

Barbara Kryda

Prawdziwa szkoła krytyk się nie boi : przedmiot najtrudniejszy

Teksty : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 6, 119-124

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Roztrząsania i rozbiory

Prawdziwa szkoła krytyk się nie boi

Przedmiot najtrudniejszy

Właściwie trzeba by napisać — najdziwniejszy — i wtedy kwestia trudności wyniknie sama, na dodatek ustawiona w odpowiednim świetle. Jeżeli, być może, komuś takie określenie w odniesieniu do języka polskiego wyda się niewłaściwe, to na pewno nie samym polonistom, którzy w atmosferze tej dziwności obracają się na co dzień, a wobec trudności wynikających z takiej sytuacji stają w każdym momencie swojej pracy — jeżeli chcą być uczciwi — wobec zadań stawianych im przez program, wobec uczniów i własnego, intuicyjnego wyczucia potrzeb i możliwości problematyki.

To bowiem, co w programach figuruje pod tytułem „Język polski”, da się ustawić w kategoriach kilku co najmniej specjalności: historia kultury; literatura polska i obca; wykształcenie ogólnej sprawności języka na tle wybranych zagadnień językowych; stosunek do sztuki współczesnej — wychowanie odbiorcy współczesnej kultury; wybrane elementy filozofii i propedeutyka nauk społecznych; z zagadnień folkloru i obyczaju itp., itd. Wachlarz tych propozycji jest bardzo szeroki i swobodnie można go rozwijać — tak w teorii, jak w praktyce jest możliwe dowolne zestawianie ich ze sobą — za każdym razem zależy to od wyboru i indywidualności nauczyciela. Można sobie wyobrazić, że w różnych szkołach, pod kierunkiem różnych wykładowców młodzież uczy się właściwie zupełnie czasem różnych rzeczy; więcej, że ten sam nauczyciel w toku swojej praktyki, na różnym poziomie, a nawet w równoległych różnych klasach uczy czegoś innego.

W czasie czterech godzin przydziałowych tygodniowo, na ogromnym materiale nauczania, obejmującym w ogólnym zarysie dzieje litera-

tury polskiej na tle literatury światowej, zadania języka polskiego są następujące (wg obowiązującego programu języka polskiego):

- a) „umożliwić uczniom poznanie i przeżycie utrwalonego w piśmiennictwie dorobku kulturalnego i ideowego własnego narodu i ludzkości;
- b) „kształtować pogląd na świat;
- c) „wyrabiać świadomość obywatelską i postawę zaangażowania ideowego, pogłębiać uczucie patriotyzmu i internacjonalizmu;
- d) „wdrażać do samodzielnych myślenia i wartościowania;
- e) „wyrabiać dbałość o poprawność i estetykę wypowiedzi;
- f) „rozвивać zalety charakteru stanowiące o wartości jednostki, ważne we współżyciu z ludźmi i w działalności społecznej;
- g) „uczyć rozumieć ludzi, wnikać w motywy ich postępowania i oceniać ich działalność”.

Zadania te, ujęte następnie w programie w skróconych pięciu punktach, wykreślają teren, którego penetracji przeprowadzić się nie da inaczej niż jedynie powierzchownie, wycinkowo, w układzie kalejdoskopowym, w którym obraz wynikający z zestawienia poszczególnych elementów może być zaskakująco różny. Że w praktyce nie zawsze tak się dzieje — indywidualni nauczyciele realizując program trzymają na wodzy prywatne zainteresowania i momenty natchnień, a w całej Polsce możliwe są czasami do przeprowadzenia jednolite tematycznie egzaminy maturalne — to wynik nie tyle świadomie prowadzonej w najszerszej skali pracy metodycznej, ile pewnej inercji, która z pokolenia na pokolenie przekazuje jeden schemat nauczania (w zasadzie tradycyjnie historycznoliteracki) z pewnymi elementami to socjologii życia literackiego, to obywatelskiego wychowania, to w końcu nowinek, jak np. próby analizy teoretyczno-formalnej. Od czasu wielkich dyskusji w latach trzydziestych, kiedy to postawiono otwarcie pytanie — o co właściwie powinno chodzić w nauczaniu języka polskiego na poziomie szkoły średniej, sprawa ta nigdy właściwie nie pojawiła się w zażartych przecież niekiedy dyskusjach nad zawartością programu, spisem lektur itp.

