

O nauczaniu literatury jako procesie dwustopniowego układu komunikacji — polemicznie

* EDWARD BIŁOS
Szprotawa

Problem edukacji humanistycznej społeczeństwa, w tym także literackiej, była zawsze przedmiotem wielu sporów i ożywionych dyskusji. Wzmagały się one szczególnie w czasie przygotowywanych i dokonywanych reform systemu oświaty i wychowania. Tego rodzaju okolicznością stały się też pobudką do opublikowania przez B. Chrzęstowską artykułu pt. „Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej”¹.

Treść artykułu — jak wyjaśnia autorka — wynika z analizy kłopotów programowych związanych z reformą nauczania literatury w szkole dziesięcioletniej, uświadamiających ostrzej potrzebę refleksji nad „merytorycznym i metodologicznym powiązaniem dydaktyki literatury z literaturoznawstwem, określenia tożsamości polonistyki szkolnej w jej nurcie naukowym, zaprogramowania wycinka badań skoncentrowanych wokół odbioru literatury w szkole”.

Rezultaty tej analizy oferują badaczowi, który zajmuje się literaturą w szkole, stek upstrzonych w terminologię naukową komunałów, a nauczycielowi poloniście, w najlepszym przypadku, dydaktykę wulgarnego i wynaturzonego werbalizmu. Dobitym tego wyrazem są zawarte w treści wymienionego artykułu zarówno postawione tezy, jak również charakter ich uargumentowania. Nie mogą one nie budzić wątpliwości, zastrzeżeń, a nawet sprzeciwu.

Przeгляд treści omawianego artykułu pozwala na dokonanie zestawienia między innymi następujących tez autorki:

1. Proces nauczania literatury jest procesem komunikacji.
2. Swoistość tego procesu (nauczania literatury) polega na dwustopniowym układzie procesu komunikacji (I stopień: nauczyciel-komunikat — uczeń; II stopień : nadawca-dzieło literackie — odbiorca).
3. Dzieło literackie jest trzecim, obok nauczyciela i ucznia, aktywnym uczestnikiem procesu nauczania.
4. Podstawowy problem dydaktyki literatury polega na sytuowaniu ucznia w roli odbiorcy tekstu literackiego.

¹ Pamiętnik Literacki 1977, z. 3.

5. Sprzężenie dydaktyki ogólnej i dydaktyki literatury ma polegać na przyporządkowaniu strategiom dydaktycznym (odkrywanie, przeżywanie, działanie) odpowiednich strategii czytelniczych (uczeń czytelnik, wykonawca, badacz).
6. Postępowanie dydaktyczne jest funkcją przyjętej metodologii badań literackich.
7. W teoriach dydaktyki literatury powinno zaistnieć zjawisko paralelizmu dyrektyw: metodologii literaturoznawstwa i dydaktyki ogólnej.
8. Badania powinny skupiać się na recepcji literatury w ramach komunikacji literackiej na dwu płaszczyznach: wewnątrztekstowej i zewnątrztekstowej.
9. Nauczanie literatury jako dwustopniowy układ komunikacji rozszerza perspektywy badawcze tego przedmiotu.

Już teza pierwsza zaprzecza istnieniu dydaktyki w ogóle, a dydaktyki literatury w szczególności. „Dydaktyka — czytamy w *Podstawach dydaktyki ogólnej*² — jest jedną z nauk pedagogicznych, które zajmują się wychowaniem, tzn. zamierzonymi i świadomie podejmowanymi czynnościami, mającymi na celu ukształtowanie osobowości (podkr. — E.B.) wychowanka według społecznie zaakceptowanego wzoru, czyli ideału wychowawczego”. Pojęcie nauczania zwięźle określił Wincenty Okoń. Według niego jest to działalność społeczna zmieniająca uczniów³. Podobnie rzecz ujmują Tadeusz Wujek i Tadeusz Pilch. W ich rozumieniu „proces nauczania to zorganizowany tok systematycznych i planowych działań nauczycieli i uczniów, zmierzających do spowodowania określonych zmian w osobowości (podkr. — E.B.) uczniów”⁴. Natomiast według B. Chrząstowskiej „skoncentrowanie się na samym *komunikacie* (podkr. — E.B.) jest czynnością podstawową” w procesie dydaktycznym. Celem nauczania literatury jest w jej rozumieniu kształcenie świadomości literackiej, pojmowanie przez uczniów relacji nadawczo-odbiorczych. Zapatrzona w układy relacji nadawczo-odbiorczych usuwa ona z pola widzenia istotne przecież w obcowaniu ucznia z dziełem literackim rezultaty tych wielostronnych relacji. A to jest już czysty werbalizm.

