

Bożena Chrzęstowska

Poprawka z polskiego

Teksty : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 6 (30), 101-119

1976

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Roztrząsania i rozbiory

Poprawka z polskiego

W dyskusji nad koncepcją edukacji polonistycznej (lub szerzej — humanistycznej) w szkole dziesięcioletniej wyróżni przyszły historyk oświaty niewątpliwie dwa etapy: przed sejmikiem w Piotrkowie Trybunalskim (2—4 lutego 1976 r.), kiedy można było pomarzyć o *reformie-rewolucji*, puścić wodze wyobraźni — „jak mogłoby być pięknie!”, uruchomić myślenie w trosce „o jednolitą koncepcję nauczania”, podjąć „walkę o treść”, protestować „przeciw starym grzechom” i polonistyce „od pana Zagłoby”, zatroszczyć się, że „zaszkodzi niepolepszenie”...¹ W drugim — posejmikowym — etapie toczą się „wstępne boje o program dziesięcioletki”² w sytuacji, w której wyobraźnię i myśl twórczą krepują konkrety, do których trzeba się przymierzyć: *Wstępna wersja programu nauczania dziesięcioletniej szkoły średniej. Język polski kl. IV—X* przedstawiona na sejmiku w Piotrkowie oraz drugi wariant programu ogłoszony jako „projekt do wstępnych wdrożeń” w formie powielonej (ss. 158) przez Instytut Programów Szkolnych w listopadzie 1976 r. Reforma zmierzająca do upowszechnienia szkolnictwa średniego miała być dziełem na miarę przedsięwzięć Komisji Edukacji Narodowej. Jednakże, jak pisze B. Suchodolski w artykule

¹ W powyższym fragmencie cytuję tytuły artykułów: K. Koźniewski — „Życie Literackie” 1975 nr 1; A. Marzec — „Życie Literackie” nr 9; P. Wierzbicki — „Literatura” 1974 nr 50, 1975 nr 18; J. Bachórz — „Życie Literackie” 1974 nr 46; E. Żuk — „Tygodnik Powszechny” 1975 nr 43; J. Sławiński — „Teksty” 1972 nr 6.

² Pod tym tytułem zamieszczono sprawozdanie z dyskusji przeprowadzonej w redakcji „Życia Literackiego” z udziałem min. J. Kuberskiego; drugą fazę ogólnonarodowej dyskusji nad projektami programów zapowiedział R. Jezierski — „Głos Nauczycielski” 1976 nr 15.

pod znamienym tytułem: *Przywrócić śmiałość*³, rewolucyjne założenia reformy rozbraja ofensywa konserwatyzmu, a „sejmik polonistyczny w Piotrkowie potwierdza te obawy”.

Dyskusja nad programem odbywała się (i nadal się toczy) w stanie niedoinformowania. W fazie przedsejmikowej dyskutowano nad koncepcją edukacji polonistycznej, nie znając miejsca, jakie wyznacza się tym treściom w całokształcie zagadnień humanistycznych, np. mówiło się o nowym przedmiocie „kultura współczesna”, niepokój budziły zagrożone godziny przeznaczone na realizację programu z „polskiego”⁴. Aktualnie nadal nie bardzo wiadomo, jakie miejsce zajmuje dziesięcioletnia szkoła średnia w systemie edukacji. Gdzieś ginał etap kształcenia podstawowego — czy przedszkolaki pójdą wprost do szkoły „średniej”? Gdzie zaczyna się etap „średni” — po nauce elementarnej (nauczanie początkowe kl. I—III) — więc w kl. IV, czy później — w kl. VII? Wiemy już, że dziesięcioletka zakończy się maturą⁵, nie znamy jednak ani nazwy, ani — co gorsza — programu dwuletnich „szkół specjalizacji kierunkowych”, o których mówi się dopiero teraz, do tej pory wszyscy inteligentnie milczeli na ten temat... A przecież na koncepcję „kształcenia literackiego” powinien wpłynąć niewątpliwie fakt, że młodzież, która zdecydowała się na studia typu humanistycznego, będzie jeszcze uczyć się dwa lata w szkole (liceum? kolegium? studium?) przygotowawczej. Można by także inaczej spojrzeć na dobór treści literackich, gdyby wiadomo było (a nie wiadomo do tej pory), czy dla słuchaczy „dwuletnich szkół specjalizacji” kierunków niehumanistycznych (np. matematyczno-fizycznych, chemiczno-biologicznych) przewiduje się jakieś zajęcia typu humanistycznego — nie jest to luksus, na który nie możemy sobie pozwolić, lecz najpilniejsza potrzeba. Można by wtedy było przewidywać umieszczenie w szkole „pomaturalnej” treści zbyt trudnych do realizacji w powszechnej szkole średniej — a więc kształcącej także uczniów najslabszych, tych, którzy uczęszczają obecnie do zasadniczych szkół zawodowych. Niedobrze, że rozpatruje się program dziesięcioletki bez należytego nawiązania do całokształtu spraw związanych z systemem edukacji narodowej.

Powstaje więc pytanie zasadnicze: jak oceniać projekty programu, z perspektywy obecnego liceum czy technikum (do czego skłania określenie „dziesięcioletnia szkoła średnia”), czy wziąć pod uwagę możliwości percepcyjne ucznia dziesięcioletki, który ukończy szkołę średnią mając lat 17. Fakt skrócenia nauki o dwa lata być może nie jest najważniejszy w przedmiotach przyrodniczych, gdzie chyba można wygospodarować trochę czasu, stosując z jednej strony dos-

³ „Polityka” 1976 nr 17.

⁴ Zob. S. Bortnowski: *Czas przerwać to milczenie*. „Życie Literackie” 1975 nr 24.

⁵ Por. wypowiedź min. J. Kuberskiego — „Życie Literackie” 1976 nr 19.

konalsze metody, z drugiej — sprowadzając materiał do węzłowych zagadnień. W nauczaniu literatury skrócenie nauki w szkole średniej powoduje zasadnicze komplikacje, oznacza bowiem przesunięcie treści — czyli dzieł literackich przeznaczonych dla dorosłych czytelników — o dwa lata w dół; zbyt młody wiek adeptów wiedzy literackiej ogranicza możliwość manewru w strategii dydaktycznej, tymczasem absolwent szkoły średniej powinien zostać przygotowany do uczestnictwa w kulturze, a więc do odbioru dzieł zaadresowanych nie tylko do młodzieży, ale przede wszystkim do dorosłych... Określenie „szkoła średnia” obliguje, ale jednocześnie specyfika przedmiotu wymaga uwzględnienia drugiej perspektywy: program trzeba oceniać z punktu widzenia optymalnych warunków edukacji, która — zachowując prawa psychologii — zapewni realizację zasadniczych celów nauczania.

Nie było arcydzieł — są arcydzieła!

W fazie przedsejmikowej dyskusja koncentrowała się wokół starych dylematów polonistyki szkolnej:

- 1) dezintegracja czy integracja literatury i języka,
- 2) literatura czy kultura,
- 3) tradycja czy współczesność,
- 4) historia literatury czy interpretacje wybranych dzieł.

