

# Problemy teorii nauczania i uczenia się literatury rosyjskiej i radzieckiej w Polsce Ludowej

WŁADYSŁAW PIOTROWSKI

Uniwersytet Jagielloński  
w Krakowie

Zaskakującym swą paradoksalnością stwierdzeniem artykułu, zatytułowanego jak wyżej, musi się wydać pogląd, że taka teoria nie istnieje i według wszelkiego prawdopodobieństwa nie powstanie w najbliższej przyszłości. Aby ten pogląd umotywić, przydatnymi okażą się pewne elementarne zresztą ustalenia terminologiczne. Określenie „teoria nauczania literatury” oznacza to samo, co dydaktyka literatury lub metodyka nauczania literatury<sup>1</sup>. Mówiąc o nauczaniu mamy na myśli nauczanie szkolne. I otóż musimy stwierdzić, że w szkole polskiej nie ma takiego przedmiotu, nie może więc istnieć teoria (dydaktyka, metodyka) jego nauczania.

Ten formalistyczny tok rozumowania można by było zignorować, gdyby nie istniały o wiele bardziej poważne trudności, na jakie napotykamy przy próbie sformułowania teorii nauczania literatury, trudności ujawniające się nie tylko wobec nauczania literatury rosyjskiej, a więc obcej, lecz także wobec nauczania literatury ojczystej, która formalnie jako przedmiot szkolnego nauczania też zresztą nie istnieje, ale stanowi zasadniczą zawartość przedmiotu pod nazwą „język polski”. Rozpatrzmy owe trudności na przykładzie w pierwszej kolejności literatury ojczystej.

Literatura jest jedynym rodzajem sztuki, stanowiącym przedmiot nauczania w szkolnictwie ogólnokształcącym. Trudność zasadnicza przy formułowaniu teorii nauczania tego przedmiotu wynika stąd, że nie potrafimy jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, co jest przedmiotem tego przedmiotu, to znaczy czego właściwie uczymy, ucząc literatury, co rozumiemy pod słowem literatura?

W praktyce nauczania występuje ona jako dość chaotyczny zbiór wszelkich jej potocznych i naukowych znaczeń, a więc jako piśmiennic-

<sup>1</sup> Te określenia (terminy) używane są wymiennie, chociaż intencją nazwy *teoria nauczania literatury* było przeciwstawienie tej dyscypliny jej poprzedniczce — metodyce tradycyjnej, opartej na elementarnej empirii. Mówiąc więc o teorii nauczania literatury mamy na myśli metodykę uteoretyzowaną, wykorzystującą przesłanki teoretyczne literaturoznawstwa, psychologii, socjologii, dydaktyki ogólnej. Jaskrawym, chociaż formalnym na razie wyrazem wpływu tej ostatniej jest uzupełnienie wyrazu *nauczanie* wyrazem *uczenie się*.

two i literatura piękna, jako historia literatury i jako teoria literatury, jako proces literacki i jako zespół dzieł wybitnych — arcydzieł, jako wiedza o faktach i zjawiskach i jako umiejętność odbioru estetycznego i zintelektualizowanego, jako środek wychowania i nawet jako umiejętność tworzenia tekstu literackiego.

Literatura nauczana w szkole jest zbiorem fragmentów stosunkowo samodzielnych dyscyplin szczegółowych, jak dla przykładu genologia, stylistyka, metodologia i metodyka badań literackich, wersyfikacja itp. Szczegółowe działy literaturoznawstwa nie mogą być w szkole nauczane w ujęciu systematycznym, szkolny przedmiot jest więc sumą pewnych fragmentów tych działów, właśnie sumą, a nie strukturą, bowiem w zbiorze tym trudno się doszukać teoretycznie umotywowanych zasad doboru i scalania. Brak teorii w tym zakresie musi rzutować na problem celów i sposobów nauczania, nie można ich bowiem jednoznacznie wyprowadzić z istoty przedmiotu, w takim stopniu jednoznacznie, jak to czynimy w odniesieniu do języka.

