

wobec literatury, kultury i świata wartości. Wychodzą książki poświęcone teoretycznej refleksji nad systemem i metodami kształcenia. Pojawiają się prace penetrujące różne obszary dziejów nauczania przedmiotu w poszukiwaniu źródeł aktualnych tendencji i koncepcji dydaktycznych, świadectw szczególnej roli szkoły w tworzeniu kultury literackiej, wzorów twórczych postaw nauczycielskich. Liczne rozprawy podejmują także autotematyczny wątek naukowej odrębności dydaktyki literatury i metodologicznych podstaw jej badań.

Czy te prace znajdują odbiorców w kregach nauczycieli, czy wywierają wpływ na ich świadomość dydaktyczną? — niewiele o tym wiemy. Prawdopodobnie stają się raczej własnością intelektualną wąskiej grupy wyspecjalizowanych badaczy, akademickich wykładowców dydaktyki przedmiotu, instruktorów metodycznych. Do nauczycieli dochodzą zapewne niektóre ich tezy, upowszechniane, niejako z drugiej ręki, w trakcie zajęć z dydaktyki przedmiotu na polonistyce lub w referatach konferencyjnych po studiach. Studentom zalecane są niekiedy jako lektury egzaminacyjne. Szanse indywidualnego, wynikającego z profesjonalnych pobudek i zainteresowań czytania tych prac można oceniać sceptycznie. Na przeszkodzie staje z jednej strony trudność tekstów specjalistycznych, obciążonych opisami procedury badań, rozważaniami metodologicznymi, statystycznymi analizami materiału czy erudycyjnym stylem wywoodu. Z drugiej — barierą jest ich niedostępność z racji śmiesznie (tragicznie) niskich nakładów, nie sięgających częstokroć w wydawniczych seriach uczelnianych nawet dwustu egzemplarzy, mimo że praca byłaby warta szerokiego upowszechnienia. Można bez większego błędu stwierdzić, że ambicje i dokonania naukowe dydaktyki literatury i języka są w środowisku nauczycielskim postrzegane słabo. Praktyka dydaktycznych godzin polskiego odbywa się najczęściej bez głębszej refleksji teoretycznej i nie szuka oparcia w badaniach.

Proponując mimo to zwrot ku ogólniejszej refleksji, ku próbom rozpoznania dróg i horyzontów polonistycznego kształcenia, liczę na utajoną w nas i czekającą swojej chwili potrzebę sensu. Może się przeliczyć i ta książka — bliższa poetyce esencji niż naukowej rozprawie — podzieli także los prac, które nie dotarły do swego adresata.

Rozdział pierwszy

Wymiary przedmiotu

1.1. Nazwa a treść

Uczeń chwalać się w domu „pioną z polaka” chyba lepiej oddaje w swej żargonowej informacji treść szkolnego przedmiotu, niż czyni to jego oficjalna nazwa — język polski. Przecież nie tylko o władanie mową i wiedzę o języku w nim chodzi, lecz o czytanie literatury i wejście w ojczytą tradycję kultury, myśli, obyczajów, a także o wiele innych rzeczy. „Polska i polskość w nauczaniu polskiego” — tak zadania przedmiotu ujmował w tytule referatu programowego Zjazdu Polonistów w 1930 roku Zygmunt Kempicki, a była to formuła tyleż ciasna w swym polonocentryzmie, ile szeroka w kulturoznawczym spojrzeniu na treści kształcenia. Pojętność tak rozumianego przedmiotu idzie jednak w parze z ogromną płynnością jego granic, wciąż zresztą obecnie poszerzanych.

Nazwa przedmiotu, związana genetycznie z dobą, gdy społeczeństwa nowożytnie przesuwały fundament kształcenia humanistycznego z łaciny na język ojczysty, nie jest już od dawna adekwatna wobec rzeczywistości jego treści, coraz bardziej niejednorodnych i trudnych do harmonijnego scalenia¹. Niedogodność

¹ F. Nieckała wyróżnił wśród tych niejednorodnych treści: „a) treści podporządkowane kształceniu ideowo-politycznemu; b) elementy wychowania moralnego i patriotycznego; c) znajomość rodzimjej i obcej tradycji kulturowej; d) historię literatury polskiej z elementami literatur obcych; e) orientację we współczesnym życiu literackim i kulturalnym; f) teorię literatury; g) naukę o języku”. Zob. F. Nieckała, *Kształcenie językowe jako przedmiot nauczania*, w: *Kształcenie językowe w szkole*, red. M. Dudziak, t. 1: Wrocław 1981, s. 37.

takiego stanu rzeczy powoduje w praktyce nauczania przykre w skutkach deformacje kierunku i poziomu kształcenia, a równocześnie w opiniach o roli i zadaniach przedmiotu radykalne postulaty zmian.

Rozległość i wielofunkcyjność treści szkolnego „języka polskiego” skłaniających nauczycieli do wysiłku ogarnięcia całego jej zakresu, co owocuje powierzchownością lektur i przewagą informacyjnego encyklopedyzmu nad kształceniem umiejętności, innych zaś do mechanicznych redukcji ważnych składników treści przedmiotu, np. nie lubianego materiału nauki o języku na rzecz zainteresowań literaturą, filmem, teatrem itp. Coroczne opinie o przebiegu i o wynikach egzaminów wstępnych do szkół średnich i wyższych — pełne szyderstw i załamania rąk — potwierdzają obraz stabilnego kryzysu kształcenia polonistycznego. Rejestrują niesprawność pisemnego redagowania wypowiedzi, błędy językowe i złą ortografię, nieumiejętność analizy językowego tworzywa tekstów, niedostatek i przypadkowość wiedzy o faktach literackich i kulturalnych, nieznajomość podstawowych dzieł. Doprawdy nie wiadomo, czy wyliczenie owych braków, niepełne zresztą, więcej mówi o słabości szkolnej polonistyki czy też o wielkiej, może nadmiernej rozpiętości kryteriów, którymi zwykło się jej osiągnięcia mierzyć.

Nie dziwią w tej sytuacji tendencje do radykalnej przebudowy struktury przedmiotu, rozdzielenia jego treści na dwie odrębne w swych zadaniach dyscypliny, a nawet dwa osobne przedmioty. Pomysły te, które doszły do głosu zwłaszcza u progu lat osiemdziesiątych w dyskusjach związanych z projektem tzw. dziesięcioletniej szkoły średniej, opierały się na różnych, niekiedy krańcowo odmiennych, przesłankach.

