

Gertruda Wichary

Tak nie polepszajmy!

Teksty : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 4 (46), 147-156

1979

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.

Tak nie polepszajmy!

Czytelnicy rozpraw i artykułów Janusza Sławińskiego pamiętają zapewne wypowiedź tego Autora, poświęconą nauczaniu języka polskiego pt. *Zaszkodzi niepolepszenie*¹. Zawarte w niej propozycje były co prawda dyskusyjne, ale uzasadnione przejrzystości i niebłahymi argumentami. Tym bardziej więc zaskakują nowe uwagi Jego pióra na temat sytuacji przedmiotu, zatytułowane: *Literatura w szkole: dziś i jutro*². Potraktujmy je jako zaproszenie do dyskusji. Aby ją podjąć, trzeba by w dużym skrócie przedstawić poglądy Autora.

Wstępna część artykułu pełni rolę relacji o tym, co myślą o nauczaniu w szkole różni „powątpiewacze i przewrotnicy”. Ich zdaniem „grubym nieporozumieniem” jest przekonanie, iż niezbędność literatury w szkole wynika z tego, że kształci ona uczniowskie kompetencje językowe, że sprzyja kształtowaniu wrażliwości młodych ludzi i „szkoli ich zdolność reakcji uczuciowych, moralnych, estetycznych”, że, wreszcie, odznacza się potencjami poznawczymi, które „szkoła powinna należycie wykorzystać dla swoich celów”³.

Autor komentuje: „Z tego, co zostało powiedziane, nie wynika, iżby uważali za pożądane usunięcie ze szkoły dzieł literatury pięknej. Nie sposób nawet twierdzić, że pragnęliby w ogóle pomniejszyć udział literatury w programie nauczania. Ich argumentacja kieruje się natomiast przeciw dotychczasowemu uzasadnieniu jej obecności w szkole. Tylko tyle — i aż tyle”⁴. Dodaje ponadto, iż nie sądzi, by już teraz można było dać posłuch takiej argumentacji, może ona wszakże nabrać wagi w przyszłości, gdy dziesięcioletni cykl wdrożeniowy spiętrzy trudności, które ujawniały się już w cyklu dwunastoletnim⁵.

Odtąd już wypowiada się Autor we własnym imieniu. Niecierpliwi go obciążanie literatury „ponad miarę powinnościami wychowawczymi”⁶, toteż chętnie by widział „ograniczenie bezceremonialnego dotąd traktowania dzieł literackich jako instrumentów usługowych”⁷ i uwolnienie „od wielorakich serwitutów wychowawczych po to właśnie, by ich zdolność wychowawczego wpływu mogła się w pełni ujawnić”⁸. Literaturę „na usługach” — czytamy dalej — uważa się równocześnie za ośrodek samodzielnego przedmiotu nauczania i in-

¹ J. Sławiński: *Zaszkodzi niepolepszenie*. „Teksty” 1972 nr 6, s. 1—7.

² J. Sławiński: *Literatura w szkole: dziś i jutro*. „Teksty” 1977 nr 5—6, s. 1—19.

³ *Ibidem*, s. 1.

⁴ *Ibidem*, s. 4.

⁵ *Ibidem*, s. 4.

⁶ *Ibidem*, s. 3.

⁷ *Ibidem*, s. 14.

⁸ *Ibidem*, s. 14.

strumentalnemu traktowaniu przeciwstawia „nastawienie na systematyzację uwzględnianego materiału tekstowego”⁹, przy czym nie ma zgody co do zasad porządkowania przedmiotu. Czy mają wynikać z priorytetów historii literatury, teorii literatury, czy „sztuki interpretacji”¹⁰. Towarzyszące temu w dodatku hołdowanie modom metodologicznym, zapożyczonym z literaturoznawstwa naukowego, lekceważące fakt, iż implikują one odmienne wyobrażenia na temat zjawisk literackich, jest niebezpieczne¹¹. Przede wszystkim dlatego, iż „przystosowane do wymagań szkoły narzędzia literaturoznawcze tracą w znacznej mierze swoją uprzednią funkcjonalność. Subtelne klucze interpretacyjne stają się tu prymitywnymi wytrychami, swobodne hipotezy — bezspornymi dogmatami, dyskusyjne opinie — powtarzаныmi bez końca frazesami. (...) W gruncie rzeczy jest owo nauczanie — musi być! — parodystycznym zwierciadłem przedsięwzięć uniwersyteckiej polonistyki literackiej (...) Doprowadza (...) literaturoznawstwo naukowe do stanu dziwacznej bezpożyteczności”¹². Z tym podobnych obiekcji wynika z kolei autorski postulat, by ograniczyć w szkole elementy literaturoznawczej fachowości i korzystanie z „instrumentarium naukowej wiedzy o literaturze”¹³.

