

Uczniowska konkretyzacja lektury pozaszkolnej i jej miejsce w literackiej świadomości młodzieży

* MIECZYŚLAW INGLOT
Uniwersytet im. B. Bieruta
we Wrocławiu

*Pamięci przyjaciela
prof. dra Jerzego Cieślakowskiego*

1.

Niniejszej wypowiedzi towarzyszy intencja przywrócenia należytej wagi pozaszkolnym, literackim, czytelniczym doświadczeniom uczniów. Zakłada się, iż tworzą one ważki układ odniesienia dla rozważań nad modernizacją procesu nauczania literatury w szkole.

Założenie powyższe sprowadza się do pytania o pozaszkolne determinanty świadomości literackiej uczniów i owocuje w postaci próby wyodrębnienia owych determinantów oraz wskazania ich roli dla podstawowego celu szkolnej edukacji literackiej, jaką jest obowiązek wychowania aktywnego odbiorcy dóbr kulturalnych¹. Z obszernego zakresu problematyki oznaczanej pojęciem „świadomość literacka” ograniczymy się niniejszym do refleksji nad tzw. normami czytania. Za J. Sławińskim określamy je jako zespół umiejętności wyrażających stopień i rodzaj: rozpoznawania, wyboru, wartościowania i dekodowania tekstów literackich. W ramach analizy dekodowania trzeba będzie zwrócić uwagę na sposoby umieszczania tekstu w szeregach oraz zasady hierarchizowania oraz wartościowania różnych aspektów i płaszczyzn świata przedstawionego utworu².

Zdajemy sobie sprawę, iż słowo „norma”, być może sensownie określające reguły czytania znawców, użyte jest przez nas na wyrost. Zakłada ono bowiem przekonanie o systemowym, a zarazem skodyfikowanym charakterze prawidłowości cechujących relację uczeń—lektura pozaszkolna. Tymczasem z badań nad socjologią i psychologią odbioru wynika, że jest to relacja kapryśna i bardziej niż do małżeństwa zbliżona do wolne-

¹ Por. na ten temat konstruktywne uwagi H. Starca w artykule pt. *Postulaty kultury literackiej*, (W:) *Studia Pedagogiczne*. Wrocław 1975.

² Por. J. Sławiński, *O dzisiejszych normach czytania (znawców)*. *Teksty* 1974, nr 3.

go związku. Jest to odbiór rozgrywający się między tzw. zaciekawieniem, zainteresowaniem a zamilowaniem³. Przy czym w pierwszym wypadku (statystycznie pewnie najczęstszym) dużą rolę odgrywa przelotność, moda i wiążąca się z tym zmienność zainteresowań. Jest ona z kolei pochodną oddziaływania reguł rządzących tzw. nieformalnymi grupami młodzieżowymi, które w pewnym wieku decydują o charakterze i wyborze lektury pozaszkolnej i zasadach jej odbioru⁴.

Wychodzimy jednak z założenia, iż wstępny, rekonesansowy etap refleksji, gdzie wypadnie na początek upomnieć się o rolę pozaszkolnej świadomości literackiej w procesie szkolnej edukacji, nie pozwala na daleko idącą modernizację terminologii.

Podstawą niniejszej refleksji jest z jednej strony przegląd stanu badań, z drugiej zaś wyniki uzyskane w trakcie operacji empirycznych. Na te ostatnie składają się: 1. doświadczenia zebrane na zasadzie tzw. techniki swobodnego wywiadu, w czasie dwóch dwugodzinnych spotkań z dwiema dziesięcioosobowymi grupami uczniów VII i VIII klasy Szkoły Podstawowej im. Kornela Makuszyńskiego we Wrocławiu, 2. analiza ankiety przeprowadzonej wśród finalistów III Wojewódzkiego Konkursu Polonistycznego szkół podstawowych we Wrocławiu. Wyniki te pozwalają najpierw ustalić zasady obcowania młodzieży z konkretnymi tekstami literackimi, a następnie określić stan świadomości literackiej młodzieży w sferze pojęć ogólnych. Są to dziedziny ściśle ze sobą powiązane i jak się okaże — w kręgu pojęć tak ogólnych, jak wyznaczniki tekstu literackiego — zabrzmie wyraźnie echo konkretnych lektur określonego typu.

W jednym i drugim wypadku badano świadomość młodzieży kończącej szkołę podstawową. Wybór tego obiektu badań nie był przypadkowy. Uczniowie klas VII i VIII mają bowiem stosunkowo bogate doświadczenia lekturowe, a zarazem dysponują dostateczną ilością pojęć pozwalających na przedstawienie tych doświadczeń. Są to zarazem uczniowie, których edukacja literacka znajduje się na półmetku (przy założeniu, że metą będzie świadectwo maturalne). Tym samym wyniki uzyskane w czasie badań pozwolą na modelowanie dalszego ciągu edukacji.

2.

Badania nad odbiorem utworów literackich przez uczniów mają, jako tzw. badania nad czytelnictwem, bogatą tradycję i ogromną literaturę.

³ Por. na ten temat konstatacja H. Radlińskiej i J. Pietera (cyt. za W. Goriszowskim, *Książka i wychowanie*. Warszawa 1973, s. 44 i 53).

⁴ „Książka, którą poleca kolega, prawie zawsze cieszy się uznaniem i zaufaniem (...) Szczególnie dzieci w wieku lat 12—13, w tzw. okresie buntu w stosunku do autorytetów, dzieci polegające na zdaniu swoich rówieśników manifestują niezależność. Jest to dla nich

Jak wolno jednak sądzić, na podstawie lektury prac przeglądowych (bo tylko w ten sposób można się dzisiaj zapoznać z dorobkiem wielu pokoleń badaczy), koncentrowały się one i koncentrują po dziś dzień na refleksji nad wpływem literatury pięknej „na kształtowanie się, rozwój i sublimowanie zainteresowań dzieci i młodzieży, jej intelektu, postawy moralnej i charakteru”⁵. W ramach owych pozaliterackich celów jednym badaczom chodziło o ideały pedagogiczne, jak np. o określenie roli utworu w kształtowaniu się postaw moralnych i światopoglądowych czytelnika⁶, innych interesowała korelacja zainteresowań czytelniczych z fazami rozwoju psychicznego ucznia. A w tym ostatnim przypadku takie np. problemy, jak „co dziecko w pewnym wieku lubi czytać i jaka powinna być ta książka dla dziecka, aby spełniała swoją funkcję w rozwoju zainteresowań”⁷. Przy tego rodzaju ujęciach dzieło literackie było traktowane jako wstępny etap w kształtowaniu się dalszych, głębszych i poważniejszych zainteresowań, które zaspokajały kolejno książka popularnonaukowa i naukowa. Tego typu nastawieniom patronowała z jednej strony stara, oświeceniowa hierarchia „zabaw przyjemnych i pożytecznych”, a z drugiej strony, być może, przekonanie o kryzysie literatury jako środka rozpoznawania świata⁸.

Ów pedagogiczno-psychologiczny punkt widzenia, którego rzecznicy traktowali literaturę jako jeden ze środków dla pozaliterackiego wychowania człowieka na dobrego obywatela, inteligentną jednostkę i fachowca, zdominował liczne prace poświęcone roli literatury w wychowaniu estetycznym. Wychowanie estetyczne zostało mianowicie ujęte jako: „a) udostępnianie i upowszechnianie kultury estetycznej, stwarzanie warunków bezpośredniego kontaktu między odbiorcą a dziełem literackim i b) organizowanie właściwej recepcji dzieła, wytwarzanie intensywnego przeżycia”⁹.

K. Kotłowski, ustalając sześć norm warunkujących prawidłowe wychowanie estetyczne młodzieży, aż cztery poświęcił warunkom o charak-

próba własnych sił, szukania innych dróg niż dotychczas”. (H. Radlińska, M. Gutry, B. Groszlikowa, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa 1932, s. 12, cyt. za W. Goriszowskim, op. cit., s. 78).

⁵ W. Goriszowski, op. cit., s. 59.

⁶ Tamże, s. 38.

⁷ Tamże, s. 35.

⁸ Ten różewiczowski (a w istocie mannowsko-faustowski) motyw przeżywa obecnie swoisty renesans. Tak np. A. M enc w e l w dyskusji nad literaturą współczesną stwierdza autorytatywnie: „Coraz mniej ludzi (...) wiąże z samą literaturą jakiejkolwiek nadzieje, coraz rzadziej ktoś szuka w niej odpowiedzi na jakieś istotne pytanie, o wiele zaś ciekawiej, jak sądzę, można się poruszać na terenie kultury, historii, polityki, socjologii i na tych terenach o wiele częściej mamy do czynienia z wydarzeniami” (*Świadomość literacka a świadomość społeczna*. Miesięcznik Literacki 1976, nr 1, s. 45). Na szczęście młodzież ciągle jeszcze szuka w literaturze wydarzeń i mam nadzieję, że tego typu przywiązanie przetrwa chociażby na prawach oazy w antyliterackiej kulturze.

⁹ W. Goriszowski, op. cit., s. 222.

terze pedagogiczno-socjologicznym¹⁰. Dwie pozostałe normy, ujmujące bezpośrednio reguły kontaktu odbiorcy z dziełem sztuki, zostały sformułowane w sposób świadczący o niedocenianiu specyfiki utworu artystycznego, przy preferencji celów psychologicznych. I tak np. pisząc o zasadzie świadomości postulował konieczność całościowego ujmowania utworu literackiego — „bez drobiazgowych, typowo szkolnych analiz różnych sytuacji, występujących w utworach literackich, zachowań bohaterów, opisów przyrody itp., odstręczających w efekcie ucznia od czytania połączonego z przeżywaniem”¹¹.

