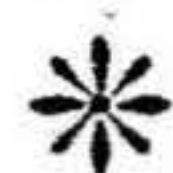


Świadomość teoretycznoliteracka nauczycieli a efekty kierowania odbiorem dzieła literackiego



ANNA MARZEC

Instytut Kształcenia Nauczycieli
i Badań Oświatowych w Krakowie

1.

Artykuł jest próbą spojrzenia na teorię i praktykę nauczania literatury w szkołach wyższych ze stanowiska obserwatora jego praktycznych efektów, a równocześnie potrzeb i konieczności związanych z edukacją nauczycieli. Do przyjęcia takiego punktu widzenia upoważnia mnie znajomość nauczania literatury w szkole średniej przez absolwentów szkół wyższych, jak również rozpoznanie świadomości literackiej nauczycieli szkół podstawowych edukowanych masowo w trybie studiów zaocznych lub egzaminów kwalifikacyjnych. Uzyskana orientacja pozwala na sformułowanie choćby częściowej diagnozy, a także na wysunięcie określonych postulatów pod adresem właśnie *praktyki* nauczania literatury w szkołach wyższych i instytutach kształcenia nauczycieli. Rozważania ograniczę do świadomości teoretycznoliterackiej nauczyciela, a więc jednego, przecież nie najważniejszego¹, zagadnienia, jakie ma wpływ na efektywne kierowanie odbiorem dzieła literackiego. Dodam jeszcze, że przez *świadomość teoretycznoliteracką* nauczyciela rozumiem — w zastosowaniu do empirii — znajomość teorii dzieła literackiego i pojmowanie go jako językowego dzieła sztuki, jego struktury, właściwości językowo-stylistycznych, odmienności rodzajowych i gatunkowych wraz z pojmowaniem procesu historycznoliterackiego. Rozumiem dalej, że wyeksponowana w definicji *znajomość* powinna funkcjonować jako *narzędzie poznawcze*, umożliwiające rozumienie i wartościowanie klasyki, a w następstwie wpływać na wyrobienie smaku literackiego, niezbędnego w zetknięciu z każdym nowym utworem. Będzie więc chodzić o to, co by można nazwać inaczej *kulturą literacką* nauczyciela, który znajduje odpowiedniość kodu nadawania i kodu odbioru. Według Janusza Sławińskiego o kulturze literackiej decydują trzy składniki: *wiedza, gust i kompetencja literacka*².

¹ Por. M. Janion, *Humanistyka. Poznanie i terapia*. Szczególnie rozdz. *Marxizm a humanistyka rozumiejąca*. Warszawa 1974.

² J. Sławiński, *Dzieło, język, tradycja*. Warszawa 1974, s. 66.

2.

Na „system orientacyjny”³ nauczyciela składa się szereg uwarunkowań, spośród których jako ważniejsze warto przypomnieć: szkolną tradycję, ciężącą jak ołów w instytucji, do której młody adept polonistyki przychodzi rozpocząć pracę, sterowanie administracyjne (pod wieloma postaciami, a więc nie tylko zalecenia programowe i powizytacyjne), preferencje metodologiczne, wskazania metodyczne, wzorce podręcznikowe, liczne instruktaże, mody preferowane przez krytykę literacką i własne nawyki obcowania z utworem literackim wyniesione ze studiów. Pozostańmy, choćby na chwilę, przy owej tradycji szkolnej, a okaże się, że interesujące nas zagadnienie świadomości teoretycznoliterackiej nauczycieli pojawiło się stosunkowo późno, podlegało fluktuacji i miało przebieg meandryczny.

Jeżeli sięgnąć do lat dwudziestych naszego wieku, jedynie dla skrótu pomijając lata osiemdziesiąte, a nawet wcześniejsze, XIX wieku, które uświadomiły potrzebę innego niż pomocnicze traktowanie tekstu literackiego, że przypomnę za Zenonem Jagodą⁴ prekursorów nowego stanowiska, takich jak Ignacy Boczyliński, Franciszek Próchnicki, Piotr Chmielowski, Antoni Mazanowski, to przyjdzie zauważyć, że nowa myśl w dydaktyce toruje sobie drogę w atmosferze stałej opozycji. *Rozbiór literacki w szkole* (1921) Kazimierza Wóycickiego, nowoczesna i całościowa propozycja pracy nad lekturą, wywołuje ostrą polemikę i uaktywnia przeciwników.

Kiedy K. Wóycicki występował przeciw historycznemu kursowi literatury o proveniencji uniwersyteckiej pisząc, że „kurs ciągły historii literatury zastępuje przeżycie estetyczne i kulturę estetyczną, kulturę serca i wyobraźni, jest surogatem poznania naukowego, wyłącznej i pozornej kultury intelektu”⁵, wskutek czego zanika wśród uczniów zainteresowanie dla dzieła dawno poznanego, zgłębnionego, streszczonego i w wykładzie autorytatywnie ocenionego, Julian Krzyżanowski przekonywał, że „przy pomocy metody historycznej, i tylko przy jej pomocy, najdobitniej można w każdym arcydziele uwydatnić, uwypuklić te [...] zagadnienia, które są dziś aktualne, nastawić to arcydzieło do słońca prawdy dzisiejszej [...]”⁶.

Znacznie gorliwszym obrońcą ujęcia historycznego i metody wykła-

³ Termin zapożyczony od Janusza Sławińskiego, op. cit., s. 68.

⁴ Por. Z. Jagoda, *Z historii podręczników metodyki analizy dzieła literackiego w szkole*. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Kraków 1972, z. 44.

⁵ K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole*. Rozdz. I. *Historia literatury czy literatura?* Warszawa 1921, s. 8.

⁶ J. Krzyżanowski, *Kilka słów w sprawie nauki o literaturze w szkole średniej*. [W:] *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*. Praca zbiorowa pod red. K. Lausza. Warszawa 1964, s. 63.

dowej (ośmieszając dyskusję) był Zygmunt Łempicki, wyrażający poważną obawę, że „Zmuszanie ucznia przy pomocy specjalnie dobranych, nieraz bardzo trudnych, pytań do rozwikłania zagadnień *estetycznych* prowadzi do *powierzchnowości* i *blagi*, które się wskutek tego wkradają w umysły młodzieży”⁷.

