

Stefan Sawicki

O uniwersyteckim studium polonistycznym

Teksty Drugie : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 5 (35), 53-61

1995

Artykuł został 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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Stefan Sawicki

O uniwersyteckim studium polonistycznym

Można by wyróżnić trzy główne aktualnie modele uniwersytetu. Pierwszy to uniwersytet kształcący — w określonych dziedzinach — gruntownie, lecz i szeroko, a równocześnie silnie akcentujący rolę studentów w przyswajaniu wiedzy. Byłby to uniwersytet o profilu przede wszystkim badawczym. Druga koncepcja to uniwersytet przygotowujący głównie do zawodu. Traktujący naukę profesjonalnie. Podporządkowujący jakość i ilość wiedzy potrzebom przyszłej zawodowej praktyki. Nastawiony bardziej na pogłębioną informację niż wyrabianie postawy poznawczej czy badawczej; bardziej, powiedziałbym, szkolny. Koncepcja trzecia to uniwersytet liberalny. Stwarzający duże możliwości uzyskania gruntownego wykształcenia, a równocześnie umożliwiający samym studentom samodzielne i indywidualne programowanie tego wykształcenia, zwłaszcza w początkowych latach studiów. Rygory dotyczą wówczas głównie ilości, nie jakości zajęć.

Jakie są zalety i wady wyróżnionych typów uniwersytetów? Typ pierwszy, badawczy, ma ambicje umożliwienia studiującym poznania wy-

branej dziedziny na najwyższym aktualnie poziomie wiedzy. Dba o rozwijanie samodzielności myślenia i nabywanie sprawności koniecznych w pracy intelektualnej. Słabiej przygotowuje do konkretnych czynności zawodowych. Ceną samodzielności jest przy tym duży odsetek studentów, z których znaczny procent może nie kończyć studiów. Typ drugi ułatwia start zawodowy; tym, którzy wybiorą szkołę – nawiązanie wcześniejszego kontaktu dydaktycznego z młodzieżą. Absolwenci takiego uniwersytetu mają szansę wynieść ze studiów wiedzę o dużej ilości faktów. Wiedza ta jednak słabiej jest z konieczności pogłębiona, zwłaszcza w zakresie teoretycznym i metodologicznym. Bardziej receptywna postawa studiujących oraz skierowanie ich uwagi na przedmioty przydatne w zawodzie nie sprzyjają rozwojowi samodzielności w myśleniu o wybranym głównym przedmiocie studiów. Ostatni typ uniwersytetu, najbardziej liberalny, jeśli chodzi o program i przebieg studiów, sprzyja ogromnie samodzielności, zmusza do podejmowania decyzji, wyboru zakresu i modelu własnego wykształcenia. Stwarza możliwości ujawniania nowych problemów (na styku odległych nieraz od siebie, wybranych przez studiującego, dyscyplin), a nawet nowych formacji umysłowych. Jakie towarzyszą temu niebezpieczeństwa? Z jednej strony ryzyko fiaska, z drugiej – wszechstronny dyletantyzm.

W uwagach tych nawiązuję do pierwszego typu uniwersytetu, który jest silnie związany zarówno z polską jak i europejską tradycją kulturową, i który mogła jeszcze poznać młodzież studiująca w pierwszych powojennych latach Polski Ludowej. To wybieram jako jeden układ odniesienia dla rozważań o uniwersyteckim studium polonistycznym. Drugim będzie uniwersytet, jaki wytworzył się u nas w czasach powojennych i od którego stopniowo, bardzo zresztą z różnych względów stopniowo, odchodzimy. Kierunek przemian, rzeczywistych lub tylko życzeniowych, będzie zasadą kompozycyjną moich wywodów: „od” – „do”. Chciałbym uchwycić te przemiany *in statu nascendi*. One się bowiem w istocie w naszych uniwersytetach dokonują. Nie zawsze przy tym osiągnięcie sytuacji diametralnie przeciwnej w stosunku do poprzedniej będzie ideałem. Czasem wypadnie się zatrzymać w połowie drogi. Wierność głównej tradycji nie uniemożliwia korzystania z elementów tradycji czy propozycji odmiennych. Przechodzę do głównego nurtu rozważań.

