

Dydaktyka literatury w perspektywie badań komunikacji literackiej

* JAN POLAKOWSKI
WSP Kraków

W procesie nauczania literatury wszelkie decyzje dydaktyczne oparte są na trzech czynnikach: 1. na wiedzy o dziele literackim, 2. na wiedzy o ogólnych prawidłowościach uczenia się i nauczania oraz 3. wiedzy o uczniu jako odbiorcy literatury. Wymienione czynniki są również uwzględniane przy budowaniu teorii. W zależności od tego, poprzez który z nich spojrzymy na całość procesu dydaktycznego, otrzymamy dość różne koncepcje dydaktyki literatury.

Spojrzenie z perspektywy wiedzy o dziele literackim sprawia, że zbliża się ona do teorii literatury i metodologii badań literackich, posługuje się głównie aparaturą pojęciową wiedzy o literaturze oraz uzasadnieniami dydaktycznymi, których źródłem jest przede wszystkim swoistość literacka dzieła.

Ujęcie jej w perspektywie ogólnych prawidłowości uczenia się i nauczania upodabnia ją do dydaktyki ogólnej z właściwą dla niej aparaturą pojęciową i uzasadnieniami czerpanymi z ogólnych twierdzeń psychodydaktyki i prakseologii.

W pracy tej przyjmuję pogląd, że koniecznością jest ściśle integrowanie przedstawionych koncepcji poprzez uczynienie wiedzy o uczniu jako odbiorcy dzieła literackiego fundamentem zarówno teorii dydaktycznej, jak i wszelkich decyzji nauczyciela związanych z nauczaniem literatury. Szanse tej integracji szczególnie wyraźnie się rysują na tle problematyki badań komunikacji literackiej — dlatego wydaje się, że zainteresowanie dydaktyki literatury tą problematyką jest próbą udoskonalenia warsztatu metodologicznego naszej dyscypliny i nadania jej niezwykle szerokich perspektyw rozwojowych.

Konieczność podjęcia tej próby uzasadniają trudności, na jakie napotykałyśmy przy budowaniu teorii, a których odpowiednikiem są liczne słabości polonistyki szkolnej tak często ukazywane zarówno w naukowych pracach diagnostycznych, jak i publicystyce.

Proponuję rozpatrzenie pewnej grupy tych trudności jako konsekwencji dezintegracji postaw zajmowanych zarówno przy rozwiązywaniu szczegółowych problemów nauczania literatury, jak i budowaniu teorii.

Przyjęcie wiedzy o dziele jako dominanty przy formułowaniu systemu norm dydaktycznych powoduje ciążenie ku pewnej typowej strukturze działań: przyjmując ogólną tezę epistemologiczną, że sposób poznawania należy dostosować do przedmiotu poznawanego, ustala się w oparciu o zaplecze teoretycznoliterackie zestaw potrzeb poznawczych, jakie wynikają ze specyfiki artystycznej utworu, zasób pojęć związanych z wymienionymi potrzebami, kierunek interpretacji. Kolejność działań wyznaczana jest przez właściwości strukturalne analizowanego dzieła — określa to pozycję nauczyciela i ucznia w procesie dydaktycznym. Nauczyciel zna dzieło literackie i wie, jak należy je poznawać, on więc przejmuje inicjatywę. Rola ucznia — to poddanie się kierunkowi działań zaproponowanemu przez nauczyciela.

Bezpośrednią konsekwencją „odgórných” działań nauczyciela jest najczęściej (choć być nie musi) urabianie przekonania, że uczeń nie jest właściwym adresatem dzieła i to nawet, jak zauważa Błoński, zanim zabierze się do lektury, „literacka komunikacja zostaje sztucznie zapośredniczona”¹.

Mocną stroną takiej dominanty przy wyprowadzaniu dyrektyw jest bardzo ścisły ich związek z merytorycznymi treściami nauczania. Zapewnia to konkretność sformułowań prakseologicznych, łatwość przenoszenia tych dyrektyw na teren praktyki. Słabą stroną jest uwzględnianie w nich jedynie określonej interpretacji, wynikającej z uznania przez nauczyciela lub system szkolny, w obrębie którego nauczyciel działa, pewnych założeń metodologicznych jako obowiązujących. Powstaje niebezpieczeństwo, które zauważył S. Lem mówiąc, że szkoła postępuje „(...) nie tak, jak ten, kto uczy kogoś grać w szachy, lecz jak ten, kto każe uczniowi w pamięć wbijać parę mistrzowskich rozgrywek”². Jest to sprawa o tyle ważna, że w toku określonych zabiegów interpretacyjnych kształtują się pewne ogólne postawy wobec literatury, warunkujące styl odbioru, przebieg procesów konkretyzacji, system wartościowania. Postawy te mogą funkcjonować w ciągu całego życia człowieka.

Istnieje także trudność dokonywania szkolnej adaptacji dorobku literaturoznawstwa, szczególnie w poczynaniach interpretacyjnych. Brak wypracowanej teorii wspomnianej adaptacji, która by wykluczyła działanie intuicyjne, oparte na jednostkowym doświadczeniu, stwarza niebezpieczeństwo znacznych uproszczeń lub nawet wulgaryzacji tego dorobku³. Należy także zwrócić uwagę, że przy omawianych zasadach for-

¹ J. Błoński, *Głos złytoptaka*. Teksty 1974, z. 3, s. 123.

² S. Lem, *Filozofia przypadku*. *Literatura w świetle empirii*, t. III, Warszawa 1974, ss. 99-100.

