

Czy warto czytać? Uczeń jako obiekt zabiegów perswazyjnych w podręcznikach szkolnych dla liceum

BARBARA MYRDZIK
UMCS Lublin

1.

Jak motywować uczniów do czytania literatury wartościowej? To pytanie stawia sobie każdy, kto zajmuje się edukacją polonistyczną. Interesującą badawczą przysgodą może stać się również, kiedy sformułujemy je pod adresem podręczników szkolnych, ważnych, choć niejedynych pomocy dydaktycznych. Ostrożnie zatem zapytajmy: czy podręcznik może budować w uczniach „wole odbioru”? A następnie: jak kształtowany jest w nim proces komunikacji między nadawcą (autorem) a jego odbiorcą (ucznieniem)? Czy i jakie nadawca stosuje zabiegi perswazyjne, by przekonać ucznia do tego, że warto czytać omawiane teksty literackie? Czy pokaże w nim młodym ludziom, że czytanie jest rodzajem zajmującej podróży w świat inny niż ten, który jest fizycznie dostępny lub sztucznie wykreowany przez media? A lektura może być „prawdziwą podróżą”, „powtórką świata”, owym Heideggerowskim *weltromantem*¹, poszukiwaniem przestżeni duchowych? Do tych pytań będę powracała w dalszych częściach tego tekstu.

Swoje obserwacje skupię na wybranych współczesnych podręcznikach do kształcenia literacko – kulturowego, wydanych często na świętym papierze, ponajęcych uczniom atrakcyjne pozawczzo i metodycznie materiały. Przedmiotem obserwacji badawczej czynię tylko wybrane aspekty komunikowania się nadawcy z odbiorcą.

2.

Jedną z najważniejszych funkcji każdego podręcznika, nie tylko szkolnego, jest funkcja informacyjna – powinien on dostarczyć rzetelnej i aktualnej wiedzy z określonej dziedziny nauki. Podręcznik szkolny ukazuje zatem w modelowy sposób, że komunikowanie następuje w chwili zaistnienia różnic zasobów wiedzy posiadanej przez partnerów w nim uczestniczących.

¹ M. Heidegger, *Rozmowy na polnej drodze*, przekł. J. Mizera, Warszawa 2004.

persuasion – this
The intended
the real effec-
books set up
the writers and
vision of the
to come under

pitatem sym-
wartości, po-
k najłatwiej-
mowane spo-

Trzeba jednak podkreślić, iż książka do kształcenia literacko – kulturowego w szkole jest podręcznikiem nieco innym niż do pozostałych przedmiotów, gdyż „przedmiotem” przekazywanej wiedzy są w niej nie tylko fakty i zdarzenia, ale teksty dzieł literackich, które dysponują swoistymi środkami perswazji². W transmisji informacji podręcznik do kształcenia literacko – kulturowego znajduje się na skrzyżowaniu przestrzeni dwóch obiegu informacji naukowej: popularyzatorskiego i dydaktycznego³. W obiegu popularyzatorskim informację kieruje się do odbiorcy – niefachowca, którym pragnie się dyskretnie sterować, przekazując nie tylko wiedzę o literaturze, ale także własny stosunek badacza do niej. Bezpośrednio formułowane oceny są bądź zwieńczeniem dokonanej przez niego analizy, bądź wartościującym wyborem sądów utrwalonych w wypowiedziach innych autorów. Służą one zawsze projektowaniu zachowań odbiorczych. W obiegu dydaktycznym sposób zorganizowania procedur poznawczych i aksjologicznych jest bardziej widoczny i czytelny niż poprzednio. Z jednej strony – wpływa na nie wybór dzieł, które zostały uznane za podstawowe dla kultury narodowej i światowej, z drugiej – „przymus aksjologiczny” – jak to określa E. Balcerzan⁴ – odnoszący się do wartości kanonu, będących uogólnieniem doświadczenia, obcowania z dziełami, potwierdzonego przez tradycję. W obu obiegach chodzi o to, by kształtować wspólny dla nadawcy i odbiorcy kod, niezbędny dla urzeczywistnienia się międzyludzkiej komunikacji.

Dlatego perspektywa komunikacyjna w odniesieniu do podręcznika uzasadnia zastosowanie terminu strategia, określającego czynności nadawcy, jego celowe, zorganizowane, a więc uporządkowane działania. Podręcznik należy do tekstów pisanych, które pozbawione są bezpośredniego kontaktu między nadawcą a odbiorcą, tego, co Jonathan Culler nazywa brakiem „obecności komunikacyjnej”⁵. Wszystkie informacje są w nim przekładalne na konkretne działania językowe, a intencja komunikacyjna nadawcy musi przybrać taki kształt, aby odbiorca mógł z samej wypowiedzi odczytać informacje. Zadaniem czytelnika jest „wpisanie się” w ciąg czynności komunikacyjnych, co jest dużo trudniejsze od wysiłku odbiorcy w przypadku „obecności komunikacyjnej”.

Proces komunikacji w szkolnych podręcznikach można by przedstawić w dużym uproszczeniu następująco: autor (lub autorzy) podręcznika w dyskursie prowadzonym nie tylko we wstępach czy przedmowach, ale w tekście informacyjnym, a przede wszystkim w interpretacjach utworów, mając na uwadze odbiorcę ucznia, chętnie prowadzi z nim dialog, uprzedza jego wątpliwości, uprawia z nim mniej lub bardziej czytelną grę perswazyjną. Wyraźnie kreuje relację: Mistrz i Uczeń,

² W swoich obserwacjach pominię jednak tę relację, gdyż wymagałaby odrębnego potraktowania badawczego.