Od specjalizacji zawodowej do specjalizacji przedmiotowej. Uniwersytet utożsamiający się z tradycją, o której mówiłem, nie powinien — sędzę — przygotowywać do wąsko pojętego zawodu, ale dawać rzetelną wiedzę w określonej dziedzinie. Nie chodzi więc np. o wykształcenie nauczyciela historii czy nauczyciela-polonisty, ale o historyka, który potrafi samodzielnie rozumieć historyczne zdarzenia i krytycznie oceniać prace historyków, ale o znawcę literatury polskiej czy polskiego języka, który będzie posiadał sprawność samodzielnej i nowoczesnej interpretacji tekstów literackich oraz wyjaśniania zjawisk językowych. Nie powinny więc obowiązywać wszystkich studentów zajęcia z dydaktyki szkolnej, z pedagogiki czy psychologii. Ta pedagogizacja „na siłę” — zwykle powierzchowna — odczuwana jest przez wielu jako przymus. Dla tych natomiast, którzy chcą w przyszłości związać swój los ze szkołą, należałoby stworzyć — bliski tu jestem opinii prof. W. Szyszkowskiego — specjalne 2-letnie studium rzetelnie przygotowujące do zawodu nauczyciela. Mogliby je kończyć studenci jeszcze w czasie studiów, ale byłoby ono otwarte i dla tych, którzy studia już ukończyli. Ci, którzy myślą o zawodach społecznie bardziej „kameralnych”, np. przyszli bibliotekarze czy edytorzy, mogliby uzupełniać swoją wiedzę na specjalistycznych zajęciach towarzyszących ich studiom, wybranych przez nich świadomie i samodzielnie. Główny kierunek studiów nie może być jednak zagluszany wiedzą w stosunku do niego peryferyjną i najczęściej powierzchowną.

Od kursoryczności do monograficzności. Wiąże się to z zagadnieniem poprzednim. Wiedza, którą daje uniwersytet, nie ma być — jak wspomniałem — wiedzą informującą, podręcznikową, lecz powinna wynikać z pogłębionego poznania rzeczywistości. *Non multa sed multum*. Ma być próbką wiedzy badawczej — na najwyższym poziomie. Temat wykładu z historii sztuki nie musiałby wówczas obejmować całej polskiej sztuki nowożytnej, raczej ograniczyłby się np. do twórczości Piotra Michałowskiego. Wykład z historii literatury polskiej nie miałby ambicji ukazania panoramy całej twórczości pozytywistycznej, mógłby skupić się na wybranym okresie pisarstwa Bolesława Prusa lub na nowelistyce tego okresu. Znajomość całej epoki sprawdzi poważnie potraktowany egzamin. Wykład ma pokazać, jak poznawać samodzielnie i rzetelnie. Nie może powiełać wiedzy podręcznikowej, utrwalonej już w świadomości i wszystkim

dostępnej. Ograniczając zakres prezentowanych zjawisk, ujmując je monograficznie, stwarza szansę poznania ich bardziej głębszego a zarazem wszechstronnego. Słuchacz, współmyśląc z wykładowcą, znajduje odpowiedź na pytania: jak czytać? jak poznawać? jak oceniać literaturę czy malarstwo. Kursoryczność, a więc i informacyjność może być — sędzę — usprawiedliwiona tylko w zakresie zjawisk najnowszych: literackich i — zwłaszcza — badawczych. Któż ze studentów jest w stanie uświadomić sobie, jakie kierunki badań torują sobie aktualnie drogę w nauce o literaturze? Nie są one jeszcze obecne w ujęciach podręcznikowych, rzadko bywają prezentowane w zarysach syntetycznych, a barierę stanowi również nieznamość języków obcych. Tu, ale tylko tu, rozbudowana informacja może być potrzebna i inspirująca.

Od chronologii do metodologii. Jeśli zajęcia o charakterze ćwiczeń mają pokazać, i to pokazać praktycznie, jak czytać, interpretować, oceniać, poznawać literaturę, jak o niej odpowiedzialnie pisać, jeśli mają wdrożyć do samodzielnej pracy umysłowej w tym zakresie, to akcent musi w nich być położony na metodę, a nie na historię. Tak więc na studiach polonistycznych ćwiczenia winny być poświęcone przede wszystkim opanowaniu aparatury pojęciowej oraz techniki pisania różnego rodzaju prac o literaturze, a nie poznawaniu dorobku literackiego okresu czy epoki. Dlatego np. w nurcie „literackim” konieczne są dwugodzinne ćwiczenia z poetyki, i to zarówno na I jak i na II roku. Nadto nie ograniczone do poszczególnych okresów ćwiczenia uczące, jak pisać określone prace o literaturze. Na I roku dotyczyłyby one spraw podstawowych: stanu badań oraz immanentnej głównie interpretacji utworu literackiego. Na drugim mogłaby obowiązywać analiza porównawcza (historyczna) dwóch lub kilku utworów specjalnie dobranych oraz praca z zakresu poetyki. Na trzecim — praca o charakterze syntetycznym, o jednym tomiku wierszy czy kilku drobnych utworach dramatycznych tego samego pisarza. Nadto zreferowanie — na podstawie wybranych lektur — problematyki badawczej, dotyczącej określonego zagadnienia teoretycznoliterackiego. Na IV roku można by — w związku z literaturą współczesną — opanować formę wysokiego eseju. Praca magisterska byłaby poważną, obszerną realizacją jednej z wymienionych możliwości. Tu problematyka historyczna odzyskiwałaby, naturalnie, należną jej rangę.

