

# Stanisław Burkot, Bolesław Faron, Zenon Uryga

---

## Wiedza o literaturze na użytek szkoły

---

Pamiętnik Literacki : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce  
literatury polskiej 66/2, 79-97

---

1975

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

STANISŁAW BURKOT, BOLESŁAW FARON, ZENON URYGA

## WIEDZA O LITERATURZE NA UŻYTEK SZKOŁY \*

### 1

Przedstawienie sygnalizowanej w tytule referatu problematyki nasywa szereg trudności. Chodzi zarówno o wybór metody, sposobów porządkowania całości, jak i o fakt, że nasza wiedza o recepcji literatury w szkole jest ciągle jeszcze mizerna, oparta raczej na intuicji, na gustach i przyzwyczajeniach starszych generacji, aniżeli na znajomości mechanizmów oddziaływania dzieła literackiego na młodego czytelnika. W tej sytuacji nasze rozważania mają charakter wstępnej refleksji, skazanej na domysł, zawsze zagrożony możliwością błędu. Domysł ów korygować może bezpośrednia praktyka szkolna i towarzyszące jej obserwacje naukowe.

Autorzy referatu mieli do wyboru dwie drogi, z których każda ma swoje zalety i wady:

A. Ujęcie diagnostyczne całego problemu wskazywać by mogło na istniejące obecnie sposoby przystosowań współczesnej wiedzy o literaturze do potrzeb szkoły, określać te wszystkie momenty w programach nauczania, w uczniowskich podręcznikach i pomocach dla nauczyciela, w dydaktyce, a wreszcie w trybie kształcenia nauczycieli, które wymagają korekty i unowocześnienia. Jest bowiem rzeczą oczywistą, że szkoła z natury swej z nieufnością odnosi się do różnego typu nowinek i mód w badaniach literackich, konserwatyzm stanowi poniekąd jej siłę. Z drugiej strony, zmiany w metodologii badań literackich w ciągu ostatnich 20 lat były tak znaczące dla naszej dyscypliny, że dalsze pogłębianie przepaści między dydaktyką szkolną a nowszymi kierunkami badań literackich może okazać się niebezpieczne. Tradycyjne pojęcia z zakresu

---

\* Referat wygłoszony na Konferencji Metodologicznej zorganizowanej przez Komitet Nauk o Literaturze i Instytut Badań Literackich PAN (Warszawa, 19—23 XI 1974).

poetyki, ukształtowane jeszcze w dobie pozytywizmu, nie opisują już wystarczająco precyzyjnie pewnych zjawisk w nowszej literaturze i nie pozwalają na jednolite traktowanie klasyki i literatury współczesnej, która wymaga nowszej aparatury pojęciowej. Kategorie narracji, sytuacji narracyjnej, narratora nie znalazły dotychczas powszechnej aprobaty w praktyce szkolnej. W słownictwie programów funkcjonują nadal — w odniesieniu do epiki — tradycyjne pojęcia „akcji”, „fabuły”, „charakterystyki postaci” itp., które utrudniają dostęp do literatury nowszej. Trudno sobie natomiast wyobrazić absolwenta kierunków polonistycznych, który by operował tymi kategoriami w czasie studiów. Już dziś daje się zauważyć charakterystyczna sprzeczność między sposobem przygotowania nauczyciela do pracy zawodowej a wymaganiami programu i tradycyjnymi stereotypami błakającymi się w dydaktyce.

Diagnoza obecnej sytuacji w nauczaniu, poparta gruntowniejszymi badaniami w szkole, mogłaby okazać się niezwykle pożyteczna w momencie, gdy przystępujemy do przebudowy systemu szkolnego i programów. Przypomnijmy w tym miejscu cenne analizy Stefana Baleya<sup>1</sup> na początku lat trzydziestych, które poprzedziły reformę programu z 1933 roku. Wobec braku takich badań obecnie sprawą pilną staje się analiza rozwiązań modelowych.

B. Ujęcie modelowe tematu staje się zadaniem o wielu niewiadomych. Nie wiemy, jakie będą przyszłe programy i podręczniki, wykazy obowiązkowych i zalecanych lektur itd. W tej sytuacji nasz referat musi godzić oba wskazane tu ujęcia: diagnostyczne, sygnalizujące stan dzisiejszy, a raczej wczorajszy, i modelowe, określające kierunek prac nad przyszłym kształtem nauki o literaturze w szkole.

## 2

Podstawy pod współcześnie kwestionowaną koncepcję nauczania literatury w szkole zakładano około 90 lat temu. Wydawało się wówczas możliwe osiągnięcie harmonii między gruntowną lekturą dzieł i historycznym poznawaniem dzięki niej rozwoju języka ojczystego oraz — jak to wtedy formułowano — „postępu i rozwoju ducha narodowego, o ile on się objawia w najważniejszych utworach celniejszych każdego okresu pisarzy”<sup>2</sup>.

Wizję tak pojętego nauczania literatury — w dobie gdy dopiero dru-

<sup>1</sup> *Opracowanie wyników ankiet dotyczących zainteresowań młodzieży (przeprowadzonych przez Ministerstwo WR i OP w związku z reformą programów szkolnych)*, „Polskie Archiwum Psychologii” 1932, nr 2/3.

<sup>2</sup> F. Próchnicki, *Wskazówki do nauki języka polskiego*. Lwów 1885, s. 21—22.

kowano *Placówkę* i jeszcze głucho było w szkole o Prusie, a nawet o Sienkiewiczu — kreślono z maksymalistycznym rozmachem:

czytać należy nie drobne wyjątki, lecz ile możności całe utwory, w których się przewija duch narodu w pewnym czasie; do poznania jakiegoś pisarza nie dość jest przeczytać jedno jego dzieło, ale trzeba nieraz poznać kilka jego dzieł ważniejszych; poznawać należy poszczególnych pisarzy nie tylko samych przez się, lecz także w stosunku do innych współczesnych pisarzy; nie dość jest poznawać ich dzieła każde z osobna, lecz trzeba je w końcu wszystkie z sobą zestawiać, ażeby wysnuć z nich pewne wspólne cechy mające przedstawić ogólny obraz ducha narodowego w owym czasie<sup>3</sup>.

Rzuca się w oczy pozytywistyczny charakter przesłanek owego modelu: porządek historyczny rozwoju zjawisk jako podstawa analizy i syntezy materiału naukowego, empiryzm w ujęciu drogi poznawczej, nastawienie na gruntowność w gromadzeniu wiedzy, dydaktyzm w spojrzeniu na funkcję literatury w szkole.

