

DYDAKTYKA LITERATURY XII

Ryszard Jedliński

WIEDZA O PISARZU W TEORII I PRAKTYCE SZKOLNEJ

W niniejszej publikacji chcemy zasygnalizować problem funkcjonowania wiedzy o pisarzu w kształceniu literackim uczniów, biorąc pod uwagę wybrane zagadnienia z kręgu teoretycznej refleksji literaturoznawczej podbudowanej wynikami badań, które odnoszą się do edukacji biograficznej w starszych klasach szkoły podstawowej.

Zacznijmy więc od elementarnego stwierdzenia, iż szkolny proces interesującego nas kształcenia, powiązany kulturowo z wieloma równoległe funkcjonującymi systemami inicjacji i pośrednictwa, warunkuje zakres i głębię poznawanej przez uczniów wiedzy o pisarzu, zaliczanej przez badaczy¹ do kontekstu macierzystego dzieła. Wiedzę tę uczniowie mogą zdobywać z różnych źródeł informacji szkolnych i pozaszkolnych, uzyskiwanych przed czytaniem lektury, w czasie jej analizy czy też na oddzielnej lekcji syntetyzującej obraz autora po omówieniu kilku jego utworów w danej klasie.

Zabiegi organizacyjne polonisty i działania poznawcze uczniów, skierowane na ową wiedzę, są w znacznej mierze zaprogramowane instytucjonalnie², a przede wszystkim ograniczone programami nauczania, obowiązującymi podręcznikami, przymusem lekturowym oraz aktualnym stanem wiedzy z różnych dyscyplin nauki, obejmujących problematykę autora realnego w kompleksie wewnątrztekstowych i zewnątrztekstowych instancji nadawczych³.

¹ Zob. J. Polakowski, Z. Uryga, Badania nad komunikacją literacką z perspektywy dydaktyki, „Pamiętnik Literacki”, 1978, z. 4, s. 168.

² Uwarunkowania zewnętrzne szkolnej konkretyzacji wiedzy o pisarzu omawia W. Dynak, Sytuacja lektury w szkolnym procesie komunikacji literackiej, [w:] Problemy odbioru i odbiorcy, red. T. Bujnicki, J. Sławiński, Wrocław 1977, s. 215-228.

³ Podany przez A. Okopień-Sławińską, Relacje osobowe w literackiej komunikacji, [w:] Problemy socjologii literatury, Wrocław 1971, s. 125. Schemat ról nadawczo-odbiorczych wewnątrztekstowych i zewnątrztekstowych przystosowały do potrzeb szkolnej komunikacji literackiej B. Chrzęstowska, S. Wysłouch, Poetyka stosowana, Warszawa 1978, s. 15.

Uczniowie w szkolnej sytuacji komunikacyjnej mogą być wielokrotnymi odbiorcami wiedzy o pisarzu, kontaktując się z nią w domu i na lekcjach, tak samodzielnie, jak i za pośrednictwem sygnałów nadawanych w szkole przez nauczyciela i kolegów z tej samej klasy. Sam zaś proces poznawania tej wiedzy jest zdeterminowany wieloma kontekstami, spośród których w tej części pracy spróbujemy naszkicować tylko niektóre, a przede wszystkim konteksty: instytucjonalny, społeczno-kulturowy, teoretyczno- i historycznoliteracki oraz psychologiczny.

Biorąc pod uwagę uwarunkowania instytucjonalne, trzeba w pierwszej kolejności udzielić odpowiedzi na pytanie, jakie miejsce zajmuje wiedza o pisarzu w programie nauczania⁴ i podręcznikach?

Otóż, analiza zaleceń programu nauczania języka polskiego w klasach IV-VIII pozwala skonstatować, iż chociaż słusznie w centrum uwagi znajdują się w nim utwory literackie, niewłaściwie ujmując wiedzę o pisarzu, spychając ją ryzykownie na margines rozważań albo zupełnie pomijając milczeniem⁵. Owe zalecenia dotyczące wprowadzania wiedzy o pisarzu są mało spójne i nie przemyślane pod kątem potrzeb i możliwości metodycznego sfunkcjonalizowania wiadomości o autorze realnym w szkolnej komunikacji literackiej. O sylwetkach pisarzy wybitnych, jak słusznie postulują autorzy „Metodyki nauczania języka polskiego w klasach V-VIII”⁶, powinno się bowiem mówić coraz więcej w kolejnych klasach szkoły podstawowej, w których zdobyte dotychczas z różnych źródeł wiadomości o twórcach należy uporządkować i podsumować tak, aby stały się trwałe i operacyjne. Natomiast program nauczania nie zachęca nauczycieli do uwzględniania biografii nawet uznanych pisarzy polskich, nie dostrzega konieczności umiejętnego integrowania wiedzy o pisarzu z wiedzą o dziele literackim, skutecznie odizolowując utwory od ich autorów.

Również autorzy podręczników⁷ do nauczania języka polskiego w klasach IV-VIII radykalnie dystansują się od wiadomości biograficznych; w niektórych

⁴ Program szkoły podstawowej. Język polski. Klasy IV-VIII, Warszawa 1985.

⁵ Zdaniem autorów programu nauczania, poznaniu pisarza mają służyć w kl. IV-V nieliczne opowiadania biograficzne. W programie kl. VI nie ma już opowiadań biograficznych, natomiast zaleca się omówienie sylwetki zaledwie jednej pisarki - Elizy Orzeszkowej. W następnych klasach brakuje informacji na temat opracowywania sylwetek pisarzy, tylko w kl. VIII jedno hasło programowe uwzględnia potrzebę omawiania społecznej, narodowej i ogólnoludzkiej roli pisarza i jego twórczości.