Bardzo wyraźnie zarysowało się dążenie do koncentracji treści wokół nazwy przedmiotu, tzn. uczynienia nadrzędnym zadaniem języka polskiego w szkole — kształcenia sprawności komunikacyjnej, opartej na wiedzy o właściwościach języka i rozumieniu sytuacji społecznych jego używania. Rzecznik tej orientacji wyrażał pogląd, że „kształtowanie umiejętności posługiwania się językiem nie może opierać się wyłącznie ani nawet przede wszystkim na literaturze”, i postulował daleko posuniętą samodzielność

i niezależność ćwiczeń w mówieniu i pisaniu i nauki o języku, nawet ich instytucjonalne (organizacyjne) oddzielenie od nauczania literatury². Temu ostatniemu wyznaczał podwójną perspektywę — podporządkowania koncepcji szeroko pojętego kształcenia językowego albo wejścia w inny układ dyscyplin wiedzy. Mówił więc o możliwości potraktowania nauczania literatury „jako najistotniejszego, ale nie jedynego terenu zastosowań wiedzy o języku i umiejętności posługiwania się nim”, ale zarazem „jako części nauczania kultury, co oznaczałoby stworzenie płaszczyzny integracyjnej dla nauczania literatury i sztuki już od IV klasy”³. Idea skrupienia treści przedmiotu wokół osi kształcenia sprawności komunikacyjnej miała, jak widać, swą odwrotną stronę — myśl o jego podziale.

Podobny kierunek myślenia zaznaczył się w poglądach na miejsce kształcenia literackiego i jego związki z szerszym obrazem kultury. Znalazło to wyraz w postulatach pomnażania treści przedmiotu. Wstępny zarys idei poszerzania panoramy zjawisk, którym należałoby poświęcić uwagę, zgłosił J. Krzyżanowski, mówiąc o możliwości zastąpienia historii literatury, trudnej do utrzymania w szkole, historią naszej kultury, obejmującą literaturę, sztukę plastyczno-muzyczną i naukę. Sądził, że położonyby to kres przerostowi spraw literackich nad innymi i stworzyłoby pomost do nowego pojmowania istoty procesu historycznego⁴. Pomysły z końca lat siedemdziesiątych nie zadowalały się już takim zarysem dziejów kultury, szły dalej, zmierzając do tworzenia aktualnej panoramy kulturoznawczej. Zaproponowano włączyć nie w treści przedmiotu problematyki języka i form audiowizualnych przekazów radiowych i telewizyjnych, wiedzy teatrologicznej, a także obszernego programu informacji o kulturze filmowej wraz z kanonicznym zestawem obligatoryjnych „lektur filmowych”, równoległym do listy lektur literackich⁵. Stawało się coraz

² A. Beteza, *Założenia ogólne programu nauczania języka rodzinnego w powszechnej szkole średniej*, w: *Kształcenie językowe w szkole*, op. cit., s. 180.

³ Jw.

⁴ J. Krzyżanowski, *Literatura w szkole średniej*, „Nowa Szkoła” 1961, nr 1.

⁵ *Program powszechnej szkoły średniej. Język polski. Klasy IV—X*, „Polonistyka” 1977, nr 5.

bardziej oczywiste, że tak rozbudowanych treści kształcenia nie mógłby wchłonąć tradycyjny język polski (zwłaszcza przy projek-towanym skróceniu szkoły do ram dziesięciolatki), więc i od tej strony rysowała się perspektywa wyodrębnienia nowego przedmiotu o zupełnie odmiennej strukturze treści.

Nie należy lekceważyć argumentów przemawiających z jednej strony za gruntownym, uporządkowanym i konsekwentnie rozwijanym kursem kształcenia sprawności komunikacyjnej, a z drugiej — za mocnym powiązaniem kształcenia literackiego z wiedzą o kulturze. Trzeba jednak dostrzec, że propozycje dwubiegunowej struktury treści przedmiotu, a w perspektywie jego podziału, natrafiają na istotne trudności. Poważnym problemem staje się usytuowanie lektury dzieł, której pozycja, dobrze ugruntowana w tradycji kształcenia i wychowania, w zawieszeniu między obu dyscyplinami traci autonomię i ulega niezasłużonej degradacji: upodrzednieniu wobec nurtu kształcenia językowego, znacznej redukcji w panoramie treści kulturoznawczych. Również linia podziału przedmiotu na kształcenie języka w związku z praktyką komunikacji społecznej oraz kształcenie literackie i kulturalne traci pozorną klarowność, gdy się zważy, iż problemy radia, filmu, telewizji czy teatru interesują szkołę nie tyle z perspektywy dziejów kultury, ile ze względu na specyfikę własnego języka, odmienność kodu komunikacji. Dodajmy, że trudno objaśnić kody współczesnej sztuki bez konfrontacji z językiem literatury, podobnie jak nie sposób zajmować się literaturą bez analizy jej języka i bez uwzględnienia procesu komunikacji.

Treści kształcenia polonistycznego łączą się zbyt wielu niemi, aby można je było bezkarnie dzielić na mniejsze, izolowane pola, nad którymi łatwiej zapanować. Przewyciężyć poczucie ich nadmiaru można raczej dzięki samodzielnemu rozpoznawaniu struktury ich wzajemnych związków i dokonywaniu wyborów — zawsze trudnych, ale koniecznych — ze świadomością podstawowych zadań i roli przedmiotu.

Stąd właśnie, z przekonania o jedności i zawsze fundamentalnej roli języka polskiego w szkolnej edukacji, wyrasta potrzeba bliższego spójżenia na jego podstawowe wymiary.

1.2. Wymiar instrumentalny

Język polski bierze na siebie zadanie wyposazania ucznia w podstawowe narzędzia i umiejętności, warunkujące procesy uczenia się wszystkich innych przedmiotów oraz sprawne uczestnicstwo w życiu zbiorowości: w aktach odbioru, nadawania i przetwarzania różnego typu informacji.

Doniosłość języka polskiego w szkole polega właśnie na tym, że uczy on — na wszystkich poziomach edukacji — czytania, mówienia i pisania. Słabość wynika najczęściej stąd, że tym podstawowym umiejętnościom poświęca on na różnych poziomach kształcenia za mało uwagi, że traktuje czytanie, mówienie, pisanie przypadkowo i pobieżnie, osadzając piętrowe konstrukcje innych informacji na słabych fundamentach. Każda z owych umiejętności wymaga systematycznych, kompleksowych ćwiczeń, organizowanych podczas całej nauki szkolnej i to z dużą świadomością celów.

