

# Magdalena Lubelska

---

## Pimko w pełni sił

---

Teksty : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 3 (39), 175-182

---

1978

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

# Przechadzki

*Magdalena Lubelska*

## **Pimko w pełni sił**

*Zanosi się na to, że miejsce lekarzy w starej anegdotce na temat najpopularniejszego zawodu niedługo zajmą reformatorzy szkoły. Rzeczywiście, dyskusje wybuchają bardzo często i z różnych okazji. Moja dzisiejsza wypowiedź wynika z okazji polemiki. Ścisłej — będzie to kłótnia totalna z Wojciechem Pasternikiem jako autorem książki pt. «Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego», wydanej przez Ossolineum w nakładzie 5000 egzemplarzy. Upoważnia mnie do tej kłótni nie tylko fakt, że wymieniona książka, choć znalazła czytelnika chętnego, bardzo mnie zawiodła, ale również i to, że — jak się okazało — mamy z autorem tej pracy bardzo wiele wspólnych lektur, jednakowo aprobatywnie ocenianych — a w poglądach na sprawy ogólniejsze rozmiłujemy się kompletnie.*

*Nad szkołą do dziś ciąży cztery przesady. Według pierwszego — szkoła jest czymś przejściowym, przygotowuje do czegoś w przyszłości. Wychodząc z tego założenia, podporządkowuje się bardzo różnorodne osobowości uczniów bliżej nie określonym celom przyszłości, minimalizuje się znaczenie czasu teraźniejszego, stwarza się iluzję przygrywki do czegoś, co ma nastąpić i jest ważniejsze od tego, co jest. Przesąd drugi polega na założeniu, że szkoła powinna coś z ucznia zrobić. To znaczy ukształtować go według jakiegoś wzoru. Często mówi się o tym tak ogólnie, że szkodliwość zasady polega nie tylko na uroszczeniu sobie prawa do wiedzy, jaki wzór osobowy jest dla człowieka najlepszy, ale na przekonaniu ucznia, że wzór osobowy leży gdzieś poza nim; że zmiana na*

lepsze polega na dopasowaniu się do jakiegoś zewnętrznego wzoru. Ten sposób stawiania sprawy nie jest jednoznaczny z docenianiem środowiska społecznego i tradycji. Docenić — to nie znaczy małpować. Przesąd trzeci — szczególnie głęboki — zakłada, że nauczyciel, w przeciwieństwie do ucznia, jest już gotowy, pewny, wszytkowiedzący. Cała organizacja nauczania zresztą podporządkowana jest paradoksalnie trosce o forum dla ujawnienia autorytetu nauczyciela. (Co w połączeniu z niskim prestiżem zawodu poza szkołą daje wychowawcze antyefekty). Największą ofiarą tego przesądu są sami uczniowie. Nie spotykają w szkole człowieka, który trochę więcej od nich przeczytał, widział, przemyślał i pragnie tym podzielić się z innymi, ale spotykają «panią od historii», «pana od biologii» — strażników garści faktów i interpretacji. Z tym związany jest przesąd czwarty — przekonanie, iż sprawna aranżacja metodyczna zaimituje myślenie, proces poznawczy. Teoretyk dydaktyki nie dopuszcza do siebie myśli, że nauczyciel mógłby zaprezentować uczniom swoją autentyczną np. niesolidarność z pewnymi punktami programu, albo nie ukrywać swojej oziębłości, powiedzmy wobec Kruczkowskiego w sporze ze Słowackim. Nie, od takich «wybryków» jest uczeń. Nauczyciel zaś ma do odegrania rolę dewota, który jednakowo kadzi Morsztynowi, Paskowi, Krasickiemu, Kawalcowi. Teoretyk dydaktyki uczy nauczyciela, jak wmówić uczniom nieświeży towar.

Wszystkie te przesady spotkałem w książce Pasterniaka. W sprawie odbioru dzieła literackiego uznaje on trzy pewniki: 1) że odbiór uczniowski jest zawsze niedojrzały; 2) że odbiór nauczyciela jest zawsze dojrzały; 3) że najważniejsza w uczeniu odbioru sztuki jest znajomość odpowiednich dyrektyw dydaktycznych. Żaden z tych trzech pewników nie jest dla mnie oczywisty. Ta różnica poglądów wynika z odmiennych zapatrywań na temat pracy nauczycielskiej, jej celów, a także z innego stosunku do ucznia. Wojciech Pasterniak pisze: «Jednym z najgorszych wzorów jest bliżej nieokreślone podejście 'intuicyjne i twórcze' niektórych polonistów, nie kierujących się w swej pracy ściśle sprecyzowanymi dyrektywami, pracujących najzupełniej dowolnie. Ten styl pracy nad dziełem literackim nie służy wyrabianiu rzetelnej wiedzy o nim, a kształci postawy płytkiego krytycyzmu czy nawet krytykanctwa, świadczącego rzekomo o wrażliwości i samodzielności myślenia młodzieży. W ten sposób łatwo nawet uczniów zainteresować, ale nie

