

Janusz Sławiński

Literatura w szkole: dziś i jutro

Teksty : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 5-6 (35-36), 1-19

1977

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.

Komitet
Nauk
o
Literaturze Polskiej
i
Instytut
Badań
Literackich PAN
dwumiesięcznik 5–6(35–36), 1977

teksty teksty teksty

TEORIA LITERATURY • KRYTYKA • INTERPRETACJA

Literatura w szkole: dziś i jutro

Nic nie wskazuje na to, by w dającej się przewidzieć przyszłości nastąpiła jakaś zauważalna zmiana w dotychczasowym pojmowaniu roli i miejsca literatury pięknej w procesie szkolnej edukacji. Nie pragnę bynajmniej twierdzić, że owo dotychczasowe pojmowanie jest czymś uzgodnionym i nie budzącym sporów. Rzecz w tym jednak, że poza wszelkimi wchodzącymi w grę różnicowaniami opinii występuje tu poziom elementarnych przeświadczeń, które ustabilizowały się jako oczywistości i wyznaczają aprioryczną ramę dla nowych conceptów, inicjatyw czy postulatów. Niewzruszone są zwłaszcza trzy spośród tych oczywistości:

- 1) przekonanie, że niezbędność literatury w nauczaniu szkolnym wiąże się z jej potencjami poznawczymi; stanowi ona olbrzymią zbiornicę wiedzy o świecie ludzkim — w jego wymiarach psychologicznych, społecznych i historycznych — którą szkoła powinna należycie wykorzystać dla swoich celów;*
- 2) przekonanie, że kontakt z literaturą sprzyja właściwemu kształtowaniu wrażliwości młodych ludzi, że szkoli ich zdolność reakcji uczuciowych, moralnych, estetycznych, że wdraża do poszanowania wartości wyższych — uznawanych przez daną zbiorowość za godne szczególnej pielęgnacji i upowszechniania;*
- 3) pogląd, że zaznajamianie uczniów z dziełami literatury pięknej efektywnie rozwija ich kompetencję językową: wprowadza w pole ich doświadczenia kulturalnego wzory mowy ojczystej — wytwory*

jej najbardziej zaawansowanych sprawności, stwarzające układ odniesienia dla aspiracji użytkowników języka.

Trudno sobie wyobrazić odpowiedzialnego programotwórcę, który nie akceptowałby dziś w swoich kalkulacjach tych trzech fundamentalnych przeświadczeń. Wiadomo jednak, że zastarzale oczywistości stanowią wyzwanie dla rozmaitych powątpiewaczy i przewrotników. Nie ulega wątpliwości, że objawią się oni (już się tu i ówdzie objawili!) również w dyskusji nad miejscem i zadaniami literatury w nowej szkole powszechnej. Można przewidywać, że będą starali się usilnie podważyć motywacje, do których przywykliśmy. Spytają wprost: czy w ogóle literatura jest szkole nieodzownie potrzebna? Czy rzeczywiście służy najlepiej celom, które uzasadniały dotąd jej szerokie wprowadzanie w tok edukacji?

Nikt nie zaprzeczy, że stanowi ogromny magazyn treści poznawczych, ale — ujmując rzecz brutalnie — wiedza z niej czerpana nie jest ani pewna, ani miarodajna. Przeciwnie: pełna jest luk, niejasności, obłądnych domysłów, przeinaczeń, zmyśleń, informacji fałszywych, niesprawdzalnych uogólnień, majaczeń i rojeń. Cokolwiek się o niej powie, nie jest to z pewnością wiedza, która by sama przez się gwarantowała komukolwiek fortunne prosperowanie w przestrzeni życia społecznego: wśród ludzi, rzeczy i instytucji. Wiemy, dokąd zaprowadziła Don Kichota wiedza o świecie wyczytana przezeń z romansów rycerskich... Toteż nacisk, z jakim podkreśla się rolę dzieł literackich w szkole jako źródła wysoko szacowanej wiedzy — wydać się musi grubym nieporozumieniem. Z tego punktu widzenia znacznie bardziej efektywna i pożyteczna okazać się musi w szkole wiedza czerpana z magazynów historii, geografii, socjologii, psychologii, kulturoznawstwa.

Poza tym: dostęp do istotnych treści poznawczych zawartych w literaturze jest nielatwy — wymaga od odbiorcy pokonania wielu niespotykanych gdzie indziej przeszkód, takich jak szczególna złożoność (wielopłaszczyznowość) znaczeniowa tekstów, ich dewiacyjność na tle standardowych form komunikacji językowej, bogactwo odmian wyspecjalizowanej konwencjonalności itp. Są to najczęściej treści ukryte w «głębszych warstwach» przekazu, umieszczone w wielu cudzysłowach, które rozumiejąca lektura musi dopiero właściwie zinterpretować. Ale nawet wydobyte na jaw — treści takie nie poddają się (w przeważającej mierze) zabiegom systematyzującym, ich zasadniczy sens sprowadza się bowiem do tego, że są jedno-

razowymi odkryciami jakichś prawd psychologicznych, moralnych, metafizycznych, historiozoficznych itp., nieodwołalnie przymocowanymi do danego sposobu wypowiedzenia, niepowtarzalnymi w takiej mierze, w jakiej niepowtarzalna jest całość zrobionego dzieła. Jeśli zgodzimy się, że możliwość systematyzacji wiedzy jest jednym z elementarnych warunków efektywności procesu nauczania, to nietrudno nam będzie pojąć, dlaczego wiedza o życiu wywiedziona z literatury nie stanowi zbyt poręcznego materiału dla szkolnej nauki.

