

Władysław Dynak

Demon poetyki znów na szkolnej scenie

Teksty : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 4 (52), 145-152

1980

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.

trzydziestych. Jej nawiasowe tylko uwzględnienie sprawia, że mniej zrozumiałe stają się liczne zjawiska późniejsze, od katastrofizmu pokolenia wojennego, poprzez klasycyzm J. M. Rymkiewicza i J. Sity, aż do stylistyki części spośród debiutantów lat siedemdziesiątych. Podobnie zbyt pośpiesznie chyba przechodzi Olschowsky do porządku nad agitacyjną liryką „pryszczatych”, która stanowiła przecież główny negatywny punkt odniesienia dla rozmaitych przedsięwzięć poetyckich po roku 1955. Na terenie wreszcie ostatniego dwudziestopięciolecia zabrakło głębszej analizy dwu zjawisk, prezentujących skrajnie różne możliwości stosunku do — centralnego przecież w książce — problemu tradycji, chodzi o twórczość Białoszewskiego (omówionego skrótowo i dość powierzchownie) oraz o twórczość wspomnianych przed chwilą przedstawicieli programowego klasycyzmu (zaledwie wspomnianych). Aby uniknąć nieporozumień, podkreślmy, że z roli tych wszystkich zjawisk Olschowsky zdaje sobie doskonale sprawę: nie ich pominięcie budzi zastrzeżenia, lecz brak obszerniejszej analizy ich funkcji w procesie historycznoliterackim — brak, który może sprawiać wrażenie zakłócenia proporcji. Z drugiej strony wyraźnym zakłóceniem proporcji wydaje się także potraktowanie „poezji proletariackiej” jako równorzędnego wobec awangardy skrzydła poetyckiej „odnowy” w latach międzywojennych, tu z kolei ani stopień nowatorstwa, ani (poza jednym Broniewskim) poziom artystyczny nie pozwalają przyznać temu nurtowi poetyckiemu rangi aż tak istotnego czynnika historycznoliterackich przemian.

Jakkolwiek nie wolna od tego rodzaju dysproporcji, książka Olschowsky'ego reprezentuje styl myślenia i sposób rozumienia literatury, który — powtórzmy — wydaje się szczególnie bliski temu wszystkiemu, co w ostatnich kilkunastu latach dokonało się w naszym literaturoznawstwie. Samo w sobie nie decyduje to jeszcze, rzecz prosta, o wartości książki — sprawia jednak, że jej wartość (a jest ona niewątpliwa) można wyraźniej dostrzec i pełniej docenić.

Hieronim Brylka

Demon poetyki znów na szkolnej scenie

Bożena Chrzastowska: *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Wrocław 1979 Ossolineum, ss. 315, 1 nlb. Rozprawy Literackie 22.

Od dobrych już kilku lat widmo krąży nad... dydaktyką literatury. Widmo dydaktyki uproszczonego literaturoznawstwa! Wyklute w umysłach znieprawionych, żywi się wydzielinami i odpadami — skądinąd wcale przyzwoitej — nauki o lite-

raturze, budząc obrzydzenie i wstręt nie tylko najwyższego kapłana, ale także, pracowicie i troskliwie uprawiających niwę dydaktyczną, katechumenów. Ilez to już razy próbowano je unicestwić; zdeptać, zmiażdżyć, okpić, opluć, przebić kołem — nie tylko zresztą osinowym¹. W pojedynkę i samotrzeć². Rzeklibyś — nie wstanie już więcej, nie pozbiera swych członków rozszarpanych i rozrzuconych po świecie niczym Leśmianowski parobczak. A gdyby jednak... — to czmychnie w głębokim zawstydzeniu i nie pokaże się nigdy. Ale gdzie tam! Otóż znów pojawia się całe i zdrowe, w pełnym rynsztunku literaturoznawczym, z dumnie podniesionym miedzianym czołem. Opadają nie tylko ręce...