W latach trzydziestych, przy śmiałości pomysłów i dzięki inicjatywom nauczycieli (wprowadzających samorzutnie — dla przykładu — prozę i poezję współczesną na lekcje języka polskiego) ogólny klimat wydaje się korzystniejszy, a wydawane przez Towarzystwo Polonistów Rzplitej Polskiej „Życie Literackie” przynajmniej w części zaspokajało potrzeby w zakresie edukacji literaturoznawczej nauczycieli. Trosce o nią dawali wyraz językoznawcy i teoretycy literatury: w referatach zjazdowych i artykułach — apelach. Wpisywano świadomość literacką w osobowość nauczyciela, czego wyrazem jest zdanie Zenona Klemensiewicza: „Jest tedy polonista *pośrednikiem* między wartościami kulturalnymi, zawartymi w dziełach najznakomitszych rodzimej literatury, a chłonną duszą młodzieży. Jest *przewodnikiem i tłumaczem* [przyp. — A. M.] tych wartości”⁸.

Teorię literatury stawiała u podstaw rozumienia dzieła literackiego Stefania Skwarczyńska (1938), wyrażając ubolewanie nad faktem, że nauczyciel nie ma oparcia ani w tradycji, ani w specjalistycznym wykształceniu uniwersyteckim, nie może odwołać się do podręczników, bo nie ma takowych; skazany jest więc na samodzielne przyswajanie nowej dla niego wiedzy i na próby jej stosowania. Toteż jako pomoc doraźną — w sensie merytorycznym i metodycznym — adresuje Skwarczyńska do nauczycieli szkic pt. *Teoria literatury w liceum ogólnokształcącym*⁹, zakończony apelem o podejmowanie prób zbudowania określonej całości nowej nauki i jej instrumentalnego wykorzystania.

Na swego rodzaju rewolucję w zakresie rozwoju i znaczenia wiedzy o literaturze uprawianej w ostatnich latach międzywojennych powoływał się w 1945 roku Kazimierz Budzyk, starając się ten stan reaktywować w myśl założenia, że „Nowe zdobycze o literaturze muszą znaleźć w niej [szkole] miejsce i wcale nie trzeba się przerażać niedostępnością

⁷ Z. Łempicki, *Nauka literatury polskiej w szkole średniej*. [W:] *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*, s. 19.

⁸ Z. Klemensiewicz, *Osobowość nauczyciela polonisty*. Księga referatów pod red. Ludwika Bernackiego. Lwów 1936, z. 2, s. 256.

⁹ S. Skwarczyńska, *Teoria literatury w liceum ogólnokształcącym*. „Prace Polonistyczne” 1938, seria II. Wpływ ogólnych założeń literaturoznawstwa daje się obserwować w poradnikach metodycznych, gdzie zwraca się uwagę, iż „oprócz możliwości oddziaływania wychowawczego pojętego w sensie ściślejszym, powinien nauczyciel zwrócić uwagę na wartości literackie czytanek, na ułatwienie i udostępnienie uczniom wzruszeń estetycznych, do czego podręcznik stwarza dużo sposobności” (s. 9); Juliusz Kijas i Stefan Przybóś: *Przewodnik metodyczny do podręcznika J. Balickiego i S. Maykowskiego „Mówią wielki” dla klasy gimnazjalnej*. Lwów 1937.

zagadnień teoretycznych dla umysłu początkującego ucznia"¹⁰, jeżeli się nie zaniedba okresu propedeutycznego. W innym artykule, traktującym o klasach starszych, przyjmował, że na wyższym szczeblu nauczania powinna panować tendencja „ujawniania w dziele sztuki cech jemu tylko właściwych, więc literackości w literaturze”¹¹. Znamiennego wsparcia dla szerzenia tendencji teoretycznoliterackich udzielał Jan Trzynadłowski¹², uświadamiając konieczność wprowadzania elementów teorii literatury w szkole podstawowej w trybie bezpośredniego obcowania z utworem, a nowej stylistyki w szkole średniej. Tym większe po wojnie braki podręcznikowe w tym zakresie usiłował wypełnić Stanisław Jarschina, wydając w 1946 roku w Przemyślu podręcznik dla nauczycieli i samouków¹³. Przykłady lekcyjnego opracowania, wynikające z głoszonej zasady, że „problematyka utworu literackiego nie może być oderwana od jej artystycznego ukształtowania”¹⁴, zaś pewne pojęcia i kategorie są niezbędne do zrozumienia dzieła, znajdujemy w artykule Eugeniusza Sawrymowicza („Polonista” 1947), który takie stanowisko dydaktyczne prezentował na Centralnym Kursie Polonistycznym w Szklarskiej Porębie w 1946 r. Równocześnie uprawiano polonistykę satysfakcjonującą się wydobywaniem oczywistych walorów wychowawczych poprzez treść, problematykę i sterowanie emocjami¹⁵.

Dydaktyka socjologii literatury na wiele lat przesłoniła teoretycznoliteracki punkt widzenia, toteż w latach pięćdziesiątych do rzadkości należały publikacje, chyba że typu Stefana Wołoszyna, powołującego się na przykłady kształtowania pojęć z zakresu literatury w szkole radzieckiej¹⁶.

Znamienny odwrót, w sensie postulatywnym, przypada na lata sześćdziesiąte i siedemdziesiąte, kiedy wraz z nowym spojrzeniem na dzieło pojawiły się poważne publikacje uczące sztuki analizy i interpretacji¹⁷,

¹⁰ K. Budzyk, *O nowe wartości w nauczaniu języka polskiego w szkole powszechnej*. „Nowa Szkoła” 1945, nr 3, s. 19.

¹¹ K. Budzyk, *Utwór literacki na wyższym szczeblu nauczania szkoły podstawowej*. „Nowa Szkoła” 1945, nr 8, s. 45. W ślad za sformułowanymi tendencjami poszła książka adresowana do praktyki: *Utwór literacki oraz książka, gazeta i czasopismo na poziomie ośmioletniej szkoły podstawowej*. Warszawa 1946.

