

Janina Kulczycka-Saloni

Nauka o literaturze a polonistyczna dydaktyka uniwersytecka

Pamiętnik Literacki : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej 66/2, 63-77

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

JANINA KULCZYCKA-SALONI

NAUKA O LITERATURZE
A POLONISTYCZNA DYDAKTYKA UNIWERSYTECKA *

Dotychczasowy dorobek refleksji teoretycznej nad nauczaniem przedmiotów literaturoznawczych w szkole wyższej upoważnia do zabrania głosu na temat polonistyki uniwersyteckiej i jej stosunku do osiągnięć literaturoznawstwa — bez uprzedniego zaznajomienia się z literaturą przedmiotu i podbudowania własnej refleksji odpowiednią liczbą odsyłaczy. Nie istnieją bowiem elementy, z których można byłoby zbudować sobie system pomocy, wykorzystując osiągnięcia poprzedników i dążąc do opracowania problemów, wskazanych przez nich jako ważne i godne wysiłku badawczego.

Bo i któż miał snuć refleksję nad tym, co się nazywa dydaktyką uniwersytecką, a co jest — jak wiem z własnego doświadczenia i stwierdzeń młodszych kolegów — bardziej niż na innych szczeblach nauczania, naśladowaniem mistrza w tym, co on robił w innych warunkach realizując inne zadania.

Zawód nauczyciela jest dlatego tak bardzo narażony na niebezpieczeństwo skostnienia i konserwatyzmu, że nawet najbardziej świadomy własnych celów i zadań jego adept bezwiednie kontynuuje linię swego mistrza, bądź aprobuje jego postępowanie i naśladując go, bądź też przeciwstawiając się mu. Dzieje się tak, mimo że między nauczycielem szkoły średniej a jego uczniem rozpoczynającym pracę nauczycielską staje wykładowca metodyki, który — mniejsza o to, czy z pozytywnym, czy z negatywnym wynikiem — próbuje wyrobić w nim samodzielny stosunek do zadań i zachęcić do poszukiwania własnych dróg. „Dydaktyk” uniwersytecki zaś najczęściej zabiera się do nauczania w warunkach, które uniemożliwiają mu nawet merytoryczne przygotowanie się do zajęć i narzu-

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

cają, jako jedyną niemal możliwość, powtórzenie tych zabiegów dydaktycznych, których ongiś sam był przedmiotem.

Jeżeli zaś chodzi o zabiegi dydaktyczne tzw. mistrzów, generalnie miałabym co do nich pewne wątpliwości. Otóż ideał naszej publicystyki poruszającej sprawę szkolnictwa wyższego: wielki uczoney-humanista, zafascynowany urokiem swojej dyscypliny, zajęty opracowaniem jakiegoś szczególnie interesującego zagadnienia, wprowadza słuchaczy w tajniki procesu badawczego, w swoją pracę rozwiązywania problemu. Ukazuje im metody, którymi zdobył materiał faktograficzny, rekonstruuje rozumowanie, które doprowadziło go do końcowych wyników. I tu nasuwają się dwie wątpliwości. *Primo*: słuchacze takiego mistrza musieliby być jego potencjalnymi następcami, skoro zadaniem jego było przekazanie nie wiedzy zdobytej, lecz metodologiczno-technicznego aspektu procesu badawczego, nie wytworu, lecz czynności. A więc uniwersytet na takiej dydaktyce oparty wychowywałby uczonych, zdolnych dalej rozwijać wybraną dziedzinę wiedzy, nie zaś fachowców, których współczesna szkoła wyższa ma kształcić. *Secundo*: proces poszukiwania prawdy, dążenie do rozwiązania problemu naukowego, przeświecony refleksją analizującą i uogólniającą stronę techniczną sprawy — straciłby tak mocno akcentowany w publicystyce charakter spontanicznej twórczości naukowej.

I dlatego bez ryzyka niesprawiedliwej oceny można powiedzieć, że ten twórczy naukowiec, o którego udział w dydaktyce szkoły wyższej tak często się upominamy, jest najczęściej obojętny wobec obowiązku uogólniania swych pedagogicznych doświadczeń i wyciągania z nich wniosków użytecznych dla tych, którzy po nim będą nauczać w szkole wyższej. Może więc miał rację Florian Znaniński uważając, że obowiązki pedagogiczne profesora uniwersytetu nie tylko przeszkadzają mu w twórczej pracy naukowej, ale pozostają w zasadniczym z nią konflikcie¹, i że dlatego — jak streścił jego rozumowanie Stanisław Ossowski — „nie tylko uczonych szkoda dla studentów, ale także studentów dla uczonych”².

Tadeusz Kotarbiński zaś, poszukując wzorów dydaktyki uniwersyteckiej właśnie wśród swoich mistrzów, by wysnuć wnioski dla następców, pisał:

I rzeczywiście, nic nie było dalsze od decyzji Leśniewskiego niż zamiar poświęcenia choćby godziny teoretycznego namysłu w tym celu, by się przygotować specyficznie do jak najbardziej dydaktycznego wykonania funkcji wykładowcy wedle godzinnego planu zajęć. Lekcewałby on przy tym zasadniczo rzekomą doniosłość jakowejś specjalnej sztuki nauczania, która by miała zapewniać sprawność prac nauczycielskich jako wiedza odrębna obok znajo-

¹ F. Znaniński, *Uczeni polscy a życie polskie*, „Droga” 1936, nr 2—4.

² S. Ossowski, rec.: F. Znaniński, *Uczeni polscy a życie polskie*. „Nauka Polska” t. 22 (1937), s. 312.

mości określonego przedmiotu nauczania. Trzeba być znakomitym specjalistą w swojej umiejętności — oto niemal wszystko, zdaniem osób myślących o tych sprawach tak, jak o nich myślał Leśniewski. Przy podobnych poglądach łatwo można być narażonym na to, że się będzie znakomitym znawcą i bardzo złym nauczycielem w zakresie przedmiotu własnego znawstwa, co więcej, że się będzie złym wychowawcą z powodu złego pełnienia zadań dydaktycznych³.