Poważne walory wychowawcze, poznawcze i kształcące zespołu wymienionych czynników zadecydowały o trwałości oddziaływania owej pozytywistycznej z genezy koncepcji nauczania literatury aż do naszych dni, tym bardziej że nowe propozycje metodologiczne w badaniach literackich po wojnie i towarzyszące im ofensywne wykorzystywanie literatury w masowej edukacji, jako instrumentu przekształcania świadomości społecznej, umocniły rolę historycznego punktu widzenia w podejściu do analizy zjawisk artystycznych. Ma zresztą owa koncepcja niezaprzeczalnie mocne strony: wyznacza najjaśniejszy z możliwych porządek gromadzenia wiedzy o literaturze, broni w doborze dzieł — na przekór modom i koniunktynom — kryteriów reprezentatywności oraz artystycznej i wychowawczo-ideowej wartości i zakłada skupienie uwagi na lekturze, która — jak się ogólnie przyjęło sądzić — rozwija estetycznie, wywiera wpływ wychowawczy i wyrabia samodzielność. Dodajmy, że tok historycznoliteracki — w momencie swojego powstawania — spełniał dodatkowe funkcje społeczne: w czasach niewoli politycznej przypominał o przeszłości narodu, był częścią budowanej ochrony przeciw procesom germanizacji i rusyfikacji, uzupełniał lub zastępował nieliczne wiadomości z historii, które wolno było podawać w szkole. Wszystkie wymienione wartości tłumaczą, dlaczego niełatwo jest rozstać się z tradycyjnym modelem nauczania literatury.

Praktyka szkolna jednakże od wielu już lat obnaża mitologiczny charakter koncepcji nauczania, do której jesteśmy przywiązani. Rozrastanie się pola kulturalnego powoduje, że między lekturą i historią literatury coraz trudniej zachować jakąkolwiek harmonię. Toteż często zgadzamy się na pobieżną i jednokierunkową lekturę dla osiągnięcia możliwie nie-

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 22.

werbalnej syntezy, a mimo to pomijamy ogromne obszary zjawisk zupełnym milczeniem. Jeśli np. literaturę w. XVII ukazujemy tylko przez pryzmat fragmentu *Żeńców* i *Pamiętników* Paska, jednego wiersza Sępa-Szarzyńskiego, trzech wierszy Potockiego i tyluż A. Morsztyna, to nasuwać się może pytanie, czy dla tak szkieletowego wyobrażenia dziejów literatury należy poświęcać wartości głębszego, niespiesznego czytania odpowiednio wybranych tekstów. Tym bardziej że historyczny, chronologiczny układ materiału nauczania nie jest dostosowany do zainteresowań, potrzeb i psychicznych możliwości uczniów, co szczególnie w perspektywie zapowiedzianych zmian systemu szkoły ogólnokształcącej okazuje się najpoważniejszym symptomem kryzysu dotychczasowych koncepcji nauczania literatury.

Po modelu dydaktyki pozytywistycznej dziedziczymy dziś dość prymitywne przeświadczenie, że najważniejsze w szkolnej nauce literatury jest traktowanie dzieła jako ilustracji dziejów lub stawianie przed oczyma młodzieży „dobrych przykładów”. We współczesnej krytyce literackiej obliczonej na szkolnego odbiorcę powtarza się stale sprawa tzw. wzorców osobowych, których szukać powinna młodzież w utworach literackich z różnych epok, a także kwestia pozytywnego bohatera. Podstawę tych koncepcji znajdziemy w pozytywistycznym programie „literatury użytecznej”. Chcemy zakwestionować, a raczej zmodyfikować zarówno przeświadczenie o służebnej roli nauki o literaturze wobec nauki historii jak i rozumienie funkcji wychowawczych literatury pięknej. Dziś szkolna nauka literatury może uwolnić się od części serwitutów na rzecz historii. Istnieją inne okoliczności i sposoby zaznajamiania młodzieży z tym zakresem wiedzy. Stwierdzić trzeba także, iż poznanie nawet całej literatury pięknej nie zabezpiecza młodego człowieka przed pomyłkami i dramatami w kształtowaniu własnego losu. Traktowanie literatury jako zbioru wzorców osobowych jest uzurpacją i nieporozumieniem, upraszcza zadania wychowawcze, stwarza pozory rozwiązań. Zapis cudzego losu i cudzych, niekiedy bardzo odległych sposobów myślenia tworzyć może tylko określoną sytuację humanistyczną, na tle której przystępować należy do samodzielnego rozwiązywania zadań życiowych. Literatura może kształcić sposób odczuwania i przeżywania, rozwijać wyobraźnię, zmuszać do samodzielnego myślenia, nie może natomiast dawać w tym zakresie rozwiązań gotowych, schematów nadających się do wypełnienia i powtórzenia.

W sytuacji kryzysu dotychczasowego systemu edukacji literackiej społeczeństwa współczesna nauka o literaturze nie może ograniczać swych zobowiązań wobec szkoły do prac popularyzacyjnych i materiałowych, lecz powinna się zdobyć na opracowanie nowego modelu kształcenia literackiego, aby zapobiec beładnym i niespójnym próbom doboru ce-

łów i treści kształcenia oraz przyjmowaniu takich porządków gromadzenia i utrwalania wiedzy, które są heteronomiczne wobec praw twórczości i życia literatury.

Wiele faktów z naszego obecnego życia naukowego wskazuje na to, że świadomość tych obowiązków zaczyna przełamywać barierę pogardliwej izolacji między polem edukacji literackiej a obszarami, na których uprawia się naukę o literaturze. Toteż można mieć nadzieję, że wśród historyków, teoretyków i socjologów literatury dojrzeje potrzeba współdecydowania o zakładanych przez szkołę fundamentach przyszłej kultury humanistycznej i że potrzeba ta wyrazi się pogłębieniem refleksji nad edukacyjnymi konsekwencjami różnych metod badań literackich, a równocześnie spowoduje przemiany w zakresie organizacji przedsięwzięć naukowych i wydawniczych, obliczone na umocnienie osobowości nauczyciela i udoskonalenie środków, jakimi on dysponuje.

### 3

Określenie od nowa trybu szkolnego kontaktowania się młodzieży z literaturą i jej dziejami wymaga refleksji nad doбором głównych komponentów przyszłej struktury przedmiotu i nad wzajemnym ich ustosunkowaniem w zmienionej sytuacji dydaktycznej. Nowy system oświatowy przewidujący funkcjonowanie szkoły 10-letniej, z następującą po niej 1- lub 2-roczną zróżnicowaną nadbudową licealną, uniemożliwia kontynuację dawnego modelu i stawia nas przed potrzebą odpowiedzi na pytania, od których bardzo wiele zależy:

- a) jaki powinien być cel nauczania literatury?
- b) jaki wybrać optymalny — w nowej sytuacji organizacyjnej — porządek całego toku dydaktycznego?
- c) jakie musi się podjąć badania nad procesem dydaktycznym i jego skutecznością?
- d) jakie przedsięwzięcia edytorskie i badawcze wybrać należy jako najpilniejsze i niezbędne w toku wprowadzania reformy?

Współczesna szkoła ewoluuje niewątpliwie w kierunku rozbudowanego systemu kształcenia ustawicznego. Za tym sformułowaniem — natrętnie nas atakującym — kryje się wiele ważnych rozstrzygnięć. Oznacza ono rezygnację szkoły z ambicji wyposażenia wychowanka w wiedzę kompletną, odpowiadającą w pełni potrzebom jego życia prywatnego i zawodowego. Sytuuje jednostkę jako podmiot kształcenia się, a nie obiekt nauczania i — przewidując rozwój procesów samokształceniowych — kładzie akcent na wyrabianie odpowiednich postaw i dyspozycji umysłowych. Zakłada wreszcie równoległość oddziaływania na człowieka wieloma środkami informacji.

