

Maszyneria na chodzie

O historii literatury na uniwersytecie i w szkole

– rozmowa **Sławomira Jacka Żurka** z prof. **Marią Kwiatkowską-Ratajczak (UAM)**



Maria Kwiatkowska-Ratajczak
dr hab., prof. w Instytucie Filologii
Polskiej Uniwersytetu im. Adama
Mickiewicza w Poznaniu, kierownik
Pracowni Innowacji Dydaktycznych
UAM; redaktor miesięcznika „Poloni-
styka”; autorka wielu artykułów
naukowych oraz monografii: *Z per-
spektywy wartości o prozie dla
dzieci i młodzieży* (1994), *Metodyka
konkretnu. O wybranych problemach
zawodowego kształcenia nauczy-
cieli polonistów* (2002)

■ **Sławomir Jacek Żurek: Jakie zmia-
ny obserwuje się na studiach poloni-
stycznych w związku z przyjęciem mo-
delu bolońskiego (3+2)?**

Maria Kwiatkowska-Ratajczak: W obrębie
dydaktyki uniwersyteckiej innowacje poja-
wiają się od kilku lat. Ich inspiratorami są
często sami badacze. To oni tworzą nowe
programy, opracowują projekty zajęć fakulta-
tywnych czy koordynują studia międzywy-
działowe. Te zmiany nie wynikają tylko
z obligacji prawno-systemowych. Wprowa-
dzenie na uczelniach studiów dwustopnio-
wych inspiruje jednak do głębszej refleksji
nad swoistością kształcenia akademickiego.
Nie sądzę, aby nowości mogły ograniczyć się
wyłącznie do przeformułowania planów
i programów. Trzeba przemyśleć cele, metody
kształcenia akademickiego i relacje między
uczącymi a studentami.

System edukacji akademickiej ma długą
tradycję. To ona wpływa na wprowadzane
treści i tryb pracy. Podstawową funkcją uni-
wersytetu jest niewątpliwie rozwijanie wie-
dzy. W perspektywie kształcenia studentów
istotne znaczenie ma jednak i to, jakie me-

chanizmy poznawcze uruchamia się w trakcie zgłębiania praw nauki – czy za prymarne uznamy przekazywanie rzetelnej wiedzy, czy też formowanie wśród studentów myślenia kategoriami nauki. Jej szybki rozwój sprawia, że pojawia się coraz większa liczba informacji, niemożliwa do przyswojenia, a i tradycyjnie rozumiana erudycja w rzeczywistości nie przyczynia się do rozwijania myślenia twórczego. Pogłębianie refleksji naukowej wymaga rozbudzania krytycyzmu, samodzielności w wyznaczaniu kierunków i sposobów dochodzenia do coraz to nowych ustaleń. Takie kompetencje, o czym przekonywał wybitny psycholog amerykański Jerome Bruner, nie uruchamiają się pod „jednostronnym reżimem przekazu”. Są zaś niezbędne w procesie zarówno interpretowania tradycji oraz lektury tekstów najnowszych, jak i rozpoznawania systemu języka wraz z jego różnymi uwikłaniami komunikacyjnymi; w wykonywaniu nie tylko profesji badacza, lecz także dziennikarza czy nauczyciela. Jeśli uczelnia ma służyć tak rozumianemu zapotrzebowaniu społecznemu, to musi wprowadzać studentów także w procedury badawcze, stosować metody pracy uaktywniające młodych ludzi, a nie wyłącznie przekazywać naukowe ustalenia.

■ **Jaki wpływ ma obecny trend do zdobywania wyższego wykształcenia na naukowe relacje pomiędzy profesorami a studentami?**

Obecnie relacje te rysują się odmiennie, niż to bywało dawniej. Narzucają się proste pytania: czy właściwe dawnym uczelniom relacje mistrz – uczeń są współcześnie w ogóle możliwe, czy istnieje jeszcze wspólnota akademicka bliskich sobie ludzi? Masowość studiów sprawia, iż stu-

denci nie znają siebie nawzajem, a wykładowcy nie mogą im poświęcić zbyt wiele czasu, bo prowadzą zajęcia na kilku uczelniach. Uniwersytety zabiegają też o coraz większą liczbę słuchaczy; często też to nie profesor ich wybiera, lecz oni wybierają jego. Tymczasem – jak pisał Tadeusz Gadacz – „W relacji mistrz – uczeń, ten pierwszy wybiera drugiego, a drugi się na to godzi...”. To jednak zakłada sytuację podporządkowania, nie zaś dążenia do stosunków demokratycznych, co obserwujemy w obecnej praktyce uniwersyteckiej. Bycie mistrzem wymaga też swoistego ustabilizowania warunków. Nie zapewnia ich ani obecna organizacja studiów, ani sytuacja kulturowa, w której działają uczelnie...

■ **Jakie miejsce na polonistyce powinna zajmować historia literatury?**

Podstawowe – z uwzględnieniem zmian, jakie wciąż w niej zachodzą. Choć to pytanie warto by zadać najpierw literaturoznawcom – ja jestem dydaktykiem. Według mnie to „nowoczesna nauka” powinna wyznaczać horyzonty „nowoczesnej dydaktyki”. Dlatego za ważne dla myślenia nie tylko o sytuacji w nauce, ale i o modernizacji polonistyki akademickiej uważam szkice opublikowane po ostatnim Zjeździe Polonistów w dwóch tomach *Polonistyki w przebudowie*. Jak przekonywała Teresa Walas, historia literatury rozwija się „nie w skansenach, gdzie żyją amisyse historii literatury przywiązani do dogmatu prawdy obiektywnej i desperacko broniący się przed postmodernistyczną zarazą...”. Obecna historia literatury wykorzystuje nowe instrumentaria poznawcze. Warto z kierunków jej rozwoju wyprowadzać także wnioski dydaktyczne, co nie oznacza,

że wszystkie ustalenia badaczy muszą obligatoryjnie normować proces edukacji akademickiej.

■ **Co sądzi Pani o stworzeniu kursu akademickiego dla przyszłych polonistów bez historii literatury?**

Nie bardzo rozumiem cel takich zamierzeń. Historia literatury to dla mnie – jak wcześniej powiedziałam – podstawowa dziedzina wiedzy polonistycznej. Intrygujące dydaktycznie wydają mi się jej współczesne nawiązywania do ustaleń antropologii kultury. Choć literaturoznawcy twierdzą niekiedy, iż nowe tendencje badawcze nie przyczynią się do odnowienia historii literatury pojmowanej jako uchwycenie procesu historycznoliterackiego, to jednak sądzę, iż rezygnacja w trakcie studiów z poznawania jego zasadniczych mechanizmów może niekorzystnie wpłynąć na jakość kształcenia uniwersyteckiego, a w dalszej perspektywie i na pracę szkoły. Formowanie w dydaktyce akademickiej wyobrażenia procesu historycznoliterackiego umożliwia przecież i włączanie wielorodnego kontekstu kulturowego, i rozważania o charakterze egzystencjalnym, genderowym czy intertekstualnym, i ćwiczenie sztuki interpretacji, i rozpoznawanie wymiaru estetycznego tekstów. Może bardziej chodzi o zaakcentowanie tych rozmaitych aspektów lektury niż o rezygnację z historii literatury w ogóle?

■ **Czym ewentualnie można by zastąpić tę tradycyjną drogę wdrażania wiedzy literaturoznawczej?**

Zmiany w obrębie akademickiej dydaktyki polonistycznej są potrzebne. Działać trzeba jednak ostrożnie, bo ich wprowadzanie na uczelniach przypomina – jak kiedyś pisał Kazimierz Wyka – naprawianie lub mo-

dernizowanie maszyny na chodzie; dużej i chyba dość bezwładnej maszyny, która nie może stanąć, kiedy się ją ulepsza... Mnie bliższe jest modyfikowanie niż eliminowanie. Ważne wydaje mi się dopełnianie zajęć – wszystkich, nie jakichś specjalnie do tego przeznaczonych (choć i taki blok mógłby się pojawić) – ćwiczeniami związanymi z pisaniem przez studentów konkretnych tekstów analityczno-interpretacyjnych, polemicznych, popularyzujących wiedzę o literaturze i języku, artykułów adresowanych do pism specjalistycznych i codziennych. Umiejętność prezentacji własnych poglądów, włączanie ich w rozmaite konteksty kulturowe i historyczne – to sprawności potrzebne wszystkim polonom, cechy charakterystyczne dla ich mocnego profesjonalizmu. Pisanie pozwala głębiej rozpoznać opisywany problem i znaleźć redakcyjny sposób na jego zaprezentowanie. Opanowanie pisanej odmiany języka wpływa też na sprawność mówienia. Ważne są jednak nie tylko ćwiczenia, w trakcie których studenci piszą eseje, studia krytyczne czy małe teksty informacyjne, ale i te, podczas których uczą się krytycznej dekonstrukcji cudzych tekstów. To również pozwala rozpoznawać istotę myślenia twórczego, problemowego, nabywać wiadomości z zakresu wszystkich subdyscyplin polonistycznych. Umożliwia też rozwijanie wiedzy o literaturze jako swoistej alternatywnej opowieści o człowieku – tak mówiła Maria Janion o swojej ostatniej książce *Niesamowita Słowiańszczyzna...* Z kolei wspomniany już Jerome Bruner w *Kulturze edukacji* opublikowanej w Polsce w 2006 r. (w tym samym roku ukazała się i praca Janion) przekonywał, iż jeżeli „narracja ma stać się narzędziem umysłu służącym do

wytwarzania znaczeń, wymaga zaangażowania z naszej strony – odczytowania jej, wytworzenia, zanalizowania, zrozumienia jej rzemiosła, wycucia jej zastosowań, dyskusji nad nią”.

■ **Czy nauczanie języka polskiego w szkole według dotychczasowego porządku – chronologicznego nie jest anachronizmem?**

Nie sądzę, aby można było tak tę kwestię potraktować. Bardzo cenię poznański *Skarbiec* i krakowskie *To lubię!* – dwa niechronologiczne podręczniki dla szkół ponadgimnazjalnych. Sądzę równocześnie, iż nie ma jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, jak uczyć języka polskiego – chronologicznie czy achronologicznie. Za każdą opcją przemawiają konkretne argumenty i każda też poddaje się krytyce. Nie będę tych tez powtarzać, czyniono to wielokrotnie. W moim przekonaniu każda z tych opcji może się sprawdzić, i każda może przynieść porażkę. W ocenie efektywności szkolnej polonistyki trzeba brać pod uwagę osobowościowo-sytuacyjną skuteczność wszystkich możliwych koncepcji dydaktycznych. Ich powodzenie zależy od wiedzy, zapatrywań, umiejętności poszczególnych nauczycieli (nie mogą pracować wbrew sobie, w niezgodzie z własnym myśleniem o języku i literaturze), ale i od postaw uczniów. Te zaś, mając pewne cechy wspólne, uzmysłwiają też niepowtarzalność poszczególnych uczniowskich zespołów. Jak bowiem słusznie pisał Piotr Wierzbicki – klasy różnią się między sobą, tak jak różnią się między sobą ludzie. Ważna jest wyrazista „szkoła metodyczna” wynikająca i z charakteru grupy, i z osobowości uczącego.

