

der allgemeinen linguistischen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts aufzufassen sind) der landeskundlich orientierten Linguistik übertragen. Eine von diesen Aufgaben, mit der sich diese Richtung der angewandten Sprachwissenschaft befassen würde, ist die wissenschaftlich begründete Systematisierung des landeskundlich bezogenen Wortschatzes, der sowohl in der kommunikativen als auch in der Hinsicht auf Lernschwierigkeiten am bedeutendsten ist. Diese Systematisierung müßte kontrastiv angelegt sein und kann nach verschiedenen Kriterien erfolgen: man kann die landeskundlich relevanten lexikalischen Einheiten u.a. nach dem Prinzip des Äquivalenzgrades klassifizieren<sup>9</sup> oder nach den Resultaten der Wortfeldanalyse gruppieren. Im weiteren werden die landeskundlich relevanten Lexeme der semantischen Analyse unterzogen, um ihren landeskundlichen Inhalt zu ermitteln. Hier kann sich also die Linguistik der Erklärungsmethoden bedienen, die ihr die Landeskunde bietet.

Ein Anliegen der landeskundlich orientierten Linguistik wäre auch die Ausarbeitung von linguolandeskundlichen Wörterbüchern, die die einzelnen Typen von landeskundlich relevanten sprachlichen Einheiten und die einzelnen Aspekte des gesellschaftlichen Lebens des jeweiligen Landes erfassen würden: die lexikographische Erfassung des schon bestehenden landeskundlichen Wortschatzbestandes und die Einbeziehung der potentiellen landeskundlichen Lexik wäre eine bedeutende Hilfe für alle Fächer des fremdsprachigen Unterrichts.

<sup>9</sup> A.D. Reichstein, a.a.O., S. 80.

Wojciech Nowicki

**Tekst — student — nauczyciel.  
O poszukiwaniu znaczenia na zajęciach z literatury angielskiej**

Artykuł jest omówieniem ankiety przeprowadzonej wśród studentów I, II i III roku anglistyki, dotyczącej nauczania historii literatury w zakresie ogólnym, tzw. „survey course.” Tytuł ankiety brzmiał: „Cel i metody zajęć z historii literatury angielskiej.” Wiele z pytań zawartych w ankiecie mogłoby zapewne dotyczyć także wstępu do literaturoznawstwa oraz literatury amerykańskiej, być może również kursu historii i kultury Wlk. Brytanii i USA, a nawet przedmiotów językoznawczych. Obiektem naszego zainteresowania bowiem jest pewna dobrze nam znana, ale chyba nie całkiem rozpoznana sytuacja, jaka rozgrywa się na co dzień w uczelni, zwana powszechnie procesem dydaktycznym. Z pozoru jest to istotnie tylko proces dydaktyczny: chodzi o efektywne nauczanie przedmiotu. Tymczasem na sytuację w klasie, której głównymi elementami na studiach neofilologicznych są *tekst, student i nauczyciel*, składa się więcej procesów i są one nawzajem powiązane. Ich ogólny splot można by nazwać procesem psychospołecznym. W sali, gdzie prowadzone są zajęcia z literatury, rodzi się sieć relacji, których podmiotami są nauczyciel i student, a przedmiotem tekst. Trójkąt „tekst — student — nauczyciel” określa ilość i rodzaj relacji powstających w klasie.

U podstaw tworzenia się tych relacji leży mileżące założenie, że pracujemy — nauczyciel i studenci — po to, by odkryć znaczenie/znaczenia tekstu. Toteż większość pytań ankiety (3, 5, 6, 7, 8 i 9) oscylowała wokół tego właśnie zagadnienia: Czy zajęcia z literatury mają wartości poznawcze; kto w klasie decyduje o znaczeniu tekstu; czy istnieje jedno „ostateczne” znaczenie; czy należy wskazywać na wieloznaczność tekstu; czy wolno nauczycielowi szermować nihilizmem poznawczym - mówić, że tekst sam się dekonstruuje, itp. Wydawałoby się, że istotą sprawy i przedmiotem badań jest stosunkowo prosta relacja typu „podmiot poznaje przedmiot”, czyli „student szuka znaczenia tekstu”. Ale wówczas jeden element trójkąta pomijamy — nauczyciela.

Wobec tego kim w sytuacji klasowej jest nauczyciel? Czy jest np. rozdawcą znaczeń, „znaczeniodawcą”? Skoro nie on jest producentem tekstu, nie on powinien być producentem znaczenia. Istnieje wszak rzeczywisty autor tekstu i jego należałoby włączyć do sieci relacji. Niemniej dla uproszczenia lepiej jest nie