Tego typu postulat, wskrzeszający dawno już poddane krytyce koncepcje K. Wóycickiego¹², świadczy jednocześnie o niedostrzeganiu poznawczej roli analizy literackiej, dla której całościowy pogląd stanowił dopiero punkt wyjścia¹³. Bardziej sensowną okazała się zasada aktywizacji uczniów, „zgodnie z którą należałoby wyzwalać trud młodzieży, samodzielność własnych ocen czytanych utworów literackich, a nie reprodukcje i powielanie utartych opinii i poglądów”¹⁴. Ale i w tym wypadku nie dostrzeżono swoistości istnienia dzieła, tym razem jako sumy konkretyzacji, co nakazywało zapoznanie się zarówno z tradycją, jak i współczesnymi czytelnikowi społecznymi normami odbioru tekstu. Bez wiedzy o tych normach każda samodzielność czytelnicza mogła się obiektywnie okazać równie impresyjna i nieoryginalna, jak postulowana uprzednio interpretacja bez analizy.

3.

W omówionej przez nas tradycji badawczej zarysował się jednak wyraźnie problem paraleli między literaturą pozaszkolną a literaturą obowiązkową. Dostrzeżono również możliwość potraktowania tej pierwszej w sposób instrumentalny, jako sensowną podstawę dla rozwoju zainteresowań kierowanych przez szkołę, z tym że zarówno świat literackich zachowań pozaszkolnych, jak i efekty jego stymulacji na kanon lektur

¹⁰ Chodzi o zasady: pogładowości, dostępności dzieła sztuki, indywidualnego podejścia do ucznia i kontrastowości (cyt. za W. G o r i s z o w s k i m, op. cit., s. 220).

¹¹ Tamże. Cytowany pogląd jest transpozycją idei Kotłowskiego, dokonaną przez G o r i s z o w s k i e g o.

¹² „Mechanizm odbioru nie przygotowanego wiedzą i nie kierowanego, oparty wyłącznie na reakcjach spontanicznych, dawał niewątpliwie efekty wychowawcze, stawiając w centrum uwagi konkretyzacje utworu, konfrontowane w dyskusjach lekcyjnych, narzucając konieczność zajmowania postawy krytycznej i podejmowania prób wartościowania i osobistej oceny dzieła. Dokonywał się proces formowania gustu literackiego, ale na obszarach zubożonej wiedzy o dziele literackim, nie osadzonym w kulturalnym kontekście semantycznym. Dopiero uzupełnienie tego odbioru elementami wiedzy stworzyło model pełniejszy” (H. S t a r z e c, op. cit., s. 124).

¹³ Por. na ten temat „klasyczny” artykuł S. S a w i c k i e g o, *Uwaga o analizie utworu literackiego*, (W:) *Problemy teorii literatury*. Wrocław 1967.

¹⁴ W. G o r i s z o w s k i, op. cit.

szkolnych sprowadzono do celów ogólnopedagogicznych. Badania nad liniami odbioru literatury dziecięcej i młodzieżowej miały w szczególności odpowiedzieć na pytanie po pierwsze: jak ta literatura przygotowuje człowieka do adaptacji w środowisku dorosłych i po drugie, jak literatura wprowadza czytelnika do bogatszego świata książki naukowej i wychowawczej. Taka paralela zarysowała się najpełniej w następującej wypowiedzi A. Rumpfa, autora pracy pt. *Kind und Bach*:

„W rozwoju młodzieży można prześledzić charakterystyczne linie zainteresowań czytelniczych. Są to: linia baśniowa, linia przygodowa, linia historyczna, linia przyrodnicza oraz linia realistyczna. Dziecięca linia rozpoczyna się od opowiadania dla małych dziewcząt (bohaterkami są dziewczęta), jakkolwiek to samo można odnieść do chłopców. Jest to podbudowa pod zainteresowania książką obyczajową. Linia przygodowa zainteresowań czytelniczych rozpoczyna się w wieku baśniowym, a kończy się w okresie ostatnich lat pobytu dziecka w szkole. Zainteresowanie dla powieści kryminalnych i detektywistycznych czasem przechodzi w zainteresowanie opowiadaniem podróźniczymi. Linia historyczna w zainteresowaniach czytelniczych następuje po okresie baśniowym (wykazuje pewne powinowactwo z zainteresowaniami egzotyczną książką przygodową). Przechodzi następnie w zainteresowanie powieścią historyczną, a następnie, po ukończeniu szkoły, w trwałe zainteresowanie biografiami. Linia przyrodnicza wiedzie od książek obrazkowych o zwierzętach poprzez książki przygodowe (Robinson), następnie opowiadania o zwierzętach, aż do przyrodniczej literatury popularnonaukowej włącznie. Linia zainteresowań ojczyzną rozpoczyna się od patriotycznych bajek do sag, a następnie wiedzy o ojczyźnie zawartej w pamiętnikach, w biografiiach wybitnych mężów stanu, do książek popularnonaukowych z zakresu historii włącznie. Ponadto zauważalna jest i linia zainteresowań psychologicznych, powstająca w późniejszym okresie dzieciństwa, a polegająca na zainteresowaniu literaturą piękną (powieścią psychologiczną). Rozwija się ona w pełni dopiero w okresie dojrzewania.

Linie te można w ten sposób tłumaczyć, że dziecko ze świata fantazji (bajki) poprzez daleki świat (egzotycznej i bezgranicznej książki przygodowej) musi znaleźć sobie realną drogę do najbliższego środowiska, aby w nim się mocno usadowić¹⁵.

4.

Badaczom czytelniczych odbiorców literatury pięknej, instrumentalizującym pedagogiczne i psychologiczne wyniki badań, patronowało okre-

¹⁵ Cyt. za W. G o r i s z o w s k i m, op. cit., s. 37–38.

ślone spojrzenie na dzieło literackie. Literackość sprowadza się w ich ujęciu do utworów lepszych lub gorszych, tzn. lepiej lub gorzej zaangażowanych w proces odtwarzania rzeczywistości pozaliterackich. Takie spojrzenie i takie wartościowanie literatury upraszczało operacje badawcze, umożliwiając pozostawienie poza polem widzenia pytania o sposób przedstawienia kosztem rozbudowy zainteresowań treściami przedstawienia i pytań o te treści. Sytuację badacza zdawał się ułatwiać fakt dominacji utworów werystycznych w kanonie kilku kolejnych epok literackich ostatniego stulecia. Badacz określający wpływ *Potopu*, *Ludzi bezdomnych*, a nawet *Wesela* na młodzież mógł „bezkarnie” ograniczyć się do pytań o treści patriotyczne, światopoglądowe czy moralne, zakładając mniej więcej słusznie, że znajomość reguł takiego czy innego typu realizmu (a nawet romantyzmu) nie będzie potrzebna uczniom, aby „prawidłowo”, tzn. w zgodzie z wiedzą o pozaliterackiej rzeczywistości, odczytać ideologię Kmicica czy „wymowę” obrazu rozdartej sosny. Dopiero osiągnięcia awangardy, prowokacyjnie odrzucającej pytania o prawdopodobieństwo na rzecz pytań o logikę artystycznego kunsztu, postawiły na porządku dziennym problem autotelicznego charakteru sztuki literackiej oraz konieczność opracowania metodologii wyjaśniających nowo odkrytą „literackość” dzieła. I tak, jak dawniej, socjologia literatury, zrodzona przez doświadczenia realizmu oraz naturalizmu, uzurpowała sobie prawo do wyłącznie światopoglądowego odczytywania tekstów literackich, tak obecnie strukturalizm odkrył „barierę literackości”, w analizie owej bariery upatrując klucz do poznania nie tylko awangardy, ale i tradycji literackiej. W rezultacie i *Dżuma* nie mogła się ostać jako powieść o epidemii i *Potop* przekształcił się z powieści o pokrzepieniu serc w romans awanturniczy z elementami westernu i eposu. „Zakres teoretyczny informacji o stosowanych w sztuce środkach artystycznych, z jaką podmiot przystępuje do kontemplacji dzieła”, okazał się „w odniesieniu do niektórych utworów sztuki współczesnej (*i nie tylko współczesnej!* Pokreślenie autora — M. I.) co najmniej równie ważny, jak indywidualna wrażliwość i inteligencja”¹⁶. Tym samym skończyły się czasy, kiedy badanego odbiorcę można było traktować jako genialnego kierowcę, który co prawda mógł się nie znać na budowie samochodu i zasadach ruchu (dzieło i konwencja), ale zdaniem badacza trafiał do celu (umoralnienie czy upolitycznienie), bo przecież mógł dostrzec drogowskazy na drogach, którymi ten samochód kierowano (świat przedstawiany). Skończyły się nawet dla tradycji literackiej. Nie tylko współczesne metodologie literackie, ale doświadczenia teatru, filmu, telewizji dowiodły, że dopiero uwrażliwienie na literackość mogło stać się szan-

¹⁶ B. Sułkowski, *Powieść i czytelnictwo. Społeczne warunkowanie zjawisk odbioru*, Warszawa 1972, s. 163.

są sukcesu inscenizacyjnego dla tych wielu problemowo przebrzmiałych utworów z przeszłości.

Nic zatem dziwnego, że już na progu lat sześćdziesiątych zaczęto sobie zdawać sprawę, iż skończyła się epoka wychowania przez literaturę i że pod groźbą zerwania kontaktu między uczniami a współczesnością kulturalną wypadnie wychowywać młodzież dla literatury. Nie przypadkowo do takiego wniosku najpierw doszli poloniści. Polonistyczne badania nad lekturą zaczęły coraz częściej stawiać sobie za cel sprawdzenie sposobu oddziaływania utworu literackiego jako wielopoziomowego dzieła sztuki. Podstawowym okazał się problem relacji między nieartystycznymi a artystycznymi wartościami w odbiorze utworu literackiego, a także problem hierarchii owych wartości w świadomości percypującego. Omawiając prace J. Kulpy, W. Szyszkowskiego i U. Krauze w tym zakresie, J. Weber w następujący sposób przedstawiła wyniki badań:

„Zwraca uwagę etyczny, a nie estetyczny charakter oceny zawartości treściowej utworu, badając głównym ośrodkiem zainteresowania młodzieży. Takie elementy utworu, jak bohater, akcja, problematyka, autor (czasami gatunek lub rodzaj literacki) decydują o pozytywnym stosunku czytelnika do literatury. Zainteresowania utworem zmieniają się z wiekiem. Wczesnodziecięce zajęcie zdarzeniami akcji i postaciami, jako działającymi bohaterami akcji, przenosi się na osoby, ich problemy i konflikty, na zagadnienia filozoficzne, etyczne i społeczne istotne dla potrzeb formowania światopoglądu, dla intuicyjnego poszukiwania własnego miejsca w świecie. Odczucie wartości formalnych zjawia się jako faza późniejsza. Zrozumienie treści utworów warunkowane jest posiadanym zasobem wiadomości, słownictwa, umiejętnością myślenia i ogólnym poziomem umysłowym czytelników oraz zakresem ich doświadczeń osobistych”¹⁷.