³ E. Balcerzan, *Przymusy aksjologiczne*, w: *O wartościowaniu w badaniach literackich*, red. S. Sawicki, W. Panas, Lublin 1986, s. 261-263.

⁴ *Ibidem*.

⁵ J. Culler, *Komunikacja i oswojenie*, w: *Znak, styl, konwencja*, red. M. Głowiński, Warszawa 1977.

w której Mistrz
wykonawcą,
Ten model ko
dzonych mec

Perswazja
mentalny od
do wiedzy i
perswazji od
wym zadanie
z odbiorcą, g
nianie innych
łanie. W liter
perswazja ki
on coś zrobie

Sytuacja
na”, gdyż, be
ograniczeniu
cych z tego st
stość, ale pro
polegający n

Często j
Do tych, co
szczególneg
podręczniki,

Chciałaby
życiem es

Autor zd
pów, więc, o

Podobnie
najważnie
można by
podręczn

⁶ R. Grz
a Kultura, t. 4.

⁷ J. Pora
zji publicznej,

⁸ J. Bra
⁹ B. Gro

kształcenia lite
technikum, No

¹⁰ K. Mro
kum, część 1, 5

w której Mistrz jest autorytetem intelektualnym i przewodnikiem, a uczeń chętnym wykonawcą, terminatorem i towarzyszem wspólnej wędrówki po krainie kultury. Ten model komunikacyjny nawiązuje do tradycji retorycznej, a tym samym do sprawdzonych mechanizmów perswazji.

Perswazja – w świetle wypowiedzi językoznawców – to wpływanie na stan mentalny odbiorcy przez działanie na jego świadomość⁶, a więc odwoływanie się do wiedzy i systemu jego wartości, a także do stanu emocjonalnego⁷. „W grze perswazji odbiorca jest najważniejszy i odczytanie jego preferencji jest podstawowym zadaniem nadawcy”⁸. Zatem perswazja może zaistnieć jedynie w łączności z odbiorcą, gdyż ma ona przede wszystkim na celu kształtowanie poglądów, nakłanianie innych do przyjęcia określonej postawy lub wywieranie wpływu na ich działanie. W literaturze poświęconej temu zagadnieniu podkreśla się również i to, że perswazja kierowana jest do człowieka tylko wtedy, kiedy jest on wolny. Jeśli musi on coś zrobić, perswazja jest zbyteczna.

Sytuacja ucznia, odbiorcy podręcznika, jest szczególna, by nie rzec – „graniczna”, gdyż, będąc człowiekiem wolnym, poddany jest również w pewnym stopniu ograniczeniu wolności, wynikającemu z roli społecznej ucznia i obowiązków płynących z tego statusu. Fakt ten traktowany jest przez nadawcę najczęściej jako oczywistość, ale proponowany przez niego odbiór treści rzadko bywa bezalternatywny, czyli polegający na tym, że spełnia on warunek zwolnienia od decyzji interpretacyjnych.

Często już we wstępie, który nosi tytuł np. *Słowo wstępne*; *Przedmowa* lub *Do tych, co czytają tę książkę*, autor formułuje obietnicę doświadczenia czegoś szczególnego, stara się podkreślić, że jego książka jest inna niż wcześniej poznane podręczniki, a przy tym godna czytania i akceptacji. Na przykład:

Chciałabym, aby praca z podręcznikiem była dla Ciebie intelektualną przygodą i przeżyciem estetycznym. Życzę sukcesów i do dzieła⁹.

Autor zdaje sobie również sprawę z uczniowskiej niechęci do czytania wstępów, więc, oddziałując na odbiorcę, robi ruch wyprzedzający jego reakcję:

Podobnie jak i Ty, nie lubię czytać żadnych przedmów i wstępów. To, co w tej książce najważniejsze, jest przecież później, a te pierwsze kartki to dodatkowe informacje, które można by bez wyrzutów sumienia pominąć. Ale przed Tobą nie leży zwykła książka. To podręcznik...¹⁰

⁶ R. Grzegorzczkowska, *Problem funkcji języka i tekstu w świetle aktów mowy*, w: *Język a Kultura*, t. 4. *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczkowska, Wrocław 1991.

⁷ J. Porayski-Pomsta, H. Zgółkowska, *Edukacyjna wartość perswazji*, w: *Język perswazji publicznej*, red. K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka, Poznań 2003, s. 165.

⁸ J. Braleczyk, *Język na sprzedaż*, Warszawa 1995, s. 17.

⁹ B. Gromadzka, *Skąd przychodzimy? Kim jesteśmy? Dokąd zmierzamy? Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego; klasa II liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum*, Nowa Era, Warszawa 2003, s. 3.

¹⁰ K. Mrówcewicz, *Przeszłość to dziś. Literatura – język – kultura; klasa I liceum i technikum, część 1*, Stentor, Warszawa 2002, s. 9.

