauczania, środków dydaktycznych, osobowości nauczycielskich itp., może wówczas służyć mierzeniu efektywności procesu nauczania.

Przedmiotem takiego badania powinna się stać przede wszystkim organizacja lekcji poświęconej analizie utworu lirycznego. Na różnych poziomach kształcenia zasadniczo zmieniają się walory dydaktyczne takich dominant konstrukcyjnych, jak: a) recytacja i analiza recytacyjna, b) korespondencja wiersza z muzyką, dziełem plastycznym, filmem, c) nawiązanie do przeżyć w kontakcie ze środowiskiem, d) eksperymenty w zakresie przekładu intersemiotycznego i odkształcania tekstu⁴⁴, e) proces historycznoliteracki (biografia, konwencja literacka związana z gatunkiem, epoką itp.). Nie ma potrzeby mnożyć przykładów. Uważne spojrzenie na podany wyżej uświadamia potrzebę wyjścia poza krąg poczynań, jeśli nawet regulowanych ogólnymi wskazaniami dydaktycznymi, to jednak w znacznej mierze intuicyjnych. Zbadać efekty poznawcze, kształcące i motywacyjne lekcji opartych na odmiennych założeniach sterowania procesem uczenia się — to znaczy uczynić krok naprzód w dydaktyce.

⁴⁴ W. Dynak, J. Kolbuszewski, *Sztuka interpretacji a tzw. szkolna analiza liryki współczesnej*, (W:) *Nowoczesne tendencje w dydaktyce literatury i języka polskiego*. Praca zbiorowa pod red. W. Pasterniaka. Rzeszów 1974, s. 95.

DIDACTIC OBJECTIVES AND ASSUMPTED RESEARCHES ON THE COMPREHENSION OF LYRICS IN SCHOOL

* ZENON URYGA

S u m m a r y

The linear scheme of a communication sequel (transmitter — literary mark — recipient) is not quite sufficient to explain the specific facts of comprehension of literature in school. The interpretation of the literary mark is decided — here, as in every other case — by the scope of community between the transmitter and the recipient in the field of experience. This scope is changeable and depends on the character of interaction in the field of didactic intervention. Researches on comprehension of lyrics in school allow in practice the elimination of observing the transmitter, but compel to focus on three elements of the communication sequel: a) characteristics of the mark, b) perceptual functions and the recipient's, attitude, c) the field of didactic intervention.

The turn in literary research towards the analysis of communicational aspects in shaping the literary form is favorable to literary didactics and makes things easier for the individuating of guides to empirical research.

There are two levels of difficulties of lyric texts for recipients. On the first level the difficulty is seen in the increasing complication of the text (dissolve its consistence, eliminate binding and explaining elements, move the dominant towards the metaphorical and figuratively member). Empirical recognition of the size and character of difficulties in comprehension on different levels of teaching is a prerequisite for eliminating intuitional criteria in the choice of material for curricula and text-books and is as well a base for optimalization of methods of reading and of comments of school texts. On the second level the unintelligibility of the text is seen as an inseparable part of the action of comprehension of poetry and as an active aesthetical category stimulating the contraction of relations to poetry.

From the recipient's point of view the problems of perception of lyrics can be solved in a psychological or sociological aspect. A need becomes visible to correct the already known regularities of reading perception with reference to an elliptical, multivocal and creative lyrical pronouncement. Also the established to date findings about the evolution of comprehension of metaphorical and symbolical contents need a verification of the poetic material. The problem of mutual relations between the personal evolution of young people and their discovery of poetry calls for an entire new shaping too.

The evolution of aesthetic interaction is in need of special observation, which begins with the psychological desire of the pupil for poetry (ethical reflexion, world outlook, philosophy and so on) and may lead to an interest in the work's artistic form. It is also worth while to explore the connections between the desire for poetry and children's poetic creations.

The research problems connected with the analysis of concretization and the course of poetry comprehension as well as the whole process of poetic knowledge are typical interdisciplinary tasks. Their bringing up, stratification of range, scheming, connecting and practical exploitation belong to literary didactics which must take care of the concentration of a great many differential collectives of scientists around these tasks.

It is only that way that the science of correct comprehension of lyrics stands before the chance of experimental didactic researches, where an analysis of concretization could serve for measuring the effectiveness of given changeable in its scope methods, of teaching technics, didactic means, the personality of teachers and the kind of work organization.

Translated by Jan Roenig