Demonologiczny ten preambuł — świadomie swą stylistyką nawiązujący do drukowanej na łamach tego pisma *rozprawy* z innym widmem naszej humanistyki³ — nie jest bynajmniej chwytem li tylko retorycznym. Sądzę bowiem, że dość wiernie oddaje atmosferę towarzyszącą ukazaniu się ostatniej książki B. Chrzastowskiej. Atmosferę wytworzoną polemicznymi wystąpieniami niektórych dydaktyków literatury, skupionych wokół osoby i myśli teoretycznej profesora Wojciecha Pasterniaka. Głównym obiektem ataków stała się rozprawa Chrzastowskiej pt. *Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej*, zamieszczona w trzecim zeszycie „Pamiętnika Literackiego” z 1977 r., a sformułowane przy tej okazji opinie odniesione zostały do całości jej dorobku naukowego.

W sprowokowanej tym artykułem wymianie zdań⁴ bliżej dotąd nie określone widmo zostaje zdemaskowane i pryncypialnie osądzone: „Poglądy jej (B. Chrzastowskiej — W.D.) są mianowicie wtórne, niesamodzielne, niespójne. Uprawia ona dydaktykę uproszczonego literaturoznawstwa, dydaktykę, której celem jest swoiste upraszczanie wiedzy o literaturze na użytek szkoły”⁵. Jest to wiedza wykorzystująca nie zawsze pierwszoplanowe osiągnięcia literaturoznawstwa oraz teorii komunikacji, wiedza odznaczająca się najniższym poziomem uporządkowania i wywodząca swe cele nauczania i uczenia się literatury jedynie ze struktury wiedzy litera-

¹ „Upatrywanie kryzysu nauki o literaturze w szkole tylko z pozycji treści kształcenia, sprowadzonych przeważnie jednostronnie do teorii strukturalnej analizy dzieła, utożsamianie nadto pojęcia metody analizy dzieła z pojęciem metody jego nauczania — uczenia się, przeczy rozumieniu założeń szkoły socjalistycznej” (U. Krauze: *O pojęciu metody w badaniach literackich i pedagogicznych*. W: *Dydaktyka literatury*. T. 3. Zielona Góra 1979, s. 99).

² Zob. W. Pasterniak: *Wiedza o literaturze a systemowe nauczanie i uczenie się literatury. Uwagi w związku z artykułem B. Chrzastowskiej «Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej»*. „Pamiętnik Literacki” 1978 z. 2, s. 337—342; idem: *Rozwój i doskonalenie teorii nauczania i uczenia się literatury*. W: *Dydaktyka literatury*. T. 3. Zielona Góra 1979, s. 105—120; Krauze: *op. cit.*, s. 85—104 i w szczególności E. Biłos: *O nauczaniu literatury jako procesie dwustopniowego układu komunikacji — polemicznie*. W: *Dydaktyka literatury...*, s. 183—190.

³ Zob. J. Sławiński: *I cóż dalej, szary człowieku?* „Teksty” 1974 nr 2, s. 1—9.

⁴ Pasterniak: *Wiedza o literaturze...*; B. Chrzastowska: *W odpowiedzi W. Pasterniakowi*. „Pamiętnik Literacki” 1978 z. 2, s. 342—345.

⁵ Pasterniak: *Wiedza o literaturze...*, s. 338.

turoznawczej. Ongiś powabna i ambitna (uprawiali ją wybitni historycy i teoretycy literatury!), dziś szpetna i anachroniczna (uprawiają ją ci, którzy literaturoznawcami już być przestali) ⁶.

