

# Elżbieta Marcinkowska

---

## Głos w dyskusji o szkolnej polonistyce

---

Teksty : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 3 (15), 140-144

---

1974

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

samoksztalcenie, polegające głównie na indywidualnym studiowaniu wskazanej lektury i materiałów pomocniczych wszelkiego typu. Główną przesłanką koncepcji studiów powinno być uświadomienie potrzeby silniejszego zespolenia treści i problematyki poszczególnych dyscyplin składających się na wykształcenie polonistów oraz przesycenia przedmiotów specjalistycznych myślą pedagogiczną.

Zrozumienie różnorodności a zarazem i jedności kultury jest sprawą istotną dla nowoczesnej edukacji humanistycznej. W takim ujęciu wiedza o faktach, zjawiskach, procesach powinna w ostatecznych swoich efektach uzyskać charakter pogłębiony i spójny. Tylko takie ujęcie gwarantuje przeobrażenie zawodowej świadomości nauczycieli polonistów, niezbędne dla pełnej realizacji nowych zadań dydaktycznych i wychowawczych.

Uczestnik studiów zasługuje na to, by jako czynny nauczyciel, „dawca wiedzy”, jako budowniczy charakterów i umysłów młodzieży miał możliwość racjonalnego doskonalenia swych umiejętności i był jednocześnie równorzędnym partnerem uczelni, współgospodarzem studiów, zainteresowanym nie tylko własnymi wynikami, lecz także organizacją i przebiegiem studiów.

W chwili rozpoczynania studiów słuchacz powinien otrzymać niezbędne rzeczowe informacje, powinien dokładnie znać swój status jako pedagog-student, powinien drogą oficjalnych przywilejów zyskać czas na samoksztalcenie i na udział w zajęciach.

Studia powinny się stać ważnym etapem rozwoju intelektualnego nauczyciela, powinny też dać mu sposobność do rozwinięcia własnej aktywności i spróbowania swych sił w rozwiązywaniu teoretycznych i praktycznych problemów związanych z nauczaniem języka polskiego i wychowaniem młodzieży.

Studia powinny przyczynić się do przewyciężenia naturalnego po kilku latach pracy zniechęcenia do zawodu, ukazywać nowe możliwości tkwiące w przedmiocie i w pracy z młodzieżą. Chcąc uchronić polonistów przed rutyną i skostnieniem, trzeba te studia realizować tak, by nie wprowadzać słuchaczy w nowe schematy, ale przeciwnie, uwrażliwiać ich na dalsze zmiany, czynić elastycznymi, choć wyposażonymi w krytycyzm i zawsze konieczną ostrożność.

Studia takie powinny stanowić podstawę edukacji permanentnej nauczyciela języka polskiego.

*Irena Szypowska, Lucjan Porembski*

### **Głos w dyskusji o szkolnej polonistyce**

1. Wiele pozycji z literatury polskiej znajduje się w programie dlatego tylko, że stanowią pewien etap rozwoju bądź są dokumentem jakiejś epoki, chociaż w tej chwili nie budzą zad-

nych wzruszeń ani nawet prostego zainteresowania poza wąskim gronem specjalistów. Zamiast tych utworów można wprowadzić w szerszym wyborze literaturę współczesną polską i obcą czy elementy socjologii i filozofii.

Wydaje mi się jednak, że wprowadzenie jednych a odrzucenie innych pozycji z lektury to tylko część, i to nie najważniejsza, działań, które powinny być podjęte.