■ **Do czego może się przydać historia literatury po maturze?**

I z tym pytaniem podjęłabym polemikę... W szkole nie o historię literatury przecież chodzi! Ta ważna jest na uczelni. Stanowi intelektualne zaplecze nauczycieli. Wiedza o literaturze umożliwia im dokonywanie niezbędnych w szkole wyborów. W licealnej polonistyce istotne są osiągnięte poprzez sztukę (nie obok niej) cele formacyjne i rozbudzanie chęci czytania, nabywanie lekturowych sprawności; ważne jest myślenie o intelektualnym i moralnym rozwoju wychowanków. Jeśli takie zamierzenia nie są osiągnięte, to płonne wydają się chęci wprowadzania w literacką tradycję. To, o czym teraz mówię, jest dla dydaktyków oczywiste, by nie rzec wręcz banalne. Rzeczywistość edukacyjna wskazuje jednak, iż tu teoria i praktyka – niestety – zdają się niekiedy rozchodzić... Wystarczy zajrzeć do wielu gimnazjalnych i licealnych podręczników... Ani jednak w teorii, ani w szkolnej praktyce nie udało nam się do tej pory stworzyć spójnej koncepcji dotyczącej trybu wykorzystania nowych technologii w procesie kształcenia polonistycznego. To nie historia literatury, ale konkurencja mediów audiowizualnych jest bowiem groźna dla literatury, literaturoznawstwa i szkolnych lekcji opartych na sztuce słowa. Ta konkurencja – jeśli zostanie edukacyjnie pominięta czy tylko przemilczana – może być też niebezpieczna dla młodzieży. I – zapewniam – nie chodzi mi o deprecjonowanie osiągnięć technicznych, sama z nich korzystam! Istotne wydaje mi się jednak to, by właśnie w szkole pokazywać, jak ważne jest nie wyłącznie szybkie zdobywanie informacji i także komunikowanie się, ale to, co chcemy sobie przekazać. „Problem w treści, nie w technicznych udogodnieniach” –

śluszenie zauważył poznański antropolog kultury Wojciech Burszta. Jak przekonać młodych żyjących w kulturze elektronicznych hiperprędkości, powieści intertekstowych i gier typu *Second Life*, przenoszących życie do komputera, o znaczeniu powolnego czytania *Dziadów*, *Pana Tadeusza* i innych opowieści „niemodyfikowalnych”? Jak przekonać młodych ludzi, że literatura mówi także o naszych losach i zwyczajnie (właśnie w realnym, pomaturalnym życiu) potrzebujemy płynącej z niej – jak to ujął Umberto Eco – „represyjnej” nauki? Jak – korzystając z nowych zasobów informacji – utrzymać przy życiu niezbędny instrument ludzkiego rozwoju, jakim jest książka? To dla mnie już nie banalny czy pozorny, ale realny problem.

■ **Co wydaje się Pani niezbędne do skutecznego kształtowania świadomości historycznoliterackiej u młodzieży?**

I ta kwestia nie jest oczywista... Stanowi jeden ze stałych problemów edukacyjnych. Wciąż dyskutuje się o tym, jakie drogi mają doprowadzić do tego celu. Już w szkolnictwie okresu zaborów (o czym zajmująco pisze Bronisława Kulka) pojawiły się wątpliwości, czy czytać całe teksty, czy ich reprezentatywne fragmenty. Roman Zawiliński ironizował wtedy, pisząc o „ryczałtowych” sądach o pisarzach, ale równie dużo emocji wywoływały propozycje skupiania uwagi na analizie porównawczej dzieł i stylów. Nasi antenaci zastanawiali się też nad kwestiami korespondencji sztuk i „koncentracji” (dzisiaj powiedzielibyśmy – integracji) różnych dziedzin wiedzy. Choć w szkolnej edukacji alternatywa: historia literatury czy literatura została już jednoznacznie rozstrzygnięta na korzyść

literatury, a szerzej – czytania różnych tekstów kultury, to jednak każde kolejne pokolenie nauczycieli musi szukać skutecznej drogi poprzez własne działanie. Mądrość przodków nie jest przekazywana automatycznie.

Warto pokazywać młodzieży, jak trudno jest nam obejść się bez wcześniejszych wzorów tak estetycznych, jak i etycznych. Nie chodzi o natrętne moralizowanie... Jak to czynić, to kwestia decyzji wynikającej ze znajomości grupy, z którą przyszło pracować. Przykładowo, nie tak dawno analizowałam z młodymi ludźmi bliską im subkulturę hiphopową pod kątem obecności w niej dawnych kanonów. Jak w swoistym lustrze – o czym pisał na łamach „Kultury Popularnej” Albert Jawłowski – odbijają się w niej opisane przez Johana Huizingę w *Homo ludens* dawne „turnieje połajanek”, a rywalizacja graficyarzy wyraźnie koresponduje z zabawami typu *ilinx*... Istotne jest, by razem z młodzieżą odkrywać, jak tradycja ujawnia się we współczesności. Można wykorzystywać do tego celu różne teksty – także sztukę popularną. W jej otoczeniu na co dzień żyją uczniowie, jej ekspansywność sprawia, że staje się ona znakiem rozpoznawczym naszych czasów, stąd nierozsądne byłoby pomijanie tej odmiany kultury w szkolnej edukacji. Wprawdzie wykorzystywanie tekstów popularnych może być ryzykowne, ale sądzę, iż bardziej groźne są wtedy, gdy jest to jedyna dostępna młodzieży (przez nią akceptowana) odmiana kultury.

Jeśli przyjąć, że możliwe byłoby ułożenie problemowego programu języka polskiego w szkole, to jakie najważniejsze kwestie trzeba by wyróżnić w historii literatury polskiej?

Nie odpowiem na to pytanie wprost ani nie podam zestawu najistotniejszych problemów... Codziennością edukacji jest dychotomiczność. Szkoła musi godzić różne sprzeczne oczekiwania – zainteresowania uczniów i zobowiązania wobec tradycji, synchronię i diachronię, naukę odbioru kultury wysokiej i wszechobecność kultury popularnej, sztukę słowa i sferę audiowizualną. Układ treści może być bardzo różny – chronologiczny z włączonymi kontekstami z epok późniejszych, genologiczny, aksjologiczny i także problemowy. Dwa pierwsze układy są w tradycji polonistycznej ściśle zakorzenione, prezentują wyrazisty porządek i stają się przez to bardziej przewidywalne. Taki charakter mają podręczniki *Przeszłość to dziś*, *Między tekstami* czy *Barwy epok*. Dwa ostatnie porządki – aksjologiczny i problemowy – są zdecydowanie bardziej dyskusyjne. W ich opracowaniach zawsze w grę wchodzi indywidualne zapatrywanie twórców programu czy podręcznika. Motywy i literackie tematy można dopełniać prawie w nieskończoność. Ale czy warto się temu sprzeciwiać? Skoro chcemy, aby polonistyka szkolna miała różne oblicza, a i akceptujemy przekonanie o otwartości wiedzy humanistycznej, to musimy konsekwentnie uszanować inne niż nasze własne wybory autorów szkolnych książek. (Nie chodzi tu o wybory skrajnie subiektywne, bowiem by ustrzec się przed zarzutem subiektywizmu, twórcy materiałów edukacyjnych winni czuć się zobligowani do objaśniania proponowanych przez siebie układów. Dobrym wzorem są tu niewątpliwie książki nauczyciela w serii *To lubię!*).

■ **Na jakiej zasadzie należało-
by dobierać teksty literackie**

w kanonie lektur, aby zainteresować nimi młodego odbiorcę?

Szkolny kanon zachowuje pewne cechy trwałości, ale też sprawia jak zawsze problemy. „Jeśli ktoś nie ma kłopotów z kanonem, to znaczy, że nie istnieje” – napisała niedawno na łamach „Polonistyki” Anna Legeżyńska. Dlaczego? Bo ten zestaw tekstów jest impulsem do przemyślenia własnej tożsamości. Stąd coraz częściej uznaje się, iż kanoniczne są nie tyle konkretne utwory, ile wartości poprzez nie prezentowane. Tak rzecz ujmowali Mieczysław Ingłot i Tadeusz Patrzalek na Zjeździe Polonistów w 1995 r., do tej tezy nawiązywał też Jerzy Kaniewski na przywoływanym już wcześniej zjeździe *Polonistyka w przebudowie* w roku 2004. Jak problemami związanymi z przynależnością narodową, indywidualnym samookreśleniem zainteresować młodzież? Paradoksalnie pomocna może okazać się niezbyt w szkole ceniona, a nierzadko traktowana jako zagrożenie kultura popularna. Coraz częściej zauważamy, iż efektem rozwoju „globalnej wioski” jest nie tylko kulturowa homogenizacja, ale i poczucie wykorzenienia. Globalizacja i niewątpliwa presja kultury popularnej wbrew pozorom wywołują także chęć określenia się i zainteresowanie własną tożsamością. W antropologii zjawisko takie uznano za charakterystyczną cechę końca XX stulecia. Może warto spożytkować je edukacyjnie? Trzeba jednak pamiętać, iż młodzi – nawet jeśli zechcą szukać wspólnotowych wartości, nie zaakceptują z pewnością prób ich narzucania. Tymczasem, jak przewidująco napisał Bartłomiej Krupa w poświęconym kanonowi numerze „Polonistyki” (2007 nr 5), „kanon dziś nadal przemawia językiem władzy”, a tak

nie nawiążemy ani kulturowego, ani pokoleniowego dialogu. Ostatnie działania kolejnych ministrów edukacji i samego premiera są, niestety, dość groteskowe. Kanon musi być obszarem dyskusji, nie ubezwłasnowolniającą perswazji. To grozi edukacyjną mizerią/anemią.

■ **W jaki sposób odczytywać (interpretować) utwory od lat obecne w kanonie lektur, aby uniknąć sztampy?**

Gdyby nie powaga zagadnienia związanego ze szkolnym kanonem, odpowiedziałabym na to pytanie, odwołując się do znanej anegdoty. Jeśli mimo to korzystam z takiej możliwości, to czynię to zmotywowana wiedzą z zakresu dydaktyki, która wskazuje na potrzebę pulsowania nastroju w procesie prezentowania przedmiotu wypowiedzi. Otóż pułkownik Wieniawa-Długoszowski pytany o to, czego się napije: wina czy wódki? – miał zwyczaj odpowiadać – I piwa.

Jak unikać sztampy? Nie jest ona wynikiem wyłącznie rutyny nauczycieli. Bezpośrednio prowadzi do niej też system kontroli narzucający ściśle określone listy lektur. W szkole nakazowej (to, niestety, ostatnio zaczynamy na powrót obserwować) nie ma miejsca na indywidualne wybory. Nie ma zatem również miejsca na nowe teksty kanonicznych autorów, nowe fragmenty dzieł stale obecnych w szkolnej polonistyce. Działania urzędów edukacyjnych po trosze implikują monotonię. Innym narzędziem utwierdzającym sztampę są powszechne na rynku edukacyjnym publikacje mające wiele cech szkolnych bryków.

Chronić przed nią chciał Stanisław Bortnowski, kiedy przekonywał: nie bądź nudny, polonisto! Co jest interesujące dla nauczyciela, nie musi być takie dla młodzieży. Co ciekawe

dla jednych uczniów, nie porywa innych. Działania dydaktyczne rewelacyjnie prowadzone przez moich kolegów, w moim własnym wykonaniu mogą okazać się sztywne i drętwe. Wyrzucił stare notatki – tak podobno twierdził poeta, kaznodzieja, redaktor – ksiądz Waclaw Oszejca. Co jednak, gdy stare chwytły dydaktyczne okazują się wciąż skuteczne i budzą zainteresowanie uczniów?

Myślę, iż przed rutyną chroni nauczyciela jego czytanie, literacki smak i szukanie dydaktycznych pomysłów w samych tekstach. Literatura jest bogatsza niż wszystkie powtarzalne metody pracy. Wiedza o kulturze rozszerza możliwości dydaktycznych wyborów. To podstawa działania polonisty. Istotna jest jednak też umiejętność obserwacji uczniów. Styl pracy zależeć musi od stopnia ich dojrzałości. Wbrew powszechnej opinii przydatny może być nawet styl autokratyczny... Bez ścisłego określenia wymagań czy trybu kontroli trudno liczyć na współpracę z wychowankami ostentacyjnie eksponującymi własną życiową i kulturową niedojrzałość. Preferowany w dydaktyce styl demokratyczny sprawdzi się, kiedy uczniowie chcą pracować, kiedy „chcą chcieć”.

