

Jerzy Paszek

Wiedza o literaturze na użytek szkoły

Teksty : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 3 (21), 148-160

1975

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.

Wiedza o literaturze na użytek szkoły

Szkołą myślenia humanistycznego jest interpretacja, czyli rozumienie ludzkich wytworów i zachowań. Interpretacja jest sztuką artystów i uczonych, ale jest również podstawową umiejętnością myślącego człowieka.

Maria Janion

Tytuł artykułu nie określa ściśle, o jakim czasie — teraźniejszym czy też przyszłym — będzie tu mowa. Nie ogranicza tematu ani do opisu sprawozdawczego, ani do rejestru postulatów stawianych przed nauczaniem języka polskiego w szkole średniej. Łączy więc wypowiedź na temat „Jaką rolę spełnia dziś w szkole nauka o literaturze” z wypowiedzią mogącą być ujętą w formie „O wiedzę o literaturze w szkole” lub „Jaką rolę powinna odgrywać wiedza o literaturze w szkole”. Chciałbym tu wyzyskać tę dwuznaczność tytułu i mówić — kolejno — o stanie dzisiejszym szkolnej polonistyki oraz o jej perspektywach.

Z góry chciałbym zaznaczyć, że artykuł napisany jest nieco jednostronnie: uwzględni głównie punkt widzenia polonisty (i to polonisty-praktyka¹), nie licząc się za bardzo z propozycjami pedagogów, którzy coraz częściej uświadamiają polonistów, jak powinien wyglądać przedmiot język polski w szkole. Te interdyscyplinarne prace pedagogów (coraz częstsze i z coraz większą ilością statystycznych tabel) mają przeważnie jedną zasadniczą skazę: recenzent-pedagog podnosi zwykle trafność części polonistycznej rozprawy, gdy recenzent-polonista nie może znaleźć słów pochwały dla pedagogicznych walorów ocenianego studium...

Ogólnie wiadomo, że z obecnego stanu nauczania literatury w szkole nie są zadowoleni ani uczniowie, ani nauczyciele, ani wreszcie władze oświatowe. Jakie są przyczyny tego niepokojącego stanu szkolnej polonistyki? Jakie są drogi wyjścia ze ślepego zaułka, w jakim znalazło się nauczanie literatury w szkole?

Chciałbym swój artykuł (podkreślam jeszcze raz jego subiektywizm!) poświęcić następującym sprawom: 1) złemu stanowi naucza-

¹ W dyskusji nad tym tekstem (Warszawa, listopad 1974) wyłoniły się dwie grupy zainteresowanych polonistów: 1) nauczycieli akademickich, którzy nie wyobrażają sobie lekcji języka polskiego bez elementów historii literatury, 2) nauczycieli-praktyków, którzy chętnie zmieniliby dotychczasowy model historycznoliterackiego wykładu na model niechronologiczny, klasyfikujący literaturę szkolną według np. kryterium tematycznego. Por. wypowiedź J. Bachórzea: *Przeciw starym grzechom*, „Życie Literackie” 1974 nr 46, s. 6.

nia literatury w szkole, 2) przyczynom obecnego stanu, 3) próbom i propozycjom zmiany sytuacji².

1

Oto ocena poziomu nauczania literatury w świetle egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie:

„Bardzo słaba umiejętność analizy literackiej. Czasem całkowity brak rozbioru słownikowo-stylistycznego, brak charakterystyki kompozycji, metaforyki. Nieumiejętność analizy utworu lirycznego. Wydobywanie samych walorów poznawczych dzieła. Jednostronne spojrzenie na utwór i wulgarny socjologizm. (...) Brak zrozumienia związków literatury z innymi dziedzinami sztuki. Brak kultury literackiej i dyskusyjnej. Brak rozeznania w podstawowych pojęciach z zakresu poetyki (np. komizm, tragizm, ironia, liryzm), zupełna niezajomość zagadnień kompozycyjnych. Brak umiejętności operowania terminologią naukową³.

Oczywiście, „produkcja” polonistów nie jest zadaniem szkoły, ale co można dobrego powiedzieć o pracy szkoły na podstawie wyników egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie tych uczniów, którzy subiektywnie uznają, że są dobrymi polonistami, miłośnikami języka i literatury ojczystej?!

Powyższa surowa ocena przygotowania polonistycznego wyniesionego ze szkoły średniej potwierdza się także w opinii nauczyciela akademickiego:

„Od kilku lat prowadzę ćwiczenia literackie ze studentami czwartego i piątego roku polonistyki. (...) Jeżeli w tak zwanej grupie ćwiczeniowej znajduje się 15 czy 20 osób, zaledwie dwie czy trzy osoby wykazują autentyczne zainteresowanie (...) Reszta jest bierna, nie przygotowana, nie w tym nawet sensie, że jest nie przygotowana do konkretnych zajęć, lecz w tym, o wiele bardziej negatywnym, że w ogóle jest nie przygotowana do odczytywania, to znaczy samodzielnej interpretacji tekstu literackiego. Po prostu przychodzi nie przygotowana do odbioru literatury, zwłaszcza poezji, ze szkoły średniej. Jest to zaniedbanie, tak wielkie, że przez cztery praktycznie lata studiów polonistycznych niczego właściwie już zmienić, oczywiście poza wyjątkami, nie można”⁴.