Wątpiący w sens stosowania na lekcjach literatury metod analitycznych, zabiegów typologicznych i porównawczych, chwytów interpretacyjnych, przynoszących zwulgaryzowany i uszkolniony osąd tekstów literackich, przekonany o nienaturalności czytania „w imieniu szkoły” utworów nie adresowanych do młodego czytelnika — Sławiński pyta, czy „jest rzeczą bezdyskusyjnie słuszną, że szkoła powinna żywić się wyłącznie tym, co najlepsze w literaturze narodowej, jej osiągnięciami uświęconymi”¹⁴ i „czy nie szkoda dla niej dzieł wybitnych?”¹⁵. Towarzyszy tej wątpliwości zawarty w artykule postulat rozluźnienia standaryzacji programu i w konsekwencji różnicowanego wyposażenia literackiego absolwentów¹⁶. Utrwalanie potrzeby czytania miałyby się dokonywać przy pomocy „nieszablonowych sytuacji dydaktycznych”, które mogą mieć większą wartość niż systematyzowanie wiedzy literaturoznawczej¹⁷. Preferuje się też w artykule „potoczne style odbioru”, bo: „dla kogoś, kto sięga po książkę w nadziei, że dostarczy mu ona rozrywki,

⁹ *Ibidem*, s. 7.

¹⁰ *Ibidem*, s. 7.

¹¹ *Ibidem*, s. 8.

¹² *Ibidem*, s. 8.

¹³ *Ibidem*, s. 14.

¹⁴ *Ibidem*, s. 17.

¹⁵ *Ibidem*, s. 17.

¹⁶ *Ibidem*, s. 12.

¹⁷ *Ibidem*, s. 13.

że go rozśmieszy, pocieszy, przestraszy — narzędzia pracy literaturoznawczej nie są z pewnością artykułem pierwszej potrzeby”¹⁸.

Jest wszystko powyższe zaskoczeniem dla czytelnika, który pamięta sądy Sławińskiego o kulturze literackiej jako systemie orientacyjnym, umożliwiającym rozumienie i wartościowanie dzieł, i o niezbędnych składnikach tej kultury¹⁹. Literatura: rozrywka, horror, pocieszenie wyznaczałaby bardzo niekorzystny poziom publiczności czytającej. Takiej wersji egalitaryzmu kulturowego szkoła musi się przeciwstawiać, stawiając wszystkim uczącym się możliwie wysokie wymagania, świadoma tego, że sens kształcenia humanistycznego jest nieco inny niż kształcenia przyrodniczego czy technicznego. Ma ono bowiem jednakowo duże znaczenie dla każdego człowieka, każdego zatem trzeba starać się jednakowo i możliwie skutecznie wyposażyć, tzn. w każdym rozwijać potrzebę filozofowania, dostrzegania i rozumienia piękna — etycznego i estetycznego. Literaturoznawstwo jako nauka powinno w tym szkole pomagać. Gdyby sprzeniewierzyło się temu zadaniu, doprowadziłoby się właśnie do „stanu dziwacznej bezpożyteczności”.