Nie jest też wcale powiedziane, że właśnie za pomocą tekstów literatury pięknej można najskuteczniej trenować wrażliwość młodych ludzi na formy i normy społecznego współżycia, na problematykę etyczną, na motywacje czynów, kształtować ich poczucie sprawiedliwości, umiejętność znajdowania się w sytuacjach konfliktowych, wyzwalać gotowość do dialogu i współdziałania, odwagę sprzeciwu, zrozumienie dla odmienności (psychologicznej, światopoglądowej) itd. itd. Że literatura zawiera nieprzebrane bogactwo wzorów postępowania i określania się człowieka wobec świata wartości, ideałów życia godziwego, zaleceń moralnych i przestróg — nikt nie będzie przeczył. Czy jednak szkoła nie przecenia w tym względzie siły perswazyjnej literatury? Czy nie obciąża jej ponad miarę powinnościami wychowawczymi — tylko dlatego, że sama nie wypracowała dotąd zadowalających metod treningu osobowości ucznia? Metod odsyłających do «tu i teraz» procesu wychowawczego, do psychologicznych, moralnych i społecznych realiów biografii młodego człowieka, do spraw mieszczących się w polu jego doświadczenia socjalnego i kulturalnego, do warunków, które go dotyczą — w środowisku rodzinnym, w grupie rówieśniczej, w świecie przez niego doznawanym i obserwowanym. Nie ludźmy się, że obcowanie z przypadkami i przeżyciami postaci literackich, z sytuacjami, w których znajdował się ktoś-gdzieś-kiedyś, może zastąpić w szkole refleksję nad sytuacjami, w jakich na co dzień znajdują się wychowankowie i wychowawcy, przeżywający konflikty, dokonujący wyborów wartości, doświadczający działania nakazu moralnego czy normy obyczajowej: w swoim własnym czasie i środowisku.

I wreszcie: czy rzeczywiście nauczanie literatury ma decydujący wpływ na kształtowanie sprawności językowych ucznia? Wolno w to co najmniej powątpiewać. Wzbogacać może jego ogólną kulturę językową — to prawda. Ale tylko o tyle, o ile nawarstwia się nad bar-

dziej rudymetarnymi umiejętnościami i dyspozycjami, jakie się na ową kulturę składają. Odkrycia, a nawet zuchwałości mowy literackiej może w swojej działalności werbalnej wyzyskać tylko ktoś, kto sposób mówienia czy pisania zaczął zauważać jako problem, komu nie wystarczają już opanowane przezeń standardowe formy wyśłowień i świadomie poszukuje bardziej wyrafinowanych środków ekspresji. Szkolne nauczanie języka polskiego — w tej postaci, z jaką mamy dziś do czynienia, i z jaką, tym bardziej, mieć będziemy do czynienia w przyszłości — nie stwarza żadnego kontekstu dla tak wysublimowanych potrzeb. Wiedza o języku pisarzy, o stylistycznych osobliwościach poezji — ma niemal zerową użyteczność dla «ćwiczeń w mówieniu i pisaniu», których celem jest przygotowanie ucznia do uczestnictwa w znormalizowanych sytuacjach komunikacyjnych: w życiu obywatelskim, środowiskowo-zawodowym, codziennotowarzyskim. Wzory mowy poetyckiej nie na wiele przydadzą się komuś, kto ma dopiero osiąść umiejętność wystawiania się poprawnego, możliwie treściwego i ekonomicznego — stosownie do rozmaitych wymagań powszedniej praktyki społecznej. Niezależnie od tego, co zechcą powiedzieć Pimko lub Bładaczka o cudownej prostocie i naturalności stylu wielkich pisarzy — wiedza o przejawach tego stylu z pewnością niewiele ma wspólnego z potrzebami praktycznej retoryki, która w nauczaniu szkolnym odgrywa (odgrywać musi!) rolę najzupelniej zasadniczą.

W takich mniej więcej kierunkach rozwijałaby się — zapewne — argumentacja powątpiewaczy i przewrotników. Zauważmy: 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 dotychczasowym uzasadnieniom jej obecności w szkole. Tylko tyle — i aż tyle. Nie sądzę, abyśmy już teraz byli gotowi dać posłuch takiej argumentacji. Spory wokół kolejnych wersji programu języka polskiego w nowej szkole dziesięcioletniej (myślę o dyskusji nad literacką częścią tego programu) dowiodły tego ponad wszelką wątpliwość. Tylko nieliczni spośród nie milczącej mniejszości usiłowali wyjść myślą poza prawdy dotąd niewzruszone. Ich racje nie odegrały jednak większej roli. Zdecydowanie zwyciężyły racje tych, których satysfakcjonują ogólne założenia programu obowiązującego w szkole sprzed reformy — nawet jeśli wysuwali wobec niego istotne zastrze-

żenia, dotyczące doboru treści nauczania, ich układu, listy lektur itp. Mogło się wręcz wydawać, że naczelną troską dyskutujących jest to, aby ocalić od eliminacji możliwie najwięcej elementów z dotychczasowego programu i upchać je w nowym. Jakoż w miarę rozwijania się dyskusji ten nowy stawał się coraz wyraźniej po prostu zsumowaniem oswojonych już treści programowych szkoły podstawowej i liceum. Oczywiście treści te musiały w nim ulec po części redukcji, po części zaś szczególnemu zgęszczeniu i sprasowaniu. W rezultacie wyłoniły się rozmaite (i rzeczywiście nowe!) komplikacje szczegółowe, którymi nie chcę się tu zajmować. Są one bowiem zaledwie drugorzędny aneksem do znanych już problemów fundamentalnych, które wizja nowego programu po prostu dziedziczy po starym. Należy przewidywać, że kwestie wielokrotnie już dyskutowane w przeszłości — pojawią się nieraz jeszcze w przyszłości, może tylko z większą natarczywością, ponieważ dziesięcioletni cykl nauczania będzie stawał przed tego typu programem więcej trudności «wdrożeńowych» niż cykl dwunastoletni. Wtedy — być może — nasi następcy wykazą większą ochotę, by podjąć na nowo sprawę celów w nauczania literatury w szkole powszechnej. Nabiorą wówczas sensu pytania postawione przez tych, którzy dziś zasługiwaliby na miano powątpiewaczy i przewrotników.

* * *

Szkola dziesięcioletnia będzie się niechybnie borykać z podstawową dwuznacznością, jaka cechowała dotąd obecność literatury w szkolnym nauczaniu. O jakiej dwuznaczności myślę?

Otóż z punktu widzenia sformułowanych wyżej celów literatura stanowić powinna w praktyce szkolnej po pierwsze element wspomagający inne — nieliterackie — toki nauczania, po wtóre zaś jeden z instrumentów ogólnej działalności wychowawczej. Nie byłaby więc ważna sama przez się — jako literatura właśnie — lecz jako swego rodzaju załącznik do przekazywanej uczniom wiedzy językoznawczej, historycznej, psychologicznej, socjologicznej itp. oraz jako olbrzymi rezerwuar przykładów, formuł i argumentów dających się z pożytkiem wyzyskać dla celów perswazji moralistycznej, światopoglądowej, ideologicznej, polityczno-obywatelskiej. I w jednym, i w drugim wypadku jest traktowana czysto instrumentalnie; nic właściwie —

przy tak ujętych zadaniach — nie przemawia za tym, by czynić z niej ośrodek samodzielnego przedmiotu nauczania.