² Obszerną bibliografię zagadnienia przynosi praca M. Marcjan: *O szkolnych uwarunkowaniach odbioru dzieła literackiego*. W: *O współczesnej kulturze literackiej*. T. 2. Wrocław 1973. Zob. też — T. Kostkiewicz, A. Okopień-Sławińska i J. Sławiński: *Teoria literatury w polonistycznym nauczaniu uniwersyteckim*. „Ruch Literacki” 1964, nr 3.

³ J. Kram: *Praca w grupie humanistycznej. Zajęcia fakultatywne. Próby i propozycje*. Warszawa 1970, s. 10.

⁴ W. P. Szymański: [Głos w dyskusji]. „Poezja” 1973 nr 1, s. 38—39.

W numerze miesięcznika „Poezja” (1973 nr 1) poświęconym poezji w szkole zamieszczono głosy uczniów, buntujących się przeciwko szkolnym podręcznikom, wyznających szczerze, iż nie potrafią docenić walorów poezji współczesnej (młodzież znacznie częściej głosowała za ideałem poetyckości zawartym w wierszu Lemańskiego niż w utworze Herberta). Głosy uczniów przekazuje również pierwszy „szkolny” numer „Tekstów” (1972, nr 6). Wspólnym mianownikiem tych wypowiedzi jest stwierdzenie, że w szkole nie przygotowuje się ucznia do jego nowej roli społecznej: aktywnego członka publiczności literackiej, odbiorcy dorobku kultury narodowej, współtwórcy kultury współczesnej.

Pozwolę sobie, na zakończenie tych uwag o stanie nauczania literatury w szkole, na kilka własnych spostrzeżeń dydaktycznych. Z moich doświadczeń nauczyciela prowadzącego ćwiczenia z poetyki (studia dzienne) oraz wykłady dla polonistów-nauczycieli (studia zaoczne) wynikają podobne wnioski, jak z przytoczonych gorzkich słów W. P. Szymańskiego. Studenci polonistyki — a więc ta część uczniów, która polubiła w szkole lekcje języka polskiego — mają braki w zakresie teorii literatury sięgające aż do szkoły podstawowej. Jeden symptomatyczny przykład: w programie nauczania dla klasy VII znajduje się punkt, mówiący o rozpatrywaniu budowy wiersza, rodzaju rymów, w tym rymu męskiego i żeńskiego⁵ — studenci zaś myślą gramatyczny rodzaj męski i żeński z pojęciem rymu męskiego i żeńskiego.

Obserwuję także ten rodzaj nieprzygotowania (nieoczytania?), który prowadzi do unikania dyskusji (z obawy, by się nie skompromitować niewiedzą), co z kolei jest podstawą braku zaangażowania emocjonalnego na zajęciach, przyczyną unikania ćwiczeń (fikcyjne świadectwa lekarskie), nieczytania poleconych fragmentów opracowań. Dochodzi do tego, że dla polonistycznej młodzieży zasadniczą trudność stanowi zrozumienie i samodzielne zreferowanie (przeważa tu przepisywanie niezrozumiałych zdań i słów) wybranych artykułów z takich czasopism, jak „Pamiętnik Literacki” czy „Ruch Literacki”. Nie mniej trudnym problemem jest interpretacja współczesnych awangardowych dzieł literackich (pomimo nacisku na literaturę współczesną w programie nauczania liceum): cała grupa seminarium dyplomowego nie może sobie poradzić np. z klasyfikacją wątków i ze „streszczeniem” omawianej na kilku kolejnych zajęciach *Oziminy* W. Berenta.

Na wykładach z poetyki dla studentów zaocznych zauważyłem zupełnie nieprzygotowanie części polonistów-nauczycieli do odbioru literatury XX wieku i „buntowanie się” (protesty i pytania w trakcie wykładu!) przeciwko nowym metodologiom, wypracowanym przez wiedzę o literaturze w ostatnim półwieczu.

⁵ *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Język polski. Klasy V—VIII.* Warszawa 1971, s. 27.

Spostrzeżenia te można zamknąć pointą o „zaczarowanym kole” polonistycznym: szkoła podstawowa i średnia zasadniczo nie wywiązują się z wychowania młodego czytelnika, członka publiczności literackiej, a z kolei szkoła wyższa nie zawsze potrafi przełamać (tym bardziej, iż skrócono studia polonistyczne z pięciu do czterech lat!) wypracowane w niższych szkołach utarte schematy odbioru dzieła literackiego. Uczelnie wypuszczają coraz więcej niedouczonej i nieoczytanych magistrów filologii polskiej, którzy w znacznej części w szkole podstawowej i średniej będą tak nauczać, jak sami byli uczeni w tychże szkołach. Innymi słowy, niski jest procent sukcesu pedagogiczno-metodologicznego szkół wyższych, jeśli mierzyć go tą częścią absolwentów uczelni, która nie zmienia w trakcie studiów swojego stereotypowego podejścia do badania i interpretowania literatury. (A nie zmienia takiego podejścia przede wszystkim grupa nauczycieli studiujących zaocznie, o czym świadczą odpowiedzi tych polonistów podczas egzaminów).

