

# Janusz Sławiński

---

## Zaszkodzi niepolepszenie

---

Teksty : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 6, 1-7

---

1972

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.

BIBLIOTEKA  
Instytutu Badań  
Literackich PAN

P.1.1510

Instytut  
Badań  
Literackich  
i  
Komitet  
Nauk  
o  
Literaturze PAN

dwumiesięcznik 6, 1972

# teksty teksty teksty

TEORIA LITERATURY • KRYTYKA • INTERPRETACJA

## Zaszkodzi niepolepszenie

*Krytyczne opinie o stanie obecnym polonistyki licealnej wychodzą ze wszystkich środowisk tak czy inaczej z nią związanych. Zgłaszają zastrzeżenia nauczyciele: jedni niezadowoleni z obowiązujących programów, drudzy z podręczników, inni z uczelni, które ich kiepsko przysposobiły do zawodu, jeszcze inni z uczniów nie wykazujących należytego zaciekawienia patriotycznymi i ogólnoludzkimi wartościami literatury. Narzekają co światlejsi uczniowie znudzeni do ostateczności monotonią „lekcji z polskiego”, nie dostrzegający żadnego związku między tym, co prawi im o literaturze czy języku szkoła, a tym, co ich naprawdę pasjonuje — w literaturze i języku. Podnoszą co roku lament poloniści uniwersyteccy, którym przychodzi na egzaminach wstępnych stwierdzać żałosne efekty szkolnej edukacji; ich pretensje kierują się głównie do nauczycieli — wygodnie im zapomnieć, kto tych nauczycieli kształcił. Także władze oświatowe nie uważają zapewne, że sytuacja jest w normie, skoro wciąż coś reformują w programie nauczania, ulepszają, przesuwają, wzbogacają, powołują odpowiednie ciała doradcze i komisje z oświeconych umysłów złożone (zresztą nie wyłączanie...), które mają sterować dziełem naprawy.*

*Ten prąd krytycyzmu, jakże uzasadnionego i pożądanego, rozprasa się jednak niepokojąco, nie przynosząc zadowalających rezultatów. Analizy niedostatków i zaniedbań polonistyki licealnej przedsiębrane są z różnych partykularnych punktów widzenia, gdy tymczasem sytuacja, której owe analizy dotyczą, dojrzała całkowicie do reform kompleksowych. Inną hierarchią spraw do załatwienia wyznacza perspektywa niezadowolonego (konstruktywnie) nauczyciela, a inną perspektywa rozżalonego ucznia; oczywiście, że obraz*

rzeczy inny będzie, gdy patrzeć na nią z ministerialnego Olimpu, a inny, gdy obserwatorem jest uniwersytecki historyk literatury. Każda z tych perspektyw narzuca własny styl zarówno ocenom stanu obecnego, jak i postulatom odnowy. Przyjmując tę lub ową, można by dojść do wniosku, że reformy są sprawą prostą i dającą się opędzić niewielkimi kosztami. Wystarczy na przykład skreślić z rejestru obowiązujących lektur parę pozycji uznanych z jakichś powodów za zbyt cenne, wprowadzić parę innych, zastosować na lekcjach techniki audiowizualne (nowoczesność!), położyć silniejszy akcent w programie na „stronę artystyczną” literatury, nacisk na patriotyczne wartości dzieł zrównoważyć naciskiem na ich wartości uniwersalne, więcej uwagi poświęcić piśmiennictwu współczesnemu, nauczanie dziejów literatury zsynchronizować z nauczaniem historii, zastąpić przestarzały podręcznik jakimś nowym, zadawać mniej (lub więcej) wypracowań, zorganizować jeden czy drugi kurs dokształcający dla nauczycieli — i wszystko będzie jak trzeba. Właśnie tego rodzaju wnioski praktyczne płyną na ogół z dyskusji toczonych w interesującym nas przedmiocie. I choć mają one zapewne dodatni wpływ na samopoczucie projektodawców, to przecież w gruncie rzeczy są tylko namiastką prawdziwej roboty reformatorskiej, którą należy wykonać. Być może nawet opóźniają w ogóle rozpoznanie zadań zasadniczych. Cóż byśmy powiedzieli o lekarzu, który chorego na gruźlicę leczy z kataru i do tego ogranicza swoją działalność terapeutyczną?