■ **Jakie nowe utwory (szczególnie z literatury XX wieku) warto zaproponować w szkole, i dlaczego?**

Myślę, że względem literatury współczesnej dobrym rozwiązaniem jest wąska lista tekstów obligatoryjnych i zdecydowanie szersza fakultatywnych. Moje lektury są w większości z listy tych drugich. Nie będę oryginalna, jeśli powiem, iż preferuję Dostojewskiego i Manna, niektóre teksty Gombrowicza (wcale nie *Ferdydurke*) i Dąbrowskiej, duże znaczenie ma dla mnie Myśliwski, ale i *Opowie-*

ści z *Narnii* Lewisa, a także *Rekreacje Mikołajka Sempé* i Goscinnego (uczą dystansu wobec własnej dorosłości!) oraz *Maus* Spiegelmana (bo nie tylko opowiada o Holokauście, lecz także podpowiada drogę docierania do młodych). Cenię wprowadzonego ostatnio do kanonu Odojewskiego, ale twierdzę, iż jest zbyt trudny i nazbyt brutalny jak na szkolną lekturę.

Tak naprawdę to i to pytanie trzeba by zadać literaturoznawcom, a potem ich sugestie przepuścić przez dydaktyczny filtr wskazujący na możliwości percepcyjne uczniów. Wybrać zaś te, które odpowiadają ich potrzebom poznawczym, emocjonalnym i pozwalają im głębiej i szerzej patrzeć na świat i ludzi.

■ **Czy widzi Pani miejsce dla literatury najnowszej (powstałej po 1989 r.) na lekcjach języka polskiego w liceum?**

Dlaczego nie? Jednak wobec spojów literaturoznawców i krytyków o to, czy teksty powstałe po przełomie lat 90. to „literatura czy literatura”, o czym dyskutowano przed dwoma laty na łamach „Tygodnika Powszechnego” (2005, nr 46 i następane), decyzję, co z tego zakresu czytać, zostawiłabym nauczycielom i uczniom. Niech wybierają sami zgodnie z własnymi upodobaniami i własnym poczuciem wartości tekstów z tego okresu. Pisma metodyczne mogą sugerować, podpowiadać, co czyniła choćby ostatnio „Polonistyka”, przygotowując we współpracy z badaczami najnowszej literatury monograficzny numer pisma (2007 nr 3). Inną kwestią jest, czy wobec wielości nakładanych na szkolną polonistykę zadań i tekstów do przeczytania, jakikolwiek wybór będzie jeszcze możliwy.

Rozmowę do druku przygotowała:
Elżbieta Żurek

Stanisław Bortnowski

Jak ciążę gdy wydatki, czasu zabrakło?

Prysłowie mówi: czas to pieniądz. Szkolny polonista dysponuje określoną liczbą godzin – pożyczki ani obligacje oficjalnie nie wchodzi w grę, trzeba więc „wydawać” tyle, na ile pozwala roczny bilans lekcji. Jeżeli więc nie jest w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb, to musi określić priorytety i zacząć oszczędzać. Obojętnie, czy wybrał uczenie według chronologii czy system odmienny, nigdy nie zaspokoi swoich marzeń o edukacyjnym raj, czyli zawsze będzie go gnębić poczucie skarlania i nędzy, na przykład lekturowej. Zawsze będzie miał świadomość niedopełnienia obowiązków, zawsze będzie mu towarzyszyć irytacja z powodu pośpiechu i uproszczeń oraz złość (ukryta!) na tych, których uczy, że podążają za nim tak nieporadnie.

Ze wstępu wynika, że nie ma dobrej odpowiedzi na pytanie, jak uczyć: chronologicznie – czy problemowo? Obydwa rozwiązania są w trzyletnim liceum trudne do zrealizowania, ponieważ jednak jakoś trzeba edukować, przedstawię propozycje własne, trochę karkołomne.

Dlaczego epokami?

Uczenie niechronologiczne jest dziś uczeniem niszowym, eksperymentalnym. Na sześćdziesięciu dwóch udzielających mi wywiadu w 2005 r. polonistów z Polski południowej od Krosna przez Kraków do Raciborza, tylko czterech z nich odrzuciło podejście tradycyjne, mocno ugruntowane w ciągu półwiecza. Przyzwyczaję lekcweńczyć nie wolno, tym bardziej że w propozycjach



Stanisław Bortnowski

emerytowany starszy wykładowca w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej w Instytucie Polonistyki UJ; autor licznych publikacji, m.in.: *Spór z polonistyką szkolną* (1988), *Jak uczyć poezji?* (1991), *Scenariusze półwariackie* (1997), *Warsztaty dziennikarskie* (1999), *Nowe spory. Nowe scenariusze* (2001), *Zdziwienia polonistyczne, czyli o sztuce na lekcjach polskiego* (2003), *Gombrowicz w szkole, czyli ferdydurkizm* (2004), *Przewodnik po sztuce uczenia literatury* (2005)

podręcznikowych zabrakło modeli pracy celnych i łatwych do zaakceptowania. O ironio, najgorliwsza w Polsce przeciwniczka chronologii, Bożena Chrzastowska, w poznańskim podręczniku zatytułowanym *Skarbiec*, w tomach przeznaczonych do pracy w szkole ponadgimnazjalnej zaproponowała (z zespołem) odwrócenie czasu, czyli układ od XX wieku w przeszłość. A tom do samokształcenia (książka składa się z dwóch części – pierwsza przeznaczona jest do pracy na lekcji, a druga do indywidualnej) jest całkiem tradycyjny, nalażowany faktografią, bliższy myśleniu uniwersyteckiemu, encyklopedyczny przewodnik po epokach i pisarzach. Jedynym znanym mi podręcznikiem całkowicie zrywającym z uczeniem wedle porządku czasowego i z dala od epok jest krakowskie *To lubię!*. Chwała odważnym! Niestety, prócz ścieżek innowacyjnych, mądrych, ciekawych, ale niezbornych, które w każdej chwili można wymienić na inne, równie przypadkowe, książka zawiera fragmentaryczną i także przypadkową historię wybranych problemów z przeszłości literackiej ujętą w akademicki sposób.

Obawiam się, że problemowym modelom uczenia literatury (jeśli powstaną nowe) zawsze grozić będą dowolność, odejście od hierarchii wartości, nadmierna, bo szczegółowa dokumentacja i tym samym znudzenie uczniów jednorodną tematyką. Lekcje przekształcać się np. w małe monografie wybranych gatunków literackich, ważkich lub mniej ważkich zagadnień, wątków, motywów, archetypów, rozrzuconych w mgławicy czasu. A omawianie lektur obowiązkowych wskazywanych przez podstawę programową, wobec nadmiaru problemów, będzie marginalizowane.

Licealistom jest potrzebna konstrukcja myślowa wzmocniona przez

historię, uczącą, że czas płynie, zmieniają się cywilizacje i obyczaje, układy polityczne i kształty sztuki. Starożytność, średniowiecze, odrodzenie, barok itd. to są kategorie nadrzędne dla sposobów myślenia o przeszłości. Nazwy epok czy prądów integrują wiedzę – są modułami pojemnymi, ogarniającymi piśmiennictwo, muzykę, sztukę, filozofię, zderzają się z historią i cywilizacją, z religią także. Uważam, że szkoła skrzywdziłaby młodych ludzi, gdyby im nie wręczyła narzędzi ważnych dla rozpoznania dziedzictwa przeszłości.

Moi rozmówcy poloniści stwierdzają:

- Odejście od chronologii spowodowałoby taki chaos, że długo byśmy się nie pozbierali. To byłaby dosłownie Gombrowiczowska kupa. Trzeba wiedzieć o epokach, tego się moi uczniowie domagają.
- Motywy w literaturze mogłyby być wtedy dominujące, gdyby uczniowie przeszli tradycyjny, chronologiczny kurs historii literatury, a potem dopiero eksperymentowali. Bez ciągu porządkującego uczniowie mylą daty, a co gorsza – epoki, jest im wszystko jedno, kiedy tworzył dany pisarz. Motywy są dla zdolnej młodzieży, więc zostaliśmy przy tradycji, eksperymenty to zawracanie głowy – przekonałam się o tym na własnej skórze.

Wychodząc z tych założeń, na wprowadzenie do każdej epoki literackiej przeznaczyłbym w rozkładzie materiału od czterech do sześciu godzin lekcyjnych. Jak je zagospodarować, jakie metody pracy wybrać, ku czemu pójść? – to już kwestia inwencji nauczyciela, ale i uczniów – współrealizatorów programu.

Dlaczego „ku lekturze”?

Jeszcze wierzę, że w cywilizacji obrazu, gdy postponowane jest artystycz-

ne słowo, gdy ważniejsze od literatury są masowe środki przekazu, gdy słucha się przede wszystkim muzyki, gdy internet i SMS-y zastępują komunikację bezpośrednią między ludźmi, gdy fragment wypiera całość tekstu, jeszcze na lekcjach języka polskiego możliwa jest rozmowa o książkach przeczytanych od deski do deski, a w kompromisowym wariantcie – w mądrym skróceniu. Motywowanie do poznawania literatury powinno być misją naszego zawodu. Tymczasem prerażają coraz częstsze wyznania uczniów (nawet z podstawówek), iż nie przeczytali żadnego utworu ze spisu lektur ani też dowolnie wybranego. Dlatego pracę nad rozkładem materiału rozpoczynałbym od ustalenia wspólnie z młodzieżą, co przeczytać: obowiązkowo i do wyboru. Hasło „Każdy uczeń – czytelnikiem” na wzór hasła: „Cała Polska czyta dzieciom” zawarłbym w preambule do konstytucji.

Szkolną historię literatury pojmowałbym tak, jak chciał tego Michał Głowiński:

Jeśli ma ona spełniać swe zadania i dawać nie tylko zmniejszoną wiedzę uniwersytecką, jeśli ma pozwolić zdobyć to, co poprzednio nazwałem osobowością, musi być nakierowana ku interpretacji. W moim rozumieniu jest to podstawowy warunek jej rzetelności i autentyczności¹.

Rzetelność – wedle mnie – wymaga dwóch rzeczy: dłuższej, w miarę dokładnej refleksji nad potencjałem dzieła oraz otwartości na jego wymowę. Zauważmy, że w koncepcji nauczania według problemów utwór jest pod-

porządkowywany jakiemuś hasłu, np.: wolność, patriotyzm, miłość, sprawiedliwość, metafizyka itd., traci więc niezależność i zaczyna udowadniać postawioną tezę. Poszukiwania uczniowskie z góry są ukierunkowane, dzieło tylko ilustruje, jest więc odczytywane jakby wycinkowo, w pomniejszeniu, zawężona i spłycona interpretacja przestaje być grą niezależnych umysłów, biednieje. W iluż aspektach można rozpatrywać np. *Pana Tadeusza!* Zmieścić go tylko w rozdziale np. *Miłość ojczyzny* lub *Walka o wolność* (jeśli już, to wolałbym: *Dar opisu i narracji* lub *Co to jest polskość?*) to odebrać polonезowi wyobraźni narodowej jego urodę.

Wracam do rozkładu materiału: o oszczędzaniu czasu na pracy z dłuższymi utworami mowy być nie może, tym bardziej że oprócz oglądu całości przewiduję zbliżenia, czyli dokładne rozpatrywanie niektórych scen. Trzy do ośmiu godzin rzetelnego zgłębiania wybranych lektur to niezbędny warunek mądrego uczenia (równocześnie przygotowującego do matury).