można osiągnąć pożądaných celów kształcenia i wychowania» (s. 55). Krótko i bezdyskusyjnie. Choć z pozorami argumentacji «Niektórzy dydaktycy literatury a za nimi niektórzy nauczyciele praktycy przeciwstawiają intelektualny odbiór dzieła literackiego odbiorowi emocjonalnemu sądząc, że odbiór emocjonalny jest najbardziej pożądaný, gdyż oddaje — jak to się mówi — sprawiedliwość dziełu literackiemu. Stanowisko takie jest błędne nie tylko z psychologicznego punktu widzenia, jest ono również niezgodne z podstawowym założeniem marksistowskiej estetyki o racjonalnej postawie odbiorcy» (s. 24). I jeszcze: «proces czytania lektury powinien przebiegać w postawie estetyczno-badawczej» (s. 32).

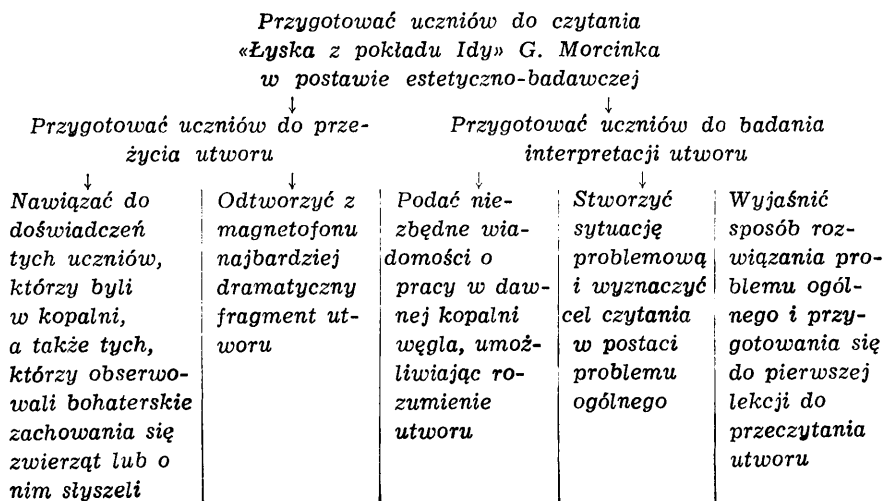
Kilka tu — moim zdaniem — nieporozumień. Nieporozumieniem jest taki nieufny i demagogiczny stosunek do nauczyciela, stosunek likwidatorski wobec emocjonalnego odbioru (który notabene zwykle nie jest odbiorem czysto emocjonalnym, skoro uczeń mówi o swoim przeżyciu) oraz sama koncepcja postawy badawczej. Oto jak ją Pasterniak rozumie: «Postawa estetyczno-badawcza jest postawą estetyczną rozumiejącą, skierowaną w równym stopniu na zbadanie, jak i przeżycie dzieła. Postawa badawcza — jak mówi współczesna psychologia — jest naturalną postawą człowieka» (s. 32). Choćby nie wiem jak długo ciągnąć ten cytat, masło będzie maślane. Ale mniejsza o to. Może to skrót myślowy a polonista wie, o co chodzi. Otóż to, jeśli ja dobrze rozumiem postawę badawczą (przemyśliwanie szczegółowych problemów związanych ze sposobem istnienia, budową i funkcjonowaniem dzieła) — nie jest ona wcale ideałem szkolnego wykształcenia. To, co mówię, nie jest małodusznością profesjonalisty strzeżącogo tajemnic swego zawodu, lecz wynikiem z pojęcia trudności podejścia badawczego i jego przekazywania. A cóż dopiero, jeśli nauczyciel musi imitować postawę badawczą wobec całej objętej programem nauczania historii literatury. Przecież jej nie zbadał. Niemożliwością jest nawet jednakowe odczytanie w stanie badań na temat różnych epok literackich. Dlatego z uporem upominam się o prawo nauczyciela do autentyczności — jeśli naprawdę coś bada, niech to pokaże, ale o całej reszcie niech rozmawia z uczniem jako czytelnik, a nie jako badacz. I niech założy, że ta rozmowa może i jego czegoś nauczyć. W całej książce Pasterniaka nie ma cienia tej nadziei. I o to mam pretensję do pedagoga, że deklarując partnerstwo, deklaruje je z wyższością. Wprawdzie Pasterniak pisze o konieczności rozumienia ucznia, sza-

