

Probleme der Arbeit mit lyrischen Bildern im Literaturunterricht der sozialistischen Oberschule

WALDEMAR FREITAG
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Poczdamie

I.

Literarische Werke können mit unterschiedlicher Zwecksetzung untersucht werden, so unter literarhistorischen, biographischen und literaturtheoretischen Aspekten. Immer mehr beginnt sich der Standpunkt durchzusetzen, daß der Literaturlehrer (wie auch andere Literaturvermittler) die Fähigkeit erwerben muß, literarische Werke unter dem Blickwinkel intendierter Wirkungen zu untersuchen) und daß dieser sogar der für die berufsspezifische Tätigkeit des Lehrers entscheidende Analyseaspekt ist. Darunter verstehen wir, ausgehend von dem Ziel, sozialistische Persönlichkeiten zu erziehen, die Fähigkeit des Literaturlehrers — die Möglichkeiten des literarischen Werkes zu erkunden, dazu beizutragen, kommunistische Ideale¹ und Haltungen, Weltanschauung und Moral, Schönheitssinn und Genußfähigkeit, Phantasie und Emotionalität, Kunstverständnis und Rezeptions befähigung auszuprägen; die Fähigkeit, die spezifische Sinnhaftigkeit poetischer Werke zu erfassen, ihre Schönheit zu empfinden, das Einmalige, Staunenswerte aufzunehmen, sich anregen zu lassen, nach dem Sinn des Dargestellten zu fragen und in den Ideengehalt des Werkes einzudringen; — zu erkennen, welche spezifischen Anforderungen das Werk an das Wissen und Können, an die Lebens- und Kunsterfahrungen des Lesers stellt, was seine Schüler an dem Werk interessieren, was sie erregen und bewegen könnte oder doch sollte; welche Möglichkei-

¹ Vgl. H. Koch, *Funktion und Wirksamkeit von Literatur und Kunst bei der Herausbildung eines marxistisch-leninistischen Weltbildes, der Formung kommunistischer Ideale und Wertvorstellungen*. [In:] *Literatur und kommunistische Erziehung der Schuljugend*. Protokoll der Konferenz des Ministeriums für Volksbildung, der Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim Zentralkomitee der SED und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR vom 30. Oktober bis 1. November 1979 in Berlin, S. 42 f. (Nachfolgend Protokoll genannt.)

ten das Werk dem Schüler bietet, seine geistige und emotionale Aktivität, Phantasie und Vorstellungskraft zu entfalten, in die Kunstwelt des Autors einzutreten, sich schöpferisch zu verhalten und Möglichkeiten menschlichen Daseins im Spiel zu erleben; den Reichtum seiner Beziehungen zu anderen Menschen, zu Natur und Gesellschaft zu mehren²;

- die für eine erlebnisreiche Rezeption wichtigen Fakten und gesellschaftlichen (einschließlich der literarhistorischen, literaturtheoretischen und biographischen) Zusammenhänge, in denen Autor, Werk und Leser jeweils stehen, zu erkennen und im Unterricht angemessen zu berücksichtigen.

Das Ausprägen solcher Fähigkeiten bedingt bereits beim Studenten die Schweise, das Werk als Ausdruck einer Beziehung zwischen dem Autor und seinem potentiellen Leser zu begreifen, wie auch gründliche Einsichten in die Dialektik des Ganzen und seiner Teile, in die inneren strukturellen Zusammenhänge, in „das innere poetische Gefüge“³, in Inhalt und Form des Werkes.

II.

In diesem Zusammenhang ist auf die Tendenz hinzuweisen, sich bei der Untersuchung lyrischer Werke stärker des Begriffes des Bildes zu bedienen⁴. Dabei sei auf folgende Probleme aufmerksam gemacht: Zum einen ist zu beobachten, daß bei der Analyse mit dem Begriff des Bildes gearbeitet wird, um bestimmte Textstellen zu merkieren, und daß diesen meist ein hoher Stellenwert bei der poetischen Aneignung der Wirklichkeit, beim Aufbau des Bildganzen und bei der Rezeption von Lyrik beigemessen wird. Zum anderen gehen trotz umfangreicher Literatur über die Theorie des künstlerischen Bildes (kB) als Kategorie der Ästhetik —

² Siehe dazu: M. Honecker, *Schußbemerkungen. Protokoll*, S. 162 f. H. Koch, *Protokoll*, S. 8 bis 23. H. Hartmann, *Der spezifische Beitrag der Aneignung des literarischen Erbes für die Entwicklung des Weltbildes und der Geschichts und Traditionsbeziehungen der heutigen jungen Generation*. [In:] *Protokoll*, S. 52 ff. W. Bütow, *Literaturaneignung als pädagogischer Prozeß*. [In:] *Protokoll*, S. 73 ff. D. Posdzech, *Protokoll*, S. 140 bis 146. H. Kant, *Eine deutliche Fährte*. [In:] *Das schönste Buch der Welt. Wie ich lesen lernte*. Berlin und Weimar 1972, S. 128 bis 144.

³ Johannes R. Becher, *Bemühungen II. Gesammelte Werke*, Bd. 14, Berlin und Weimar 1972, S. 43.

⁴ Bereits 1974 lenkt Klaus Städtke die Aufmerksamkeit, daß „die Theorie des künstlerischen Bildes gegenwärtig eine methodologische Hauptrichtung in der sowjetischen Literaturwissenschaft ausmacht“. *Zur methodologischen Diskussion in der sowjetischen Literaturwissenschaft*. [In:] WB 1974/H. 8. Eine solche Feststellung läßt sich für uns sicher nicht treffen. Jedoch haben alle Literaturdiskussionen der letzten Jahrzehnte in der DDR das Bildproblem direkt oder indirekt tangiert.

von Lessing über Hegel und Belinski bis in unsere 70er Jahre⁵ — die Ansichten weit auseinander, was am lyrischen Text als Bild zu bezeichnen sei. Andere Analysen kommen ohne den Bild-Begriff aus. d.h. auch die Frage, welcher Stellenwert dem Untersuchen solcher Erscheinung am lyrischen Text zukommt, bedarf weiterer Klärung. Es fällt bereits die unterschiedliche Benennung des Sachverhalts auf⁶. Zum Teil wird nicht unterschieden zwischen dem künstlerischen und dem sprachlichen Bild (wie Metapher). Manche Autoren bezeichnen jede im Werk genannte konkrete Erscheinung, jeden Gegenstand (Schiff, Stern) als Bild (Bild des Schiffes). Andere verleihen dem Bild kollektive Bedeutung, indem sie Abstraktionen vom Text Bild nennen (statt Problem des Kollektivs Bild des Kollektivs)⁷. Mit dem künstlerisch-literarischen Bild (klB) haben sich in der DDR in den 50er und den frühen 60er Jahren Hellmuth Barnasch und Ernst Stein beschäftigt⁸. Insbesondere auf die Bedeutung der Subjektposition bei der Bildrezeption hat Hans Koch, von dem eine umfangreiche Beschreibung des kB vorliegt, bereits 1961 hingewiesen⁹. Auf Schwierigkeiten bei der Rezeption von Lyrik — insbesondere von lyrischen Bildern — in der Oberschule macht 1965 Horst Haase aufmerksam und weist in diesem Zusammenhang auf Probleme des Bildwandels in der neueren deutschen Lyrik des 20. Jahrhunderts hin¹⁰. Bedeutsam sind die Standpunkte, die der Dichter, Literaturkritiker und Essayist Georg Maurer in den 50er und 60er Jahren zum Bild

⁵ Wir denken hier vor allem an die Standpunkte von Hans Erwin Pracht, Claus Träger, Dietrich Sommer und Erhard John in: *Zur Theorie des sozialistischen Realismus*. Autorenkollektiv unter Leitung von Hans Koch. Berlin 1974 (u.a. S. 388 ff, 405 ff, 661 f, 701). E. Pracht, *Abbild und Methode. Exkurs über den sozialistischen Realismus*. Halle (Saale) 1974. Kulturpolitisches Wörterbuch. Hg. von Harald Bühl, Hans Koch, Fred Staufenberg. Berlin 1978. Stoichwort Bild, künstlerisches. W. Girnus, *Zukunftslinien*. Berlin 1974. Ders., *Wozu Literatur?* Leipzig 1976. E. John, *Einführung in die Ästhetik*. Leipzig 1978. Kulturpolitisches Wörterbuch. Berlin 1970 und 1978.

⁶ Bild, künstlerisches, künstlerisch-literarisches, lyrisches, poetisches B.; künstlerisches Detail, Hauptbild, Teilbild, Detailbild, sprachkünstlerisches B., sprachliches B., Bildelement.

⁷ Vgl. L. I. Timofeev, *Osnovy teorii literatury*. Moskva 1971, S. 62 ff.

⁸ H. Barnasch, *Einführung in die dialektisch-materialistische Literaturanalyse. Fernstudium der Lehrer*. Potsdam 1962 und 1965. E. Stein, *Wege zum Gedicht*. Berlin 1966.

⁹ Siehe *Kulturpolitisches Wörterbuch*. A.a.O. „Das Kunstwerk, das ihm [dem Kunstgenießenden — W. F.] Genuß bereitet, wird von ihm „fortgesetzt“, weitergeführt... Nach dem Maß seiner Lage, seiner Persönlichkeit, seiner Lebenskenntnis, seiner Kunsterfahrung, seines Wissens, ja zeitweise sogar seiner Stimmung baut er mit an der künstlerischen Wiedergabe einer Universalität von Beziehungen und Seiten, auf deren konkrete Bestimmtheit ihn der Künstler hintert. Ästhetisch genießen... bedeutet nachzudenken und vor allem nachzuerleben, sich etwas weiter vorzustellen und so seine Vorstellungskraft zu erweitern und im buchstäblichen Sinne selbst ein Bild zu machen“. H. Koch, *Marxismus und Ästhetik*. Berlin 1961, S. 287. Alle drei Referenten der Literaturunterrichtskonferenz haben energisch auf das Beachten der Subjektposition des Schülers aufmerksam gemacht. Vgl. *Protokoll*, u.a. S. 15, 20 f., 23 (Hans Koch); S. 56 ff., 65 ff. (Horst Hartmann); S. 81, 86 ff. (Wilfried Bütow).