Spróbujmy uchylić argument Sławińskiego, wskazujący na nienaturalność sytuacji czytania w szkole dzieł poważnych, które „wyrastają z dojrzałości i do dojrzałości apelują”. Brzmi on dość sugestywnie. Istotnie, najłatwiej się czyta to, co odpowiada naturalnym skłonnościom i potrzebom danego wieku. Potrzebom i skłonnościom nastolatka nie odpowiada wszakże tylko horror i rozrywka. Są one bardziej wysublimowane. To potrzeba szukania odpowiedzi na pytanie o sens życia, o hierarchię wartości, o to, jak rozumieć, poznawać innych i siebie, jednym słowem potrzeba dojrzewania. I jej odpowiadają dzieła, które adresowane są do dojrzałości — także tej potencjalnej, które uczeń może czytać nie tylko w imieniu szkoły, ale i we własnym. Wreszcie — czytanie w imieniu szkoły też ma swoje zalety. „Poprzez stopniowe dozowanie trudności można uzyskać łatwiejszą przyswajalność sztuki, która przekracza spontaniczne trudności i potrzeby (...) Proces stopniowania trudności rozkłada się na cały proces dojrzewania. Ale też w jego poszczególnych stadiach zalecane są umyślne próby obcowania z dziełami trudniejszymi do przyswajania po to, by zawczasu mobilizować elastyczne możliwości percepcyjne”²⁰ — pisze znawca przedmiotu.

Przypuszczać można, iż płonne okazać się mogą nadzieje na to, iż nieuwzględnienie owych prawd i zawierzenie wyłącznie literaturze „lekkiej, łatwej i przyjemnej” przyczyni się do wychowania dorosłych odbiorców arcydzieł. Pogląd, iż przymus szkolny i szkol-

¹⁸ *Ibidem*, s. 9—10.

¹⁹ J. Sławiński: *Socjologia literatury i poetyka historyczna*. W: *Dzieło, język, tradycja*. Warszawa 1974, s. 65—67.

²⁰ S. Morawski: *Sztuka łatwa i sztuka trudna*. W: *O współczesnej kulturze literackiej*. Tom. 2. Red. S. Zólkiewski, M. Hopfinger. Wrocław 1973, s. 132.

ny odbiór literatury podobno zniechęca publiczność dorosłą do tego, co „okleiły” i unieruchomiły szkolne interpretacje, jest stereotypem, w którym utrwaliła się tendencja prześmiewcza, niechętna literaturoznawstwu szkolnemu i szkolnemu czytaniu, nieobiektywna. Sporo dowodów przeciw owemu stereotypowi znaleźć by można w pamiętnikach, dziennikach, wspomnieniach i biografiach ludzi bardziej i mniej znanych. A w ogóle stopień zachęty lub niechęci do czytania dzieł poznanych w szkole zależy zapewne od indywidualnej osobniczej wrażliwości i podatności na wpływy literatury, a także od różnych przeciw umiejętności nauczycieli. Ponadto rozbudzenie się ciekawości dla literatury w ogóle skłania do poznawania autorów i tekstów nowych, dotąd nie znanych. Wśród nich można odnaleźć pisarzy wybranych i dzieła ulubione. Dla tych poznanych w szkole żywić można wówczas szacunek i przywiązanie, pozostają przecież podstawowymi elementami naszego wyposażenia kulturowego i literackiej kultury. Bywa, że przychodzi czas i na powroty ku nim. Złożyć się na to mogą nowe ładne wydania, ekranizacje filmowe czy telewizyjne, czasem szczególne sytuacje życiowe.

Pisząc o nienaturalności uniformizacji lekturowej i przymusu, zwraca Sławiński uwagę na potrzebę uszlachetniania pożądań czytelnicznych, przygotowywania do lektur podejmowanych z własnej potrzeby i ciekawości²¹. Zakłada przy tym jednak, że odbywać się to może bez wtajemniczenia w „quasi-fachową” wiedzę, „mającą zgoła marginesowe znaczenie w późniejszej praktyce kontaktowania się z literaturą”²², natomiast za pośrednictwem nieszablonowych sytuacji dydaktycznych. Uczniowie wiedzą najlepiej, że te nieszablonowe sytuacje to: przygotowywane przez nich i ileż zabierające potrzebnego na inne przedmioty czasu! — wieczory z poezją, inscenizacje, czasem wywiady z pisarzami (wymuszone i nieautentyczne), rozmowy na lekcjach o lekturze (nie wychodzące poza wymianę impresji), a wszystko to jest już dzisiaj szkolnym szablonem. Doświadczenie mówi, iż te nieszablonowe formy stosują najczęściej nauczyciele nie skażeni zbyt skomplikowaną wiedzą o literaturze, entuzjaści, intuicjoniści, „organizatorzy”. Sądzić można, że kontakty z literaturą nawiązywane za ich pośrednictwem rzadko bywają głębokie i trwałe, a jeśli, to składają się na to jakieś dodatkowe czynniki. Niewątpliwie słuszny jest postulat Autora, by w kształceniu kompetencji czytelnicznych ucznia wykorzystywać nieoficjalny, pozaszkolny nurt lektur uczniowskich. Ta godna uwagi sprawa nie jest zresztą całkowitą nowością w myśleniu o nauczaniu literatury²³ ani w praktyce pedagogicznej. Nauczyciel literatury, istotnie, powinien się

