

tekstura literackiego a swoje znaczenie rozumie wiersz

Rozdział III

INTERPRETACJA W PERSPEKTYWIE DYDAKTYCZNEJ

1. SYTUACJA LEKTURY W SZKOLE

Pojęcie „lektura”, tradycyjnie używane w kontekście kształcenia polonistycznego, nie jest terminem jednoznacznym. Zdaniem Władysława Dynaka, jego sens „organizują trzy podstawowe zakresy znaczeń. Pierwszy odnosi się do procesu czytania”, dwa kolejne dotyczą „tego co się czyta” oraz „spisu książek przeznaczonych do czytania”¹. Takie mnożenie kategorii znaczeniowych, choć usprawiedliwione dążeniem do precyzji, nie idzie w parze z funkcjonalnością stosowanej terminologii – trudno na przykład przeprowadzić wyraźną granicę pomiędzy drugim, a trzecim z wyodrębnionych przez autora *Lektury w szkole* znaczeń.

Bardziej trafna wydaje się propozycja Bożeny Chrzęstowskiej, która rozpatruje znaczenie słowa lektura w dwóch płaszczyznach: „przedmiotowej” (materiał do czytania) i „podmiotowej” (proces czytania). Pierwsza z nich wiąże się z rozpoznaniem swoistości dzieła literackiego, druga – uwzględnia procesy odbioru rozpatrywane z punktu widzenia czytającego ucznia². Dokonane przez Chrzęstowską rozróżnienie okazuje się szczególnie przydatne, ponieważ ukazuje znaczenia pojęcia „lektura”

¹ W. Dynak, *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej*, Wrocław 1978, s. 6. Obok podanych trzech znaczeń słownikowych autor odnotowuje jeszcze dwa inne, które definiuje jako „sposób istnienia tekstu w społecznej komunikacji literackiej” oraz „sposób istnienia tekstu w świadomości literackiej” (s. 8).

² Semantykę pojęcia lektura rozpatruje Chrzęstowska w kontekście uwarunkowań dydaktycznych, dlatego też warto przypomnieć tu cały schemat:

		Lektura	
		Materiał do czytania	Proces czytania
nastawienie		przedmiot – nauka o literaturze	podmiot – uczeń
podstawy naukowe		poetyka opisowa i historyczna, teoria literatury	m.in. poetyka odbioru, teoria literatury
cele nauczania		poznawcze: – wiedza o literaturze – postawy	kształtujące: – kompetencje czytelnicze – umiejętności – postawy
konceptja nauczania		„nauczanie literatury”	„kształcenie literackie”

Zob. rozdział *Lektura w szkole*. W: B. Chrzęstowska, *Lektura i poetyka*, s. 14-84. Przytoczony schemat pochodzi ze strony 33.

w perspektywie dydaktycznej. Nadrzędność tej ostatniej każe traktować obie płaszczyzny (materiał do czytania i proces odbioru) jako porządku niesprzecznego, wzajemnie się warunkujące i dopełniające. Dzięki podmiotowemu wymiarowi kształcenia, szkolny proces lektury może zostać podporządkowany zasadom rządzącym uczniowskim odbiorom dzieła literackiego. Sprecyzowane powyżej założenia pozwalają autorce na skonstruowanie takiej „teorii lektury”, która „uogólnia [...] nie tylko rozpoznane mechanizmy czytania i odbioru, ale uwzględniła także drugi aspekt [...] dzieła literackiego i jego swoistość opisaną i usystematyzowaną w nauce o literaturze”¹.

Obserwacja rzeczywistości szkolnej końca lat dziewięćdziesiątych prowadzi do wniosku, że wprawdzie dydaktyka – głównie dzięki rozprawom Chrząstowskiej – zaadaptowała dla potrzeb szkolnych wiedzę literaturoznawczą oraz przyswoiła metodologię postępowania analityczno-interypretacyjnego, nie potrafiła jednak, mimo dobrego rozwiązania teoretycznych, połączyć wymogów naukowości z prawidłowościami uczniowskiego czytania. Główna przyczyna takiego stanu rzeczy tkwi – jak się zdaje – w preferowaniu przez szkołę średnią celów poznawczych. Z natury rzeczy ogranicza to udział metod czynnio- i celowych, niezbędnych do realizacji celów kształcących. Szkoła średnia, uwikłana w dziedzictwo historycznoliterackiego modelu kształcenia, nie umie wyzwoleć się z ciśnienia „materiału nauczania”, który rozrasta się wraz z rozwojem dyscyplin macierzystych. Obszerność materiału sprawia, że jego „realizacja”, pojmowana przede wszystkim w kategoriach dostarczonej na lekcji gotowej wiedzy, staje się dla nauczyciela podstawowym zadaniem. W kształceniu polonistycznym zwycięża więc perspektywa „przedmiotowa”, czego konsekwencją jest wyrażenie doszeregowanych zachwianiem istotnych z dydaktycznego punktu widzenia porcji między celami poznawczymi a kształcącymi. Prowadzi to do jednowymiarowości kształcenia, generuje system wiedzy statycznej, nieproduktywnej.

