



WARTOŚCIOWANIE A EDUKACJA POLONISTYCZNA

UNIVERSITAS

WARTOŚCIOWANIE A EDUKACJA POLONISTYCZNA



EDUKACJA NAUCZYCIELSKA POLONISTY

REDAKCJA SERII
ANNA JANUS-SITARZ



tomy wydane:

- Tom I: POLONISTA W SZKOLE.
PODSTAWY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELA POLONISTY
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom II: PRZYGOTOWANIE UCZNIA DO ODBIORU
RÓŻNYCH TEKSTÓW KULTURY
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom III: DOSKONALENIE WARSZTATU
NAUCZYCIELA POLONISTY
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom IV: Jadwiga Kowalikowa
NARODZINY NAUCZYCIELA POLONISTY.
SZKICE EDUKACYJNE
- Tom V: Patrycja Huget
OD DZIECIŃSTWA KU MŁODOŚCI.
PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE
PODSTAWY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELA POLONISTY
- Tom VI: Anna Włodarczyk
STYL TERAPEUTYCZNY W PRACY
NAUCZYCIELA POLONISTY
- Tom VII: SZKOLNE SPOTKANIA Z LITERATURĄ
red. Anna Janus-Sitarz

WARTOŚCIOWANIE A EDUKACJA POLONISTYCZNA

redakcja
Anna Janus-Sitarz

KRAKÓW

© Copyright by Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych
UNIVERSITAS, Kraków 2008

ISBN 97883-242-1032-9
TAiWPN UNIVERSITAS

Opracowanie redakcyjne
Jolanta Stal

Projekt okładki, stron tytułowych i logo serii
Sepielak

SPIS TREŚCI

WSTĘP

- **Uwierzyć w potęgę wartości** [Anna Janus-Sitarz] 11

ZMIANY WARTOŚCIOWANIA LITERATURY

- **O wartościowaniu literatury w szkole – spontanicznym i refleksyjnym** [Stanisław Bortnowski] 21

[Punkt wyjścia – gęby profesorów Pimki i Bładaczki; Uczniowie wartościują ostro; Pisarze i krytycy także obrażają pisarzy (i wielbią ich); Punkt dojścia – odstońmy się!]

- **Stalość i zmiana – o kłopotach z wartościowaniem szkolnej lektury w dobie płynnej nowoczesności** [Marta Rusek] . . . 41

[1. Tłumaczenie się z tytułu: Niezmienne pytania; Wartościowanie w czasach płynnej nowoczesności i metakultury; Kryteria wartościowania; 2. Paradoksy kanonu: Kanon szkolny wśród innych kanonów; Od Mickiewicza do Nałkowskiej. Centrum kanonu i sfera wymiany; Zamknięta lista i wielcy nieobecni; Kanon szkolny i kanon osobisty. Refleksje końcowe; 3. Od Arbitralności do Zainteresowania. O wolności rekomendacji i wielości kulturowych rozpoznań; 4. Literatura zamieszkała w pustce? O akcie czytania]

- **Odpowiedź na ankietę: Pisarze polscy XX wieku –
przecenieni, niedocenieni** [Wojciech Ligęza; Stanisław
Gawliński; Agnieszka Fulińska; Maciej Urbanowski;
Krzysztof Biedrzycki]. 66

ETYKA ODBIORU DZIEŁA W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ

- **Wartościowanie świata i literatury przez gimnazjalistów
(refleksje polonistki)** [Wioletta Stachura] 87

[Zmiany w postawach uczniów; Klęska lektury]

- **Nauczanie literatury w „czasie marnym”, czyli jak kształcić
wrażliwość aksjologiczną wobec tekstu kultury**
[Anna Janus-Sitarz] 92

*[Wrażliwi – niewrażliwi?; Nauczanie literatury w „czasie marnym”; „Zdążyć
przed Panem Bogiem” – to też moja historia; Ku aksjologii wrażliwości; O lek-
turach stawiających pytania; Nie pozostać głodnym w bibliotece Babel, czyli
nowa literatura w nowej rzeczywistości]*

- **Ku etyce odczytania tekstu. Wartość. Literatura. Dialog**
[Anna Włodarczyk] 117

*[Postmodernizm: projekt etyki współczesnej; Nauczyciel i uczeń na drodze do
etyki odczytania tekstu; „Zwrot etyczny” w interpretacji tekstu literackiego;
„Malowany ptak” Jerzego Kosińskiego – próba wartościowania; Projekty lekcji
z „Malowanym ptakiem” Jerzego Kosińskiego]*

WARTOŚCIOWANIE W DZIELE

- **O rozpoznawaniu i urzeczywistnianiu wartości w poezji
współczesnej. Pytania o wartości w szkolnej polonistyce**
[Anna Pilch] 145

[Wartości fundamentalne; Pytania o wartości; Zobaczyć wartość – zobaczyć nicość; Ład – cel – sens: miłość do świata (jako wartość); Podpowiedzi lekturowe]

• **Moralność, moralizatorstwo i „moralna iluminacja”**

[Joanna Hobot] 160

[Między „sztuką dla sztuki” a moralną iluminacją; „Podła, mała starucha” i „gigantyczny” bohater; Raskolnikow uderza siekierą; Moralność, moralizatorstwo i ułudy demokracji]

• **W poszukiwaniu prawdy tekstu (o próbach nie tylko**

szkolnych) [Witold Bobiński] 176

[„Cóż to jest prawda?”; Prawda tekstu w ujęciu korespondencyjnej teorii prawdy; Wariant 1, czyli jaka jest „prawda”, każdy widzi; Wariant 2, czyli „odmiany prawdy” w literaturze; Czy prawdą jest to, co wyinterpretowane?; O interpretacji – pragmatycznie; Pośród prawd tekstu, czyli praktyka szkolnej interpretacji]

• **Wartościowanie poza kontrolą, czyli pamflet na najnowszą**

sztukę plastyczną [Stanisław Bortnowski] 202

[Suszarka do butelek jako uniwersum; Klepki parkietowe posypane solą; Inna estetyka, a może poza estetyką?; Kierunki ucieczki; Nadużycia interpretacyjne; Etyka w najwyższej poniewierce]

WARTOŚCIOWANIE W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM

• **Różne aspekty mówienia o wartościach i wartościowania w ramach kształcenia językowego w szkole**

[Jadwiga Kowalikowa] 221

[1. Co sądzi o wartościach młodzież?; 2. Problematyka wartości w kontekście szkolnej edukacji językowej: Osaczenie aksjologiczne edukacji szkolnej; Wartości nazywane, uznawane, praktykowane; Aksjologiczne nasycenie kształcenia językowego; Wartościowanie w edukacji zanurzonej w języku; 3. Praktykowanie wartości w ramach kształcenia językowego: Co dotąd powiedziano o war-

tościach oraz jak należy o nich mówić na lekcjach języka polskiego; W stronę etyki; Aspekt aksjologiczny rozwijania sprawności językowych; Podstawy kształcenia językowego z perspektywy wartości; Dydaktyka językowa widziana poprzez wartości; Płaszczyzny odniesienia wartości i antywartości]

• **Kiedy ocenia uczeń – kształcenie uczniowskich umiejętności oceniania i wartościowania**

[Ewa Horwath, Ewa Nowak] 253

[Uczeń oceniany i uczeń oceniający; Język jako narzędzie oceny; Metody nauczania doskonalące umiejętność oceniania i wartościowania]

WARTOŚCIOWANIE PRACY UCZNIA

• **Wartościowanie i ocenianie uczniowskich tekstów o tekście – rozważania i refleksje** [Jadwiga Kowalikowa] 273

[Uściślenia terminologiczne; Dorobek metodyki nauczania języka polskiego a współczesne wyzwania edukacyjne; Wokół wypracowań uczniowskich jako tekstów o tekście; Przyczyny trudności w wartościowaniu i ocenianiu uczniowskich tekstów o tekście; Wartościowanie i ocenianie prac pisemnych związanych z lekturami w kontekście blasków i cieni współczesnej edukacji; Aksjologiczne konteksty nowej matury]

• **Szkolna sztuka pisania** [Maria Madejowa] 300

[Przyczynek terminologiczny do „szkolnej sztuki pisania”; Język, poprawność językowa, sprawność języka w praktyce szkolnej; Wielokompetencyjność szkolnej sztuki pisania]

• **Dydaktyczny i wartościujący wymiar kwalifikacji składników wypracowań szkolnych** [Maria Madejowa] .. 315

[Przypomnienie zamiast wstępu; Kontrola wypracowań i ocenianie stanowią wartość; Zapowiedź metody postępowania dydaktycznego; Części wypracowania; Propozycja metody sprawdzania i oceniania wypracowań; Schemat składników wypracowania, które podlegają ocenie; Niedostatki w wypracowaniach; Podsumowanie modelu; Niedostatki językowe a obiektywne normy; Klasyfikacja niedostatków językowych w wypracowaniach]