wyróżniać autora tekstu jako oddzielnej instancji i włączyć go do pojęcia tekstu, w przeciwnym bowiem razie moglibyśmy ulec pokusie przyjęcia Jakobsonowskiego modelu komunikacji językowej typu „nadawca — komunikat — odbiorca” dla sytuacji w klasie, gdzie autor tekstu jest nadawcą, tekst komunikatem, a student odbiorcą. Ale jak wpasować nauczyciela w model Jakobsona? Włączyć go w pojęcie „kodu” czy „kontekstu”? Z pewnością sytuacja nauczania/uczenia się literatury na neofilologii jest między innymi sytuacją komunikacji językowej, lecz przecież nie tylko. Komunikacja jest pojęciem nacechowanym — zakłada pewną wartość pozytywną, czyli to przede wszystkim, że ona naprawdę zachodzi. A my musimy sobie zadać pytanie: czy w klasie komunikacja rzeczywiście zachodzi? Jakie procesy zachodzą w trakcie nauczania/uczenia się literatury obcej? Jak zdefiniować relacje kształtujące się w trójce „tekst — student — nauczyciel”? I wreszcie najważniejsze pytanie: kto/co decyduje o znaczeniu w klasie?

Tego typu pytania i wątpliwości zainspirowały niniejszą ankietę. Pytania zostały tak sformułowane, aby ankietowani spróbowali ocenić trzy wspomniane elementy: siebie samych, materiał zajęciowy oraz prowadzącego lub jego metody. Przyjrzyjmy się pokrótce pytaniom zawartym w ankiecie.

1. Czy uważa Pani/Pan, że zajęcia z literatury na uniwersytecie różnią się zasadniczo od szkolnych zajęć z literatury odbywanych w ramach języka polskiego?
  - a. tak b. nie c. trochę d. nie mam zdania
2. Czy Pański udział w zajęciach jest pełny i aktywny?
  - a. tak, zawsze b. nie, nigdy c. czasami d. nie potrafię ocenić
3. Czy ćwiczenia oraz wykłady z literatury posiadają same w sobie jakieś wartości poznawcze?
  - a. tak b. nie c. trudno powiedzieć d. nie dbam o to, zależy mi tylko na zaliczeniu e. posiadają inne wartości (jakie?):
4. O co Pana/Pani zdaniem chodzi na zajęciach z literatury?
  - a. o nic
  - b. o przetrwanie
  - c. o przekazanie „wiadomości”
  - d. o wykształcenie wrażliwości itp.
  - e. o wyrobienie pewnych umiejętności
  - f. inne
5. Zakładamy, że w przerabianych w klasie tekstach istnieje jakieś „znaczenie”. Kto/co decyduje, jakie ono jest?

- a. sam tekst
- b. autor
- c. student
- d. wszyscy studenci w grupie
- e. nauczyciel prowadzący zajęcia
- f. jakaś kombinacja powyższych elementów
- g. nikt nie decyduje, ponieważ trudno jest cokolwiek orzec o znaczeniach w tekstach literackich
- h. inne możliwości

6. Czy istnieje u Pani/Pana przekonanie, iż używając odpowiednich narzędzi teoretycznych można dojść do „jedynego”, „ostatecznego” znaczenia w tekście?
 

- a. tak b. nie c. trudno powiedzieć

7. Zakładając, że można dojść do w miarę wyczerpującego znaczenia tekstu podczas pracy w klasie, czy należy do takiej wyczerpującej analizy dążyć, czy też lepiej jest wskazać na wielość interpretacji i wieloznaczność każdego tekstu?

8. Czy można powiedzieć studentowi, zgodnie z pewnymi modnymi trendami w literaturoznawstwie światowym, że w gruncie rzeczy żaden tekst nie oferuje odbiorcy konkretnego znaczenia, że tekst dąży do własnej dekonstrukcji? Inaczej, czy nauczyciel ma prawo zasiać w duszy studenta pesymizm poznawczy czy też powinien za wszelką cenę dążyć do rezultatów „pozytywnych”, zgodnie z regułami dydaktyki?

9. Co bardziej nadaje się do analizy i interpretacji w klasie?
 

- a. poezja b. powieść c. dramat d. inne gatunki

10. Co utrudnia Pani/Panu wypowiedź na zajęciach z literatury?
 

- a. lęk przed nauczycielem
- b. lęk przed koniecznością użycia języka angielskiego
- c. obawa przed ujawnieniem braku wiedzy, przygotowania, itp.
- d. inne czynniki

Na ankietę odpowiedziało 95 studentów z lat I - III; odpowiednio: I - 37, II - 18, III - 40. Poniżej prezentujemy zestawienie liczbowe odpowiedzi (bez punktów 7 i 8) na poszczególnych latach oraz łącznie na wszystkich trzech. Dla większej przejrzystości pytania i odpowiedzi ankiety skrócono.