Wykreowany przez Mistrza, twórcę jedynie słusznej teorii systemowego nauczania i uczenia się literatury ⁷, demon dydaktyki uproszczonego literaturoznawstwa nie we wszystkich szczegółach jest wyrzasty; nie bardzo np. wiadomo, na czym ta wtórność, niesamodzielność i niespójność ma polegać. Nie bądźmy jednak drobiazgowi! Jakież to demon — do tego jeszcze w niewieścim wcieleniu — da się szczegółowo obmacać? Ważne, że został rozpoznany i autorytatywnie potępiony; to już wystarczy, aby na arenę wypuścić harcowników — ci zajmą się detalami. Oto więc i wstępuje w szranki (słowne) harcownik, zaczynając oczywiście — jak dobry rycerski obyczaj nakazuje — od wyzwisk:

„Rezultaty tej analizy oferują badaczowi, który zajmuje się literaturą w szkole, stek upstrzonych w terminologię naukową komunałów, a nauczycielowi poloniście, w najlepszym przypadku, dydaktykę wulgarnego i wynaturzonego werbalizmu” ⁸.

Na tak udeptanym polu wszystko okazuje się możliwe i dziecinnie łatwe: Jakobsona i Okopień-Sławińską pognębić Misiewiczem, strukturalistów Obuchowskim a Chrzastowskiej udowodnić zupełną ignorancję literaturoznawczą i brak umiejętności logicznego myślenia ⁹. Wypróbowana gdzie indziej strategia unicestwiania przeciwnika zdaje również praktyczny egzamin w dydaktyce literatury. Celująco!

Specjalnie poświęciliśmy nieco więcej uwagi rozprawie Chrzastowskiej o polonistyce szkolnej w procesie komunikacji literackiej oraz reakcjom polemicznym na nią, gdyż stanowi ona teoretyczny kościół i metodologiczny fundament książki, którą mamy zamiar w tej wypowiedzi bliżej się zająć. Pozwala także przewidywać wiarygodnie przyszłą recepcję książki w kręgach badaczy uprawiających naukową dydaktykę literatury. Uprowadzając jednak przyszłe batalie, spróbujmy spojrzeć na studium Chrzastowskiej okiem — o ile to jeszcze możliwe — nie uprzedzonym. Nie wydaje się także konieczna bliższa prezentacja wcześniejszego dorobku autorki *Teorii literatury w szkole*; czytelnikom „Tekstów” znana jest bowiem z pełnych pasji wystąpienia w obronie autonomii kształcenia lite-

⁶ Pasterniak: *Rozwój i doskonalenie...*, s. 109—110, 115—116, 119—120.

⁷ „Wizja wielości koncepcji nauczania literatury, kusząca wielu dydaktyków, nie ma nic wspólnego z nauką” (*ibidem*, s. 120).

⁸ Biłos: *op. cit.*, s. 183.

⁹ „Jeśli nawet z trudem zgodzimy się, że nauczanie literatury jest procesem komunikacji, to (...) czym różni się w takim przypadku nauczanie i uczenie się literatury od nauczania matematyki, geografii czy historii. Wystarczy zastąpić w przedstawionym przez autorkę artykule schemacie graficznym składnik «dzieło» odpowiednim elementem, np. «podręcznik matematyki» czy «podręcznik biologii», by swoistość procesu nauczania literatury, polegającą na dwustopniowości układu, prawomocnie zakwestionować” (*ibidem*, s. 184—185). Wierzę, że argument powyższy ma zapewnione miejsce w almanachu erystyki polskiej.

rackiego, szerokim rzeszom nauczycielskim — wraz z S. Wyślouch — z podręcznikowych ujęć szkolnych zagadnień teorii literatury. Zawarta w ostatniej książce Chrzastowskiej teoretyczna wykładnia problemów szkolnego kształcenia literackiego poprzedzona więc została sprawdzeniem jej podstawowych założeń w praktyce szkolnej. O tym, że ze sprawdzianu tego koncepcja Chrzastowskiej wyszła obronną ręką, dziś już prawie nikogo — poza uprawiającymi naukową dydaktykę literatury — nie ma potrzeby przekonywać. Efekty są nazbyt widoczne.