³ Zwracał na to uwagę J. Sławiński, postulując nawet prowadzenie badań empirycznych, które by określiły rozmiary tego zjawiska. Por. J. Sławiński, *O dzisiejszych normach czytania (zawców)*. Teksty 1974, s. 3, s. 123.

mułowania dyrektyw trudno jest określić naukowe kompetencje dydaktyki literatury, pełni ona bowiem jedynie funkcję popularyzacji dorobku literaturoznawstwa. Skomplikowany zespół zagadnień typowo dydaktycznych, związany z problematyką inicjacji literackich i pośrednictwa przy braku wiedzy o podmiocie poznającym dzieło — musi się stać domeną rozwiązań intuicyjnych lub indywidualnego doświadczenia.

Inne problemy pojawiają się, gdy czynnikiem dominującym przy formułowaniu norm dydaktycznych staje się wiedza o ogólnych prawidłowościach uczenia się i nauczania. Przy braku rozeznania w procesach odbioru dzieła literackiego przez młodzież zjawiają się wtedy albo pokusy spekulatywnego „dostosowywania” określonych tez dydaktyki ogólnej (najczęściej formułowanych w oparciu o materiał empiryczny przedmiotów o innej strukturze niż literatura) do potrzeb stwarzanych przez specyfikę przedmiotu, albo przy pełnym uświadomieniu sobie jego odrębności — próby zintegrowania wiedzy o literaturze z ogólnymi twierdzeniami psychodydaktyki z możliwością poszukiwania wsparcia do rozwiązywania szczegółowych dydaktycznych problemów odbioru dzieła literackiego w materiałach pochodzących od odbiorców wyspecjalizowanych (znawców sztuki literackiej). Wykluczenie wspomnianych „pokus” nie wymaga chyba szerszych uzasadnień. Drugie rozwiązanie zasługuje na większą uwagę, daje bowiem szanse zapewnienia formułowanym dyrektywom silnego zaplecza naukowego w dziedzinie typowej dla badań, mających służyć praktyce szkolnej. Wydaje się jednak, że nie wyczerpuje ono możliwości rzeczywistego uniknięcia udziału czynnika subiektywnego, intuicji i spekulatywnych rozwiązań konkretnych problemów dydaktycznych. Jego podstawą jest bowiem jedynie założony (wyidealizowany) model odbioru, z którego niepodobna wywieść tych wszystkich elementów teorii dydaktycznej, które związane są z wiedzą o konkretnym odbiorcy, działających nań uwarunkowaniach, jego motywacjach w kontaktach z literaturą, postawach, zwłaszcza zaś o wszelkich barierach percepcyjnych ograniczających sprawność przebiegu procesów konkretyzacji. Ta właśnie wiedza, niezbędna przy rozwiązywaniu konkretnych zadań dydaktycznych, nie uczestniczy w formułowaniu twierdzeń prakseologicznych. Rozwiązywanie tych zadań opierać się więc musi na indywidualnym doświadczeniu, intuicji, stwarza konieczność posługiwania się powierzchownymi obserwacjami.

Jest to także przyczyną formułowania twierdzeń zawierających olbrzymie luki informacyjne w dziedzinach stanowiących o specyfice przedmiotu. Tam, gdzie rozważania docierają do tej specyfiki, pojawiają się jedynie albo założenia, że uczeń w wyniku naszych zabiegów zareaguje w taki a taki sposób, lub też sformułowania mówiące, że nauczyciel powinien „umiejętnie” rozwiązać określony problem dydaktyczny, leżący

w obrębie proponowanego mu schematu działania. Wydaje się, że w owym słowie „umiejętnie” mieści się zasadniczy sens rozwiązań metodycznych wymagających wiedzy o uczniu, na nim także skupiają się oczekiwania nauczycieli kierowane pod adresem opracowań mówiących o organizacji procesu dydaktycznego i metodach pracy.

Brak wiedzy o uczniu daje o sobie również znać wtedy, gdy uznajemy potrzebę uwzględniania w systemie norm dydaktycznych wszelkich związków między procesami recepcji literatury a zjawiskami zachodzącymi w obrębie współczesnej kultury literackiej. Związki te, obok zdobyczy psychodydaktyki i literaturoznawstwa, stanowią o obliczu przemian zachodzących w metodach nauczania literatury, wyznaczają one bowiem te zakresy działań, które związane są z procesami rozwoju kultury.