Ku historii arcydzieł, czyli ku skrótom

Podzielam zarzuty wrogów historii literatury, iż przeladowuje ona pamięć, w dążeniu do pełni zajmując się nadmiarem problemów, które nigdy nie dadzą się wyczerpać. Zauważył to Głowiński w ostrym sądzie:

Istota zagadnienia tkwi w tym, że szkolnej historii literatury nie można upodobnić do naukowego wykładu uniwersyteckiego, że nie ma ona po temu żadnych danych, należy więc szukać jej

¹M. Głowiński, *Szkolna historia literatury. Wprowadzenie w tradycję*, [w:] *Olimpiada literatury i języka polskiego*, red. B. Chrzęstowska, T. Kostkiewiczowa, Warszawa 1980, s. 103.

swoistości tak, aby najlepiej spełniała swe poznawcze i dydaktyczne zadania. Szkolna historia literatury pomyślana jako miniaturyzacja historii literatury uniwersyteckiej może stać się tylko jej karykaturą².

Historia literatury może być rozpatrywana w różnych aspektach. Ta proponowana w podręcznikach jest historią życia literackiego, pisarzy, rozmaitych nurtów, szkół, tendencji, rodzajów i gatunków literackich, historią faktograficzną, troszczącą się o każde nazwisko i każdy ważniejszy tytuł, słowem historią dla specjalistów. Na jej straży stoją autorytety z katedr uczelnianych, także przyzwyczajenia polonistów wyniesione z wykładów i ćwiczeń akademickich. Zawsze przeciwko takiemu pojmowaniu zadań się buntowałem. Jako nauczyciel nigdy nie omawiałem z uczniami romantyzmu krajowego, czyli Berwińskiego, Goszczyńskiego, Zaleskiego, Kraszewskiego, Korzeniowskiego. Studentom tłumaczyłem, że praca z *Satyryą na leniwych chłopów* oraz wierszem Słoty *O chlebowym stole*, także z twórczością Ostroroga, Krzyckiego, Hussowskiego, Janickiego, Szymonowica, Naruszewicza, Jezierskiego zajmuje niepotrzebnie czas. Można go wykorzystać na zapoznanie się z literaturą współczesną, która fascynuje wielu młodych ludzi, ponadto świadczy o rzeczywistości, więc nie można tej lektury zaniedbać. W trzyletnim liceum byłbym radykalny. Aby realizować najważniejszy cel (rozmowa o arcydziełach na tle epok i prądów literackich) musiałbym ograniczyć treści z podstawy programowej, aby było mało, ale dokładniej. Zacząłbym od zamachu na mitologię, gdyż

wiele jej w gimnazjum, poza tym pojawi się w kontekstach. Przypomnienie znanych już opowieści, próby zdefiniowania pojęcia mitu plus fragmenty *Iliady* nie powinny zająć w rozkładzie materiału więcej niż cztery–pięć godzin lekcyjnych. Nie więcej przeznaczyłbym na Biblię, skupiając się przede wszystkim na gatunkach literackich, jej teologiczny wymiar pozostawiając katechetom (konieczne z nimi porozumienie). Brzmi to jak hezja, może wywołać różnorakie oskarżenia ideologiczne, ale po pierwsze – żyjemy w katolickim kraju, w którym Biblia nie jest czymś egzotycznym; po drugie – do Biblii powrócę wielokrotnie w kontekstach i kontynuacjach (np. przy *Dziadach* cz. III). Tak robiąc, przestaję próbować realizować podręcznik, pamiętając, że to nie on ma wyznaczać moje działania, ale wybrany przeze mnie program (wielu nauczycieli zdaje się zapominać o tym i czują się zduszeni przez materiał podręcznikowy).

Czym ma być według mnie zredukowana historia literatury, pokażę na przykładzie kilku epok. W odrodzeniu skupiłbym się tylko (poświęcając Reja i Modrzewskiego, który w rozumieniu dzisiejszym nie przynależy do literatury) na Kochanowskim (fraszki, pieśni z nawiązaniem do Horacego, treny, fragmenty *Odprawy posłów greckich* – co najmniej dwanaście godzin) oraz na Sępie Szarzyńskim – dwie, trzy lekcje, w baroku na wierszach Morsztyna (bez Potockiego – nudny, nie do uratowania!), ale na zasadzie elastyczności wprowadziłbym *Potop* (w tle fragment z Paska). Propozycja rozkładu materiału z pozytywizmu wyglądałaby następująco: zarys epoki (trzy godziny), artykuł i felieton w nawiązaniu do

² Tamże, s. 102.

współczesności (cztery godziny), nowelistyka (tak! jest godna przypomnienia – trzy, cztery godziny), *Nad Niemnem* (fragmenty – trzy godziny), *Lalka* (co najmniej sześć godzin) i to wszystko; bez jakiegokolwiek żalu za Asnykiem i Konopnicką. Dla mnie samego taki sposób postępowania z przeszłością jest szokiem, ale wobec braku czasu terapia wstrząsowa staje się konieczna.

Priorytety

Widzę ich kilka, przede wszystkim twórczość najnowsza, czyli kiedyś tzw. współczesne życie literackie. Byłby to równoległy blok lektur, naruszający chronologię, nasycony już od klasy pierwszej (wzorem może być podręcznik STENTORA z hasłem *Dziś*). Prócz poetów znalazłyby się propozycje beletrystyczne z literatury nie tylko wysokiej, np.: opowiadania (Tokarczuk, Huelle, Stasiuk, Sapkowski), reportaże Kapuścińskiego, tytuły wskazane przez młodzież, książki laureatów nagród. W tej grupie zadań dostrzegam konieczność rozmów o spektaklach teatralnych i telewizyjnych, filmach, wydarzeniach kulturalnych. Liceum nie może zasklepić się w przeszłości, musi pulsować – oczywiście z umiarem – chwilą bieżącą – nie powinno się ze szkoły wypuszczać wyłącznie archiwistów, nauczanie polskiego ma być ciekawe, ciągle konfrontujące przeszłość z teraźniejszością.

Tak rozumiejąc cele edukacji, opowiadam się równocześnie za chronologią i przeciwko niej, wychodzę też naprzeciw procesom, które muszą nastąpić. Jeszcze chwila, a uczący polskiego znajdą się w połowie XXI w. Zatem chcemy tego, czy nie – przeszłość się gwałtownie skurczy, a to, co dziś nazywamy teraźniejszością – niedługo stanie się czasem dawnym, dla dzisiaj-

szej młodzieży odległym. Dawność musi się przekształcić w serie symbolicznych znaków.

W dyskusji o modelu nauczania muszę się upomnieć o język – o skrzyżowanie minimum wiedzy językoznawczej z ćwiczeniami w mówieniu (prezentacja maturalna) i pisaniu. Na takie lekcje (osobne) przeznaczyłbym minimum dziesięć godzin co roku, na prace klasowe, sprawdziany, ćwiczenia stylistyczne, ortograficzne, interpunkcyjne, czytanie ze zrozumieniem (analiza esejów) około trzydziestu godzin. Język polski musi być przedmiotem roboczym, uczniowie powinni trenować formy wypowiedzi, redagować teksty, muszą dużo pisać. Historia literatury, ta tradycyjna, z namaszczeniem uniwersyteckim, odejść powinna nawet z klas humanistycznych.

Nowy model podręczników

Te obecnie funkcjonujące, często doskonałe, są utopią, zarysem stanu doskonałego, polonistyczną arkadią, tak jednak bogatą w roślinność, że w jej gąszczu gubią się wszyscy, skutkiem czego klasa druga realizuje jeszcze materiał z pierwszej, a trzecia często zaczyna od pozytywizmu. W podręcznikach (także gimnazjalnych) tekst goni tekst, autor autora, problemy czy tematy przyrastają gwałtownie bez uwzględnienia czasu, którym dysponuje nauczyciel. Eseistyka zaczyna przygniatać literaturę, od nazwisk wybitnych humanistów licealista może dostać zawrotu głowy. W rzeczywistości są to podręczniki dla intelektualnej elity, tyle że mają myślący nadruk: „Dla wszystkich”.

Gdyby to ode mnie zależało, podręcznik nie przekroczyłby dwustu stron. W dobie ksero, internetu, płyt multimedialnych oraz bogactwa literatury dodatkowej na wszelkich poziomach

nie wydaje mi się konieczne opisywanie wszystkiego w jednej grubej, ciężkiej książce. Uczenie literatury powinno być wynalazcze i twórcze, w znacznym stopniu własne. Podręczniki na każdym etapie zaczynają wyręczać nauczyciela, stają się jedynym źródłem wiedzy, nienaruszalnym tabu. Wszyscy, od ministerstwa począwszy, poprzez ośrodki doskonalenia nauczycieli, wydawnictwa, centralną

i regionalne komisje egzaminacyjne chcą polonistów zakuć w dyby. Dając im wszystko, zmieniają uczących w rzemieślników bez inwencji. To grzech niewybaczalny, dlatego po okresie sterowania winien nadejść okres swobody, równoznaczny jednak z urealnieniem „wydatków”, bo kasa dramatycznie pusta i grozi kryzys, a polonistycznego Balcerowicza nie widać.

Krzysztof Biedrzycki

Trzydzieści lat po Kuberskim... Przeciw nowemu spisowi lektur!

Kanon w PRL

Mało kto pamięta, że ostatnia, równie emocjonująca jak obecna, dyskusja o polonistycznych lekturach szkolnych odbyła się z górą trzydzieści lat temu, w samym środku dekady gierkowskiej (1970–1980). Działal wówczas niesławnej pamięci minister Jerzy Kuberski, który usiłował wprowadzić tzw. dziesięciolatkę (szkołę, w której nauka trwałaby dziesięć lat), a w niej obyczajowość świecką. Zaproponował też zmianę kanonu lektur z języka polskiego, co zostało przyjęte z oburzeniem. Odebrano ją bowiem jako zamach na tradycję polską (działo się to wszak kilka lat po Marcu '68 i Grudniu '70). Trzeba wiedzieć, że poza okresem stalinowskim, w PRL (przynajmniej jeśli chodzi o liceum) obowiązywał kanon ustalony przez polonistykę przedwojenną, uzupełniony jedynie o teksty z literatury najnowszej – często pisarzy reżimowych, ale nie tylko, bo na przykład od lat siedemdziesiątych w podręcznikach pojawiały się wiersze Zbigniewa Herberta, a jedną z zagadek szkoły tamtych czasów była obecność wśród lektur obowiązkowych *Dżumy* Alberta Camusa, powieści jawnie antytotalitarnej, której autor znany był ze swoich antykomunistycznych poglądów (inna rzecz, że na ogół uczniowie o nich nie wiedzieli). Trafiły wtedy do kanonu Maria Dąbrowska i Zofia Nałkowska, może w nagrodę za mniej czy bardziej entuzjastyczne poparcie powojennej władzy, ale przecież głównie dlatego, że krytyka lat trzydziestych uznała je za najwybitniejsze pisarki pokolenia. Był też Tadeusz Różewicz i Wisława Szymborska (nawet jeśli za



Krzysztof Biedrzycki

adiunkt w Katedrze Krytyki Współczesnej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego; autor wielu artykułów naukowych oraz monografii, m.in.: *Świat poezji Stanisława Barańczaka* (1995), *Małgorzata Musierowicz i Borejkowie* (1999); współautor serii podręcznikowej dla liceum *Opowieść o człowieku* (2002–2004)

sprawą ich flirtu z komunizmem, to jednak uwzględniono wiersze literacko wybitne, nie te skażone ideologią). Oczywiście w tych czasach nie mogło zabraknąć prozy Jerzego Putramenta, Romana Bratnego czy Jerzego Andrzejewskiego (co ciekawe, nie usunięto go nawet wtedy, gdy pisarz przystąpił do KOR-u), było więc sporo propagandowego śmiecia. Zarazem znalazła się na liście lektur cała klasyka: z fideistyczną *Bogurodzicą* (i z takimż Sępem Szarzyńskim, którego, choć nie pasował światopoglądowo, wprowadzono, uznając opinię historyków literatury), z jawnie antyrosyjskim Mickiewiczem – rugowanym z Teatru Narodowego, lecz w szkole zawsze obecnym, wreszcie z Żeromskim antybolszewickim w *Przedwiośniu*, no i z Sienkiewiczem. Jak widać, szkolna polonistyka w PRL pełna była paradoksów. Celem dyskusji o lekturach wywołanej pomysłem Kuberskiego była ochrona kanonu. I choć toczyła się pod czujnym okiem cenzury, więc mocne argumenty w niej nie padały, wiele w niej było mowy ezopowej, to jednak się udało! Obowiązujący wówczas kanon ocalał.

