

UWAGI O PROGRAMIE JĘZYKA POLSKIEGO

Lektura *Programu nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej* (1963) i takiegoż *Programu nauczania liceum ogólnokształcącego — Język polski* (1966) — tekstów zasygnalizowanych jako tymczasowe (czy mieliśmy kiedykolwiek programy nie-tymczasowe?) sugeruje obserwację wstępną, że zaproponowany materiał literacki i językowy jest ilościowo zbyt bogaty. Założyć można z góry, że realizacja tego materiału w przewidzianych i troskliwie określanych jednostkach lekcyjnych nie jest możliwa. Zbyteczne są tu dowody z wypowiedzi nauczycieli, pracujących w oparciu o program i przeżywających corocznie rozczarowania osobiste, a często skazanych na urzędowe wytyki za sytuacje z góry przegrane. Nie trzeba tu przytaczać tych niewątpliwie ukonkretniających podstawowy zarzut wypowiedzi, bo sąd co do przeładowania programu materiałem, treściami dydaktycznymi, postulatami wyrabiania w uczniach licznych sprawności w dziedzinie władania językiem, wyboru form wypowiedzi, techniki pracy umysłowej, przysposobienia czytelniczego i innych, narzuca się sam. Przeciążenie ilościowe programu rośnie wraz z hierarchią klas, osiągając na stopniu najwyższym granice nierealności.

Na stopniu podstawowym główna przyczyna ilościowych przerostów programu tkwi w przekazaniu językowi polskiemu zadań nauczania historii oraz elementów wiedzy o Polsce współczesnej, poczynając od kl. III, a także przekazania podstawowych wiadomości ze stopniowo się dopiero emancypujących takich przedmiotów, jak nauka o przyrodzie i geografia. Trudno mieć odmienne zdanie w wypadku programu klas I—IV, gdzie tematyka historyczna i przyrodniczo-geograficzna zapewnia tekstom czytane konieczny ładunek konkretności i dydaktycznej użyteczności. Sprawa wygląda inaczej, jeśli idzie o program kl. V—VIII, gdzie tematyka historyczna i z dziedziny nauki obywatelskiej nazbyt przesłania w swych rozmiarach polonistyczną, literacką stronę programu, aby ta ostatnia mogła być traktowana z taką powagą, na jaką zasługuje. Nie chciałbym, aby mnie źle zrozumiano. Nie jestem oczywiście przeciwnikiem tego, by nasza młodzież jak najwięcej wiedziała o bojownikach o niepodległość i rewolucjonistach, o wybitnych działaczach politycznych współczesności,

o uczonych i przodujących ludziach pracy. Nie sędzę teź, aby w programie szkoły ogólnokształcącej, wziętym jako całość, a przede wszystkim w programach szkół zawodowych, zbyt wiele było treści historycznych i z nauki obywatelskiej. Przeniósłbym je jednak, nawet w uintensywnionej postaci, do programów historii i nauki obywatelskiej, ograniczając ich ilość i o w e zasięgi w programach języka polskiego. Przecież zadaniem nauki języka ojczystego jest na pierwszym miejscu wyposażyć ucznia w niezbędne sprawności językowe, uczulić go na problemy poprawności tegoż języka, wyrobić nawyki kulturalnego czytelnictwa, zapoznać z arcydziełami literatury. Przez takie ujęcie zadań nauczania języka ojczystego nie deklaruję się jako krypto-zwolennik odbarwienia treści programowych i procesu dydaktycznego z koniecznego ładunku ideowo-wychowawczej problematyki. Sędzę jednakowoź, że oddziaływanie ideowe jest tym silniejsze i skuteczniejsze, im bardziej dokonuje się w procesie przeżycia artystycznego, a przez to przenika do świadomości na drodze spontanicznego odbioru. Stąd kolejny postulat: treści historyczne i z obywatelskiego wychowania, z których przecież nikt nie zamierza oswobodzić programu, muszą być podawane i przyswajane w toku lektury przede wszystkim jako element estetycznych wrażeń i trafiać do sfer uczuciowo-wyobrażeńiowych ucznia. Fakty, informacje, wiadomości pozostawimy nauce historii i wychowania obywatelskiego. Czytanka, tekst literacki musi zawierać niezbędny ładunek wzruszenia, poruszać skojarzenia uczuciowe, działać na wyobraźnię, a wtedy dopiero stanie się, zgodnie ze swą istotą, w pełni skutecznym narzędziem wpajania i utrwalania postaw ideowych oraz treści światopoglądowych.

