

I. Kształcenie literackie i kulturalne

Piotr ANDRUSIEWICZ

Cele kształcenia literackiego w warunkach kultury współczesnej

Pozycja edukacji literackiej w systemie kultury współczesnej

Rozpocząć muszę od przedstawienia mojego ogólnego poglądu na istotę procesu edukacji literackiej, w części pierwszej artykułu zamierzam bowiem ukazać zaplecze pojęciowe, organizujące mój sposób myślenia o problemach kształcenia literackiego w szkole.

Czerpiąc inspirację z założeń koncepcji antropocentryczno-kulturowej¹ i przyjmując, że nabywanie kompetencji literackich może być rozpatrywane według tych samych kryteriów, jakie stosowane są przy analizie kształtowania się poszczególnych komponentów postaw², **kształcenie literackie** pojmuję jako **przebiegający w toku interakcji społecznej** (w tym w toku szkolnych działań edukacyjnych) **proces motywowania do kontaktów z dziełem literackim, kształtowania systemu wartości i wzorów zachowań wobec literatury, a także proces przyswajania, nabywania i przekazywania określonych przekonań o istocie dzieła literackiego**. Innymi słowy, zjawisko kształcenia literackiego wedle takiego ujęcia obejmuje szkolną edukację literacką, ale też daleko wykracza poza obszar oddziaływań ściśle szkolnych i jest — w świetle przedstawionej definicji — wieloczynnikowym procesem kształtowania postaw jednostki wobec litera-

¹ Zob. J. Polakowski: *O sytuacji we współczesnej dydaktyce literatury (w poszukiwaniu podstaw teorii kształcenia literackiego)*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 10. Red. L. Gilowa, E. Polański. Katowice 1990.

² W literaturze psychodydaktycznej zwraca się uwagę na to, że „działania zmierzające do wywołania u ucznia poznania zjawiska niewiele się różnią od działań zmierzających do ukształtowania postawy” — zob. A. Janowski: *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*. Wrocław 1980, s. 57.

tury, procesem włączania wychowanków w obręb kultury literackiej. Nieprzypadkowa jest także kolejność wymienionych w definicji procesów składających się na całość kształcenia literackiego. Kolejność ta wyraża moje preferencje co do hierarchii celów, ku którym powinna zmierzać edukacja polonistyczna.

Jeśli rozumieć wzory zachowań jako pewne względnie ustabilizowane zasady postępowania wobec literatury³, można założyć, że źródłem regularności ich występowania i standardowości przebiegu jest nabywanie doświadczeń literackich poprzez:

A — własną aktywność czytelniczną uczniów oraz przyswajanie doświadczenia społecznego w dziedzinie wiedzy o literaturze w ramach spontanicznego „uczestnictwa w kulturze literackiej”;

B — podleganie procesom inicjacji kulturowej wywołanym przez różne elementy środowiska wychowawczego, szczególnie zaś kulturę literacką tego środowiska;

C — oddziaływanie interakcji w zorganizowanym procesie dydaktycznym.

Podejmowany przez czytelnika trud lektury warunkowany jest ogromną liczbą czynników, wpływających ostatecznie na kształt i typ kontaktu z dziełem literackim. Schemat ukazuje rozkład kilku elementów danej kultury literackiej oraz ich oddziaływanie na przebieg procesu odbioru dzieła literackiego przez ucznia-odbiorcę⁵.

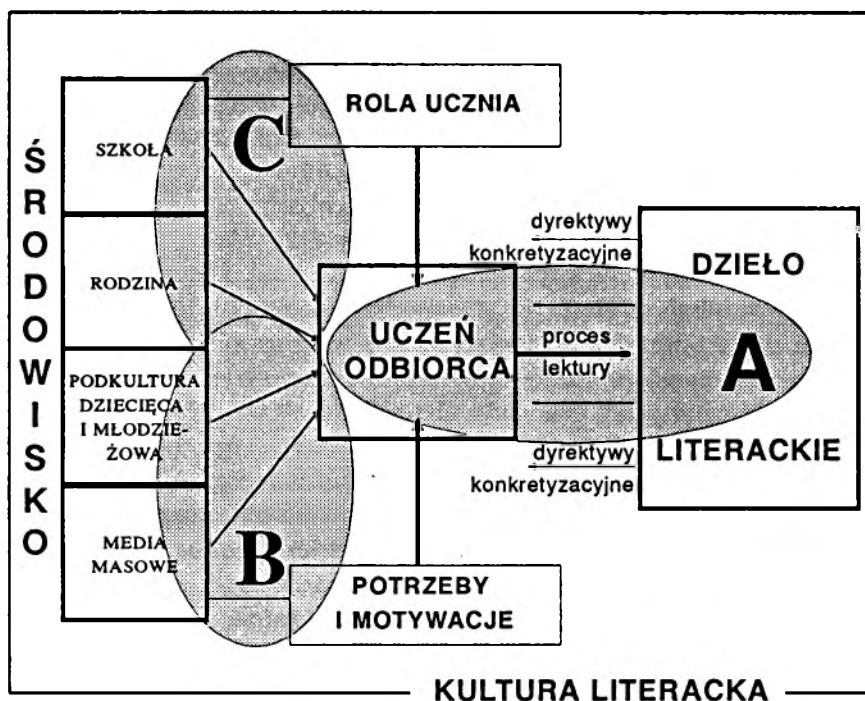
Zobrazowane na schemacie uwarunkowania obejmują zmienne w czasie, indywidualne właściwości ucznia istotne dla przebiegu procesu odbioru literatury, ponadto źródło swoje mają w samej strukturze dzieła literackiego, determinującej określone wobec tekstu zachowania, wreszcie dotyczą wpływu środowiska wychowawczego. W pracach z zakresu dydaktyki literatury znajdujemy wiele wyczerpujących opisów właściwości wymienionych obszarów i ich wpływu na ostateczny kształt odbioru dzieła literackiego i jego konkretyzację⁶. Środo-

³ Na gruncie wiedzy o kulturze „wzór” to m.in. znormatywizowany system porozumiewania, scenariusze (standardy) zachowań, „kanoniczne” obrazy prawdy — por. M. Czerwinski: *Kultura i jej badanie*. Warszawa 1985, s. 132 i nast.

⁴ Kulturę literacką określam jako względnie zintegrowany zespół wartości i wzorów zachowań wobec literatury, wyposażony w mechanizmy ich podzielenia i przekazywania. W możliwie najwęższym ujęciu kultura literacka to „proces komunikacji literackiej w danej zbiorowości” — por. S. Żółkiewski: *Kultura. Socjologia. Semiotyka literacka*. Warszawa 1979, s. 5.

⁵ Część z tych czynników wymienia i analizuje B. Chrzastowska: *Lektura i poetyka*. Warszawa 1987, s. 20 i nast.

⁶ Przypomnieć dla porządku wypada, iż obszar bezpośrednich wpływów dzieła literackiego opisany został najpełniej z wykorzystaniem aparatury pojęciowej wypracowanej przez teorię informacji i semiotykę — pisze o tym B. Chrzastowska: *Lektura i poetyka...*, s. 23—36. Z kolei procesy odbioru przez uczniów tekstów literackich przedstawiono w pracach diagnostycznych, które dostarczyły sporo dość dobrze ugruntowanych informacji o tych zjawiskach — zob. B. Chrzastowska: *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Wrocław 1979; J. Polakowski: *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym*. Kraków 1980; Z. Uryga: *Odbiór*



wisko wychowawcze nie ma jednolitego charakteru i rozpada się na wiele mniejszych sfer, których postawotwórcze i wzorotwórcze oddziaływanie na ucznia może być względem siebie konkurencyjne, a nawet sprzeczne. Trudność analizy sieci uwarunkowań procesu odbioru dzieła literackiego na tym polega, że nie sposób określić liniowych, prostych zależności przyczynowo-skutkowych

liryki w klasach maturalnych. Kraków 1982; A. Marzec: *Proza współczesna w szkole. Badanie odbioru*. Warszawa 1981; S. Bortnowski: „*Potop*” w szkole. Warszawa 1988. Pracą dokonującą rekapitulacji wspomnianych badań jest książka B. Chrzastowskiej: *Lektura i poetyka...*, w której autorka przedstawia także bardzo inspirujące badania E. Guttmeier (*Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III–V*. Warszawa 1982). Wpływ otoczenia kulturowego, jego poszczególnych podobszarów przeanalizowany został w pracach opisujących zjawiska odbioru dzieła literackiego z perspektywy socjologicznej, w których znajdujemy opis procesów komunikacyjnych w szkole, m.in. działanie mechanizmu przymusu lekturowego; zob. S. Żółkiewski: *Kultura literacka 1918–1932*. Wrocław 1973; tenże: *Kultura. Socjologia. Semiotyka literacka*. Warszawa 1979; W. Dynak: *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej*. Wrocław 1978. O wpływie tym czytamy też w pracach opisujących pozaszkolne oddziaływania kultury współczesnej, przede wszystkim środków masowego przekazu — J. Polakowski: *O niektórych współczesnych uwarunkowaniach kulturowych odbioru dzieła literackiego przez młodzież. Zarys problematyki badawczej*. W: „Prace Dydaktyczne”. T. 7. Katowice 1975; tenże: *Komunikacja masowa jako kontekst szkolnego odbioru prozy*. W: „Dydaktyka Literatury”. T. 4. Zielona Góra 1981; tenże *Dydaktyka literatury a wiedza o kulturze*. W: *Dydaktyka literatury a inne dyscypliny naukowe*. Red. W. Pasterniak. Zielona Góra 1986.

między poszczególnymi składowymi danej kultury literackiej. Odnosi się to szczególnie wyraźnie do obszaru oddziaływań szkoły.

