

Aleksander Wit Labuda

Czy literaturoznawca może pomóc szkolnej polonistyce?

Teksty : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 3 (27), 151-171

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

Czy literaturoznawca może pomóc szkolnej polonistyce

pamięci Aleksandra Berezy

Współczesna polonistyka szkolna przeżywa kłopoty z określeniem własnej tożsamości. Przekonuje o tym historia dwudziestowiecznych sporów o nauczanie języka ojczystego i przede wszystkim lektura aktualnego programu. Za istniejący stan rzeczy trudno winić twórców tego programu — jest on w pierwszym rzędzie świadectwem dzisiejszych kłopotów, a w drugim dopiero rzędzie staje się jedną z przyczyn trudności i niepowodzeń dydaktycznych. Wiadomo zresztą, że o efektach szkolnej edukacji polonistycznej decydują czynniki równie wielorakie jak te, które określają byt i powinności całej instytucji szkolnej. Dobry program nie zapewnia sam w sobie pomyślniej edukacji, ale gwarantuje przynajmniej to, że nie będzie zakłócał jej przebiegu. Tego rodzaju minimalna gwarancja uzasadnia nadzieje i niepokoje, jakie budzi sprawa programów „języka polskiego” dla przyszłej szkoły dziesięcioletniej. Coraz już bliższa reforma oświaty stwarza szansę dla prób rozwiązania dzisiejszych kłopotów z tożsamością, ale jest to szansa o tyle problematyczna, że brakuje nam jakiejś spójnej wizji szkolnej polonistyki.

Brak ów sygnalizowano wielokrotnie, zwracając się czasem o pomoc do literaturoznawców. Podczas niedawnej konferencji metodologicznej uczynili to autorzy jednego z referatów metodycznych: „współczesna nauka o literaturze nie może ograniczać swych zobowiązań wobec szkoły do prac popularyzacyjnych i materiałowych, lecz powinna się zdobyć na opracowanie nowego modelu kształcenia literackiego, aby zapobiec bezładnym i niespójnym próbom doboru celów i treści kształcenia”¹. Apel wart rozważenia, a dobrym po-

¹ S. Burkot, B. Faron, Z. Uruga: *Wiedza o literaturze na użytek szkoły*. „Pamiętnik Literacki” 1975, z. 2, s. 82.

czątkiem byłoby krytyczne rozeznanie w możliwościach własnej dyscypliny. Jesteśmy bowiem skłonni wierzyć, że szkolna polonistyka nie nadaża za dorobkiem współczesnej nauki o literaturze, chociaż zarzut zawiera sporą dawkę demagogii: czyż każda współczesność posiada od razu patent na „lepszość”? Rzadziej natomiast dopuszczamy myśl, że nowe literaturoznawstwo nie nadaża za problemami, z jakimi para się nauczyciel, i że być może właśnie dlatego nie możemy rozwiązać ich sposobem najprostszym, tj. sposobem teoretycznym. Ponadto istnieje realne niebezpieczeństwo, że zadeklarowana w najlepszych intencjach pomoc zamieni się w niedźwiedzią przysługę.

Toteż spieszący z pomocą badacz powinien wyznać na wstępie, że jest abstrakcją. Żadną żywą osobą, lecz raczej rolą w sensie socjologicznym, którą to rolę pełni ktoś, kto w życiu literackim zajmuje miejsce obserwatora całego procesu komunikacji literackiej, w tym również szkolnej, i stara się pomnażać wiedzę o tymże procesie, jego uczestnikach, składnikach, uwarunkowaniach i powiązaniach z globalnym systemem kultury danego miejsca i czasu. Ma prawo do wniosków formułowanych w trybie konstatacji, od których nie zawsze łatwo przejść do postulatów, na jakie oczekuje szkoła. W tym sensie żaden polonista nie jest wyłącznie badaczem, chociaż nim bywa. Polonista to ktoś, kto posługując się słowem pisanim lub mówionym, a także osobistym przykładem, pełni po kolei lub jednocześnie kilka społecznych ról: uczącego się, gdy zdobywa wiedzę; nauczyciela, gdy ją przekazuje i kształci umiejętności; wychowawcy, gdy urabia charaktery; badacza, gdy wiedzę wytwarza.

Badacz, nauczyciel akademicki, nauczyciel w szkole zajmują inne miejsca w kulturze. Miejsca te są określane przez wiązki ról i zadań, które układają się w różne syndromy. Wszyscy trzej muszą zatem inaczej używać tej samej polonistycznej wiedzy i tych samych umiejętności, ponieważ mają one czemu innemu służyć. Ale abstrakcyjny badacz nie zawsze o tym pamięta. Z kart dobrego skądinąd podręcznika w taki oto sposób zwraca się do nauczyciela i ucznia: „metody analizy literackiej stosowane w szkole wynikają lub wynikają winny z aktualnych koncepcji metodologicznych” i dodaje „proces badania tekstu (...) przebiega podobnie w pracowni uczonego i w klasie”. Okaże się dalej, że nie jestem przeciwnikiem wprowadzania elementów teorii czy historii literatury na lekcje języka polskiego. Myślę jednak, że proponując usługi szkole, badacz powinien, jeśli zajdzie potrzeba, rozbić system wiedzy własnej i swoistą hierarchię własnych celów, aby przez to postawić niejako w stan rozproszenia i aktywnego pogotowia to wszystko, co składa się na jego kompetencję badawczą. Należy bowiem założyć, że tylko niektóre, elementarne jej części znajdują dla siebie właściwe miejsce i funkcję w procesie edukacji o innej przecież specyfice niż proces wytwarzania wiedzy. Gdy badawcza abstrakcja samą

siebie proponuje jako wzorzec szkolnej dydaktyki, wyrządza tej ostatniej krzywdę.

Bezpieczniej więc będzie chwilowo odsunąć na plan dalszy sprawę miejsca historii i teorii literatury w szkolnej edukacji polonistycznej. Przemawia za tym również fakt, że wbrew pozorom zakres i rola tego typu wiedzy stanowiły najbardziej mobilny składnik nauczania języka ojczystego. Natomiast mimo zmian w kanonie lektur jego elementem trwałym i niezbywalnym była zawsze sama literatura. Słuszniej będzie w pierwszej kolejności zapytać o miejsce i funkcje tekstów literackich w relacji do celów, jakie miałyby realizować to nauczanie. Rzecz wymaga jednak kilku zabiegów porządkujących. Zacznę od ogólnych (końcowych) celów całej edukacji szkolnej.

Jeśli pominąć aktualne zróżnicowanie polskiego systemu oświaty, to cele owe dałoby się uszeregować w trzech przekrojach: antropologicznym, pedagogicznym, dydaktyczno-kształcącym. Jako instytucja kulturowa szkoła pełni dwie istotne funkcje, inicjacyjną oraz integracyjną. W naszym kręgu cywilizacyjnym rytuał wtajemniczenia przybiera formę długotrwałego procesu akulturacji, dyplom ukończenia szkoły zaś (jak gdzie indziej tatuaż) jest oznaką kulturowej dojrzałości i uprawnia do podjęcia „dorosłych” działań o charakterze instrumentalnym, poznawczym i symbolicznym. Odwołując się do względnie zunifikowanych programów i względnie jednolitych zabiegów, szkoła spaja jednostki w społeczność, kreuje wewnątrz- i międzypokoleniowe więzi oraz poczucie narodowej i ponadnarodowej wspólnoty. Pełniąc funkcję integracyjną, szkoła buduje kulturową Tożsamość: zmierza do tego, by dziecko zinternalizowało między- i ponadjednostkowe pole kulturowej wspólnoty. W tym sensie jest szkołą dla wszystkich². Natomiast jako instytucja pedagogiczna stara się być szkołą dla każdego: wychowawcze działania różnicuje i dostosowuje do odmiennych osobowości swoich wychowanków. Pełniąc funkcję wychowującą, kultywuje osobowościową Inność. Wreszcie jako instytucja nauczająca realizuje cele wielorakie, zgodne z zestawem dyscyplin przewidzianych w programie. Cele te można jednak sprowadzić do wspólnego mianownika, jakim byłaby funkcja kształcąca. Chodzi o wyposażenie ucznia w taki zakres wiedzy i umiejętności, które po opuszczeniu szkoły pozwolą mu twórczo działać w środowisku zarówno ludzkim, jak materialnym i symbolicznym. Szkoła realizuje wszystkie te cele, choć zależnie od czasu i miejsca realizuje je lepiej lub gorzej, jedne akcentuje, do innych przywiązuje mniejszą wagę. Przedmiotowe (autonomiczne) cele nauczania języka polskiego pokrywają się w znacznej mierze z ogólnymi celami edukacji szkol-