W zarysowanym wyżej układzie nie ma miejsca na budowanie operatywnej struktury dydaktycznej, która pozwałaby na sfunkcjonalizowanie wiedzy. Krok taki wymagalby bowiem znacznej redukcji materiału nauczania. Wszelkie działania podejmowane w kierunku ograniczenia materiału musiałyby zostać poprzedzone klarownym sprecyzowaniem celów oraz ich wyraźną hierarchizacją, gdyż tylko taki zabieg w sposób przekonujący uzasadniałby rezygnację z tych obszarów wiedzy, które okazałyby się mniej istotne z perspektywy realizowanych zadań². Gdy cele są mgliste, każda partia materiału wydaje się równie ważna, trudno zatem się dziwić, że

¹ *Ibidem*, s. 15.

² Materiał nauczania traktuję – zgodnie z ustaleniami B. Niemierki – jako jeden z trzech komponentów treści kształcenia. Treści kształcenia współtworzone są przez wszystkie czynniki (cele – materiał – osiągnięcia), przy czym dobór materiału podporządkowany jest celom kształcenia – por. B. Niemierko, *Cele kształcenia*. W zb.: *Sztuka nauczania. Czynniki nauczyciela*. Pod red. K. Kuszewskiego, Warszawa 1994.

³ W tym miejscu wypada zaznaczyć, że polonistyka szkolna staje właśnie przed szansą wypracowania nowej wizji kształcenia w szkole średniej. Szanse taką stwarza wdrażana właśnie reforma edukacji. Trudno w tej chwili wyrokować w jakim stopniu wpisana w podstawę programową koncepcja dydaktyczna wpłynie na zracjonalizowanie edukacji polonistycznej w szkole średniej, można mieć jednak nadzieję, że znacząco ograniczeniu ulegnie zakres wiedzy historycznoliterackiej na rzecz doskonalenia podstawowych umiejętności, w tym również sprawności analityczno-interypretacyjnej.

dla polonisty istotne staje się dążenie do oparcie rozumianej „kompletności” przekazywanych informacji. Jeśli zaś na zarysowane powyżej uwarunkowania należy się oczywiste dążenie nauczyciela do wykorzystania najbardziej skutecznych metod służących osiągnięciu założonego celu, proces kształcenia sprowadzony zostaje do przekazywania gotowej wiedzy oraz jej egzemplifikacji. Stąd niedaleko już do podkreślonej przez dydaktyków pozomocności szkolnej komunikacji literackiej.

Ograniczony czasem polonista „stopniowo eliminuje z procesu to, co opóźnia przekazywanie wiedzy: analizy tekstu, dyskusje, atrakcyjne i ludyczne formy zajęć”, uciekając się niemal wyłącznie do metod podających. W wyniku takich działań proces lektury ulega znaczącemu uproszczeniu: uczeń, zobowiązany do czytania, pozbawiony zostaje jednocześnie podstawowych przywilejów, jakie daje mu realizowana rola czytelnika, tzn. możliwości odkrywania i werbalizowania niesionych przez dzieło sensów. Łukę tę zapełnia gotowy metatekst lub też informacja nauczyciela. Jak określił to Zenon Uryga: „praktyka przetwarzania wieloznacznych i wielowymiarowych informacji dzieł w jednowymiarowe, dyskursywnie uporządkowane treści komunikatów edukacyjnych” prowadzi do redukcji „pierwiastka radości czytania”, stając się jedną z przyczyn negatywnego wartościowania lektury². Tego typu praktyka buduje z gruntu fałszywą wizję procesu odbioru dzieła literackiego, a jednocześnie upodrzędnia ucznia nie tylko na płaszczyźnie komunikacji lekcyjnej, ale i literackiej – wyrabia w nim przekonanie, że uogólnianie, interpretacja wymaga nieosiągalnych dla przeciętnego czytelnika stopni wjaśnienia, zarezerwowana jest wyłącznie dla nauczyciela bądź autorów podręcznika. Ma to daleko idące konsekwencje dydaktyczne, ponieważ prowadzi do rozdzielania sfery poznawczej i motywacyjnej. Rozbieżność ta jest – w moim przekonaniu – główną przyczyną kryzysu czytelniczego wśród młodzieży licealnej.