**WIEDZA PEDAGOGICZNO-PSYCHOLOGICZNA
W PRZYGOTOWYWANIU UCZNIA DO WYBORU WARTOŚCI**

• Rozwój moralny dziecka. Od kontroli do samokontroli

[Patrycja Huget] 357

*[Społeczna relacja rozwoju; Rozwój moralny a sposoby dyscyplinowania dzieci;
Przyswajanie reguł społecznych; Rozwój rozumowania moralnego]*

• Istota zaufania w sytuacji wychowawczej

[Agnieszka Guzik] 370

*[Zaufanie i sytuacja wychowawcza – uwagi wstępne; Zewnętrzna przestrzeń
i czas społeczny sytuacji wychowawczej; Wewnętrzna przestrzeń określająca
sytuację wychowawczą]*

WSTĘP

Uwierzyć w potęgę wartości

Wierzę w potęgę wartości to tytuł wywiadu, jaki kilka lat temu z 76-letnim Władysławem Bartoszewskim przeprowadzili Tomasz Sójka i Maciej Matczyński. Głównym tematem rozmowy było „wychowanie do wartości”. Z perspektywy sędziwego już przecież wieku Bartoszewski spogląda w przeszłość, na swoją młodość, i próbuje wyjaśnić sobie i rozmówcom, co i kto wpłynęło na jego postawę etyczną. Pomimo ogromnego wstrząsu, jakim – dla hierarchii wartości młodego człowieka – była druga wojna światowa, a także pomimo trudnych powojennych zawieruch, które sprawiły, że spędził on siedem lat w więzieniu i miał prawo zwątpić w istnienie ładu moralnego, profesor jest pewien, że największy wpływ na jego wychowanie do wartości miała szkoła, kiedy to wpadł „pod skrzydła ludzi wielkich duchowo”¹. „Formacja, którą tam odebrałem – mówi – pozwoliła mi później, w okresie próby, podejmować bez większego namysłu

¹ *Wierzę w potęgę wartości*. Z Władysławem Bartoszewskim rozmawiają Tomasz Sójka i Maciej Matczyński, w: W. Bartoszewski, *Warto być przyzwoitym. Teksty osobiste i nieosobiste*, Poznań 2005, s. 400.

decyzje, które następnie mnie rozwijały”². Wspominając lekcje, na których uczył się patrzeć na wydarzenia historyczne i polityczne z punktu widzenia stron reprezentujących przeciwstawne racje; zajęcia, na których rozwijał umiejętność charakteryzowania i oceny różnych postaw, twierdzi z całą stanowczością: „bo tak naprawdę, to kto najmocniej kształtuje świat wartości młodego człowieka? – polonista, historyk i wychowawca, i nikt ich w tym nie zastąpi”³.

Bartoszewski ma, oczywiście, świadomość spustoszenia, jakie w edukacji i randze zawodu nauczyciela poczyniła polityka PRL-u. Tym bardziej podkreśla odpowiedzialność pedagogów za swoje działania: „Są takie zawody i posłannictwa, a do nich należy na pewno stan kapłański, nauczycielstwo i media, gdzie istnieje bezpośrednia odpowiedzialność za słowo, za jego przekazywanie i za skutki, jakie wywołuje ono w świadomości ludzi – i to za skutki długofalowe”⁴. Profesor ubolewa, że zawód nauczycielski został najbardziej zdeprecjonowany i rezultaty tej peerelowskiej edukacji, która wychowała całe pokolenia na kłamstwach i wypaczonym systemie wartości, trwają do dziś, ale – z wrodzonym sobie optymizmem szuka metod terapii:

Uważam, że jedyną odtrutką jest – nawet jeśli niepopularny – powrót do głoszenia wartości. Głoszenia wartości i pobudzania, szczególnie w młodych ludziach, poczucia godności i honoru. Trzeba powtarzać, że niehonorowo i niegodnie jest kłamać i kręcić, robić takie lub inne rzeczy. Myślę, że odwoływanie się do godności i honoru na młodych ludzi jeszcze mocno działa. Jeżeli jest już może zbyt późno na wychowanie trzydziestolatków, to należy zacząć od dwunastoletnich dzieci. Ja wierzę w potęgę wartości⁵.

Pozwalam sobie przytoczyć te słowa Władysława Bartoszewskiego jako swoiste motto dla naszych poszukiwań odpowiedzi na pytania, jak na progu XXI wieku przywrócić edukacji polonistycznej jej wpływ na kształtowanie się świata wartości mło-

² Tamże, s. 397.

³ Tamże, s. 399 (podkreślenie – A. J.-S.).

⁴ Tamże, s. 405.

⁵ Tamże, s. 406.

dych ludzi; jak wzmóc poczucie odpowiedzialności za ucznia, za współkreowaną przez nas kulturę, po prostu – za drugiego człowieka; i jak także przywrócić wiarę nauczycielowi, że potęga wartości jest ogromna – pokona marazm, chaos, hedonizm, permissywizm, i że wychowywanie młodych ludzi przez literaturę i dla literatury wciąż ma sens.

Polonista, aby spełniać rolę wychowawcy, musi być ogromnie wyczulony na wszelkie zmiany, jakie zachodzą w szeroko rozumianej kulturze, zarówno tej wysokiej, niezastygłej przecież w starych ramach ocen i sposobów interpretacji, jak i tej masowej, mającej obecnie największy wpływ na młodych ludzi, na kształtowanie ich gustów, potrzeb, ambicji. Musi mieć też świadomość, że właściwie każda jego aktywność w interakcji z literaturą i uczniem jest nacechowana aksjologicznie.

Warto w tym miejscu odwołać się do rozważań Michała Głowińskiego, który przekonuje, że historyk literatury mówi o wartościach nawet wówczas, gdy jakakolwiek aksjologia jest poza tematem jego badań. Mówiąc zaś świadomie lub nieświadomie o wartościach, odwołuje się do trzech regionów refleksji: po pierwsze, gdy rozpatruje realizowane w dziele literackim wartości jako element zjawiska szerszego – wartości estetycznych; po drugie, gdy problematyka wartości jest dla niego komponentem „historii smaku” (badanie, co było uznane za wartościowe w danym kręgu kulturowym czy danej epoce); po trzecie wreszcie – gdy interesuje go to zagadnienie od strony metodologicznej, czyli „gdy zastanawia się nad swoimi własnymi poczynaniami”⁶ (tzn. nad tym, jaką rolę odgrywa przyjęty przez niego zespół wartości w jego działaniach poznawczych i kierunkach analizy, jak oddziałuje na sposób stawiania problemu).

Podobnie nauczyciel w swoich działaniach nieustannie porusza się w różnych regionach wartościowania w sposób bezpośredni (np. rozważając z młodymi ludźmi kwestie hierarchii wartości; ucząc ich charakterystyki postaci czy krytycznego opisu zjawisk kultury; kształcąc ich umiejętności werbalizowania swoich ocen itd.) i pośredni: czy to przez wspólne odkrywanie wartości estetycznych w dziele literackim, czy to przez prze-

⁶ M. Głowiński, *Poetyka i okolice*, Warszawa 1992, s. 223.

kazywanie uczniom wiedzy na temat zmian w wartościowaniu danego tekstu kultury (jak odczytywali i oceniali ten tekst jego współcześni, a jak – kolejne generacje) oraz przez podejmowanie decyzji o charakterze metodologicznym (dotyczących np. wyboru lektury, metody jej analizy, pytań problemowych kierujących dyskusją *etc.*). Te ostatnie działania winny być szczególnie poddawane stałej samokontroli, aby subiektywizm aksjologiczny uczącego nie naruszył odpowiedzialności za takie kształcenie ucznia, które przygotowuje go do samodzielnego wyboru wartości.

O wszystkich tych sferach działania i odpowiedzialności nauczyciela polonisty mówią zawarte w niniejszym tomie prace.