²¹ Sławiński: *Literatura w szkole...*, s. 10.

²² *Ibidem*, s. 10.

²³ Pisał o tym np. M. Ingłot: *Awangarda, kicz i młodzieżowa kultura ludyczna*. „Literatura” 29 maja 1975 r.

orientować w tym, co czytają jego uczniowie nie pod przymusem, a co często — i o tym chcę wspomnieć — nie bywa lekturą literatury „pierwszej klasy”. Nie wolno mu do tej lektury odnosić się lekceważąco ani jej obrzydzać, ale w dyskusjach ukazywać jej właściwości i różnice między nią a literaturą „kanoniczną”, zwłaszcza te, które wynikają z organizacji artystycznej, z problemów, które podejmują, z oczekiwań i potrzeb czytelniczych, które zaspokajają. Mogłoby to racjonalizować motywacje zajmowania się nią lub jej odrzucania przez czytelników. Koniecznym wszakże dla tej pozaszkolnej lektury punktem odniesienia i tłem porównawczym muszą być dzieła wybitne, teksty o takiej wartości myślowej, problemowej, estetycznej, które ukażą uczniom różnice w poziomach „bycia literaturą” i „bycia czytelnikiem” — odbiorcą literatury. Uczeń w toku owych konfrontacji uświadomić sobie mógłby, że poziom odbiorcy nie jest raz na zawsze określony, że różne typy lektury różne stawiają wymagania, że można być równocześnie odbiorcą literatury bardzo ambitnej, poważnej, i rozrywkowej, ale że preferowanie literatury drugiego typu ogranicza poziom kultury literackiej. Być może takie właśnie działania zwiększyłyby szansę doskonalenia gustów czytelniczych. Polonista szkolny nie może zaniedbać interesowania się tymi uczniami, których potrzeby i ambicje czytelnicze są ponadprzeciętne. W tej sytuacji organizuje sporadycznie i od święta „wyjścia” w kierunku owych zróżnicowanych lektur, świadom małej skuteczności takich przypadkowych interwencji. Nawarstwianie się coraz to nowych faktów literackich, wzrost literackiego materiału i równoczesne skracanie czasu edukacji dobrego samopoczucia mu nie zapewnią. Niemniej alternatywa: arcydzieła lub literatura popularna nie może być chyba brana pod uwagę. Może więc precyzyjniej określić wymagania i metody?

W ostatnich latach sporo uwagi poświęca się temu, jak przyspieszać dojrzewanie czytelnicze, wychowywać dla literatury, a tym samym efektywniej przez nią. Bywa już tak, że czytelniczą wiedzę kanoniczną zastępuje się ćwiczeniem kompetencji hermeneutycznej, wykorzystuje wybrane pojęcia i terminy teoretycznoliterackie w celach odkrywania tekstowych znaczeń. Niewielu jeszcze nauczycieli to potrafi, choć większość rozumie potrzebę takich działań. Ci, którzy je podejmują, podkreślają ich wartość wychowawczą — przekonują one mianowicie uczniów o problematyczności i podważalności różnych autorytatywnie formułowanych i do wierzenia podawanych opinii o utworach, ładnych i gładkich frazesów, uczą, że ich uczniowskie sądy — w warstwie interpretacji hipotetyczne — powinny być umotywowane, a więc zracjonalizowane.