Szkolne sytuacje komunikacyjne są „generatorem” wzorów w intencji nastawionych na wyrabianie wrażliwości wobec swoistości języka literatury, wzorów zachowań właściwych dla odbiorcy kompetentnego. Jednak już na terenie szkoły są owe intencje modyfikowane wpływem wzorotwórczych czynników pozaszkolnych i to we wszystkich płaszczyznach: motywowania do kontaktów z dziełem literackim, wyrabiania przekonań o istocie literatury oraz formowania strategii odbiorczych. Dochodzi więc na polu interwencji dydaktycznej do sporu pomiędzy instytucjonalnymi wymogami stawianymi uczniom a ich „przyniesionym” do szkoły zapleczem motywacyjnym. Na ucznia wpływa też działalność nauczyciela polonisty, charakter (styl) wywoływanej przez niego interakcji dydaktycznej. Obszar interakcji dydaktycznej, będąc czynnikiem warunkującym ostateczny kształt kontaktów z tekstem literackim, sam podlega wielkiej liczbie czynników, wśród których należy na plan pierwszy wysunąć te o charakterze osobowościowym (nauczyciel i poszczególni uczniowie) i psychodydaktycznym (klasa jako grupa społeczna). Mogą one istotnie korygować (znosić lub wzmacniać) oddziaływanie innych, wcześniej wymienionych czynników.

Zarysowany model podnosi znaczenie środowiskowych uwarunkowań odbioru dzieł literackich przez młodzież. Badania dydaktyczne powinny rozpoznawać wpływ współczesnej kultury masowej na kształt edukacji literackiej. Pożądane byłoby unikanie przy tym w miarę możliwości ujęć wartościujących, a ściślej mówiąc — powstrzymanie się od jedynie krytycznego opisu wpływu kultury masowej, gdyż wydaje się konieczne dostrzeżenie obok faktycznych wpływów destrukcyjnych także oddziaływań pozytywnych, jak na przykład edukacyjne pożytki płynące z wykorzystywania nowych multimedialnych technik przekazu wiedzy. W związku z przemianami kultury, dostrzegając wyraźną ekspansję wzorów kultury masowej determinujących przede wszystkim nie tyle sferę poznania, co sferę emocji, istotne jest określenie, jakim celom ma służyć współcześnie kształcenie literackie w szkole. O ile posiadamy bogatą wiedzę o nowoczesnych metodach kształtowania czytelniczych kompetencji, o ile szkoła dość zgodnie i powszechnie przejęła teoretyczne podstawy nowoczesnej wiedzy o dziele literackim fundowane na teorii komunikacji literackiej i semiotyce, o tyle trudno stwierdzić, że dydaktyka literatury wie, jakie czynniki najskuteczniej wpływają na rozwój motywacji do kontaktowania się z literaturą w złożonych okolicznościach współczesnej kultury⁷. Zagadnieniu temu poświęcę w tym miejscu kilka uwag.

⁷ Diagnozę taką stawia J. Polakowski: *Z zagadnień teorii uczenia się i nauczania literatury (problemy motywacji)*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 8. Red. L. Gilowa, E. Polański. Katowice 1989.

Kultura współczesna jest niemal bez reszty definiowana poprzez fakt istnienia audiowizualnych środków masowego przekazu. Wielu badaczy twierdzi, że odbiór audiowizualny określa sposób widzenia świata, w tym rzecz jasna determinuje też sposoby odbioru przekazów innych niż audiowizualne. Wszyscy znamy poglądy Marshalla McLuhana — zachwyconego „proroka” nowych elektronicznych mediów, dla którego wzory percepcji świata oferowane przez telewizję były spełnieniem marzeń o poznaniu pełniejszym i prawdziwszym niż to, jakie dotychczas oferowała kultura pisma i druku. Ale kilkadziesiąt lat po M. McLuhanie niezwykle ostro przeciw elektronicznej kulturze obrazkowej wystąpił Neil Postman⁸. Według niego telewizyjny wzorzec komunikacji jest wielkim zagrożeniem dla kultury. Oddziaływanie telewizji powoduje wypieranie słowa, trywializację prezentowanych treści, z których nawet te najpoważniejsze ukazywane są w konwencji rozrywkowego widowiska. We współczesnej wojnie mediów świat słowa, świat logiki, porządku, ładu i obiektywizmu przegrywa ze światem obrazów, światem chaosu, chwilowości, zatartych granic między prawdą i fikcją. Według N. Postmana ofiarą tej wojny jest najmłodsze pokolenie uczestników kultury.

Trudno te obserwacje, czynione na gruncie amerykańskim, dosłownie przenosić w nasze realia. Jednak wydaje się pewne, że obecność we współczesnej refleksji nad kulturą poglądów tak skrajnie różnych, jak opinie M. McLuhana i N. Postmana wydaje się wskazywać, iż istotnie jesteśmy świadkami kulturowego przełomu. Jeśli nawet nie odważymy się stwierdzić, że obecne wzorce komunikacji są gorsze lub lepsze od wzorców ukształtowanych pod wpływem kultury słowa pisanego, to z pewnością można stwierdzić, że są to wzorce inne. Poloniści łatwo się godzą z opiniami podobnymi do sądów N. Postmana i w ślad za tym proponują oni zabiegi dydaktyczne co prawda otwarte na nowe możliwości edukacyjne, jakie dają media audiowizualne, ale z naciskiem wskazują, że naczelnym ich celem jest przygotowanie do odbioru literatury, że główną wartością jest tekst literacki utrwalony w słowie.

Zastanawiam się, czy instrumentalne traktowanie mediów audiowizualnych, i właściwych dla nich przekazów, czy „rozpacзлиwa” walka o „ważność literatury” są rzeczą właściwą? Otóż wydaje się, że nie zawsze te starania przynoszą pożądane efekty. Chcę przez to powiedzieć, że dokonały się już zbyt głębokie zmiany, by polonistyka mogła się upierać przy obronie nie zmienionych od lat pozycji⁹. Szkoła przestała być głównym miejscem upowszechniania wartości

⁸ Tezy N. Postmana, wyłożone w dwóch jego książkach: *Zabawimy się na śmierć* (1985) oraz *Technopol* (1991), przedstawiam za: A. Krzemiński: *Zainformujemy się na śmierć*. „Polityka” 1993, nr 4.

⁹ Oto przykład: twarda realizacja postulatu „dosłownego pojmowania przymusu lektury”, dlatego że „szkoła musi bronić swego istnienia” (patrz B. Chrzastowska: *Lektura i poetyka...*, s. 52), choć jego intencje są zrozumiałe i godne szacunku, może prowadzić w wielu przypadkach do skutków odwrotnych od zamierzonych.

i wzorów kultury — w tym literatury, a sama literatura w hierarchii potrzeb musiała ustąpić miejsca innym sposobom obcowania z kulturą. Szkoła jako instytucja kulturowa zmuszona jest konkurować z innymi instytucjami spełniającymi funkcje oświatowe, przede wszystkim z audiowizualnymi środkami przekazu. Alternatywne wobec szkoły ośrodki inicjacji kulturowej wpływają na szczególne warunki, w jakich przychodzi nauczycielom polonistom przygotowywać uczniów do poznawania najwartościowszych osiągnięć literackich. Na tym tle mogą się rodzić rozmaite napięcia wynikające z rozbieżności między potrzebami uczniowskimi a nauczycielskimi oczekiwaniami i z rozbieżności między wzorami percepcji ukształtowanymi u uczniów przez kulturę masową a wzorami kultywowanymi przez tradycyjną edukację szkolną. Rodzi się pytanie o skuteczność działań nauczycielskich, a w ślad za tym następne: jakie cele kształcenia literackiego w takiej sytuacji należy uznać za istotne, a jeśli je wskażemy, jakie działania dydaktyczne dadzą szansę na choćby częściową ich realizację?