Wie także, iż nikt nie lubi przymusu, tym bardziej uczniowie, pisze zatem:

Po co otwierasz tę książkę? Może pod przymusem? No to Ci współczuję... Ale może przynasz się do innej jeszcze motywacji? Może dostyszysz w sobie ciekawość. Ona uwalnia od przymusu¹¹.

Bywa jednak i tak, że pomija się „grę wstępną” i od razu przystępuje do prezentowania wykładu. Na przykład:

Ostatnia dekada XIX w. to zarazem początek nowej literatury: jej nazwa – literatura Młodej Polski – ma swoje europejskie analogie. Pisano bowiem wówczas o Młodej Europie: Młodej Belgii, Młodej Francji, Młodej Skandynawii¹².

Cytowane zdania stanowią początek pierwszego tekstu podręcznika skierowanego do ucznia klasy II lub III. Arbitralność tak pomyślanej relacji łągodzi jednak świadomość, iż do dialogu prowadzonego w dalszej narracji potrzebny jest ten sam kod i wiedza o czynnikach kontekstowych, którą uczeń powinien zdobyć. To założenie wyraźnie widać nie tylko w informacji o faktach, zdarzeniach, ale w prezentowanej interpretacji tekstów, w sytuowaniu ich na tle tradycji literackiej. Na przykład:

Realizacja reguł i imitacja wzorów nie odbierają oryginalności wybitnej poezji Jana Kochanowskiego. Dzieje się tak dlatego, że poeta był eksperymentatorem, a dzięki wiedzy o literaturze i tradycji był swobodny twórczo i autentyczny w realizacji swej indywidualności. Doprowadził do pełnej dojrzałości podstawowy przez wieki i do dziś żywotny, najbardziej uniwersalny i powszechny w polskiej poezji system wiersza sylabicznego¹³.

Niekiedy jednak nad spokojem informatora bierze górę miłośnik literatury, który nie zgadza się na stereotypowy, spłaszczony odbiór utworu w szkole lub jego odrzucenie przez młodocianego czytelnika. Wówczas nadawca dłużej zatrzymuje się przy tym utworze, przedstawia możliwe kierunki interpretacji, uzasadnia celową obecność utworu w kanonie szkolnych lektur. Ma to miejsce na przykład w odniesieniu do *Szyzofowych prac*, kiedy to autorka podręcznika po wyczerpaniu argumentów, które miały na celu przekonanie uczniów do nowego spojrzenia na tę powieść, stwierdza:

Szyzofowe prace zajmują wysokie miejsce w prozie Żeromskiego. Pisarz dwudziestowieczny, Gustaw Herling-Grudziński (kielczanin, jak Żeromski) uważał je za najlepszą

¹¹ A. Borowski, *Literatura polska i powszechna. Starożytność – Oświecenie. Zakres podstawowy i rozszerzony; klasa I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002, s. 83.

¹² M. Wyka, *Literatura polska. Młoda Polska. Zakres podstawowy i rozszerzony; klasa II i III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004, s. 7.

¹³ *Skarbiec języka, literatury, sztuki; klasy I–III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum*, red. B. Chrząstowska, Nakom, Poznań 2002, s. 113.

powieści
nie. Możliwość

Przywołanie
polegającego
wartościowej
gólny ekspre-
A rada – „M
wypowiedzi
Przy tym u
uzasadnieni
emocji nie s
skłania do z

Oto inny

Przytacz
wybitne
nia) wyk
[...] Nie
autora, j
stowiecz
go czasu

Autor p
ktoś, kto p
jest przy tym
konany, że t
sach, w któr
dystans.

Kreowan
świecie kult
ważną funk
gólnie chod
się „podwój
z tekstem, z
wówczas ję
Na przyk

Krótko m
cza od śr

¹⁴ M. Wy

¹⁵ A. Bor

¹⁶ Pisze o
my teorii litera

powieść w dorobku twórcy tradycyjnie cenionego przede wszystkim za *Popioły* i *Przedwiośnie*. Może więc warto przeczytać *Szyzyfowe prace* inaczej, w szerszym kontekście¹⁴.

Przywołany przykład stanowi ilustrację pewnego mechanizmu perswazyjnego, polegającego na tym, że nadawca włącza do projektowanej czynności dodatnie wartościowanie, tutaj oceny innych znawców literatury, a także w sposób szczególny eksponuje autorytet wybitnego pisarza, jakim jest Herling-Grudziński. A rada – „Może warto przeczytać” – ma pobudzić odbiorcę do lektury. Celem tej wypowiedzi jest zmiana ucznia z pasywnego odbiorcy w aktywnego czytelnika. Przy tym uczeń traktowany jest jako osoba, która przyjmie nie tylko racjonalne uzasadnienia, ale także emocjonalne sugestie. Trzeba podkreślić, iż potęgowanie emocji nie służy tu bezrefleksyjnemu przyjęciu proponowanej interpretacji, lecz skłaniania do zastanowienia.

Oto inny przykład:

Przytaczam tu prawie w całości polski „poemat pedagogiczny” z XV w. Nie jest to wybitne dzieło sztuki poetyckiej. Ot, wierszowany (głównie dla lepszego zapamiętywania) wykład dobrych obyczajów, jakich wiele w średniowiecznej literaturze Zachodu. [...] Nie lekceważ jednak wiersza o zachowaniu się przy stole ani jego nieznanego nam autora, jakiegoś Słoty. Zwróć uwagę na fakt oczywisty, jeśli porównasz tekst piętnastowieczny z moją współczesną frazą: prawie wszystko zrozumiesz! Polszczyzna tamtego czasu była już bardzo rozwinięta¹⁵.