Tymczasem literaturoznawca traktuje te sposoby i narzędzia jak zapalki w ręku dziecka, nie wierzy, że mogłyby ujawniać sensy tekstu (w tym także wychowujące), wreszcie — przeciwny dotychczasowym uzasadnieniom literatury w szkole — pyta, „Czy szkoła nie przecenia (...) siły perswazyjnej literatury i nie obciąża jej ponad

miarę powinnościami wychowawczymi tylko dlatego, że sama nie wypracowała dotąd zadowalających metod treningu osobowości ucznia? Metod odwołujących się do «tu i teraz» procesu wychowawczego, do psychologicznych, moralnych, społecznych realiów biografii młodego człowieka (...)»²⁴. Wreszcie poucza: „Nie ludźmy się, że obcowanie z przypadkami i przeżyciami postaci literackich, z sytuacjami, w których znajdował się ktoś-gdzieś-kiedyś może zastąpić w szkole refleksją nad sytuacjami, w jakich znajdują się na co dzień wychowankowie i wychowawcy, przeżywający konflikty, dokonujący wyborów wartości, doświadczający działania nakazu moralnego czy normy obyczajowej: w swoim własnym czasie i środowisku”²⁵.

Należy tu sobie wyjaśnić: szkoła nie ludzi się, że wychowanie przez literaturę jest jedynym skutecznym sposobem wychowywania, ani że można zastąpić czymkolwiek refleksję nad sytuacjami z życia dziecka czy młodego człowieka. Literatura jednak — trudno zaprzeczyć — ukierunkowuje sposób myślenia o życiu, o czynach ludzkich, sprzyja rozbudzeniu wrażliwości moralnej, zdolności do obejmowania refleksją, analizowania i oceniania tego, co nas otacza. I dostarcza liczniejszych, wyrazistszych i bardziej zróżnicowanych, niż to bywa w życiu, kilku — czy kilkunastolatka, przykładów sytuacji trudnych, konfliktowych, decyzji i wyborów o większej wadze i różnorodnych konsekwencjach. Sugestywność ich przedstawienia, oddziaływanie równoczesne obrazu literackiego na wyobraźnię, uczucia i intelekt przyciąga uwagę i uczy zastanawiania się nad sobą i otoczeniem. A szkoła, uciekając się do literatury, bynajmniej nie „wykreca się sianem”, lecz odwołuje do tego, co chyba jest sensem istnienia literatury i sztuki. Czemuż pozbawiać ją w szkole „serwitutów” wychowawczych, skoro ona sama od wychowawczych funkcji się nie odżegnywała, a i dzisiaj — posłużę się tu słowem cudzym — „Chęć pouczenia, proponowania oglądu ludzkiego losu, losu zbiorowości ludzkich ożywia prawie wszystkie wielkie dzieła naszej epoki”²⁶. A „Proponując człowiekowi wiedzę o nim samym literatura stara się łączyć dwie funkcje, które w nauce się rozbiegły — służenia prawdzie, ale i moralności”²⁷.

Domyślać się można, iż zniecierpliwiły Autora artykułu jakieś najbardziej prymitywne i niewprawne sposoby zajmowania się literaturą, jej wychowawczymi treściami, dlaczego jednak tak hiperbolizuje niemoc szkoły w ogóle i skomplikowanie całej literatury wysokiej rangi? „To, co stanowi prawdziwą siłę wychowawczą literatury z pewnością nie redukuje się do jednoznacznych zaleceń, pouczeń czy wzruszających przykładów postaw słusznych lub niesłusz-

²⁴ Sławiński: *Literatura w szkole...*, s. 3.

²⁵ *Ibidem*, s. 3.

²⁶ K. Rudzińska: *Pisarz i twórczość w komunikacji literackiej XX wieku*: W: *O współczesnej kulturze literackiej*. Tom 2, s. 39.

