

uwzględnia nie tylko pojęcie ogółu, ale i jednostki. Każdą wartość rozpatrzeć można w wymiarze osobowym i społecznym, np. wolność — słowo tak drogie Polakom — nie jest tylko hasłem patriotycznym. Wewnętrzna wolność jest zadaniem zarówno w planie indywidualnym, jak społecznym.

Leopold Staff powiedział: „wolność nie jest ulgą, lecz trudem ku wielkości”.

2. UCZEŃ — ODBIORCA

Polonistyczna swoistość

Wiedza o uczniu stanowi podstawę prawidłowych decyzji dydaktycznych. Główne zrzęby tej wiedzy buduje psychologia. Uczni różnyh wyspecjalizowanych dyscyplin — psychologii rozwojowej, psychologii myślenia, psychologii uczenia się i in. — szukają odpowiedzi na pytania podstawowe: jak zmienia się osobowość dziecka z wiekiem? jak myśli? jak uczy się? jakie procesy myślowe zachodzą w kształtowaniu pojęć? na czym polega różnicowanie uzdolnień, zainteresowań? jakie motywacje są najkorzystniejsze dla procesu poznania? od czego zależy efektywność uczenia się? itd.

Na tej podstawie pedagogika — dydaktyka ogólna w powiązaniu z teorią wychowania — określa prawidłowości procesu dydaktyczno-wychowawczego, tworzy normy pedagogiczne, wyodrębnia i klasyfikuje metody.

Jednakże taka wiedza o uczniu i o procesie dydaktycznym poloniście nie wystarcza. Pracuje on w warunkach szczególnych: kontaktuje uczniów nie ze światem przyrody czy z rzeczywistością myśli ludzkiej, lecz ze swoistym i autonomicznym dziełem sztuki. Procesy poznawcze zachodzące w odbiorze dzieła literackiego różnią się zasadniczo od analogicznych procesów w percepcji treści z przyrody, matematyki czy historii. Toteż polonistyczna wiedza o uczniu ma charakter swoisty, nadbudowany na wiedzy z psychologii i pedagogiki. Pedagodzy już od dawna sygnalizują

konieczność intensyfikacji działań w zakresie dydaktyk szczegółowych¹. Konkretniej wiedzy o uczniu-odbiorcy dzieła literackiego powinna dostarczyć dydaktyka literatury. Każde bowiem z podstawowych pytań psychologii czy dydaktyki ogólnej nabiera w perspektywie naszego przedmiotu dodatkowej waloryzacji. Każde — domaga się rozwinięcia. Np. podstawowe pytanie — „jak myśli uczeń w fazie operacji wyobrażeniowo-konkretnych?” — uzupełnić musimy członem: „w procesie lektury”, a i to należałoby rozwinąć określając rodzaj czy gatunek czytanego utworu, lub wręcz wymieniając konkretny tekst — baśń Andersena, *Antka Prusa*, *W pustyni i w puszczy* Sienkiewicza itd. Psychologa interesuje problem rozumienia tekstu, ale polonista musi dodać pytanie o rozumienie tekstu literackiego, bo przecież jest to zupełnie inny typ rozumienia wyznikający z symboliczności utworów literackich. Inna jakość poznawanej rzeczywistości na lekcjach literatury warunkuje i określa inną jakość myślenia, reagowania, przeżyć, postaw i zachowań. Pojęcie ucznia rozpatrywane w tej perspektywie wyłamuje się z ram nakreślonych przez psychologię czy pedagogikę, domaga się odrębnej kwalifikacji, dodatkowych ustaleń.

Spróbujmy postawić kilka pytań podstawowych:

— jakie mechanizmy odbioru można zaobserwować wśród uczniów w młodszym wieku szkolnym, a jakie w okresie dorastania? Czy są one podobne, czy różnią się? Czy i w jakim stopniu ewentualne różnice w zachowaniach i postawach uczniów zróżnicowanych wiekiem są warunkowane psychologicznie, socjologicznie czy instytucjonalnie — zależą od sposobu nauczania?

— Co jest dla ucznia „łatwe”, co — „trudne”? Czy trudniejszy jest awangardowy utwór *Cyryl, gdzie jesteś?* czy tradycyjna *Kamizelka*? Jak tworzą się trudności — bariery w odbiorze? Od czego zależą? Jakie są te bariery?

¹ Np. Z. Radwan: *Dydaktyce szczegółowej więcej uwagi*, „Nowa Szkoła” 1965 z. 4; J. Krupa: *O dalszym rozwoju dydaktyki języka polskiego*, „Pedagogika” 1981 nr 6.

— Na czym polega rozumienie utworu? Od czego jest uzależnione — od sposobu gawędzkości? zdolności do myślenia abstrakcyjnego? Od wiedzy ogólnej? od własności myślenia typowych dla danego wieku, czy od jakości procesu dydaktycznego?

— Kiedy możliwe jest uchwycenie przez dziecko historycznej zmienności świata literatury?

— Jakie procesy zachodzą w percepcji pojęć literaturoznawczych? W którym roku życia dziecko jest zdolne pojąć metatorę? gatunek? rodzaj? stylizację czy parodię?

— Jaka jest granica chłonności umysłu dziecka? Czy uczeń IV klasy przyswoi sobie 10 pojęć czy może 20?

Rzut oka na wrywkowo podane pytania uswiadamia, że na większość z nich nie umiemy w obecnej chwili odpowiedzieć. Polonistyczna wiedza o uczniu — odbiorcy jest niepełna, by nie rzec — szczątkowa. Pola zainteresowań badawczych są rozległe, ale — jak dotąd — nie zagospodarowane, pełne białyh pól. Badania z zakresu odbioru szkolnego koncentrują się na średnim poziomie nauczania. Wśród wielorakich przyczyn tego zjawiska wymienić trzeba najważniejszą: możliwość dotarcia do odbiorczych zachowań uczniów dojrzalszych, zdolnych do werbalizacji doznań czytelniczych. W wypadku refleksji nad odbiorem uczniów młodszych — w szkole podstawowej — zasadniczą trudność sprawia sama technika badań, zdobywanie materiałów poświadczających reguły uczniowskiego odbioru. Nieporadne wypowiedzi piśmienne nie stanowią zadowalającego świadectwa lektury: proces odbioru jest z pewnością bogatszy niż jego zwerbalizowany wyraz. Ponadto dotychczasowa koncepcja nauczania nie przewidywała do stawiania pytań podstawowych. Skoro lektura szkolna służyć miała przede wszystkim procesom wychowania, to naturalnym biegiem rzeczy jest wysoki procent wszelkich badań recepcji literatury dla dzieci i młodzieży prowadzonych w aspekcie wychowawczego wpływu literatury, wyborów czytelniczych czy inicjacji czytelniczych, co dokumentuje Zofia Świątyńska-Polakowska¹. Prace te — píše autorka — zajmują się czytel-

¹ Z. Świątyńska-Polakowska: *Główne kierunki...*, jw.

nictwem uczniów w różnym wieku i koncentrują uwagę na problemach zbyt ogólnych, aby można było wprowadzić z nich wnioski dla potrzeb dydaktyki. Ich autorzy nie wnikają bowiem w wewnętrzną strukturę zależności i relacji, np. między kształtem artystycznym utworu a jego wychowawczym oddziaływaniem, nie określają mechanizmów odbioru, progów trudności itp. Jedyną kategorią poetyki rozpatrywaną w badaniach recepcji literatury dla dzieci i młodzieży jest bohater, jednakże mówi się o nim w ujęciu werystycznym, pomijając literacką konstrukcję bohatera. Zupelnie nieknięte w badaniach są procesy konkretyzacji w przekroju struktury utworu oraz system wartościowania przez młodzież utworu literackiego z wyrażonym dziecięco-młodzieżowym adresem.

Jeszcze mniejsze zainteresowanie wywołuje odbiór lektury objętej rygorami szkolnego przymusu. Od lat występują w kano-nach lektury szkolnej utwory przeznaczone dla dorosłych, np. *Placówka*, *Pan Tadeusz*, *Syzyfowe prace* i in., nikt jednak dotąd nie podjął trudu zbadania możliwości percepcyjnych nastolatków w odbiorze klasyki narodowej¹. Nieliczne są także eksperymenty dydaktyczne prowadzone niezależnie od aktualnej sytuacji programowej, a tylko takie miałyby szanse na zbudowanie realnych podstaw dla decyzji programowych. Eksperymenty dydaktyczne Zofii Klakówny, Piotra Waligóry czy Alicji Baluchowej kwestionują stereotypowe wyobrażenia o granicach recepcji dzieła literackiego przez młodszych uczniów i umożliwiają podjęcie działań przeciwko infantylizacji nauczania literatury w okresie wczesnoszkolnym².

¹ Pojawiały się także próby w związku z nasyconym klasyką programem dziesięciolatki, np. M. Kwiatkowska-Ratajczak (*Ja mam głowkę pełną piosenek...*, „Nurt” 1980 nr 8) sprawdziła odbiór wierszy z XIX w.; części jej jednak ukazywały się zbiory opracowań metodycznych o charakterze porównawczym, pozabawione empirycznego zaplecza, np. *Modele poznawania dzieła literackiego w szkole*. Pod red. W. Pasternaka. Zielona Góra 1977.

² A. Baluch: *Poezja współczesna w szkole podstawowej*. Warszawa 1984. Z. Klak, P. Waligóra *Literatura w szkole widziana inaczej*, jw.

Zupełną niewiadomą jest percepcja pojęć literaturoznawczych przez dzieci tak w początkach edukacji literackiej, jak w starszych klasach szkoły podstawowej. Tu mogą odnotować tylko własne prace (także do niedawna skoncentrowane na etapie średniego nauczania) lub sięgnąć do wcześniejszych artykułów metodycznych innych autorów pozabawionych jednak empirycznego zaplecza¹. A przecież potrzeba tych badań wyznacza nie tylko aktualna sytuacja programowa, lecz wszelka pedagogiczna refleksja nad istotą nauczania. W każdym podreźniku dydaktyki ogólnej znajdziemy uwagi podkreślające ważność procesu kształtowania pojęć, co jest w ogóle utożsamiane z pojęciem wiedzy². Jak organizować ten proces, skoro nie nie wiemy o możliwościach i granicach percepcji wiedzy abstrakcyjnej przez uczniów?

W tej sytuacji trzeba zrezygnować z próby rekonstrukcji pojęcia ucznia-odbiorcy literatury w szkole podstawowej. Można jedynie przedstawić niektóre wybrane problemy związane z odbiorem lektury i to głównie na materiale empirycznym ze szkoły średniej. Skoro bowiem właśnie ten etap kształcenia literackiego doczekał się licznych prac diagnostycznych, należy wykorzystywać te wyniki dla potrzeb edukacji podstawowej. A w sukurs idzie tu sama metodologia: wszelkie diagnozy odbioru szkolnego, czy to dokonywane w aspekcie psychologicznym czy socjologicznym, w głównej mierze ukazują uwarunkowania szkolne. Pomijając różnice wynikające z wieku, co ogranicza się zazwyczaj do zainteresowań i samego materiału lekturowego, uczeń-odbiorca jest taki, jakiego programuje aparat nadawczy: programy nauczania, podręczniki, poradniki, system kształcenia nauczycieli, sami nauczyciele i ich kultura literacka czy wiedza pedagogiczna.

Możliwości dotarcia do reakcji czysto psychologicznych są

¹ Ocenę dorobku metodyki w tym zakresie zamieściłam w książce *Teoria literatury w szkole*, jw., s. 35—41.

² W. Okoń: *Proces nauczania*. Warszawa 1967; J. S. Bruner: *Proces kształcenia*. Warszawa 1964; T. Poznanska: *O kształtowaniu pojęć w klasach niższych*. Warszawa 1976, s. 10.

w warunkach badania odbioru w grupie szkolnej — bardzo ograniczone¹, zawsze bowiem oddziałuje na zachowania uczniów sytuacja odbioru: nabyte w szkole sposoby lektury, szkolny system wartościowania, preferencji itp. Ten aspekt nabiera szczególnej wagi w badaniach odbioru literatury w szkole średniej, kiedy zachowania uczniów są najczęściej wypadkową algorytmów procesu dydaktycznego, większą natomiast szansę dotarcia do reakcji odbiorcy „niewinnego” mamy w początkach edukacji, ale tu właśnie brakuje materiału empirycznego.

I jeszcze jedno: sprawności recepcyjne i postawy czytelnicze uczniów szkół średnich są nieoczekiwanie zbieżne z zachowaniami uczniów młodszych, o czym poniżej. Toteż diagnozy dotyczące odbioru literatury w szkole średniej można i trzeba wykorzystywać w refleksji nad dydaktyką w szkole podstawowej, z tym zastrzeżeniem, że w większym stopniu odzwierciedlają one stan polonistyki szkolnej niż rzeczywiste możliwości uczniów. Te zbadać i opisać można by tylko stwarzając — w drodze eksperymentów dydaktycznych — warunki idealne dla odbioru, tymczasem mitemyczna koncepcja sztuki i instrumentalizacja dzieła literackiego w dawnych koncepcjach nauczania w istocie stanowi odwrotność tej idei.

Jako jeden z pierwszych dostrzegł perspektywę i konieczność rozpoznania rzeczywistości Stanisław Bortnowski (wówczas nau-
czyciel praktyk). „Herezje uczniowskie” i „prymitywizm czytelniczy” powinien być punktem wyjścia — pisał u progu lat siedemdziesiątych. Marzyła mu się „obszerna mapa lektury polonistycznej z izotermami i amplitudami, które wskazywałyby na temperaturę uczyć czytelnika w odniesieniu do każdej książki,

¹ Sani psycholodzy przestrzegają przed zbyt pochopnym uogólnianiem obserwacji i postulują uwzględnianie w badaniach uwarunkowań społecznych w odbiorze, por. M. Tyszkowa: *Metodologiczne problemy badań nad odbiorem sztuki przez dzieci*. W: *Sztuka dla dzieci szkolnych*, jw.; *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Pod red. M. Zebrowskiej. Warszawa 1982, s. 675.

ponadto mierzyłby ciśnienie zainteresowań, opady miedzi i stopień radosnego nasłonecznienia podczas kontaktu z dziełem i arcydziełem”¹.

Zalóżmy, że wykonalibyśmy — z wielkim trudem — taką mapę, cóż jednak dałaby taka empiria? Potwierdziłaby znane z praktyki obserwacje: jest źle. Ale czy źródła herezji uczniowskich szukać należy w umysłach i sercach uczniów? Dlaczego matematyści radzi sobie z trudnymi problemami fizyki, chemii, matematyki, nie rozpoznaje zaś metafory, aluzji literackiej i odrzuca nie tylko Hemingwaya (patrz przykłady w cytowanej książce), lecz całą literaturę współczesną, a klasyki nie chce czytać? „Nie lubię, bo nie rozumiem”² — to najczęściej manifestowana postawa uczniów. Wartość diagnozy prowadzonej w tych samych warunkach, w tym samym systemie oświatowym, więc z konieczności budującej podobne oceny rzeczywistości, wtedy będzie owocna, jeśli potrąfimy z niej wyprowadzić wnioski rewolucyjne: przekształcić dydaktykę literatury tak, aby istotnie spełniała swe zadanie.

Referując rozpoznane już reakcje czytelnicze uczniów szkół średnich, ograniczyć się trzeba z konieczności do terenów najbliższej usytuowanych w zamierzonym polu refleksji. Interesować nas będzie przede wszystkim kompetencja literacka uczniów i funkcjonowanie wiedzy o literaturze w kontaktach uczniów z tekstem literackim. Tu bowiem — w moim przekonaniu — tkwi sedno sprawy. Przyjrzyjmy się więc, jak czytają utwory literackie uczniowie szkół średnich. Naukowy dorobek dydaktyki literatury ułatwia to zadanie: wiedza o uczniu nie rozsypuje się już w wielce różnicowane obserwacje jednostkowych zachowań. Na podstawie empirycznych badań odbioru wypracowano niekiedy podstawowe pojęcia dla teorii lektury szkolnej, jak np. postawy czytelnicze, bariery odbioru, rozumienie utworu literackiego. Rozpatrzmy je kolejno.

¹ S. Bortnowski: *Młodzież a lektury...*, jw., s. 53—56.

² Z. Uryga: *Odbiór literacki...*, jw., s. 163.

Postawy czytelnicze wobec prozy

Postawa jest pojęciem psychologicznym i uogólnia zmienną dyspozycję przejawiającą się w różnych zachowaniach, posiadającą jednak wspólną cechę: określony stosunek do przedmiotu. Postawą nazywamy zachowania trwałe i konsekwentne, które wystąpią zawsze, ilekroć zaistnieje określone warunki¹.

Problematyka postaw czytelniczych ma długą tradycję tak w zakresie badań nad czytelnictwem, jak dokonywanych w aspekcie pedagogicznym. Prace te nie wniknęły jednak we wszystkie komponenty postaw ograniczając się w zasadzie do czynników emocjonalno-motywacyjnych. Próbie pełniejszego opisu i uogólnienia postaw czytelniczych młodzieży szkół średnich podjął z pełnym powodzeniem przywoływany już wielokrotnie Jan Polakowski. „Zajęcie wobec literatury określona postawę — pisze — znaaczy to stać się w szczególny sposób emocjonalnie i intelektualnie przygotowanym, by dostrzec i odebrać określone jej właściwości; by żywić wobec niej pewne oczekiwania i pragnienia. Zajęcie postawy oznacza także stan pewnej preorientacji, rozumianej jako powzięcie wstępnego planu działań percepcyjnych”². Zgodnie z powyższą definicją wyróżnia trzy główne komponenty postawy czytelniczej:

1. emocjonalno-motywacyjny (typy oczekiwań, motywacje, potrzeby),
 2. poznawczy (kompetencja czytelnicza, funkcjonowanie wiedzy),
 3. behawioralny (zachowania ucznia wobec tekstu, kody odbioru, trudności percepcyjne wobec różnych typów lektury).
- Polakowski, w odróżnieniu od swych poprzedników, którzy

¹ H. Kwiatkowska (*Przeżycie literackie a moralne postawy uczniów*. Warszawa 1981, s. 59—69) omawia różne pojęcia psychologiczne związane z kategorią postaw.