¹⁰ H. Haase, *Zum Problem des Bildwandels in der neueren deutschen Lyrik des 20. Jahrhunderts*. [In:] *Weimarer Beiträge*, 1965/H. 6.

entwickelt hat¹¹. Neue Überlegungen in den 70er Jahren kamen von Dieter Schlenstedt¹². Die hohe Wertschätzung, die die Literaturmethodik der Arbeit mit dem Bild beimißt, erhellt der Standpunkt von Wilfried Bütow und Gerhard Dittmann (1977), daß das *Erfassen des künstlerischen Bildes... in der Rezeption eine zentrale Stellung* einnimmt und daß die *Fähigkeit, künstlerische Bilder zu erschließen*, als ein besonderes Merkmal „schöpferischen Tätigseins“ zu sehen ist¹³. 1978 erläutert Werner Herden in zwei Veröffentlichungen seinen Standpunkt zum kB, insbesondere im epischen Text, und fordert, bei der weiteren Präzisierung des Bildbegriffs gattungs- und genrespezifische Besonderheiten stärker herauszuarbeiten¹⁴.

Neben den genannten und weiteren theoretischen Beiträgen finden sich zahlreiche Untersuchungen zu lyrischen Werken und literarischen Prozessen, die, trotz unterschiedlicher Auffassungen im einzelnen, die Produktivität von Analysen unter dem Bildspekt überzeugend nachweisen¹⁵. Folgende Standpunkte zum kB sollen hervorgehoben werden:

1. Das kB als ein hierarchisch strukturiertes Ganzes

Der Bildbegriff wird sowohl auf das literarische Werk als Ganzes (einschließlich auf den Prozeß seiner Entstehung und seiner Rezeption) als auch auf seine Struktur bezogen. Erkennbar ist der Standpunkt, daß das Bild ebenso ein bedeutendes lyrisches Gestaltungsmittel ist und eine Funktion im vielschichtigen Ganzen hat. In diesem Sinne wird oft vom Bildaufbau, von Bildeinheit, vom Eingangs- und Schlußbild, von bildhafter Vielschichtigkeit gesprochen. Majakowski entwickelt seine Auffassung vom Hauptbild (dem Bildganzen), den Hilfsbildern und den (selbst winzigen) Einzelbildern, denen er die Aufgabe zuweist, dem Haupt-

¹¹ *ESSAY 1 und 2*. Halle (Saale) 1968 und 1973. G. Mauer, *Der Dichter und seine Zeit*. Berlin 1956.

¹² D. Schlenstedt, *Das literarische Werk als Rezeptionsovrgabe*. Diss. B. Akademie der Wissenschaften. Berlin 1975.

¹³ *Methodik Deutschunterricht, Literatur*. Berlin 1977, S. 111 u. 114.

¹⁴ W. Herden, *Funktion und Charakter des künstlerischen Bildes*. [In:] *Deutschunterricht*, H. 7–8/1978, S. 399 bis 406. Probleme der Literaturinterpretation. Leipzig 1978.

¹⁵ H. Haase, *Heutige Welt aus lyrischer Sicht*. [In:] *DICHTUNG ist deine Welt*. Halle (Saale) 1973, S. 122 bis 152. *Geschichte der Literatur der Deutschen Demokratischen Republik*. Berlin 1976. *Nachwort*. [In:] *Volker Braun, Gedichte*. Hg. von Christel und Walfried Hartinger. Leipzig 1979, S. 161 ff. U. Heukenkamp, *Johannes Bobrowski: Ebene*. [In:] *Probleme der Literaturinterpretation*. Leipzig 1978, S. 173 bis 209. G. Maurer, *Der Leser wird zum Augenzeugen*. [In:] *Der Dichter und seine Zeit*. Berlin 1956. Ders., *Welt in der Lyrik*. [In:] *ESSAY 1*. Halle (Saale) 1968. Ders., *Majakowskis bildliche Argumentation*. [In:] *ESSAY 2*. Halle (Saale) 1973. H. Riedel, *Zur Bedeutung des lyrischen Bildes, zu seiner Interpretation und Rezeption*. WZ der Pädagogischen Hochschule Zwickau. 1974/H. 2. D. Schlenstedt, *Beispiel einer Rezeptionsovrgabe: Berechts Gedicht „Der Rauch“* [In:] *Gesellschaft-Literatur-Lesen*, Berlin und Weimar 1973, S. 354 ff.

bild zur Entfaltung zu verhelfen¹⁶. Es wird die Ganzheit des Bildes betont, der Unterschied zur Ganzheit nichtästhetischer Systeme hervorgehoben und gegen Auffassungen polemisiert, das poetische Werk lediglich als Gesamtheit seiner Elemente zu sehen¹⁷. Allein diese knappen Hinweise lassen die Notwendigkeit erkennen, die Dialektik des Ganzen und seiner Teile als Prinzip der Analyse weiter auszuarbeiten.

2 Das kIB als dialektische Einheit von Besonderem und Allgemeinem

In vielen Untersuchungen ist die Einheit des Besonderen und des Allgemeinen westlicher Bestandteil des Bildbegriffs. Bei L. I. Timofew bildet sie ein bestimmendes Merkmal seiner Bilddefinition¹⁸. Georg Maurer vertritt den Standpunkt, „daß die radikale Erhebung jedes Besonderen ins Allgemeine“ die „spezifisch lyrische Verhaltensweise in der Welt“ sei¹⁹. Einheitlich ist auch die Auffassung vorhanden, daß die (im unterschiedlichen Maße ausgeprägte) sinnlich-konkrete Gestaltung ein bestimmendes Merkmal des kB sei, es jedoch nicht um seinnenhafte Darstellung an sich gehe, sondern um eine Abbildung, die einen Sinn verkörpere, die Träger ovn Bedeutung ist, die also auf das Leben weist.

III.

Auf einige Fragen, die sich unter dem eingangs genannten Aspekt intendierter Wirkungen für den Literaturlehrer aus diesen beiden Problembereichen ergeben, sei hingewiesen. Ein Schlüsselproblem bei der Aufgabe, die Schüler zu einem schöpferischen Umgang mit Lyrik zu befähigen, besteht darin, die ästhetische Eigenart des Kunstwerkes²⁰ gebührend zu berücksichtigen, um u.a. Einförmigkeit und Langeweile im Unterricht zu vermeiden. Das verlangt, solche Faktoren ausreichend scharf zu erfassen wie die Spezifik der farbigen Kunswelt, die der Autor aufbaut und in die er zum Eintreten einlädt, die besondere Art der Emotionalität und Weltbeziehung, die besondere Fragestellung und die versuchte Antwort auf die im Bild gestalteten Probleme des Lebens, die Schönheiten der sprachlichen Gestaltung, von Klang und Rhythmus sowie

¹⁶ W. Majakowski, *Wie macht man Verse?* Deutsch von Siegfried Behrsing, Berlin 1960.

¹⁷ N. K. Gej, *Zeichen und Bild*. [In:] *Kontext, Sowjetische Beiträge zur Methodendiskussion in der Literaturwissenschaft*, Berlin 1977, S. 117 bis 137.

¹⁸ Образ — das ist ein konkretes und zugleich verallgemeinertes Bild des menschlichen Lebens, das durch die Kraft der Phantasie geschaffen wurde und ästhetische Bedeutung hat. [Übersetzung — W. F.] L. I. Timofeev, *A.a.O.*, S. 62. Siehe Anm. 5.

¹⁹ G. Maurer, *Welt in der Lyrik*. [In:] *ESSAY 1*, S. 36.

²⁰ Siehe dazu: H. Koch, *Protokoll*, S. 22. W. Bütow, *Protokoll*, S. 73, 77 f.

des Aufbaus des Bildganzen; und nicht zuletzt sind die spezifischen Möglichkeiten, in dieser Bildwelt die Phantasie zu entfalten, zu erkennen sowie der Rezeptionsansatz festzustellen. Unter solchem Blickwinkel gewinnen im Rahmen einer Analyse, die der Einheit von Inhalt und Form verpflichtet ist, Untersuchungen der Bildstruktur²¹, die der Dialektik des Ganzen und seiner Teile, des Besonderen und des Allgemeinen im Bild nachgehen wollen, an Bedeutung.

Ausgehend von dem Standpunkt, daß das kB ein vielschichtig strukturiertes Ganzes ist, wird oft unterschieden zwischen Hauptschichten, Schichten oder Ebenen (M. Saporow, N. K. Gej, Dieter Schlenstedt) bzw. zwischen Bildern erster, zweiter, dritter usw. Ordnung (Erhard John) und dabei auf die Einheit und Wechselwirkung dieser Schichten bzw. Ebenen aufmerksam gemacht. So bestimmt Schlenstedt, der das Werk ebenfalls als ein hierarchisch strukturiertes Gefüge auffaßt, die Ebenen der materialien Übermittlungsformen, des Textes, der Darstellung und bezeichnet letztere „als Zentrum der Leistungsfähigkeit des Textes“, wobei der Darstellung „Modell — bzw. Symbolfunktion“ zukommen kann²².

Literatur als eine Weise praktisch-geistiger Aneignung der Wirklichkeit gestaltet ihre spezifische Weltsicht und ihr Weltverhältnis in einmaligen, sinnhaften, unterschiedlich konkreten Bildern, die in einmaligen Strukturen eine oft vielschichtige Bedeutung aufbauen, die weit über bloße Wortsemantik im engeren Sinne hinausgeht, die auf gesellschaftliche Zusammenhänge weisen und für den Leser bedeutsam werden können.