Lata	I	II	III	Łącznie
<b>Liczba ankietowanych studentów</b>	<b>37</b>	<b>18</b>	<b>40</b>	<b>95</b>
<i>1. Czy literatura na uniwersytecie różni się od szkolnych zajęć z języka polskiego?</i>				
a. tak	9	7	11	27
b. nie	6	4	7	17
c. trochę	22	7	22	51
d. nie mam zdania	0	0	0	0
<i>2. Czy Pana(i) udział jest pełny i aktywny?</i>				
a. tak, zawsze	2	3	2	7
b. nie, nigdy	2	3	0	5
c. czasami	31	12	33	76
d. nie potrafię ocenić	2	0	4	6
<i>3. Czy zajęcia z literatury mają wartości poznawcze?</i>				
a. tak	32	14	30	76
b. nie	0	1	0	1
c. trudno powiedzieć	5	2	7	14
d. nie dbam o to	0	0	0	0
e. posiadają inne wartości	0	0	3	3
<i>4. O co chodzi na zajęciach?</i>				
a. o nic	0	0	1	1
b. o przetrwanie	0	4	1	5
c. o przekazania wiadomości	16	8	12	36
d. o wykształcenie wrażliwości	9	3	15	27
e. o wyrobienie umiejętności	18	9	16	43
f. inne	3	1	3	7
<i>5. Kto/co decyduje o znaczeniu?</i>				
a. sam tekst	2	2	3	7
b. autor	0	0	2	2
c. student	3	1	3	7
d. studenci w grupie	3	0	1	4
e. nauczyciel	10	5	7	22
f. kombinacja a b e d e	19	10	16	45
g. nikt nie decyduje	3	3	5	11

h. inne możliwości	3	1	7	11
<i>6. Czy można dojść do „ostatecznego” znaczenia?</i>				
a. tak	2	0	2	4
b. nie	29	17	31	77
c. trudno powiedzieć	5	1	5	11
<i>9. Co nadaje się do analizy?</i>				
a. poezja	13	2	22	37
b. powieść	13	10	14	37
c. dramat	7	1	1	9
d. inne gatunki	0	0	1	1
<i>10. Co utrudnia wypowiedź</i>				
a. lęk przed nauczycielem	7	6	4	17
b. lęk przed językiem angielskim	18	7	12	37
c. brak wiedzy, przygotowania	15	3	6	23
d. inne czynniki	11	6	20	37

Liczby w kolumnach przy poszczególnych odpowiedziach nie zgadzają się z liczbą ankietowanych studentów na roku, ponieważ studenci często wskazywali na więcej niż jedną opcję.

Przeanalizujemy pokrótce poszczególne odpowiedzi, wnioski ogólniejszej natury pozostawiając na koniec. Pierwsze dwa pytania są pytaniami o samoocenę.

#### 1. Czy literatura na uniwersytecie różni się od szkolnych zajęć z języka polskiego?

a. tak	9	7	11	27
b. nie	6	4	7	17
c. trochę	22	7	22	51
d. nie mam zdania	0	0	0	0

Większość respondentów dała odpowiedź niezdecydowaną: trochę. Na każdym z lat ta odpowiedź przeważała, z wyjątkiem r. II, gdzie liczba odpowiedzi „tak” równała się liczbie „trochę”, ale przy jedynie 18 ankietowanych taka równowaga może nie być reprezentatywna. NB odpowiedź 1 a. wcale nie musi być traktowana jako pozytywna, co wynikało z komentarzy, jakimi studenci nierzadko ją opatrywali, np. „tak, bo w szkole nikt mnie nie zmuszał do odpowiedzi,” „w szkole nie było presji.” W sumie właściwa ocena zajęć przez studentów wyłania się

dopiero z zestawienia tej odpowiedzi z odpowiedzią na pytanie 3: czy zajęcia z literatury mają wartości poznawcze, gdzie aż 75% ankietowanych odpowiedziało, że mają.

### 2. Czy Pana(i) udział jest aktywny?

a. tak, zawsze	2	3	2	7
b. nie	2	3	0	5
c. czasami	31	12	33	76
d. nie potrafię ocenić	2	0	4	6

Tu pada jedna z trzech najbardziej zdecydowanych odpowiedzi w całej ankiecie: czasami...Tak" odpowiedziało 80% studentów na I i III r. oraz dwie trzecie na II. Odpowiedzi ekstremalnych jest bardzo niewiele, przy czym „tak” jest prawie tyle samo, co „nie”. Uderza szczerść i wysoki stopień samowiedzy studentów na temat własnej ograniczonej aktywności na zajęciach. Nauczycielskie obserwacje potwierdzają ten pogląd.

Pytania 3 i 4 są pytaniami ogólnymi o wartość i cele zajęć z literatury.

### 3. Czy zajęcia z literatury mają wartości poznawcze?

a. tak	32	14	30	76
b. nie	0	1	0	0
c. trudno powiedzieć	5	2	7	14
d. nie dbam o to	0	0	0	0
e. posiadają inne wartości	0	0	3	3

Pada tu kolejna zdecydowana odpowiedź: od trzech czwartych do czterech piątych studentów odpowiada pozytywnie, jedna tylko osoba negatywnie, nikt nie twierdzi, że go to nie obchodzi. Sporo natomiast wyraża wątpliwości (14 w sumie na wszystkich latach). Dziwić może pewność studentów w tej kwestii w zestawieniu z ich sceptycyzmem w odpowiedziach na pytanie 1 o różnicę między zajęciami szkolnymi i uniwersyteckimi i na pytanie 2 o aktywność na zajęciach. Można się domyślać, że udzielona odpowiedź jest odpowiedzią zarówno stereotypową, jak i automatyczną. Student zakłada, że autor ankiety, sam będący nauczycielem, oczekuje odpowiedzi pozytywnej, więc takiej udziela. Ankieter musi w tym punkcie zaakceptować pewną niezręczną dla siebie sytuację, mianowicie iż respondent albo nie wie, o jakie wartości poznawcze chodzi (czyli źle sformułowa-

no pytanie w ankiecie), albo chce wyjść naprzeciw domniemanym oczekiwaniom autora ankiety.