² Por. *Szkoła dla wszystkich, szkoła dla każdego*. Wywiad z min. J. Kuberskim. „Życie Literackie” 19 października 1975 r. (nr 42).

nej. Te, o których mowa w „Uwagach wstępnych” do aktualnie obowiązującego programu licealnego, można uporządkować według uczynionych przed chwilą rozróżnień, z tym wszakże — a wynika to ze specyfiki przedmiotu — że wymienione wyżej cele realizowane są głównie przez odniesienie do symbolicznego pola kultury (język i sztuka, ideologia, wiedza potoczna, okazjonalnie nauka). W myśl założeń programu lekcje języka ojczystego powinny służyć wtajemniczeniu w dawne i nowe zasoby naszego kręgu kulturowego, przede wszystkim narodowego. Zakłada się, że gromadzona wiedza i doświadczenia mają walor integracyjny i wychowawczy. W przekroju dydaktycznym (tu wąsko pojętym) sytuowane jest kształcenie sprawności komunikacyjnych ucznia, przy czym głównym akcent pada na zdobywanie kompetencji językowej.

O ile się nie mylę, taki właśnie repertuar celów nie był w dotychczasowych dyskusjach kwestionowany, być może dlatego, że wyznacza go nasz aktualny horyzont kulturowy, poza który trudno nam wykroczyć wyobraźnią. Natomiast liczne wątpliwości budziła sprawa hierarchizacji i powiązania tych celów w niesprzeczną całość, sprawa ich zgodności z zestawem i pionowym układem treści nauczania, a także kwestia organizacyjnych sposobów i praktycznych (np. czasowych) możliwości ich realizacji. Wszystkie te, bez wątpienia ważne sprawy zostaną tu pominięte, a problem miejsca tekstu literackiego w strategii nauczania języka ojczystego spróbuję rozważyć przez odniesienie do wyżej opisanego repertuaru celów.

Tym samym pytanie wyjściowe należy teraz potroić i pytać o funkcje tekstu w przekroju antropologicznym, w przekroju wychowawczym i w przekroju kształcącym (komunikacyjnym). I ograniczenie dalsze. Skupię się głównie na pytaniu trzecim. Jest ono chyba najbardziej intrygujące, ponieważ w tym właśnie, ostatnim przekroju literatura zdaje się być prawie nieobecna. Aktualny program jakby nie dostrzegał wyraziście roli, jaką mógłby pełnić tekst literacki w kształceniu sprawności komunikacyjnych ucznia (które obejmują szerzej od — jak w programie — wąsko rozumianej kompetencji językowej: leksykalnej, gramatycznej i stylistycznej). Powinnościami tego typu obciąża się dział nauki o języku oraz dział ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, gdzie akcent pada zresztą raczej na formy niż na ćwiczenie sprawności. Wiadomo jednak, że w praktyce dydaktycznej utwór literacki na poziomie komunikacyjnym lokowany być musi i jeśli na tym poziomie występują zgrzyty, którym program nie próbuje świadomie przeciwdziałać, to wówczas utwór nie jest w stanie wywiązać się ze swych powinności antropologicznych i wychowawczych.

W pozaszkolnym życiu literackim wokół tekstu ogniskują się trzy podstawowe zespoły czynności: tekst można zrobić, tekst można odbierać, tekst można badać. Każdy zespół czynności wiąże się

z inną rolą komunikacyjną i wymaga innego rodzaju kompetencji: bądź nadawczej, bądź odbiorczej, bądź badawczej. Użyte tu pojęcie kompetencji komunikacyjnej jest pojęciem syntetycznym, tzn. takim, które można rozłożyć na mniejsze, elementarne części. W grę wchodzi nie tylko kompetencja językowa, tj. określone nawyki, sprawności i pewien zasób wiedzy teoretycznej powodującej dezautomatyzację operacji leksykalnych, gramatycznych i stylistycznych, ale także umiejętność rozeznania się we właściwościach sytuacji nadawczo-odbiorczej, w celach, jakie chcemy osiągnąć przez nadanie, odebranie lub zbadanie tekstu; każdorazowy akt komunikacji wymaga też mobilizacji określonego wycinka naszej wiedzy o świecie. Zakresy elementarnych umiejętności, które składają się na rozróżnione tu trzy odmiany kompetencji komunikacyjnej, nie wykluczają się w sposób ostry, są to umiejętności po części tożsame, choć występują w zróżnicowanych układach.

Obserwując historię nauczania literatury w szkole, zauważymy, że również i tam tekst literacki pojawiał się jako rzecz do zrobienia, jako rzecz do czytania i jako rzecz do zbadania. Stawał się jednak jakby poligonem doświadczalnym, a nakierowane nań zabiegi miały charakter przede wszystkim ćwiczebny. Przez kontakt z utworami literackimi uczeń kształcił swoją kompetencję nadawczą, odbiorczą, badawczą i w ten sposób przygotowywał się do pełnienia tych trzech ról w dorosłej komunikacji społecznej. Ale w nauczaniu literatury role te i powiązane z nimi kształcenie trzech odmian komunikacyjnej kompetencji występowały w układach różne hierarchizowanych i historycznie zmiennych. Aby zarysować kontrastowe tło dla sytuacji obecnej, odwołam się do dwu modelowych rozwiązań: pierwsze to kwintylianowski model wykształcenia retorycznego, drugie — model edukacji retoryczno-literackiej, który realizowały napoleońskie licea w XIX-wiecznej Francji.

W dwunastu księgach swojego dzieła³ Kwintylianus przedstawił spójny i konsekwentny program kształcenia doskonałego mówcy. Pośród licznych cnót przysługujących temu ostatniemu miejsce centralne zajmowała *hexis*, czyli sprawność budowania wypowiedzi, niezbędna dla uczestnictwa w życiu publicznym i politycznym. Całe tedy nauczanie podporządkowane było kształceniu kompetencji nadawczej, a na jego kompletny cykl składały się trzy stopnie: elementarny, gramatyczny i retoryczny. Kurs elementarny obejmował wiadomości o literach i głoskach, ćwiczenia ortograficzne i ortofoniczne oraz początki pisania i czytania; główny cel stanowiło opanowanie techniki przechodzenia od słowa mówionego do pisanego i odwrotnie. Dominującym celem kursu gramatycznego było kształcenie kompetencji językowej ucznia: poszerzanie jego zasobów leksykalnych, uświadamianie wartości znaczeniowej i stylistycznej

³ Kwintylianus: *Kształcenie mówcy*. Ks. I, II i X. Tłum. M. Brożek. Wrocław 1951.

słów, a wiadomości o gramatyce i figurach stylistycznych dostarczały mu wiedzy o regułach kombinatoryki zdaniowej. Dominujący na tym stopniu cel przesądzał więc o zakresie przekazywanej wiedzy, a także o charakterze praktycznych ćwiczeń językowych, które nie wykraczały w zasadzie poza struktury zdaniowe. Sentencje, chryje, etologie — to ćwiczenia polegające na przekształceniu (gramatycznym, logicznym, stylistycznym) zdań. W zakres nabywanej na stopniu gramatycznym kompetencji językowej wchodziła zatem pewna suma wiedzy teoretycznej oraz sprawności i nawyków praktycznych, ale w tym sensie abstrakcyjnych, że oderwanych od konkretnej sytuacji komunikacyjnej (stanowi ją dydaktyczna sytuacja weryfikacji), w której poprawne gramatycznie zdanie czy tekst stają się wypowiedzią, tj. narzędziem realizacji jakiegoś założonego przez nadawcę zadania (np. pochlebić, obrazić, przekonać, poinformować).