Przedstawiony wywód należy rozumieć nie jako kwestionowanie roli idealizujących założeń przy formułowaniu teorii dydaktycznej. Oczywiście są one niezbędne. Chciałbym jednak podkreślić, że nabierają one „siły nośnej” przy rozwiązywaniu dydaktycznych problemów odbioru dzieła literackiego, gdy wiemy, z jakiego miejsca startujemy do pracy, jakie napotykamy typowe dla danego wieku i grupy uczniów trudności, z jakimi strategiami odbiorczymi mamy do czynienia po stronie ucznia. Postuluję więc naukowe poznanie tej dziedziny, ponieważ bez takiego poznania wszelkie twierdzenia prakseologiczne, formułowane zgodnie ze współczesnym stanem wiedzy dydaktycznej, będą musiały obciążyć nauczyciela tym obowiązkiem. Podjęcie tego zadania przez tych, którzy tworzą teorię dydaktyczną, zapewnia zaś empiryczną bazę dla owych teorii, a nauczycielowi dostarcza pewnych wzorców diagnozy oraz hipotez niezbędnych dla trafnego rozpoznania konkretnej grupy uczniów. Pragnę zaznaczyć, że rozważania nad konsekwencjami przyjęcia jako czynnika strukturalizującego systemu norm dydaktycznych bądź to wiedzy o dziele literackim, bądź wiedzy o ogólnych prawidłowościach uczenia się i nauczania, mają charakter teoretyczny. W praktyce trudno byłoby wskazać prace, które by w sposób idealnie „czysty” próbowały realizować jedynie jeden z nich. Byłyby to zresztą złe prace. Chodziło mi o wykazanie problemów, z jakimi spotykamy się przy konstruowaniu norm dydaktycznych związanych z przygotowaniem ucznia do obcowania z dziełem literackim, przede wszystkim jednak o uzasadnienie, jak istotnym czynnikiem przy konstruowaniu tych norm jest wiedza o uczniu, obejmująca procesy recepcji literatury. Jest ona owym „językiem u wagi” równoważącym wymieniane poprzednio zasady formułowania twierdzeń prakseologicznych w naszym przedmiocie — stąd dalsze rozważania będą uzasadnieniem celowości położenia nacisku na pełne wykorzystanie dotąd prowadzonych badań nad odbiorem dzieła literackiego poprzez ich systematyzację.

cję i próby syntez ukierunkowanych potrzebami edukacyjnymi oraz badania empiryczne prowadzone pod kątem tych potrzeb.

Trudności, jakie pojawiły się przy próbach formułowania naukowo uzasadnionych dyrektyw dydaktycznych w interesującej nas dziedzinie, skłaniają do dalszych poszukiwań. Wydaje się, że duże szanse ich przewyciężenia dają te zainteresowania badawcze literaturoznawstwa, których przedmiotem są mechanizmy komunikacji literackiej i ich społeczno-kulturowe uwarunkowania.

Od dawna pojawiały się wypowiedzi (niezbyt zresztą brane pod uwagę) wskazujące na niebezpieczeństwo zamknięcia się polonistyki jako nauki na jej wewnętrznych obszarach i pogłębiającego się rozziewu między nią a społecznymi potrzebami⁴. Towarzyszyły im postulaty skierowania instrumentów badawczych „na zewnątrz”, szczególnie właśnie tam, gdzie istnieją wyjątkowo duże potrzeby społeczne. Wśród tych potrzeb szkołę wymieniano na czołowym miejscu, zaznaczając, że konieczne jest tu współdziałanie wielu dyscyplin na gruncie zintegrowanych dyrektyw postępowania badawczego⁵.

Postawienie przed nauką o literaturze takich zadań stało się źródłem dotkliwych kłopotów, związanych przede wszystkim z koniecznością wykroczenia poza problematykę utworu literackiego. Metodologia takich badań leży poza zasięgiem tradycji badawczych literaturoznawstwa, wkracza bowiem w pogranicze socjologii, psychologii, pedagogiki społecznej. Rodzą się więc wątpliwości co do kompetencji literaturoznawcy przy podejmowaniu zadań tego typu. Ich wyrazem są nie tylko wypowiedzi bezpośrednie, ale także różnice zdań na temat przedmiotu i płaszczyzn problematyki socjologii literatury⁶.

Dydaktyka literatury musi jednakowoż wkraczać na wspomniane pogranicze, jej sformułowania normatywne wymagają silnego zaplecza badań o charakterze interdyscyplinarnym, ukierunkowanych specyficznym adresem. Dlatego wydaje się, że nie może ona jedynie wyczekiwać na pojawianie się przydatnych jej badań, prowadzonych w obrębie innych dyscyplin wykazujących zainteresowanie odbiorem treści kultury (w tym literatury), ale sama winna wkraczać w te pogranicza, które bezpośrednio związane są z potrzebami zgłaszanymi przez system edukacyjny, a nie

⁴ K. Wyka, *Polonistyka w świetle szkoły, uczelni i nauki*. Ruch Literacki 1961, z. 3, s. 129.

⁵ S. Żółkiewski, zastanawiając się nad metodologicznymi problemami komunikacji literackiej, akcentuje konieczność dysponowania całościowym obrazem kultury, w której zachodzi proces odbioru. Por. Konferencja teoretycznoliteracka pracowników naukowych polonistyki (Jurata 1–6 luty 1972). Pamiętnik Literacki 1972, z. 4, referat S. Żółkiewskiego, *Problemy badań społecznego obiegu literatury*.

⁶ A. Memmi, *Problemy socjologii literatury*, (W:) *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, cz. III pod red. H. Markiewicza. Kraków 1973; L. Goldman, *Socjologia literatury: stan obecny i zagadnienia metodologiczne*. Pamiętnik Literacki 1970, z. 1.

wymagają specjalistycznych kwalifikacji metodologicznych, wynikających z odrębności problematyki badawczej danej dyscypliny.

Są to postulaty wysuwane również w badaniach komunikacji literackiej. Ich realizacja zapewnia dydaktyce uzyskanie wyjściowych materiałów empirycznych dla jej sformułowań normatywnych, a jednocześnie dostarcza wielu cennych informacji dla badań rozwijanych w ramach ogólnego problemu „literatura a społeczeństwo”, przyczyniając się do ich ukonkretnienia. Słusznie podkreśla się przecież, że „(...) moc informacyjna osiąga zupełnie inny stopień, gdy zamiast mgliście charakteryzowanego „społeczeństwa” pojawia się w naszych analizach jakaś jednoznacznie określona instytucja społeczna”⁷. Korzyści zespalandia zainteresowań dydaktycznych z tymi, jakie wykazują badania komunikacji literackiej, wkraczają więc poza obszary ściśle szkolne. Odnieść je trzeba do przecierania szlaków badawczych dla tych wszystkich tendencji, które zrodziły się z potrzeby stworzenia pomostu między nauką o literaturze a ogólną nauką o kulturze i praktyką działań kulturalno-oświatowych.