Od mówienia do pisania. Akcent położony w koncepcji ćwiczeń na praktycznym poznaniu metody pisania różnego typu prac o literaturze, jest równocześnie podkreśleniem roli pisania jako koniecznego warunku wykształcenia polonisty. Studia humanistyczne są w głównej mierze oralne. Studenci słuchają wykładów, dyskutują na ćwiczeniach, zdają ustne egzaminy. Umiejętność mówienia jest naturalnie wpisana w zasób sprawności każdego polonisty. Ale umiejętność ta potrafi też ukryć różnorodne braki wykształcenia — niedostatki precyzyjnego myślenia, brak wrażliwości stylistycznej. Często ocenę studenta opartą na jego ustnych wypowiedziach wypada gruntownie zmienić po poznaniu napisanego przez niego tekstu. Najważniejszym kryterium oceny jest zawsze praca pisemna. Ale też jest ona najlepszą okazją do refleksyjnego opanowania, udoskonalenia i wykorzystania wiedzy i sprawności nabywanych w czasie studiów. Dlatego postuluję większą ilość prac pisemnych w myśl starej zasady humanistów: *Nulla dies sine linea*. Adaptując ją do nowych potrzeb: ani jednego semestru bez poważnej pracy pisemnej! A nadto częste pisemne sprawdziany, krótkie prace klauzurowe, eseje. Każdemu seminarium mogłyby towarzyszyć ćwiczenia redakcyjne, które polegałyby na analizie różnorodnych gatunkowo tekstów naukowych i krytycznych; przede wszystkim na analizie kompozycyjno-stylistycznej kolejnych rozdziałów pracy magisterskiej.

Od wiadomości „z drugiej ręki” do własnych wyników badawczych. Poprzednie postulaty (monograficzności, metodologii) wymagają od prowadzących zajęcia — wiedzy „z pierwszej ręki”. Tylko ten potrafi dać wzór poznawania i pisania, kto sam dobrze zna oraz ma dobrze opanowany warsztat badawczy i pisarski. Streszczanie cudzych, a dostępnych wszystkim, prac, kompilacyjne redagowanie wykładów, omawianie problematyki, której się nie zna z własnej praktyki badawczej, mija się z celem, jest stratą czasu studentów i wykładowców. Uniwersytet w zakresie dydaktyki powinien być funkcją uprawianych w nim prac badawczych. Dydaktyka — procentem od nauki. Tylko taka relacja między głównymi zadaniami uniwersytetu umożliwi studentom kontakt z autentyczną wiedzą, a profesorom — nieodchodzenie dla celów dydaktycznych od własnych prac i własnego warsztatu badawczego.

Od obligatoryjności do fakultatywności czyli od wyższej szkoły średniej z rozkładem zajęć jednakowym dla wszyst-