Ale oprócz tych luminarzy nauki istnieje w naszych uczelniach także kategoria pracowników, którzy aktywność zawodową ograniczają do spraw dydaktyki, rezygnując z własnych badań naukowych. Pracują oni nad udoskonaleniem metod, ale na ogół nie zajmują się naszą dziedziną. W naszej bowiem skutecznie funkcjonują rozmaitego typu uprzedzenia, nie pozbawione naturalnie podstaw realnych, i uprzedzenia te każą powstrzymywać się od takich poczynań jako niepełnowartościowych i jak gdyby „zastępczych”, takich, którymi przed opinią środowiska może legitymować się ktoś, kogo nie stać na własną, autentyczną twórczość naukową.

W opisanej tu sytuacji dydaktyki uniwersyteckiej literaturoznawca nauczający swoich przedmiotów w szkole wyższej staje wobec szeregu antynomii, których liczbę powiększa jeszcze obecna pozycja uniwersytetów, a których rozwiązanie jest nie tylko niełatwe, ale może w ogóle niewykonalne.

Te właśnie kontrowersje postaram się w swoich rozważaniach wymienić i w miarę możliwości opisać, nie próbując nawet poszukiwania dróg wiodących do rozwikłania tych gordyjskich węzłów.

Pierwsza z tych kontrowersji to sprzeczność między tradycją uniwersytetów, między wspomnieniem, czym były one w w. XIX, a tym, czym są w naszej rzeczywistości. Można nawet zazdrościć wyższym szkołom pedagogicznym, które tych tradycji nie miały i których poczynania i osiągnięcia oceniane są niejako „same w sobie”, bez przypominania tego, co *illo tempore* bywało.

Uniwersytet przeszłości był szkołą elitarną, rekrutującą swych słuchaczy z młodzieży wyselekcjonowanej z ogółu maturzystów na podstawie silniejszych tradycji kulturalnych rodziny lub jej mocniejszej pozycji majątkowej. Obecnie jest on uczelnią powszechnie lub prawie powszechnie dostępną, do której bram co roku uderza, jak to się dzieje w przypadku polonistyki, potężna fala absolwentów szkół średnich w całej ich zróżnicowanej masie, bez względu na tradycje rodziny, na jej sytuację materialną, a często nawet bez względu na umeblowanie własnej głowy kandydata i jego chęć lub niechęć do nauki.

³ T. Kotarbiński, *Spostrzeżenie w sprawie sposobów urabiania postawy i uzdolnień młodych pracowników naukowych*. W zbiorze: *Kierowanie pracą zespołową w nauce*. Warszawa 1967, s. 79.

Na tym jednak nie kończą się różnice między uniwersytetem dawnym a obecnym. Tu się one właściwie dopiero zaczynają. Uniwersytet dawny — w swej części humanistycznej kształcił ludzi uzbrojonych w wiedzę teoretyczną, intelektualnie sprawnych, ale zdolnych do pracy zawodowej dopiero po przejściu pewnego przeszkolenia praktycznego. Domeną uniwersytetu była wiedza teoretyczna i dlatego w dziedzinie nas interesującej dawał on swoim absolwentom dyplom magistra filozofii w zakresie filologii polskiej, ale z dyplomem tym nie wiązały się żadne uprawnienia zawodowe. Czynniki pozauniwersyteckie zajmowały się przygotowaniem magistra filologii polskiej do pełnienia obowiązków nauczyciela języka polskiego czy pracownika biblioteki naukowej i po odpowiednim przeszkoleniu i przeprowadzeniu egzaminu sprawdzającego opanowanie praktycznego aspektu pracy przyznawały mu prawo pełnienia zawodu.

A więc miejsce uczelni elitarnej, o nieokreślonych (naturalnie z punktu widzenia celów praktycznych i doraźnych) zadaniach, zajęła wyższa szkoła zawodowa o doskonale sprecyzowanych, niekiedy nawet ujętych w liczby zadaniach. Z przemiany tej należy wyciągnąć konsekwentnie i odważnie wszystkie wnioski. Do przeszłości więc należy stan, o którym stosunkowo jeszcze niedawno informował początkujących studentów Tadeusz Czeżowski:

Szkoła uczy swego ucznia, w uniwersytecie student uczy się sam. [...] Student uniwersytetu jest podobny do samouka pod wielu względami i tyle tylko będzie posiadał wiedzy, ile sam zdobędzie ⁴.

Dydaktyka uniwersytecka natomiast, mimo funkcjonowania w świadomości społecznej tradycyjnych wzorów, siłą faktów upodobnia się coraz bardziej do dydaktyki szkoły średniej — jak stwierdzał to już w r. 1969 Jan Szczepański ⁵. Obecnie, przy skróceniu czasu studiów polonistycznych do lat czterech, upodobnienie to stało się jeszcze głębsze.

Odważnie więc musimy spojrzeć prawdzie w oczy i powiedzieć, iż nie wychowujemy przyszłych uczonych — badaczy literatury i pokrewnych jej dziedzin, lecz uczymy przyszłych nauczycieli, a także przyszłych (bliżej nie określonych) działaczy kultury, o którym to rodzaju pracy marzą liczni kandydaci na utworzoną niedawno specjalizację ogólną w obrębie studiów polonistycznych. A chociaż wielu z nas uzna za słuszny postulat Romana Ingardena:

W pewnej mierze nawet wszyscy studenci powinni być tak kształceni, żeby budziły się w nich zainteresowania ściśle naukowe, a zarazem wyrabiał

⁴ T. Czeżowski, *O uniwersytetach i studiach uniwersyteckich*. Toruń 1946, s. 28.