cunku do niego, gwarantuje mu prawo swobodnego wypowiedzania się, waloryzuje nawet jego krytycyzm — jednak nie należy napaść się tą chwilową słabością autora, bo jednocześnie czytamy: «warto tutaj zaznaczyć, by uniknąć ewentualnych nieporozumień, że niedopuszczalna jest jakakolwiek przesadna, powierzchowna krytyka arcydzieł historii literatury (...)» (s. 46). W tym miejscu z wdzięcznością przypomnę jednego z ulubionych autorów Pasterniaka, choć bez zrozumienia cytowanego, mianowicie Jerome S. Brunera, który nauczył mnie tego, że jeśli dziecko odpowiada ewidentnie źle na jakieś pytanie, rolę nauczyciela jest odgadnąć, na jakie pytanie ono odpowiada. Cytuję to z sympatią, choć i z pamięcią o tym, że Bruner jak każdy wielki nauczyciel co krok ma wątpliwości, z ulgą też oświadcza, że całe szczęście, iż wobec jednej sprawy istnieje wiele punktów widzenia. Podczas gdy Pasterniak pisze: «Zbytnie zaufanie do tzw. samodzielności ucznia jest błędem, który w nauczaniu literatury występuje dość często» (s. 68). Równie bez wątpliwości zakłada: «jednym z najistotniejszych zadań dydaktyka, nauczyciela polonisty jest świadome kierowanie uczuciami młodzieży», dalej twierdzi, iż twórcza praca nauczyciela «to praca sprawna, pozwalająca osiągnąć najwyższe wyniki, najbardziej pożądane kierunkowe i instrumentalne zmiany osobowości uczniów» (s. 169). W identycznym tonie utrzymane są fragmenty stron: 7, 119, 120. Razi mnie nie tylko obcesowość sformułowań, ale zatruwa obraz szkolnej rzeczywistości: niedojrzały, infantylny uczeń — sterowany, urabiany przedmiot manipulacji nauczyciela, któremu — by nie oszalał od własnej pomysłowości — należy założyć ciasny kaftan teorii dydaktycznych, gwarantujących «oszczędność i wydajność procesu dydaktycznego» (s. 18).

Czy nie za ostro? Myślę, że w każdym razie nie ostrzej niż pachnie siano, którym raz po raz wykręca się Pasterniak, zarysowując horyzont idealnej sytuacji odbioru dzieła w szkole. Autor pisze, «że odbiór w trakcie nauki szkolnej powinien zbliżyć się do poziomu optymalnego» (s. 19). Ażeby to osiągnąć, nauczyciel powinien kształtować «sytuację możliwie najbliższą sytuacji optymalnej» (s. 58). Taką zaś zapewni «optymalna strategia odbioru lektury» (s. 59), którą z kolei warunkuje wywołanie «optymalnej sytuacji rezonansowej» (s. 70), przy pomocy «konstrukcji optymalnych dyrektyw dydaktycznych» (s. 71). Czytam dalej: «W fazie przygotowania do czytania lektury sytuacja problemowa posiada różny — między innymi w zależności od ontologicznych właściwości dzieła literac-

kiego — poziom nieokreśloności. Należy przyjąć, że powinien to być poziom optymalny, umożliwiający podjęcie czytania lektury szkolnej» (s. 162). Zresztą magia słowa «optymalny» unosi się nad całą książką i razem ze słowami: «pewien», «odpowiedni» — zastępuje trud kłopotliwych wyjaśnień; niedaleko szukać: «Wybór optymalnej dyrektywy jest ściśle powiązany z wyborem określonych treści nauczania. Na przykład zastosowanie odpowiednich dyrektyw dydaktycznych interpretacji dzieła literackiego wymaga wyboru — już na poziomie merytorycznym — pewnych reguł interpretacji kulturowej oraz pewnego kontekstu» (s. 162). I tak w koło Macieju.