¹² J. Trzynadłowski, *O metodę nauczania nowej stylistyki w szkole średniej*. „Polonista” 1946. R. X, z. 2–3 oraz *Elementy teorii literatury w szkole podstawowej*. „Polonista” 1947. R. XI, z. 3.

¹³ S. Jarschina, *Teoria literatury i rozbiór literacki w nowej szkole. Podręcznik dla nauczycieli i samouków*. Przemyśl 1946.

¹⁴ E. Sawrymowicz, *O lekcyjnym opracowaniu mniejszych utworów literackich*. „Polonista” 1947. R. XI, z. 3, s. 83.

¹⁵ Por. J. Kulpa, *Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej*. Warszawa 1947.

¹⁶ S. Wołoszyn, *Zagadnienie kształtowania pojęć z zakresu teorii literatury w klasach V–VIII szkoły radzieckiej*. „Polonistyka” 1950, nr 5.

¹⁷ Na przykład: *Liryka polska. Interpretacje*. Praca zbiorowa pod red. J. Prokopa i J. Sławińskiego. Warszawa 1966.

również utworów współczesnych¹⁸, do których klucz „życiowego prawdopodobieństwa” przestał wystarczać. Jako etap następny, o charakterze pragmatycznym, należy wymienić próby przekładni zdobywczy gabinetów IBL-owskich na język szkolnej praktyki¹⁹. Widoczne osiągnięcia teoretycznoliterackie nie pozostają w prostej zależności do efektów uniwersyteckiego i szkolnego nauczania.

3.

Dlatego tak obszernie zarysowałam zmagania teoretyczno-postulatywne, aby je skonfrontować z praktyką szkolną, a więc z obserwowaną świadomością teoretycznoliteracką nauczycieli, a co za tym idzie — uczniów przysposabianych do bardziej analitycznego i refleksyjnego obcowania z tekstem literackim. Nie oznacza to bynajmniej, abym w znajomości teorii literatury upatrywała jedyną czy największą szansę dydaktyki przedmiotu, który równie dobrze może korzystać z pojmowania literatury jako stałej walki idei (M. Janion), z socjologii literatury rysowanej w sposób przekonywający dla potrzeb szkoły przez Z. Libere²⁰ już w 1947 roku, z socjologii odbioru dzieła, ze wszystkich możliwych, a w danym przypadku najbardziej adekwatnych kontekstów. Zmierzam w ten sposób do wyjaśnienia, że nie chodzi mi o usilne preferowanie postawy estetyzującej, kiedy to tekst staje się wyłącznie prezentacją metody mówienia o literaturze, która w ostatecznym bilansie musi być traktowana jako część świadomości społecznej. Pomimo panującej mody, jestem daleka od skłaniania ucznia do sposobu czytania znawców, którzy uruchamiają skomplikowaną aparaturę badawczą po to, aby stworzyć jednorazowe, modelowe odczytanie danego tekstu. Równocześnie wyrażam przekonanie, że wiedza teoretycznoliteracka powinna być traktowana na równi z filozoficzną, historyczną, psychologiczną czy socjologiczną z uwagi na rolę, jaką ten przedmiot odgrywa w nauczaniu.

Jeżeli tak, to moglibyśmy kolejno badać świadomość filozoficzną, historyczną czy socjologiczną i jej wpływ na interpretację dzieła, jednak zaproponowałam przyjrzenie się z bliska nauczycielskiej świadomości teoretycznoliterackiej, gdyż ta sytuuje się najbliżej literackości tekstu, a więc arcydzieł i w ogóle literatury wysokoartystycznej, z jaką, w dużej mierze, mamy do czynienia w szkole.

¹⁸ Na przykład: T. Kostkiewiczowa, J. Sławiński, *Ćwiczenia z poetyki opłowej*. Warszawa 1961; T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska i in., *Czytamy utwory współczesne. Analizy*. Warszawa 1967; *Czytamy wiersze. Wstęp, wybór i opracowanie* Janusz Maciejewski. Warszawa 1970.

¹⁹ Por. B. Chrzastowska, S. Wysłouch, *Wiedomości z teorii literatury w analizie literackiej*. Warszawa 1974.

²⁰ Z. Libera, *Dydaktyka socjologii literatury*. „Polonista” 1947, R. XI, z. 1—2.

4.

Próbe diagnozy muszę z konieczności oprzeć na badaniach pośrednich, a więc nie tak samego nauczyciela, jak „świadectw” powstałych w wyniku stałych relacji nauczyciel—uczeń (choć powinno być inaczej: uczeń—nauczyciel, ale to znowu przede wszystkim teoria i postulatorywność), a więc takich jak zeszyty przedmiotowe, prace pisemne egzaminu wstępnego na filologię polską, kwestionariusze pytań — tematów, dotyczące odbioru nowszej prozy polskiej, wywiady, sondaże i sporadycznie — bezpośrednie badanie świadomości teoretycznoliterackiej nauczycieli szkół podstawowych.

Funkcjonalną wiedzę teoretycznoliteracką nauczyciela można odczytać w zeszytach przedmiotowych uczniów, szczególnie starszych klas licealnych, kiedy narasta ilość pojęć „wymaganych” przez teksty literackie, a umiejętność notowania osiąga znacznie wyższy poziom. Zatem przy skrupulatnym wczytywaniu się w zeszyty przedmiotowe odsłaniają się nie tylko — jak się wielu badającym ten dokument pracy nauczyciela wydaje — metody nauczania, ale „wyznawana” przez uczącego metodologia, skłonność do osadzania utworu w określonym kontekście (niekoniecznie przez utwór determinowanym), zaznacza się służebna rola teorii literatury, sporadyczne jej stosowanie lub obywanie się bez niej. Są to więc świadectwa, które pozwalają wnioskować nie tak o stopniu posiadanej, jak *posiadanej i wykorzystywanej* przez uczącego wiedzy teoretycznoliterackiej (oglądowi poddano po 2—3 zeszyty od 15 nauczycieli z trzech województw).