Ale wiadomo przecież, że wyznacza taki przedmiot, zajmujący odrębne miejsce w strukturze wiedzy szkolnej, analogicznie do fizyki, biologii czy geografii. Rzecz w tym jednak, że status owego przedmiotu nie pozwala się przyporządkować uzasadnieniom, o których wyżej mówiliśmy. Podpada on pod całkiem inne uzasadnienia, od tamtych niezależne. Mówiąc najkrócej: przedmiot ów to zminiaturyzowana i uproszczona wersja wiedzy o literaturze jako dyscypliny naukowej, szkolny odpowiednik uniwersyteckiego literaturoznawstwa.

Mamy więc do czynienia z dwoma odmiennymi motywacjami występowania literatury w programie działań szkoły i — co za tym idzie — z dwoma różnymi jej umiejscowieniami w procesie nauczania. Określając te umiejscowienia jako różne, wyrażamy się ponad miarę ostrożnie. Po prawdzie bowiem są one wzajem opozycyjne, żeby nie rzec: pozostające w konflikcie.

Otóż umiejscowienie pierwsze (nadajmy mu dla wygody miano: «literatura na usługach») oznacza — a raczej oznaczać powinno, gdyby wszystko układało się logicznie — całkowicie o k a z j o n a l n e wykorzystywanie dzieł literackich w toku edukacji. Nie po to by się je wprowadzało, aby systematycznie zaznajamiać ucznia z autonomiczną krainą twórczości pisarskiej, lecz po to, by dawały się wyzyskać stosownie do potrzeb wynikających z nauczania innych przedmiotów oraz stosownie do potrzeb szkolnej działalności wychowawczej. Jeden utwór byłby dogodną ilustracją prawdy etycznej, drugi ubarwiałby wiadomości, inny stanowiłby uzupełnienie przekazywanych informacji, jeszcze inny dostarczałby pozytywnego przykładu działania w jakiejś dziedzinie. I tak dalej, i tak dalej. Czytane dzieła znajdowałyby się więc — pod względem ich funkcjonalności — w sytuacji analogicznej (celowo rzecz wyostrzam) do takich praktykowanych w szkole przedsięwzięć, jak wyprawa do muzeum historycznego lub etnograficznego, wycieczka krajoznawcza, spotkania ze znanymi ludźmi, obejrzenie filmu w oryginalnej wersji językowej, wspólne komentowanie artykułów prasowych lub po prostu wygłaszane od czasu do czasu pouczające przemówienia Pana Kierownika. Oczywiście nikomu by nie przyszło do głowy tworzyć z wycieczek krajoznawczych, wypraw do muzeum czy nawet z oracji Pana Kierownika samodzielnych przedmiotów szkolnych. Są to

bowiem działania ważne, ale o charakterze jedynie usługowym, pozbawione decydującego wpływu na strukturę szkolnej nauki; stanowią po prostu dobudówki do masywnych przedmiotów nauczania — mających określone programy i ustalony porządek ich realizacji. Podobnie — *mutatis mutandis* — musiałyby wyglądać sytuacje utworów wykorzystywanych w praktyce szkolnej, gdybyśmy chcieli całkowicie konsekwentnie stosować formułę «literatury na usługach». I wcale nie musiałyby to oznaczać bezwzględnie ubóstwa repertuaru owych utworów. Materiał przywoływanych tekstów — z literatury dawniejszej i nowszej, rodzimej i obcej — mógłby być nawet całkiem okazały. Niezależnie jednak od tego, jak byby rozległy — ulegałby roztopieniu wśród przedmiotów i działań wychowawczych, które się nim posilkują.

Możliwości takich konsekwencji przeciwdziała drugie ze szkolnych umiejscowień literatury — jej pozycja w porządku pełnoprawnych przedmiotów. Tu z kolei stanowi ona sferę odrębną i wyspecyfikowaną, podległą charakterystykom, można rzec, fachowym; jawi się jako obiekt wiedzy, która dysponuje własnym słownikiem pojęciowym, terminologią, sposobami porządkowania wiadomości, technikami analitycznymi itp. Okazjonalnemu wykorzystywaniu dzieł przeciwstawia się nastawienie na systematyzację uwzględnianego materiału tekstowego: czytane i omawiane dzieła powinny zapełniać przewidziane miejsca paradygmatu wiedzy literaturoznawczej założonego w programie nauczania. Byliśmy już nieraz świadkami ścierania się rozmaitych konkurencyjnych koncepcji ułożenia owego przedmiotu: jedni chcą, by miał zakrój przede wszystkim historycznoliteracki (dzieje literatury polskiej w chronologicznym porządku — od zabytków piśmiennictwa średniowiecznego po twórczość laureatów tegorocznych nagród państwowych — wraz z odpowiednimi «wyjściami» w kierunku wybitnych zjawisk literatury powszechnej); inni pragnęliby formować ten przedmiot bardziej w zgodzie z wzorami porządkowań teoretycznoliterackich, w szczególności takich, na jakie pozwala poetyka opisowa; jeszcze inni usiłują — pojednawczo — skrzyżować obie zasady. Wszystkim wymienionym przeciwstawiają się z kolei ci, którzy postulują, by szkolna wiedza o literaturze miała przede wszystkim charakter «sztuki interpretacji», by kształtowała umiejętność wnikania w sekrety budowy i znaczenia wybitnych — czy znamiennych — dzieł przeszłości i teraźniejszości. W takiej koncepcji porządkowania historyczno- czy teoretycznolite-

rackie materiału byłyby jeśli nie ignorowane, to w każdym razie traktowane najzupełniej marginesowo. Systematyzacji podlegałyby nie tyle wprowadzone w pole nauczania teksty, co metody czytania, stosowane chwytły analityczne i procedury interpretacyjne.