Mit *lyrischer Darstellung* als Funktion des lyrischen Textes bezeichnen wir die Ebene des Bildes, die mit unterschiedlichen gestalterischen Elementen — so mit grammatischen, mit lexikalischen und nichtlexikalischen Mitteln (wie Reim und Rhythmus) — durch eine bestimmte Auswahl, Anordnung, Abfolge und Verflechtung bildlicher und bildloser Elemente, insbesondere durch eine lyrische Situation oder durch Handlung sowie durch lyrische Figuren wie lyrisches Subjekt und lyrische ICH-Figur, eine fiktive Welt in unterschiedlicher sinnhafter Konkretetheit aufbaut und Träger einer oft vielschichtigen Bedeutung ist.

Bedeutung ist nicht identisch mit Ideengehalt des Werkes. Damit soll der Wert gekennzeichnet werden, den das Werk in seiner Gesamt-

²¹ Vgl. *Philosophisches Wörterbuch*, Bd. 2.10. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Leipzig 1974, S. 1180.

²² Vgl. *Gesellschaft-Literatur-Lesen*, S. 304 ff. und *Das literarische Werk als Rezeptionsvorgabe*, Thesen 12 bis 15. M. Saporow, *Das literarische Werk als Struktur*. [In:] *Kunst und Literatur*. H. 3/1970, S. 307 ff. N. K. Gej, *Zeichen und Bild*. A.a.O., S. 132. Auf die Unterschiede in der Terminologie und Sichtweise wird hier nicht eingegangen. E. John, *Einführung in die Ästhetik*. Leipzig 1978, S. 67.

heit in einer sozial fixierten Situation für die Gesellschaft hat bzw. haben könnte, d.h. für uns seine emotionalen, rationalen und volitiven Wirkungsmöglichkeiten auf bestimmte Lesergruppen im Sinne der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Da sich (gesellschaftliche) Bedeutung in unzähligen individuellen Leseakten realisiert, in denen das Werk für den Leser zu einem Erlebnis wird und Spuren in seinem Leben hinterläßt (oder auch nicht), einen persönlichen Sinn erhalten kann, der durch aus nicht immer mit der gesellschaftlichen Bedeutung identisch ist, bezeichnen wir diese Stufe der Bedeutung, die in der Sphäre des Individuums angesiedelt ist, als (individuelle) Bedeutsamkeit. Zu bedenken sind die Standpunkte von A. Leontjew zu dieser Problematik, die er begrifflich mit persönlichem Sinn faßt²³, insbesondere um die Tätigkeit der Sinngebung der Fakten und Erscheinungen, der Teile und des Ganzen als eine Genuß bereitende Tätigkeit theoretisch weiter zu fundieren sowie die Subjektposition des Schülers besser berücksichtigen zu können.

Hier wären unter dem Aspekt des methodischen Vorgehens eine Reihe von Problemkreisen zu nennen, die in sich weiter aufzuschlüsseln und zu untersuchen sind, etwa

- In welchem Maße ist die Darstellung (semantische Bedeutung, lyrische Situation bzw. Balladenhandlung, lyrisches Subjekt...) von den Schülern der jeweiligen Klasse/Stufe erfaßbar? Welche Möglichkeiten der ästhetischen Erziehung bietet sie? Welche Anforderungen stellt sie (etwa an Sprachverständnis, Wissen und Können, Lebens- und Literaturerfahrung, Phantasie und Assoziationsvermögen)? Welcher Hilfe bedürfen die Schüler? Welche Methoden der Erschließung sind effektiv?
- Auf welche Bedeutungsschichten²⁴ könnte die Darstellung den Leser (auf der Grundlage der vielfältigen gesellschaftlichen Bezüge, in denen Werk und Leser stehen, der Fragen, die die Schüler an das Leben stellen, und ihrer Lebenserfahrungen) lenken? Welche sind für die Schüler dieser Stufe produktiv erschließbar? Welche könnten/sollten für die Schüler bedeutsam werden?
- Welche Möglichkeiten der Sinnsuche und der Sinngebung (über die semantische Bedeutung hinaus) sowie der Entwicklung der Phantasie, der geistigen und emotionalen Aktivität bieten das Werk und seine Teile? Welches sind die tragenden, die bestimmenden Teile des Granzen? Welche Teile sind besonders produktiv für die Sinngebung

²³ A. Leontjew, *Tätigkeit. Bewußtsein. Persönlichkeit*. 1979, S. 136 ff. Siehe dazu: H. Koch, *Protokoll*, S. 20 bis 23.

²⁴ Auf diese Problematik kann hier nicht eingegangen werden. — Auf die Wechselbeziehungen zwischen Darstellungs- und Bedeutungsfunktion im KB weist N. K. Gej hin. A.a.O., S. 132 ff. Siehe dazu H. Koch, *Protokoll*, S. 20 f.

und für die Entwicklung der Phantasie? Welche Probleme ergeben sich dabei aus der poetischen Verdichtung der lyrischen Bilder? Welche Tätigkeiten erlangt das Erschließen des Genzen und seiner Teile, und wie sind sie vom Lehrer zu lenken?

Die Sinnegebung der Erscheinungen, Fakten und lyrischen Bilder als ein aktiver Prozeß, an dem alle Seiten der Persönlichkeit des Lesers beteiligt sind (siehe Anm. 9), ist in der Regel sehr unterschiedlich. Was z. B. für den Lehrer bedeutsam ist, muß nicht zwangsläufig für die Schüler bedeutsam sein. Deshalb ist zum einen nach dem produktiven Spielraum für Sinnegebung und Phantasie zu fragen, zum anderen sind die unterschiedlichen Standpunkte der Schüler innerhalb der kollektiven Rezeption im Unterricht als Anregung für alle zu nutzen.

IV.

Die Ebene der lyrischen Darstellung sehen wir als einen wichtigen Ansatz für die unterrichtliche Arbeit mit Lyrik. Die Wahl der Methoden der Analyse wird neben der *Zielstellung* der Untersuchung auch von der Spezifik des zu untersuchenden *Gegenstandes* bestimmt. Deshalb ist zu fragen: Wie ist die Darstellung aufgebaut, und wodurch wird ihre Bildstruktur bestimmt?

Hier wollen wir nun unterscheiden zwischen lyrischen Bildern, deren Darstellung *primär* durch

- (1) das Gestalten einer *Handlung* oder
- (2) den Aufbau (und die mögliche Entfaltung) einer *lyrischen Situation* gekennzeichnet ist.

(1) Zu ersteren gehören lyrische Werke wie die Ballade, deren Darstellung durch den Hergang eines bedeutenden Geschehens, d.h. durch unterschiedlich konfliktreiche Handlung determiniert ist. Das vom fiktiven Balladenerzähler dargebotene und meist eindeutig gewertete Geschehen ist das Mittel, mit dem die Beziehungen eines ICH zur Welt ausgedrückt werden. Auf der Darstellungsebene entfaltet sich das Bildganze durch Handlung, die der Balladenerzähler vorträgt und wertet. Die oft sehr plastischen (Teil-) Bilder, etwa das Eingangsbild (die 1. Strophe) von Goethes Erlkönig, bieten dem Leser Möglichkeiten, seine Vorstellungskraft ins Spiel zu bringen und die Bilder zu deuten, sich z. B. selbst ein Bild zu machen von der Einmaligkeit der Situation auf der nächtlichen Heide und von dem Vater-Sohn-Verhältnis, sowie später rückgreifend erneut nach der Funktion des Bildes im Ganzen zu fragen und, etwa Eingangs- und Schlußbild vergleichend, die Bedeutung des Geschehens zu erschließen.

Hier zeigt sich die enge Verwandtschaft der Ballade, die in diesem Zusammenhang als eine Art Versnovelle zu bezeichnen wäre, mit der Novelle und dem Drama. Die Bilder der Darstellung ergeben in ihrer Folge die Struktur des Bildaufbaus. Sie werden durch die vom Balladen-erzähler dar- gebotene Handlung zu einem Ganzen gefügt. Deshalb kann die Darstellung vor allem über die Analyse der Konfliktgestaltung sowie des Verhaltens und der Motive der Balladenfiguren (Verhaltensanalyse) erschlossen werden²⁵. Damit soll gleichzeitig auf die Bedeutung aufmerksam gemacht werden, die dem Erfassen der Balladenhandlung für eine lustbetonte, erlebnisreiche Rezeption im Unterricht zukommt.

(2) In anderen lyrischen Werken spricht sich eine lyrische Figur über einen sie bewegenden Sachverhalt aus, spricht andere an oder äußert sich über Dinge. Ein besonderes Merkmal der Sinnhaftigkeit der Darstellung in solchen Bildern ist die *lyrische Situation*, die der Autor schafft. Diese kann nun sowohl reale konkrete Erscheinungen und ihre Wertung gestalten als auch mehr innere psychische Beziehungen zu Wirklichkeitserscheinungen ausdrücken. Und auch die Pole der Gestalthaftigkeit können weit auseinanderliegen. *Das Erfassen der einmaligen lyrischen Situation ist u.E. ein unerläßlicher Schritt im Unterricht.* Unter dem pädagogischen Aspekt, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren, kann die lyrische Situation einen wichtigen Konzentrationspunkt des Unterrichts bilden, der einem übermäßigen Zerpflücken lyrischer Werke entgegenwirkt²⁶. So könnte Schillers *An die Freude* den Leser anregen, sich einen Freundeskreis vorzustellen, in dem „der volle Römer“ kreist, aus dem der *Schaum zum Himmel* spritzt (7. Strophe), eine frohgestimmte, feiernde Freundesrunde, in der ein einzelner sein Preislied auf die Freude, die Brüder und die Freundschaft anstimmt, in das die Freunde einfallen...