2

Jeżeli można przyjąć za jedną z przyczyn „kryzysu w polonistyce szkolnej” niski poziom kadr nauczycielskich (pomimo masowego dokształcania nie obniża się procent doboru negatywnego w tym zawodzie: „nieudacznicy” dostają dyplomy!), to drugą przyczynę upatruję w niesprecyzowaniu, polifoniczności, nieograniczoności przedmiotu język polski. Łączy się to z pierwszą przyczyną, gdyż umożliwia długotrwałe maskowanie i niewykrywanie nawet wielkich antytalentów polonistycznych.

Oto dwa głosy mówiące zupełnie odmiennie o proteuszowym charakterze przedmiotu język polski. Najpierw głos nauczyciela-praktyka:

„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 klasach uczy czegoś innego”⁶.

⁶ B. Kryda: *Przedmiot najtrudniejszy*. „Teksty” 1972 nr 6, s. 119.

Taki polonistyczny „wszystkoizm” nie martwi jednak polonistów-pedagogów. Piszą oni, że „nowy program z 1971 r. prezentuje się zupełnie dobrze” oraz potwierdzają zasadność „ogólnowojskowego” (!) traktowania nauczania literatury w szkole:

„Nauczanie literatury nie może ograniczać się tylko do omawiania zjawisk wyłącznie literackich, historycznie i społecznie traktowanych. Ważne jest przede wszystkim, aby zjawiska te w miarę możliwości ukazywać na tle ogólnoludzkim i ogólnokulturalnym (!), ułatwiając młodzieży nabycie wiadomości o największych naszych osiągnięciach w dziedzinie nauki, teatru, muzyki i sztuki plastycznej na przestrzeni dziejów polskich, celem podniesienia ogólnego poziomu wykształcenia uczniów”⁷.

Na czym polega błędność i obłądność takiego „wszystkoistycznego” podejścia do problemu celów poznawczych języka polskiego w szkole? Czy można dziś z powodzeniem połączyć w szkole nauczanie języka ojczystego z takimi dziedzinami, jak historia literatury, teoria literatury, krytyka literacka (współczesne życie literackie na lekcji), wstęp do estetyki, filozofii, etnografii, dziejów kultury, wprowadzenie do świata środków masowego przekazu itp.? Uważam (a wyniki egzaminów wstępnych potwierdzają ten sąd), że chcąc nauczyć tego wszystkiego — nie uczy się dobrze niczego: ani języka ojczystego (w mowie i piśmie), ani historii literatury, ani elementów teorii literatury. Myślę, że należy tu dążyć do jakiegoś racjonalnego, świadomie zakładanego wyboru. Dla mnie najtrafniejszym ograniczeniem byłoby skupienie nauczania szkolnego wokół dwóch ośrodków: 1) gramatyki języka polskiego wraz z zagadnieniami poprawności, kultury języka i stylów funkcjonalnych, 2) lektury, dobieranej według tematyki⁸ i stopnia trudności, a nie według kryterium historycznoliterackiego. O historii literatury mogłby się uczeń dowiedzieć z kilku równouprawnionych podręczników (np. J. Kleinera, J. Krzyżanowskiego czy innych, specjalnie opracowanych dla potrzeb szkoły średniej), co zresztą praktykuje się już od dawna w ambitniejszych szkołach.

Historia literatury w szkole średniej nie ma większego sensu, gdyż w przeważającym procencie informacji prowadzi do werbalizmu, podawania i oceniania poszczególnych faktów literackich bez możliwości weryfikacji ich poprzez samodzielną lekturę ucznia. Dla większości uczniów zagadnienie kolejności epok literackich oraz prądów artystycznych i kierunków filozoficznych jest sprawą na równi abstrakcyjną i trudną do opanowania, jak marginesowo i nieudolnie wprowadzany do szkoły słownik terminów literackich. Co

⁷ W. Słodkowski: *Dzieło literackie w szkole*. Wrocław 1972, s. 112 i 118.

⁸ Zob. artykuł o przemianach w nauczaniu literatury w Anglii, Francji, RFN oraz NRD — *Detronizacja klasyków* („Forum” 1974 nr 42, s. 18—19).

bardziej świadomi metodologicznie nauczyciele zdają sobie sprawę z tego historycznoliterackiego werbalizmu:

„Czytałeś jedną piątą jednego utworu Reja i jedną setną drugiego utworu Reja oraz dwa wiersze napisane przed Rejem, potem ja, nauczyciel, powiedziałem ci, w ślad za podręcznikiem i w myśl zaleceń programu, jakie jest znaczenie Reja dla literatury narodowej i języka ojczystego, a teraz, jeśli nie chcesz dostać dwójki, powiedz mi, jakie jest znaczenie twórczości Reja dla literatury narodowej i języka ojczystego”⁹.