Skrupulatna analiza tych świadectw pozwala na wyróżnienie, rezygnując z pewnych szczegółów, czterech rodzajów notatek:

1. zeszytu przedmiotowego, będącego tylko materialnym śladem lekcji; data, temat (stereotypowy), problematyka, najczęściej o charakterze socjologicznym, jednakowa dla wszystkich, żadnych zapisów mówiących o literackości tekstu;
2. zeszytu przedmiotowego jako swoistej encyklopedii powstałej z połączenia notatek pochodzących z dyktowania gotowej wiedzy oraz poleconych partii podręcznika, rzadziej wskazanych opracowań. Te bogate erudycyjnie notatki zawierają, przy nadmierze wiedzy historycznej, wiedzę teoretycznoliteracką;
3. zeszytu łączącego wiedzę encyklopedyczną z tzw. analizami i interpretacjami, przy których pojawia się wiedza teoretycznoliteracka;
4. zeszytu będącego odzwierciedleniem sukcesywnego wprowadzania w tajniki i piękno utworu, a więc dostrzegania literackości tekstu, potrzebnej do odczytania idei.

Do rzadkości należał tak pierwszy, jak czwarty rodzaj notatek, naj-

częściej występował trzeci — łączący różne odmiany encyklopedyzmu z wielorako pojmowaną interpretacją. Bez podjęcia badań można by mniemać, iż tak dalece nieliterackie traktowanie literatury jest zjawiskiem anachronicznym lub w ogóle nie ma miejsca. Pojmowanie dzieła jako komentarza do wydarzeń historycznych i sytuacji społecznej dowodzi w równej mierze zrutynizowania co odporności na zmiany w literaturoznawstwie, jak też w metodyce. Ten typ skostnienia zaobserwowano zwłaszcza u starszych nauczycieli, jednakowo w środowisku wielkomiejskim i małomiasteczkowym.

Równie trudno uwierzyć, iż nauczanie literatury — przy tylu możliwościach odesłania ucznia do podręczników, słowników, opracowań krytycznych — bywa redukowane do rejestrowania książek, do swoistej odmiany kronikarstwa (drugi rodzaj notatek). Nie bez wpływu na ten stan pozostaje nauczanie uniwersyteckie i ta odmiana krytyki literackiej, o której René Wellek pisze, że zamiast badania literatury, krytycznej oceny z zastosowaniem kryteriów estetycznych — satysfakcjonuje się dokładnością kronikarskiego zapisu²¹.

Z uwagi na powszechność występowania warto dokładniej przeanalizować trzeci rodzaj notatek łączących wiedzę encyklopedyczną z różnymi odmianami szkolnych analiz i interpretacji. Okazuje się wówczas, iż w klasie III zostały zapisane dwa zeszyty stukartkowe, przeglądane przez pilniejszych nauczycieli co 2—3 miesiące, akceptowane, nierzadko opatrzone dopiskiem „zeszyt prowadzony starannie, wzorowo”, bo też szata graficzna wielu budzi miłe zdziwienie. Z tych starannie prowadzonych notatek da się wyprowadzić wniosek o traktowaniu dzieła literackiego — i ogólniej — o nauczaniu literatury. Wyraźniej zarysowują się trzy modele, czemu nie przeszkadza fakt, że w każdym z nich na czoło wysuwa się notatka będąca powtórzeniem podręcznika (epoka, kierunki, twórcy, kalendaria twórczości), a więc skrót skrótów, czyli złożenie ofiary akademizmowi na terenie szkoły. Mimo licznych publikacji i przedsięwzięć popularyzatorskich w roku 1979 na miejsce:

1. *Dychotomiczne* traktowanie utworu, a więc rozeznanie najpierw treści, potem formy. Utwierdza w tym kształt zapisu — od streszczenia, problematyki, idei, sensu do środków stylistycznych czy kompozycji. Najczęściej poprawna „inventaryzacja” środków wyrazu artystycznego potwierdza w równej mierze znajomość podstawowych pojęć z teorii literatury, co ich zupełną niefunkcjonalność.
2. *Ekspresyjny* styl lektury, w którym wiedza o utworze jest równocześnie wiedzą o twórcy. Wszystko, co daje się odczytać z utworu, zostaje przypisane autorowi, stąd większa część notatek ma podob-

²¹ Por. R. Wellek, *Pojęcia i problemy nauki o literaturze*. Wybrał i przedmową poprzedził H. Markiewicz. Warszawa 1970, s. 23.

ny charakter jak o *Ciszy* R. M. Rilkego: „Wiersz poświęcony matce; poeta czuje jej bliskość, choć nie może jej widzieć”, a o wierszu B. Leśmiana *Odjazd*: „Poeta wyjeżdża i żegnają go piękne, ale zapłakane oczy. Utwór jest smutny. Poeta zadaje sobie szereg retorycznych pytań, na które nie otrzymuje odpowiedzi. Zastanawia się czy warto i czy trzeba wyjechać, aby nigdy nie wrócić”.

Ekspresyjne czytanie ogranicza się w zasadzie do parafrazy. Jest to najbardziej widoczne w przypadku utworów lirycznych, kiedy zapis stanowi jakby powtórzenie aktu wyrażania²², stąd próby oddania w prozie tego, co wyrażone w mowie poezji z nieuniknionymi uproszczeniami, spłaszczaniem znaczeń i ucieczką do cytatów *in extenso*. Wówczas notatka ma postać przekładni na język prosty, jak w przypadku *Końca wieku XIX* K. Przerwy-Tetmajera:

Przekleństwo? — nie wolno przeklinać;
Modlitwa? — nie zdaje egzaminu;
Rozpacz? — poeta jej nie akceptuje

lub w braku wykształcenia innych umiejętności następuje ucieczka do cytowania fragmentu po fragmencie niemal całego wiersza z pewnym komentarzem, jak chociażby przy wierszu L. Staffa *Kowal*. Trudną alternatywę poeta rozstrzyga jednoznacznie:

„Bo lepiej giń zmiażdżone cyklopowym razem
Niżbyś żyć miało własną słonością przekłętą...”²³

W omawianiu prozy wystąpiła jeszcze inna cecha ekspresyjnego odbioru, a mianowicie objaśnianie dzieła przez częste odwoływanie się do przyczyn psychologicznych, jednostkowych, co prowadziło do ograniczeń interpretacyjnych.