A jeśli wprowadzono do niego świeży oddech w postaci lektur dotychczas zakazanych, to nie wskutek inicjatyw wyżej wymienionego ministra (który tymczasem został wysłannikiem rządu PRL do Watykanu), lecz dzięki staraniom nauczycielskiej „Solidarności”, której w 1981 r. udało się przeprowadzić gruntowną korektę programu języka polskiego. Dokonało się to w gorącej atmosferze politycznej, gdy na powszechną debatę o czytanych w szkole dziełach nie było ani czasu, ani ochoty, tak więc zrobiono to bez rozgłosu, ale za to skutecznie i od razu. W ogromnej mierze odideologizowano czytana literaturę, a w ramach koniecznych kompromisów zostawiono tych pisarzy

komunistycznych, których dało się jakoś wybronić literacko. Trzon szkolnego kanonu lektur od tamtego czasu pozostał niezmieniony. Nawet w stanie wojennym to usuwano, to wprowadzano jedynie pojedyncze tytuły, podobnie przy kolejnych reformach: od 1981 r. w szkolnej polonistyce obowiązywała zasada, może nie zawsze konsekwentnie stosowana, ale nigdy wprost kontestowana, że najważniejszym kryterium doboru lektur jest ich wartość literacka! Zasada ta została złamana dopiero przez ministra Romana Giertycha, który skądinąd swoją nadaktywnością – w złym znaczeniu tego słowa – do złudzenia przypomina właśnie Kuberskiego. Zwłaszcza, że nowy spis lektur jest nowy tylko po części, bo w przeważającej mierze stanowi powrót (czy zakonserwowanie) do tego funkcjonującego przez lata PRL.

Ogólne zasady konstrukcji

Po tym krótkim rysie historycznym parę refleksji natury ogólnej.

■ 1. Cele nauczania języka polskiego. Czy przed którymkolwiek z przedmiotów stawia się tyle zadań, co przed tym (przy czym zależnie od obowiązującej polityki edukacyjnej różnie się je hierarchizuje)? W dwudziestoleciu międzywojennym, gdy budowano niepodległe państwo, a wraz z nim próbowano ukształtować nowoczesną świadomość patriotyczną, językowi polskiemu przydawano funkcję wychowywania narodowego. W PRL na pierwszym miejscu stawiano edukację obywatela państwa socjalistycznego. Jednak tak przed wojną, jak i po wojnie zwracano również uwagę na wyrobienie estetyczne – w latach dwudziestych do programów wprowadzono tzw. rozbiór dzieła, czyli analizę literacką, i poza latami pięćdziesiątymi nigdy tego nie zarzu-

cono. Na poziomie licealnym zawsze nauczano historii literatury – co prawda interpretując ją w duchu akurat obowiązującej wykładni ideologicznej, ale kanon lektur był dosyć reprezentatywny stosownie do aktualnej wiedzy polonistycznej (stąd dopiero po wojnie obecność w szkole Sępa Szarzyńskiego czy Leśmiana, wówczas dowartościowanych przez literaturoznawców, a przecież niezbyt pasujących do marksistowskiej hermeneutyki). Tak więc oprócz nadrzędnych ideologicznych celów narzucanych szkolnej polonistyce przez lata obowiązywał cel fundamentalny: rzetelne kształcenie humanistyczne, zgłębianie przez uczniów arkanów kultury polskiej, zawsze jednak w szerokim kontekście europejskim, czy nawet światowym (np. gdy wprowadzano do kanonu Hemingwaya). Ten cel zyskał szczególną rangę po roku 1981!

■ 2. Polityczność polonistyki.

Trzeba sobie powiedzieć jasno – cele nauczania języka ojczystego (tak jak te stawiane w ogóle przed szkołą) są zawsze polityczne. Po pierwsze, dlatego że ustala je władza (edukacja jest częścią polityki państwowej – w nowoczesnym świecie to państwo decyduje o szkole). Problem tkwi gdzie indziej: jaką politykę edukacyjną państwo prowadzi. Czy jest to ideologiczne zawłaszczenie procesu kształcenia przez jedną z formacji, co skutkuje rewolucją programową po każdych wyborach? Czy też wizję szkoły wypracowuje się jako kompromis między różnymi opcjami, a konsensus jest odbiciem woli społecznej? Oczywiście pojawia się kłopot, gdy nawet na poziomie minimum nie ma jednej społecznej woli, gdy koncepcje edukacji są radykalnie różne i decyzje każdorazowo należą do tych, którzy akurat rządzą. W takiej sytuacji rozwiązania są dwa. Albo toczy się permanentna ideologiczna wojna o szkołę,

albo politycy rezygnują ze swoich ambicji i stworzenie koncepcji nowoczesnej szkoły oddają w ręce ekspertów reprezentujących możliwie szerokie spektrum poglądów, którzy w toku profesjonalnej i kompetentnej dyskusji wypracowują model edukacji. Nie bądźmy naiwni, to drugie rozwiązanie też nie jest apolityczne, jednak w nim polityczność ma inny charakter, nie doraźny, lecz długofalowy. W nowoczesnych społeczeństwach istnieje świadomość, że muszą być instytucje możliwe niezależne od aktualnej władzy, których kompetencje są wyraźnie zarysowane, a ich kadencyjność nie pokrywa się z kadencyjnością parlamentu (takie jak Bank Narodowy czy Trybunał Konstytucyjny). Skoro więc przed polityką w edukacji nie da się uciec, trzeba ją jakoś skanalizować, by nie stawała się przedmiotem obliczonych na krótkotrwałe korzyści gier. Może powinna zostać powołana niezależna Rada Edukacji Narodowej, której celem byłaby dbałość o programy nauczania? Najlepiej, gdyby jej członków na kilku- (szescio-?) letnią kadencję powoływały senaty paru największych polskich uniwersytetów.

■ 3. Kryteria doboru lektur.

Zależnie od stawianych przed szkolną polonistyką celów stosuje się różne kryteria. Wydaje się, że pożądanym byłby kompromis między kryterium ściśle literackim a kryteriami wychowawczymi, ideologicznymi, politycznymi. Zresztą przyjęcie jako celu nauczania języka polskiego wyłącznie edukacji humanistycznej czy estetycznej ma na głębokim poziomie też charakter polityczny (w sensie Arystotelesowskim – jako nastawienie na dobro publiczne; takim jest cel zakładający wychowanie obywatela światłego, gotowego do świadomego uczestnictwa w kulturze). Dzieła zalecane do czytania w szkole

wybiera się ze skarbcza kultury tak obfitego, że pewien kompromis jest możliwy do osiągnięcia. Na pewno jednak jako nadrzędne musi być uznane kryterium estetyczne (uczniowie powinni czytać albo arcydzieła, albo przynajmniej utwory wybitne lub też reprezentatywne dla gatunku czy epoki)! Podyktowane jest to trzema względami. Pierwszy nazwijmy edukacyjnym: szkoła ma nauczać wysokiej kultury, kształtować smak. Drugi jest pragmatyczny: literatura słaba, choć wyrażająca jakieś polityczne, światopoglądowe czy moralne nauki pozostaje mało przekonująca i prędzej czy później zostanie przez uczniów odrzucona, a nawet wyśmiana. Trzeci wzgląd – moralny, zakazuje dla jakiegoś doraźnego celu manipulowania materia tak delikatną, jak edukacja, skoro jednak zawsze pojawi się pokusa wpływania przez polityków na program nauczania, trzeba przyjmować kryteria możliwie apolityczne, a do takich należy estetyka.

■ 4. Kanon.

W naszej epoce nie jest możliwe wypracowanie jednego, obowiązującego wszystkich kanonu lektur. Pluralizm, postmodernizm, upadek lub przynajmniej kwestionowanie autorytetów to rzeczywistość początku XXI w. w kulturze i nic na to nie poradzimy. Dlatego trzeba przyjąć, że kanon zawsze będzie podlegał procesowi kształtowania, nigdy nie stanie się ostateczny, wciąż pozostając przedmiotem dyskusji. Są kraje, w których edukacja humanistyczna nie jest oparta na jakimkolwiek kanonie, w innych taki kanon obowiązuje – to kwestia tradycji, ale też systemu zarządzania oświatą. Bardziej przywiązane do kanonu są państwa scentralizowane (jak Francja), po przeciwnej stronie sytuowałyby się Wielka Brytania czy Stany Zjednoczone. W polskiej tradycji kanon istnieje od dwu-

stu lat i jest chroniony jako gwarant kulturowej tożsamości narodu. Tyle że niekwestionowany jest on tylko w wąskim zakresie kilku nazwisk i dzieł, poza tym co jakiś czas poddaje się go bardziej czy mniej emocjonującej dyskusji. Nieporozumieniem jest przy tym przekonanie, że ustalony przez ministerstwo spis lektur staje się już kanonem. To przecież tylko urzędnicza propozycja. Jedynym rozsądnym i kompromisowym rozwiązaniem godzącym tradycję narodowego kanonu z postmodernistycznym odrzuceniem obowiązującej wszystkich jednej hierarchii czytanych dzieł wydaje się w takiej sytuacji wypracowanie i zamieszczenie w podstawie programowej tzw. kanonu minimalnego, obejmującego niewielką liczbę tekstów (wyłącznie niekwestionowanych arcydzieł!), przedstawienie kilku propozycji alternatywnych spisów pozycji literackich godnych zalecenia do czytania w szkole (które jednak stanowiłyby tylko aneks do podstawy programowej) oraz pozostawienie decyzji o ostatecznej budowie własnej listy lektur autorom programów – ważna jest wielość poglądów i wizji literatury, mnogość dzieł, spośród których dokonuje się wyboru, wreszcie możliwość dostosowania spisu lektur do preferencji nauczyciela i zdolności percepcyjnych ucznia. Problemem praktycznym jest oczywiście ujednoczenie listy dzieł pod kątem egzaminów, zwłaszcza matury. Obecnie o tym, które lektury są czytane, decyduje Centralna Komisja Egzaminacyjna (CKE), szczegółowy spis tytułów obowiązujących do matury podająca w informatorze. Może rozwiązaniem byłaby praktyka modyfikowania raz na trzy lata (lub w innym cyklu, ale jednak w miarę często) tego spisu, jakkolwiek nie musiałby on być aż tak szczegółowy, jak obecnie – egzamin ma częściowo sprawdzać wiedzę

dotyczącą przeczytanych dzieł, ale powinien też dawać możliwość wykazania się erudycją, a ta nie musi ograniczać się do utworów jednakowych dla wszystkich w całym kraju.

■ 5. Konsensus.

O ile trudno sobie dzisiaj wyobrazić ustalenie jednego obowiązującego kanonu, o tyle prawdopodobny jest wspomniany powyżej kanon minimalny i zmieniający się zakres egzaminu. Ważne jednak, że powinien on być wypracowany w gronie ekspertów (stąd postulat powołania niezależnej Rady Edukacji Narodowej), na pewno nie wśród polityków i nie w debacie publicznej zdominowanej przez dziennikarzy, którzy często wykazują się niekompetencją, a kierują emocjami lub zwykłym cynizmem w polowaniu na newsa. Prawda, obecnie w Polsce panuje atmosfera nieufności wobec specjalistów w jakiegokolwiek dziedzinie jako członków korporacji, układów, sieci powiązań, jednak nie ma innego wyjścia niż przełamanie tej nieufności, bo alternatywą jest działanie zupełnie dyletanckie, a w konsekwencji szkodliwe.