Jak widzimy, u polonistów, podobnie jak u pedagogów, pojawił się znów problem paraleli między literaturą w szkole a literaturą pozaszkolną. Powrócił migawkowo w postaci wzmianki o doświadczeniach z czytania powieści przygodowych. Główną jednakowoż podstawą edukacji szkolnych, wzbogaconej o wyraźnie akcentowane cele literackie, okazały się takie tradycyjne i pedagogiczne wartości, jak ogólny poziom wiadomości, zasób słownictwa i doświadczeń życiowych.

5.

Ale nawet w najnowszych opracowaniach, traktujących o percepcji

¹⁷ J. Weber, *Z problematyki badań nad czytelnictwem młodzieży szkolnej*. Prace Polonistyczne 1975, t. XXX, s. 328–329. Por. też S. Bortnowski, *Młodzież a lektura szkolna*. Kraków 1975.

lektury, obowiązuje zasada wartościowania uczniowskich sposobów analizy dzieła wyłącznie na tle modelowej analizy czy norm czytania dorosłych. Dominacja tego punktu widzenia płynie z przekonania o literackim analfabetyzmie uczniów. Jest przy tym rzeczą zastanawiającą, że badacze, inspirowani przez nowe tendencje psychologii rozwojowej, dostrzegają autonomię psychicznych i etycznych doznań młodzieży. Co więcej, zdobywają się na bardzo wysoką ocenę naiwności czy spontaniczności dziecka w skonwencjonalizowanym świecie wieku dojrzałego. Z drugiej strony dominuje założenie, że świadomość literacka uczniów tworzy pustynię, którą należy w ciężkim trudzie uprawiać technikami importowanymi z doświadczeń świata dorosłych. Tak więc dzikus może być dobry, ale pozostaje prymitywnym kulturalnie. Niedostrzeganie normotwórczych właściwości pozaszkolnych, literackich doświadczeń młodzieży, prowadzi w skrajnych wypadkach do traktowania młodocianego odbiorcy normy czytania dorosłych jako potencjalnego „deprawatora” wartości¹⁸.

Metodologiczna niewłaściwość takiego „ustawienia” odbiorcy treści nauczania została przekonywająco uzasadniona w wielokrotnie przez nas cytowanej pracy B. Sułkowskiego. Uznając sensowność i potrzebę oceny poziomu sprawności czytelniczej przedmiotu edukacji na podstawie modelu czytania dorosłych, B. Sułkowski podkreślił konieczność uprzedniego badania „swoistości odbioru” w świadomości badanych, pisząc m.in.: „Wysiłki uprzystępniania literatury trudnej muszą być jednak poprzedzone rozpoznaniem jakościowych procesów odbioru beletrystyki różnego poziomu w odmiennych środowiskach”¹⁹.

¹⁸ Pisząc o procesach popularyzacji elitarnych wzorów czytania, J. Sławiński stwierdza: „W tej perspektywie powinno być przede wszystkim rozważane szkolne nauczanie literatury na poziomie licealnym, stanowiące dziś główny (choć nie jedyny) kanał, którym normy lektury znawców przenikają w obieg społeczny, ulegając przy tym wykrzywieniom i schematyzacjom” (J. Sławiński, op. cit., s. 23). Jak widać J. Sławiński, badacz niezwykle czuły na specyfikę konkretyzacji, tym razem zastrzył ocenę. I zamiast napisać ostrożniej o wartej badania strukturze odchyień w recepcji normy, ocenił owe odchylenia negatywnie. Bardziej pojednawczo wypowiada się na temat pozaszkolnych doświadczeń literackich A. Reykowska, nie wyróżniając jednakże w obrębie literatury pozaszkolnej tekstów dla dzieci i młodzieży. Ale i ona zdaje się nie dostrzegać szansy sprzężenia zwrotnego, wynikającej z przyjęcia przez szkołę otwartej postawy wobec doświadczeń inspirowanych przez owe teksty. „Z pewnymi formami kultury, zwłaszcza kultury masowej, spotyka się uczeń bardzo wcześnie, niejednokrotnie jeszcze przed podjęciem systematycznej nauki. Jest to zjawisko, które niewątpliwie ukształtowało jego postawę, system wartościowania, wrażliwość estetyczną. Jeżeli zadaniem szkoły jest kształtowanie postawy ucznia wobec świata kultury, to musi ona zapanować nad tą sferą doświadczeń ucznia. Jest to w chwili obecnej jeden z najtrudniejszych problemów do rozwiązania w dziedzinie humanistyki, tym bardziej, że pozbawiony zupełnie tradycji” (A. Reykowska, *O potrzebie poznania i uczestniczenia w kulturze*. I ogólnopolski sejmik polonistyczny. Referaty i materiały, t. 1. Warszawa 1975, s. 19 (podkr. M. I.).

Warto dodać, że przy obecnym kanonie lektur szkoła ma tylko jedno dojscie do rozważań nad literaturą masową. Każda dyskusja nad istotą „dorosłej” literatury masowej musi wychodzić od doświadczeń czytelniczych ukształtowanych w wyniku tekstów literatury dziecięcej i młodzieżowej.

Jak wynika z opinii powtarzanych w cytowanej pracy, najistotniejszym elementem i celem badań B. Sułkowskiego miało być badanie „stylu oddziaływania, właściwego sztuce literackiej”²⁰. Na tym tle szokująco zabrzmiała aprobata autora dla pedagogicznych, antyliterackich badań prawidłowości uczniowskiego procesu odbioru. B. Sułkowski, odczytując najwidoczniej jednostronnie wyniki prac nad czytelnictwem uczniów, przyjął za dobrą monetę obecną tam często opinię o wyłącznie światopoglądowych uwarunkowaniach i efektach lektury. A to, zdaniem badacza, uzasadniało w zupełności pomijanie cenionej przez niego skądinąd swoistości recepcji literackiej. W efekcie autor wyraził następującą, naszym zdaniem fałszywą, opinię:

„Przedstawione badanie chce (...) wyjść poza doświadczenia także tych prac, które zajmując się samym zjawiskiem odbioru beletrystyki, opisywały jej percepcję nie eksponując dostatecznie stylu oddziaływania właściwego dziełu sztuki literackiej. Idzie tu o niektóre pedagogiczne prace ujmujące wpływ powieści na czytelnika jako względnie proste przekazywanie wartości społecznych i moralnych. Śledząc, jak dzieło formułuje światopogląd badanych, pomijają one czasem zagadnienie specyficznej, artystycznej natury obserwowanego bodźca. Ujęcie zwane tu pedagogicznym okazało się zasadnym w stosunku do kategorii, do której bywa zwykle odnoszone, tzn. do młodzieży; obniża jednak wszystkie swe słabości w konfrontacji z odbiorcami o większym przygotowaniu, gdy kryteria artystyczne wywierają znaczny wpływ na społeczno-wychowawcze efekty literatury”²¹.

W niniejszym szkicu postaramy się spojrzeć na zagadnienie od innej strony. Zakładamy mianowicie, że: 1. uczniowie, dzięki doświadczeniom lektury pozaszkolnej, wykształcili mniej lub bardziej wyraźne kryteria artystyczne, warunkujące recepcję i skuteczność „pozaliterackiego” oddziaływania tekstu literackiego, 2. świadomość literacka uczniów tworzy całość autonomiczną zarówno wobec norm czytania dorosłych, jak i tym bardziej wobec takiego czy innego sposobu analizy, 3. stąd też każda skuteczna próba nauczania odbioru lektury kanonicznej powinna wychodzić od rekonstrukcji świadomości literackiej uczniów, 4. kategorie opisu i interpretacji owej świadomości mogą, ale nie muszą pokrywać się z kategoriami wykształconymi w wyniku badań nad odbiorem dorosłych (por. przypis 30). Pora na sformułowanie propozycji szczegółowych.

¹⁹ B. Sułkowski, op. cit., s. 21.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże, s. 21—22 (podkr. M. I.).

6.

Już przedszkolny okres obcowania dziecka z książką odbywa się w ramach dwóch kanałów, ujmujących lekturę w pewne, dające się uporządkować systemy. Z jednej strony mamy domową biblioteczkę dziecka, z drugiej mniej lub więcej sformalizowany kanon przedszkolny. Ten ostatni bywa często spóźniony chronologicznie i nastawiony wyraźniej na teksty ludystyczne, takie jak piosenki czy gry. Historycznoliteracka rozbieżność między Porazińską czy Brzechwą, Konopnicką a Kubiakiem nie przeszkadza jednak w przyjaznej symbiozie, a nawet interferencji obu kanałów. Nieprzypadkowo też w repertuarze zabiegów edukacyjnych pani przedszkolanki figuruje apel o przynoszenie ulubionych książeczek dzieci — na zasadzie tematycznej (książeczki o misiu czy o choince), przy jednoczesnym, ostrym zakazie przynoszenia własnych zabawek. I odwrotnie: w prośbach o lekturę takich czy innych baśni z obszernego tomu Andersena odnajduję u mojej córki widoczny wpływ gustu pani Joli czy pani Teresy.

Podobną sielankę obserwujemy gdzieś do czwartej klasy szkoły podstawowej. Potem sielanka przekształca się w dramat. W świadomości uczniów ostro wyodrębniają się kanały lektur obowiązkowych i nadobowiązkowych. Bo w takim kolizyjnym kształcie konfliktu między obowiązkiem i przyjemnością jawi się im, niestety, ów obiektywnie istniejący układ. Kanoniczność urasta do rangi przymusu, który ujawnia się jako cecha wyróżniająca szkolny kanał czytelniczy. Jedna z uczestniczek dyskusji wyraziła się na ten temat równie szczerze, co niesłusznie: „Gdyby nasze ulubione książki przekształciły się w lekturę, a utwory lekturowe w pozaobowiązkowe — to pierwsze straciłyby naszą sympatię, a drugie by ją zyskały”.