Cele nauczania literatury są formułowane niejako poza nią lub obok niej, określają je zadania poznawcze i wychowawcze szkoły oraz, w stopniu zresztą bardzo znacznym, aktualne poglądy na funkcje społeczne literatury i na ich hierarchię. Akcentowanie w danym okresie funkcji poznawczych, ideowo-wychowawczych lub estetycznych znajduje zawsze swój wyraz w sferze celów, te zaś z kolei determinują bezpośrednio lub pośrednio metodykę nauczania, rozumianą w tym przypadku jako zespół chwytów technicznych w postępowaniu dydaktycznym.

Stosunkowo najbardziej stabilnym działem w nauczaniu literatury jest jej historia, traktowana jako erudycyjna wiedza o faktach, zjawiskach i procesach. Jest to wiedza powszechnie uznana za wartościową i istotną w wykształceniu ogólnym. Wiedza interpretacyjna i związany z nią system aksjologiczny podlegają silnym wahaniom, wywoływanym przez dominujący w danym okresie kierunek badań literackich. Przemieszczenia centrum uwagi między „co” i „jak”, między treścią i formą, a problem ten systematycznie w literaturoznawstwie aktualizuje się, znajduje swe odbicie w programach i sposobach interpretacji zjawisk literackich.

Cele poznawcze, zwłaszcza przeważający w praktyce nauczania cel erudycyjny ostro konfliktują z zadaniami wychowania estetycznego, rozumianego jako kształtowanie wrażliwości czytelniczej, czytelniczej fachowości i postawy estetycznej. Z konieczności rezygnując z szerszego rozwinięcia tego wątku wskażemy tu jedynie na to, że efekty szkolnego nauczania literatury w dziedzinie wychowania estetycznego miały w przeszłości i mają dziś wyjątkowo złą prasę, a poloniści pozytywnie i z sentymentem wspominani przez byłych wychowanków to tacy nau-

uczyciele, którzy zarówno program, jak i dyrektywy metodyczne traktowali twórczo, eksponując własne poglądy i posługując się własną, odzwierciedlającą cechy osobowości metodą dydaktyczną.

Problem, czy analityczne poznawanie dzieła literackiego, czy owe szkolne rozbiory, charakterystyki, porównania, klasyfikacje i oceny kształtują i rozwijają postawę estetyczną, czy też jej rozwój hamują nie jest pytaniem rozstrzygniętym. Cecha dzieł literackich zwana artyzmem nie posiada zadowalającej definicji, co świadczy o tym, że nauka do końca nie poznała istoty artyzmu. Te okoliczności powodują, że cele i środki wychowania estetycznego są określane intuicyjnie, intencjonalnie, bez uzasadnień opartych na przesłankach teoretycznych i posiadających należyte zaplecze w wynikach badań empirycznych.

Wychowanie estetyczne jest też pojmowane instrumentalnie — jako środek kształtowania systemu aksjologicznego, czyli będąc częścią wychowania w ogóle, ma też być tego wychowania instrumentem. Przed literaturą nauczaną w szkole stawia się zadania wychowania moralnego, obywatelskiego, umysłowego, patriotycznego, socjalistycznego, racjonalistycznego i wszystkie te zadania literatura może spełniać. Nie wiemy jednak w jakim zakresie i, co najważniejsze, nie wiemy jakie warunki uzależniają zrealizowanie się tej możliwości.

Literaturoznawstwo, szczególnie zaś teoria dzieła literackiego dokonały w ostatnim dziesięcioleciu istotnego zwrotu, polegającego na przemieszczeniu zainteresowań z płaszczyzny ekspresji na płaszczyznę odbioru<sup>2</sup>. Traktowanie utworu literackiego jako swoistego aktu komunikacji, a taki pogląd jest dziś powszechny, uzasadnia zainteresowanie tym, jak utwór jest odbierany, odbiorca bowiem w akcie komunikacji artystycznej aktualizuje przekaz, odbierając go z pomocą wielce indywidualizowanego klucza. Dydaktyka literatury tego faktu nie uwzględnia, zakłada normatywne odczytanie utworu, w tym jego intencji ideowej, przez każdego indywidualnego odbiorcę. Jest to założenie fałszywe, podważa je bowiem nawet zwykła, nie oparta na przesłankach teoretycznych obserwacja efektów szkolnej edukacji. Możliwości wychowawcze literatury, w tym zwłaszcza literatury nauczaney w szkole, są wyraźnie przeceniane, a z drugiej strony ograniczane przez zbyt natrętne podporządkowywanie jej tym celom.

