

Komunikacja masowa jako kontekst szkolnego odbioru prozy

* JAN POLAKOWSKI
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Krakowie

Zamierzeniem tej pracy jest próba odniesienia obserwacji różnych badaczy zajmujących się komunikacją masową i konsekwencjami uwikłań literatury w tę komunikację do problematyki dydaktycznej. Chodzi zwłaszcza o odpowiedź na pytanie: jak nowe sytuacje stwarzane przez komunikację masową warunkują procesy edukacji literackiej na terenie szkoły?

Ograniczenie rozważań do prozy należy tu traktować jako propozycję spojrzenia na zagadnienie z perspektywy możliwie konkretnie ustalonej. Wiele jednak spraw tu poruszonych będzie można odnieść do znacznie szerszego zakresu.

Traktując komunikację masową jako czynnik współwchowujący odbiorcę literatury, należało:

1. zidentyfikować w obrębie działania masowego przekazu czynniki, które decydują o urabianiu określonych dyspozycji czytelniczych odbiorcy prozy,
2. zestawić je z oddziaływaniami postawotwórczymi szkoły w tej dziedzinie,
3. wyciągnąć z tego zestawienia wnioski na temat podstawowych zadań edukacyjnych, które wynikają z nowych sytuacji w kulturze.

Zainteresowanie komunikacją masową jako partnerem w dziedzinie edukacji literackiej ma szerokie uzasadnienie. Komunikacja ta, jak stwierdza Dawid Riesman, w coraz większym stopniu „[...] zapośrednicza relacje jednostki ze światem zewnętrznym i z samym sobą”¹, tworzy swoistą atmosferę, w której żyje i rozwija się współczesne pokolenie, stanowi wreszcie wyraźnie rysującą się granicę tradycji i współczesności w systemie edukacyjnym.

Dydaktyczna perspektywa oglądu tego partnerstwa wymaga, by zarówno na komunikację masową, jak i szkołę spojrzeć jako na źródło postaw odbiorcy, odnoszących się do literatury, postaw podzielanych przez innych — a więc funkcjonujących w procesach społecznej komunikacji.

¹ D. Riesman, *La Faule solitaire. Anatomie de la société moderne*. Tłum. E. Morin. Paris 1964, s. 44.

Łatwo zauważyć, że dla obu wymienionych instytucji można wyróżnić: 1. charakterystyczne zaplecze motywacyjne urabiające określone oczekiwania pod adresem literatury, 2. charakterystyczny układ norm poznawczych kształtujących przekonania, czym jest literatura oraz 3. norm behawioralnych mówiących, jak należy zachować się w kontakcie z nią.

Istnieje tu oczywiście ścisła współzależność: określone oczekiwania rzutują na kształtowanie się poglądu, czym jest literatura, a w zależności od przekonań na ten temat pojawiają się pewne dyspozycje działaniowe. Tak więc stwarzając pewien układ motywacyjny, tworzymy jednocześnie podstawowe uwarunkowania dla określonych wzorów zachowań w kontakcie z dziełem literackim.

Starając się prześledzić, jak ten właśnie układ kształtuje się w obrębie pola warunkującego doświadczenia ucznia, należy zwrócić uwagę, że granicę między tradycją a współczesnością, jeśli idzie o motywacyjne zaplecze kontaktów z prozą artystyczną, bodaj najwyraźniej wyznacza generalna pozycja sztuki w masowym przekazie i związane z tą pozycją zasady jej percepcji.

Nie wchodząc głębiej w skomplikowaną problematykę tego zagadnienia², warto podkreślić fakt, iż dzięki rozrostowi obszaru powszechnego komunikowania, sztuka wkracza bezpośrednio do życia codziennego, staje się elementem środowiska, które kształtuje człowieka na co dzień. Dotyczy to również literatury. W takich sytuacjach zanika swoista „aura” dzieł, brak jest czynników, które by skłaniały do kontemplacyjnego z nimi obcowania, rozszerza się obszar „percepcji rozproszonej”, jak ją nazywa Walter Benjamin³.

Trzeba przy tym zwrócić uwagę na następujące fakty. Człowiek współczesny dzięki technikom powielania i masowego upowszechniania staje się stopniowo, jak się to określa, „diedzicem dzieł całego świata” — ale dzieła te włączane są w inne niż pierwotnie konteksty społeczne, w ich odbiorze nie odgrywają roli wszelkie nawarstwienia znaczeń nadawanych im przez kolejne generacje odbiorców, funkcjonują przede wszystkim w wymiarze ich aktualności. Dzieje się tak tym bardziej, że sytuacje masowego komunikowania sprzyjają bardzo osobistemu odczuwaniu przez odbiorcę adresu dzieła.

Poruszony problem nabiera szczególnej ostrości, gdy rozpatrzy się go w kontekście niezwykle silnego i powszechnego oddziaływania lu-

² Omawia je szeroko A. Helman w pracy: *Współczesna sytuacja dzieła sztuki*. [W:] *Kultura, komunikacja, literatura. Studia nad XX wiekiem*. Praca zbiorowa pod red. S. Zólkiewskiego i M. Hopfinger. Wrocław 1976.