Jednym z dominujących teleologicznych stanowisk jest to, które sprzeciwia się podporządkowaniu dzieła literackiego celom pedagogicznym. Zwolenniczka tego stanowiska Bożena Chrzastowska¹⁰ broni dzieła literackiego przed instrumentalnym traktowaniem i twierdzi: „[...] podstawą decyzji dydaktycznych nie mogą być wąsko pojęte cele wychowawcze, lecz szeroko rozumiane przygotowanie do czynnego udziału w życiu kulturalnym i społecznym.” Warunkami osiągnięcia tego celu są:

1) zapewnienie kontaktu z najbardziej wartościowymi i zróżnicowanymi wytworami kultury;

2) wyposażenie młodzieży w narzędzia poznania — klucze interpretacji — w celu samodzielnego docierania do wartości i świadomych wyborów.

Zadania wychowawcze polonisty mają polegać na trwałym związaniu młodzieży ze światem sztuki. Nauczyciel ponadto powinien wychowywać odbiorcę dojrzałego — a więc otwartego na wartości etyczne, narodowe, społeczne, jakie oferuje literatura i kultura narodowa, ale także gotowego przyjąć inne rodzaje sztuki — teatralną, filmową i radiową. Cele kształcenia literackiego interpretuje B. Chrzastowska możliwie szeroko: „[...] ucząc dla literatury, wychowujemy dla świata, dla wartości uniwersalnych, dla człowieka i społeczeństwa, dla narodu i jego kultury, dla historii i współczesności oraz przyszłości naszej ojczyzny.”

Wojciech Pasterniak¹¹ z kolei twierdzi, że: „Pedagogika szkolna [...], także dydaktyka literatury [...] nie może ograniczać się do własnych partykularnych zadań. Powinna być mianowicie pedagogiką globalną, antropologią pedagogiczną, pedagogiką bycia człowieka w świecie kultury.” Przedmiotem krytyki

¹⁰ Wszystkie cytaty pochodzą z pracy B. Chrzastowska: *Lektura i poetyka...*, s. 149, 154, 155.

¹¹ W. Pasterniak: *Wprowadzenie do dydaktyki wartości. Edukacja literacka w szkole podstawowej*. Goleniów 1991, s. 36. Wszystkie następne cytaty pochodzą z tej pracy.

w ramach tego stanowiska jest jednostronność działań dydaktycznych, bowiem „wdrożenie do uczestnictwa w kulturze nie może być sprowadzone do różnych socjotechnik poznawania wytworów kultury, na przykład dzieł literackich, do ich konsumpcji wzbogacanej w szkole wiedzą teoretycznoliteracką, a także wiedzą o filmie, teatrze, telewizji, radiu i odbiorze »produktów« środków masowego przekazu oraz instytucji kulturowych, a także ograniczone do uczestnictwa w życiu kulturalnym szkoły i środowiska”. Krytyce podlega preferowanie zachowań odwzorowujących postępowanie badawcze literaturoznawców — profesjonalistów, głównie dlatego, iż upodrzednia to ucznia wobec kultury, gdy tymczasem równie ważne jest, o ile nie ważniejsze, by młodzież stawiała się aktywnym kreatorem kultury. Celem edukacji literackiej jest więc rozwój osobowości poprzez „opanowanie przyszłości za pomocą czynności twórczych”. Uczeń powinien być twórcą, realizatorem nowych zadań, być zdolnym do tworzenia komunikatów, także artystycznych.

Trudno rozstrzygnąć, czy W. Pasterniak odmiennie od B. Chrzastowskiej definiuje zadania kształcenia literackiego — do takiego wniosku dochodzę, gdy czytam zdanie W. Pasterniaka: „Cele wychowania literackiego podporządkowane są nadrzędnym celom wychowania [...] Realizując cele wychowania literackiego, realizujemy w pewnym stopniu [...] cele bardziej ogólne [...], a głównie takie same wartości ostateczne, jak prawda, dobro, piękno, a zwłaszcza człowieczeństwo.” Wartości te nazwane zostały wartościami nadestetycznymi. Optymalną postawą wobec dzieła literackiego jest postawa estetyczna. Autonomicznymi celami edukacji literackiej są w ujęciu W. Pasterniaka wartości estetyczne (pojmowane tu zgodnie z założeniami Ingardenowskiej szkoły estetycznej) i nadestetyczne. „Wartości estetyczne i wartości nadestetyczne uchwytywane są na podłożu wartości artystycznych”, przy czym wartości artystyczne to nie zestaw pojęć teoretycznoliterackich, lecz takie kategorie, jak „oryginalność, mistrzostwo wykonania, indywidualna inwencja, prostota, skomplikowanie, symetryczność, asymetryczność, wieloznaczność i inne”. Konkretnie „cele poznawcze i kształcące oznaczać będą takie umiejętności [...] i taką wiedzę [...], które pozwolą uchwycić wcześniej wyróżnione wartości. Z tego punktu widzenia ważnym celem autonomicznym staje się kształcenie kompetencji odbioru dzieła literackiego.”

Reprezentanci obu przedstawionych stanowisk postrzegają wzajemnie swoje propozycje jako alternatywne, choć — moim zdaniem — tak wysoki poziom ogólności dysput teleologicznych wyklucza możliwość sporu. Można zaryzykować twierdzenie, że jest to „pozorna alternatywa”, bo większość dydaktyków literatury zgodzi się ze zdaniem Zenona Urygi, że szkolne obcowanie z literaturą „służy dojrzwaniu dziecka do udziału w kulturze”¹², pozwala organizować „wymianę myśli, ujawniać i analizować postawy i systemy wartości”, stymulować

¹² Por. Z. Uryga: *Odbiór liryki...*, s. 184.

samodzielność i twórcze zachowania uczniów¹³. Jednak takie określenie celów kształcenia wymaga spełnienia bardzo ważnego warunku: należy słuchać uczniów (nauczyć się słuchać), ponieważ to oni we współpracy z nauczycielem są w ostatecznym rachunku decydującym regulatorem procesu dydaktycznego.

Spór o cele znajduje swoją konkretyzację w praktyce dydaktycznej i warto w związku z tym zapytać, w jakim stopniu uczniowie są zainteresowani w poddawaniu się celom określonym przez dorosłych. Najbliższy jest mi pogląd Jana Polakowskiego: „[...] by na plan pierwszy wysuwała się sprawa budzenia potrzeb obcowania z literaturą i w związku z tym kształtowania motywacyjnego zaplecza kontaktów z nią. Brak realizacji tego celu zawiesza w próżni wszelkie inne poczynania. Człowiekowi, który w pozaszkolnym życiu nie będzie szukał kontaktów z literaturą, bo nie będzie wiedział, co one mu mogą dać, na nic zda się rozbudowana wiedza o literaturze i umiejętności analityczno-interpretacyjne.”¹⁴ Podobnie — sędzę — myślał przed laty Janusz Sławiński, gdy pytał: „Czy [...] rozbudzanie i uszlachetnienie pożądań czytelniczych, przygotowywanie do lektur podejmowanych z własnej potrzeby i ciekawości — nie byłoby w szkole zadaniem dużo bardziej zasługującym na uwagę aniżeli kształtowanie quasi-fachowej wiedzy, mającej zgoła marginesowe znaczenie w późniejszej praktyce kontaktowania się absolwenta szkoły powszechnej z literaturą?”¹⁵ Autor tych słów miał zresztą świadomość, że adresuje swoje poglądy do „późnego wnuka”, do następców gotowych podjąć na nowo kwestię celów nauczania literatury. I rzeczywiście, wyrażony przed niemal dwudziestu laty sąd dziś brzmi niezwykle nowocześnie: „Jeśli zgodzimy się na tezę [...], że w wyposażeniu literackim absolwenta szkoły powszechnej większe znaczenie ma rozbudzona i utrwalona potrzeba czytania dzieł literatury pięknej niż usystematyzowana wiedza literaturoznawcza — to powinniśmy zarazem akceptować inną tezę, że mianowicie efektywne kształcenie tych potrzeb dokonywać się musi przede wszystkim w nieszablonowych sytuacjach dydaktycznych, w których uczący uwzględnia osobiste »widzimisię« ucznia — bo tylko w taki sposób może naprawdę oddziaływać na formowanie jego indywidualnego systemu motywacji czytania [podkr. — P. A.]”¹⁶

Dochodzę w tym miejscu do próby odpowiedzi na drugi człon pytania, jakie postawiłem w związku z istotnymi w edukacji literackiej celami. Postaram się odpowiedzieć, jakie działania dydaktyczne dadzą szansę na choćby częściową realizację celu, który określić można przede wszystkim jako rozbudzanie pozytywnych motywacji do obcowania z literaturą w warunkach kultury współczesnej.