² J. Polakowski: *Badania odbioru...*, jw., s. 129 (kolejne odniesienia w tekście głównym); niektóre obserwacje Polakowskiego znajdują potwierdzenie w rozprawie A. Marzec: *Proza współczesna...*, jw.

zatrzymywali się głównie na pierwszym komponentie postawy, wnika szczegółowo przede wszystkim w czynnik poznawczy, rekonstruuje kompetencje uczniów i obserwuje, jak funkcjonuje wiedza o literaturze w ich świadomości, odsłania też reguły odbioru ujawniające się w zachowaniach młodocianych odbiorców. Nie ogranicza badań tylko do analizy wytworów uczniowskich, lecz zakresła szerokie tło socjologiczne, wykraczając poza uwarunkowania szkolne: dominanty edukacyjne kształtujące postawy czytelnicze uczniów są zróżnicowane, a ich źródłem jest nie tylko szkoła.

Oto skrótkowo ujęte wnioski z wnikliwie przeprowadzonej analizy „pola uwarunkowań” (podane przez autora s. 168—175):

1. W kształtowaniu motywacji lektury „minimalną rolę odgrywa szkoła”. Nie zagospodarowała ona wychowawczo tej „sfery przeżyć psychicznych, która decyduje o sposobach funkcjonowania literatury w życiu człowieka”. Znacznie większą rolę spełnia komunikacja masowa. Pod jej wpływem kształtują się motywacje zabawowe, rozrywkowe, znajdując wsparcie w ludycznym pierwiastku podkultury młodzieżowej.

2. W kształtowaniu poznawczych czynników postawy dominantą edukacyjną jest instrumentalne traktowanie sztuki literackiej, co jest wzmocniane przez środki masowego przekazu i koresponduje z oczekiwaniami młodzieży (poszukiwanie wiedzy o świecie i człowieku). Z instrumentalizacją literatury wiąże się zjawisko „rozmażywania się” pojęcia literatury w świadomości młodzieży, a jego źródłem jest zarówno nastawienie środowiska teoretycznoliterackie **przygotowanie absolwenta**” (podkr. B. Ch.) Nieco wyraźniej rysuje się w świadomości ucznia istota sztuki literackiej tylko w konwencjach typowych dla XIX wieku. Te szkolne tendencje wspiera komunikacja masowa: adaptacje filmowe i telewizyjne także eksploatują prozę tradycyjną.

3. W komponentcie behawioralnym postaw odbiorcy prozy artystycznej zauważyć można wiele wzorów czytania, jednak w sytuacji słabego oddziaływania szkoły (co zaobserwowano także

w badaniach socjologicznych)¹ i upowszechniają się ludyczne wzory kontaktu z literaturą, ukształtowane w najwcześniejszym dzieciństwie, znaczniane przez codzienny kontakt z kulturą masową i aprobowane w środowisku podkultury młodzieżowej. Działania uczniów mają charakter zachowań „projekcyjno-identyfikacyjnych” — pisze Polakowski:

„Ich istota polega na projekcyjnym rzutowaniu na materiał literacki własnych silnie zindywidualizowanych potrzeb, lektura jest poszukiwaniem w układzie świata przedstawionego, zwłaszcza zaś w postaciach literackich swolstego odbicia własnej osobowości, względnie pozytywki dla własnych pragnień, marzeń, nie spełnionych oczekiwań. Wzór zachowań tego typu zakłada maksymalne skracanie dystansu wobec dzieła, urok lektury tkwi w możliwości ulokowania się w obrębie świata przedstawionego, w zespoleniu z wybranym bohaterem.” (s. 173).

Autor podważa wychowawczy i kształcący walor tego najbardziej upowszechnionego wzorca lektury. Jest on również konsekwencją małej skuteczności edukacji szkolnej w zakresie urabiania nawyków interpretacji zintelektualizowanej. Teksty czytane są osobno, nie związane w tradycję, co ogranicza możliwość przywołania różnych kontekstów interpretacyjnych i powoduje ujmowanie dzieł w wymiarze „aktualności”. Takie dyspozycje kształtuje także kultura masowa. Do sfery „nie wykorzystanych wychowawczo szans” zaliczyć trzeba wartości estetyczne, które nie funkcjonują w podkulturze młodzieżowej, choć środowisko młodzieżowe jest otwarte wobec nich.

Tytułem komentarza do przedstawionego modelu sytuacji tworzących postawy czytelnicze młodzieży, trzeba zauważyć, że diagnoza Polakowskiego jest drugocząca: postawy młodzieży — tak w dziedzinie motywacji lektury, jak funkcjonowania wiedzy o literaturze i sposobów czytania — kształtuje w większym stopniu kultura masowa, audiowizualna i środowisko młodzieżowe niż

¹ Polakowski powołuje się tu na znaną książkę B. Sutkowskiego: *Powieść i czytelnicy. Społeczne warunki odbioru*. Warszawa 1972.

sama szkoła. Tu przywołany autor sygnalizuje zjawiska wysoce niepokojące: szkoła nie tylko nie otwiera uczniów na świat sztuki literackiej, ale zamyka możliwości czytelnicze w obrębie konwencji XIX-wiecznych. Słabość szkolnej edukacji obnażają upowszechnione wzorce czytania, które odnotowane i zaobserwowane wśród uczniów szkół średnich szokują infantylnym. Słaby czytelny uczeń szkoły średniej (autor opisuje zjawiska najbardziej powszechne, typowe) nie różni się wiele umiętnościami czytania i kompetencją literacką od ucznia znajdującego się u progu edukacji.

Maria Tyszkowa, opisując teoretyczny model odbioru sztuki przez dzieci, także na pierwszym miejscu wymienia identyfikację z bohaterem, projekcję pragnień i dążeń, a w czynnościach poznawczych akcentuje eksterioryzację własnych doświadczeń i satysfakcję małego odbiorcy z odnajdywania ich poza światem subiektywnym¹. W przypadku małego dziecka lub ucznia „wczesnoszkolnego” jest to z pewnością uogólnienie prawidłowości psychologii odbioru. W przypadku ucznia szkoły średniej opisane mechanizmy odbioru uogólniają nie dyspozycje umysłowe czy dojrzałość emocjonalno-społeczną uczniów, lecz obnażają niedowład szkoły: cały (zły!) system nadawczy polonistyki szkolnej. Dlatego właśnie szkoła nie może stanowić przeciwwagi wobec wpływu kultury masowej czy podkultury środowiska, co zresztą przywołany autor wielokrotnie podkreśla.

Bezpośrednią wartość dla potrzeb praktyki polonistycznej mają opisane mechanizmy odbioru w ramach danej postawy. Polakowski wyodrębnił cztery postawy i szczegółowo scharakteryzował ich komponenty. Nie sposób przedstawić je wyczerpująco. Z konieczności podejmę próbę schematycznego zestawienia wyróżników tych postaw, przeprowadzając autora za niezbędne symplifikacje. Najpierw jednak kilka wyjaśnień. Wyodrębnione w badaniach postawy: poznawcza, kompensacyjna, ludyczna, estetyczna tworzą swoistą hierarchię. Najczęściej manifestują uczni-

¹ M. Tyszkowa: *Metodologiczne problemy...*, jw., s. 80—86.

wyróżniki	postawa poznawcza	postawa kompensacyjna	postawa ludyczna	postawa estetyczna
motywacje	chęć poznania psychiki, biografii, idei itp.	potrzeba moralnego oparcia, rekompensaty	potrzeba zabawy, rozrywki, gry, wypełnienie wolnego czasu	oczekiwanie swoistej satysfakcji
przekonania (czym jest dzieło)	literatura nie jest sztuką słowa, kreacją artystyczną; dzieło jest dokumentem, źródłem wiedzy; negatywne oceny wszelkich deformacji	świat przedstawiony jest ulepszonym modelem świata rzeczywistego; negatywne oceny naturalizmu, deformacji	„estetyka tożsamości” — ceni się skonwencjonalizowane gatunki, stereotypy fabularne	odczucie specyficznej jakości dzieła literackiego
nastawienia	fabuła bohatera	wyłącznie bohater, postać autora; obrazowość, tolerowane opisy, monolog wewnętrzny, sceny zagrożeń i ocalań bohatera	fabuła — anegdota; dialogi	swoistość tworzywa; wewnętrzna organizacja dzieła; także język
typ kontaktu z dziełem	uwaga skierowana poza dzieło: świat pozaliteracki	„nawykowy” wielokrotne powroty do lektury; klucz „przeżyciowy” — nastroje, emocje odbiorcy	przyswajanie tego, co znane; dopasowywanie tekstu do elementów znanych	wysiłek, trud „odkrycia” jakości dotąd nie znanych
sposób czytania	pełny mimetyzm; modelowanie świata wg konwencji XIX-wiecznych; kody odbioru: moralistyczno-wychowawczy; społeczno-ideologiczny	zjawiska projekcji i identyfikacji; mistyfikacja własnej osoby; „postać literacka rozpychana przez wyobraźnię odbiorcy”	nastawienie na stereotyp odbiorcy; „przeskakuje w dziele od elementu znanego do znanego”; wysoki stopień stereotypizacji	odbior spонтaniczny, nieświadomość reguł odbioru; odbiorca „porusza się po omacku”; brak zasobu pojęć stereotypy myślowe
okoliczności postaw	najliczniejsze, najczęściej pojawiają się w liceum	w słabszych klasach, częściej u dziewcząt	wpływ kultury masowej; bierność postaw; „oglądacze telewizji, słuchacze płyt i nagrań”	ujawniają się sytuacyjnie, przy tekstach nowatorskich; nie są osobowościowe; bardzo rzadkie

wie postawę poznawczą, najrzadziej pojawia się estetyczna. Nie wszystkie zostały opisane jednakowo wyczerpująco — jak można się domyślać, najbardziej wyrywkowym materiałem dysponował autor w ramach postawy estetycznej. W zestawieniu potraktowano jednak wszystkie postawy analogicznie, wypunktowując najważniejsze kwestie.

Powyzsze zestawienie (dalekie od skrupulatnej i głębokiej analizy dokonanej przez Jana Polakowskiego) poucza nie tylko o różnorodności postaw czytelniczych młodzieży, ale zwraca uwagę na różną ich wartość, kiedy przyjmujemy edukacyjny punkt widzenia. Wszystkie są uprawnione, bowiem istnieją w kontaktach młodzieży z literaturą, a przecież i rzeczywistość literacka jest złożona: dzieło literackie pełni różne funkcje i zaspokaja różne potrzeby odbiorców¹. Nierówną edukacyjną wartość postaw czytelniczych uświadamia rubryka (pozioma) zatytułowana „przekonania”. W postawie poznawczej uczniowie w ogóle redukują dzieło literackie i sprowadzają je do roli dokumentu. Naturalną konsekwencją tych przekonań o literaturze jest odrzucenie wszelkich form artystycznych, które nie umożliwiają pospiesznego odczytania ideologii czy poznawczych sensów utworu. Wszelkie kreacje artystyczne nie mieszczące się w mimetycznej koncepcji sztuki są wartościowane ujemnie — powiększają, jak kiedyś pisałam, „obszar nieczytelnego”. W postawach kompensacyjnych tak kwalifikowane są nie tylko utwory deformujące rzeczywistość, ale i naturalistyczne. W postawach ludycznych w ogóle nie wchodzi w grę utwory wymagające jakiegokolwiek

¹ Podkreślam z naciskiem wielofunkcyjność dzieła literackiego, bo — 1. poszczególne funkcje dzieła (poznawcza, ekspresyjna, postulatowo-wychowawcza, estetyczna) nigdy nie występują w postaci czystej, lecz w konkretnych realizacjach nakładają się i przenikają nawzajem, 2. nie chcę być posądzona o wyjątkowe preferencje dla funkcji estetycznej; upominam się o estetyczne oddziaływanie utworu, gdyż domaga się tego istota sztuki literackiej i jest to zadania najbardziej zaniedbana, co poświadczają między innymi badania Polakowskiego; w dobrze zorganizowanym procesie dzieło literackie powinno spełniać wszystkie swe funkcje.

wysilkowi w odbiorze, odbiegające od znanych i aprobowanych stereotypów. Tylko w ramach postaw estetycznych wartościowanie nie wynika wyłącznie z potrzeb psychicznych odbiorcy, choć i te są zaspokajane, lecz w pełnijszy sposób związane jest z rzeczywistością jakością dzieła. Te postawy zapewniają wiążące w „obszar czytanego” całej literatury, akceptowane są i utwory nowatorskie, i naturalistyczne, i tradycja literacka, i współczesność. Sam autor przywołanej rozprawy, jakkolwiek daleki od wartościującego punktu widzenia, niechętny wobec „sztucznego kreowania uczniów w estetyzujących badaczy literatury”, pisze na marginesie postaw ludzycznych: „wtedy można w pełni mówić o zaspokojeniu tych potrzeb, gdy da się uczniowi szeroki wybór możliwości ich zaspokajania i zabezpieczy przed rosnącą bezradnością wobec nowych zjawisk literackich”. (s. 237)

Bezradność tę ujawniają uczniowie szkół średnich nie tylko wobec nowych zjawisk literackich, o czym mówi między innymi diagnoza Polakowskiego. Badał on spontaniczny odbiór różnych prozy artystycznej: od Siesielskiej i Kiplinga do Zeromskiego, Saint-Exupéry'ego i Hemingwaya. Postawy estetyczne pojawiały się sporadycznie tylko przy odbiorze utworów nowatorskich, nie miały charakteru programowego, nie pojawiały się jako wynik świadomego stosunku do sztuki literackiej, lecz ujawniały się „sytuacyjnie” — nie przed lekturą, lecz w trakcie odbioru, gdy jakieś dzieło szokowało swą odmiennością w stosunku do dotychczas czytanych. Autor podkreśla wychowawczy walor tych postaw: „koncentracja uwagi na samym ukształtowaniu struktury literackiej nie wyklucza siły oddziaływań emocjonalnych. Wprost przeciwnie, następuje tu, jak się wydaje, wyraźne pogłębienie życia emocjonalnego, powodujące, iż pewne wartości humanistyczne niesione przez dzieło głęboko wnikają (...) do życia odbiorcy” (s. 239 — podkr. B. Ch.). Lecz właśnie w tych — z rzadka pojawiających się postawach — wykrywa Polakowski słabość komponentu poznawczego: niezinterygowaną wiedzę o literaturze, brak zasobu pojęć literackich w słowniku uczniów, stereotypy myślowe, np. rozważania o treści i formie ujętego dychotomicznie dzieła, rea-

lizm pojmowany jest jako wartość i służy ocenie danego dzieła, zauważyć można stały repertuar gotowych formuł oceniających, powszechnie stosowanych np. na egzaminach, zestaw ogólników — „kluczy uniwersalnych”, które bez wnikania w strukturę dzieła można zastosować do każdego tekstu, aby wydać sąd wartościujący.

Kontakty uczniów z dziełem w ramach postaw estetycznych także uwarunkowane są ich nikłą świadomością literacką: poruszają się oni „po omacku” — jak pisze autor, koncentrują się na pewnych wyizolowanych elementach dzieła, które zdołały przykuć uwagę, toteż dzieło objawia się w większym stopniu „jako piękna mozaika, niż jako piękna struktura” (s. 246).

Polakowski zwraca także uwagę na odrębność genety tych postaw w stosunku do pozostałych. Nie mają one charakteru „osobowościowego” — ich źródłem nie jest osobowość odbiorcy, lecz uwarunkowane są czynnikami kulturowymi: kształtują się w procesie dydaktycznym, w kontaktach z tradycją kulturową, są rezultatem świadomych działań wychowawczych. „Obserwacja struktury postaw estetycznych odsłania podstawowe słabości edukacyjne w tej dziedzinie” (s. 247) — konkluduje Polakowski.

Zapytamy na koniec, czy te słabości można przezwyciężyć? I czy postawy estetyczne są bezwarunkowo „nieosobowościowe”? Wszak małe dzieci są bardzo wrażliwe na jakości estetyczne? Ponadto zwrócić warto uwagę, na zaobserwowaną „sytuacyjność” postaw estetycznych: to co psycholodzy nazywają „emocją pozytywną” lub inaczej „skutecznym zdziwieniem”, „szlakiem niespodzianki” pojawiło się w procesach odbioru utworów odmiennych od kodów już przyswojonych. Można więc także sytuacje tworzyć i to nie tylko w pracy z uczniami dojrzalszymi. Maria Tyszkowa pisze: „W najwcześniejszych kontaktach dziecka ze sztuką głównym źródłem jego satysfakcji jest wykrywanie struktur znanych i dekodowanie znaczeń według kodów przyswojonych, a także sam proces rozpoznawania znaków. Rychło jednak dzieci zaczynają eksperymentować z przyswojonymi regułami gry intelektualnej, a odstępstwo od znanych reguł i kodów staje się dla

nich równie atrakcyjne, jak wykrywanie już znanych. Jest ważne, aby ten moment w rozwoju kompetencji odbiorcy nie przeminął i nie został zaprzepaszczony. W wychowaniu dla sztuki, inaczej: w wychowaniu odbiorcy, chodzilibyśmy zapewne o to, aby owe wcześniej przyswojone kody były dostatecznie liczne, co jest niezbędnym warunkiem kształtowania się plastyczności postaw odbiorcy, zwłaszcza zaś jego podatności na przyswajanie nowych kodów i konwencji kulturowych, oraz aby utrwalić w dziecku umiejętność odnajdywania satysfakcji z wykrywania nowych re-guł gry intelektualnej, jakie proponuje dzieło. Są to, jak sądzę, podstawowe warunki kształtowania odbiorcy otwartego¹ (podkr. B. Ch.). W innym miejscu ta sama autorka pisze, że „człowiek dojrzały (...) przestaje szukać w literaturze wzorów własnego postępowania”² tymczasem właśnie te postawy — bierne przyswajanie kodów znanych, szukanie wzorów i kompensacji, wiedzy o życiu i świecie zaobserwował Jan Polakowski u uczniów szkół średnich, którzy przebież przekroczyli już granice niedojrzałości umysłowej. Szkoła „zaprzepaszczyła” ów ważny moment w rozwoju kompetencji odbiorcy — ucznia.