³ W. Benjamin, *Dzieło sztuki w dobie reprodukcji technicznej*. Tłum. J. Sikorski. [W:] *Twórca jako wytwórca*. Poznań 1975.

dycznych wzorców uczestnictwa w kulturze literackiej, tak wyraziście wpisywanych w działania komunikacji masowej.

Wzorzec ten interesuje nas z dwóch powodów: po pierwsze — opiera się on na motywacjach czytelniczych nawiązujących do najbardziej powszechnych potrzeb, motywacjach utrwalanych również w okresie pierwotnej socjalizacji, a więc bardzo silnie osadzonych w osobowości człowieka, po drugie — siła motywacji tkwiących w tym wzorcu, a także częstotliwość uczestnictwa młodzieży w zabawowych sytuacjach komunikacyjnych sprawiają, iż niezwykle szybko utrwalają się pewne charakterystyczne oczekiwania pod adresem literatury oraz związane z nimi dyspozycje zachowań czytelniczych.

Przy rozpatrywaniu w dydaktycznej perspektywie ludycznych wzorców uczestnictwa w kulturze jako czynników warunkujących odbiór prozy — te właśnie dyspozycje interesują nas najbardziej. Otóż konwencje komunikacyjne, jakie najczęściej pojawiają się w zabawowych sytuacjach komunikowania, skierowują uwagę odbiorcy przede wszystkim na układy świata przedstawionego. Podstawowym źródłem postaw czytelniczych, pojawiających się w toku lektury i warunkujących jej przebieg, jest „świat wewnętrzny” dzieła i jego zawartość emocjonalna.

Wyrazistość gatunkowa — jako cecha tych konwencji — pozwala szybko i skutecznie przyswajać sobie niewielki zazwyczaj repertuar reguł odbiorczych umożliwiających włączenie się do oferowanej zabawy. Nie są to zresztą reguły zbyt skomplikowane. Częstotliwość uczestnictwa w zabawowych sytuacjach komunikacyjnych⁴ może sprawić, iż odbiorca przyzwyczaja się do tych konwencji, na skutek tego one same mogą stopniowo zniknąć z pola jego świadomości, przechodząc w określone nastawienia percepcyjne i nawyki interpretacyjne⁵. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy procesy te nie są przedmiotem zainteresowania czynników wychowujących.

W świetle badań empirycznych dostrzec można zwłaszcza małą plastyczność zachowań czytelniczych związanych z tym kręgiem oczekiwań, wyjątkowo dużą rolę odgrywają nastawienia na realizację pewnego wzorca komunikacyjnego i związanych z nim konwencji (a więc, by dostrzeżeć w dziele to tylko, co już dobrze znane). W sumie odbiór wykazuje cechy stereotypu, który się staje pewną formą percepcji: narzuca dziełu określone uporządkowanie, zanim jego sygnały wewnątrztekstowe dotrą do intelektu.

Rozpatrując motywacyjne zaplecze kontaktów z prozą, jakie można zidentyfikować w obrębie oddziaływań komunikacji masowej, trzeba

⁴ Badania A. Przecławskiej potwierdzają częstotliwość uczestnictwa młodzieży szkolnej w zabawowych sytuacjach komunikacyjnych. Por. A. Przecławska, *Zróżnicowanie kulturalne młodzieży a problemy wychowania*. Warszawa 1976, ss. 54—80.

⁵ Por. S. Ossowski, *U podstaw estetyki*. Warszawa 1958, s. 338.

zwrócić uwagę na fakt, iż posługuje się ona w znacznym stopniu przekazami zdominowanymi przez obraz i dźwięk, dużą rolę gra słowo mówione. Olbrzymie nasycenie obszaru komunikowania mediami „gorącymi”, jak je nazywa McLuhan, powoduje sygnalizowany wielokrotnie przez obserwatorów kultury współczesnej wzrost zakresu oddziaływań emocjonalnych, co nie pozostaje bez wpływu na utrwalanie się określonych dyspozycji percepcyjnych. Zarówno chwilowe stany emocjonalne, jak i trwałe emocjonalne nastawienia wpływają na modyfikowanie znaczeń nadawanych temu, co człowiek spostrzega, selekcjonują zapamiętywane treści, oddziałują na proces uczenia się, sprzyjając, jak stwierdza Janusz Reykowski, „[...] tworzeniu się tych związków, które w jakiś sposób odpowiadają treści doświadczanej emocji”⁶.

Odnosząc te ogólne konstatacje do dziedziny będącej przedmiotem naszego zainteresowania, trzeba stwierdzić, że rozszerzanie się obszaru oddziaływań emocjonalnych znacznie wzmacnia te tendencje obserwowane w odbiorze popularnym, które wiążą się z motywacjami kompensacyjnymi, zachowaniami projekcyjnymi, zjawiskami identyfikacji w odbiorze literatury.