Trzeba by w pierwszej kolejności skupić uwagę na tych paru generalnych sprawach, od których rozstrzygnięcia w ogóle zależy strukturalna sensowność wszelkich pociągnięć ulepszących. Wśród kwestii dyskutowanych następujące zaliczyłbym do tej kategorii.

1. „Języki polski” w nauczaniu licealnym obejmuje dwie dziedziny, nie dające się w gruncie rzeczy sprowadzić do wspólnego mianownika dydaktycznego: a) kształcenie sprawności, które są uczniowi niezbędne do odgrywania wszelkich ról społecznych, angażujących aktywną umiędność właściwego mówienia i pisanie w języku ojczystym; b) naukę o literaturze, której cel jest podwójny: wyposażenie ucznia w odpowiednią erudycję historycznoliteracką oraz wyrobienie w nim umiejętności stosownego odbierania dzieł należących do literatury pięknej.

W pierwszym wypadku kształci się sprawności mające zastosowanie uniwersalne — potrzebne w równej mierze przyszłemu petentowi urzędów i instytucji (wszyscy jesteśmy petentami!), co pracownikowi tychże, tak samo milicjantowi, jak recepcjoniście hotelowemu, inżynierowi w takim samym stopniu, jak farmaceucie. W drugim zadania są znacznie bardziej wyspecjalizowane: przygotowuje się ucznia do odgrywania jednej tylko roli (co prawda szczególnie wysoko cenionej w naszej tradycji kulturalnej) — członka publiczności literackiej.

Wielce interesujący wydaje się postulat, by ten twór nieuleczalnie rozłamany, z wysiłkiem a bez efektów zmuszany do funkcjonowania pod wspólną etykietą, rozparcelować na dwie niezależne jednostki programowe. Obrońcy status quo — jak zawsze w takich razach — starają się udowodnić, że układ atakowany ma „w istocie swej” charakter organiczny. Powiadają więc: kształcenie sprawności językowych ściśle wiąże się z nauczaniem literatury, ponieważ ta jest najdojrzałym owocem takich sprawności, czyli — ich wzorem. Argument ten nietrudno podważyć. Ostatecznie bardzo niewiele jest takich sytuacji w naszym codziennym działaniu, w których wzory literackie mogłyby ułatwiać prawidłowe zachowania werbalne. Nawet doskonała znajomość stylu „Trenów” czy „Pamiętki z Celulozy” nie pomoże osobnikowi, który ma zwięzłe, dokładnie i zrozumiałe sformułować zarządzenie, wygłosić okolicznościową orację, sporządzić sprawozdanie z podróży służbowej, sformułować pismo delatorskie, streścić przeczytaną książkę fachową, wypowiedzieć się w dyskusji, napisać list, memoriał czy wręcz podanie o zapomogę. Dobrze wiadomo, że przeciwny „pracownik umysłowy” z maturą ma u nas bardzo poważne trudności z takimi przedsięwzięciami. Brak mu świadomości funkcjonalno-stylistycznego zróżnicowania języka, jego wypowiedzi są z reguły nie dopasowane do sytuacyjnych motywacji, rozwlekłe, niespójne, mętne, sztywne i byle jakie zarazem. Normy i standardy mowy publicznej (we wszelkich jej odmianach) zastraszająco obniżają się — a u źródeł tego procesu znajduje się właśnie szkoła, nie dająca należytego w tym względzie przygotowania. Jest rzeczą oczywistą, że przygotowania takiego nie zastąpi mniej czy bardziej wyrafinowana edukacja historycznoliteracka. Co z tego, że uczeń będzie umiał powiedzieć parę zdań o „kunsztownej prostocie rewolucyjnych strof Broniewskiego”, jeśli równocześnie jego ogólna świadomość językowa znajduje się będzie akurat na poziomie owego przedziwnego pidżinu, który występuje dziś jako mowa potoczna większości ludzi zamieszkujących między Bugiem a Odrą. Ale przecież i sama ta wyspecjalizowana umiejętność wypowiedziania opinii o literaturze okazuje się najczęściej więcej niż mizerna. Ogranicza się głównie do biegłości w operowaniu niewielkim repertuarem podręcznikowych komunałów. Znają je na pamięć poloniści uczestniczący w egzaminach wstępnych na wyższe uczelnie — nic nie przyprawia ich o większą irytację. Rzecz zrozumiała: mówienie o literaturze to przecież jedna z form ogólnej sprawności językowej. Nie dysponując nią — jakże powiedzieć coś bardziej subtelnego o swoim rozumieniu dzieła czy twórczości pisarza; dla przynaglonego do odpowiedzi ratunkiem stają się wtedy wyuczone formuły: im bardziej prymitywne, tym łatwiej się nimi posłużyć.