Nauczanie literatury, jeśli ma się dostosować do tak pomyślanego systemu szkolnego, musi w większym niż obecnie stopniu uwzględniać sprawy rozwijania zainteresowań i motywacji uczenia się. Musi także bardziej równomiernie rozkładać wysiłki pomiędzy wzbogacanie zasobów wiadomości młodzieży oraz obserwację dróg poznawania literatury, wyrabianie podstawowych pojęć operacyjnych i zaznajamianie z narzędziami analizy zjawisk artystycznych. Będzie to z kolei wymagało większej swobody nauczyciela w doborze zagadnień, dzieł, nawet autorów, a z drugiej strony — przyjęcia nowych, problemowych raczej struktur w układzie materiału nauczania.

Przemiany, o których mowa, wymagają innego niż dotąd potraktowania lektury szkolnej. Jesteśmy świadomi faktu, że nie dokonujemy w tym zakresie rewelacyjnych odkryć, że w częstych dyskusjach na temat polonistyki szkolnej również to zagadnienie bywa mniej lub bardziej kompetentnie podnoszone, że bibliografia dydaktyki języka polskiego notuje w tym zakresie sporo pozycji. Sądzymy wszakże, iż o pewnych sprawach trzeba mówić tak długo, aż dotrą — choćby w minimalnym stopniu — do adresata. Otóż solidaryzujemy się z tymi głosami, które nawołują do znacznej swobody w doborze lektury, do zarysowania jedynie niewielkiego kanonu zasadniczego, do sformułowania list alternatywnych i pozostawiania inicjatywy nauczycielom<sup>4</sup>.

Na tej ostatniej sprawie pragniemy się nieco zatrzymać. Otóż polonista powinien posiadać w tym względzie szczególne prawa decyzji. On przecież zna najlepiej możliwości percepcyjne swych uczniów, ich zamiłowania, sam również zna pewne dzieła głębiej, a więc może być w trakcie ich interpretacji dobrym inicjatorem dyskusji. Trzeba umożliwić nauczycielowi ujawnianie własnej osobowości — a nie zacierać jej, m. in. przez zunifikowane programy i spisy lektur. Sądzymy, że w pracy konkretnych klas szkolnych istnieje potrzeba modyfikowania zaplanowanych list lektury ze względu na wyniki analizy jej odbioru i na brak odpowiedniej liczby egzemplarzy w bibliotekach lub księgarniach, aby nie stwarzać fikcji, okazji do uproszczeń interpretacyjnych i posługiwania się streszczeniami, brykami itd. Dopuszczamy także możliwość zgłaszania propozycji ze strony samych uczniów, którzy — być może — zechcą przedyskutować jakąś książkę ze swej lektury indywidualnej.

Można by tej zasadzie doboru lektur postawić zarzut proponowania anarchii i chaosu, a także świadomego lub nieświadomego zacierania hierarchii wartości. Trzeba na to odpowiedzieć, że w alternatywnie sformu-

---

<sup>4</sup> Zob. np. J. Sławiński, *Zaszkodzi niepolepszenie*. „Teksty” 1972, z. 6, s. 5—6.

mułowanych listach lektur powinny i mogą się znaleźć przede wszystkim lub nawet jedynie arcydzieła literatury dawnej i wybitne utwory współczesne. Ze skompletowaniem listy arcydzieł literatury nie będzie raczej trudności: zweryfikowała je historia, weszły na stałe w obręb tradycji kulturalnej naszego narodu czy kultury światowej. Pewien kłopot byłby z tekstami najnowszymi, ale i tu sprawa nie jest aż tak skomplikowana. Wystarczy nieco słuchu literackiego, czytania nauczyciela, znajomości współczesnej krytyki literackiej, by mógł on podjąć samodzielną i odpowiedzialną decyzję. Natomiast uznać należy za rzecz ważną, że właśnie owa możliwość i konieczność podejmowania tego typu decyzji będzie pobudzać intelektualnie nauczyciela i ograniczać lenistwo myślowe, sztamę i wpływ stereotypów.

Mimo to trzeba się liczyć z istotnymi niebezpieczeństwami nowego systemu nauczania. Zamiast nastawiać się na rozwijanie zainteresowań, można im przecież tylko ulegać, swoboda wyboru wartości łatwo może przeradzać się w przypadkowość, a ujęcia problemowe w jednostronnie aktualizujące schematy. Istnieje zatem konieczność jasnego wyznaczenia głównych linii konstrukcyjnych nowego programu nauczania literatury, zdolnych zapobiec takim wynaturzeniom. Jakkolwiek nie jesteśmy obecnie do tego dobrze przygotowani, musimy to zadanie podjąć, ażeby przynajmniej wyznaczyć pole najbardziej potrzebnej dyskusji.

Takiej dyskusji wymaga niewątpliwie — o czym już wspomniano — tradycyjna koncepcja wychowania przez literaturę. Trudno jej nie przyjąć, jeżeli możliwości wychowawcze literatury rozumie się szeroko: nie tylko jako transmisję utrwalonych w niej postaw i uczuć patriotycznych lub propagandę postępowej ideologii (zbyt często zresztą odbieranej przez młodzież w aspekcie tylko historycznym), ale także jako okazję do rozważań moralnych i światopoglądowych, narzędzie rozwijania uczuć i postaw estetycznych oraz wyposażania uczniów w zdolność dokonywania obserwacji psychologicznych i socjologicznych, które ułatwiają rozumienie innych ludzi i przysposabiają do życia w społeczeństwie. Kontakt z dziełem sztuki kształci wyobraźnię, rozwija umiejętność rozumienia skomplikowanych sytuacji egzystencjalnych, utrwała tolerancję wobec cudzych przekonań i odmiennego niż własne rozumienia świata. Tak chcielibyśmy pojmować funkcje wychowawcze literatury w szkole. Trzeba natomiast koncepcję wychowania przez literaturę uznać za nieporozumienie wszędzie tam, gdzie utożsamia się ją z ciasnym kryterium ilustrowania lekturą kalendarza rocznic lub programu nauczania historii. Bylibyśmy przeciwni wszelkiemu utylitaryzmowi, traktowaniu dzieł literackich jedynie w wąsko rozumianym aspekcie poznawczym, bez baczenia na ich walory estetyczne. Nie chcemy być źle zrozumiani, nie



odmawiamy literaturze wartości wychowawczych, wręcz przeciwnie — dostrzegamy je i cenimy. Nie można jednak przekonywać uczniów, że arcydziełem współczesnej narracji są *Barwy walki* czy — jak to robiliśmy w latach pięćdziesiątych — *Na przykład Plewa* lub *Nr 16 produkuje*. Ważne problemy polityczne i społeczne współczesności można omówić również w oparciu o literaturę klasyczną (nieraz w szkole tak funkcjonują dzieła Sofoklesa czy Szekspira), niekoniecznie zaś o mierne utwory, legitymujące się jako jedynym walorem aktualnością problematyki. Słusznie powiada Jan Błoński:

Powierzchowne rozumienie wychowawczej funkcji literatury prowadzi w praktyce do uprzywilejowania dzieł drugo- i trzeciorzędnych. Przed paroma wiekami dzieci uczyły się literatury na Wergiliuszu i Tacycie, obecnie poznają ją na *Dniach kłęski* i *Tańczących jastrzębiach*. Można stąd wyciągnąć wniosek, że pedagodzy nauczyli się lepiej stopniować trudności. Ale także, że dorośli wolą ukrywać swe prawdy przed potomkami...<sup>5</sup>

Zbyt mocno utrwaliło się przekonanie, że literatura w szkole wszystko załatwi, że zastąpi nie zawsze właściwie funkcjonującą propagandę, że naprawi błędy środków masowego przekazu, że jest narzędziem popularyzacji wszystkich, skądinąd słusznych haseł. Pozostawmy publicystyce, co jej, telewizji również, a nauce o literaturze pozwólmy w szkole spełniać właściwe jej wieloaspektowe zadania wychowawcze i kształcące.