²⁷ *Ibidem*, s. 39.

nych. Dzieła literackie problematyzują normy moralne, podają w wątpliwość skostnienia znaczeniowe doktrynalnych formuł, odsłaniają sprzeczności systemów światopoglądowych, uobecniają niepokojącą wieloznaczność ludzkich racji i czynów — ze swojej natury niejako nie przystają do pocziwie szkolnych treści wychowawczych”²⁸ — czytamy w artykule. A warto było wziąć pod uwagę, że podstawowy zrąb polskiej literatury, reprezentowany także w kanonie lekturowych arcydzieł, zwłaszcza pisarstwo oświecenia, znaczna część romantyzmu, pozytywizmu, a i późniejsze także, poddawało się i poddaje raczej jednoznacznej interpretacji (choć można je również ze stanowiska współczesnego reinterpretować), proponowało słuszne i akceptowane nie tylko przez szkołę wzory postaw, odegrało ogromną i sprawdzoną rolę w obywatelskiej i ogólnohumanistycznej edukacji narodu. Dodajmy jeszcze, iż wieloznaczność dzieł odkrywa się nie zawsze w pierwszym czytaniu, a nauczyciel — zwracając na to uwagę — może zachęcić do powrotów ku bogatym i złożonym tekstom literackim.

Wydaje się, iż o fetyszyzowaniu przez Autora wieloznaczności i skomplikowania literatury oraz trudności odczytywania jej sensów w szkole zdecydować mogły normy czytania znawców, które zresztą — o niekonsekwencjo! — sam Sławiński poddawał bardzo obiektywnemu osądowi w artykule *O dzisiejszych normach czytania (znawców)*²⁹. Tu w rozdziale „Fetysz wieloznaczności” czytamy: „Charakterystyczne jest zainteresowanie dla wszelkich odmian «migotliwości» semantycznej wypowiedzi. Więcej: natarczywe wręcz domaganie się jej, uzależnianie pozytywnej oceny dzieła od stopnia jego złożoności (i niepewności) znaczeniowej. Nie chodzi już o to, by utwór powiedział nam coś definitywnego — dostarczył wiedzy, wzbudził jednorodne przeżycie, sformułował prawidło moralne. Czytelnik (czytelnik-znawca — G. W.) żąda, by wywołał w nim niepokój, rozjątrzenie, wyprowadził z równowagi, zakwestionował coś, do czego przywykł, przeciwstawił się jego spodziewaniom. Życzy sobie zbijającej z tropu wieloznaczności — pytań a nie odpowiedzi, możliwości różnych sensów, a nie sensu określonego, szans a nie rozwiązań, dewiacji a nie reguły. (...) Gdy spotyka go zawód — wtedy sam próbuje reżyserować czytelniczą przygodę. Wiemy, jak częste są współcześnie komplikujące lektury tekstów ewidentnie prostych (...)”³⁰. Nasuwa się mimo woli konstatacja, iż sprzeciw wobec „szkolnej dewastacji arcydzieł” i miejsca lektury w procesie wychowania ma w artykule argumentację bardzo „migotliwą” i niepewną.

²⁸ Sławiński: *op. cit.*, s. 15.

²⁹ J. Sławiński: *O dzisiejszych normach czytania (znawców)*. „Teksty” 1974, nr 3, s. 27.

³⁰ *Ibidem*, s. 27.

Zapytajmy jeszcze, jak miałyby dzieła literackie ujawniać, jak pisze Autor, swe prawdziwe treści wychowawcze, skoro chce się odebrać poloniście w szkole prawo do wykorzystywania podstawowych elementów wiedzy o literaturze? Właśnie bez tego instrumentarium rozmowy o literaturze sprowadzają się do wygłaszania komunałów. A trzeba treści i wartości dzieł odsłaniać i otwierać, posługując się choćby nawet owymi „wytrychami”. Możliwe jest zresztą wymienianie ich na klucze. Pod jednym wszakże warunkiem — niezrywania związków polonistyki szkolnej z literaturoznawstwem i literaturoznawstwa z polonistyką szkolną. Łącznikiem między tymi dwoma poziomami zajmowania się literaturą jest nauczyciel języka polskiego. To on edukowany jest lub powinien być przez literaturoznawców w szkole wyższej, stopniowo dorastał lub dorasta do odbioru specjalistycznych rozpraw naukowych, bywało i bywa, że to do niego adresują swoje książki uczeni literaturoznawcy, po to właśnie, by wskazać mu, jak należałoby wykorzystywać wiedzę historyczno- i teoretycznoliteracką w szkolnej analizie tekstu literackiego, jak uczyć czytać najwartościowsze utwory naszej literatury dawnej i współczesnej. To sam w końcu przywoływany tu nieustannie Autor (niech mi to wybaczyć zechce) pozwolił mu uwierzyć, że można wprząc wiedzę literaturoznawczą, teoretycznoliteracką do zadań rzetelnego kształcenia kompetencji odbiorczych na lekcjach literatury w szkole. Skąd zatem obawa, że uczniów chciałoby się zamieniać w docentów Instytutu Badań Literackich? Przecież teoria literatury ma inną funkcję w szkole, do czegoś innego służy uczniom. W szkole — ograniczona do wiązki pojęć i terminów niezbędnych — wyznacza inny niż badaczowi poziom odczytywania utworu. Literaturoznawstwo może poloniście uczącemu w szkole pomóc w wyborze i ustaleniu takiej listy terminów³¹.

