

Monika Rutkowska-Urbańczyk

Umiejętność analizowania tekstów lirycznych przez nauczycieli klas początkowych (komunikat z badań)

W dyskusjach na temat koncepcji nauczania języka polskiego w szkole podstawowej zdaje się już przeważać pogląd, że celem tego nauczania jest – obok kształcenia umiejętności podstawowych (czytanie, pisanie) – kształtowanie wrażliwości estetycznej ucznia, przygotowanie kompetentnego odbiorcy literatury. Równocześnie rozpowszechnione jest przekonanie, zgodnie z którym najważniejszą sprawą w kontaktach młodzieży z literaturą jest jej funkcja wychowawcza. Jej to podporządkowuje się treści i metody kształcenia literackiego – nierzadko z wielką szkodą dla literatury i dla wspomnianej wrażliwości estetycznej ucznia. Tymczasem, aby dzieło literackie przemówiło w pełni do odbiorcy, potrzebna jest mu wiedza o konstrukcji utworu i świadomość literackości.

W szkolnym odbiorze literatury wielką rolę odgrywa nauczyciel jako wykonawca i badacz utworu¹, inspirujący postawy twórcze u uczniów i kierujący ich wysiłkiem eksploracyjnym. Istotne jest zatem zbadanie poziomu wiedzy i umiejętności nauczycieli, zarówno gdy chodzi o czystą wiedzę teoretycznoliteracką, jak i jej operatywność w toku działań dydaktycznych.

Autorka przeprowadziła badania mające na celu określenie umiejętności nauczycieli klas początkowych w zakresie analizy tekstów lirycznych.

Analiza utworu literackiego ma na celu wskazanie funkcji, jaką określony środek stylistyczny pełni w tekście. Bywa ona zbyt często mylona z opisem dzieła, aby nie uznać za konieczne przypomnienie kolejności i istoty działań badawczych wobec tekstu literackiego, określonych przez J. Sławińskiego².

¹ O rolach odbiorcy szerzej pisze E. Balcerzan w pracy: *Perspektywy poetyki odbioru*, w: *Problemy teorii literatury*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź, 1987, t. I, s. 42.

² Por. J. Sławiński, *Analiza, interpretacja i wartościowanie dzieła literackiego*, w: *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, Kraków 1976, s. 102.

Działania te powinny przebiegać w taki sposób, aby udzielić kolejno odpowiedzi na pytania:

Co?	Jak?	W jakim celu?
Wyodrębnienie środków stylistycznych – opis	Wskazanie ich funkcji w utworze – analiza	Powiązanie z rzeczywistością pozaliteracką i tradycją kulturową – interpretacja

Kolejnym etapem postępowania recepcyjnego jest wartościowanie. Doświadczenie wskazuje, że każdy czytelnik ocenia indywidualnie dzieło, z którym się zapoznał. Jest to jednak zachowanie subiektywne, a ocena niepełna. Właściwe wartościowanie następuje dopiero po zbadaniu tekstu. Wówczas odbiorca-krytyk zachowuje się jak sędzia, który wysłuchał racji drugiej strony (twórcy). Tylko wówczas wyrok będzie obiektywny.

Autorka artykułu szukała odpowiedzi na pytanie, jakimi instrumentami analizy literackiej dysponują nauczyciele klas początkowych i na ile wiedza i umiejętności pozwalają im na obiektywną ocenę tekstu poetyckiego. Badaniem objęto grupę 96 osób – nauczycieli klas początkowych, zaocznie studiujących w systemie jednolitych pięcioletnich studiów magisterskich. Podstawą do uzyskania danych na temat kompetencji literackich w zakresie odbioru liryki były swobodne, nie sterowane wypowiedzi pisemne na temat utworów poetyckich (w większości zamieszczonych w wypisach dla klas I–III). Prace te zostały wykonane przez studentów w początkowej fazie zajęć z przedmiotu: literatura dla dzieci, przed ćwiczeniami poświęconymi metodom analizy tekstów poetyckich. Dają więc one, jak się wydaje, rzetelny obraz wiedzy o literaturze, którą dysponują nauczyciele klas początkowych. Prowadząca badania celowo zrezygnowała z dawania poleceń (instrukcji) sterujących odbiorem tekstu. Polecenie takie sugeruje, na co należy zwrócić uwagę, zatem informuje, co jest w tekście istotne. W konsekwencji ograniczyłoby to obiektywność wyników badań. W swobodnych wypowiedziach nauczycieli szukano odpowiedzi na następujące pytania (problemy):

- 1) O czym mówi tekst? (trafność określenia treści);
- 2) Jaki jest nastrój wiersza?;
- 3) Jakie środki stylistyczne w nim występują? (znajomość i prawidłowość użycia terminów teoretycznoliterackich);
- 4) Jaka jest funkcja środków stylistycznych w utworze? (umiejętność dokonywania funkcjonalnej analizy tekstu);
- 5) Jaki styl odbioru dominuje u badanych?