Dlatego sprawa ta godna jest uwagi, ponieważ ta właśnie płaszczyzna kontaktów z literaturą najbardziej związana jest z osobistymi, intymnymi potrzebami czytelnika, które w odbiorze spontanicznym odgrywają niezwykle doniosłą rolę, a które nie mieszczą się we wzorach szkolnego czytania.

Godna jest również uwagi z tego względu, że — jak wykazały to empiryczne badania procesów czytelniczych — dominacja oczekiwań, iż w kontakcie z powieścią dozna się przede wszystkim określonego rodzaju przeżyć spełniających kompensacyjne funkcje, w dość wyraźny sposób warunkuje zachowania czytelnicze, niejako programuje te zachowania w charakterystyczny sposób.

Spotykamy się tu przede wszystkim ze znacznym skracaniem perspektywy oglądu dzieła jako całości. Czytelnik „od razu” wkracza w pewne układy sytuacyjne świata przedstawionego, niejako sam się lokuje w obrębie tego świata, eliminując z odbioru inne, niższe poziomy tekst. Projekcyjne rzutowanie własnych refleksji na postać literacką lub wywód narratora powoduje nie tylko dopełnianie schematu dzieła, ale jego „rozpychanie” przez wyobraźnię czytelnika⁷.

Decydująca rola skojarzeń, powstałych na podłożu reakcji emocjonalnych pojawiających się w czasie czytania, jest często przyczyną dezorientacji odbiorcy, zwłaszcza wtedy, gdy spotyka się w dziele ze sprze-

⁶ J. Reykowski, *Eksperymentalna psychologia emocji*. Warszawa 1968, s. 307.

⁷ Por. B. Sułkowski, *Powieść i czytelnicy. Społeczne warunkowanie zjawisk odbioru*. Warszawa 1972, s. 74.

czynnymi dyrektywami aksjologicznymi. Daje to w sumie bardzo subiektywne uporządkowanie dzieła i bardzo ograniczone możliwości dotarcia do jego sensów. Odbiorca, lokując się sam w obrębie świata fikcji, po-przestaje w zasadzie na „współuczestnictwie” w losach bohaterów.

Z opisanym układem motywacyjnym wiąże się pewien zespół norm poznawczych wpisywanych w działania komunikacji masowej, norm związanych z kształtowaniem przekonań, czym jest literatura. Przekonania te najczęściej nie są formułowane bezpośrednio, są one przede wszystkim wynikiem oddziaływania sytuacji komunikacyjnych, w których uczestniczy odbiorca.

Warto zatem zwrócić uwagę na niektóre konsekwencje udziału audiowizualnych środków przekazu w tych sytuacjach, zwłaszcza w dziedzinach, które wyznaczają pewne zadania edukacyjne możliwe do realizacji jedynie w obrębie szkoły.

Niejednokrotnie podkreślano, że przekazy audiowizualne są czynnikiem ingerującym bardzo głęboko w strukturę świadomości komunikacyjnej człowieka⁸. Sprawia to, że pewne kierunkowe nastawienia, powiązania skojarzeniowe, różne operacje myślowe i reakcje emocjonalne związane z tymi przekazami tworzą określone wzory percepcji, funkcjonujące we wszelkich aktach komunikacyjnych, a więc także w odbiorze literatury.

Jeśli przyjąć pojawiającą się coraz powszechniej tezę, że charakterystyczną cechą komunikacji masowej jest dominacja obrazu jako nośnika informacji kulturowej, to jednocześnie trzeba podzielać obawy z tą tezą związane, czy przerost ikonosfery nie jest źródłem swoistego daltonizmu językowego, eliminującego z odbioru prozy te wartości, które wiążą się z językiem.

Obawy te utwierdzają wyniki jakościowych badań nad odbiorem powieści, wyjątkowo zgodnie stwierdzających taki właśnie daltonizm i to nie tylko u czytelników z niższym wykształceniem⁹. Gdyby nawet przyjąć, że podstawowym źródłem tego zjawiska są pewne niedostatki pracy szkoły, to tym jaśniej rysuje się niekorzystna w tej dziedzinie sytuacja stwarzana przez inwazję obrazu do procesów komunikacyjnych. Słowo w przekazach zdominowanych przez obraz traci przede wszystkim swój literacki wymiar, wiąże się bardziej z klimatem stwarzanym przez prezentowaną za pomocą obrazu sytuację, napięciem rytmicznym, jakim posługuje się piosenka, ważniejsza niejednokrotnie staje się siła ekspresji zawarta w intonacji niż samo znaczenie, którego słowo jest nośnikiem.

⁸ Szeroko uzasadniają to prace M. McLuhana. Por. M. McLuhan, *Środki komunikowania przedłużeniem człowieka*. [W:] *Technika a społeczeństwo*. Praca zbiorowa pod red. A. Sicińskiego. Warszawa 1974.

⁹ Por. T. Gołaszewski, *Spoleczna recepcja współczesnej powieści polskiej*. Warszawa 1968, ss. 152–154.