Teoretyczna refleksja literaturoznawców, wkraczająca bądź to w pogranicze psychologii, bądź socjologii, a także estetyki, teorii informacji i semiologii, wyznaczyła zarysy podstawowych mechanizmów działających w obrębie komunikacji literackiej⁸, dostarczyła podstawowej aparatury pojęciowej oraz pożytecznych narzędzi analizy zjawisk odbioru literatury⁹. Należy tu zwrócić uwagę nie tylko na całą, jakże cenną, tradycję Ingar-denowską, ale także na te współcześnie pojawiające się koncepcje, które próbują tworzyć teorię dzieła literackiego ujmowaną z perspektywy odbiorcy, posługują się pojęciami „norm czytania”¹⁰, stylów odbioru¹¹, horyzontem oczekiwań¹². Istnieje więc z jednej strony możliwość wykorzystania tej refleksji dla budowania warsztatu badawczego ukierunkowanego potrzebami dydaktyki, z drugiej ukonkretnienia rozważań teoretycznych poprzez zintegrowanie wyników empirycznych badań nad odbiorem dzieła literackiego na gruncie potrzeb systemu edukacyjnego.

Sposób partycypacji dydaktyki literatury w badaniach komunikacji literackiej i korzystania z ich dorobku wymaga jednak szerszego wyjaśnienia. Korzystając pośrednio lub bezpośrednio z rozległego obszaru całości problematyki, jaką zakreśla się w tych badaniach, dydaktyka szcze-

⁷ L. Lowenthal, *Literatura a społeczeństwo*. Pamiętnik Literacki 1970, z. 1, s. 335.

⁸ J. Lalewicz, *Mechanizmy komunikacyjne „twórczej zdrady”*. Teksty 1974, z. 6; tenże, *Komunikacja językowa i literatura*. Wrocław 1975.

⁹ R. Lesňák, *Problemy badawcze komunikacji literackiej*, (W:) *O współczesnej kulturze literackiej*, pod red. S. Żółkiewskiego i M. Hopfinger, t. I. Wrocław 1973.

¹⁰ J. Sławiński, op. cit.

¹¹ M. Głowiński, *Świadectwa i style odbioru*. Teksty 1974, z. 3.

¹² Por. R. Handke, *Arcydzieło w horyzoncie oczekiwań odbiorcy*. Ruch Literacki 1975, z. 4.

gólnie zainteresowana jest zagadnieniami odbioru dzieła literackiego przez odbiorcę masowego, niewyspecjalizowanego.

Ujmując dydaktykę literatury w perspektywie tych właśnie zainteresowań, należy przede wszystkim sprecyzować cele nauczania przez takie sformułowania, które akcentowałyby naczelne, jak się wydaje, zadanie edukacyjne, jakim jest zapewnienie literaturze pełnej funkcjonalności w życiu człowieka, włączenie jej w „krwiobieg” jako czynnika wpływającego na decyzje¹³. Realizacja jakichkolwiek innych celów w toku nauki szkolnej bez spełnienia tego warunku byłaby zawieszona w próżni — jeśli wyeliminujemy literaturę z życia, wykluczemy również możliwość oddziaływania tych wszystkich wartości poznawczych, wychowawczych i kształcących, jakie ona daje człowiekowi.

Mówiąc o przygotowaniu ucznia do obcowania z dziełem literackim, rozumieć je trzeba zarówno jako ugruntowanie motywacji zapewniających trwałość kontaktu, jak też wyrabianie umiejętności wykrywania i korzystania z wartości estetyczno-ideowych literatury, a także ukształtowanie kryteriów wartościowania, rzutujących na świadomy wybór przyszłej lektury. Założenie takie precyzuje również pewne cele operacyjne. Pierwsza grupa tych celów dotyczy konieczności uświadamiania uczniowi w toku zabiegów wychowawczych różnorodności funkcji, jakie literatura może pełnić — zapewnia to motywacyjną bazę działań dydaktycznych. Druga związana jest z kształtowaniem postawy czytelniczej odpowiadającej swoistości dzieła literackiego. Możliwości kształtowania takiej postawy tkwią w przyjęciu koncepcji pracy nad lekturą, która polega: 1. na kształceniu umiejętności stosowania różnych „strategii odbiorczych”, wyczulania na odbiór rozlicznych sygnałów istniejących w tekście, informujących o sposobach działań recepcyjnych i kierunkach interpretacji; 2. na doprowadzaniu do rozumienia mechanizmów kulturowych tworzących reguły interpretacyjne.