¹³ Zob. Z. Uryga: *Sytuacje komunikacyjne szkolnej lektury (o zastosowaniach pojęcia)*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1990, z. 133, s. 67.

¹⁴ Zob. J. Polakowski: *O sytuacji we współczesnej dydaktyce literatury...*, s. 29.

¹⁵ J. Sławiński: *Literatura w szkole: dziś i jutro*. W: *Edukacja literacka w szkole. Teoretyczne problemy szkolnej komunikacji literackiej*. Cz. 1. Oprac. W. Dynak, M. Ingłot. Wrocław 1986, s. 103.

¹⁶ Tamże, s. 105.

Postulowane i rzeczywiste warunki realizacji celów kształcenia literackiego

Wspomniałem, że dydaktyka literatury poczyniła znaczne postępy w rozwijaniu nowoczesnych metod kształcenia kompetencji literackich, natomiast nie znamy skutecznych metod „motywowania”. Niektóre z doświadczeń praktycznych pozwalają jednak wysnuć przypuszczenie, że spełnienie pewnych warunków sprzyja skuteczniejszemu motywowaniu do kontaktu z dziełem literackim w szkole i poza szkołą. Należą do nich:

- 1) sprzyjanie twórczym zachowaniom uczniów,
- 2) partnerskie traktowanie uczniów, demokratyczny styl pracy nauczyciela i otwarcie na opinie uczniów.

Liczni badacze zwracają uwagę na wzajemne związki między motywacjami i twórczością¹⁷ oraz na zależności między twórczością a charakterem relacji, jakie zachodzą między nauczycielem a uczniami: „Praca wychowawcza nauczyciela z uczniami — pisze S. Popek — to proces kreacji i autokreacji. Tylko w układzie sprzężenia zwrotnego, w równowadze interakcji: nauczyciel — uczeń, może mieć miejsce realizacja zasady podmiotowości w wychowaniu.”¹⁸

Kiedy zaniepokojony Stanisław Bortnowski pyta: „czy szkoła zniechęca do literatury?”¹⁹, to dotyka istoty problemu. Odpowiada, że warunkiem tego, by szkoła nie zniechęcała, jest uczniowskie prawo do własnych poglądów, swobodnej dyskusji, partnerstwa i własnej interpretacji utworu literackiego²⁰. Spełnienie tego warunku zależy od pewnych osobowościowych predyspozycji nauczyciela i jego konkretnych zachowań, mieszczących się dokładnie w paradygmacie zachowań nauczyciela kierującego demokratycznie. Dyspozycje osobowościowe związane z demokratycznym stylem pracy nauczyciela to: plastyczność percepcyjna, umiejętność zauważania różnic, ekstrawersja, optymizm i równowaga emocjonalna. Nauczyciel kierujący demokratycznie cechuje się serdecznością w stosunku do uczniów, elastycznym traktowaniem potrzeb i uczniowskich zainteresowań, zaangażowaniem w pracy i akceptacją znacznego uczestnictwa uczniów w realizacji zadań. Osobną uwagę należy poświęcić demokratycznym zachowaniom nauczyciela. Obejmują one:

- 1) proponowanie sposobów rozwiązywania problemów bez wymuszania określonego działania, partnerski współudział w pracy uczniów;

¹⁷ Zob. m.in. J. Pieter: *Psychologia uczenia się*. Warszawa 1961; R. Gloton, C. Clero: *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa 1976; W. Dobrołowicz: *Psychologia twórczości*. Kielce 1982; M. Tyszkowa: *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa 1977.

¹⁸ Zob. S. Popek: *Zdolności i uzdolnienia twórcze*. W: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Red. S. Popek. Warszawa 1988, s. 31.

¹⁹ Zob. S. Bortnowski: *Czy szkoła zniechęca do literatury?* W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 7. Red. L. Gilowa, E. Polański. Katowice 1987.

²⁰ Por. S. Bortnowski: *Spór z polonistyką szkolną*. Warszawa 1988.

- 2) wymienianie poglądów z uczniami;
- 3) zachęcanie i ośmielanie uczniów do wyrażania własnych opinii;
- 4) zachęcanie uczniów do podejmowania decyzji²¹.

Uzasadnień do znaczenia, jakie przypisuję demokratycznemu układowi partnerstwa na lekcji literatury, można poszukiwać w pedagogicznej tradycji ruchu Nowego Wychowania (J. Dewey), w idei szkoły twórczej (C. Freinet, a w Polsce H. Rowid, B. Nawroczyński, J. Pieter, H. Semenowicz) oraz w rozlicznych badaniach psychologicznych i pedagogicznych, które dostarczają nam coraz pewniejszej wiedzy na temat skutecznych metod aktywizowania uczniów. Dając wyraz swojej sympatii do niedyrektywnej praktyki dydaktycznej²², a więc dydaktyki wyrastającej z przekonania, iż tylko to, co jest pożądane i poszukiwane, jest przyjmowane jako rzeczywista wartość, oraz przedstawiając opisane wyżej okoliczności, które determinują szkolny proces kształcenia literackiego, skłaniam się w tym miejscu do stwierdzenia, że dla współczesnej dydaktyki literatury ważnym problemem poznawczym staje się możliwość zbadania zdolności rozpoznawania przez nauczycieli-polonistów nowych uwarunkowań procesu dydaktycznego, umiejętności zgodnego łączenia wartości uznanych przez uczniów z celami szkolnej edukacji polonistycznej.

Kreśląc ogólny model procesu kształcenia literackiego, pośród możliwych obszarów poznania chciałbym zwrócić uwagę na obszar dydaktycznej interakcji jako ten, który w sposób bardzo istotny wpływa na kontakt młodzieży z literaturą. Sądzę, że współczesne uwarunkowania kulturowe każą zwrócić baczniejszą uwagę na problematykę motywowania do kontaktów z dziełem literackim, a jednym z warunków osiągnięcia sukcesu w tej mierze jest zdolność nauczycieli do rozpoznawania i honorowania w toku dydaktycznej interakcji uczniowskich opinii o literaturze. Spróbujmy zapytać: czy istnieje zależność między stylem pracy nauczyciela, jego sposobem porozumiewania się z uczniami a nastawieniem „na odbiór” komunikatów uczniowskich, nauczycielskimi działaniami nakierowanymi na poznanie ucznia jako odbiorcy dzieła literackiego? Szukając odpowiedzi na to pytanie, postaram się dokładniej opisać potencjalne czynniki określające strukturę szkolnych interakcji i spróbuję naszkicować model możliwych interakcyjnych sytuacji kształcenia literackiego.

Na szkolne sytuacje interakcyjne związane z procesem edukacji literackiej wpływ będą miały wszystkie wymienione już uprzednio elementy danej kultury literackiej oddziałującej wzorotwórczo na zachowania odbiorcy. W klasie szkolnej wszakże mamy co najmniej dwa wpływające na siebie pola kulturowych

²¹ Por. A. Janowski: *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*. Warszawa 1970.

