
**ZESZYTY NAUKOWE WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ
W BYDGOSZCZY**

Studia filologiczne z. 36; Filologia Polska 1994 (15)

WOJCIECH PASTERIAK, EWA KOBYLECKA
WSP Zielona Góra

UWAGI O FAZIE CZYTANIA DZIEŁA LITERACKIEGO

Czytanie nazywane jest "trudem utopijnym" (J. Ortega y Gasset, 1980). Pełne zrozumienie tekstu nie jest bowiem możliwe. Ale możliwość ta staje się większa dzięki merytorycznemu, psychicznemu i sprawnościowemu przygotowaniu do czytania. "Choć może się to wydawać dziwaczne, jednak nie ulega wątpliwości, żeby móc uchwycić to - co nam ktoś chce powiedzieć - pisze uczony - musimy rozumieć o wiele więcej niż to, co nam chce powiedzieć, a także o autorze musimy wiedzieć znacznie więcej, niż on sam o sobie wie" (Ortega y Gasset 1980, s. 348). Z tego też względu tak bardzo cenna jest wiedza kontekstowa, którą zdobywa uczeń jeszcze przed czytaniem w procesach przygotowania pośredniego i bezpośredniego, tak znaczącym czynnikiem są jego wcześniejsze kompetencje czytelnicze.

Intencja autorska jest dla czytelnika niedostępna, znaczenie tekstu zawsze przekracza - jak pisze P. Ricoeur - intencję. Niemniej, nawiązując do tradycji, niekiedy intencję tę staramy się zrekonstruować, jak na przykład w procesie poznawania *Mazurka Dąbrowskiego* czy *W pustyni i w puszczy* H. Sienkiewicza. Tu jednak raczej nie chodzi tylko o intencję, lecz o genezę, tło, kontekst powstania utworu, gdyż w pełni intencja w sensie psychologicznym jest nam niedostępna. Zgadza się przeto, że "rozumienie rozgrywa się w niepsychologicznej i czysto

semantycznej przestrzeni wykrojonej przez tekst w wyniku zerwania więzi łączącej go z autorem i jego intencją” (Ricoeur P. 1979, s. 162). Dlatego w fazie przygotowania nie stawiamy uczniom problemów w rodzaju, co chciał autor powiedzieć, co miał na myśli itp. Tekst bowiem usamodzielnia się po powstaniu, uniezależnia od intencji autorskiej.

1. Jak uczniowie czytają lektury szkolne?

Mimo licznych badań tego problemu nie ma na to pytanie jednoznacznej odpowiedzi i prawdopodobnie odpowiedzi takiej nigdy nie uzyskamy. Nie idzie tu tylko o to, że wiedza absolutna jest niemożliwa, lecz raczej o ułomność badań empirycznych, w których badany nigdy jednoznacznie językowo nie może opisać swoich zachowań czytelniczych. Nie mają bowiem one wyłącznie semantycznego charakteru (na przykład “odczytanie” symbolu), trudno też dzieciom wyrazić adekwatnie przeżycia czytelnicze. Dlatego w naszej koncepcji opowiedzieliśmy się za “gorącym”, natychmiastowym badaniem odbioru lektury szkolnej w czynnościach badania uczniowskich konkretyzacji lektury, o czym będziemy pisać za chwilę. Tylko takie “badania” mogą sterować edukacyjnymi czynnościami w konkretnej sytuacji dydaktycznej. Oczywiście, nie negujemy tu wyników badań statystycznych, badań zainteresowań czytelniczych itp. ale pełnią one - jak się zdaje - tylko funkcję pomocniczą, pomagają podejmować decyzje dydaktyczne w mniejszym stopniu niż bezpośrednia orientacja w aktualnej sytuacji dydaktycznej.