⁶ J. Kulpa, W. Pasterniak, Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V-VIII, Warszawa 1977, s. 81-89.

⁷ W podręcznikach dla kl. IV (M. Nagajowa, Polska mowa, Warszawa 1981), dla kl. V (M. Nagajowa, Język i świat, Warszawa 1982) oraz dla kl. VII

podręcznikach zabrakło jakiejkolwiek informacji o życiu i twórczości pisarzy, w innych ograniczono się do skorowidzu autorów lektur i tekstów bądź do lakonicznych biogramów.

Podobną sytuację obserwujemy w poradnikach metodycznych⁸, które zwracają szczególną uwagę na wewnątrztekstowe instancje nadawcze, nie dostrzegając potrzeby rozpatrywania kategorii autora realnego. Jedyne poradnik dla klasy czwartej⁹, uwzględniając dwa poziomy komunikacji, sygnalizuje problem omawiania sylwetki pisarza w kształceniu literackim.

Czy zatem znacznie opóźnione w stosunku do apogeum antybiografizmu w nauce o literaturze programy, podręczniki i poradniki metodyczne nie „zgubiły”¹⁰ konkretnego autora?

Można z dużym prawdopodobieństwem postawić hipotezę, iż autorzy aktualnie obowiązujących w szkole oficjalnych, wymienionych powyżej dokumentów świadomie zaplanowali neutralizację biografii pisarzy. Instytucjonalny system nauczania, przejmując bowiem trendy tzw. „autonomicznego bytu literatury”, zdegradował pisarza do roli marginalnej instancji nadawczej. Tak więc dydaktyka szkolna, chociaż słusznie uznała biografizm za zjawisko szkodliwe, prowadzące do zwulgaryzowanego socjologizmu, wpadła z jednej skrajności w dугą, równie szkodliwą i równie niebezpieczną. Może to prowadzić do zubożenia procesu poznawania i rozumienia utworu, do utracenia z pola obserwacji psychologii procesu twórczego, warsztatu literackiego oraz uwarunkowań społecznych i kulturowych¹¹.

(S. Sufinowa, Mowa rodzinna, Warszawa 1984) nie ma żadnych not biograficznych, a w podręczniku dla kl. VI (M. Nagałowa, Polubić czytanie, Warszawa 1983) jest zamieszczony zaledwie skorowidz autorów lektur i tekstów. Jedyne w podręczniku dla kl. VIII (K. Krajewski, Język polski. Echo z dna serca, Warszawa 1985) są odnotowane lapidarnie biogramy pisarzy i poetów, których utwory uwzględniono w wypisach.

⁸ Nasze spostrzeżenia dotyczą głównie dwóch poradników: dla kl. V (Nauczanie języka polskiego w klasie 5, red. B. Chrzastowska, E. Polański, Warszawa 1985) oraz dla kl. VI (J. Dietrich, J. Wójcik, Nauczanie języka polskiego w klasie 6, Warszawa 1985).

⁹ Nauczanie języka polskiego w klasie 4, Warszawa 1983.

¹⁰ Słuszna jest następująca konstatacja B. Chrzastowskiej: „W trosce o [...] odczytanie wewnątrztekstowych relacji osobowych nie możemy »zgubić« autora, wprost przeciwnie - musimy mu poświęcić sporo uwagi” (Nauczanie języka polskiego w klasie 4, s. 251). Szkoda, że stwierdzenie to nie zostało rozwinięte w nowej koncepcji kształcenia literackiego, pozostając w zasadzie w sferze intencjonalnej.

¹¹ Zob. J. Majda, Biografia literacka w szkole (Rekoniesans teoretyczno-dydaktyczny), [w:] Dydaktyka literatury polskiej i języka polskiego, red. J. Kowalikowa, Warszawa-Kraków 1985, s. 37-45.

W tym kontekście nie należy zapominać o tym, iż kształcenia literackiego i związanego z nim wychowania nie można ograniczać do wyłącznego wyeksplikowania literackości w obrębie dzieła, lecz trzeba dążyć do takiego kształtowania kultury literackiej, aby wyrastała z autentycznej potrzeby kontaktowania się z literaturą oraz z szeroką wiedzą o różnorodnych procesach, jakie ją uformowały¹².

Biorąc pod uwagę perspektywę edukacji polonistycznej w szkole podstawowej, warto zastanowić się, jakie są obecnie możliwości wprowadzania uczniów interesującego nas poziomu w świat wiedzy biograficznej?

Mimo wszystkich sygnalizowanych już ograniczeń wobec wiadomości o autorze realnym, obowiązujący obecnie program nauczania zaleca wprowadzanie wiedzy o pisarzu, głównie w klasach IV-V, za pomocą opowiadań biograficznych, kierując się, jak można sądzić, potrzebą wyzwiania u dzieci emocjonalnego stosunku do twórcy. Zasadniczym bowiem celem tych opowiadań jest wzbudzenie u odbiorców korzystnych, nacechowanych emotywnie odczuć o pisarzu oraz przeżyć dotyczących jego codziennego bytowania¹³. Jednakże w czasie analizy opowiadań biograficznych należy zwracać uwagę na funkcjonowanie w nich elementów fikcji, podporządkowanej nadrzędnemu wymogowi „prawdziwości”, a także na nasycenie tworzywa fabularnego naiwnymi nieraz uproszczeniami złożonego obrazu życia i twórczości pisarzy¹⁴.

Dydaktycy¹⁵ słusznie zalecają wprowadzanie na lekcje poświęcone analizie opowiadań biograficznych niektórych elementów źródłowych (np. listów, pamiętników, wspomnień) i dodatkowych materiałów pomocniczych (np. portretów, ilustracji, fotografii, wystawek itp.), które ilustrują poglądowo i wzbogacają pod względem rzeczowym wiadomości o życiu i warunkach pracy danego twórcy.