Powyższa precyzja celów pracy nad lekturą znajduje głębsze uzasadnienie na gruncie potrzeb wychowawczych i oświatowych oraz związanych z nimi tendencji rozwojowych pedagogiki. Ogólne ramy tych potrzeb wyznaczają w naszym przedmiocie szczególnie trzy czynniki, a mianowicie: masowość szkoły, tendencje budowania dydaktyki z „perspektywy ucznia” oraz przemiany dokonujące się w środowisku kulturowym. Pierwszy z nich stwarza konieczność adresowania wszelkich koncepcji dydaktycznych do uczniów zróżnicowanych pod względem uzdolnień intelektualnych, zainteresowań, oddziaływań najbliższego środowiska wychowawczego. Fakt ten uzasadnia szczególnie ową troskę o zapewnienie motywacyjnej bazy dla działań dydaktycznych polonisty. Zgodnie bo-

¹³ Por. S. Burkot, B. Faron, Z. Uryga, *Wiedza o literaturze na użytek szkoły*. Pamiętnik Literacki 1975, z. 2, s. 85.

wiem z uwagami doświadczonych nauczycieli nie należy ufać (cytuję za S. Bortnowskim) w „(...) automatyzm wzniosłości i wzruszenia” w kontaktach z dziełem literackim, ani „(...) obrażać się na uczniów za brak wrażliwości i prymitywizm myślenia”¹⁴.

Taka postawa zgodna jest z tendencjami rozwojowymi współczesnej dydaktyki budowanej z „perspektywy ucznia”. Perspektywa ta w dziedzinie nas interesującej oznacza oparcie systemu norm dydaktycznych na wiedzy o mechanizmach odbioru dzieła literackiego przez młodzież, wiedzy wykluczającej możliwość pracy nad utworem „ponad głowami” uczniów, nie uwzględniającej ich sposobów myślenia i odczuwania. W założeniu tym, zgodnie z życzeniami samych uczniów, chodzi o to, by punktem wyjścia wszelkich działań dydaktycznych uczynić stwierdzony poziom świadomości ucznia¹⁵. Umożliwia to przekazanie informacji w takiej samej formie, w jakiej uczeń próbuje rozwiązać zadanie. Jest to dlatego ważne, że jak twierdzi J. Bruner „(...) informacja nie przełożona na jego język, będzie po prostu bezużyteczna”¹⁶.

Mając więc do dyspozycji dwie drogi organizowania pracy nad lekturą: albo uczynić punktem wyjścia potrzeby poznawcze, jakie narzuca dzieło, albo obrać sposób poznawania dzieła przez ucznia w oparciu o jego dotychczasowe doświadczenia i działające nań uwarunkowania, wybieramy drugą drogę, dążąc przede wszystkim do ustalenia, jakie uczeń stosuje sposoby interpretacyjnego odczytywania dzieła, jaką stosuje taktykę postępowania wobec niego, jakie wreszcie pojawiają się bariery percepcyjne uniemożliwiające mu obranie najwłaściwszej drogi postępowania. Wykonanie tych czynności umożliwia podjęcie decyzji, jakie obrać formy organizacyjne, zastosować metody i techniki dydaktyczne, by doprowadzić do rozszerzenia horyzontów poznawczych ucznia i maksymalnie zbliżyć go do spełnienia tych wymagań, jakie stawia dzieło. Decyzje te dotyczą również selekcji materiałów.

Przedstawioną strategię działań dydaktycznych charakteryzuje usytuowanie ucznia wobec dzieła literackiego w taki sposób, iż staje się ono układem otwartym, w którym wszystko jest do odkrycia pod warunkiem opanowania reguł pasjonującej „gry”, które podsuwa mu nauczyciel, dbając jednocześnie o to, by sam stopniowo stawał się uczniowi coraz mniej potrzebny w tej „grze”, a ona sama była coraz bardziej pasjonująca. Nieodzownym jednak warunkiem realizacji takiej koncepcji dydaktycznej jest naukowe poznanie najbardziej typowych zachowań młodzieży wobec dzieła literackiego i wszelkich uwarunkowań decydujących o tej

¹⁴ S. Bortnowski, *Młodzież a lektury szkolne*. Teksty 1972, nr 6.

¹⁵ Por. K. Stawiarski, *Jak mnie uczą?* Teksty 1972, nr 6 (głos ucznia II kl. liceum); Z. Bauer, *Jak mnie uczono?* Teksty 1972, nr 6.

¹⁶ J. S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa 1974, s. 85.

typowości. Potrzeby te leżą także w obrębie zainteresowań badawczych komunikacji literackiej.

A teraz czynnik trzeci. Profil dydaktyki literatury kształtuje się także pod silnym wpływem tendencji rozwojowych współczesnej kultury. Tendencje te stworzyły nowe problemy dydaktyczne, które, jak dotąd, nie są ani dostatecznie uświadamiane, ani tym bardziej uwzględniane w teorii i praktyce. Dezorientacja pedagogiczna wobec zjawisk zachodzących w kulturze współczesnej widoczna jest zarówno w programach, które potraktowały tę problematykę jako „przybudówkę” do tradycyjnego układu materiału, przyczyniając się do „sprasowania” jego części literackiej (w budżecie godzin), jak i w praktyce oscylującej między euforycznymi zachwytnymi nad audiowizualnymi formami komunikacji a postawami pełnymi obaw i sprzeciwów.

Wobec konieczności zintegrowania systemu nauczania literatury ze specyficznymi właściwościami rozwoju kultury (trudno bowiem wyobrazić sobie nauczanie literatury w próżni kulturowej) zachodzi potrzeba intensywnych badań, które by się zajęły rozwiązywaniem podstawowych problemów, jakie pojawiły się w wyniku tego rozwoju. Stosując zasadę wyboru (niepodobna ich referować obecnie w szerszym zakresie), pragnę zwrócić uwagę na te, które najbardziej narzucają się uwadze.

