

Zamieszczamy poniżej wypowiedzi dyskusyjne na temat nowego projektu nauczania języka polskiego w szkole średniej ogólnokształcącej. Opinie skupiają się przede wszystkim wokół historii literatury i zagadnień związanych z wyborem lektur, sposobem interpretacji i tych kłopotów dydaktycznych, które stają przed nauczycielem pragnącym rzetelnie realizować postulat nowego projektu. Jak dokonać wyboru lektur, jak pogodzić historię literatury z wartościami estetycznymi dzieła literackiego, jak wreszcie związać oddziaływanie dydaktyczne z wyrabianiem samodzielności ucznia? Oto główne kwestie podejmowane przez uczestników dyskusji.

ZENON KLEMENSIEWICZ

## Jak rozumieć samodzielnosć ucznia?

Uwagi ograniczam do oceny samej koncepcji programu ze stanowiska rzeczowego i dydaktycznego. Założenia koncepcyjne rozstrzygają bowiem o doborze szczegółowego materiału i szczegółowych metod oraz o ocenie przydatności tego materiału i metod dla realizacji programu, której zadaniem jest wzbogacenie wiedzy i kształtowanie osobowości ucznia.

Wedle moich nauczycielskich doświadczeń i wynikających z nich przekonania naczelnym zadaniem literackiego studium licealnego powinno być nauczanie owocnego obcowania z dziełem. Trzeba uczniowi przyswoić umiejętność wnikliwej lektury, która potrafi wydobyć z dzieła wszystkie elementy strukturalne: postaci, zdarzenia, motywy działania, tło społeczne, tło przyrodnicze itd., elementy kompozycyjne kształtujące rodzaj literacki, rodzaj formy podawczej, rodzaj formy językowej itd., elementy kształtujące i wychowujące w postaci lepszego poznania różnych stron życia ludzkiego jednostkowego i społecznego na tle otaczającego i determinującego środowiska z uwzględnieniem współczynnika rozwoju historycznego. Rezultatem tak pokierowanej lektury powinna być wzbogacona wiedza, dojrzała postawa światopoglądowa, charakter wzmocniony i pogłębiony bodźcami lektury działającej na uczucie i wolę. I jeszcze wychowawczo niezmiernie ważne: trzeba wychowankowi uczniowi zaszczyścić na całą długą resztę jego życia głód dobrej książki, ciekawość poznawczą i potrzebę doznań estetycznych, które w książce mają swoje źródło.

A wszystko to nie może być narzucone, ani nawet przekazane. Tego uczeń musi się dorobić własnym uczuciem, rozsądnym wysiłkiem. Rola nauczyciela, ogromnie trudna rola, polega na umiejętnym, subtelny, stopniowanym pokierowaniu z wolna rosnącej i przybierającej na sile samodzielności.

A jeśli tak, to program powinien ułatwić skupienie się na niewielu typowych dziełach tak dobranych, żeby w sumie dały elementarne przygotowanie inteligenta do konsumowania dzieła literackiego.

I w tym momencie narzuca się nam konflikt z historyczno-literackim założeniem koncepcji programowej. Dlaczego konflikt? Dlatego, że chronologiczny porządek historyczny dokonanych takich a nie innych zjawisk, faktów, procesów uniemożliwia dydaktycznie pożądaną swobodę wyboru takich szczegółów i takiego ich układu, żeby osiągnąć owe cele, które właśnie omówiłem.

Ktoś powie, że przecież można jakoś uzgodnić te dwa warianty koncepcyjne w równoległej konstrukcji dydaktycznej. Moim zdaniem, to się nie uda. A nie uda się dlatego, że porządek historyczny narzuca nam sam początek dydaktycznie szkodliwą obcość materiału w obu jego warstwach: treściowej, bo zawiera elementy nie interesujące dzisiejszą młodzież, oraz językowej, bo przemawia do niej mową niezrozumiałą i w swoim uczuciowym zabarwieniu często niedostępna. Starczy tu jeden przykład: historyczny kurs trzeba zacząć od „Bogurodzicy” i „Satyry na leniwych chłopów”. Treściowo oba te zabytki nie są dla ucznia szczególnie pociągające, a od razu stawiają wobec wielkich trudności językowych i prymitywizmu stylistycznego. Kłopoty z szatą językową towarzyszą lekturze staropolskiego piśmiennictwa co najmniej XVI i XVII w.

Ala jest i druga przyczyna konfliktu. Kurs historyczny wymaga pewnego wyczerpania materiału, który w perspektywie całości systematycznego przeglądu piśmiennic-

stwa trzeba dzielić na nierówne ani doniosłością, ani przystępnością części i wliczać je w poszczególne lata szkolne.