Tyle o zasadzie wychowania przez literaturę. Trzeba tylko na koniec dodać, że zasada ta jest za szeroka, by skutecznie spełniać rolę kryterium doboru lektury. Mogłaby ona okazać się pod tym względem użyteczna, gdybyśmy dysponowali syntezą badań nad czytelnictwem i procesami odbioru dzieł literackich, która to synteza powiedziała nam, w jakim stopniu dzieła uznane przez dorosłych za wychowawczo cenne spełniają w praktyce oczekiwania. Takiego obrazu, niestety, nie mamy, a wydaje się, że owa nie zrealizowana jeszcze, choć w szeregu wypadków podjęta możliwość łączenia analiz socjologiczno-literackich z pedagogicznymi okazuje się — z naszej perspektywy — bardzo pożądanym kierunkiem rozwijania nauki o literaturze na użytek szkoły<sup>6</sup>.

Warunkiem powstania „sytuacji wychowawczej”, w rozumieniu, o którym tu mowa, jest wykształcenie u młodzieży w procesie dydaktycznym umiejętności odbioru i rozumienia specyficznych cech dzieła literackiego. Powstaje tu więc nie mniej istotny od poprzedniego problem wychowania dla literatury. Tylko wówczas bowiem kontakt współczesnego człowieka z literaturą, z kulturą, może stać się nawykiem, przetrwać, tzn. przekroczyć próg obowiązku szkolnego.

<sup>5</sup> J. Błoński, *Głos złytoptaka*. Jw., 1974, z. 3, s. 125.

<sup>6</sup> O wartości tego rodzaju analiz dla dydaktyki najlepiej świadczy cenna książka B. Sułkowskiego *Powieść i czytelnicy* (Warszawa 1972).

Nie od dzisiaj mówi się o tym, że celem nauczania literatury w szkole winno być wykształcenie inteligentnego, wrażliwego odbiorcy. Teza ta, powszechnie przyjęta, nie przeszkadza w praktyce funkcjonowaniu orientacji na pamięciowe opanowanie fabuł, dat i definicji. Myślmy także, że wielu nauczycieli jest już teraz nieźle obeznanych z dorobkiem nowszych kierunków i szkół metodologicznych, jak „sztuka interpretacji” czy strukturalizm. Jednakże w przenoszeniu tych doświadczeń intelektualnych do praktyki szkolnej przeszkadza — poza stałym brakiem czasu na gruntowną lekturę dzieł — nie dość precyzyjne ujęcie roli teorii literatury w nauczaniu. Nie można powiedzieć, żeby różne pojęcia z tego zakresu nie funkcjonowały w programie. Wydaje się jednak, iż przy słuszności zasady okazjonalnego traktowania zagadnień poetyki, tak, aby nie przesłaniały one naturalnych zainteresowań materiałem proponowanych przez dzieło przeżyć, brakuje w szkolnej edukacji literackiej spójnego systemu dla całej refleksji teoretycznej. Stąd się właśnie bierze — trafnie dostrzeżone przez Bożenę Chrzastowską i Sewerynę Wysłouch — nastawienie na wiadomości teoretycznoliterackie zamiast na kulturę i sprawność posługiwania się pojęciami tej dyscypliny<sup>7</sup>. Sądzimy, że punktem dojścia w tym zakresie winno być głębokie zrozumienie budowy dzieła literackiego i funkcji wszystkich warstw wypowiedzi pisarskiej. Niedowład nauczania teorii literatury polega na tym, że najmniej prze-myślana jest droga, która prowadzić winna od pojęć prostych do owego punktu finalnego. Przypominając wagę zasady analizy dzieła opierającej się na tekście dla zrozumienia jego wieloznaczności i zawikłań, proponujemy następującą hierarchię potrzeb w dydaktyce szkolnej:

A. Punktem wyjścia winien być bezpośredni kontakt ucznia z tekstem literackim — inicjujący procesy rozpoznawania odmienności języka literatury od innych form wypowiedzi językowych, dostrzegania funkcji zabiegów stylistycznych, właściwości gatunkowych, cech konwencji oraz prądów literackich.

B. Poznaniu takiemu towarzyszyć musi zdobywanie trwałej i narastającej, a przede wszystkim operatywnej wiedzy z zakresu teorii literatury, obejmującej podstawowe kategorie estetyczne (patos, ironia, groteska, komizm, tragizm itp.), a także zagadnienia wersyfikacji, kompozycji, wybrane elementy ontologii dzieła literackiego i sprawy jego poznawania na tle różnych form przekazu.

C. Równie okazjonalnie należy traktować elementy wiedzy historycznoliterackiej dotyczącej prądów, kierunków w literaturze, ich uwarunkowań społecznych, politycznych, a także biograficznych.

---

<sup>7</sup> B. Chrzastowska, S. Wysłouch, *Wiadomości z teorii literatury w analizie literackiej*. Warszawa 1974, s. 16—17.

Wychowanie dla literatury wymaga satysfakcjonowania zainteresowań ucznia oraz umiejętności wyjścia od jego poziomu odbioru dzieła i pokonywania wraz z nim kolejnych barier percepcyjnych. Oznacza to przyjęcie teoretycznoliterackiego punktu widzenia za jednolitą i konieczną podstawę kontaktu z szeregiem czytanych w szkole dzieł dawnych i współczesnych. Jednakże wyrwawszy się z poddaństwa wobec historii literatury, łatwo popaść w gorszą niewolę formalistycznych klasyfikacji poetyki opisowej. Toteż wobec wielu postulatów podporządkowania pracy nad literaturą poetyce — trzeba jasno powiedzieć, że nie może być powrotu do XIX-wiecznych „wzorów poezji i prozy”. Istnieje natomiast możliwość takiego uporządkowania, a nawet przekształcenia kategorii poetyki, by stworzyć z niej w szkole system wtajemniczeń w kolejne, coraz trudniejsze sfery wiedzy o dziele i jego funkcjonowaniu społecznym. Z punktu widzenia szkoły bardzo słuszne wydają się sugestie, by przeorganizować wiedzę teoretyczną o literaturze w tzw. poetykę odbioru<sup>8</sup>. Wymagałoby to rozwinięcia na szerszą skalę badań nad trudnościami odbioru tekstów przewidywanych do list szkolnej lektury. Na takim materiale empirycznym mogłaby się oprzeć zarówno głębsza refleksja naukowa, jak też dydaktyczna. Bliskie współczesnym rozważaniom nad literaturą ujęcie dzieł literackich jako pewnego rodzaju zadań dla czytelnika, uporządkowanie owych zadań w rosnącej skali trudności i powiązanie ich na tej podstawie w pewien system dałoby propozycjom list lektury szkolnej głęboko nowoczesną podstawę.