Cytowany wcześniej Stanisław Bortnowski pisze niefrasobliwie: „ilość niedośćów umysłowych czy estetycznych zmniejsza się z wiekiem”³.

Nieprawda! Stawiam hipotezę odwrotną: jest wprost przeciwnie. Szkoła nie rozwijała w dawnej koncepcji programowej świadomości literackiej uczniów. Hamowała jej rozwój, wprowadzając uczniów w stan „niedośćstwa umysłowego i estetycznego”. Dzieci — w granicach swego wieku — są bardziej chłonne i otwarte na różne przejawy sztuki, niż maturzyści⁴.

¹ M. Tyszkowa, jw., s. 85.

² M. Tyszkowa: *Recepcja i oddziaływanie literatury pięknej w okresie dzieciństwa i młodości*. W: *Poezja i dziecko*, jw., s. 147.

³ S. Bortnowski: *Młodość a lektury szkolne*, jw., s. 64.

⁴ A. Baluchowa zakończyła swój eksperyment dydaktyczny prowadzony w klasie V sprawdzeniem wyników (Grupa kontrolna stanowiąca pierwszego roku studiów filologicznych) i stwierdziła przewagę piątoklasiistów nad maturzystami — zob. *Wygobrazni można uczyć...*, jw., s. 157—160.

Inicjalne wtajemniczenia w sztukę literacką stanowią warunek sukcesu lub klęski wszystkich późniejszych poczynań dydaktycznych. Wnikliwa analiza Jana Polakowskiego kieruje uwagę nie na szkołę średnią, gdyż na tym poziomie jest już za późno na przekształcanie trwałych postaw czytelniczych, lecz na etap najwcześniejszy — trzeba dobrze zorganizować podstawy kształcenia literackiego, aby przewyciężyć szkolne słabości edukacyjne. W sferze refleksji naukowej wartość omawianej rozprawy wiąże się nie tylko z procesem samej diagnozy i jej uogólnieniem w poręczeniu postaw czytelniczych. Rozprawa prowokuje do stawiania dalszych pytań, wśród których najważniejsze jest, czy istotnie postawa estetyczna jest bezwarunkowo nieosobowościowa i czy poprzez właściwie zorganizowane sytuacje dydaktyczne nie można jej kształtować tak, aby stała się cechą osobowościową. Wyraziściej rysuje się ta kwestia na tle odbioru poezji. Przyjrzyjmy się zatem, na czym polegają trudności uczniów w odbiorze liryki.

Barierę percepcyjną w odbiorze liryki

Odbiór poezji różni się od recepcji prozy także formą kontaktowania się — poezję czytają nastolatki dla szkoły i w imieniu szkoły. W większym tedy stopniu niż w przypadku prozy uwzględnić trzeba w refleksji nad odbiorem liryki uwarunkowania szkolne. Być może, że postawy uczniów programuje nie tylko szkoła, ale i środowisko podkultury młodzieżowej (piosenka poetycka) czy ogólna atmosfera życia narodowego¹, jednakże te pola uwarunkowań czekają jeszcze na swego badacza.

Trudności młodzieży w odbiorze poezji nie stanowią tajemnicy, bibliografia wypowiedzi na ten temat jest pokaźna, interesują

¹ R. Zimand: *O kontaktowaniu się z poezją*. W: tegoż autora: *Szkice*, Warszawa 1965, s. 198—208. Pisze, że z potrzeby i dla zabawy kontaktują się z poezją dzieci, stałe, z przymusu odbierają ją uczniowie, „masowa” zaś staje się poezja tylko w latach nieszcześń narodowych, co „wiemy z wielokrotnych doświadczeń”.

się tą problematyką przedstawiciele różnych środowisk¹. Najczęściej jednak autorzy konstatują zły stan rzeczy i ograniczają się do apelu o poprawę sytuacji. Wnikliwej analizie poddał ten temat Zenon Uryga, który zbadał i opisał mechanizmy trudności w odbiorze liryki uczniów z klas maturalnych². Wyprowadza on wnioski z kategorii odbiorcy wirtualnego: tekst wznosi barierę odbioru, odwołuje się do wyobraźni, wiedzy, świadomości językowej odbiorcy. Uryga bada jednak reakcje, postawy i możliwości percepcyjne rzeczywistego odbiorcy poezji, toteż w pojęciu bariery odbioru uwzględnia nie tylko wyznaczniki tkwiące w samym tekście dzieła, ale i sytuację odbioru (s. 71). Analizując trudności rozumienia utworu i mechanizm kształtowania się postaw wobec lektury (s. 39) autor przywołanej rozprawy rozpatruje trzy typy barier percepcyjnych: barierę kulturową, barierę językową oraz barierę postaw i sprawności recepcyjnych. Źródła trudności opisane w ramach dwóch pierwszych barier tkwią w samym dziele, w organizacji tekstu. Trzecia bariera związana jest z dyspozycjami osobowymi odbiorcy.

Bariera kulturowa wiąże się z funkcjonowaniem obszaru tradycji kulturalnej jako elementu składowego aktualnej wiedzy poety. Obejmuje ona dwa zespoły czynników: znaki kulturowe i konwencje. „Znaki — to mniej lub bardziej wyraźnie obecne w tekście wydarzenia historyczne, fakty kulturalne, obrazy z życia epoki, osoby, zjawiska artystyczne, konkretne dzieła sztuki, upowszechnione mity i symbole itp., które odbiorca musi rozpoznać i odpowiednio włączyć w interpretację. Konwencje jako zespoły norm określających charakter konstrukcji poetyckiej wyznaczają reguły postępowania odbiorcy wobec tekstu” (s. 71). Treści kul-

¹ Głos zabierali w tej kwestii krytycy i poeci, co dokumentuje w przywołanej książce Z. Uryga (s. 23); wyrazem zainteresowań literaturoznawców są liczne zbiory analiz i interpretacji — powszechnie znane i użytkowane w szkolnej komunikacji; w aspekcie dydaktyki odnotować można diagnozy J. Kolbuszewskiego i W. Dynaka, B. Krydy, E. Oglozy, H. Wiśniewskiej, M. Kwiatkowskiej-Ratajczak i in.

² Kolejne odniesienia do książki Urygi podaje w tekście głównym.

turowe są odbiorcy dostępne, jeśli wprowadzone są bezpośrednio (pojęciowo lub wyobrazeniowo) i są dostatecznie wyraźnie wyeksplikowane. Trudność odbioru wzrasta, gdy treści te istnieją w tekście potencjalnie, np. w aluzji literackiej, w stylizacji, w odwołaniu się do tradycji określonego tematu, w znaku kulturowym o funkcji symbolicznej lub mitologicznej, w skonwencjonalizowanych znakach alegorycznych, w nawiązaniu do macierzystego kontekstu dzieła. Trudność zadania odbiorcy polega na rozpoznaniu znaku i identyfikacji treści kulturowych, do których odwołuje się twórca. Musi on wykonać podwójne zadanie: spełnić dyrektywy tekstu przewidziane dla odbiorcy wirtualnego oraz „przewyciężyć opór przeszerzeni kulturowej, jaką między rzeczywistym odbiorcą a dziełem nagromadził czas” (s. 74).

Mechanizmy trudności w odczytywaniu znaków kulturowych analizuje Uryga z różnego punktu widzenia. Obserwuje, jak uczniowie odczytują i interpretują związki genetyczne utworu z realiami epoki, „kulturowe stereotypy” (odwołania biblijne), konwencje gatunkowe i aluzje literackie. Wysoko wznosi się „bariera kulturowa” nie tylko w zakresie odwołań biblijnych i kultury literackiej, ale i w polu rozumienia związków genetycznych utworu z epoką: uczniowie rozpoznawali realia wyeksplikowane wyraźnie w utworach sfabularyzowanych (*Ballady i romanse* Brońskiego), nie przywołują zaś kontekstu macierzystego (lub interpretują go werystycznie) w utworach o bardziej skomplikowanej strukturze (*U wrót doliny* Herberta) lub maksymalnie zwięzłych, ascetycznych (*Książę świci* Różewicza)¹, odczytując go parabolicznie. Autor podkreśla brak konkretnej wiedzy historycznej, „zastępanie kontekstu w rysach stereotypu”, mitemyczny styl odbioru, alegorezę, „werystyczną dosłowność”.

Problemem odbioru znaków biblijnych lub odwołujących się do wyobrażeń z zakresu kultury chrześcijańskiej, co było „nieocze-

¹ W tym wypadku zajęłabym stanowisko polemiczne: tekst Różewicza nie domaga się przywołania kontekstu okupacji; uczniowie, którzy odczytywali utwór jako parabolę ludzkiego losu, wyłamali się ze szkolnego stereotypu odnoszenia każdej lektury do kontekstu wojny, a to się liczy.

kiwanie trudne", ma wymiar nieco szerszy niż punkt widzenia przyjęty w książce Urygi. Bezradność w tej dziedzinie okazywali także „olimpijczycy”, a więc szkolna elita,¹ którą trudno posądzić o brak kultury literackiej.

Z kolei badania nad odbiorem poezji przez dzieci w klasach IV—VI ujawniają wzrastające z wiekiem zahamowania i niechęć do werbalizacji doświadczeń czytelnicych w tej dziedzinie, choć większość dzieci znaki te dostrzega. Odbiór wiersza Słowackiego *Sowiński w okopach Woli*² był niepełny i powierzchowny. Szkolne opracowania tekstu w klasie V nie spełniły roli ćwiczenia wdrażającego do rozumienia wielkiej poezji romantycznej w późniejszej edukacji licealnej, pomijały bowiem sposób kreacji bohatera romantycznego, w którym ważną rolę odgrywa symbolika chrześcijańska. Źródła tej bariery kulturowej tkwią więc poza dyspozycją osobową odbiorcy, poza skomplikowaną strukturą tekstu — umiejszcówić je trzeba w uwarunkowaniach instytucjonalnych, w niedobrej tradycji szkolnej analizy tekstu.

Tylko niewielu uczniowie sprościli wymaganiom, jakie poezja stawia kulturze literackiej czytelnika. Najczęściej nie rozpoznawali gatunku (ballady, psalmu, pastorałki),³ i nawet tak wyraźnej aluzji literackiej, jaka zawarta jest w *Balladach i roman-sach* Broniewskiego. „Wiedza historyczno-literacka naszych uczniów jest mało funkcjonalna” — konkluduje autor.

Barierę językową rozpatruje Uryga na tle percepcji obrazu poetyckiego. Może ona funkcjonować na korzyść lub niekorzyść odbioru, uzależniona jest bowiem od literackich i językowych elementów odbiorców. Nie wchodząc w szczególności i wnikliwie dokonane analizy zachowań uczniów, zauważamy, że i tu stopień trudności odbioru wzrasta w zależności od kom-

¹ B. Chrzastowska: *O interpretacjach porównawczych. W: Olimpiada Literatury i Języka Polskiego*, jw., s. 133—135.

² B. Chrzastowska: *Pojąć metaforę...* Cz. I: *Z badań nad odbiorem liryki w klasach IV—V*. „Polonistyka” 1983 nr 3.

³ Por. moje uwagi na temat wiedzy uczniów o gatunku (*Teoria literatury w szkole*), s. 237—239.

plikacji struktury poetyckiej. Pod uwagę bierze autor następujące typy konstrukcji poetyckich:

1. bezpośrednia wypowiedź liryczna (dyskurs) a obraz (*Rauosć pisania Szymborskiej*),
2. symboliczna, wieloznaczna fabuła (*Dziewczyzna Lesmiana*),
3. krancowa oszczędność słowa apelująca do wyobraźni (*Księżyc święci Różewicza*),
4. intensywność metaforyczno-obrazowych struktur języka (*Psalm o nożu w plecach* Nowaka, *Równanie serca* Przybosa, *Wstęp do poetyki* Bienkowskiego).

Każda z tych struktur poetyckich inaczej wznosi barierę językową (najniżej w pierwszym przypadku, najwyżej w ostatnim), każda apeluje o inny odbiór — zrozumienie kreatywności obrazu (1), wieloznaczności symbolu (2), spotęgowanie wyobraźni (3), obserwację, scalenie i powiązanie rozproszonych znaczeń (4). Każda też powoduje inny typ odkształceń w odbiorze: uwaga uczniów zatrzymuje się na bezpośredniej, komunikatywnej funkcji języka, niedostatecznie zaś eksplikowany jest obraz, zachowaniem tym towarzyszy mimetyzm, dosłowność odczytań, pospieszna alegoryzacja wyizolowanych elementów (1); ujednoznaczenie symboli¹, niepełne interpretacje lub wręcz streszczenia (2); wypelnienie zmysłowe przestrzeni uzupełnione wątkami fabularnymi spoza tekstu (3); bezradność, „ślepe błąkanie się po peryferiach pola semantycznego”, fałszowanie sensu (4).

„W szkolnej lekturze liryki bariera językowa wznosi się wysoko ponad zwykłe rozmiary koniecznego konfliktu między konwencją a świeżością wyrazu” (s. 146) — podsumowuje rozważania autor i formułuje wnioski określające trudności dydaktyczne:

- nastawienie uczniów na język codziennej komunikacji;
- osłabienie współtwórczej roli wyobraźni wobec brzmieniowych i obrazowych wartości słowa;
- nieumiejętność selekcji i kontroli skojarzeń w kontakcie z tworzywem językowym tekstu;

¹ Jw., por. przykłady ujednoznaczenia symbolu, s. 187.

— nieumiejętność wykorzystania wiedzy historycznoliterackiej w interpretacji.

Odstonięty w badaniach stan rzeczy domaga się przeciwdziałania: „Sprecyzowanie zakresu, uporządkowanie systemu wiedzy o literaturze w programie nauczania oraz dobór informacji ogólnych pod kątem umiejętności czytania dzieł — to prace, które by mogły zapewnić lekturze odpowiedzialnie” (s. 148). (podkr. B. Ch.). W tym najśluszniejszym wniosku stykają się dwie różne perspektywy — rzutowana z pozycji ucznia i rzutowana z pozycji wiedzy o literaturze.

Bariera postaw i sprawności recepcyjnych jest w istocie pochodna wobec już omówionych, co sam autor przyznaje, podkreślając niedostatek oddziaływań szkoły w kierunku wyrobienia sprawności recepcyjnych (s. 155). Wskazuje także na niektóre przyuczony przedstawionego stanu rzeczy: pobieżność lektury, rzadkość ćwiczeń analitycznych, płytkość dokonywanych analiz, preferencje dla prozy, brak czasu, utylitarność celów nauczania. Wspomina też o dysproporcji efektów odbioru między poszczególnymi klasami i buduje wniosek o „zależności poziomu sprawności recepcyjnej od ukierunkowania pracy dydaktycznej” (s. 160—161).

Postawy uczniów wobec liryki mają charakter okresowy lub sytuacyjny i — podobnie jak w wypadku prozy — nie są osobowościowe, nie wypływają z bezpośredniego zainteresowania sztuką. Nastawienia i postawy (akceptacja lub dezaprobata wartości utworu) związane są ze sprawnościami recepcyjnymi (s. 163). Typowe postawy to: niechęć wobec „niezrozumiałych” wierszy współczesnych i manifestowanie na tym tle upodobania dla tradycji poetyckiej, skrepowanie wobec wysokich wymagań tekstu i niechęć do własnych możliwości interpretacyjnych, aktywność poznawcza i wola przewyciężenia trudności. Ta ostatnia postawa „objawia się wobec tekstów trudnych na tle znacznej chłonności i wrażliwości odbiorcy. Najczęściej formuje się na podłożu wyrobionej już w pewnym stopniu sprawności recepcyjnej, ale zaczyna się również budzić na bardziej prymitywnych poziomach

lektury” (s. 167 — podkr. B. Ch.). Tu odnotować można pozytywny skutek barier percepcyjnych — pobudzenie woli odbioru, podjęcie wysiłku w pokonaniu trudności.

Uryga zaobserwował także znaczny udział pozaestetycznych oczekiwań i nastawień młodzieży: potrzeby kompensacji, impetu ratyw odkrywania własnej osobowości, poszukiwanie wiedzy o życiu (dotyczą one jednak bardziej procesów wartościowania poezji niż samej konkretyzacji (s. 169). Potrzeby kształtującej się osobowości należy uwzględnić w rozważanym doborze lektury, by „dzięki arcydziełom liryki mogło dokonać się przeniesienie uwagi ucznia z niepokojącej go wizji świata na estetyczną problematykę mechanizmu przeżycia szczególnej struktury artystycznej dzieła” (s. 173). Kształcenie umiejętności odbioru sztuki jest jednak czymś więcej niż tylko wychowaniem estetycznym — chodzi o ubogacenie wewnętrznego człowieka, dlatego tak ważne jest wykorzystanie napięć między propozycjami tekstu a postawami uczniów.