Pewną równowagę mogą stanowić monosensoryczne przekazy słuchowe (a więc radio, fonografika literacka); możliwość spełnienia takiej roli zależy jednak od tego, w jakim stopniu szkoła potrafi przewycięzać zjawiska peryferyjnego odbioru tych przekazów i rozsmakować w urokach słowa mówionego.

Niezwykłe wyraźny kontekst odbioru prozy tworzy współuczestnictwo i współzależność we współczesnej kulturze audiowizualnej różnych systemów semiotycznych. Szczególnie interesuje nas fakt wzajemnego uzupełniania się znaków różnych systemów. Znaki pozawerbalne mogą uzupełniać, wzmacniać lub nawet modyfikować znaczenia przenoszone przez słowo. Ma to z jednej strony istotne znaczenie dla usprawnienia procesów komunikacyjnych w szkole, z drugiej jednak szeroki zakres tych zjawisk w masowej komunikacji tworzy nowe problemy edukacyjne.

Dotyczy to zwłaszcza różnego rodzaju „przekładów intersemiotycznych”, stanowiących wyjątkowo szeroki kontekst odbioru prozy. Robert Escarpit twierdzi nawet, że adaptacja stanowi dziś składnik aktu czytania¹⁰. Licząc się z tym, świadomi jednocześnie jesteśmy, że ów przekład wiąże się z różnymi zabiegami znaczeniowymi, podlega prawom konwencji przyjętym w masowym komunikowaniu, tworzy zespół zapośredniczeń nie zawsze łatwych do wykrycia, zwłaszcza przez odbiorcę, który nie jest przygotowany do obcowania z tą formą kultury literackiej, dla którego adaptacje mogą być również „dziełami literackimi”.

Jest to więc sytuacja, która rzutuje na określone powinności edukacyjne — stwarza mianowicie konieczność wprowadzania ucznia w istotę takiego przekładu, ponieważ funkcjonuje on w codziennym bez mała jego doświadczeniu, ustawia również pewną hierarchię zadań dydaktycznych. Nauczyciel musi zapobiegać „rozmazywaniu się” pojęcia literatury.

Wypada to czynić tym bardziej, że można wskazać inne jeszcze czynniki sprzyjające takiemu właśnie rozmazywaniu tego pojęcia. Tak więc np. konsekwencją podporządkowania komunikacji literackiej sytuacjom właściwym masowemu komunikowaniu jest „[...] sfunkcjonalizowanie społeczne tej komunikacji”¹¹. Literatura w wyjątkowo szerokim zakresie powoływana jest do pełnienia zadań społecznych. Oznacza to urabianie charakterystycznego sposobu widzenia literatury, przede wszystkim w perspektywie jej funkcji instrumentalnych.

¹⁰ R. Escarpit, *Literatura a społeczeństwo*. [W:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, T. III. Praca zbiorowa pod red. H. Markiewicza. Kraków 1973, s. 123.

¹¹ S. Żółkiewski, *Przyczynek do krytyki teorii kultury XX wieku*. [W:] *Kultura, komunikacja, literatura*, op. cit., s. 68.

Czynnikiem, który w nie mniejszy sposób może kształtować wyobrażenia na temat literatury, jest duże nasylenie masowego przekazu materiałem informacyjno-publicystycznym, często ujmowanym w formy fabularyzowane, „naśladujące” w charakterystyczny sposób niektóre konwencje literackie. Dużą rolę odgrywają tu również same techniki komunikacyjne oparte na reprodukcji rzeczywistości empirycznej.

Tak więc patrząc na układ norm motywacyjnych i poznawczych wpiśniętych w działania komunikacji masowej jako na czynnik postawotwórczy w dziedzinie kontaktów z prozą artystyczną, można zauważyć, że komunikacja ta nie jest w stanie kształtować postaw, które określa się jako „pełne”. Rozbudowaniu komponentu emocjonalno-motywacyjnego tych postaw nie towarzyszy rozbudowa komponentu poznawczego i działaniowego. Na tle takiej sytuacji tym wyraźniej rysuje się rola szkoły jako czynnika, który winien integrować różne oddziaływania całości współczesnej kultury literackiej, wprowadzać tu pewną równowagę.

Tym bardziej warto przypatrzeć się, w jakim stosunku do przedstawionych powyżej oddziaływań postawotwórczych pozostaje szkoła. Można będzie wtedy odpowiedzieć na pytanie: jakie czynniki działające w polu warunkującym doświadczenia ucznia najsilniej kształtują go jako odbiorcę prozy, a jednocześnie wyznaczyć podstawowe zadania edukacyjne w tym zakresie.

Proponuję, aby zwrócić szczególniejszą uwagę na motywacyjne zaplecze działań szkoły w interesującej nas dziedzinie. Wydaje się, że właśnie ono w najbardziej wyraźny sposób określa odrębność działań tej instytucji. Czynnikiem, które to zaplecze wyznaczają, są: 1. koncepcje programowe, 2. zaprojektowany w systemie kształcenia i doskonalenia typ aktywności nauczyciela, 3. wzorzec kontaktu między uczniem a nauczycielem oraz 4. wzorzec kontaktu ucznia z dziełem literackim.