Zu den Texten, die eine lyrische Situation gestalten, gehören auch solche Werke wie Goethes *Willkommen und Abschied*, die über Handlungselemente verfügen, wenn diese auch nicht strukturbestimmend sind. Bei der Rezeption kann zwar das Bild eines gewissen Handlungsablaufes antstehen: Eine lyrische Gestalt durchläuft verschiedene Stadien (Liebessehnsucht — Ritt zur Geliebten — Begegnung — Abschied). Durch genaues Lesen wird der Leser wahrscheinlich die lyrische Situation erfassen, daß nämlich die lyrische Figur, vorstellbar wäre ein junger Mann, über ein vergangenes Liebeserlebnis grübelt, um sich Klarheit über

²⁵ Vgl. W. Freitag, „Der Handschuh“ und seine Leser. [In:] *Deutschunterricht*. H. 1/1976, S. 30 bis 37.

²⁶ Margot Honecker fragte auf dem VIII. Pädagogischen Kongreß der DDR, ob in mancher Literaturstunde nicht zu sehr „seziert“ werde. Vgl. M. Honecker, *Der gesellschaftliche Auftrag unserer Schule*. [In:] VIII. Pädagogischer Kongreß der Deutschen Demokratischen Republik vom 18. bis 20. Oktober 1978. *Protokoll*. Berlin 1979, S. 64.

seine künftige Haltung zur Liebe zu schaffen, um sich über das Wesen der Liebe, von Liebesfreude und Liebesleid klar zu werden.

Nicht das eigentliche Liebenserleben ist primär Gegenstand des Gedichts, sondern die Frage danach, was Liebe ist und wie man sich zu ihr stellen sollte, wird zu klären evrsucht. An dem Grübeln ist die nachdenklich-kritische Haltung der lyrischen Figur zu sich selbst erkennbar und der Wille, Verantwortung für Schuld zu übernehmen, die Liebesleid verursachte, gleichermaßen auch der Optimismus, der nicht nur die abschließende Wertung, das „letzte Wort“, sondern das ganze Gedicht als Wertung durchdringt und seinen *G e s t u s* bestimmt. Die lyrische Situation trägt also wesentlich dazu bei, das Geschehen in seiner Signifikanz zu erfassen und „im Jetzt des Bildes“ zu verdichten²⁷.

Das Vermögen, die lyrische Situation des Gedichts zu reproduzieren oder zu produzieren, sich also selbst ein Bild zu machen, über die Probleme nachzudenken, zu staunen über bisher Ungehörtes, betroffen zu sein über Schmerzliches, Phantasie und Intellekt gleichermaßen anzustrengen, ist u. E. eine grundlegende Fähigkeit und zugleich elementare Bedingung um lyrische Texte genußvoll lesen zu können.

V.

Differenzierte Einsichten in die Bildschichten und in die unterschiedliche Beschaffenheit der Teile, die unterschiedliche Tätigkeiten vom Leser verlangen, sind bedeutsam für methodisches Handeln. Werke wie *Willkommen und Abschied*, *An die Freude* und *Kriegslied* von Claudius sind in ihrem Bildaufbau hierarchisch gegliederte Ganzheiten. Untersuchungen lassen Bildschichten erkennen, die als Gesamt-, Teil- und Detailbilder zu bezeichnen wären²⁸, um ihre Abhängigkeiten sichtbar zu machen; denn die Teil- und Detailbildern haben eine inhaltliche und formale Funktion beim Aufbau des jeweils höheren Ganzen. Bei anderen Wergen sind für die Rezeption nur zwei Schichten relevant²⁹.

²⁷ G. K. Lehmann, *Phantasie und künstlerische Arbeit*, Berlin und Weimar 1976. S. 397 f. und S. 403. Vgl. H. Hartmann, *Das Problem von Historizität und Aktualität. Dargestellt an Beispielen aus der Lyrik des 18. Jahrhunderts*. [In:] *Zur Analyse poetischer Texte*, Potsdam 1978, S. 83 ff.

²⁸ Die Begriffe Teil- und Detaibid verwendet erstmalig Hellmuth Barnasch.

²⁹ Das Gesamtbild *WILLKOMMEN UND ABSCHIED* besteht aus drei Teibildern:
1. Sponzaner Aufbruch und Bewährung (Strophen 1 und 2).
2. Die Liebesfreude (*Willkommen*) (Strophe 3).
3. Liebesschmerz und Bejahung der Liebe (*Abschied*) (Strophe 4).

Die drei Teibilder sind nicht austauschbar; jedes trägt zum Aufbau des Ganzen bei und hat eine Funktion im Ganzen. Jedoch ist die Wertigkeit der Bilder unterschiedlich. Das festzu-

Diese vertiefende Rezeption im Unterricht bezieht sich in der Regel auf die Struktur des Ganzen und hat den Zusammenhang der Teile zum Ganzen als einen grundlegenden Zusammenhang zu beachten; denn die Rezeption bewegt sich von einem ersten, undifferenzierten, unvollständigen Erfassen des Ganzen (des Gesamtbildes) über die Analyse der wesentlichen und bestimmenden Teile in ihrem Bezug zum Ganzen und in ihren Funktionszusammenhängen zu einem tieferen, umfassenderen Begreifen des Ganzen in seiner poetischen Vielfalt und seinem Beziehungsreichtum³⁰.

Um lyrische Bilder auf der Ebene der Darstellung (Teil- und Detailbild) von anderen Elementen zu unterscheiden, wäre ausgehend von der Dialektik des Besonderen und des Allgemeinen³¹, zu fragen, ob der Textkomplex Allgemeines (Emotion, Beziehung, Aufforderung, Appell, Teilbedeutung, Sinn) sinnhaftkonkret gestaltet oder direkt ausspricht, sowie, davon abgeleitet, welche spezifische Tätigkeit der Textkomplex vom Rezipienten verlangt und welche Anforderungen er stellt. Lyrische Bilder sind dann solche komplexen Teile des Gesamtbildes, die vom Autor mitgeteilte Erkenntnisse, Emotionen und Intentionen, Erscheinungen und Zusammenhänge, Standpunkte und Verhältnisse (unterschiedlich) sinnhaft-konkret darstellen, die räumlich-zeitlich relativ geschlossen sind, zum Aufbau der lyrischen Situation beitragen und demzufolge eine Funktion im Ganzen haben. Bilder wenden sich, unter dem Aspekt der Anforderungen an den Leser, vorran-

stellen ist für methodisches Handeln wesentlich. Die Teilbilder wiederum bestehen aus Detailbildern.

Das 1. Teilbild hat folgenden Aufbau: Bild 1: Spontaner Aufbruch, Einführung in die lyrische Situation. Bilder 2 bis 7: Die Bewährungsprobe des Liebenden (Naturerlebnis) Bildloser Teil, Reflexion des lyrischen Subjekts (Verse 14 bis 16): Die Wertung der Bewährungssituation; die Sinngebung der Detailbilder durch das lyrische Subjekt als Ansatz für die Sinngebung durch den Rezipienten.

Das KRIEGSLIED hat folgende Bildstruktur: Bildlose Teile bilden einen Rahmen (Reflexion des lyrischen Subjekts), dem vier Teilbilder eingeordnet sind, die wiederum in Detailbilder gegliedert werden können. Die Teilbilder sind nach dem Prinzip der Steigerung geordnet.

Der HANDSCHUH mit seinen zwei Handteilen läßt ebenfalls drei Bildschichten erkennen. Sowohl die beiden Teile als auch die Teilbilder im „Ritterstück“ haben einen unterschiedlichen Anteil an der Konstituierung der Darstellung und am Aufbau der Bedeutung.

Drei Teilbilder und drei nichtbildliche Teile gestalten die Darstellung in DER BAUER. AN SEINEN DURCHLAUCHTIGEN TYRANNEN. Die drei Teilbilder (Strophen 1 bis 3), ebenfalls nach dem Prinzip der Steigerung geordnet, sind die bildliche Basis für die nachfolgende Reflexion des bildlosen Teils.

³⁰ Siehe dazu: S. L. Rubinstein, *Grundlagen der Allgemeinen Psychologie*, Berlin 1971, S. 315 f.

³¹ Rubinstein stellt dazu fest: „Bezeichnend für das poetische Bild ist dabei nicht die Anschaulichkeit, sondern seine Ausdruckskraft“. [...] „Kraft der Tatsache, daß Bild im künstlerischen Denken auch eine verallgemeinernde Funktion erfüllt, kann der bildliche Inhalt des Kunstwerkes zum Träger seines Ideengehalts werden“. Ebenda, S. 458.

gig an die Vorstellungskraft und an das bildliche Denken, verlangen, sich ein Bild zu machen und solche T ä t i g k e i t e n wie die Sinnsuche und die Sinngebung sowie die Funktionsbestimmung des Bildes, sie wenden sich an alle Sinne, an Gefühl und Verstand des Rezipienten³². Das Sinnhaft-Konkrete als Träger einer (Teil-) Bedeutung und eines Sinns sowie einer Funktion in einem höheren Ganzen ist deshalb als poetische Verschlüsselung in einem größeren poetischen Zusammenhang (Situation, Handlung) zu lesen und nicht etwa lediglich als publizistische Mitteilung. Lyrische Bilder, die direkt das Gestaltbild aufbauen, sind Teilbilder, solche, die das Teilbild konstituieren, Detailbilder. Das Teilbild ist deshalb in zweifacher Hinsicht bestimmbar: auf seine Funktion beim Aufbau des höheren Ganzen und in seiner einmaligen Ganzheit als Träger unverwechselbarer Beziehungen, so von Rationalem, Emotionalem und Volitivem, von Inhalt und Form.