Gdyby „pułap” możliwości odbiorczych absolwenta szkoły miały wyznaczać „potoczne” style odbioru, byłby on najwyżej czytelnikiem nieskomplikowanych akcji i fabuł powieściowych, w najlepszym wypadku nastrojowej poezji młodopolskiej. Owe „potoczne” style rozumieć należy bowiem chyba jako lekturę nie poprzedzoną „fachowym” przygotowaniem. A. W. Labuda pisał w artykule *Czy literaturoznawca może pomóc szkolnej polonistyce*: „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”³². Ograniczając związki uczniów z kanonem narodowej literatury i ele-

³¹ Pisał o tym A. W. Labuda w: *Czy literaturoznawca może pomóc szkolnej polonistyce*. „Teksty” 1976 nr 3, s. 169—170.

³² *Ibidem*, s. 171.

mentami wiedzy literaturoznawczej uniemożliwilibyśmy im kontakt zarówno z dziełami literatury dawnej, jak i współczesnej, odcięlibyśmy ich od sfery ukazującej dialektyczną łączność przemian i trwania, związku jednostki i społeczeństwa. W niej zawarty system wartości jest rękomią i fundamentem aktywnej postawy każdego człowieka, podstawą narodowej i kulturowej tożsamości.

Duch sceptycyzmu i niewiary w możliwości kształcące i wychowawcze szkoły, nowy na naszym gruncie, nasuwa pewne skojarzenia. Przypomina mianowicie amerykańskie marzenia o społeczeństwie bez szkoły³³. W toku lektury artykułu stanowiącego przedmiot kontrowersji nasuwały się w ogóle na myśl koncepcje oświatowe amerykańskie czy anglosaskie, w których cele nauczania literatury traktowane są wybitnie utylitarnie i pragmatycznie. Przystawiają sobie owe tendencje programy nauczania literatury w różnych *Landach* RFN. Zrywa się tu na ogół z historycznoliteracką systematyką w nauczaniu literatury, modne są postulaty nauczania literatury przez przeżywanie, stawiania na tym samym poziomie, zrównywania wartościowej literatury pięknej i tekstów użytkowych, np. reklamowych, a więc tzw. literatury pragmatycznej. Programy są ponadto nieobligatoryjne.

W bogatej literaturze poświęconej dydaktyce literatury pojawiają się jednak przeciw temu protesty. Powołajmy się w tym miejscu na dwie przede wszystkim prace o literaturze w szkole: Reinhardta Hauptenthala, autora artykułu *Zur Problematik der Lernzielsetzung*³⁴, oraz Hermanna Helmersa, autora pracy na temat *Literaturdidaktik als gesellschaftswissenschaftliche Disziplin*³⁵. Hauptenthal — dokonawszy analizy praktyki dydaktycznej, dotychczas obowiązujących planów i stosowanych metod nauczania w różnych *Landach* — jako tzw. cele globalne nauczania literatury wymienia: kształcenie zdolności do obcowania z tekstami, z historią literatury i literacką tradycją, a w szczegółowych celach pisze o budowaniu podstaw do obcowania z tekstami przez zapoznanie z literackimi pojęciami i terminami, służącymi do odkrywania prawidłowości tekstowych. Na zdolność obcowania z tradycją literacką miałyby się złożyć: podstawowa wiedza o historii literatury i umiejętność historycznego, socjologicznego, a także psychologicznego rozpatrywania literatury³⁶.