W równoległe prowadzonych badaniach odbioru liryki¹ zaobserwowano zjawiska podobne w zakresie sprawności recepcyjnych, jak i kompetencji literackiej uczniów. Inaczej jednak zostały one zinterpretowane. Zenon Uryga traktuje zgromadzone materiały jako zbiór i nie wnika głębiej w uwarunkowania szkolne, tylko w nielicznych wypadkach różnicuje je w zależności od działań dydaktycznych nauczyciela. Wprowadzenie bardziej zróżnicowanych parametrów umożliwiłoby wyjaśnienie przyczyn zaobserwowanych zjawisk odbioru szkolnego. W tej sytuacji okazuje się, że trudności uczniów w odbiorze liryki zależą od niejśca, jakie wyznacza się dziełu literackiemu w procesie dydaktycznym i od jakości samego procesu, a jest to jakość bardzo zróżnicowana — wyróżniono cztery modele dydaktyki. Aż trzy z nich (model „pozaliteracki”, „historycznokulturowy” i „zdeintegrowany”) kształtują klasycznie szkolny stereotyp odbioru — styl: minetyczny, alegoryczny, ekspresyjny i mnożą trudności w odbiorze. Odstonięty został jednak i model czwarty — „w krę-

¹ Por. rozdz. *Modele edukacji literackiej*, [W] *Teoria literatury w szkole średniej*, Jw., s. 87—117.

ętu interpretacji” nastawiony na literackość i procesy interpretacyjne uwzględniające konteksty macierzyste utworu; tu bariera sprawności recepcyjnych została uchylona i odnotowano ślady stylu estetycznego w odbiorze. Model ten nie jest powszechny, można więc powtórzyć za Urygą stwierdzenie, że u większości uczniów nie został pokonany opór czasu między dziełem a odbiorcą-ucznikiem.

Problematykę bariery językowej trzeba nieco poszerzyć. Uryga dostrzega nastawienie uczniów na „transparentny język komunikacji” i uzależnienie stopnia trudności w odbiorze poezji od sprawności językowych samych uczniów. Nie wnikła jednak w tę rzeczywistość, nie pyła — jakim językiem mówią sami uczniowie? A nie jest to pytanie dla podjętej problematyki obojętne. Powiazania są tu wielorakie:

1. Język poetycki jest funkcjonalną odmianą języka ogólnego (zob. s. 313) i jako taki właśnie staje się „jednym z czynników interretacji utworu literackiego”, i Bariera, jaką wznosi język poetycki, jest zatem wtórna, nadbudowana nad pierwszą — ogólnojęzykowa. Język uczniów (świadomość systemowa, sprawność w posługiwaniu się nim) stanowi podstawę, na której można by ustalić stopień trudności w zrozumieniu języka danego tekstu. Instalje wysokość „poprzedzki” wzniesionej przez tekst.

2. Język utworów literackich, a szczególnie język poezji wymaga kompetencji, pełnej świadomości językowej. Według klasyfikacji przywołwanego już Bernsteina² — kodu rozwiniętego ukierunkowanego na osoby. Tymczasem, jak wynika z badań językoznawczych prowadzonych w aspekcie dydaktyki,³ uczniowie (szczególnie ze środowiska wiejskiego lub robotniczego, pochodzący z rodzin o zamkniętym systemie ról) posługują się kodem

¹ H. Wiśniewska: *Język jako jeden z czynników interpretacji utworu literackiego*. „Polonistyka” 1982 nr 4.

² B. Bernstein: *Socjolingwistyczne ujęcie procesu...*, jw.

³ Zob. H. Wiśniewska: *Szkola jako miejsce sprawne wypowiadania się uczniu*. „Polonistyka” 1983 nr 2 (tu liczne odwołania do prac badawczych innych językoznawców).

ograniczonym ukierunkowanym na przedmioty. „To, czego można się nauczyć poprzez kod rozwinięty i ograniczony, jest radykalnie różne” — pisze Bernstein (s. 571). Kod ograniczony — „będzie wyupulkał, w płaszczyźnie werbalnej, w większym stopniu to, co wspólne, niż to, co indywidualne, bardziej to, co konkretne, niż to, co abstrakcyjne, będzie akcentował raczej aspekt substancjalny niż procesualny, raczej to, co dzieje się tu i teraz niż dociekania nad motywami i intencjami, formy kontroli społecznej odnoszące się bardziej do pozycji społecznej niż do cech wewnętrznych jednostki”. (s. 558)

Kod ograniczony (wielorako uwarunkowany społecznie — czego nie referuję) powstaje przy zamkniętym systemie ról, tzn. takim, który „ogranicza zakres możliwych sposobów werbalnej realizacji znaczeń”.

Kod rozwinięty powstaje przy otwartym systemie ról, tzn. takim, który „dopuszcza wiele możliwych sposobów realizacji znaczeń”. Sprzyja on „wyłanianiu się nowych znaczeń i podejmowaniu prób tworzenia złożonych układów pojęciowych (...). Dziecko uczy się radzić sobie z wieloznaczną i własną izolacją przy tworzeniu nowych znaczeń. Przy zamkniętym systemie ról ten sposób uczenia nie występuje (...). Jednostka uczy się tworzyć znaczenia słowne w kontaktach społecznych pozbawionych wieloznaczności, powszechnie przyjętych (...), znaczenia wyrażone słownie będą z góry ustalone.” (s. 562) (podkr. B. Ch.)

Nie ulega wątpliwości, że jeśli uczniowie posługują się kodem ograniczonym, ich kontakt z poezją musi być pozorny. Czy jednak tak jest? Odwołamy się do rodzimych socjolingwistów:

„Polski system szkolny jest jednokierunkowy, nadajnikowy. Jego głównymi cechami są: brak dyskusji, elementów samokształcenia i samodzielności w szukaniu źródeł wiedzy, bierne przy swajanie jednoznacznie podanych prawd, niechęć do dociekiwości i tendencji krytycznych w rozumowaniu ucznia.”¹

¹ Z. Boksański, A. Piotrowski, M. Ziolkowski: *Socjologia języka*. Warszawa 1977, s. 151.

Podobnie ostry sąd formułuje Halina Wiśniewska. Wykorzystując wyniki badań całej „dydaktyki językoznawczej”, omawia sprawność językową uczniów z różnych punktów widzenia: systemowego, społecznego, sytuacyjnego i pragmatycznego. Szczególnie krytyczną diagnozę stawia w aspekcie sytuacyjnym: „szkoła wpływa ujemnie na kształcenie wypowiedzania się”, a w perspektywie pragmatycznej także dostrzega „hamujące składniki nauczania szkolnego”.¹

Funkcjonowanie kodu ograniczonego w wypowiedziach uczniów nie jest więc tylko przypuszczeniem. Dowodzą tego zresztą, między innymi, badania Urygi, który opisał właśnie takie zachowania uczniów, jakie mieszczą się w pojęciu kodu ograniczonego. Hipotezę tę można by wesprzeć innymi zjawiskami nie obserwowanymi w rozprawie Urygi. W języku uczniów (z lat siedemdziesiątych) nie funkcjonują sprawnie pojęcia teoretycznoliterackie, za pomocą których mogłoby oni opisać „strukturę powierchniową” utworu poetyckiego i wyrazić symboliczne czy metaforyczne treści „struktury głębokiej”, co dokumentowałam na podstawie własnych badań w książce *Teoria literatury w szkole*, a co idzie w parze z imperatywnymi i pozytywnymi „metodami kontroli” i zamkniętym systemem ról w komunikacji szkolnej. Ponadto uczniowie nie dysponują formą wypowiedzi, poprzez którą mogłoby wyrazić swe doświadczenie w kontakcie z utworem poetyckim. Wiśniewska podaje, że uczniowie z klas maturalnych, pozostawieni sami z „trudnym” tekstem lirycznym (*Wszelki wypadek* W. Szymborskiej), radzili sobie tworząc różne formy wypowiedzi; pisali swobodne i fabularne impresje (zdecydowana większość), recenzje, listy (do autorki!) trawestacje omawianego tekstu, analizy (tylko troje uczniów!).²

Różne sposoby ujmowania wypowiedzi o utworze poetyckim i dająca się zauważyć nieporadność językową (np. nieadekwatność

¹ H. Wiśniewska: *Szkoda jako miejsce...*, s. 138—139.

² H. Wiśniewska: *Formy wypowiedzi uczniów klas młodszych (?) o „trudnym” wierszu lirycznym*. „Polonistyka” 1983, nr 4 (w artykule mowa o uczniach z klas maturalnych).

stylu wobec formy wypowiedzi) opisalam na materiale interpretacji porównawczych dokonanych przez olimpijczyków, a więc — przez szkolną elitę.¹ Brak sprawności recepcyjnej, nieporadność analityczna zalebiają się więc z niesprawnością językową. Uczniowie nakładają na utwór różne szkolne „wzorce”, „klisze”, oklejają go w „etykietyki”² — postępują według reguł kodu ograniczonego.

Bariera językowa wznosi się istotnie wysoko, ale jej genezy szukać trzeba najpierw w uwarunkowaniach społecznych, w szkolnej komunikacji — tak językowej, jak literackiej. Rezultatem tych uwarunkowań jest bariera języka o podwójnym wymiarze: najpierw progi trudności wznosi język uczniów o charakterze kodu ograniczonego, dopiero na tym podłożu buduje kolejną zapórę język poezji.

Uzględniając powyższe, można zatem zinterpretować pojęcie bariery percepcyjnej następująco: wznoszą ją nie tylko teksty, nie tylko dyspozycje osobowe (co zresztą jest najtrudniej uchwytne w sensie uwarunkowań psychologicznych), lecz przede wszystkim sytuacje społeczne, a szczególnie szkolne procesy komunikacyjne. Tym samym można przewidywać taką organizację procesu dydaktycznego, która uchyli działanie barier percepcyjnych przynajmniej w takim stopniu, w jakim ich istnienie uwarunkowane jest instytucjonalnie.

Rozumienie utworu literackiego

Badania nad istotą, procesem i efektami rozumienia tekstów mają w psychologii długą tradycję³. Rozwój badań nad roz-

¹ Zob. *Typologia wypowiedzi interpretacyjnych oraz Język i kompozycja* — fragmenty mojej rozprawki *O interpretacjach porównawczych*. W: *Olimpiada Literatury...* jw., s. 125—132, 136—146.

² Zob. H. Wiśniewska: *Mieć wyrok skazujący na ciężkie norwidu*, „Nurt” 1980 nr 6, s. 8—10.

³ Historię badań nad pojęciem rozumienia referuje E. Gutmejer: *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III—V*. Warszawa 1982, s. 7—15.

mieniem tekstów (nad czytaniem ze zrozumieniem) przybliżył nieco, ale nie doprowadził do rozwiązania problematyki rozumienia tekstów literackich¹. Waznym odkryciem psychologów jest zozonosc psychicznych procesów rozumienia: są one określone tak sprawnością umysłu, jak treścią przedmiotu rozumienia. Wazną rolę gra uprzednie doświadczenie, pamięć, znajomość przedmiotu. Rozumienia wytworów kultury, w tym utworów literackich nie mozna więc wyjaśnić tylko za pomocą procesów psychicznych, na które składają się: spostrzeganie, wyobrażenie, pamięć, myślenie, emocje. Nawet bowiem w rozumieniu zwykłych tekstów istotną rolę pełni znajomość przedmiotu, co zostało ustalone w badaniach Kreutzta i Szumana².

Rozumienie utworu literackiego uwarunkowane jest zatem nie tylko zdolnością do myślenia abstrakcyjnego (a jest ono niezbędne, skoro istotą tekstu literackiego jest obrazowość, niedosłowność, symboliczność), lecz także kompetencja literacka: znajomość przedmiotu.

Problematykę rozumienia mozna więc rozważać w aspekcie dydaktyki literatury w dwojakiej perspektywie: czysto psychologicznej, kiedy pod uwagę weźmiemy młodszych uczniów znajdujących się w fazie myślenia konkretnego oraz psychoddydaktycznej, kiedy analizować będziemy procesy rozumienia uczniów starszych pojmowane jako „aktualizacja dotychczas zdobytego po-znania” — taki punkt widzenia przyjął w swych badaniach Z. Uryga³.

W refleksji nad dydaktyką w szkole podstawowej wydaje

¹ Krytykę przeprowadził Z. Uryga: *O badaniu treści utworów lirycznych w szkole*. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, z. 44. Kraków 1972, s. 151—152; tegoż autora: *Odbiór liryki...*, jw., s. 51—52.

² Por. definicje podane w cyt. rozprawie E. Guttmeler, s. 17.

³ Z. Uryga; *Odbiór liryki...*, s. 50; niekonsekwentnie na tym tle wydaje się założenie wstępne: „dotrzeć do tych reakcji uczniów na teksty poetyckie, których nie poprzedziła bezpośrednio żadna wcześniejsza interwencja dydaktyczna, a więc mogą odsonić praktykowane przez uczniów sposoby czytania, z którymi nauczanie musi się liczyć.” (s. 6).

się ważniejsza perspektywa psychologiczna: jak pokonać opór niedojrzałego umysłu i wdrazać dziecko do rozumienia treści symbolicznych — zdawałoby się — niedostępnych jego psychice. Jednakże odpowiedź na to ważne pytanie (przy obecnym stanie badań) mieści się właśnie w zasięgu drugiej perspektywy: liczne dowody nierozumienia utworu literackiego dostrzeżone w badaniach nad odbiorem umożliwiają wykrycie błędów dydaktyki i przeformułowanie jej tak, aby rozumienie utworów literackich stało się rzeczywistością.

Przypatrzmy się zestawieniu na str. 114.

Dziesięciu uczniowskim „grzechom głównym” wymienionym w rubryce lewej odpowiada „dziesięć przykazań” z rubryki prawej. Czy są to istotnie „grzechy” i czy wszystkie są „główne” na każdym poziomie edukacji? Opisane mechanizmy są „grzeszne”, bowiem przeszkadzają w dotarciu do sensu utworu. W ich waloryzacji uwzględnić jednak trzeba poziom nauczania i sam mechanizm odbioru. Bez względu na niepożądane są cztery pierwsze zjawiska na każdym poziomie odbioru, a wymienione w rubryce prawej „przykazania” są warunkiem rozumienia utworów literackich, o czym szerzej poniżej. Kolejne zjawiska (5—9), związane bardziej z osobą odbiorcy niż z samym przedmiotem, mają walor względny: przede wszystkim w szkole podstawowej są uprawnione z uwagi na rozwój osobowościowy uczniów, niektóre nawet konieczne (6—8). Zjawiskiem trudnym do przezwyciężenia, ale wymagającym niezbędnej przeciwwstawienia się jest ciśnienie szkolnego przymusu lektury, co kieruje uwagę na sam proces dydaktyczny i pedagogiczną perspektywę na każdym poziomie nauczania.

Jeśli rzucimy okiem na rubrykę prawą, okaże się, że w polu widzenia staje teoria literatury (1—4) — właśnie teoria, nie poetyka, która wymieniona została tylko w jednej rubryce (5). Tu przypomnieć trzeba główną tezę z badań diagnostycznych poświęconych roli teorii literatury w szkole: wiedza szczegółowa z poetyki jest wólna wobec procesu interpretacji, a ten z kolei

Wnioski z badań nad odbiorem w szkole średniej

Typowe mechanizmy odbioru szkolnego	Czego uczniowie nie rozumieją? Co mogłoby być podstawą zrozumienia utworu?
1. faktyczność, dosłowność odczytań jednoznaczne interpretacje, streszczenia	istota i funkcja znaków literackich wyróżniki literatury: obrazowość, funkcja poetycka języka odróżnienie języka codziennego od języka utworów literackich
2. mimetyzm (naśladowanie rzeczy-wistości) sztuka odbiciem rzeczywistości, dokumentem	kreacyjny charakter sztuki słowa fikcja literacka
3. alegoreza wyizolowanych elementów dychootomia utworu na treść i formę	całość znacząca — struktura dzieła literackiego związki między elementami utworu
4. wartościowanie poprzez kategorie realizmu	prawda logiczna i artystyczna prawdopodobieństwo życiowe a różne sposoby obrazowania
5. nierozpoznanie znaków kulturowych i literackich	wiedza z poetyki, historii literatury i kultury
6. identyfikacja ze światem przedstawionym	dystans wobec fikcji literackiej
7. projekcja własnych pragnień i dążeń	ograniczenie emocji i nie kontrolowaniej wyobraźni na rzecz postawy intelektualno-badawczej
8. wypiechanie zmysłowe obrazu: dopisywanie wątków fabularnych i motywów spoza tekstu	kontrola luźnych skojarzeń uznanie granic tekstu
9. fałszowanie sensu	sprawność recepcyjna, rozumienie reguł odbioru
10. przymus — brak motywacji	wywoływanie różnorodnych motywacji lektury tworząca aktywność uczniów, wykonania utworu

uwarunkowany jest metodologią literaturoznawczą — przyjętą teorią dzieła¹. W procesach rozumienia utworu ważniejsza jest wiedza o ogólnych prawach rządzących dziełem literackim, niż szczegółowa wiedza z poetyki. Pozostałe „przykazania” (6—10) wypracowują wniośki z rozpoznania ogólnych praw sztuki literackiej i kierują uwagę na proces dydaktyczny, który powinien wykształcić niesprecyzne z istotą sztuki słowa reguły odbioru i kształtować odpowiednie postawy, wywoływać właściwe i pożądane motywacje lektury.