Wszystkie wskazane trudności dotyczą nauczania literatury ojczystej i w języku ojczystym, nauczania, które jest wspomagane przez film, teatr oraz, w niejednakowym wprawdzie stopniu, przez wychowanie w rodzinie, przez tradycje i praktykę czytelniczą rodziny. Te trudności pogłębiają się na wszystkich płaszczyznach, o których mówiono wyżej,

<sup>2</sup> Por.: M. Głowiński, *Odbiór, konotacje, styl*. [W:] *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 1976.

gdy przejdziemy do spraw nauczania literatury obcej, w tym przypadku literatury rosyjskiej. Sprzeczność potrzeb i możliwości, celów i środków jest tu znacznie większa, inny ma wymiar i charakter<sup>3</sup>.

„Literatura” w znaczeniu bliżej nie sprecyzowanym stanowi część składową nauczania języka obcego, nie jest samodzielny obiektem nauczania. Utwór literacki lub jego fragment występuje w roli tekstu dydaktycznego, jest to często tekst adaptowany<sup>4</sup>. Tym niemniej, mimo deklaracji zawartych w programach nauczania i dyrektywach metodycznych, że chodzi o uczenie języka, chronologiczny w obrębie całego cyklu nauczania układ utworów, informacje o pisarzach, elementy rozbioru literaturoznawczego, wnioskowanie o wartości postaw i czynów, a nawet o walorach artystycznych — wszystko to ujawnia dążenie do pogodzenia praktycznej nauki języka z usystematyzowanym w szcążkowej i niekonsekwentnej postaci kursem historii literatury.

Polska rusycystyka posiada skodyfikowany zespół zasad i technik nauczania literatury rosyjskiej. Powstał on w drugiej połowie lat pięćdziesiątych jako istotny element metody kombinowanej nauczania języka rosyjskiego opracowanej przez Włodzimierza Gałęckiego<sup>5</sup>, a opartej na koncepcji metodycznej wybitnego lingwisty i metodyka radzieckiego — Lwa Szczerby<sup>6</sup>. Zarówno owa metoda, jak i jej część szczegółowa dotycząca nauczania literatury jest dziś zjawiskiem historycznym, ponieważ została wykazana błędność jej teoretycznych założeń i pragmatyczna nieskuteczność. Jednak owo przewyciężenie i odrzucenie w wyniku dyskusji w pierwszej połowie lat sześćdziesiątych wydaje się pozorne, odrzucono bowiem zasady ogólne, założenia uzasadniane lub arbitralne, nie przewyciężono natomiast dotąd części realizacyjnej tej koncepcji, programu praktycznego postępowania dydaktycznego. Z tego względu warto się temu zespołowi zasad nauczania literatury rosyjskiej przyjrzeć dokładnie.

Zakres materiału zwanego lekturą podstawową stanowi skrócony

<sup>3</sup> Miejsce i rola literatury lub ściślej: tekstu literackiego w nauczaniu języka obcego były i nadal pozostają doniosłym zagadnieniem glottodydaktyki. Propozycje i kategorięczne rozwiązania tego problemu są bardzo różne, od ujęć kompromisowych do w sposób zasadniczy sprzecznych i stanowią jedną z istotnych cech rozpoznawczych kierunku metodycznego. W ostatnim dziesięcioleciu ten klasyczny problem występuje jako element zagadnienia bardziej rozległego i złożonego — tak zwanego realizoznawstwa. Por. m.in.: E. Wierieszczagin, W. Kostomarov, *Język i kultura. Lingwostranowiedienije w priepodawanii russkogo jazyka kak inostrannogo*. Izd. Moskowskogo uniwiersitietu, Moskwa 1973; *Elementy realizoznawcze i literackie w nauczaniu języka rosyjskiego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977 oraz liczne publikacje w periodyku „Russkij jazyk za rubieżom”.