Zadaję sobie pytanie, co wynika z tej książki dla nauczyciela? Otóż wynika z całą pewnością, że przeprowadzenie zadowalającej lekcji z języka polskiego jest prawie niemożliwością. Zawsze czytany w Pasterniaku wizytator może wytknąć zbudowanie niewłaściwego drzewa celów, nieuwzględnienie macierzy preparacyjnych dyrektyw dydaktycznych, negatywną transformację, niedostatek przygotowania pośredniego metacelów i metaumiejętności itp. Specjalistyczny język, acz niemiły w czytaniu, sam w sobie nie byłby jeszcze zdrożnością. Staje się nią, gdy służy zamaskowaniu jałowości, nie umotywowanych racji, braku konkretów. Swoje propozycje dydaktyczne w całej książce autor konkretyzuje tylko dwa razy. Raz pokazuje wzorzec drzewa celów bezpośredniego przygotowania do czytania «Łyska z pokładu Idy» Gustawa Morcinka. Wygląda to tak (s. 105).



W komentarzu pomijam fakt, że kolumna 4 i 5 tego jednego własnego przykładu Pasterniaka jest rejteradą z terenu konkretnego, ale nie mogę przejść do porządku dziennego nad tym, że jest to idealny, zdaniem autora, sposób przygotowania uczniów do odbioru literatury — zwłaszcza że teoretycznie cały czas obcuje Pasterniak przy maksimum racjonalności i postawie estetyczno-badawczej. Praktyki podobne do wyższej zademonstrowanej znakomicie komentuje Bruner, pisząc o humanizacji wiedzy (czyli docieraniu do uczuć, fantazji i świata wartości odbiorcy) w ten sposób: «W poprzednim pokoleniu postępowi pedagogzy domagali się przeniesienia nauki ze sfery pustej abstrakcji w dziedzinę autentycznych doświadczeń dziecka. Tę słuszną ideę sprowadzono do banalnych historyjek o domu, potem o zaprzyjaźnionym listonoszu i wędrownym handlarzu, o najbliższym środowisku społecznym itd. Nie mogą te historie w żaden sposób rywalizować z prawdziwymi dramatami i tajemnicami dziecka». Jak dalece można odejść od sensu mądrej książki Brunera («W poszukiwaniu teorii nauczania»), świadczy następny przykład «tworzenia sytuacji motywacyjnej» z pracy Pasterniaka. Cytuję: «Przed omawianiem np. utworu podnoszącego problem opieki nad ludźmi starszymi, uczniowie badają, jak sprawa ta wygląda w ich miejscowości» (s. 138). Wydaje mi się, że wizyta w domu starców przed lekturą, dajmy na to, «Miłosierdzia gminy» Konopnickiej — jest przykrym nieporozumieniem. Rolą utworu literackiego jest poszerzenie świata wewnętrznego, przygotowanie do rozumienia rzeczywistości, a nie stanowienie «przypisu» do tej rzeczywistości. Zadam jedno pytanie: jak według recepty Pasterniaka czytać Dostojewskiego? Gdzie pójść?

Pasterniak tak pisze o swoich propozycjach: «Te i podobne czynności mają istotny walor wychowawczy. Przygotowują uczniów do pełnienia ważnych ról społecznych a głównie do roli świadomego i twórczego odbiorcy dzieł literackich, rozumiejącego ich genezę, strukturę i funkcje» (s. 138). Rozumiejącego? Chyba tak, jak ten młody inżynier piszący do «Polityki» (1977 nr 37), dla którego wszystko co powyżej serialu «Dyrektorzy» — jest wydumane (dumny technokrata używa tego słowa bez cydystowu!). Sentymentalny gust pedagogiczny Pasterniaka konkretyzuje się pełniej, gdy autor demonstruje cudze wzorowe sposoby przygotowania ucznia do lektury. Na stronie 175 dostajemy relację nauczycielki

przygotowującej uczniów do czytania «Niepokonanego» Hemingwaya. Nauczycielka w ciągu połowy jednej lekcji zrobiła co następujące: 1) zapoznała uczniów z sylwetką pisarza; 2) wyjaśniła trudniejsze słowa utworu; 3) próbowała wzbudzić podziw i sympatię dla pisarza; 4) ukazała uczniom potrzebę kształtowania takich cech charakteru, jak odwaga, hart ducha, nieugiętość, wytrwałość; 5) obejrzała z uczniami przygotowaną wcześniej wystawkę dzieł Hemingwaya i prac o nim; 6) poleciła rozwiązanie krzyżówki z ukrytym hasłem: Hemingway i corrida (robiąc przy okazji ćwiczenia ortograficzne); 7) poinformowała uczniów, że pisarz był człowiekiem niepokonanym i pracowitym; 8) sprawdziła wiadomości — a w drugiej części lekcji zrobiła ćwiczenia słownikowe, stylistyczne, m. in. dotyczące związków frazeologicznych ze słowem «niepokonany».