Kształcenie umiejętności czytania obejmuje wiązkę zadań o różnicowanym charakterze. Zadania wyjściowe, którym nie można skąpić czasu w szkole podstawowej, realizują się w cichym i głośnym czytaniu tekstów. Niezwykle ważne są zwłaszcza te pierwsze — ćwiczenia w czytaniu ze zrozumieniem, powiązane z wykonywaniem drobnych zadań analitycznych, służących skupianiu uwagi na informacjach niesionych przez tekst. Badania wskazują⁶, że trudności w czytaniu tekstów ze zrozumieniem leżą u podstaw niepowodzeń szkolnych, toteż duża częstotliwość ćwiczeń w tym zakresie i regularna kontrola testowa umiejętności powinny się mieścić w głównym nurcie zadań języka polskiego nie tylko w początkowym okresie kształcenia, lecz nierazko i w szkole średniej, gdy poziom uczniów tego wymaga.

Ćwiczenia w głośnym czytaniu, ogromnie dziś zaniedbane, służą kulturze żywego słowa, ale przez akcentowanie znaczeń i emocjonalnego zabarwienia wyrazów oraz intonacyjne rozgraniczanie zdań przyczynniają się również, i to w niemalym stopniu, do

⁶ C. Kupisiwicz, *Niepowodzenia dydaktyczne*, Warszawa 1964; J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966.

rozumienia tekstów. Nie mają, oczywiście, takiej jak ćwiczenia w cichym czytaniu wagi dla kształcenia umiejętności uczenia się, pomagają jednak w przygotowaniu do uczestnictwa w życiu publicznym.

Wyżsiościowe umiejętności czytania tworzą podstawę do kształcenia kultury czytania i kompetencji lekturowej, a więc zdolności odbioru tekstów o różnym stopniu komplikacji, właściwego reagowania na różne funkcje języka, rozumienia znaczeń metaforycznych i symboli. Na tym poziomie czytanie wiąże się z potrzebą interpretacji tekstów, co pozwala stopniowo kształtować świadomość reguł interpretowania różnych zjawisk otaczającego świata.

Współcześnie kształcenie umiejętności czytania musi ogarnąć również sferę odbioru różnych pozajęzykowych kodów znakowych, których znaczenie w przekazywaniu informacji, reklamie i sztuce narasta. Oznacza to stopniowe wprowadzanie ucznia w zagadnienia semiotyki, rozumianej tu przede wszystkim jako praktyka poznawania różnych tekstów kultury, odkrywania systemu znaków, jakimi one się posługują, i ustalania, precyzowania znaczeń niesionych przez owe znaki. Polem dla polonisty szczególnie interesującym staje się obserwacja zjawisk interesiotycznego przekładu języka literatury na język filmu, radia i teatru. Instrumentalna rola nauki czytania pozajęzykowych przekazów sprowadza się do torowania drogi — tak na polu komunikacji użytkowej, jak i w odbiorze sztuki — rozumnym i świadomym zachowaniem człowieka w otaczającej go ikono- i audiosferze, czyli korzystaniu z jej wartości, unikaniu zagrożeń.

Na równi z czytaniem należy wśród podstawowych zadań przedmiotu postawić naukę pisania, obejmującą nie mniej szeroki zespół umiejętności, a wymagającą również konsekwentnego uczenia na wszystkich etapach edukacji. W naszych szkołach — jeśli rzecz oceniać po efektach — świadomość wagi owych zadań jest niepełna, a praktyka dydaktyczna zaledwie połowiczna, bardzo zaniedbana zwłaszcza w szkołach średnich.

Na ogół sporo czasu i wysiłku poświęca się w szkołach podstawowych kształceniu umiejętności pisania poprawnego ortograficznie oraz zgodnego z fleksyjnymi i składniowymi normami budowania zdań. Zwraca się też uwagę, z różnym powodzeniem,

na sprawy redagowania i komponowania tekstów ze świadomym uwzględnieniem reguł gatunkowych wypowiedzi. W szkołach średnich ćwiczenia tego rodzaju mają już charakter przykładowy, rzadko przybierają postać celowo zorganizowanych działań rozwijających nabyte umiejętności. Pisanie jako sztuka, którą trzeba pojąć na drodze rzetelnego ćwiczenia, sytuuje się w świadomości uczniów i nauczycieli na dalekim planie. Na niższym poziomie szkolnym gubi się w toku szkolarskich ćwiczeń pozabawionych pierwiastka motywacji i refleksji, później staje się raczej formą kontroli rozumienia różnych problemów literackich, wartości i postaw, umiejętności interpretowania dzieł czy syntetyzowania zgromadzonej wiedzy. Podobny charakter nadaje wypowiedziom pisemnym szkoła wyższa, nie dostrzegająca potrzeby wprowadzenia przyszykanych polonistów w wiedzę z zakresu retoryki i praktycznego ćwiczenia ich w redagowaniu tekstów.

Pisanie — zanim stanie się dyspozycją transparentną, niezauważalną a sprawnym narzędziem porozumiewania się — wymaga w szkole skupienia uwagi na swych własnych mechanizmach, wymaga traktowania autonomicznego. Godziny polskiego nie mogą skąpić czasu na analizę sposobów osiągania efektywności przekazu informacji — zwięzłej, precyzyjnej, uporządkowanej logicznie, odpowiednio dostosowanej do oczekiwań odbiorcy, okoliczności i sytuacji wypowiedzi. Nie powinny się zamykać przed uczniowskimi próbami swobodnej i twórczej ekspresji przeżyć, refleksji i opinii na różne tematy. Muszą dawać pole inwencji publicystycznej młodzieży oraz dążeniom twórczym, związanym z transformacją (np. parodystyczną) lub przekładem intersemiotycznym tekstów.