Mozna by jednak zapytać, czy cały ten wywód jest słuszny, skoro w praktyce utarło się przeświadczenie, że najważniejsze w szkolnym nauczaniu jest przeżycie literackie, a rolę przeżycia w intensyfikacji aktów poznania podkreślają pedagodzy. Nie wchodząc w kolejną trudną problematykę (będącą w istocie poza zasięgiem tematu tej książki) powiedzmy krótko: nie można przeżywać tego, czego się nie rozumie. Uświadomienia to właśnie opisana wyżej bariera postaw i sprawności recepcyjnych Urygi, który słusznie zauważył: „Dopóki rozważanie ma charakter teoretyczny i dotyczy ogólnie pojętego jednostkowego aktu lektury, kwestia ewentualnego pierwszeństwa rozumienia czy przeżycia sprawa wrażenia typowego problemu akademickiego (...). Gdy jednak w grę wchodzi poznanie dzieła sztuki w procesie dydaktycznym, rzecz przestaje być obojętna, ma bowiem decydujące znaczenie dla rozwiązań metodycznych” (s. 57). Autor przyjmuje założenie, że proces poznawania dzieła rozwija się jako „łańcuch kolejnych ogniw przeżycia i rozumienia o coraz to wyższej jakości”. Tę wyższą jakość ujmowałam we własnych badaniach w rozróżnieniu nie uświadomionych wstępnych reakcji emocjonalnych i kształtujących się (w wyniku intelektualnych aktów poznawczych) świadomych przeżyć estetycznych². Na takie związki temporalne między rozumieniem a przeżyciem wskazują także zaobserwowane w badaniach Polakowskiego i Urygi zjawiska określone jako „sytuacyjność” postaw estetycznych: do-

¹ Zob. *Teoria literatury w szkole*, jw., s. 120, 261.

² Jw., s. 63—66, 252.

świadczanie i przeżywanie estetyczne rodzi się w akcie poznania i intelektualnej gotowości w procesach poznania. I choć obydwa autorzy koncentrują uwagę na wyjściowych poziomach rozumienia (postawy, trudności, motywacje, przeżycia emocjonalne), to rezultaty ich wnikliwych analiz kierują uwagę na wyższe jakości rozumienia: te które możemy określić pojęciem kompetencji literackiej.

Nie można bowiem wywołać pozytywnych motywacji w wypadku zupełnej niekompetencji. Bariera postaw w odbiorze współczesnej poezji zaznacza się najczęściej albo niechęcią do danego tekstu przenoszona na cały obszar poezji, albo gwałtownym sprzeciwem wobec tekstu obrażającego przyzwyczajenia lub beztróskim fałszowaniem sensu¹. Ale bariere tę wznosi nie tylko poezja najmłodsza. Świadectwa szkolnego odbioru roją się od niewiarowarstwych ocen, postaw rozdrażnienia, nudz, niechęci, niekiedy wręcz cynizmu — a to wszystko wobec lektur kanonicznych. *Wesela. Ludzi bezdomnych. Przedwiośnie*, a w poezji — zarówno Norwida i Tetmajera jak Różewicza czy Szymborskiej. Jak pisze Bortnowski „primitw nie uderza w ton skrajny. przeciwnie — on wie lepiej, on stawia zarzuty” i ... poprawia Mickiewicza. Wyspiańskiego. Żeromskiego. Podstawa wszystkich zdań bezwzględnych, szwercerznych, bluźnierczych i przede wszystkim żanniaczo nieporadnych”² jest zupełnie brak dwostronności do rozumienia utworu. Czy zawiniła tu młodzież? Z niektórych wypowiedzi świadczących o zasadniczej barierze recepcyjnej odzwierciedla można uderzająca inteligencje autora. Kto winien, że zdolny intelektualny uczeń sztydzi z Tetmajera, Różewicza, Poświatowskiej lub Szymborskiej?³

¹ Z. Uryga, *Odbiór liryki...*, jw., s. 163, 170.

² S. Bortnowski, *Młodzież a lektury...*, jw., s. 66, 69.

³ Zob. *Maturzyści mają głos...*, jw., s. 239; B. Chrzęstowska: *Teoria literatury w szkole...*, jw., s. 97, 247; H. Wiśniewska: *Formy wypowiedzi uczniów klas młodszych o „trudnym” wierszu lirycznym*, „Polonistyka” 1983 nr 4, s. 279 (tu — por. trawestacje wiersza Szymborskiej Wszelki wypadek).

Polakowski szlachetnie dowodzi, że „walor szkolnych analiz literackich (...) uwiadoznić się może w pełni dopiero wtedy, gdy otrzyma szerokie zaplecze motywacyjne” (s. 250). Jednakże twierdzenie to można odwrócić: zebrane materiały w badaniach nad odbiorem dowodzą, że uczniowie nie uzyskali w szkole żadnych dobrych wzorów czytania, i że to właśnie spotęgowało niekorzystne motywacje, wzniosło bariery odbioru, z których najtrudniejsza jest do pokonania bariera postaw. Badania nad odbiorem literatury w szkole średniej w znacznie większym stopniu mówią o nierozumieniu utworów literackich, niż ich rozumieniu, ale jest to konstatacja dotycząca głównie aktualizacji nabytych doświadczeń.

Inaczej trzeba spojrzeć na tę kwestię w perspektywie początków edukacji i to nie tylko dlatego, że „grechy pierworodne” jeszcze nie zdążyły objawić się z całą mocą wyciskania piętna na zachowaniach czytelniczych dzieci, ale przede wszystkim z uwagi na rozwój umysłowy i związane z tym możliwości oraz zmienne reakcje małych czytelników. Psychologiczny punkt widzenia wobec uczniów wczesnoszkolnych jest konieczny. Tu jednak otwiera się nowy problem: o jakim rozumieniu utworu można mówić na tym poziomie edukacji? Uryga, powołując się na propozycję klasyfikacyjną D. Gierulanki, wyróżnia trzy odmiany:

1. Rozumienie sensu, czyli intencji albo znaczenia tego, co dane.
2. Rozumienie struktury pewnej całości.
3. Rozumienie roli, jaką to, co dane, odgrywa w pewnej szerzej całości, w kontekście czy konstytacji¹.

Ze zrozumiałych względów, z uwagi na nikłą wiedzę i doświadczenie życiowe młodych odbiorców, trzeba odrzucić typ rozumienia ujęty w punkcie trzecim, najistotniejszy jednak na poziomie licealnym. Pozostają więc dwa pierwsze — rozumienie sensu i ro-

¹ Z. Uryga: *Odbiór liryki...*, jw., s. 58; tę samą propozycję przyjmuje E. Guttmeyer, s. 14.

znumienie struktury. Jak wynika z przytoczonych przez Urygę określeń, pierwszy typ rozumienia wiąże się z odbiorem sensów nie komunikowanych bezpośrednio przez tekst, lecz rzeczywi-
 stość przedstawiona, w drugim wypadku — chodzi o dobór sygna-
 łów wynikających z układu elementów i uchwycenie zasady orga-
 nizującej całość. Uryga pisze, że w obrębie pierwszej odmiany
 „mieszczą się także wyróżnione na innej zasadzie kategorii rozu-
 mienia w aspekcie semantycznym (tzn. uświadamiania sobie, co
 dany znak przedstawia, symbolizuje lub reprezentuje) i w aspek-
 cie pragmatycznym (pobudzenie do określonych przeżyć)”. Te-
 mą więc trzeba uzupełnić: w drugiej odmianie rozumienia ujęte są
 kategorie rozumienia w aspekcie strukturalnym — znak wobec
 znaku — a więc umijętność dostrzeżenia relacji znaków w struk-
 turze i wynikających z nich znaczeń.

W perspektywie badań odbioru dojrzałych umysłowo czytel-
 ników nie ma potrzeby wnikania w zasadność dokonanych typów
 rozumienia i podjęcia refleksji nad stopniem trudności związa-
 nych z daną kategorią rozumienia. Z punktu widzenia początków
 edukacji jest to konieczne. Na tle przeprowadzonego wywodu ro-
 dzą się nowe pytania:

1. czy dziecko w okresie przełomu między fazą myślenia kon-
 kretnego a myślenia formalnego (wiek 10—12 lat) zdolne jest
 i w jakim stopniu do odebrania sensów nie komunikowanych bez-
 pośrednio przez tekst (odmiana pierwsza — rozumienie sensu)?
2. czy dziecko w określonym wyżej okresie rozwoju zdolne
 jest (i w jakim stopniu) do uchwycenia syntaktycznych związków
 między elementami dzieła i odczytania znaczeń strukturalnych
 (odmiana druga — rozumienie struktury)?

Pytanie drugie nabiera znaczenia, jeśli pod uwagę weźmiemy
 swoistość poezji. Język poetycki jest z natury rzeczy aluzyjny,
 eliptyczny i metaforyczny. Wypowiedź poetycka nigdy — albo
 prawie nigdy — nie komunikuje wprost. Nietypowa jest także
 rzeczywistość przedstawiona. Nawet w utworach zorientowanych
 narracyjnie, fabuła jest zazwyczaj fragmentaryczna, niekiedy
 zaledwie zarysowana, a całość podporządkowana subiektywnym

przeżyciom podmiotu lirycznego. Biorąc to pod uwagę, należa-
 łoby zakwestionować zasadność wyróżniania kategorii „rozumie-
 nia sensu” i kategorii „rozumienia struktury” oraz przyjąć wcześ-
 niej uzasadnianą tezę, że rozumienie sensu utworu poetyckiego
 jest uwarunkowane rozumieniem struktury¹. Otwarte jednak po-
 zostaje pytanie, czy tak pojęte rozumienie utworu literackiego
 mieści się w procesach percepcyjno-poznawczych dziecka 10—12-
 letniego?

Częściową odpowiedź na to pytanie daje Ewa Guttmeyer².
 Rozważa ona problem rozumienia utworu (w pierwszej, spośród
 wyżej wymienionych, odmianie rozumienia) na przykładzie od-
 bioru baśni i wyklucza z pola swoich zainteresowań poezję:
 „Utwory poetyckie — pisze są daleko trudniejsze w odbiorze i nie
 mogą mieć zastosowania do badania dzieci w tym wieku” (s. 82).
 Zanim przedstawiona zostanie próba podważenia tego sądu, przy-
 rzymy się bliżej ustaleniom autorki.

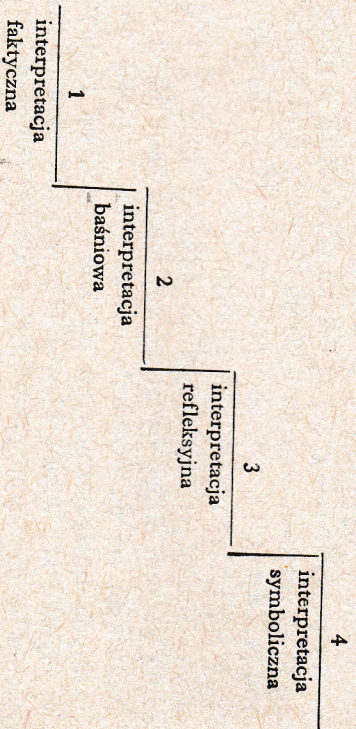
Ewa Guttmeyer wykorzystuje badania Piageta i Szumana.
 Według Piageta, który badał rozwój inteligencji dzieci i młodzie-
 ży, opierając się na przedmiotach ścisłych, zdolność do operacji
 formalnych umiatależnionych od konkretów, od realnych bodź-
 ców pojawia się w wieku 11—12 lat, w pełni dorasta dziecko do
 myślenia abstrakcyjnego w wieku dojrzewania, około 14—15
 roku życia. Szuman, badając percepcję treści humanistycznych,
 przesuwa tę granicę wyżej: nastawienie na symbol (badań od-
 biór obrazów symbolicznych) pojawia się sporadycznie w wieku
 11—12 lat, natomiast pełna interpretacja metaforyczna możliwa
 jest w wieku 15—20 lat. Dopiero wtedy odbiorca zdolny jest od-
 rzucić dosłowne znaczenie obrazu i umysłowieć sobie nieobrazo-
 wą, myślową treść. Przywołana autorka podważa i weryfikuje
 ustalenia Szumana: zastosował on treści zbyt trudne, obce psy-
 chice dziecięcej. Toteż sama wykorzystuje w badaniach dobrze

¹ Zob. *Teoria literatury w szkole*, jw., s. 63—67.

² E. Guttmeyer: *Rozumienie treści...*, jw. (kolejne odniesienia podaje
 w tekście głównym); rec. M. Kwiatkowska-Ratajczak: *Problemy odbioru
 literatury przez dzieci*, „Polonistyka” 1983 nr 3.

przyswojoną dzieciom bańń, przejmując od Szumana typologię interpretacji dokonywanych przez dzieci, nieco zmodyfikowaną.

Według Ewy Gutmejer wyróżnić można odrębne poziomy rozumienia utworu literackiego odpowiadające stadiom rozwoju umysłowego dziecka. Badając odbiór baśni przez uczniów z klas III—V, odskoniła ona strukturę rozumienia utworu, czyli hierarchiczny układ poziomów rozumienia. Dziecko przechodzi w rozwoju umysłowym różne stadia rozumienia utworu — od najniższego do najwyższego. Schemat struktury rozumienia kształtuje się tak:



W określonym stadium rozwoju dziecko wykazuje tendencję do dawania odpowiedzi w obrębie jednej kategorii interpretacyjnej. Jeżeli wypowiada się w kategorii niższej niż symboliczna, oznacza to, że nie osiągnęło jeszcze zdolności do uogólnienia odebranych bodźców znakovych, że nie rozumie treści niedosłownych, symbolicznych. Rozumienie utworu — stwierdza Ewa Gutmejer — ma charakter strukturalny, a poziomy rozumienia mają charakter nie ilościowy, lecz jakościowy, zależny od rozwoju myślenia dziecka. Rozwój ten przebiega według wyżej przedstawionych sekwencji poziomów rozumienia. Każdy kolejny poziom oznacza odmienne ujęcie tekstu przez odbiorcę. Przechodząc te poziomy dziecko nie rozumie „więcej” lecz „inaczej”.

Zapytajmy jak inaczej? Jaki zespół cech przypisuje autorka wyróżnionym poziomom interpretacji?

Interpretacja faktyczna. Dziecko nie wychodzi poza dosłowność tekstu i traktuje świat przedstawiony jako rzeczywistość. Nie dyskutuje się wobec tego świata, utożsamia się z nim. Nie jest zdolne także do ogarnięcia całości. W swobodnych wypowiedziach związanych z odbiorem baśni wyraźnie zauważyć można niedoskonałość procesów przetwarzania. Powstają luki w odbiorze, dzieci gubią istotne elementy treści lub zwracają uwagę na pewne nieistotne szczegóły. Subiektywne widzenie tekstu powoduje, że dzieci ulegają funkcjonującym w ich umysłach schematom (np. naukom socjologizowania wykształconym w szkole) i wyprawdzają wnioski sprzeczne z tekstem. Skupiają uwagę na jednym szczególe, który z niewiadomych dla obserwatora powodów ich zainteresował. Łączą fakty w sposób dowolny, nieraz zaskakujący, godząc się na wynikiłe sprzeczności. Interpretując irrealną treść baśni, dają wyjaśnienia realistyczne, magiczne lub animistyczne.

Interpretacja baśniowa. Autorka pisze: „jest to taka interpretacja, w której badany stwierdza, że to, o czym przeczytał, jest fikcją, nie mogło mieć miejsca w rzeczywistości realnej, ale nie odczuwa jeszcze potrzeby szukania dalszych wyjaśnień” (s. 78).

Dziecko nie utożsamia się więc ze światem fantastyki baśniowej, nie wierzy we wróżki, czary i cudowne zdarzenia, odcina się od dosłownej, faktycznej treści, bo „tak być nie mogło”. Pisze np. o *Nowych sztach cesarza Andersena*: „Tu jest mowa o tym, że nie można być takim naiwnym i łatwowiernym, bo przecież jak można zrobić takie szaty, by widzieli je tylko ludzie mądry?”. Większość dzieci zauważa — „tak bywa w bajkach” — manifestując tym samym świadomość odrębności świata baśniowego, ale na tym poprzestaje. Nie zadaje sobie pytań — dlaczego? po co?

Ustalenia Ewy Gutmejer trzeba opatrzyć komentarzem. Termin „fikcja” użyty w cytowanej wypowiedzi jest swoistym nadużyciem. Oznacza bowiem tylko przeciwstawienie świata realnemu i nakłada się na pojęcie fantastyki. Dziecko manifestuje w tej kategorii interpretacyjnej świadomość gatunku, nie — fikcji.

Literackiej. Gdyby dać mu do przeczytania utwór napisany w poetyce realistycznej, nie wychodziłby poza dostojność przedstawienia: tak mogło być, to mogłoby się zdarzyć. A zatem w tym stadium rozwoju dziecko nie rozumie kreacyjności świata literatury, nie pojmuje w pełni fikcji literackiej, ma jednak świadomość reguł gatunkowych fantastyki baśniowej i w tym sensie termin „interpretacja baśniowa” przysłaże do opisywanego zjawiska.