Sędzę, że obecny stan rzeczy, sugerowany przez sformułowania programu, prowokuje do nieliczenia się ze swoistym charakterem tekstu literackiego, do zamieniania wielu lekcji literackich na godziny uzupełniające czy teź wyręczające lekcje historii i nauki obywatelskiej, a co za tym idzie, staje się jedną z przyczyn przeciążenia materiałowego, ilościowego, programu nauczania języka i literatury ojczystej. Wniosek końcowy musi zmierzać do odciążenia haseł programowych od tendencji czysto informacyjnych, od nadmiaru poznawczych zadań, które się wysuwają na plan pierwszy także i z powodu sposobu ujęcia wielu czytanek w podręcznikach oraz charakteru tekstów książkowych.

Dalszym elementem ilościowych przerostów w programie są wybrane utwory książkowe, przeznaczone w intencjach skądinąd uzasadnionych do czytania i omawiania „w całości” (8, 7, 5 pozycji w ciągu roku). Pozornie, biorąc pod uwagę ilość miesięcy nauki, nie wydaje się to zbyt wiele, ale w połączeniu z utworami, które mają być obowiązkowo przeczytane i omówione w całości lub w większych fragmentach składa się to na ilość stronni niemożliwą do rzetelnego zapoznania się przez ucznia, do skontro-

lowania przez nauczyciela i omówienia w klasie. Sądzę, że są to niebezpieczne iluzje. Przyczyniają się one do powstania wśród nauczycieli nastrojów bezradności, do pozorowania, jakoby materiał wyczerpano, do pobieżności i rozmaitego rodzaju uników. Nie trzeba wyjaśniać, jak demoralizująco podobna sytuacja wpływa na uczniów, jak obfitą daje pożywkę generalnie nieuzasadnionym opiniom i plotkom o przeciążeniu młodzieży.

Na tle i w połączeniu z wnikliwie pomyślanymi wskazaniem z zakresu ćwiczeń w mówieniu i w pisaniu, dalej na tle komasacji w istocie całego materiału z gramatyki opisowej w programie kl. V—VIII — można zaryzykować opinię, że w takim kształcie jest program wzorcowym przykładem niewiary w zasadę: *non multa sed multum*.

Zarzuty co do przeciążenia i nadmiernej rozbudowy ilościowej treści programowych związanych z lekturą i jej dydaktycznym wykorzystaniem w toku zajęć lekcyjnych odnoszą się również do klas licealnych.

Przeświadczenie autorów programów o rozstrzygającej roli możliwie kompletnego zestawu lektur łączy się tu z koncepcją historycznoliterackiego układu całości — i na tej sprawie chciałbym się obecnie zatrzymać, jako przykładem posługując się materiałem historycznoliterackim i zestawem lektur dla kl. II. Uczeń musi zapoznać się z głównym okresem życia i twórczości Mickiewicza, ze Słowackim, Krasińskim, Norwidem, Fredrą, z poezją rewolucyjną, z Kraszewskim (bez obowiązku czytania jego dzieł), z wielkimi realistami okresu pozytywizmu, z Asnykiem i Konopnicką, z problematyką społeczno-kulturalną okresu, z szeregiem dzieł pisarzy obcych, poza tym przeczytać kilka utworów z literatury współczesnej w ramach lektury do wyboru, napisać 6 klasówek i zapoznać się z wybranymi, bardzo rozbudowanymi problemami nauki o języku, wziąć czynny udział w różnych formach ćwiczeń w mówieniu i w pisaniu — wszystko w obrębie 4 godzin tygodniowo. Nie należy nadto zapominać, że „współczesne życie literackie”, jeśli znów ta część programu ma być gruntownie traktowana, stanowi także poważne obciążenie czasu szkolnego i czasu ucznia. Mowa o uczniu, ale trud uporania się z absolutnie niemożliwą do uczciwej realizacji ilością programowych zadań spada przede wszystkim na nauczyciela. Tyle na prawach przykładu.

Osobiście sądę, że przyczyną ukazanych tu przerostów ilościowych, a co za tym idzie przeciążenia programu i nieuniknionej powierzchowności oraz pozorności jego realizacji, jest tradycyjna konstrukcja, oparta na porządku historycznoliterackim, dominującym nad całością i z góry przekreślającym możliwość kompromisu między czołowym zadaniem w nauce języka i literatury ojczystej: analizą oraz interpretacją dzieła literackiego. Ta właśnie podstawowa forma pracy dydaktycznej powinna dostarczyć konkretnego materiału do niezbędnych elementów wiedzy z zakresu teorii literatury i poetyki — przewidzianych programem. Czy może speł-

niać swoje zadanie, jeśli główny wysiłek jest skierowany na śledzenie historycznego rozwoju literatury?