Wyniki badań problemów objętych punktami 3 i 4 ilustruje tabela.

Tabela

Termin	Użycie go		Wskazanie jego funkcji w utworze	
	liczba osób	procent	liczba osób	procent
System wersyfikacyjny	30	31,2	–	–
Typ liryki	57	59,3	–	–
Nazwa gatunku	27	28,1	–	–
Sytuacja liryczna	9	9,3	6	6,2
Podmiot liryczny	36	37,5	6	6,2
Rym	45	46,8	9	9,3
Rytm	12	12,4	10	10,4
Metafora	48	49,6	18	18,6
Epitet	39	40,5	18	18,6
Porównanie	21	21,8	12	12,4
Onomatopeja	9	9,3	6	6,2
Kompozycja i pojęcia z nią związane (powtórzenie, refren, anafora, epifora)	15	15,6	6	6,2

Z wyjątkiem pojęcia system wersyfikacyjny wszystkie wymienione terminy i pojęcia teoretycznoliterackie są objęte programem nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Przyjęto zatem, że znane są one studentom studiów pedagogicznych. Analiza danych zawartych w tabeli wskazuje na słabą znajomość terminologii teoretycznoliterackiej wśród nauczycieli klas początkowych oraz na to, że nawet osoby posiadające minimum wiadomości z zakresu nauki o literaturze nie umieją z nich uczynić instrumentu przydatnego do analizy tekstu.

Jak wynika z danych, najlepiej znanymi nauczycielom klas początkowych są pojęcia: typ liryki (59,3%), rym (49,6%) oraz metafora (49,6%), te bowiem terminy pojawiają się najczęściej. Jednak już zestawienie procentowych danych dotyczących umiejętności określenia funkcji wymienionych środków artystycznych w utworze wskazuje, że przyswojenie terminu rzadko oznacza rozumienie pojęcia.

Dalsza analiza danych zawartych w tabeli wskazuje na przykład, że podmiot liryczny trafnie nazwało 36 osób (37,5%), zaś wskazało jego funkcję w utworze tylko 6 osób (6,2%). Dla metafory stosunek ten wygląda jak

48(49,6%) do 18(18,6%), a dla epitetu 39(40,5%) do 18(18,6%). Najmniejsze dysproporcje występują pomiędzy użyciem terminu a wskazaniem funkcji rytmu i onomatopei (rytm 12 osób: 10; onomatopeja 9:6). Być może wynika to z faktu, że obydwa te środki stylistyczne są łatwo dostrzegalne w każdym tekście, a nazwanie ich równa się niemal określeniu roli w utworze. Swobodna wypowiedź na temat tekstu pozwoliła także na określenie stylu odbioru³, dominującego u autorów prac (pkt. 5). Słowo dominujący wydaje się o tyle właściwe, że często badani dostrzegali kilka jednocześnie możliwości odbioru wiersza, przy czym jedna z nich zdawała się przeważać nad innymi. Uznano jednak, że wszędzie tam, gdzie autorzy prac dostrzegają walory artystyczne utworu, traktują go jako akt estetyczny, dzieło sztuki, mamy do czynienia ze stylem estetyzującym, choćby pojawiał się on wtórnie wobec odczytania, np. mimetycznego. Tak więc uzyskano stosunkowo wysoki wskaźnik odbioru estetyzującego równy 21,8% (21 osób). Dwudziestu autorów prac (20,8%) odczytało utwór w stylu instrumentalnym, w którym dzieło traci swoją autonomię, traktowane jest jak środek oddziaływania, wynikającego z przesłanek określonej ideologii (przykład może stanowić socrealizm jako metoda badania literatury i jej oceniania). Lektura pojęta jest wówczas jako czynność utylitarna, moralizująca. W postawie odbiorcy zaznacza się skłonność do dychotomizacji świata przedstawionego⁴.