Wspomniana dwukanałowość jako układ antagonistyczny rozwija się dalej w szkole średniej i w postaci odpowiedzi na egzaminach wstępnych ujawnia się na progu wyższej uczelni. Zjawisko to dostrzegł przed laty K. Wyka, ale powiązał je z określonym etapem historycznym i z określoną fazą w posługiwaniu się językiem przez młodzież²². Jest to jednak prawidłowość bardziej ogólna. I u współczesnych nam absolwentów szkoły średniej, kandydatów na polonistykę daje się odczytać ścisła dwudzielność doświadczeń literackich przy traktowaniu szkolnego kanonu jako czytania mitologicznego²³, z tym, że w odczuciu młodego czytelnika takie odczytanie jest efektem pozornym. Jest mytem płaco-

²² Por. K. Wyka, *Polonistyka w świetle szkoły, uczelni i nauki*, (W:) *O potrzebie historii literatury. Szkice polonistyczne z lat 1947—1967*. Warszawa 1969, s. 276.

²³ Jak pisze M. Głowiński, styl ten „W postaci najczystszej ujawnia się wówczas, gdy dzieło literackie odbierane jest jako przekaz religijny głoszący prawdy wiary” (M. Głowiński, *Świadectwa i style odbioru*. Teksty 1975, nr 3, s. 21).

nym koniunkturalnie cesarzowi. W najlepszym razie będzie to hołd składany aktualnej metodologii badań literackich, w najgorszym — wymaganiom nauczyciela. W tej sytuacji tylko wyrozumiałość egzaminatora, wprowadzającego pytania o lekturę pozaszkolną, pozwala na konstatację, czy pod skorupą rytualnej modlitwy kryje się intelektualna pustka — czy też dusza wierzącego, którą trzeba wbrew szkole uratować dla polonistycznego raję.

Pora na konkluzję dla świadomości literackiej uczniów, dla ich norm czytania najistotniejszą. Literatura do czytania i literatura do nauki istnieje w szkole w postaci dwóch antagonistycznych ciągów. Taki stan rzeczy pogłębia się w miarę postępu szkolnej edukacji. Pogłębia się zaś dlatego, że szkoła programowo lekceważy ciąg pozaszkolny, traktując go jako godną zwalczania konkurencję. Trzeba by obalić ten punkt widzenia i postawić pytanie, czy i o ile pozaszkolna literatura dla dzieci i młodzieży (czy nawet szerzej: całokształt pozaszkolnych lektur uczniowskich) oraz *wykształcone w obcowaniu z nią normy czytania i świadomość literacka* (tak!!!) mogą stać się sojusznikiem w szkolnej edukacji literatury.

Oto kolejne propozycje w tej mierze.

Wśród uczniowskich pozaszkolnych reguł konkretyzacji tekstów literackich zarysowują się takie, skądinąd istotne, ale pośrednio związane z nurtem naszych rozważań, jak informacji o książce, jak wartościowanie i cykliczność lektury (powszechne zjawisko admiracji ulubionych autorów — czytanych do końca, niezależnie od liczby tytułów), jak wreszcie obyczaj kilkakrotnego odczytywania tych samych tekstów czy mniej obecnie przestrzegany podział na teksty godne czytania przez chłopców i na teksty „dziewczęce”. W niniejszym szkicu wypadnie się jednak ograniczyć do norm potencjalnie otwartych na możliwość oddziaływań nauczyciela, czyli do tych obyczajów czytelniczych, które mogą być zaadaptowane z pożytkiem w celu pogłębienia i unowocześnienia konkretyzacji utworów „kanonicznych”. Warto dla porządku dodać, że rozmowy z młodzieżą w zakresie pominiętych tutaj, a powyżej wyszczególnionych zagadnień, przyniosły wyniki pokrywające się z wynikami badań dotychczasowych. I może, poza interesującym zjawiskiem ukształtowania się kanonu domowych książek wspólnie czytanych przez uczniów i rodziców i wspólnie w tym celu kupowanych (w rodzinach robotniczych), nie wnoszą nic nowego do sprawy. Sprawa zaczyna się na linii bezpośredniego kontaktu między konkretnym tekstem czy ich zbiorem a uczniami.

1. Jak pisze B. Sułkowski, w „świadomości czytelnika bez specjalistycznego przygotowania literatura jest zbiorem utworów, którego

działy, jak w bibliotece publicznej, stworzono na zasadach tematycznych z całkowitym pominięciem zjawiska historycznego rozwoju form artystycznych. Między *Pojatą, córką Lezdejki*, i romansem Kraszewskiego znaleźć tu można nowatorską prozę historyczną Parnickiego, a o wyborze leżących obok siebie dzieł Balzaka i Camusa decyduje często ich objętość, oczywiście z reguły na korzyść powieści obszerniejszej²⁴. Dalszym kryterium doboru i porządkowania literatury jest ocena dzieł na podstawie stopnia sprawności w „funkcji przenoszenia wyobraźni z fikcyjnych tworów przedstawiających na przedmioty przedstawiane”²⁵, czyli stopnia weryzmu. Na tej ostatniej zasadzie można powiedzieć, iż Bunsch jest odbierany tak jak Kraszewski, a *Kordian* odrzucany tak jak *Dżuma*.

Warto zastanowić się, które z tych cech w czytaniu młodzieży występują. Warto zwrócić szczególną uwagę np. na wygląd i objętość książki, w której to dziedzinie np. moi rozmówcy udzielali bardzo zróżnicowanych i niekonkretnych odpowiedzi. Ale w tym miejscu zatrzymamy się na jednej właściwości — naszym zdaniem wyodrębniającej normy pozaszkolnego czytania uczniów od norm czytania dorosłych z wykształceniem podstawowym, o których pisze B. Sułkowski. Otóż w uczniowskiej percepcji literatury istnieje zasada dynamizująca ową recepcję w kierunku, który można określić jako „postępowy”. Istnieje mechanizm rugujący literaturę niedojrzałą na rzecz bardziej dojrzałej i ambitniejszej. Tak np. w momencie, kiedy zaczyna się samemu biegle czytać książki, nie wypada przyznawać się do czytania bajek i baśni i trzeba zacząć lekturę powieści przygodowych. Mamy tu zatem do czynienia z omawianą już zmianą linii zainteresowań, ale jest to zmiana wywołana naciskiem opinii uczniowskiej. I tutaj nasuwa się istotny wniosek adaptacyjny. Struktura tej głęboko przeżywanej przemiany może w szkolnym nauczaniu literatury stać się płaszczyzną dla rozważań nad literaturą łatwą i trudną, a może nawet układem, pozwalającym wyjaśnić przemiany i przełomy w procesie literackim.

2. O ile sytuację znawcy „charakteryzuje brak wyraźnych granic między bezinteresownym odbiorem literatury a jej odbiorem profesjonalnym”²⁶, o tyle dla uczniów czytelnictwo „pozakanoniczne” mieści się wyłącznie w ramach czasu wolnego. A jest to czas zdominowany przez zabawę, wypełniony zabawą, która stanowi najistotniejszy składnik młodzieżowej kultury ludycznej, alternatywnej wobec kultury świata dorosłych²⁷.

²⁴ B. Sułkowski, op. cit., s. 86.

²⁵ Tamże.

²⁶ J. Sławiński, op. cit., s. 21.

²⁷ Na zjawiska tego typu zwróciłem uwagę w artykule pt. *Awangarda, kicz i młodzieżowa*

W ramach owej kultury priorytetowe miejsce przypada tekstom, które stanowią przedłużenie zabawy, bądź też tym, które zabawę inicjują, a tym samym respektują ludyczną wizję świata. Do takich tekstów należy zarówno baśń, jak i powieść przygodowa. Utwory tego typu stają się bardzo często scenariuszami zabawy, przy czym bawiąca się młodzież uczy się zdolności reżyserskich, wtajemniczając w strukturę roli tych aktorów, którzy wcześniej nie przeczytali tekstu.

Ze związków między literaturą dla dzieci i młodzieży a młodzieżową kulturą ludyczną wyłania się określony wniosek metodyczny. W perspektywie tak wyglądającej normy czytania (czyli odgrywania) tekstów zarysowuje się pełniej sensowność różnego rodzaju zabiegów zmierzających do teatralizacji tekstów literackich. Wypadnie zatem nie tylko w pełni zrehabilitować scenariusze różnego rodzaju „sądów literackich”, ale ponadto zastanowić się nad miejscem i rolą szkolnych zespołów recytatorskich i teatralnych w ramach szeroko pojmowanej konkretyzacji, w imię pełniejszej identyfikacji odbiorcy ze światem lektury kanonicznej.

3. Doświadczenia lektury bajek i lektury powieści przygodowej sprawiają, że młody czytelnik jest odbiorcą preferującym fabularność nad prozą afabularną, co staje się na ogół pretekstem do narzekań ze strony dydaktyków. Tymczasem sprawność w wyróżnianiu struktury fabularnej może stać się wcale bogatym i płodnym metodycznie elementem dalszego kształcenia. Młodzi dyskutanci dużo uwagi poświęcili wspomnieniom intelektualnych przygód wynikających z dziecięcego instynktu czytania lektur od końca. Samodzielnie odkryli fakt nieopłacalności tego typu zabiegów. W ten sposób doświadczenia czytelnicze uczniów okazują się doświadczeniami otwartymi na dyskusję o takich istotnych kategoriach literackich, jak spójność tekstu, linearność jego budowy, jak pojęcie zagadki czy atrakcjonu, czy pojęcie napięcia oraz sytuacji dramatycznej.