Przejście do kształcenia kompetencji komunikacyjnej (ściślej: nadawczej) dokonuje się dopiero na stopniu retorycznym. Budujący wypowiedź uczeń jest tu już zobowiązany do respektowania nie tylko norm językowych, ale również i norm sytuacyjnych, które zadecydują o strukturze tekstu. Musi wziąć pod uwagę czas i miejsce, w jakim tekst będzie wygłaszany i odbierany; jeżeli w sądzie — co trzeba powiedzieć, w jakim celu (obrona czy oskarżenie), do kogo, przeciw komu, w jakim stanie rzeczy (status *causae*), publiczną opinię o sprawie. Musi więc uwzględnić te wszystkie składniki szeroko pojętej konsytuacji, które zostaną komunikacyjnie zmobilizowane. Retoryczne ćwiczenia w mówieniu i pisaniu polegają na budowaniu struktur ponadzdaniowych i jeśli Kwintylian radzi ćwiczyć sztukę opowiadania już u nauczyciela gramatyka, to zastrzega, że są to „rzeczy z początkowych ćwiczeń w samej wymowie, które chłopcy, za młodzi jeszcze do szkoły retora, mogą już tutaj przerabiać”⁴. Praktycznym ćwiczeniom w układaniu wypowiedzi (sądowych, polityczno-doradczych, epidyktycznych) towarzyszy wykład sztuki wymowy, tj. teoretycznej wiedzy o sposobach wypowiedzania się w społecznie zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych.

Nauczanie gramatyczne odwoływało się głównie i prawie wyłącznie do materiału literackiego (zresztą łacińska *litteratura* jest dokładnym odpowiednikiem greckiej *grammatika*). Teksty poetów i historyków poddawano operacjom dwojakiego typu: badaniu i lekturze. Badanie polegało na rozbiorze i stylistycznej analizie utworu, a lektura na jego objaśnianiu zorientowanym na wartości poznawcze i moralne. Obie operacje mieściły się w kanonie zabiegów filologicznych, mobilizujących trzy zakresy wiedzy: *lectio* (język); *enarratio* (encyklopedia), *judicium* (etyka). Ale te operacje nie są zorientowane na kształcenie kompetencji badawczej i czytelnicznej

⁴ *Ibidem*, s. 106.

jako autonomicznych celów nauczania. Kwintyliian oddaje je w służbę tego celu nadrzędnego, jakim jest kształcenie kompetencji nadawczej. Rozbiór i analiza przekształcają utwór w magazyn form językowych, które będą pożytkowane komunikacyjnie na stopniu retorycznym. I podobnie lektura pragmatyzuje utwór jako antologię wzorców moralnych oraz okazjonalne źródło wiedzy o świecie, które będą potrzebne doskonałemu mówcy. Przy takim podejściu utwór jest atomizowany tak w sensie semantycznym, jak i kompozycyjno-syntaktycznym. Tekstowa syntagma rozkładana jest na zbiór paradygmatów formalnych i moralnych, przestaje funkcjonować jako całościowa struktura o sobie właściwych i samostannych celach. Lektura w szkole retorycznej nie była więc czytaniem w dzisiejszym znaczeniu. Utwór literacki nie był również wykorzystywany jako kompozycyjny wzorzec wypowiedzi.

Wprowadzając opowiadanie u gramatyka, robi Kwintyliian znaczące zastrzeżenie: uczniowie powinni się „ćwiczyć w opowiadaniu bajek Ezopa, najbardziej zbliżonych do opowiadań piastunek”, a więc odbiegających od wysokich wzorców literackich i dodaje: „krótkie opowiadania, tak często występujące u poetów, należy moim zdaniem przerabiać dla samego ich poznania, a nie dla ćwiczenia wymowy (*eloquentiae*)”⁵. Utwory poetów i historyków, uwzględnione w kursie retorycznym, traktowane są w taki sam sposób. Homera ceni Kwintyliian szczególnie, ponieważ „jest to najwybitniejszy mistrz nie tylko doskonałej poezji, ale i sztuki krasomówczej”, który w swoim dziele „rozwiąca wszelkie zasady retoryki, stosowane w mowach sądowych i doradczych”⁶. Jednak na stopniu retorycznym teksty literackie zajmują już miejsce drugorzędne. Jako bezpośredni, stylistyczny i kompozycyjny wzór do naśladowania wykorzystuje się mowy retorów greckich i rzymskich, a więc teksty, które w przybliżeniu byłyby funkcjonalnymi odpowiednikami dzisiejszej publicystyki o charakterze interwencyjnym. Wybitne dzieła sztuki krasomówczej analizuje się i czyta w całości. Jest to zrozumiałe, jeśli pamiętać o nadrzędnym celu edukacji retorycznej, tak jak jeśli o nim pamiętać, uzasadnionym staje się fakt, że utwory literackie były kawałkowane.

Od głoski i litery, przez wyraz i zdanie szkoła kwintyliiańska prowadzi ucznia do budowania sytuacyjnie uwikłanych wypowiedzi. Teksty literackie występują w roli magazynu wzorców formalnych i moralnych, a kształcona na nich kompetencja odbiorcza i badawcza są służebne wobec celu nadrzędnego, jakim jest kształcenie retorycznej kompetencji nadawczej.

I jeszcze tytułem wyjaśnienia. Do znawstwa w dziedzinie sztuki słowa rozumianej jako teoretyczna wiedza i praktyczne umiejęt-

⁵ M. Fabii Quintiliani: *Institutionum oratoriarum, libri duodecim*. B. m, MDCIV Jacobus Stoer, ks. I, rozdz. IX.

⁶ Kwintyliian: *op. cit.*, s. 261.

ności w budowaniu wypowiedzi pretendowały w starożytności trzy autorytety: Filozof, który ma na oku prawdę i poznanie; Poeta, którego celem jest Piękno oraz budzenie wzruszeń pełnych i skończonych; Mówca, który nade wszystko dba o Skuteczność (u Kwintyliana publiczne dobro) i słowem nakłania do ukierunkowanych działań. Taki podział ról znaleźć można w pismach Arystotelesa o języku. W pismach logicznych dał teorię dyskursu prawdziwościowego, zastanawiając się nad formalnojęzykowymi warunkami dochodzenia do prawdy (sylogizm). W *Poetyce* zawarł teorię dyskursu poetyckiego, tj. wypowiedzi przedstawiającej (słowem lub na scenie) jakiś skończony cykl wydarzeń tak, aby u odbiorcy wywołać wzruszenie kataraktyczne (fabuła i tropy). Chodzi tu o zamknięty cykl emocji przebiegających od początku do końca w porządku symbolicznym (Freud: fantazmatycznym) — bo wywołanych przez skończony i zamknięty ciąg fingowanych wydarzeń, jak np. „przewina — kara — ekspiacja” czy ogólniej „ład — zakłócenie ładu — jego przywrócenie”. Po zakończeniu spektaklu do Edypa nie można już mieć żadnych pretensji, ponieważ spotkało go wszystko, co spotkać go miało.

Natomiast w *Retoryce* dał Arystoteles teorię dyskursu pragmatycznego, tzn. wypowiedzi mieszczących się w porządku „działanie — słowo — działanie”, porządku realnym, a nie jak w poezji fingowanym i symbolicznym. Tak umiejscowione słowo samo staje się działaniem. Gdy mówca dowodzi winy winnego — nakłania do wykonania kary; ale do czynu — do odstąpienia od wykonania kary — nakłania również wtedy, gdy przekonuje o niewinności winnego. Za pomocą słowa można również dobrze realizować oba te cele i stąd też etycznie dwuznaczny status sztuki retorycznej: nie dba ona jak filozofia o prawdę, nie potrzebuje sylogizmu i operuje pozorem, dowodem skrycie niepełnym lub opartym na powszechnych mniemaniach (*entymema*). O tym czy sztukę wymowy angażuje się po stronie słusznej lub niesłusznej decyduje prywatne sumienie mówcy, ale efekt jego słów ma zawsze charakter publiczny. Określenie „retoryczna kompetencje nadawcza” zyskuje więc ściśle znaczenie w opozycji do innych odmian dyskursu. Jest sztuką dyskursu pragmatycznego, czyli słownej interwencji w sprawy *polis*: prywatne, publiczne i państwowe.