Jeśli nawet z trudem zgodzimy się, że nauczanie literatury jest procesem komunikacji, to poważne zastrzeżenie musi wywołać sąd B. Chrząstowskiej sprowadzający *swoistość* tego procesu do *dwustopniowości* jego układu z dwu zasadniczych względów.

² Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*. PWN, Warszawa 1974, s. 9.

³ W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*. WSiP, Warszawa 1976, s. 40.

⁴ T. Wujek, T. Pilch, *Pedagogika jako nauka o wychowaniu człowieka*. (W:) *Pedagogika*. Podręcznik akademicki. Praca zbiorowa pod red. M. Godlewskiego, S. Krawcewicz, T. Wujka. PWN Warszawa s. 42.

Po pierwsze — czym różni się w takim przypadku nauczanie i uczenie się literatury od nauczania matematyki, geografii czy historii. Wystarczy zastąpić w przedstawionym przez autorkę artykule schemacie graficznym (s. 122) składnik „dzieło” odpowiednim elementem, np. „podręcznik matematyki” czy „podręcznik biologii”, by swoistość procesu nauczania literatury, polegającą na dwustopniowości układu prawomocnie zakwestionować. Tym bardziej że napięcia między nadawcą a odbiorcą nie stanowią — jak słusznie stwierdza M. Głowiński — swoistości wypowiedzi literackiej, są charakterystyczne dla wszelkich wypowiedzi językowych⁵.

Po drugie — fakt pracy domowej w procesie poznawania dzieła literackiego w sposób oczywisty eliminuje ową *dwustopniowość* układu komunikacji. Praca domowa stanowi niewątpliwie integralną fazę procesu nauczania literatury. Tak więc sposób rozumienia swoistości nauczania literatury jest kolejnym przykładem na hołdowanie autorki zasadom dydaktyki wynaturzonego werbalizmu.

Podobnie ma się rzecz z tezą o faktycznej aktywności, obok nauczyciela i ucznia, dzieła literackiego pojmowanego jako akt komunikacji w procesie nauczania literatury. Autorka nie sprecyzowała bliżej, na czym ta aktywność ma polegać. Ograniczyła się jedynie do zbyt ogólnikowych stwierdzeń typu: „dzieło literackie wpływa na zachowanie podwójnego odbiorcy”, „udział dzieła literackiego wzrasta w sytuacjach problemowych”. Przyczyny braku miarodajnych uzasadnień tkwią głębiej, leżą one bowiem, a wolno tak sądzić na podstawie cytowanych w artykule prac J. Sławińskiego i M. Głowińskiego, w opowiadaniu się jej za dotychczasowymi wersjami, lingwistycznymi koncepcjami dzieła literackiego. Nie negując wartościowych intuicji, które wnoszą do nauczania literatury owe koncepcje, trzeba jednak podkreślić, że w tej postaci, jaką chce czy pragnie przenieść na grunt dydaktyki literatury B. Chrzastowska, są nie do przyjęcia. Tworzy dydaktykę literatury nie od „fundamentów”, a od przysłowiowego „dachu”, opiera na takich podstawach, które w komunikacyjnej teorii dzieła literackiego od jej zarania po dzień dzisiejszy są problematyczne i nierzadko kwestionowane. Nie może być dzieło literackie aktywnym uczestnikiem procesu nauczania literatury, jeśli — jak to wykazał J. Misiewicz⁶ — jakobsonowska typologia komunikatów językowych usuwa istotną odrębność dzieła literackiego wobec innych komunikatów. Nie uwzględnia ona kategoriałnego, formalnego i funkcjonalnego zróżnicowania rodzajów komunikacji

⁵ M. Głowiński, *Komunikacja literacka jako sfera napięć*. (W:) *Problemy odbioru i odbiorcy. Z dziejów form artystycznych w literaturze polskiej*. T. XLVII. Praca zbiorowa pod red. J. Sławińskiego. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1977, s. 62.