Interesujące są propozycje dotyczące wzbogacania w starszych klasach szkoły podstawowej wiedzy biograficznej za pomocą różnych odmian biografii literackiej: opowieści biograficznej, biografii upowieściowionej i powieści

¹² Zob. H. Starzec, Wychowanie literackie, Warszawa 1980, s. 156-164.

¹³ Por. M. Zakrzewska, Obrazki i opowiadania biograficzne na lekcjach języka polskiego w klasach V-VII, Biuletyn Zarządu Okręgowego ZNP. Wydział Pedagogiczny w Kielcach. Język Polski 1961, nr 1-2.

¹⁴ Por. B. Chrzastowska, Kształcenie literackie, [w:] Nauczanie języka polskiego w klasie 4, s. 255.

¹⁵ Na przykład: J. Cofalik, Z. Nowakowa, E. Polański, E. Przyklenk, I. Tabakowska, Nauczanie języka polskiego w klasie V. Warszawa 1973; M. Nagajowa, S. Sufin, J. Tokarski, Nauczanie języka polskiego w klasie VII, Warszawa 1977.

biograficznej¹⁶. Istnieje tu jednak potrzeba zorientowania uczniów w specyfice gatunkowej beletrystyki biograficznej z myślą o dostrzeganiu przez nich różnych funkcji poszczególnych gatunków, ich charakteru faktograficznego, wierności wobec źródeł, konstrukcji świata przedstawionego i kreowaniu postaci bohatera.

Rzeczywistość szkolna daleka jest jednak od owych propozycji. Z przeprowadzonych przeze mnie badań ankietowych¹⁷ wynika, iż tylko wąskie grupy uczniów¹⁸ sięgają po owe teksty, przede wszystkim pamiętniki i dzienniki, rzucające światło na osobowość pisarza, jego poglądy, działalność społeczno-kulturową czy też źródła inspiracji twórczej. Wymienieni uczniowie docierają do różnych materiałów biograficznych, kierując się tak wskazówkami nauczycieli, jak i autentyczną potrzebą poznania twórcy, który wzbudził w nich pewną ciekawość. To właśnie ta nieliczna grupa młodzieży pragnie zdobyć bliższe informacje o pisarzu jako człowieku, starając się „odkryć” jego cechy umysłu i charakteru, uzyskać dane dotyczące jego wyglądu, sytuacji rodzinnej i materialnej, ale także i jego pracy twórczej oraz jej oceny przez współczesnych mu krytyków i recenzentów. Wydaje się, że szczególnie ta kategoria uczniów czyta utwory biograficzne, kierując się nie tylko normalnie ludzką ciekawością, ale poszukuje w nich dla siebie odpowiednich wzorów osobowych¹⁹.

¹⁶ Możliwości wprowadzania biografii za pośrednictwem powieści biograficznej, opowieści biograficznej i pamiętnika przedstawia M. Łojek, Rola i sposób wykorzystania utworów biograficznych na lekcjach języka polskiego, [w:] Język polski w szkole, Materiały metodyczne dla nauczycieli języka polskiego w klasach V-VIII, Kielce 1979/1980, z. 1. Zagadnieniu sfunkcjonalizowania elementów biografii, m.in. za pośrednictwem różnych odmian biografii literackiej, na lekcjach języka polskiego jest poświęcony artykuł H. Popławskiej, Sposoby wprowadzania do twórczości pisarza, [w:] Język polski w szkole. Materiały metodyczne dla nauczycieli w klasach IV-VIII, Kielce 1982/1983, z. 2.

¹⁷ Ze względu na potrzeby diagnozy przedmiotem badań ankietowych stała się sprawa ustalenia źródeł informacyjnych, z których uczniowie kl. VII-VIII czerpią wiedzę o pisarzach uwzględnianych przez program nauczania języka polskiego. Badania były prowadzone w maju i czerwcu 1984 r. w dziesięciu szkołach podstawowych Krakowa oraz w dwudziestu szkołach podstawowych województwa krakowskiego, tarnowskiego i nowosądeckiego. Łącznie objęto badaniami 1205 uczniów, w tym 224 uczniów klas siódmych i 219 z klas ósmych Krakowa oraz 398 uczniów klas siódmych i 364 z klas ósmych szkół zlokalizowanych w terenie.

¹⁸ Tylko 7,9% ogółu uczniów kl. VII i VIII w Krakowie oraz odpowiednio 4,8% badanych uczniów z tzw. terenu korzysta z wymienionych tekstów autobiograficznych.

¹⁹ Zob. M. Łojek, Biografia pisarzy w nauczaniu literatury, Warszawa 1985, s. 296.

Biorąc pod uwagę zasygnalizowaną perspektywę poznawczą, warto zastanowić się, jaką rolę pełnią poloniści w zakresie kształtowania u swoich podopiecznych określonych dyspozycji, służących odbiorowi wiedzy o pisarzu. Z punktu widzenia teoretycznego²⁰ nauczyciele mają szansę ustalania takich dyrektyw dydaktycznych, które w sposób optymalny mogą przyczyniać się do realizacji planowanych celów pracy nad problematyką biograficzną. Czy zatem nauczyciele właściwie funkcjonalizują owe dyrektywy w edukacji szkolnej?