### 4. O co chodzi na zajęciach?

a. o nie	0	0	1	1
b. o przetrwanie	0	4	1	5
c. o przekazanie „wiadomości”	16	8	12	36
d. o wykształcenie wrażliwości	9	3	15	27
e. o wyrobienie umiejętności	18	9	16	43
f. inne	3	1	3	7

Wyraźnie widać tu niepewność studentów: odpowiedzi c., d. i e. są liczbowo do siebie bardzo zbliżone na poszczególnych latach, a to że w sumie wygrywa „wyrobienie umiejętności” nad choćby przekazywaniem wiadomości jest chyba przypadkowe. W zamierzeniach autora ankiety opcje a. i b. miały pełnić rolę prowokacyjną, ponieważ w bezpośrednich rozmowach wyraźnie ujawniał się sceptyczny stosunek studentów do celowości wielu zajęć prowadzonych na neofilologii, w tym do nauczania literatury. Ta szczerść jednak nie została ujawniona w „poważnym” dyskursie pozasłownym, jakim wydaje się być ankieta, toteż odpowiedzi mogą być traktowane jako nieco uładzone.

### 5. Kto/co decyduje o znaczeniu?

a. sam tekst	2	2	3	7
b. autor	0	0	2	2
c. student	3	1	3	7
d. studenci w grupie	3	0	1	4
e. nauczyciel	10	5	7	22
f. kombinacja a b c d e	19	10	16	45
g. nikt nie decyduje	3	3	5	11
h. inne możliwości	3	1	7	11

Przeważająca opeja 5 f. jest opeją „słabą”, stanowi bowiem kombinację elementów a, b, c, d i e. Około 25% ankietowanych (najwięcej na I r.) wskazało na nauczyciela jako na czynnik, który w największym stopniu decyduje o przyjęciu tego czy innego znaczenia interpretowanego tekstu. Zdarzały się odpowiedzi łączące 3 a. z 5 g.: zajęcia z literatury mają wartości poznawcze, ale o znaczeniach w tekstach trudno cokolwiek powiedzieć. W zderzeniu tych dwóch, pozornie tylko sprzecznych, odpowiedzi ujawnia się z jednej strony uwarunkowany kulturowo nawyk akceptowania szkoły jako miejsca, gdzie spełnia się rytuał „dawania wiedzy”, a z drugiej - nie uwarunkowane jeszcze doświadczenie własne, które każe kwestionować efektywność owego rytuału w konkretnej realizacji, tj. podczas analizy tekstu literackiego. Niemniej tego typu zestawień było niewiele i trudno je traktować jako reprezentatywne.

6. Czy można dojść do „ostatecznego” znaczenia?

a. tak	2	0	2	4
b. nie	29	17	31	77
c. trudno powiedzieć	5	1	5	11

Tutaj otrzymaliśmy najbardziej zdecydowaną odpowiedź w całej ankiecie. Jej wartość będzie można ocenić właściwie dopiero w zestawieniu z wynikami odpowiedzi na pytanie 7, co zostanie omówione na dalszym miejscu.

9. Co nadaje się do analizy?

a. poezja	13	2	22	37
b. powieść	13	10	14	37
c. dramat	7	1	1	9
d. inne gatunki	0	0	1	1

Poza równowagą między poezją a powieścią (uderza zamilowanie do powieści studentów I r., którzy zgodnie z programem w momencie ankietowania nie przerobili jeszcze ani jednej) ciekawe jest to, iż respondenci naprawili pewien niedostatek ankiety, wpisując piątą opeję (e): gatunek nie ma znaczenia, liczy się sam utwór; wszystko się nadaje, zwłaszcza gdy zajęcia są prowadzone kompetentnie i ciekawie; gatunek jest nieważny, wszystko jest dobre, zwłaszcza to, co kontrowersyjne; (czasem odwrotnie: wszystko jest jednakowo nudne); nie mam zdania.