⁵ J. Szczepański, *Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego w Polsce*. Warszawa 1969, s. 109—111.

się w nich przynajmniej pewien załączek postawy naukowej, choćby nawet nigdy nie zamierzali poświęcić się nauce⁶.

— realizacja tego postulatu wyda się mało prawdopodobna.

Dlatego też analogicznie jak nauczyciele szkół średnich powinniśmy sobie odpowiedzieć na kilka zasadniczych pytań: kogo uczymy, czego uczymy, ile na tę naukę możemy poświęcić czasu i — wreszcie — po co to w ogóle robimy. Ponadto powinniśmy postawić pytanie, którego nie stawiał sobie nigdy żaden profesor dawnego uniwersytetu, tej „najwyższej szkoły samokształcenia”⁷, jakimi w tej pracy możemy posługiwać się pomocami naukowymi, tj. podręcznikami i wydawnictwami specjalnie dla realizacji celów dydaktycznych wyższych uczelni produkowanymi.

Odpowiedź na pytanie pierwsze: kogo uczymy, wydaje się tak prosta, że aż oczywista. Uczymy bowiem maturzystów, którzy do nas się zgłoszą i zdadzą egzamin wstępny (pomijam tu nową sprawę, szeroko omawianą w prasie — przyjętych bez egzaminu). Wśród maturzystów naszych możemy wyróżnić trzy grupy: 1) idących na polonistykę dlatego, że umieją mówić po polsku, nie posiadają żadnych poza tą umiejętności; 2) młodych ludzi, którzy w przyszłości chcą być nauczycielami języka polskiego; 3) młodych ludzi zainteresowanych w sposób „bezinteresowny”, niezawodowy, przedmiotami polonistycznymi, nie mających wyraźnego rozeznania, jaki praktyczny użytek zrobią ze zdobytej na polonistyce wiedzy. Kandydaci tej kategorii, bardzo *nb.* interesującej i wartościowej, działają zarówno pod wpływem tradycji dawnych uniwersytetów jak pod urokiem rozmaitych, nieraz bardzo atrakcyjnych karier, które stały się udziałem absolwentów polonistyki w latach powojennych. W każdym roczniku dadzą się bez trudu wyodrębnić te trzy grupy młodzieży o bardzo różnym obliczu intelektualnym, o różnych celach i postawach, a zatem wymagające zupełnie różnych metod dydaktycznych i wychowawczych. A ponadto mamy bardzo słabe rozeznanie, co właściwie umieją ci młodzi ludzie.

W świetle tego, co zostało powiedziane wyżej, wiedza przekazywana w uniwersytecie powinna być logicznie i merytorycznie nadbudowana nad zdobytą w szkole i stanowić tej wiedzy dalszy ciąg. Należałoby więc orientować się, jaki kapitał wiedzy i sprawności intelektualnych młodzieży wynosi ze szkoły średniej. W praktyce bowiem mamy do czynienia zarówno z absolwentami liceów ogólnokształcących, w których przedmioty ogólnokształcące zajmują poczesne miejsce, jak z absolwentami techników, w których przedmioty te stanowią lekceważony przez dyrekcję

⁶ R. Ingarden, *O wychowywaniu uczonych*. W zbiorze: *Kierowanie pracą zespołową w nauce*, s. 192.

⁷ *Ibidem*, s. 195.

i uczniów dodatek. Ponadto, mimo że uświadamiamy sobie kryzys szkoły jako autorytetu intelektualnego i zmniejszenie się jej roli jako czynnika urabiającego osobowość wychowanka, nie znamy młodzieży od strony „nieoficjalnej” i nie wiemy np., co młodzież czyta na własną rękę, czym się interesuje naprawdę, ile i jakich informacji o świecie współczesnym i minionym zawdzięcza filmowi, telewizji, udziałowi w młodzieżowej subkulturze.

Egzamin wstępny pozwala poznać tylko dwie cechy kandydata na studia polonistyczne: pojemność i gotowość jego pamięci, naładowanej „literaturoznawczymi” formułkami, oraz wytrzymałość jego nerwów. Tajemnicą natomiast pozostaje, co młodzież wie naprawdę, co rozumie, czym się interesuje — a jest to dla nas, wykładowców przedmiotów literaturoznawczych, niezmiernie ważne. Ponadto powinniśmy orientować się, jaki jest próg jej sprawności czytelniczych, jakie trudności zdolna jest pokonywać sama, a kiedy trzeba jej dopomóc. Zaczynając więc pracę na roku I — nie wiemy, czego mamy prawo wymagać, na jakiej erudycji i na jakich sprawnościach możemy się oprzeć, aby zacząć „uczyć” nowo przyjętych studentów. Na następne pytanie, jakim czasem rozporządzamy, odpowiedź — i to dość precyzyjną — da nam plan czteroletnich studiów polonistycznych. Można przy tym przejść do porządku nad sprawą, że nie wszystkie zajęcia są obowiązkowe. Wszystkie bowiem grożą jakimś sprawdzeniem i mogą być zaliczone tylko po spełnieniu pewnych rygorów. Nie nużąc czytelnika przytaczaniem szczegółowych wyliczeń powiem tylko, że w obowiązującym obecnie planie studiów przedmioty kierunkowe, tj. literaturoznawstwo i językoznawstwo pochłaniają 50% godzin dydaktycznych, natomiast te, które umownie nazwiemy „innymi” i których nie będziemy wyliczać, zajmują resztę czasu. Przeciętnie student ma 5 godzin zajęć dziennie, a w ciągu studiów zdaje 4 egzaminy językoznawcze oraz 5 literaturoznawczych, czyli łącznie 9, podczas gdy z przedmiotów „innych” zdaje 10 egzaminów. A więc — poświęca tym przedmiotom więcej niż połowę czasu i uwagi.