Pierwsza część książki poświęcona jest zmianom w wartościowaniu literatury. Artykuły w niej zawarte wpisują się w ogólnopolskie dyskusje nad narodowym kanonem, w tym szczególnie – kanonem lektur szkolnych. Różnice w wartościowaniu literatury wśród uczniów, publicystów, studentów polonistyki oraz naukowców przedstawiają metodycy: Stanisław Bortnowski i Marta Rusek oraz poproszeni o zrecenzowanie polskiej literatury XX wieku literaturoznawcy: Wojciech Ligęza, Stanisław Gawliński, Maciej Urbanowski, Agnieszka Fulińska, Krzysztof Biedrzycki. Ogromna rozbieżność sądów dowodzi, że „jesteśmy włączeni w globalną, ponowoczesną weryfikację wartości i uciec przed nią nie możemy”⁷, a o polaryzacji stanowisk w dobie „płynnej nowoczesności” nie ma mowy, m.in. dlatego, że, jak pisze jeden z ekspertów: „nastąpiła – na szczęście – daleko posunięta «decentralizacja» badań nad literaturą polską XX wieku, w związku z czym mogą powstawać rozmaite hierarchie twórców w niej ważnych, czy najważniejszych, a naukowcy nie muszą się obawiać, że (...) spotkają się ze sprzeciwem ze strony cenzury czy (jakiejś) Partii”⁸. Smutnej konstatacji o „ekspansji gustów krzykliwych” i przekształceniu się literatury obowiązków w literaturę przyjemności towarzyszy także nadzieja, że rozpoznane i docenione zostaną książki „zakorzenion[e] w auten-

⁷ K. Biedrzycki, wypowiedź w ankiecie *Pisarze polscy XX wieku: przece-nieni i niedocenieni – zdaniem znawców*, w niniejszym tomie, s. 81.

⁸ M. Urbanowski, tamże, s. 76.

tycznym doświadczeniu, wyraźnie stawiając[e] pytania o wartości"⁹.

Polonista znajdzie w tych rozważaniach zarówno podpowiedzi, co warto czytać (samemu bądź z uczniami), jak i cenne przesłanie, by – z jednej strony – pamiętać o własnej odpowiedzialności za wybór (lub rekomendację) lektury i sposób jej analizy, bowiem najczęściej ma ona „twarz nauczyciela”, z drugiej jednak – by nie bać się dyskusji i „lekcyjnych pojedynków” o utwory trudne czy kontrowersyjne.

Drugą część książki otwierają refleksje nauczycielki gimnazjum (Wioletty Stachury) na temat niepokojących postaw młodzieży i odrzucania przez nią sztuki wysokiej. W artykułach (Anny Janus-Sitarz i Anny Włodarczyk) o etyce odbioru znaleźć można poszukiwania odpowiedzi na pytanie, jak kształcić wrażliwość aksjologiczną młodych ludzi wobec tekstu kultury, jak uczyć odbioru literatury w „czasie marnym”, gdy społeczeństwo sprawia wrażenie, jakby mogło się obyć bez sztuki i chciało zastąpić ją łatwą i taną rozrywką, gdy na każdym kroku widać zarówno niechęć wobec kultury wysokiej i dzieł wymagających refleksji, intelektualnego wysiłku, jak i agresję wobec sztuki burzącej tradycyjne konwencje, czasem kontrowersyjnej, domagającej się otwartości widza bądź czytelnika. Uznając, że priorytetowym celem edukacji jest kształcenie wrażliwego człowieka, prace te przynoszą propozycje: po pierwsze, doboru takich lektur, które niepokoją, stawiają pytania, a nie udzielają łatwych odpowiedzi; po drugie, wyboru metod pracy zmuszających do rozmowy, do wzajemnego się słuchania, do kształcenia umiejętności zauważania problemów i ich rozwiązywania, prowadzenia twórczego dialogu z dziełem literackim, z którymś poglądem, z tradycją.

Kolejna część książki (artykuły Anny Pilch, Joanny Hobot, Witolda Bobińskiego) odwołuje się do sfery wartości w dziele. Jak wartości rozpoznać, jak poruszać się „pośród prawd tekstu”, jak odróżnić jego moralizatorskie zakusy od szans przeżycia przez odbiorcę „moralnej iluminacji”? Autorzy tych rozważań, odwołując się do konkretnych propozycji lekturowych – tych nielatających i odrzucanych (poezja współczesna) bądź powszechnie

⁹ W. Ligęza, tamże, s. 71.

znanych (Mickiewicz, Dostojewski), lecz dających wciąż nowe możliwości odczytań – przenoszą filozoficzne refleksje o wartościach fundamentalnych na teren szkolnej praktyki interpretacyjnej. Rozdział zamyka artykuł Stanisława Bortnowskiego o postawach wobec najnowszej sztuki plastycznej, często graniczącej z kiczem, dowartościowanej przez pseudonaukowe nadinterpretacje, przyjmowanej często bezkrytycznie. Autor dopomina się o prawa odbiorcy do odrzucania rzekomych wartości dzieła, do nieulegania modzie kreowanej przez media, a także oczekuje odpowiedzialności artysty za estetyczne i etyczne efekty własnej twórczości.

Przydatne wskazówki i propozycje lekcyjnych działań czytelnik tej książki znajdzie w rozdziale poświęconym różnym aspektom mówienia o wartościach i wartościowaniu w ramach kształcenia językowego w szkole. Autorki (Jadwiga Kowalikowa, Ewa Horwath i Ewa Nowak) piszą o aksjologicznym nasyceniu edukacji językowej i opisują metody nauczania doskonalące uczniowskie umiejętności oceniania i wartościowania. Przekonują, że trzeba – po pierwsze, mówić w szkole o wartościach (nazywać je, przeprowadzać analizę semantyczną poszczególnych nazw, interpretować ich znaczenie w nowych uwarunkowaniach, wskazywać na jego implikacje w formie postaw i zachowań), a przede wszystkim – praktykować; zatem podają konkretne wskazówki, jak wyposażać ucznia w odpowiednie narzędzia, które umożliwią mu ocenianie świadome i kompetentne: tekstu literackiego, otaczającego świata, siebie samego.

Kolejne rozważania (Jadwigi Kowalikowej i Marii Madejowej) poruszają kwestie związane z wartościowaniem pracy ucznia. Autorki omawiają przyczyny trudności w ocenianiu uczniowskich „tekstów o tekście”, metody sprawdzania i oceniania wypracowań, a także przedstawiają opis i kwalifikację ich niedostatków. Refleksje te wpisują się w aktualne dyskusje na temat problemów polskiego szkolnictwa i polonistycznej edukacji (nieczytanie lektur szkolnych, demoralizująca akceptacja bryków, nieobecność na lekcjach współczesnego życia literacko-kulturalnego, minusy nowej matury, problemy z poprawą prac pisemnych), przynosząc konkretne propozycje ich rozwiązań.

Książkę kończą artykuły (Patrycji Huget i Agnieszki Guzik) prezentujące wiedzę pedagogiczno-psychologiczną niezbędną

poloniście w procesie przygotowywania ucznia do wyboru wartości. Zatem jako przydatne z pewnością uzna czytelnik informacje o ustaleniach naukowców badających wpływ sposobów dyscyplinowania dzieci na ich rozwój moralny, o czynnikach decydujących o dojrzewaniu młodego człowieka do odpowiedzialności za własne zachowanie, a także o jego umiejętnościach interpretacji i internalizacji reguł moralnych. Warto dowiedzieć się, jakie warunki muszą być spełnione, by szkoła uczyła dzieci budowania kultury zaufania, sprzyjającej tworzeniu się nawyków, które owo zaufanie wspierałyby i umacniały – czyniły z niego regułę społeczną, wartość nadrzędną.

Zawarte w tej książce zagadnienia wpisują się w nurt refleksji podejmowanych już wielokrotnie (o czym świadczy przywoływana przez autorów bogata literatura), choć obecnie rozważane są w nowych uwarunkowaniach społecznych, cywilizacyjnych i kulturowych, które wymuszają na ludziach odpowiedzialnych za nauczanie nowe spojrzenie na możliwości i powinności edukacji polonistycznej. Zamieszczone tu teksty pracowników Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w żaden sposób nie wyczerpują tak ważnej w dzisiejszych czasach problematyki wartości, wartościowania, wychowywania dla i przez wartości. Mamy jednak nadzieję, że w pewien sposób zachęcą czytelnika zarówno do indywidualnych refleksji nad własną odpowiedzialnością w roli nauczyciela, przygotowującego młodych ludzi do wyboru wartości, jak i podsuną pewne lektury, refleksje te wzbogacające. Kontynuacja i rozwinięcie podjętych wątków z pewnością znajdzie miejsce w kolejnych tomach serii „Edukacja nauczycielska polonisty”.

Anna Janus-Sitarz

ZMIANY WARTOŚCIOWANIA
LITERATURY

STANISŁAW BORTNOWSKI

O wartościowaniu literatury w szkole – spontanicznym i refleksyjnym

Niewybaczalne są cudze zrozumienia – wobec naszych nieporozumień. Bezprawiem wydają się fascynacje innych, gdy w nas samych pustka myśli, niemożliwość poruszenia wyobraźni, paraliż intuicji. Wyrzucenie poza zmoję wtajemniczonych oznacza wyrzucenie z kultury. W stan dzikości, zdziczenia.