Przyznać trzeba, że materiał historycznoliteracki jest wyselekcjonowany, że starano się usunąć pozycje zdezaktualizowane, zbyt ciężkie z punktu widzenia wykształcenia ogólnego. Mimo to wyciska ów materiał tak stanowcze piętno na strukturze programowej, że siłą rzeczy lekcje literackie muszą się przeobrazić w historycznoliterackie. Zalecenia charakterystyk okresów, syntez prądów czy szkół literackich zmuszą i tak nauczyciela do rozszerzenia skąpego materiału dokumentacyjnego, absolutnie nie wystarczającego do jakichkolwiek generalizujących rzutów oka na całość, chyba że poprzestanie on na werbalnym egzekwowaniu odpowiednich, syntetyzujących partii podręcznikowych. Rezultat wydaje mi się łatwy do przewidzenia: nie damy młodzieży ukonkretnionego obrazu procesu literackiego i nie wyrobimy w niej podstawowych narzędzi świadomego kontaktu z dziełem literackim, nie wyrobimy w niej kultury czytelniczej. Nie ustrzelimy dwóch ptaków na raz.

Utrzymywany, nawet w okrojonych rozmiarach, porządek historycznoliteracki, nosi w sobie niejako z natury zarodki własnej śmierci. Jestem przekonany, że w toku kolejnych przemian programowych trzeba będzie z niego zrezygnować na rzecz pracy z dziełem literackim jako ośrodkiem krystalizacyjnym nauczania na poziomie licealnym, a tym bardziej techników zawodowych. Zostawmy historię zjawisk kulturowych nauczaniu historii, odpowiednio zmodyfikowanej i przywróćmy jej właściwą rolę. Przykłady rozwiązań programowych w innych krajach (Francja, NRD), uczą, że właściwe i wystarczające oświetlenie historycznoliterackie i tak będzie można dać analizowanym utworom. Rozumiem, jak bardzo trudno zrezygnować z układu historycznego z uwagi na specjalne cechy naszej literatury, np. jej funkcję patriotyczną w okresie romantyzmu, ale przecież nikt nie zamierza zamienić nauczania literatury w liceum na studium form artystycznych. Ideowe i wychowawcze, radykalne i rewolucyjne treści, wartości moralne i ogólnoludzkie i tak będą centralnym punktem zajęć szkolnych, a zyska się na czasie, nie próbując powtarzać błędów i złudzeń dziesięcioleci, jakoby szkoła średnia mogła przekazać obraz rozwoju historycznoliterackiego swej masie uczniowskiej. Ciężą nad programem tradycyjne wyobrażenia, identyfikujące historię literatury z całością nauki o literaturze, ciężą obawy o los wychowawczej roli dzieł polskiego romantyzmu i każą nam nadal zaczynać od tekstu tak trudnego, jak *Bogurodzica*. Cięży też tradycyjny tryb kształcenia polonistów w szkołach wyższych.

Trudno tu wskrzeszać całość dawnych kampanii i sporów między zwolennikami „lektury” i „historii literatury”. Problem palący jednakowoż pozostał i nabrał nowej żywotności, kiedy przedmioty m. in. matematyczne i przyrodnicze dopominają się o coraz większą liczbę godzin programo-

wych i kiedy one zaczęły ograniczać nienaruszalne, zdawałoby się, ilości godzin przeznaczonych na język i literaturę ojczystą.

Powyższa próba spoglądnięcia na program języka polskiego z jednego tylko punktu widzenia, ilości materiału, odsłoniła, wydaje się, jedną z jego słabych stron, tj. przerosty materiałowe, których główną przyczyną jest właśnie próba zastępowania i wyręczenia historii na stopniu kl. V—VII i tradycjonalizm układu historycznoliterackiego na stopniu licealnym. Przerosty te usprawiedliwiają też jakże często obserwowaną niechęć nauczycieli do tak istotnych form pracy dydaktycznej, jak ćwiczenia w mówieniu i w pisaniu, dostarczają argumentów za pomijaniem jakże ciekawych partii z nauki o języku, formalizują i werbalizują proces dydaktyczny.

Rozważania te nie biorą pod uwagę stopnia trudności i dostępności przeznaczonych do lektury dzieł. Dokładny przegląd spisów lektur odkryły i tu wiele pozycji przerastających możliwości intelektualne młodzieży, a przez to nie budzących jej zainteresowania. Rewizja tych spisów, ograniczenie ilości proponowanych do czytania dzieł — oto dalsze kroki do koncentracji nauczania języka ojczystego na celach literackich, polonistycznych, co nie umniejszy wychowawczych zadań i możliwości przedmiotu.