Każdy z tych problemów rozwiązany został w obydwu wariantach programu połowicznie i kompromisowo, choć nieco inaczej. We *Wstępnej wersji programu...* (która tu interesuje tylko jako genetyczny punkt odniesienia aktualnego wariantu programowego) wyraźnie były próby pogodzenia różnych, nieraz przeciwstawnych tendencji, np. pedagogów (priorytet celów kształcących), historyków literatury (swoisty „historyzm” manifestowany przerostem kontekstu mimo zasadniczej redukcji tekstów), teoretyków literatury (rozbudowany dział poetyki opisowej, choć wewnętrznie niespójny, z jawnymi błędami, nieprzydatny wobec redukcji tekstów literackich i nieodpowiedniego etapu kształcenia tych treści), językoznawców (pierwszeństwo „kształcenia językowego” w całokształcie zadań przedmiotu), działaczy kultury (literaturę, która miała dotąd nie uzasadniony prymat, zrównano w prawach ze sztuką radia, telewizji, filmu). Nawet bibliotekarze i bibliotekoznawcy zostali usatysfakcjonowani rozbudowanym dziełem samokształcenia. Uwzględniono także bardziej nowatorskie dezyderaty: program miał być w zamierzeniu ramowy i elastyczny: obok niewielkich zaleceń obligatoryjnych zawierał rozmaite listy fakultatywne do wyboru. Zasada — dla każdego coś miłego — nie sprawdziła się. Program nie może być wypadkową różnych postulatów, musi być podporządko-

wany jednolitej koncepcji nauczania, której we *Wstępnej wersji programu...* zabrakło. Absolwent szkoły edukowany według tego programu jawił się w wyobraźni karykaturalnie: wyposażony w narzędzia poznania rzeczywistości literackiej, nie miał poznawać arcydzieł literatury narodowej, program rozpieszczał go krótkimi nowelkami i fragmentami utworów. Byłby to więc odbiorca literatury o pustym sercu i wątej myśli, bez nawyku sięgania po dzieła z kręgu „literatury wysokiej”, przygotowany jednak „technicznie” do czytania i samokształcenia.

Trudno się więc dziwić, że *Wstępna wersja programu...* wywołała burzliwą dyskusję⁶. Główne ataki koncentrowały się na koncepcji „kształcenia literackiego” z wyżej omówionych powodów. Charakterystyczne są argumenty dyskutantów: ludzie pióra i nauki dostrzegają przede wszystkim niebezpieczeństwa wynikające z programu dla całokształtu kultury narodowej, dyskutanci bliżsi praktyce szkolnej widzą poza tym zagrożenia wynikające z pogwałcenia prawideł dydaktyki — groźbę werbalizmu jako rezultat „ogólności nad konkretnością” w programie⁷. Najbardziej umiarkowane, niekiedy wręcz pochwalne artykuły zamieściła „Polonistyka” — jedyne ogólnopolskie pismo metodyczne. Jeden z autorów w „niepełnej doskonałości” widzi „wielką zaletę programów szkolnych”. Kłopoty z usytuowaniem treści polonistycznych w dziesięciolatce ujawniają niedowład metodyki nauczania „języka polskiego” — mimo coraz liczniejszych prac o charakterze naukowym w tej dziedzinie nie wypracowano żadnej, nowej koncepcji nauczania, za co trudno winić tylko twórców programu realizujących w tej sytuacji nader trudne zadanie; do starych grzechów dodano we *Wstępnej wersji programu...* nowe, tworząc całość niekoherentną, nierealną do wykonania w praktyce⁸, mimo iż literaturze wyznaczono w tym wariantcie programu rolę kopciuszka.

Naród domagał się arcydzieł — w *Projekcie programu* przeznaczonym do wstępnych wdrożeń znalazły się więc arcydzieła⁹. Jest to niewątpliwą zasługą literaturoznawców, którzy podjęli ostrą batalię o istotne wartości kulturowe. Przedmiotowy punkt widzenia mocno jednak zaciążył na koncepcji „kształcenia literackiego”, autorzy II wariantu programu wpadli w drugą skrajność: o ile we *Wstępnej wersji programu...* nie posądzano ucznia o możliwość przeczytania

⁶ Podsumowania dyskusji dokonała J. Dietrich — „Polonistyka” 1976 nr 6.

⁷ P. Wierzbicki: *Ogólność i konkretność*. „Literatura” 1976 nr 7; zob. także E. Napiórkowska, J. Pichalska: *O programie dobrze i źle*. „Polonistyka” 1976 nr 5.

⁸ Zwiększenie liczby godzin wobec dezyderatów *Wstępnej wersji programu...* postulowały: B. Luftowa, S. Gronau, B. Kryda — „Polonistyka” 1976 nr 4.

⁹ Listę lektur obowiązkowych oparto na sugestjach Komitetu Nauk o Literaturze Polskiej PAN — jak podaje S. Frycie — „Polonistyka” 1976 nr 6.

w całości żadnej poważniejszej lektury, o tyle w drugim wariancie nie widzi się granic możliwości percepcyjnych ucznia w ogóle — w polu widzenia jest przede wszystkim lista dzieł godnych pamięci narodowej. Nowy wariant programu wraca do starych, wypróbowanych form dydaktyki literatury. Uchylono jeden podstawowy zarzut — groźbę odcięcia młodego pokolenia od tradycji narodowej, w niezmienionej lub nieco stuszowanej postaci pozostało wiele innych braków programu, nie tak jawnych i namacalnych jak luki w liście lektur, które zresztą najłatwiej uzupełnić. Koncepcja nauczania — jak i metodyka — musi być podporządkowana nie tylko pytaniom — *co? po co?* — ale przede wszystkim: *jak?* Odpowiedź na to ostatnie pytanie jest w świetle II wariantu programu nader trudna.

Język a literatura

Przyjęcie modelu edukacji zintegrowanej¹⁰ (jeden przedmiot łączący nauczanie literatury i języka) oraz wysunięcie „kształcenia językowego” na pierwsze miejsce tak w zadaniach przedmiotu, jak w strukturze programu, jest rozwiązaniem słusznym. Umiejętność poprawnego i precyzyjnego formułowania myśli w aktach mowy stanowi fundament edukacji w każdym przedmiocie. Położenie akcentu na kształcenie sprawności językowych jest także szczególnie ważne dla potrzeb dydaktyki literatury, stwarza bowiem realne szanse uświadomienia uczniom swoistości sztuki słowa. Jednakże z faktu tego twórcy programu nie wyciągają żadnych wniosków. Przedmiot „język polski” nie stanowi „jedności dydaktycznej” — jak piszą autorzy *Wstępnej wersji programu...* (s. 81), a z pewnością myślą podobnie twórcy II wariantu. Integracja obydwu podstawowych działów nauczania jest pozorna (tu właśnie ujawnia się połowiczność rozwiązania). Odnosi się wrażenie, że obydwa działy zostały opracowane oddzielnie, bez wzajemnych konsultacji (lub bez skutecznych konsultacji). O wzajemnej izolacji świadczy przede wszystkim rozbieżność terminologiczna: w redakcji haseł szczegółowych z nauki o języku widać wyraźną troskę o asymilację dorobku współczesnego językoznawstwa, tym samym program ustawia nauczycieli w istotnie nowych sytuacjach, likwiduje dający się zaobserwować rozziw między nauką a szkołą. W ostatniej klasie językoznawcy wprowadzają terminy wywiedzione ze strukturalizmu

¹⁰ Rozdzielenie literatury i języka w dwa odrębne przedmioty postulowali m. in. L. Wierzbowski: *Czy polonista potrafi uczyć o «języku polskim»*. „Życie Literackie” 1975 nr 15; B. Ročławski: *Nauczyciel lingwista w szkole*. „Życie Literackie” 1975 nr 18; wielu dyskutantów podkreślało konieczność przyznania pierwszeństwa edukacji językowej w całokształcie zadań przedmiotu, np. J. Lipiec: *Ojczyzna-polszczyzna*. „Życie Literackie” 1975 nr 6.

i semiotyki (znak językowy, system znaków, komunikacja językowa, nadawca, odbiorca, komunikat, kod, funkcje językowe i in.), redukując niektóre zbyt trudne w II wariantcie programowym. Pojęcia te funkcjonują w całym programie „kształcenia językowego” jako zaplecze teoretyczne nauczania, którego indukcyjny i sprawnościowy tok podpowiadają poszczególne hasła.