10. Co utrudnia wypowiedź?

a. lęk przed nauczycielem	7	6	4	17
b. lęk przed językiem angielskim	18	7	12	37
c. brak wiedzy, przygotowania	15	3	6	23
d. inne czynniki	11	6	20	37

Tutaj daje się zauważyć rozrzut opinii. 40% studentów cierpi na lęki związane z użyciem języka angielskiego. Jest to chyba jeden z tych aspektów nauczania, które nie zawsze są dostrzegane w codziennej praktyce dydaktycznej. Na neofilologiach utrzymuje się tradycyjny podział zajęć na praktyczne i akademickie, tymczasem dla studenta one wszystkie są najpierw praktyczne, a dopiero w dalszej kolejności akademickie. Student ma świadomość, że do wypowiedzi merytorycznej musi się przedrzeć przez barierę obcego języka. To nie znaczy, że nauczając literatury (czy językoznawstwa), gwoli ulżenia niedoli studenta nauczyciel powinien zrezygnować z używania języka obcego. Taki wniosek byłby pochopny. Zresztą boi się angielskiego mniej niż połowa ankietowanych, przy czym nie wiemy na ile ten deklarowany lęk jest lękiem autentycznym. Raczej wniosek, jaki by się tu nasuwał, jest wnioskiem konstruktywnym: skoro dla studenta ćwiczenia z literatury są m. in. mozolnym praktycznym, nauczyciele mogliby traktować prowadzone przez siebie zajęcia jako praktyczne, dbać, by w wypowiedziach o literaturze nie było rozdźwięku między planem wyrażania a planem treści; innymi słowy — by zachowywana była pewna norma poprawności, choćby w stosowaniu przedimków i czasów. Oczywiście można było się spodziewać, że to właśnie studenci I r. będą się najbardziej bali używania angielskiego. Opeja 10 d. (dopiski na arkuszu ankiety) ujawnia całą gamę powodów nieuczestniczenia lub słabego uczestnictwa w zajęciach: lenistwo, wczesna pora zajęć, nieśmiałość, brak motywacji wynikający z niezrozumienia tekstu, brak czasu na przemyślenie odpowiedzi, senność, fakt iż tekst jest nieciekawym, ale również atmosfera w grupie, lęk przed grupą, obawa przed ośmieszeniem się, itp. Opeja 10 d. — w zamierzeniu „niełękowa” — ujawnia jednak pewne lęki i frustracje studentów, zwłaszcza charakterologiczne i socjologiczne. Interesujące lecz typowe jest to, że studenci III r., nie mając obaw przed nauczycielem, wciąż jeszcze boją się angielskiego, ale i tak najbardziej dokuczają im owe „inne” czynniki, np. nieśmiałość.

Pytanie 7 i 8 warto omówić oddzielnie, ponieważ tu studenci proszeni byli o pełne wypowiedzi, aczkolwiek łatwo byłoby ustalić do nich pewne opeje;

niemniej jednak dana została możliwość swobodnego wyrażania opinii, co chyba nie jest bez znaczenia w tego rodzaju sondażach.

Pytanie 7, czy należy dążyć do jednego znaczenia czy do wielu, jest korelatem pytania 6 o możliwość dojścia do znaczenia „ostatecznego”. W świetle odpowiedzi na pytanie 6, na które większość osób odpowiedziała negatywnie, wydaje się ono niepotrzebne, a nawet sprzeczne. Niemniej warto było je zadać, gdyż studenci — generalnie stwierdzając niemożność dojścia do jakiegoś ostatecznego znaczenia - widzieli jednak nierzadko konieczność dążenia do jednoznaczności, czyli do jakichś pozytywnych wyników. Nawet jeśli opowiadali się za nauczaniem wieloznaczności tekstów, opatrywali to niejednokrotnie zastrzeżeniami typu: owszem, należy wskazywać na wiele znaczeń, ale jakaś „wiedza” musi być; polisemia tak, lecz czasem znaczenie jest oczywiste, więc strategia pluralistyczna nie ma sensu; można uczyć wieloznaczności, lecz jakieś „wskazanie na jedno znaczenie” jest niezbędne, bo potrzebne do egzaminu. I odwrotnie: zwolennicy nauczania jednoznaczności prosili o uwzględnienie wieloznaczności. Padaly pojedyncze głosy, mówiące, iż trzeba uczyć jednoznaczności dla scalenia nadmiernie rozbieżnych poglądów. Na I r. ktoś zastrzegł się, że dowolność semantyczną można łatwiej przypisać fragmentom tekstu, a nie całości. Były także wyważone opinie - to, czy wyjdzie monizm czy pluralizm interpretacyjny zależy jednak od tego, z jakim tekstem mamy do czynienia. Padaly głosy za tym, by nie prowadzić zbyt dokładnej analizy tekstu, gdyż jest ona męcząca, a poza tym literaturę stworzono dla przyjemności, a nie po to by ją interpretować.