Jeśli zgodzimy się ze stanowiskiem tych, którzy głoszą potrzebę podziału obecnego „języka polskiego” w liceum na dwa przedmioty

równolegle, to należałoby spytać, w jakim kontekście każdy z nich powinien być umieszczony.

Kształcenie sprawności językowych musiałyby chyba stać się elementem podstawowym — *w y c h o w a n i a o b y w a t e l s k i e g o*. Uzasadnienie łatwo wskazać. Zadania wychowania obywatelskiego — cokolwiek powie się o jego szkolnej realizacji — są dość wyraźnie określone: ma ono przygotowywać ucznia do świadomego uczestnictwa w rozmaitych sytuacjach zinstytucjonalizowanego życia społecznego, dostarczać mu umiejętności poruszania się pośród zakazów i nakazów regulujących stosunki wzajemne osób i instytucji, wyposażać w znajomość odpowiednich „kodów” i „symboli”, które pozwalają brać udział w zorganizowanym życiu zbiorowym. Nie trzeba nikogo przekonywać, że zupełnie zasadniczą rolę w takim przygotowaniu odgrywa formowanie umiejętności właściwych — tzn. skutecznych, ekonomicznych i odpowiadających uznawanym standardom stylistycznym — zachowań werbalnych. Stanowią one komponent prawie każdej z ról społecznych składających się na wzór osobowy „obywatela”. Toteż metodyczny trening w tym zakresie, wsparty na fundamencie wiedzy o mechanizmach języka ojczystego, jego stylistycznych możliwościach i funkcjonalnym różnicowaniu wewnętrznym — zająć powinien honorowe miejsce w polu dydaktycznym wychowania obywatelskiego.

Z kolei wiedza o literaturze zajęłaby równie honorowe miejsce w obrębie innej całości dydaktycznej, jaką jest — czy raczej: mogłoby być — *w y c h o w a n i e e s t e t y c z n e*. Potrzeba takiej całości w nauczaniu szkolnym jest niesporna dla każdego, kto nie należy do społeczności zaślepionych wielbicieli literatury, skłonnych mniemać, że kontakt z wytworami sztuki słowa pisanego nadal stanowi jakąś szczególnie uprzywilejowaną formę obcowania ze sztuką w ogóle. Trudno niżej podpisanemu nie sympatyzować z ideologią tej społeczności, jednakże nie sposób być zaślepionym aż w takim stopniu, by nie dostrzegać, że jest ona ufundowana na pobożnych życzeniach. W doświadczeniach dzisiejszego licealisty literatura (w jej tradycyjnych formach przekazu) bynajmniej nie zajmuje uprzywilejowanej pozycji; film, spektakl telewizyjny czy — w stopniu mniejszym — przedstawienie teatralne zdecydowanie z nią wygrywają. Co więcej: rozpowszechnione w praktyce szkolnej metody interpretacji utworów literackich sprzyjają niewątpliwie temu, że w świadomości uczniów w ogóle ulega rozluźnieniu związek między literaturą a dziedziną wytworów mających charakter nieinstrumentalny, dostarczających satysfakcji przez sam fakt swego zaistnienia, a więc sztuką po prostu. Gdyby udało się zrekonstruować przeciętną w tym względzie świadomość licealistów, okazałoby się zapewne, że literaturę umieszczają oni gdzieś pomiędzy historiografią, popularną wiedzą z zakresu socjologii i psychologii, a publicystyką ideologiczną.