Kanon Giertycha z modyfikacjami Legutki

Po tych ogólnych uwagach parę krytycznych zdań o opublikowanym w czerwcu 2007 r. przez Giertycha i zmodyfikowanym w sierpniu przez nowego ministra Ryszarda Legutkę rozporządzeniu ministra edukacji w sprawie obowiązujących lektur.

■ 1. Na poziomie podstawowym w doborze lektur powinna być większa swoboda! Tak precyzyjne ich dookreślenie, jak w nowym spisie, wydaje się niepotrzebne. O ile ustalenie ogólnego kanonu dzieł literackich na wyższych poziomach nauczania jest dyskusyjne, tak budowanie takiego kanonu literatu-

ry dziecięcej wydaje się zupełnie zbędne. Nawet najbardziej szanowane arcydzieła z klasyki tego działu bardzo szybko podlegają weryfikacji z uwagi na zmieniającą się wrażliwość kolejnych pokoleń. Szkoła owszem, z natury jest konserwatywna, trzeba jednak zachować zdrowy rozsądek. Lektury niegdyś pasjonujące ojców, nie muszą być takie dla synów. Jeśli jednym z celów nauczania języka polskiego w pierwszych latach edukacji ma być wyrobienie u uczniów nawyku czytania, nie wolno nudzić!

■ 2. Najwięcej oporów budzą lektury wybrane dla liceum. Wybór ten jest kompletnym nieporozumieniem. Przede wszystkim (o paradoksie!) stanowi w pewnej mierze powrót do czasów głębokiego PRL-u. Już w 1981 r. usunięto *Prestrogi dla Polski* Staszica, po co więc wracają dzisiaj, jaki jest cel edukacyjny czytania publicystyki sprzed ponad 200 lat (skądinąd zresztą antysemitycznej)? Owszem, ważne to dzieło dla historii polskiej myśli politycznej, ale w natłoku innych lektur w niespełna trzyletnim cyklu nauczania nie znajdujące żadnego uzasadnienia. Wracają również wespół Dąbrowska i Nałkowska. Tak, uważano je kiedyś za najwybitniejsze pisarki dwudziestolecia, ale dziś one po prostu nudzą. Są też braki, w tym jeden kuriozalny, bo cofający nas w epokę stalinowską: nie ma w tym spisie lektur Mikołaja Sępa Szarzyńskiego (gwoli ścisłości nie było go też w spisie obowiązującym od 2002 roku)!

Swego czasu broniono Goethego, więc został, ale czy naprawdę w edukacji humanistycznej nowoczesnego Europejczyka konieczna jest lektura *Cierpień młodego Wertera*? Można znaleźć wiele dzieł – i to pochodzących z tej samej epoki – znacznie dla nas ważniejszych. Z polskiego oświecenia oprócz Staszica mamy Krasickiego. Niestety, ten wybitny poeta reprezentowany jest przez

patetyczny *Hymn do miłości Ojczyzny*, „liryki” (nie bardzo wiadomo, co autor rozporządzenia pod tym terminem zawarł) i jakąś jedną wybraną satyrę. Rozumiem, że z bajek (wszak to nie liryki) można zrezygnować, bo były w gimnazjum, ale czemu nie uwzględniono – choćby we fragmentach – arcydzieła, jakim jest poemat heroikomiczny *Monachomachia*? Czemu wybitnego poetę przedstawiać przez utwory mniej wybitne?

O Sienkiewiczu w okresie ostatnich zagorzałych dysput pisano dużo, minister Giertych gotów był za niego politycznie umierać (czyli podać się do dymisji), przy czym uporczywie twierdził, że szkole go przywraca, podczas gdy ten nigdy jej nie opuszczał. Tyle że Giertych, „przywracając” Sienkiewicza, dał go w nadmiarze. Aż dwie powieści do lektury obowiązkowej w liceum (nadto w gimnazjum trzecia). Podobna nadreprezentacja dotyczy Żeromskiego: jedna powieść w gimnazjum, dwie w liceum. Nie wystarczyłaby jedna w całym toku edukacji?

Dziwi włączenie do spisu lektur (na poziomie gimnazjalnym i licealnym) dwóch pozycji niezbyt wybitnej Zofii Kossak-Szczuckiej, w dodatku w jej twórczości mniej ważnych.

Za kuriozalną można uznać decyzję wprowadzenia do szkoły książek Jana Pawła II oraz abpa Majdańskiego. Ten drugi wypadek to chyba chrześcijańska odpowiedź na wizję obozów w twórczości Borowskiego. Ale to nie jest literatura! Niechby się czytało arcybiskupa na katechezie. Podobnie jest z Janem Paw-

łem II. A ponadto jego *Pamięć i tożsamość* to lektura wymagająca ogromnej kompetencji filozoficznej, teologicznej i historycznej. Poloniści połamią sobie na niej zęby, uczniowie nie będą czytali, bo ich przerośnie. Najprawdopodobniej stworzy się z niej kolejną kapliczkę ku czci papieża, która wcale tej czci służyć nie będzie.

W kwestii jak zawsze kontrowersyjnej – literatury współczesnej, najlepiej zostawić decyzję nauczycielom, autorom programów lub też CKE, która by przedstawiała co jakiś czas inne tytuły. Trudno nie cenić Kapuścińskiego czy Myśliwskiego, z pewnymi wątpliwościami można zaakceptować Libereę, ale i tak od razu narzuca się pytanie: dlaczego akurat oni? I kto ich wybrał? Podobnie z Lewisem i Orwellem: czy te bajki niebędące arcydziełami są naprawdę niezbędne w klasach maturalnych na poziomie rozszerzonym?

*

Obowiązujący obecnie spis lektur jest nieporozumieniem. Nazbyt rozbudowany powoduje, że program języka polskiego staje się niemożliwy do realizacji. Arbitralny wybór poszczególnych pozycji jest w wielu wypadkach słabo uzasadniony.

Konieczne byłoby podjęcie prac nad spisem nowym i niezależnym od koniunktur politycznych. Prace te powinno podjąć gremium niepodporządkowane jakemukolwiek rządowi. Sprawa jest zbyt poważna, by zostawić ją politykom i urzędnikom od nich zależnym.

Anna Nasiłowska

Problemowo czy chronologicznie? Kilka argumentów

Sprawa chronologicznego lub problemowego porządku w nauczaniu literatury w szkole ponadgimnazjalnej powinna być szeroko przedyskutowana w momencie wprowadzania reformy edukacji w 2001 r. Zwyciężył wtedy pogląd, że należy porzucić chronologiczny sposób prezentacji materiału na rzecz układu problemowego. Zmian nie poprzedziły jakieś szersze konsultacje, dowiadaliśmy się raczej o postanowieniach tajemniczych zespołów eksperckich. Jeśli

miałabym w tej chwili zrekonstruować argumenty zwolenników przejścia na układ problemowy, to główne tezy wyglądały tak:

■ 1. Układ ten uznano za nowocześniejszy. Zrywa on z wizją szkolnej prezentacji historii literatury jako ograniczonego odwzorowania i uproszczenia kanonu akademickiego. Celem kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym nie jest bowiem przygotowanie znawcy historii literatury, ale wychowanie inteligentnego czytelnika.

■ 2. Układ chronologiczny sprawiał, że zacierały się głębokie związki i nawiązania, które nie obejmują jednej epoki, lecz stanowią fundament kultury. Nie sprzyjał na przykład prezentacji obecności mitologii śródziemnomorskiej i recepcji Biblii w literaturze nowożytnej, a trwałość mitu i Biblii w postaci topiki, motywów i tematów podkreślano w wizji kultury europejskiej obowiązującej w Polsce już w latach osiemdziesiątych. Z tą wizją Europy wiązano ważne wartości humanistyczne, jak poszanowanie człowieka, poczucie ciągłości, wartości etyczne, czy wreszcie – obecność Polski w orbicie kultury Zachodu.

■ 3. Jeśli celem ma być nie przyswojenie kanonu narodowego, lecz przygotowanie estetyczne do czytania dowolnych dzieł, to układ problemowy okazuje się bardziej funk-

**Anna Nasiłowska**

prof. w Instytucie Badań Literackich PAN; red. dwumiesięcznika „Teksty Drugie”; autorka wielu artykułów naukowych i książek, m.in.: *Persona liryczna* (2000), *Literatura okresu przejściowego* (2006)

cyjonalny, bo zawiera siatkę punktów orientacyjnych, nie związanych z konkretnymi utworami. Przygotowuje do dyskusji i jest z natury otwarty, bo można go uzupełniać o nowe utwory, z dowolnej literatury, poznawane po zakończeniu nauki.

■ 4. Układ problemowy zwyciężył także ze względów pragmatycznych. Szkolny zarys historii literatury z trudem mieścił się w programie czteroletniego liceum. Przy cyklu trzyletnim (w praktyce: dwu i pół roku) realizacja sensownego programu byłaby bardzo trudna. Poza tym układ problemowy lepiej odpowiadał wymaganiom stawianym przez sposób organizacji nowej matury, która stała się egzaminem testowym, sprawdzającym nie szerszą erudycję, ale umiejętność rozwiązywania konkretnych zadań, po to, by wyniki mogły być podawane w punktach i porównywalne w skali kraju.

To, jak się wydaje, w miarę pełny szkic argumentacji, którą można by rozwinąć. Ja jednak chciałabym pokazać racje, które ten typ rozumowania podważają. Trudno naturalnie dyskutować z argumentami pragmatycznymi, ale nie one powinny mieć moc rozstrzygającą.

■ 1. Układ chronologiczny daje rozumienie dzieł w kontekście historycznym, co w ramach prezentacji problemowej jest niemożliwe. W ten sposób układ problemowy, preferując czytanie poza kontekstem, powodujeciążenie ku estetyzmowi czy uniwersalizmowi. Zawiera to presupozycję, że literatura ze swej natury jest czymś oderwanym od rzeczywistości, nie służy dyskusji nad aktualnymi problemami, ale rozwija się w ramach pewnego zamkniętego systemu. Tymczasem układ historyczny ćwiczył nawyk lekturowy rozumienia utworu w związku z momentem powstania, a więc przygoto-

wywał również do rozumienia literatury współczesnej jako ważnego głosu wobec podstawowych problemów, a nie tylko jako dzieła sztuki.

■ 2. Układ historyczny ma ogromne zalety, gdy za ważny cel nauczania literatury przyjmujemy przyswojenie kanonu narodowego. Nie jest to oczywiście cel jedyny, a coraz ważniejsze wobec globalizacji staje się również zaznajamianie z podstawowymi dziełami literatury światowej. Dzieła literackie stanowią jednak nośnik emocjonalnego stosunku do wielu momentów własnej przeszłości, co nie zawsze może być utożsamiane z tradycyjnie rozumianym patriotyzmem (np. casus *Pamiętnika z powstania warszawskiego* Białoszewskiego). Literatura przechowuje i kształci także pewnego typu wyobraźnię historyczną dotyczącą form życia codziennego, różnic społecznych, różnych momentów dziejowych, co sprzyja elastyczności, dojrzałości, a nie – relatywizmowi. Wizja literatury jako przekazu „twardych” i trwałych wartości jest z natury ideologiczna i zbyt wąska.