Książka Chrzastowskiej świadomie nawiązuje do — mającego bogatą i szacowną tradycję — nurtu myśli dydaktycznoliterackiej, który szczególną rolę w procesie dydaktycznym wyznaczał tekstom literackim oraz zorganizowanym wokół nich procederom hermeneutycznym: eksplikacji, rozbiorowi, analizie, interpretacji. W tym sensie jest to książka bliższa wydanemu w roku 1921 *Rozbiorowi literackiemu w szkole* K. Wóycickiego niż *Dziełu literackiemu w szkole* W. Słodkowskiego, wydanemu w roku 1972. Ale bo też Wóycicki był w swym myśleniu o literaturze bardziej nowatorski od Słodkowskiego; o wiele mniejszy był też dystans dzielący go od literaturoznawczej współczesności. Utracony w końcu lat dwudziestych kontakt dydaktyki literatury z dorobkiem myśli literaturoznawczej tak naprawdę nie został już nigdy ponownie nawiązany (abstrahując w tym miejscu od szczególnej sytuacji lat 1949—1955). Polonistyka szkolna ugrzęzła gdzieś między postpozytywistycznym genetyzmem a intuicyjnym impresjonizmem i w tym miejscu praktycznie pozostaje do dnia dzisiejszego. Tu i ówdzie podejmowane próby — przyznać trzeba, że coraz częstsze — nawiązania zerwanego dialogu natrafiają na opór — nie tylko bierny, o czym była mowa na wstępie. Trudno się jednak dziwić, skoro w tzw. naukowym nurcie dydaktyki literatury stosunek do dyscypliny macierzystej — literaturoznawstwa — pozostaje nadal kwestią sporną i kością niezgody. Oznak pojednania — jak dotąd — nie widać.

Bożena Chrzastowska — najgorętsza wśród dydaktyków zwolenniczka zbliżenia metodyki do literaturoznawstwa — rzuciła teraz na szalę tego sporu argument nader istotny: naukową diagnozę polonistyki szkolnej, wywiedzioną z szeroko zakrojonych badań empirycznych. Nie jest to diagnoza stronnicza, choć na swój sposób jednostronna. Autorka *Teorii literatury w szkole* zaatakowała bowiem rzeczywistość szkolną oraz związaną z nią refleksję dydaktyczną w punkcie najsłabszym. Obiektem dociekań badawczych uczyniła mianowicie szkolną recepcję liryki. Dyskurs poetycki, z natury swej trudniej przekładalny na język dyrektyw ogólnopedagogicznych, ze szczególną wyrazistością ujawnia bezradność szkolnych wzorów odbioru wobec zaszyfrowanych w liryce treści poznawczych i wychowawczych. Dyskurs ten — bardziej niż każdy inny — wymaga metajęzyka; niezbędnego zaś repertuaru pojęć dostarczyć dlań może jedynie poetyka opisowa i poetyka historyczna. Niezbymalności wiedzy teoretycznoliterackiej w szkolnym pro-