Każda z takich propozycji przenosi w obszar szkoły zainteresowania, tendencje, problemy, uprzedzenia, a nawet mody metodologiczne występujące w obrębie literaturoznawstwa naukowego — na gruncie jego różnych szkół i kierunków. Raz uprzywilejowuje się w programie nauczania jakąś jedną orientację metodologiczną, absolutyzując jej założenia, kiedy indziej przeciwnie — eklektycznie łączy się najrozmaitsze żywotne aktualnie orientacje, nie biorąc pod uwagę faktu, że implikują one odmienne wyobrażenia na temat zjawisk literackich. Rezultaty szkolnego korzystania z instrumentarium naukowej wiedzy o literaturze wielokrotnie już podlegały krytyce — podejmowanej z rozmaitych punktów widzenia. Jeden z nich zwłaszcza wydaje się istotny, choć najmniej się go eksponuje. Otóż przy stosowane 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 — powtarzanymi bez końca frazesami. Ulegają zatarciu hierarchie w obrębie kanonu przekazywanej wiedzy: wiadomości szczegółowe, można rzec — techniczne, są równie ważne jak śmiałe uogólnienia, faktografia historycznoliteracka traktowana jest z równym nabożeństwem jak wyjaśnienia kwestii teoretycznych, biografia pisarza zostaje umieszczona w tym samym rejestrze ważności co treści ideowe jego dzieł lub układ rymów męskich w poemacie. Znamienna jest przy tym fetyszyzacja wszelkich terminów, etykietek słownych, formulek... Wszystko razem sprzyja niezwyklej rozrostowi werbalistyki, która nieodmiennie towarzyszy nauczaniu literatury (choć zmieniają się jej style). W gruncie rzeczy jest owo nauczanie — musi być! — parodystycznym zwierciadłem przedsięwzięć uniwersyteckiej polonistyki literackiej: wyzwala i doprowadza do postaci skrajnej tkwiącej w niej możliwości schematyzmu, niweczy jakąkolwiek finezję dociekań, karykaturalnie wyolbrzymia banalność tez i rutynę działań, pozbawia dynamiki znaczeniowej użytą terminologię. Doprowadza — ośmielam się twierdzić — literaturoznawstwo naukowe do stanu dziwacznej bezpożyteczności.

Powiadają światli nauczyciele: «dlatego tak się mają rzeczy, ponie-

waż wiedza literaturoznawcza jest w szkole przekazywana jako coś ukształtowanego i gotowego; wszystko wyglądałoby inaczej, gdyby akcent główny przesunąć z przekazywania wiedzy na zdobywanie wiedzy, na dochodzenie do niej przy pomocy właściwie kształtowanych metod: technik analitycznych, chwytów interpretacyjnych, zabiegów typologicznych i porównawczych, sposobów budowania uogólnień. Należy troszczyć się o to, by współpraca nauczyciela z uczniem była swego rodzaju imitacją prawdziwego procesu badawczego».

Mimo szacunku, jaki żywię dla głosicieli tak ambitnych postulatów, nie mogę nie oznajmić, że ich nadzieje wydają mi się płonne. Imitowanie czynności badawczych byłoby w sytuacji szkolnej czymś nie mniej sztucznym niż przekazywanie werbalistycznej wiedzy. Może nawet bardziej. Na czym by polegało? Z jakich w ogóle powodów uczeń byłby zmuszany do udawania, że jest młodszym kolegą docenta z Instytutu Badań Literackich? Do czego miałyby mu być w przeszłości potrzebne wyspecjalizowane umiejętności badacza — w tej akurat dziedzinie? Czy ktoś wymaga na przykład od niego, by umiał przeprowadzić wszechstronną krytykę źródła historycznego? Rzecznicy charakteryzowanego poglądu przyjmują za pewnik, że literaturoznawstwo wytycza królewski szlak dostępu do dzieł sztuki słowa. Naśladując — nawet ze śmieszną nieudolnością — odbiór badawczy utworu, czytelnik miałby się zbliżyć do najwłaściwszych, najwyższej ocenianych, form odbioru. Nie wiadomo tylko, z jakiego względu najwłaściwszych. Czy dlatego, że maksymalnie wiernych naturze zjawisk literackich? Czy najhojniej nagradzających czytelnika: zapewniających mu niezwykle przeżycia i satysfakcje? Bardzo dla literaturoznawstwa pochlebne jest przekonanie, że wyznacza ono najwartościowsze odmiany lektury i stanowi normatywny wzór czytania jedynie słusznego. Ale tylko bezgraniczna pycha profesjonalistów może to przekonanie tłumaczyć. W rzeczywistości procedury badawcze są — we współczesnej kulturze literackiej — tylko jednym ze sposobów kontaktowania się z dziełami pisarzy, występują na tle rozległego wachlarza mniej lub bardziej «potocznych» stylów odbioru. Prawda, że wymagają najbardziej starannego i metodycznego przygotowania (i ono decyduje o odrębnym miejscu badacza w społeczności czytających), ale też wcale nie zawierają w sobie implicite wszelkich rodzajów zaciekawienia literaturą. Dla kogoś, kto sięga po książkę w nadziei, że dostarczy mu rozrywki, że go rozśmieszy, po-

cieszy, przestraszy — narzędzia pracy literaturoznawczej nie są z pewnością artykułem pierwszej potrzeby. Ktoś poszukujący w utworach rozwiązania własnych problemów życiowych, podniety do rozmyślań, utwierdzenia w przekonaniach, doświadczenia wolności od świata, który go otacza — też nie bardzo wiedziałby, w jakim celu ma korzystać z uzbrojenia filologa-egzegety. Są to rodzaje zainteresowań czytelniczych znacznie bardziej powszechne i elementarne aniżeli chęć rozbioru dzieła lub wyjaśnienia jego społecznej genezy. Czytane utwory włączają się w obszary ludzkich aspiracji, kłopotów, udręk i nadziei, wplatają się w biografie czytelników: pomagają im porządkować uprzednie doświadczenia i zarazem antycypują doświadczenia jeszcze nieznanne. Czy osvajanie uczniów z takim właśnie podstawowym funkcjonowaniem literatury, rozbudzanie i uszlachetnianie pożądań czytelniczych, przygotowywanie do lektur podejmowanych z własnej potrzeby i ciekawości — nie byłoby w szkole zadaniem dużo bardziej zasługującym na uwagę aniżeli kształtowanie quasi-fachowej wiedzy, mającej zgoła marginesowe znaczenie w późniejszej praktyce kontaktowania się absolwenta szkoły powszechnej z literaturą? Przy założeniu, że jego edukacja humanistyczna nie będzie dalej kontynuowana w trybie bardziej specjalistycznym; możliwość takiej kontynuacji stanie się przecież udziałem tylko niewielu kończących szkołę.