Analiza zgromadzonego materiału badawczego²¹ pozwala sądzić, iż na zajęciach lekcyjnych prowadzonych systemem tradycyjnym²² nadawcami komunikatu obejmującego wiedzę biograficzną są przede wszystkim uczniowie, od których polonista pod presją oceny egzekwuje zadane do opanowania pamięciowego w domu wiadomości. Trzeba tu zaznaczyć, iż sterowanie ze strony nauczyciela zachowaniami odbiorczymi uczniów w pracy domowej jest najczęściej powierzchowne, ograniczające się głównie do podania tematyki i ewentualnie jej zakresu. Zadaniem uczącego się jest odnotowanie i zapamiętanie przeważnie suchych informacji, uwzględniających szeregi dat i tytuły utworów, oraz wiadomości ilustrujących sądy i przekonania, które istnieją zewnętrznie w stosunku do pisarza²³. Natomiast nauczyciel świadomy swojej roli pośrednika posiłkującego się tą wiedzą powinien ją na lekcjach odpowiednio strukturować i relatywizować w zależności od wieku i sprawności intelektualnej uczniów oraz planowanych celów poznawczo-kształcących i wychowawczych. Nie może przy tym zapominać, iż samodzielne przygotowanie merytoryczne dzieci i młodzieży jest zorientowane na określony system jego oczekiwań, służący weryfikacji skuteczności kontaktów młodocianych odbiorców z materiałami źródłowymi. Same zaś kontakty odbiorcze są w owym modelu komunikacyjnym ujęte w ramy obowiązkowych powinności i odbywają się pod groźbą konsekwencji dydaktyczno-administracyjnych. Wiadomo jednak, iż w takim odbiorze całkowitej redukcji może ulec sfera doznań estetycznych i emocjonalnych tak istotnych w procesie kształcenia literackiego.

²⁰ Szczególnie warto zwrócić uwagę na strategię dydaktyczne, które w odniesieniu do odbioru dzieła literackiego w szkole omawia W. P a s t e r n i a k, Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego, Wrocław 1977, s. 58-62.

²¹ W roku szkolnym 1983/1984 przeprowadziłem badania diagnostyczne, którymi objąłem 80 polonistów uczących w szkołach podstawowych Krakowa oraz 220 z województwa krakowskiego, tarnowskiego i nowosądeckiego. Zasadniczym celem badań było uzyskanie informacji oświetlających problem preferowania przez polonistów źródeł wiedzy o pisarzu oraz dydaktycznego spożytkowania wiadomości biograficznych zgromadzonych przez uczniów.

²² Mam tu na uwadze ten typ zajęć, w czasie których nauczyciel wykorzystuje werbalne metody nauczania, głównie metodę pytań i odpowiedzi oraz pogadankę.

²³ Por. W. D y n a k, op. cit.

Nadmieniona sytuacja odbiorcza może wyzwać wyjątkowo negatywne skutki dydaktyczne w zakresie edukacji biograficznej szczególnie w przypadku preferowania przez nauczycieli wiedzy czerpanej z encyklopedii i słowników. Właśnie dominująca w praktyce szkolnej²⁴ tendencja do encyklopedyzmu dydaktycznego zasadza się na uprawianiu wiedzy skondensowanej, podporządkowanej bezrefleksyjnemu, doraźnie prezentystycznemu odbiorowi wiadomości biograficznych. Przyczyn takiego traktowania tych wiadomości można dopatrywać się w niedobrej tradycji dydaktycznej, hołdującej schematycznemu, a przy tym zdeintegrowanemu ujmowaniu spraw życia i twórczości wybitnych pisarzy pod kątem formalistycznego katalogowania elementów „życia” i „twórczości”²⁵.

Encyklopedyczny schemat wprowadzania wiadomości biograficznych, podporządkowany autokratycznemu typowi działań nauczyciela, sprzyja biernemu przyswajaniu wiadomości, często tylko ich odnotowaniu ze względu na obowiązek szkolny lub perspektywę ewentualnego „popisywania się” nimi w toku lekcji. Motywami dominującymi więc w procesie zdobywania informacji biograficznych i ich późniejszego wykorzystania są, według klasyfikacji Zygmunta Putkiewicza²⁶, motywy praktyczne szkolne, a wśród nich przede wszystkim chęć uniknięcia ocen niedostatecznych oraz uzyskania pozytywnej oceny czy też wykorzystania zdobytej wiedzy w pracach pisemnych bądź do analizy utworów²⁷.

Wśród badanych znaczące miejsce zajmuje grupa uczniów żądnych uznania, kierujących się w swoich działaniach poznawczych motywami ambicyjnymi²⁸.

²⁴ Wyniki badań dowodzą, iż zdecydowana większość ankietowanych nauczycieli (68,7% w Krakowie i 80,9% w szkołach terenowych) za najcenniejsze źródło wiedzy o pisarzu uznaje encyklopedie i słowniki biograficzne.

²⁵ Zjawisko to dostrzega H. Popławska, op. cit.

²⁶ Z. Putkiewicz, Motywy szkolnego uczenia się młodzieży, Warszawa 1971, s. 55.

²⁷ Chęć uniknięcia oceny niedostatecznej bądź też uzyskania oceny pozytywnej widoczna jest w wypowiedziach 20,1% uczniów klas VII i 13% uczniów klas VIII Krakowa oraz 18,9% uczniów klas VII i 23,6% uczniów klas VIII szkół zlokalizowanych w terenie. Gromadzenie wiedzy biograficznej pod kątem spożytkowania jej w pracach pisemnych można dostrzec w wypowiedziach 6,7% uczniów klas VII i 8,7% uczniów klas VIII Krakowa oraz 6,5% uczniów klas VII i 2,7% klas VIII z terenu. Natomiast potrzebę sfunkcjonalizowania wiadomości biograficznych do analizy utworów (chodzi tu głównie o wykorzystanie tych wiadomości w toku wyjaśniania genezy dzieł) oraz na lekcjach syntetyzujących wiedzę o pisarzu daje się zauważyć u 7,1% uczniów klas VII i 11,8% klas VIII Krakowa oraz 13,8% klas VII i 19,9% uczniów klas VIII ze szkół terenowych.