Szczególniejsze znaczenie ma fakt istnienia intersemiotycznej komunikacji literackiej, nie uwzględniany dotąd jako element systemu dydaktycznego. Lokował się on raczej na peryferiach rozważań nad nauczaniem literatury, wywołując pewne zaniepokojenie i poczucie bezradności. Konieczność włączenia w obręb zainteresowań dydaktyki intersemiotycznej komunikacji wynika z ogólnej właściwości współczesnej kultury, jaką jest egzystowanie treści humanistycznych tradycyjnie komunikowanych przez literaturę w różnych systemach znaków. Specyficzne właściwości informacyjne i ekspresyjne tych systemów wzajemnie się na siebie nakładają i tworzą charakterystyczny kontekst, wpływający na sposób obcowania z literaturą.

Audiowizualne środki przekazu, według opinii teoretyków kultury, przejęły także przodującą rolę w inicjacji czytelniczej¹⁷, co nie oznacza, że fakt ten należy przyjąć wyłącznie z entuzjazmem. Brak uporządkowania informacji inicjujących, urabianie pod ich wpływem określonych nastawień i wzorów percepcji przy odbiorze literatury stwarza problemy, które rozwiązywać mogą jedynie odpowiednio sprofilowane badania.

Wśród wielkiej ilości uwag na temat polonistyki szkolnej natrafia się również na takie, które dotyczą trudności wynikających ze zderzania się tradycyjnych wzorów czytelniczych, urabianych od dawna w szkole,

¹⁷ M. Porębski, *Ikonosfera*, Warszawa 1972, s. 110.

opartych na sytuacji komunikacyjnej określanej przez S. Żółkiewskiego mianem „obcowania z literaturą”, z wzorcami, kształtującymi się pod wpływem nowych sytuacji komunikacyjnych, zwłaszcza rozszerzania się zakresu oddziaływania sytuacji zabawowych, a także tych, jakie stwarza pośrednictwo opracowań adaptacyjnych.

Problemy dydaktyczne, jakie się tu pojawiają, związane są z postulatem kształtowania postaw czytelniczych odpowiadających swoistości literatury, zwłaszcza rozbudowy komponentu poznawczego tych postaw, obejmującego wiedzę o dziele literackim jako odrębnej sferze rzeczywistości. Metod pracy prowadzących do spełnienia tego postulatu niepodobna jednak wywieść wyłącznie z tej wiedzy. Uwikłanie literatury w kulturę audiowizualną¹⁸ wymaga stosowania obok metod pracy z tekstem, także takich, które by dokonywały analiz intersemiotycznych, uświadamiających, że te same elementy znaczeniowo-kulturowe, które mogą występować zarówno w filmie, widowisku telewizyjnym, słuchowisku radiowym, jak i w dziele literackim, komunikowane są jednak w odmienny sposób, dostarczają odrębnych przeżyć estetycznych.

Pojawia się konieczność uczenia człowieka świadomego „(...) organizowania swoich doznań i przeżyć estetycznych w sposób, który by pozwolił na pełniejszy rozwój osobowości, pogłębienie wrażliwości”¹⁹. Przed polonistyką szkolną stają dodatkowe zadania: uczyć świadomego organizowania własnego środowiska kulturowego i sposobów uczestnictwa w kulturze, musi ona dokładnie wskazać na miejsce literatury w życiu człowieka.

Drugi kompleks zagadnień dotyczy problemów wychowania estetycznego, pojawiających się w wyniku zmieniających się sytuacji w kulturze artystycznej, zwłaszcza zaś przemian, jakie w niej zaszły pod wpływem rozwoju technik reprodukcji mechanicznej oraz tendencji upowszechniania i uprzyśtępniania sztuki przez masowe przekazy. Takie zjawiska w tej kulturze, jak wytwarzanie się „pasa pogranicznego”, gdzie sztuka styka się z różnymi przejawami życia, przekraczanie granic tworzywa, powstawanie sztuk pograniczna, przejmowanie funkcji sztuk tradycyjnych przez nowe, wzajemne wpływy w dziedzinie warsztatu artystycznego — stały się dla młodego pokolenia codziennym doświadczeniem i naturalnym kontekstem odbioru także dzieł sztuki literackiej.

Pedagodzy, dostrzegając zmianę w sposobie istnienia sztuki w dobie jej masowego upowszechniania, zmiany jej charakteru, a także pozycji odbiorcy wobec niej, wysuwają za Herbertem Readem postulat kształtowania „(...) umysłu doskonale otwartego, który jest (...) synonimem u-

¹⁸ Materiały oświetlające to zagadnienie daje praca zbiorowa: *Kultura, komunikacja, literatura. Studia nad XX wiekiem*, pod red. S. Żółkiewskiego, M. Hopfinger. Wrocław 1976.

¹⁹ I. Wojnar, *Perspektywy wychowawcze sztuki*. Studia Estetyczne t. II. Warszawa 1965, s. 55.

miejętności pluralistycznego spojrzenia na sztukę i wykrywania w niej różnych cennych dla człowieka wartości²⁰. Społeczne funkcjonowanie intersemiotycznej komunikacji, systemy inicjacji, sytuacje komunikacyjne kształtujące postawy odbiorcy literatury, zjawiska upowszechniania i przemiany zachodzące w obrębie kultury artystycznej — są to te wszystkie zagadnienia, które stanowią wspólny teren zainteresowań dydaktyki i badań komunikacji literackiej.