<sup>4</sup> Zagadnienie preparacji tekstów glottodydaktycznych, w tym również adaptowania tekstów literackich dla potrzeb nauczania języka, jest na gruncie dydaktyki języków obcych problemem bardzo ważnym i posiada obszerną literaturę.

<sup>5</sup> Por.: W. Gałęcki, *Zasady nauczania języka rosyjskiego (metodyka)*. Podręcznik dla szkół wyższych. PWN, Warszawa 1957.

<sup>6</sup> L. Szczerba, *Obszczeobrazowatielnoje znaczenije inostrannykh jazykow i miesto ich w sistiemie szkolnykh przedmiotow*. „Sowietskaja Pedagogika” 1942, nr 5—6.

kurs historii literatury rosyjskiej od twórczości ludowej do okresu radzieckiego. Dobór materiału został oparty na obowiązujących w tym okresie kryteriach wartościowania oraz wynikał z potrzeb wychowawczych. Program analizy utworu obejmuje 6 grup zagadnień historyczno- i teoretycznoliterackich, według wzoru przyjętego ówczesnie w radzieckich podręcznikach szkolnych literatury rosyjskiej. Są to następujące zagadnienia: tło społeczno-polityczno-kulturowe epoki, dane biograficzne o pisarzach, geneza dzieła, fabuła utworu, znaczenie dzieła i pozycja autora w literaturze rosyjskiej i światowej.

Do szczególnie preferowanych zagadnień należy fabuła, określenie tematu oraz idei utworu, kompozycja, charakterystyki postaci, analiza języka i stylu. Dydaktyczna realizacja procedur analitycznych zakłada stosowanie wykładu, rozmowy (sterowanego dialogu) i sporządzanie wszelkiego rodzaju planów. Czytanie utworu odbywa się w zasadzie na lekcji, jedynie w starszych klasach licealnych — samodzielnie w domu.

Ten krótki przegląd zasad i technik nauczania literatury rosyjskiej pozwala na stwierdzenie, że mamy tu do czynienia z mechanicznym przeniesieniem na teren dydaktyki języka obcego koncepcji nauczania literatury ojczystej, stosowanej w średnich szkołach ogólnokształcących. Dziś, z perspektywy wieloletnich doświadczeń, uderza nierealność tej koncepcji, granicząca z naiwnością i beztroską. Zastanawia brak jakiegokolwiek powiązania programu z warunkami jego realizacji, zastanawiają założenia ewidentnie bezpodstawne.

Należy pamiętać, że cały ten program nauczania i uczenia się literatury był obok nauczania gramatyki w ujęciu opisowym głównym środkiem opanowania języka jako instrumentu porozumiewania się. Skomplikowane rozbiory literackie były w założeniu ćwiczeniami konwersacyjnymi, przeznaczonymi do kształtowania umiejętności mownych. To założenie, gdy poddamy go analizie, ujawni następujące przesłanki przyjęte jako pewniki: 1. Tekst literacki jest podstawowym tekstem dydaktycznym, jego język nie różni się od mowy kolokwialnej. 2. Czytanie rosyjskiego tekstu literackiego w obu odmianach tej czynności, czyli czytanie zarówno ciche, jak i głośne, nie stanowi dla Polaka przy tym stopniu pokrewieństwa języków większej trudności. Jedynym więc zabiegiem dydaktycznym, warunkującym zrozumienie tekstu, jest objaśnienie znaczeń wyrazów z pomocą systemu dość skomplikowanych zresztą chwytów lub samodzielne posługiwanie się słownikiem. 3. Tekst literacki i metajęzyk literatury są tożsame: metoda zaleca układanie planów (dyspozycji) fabuły, charakterystyk postaci lub kompozycji utworu nie dostrzegając, jak trudny i specyficzny jest język takich planów. Wszystkie wymienione przesłanki są błędne, co można wykazać na płaszczyźnie teoretycznej i co wykazała i wykazuje praktyka nauczania.