²² Zob. A. Janowski: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1989, s. 56. Autor przedstawia na podstawie obserwacji praktyki nauczycielskiej w Wielkiej Brytanii i USA dwa przeciwne sobie podejścia do spraw nauczania: podejście tradycyjne i progresywistyczne. Podejście progresywistyczne koresponduje z preferowaną w tym artykule niedyrektywną, demokratyczną praktyką dydaktyczną.

doświadczeń: odbiorcy dzieła literackiego nauczyciela i odbiorców dzieła uczniów, chociaż w istocie mamy tu do czynienia z kilkudziesięcioma różnicowanymi obszarami doświadczeń — tyloma, ilu uczniów jest w klasie. Patrząc „od wewnątrz” klasy, należy wyjść od podstawowego modelu literackiej komunikacji w klasie, modelu uwzględniającego obecność dzieła literackiego pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia. Zatem wszystkie elementy interakcji — postrzeganie i porozumiewanie się nauczyciela oraz uczniów, wzorce dydaktycznych zachowań nauczyciela, jego umiejętności dostrzegania zmieniających się sytuacji, cechy temperamentalne, osobowość nauczyciela, oczekiwania wzajemne uczestników interakcji, cechy zespołu klasowego itd. — należy rozpatrywać w kontekście bardzo ważnego składnika, jakim jest tekst literacki w klasie. Istota porozumiewania się podczas lekcji literackiej polega na ciągłym odnoszeniu się do utworu literackiego. Ranga tego czynnika jest oczywista: jego specyficzne oddziaływanie emocjonalne, estetyczne i wychowawcze jest nieporównywalne z wpływem treści innych przedmiotów nauczania. Interakcje na lekcjach literackich obejmują więc nauczyciela, uczniów oraz dzieło literackie, aktywnie współuczestniczące w przekazywaniu wzorów i wartości kulturowych. Można pokusić się, by spojrzeć na dzieło literackie jako czynnik funkcjonalnie przydatny w konstruowaniu teoretycznego modelu interakcji, czynnik, który jednocześnie poprzez pryzmat swojego oddziaływania pozwala widzieć rolę nauczyciela i uczniów.

W ujęciu szkicowym dzieło literackie jako aktywny składnik struktury interakcji nauczyciel — uczniowie traktowane może być jako zadanie dydaktyczne, opisane w kategoriach²³:

a) proste (o przewidywalnym jedynym rozwiązaniu) — złożone (o nieprzewidywalnych, rozmaitych rozwiązaniach);

b) trudne — łatwe;

c) chciane (oczekiwane) — nie chciane, odrzucane.

Rozpatrzmy kolejno wymienione kategorie. Można przyjąć, że kształcenie literackie ma głównie charakter twórczy i opiera się na założeniu istnienia wielu dróg dochodzenia do rozwiązań. Komplikacja procesu nauczania literatury jest przy tym dość znaczna i można przypuścić, że efektywność tego procesu silnie zależy od preferowanego przez polonistę stylu pracy i przyjmowanej metody nauczania. Działania twórcze, takie jak werbalne wykonania tekstów — recytacje i teatralizacje, przekłady intersemiotyczne, własna twórczość literacka uczniów, dla której punktem odniesienia jest analizowany tekst literacki, sądy literackie, swobodne dyskusje i wiele innych metod mieszczących się w zbiorze strategii opartych na operacjach praktycznych i jednocześnie twórczych, będą owocować rezultatami wielorakimi i jednocześnie równie wartościowymi.

²³ Inspiracją dla takiego punktu widzenia w rozpatrywaniu zagadnienia roli tekstu literackiego w procesie interakcji była praca A. Janowskiego: *Kierowanie wychowawcze...*, s. 77 i nast.

Działania te z jednej strony wymagają, a z drugiej strony kształtują specjalny typ myślenia zwanego dywergencyjnym. Myślenie dywergencyjne²⁴ (rozbieżne) wiązane jest przez psychologów z uzdolnieniami twórczymi, a przez fakt, że biegnie wieloma rozmaitymi, często mylnymi ścieżkami, daje efekty bardzo różne, chociaż nie oznacza to, iż nawzajem się wykluczające. Jeśli potraktować dzieło literackie w kategoriach zadania i wyzwania interpretacyjnego, to z pewnością jest to zadanie nisko ustrukturyzowane²⁵, gdyż dopuszczalne są różne interpretacje i różne mogą być drogi dochodzenia do ostatecznych wniosków. Jednak dydaktycy literatury — związani nie tylko z nurtem ergocentrycznym — postulują, by twórcze operacje interpretacyjne poprzedzone były uważną pracą, polegającą na przejściu przez kolejne etapy opisu, analizy, interpretacji i wreszcie wartościowania dzieła literackiego, co wymaga przynajmniej w pierwszych fazach — opisu i analizy — procesów myślowych typu konwergencyjnego, związanego z wykonywaniem operacji jasno i precyzyjnie określonych, zmierzających do jednego rozwiązania²⁶.

Wbrew oczywistym intencjom autorów tych propozycji proces szkolnej analizy dzieła literackiego przyjmuje często formę pseudoheurystycznej pogadanki²⁷. Można więc powiedzieć, że nisko ustrukturyzowane z założenia zadanie rozбивa się tu na łańcuszek zadań wysoko ustrukturyzowanych, gdzie zanika szansa osiągnięcia różnych wyników, a pozostaje tylko jedna droga prowadząca do końcowego rezultatu — ta wyznaczona przez pytania nauczyciela. Taka praktyka przynosi następujące skutki: chociaż nauczyciel zadaje w trakcie lekcji wiele pytań, to ich wysoko ustrukturyzowany, zamknięty charakter wyklucza możliwość poznania rzeczywistej opinii ucznia o omawianym tekście literackim. W pytaniach nauczycielskich zaprogramowana jest odpowiedź, więc tak naprawdę to, co powie uczeń, jest dla nauczyciela interesujące wyłącznie ze względu na cel, jaki polonista założył sobie przed lekcją. Mimo licznych interakcji opinie uczniów są w istocie często tłumione, gdyż charakter pytań i zadań kierowanych do uczniów wyklucza możliwość pobudzania klasy do wyrażania własnych opinii.

²⁴ Por. B. Chrzęstowska: *Lektura i poetyka...*, s. 208.

²⁵ Za A. Janowskim, który referuje ustalenia F. Fiedlera, mówimy, że strukturalizacja zadania zależy od możliwości osiągania różnych wyników różnymi drogami, od niezbędności jednoczesnego podejmowania decyzji oraz niezbędności identycznego następstwa poszczególnych działań. Zob. A. Janowski: *Kierowanie wychowawcze...*, s. 142.

²⁶ Por. B. Chrzęstowska: *Lektura i poetyka...*, s. 204 i 205. Sprawa nie jest oczywiście tak prosta: następstwo kolejnych faz procesu interpretacji tylko w ujęciu teoretycznym „jest do pomyślenia” — zob. J. Sławiński: *Analiza, interpretacja i wartościowanie dzieła literackiego. W: Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*. Kraków 1976. W rzeczywistości proces ten jest bardziej skomplikowany, a uczniowie w szkole raczej nie realizują modelu wzorcowego.

²⁷ Przekonująco, bardzo plastycznie i krytycznie opisał tego rodzaju praktykę nauczycielską S. Bortnowski w pracy *Jak uczyć poezji*. Warszawa 1991, s. 10—16.

Ogólnodydaktyczne badania nad procesami interakcji przynoszą ustalenia, które pozwalają „łączyć” styl pracy nauczyciela nie tylko z jego cechami osobowościowymi, ale też z zadaniem, jakie stoi przed nim i jego uczniami. Zadania charakteryzujące się znacznym stopniem złożoności, w których dopuszcza się wiele równoległych rozwiązań i które mają charakter twórczy, mogą być skutecznie rozwiązane, gdy nauczyciel stosuje styl demokratyczny. Zadania proste, odwołujące się do procesów myślowych typu konwergencyjnego, są efektywniej rozwiązywane, gdy w stylu pracy nauczyciela dominuje autokracja²⁸.

Obserwacja rzeczywistych przebiegów interakcji mających miejsce w klasie szkolnej może dać odpowiedź, czy dzieło literackie jest traktowane w klasie szkolnej jako czynnik pobudzający uczniów do wydawania własnych opinii i aktywizujący zachowania twórcze, warunkowane myśleniem dywergencyjnym, czy dzieło jest redukowane do ciągu pytań nauczycielskich, poprzez które ujawnia się uczniowi jako struktura zamknięta i wysoko ustrukturyzowana, mająca jedną, nauczycielską wykładnię interpretacyjną. Z tego też względu przy poszukiwaniu możliwych kategorii interakcyjnych nie można abstrahować od jakości pytań nauczycielskich adresowanych do uczniów. Interesujące jest, czy pytania nauczyciela nastawione są na sprawdzenie stopnia zrozumienia i przyswojenia wiadomości, a więc stymulują operacje myślowe oparte na odtwarzaniu i myśleniu konwergencyjnym, czy przeciwnie — pobudzają ucznia do wyrażania własnych opinii, mają charakter otwarty. Interesujące jest też, jak nauczyciel reaguje na odpowiedzi uczniowskie. Także w tym przypadku są możliwe zróżnicowane zachowania nauczycielskie: mogące uczniów zachęcać do rozwijania swoich opinii, lub skłaniać do krótkiej, jednozdaniowej odpowiedzi. Badacze problemów interakcji zwracają uwagę, że ocena pozytywna na równi z oceną negatywną może ucznia „zamykać” i że wskaźnikiem postępowania demokratycznego, nastawionego na dzielenie się nauczyciela odpowiedzialnością za rezultaty nauczania ze swoimi uczniami, jest raczej „akceptacja pomysłu” zamiast „oceny pozytywnej” oraz „wyjaśnienie poglądu” zamiast „oceny negatywnej”²⁹.