Wobec powyższego oświadczyłbym się za koncepcją, która przyznaje pierwszeństwo i przewagę temu, co bym nazwał metodyką czytania dzieł literackich z elementami teorii dzieła literackiego. A drugorzędnie i wtórnie wprowadziłbym wybór najważniejszych wiadomości z historii literatury oparty o przeważnie domową lekturę dzieł reprezentatywnych dla rozwoju piśmiennictwa jako jednego z przejawów i produktów rozwoju kultury uależnionego od warunków bytu narodowego.

Niektóre elementy metodyki czytania dzieł literackich występują w programie klas V—VIII. Tym lepiej. Tam potrafią być to zagadnienia w sposób bardzo prosty, przystępnie a nie systematycznie, cząstkowo a nie wyczerpująco. Tam tekst narzuca problematykę analizy, a nam potrzeba tekstu dobrego do poszczególnych problemów analizy. Tam program kładzie główny nacisk na wychowawczy wpływ czytanki, która ma kształtować postawę życiową, stosunek do społeczeństwa oraz zorientować ogólnie w naszej spuściźnie kulturalnej, w charakterze i dorobku kultury współczesnej oraz w twórczości najwybitniejszych autorów. Wszystko to słuszne. Ale właśnie dlatego na uporządkowaną i nieco pogłębioną analizę dzieła literackiego przychodzi pora dopiero w liceum.

Kurs historyczno-literacki polegałby zasadniczo na studiowaniu dobrego podręcznika i na sprawozdawczym omawianiu na lekcjach o tych dziełach z listy lektury domowej. I jedno, i drugie wymaga już pewnego przygotowania i większej dojrzałości umysłowej. Dlatego przesunąłbym ten kurs historii literatury na III i IV klasę licealną, wyznaczając nań połowę godzin. Natomiast dwie trzecie pierwszych dwu lat przeznaczylbym na tę propedeutykę czytelną, która by się kontynuowała w jednej czwartej godzin klasy III i IV. Jedną trzecią godzin klasy I i II i jedną czwartą klasy III i IV trzeba obrócić na ćwiczenia w mówieniu i pisanu oraz na naukę o języku. Oczywiście, są to wskaźniki z grubsza orientacyjne.

Przedstawiony sposób postępowania wydaje mi się dydaktycznie bardziej uzasadnionym i rokującym lepsze wyniki. Przede wszystkim lekcje literatury powiązalbymy z interesującym ucznia procesem uczenia go owocnego czytania. Następnie materiał lektury moglibyśmy dobrać, nie oglądając się na chronologiczny i nieodparty porządek dokonanych faktów rozwojowych piśmiennictwa, a dbając o tematykę zaciekawiającą dzisiejszą młodzież i na miarę jej umysłowej i ogólnego rozwoju. To by też pozwoliło zgodzić z nakazem dydaktyki stopniować trudności dzięki swobodzie wyboru materiału dla kolejnych szczegółowych zagadnień analizy literackiej i teoretycznych rozważań. Takie dwuletnie przygotowanie uzdatniłoby ucznia do skutecznego uprawiania lektury domowej stanowiącej ilustrację i dokumentację informacji zawartych w podręczniku historii literatury. A to, że uczeń będzie o dwa lata starszy, ułatwi mu widzenie w piśmiennictwie odbicia problematyki pozaliterackiej, z czym właśnie w historii literatury tak wiele mamy do czynienia. Dodajmy, że wielki byłby tutaj udział samodzielnego dorabiania się wiedzy, co tak bardzo jest pożądane w fazie przejściowej na progu dydaktycznym między liceum a szkołą wyższą.

Nie zajmuję się szczegółami programowymi. Idzie bowiem o zasadniczą koncepcję; dopiero w jej ra-

JULIAN PRZYBOS

## By polonista był czarodziejem

Uczyłem i ja przed wojną języka polskiego w gimnazjum. Zatarły się w mojej pamięci „rozkłady zajęć” dla klas, w których uczniowie zapoznawali się z historią literatury, nie zgadłbym dziś, kiedy z uczniami „brałem” „Treny”, a kiedy „Dziady”. Ale jedno tkwi mi jak gruby ćwiek w głowie: przed wojną żądano od polonisty, aby nie tylko nauczył używania poprawnej polszczyzny, ale aby był czarodziejem. Miał on — według zaleceń programu — zrobić z uczniów wybitne indywidualności, wzorowych obywateli, bohaterów patriotów, intelektualistów i estetych zdolnych do samodzielnego sądu i krytycznego myślenia, zdolnych do Bóg wie czego. Podobne zalecenia czytam i dziś, ale obok kształcenia uczuć patriotycznych — i to jest nowe i słuszne — program każe kształcić uczucia internacjonalistyczne i „gotowość do czynnego udziału w budownictwie socjalizmu”.