Autor przemawia jako znawca literatury i kultury omawianego okresu, jako ktoś, kto prezentuje własne spojrzenie na przedstawiane w nim zagadnienia, jest przy tym przyjaźnie ustosunkowany wobec młodzieżowego czytelnika i przekonany, że ten przełamie niechęć do czytania i snucia rozważań o utworach i czasach, w których one powstawały, zauważy coś, co pozwoli pokonać wobec nich dystans.

Kreowanie autora na przewodnika (rzadziej mentora) po skomplikowanym świecie kultury, na autorytet z wyboru czytelnika, spełnia w procesie edukacyjnym ważną funkcję – stwarza pewien rodzaj więzi i kształtuje klimat zaufania. Szczególnie chodzi tutaj o taki rodzaj wypowiedzi interpretacyjnej, w której zarysowuje się „podwójna” oś dialogu: z jednej strony prowadzonego przez interpretatora z tekstem, z drugiej – z czytelnikiem na temat sensów dzieła. Autor dostosowuje wówczas język interpretacji do norm czytania potocznego¹⁶.

Na przykład:

Krótko mówiąc: *Oda do młodości* jest jednym ze świadectw odrywania się Mickiewicza od środowiska, które go współkształtowało i które on współkształtował. Albo,

¹⁴ M. Wyka, *Literatura polska. Młoda Polska...*, s. 76.

¹⁵ A. Borowski, *Literatura polska i powszechna. Starożytność – Oświecenie...*, s. 170.

¹⁶ Pisze o tym m.in. J. Sławiński w: *Uwagi o interpretacji (literaturoznawczej)*, w: *Problemy teorii literatury*, seria 4. Prace z lat 1984–1995, wybór H. Markiewicz, Wrocław 1998, s. 310.

jeszcze inaczej: świadectwem przyjmowania przez poetę roli, którą w następnych latach zaczął odgrywać. Wiersz *Żeglarz (O morze zjawisk...)*, ukończony w następnych latach, mówi o tym wprost [...]. Warto te słowa zapamiętać. Wskazują one, iż w filomackiej republice młodych szybko zajął Mickiewicz miejsce szczególne: tego, który widzi więcej i odczuwa głębiej¹⁷.

Przytoczony fragment, wyjęty z większej całości, jest wyraźnie nastawiony na odbiorcę ucznia, na oczekiwanie przez niego „konkretnych” konkluzji interpretacyjnych (*Krótko mówiąc*), jasnych, zrozumiałych, zbliżonych do jego sposobu mówienia i myślenia. Autor podręcznika podkreśla, iż wspólnie poczynione w tekście obserwacje trzeba nazwać, nadać im odpowiedni kształt językowy (*Albo, jeszcze inaczej*) i – ze względów edukacyjnych *Warto zapamiętać*.

Oto inne przykłady wypowiedzi nadawcy „tekstu o tekście”, adresowanej do ucznia:

(1). Kto pyta? Czy mieszkaniac opisanego domu? Jeśli tak, musiałby to być ktoś niemłody, gdyż pamiętający sytuację opuszczenia domu. Zwróćmy uwagę, iż wewnątrz zostało ukazane tak, jakby jego mieszkańcy uciekali w pośpiechu i jak gdyby przyczyną ucieczki było zagrożenie życia. [...] Zapytajmy teraz, kim mogli być mieszkańcy opisywanego domu. [...] Zauważmy, iż w opisie domu nie pojawiają się żadne cechy wyjątkowe¹⁸.

(2). Wiersz Naruszewicza jest dobrym przykładem klasycznego nurtu w poezji oświecenia. Podstawową regułą klasycyzmu była **stosowność**. W myśl tej zasady należało dobrać do tematu odpowiedni gatunek, styl, język. Tematem wiersza księdza Naruszewicza jest niezwykle wydarzenie: pierwszy w Polsce lot balonem. Żeby je opisać, poeta wybiera więc formę uroczystej ody, podniosły styl i wyszukane słownictwo¹⁹.

W cytowanych wypowiedziach spotykamy relacje zarówno oparte na symetrii, jak i dominacji. Pierwszy z przywołanych fragmentów pochodzi z podręcznika autorstwa wielu osób, z modułu zatytułowanego „Wzór lektury”, o wyraźnym przesłaniu dydaktycznym. Autorka, demonstrując mechanizmy kierujące procesem lektury, pokazuje w nim, jak można czytać wiersz Adama Zagajewskiego *Dom*. Używa liczby mnogiej, by tym ogarniającym „my” zmobilizować odbiorcę do aktywnego współdziałania. Drugi fragment wyjęty został z podręcznika w całości opracowanego przez jednego autora, z modułu o podobnym charakterze jak poprzedni, tutaj zatytułowanego „Interpretacje”. Autor traktuje odę *Balon* jako ilustrację określonego zjawiska historycznoliterackiego. Komentarz interpretacyjny podkreśla pozycję nadrzędną nadawcy w stosunku do odbiorcy, co ogranicza siłę perswazyjną

¹⁷ M. Stala, *Literatura polska. Romantyzm. Zakres podstawowy i rozszerzony; klasa II liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003, s. 44-45.

