

**Literatur im Unterricht.**

Praca zbiorowa pod red.  
Herberta Mainuscha.  
Monachium 1979, Wilhelm  
Fink Verlag, ss. 389

Tom zawiera bogaty materiał do dyskusji na temat miejsca i funkcji literatury w szkole średniej i wyższej, bowiem wydawca zobowiązał autorów poszczególnych szkiców do udzielenia odpowiedzi na pytanie, co może i czym być powinna literatura w szkole. Wielu z nich, odpowiadając na to fundamentalne dla dalszego rozwoju dydaktyki literatury zagadnienie, ujawniło swoje związki z oświatą i wychowaniem, dzięki czemu można było podjąć się próby zrekonstruowania głównych problemów i kierunków prac badawczych w dydaktyce literatury na terenie Republiki Federalnej Niemiec. Autorzy rozpraw nie nawiązują do żadnej z aktualnie toczonych w RFN dyskusji programowej, gdyż punkt kulminacyjny rozważań na temat pozycji literatury w szkole został już dawno osiągnięty; co najwyżej pragnęli by jedynie sprowokować nauczycieli do dyskusji, bowiem dotychczas stosowane metody pracy z dziełem literackim nie gwarantują, ich zdaniem, osiągnięcia pożądanego kształcenia literackiego. Zawarte w prezentowanym

tomie rozprawy nie tworzą uporządkowanej pod względem tematycznym całości, toteż recenzenci wybrali ich zdaniem najciekawsze, w których odnaleźli wiele punktów styecznych z problemami badawczymi zarejestrowanymi w pracach naukowców polskich<sup>1</sup>.

W rozprawie na temat *Ośmiu tez dotyczących wzajemnej relacji między językiem a literaturą* (s. 20—26) Helmut Arntzen, wychodząc z założenia, iż:

1. zainteresowanie literaturą jako fenomenem językowym, który istnieje obok innych fenomenów językowych jest możliwe tylko wtedy, gdy przyjmiemy, iż język jest nie tylko systemem znaków, lecz również sposobem przedstawiania rzeczywistości;
2. poznanie świata przedstawionego w dziele literackim umożliwia metaforyczny charakter języka;
3. przeciwstawiać się instrumentalizacyjnej funkcji języka, to znaczy akceptować bezcelową pracę nauczyciela i uczniów;

<sup>1</sup> M.in.: W. Pasterniaka, M. Inglota, Z. Urygi, Z. Włodarskiego oraz J. Poplucza.



sformułował kilka wniosków dla dydaktyki literatury jako dyscypliny naukowej zajmującej się w większym stopniu metodami recepcji dzieła niż metodami poznawania i rozumienia literatury w szkole. Jego zdaniem nauczyciel powinien zmierzać do tego, aby uczniowie zrozumieli specyfikę języka literackiego głównie przez nauczenie ich właściwego odbioru tekstu. W pierwszej kolejności należałoby zatem spotęgować wrażenia powstające w czasie lektury nie w pełni rozumianego dzieła, aby uczniowie mogli zestawić język tego utworu z językiem np. prasy.

W drugim etapie pracy zamiast bezprzedmiotowej dyskusji na temat narzuconej przez nauczyciela interpretacji lub ogólnikowych stwierdzeń, należałoby podkreślić obcość dzieła literackiego poprzez zwrócenie uwagi na te wszystkie cechy języka, które w zautomatyzowanym języku potocznym zwykle się nie dostrzega. Wreszcie w ostatnim etapie pracy nad trudnymi dla uczniów tekstami literackimi powinno się określić wrażenia wydobyte za pomocą odpowiedniego manewrowania tekstem, aby „nierozpoznane” stało się „jeszcze nie poznany”.