4. Świat baśni i świat powieści przygodowej mieści się w formule melodramatu, czyli ściślej mówiąc — w określonej wersji owej formu-

kultura ludyczna. Literatura 1976, nr 22. Tam też pisałem na ten temat m.in. co następuje: „Kultura młodzieżowa ma charakter ludyczny. Istnieje w otaczającym ją świecie na prawach swoistej utopii. Jej wyznawcy uważają, że człowiek może swobodnie eksperymentować w otaczającym go świecie. Granice eksperymentu wytyczone są przez reguły zabawy. Ale problem wzięcia udziału w zabawie jest pojmowany jako akt dobrowolny. Zabawa jest celem dla siebie. Tworzy własną rzeczywistość, przestrzeń i czas. Zabawa nie dąży do jakiegoś celu poza nią samą. Chyba że za cel uznamy nieustanne dążenie do jej powtarzania i odnawiania. Zabawa nie służy niczemu, nie dąży do żadnej „przyszłości”. Wymaga jednak od uczestników skrupulatnego podporządkowania regułom i wykonywania ról przez nich określonych”.



ły, jaką tworzy tzw. melodramat triumfu²⁸. To znaczy takiego układu wydarzeń, w których bohaterka czy bohater, mimo bardzo istotnych przeciwieństw losu, dzięki swojej niezłomności i cności zwyciężają potężnych przeciwników o randze złoczyńców.

Tego typu doświadczenia tworzą znakomity wręcz punkt wyjścia dla rozważań nad melodramatem, który stanowi przecież jeden z istotnych elementów strukturalnych, czy kanonów literackich, tzw. literatury masowej. Niestety, szkoła nie przygotowuje uczniów do uczestnictwa w tego typu kulturze. Stąd też jedynie na zajęciach fakultatywnych istnieje możliwość wykorzystania bogatych doświadczeń czytelniczych młodzieży w tym zakresie.

5. Kolejnym etapem doświadczeń lekturowych moich rozmówców była powieść: naukowo-przygodowa (oraz science fiction) i romans detektywistyczny, inspirowany bardziej przez film i telewizję niż przez opinię rówieśników.

Utwory tego typu rozwijają i pogłębiają obecne już poprzednio pierwiastki melodramatyczne. Nieprzypadkowo też w piątym numerze Tekstów z roku 1975 pojawiła się celna na ten temat paralela R. Handkego *Baśń a science fiction*. Ale, powtarzam, szkoła nie jest w stanie przy obecnym wyglądzie kanonu zaadaptować doświadczeń młodzieży i rozwinąć refleksji tego typu nurtem literatury masowej. Szansę taką otwiera pośrednio dostrzegany przez młodzież zmierzch melodramatycznej wizji świata, obecny w wielu powieściach tego nurtu. Pojawia się tam mianowicie nie tylko baśniowy świat robotów, ale problem dysharmonii natury i cywilizacji i nie tylko dobry Arsen Lupin, lecz także „dobry” gangster. Pojawia się w chwili bardzo na tego typu kontrowersje otwartej: w chwili młodzieńczego krytycyzmu wobec jednoznacznych porządków wartości.

Do najbardziej gorąco dyskutowanych na wspomnianych zebraniach należał problem pozytywnego bohatera filmów gangsterskich. Większość chłopców uznała, że pojęcie sprawiedliwości literackiej (poetyka sukcesu) nie jest wcale równoznaczne z koniecznością zwycięstwa wartości moralnych. Wyrażano wręcz opinię, że za bohatera pozytywnego można uznać postać o skazach etycznych, ale działającą skutecznie. Jako argument przytaczano młodzieżowe znaczenie przymiotnika „dobry” = zręczny, sprytny, „robiący przeciwników w konia”. Dziewczęta wiązały pojęcie sprawiedliwości z etyką, akcentując brutalność postawy „dobrych” zbrodniarzy i kwestionując sprawiedliwość ich sukcesu.

Pozaszkolne doświadczenia czytelnicze młodzieży kończącej szkołę podstawową w istotny sposób modyfikują melodramatyczną wizję świata

²⁸ Por. J. L. Smith, *Melodrama*, London 1973, s. 15–55.

ta, przy charakterystycznej trwałości postawy ludycznej²⁹. Tego typu sytuacja jest sytuacją ważną z pedagogicznego punktu widzenia i wymaga oczywiście odpowiednich dyskusji na lekcjach wychowania obywatelskiego, dyskusji wskazujących, że zręczne mordowanie ludzi trudno uznać za dobrą zabawę. Nas interesuje inny aspekt tej etycznie kontrowersyjnej sytuacji. Naszym zdaniem tego typu doświadczenia stwarzają dla nauczyciela unikalną (biorąc pod uwagę krótkotrwałość okresu młodzieżowego krytycyzmu!) szansę identyfikowania się uczniów z literaturą ukazującą istnienie heterogenicznych porządków wartości, np. utworów tragicznych czy opartych na strukturze groteski. Są to utwory odczuwane dotąd jako trudne. Bo istotnie niełatwe jest przejście od kultury przeżywanej jako zabawa, do kultury postulującej odpowiedzialność za świat. Stąd też w perspektywie nawyków ukształtowanych przez ludyczną kulturę młodzieżową i towarzyszącą jej literaturę warto zastanowić się nad dobozem współczynnika tematycznego jako istotnego przesła między dziecinnymi i młodzieżowymi laty. Mam tu najpierw na myśli *Nocny lot* Saint-Exupérego, powieść o tematyce lotniczej, powieść autobiograficzną, zweryfikowaną przez własne doświadczenia autora, a jednocześnie ujmującą relację „ja” i „nie-ja” w kategoriach wolności i konieczności. Powieść honorującą szansę eksperymentowania człowieka w świecie, a jednocześnie zarysowującą problem umowy między ludźmi i między człowiekiem a naturą. Analiza oraz interpretacja tej powieści, oparta na odwoływaniu się doświadczeń związanych z lekturą np. młodzieżowych powieści lotniczych, tworzy istotny kontakt po-

²⁹ Ta postawa ma szansę utrwalenia się w przyszłości i to w sposób grozący zamknięciem świadomości literackiej czytelnika na poznawcze cele literatury. Można sobie bowiem wyobrazić (i zaobserwować) dążność do kontynuacji postawy ludycznej, poszukiwanie w literaturze wyłącznie rozrywki, odprężenia, redukcji napięcia, uwolnienia się od konieczności. I sprowadzenie kontaktu z literaturą do subiektywnej gry „dla ustabilizowania własnych poglądów, przede wszystkim dla utwierdzenia i samoafirmacji”. (Por. W. Stephenson, *The Play Theory of Mass Communication*, Chicago, London 1967, s. 190, cyt. za B. Sułkowskim, *Humor przekazów masowych a integracja społeczna*. Studia Socjologiczne 1976, nr 1, s. 111—112). W poszukiwaniu „komunikacyjnej przyjemności” zaczyna czytelnik odrzucać teksty „niosące przykrość i ból, jak komenda do akcji, wołanie o pomoc, żądanie”. (Tamże, s. 111). Tym samym postawa ludyczna, subiektywnie antyutylitarna „może przekształcić się w bezkrytyczną identyfikację ze światem antyfatalistycznych eksperymentów realizowanych w literaturze masowej. Odbiorca zostaje wciągnięty „w trans komunikacji ludycznej”. (Tamże, s. 112). Trudno jednak sprowadzić efekt komunikacyjny do przeżycia estetycznego. Odbiorca wprowadzony przez literaturę masową do krainy snów nie zawsze ma świadomość zabawy. Przeciwnie, należy się liczyć, że może on zaaprobować bezkrytycznie przeżywany przez nadawcę świat wartości.

Otóż zadanie szkoły polega na uzbrojeniu uczniów w narzędzia wykrywania przemysłowych tendencji i oceny przemycanych wartości. Zdaniem J. Szczepańskiego — tego typu działalność należy obecnie do pierwszoplanowych. „Film, program telewizyjny, literatura, są także towarem, a młodzież nie zawsze jest traktowana jako kategoria wychowanków, lecz bardzo często jako rynek młodzieżowy, któremu sprzedaje się odpowiednio chodliwy towar. Co z tego wynika dla pracy szkoły? Otóż musi ona wcześniej uczyć młodzież, jak radzić sobie z takim towarem, żeby nie być bezbronnym odbiorcą, urabianym przez komercyjne dążenia różnych przedsiębiorców” (J. Szczepański, *Rzecz o nauczycielu w wychowującym społeczeństwie socjalistycznym*. Warszawa 1975, s. 36—37).

znawczy w planie: a) koncepcji bohatera (pozytywny a „czarno-biały”), b) układu wydarzeń (fabularność czysta a fabuła jako podnieta do „dziejów duszy”), c) takich kategorii jak melodramatyzm a tragizm. Kontekst równie potrzebny jak obowiązkowe skądinąd przywoływanie założeń filozoficznych francuskiego egzystencjalizmu.

Podobnie można się zastanowić nad potrzebą poświęcenia kilku lekcji (w kl. VII—IX) otwartym dyskusjom. Występowałyby w nich z jednej strony obrońcy „dreszczowców”, obrońcy „pragmatyzmu”, owej wątpliwego stempla „bohaterszczyzny” głównych postaci tych utworów, ale także ich terapeutycznej (katharsis) i antyfrustracyjnej roli. Z drugiej zaś strony, na podstawie tekstu *Braci Karamazow* czy *W małym dworcu* — jako ambitnych antytezach melodramatu i dreszczowców — można by było odsłonić zarówno społeczną, klasową funkcję, demagogiczny światopogląd, jak i stereotypowość owych płodów literatury masowej³⁰.

8.