To nie znaczy, że problem nie istnieje. Choć się o nim nie mówi, istnieje — dla nauczycieli praktyków — tym oczywiście, im bardziej stosuje się wobec niego unik w zasadniczej koncepcji programowej. Będzie istniał i pogłębiał się, dopóki z istniejącej sytuacji nie zostaną wyciągnięte zasadnicze, praktyczne wnioski.

Na razie te wnioski muszą wyciągać na co dzień nauczyciele poloniści, jeżeli nie chcą biernie podporządkować się układowi. Trzeba powiedzieć otwarcie — program, taki jaki jest, zrealizować się nie da. Można próbować dojścia do niego z różnych stron oczywiście, ale praktyka dowodzi bezlitośnie, że musi się to łączyć w efekcie z pozorną właściwie wiedzą, dyskusyjnym przeżyciem, nie pogłębioną sprawnością, nie wykształconym światopoglądem, łudzącą samodzielnością sądów — zostawmy kwestię estetyki i charakteru...

Jest przecież oczywiste, że nie da się uczciwie, naprawdę przetrwać choćby całej tej olbrzymiej masy lektury, gdy na „przerobienie” utworu wypada przeciętnie 2—4 godzin lekcyjnych. Wynika z tego szarpanina — bo to i radio z telewizją, i podyskutować by się zdało, i trzeba by szerzej omówić prace domowe — a tu nieskoordynowana historia, a tu życie pozaliterackie, a tu kwestie językowe, etyczne czy zgoła sawuarwiwrowe — i sieć w strzępach. Bywa więc, że na placu boju pozostaje schemat tradycyjnej historii literatury, realizowany w pośpiechu, za którym wlecze się echo szyderstwa *Ferdydurke*, na który nakładają się różne warianty prób i poszukiwań, sugestii i eksperymentów.

Co pewien czas idzie po Polsce radosna wieść o reformie programu — i za każdym razem pozostaje on właściwie zupełnie nie podważony — kończy się małymi przesunięciami na liście lektury lub wymianą haseł i sformułowań na czasie. Ostatnie większe w tej mierze dokonania skończyły się wprowadzeniem obiecujących, rozszerzających zadania nauczyciela działów, tylko że w parze z tym... zmniejszono ilość godzin na ich realizację. Większość więc z tego wszystkiego pozostanie zapewne w sformułowaniach programowych, dopełniając ten i tak przelewający się górą róg obfitości. Wytworzyła się sytuacja do pewnego stopnia paradoksalna: nauczycieli języka polskiego ustawiono na pozycji, na której oni sami nie bardzo wiedzą, czego mają uczyć; uczniowie nie zdają sobie sprawy z tego, czego właściwie są uczeni; a jest pewne, że gdyby od obu stron zebrać odpowiedzi na pytanie, czego dotyczy przedmiot, który ich łączy w klasie, otrzymalibyśmy w sumie obraz najprzedziwniejszy.

Ale bo też i inaczej być nie może.

* * *

„Ala — ma — kota” i *Wielka Improwizacja*; recepta lekarska i wyznanie miłosne; komunikat meteorologiczny i *Pieśń nad pieśniami*; kołysanka-śpiewanka nucona bez świadomości tekstu i referat o poszukiwaniu sensu w egzystencji, rytmika recytowanego tekstu, kształt widowiska i wymowa biografii artysty — gdzie są granice tego przedmiotu? Jaka jest relacja między słowem a wiedzą, słowem a myśleniem, słowem a przeżyciem, słowem a życiem? Chcielibyśmy objąć nim wszystko — zgodnie z jego istotą — jest bowiem język manifestacją najgłębiej ludzką, obejmującą (czy wyrażającą) wszystkie sfery egzystencji człowieka. Wielofunkcyjność jest podstawową, najważniejszą jego cechą naturalną. Najdziwniejsze, najfantastyczniejsze opozycje — jak ta między błogosławieństwem a klątwą, między wysiłkiem o jasność komunikatu a ślopiewnią, kunsztownie zacierającą pierwotne znaczenie wyrazu, lub wyszukaną metaforą.

Od tego miejsca należałoby chyba zacząć rozmowę zasadniczą. Jeżeli chcemy uczyć przedmiotu, który nazywa się język polski. to

trzeba *wyciągnąć konsekwencje z tego, co to jest język, zdecydować, z jakim wybranym obszarem zagadnień chcemy mieć do czynienia oraz jakimi środkami trzeba realizować założone cele*. Wydaje się, że odpowiedź na te pytania odprowadzi nas daleko od dotychczasowych koncepcji programowych.