Błędnym założeniem, ale dla konstrukcji omawianej metodyki nauczania literatury bardzo istotnym, jest przekonanie, że uczeń zareaguje tak, jak sobie to nauczyciel zaplanował. Chodzi tu zarówno o reakcję merytoryczną, na przykład o wnioski, ocenę lub prawidłowe zidentyfikowanie tropu i zakwalifikowanie go do odpowiedniej kategorii, co wymaga wiedzy i umiejętności uzyskiwanej w wyniku długotrwałego treningu, jak i o reakcję czysto werbalną, o umiejętność wypowiedzenia się w języku obcym, o tę umiejętność, którą warunkują dostateczny zapas aktywnie przyswojonych gotowych znaków językowych, umiejętność tworzenia nowych znaków z opanowanych znaków niższego rzędu, umiejętność fizycznego wyrażenia (zrealizowania) znaku i wreszcie opanowanie reguł posługiwania się znakami w akcie komunikacji. Znaczy to, że analiza utworu literackiego lub jego elementu strukturalnego wymaga kompetencji komunikacyjnej, analiza taka bowiem jest aktem komunikacji, a nie ćwiczeniem językowym, podobnie jak komunikacyjnej kompetencji wymaga przeprowadzenie ćwiczenia z chemii lub geografii. By zilustrować to zjawisko przytoczymy przykład rozmowy (dla ułatwienia odbioru przetłumaczonej na język polski) nauczyciela z uczniami o języku i stylu opisu burzy w opowiadaniu Iwana Turgieniewa *Biriuk*:

N. Jakie zjawiska przyrody są tu opisane?

U. Burza.

N. Czy są tu opisane wyłącznie zjawiska przyrody?

U. Nie. Autor opowiada tu także o tym, jak on jechał w czasie burzy.

N. Czy ma to jakieś znaczenie dla obrazu literackiego burzy?

U. Tak, to wzmacnia obraz burzy, ponieważ łączy z nim również człowieka, który odczuwa to, co dzieje się w przyrodzie.

N. Co możesz powiedzieć o stronie składniowej opisu?

U. Opisując przyrodę, autor używa wyłącznie zdań prostych, łącząc je sporadycznie w zdania złożone współrzędnie, połączone bezspójnikowo. [...]

N. Podsumujmy! Co możecie powiedzieć o języku i stylu Turgieniewa na podstawie przeczytanego fragmentu?

U. Język i styl Turgieniewa jest bardzo prosty, lecz wyróżnia się wyrazistością i plastycznością dzięki trafności i precyzji w doborze słów i zwrotów. Takim językiem można wyrażać najbardziej skomplikowane wrażenia człowieka. Oprócz tego proza Turgieniewa jest bardzo melodyjna i dźwięczna<sup>7</sup>.

Jest rzeczą oczywistą, że taka rozmowa jest niemożliwa, ponieważ wymaga kompetencji komunikacyjnej i literaturoznawczej, jaką posiada dobry uczeń starszych klas rosyjskiej szkoły średniej. Ten wzór postępowania dydaktycznego, ten model lekcji poświęconej nauce literatury

<sup>7</sup> Por.: W. Gałęcki, *Zasady nauczania języka rosyjskiego*, s. 201–203.

mógł powstać dlatego, że w niezgodzie z realnym stanem rzeczy założono ową kompetencję i zignorowano tak istotne czynniki, jak ilość godzin przeznaczonych na naukę języka rosyjskiego, a wśród nich ilość godzin, którą można przeznaczyć na rozbiór utworów literackich, jak konieczność korekcji i powtórzeń, które warunkują powstanie sprawności. To też opisana tu metodyka nauczania literatury wraz z metodyką nauczania języka rosyjskiego, której ta pierwsza jest istotnym składnikiem, została odrzucona. Nie zmieniło to jednak sytuacji nauczania, ponieważ odrzucenie metody polegało na rezygnacji z zasad ogólnych i uznaniu za błędne pewnych uzasadnień, dla planu realizacyjnego nieistotnych. Sposób zaś myślenia i postępowania pozostał ten sam. Bo oto po burzliwej dyskusji w pierwszej połowie lat sześćdziesiątych, po wprowadzeniu nowych programów i podręczników, po upowszechnieniu tak zwanej metody aktywnej rozmowa nauczyciela z uczniami trzeciej klasy licealnej wygląda jak niżej:

N. Opowiedzcie o głębi uczuć Driomowa do rodziców.

U. Jegor Driomow był dobrym synem, on kochał i szanował swoich rodziców. Kiedy dostrzegł w okienku swoją wymizerowaną matkę, to zrozumiał, że nie można jej przestraszyć i dlatego przedstawił się jako porucznik Gromow.