Świadomość literacka³¹ ucznia determinowana jest zatem różnorodnymi doświadczeniami czytelniczymi — zarówno pozaszkolnymi, jak i szkolnymi. W sumie tworzą one jego tezaurus, czyli system wiadomo-

³⁰ Piszącemu te słowa marzy się dyskusja, której patronowałyby porządek interpretacji, oparty na teorii gier, jakże bliskiej porządkowi młodzieżowej kultury ludycznej. W takim układzie model powieści sensacyjnej przedstawiałby się jako „umowny” ciąg sytuacji, umożliwiających bohaterom wybór między określonymi ruchami. Każda z postaci tworzyłaby rodzaj wymyślonego dla rozrywki czytelnika robota, zdolnego do świadomego wyboru reguł określających: a) kolejność, b) zasięg, c) rodzaj poszczególnych posunięć. Tak zgromadzeni „piłkarze” rozpoczynaliby mecz. Sukces przypadałby oczywiście temu, który obrał strategię optymalną, czyli zabłysnął posunięciami zapewniającymi w każdej sytuacji minimum możliwych strat przy maksimum korzyści. „Umowności” takiego modelu można by przeciwstawić dramat gry człowieka z losem (Makbet) czy ze śmiercią (Bergman). Ale problem „gry” można rozpatrywać nie tylko w kategorii dominanty fabularnej. Gra (czyli „sytuacja, w której każdy z uczestników w ściśle określonym momencie posiada możliwość wyboru wśród różnych czynności, w której wynik wszystkich dokonanych wyborów wszystkich uczestników decyduje o tym, co otrzymają poszczególni uczestnicy”) może stać się formułą interpretującą organizację „słowa artystycznego” (M. Bachtin) w utworze. Na razie w formie hipotezy wypadnie tutaj wysunąć ideę stworzenia metodologii badania tekstu, opartej na a) teorii gier, b) poetyce odbioru (utwór jako „gra” między podmiotem a odbiorcą), c) „teatralizacyjnej” koncepcji kultury (Lotman).

Tego typu metodologia stosowana w toku postępowania dydaktycznego tworzyłaby zespół posunięć maksymalnie otwartych wobec struktury uczniowskiej, ludycznej wizji świata. Byłaby to bowiem metodologia skrojona na miarę potencjalnych możliwości i zainteresowań młodzieży, a tym samym wprowadzająca ją skutecznie w tajemnice ontologii dzieł literackich. Warto dodać, że dobrą podstawę wyjściową dla opracowania tego typu szkolnej interpretacji dzieła literackiego stwarza praca J. Jastrzębskiego, *O zastosowaniu pojęcia „gra” w badaniach literackich*. (W:) *Problemy odbioru i odbiorcy* pod redakcją T. Bujnickiego i J. Sławińskiego. Wrocław 1977. Uwaga: podobną pracę pt. *Konwencje ludyczne w szkolnej interpretacji tekstu literackiego* przygotował J. Kolbuszewski. Ukaze się ona w tomie *Świadomość literacka uczniów*, przygotowywanym pod moją redakcją.

³¹ Według J. Trzynadłowskiego, „świadomość literacka to rodzaj kategorii badawczej prowadzącej się do rekonstrukcji sposobu, „w jaki podstawowe zjawiska literackie załamują się w świadomości ludzi aktywnie kontaktujących się ze zjawiskami literackimi, wszakże nie mających aktywnego stosunku do fachowo uprawianej wiedzy o literaturze” (J. Trzy-

ści z obszaru wiedzy o literaturze wraz z istniejącymi w nim wzajemnymi związkami oraz metodami i środkami opracowania wejściowej informacji wraz z umiejętnością zastosowania zdobytych wiadomości³². *Jak bowiem słusznie zauważył W. Pasterniak, „złożone czynności czytania dzieła literackiego są sterowane bezpośrednio przez informacje pochodzące ze środowiska ucznia, z zewnątrz, na przykład od nauczyciela, kolegów, rodziców — jak też przez informacje będące rezultatem doświadczeń życiowych, w tym szczególnie wiedzę, umiejętności i nawyki czytelnicze”*³³.

Istotnym elementem świadomości literackiej ucznia, ujmowanej tutaj jako punkt wyjścia wszelkich operacji związanych z uczeniem się i nauczaniem literatury w szkole, jest pojęciem literackości, czyli rodzaj i charakter zespołu mniemań na temat odrębności i statusu literatury oraz czynników pozwalających rozpoznać ją na tle wypowiedzi innego typu.

W jaki sposób młodzież wyróżnia dzieło literackie wśród innych tekstów? Jak wygląda hierarchia elementów literackości dzieła? Oto podstawowe pytania zadane w dwuczęściowej ankiecie przeprowadzonej wśród uczestników (uczniów VII i VIII klas) finałowej eliminacji tego-rocznej wojewódzkiej olimpiady polonistycznej szkół podstawowych³⁴. Pierwsza część ankiety składała się z jednego pytania³⁵. Druga jej część, wręczona uczestnikom po wypełnieniu i oddaniu pierwszej, miała charakter kontrolny i wymagała od uczestnika dokonania zhierarchizowanego wyboru cech uznanych za najistotniejsze wyróżniki tekstu literackiego³⁶. Wyróżniki od drugiego do piątego zostały przez badającego zbudowane na podstawie rozważań Uri Margolin, przedstawionych w rozprawie pt. *The Demarcation of Literature and the Reader*³⁷. Wyróżnik pierwszy wprowadzony został na podstawie wniosków z omówione-

nádłowski, *Z badań nad społeczną świadomością literacką*. Litteraria 1970, t. II, s. 213). Świadomość tę określają determinanty antropologiczne (wiek, płeć), psychologiczne i najistotniejsze z nich — socjologiczne. (O tych ostatnich szczegółowo pisze S. Żólkiewski, m.in. w Słowie wstępnym do *Společnych funkcji tekstów literackich i pozaliterackich*. Wrocław 1974.)

³² A. Siemak-Tyliowska, *Metody analizy treści podręcznika*. Studia Pedagogiczne. Wrocław 1976, t. XXXV, s. 35.

³³ W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*. Wrocław 1977, s. 19—20 (podkr. — M. I.).

³⁴ Odbyła się ona 20 i 21 kwietnia, a jej oficjalna nazwa brzmiała: III Wojewódzki Konkurs Polonistyczny. Autor pozwala sobie niniejszym podziękować dr Katarzynię Błażewicz i drowi Tadeuszowi Patrzykowskiemu za cenne uwagi przy konstruowaniu ankiety, a dr Błażewicz również za pomoc w jej przeprowadzeniu. Jednocześnie składa serdeczne podziękowanie organizatorom konkursu: dyrekcji Szkoły Podstawowej nr 101 i przewodniczącej komitetu organizacyjnego dr Marii Dudzik.

³⁵ Por. załącznik nr 1.

³⁶ Por. załącznik nr 2.

³⁷ W artykule tym, opublikowanym w *Orbis Litterarum* 1976, 31, autorka stara się zbadać, co mówiący i piszący odbiorca myśli, stwierdzając, że dany tekst jest dziełem literackim, i jakie warunki muszą zaistnieć, aby był on skłonny przypisać to pojęcie danemu tekstowi.

go już, swobodnego wywiadu, przeprowadzonego przed niniejszą ankietą.

W ankiecie wzięło udział 80 uczniów (62 dziewczęta i 18 chłopców)³⁸. Na pierwsze pytanie odpowiedziało 80 osób, na drugie 78. Na oba 75 osób. Odpowiedzi na pierwsze pytanie były stosunkowo ubogie ilościowo i jakościowo. Nikt z odpowiadających nie przekroczył sugerowanej przez układ ankiety liczby ośmiu cech. Tylko 7 osób wyróżniło osiem, a aż 10 po dwie cechy. Trafia się nawet odpowiedź wymieniająca tylko jedną cechę! Najwięcej respondentów wymieniło po trzy i cztery cechy (16, 18). Ogółem wymieniono 351 wyznaczników. Wyznaczniki te, formalnie zróżnicowane, w wielu ankietach wyrażały w innych sformułowaniach te same cechy (np. kunszt — artyzm czy metafora — przenośnia). Zdarzały się też (co prawda wyjątkowo) odpowiedzi tautologiczne (np. „posiada wartość literacką”).

Generalnie rzecz ujmując, utwory literackie bezpośrednio lub pośrednio jawią się odpowiadającym jako teksty o szczególnej wartości. W określonych bezpośrednich (17 wzmianek) są to teksty mające „wartość literacką”, „wartość moralną”, „walory poznawcze”, „estetyczne”, „inne wartości” (w domyśle — rż pozostałe teksty?), „przedstawiające większą wartość” (niż pozostałe teksty), dające „możliwość zastanowienia się nad wartościami innych utworów” (a więc tworzące swoistego rodzaju probierz wartościowania), „wzbogacającego kulturę kraju”, wreszcie „mogące być epepejami narodowymi”. Wybitnie wartościująco nacechowane są dwa główne, najczęściej powtarzające się zespoły wyznaczników — ogólnoformalny i treściowo-problemowy. Wśród wyznaczników składających się na pierwszy zespół (75 wzmianek), czyli wyróżniających dzieło literackie na podstawie właściwości językowych i stylistycznych, spotykamy takie określenia, jak: „piękny język”, „piękny i poprawny język”, „piękny i przejrzysty język”, „czysty, poprawny, a zarazem codziennie używany język”, „właściwy dobór słów”, „bogactwo i piękno języka”, „bogactwo słownictwa”, „bogactwo form wypowiedzi”, „piękno mowy ojczystej”, „piękno mowy polskiej”, „piękna i kwiecista mowa”. Określenia wartościujące górują zdecydowanie nad charakteryzującymi w rodzaju: swoisty styl, inny styl, specyficzny styl czy „wyliminowanie języka potocznego”. W zakresie wyznaczników

Autorka uważa, że wśród wyróżników stosowanych przez publiczność literacką współczesnej Anglii dadzą się wyodrębnić cztery podstawowe typy: 1. traktowanie literatury jako formy, określanie jej na podstawie formalnych zjawisk tekstowych, 2. traktowanie literatury jako wartości, jako zespołu określonych jakości i efektów tekstowych wartościowanych przez czytelnika, 3. wyróżnianie literatury jako szczegółowego statusu ontologicznego w sensie poznawczym (np. przypisywanie jej fikcyjności), 4. wyodrębnianie literatury jako tekstu składającego do odrębnego sposobu recepcji i obcowania z nim.

³⁸ Biorąc pod uwagę tak istotne dysproporcje, autor zrezygnował z analizy wniosków wynikających ze współczynnika pięci. Warto jednak będzie powrócić do tego zagadnienia przy innej okazji, tzn. przy powtórzeniu operacji badawczej na szerszej i normalnej populacji.

wyróżniających dzieło literackie na podstawie wyznaczników tematycznych (treściowych) wśród 28 wzmianek pojawiają się takie, jak „pogłębienie treści”, „piękna treść”, „bogata treść”, „rozwinięta treść”. Górują one nad opisowymi („inna treść”) lub takimi, których charakter nie został przez badającego zweryfikowany („dowolny temat”, „całkowita dowolność tematu”). Określenia wartościujące pojawiają się również wśród wyznaczników wyodrębniających dzieło literackie na zasadzie zawartości intelektualnej i światopoglądowej (9 wyznaczników). Obok takich cech, jak „istnienie głównej myśli” czy „specyficzne poruszanie problemów powiązane z formą”, pojawiają się określenia: „istotne problemy”, „kształtują nasze poglądy na świat i życie”, „przedstawiają ważne problemy, najczęściej wzięte z życia”.