Kształcąca działalność w każdym z tych przypadków wymaga z jednej strony zaufania do uczniów jako autorów wypowiedzi: do ich motywacji pisania, inwencji stylistycznej i świadomości celów wypowiedzi, z drugiej zaś — odpowiednio wykształconych w toku studiów dyspozycji twórczych i dydaktycznych nauczyciela, tzn. jego wiedzy o sztuce pisania, popartej osobistym doświadczeniem, oraz demokratycznego stylu kierowania pracą uczniów. Bez spełnienia tych warunków umiejętności pisania pozostaną tajemnicą indywidualnego talentu poszczególnych jednostek, a w skali

powzechnej — wciąż nie spełnionym postulatem. Wypracowania egzaminacyjne — długachne i rozwlekle w rozwijaniu myśli, amorficzne w konstrukcji, nacechowane nienaturalnym stylem — są niezamierzonym rezultatem autokratycznego sterowania myśleniem uczniów. Stosowanie metody pytań i odpowiedzi nie pozostawia miejsca samodzielnym, przemyślanym wypowiedziom i pracy nad ich redagowaniem.

Podobnym warunkowaniem podlega kształcenie umiejętności mówienia. Zdecydowana dominacja nauczyciela nad uczniem wpływa destrukcyjnie na motywację wypowiedzianą się i przeskądza w samodzielnym poszukiwaniu kształtu wypowiedzi, bardzo często rodzi nienaturalność sytuacji mówienia, kiedy to uczeń, zamiast mówić do wszystkich uczestników lekcji, adresuje wypowiedź wyłącznie do oceniającego ją nauczyciela. Toteż w projektowaniu każdej lekcji polskiego staje się sprawą niezwykle ważną przewidzenie momentów wywołujących chęć mówienia i staranne, oparte na rozpoznaniu poziomu umiejętności, planowanie strumienia wypowiedzi uczniów.

Kierunki pracy nad umiejętnością mówienia — zależne od owego rozpoznania — wynikają ze społecznych zobowiązań edukacji. W szerokim wachlarzu zadań mieszczą się:

- praca nad poprawnością artykulacyjną wypowiedzi, dykcją i kulturą żywego słowa,
- ośmielenie dziecka do swobodnych wypowiedzi i otwieranie na kontakt z innymi,
- kształcenie umiejętności sugestywnego opowiadania,
- praca nad dłuższą, zdyscyplinowaną wypowiedzią na zadane pytania czy określony temat,
- wprowadzanie w reguły uczestnictwa w dyskusji, przemawiania, referowania itp.

Mówienie nie jest działaniem osobnym, jest funkcją właściwej organizacji pracy nad realizacją innych zadań przedmiotu, w której uczeń wyznacza się konsekwentnie partnerską rolę.

Istotnym dopełnieniem instrumentalnego wymiaru kształcenia jest wprowadzanie uczniów w obszar techniki pracy umysłowej. Wiąże się ono z czytaniem przez ćwiczenia w zdobywaniu informacji i wyszukiwaniu objaśnień z różnego typu słowników,

a także przez odkrywanie dróg do książki w katalogach bibliotecznych, spisach bibliograficznych. Towarzyszy — dzięki ćwiczeniom w notowaniu — gromadzeniu materiału do wypowiedzi ustnych i pisemnych, uważnemu słuchaniu cudzych wypowiedzi i tekstów pisanych. Kieruje lub — ujmując rzecz ostrożniej — może kierować uwagę na różne metody samokształcenia, odpowiadające współczesnym technikom upowszechniania i gromadzenia wiedzy (np. z wykorzystaniem nagrań, zapisów magnetowidowych, komputerowego redagowania tekstów itp.), ucząc zarazem organizowania własnego warsztatu pracy umysłowej.

Instrumentalny wymiar kształcenia polonistycznego ma znaczenie fundamentalne. Świadomość zadań, które w nim się mieszczą, pozwala wiązać różnorodne treści poznawcze przedmiotu w jednolity nurt działań. Ich spoiwem są czynności odbioru i nadawania różnie zorganizowanych informacji. Nad tymi czynnościami narasta zaś refleksja o sposobach uczestnictwa człowieka w kulturze.

1.3. Wymiar historyczny

Wymiar historyczny przedmiotu wynika z jego zobowiązań poznawczych i wychowawczych wobec dziedzictwa kultury i życia narodu, wyznaczającego współcześnie poczucie wspólnoty. Zobowiązania te dotyczą przestrzeni faktów składających się na bogactwo obrazu przeszłości, sfery przenikających je idei i wartości, a także obecność w tekstach różnych znaków kulturowych, których nieumiejętne odczytywanie utrudnia obcowanie z tradycją.

Zakres treści kształcenia ma tutaj — odmiennie niż w przypadku ku zadań instrumentalnych — charakter płynny i konfliktowy. Tradycja nie jest stabilnym zbiorem wszystkich cennych dokonań i wartości składających się na dorobek kulturowy przeszłości, jest zawsze wyborem, przeszłością widzianą oczyma pokoleń następnych, ludzi aktualnie żyjących i poszukujących korzeni swego

systemu wartości⁷. Wybór — określony przez ów system wartości i kultury, w jakiej się dokonywa, a nieuchronnie związany z deformacją — przybiera w szkole szczególnie ryzykowną i zarażeniem odpowiedzialną postać. Jest podejmowany przez kogoś (twórców programów, autorów podręczników, nauczycieli) dla kogoś innego (uczniów) na podstawie wyobrażeń o nim i o jego przyszłości, ale też na podstawie własnej wizji tradycji. Decydowanie o tym, jaką część dziedzictwa przeszłości uczynić treścią kształcenia, ma dwuznaczny charakter — łączy w sobie zamiar obrony młodzieży przed zagubieniem w nadmiarze informacji z pierwiastkiem agresji, narzucenia jej z zewnątrz określonej perspektywy oglądu przeszłości (rozmiary niebezpieczeństwa rysują się jaskrawo w zideologizowanych programach z lat 1949—1956 czy 1963—1975). Owa dwuznaczność rodzi wciąż odnawiające się spory o treści kształcenia i wahania w dokonywaniu konkretnych wyborów lektur. Ich podłożem są nie tylko różnice poglądów na wartość artystyczną i wychowawczą oraz reprezentatywność określonych dzieł, ale również ogólniejsze strategie wychowawcze i dydaktyczne.