Wobec skomplikowania badań odbioru dzieł literackich jakże cenna okazuje się tu metoda fenomenologiczna, która zapewne nie eliminuje do końca elementu subiektywizmu w ludzkim poznaniu, przynosi jednak wnikliwy ogólny opis poznawania dzieł sztuki, zwłaszcza w pracach R. Ingardena. Opis ten może stanowić punkt odniesienia doświadczeń nauczycielskich, ułatwić może zrozumienie różnych uczniowskich zachowań czytelniczych. Z braku miejsca nie widzimy możliwości przedstawienia go w tym artykule, zachęcamy jednak nauczycieli do studiowania prac wybitnego polskiego estetyka i filozofa.

Faza czytania dzieła literackiego interesuje nas głównie z dydaktycznego punktu widzenia. Zwrócimy więc uwagę przede wszystkim na te przekonania nauczycieli i uczniów oraz sterowane nimi czynności, które mają “istotne” znaczenie dla realizacji celów edukacji literackiej.

Przyjmujemy, że uczeń powinien czytać dzieło literackie w postawie estety-

cznej, ale jednocześnie na swój sposób badawczej. Celem bowiem czytania jest uzyskanie pewnej wiedzy o dziele literackim, wiedzy, z której jest on "rozliczany" w szkole. Jeśli postawę estetyczną możemy uznać za naturalną postawę dziecka wobec świata (potrzeba przeżycia i kontaktu emocjonalnego), to również postawie badawczej nie sposób odmówić owej naturalności (zaspokojenie ciekawości, potrzeba poznania, właściwa wszystkim ludziom). Mówimy zatem, że uczeń powinien czytać dzieła literackie będące lekturami szkolnymi w postawie estetyczno-badawczej, do zajęcia której został wcześniej przygotowany w fazie poprzedzającej (przygotowania bezpośredniego).

Czytanie jest podstawową czynnością ucznia w omawianej tu fazie, ale nie jest to czynność jedyna. Zaliczamy do niej także takie czynności towarzyszące temu procesowi, jak: konieczne przerwy w czytaniu, okresy refleksji nad czytanim lub przeczytanym tekstem, swoisty ruch wyobrażeń i uczuć w czasie jego czytania i po przeczytaniu, gromadzenie materiałów zgodnie z wcześniejszą instrukcją wykonawczą, ustne lub pisemne przygotowanie hipotez rozwiązania problemu lub zadania ogólnego itp. Uczeń wykonuje także pewną ilość czynności nie przewidzianych wcześniej i nie dających się przewidzieć. Są one reakcjami wywołanymi samą lekturą. Może ją czytać uważnie i niemal "jednym tchem", może też niekiedy zaprzestać czytania, robić przerwy w tej czynności itp.

Proces czytania lektury szkolnej jest sterowany zewnątrz i wewnątrz. Gdy mówimy o sterowaniu zewnętrznym mamy na myśli wszystkie dydaktyczne i pozadydaktyczne czynniki warunkujące przebieg procesu czytania i jego wynik, począwszy od fizycznych (np. miejsce czytania, czas czytania, graficzna jakość książki), skończywszy na dydaktycznych i kulturowych (strategia czytania, cel czytania, wymagania nauczyciela itp.). Niemalą rolę spełnia też sam tekst, jego indywidualne, gatunkowe i rodzajowe właściwości. Natomiast sterowanie wewnętrzne oznacza zależność odbioru od psychicznych właściwości uczniów.

Interakcja czytelnicza ma zdecydowanie intymny charakter. Jeśli ujmemy ją w kategoriach racjonalnych, może często przybierać postać swoistego porozumienia, związanego z czytelniczą akceptacją rozpoznanych wartości estetycznych, artystycznych i nadestetycznych, innym razem, gdy sens utworu nie jest akceptowany, swoistej polemiki, nawet nieporozumienia, wynikającego najczęściej z trudności odczytania sensów dzieła. W pierwszym przypadku dzieło mieści się bez reszty we wcześniej ukształtowanym horyzoncie oczekiwań ucznia-odbiorcy, a sens dzieła, a właściwie czytelnicza rekonstrukcja tego sensu jest akceptowana.

W drugim przypadku dzieło wychodzi częściowo poza horyzont oczekiwań odbiorcy, w trzecim - całkowicie rozmija się z tymi oczekiwaniami.