Im Vergleich zu den lyrischen Bildern sind andere Elemente der Bildstruktur stärker begrifflich bestimmt. Sie gestalten nicht das Einmalige, das Träger von Bedeutung ist, sondern nennen Urteile, Zusammenhänge und Probleme direkt, etwa in Form einer Reflexion, eines Spruchs, eines Kommentars, und wenden sich damit mehr an das rationale Denken. Solche „Gedankenkomplexe“ können wie die lyrischen Bilder innerhalb des Gestaltbildes außerordentlich relevant und von hohem poetischen Reiz sein; sie sind inhaltlich und über unterschiedliche formale Mittel wie Reim und Rhythmus in das Gesamtbild eingefügt. Hingewiesen sei auf Storms *Abseits*, in dem sozusagen als Schlußwort mit der Reflexion des lyrischen Subjekts das Bedauern ausgesprochen wird, daß die abgebildete Idylle der „aufgeregten Zeit“ weichen muß. Solche Teile, die Allgemeines direkt nennen, könnten als bildlose Teile

³² Solche Bilder könnte man nennen:

„Frühling läßt sen blaues Band

Wieder flattern durch Lüfte“; MÖRIKE, *ER IST'S*.

Das Bild der das Leichentuch Webenden in HEINES *DIE SCHLESISCHEN WEBER*, wobei hier der deutliche Zusammenhang zwischen dem Motiv und seiner Umgestaltung im Bild zutage tritt.

Georg Maurer schreibt in *WEIT IN DER LYRIK*: „Ein einziges Bild in einem Lied Eichendorffs evoziert die rinnende Melancholie der Romantik:

In einem kühlen Grunde,

da geht ein Mühlrad...

Wir haben nicht das Gefühl, daß hier Landschaft beschrieben werden soll. Das Bild ist verzauberte Sprache. Es heißt nicht: ich bin fromm. Es heißt so:

Da strahlte der volle Mond,

da standen sie still am Altar. (Sappho)

Der Wald steht schwarz und schweiget,

Und aus den Wiesen steigt

der weiße Nebel wunderbar (Matthias Claudius)“.

Siehe auch die Analyse von BRECHTS Gedicht *DER ANACHRONISTISCHE ZUG ODER FREIHEIT UND DEMOCRACY!* [In:] *Geschichte der Literatur der Deutschen Demokratischen Republik*. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Horst Haase und Hans Jürgen Geerds, Erich Kühne, Walter P allus. Berlin 1976, S. 91 f.

bezeichnet werden. Sie verlagern primär, ihre rationalen Impulse aufzunehmen, sie kritisch zu sichten, sich anregen zu lassen, Wertungen, Zusammenhänge und Beziehungen, die diese Teile einbringen, in ihren funktionalen Zusammenhängen zu erfassen und zu diskutieren, Probleme weiterzudenken.

Bild- und „Gedanken“-komplexe sind nicht durch einen Graben voneinander getrennt; die Übergänge sind fließend. Da der literarische Text „lediglich eine als individuell vorstellbare Kontur“³³ gibt, ist eine gewisse Brandbreite zu kalkulieren, wenn man sich verständigen will, was im einzelnen schon/noch als Bild zu bezeichnen wäre; denn Bild ist nicht nur Qualität des Textes, sondern auch ein Angebot an den Leser, sich ein Bild zu machen. Ob er dieses Angebot annimmt, ist abhängig von solchen Faktoren wie der gesellschaftlichen Rezeptionsweise und dem bildlichen Denken des Lesers.

Bildlichkeit ist nicht mit bloßer Anschaulichkeit zu verwechseln. Da schon das einzelne Wort einen semantischen Gehalt hat, einen Gefühlswert enthalten und einen Nebensinn assoziieren kann, also Realität zu erfassen und zu bezeichnen vermag, kann es den Leser anregen, anschauliche Vorstellungen zu produzieren. Wir halten es (mit Timofeev) jedoch für unzulässig, jeden Gegenstand oder jede Erscheinung im Gedicht als Bild zu bezeichnen.

Lyrische Bilder und bildlose Teile können wie wissenschaftliche und publizistische Texte sprachliche Bilder³⁴ (Tropen) enthalten. Ein Beispiel, daß lyrische Gestaltung ohne sprachliche Bilder auskommt, dürfte Goethes *Über allen Gipfeln ist Ruh* sein. Wir unterscheiden zwischen lyrischen und sprachlichen Bildern, da sie vom Leser unterschiedliche Tätigkeiten erlangen. Bei sprachlichen Bildern ist zwischen dem Gesagten und dem Gemeinten zu unterscheiden. Da in ihnen im Prinzip ein Vergleich zwischen zwei unterschiedlichen Sachverhalten stattfindet, ist das *terium comparationis* zu suchen. Sprachliche Bilder erlangen innerhalb ihres poetischen Beziehungsgefüges eine spezifische ästhetische Bedeutung. Der Leser ist deshalb aufgefordert, mit der Entschlüsselung des Sprachbildes nach dessen Funktion zu fragen. Daß Sprachbilder den Leser in Entzücken versetzen, ihn emotional und rational bewegen sowie seine Phantasie in Gang setzen können, muß nicht nachgewiesen werden. Erinnerung sei an solche sprachlichen Bilder mit ihrem ästhetischen Reiz wie *Freude, schöner Götterfunken* oder die Benennung der Arbeit als „die große Selbstbegegnung des Menschen“ (Georg Maurer).

³³ *Gesellschaft-Literatur-Lesen*, S. 360.

³⁴ Siehe dazu: W. Fleischer, G. Michel, *Stilistik der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig 1975, S. 161 f.

VI.

Werke, die eine lyrische Situation aufbauen, um ihre spannungsgeladenen Beziehungen zur objektiven Realität zu offenbaren und zu werten, um ihr Weltgefühl und ihr Welt-verhältnis zu artikulieren, bedürfen dazu in der Regel einer *lyrischen Figur*. Das Erschließen der Beziehungsreichtums dieser Figuren, ihrer Emotionalität, ihrer weltanschaulichen Qualität und ihres Standpunktes ist bedeutsam für das tiefere Verständnis des Bildganzen und seiner Wirkungsmöglichkeiten. Während in der Ballade die einzelnen Bilder durch die Handlung zum Bildganzen gefügt werden, übernimmt in den Texten, die eine lyrische Situation gestalten, diese Funktion die lyrische Figur. Sie erweist sich als *konstituierendes Moment des Bildaufbaus des Gesamtbildes*. Bei Berücksichtigung der vielfältigen Zusammenhänge zwischen dem Dichter und seiner von ihm gestalteten Figur³⁵ sollte bewußter zwischen dem Dichter als realer Person und der fiktiven Figur im Gedicht unterschieden werden; das weiteren hat es sich bewährt, zwischen der sogenannten Rollengestalt und der lyrischen ICH-Figur, „die wie andere Gestalten in Merkmalen ihrer Äußerlichkeit und ihres Tuns, d.h. in gegenständlich erfaßbaren Sachverhalten gegeben ist“³⁶, sowie dem lyrischen Subjekt³⁷ zu differenzieren.

Die Existenz des lyrischen Subjekts, dessen Gestalthaftigkeit sehr unterschiedlich sein kann, wahrzunehmen, ist nun bedeutend schwieriger als das Erkennen einer Dramengestalt oder einer epischen Figur. Verlangt wird dazu eine bedeutende Fähigkeit zu Abstraktion, zugleich bildliches Vorstellungsvermögen sowie genaue Textbeobachtung. Die Welthaltung des lyrischen Subjekts äußert sich insbesondere in der Sprechweise, in dem *G e s t u s*. Zwar wird der Gestus durch das *Gefüge aller gestalterischen Elemente* hergestellt³⁸, doch ist vor allem zu prüfen, wie beim Erschließen lyrischer Werke Rezitieren, Hören, Lesen und Sinngebung effektiver miteinander evrbunden werden können, um den ganzen Reichtum des lyrischen Textes zu nutzen: Sinnhaftigkeit und Gedankenvielfalt, Haltungen und Gefühle, das „sinnliche Vergnügen, welches das Gedicht im vorstellenden Auge und Ohr des Lesers hervor-

³⁵ Siehe dazu: *DER LYRISCHE DICHTER ALS POETISCHE GESTALT*. [In:] J. R. Becher, *Bemühungen I. Werke*. Bd. 13. Berlin und Weimar 1972, S. 65 f. P. Hacks, *Der Sarah-Sound*. [In:] *Die Maßgaben der Kunst*. Berlin 1978, S. 258 bis 274, insbesondere S. 271.

³⁶ *Gesellschaft-Literatur-Lesen*, S. 362.

³⁷ Ebenda, S. 361.

³⁸ Christel und Walfried Hartinger stellen dazu fest: „Das Gefüge aller gestalterischen Elemente erst stellt eigentlich den Gestus des Gedichts her“. *Nachwort*. [In:] *Volker Braun, Gedichte*. A.a.O., S. 155.

ruft'³⁹, die Möglichkeit des produktiven Nachschaffens und der Identifikation.

Die Anwendungsmöglichkeiten der genannten Standpunkte sind weiter zu prüfen; sie sind, insbesondere unter der Zielstellung, die Tätigkeit des Rezipienten von Lyrik im Literaturenterricht im Sinne der eingangs genannten Aufgabenstellung produktiv zu lenken, für die Praxis aufzubereiten. Wünschenswert wäre, wenn Literaturhistoriker, -theoretiker und -methodiker die Verständigung darüber fortsetzen, welche berufsspezifischen Fähigkeiten zur Analyse literarischer Werke die Praxis der Literaturunterrichts vom Studenten fordert und wie sie auszubilden sind.

³⁹ Siehe dazu auch: P. H a c k s, *Wie gedichte zu machen, oder: Rechtfertigung gegenüber Belinden*. [In:] *Lieder Briefe Gedichte*. Berlin 1974, S. 23 f.