Edward Balcerzan¹

PUNKT WYJŚCIA – GĘBY PROFESORÓW PIMKI I BŁADACZKI

Powinienem zacząć od dobrze sobie znanego cytatu z Gombrowicza:

Wielkim poetą! Zapamiętajcie to sobie, bo ważne! Dlaczego kochamy? Bo był wielkim poetą. Wielkim poetą był! Nieroby, nieuki, mówię wam przecież spokojnie, wbijcie to sobie dobrze do głowy – a więc jesz-

¹ E. Balcerzan, *Kręgi wtajemniczenia*, Kraków 1982, s. 13.

cze raz powtórzę, proszę panów: wielki poeta, Juliusz Słowacki, wielki poeta, kochamy Juliusza Słowackiego i zachwycamy się jego poezjami, gdyż był on wielkim poetą. Proszę zapisać sobie temat wypracowania domowego: „Dlaczego w poezjach wielkiego poety, Juliusza Słowackiego, mieszka nieśmiertelne piękno, które zachwyt wzbudza”².

Uczeń zaś w zadaniu powinien udowodnić, że Słowacki jest wielki na przykład dzięki poczuciu przestrzeni, ruchu i światła. Tym zniewala czytelników, a dzięki lirycznemu napięciu i finezji słowa – porusza ich serca. Jego poezja, ubrana w rym królewski, miękka jak skarga nimfy, smutna jak pieśń stepowa i jak piorun jasna, prędką, pozostanie na zawsze, to znaczy do końca mowy polskiej, przykładem niepowtarzalnego kunsztu. Zaś patriotyzm twórcy, tak pięknie udowodniony bohaterskim czynem młodzieńca z dramatu *Kordian*, jego gotowością oddania życia za ukochaną nad wyraz ojczyznę, powinien być przykładem dla nas i dziś.

Gombrowicz udowadnia, jak na lekcjach języka polskiego polonista staje się kapłanem, który celebruje misteryjny obrzęd wtajemniczenia w sensy dzieła. Proces dydaktyczny przekształca się w rytuał, w mszę interpretacyjną, w kaznodziejstwo odarte z refleksji, naiwne i tryumfalne. Schulz nazwałby tę sytuację „uprawianiem gwałtu i rozboju frazesem”, Jarzębski zaś tak ją komentuje:

Kapłańskie gesty przed ołtarzem sztuki i nauk źle kryją pustkę wewnętrznych obrzędów, umowność wartości, zbiorowy przymus, jaki wywiera zbiorowość na jednostkę, skłaniając ją do recytowania formuł podziwu i uwielbienia dla postaci i zjawisk, które niewiele ją w gruncie rzeczy obchodzą³.

W *Sporze z polonistyką szkolną* zwróciłem uwagę na fakt, iż każdy nauczyciel języka polskiego pełni kilka ról⁴. Jest, po pierwsze – polonistą, po drugie – wychowawcą, po trzecie – urzędnikiem państwowym, po czwarte – sobą, czyli Panią X lub Panem Y. Ta

² W. Gombrowicz, *Ferdydurke*, Kraków 1993, s. 42–43.

³ J. Jarzębski, *Klucze do Gombrowicza*, w: *Literackie wizje i rewizje. Materiały pomocnicze dla szkoły średniej*, red. M. Stępień i W. Walecki, Warszawa 1980, s. 172.

⁴ Por. S. Bortnowski, *Spór z polonistyką szkolną*, Warszawa 1988, s. 5–23.

poczwórna perspektywa powoduje, iż profesor Pimko (Bładaczka), chcąc lub nie chcąc, bez przerwy broni czyjegoś autorytetu, a więc autorytetu pisarza i literatury, autorytetu szkoły, autorytetu władzy, autorytetu dorosłych, wreszcie autorytetu osoby cywilnej wpłątanej w proces popularyzacji literatury.

Jako historyk i krytyk zżyty z Parnasem polonista stoi na straży literackich pamiątek kościoła, stąd gęba autorytetu pisarza. Tradycję literacką zgodnie z duchem podstawy programowej traktuje eklektycznie. Rej i Kochanowski, Pasek i Potocki, Mickiewicz i Słowacki, Orzeszkowa i Konopnicka, Asnyk i Leśmian, Sienkiewicz i Gombrowicz, Przyboś i Gałczyński, Symborska i Herbert, Białoszewski i Miłosz, Barańczak i Zagajewski – wszyscy zasługują na podziw, uznanie, szacunek i uwielbienie. Nikogo nie wyrugować, każdemu bezgranicznie zaufać, dla każdego znaleźć życzliwość, uśmiech i argumenty za znaczeniem w literaturze, kłonić się pradziadom i przyjmować w poczet już zasłużonych, najmłodszych twórców – oto niezłomne zasady lekcyjnych omówień.

Gęba autorytetu pisarza tak mocno przylega do twarzy polonisty, że ten, często wbrew własnym przekonaniom, nie ma odwagi wartościować pisarzy i ich dzieł w kategoriach estetycznych czy moralnych. Na lekcjach nie toczy się sporów na przykład z Sienkiewiczem, Gombrowiczem, Żeromskim, Herbertem czy Białoszewskim, z Tolkienem czy Sapkowskim, nie stawia się też kłopotliwych pytań o wizję świata, celowość obserwacji, kreacje bohaterów, poetykę, język i styl narracji, wreszcie o aktualność twórcy. Nauczyciel języka polskiego, jeśli nosi wywrotowe poglądy wobec pisarza, nie cierpi go, nie rozumie, prywatnie odrzuca, to podobnych myśli boi się ujawniać. Zachowuje się jak polonista na moim odczycie, która po wyrażonych przeze mnie wątpliwościach wobec blasku autora *Trylogii* krzyknęła: „To pan pozwala, aby uczniowie szydzili także z nas!”

Gęba autorytetu pisarza nakłada się na gębę autorytetu własnego. Większość uczących ma zakodowane w podświadomości mniemanie, że naruszenie nietykalności autora wpisanego na listę lektur obowiązkowych podważa autorytet belfra i też narusza go cielesnie. Uczeń nie ma prawa osądzać literackich wielkości, musi być potulny wobec nich, gdyż bunt wobec ocen powszechnie przyjętych jest buntem wobec autorytetu szkoły

i autorytetu polonisty. Stąd przekonanie, że sposób mówienia na lekcjach o literaturze nie może być ani prowokujący, ani bluźnierczy, ani żartobliwy, ani poufaty – słowem: trzeba utwierdzać pisarską godność i pisarską doskonałość, a nie widzieć na przykład pozy, manieryczności, fałszów w obrazie świata, skrzywień ideologicznych czy ograniczoności intelektualnej.

Zatem strategia działań polonistycznych to strategia sukcesu. Apodyktyczny sposób mówienia i wartościowania poety czy prozaika wyrabia przekonanie o ważności literatury i – oczywiście – o ważności tego, który wyjaśnia sens dzieła i je ocenia jako doskonałe: „To, co pedagog mówi o określonym zjawisku, to, co pisze autor podręcznika, powinno być nie tylko podane w sposób aksjomatycznie jednoznaczny. Powinno być również traktowane przez odbiorcę jako przekaz nie podlegający dyskusji”⁵ – gorzko podsumowuje szkolne belfrowanie Mieczysław Inglot.

UCZNIOWIE WARTOŚCIUJĄ OSTRO

W przeciwieństwie do celebry polonistów uczniowie nie mają żadnych skrupułów w wykłaskiwaniu i wygwizdywaniu pisarzy. Ich nieufność ma swe źródło w niechęci do obowiązków szkolnych, w urazie wobec spisu lektur, w dystansie do kultury wysokiej, którą trzeba przyswoić, a łatwa i przyjemna dla większości ona nie jest.

Obserwujemy tu zjawisko dobrze znane pedagogom i badaczom czytelnictwa przed pół wiekiem. Chodzi o to, że dobra kultury przyswajane są przedwcześnie i w nadmiernej ilości, co powoduje ciężkie konflikty i zniechęca do wspinania się w górę, czyli odchodzenia od gustów pospolitych. „Skutkiem tego kultura, która powinna by wyzwalać młode siły, staje się często obciążającym je nadmiernie brzemieniem i swoboda znika z wychowania, ustępując zbyt wiele miejsca przymusowi” – konkluduje Bogdan Nawroczyński⁶.

⁵ M. Inglot, *Antynomie dydaktyki*, „Teksty” 1974, z. 3, s. 28.

⁶ B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach*, Warszawa 1968, s. 135.

Publicyści w opisie szkolnych drastyczności znieważających pisarzy wymyślają szokujące tytuły, na przykład *Lekturą po pupie*⁷ lub *Lektury przymusowe, czyli mordowanie Miłoszem*⁸. Mirosław Pęczak tak uogólnił spostrzeżenia dotyczące kanonu:

Stosunek uczniów do owego kanonu oscyluje między obojętnością a fizjologiczną wręcz niechęcią. Młodzi ludzie nie dostrzegają prze-ważnie jakiegokolwiek związku między twórczością romantycznych wieszczów a współczesnym światem wartości. Poezja od baroku po neoromantyzm jest dla nich przekazem z innej planety, w dodatku nudnej jak krajobrazy z Marsa. Czytanie klasyki przypomina zatem kontakt z truchłami albo w najlepszym razie zwiedzanie muzeum⁹.