Jeżeli pozostawimy językoznawcom troskę o przedmioty językoznawcze, a zajmiemy się tylko literaturoznawczymi i ich miejscem w planie studiów, to na pierwszy rzut oka wydać się może, że stosunek przedmiotów literaturoznawczych do „innych” z językoznawczymi łącznie jest taki sam, jaki był w przedwojennym planie studiów polonistycznych. Tam bowiem mieliśmy 2 egzaminy literackie na ogólną liczbę 8, ale tzw. wielka literatura była egzaminem centralnym, na który każdy student rezerwował sobie największą ilość czasu i przystępował do niego wolny od innych egzaminacyjnych kłopotów.

Ponadto obecnie student nie tylko nie może manewrować swobodnie swoim czasem w sensie układu egzaminów (nawet najliberalniej zinter-

pretowany, nowy regulamin pozwoli mu jedynie na samodzielne decyzje w obrębie roku), ale także nie może manewrować czasem w sensie preferowania jednych przedmiotów i bardziej powierzchownego traktowania innych. Nie może mieć takiego przedmiotu, z którym wiązałby swoje zainteresowania i ambicje, przedmiotu, którego opanowaniem w stopniu wyższym niż obowiązujący wszystkich studentów danego kierunku legitymowałby się jako przyszły specjalista, oraz takich, które po prostu musi zaliczyć i z których ocena dostateczna zupełnie mu wystarcza. Obecnie student filologii polskiej musi pałać jednakowym entuzjazmem do literatury angielskiej, do logiki i gimnastyki, musi te wszystkie przedmioty zaliczać z możliwie najwyższą notą, bo — po pierwsze — noty mają bezpośredni i doraźny wpływ na wysokość stypendium, które otrzymuje. Nawet bardziej bezinteresowni i mniej „ekonomicznie” nastawieni studenci muszą pamiętać, że w dalszej konsekwencji wynik ogólny na dyplomie, decydujący o przyjęciu na staż czy na studia doktoranckie bardziej zależy od kilku przypadkowo „złapanych” na pierwszych latach trójek, z przedmiotów, którym poświęca się jeden semestr, niż od najlepiej napisanej pracy magisterskiej i najbardziej błyskotliwego wyniku egzaminu końcowego. Z tego więc względu student uczy się wszystkiego „równomiernie”, na wzór ambitnego ucznia, który chce mieć piątki „od góry do dołu”, czyli ma rację Szczepański stwierdzając, że dydaktyka szkoły wyższej żegluje wyraźnie w kierunku metod i ideałów dydaktycznych szkoły średniej.

Uświadomiwszy sobie, jaki stosunek musi mieć student do wszystkich przedmiotów znajdujących się w planie jego studiów, można pokusić się o niezupełnie precyzyjne, ale w znacznym stopniu przybliżone obliczenie: student, który na roku I i II ma 5 godzin wykładów i ćwiczeń dziennie, może poświęcić na pracę własną — powiedzmy — drugie tyle, czyli że na przedmioty literaturoznawcze wypadnie po 1,5 godziny, na roku III może nawet całe 2, a na IV, kiedy pisze pracę magisterską, także 2. A więc otrzymamy taki wynik ogólny: rok I i II = 4 semestry po 13 tygodni = 52 tygodnie; 52×6 dni = 312 dni po 1,5 godziny = 468 godzin. Rok II i IV = 312 dni po 2 godziny = 624 godziny.

Za podstawę brałam tu nie oficjalny przelicznik ministerialny: semestr = 15 tygodni, lecz przyjęty w naszej praktyce przelicznik „faktyczny” uwzględniający dni wolne i stracone w związku z tym zajęcia. Nie liczę także sesji egzaminacyjnych, ferii i wakacji, ponieważ wtedy studenci: 1) zdają egzaminy, a jeśli nie ma w programie egzaminów literaturoznawczych, w ogóle nie myślą o tych przedmiotach, 2) wyjeżdżają do domów odrywając się od zasobniejszych księgozbiorów, 3) odbywają praktyki rozmaitego typu, pracują zarobkowo i społecznie. Ponadto jeszcze „żyją”.

W podanym wyżej rachunku otrzymaliśmy około 1100 godzin, które student może poświęcić na lektury literaturoznawcze, czyli na czytanie tzw. tekstów i opracowań, jeżeli przyjmiemy nomenklaturę stosowaną w polonistycznych informatorach.

Szukając odpowiedzi na pytanie, kogo uczymy, powinniśmy choć w przybliżeniu zorientować się w liczebności młodzieży studiującej polonistykę. Uprzypomnijmy sobie, że kierunek polonistyczny istnieje na 10 uniwersytetach, z których 2 mają swoje filie, w 3 wyższych szkołach pedagogicznych, 5 wyższych szkołach nauczycielskich oraz w Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, mamy zatem łącznie 21 wyższych uczelni, na których kształcą się młodzież czytająca literaturę piękną oraz jej opracowania naukowe i uważająca ich znajomość za swój zawód.

Jeżeli zaś przypomnimy sobie, że sama polonistyka warszawska liczy 2500 studentów (stacjonarnych i zaocznych), jasne stanie się, że mamy do czynienia z wielotysięcznym tłumem młodzieży, która trawi swe najpiękniejsze lata na tym, co jeden z literaturoznawców nazwał „zabawą w słowa”.