Germaniści o dydaktyce literatury

HANNA RUSZCZAKOWA
Uniwersytet Łódzki

Przedstawione uwagi mają na celu zasygnalizowanie niektórych problemów dydaktyki literatury w innym obszarze językowym. Pytania i wątpliwości, które pojawiają się w dostępnych, wybranych materiałach, wydają się bliskie polskiej dydaktyce literatury.

Referat obejmuje próbę określenia sytuacji, w której dochodzi do specyficznego (a może tylko pozornego) rozejścia się stanowisk dyscyplin pedagogicznych i literaturoznawstwa.

Wykorzystano wypowiedzi autorów z konferencji poświęconej dydaktyce literatury w Mainz, opublikowane w 1978 roku. Ponieważ autorzy uzupełniają własne poglądy pracami z lat 1974—1978, można prezentowane stanowiska uznać za istotne dla tego okresu. Rozmowy z dydaktykami języka ojczystego w Uniwersytecie im. Justusa Liebiga w Giessen w roku 1981 potwierdziły aktualność przedstawionych rozważań.

Wypowiedź niniejsza składa się z dwóch części. W pierwszej przedstawię pytania, które stawia sobie najczęściej nauczyciel, wątpliwości, które budzi codzienna praktyka szkolna, w części drugiej spróbuję ukazać jak funkcjonują w praktyce szkolnej podstawowe pojęcia-kłucze z zakresu dydaktyki literatury. Na zakończenie przypomnę, proponowany przez jednego z uczestników konferencji w Mainz, schemat recepcji tekstu literackiego.

Nauka o literaturze ujmuje literaturę jako dzieło swoistej produkcji i recepcji, dydaktyka literatury natomiast rozważa teksty w związku ze szczególnymi warunkami pedagogiczno-psychologiczno-socjologicznymi recepcji. W ujmowaniu procesów literaturoznawstwo i dydaktyka literatury zajmują różne stanowiska, chociaż przy wyjaśnianiu wielu pro-

blemów obie dyscypliny wzajemnie się dopełniają, uzupełniają. Spotykane postulaty wyłączności stanowiska jednej z dyscyplin sprawiają, że literaturoznawstwo i dydaktyka literatury nie wyjaśniają złożonego procesu tworzenia i poznawania tekstu.

Pytanie, które stawia sobie zarówno literaturoznawstwo, jak i dydaktyka literatury brzmi: czy literatura — bez szkody dla niej samej — może być przedmiotem systematycznego uczenia się—nauczania? Czyż nie postępujemy w ten sposób, że uczniowie po prostu przyjmują „zalecane” rozumienie literatury, przyjmują za własne cudze interpretacje? Może więc należy pozostawić literaturę nie planowanej, „dobrowolnej” recepcji czytelnika? Dlaczego pozbawiamy dzieci i młodzież, objętych obowiązkiem szkolnym, prawa do swobodnej lektury?

Spotkać możemy głosy domagające się ochrony młodzieży przed funkcjonującymi w szkole „produktami” poezji. Uważa się również za nie wskazane żądanie od studentów w szkole wyższej, jako pracy obowiązkowej, interpretacji utworów poetyckich. Odzywają się apele: zwalczajcie straszliwy nałóg „prawidłowej” interpretacji, nie zamykajcie ust czytelnikowi wierszy. Ćwiczcie w młodych ludziach cnotę miłosierdzia.

Pojawia się wątpliwość: czy w takim razie mamy zaniechać nauczania literatury?

Przedstawione pytania i apele artykułują szkolny obieg literatury, dlatego nie można ich ignorować. Prowokują natomiast do przypomnienia pytań podstawowych: po co w ogóle literatura w szkole, jaki jest jej przedmiot, cele i metody nauczania?

Po okresie totalnego niemal potępienia tradycyjnej dydaktyki literatury rozwinęły się w ostatnich latach nowe tendencje, które w sposób gruntowny zmieniły treści i formy organizacyjne nauczania literatury. Nie doprowadziły jednak jeszcze do nowej stabilnej „bazy”. Również programy i podręczniki, które dawniej prezentowały określoną linię przewodnią oraz pewne punkty orientacyjne w nauczaniu — dzisiaj odzwierciedlają jedynie różne, często kontrowersyjne, koncepcje.

W szkolnej dydaktyce literatury rysują się następujące stanowiska, określane jako: immanentno-estetyczne, literaturoznawczo-pedagogiczne, literaturoznawczo-socjopedagogiczne, recepcyjno-estetyczne, dydaktyczno-historyczno-dialektyczne. Mimo różnicy stanowisk, ich przedstawicieli łączy zgoda na konieczność stawiania pytań o cele, przedmiot i metody nauczania literatury; wszyscy oni są przekonani, że rezygnacja z literatury jako przedmiotu nauczania jest niemożliwa.

Poglądy różne dotyczą na przykład celów nauczania literatury. Spotkać możemy głosy domagające się zrezygnowania z traktowania literatury jako czynnika pomocniczego w kształceniu języka uczniów, umiejętności myślenia. Nie można widzieć w literaturze tylko środka do so-

cjalizacji, zrównania szans w wychowaniu. Literatura nie może być celem -ku- ani środkiem „czegoś”.

Inne poglądy mówią o dialektyce wychowania -do- i -przez- literaturę. Celem nadrzędnym jest w tym wypadku przygotowanie uczniów do jednego ze sposobów komunikowania się; właśnie teksty literackie stają się pomocą we wzajemnej komunikacji.

Przyjęcie niniejszego stanowiska ma dla praktyki szkolnej istotne konsekwencje. W szkole mamy przecież do czynienia z tekstami różnego rodzaju i różnej wartości, uznanych za tzw. wielką literaturę i zaliczanymi do tzw. literatury trywialnej, teksty współczesne oraz związane z tradycją literacką. W dostępnej literaturze brak jest jednoznacznej odpowiedzi, którym tekstom przypisać należy szczególne znaczenie; znajdziemy zwolenników pierwszeństwa tzw. tekstów trywialnych, inni z kolei przypisują decydujące znaczenie tekstom poetyckim. Spotkać możemy również stanowisko, że przez odpowiedni dobór tekstów uczeń stać się winien samowychowawcą.

Prezentowane stanowiska prowokują do postawienia pytań: o jakie wartości tekstów idzie, kto ma rozstrzygać o tych wartościach, czy nauczanie literatury podkreśla tylko wartości pozytywne, czy zwraca także uwagę na negatywne?

Nauczanie literatury pojmowane jako prezentacja przykładowych interpretacji, zawierających określone wzorce postępowania w różnych sytuacjach życiowych, prowadzi, według niektórych autorów, do żonglowania hipotetycznymi sytuacjami życiowymi, o których uczniowie niewiele mogą powiedzieć, nie mają bowiem żadnych osobistych doświadczeń. Dlatego mówi się o konieczności „swobodnej lektury” przez uczniów, „osobistej recepcji” tekstów literackich.

Kłopotliwe problemy dydaktyczne pojawiają się we współczesnej praktyce szkolnej, gdy aktywność czytelniczą uczniów łączymy z elementami gier dydaktycznych. Można postawić pytanie: czy mowa ucznia podczas samodzielnej recepcji, jako aktywnego współuczestnika gry z tekstem, nie sprowadzi się wyłącznie do zręcznych ale czczych formułek? Propozycje pracy z tekstem jako „gry i kontemplacji” oraz „gry i symulacji” sprawiają, że młody czytelnik wczuwa się w sytuację podmiotu tekstu, ale w fikcyjnej scenerii możliwe perspektywy, wyjaśnienia i sprzeczności pozostają niejasne. Poznawany tekst zostaje „dostosowany” do własnych oczekiwań i możliwości ucznia („skrzywiony”). Uwaga niniejsza dotyczy nie tylko tekstów z kręgu tzw. wielkiej literatury, odnosi się także do tzw. literatury trywialnej. Dla uczniów bowiem szkoła jest miejscem, gdzie teksty podlegają „dydaktyzacji”. Uczniowie nie traktują szkoły jako miejsca swobodnej lektury.

Sygnalizowane rozdzwieki między literaturoznawstwem i dydakty-

ką literatury upoważniają do zastanowienia się nad funkcjonowaniem w praktyce szkolnej podstawowych pojęć-kluczy: nauczanie — komunikowanie — rozumienie.

Trzy wymienione pojęcia-klucze należą do najmłodszej dydaktyki literatury. Swój status pojęć-kluczy uzyskały od roku 1970. W nauczaniu literatury odgrywają bardzo ważną rolę, służą bowiem do budowy i reprezentacji koncepcji dydaktycznych.

Termin „nauczanie” zaczerpnięty został z dydaktyki ogólnej i interpretowany bywa zależnie od przyjętej teorii nauczania: jako uwarunkowana reakcja, jako działanie (przez próbę, błąd, dochodzenie do wyniku). Mówi się o nauczaniu przez naśladowanie i o nauczaniu jako procesie badawczym. Sam proces nauczania nie jest zauważalny, ale możliwy do kontrolowania przez porównanie postępowań początkowych z działaniami końcowymi. W nauczaniu wychodzi się od planowania, a sam proces nauczania warunkowany jest celami: bliższymi — dalszymi, podrzędnymi — nadrzędnymi, związkami między wiedzą i umiejętnością. W zależności od celów dokonuje się wyboru treści nauczania, metod uczenia się i nauczania, buduje się systemy kontroli wyników nauczania.

Początkowo „nauczanie” stanowiło punkt wyjścia dla nowej orientacji dydaktyki literatury, zgodnie z celami ogólnymi („wyższymi”). Następnie jednak doszło do uporządkowania treści nauczania (tekstów) zgodnie z przyjętymi planami i teorią kształcenia.