Przykładem takiego starcia poglądów może być trwający już ponad stułecie spór o pierwszeństwo historii literatury czy lektury. Z dydaktycznego punktu widzenia wiele argumentów przemawia za koncentracją na czytaniu dzieł, zwolnionym od służebności wobec obrazu dzieł literatury: wzgląd na motywację czytania oraz bezpośredniość przeżycia estetycznego i wartościowania z perspektywy czytelniczej, wzgląd na aktywność umysłową odbiorcy w badaniu struktury utworów i poznawaniu właściwości literatury, wzgląd na bilans czasu itp. Obroncy historycznoliterackiego stanowiska odwoływali się z kolei do instytucjonalnej roli szkoły, zdolnej zapewnić — dzięki informacjom o dziejach literatury i przyręczusom choćby fragmentarycznej lektury reprezentatywnych jej tekstów — obecność w zbiorowej świadomości tych dzieł przeszłości, do których z różnych powodów rzadko szuka się drogi po ukończeniu nauki szkolnej. Warto

⁷ Por. M. Głowiński, *Tradycja literacka (Próba zarysowania problematyki)*, w: *Problemy teorii literatury*, Wrocław 1967, s. 346.

zauważyć, że za tym stanowiskiem⁸ kryły się w minionym półwieczu ideologicznych manipulacji literaturą istotne racje pragmatyczne — kryterium reprezentatywności pozwalało zachować w programach nauczania wiele utworów ważnych, choć ideologicznie lub politycznie niewygodnych.

Obiektywna obserwacja prób kompromisowego rozwiązania dylematu, a więc wiązania lektury dzieł z elementami obrazu dzieł literatury, prowadzi do stwierdzenia: szkolna historia literatury, w swym tradycyjnym kształcie uporządkowanej wiedzy o pisarzach, rozwoju ich twórczości, minionych procesach i prądach literackich itp. przestaje być możliwa. Obezwładniająca bogactwo przeszłości — dla kolejnych pokoleń wciąż narastające — odbiera szanse faktycznej rekonstrukcji w szkole jej obrazu i stawia pod znakiem zapytania możliwość rzetelnego udokumentowania ujęć panoramicznych. Spośród setek interesujących z wielu wzglądów biografii twórców zaledwie kilka może liczyć na przybliżenie (instrukcja programowa dla liceum z 1957 r. wiązała hasło „życie i twórczość” z ponad trzydziestoma nazwiskami, programy z 1985 i 1991 r. wymieniają tylko trzech pisarzy). Dzieła wysokiej rangi, znaczące wiele w rozwoju literatury i reprezentatywne dla prądów artystycznych i idei swych epok, pograżają się w cieniu. Możliwość lektury kilku utworów pisarza w celu wyrobienia sobie opinii o rozwoju jego twórczości dotyczy autorów największych. Próby syntezy twórczości pisarzy i obrazu epok stają się budowaniem mostów nad pustką rozpiętych. Nieuchronność owego procesu redukcjonowania i odsuwania w niepamięć konkretnej materii dzieł literatury sprawia, że sama zasada szkolnego kontaktu z tradycją współcześnie musi ulegać i ulega zmianie.

Ważnym krokiem w tym kierunku stała się formuła punktowego nauczania historii literatury w szkole⁹. Zakłada ona skupienie uwagi na lekturze i interpretacji wybranych dzieł

⁸ Por. Z. Libera, *Miejsce i rola literatury polskiej i powszechnej w kształceniu Polaka przyszłości*, w: *Model wykształconego Polaka*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1980, s. 315—323.

⁹ Por. M. Głowiński, *Szkolna historia literatury: wprowadzenie do tradycji*, w: *Olimpiada Literatary i Języka Polskiego*, red. B. Chrzęstowska, T. Kostkiewiczowa, Warszawa 1980, s. 100—108.

w podwójnej perspektywie — rekonstrukcji ich historyczności i odkrywania ich żywotności w kulturze współczesnej. Taki tryb lektury dystansuje się zarówno od programowego prezentyzmu, który sprowadza dzieła przeszłości do przykładów dokumntujących różne przekonania współczesne, jak też od czytania archiwistycznego, eliminującego odniesienia do sfery wartości i wyobrażeń społecznego odbiorcy i traktującego dzieła wyłącznie jako reprezentatywne próbki pisarstwa określonej epoki.

Historyczny wymiar treści kształcenia literackiego zyskuje w tej formule nową postać. Dzieło przestaje być ilustracją dla liniowo i systematycznie przekazywanych uczniom wiadomości o rozwoju literatury, staje się za to przedmiotem interpretacji i wartościowania, wymagającym od ucznia i nauczyciela zorganizowanego wysiłku odkrywania tradycji w różnych jej płaszczyznach.

Oznacza to w pierwszym rzędzie potrzebę wnikania w historyczne właściwości poetyki czytanych tekstów, co — przy odpowiednim wykorzystaniu informacji naukowych i materiałów zgromadzonych w podręcznikach — pozwala podnosić poziom odbiorczych kompetencji uczniów i stopniowo rozszerzać ich wiedzę o gatunkach literackich i środkach wyrazu artystycznego, o funkcjach i rozwojowych przemianach tworzywa tekstów.

Oznacza to również — na podobnej zasadzie — możliwość przybliżania zjawisk życia języka, jego rozwoju, różnicowania się, wzbogacania form i elastyczności jego różnorodnych funkcji.

Rekonstruowanie historyczności tekstu wiąże się ponadto z sięganiem po jego szersze tło macierzyste, co pozwala odsłaniać różne nici łączące utwór z kulturą epoki, a dzięki temu pełniej konkretyzować obrazy świata przedstawionego i rozumieć ich znaczenia. Na różnych etapach kształcenie i, odpowiednio do poziomu kultury czytelniczej uczniów, wprowadzanie w tradycję może obejmować:

— związki czytanych utworów z epoką kulturową, jej dążeniami ideowymi, poglądami filozoficznymi i programami artystycznymi, jej kierunkiem poszukiwań stylistycznych w różnych dziedzinach twórczości;

— związki dzieł z różnymi okolicznościami historycznymi życia społecznego narodu, wiedzę o narodzinach, tworzeniu,

wygasaniu i odradzaniu się pewnych idei, ważnych dla rozumienia literatury;

— obraz przemian cywilizacyjnych i stylów życia, kultury materialnej i konwencji obyczajowych, wpisanych w tworzywo utworów i nierzadko wymagających szczególnego przybliżenia.

Wprowadzanie w tradycję — to wreszcie wytrwałe kroczenie po śladach, jakże w języku — w znaczeniach wyrazów, w obrazowych treściach skamienia frazeologicznych, w literackiej metaforyce — trwałe wyzłobily mity antyczne, dzieje biblijne, przytwierdzenia ewangeliczne, liturgiczna obrzędowość, kultura agrarna itp. Nie chodzi tu jedynie o dorazne objaśnianie dawnych tekstów, lecz o przybliżanie i odkrywanie sfery wartości współtworzących pejzaż polskiej kultury i wciąż w niej obecnych. Pole obserwacji rozciąga się tu daleko poza krąg dawnych tekstów, obejmuje utwory współczesne, szczególnie te, które podejmują świadomą grę z tradycją.