A ponieważ ten wielotysięczny tłum to odbiorcy produktu naukowego powstającego w Instytucie Badań Literackich oraz w wyższych uczelniach, mamy więc obowiązek upomnieć się o prawa tego odbiorcy, tego „szarego” polonistycznego człowieka, prymitywnego, niedokształconego, nieświadomego reguł polonistycznej gry, szukającego prawdy tam, gdzie mu oferują „słowa”. Ten szary człowiek stanowi rację naszego bytu, bytu ludzi produkujących książki literaturoznawcze, on je czyta z całą powagą, wypożycza je z czytelni i bibliotek, on je nawet często kupuje, restytuując nakłady materialne wyłożone na ich materialną i intelektualną produkcję. Dlatego jestem przekonana, że mylił się ten, kto przypuszczał, że anonim upominający się o prawa „szarego człowieka”, czytelnika książek humanistycznych, reprezentował tylko interesy niedouczonej profesury mających kłopoty ze zrozumieniem prac „awangardowych” asystentów. Przeciwnie, anonim ten przemawiał właśnie w imieniu tych, o których powinni zatroszczyć się awangardowi asystenci jako o swoich przyszłych, a może nawet już aktualnych czytelników i odbiorców. Powinni skorzystać z dobrotliwej rady Kotarbińskiego:

Podobnie czyń w stosunku do własnych niezależnych pomysłów, dokładając wszelkich starań, by słuchacz lub czytelnik nie potrzebował ich sam niejako dopiekać, uczęszczany ciastem nie dopieczonym, lecz otrzymywał produkt gotowy do pouczającej konsumpcji⁸.

A jeżeli tę radę skonfrontujemy ze stwierdzeniem Janusza Sławińskiego:

⁸ Kotarbiński, *op. cit.*, s. 77.

Wiemy, jak częste są współcześnie komplikujące lektury tekstów ewidentnie prostych... Czytanie znawców staje się sztuką nieraz znacznie bardziej pomysłową aniżeli pisanstwo, które jest jego przedmiotem⁹.

— zgodzimy się, że coś jest na rzeczy, jak by rzekli nasi dziadowie.

Odpowiadając na dwa pierwsze pytania, kogo mamy uczyć i w jakim czasie mamy to zrobić, dałam opis tego, co jest naprawdę; starałam się w sposób możliwie obiektywny ukazać warunki, w których musimy realizować swoje pedagogiczne zadania. Że stan obecny nie zadowala nikogo, dowodzą najlepiej częste zmiany planów i programów nauczania, dokonywane na ogół bez wstępnego rozeznania, jaka jest wartość planu odrzucanego, które jego elementy przydały się absolwentom w ich pracy zawodowej, które zaś stanowiły balast zbędnych wiadomości. Co gorsza zaś, realizacja nowego planu nie jest należycie przygotowana, wprowadza się bowiem, często — chcąc uwzględnić słuszne nawet postulaty studentów, nowe przedmioty, które istnieją tylko w jeden sposób: są nazwane.

Szczęśliwie, nauki o literaturze, tj. przedmiot, którym ja mam się zająć, by dać odpowiedź na pytanie, czego uczymy, są reprezentowane przez ogromny dorobek piśmienniczy. Naturalnie, pełna analiza dydaktycznej przydatności tego dorobku nie jest możliwa w niniejszej wypowiedzi i powinna być wykonana zbiorowym wysiłkiem literaturoznawców nauczających na wyższych uczelniach. Ja mogę sformułować jedynie kilka refleksji na temat relacji między literaturoznawczą produkcją polonistyczną a potrzebami dydaktyki szkoły wyższej. Z największym naciskiem jednak oświadczam, że nie uznaję planów i programów nauczania za wyznacznik, którym kierować się mają twórcy nauki, ale przeciwnie — za stan pożądanym uważam taki, w którym osiągnięcia nauki, jej zdobycze zmuszają nauczycieli uniwersyteckich i czynniki ministerialne do modernizacji planów i programów nauczania, do ich wzbogacania i przekształcania.

Pierwsza zatem refleksja — to poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy nauki o literaturze (przyjmując nomenklaturę Polskiej Akademii Nauk, która powołała do życia Komitet Nauk o Literaturze Polskiej) stanowią spójny układ teorii, hipotez, zagadnień i pojęć. Chyba nie, bo przede wszystkim, choć są podstawy, żeby przypuszczać, że nauk tych jest kilka, to jednak nie wiadomo na pewno, ile tych nauk i jakie one są. Prawdopodobnie jednak liczba ich nie odpowiada liczbie dwóch przedmiotów polonistycznych i liczbie egzaminów przewidzianych w planie nauczania (historia literatury polskiej oraz teoria literatury, jak najślusniej pozbawiona przymiotnika „polskiej”, który ograniczałby jej zakres).

Metodologom i naukoznawcom pozostawiam pytanie, jak można podzielić dorobek polskiego literaturoznawstwa między poszczególne dyscy-

⁹ J. Sławiński, *O dzisiejszych normach czytania*. „Teksty” 1974, z. 3, s. 27.