W tym modelu albo zupełnie obywno się bez teorii literatury, albo czyniono z niej znamienity ozdobnik, kiedy po parafrazie wiersza uczniowie zapisywali, iż „W utworze występuje szereg środków wyrazu artystycznego, jak średniówka (sic!), porównanie, oksymoron, alegoria, animizacja, epitet”, zamieszczając pod każdym przykład z wiersza. Formalnie, nauczyciel uczy dostrzegać owe „środki”, rejestruje je i... niewiele z tego dla utworu wynika. Skąd ten model w szkole i taka jego trwałość? Między innymi z dawnej krytyki literackiej, od mistrzów uniwersyteckich i z rozpraw Juliusza Kleinera.

3. *Czytanie historyczne* to sytuowanie dzieła w kontekście wydarzeń politycznych i społecznych z rozlicznymi próbami sprowadzenia utwo-

²² Por. M. Głowiński, *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*. Rozdz. *Studium lektury: Słowacki czytany przez Kleinera*. Kraków 1977.

²³ Wszystkie cytaty pochodzą z zeszytów przedmiotowych uczniów klas III województwa krakowskiego, nowosądeckiego i tarnowskiego.

ru do funkcji ilustracyjnej wydarzeń historycznych i przeobrażeń społecznych nawet wtedy, kiedy utwór rozmija się z takim kodem odbioru.

Zeszyty przedmiotowe odsłoniły jeszcze dwie smutne prawdy szkolnej praktyki nauczania literatury. Tematy lekcji, zapowiadające analizę i interpretację, pozorują jedynie takie zamierzenie, gdyż w gruncie rzeczy nie ma analizy i interpretacji *Wesela* S. Wyspiańskiego, ale wielostronicowe streszczenie kolejnych scen dramatu, jak nie ma analizy *Deszczu jesiennego* L. Staffa, tylko daleko sięgające uproszczenia spowodowane streszczeniem kolejnych zwrotek jako odrębnych całości. Ponadto charakter utworu nie ma wpływu na proces lektury, na sposób mówienia o nim, a więc też na sposób zapisu. Inaczej mówiąc, nie respektuje się stylu, konwencji literackiej czy wartości struktury dzieła będącego przedmiotem recepcji.

5.

Jeżeli założyć, że wiedza i świadomość literaturoznawcza nauczyciela ma wpływ na sposób obcowania młodzieży z utworami literackimi, to jakość tego obcowania daje się prześledzić bardziej na przykładzie prac pisemnych egzaminu wstępnego na polonistykę niż prac maturalnych²⁴. Jest to możliwe dzięki temu, że w polu zainteresowania szkół wyższych mieści się również świadomość teoretycznoliteracka absolwenta szkoły średniej. Badanie tej świadomości przebyło swoistą ewolucję, kiedy porównać sposób docierania do niej na przykład w 1974 i w 1979 roku²⁵. Najpierw pytającym chodziło o sprawdzenie umiejętności w wyjaśnianiu pojęć takich, jak ekspozycja, pastisz, felieton, kadr, farsa i kategorii literackich, jak monolog, podmiot liryczny, narrator czy kierunków, jak futurizm, nadrealizm, parnasizm, później sprawdzano przede wszystkim umiejętność analizy i interpretacji pozaprogramowego utworu przy zastosowaniu potrzebnego aparatu pojęciowego.

W czasie ostatnich pięciu lat dały się zaobserwować znaczne różnice w traktowaniu analizy oraz interpretacji utworów poetyckich, wyrażające się w pytaniach stawianych wobec podanego do analizy wiersza. Jeżeli w 1974 roku formułowano zewnętrzne dyrektywy konkretyzacyjne niemal zbieżne z dychotomicznym traktowaniem dzieła i znaną w

²⁴ Rejestrowane przez Halinę Parnowską tematy egzaminów maturalnych są w większości schematyczne i preferują mimetyczny styl odbioru, traktując literaturę w sposób instrumentalny.

²⁵ Dokładnej analizie zostały poddane prace pisemne egzaminu wstępnego na filologię polską i teatrologię Uniwersytetu Jagiellońskiego z 1974 i 1979 r., a zwłaszcza te pytania testu, które w sposób bezpośredni lub pośredni badały wiedzę i sprawność teoretycznoliteracką.

praktyce skłonnością do inwentaryzowania środków stylistycznych, pytając: „Jakie środki stylistyczne zastosował Julian Przyboś w przytoczonym niżej wierszu *Wieczór*? Wypisz je z tekstu i nazwij ich rodzaj (np. porównanie, epitet, uosobienie itd.). Określ funkcje artystyczne niektórych z nich”, to w 1979 r. zmianie ulega redakcja pytań, będąc pochodną innego stanowiska metodologicznego wobec analizy i interpretacji dzieła literackiego w ogóle, a poetyckiego w szczególności.

Polecenia tak z punktu widzenia merytorycznego, jak też metodycznego brzmią wręcz wzorowo: „Spróbuj sformułować własny, możliwie wszechstronny komentarz do załączonego fragmentu utworu Jarosława Iwaszkiewicza *Niebo*. Oceń właściwości tej wypowiedzi: myślowe, emocjonalne, muzyczne, plastyczne; określ sposób widzenia przedstawionej rzeczywistości. *Integralnym składnikiem komentarza powinno być wyróżnienie użytych w tekście środków językowo-stylistycznych i wskazanie na funkcje artystyczne przynajmniej niektórych z nich*” (podkr. — A.M.). Tak formułowane wymagania, preferujące estetyzujący styl czytania poezji mogą wpływać sterująco na szkolne nauczanie literatury. Zostawmy jednak pobożne życzenia i perspektywę futurologiczną na rzecz aktualnego stanu.

Definiowanie, objaśnianie kierunków literackich i artystycznych wypadło słabo lub bardzo słabo. Nadrealizm wyjaśniło poprawnie tylko 20% zdających, tylko częściowo poprawnie 26,7%, a błędnie 53,3%.

Na słabość objaśnień złożyły się błędy rzeczowe w podaniu wieku, daty, kraju, przedstawicieli. Przyszli studenci konstruowali definicje intuicyjne, mające niewiele wspólnego z istotą kierunku: rozległe, opisowe wypowiedzi zawierają w rezultacie jedno-dwa stwierdzenia poprawne; są też przypadki zupełnie błędnego objaśniania, gdzie wszystkie stwierdzenia były nieprawdziwe. Można by się zatem spierać, czy faktem bardziej niepokojącym jest niewiedza, czy też rozgadanie, brak dyscypliny językowej w formułowaniu wypowiedzi o charakterze definicji.