Ale — tu zastrzeżenie — jest pożytecznym narzędziem tylko w wypadku odbioru baśni lub takich utworów, które można na sposób baśniowy tłumaczyć, np. podanie, legenda, mit, science fiction, choć nie będą to wyjaśnienia wobec tych form poprawne. Ta kategoria interpretacyjna — w znaczeniu, jakie przypisuje jej Guttmajer — nie ma zastosowania w opisie zachowań odbiorcy w wypadku recepcji gatunków odległych od świata fantastyki baśniowej, np. noweli realistycznej, powieści czy poezji. Mogą jednak zaistnieć opisane zjawiska dystansowania się dzieci wobec świata przedstawionego — „tak bywa w wierszu”, „to może zdarzyć się w książce”. Ten moment, kiedy dzieci nie budują już bezpośredniego pomostu między literaturą a życiem¹ i odczuwają swobodę odrębność świata literatury, wart jest zauważenia i ujęcia w kategorii uogólniającej. Być może, należałoby nazwać drugie stadium pojemniejszym terminem, niż interpretacja baśniowa (np. interpretacja gatunkowa), ale to jest tylko hipoteza.

Sytuację komplikuje fakt, że w rysunkowych konkretyzacjach utworu literackiego przez dzieci odkryć można „baśniową” wizję świata i przeciwstawić ją „realistycznej” czy „symbolicznej”. Np. w rysunkach dzieci wykonanych do wiersza Słowackiego *Sowiński w okopach Woli* znajdują się — nieliczne wyprawdzie — konkretyzacje, w których zamiast scen batalistycznych czy wnętrza kościoła przestrzeń wypełniają fantastyczne budowle z wieżami, fosami, wałami obronnymi żywo przypominające ilustracje zamków królewskich do baśni. Scenę śmierci Cygana Na-

¹ T. Patrzalek: *Postawy uczniów jedenastoletnich...*, jw., s. 188—9.

gniotka (*Porwanie w Tintinuristanie*), którego zabliło „siedem grzechów głównych” rysuje większość dzieci w konwencji „baśniowej”, personifikując owe siedem grzechów (małe ludziki fantastycznie ubrane — wielka postać Cygana), nieliczni ujmują abstrakcyjne pojęcie grzechu w formie symbolizującej: rysują siedem nieokreślonych plam, co przypomina plazmę wyposażoną w zarzysy twarzy.

Podobne baśniowe projekcje świata przedstawionego zaobserwowano w rysunkowym odbiorze wierszy Różewicza, Lesmiana, Miłosza, Staffa i można je przeciwstawić wizjom realistycznym czy symbolicznym. Dzieje się to zatem niezależnie od struktury utworu. Jedne dzieci adaptują świat przedstawiony do swoich baśniowych wyobrażeń, na co składa się uprzednie doświadczenie czytelnicze, inne — zgodnie z regułami psychologii rozwojowej — przekraczają już barierę baśni w kierunku realizmu, jeszcze inne odczytują sens abstrakcji czy symbolizacji utworu.

Ewa Guttmajer nie to ma na uwadze pisząc o „baśniowej” interpretacji. Uwzględnia w tym pojęciu zjawisko dystansowania się wobec świata przedstawionego w baśni — a więc ślady rozumienia reguł gatunku. Opisane wyżej mechanizmy odbioru nazywałyby terminem „interpretacja baśniowa” określić takie zachowania dzieci, które nie dostrzegają „faktyczności” tekstu: rysują ilustrację baśniową do utworu realistycznego, nie dystansują się wobec świata przedstawionego, tylko włączają go we własne schematy myślowe i wyobrażeniowe. Byłby to więc niższy poziom rozumienia, niż „faktyczny”, albo jedna z odmian „interpretacji faktycznej”.

Interpretacja refleksyjna bliższa jest najwyższemu stadium — interpretacji symbolizacyjnej. Pojawia się w tej kategorii ślad uogólnienia, ale dotyczy on najczęściej wybranego elementu utworu, a wypowiedź dziecka w całości tkwi jeszcze mocno w warstwie dosłownej. Szuman nazywał tę kategorię (niezbyt szczęśliwie) „wyobrażeniową” i odnosił do takich obserwacji dzieci, które wiązały się ze sprostowaniem (dodajmy: związanym z konkretnym obrazem malarskim), że np. dana postać jest wytworem wyobraź-

ni autora czy innego bohatera. Dziecko przybliży się zatem do rozumienia kreacyjności świata sztuki, a stąd już zupełnie blisko do stawiania pytań o znaczenie kreowanego elementu.

Interpretacja symboliczna. Kategoria najwyższa w hierarchicznej strukturze rozumienia utworu „przenosi nas w sferę znaku i szuka sensu poza tym, co zostało bezpośrednio przedstawione, a konkretną treść utworu ujmuje jako symbol (znak) treści ukrytej” (s. 78).

Dzieci nie streszczają utworu, lecz podają w krótkiej wypowiedzi uogólniony sens, np. o *Nowych szatach cesarza* piszą: „Nie należy bać się o urząd czy pracę, ale zawsze postępować zgodnie ze swoim zdrowym rozsądkiem i szanować prawdę”. Albo na temat baśni *Ostatnia perła*: „Autor przekazując te wydarzenia, chciał nas pouczyć o życiu, ponieważ gdyby zabrakło ostatniej perły — wroźki Troski, człowiek nie doceniłby innych pereł: zdrowia, bogactwa, powodzenia i miłości”. Wypowiedzi te świadczą, że mali odbiorcy nie zatrzynniają uwagi na konkretnych, potrafią się od nich oderwać i przejść do rozumowania abstrakcyjnego.

„Dziecko staje się wreszcie zdolne zrozumieć, — pisze E. Gutmejer — że czytany tekst jest upostaciowieniem pewnej abstrakcyjnej myśli. Pojawia się u niego nastawienie na symbol. Po częściowo otrzymane interpretacje symboliczne mogą być nawet błędne. Świadczą one jednak, że owo nastawienie na symbol już powstało w umyśle dziecka. Wie już ono, że treść dosłowna jest znakiem, że wskazuje na inną, wtórną, ale istotniejszą treść” (s. 148).

Autorka omawianej pracy skupia uwagę na dwóch skrajnych kategoriach interpretacyjnych: faktycznej i symbolicznej, które zostały w książce bogato egzemplifikowane. Kryteria zastosowane w wyróżnieniach kategorii przejściowych — baśniowej i refleksyjnej — są niejasne, co już sygnalizowano wyżej, a najbardziej skąpe informacje związane są z kategorią interpretacji refleksyjnej. Pionierska rozprawa E. Gutmejer skupia uwagę głównie na analizie statystycznej, niedosyt budzi analiza zastosowanych pojęć.

W działaniach zmiierzających do wyodrębnienia poszczególnych stadiów rozumienia utworu krzyżują się różne kryteria. Autorka zajmuje się odmianą rozumienia, nazwaną wyżej „rozumieniem sensu”, można jednak odsonić w dowodzeniu Gutmejer takie własności rozumienia, które wiążą się z odmianą „rozumienia struktury”. Skoro bowiem wyróżnikiem kategorii interpretacji refleksyjnej jest widoczny w wypowiedziach dzieci ślad uogólnienia wybranego elementu utworu, to młcząco zakłada się, że w wyższym stadium rozumienia — w kategorii interpretacji symbolicznej — musi zaistnieć ogarnięcie całości.

Sens symboliczny odczytany jest ze wszystkich elementów utworu, z całego zespołu znaków przedstawienia. Proces analizy, tzn. wyodrębnienie poszczególnych znaków (np. w baśni — bohaterów pozytywnych i negatywnych, znaczących elementów fabuły itp.) i dostrzeżenie związków między nimi oraz rekonstrukcja struktury i odczytanie nadrzędnego sensu symbolicznego — wszystko to może odbywać się na pół świadomie, intuicyjnie. Dziecko nie musi unieść odtworzyć owego procesu, który musiał zaistnieć, aby odbiorca dotarł do sensu. Na konieczność procesu analizy i niemówność jej eksplikacji przez dzieci zwracają uwagę psychologowie¹.

Nie można zatem, nawet w wypadku odbioru baśni, wykluczyć z problematyki rozumienia tych dyspozycji umysłowych, które wiążą się z rozumieniem struktury, czyli dostrzeganiem poszczególnych elementów świata przedstawionego, relacji między nimi i hierarchii w całości świata przedstawionego. Rozumienie sensu — według Urygi (a w tym ujęciu mówi o rozumieniu Gutmejer) to rozumienie intencji albo znaczenia tego, co dane w rzeczywistości przedstawionej. Ale i ta rzeczywistość dana jest w pewnym układzie, i właśnie ten układ, nawet w przypadku odbioru prostych baśni musi być zauważony, aby odbiorca mógł odczytać sens symboliczny. Jeśli nie zauważa układu elementów i hierarchii między nimi, odczytuje utwor albo

¹ B. Hornowski: *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkich*. Wyd. II. Wrocław 1982, s. 225.

w kategorii faktycznej (np. skupia uwagę na przypadkowych elementach tekstu — pisze Guttmejer), albo refleksyjnej (interpretuje tylko niektóre elementy utworu i nie daje pełnej odpowiedzi w kategorii symbolicznej). Można by zatem — w charakterze dopowiedzenia do wywodu Guttmejer — określić kryteria, które trzeba wziąć pod uwagę wyróżniając poszczególne stadia rozumienia:

1. postawę czytelniczą odbiorcy — utożsamienie się lub nieutożsamienie się ze światem przedstawionym (stadium odbioru faktycznego lub „baśniowego” — gatunkowego);
2. rozumienie fikcji literackiej, kreacyjność obrazu (stadium odbioru „baśniowego” lub refleksyjnego);
3. nastawienie na znak (symbol), dostrzeganie hierarchii znaków oraz rozumienie fikcji literackiej (stadium odbioru refleksyjnego);
4. nastawienie na znak (symbol), rozumienie fikcji literackiej, dystansowanie się wobec świata przedstawionego, dostrzeganie związków między elementami znaczącej struktury literackiej, umiejętność skupienia uwagi na istotnych elementach w zhierarchizowanej całości.

To ostatnie kryterium w części wyszczególniającej zawiera dyspozycje związane z rozumieniem struktury (ledwo wzięte pod uwagę w pracy Guttmejer), gra ono szczególnie rolę w odbiorze utworów poetyckich. Bez rozumienia związków w strukturze utworu, nie może zaistnieć pełne rozumienie sensów symbolicznych czy metaforycznych całości.

Z przeprowadzonej analizy pojęć zastosowanych w badaniach Guttmejer wynika jeszcze jeden istotny wniosek: rozumienie utworu ma charakter strukturalny i jakościowy, jak twierdzi przywołana autorka. Poszczególne poziomy rozumienia różnią się jakością odbioru — teksty są czytane inaczej. Ale trzeba zauważyć, że układ ten ma charakter kumulatywny. Przejdźcie na wyższy poziom rozumienia nie odbywa się „skokowo”. Dziecko musi w i e c e j zrozumieć, aby czytać inaczej. Nie chodzi tu oczywiście o przyrost wiedzy, choć i tego nie można lekceważyć, lecz przy-

rost umiejętności. Dla przykładu: wstępne badania związane z wprowadzeniem do świadomości dzieci dziesięcioletnich pojęcia fikcji literackiej dowodzą, że mali odbiorcy dysponujący tym pojęciem czytają kolejno poznawane utwory i n a c z e j, zdobywając się na dystans wobec świata przedstawionego nawet w utworach o poetyce realistycznej¹.

I jeszcze jedna kwestia. Komentarzem trzeba opatrzyć też E. Guttmejer, iż „poziom rozumienia tekstu literackiego podnosi się w kolejnych klasach szkoły podstawowej”. (s. 70, 151). Istotnie, w świecie przedstawionych wyników, dzieci z klas V wyrażnie dystansują się wobec swoich młodszych kolegów; prawie połowa piętoklasistów zdradza tendencje upoważniające do zakwalifikowania ich w obrębie najwyższej usytuowanego poziomu rozumienia. Ale w badaniach uwzględniono tylko jeden rodzaj tekstu symbolicznego — baśń, autorka więc buduje strukturę rozumienia baśni, nie zaś utworu literackiego. Ponadto można by zapytać: skoro jest tak dobrze, dlaczego jest tak źle? Jeśli prawie połowa uczniów z klas V dojrzeła do samodzielnego odbioru treści symbolicznych, to w wyższych klasach szkoły podstawowej, a na pewno w liceum — wszyscy uczniowie, korzystający przecież z pośredniczącej roli nauczyciela, powinni wykazywać te umiejętności czytelnicze.

Tu wchodzimy jednak na zupełnie inny teren. Ewa Guttmejer usiłowała dotrzeć wprost do umysłu i psychiki dziecka. Nie brała pod uwagę uwarunkowań szkolnych, co jest w pewnym stopniu możliwe wobec uczniów najmłodszych (choć już w przedszkolu kształtują się nawyki i postawy!). Optimizm Ewy Guttmejer o wrzastaniu poziomu rozumienia utworu literackiego w kolejnych klasach szkoły podstawowej (co wprawdzie dotyczy wprawdzie klas poddanych badaniom) jest słuszny, przy założeniu, że szkoła potrafi pomóc w rozwoju czytelniczym uczniów, i że pomoc ta musi być zróżnicowana i dostosowana do niejednorod-

¹ M. Gyrklaff-Meltzer: *Jak funkcjonuje pojęcie fikcji literackiej w świadomości uczniów*. Praca magisterska UAM 1981.

nych w stopniu trudności tekstów literackich. Otwarte natomiast pozostaje pytanie o rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas niższych, z uwagi na jednorodność gatunkową zastosowanych w badaniach tekstów literackich.

Wbrew ocenie Ewy Guttmeyer, teksty poetyckie z natury rzeczy nasycone symbolicznością stanowią dogodny materiał do badania procesów rozumienia sensu. Każdy utwór poetycki jest swoistą „dużą metaforą” — nie mówi wprost, prowokuje odbiorcę do poszukiwania rozproszonego znaczenia. Zasadniczą trudność w przypadku badania odbioru poezji przez dzieci stwarza samo zebranie materiału: jak dotrzeć do psychiki i doznań czytelnicy dziecka, skoro ono nie potrafi jeszcze zwerbalizować swych przeżyć? W prowadzonych obecnie badaniach rozumienia utworów poetyckich przez dzieci, wykorzystaliśmy naturalną skłonność dziecka do wypowiedzi plastycznej. Same jednak konkretyzacje rysunkowe nie mogą stanowić wiarygodnego materiału, działa tu bowiem „efekt grupowy”:¹ dzieci podpatrują się nawzajem i w każdej badanej grupie zaobserwować można „motyw klasy”. To też obserwacje zostały dodatkowo uzupełnione różnymi formami wypowiedzi werbalnych: albo streszczeniem utworu fabularnego, albo wypowiedzią apelującą o uogólnienie sensu, albo (i to najczęściej) krótkim uzasadnieniem: „dlaczego tak narysowałeś?” (ilustrację do danego wiersza). Kłopoty metodologiczne nie zostały do końca przezwyciężone, ale o tym w innym miejscu.

Wyniki wstępnych pilotażowych badań mówią korzystnie o możliwościach odślonienia procesu rozumienia utworu poetyckiego przez młodszych uczniów. Odsyłając czytelników do już opublikowanego artykułu², tu zatrzymujemy uwagę tylko na jednej kwestii: czy istotnie rozumienie struktury jest warunkiem rozumienia treści utworu poetyckiego? Pozytywną odpowiedź na to pytanie umożliwiają wszystkie zebrane materiały z odbioru wierszy *Młosa*, *Słowackiego*, *Leśmiana*. Tu odwołam się do

najbardziej klasycznego przykładu — reakcji uczniów w recepcji wiersza *Różewicza Bursztynowy ptaszek*. Przytoczmy go w całości:

Tadeusz Różewicz

Bursztynowy ptaszek

Jesień
ptaszek bursztynowy
przejrzysty
z gałązki na gałązkę
nosi krople
nosi krople złota.

Jesień
ptaszek rubinowy
świełlisty
z gałązki na gałązkę
nosi krople krwi.

Jesień
ptaszek lazurowy
umiera
z gałązki na gałązkę
kropła deszczu spada.

W toku badań wdrożeniowych programu dziesięcioletki wyszło na jaw, że wiersz ten nie wzbudził sympatii dzieci, znalazł się na pierwszym miejscu w tabeli wierszy nie lubianych i na ostatnim w tabeli lubianych. T. Patrzalek pisze: „*Bursztynowy ptaszek* okazał się zatem najbardziej kontrowersyjnym wierszem programu klasy V. Aż trudno uwierzyć, że od tylu lat obecna w programie szkolnym poezja T. Różewicza, zdawałoby się — klasyka — z takim trudem dociera do dziecka. Czy to sprawa błędu w metodyce? A czy jest w tej poezji coś immanentnego, co nie pozwala jej przetrwać się do dziecka i wzbudzić w nim odruch sympatii?”¹ Przeprowadzone badania potwierdzają traf-

¹ Zob. M. Tyszkowa: *Metodologiczne problemy...*, s. 76.

² B. Chrzastowska: *Pojąc metaforę...*, cz. I, jw.

¹ T. Patrzalek: *Postawy uczniów jedenastolatkich...*, s. 85

ność intuicji Patrzalka: w świadectwach odbioru *Bursztynowego ptaszka* zaobserwować można sporo odruchów sympatii, ale i wiele dowodów niezrozumienia wiersza. Brak pozytywnych nastawień wobec utworu widoczny w badaniach wdrożeniowych świadczyły zatem o „błędach w metodyce”, natomiast trudności w samodzielnym odbiorze mówią raczej o immanentnych właściwościach poetyki i niedojrzałym do samodzielnego odbioru „dużej metafory” umyśle dziecka. Sporo dzieci ujawnia jednak takie możliwości.