Z podobnych założeń wyszedł w swoich rozważaniach na temat zadań i funkcji dydaktyki literatury w szkole średniej Karl Eibl<sup>2</sup>,

<sup>2</sup> K. Eibl, *Kult antyku czy oświecenia? O funkcjach i zadaniach literatury w szko-*

przy czym w jego koncepcji zakres czynności dydaktycznych nauczyciela literatury ogranicza się właściwie do uchwycenia różnic między światem przedstawionym w dziele literackim a rzeczywistością. Toteż nauczyciel powinien wykształcić u swoich uczniów umiejętność rozpoznawania całego kompleksu literackich środków przedstawiania fikcyjnej rzeczywistości oraz przysposobić młodzież szkolną do zajmowania krytyczno-refleksyjnego stanowiska wobec przeczytanego utworu. Literatura bowiem może posiadać właściwości „narkotyzujące”, twierdzi K. Eibl, i to bez względu na jej walory artystyczne, jeżeli tylko zaspokoi potrzeby czytelnika nobilitującego świat ukazany w dziele literackim do rangi osobistych marzeń. Tym samym K. Eibl zawęził pojęcie autonomiczności literatury w szkole do całkowitego wyzwolenia się od ustalonych wcześniej interpretacji oraz analiz naukowych<sup>3</sup>. Otwiera to przed czytelnikiem, pisze w kolejnej rozprawie Armin Paul Frank<sup>4</sup>, fascynującą perspektywę przenikania do innego świata, w którym zapewne kiedyś przebywał sam autor dzieła; trzeba tylko znaleźć takie formy pracy z dziełem lite-

le. [W:] *Literatur im Unterricht*. Praca zbiorowa pod red. H. Mainuscha. Monachium 1979, s. 68–80.

<sup>3</sup> Wydaje się, że postulat autonomiczności literatury w szkole należałoby ograniczyć raczej do odpragmatyzowania dzieła literackiego.

<sup>4</sup> A. P. Frank, *Dlaczego uczymy literatury?* [W:] *Literatur im Unterricht*, s. 95–109.



rackim, które byłyby pochodną twórczej i kształcącej roli literatury w życiu każdego człowieka. Tymczasem nauczyciele usiłują nadal wpajać uczniom swoje własne lub zasłyszane teorie „estetyczno-literackie”, na podstawie których młodzież musi bezbłędnie interpretować przeczytany utwór w aspekcie literaturoznawczym według z góry narzuconych szablonów i wzorców. Tacy uczniowie mają wówczas prawo sądzić, że wyłącznym adresatem literatury jest literaturoznawca.

Nic więc dziwnego — kontynuuje Ulrich Horstmann<sup>5</sup> — że uczniowie zazwyczaj traktują naukę o literaturze jako „służącą tekstu”, a w dziele literackim upatrują najczęściej odzwierciedlenia rzeczywistości zamiast oczekiwanej przez nauczyciela konstrukcji ontologiczno-estetycznej. Nie powinno więc być uniwersalnych zasad i metod pracy z dziełem literackim, ponieważ z reguły mają one charakter kombinatoryczny i są zdeterminowane recepcją tekstu omawianego utworu<sup>6</sup>. A zatem w sytuacji, gdy dydaktyce literatury zagrażają „interpretatorzy” oraz „literaturoznawcy” należałoby, zdaniem Gertrudy Jungblut<sup>7</sup>, zreformować od podstaw

cały system edukacji literackiej w szkole, poczynając od ustalenia czynników pełnej recepcji tekstu literackiego wśród uczniów, ponieważ dzieło literackie „przemówi” do nich dopiero po rozbudzeniu w nich sensorycznej, a także imaginacyjnej wrażliwości przeżywania. Nie sposób osiągnąć takiego stanu podczas licznych prób balansowania między językonawstwem a literaturoznawstwem, czyli przy rozpoznawaniu metafor w konkretnym tekście, gdyż proces nauczania ma wtedy sens, jeżeli jego cele dają się możliwie racjonalnie określić, a cały przebieg procesu kontrolować i sterować, aby maksymalnie zwiększyć możliwości poznawcze ucznia. To też w pracy nad dziełem literackim uczniowie powinni dostrzegać nie tylko specyficzne dla literatury elementy, ale również możliwości zastosowania danego tekstu w zrozumieniu i rozwiązywaniu różnorodnych sytuacji życiowych. Owa zależność — jak słusznie twierdzi Hans Kügler<sup>8</sup> — między naukowo-funkcjonalnym aspektem nauczania literatury a jego nadbudową pedagogiczno-wartościującą nie jest właściwie rozumiana przez większość nauczycieli literatury, ponieważ „[...] za rytuałem interpretacji stoi zawsze coś innego. Uczniowie wiedzą, że

<sup>5</sup> O. Horstmann, *Literatura i nauczanie literatury — dziedzina dla kogo?* [W:] *Literatur im Unterricht*, s. 155—161.