pliny badawcze, spełniające podstawowe wymagania stawiane tym gałęziom wiedzy, które chcą uchodzić za samodzielne dyscypliny naukowe. W dalszych swoich rozważaniach zaś zajmę się jedynie historią literatury polskiej — nie tylko dlatego, że lepiej się w niej orientuję niż w innych „naukach o literaturze”, ale głównie dlatego, że uważam ją mimo wszystko, mimo jej dzisiejszego eklektyzmu, jej anarchii metodologicznej, za naukę w większym stopniu niż teoria literatury kumulatywną. Badając byty rzeczywistości empirycznej: określone teksty przekazywane oralnie lub graficznie, obecne w świadomości społecznej postaci twórców tekstów pisanych, poświadczane dokumentami procesy kształtowania się literatury jako autonomicznego zjawiska kulturowego — ma pewne wątki, wokół których czy na których mogą się zaczepiać i krystalizować nawet w umyśle początkującego polonisty nowe informacje „o twórcach i ich dziełach”, bez względu na rozmaity, „mieszany” charakter tych wiadomości. Natomiast teoria literatury (z przyjemnością zmienię zdanie, jeżeli ktoś przekona mnie, że jest inaczej) w obecnym stadium swego rozwoju jest nauką o niewielkim stosunkowo stopniu kumulatywności, nauką, w której każdy badacz ma prawo — wychodząc z własnych wybranych dowolnie założeń ogólnoswiatopoglądowych i metodologicznych — rozwiązywać własne problemy, nie uwzględniając przy tym prac swych najbliższych kolegów po naukowym fachu inaczej niż w systemie odnośników, a często może nawet nie kontynuować wątku naukowego, którym przestał się interesować lub który wyszedł z mody. Ponadto wiedza historycznoliteracka nadbudowuje się niejako, czy może raczej powinna się nadbudowywać nad wiedzą wyniesioną ze szkoły średniej, ponieważ maturzysta powinien orientować się w podstawowej wiedzy o procesie rozwojowym literatury polskiej oraz mieć opanowaną terminologię tej gałęzi. Te zaś elementy nauki o literaturze, które można byłoby nazwać teorią literatury, nie stanowią kontynuacji nauczania szkolnego i stawiają młodzież uniwersytecką przed zupełnie nową problematyką teoretyczną.

Mam ponadto wrażenie, że próg między tym, co twórcy programu szkoły średniej i nauczyciele uważają za „teorię literatury”, a tą wiedzą, która stanowi przedmiot nauczania uniwersyteckiego, jest znacznie wyższy niż w przypadku historii literatury. Dla pełni obrazu jednak przyznać powinnam, że zajęcia teoretycznoliterackie w znacznie wyższym stopniu niż historycznoliterackie są dla młodzieży uniwersyteckiej szkołą obcowania z dziełem literackim, wymagają znacznie większej samodzielności w jego lekturze i wysnuwaniu z niej wniosków, uczą rzeczywiście naukowego obcowania z arcydziełami literatury polskiej i obcej.

Ograniczywszy tak pole refleksji, powinna bym z kolei postawić pytanie, czego uczy historyk literatury. Gdybym musiała odpowiedzieć na nie tak, jak mi serce dyktuje, powiedziałabym, że zmierza on do tego, by

wychowanka swego nauczyć chcieć i umieć czytać teksty literackie należące do różnych epok historycznych i różnych kręgów kulturowych. Powinien także zmusić go łagodną perswazją do tego, by jak największą liczbę tekstów przeczytał w okresie studiów, kiedy ma znacznie więcej czasu niż kiedykolwiek w życiu. Czytać powinien samodzielnie, tak jakby był pierwszym odbiorcą tekstu, usiłującym go odczuć i zrozumieć, odbiorcą, który dopiero po zaznajomieniu się z tekstem, po wyrobieniu do niego własnego, osobistego stosunku ma prawo zweryfikować swoje sądy, poznając przeżycia innych czytelników i interpretacje badaczy.

Obowiązek uczenia trudnej sztuki czytania dzieł naukowych przypominał pracownikom szkół wyższych Ingarden:

Chodzi tu przede wszystkim o wyrobienie samodzielnego, poprawnego czytania dzieł naukowych, tzn. trafnego i dokładnego, a zarazem krytycznego rozumienia tekstu, i to nie tylko podręczników, lecz także rozpraw i dzieł przedstawiających twórcze dociekania badaczy. Sztuka umiejętnego i owocnego czytania, zwłaszcza dzieł naukowych, jest sztuką trudną, której wykształcenie wśród słuchaczy szkoły wyższej powinni wykładowcy otoczyć szczególną opieką. Niestety, ani nasze dzisiejsze, ani przedwojenne szkoły średnie (licea) nie uczyły tej sztuki. [...] Toteż konieczną rzeczą jest podjąć trud uczenia techniki właściwego czytania na wszystkich ćwiczeniach i seminariach uniwersyteckich. Bez spełnienia tego zadania nie ma właściwie mowy o pomyślnym przebiegu nauczania w szkole wyższej¹⁰.

Natomiast uwagi Kotarbińskiego o nauczaniu trudnej sztuki czytania tekstów filozoficznych można zastosować także i do naszej praktyki dydaktycznej:

Często powtarza się tutaj, a nawet dominuje określony typ zadania: zrozumieć dzieło danego twórcy i dotrzeć do tego drogą wykładni tekstu. [...] Docieka się bowiem ukrytego sensu utworów nie dość wyraźnie ów sens oddających, a skoro zdołamy wydobyć ich sens ukryty, dokonaliśmy odkrycia, osiągnęliśmy wynik badawczy. Z drugiej strony, chcąc kogoś pouczyć o treści doktryny własnej lub cudzej, zagadkowo przez autora wyrażonej, musimy ująć ją klarowniej, doprowadzić ją przeto do wyższego stopnia dojrzałości¹¹.

Natomiast gdybym na to samo pytanie miała odpowiedzieć zgodnie z własną i cudzą praktyką uniwersytecką, odpowiedziałabym, że zadaniem moim jest wpakować w głowę studenta i zmusić go, by własną pracą wpakował maksimum wiadomości o społeczno-politycznym uwarunkowaniu literatury, o jej autonomicznym procesie rozwojowym, o ludziach, którzy byli twórcami arcydzieł, oraz maksimum takich frazesów, które pozwolą adeptowi polonistyki zakamufłować rzeczywistość, głęboką nieznaną jomość tekstów literackich. Sprawę tę sygnalizuję jako jedno z największych niebezpieczeństw grożących studiom polonistycznym. Redukcja

¹⁰ Ingarden, *op. cit.*, s. 194—195.