¹⁸ *Skarbiec języka, literatury, sztuki. Kultura XX wieku i jej tradycje. Wypisy z ćwiczeniami. Zakres podstawowy i rozszerzony; klasa I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum*, red. B. Chrzęstowska, Nakom, Poznań 2002, s. 108-109, fragm. „Wzór lektury – Adam Zagajewski *Dom*”.

¹⁹ K. Mrowcewicz, *Przeszłość to dziś. Literatura – język – kultura; klasa I liceum i technikum, część 2*, wyd. 3, Stentor, Warszawa 2004, s. 174.

przekazu. A chce podpat o niej pisac

Zwróćm stów, w któ tekstów i ko riałów inform piona wokół niają tytuły p sztuki; *Poc stawiania py ność*”; „*Poz* „*Patrzeć w*

Tytuły cz cia człowiek z przedmiot z poznaniem foryczne, int niem. Zastos wyrazić w up

(1) tekst działania → ucznia: zadan ności, będąc

Nie ma t tury (wypow skierowany o

Oto przy

(1) *Pieśń (składnia, które ten s ca zabawę jańskiej o

²⁰ K. Mrowcewicz, *Przeszłość to dziś. Literatura – język – kultura; klasa I liceum i technikum, część 2*, wyd. 3, Stentor, Warszawa 2004, s. 174.

²¹ E. Bran... rako-kulturow profilowanego,

²² Z.A. K... Zakres podstaw technikum, Wy

²³ E. Bran...

przekazu. Autor tekstu zakłada, że uczeń, czytając gotową wykładnię wiersza, ze chce podpatrzeć w niej metodę interpretacji, nauczyć się, „jak czytać poezję i jak o niej pisać”²⁰.

Zwróćmy uwagę na inne formy perswazji obecne w podręcznikach dla licealistów, w których nadawca nie prowadzi wykładu, lecz wypowiada się doborem tekstów i kontekstów interpretacyjnych, ogólną strategią myślową montażu materiałów informacyjnych, najczęściej prezentującą teksty pogrupowane w cykle skupione wokół określonego zagadnienia. Motywacyjną i aksjologiczną funkcję spełniają tytuły poszczególnych części czy modułów. Na przykład tak: *Świat jako dzieło sztuki*; *Pochwała człowieka zakorzenionego*; *Przez wieki idzie...*; *Odwaga stawiania pytań*; *Iść za snem*²¹. Jeszcze inaczej: *Część 3. „Nastala gęsta ciemność”*; *„Poza dobrem i złem”*; *W trybach historii*; *„Niebo – obite deskami”*; *„Patrzeć w noc...”*²².

Tytuły części i poszczególnych sekwencji, sygnalizując sposób rozumienia „bycia człowieka w kulturze i wobec kultury”, łączą dwie płaszczyzny: podmiotową z przedmiotową – poznanie różnych tekstów kultury i towarzyszących im zjawisk z poznaniem samego siebie i innych ludzi. Częste są w nich sformułowania metaforyczne, intrygujące wieloznacznością, przywołanym cytatem lub niedopowiedzeniem. Zastosowany w nich (poza *To lubię!*) model strategii komunikacyjnej można wyrazić w uproszczonym schemacie:

(1) tekst literacki (lub inny tekst kultury) traktowany jako bodziec wywołujący działania → (2) intencja zorientowana na cel → (3) komunikat skierowany do ucznia: zadanie, pytanie do lektury, propozycja → (4) oczekiwana wiedza i umiejętności, będące celem komunikatu.

Nie ma tu, jak poprzednio, autorskich interpretacji, są pytania i zadania do lektury (wypowiedzi typu: polecenia, zadania, prośby, rady) jako swoisty komunikat skierowany do ucznia.

Oto przykłady takich zadań:

(1) *Pieśń XX jest bardzo dynamiczna, ożywiona ruchem. Wylicz, co się na to składa (składnia, słownictwo...). *Zabawie towarzyszy duch Epikura. Wybierz z utworu frazy, które ten sąd potwierdzają, i dopisz komentarz. *Jak ocenia się człowieka, który odtrąca zabawę? Uwzględnij analizowany wiersz i fragment śpiewów Panien z *Pieśni świętojańskiej o Sobótce*²³.

²⁰ K. Mrowcewicz, *Przeszłość to dziś...*, część 1, s. 9.

²¹ E. Brandenburska, B. Wnuk-Gełczewska, *Wśród znaków kultury. Kształcenie literacko-kulturowe. Zakres podstawowy i rozszerzony; klasa I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum, część 2*, MAC Edukacja, Kielce 2003.

²² Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Zakres podstawowy i rozszerzony; klasa III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004.

²³ E. Brandenburska, B. Wnuk-Gełczewska, *Wśród znaków kultury...*, s. 78.

(2) *Wypisz z przytoczonego eseju słowa odnoszące się do przestrzeni; powstanie mały słownik pojęć **specjalnych** (przestrzennych). Które wyrazy znasz z języka potocznego, które są ci nieznane? *Opisz przestrzeń, w której aktualnie się znajdujesz – jaką część słownika specjalnego wykorzystasz? Jak tę przestrzeń nazwiesz? Które spostrzeżenia Eliadego odnoszą się do twojej przestrzeni? Zapisz wnioski w postaci notatki: „Sakralizacja przestrzeni w doświadczeniu codziennym”. *Wyszukaj w kulturze współczesnej przykłady uświęcenia przestrzeni²⁴.