„Literaturoznawcy” myślą i mówią o literaturze tradycyjnie: w „kształceniu literackim” nie wykorzystują w ogóle terminologii wprowadzonej do programu przez językoznawców, teza o dziele literackim jako wypowiedzi językowej nie została wyraźnie zamianifestowana: utwór literacki pełni w programie przede wszystkim funkcje poznawcze, a problemy poetyki podporządkowane są teorii odbicia. O języku naturalnym mówić się będzie nowocześnie, o języku artystycznym — na sposób staroświecki.

Możliwość integracji i korelacji obydwu głównych działów nauczania jest skazana na niepowodzenie w samym założeniu. Językoznawcy nie skorelowali dostatecznie własnego materiału, co wytknął im Chojnacki¹¹, słusznie — jak się zdaje — domagając się podporządkowania wiedzy teoretycznej z nauki o języku ćwiczeniom w mówieniu i pisaniu. Niewiele się jednak pod tym względem zmieniło: w II wariantcie programowym tok praktyczny i teoretyczny „kształcenia językowego” rozwijają się własnymi torami. Jeszcze wyraźniej widoczna jest przedmiotowość ujęcia w perspektywie „kształcenia literackiego”: dziecko ma poznawać tropy poetyckie w związku z lekturą już w klasach IV—VI, ale dopiero w kl. IX i X będzie się uczyło o dosłownym i przenośnym znaczeniu wyrazu, związkach frazeologicznych, rodzajach stylu itp. Umieszczenie stylistyki na tym etapie nauczania jest nieporozumieniem i dowodem, że językoznawcy realizują własny program, nie troszcząc się wiele o potrzeby „kształcenia literackiego”. Podobnie „literaturoznawcy” nie wykorzystują treści dydaktycznych realizowanych w dziale językowym, np. nigdzie nie postulują obserwacji zjawisk językowych w analizie literackiej (słownictwa, form fleksyjnych, składniowych), ograniczając się do tych elementów poetyki, które mają swoje nazwy uświęcone tradycją; nie skorelowano form wypowiedzi i umiejętności związanych z opanowaniem danej formy, np. charakterystyka postaci występuje w „kształceniu literackim” w kl. V, w dziale językowym w kl. VII. Nie są to odosobnione przykłady — w istocie pod wspólnym szyldem „język polski” występują dwa odrębne przedmioty.

Sprawą otwartą pozostaje dobór źródeł do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Uczniowie mają się uczyć doskonałej mowy, ale o czym mają mówić? Program nie wyjaśnia, na jakim materiale należy

¹¹ A. Chojnacki: *Program do poprawki*. „Kultura” 1976 nr 22.

kształcić mówienie. W nowym wariacie programowym słusznie zrezygnowano z licznych we *Wstępnej wersji programu...* tekstów paraliterackich. Postulat wychodzenia od aktów mowy w analizie języka i kształceniu sprawności językowych nie musi być wyłącznie realizowany przez język „naturalny” — ten punkt widzenia należałoby przyjąć tylko w klasach niższych: IV—VI, w starszych — tak z uwagi na jakość języka, jak kłopoty z czasem — ćwiczenia w mówieniu i pisaniu trzeba w większym stopniu powiązać z lekturą.

Literatura a kultura

Koncepcja działu „Podstawy uczestnictwa w kulturze” krytykowana była w dyskusji za nadmierny „optymizm cywilizacyjny”. Twórcy drugiego wariantu programowego wyciągnęli z niej wnioski, proponując rozwiązanie kompromisowe: zrezygnowali w ogóle z rozbudowanego w poprzedniej wersji działu samokształcenia (uczenie tych umiejętności jest oczywiste w dobie stosowania metod aktywizujących) i silniej związali treści kulturowe z „kształceniem literackim”, traktując teatr oraz środki masowego przekazu jako konteksty komunikacyjne literatury, której tym samym przyznano priorytet w nauczaniu. Pewną autonomię zachował tylko film poprzez odrębne (nie związane z literaturą) „lektury filmowe” — pozostałe muzy XX w. służą w istocie literaturze. Upomnieć by się należało o sztukę teatru — wszystkie „lektury teatralne” stanowią powtórzenie dramatowych wymienionych w dziale literackim. W związku z układem chronologicznym materiału pojawiają się w ilościach nieproporcjonalnych, np. w kl. VII — 3, w kl. VIII — 8, w kl. IX — 1, w kl. X — 3. Poza klasykę wykracza tylko *Kartoteka Różewicza*, a właśnie tu mogły się znaleźć utwory o charakterze awangardowym, choćby przyszło je oglądać za pośrednictwem telewizji, co sugeruje program, np. Witkacy, Mrozek, Grochowiak, Ionesco — czy Ibsen, Maeterlinck lub Majakowski. Miejsce optymizmu cywilizacyjnego zajął sceptycyzm wobec wartości, które niesie kultura współczesna. Program nadal jednak grzeszy optymizmem dydaktycznym: jak wykształcić nauczyciela, który będzie umiał w sposób pogłębiony mówić nie tylko o języku i literaturze, ale także o specyfice teatru, filmu, radia, telewizji? Postulować by tu należało elastyczność w realizacji treści dydaktycznych: nauczyciel powinien mieć możliwość wyboru problematyki związanej albo z teatrem i radiem, albo telewizją i radiem, albo jeszcze innego wariantu — np. z filmem i telewizją — w zależności od własnych zainteresowań, możliwości środowiskowych (szkoły gminne), a przede wszystkim — w zależności od własnej edukacji.