Nieco lepiej, a więc rzeczowo trafniej objaśniano futuryzm, co znalazło swoje odbicie w ocenach: 33% dobrych i 67% słabych, z czego tylko 8% niedostatecznych. Tu również grzeszono rozlewnością i opisowością, podawano cechy mało istotne, a w odpowiedziach ocenionych jako słabe współistniały sformułowania poprawne i błędne.

Wyjaśnianie rozumienia takich pojęć jak podmiot liryczny, monolog czy narrator (z podaniem przykładów) stanowiło dla większej części trudność nie do pokonania. Toteż poprawne rozumienie i wyjaśnienie odnotowano jedynie u 17% zdających, u 33% odpowiedzi słabe, zaś u 50% — niedostateczne. Niektóre z odpowiedzi czyta się niczym humor z zeszytów szkolnych: śmieszne i smutne zarazem.

Jeszcze gorzej radzono sobie, a właściwie nie radzono, z pojęciem

narratora, gdzie w miejsce wyjaśnienia wpisywano piramidalne głupstwa, wykazując zupełne niezrozumienie kategorii narratora. Okazało się, że nawet rozgadanie i wyczucie zawodzą, stąd aż 60% odpowiedzi niedostatecznych i 40% bardzo słabych. Jeszcze większe zamieszanie wywołał monolog, przy którym 75% zdających otrzymało oceny niedostateczne, inni wywiedli owo rozumienie bardziej z doświadczenia czytelniczego niż refleksji teoretycznej.

6.

Największą szansę odsłonięcia czynnej świadomości teoretyczno literackiej stwarza analiza i interpretacja wskazanego utworu literackiego, szczególnie poetyckiego, z uwagi na niewielką objętość z równoczesnym bogactwem form językowo-stylistycznych. Wymaganie tego typu na egzaminie wstępnym jest o tyle ciekawe, że doprowadza do zderzenia aktualnego myślenia uniwersyteckiego o poezji z nawykami wykształconymi na lekcjach. Efekty tego zderzenia rysują się dość wyraźnie tak w planie wymagań, jak w planie uczniowskich możliwości przy okazji wiersza Ewy Lipskiej pt. *My*. Polecenia kierunkujące styl myślenia — „Spróbuj dać umotywowaną odpowiedź na pytanie, czy mógłbyś uznać wiersz Ewy Lipskiej pt. *My*, jego zawartość ideową i kształt artystyczny za wyraz przekonań, myśli, postaw i gustów estetycznych twojego pokolenia” — respektują styl utworu i zawierają oczekiwania wobec odbiorcy. Tymczasem u zbyt dużej części zdających (ok. 60%) nastąpiło rozminięcie się kodu nadawania i kodu odbioru.

Liczne odpowiedzi sytuowały się jakby na marginesie, bo też piszący nie „zaatakowali” utworu wprost: nie motywowali zgody i nie podejmowali polemiki z przekonaniem zawartym w utworze, jak sugerowały polecenia, wyposażające odbiorców w klucz interpretacyjny. Należy dodać, iż odpowiedzi poprawne i dobre koncentrowały się na zawartości ideowej, na „myślach” i „postawach”, z pominięciem „kształtu artystycznego” i „gustów estetycznych”, zresztą własnych. Tylko 18% piszących wykazało dobrą świadomość teoretyczną i gust literacki, 14% radziło sobie słabo, a 68% pomijało tę sferę zupełnie lub kwitowało nieadekwatnymi ogólnikami.

Analizy szkolne, znane z zeszytów przedmiotowych, okazały się dalece niewystarczające, a wiadomości teoretyczne, zdobywane w opisany wyżej sposób, nie przekształciły się w umiejętności, nie stały się narzędziem docierania do sensów utworu. Wystarczyło — jak o tym świadczy analiza Stanisława Burkota²⁶ — wyzyskać kategorię ironii i odwo-

²⁶ S. Burkot, *Spotkania z poezją współczesną*. Warszawa 1977, ss. 289—306.

łać się do świadomej parafrazy pokoleniowych wierszy Tadeusza Różewicza, aby odpowiedź sytuować nie na peryferiach, ale bliżej wiersza.

Jeżeli stoimy na stanowisku, że uczelnia, podobnie jak szkoła, kształci nawyki interpretacyjne nie tylko przez wykłady i ćwiczenia, ale w równej mierze przez rodzaj i sposób egzaminowania, charakter i postać stawianych pytań czy formułowanych problemów, to musimy stwierdzić, iż pytania kierowane do wiersza Juliana Przybosia *Wieczór* utrwały wadliwy schemat szkolny, utwierdzając tym samym negatywne przyzwyczajenia do rozdzielania treści i formy. Pytanie „jakie środki stylistyczne stosował poeta” wraz z poleceniem „wypisz je z tekstu i nazwij ich rodzaj” skłaniało do mechanicznej parcelacji tekstu, do niedopuszczalnego rozerwania nowych i oryginalnych związków semantycznych. Zatem w poleceniach egzaminacyjnych sugerowano niewłaściwy sposób postępowania analitycznego, może poniekąd celowy przy *Wieczorze* lub *Południu* L. Staffa, ale rozmiijający się z poezją J. Przybosia, gdzie metafora nie jest ozdobnikiem do konstrukcji zdaniowej, ale obejmuje całe zdanie (strofę). Toteż na etapie analizy, traktowanej służebnie wobec interpretacji, nie należało wypisywać epitetów, ale wyrazy silnie nacechowane emocjonalnie, nie uosobienia, ale skłonność do odkształcania naturalnego obrazu świata, do deformacji i odwrócenia naturalnych związków między przedmiotami, nie inwentaryzować porównań, ale poprzez czas i przestrzeń dochodzić do uchwycenia odmiennej kreacji podmiotu lirycznego itd.²⁷ Fakt, iż nikt z piszących nie określił prawidłowo funkcji artystycznych „wypisanych” środków, a żadne ich „zestawienie” nie prowadziło do prawidłowej percepcji wiersza, każe uznać całe przedsięwzięcie za godne pożałowania nieporozumienie²⁸. W uczniowskich odpowiedziach zostały utrwalone najgorsze praktyki, ponieważ wyrwane z kontekstu wyrazy lub zdania znaczą zupełnie co innego niż w wierszu, a wypisane, w myśl wskazań, prowadzą ucznia do błędnych wniosków, że „porównania zastosowano w celu upiększenia stylu” albo że „w wierszu Przybosia występuje szczególne *nagromadzenie środków stylistycznych*”.