Wojciech Pasterniak konkluduje, jak się spodziewamy: «W przytoczonym fragmencie sprawozdania z lekcji różne czynności pełnią jednocześnie kilka funkcji: tworzą sytuację motywacyjną, służą orientacji w aktualnej sytuacji dydaktycznej, przygotowują merytorycznie i sprawnościowo do czytania» (s. 177). A ja myślę, że nie tylko nie przygotowują, ale dezorientują. Ta rzekoma sytuacja motywacyjna ma tyle wspólnego z opowiadaniem co wykład na temat schorzeń kręgosłupa przed czytaniem «Garbusa». Cały czas jednak sugeruje zbliżanie się do tekstu. Uczniowi zostaje w głowie po takiej lekcji mnóstwo zatrudnień (obliczyłam, że co trzy minuty robi coś innego — czy możliwe, aby klasa obejrzała w ciągu trzech minut wystawkę o Hemingwayu?), świadomość tempa i urozmaicenia nawet, ale bardzo niegłębokie myśli — i to mu niestety zostanie jako tło późniejszej lektury. Lekcję tę oceniam jako spektakularną, sztuczną, zachęcającą do wyścigu pseudopomocy naukowych (jak w tym wypadku krzyżówka). W kontekście tych wykładów oraz propozycji sytuacji problemów inicjujących lekturę (np. kto jest głównym bohaterem «Pana Tadeusza»? lub: kto jest winny śmierci Tadeusza w opowiadaniu Orzeszkowej) dość czerze wydają się perswazje nakierowane na podnoszenie wiedzy teoretycznoliterackiej przez nauczycieli, skoro konkretne przykłady problemów wcale tego nie wymagały.

Pasterniak utrzymuje jednak — i tu się zgadzamy, że to bardzo ważne. W związku z tym czytelnik dostaje w przypisie kawałek listy lektur dla studentów III roku polonistyki. Autor życzliwie



go jednak poucza, aby omijał teorie pseudonaukowe, obce ideologicznie (s. 21). Nie tai także niskiej opłacalności przedzierania się przez gąszcz literaturoznawstwa. Pisze: «Współczesne literaturoznawstwo nie jest jednolite pod względem metodologicznym, co nie jest wyrazem jego siły, lecz słabości. Metody badań nie są wyraźnie sprecyzowane» (s. 72). Ale jako osoba wtajemniczona przewiduje: «Można m. in. spodziewać się, że duży pożytek w usprawnieniu procesu edukacji polonistycznej przyniosą także nowe tendencje metodologiczne w samym literaturoznawstwie, wyrażające się zwłaszcza w modelowym podejściu do zagadnień, którymi zajmuje się ta nauka. (...) Duże nadzieje można także wiązać z badaniami na temat komunikacji językowej i literackiej, a także z badaniami kultury artystycznej, prowadzonymi przez poznański ośrodek naukowy pod kierunkiem J. Kmity» (s. 22). Nic, tylko pogratulować rozeznania i podziwiać śmiałą decyzję samodzielnej orki na ugorze dzisiejszego teoretycznego bezhołowia. Bo póki co, autor musi wszystko ustalić sam. I ustala np., że co utwór to inna ontologia. Patrz strony: 141, 156.

W końcu chciałabym zrobić to, co lubi wielu recenzentów — poprosić autora o wyjaśnienie takiego np. zdania: «Przygotowanie pośrednie jest swoistym podukładem regulacji prospektywnej i oznacza ogół właściwości wykształcenia i osobowości ucznia, które najlepiej wpływają na doskonalenie jego celów i sposobów pracy nad dziełem literackim» (s. 80). Prośb takich miałabym więcej, z braku miejsca na tej jednej poprzestanę.

Podsumowując: najbardziej niepokojące w tej książce wydało mi się nie tyle nawet to, że jej autor nie spełnia obietnic, iż napisze wprowadzenie do odbioru dzieła literackiego w szkole średniej i wyprowadzi teorię dydaktyki z jej przednaukowego stadium — ile to, że swoją scjentyistyczną szatą może zniewolić mniej odpornych nauczycieli i bardziej gorliwych administratorów szkoły, sprawić, że ich pedagogiczny wysiłek będzie sformalizowany i nieautentyczny.