N. A jakie były jego uczucia do narzeczonej?

U. Też bardzo głębokie. Kochał ją szczerze i głęboko. Kiedy po zranieniu twarz jego stała się zniekształcona i brzydka, on myślał o jej szczęściu, a nie o swoim. Dlatego też postanowił zwolnić ją od wszelkich zobowiązań.

N. W czym wyraża się siła woli Driomowa?

U. W czasie walk pod Kurskiem jego czołg został ugodzony pociskiem i zapalił się. Kierowca wyciągnął go z czołgu nieprzytomnego. Twarz miał bardzo poparzoną. Kiedy po skomplikowanych operacjach plastycznych popatrzył w lusterko, odwrócił się, ale powiedział, że można żyć z taką twarzą i postanowił walczyć dalej. Świadczy to o sile woli bohatera. Siła jego woli ujawniła się też w tym, że oszczędzając matkę nie przyznał się jej kim jest oraz w decyzji zwolnienia narzeczonej od słowa<sup>6</sup>.

Jeśli kilku uczniów odpowie inaczej lub popełni błędy językowe, na które nauczyciel rutynowo zacznie reagować i dążyć do poprawności, załamie mu się cały plan lekcji, tej i każdej następnej, a w rezultacie załamie się cały program. Na ową rozmowę bowiem, której niewielki tylko fragment tu przytoczono, rozmowę traktowaną jako wspólne opracowywanie charakterystyki głównego bohatera, przeznaczona jest, jak to wynika z planu całej lekcji, w najlepszym przypadku około 15 minut.

<sup>6</sup> M. Dziekoński, *Książka nauczyciela do podręcznika A. Machalskiej *Russkij jazyk* dla klasy III liceum ogólnokształcącego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1974, s. 127.

Zmiany w zakresie materiału literackiego objęły jedynie jego stronę ilościową i niektóre rodzaje analiz literaturoznawczych. Nadal jednak zakłada się, o czym świadczy przytoczony fragment konwersacji nauczyciela z uczniami, że uczniowie znają język, że na pytania nauczyciela odpowiadają tak, jak to sobie zaplanował, to znaczy poprawnie pod względem treściowym i językowym, nadal zakłada się nie tylko wbrew teorii, lecz także wbrew zdrowemu rozsądkowi, że wymiar godzin dydaktycznych oraz inne warunki nauczania, jak liczebność klas, powszechność nauczania w szkołach średnich i związany z tym brak motywacji u znacznej części młodzieży pozwalają na zrealizowanie celów, które sformułowano z orientacją na inne warunki<sup>9</sup>.

Nauczanie literatury, nie tylko zresztą rosyjskiej, lecz również angielskiej, francuskiej i niemieckiej, to znaczy tych literatur, których języki są nauczane w szkole, a także zresztą literatury ojczystej, nie posiada teorii, która odpowiadałaby wymaganiom teorii prakseologicznej, czyli opisywałaby łącznie cele, działania i warunki realizacyjne w ich wzajemnych zależnościach. Potrzeba takiej teorii jest oczywista, ponieważ wiele wysiłku, w tym wysiłku rzetelnego, przy postępowaniu intuicyjnym i arbitralnym jest marnotrawione.

<sup>9</sup> L. Szcerba, na którym w dużej mierze wzorował się W. Galecki, proponował, by na nauczanie języka obcego przeznaczyć 6 godzin tygodniowo, a naukę rozpoczynać w klasie IV szkoły podstawowej.

## PROBLEMS OF THEORY IN TEACHING AND LEARNING RUSSIAN AND SOVIET LITERATURE IN THE POLISH PEOPLE'S REPUBLIC

WŁADYSŁAW PIOTROWSKI

### S u m m a r y

The author of the article treats at length of problems of teaching Russian and Soviet literature in the Polish People's Republic and analyses the usefulness of these scientific formulations for the didactics of Polish literature.

Translated by Jan Roenig