W moim archiwum znajduje się bogata kolekcja insynuacji i potwarzy wymierzonych w twórców i ich arcydzieła. Wybieram tylko trzy, bynajmniej nie najostrzejsze:

O Panu Tadeuszu: *Tadka czytam ze strasznym oporem. Przeczytałam dopiero trzy księgi, a wczoraj miałam słuchać czwartej z płyty. Umówiłam się z Goską i razem miałyśmy przechodzić tortury. Zresztą połowa naszej klasy ledwo, ledwo to czyta, a druga połowa wcale jeszcze nie zaczęła.*

O III części Dziadów: *Słów użytych w tym utworze wcale się obecnie nie spotyka, toteż bardzo długo go się czyta. Po cichu go wcale nie można czytać, tylko głośno, ale to też nie daje wyników. Utwór ten nie ma żadnego sensu, nic on nie daje nowego.*

O wierszach Mirona Białoszewskiego: *Białoszewski próbował obrazić język polski przez formy przekształceniowe zawarte w utworach. Tak myślę, czy ten poeta naprawdę nie miał nic do roboty, że pisał tak bezsensownie. Być może, że człowiek, któremu zabierają piec, jest teraz biedakiem i komornik chce wymusić na nim zapłatę, ale po co o tym pisać. Ten, który wybierał takie bzdurne wiersze do podręcznika, nie był chyba przy zdrowych zmysłach. Jeśli autor jest miłośnikiem języka japońskiego (szara naga jama), niech to zostawi dla siebie. Chyba są bardziej godne utwory do czytania.*

⁷ W. Staszewski, „Gazeta Wyborcza”, 13–14 maja 1995.

⁸ M. Pęczak, „Polityka”, 13 września 1997, nr 37.

⁹ Tamże, s. 4.

Bunt młodych wobec lektury, ich arogancję (ale i zachwyt) w ocenach zanalizowałem na przykładzie *Ferdydurke*. Ustalenia dotyczące wartościowania powieści pochodzą z początku lat dziewięćdziesiątych, ale są nadal aktualne: kryzys zaufania wobec autorytetu awangardzisty wyrzuconego z kanonu w roku 2007 jeszcze się pogłębił¹⁰.

A zatem *Ferdydurke* to książka: nudna, sucha jak szczapa, abstrakcyjna, ekstrawagancka, zawila, mętna, deczko głupia, bezsensowna, beznadziejnie głupia, idiotyczna, absurdalna, totalna bzdura, pozbawiona jakiegokolwiek myśli, dennna, istny koszmar, dziecinna, niedojrzała, dla pędraków i głupich, obleśna, wstrętna, taka cholera wóśróđ lektur, tortury, wielka draka, nic innego, jak kawałek makulatury¹¹.

Uderza w tym pełnym zgrzytliwości wyliczeniu duża wynalazczość synonimiczna. Uczniowie jakby chcieli ujawnić swój talent kabaretowy, popisać się, wyjść poza sztamę (co się czasami udaje). Widać wyraźne zmieszanie satyry i wyolbrzymienia w szukaniu jak najzłośliwszych związków frazeologicznych w języku literackim niespotykanych. Dłuższe cytaty jeszcze to wrażenie popisu za wszelką cenę potwierdzają. Są i pytania retoryczne połączone z ironią: *Ciekawam, jaką szkołę ukończył ten geniusz? Chyba podstawową; i paradoksy oraz zaskakujące porównania: Woląabym przeczytać dzieła Lenina niż jeden z rozdziałów „Ferdydurke”; i zdziwienia: Gdzie była cenzura, że puściła takie coś w obieg?; i poważne rady dla tych, którzy czuwają nad polityką kulturalną: Papier trzeba zachować na wydawanie przede wszystkim cenniejszych i przede wszystkim mądrzejszych książek.*

Ekspresję doznań ma potwierdzić przesadny opis stanów emocjonalnych towarzyszących lekturze: *Nie mogłem tego strawić, to działało mi na nerwy; Po przeczytaniu pierwszych stron zaczęły mnie wstrząsać dreszcze, na czoło wystąpił zimny pot, zbierało mi się na torsje. Z satysfakcją podarłbym tę książkę na tysiąc tysięcy kawałków. Ale najczęściej pojawiały się wyzwicka i skojarzenia charakterystyczne dla języka potocznego, wzmocnione przez wyliczenia: „Ferdydurke” mógł napisać tylko człowiek mający halucynacje, głupek, wariat i dziwoląg. Autor był naćpany; Pisarz wzniósł się w tym*

¹⁰ S. Bortnowski, *Ferdydurkizm, czyli Gombrowicz w szkole*, Warszawa 1994, s. 48–98.

¹¹ Tamże, s. 77.

utworze na szczyt obłędu, tupetu i paranoi. Książka winna mieć podtytuł „Wspomnienia psychopaty”¹².

Zatem wrogość wobec Gombrowicza ma cechy retoryki. Wyrażając opinię, młodzi ludzie starają się poprzez różne zabiegi stylistyczne podkreślić swą zdecydowaną wyższość nad autorem z listy lektur. Jest to tryumf młodości nad dojrzałością, pewność, że racja tkwi po stronie spontanicznych i pewnych siebie chłystków. Oni wiedzą lepiej, kierują się własnymi normami, jakże różnymi od norm znawców. W ich oczekiwaniach mieszczą się: fabularność dzieła jako najwyżej oceniana, żywa akcja, brak długich opisów, wyrazistość bohaterów, łatwość i jednoznaczność sytuacji, posługiwanie się gotowymi formami interpretacyjnymi, całkowite prawdopodobieństwo sytuacji, traktowanie literatury poza kategoriami literackimi, czyli poza konwencją i przede wszystkim – poza grą z czytelnikiem. Towarzyszy temu daltonizm językowy. Nic dziwnego, że powieść o przyprowadzeniu gęby wywołuje złość, tak jest dziwna w warstwie zdarzeń, w sposobie narracji i stylistyce.

Ankietowani uczniowie wskazali kilkanaście scen i motywów dla nich niezrozumiałych, jak umieszczenie trzydziestoletniego Józia w szóstej klasie, dziwaczne słownictwo: pupa, pupcia, upupienie itd., problem chłopięcia i chłopca, bratanie się z parobkiem, głupie rozdziały o Filidorze i Filibercie, zakończenie utworu, które w pełni świadczy o tym, że autorem jest wariat, gdyż robi z czytelnika trąbę tylko dlatego, że czytał jego dzieło.

Trzeba dojść do wniosku, że dla uczniów (czy tylko dla nich?) to, co niezrozumiałe, jest automatycznie głupie. To równanie tłumaczy w znacznym stopniu ataki na Gombrowicza: „horyzont oczekiwań” (mówiąc językiem Jaussa) młodych załamał się. Wartościowanie emocjonalne uwarunkowane jest niepowodzeniem intelektualnym, niedowładem refleksji.

Rzecz sprawdza się, gdy weźmiemy pod uwagę głosy entuzjastów. Ci zrozumieli Gombrowicza, są jego fanami w stopniu najwyższym, czytają go z uwielbieniem i dają temu słowny wyraz w superlatywach, spieszczeniach, naśladownictwie języka, w wymyślaniu metafor, w podkreślaniu słów wielkimi literami. Pełni pogardy wobec literatury masowej, popularnej, patrio-

¹² Tamże, wszystkie cytaty na s. 75.

tycznej lub obarczonej zadaniami społecznymi czy misją wychowawczą, wielbią Gombrowicza za to, że sztuce przypisał całkowicie odmienne zadania. Charakteryzując tę grupę czytelników, można powiedzieć, że oni bawią się swoim idolem, wykrzykują pochwały, ale i myślą, stąd stwierdzenie: *Każdy, który choć trochę rozumu ma w głowie i przynajmniej od czasu do czasu zajmuje się uciążliwym procesem myślenia, z chęcią przeczyta „Ferdydurke”*. Niżej kilka przywołań nie tylko zauroczonych lekturą, ale i umiejących swój stan emocjonalny wy tłumaczyć:

Znam Witolduchnę nie od dziś, lubię Wicia, bo on czuje (sorry, to ja czuję tak jak on) bluesa, mówi o ciotkach przyzwoitkach, które są dząc, że są dojrzałe, są bardzo niedojrzałe (...) Zdanie z „Ferdydurke”, które utkwiło mi w głowie, to: tra la la, mama, ciocia, jak mogę, kiedy nie mogę. Jego filozofia podawana jest w barwnym zastrzyku słownym (np. swój do swego po swoje). Gombrowicz w ogóle gnoi wszelkie przejawy DURNOTY LUDZKIEJ. Gombrowicz jest ekstra facet, UWIELBIAM GO.