Chcę być uczciwa. Nie mam żadnej recepty ani gotowego planu. Borykam się, jak większość moich kolegów, z zadaniem, dla którego, jak mi się z upływem lat coraz pewniej zdaje, należałoby zaprojektować zupełnie inny układ rozwiązań.

Wybór literatury pięknej jako terenu analizy i ćwiczenia (odsunę na razie na bok problem historii kultury) jest wyborem zaledwie jednego z wielu zakresów wypowiedzi językowej. Jest to zarazem wypowiedź najtrudniejsza — bardzo szczegółowa, nacechowana formalnie czasem w tak wysokim stopniu „zagęszczenia” i tak bardzo jednocześnie złożona (niedookreślona, wieloznaczna) treściowo, że przekracza w ogóle granicę percepcji przeciętnego odbiorcy. Stworzenie warunków dla jej właściwego rozumienia jest możliwe jedynie przez otwarcie możliwości dla nieśpiesznego, pogłębionego odczytywania — konfrontowania indywidualnych konkretyzacji z wywoławczym tekstem, poznawania od podstaw jego sensów — jakże złożonych — historycznego, estetycznego, filozoficznego itd.

Tej pracy nie da się dokonać bez przygotowania podłoża ogólnej kultury językowej i myślowej, której domaga się od czytelnika każde dzieło literackie wychodzące poza prosty komunikat. Pogłębiona i uwspółcześniona wiedza o języku powinna się łączyć z propedeutyką nauk humanistycznych — elementami filozofii, historii, psychologii, nauk społecznych. Nie na końcu, w ostatniej klasie liceum, jest na nie miejsce, ale na początku, jeżeli chcemy żeby całość stała na nogach, a nie na głowie, i żeby uczniowie docenili całą wagę i wielkość tego, z czym mają do czynienia. Jest literatura piękna bowiem rodzajem wypowiedzi najbardziej serio (wbrew przywilejom fikcji), wyrażającym najgłębsze pokłady struktury myślowej człowieczeństwa, skupiającym ze szczególną siłą najwyższą energię duchową twórcy, jego środowiska, epoki. Mówiąc trywialnie, *szkoda jej czasem* dla słycających, powierzchownych zabiegów, które za cel stawiają sobie uzyskanie efektu, w takich warunkach najczęściej wątpliwego: dania młodzieży dorastającej płytkiego, wyrwkowego, przypadkowego obrazu kultury narodowej.

Bo o nią przecież w naszych zabiegach nam chodzi.

Kultura narodowa modelowana jest w trzech wymiarach — tradycji, współczesności i projekcji w przyszłość. Historia myśli humanistycznej, pod warunkiem, że odpowiednio pogłębiona i rozszerzona, jest fundamentem, na którym dorastający człowiek rozpoznaje siebie, konfrontuje się wobec spadku, który albo przyjmie albo odrzuci — czy nie decydującą rolę pełni więc sposób jej zaprezentowania? Następne jej piętro to dzień dzisiejszy. Z jego złożoną problema-

tyką, która potrzebuje własnych środków wyrazu, która przemawia własnym, skomplikowanym szyfrem, z trudem kształtując własny język, z którego, jak się zdaje, prawie nic nie dociera do istniejącego systemu nauczania. Trudno w takich warunkach mówić o tej trzeciej projekcji — w przyszłość. Uczeń, który recytuje wiadomości o przełomie romantycznym, najczęściej w zupełnym oderwaniu od historii, na której „przerabia” jednocześnie wojny kozackie; bez znajomości filozofii epoki (ten sam uczeń, który na początku kariery licealnej stawał przed tekstami Kochanowskiego nie mając pojęcia o antyku i złożoności myśli renesansu); bez poczucia sensu historii kultury, zada przecież prowokacyjne pytanie: „Po co te wszystkie Kordiany?” i będzie ślepy i bezradny wobec potrzeb własnego czasu.

Można, oczywiście, dla opozycji przyjąć, że dzieło literackie to taka sztuczka rebusowa, którą się rozwiązuje na zasadzie immanentnie zawartych w nim informacji, i że cały świat pozaliteracki nie jest dla jego rozumienia potrzebny. Ale wydaje się, że takie widzenie nie ma przyszłości. W każdym razie wtedy czytanie utworów literackich w szkole w ogóle nie miałoby sensu. Nawet najbardziej abstrakcyjny znak odwołuje się w końcu do świata realnego, czy to będzie odwieczna, wspólna ludziom groza wobec śmierci, czy żdźbło trawy, obciążone kroplami rosy. Różne są warstwy geologiczne naszego wspólnego dziedzictwa i wiązanie uogólnienia z konkretną glebą, na której ono wyrosło, pozostanie jednym ze szczytniejszych zadań humanistów.