Tradycja a współczesność

We *Wstępnej wersji programu...* ten dylemat polonistyki szkolnej rozwiązano zgoła fałszywie, zestawiając obok siebie mechanicznie utwory dawne i nowsze, nie wykraczające jednak poza konwencje realistycznej literatury XIX w. Nowy wariant programu jest bardziej konsekwentny: autorzy nasycają kanon lektury głównie utworami z klasyki. Dzieła o charakterze awangardowym pojawiają się rzadko, jak rodzynki w cieście, np. *Dymiący piecyk* Gałczyńskiego w kl. V, kilka wierszy (Leśmian, Baczyński, Różewicz, Herbert) w kl. VI — na tle przeważających ilościowo utworów XVIII i XIX w. Od klasy VII czyta się już wyłącznie utwory dawne. Sporo tekstów współczesnych (co nie znaczy w ujęciu programowym — awangardowych) znajduje się w wykazach lektury uzupełniającej, kto jednak zdoła wyjść, przy proponowanym zakresie materiału i przewidywanej liczbie godzin (60 na cały rok w kl. VII—IX), poza materiał obowiązkowy? Preferowanie literatury realistycznej ujawnia kanon lektury w kl. X — nie ma śladu dzieł autorów w rodzaju: Schulz, Gombrowicz, Witkacy. Chronologiczną współczesność ujęto w ogólnikowych hasłach: „Tendencje rozwojowe współczesnej poezji polskiej” i analogicznie: „prozy polskiej”, „dramaturgii polskiej” — suto okraszonych nazwiskami bez sugestii lektury utworów Grochowiaka czy Szymborskiej, Nowaka czy Konwickiego, Mrożka czy Gombrowicza. Oczywiście można dobrze przygotowanym wykładem wprowadzić w „tendencje rozwojowe współczesnej literatury”, ale nie przeważy to wykształconych w szkole nawyków odbioru w stylu mimetycznym. Najważniejszy jest tu etap kształcenia w kl. IV—VI (gdzie istnieją największe możliwości edukacji z powodu większej liczby godzin), lecz właśnie na tym poziomie powtarzają się najczęściej nazwiska Prusa, Sienkiewicza, Orzeszkowej i Konopnickiej, a w poezji — Staffa, Tuwima, Broniewskiego.

Jeśli celem kształcenia literackiego jest „doprowadzić do zrozumienia, że współczesność jest ostatnim ogniwem rozwoju literatury” — jak pisze A. Reykowska¹², to w polu widzenia powinny się znaleźć te utwory z tradycji, które zdolne są oddziaływać i przekształcać współczesną rzeczywistość literacką. Tymczasem program dziesięcioletki lansuje — poprzez dobór tekstów — normy czytania przylegające do konwencji literackich ubiegłego stulecia i jednocześnie deklaruje potrzebę wprowadzenia uczniów w „tendencje nowatorskie we współczesnej prozie, poezji i dramacie”. Wbrew pozorom odbiór literatury realistycznej nie jest łatwiejszy sam w sobie, a odbiór dzieł kreujących rzeczywistość nie jest trudniej-

¹² O *potrzebie poznania i uczestniczenia w kulturze*. „Nowa Szkoła” 1976 nr 1.

szy, jak to się powszechnie sądzi. Staje się trudny, jeśli odbiorca kontaktuje się wyłącznie z utworami napisanymi w konwencjach nie odbiegających od tradycji. Właśnie dlatego, że szkoła boi się awangardy literackiej (także i w dotychczasowej edukacji), wytworzył się niedobry przedział między odbiorcą elitarnym a masowym, a współczesny inteligent nudzi się na *Kartotece* Różewicza czy — poirytowany — gasi telewizor podczas spektaklu adaptacji powieści Parnickiego... Umowność, baśń, groteska są bliższe psychice dziecka niż realizm¹³, należałoby więc te skłonności wykorzystać i od najmłodszych lat kontaktować uczniów z utworami o zróżnicowanych strukturach artystycznych. Ograniczenie zasobu lektur do jednorodnych konwencji w zasadniczy sposób przekreśla wysiłki autorów programu w zakresie przygotowania do odbioru literatury współczesnej. I nic tu nie pomoże fakt, iż pękający w szwach program ma zostać uzupełniony listą lektur współczesnych na dwa lata przed wdrożeniem do realizacji; przeciwdziałanie złym nawykom odbioru jest na pewno trudniejsze niż kształcenie właściwych. Program nie powinien stwarzać nieprawidłowych sytuacji dydaktycznych, które (jak do tej pory) wiodą do ukształtowania tradycyjnych norm czytania; określenie „współczesny” czy „awangardowy” znaczy — według reguł szkolnego odbioru — „niezrozumiały”.

Historia literatury czy interpretacje?

Przekładając na język dydaktyki powyższe sformułowanie, należałoby zapytać o cele nauczania literatury:

- 1) czy uczyć umiejętności odbioru literatury,
- 2) czy przekazywać gotową wiedzę o przedmiocie?

Wstępna wersja programu... „kształcenia literackiego” była nieudolną i chybioną próbą odpowiedzi na pierwsze pytanie, aktualny wariant programu (z listopada 1976 r.) podporządkowany jest koncepcji przedmiotowej. Wbrew deklaracjom i mimo zasadniczych różnic w obydwu wariantach programowych dominuje swoiście pojmowany historyzm, o czym decyduje nie tylko chronologiczny układ materiału przyjęty w obydwu programach.

W pierwszej wersji programowej pokusę ogarnięcia całości historycznoliterackiej ujawniał szeroko rozbudowany w hasłach szczegółowych kontekst przy zasadniczej redukcji tekstów; w drugim wariantcie historyczną przedmiotowość manifestuje długa lista lektur, która świadomą rzecz praktyka przyprawiać może o zawrót

¹³ Pisze na ten temat J. Bachórz: *Przeciw starym grzechom*. „Życie Literackie” 1974 nr 46, a potwierdza te obserwacje świeży w pomysłach eksperyment A. Baluchowej: *Każdy ma swój język*. „Życie Literackie” 1976 nr 37.

głowy. W kanonie lektur znalazły się nie tylko te utwory, które istniały w dotychczasowym programie liceum, ale i te, które w trosce o pogłębioną interpretację wybranych dzieł były skreślane w kolejnych retuszach programów w trzydziestoleciu powojennym, np. w literaturze staropolskiej (obecnie kl. VII): *Rozmowa Mistrza ze Śmiercią*, wiersz Słoty, *Zwierzyniec* i *Żywot człowieka poczciwego* Reja, *O poprawie Rzeczypospolitej* Modrzewskiego; do tego dochodzą dzieła z klasyki obcej wymienione w lekturze uzupełniającej, np. *Słowo o pułku Igora*, ponadto: Dante, Montaigne, Cervantes, Corneille i autorzy bliżsi współczesności, a także antologie „utwory biograficzne i opracowania”. W każdej klasie można by wskazać pozycje, które nie figurowały w dotychczasowych spisach programowych. Twórcy programu jakby zapomnieli, że uczeń dziesięciolatki będzie młodszy o dwa lata, że zespoły uczniowskie będą słabsze niż wyselekcjonowana młodzież liceum, że połowę czasu przeznaczono na „kształcenie językowe”, że dochodzi dział „podstawy uczestnictwa w kulturze” z odrębnymi „lekturami filmowymi”. Nie warto jednak martwić się na zapas: pierwsze przymiarki godzin, pierwsze „wdrożenia” wykażą trudności w realizacji przewidzianych treści. Pełna lista jest mniej niebezpieczna niż pusta — życie samo zniweluje przestrogi ambicji, podyktowane niewątpliwie szlachetnymi intencjami. Istnieją jednak poważniejsze konsekwencje proponowanego ujęcia: niejasność koncepcji. S. Frycie pisze, że program preferuje „analizę literacką arcydzieł polskich i obcych, bowiem tradycyjnie rozumiana historia literatury, jaką staraliśmy się uprawiać w obecnym systemie szkolnym, nie jest możliwa do utrzymania ze względu na ogrom materiału literackiego i systematyczny przyrost wiedzy”¹⁴. Powiedzmy od razu: wszystkie poprzednie programy akcentowały fakt *czytania* wybranych dzieł, odżegnywano się także od koncepcji historycznoliterackiej w metodyce — tak było w teorii, w praktyce wiadomo było, że w liceum uczy się historii literatury. „Staraliśmy się ją uprawiać” — jak powiada Frycie — mimo założeń teoretycznych, bo podpowiadała taki tok pracy struktura programu, sprzeczna i niekonsekwentna wobec własnych założeń. Podobny błąd popełnia się i teraz: wyrazem cytowanej wyżej deklaracji jest w II wariantcie programu tylko rezygnacja z haseł dotyczących wstępnej charakterystyki epoki, syntezy historycznoliterackie istnieją, bowiem w wykazie umiejętności (kl. VII—X) zamieszczone są wymagania dotyczące uogólnień materiału historycznoliterackiego. Doświadczony nauczyciel zawsze dokonywał ich „na podstawie poznanych tekstów”, co postuluje program (s. 75, 96, 113, 127). Twórcy *Wstępnej wersji programu...* podobnie zastrzegali sobie, że zastosowanie układu chronologicznego nie oznacza przyjęcia