Te typologiczne ujęcia są oczywiście opisem upraszczającym faktyczny stan,

opisem jednostronnym. W procesie czytania odbiorca rekonstruuje bowiem wiele znaczeń bliskich mu i dalekich, czy nawet zupełnie obcych. Ich odczytywanie mieści się w kategoriach wielu "ruchomych" zachowań interpretacyjnych i wartościowań sterowanych zewnątrz i wewnątrz. Istotną rolę w procesie owego sterowania odgrywa też sam tekst, wydatkowanie określonej energii, by został zrozumiany. W sprawie tej tak ostrożnie wypowiada się M. Głowiński: "W zasadzie każdy tekst, każdy utwór literacki, dąży do tego, by zostać zrozumianym, choć nie znaczy to, by musiał być tak skonstruowany, aby zapewniać czytelnikowi łatwy dostęp, polegający na przywileju minimalnego wyładowywania energii" (M. Głowiński, 1977).

Duże znaczenie w poprawnej recepcji dzieła literackiego odgrywają abstrakcyjne struktury poznawcze. Zwiększając orientację czytelnika, ułatwiają rozwiązanie problemów teoretycznych, związanych z odkrywaniem "ukrytych sensów" utworu, jego interpretacją. Natomiast struktury konkretne umożliwiają uchwycenie tego, co nazywamy obrazowością dzieła czy też warstwą jego wyglądu.

Ważną przy tym rolę odgrywa fakt - zwłaszcza, gdy chodzi o struktury abstrakcyjne - czy są one otwarte czy też zamknięte. Ujmując rzecz z dydaktyczno-wychowawczego punktu widzenia, ze strukturami zamkniętymi mamy do czynienia wtedy, gdy nie zmieniają się one pod wpływem nowych informacji, gdy jednostka nie zmienia swoich poglądów i przekonań, a więc nie daje się pod pewnym względem wychowywać. Natomiast ze strukturami otwartymi mamy do czynienia wtedy, gdy modyfikują się one pod wpływem nowych informacji. Prawidłowości te wyjaśniają w pewnym stopniu dość często spotykane w praktyce szkolnej zjawiska pozytywnego bądź obojętnego wychowawczego oddziaływania nie tylko lektury szkolnej, lecz także wielu czynności i środków dydaktyczno-wychowawczych.

Struktury otwarte są jednocześnie strukturami aktywnymi, dynamicznymi. Ich kształtowaniu zdaje się sprzyjać takie nauczanie i uczenie się, które istotny cel zabiegów dydaktycznych upatruje w wykrywaniu związków między faktami i zjawiskami, a więc nauczanie i uczenie się systemowe.

Proces odbioru dzieła literackiego jest procesem selektywnym. Uczeń przyswaja w trakcie czytania dzieła literackiego niektóre informacje, a inne odrzuca lub zniekształca. Mechanizm selektywnego odbioru informacji wyjaśnił ogólnie D.E. Broadbent (1958). Nawiązując do wyników jego badań oraz dociekań innych psychologów W. Łukaszewski przypuszcza, że "człowiek skłonny jest uznawać za bardziej doniosłe te informacje, których prawdopodobieństwo pojawienia się jest najwyższe i na te informacje skłonny jest reagować selektywnie (W. Łukaszewski, 1974). Oczekiwania w znacznym stopniu decydują o tym, jakie

informacje on przyjmie, a jakie odrzuci. Jeszcze raz wypada wskazać na potrzebę akceptacji przez uczniów celu czytania dzieła literackiego. Cel ów determinuje w znacznym stopniu skomplikowany proces przetwarzania informacji, jaki zachodzi w procesie odbioru utworu. Oczywiście, trzeba brać tu pod uwagę co najmniej dwa cele: najbliższy, a więc cel czytania konkretnej lektury, i cel czy też cele dalekie, zwane zadaniami życiowymi. One - jak wskazują liczne badania psychologiczne - decydują o motywacji człowieka, potrzebach, dążeniach, aspiracjach, oczekiwaniach.