Nieco optymistycznych akcentów przynosi pod tym względem egzamin wstępny z 1979 roku, przekonując o pozytywnej ewolucji obu stron: egzaminującej i zdającej. Pierwsza zachowuje właściwy kod wobec przedmiotu rozważań (fragment utworu J. Iwaszkiewicza *Niebo*), druga — celowo ukierunkowana wie, że ma określić sposób widzenia przedsta-

²⁷ Por. S. Jaworski, *Wezbrawszy do samych krawędzi (Julian Przybós: „Poezje wybrane”)*. [W:] *Literatura polska w szkole średniej*. Praca zbiorowa pod red. F. Bielaka i S. Grzeszczuka. Warszawa 1975. Autor dokonuje wręcz przykładowej analizy podporządkowanej interpretacji wiersza.

²⁸ Poprawiający ograniczyli się do najniższej punktacji (1–2 pkt) lub do 0 pkt wraz z uwagami typu „zupełny bełkot”.

wionej rzeczywistości, ocenić właściwości myślowe, emocjonalne, muzyczne i plastyczne utworu, czyniąc integralnym składnikiem komentarza użyte w tekście środki językowo-stylistyczne wraz z ich funkcją artystyczną. W 80 analizowanych pracach wypadł ten komentarz lepiej niżby wskazywały na to notatki lekcyjne: albo w badanych zeszytach nie natrafiono na przyszłych studentów polonistyki, albo ich przygotowanie rozgrywa się poza lekcjami języka polskiego. Nie jest to stan zadowalający, jeżeli tylko 50% prac można uznać za pozytywne (w tym dobre i bardzo dobre), zaś pozostałe 50% to komentarze przeciętne (35%), bardzo słabe (10%) i całkiem niedostateczne (5%).

Niedostatki komentarza można najogólniej sprowadzić do czterech spostrzeżeń:

1. obszerna wypowiedź, obiecująca własny i wszechstronny komentarz, kończy się na parafrazie podanego tekstu Iwaszkiewicza;
2. w miarę zadowalająca analiza, odsłaniająca albo wrażliwość językową i słuch poetki, albo znajomość stylistyki — nie służy interpretacji;
3. komentarz zasadza się na interpretacji nie poprzedzonej analizą, a więc intuicyjnej, ogólnikowej lub zgoła błędnej,
4. w miejsce analizy i interpretacji — naiwne deklaracje zachwyty, utrzymane w sentymentalno-poetyckiej stylistyce.

Jest rzeczą znamioną, że większa część wypowiedzi ujawnia skłonność do „deticznej” analizy i traktowania wszystkiego osobno, stąd częsty i dotkliwy brak wniosków scalających, pozwalających na ekspozowanie zawartości myślowej utworu.

Tymczasem eksperyment dotyczący recepcji prozy o nowej konwencji artystycznej (na przykładzie opowiadania K. Brandysa *Jak być kochaną*) dowiódł, że barierę percepcyjną udało się pokonać dzięki ukazaniu, jak porządek fabularny zastąpiono monologiem wewnętrznym i grą płaszczyzn czasowych. Wyinterpretowanie rezultatów poznawczych i artystycznych (również ograniczeń) tej formy narracji nie nastąpiło większych trudności. To nie magia terminów: monolog, płaszczyzny czasowe, ale niezbędny klucz do interpretacji utworu pozostającego w niezgodzie z przyzwyczajeniami i oczekiwaniami odbiorców.

7.

Przyczyn tego stanu jest wiele, ale jedną z nich, pozostającą niejako u korzeni literackiej edukacji, jest mała świadomość teoretycznoliteracka nauczycieli szkół podstawowych. Sprawdzian umiejętności analitycznych i interpretacyjnych (na wierszu B. Leśmiana *Odjazd*) wśród czyn-

nych nauczycieli, odbywających przygotowanie do studiów zaocznych i egzaminu kwalifikacyjnego (badanie bezpośrednie), ujawnił — rzecz by można w stężeniu — wszystkie wady główne:

- omawianie wiersza strofa po strofie,
- nastawienie biograficzne („poeta żegna się”, „poeta odjeżdża”, „poeta sobie przypomniał”),
- skłonność do parafrazy i cytatów in extenso,
- rejestrowanie środków językowo-stylistycznych i wersyfikacyjnych osobno, bez najmniejszej troski, aby czemukolwiek służyły²⁹.

Z uchwycenia tego stanu płynnie szereg wniosków, chociaż jeden wydaje się być na tym etapie szczególnie istotny. Studium i każdej formie doksztalcania musi towarzyszyć rzetelne rozeznanie potrzeb i prowadzenie zajęć tak, aby pracujący poloniści nie tylko nauczyli się teorii literatury (indolencja w zakresie form narracyjnych jest jeszcze większa), ale traktowali ją jako niezbędne i najbardziej sprawne narzędzie analizy i interpretacji. I aby przewyciężali schematy, które jak echo wracają u studentów stacjonarnych na zajęciach z metodyki, kiedy na konspekcie i prowadzonej lekcji częściej odciska się nie mistrz uniwersytecki (mający w publikacjach znakomite interpretacje), ale schemat rodem ze szkoły podstawowej lub średniej.

8.