(3) *Wskaż w wierszu Herberta formy trybu rozkazującego. Jaką rolę odgrywają one w utworze? *Do kogo zwraca się poeta w wierszu *Przesłanie Pana Cogito*? [...] *Do jakiej postawy zachęca poeta? [...] *Czym jest, według poety, życie człowieka?²⁵

Widzimy, że w przywołanych zadaniach do lektury przeważa funkcja sterująca²⁶. Nakłanianie implikuje określone oczekiwania nadawcy dotyczące zachowań ucznia. Intencjonalność jest tutaj wyrażona bezpośrednio, wskazują na to czasowniki performatywne: wyliczyć, wybrać, wypisać, opisać, wyszukać, wskazać, wyrażać ocenę. Jednak stopień presji nadawcy na odbiorcę jest w nich zróżnicowany. W pierwszym przykładzie nadawca niezbyt ufa odbiorcy, jego samodzielności intelektualnej, dlatego podsuwa mu gotowe tezy: „*Pieśń XX* jest bardzo dynamiczna, ożywiona ruchem. [...] Zabawie towarzyszy duch Epikura”, aktywność ucznia ma polegać przede wszystkim na wykonaniu ćwiczeń uzasadniających jej słusność. W drugim i trzecim przykładzie – chodzi nie tylko o wywołanie określonych zachowań czynnościowych, ale również mentalnych. Same propozycje zadań są bardziej twórcze, wymagają od ucznia wykorzystania dotychczasowej wiedzy i umiejętności samodzielnej pracy, pobudzają do refleksji.

Czy zadania z silną intencją nakłaniającą pobudzają w uczniu potrzebę lektury? Trudno tu o odpowiedź jednoznaczną. To, co jest w nich obserwowalne, dotyczy, w dużym uproszczeniu, następujących funkcji:

1. Z pozycji nadawcy – wskazują na określoną kompetencję komunikacyjną, z drugiej strony – ukierunkują odbiór konkretnej werbalizacji.

2. Z pozycji odbiorcy – spełniają funkcję informacyjną i kreatywną. Pierwszą funkcję ujawnia dana pytania lub polecenia, która informuje o istnieniu czegoś istotnego dla odbioru utworu; druga – wpływa na działania ucznia.

Można przyjąć założenie, iż kształtując sprawności recepcyjne uczniów, podręcznik dostarcza narzędzi do samodzielnej lektury, przebiegającej już bez przewodnika i w ten sposób wpływa na jej jakość.

²⁴ *Skarbiec języka, literatury, sztuki. Wypisy z ćwiczeniami. Zakres podstawowy i rozszerzony; klasa I liceum ogólnokształcącego i profilowanego*, s. 113.

²⁵ K. Mrowcewicz, *Przeszłość to dziś...*, część I, s. 142.

²⁶ Autor pytania lub polecenia wie, że aby spowodować określoną przez siebie reakcję, powinien: 1. sformułować życzenie („chcenie”); 2. przekazać je w taki sposób, by odbiorca je rozpoznał; 3. zrealizować intencję. Zob. J.R. Searle, *Czynności mowy. Rozważania o filozofii języka*, przeł. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1987, s. 66.

Omówiono
tywności nie w
ręcznikach. In
lubie!”. W po
chęcany do róż
rakterystyczna
zbawionym k
w układach pa
tematu lub for
nauczycielom
możliwość pow
mię w podejmo

Na przykła

W kontekście
nujemy tera

Zadanie po

– odtwor

– podjąć
wań i reakc

– rozważ

jej konserw
tycznego to

Widzimy,

stawia konkre

myślenia, samo

ba jednak pow

autorzy nie ty

o „tradycyjnej

dem interpreta

Czym char

rakter zbliżony

dobrego. Stron

do czego nad

efekty działan

Oto przykła

²⁷ Zob. Z. N

²⁸ Z.A. Kł

²⁹ Zob. S. B

A. Ygnasik, Sz

Omówione tutaj sposoby kierowania czytaniem ucznia i pobudzania go do aktywności nie wyczerpują „arsenału strategicznego” stosowanego w szkolnych podręcznikach. Inny typ zadań niż te omówione spotykamy w książkach z serii „*To lubię!*”. W podręcznikach przeznaczonych dla ucznia adresat jest najczęściej zachęcany do różnych działań („Zadania dla Was”). Autorzy stosują perswazję charakterystyczną dla *propozycji* i *zachęty*. *Propozycja* jest rodzajem zadania pozbawionym kategoriowości, jest sposobem komunikowania się stosowanego w układach partnerskich, a także przyjacielskich, pozostawia możliwość wyboru tematu lub formy działania²⁷. Autorzy krakowskiej serii podręczników proponują nauczycielom i uczniom wspólny namysł nad wyborem lektury nadobowiązkowej, możliwość powrotu do określonych tekstów, a także pozostawiają znaczną autonomię w podejmowaniu decyzji o rodzaju i kierunku działań.

Na przykład:

W kontekście problematyki podejmowanej podczas pracy nad tym rozdziałem proponujemy teraz lekturę fragmentów szkicu Józefa Tischnera *Człowiek, jego dusza i koń*.