W wyodrębnieniu poziomów rozumienia posłużyłam się kategoriami E. Guttmajera, ujmując zjawiska przejściowe między odbiorem faktycznym a symbolicznym w jedną kategorię — „refleksyjną”. W kwalifikacji zachowań dzieci do danego poziomu rozumienia brałam pod uwagę zbliżność obydwu wypowiedzi — i plastycznej, i werbalnej.

Na 150 przebadanych uczniów z sześciu zespołów z klas V wykazało poziom rozumienia w kategorii:

„F” (faktycznej)	— 81 uczniów = 54%/o
„R” (refleksyjnej)	— 57 „ 38%/o
„S” (symbolicznej)	— 12 „ 8%/o

Dane te dotyczą samodzielnych zachowań uczniów. Biorąc pod uwagę kategorię R (w tej grupie dzieci wykazują już pewne dyspozycje do rozumienia utworu) dojrzałych do odbioru uczniów (pod kierunkiem nauczyciela) (R+S) znalazło się wśród przebadanych 46%/o, takich zaś, którzy nie przekroczyli progno myślenia konkretnego 54%/o (F).

Na jakiej podstawie kwalifikowano wypowiedzi dzieci do danego poziomu rozumienia? Najpierw zwrócić uwagę na istotną kwestię natury metodologicznej: czy w ocenie konkretyzacji dziecięcych oczekiwany program wymagał na być zakładana mli-czaco norma czytania znawców, czy też osiągnąć w danej populacji pułap odbioru dziecięcego? Kwestia ta stała się szczególnie ważna przy wierszu Różewicza, gdyż tylko nieliczne dzieci uchwyciły związki temporalne, jakie istnieją w utworze. Zdecy-

dowana większość nie dostrzegła upływu czasu między przemianami zachodzącymi w przyrodzie, co zostało wyrażone obrazami ptaszka bursztynowego, rubinowego i lazurowego. Gdyby zatem stosować tu pojęcie adekwatności odbioru w takim znaczeniu, jakie ustalił Z. Uryga, o czym już była mowa, trzeba by powiedzieć, że wiersz jest istotnie za trudny dla dzieci z klasy V. Jednakże spośród zebranych wypowiedzi jest wiele świadectw odbioru samodzielnego o dużym stopniu zrozumienia utworu, można więc zakładać, że przy mądrej pomocy nauczyciela tekst zostanie odebrany w sposób pełniejszy. Z tego powodu trzeba określić pułap odbioru dziecięcego, tzn. ustalić, jakie warstwy i jakie treści utworu odbierane są samodzielnie. W zasadzie tylko nieliczne dzieci wychodzą poza dosłowność tekstu, zdecydowana większość odwołuje się do świat przedstawiony, jednakże różni te prace własnie stopień — lub brak — rozumienia struktury. Plastycznie wyraża się to w zasadniczym podziale na rysunki, na których widnieją trzy ptaszki i takie, na których jest tylko jeden lub nie ma go wcale. Różny jest jednak stopień „faktyczności” lub „refleksyjności” odbioru u większości uczniów, którzy nie odczytali sensu samodzielnego.

Zebrany materiał sam porządkował się w trzy zasadnicze grupy:

1. „F” — odbior faktyczny. Do tej grupy zakwalifikowano rysunki, na których odwołowane zostały trzy ptaszki, każdy w innym kolorze, lub jeden kolorowy ptaszek, ale z wyraźną wskazówką w wypowiedzi pisemnej, że jest to „właściwy obraz do drugiej zwrótki” (ewentualnie pierwszej). Dzieci w tej grupie dosłownie odczytują także „kropki krwi” i „kropki złota” — rysują kolorowe ptaszki i z każdego dzióbka spadają kropki w odpowiednim kolorze. W wypowiedziach pisemnych dzieci potwierdzają faktyczność odbioru:

— „...tak pisał autor w wierszu i poza tym ten rysunek mi się podoba w takich kolorach i te trzy ptaszki opisane w wierszu”.

— „...ponieważ wyobrażam sobie trzy ptaszki, które siedzą sobie

na drzewie i każdy ma jakąś kropczkę 1 ptaszek ma złotą-żółtą, 2 ptaszek czerwona, 3 ma niebieską" (to już spoza tekstu).

W tej grupie dzieci nie zadają sobie pytań — skąd się wzięły te trzy ptaszki albo „kolorowe kropczki”, nie próbują znaleźć żadnej — ani realistycznej, ani tym bardziej symbolicznej motywacji obrazu. Na rysunkach nie widać też klimatu jesieni, są one bardzo kolorowe, wyraziste w konturach, prawie zawsze świeci słońce. Dzieci zakwalifikowane do kategorii rozumienia faktycznego nie wychodzą więc poza treść dosłowną, nie są także zdolne do ogarnięcia całości, skupiają uwagę na szczegółach nieważnych, nie dostrzegają hierarchii między składnikami świata przedstawionego, nie chwytają powiązań między elementami. Uwaga dzieci skupia się na odwzorowaniu ptaszków — albo trzech, albo jednym, zawsze jest to jednak tylko odwzorowanie. Najchętniej rysują ptaszka „rubinowego”, a decyduje o tym nie tylko wyrazisty kolor, ale i emocjonalna wartość metafory „kropie krwi”:

— „...to mi się najbardziej spodobało, bo było jeszcze smutne, przypomniało mi się i zrobiło mi się go żal”.

— „...narysowałam tę ilustrację, ponieważ jest smutna”, itp.

Uzasadnienia do ilustracji „ptaszka bursztynowego” są przeciwstawne: — „...ponieważ jest wesoło, ponieważ nosił złotą” — w każdym jednak wypadku jest to szczegół odczytywany niezależnie od pozostałych. Na tym poziomie odbioru odnotować można typowe zachowania dzieci, jak np. zabawa nie logicznymi ośmi (słońce spada deszcz, albo — trzy wielkie kolorowe ptaki na małym drzewku itp.), egotyzm i subiektywizm, uleganie luźnym skojarzeniom (np. „gdy było lato, to na łące znalazłam skrwawionego ptaszka i w tym wierszu przypomniałam mi się ptaszek z krwią”), schematyzm (np. „narysowałam ptaszka, który przynosi krew, ponieważ przypomniałam sobie Polskę w czasie wojny” — to powtarza się w jednej z badanych grup, w której krótko przed badaniami omawiano temat „wyzwolenie

Warszawy”, toteż dzieci rysują ruiny Warszawy, czółgi, bombardujące samoloty i ... skrwawionego ptaszka; tylko jedno dziecko w grupie przytomnie zauważyło: „w wierszu nic nie ma o wojnie, ale jesień się z tym kojarzy”; jest to charakterystyczny przykład łatwego ulegania schematom funkcjonującym w umysłach dzieci, rezultat stereotypów wytworzonych w szkolnym obcowaniu z poezją oraz nakładającej się na te okoliczności sytuacji odbioru).

2. „R” — **odbior refleksyjny**. Tu zakwalifikowano wypowiedzi uczniów, którzy zrozumieli, że wiersz mówi o jesieni. Sam rysunek — jeden ptaszek i klimat jesieni — mógłby być interpretowany także jako dowód odbioru faktycznego: dzieci rysują wyrażoną w wierszu *expressis verbis* „jesień”. Jest to jednak już krok naprzód: dzieci odrywają się od natręcywej presji kolorów, dostrzegają słowo ważne w treści utworu. I tu można zauważyć różne stopnie „refleksyjności” nad tekstem. Dzieci rysują najczęściej ptaszka w zwykłych szaro-brązowych kolorach, barwy jesieni zaś malują w kolorach liści. Często widoczne są kropie deszczu, prawie nie ma słońca, choć i tu zdarzają się nielogiczności: na rysunku świeci słońce, w wypowiedzi pisemnej jest mowa o deszczu, który kojarzy się dzieciom z jesienią. Obrazy jesieni są bardzo różnicowane — wichura, deszcz, spadające liście, nagie drzewa, samotna ławka w parku zasypiana liśćmi itp.

W tej grupie uderza gorliwość dzieci w poszukiwaniu realności. Szczególnie w komentarzach pisemnych zauważyć można motywy realistyczne obrazów poetyckich:

— „Wyobrażam sobie, że te kropie złota i krwi, to nie innego jak liście jesienne takie jak żółte, czerwone, a kropie deszczu to po prostu deszcz. Mój rysunek przedstawia jesień”.

— „Wyobrażam sobie, że kropie złota są to kropie deszczu (!), a ptak na drzewie jest to gila (!), drzewo jest nagie, ponieważ jest to jesień”.

— „Bo w wierszu pisze o liściach spadających na ziemię i o pogodzie deszczowej”.

Charakterystyczne, że w tych wypowiedziach — a tak dzieje się prawie zawsze — nie pojawia się motyw ptaszka, jeśli jest

o nim mowa, to z próbą realistycznej motywacji: raz jest to gil (barwy!), który „przenosi jarzębinę”, innym razem wróbel, który „nosi krople deszczu”. Ewa Guttmeyer ma rację, pisząc, że interpretacja refleksyjna tkwi mocno w warstwie dosłownej. Dzieci z tej grupy intuicyjnie odczytują klimat jesieni, ale po drodze gubią całą symboliczną wartość tekstu skupioną w metaforze ptaszka i jego przemianach. Te dzieci także nie dostrzegają związków strukturalnych między obrazami, toteż nie zauważyły obrazu śmierci ptaszka. Są jednak nastawione na znak, niekiedy piszą o „ciekawej przenośni”, ale uwagę ich skupia jedna przenośnia, jeden obraz, który najczęściej doprowadzają do realnych wymiarów: udosławniają metaforę, gubiąc sens całości.

3. „S” — **odbiór symboliczny**. Niewielu uczniów samodzielnie dotarło do metaforycznego sensu utworu — w każdej grupie było 2—3 takich uczniów. Zakwalifikowano do tej grupy te dzieci, które wyraźnie odczytywały symboliczną wartość znaku (obrazu) i uchwyliły związki temporalne w utworze. Dysponują one także — nie w pełni świadomie — pojęciem kreacji obrazu poetyckiego. Stopień „symboliczności” odbioru jest różnicowany, można zaobserwować wiele śladów myślenia konkretnego, wszystkie jednak dzieci w tej grupie łączy jedno: skupienie uwagi na poimie utworu: motywie umierającego ptaszka.

Rysunki są bardzo zróżnicowane i nie można by na podstawie samych rysunków określić poziomu rozumienia. Oto zestawienie treści:

1. Ptaszek umierający,
2. obraz jesieni i fruwiący na niebie ptak,
3. obraz jesieni bez ptaszka,
4. drzewo „placzące” (po śmierci ptaszka) — na ziemi „kaku-za lez”,
5. wielki, abstrakcyjny, kolorowy ptak.

Świadomość symbolicznych treści utworu ujawniają pisemne komentarze do ilustracji. Nie wszystkie świadczą o pełnym zrozumieniu utworu. Np. na rysunku z prawej strony wyłania się naga, czarnobrązowa gałąź drzewa, z której spadają wyraźnie

wyrysowane duże krople o charakterystycznych kolorach: żółte, czerwone, niebieskie. Na jednej z gałązek siedzi mały „przejrysty” ptaszek (narysowany ówkiem!). Prawą stronę rysunku wypełnia ogromne złociste słońce z wielkimi promieniami. Nie jest to wyraz typowej dla wieku nielogiczności. W komentarzu znajduje się całkiem logiczne uzasadnienie:

— „...autor chciał przedstawić w tym wierszu jesień jako ptaszka, który przenosi krople deszczu z gałązki na gałązkę. Krople kolorowe narysowałam dlatego, (...) że autor (...) chciał przedstawić krople deszczu w promieniach wschodzącego, czerwonożółtego słońca. Autor spadające krople deszczu określił je jako umierającego ptaszka.

Dziewczynka ta nie ma świadomości fikcji literackiej i kreatywności obrazu (choć pisze „autor chciał...”), próbuje realistycznie motywować niezwykle barwy świata przedstawionego. Nie ogarnia też całości, nie dostrzega upływu czasu, przemian w przyrodzie. Jej wypowiedź ujawnia typowe dla wszystkich uczniów trudności w dotarciu do sensu. Wyczuwa się w niej jednak n a s t a w i e n i e n a s y m b o l, na znak: ptaszek jest znakiem jesieni, a krople deszczu — znakiem śmierci ptaszka. Inne dzieci rysują motyw umierającego ptaszka, który można by odczytać jako ilustrację „właściwą dla drugiej strofki” — jak pisali dzieci komponujące podobny obraz. Jednakże komentarze ujawniają intuicyjne wyczuwanie ważności motywu śmierci:

— „...wiersz jest bardzo wrażliwy i uczuciowy, ten wiersz jest bardzo ładny i można go zabrać do serca”.

Wypowiedź manifestuje przeżycie emocjonalne i nastawienie estetyczne. Realistycznego obrazka jesieni, z którą kontaktują się dzieci na co dzień, „nie można zabrać do serca” — można natomiast przejąć się pięknem kreowanego świata i myśleć o umieraniu i przemianach tego piękna. Ta dziewczynka z pewnością dotarła blisko do symbolicznego sensu utworu, choć nie umiała tego wypowiedzieć — umiała narysować. Ta uwaga odnosi się do wielu uczniów, np. piękny w nastroju rysunek (zob. przykład 4) taki ma komentarz:

— „Narysowałem tak, bo jest to jakby drzewo plakat, że płaszek umarł”.

Dziecko rysuje tu (i komentuje) uogólniony sens utworu, który z pewnością poprzedzony został intuicyjnie dokonaną analizą i obserwacją składników tekstu, skoro zilustrowany został nastój, jaki z wiersza wynika.

Są jednak sytuacje odwrotne: rysunek nie odbiega od typowych wykonanań (obraz jesieni bez płaszka), w komentarzu zaś czytamy:

— „Rysunek wykonalem w ten sposób, ponieważ moim zdaniem treść wiersza przedstawia różne czasy świetności jesieni. Spadające krople krwi, złota lub wody, to liście, które upiększały drzewa. Kropla deszczu przedstawiała (!) zwiędłe liście i skończenie się pięknej jesieni. Płaszki natomiast przedstawiały piękno naszej jesieni”.

Rysunek stanowi dopowiedzenie: piękno to już się skończyło, toteż chłopiec rysuje smutny, szary pejzaż jesienny. Inne dzieci także wyraźnie akcentują upływ czasu:

— „...gdy płaszek jest lazurowy i umiera, to znaczy, że kończy się jesień i zaczyna zima” (pejzaż tego ucznia jest zimowy),

— „...płaszkiem lazurowym przedstawił autor umierającą kończącą się jesień”, itp.

Symboliczną wartość obrazów poetyckich wyrażają także nieliczni uczniowie metaforycznym znakiem plastycznym, np. abstrakcyjnym rysunkiem bardzo kolorowego plaka, wypełniającego całą przestrzeń. Uczeń pisze: „...tak narysowałem, bo to jest jesień, dużo kolorów i jesień bardzo kolorowa”. Tu nie ma wprawdzie odczytania nastroju przemijania, bo uczeń nie dostrzegł związków temporalnych, jest jednak wyrażna świadomość wartości obrazu, wyrażona znakiem plastycznym. W odbiorze innych wierszy (Miłosa, Leśmiana, Słowackiego) także odnotowano podobne reakcje najzdolniejszych uczniów: symboliczną treść utworu przekładali na symbol plastyczny. Tu już daleko odchodzą dzieci od poziomu rozumienia faktycznego.

Jakie szanse ma nauczyciel, skoro tylko nieliczni uczniowie

z klas V ujawniają dojrzałość do rozumienia struktury (a więc rozumienia sensu)? W dwóch klasach w dobrej szkole sprawdzono zachowania dzieci po odbytej lekcji na temat: „Rozmawiamy o wierszu *Bursztynowy płaszek*”. Lekcja przebiegała spontanicznie w formie rozmowy, nauczycielka (wyższe wykształcenie, 3 lata stażu) nie umiała odtworzyć jej przebiegu. Dzieci dużo mówiły same. Analizie poddano prace domowe dzieci (pisemne), w których uczniowie mieli odnotować najważniejsze myśli i uwagi z lekcji o wierszu. Wyniki ilościowe są dobre: 29 uczniów zrozumiało metaforę płaszka. 11 uczniów nie przekroczyło bariery dosłowności: powtarzają zasłyszaną na lekcji formułę o fikcyjnym, „zmyślonym” płaszku bez rozumienia; w zadaniach powtarza się opis tekstu (linearny) i reprodukcja lekcji, nie ma zdań interpretujących.

Wiele dzieci — także zakwalifikowanych do kategorii R lub S — narzeka na trudność odbioru: „wiersz ma w sobie pewną zagadkę”, „sensu musieliśmy się domyślać”, „wiersz wymaga więcej myślenia niż *Strofy o późnym lecie* (Tuwima), „wiersz jest jakby krzyżówką, łamigłówką niepodobną do innych”. Związki temporalne utworu rzadko bywają wyrażane wprost (nie mówiono więc o nich na lekcji), ale intuicyjnie dochodzą dzieci do ich zrozumienia, co widoczne jest w opisie następstwa barw. Niekiedy piszą wyrażniej:

— „Płaszek jest fikcyjny, wymyślony przez autora. Płaszek występuje jako liść, który najpierw wisi na drzewie — jest w kolorach złotych, żółtych. Liść na gałęzi zaczyna wleźdnąć przybiera kolor mocno czerwony. Potem spada i umiera”.

— „...kropla deszczu pada, to znaczy, że liście opadły i pada deszcz, jakby ktoś plakał, że płaszek umiera...”.