W zakresie kształcenia języka ojczystego liceum napoleońskie kontynuuje wzory dydaktyczne wypracowane przez Jana Sturma i pedagogikę jezuicką, a przez to nawiązuje do antycznych tradycji nauczania retorycznego. Pełny cykl edukacji i tutaj był rozbity na trzy stopnie tak samo nazywane. Układ materiału, metody i cele nauczania przypominają pod wieloma względami rozwiązanią Kwintylizańskie. Całość nauczania jest zorientowana na analogiczny cel, na kształcenie przede wszystkim kompetencji nadawczej. Zmienił się wprawdzie kanon lektur, autorem antycznym towarzyszą francuscy klasycy, ale ich utwory poddawane są po-

dobnej obróbce. Antologia szkolna jest przedmiotem rozbiórów gramatycznych i analiz stylistycznych, nadal jest traktowana jako magazyn paradygmatów formalnych i moralnych oraz encyklopedycznych wiadomości. Ale w stosunku do szkoły antycznej nastąpiło jedno znamienne przesunięcie. Otóż tekst literacki zaczyna służyć uczniowi już nie tylko jako stylistyczny, lecz także kompozycyjny wzorzec wysłowienia. Z dawnych odmian dyskursu pragmatycznego szkoła zachowała wyłącznie mowy okolicznościowe (epidyktyczne), których przykłady wydobywa się zresztą z dzieł literackich. Inne poszły w zapomnienie, a na ich miejsce weszły liczne odmiany gatunkowe dyskursu literackiego: krótkie formy narracyjne i opisowe, scenki rodzajowe, obrazki alegoryczne, portrety (charakterystyki) i paralele; odmiany, które w obiegu literackim funkcjonowały bądź jako samodzielne wypowiedzi, bądź jako względnie wyodrębnione całości kompozycyjne w utworach większych rozmiarów. Za logiczno-kompozycyjne uporządkowanie wypowiedzi odpowiedzialny był raczej nauczyciel lub podręcznik niż sam uczeń. Ten ostatni otrzymywał temat w postaci argumentu, czyli rozbitego na akapity zwięzłego tekstu, który stanowił syntaktyczny i semantyczny szkielet wypowiedzi. Neutralny stylistycznie argument należało rozwinąć w literackie wypracowanie. Mówiąc krótko ze streszczenia należało zrobić literaturę. Praktycznym ćwiczeniom w pisaniu towarzyszył wykład zasad retoryki, a właściwie neoretoryki, która wchłonęła elementy dawnych poetyk i traktatów logicznych.

W dziewiętnastowiecznej szkole dyskurs literacki zajął zatem miejsce dawnego dyskursu retorycznego. Stało się tak dlatego, że w poza szkołą, choć przy jej współudziale narodził się Pisarz, postać starożytnym nieznaną. Pisarz zagarnął dawne dziedziny Filozofa, Poety i Mówcy: prawdę i poznanie, piękno, publiczne dobro i oszukaństwo ideologiczne, zapragnął i wzruszać, i zagrzewać do działania. Stał się jedynym społecznie uznanym autorytetem w dziedzinie sztuki słowa. Szkoła szuka więc wzorów poezji i prozy u tego jedyne go wówczas znawcy. A model językowego wykształcenia, jaki proponuje, różni się siłą rzeczy od modelu antycznego. Jest on zorientowany na kształcenie sprawności przede wszystkim nadawczych, lektura i rozbiór dzieł literackich są nadal służebne wobec tego głównego celu, ale w modelu kompetencji nadawczej literackie formy gatunkowe służą jako kompozycyjny wzorzec wypowiedzi.

W liceach francuskich system nauczania retoryczno-literackiego obowiązywał od roku 1802 do końca dziewiętnastego wieku. Miał swoje zalety i wady, rodził trudności dydaktyczne, które starałem się opisać w innym miejscu⁷. Stały się one jedną z przyczyn, które doprowadziły do kolejnego przewrotu w historii szkolnego nau-

⁷ A. W. Labuda: *Język Cesarza*. „Teksty” 1974 nr 6.

czania literatury. Drugą istotniejszą i zapewne bardziej złożoną przyczyną były ogólnokulturowe przesunięcia, które spowodowały zmianę społecznego statusu pisarza i samej literatury. Literacka kompetencja pisarska przestała wystarczać jako model szkolnego wykształcenia w zakresie sztuki słowa czy ściślej — w kształceniu sprawności nadawczych ucznia. Na lekcjach języka ojczystego utwory literackie pojawiają się jako lektury w dzisiejszym tego słowa znaczeniu. We Francji ten nowy stan rzeczy został usankcjonowany reformą programów z 1901 r.

W Polsce postulat czytania utworów w szkole był formułowany m. in. przez Chmielowskiego i Próchnickiego w latach osiemnastu lat ubiegłego stulecia. Również inne świadectwa z tego okresu pozwalają obserwować, jak w świadomości dydaktyków przełamuje się stare z nowym. Należy więc przypuszczać, że lata te wyznaczają dla polskiej szkoły cezurę między rozpadającym się systemem wykształcenia retoryczno-literackiego a modelem nauczania współczesnym, który obowiązywał w programach okresu międzywojennego oraz powojennego aż po dziś dzień, chociaż pozycja literatury jako rzeczy do czytania bywała w nich akcentowana z różną siłą. Niezależnie jednak od wahań, takie przede wszystkim wykorzystanie tekstu w dydaktyce wydaje się być dzisiaj oczywiste i niepodważalne. Zdumienie natomiast wywołałaby propozycja, by uczniowie *Lalkę* czy *Panny z Wilka* nie tylko czytali, ale by pisali swoje wypracowania językiem „autorów naszych lektur”. Aktualny program dla klas V—VIII: „czynnikami utrudniającym wypożyczenia uczniów jest styl większości utworów”⁸. Oraz łagodniej program licealny: „literatura piękna nie może być wyłącznym wzorem dla ćwiczeń w mówieniu i pisaniu”⁹. Dopiero w związku z owym przesunięciem tekstu w stronę czytania zrozumiałe i uzasadnione stają się zalecenia, by utwory czytać w całości, oraz protesty przeciw wyjątkom czy różnym wyborom „wzorów poezji i prozy”, przeciw uśmiercaniu utworów nadto drobiagzową analizą, a więc przeciwko tym wszystkim zabiegom, które były uzasadnione w kontekście nauczania retorycznego i retoryczno-literackiego. Dziś w szkole chodzi o coś innego, co nazwać można czytaniem literackim. Nie jest to żaden postęp w stosunku do przeszłości, bo rzecz nie nadaje się w ogóle do rozpatrywania w kategoriach postępu. Literatura zaczęła po prostu obsługiwać inną sferę potrzeb kulturowych, w tym także dydaktycznych — choć z tego dokonanego faktu szkolna dydaktyka jak się zdaje nie wyprowadziła wszystkich koniecznych wniosków praktycznych.

Tak więc w dwudziestowiecznej szkole literatury się nie robi, literaturę się czyta. Doprowadziło to do swoistego rozdwojenia do-

⁸ Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. *Język polski. Klasy V—VIII*. Warszawa 1971, s. 48.

⁹ Program nauczania liceum ogólnokształcącego. *Język polski. Klasy I—IV*, Warszawa 1974, s. 51.

tychczas jednolitego przedmiotu, a osobliwość owego pęknięcia rysuje się wyraziście dopiero na tle europejskiej historii nauczania języka ojczystego. Przedmiot jakby się rozpadł na dwa osobne działy: nauczanie literatury i nauczanie języka. Oba określenia ogromnie nieprecyzyjne, ale właśnie ich przeciwstawność i niedookreślenia są skrótowym sygnałem kłopotliwej sytuacji, w jakiej znaleźli się dwudziestowieczni nauczyciele i twórcy programów języka ojczystego, sytuacji pod pewnymi względami znacznie trudniejszej od tej, w jakiej pracowali ich dawni koledzy. Spróbujmy naszkicować uproszczony obraz tych kłopotów.

Rozwiązując problem kształcenia sprawności nadawczych, dawna szkoła mogła sięgać po wzorce gotowe i częściowo wypracowane poza jej obrębem. Dla Kwintyliana był to Mówca i zasoby liczącej wówczas pięć wieków wiedzy o dyskursie pragmatycznym i praktycznych sposobach jego wytwarzania. Szkoła dziewiętnastowieczna zaś nieufnie odniosła się do platońskiej i romantycznej mitologii twórcy geniusza natchnionego i oparła się na doświadczeniach dawnej retoryki, wzbogaconych przez ówczesną krytykę, która literatom pilnie patrzyła na ręce; wybór Pisarza jako modelu kompetencji nadawczej narzucał się sam. U progu wieku dwudziestego, z powodów, które wymagałyby odrębnej analizy, wybór modelowej wersji kompetencji komunikacyjnej przestaje być oczywisty. Pojawia się wprawdzie Uczony, ale jego autorytet jest nieco dwuznaczny. Językoznawca ma wprawdzie wiedzę o języku, sam jednak nie jest mistrzem słowa w tym sensie co mówca i pisarz. Jako fachowiec używa języka wyspecjalizowanego, budowanego z myślą o potrzebach własnej dyscypliny. Ponadto językoznawstwo pierwszej połowy dwudziestego wieku odzęgkuje się od normatywizmu (a szkoła rozumnie stosowanych norm potrzebuje) i zajmuje się badaniem rzeczy tak abstrakcyjnych, jak system języka i tekst, który na biurku uczonego przestaje być wypowiedzią (*parole*), a staje się laboratoryjnym preparatem. W obserwacji zjawisk językowych językoznawstwo strukturalne nie wykraczało na ogół poza struktury zdaniowe, skupione było na problemach, którymi w szkole kwintylińskiej zajmował się nauczyciel gramatyki (nieco inaczej, oczywiście), nie dotykało zaś problemów komunikacyjnego funkcjonowania wypowiedzi, które dawna szkoła „przerabiała” na stopniu retorycznym i które dla kształcenia sprawności nadawczych mają istotne znaczenie.