Zadanie polega na tym, by:

- odtworzyć z tekstu sens pojęcia **homo sovieticus** w rozumieniu Tischnera;
- podjąć próbę wskazania w otaczającym nas świecie przykładów postaw, zachowań i reakcji, do których można odnieść to pojęcie;
- rozważyć, co wpłynęło na omawianą destrukcję ludzkiej mentalności, co sprzyja jej konserwacji, jakie konsekwencje dla życia społecznego, ekonomicznego i politycznego to oznacza²⁸.

Widzimy, iż tekst skierowany do ucznia nie akcentuje przymusu, choć przedstawia konkretne zadania, nastawiony jest przy tym na rozwijanie refleksyjnego myślenia, samodzielnego dostrzegania ludzkich zachowań i ich wartościowania. Trzeba jednak powiedzieć, iż *propozycję*, a także *zachętę* jako formę perswazji stosują autorzy nie tylko *To lubię!*, ale również innych podręczników, zarówno tych o „tradycyjnej” strukturze, jak i takich, w których nie mamy do czynienia z wykładem interpretacyjnym.

Czym charakteryzuje się *zachęta*? *Zachęta* jako forma perswazji posiada charakter zbliżony do obietnicy, jest zapowiedzią doświadczenia przez odbiorcę czegoś dobrego. Stroni od presji, koncentrując się wyłącznie na prezentacji walorów tego, do czego nadawca chce nakłonić odbiorcę²⁹. Słowa *zachęty* mają wpływać na efekty działalności ucznia.

Oto przykłady:

²⁷ Zob. Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996, s. 121.

²⁸ Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *To lubię!...*, s. 341.

²⁹ Zob. S. Brown, *Jak mówić, aby ludzie nas słuchali*, przeł. Z. Kościuk, Warszawa 1996; A. Ygnasik, *Sztuka przekonywania. Jak rozmawiać, sprzedawać, negocjować*, Warszawa 1994.

(1) Współczesnemu czytelnikowi, zwłaszcza takiemu, który zamiłowanie do poezji godzi z zamiłowaniem do Tatr, można polecić lekturę Asnykowego cyklu sonetów „Morskie Oko” (zob. Teksty, s. 156)³⁰.

(2) Może warto pomyśleć o tym i popracować samodzielnie? Może też i poczytać to i owo. Oto kilka książek [...] ³¹.

(3) Pisarz Stefan Chwin przyznał, iż „wielkie spory o Ideę, właściwe Żeromskiemu”, wciąż go wciągają. Publicysta Andrzej Romanowski tak kończył swój artykuł [...] „Jego książek nie czytać prawie obowiązek”. Nie czekajmy na nowe *Przedwiośnie*. Cytat o „nieczytanych książkach” trzeba zlokalizować. Otóż pochodzi on z *Traktatu poetyckiego* Czesława Miłozza, który ten los pisarza nieczytanego przypisał Stanisławowi Ignacemu Witkiewiczowi (Witkacemu). Nazwał go co prawda „umysłem drapieżnym”, lecz dla jego książek przyszłości nie widział. I tutaj okazał się złym prorokiem – Witkacy jest uważany za klasyka współczesności, jego teksty znalazły się w szkolnych lekturach. Czy podobne „zadośćuczynienie” może spotkać niektóre książki Żeromskiego? Pytania, jak widać, w przypadku Żeromskiego i Witkacego są prawie analogiczne, choć dotyczą tak różnych pisarskich charakterów. Ale odpowiedzi na nie **próbujemy formułować indywidualnie**³² (wytłuszczenie B. M).

Pierwsza i druga wypowiedź nie wymaga komentarza; przy trzeciej, będącej dłuższym fragmentem, chciałabym się zatrzymać. Przemyślany dobór argumentów spełnia w niej funkcję perswazyjną, ale jest to perswazja bardzo subtelna. Zwróćmy uwagę na fakt, że wypowiedź jest adresowana do pojedynczego ucznia, wyróżnionego określonymi zainteresowaniami i zdolnością do samodzielnego myślenia. To on, w jej świetle, będzie decydował o tym, czy Żeromski pozostanie pisarzem „nieczytanym”, czy czytany przez nastolatków.

Zachęta może być skuteczną formą perswazji w kształtowaniu sytuacji odbioru czytelniczego. Zdarza się jednak, że autorzy podręczników formułują czasami sugestie dydaktyczną zbyt ekspresyjnie, dopingując wyraźnie ucznia do działania: „musisz samodzielnie podjąć tę decyzję: czy będziesz mimo wszystko spacerować po «galerii kultury», czy też zostaniesz w swoim bezradnym niezdecydowaniu za jej murami. Może jednak...”³³. W wypowiedzi tej obserwujemy połączenie wielu elementów perswazji: zdania powinnościowe sąsiadują w niej z zachętą, która zostawia uczniowi możliwości wyboru zachowań. Jednak dominuje w niej duży ładunek kategoryczności, osłabiający możliwość kooperacji.

³⁰ M. Nawrocki, M. Stala, *Literatura polska. Pozytywizm. Zakres podstawowy i rozszerzony; klasa II liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003, s. 93.

³¹ A. Borowski, *Literatura polska i powszechna. Starożytność – Oświecenie...*, s. 20.

³² M. Wyka, *Literatura polska. Młoda Polska...*, s. 84.