Wychowanie estetyczne miałoby na celu przygotowanie ucznia do rozumiejącego odbioru rozmaitych tekstów sztuki. Należałoby się przy tym zastanowić nad możliwością wprowadzenia do programu szkoły szeregu obocznych kombinacji odpowiadających różnym typom zainteresowań i uzdolnień uczniów. Elementem inwariantnym byłaby w każdej z nich literatura, zmieniałyby się natomiast dyscypliny towarzyszące. Przykładowo: obok zespołu literatura — film — malarstwo występowałby inny, obejmujący literaturę, teatr i muzykę, czy jeszcze inny, obejmujący — powiedzmy — literaturę, film i architekturę. Liczba możliwych wariantów jest znaczna i rzeczą pedagogów byłoby ustalenie, które z nich powinny być brane w rachubę. Uczeń miałby do wyboru parę zestawów, podobnie jak obecnie może wybierać — przynajmniej w teorii — ten lub inny język obcy do nauki.

2. W dyskusjach nad programem wiedzy o literaturze w liceum tylko nieliczni potrafią wyjść poza obszar propozycji o charakterze „reformistycznym” i poddać krytycznej rozwadze same zasady budowania takiego programu. Ale właśnie tym nielicznym zawdzięczamy najtrafniejsze diagnozy i projekty.

Zwracano więc uwagę na to, że dotychczasowy program: a) jest nieelastyczny i nadmiernie ogranicza inicjatywę dydaktyczną nauczyciela, b) jest przeładowany i c) wymaga realizacji „kursu” historii literatury, co w warunkach szkolnych nie może dać zadowalających efektów.

Wysunięto postulat, by program wiedzy o literaturze miał przynajmniej w pewnym zakresie charakter ramowy, tzn. by obejmował obok zaleceń obligatoryjnych — elementy, których wybór i interpretacja zależałyby od nieskrępowanej decyzji nauczyciela. Każdy z nauczycieli-polonistów byłby zobowiązany do przekazania określonego quantum wiadomości standardowych, jednakże poza tym miałby prawo do samodzielnego komponowania procesu dydaktycznego — zgodnie ze swymi przeświadczeniami na temat doniosłości takich czy innych składników tradycji literackiej; jego osobiste zamiłowania i gusta zyskałyby w ten sposób szansę aktywnego oddziaływania na bieg edukacji. Analogicznie powinien być potraktowany zestaw lektur szkolnych. Występowałby w nim stosunkowo niewielki blok pozycji bezwzględnie obowiązkowych, a obok niego rozmaite listy fakultatywne, a także „puste kratki” — pozostawione do wypełnienia uczącemu. Nie trzeba dodawać, że tak pomyślany program (nie wchodzimy tu w jego wypełnienie, gdyż idzie o samą zasadę) wymaga zerwania z panującym dotąd monopolem podręcznikowym. W obiegu znajdować się powinno równocześnie parę konkurencyjnych podręczników, reprezentujących różne koncepcje — tak naukowe, jak dydaktyczne — co dawałoby nauczycielom możliwość swobodnego między nimi wyboru. Słowem: chodziłoby o model nauczania z r ó ż n i c o w a n e g o. Wiedza opuszczających szkołę nie

byłaby jednakowa. Absolwenci różnych szkół dysponowałiby mniej lub bardziej zindywidualizowanymi kompletami wiadomości i umiejętności. Z punktu widzenia dzisiejszego programu miałyby ta wiedza wiele luk. Ale w zestawieniu z wiedzą faktycznie dziś wynoszoną ze szkoły byłaby z pewnością znacznie głębsza i lepiej przyswojona. Kierunek proponowanych zmian nie budzi chyba wątpliwości: od jednakowej i zdawkowej wiedzy „o wszystkim” do różnicowanej i pogłębionej wiedzy o wybranych zjawiskach.