Kategoria trudności dzieła literackiego w sposób zasadniczy określa strukturę interakcji. Napotkana w procesie odbioru dzieła literackiego trudność nie zawsze staje się czynnikiem mobilizującym ucznia do aktywności. Raczej częściej zdarza się, że przekraczające horyzont oczekiwań ucznia dzieło literackie powoduje wycofanie się i oddanie pola nauczycielowi. Z kolei nauczyciel może zareagować na to dwojako: albo zainteresuje się głębiej przyczynami uczniowskich kłopotów i podejmie się ich wyjaśnienia poprzez działania diagno-

²⁸ Zob. A. Janowski: *Kierowanie wychowawcze...*, s. 143.

²⁹ Por. D. Barnes: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa 1988, s. 139.

styczne, albo poddany presji czasu, w obawie o właściwy rytm pracy przejmie inicjatywę na lekcji. Dialog zostaje w takim wypadku wyparty przez akceptowany przez uczniów monolog. A zatem — czy nauczyciel w swoim działaniu bierze pod uwagę fakt zróżnicowanych reakcji uczniów na omawiany utwór literacki, zróżnicowanych interpretacji i odczytań, jakich sposobów używa w celu rozpoznania stanu percepcji dzieła? Jeśli więc uwzględnimy kategorię trudności dzieła, otwiera się perspektywa analizy umiejętności dostrzegania przez nauczyciela problemów pojawiających się w sytuacji dydaktycznej oraz adekwatnego ich rozwiązywania.

Kategoria trudności dzieła literackiego uświadamia wpływ licznych czynników generalnych, określających ostateczny kształt interakcji, takich jak wiek uczniów i związany z tym proces dorastania intelektualnego do podejmowania poprawnych interpretacji, rozwój psychicznych zdolności do rozumienia treści symbolicznych³⁰ oraz występowanie w odbiorze barier percepcyjnych³¹. Od wieku uczniów, ich możliwości psychicznych, od zgody lub niezgody uczniów na trud oferowany przez dzieło literackie zależeć może charakter i zróżnicowanie szkolnych sytuacji komunikacyjnych³².

Trzecia z przedstawionych kategorii — kategoria akceptacji dzieła literackiego przez uczniów — może mieć wpływ decydujący o strukturze interakcji na lekcji literackiej. Wiąże się to z takimi zagadnieniami, jak: zjawisko „przymusu lekturowego”, motywacje kontaktów z dziełem literackim i zaspokajane przez literaturę potrzeby młodzieży. Jest to kategoria pozwalająca uwzględnić wpływ na przebieg interakcji czynników zewnętrznych, oddziaływań środowiskowych, niejako „wnoszonych” do klasy szkolnej przez uczniów. Poprzez objawiane w toku szkolnej interakcji postawy uczniowie stają do swoistego przetargu z nauczycielem, który ze swej strony nie może zapominać o roli, jaką wyznacza mu w klasie instytucja szkoły, i o zadaniach, jakie szkoła powinna wypełniać w zakresie transmisji norm i wzorów lektury, a szerzej — wymaganych wartości kulturowych. Z perspektywy nauczyciela można mówić o nieco innym ujęciu tej kategorii: czy poznanie dzieła (zagadnienia) literackiego jest niezbędne (konieczne) ze względu na założone cele dydaktyczne, czy tylko pożądane. Przekonanie o „niezbędności” poznania jakiegoś tekstu może wpływać na wybór zachowań autokratycznych kosztem demokratycznych — odmiennie niż przekonanie o tym, że poznanie utworu jest tylko „pożądane”. Można przypuścić, że właśnie na tej płaszczyźnie dochodzi do wielu napięć ostatecznie określających sposób pracy polonisty i charakter jego współpracy z uczniami. Można w związku z tym pytać, jak nauczyciele radzą sobie z tymi napięciami, co zwróciła: rozwiązania

³⁰ Zob. E. Guttmejer: *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III–V*. Warszawa 1982.

³¹ Zob. Z. Uryga: *Odbiór liryki...*

³² Z. Uryga: *Sytuacje komunikacyjne szkolnej lektury...*, s. 68.

autokratyczne czy demokratyczne, do jakich motywacji odwołuje się nauczyciel — czy są to wyłącznie motywacje zewnętrzne, zadaniowe, czy potrafi dotrzeć do motywacji immanentnych, tkwiących w uczniach, uruchamianych głównie przez potrzeby, a także tych, które są kształtowane przez pozaszkolne uwarunkowania kulturowe? Czy zatem akceptuje postawy uczniów i potrafi je wykorzystać dla możliwie najskuteczniejszego wypełnienia swej roli bez gwałcenia poczucia podmiotowości uczniów?

Przedstawiony wywód miał na celu wskazać na ważną rolę zagadnienia interakcji dydaktycznej jako czynnika decydującego o możliwości osiągnięcia przez szkołę celu, jakim jest „niezniechęcenie do literatury”. Cel ten wydaje się jakże mało ambitny wobec zapisów oficjalnych programów, ale jednocześnie jest tak trudny do spełnienia. Nie mogąc szerzej przedstawić rezultatów badań empirycznych, jakie w związku z tym przeprowadziłem, pozwolę sobie na kilka uwag dających możliwość skonfrontowania prezentowanego ujęcia — bardzo teoretycznego — z codzienną praktyką szkolną.

Punktem wyjścia niniejszych rozważań było przyjęcie takiego rozumienia procesu kształcenia literackiego, w którym motywowanie w toku szkolnej interakcji do kontaktów z dziełem literackim uznałem za zadanie naczelne, ważniejsze niż wyposażenie uczniów w technikę postępowania interpretatorskiego czy w encyklopedyczną wiedzę o literaturze (w zakresie teorii i historii literatury). Wobec braku rzetelnej wiedzy na temat skutecznych sposobów oddziaływań motywujących założyłem, iż jednym z czynników sprzyjających realizacji tak zdefiniowanego celu kształcenia literackiego może być postawa nauczycieli — otwartych na wypowiedzi i interpretacje uczniów, pozwalających młodzieży na samodzielną i nieskrępowaną ekspresję swoich opinii i ocen dzieł literackich oraz uwzględniających w pracy pozaszkolne doświadczenia uczniów w zakresie kontaktów z literaturą oraz z przekazami kultury masowej. Ewentualnym zabiegiem rozpoznawczym nauczycieli przypisałem motywację odmienną niż ta, która pojawia się w tradycyjnych pracach z zakresu dydaktyki literatury. Diagnoza nauczycielska miała być nie tylko fragmentem precyzyjnie zaplanowanej pracy nad lekturą, sprzyjającym usprawnieniu „procesu poznawczego, skierowanego na osiągnięcie końcowego celu poznawania lektury poprzez realizację szeregu podcelów w kolejnych fazach procesu”³³. Diagnozy zachowań uczniów wobec literatury nie traktuję też, a w każdym razie nie przede wszystkim, jako warunku dla jak najpełniejszego rozumienia na kolejnych poziomach kształcenia literackiego pojęć i praw sztuki słowa³⁴. Zwróciłem raczej uwagę

³³ Por. W. Pasterniak: *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*. Warszawa 1991, s. 114 i nast.

³⁴ Por. B. Chrzastowska: *Lektura i poetyka...*

na to, że działania nauczyciela skierowane na diagnozę uczniowskich zachowań wobec dzieła literackiego mogą być wyrazem uznania za ważne dla praktyki dydaktycznej tych sytuacji odbioru dzieł, które pozwoliłyby na „transakcyjne” godzenie perspektywy profesjonalnej ze sposobami rozumienia i przeżywania literatury przez młodzież, tak by możliwie najgłębiej sięgać i wykorzystywać autentyczne motywy kontaktu z literaturą³⁵.

Tak rozumiane zachowania rozpoznawcze nauczyciela skojarzyłem z niezbędną, wydaje się, gotowością nauczycieli do słuchania uczniów. Założyłem, opierając się na konstatacjach badań psychodydaktycznych, że owa gotowość koresponduje z preferowanym stylem kierowania, zwłaszcza stylem opisywanym przez psychologię społeczną jako styl demokratyczny.