Nie chcę przez to powiedzieć, że dla tej kategorii odbiorców motywacje poznawcze są nieistotne – byłoby to sprzeczne z prawami psychologii rozwojowej. Chodzi tu raczej o negatywne oddziaływanie dwóch charakterystycznych dla komunikacji szkolnej zjawisk. Pierwsze z nich wiąże się z sygnalizowaną przez Marię Jedrychowską „nieautentycznością poznania”, przejawiającą się „nie w odkrywaniu, a w zapamiętywaniu coraz to większej porcji wiedzy”³. Drugie – dotyczy nieprzystawalności celów poznawczych precyzowanych przez nauczyciela do aktualnych potrzeb uczniów. Sytuację takiego „rozziewu” dobrze pokazuje Uryga, dokonując analizy oczekiwań nauczyciela i uczniów związanych z opracowywaniem *Lalki* B. Prusa⁴.

¹ B. Chrząstowska, *Reforma czasu zajęć... W zb.: Kompetencje szkolnego polonisty 2. Sztuka i artykulaty z metodyki z lat 1994-1996*. Warszawa 1997, s. 21-22.

² Z. Uryga, *Gołdziej polskiego*, s. 35.

³ M. Jedrychowska, *Najpiękniejszy człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*. Kraków 1996, s. 58.

⁴ Z. Uryga, op. cit., s. 47-51. W przywołanym przykładowym układzie działania nauczyciela podporządkowane zostały wielopłaszczyznowemu odczytywaniu *Lalki* poprzez kategorię realizmu, podczas gdy uczniowie szukali „w lekturze powieści Prusa czegoś więcej niż wiedzy o dziewiętnastowiecznym realizmie – pewnych prawd o życiu, miłości, małżeństwie, osobistych kryzysach psychicznych” (s. 50-51).

Rozbieżność, istota z punktu widzenia uczniów, nie oznacza jednak jakiejś zasadniczej sprzeczności, dlatego też autor *Godzin polskiego* podkreśla rolę właściwego określenia oczekiwań zespołu klasowego. Tylko wtedy możliwe jest, postulowane w pracach Jędrzychowskiej, „poznanie na miarę ucznia”, warunkowane rzetelnym rozpoznaniem jego potrzeb oraz „praktycznymi obligacjami przedmiotu”¹. Dopiero takie podstawiły pozwalają na budowanie systemu motywacyjnego, który byłby „akceptowany przez uczniów”². Słuszność przywołanych wyżej propozycji wynika z faktu, że system motywacyjny kształtuje się i rozwija poprzez aktywne uczestnictwo, działanie połączone ze stopniową akceptacją wysiłku wynagradzanego odkrywaniem jego sensowności. Procesualność tę najlepiej oddaje zaproponowana przez Bolesława Niemierkę taksonomia celów, w której na najniższym poziomie stawia się pozabawione własnej inicjatywy uczestnictwo w działaniu, na najwyższym zaś – spójny system działań, wynikający z „uporządkowanego zbioru zasad postępowania, z którymi wychowanek identyfikuje się do tego stopnia, że można je uważać za cechy jego osobowości”³.