2. W obecnym programie znajdują się naturalnie hasła dotyczące współczesnego życia literackiego, wiedzy o sztuce, wiedzy o filmie. Nie jest to jednak jeszcze rozwiązaniem problemu. Nad szkołą ciąży dawny system nauczania i wieloletnie przyzwyczajenie. Nauczyciele pełni obaw, że nie zdążą tej czy innej pozycji omówić, myślą przede wszystkim o ilości „przerobionych” dzieł, pozostawiając na boku troskę o jakość analizy. Często nie chcąc wybierać między gruntownym omówieniem kilku utworów a powierzchownym przedśledzeniem całości okresu rezygnują po prostu z nauki o języku, ograniczają elementy współczesności, pomijają lekturę uzupełniającą. Poszczególne części i działy programu istnieją jak gdyby oddzielnie, rzadko udaje się znaleźć związek między nimi, włączyć je w jednolity i całościowy system.

3. Nad nauczaniem literatury ciąży przy tym pokutujący od lat schemat socjologicznego ujęcia literatury, która staje się pretekstem do rozważań natury moralnej, ideowej, politycznej. Często jeszcze, choć, mam wrażenie, coraz rzadziej, pomija się całkowicie sprawy artystyczne albo traktuje je w sposób bardzo powierzchowny. Należy możliwie najwcześniej zacząć pełną, wszechstronną analizę dzieła — poezji, prozy i dramatu. W przypadku utworu poetyckiego rzecz jest stosunkowo prosta, analiza niewielkiego rozmiarami tekstu nie nastęrcza zbyt wielu możliwości. Dość łatwo dostrzec, że np. wprowadzenie elementów orientalizmu do *Sonetów krymskich* wiąże się z zainteresowaniem egzotyką podróży i tworzy niepowtarzalny klimat i koloryt utworu. Nietrudno również stwierdzić, jaką funkcję pełnią wrażenia i zwroty potoczne w poezji Broniewskiego, archaizacje i neologizmy w *Zieleni* Tuwima czy też aliteracje w wierszach Przybosa. Rzecz jednak w tym, aby te funkcje odnaleźć i nazwać, określić, a nie ograniczać się do przedstawienia osobno interpretacji problemowo-treściowej, a osobno językowo-stylistycznej. Stosunkowo łatwe jest także wskazanie elementów archaizacji w *Potopie* czy dialektyzacji w *Chłopach*. Tutaj jednak nasuwają się trudności natury technicznej wynikające z rozmiarów omawianych dzieł. Jedynym wyjściem jest odpowiedni, staranny dobór fragmentów uwzględniających różnorodność zjawisk językowych. Znacznie trudniej wskazać cechy stylu i języka autora, epoki dzieła. Myślę jednak, że mimo trudności nie należy rezygnować z takich

ambicji i zamiarów. Można wykazać np. na konkretnych przykładach jak ważne dla poznania wnętrza człowieka, zrozumienia jego świadomości i najskrytszych przeżyć, jest wprowadzenie różnych form monologu wewnętrznego, a przede wszystkim mowy pozornie zależnej do powieści XX wieku. Zamiast wyrzekania na przerosłe formy nad treścią w okresie baroku, na rozliczne paralelizmy, anafory, powtórzenia i paradoksy, lepiej starać się dociec, co było ich przyczyną, jak dalece owe poszukiwania artystyczne stały się wyrazem zwątpienia, odejścia od renesansowego optymizmu i ufności w moc słowa poetyckiego, wzrastających nastrojów niepokoju, szczególnie znamiennych dla pisarzy okresu mistycznego (szczególnie Sępa Szarzyńskiego). W wielu szkołach jeszcze zbyt często powtarza się stare i wytarte formułki o „cofnięciu się” kultury w drugiej połowie XVII w., nie uwzględniając najnowszych osiągnięć nauki dotyczących tej epoki, zamykając oczy na ogromny wpływ baroku na literaturę współczesną (że wspomnę tylko Grochowiaka, Brylla, J. M. Rymkiewicza).