Wysuwając postulat wzbogacenia warsztatu badawczego dydaktyki literatury poprzez wykorzystanie tych badań i czynne w nich uczestnictwo, pragnę wskazać na podstawowe zarysy planu realizacji tego postulatu²¹. We wstępnym etapie prac istnieją możliwości wykorzystania wyników badań już przeprowadzonych, choć nie ukierunkowanych potrzebami dydaktycznymi. Obfitość tych prac umożliwia podjęcie prób dokonywania wstępnych syntez ukierunkowanych potrzebami dydaktyki²².

Przed wszystkim należy postulować rozwój badań empirycznych nad odbiorem dzieła literackiego przez młodzież, ukierunkowanych dydaktycznie. Wyróżnikiem tego ukierunkowania są specyficzne cele badawcze, do których należą: 1. wykrywanie zakłóceń w procesach komunikacji literackiej i opracowywanie sposobów ich przewycięzania, aby zapewnić literaturze pełną funkcjonalność zarówno w życiu jednostki, jak i w wymiarach społecznych; 2. ustalanie wszelkich barier percepcyjnych działających w środowisku młodzieży szkolnej, by opracować sposoby ich przełamywania, a w związku z tym usuwać ograniczenia społeczne w odbiorze literatury²³; 3. tworzenie — w oparciu o powyższe badania — naukowych podstaw konkretnych posunięć na różnych szczeblach systemu oświatowego, przy uwzględnieniu stwierdzonych potrzeb i wykorzystaniu aktualnych zdobyczy psychodydaktyki, prakseologii oraz pedagogiki społecznej.

Realizacja tych celów możliwa jest na różnych płaszczyznach. Pierwszą z nich jest ta, która ukazuje szkołę na szerszym tle systemu edukacji literackiej. Szkoła, według powszechnie panującej opinii, jest podstawową instytucją wprowadzającą ogół czytelników w obręb kultury literackiej i kształtującą w skali masowej pewne „normy czytania”. Nie działa jednak w kulturowej próżni, powiązana jest z systemem różnych instytucji, a sposób i charakter tych powiązań rzutuje na ostateczny efekt wycho-

²⁰ H. Read, *Sens sztuki*. Warszawa 1965, s. 20.

²¹ Godne uwagi są propozycje M. Marcjan, *O szkolnych uwarunkowaniach odbioru dzieła literackiego*, (W:) *O współczesnej kulturze literackiej*, pod red. S. Żółkiewskiego, M. Hopfinger, t. II. Wrocław 1973.

²² Próbą systematyzacji tych badań jest praca: J. Polakowski, *Odbiór dzieła literackiego jako przedmiot badań empirycznych* (Próba systematyzacji głównych kierunków i tendencji badawczych). *Prace Dydaktyczne* t. X, Katowice (w druku).

²³ Wiele materiałów realizujących wymienione cele dała książka B. Sułkowskiego, *Powieść i czytelnicy — społeczne warunkowanie zjawisk odbioru*. Warszawa 1972.

wawczy masowego odbiorcy literatury. Wydaje się, że istnieje potrzeba zbadania roli szkoły w tym systemie i podjęcia próby określenia jej rangi i wiążących się z nią zasad funkcjonowania.

Dokonanie rozpoznania w tej dziedzinie umożliwia opracowanie takich metod pracy w szkole, które uwzględniają wspomniane powiązania i oparte są na wnioskach wyciągniętych ze stwierdzonych zasad funkcjonowania szkoły w obrębie współczesnej kultury literackiej. Rozpoznanie to daje zwłaszcza możliwość trafnych rozwiązań przy konstruowaniu programów, pisaniu podręczników, przygotowywaniu środków pomocniczych — słowem tych wszystkich materiałów, które bezpośrednio warunkują poczynania nauczyciela.

Druga z proponowanych płaszczyzn bierze pod uwagę bezpośrednio ucznia i jego sposoby obcowania z dziełem literackim. Ze względu na potrzeby dydaktyczne szczególnie pilnym zadaniem byłoby poznanie jego postaw jako odbiorcy literatury i związanych z nimi strategii odbiorczych, wyuczonych w toku dotychczasowych doświadczeń i oddziaływań środowiska kulturowego. Centralnym, jak się wydaje, pytaniem, na które trzeba odpowiedzieć, by móc celowo i ekonomicznie organizować proces poznawania dzieła literackiego przez ucznia, jest: jakie uczeń stosuje sposoby interpretacyjnego odczytywania dzieła, jakie stosuje „klucze”, pragnąc wejść do krainy literackich przeżyć wraz z możliwością określenia, w jakim stopniu dają one szansę dostępu do tej krainy. Istnieje także możliwość, jak wskazują na to prace z zakresu wychowania estetycznego (np. Reada), aby ustalać pewne progi rozwojowe w tej dziedzinie, charakteryzujące się odrębnością stosowanych strategii odbiorczych i przeżyć estetycznych właściwych dla różnych sposobów ujmowania dzieła literackiego w aktach poznawczych²⁴.