Ponad pół wieku temu (1921 r.) Kazimierz Wóycicki w książce *Rozbiór literacki w szkole* opowiedział się za analizą utworów jako podstawą nauczania literatury w szkole. Stwierdził, że:

„zadania naukowej historii literatury są natury wyłącznie intelektualnej, nie są zbieżne z celami i poziomem szkoły. Główne wady kursu historii literatury, jak pobieżne zetknięcie się z dziełami, z góry już komentowanymi, historyczne jej stanowisko, ogólne tylko, nie poprzez dzieła, poznanie kultury narodowej — nie godzą się z istotą pracy szkolnej. Dydaktycznie rzecz biorąc, kurs historii literatury ma również wiele braków. Gotowe sądy nie wyrabiają samodzielności, a uczą werbalizmu (...), brak jest możliwości ćwiczenia i własnej obserwacji ucznia, usuwa się naturalną skłonność do czytania i samodzielnego odkrywania”¹⁰.

Chciałbym tu wysunąć także dwa inne argumenty przeciwko wykładowi historii literatury w szkole. Po pierwsze, wydaje mi się, że mamy we współczesnej nauce o literaturze większe sukcesy w dziedzinie interpretacji pojedynczych utworów aniżeli w próbach naukowego opisu procesu historycznoliterackiego, okresów i prądów literackich. Kładąc akcent na historię literatury w szkole prezentujemy uczniowi to, co budzi największe wątpliwości metodologiczne we współczesnej nauce o literaturze (jak jest możliwa monografia epoki literackiej; czy pisać historię autorów, czy też dać opis bez wymieniaania autorów; zajmować się arcydziełami, gatunkami czy tematami itd.). Po drugie, istnieje problem języka wykładu. Losy podręcznika Kazimierza Wyki do epoki romantyzmu¹¹ — pierwszej próby marksistowskiego opisu polskiego romantyzmu dla potrzeb szkoły — wskazują, jakie trudności musi pokonać wszelki poważniej traktowany podręcznik. Jedną z nich jest obszerność cytowanych informacji (podręcznik Wyki miał 387 stron bez antologii tekstów, nie zawierał także żadnych ilustracji — współczesny pod-

⁹ P. Wierzbicki: *Niezły program — zły system*. „Współczesność” 1967 nr 10, s. 7.

¹⁰ Słodkowski: *op. cit.*, s. 105—106.

¹¹ K. Wyka: *Historia literatury polskiej dla klasy X*. Cz. 1: *Romantyzm*. Warszawa 1952.

ręcznik ma wraz z wypisami 450 stron, zaś bez antologii — 263, i przynosi wiele ilustracji): poprawność interpretacji marksistowskiej zawisła tu bowiem od odpowiedniej ilości faktów i danych. Zmniejszenie liczby informacji prowadzi do dużych uproszczeń w przechodzeniu od konkretno historycznoliterackiego do uogólnienia. Prowadzi także do eklektyzmu dzisiejszych kompilacyjnych podręczników (stosowanie niejednolitego kryterium ocen w odniesieniu do całej literatury). Ponadto język wykładu nie może być ani zbyt infantylny, ani za bardzo hermetyczny. Mógłby taki język zapewnić np. marksistowski rozbiór historii literatury, wolny od wpływów wulgarnego socjologizmu, oparty na marksistowskiej estetyce (i tu główna przeszkoda: estetyka ta nie ma jeszcze ogólnie przyjętego słownika i języka pojęć ani też jednoznacznych kryteriów wartościowania).

Myślę, że rezygnacja z wykładu historii literatury w podręcznikach szkolnych uwolniłaby je od eklektyzmu połączonego niejednokrotnie z ekwilibrystyką słowną (np. „prostota bardzo kunsztowna” wierszy Broniewskiego, „związek z tradycją” wraz z jednoczesnym „nowatorskim stosunkiem do stylu i języka” u tegoż poety¹²), kłopotliwego wartościowania współczesnych — żyjących — pisarzy (ileż tu nieporozumień, zrozumiałych tylko dla „wtajemniczonych”...).

3

Następną przyczyną omawianego kryzysu jest rozchodzenie się teorii, założeń dydaktycznych, i praktyki szkolnej. Teoria jest tu reprezentowana przez programy nauczania, które podkreślają np. rolę poetyki już na poziomie szkoły podstawowej. Oto kilka przykładów sformułowań programu nauczania tej szkoły:

„Klasa V: Doskonalenie umiejętności wyodrębniania wybranych zagadnień związanych z kompozycją utworu: postacie i wydarzenia, czas i miejsce akcji, przebieg akcji; wyróżnianie opisu i dialogu w utworze. (...) Wyróżnianie łatwych przenośni, porównań i epitetów w utworach poetyckich. (...) Baśń jako gatunek literacki.

Klasa VI: (...) wyróżnianie głównych wątków w utworach; wyróżnianie opisu, dialogu i opowiadania w utworze. (...) Wyróżnianie gatunków literackich: noweli, powieści.