Takie zawężone pojmowanie dydaktyki literatury spotyka się z krytyką. Uważa się bowiem, że nauczanie nie oznacza procesu kierowania zainteresowaniami i osobistym rozumieniem tekstu w czasie pierwszej lektury. Nauczanie jest procesem, który odbywa się w wyniku zrozumienia tekstu, lektury. Jeżeli bowiem proces poznawania lektury, zaplanowany wcześniej, zgodny z przyjętą teorią celów nauczania, ograniczymy do celów bliższych (nadrzędne są na razie niemożliwe do realizacji), wtedy uczeń, zanim stanie się bezpośrednim adresatem tekstu, funkcjonuje już jako adresat dydaktyka, którego wiedza decyduje o tym, w jaki sposób odbywa się owo nauczanie literatury (poznawanie tekstu).

Nauczanie nie może być więc pojęciem-kluczem teorii recepcji tekstów, ponieważ usytuowanie dydaktyki nad czytelnikiem i tekstem sprawia, że panowanie tak pojmowanej dydaktyki przesłania nadrzędne cele nauczania.

Przyjmuje się często, że teksty literackie nie tylko oddziałują na świadomość uczniów, ale mogą pełnić również określoną funkcję w działaniu praktycznym ucznia. Ujmuje się także literaturę i jej struktury jako elementy „neutralne” w nauczaniu. W takim rozumieniu nauczania dostrzega się tendencje do oddzielania rozumienia od umiejętności. Jako

argumentację podaje się, że między specyficznymi operacjami w obrębie przedmiotu nauczania a zachowaniem w sytuacjach życiowych nie ma żadnego związku przyczynowego.

Dydaktyka literatury, która cele nadrzędne sprowadza do poznawania lektury, przedstawia „gotowe” propozycje recepcji utworu. Owo działanie stereotypów powoduje, że teksty ujmowane są tak, jak oczekuje tego nauczyciel, mamy relacje afirmatywne „pod nauczyciela”. Nauczanie literatury pozostaje w kręgu określonego rytuału, bez możliwości transferu do uczniowskich sytuacji życiowych.

Przedstawione uwagi pozwalają autorowi konferencji w Mainz na zaproponowanie następujących tez:

1. Nauczanie literatury nie może być współcześnie utożsamiane z teorią recepcji utworu literackiego. Nauczanie i recepcja wykluczają się nawzajem. Nauczanie oznacza zawsze interwencję sterowaną — teksty traktuje się jako prezentacje określonych celów nauczania. Dydaktyka literatury wyjaśnia teksty, zwraca uwagę na to, co w nich jest szczególnie ważne.

Jeżeli mówimy o recepcji tekstu, mamy do czynienia z procesem odwrotnym. To, co jest w tekście istotne i godne uwagi, pojawia się w trakcie procesu recepcji, zostaje wydobyte przez samego czytelnika.

2. Nauczanie literatury zorientowane na cele grozi spadkiem zainteresowania tekstami. Teksty prezentowane w szkole jako zamknięte całości podporządkowane są określonym celom. Lektura zostaje wciągnięta w rytuał „ucelowionego” nauczania, jako element sterujący pracą lekcyjną.
3. Przy takim poznawaniu tekstu zaprzepaszczamy ważne elementy osobistej recepcji jak introspekcja, kontemplacja, działanie na wyobraźnię. Praktyka szkolna wskazuje, że własne uczucia, a także możliwości, uczniowie ukrywają.
4. Panowanie kategorii „nauczanie”, które miało początkowo prowadzić do demokratyzacji szkolnictwa, w rezultacie oznacza „obcą ingerencję z góry”. Staje się instrumentem kontroli i koryguje poglądy na kształcenie szkolne.
5. W wyniku powyższych rozważań rodzi się pytanie, czy nadrzędne cele dydaktyki mogą w ogóle uzyskać status naukowy i czy mogą być używane — tak naiwnie jak dotychczas — jako legitymacja samodzielności dydaktyki przeciw wiedzy specjalistycznej (literaturoznawczej)?

W historii dydaktyki cele nadrzędne (dawniej wartości) określały miejsca, które wpływały z normatywnych poglądów na wychowa-

nie, w imieniu literatury wyjaśniały tekst (jak dalece na to pozwalał), podkreślały istotne z pedagogicznego punktu widzenia cechy.

Niezależnie jednak, czy mieliśmy do czynienia ze stanowiskiem konserwatywnym, czy progresywną teorią kształcenia — dydaktyka nie potrafiła powiedzieć, na czym polega znaczenie i waga literatury w życiu i postępowaniu uczniów.

- 6 Panowanie kategorii „nauczanie” miało nie tylko charakter teoretyczny. Widoczne jest i dziś w szkole traktowanie literatury w sposób praktyczny, literatura jest czymś, co się systematycznie odrabia, opracowuje, przerabia, ćwiczy, dzięki czemu zdobywa się kompetencje postępowania w określonych sytuacjach życiowych.

Przywołane sprzeciwy wobec, w sposób szablonowy, ujmowanej szkolnej recepcji tekstu oraz jednoczesne eliminowanie osobistego przyswajania literatury stanowią punkt wyjścia do krytyki posługiwania się w dydaktyce literatury pojęciem komunikacji.

Zaznaczyć należy, że krytyka ta dotyczy nie samej kategorii komunikowania jako pojęcia-klucza, lecz jednostronnego, zafałszowanego w procesie lektury, używania tej kategorii przez dydaktykę. Zawężenie pojęcia komunikacji w dydaktyce szkolnej ilustrują dwa przykłady:

1. dydaktyka przenosi znany, wyprowadzony z języka potocznego, pragmatyczny model komunikacji w sposób nie zmieniony do procesu recepcji tekstu i symuluje w ten sposób specjalny status komunikacji literackiej. Komunikacja literacka pojawia się jako specyficzny przypadek komunikacji ogólnej;
2. aby wyjaśnić ideę regulującą wszystkie znane modele komunikacji, a także komunikację jako rezultat wszystkich przynależnych do procesu komunikacji czynników, dydaktyka, pod pretekstem recepcji, wykorzystuje w szkolnym obiegu tekstu standardowe pytania o intencję autora, pozycję autora, adresata, zastosowane środki retoryczne. W ten sposób tekst zostaje odczytany.

W rezultacie teksty ujmowane są w ich elementarnych funkcjach przekazywania i oddziaływania. Traktuje się w ten sposób nie tylko teksty pragmatyczne, ale i utwory poetyckie. Dochodzi do tego, że ograniczamy się do kwestii — komu tekst służy, komu szkodzi? Specyficzne akty twórczości poetyckiej, które tkwią w samym dziele i nie są przeznaczone dla adresata, ulegają zaprzepaszczeniu. Jednostronne akcentowanie funkcji komunikacyjnej tekstu w pragmatycznym modelu komunikacyjnym prowadzi w rezultacie, podczas recepcji tekstu, do zainteresowania „intencjami autora” i odradza się radośnie stare pytanie „co autor chciał powiedzieć?”.

Obserwuje się, że w szkole formy komunikacji stają się głównym celem komunikacji, wypierając tekst jako dzieło estetyczne, dzieło sztuki.

Przy pomocy szablonu analizy szkolnej uczeń próbuje określić funkcje pojęć zawartych w tekście, wyłącza tym samym rozumienie hermetyczne na korzyść kategorii wyjaśniania. „Świat tekstu” i „świat ucznia” pozostają w odrębnych układach racjonalnych, nie ma między nimi jedności. Uczeń wyjaśnia co prawda komunikację, ale sam nie komunikuje. Komunikować natomiast nie jest w stanie, gdyż dydaktyka, przez swe konstrukcje, oddala ucznia od skutków oddziaływania utworu poetyckiego, od możliwości intymnego przeżywania tekstu.

Teoria komunikacji, dominująca w dydaktyce języka, stała się współcześnie przystępną „bazą wyjściową” również dla dydaktyki literatury. O ile znane są powszechnie korzyści z zastosowania teorii komunikacji przy wyjaśnianiu zjawisk językowych, o tyle mniej uświadamiamy sobie, jakie spowodowała szkody w szkolnym nauczaniu języka i literatury.

Kompetencje komunikacji językowej i literackiej pozostają w dalszym ciągu sformułowaniami formalnymi jak dawniej preambuły planów nauczania i nikt właściwie naprawdę nie wie, jak można owe kompetencje osiągnąć. Komunikacja nie jest przecież jeszcze dyspozycją językową ani opanowaniem umiejętności pisania.

Dominacja sytuacji „prezentowania” prowadzi do przewagi zasady „ustności” w nauczaniu języka ojczystego, mamy do czynienia z przewagą sytuacji krótkoterminowych, paralingwistycznych, rozwiązań werbalnych, nakierowanych bardziej na taktikę językową niż na strategię językową.

Umiejętność pisania wymaga wyższej świadomości językowej, koncentracji, stałego podnoszenia sprawności językowej. To właśnie odnajdujemy w literaturze. Modele komunikacji uprzywilejowują synchroniczny proces społeczno-literacki na niekorzyść diachronii.

Stosowane w szkole jednowymiarowe modele komunikacyjne wyłączają możliwość objaśniania wielostronnego i prowadzą w konsekwencji do spłaszczonego rozumienia tekstu. Horyzontalne myślenie komunikacyjne zakłada jednego tylko pierwszoplanowego realnego odbiorcę. Prowadzi tym samym do bezradności w odbiorze literatury, nierozumienia formy i elementów kompozycyjnych, stylistycznych tekstu. Modele komunikacyjne kierują pojęcia języka i literatury w sposób łatwy na tzw. rezultaty, zastosowania, na tzw. ważne wydarzenia życiowe, na miejsce człowieka w życiu. Staje się to istotnym powodem ograniczania fikcyjno-zabawowej przestrzeni odbioru, którą otwiera przed czytelnikiem język i literatura.