W tym stanie rzeczy pomoc językoznawcy dla szkoły musiała być ograniczona. Mógł autorytatywnie odpowiadać na pytania dotyczące kompetencji językowej, od której nie ma bezpośrednich przejść do rozwiązań z zakresu komunikacyjnej pragmatyki wypowiedzi. Owemu ograniczeniu towarzyszyły dodatkowe komplikacje, gdy uczony proponował szkole wzory dydaktyczne stosowane w praktyce akademickiej: skrócony wykład gramatyki opisowej języka ojczystego oraz nieco wiadomości z historii języka. Ćwiczenia w mó-

wieniu i pisaniu musiały wówczas pozostawać w luźnym związku z działem „nauka o języku”, autorzy programu zaś *nolens volens* ratowali się stwierdzeniem, że „elementem scalającym wszystkie działy nauczania języka polskiego jest tematyka” (?). Działy te da się ściśle powiązać dopiero wtedy, gdy będziemy dysponowali usystematyzowaną, a nie tylko intuicyjną wiedzą o wielorakich strategiach komunikacyjnych. Powody analogiczne utrudniały określenie tożsamości działu, który w aktualnym programie nosi nazwę „Lektura łącznie z wiadomościami z historii i teorii literatury”. I tutaj szkoła pracowała pod naciskiem wzorów dydaktyki uniwersyteckiej. Gorzej: gdy na uniwersytetach literaturę staropolską — jako zbyt trudną — przesunięto na wyższe lata studiów, szkoła nadal respektuje chronologię dziejów literatury ojczystej. I tutaj literaturoznawstwo, które do niedawna oglądało swój przedmiot z perspektywy twórcy (co było korzystne dla szkoły w ubiegłym stuleciu), tekstu, systemu, procesu historycznoliterackiego, nie mogło szkole przyjść z pomocą w organizowaniu kontaktów czytelnicych ucznia z utworami literackimi (w latach dwudziestych próbował to czynić dość osamotniony Kazimierz Wóycicki).

Powstała zatem sytuacja nieco paradoksalna. Program zaleca czytanie literatury, ale nie przewiduje systematycznie i świadomie organizowanej dydaktyki czytania. Obok sakramentalnej „lektury” pojawia się wprawdzie słowo „czytanie”, ale w znaczeniu wąskotechnicznym dla klas najmłodszych i w klasach wyższych jako głosowa interpretacja tekstu pisanego. Natomiast w wypowiedziach programowych czytanie utworów literackich, właśnie owych lektur, nie jest problematyzowane ani w sensie komunikacyjnym, ani w sensie dydaktycznym jako określony pakiet sprawności, których należałoby uczyć, podobnie jak uczyć należy mówienia i pisania. Również w bibliografiach metodycznych do rzadkości należą pozycje w rodzaju pracy Wojciecha Pasterniaka¹⁰. Toteż lektury lokowane są od razu w przekroju antropologicznym i wychowawczym, z pominięciem — o czym wspomniano — przekroju komunikacyjnego. Paradoksalna sytuacja w sferze założeń powoduje trudności w sferze ich realizacji. Uczeń przekonywany o wielkich walorach polecanych mu utworów nie potrafi się ich jakoś doczytać, z kolei autor podręcznika zachowuje się jakby również nie wierzył w moc podsuwanych uczniom dzieł, ponieważ serwuje im gotowe morały. Tu się koło zamyka: nie nauczywszy czytania, trzeba odczytywać samemu.

Nie przypuszczam, by akurat dziś udało się za jednym zamachem rozwiązać owe kłopoty dwudziestowiecznej szkoły. Myślę jednak, że od czasów Wóycickiego sytuacja zmieniła się na lepsze. Językoznawcy coraz częściej interesują się komunikacyjną problematyką

¹⁰ W. Pasterniak: *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*. Warszawa 1974.

wypowiedzi, sporo wiedzy na ten temat zgromadziła też nauka o literaturze, która nigdy nie porzuciła tradycyjnej problematyki retorycznej. Literaturoznawcy z kolei coraz częściej kierują uwagę na problemy odbioru tekstów literackich. W żadnym jednak razie nie chodzi o to, by na lekcjach języka polskiego urządzać systematyczny wykład z teorii komunikacji, lingwistyki pragmatycznej czy teorii tekstu, ani też opowiadać dzieje literatury z perspektywy odbiorcy. Chodzi natomiast o to, by kształcenie z jednej strony kompetencji nadawczej i z drugiej strony kompetencji odbiorczej uczniów organizować w myśl praktycznych wskazań, jakich mogłyby dostarczyć owe odradzające się znowu kierunki badań. Pamiętając jednak o tym, że podejmują one problematykę wcale nie nową, można też sięgnąć wprost do zasobów dawnej retoryki jako wiedzy o wytwarzaniu wypowiedzi oraz do doświadczeń hermeneutyki jako wiedzy o dobywaniu znaczeń z tekstów, o przekształcaniu zapisu w wielomówną wypowiedź.

Ogólny kierunek wniosków wynikających z tego, co powiedziane, łatwo już przewidzieć, choć zapewne same wnioski będą skromne. Żadne gotowe rozwiązania — czemuś takiemu nie można sprostać jednostkowym wysiłkiem — a raczej próba wypunktowania kilku, jak sądzę, istotnych problemów i zastanowienia się nad tym, jak sobie z nimi poradzić. Tym razem punktem wyjścia uczynimy odpowiedź na pierwotnie postawione pytanie o pozycję tekstu literackiego w nauczaniu języka ojczystego.

W dzisiejszej szkole literatura zajmuje nadal miejsce niepoślednie, ale dla ucznia przestała stanowić wystarczający wzorzec wysłowienia i przeistoczyła się w zadanie o charakterze odbiorczym. W związku z tym stajemy wobec konieczności opracowania odrębnego i nie-literackiego (neoretorycznego?) systemu kształcenia umiejętności nadawczych ucznia, jeśli chcemy, by szkoła w tego rodzaju umiejętności go wyposażała; oraz symetrycznie: opracowania systemu kształcenia literackich umiejętności odbiorczych, jeśli chcemy, by literatura była prawdziwie czytana w szkole i poza szkołą. Gdy rozumowanie to przełożymy na kategorie organizacyjne, to wynikają zeń postulaty tego typu, jakie cztery lata temu zgłaszał Janusz Sławiński¹¹. Kształcenie sprawności nadawczych sytuował w organizacyjnym kontekście przedmiotu „wychowanie obywatelskie” (mniejsza w tej chwili o nazwę), nawiązując tym samym do modelu szkoły antycznej, która widziała *hexis* w bukicie cnót obywatelskich i która wymowę społeczno-polityczną oddzielała od słowa poezji. Dla literatury zaś przewidywał miejsce w ramach „wychowania estetycznego” (i tu mniejsza o nazwę przedmiotu), którego głównym zadaniem byłoby kształcenie szeroko pojętych sprawności odbiorczych, nie tylko literackich — i słusznie, bo nie samą literaturą dziś żyjemy. W tych propozycjach nie trzeba się

¹¹ J. Sławiński: *Zaszkodzi niepolepszenie*. „Teksty” 1972 nr 6.

dopatrywać niczego burzycielskiego. Chodzi raczej o sankcję dla faktu dokonanego, tj. rozdwojenia przedmiotu w sensie merytorycznym, które trwa od z górą pół wieku. Nie sprzeciwiają się chyba temu jakieś przeciwwskazania dydaktyczne. Uczeń chwala Bogu nie zjawia się w szkole z głową pękniętą na dwoje i potrafi kojarzyć fakty oraz umiejętności, których uczono go w tym samym pomieszczeniu przed godziną lub dwiema, szczególnie jeśli mu w tym pomoże świadomy rzeczy nauczyciel. A okazji do takich skojarzeń (w terminach metodycznych: korelacji, integracji) będzie na pewno sporo.