Generalnie znakomita większość, ok. 80%, opowiedziała się za wielością interpretacji. Oto przykładowe odpowiedzi na pytanie 7; w nawiasach wskazano rok studiów:

„Wielość interpretacji i wieloznaczność tekstu powinny być zaznaczone i uświadomione, ale przede wszystkim należy dążyć do w miarę wyczerpującego znaczenia danego tekstu.” Mamy tu do czynienia z typową, wewnętrznie sprzeczną odpowiedzią studenta II r. Osoba ta odpowiadając na pytanie 6 wskazała opcję b. Recepta na postępowanie nauczyciela: „Wskazanie wielości interpretacji: student powinien mieć własne zdanie i potrafić przedstawić swoje argumenty; analiza tekstu poprzez dyskusję studentów i prowadzącego (na równych prawach).” (I)

„Celem zajęć nie powinno być 'dojście do znaczenia', ale pokazanie użytych środków literackich, wyjaśnienie specyfiki literatury angielskiej, np. porównanie do polskiej (odmienna tradycja, słownictwo), czyli generalnie to, co można powiedzieć o tekście na pewno.” (I)

„Wielość interpretacji i wieloznaczność są 'przypisane' każdemu tekstowi, tak więc ukazanie ich jest bliższe samej 'istocie' tekstu i bardziej interesujące; w takim przypadku zajęcia nabierają szerszego znaczenia, są czymś więcej niż tylko 'przekazywaniem wiadomości'.” (II)

„Zdecydowanie lepiej byłoby wskazać na wielość interpretacji, ale się tego nie robi. Własne interpretacje studentów są delikatnie odrzucane.” (II)

„Znacznie lepszym rozwiązaniem jest świadomość problemu, wiedza o stanie rzeczy. Ostatecznym celem tych zajęć jest kształtowanie osobowości studenta, [a] nie narzucanie 'jedynego' rozwiązania.” (II)

„Uważam, że należy dążyć do podania wielości interpretacji, ze wskazaniem najbardziej prawdopodobnej.” (III)

„Wolę wielość interpretacji, co jest zawsze najbliższe prawdy, a ponadto nie wyklucza indywidualnego podejścia każdego studenta.” (III)

„Należy dążyć do takiej analizy, by w miarę wyczerpująco wytłumaczyć tekst; lepiej, gdy istnieje jedna interpretacja, bo wtedy zauważa się celowość.” (III)

„Nigdy nie należy odrzucać interpretacji zaproponowanej przez studenta.” (III)

„Nauczyciel powinien sugerować różne interpretacje tekstu, w tym swoje odczucia, jakich mu dany tekst dostarcza, ale w żadnym wypadku nie narzucać jej uczniom i nie określać jej jako ostatecznej.” (III)

Pytanie 8: czy wolno zasiać u studenta pesymizm poznawczy, nie jest, jak mogłoby się wydawać, powtórzeniem pytania 7. Niestety, część studentów tak właśnie je rozumiała. Tu bowiem pytamy nie o to, czy dążyć do jednej interpretacji, czy do wielu, lecz o to, czy jakakolwiek interpretacja ma sens, czyli pytamy o sens działalności - i nie jest to pytanie bezpodstawne. Nie tylko dekonstrukcjonizm, ale i krytyka empiryczna odżegnują się obecnie od elementarnego twierdzenia, które jeszcze niedawno nie byłoby kwestionowane: że teksty coś znaczą. Nauczyciel dostrzega te trendy i w swojej praktyce nie może ich zlekceważyć. Wszelako rodzi się pytanie, jak daleko wolno się posunąć w propagowaniu nowinek literaturoznawczych, aby nie zniszczyć u studentów zapału (o ile takowy istnieje) i chęci poznania.

Odpowiedzi na pytanie 8 są zaskakujące. Liczbowo niewielką przewagę mają zwolennicy „pozytywizmu” poznawczego, ci którzy chcą, by tekst jednak coś znaczył. Twierdzą oni, że nauczyciel nie ma prawa zasiewać u studenta pesymizmu poznawczego. Uzasadnienie jest zazwyczaj takie, że powoduje to destrukcję u studenta i podważa sens jego bytowania na uczelni. Są i ostrożniejsze protesty: nauczyciel ma prawo podawać w wątpliwość możliwość znalezienia sensu w tekście, ale tylko częściowo; albo: powinien dążyć do „pozytywnych” wskazań, ale ograniczyć je do najbardziej oczywistych spraw. Spora grupa jednak twierdziła, iż nauczyciel może, przynajmniej częściowo, zasieć pesymizm poznawczy, ponieważ zachęci to studentów do własnych poszukiwań i własnych interpretacji, że nauczyciel nie powinien dążyć „na siłę” do wyników pozytywnych. Część respondentów nie określiła swojego stanowiska. W tej grupie były głosy mówiące, że rozwiązania ekstremalne są zazwyczaj jałowe, że ścisła interpretacja nie ma sensu, gdyż literatura jest po to, żeby dawać przyjemność, itp. Można

wyciągnąć ogólny wniosek, iż stosunek studentów do tekstu cechuje szczególna dwoistość - z jednej strony pluralizm poznawczy („tekst znaczy wiele”), z drugiej postawa wybitnie pragmatyczna („lecz powinien znaczyć jedno, bo łatwiej jest wtedy zdać egzamin”).