“Wiedząc o tym, jak formują się zdania, jaki jest związek treści zadań, ich wzajemnych powiązań, hierarchii z warunkami społecznymi, treścią świadomości społecznej, wzorami kulturowymi, systemem kształcenia, możemy wiele powiedzieć o funkcjonowaniu osoby obecnie i w przyszłości” (Obuchowski K. 1976, s. 62).

Znajomość i kształtowanie życiowych zadań uczniów w procesie dydaktycznym jest równie ważne jak znajomość i kształtowanie zadań bliższych, a z tamtymi ściśle powiązanych, dotyczących nauczania i uczenia się literatury. O sprawach tych wiemy niewiele, a przecież znajdować się one powinny w centrum zainteresowań badacza recepcji dzieła literackiego przez uczniów. Weźmy na przykład pod uwagę zagadnienie motywacji. Niewątpliwie jedną z największych przeszkód w odbiorze dzieła literackiego jako lektury jest brak zaufania do własnych sił. Jest to zresztą istotna przyczyna wszelkiej dezorganizacji wewnętrznej. Bez odpowiedniej motywacji, motywacji dodatniej, odbiór nie może mieć charakteru aktywnego. Trudno postawić ucznia (trudno mu też samemu się postawić) w sytuacji myślenia, zając postawę badacza, krytyczną i twórczą, zmobilizować się do wielkiego wysiłku bez odpowiedniej motywacji. Przeprowadzone w latach 1984-1988 badania sondażowe wśród uczniów szkół podstawowych wskazują, że motywacja czytania lektur szkolnych jest zdecydowanie niska. Przebadano 10.121 uczniów z 68 szkół podstawowych z klas IV - VIII z województwa zielonogórskiego zadając im tylko jedno pytanie “Jak czytasz lektury szkolne?” Okazało się, że około 41% uczniów czyta lektury szkolne mając niską dodatnią motywację lub wręcz pod przymusem. Na ten stan rzeczy składa się oczywiście szereg przyczyn, których tu nie będziemy analizować.

Ogólnie rzecz biorąc nie poznaliśmy dotąd wnikliwie metapostaw, postaw i przekonań uczniów wobec lektury szkolnej. Niewątpliwie są one rezultatem stylów nauczania i uczenia się, powtarzanych i utrwalonych zachowań. Zgodnie z poglądami psychologów, wszelkie postawy mogą ulec zinternalizowaniu. Zinternalizowaniu ulegają też wartości jako istotny składnik postaw. Stają się wtedy regulatorem zachowań i bardzo trudno je zmienić. Jakiż z tego płynie wniosek dydaktyczny? Otóż nie ulega wątpliwości, że możliwie najwcześniej trzeba

ukształtować i zinternalizować pozytywne postawy wobec lektury szkolnej. Już kontakty dziecka z książką w przedszkolu, w domu rodzinnym, od lat najwcześniejszych mają tu swoje znaczenie, swój pozytywny lub negatywny wpływ. Dlatego tak ważnym składnikiem determinującym efekty edukacji literackiej wydaje się pośrednie przygotowanie do odbioru dzieł sztuki, w tym także dzieł sztuki literackiej, ukształtowane kompetencje jej odbioru. Nie sposób nie docenić pierwszych doświadczeń czytelniczych. Jeśli są one udane, stanowią poważną gwarancję powodzeń dydaktycznych. Historia indywidualnych kontaktów czytelniczych każdego ucznia może wiele wyjaśnić w zakresie prognozowania jego zachowań lekturowych.

Postawmy pytanie - co się dzieje gdy bardzo wcześnie zostaną zinternalizowane negatywne postawy wobec lektury szkolnej?

Sytuacja taka - dydaktycznie szczególnie niekorzystna - wyjaśnia przyczyny wielu niepowodzeń polonistycznych. Zinternalizowane negatywne postawy nie łatwo zmienić i ukształtować postawy pozytywne: terapia jest tu mniej skuteczna niż profilaktyka.