¹⁴ „Polonistyka” 1976 nr 6, s. 27.

koncepcji historycznoliterackiej (s. 90), mimo to ich program odbierany był przez praktyków jako program historycznoliteracki¹⁵. Trudno będzie i teraz znaleźć nauczyciela, który nie odczyta nowego programu jako kursu historii literatury. Zdecyduje o tym (jak w przypadku pierwszej wersji) chronologiczny układ materiału, ilościowy zakres lektury, szczegółowo sformułowane hasła, konieczność syntezy. Kłopoty dydaktyczne wynikające z opozycji między młodocianym odbiorcą a stopniem trudności dzieł często obcych psychice dziecka czy nastolatka spowodują — jak można przewidywać — znamienne przesunięcie celów: z kształcących na poznawcze oraz powrót do metod podających. Chyba to mają na uwadze twórcy programu, poświęcając sporo miejsca metodzie wykładu (s. 134-138). Można także przewidywać następstwa kompromisowego rozwiązania dylematu (historia literatury czy interpretacje) dla nauczyciela — osądzany będzie z pozycji teoretycznych, według przyjętych założeń, które nie znalazły uzasadnienia w strukturze programu. Trudno kształcić umiejętność odbioru literatury w sytuacji pośpiechu i przeciążania ucznia wiedzą. Poznawanie literatury w układzie chronologicznym i rozwijanie myślenia historycznego to dwie różne sprawy, których tu nie sposób rozważyć.

Niewątpliwą niedogodnością układu chronologicznego (a więc liniowego) jest rozpoczynanie systematyzacji wiedzy od materiału najtrudniejszego, bo odległego w czasie, toteż naturalną konsekwencją tego układu będzie w praktyce redukcja wartościowych dzieł — albo jawna (można przewidywać proces przykrawania listy lektur do możliwości percepcyjnych dziecka po okresie wstępnych wdrożeń), albo utajona: sporo utworów uwzględnionych w programie nie spełni swojej kształcącej roli z uwagi na zbyt duży ładunek emocjonalny czy intelektualny, którego nie uniesie uczeń na danym etapie kształcenia: np. *Antygona*, *twórczość Kochanowskiego* w kl. VII, *dramat romantyczny* czy *poezja Norwida* w kl. VIII.

W powojennych programach nauczania (poza koncepcją z lat pięćdziesiątych) zaobserwować można dążenie do rezygnacji z kursu historycznoliterackiego, redukcowanie informacji nie popartych lekturą w liceum i unikanie szerszego kontekstu historycznego w szkole podstawowej (w kl. VII—VIII, gdzie systematyzowano materiał poprzez chronologię). W kolejnych reformach programu nauczania widoczna jest powolna emancypacja dzieła literackiego, coraz bardziej skupiającego na sobie uwagę dydaktyków literatury. Wśród nauczycieli praktyków — szczególnie na poziomie liceum — żywe były (i są do tej pory) tendencje kursowego ujmowania problematyki historycznoliterackiej, równouprawnienia różnych wiadomości historycznych, szczegółów kulturowych — często kosztem pogłębio-

¹⁵ Luftowa i in.: *op. cit.*; Chojnacki: *op. cit.*

nej interpretacji utworu. Nauczanie literatury gubiło w tym modelu charakter swoisty — upodabniało się do nauczania historii. Twórcy programu dziesięciolatki nie wyciągają żadnych wniosków z zastanej sytuacji — wprost przeciwnie, do starych grzechów dodają nowe. Określenie procesualności literatury w rozwoju historycznym jest w ogóle w szkole przedsięwzięciem zbyt trudnym — nawet w liceum, wyniki w tym zakresie były niezadowolające; uzyskanie ich w dziesięciolatce jest niemożliwe. Jedynym więc argumentem przemawiającym na korzyść układu chronologicznego jest łatwość, niejako automatyczność systematyzacji materiału lekturowego poprzez chronologię. Jednakże właśnie ta automatyczność zwalnia nauczycieli z jakiegokolwiek wysiłku w porządkowaniu wiedzy, nie służy więc rozbudzeniu świadomości metodycznej, lecz ją hamuje. Właśnie dlatego obserwować można zupełny zastój myśli metodycznej w dydaktyce literatury na poziomie liceum i odnotować bogate i inspirujące piśmiennictwo metodyczne w szkole podstawowej m. in. dlatego, że rezygnacja z układu chronologicznego powoduje istotne zmiany: na czoło wysuwają się cele kształcące, które — trudniejsze w realizacji — zmuszają do poszukiwania odpowiednich strategii dydaktycznych. Program dziesięciolatki wychodzi naprzeciw niedobrym tradycjom utrwalonym w nauczaniu literatury w liceum; układ chronologiczny, nacisk na pozalekturowy kontekst, preferowanie funkcji poznawczych literatury — wszystko to spowoduje, jak można przewidywać, upodrzedzenie celów kształcących metodom przekazywania gotowej wiedzy o przedmiocie.

Uczenie poprzez interpretacje wybranych dzieł niezależnie od chronologii nie musi oznaczać rezygnacji z elementów wiedzy historycznoliterackiej niezbędnej w procesach interpretacji. W układzie spiralnym (nie liniowym!) można by w rozsądny sposób stopniować trudności tak przez dobór tekstów dostosowanych w miarę możliwości do wieku ucznia, jak przez powolne rozszerzenie kontekstu. Wtedy poezje Kochanowskiego czy Norwida, *Dziady* czy *Wesele* można by czytać w tym okresie, kiedy uczeń dojrzeje do zrozumienia arcydzieł, które współistnieją we współczesnej komunikacji literackiej i w decydujący sposób określają świadomość każdego kulturalnego Polaka. Chronologiczny układ literatury w nauczaniu — wbrew pozorom — nie ułatwia kształcenia umiejętności odbioru literatury i rozwijania myślenia historycznego uczniów.

Teoria literatury w kształceniu literackim

Nowością jest nasycenie programu wiedzą teoretyczną. Wbrew dotychczasowym tradycjom, wyznaczającym tym treściom miejsce marginesowe, poetyka opisowa została uwzględniona wśród zadań przedmiotu. Jej funkcję kształcącą ograniczają

jednak omówione wyżej cechy programu: przeładowany zestaw lektury, dobór utworów rzadko wykraczających poza konwencje XIX w., układ chronologiczny materiału w kl. VII—X.