Tak wygląda w najgrubszych zarysach dwuznaczność szkolnego położenia literatury. Z jednej strony powinna pozostawać «na usługach», z drugiej — stanowić obiekt wiedzy specjalnej. Nie są to w praktyce edukacyjnej człony alternatywy, lecz wymagania łączone znakiem koniunkcji. W rezultacie więc proces nauczania, poddany sprzecznym imperatywom, musi przebiegać równocześnie w dwóch przeciwnych kierunkach. Nie wątpię, że Pani od polskiego, na co dzień przeżywająca tę dramatyczną sprzeczność, zadaje sobie nieraz pytanie: któremu z nastawień bardziej gorliwie przyświadczać własnym wysiłkiem; który ze strumieni płynie w słusznym kierunku? Przystać na to, że literatura powinna być w szkole «dobra na wszystko» i korzystać z niej — jak z dzokera — w najrozmaitszych grach dydaktycznych? Czy — przeciwnie — krzewić wiedzę literaturoznawczą, kształtować postawy badawcze wobec dzieł, wychodząc z założenia, że czytanie fachowe najdobitniej utwierdza autonomiczny sens literatury, jej niesprowadzalność do innych form komunikacji społecznej? Ale w pierwszym wypadku jakże często staje się

literatura lupem ciasnego utylitaryzmu i najzupełniej koniunkturalnych zapotrzebowań na usługi wychowawcze; ulega wtedy trywializacji, staje się mową niekonieczną, wymienną, bezbronną wobec manipulacji użytkowników — więc nie budzącą respektu. Z kolei w drugim wypadku niemal nieuchronnie przeobraża się w zbiór eksponatów, podległych schematycznym zaszeregowaniom i stereotypowym komentarzom wyjaśniającym, zdolnych odpowiadać tylko na pytania reglamentowane przez krótki kurs fachowej wiedzy o literaturze; w takiej postaci wzbudza może respekt, ale z pewnością nie spontaniczne zaciekawienie, przywiązanie i uczucie przyjaźni. A więc żadna z tych ewentualności nie jest lepsza od drugiej — zastanowi się Pani od polskiego. I jest już wtedy o krok od heretyckiego poglądu, że to, czego wymaga od niej szkoła, sprowadza się w ostatecznym rachunku do hodowania dwóch rodzajów obojętności na literaturę...

* * *

Nie wiem (nikt nie wie), jak szkoła rozwiąże ten dylemat w swojej przyszłej praktyce. Czy zaatakuje go frontalnie, czy potraktuje unikowo? Za którą z dotychczasowych szkolnych ról literatury zechce się opowiedzieć? Jak w ogóle będzie uzasadniać wybrane przez siebie miejsce literatury w procesie nauczania? Potrafię natomiast (i zapewne wielu potrafi) wyobrazić sobie pożądaną kierunek zmian. Być może tyle jest tych poświadanych kierunków, ilu ludzi, którzy rozmyślają niekiedy o czasie przyszłym szkolnej humanistyki. Tym lepiej. Jeśli bowiem dziś zderzymy dyskusyjnie możliwie dużo poglądów — łatwiej będzie jutro dokonać wyboru właściwego wariantu przeobrażeń. Nikt przecież nie zakłada, że przyszła szkoła powszechna będzie instytucją niezmiennie przywiązaną do swoich początkowych programów. Przeciwnie: należy sądzić, że będzie podlegać ewolucji, korygować przyjęte uprzednio założenia — w miarę wyłaniania się nowych okoliczności i przesunięć w stanach umysłów.

A oto, co powiedziałbym najzwięźleż o owym poświadanych kierunku zmian (gdyby mnie zapytano).

1. *Namawiałbym przede wszystkim programotwórców do zastanowienia się, czy zasada standaryzacji treści nauczania powinna równo-*

miernie rozciągać się na wszelkie dziedziny szkolnej nauki. Oczywiście zadaniem naczelnym wykształcenia powszechnego jest wyposażenie uczniów w pewien zestaw znormalizowanych wiadomości i umiejętności, niezależnie od tego, w jakiej szkole pobierali nauki i niezależnie od tego, jaki rodzaj dalszego kształcenia wybiorą. Jest to warunek zrozumiały i zgodny z duchem egalitaryzmu. Ale: czy istnieje potrzeba jednakowo bezwzględnej normalizacji wszystkich elementów owego wyposażenia? Pytanie jest sformułowane ogólnie, lecz dotyczy właściwie tylko szkolnej humanistyki, a najbardziej bezpośrednio edukacji literackiej. Nawiązuje ono do dyskutowanej już u nas przed kilku laty idei programu, który byłby określony jedynie ramowo i w swoich podstawowych składnikach, natomiast pozostawiałby nauczycielowi znaczną swobodę w konkretyzującym urzeczywistnianiu jego założeń. Program taki można by sobie wyobrazić na wzór owych najbardziej upragnionych mieszkań nowoczesnych, w których użytkownik może — na ustalonej powierzchni — komponować samodzielnie z lekkich, przesuwalnych ścian wnętrza odpowiadające jego potrzebom i upodobaniom. Obok elementów obligatoryjnych, mających charakter wyraźnych nakazów i zaleceń, występowałaby w nim możliwie szeroka sfera propozycji — dających się podejmować w mniejszym lub większym stopniu, na różne sposoby, w różnym wyborze i porządku. Zawierałby w sobie nie tylko przyzwolenie na samodzielną inicjatywę nauczyciela, ale wręcz zobowiązanie go do takiej inicjatywy.