⁶ J. Misiewicz, *Estetyka, lingwistyka, literatura*. Człowiek i Światopogląd 1976, nr 6.

słownej. W świetle tej typologii w grę może wchodzić poezja jako „nadmiar uporządkowania”. „Literackość”, na której koncentruje się nauczanie literatury o dwustopniowym układzie komunikacji, sprowadzona bywa do „poetyckości”. Dlatego też nie dziwi niezwykle dyskusyjne stwierdzenie autorki, że tradycyjna metodyka nauczania literatury skupiała uwagę na tekstach epickich. Co wobec tego z prozą narracyjną i dramatyczną w dydaktyce literatury w ujęciu B. Chrzastowskiej?

Cytowany wyżej J. Misiewicz dowodzi, że rozważania A. Okopień-Sławińskiej (m.in. układ ról w literackiej komunikacji, na której buduje swą dydaktykę B. Chrzastowska) osłabiają tezę o aktywnej roli odbiorcy w procesie konstytuowania znaczeń utworu literackiego. W semiotycznej estetyce Mukařowskiego można znaleźć niejedno sformułowanie podważające czysto językowy status dzieła literackiego. Wersja „socjologiczna” lingwistycznej koncepcji literatury podważa twierdzenie, iż funkcja estetyczna dzieła literackiego jest funkcją dominującą.

Jiří Levý zwraca uwagę, że zastosowanie modelu komunikacyjnego do procesu komunikowania dzieła literackiego niesie z sobą pewne zasadnicze ograniczenia i niebezpieczeństwa⁷. Odnosząc się krytycznie do komunikacyjnej teorii dzieła literackiego Edward Kasperski stwierdza, że odbiorca sterowany przez literaturę jest w jakiś sposób *ubezwłasnowolniony* (podkr. E.B.), wyzuty z możliwości partnerstwa, zdegradowany do rangi bezmyślnego adoratora „komunikującego siebie dzieła literackiego”. Znamienne wydaje się ograniczanie aktywności komunikacyjnej do aktywności językowej — pominięcie tego wszystkiego, co zaświadcza o jej zakotwiczeniu w *światopoglądach* (podkr. — E.B.), praktyce poznawczej czy określonych systemach wartości. Aktywność komunikacyjna została ujęta głównie ze względu na czynności kodowania wypowiedzi przez nadawcę bądź jej dekodowania przez odbiorców. Proces komunikacji ulega faktycznej depersonalizacji i odspołecznieniu⁸.

Z tego punktu widzenia rozwiązywanie podstawowego problemu dydaktyki, polegającego na sytuowaniu ucznia w roli odbiorcy tekstu literackiego, musi budzić w pewnym stopniu i sprzeciw. Postulując intensywne kształcenie literackie, pomijają edukację humanistyczną jako istotny składnik nowoczesnego wykształcenia, które polega — jak sądzi B. Suchodolski — na:

- wprowadzaniu uczniów na drogi wiodące do poznania i rozumienia świata jako całości;
- poznawaniu siebie i sterowaniu własnym życiem;

⁷ J. Levý, *Teoria informacj i proces komunikacji literackiej* (1963). (W:) *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. Antologia. T. II: Strukturalno-semiotyczne badania literackie. Literaturoznawstwo porównawcze. W kręgu psychologii głębi i mitologii. Oprac. H. Markiewicz. Wyd. 2 przejrzone i zmienione. WL, Kraków 1976, s. 111—112.

⁸ E. Kasperski, *Dialog a nauka o literaturze*. Przegląd Humanistyczny 1978, nr 2.

- rozwijaniu sił duchowych jednostki;
- przygotowaniu młodzieży do realizacji twórczego stylu życia⁹.