We *Wstępnej wersji programu...*, w której przeważała „ogólność nad konkretnością”, istniało realne niebezpieczeństwo uczenia poetyki dla... poetyki, na skutek nadmiernych wymagań w zakresie uogólniania nikłych doświadczeń czytelniczych uczniów. W drugim wariancie programowym pojawia się inna sytuacja: konkretność przesłoni możliwość uogólnienia. Przeładowanie programu, pośpiech łatwy do przewidzenia i związana z tym powierzchowność realizacji materiału — wszystko to nie stwarza możliwości właściwego, tzn. indukcyjnego kształtowania pojęć. Poprawiono wprawdzie zasadnicze błędy dydaktyczne pierwotnej koncepcji. Mimo prymatu celów kształcących we *Wstępnej wersji programu...* potraktowano wiedzę teoretycznoliteracką przedmiotowo, niezależnie od perspektywy poetyki odbioru. W konsekwencji przyjęcia układu chronologicznego usytuowano poetykę w kl. IV—VI.

Na tym etapie kształcenia, a więc w pracy z dziećmi w wieku 10—12 lat zamykał się w zasadzie pełny kurs poetyki opisowej, w starszych klasach występowały niektóre pojęcia sporadycznie. Decyzja ta miała charakter arbitralny, nie poparta została empirią naukową ani praktyczną — wprost przeciwnie: nie istnieją w ogóle żadne tradycje nauczania tych treści dydaktycznych na każdym poziomie edukacji. Nieliczne prace z tej dziedziny dydaktyki literatury mają charakter przestarzały¹⁶, powstała więc obawa, czy treści te nie będą za trudne do realizacji i czy są celowe na tym poziomie kształcenia? Czy nauczyciele poradziłoby sobie w praktyce, nie dysponując żadną metodyką kształtowania pojęć? Istnieją wprawdzie możliwości przekształcenia naturalnych skłonności dziecka do „rymowanek” i „wylizanek” w obserwacje podobnej nadorganizacji języka w poezji, funkcja poetycka jest bliższa dziecku niż poznawcza¹⁷. Jest to jednak trudna problematyka, wymagająca nie tylko doraźnych eksperymentów, co podobno realizuje obecnie Instytut Programów, ale systematycznych, kompleksowych badań zmierzających do wypracowania odpowiednich metod. Przy obecnym stanie świadomości metodycznej nauczycieli rysuje się poważne niebezpieczeństwo oderwania poetyki od funkcji, jakie powinna spełniać w kształceniu umiejętności odbioru dzieła. Program powinien temu przeciwdziałać przez: 1) usytuowanie poetyki na odpowiednim etapie kształcenia —

¹⁶ Ocenę dorobku piśmiennictwa metodycznego zamieściłam w artykule *Teoria literatury zaniedbane ogniwo w procesie nauczania*. W: *Nowoczesne tendencje w dydaktyce literatury...* Rzeszów 1974.

¹⁷ Zob. S. Barańczak: *«Rice pudding» i kaszka manna*. „Teksty” 1976 nr 6; ponadto E. Balcerzan: *Odbiorca w poezji dla dzieci*. W: *Společne funkcje tekstów literackich i paraliterackich*. Wrocław 1974.

w takim okresie rozwoju ucznia, w którym zaistnieje możliwość i potrzeba kształtowania języka pojęciowego odbiorcy literatury;

2) zapewnienie ciągłości w procesie edukacji teoretycznoliterackiej oraz możliwości systematyzacji kategorii teoretycznych;

3) dobór odpowiednich tekstów zróżnicowanych artystycznie, narzucających niezbędną daną kategorię w opisie i interpretacji wybranej struktury literackiej;

4) stworzenie sytuacji dydaktycznych umożliwiających indukcyjny tok kształtowania pojęć, pełną ich egzemplifikację i nadanie im wartości instrumentalnej;

5) właściwe zaplecze twierdzeń ogólnoteoretycznych o dziele literackim, wykorzystanie dla potrzeb dydaktyki nowszych, sprawdzonych teorii, co zmusiłoby do przewartościowań i wyznaczałoby nauczycielom istotnie nowe sytuacje dydaktyczne.

Poprawki dokonane w drugim wariantcie programowym nie likwidują podstawowych barier utrudniających kształcenie świadomości literackiej uczniów. Zachowano bowiem układ chronologiczny, który powoduje zasadnicze antynomie między poetyką opisową a historyczną. Z tego powodu twórcy pierwszej wersji umieścili poetykę opisową w kl. IV—VI, w drugim wariantcie przesunięto szereg kategorii do klas wyższych, ale na skutek tego zabiegu zaistniał w programie z jednej strony chaos, z drugiej — powstały istotne luki w treściach nauczania. W obydwu wypadkach nie docenia się samego ucznia — jego rozwoju i potrzeb czytelniczych. Nie wchodząc w szczególności, zaznaczyć trzeba, że zgodnie z poetyką odbioru¹⁸ porządek wprowadzania pojęć do świadomości ucznia powinien wynikać z reguł odbioru, nie z tradycyjnej hierarchii kategorii poetyki opisowej. Należałoby zatem przewidzieć trzy etapy edukacji, które nazwijmy umownie:

1) „bawimy się...” — nie uświadamiany werbalnie odbiór intuicyjny, różne „wykonania” utworu, np. rysunek, śpiew, zajęcia ruchowe, rytmiczne, recytacje, czytanie z podziałem na role, inscenizacje itp. (kl. I—III);

2) „czytamy...” — ćwiczenia w mówieniu i pisaniu związane z lekturą, pierwsze próby opisu utworu bez języka pojęciowego, respektowanie praw czytelniczych, wychowanie estetyczne poprzez obcowanie z dziełami sztuki (kl. IV—VI);

3) „analizujemy...” — kształcenie języka pojęciowego, stopniowe przechodzenie od etapu analizy do interpretacji, poszerzanie kontekstów i kształcenia myślenia historycznego oraz wartościowania (kl. VII—X).

Proces nauczania powinien rozwijać się w kierunku przekształcania reakcji czytelniczych w reguły lektury zbliżone do norm znawców,

¹⁸ E. Balcerzan: *Perspektywy poetyki odbioru*. W: *Problemy socjologii literatury*. Wrocław 1971.

zatem dopiero na trzecim etapie edukacji¹⁹, odpowiednio przygotowanym przez dwa poprzednie, należałoby kształtować język pojęciowy i wprowadzać terminologię literaturoznawczą. Układ chronologiczny materiału przekreśla — lub wysoce komplikuje — prawidłowości dydaktyczne wywiedzione z procesu odbioru, zmusza do wprowadzania pojęć trudnych w kl. IV—VI (np. w drugim wariantcie programowym: podmiot liryczny, pojęcia rodzajowe i gatunkowe w kl. VI, tradycja i konwencja literacka w kl. VII) oraz do kształcenia umiejętności najtrudniejszych już w kl. VII — tekstów staropolskich nie można odbierać w roli „czytelnika” lub „wykonawcy”, trzeba je analizować i sytuować w kontekście historycznoliterackim. Z tego samego powodu powstaje pytanie, czy III cz. *Dziadów*, utwór „przerabiany” w kl. VIII, wywoła właściwy rezonans w psychice ucznia czternastolatka?