Oczywiście wszystkie wymienione czynniki trzeba rozpatrywać w kontekście ogólnej zasady przymusu lekturowego, która jednak, jak wykazały to obserwacje przodujących nauczycieli i sondaże badawcze, nie determinuje w sposób ostateczny i jednoznaczny motywacyjnego zaplecza działań dydaktycznych, choć oczywiście nie stwarza korzystnej sytuacji wyjściowej.

Od dość dawna utrwalił się niekorzystny układ motywacyjny wynikający z linearnej konstrukcji programu, zwłaszcza dla klas licealnych. Konstrukcja ta uprzywilejowuje zasadę chronologicznego porządkowania faktów. Gromadząc wielką ich ilość w stosunkowo niewielkich przedziałach czasu przewidzianego budżetem godzin, skłania do przejmowania wiedzy „gotowej”, już uporządkowanej i sklasyfikowanej przez innych, sprzyja mechanicznemu zapamiętywaniu wszelkiego rodzaju for-

muł gotowych, w tym także formuł interpretacyjnych, nie zawsze rozumianych.

Takie tendencje programowe zderzają się w sposób dotkliwy z dynamiką rozwoju psychicznego młodzieży. Przypadają one bowiem na ten okres rozwoju wychowanków, w którym kształtują się, a następnie rozwijają i doskonalą zręby myślenia abstrakcyjnego i pamięci logicznej, wzrasta w związku z tym rola myślenia synchronicznego. Dominują pragnienia, by poznać, jakie są mechanizmy rządzące światem, życiem społecznym, życiem jednostki, sztuką, literaturą itd.

Sytuacja taka znacznie ogranicza możliwości oparcia się na motywacjach introwertywnych (czyli nawiązujących do wewnętrznych potrzeb ucznia i swoistej dynamiki jego rozwoju psychicznego), zakłada niejako dominację motywacji ekstrawertywnych (czyli opartych na wszelkich czynnikach zewnętrznych), które mogą pełnić jedynie przejściowo pewną rolę i to głównie w odniesieniu do uczniów klas najniższych. Dotyczy to zwłaszcza motywacyjnego zaplecza kontaktów z literaturą.

Zaplecze to w dużym stopniu, choć nie bezpośrednio, wyznacza projektowany w systemie kształcenia i doskonalenia typ aktywności nauczyciela — polonisty. Aktywność ta projektowana jest bardziej jako sprawność „transmisyjna” niż jako wyraz odpowiednio stymulowanej twórczości opartej na dydaktycznej teorii. Sytuacja taka sprzyja małowartości różnicowaniu metod, funkcjonowaniu i utrwalaniu się wielokrotnie powielanych schematów działania, na co tak powszechnie narzekają absolwenci różnych typów szkół.

Nie ulega również zasadniczym przemianom autokratyczny wzorzec relacji uczeń-nauczyciel, któremu nieodłącznie towarzyszą motywacje lękowe. Wiadomo zaś, jak silnie ograniczają one plastyczność działania, prowadzą do czynności opartych na stereotypach, powodują swoistą rytualizację wypowiedzi na temat dzieła literackiego.

Postawy ucznia jako odbiorcy literatury wyrastają zatem z sytuacji zagubienia się między lękiem a znudzeniem.

Z przedstawionym wzorcem wiąże się dominująca w praktyce, a nie raz postulowana także w teorii, zasada współpracy nauczyciela z uczniem, traktująca proces dydaktyczny jako „imitację prawdziwego procesu badawczego” i uznająca procedury badawcze współczesnego literaturoznawstwa za jedyną podstawę dla norm czytania ucznia.

Uczeń poddawany presji owych procedur, niezależnie od tego, że zmienia najczęściej, jak mówi Janusz Sławiński „subtelne klucze interpretacyjne w uniwersalne „wytrychy”¹², nie bardzo wie, do czego mogą

¹² Por. J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*. „Teksty” 1977, nr 5–6.

mu one służyć po ukończeniu szkoły (jeśli nie wybiera się na polonistykę).

Ponieważ sprawa ta może budzić pewne kontrowersje, pragnę zaakcentować, że nie chodzi tu o generalną negację wspomnianych procedur jako czynnika, który może inspirować poczynania metodyczne nauczyciela, ale o podkreślenie, że dopiero wtedy mogą one spełniać swą rolę, gdy uczeń nie będzie ich odczuwał jako wyposażenia „wciskanego” mu na siłę, z którym nie bardzo wie, co robić poza murami szkoły, ale potraktuje jako narzędzie otwierające mu możliwości zaspokojenia tych wszystkich potrzeb, jakie zgłasza pod adresem literatury.