Klasa VII: (...) budowa akcji (zawiązanie akcji, jej rozwój, punkt kulminacyjny, rozwiązanie akcji). Niektóre właściwości języka utworu literackiego, np. archaizacja, indywidualizacja języka. (...) animizacja i uosobienie. (...)

¹² R. Matuszewski: *Literatura polska lat 1918—1939. Podręcznik dla klasy III liceum ogólnokształcącego oraz klasy IV techników i liceów zawodowych*. Warszawa 1973, s. 234 i 236.

wyróżnianie gatunków literackich: fraszki, trenu, bajki, ballady, epepei, komedii. (...) rodzaje rymów: rym męski, rym żeński — dokładny, niedokładny, rym gramatyczny, wiersz bezrymowy (biały).

Klasa VIII: Omawianie zagadnień światopoglądowych, politycznych, społecznych, moralnych i artystycznych w związku z zawartością ideową przeczytanych utworów”¹³.

Przytoczenia te dowodzą, że w szkole średniej uczeń i nauczyciel mogą odwoływać się do pewnej sumy informacji z zakresu teorii literatury. Zresztą program szkoły średniej przewiduje coraz trudniejsze elementy poetyki. W klasie II np.: „Problem prawdy i fikcji w utworze literackim. Rozróżnianie sposobów wyrażania treści (opowiadanie, opis, dialog, monolog, tekst odautorski, tekst relacjonowany itp.) oraz związanych z nimi środków kompozycyjnych”. W klasie III: „Stylizacja językowa i jej rodzaje: stylizacja archaiczna, gwarowa, środowiskowa”¹⁴.

Gdyby te wszystkie punkty programu znalazły rzeczywiste odbicie w szkolnej praktyce, to podsumowanie sprawozdań z egzaminów wstępnych na uczelnie wyglądałoby zupełnie inaczej niż podane poprzednio uwagi J. Krama. Wygląda na to, że teorię literatury traktuje się w szkole podobnie niechętnie, jak i gramatykę — jako margines lekcji poświęconych egzegezie wieszczów. Trafnie piszą o tej sprawie Bożena Chrzastowska i Seweryna Wysłouch:

„Ujmujemy (w szkole) utwór w kontekście historycznym, obyczajowym, biograficznym, psychologicznym, najmniej miejsca poświęcając jemu samemu jako odrębnej strukturze znaczącej. Osobowość autora, jego dzieje, warsztat pracy pisarskiej, metody twórczości więcej interesują niż sam tekst literacki. Utwory Mickiewicza ilustrują życie wieszca, dzieło tłumaczy epokę, epoka dzieło. Krąg się zamyka. Główne grzechy popełniane w praktyce nauczania literatury to nacisk na fakty historyczne leżące poza dziełem, które najczęściej traktowane jest jako źródło wiedzy o rzeczywistości pozaliterackiej; ponadto: psychologizm i biografizm — kierunki wyodrębnione przez naukę o literaturze jako pozaliterackie. W tym ujęciu wiadomości z teorii literatury stanowią uciążliwy dodatek, z którym nie bardzo wiadomo, co zrobić. Zakres tej wiedzy ogranicza się u przeciętnego ucznia do rozróżniania rodzajów i gatunków literackich, prozy i wiersza i najczęściej (nawet jeżeli zakres jej jest szerszy) nie prowadzi ona do umiejętności stosowania nabytych wiadomości w analizie”¹⁵.

Cytowane autorki stwierdzają słusznie, że „W centrum zainteresowań nauczyciela polonisty zorientowanego w aktualnym dorobku

¹³ *Program...*, s. 6—7, 16, 27, 36.

¹⁴ *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Język polski. Klasy I—IV*. Warszawa 1971, s. 17, 26.

¹⁵ B. Chrzastowska, S. Wysłouch: *Wiadomości z teorii literatury w analizie literackiej*. Warszawa 1974, s. 14.

nauki o literaturze musi się znaleźć teoria literatury”¹⁶. Postulat ten daleki jest jednak od dzisiejszej sytuacji — konserwatyizm dużej części nauczycieli nie sprzyja bardziej nowatorskiemu podejściu do lekcji języka polskiego w szkole. Nie sprzyja temu także schemat historycznoliterackiego wykładu literatury w liceum. Jedynym wyjściem byłoby tu wyeliminowanie historii literatury w szkole średniej na korzyść integracji nauki o języku z lekturą, tak jak to czyni poetyka strukturalna.