Nauczanie literatury jako proces komunikacji wprawdzie bierze pod uwagę możliwość przeżywania estetycznego, mimo to przesuwa na dalszy plan kwestię szeroko pojętego wychowania estetycznego, jako taką propozycją wychowawczą, która dostrzega rolę bodźców estetycznych w organizowaniu stosunku człowieka nie tylko do świata sztuki, ale przede wszystkim do rzeczywistości przedmiotowej i społecznej, do świata wartości¹⁰.

Artykuł B. Chrzastowskiej zawiera szereg sformułowań, które wywołują nie tylko zdumienie, ale wręcz zaskoczenie. Dla przykładu warto przytoczyć choćby takie stwierdzenie, jak: „W dotychczasowej praktyce szkolnej najmniej była brana pod uwagę *swoistość literatury* (podkr. — E.B.), toteż skoncentrowanie się na samym komunikacie jest czynnością podstawową: nauczanie literatury mające na celu kształcenie świadomości literackiej musi tę „literackość” dostrzegać, uczyć (...)”. Z przykrością wobec tego trzeba stwierdzić i wskazać na zupełną ignorancję autorki, gdyż brzydko byłoby ją podejrzewać o niezajomość historii dydaktyki literatury. Być może, nie zdaje sobie ona sprawy z historycznej zmienności pojęcia „literackości”. „Nie istnieje — jak sądzą autorzy „Zarysu teorii literatury” — jakiś generalny, ponadhistoryczny model „literackości”, który obowiązywałby zawsze i wszędzie. Owa literackość (tzn. zespół właściwości sprawiających, że pewne zjawiska rozumie się jako utwory literatury pięknej w odróżnieniu od innych) jest konwencją społeczno-kulturalną, powstałą pod wpływem wzorów i tradycji literackich (...)”¹¹. Czyżby np. M. Kridl, K. Wojciechowski, K. Wóycicki, T. Czapczyński, L. Komarnicki, S. Adamczewski, J. Kleiner i wielu innych nie zdawało sobie sprawy z literackości w propozycjach szkolnego nauczania literatury? Wystarczy przejrzeć roczniki „Muzeum”, „Polonisty” i innych czasopism, a także publikacji polonistycznych, aby się przekonać, jak owa swoistość literatury była brana pod uwagę w praktyce szkolnej.

Nie inaczej jest w powojennej dydaktyce literatury. Wystarczająco reprezentują ją szkolne interpretacje utworów literackich zawarte zarówno w „Polonistyce”, jak i w serii wydawniczej „Biblioteka Analiz

⁹ B. Suchodolski, *Problemy nowoczesnego wykształcenia*. Studia Filozoficzne 1978, nr 5

¹⁰ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*. Zarys problematyki. PWN, Warszawa 1976, ss. 293—310.

¹¹ M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Zarys teorii literatury*. Wyd. 2 zmienione. PZWS, Warszawa 1967, s. 480. Por. również S. Dąbrowski, *Uwagi do ujęcia zagadnienia literackości przez Wellecka i Warrena*. Teksty 1976, nr 1; tenże: *Określenia i wyznaczniki literatury*. Ruch Literacki 1974, nr 6; H. Markiewicz, *Główne problemy wiedzy o literaturze*. WL, Kraków 1965, s. 59—61.

Literackich” pod redakcją E. Sawrymowicza, z których powszechnie korzystają nauczyciele poloniści.

Wskazane wyżej z konieczności w skrótowej formie wątpliwości i zastrzeżenia odnośnie nauczania literatury jako procesu komunikacji o dwustopniowym układzie mają swe źródło między innymi w próbie uproszczonego zastosowania metodologii badań literackich w dydaktyce literatury, pomijającego w ogóle kwestie psychologiczne i pedagogiczne.

Postępowanie dydaktyczne jest funkcją nie tylko metodologii badań literackich, ale psychologii, pedagogiki, socjologii, estetyki, co już dawno stwierdzono, udowodniono i sprawdzono w praktyce szkolnej. Wykorzystanie osiągnięć różnych dyscyplin naukowych, w tym głównie literaturoznawstwa, jako podstawy teoretycznej twierdzeń z zakresu dydaktyki literatury, nie oznacza wcale metodologicznego utożsamiania się z tymi dyscyplinami naukowymi. Powstaje też pytanie, jakie korzyści dadzą badania recepcji literatury w szkole bez uwzględnienia np. psychologii i socjologii odbioru? Sam J. Lalewicz stwierdza, że teoria komunikacji nie dostarczyła jeszcze pewnych i subtelnych narzędzi do analizy tak złożonego i specyficznego zjawiska, jakim jest literatura¹², a co dopiero mówić o badaniu recepcji literatury w szkole.