4. Obok analizy utworów miała rolę odgrywać problemowe ujęcie tematów lekcji syntetycznych, dyskusyjnych, pozostawienie uczniowi swobody w wypowiedzianiu sądów i opinii zarówno ustnie, jak i na piśmie. Teoretycznie wszyscy się z tym godzą, chodzi jednak o to, żeby i praktycznie nawet najbardziej kontrowersyjne sądy młodzieży przyjmowane były ze spokojem i odpięte argumentami, a nie obniżaniem ocen. Młodzież ma prawo szukać własnych dróg zamiast powtarzać oklepane banały i frazesy wyuczone z podręcznika. Bardzo istotny wpływ na kształtowanie samodzielności mają także odpowiednio formułowane tematy wypracowań, dające pole do opisu, do wypowiedzenia się, prowokujące do szczerości. Nie łudźmy się: wypracowanie nie nauczy historii literatury. Temu celowi służą notatki z lekcji. Może natomiast nauczyć myśleć, argumentować, sądzić. I tej szansy nie wolno zaprzepaścić. Wielu uczniów interesuje się sztuką, poezją, historią, techniką, wojskiem, filmem, turystyką itp. Niektóre tematy lekcyjne mogą samodzielnie przygotować „specjaliści” w danej dziedzinie. Taka praca pozwoli na wyrabianie umiejętności szperania, szukania materiałów, doboru ich i selekcji, a więc będzie doskonałym przygotowaniem do samodzielnej nauki.

5. Sądzę, wbrew twierdzeniom niektórych dyskutantów wypowiedzianych się w „Tekstach” (nr 6 z 1972 r.), że lekcje polskiego nie mogą ograniczyć się do czysto naukowej analizy tekstów i problemów. Obawiam się, że często byłaby to tylko pseudonaukowość, prowadząca do frazesów i ogólników. Odrzucając tanią czułość i sentymentalizm chciałabym zachować prawo do autentycznego wzruszenia, o którym niekoniecznie trzeba mówić,

a które odczuwa się słuchając *Wielkiej Improwizacji* w wykonaniu Gogolewskiego, oglądając filmy (np. *Hamlet* × 5), recytując wiersze. Myślę, że tego rodzaju przeżycia mają wielkie znaczenie w percepcji kultury, w kształtowaniu patriotyzmu i umiłowaniu sztuki narodowej.

6. Ogromną rolę nogą tu odegrać radio i telewizja, które dysponują o wiele większymi możliwościami niż szkoła. Niestety, nie zawsze są one w pełni wykorzystane. Obserwuję szkolne audycje radiowe od wielu lat. Poziom ich znacznie się podniósł, wprowadza się szereg nowych pomysłów. Ograniczając nieco infantylną formę słuchowisk biograficznych redakcja audycji literackich dla młodzieży licealnej wprowadza formy ciekawsze — dyskusje, reportaże, eseje. Zbyt mało jednak w audycjach dla szkół poezji współczesnej, zbyt mało prób analizy trudnych utworów Przybosa, Grochowiaka, Harasymowicza. Ale i tak radio — dzięki niezłemu poziomowi swoich audycji, możliwości nagrania każdej z nich i odtworzenia w dogodnym terminie — jest jednym ze sprzymierzeńców nauczyciela w walce o wyrabianie zainteresowań humanistycznych młodzieży.

gorzej z telewizją. Mało jest audycji szkolnych godnych naprawdę oglądania. Na wielu z nich ciąży piętno przypadkowości i pośpiechu. Aktorzy nie zawsze znają tekst, komentarz często jest zupełnie nie na poziomie. Niewiele sensu ma także oglądanie fragmentów dramatu — zawsze prowadzi to do uproszczeń, wulgaryzacji, nie ułatwia ani poznania, ani tym bardziej głębszego zrozumienia utworu. Niewiele zdarza się udanych skrótów. Dlatego zamiast korzystać z audycji szkolnych, wolę dla potrzeb lekcyjnych wybierać niektóre pozycje poniedziałkowego lub piątkowego teatru telewizyjnego. Tylko oglądanie całości dzieła pozwoli na wszechstronne omówienie dramatu, a także specyfiki jego inscenizacji telewizyjnej.