Zasadniczą konsekwencją nauczania opartego na programie tego typu byłoby — oczywiście — zróżnicowane wyposażenie literackie absolwentów. Nie wszyscy opuszczający szkołę dysponowałiby znajomością tego samego zestawu tekstów, wrażliwością na te same style poetyckie, obowiązkowym upodobaniem do tych samych pisarzy, a — nawet — niechęcią do tych samych zabytków piśmienniczych przeszłości. Ich przygotowanie literackie nosiłoby w każdym wypadku pewne piętno lokalne, środowiskowe, zwłaszcza zaś indywidualne — nauczycielskie. I przecież to właśnie należałoby uznać za wartość. Kulturotwórcze znaczenie publiczności zależy niezaprzeczalnie od jej wewnętrznego urozmaicenia. Im więcej w niej punktów widzenia, gustów, odmienności postaw, przywiązań i oczekiwań — tym poważniejszy może być jej wpływ na ewolucję literatury danego czasu. I przeciwnie: im bardziej zunifikowana, tym mniejszą rolę jest w stanie odegrać jako stymulator twórczości.

Ale nie tylko ten wzgląd — można rzec: ciężkokalibrowy — wchodzi w rachubę. Ograniczenie czynników standaryzujących w programie nauczania literackiego ma też uzasadnienie całkiem pragmatyczne. Jeśli zgodzimy się na tezę, o którą już potrącałem w dotychczasowych wywodach, że w wyposażeniu literackim absolwenta szkoły powszechnej większe znaczenie ma rozbudzona i utrwalona potrzeba czytania dzieł literatury pięknej niż usystematyzowana wiedza literaturoznawcza — to powinniśmy zarazem akceptować inną tezę, że mianowicie efektywne kształcenie tych potrzeb dokonywać się musi przede wszystkim w nieszablonowych sytuacjach dydaktycznych, w których uczący uwzględnia osobiste «widzimię» ucznia — bo tylko w taki sposób może naprawdę oddziaływać na formowanie jego indywidualnego systemu motywacji czytania. Autentycznym poczuciem potrzeby literatury nie kierują motywacje typowe, lecz zawsze jednostkowe... Mamy tu więc do czynienia z koniecznością przedsięwzięcia działań należących bardziej do sztuki pedagogicznej niż do rutyny znormalizowanego nauczania. Trudno twierdzić, że postępuje się właściwie, zapoznając tę okoliczność.

Myślę, że nauczanie literatury jest przedmiotem z natury swej hybrydycznym: wykazuje wprawdzie liczne cechy przedmiotu szkolnego ufundowanego na dyscyplinie naukowej, podobnie jak biologia, geografia czy fizyka, ale zarazem zawiera pierwiastki pokrewne przedmiotom, których celem jest kształcenie umiejętności: śpiewu, majsterkowania czy nawet przyrządzania potraw. Ma nastawienie praktyczne — właśnie o tyle, o ile jest propedeutyką czytania dzieł literatury pięknej. Nauczenie kogoś majsterkowania nie jest równoznaczne z zapoznaniem go z rozwiniętą typologią możliwości wykonywania lub naprawiania różnych sprzętów, systematyką narzędzi i materiałów, lecz polega na stawianiu go wobec konieczności podejmowania konkretnych przedsięwzięć, w których będzie mógł sprawdzić przydatność odpowiednich narzędzi i właściwości wykorzystywanych materiałów. Od fortunności takich przedsięwzięć zależeć będzie to, czy w uczniu zrodzi się gotowość do inicjowania dalszych — często już samodzielnie zamierzonych prac. Otóż drobiazgowość wymagań programowych byłaby całkiem niewskazana dla tego rodzaju przedmiotu. Stanowiłaby prawdziwe utrapienie dla nauczyciela, który w dążeniu do celu zasadniczego (ukształtowanie chęci do majsterkowania) musi przecież indywidualizować stawiane zadania,

gradacje trudności, wybór narzędzi itp. — stosownie do zdolności manualnych i wyobraźni technicznej ucznia. Inaczej celu tego nie osiągnie. Daleko posunięta standaryzacja treści nauczania znajdowałaby się w zdecydowanej sprzeczności z głównymi zadaniami takiego przedmiotu. Dotyczy to wszelkich przedmiotów szkolnych o nastawieniu praktycznym, w odróżnieniu od przedmiotów «teoretycznych», tzn. opartych na systemach pojęciowych poszczególnych dyscyplin wiedzy. W tych drugich bowiem standaryzacja treści nauczania jest i możliwa, i pożądana. Cała dotychczasowa działalność programotwórcza w zakresie szkolnej polonistyki literackiej nie uwzględniała w należyтым stopniu owych praktycznych zobowiązań przedmiotu. Wyobrażam sobie, że w przyszłości będą one musiały być w odpowiedni sposób uhonorowane — wraz ze wszystkimi koniecznymi następstwami, jakie to pociągnie w strukturze programu nauczania.

2. Rozluźnienie standaryzacji programu oznaczałoby oczywiście ograniczenie w nim w pierwszej kolejności odniesień do porządku wiedzy literaturoznawczej, obojętne czy pojmowanej jako historia, czy jako teoria literatury. Automatycznie nabierałaby wtedy tym większego znaczenia inna obecność literatury w nauczaniu — ta, której nadal — wyżej miano «na usługach». Byłaby to niewątpliwie sytuacja godna pożałowania, dająca zaznać przyszłym reformatorom smaku prawdziwej porażki. Toteż w przewidywaniu takiej groźby powinno się działać równocześnie w dwóch kierunkach: ograniczaniu elementów literaturoznawczej fachowości musi komplementarnie towarzyszyć ograniczanie bezceremonialnego dotąd traktowania dzieł literackich jako instrumentów usługowych. Przede wszystkim należałoby je uwolnić od wielorakich serwitutów wychowawczych — po to właśnie, by ich zdolność wychowawczego wpływu mogła się w pełni ujawnić. Wydaje mi się, że zdolność ta jest uporczywie pomniejszana — jeśli w ogóle nie niweczona — przez takie działania dydaktyczne, w których utwór (zawarte w nim idee, zachowania postaci, decyzje moralne, konflikty) zostaje sprowadzony na poziom treści wychowawczych, systematyzowanych przez etyczne komunały, zdroworoządkowe przestrogi, kodeksy powinności obywatelskich, czy po prostu przepisy określające obowiązki ucznia. Twierdzę (zreszta w zgodzie z innymi), że skuteczność pedagogicznego oddziaływania utworów tak użytkowanych musi być niewielka, zaś istotne sensy ich ulegają przy tym zniszczeniu. To, co stanowi prawdziwą siłę

wychowawczą literatury, z pewnością nie redukuje się do jednoznacznych zaleceń, pouczeń czy wzruszających przykładów postaw słusznych lub niesłusznych. 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 przylegają więc do poczciwie szkolnych treści wychowawczych. Kontakt z literaturą to doświadczenie mowy skrajnie podmiotowej, która przekazuje nam opinie, diagnozy i wątpliwości nie w imieniu jakiegoś bezosobowego Systemu, lecz zawsze w imieniu jednostki, biorącej za nie odpowiedzialność, eksponującej swój punkt widzenia, partykularne racje i przekonania. Jest to nieodmiennie mowa czy jaś — i owo podmiotowe nacechowanie stanowi instancję nadrzędną wobec jej słuszności i prawdziwości.