Poza wychowaniem przez literaturę i przygotowaniem do odbioru literatury trzecim wyraźnym wyznacznikiem i — zgodzimy się chyba wszyscy z tą tezą — niespornym zadaniem edukacji literackiej jest wprowadzenie ucznia w tradycję kulturalną, zapoznanie go z przemianami ideologii i obyczaju, światopoglądów i prądów artystycznych. Studiowanie literatury odległych epok z czternastolatkami w taki sposób jak do tej pory jest jednak niemożliwe. Trzeba raczej liczyć się z koniecznością czytania dzieł, przy czym z początku pojawią się one w pewnym wyizolowaniu, a w miarę dorastania młodzieży będą występować na coraz bogatszym tle obyczajowym, społecznym, kulturalnym i filozoficznym, co jest warunkiem ich prawidłowej, zbiektywizowanej interpretacji. Taki sposób zapoznawania z dziejami literatury nie da ani pełnego, ani też spójnego diachronicznie obrazu tradycji, ale zapewni w kolejnych nawrotach do pewnych osobowości pisarskich, zjawisk i problemów trwałe oraz pogłębiające się obcowanie z klasyką. Znajdzie zresztą właściwe dla siebie wzory postępowania w tych ujęciach naukowych, które próbują oglądać

---

<sup>8</sup> Zob. E. Balcerzan, *Perspektywy „poetyki odbioru”*. W zbiorze: *Problemy socjologii literatury*. Wrocław 1971.

strukturę dzieł artystycznych w świetle struktur wyższego rzędu lub odwrotnie, studiują epokę przez pryzmat kształtu dzieła.

Istotną rolę w integracji i systematyzacji wiedzy o historii literatury mógłby tu spełnić całościowy podręcznik historii literatury obowiązujący we wszystkich klasach, niezależnie od przeznaczonych dla każdej z nich wypisów i materiałów. Koncepcję taką zgłaszał kiedyś nestor polskich dydaktyków, Władysław Szyszkowski<sup>9</sup>, i wypada dziś do niej powrócić w sytuacji, gdy mówimy o większej samodzielności ucznia. Podręcznika takiego oczywiście nie dałoby się czytać i przerabiać „metodą paznokciową”. Musiałby służyć uczniowi okazjonalnie, zależnie od tematu i miejsca analizowanych w szkole lektur.

## 4

Poza refleksją nad celami nauczania literatury zarysowują się ważne problemy natury organizacyjnej. Z rozwiązań systemowych przyszłej szkoły wynika konieczność wyodrębnienia trzech kręgów wtajemniczeń w problematykę literacką:

a) zespołu wiadomości przeznaczonych dla wszystkich uczniów szkoły 10-letniej, bez względu na późniejsze zainteresowania, wybór zawodu i miejsce absolwentów w życiu;

b) bardziej spójnego zarysu rozwoju i przemian literatury — dla uczniów liceów o nachyleniu humanistycznym;

c) zespołu problemów humanistycznych i zagadnień funkcjonowania kultury we współczesnym świecie — dla uczniów liceów i szkół o nachyleniu zawodowym, matematyczno-fizycznym czy przyrodniczym.

Na tle tej organizacji zarysowuje się trudna kwestia różnych możliwych zasad porządkowania materiału lekturowego. Zgłoszone w toku dalszych rozważań dwie propozycje nie mają charakteru alternatywnego. Wybraliśmy je spośród wielu możliwych, by ukonkretnić nasze dotychczasowe rozważania i zarysować wstępnie możliwość wyjścia z sytuacji — przynajmniej — kłopotliwej.

Zdajemy sobie sprawę z faktu, że konieczna reforma procesu dydaktycznego pociągnie za sobą poważne perturbacje. Przyzwyczajenia i nawyki nauczycieli wytworzą cały szereg trudnych momentów, konfliktów i nieporozumień. Dlatego też jako względnie łagodną formę przejścia od układu ciągłego, opartego na historii literatury, zaproponować by można tematyczno-problemowe uporządkowanie lektur. W każ-

---

<sup>9</sup> W. Szyszkowski, *O podręcznikach historii literatury*. „Nowa Szkoła” 1969, nr 11, s. 21—26.

dej klasie inny byłby problem główny, materiał lektur uporządkowany zaś byłby historycznie — od dzieł dawnych do współczesnych. Układowi temu towarzyszyć musi, zgodnie z wcześniejszymi uwagami, stopniowanie trudności teoretycznoliterackich — od założeń elementarnych do bardziej skomplikowanych. Nie miejsce tutaj na prezentowanie całego programu w tak pomyślanym układzie. Nie jest to jednak zadanie niewykonalne. Przypominamy, że propozycja taka została już opracowana szczegółowo dla 4 klas licealnych w obecnie obowiązującym systemie organizacyjnym<sup>10</sup>. Dla ilustracji więc — tylko zmieniając nieco problemy porządkujące dobór lektur — prezentujemy układ materiału dla owych 4 ostatnich klas szkoły ogólnokształcącej:

Klasa VII: Obyczaje dawne i człowiek współczesny. Lektura: od fragmentów *Iliady*, poprzez wiersz Słoty, *Pieśń świętojańską o Sobótce* do — powiedzmy — wierszy Jerzego Harasymowicza i opowiadań Tadeusza Nowaka. Układowi temu towarzyszyć winna refleksja nad budową wiersza, nad związkami między folklorem a literaturą piękną, wyjaśnienie charakteru takich gatunków literackich, jak baśń, podanie, bajka, pieśń. Konieczne stanie się wprowadzenie pojęcia mitu i spotkanie z elementami mitologii antycznej czy słowiańskiej.

Klasa VIII: Społeczeństwo i jego odbicie w literaturze. Lektura: od *Satyry na leniwych chłopów* do — przykładowo — *Popiołu i diamentu* Jerzego Andrzejewskiego. Temu układowi lektur towarzyszyć winna refleksja na temat sposobów odbijania się rzeczywistości społecznej w utworach literackich; wyjaśnienie pojęć takich, jak karykatura, groteska, weryzm. Z wiedzy o gatunkach literackich wypadnie wprowadzić tu opis struktury opowiadania, noweli, powieści itd.

Klasa IX: Literatura a historia. W haśle tym — zdajemy sobie sprawę z jego wad i nieściśłości — chodzi o wydobycie związków między przemianami literatury a dziejami narodu. Lektura: od *Pieśni o spustoszeniu Podola*, poprzez wielką literaturę romantyczną, do wierszy Krzysztofa Kamila Baczyńskiego i prozy Tadeusza Borowskiego.

Z teorii literatury konieczne stanie się wprowadzenie pojęcia prądu literackiego, charakterystyki przemian w zakresie stylu, objaśnienie znaczenia aluzji literackiej, symbolu, paraboli itd.

Klasa X: Człowiek i jego obraz w literaturze. Hasło sugeruje wprowadzenie elementarnej wiedzy z zakresu filozofii człowieka i odbicia tych koncepcji w utworach literackich. Lektura: od *Legendy o św. Aleksym* do wierszy i prozy Tadeusza Różewicza, Tadeusza Nowaka czy Wisławy Szymborskiej.

---

<sup>10</sup> S. Burkot, *O nową koncepcję programu nauczania w szkole średniej*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” z. 44 (1972).

Z teorii literatury problemy związane z wieloznacznością tekstu literackiego, budową wypowiedzi poetyckiej i prozatorskiej, kompozycją całości itd.