Niezależnie od godnych uznania wyjątków, okazuje się, że przeważnie nauczyciele nie „słuchają” uczniów w tym głębszym rozumieniu słowa „słuchanie”, to znaczy najczęściej nie planują i nie modyfikują lekcji z uwzględnieniem opinii uczniów. Dominującą praktyką metodyczną jest pseudoheureka, nauczyciele nie stwarzają „nieszablonowych sytuacji dydaktycznych”³⁶, które mobilizowałyby uczniów do samodzielnych poszukiwań, do odkrywania własnych systemów wartości, gustów, a nawet skłaniałyby do wyrażenia „twórczej niezgody” wobec szkolnego widzenia literatury. Generalnie nie potwierdziła się nadzieja, że w szkole częstym zjawiskiem jest ujawnianie się konfliktu postaw nauczyciela i uczniów, ujawnianie napięcia pomiędzy osobowością nauczyciela, jego stylem kierowania i poglądem na cele kształcenia a uczniowskimi pragnieniami, potrzebami i stylem uczestnictwa w kulturze³⁷. Płonne okazało się ciche przypuszczenie, że lekcja literatury może być miejscem „docierania się” rozbieżnych stanowisk nauczyciela i uczniów wynikających z odmiennych horyzontów oczekiwań, zróżnicowanych doświadczeń literackich, postaw i potrzeb.

Wydaje się, że konflikt postaw jest faktem (co stwierdzałem na podstawie zarejestrowanych opinii uczniów w ankietach oraz w swobodnych wypowiedziach), lecz obserwowalne działania nauczycieli nie wskazują na chęć wykorzystywania dydaktycznego potencjału tkwiącego w takich sytuacjach. Napięcie płynące z możliwych różnic spojrzeń nauczyciela i uczniów oraz z różnic poglądów między samymi uczniami nie ujawniło się także w werbalnych zachowaniach uczniów (już bardziej w ich milczeniu), chociaż zazwyczaj nie występowało zupełne przerwanie kontaktu, a aktywność werbalna uczniów była dość duża. Można powiedzieć, że czynnikiem stabilizującym układ interakcji jest uczniowskie przyzwolenie na aktywność polonisty proponującego wykładnię

³⁵ Por. J. Polakowski, Z. Uryga: *Badania nad komunikacją literacką z perspektywy dydaktyki*. W: *Edukacja literacka w szkole. Teoretyczne problemy szkolnej komunikacji literackiej*. Cz. 1. Oprac. W. Dynak, M. Ingłot. Wrocław 1986, s. 138.

³⁶ J. Sławiński: *Literatura w szkole: dziś i jutro...*, s. 103.

³⁷ Por. Z. Uryga: *Sytuacje komunikacyjne szkolnej lektury...*

interpretacyjną. Rodzi się pytanie, dlaczego uczniowie przeważnie biernie reagują na polecenia i pytania nauczycieli, rzadko podejmują z nim dyskusję, nie przejmują samodzielnie inicjatywy, dlaczego o kształcie komunikatu dydaktycznego decyduje niemal bez reszty polonista? Wstępnych choćby wyjaśnień można poszukiwać na różnych płaszczyznach.

Obserwacja lekcji literackich może potwierdzać obawy dydaktyków, którzy wskazują na negatywne rezultaty obcowania młodzieży z masowym, ludycznym modelem kultury, kształtującej biernych odbiorców, nastawionych na konsumpcję gotowych treści, kultury przekazującej relaksowe, unikające trudu myślenia standardy zachowań odbiorczych. Niska sprawność werbalna młodzieży może być symptomem oddziaływań przekazów wizualnych, wypierających potrzebę werbalnej ekspresji swoich doświadczeń i przeżyć i wypierających w ogóle potrzebę przeżyć — szczególnie estetycznych — związanych ze sztuką słowa. Paradoksalnie szkoła zapewnia spełnienie konsumpcyjnych potrzeb uczniów poprzez dostarczanie gotowych, „zamkniętych” treści, które nie wymagają zachowań eksploracyjnych, poszukujących.

Innym możliwym wyjaśnieniem obserwowanego stanu rzeczy mogą być powszechne, „uniwersalne” prawa i mechanizmy interakcji w małej grupie. Klasa szkolna jest typowym przykładem grupy, do której odnoszą się takie pojęcia, jak normy grupowe, struktura grupy i kierownictwo w grupie³⁸. Wzorzec komunikacji, jaki kształtuje się w klasie szkolnej, przedstawia się tak, że istniejące w grupie z instytucjonalnie wyróżnionym kierownikiem mechanizmy przyswajania norm działają konformizująco, a sam kierownik — nauczyciel — ma o wiele większe możliwości wyrażania bezpośrednio lub pośrednio tego, czego oczekuje od uczniów, bierze na siebie odpowiedzialność za działania, jakich podejmują się uczniowie. Z opisem tym doskonale koresponduje diagnoza przedstawiona przez socjologicznie zorientowanych badaczy komunikacji literackiej w szkole³⁹. Wypełnianie społecznej roli ucznia działa ograniczająco na poczucie wolności i przynosi skutki w postaci bierności oraz braku wiary uczniów w sens wypowiedzania się (świadczą o tym hipotetyczny tryb konkretyzacji lektur, uczniowie gotowi są w każdej chwili wycofać się z zajętego stanowiska pod wpływem opinii nauczyciela).

Psychologowie społeczni podkreślają powszechność pewnych zjawisk zachodzących w klasie, które starają się tłumaczyć pojęciem „negocjacji”⁴⁰. Chodzi tu m.in. o jawne bądź ukryte zjawiska sporu, rywalizacji, niemal walki o dominację nauczyciela bądź uczniów nad sytuacją w klasie. Rzecz jasna, większość negocjacji odnosi się do zagadnień wychowawczych, do psychoemocjonalnej płaszczyzny kontaktów nauczyciela z uczniami. Interakcyoniści

³⁸ Por. S. Mika: *Psychologia społeczna dla nauczycieli*. Warszawa 1980, s. 147 i nast.

³⁹ Zob. np. W. Dynak: *Lektura w szkole...*

⁴⁰ Por. A. Janowski: *Uczeń w teatrze życia...*, s. 148.

wskazują jednak, że istnieje związek między relacjami natury wychowawczej, jakie występują pomiędzy nauczycielami i uczniami, a relacjami ściśle dydaktycznymi, odnoszącymi się do szkolnej pracy uczniów⁴¹. Można założyć, że o charakterze interakcji ściśle dydaktycznych decydują, może silniej niż jesteśmy skłonni przyznać, elementy składające się na układ relacji emocjonalno-psychologicznych pomiędzy nauczycielem i uczniami. Można zaryzykować przypuszczenie, że pasywność uczniów, ich milczenie i niepodjęcie sporu z nauczycielem na płaszczyźnie przedmiotowej mogą być fragmentem szerszego zjawiska negocjacji uczniowskich z nauczycielem. Wspominam o tym, by zwrócić uwagę na fakt, że zbyt często zapominamy o niepolonistycznych kontekstach procesu edukacji, a przecież one istnieją!

Jeszcze jednym równie istotnym czynnikiem wyznaczającym kształt interakcyjnych sytuacji edukacji literackiej jest rozumienie i praktyczna realizacja przez nauczycieli celów kształcenia literackiego. Obserwacja szkolnej praktyki wskazuje na wyraźnie widoczny związek pomiędzy kształtem interakcji podczas lekcji literackiej a uwidocznionymi w praktyce dydaktycznej celami nauczania literatury. Dominującą zaś praktyką jest dążenie nauczycieli do transmisji wzorów i norm lektury wyznaczonych przez znawców, programy, podręczniki, wreszcie kompetencje i doświadczenie samego nauczyciela. Nakłada się na to powszechna praktyka (w części określona przez przygotowanie zawodowe wyniesione ze studiów, w części determinowana rutyną zawodową) pomijania w pracy, niedostrzegania i odsuwania tych wszystkich sytuacji, które zagrozić mogą realizacji celu założonego przez nauczyciela. Zapewne obserwowane wzory zachowań polonistów są wypadkową wielu rozmaitych czynników: przygotowania merytorycznego i metodycznego oraz oddziałujących w środowisku nauczycielskim wzorów kultury pedagogicznej⁴².