Twórcy drugiego wariantu programowego słusznie zrezygnowali z przedstawionego wykładu poetyki w klasach najniższych, ale tym samym podporządkowali kategorie teoretyczne tekstom usytuowanym chronologicznie, nie zapewnili więc ciągłości w edukacji. Poetyki uczyć się będzie „okolicznościowo” — jak do tej pory, a wiadomo, że w praktyce prowadziło to do okazjonalnego posługiwania się terminologią literaturoznawczą lub zupełnego pomijania treści teoretycznych niezbędnych w nauczaniu literatury. Oto przykłady ilustrujące przypadkowość i niespójność dezyderatów programowych: pośród dość szczegółowo uwzględnionych kategorii wersyfikacyjnych brakuje pojęcia rytmu i podstawowej jednostki rytmicznej — wersu; w kl. VII jest mowa o przerzutni, brakuje średniówki; wymienione są niektóre środki retoryczne (np. apostrofa, pytanie retoryczne), nie powiązano ich jednak z żadnym ogólniejszym pojęciem (np. styl retoryczny, funkcja impresywna języka, odbiorca itp.), w kl. VII figuruje w programie pojęcie komizmu, nie ma — tragizmu (choć czyta się *Antygonę*); w kl. VI wprowadza się pojęcie narratora i sposoby prezentowania postaci, ale w całym programie „kształcenia literackiego” nie ma kategorii mowy zależnej, niezależnej (choć występują w kl. VIII w dziale językowym) i pozornie zależnej; wprowadza się pojęcie podmiotu lirycznego (kl. VI), ale nie ma żadnych pojęć dotyczących podziałów liryki (choćby na pośrednią i bezpośrednią), brakuje kategorii — monolog liryczny i związanych z nią specyfikacji; pojęcia — fabuły, narracji, czasu i przestrzeni w utworze epickim występują na różnych poziomach

¹⁹ J. Sławiński widzi miejsce dla kształcenia systemu pojęciowego dopiero w dwuletniej szkole przygotowującej do studiów wyższych; w szkole dziesięcioletniej „miejsce przedmiotów jako usystematyzowanych zbiorów wiadomości odpowiadających określonym dyscyplinom zajęłyby rozmaite rodzaje gier dydaktycznych kształcących umiejętności i sprawności potrzebne każdemu” (*Pochwała i spór*. „Literatura” 1975 nr 2).

tylko w hasłach szczegółowych, nie ma ich w wykazie umiejętności — ostatnia uwaga dotyczy wielu innych kategorii, czy więc należy wykształcić umiejętności związane z rozpoznaniem np. gawędy szlacheckiej, stylizacji biblijnej, poematu dygresyjnego, dramatu symbolicznego, powieści modernistycznej itd., itd. Tok historyczny narzuca odpowiedź twierdzącą; wyszczególnienie wszystkich pojęć (także z poetyki historycznej) w wykazach umiejętności przerażało we *Wstępnej wersji programu...*, w drugim wariantcie programowym wykazy końcowe są uboższe, co nie znaczy, że materiał został pominięty, powstaje jednak sytuacja niejasna: jedne kategorie (niekiedy mniej ważne) są wymagane, inne nie.

Przedstawione przykłady wyjaśniają dostatecznie — jak się zdaje — fakt, iż przeładowany konkretnymi program utrudnia indukcyjne kształtowanie pojęć i nadanie im wartości instrumentalnej, co może się dokonać tylko w toku sfunkcjonalizowanej analizy. Kategorie teoretyczne wprowadza się bowiem w programie nie po to, aby wyposażać ucznia w odpowiednie narzędzia interpretacyjne i wprowadzić jakiś ład w poznawanym systemie znaków literackich, ale dlatego, że dany utwór wymaga zastosowania odpowiedniego terminu. W ten sposób zakwestionowana została zasada pełnej egzemplifikacji danej kategorii odpowiednio dobranym tekstem. W programie obserwujemy przypadkowość i pod tym względem, np. pojęcie podmiotu lirycznego pojawia się po raz pierwszy w programie przy Kochanowskim (s. 35), w którego twórczości występuje podmiot mało zindywidualizowany; jedyną egzemplifikację pojęcia tragedii stanowić może w kl. VI *Dziadów* cz. II, podczas gdy w kl. VII czyta się tragedie Sofoklesa i Szekspira; umiejętność wyróżniania wiersza sylabotonicznego należy wykształcić w kl. VIII, lecz termin ten nie pojawia się przy balladach Mickiewicza, lecz w hasłach programowych dotyczących *Pana Tadeusza* (!) — s. 87.

Wątpliwe jest zaplecze twierdzeń ogólnoteoretycznych o dziele literackim — hasła szczegółowe ujawniają tradycjonalizm myślenia o literaturze. Próżno byłoby szukać takich pojęć (dziś powszechnie przyswojonych), jak — funkcja poetycka, struktura, komunikacja literacka i wszystkie pochodne kategorie. Nie chodzi w tym wypadku o wprowadzenie tych pojęć do świadomości ucznia, lecz o konsekwencje rozumienia ich w konstrukcji programu. Postulat posługiwania się współczesnym językiem naukowym w oficjalnym dokumencie oświatowym (program czyta nauczyciel — nie uczeń) wydaje się bezsporny — wszak z tym językiem styka się nauczyciel na studiach i w literaturze naukowej, z której powinien korzystać także w toku pracy. Nie ma powodu, aby stosować w programie opisowe, niekiedy mylne lub nieprecyzyjne określenia w rodzaju: „rola opowiadającego utwór” (s. 12 i 18), „pojęcie wiersza” (s. 35 — czy chodzi o strukturę wersyfikacyjną, czy wers?), „sytuacja liryczna wiersza” (s. 49 — chyba podmiotu lirycznego lub sytuacja liryczna

w wierszu?), „narrator jako gospodarz poematu” (s. 87 — ten ładny, ale nieprecyzyjny termin K. Wyki dziś można i trzeba zastąpić rozróżnieniem kategorii narratora i autora wewnętrznego), „wiersz symboliczny” (s. 113 — co jest chyba pojmowane jako określenie struktury wersyfikacyjnej, występuje bowiem w jednym szeregu z wierszem tonicznym), „liryka sytuacyjna” (s. 123 — tu już popełniono niewątpliwy lapsus, termin ten bowiem występuje w programie jako określenie poezji wojny i okupacji). Długa byłaby lista grzechów, gdyby zrewidować wszystkie hasła szczegółowe, autorzy są w tym względzie wyjątkowo niekonsekwentni, albo nie redagują ich wcale, np. *Antyгона*, *Iliada*, albo wypisują ogólniki, np.