<sup>6</sup> Podobną opinię wyraził Jürgen Grzesik w referacie *Specyficzne metody nauczania literatury dotyczące poznawczych procesów uczniów w kontakcie z dziełem literackim* wygłoszonym na sympozjum w Zielonej Górze 15.X.1979 r.

<sup>7</sup> G. Jungblut, *O potrzebie reformy*

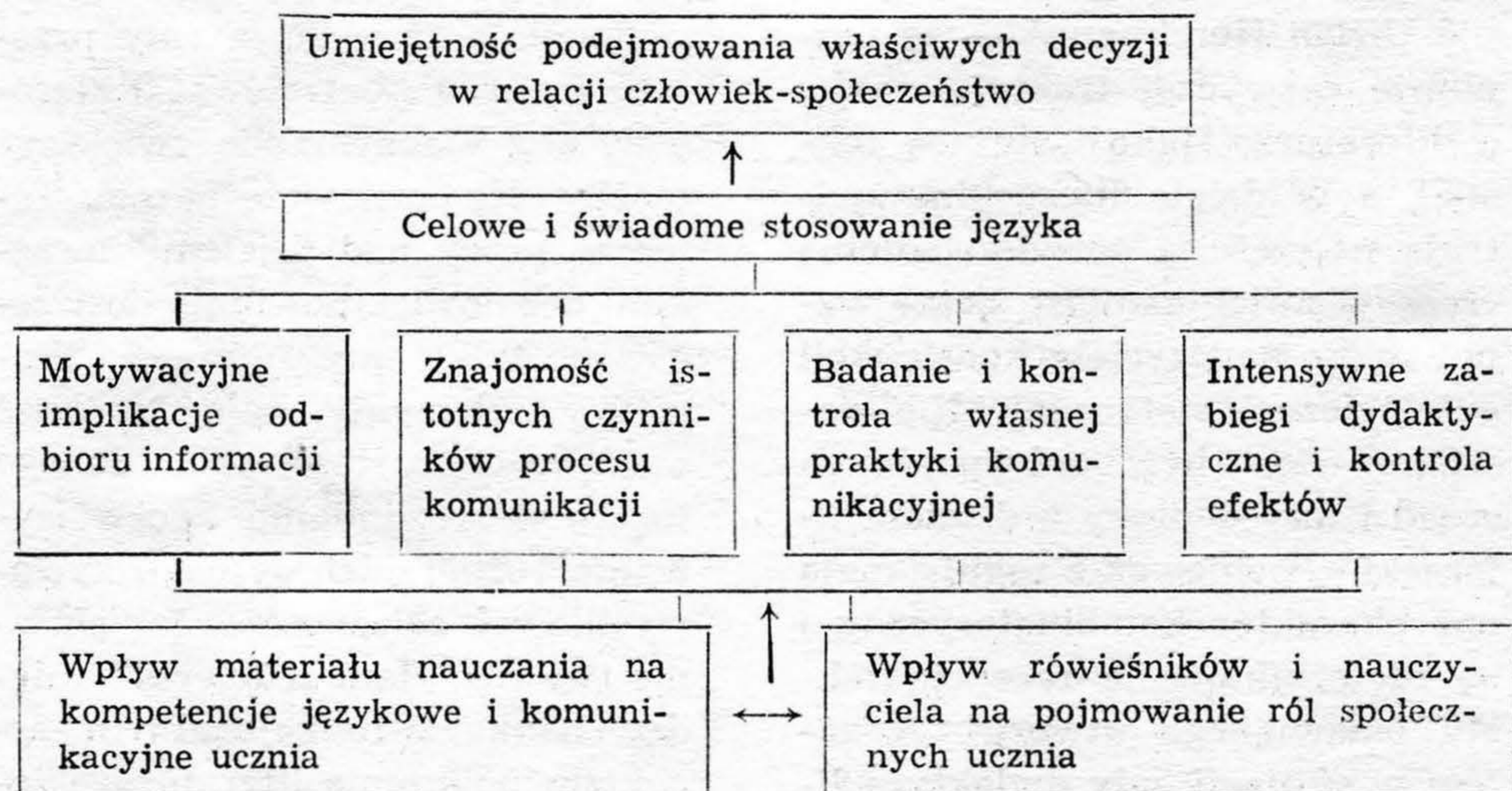
*w dydaktyce literatury*. [W:] *Literatur im Unterricht*, s. 162—174.