²⁸ Motywy ambicyjne dostrzega się w wypowiedziach 20,1% uczniów klas VII i 13,8% uczniów klas VIII Krakowa oraz 18,3% uczniów klas VII i 23,6% uczniów klas VIII z terenu.

Pragnienie sukcesu, dążność do prześcignięcia innych w gromadzeniu informacji pod kątem wykazania się aktywnością na lekcji to istotne motywy, uznane przez psychologów²⁹ za motywy pobudzające uczniów do wysiłku w nauce szkolnej. Owe zachowania można również, zdaniem teoretyków kultury³⁰, odczytać w perspektywie potrzeb ludzkich, wśród których najważniejsze znaczenie ma pragnienie odzewu emocjonalnego ze strony innych jednostek, odzewu determinowanego zarówno potrzebą aprobaty, jak i obawą przed karą.

Z zasygnalizowanymi tu motywami stymulującymi działania uczniów w zakresie gromadzenia i spożytkowania wiedzy biograficznej w szkole wiąże się jeszcze jedno podejście oparte nie tylko na braku motywów, ale i na odrzuceniu potrzeby i możliwości wykorzystania na lekcjach języka polskiego zdobytych samodzielnie wiadomości o pisarzu³¹. Tego typu postawa, kształtowana w toku edukacji literackiej pod wpływem encyklopedyzmu dydaktycznego, szczególnie może wykrystalizować się u uczniów mało ambitnych, podchodzących do spraw uczenia się w sposób bezrefleksyjny³².

Przedstawione sytuacje, ilustrujące docieranie uczniów do wiedzy biograficznej z myślą o jej edukacyjnym sfunkcjonalizowaniu, wyraźnie rzutują na wyprowadzenie wniosku, iż wiadomości o życiu i twórczości pisarzy są na ogół wykorzystywane przez młodzież najstarszych klas szkoły podstawowej w sposób formalny, są nastawione przede wszystkim na cele doraźne, rzadko wypływające z wewnętrznych potrzeb poznawania egzystencji wybitnych twórców, a zarazem i egzystencji drugiego człowieka. Niewielka tylko grupa uczniów, która korzysta z różnych źródeł wiedzy o pisarzu, odczuwa wewnętrzną potrzebę poznawania biografii twórców pod kątem dostrzegania związków między ich życiem i twórczością, a tym samym i w perspektywie zrozumienia ich doświadczeń życiowych w kategoriach czysto ludzkich.

Potwierdzenie owych tendencji widocznych w wypowiedziach uczniów można znaleźć w materiałach badawczych uzyskanych od nauczycieli, spośród których około 30% ankietowanych w Krakowie i około 20% w szkołach zlokalizowanych

²⁹ J. Reykowski, Z zagadnień psychologii motywacji, Warszawa 1977, s. 31-33.

³⁰ R. Linton, Kulturowe podstawy osobowości, Warszawa 1975, s. 21-22.

³¹ Wymieniona postawa dostrzegana jest u 5,3% uczniów klas VII i 10% uczniów klas VIII Krakowa oraz 4% uczniów klas VII i 6,7% uczniów klas VIII z terenu.

³² Świadczą o tym następujące, jak można przypuszczać, szczere wypowiedzi ankietowanych uczniów: „Jestem mało aktywny i nie wykorzystuję wiadomości o pisarzu na lekcjach”, „Nie interesują mnie życiorysy pisarzy”, „Wszystkie życiorysy są nudne”, etc.

w terenie próbuje przewyciężyć sygnalizowane już zjawisko encyklopedyzmu, starając się wprowadzić swoich podopiecznych w zagadnienia biograficzne przy wykorzystaniu zróżnicowanych strategii i środków dydaktycznych³³. To ci właśnie poloniści szczególnie starają się, by w toku wprowadzania uczniów w krąg wiedzy o pisarzu uwzględnić uwarunkowania społeczno-kulturowe, teoretyczno- i historycznoliterackie oraz psychologiczne. Gdy kierują się potrzebą docierania do fundamentalnych spraw ściśle biograficznych, w planie centralnym prac badawczych umieszczają pierwszy z wymienionych kontekstów. Uświadamiają sobie bowiem fakt, iż pisarz poprzez własne utwory uczestniczy w procesach komunikacji społecznej, spełniając „wiele ról społecznych, przysługujących statusowi pisarskiemu”³⁴. Sam status pisarski jest, według Stefana Żółkiewskiego³⁵, statusem zawodu, uwarunkowanym zachowaniami wytwórczymi, które są podporządkowane społecznym wzorom i normom wartości oraz poddane odpowiedniej kontroli społecznej.

W pracy lekcyjnej można więc wskazywać na istnienie uniwersalnego biogramu egzystencji pisarskiej, zawierającego repertuar szans i możliwości, jakie stwarza zawód pisarza w danym społeczeństwie, oraz obowiązków i różnych ograniczeń narzucanych artyście³⁶. Uwzględniając zatem kontekst społeczno-kulturowy, nauczyciele stwarzają uczniom możliwości badania typologii zachowań pisarza w różnych sytuacjach życiowych i ewentualnie porównywania jej z wzorami zachowań twórców należących do tej samej grupy pokoleniowej czy tego samego nurtu literackiego.

W przypadku podejmowania tego typu badań przez odpowiednio zainteresowanych i uzdolnionych uczniów najstarszych klas szkoły podstawowej (a przede wszystkim uczniów szkoły średniej) nie mogą oni zapominać o tym, iż wzorce biografii „typowej” są przełamywane zgodnie z regułą: im większa indywidualność twórcza, tym większe szanse odchodzenia od schematów biograficznych ukształtowanych w konkretnej sytuacji kulturowej³⁷. Interesujące mogą okazać

³³ Na trudne do przewyciężenia tendencje encyklopedyzmu w zakresie kształtowania wyobrażeń dotyczących nie tylko literatury, ale i innych zjawisk kultury symbolicznej zwraca uwagę J. Polakowski, *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań - próby diagnozy*. Kraków 1980, s. 157.