Związanie historycznego wymiaru kształcenia z obserwacją wpisaną w dzieła żywej tradycji zmienia dominanty procesu dydaktycznego. Proponuje w miejsce liniowego zarysu dziejów literatury, ilustrowanego możliwie wieloma późniejsze czytanyymi przykładami, lekturę głębszą, kontekstualną, poświęcającą wybrany utworom znacznie więcej czasu. Stawia tym samym na porządku dyskusji problem daleko idącej selekcji obligatoryjnego kanonu lektur albo też jego znacznej fakultatywności, przy której decyzje o wyborze przedmiotu rozważań mogą się dokonywać w bliskości warsztatu pracy nauczyciela i uczniów, przy dobrym rozpoznaniu dydaktycznych potrzeb i kierunku poszukiwania wartości.

1.4. Wymiar filozoficzno-społeczny

O żywotności tradycji rozstrzyga w znacznej mierze to, co i z jaką siłą poruszania wyobraźni dzieła sztuki mówią pokoleniu współcześnie żyjącemu o człowieku w jego egzystencjalnym i spo-

tecznym wymiarze. Tego rodzaju oczekiwania odbiorcze, związane z potrzebami wieku dorastania, wyznaczają kształceniu polonistycznemu zadania o szczególnie delikatnym charakterze, a przy tym zadania poniekąd cudze, wykraczające poza ścisły zakres kształcenia literackiego i językowego. Na tej płaszczyźnie język polski bierze na siebie zobowiązania poznawcze i wychowawcze innych przedmiotów, nieobecnych w zestawie dyscyplin szkolnych, a niezbędnych w kształceniu młodzieży i przygotowaniu jej do życia społecznego.

Tak jest w przypadku wiedzy psychologicznej, którą dorastający uczeń może zdobywać za pośrednictwem utworów literackich. Wprowadzają one w umiejętność obserwowania człowieka, rozpoznawania jego reakcji i przeżyć na podstawie zewnętrznych oznak i zachowań, uczą rozumienia wielu skomplikowanych zjawisk życia wewnętrznego, dostarczają języka służącego opisowi świata psychicznego. Uczeń — dzięki literaturze — wchodzi najczęściej w ów świat bezwiednie i niepostrzeżenie. Kształcenie polonistyczne może ten proces nasycić świadomością, przekształcać w metodę uczenia się, gromadzenia wiedzy psychologicznej, a wreszcie umacniać za pomocą ćwiczeń we wzajemnym porzegananiu się i porozumiewaniu, wyrażaniu stosunku jednostki do otoczenia i do samej siebie¹⁰.

Na tej samej zasadzie lekcje języka polskiego mogą podejmować socjologiczną problematykę relacji między życiem jednostki i funkcjonowaniem społeczeństwa. Literatura dostarcza wielu podniet do analizy sytuacji wyobcowania jednostki i jej buntu wobec praw i stylu życia zbiorowości, napięć między ludzkim pragnieniem wolności i poczuciem społecznego obowiązku, konfliktów związanych ze sprawowaniem władzy, ról społecznych człowieka itp. Okoliczności, w których żyje uczeń, skłaniają go do stawiania nauczycielowi pytań o źródła agresji, przemocy i nietolerancji w życiu zbiorowym, kryzysów w rodzinie, wynaturzeń ustroju społecznego. W pytaniach tego rodzaju wyraża się zaufanie do polonisty i do społecznego funkcji przedmiotu — nie mogą zatem pytania owe pozostawać bez odpowiedzi.

¹⁰ Por. M. Dudziak, *Kształcenie kultury wyrażania uczuć i wartości w procesie nauczania języka polskiego*, Wrocław 1983.

Obecność problematyki psychologicznej i zagadnień społecznych w treściach kształcenia polonistycznego jest jednak — trzeba to powtórzyć — sprawą delikatną, nawet kontrowersyjną. Wątki te zawsze, co prawda, towarzyszyły w sposób naturalny omawianiu lektur i nierzadko stanowiły podstawę motywacyjną ćwiczeń w mówieniu i pisanii, ale też tworzyły pożywkę dla grubych błędów i zwyrodnień procesu dydaktycznego. Taki charakter miał wulgarny socjologizm interpretacji literatury wywiedziony z marksistowskiej teorii sztuki jako odbicia rzeczywistości, który wypaczył na wiele lat treść kształcenia literackiego. Podobnie zaciążyły nad nauczaniem języka polskiego, zwłaszcza w szkole podstawowej, służące celom propagandowym obrazy z życia społeczno-gospodarczego, budownictwa socjalistycznego, ilustracje kalendarza romantycznych imprez, rocznic, dni i tygodni tematycznych itp. Służąc forsowaniu treści ideologicznych, obrazy te zakłamywały rzeczywistość i odstręczały, tak uczniów, jak i nauczycieli, od prób autentycznych rozmów na tematy społeczne. Z kolei problematyka psychologiczna wyradzała się w skonwencjonalizowane charakterystyki postaci i nacechowane natrętnym dydaktyzmem normatywne wzory postępowania, które spychały na margines godzin polskiego cenniejszą poznańczo i mniej szkolarską możliwość gromadzenia wiedzy o życiu psychicznym człowieka.

Szkola stoi obecnie przed koniecznością przywrócenia językowi polskiemu rangi przedmiotu odpowiedzialnego za poznawanie człowieka w jego psychologicznym i społecznym, a także filozoficznym wymiarze. Ów wymiar ostatni wyznacza przedmiotowi szczególne zadania formacyjne.

Poznawanie literatury w szkole otwiera drogę do refleksji moralnej, związanej z oceną czynów człowieka, oraz do stopniowego rozpoznawania norm etycznych regulujących jego społeczne zachowania. Pozwała też wrastać w uniwersum wartości, w których człowiek się realizuje, akceptując jedne z nich, odrzucając inne. Literatura odsłania sferę poglądów człowieka na hierarchie wartości lub wpisuje tę hierarchię w konstrukcję swoich światów¹¹.

¹¹ Por. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994.

(...) *Literatura piękna* — przypominał polonistom T. Kotarbiński — *nie jest tylko i przede wszystkim literaturą piękną, lecz jest narastającym dziełem o potężnej dynamice moralnej i (...) to wyznacza wielki stopień jej ważności w kształceniu ogólnym*¹².