Propozycja opracowania odrębnego systemu kształcenia z jednej strony sprawności nadawczych i z drugiej — odbiorczych oraz propozycja wyodrębnienia dwu paralelnych ciągów dydaktycznych dla ich nauczania nie jest wcale równoznaczna z negowaniem lub przeoczeniem faktu, że w obu przypadkach poruszamy się wciąż na terenie sztuki posługiwania się słowem (znakiem — ale sprawy filmu, TV i teatru chciałbym tu pominąć). Między tak pomyślanymi przedmiotami istnieją realne powiązania, tyle że elementy kompetencji nadawczej stanowiącej nadrzędny cel kształcenia w obrębie jednego ciągu byłyby wykorzystywane jako służebne w obrębie ciągu drugiego. I odwrotnie. Inaczej mówiąc, w obrębie tych dwu przedmiotów te same role komunikacyjne i skorelowane z nimi sprawności komunikacyjne układałyby się w różnie hierarchizowane syndromy.

Da się zresztą pomyśleć inny wariant organizacyjny przedmiotu, który nominalnie przynajmniej mógłby zachować jedność. Tu jednak należałoby domagać się opracowania osobnej siatki godzin dla zagadnień „językowych” oraz „literackich”, jeśli pozostać przy starych terminach, niewygodnych, bo mylących. Ale kwestie organizacyjne i nazewnicze, bez względu na ich wagę, traktowałbym jako wtórne do spraw koncepcyjnych. One to domagają się rozwiązań najpilniej — tak w zakresie programów nauczania, jak podręczników dla nauczycieli i uczniów, wreszcie innych materiałów i pomocy polonistycznych. Jest skądinąd zadziwiające, że przy obfitości prac metodycznych nie istnieje żaden solidny podręcznik na temat dziejów nauczania języka ojczystego (języków narodowych), choć z pewnością historyczny rozgląd w tej kwestii byłby nauczycielom pomocny w ich dzisiejszej pracy; niedawno wydana przez K. Lausza obszerna antologia lukę tę zapełniła tylko po części¹².

Priorytetowe zagadnienie koncepcyjne to — za przykładem dawnych pedagogów — jasne i szczegółowe wyartykułowanie pożądanego modelu kompetencji komunikacyjnej, swego rodzaju idealny portret dzisiejszego człowieka wśród znaków, który dałby obraz docelowych efektów szkolnej edukacji polonistycznej. Dziś, jako się

¹² K. Lausz: *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*. Warszawa 1974.

rzekło, potrzebne są dwa modele: kompetencji nadawczej oraz odbiorczej.

Dla artykułacji tego pierwszego jest szczególnie niezbędne: 1. Wyraźne określenie poziomu kompetencji językowej: leksykalnej, gramatycznej, stylistycznej, a więc tego, czego szkoła uczy obecnie i co jest w dużej mierze określane intuicyjnie, 2. Zestawienie pożądanego listy sytuacyjnych norm komunikacji, nie tożsamy z językowymi, a bez których trudno zwięźle i sensownie wytłumaczyć, dlaczego poprawny gramatycznie, leksykalnie i stylistycznie zwrot typu „wlaź płotek na kotka” jest w określonych okolicznościach (jakich?) poprawny lub nie. Jest to szczególnie istotne dla realizującego punktowania warunków i zadań, jakie ma spełnić budowany przez ucznia tekst ćwiczebny (po co? dla kogo? gdzie? itd.). Większość wypracowań uwzględnia wyłącznie normę wewnątrzinstytucjonalną (sytuacja weryfikacji), dlatego fałszywą, że sztuczną i w szkole monopolistyczną. Mówi się i pisze „pod nauczyciela”, a głównym celem komunikacyjnym staje się dobra nota, nie zaś konstrukcja wypowiedzi przede wszystkim sensownej, tj. funkcjonalnej ze względu na określone okoliczności i założone cele (przekonać, skłonić do działania werbalnego lub niewerbalnego, poinformować, obrazić, sprawić przyjemność, podliznąć się, zabawić itp.). Ucząc tego właśnie, a nie wypełniania druczków i formularzy, można by mieć nadzieję, że owe pisma będą w przyszłości sensownie układane.

Zasada uwzględniania normy sytuacyjnej nie jest zresztą niczym innym jak dawnym *decorum*, stosownością wypowiedzi. 3. Sporządzenie elementarnej listy reguł kompozycyjnych, reguł elastycznych i relatywizowanych do współczesnych zasad *decorum*. Szukać ich należy przede wszystkim w tekstach nieliterackich, bowiem literatura nie może dziś funkcjonować ani jako jedyny, ani nawet jako dominujący wzorzec kompozycyjny. Dziś nadawcza funkcjonalizacja tekstów literackich wymaga również ich atomizacji. 4. Ustalenie pakietu podstawowych czynności tekstotwórczych (reprodukowanie, streszczanie, rozwijanie i konstruowanie). Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu przewidziane dla każdej klasy powinny być organizowane wokół tych policzalnych czynności, a nie wokół „form” wypowiedzi, których mnogość przesądza o tym, że szkoła ich listy tak czy owak nie wyczerpie¹⁸. 5. Ustalenie systemu niezbędnych pojęć i terminów z zakresu wiedzy o języku, wypowiedzi i praktyce nadawczej, wyselekcjonowanych ze względu na ich służebność wobec dwu, jak się zdaje, istotnych celów: a) dezautomatyzacji zachowań werbalnych, b) porozumiewania się nauczyciela z uczniami na temat tychże zachowań.

¹⁸ Istnieje kilka dobrych prac na temat streszczenia i streszczeń: W. Ptaszyński: *Kształcenie języka ucznia...* Warszawa 1970; W. Marciszewski: *Sposoby streszczenia i odmiany streszczeń*. W: *Studia semiotyczne*. Wrocław 1970; A. Bereza: *Streszczanie i streszczenie*. (maszynopis).

Powracając na działkę „literacką”, zorientujemy się, że znaczna część roboty została już wykonana. Ustaleń szczegółowych możemy szukać w pracach z tzw. poetyki odbioru takich jak np. studium Michała Głowińskiego o stylach odbiorczych¹⁴. Dysponujemy również zestawem ogólnych dyrektyw, które pozwalają na to, by w sposób uporządkowany modelować portret idealnego czytelnika na użytek szkoły i które pozwalają również zorientować się, jakie płaszczyzny owego portretu da się od razu wypełnić barwną plamą, jakie — tylko naszkicować, oczekującym i na kreskę, i na kolor. Myślę tu głównie o pracy Janusza Sławińskiego na temat socjologii literatury i poetyki historycznej oraz o jego analizie dzisiejszych norm czytania¹⁵. Ta ostatnia mówi m. in. o sposobach, przy pomocy których dzisiejsi znawcy starają się zawładnąć literackim dobrem. Rzecz mogłaby więc posłużyć jako punkt wyjścia do ustaleń programowych: rzeczą programotwórców byłaby decyzja, czy opisywany w szkicu był przekształcić w szkolną powinność, obraz sztuki czytania dzisiejszych znawców w tej materii — pisarzy, krytyków, polonistów — przemienić w modelowy wzorzec dla ucznia, czy też wprowadzić do niego jakieś poprawki. Ale to sprawa wymagająca pracy, dyskusji i decyzji zbiorowej. Na razie nie pozostaje mi nic innego, jak parafraza ustaleń Sławińskiego, dokonywana z myślą o pożytkach szkolnych. Mam nadzieję, że autor obcesowość wybaczy i w tym, co nastąpi, zdoła się jakoś odpoznać.

Idąc za sugestiami Sławińskiego, można przyjąć, że na szeroko pojętą kompetencję odbiorczą („kulturę literacką”) składają się trojakiemu rodzajowi podstawowe umiejętności. I. Wiedza kanoniczna rozumiana jako ogół względnie zestandaryzowanych odczytań zbioru przekazów uznanych za arcydzieła, wybranych głównie z przeszłości (kanon). W czytelniczych poczynaniach funkcjonuje ona jako sektor dokonań naznaczonych piętnem „dawność” i jednocześnie jako sfera rozpoznanego. II. Gust, czyli ogół upodobań do przekazów określonego typu. III. Kompetencja hermeneutyczna („kompetencja literacka”) rozumiana jako ogół narzędzi i sprawności pozwalających zawładnąć obszarem, który przez przeciwstawienie kanonicznej „dawności” definiuje się jako nie rozpoznana do końca „współczesność”, czyli zbiór tekstów o płynnych granicach, bo nie wyznaczają ich ani daty powstania utworów (czasem sędziwych), ani utrwalone odczytania, ani jednoznaczne oceny. Kanoniczna dawność i ruchoma współczesność współtworzą tradycję, czyli zbiór przekazów aktualnie czytanych.