Trójczłonowy akt komunikacji, jak konkluduje J. Lalewicz: nadawca — komunikat — odbiorca, jest prosty i wygodny, ale niezwykle mylący obraz badanego zjawiska, prowadzi jednak do stawiania problemów fałszywych. Może być źródłem nieporozumień i błędów. Role, relacje i operacje, z którymi mamy do czynienia w komunikacji literackiej, wkraczają poza dziedzinę zjawisk komunikacyjnych, a te — dodajmy od siebie — wymagać będą nie tylko paralelizmu dyrektyw: metodologii literaturoznawstwa i dydaktyki ogólnej, ale rozwiązania problemów metodologii badań systemowych. Przedstawiciele czy zwolennicy lingwistycznej koncepcji czy komunikacyjnej teorii dzieła literackiego nie ujawniają — jak zauważa J. Misiewicz — ambicji systemowej prezentacji poglądów teoretyczno-literackich¹³. Nie ujawnia ich i B. Chrzastowska. Do tego „trzeba sobie wyraźnie uświadomić — pisze wielokrotnie wspomniany J. Lalewicz — że wszelkie dodatki stereotypowego schematu trójczłonowego (układu komunikacji) zaciemniają raczej problemy, stawiane przez różne złożone formy komunikacji, niż je rozwiązują”.

Nauczanie literatury jako proces o dwustopniowym układzie komunikacji stanowi dobitny tego przykład i wystarczający dowód. Nie rozwiązuje podstawowych problemów dydaktyki literatury, jeśli się weźmie pod uwagę kwestię niedookreśloności (R. Ingarden) dzieła literac-

¹² J. Lalewicz, *Proces i aparat komunikacji literackiej*. Teksty 1978, nr 1.

¹³ J. Misiewicz, op. cit.

kiego, która powoduje, że każdy uczeń o odpowiednim poziomie rozwoju umysłowego i zaawansowania kulturowego znajduje w utworze literackim coś istotnego dla siebie i tylko dla siebie (nadznaczenie). Recep-cja znaczeń dodatkowych (nadznaczeń) motywuje odbiorcę sztuki do nadawania mu znaczeń własnych, a więc współtworzenia. W tym znaczeniu dzieło sztuki nie jest — jak sądzi K. Obuchowski — po prostu komunikatem¹⁴. W sensie psychologicznym dzieło literackie wykracza więc znacznie poza konkretną treść danego komunikatu. Wobec tego jak pojęcie procesu nauczania literatury jako dwustopniowego układu: komunikacji może rozszerzyć perspektywy badawcze dydaktyki literatury? Praca badawcza L. N. Rożyny „Psychologia odbioru bohatera literackiego przez uczniów”¹⁵ może tylko ostrzej uświadomić, jak pojmowanie nauczania literatury w szkole przez B. Chrzastowską zawęza i niesłuchanie ogranicza rolę tego przedmiotu. Nauczanie literatury mające na celu, jak tego ona pragnie, kształcenie świadomości literackiej nie może pomijać etapów rozwoju psychicznego uczniów, sposobów widzenia świata, prezentowanego przez poszczególne dzieła literackie itp.

Na koniec warto wreszcie postawić pytanie, co może zmienić prezentowane przez B. Chrzastowską pojmowanie dydaktyki literatury w dotychczasowym nauczaniu literatury? Co nowego wnosi do niej? Czym może ono wpływać na praktykę? Czy uwzględnia autonomiczne cechy przedmiotu? Jeśli dodamy do wymienionych wyżej zastrzeżeń nieufność autorki do manipulacji dydaktycznych, zabiegów prakseologicznych, co zarzuca teorii systemowego nauczania i uczenia się literatury W. Pasterniaka¹⁶, odpowiedź na postawione przez nas pytanie pada negatywna. W naturze dydaktyki tkwi nie od dziś określony repertuar, ba! system zabiegów prakseologicznych. Jeśli nie ma skutecznego nauczania, a więc zabiegów prakseologicznych, nie może być mowy o dydaktyce, w tym również i literatury.