Zagadnienie budowania i rozwijania możliwego do zaakceptowania przez uczniów systemu motywacyjnego jest niesłychanie trudne i, mimo coraz wyraźniejszego zainteresowania tym problemem, dydaktyka – zwłaszcza szkoły średniej – nadal poszukuje odpowiedzi na pytanie: „jak sprawić, by poznanie literatury w jej kulturowej perspektywie mogło się wiązać z autentycznymi motywacjami ucznia”⁴. Jednocześnie na odpowiedź na tak postawione pytanie wymagałaby rozległych badań, warto jednak, mając świadomość wagi zagadnienia, szukać rozwiązań choćby doraźnych. W poszukiwaniu tym punktem wyjścia powinna być uważana refleksja nad uczniowskimi konkretyzacjami czytane go tekstu. Pozwała ona bowiem nie tylko na przybliżenie lekturowych (poznawczych) preferencji uczniów, ale i pomaga określić tak trudny do uchwycenia dla nauczyciela obraz „nieczytelnego” w dziele literackim. Jestem przekonany, że w perspektywie podmiotowego uczestnictwa w kulturze obiete płaszczyzny wyznaczają obszar „potrzeb” młodszego odbiorcy, dlatego też do proponowanego przez Jędrzychowską trójką motywacyjnego (mogę – chcę – muszę)

¹ M. Jędrzychowska, *op. cit.*, s. 64. Jako rzeczniczka antropocentryczno-kulturowego modelu edukacji, cytowana autorka na pierwszym miejscu wśród kształcenia w szkole średniej stawia wymiar osobowościowy i etyczny edukacji polonistycznej.

² *Ibidem*, s. 58. Zdaniem Jędrzychowskiej szkolny trójką motywacyjny: „mogę – chcę – chcę” winien przybrać postać: „chcę – mogę – muszę, przy czym „muszę” określałoby zgodę na trud osiągnięcia akceptowanych przez ucznia wartości.

³ B. Niemierko, *op. cit.*, s. 15. Wzmiankowana taksonomia wygląda następująco:

Poziom	Kategoria
I. Działania	A. Uczestnictwo w działaniu B. Podejmowane działania
II. Postawy	C. Nastawienie na działanie D. System działań

⁴ Z. Uryga, *op. cit.*, s. 43.

dopisałby istoty czynnik waloryzujący: „umien” („znam ogólne reguły postępowania, które pozwolą zdefiniować podejmowane działania w kategoriach sensowności”). Jak twierdzi psychologowie, wytrwałość, a więc i motywacja, zależy nie tylko od poczucia sensowności podjętego zadania, ale przede wszystkim od „poczucia kontroli nad sytuacją zadaniową”¹. Takie poczucie kontroli, w moim przekonaniu, może wynikać jedynie z opanowania podstawowych dla rozwiązania określonego problemu wiadomości.

Jak pokazuje praktyka szkolna, najbardziej efektywny kierunek pracy z tekstem literackim na lekcjach języka polskiego wyznacza relacja: od odczytań uczniowskich (aktualizujących) do odbioru profesjonalnego. Sugestie takiej drogi znaleźć można w pracy Urygi, który widzi sens analizy „otwartej na perspektywę poznawczą ucznia i prowadzącej go stopniowo, przez obserwację tworzywa, do pojęć literackich i uogólnień estetycznych”². W tak pojmowanej filozofii kształcenia polonistycznego ogromną rolę odgrywa trafna diagnoza potrzeb zespołu klasowego, uwzględniająca – z jednej strony – kompetencje lekturowe uczniów, z drugiej zaś – ich preferencje poznawcze i emocjonalne. W tym miejscu trzeba zaznaczyć, że wspomniane czynniki w dużym stopniu zostały przez dydaktykę literatury rozpoznane i opisane, by przypomnieć przywoływane już wielokrotnie rozprawy Chrzastowskiej, Jana Polakowskiego czy Urygi. Pierwsza z wymienionych, modyfikując propozycję Ewy Guttniejer, przeniosła na grunt polonistyczny funkcjonalną metodę badania recepcji tekstów symbolicznych, ukazując jej przydatność na przykładzie analizy świadectw odbioru *Burszynowego piaszka* Różewicza³; Uryga sprecyzował dostrzeżone u uczniów klas maturalnych bariery w odbiorze liryki⁴, zaś zastręga Polakowskiego było określenie prezentowanych w odbiorze uczniowskim postaw wobec tekstu artystycznego (prozatorskiego)⁵. Te wnikiwe diagnozy, podbudowane badaniami empirycznymi, nie mogły zostać pominięte przy próbie konstruowania koncepcji lektury w szkole, dlatego też – mimo upływu lat – potraktowane zostaną jako ważny punkt odniesienia.

¹ O stosowanych przez ucznia schematach interpretujących sytuację szkolną pisze Krzysztof Konarzewski – zob.: *Uczeń*, W zb.: *Sztuka nauczania. Szkoła*, Pod red. K. Konarzewskiego. Warszawa 1994, s. 91-147. Cytowany fragment wypowiedzi pochodzi ze strony 99.