Spośród trzech zasadniczych komponentów postawy (poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego) szczególnie doniosłą funkcję wydaje się pełnić w odbiorze dzieła literackiego komponent emocjonalny, ale jego rola bywa też często przeceniana. Nie negując roli emocji w odbiorze dzieła literackiego, trzeba zwrócić wszakże uwagę na fakt, iż wiele wskaźników tego procesu wskazuje na jego intelektualny charakter i pozwala sądzić, że przebiega on głównie w sferze intelektualnej, w sferze "odczytywania" znaczeń, wykrywania sensów, myślenia. Owemu myśleniu recepcyjnemu, trudnemu do opisanego, towarzyszą zresztą nie tylko uczucia, lecz także inne procesy psychiczne, jak na przykład wyobrażenia, przypomnienia, czy też pewne napięcia wolicjonalne. Wkraczając w najbardziej skomplikowane problemy komunikacji literackiej trzeba także pamiętać, co zdaje się dobrze uzasadnia F. Bassin w *Zagadnieniach nieświadomości*, że pewne informacje odbierane są i rozkodowywane również nieświadomie (F. Bassin, 1982).

Przygotowanie bezpośrednio ma na celu optymalizację zewnętrznego i wewnętrznego sterowania odbiorem dzieła literackiego na poziomie możliwym w konkretnej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej.

Wiele wskaźników świadczy o tym, że lektury szkolne - zwłaszcza z kanonu lektur obowiązkowych - nie są chętnie czytane przez uczniów. Przyczyny tego zjawiska są dość skomplikowane. Znaczną rolę odgrywa tutaj styl pracy nauczyciela i uczniów. Negatywne skutki stylu rygorystycznego, stwarzającego wspomniane wcześniej sytuacje przymusu, są powszechnie znane. Nie można także odmówić dużego znaczenia znajomości przez nauczyciela teorii dydaktycznej i

umiejętności jej stosowania w praktyce. Jest to z pewnością czynnik należący do najważniejszych, nadrzędnych. Cz. Kupisiewicz (1964) wskazuje w świetle badań empirycznych, że jedną z istotnych przyczyn niepowodzeń dydaktycznych jest nieznanomość teorii nauczania i uczenia się przez nauczyciela. Nasze badania, przedstawione w pracy *Metodyczne błędy nauczycieli w prowadzeniu lekcji języka polskiego (1970)* w pełni potwierdzają ten pogląd.

Duży wpływ na poziom czytelnictwa lektury szkolnej wywiera jej właściwy dobór, liczący się z możliwościami i sprawnościami czytelniczymi uczniów w danym wieku, stopień trudności jej zdobycia (wypożyczenia), warunki i czas czytania.

Wpływ różnych tych ujemnych czynników jest w części eliminowany w fazie bezpośredniego przygotowania do czytania dzieła literackiego. Czynności wtedy wykonywane nie mogą jednak usunąć wielu trudności obiektywnych i subiektywnych, wśród tych ostatnich zwłaszcza nawyków czytania powierzchownego, nie-uważnego.

2. Sytuacje i strategie odbioru lektury szkolnej

Zewnętrzne i wewnętrzne uwarunkowania odbioru kształtują określoną sytuację przebiegu tego procesu. Teoretycznie rzecz ujmując możemy stwierdzić, że im wyższa klasa, tym sytuacja odbioru lektury szkolnej, a ściślej mówiąc - kanonu tej lektury, jak i pojedynczych utworów, powinna być coraz lepsza. Kształcenie literackie zmierza bowiem do stwarzania coraz korzystniejszych sytuacji odbioru, zwłaszcza tych, które wyrażają się w wiedzy, umiejętnościach i postawach uczniów wobec dzieł i procesów ich recepcji, a więc w sytuacjach zależnych od czynników wewnętrznych.

Jakie strategie odbioru lektury szkolnej występują najczęściej w praktyce szkolnej? Wieloletnie badania pozwalają częściowo odpowiedzieć na to pytanie. Można wyróżnić mianowicie cztery strategie dominujące, które w rzeczywistości nigdy nie występują w postaci "czystej", a mianowicie:

- strategię pamięciową,
- strategię impresywną,
- strategię krytyczno-refleksyjną,
- strategię teleologiczną, którą można także nazwać strategią dydaktyczną.