Na zarysowanej tu podstawie teoretyczno- i historycznoliterackiej, na przeczytany zespół lektur można budować odmiennie modelowane programy liceów humanistycznych i szkół innego typu. W liceach o nachyleniu humanistycznym nacisk można by położyć na pogłębienie wiedzy o procesie rozwoju literatury, o związkach jej z dziejami szerszej pojętej kultury narodowej, a także na funkcjonowanie takich form przekazu, jak teatr, telewizja, film czy radio. Z teorii literatury na tym poziomie można by wprowadzić pogłębioną refleksję na temat rozwoju gatunków i rodzajów literackich.

Dla szkół o nachyleniu zawodowym oraz dla liceów matematyczno-fizycznych czy przyrodniczych można by w programie eksponować sprawy związane z funkcjonowaniem kultury współczesnej, jej rolą w życiu człowieka.

Nie dyskutujemy tutaj szczegółów. Chodzi nam tylko o przedstawienie pewnej możliwości uporządkowania materiału dydaktycznego. Zdajemy sobie sprawę z wad przedstawionej tutaj propozycji: przede wszystkim grozić może ona pewną monotonią. Kto przeszedł jednak przez szkolny kurs historii literatury, ten wie dobrze, że plan historycznoliteracki nie zabezpieczał przed tą ewentualnością. Wydaje się również, że układ problemowo-tematyczny, kładąc nacisk na treść, temat właśnie, może prowadzić do niebezpiecznych jednostronności w analizie. Przed niebezpieczeństwem tym ostrzegać winny zarówno instrukcje programowe, jak i konieczne przewodniki metodyczne dla nauczycieli.

Można również zaproponować ostrożniejszy nieco i już choćby w szkole francuskiej sprawdzony porządek koncentryczny lektury. Skupia on uwagę na wybranych sylwetkach pisarskich i związanych z nimi ośrodkach problemowych i zakłada stopniowe, w poszerzających się z klasy na klasę kręgach obserwacji, rozbudowywanie i utrwalanie wiedzy. Twórczość Kochanowskiego, dla przykładu, odsłoni się uczniowi najpierw przez wybrane jego fraszki, opracowane na tle obyczajowości i życia renesansowej Polski. Potem może przyjść kolej na refleksyjny i obywatelski humanizm pieśni, a z okazji lektury *Pieśni świętojańskiej o Sobótce* — na nieco szerszą panoramę różnych sposobów ujęcia motywu pracy na roli w staropolskiej literaturze. W następnym roku problematyka humanizmu mogłaby zyskać dodatkowe rozwinięcia: z jednej strony przez lekturę trudnych *Trenów*, a z drugiej — przez sięgnięcie dla kontrastu po barokową lirykę Sępa, Potockiego i Morsztyna. W końcowej wreszcie klasie można by — wraz z dziełami dramatycznymi Sofoklesa i Szekspira — czytać *Odprawę*.

Przy takim rozwiązaniu wiedza o dziejach literatury pozostaje nadal jednym z decydujących wyznaczników doboru materiału, zasadniczo zmienia się tylko metoda jej gromadzenia: w kolejnych dawkach respektujących możliwości percepcyjne uczniów, w ścisłym związku z czytаныmi dziełami, w oparciu o rozrastający się kontekst innych utworów, obyczajów, stylów i prądów kulturalnych. Ale też — nie da się tego ukryć — z upośledzeniem możliwości ogarnięcia rozwoju zjawisk w spojrzeniu syntetyzującym.

Tracąc na perspektywie, możemy w tym wypadku uzyskać jednak większe zbliżenie do zjawisk literackich i do procesów ich odbioru. O miejscu bowiem utworu w zestawie dzieł czytanych w określonej klasie powinny tutaj decydować nie tylko względy historycznoliterackie, wychowawcze i psychologiczne, ale również głębiej ukryty ład wtajemniczeń w problemy teorii literatury. To powoduje zresztą, że w konstrukcji układ koncentryczny jest trudniejszy aniżeli prosty porządek chronologicznego następstwa lektur i wymaga głębszego przygotowania naukowych podstaw, spojrzenia na tradycję literacką z punktu widzenia współczesnych sposobów nawiązywania z nią kontaktu.

## 5

Z referowanymi tutaj kwestiami wiąże się problem dotarcia do ucznia z wystarczającą ilością koniecznych i odpowiednio przygotowanych tekstów literackich. Jeżeli bowiem analiza utworów ma być konsekwentnie przeprowadzona, to każdy uczeń nie tylko musi bez trudu dotrzeć do potrzebnej lektury, lecz powinien nią po prostu dysponować podczas zajęć w szkole.

Obserwacja ruchu wydawniczego w ostatnim 30-leciu, zorientowanego na potrzeby szkoły, prowadzi do wniosków dość melancholijnych. Trudno się bowiem dopatrzeć w tym zakresie jakiegoś celowego, stale rozwijanego i doskonalonego programu. Pojedyncze inicjatywy, owszem, były nieraz nawet dość interesujące. Dawał się jednak wyraźnie zauważyć brak organu sterującego całością, zabezpieczającego koordynację poczynań i współdziałanie pomiędzy poszczególnymi oficynami. Przypomnijmy, że w okresie międzywojennym istniało kilka wydawnictw obliczonych na potrzeby ucznia i szkoły. Edycje te, jak nade wszystko „Biblioteka Narodowa” i „Wielka Biblioteka”, miały określony profil i ustalony zakres odbiorców.

W początkowych latach po drugiej wojnie światowej dawał się odczuć ogromny brak lektur. Zapotrzebowanie w tym zakresie starały się wypełnić wydawnictwa M. Kota, znane jako „Biblioteka Arcydzieł Poezji i Prozy” pod redakcją Stanisława Pigonia, oraz „Książki i Wiedzy”, przy

czym jej seria szkolna, pn. „Biblioteka Pisarzy Polskich i Obcych”, objęła niespełna 70 pozycji i z chwilą likwidacji działu literatury pięknej w tym wydawnictwie w 1952 r. przestała istnieć. Żywot starannie publikowanych książek Wydawnictwa M. Kota był również krótki. Powstawały więc nowe serie. Obok reaktywowanej „Biblioteki Narodowej”, która po wojnie została zorientowana głównie na studenta, powołano w Wydawnictwie Ossolineum „Naszą Bibliotekę”, publikującą teksty literackie na użytek szkoły, opatrzone lapidarnymi objaśnieniami i dość obszernymi wstępami. Inicjatywy wydawnicze w tej dziedzinie podjęły również inne oficyny, a mianowicie „Czytelnik” i Państwowy Instytut Wydawniczy. Ten ostatni przystępując do publikowania „Biblioteki Szkolnej” założył sobie zaopatrzyć teksty literackie we wstęp, przypisy, a nade wszystko w materiały (oceny krytyczne, fragmenty pamiętników, informacje dotyczące genezy itp.), które powinny pobudzać do refleksji, do samodzielnego myślenia.