Drugi z wymienionych autorów, H. Helmers rozprawia się z kolei

³³ Fragmenty książki I. Illicha *Spoleczeństwo bez szkoły* pt. *Dlaczego musimy znieść szkołę?* W: „Literatura” 14 sierpnia 1975 r.

³⁴ R. Hauptenthal: *Zur Problematik der Lernzielsetzung*. W: „Lili, Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Pragmatik und Didaktik der Literatur” 1973 nr 9—10, s. 72—107.

³⁵ H. Helmers: *Literaturdidaktik als gesellschaftswissenschaftliche Disziplin*. W: „Lili...”, s. 53—71.

³⁶ Hauptenthal: *op. cit.*, s. 103—107. (Tłum. G. Wichary).

z tendencją ograniczania podobnego „wybujalego” nauczania literatury. Stwierdza realną groźbę dominanty technokratycznych tendencji w dotychczasowych programach i w nauczaniu. W odwróceniu od poezji, który obserwuje, widzi jeden z przejawów odwrotu w ogóle od artystycznych form nauczania literatury. Miejsce poezji, pisze, zajmuje płytka, trywialna literatura rozrywkowa, a efektem tego jest, iż teatry muszą walczyć o frekwencję, a w księgarniach „liryka nie idzie”. Przypomina Helmers przy tej okazji tezę Marksa o wrogości dla sztuki w systemie kapitalistycznym. Kierunkom „postępowym” w dydaktyce literatury wyznacza Autor zadanie wprowadzenia takiego modelu nauczania, który umożliwiłby krytyczne i samodzielne odczytywanie literatury i przedostanie się naukowych zdobyczy do szkolnego nauczania literatury. Rozprawia się też z „burżuazyjnymi”, jak je nazywa, tendencjami nieprzekazywania umiejętności rozumienia literatury jako zjawiska społecznego i rozpoznawania literackiej specyfiki jej wypowiedzi. Poddając krytyce tzw. marzycielską dydaktykę, dowodzi, iż sugeruje ona fałszywie, że jedyną zasadą planów nauczania literatury konstruowanych przez jej przeciwników jest przynależność rodzajowa literatury, a tendencją przekazywanie orientacji gatunkowo-poetologicznej. Tymczasem nie jest to cel sam w sobie, uczeń bowiem może dzięki temu zrozumieć, jakimi środkami literatura osiąga społeczne cele³⁷.

Teoretycy-dydaktycy w RFN, literaturoznawcy i socjologowie we Francji, szukając przyczyn odwrotu od literatury, dostrzegają je m. in. w różnych uwarunkowaniach, w tym w założeniach i celach szkolnej edukacji. Uczyć się przecież można i na cudzych błędach. Bądźmy mądrzy przed szkodą!

Jest w polonistyce szkolnej sporo stereotypów, wadliwych, skostniałych metod i środków działania. Jest też, choć to mniej widoczne, trochę przesady w wykorzystywaniu, stosowaniu różnych naukowych orientacji metodologicznych i instrumentarium teoretycznoliterackiego. Pewnie jednak wśród owych dialektycznych sprzeczności powstają podstawy i kierunki jej odnowy. Powstają widać niezauważalnie dla tych, którzy nie są dość blisko szkoły lub brak im niezbędnego dystansu. Nikt już — ani programotwórcy, ani nauczyciele — nie wierzy w to, że zaznajamianie uczniów z dziełami literatury pięknej kształci ich kompetencję językową. A wielu już nauczycieli wie, jak rozsądnie korzystać z naukowej wiedzy o literaturze i jak uczyć czytać dzieła literackie samodzielnie i krytycznie. Pewnie należałoby uznać tę tendencję za słuszną. Sprzeciwi się ona w „naturalny” sposób instrumentalnemu traktowaniu literatury.

Więc może wspierać ten kierunek?

Gertruda Wichary

³⁷ Helmers: *op. cit.*, s. 69—72.