Strategia pamięciowa przejawia się w takim odbiorze, którego istotnym, a nawet najistotniejszym celem jest zapamiętanie fabuły utworu, przy-

gotowanie się do jego streszczenia, wyróżniania składników, analizy. Strategia ta została ukształtowana niewątpliwie pod znacznym wpływem dydaktyki pamięci, korzeniami sięgającej koncepcji herbartowskich, a dotąd jeszcze nie przewyżnionej.

Strategia impresyjna polega na swego rodzaju "rozrywkowym" traktowaniu dzieła literackiego. Istotne są tutaj dla ucznia tylko pewne jego fragmenty, które czyta uważniej, opuszczając lub pośpiesznie czytając inne, a jeśli już czyta całość, to tylko dlatego, iż wydaje mu się interesująca w sensie rozrywkowym, a nie badawczym. W tego rodzaju recepcji pierwszorzędą rolę odgrywają wrażenia i emocje czytelnicze. Uwaga skupia się przede wszystkim na losach bohaterów. Napięcia intelektualne wiążą się często z przewidywaniem rozwiązania różnych konfliktów, ich zakończeniem. Mamy tu do czynienia z tzw. projekcją życzeniową; czytelnik pragnie, by losy pozytywnych bohaterów ułożyły się szczęśliwie, by zwyciężyło dobro nad złem.

Strategia krytyczno-refleksyjna uzewnętrznia się dominacją refleksji intelektualnej, krytycznej oceniającej i wartościującej. Czytając uczeń zastanawia się nad sensem, nieraz wieloznacznym, wydarzeń powieściowych, szuka analogii z własnymi przeżyciami, krytycznie ocenia ideową i artystyczną zawartość tekstu, jakby polemizując z bohaterami i autorem. Skupia uwagę na tym, co wydaje mu się cenne, wartościowe. Najczęściej nie ogarnia refleksyjnie całej lektury, nie potrafi zdobyć się na trafną jej interpretację, odczytać jej globalnego sensu. Koncentruje się na tym, co ma bliskie, zrozumiałe, dostępne.

Strategia estetyczno-badawcza polega na czytaniu nastawionym na wychwycenie całości utworu, jego wartości estetycznych, artystycznych i nadestetycznych. Występuje wiele odmian tej strategii przejawiających się w dominowaniu określonego rodzaju wartości (np. nadestetycznych) w odbiorze. Mieści się ona w kontinuum do odbioru semantycznie jednoznacznego, naiwno-realistycznego ("utwór mówi prawdę", "opowiada prawdziwe zdarzenia") - do odbioru semantycznie wieloznacznego, metaforycznego, symbolicznego, w którym uczeń zdaje sobie sprawę z fikcyjności dzieła literackiego.

Uważamy, że uczniowie powinni być wdrażani do stosowania tej strategii w jej ostatecznym, dojrzałym kształcie, gdyż ona najlepiej i najwszechstronniej przygotowuje ich do samodzielnej lektury, uczy, jak czytać dzieło "całościowo", dlaczego je czytać, jak je rozumieć i oceniać. Droga to długa i na poziomie szkoły podstawowej osiągamy jej cel tylko w pewnym stopniu.

Czytanie lektury szkolnej jest w proponowanym tu ujęciu czynnością racjonalną - podobnie jak inne czynności kulturowe - a zarazem czynnością "nastawioną na interpretację". Jest to także czynność sensowna. Sensownymi czynnościami