W tej książce odnalazłam jakiś model, sposób na życie. Gombrowicz nie jest (dla mnie) jakimś takim zwykłym, przeciętnym twórcą. Jego twórczość kojarzy mi się z buntem, niepodporządkowaniem, niezależnością.

W Gombrowiczu zachwyca mnie to, co niezwykle (...) pasjonuje mnie WSZYSTKO. Począwszy od języka – ten humor słowa jest świetny. Widzenie świata – niby są to codzienne sytuacje, ale czasem zdaje mi się, że przedstawione są groteskowo przez kogoś, kto znakomicie zna ludzi, ale czuje nad nimi wyższość. Gombrowicz jest nadczłowiekiem, bo zna ludzkie słabości i wie, że człowiek zawsze chce być piękny, doskonały, mądry i błyskotliwy, że zakłada maskę, którą Gombrowicz brutalnie, śmiejąc się, zdziera¹³.

Wniosek jest oczywisty: prywatny odbiór pisarzy w szkole zaczyna się od emocji częściej negatywnych, rzadziej pozytywnych. Zbuntowani raczej nie potrafią uzasadnić głębiej niechęci do twórcy czy dzieła, ograniczają się do ogólników, ale w pamfletowych połażankach zdobywają się na inwencję i chcą jak najcelniej uderzyć w obcy im autorytet. Entuzjaści natomiast, także skorzy do hiperbolizacji, potrafią myśleć indywidualnie. Ich

¹³ Tamże, s. 95.

sądy są pogłębione, dalekie od sztampy, z wyraźną eksplikacją światopoglądową: mój pisarz to moje spojrzenie na świat.

PISARZE I KRYTYCY TAKŻE OBRAŻAJĄ PISARZY (I WIELBIĄ ICH)

Michał Głowiński, zastanawiając się nad wartościowaniem w badaniach literackich, stoi na stanowisku, że historyk literatury także wartościuje, albowiem słowa, utarte zwroty frazeologiczne, ale i zdania są z góry wartościowaniem nasycone. *Wspaniały, nieporadny, wątpliwy, epokowy, genialny* – to przykłady ocen bynajmniej nie ukrytych. Zdaniem Głowińskiego „wyraźne wartościowania dochodzą do głosu także tam, gdzie słów wartościujących nie ma wcale lub prawie nie ma”¹⁴. Tym celom służą: style mówienia, kontakt z językiem potocznym („to jest literatura”), ironia, ale także terminologia, na przykład wyraz *literackość* jako „akt nobilitacyjny” równoznaczny „z przyznaniem szlachectwa”¹⁵. Wielce znaczące są tytuły i podtytuły czy śródtytuły rozdziałów.

O wartościowaniu w strefie znawców bardzo mocno świadczą sam wybór pisarza lub jego pominięcie. Zajrzyjmy za kulisy: oto Władysław Zawistowski ujawnia *swoistą elekcję mistrzów*, czyli zasady powstawania antologii poetyckiej. Po 1945 roku 40 poetów zgłosiło 1139 wierszy 167 autorów. Liczba wskazanych wierszy, liczba głosów na dany wiersz doprowadziły redaktora do następującego wniosku: „Bez względu na to, które z kryteriów uznamy za decydujące, prymat czwórki: Herbert, Miłosz, Różewicz, Szymborska (w kolejności alfabetycznej) jest niepodważalny, podobnie zresztą jak kolejne miejsca Wojaczka i Białoszewskiego”¹⁶. Najpiękniejszym wierszem napisanym po woj-

¹⁴ M. Głowiński, *Wartościowanie w badaniach literackich a język potoczny*, w: *O wartościowaniach w badaniach literackich*, studia pod red. S. Sawickiego i W. Panasa, Lublin 1986, s. 183–184.

¹⁵ Tamże, s. 186.

¹⁶ W. Zawistowski, *Kraj „tysiąca poetów”*, „Polityka” 1993, nr 5, s. 32.

nie został utwór Szymborskiej *Radość pisania* przed *Przestaniem Pana Cogito* Herberta, *Apollem* i *Marsjaszem* także Herberta oraz *Jechać do Lwowa* Zagajewskiego. Listy nieobecnych Zawistowski nie podał.

W związku ze zbliżającym się końcem wieku „Polityka” ogłosiła plebiscyt na najwybitniejszego pisarza stulecia. Zwycciężyli: Sienkiewicz (3246 głosów), przed Żeromskim (2855), Reymontem (2337), Lemem (2172), Szymborską (2024), Miłoszem (2023), Gombrowiczem (1825), Wyspiańskim (1728), Mrożkiem (1664) i Tuwimem (1518). Wśród pisarzy zagranicznych pierwszym okazał się Hemingway przed Bułhakowem, Camusem, Eco, T. Mannem, Kafką, Londonem, Marquezem, Haszkiem i Proustem¹⁷.

Polemizując z powszechnymi gustami, Ludwik Stomma ironizował: „Doprawdy, aż trudno zrozumieć, co robi nieszczęsny Hemingway (którego skądinąd nie cierpię) pomiędzy monopolistycznymi żabojadami (...)”¹⁸. I przeprowadził ankietę wśród francuskich studentów. Okazało się, że nie czytali oni żadnej powieści Manna, Babla, Szolochowa, Bułhakowa, Haszka, Hrabala i innych. „Dodatkowo zdenerwowała mnie pierwsza pozycja «Małego Księcia» (45 proc. głosów przy 10 proc. na «W poszukiwaniu straconego czasu») . Znowu się komuś narażę, lecz jest to dla mnie ckliwy rozsentymentalniony pseudofilozoficzny kicz, zaś w dziedzinie niespełnionej miłości do kwiecia wolę znacznie kaczuszkę i maki, o których śpiewał ongiś Mieczysław Woynicki”¹⁹.

Oto meandry wartościowania, jakże widoczne – w przeciwieństwie do zimnych statystyk – w gorących (ba, gotujących się) wypowiedziach krytyków, którzy podobnie jak uczniowie – gniewu, oburzenia, mocnych uderzeń, perfidii czy zawziętości w swoich ocenach pisarzy nie kryją. Egzemplifikacji dostarcza ankietą „Kultury” pod tytułem *Pisarze niedocenieni – pisarze przecenieni*. Wybieram kilka sądów namiętnych, naładowanych emocją jak wypowiedzi uczniów, by tych rozgrzeszyć, albowiem pra-

¹⁷ J. Pilch, *Wieczne pióra*, „Polityka” 1999, nr 12.

¹⁸ L. Stomma, *Z plebiscytów nauka*, „Polityka” 2000, nr 4, s. 90.

¹⁹ Tamże.

wo do brutalności mają także zawodowi oceniacze. Oczywiście więcej w ich wyznaniach argumentów, ale bezpardonowe zgryźliwości równają się oporom słyszanym w ławkach szkolnych.

Czesław Miłosz (sporadyczny poeta, mierny prozaik, biegły eseista, na Nobla może wystarczyć, na prawdziwą wartość za mało).

Tadeusz Konwicki (autor kilku ważnych książek po roku 1956, później konfesje czułych serc męskich dla dusz niewieścich, postsentymentalizm polski) (Henryk Bereza)²⁰.

Jerzy Andrzejewski. Jego zasługi dla opozycji w ostatnich latach życia nie mogą przysłonić faktu, że zawsze pisał drewnianym językiem, pożerany przez jakieś straszliwe filozoficzne aberracje, wysilony na „najwyższy diapazon”, snobistyczny i koturnowy nawet tam, gdzie brutalizował i próbował pokazać tzw. „mięso życia” (Małgorzata Czermińska)²¹.

Lechoń: pustostowie ułożone do paru znajomych melodii wierszowych.

Gałczyński: dziś jego poezja cieszy się jeszcze większym wzięciem wśród jednej formacji wielbicieli – panów w okolicy sześćdziesiątki, którzy w uczuciowościach i gustach na zawsze pozostali sentymentalnymi zetempowcami z lat swojej młodości. Kogo po ich wymarciu będzie w stanie skłonić ku sobie ta stara kokota – tandetnie wysztafirowana.

Zagajewski: za dużo w nim nabzdyczenia – koturnowości, olimpijskich póz, pompowania się wzniosłością, wysilonej powagi mędrca. W jego poezji sztuczność uparcie pozostaje sztuczna – nie dopracowała się naturalności jako sztuczność, brak jej więc zadawałających uprawomocnień (Janusz Sławiński)²².

Spróbowałem ustalić kryteria znawców zarówno w pomniejszaniu, jak i powiększaniu pisarzy. Oto one:

- Zdecydowanie najmocniej daje o sobie znać polityczne widzenie świata, zatem należenie lub nienależenie do właściwego towarzystwa, do koterii, jak „kręgi postępowców”,

²⁰ *Pisarze niedocenieni – pisarze przecenieni*, „Kultura” 1992, nr 7, 8, s. 154.