Mimo jednakowego adresu czytelniczego publikowane w tych seriach książki wyraźnie różniły się nie tylko szatą zewnętrzną, ale także koncepcją edytorską, typem komentarza itp. Toteż słusznie zwracano na początku lat sześćdziesiątych uwagę, że przy istnieniu wielu placówek produkujących lektury szkolne nie można mówić o jednakowej koncepcji wydawniczej, że nie obejdzie się bez sporów kompetencyjnych i dublowania inicjatyw. Dopiero ostatnie próby skoordynowania masowych wydań klasyki polskiej i obcej oraz publikacje z serii „Biblioteka Literatury XXX-lecia” wskazują, że również w zakresie przygotowania tekstów literackich na potrzeby szkoły może nastąpić przełom. Nie myślimy tu wszakże o jednym organizmie, o wydawnictwie przygotowującym książki wyłącznie na użytek szkoły, jak np. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, które takich zadań nie będą w stanie wypełnić, lecz o centralnym sterowaniu całością tych procesów (jak w przypadku wspomnianych wydań klasyki i „Biblioteki Literatury XXX-lecia”). Lektury szkolne powinny przygotowywać wydawnictwa wyspecjalizowane, gwarantujące wysoki poziom edycji zarówno pod względem merytorycznym jak i technicznym.

Zabezpieczenie instytucjonalne to dopiero pierwszy aspekt referowanego problemu. Wiąże się z tym koncepcja edytorska wydawnictw dla ucznia. Naszym zdaniem nie powinny one odbiegać od publikacji innego typu. Jesteśmy przeciwni zaopatrywaniu tekstów w obszerne wstępy i nadmiernie rozbudowane objaśnienia. Sądzymy bowiem, że uczeń powinien przede wszystkim zetknąć się z tekstem literackim. A więc: jeżeli przypisy — to wyłącznie w kwestiach niezwykle trudnych do samodzielnej interpretacji dla współczesnego czytelnika. Zamiast wstępu proponujemy raczej dyskretnie posłowie, ewentualnie — praktykowany



w Państwowym Instytucie Wydawniczym wybór materiałów. Przy czym również posłowania i materiały nie powinny utrudniać samodzielnej analizy, lecz raczej sytuować dzieło w procesie historycznoliterackim, w kontekście kulturowym, zamiast dokonywać szczegółowej interpretacji tekstu. Nie można bowiem zapominać, że do dyspozycji szkoły stoją także liczne już encyklopedie, słowniki i coraz więcej interesujących materiałów krytyczno- i historycznoliterackich. Nie trzeba również udawać, że tych materiałów nie ma, i usiłować za wszelką cenę przy publikacji np. *Balladyny* wszystko powiedzieć o romantyzmie, Słowackim, jego twórczości i wartościach tego utworu.

Istotna wydaje się również szata edytorska lektury szkolnej. Ważne jest, by książki te były drukowane schludnie, na dobrym papierze, by legitymowały się dyskretną a celową ilustracją itp. Kiedy w czasie pracy nad niniejszym referatem braliśmy do ręki niektóre książki opublikowane na potrzeby szkoły, odnosiliśmy wrażenie, że wydawcom zależało w przeszłości na tym, by ucznia zniechęcić do lektury (szare, monotonne okładki, lichej papier itp.).

Osobna sprawa to opracowania krytyczno- i historycznoliterackie, jakimi może posługiwać się polonista w szkole. Otóż podobnie jak w przypadku tekstów literackich sądzimy, że w zasadzie każda praca naukowa z zakresu humanistyki może służyć pomocą w szkole. Do nauczyciela należy ich wybór i odpowiednie przygotowanie odbioru w zależności od możliwości percepcyjnych młodzieży. Świadomi jednak jesteśmy faktu, że niezależnie od publikacji prac przeznaczonych dla innych adresatów konieczne są również specjalnie dla nauczyciela i ucznia przeznaczone publikacje popularnonaukowe, przedstawiające w przystępnej formie osiągnięcia współczesnej humanistyki.

I tu dochodzimy do problemu niezwykle trudnego. Utańczyło się bowiem w pewnych kręgach popularyzatorów wiedzy o literaturze przekonanie, że poziom intelektualny ucznia i nauczyciela nie jest zbyt wysoki, że należy zatem przygotowywać dla nich swego rodzaju „papkę” popularyzacyjną. Szarżystą intelektualną wieje z niektórych zorientowanych na szkolnego polonistę czasopism dydaktycznych, takich jak wydawane w poszczególnych okręgach zeszyty „Biuletynów” czy nawet niektóre numery „Polonistyki”. Do rzadkości należy np. na łamach tej ostatniej krytyczna ocena publikacji, stosuje się tutaj zazwyczaj jeden typ recenzji, zakończonych stwierdzeniem, że omawiana książka stanowi niezwykle cenną pomoc dla nauczyciela-polonisty. W wielu zaś artykułach nie dba się o dokumentację sądów i o rzetelne ustosunkowanie się do stanu badań w omawianym przedmiocie, co powoduje, że rozważania na tematy dydaktyki nie posuwają się naprzód. Nie spotykamy w „Polonistyce” nazwisk takich krytyków i historyków literatury, jak Kazimierz Wyka,

Jan Błoński, Jerzy i Maria Kwiatkowsy, nie mówiąc już o wywodzących się przecie z warszawskiego środowiska teoretykach literatury z Instytutu Badań Literackich. Oczywiście jest rzeczą, że ambitniejszy nauczyciel sięgnie do ich prac niezależnie od przeznaczonego dlań czasopisma — dlaczego jednak nie przybliżyć tych autorów polonistom, którzy z takich możliwości nie zawsze skorzystają?

Inicjatyw zmierzających do popularyzacji wiedzy o literaturze jest sporo. Nie sposób tutaj nawet wymienić wszystkich ważniejszych tytułów czy serii. Dość wspomnieć o „Bibliotece Analiz Literackich”, „Bibliotece »Polonistyki«”, serii „Profile” Wydawnictwa „Wiedza Powszechna”, „Portretach Współczesnych Pisarzy Polskich” PIW czy o przedsięwzięciach podejmowanych przez czasopisma kulturalno-społeczne i literackie, jak rubryka *Lektury i problemy* w „Tygodniku Kulturalnym”, *Kanon lektury* w „Tygodniku Powszechnym”, *Czytane w szkole* w „Literaturze”, lub różne inicjatywy „Życia Literackiego”. Ukazało się też parę cennych publikacji zbiorowych, do których zaliczyć pragniemy nie wykorzystywane w szkole kolejne tomy „Obrazu Literatury Polskiej”, książkę *Czytamy utwory współczesne* opracowaną przez Teresę Kostkiewiczową, Janusza Sławińskiego i Aleksandrę Okopień-Sławińską, interpretacje poezji (*Liryka polska* pod redakcją Jana Prokopa i Janusza Sławińskiego oraz Janusza Maciejewskiego *Czytamy wiersze*).