nazywami takie czynności, które zostają podjęte "z wyraźnie uświadamianym celem, a przy tym podmiot owej czynności mniema, że podejmując ją, cel ów realizuje" (J. Kmita 1975, s. 22). Celem tym jest zarówno poznanie utworu, wymagające zajęcia pewnej postawy badawczej, w szczególności poznanie wartości artystycznych i wartości nadestetycznych, utożsamianych niekiedy w przybliżeniu z ideami dzieła, jak też jego przeżycie, wiodące do ukonstytuowania przedmiotu estetycznego i wartości estetycznych. Postawienie problemu lub zadania ogólnego przed czytaniem jest niczym innym, jak pytaniem o sens dzieła lub pytaniem o wartości pozwalające ten sens uchwycić. Warto podkreślić, że przekonanie to i wynikająca zń czynność dydaktyczna sterowana owym przekonaniem jest dostosowana do naturalnych, obiektywnych właściwości odbioru dzieła sztuki, jak i w jego teorii rozpoznanie sensu całości dzieła wyprzedza (zawsze późniejsze) rozpoznanie sensów cech fragmentów składających się na tę całość (W. Ławniczak 1975). Najpierw więc - mówiąc językiem dydaktyki - stawia uczeń hipotezę rozwiązania problemu głównego, by następnie przejść do hipotez bardziej szczegółowych, do problemów i zagadnień mniej ogólnych, których rozwiązywanie weryfikuje (potwierdza lub zaprzecza - zawsze uściśla) hipotezę ogólną.

3. Czynności konkretyzacji dzieła literackiego

Termin "konkretyzacja" jest terminem wieloznacznym. Używamy go tutaj w znaczeniu specjalnym. Mówiąc o konkretyzacjach dzieła literackiego mamy na myśli wytwór procesu czytania, jego rezultat. Okazuje się, że jedno dzieło literackie może posiadać nieskończoną ilość konkretyzacji. Każdy czytelnik w pewnym stopniu inaczej je odbiera, inaczej pamięta i rozumie, często też inaczej interpretuje. Zawsze modyfikuje i zniekształca, "nagina" do własnych potrzeb i dążeń, własnej wizji świata, akceptowanych i respektowanych wartości. Recepcja dzieła literackiego jest procesem selektywnym, podlegającym prawom zapamiętania. Uczeń więc przyswaja przede wszystkim to, co wiąże się z jego dotychczasowym doświadczeniem życiowym, co budzi reakcje emocjonalne, co jest wyraźnie wyodrębnione. (W. Szewczuk, 1966).

Te ogólne uwagi na temat konkretyzacji dzieła literackiego mają na celu wyraźnie uświadomienie kilku zagadnień istotnych z dydaktycznego punktu widzenia. Po pierwsze, nauczyciel powinien pamiętać, że jego konkretyzacja dzieła literackiego różni się, niekiedy znacznie, od konkretyzacji uczniowskich. Po dru-

gie, należy uświadamiać sobie, że uczniowskie konkretyzacje także różnią się między sobą. W tej sytuacji oczekiwania nauczyciela mogą się rozmiąć z faktycznymi rezultatami odbioru.

Błędnym konkretyzacom zapobiega w pewnym stopniu bezpośrednio przygotowanie do odbioru dzieła literackiego, a przede wszystkim postawienie problemu ogólnego, który w znacznym stopniu steruje procesem czytania.

Jednak i zabieg bezpośredniego przygotowania, nawet najbliższy rozwiązaniom idealnym, nie chroni w wystarczającym stopniu ucznia od błędów w odbiorze, głównie w rozumieniu utworu. Postulujemy więc powszechne wprowadzenie w fazie odbioru (czytania) lektury szkolnej - nauczycielskich i uczniowskich czynności korygujących. Wystąpią one w stosunku do utworów obszernych i trudnych, czytanych przez dłuższy okres w domu.

Jak powinny przebiegać? Celowe wydaje się przeprowadzenie rozmów i dyskusji z wybranymi uczniami, którzy już częściowo przeczytali książkę. Orientują one nauczyciela w przebiegu recepcji i umożliwiają interwencję wyjaśniającą, oczywiście tam, gdzie jest ona potrzebna. I w tym bowiem przypadku, jak w całym dobrze zorganizowanym procesie dydaktycznym, obowiązuje prakseologiczna zasada minimalizacji interwencji.

Rozmowy uczniów na temat czytanej lektury na lekcjach i poza lekcjami mogą pełnić także funkcję korygującą.