Uwzględnienie rozwojowego ujęcia przynosi dalsze jeszcze korzyści przy rozwiązywaniu konkretnych problemów dydaktycznych. Śledząc np. sukcesywnie konkretyzację określonego dzieła czy twórczości pisarza na tle różnych etapów rozwoju psychicznego, możemy znaleźć odpowiedź na ważne z wychowawczego punktu widzenia pytanie: jak realizuje się na tle różnych etapów rozwoju psychiki odbiorcy podstawowa struktura dzieła literackiego, a więc jak daleko sięgają możliwości jego oddziaływania, jakie może ono pełnić funkcje. Nie trzeba uzasadniać roli takich badań dla formułowania dyrektyw postępowania np. w dziedzinie konstruowania programów nauczania. Wielkie znaczenie dla teorii dydaktycznej miałyby również poznanie systemu wartościowania dzieł literackich przez młodzież. Wyniki obserwacji stosowanych kryteriów i wszelkich motywacji leżących u ich źródeł dają wgląd w przebieg procesów konkretyzacji,

²⁴ Wykazał to w dziedzinie sztuk plastycznych Paul Machotka, *Le développement des critères esthétiques chez l'enfant*. *Enfance* 1963, s. 357.

a mcgą otwierać, jak wykazały to badania z zakresu wychowania estetycznego, dalsze, nęcące perspektywy poszukiwań²⁵.

Ukazane zarysy problematyki badań nie wyczerpują rozległych możliwości, jakie się pojawiają przy docieraniu do szczegółowych zagadnień (np. badania odbioru poszczególnych rodzajów i gatunków literackich, twórczości pisarzy, konkretnych dzieł, elementów struktury dzieła, konwencji itd.). Staralem się zwrócić uwagę głównie na te problemy, które niedostatecznie wyraziście wystąpiły w dotychczasowych badaniach nie ukierunkowanych najczęściej bezpośrednio potrzebami dydaktyki literatury. Wiele dotychczas wykonanych prac mówiących np. o zainteresowaniach czytelniczych, wychowawczym oddziaływaniu literatury, stosunku do lektury, motywacjach sięgania po nią, niedostatkach recepcji różnych grup czytelniczych, kulturze literackiej odbiorcy na tle oddziaływania technik audiowizualnych — stanowi już doskonałe zaplecze dla dydaktycznej teorii.

Uzasadniając celowość wykorzystania zarówno tego dorobku, jak i uczestniczenia w badaniach komunikacji literackiej ukierunkowanych potrzebami dydaktycznymi oraz traktując to uczestnictwo jako jeden z elementów naukowego statusu dydaktyki literatury, spróbujmy krótko podsumować zasadnicze racje tej propozycji.

W referowanych materiałach chodziło o ukazanie, że jeśli chcemy budować system nauczania literatury stawiający w centrum zainteresowania ucznia, nie wystarczy przyjąć za jego fundament jedynie teorię dzieła literackiego, nawet wtedy, gdy staramy się ją zintegrować z ogólnymi twierdzeniami dydaktyki i prakseologii. W budowaniu takiego systemu musi bowiem uczestniczyć także wiedza o uczniu, jego sposobach obcowania z dziełem literackim, postawach i motywacjach działających w obrębie czynności poznawczych, a także o wszelkich uwarunkowaniach stwarzanych przez środowisko kulturowe, w którym żyje. Gwarantuje to możliwość uwzględnienia w nim zarówno niezbędnej bazy motywacyjnej, jak i świadomego kierowania procesami poznawczymi w oparciu o rozpoznanie rzeczywistego stanu rzeczy, a nie założonego czy wyobrażonego. Oparcie takiego rozpoznania na badaniu empirycznym, uwzględniającym wszelkie uwarunkowania procesów odbioru, daje szansę ukonkretnienia systemu norm dydaktycznych.

²⁵ Stwierdzono np. w wielu badaniach zagranicznych większą zbieżność opinii młodszych dzieci z opiniami ekspertów niż dzieci starszych. Por. I. Słonińska, *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*. Warszawa 1970, s. 148.

DIDACTICS OF LITERATURE IN THE PERSPECTIVE OF LITERARY COMMUNICATION RESEARCHES

* JAN POLAKOWSKI

Summary

The article shows the possibility to enrich the field of methodical didactics of literature by means of taking advantage of experiences in literary communication. The starting point of the argumentation is the analysis of different principles in the formulation of practicable statements in the field of that didactic theory, which engages in questions of understanding a piece of literary work by young people. The author takes into consideration such partaking factors in the formulation of those statements as the knowledge of a literary work together with its background of theoretical concepts, the knowledge of general correctneses of learning and teaching, the hoard of facts about the course of understanding a piece of literary work by doing justice to psychical and cultural conditions.

Reflecting upon the consequences of structuralism of the system of didactic rules by the above mentioned factors, the article proves the necessity of enlarging in a high degree the knowledge about pupils and about their way of communing with a piece of literary work. This demand causes perspectives of researches in interdisciplinary capacity with a special direction to the necessities of literary education.

The author not only demands full advantage of the researches conduced to date according to the mentioned necessities, but requests also satisfactorily profiled works of one's own in order to receive an answer to the question: what are the ways of interpretation of a piece of literary work by the pupil, what tactics does he use and what are the perceptional bars to the choice of the best way of application. It is necessary to embrace all final factors of comprehension not only in a psychological, but also in a sociological and cultural aspect. Especially the didactic consequences of the existence of an intersemiotic literary communication must be taken into consideration.

A realization of those tasks is possible on two levels: on the first level it is the way of function of the school on the background of a broader sytem of literary education. On the second level it is a recipient, shaped by integration of school functions with the educational environment outside the school.

Indispensable is the recognition of the pupil's attitude as a literary recipient and his proceedings of concretization together with his development factors and his system of appraising. The support of such a re-

cognition on empirical researches gives the chance of concretization of the system of didactic standards and the erection of a theory, which takes into consideration the newest conquests of pedagogical science.

Translated by Jan Roenig