²¹ Tamże, s. 161.

²² Tamże, s. 175.

„rozsądnych liberałów”, „lewicy laickiej”. Oburza realizacja zamówień władzy, miano pisarza słusznego lub nietykalnego. O pisarzach nietykalnych krytyka pisze, owszem, ale bez cienia podejrzliwości. Nie wyobrażam sobie, aby ktoś na serio, nie dla heci „zaatakował” Miłosza. „Rok myśliwego”, ekshibicjonistyczny dziennik poety, zachęcał do takiej bebechowej analizy. Nic, cisza. Wielki Henryk Grudziński jest czasami niesprawiedliwy w swym „Dzienniku pisanym nocą”. Nic, cisza (Grażyna Borkowska)²³.

- Wtórność, naśladownictwo i grafomania, stąd określenia „epigon”, „kompilator”, „nabzdyczenie”.
- Błazenada, dwuznaczne gwiazdorstwo, przebojowość, hochsztaplerstwo, mimikra, czyli brak autentyczności, gra z publicznością, kariera.
- Sztuczność pozy, brak dystansu wobec siebie, a jak pisać dobrą prozę bez dystansu (Błoński o Hłasce)²⁴.
- Popularność jako argument „za” i „przeciw”, bo popularność wskazuje najlepszych, ale zarazem jest podejrzana: *jeden z dnia na dzień zdobywa sławę, drugiego mielą młyny w papierni* (Andrzej St. Kowalczyk)²⁵. Przynależność do kultury masowej, zdaniem większości respondentów, poniża twórcę, aniżeli go uwzniośla. O kryterium empirycznym (liczba wydażeń, ilość miejsca poświęconego pisarzowi w podręcznikach szkolnych i uniwersyteckich, encyklopediach i słownikach, ilość publikacji krytycznych, a nawet filmów i audycji radiowych) wspomina w komentarzu do ankiety Włodzimierz Bolecki, twierdząc, że *bliskie jest przekonanie, że pisarz „doceniony” to pisarz powszechnie znany, a „niedoceniony” to pisarz nieznan, czyli autor dzieł nie zauważonych*. Tymczasem *Doceniony jest nie ten pisarz, którego książki ukazują się w milionowych nakładach i tłumaczeniach na wiele języków, lecz ten, który jest najgłębiej i najwłaściwiej zrozumiany*²⁶. Bolecki zwraca też uwagę na paradoks: *przecenieni pisarze – mówi się w tej ankiecie – to właśnie ci, którzy mają swoich dogłębnych znawców, poświęcających cały swój czas, wiedzę i inteligencję na odkrywanie kolejnych tajemnic*

²³ Tamże, s. 160.

²⁴ Tamże, s. 155.

²⁵ Tamże, s. 162.

²⁶ Tamże, s. 184.

twórczości swego ulubionego pisarza. Albowiem krytycy właściwie „doceniając” osiągnięcia pisarza, tym samym je „przeceniają”. Paradoksalnie więc żaden pisarz nigdy nie może być ani „doceniony”, ani „przeceniony”. Logika bardzo gombrowiczowska²⁷.

- Starzejąca się wizja świata, nieaktualność, archaiczność.

Komentując ankietę, koniecznie trzeba zwrócić uwagę na przeciwstawność ocen. Ci sami twórcy są po prawej i lewej stronie listy, na przykład Miłosz, Herbert, Konwicki, Barańczak, Mrożek, Herling-Grudziński, więc – wydawałoby się – najwięksi i najwartościowisi. Zaledwie dwudziestu sześciu krytyków wskazuje na stukilkudziesięciu pisarzy, rehabilitując nawet takich, o których ani opinia publiczna, ani znawcy nie słyszeli, na przykład Skrzyposzek, Leo Lipski, Czaykowski, Busz, Darowski, Lednicki, Sztajnert, Orszyn itd. Wniosek końcowy, w łacinie ujęty przez Boleckiego, brzmi: *de gustibus et coloribus non est disputandum*²⁸.

Na zakończenie przeglądu wartościowania pisarzy muszę odwołać się do sporu na temat kanonu lektur zaproponowanego przez ministra edukacji Romana Giertycha. Był to spór jak najbardziej polityczny, zideologizowany od początku do końca jak w latach stalinowskich i nieco późniejszych, w dekadach Polski Ludowej. Apoteoza Sienkiewicza i degradacja Gombrowicza były okazją do zamanifestowania przekonań i poglądów z literaturą w ścisłym tego słowa znaczeniu niewiele mających wspólnego. Tak rzecz widział Stefan Chwin:

Roman Giertych chce zmienić szkołę polską w miejsce prawicowo-katolickiej indoktrynacji, eliminując z niej treści niezgodne z jego politycznym światopoglądem. Równie stanowczej próby polityzacji szkoły w Polsce dawno nie było.

Szkoła powinna uczyć wycucia wartości, tymczasem przedstawia się uczniom jako książki szczególnie wartościowe przede wszystkim książki poprawne ideologicznie z punktu widzenia obecnej władzy. Takie zaburzenie hierarchii jest po prostu edukacyjną katastrofą.

²⁷ Tamże, s. 184–185.

²⁸ Tamże, s. 183.

Jeśli ktoś zamiast „Fausta” umieszcza na liście lektur utwór publicystyczny na temat „wujka-papieża”, to dopuszcza się pewnej przesady. Ale zastąpienie Dostojewskiego Janem Dobraczyńskim zakrawa po prostu na skandal, sugerowanie zaś, że Zofia Kossak-Szczucka była lepszą pisarką niż Franz Kafka czy Joseph Conrad-Korzeniowski, jest absurdem²⁹.

Przy okazji Chwin formułuje najważniejsze, jego zdaniem, kryterium doboru lektur. Mają to być książki, które „stawiają trudne pytania wymagające samodzielnego myślenia”, tymczasem „trudną refleksję religijną Dostojewskiego mają zastąpić katechetyczne pouczenia”³⁰.

Strach przed trudnymi pytaniami to tytuł drukowanej obok tekstu Chwina wypowiedzi Marii Janion:

Jak zrozumieć i opowiedzieć dramat swojego myślenia, pełne napięć i sprzeczności własne życie. (...) Conrad uświadamia dramatyczną nierozstrzygalność wielkich dylematów moralnych. Witkacy stawia zaś przygnębiającą – i dlatego konieczną do przemyślenia – diagnozę dotyczącą współczesnej kultury i szaleństwa historii. (...) Oczywiście kultura masowa jest w stanie usunąć ten trudny świat z pola widzenia i zastąpić go jednolitym schematem łatwych pocieszeń. Pisarze zaproponowani na miejsce usuniętych wskutek tego, że nie wstrząsają czytelnikami, dają im złudne poczucie bezpieczeństwa³¹.

Porównując uczniowskie kryteria ocen z sądami pisarzy i krytyków, można dostrzec jakże wiele podobieństw. Obie strony opowiadają się bez szacunku wobec autorytetów, znika tabu o nietykalności nawet największych. Zasłużonych osądza się ostro, dobierając mocne epitety i porównania, zmierza się do karykatury i przesady, do tonu pamfletowego, ujawnia talent w „stylizyce złości”. Znika zażenowanie przed niesprawiedliwością, emocja i temperament są ważniejsze od refleksji. Zaskakujące

²⁹ S. Chwin, *Pedagog Pimko Tryumfuje*, „Gazeta Wyborcza”, 2–3 czerwca 2007, s. 6.

³⁰ Tamże.

³¹ M. Janion, *Strach przed trudnymi pytaniami*, „Gazeta Wyborcza”, 2–3 czerwca 2007, s. 6.

jest rozproszenie wyborów, często ich przypadkowość wymykająca się ustalonym hierarchiom.

Różnice dają się sprowadzić do trzech uzasadnień: uczniom obca jest sfera polityki, między innymi dlatego, że nie mają rozeznania w kategoriach, obozach, salonach, nie ogarniają ich ewolucji, nie mogą porównać sił i spojrzeć na przeszłość pod kątem aktualizacji. Niedowład erudycji nie tylko literackiej, ale i historycznej utracą następne kryteria. By pytać o wielkość, trzeba znać dobrze twórczość danego pisarza, jej konteksty macierzyste i konteksty chwili, trzeba też mieć narzędzia do porównań. Nieczułość na sferę językową i stylistyczną, bezradność wobec niej ograniczają świadomość literacką do wyimków.