Trzeba przyznać, że podręczniki szkolne nie przyczyniają się do takiej integracji. Wiadomości z teorii literatury pojawiają się w nich przypadkowo — nie istnieje ścisły „rozkład jazdy” mówiący, w której klasie wprowadzić należy dane pojęcie. Podręczniki często powtarzają te same objaśnienia, a czasem dezinformują. Przykładowo: w podręczniku dla klasy I liceum trzykrotnie w tytułach rozdziałów pojawia się wyraz „konwencja”, a mimo to podręcznik dla klasy II wyjaśnia ponownie termin „konwencja artystyczna”¹⁷. Podręcznik dla klasy III nie rozróżnia alegorii od symbolu („funkcja alegoryczno-symboliczna”); wprowadza w trakcie omawiania twórczości Przybosa dwuznaczny termin „sytuacja liryczna” (jest to, jak wiadomo, dla poety wyrażenie genologiczne, stąd homonimiczność); objaśnia asonans w przypadkowym miejscu (pierwsze pojawienie terminu na s. 193, objaśnienie zaś na s. 235); konsonans (rym złożony Sterna — „mat i palm — madapolam”, s. 193) nazywa asonansem; używa raz terminu „simultaneizm” (s. 13), a innym razem „symultaneizm” (s. 42, 56); wprowadza termin „oxymoron” (s. 132), a nie definiuje metafory „zapach wody zielony” dwie strony wcześniej¹⁸.

Podręcznik dla klasy I omawiając sielankę Szymonowica *Żeńcy* słusznie (wbrew utartej w szkole interpretacji) stwierdza: „Mniemanie (...) że poeta napisał tę sielankę jako wyraz buntu przeciw niesprawiedliwym stosunkom społecznym, że walczył zatem o zniesienie wyzysku chłopów, byłoby bardzo wątpliwe”¹⁹. Ale zabrakło tu właśnie podkreślenia konwencji opisu sielankowego, uwagi o swoistym „niesielankowym świecie sielanki” Szymonowica²⁰. Zabrakło szerszego rozbioru przełamywania się tutaj gatunkowego

¹⁶ *Ibidem*, s. 7.

¹⁷ *Literatura polska (do roku 1830). Podręcznik dla klasy I liceum ogólnokształcącego oraz techników i liceów zawodowych*. Warszawa 1971, s. 137, 142, 156. J. Kulczycka-Saloni, A. Nofer-Ładyka: *Literatura polska drugiej połowy XIX wieku. Realizm i naturalizm. Podręcznik dla klasy II liceum ogólnokształcącego oraz techników i liceów zawodowych*. Warszawa 1972, s. 34.

¹⁸ Matuszewski: *op. cit.*, s. 139, 204.

¹⁹ *Literatura polska (do roku 1830)...*, s. 93.

²⁰ S. Balbus: *Niesielankowy świat sielanki. „Żeńcy” i inne*. W: *Lektury obowiązkowe. Szkice, eseje, felietony na temat lektur szkolnych*. Wrocław 1973.

konwencjonalizmu z naszym ahistorycznym — doszukującym się wszędzie realizmu — nastawieniem.

Czasami niewprowadzenie narzucającego się w danej sytuacji terminu teoretyczno-literackiego prowadzi w podręczniku do niejasnych sformułowań w rodzaju: „Dużym walorem *Omyłki* jest też szczególnie sposób narracji, której rzekomym autorem jest nieświadome rzeczy, naiwne dziecko”²¹. Ale dookreślanie terminologiczne wymaga widocznie „męskiej” decyzji, a w niektórych podręcznikach dominuje „kobiecy” roztkliwianie się w stylu: „o *Lalce* można by mówić nieskończenie. (...) Żadna analiza nie wydobędzie z tej powieści jej przebogatej zawartości. Trzeba ją czytać i to nie raz czy dwa, ale zawsze”; czy też o Orzeszkowej — „Przygotowując się do niej [pracy pisarskiej], czytała, czytała, czytała i ten nawyk bezustannej lektury pozostał w niej do końca życia”²². W tym samym tekście można zauważyć tendencję do „epopeizowania” wielu utworów epoki pozytywistycznej: *Nad Niemnem*, *Pana Balcera w Brazylji*, *Szkiców węglem* i *Quo vadis* (kolejno: nadniemeńska epopeja, chłopska epopeja, „epopeja baraniogłowska” i „rzymska epopeja”)²³.

Gdyby serio spojrzeć na szkolne podręczniki z punktu widzenia współczesnej wiedzy o literaturze, to powstałyby satyry nie gorsze od Adolfa Nowaczyńskiego analizy *standard-work* prof. Antoniego Mazanowskiego. Wiele też ze złośliwych szpilek tego „sowizdrzała” nie straciło nic ze swej jadowitości:

„W mało interesujących dla prof. Virchowa mózgach profesorów literatury „ojczystej” w gimnazjach w Galicji i Lodomerii tkwią głęboko wkute formuły książkowe o arcy mistrzach i arcydziełach. Tkwią głęboko daty życiorysów, herby matek i ojców autorów, przeraźliwie płytkie charakterystyki, głupie analogie, idiotyczne zestawienia, szablony „obrazów epoki”, mechanicznie komponowane treści dzieł, zarysy figur, wszystko pisane *ad usum Delphini*, tj. dla kielkujących umysłów chłopięcych”²⁴.

Nowaczyński jawi się tu jako prekursor Gombrowiczowej satyry na napuszoną i anachroniczną (według diagnozy M. Janion) egzegezę wieszczów. Na pióro Nowaczyńskiego oczekują takie „kwiatki” podręcznikowe, jak np. zdanie o polonofilskiej działalności caratu [„Rozpoczął się również powolny, ale konsekwentny proces wcielenia Królestwa Kongresowego w państwowy organizm rosyjski, *znoszenia* odrębności administracyjnej Kongresówki i jej rusyfikacji”], powtarzane już w szóstej edycji książki, zdanie typu „masło maśla-

²¹ Kulczycka-Saloni, Nofer-Ladyka: *op. cit.*, s. 77.