Wykorzystywanie literatury w procesie wychowawczym może mieć istotny sens tylko o tyle, o ile wiązać się będzie z poszanowaniem jej statusu jako mowy, która działa na odbiorcę siłą swej niezależnej subiektywności. Znacznie większe niż dotąd usługi mogłaby oddać szkole, gdyby ta traktowała ją poważnie, tzn. uznała za samodzielny partnera w przedsięwzięciach wychowawczych, zamiast zmuszać do wypełniania zadań określonych w niezgodzie z jej prawdziwym przeznaczeniem.

3. Myślę, że czeka nas jeszcze w przyszłości zasadnicza dyskusja o kryteriach, które rządzą doбором materiału literackiego wprowadzanego obligatoryjnie w pole edukacji. Można wprawdzie powiedzieć, że dyskusja taka toczy się permanentnie, ponieważ niewiele jest rzeczy wzbudzających większe emocje niż lista lektur szkolnych. Jedni mają za złe, że ulega zmianom, drudzy, że zbyt długo obowiązuje bez zmian, inni wskazują na krzyczące luki, jeszcze inni radzi by zastąpić pozycje figurujące w spisie dziełami nie uwzględnionymi itd. Takie dyskusje nigdy zapewne nie wygasną — i tylko cieszyć się z tego wypada. Jednakże moje przewidywanie odnosi się do dyskusji bardziej fundamentalnej niż te, do których przywykliśmy. Będzie ona — jak sądzę — dotyczyć zasad, które dziś są wspólnie uznawane przez najbardziej nawet skłóconych dyskutantów. Przynajmniej co do dwóch założeń podstawowych istnieje bowiem powszechna zgoda. Pierwsze z nich tak można by wyśłowić: do zestawu tekstów uwzględnianych w szkolnym nauczaniu wchodzi naj-

większe i najbardziej bezsporne dokonania pisarskie, arcydzieła literatury narodowej oraz — w skromniejszej reprezentacji — obcej. Drugie natomiast założenie brzmiałoby: owe uwzględniane dzieła tworzyć powinny pewien zbiór *k o m p l e t n y*, coś w rodzaju kanonu tekstów, odpowiadającego podstawowym złożom tradycji literackiej; w kanonie takim muszą być sprawiedliwie reprezentowane wszystkie epoki i gatunki piśmiennictwa artystycznego; część ruchomą mają stanowić w nim jedynie dzieła literatury podpadającej pod określenie «współczesna».

Otóż można przewidywać przyszłą dyskusję nad tymi założeniami tym śmielej, że już dzisiaj ich bezdyskusyjność wydaje się coraz bardziej wątpliwa. Pomijam przy tym takie kłopotliwe sprawy, jak potrzeba uzasadnienia, że przyjęta wersja kompletności zestawu tekstów jest najwłaściwsza czy też konieczność zapanowania nad rozmiarami kanonu, w sytuacji, gdy rozrasta się on w sposób niejako naturalny wraz z przesuwaniem się dzieł kwalifikowanych jako «współczesne» do bardziej szacownych rejestrów tradycji. Do krytycznej refleksji dojrzała już bowiem sama idea kompletności (jakkolwiek rozumianej) kanonu. Zrodziła się ona w warunkach, gdy szkoła wyznaczała główną, a dla niektórych środowisk jedyną, drogę dostępu do tradycji literackiej. To, co zostało przeczytane i przywołane przez ucznia na danym etapie szkolnej edukacji, było traktowane jako jego wyposażenie na całe życie. Zrozumiałe więc, że musiało to być wyposażenie odpowiednio masywne i kompletne. Okoliczności współczesnego życia kulturalnego dezaktualizują w znacznej mierze ów warunek kompletności. Kontakt z wartościami tradycji literackiej spełnia się dziś powszechnie na wiele różnych sposobów; kanał szkolny utracił w tym względzie znaczenie uprzywilejowane. Wiadomo, w jakim stopniu popularyzowaniu kanonicznych wartości literackich służą dziś filmowe adaptacje klasycznych utworów epickich, spektakle teatru telewizji czy radiowe słuchowiska. Szkoła nie musi już teraz troszczyć się ponad miarę o kompletność zestawu tekstów upowszechnianych w nauczaniu; wystarczy, jeśli swoje w tym zakresie inicjatywy wkomponuje w szerszy system upowszechniania wartości kulturalnych.

Ale o główną sprawę przewidywanej dyskusji jeszcze nie zahaczyłem. Wiąże się ona z pierwszym z przywołanych wyżej założeń — tym, które określa warunek arcydzielności utworów interesujących szkołę. Czy bowiem jest rzeczą bezdyskusyjnie słuszną, że szkoła