² Z. Uryga, *op. cit.*, s. 135.

³ B. Chrzastowska, *Rozumienie utworu literackiego*. W: *Lektura i poetyka...*, s. 111-145.

⁴ Z. Uryga, *Odbiór liryki...* Badacz wymienił istniejące z perspektywy poznawania liryki w szkole bariery percepcyjne. Są to: Bariera kulturowa, bariera językowa, bariera postaw i sprawności recepcyjnej. Omówieniu każdej z nich poświęcone zostały odrębne rozdziały rozprawy.

⁵ J. Polakowski, *Badanie odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii – próba diagnozy*. Kraków 1980. Autor poddał wnikliwej analizie czynniki warunkujące postawy ucznia, a następnie wyodrębnił cztery grupy postaw: poznawcze, kompensacyjne, ludzyczne i estetyczne.

Mając na uwadze czysto zewnętrzne (instytucjonalne) uwarunkowania szkolnego procesu komunikacji literackiej, daleki jestem od formułowania nierealnego w praktyce postulatów wyczerpującej analizy świadectw konkretyzacji każdej z opracowywanych lektur, chciałbym jednak podkreślić, że nauczyciel może wybrać takie metody pracy z tekstem, które pozwolą na autentyczny, wielopodmiotowy dialog¹. Wiedzy ostateczna interpretacja budowana będzie na zasadzie zbiorowego „negocjowania” sensów. Uwazana obserwacja tego dialogu-stanowić powinna przy tym okazję do pośredniego diagnozowania kompetencji lekturowych zespołu klasowego oraz poszczególnych uczniów. Tylko takie rozpoznanie pozwoli na korzystne dla obydwu stron zestrojenie perspektyw „przedmiotowej” i „podmiotowej”.

Podjęnięcie problemu sytuacji lektury w szkole nie można zapominać również o współczesnych uwarunkowaniach socjokulturowych towarzyszących procesowi recepcji utworu literackiego. Mamy tutaj na myśli przede wszystkim – sygnalizowany już w poprzednich rozdziałach – wpływ bezpośredniego kontekstu kulturowego oraz poziomu prezentowanej przez uczniów kompetencji językowej, gdyż oba te czynniki w sposób znaczący wpływają na postawy odbiorcze młodego pokolenia. Postulat uwzględniania otaczającej ucznia rzeczywistości kulturowej nie jest w dydaktyce literatury niczym nowym, formułował go wielokrotnie w swoich pracach Polakowski, podkreślając konieczność wnikliwych badań empirycznych w tym zakresie. Problemem podkreślającym konieczność wnikliwych badań ostatnio w swoich pracach Aniela Książkiewicz-Szczepanikowa, dając obraz wpływu sztuki ikonicznych (audiowizualnych) na postawy odbiorcze młodzieży końca XX wieku. Jak pokazują badania tej autorki, wpływ kształtowanych przez kulturę masową mechanizmów percepcyjnych jest na tyle wyraźny, że nie można – bez ich uwzględnienia – w pełni zrozumieć obszarów „czytelnego” i „nieczytelnego” w dziele literackim. Stąd konieczność dokładniejszego rozważania oraz wykorzystania dostarczonych postaw w kształceniu literackim².

O wpływie kompetencji językowej na odbiór dzieła literackiego pisałem już w poprzednim rozdziale. Przypomnę tylko, że w najnowszym badaniach odbioru czytelniczego coraz częściej konstatuje się zjawisko niepełnej konkretyzacji rzeczywistości przedstawionej, co może być skutkiem tyż „ekranowego czytania”, ile – powodowanej niską sprawnością językową – beztroskości semantycznej wobec tekstu fundowanego przez kod wypracowany. Spowodowany zmianą środowiska kulturowego (częstsze

¹ Zagadnienie dialogu edukacyjnego obszernie omawia J. Rutkowiak – zob.: J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym. Rozstawanie kategorii*. W zb.: *Pytanie – dialog – wychowanie*. Praca zbiorowa pod red. J. Rutkowiaka i W. Waszara 1992, s. 13-52. O przeszerzeniach dialogowości w interpretacji utworów poetyckich pisze, z perspektywy hermeneutyki, M. Czernińska – zob.: *Interpretacja tekstu poetyckiego w szkole jako dialog*. Tamże, s. 202-216.