²² *Ibidem*, s. 90, 47—48.

²³ *Ibidem*, s. 65, 150, 109, 121.

²⁴ A. Nowaczyński: *Matpie zwierciadło. Wybór pism satyrycznych*. T. 1: 1897—1904. Kraków 1974, s. 331.

ne” („Scharakteryzowany wyżej program literacki «młodych» zawierał dwa elementy ważne: po pierwsze postulował *wychowanie*, urabianie czytelnika, czyli stawiał przed pisarzem zadania *wychowawcze* (...)”²⁵). Nie mniej interesujący dla satyryka jest fakt pewnych nadużyć wydawniczych: w podręcznikach dla klas I i II powtarzają się niemal identyczne omówienia okresu wczesnej twórczości Mickiewicza, z tym jednak, że jeden tekst podpisano nazwiskiem prof. Z. Libery, a drugi jest anonimowy (nie zorientowany w praktykach naszych edytorów uczeń może podejrzewać, że o twórczości Mickiewicza można mówić tylko w z góry ustalonym i spetryfikowanym języku, że wypowiedź anonimowa i sygnowana nazwiskiem znawcy epoki musi być analogiczna...) ²⁶.

4

Po tych destrukcyjnych częściach (1, 2, 3) czas na propozycje pozytywne, na nieco optymizmu (pomimo głosów, twierdzących, że ambitna literatura nigdy nie była przeznaczona dla młodzieży, że zawsze kontestowała i buntowała się — i stąd nie nadaje się dla wychowawczych celów szkoły).

Znany jest powszechnie sąd o negatywnym doborze kadr nauczycielskich. Myślę, że sprawa ta nie należy już jedynie do historii. Pozostaje przecież jeszcze wielu polonistów z „zaciągu” z lat czterdziestych i pięćdziesiątych, a i dziś szkoły wyższe nie wypuszczają samych utalentowanych pedagogów-polonistów. W związku z tym, należy pracować w dwóch kierunkach: 1) wszechstronnej pomocy dla nauczycieli w dziedzinie opracowań popularno-naukowych, 2) usuwania z zawodu tych polonistów, którzy stanęli w miejscu, którzy nie potrafią samodzielnie się dokształcać.

Mimo paru czasopism przeznaczonych dla nauczycieli-polonistów, kilku serii wydawniczych (np. Biblioteka „Polonistyki”, Biblioteka Analiz Literackich, seria „Z żaczką”), rubryk „szkolnych” w tygodnikach literackich — brak jednak podstawowych książek pomocniczych dla polonistów. (Lukę tę w pewnej mierze zapełni inicjowana tomem Marii Renaty Mayenowej seria wydawnicza *Vademecum Polonisty*, przeznaczona jednak — jak się wydaje — dla tych nauczycieli, którzy i tak sięgali po wszystkie, najtrudniejsze nawet, nowe opracowania). Do podstawowych dzieł pomocniczych dla nauczyciela zaliczyłbym prace w typie bardzo potrzebnej i dobrze napisanej książki B. Chrzastowskiej i S. Wysłouch *Wiado-*

²⁵ Kulczycka-Saloni, Nofer-Ładyka: *op. cit.*, s. 9 i 26 (podkreśl. — J. P.).

²⁶ *Literatura polska (do roku 1830)...*, s. 195—212. S. Jerschina, Z. Libera, E. Sawrymowicz: *Literatura polska okresu romantyzmu. Podręcznik dla klas II liceum ogólnokształcącego oraz techników i liceów zawodowych*. Warszawa 1973, s. 31—57.

mości z teorii literatury w analizie literackiej, zastępującej pionierskie opracowanie J. Krama *Ćwiczenia z poetyki w klasach licealnych* z 1968 roku. Takie podstawowe książki (odwołujące się do konkretnych utworów znajdujących się w programie nauczania) powinny tworzyć podręczny warsztat każdego nauczyciela-polonisty. Nie muszą dodawać, że najlepiej byłoby, gdyby każdy polonista mógł je zakupić — razem z kompletem lektur szkolnych, tomów Biblioteki „Polonistyki” i Biblioteki Analiz Literackich — w każdej chwili w księgarni (ale to już wykracza poza naszą rzeczywistość wydawniczo-papierowo-drukarską oraz możliwości finansowe nauczycieli).

Inna sprawa z aktualizowaniem wiedzy o literaturze pracujących nauczycieli. Jest projekt, by co 5 lat każdy nauczyciel zapoznawał się na specjalnych wakacyjnych seminariach z nowościami historyczno- i teoretyczno-literackimi. Myślę, że jest to świetny pomysł. Mam natomiast wątpliwości, czy zda on rzeczywiście egzamin bez skrupulatnego egzekwowania — na zakończenie takiego seminarium — zdobytych przez nauczycieli wiadomości. Bez egzaminu — będzie to tylko najnudniejsza forma spędzania wakacji (tak w każdym bądź razie bywało dotychczas). Także na studia magisterskie dla pracujących powinni się dostawać w pierwszym rzędzie ci, którzy zdadzą egzamin.