Literatura otwiera drogę, ale od nauczyciela zależy, czy jego wychowankowie tę drogę przemierzą, zdobywając świadomość etyczną i aksjologiczną, gromadząc zarazem potrzebną w życiu refleksję nad poznawaniem i doznawaniem świata. Nauczyciel musi być kompetentnym, mającym odpowiednią wiedzę, przewodnikiem. Od jego organizacyjnej i metodycznej sprawności zależy czas na dyskusję. On wybiera sposób interpretacji dzieł, rezerwując miejsce na pytania o prawdę, którą tekst ma odbiorcy do przekazania¹³.

Kształcenie umiejętności takiego czytania literatury, które umożliwia gromadzenie wiedzy o człowieku i wrastanie w tradycję, decyduje o wychowawczej roli języka polskiego. Warto dostrzec, że refleksja dydaktyczna na powrót zwraca się ku tym obowiągom przedmiotu¹⁴. Po okresie koniecznej wymiany narzędzi analizy dzieł, intensywnego przeszczepiania do organizmu szkolnej polonistyki nowego języka literaturoznawstwa, przychodzi czas na funkcjonalne wykorzystanie odmiennych narzędzi w płodnym wychowawczo dialogu ucznia z literaturą.

1.5. Wymiar estetyczny

Impulsy inicjujące ów dialog płyną z artystycznego potencjału czytanych w szkole dzieł. Podobnie jednak jak iskra z akumulatora dopiero w zetknięciu z paliwem powoduje zapłon i rozruch

¹² T. Kotarbiński, *Niektóre postulaty humanistyczne*, „Nowa Kultura” 1961, nr 11.

¹³ B. Myrdziak, *Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturzystów*, Lublin 1992, s. 136.

¹⁴ Zob. M. Jedrychowska, *Napięta chwila. O celach szkolnej polonistyki*, „Przeгляд Powszechny” 1990, nr 4; B. Kryda, *Działalność — do przycięcia czy do odznaczenia? O uwarunkowaniach przyjmowania wartości w szkolnej lekturze tekstów literackich*, w: *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, Lublin 1992, s. 437.

samochoodu, tak i artystyczna propozycja dzieła musi się spotkać z uczniowską ciekawością świata i sztuki oraz potrzebą przeżyć, aby wprawic w ruch mechanizm kształcenia i dialogu. To porównanie — może zbyt rażąco technicznym pryzmatem — uświadomienia znaczenie estetycznego wymiaru szkolnej polonistyki.

Kształcenie estetyczne łączy w sobie — teoretycznie rzecz biorąc — pierwiastki intelektualnego poznawania specyficznych wartości sztuki z formowaniem wrażliwości i gotowości jej przeżywania. Praktyka dydaktyczna często jednak grzeszy jednostronnością oddziaływań.

Intelektualne treści tego kształcenia wiążą się ściśle z analizą języka i struktur artystycznych utworów. Analiza z jednej strony toruje drogę rozumieniu i przeżyciu sensów. Z drugiej zaś — poznawaniu pojęć literackich i wprawianiu uczniów w posługiwanie się kategoriami poetyki opisowej w działaniach interpretacyjnych. Taki tryb gromadzenia teoretycznej wiedzy o literaturze przy okazji lektury i na jej użytek stwarza możliwość funkcjonalnego jej traktowania, które nie ogranicza się do definiowania i klasyfikacji pojęć, ale skupia uwagę na znaczeniowych i artystycznych funkcjach tworzywa literackiego. Nowoczesne rozwiązania programowe, projektujące spójny porządek koniecznej wiedzy teoretycznej, umożliwiają przechodzenie od okazjonalności takich analiz do systemowego kształcenia świadomości literackiej uczniów¹⁵. W ten sposób szkoła może stopniowo nasycać bezrefleksyjne przeżycia estetyczne pierwiastkiem rozumienia sztuki.

Zawierzenie tylko rozumowej drodze kształcenia estetycznego byłoby oczywistym błędem. Nie wystarczy z pewnością tam, gdzie kontakty ucznia ze sztuką opierają się głównie na myśleniu konkretno-wyobrażeniowym, ani tam, gdzie w postawach uczniów przeważa obojętność czy nawet niechęć do literatury i sprzeciw wobec wszelkich prób jej analitycznego traktowania. Budzi wątpliwości, gdy grzeźnie w drobiazgowej analizie, której trud nie jest opłacony satysfakcjonującym ucznia pogłębieniem przeżyć, otwarciem nowych horyzontów poznawczych.

¹⁵ Por. B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987.

Ważnym zatem składnikiem kształcenia estetycznego jest tworzenie sytuacji sprzyjających przeżyciu utworu w bezpośrednim z nim kontakcie. Należą do nich: słuchanie czytanego przez nauczyciela utworu poetyckiego lub fragmentu prozy, słuchanie autorских czy aktorских nagrań wierszy powiązane z oceną sposobu ich wygłaszania (zwłaszcza w przypadku porównywania dwu wykonan), wykorzystanie teatru radiowego lub słuchowiska, albo też określonej sekwencji filmu, zestawienie wybranej sceny z filmowej adaptacji dzieła z odpowiednim urywkiem literackiego oryginału itp. Zalecą takich zabiegów jest pobudzenie emocji i w ślad za tym chęci ich wyrażenia w sposób nieskrępowany. Ich wadą — choć lepiej byłoby powiedzieć: niedogodnością — jest to, że pochłaniają one czas, stając się w lekcji już nie środkiem kształcenia, ale jego treścią. Owa niedogodność ma swe praktyczne konsekwencje: kształcenie estetyczne oparte na eksponowaniu utworu i wyzwalaniu przeżyć schodzi w praktyce na daleki plan, ustępując miejsca pośrednim formom kontaktu z utworem — relacjonująco-sprawozdawczym i opisowo-analitycznym.

Taki stereotyp dominuje w szkołach średnich i wyższych klasach szkoły podstawowej, wzmagając swą jednostronnością poczucie przyrównania lekturowego. Korzystniej przedstawia się sytuacja kształcenia estetycznego na niższym etapie edukacji (w klasach IV—VI), gdzie program nauczania, przewodniki metodyczne i podręczniki kładą wyraźny nacisk na różne formy działań twórczych i zabawowych, aktywizujących wyobraźnię i emocje ucznia oraz sprzyjających inicjacji literackiej.