Pobieżna choćby analiza obowiązujących programów nauczania, lektura instrukcji i zaleceń publikowanych przez ośrodki metodyczne, a nade wszystko obserwacja współczesnego rynku popularnych poradników metodycznych, gotowych projektów lekcji, wątpliwych merytorycznie „bryków” skłania do wniosku, że w literaturze tego typu przeważa tendencja do wskazywania jako szczególnie ważnych celów poznawczych, kształcących i instrumentalnie wychowawczych z odsunięciem na plan dalszy celów emocjonalno-motywacyjnych, nastawionych zarówno na rozwój twórczości, jak i samodzielności młodzieży. Praktyka ta wyznacza zespół oczekiwań nauczycielskich pod adresem uczniów, a co za tym idzie, określa sposób patrzenia nauczycieli na młodzież. Twórczość metodyczna adresowana do pracujących już nauczycieli zawierać powinna wiedzę nie tylko z poziomu literaturoznawczych interpretacji, ale też opisywać aktualne, zmienne w czasie potrzeby kulturowe młodzieży. Zatem obecność,

⁴¹ Tamże, s. 151.

⁴² Por. J. Polakowski: *Zastosowanie pojęć wiedzy o kulturze...*

a raczej nieobecność działań rozpoznawczo-diagnostycznych, brak u nauczycieli nastawień otwierających i pobudzających młodzież do samodzielności, nieobecność partnerskiej rozmowy w klasie — to być może skutek braku przywiązywania należytej wagi (ze strony autorów parających się twórczością *stricto* metodyczną i popularyzatorską) do problematyki celów kształcenia literackiego, które odnoszą się do sfery budowania pozytywnych motywacji wobec literatury.

Być może, wszystko co napisałem, jest naiwnym wyrazem poglądu o zbawiennej roli podmiotowości uczniów w procesie kształcenia, być może jest niczym nie uzasadnionym postulatem demokratycznego stylu pracy nauczycielskiej w sytuacji, kiedy widzimy, że widoczne w szkole zachowania autokratyczne i dyrektywne są po prostu skuteczniejsze — a i uczniowie swoją biernością nie dostarczają dowodów szczególnie silnego pragnienia wolności. Wydaje się, że najbardziej zawodnym elementem procesu kształcenia są działania nakierowane na motywowanie i aktywizowanie uczniów. Bez chęci poznania rzeczywistych opinii i hierarchii wartości, bez umożliwiania ich ekspresji trudno będzie nauczycielowi wyrwać uczniów z dominującej w ich zachowaniu pasywności. Uczniowie w szkole nie znajdują pociągającej alternatywy dla siebie. Nie może szkoła konkurować z ludyczną atrakcyjnością współczesnej kultury audiowizualnej, a jej tak ważny atrybut, jak bezpośredni kontakt pomiędzy nauczającymi i nauczonymi zapośredniczony jest siecią kulturowych uwikłań, powodujących, że kontakt ten nie jest autentyczny.

Aby mogła się pojawić w szkole praktyka, której celem jest poznanie i zrozumienie ucznia jako odbiorcy literatury, nie wystarczy modyfikacja metod nauczania (właściwie dydaktyka literatury dysponuje bogatym repertuarem metod „dających szansę uczniom”), należy raczej zastanowić się nad przyczynami niewykorzystywania ich przez nauczycieli. Należy więc wciąż odnawiać dyskusję o treściach kształcenia literackiego, gdyż ich ponowne zdefiniowanie jest warunkiem utrzymania kontaktu szkoły z młodzieżą. Być może należy zdobyć się na odwagę radykalnego zerwania z kształceniem wyłącznie literackim na rzecz koncepcji kształcenia do uczestnictwa w kulturze współczesnej, w której literatura jest tylko jednym z nośników wartości — obok filmu, telewizji i komputerowych przekazów multimedialnych? Rzecz jednak nie w tym, by udawać, że te współczesne nośniki treści kulturowych są pomocniczym środkiem dydaktycznym dla poznawania literatury, przeciwnie — należy im nadać znaczenie autonomiczne i odrębne wobec literatury. Obecne zapisy programowe są niewystarczające, należy postulować większą stanowczość w rewizji programów nauczania — szczególnie w szkole średniej.

Zasadniczym wnioskiem dydaktycznym jest w moim przekonaniu konkluzja, że szkoła wyższa, przygotowująca polonistów, ma sporo do zrobienia w zakresie kształtowania oczekiwanych wzorów zachowań przyszłych nauczycieli. Głównie

tutaj w trakcie niezliczonej liczby zajęć (nie tylko metodycznych), podczas których przedstawia się studentom modele pożądane i oczywiście rozbieżne z codziennie obserwowaną praktyką, kształtują się dominujące później wzory zachowań w klasie, formują się zasadnicze schematy postrzegania uczniów, celów przedmiotu, procesu kształcenia. Uważam, że uniwersytecka praktyka dydaktyczna nie sprzyja kształtowaniu u przyszłych nauczycieli właściwych wzorów zachowań dydaktycznych — dzieje się to mimo wysiłków zakładów metodyki. Podzielam opinię psychologów społecznych, że nie tylko dane każdemu nauczycielowi predyspozycje osobowościowe decydują o dydaktycznych sukcesach pedagogów. Wydaje się, że możliwe jest kształtowanie określonych wzorów zachowań na etapie studiów, a jednym z elementów kształcenia polonistów powinno być ćwiczenie do rozmowy z młodzieżą oraz poszerzanie zdolności przyszłych nauczycieli do postrzegania tych cech uczniów, które dotyczą wymiaru samodzielności, oryginalności, twórczości i które bezpośrednio związane są z jakością uczniowskiego odbioru dzieł literackich. Trzeba wyposażać przyszłych polonistów w wiedzę o uczniu jako odbiorcy dzieła literackiego oraz w sprawności diagnozowania reakcji młodzieży na poznawane utwory literatury pięknej, ale także przygotowywać do dialogu przez ... dialog⁴³. Bezpośredni i szczery kontakt z uczniami może okazać się możliwy, jeśli nauczyciele nabędą wrażliwości i umiejętności wczuwania się w sprawy, które interesują młodzież, a wówczas może się okazać, że nie jest ona bierna i że można z nią nie tylko „realizować program”, ale też rozmawiać.

Oto tylko jeden z warunków, jaki według mnie powinien być spełniony, aby można uratować w części pozycję literatury w sytuacji elektronicznej, audiowizualnej ekspansji na kulturę współczesną. W części — albowiem trudno sądzić, by wszystko, co nam polonistom wydaje się ważne, możliwe było dzisiaj do obrony.

⁴³ Zob. J. Rutkowiak: *Czy jest możliwe kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog?* W: *Pytanie, dialog, wychowanie*. Red. J. Rutkowiak. Warszawa 1992.

Пётр Андрусевич

ЦЕЛИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Резюме

Статья посвящается рассуждениям над потребностью учёта в дискуссии над целями литературного обучения новой ситуации культуры, определённой наличием в нашей жизни средств массовой передачи, которые являются угрозой для культуры писанного слова. Представляет новое понимание процесса литературного воспитания, в котором мотивировка в ходе школьной интеракции и контактам с литературным произведением должна быть главной задачей, важнее чем снабжение учеников техникой интерпретационной процедуры или энциклопедическим знанием литературы.

Автор утверждает, что одним из факторов способствующих осуществлению так определённой цели литературного обучения может быть подход учителей — открытых к высказываниям и интерпретациям учеников, позволяющим молодёжи на самостоятельную и раскрепощённую экспрессию своих мнений и оценок литературных произведений, а также учитывающих в работе внешкольные опыты учеников в диапазоне связей с литературой, а также передачами массовой культуры. По мнению общественных психологов такой подход учителей корреспондирует предпочитаемому стилю управления, описываемому как демократический стиль. Работа содержит также диагноз плохого действительного состояния вместе с попыткой выяснить его причины.

Piotr Andrusiewicz

THE OBJECTIVES OF LITERATURE EDUCATION IN THE CONDITIONS OF CONTEMPORARY CULTURE

Summary

This article was devoted to considerations on the need to take into account in discussion on the objectives of literary education, the new cultural situation determined by the presence among us of the mass media, representing a threat to the culture of the written word. A new perception of the process of literary education is presented, in which motivation during the course of the school interaction to contacts with a literary work should be the principal task of greater importance than equipping the pupils with a technique for an interpretation procedure or with an encyclopedic knowledge of literature.

The author maintains that one of the factors favouring implementation of a literary education objective defined in this way may be the attitude of the teachers — open to the ideas and inter-

pretations of the pupils, allowing the young people independent and untrammelled expression of their opinions and assessments of the literary works studied and also taking into account in the out-of-school work the experiences of the pupils in the domain of contacts with literature and with the transmissions of mass culture. According to social psychologists such an attitude by the teacher corresponds to the preferred style of direction, denoted as the democratic style. This article also contains a diagnosis of the unsatisfactory present state in this area together with an attempt to explain the causes.