Wiedza kanoniczna jest podwójnie żywa. W czytelniczych poczy-

¹⁴ M. Głowiński: *Świadectwa i style odbioru*. „Teksty” 1975 nr 3.

¹⁵ J. Sławiński: *Socjologia literatury i poetyka historyczna*. W: *Dzieło. Język. Tradycja*. Warszawa 1974 oraz *O dzisiejszych normach czytania (znawców)*. „Teksty” 1974 nr 3.

nianach jest aktywowana w tym sensie, że wyznacza jakby wyjściowe pozycje, z których ruszamy na podbój współczesności (a wszyscy nosimy w głowach jakąś bibliotekę, kanon intymny, choć zapewne środowiskowo zdeterminowany). Ale bywa ona również aktywowana inaczej. Kanoniczne teksty wraz z ich standardowymi odczytaniem są włączane w pole współczesności za pomocą hermeneutycznych zabiegów, które nakładają na nie odczytania niestandardowe. Nawiasem mówiąc, takie zabiegi są czymś wręcz koniecznym w naszej kulturze literackiej, która zna awantury o przecinek w arcydziele. Tam, gdzie się oddaje religijną cześć literze tekstu, niezbędne są aktualizacyjne interwencje w jego znaczenia. Folklor radzi sobie prościej: kanoniczne fabuły (*mythos*) aktualizuje przez bezbożną manipulację literą tekstu (*logos*).

Zostawmy folklor, pozostawmy chwilę przy arcydziełach. Chodzi o wielokrotnie dyskutowaną sprawę kanonu lektur szkolnych. Rzeczy mają się chyba tak, że opowiadająca się za nim praktyka dydaktyczna ma i zarazem nie ma racji. Ma — ponieważ powiązana z nim wiedza kanoniczna jest czytelniczo niezbędna. Jednolity kanon pełni też istotną funkcję integracyjną w sensie antropologicznym — tworzył się samorzutnie w okresie rozbiorów i stał się jednym z czynników skutecznie broniących przed wynarodowieniem. I jednocześnie praktyka racji nie ma, ponieważ patrząc z perspektywy ucznia, „odgórnie” narzucony kanon paraliżuje swobodę czytelniczych wyborów i przeciwdziała nabywaniu tej ważnej przecież umiejętności. Jednak, gdy sprawie przyjrzeć się bliżej, problem polega nie tyle na istnieniu, co na sposobie istnienia szkolnego kanonu lektur. Mógłby on stanowić przedmiot względnie swobodnych wyborów, gdyby funkcjonował na podobnej zasadzie jak biblioteka, gdzie się wybiera — ale nie wszystko i nie w narzuconej z góry kolejności, gdzie wybierając można się „naciąć” na złą książkę. Pedagog ułatwia sobie sprawę, gdy pośredniczy między uczniem a tym wyłączenie, co najlepsze. Unika sytuacji, gdzie jego pomoc byłaby również potrzebna — w kontakcie ucznia z książką niedobłą. Szkolne lektury to *bibliopolis* ucukrowana.

Dotykamy tu drugiego ważnego problemu, mianowicie szkolnego czytania, a raczej niedoczytywania lektur. Dzisiejsza szkoła wyposaża ucznia (lepiej lub gorzej) w czytelniczą wiedzę kanoniczną, ale też na tym przeważnie poprzestaje. Albowiem wiedza ta jest przekazywana w postaci gotowych odczytań (często „ucukrowanych”), natomiast lektury nie służą jako poligon ćwiczebny dla kształcenia kompetencji hermeneutycznej, czytanie zmierza popieszczenie wprost do odczytań, a nie zatrzymuje się na uczeniu czytania. Skutkiem tego — także poza szkołą — literacka współczesność jawi się jako bastion nie do zdobycia, czytelnicza wiedza kanoniczna zaś przemienia się w martwy balast. Myślę, że i tutaj pomocne byłyby ustalenia literaturoznawstwa. Pominę kształcenie gustu, gdyż jego kształcenie trudno byłoby uczynić przedmiotem

jakichś osobnych zabiegów ćwiczebnych. Byłyby on raczej formowany w trakcie zdobywania wiedzy kanonicznej i kompetencji hermeneutycznej. Kształcenie tej ostatniej musiałoby uwzględnić kilka elementarnych jej składników.

Oto co na ten temat znajdujemy w cytowanym szkicu Sławińskiego. 1. System taksonomiczny rozumiany jako narzędzie wstępnego opanowania nie rozpoznanego jeszcze obszaru literackich urzeczywistnień. Jednostki tego systemu dzielą ów obszar na sektory z jakichś powodów preferowane i tym samym ułatwiają czytelnicze wybory. Funkcjonują bowiem jako swoiste jednostki semantyczne, które sugerują typy znaczeń i wartości, jakich można się spodziewać po książce podpadającej pod którąś z kategorii taksonomicznych. Ciekawe, że opisany przez Sławińskiego system parzystych przeciwstawięń, który służy dzisiejszym znawcom sztuki czytania, różni się znacznie od tradycyjnej taksonomii gatunkowej, przy której pozostała szkoła (nie wiem: dobrze czy źle?), a która niegdyś obsługiwała te same czytelnicze potrzeby¹⁶. Dziś zaś służy ona raczej celom badawczym. 2. Zasady diagnostyczne umożliwiające odbiorcy „przyporządkowanie dzieła znanej mu już konwencji literackiej, która w jego przekonaniu zdolna jest zadowalająco wytłumaczyć porządek owego dzieła”. 3. Dwojakiemu rodzajowi reguły rozumienia utworu: a) te, które pokrywają się zakresowo z kompetencją językową i warunkują rozumienie mikrosemantyki tekstu; b) dyrektywy scalania znaczeń w jednostki makrosemantyczne (bohater, fabuła, podmiot wypowiedzi itp.) oraz operacje stylistyczne dokonywane na tych jednostkach, aż po globalny sens utworu (rozumienie ich w kategoriach metafory, alegorii, aluzji itp.). 4. Zasady hierarchizacji, które wskazują na składniki utworu mające stanowić przedmiot szczególnej uwagi i których zestaw decyduje o „głębi” jego odczytania. 5. Kryteria oceny odsyłające do repertuaru wartości mogących się ucieleśniać w literaturze (estetycznych, poznawczych, ideologicznych, etycznych itd.). 6. Dyrektywy interpretacyjne albo reguły pragmatyzacji, które każą włączać przeczytane dzieło w określonego typu pozaliterackie układy przedmiotowe (przeszłość, terażniejszość, biografia pisarza, biografia czytelnika itd.).

Pośród sześciu rodzajów norm pierwsze i ostatnie dotyczą literatury „w ogóle”. System taksonomiczny to narzędzie wycelowane w cały zbiór utworów literackich i stosowane, zanim jeszcze przystępujemy do czytania. Podobnie dyrektywy interpretacyjne charakteryzują czynność, którą podejmować można dopiero wtedy, gdy się dysponuje określonym odczytaniem tekstu; zakreślają ogólny repertuar możliwych spożytkowań literatury, którym niekoniecznie każdy tekst musi się poddawać. Natomiast pozostałe normy

¹⁶ Por. M. Głowiński: *Powieść młodopolska*, Wrocław 1969, s. 27—28.

są zabiegami hermeneutycznymi *sensu stricto* — wycelowane w pojedynczy tekst podpowiadają one czytelnikowi, jak można sobie poradzić z jego semantyczną zagadką. Czy zatem wszystkie wymienione normy należy traktować jako składniki kompetencji hermeneutycznej? — Nie warto chyba spierać się tu o termin.

Ważniejsze jest to, że współczesna wiedza o komunikacji literackiej potrafi, jak się zdaje, w sposób analityczny wyłonić tę więźkę umiejętności, które decydują o powodzeniu czytelniczych spotkań z tekstami literackimi. Tym samym ułatwia ona refleksję nad sposobami świadomego i zorganizowanego ich kształcenia w szkole. Pozwala też na rozumne określenie miejsca i roli wiadomości z historii i teorii literatury w relacji do tego celu, jakim byłoby kształcenie kompetencji odbiorczej ucznia. Ale o tym już krótko i bardzo ogólnie, bo rzecz nadaje się do całkiem osobnego rozważenia.