² Książkiewicz-Szczepanikowa proponuje, by wykorzystywać istniejące w świadomości uczniów mechanizmy odbioru (np. nastawienie na akcję) do świadomego wzbogacania percepcji sztuki słowa poprzez zatrzymanie się na elementach nie dostrzeżonych, np. konstrukcji intersubiektywnym połączeniem z refleksją na temat trudności bądź nie- dostrzeżonych przez ucznia przekładów na inny kod. Por.: A. Książkiewicz-Szczepanikowa, *Świadomość literacka ucznia. Możliwości przekładu dzieła literackiego na inny kod*. Por.: A. Książkiewicz-Szczepanikowa, *Świadomość literacka ucznia. Głosy dzieci i młodzieży u schyłku XX wieku*. Szczecin 1995; *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*. Szczecin 1996.

obcowanie z obrazem niż ze słowem) niedowład sprawności językowej nie pozostaje bez wpływu na słabszą percepcję tekstów literackich, dlatego też coraz bardziej aktualny wydaje się formułowany wielokrotnie przez dydaktyków postulat systematycznego opracowywania czytanych tekstów na poziomie znaczeń.

Sygnalizowane wyżej uwarunkowania, choć wymagają jeszcze bardziej precyzyjnych badań, powinny jednak zostać uwzględnione jako istotne czynniki modyfikujące dotychczasowy model pracy z dziełem literackim w szkole.

Ostatnie z zagadnień dotyczących sytuacji lektury wiąże się z rozpoczętą reformą programową kształcenia polonistycznego. Zakres proponowanych zmian najlepiej uświadczenia analiza dokumentów oświatowych, tzn. *Podstawy programowej języka polskiego* oraz *Standardów wymagań egzaminacyjnych*, jak również projektowanej formy egzaminu dojrzałości.

U podstaw pierwszego z nich leży idea ograniczenia wiedzy przedmiotowej na rzecz podmiotowego wymiaru edukacji. Redukcja treści polonistycznych, zwłaszcza zakresu informacji historycznoliterackiej, kaze więcej uwagi poświęcić czytaniu kontekstowemu. Wykorzystywane w toku lektury układy odniesienia muszą być przy tym różnicowane zależnie od typu szkoły – pełne konteksty macierzyste mogą zostać przywołane jedynie w liceum o profilu humanistycznym. Zasadniczą trudność dydaktyczną stanowić będzie zapewne inny niż dotychczas sposób funkcjonowania kontekstu kulturowego – w „historycznoliterackim” (chronologicznym) modelu nauczania istniał on, przynajmniej potencjalnie, w świadomości uczniów, wyprzedzając czytanie konkretnych dzieł. W nowej sytuacji trzeba będzie budować go **równoległe z lekturą**, a więc wykorzystywany do interpretacji utworu układ odniesienia musi powstawać w trakcie interpretacji. W tym miejscu sygnalizuję jedynie zagadnienia związane z kontekstem, ponieważ zostaną one poddane głębszej analizie w rozdziale następnym.

W sytuacji ograniczania wiedzy przedmiotowej istotnego znaczenia nabiera również problem relacji między wiedzą a umiejętnością. Podstawa programowa postuluje co prawda ścisły związek tych ostatnich z wyselekcjonowaną i funkcjonalnie traktowaną wiedzą, ale nie precyzuje, ile i jakiej wiedzy należy przekazać. Konieczne stanie się zatem diagnozowanie prezentowanej przez licealistów kompetencji kulturowej, a ściślej mówiąc – uważana obserwacja zależności pomiędzy stopniem uszczegółowienia prowadzonej siatki pojęć a poziomem sprawności recepcyjnej. Idealem byłaby sytuacja, w której uniknie się „przeladowania” informacjami teoretycznymi, a jednocześnie wytworzy operatywną strukturę wiedzy, pozwalającą na pełny i samodzielny odbiór zakorzenionych w tradycji tekstów kultury.

Podobnie rzecz ma się z wpisanymi w oba dokumenty umiejętnościami analityczno-interpretacyjnymi, choć sytuacja w tym zakresie – o czym wspominałem już na początku rozdziału – jest mniej skomplikowana. Absolwent liceum, niezależnie od profilu, musi opanować podstawowe zasady postępowania analityczno-interpretacyjnego, pozwalające na samodzielne odczytanie najistotniejszych sensów utworu