kich — ku uniwersytetowi pleno titulo. Obowiązujące w sensie ścisłym (rodzaj zajęcia i tematyka) powinny być tylko ćwiczenia i egzaminy. Fakultatywne zaś: wykłady, konwersatoria, seminaria; w zakresie tych zajęć obowiązywałaby określona liczba godzin, a nie tematy. Student miałby prawo wyboru. Nie musiałby słuchać nawet wykładów z zakresu obowiązującego go egzaminu, choć one bardzo ułatwiłyby mu kontakt z problematyką. Miałby jednak naturalnie tę możliwość. Co więcej, można by pomyśleć — w razie potrzeby — o konwersatorium wprowadzającym w specyficzne problemy przedmiotu, którego dotyczy egzamin (np. epoki historycznoliterackiej). Ale obowiązek byłby jeden: zdać egzamin. W tych warunkach rola egzaminów jako sprawdzianów wiedzy powinna, naturalnie, zdecydowanie wzrosnąć. Liczbę obowiązujących godzin zajęć określać można osobno w ramach zajęć głównych i uzupełniających. Student polonistyki mógłby w ramach tych ostatnich wybierać np. między historią, historią sztuki, filologią klasyczną, filozofią, teologią czy psychologią. Rodzi się tu bardzo ważny obecnie problem pogranicza. Byłby to gest w stronę studentów o indywidualnych zainteresowaniach, którzy chcą nie tyle być dobrymi studentami, ile formować własną przestrzeń intelektualną. Dobrze by było, gdyby na ostatnich latach studiów zajęcia wybierane przez studentów były skorelowane z problematyką prac magisterskich i w związku z tym uzgadniane z kierownikami seminariów. Ale nie byłoby to jednak konieczne. Od „prowadzenia za rękę” do samodzielności. Zmierzają już ku temu poprzednie uwagi. Zwłaszcza możliwość wyboru większości zajęć. Wraz z nim kurczy się zakres obligatoryjności, a więc — choćby i racjonalnego — przymusu. Również konieczność bardziej osobistego przygotowania się do egzaminów rozwija samodzielność. Przykłady poznawania literatury przyswojone na wykładach i konwersatoriach trzeba przystosować do konkretnych potrzeb, umieć je wykorzystać w lekturze nowych tekstów. Ale samodzielność wymaga czasu i ten czas powinien być dany studentom. Myślę, że można to osiągnąć tylko przez zmniejszenie ilości zajęć obowiązujących. Wymaga to rzetelnego namysłu zarówno w stosunku do rodzajów zajęć, jak i ustaleń quantum godzinowego. Studenci muszą mieć czas na przebywanie w bibliotekach, na autentyczną lekturę tekstów, których liczba i rozmiar powinny być też ustalone realistycznie. Może się znaleźć ktoś, jak niegdyś prof. Borowy, i obliczy,

ile obecnie przeciętny student jest w stanie przeczytać w ciągu studiów. Ograniczenie ilości obowiązujących zajęć rodzi problem pracowników, niebezpieczeństwo ich redukcji. Naturalnie byłoby ono również okazją do uwolnienia się od tych, którzy nie roszą już nadziei na dalszy rozwój naukowy. Ale myśląc o pracownikach wartościowych warto wskazać kilka środków zaradczych, które może w przyszłości staną się realne: zmniejszenie liczebności grup ćwiczeniowych, zwiększenie ilości zajęć do wyboru oraz staranie o zmniejszenie pensum dydaktycznego, zwłaszcza dla pracowników rozpoczynających pracę i tych, których dotychczasowa twórczość naukowa okazała się szczególnie cenna, którzy udowodnili, że danego im czasu nie marnują.

Od monologiczności do dialogiczności. Chodzi o odejście od jednokierunkowego przekazywania wiedzy, które było bardzo charakterystyczne dla relacji mistrz-uczeń. Współczesna dydaktyka akcentuje partnerstwo nauczającego i nauczanego. Zwłaszcza aktualne to jest w zakresie studium sztuki, literatury. Cenna jest naturalnie wiedza profesora i jego doświadczenie, ale równie ważna — wrażliwość nastrojona na tę samą tonację, co badany tekst; często student potrafi lepiej zinterpretować utwór niż asystent czy profesor. Jest czymś zupełnie naturalnym, że wiedza humanistyczna rodzi się w dialogu, również w dialogu między wykładowcami i studentami. Ta sytuacja wymaga wprowadzenia większej ilości konwersatoriów. Również wykłady powinny dawać słuchaczom możliwość ingerencji w tok rozumowania profesora: uzupełnień, ujawniania wątpliwości, prostowania ewentualnych omyłek. Są to postulaty dydaktyki dwustronnej, której brak odczuwa się zwłaszcza w uczelniach typu zamkniętego, o silnie rozwiniętych tradycjach autorytarnych.