³⁴ S. Żółkiewski, *Pomysły do teorii produkcji literackiej*, „Pamiętnik Literacki”, 1977, z. 3, s. 8.

³⁵ Ibid.

³⁶ Zob. E. Balcerzan, *Biografia jako język*, [w:] *Biografia-geografia-kultura literacka*, red. J. Ziomek i J. Sławiński Wrocław 1975, s. 25-40.

³⁷ Ibid.

się prace zmierzające do ustaleń, iż zgodnie z dialektyką stosunków społecznych nie tylko społeczeństwo może wywierać określony wpływ na życie i twórczość pisarza, ale i odwrotnie - pisarz ma duże możliwości oddziaływania na kręgi ludzi kontaktujących się z nim bezpośrednio, na przykład na rodzinę, kolegów, znajomych oraz na tzw. publiczność pośrednią, a więc czytelników oraz obserwatorów jego prywatnego i publicznego życia. Pisarzowi zależy bowiem na pozyskaniu jak najszerszych grup odbiorców, a głównie tych, którzy posiadli znajomość reguł komunikacji literackiej, zainicjowanej przez niego. I ci właśnie odbiorcy, wśród których znajduje się przecież większość wymienionych uczniów, mogą ocenić i docenić rolę twórcy w społeczeństwie, jego wpływ na propagowanie pozytywnych z punktu widzenia społecznego postaw i zachowań.

Ogólnie rzecz biorąc, omawianie biografii pisarza pod kątem uwarunkowań społeczno-kulturowych pozwala lepiej zrozumieć indywidualny los twórcy, genezę i ideologię jego dzieł, a nawet ich ukształtowanie artystyczne, pozwala dostrzegać zjawiska inspirujące twórczość, ucząc równocześnie szacunku do tradycji kulturalnej.

Szczególnego znaczenia w procesie poznawania wiedzy o pisarzu w ramach szkolnej komunikacji literackiej nabiera kontekst teoretycznoliteracki, umożliwiający rozpatrywanie zasadniczego problemu biograficznego, jakim jest ustalenie związków między życiem twórcy i jego dziełami.

Pomijając sprawę ewoluowania w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat podejścia teoretyków literatury do owych związków, jak również pozostawiając na marginesie naszych rozważań problem rozmaitego interpretowania przez poszczególnych badaczy terminu „autor”, chcemy zasygnalizować, iż w dydaktyce szkolnej propaguje się zaproponowany przez Aleksandrę Okopień-Sławińską model relacji zewnętrznych i wewnętrznych³⁸. Do instancji nadawczych, zlokalizowanych na zewnątrz tekstu zalicza się konkretnego autora, mającego swojego partnera w osobie konkretnego odbiorcy oraz nadawcę utworu (podmiot czynności twórczych), z którym kontaktuje się odbiorca idealny. Natomiast w obrębie instancji nadawczych, mieszczących się wewnątrz tekstu dostrzega się podmiot utworu (autora wewnętrznego), narratora (podmiot liryczny) oraz mówiącego bohatera.

Istotną sprawą wydaje się uświadomienie uczniom starszych klas szkoły podstawowej, iż początek rzeczywistego toku literackiego komunikowania zawsze stanowi autor konkretny (psychofizyczny sprawca dzieła), którego różne role w przebiegu procesu twórczego spełnia nadawca utworu, zwany także podmiotem czynności twórczych.

³⁸ Zob. B. Chrzastowska, S. Wysłouch, op. cit.

Unikając mnożenia bytów wewnątrztekstowych, wystarczy uświadomić uczniom, iż w roli podmiotu wypowiedzi występują narrator oraz bohaterowie, opowiadający o innych postaciach, przy czym ten pierwszy dysponuje świadomością wyższą od swoich pozostałych partnerów zlokalizowanych w obrębie instancji nadawczej.

Sprawa relacji między autorem realnym a instancjami wewnątrztekstowymi ujawnia się z całą siłą w przypadku analizowania w szkole utworów poetyckich. Przede wszystkim ważne jest tu wyjaśnianie stosunku poety do podmiotu lirycznego, który przecież bywa wyposażony w cechy nie pozwalające na zestawianie go z rzeczywistym twórcą tekstu. Już tylko odpowiednio dobrane formy gramatyczne czy też podkreślenie odmienności płci sygnalizują autonomię podmiotu lirycznego, wskazują na potrzebę wyraźnego oddzielenia go od autora. Ale z drugiej strony istnieją przykłady wielu utworów z kręgu liryki bezpośredniej, umożliwiających uczniom udowodnienie tezy, iż w określonych sytuacjach lirycznych autor w pełni identyfikuje się z podmiotem wypowiedzi.

Do dodatkowych przeszkód, stojących na drodze odróżniania autora realnego od „autora wewnętrznego” czy podmiotu lirycznego, trzeba zaliczyć nikłą nośność dydaktyczną owych kategorii teoretycznych oraz duże trudności w ich przyswajaniu i logicznym stosowaniu szczególnie przez uczniów szkoły podstawowej. Posługiwanie się jednak terminami teoretycznoliterackimi umożliwia odejście od odczytań naiwnie biograficznych, a poza tym sprzyja zrozumieniu gramatyki tekstu poetyckiego.