Trzeba jeszcze podkreślić fakt następujący: kryterium trudnych pytań wymaga odejścia od kultury masowej. Historia literatury w szkole nie jest historią zaczytywanych dzieł, lecz na odwrót: odwołuje się do tekstów ambitnych. Uczeń żyjący pod wpływem zjawisk w kulturze „wykrzyczanych”, nasycony tym, co łatwe, niechętnie przyjmuje rzeczy o podwyższonym standardzie trudności. Presley i Stonesi zawsze okażą się popularniejsi od Haydna i Pendereckiego, Kossak od Wojtkiewicza, a Rowling od Sienkiewicza. Szkolne wartościowanie dzieł (oczywiście – to nieoficjalne) jest skazane na ułomność, w wypowiedziach oficjalnych uczniowie na ogół powtarzają sądy wyuczone i powtórzone za nauką nazywaną historią literatury.

PUNKT DOJŚCIA – ODSŁOŃMY SIĘ!

Jakie rozwiązania metodyczne związane z wartościowaniem literatury polecałbym? Przede wszystkim rozpoznanie sytuacji, czyli diagnozę. Wojciech Pasterniak jest zdania, że „bez początkowej diagnozy nie jest możliwe zorganizowanie racjonalnego działania”³². Sugeruje on, aby do celu dążyć poprzez swobod-

³² W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1997, s. 115.

ne wypowiedzi uczniów i wypowiedzi kierowane. „Te ostatnie mogą przybrać postać rozmowy, wywiadu, ankiety, testu, badania socjometrycznego”³³. Wśród kilkunastu zaleceń znalazły się takie, aby uważnie słuchać wszystkich wypowiedzi uczniowskich, w tym uczniów najslabszych, nie krytykować ich za szczerość, stwarzać możliwość dyskusji i konfrontacji różnych opinii, minimalizować własne interwencje oraz szczególnie dobrze poznać negatywne poglądy i postawy nastolatków.

Na podstawie szkolnych doświadczeń, wyprzedzających w czasie sugestie Pasterniaka, dodałbym: zgodzić się na bunt, być cierpliwym w wysłuchiwanie herezji, oddzielić wartościowanie prywatne, skażone subiektywizmem, od wartościowania, które nazwałbym zrównoważonym. Chodziłoby o to, aby zgromadzić argumenty za i przeciw wielkości pisarza oddzielone od emocji, odwołać się do opinii historyków literatury i poddać je refleksji. Wielokrotnie na moich lekcjach toczyły się polemiki na temat walorów i uchybień autora powieści czy poety. Jedną z takich rozmów na temat *Ody do młodości* zanotowałem. Oto fragment:

Joasia: Utwór bardzo mi się podoba. Uważam, że jest to arcydzieło młodości. Przemawia do mnie. Poeta rozumie naturę młodości, mówi, że młodość to wolność. Rozumie młodych, którzy chcą innego, nowego świata, a nie tego przejętego od starszych, monotonnego, ciągle tego samego. (...)

Stefan: Uważam, że to poezja dobra. Ciekawe porównania i inne środki literackie. Ale wydają mi się jakby przestarzałe. Może kiedyś miały wielką moc ekspresyjną, ale teraz do mnie nie przemawiają. Słuchając tego tekstu, wynudziłem się trochę. Duża ilość słów mówi o tym samym.

Jurek: A tak, tak. Przez cały czas słuchania wydawało mi się, że jakaś trzynastoletnia, egzaltowana pannica opowiada w górnolotnych słowach swojej przyjaciółce o pierwszym spotkaniu z chłopcem. Uwniośla je i czyni z niczego problem. W wierszu za dużo niepotrzebnych wzlotów duszy³⁴.

³³ Tamże, s. 118.

³⁴ S. Bortnowski, *Ścisłość i emocja*, Warszawa 1977 s. 106 i nast.

Często zagajeniem dyskusji stawała się statystyka. Uczniowie na karteczkach lub w głosowaniu otwartym przez podniesienie rąk opowiadali się za jedną z not: książka *bardzo interesująca, interesująca, taka sobie, nudna, beznadziejna*. Oczywiście, wcześniej trzeba doprowadzić do takiej atmosfery w klasie, aby uczniowie mieli pewność, że ich przekonanie o sile lub słabości lektury nie zostanie ośmieszzone zarówno przez polonistę, jak też przez koleżanki i kolegów z klasy.

Lekcje polskiego to pojedynki na gusta, często ukryte w nie-domówieniach, we wnioskach i tezach, ale także ujawniane dzięki nauczycielom, którzy nie boją się trudnej wymiany zdań prowadzącej często do protokołu rozbieżności. Sugeruję, iż protokół taki może zostać zapisany jako dowód nieuzgodnienia ocen klasy, autorów podręczników, krytyków i nauczyciela. Podziały wtedy rysują się rozmaicie: często polonista podważa wysokie miejsce pisarza w hierarchii literackiej, a uczniowie zawzięcie go bronią. Tak było na moich lekcjach poświęconych Sienkiewiczowi.

Dziś, gdybym miał prowadzić zajęcia z *Potopu*, skupiłbym uwagę na recepcji *Trylogii*, na słowach pełnych krańcowego entuzjazmu i na zarzutach szarpiących mity narodowe. Postawiłbym pytania, czy cechy Kmicica to zestaw polskich stereotypów narodowych (pozytywnych czy negatywnych, w tym stereotyp Polaka–katolika i Polaka–wroga obcych). Przedstawiłbym też dwie wizje historii, o których tak pisał Jan Józef Lipski: „Mamy w polskiej literaturze historycznej dwie tradycje: jedna służy megalomanii narodowej, druga to tradycja Żeromskiego, gorzka tradycja obrachunków”³⁵. Kontekstem do dyskusji stałyby się fragmenty (lub całość) *Wiernej rzeki* oraz *Rozdzióbią nas kruki, wrony*.

Lipski twierdzi, że historia powinna być wrotami w przyszłość. *Trylogia* to wrota w przeszłość, to mit Polski samodoskonalącej się i zawsze niepodległej, opowiedziany środkami literatury popularnej. *Pan Tadeusz* też jest mitem o wiośnie narodowej, o odradzaniu się ojczyzny, tyle że poetyckiego kunsztu Mickiewicza nikt nie podważa. Oba dzieła nasycone są trady-

³⁵ J. Lipski, *Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy*, przedruk w „Gazecie Wyborczej”, 25 września 2006, s. 67.

cją i krytycyzmem miłującym wobec czasów minionych, tymczasem mamy rok 2008 i mistyka wojny toczącej się na naszych terenach odchodzi w przeszłość. Ostatnim akordem polskiego oręża było powstanie warszawskie. Rok 1956, wtedy gdy Węgrzy ginęli, a my pokojowo odprawiliśmy Rosjan, lata Solidarności, gdy nikt od kuli nie zginął, oraz daleki od walk bratobójczych mimo kilku hańbiących władzę okrutnych zdarzeń stan wojenny, wreszcie wstąpienie Polski do NATO i Unii Europejskiej – wszystko to każe patriotyzm Skrzetuskiego, Podbiپیty, Kmicica i Wołodyjowskiego uznać za piękny, ale wychowawczo martwy. Jednak bez znajomości *Trylogii* dyskusja o naszych ideałach, naszej świadomości byłaby niestusnie spacyfikowana. Zapraszam do obejrzenia filmu Andrzeja Wajdy *Kanał* i do zwiedzenia Muzeum Powstania Warszawskiego.

Umyślnie ujawniłem swoje poglądy na aktualność, a raczej nieaktualność Sienkiewiczowskiego patriotyzmu, aby podkreślić, że polonista nie powinien ukrywać swoich przekonań, gdyż sporne wartościowanie może być mięszem lekcji, która przestaje być letnią, zbliża się do modelu zaproponowanego przez Edwarda de Bono ujętego w schemat sześciu kapeluszy. Białý kapelusze to neutralna informacja, czerwony to emocje, czarny to opinie negatywne, żółty to optymizm i pochwała zaproponowanych rozwiązań czy wyrażonych opinii, zielony to inne warianty postawienia i rozwiązania problemu, wreszcie niebieski to podsumowanie z dystansu³⁶.

Uważam, że taki układ lekcyjnego dialogu i wspólnych poszukiwań (albowiem heureka tu na nic, najtrafniejsze wydają się praca w grupach, sąd literacki czy też różnicowane tematycznie zadania i ćwiczenia) służą rzetelnemu, ale niepozbawionemu starć wartościowaniu twórczości pisarza czy konkretnego dzieła. Polonistom obytym z Internetem polecam anonimowe lub podpisane spotkania w sieci. Mogą to być: forum dyskusyjne na stronach szkoły czy klasy, chat na określony temat, na przykład ocena książki (lektury) czy filmu, spór o romantyzm, o tematykę wojenną i łagrową, o Sienkiewicza czy Gombrowicza. Taka wymiana zdań musi być dobrowolna, stanowczo pozbawiona wulgaryzmów, ale otwarta. Sprawozdawcza relacja z fo-

³⁶ E. de Bono, *Naucz swoje dziecko myśleć*, Warszawa 1995, s. 66–99.