Czy miałyby ona charakter historycznoliteracki? Ta sprawa budzi najwięcej sporów. Przeciwnicy historycznoliterackiego profilu nauczania zgłaszają dwie propozycje, które należałoby rozważyć. Pierwsza oznacza postawienie w szkolnej praktyce polonistycznej na „sztukę interpretacji” wybitnych utworów — zarówno dawnych, jak i współczesnych (tylko niektóre z nich byłyby programowo określone, pozostałe dobierałby nauczyciel). W drugiej nacisk pada na systematyzację „przerabianego” materiału, niezależną od chronologii procesu historycznoliterackiego. Jej zwolennicy najczęściej mają na uwadze systematyzację genologiczną (poezja, proza narracyjna, dramat), przyjmując jednak za zobowiązujący w tym względzie układ odniesienia współczesną świadomość literacką. Wymaga zastanowienia, w jakiej mierze propozycje te byłyby podatne na krzyżówkę. Poza tym nie jest wcale powiedziane, że ich podjęcie (rozdzielnie czy łącznie) musi stanowczo wykluczać z pola dydaktyki szkolnej wiedzę o procesie historycznoliterackim. Niewątpliwie natomiast, że zepchnęłoby taką wiedzę na znacznie niższy niż dotąd stopień w hierarchii zadań dydaktycznych „języka polskiego”.

**3.** Należałoby dokładnie przyjrzeć się praktykowanym obecnie metodom kształcenia nauczycieli-polonistów. Chodzi nie tylko o przygotowanie, jakie otrzymują na studiach — w uniwersytetach czy szkołach pedagogicznych — lecz także, a może właśnie przede wszystkim, o ich szkolenie podyplomowe. Oczywiście, to ostatnie jest nieprzerwanym procesem samokształceniowym, za którego efekty odpowiada w każdym wypadku sam zainteresowany. Jednakże musi on mieć do dyspozycji potrzebne pomoce naukowe; a za te odpowiadają już inni. Poziom prac z zakresu metodyki nauczania polonistycznego jest zastraszająco niski; ich autorzy nie mają najczęściej żadnego kontaktu z nowoczesnymi warsztatami literaturoznawczymi. W pracach tych króluje nieodmiennie komunał przystrojony w szaty uczoneści. Trudno wskazać dziedzinę piśmiennictwa, gdzie problemowa nijakość i nadęte gadulstwo święciłyby większe triumfy. Wyimki z dzieł uczących jak należy uczyć „języka polskiego” ozdobiłyby niejedne „Nowe Ateny”, gdyby takowe chciał ktoś współcześnie napisać, idąc za wzorem Benedykta Chmielowskiego.

Fachowcom od metodyki dzielnie sekundują co mierniejsi z polonistów uniwersyteckich, którzy uzyskali nominację (od kogo?) na patronów duchowych nauczycielstwa. To oni, specjaliści od „pochyla-

nia się z troską” i „twórczych niepokojów”, rzucający na prawo i lewo koniunkturalnymi frazesami, każdą myśl zdolni przemienić w gładki banał, stali się nie wiedzieć dlaczego głównymi pośrednikami między nauką o literaturze a szkolną polonistyką. Badacze, którym macierzysta dyscyplina nie zawdzięcza ani pół nowego konceptu, dla których ostatnim słowem literaturoznawczej metodologii pozostaje podręcznik Ignacego Chrzanowskiego, niezrównani organizatorzy rocznic i akademii ku czci — sprawują od lat wielu pieczę nad kształceniem nauczycieli. Skutecznie — trzeba przyznać — potrafili odgradzić szkolnych polonistów od tego, co dzieje się w nauce o literaturze. Swoje więc zrobili. Trzeba teraz najrychlej odbudować zburzone mosty: czas nagli i smutek.

Janusz Stawiński