<sup>8</sup> H. Kügler, *Dualistyczny charakter sprzeczności w nauczaniu literatury na stopniu średnim i wyższym*. [W:] *Literatur im Unterricht*, s. 184—194.



przedmiotem ich pracy nie jest bynajmniej sam utwór literacki, lecz jego dokładna reprodukcja według tzw. „właściwej interpretacji”<sup>9</sup>.

Główna przyczyna takiego stanu rzeczy tkwi, według H. Küglera, w utożsamianiu celów wychowawczych z dydaktycznymi, co w praktyce przekreśla możliwość uchwycenia właściwych relacji między celami nauczania literatury; w jego mniemaniu dają się one ująć w następujący sposób:



Z dalszych rozważań wynika między innymi, iż uczeń będzie właściwie reagował na tekst literacki, jeżeli zostanie usunięta większość elementów utrudniających recepcję, bądź też gdy nauczycielowi uda się skierować uwagę ucznia na omawiane dzieło literackie, aby ten identyfikował

je z ulubioną lekturą. Stąd też postuluje się rewizję tradycyjnych kanonów lekturowych<sup>10</sup> oraz zwraca baczniejszą uwagę na doskonalenie umiejętności czytania, ponieważ „[...] droga od rozumowego poznania do przeżywania i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym jest długa; rozpoczyna się z chwilą pierwszej lektury tekstu”<sup>11</sup>. Karlheinz Stierle<sup>12</sup> postuluje nawet wyodrębnienie z dydaktyki literatury samodzielnej dyscypliny zajmującej się dydaktyką czytania. W uzasadnieniu

swojej propozycji autor stwierdza, iż żaden tekst nie jest odbierany przez czytelnika bezproblemowo, toteż zadaniem nauczyciela powinno być przygotowanie ucznia

<sup>10</sup> T. Metscher, *Co może i powinna literatura w szkole?* [W:] *Literatur im Unterricht*, s. 250–260.

<sup>11</sup> F. Raddatz, *Uczyć się czytania!* [W:] *Literatur im Unterricht*, s. 296.

<sup>12</sup> K. Stierle, *Cel nauki — czytanie.* [W:] *Literatur im Unterricht*, s. 322–327.

<sup>9</sup> Tamże, s. 191.



nie tylko do czytania liter, wyrazów i zdań, ale przede wszystkim do czytania tekstów jako najwyższej rozwiniętej umiejętności. Lektura tekstu, orientowanie się w nim, powinno być zawsze wynikiem czytania refleksyjnego, bez którego nie sposób osiągnąć zadowalającego poziomu opanowania danej dziedziny wiedzy. Autor z ubolewaniem stwierdza, że czytanie refleksyjne jako jeden z celów nauczania literatury nie jest jeszcze uznawane przez współczesnych dydaktyków za wyjątkowo ważny postulat, choć aktualny stan rozwoju literaturoznawstwa, psychodydaktyki, psychologii języka i lingwistyki wydaje się sprzyjać rozwojowi tejże dyscypliny. Jakoś bowiem nie dostrzega się, konkluduje autor, iż znużenie lekturą tekstu jest nie rzadko skutkiem braku umiejętności czytania niż fabułą.

Autorem bodajże najciekawszej rozprawy *O niektórych trudnościach poznawania literatury w szkole* jest Dieter Breuer (s. 46—55), skupiający uwagę czytelnika na analizie czynności dydaktycznych nauczyciela literatury, który swoimi pseudonaukowymi metodami pracy nad dziełem literackim unicestwia wszelkie spontaniczne i emocjonalne oddziaływanie tekstu. Taki nauczyciel wymaga od ucznia „naukowego” myślenia, potem „naukowego” formułowania wypowiedzi, a w końcu rozstrząsania takich problemów, jak: wzajemne relacje mię-