Spośród badanych najwięcej, bo 57 osób, odczytało wiersz w stylu mimetycznym. Oznacza to, że szukały one w utworze lirycznym wiadomości o świecie pozaliterackim, bowiem styl mimetyczny sytuuje dzieło wobec świata pozaliterackiego, wobec „rzeczywistości” (w przekonaniu, że istnieje bezpośredni związek między światem przedstawionym a rzeczywistym). Odbiorca przyjmuje zdroworozsądkowy punkt widzenia, odrzucając to, co wydaje mu się nieprawdopodobne w rzeczywistości. Nie dostrzega faktu, że konstrukcja fikcji literackiej wymaga swoistego przefiltrowania rzeczywistości, odrzucenia jednych, a przyjęcia innych jej elementów według z góry uznanych założeń⁵. Traktując utwór literacki jako odbicie rzeczywistości, pomija się najwyższą w hierarchii⁶ funkcji językowych w dziele literackim, tj. funkcję poetycką⁷.

³ M. Głowiński, *Świadectwa i style odbioru*, w: *Style odbioru*, s. 129 i n.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże.

⁶ O hierarchii funkcji językowych w różnego rodzaju wypowiedziach piszą: M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Zarys teorii literatury*, Warszawa 1986, s. 87.

⁷ Zob. R. Jakobson, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, w: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, Kraków 1976, t. II, s. 27

Prowadząca badania szukała w przedstawionych pracach studentów także odpowiedzi na pytanie o treść i nastrój utworu (pkt. 1–2). Stwierdzono, że zaledwie 59 osób (spośród 96) udzieliło prawidłowej informacji dotyczącej tematyki utworu, a 68 osób trafnie określiło jego nastrój. Liczby te dają pesymistyczny obraz kompetencji literackiej studentów IV roku będących równocześnie nauczycielami klas początkowych. Pesymizm pogłębia się po uświadomieniu sobie, że nauczyciel w toku procesu dydaktycznego powinien prowadzić ucznia do uzyskania świadomości literackiej, tj. określonego stopnia kompetencji literackiej⁸. Jeśli uczący nie posiada klucza do tajemnicy pełnego i prawidłowego odbioru dzieła literackiego, uczeń skazany jest na intuicyjny, sprymitywizowany odbiór, lub – wskutek działań dydaktycznych nauczyciela – na powielanie stereotypów interpretacyjnych. Sprzyja tej sytuacji – prócz niedostatecznej wiedzy merytorycznej nauczycieli – niewielka ilość wartościowych opracowań teoretycznych dotyczących literatury dla dzieci, możliwych do wykorzystania przez uczących. Przewodniki metodyczne zwracają uwagę nauczycieli głównie na zawartość treściową utworu i kontekst pozaliteracki. Jest to do przyjęcia w odniesieniu do utworów narracyjnych. Jednakże pamiętać należy, że z tekstem lirycznym nie powinno się postępować jak z utworem fabularnym, gdyż w następstwie podobnego działania utrwała się stereotyp myślenia o wierszu jako o opowiadaniu, opisie czy innej formie wypowiedzi, trudniejszej tylko do streszczenia, bo używającej niespotykanych, często niezrozumiałych słów i zwrotów. Niedostatki wiedzy merytorycznej nauczycieli powodują takie sytuacje, w których uczniowie, znużeni szablonem interpretacyjnym i jednostajnością metod nauczania, zniechęcają się do literatury w ogóle, a do poezji w szczególności.

Podsumowanie

Przedstawione wyniki badań umiejętności nauczycieli klas początkowych w zakresie analizy utworu lirycznego skłaniają do sformułowania następujących wniosków:

– W nauczaniu literatury na etapie elementarnym przeważa jeszcze dotychczasowy pogląd, zgodnie z którym funkcja wychowawcza utworów literackich jest prymarną wobec pozostałych funkcji. Jest to pogląd przez

⁸ Pojęcie kompetencji literackiej, wyprowadzone z teorii kompetencji językowej N. Chomsky'ego, definiuje i określa J. Stawiński w pracy: *Socjologia literatury i poetyka historyczna*, w: *Dzieło. Język. Tradycja*, Warszawa 1974, s. 66

współczesne literaturoznawstwo uznany za przestarzały i niezgodny z naturą dzieła literackiego jako dzieła sztuki;

– Istniejący system kształcenia nauczycieli klas początkowych nie pozwala im osiąść wiedzy merytorycznej wystarczającej dla kierowania procesem kształcenia literackiego traktowanym jako przygotowanie do dojrzałego, kompetentnego odbioru lektury. Należy zatem zwrócić uwagę na kształcenie umiejętności praktycznego wykorzystania wiedzy z zakresu nauki o literaturze przez studentów oraz na ściślejszą korelację pomiędzy kształceniem merytorycznym a metodycznym kandydatów na nauczycieli.