¹¹ Kotarbiński, *op. cit.*, s. 75.

czasu studiów oraz wprowadzenie licznych przedmiotów niekierunkowych pociągnęły za sobą wypychanie z planu pracy studenta tego wszystkiego, bez czego na egzaminie można się obejść. Dzięki „opracowaniom”, o czym za chwilę, jako tako inteligentny student obejdzie się na egzaminie z historii literatury bez „osobistej znajomości” z tekstami klasyków literatury polskiej i obcej.

Dlatego też coraz powszechniej zanika zdolność twórczego, wzbogacającego osobowość polonisty obcowania z arcydziełami literatury, które stają się nie przedmiotem przeżyć lub przemyśleń, nie faktycznie istniejącymi twórcami rzeczywistości kulturalnej, lecz fantomami, z którymi związane są pewne frazesy, sztamperki myślowe i stylistyczne, skojarzone na zawsze z tymi tytułami. Kiedyś Roland Barthes pisał, że niezbyt odległy jest czas, kiedy o literaturze będzie można mówić bez jej znajomości. Na studiach polonistycznych jesteśmy już bliscy tego „przyszłościowego” stanu.

Zjawisko to jest tym bardziej niepokojące, że epoka nasza żyje, jak chyba żadna inna dotąd, tradycją literacką. Utwory, na których ciąży opinia „nudnych”, dlatego że są lekturami szkolnymi, ożywają najniespodziewaniej w najrozmaitszych nowych interpretacjach i formach, przetworzone, ożywione, unowocześnione. Współczesny teatr, kino, telewizja żyją nieraz intensywniej przeszłością literacką niż twórczością współczesnych. Klasyki literatury europejskiej i naszej własnej odrodzili się w nowych odczytaniach, w nowych interpretacjach teatralnych czy filmowych, przetrwali działania morderczych nożyc reżyserów, które niekiedy arcydziełom literatury tylko na pożytek wyszły, wzbogacili współczesną, często poszukującą własnej myśli, własnej treści wspaniałą techniką teatralną i filmową.

Tą twórczością, rzekomo „wtórną”, towarzyszącą twórczości oryginalnej współczesnych, a niekiedy nawet dominującą nad nią, zajmowała się dużo nasza publicystyka, szeroka opinia publiczna zaś zaskakiwana była raz po raz eksperymentami artystycznymi pozornie świętokradczymi wobec klasyków dawnej literatury, faktycznie zaś obdarzającymi ich nowym życiem, czyniącymi ich bliskimi i zrozumiałymi dla współczesnego odbiorcy. Ta sama publicystyka sygnalizowała jeszcze jedno wysoce niepokojące zjawisko — klasyki tak przetworzeni uczestniczą w naszej kulturze niezależnie od budowanej pracowicie wiedzy o nich, ponad nauką o literaturze.

Dla tych powodów więc należy w dydaktyce uniwersyteckiej przywrócić prymat tekstu nad jego naukowym opracowaniem. Znajomość tekstów arcydzieł literackich w „oryginalnej” autorskiej wersji, i to znajomość dobra, z pełnej zrozumienia autopsji, jest obecnie bardziej niż kiedykolwiek niezbędnym warunkiem prawdziwego, świadomego uczest-

nictwa we współczesnej kulturze. A któż bardziej niż nauczyciel języka polskiego czy krytyk literacki jest powołany do pośredniczenia między klasykiem literatury i jego „przetwórcą” a odbiorcą tekstów literackich w wersji nieliterackiej. Uchwycenie przemian „kanonicznej” wersji tekstu czy tekstów, z których twórca współczesny zbudował czy skleił swoje dzieło, jest koniecznym warunkiem rozumienia i oceny „produktu końcowego”, odbieranego przez publiczność jako *Popioły*, *Balladyna* czy różne teatralne i filmowe *Wesela*.

Jakież zatem mamy warunki realizacji podstawowego naszego zadania — uczenia czytania i rozumienia tekstu. Stwierdzić trzeba, że są wydania tekstów przygotowywane z myślą o odbiorcy studiującym polonistykę. Ale wydania te, po pierwsze, w swej edytorskiej obudowie nie liczą się z percepcyjnymi możliwościami młodzieży studiującej. Część interpretacyjno-informacyjna przybiera często rozmiary bardziej dostosowane do możliwości i wiedzy piszącego niż do potrzeb i możliwości czasowych czytającego. Po drugie, wprowadzenia czy wstępy są konstruowane tak, że zapoznanie się z nimi pozwala „mówić” o utworze bez jego przeczytania. Dostarczają bowiem szeregu gotowych interpretacji i ocen, które można powtórzyć posługując się nimi jako „dowodami” własnej lektury. Ponadto nie wszystkie zamieszczane w informatorach wielu wyższych uczelni teksty są dostępne w bibliotekach czy księgarniach. Dotyczy to szczególnie literatury nowszej, od *Młodej Polski* poczynając. W obecnym stanie rzeczy zamieszczenie niektórych utworów na liście lektury ma jedno tylko znaczenie — informuje studentów, że utwory te istnieją. W zakresie monografistyki literackiej sytuacja także nie przedstawia się dobrze — choć dużą rolę instruktywną spełniają tu obydwie ciągi serii „Profile” wydawanej przez „Wiedzę Powszechną”. Pamiętać jednak trzeba, że w intencji wydawcy nie leżało obsługiwanie profesjonalnych polonistów.