powinna żywić się wyłącznie tym, co najlepsze w literaturze narodowej, jej osiągnięciami uświęconymi? Czy zapytaliśmy, w jakiej mierze wartości skumulowane w owych arcydziełach są w ogóle czytelne dla ucznia? I wcale nie chodzi tu o ewentualne trudności, jakie może mu sprawiać język dawnego utworu, nieznanne realia w świecie przedstawionym czy wymagające deszyfracji aluzje i cytaty. Myślę o trudnościach znacznie bardziej podstawowych. Prawdziwy kłopot polega na tym, że utwory literatury poważnej z reguły nie są pisane dla dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Wyrastają z dojrzałości i do dojrzałości apelują. Toteż ich odbiór przez młodocianych nacechowany jest jakąś nienaturalnością, wymaga bowiem od czytelnika swoistej «przebieranki», udawania — na czas lektury — że jest kimś innym, niż jest naprawdę, że dysponuje doświadczeniami, którymi faktycznie nie dysponuje, że rozumie coś, czego rozumieć nie jest w stanie. Czytanie szkolne to odrębny — i bardzo osobliwy — gatunek lektury. Jest to czytanie jak gdyby nie we własnym imieniu czytającego. Bo też czyta on naprawdę w imieniu szkoły. Ta — oczywiście — stara się zminimalizować niepożądany efekt obcości. Wprowadzana w tryby procesu nauczania literatura ulega więc nieuchronnemu «uszkolnieniu»: wyparowują z niej wszelkie jady, herezje, nieprawomyślności i dramatyzmy; zacierają się subtelności uczuć, myśli i wierzeń; musi zostać uszluszniona, ujednoznacziona, zatem — sprymitywizowana. Nad szkolnym czytaniem nadbudowuje się szkolna interpretacja... Postawmy kwestię ostro: czy nie szkoda dla niej dzieł wybitnych? A może trzeba je chronić przed takim losem, jak chroni się dziś coraz częściej zabytki przed nawałą rozdeptujących je turystów? Analogia nie jest tak naciągana, jakby się wydało na pierwszy rzut oka. Istnieje wszak zjawisko, którego nie zawaham się nazwać po imieniu: szkolna dewastacja arcydzieł. Polega ono nie tylko na tym, że utwory poddawane są w szkole prymitywnym zabiegom interpretacyjnym, ale przede wszystkim na tym, że owe interpretacje nieodwołalnie je okleją i unieruchamiają również w obiegach pozaszkolnych. Tekst oddany nauczaniu okazuje się często tekstem straconym dla publiczności dorosłej: przestaje być dla niej źródłem energii znaczeniowej. Wiadomo, że rzadko i niechętnie powraca się do utworów «przerabianych» w szkole. Trzeba bardzo wyrafinowanego czytelnika (wyluczam fachowców), żeby potrafił je dla siebie wydobyć spod narośli szkolnego odbioru. A przecież są to właśnie dzieła najcenniej-

sze w tradycji, kanoniczne, należące do sfery kulturalnego *sacrum*. Wszystko to każe się poważnie zastanowić nad strategią wprowadzania do szkoły tekstów wybitnych i ważnych. Może czynić to z większą niż dotąd rozważą i szacunkiem dla wartości uświęconych? Czy pewna tajemniczość sensu arcydzieł nie jest wyższą wartością kulturalną niż ich zuniformizowane rozumienie (a więc — pseudo-rozumienie)? Czy usilna popularyzacja *sacrum* — nie musi prowadzić do jego zniweczenia? Dziełom uświęconym zapewne lepiej jest pozostawać w pewnym cieniu, skąd mogą wypromieniowywać swój sens na różne strony. A odbiorca: czyż nie powinien na nie dopiero zapracować swoją dojrzałością?

4. Szkoła, zapatrzona dotąd w arcydzieła, z całkowitą obojętnością odnosi się do czytań, które młody człowiek uprawia poza jej ramami instytucjonalnymi. Lektura szkolna nie jest jedynym sposobem jego obcowania z literaturą. Często czyta również w e w ł a s n y m i m i e n i u. Zainteresowaniem otacza zwykle teksty i gatunki piśmiennictwa przez szkołę nie propagowane; kiedyś nawet zakazywane, obecnie tylko ignorowane. Różne to rzeczy: powieści awanturnicze, kryminały, utwory o silnym pierwiastku erotycznym, niewinne powiastki dla dorastających pańienek, ale także — wcale nierzadko — dzieła literatury wysokoartystycznej, zwłaszcza nowoczesnej. Nikt tego metodycznie nie śledzi (może najwięcej mieliby do powiedzenia bibliotekarze i księgarze), dlatego nie możemy odwołać się do wiarygodnych danych; skazani jesteśmy na domysły. Ale przecież nie ulega wątpliwości sam fakt istnienia lektury pozaszkolnej, która może się stawać również lekturą przeciwszkolną. Dla jej charakterystyki najistotniejsze jest to, że mieści się w kontekście społecznym grupy rówieśniczej. Czytane utwory rekomendowali najczęściej koledzy; w ich gronie się je opowiada i komentuje. Stanowią przedmiot środowiskowych aspiracji i ekscytacji. Jest to literatura spontanicznie akceptowana, wyzwalająca osobiste reakcje, przeżywana jak sen, marzenie lub niecodzienna przygoda.

Nie dziwiłbym się wcale, gdyby wśród pedagogów-polonistów zrodziła się myśl o potrzebie wyzyskania w szkole tego «nieoficjalnego» nurtu lektur uczniowskich. Dlaczegoż by nie? Ostatecznie jest to bardziej intensywne kontaktowanie się z literaturą niż to, jakie wyzwolić się może w procesie nauczania. Jeden ze szkolnych polonistów mawiał, że jego celem jest prowadzić uświadamianie literackie młodzieży. Bardzo to szczęśliwe określenie. Ale z uświadamia-

niem literackim jest trochę tak, jak z uświadamianiem seksualnym. W gruncie rzeczy najwięcej się tu korzysta z wiedzy zdobywanej pokątnie: z wyznań kolegów, zasłyszzeń, nie zalecanych źródeł. Budzi ona większe zaufanie niż wiedza przekazywana w imieniu instytucji wychowawczej, jest bardziej własna i intymna, związana z osobistymi motywacjami zainteresowanego. Może by więc uparcie jej nie ignorować, lecz przyjąć pozytywnie do wiadomości fakt, że istnieje i wykorzystywać w kształceniu kompetencji czytelniczych ucznia? Nie wątpię, że jest to kwestia zasługująca na przemyślenie i dyskusję.

Pytania i opinie sformułowane w tej wypowiedzi miałem sposobność przedyskutować w gronie kolegów z Pracowni Poetyki Historycznej Instytutu Badań Literackich PAN. W żywej wymianie zdań uczestniczyli: Aleksandra Okopień-Sławińska, Nina Kancewicz, Anna Sobolewska, Janusz Pawłowski, Marian Płachecki i Ryszard Nycz. Nie będę ukrywał, że odnieśli się nader krytycznie do kierunku moich wywodów.

Janusz Sławiński

w sierpniu 1977 r.