Analizy utworów lirycznych może mimo wszystko służyć budowaniu obrazu autora realnego w myśl reguły, iż „każdy poeta ma swój język”³⁹. Poetyka owych utworów może więc być czynnikiem scalającym działania dydaktyczne, które są podporządkowane porównywaniu różnych tekstów danego poety, analizowanych w kolejnych klasach szkoły podstawowej, także i pod kątem syntetycznego tworzenia obrazu twórcy. Tego typu zabiegi badawcze sprzyjają ukazywaniu uczniom roli poety, starającego się zachować w życiu jak poeta⁴⁰. A życie poety jest, według Leslie Fiedlera, soczewką, skupiającą „czynniki determinujące kształt jego dzieła - tj. dostępną mu tradycję, jego rozumienie »rodzajów« literackich, wpływ indywidualnych doświadczeń”⁴¹.

³⁹ A. Baluch, Każdy ma swój język, „Życie Literackie”, 1976, nr 37.

⁴⁰ Przykładem może tu być krótkie i niezwykle życie Rafała Wojaczka, który zyskał miano „wrocławskiego Rimbauda”. Zob. S. Burkót, Spotkania z poezją współczesną, Warszawa 1977, s. 273.

⁴¹ L. A. Fiedler, Archetyp i sygnatura. Analiza związków między biografią a poezją, [w:] Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia, t. 2, opracował H. Markiewicz, Kraków 1972, s. 307.

Konieczność wkraczania na płaszczyznę biograficzną jest zatem nieodzowna w warunkach szkolnej edukacji literackiej, życie pisarza tworzy bowiem w połączeniu z jego dziełem pełny sens tego dzieła.

Czy tę konieczność dostrzegają poloniści pracujący w szkole podstawowej lat osiemdziesiątych? Z wypowiedzi badanych nauczycieli wynika, iż większość z nich rozpatruje wiedzę o pisarzu w sposób dychotomiczny: życiorys funkcjonuje zaledwie jako wprowadzenie (informacja biograficzna), ułatwiająca przejście od nazwiska autora do jego tekstów, które powinny być zgodnie z zaleceniami programu nauczania omówione na lekcjach. Natomiast w czasie analizy konkretnych utworów biografia sporadycznie stanowi kontekst interpretacyjny i to tylko w sytuacjach odwołujących się do potrzeby dookreślenia genezy dzieła.

Na podstawie przeprowadzonych badań ankietowych można zaledwie postawić hipotezę, iż większość nauczycieli świadoma niebezpieczeństw metody genetycznej próbuje wdrażać uczniów do analizy utworów literackich z pominięciem najprostszego kontekstu macierzystego, jakim jest biografia autora i cała jego twórczość.

Ucieczka od biografizmu, przejawiająca się także w nieuwzględnianiu owego elementarnego kontekstu, który jest przecież uwarunkowany kulturowo i społecznie, może wpływać na zubożenie reguł interpretacji kulturowej. Dlatego warto wskazać na słuszność tezy, iż tym trafniejsza jest interpretacja, im obejmuje większą liczbę reguł kulturowych⁴².

Nadmieniona już, stosunkowo nieliczna grupa nauczycieli rozpatruje wiedzę o pisarzu, oczywiście tylko w najstarszych klasach szkoły podstawowej, w kontekście historycznoliterackim, próbując ustalić znaczenie, jakie dzieło uzyskuje przez swe odniesienia do życia twórcy. Biorąc pod uwagę ów aspekt poznawczy, poloniści starają się znaleźć odpowiedź na pytanie, jakie miejsce może zająć biografia w ramach procesu historycznoliterackiego?

Funkcjonalne w tym względzie okazują się zabiegi badawcze służące ustaleniu takich spraw, jak: uwikłanie biografii w cudze biografie (przynależność do grupy pokoleniowej, społecznej i narodowej), „wtopienie” biografii w czas (historia, tradycja, terażniejszość) oraz związanie biografii z miejscem (wieś, miasto, region, kraj)⁴³.

⁴² Z. Zgółka, O obiektywności krytyki artystycznej, [w:] Wartość. Dzieło. Sens, Warszawa 1975, s. 239-240.

⁴³ Historycznoliterackie oświetlenie tej problematyki można znaleźć w publikacji E. Kuźmy, Kategorie biografii w badaniach grupy literackiej i nurtu literackiego (na przykładzie ekspresjonizmu), [w:] Biografia - geografia... s. 89-116.

Na interesującym nas etapie kształcenia, przy wyraźnie już zarysowującym się układzie historycznoliterackim w zakresie doboru lektury podstawowej, można w trakcie analizy stylistycznych funkcji słownictwa i frazeologii w obrazach poetyckich oraz w języku powieści wskazywać na indywidualne cechy języka najwybitniejszych autorów. Badanie stylu i języka w perspektywie autora realnego może prowadzić do analizy sposobu pisania w trakcie generowania wypowiedzi, również do wychwytywania wszelkich poprawek i zmian w procesie powolnego tworzenia tekstu. Jednakże w najstarszych klasach szkoły podstawowej możliwe jest uwzględnienie jedynie wariantu swoistego minimalizowania pola obserwacji do jednego, czasami do kilku tekstów literackich, które mają potwierdzić lub zaprzeczyć istotności indywidualnego typu elementów stylowych w twórczości danego pisarza. Dociekania takie, pozbawione szerokiego kontekstu, kryją w sobie niebezpieczeństwo, iż charakterystyczne dla stylu autora cechy mogą być szczególnie wyeksponowanymi elementami konwencjonalnych systemów danej epoki czy prądu literackiego⁴⁴. Mając na uwadze owe niebezpieczeństwa, należy wiązać analizowane w kolejnych klasach poszczególne utwory danego pisarza z myślą o odkrywaniu ich cech wspólnych w zakresie poetyki. Ów zabieg jest szczególnie cenny, gdyż już sam fakt zainteresowania uczniów procesem twórczym ma pozytywny wpływ na wyzwalamie ciekawości postacią autora⁴⁵.