Od filologii polskiej do studium polskiej literatury. Omawiałem dotychczas literacki nurt studiów polonistycznych. Dlatego przede wszystkim, że jest mi on bardziej znany; obawiałbym się poruszać zagadnień związanych ze studium języka. Ale nie tylko dlatego. Sądzę, że to są w istocie odrębne kierunki studiów. Łączy je XIX-wieczna tradycja podtrzymywana obecnie potrzebami szkoły. Naturalnie, znajomość języka, i to w wymiarze nie tylko praktycznym lecz i naukowym, jest dla badacza literatury niezbędna, konieczna. Jest to znajomość tworząca sztuki literackiej. Tę koniecz-

ność w ostatnich dziesięcioleciach nadmiernie jednak wyolbrzymiano, ulegając totalitarnym skłonnościom językoznawstwa w zakresie humanistyki. Chodzi przede wszystkim o pogłębienie niektórych zagadnień, związanych zwłaszcza z semantyką oraz z „życiem” języka w czasie. Dlatego zajęcia językoznawcze powinny być ważnym przedmiotem pomocniczym w studium literatury, lecz nie przedmiotem równorzędnym. Wydaje się, że musi dojść z czasem do wyróżnienia tych dwóch kierunków studiów. Póki to nie nastąpi, trzeba by się zastanowić nad zmniejszeniem zajęć językoznawczych dla tych, którzy się chcą specjalizować w literaturze i ograniczyć równorzędność obu dyscyplin do dwóch początkowych lat studiów. Naturalnie i *vice versa*, myślę nawet, że zajęcia językoznawcze bardziej są potrzebne „literatom” niż literackie „językoznawcom”. Należy przy tym zajęcia z języka prowadzić podobnie jak te, które składają się na nurt literacki. Nie tyle przyswajać jak najwięcej wiadomości, ile uczyć rozumienia zjawisk językowych, problemów związanych z ich badaniem, umiętności rozwiązywania tych problemów oraz korzystania z językoznawczej literatury.

Wracam — na zakończenie — do trzech modeli uniwersytetu. Problemy związane ze studium polonistycznym rozpatrywałem w ramach tego modelu, który określiłem jako badawczy. Dwa pozostałe modele — szkolny i liberalny — były obecne w tych rozważaniach tylko poprzez niektóre aspekty. O modelu liberalnym przypominała możliwość wyboru części zajęć dydaktycznych, a także większy akcent położony na samodzielne przyswajanie wiedzy przez studentów. Preferowane przez model szkolny zajęcia przygotowujące do zawodu były uwzględnione jako zajęcia uzupełniające na wyższych latach studiów (bibliotekoznawstwo, edytorstwo) bądź też jako specjalne 2-letnie studium dydaktyczne dla tej większości, która myśli o zawodzie nauczyciela.

Tendencje liberalne można by — na zasadzie wyjątku — poszerzać. Studenci, którzy chcieliby sami, bez ograniczeń, kształtować model swych studiów, musieliby podejmować to ryzyko na własną odpowiedzialność. Uzasadniony byłby dla nich dyplom absolwenta (licencjata?), gdyż napisanie pracy magisterskiej mogłoby się okazać czasem zbyt trudne. Praca taka wymaga przygotowania metodologicznego w obrębie określonej dyscypliny. Nie ma pogranicza metodologiczne-

go. A wypracowaniu jednolitej postawy badawczej studia „rozproszone” nie sprzyjają. Sprzyjają jednak — jak już wspomniałem — powstawaniu nowych kierunków zainteresowań i nowych formacji umysłowych, które rodzą się na pograniczach, a które mogą być niekiedy ogromnie ważne i inspirujące w kulturze.

Typ szkolny, zawodowy uniwersytetu znajduje swoje urzeczywistnienie w wyższych szkołach pedagogicznych. Nie należy ich, sądzę, ograniczać czy — jak chcą niektórzy — likwidować, lecz odpowiednio ukierunkować. Tu mogłyby święcić triumfy przedmioty pedagogizujące. Literatura i język, pozostające w bliskiej unii, mogłyby być szerzej rozważane od strony dydaktyki szkolnej. Celem tych studiów byłoby wykształcenie nauczyciela-polonisty. Przygotowywałyby one do zawodu. Myślę, że zwłaszcza do nauczania w szkołach podstawowych.

Uniwersytet pozostałby laboratorium myśli, ośrodkiem kształcenia przedmiotowego na najwyższym poziomie. To zresztą jeszcze zbyt mało; powinien dążyć do rozwijania studiów II stopnia: podyplomowych, zwłaszcza doktoranckich. Doktoranci powinni stanowić o wiele większy procent studiujących niż obecnie. Nawet do 25% ogółu studentów. To jest bowiem — wydaje się — przyszłość uniwersytetów jako instytucji — centrów intelektualnych, w których kształtuje się świadomość społeczeństwa w dialogu społecznej elity: profesorów i studentów.