- „Ogólna orientacja w doborze środków artystycznych, którymi posługuje się poeta w *Dziadach*” (s. 47),
- „*A czemuż wy chłodne rosy*. Problematyka społeczna utworu, środki artystyczne” (s. 48),
- „*Nauka*. Problematyka utworu, środki artystyczne” (s. 48),
- „*Pierwsza przechadzka*. Wiara w odbudowę nowego życia na ruinach i zgliszczach. Prostota języka i budowa wiersza” (s. 49),

albo: redagują hasła nieproporcjonalne wobec zawartości utworu (por. np. rozbudowane hasła dotyczące *Zemsty* w kl. VI — s. 46 — i ogólnikowe, nijakie w związku z lekturą *Pana Tadeusza* w kl. VIII — s. 88; zob. ponadto na ogół starannie zredagowane hasła z pozytywizmu i nieistotne, przypadkowe z literatury Młodej Polski). Już z kilku powyżej przytoczonych przykładów odczytać można, iż program nie przeciwdziała zakorzenionym w praktyce nawykom dychotomizacji utworu, odwrotnie — utwierdza w nich, redagując hasła jak wyżej, z utajoną dychotomią lub podkreślając ją jawnie: „*Kochanowski — fraszki*. Podmiot liryczny. Treść i forma fraszek” (s. 45). O świadomości literackiej uczniów nie decyduje zasób poznanych pojęć przyswojonych w toku nauczania ani ilość poznanych konkretów (choć tu muszą być zachowane przyzwoite proporcje, co uświadamiają wyraźnie błędy *Wstępnej wersji programu...*), ale *jakość lektury* stopniowo doskonalonej w procesie interpretacji. Drugi wariant programu także zawodzi pod tym względem²⁰, nie podpowiada bowiem (co można powiedzieć z uznaniem o części językowej) właściwych metod pracy. Wbrew pozorom program decyduje o metodach, nauczyciel może je tylko indywidualizować, musi się jednak zmieścić w przyjętych założeniach ogólnoteoretycznych.

²⁰ W aktualnym wariantcie programu zlikwidowano jawne błędy teoretyczne *Wstępnej wersji programu...*, rezygnując z określenia umiejętności związanych z poziomem opisu, analizy i interpretacji; błędy w tej kwestii zauważyły cytowane autorki Napiórkowska i Pichalska; utwierdza w nich, sprzeczny z ustaleniami teoretycznymi J. Sławińskiego, artykuł T. Patrzałka: *Analiza — opis i interpretacja*. „*Polonistyka*” 1976 nr 6.

W koncepcji „kształcenia literackiego” uderza konserwatyizm literaturoznawczy, co przejawia się w całej strukturze programu — w dezintegracji nauk (osobność elementów językoznawstwa, historii i teorii literatury), w ubogiej i przestarzałej ontologii dzieła literackiego, w izolacji od nowoczesnej terminologii naukowej²¹, która powinna zaistnieć w programie, aby dokonać reformy od wewnątrz.

O sytuacji ucznia i nauczyciela

Ocena programu „kształcenia literackiego” wypada krytycznie. „Kształcenie literackie” — jak nazwa głosi — powinno uczyć rozumienia sztuki słowa i poprzez nią — kultury narodowej. Teoretycy wychowania estetycznego podkreślają, iż realizacja tych zadań „wymaga specyficznego podejścia zwłaszcza w doborze konkretnych wartości, właściwym utrafieniu w zainteresowania i potrzeby młodzieży, co nie zawsze zgodne jest z tradycyjnym tokiem historycznego przekazu wiadomości”²². Twórcy II wariantu programowego nie martwią się o możliwość stwarzania autentycznych przeżyć i doświadczeń estetycznych ucznia. W stosunku do *Wstępnej wersji programu...* jest to „poprawka z polskiego” — pożyteczna i cenna, zapobiega bowiem groźbie odcięcia uczniów w ogóle od tradycji narodowej, zabrakło jednak w aktualnej wersji szerszego oddechu. Odrzucono zakusy „unowocześniania” szkoły, poprawiono program obecnego liceum, nie licząc się ze zmianą warunków nauczania.

W konstrukcji programu według zasad materiałowo-przedmiotowych umyka z pola widzenia nie tylko uczeń, ale i nauczyciel. Mówi się o potrzebie działania twórczego, o konieczności realizowania własnych pasji i zainteresowań w pracy nauczycielskiej, podczas gdy materiał nauczania jest ściśle zaprogramowany, nawet w sugestiach dotyczących interpretacji pojedynczego wiersza. Pierre Guiraud pisze, iż „zbyt ściśle zaprogramowana działalność — praca przy taśmie, nauka w szkole — przestaje być czymś interesującym”²³. Tymczasem program nie pozostawia nawet wąziutkiego marginesu swobody, jedyna możliwość — to dobór tekstów z listy uzupełniającej, ale i to jest wątpliwe: wyjście poza obowiązkowy kanon lektur

²¹ Program wychodzi naprzeciw utrwalonej wśród wielu praktyków niechęci do nowych zdobyczy nauki, umacniając w ten sposób rozdział między literaturoznawstwem a dydaktyką literatury; por. wypowiedź J. Kulpy w dyskusji zamieszczonej w „Życiu Literackim” 1976 nr 19 lub artykuły Bortnowskiego: *Z troską, ale bez obaw*. „Życie Literackie” nr 8; *Poloniści tacy infantrylni*. „Życie Literackie” nr 12 oraz wypowiedzi polemiczne M. Ingłota, J. Kolbuszewskiego, B. Chrzęstowskiej — „Życie Literackie” nr 20.

²² I. Wojnar: *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa 1976, s. 298.

²³ *Semiologia*. Warszawa 1974, s. 19.

jest — wobec przeładowania programu — utopią. Aktualny program wymaga od nauczyciela wszechstronnej wiedzy, ale jednocześnie nie podejrzewa się polonisty o umiejętność samodzielnego sformułowania problematyki *Ody do młodości*, *Ludzi bezdomnych* czy *Granic*.

Żąda się od nauczyciela realizowania celów kształcących (o czym mówią dezyderaty dotyczące poetyki), program nie tworzy jednak sytuacji umożliwiających właściwą ich realizację i prowokuje do pospiesznego przekazywania informacji. Selekcja materiału i prawidłowa jego strukturalizacja — to konieczność, którą narzucają prawa dydaktyki.

Jak uczy doświadczenie, krytyka szkoły koncentruje się na nauczycielu, nie na wadach systemu oświatowego, które są trudniej dostrzegalne. Ucieczka nauczycieli do innych zawodów, co sygnalizuje nawet prasa codzienna²⁴, ma swoje źródło nie w uciążliwościach profesji nauczycielskiej czy niedostatkach materialnych — głównym powodem jest niepełne zadowolenie z własnej pracy i presja wielostronnej kontroli administracji szkolnej; najtrudniej jest wytrzymać — codziennie, na każdej lekcji — bystre, taksujące spojrzenie najsurowszych wizytatorów, własnych wychowanków. Program powinien tworzyć sytuacje, które umożliwią pełną satysfakcję zawodową. Nierespektowanie praw psychologii i reguł odbioru kwestionuje rolę najważniejszego czynnika wiążącego polonistę z praktyką nauczycielską — poczucie zadowolenia z dobrze wykonanej roboty.

Na koniec akcent optymistyczny: w drugim wariantcie programu, opracowanym w niedługim czasie, uwzględniono głosy krytyczne. Można więc mieć nadzieję, że w dalszych pracach programowych zostanie przemyślana koncepcja „przyszłościowa”, jak nazwał ją H. Muszyński — podmiotowa konstrukcja programu, nastawiona na potrzeby ucznia. Wyznaczać ją powinny dyrektywy wynikające z badań psychologii i socjologii odbioru oraz te osiągnięcia literaturoznawstwa, które wynikają z teorii dzieła nastawionej na recepcję znaku. Obecnie kłopoty programowe wynikają z niedowładu dydaktyki szczegółowej, na co wpłynęła długotrwała jej izolacja od dorobku dyscypliny macierzystej.

Bożena Chrzastowska

²⁴ Np. T. Jeziorański: *Ucieczka ze szkoły do... biur*. „Głos Wielkopolski” 7 I 1977 r.