cesie kształcenia literackiego dowiodła więc Chrzęstowska w sposób wręcz brawurowy, na tym jednak bynajmniej nie poprzestała. Jej ambicją stało się udowodnienie tezy, iż świadomość teoretyczno-literacka powinna organizować nie tylko treści i cele kształcenia literackiego, ale także metodykę pracy z tekstem literackim. Z tej też perspektywy dokonuje Chrzęstowska gruntownej krytyki dotychczasowych programów nauczania — włącznie z projektem programu dziesięcioletki — wykazując ich niekonsekwencję, tradycjonalizm w doborze treści, merytoryczną i metodologiczną niespójność. Niewiele też dobrego mogła napisać o zależnych ściśle od źle skonstruowanych programów nielicznych opracowaniach metodycznych z zakresu poezji¹⁰. Wszelako wszystko to jest zaledwie przygrywką do generalnej rozprawy z obowiązującymi we współczesnej metodyce literatury tzw. autonomicznymi zasadami nauczania literatury (jest ich aż 15!), w szczególności zaś ze sformułowaną prawie pół wieku temu i wiążącą do dziś zasadą „okolicznościowego nauczania teorii literatury”. Nie będzie chyba przesady w stwierdzeniu, że zawarte w książce Chrzęstowskiej uogólnienia i analizy zorientowane są na ujawnienie niefunkcjonalności oraz dydaktycznej szkodliwości tej zasady i wynikających z niej praktyk metodycznych. Powołana do życia na użytek państwowo-obywatelskiej idei wychowania przez literaturę w latach trzydziestych, wsparta redukcjonizmem socjologicznym lat pięćdziesiątych („odrzucenie postaw estetyczno-formalistycznego delektowania się literaturą”) zasada okolicznościowego nauczania teorii literatury utrwaliła bowiem najgruntowniej współczesne miejsce poetyki opisowej w szkole. (Właściwie o jego braku mówić by tu należało). Pozornie wydawać się może, iż w wywodzie Chrzęstowskiej idzie głównie o uczynienie z teorii literatury centralnego ogniwka szkolnej edukacji literackiej. Jest to jednak sugestia myląca, choć wydaje się, iż ulegli jej także niektórzy recenzenci *Teorii literatury w szkole*¹¹. W rzeczywistości jest to próba zbudowania takiej formuły procesu dydaktycznego, w którym poznawcze, kształcące i wychowawcze oddziaływanie na ucznia odbywałoby się poprzez dzieło literackie, nie zaś — jak to najczęściej bywa — obok niego. Systematyczne i zrationalizowane poznawanie znaków kodu literackiego staje się w tak rozumianym procesie kształcenia podstawową dyrektywą prakseologiczną, a nastawienie na „literackość” sztuki słowa zasadą organizującą szkolny kontakt z tekstem literackim. Nie dziwi zatem fakt, iż obiektem szczególnie wnikliwej obserwacji uczyniła autorka ten etap kształcenia literackiego, w którym czynnościom o charakterze analitycznym przypada rola dominująca. (Nie ozna-

¹⁰ Jest to zaiste kraina wielkich osobliwości. Ciekawsze jej rejony miałem ongiś okazję zaprezentować w napisanym wraz z J. Kolbuszewskim artykule pt. *Sztuka interpretacji a tzw. szkolna analiza liryki współczesnej*. W: *Nowoczesne tendencje w dydaktyce literatury i języka polskiego*. Rzeszów 1973.

¹¹ W iluzji tej utwierdza nadto — nie najszcześliwszy moim zdaniem — tytuł książki Chrzęstowskiej.

cza to bynajmniej, by w etapach wcześniejszych — nazwanych umownie: „bawimy się” i „czytamy” a właściwych edukacji na poziomie podstawowym — ten typ operacji odbiorczych był nieobecny; różni się tylko sposobem realizacji). Jest to okres nauki w szkole średniej. Dlatego też książka Chrzastowskiej przynosi wyniki badań przeprowadzonych w liceach poznańskich, według obowiązującego w ich trakcie programu nauczania języka polskiego z 1971 r. Fakt, że były to licea o renomowanej opinii, dodatkowo wzmacnia sugestywność zawartych w książce diagnoz i ocen. Sądzę, że z czystym sumieniem zrezygnować tu można z prezentacji metodyczno-metodologicznego zaplecza empirycznych badań Chrzastowskiej a skoncentrować się na ich interpretacyjnych werbalizacjach. Dodajmy tylko, że pomieszczone w aneksie tabele i wykresy oraz teksty sprawdzianów stanowią tyleż przejrzystą ilustrację głównych tez rozprawy, co i skondensowany obraz zastosowanych technik badawczych.