■ 3. Układ chronologiczny jest ze swojej natury arbitralny, łatwy do zrozumienia i przekształcenia na dowolny inny porządek o charakterze merytorycznym. Układ problemowy zawiera określoną wizję o charakterze ideologicznym, jej dekonstrukcja, a następnie zbudowanie innego ciągu problemowego wymaga o wiele większych kompetencji. W ten sposób chronologia okazuje się operacyjna, bo neutralna.

■ 4. Wreszcie – sprawa relacji wobec kanonu. Przebrzmiała już toczona w latach dziewięćdziesiątych dyskusja wokół postmodernizmu, podczas której znakiem nowoczesności stawało się kwestionowanie kanonu i dowodzenie, że on po prostu nie istnieje. Dyskusja

ta była w Polsce mocno spóźniona wobec Zachodu i operowano podczas niej skrajnościami, dowodzącymi bardzo powierzchownego przyswojenia problematyki. Na przykład zachodnie dyskusje nad ideologicznością kanonu były reakcją na autentyczną wielokulturowość i etniczne wymieszanie tamtych społeczeństw. W naszej rzeczywistości problem ten jeszcze nie jest nasilony, choć niewątpliwie istnieje zjawisko uprzywilejowania przez zawartość kanonu jednej, dominującej opcji. I należałoby je dostrzec.

Istnienie kanonu to zjawisko skomplikowane, bo mieszczą się w nim również pozycje, które znać można jedynie pośrednio (status: nie zna, ale słyszał). Są takie dzieła, o których istnieniu powinniśmy coś wiedzieć, choć nie zawsze je czytaliśmy. Tak jest, jeśli chodzi o utwory Słowackiego z okresu mistycznego (np. *Król Duch*), o których powinniśmy wiedzieć, że istnieją, choć niekoniecznie musimy je czytać, bo wymaga to specjalnego przygotowania. Powinniśmy kojarzyć *Romea i Julię*, *Hamleta*, *Makbeta* i jeszcze kilka dramatów Shakespear'a, choć ze szkoły wynosi się znajomość tylko jednego z nich (a szkoła musi niejako obligować ucznia do samodzielnego uzupełniania lektur kanonicznych).

Tymczasem dzisiejszy układ problemowy, oparty na założeniu ogromnej redukcji tytułów i ograniczenia się do urywków dzieł bez prezentacji wspomnianych wyżej „odnośników” (status: nie zna, ale słyszał), traktuje problem kanonu bardzo wąsko. Hasłem ostatniej reformy jest: „Mniej wiadomości, więcej umiejętności”. To podejście powinno się dobrze sprawdzać w nauczaniu przedmiotów ścisłych, choć np. w biologii nadal obowiązuje przyswojenie ogromnej wiedzy encyklopedycznej. Jednakże w humanistyce wiado-

mości traktowane są jako kontekst umożliwiający rozumienie i samodzielną interpretację. Bardzo często okazuje się, że zachodzi inna relacja: im więcej wiadomości, tym łatwiej o umiejętności.

■ 5. Skutkiem obecnego problemowego układu jest dziwaczne traktowanie całej literatury XX w., w dużej mierze poprzyczepianej do lektur dawnych. W ten sposób zasady selekcji utworów powodują uprzywilejowanie takich typów wypowiedzi, które dobrze kojarzą się z dawnymi utworami, np. poprzez motywy mitologiczne. W ogóle zaciera się za to dramatyczne doświadczenie zerwania ciągłości kulturowej w XX w., najpierw obecne w twórczości awangardowej, później w reakcjach na szok drugiej wojny światowej, np. u Różewicza.

■ 6. Skutkiem obowiązywania układu problemowego w praktyce szkolnej jest też zniknięcie takiej płaszczyzny rozumienia literatury, jaką stanowi twórczość pisarza traktowana w miarę całościowo. Dzieła mają postać wypisów, istnieją we fragmentach, w spreparyowanych pod pewnym kątem antologiach i są rozrzucone. W układzie historycznym uczeń otrzymywał coś w rodzaju zarysu, zbudowanego z możliwych do rozwinięcia odnośników i na tym tle tylko nieliczne pozycje z twórczości pisarza (niejako punktowo) znane mu były z pierwszej ręki. W tej chwili w ogóle „dorobek pisarza” przestał być płaszczyzną rozumienia literatury. Wiąże się to również z ograniczeniem kanonu i z blokowaniem pewnych dość naturalnych sposobów czytelniczego podejścia. Biografia pisarza jest ważna jedynie jako nośnik mitu, kontekst niezbędny dla pokazania sposobów interpretacji dzieła.

■ 7. Nie ma czegoś takiego jak czysta alternatywa: albo chronologicznie, albo problemowo. Układ historycznoliteracki też zawiera w sobie uporządkowa-

nie problemowe. Zasadnicza różnica polega na tym, że traktuje literaturę historycznie (ale nie chodzi tu o sprowadzanie do mechanicznej chronologii i następstwa dat).

Bronię historii literatury. Ale nie tylko. Chcę bronić też samej literatu-

ry, bo jest ona dla mnie ważna nie z jednego powodu, ale dla wielu racji, z których część jest problemowa, część historyczna, a inne – mają charakter estetyczny. I najlepiej, jeśli wszystkie nakładają się na siebie w jednym utworze.

Witold Bobiński

Pakt z Chronosem czy z chaosem?

Reakcyjny felieton metodyczny

Zważywszy na obecny stan wiedzy o ludzkiej myśli, czy przypadkiem teza, że żadna historia nie powinna być nauczana bez historiografii, żadna literatura bez teorii literatury, żadna poezja bez poetyki – wydaje się aż tak dziwaczna?¹



Witold Bobiński

adiunkt w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej w Instytucie Polonistyki UJ; szkolny polonista z kilkunastoletnim stażem, autor podręczników: *Wędrowka przez czas. Historia dla klasy V–VI* (1995; 1996); *Historia ludzi. 1 klasa gimnazjum* (2000); książek popularizatorskich: *Polska trzech Bolesławów* (1991), *Powrót korony Piastów* (1992), *Idę do kina!* (1995), i metodycznych: *Drugi oddech polonisty* (1996); w ostatnich latach opublikował serię podręczników do języka polskiego dla gimnazjum *Świat w słowach i obrazach* (2000–2002) oraz – jako współautor – dla szkół średnich *Barwy epok* (2002–2004)

W obronie chronologii w kształceniu literackim sporo się już nauzeralem, w mowie i piśmie. Walki w słusznej sprawie nigdy dosyć, więc kiedy okazja się nadarza, aby w tym zbożnym celu kopie skrzyżować, nie oddam pola. Pole, zresztą, ma się niezgorzej, chronologia czy, jak chcą inni, historyczność – stanowi nadal osnowę większości programów i podręczników do kształcenia literackiego w szkole ponadgimnazjalnej. I jestem za tym, by nadal tak było. Dlaczego?

O potrzebie porządkowania

Pogląd, iż nauczanie jest porządkowaniem, zakwestionować trudno. Pestalozzi, który istotę nauczania widział, między innymi, w doskonaleniu umiejętności postrzegania zjawisk, sugerował, by te ostatnie podlegały uogólnianiu, klasyfikowaniu. Podobną tendencję można wyczytać z pism Jana Władysława Dawi-

¹ J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006, s. 207–208.

da, choć jego *Nauka o rzeczach*² nie dotyczy fenomenów kulturowych, lecz zjawisk fizycznych. W latach 30. XX w. Zygmunt Mysłakowski – utożsamiając cele nauczania z zadaniami podręcznika – wskazywał, iż racją tego ostatniego jest „uporządkowana wiedza”³. Nawiązując do dziedziny, którą zajmują się poloniści, rzecz można, że bycie w kulturze też jest porządkowaniem i uspójnianiem wrażeń odbiorczych w jedną, większą narrację. Oglądając obraz w muzeum, mamy odruchowo ochotę spojrzeć nie tylko na jego tytuł i nazwisko autora, lecz także na daty określające czas powstania. Czytając książkę, również lubimy wiedzieć co nieco o biografii autora i momencie powstania dzieła. Wybierając się do kina, wręcz obowiązkowo zbieramy nawet bardzo powierzchowne informacje o jego tematyce, gatunku, o występujących w nim aktorach, niekiedy także o czasie realizacji. Ba, od tych danych często uzależniamy naszą decyzję o wyłożeniu pieniędzy na bilet. A w wypadku oglądania filmu, o którym nic z góry się nie dowiedzieliśmy, już na podstawie pierwszych ujęć czy scen – kwalifikujemy go do znanej nam kategorii, odruchowo wybierając konwencję odbioru. Jeśli nasze doświadczenie kulturowe nie ułatwia nam tego, napotykamy na kłopoty w uspójnianiu poznawanego świata i pozostajemy w interpretacyjnym zakłopotaniu.

„Podobają mi się piosenki, które znam”,

mawiał inżynier Mamoń z kultowego dziś *Rejsu* Marka Piwowowskiego. W pew-

nym sensie miał rację, gdyż poznanie prowadzi w konsekwencji do rozpoznania (a więc zidentyfikowania, obdarzenia tożsamością) tego, co ładne, atrakcyjne, miłe, sprawiające przyjemność, lecz także tego, co obce i odpychające. Zawsze – rzecz jasna – jest ten „pierwszy raz”, który sprawia, że zaczyna nam się podobać twórczość Bacha, muzyka country, malarstwo pre-rafaelitów czy estetyka pop-artu. Każde doświadczenie kulturowe pozostaje z poprzednimi i kolejnymi w sprzężeniu zwrotnym: jako odwołanie i fundament. W ten sposób tworzymy nasze indywidualne – choć przecież w części wspólne – mapy kultury. Mapy, a więc uporządkowane i oznakowane obrazy tego, co zdaje się nie mieć żadnych granic.

Sposobem osvajania, porządkowania rzeczywistości we wszystkich jej przejawach, jest układanie narracji, czyli pojmowanie świata poprzez tworzenie o nim opowieści⁴. Najmocniejszą, najbardziej oczywistą i odruchową wręcz inspirację do tworzenia takich opowieści daje historia, poczucie przemijania, czasu, dziejowości. Dlaczego? Otóż dlatego, że każdy z nas jest inżynierem Mamoniem w takim oto znaczeniu, iż najlepiej orientuje się w tym, co zna, czyli w swej biografii, w swej historii. Porównujemy życie innych do własnego żywota, mawiamy: mnie się to nie przydarzyło (albo: nie mogłoby przydarzyć). Za naturalne uważamy zjawisko zmienności w czasie – naszej własnej i otaczającego świata. W nas samych i naszym otoczeniu dostrzegamy proces zwany rozwojem. Mamy skłonność do dopatrywania się

² Por. J. W. Dawid, *Nauka o rzeczach*, Wrocław 1960.

³ Z. Mysłakowski, *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*, Lwów 1936, s. 9.

⁴ Por. J. Bruner, dz.cyt.

w naszej (indywidualnej i zbiorowej) przeszłości pewnych etapów, wskazujemy momenty graniczne, przyczyny, skutki. Żyjemy w czasie, jesteśmy historią. Dlatego nie dziwi nas i nie zaskakuje zwyczaj periodyzacji dokonywanej zawsze z perspektywy czasu – już to periodyzacji dotyczącej naszego życia („przed maturą”, „po ślubie”, „po przeprowadzce”, „przed budową domu”), już to porządkującej trwanie w czasie organizmów społecznych, systemów politycznych, idei religijnych, zjawisk artystycznych itd. Przyjmujemy zatem zupełnie naturalnie historyczne uporządkowanie treści niektórych nauk humanistycznych – tych zwłaszcza, które zajmują się rozwojem form twórczości ludzkiego ducha i umysłu. Trafia nam do przekonania nie tylko chronologia jako osnowa historii (dziedziny nauki i przedmiotu nauczania szkolnego), ale także wszelkich dziejów ludzkiego działania. Nieuchronnie jednak przeciwnik hegemonii owego paradygmatu dziejowości kultury zada pytanie: dlaczego? Dlaczego plastyki (sztuki), literatury, filozofii uczyć mamy z zachowaniem chronologii? Czy tylko dlatego, że sami wędrujemy przez czas i mamy świadomość tej wędrówki? Czy to aby nie nazbyt wąty fundament? Zmierzmy się bohatercko z tym pytaniem.