Aby wymienić dla przykładu kilka luk szczególnie dotkliwych, przypomnę, że monografii przeznaczonych dla specjalistów i napisanej względnie „nowocześnie” nie ma Mickiewicz ani Słowacki, Krasiński ma tylko połówkę, połówką też musi się kontentować Orzeszkowa, monografią jednoaspektową — Konopnicka; może tylko Sienkiewicz był jak zawsze wyjątkowym szczęściarzem, bo jego monografista opracował dwie książki przynoszące nowe ujęcie „życia i twórczości” wielkiego pisarza. Nie przyniesie także optymistycznych wniosków powierzchowny nawet rzut oka na sprawę syntetycznych opracowań dziejów literatury polskiej, czyli po prostu podręczników. Mamy bowiem tylko jeden podręcznik, który obejmuje całość naszych literackich dziejów — od początków piśmiennictwa do daty wydania: jest to podręcznik Juliusza Kleinera kontynuowany przez Włodzimierza Maciąga, przy czym ostatnie wydanie spóź-

nione jest o lat osiem. Pozostałe podręczniki albo kończą się za wcześnie, albo zaczynają za późno, albo jedno i drugie. Trudno bowiem za podręcznik uznać arcyciekawą książkę Juliana Krzyżanowskiego, mającą już trzy wydania i spełniającą rolę podręcznika zgodnie z prawem natury, która *horret vacuum*.

Poza granicami Polski jednak ukazały się trzy takie „całościowe” historie literatury polskiej: Karela Krejčego, Manfreda Kridla i Czesława Miłosza.

Konsekwencje tego stanu „podręcznikarstwa” historycznoliterackiego dla dydaktyki uniwersyteckiej są oczywiste.

Ten krótki i z konieczności upraszczający sprawę rzut oka na „pomocę naukowe”, który ma do swej dyspozycji uniwersytecki nauczyciel historii literatury, ukazuje, jak szeroki jest rozdział między potrzebami studiujących literaturę polską i nauczających tego przedmiotu a „immanentnym” rozwojem naszej dyscypliny. Studiujący to nasi następcy i nie wolno nam nie liczyć się z ich interesami i potrzebami.

Rozwój zaś naszej dyscypliny, której osiągnięć nie mam zamiaru lekceważyć i o której dorobku wypowiadałam się niejednokrotnie z najwyższym uznaniem, wyznaczany jest przez następujące czynniki: 1) indywidualne zainteresowania uczonych, podejmujących ciekawe dla nich zagadnienie (ten czynnik uważam za pozytywny, umożliwiający prawidłowy rozwój nauki, pod warunkiem jednak, że rozpoczęte tematy nie będą porzucane jako „niemodne”); 2) prawo imprez naukowych i kongresów, sesji, konferencji, ksiąg pamiątkowych, narzucające zajęcie się tematami okolicznościowo interesującymi (jest to czynnik, nad którym przy obecnym układzie stosunków nie można przejść do porządku); 3) prawo awansu naukowego, poszukiwanie tematów takich, które „wystarczyłyby” na pracę doktorską, lecz nie pochłonęły więcej czasu niż na doktorat poświęcić może młody adept polonistyki, oraz takich, które mogłyby stać się przedmiotem badań dla habilitanta.

I tutaj czas na sformułowanie wniosku, że te trzy prawa powinny być zostać uzupełnione o czwarte — prawo zaspokojenia potrzeb młodzieży polonistycznej, z której wyrosną nie tylko przyszli nauczyciele czy przyszli działacze kultury, ale także przyszli badacze literatury polskiej. Inaczej mówiąc dyscyplina musi zadbać o swoją własną przyszłość, zainteresować się przygotowaniem tych kilkunastu tysięcy młodych ludzi do pełnienia roli pracowników z wyższym humanistycznym wykształceniem i tych kilkudziesięciu (oby kilkuset), którzy stanowią będą tzw. kadre naukową.

Naturalnie, nie będę nawet próbowała wyciągać innych wniosków z powyższych stwierdzeń — prócz tych, które nasuwają się niejako automatycznie: potrzebne są prace syntetyczne czy nawet syntetyzujące wy-

niki badań szczegółowych, z pominięciem najciekawszych nawet tajników warsztatu naukowego literaturoznawców (zaraziliśmy się bowiem autotematyzmem od literatów i z upodobaniem demonstrujemy naszym czytelnikom wszystkie szczegóły tzw. postępowania badawczego); potrzebne są książki krótkie, zwarte, obliczone na czasowe możliwości studenta. Ostatnie zarządzenia regulujące objętość książek automatycznie dokonają znacznego skrócenia książek humanistycznych, trudno jednak liczyć, że rozwiążą także sprawę ich intelektualnej zawartości.

Zbyt poważną sprawą, by zająć się nią tylko okazjonalnie, są podstawy ogólnofilozoficzne i metodologiczne naszej dyscypliny. Przepływają przez nią silne ale krótkie fale rozmaitych oczarowań i fascynacji naukowych, które rzadko kiedy sprawdzane są do końca. Autorytety, „wzorce” czy „modele” postępowania naukowego zjawiają się nagle i znikają, rozmywają się niepostrzeżenie, żeby ustąpić miejsca nowym bożyszczom.

W tym stanie rzeczy niepodobna pozostawiać dydaktyki filologii polskiej, tak doniosłej dla całego kulturalnego życia narodu, rozwiązaniom żywiołowym, jak to miało miejsce dotychczas. Konieczna jest wstępna, sondażowa orientacja w stanie i problemach nauczania uniwersyteckiego, w potrzebach personelu nauczającego oraz młodzieży studiującej i wypracowanie długofalowego planu zaspokajania tych potrzeb. Jeżeli studia polonistyczne w szkołach wyższych mają spełnić te zadania dydaktyczne, które nakładają na nie władze i których realizacji spodziewa się społeczeństwo, muszą być oparte na solidnej podstawie metodycznej, realizowane przy pomocy starannie dobranych sposobów działania. Te zaś mogą być stworzone wspólnym wysiłkiem władz oświatowych i środowiska literaturoznawczego.