Nie jest to sprawa błaha, ponieważ lokuje ucznia — od nieco innej tym razem strony — znów w rejonach stereotypu odbiorczego, tym trudniejszego do wykrycia, że mającego zewnętrzne pozory „uczoności”, ubranego w modną terminologię, mogącą jednak służyć najwyżej jako pewna forma kokieterii własnego otoczenia.

W związku z omawianą tu kwestią należy również wziąć pod uwagę podstawowy wzorzec kontaktu ucznia z dziełem literackim wraz z obudowującym go zapleczem motywacyjnym. Dla szkoły za typowy uznaje się wzorzec odbioru „kumulatywnego”, jak określa go Michał Głowiński¹³. Polega on na tym, że aktowi czytania towarzyszy świadomość pozycji danego utworu w dziejach kultury, co pociąga za sobą „kumulację” odczytań. Na czytanie bieżące nakłada się owa świadomość i związane z nią elementy poprzednich sposobów czytania. Wzorce szkolne zawierają więc postulat, by w aktach lektury uczestniczyła tradycja.

Na taki właśnie wzorzec kontaktu z literaturą nakłada się bardzo niejasne ustawienie w szkolnej komunikacji literackiej adresu dzieła. Pojawiły się liczne obserwacje i bezpośrednie wypowiedzi absolwentów, świadczące, że uczeń w obrębie tej komunikacji nie czuje się właściwym jego adresatem¹⁴. Na skutek nadmiernych zapośredniczeń nabiera przekonania, że może się on kontaktować z literaturą jedynie za pośrednictwem odczytań specjalistów. Konsekwencją tego jest często rezygnacja z odczytań własnych, zastępowanie lektury tekstu literackiego lekturą podręcznika, opracowania, notatki sporządzonej na lekcji, jest nią także powszechnie sygnalizowany negatywny stosunek do lektury szkolnej.

W odbiorze szkolnym, jak to zauważył Mieczysław Inglot, tworzą się dwa oddzielne układy: indywidualny i instytucjonalny¹⁵. W końcowym efekcie takiego stanu rzeczy szkolne wzorce czytania nie funkcjonują w lekturze spontanicznej — jednocześnie zaś ginie ten wartościowy ele-

¹³ M. Głowiński, *Odbiór, konotacje, styl*. [W:] *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*. Praca zbiorowa pod red. H. Markiewicza i J. Sławińskiego. Kraków 1976, s. 401.

¹⁴ Por. Z. Bauer, *Jak mnie uczono?* „Teksty” 1972, nr 6.

¹⁵ Por. M. Inglot, *Antynomie dydaktyki*. „Teksty” 1974, nr 3, s. 137.

ment tkwiący w szkolnym wzorcu, który związany jest z urabianiem nawyku włączania tradycji jako czynnika umożliwiającego pełne odczytanie sensów dzieła, czynnika stanowiącego o kompetencji czytelniczej.

Efekty tej sytuacji rejestrują badania bezpośrednich doświadczeń ucznia w kontakcie z lekturą. Stwierdzają one, że konkretny tekst literacki czyta się w izolacji zarówno w stosunku do innych tekstów, które mogłyby być dla niego kontekstem interpretacyjnym, jak i do określonych tendencji artystycznych, które mogłyby tłumaczyć wewnętrzny porządek dzieła.

Jeśli nawet pojawiają się w różnych dokumentach recepcji sformułowania świadczące o podejmowaniu takich właśnie prób, to mają one charakter ogólnikowy i świadczą raczej o przekonaniu, że tak się powinno czytać, ale tak się nie czyta¹⁶.

Zestawienie układów norm motywacyjnych komunikacji masowej i szkoły prowadzi do wniosku, że w kontekście rozbudowy motywacji zabawowych i kompensacyjnych w masowym przekazie szkoła z tradycyjnym zapleczem motywacyjnym swych działań może ulegać postępującej mumifikacji, co jest tym bardziej niebezpieczne, że dyspozycje odbiorcze, urabiane w zasięgu „percepcji rozproszonej”, zabawowych wzorów kontaktu z literaturą i jej kompensacyjnych funkcji, nie zaspokajają wszystkich potrzeb, jakie stawia przed człowiekiem współczesna kultura, zwłaszcza zaś tendencje rozwojowe prozy współczesnej czy w ogóle literatury.

W kontekście postawotwórczych oddziaływań komunikacji masowej niezwykle ważnym zadaniem szkoły jest troska o rozbudowę komponentu poznawczego postaw odbiorcy, co oznacza postulat kształtowania jasnych wyobrażeń, czym jest literatura. Przeprowadzone sondáže diagnostyczne, a także wyniki badań socjologicznych sygnalizują, że oddziaływania szkoły w tej dziedzinie nie są zbyt widoczne.

Najczęściej wiąże się ten fakt z niedostatkami wiedzy teoretyczno-literackiej, jaką uczeń zdobywa w szkole, zwłaszcza zaś z brakiem interioryzacji tej wiedzy, co powoduje, iż pozostaje ona martwa i nie jest wykorzystywana w spontanicznej lekturze¹⁷.