Teoria komunikacji oddala pytania o dalszy los recepcji. Tymczasem procesy zachodzące przy zakodowaniu i dekodowaniu języka i pisma wiążą się również ściśle z problemami dyskusji na temat legastonii, po-

czątków czytania i pisanie oraz dydaktyki specjalnej. Bez opracowań interdyscyplinarnych problematyka ta pozostanie jedynie w kręgu antropologii i medycyny, neurologii, nauro-biologii. Teoria komunikacji literackiej i dydaktyka literatury winny brać pod uwagę doniesienia specjalistów tego obszaru badawczego.

Niebezpieczeństwo absolutyzacji teorii komunikacji oznacza, że szkole grozić może kierunek wyłączości i dominacji kryterium oceny aktu mowy lub pisma, literatury, a pominięte zostaną cele, treści, prawidłowości i prawidłowość wypowiedzi, zastosowane środki językowe.

Autor prezentowanego stanowiska przypomina, że człowiek jest przecież czymś więcej niż definicja tego pojęcia, a literatura czymś więcej niż sam tylko tekst.

Zdaniem wielu autorów przywołać należy zapomnianą przez dydaktykę kategorię rozumienia i związków między rozumieniem tekstu a jego personalizacją przez ucznia. Zrozumieć tekst oznacza bowiem jednocześnie dokonać jego personalizacji. Rozumienie tekstu i jego recepcja sprawiają, że uczeń nie może tekstu oddzielić od siebie. Sam czyni siebie osobą recepcji, pyta: czym jest tekst dla mnie — a nie — co oznacza tekst? To banalne w zasadzie stwierdzenie ma na celu zwrócenie uwagi na ja-ucznia-czytelnika. Pozwala również uświadomić nauczycielowi, że podczas pierwszej lektury tekstu, niezależnie od zasobu posiadanej wiedzy literackiej i przyporządkowanych jej wskazań dydaktycznych uczeń odbiera zawsze tekst jako tekst „dla siebie”. W tym właśnie tkwi możliwość personalizacji tekstu. Można ją wyrazić poprzez subiektywne komentarze typu: tak, już to czułem, taki jestem, nigdy tak nie myślałem itp.

Rozważając kategorię *rozumienia* zaproponować można trzy płaszczyzny literackiej recepcji.

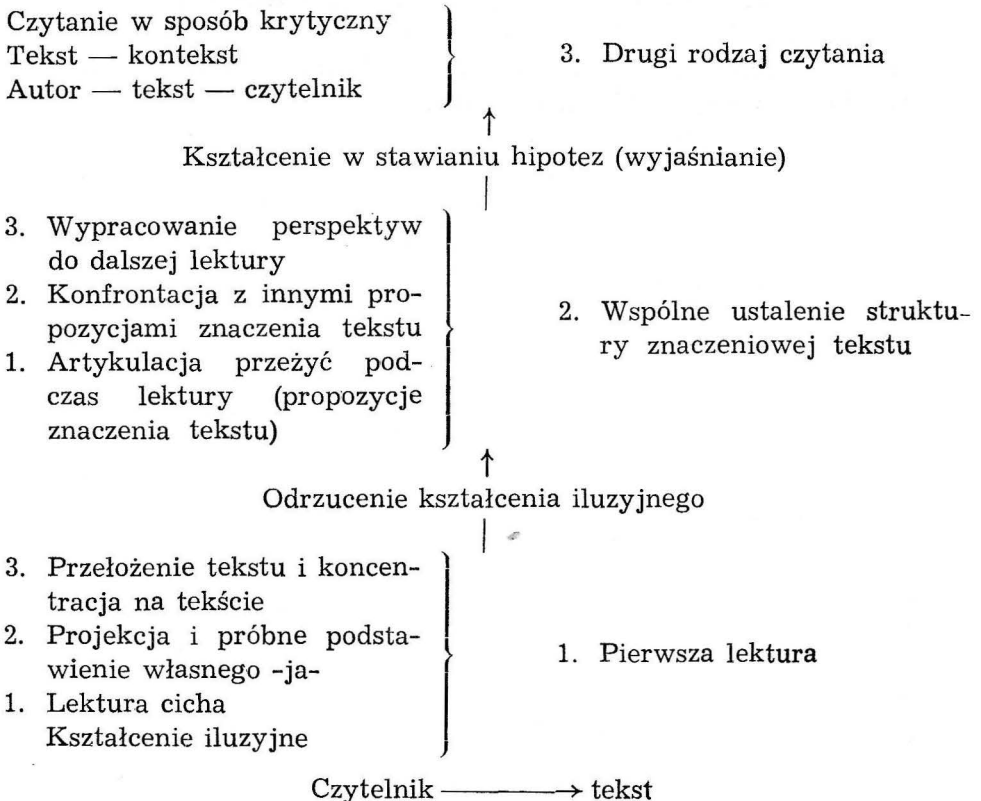
W płaszczyźnie pierwszej, cichej lektury, uczeń-czytelnik lęka się posługiwać oryginalnym (mitycznym) językiem tekstu poetyckiego. W swym potocznym języku parafrazuje tekst lub próbuje go włączyć w język opisowy krytyki literackiej i nauki o literaturze. Pierwsza lektura winna być bezkrytyczna i afirmatywna. Dopiero po dokonaniu własnej konkretyzacji tekstu może czytelnik wkroczyć w świat przedstawiony, gdzie owo fikcyjne przedstawienie robi wrażenie pseudorzeczywistości. Zachodzący proces nazwać można kształceniem iluzyjnym, bowiem konsystencja i intensywność owej iluzji wynikają nie tylko z samego tekstu, ale zależą również od nastawienia i oczekiwań czytelnika.

W momencie konkretyzacji pojawiają się projekcje, wyobrażenia, zgodne z osobistym światem przeżyć ucznia. Kształtują one przesłanki, by czytelnik mógł uznać siebie za osobę działającą. Oznacza to, że zaproponowane przez tekst sposoby zachowania, propozycje postępowania, ro-

dzaje argumentacji — uczeń jak gdyby na próbę odgrywa, symuluje, czuje się obecny wśród iluzji miejsca, ról i zachowań tkwiących w tekście. Czytelnik prowadzi swe działania co prawda tylko w wyobraźni, ale posiadają one personalną, specyficzną indywidualność i wartość. Zrozumiała staje się więc konieczność personalizacji pierwszej lektury.

Personalizacja tekstu, tzw. przełożenie tekstu oraz jego „kondensacja” prowadzą czytelnika do artykułowania znaczenia. I w tym miejscu kończy się cichy akt pierwszej lektury. Teraz wyartykułowane znaczenie tekstu można porównać z innymi, używając języka pojęciowego krytyki literackiej i nauki o literaturze. Właśnie w tym momencie uczeń uczy się (!) własne wrażenia, własne znaczenie tekstu porównywać z wrażeniami kolegów i nauczyciela. Pamiętać jednak należy, że ta wspólnie wypracowana odpowiedź, wynikająca ze wspólnie poznanego procesu rozumienia znaczenia, ma ograniczoną jawność. Odrzucamy iluzje pierwszej lektury i przechodzimy stopniowo do coraz bardziej racjonalistycznych poszukiwań.

Płaszczyzny literackiej recepcji (w nauczaniu szkolnym)



Przedstawiona propozycja pracy z tekstem stanowić może, zdaniem jej autora, nikłą szansę w wydobywaniu recepcji tekstu z szablonów recepcyjnych panującej dydaktyki.

Sądzę, że uwagi zawarte w niniejszym artykule mogą stanowić interesujący materiał do przemyśleń zarówno dla nauczycieli, jak i dla pracowników zakładów kształcących przyszłych nauczycieli języka polskiego — co robić, by odchodzić od wychowywania „objaśnionego anty-czytelnika”.

Uwaga: W referacie prezentowano poglądy zawarte w pracach:

1. Baumgaertner Alfred Clemens, *Ansätze zu einem integrativen Literaturunterricht. Ziele-Gegenstände-Methoden*. [W:] *Literaturunterricht heute-warum- und wie?* Verlag: Herder Freiburg im Breisgau 1978, s. 88—103.
2. Dahrendorf Malte, *Schule, Fach und politisch-sozialer Kontext als Bedingungsfelder des Literaturunterrichts*, op. cit., s. 67—87.
3. Kuegler Hans, *Lernen-Kommunizieren-Verstehen. Kritische Bemerkungen zum praktischen Gebrauch einiger Schlüsselbegriffe der Literaturdidaktik*, op. cit., s. 18—34.
4. Payrhuber Franz-Josef, *Einführung: Literatur und Unterricht*, op. cit., s. 11—17.
5. Weber Albrecht, *Kritische Ueberlegungen zur literatdidaktischen Theoriediskussion*, op. cit., s. 131—147.

GERMANISTS ABOUT THE DIDACTICS OF LITERATURE

HANNA RUSZCZAKOWA

S u m m a r y

In the article the opinions of participants of the conference devoted to the didactics of literature published in the work: *Literaturunterricht heute — warum und wie?* (Verlag Freiburg im Breisgau 1978) are presented.

Conversations, which were made by the author of article with members of didactics department at the University of Justus Liebig in Gießen in 1981 have confirmed the novelty of presented statements.

Discussion on the connection among directional subjects (study about literature, linguistics), general didactics and detail didactics has been carried on in West Germany for nearly 10 years. The attention is paid to fact that new trends in literature teaching have not led yet to the establishment of firm theoretical basis in the didactics of literature.

Controversial views on the purpose of literature teaching cause that in practice too little time is devoted to free pupils' reading, the personification of the text by the pupil. At school interpretative stereotypes still continue to function.

Discussion about the functioning in school practice three main key-ideas: teaching, communicating and understanding is particularly interesting. The frame plan of school reception of text is being also proposed.

Translated by I. Zawadzka