Myszę tu o pełnowartościowych treściach kształcenia — o ważnym słuchaniu utworów (przekazywanych w żywym słowie nauczyciela lub w postaci nagrań i słuchowisk), o czytaniu i wygłaszaniu tekstów, wyrażaniu własnych konkretyzacji utworów w rysunku lub malowaniu, teatralizacji wybranych scen utworu, redagowaniu swobodnych tekstów itp. Trzeba jednak pamiętać, że owe działania stają się treściami kształcenia dzięki kompetencjom nauczyciela, dysponującego kulturą żywego słowa, umiejętnością interpretacji literackich i plastycznych wytworów dzieł, wiedzą o formach i znakach dziecięcego teatru itp.; gdy

tych kompetencji brakuje, grzęzną w bezrefleksyjnej i nieświadomej dydaktycznych celów zabawie.

Ten sam warunek odnosi się do dalszych etapów edukacji, gdzie działania uczniów polegające na przetwarzaniu tekstów, słosowaniu różnych technik przekładu intersemiotycznego czy teatralizacji mogłyby z powodzeniem zastąpić rutynową analizę utworów — rozbudzając kreatywność, oddziałując na wyobraźnię, ukazując sens czynnego uczestnictwa w kulturze. Rzadkość tych form kształcenia (nawet pracy nad wygłaszaniem tekstów) bierze się nie tylko z braku czasu, lecz także ze skrepowania nauczyciela nie wdrożonego w odpowiednią praktykę działania.

Między teorią kształcenia estetycznego, akcentującą współcześnie wagę kreatywności uczniów w wychowaniu do uczestnicwa w kulturze¹⁶, a praktyką nauczania języka polskiego rysuje się rozbieżność powodowana instytucjonalnymi zapóźnieniami i zaniedbaniami. Programy nauczania obciążone nadmiarem treści poznaawczych nie pozostawiają wiele szans działaniom twórczym, wymagającym czasu i swobody. W przygotowaniu zawodowym polonistów nie ma dość miejsca na rozbudzenie ich własnej kreatywności i umiejętności działań tekstotwórczych, jakich potrzebę otwiera przed uczniami elektronicznie przeobrażona sfera kontaktów z literaturą i sztuką. Ubożająca szkoła, pozbawiona środków na pracę pozalekcyjną, pozostawia jedynie dobrej woli nauczycieli-entuzjastów sprawę wycieczek polonistycznych, wyjść do teatru, muzeów, na wystawy, organizowania szkolnego teatru czy kabaretu, wieczorów literackich i innych, dobrze zapisanych w tradycji form kształcenia kulturalnego. Tym bardziej ważna staje się świadomość zadań związanych z estetycznym wymiarem przedmiotu, tworząca zarzewie potencjalnego ruchu ku reformie edukacji.

Zarysowane wyżej zadania języka polskiego stanowią całość nierozdzielną, ściśle powiązaną pod względem sprawnościowym, motywacyjnym, poznawczym i wychowawczym. Tworzą konstrukcję otwartą na zmienne sytuacje języka, literatury, kultury

¹⁶ Por. I. Woinar, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964, s. 314—319.

i życia społecznego, zarazem jednak konstrukcję stabilną. Jądrzem przedmiotu jest młody, dorastający człowiek — użytkownik języka, uczestnik kultury, osoba formująca się w kontaktach ze zbiorowością.

Treści kształcenia właściwe przedmiotowi wynikają z jego antropocentrycznej konstrukcji. Nie mogą być zatem prostym przeniesieniem struktury wiedzy poszczególnych dyscyplin polonistycznych czy humanistycznych, na które przedmiot się otwiera. Wymagają wyboru i wzajemnego wiązania, uwzględniającego — odpowiednio do etapu edukacji — odmienne dominanty zadań. Wymagają też precyzyjnego, lecz na tyle ogólnego formułowania, aby pozostawiać wystarczająco wiele miejsca samodzielnym decyzjom nauczyciela.

Wielowymiarowy charakter i niezwykle szeroki zakres treści przedmiotu stawia przed systemem edukacyjnym dwa bardzo trudne do spełnienia warunki. Pierwszy dotyczy kształcenia nauczycieli, którzy powinni posiadać nie tylko rozległą, a zarazem przydatną i funkcjonalną wiedzę, ale również świadomość dydaktyczną i kompetencje w zakresie różnorodnych zadań kształcenia. Drugi wymaga uznania wyjątkowej roli języka polskiego jako przedmiotu odpowiedzialnego za formację duchową młodego pokolenia, za jego socjalizację i sprawnościowe przygotowanie do społecznego komunikowania się, za poziom uczestnictwa w kulturze. Uznanie to, zrozumienie wielości i wagi zadań wymagających stałego ćwiczenia, powinno się wyrazić odpowiednim przedziałem godzin lekcyjnych, zapobiegającym mechanicznej redukcji wymiarów przedmiotu.

Rozdział drugi

Uczeń wobec literatury

2.1. Obowiązek czytania

Literatura nie jest tworzona z przeznaczeniem dla uczniów, ale — paradoksalnie — to oni stanowią jedną z liczących się, społecznie ważnych, grup publiczności literackiej. Dla tej grupy odbiorców, czytelników tyleż z nieprzymuszonej, co i z przymuszonej woli, poznanie literatury jest wynikającym z roli ucznia obowiązkiem. Szkoła nakłada ów obowiązek w dobrej wierze: dostrzeżga w dziełach doskonale narzędzie wychowania moralnego, społecznego i estetycznego, widzi w nich szansę kształtowania wyobrażeń zapewniających więź między pokoleniami i ciągłość kultury, akcentuje też konieczność wychowania dla literatury¹, tzn. kształcenia kultury literackiej i rozwijania motywacji do trwałego kontaktu z literaturą. Publiczność uczniowska nie wnika na ogół w te intencje edukacyjne, choć może z czasem do ich rozumienia i akceptacji dorastać. O wiele więcej dla niej znaczą okoliczności procesu poznawania literatury, które mogą niekiedy obowiązek lektury wiązać z przyjemnością obcowania z dziełami lub choćby tylko z odczuciem użyteczności pracy, jednakże w wielu (zbyt wielu) przypadkach rodzą niechęć i bunt.

¹ S. Burko, B. Faron, Z. Uryga, *Wiedza o literaturze na użytek szkoły*, „Pamiętnik Literacki” 1975, z. 2.