Wywiedzione z obserwacji wszystkich składników interakcji dydaktycznej (sterująca odbiorem rola dzieła literackiego, działania nauczycielskie, reakcje ucznia) modelowe rekonstrukcje szkolnych strategii kształcenia literackiego umożliwiły autorce zarówno gruntowną krytykę „powszednich” i „śmiertelnych” grzechów edukacji polonistycznej, jak i wskazanie sytuacji pożądanych. Rzecz przy tym nader charakterystyczna, że ukazane przez Chrzastowską słabości i szanse szkolnego obcowania z literaturą pozostają w bezpośrednim związku ze stanem świadomości literaturoznawczej nauczycieli i uczniów. Z różnorodnej i eklektycznej praktyki szkolnej wyabstrahowuje tedy autorka *Teorii literatury w szkole* cztery modelowe strategie kształcenia literackiego: pozaliteracką, historyczno-kulturową, w warunkach analizy zdeintegrowanej i w warunkach analizy sfunkcjonalizowanej. W modelu pierwszym, koncentrującym się na „treści” komunikatów literackich, uwagę skupia nie dzieło, lecz ciasno pojęty kontekst historyczny, a tekst — wartościowany z uwagi na tematykę i zawartość ideologiczną — staje się ilustracją faktów zewnętrznych. Dzieło wytracone zatem zostaje z interakcji dydaktycznej. „Pozaliterackość” modelu drugiego nie przejawia się już — co prawda — w utylitarnej instrumentalizacji poznawczo-ideologicznej, nadal jednak spycha utwór na pozycje drugoplanowe. Tekst literacki staje się pretekstem do rozpoznania kontekstu: historycznoliterackiego, biograficznego, kulturowego, językowego itp. Obie strategie — zdaniem autorki — obciążone są pierwotnym grzechem redukcjonizmu, nie kształcą pożądanych nawyków czytelniczych, nie przygotowują do aktywnego uczestnictwa w kulturze literackiej. Jakościowo odmienny charakter mają w typologii Chrzastowskiej dwa ostatnie modele, odnoszą się one bowiem już do strategii kształcenia *stricte* literackiego. W obu następuje także pełna nobilitacja tekstu i wyniesienie go do rangi centralnego ogniwa procesu dydaktycznego. W obu wreszcie strategiach zostaje dostrzeżona i dydaktycznie sproblemetyzowana „literackość” sztuki słowa. Mimo to jednak na aprobatę

i powszechne wdrożenie zasługuje jedynie model ostatni: kształcenia literackiego w warunkach analizy sfunkcjonalizowanej, gdyż przewyciężone w nim zostają tradycyjne niedostatki szkolnych wzorów odbioru literatury (resp. liryki), usymbolizowane niejako w sławetnej dychotomii „treści” i „formy”. Nie ulega wątpliwości, iż „pozytywny bohater” wywodów Chrzastowskiej — analiza sfunkcjonalizowana — jest bardziej intelektualną kreacją i projekcją pragnień badaczki niż figurą rzeczywistych praktyk szkolnych; w wymiarze powszechnym oczywiście. Nie umniejsza to bynajmniej jej praktycznej doniosłości.

I oto znaleźliśmy się ponownie w kręgu zagadnień związanych z problemami kształcenia teoretycznoliterackiego. Analiza sfunkcjonalizowana nie jest bowiem w żaden sposób możliwa w próżni pojęciowej, choć, z drugiej strony, nawet bardzo dobra znajomość terminologii literaturoznawczej nie przesądza o poprawności działań interpretacyjnych i kształtowaniu pożądanych kompetencji odbiorczych. Problem polega na metodologicznym i dydaktycznym przełamaniu osobności — dostarczanej przez poetykę — wiedzy formalnoteoretycznej oraz praktycznym jej zużytkowaniu w toku pracy nad tekstem. Możliwe to jest jedynie wówczas, gdy, z jednej strony, wprowadzane w toku nauki szkolnej pojęcia budują w miarę spójny system, z drugiej zaś, gdy instrumentalizują się w praktykach analityczno-interpretacyjnych. Zrozumiała się więc staje uporczywość, z jaką Chrzastowska tropi i piętnuje szkolne błędy w tej mierze, usiłując jednocześnie sformułować racjonalne zasady edukacji terminologicznej.