Tendencje preferowania instrumentalnych funkcji literatury nie sprzyjają kształtowaniu zbyt jasnych wyobrażeń, czym jest literatura. Siła oddziaływania wpisywanych w teksty programów, podręczników, publikacji instruktażowych, a zwłaszcza bezpośredniego instruktażu wzor-

¹⁶ A. Reykowska, *Tradycja i współczesność w świadomości uczniów liceum ogólnokształcącego*. [W:] *Nowoczesne tendencje w dydaktyce literatury i języka polskiego*. Praca zbiorowa pod red. W. Pasterniaka. Rzeszów 1974.

¹⁷ Por. B. Chrzastowska, *Teoria literatury — zaniedbane ogniwo w procesie nauczania*. [W:] *Nowoczesne tendencje w dydaktyce literatury i języka polskiego*, op. cit.

ców instrumentalnego sposobu czytania, upowszechnianych głównie w latach pięćdziesiątych, okazała się wyjątkowo duża, mimo rotacji kadr oświatowych.

Przewycięzanie tych wzorców napotyka na znaczne opory, głównie z powodu braku wypracowania nowych formuł dydaktycznych opartych na odpowiednio wzbogaconym zapleczu motywacyjnym i uwzględniających nowe sytuacje w kulturze.

Nie sprzyjają wreszcie kształtowaniu jasnych wyobrażeń dotyczących już nie tylko literatury, ale także innych zjawisk kultury symbolicznej tak trudne do przewycięzania tendencje dezintegracji materiałów programowych, a także myślenie przede wszystkim kategoriami ujęć encyklopedycznych, wpisywane niejako w te programy.

Przy braku elementów integrujących różne dziedziny wiedzy polonistycznej i zalewie chaotycznych informacji masowego przekazu, świat kultury może się jawić w umyśle wychowanków bardziej jako trudna do ogarnięcia mozaika niż jako system umożliwiający rozumienie zjawisk życia codziennego.

Można zatem w oparciu choćby o tę szkicową analizę czynników kształtujących postawy ucznia jako odbiorcy literatury pokusić się o sformułowanie podstawowych zadań edukacyjnych, które wynikają z nowych sytuacji w kulturze.

1. Wydaje się, że tendencjom zacierania granic literatury towarzyszyć winny wysiłki, by w wyniku oddziaływań szkoły granice te tym wyraźniej w świadomości ogółu się rysowały. Należy przy tym zaznaczyć, iż pewne funkcje instrumentalne literatury, z których szkoła nie może zrezygnować jako instytucja mająca szeroki program wychowawczy, mogą być rozsądnie realizowane, gdy, mówiąc słowami Janusza Sławińskiego, wiązać się one będą z „[...] poszanowaniem jej statusu jako mowy, która działa na odbiorcę siłą swej niezależnej subiektywności”¹⁸. Literatura wtedy staje się jedynie sprawnym instrumentem wychowania, gdy przemawia wprost do czytelnika — a on zna jej mowę.
2. W kontekście oddziaływań komunikacji masowej wzrasta rola czynników motywacyjnych określających w generalny sposób zasady współpracy nauczyciela-polonisty i ucznia. Literatura w świadomości ucznia winna się rysować nie tylko jako przedmiot nauczania, ale także jako czynnik niezbędny w jego życiu — ma być dla niego radością, wsparciem, przewodnikiem w gąszczu skomplikowanych problemów moralnych współczesnego świata.
3. Olbrzymi nacisk kultury audiowizualnej na świadomość współczesnego człowieka stwarza potrzebę, by znaleźć na terenie polonistyki

¹⁸ J. Sławiński, op. cit., s. 15.

szkolnej pewne zasady asymilacji tej kultury, odpowiedzieć zwłaszcza na pytanie: o co chodzi, gdy mówimy o wprowadzaniu tej kultury do procesów edukacji literackiej?

W oparciu o przedstawione materiały można odpowiedzieć, że chodzi tu głównie o trzy sprawy, a mianowicie:

1. Możliwość nawiązania pełnego kontaktu komunikacyjnego z młodym pokoleniem — „pokoleniem elektronicznym”, jak się je czasem określa.
2. Wykorzystanie wszelkich dostępnych technik komunikacyjnych dla usprawnienia przekazu informacji, zwłaszcza przez harmonijne współdziałanie werbalnego i pozawerbalnego systemu komunikowania.
3. Wyposażenie ucznia w podstawowe kompetencje i sprawności komunikacyjne.

Rozrost ikonosfery stwarza z jednej strony konieczność poznawania rozlicznych kodów ikonicznych i wykroczenia poza tradycję komunikacji werbalnej jako wyłącznej podstawy kształcenia, z drugiej jednak strony nie mniej, a może nawet bardziej istotną potrzebę koncentracji na słowie artystycznie ukształtowanym. Jest to bowiem jedyna droga umożliwiająca skuteczne włączanie do procesów edukacyjnych tradycji z tym właśnie słowem związanej.