Powrotna kariera osi czasu

Potęzną lekcję nieporządku zafundowało nam nowe gimnazjum. Autorzy koncepcji dydaktycznych (programów, podręczników) ochoczo porzucili model strukturyzacji treści wsparty na teorii literatury (od lat taki wzorzec upowszechniała w swych podręcznikach Maria Nagajowa). Równie chętnie i prawie równie gremialnie odrzucili układ chronologiczny, skutkiem

czego na rynku pojawił się tylko w dwóch seriach polonistycznych książek dla gimnazjum. Od późnych lat 90. datuje się kariera kręgów problemowych jako kategorii modelujących strukturyzację treści w podręcznikach do kształcenia literackiego. Można zasadnie zapytać, skąd wziął się taki sukces idei, która wspiera raczej erudycję niż umiejętność (choć w założeniu reformy miało być odwrotnie). Zestawy czy montaż tekstów ilustrujących dany temat lub motyw wieść miały uczniów drogą wielkich tematów i motywów kultury, nie tylko europejskiej. Pomijam już fakt, że do tworzenia takiej mapy kultury gimnazjalista nie jest przygotowany (po prostu za mało wie i za mało zna), ważniejsze może jest to, że nie robi tego samodzielnie, a otrzymuje ją w prezencie od autora programu (podręcznika), który świat literackich i artystycznych wytworów człowieka interpretuje i komponuje za ucznia. Nie można więc mówić o kształceniu umiejętności kojarzenia i zestawiania interpretowanych tekstów, chyba że chodzi o umiejętności autora-dydaktyka. Trudno też zgodzić się z opinią o porządkującej funkcji takich podręcznikowych antologii – chyba że chodzi o porządek arbitralny, autorski, w którym teksty literackie nie tyle reprezentują same siebie, co temat, zagadnienie, motyw.

Odrąbiono zatem triumf kręgów tematycznych, idei „czytania świata” i „wielkiej księgi kultury”, wędrówek do źródeł itp. Kariera takich ujęć podręcznikowych narracji ufundowana jest, jak sądzę, na ich pozornie nowatorskim charakterze i (co ważniejsze) na źle pojętej użyteczności. Można bowiem taki podręcznik realizować linearnie, od deski do deski, ani się przy tym namyślając nad rozkładem materiału, nad kompozycją rocznego kursu

naszego przedmiotu. Tymczasem ostatnio odnosi się wrażenie, że poloniści – nie rezygnując z wykorzystania kategorii topologicznych – zatęsknili do aurytety, czy wręcz tyranii chronologii. I to gdzie? – w gimnazjum! Podczas licznych i tłumnie odwiedzanych konferencji, szkoleń, spotkań metodycznych, w których dane mi było uczestniczyć, padały prośby o zamieszczanie w podręcznikach osi czasu. Bo motywy motywami, ale porządek musi być. Postulat zbożny, chociaż na poziomie gimnazjalnym użyteczniejsze zdają mi się kategorie genologiczne, one bowiem – logicznie porządkując treści (czyli teksty) – sprzyjają wykształceniu stylów odbioru. „Takem myślił”, słuchając postulatów nauczycieli i lustrując ściany sal lekcyjnych w rozmaitych polskich szkołach. I cóżem obaczył? Osie czasu – tradycyjne i w postaci tabel czy wykresów. A na tych osiach wszystko: wydarzenia historyczne, osiągnięcia myśli ludzkiej, twory ducha i techniki, odkrycia geograficzne, przemiany polityczne. Czarno na białym, wyraźnie i niewątpliwie. Bo chronologia tę ma zaletę (jedną z wielu), że wspaniale daje się przedstawić graficznie, rozrysować, unaocznic w sposób nie rodzący wątpliwości.

„Powrotna” kariera osi czasu mnie nie dziwi. Jest sygnałem tęsknoty za stabilnym fundamentem szkolnej humanistyki.

Chronologia: ogranicza czy uwalnia?

Zarzuty wobec chronologicznego modelu kształcenia literackiego w szkole ponadgimnazjalnej są od kilku lat podnoszone regularnie, lecz nieskutecznie. Bowiem zaledwie dwa zespoły autorskie zdecydowały się zaproponować odmienny wzorzec kompozycji progra-

mu i podręcznika (jeden z nich wykorzystuje kategorie tematyczne, drugi jest chronologiczny *à rebours*). Ich zwolennicy głoszą, iż chronologia ogranicza kreatywność i twórcze postawy nauczycieli. Sądzę, że jest wręcz przeciwnie – model historyczny mocno aktywizuje. Dlaczego? Po prostu nie instrumentalizuje literatury, jak to czyni model tematyczny, który przypisuje tekst do tematu czy motywu i częściowo wyręcza uczniów w interpretacji. Natomiast chronologia nie determinuje tematyki, nie wpisuje *a priori* w krąg znaczeń – to nauczyciel pisze scenariusz działań interpretacyjnych, do niczego nie skłaniany przez wpisaną w model marszrutę. (Źle, oczywiście, jeśli historyczność zamienia się w historię literatury, wtedy utwór reprezentuje nie siebie, lecz epokę).

Inny zarzut, jaki czasem stawia się chronologii w kształceniu literackim, odnosi się do mizernej pozycji, jaka w tym modelu przypada utworom współczesnym. Rzekomo nie ma na nie czasu w dwuipółletnim (w rzeczywistości) cyklu kształcenia, który zwykle pozwala dobić do dwudziestolecia międzywojennego, albo i to nie. Winny tu jednak nie model, lecz – proszę wybaczyć – niektórzy jego realizatorzy. Któż nam, polonistom, broni zdecydować się na, owszem, drastyczne wybory ograniczające listę lektur do tego, co naprawdę niezbędne? Któż nam każe snuć rozbudowane gawędy o epokach historycznoliterackich, powielać okrojone wersje akademickich kursów? Wszystko w naszych rękach – skoncentrujmy się z uczniami na lekturze wybranych arcydzieł, reaktywując Michała Głowińskiego koncepcję szkolnej „punktowej” historii literatury. Trudno – trzeba wybrać: *Makbet* lub *Hamlet*; *Dziady* i fragmenty innego dramatu romantycznego; jedna powieść

z XX-lecia, jeden dramat itd. (i znów apeluję: „MEN-ie, wprowadź spisu odchudzenie!”). Ważne jest żywe i twórcze spotkanie z tekstem, nie monografia autora. Poza tym przypominam o kontekstach, choć mi wstyd, że się powtarzam. Trudno jednak nie wspomnieć o tych „wizytach we współczesności”, dzięki którym epoka najnowsza istnieje wszak realnie i mocno podczas wszystkich lat nauki w szkole ponadgimnazjalnej.

Zarzutem pokrewnym wyżej wspomnianemu jest pretensja, iż chronologia wymusza realizację obszerniejszych lektur w klasie drugiej i trzeciej, a przecież w tej ostatniej szczególnie brak na to czasu. Znów wstyd się powtarzać, ale któż broni polonistom omawiać *Quo vadis*, *Mistrza i Małgorzatę*, *Dżumę* czy *Potop* w klasie pierwszej? Te powieści stanowią użyteczne konteksty dla literatury antyku, średniowiecza i baroku. Zresztą, nie jest to pomysł nowy i wielu autorów programów oraz podręczników zaproponowało taki rozkład materiału. Kolejność pracy z lekturami nie jest więc niewolniczo zależna od chronologii. Za to wiąże się z twórczym czytaniem programu, to znaczy – takiego właśnie czytania wymaga. I niech mi ktoś powie, że chronologiczny paradygmat kształcenia nie skłania polonistów do kreatywności.

Historia – siostra wspólnoty

Postmoderniści czasami głoszą, że skończył się czas wielkich syntez. Nie bardzo w to wierzę, bo sami głosiciele takiego poglądu nadal je lubią (Umber-

to Eco pisze i redaguje *Historię piękną*⁵). Podstawowym wektorem wyznaczającym spojrzenia autorów takich syntez filozoficznych, teologicznych, literackich i innych wciąż pozostaje chronologia, dziejowość. W kategorii dzieł naukowych i popularyzatorskich nikt nie wymyślił czegoś lepszego. Podręcznik natomiast zawsze będzie się lokował gdzieś między nauką i popularyzacją, chyba że mówimy o samouczku czy zeszytce ćwiczeń. Antologie dzieł sztuki, choćby malarstwa, także układa się chronologicznie, wszelkie przekrojowe spojrzenia na dorobek ludzkiej myśli i ducha wykorzystują tę perspektywę. Dzieje się tak – sądzę – dlatego, że życie w grupie, społeczeństwie, we wspólnocie, wreszcie w kulturze – jest zakorzenione w historii, która stanowi naturalne środowisko człowieka, która umożliwia, niejako powołuje wspólnotowość. Pisze Jerome Bruner, przywołując pogląd angielskiego filozofa Waltera Terence’a Stace’a (1886–1967):

[...] W. T. Stace zasugerował, że jedyną możliwą ucieczką od solipsyzmu⁶ [...] jest fakt podobieństwa ludzkich umysłów i, co ważniejsze, ich „wspólne działanie”. Byłbym skłonny twierdzić, że jedną z podstawowych form owej wspólnej aktywności „umysłowej” stanowi wspólna dbałość o narracyjny przyrost historii. W pewien skromny i oswojony sposób historia stanowi bowiem kanoniczną oprawę indywidualnej autobiografii⁷.

Co ciekawe, właśnie historia (rozumiana jako narracja o przeszłości i nar-

⁵ Por. *Historia piękna*, red. U. Eco, przeł. A. Kuciak, Poznań 2005.

⁶ Solipsyzm – stanowisko filozoficzne, według którego nie można dowieść, iż istnieje cokolwiek poza podmiotem poznającym i jego wrażeniami.

⁷ J. Bruner, dz.cyt., s. 204.

racyjny przyrost aktualnej rzeczywistości) – stanowiąc punkt odniesienia – jest akceleratorem i katalizatorem kształtowania indywidualnych i wspólnotowych postaw. Lokuje nas nieuchronnie w pozycji następców, którzy podejmą lub odrzucą dzieło poprzedników w każdej dziedzinie. A przecież to właśnie – między innymi – wyznacza istnienie w kulturze.

Jesteśmy przypisani historii. Ona kształtuje nas, a my określamy jej bieg. Jesteśmy zanurzeni w czasie – niezależnie od tego, czy fizyka i filozofia przekonają nas o jego obiektywnym istnieniu. Następstwo zdarzeń w czasie pozwala nam w sposób najbardziej naturalny i zrozumiały uporządkować obraz świata i – dzięki temu – porozumiewać się z wykorzystaniem podob-

nych pojęć i kategorii. Historyczność jako osnowa dziedzin humanistycznych nie wyklucza wcale żywego, autentycznego spotkania z pojedynczym zjawiskiem, dziełem. Historycy do dziś kłócą się o ocenę postaci ostatniego króla Polski, szanse powstania warszawskiego czy ocenę PRL-u. Krytycy i znawcy sztuki odmiennie interpretują sens obrazów Leonarda da Vinci, Friedricha czy Müncha, nie odrywając ich wszakże od ich dziejowego siedliska, ba – penetrując je głębiej i dokładniej. Bo przecież skóra świata się zmienia.

Mam wrażenie, że felieton w zakończeniu stał się zbyt poważny. By zatem porzucić ów obcy mi ton, zrymuję:

Niech nas chronią szkolne bogi
Przed żartami z chronologii.