Logiczną konsekwencją nobilitacji zrationalizowanego odbioru liryki musiała być nadto krytyka teorii nauczania literatury przez przeżycie. Ta, wiodąca swój rodowód z przeświadczeń romantycznych, teoria wykreowała nader groźny dla praktyki dydaktycznej ideał „lektury dziewiczej” (nietrudno się w nim doszukać repliki mitu „twórcy natchnionego”)¹². Przywołane w książce wypowiedzi uczniów na temat przeczytanego utworu obnażają bezlitośnie mankamenty recepcji intuicyjnej; niemniej Chrzastowska wydatnie sobie zadanie ułatwiła, zapominając o dość oczywistym — choć dla wywodów niezbyt wygodnym — fakcie, iż jakości odbioru emocjonalnego (pozapojęciowego) nie można mierzyć jakością jego werbalizacji. Nie zawsze język (choćby i giętki) jest w stanie oddać to, co przeżyte. Mimo tego zastrzeżenia nie powinna budzić wątpliwości konkluzja wywodu, stwierdzająca niezbędną wiedzę teoretycznoliterackiej oraz sprawności analitycznych w kształtowaniu pożądanych wzorów obcowania z literaturą.

Dyskursywną część książki Chrzastowskiej zamyka rozdział poświęcony centralnym problemom szkolnych uwarunkowań odbioru liryki. Stanowi on niejako pragmatyczne sproblematyzowanie teoretycznego modelu procesu kształcenia literackiego, wyobrażonego

¹² Zob. A. W. Labuda: *Czy literaturoznawca może pomóc szkolnej polonistyce?* „Teksty” 1976 nr 3, s. 171.

jako dwustopniowy układ komunikacji. Przypomnijmy, że w modelu tym akt komunikacji dydaktycznej uzależniony jest w swoim przebiegu od struktury komunikacji literackiej zaprojektowanej w omawianym na lekcji utworze. Efektem tych rozważań jest skonstruowanie systemu norm dydaktycznych odnoszących się do szkolnego nauczania literatury i korespondujących z zasadami dydaktyki ogólnej. Są to zasady: aktywnego uczestnictwa utworu literackiego w procesie dydaktycznym, kształcenia kompetencji odbiorczych, strukturalizacji, różnorodnych i atrakcyjnych form „wykonywania” utworu, wywoływania przeżyć emocjonalnych i przekształcania ich w estetyczne.

W zaprezentowanym powyżej omówieniu książki Chrzastowskiej zapewne uderzy czytelników zadziwiająca wstrzeźliwość w ferowaniu sądów wartościujących oraz unikanie starć polemicznych. Nie wynika to z tchórzostwa, lecz z ostrożności. W końcu obcowanie (czytelnicze) z widmem to sprawa delikatna. Pozostawiając tedy specjalistom mniemanologii stosowanej dociekania na temat wyższości jednego systemu kształcenia literackiego nad innym, chciałbym wywody te zakończyć refleksją natury osobistej. Otóż jeśli kiedyś komuś przyszło do głowy kwalifikować piszącego te słowa jako dydaktyka, to bardzo proszę o ulokowanie mnie w kwaterze dydaktyków uproszczonego literaturoznawstwa.

Władysław Dymak

O autorytetach w nauce Na marginesie pracy Janusza Goćkowskiego „Autorytety społeczeństwa uczonych”

Wielu uczonym wydaje się, że są ochotnikami. Tymczasem są funkcjonariuszami z poboru, którym wyznaczono miejsce, przydzielono rolę i określono cele wraz z zadaniami. Pod tym względem świat intelektualistów pełen jest reprezentantów «świadomości fałszywej»¹.

Do wybitnego socjologa amerykańskiego, Paula Lazarsfelda, zwrócił się ktoś kiedyś o radę, jak mianowicie należałoby badać społeczne zachowania żołnierzy służby czynnej. „Przede wszystkim trzeba przestudiować regulamin wojskowy” — odpowiedział uczony.

¹ J. Goćkowski: *Autorytety społeczeństwa uczonych*. Wrocław 1979, s. 106.