Wydaje się, iż źródła odmawiania dydaktyce jej istotnych cech jako nauki przez B. Chrzastowską tkwią w braku dostatecznego uświadomienia sobie przez nią faktu, że dydaktyka literatury należy do nauk praktycznych¹⁷, a celem naczelnym badań praktycznych nie jest wyjaśnianie rzeczywistości, lecz jej projektowanie. „Zasadnicza różnica pomiędzy naukami teoretycznymi a praktycznymi — stwierdza L. No-

¹⁴ K. Obuchowski, *Sztuka i jej współtwórcy*. Literatura 1978, nr 42.

¹⁵ *Psychologija wosprijatija literaturnogo geroja szkolnikami*. Moskwa 1977.

¹⁶ Por. W. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*. WSiP, Warszawa 1974; tenże: *Wiedza o literaturze a systemowe nauczanie i uczenie się literatury — uwagi w związku z artykułem B. Chrzastowskiej*. *Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej*. Pamiętnik Literacki 1978, z. 2; B. Chrzastowska, *W odpowiedzi W. Pasterniakowi*. Pamiętnik Literacki 1978, z. 2.

¹⁷ Por. W. Pasterniak, *Dydaktyka literatury jako nauka*. *Dydaktyka literatury*. T. I. LTN, Zielona Góra 1976, ss. 13—17.

wak — polega na tym, iż rozwiązania przyjmowane w pierwszych muszą realizować kryterium *empiryczności* (podkr. — E.B.) mają wyjaśnić fakty stwierdzone w doświadczeniu, natomiast rozwiązania w drugich muszą realizować kryterium *efektywności* (podkr. — E.B.): mają określać, w jaki sposób urzeczywistnione być mogą w stopniu najwyższym wartości przyjęte w danym społeczeństwie (...)”¹⁸. Procedura wyprowadzania kryteriów efektywności (postulowanie stanów najlepszych) określana jest projektowaniem. Wiąże się z tym kwestia struktury działań badawczych w naukach praktycznych, a więc m.in. konstruowanie teorii optymalizacyjnej i sprawdzanie jej przy pomocy *modelu realnego*. Nawiązując do tych zagadnień, które rozwijają w swych pracach L. Nowak, J. Kmita, J. Such, a w pedagogice H. Muszyński¹⁹. W Pa-sterniak opracował *model systemowego poznawania dzieła literackiego*, który od dłuższego czasu badany i sprawdzany jest w praktyce szkolnej²⁰. Wiele modeli poszczególnych utworów literackich opracowali nauczyciele praktycy. Mijają się więc z prawdą stwierdzenia autorki jakoby „systemowe nauczanie i uczenie się literatury nie znajdowało [się] w konkretnych rozwiązaniach metodycznych”.

Na zakończenie należy wtrącić jeszcze jedną uwagę. B. Chrzastowska z uporem usiłuje podporządkować dydaktykę literatury literatu-roznawstwu, o czym świadczyć może ostatnia jej publikacja pt. *Poetyka stosowana*. Nawiązuje pod tym względem do najgorszych tradycji tej dyscypliny naukowej, rozwijającej się ostatnio coraz intensywniej.

¹⁸ L. Nowak, *Wstęp do idealizacyjnej teorii nauki*, PWN, Warszawa 1977, s. 150.

¹⁹ Por. J. Kmita, *Dyrektywa realistycznego ujmowania praw idealizacyjnych*. (W:) *Elementy marksistowskiej metodologii humanistyki*. Praca zbiorowa pod red. J. Kmita. PWN, Poznań 1973, ss. 181—195; Por. J. Such, *Problemy weryfikacji wiedzy*. PWN, Warszawa 1975; H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*. PWN, Warszawa 1971.

²⁰ *Modele poznawania dzieła literackiego w szkole*. WSP, Zielona Góra 1978.