Kolejnym kontekstem dającym uczniom szkoły podstawowej większe od kontekstu historycznoliterackiego możliwości rozpatrywania wiedzy o pisarzu jest kontekst psychologiczny, który stwarza szansę badania niektórych cech osobowościowych autora i ustalania ich wpływu na zakres i kształt twórczości. Można więc mówić na przykład o osobowości pisarza skonstruowanej i wyrażonej w języku utworów poznawanych na lekcjach, starając się uchwycić w porządku diachronicznym relacje równoległych i wzajemnie na siebie oddziałujących ciągów życia i twórczości. Poszukiwania uczniów mogą zatem iść między innymi w kierunku ustalenia wpływu, jaki ma udział pisarza w życiu literackim danej epoki, a także i w sferach życia społecznego i kulturalnego na kształtowanie się jego osobowości twórczej.

⁴⁴ Teoretycy literatury, wyróżniając trzy sposoby rozpatrywania całościowej charakterystyki stylu pisarza - w perspektywie procesu historycznoliterackiego, w perspektywie psychologicznej oraz w perspektywie odbiorców - dostrzegają szereg trudności w zakresie metod odnoszących się do tych zagadnień oraz do rozumienia elementarnych pojęć badawczych. Warto tu zwrócić szczególną uwagę na rozprawę T. Kostkiewiczowej, Problemy całościowej charakterystyki stylu pisarza, [w:] Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa, Wrocław 1975, s. 274-294.

⁴⁵ Taką opinię wyraża B. Chrzastowska, Lektura i poetyka, Warszawa 1987, s. 309.

Ze względu na ów kontekst istotna wydaje się konstatacja, iż najlepszym i najbardziej skutecznym podejściem do problemu rozwoju osobowości jest „studiowanie i porównywanie życiorysów jednostek, które można uzyskać od nich samych”⁴⁶.

Godząc się z wymienioną tezą Roberta Lintona, można sądzić, iż analizowanie przez uczniów tekstów epistolarnych i pamiętnikarsko-wspomnieniowych daje im szansę zrozumienia niektórych dominujących cech intelektualnych, emocjonalnych i wolicjonalnych pisarza. W tej perspektywie badawczej ważną rolę mogą odegrać słuchowiska biograficzne, które wykorzystując wymienione teksty służą wyeksponowaniu przeżyć wewnętrznych bohatera i jego predyspozycji intelektualnych, głównie twórczych. Słuchowiska te, sprzyjając intymnemu oglądowi „ja” bohatera, wychodzą naprzeciw autentycznemu zapotrzebowaniu młodzieży w okresie dorastania na treści związane z rozwojem życia psychicznego.

Reasumując dotychczasowe, z konieczności selektywne spostrzeżenia związane z funkcjonowaniem wiedzy o pisarzu w teorii i praktyce szkolnej, trzeba stwierdzić, iż do rozpatrywania owej wiedzy potrzebna jest uczniom znajomość dzieł danego autora oraz danych biograficznych, zaczerpniętych z różnych źródeł i przekazanych za pośrednictwem atrakcyjnych mediów pod kątem przedstawienia żywej postaci twórcy o indywidualnych rysach osobowościowo-charakterologicznych. Na interesującym nas etapie nauczania szkolnego konieczne jest zatem odpowiednio zróżnicowane, dostosowane do możliwości intelektualnych uczniów i ich zainteresowań oraz planów dydaktycznych nauczyciela wielostronne, a nie encyklopedyczne ujmowanie problemów biograficznych. Jednakże w szkole podstawowej nie ma potrzeby wszechstronnego omawiania tych zagadnień, można przede wszystkim uwzględniać doświadczenia życiowe pisarzy ze względu na ich działalność twórczą, pamiętając o konieczności unikania jednokierunkowego wnioskowania genetycznego i redukcji wymowy utworów do ich biograficznego odnośnika⁴⁷. Biografię twórcy powinno się więc rozpatrywać w różnym zakresie, kierując się głównie wielkością autora, jego osiągnięciami artystycznymi i rolą, jaką odegrał w kulturze narodowej. A z informacji biograficznych warto wydobywać głównie fakty pozwalające lepiej wniknąć w proces twórczy pod kątem pełniejszego odczytania różnych składników świata przedstawionego w utworach, które analizuje się na poszczególnych szczeblach edukacji.

⁴⁶ R. Linton, op. cit. s. 4.

⁴⁷ Literaturoznawcze rozwinięcie owej problematyki można znaleźć w pracach: J. Sławińskiego (Myśli na temat: biografia pisarza jako jednostka procesu historycznoliterackiego) i M. Żebrowskiej (Osobowość i życie pisarza w monografii historycznoliterackiej), [w:] Problemy metodologiczne...

Realizacji tak zaplanowanego procesu wdrażania wiedzy biograficznej w poszczególnych klasach szkoły podstawowej mogą służyć rozmaite pomoce naukowe i różnorodne środki dydaktyczne podporządkowane uchwyceniu przez młodzież dialektycznego związku między życiem pisarza i jego twórczością.

Biorąc pod uwagę zasygnalizowane powyżej mechanizmy zaznajamiania uczniów z wiedzą o pisarzu w praktyce szkolnej, trzeba dążyć do zmiany dotychczasowego modelu kształcenia biograficznego na rzecz edukacji, która służyłaby wyzwolaniu motywacji introwertywnych sprzyjających poznaniu pisarza jako człowieka żywego, bliskiego młodzieży.

Ryszard Jedliński

APPREHENSION OF THE WRITER IN THE SCHOOL THEORY AND PRACTICE

Summary

The paper includes the outline of the didactic theory dealing with the apprehension of the writer and its practical applications.

BADANIA
EMPIRYCZNE