Generalnie rzecz biorąc, odpowiadający w każdej niemal odpowiedzi wymieniają wyznaczniki treściowe obok stylistyczno-językowych, nawet tam, gdzie odpowiedź ogranicza się do dwóch wyznaczników, które często brzmią: „treść—język”. W kilkunastu wypadkach łączą je, używając najczęściej zwrotów: „styl ujęcia danego tematu”, „sposób opracowania”.

Wśród godnych uwagi, choć mniej często wymienionych wyznaczników, pojawiają się wyznaczniki strukturalne (10 wzmianek). I chociaż pojęcie struktury nie występuje, to pojęcie całości („całość umiejętnie połączona”, „pięknie powiązana całość”, „wszystko połączone umiejętnie w jedną całość”) — ogólnie 5 wzmianek budowy (3 wzmianki) i kompozycji (2 wzmianki) — zdaje się świadczyć o otwartej postawie wobec nowych metod interpretacji dzieła literackiego.

Jaki typ literatury utożsamiany jest z dziełem literackim czy w ogóle z literaturą piękną? Oto następne pytanie, na które można odpowiedzieć, analizując wzmianki odnoszące się do konkretnych wyznaczników literackości w sensie formalnym i do konkretnych tematów.

Wśród pierwszych bardziej ogólny charakter ma zespół wyznaczników, w którym odpowiadający zwracają uwagę na metaforyczny charakter słowa literackiego (18). Pojawiają się tu takie wartościujące pojęcia, jak „bogactwo tropów stylistycznych”, „piękne wyrażenia i przenośnie” czy „użycie wielu metafor”. Zasadniczą przewagę wśród wyznaczników konkretyzujących ma jednak kategoria opisowości. Obejmuje ona 26 wzmianek, a łącznie z kategorią obrazowości — 30. Mówi się zatem często po prostu o opisie, potem o opisie przyrody (krajobrazów), o „plastyczności obrazu” i „możliwości wyobrażenia sobie obrazu”. Jako ciekawostkę warto przytoczyć fakt, że w unikalnej odpowiedzi, podającej jeden wyznacznik, pojawia się określenie: „opisy przyrody”. Opis łączy się z opowiadaniem („wiele opisu i opowiadania”) oraz z wydarzeniami („opis wydarzeń”). Wyjątkowo zdaje się to pojęcie za-

stępować termin „charakterystyka” („opisy krajobrazów, uczuć, sytuacji”). Jak wskazują wspomniane konteksty, kategoria opisu jest w odpowiedziach mocno powiązana z epiką. Na utożsamianie dzieła literackiego z tym właśnie rodzajem wskazuje analiza następujących wyznaczników, takich jak akcja (15), postać (9) czy wątek (8). Będą to pojęcia powiązane jednocześnie z jednoznacznym gatunkowo obiektem.

Piszący o akcji charakteryzują ją ogólnie (wartka, ciekawa, interesująca), podkreślają jej „ciągłość”, ale zarazem wiążą z wątkami („interesujące wątki akcji”, „ciekawe wątki akcji”). Postać utożsamiana jest prawie wyłącznie z bohaterem. Raz tylko czytamy, że utwór literacki „przedstawia losy fikcyjnych postaci”. Przeważnie respondenci wyróżniają utwór literacki z powodu występowania „piękna bohaterów pozytywnych”, „oryginalnych portretów psychologicznych bohaterów”, „przedstawienia ciekawych bohaterów”, występowania fikcyjnych bohaterów” czy — przeciwnie — „bohaterów pozwalających wcielić się w życie”³⁹.

Chociaż pojęcie fabuły występuje zaledwie 3 razy, a pojęcie narratora 1 raz („treść przekazuje narrator”), to jednak piszący o wątkach mają na myśli nie tyle motyw ogólnie, lecz właśnie wątek fabularny. I tak czytamy o istnieniu „głównego wątku” (co pozwala wnosić, że istnieją poboczne), o „wielowątkowości”, o „mnogości wątków”, wreszcie o „wątku osnutym na tle opowiadania” oraz o „wielowątkowości i rozległości powieści”. Jakiego typu powieści? Otóż, jak wynika z kolei z nielicznych co prawda, ale znamiennych, szczegółowych wyznaczników tematycznych (8), literatura to dzieło ukazujące „romantyczne przygody” (3 wzmianki), „przygody ludzi, a nie suche fakty” (2), historię (1), „obyczaje narodu polskiego” (1), „tło psychologiczne” (1).

Warto dodać, że pojęcie dramatu pojawia się dwa razy (w obu przypadkach w powiązaniu z określeniem „dialog”), a liryki jeden raz.

Godnymi uwagi wzmiankami są wyróżniki podkreślające swoistość odbioru dzieła literackiego (20), a także (o wiele rzadsze) — autorytet i intencję nadawcy (4). W pierwszym przypadku, teksty literackie to utwory narzucające „inne nastawienie czytelnika do utworu”, mające „innych odbiorców”, „inne przeznaczenie”. To dzieła, które „nie są tak komunikatywne, jak np. gazety”, są „trudniejsze do zrozumienia oraz piękniejsze”, „dostarczają emocji i wzruszeń”, „zaspokajają potrzeby duchowe człowieka”, „dają człowiekowi dużo do myślenia”, „rozwijają

³⁹ Warto na marginesie dodać, że ontologiczny status literatury rzadko staje się przedmiotem refleksji. W nielicznych przypadkach podkreśla się jednak związek tekstu z życiem (poprzez postać autora, właściwości postaci czy też oczekiwania i efekty odbiorcze). Raz tylko odpowiadający akcentuje fikcyjność świata przedstawianego, osłabiając jednak kategoryczność swego sądu w zdaniu pobocznym. Czytamy mianowicie: „Opisane wydarzenia nie zdarzyły się nigdy. Czasem jednak literatura piękna zawiera elementy autobiograficzne”.

w przystępny sposób wiedzę”, „uczą”, „zostawiają po sobie trwałą ślad w pamięci”, są po prostu „chętnie czytane” i „popularne”, dają „poczucie piękna”, wytwarzają „nastrój”, mają „piękną wymowę”. Jak widać, analiza wypowiedzi wyodrębniających dzieła literackie na zasadzie funkcji dostarcza dalszych argumentów, potwierdzających dokumentowaną już tezę o traktowaniu literatury jako wyróżniającej się wartości, i to często wartości estetycznej. Zjawisko to występuje również przy analizie wypowiedzi dotyczących autora. Dla niektórych respondentów dzieła literackie „są pisane przez sławy narodowe”, cechuje je „zaangażowanie uczuciowe autora w losy bohatera”, a autorem powoduje „chęć przekazania myśli i nauczanie czegoś”.

Na zakończenie omawiania pierwszej części ankiety warto dodać, że chociaż wyraźna identyfikacja dzieła literackiego z książką, a odbiorcy z czytelnikiem występuje niezmiernie rzadko (3 wzmianki), to jednak wydaje się oczywiste, że młodzież pisząc o literaturze ma na myśli wyłącznie tekst pisany do czytania. Świadczą o tym pośrednio uwagi o obrazowości, apelujące do wyobraźni.

9.

Na drugie pytanie odpowiedziało 78 uczestników, ustosunkowując się do wszystkich punktów. Najwięcej pierwszych miejsc zyskał sobie wyróżnik trzeci (C), a następnie pierwszy (A), czwarty (D), piąty (E) i drugi (B). Najwięcej drugich miejsc zajął wyróżnik czwarty, następnie pierwszy, piąty, trzeci i drugi. Trzecie miejsce przypadało najczęściej znów wyróżnikowi czwartemu, dalej ex equo pierwszemu i piątemu, wreszcie drugiemu i trzeciemu. Czwarte — wyróżnikowi piątemu, trzeciemu, ex equo pierwszemu i drugiemu oraz czwartemu. Piąte — wyróżnikowi drugiemu, potem piątemu, trzeciemu, czwartemu i pierwszemu⁴⁰.

Dla uzyskania jaśniejszego obrazu hierarchizacji cech, posłużono się tabelą rangową, opartą na przypisaniu każdej z wymienionych właściwości (A, B, C, D, E) uzyskującej pierwsze miejsce 5 punktów, drugie — 4, trzecie — 3, czwarte — 2 i piąte tylko jeden punkt⁴¹. W rezultacie okazało się, że respondenci wykazali bardzo duże zdecydowanie przy podkreślaniu formalnych wyróżników literatury. Jednocześnie zaprezentowali się jako zwolennicy literatury werystycznej, ściślej — jako przeciwnicy fikcji. Ważne miejsce zajął wyróżnik czwarty, a jego wysoka stosunkowo lokata zdaje się świadczyć, że występuje często w odpowiedziach na pytanie pierwsze określenie „piękny” miało w inten-

⁴⁰ Por. tabela 1.

⁴¹ Por. tabela 2.

cji młodzieży zabarwienie świadomie estetyczne. Dzieło literackie byłoby zatem utworem wyróżniającym się stylistycznie, przynależnym do dziedziny sztuk pięknych, opisującym zjawiska dostępne doświadczeniu czytelnika, przedstawiającym bohatera bliskiego przekonaniom młodzieży. Ostatnia cecha wyróżniająca dzieło literackie, wyodrębniająca je na zasadzie specyfiki odbioru, zarysowała się mniej wyraźnie niż w pytaniu pierwszym.