4. Czytanie lektury a inne sposoby przygotowania się do lekcji

Faza czytania lektury obejmuje - jak wspominaliśmy - nie tylko sam proces czytania. Czytaniu lektury mogą, ale nie muszą, towarzyszyć pewne przerwy, dłuższe lub krótsze (w praktyce występują nawet kilkudniowe). Jest rzeczą bardzo ważną, jak są one "zagośpodarowane", jak długo trwają i jakie czynności dydaktyczne i pozadydaktyczne są w czasie ich trwania wykonywane.

Stoimy na stanowisku, że czytanie dzieła literackiego z dłuższymi przerwami nie powinno mieć miejsca. Przerwy w czytaniu uwarunkowane być powinny przede wszystkim zasadami higieny pracy umysłowej. Wyznacza je nadto tok procesu dydaktycznego. Do błędnych należy zaliczyć takie postępowanie, gdy czytanie dłuższych utworów literackich przedzielone jest czytaniem utworów krótkich. Zachodzi wówczas zjawisko "nakładania" się konkretyzacji, przyspieszony jest proces zapominania, osłabione napięcie czytelnicze i zainteresowanie,

zakłócona refleksja i uwaga, nietrafne jest rozpoznanie wartości, na jakie wskazuje dzieło.

W czasie owych przerw w czytaniu uczeń niejednokrotnie sporządza notatki, zastanawia się, sięga do innych źródeł pisanych, na przykład do słowników czy encyklopedii, szukając w nich niezbędnych wyjaśnień. Przygotowuje także już wtedy, ale głównie już po przeczytaniu dzieła literackiego, hipotezę rozwiązania problemu lub zadania ogólnego.

Jest to jeden z podstawowych sposobów przygotowania się ucznia do lekcji. Hipoteza może być zapisana lub przygotowana ustnie. Jej uzasadnienie wymaga ponownego sięgania do tekstu, opracowań krytyków i historyków literatury, przypomnienia i selekcji wcześniej zdobytych wiadomości.

Nie jest to oczywiście jedyny sposób przygotowania się do lekcji następującej po przeczytaniu dzieła literackiego. Wyznaczony jest on konsekwentnie procesem przygotowania bezpośredniego. Jeśli więc to przygotowanie będzie przebiegać inaczej niż to, które wyżej przedstawiliśmy, wówczas i proces czytania, cała faza odbioru dzieła literackiego będzie przebiegać odmiennie.

W fazie czytania dzieła literackiego uczeń wykonuje te czynności, które ułatwią mu wykonanie czynności następnych w fazie omawiania (analizy i interpretacji) utworu, a inaczej mówiąc: w fazie poznawania dzieła literackiego po jego przeczytaniu.

BIBLIOGRAFIA

- Bassin F.: Zagadnienia nieświadomości. Warszawa 1982
 Broadbent D. E.: Perception and Communication. London 1958
 Głowiński M.: Style odbioru. Kraków 1977
 Kupisiewicz Cz.: Niepowodzenia dydaktyczne. Warszawa 1964
 Kmity J.: Sens i konwencja. W: Wartość, dzieło, sens. Pod red. J. Kmity. Warszawa 1975
 Ławniczak W.: Struktura humanistyczna. W: Wartość, dzieło, sens. Pod red. J. Kmity. Warszawa 1975
 Łukaszewski W.: Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne. Warszawa 1974
 Obuchowski K.: Adaptacja twórcza. Warszawa 1985

- Ortega H., Gasset Y.: Dehumanizacja sztuki. Warszawa 1980
- Pasterniak W. (red.): Metodyczne błędy nauczycieli w prowadzeniu lekcji języka polskiego. Rzeszów 1970
- Ricoeur P.: Język, tekst, interpretacja. Warszawa 1989
- Szewczuk W.: Psychologia zapamiętywania. Warszawa 1966

ON THE STAGE OF READING A LITERARY WORK

Summary

In the present article, the stage of reading a literary work at school has been discussed from the didactic point of view.

The reading procedure has been called "a utopian toil," after Ortega y Gasset, for the full comprehension of literary text is hardly possible.

Special attention has been paid to the situations and strategies of reception of a literary work selected from a school reading list; to the activities which make the literary work more substantiated; and to the relationship between reading and all the activities which precede it.