Przerwijmy mnożenie przykładów. Już przytoczone bowiem wyraźnie wskazują, że nauczyciel nie obraca się obecnie w próżni historyczno- czy teoretycznoliterackiej, wręcz przeciwnie, że może już sam wybierać, dokonywać selekcji. Czy jednak da się powiedzieć, że jest to stan dobry? Obok wymienionych przykładów nadal w masowych nakładach wychodzą *Pisarze polscy* Anny Miłskiej, książka — jak się okazuje — oddająca swe usługi nie tylko maturzystom, lecz również studentom uniwersyteckiej polonistyki. Niektóre zaś pozycje wspomnianej „Biblioteki Analiz Literackich” opracowywane są nazbyt infantylnie, nadmiernie eksponuje się w nich pozytywistycznie pojęte kwestie genezy, znacznie zaś mniej eksponuje problemy struktury artystycznej dzieł. Pokutują w nich niezręczne nieraz pytania, mające rzekomo pobudzać do samodzielnej refleksji. Sądzimy także, iż sformułowane w r. 1967 w „Polonistyce” (nr 1) zdanie: „»Biblioteka Analiz Literackich« przyjęła na siebie poważną część obowiązków wchodzących w zakres krytyki literackiej” — jest nieporozumieniem. Nie negując roli tego typu wydawnictwa, sądzimy wszakże, iż należy w nim wyraźnie „podnieść poprzeczkę” dla autorów i czytelników. Zapropionowaną dotąd wysokość bowiem dawno ci ostatni pokonują bez większego trudu. Można by również to i owo udoskonalić w niezwykle potrzebnej „Bibliotece »Polonistyki«”, gdyż obok książek rzetelnie opracowanych, np. o Sienkiewiczu, Kraszewskim, pojawiają się

czasem tomy, gdzie zaproponowany wstęp znacznie odbiega (niestety, *in minus*) od zgromadzonych w nich materiałów.

Tak więc opowiadając się za popularyzacją wiedzy o literaturze na potrzeby szkoły, jesteśmy przeciwko popularyzacji, którą można by nazwać lekturą dla nauczycieli czy uczniów — w takim rozumieniu, jak się to kiedyś mówiło o literaturze dla ludu. Z tego, że nauczyciele często zgłaszają zastrzeżenia wobec niezrozumiałości prac naukowych i snobistycznego ich profesjonalizmu, niekoniecznie trzeba wyprowadzać negatywne wnioski o środowisku nauczycielskim. Przy wszelkiej działalności tego typu nie można także zacierać postawy metodologicznej, zaplecza filozoficzno-światopoglądowego autorów opracowań, nie można zacierać hierarchii wartości ideowych i estetycznych w imię płasko pojętego dydaktyzmu.

Pozostaje jeszcze — nieodległy od omawianych tu spraw — problem podręcznika, wpływający w każdej niemal dyskusji nauczycielskiej. Zarzuty dotyczą przede wszystkim zlekceważenia przez autorów zasady samodzielności pracy umysłowej ucznia. Praktyki zestawiania tekstów poetyckich z gotowymi analizami, a czasem streszczeniami wierszy wypaczają sens lekcji i chyba słusznie oceniane są przez nauczycieli jako smutne świadectwo braku zaufania do ich umiejętności i wiedzy. Z powszechności takiej reakcji trzeba będzie wysnuć wnioski wykraczające poza sam problem podręcznika, a dotyczące całego stylu popularyzacji wiedzy o literaturze na terenie szkoły.

## 6

Zmierzając do zamknięcia wywodu pragniemy zwrócić uwagę na to, że 10-letnia szkoła ogólnokształcąca będzie podlegać wszystkim dobrodziejstwom i ograniczeniom epitetu „powszechna”. Kończyć ją będzie młodzież 16- lub 17-letnia, a więc nie starsza niż obecni uczniowie II klasy licealnej. Sytuacja ta wyznacza granice zastosowania wiedzy o literaturze na użytek szkoły.

Jeśli trudno będzie marzyć o czytaniu i zrozumieniu na tym poziomie szeregu dzieł ważnych, lecz o wysokim stopniu trudności, to tym bardziej nie można mieć pretensji, że szkoła nie potrafi zasymilować ani wielu nowych (mnożących się zresztą nieraz najzupełniej zbędnie) terminów teoretycznych, ani też metodologii wymagającej bardziej rozległej wiedzy o kulturze. Sądźmy jednakże, iż cały system edukacyjny — a rozumieć przez to należy szkołę wraz z jej zapleczem naukowym i organizacyjnym oraz inne źródła upowszechniania wiedzy literackiej, np. radio i telewizję — nie powinien pozostać obojętny na współczesne zdobycze metodologiczne. Problemem głównym staje się adaptacja owych osiągnięć

w nowych strukturach programów nauczania, w kształcie wydań tekstów literackich na potrzeby szkoły, podręczników i pomocy szkolnych oraz w kształceniu nauczycieli.

Przypominając *Studia nad czasem ludzkim* G. Pouleta, *Socjologię powieści* L. Goldmana i analizy G. Bachelarda — tak pisał parę lat temu do nauczycieli francuski kwartalnik dydaktyczny „Le Français Aujourd’hui”:

Dalecy jesteście od pretensji odkrywania kolegom dzieł, które znają od dawna [...]. Sugerujemy im tylko przeczytanie ich od nowa, już nie dla osobistego wzbogacenia się, ale ze ścisłym celem wysnucia z nich dla swoich uczniów nowych sposobów docierania do tekstu i przenikania go. Te metody, które apelują do wyobraźni oraz intuicji czytelnika szeroko, lecz na podstawach o charakterze naukowym, wydają się szczęśliwie łączyć twórczość i analizę; trudniejsze w zastosowaniu od tradycyjnej eksplikacji tekstów, są też mniej podatne na sklerozę. Odpowiadają one często wyrażanemu przez naszych uczniów pragnieniu angażowania się bardziej osobiście, bardziej głęboko w swe lektury, pracy z całością dzieła, a nie tylko z fragmentami<sup>11</sup>.

Uczeń nie musi znać pojęcia archetypu ani uświadamiać sobie założeń metodologicznych badań kontekstualnych, ale w podręcznikach i materiałach pomocniczych powinien otrzymać informacje, teksty pomocnicze i wskazówki, które prowadziłyby go do zgodnego z owymi założeniami oglądu dzieła literackiego. Zdobywcze kierunków mitograficzno-archetypicznych mogłyby się odbić w większym zainteresowaniu szkoły materiałami folklorystycznymi i etnograficznymi czy mitologicznymi jako bardzo potrzebnym typem komentarza do czytanych tekstów.

Udoskonalone dzięki strukturalizmowi narzędzia opisu wewnętrznych związków między różnymi elementami tekstu należałoby przy redagowaniu wymagań programu nauczania uwzględnić w taki sposób, by zobowiązywały one do koniecznego poświęcania większej uwagi problematyce gęstości, skondensowania i semantycznej nośności języka wypowiedzi artystycznej. Wspomniana już książka Chrzastowskiej i Wysłouch chyba trafnie przekłada współczesne założenia metodologiczne analizy dzieła na język praktyki szkolnej.

O przydatności badań zorientowanych na socjologię odbioru dzieła literackiego mówiliśmy już wcześniej. Bez wątplenia otwierają one szansę bardziej ekonomicznej i skutecznej edukacji literackiej, tzn. eliminowania złudnych przeświadczeń o możliwościach i zakresie oddziaływania utworów, a także odsłonięcia poziomów odbioru, do których rozsądna dydaktyka musi nawiązywać. Przed badaniami na tym polu otwiera się szansa ogromnej użyteczności i wydaje nam się, że od etapu ostrzeżenia narzędzi czas już przejść do rozległych i uporządkowanych celowo badań empirycznych.

<sup>11</sup> „Le Français Aujourd’hui” z. 4 (styczeń 1969), s. 11—12.