Osobny problem stanowią filmy. Teoretycznie można zamówić wyświetlenie określonego filmu w kinie. Jest to jednak związane z wieloma trudnościami natury organizacyjnej, co przy chronicznym braku czasu zniechęca wielu nauczycieli. Sprowadzanie filmu fabularnego do szkoły całkowicie mija się z celem. Jakość techniczna aparatury jest przeważnie niska, kopia zdarta, dźwięk zniekształcony, co bardzo utrudnia, a czasem uniemożliwia percepcję dzieła. Sprawa dojrzała już do radykalnego rozwiązania organizacyjnego.

W Warszawie i innych większych miastach powinny powstać dzielnicowe lub miejskie kina szkolne wyświetlające w określonych dniach lub godzinach filmy związane z programem — adaptacje dzieł literackich lub po prostu najwybitniejsze dzieła Wajdy, Felliniego, Bergmana, Antonioniego.

Trudno mówić o filmie bez możliwości pokazania go, trudno opierać się tylko na bieżącym repertuarze kin, w którym nie zawsze znaleźć

można dzieła odpowiednie do omawiania w szkole, odznaczające się właściwą rangą artystyczną. Stworzenie kina szkolnego rozwiązałoby te problemy pod warunkiem, że program będzie właściwie dobrany, a informacja w odpowiednim czasie dotrze do nauczycieli, którzy zresztą powinni uczestniczyć w jego tworzeniu.

Trzeba, aby do świadomości rodziców, uczniów i władz oświatowych dotarł fakt, że lekcja może odbywać się także w muzeum, w kinie, w teatrze — niekoniecznie zawsze i tylko w sali lekcyjnej. Myślę, że bez zrozumienia tego prostego faktu trudno mówić o współczesnej humanistyce, o przygotowaniu ucznia do samodzielnej pracy.

7. To dobrze, że mówi się tak wiele o studiach magisterskich i podyplomowych, że wielu nauczycieli takie studia już podejmuje. Myślę jednak, że to jest program minimum, że na tym nie można poprzestać. Nauczyciele powinni także mieć możliwość podejmowania pracy naukowej, publikowania swoich prac, współpracy z wyższą uczelnią. O formach tej współpracy trzeba jeszcze pomyśleć, o formach pomocy nauczycielom podejmującym tę pracę również. Oczywiście jest jednak dla mnie, że nie można się zatrzymywać na etapie studiów podyplomowych. Już dziś trzeba myśleć śmiało, sięgać dalej. Więcej zaufania dla nauczycieli, więcej wiary w ich możliwości i dobre chęci. Myślę, że czas przestać mówić o „negatywnym doborze” kadry nauczycielskiej, czas zaprzestać wyrzekań i utyskiwań. Trzeba pamiętać, że o kształcie naszej szkoły będą decydować nie programy, nie podręczniki, nie władze oświatowe, lecz przede wszystkim nauczyciele. A jest wśród nich naprawdę bardzo wielu ludzi o dużym zapale, ogromnej wiedzy, zamiłowaniu do swojej pracy. Nie u wszystkich udało się te cechy stłumić polityką nieufności i kontroli rubryczek. W tym widzę możliwość odrodzenia szkoły. Dlatego dobrze byłoby, żeby w stosunku do nauczycieli zastosować zasadę *primum non nocere* i przede wszystkim nie przeszkadzać im (*vide* — artykuły prasowe, zarządzenia czasem sprzeczne, nadmiar pozadydaktycznych obowiązków).

Elżbieta Marcinkowska

### Przybliżyć czy obniżyć?

Jak głosi niezbyt głębokie, ale często prawdziwe przysłowie ludowe — „byt określa świadomość popularyzatora”; ofiarą tego prawa padło już wielu autorów i niezmierną rzeszę czytelników. Stało się tak głównie dlatego, że przez działalność popularyzatorską rozumie się — niestety najczęściej — nie przybliżanie, lecz obniżanie wielkich wartości kultury do poziomu „masy czytelników”.