dzy literaturą a społeczeństwem, ewolucja form literackich itp. Wszystkie tego typu zagadnienia poruszane na lekcjach literatury w szkołach średnich są jedynie lichą imitacją seminariów literaturoznawczych na wyższych uczelniach, a do tego jeszcze zmuszają nauczyciela i ucznia do powielania cudzych sądów. Tego typu ujmowanie literatury w szkole, stwierdza autor, opiera się zasadniczo na błędnym rozumowaniu, bowiem należy pamiętać, że nie dzieło literackie, proces rozumienia i przyjmowania tego dzieła mogą być rozpatrywane jako paradigmaty. Nie podmiot poznania budzi wątpliwości, lecz jego interpretacja oraz interpretator ze swoimi predyspozycjami analitycznymi. Odnosi się czasami wrażenie, pisze dalej D. Breuer, że nauki humanistyczne z dydaktyką literatury włącznie są bardzo uzależnione od przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, a metody pracy z tymi przedmiotami nasycone pewnikami, schematami i dowodami są nazbyt często przenoszone do nauczania literatury. Taki stan rzeczy powoduje znaczne ograniczenie swobody wypowiedzi poszczególnych uczniów na temat omawianego utworu oraz uniemożliwia całkowitą identyfikację ucznia z dziełem literackim. A przecież nauczyciel wcale nie musi być autorytetem bezwzględnie narzucającym swoje interpretacje; wystarczy żeby podczas dyskusji nad utworem zachował du-



zo naturalności, aby mógł nawet wzbudzić podejrzenie wśród uczniów, że lektura dzieła jeszcze do tej pory go nie uspokoiła, że nadal nie może zrozumieć kilku ostatnich wersów.

W świadomości nauczyciela, który już zna odpowiedź na wszystkie zadane przez siebie pytania, powinno być również nieco miejsca na wspomnienie własnej niepewności przy podejmowanych niegdyś w szkole próbach interpretacji. Im bardziej nauczyciel potrafi wyśrodkować wspomnienie własnych zmagania z tekstem z poczuciem własnego autorytetu, tym lepsze mogą być efekty pracy z dziełem literackim. Ponadto trzeba umożliwić każdemu uczniowi określenie spontanicznych reakcji na jednorazowo przeczytany utwór. W przeciwnym razie można będzie powtórzyć za jednym z uczniów profesora Unrata, tytułowego bohatera powieści Henryka Manna, na pozór arogancką opinię o nauczaniu literatury: „Kogo pochłoneła literatura, ten nie może poświęcić szkole zbyt dużo czasu”.

Pomimo aż nazbyt szerokiego zakresu problematyki zawartej w prezentowanym tomie — od filozofii i teorii sztuki, aż do konkretnych propozycji lektur i pracy nad tekstami — z lektury poszczególnych rozpraw wyłania się szereg zadań dla dydaktyków literatury, jak i nieco ogólniejszych

wniosków. Przede wszystkim daje się zauważyć z końcem lat sześćdziesiątych modyfikację koncepcji pracy z dziełem literackim, polegającą na odejściu od autorytatywnej interpretacji tekstu do znacznej dowolności, co w odczuciu kodyfikatorów nowych prądów miało zapewnić uczniowi osobistą satysfakcję z przeczytanej lektury. Jednakże gwałtowny przyrost wiedzy w takich dyscyplinach, jak: lingwistyka, socjolingwistyka, psychodydaktyka, teoria informacji, prakseologia, zmusiły dydaktyków zachodniemieckich do zintensyfikowania prac badawczych nad recepcją literatury w szkole oraz strukturą czynności dydaktycznych nauczyciela, dzięki czemu proces nauczania literatury począwszy od połowy lat siedemdziesiątych stopniowo nabiera cech planowości i systematyczności. Nadal trwają dyskusje w gronie humanistów na temat funkcji literatury w szkołach średnich i wyższych, które śmielej niż kiedykolwiek sięgają po literaturę masową, gdyż nauczycielom bardziej zależy na wywołaniu autentycznych emocji przy lekturze tekstu niż na opisywaniu związków między wyznacznikami literackości.

Wydaje się, że autorom większości rozpraw zamieszczonych w tomie *Literatur im Unterricht* udało się osiągnąć zamierzone cele, bowiem ich rozważania na te-



mat co może i czym powinna być literatura w szkole, są na tyle prowokujące, iż wywołują naturalną w takich razach potrzebę dyskusji, bądź też zmuszają do twórczej refleksji gwarantującej

dalsze doskonalenie warsztatu dydaktycznego nauczyciela polonisty.

Aleksander Kozłowski  
Janusz Marchewa