Publikacje z adresem szkolnym (m.in. Polonistyka, Materiały Metodyczne) zdają się zapowiadać korzystne w tym zakresie przeobrażenia, na rezultat których należy jeszcze poczekać, tym bardziej że tylko gdzieś w Polsce idą one w parze z kierunkami pracy administracji szkolnej. Analiza tematów konferencji przedmiotowo-metodycznych dla nauczycieli języka polskiego z ostatnich dwóch lat 1977/78 i 1978/79³⁰ unaocznia rzadkie i peryferyjne — w stosunku do stwierdzonych potrzeb — traktowanie zagadnień teoretycznoliterackich. Na 8—9 spotkań w ciągu dwóch lat zdarzał się jeden temat zbliżony do problematyki, o której mowa (np. Tendencje rozwojowe współczesnej prozy; Nowa formuła poezji współczesnej; Teoria literatury a interpretacja tekstów współczesnych). Jedne kuratoria zbyt preferują regionalizm w nauczaniu, inne edukację filmową, jeszcze inne ogólną tematykę oświatową i metodyczną, nie mając w polu widzenia tej sfery, która w dużej mierze

²⁹ Bezpośrednim badaniom poddano dwie grupy nauczycieli skierowanych w 1979 r. do IKNiBO w Krakowie na studium przygotowawcze do egzaminu kwalifikacyjnego i kurs przygotowawczy do studiów wyższych.

³⁰ Dane na podstawie sondażu w dziesięciu KOiW w Polsce, m.in. Kraków, Wrocław, Kielce, Radom, Poznań, Nowy Sącz, Tarnów i in. Tylko wizytatorzy KOiW w Wałbrzychu poświęcili cykl spotkań najnowszym tendencjom w metodologii badania dzieła literackiego.

decyduje właśnie o sukcesach metodycznych i odpowiada na apel polityki oświatowej. Jeżeli nauczycielom proponuje się co roku takie tematy, jak unowocześnianie metod nauczania, kształtowanie postaw ideowo-wychowawczych, docenianie roli środków masowego przekazu, a młodzież samorzutnie organizuje międzyszkolne sesje polonistyczne na tematy teoretycznoliterackie, to powyższa sytuacja potwierdza ogłoszone ostatnio przez prasę wyniki badań wskazujące, że uczeń zdobywa w szkole tylko 13% wiedzy³¹, a z literaturą współczesną kontaktuje się w tzw. teatrach przy kawie (700 w kraju), gdzie pod patronatem takiej instytucji jak RSW „Prasa” i „Ruch” dopiero się czyta i dyskutuje współczesną literaturę polską.

Powyższe, skądinąd niepełne i niejednakowo gruntownie umotywowane, konstatacje prowadzą do wniosków idących w górę — ku szkołom wyższym i w dół — ku codziennej pracy z nauczycielami. Przechodzenie do porządku dziennego nad zarysowanym stanem może utrwać, zaobserwowaną w czasie badań nad recepcją współczesnej prozy polskiej (na rozległej zresztą populacji) w latach 1972—1975, niekorzystną sytuację, w której kierowanie odbiorem przynosiło nikłe lub zgoła żadne rezultaty, często z powodu niewyposażania uczniów w narzędzia i sposoby docierania do złożonych sensów dzieła³². Jest tak jakby ciągle nie doceniano podstawowego w tej mierze stwierdzenia H. Markiewicza, że: „Tym bardziej zasadna jest interpretacja, im większe obszary tekstu są przez nią uruchomione, i im mniej jest takich miejsc, które się jej nie poddają”³³.

³¹ Dane zaczerpnięte z „Polityki” 1979, nr 39, s. 2, dział: W kraju.

³² A. Marzec, *Współczesna proza polska w szkole. Z badań nad recepcją* (w druku).

³³ H. Markiewicz, *Ideologia a dzieło literackie*. [W:] *Przekroje i zbliżenia dawne i nowe*. Warszawa 1976, s. 264.

THE THEORETICAL-LITERARY CONSCIOUSNESS OF THE TEACHER AND THE RESULTS IN SUPERVISING THE PERCEPTION OF A LITERARY WORK

* ANNA MARZEC

S u m m a r y

At issue is the influence of the theoretical-literary consciousness of the teacher on the results in supervising the perception of a literary work, going back to the tradition of twenty years between two world-wars, when a new attitude of mind arose in a climate of constant resistance, what can be shown by the example of LITERARY PARTITIONING IN SCHOOL by Mr. Kazimierz Wóycicki and by the biting polemics with his suggestions.

During the thirties the magazine *ŻYCIE LITERACKIE* (LITERARY LIFE) of those days undertakes the task to educate the teachers in literary theories and Mrs. Stefania Skwarczyńska puts theory of literature as a top condition for perception of a work and directs her essays and appeals for an instrumental utilization of this new science to all teachers of Polish. After the war this attitude of mind got reactivated by Mr. Kazimierz Budzyk and Mr. Jan Trzynadlowski, who realize the absolute necessity of introducing elements of literary theory in Primary School into the procedure of direct relations to a literary work.

The outlined theoretical and postulative struggle got confronted with the school practice of today and with the observed theoretical literary consciousness of the teachers, which is one, but not the only chance of training pupils in a more analytic and more reflective relation to the literary text.

The attempt of a diagnosis is based to a high degree on indirect studies, therefore not on the teacher himself, but on works created as a result from constant relations between the teacher and the pupil.

The efficient theoretical-literary knowledge of the teacher was taken from exercise-books of more advanced Secondary-School-pupils, from written examinations for admittance to the philological faculty of the Jagiellonian University, from research on the perception of newer Polish prose and last not least from direct studies by Primary-School-teachers preparing for qualifying examinations and extra-mural studies of Polish philology.

From the exercise-books it was possible to draw a conclusion about the treatment of a piece of literary work and about teaching literature. Most times the piece of work received a dichotomic treatment, that

means at first a discernment of the plot, then of the form and afterwards of the expressive style and the historical reading. The character of the work had no influence whatsoever on the reading process, on the way of speaking about it and therefore as well as on the recording.

Admittance examinations revealed insufficient knowledge of literary theory, but demonstrated as well favourable changes within the compass of the last years, especially in the field of analysis of poetry. However the greatest number of views revealed an inclination for „detailed” analysis and for a separate treatment of all aspects and therefore there often emerged a severe lack of synthetic conclusions, which did not allow to expose the reflective subject of the work.

Many factors might do a change for the better, as publications with the address of the school, additional schooling of the teachers in the field of theoretical-literary issues, deschematization of themes for Secondary-School-finals, and so on.

Translated by Jan Roenig