Oto ciekawsze wypowiedzi na ten temat:

Odpowiedź typowa: „[Nauczyciel] powinien w taki sposób prowadzić zajęcia, przedstawiać różne punkty widzenia i interpretacje, aby student sam wyrobił w sobie bądź pesymizm poznawczy, bądź 'pozytywne' nastawienie do odbioru i własnych poszukiwań literackich.” (I)

„Nie ma prawa zasiać pesymizmu poznawczego (choć być może byłoby to ciekawe i można by spróbować).” (II)

„Teksty oferują konkretne znaczenia, o ile wiem (patrz doświadczenia egzaminacyjne, itp); mówiąc, że tekst nie oferuje żadnego konkretnego znaczenia i [że] dąży do własnej dekonstrukcji jest nie na miejscu na 2 roku....” (II)

„Oczywiście, że ma prawo, ale czy jest tego jakikolwiek sens? Po co w takim razie istniałyby zajęcia. Jeżeli zasiano by w mojej duszy »pesymizm poznawczy«, pojawiłaby się tam również depresja, totalna inercja i brak chęci i motywu do jakiegokolwiek pracy.” (I)

„Uważam, że na poziomie uniwersyteckim pierwsze rozwiązanie jest rozsądniejsze i może wywołać równie pozytywne rezultaty, jak drugie.” (II)

„Żadnych rezultatów 'pozytywnych' na siłę. Nauczyciel ma nawet obowiązek zasiewać pesymizm poznawczy (do którego student i tak wcześniej czy później sam dojdzie).” (II)

„Pesymizm poznawczy pozwala studentom na ich własne, głębsze przemyślenia i analizę tekstu.” (II)

„....odbiorca powinien poznać to znaczenie, które jest najbliższe znaczeniom autora” (III, kilka odpowiedzi tego rodzaju).

„Jestem za pesymizmem poznawczym. W obcowaniu ze sztuką, jaką jest niewątpliwie literatura, nie powinno być miejsca na dydaktykę.” (III)

„Niezależnie od panujących trendów, zarówno nauczyciel, jak i student mają prawo i powinni kierować się własnym zdaniem. Jestem przeciw narzucaniu jakiegokolwiek stanowiska wobec danego tekstu, co uniemożliwia świeżość odbioru.” (III)

Sądząc ogólnie po odpowiedziach, studenci dość sceptycznie oceniają swoje zajęcia, które według nich tylko trochę różnią się od zajęć szkolnych, a jeśli już to raczej na niekorzyść uniwersytetu. Charakteryzuje ich postawa bierna, gdyż trzy czwarte z nich uważa, że jedynie czasami biorą aktywny udział w zajęciach. To by w zasadzie pokrywało się z naszymi obserwacjami na co dzień. Z drugiej strony można uznać nastawienie studentów za pozytywne, ponieważ 76 osób z ankietowanych 95 twierdzi, iż zajęcia z literatury mają wartości poznawcze. Lecz czy taka odpowiedź nie jest wynikiem stereotypowego podejścia do instytucji

nauczania w ogóle: szkoła - według utartych pojęć - przekazywała wartości poznawcze, więc dlaczego nie uniwersytet? Tego typu myślenie zdradzają odpowiedzi na pytanie 4 — znakomita większość wybrała opcje stereotypowe; celem zajęć jest przekazanie wiadomości, wykształcenie wrażliwości lub wyrobienie umiejętności; bardzo mało osób wybrało opcję dowolną 4 f., a spośród odpowiedzi, które zostały tam wymienione, większość w zasadzie stanowiły powtórzenia „wiadomości”, „umiejętności” itp.; żadnych odkryć nie było. W trójkącie relacji „tekst — student — nauczyciel” student jest elementem stosunkowo słabym; jego stanowisko jest aprobujące, pasywne, tradycyjne, a także — jeśli wziąć pod uwagę odpowiedź 10 d. — pełne rozmaitych frustracji.

W kluczowym pytaniu 5 przegrywa tekst, a wygrywa - relatywnie - nauczyciel. Trzeba przy tym pamiętać, że w odpowiedzi 5 f. również kryje się nauczyciel, tyle że w powiązaniu z innymi czynnikami. Wypada przyznać, że ankietę inspirowało założenie, iż to właśnie nauczyciel, z racji pełnionej funkcji, która daje mu „władzę”, jest tą instancją, która ostatecznie rozstrzyga o znaczeniu w tekście. Wyniki ankiety tę tezę w pewnym stopniu potwierdzają. Studenci chyba nie zawsze taką sytuację akceptują. Świadczy o tym głosy żądające równouprawnienia w głoszeniu sądów o literaturze. Dzieje się tak dlatego, że proces psychospołeczny zachodzący w klasie nie jest prostą sumą procesu poznawczego i dydaktycznego. Chodzi tu tyleż o poznanie i pewien rodzaj komunikacji, co o „działanie”, „bycie”, „robienie” a nawet „życie”. W trakcie zajęć student nie tylko ustala gatunek przerabianego utworu i rodzaj użytych środków literackich, ale i wchodzi w pewne stosunki i układy z „fellow-students”, z nauczycielem, z instytucją, w której przebywa. Zastosowanie prostego modelu komunikacyjnego nie jest tu chyba możliwe, gdyż zakłada on, iż w klasie dokonuje się abstrakcyjny proces cerebralny zwany powszechnie poznawaniem; tymczasem nośnikiem zdarzeń w klasie jest nie tylko ów oficjalnie deklarowany cel, ale cały splot sytuacji i układów społecznych, a może nawet i egzystencjalnych. Mówiąc, że podczas zajęć realizujemy proces dydaktyczny czy poznawczy, powinniśmy sobie uświadomić, że jest to cel bardziej deklaracyjny niż realny. Można by się posunąć do radykalnego stwierdzenia, że w sali na zajęciach ze studentami mamy do czynienia nie z procesem poznawczym, lecz pseudopoznawczym, ponieważ przede wszystkim tam coś się dzieje, a dopiero w dalszej kolejności następuje poznawanie; student symbolicznie posuwa się po drodze swojej kariery uniwersyteckiej, zdobywa zaliczenia, zdaje egzaminy, używa języka obcego, realizuje własne ego itd., natomiast poznanie albo się realizuje albo nie.