Te dzieci mają świadomość kreacji artystycznej, piszą: „Płaszek jest symbolem jesieni”, „w tym wierszu płaszek jest z r o b i o n y jakby z liścia zwiędłego”, „płaszek jest zmyślony przez autora”, „wiersz mówi o jesieni, która występuje w postaci płaszka” itp. W wypowiedziach dzieci wyrażna jest tendencja do motywacji realistycznych:

- „...jest także piaszek, który wcale nie jest piaszkiem, lecz jesiennym liściem, który lata”,
 — „...Piaszkiem jest liść, który spada z drzewa i ma kształt płatka”,
 — „jesienni liście zwiłają się i formują różne kształty, autor mógł zobrazić taki liść i napisać o nim”, itp.

Analiza zadań poucza o jakości interwencji nauczycielki: większość uczniów ma świadomość kreatywności obrazu, rozumie strukturę utworu, a rozwiązywanie „zagadki” uprawia je w domu. Ubocznym skutkiem jest dająca się zauważyć już w cyrowanych wypowiedziach pewna unifikacja: wyobraźni dzieci nałożono cugle, ale tak być musi w działaniach dydaktycznych. Najpełniej ilustrują to właśnie rysunki dzieci: konkretyzacja samodzielnie są bardzo zróżnicowane, dokonywane po lekcji są wszystkie do siebie podobne, choć wierniejsze strukturze utworu, a tę uwagę można by ilustrować przykładami odbioru wszystkich wierszy uwzględnionych w badaniach.

Konkretyzacje rysunkowe *Burstynowego piaszka* Różewicza dostarczają swoistego materiału poglądowego do podjętych wyżej rozważań teoretycznych na temat rozłączności lub sprzężenia dwóch odmian rozumienia utworu: rozumienia sensu i rozumienia struktury. Dzieci nie dostrzegające żadnych powiązań między elementami tekstu rysują trzy piaszki i nie docierają do sensu w ogóle. Dzieci, które są zdolne do ogarnięcia całości i uchwycenia niektórych związków, rysują jednego piaszka lub pejąż bez piaszka i docierają — bliżej lub dalej do różnie pojętego sensu: będzie to albo realistycznie motywowany obraz jesienni z pominięciem symboliczności zasadniczego motywu piaszka, albo też przybliżają się do odczytania metafory piaszka i klimatu umierania przyrody. Można zakładać (a przeprowadzone badania to potwierdzają), że dzieci z grupy drugiej (R) i trzeciej (S) dobrze pokierowane przez nauczyciela, byłoby zdolne uchwycić związki strukturalne i odczytać sens przemian zachodzących w jesiennym przyrodzie spointowany motywen śmierci piaszka. Ciekawych obserwacji dostarczają same narzędzia pomiaru, tzn. połączenie rysunku z komentarzem pisemnym. W większości

wypadków dzieci nie potrafią istotnie odtworzyć procesu myślenia nad tekstem. Piszą krótko: „bo tak jest w wierszu”, „bo tak sobie wyobraziłem”. Same jednak konkretyzacje rysunkowe nie umożliwiają określenia poziomu rozumienia. Zjawisko „efektu grupowego” można by ilustrować całym zebrany materiał. Uzupelnienie obserwacji wypowiedzią pisemną umożliwia jednak w wielu wypadkach określenie poziomu rozumienia: albo bowiem potwierdza konkretyzacje rysunkową, albo wyraźnie jej przeczy — wtedy trzeba arbitralnie rozstrzygnąć, która wypowiedź jest bardziej charakterystyczna i szczerą. Nie można więc wykluczyć pomylek, a wyniki mają charakter probablistyczny i tyłko powtarzalność dostrzeżonych zjawisk gwarantuje prawomocność twierdzeń.

Trzeba jednak podkreślić wartość konkretyzacji rysunkowych mimo wszystkich koniecznych zastrzeżeń. Wypowiedź pisemna różnicuje uczniów zdolnych, rysunkowa — słabszych. Prace pisemne ujmują językowe trudności dzieci, nie poznajemy zaś trudności odbioru: słabsi uczniowie powielają te same zdania bez zrozumienia — bądź z tekstu, bądź z lekcji. Rysunek znacznie wyraźniej odsłania mechanizmy odbioru, wyobraźnię dzieci, spozstrzegawczość, osobność widzenia elementów, umiejętności lub brak rozumienia struktury (a więc sensu) uwidacznia progi trudności, typowe dla wieku reakcje. Różnicuje jednak w większym stopniu uczniów słabych, zdolniejsi, tzn. dojrzalsi, w większym stopniu zbliżają się do struktury utworu, toteż rysują podobnie — w zasadniczym ujęciu tematu, nie w szczegółach konkretyzacyjnych. Powiązanie więc wypowiedzi pisemnej z rysunkową jest ze wszech miar pożyteczne i konieczne.

Warto jednak odnotować nie rozstrzygnięty dotąd dylemat badawczy: jakie utwory poetyckie nadają się do konkretyzacji rysunkowej — wyraziste plastycznie czy fabularnie — jak np. *Burstonowy piaszek* czy *Sowiński w okopach Woli* Słowackiego, czy też nasyczone wieloznaczną symboliką, jak np. *Odjazd Leśmiana* lub *Stońce* Miłosza. Ta kwestia przekracza zamierzony ramy rozważań, zauważyć jednak trzeba, że niedołączymy, mło-

docinany czytelnikom narzuca się w odbiorze *Bursztynowego ptasika* sugestywny obraz — odierwanie się od konkretnego (bardzo kolorowego!) jest w tym wypadku wyjątkowo trudne. Być może właśnie te cechy utworu spowodowały nikłą liczbę pełniejszych odczytań, w innych wypadkach są one liczniejsze.

Uprowadzając pełne wyniki z prowadzonych obecnie badań nad odbiorem poezji przez uczniów młodszych, nieco na prawach hipotezy można sformułować następujące wnioski:

1. Kategorie poziomów rozumienia zaproponowane przez Ewę Guttmeyer (wcześniej przez Szumana) stanowią dobre narzędzie opisu zachowań odbiorcy i nadają się także do zastosowania w badaniach odbioru poezji przez uczniów szkoły podstawowej. Należy jednak dokonać analizy i uściślenia kryteriów kategoryzacji wypowiedzi uczniowskich. Zebrany materiał (a dotyczy to całości badań) sam porządkował się według trzech zasadniczych kategorii różnicowanych poziomów rozumienia: faktycznego, refleksyjnego, symbolicznego.

2. Struktura rozumienia treści symbolicznych określona na przykładzie baśni potwierdza się na materiale poetyckim. Poď uwagę trzeba jednak wziąć zróżnicowany stopień trudności utworów poetyckich uwzględnionych w badaniach i uzupełnić pojęcie rozumienia tymi właściwościami, które wynikają z rozumienia struktury utworu.

3. Potwierdzić można tezę E. Guttmeyer, że dziecko, które osiągnęło dany poziom rozumienia utworu, wypowiada się konsekwentnie w tej samej kategorii interpretacyjnej (materiał dowodowego dostarczają reakcje dzieci obserwowane w różnych sytuacjach wobec utworu Słowackiego *Sowiński w okopach Woli* — tu nie referowane). Biorąc jednak pod uwagę rolę interwencji dydaktycznej, czego przywołana autorka nie uwzględniła, można te obserwacje uzupełnić: dobrze zaprojektowane sytuacje dydaktyczne mogą pomóc dziecku w przechodzeniu na wyższy poziom rozumienia. Szkoła może więc przyspieszyć i sformułować rozwój umysłowy dzieci, co tu oznacza — dojrzałość czytelniczą.

4. Aby osiągnąć te cele, trzeba wprowadzić konsekwentne

wnioski z dostarczonych mechanizmów odbioru dziecięcego, a proces kształtowania świadomości literackiej oprzeć na tych zjawiskach, które stanowią podstawę rozumienia symbolicznych treści utworu.

Przedstawiona próbka badawcza nie rozstrzyga żadnego z postawionych problemów poza jednym: **rozumienie utworu poetyckiego wiąże się nieodwołalnie z rozumieniem struktury**. Dzieci jedenastoletnie nie dochodzą samodzielnie do tak pojętego rozumienia: spostrzeganie znaczeń strukturalnych (znak wobec znaku) leży poza zasięgiem ich umysłu, stanowi barierę w recepcji, tylko wyjątkowo dojrzałi uczniowie pokonują samodzielnie ten próg trudności. Dostrzeganie związków strukturalnych domaga się procesów myślenia opartych na analizie i syntezie. Tymczasem w stadium myślenia konkretnego istnieje wiele właściwości odziedziczonych z wczesnego dzieciństwa, jak np. synkretyzm i egocentryzm. Charakterystyczną cechą myślenia synkretycznego jest unikanie analizy, zadawanie się schematami całości, myślenie poprzez obrazy i analogie. Dziecko albo spostrzeża intuicyjnie nie poprzez obrazy i analogie. Dziecko albo spostrzeża intuicyjnie całość, nie zauważając szczegółów, albo widzi tylko osobne szczegóły i nie potrafi powiązać je w całość. Pomija elementy trudne, wiąże tylko zrozumiałe dla siebie, nie zdaje sobie sprawy, że czegoś nie rozumiało. Psychologia mówi tu o „rozumieniu pozornym”¹.

W reakcjach dzieci konkretyzujących wiersz Różewicza można zauważyć nie tylko typowe dla wieku przejawy myślenia konkretnego, ale i takie zachowania, które świadczą o myśleniu synkretycznym. Nie wchodząc w rozległą problematykę psychologiczną² odnotujmy zauważalne mechanizmy odbioru w zespole wianu, podkreślając te zjawiska, które pomagają w rozumieniu utworu, i te, które przeszkadzają w dotarciu do sensu.

¹ Podaję za E. Guttmeyer, s. 64; tu — szczegółowa charakterystyka umysłowości dziecka według koncepcji i ustaleń Piageta (s. 46—58).

² Zob. M. Tyszkowa, jw., L. Wołoszynowa: *Młodszy wiek szkolny*. W: *Psychologia rozwojowa...*, jw., M. Zebrowska: *Wiek dorastania*. Tamże, s. 664—793.

Rozumienie utworu przez dzieci

Co pomaga?	Co utrudnia?
1. Postawa czytelnicza ¹ — dystans wobec świata przedstawionego	— identyfikacja ze światem przedstawionym — projekcja własnych dążeń i pragnień — egocentryzm, przyporządkowanie wizji literackiej własnym wyobrażeniom, np. animizacje („ubawinowie nie”, realistycznej wizji świata przedstawionego)
2. Pojęcie fikcji literackiej, świadomość kreacyjności obrazu literackiego	— postawa realistyczna: nastawienie na świat rzeczy, nie idei i pojęć — gorliwość w realistycznych motywacjach obrazu literackiego — udosławianie metafory
3. Spostrzeganie: koncentracja uwagi na ważnych elementach tekstu, dostrzeganie hierarchii składników utworu (zdolność do analizy i syntezy)	— intuicyjne odczytywanie całości z pominięciem szczegółów albo skupianie uwagi na przypadkowych elementach widzianych osobno — uleganie luźnym skojarzeniom — brak potrzeby dowodzenia i kontrolowania własnych twierdzeń
4. Nastawienie na znak (symbol) świadomość tworzywa znaków literackich i kulturowych	— fascynacja konkretem, niemożność odzwierciedlenia się od dosłownych treści znaku — łatwe uleganie schematom myślowym, nabytym wyobrażeniom
5. Dostrzeganie związków między elementami znaczącej struktury literackiej, ogarnięcie całości w wyniku procesu analizy	— łączenie wszystkiego ze wszystkim, nieologiczność, niedostrzeganie rzeczywistych związków — poznanie intuicyjne, całościowe, przez analogię, schematy obrazowe pomijanie obserwacji, pospieszne formułowanie wniosków interpretacyjnych
6. Emocjonalna wartość tekstu lub jego elementu, korespondencja z przeżyciami dzieci	— egocentryzm, subiektywizm, własne przeżycia nakładają się na tekst

Porównując powyższe zestawienie¹ z opisem mechanizmów odbioru uczniów szkół średnich, bez trudu zauważymy, że różnią się one zasadniczo układem odniesienia: Pierwszy (zob. s. 114) kieruje uwagę na edukację literacką w szkole, drugi — na prawdziwość psychologiczną odbioru w stadium myślenia konkretnego. Nie zostają one w późniejszej edukacji do końca przewyżnione: wiele reguł odbioru charakterystycznych dla niedojrzałych umysłów odnotowano w zachowaniach uczniów szkół średnich (por. punkt 4—8 nr s. 114). Gdyby wobec nich zastosować omawiane kategorie różnicowanych poziomów rozumienia, okazałoby się, że sporo reakcji starszych uczniów opatrzyć by trzeba formułą odbioru faktycznego (np. dosłowność, streszczenia itp.). Tym większą więc uwagę trzeba zwrócić na niezbędne warunki tworzące podstawę rozumienia treści symbolicznych.

Z analizy obydwu poziomów nauczania — i najniższego w kształceniu literackim (kl. IV—VI), i najwyższego (maturzyści) — wynika, że świadomość najogólniejszych praw rządzących dziełem literackim stanowi podstawę rozumienia utworu. Różnicowane mechanizmy odbioru zauważane i opisane w diagnozach obydwu poziomów nauczania dają się sprowadzić do tych samych „przykazań”, tych samych przyczyn — w pierwszym wypadku niezrozumienia utworu, w drugim — pożądanej podstawy rozumienia.

Znajomość wyróżników literackości (fikcja literacka, obrazowość, funkcja poetycka języka) oraz procesy funkcjonalizowane, strukturalnej analizy dzieła literackiego, to niezbędne warunki konieczne na każdym etapie nauczania. Kształcenie literackie

¹ W zestawieniu (rubryka z lewej) odnotowałam reakcje dzieci zaobserwowane w całokształcie podjętych badań nad rozumieniem utworów poetyckich (tu nie referowanych) oraz niektóre ustalenia psychologów (w.); np. zjawisko „projekcji” wystąpiło zauważalnie w odbiorze wiersza Leśmiana *Odjazd* (kl. VI): dzieci zdolniejsze rysowały różne konkretyzowane pojazdy konny; dzieci mniej dojrzałe (najczęściej wiejskiej) z reguły rysowały auto, szosę, stację benzynową, pociąg, a nawet helikopter, samolot i okręt.

musi mieć charakter ciągły: od najwcześniejszego dzieciństwa do egzaminu dojrzałości uczniowie powinni zdobywać autentyczną świadomość literacką, a oznacza to, że musimy **odnaleźć ciągłość i tożsamość języka refleksji nad literaturą**. Tożsamość ta nie dotyczy zakresu treści, gdyż te będą stopniowo pogłębiane i rozszerzane, ani też sposobów ich przekazywania, które muszą być zmieniane w zależności od rozwoju umysłowego i dojrzałości umysłowej i czytelniczej uczniów.

Nie powinniśmy jednak ulegać zmianom ontologiczne tezy o istocie dzieła literackiego i jego funkcjach. Najprostszym wierszyk dla dzieci czy poważny utwór o randze arcydzieła narodowego powinny być traktowane z jednakową wagą jako autonomiczne dzieła sztuki, kreacje artystyczne podlegające wartościowaniu estetycznemu.

Edukacja literacka prowadzona musi być konsekwentnie tak, aby można było skreślić spośród typowych mechanizmów odbioru w szkole średniej reakcje uczniów przeszkadzające w dotarciu do ogólnego sensu dzieła, jak np. faktyczność, mimetyzm, alegorezę, wartościowanie poprzez kategorię realizmu¹, nierozpoznanie znaków literackich i kulturowych. Toteż proces kształtowania autentycznej świadomości literackiej rozpocząć trzeba u progu edukacji. Właśnie to, czego maturzyści nie rozumieją, musi stanowić podstawę kształcenia literackiego od zarania edukacji szkolnej. Swoiste bariery odbioru wznosi tu umysł dziecka. Uwzględniając rozpoznane mechanizmy odbioru i dziecięce reakcje myślenia nad tekstem literackim, trzeba cierpliwie i konsekwentnie ponawiać próby wznoszenia dzieci na coraz to wyższe poziomy rozumienia utworu. Perspektywę przyspieszania rozwoju umysłowego² i dojrzałości czytelniczej dzieci dostarcza także E. Guttmajer:

¹ Na uwadze mam wyjątkowość tego kryterium wartościowania w zachowaniach młodzieży; trzeba podkreślić, że istnieją sytuacje, w których waloryzacja utworu poprzez kategorię realizmu jest konieczna, np. kiedy realistyczne sceny przelamują skonwencjonalizowane formy gatunkowe, itp.

² M. N. Szardakow stwierdza, iż „rozwoj operacji formalnych w wa-

„Aby rozszerzać rozumienie i zdolność do analizowania, krytycznemu, umiejętność tłumaczenia i interpretacji tekstów, należy podnosić ogólny poziom umysłowy dziecka, kształcić jego myślenie konkretne a potem formalne, **rozwijając jego różnorodne narzędzia poznawcze** — oczywiście na odpowiednio dobranym materiale, sprzyjającym rozwojowi zdolności humanistycznych” (s. 64 — podkr. B. Ch.).

Wszystko, co powiedziano w rozdziale o uczniu-odbiorcy, kieruje uwagę na proces nauczania w tej jego warstwie, która wiąże się z kształtowaniem pojęć literackich.

W warunkach odpowiednio prowadzonego nauczania można przyspieszyć. — Podają za M. Tyszkową: *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977, s. 159; autorka przytacza fakty wskazujące, że odwracalność operacji formalnych można zaobserwować już u części dzieci poniżej 11—12 roku życia.