4. Sytuacja, jaka zaistniała w kulturze współczesnej, skłania, by kładąc nacisk na kształceniu kompetencji komunikacyjnych, rezygnować w epoce „eksplozji informacyjnej” z mnożenia informacji encyklopedycznych układanych w linearne ciągi. Układy takie nie są w stanie zapobiegać narastającemu chaosowi informacyjnemu.

Celowe wydaje się ograniczenie informacji na rzecz poznawania wewnętrznej struktury zjawisk literackich, wszelkich związków i mechanizmów kulturowych umożliwiających orientację w coraz bardziej komplikującym się świecie. Dlatego tak dużą wagę przywiązuje się do myślenia systemowego¹⁹ i dydaktycznych koncepcji na tym myśleniu opartych²⁰.

5. Wzrastająca ilość systemów semiotycznych, funkcjonujących w komunikacji społecznej, stwarza potrzebę, by odbiorca owe systemy poznał i sam umiał się nimi posługiwać. Na uwagę zasługują poglądy, że należy doceniać specyficzne funkcje każdego z systemów komunikowania; „[...] tak masowe komunikowanie, jak i komunikowanie międzyosobowe nie może być zrozumiane [...] bez wzajemnego odniesienia”²¹.

¹⁹ Por. S. Żólkiewski, op. cit., s. 65.

²⁰ Por. W. Pasterniak, *Zarys teorii systemowego nauczania i uczenia się literatury*. [W:] *Modele poznawania dzieła literackiego w szkole*. Praca zbiorowa pod red. W. Pasterniaka. Zielona Góra 1978.

²¹ T. G o b a n - K l a s, *Komunikowanie masowe*. Kraków 1978, s. 95.

6. Ponieważ komunikacja masowa wchłonęła wiele elementów tradycji i na nich niejednokrotnie buduje swe konwencje komunikacyjne, pojawia się konieczność dobrego poznania tej tradycji, bez niej pozostaje bowiem nieczytelna wielka ilość informacji w masowym przekazie. Oczywiście, nie należy tej tezy traktować jako jedynej racji nasycenia elementami tradycji procesów edukacyjnych. Tak sprawa ta jest widziana jedynie z perspektywy poruszanego problemu.

W dobie przemożnej presji masowego komunikowania stoi przed szkołą konieczność wypracowania sobie nowego, ale własnego, oryginalnego stylu pracy. Jej szanse bycia instytucją żywą, mającą rzeczywisty wpływ na sposób uczestnictwa szerokich kręgów społeczeństwa w kulturze literackiej tkwią w integrowaniu różnych zjawisk w komunikacji społecznej, systematyzacji i porządkowaniu informacji napływających różnymi kanałami, stymulacji procesów myślenia, uczestniczących w aktach recepcji.

Skuteczność takiego działania szkoły zależy od pełnego uświadomienia sobie przez nią własnej siły tkwiącej w roli kontaktów interpersonalnych w procesach edukacyjnych i przewyciężaniu własnej słabości tkwiącej w tradycyjnym zapleczu motywacyjnym. Styl pracy szkoły określa wreszcie tradycja jako czynnik kształtujący osobowość, a jednocześnie pozwalający lepiej rozumieć współczesność.

MASS COMMUNICATION AS CONTEXT FOR PERCEPTION OF ARTISTIC PROSE IN SCHOOL

* JAN POLAKOWSKI

Summary

This article tries to attribute the results of research on literature's involvement in the process of mass communication to didactic problems. The author looks for an answer to the question: How do new situations created by mass communication influence the process of literary education in school.

A didactic prospect of an inspection of this problem inclines to look at mass communication as well as at school, as on the source of attitudes of readers in the process of literary communication. Putting to good account theoretical subsidiaries of the conception of attitude, an analysis was executed of attitude-forming factors, typical for the mentioned institution.

Therefore the author treats on the matter of characteristic justified subsidiaries for both institutions, shaping specified expectations intended for literature, of the characteristic structure of norms, perceiving and forming the conviction about the meaning of literature and of behaviourist norms, telling us how to behave towards it.

Looking from that point of view at mass communication, attention was paid to the consequences of the changing position of Art — and as well of Literature — in contemporary man's life, to the growth of the field of „distracted perception” and to the domination of popular and compensative justifications in the contact to it.

Much attention was given to the matter of audio-visual transmissions as a factor of interference with the structure of man's communicative consciousness, of forming specific perception patterns and of influencing the universality of intersemiotic translations in contemporary culture.

Analyzing attitude-forming situations created by the school system, the author pays attention to such factors as programmatic conceptions, planned activities for the system of education and improvement of the educational staff, a pattern for the contact between pupils and teacher and a model of the contact of pupils with literary works within school tradition and everyday practice.

According to the carried out analyses the author sets forth a series of suggestions, which outline the basal framework of the activities of school as the institution, which provides its pupils into the precincts of literary culture.

Translated by Jan Roenig