Rola tekstu sprowadza się do materiału, obiektu działań studenta i nauczyciela. Jak widać z odpowiedzi tekst w mniemaniu studentów nie rozstrzyga o znaczeniu. Student jest podmiotem wobec tekstu, bowiem coś z nim robi. Nauczyciel natomiast jest podmiotem nie tylko wobec tekstu, lecz i wobec studenta. Z niektórych wypowiedzi wynika, że student czuje swoją przedmiotowość i być może

dlatego tak niewiele było odpowiedzi wskazujących na sam tekst, autora czy siebie jako odpowiedzialnych za znaczenie. Określając role poszczególnych elementów w układzie „tekst — student — nauczyciel” rolę nauczyciela może dałoby się wobec tego określić jako *podmiotowo-podmiotową*, studenta jako *podmiotowo-przedmiotową*, a tekstu jako *przedmiotowo-przedmiotową*. Oczywiście taki ogólny wniosek dałoby się wyciągnąć wobec niemal każdej sytuacji dydaktycznej. Celem ankiety było wstępne rozpoznanie problemu i uzyskanie pewnych danych statystycznych, a jeśli z tych danych da się wyciągnąć co najwyżej wnioski ogólne i niedystynktywne — można wnioskować, iż należy badania rozszerzyć i uzupełnić. W ostatecznym rozrachunku mogą one przyczynić się do efektywniejszego nauczania — na poziomie prawdziwie uniwersyteckim.

LUBELSKIE MATERIAŁY  
NEOFILOLOGICZNE NR 17  
Lublin 1993

**Alfred Hornung, Ernstpeter Ruhe, eds.: *Autobiographie & Avant-garde*.  
Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1992, pp. 449.**

Wydana niedawno w Niemczech praca *Autobiographie & Avant-garde*, stanowiąca zbiór referatów wygłoszonych na konferencji zorganizowanej w roku 1991 na uniwersytecie w Mainz, na pierwszy rzut oka wydaje się być zaledwie kolejnym przyczynkiem do studiów na temat autobiografii, jednym z wielu opublikowanych w ciągu ostatnich kilkunastu lat zarówno w Stanach Zjednoczonych jak i w Europie. Takie pokonferencyjne publikacje, choć często interesujące, cechują się na ogół szerokim rozrzutem tematycznym i brakiem wyraźnej zasady organizującej, która mogłaby nadać im jako zbiorom bardziej zwarty i konkretny charakter. Rola redaktorów tego typu wydawnictw ogranicza się zazwyczaj jedynie do zaopatrzenia publikacji w krótki wstęp zawierający podstawowe informacje o autorach referatów i o samej konferencji. Na tym tle *Autobiographie & Avant-garde* wyróżnia się znacząco. Redaktorzy tomu, Alfred Hornung i Ernstpeter Ruhe (jednocześnie pomysłodawcy i organizatorzy konferencji w Mainz) wybrali rozwiązanie bardziej ambitne i wydali książkę, stanowiącą całość przemyślaną i oryginalną, mającą niewiele wspólnego z tradycyjną publikacją pokonferencyjną.

Głównym tematem dociekań autorów opracowań zamieszczonym w omawianym tomie są związki pomiędzy autobiografią i postmodernizmem. Jest to zagadnienie niezwykle ciekawe choćby dlatego, że łączy się ono z pewnym paradoksem. Otóż w okresie, kiedy wielu teoretyków postmodernizmu odmawiało autobiografii prawa do istnienia, literatura autobiograficzna przeżywała — szczególnie w Stanach Zjednoczonych — niebywały wręcz rozkwit. Postmodernizm lansował teorie konstatające „śmierć autora”, czy też takie, według których niemożliwe jest przeprowadzenie jakiegokolwiek odniesień między autobiografią a rzeczywistością pozatekstualną. Bardzo wpływowe stały się też poglądy określające „podmiot przeżywający” jako twór czysto językowy. Pomimo