Kolejnym problemem, który nasuwał się w wyniku porównania odpowiedzi na obie części ankiety, był problem konsekwencji w odpowiedzi. Trudno go było rozwiązać w sposób zadowalający. Jak już wspomniano, wszyscy respondenci ustosunkowali się do każdego z pięciu wyróżników pytania drugiego, podczas gdy większość odpowiadających na pytanie pierwsze wymieniało ich mniej niż pięć. Były to dalej niejednokrotnie w obu wypadkach wyróżniki innego typu, a tym samym nieporównywalne. Wreszcie w pytaniu pierwszym obowiązywała hierarchizacja. Stąd też uznano za porównywalne jedynie cechy wymienione na dwóch pierwszych miejscach (przy założeniu, że dla respondentów są to cechy stosunkowo najważniejsze nie tylko w drugim, ale i w pierwszym pytaniu). Na 75 par wyróżników umieszczonych na pierwszym miejscu 34 pary (43,5%) okazały się zgodnymi, przy czym w 28 wypadkach konsekwencja honorowała wartości formalne, w 5 tematyczno-treściowe, a w jednym zasady odbioru. W trzech przypadkach cechy priorytetowe okazały się nieporównywalne. W pozostałych 38 zauważono niezbieżność odpowiedzi, przy czym tylko w 17 była to niezbieżność forma—treść.

Przedmiotem analizy drugiej pary pytań było 74 zestawów odpowiedzi. W 36 przypadkach odpowiadający powtórzyli na drugiej pozycji (innymi słowami) wyróżniki wymienione już w pozycji pierwszej, z tym że aż w 30 powtórzono wyróżniki formalne. Wśród powtórek zaobserwowano tylko dwie pary zbieżne. W obu przypadkach zbieżność ta dotyczyła cech formalnych. Dziesięć par wyróżników wymienionych na drugiej pozycji zawierało cechy nieporównywalne. Tylko 8 par było zgodnych (a więc 11%), przy czym pięć razy zbieżność dotyczyła cech tematyczno-treściowych, a trzy razy cech formalnych. Warto dodać, że w 3 przypadkach była to konsekwencja kontynuowana, a więc obejmująca zarówno pierwsze, jak i drugie pary wyróżników, w 20 zaś zaobserwowano niezbieżność, przy czym tylko w trzech chodziło o niezbieżność typu forma—treść.

W sumie analiza konsekwencji, odsłaniając duże braki w teoretyczno-logicznym myśleniu młodzieży, pozwoliła na potwierdzenie faktu stosunkowo wysokiego honorowania formalnej swoistości tekstów literackich.

10.

Należy podkreślić, że przeprowadzona ankieta miała charakter sondażowy i tyczyła stosunkowo małej, *wyselekcjonowanej grupy osób*, odpowiadających w sytuacji konkursowej. Jej wyniki wymagają weryfikacji wśród szerszej grupy respondentów. Wiele problemów nastrocza język odpowiadających, stosunkowo ubogi, a jednocześnie wieloznaczny i chwilami trudny do interpretacji. Niemniej pewne wnioski zdają się zarysowywać stosunkowo wyraźnie.

Po *pierwsze*, tekst literacki stanowi ciągle jeszcze doniosłą wartość, co zdaje się przeczyć pogłoskom o obniżeniu się rangi wypowiedzi literackiej wśród młodzieży.

Po *drugie*, młodzież przywiązuje dużą wagę do formalnych wyróżników literackości. Dzieło literackie jawi się wyraźnie jako zorganizowana wypowiedź językowo-stylistyczna, i to często wypowiedź normatywna wobec innych tekstów, a ponadto wyposażona w jakości estetyczne. Nie jest to jednak wypowiedź samoistna, lecz traktowana jako nośnik pewnych tematów i problemów.

Po *trzecie*, w wypowiedziach określających specyfikę literatury daje się zaobserwować wpływ modelu powieściowej prozy, z wydatnie zarysowanym bohaterem i rozwiniętą fabułą.

Po *czwarte*, tak rozumiana powieść uważana jest w zasadzie za twór niefikcyjny, a w wielu wypadkach wręcz realistyczny. Identyfikacja literackości z określonym statusem poznawczym zdaje się wynikać nie tyle z dojrzałych przemyśleń, ile raczej z charakterystycznej niegdyś dla ludu, a dziś obecnej jedynie u młodzieży wiary w prawdziwość słowa napisanego. Natomiast identyfikacja literackości z określonym gatunkiem powieściowym, jakkolwiek może wynikać częściowo z doświadczeń szkolnych, zdaje się wywodzić, jak już wspomniano, głównie z pozaszkolnych doświadczeń lekturowych literatury młodzieżowej.

Tym samym analiza odpowiedzi pozwala zarówno na potwierdzenie znanego już poglądu o fabularno powieściowych zainteresowaniach młodzieży, jak również na wysunięcie tezy, że ten model dominuje kosztem innych rodzajów i gatunków literackich. Wreszcie można postawić tezę o wadze tego genetycznie pozaszkolnego modelu dla pracy nad modyfikacją świadomości literackiej uczniów.

Załącznik 1

Płeć

Wiek

1.

Co wyróżnia utwory literackie (literaturę piękną) wśród innych tekstów? Podaj w punktach cechy, Twoim zdaniem, najważniejsze:

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.

Załącznik 2

Płeć

Wiek

2.

Uporządkuj przez ponumerowanie (w miejscach wy kropkowanych) wymienione elementy literackości utworów, od najważniejszego do najmniej ważnego:

- A. Ukazywanie bohaterskich postaci, do których chciałbyś się upodobnić, propagowanie cech, które chciałbyś naśladować.
- B. Przedstawianie „życia na niby”, postaci i wydarzeń nie istniejących w znanym Ci świecie.
- C. Pisanie oryginalnym stylem, niepodobnym do innych, znanych Ci sposobów pisania.
- D. Zaspokajanie potrzeby przeżyć estetycznych.
- E. Zaspokajanie potrzeby „intymnej rozmowy”, wiedzy o sobie samym i własnych przeżyciach.

Tabela 1

Tabela ogólna

I	C 36	A 16	D 15	E 12	B 1
II	D 25	A 22	E 14	C 10	B 6
III	D 19	A 18	E 18	B 15	C 5
IV	E 22	C 27	A 15	B 15	D 10
V	B 41	E 12	C 10	D 9	A 7

A...E = kolejność wyróżników ankiety od pierwszego do piątego,

1...V = liczba wypowiedzi,

I...V = lokata wyróżników, od najważniejszego do najmniej ważnego.

Tabela 2

Tabela rangowa

	A	B	C	D	E
I	80	5	180	75	60
II	88	24	40	100	56
III	54	45	15	57	54
IV	30	30	34	20	44
V	7	41	10	9	12
Ogółem	259	145	279	261	226

A...E = kolejność wyróżników ankiety od pierwszego do piątego,
1... = liczba wypowiedzi pomnożona przez wskaźnik (5, 4, 3, 2, 1).
I...V = lokata wyróżników, od najważniejszego do najmniej ważnego.

SCHOOLBOY'S SUBSTANTIATION OF EXTRASCHOOL READING AND ITS PLACE IN THE LITERARY CONSCIOUSNESS OF YOUNG PEOPLE

* MIECZYŚLAW INGLOT

Summary

In the paper under the above title the author postulates to pay attention to the pupils' extraschool literary reading experiences. It is assumed that they form a weighty reference system for the consideration on the modernization of teaching literature in school.

This postulate leads to the question of extraschool determinants of the pupils' literary consciousness and bears fruit in the form of an attempt for revealing these determinants and for pointing out their consequences as a stimulator to literary education in school.

When we speak about literary consciousness, in other words about kind and range of competences, which enable us to recognize, choose, estimate and understand literary texts, the main attention concentrates on structural specialities of literature, on the way of distinguishing and perceiving literature as the art of words.

„Non-transparency” of the language of contemporary literature already many years ago became the essentials for reflections on the peculiarity of language as literature's basic material and as a characteristic speciality of „composition” in every even non-literary text. Therefore the main aim in didactics of literature must be the duty to educate the recipient of the art of words. The effectiveness of such an education is conditioned by the virtual recognition of accomplishments in this realm by the pupils.

To the presens judgements about pupil's individuality were lavish of praise — on the base of accomplishments of contemporary psychology and sociology — about the high level of moral and psychological value of children and young people, underlining their intransigence, univocality and emotional spontaneity. These qualities were appreciated as very edifying in comparison with the adult's hypocritical world. There is only one exception. In most of the judgments about reading culture there are expressed doubts about the aesthetic maturity of the young recipient. It was accepted that school starts literary education at point zero, as it does in many subjects like physics, mathematics, biology or chemistry. Methodologists of teaching literature in school did not take

into consideration rich reading experiences from kindergarten out of treasures of literature for children and young people.

That is why in the consciousness of the pupil exist two unconnected currents: books for reading and school reading. The underestimating of literature for children and young people in school and in methodology of teaching, together with the underrating of acquired reading experiences gave birth to the opinion of rivalry towards „school reading”.

The author of this paper postulates another outlook on the problem as a whole. He assumes that pupils on the base of extraschool reading experiences more or less formed an opinion on artistic criterions, that the literary consciousness of the pupils makes an autonomic whole as well in comparison with the standards of adult reading as the more with any kind of school analysis and that any efficient attempt in teaching perception of canonical reading must start with the recreation of literary consciousness in the pupil's mind.

In the remaining part of the paper the author propounds some concrete propositions for the realization of postulated suggestions. He shows for instance the progressive character of achieving extraschool reading experiences from fairy tales to novels of adventure and by means of this example he handles the difference between „easy” and „difficult” literature. The author draws attention to the amusing side of extraschool literary culture and mentions the theory of games or staging as a methodological element for teaching literature in school.

The author's suggestions rest on theoretical treatises and on his own empirical investigations of the pupil's literary consciousness. Empirical investigations on one hand were conducted by technics of unceremonious interviews, on the other hand by means of a questionnaire composed of two parts and based on the work of Uri Margolin titled „The Demarcation of Literature and The Reader”. In both instances the consciousness of young people finishing Elementary School was under study. Pupils from standard VII and VIII possess the richest literary experiences and at the same time a sufficient volume of conceptions in order to portray their experiences. They are pupils who are half-way through their literary education, assumed, that their aim is a Secondary-School-Certificate. The findings permit the shaping of further education.