* * *

Jak to zrobić? Ba... Gdyby rzecz była oczywista, dawno już byśmy ją realizowali. Ale gdyby tak spróbować zupełnie innym systemem — nie po to, żeby przekreślić historię kultury (czy literatury), ale żeby móc naprawdę do niej przygotować odbiorców?

Na przykład zacząć od gawęd o języku i jego stylach funkcjonalnych, o konstrukcji formy i jej zależności z treścią, o filozofii sztuki, o filozofii historii. Dużo ćwiczeń, lektura przykładowa wybranych fragmentów tekstów, prace kompozycyjne. Wprowadzenie do historii kultury, filozofia piękna — reprodukcje, muzyka — w oparciu o bogactwo różnorodnych materiałów źródłowych: historycznych, plastycznych, literackich. Wizja jedności kultury i odpowiedź na pierwsze pytanie: *Co to takiego i po co ona człowiekowi?* I dopiero wtedy rozpocząć rozmowę z tymi, którzy odeszli, pozostawiając nam testament własnych doświadczeń, kiedy wiadomo będzie, że będziemy umieli go odczytać i zrozumieć jego sens, wybierając i akceptując najpotrzebniejsze dla nas dziś elementy.

— Ilu uczniów rozumie przejmujące pragnienie Rolanda: „Nie trzeba, żeby o nas źle mówiono w pieśni...”?

— Brzmia ostatnie słowa: „I wrócę — milczącym faryzeuszem — po zabawie”. Widzę spłoszone spojrzenia, unikające pytania o znaczenie słowa, kluczowego przecież dla całości wiersza, słowa, którego związki potracają o tak szerokie i trudne rejestry, że wymagałyby osobnej i długiej interpretacji.

— Jak dotrzeć do mądrej, smutnej głębi humoru Prusa?

— Jak unieść, żeby nie sprofanować, wiersze Baczyńskiego, pamiętnik Korczaka?

— I co zrobić, żeby uczeń nasz, stanąwszy przed mikrofonem, który mu podsunie życie, umiał znaleźć słowa — adekwatne — oszczędne, ale i nie skąpe, po to, żeby *Exegi monumentum* Horacego przenieść jeszcze raz w następną generację?

Brak do tego wszystkiego materiałów, bogatych, szeroko dostępnych uczniom. Tekst musi być przed oczami, na ławce, na własność, żeby go w każdej chwili można było przypomnieć, skonfrontować, skorygować.

Brak do tego czasu na czytanie, nieśpieszne, wspólne, bo język najczęściej musi zabrzmieć głośno, żeby usłyszana została najważniejsza jego nuta. Brak do tego świadomego, wszechstronnego przygotowania — bo polonista musi być lingwistą, historykiem kultury, filozofem, psychologiem i czym tam jeszcze. Brak w ogóle możliwości penetracji życia pozaliterackiego, pozalekcyjnego — a tylko tam, poza ławką można znaleźć punkt odniesienia dla tych wszystkich sublimacji.

Zubożeni do czterech godzin tygodniowo wobec masy materiału, który wypełniłyby cztery przedmioty...

„O zieleni można nieskończenie...”

Barbara Kryda

Polonistów płacz nieustanny, czyli o nauczaniu języka polskiego w szkole średniej

Na wakacyjnym kursie dla nauczycieli języka polskiego (Warszawa 1964) jeden z wykładowców analizując fragmenty *Wiatru od morza* szczerze zapłakał: „Bo to takie piękne...” Słuchacze, między sobą, po cichu, wyśmiali sentymentalnego naukowca, lecz samo „narzędzie” interpretacji dzieła literackiego (płacz) nikogo specjalnie nie zdziwiło, gdyż już od lat trzydziestych mówi się u nas wiele o przełomie metodologicznym w polonistyce, lecz bardzo mało z tych głośnych dyskusji przenika do codziennej praktyki szkolnej. (I to nie tylko na lekcje w klasach licealnych, lecz i na zajęcia prowadzone w aulach uniwersyteckich: ileż tu pusto-