Wyeliminowanie z nauczania szkolnego schematu historycznoliterackiego i związana z tym dominacja zajęć poświęconych rozbiorowi literackiemu („inwazja sztuki interpretacji”) — niewątpliwie wpłynęłyby na ustalenie jednolitego celu wychowawczego w szkolnej polonistyce oraz ograniczałyby rozchodzenie się teorii i praktyki. Można byłoby bowiem za główny cel kształtujący uznać (obok opanowania języka polskiego w mowie i piśmie) nabycie przez ucznia pewnej sprawności — umiejętności analizy dzieł literackich, filmowych, teatralnych. Coraz mniej byłoby wówczas takich tajemniczych i lakonicznych dialogów, słyszanych wśród publiczności filmowej (jest ona chyba szersza obecnie od publiczności literackiej): — „Byłeś na takim a takim filmie? — Byłem. — Dobry?! — Dobry”. Uczeń mógłby się stać (w każdym razie umożliwiano by mu to, na co dziś w szkole nie ma zasadniczo czasu) świadomym czytelnikiem i widzem, zaangażowanym odbiorcą współczesnej kultury.

Coraz większa rola nauki o literaturze w nauczaniu szkolnym jest m. in. poświadczona wydaniem w Związku Radzieckim w 1974 r. słownika terminów literackich dla nauczycieli szkół średnich w masowym nakładzie 300 000 egzemplarzy²⁷. W Polsce analogicznym krokiem w kierunku uwspółcześnienia szkolnej polonistyki mogłoby

²⁷ *Słownik literaturowiedczych terminów*. Red. L. I. Timofiejew i S. W. Turajew. Moskwa 1974, ss. 510.

być wydanie dla uczniów uczęszczających na zajęcia fakultatywne z języka polskiego antologii zawierającej wybór pokazowych, wzorcowych interpretacji lektur obowiązkowych i uzupełniających. Wyboru takiego można dokonać z wielu opublikowanych już książek, na przykład z takich, jak: T. Kostkiewiczowej i J. Sławińskiego *Ćwiczeń z poetyki opisowej* (1961); *Liryki polskiej* wydanej pod redakcją J. Prokopa i J. Sławińskiego (1966); T. Kostkiewiczowej, A. Okopień-Sławińskiej i J. Sławińskiego *Czytamy utwory współczesne* (1967); *Czytamy wiersze* w opracowaniu J. Maciejewskiego (1970); A. Kamińskiej *Najpiękniejszych wierszy polskich* (1971—1974); *Lektur obowiązkowych* wydanych pod redakcją S. Balbusa i W. Maciąga (1973) czy wreszcie tomu *Nowela, opowiadanie, gawęda. Interpretacje małych form narracyjnych* opracowanego przez K. Bartoszyńskiego, M. Jasińską-Wojtkowską i S. Sawickiego (1974). Wiele ciekawych analiz zawiera także cytowana tu kilkakrotnie książka B. Chrząstowskiej i S. Wysłouch. Myślę, że w takiej antologii analiz literackich z pożytkiem dla ucznia — przekonywanego w szkole o konieczności jednej-jedynej interpretacji danego utworu — byłoby równoległe umieszczenie kilku różnych rozbiorów pewnych dzieł. Przykładowo: o utworze Bolesława Prusa *Z legend dawnego Egiptu* mówią bardzo odmienne analizy J. Putramenta (*Struktura nowel Prusa*), M. Rzeuskiej (*Celowość w noweli Prusa „Z legend dawnego Egiptu”*), Z. Szweykowskiego (*Geneza noweli Prusa „Z legend dawnego Egiptu”*) oraz I. Opackiego (*Gra symetrii*). Równoległe analizy tego samego wiersza o wiele łatwiej dobrać. Dalszym etapem w uwspółcześnieniu szkoły mogłoby być wprowadzenie do nauczania kilku równouprawnionych podręczników literatury dla jednej klasy. Największym bowiem błędem obowiązujących obecnie podręczników jest ich jedyność, monopol na sposób ujęcia i oceny naszej literatury. Nauczyciel mógłby dostosowywać podręcznik do własnych upodobań, a nie — jak obecnie — swoje upodobania sprowadzać do osądów i ujęć podręcznika-monopolisty. Bez wprowadzenia reform do nauczania języka polskiego w szkole, bez uwspółcześnienia tego przedmiotu (ściślejszy związek z obecną nauką o literaturze) — grozi nam, iż może mieć rację bohater *Satyryconu*, mówiący o nauczaniu retoryki: „młodych ludzi w szkołach całkiem się ogłupia”²⁸.

Jerzy Paszek

²⁸ Petroniusz: *Satyryki*. Przełożył M. Brożek. Wrocław 1968, s. 7.