³³ A. Borowski, *Literatura polska i powszechna. Starożytność – Oświecenie...*, s. 11.

Zreferow
wią tylko pew
wę tak istotną
tości uobecn
śniej w refera
Antynomie w
Obserwow
go ujawnia r
uwagę dialog
dać, iż *łagod*
nia. Szczegół
funkcja steruj
miotowością
się proces lek
ności interpre
egzystencjaln

Z pewnoś
wacji mogłyb
czy i na ile sk
ków? Takimi
czych Leszka
znaje oraz po
niające³⁵. Wś
zarówno te, kt
niające do za
skłonność do
by. Ostrożnie
wanych w po
dobór”, uwzgl
niechętnym k

Na koniec
stię powinien
nikujący się z

³⁴ B. Myrdzik, *Antynomie w*
R. Jagodzińska,

³⁵ L. Tymniak, *dzieży gimnazja*

3.

Zreferowane sposoby oddziaływania motywującego ucznia do lektury stanowią tylko pewien wycinek możliwych obserwacji. Świadomie pomijam tutaj sprawę tak istotną, jak wpływanie na dostrzeżenie i akceptowanie przez młodzież wartości uobecnionych w tekstach artystycznych. Zagadnienie to omówiłam już wcześniej w referacie wygłoszonym na konferencji w Łodzi i publikowanym w tomie *Antynomie wartości*³⁴.

Obserwowany w badanych podręcznikach tryb postępowania komunikacyjnego ujawnia różnorodność stosowanych strategii perswazyjnych. Zwraca w nich uwagę dialogowość i wielokierunkowość działań nadawczych. Należy jednak dodać, iż *łagodne perswazywy* ustępują w podręcznikach silnym formom nakłaniania. Szczególnie widoczne jest to w zadaniach do lektury, w których przeważa funkcja sterująca, podkreślająca dominację nadawcy, nielicząca się często z podmiotowością ucznia jako odbiorcy. Tak jest w podręcznikach, w których traktuje się proces lektury w sposób przede wszystkim pragmatyczny (kształtowanie sprawności interpretacyjnych), oderwany od reakcji czytelniczych ucznia i jego sytuacji egzystencjalnych.

Z pewnością interesującym dopełnieniem poczynionych w tym tekście obserwacji mogłyby stać się badania empiryczne, które dałyby odpowiedź na pytanie: czy i na ile skuteczne są zabiegi perswazyjne stosowane przez autorów podręczników? Takimi badaniami nie dysponuję. Odwołam się tutaj do badań językoznawczych Leszka Tymiakina, z których wynika, że już młodzież piętnastoletnia rozpoznaje oraz poprawnie redaguje (poza pewnymi wyjątkami) wypowiedzi nakłaniające³⁵. Wśród gatunków używanych przez nastoletnich uczniów pojawiają się zarówno te, które pobudzają do przyjęcia sugestii bez większego namysłu, jak i skłaniające do zaangażowania intelektualnego. Młodzież jednak wyraźnie akcentuje skłonność do współpracy przy wygłoszeniu przez interlokutora propozycji lub prośby. Ostrożnie zatem można założyć, iż o powodzeniu działań perswazyjnych, stosowanych w podręczniku, może zdecydować ich udana selekcja oraz „szczęśliwy dobór”, uwzględniający czynnik podmiotowy i sytuacyjny, w tym pamiętanie o uczniu niechętnym kategoriycznym formom stosowanej perswazji.

Na koniec dodać trzeba i tę oczywistość, że poza autorem podręcznika tę kwestię powinien zawsze rozstrzygać ktoś dobrze znający uczniów danej klasy, komunikujący się z nimi bezpośrednio. I tu widzę rolę nauczyciela.

³⁴ B. Myrdzik, *Wartości odkrywane i narzucane w szkolnej interpretacji dzieła literackiego*, w: *Antynomie wartości. Problematyka aksjologiczna w literaturze i dydaktyce*, red. A. Morawiec, R. Jagodzińska, A. Klepaczek, Łódź 2006, s. 337-358.

³⁵ L. Tymiakin, *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Wybrane zagadnienia*, Lublin 2007.

Barbara Myrdzik

Does it make sense to read books? The pupil as a target of and the subject within persuasive measures in school textbooks for upper secondary schools

Summary

The text covers selected aspects in Sender-Receiver communication in textbooks for literary and cultural education in upper secondary schools. The authors attempt to provide answers to such question as: Can a textbook really assist in facilitating deliberate acts of volition in perception? How is the process of Sender (author) and Receiver (pupil) communication initiated and developed in the textbook? What, if ever, persuasive measures and persuasion techniques are used by Sender to persuade the pupil to read literary texts included in the syllabus? When and how young people are made aware of the importance of the intellectual journey into a fascinating world that is different than the one physically perceived?

Tytułowe za
– w jakim st
do języka polski
– jak zastoso
– jak dalece
nie o „heurystycz
nazywana metod
Szukając na
w licealnych pod
Nakom, Wydaw
riał statystyczny
kłady nie są jedn
terystyczne tend

Na początku
jące poznawcze d
łam się do prac W
sce w refleksji na
się na badaniach
zarówno obserwa
J. Nocoń analizow
niu do używanyc
wy pytań i polec

¹ W. Kojas, *Pyta*
1994.

² J. Nocoń, *Pa*