Wyszedłem od stwierdzenia, że teoria literatury nie może w szkole obsługiwać tych samych celów, co w pracowni uczonego. Potem jednak, kiedy była mowa o czytelniczych zachowaniach, pojawiały się raz po raz terminy teoretyczne: konwencja, fabuła, podmiot wypowiedzi, metafora — nie wszystkie zresztą z tych, jakie powinny się pojawić w toku dokładniejszej analizy. Okazuje się więc, że czytelnik, a szczególnie czytelnik znawca w swoich kontaktach z literaturą jakoś używa owych pojęć teoretycznoliterackich. Sądzę jednak, że w przypadku badania i czytania tekstu są to użycia odmienne. Pojęcia, które badaczowi służą jako narzędzia pomnażania wiedzy o literaturze, jako teoretyczne jednostki analizy, opisu i klasyfikacji, pojęcia te w procesie odbioru stają się pragmatycznymi jednostkami czytelniczej syntezy znaczeń i informacji rozsypanych wzdłuż linii tekstu. Badacz musi rozróżniać pojęcie autora i narratora; czytelnikowi nie zawsze jest to potrzebne. Czytelnik potrzebuje jakiegoś pojęcia, wokół którego będzie mógł gromadzić rozproszone po utworze informacje semantyczne, stylistyczne i kompozycyjne tak, by w efekcie uzyskać pewien obraz tego „kogoś”, kto tekst wypowiada, a sprawą drugorzędną będzie to, czy nazwie go narratorem, autorem czy wręcz Szymonowicem. Czasem tekst utworu dostarcza sam pojęć czy słów, wokół których czytelnik powinien gromadzić znaczenia: taką funkcję pełni określenie „starosta” w *Żeńcach*. Próżno by jednak szukać w tym tekście hasła „konwencja”, mimo że utwór niesie szereg informacji, które należy wokół tego hasła zebrać. Teoria literatury dostarcza zatem czytelnikowi więcej pragmatycznych jednostek lektury niż samo dzieło. Można więc wrzucić terminy teoretycznoliterackie w proces kształcenia kompetencji czytelniczej ucznia, pamiętając jednak, że zmiana ulega ich funkcja. Pojawia się tu podwójny problem. Trzeba rozstrzygnąć, które to pojęcia czerpane z badawczego arsenału nadają się do użycia w roli ośrodków krystalizacji tekstowych znaczeń, które dadzą się przekształcić w pragmatyczne jednostki lektu-

ry (sprawa jest prosta, gdy chodzi o pojęcia z rodowodem czytelnym). Trzeba też ustalić ich listę w związku z pożądaną w szkole „głębią” odczytania utworu. Ze szkoły uczynimy wówczas świadomie zaprogramowany układ transformujący teoretyczne kategorie badawcze na pragmatyczne kategorie czytelnicze — to znowu parafraza słów Janusza Sławińskiego.

Funkcja wiedzy teoretycznoliterackiej w szkole dałaby się określić przez analogię do wiedzy lingwistycznej w kształceniu kompetencji nadawczej. Z jednej strony — dezautomatyzacja czytelniczych zachowań ucznia. Z drugiej strony — dostarczenie zasobu terminów, przy pomocy których byłoby mu łatwiej porozumiewać się z innymi (nie tylko nauczycielem) na temat tychże zachowań. Ale prosta lista terminów tu nie wystarczy, jeśli chcemy, by szkolne mówienie i pisanie o tekstach oraz związanych z nimi doświadczeniach czytelniczych przebiegało w sposób poprawny. Kiedy uczeń słyszy sakramentalne „powiedz własnymi słowami” — cóż ma wtedy począć? Gdzie „własnych” słów szukać? Toteż na ogół sięga najbliższej — po słowa utworu. Zachowuje się wówczas odwrotnie niż jego dziewiętnastowieczny kolega: dostaje literaturę i robi z niej streszczenie. Obok listy terminów powinna się znaleźć lista kompozycyjnych wzorców wypowiedzi o dziele literackim. A szukać ich należy chyba u znawców, u krytyków, których specjalnością jest werbalizacja czytelniczych doświadczeń.

Trudno rozstrzygnąć dylemat czy wiadomości historycznoliterackie należałoby podporządkować wyłącznie nauce czytania, czy też nie. Być może wiedza o dziejach literatury ojczyściej miałyby jeszcze inne funkcje do spełnienia. Tam jednak, gdzie historia literatury miałyby służyć kształceniu kompetencji odbiorczej ucznia (głównie wiedzy kanonicznej), musiałyby zrezygnować ze swych dzisiejszych ambicji i powrócić do skromnych początków, kiedy wypowiadając się przez komentarz filologiczny i kompendium—przewodnik dla miłośników literatury, była korną służką tekstu i czytelnika. Takie między innymi cele miały pełnić dziewiętnastowieczne podręczniki w rodzaju *Historii literatury dla młodzieży opowiedzianej w krótkości* przez Mecherzyńskiego, a przez dzisiejszą metodykę odsądzone od czci i wiary.

Na koniec — kilka usprawiedliwień. Zadanie niewątpliwie sobie uprościłem. Szkolna polonistyka, co znalazło wyraz w części wstępnej, obarczona jest licznymi powinnościami, z których zapewne nie chcielibyśmy zrezygnować. Dobór i układ materiału dokonywany z myślą o celach antropologicznych i wychowawczych byłyby odmienny od tego, jaki wynika z przedstawionych tu racji. Myślę jednak, że są to zadania, które należy wykonywać oddzielnie, jeśli chce się wykonać je dobrze. Potem można uzgadniać rezultaty i szukać rozsądnych kompromisów.

Temu, co powiedziane, można byłoby zarzucić techniczność i bezdusność. Na techniczność — zgoda. Sztuka posługiwania się sło-

wem jest techniką, której można i trzeba się uczyć. Wbrew przekonaniom płynącym z żywej wciąż mitologii o słowie rodzonym przez natchnienie. Repliką mitu twórcy natchnionego jest mit lektury dziewiczej, świeżej i nie skażonej rozbiorem. Ci, którzy do niej tęsknią, i ci, których stać na twórcze odczytania, zapominają czasem o tym, że za efektem świeżości kryje się praca i ćwiczenie, które — owszem — jednym przychodzi łatwiej, innym trudniej — ale są konieczne. Na bezduszną — nie ma zgody. Władza nad słowem daje władzę nad ludźmi i rzeczami. Zadaniem szkoły jest sprawiedliwie obdzielić wszystkich tą władzą. Nierówny podział służy przemocy — powinien być tego świadom naród, który przez z górą stulecie doznawał językowego ucisku. Wykształcenie ucznia w zakresie sztuki słowa — pisania i czytania — byłoby więc zadaniem priorytetowym nie tylko z powodów dydaktycznych.

Aleksander Wit Labuda

Humanista przed rozbitym zwierciadłem

Maria Janion: *Humanistyka: poznanie i terapia*.
Warszawa 1974 PIW, ss. 248.

Eseje Marii Janion uprawniają do wielostronnej lektury. Można czytać je dla walorów informacyjnych; książka, choć nie rości sobie pretensji do wyczerpania problematyki, przedstawia wcale reprezentatywny wybór głównych zagadnień kontrowersyjnych humanistyki ostatnich lat (w przypadku „sporu o genezę” czy dyskusji Lukacsa z Brechtem cofając się także głębiej w przeszłość), gdzie kolejno dominujące szkoły i kierunki uzyskują swoje historycznie i poznawczo określone miejsce. Informacja nigdy nie jest tu podana trybem czysto referującym, — żywy tok narracji dramatyzuje problemy, dynamizuje postawy głównych antagonistów, wprowadza do stylu naukowego cechy „literackości”. Można więc także czytać tę książkę jako pasjonującą historię „z życia idei”. I można w końcu czytać ją jako ekspresję własnej postawy badawczej autorki, ujawniającej się poprzez układ preferencji i sposób argumentacji.

„Można dowodzić, czego się chce — powiada gdzieś Alain — prawdziwa trudność polega na tym, by wiedzieć, czego chcemy dowiedzieć”. Nieświadomości w tej kwestii nie można Marii Janion zarzucić. Artykuły i studia składające się na tę książkę — pisane niespiesznie (w ciągu 15 lat) i przedzielane co kilka lat książkami o romantyzmie, w których stopniowo poszerzała autorka swe zaintereso-