„Nauka języka polskiego... wyrabia uczucia patriotyczne i społeczne, zalety woli i charakteru, ważne w działalności ideowo-społecznej... rozwija odpowiedzialność za słowa i czynny w postępowaniu jednostki i grupy... wdraża do logicznego myślenia, kształci wrażliwość na piękno”. Ileż to różnych celów nauczania zmasowanych w tym wyliczeniu (a opuściłem w zdaniu sporo)! Na końcu umieszczono „wrażliwość na piękno”. A jakże to ma osiągnąć te rozliczne cele nauczania polonistą-cudotwórcą? Za pośrednictwem poezji i prozy czytanej z uczniami. Jeśli swoimi czarami nie sprawi, ażeby ta poezja i proza spodobaly się licealistom, na nic wszystkie zabiegi koło wychowania ideowego, spo-

mach, jeśliby została przyjęta, ma sens wybór i układ szczegółów, a na te koncepcje krytyka tych szczegółów. Ja wysuwam powyższą koncepcję jako jeden z wariantów dyskusyjnych a polemizujących z koncepcją ministerialnego projektu.

Co w nim złego? Najkrócej ujmując, powiem, że jest tak przeładowany, iż nie można go realizować inaczej jak tylko na drodze szkodliwego werbalizmu dogmatycznego. To znaczy, że uczeń w pośpiechu i po łebkach zaznajomi się w szkole z utworami — często z jakimiś bliżej nie określonymi ich ułamkami — pamięciowo i bezkrytycznie przy-swoi sobie dziesiątki nazwisk ludzi, tytułów dzieł, nazwań zjawisk i procesów rozwoju piśmiennictwa. A wszystko to dzieje się wbrew temu słusznemu nakazowi wstępu, że „nauczanie języka polskiego powinno zmierzać do bezpośredniego zetknięcia młodzieży ze zjawiskami, które musi poznać w procesie dydaktyczno-wychowawczym”.

I znów nie podejmuję oceny szczegółów projektu programowego. Konспект informacji historyczno-literackich uważam za rozsądny i poprawny. Ale zgola inna sprawa, czy wszystkie punkty tego konspektu powinny być przyswojone uczniowi. Więcej trudności miałbym z odgągnięciem, dlaczego w sam raz niektórzy autorzy i niektóre ich dzieła weszły na listę lektury. Także nie rozumiem, dlaczego wśród utworów „współczesnego” życia literackiego w kl. I znajduje się „Dziadów” cz. II i „Fircyk w zalotach” Zabolockiego, a bodajże i Prus oraz Sienkiewicz, a w kl. II „Fantazy” Stowackiego. Takich drobniagowych spóstrzeżeń i wątpliwości można by wiele zgłosić, ale przed rozstrzygnięciem sporu o koncepcję to się nie oplaca, bo może się stać w ogóle bezprzedmiotowe.

Natomiast muszę wystąpić przeciw sformułowaniu niektórych zadań zleconych przez program polonistyce licealnej. Jednym z nich miałoby być „wdrożenie do samodzielnej pracy naukowej”. To jest pretensjonalna przesada; ani po temu wiek ucznia, ani jego umysłowa dojrzałość, ani wreszcie potrzeba osobista i społeczna; na to przyjdzie czas w studium uniwersyteckim. Nieco przesadne wydaje mi się też „wyrobienie umiejętności oceny otaczającego nas życia społecznego i kulturalnego”; na „ocenę” chyba jeszcze za wcześnie; starczy, jeśli młody człowiek nauczy się starannie a wolnej od zarożumiałości i mędrkowania obserwacji bieżącego życia i środowiska.

ZENON KLEMENSIEWICZ

łecznego, moralnego itd. itd. Nastąpi, jak w klasie profesora Bładaczki „absolutna niemożność”. Cel więc: „wrażliwość na piękno” jest warunkiem wychowania ideowego, moralnego itd. przez polonistę — pierwszym, nieodzownym.

Obawiam się, że i dziś (tak, jak to było przed wojną) więcej uwagi poświęca się takim np. tematom-balonom jak np. „Patriotyczne i społeczne tradycje twórczości A. Mickiewicza w świadomości narodu polskiego”, że utwory poetów i prozaików traktuje się tylko jako pretekst do takich pytań czy „syntez”. Obawiam się, żeby poezja i proza artystyczna nie przestały być tym, czym są: dziełami sztuki słowa, żeby nie stały się w nauczaniu broszurami propagandowymi takiego i owakiego „problemu” patriotyczno-społeczno-moralno-ideowego.

Chciałbym być dobrze zrozumiany: To oczywiście, że literatura piękna jest — jak się to mówi — skarbnicą wartości humanistycznych i że to z niej trzeba szafować młodym ludziom, niech je oceniają i przyswajają sobie, kształcąc się na obywateli, patriotów i socjalistów. Ale to też prawda oczywista: jeśli nie nauczy się takiego czytania, żeby młody człowiek przeżył dzieło sztuki — na nic trud polonisty: *oleum et operam perdidit!* Najważniejszy więc — od pierwszej klasy szkoły podstawowej — cel pracy polonisty jest ten: nauczyć czytać, czytać dogłębnie, wnikać w tekst, odkrywać jego powaby i posilne pokarmy dla głowy i serca. Ktoś powiedział, że idea powinna tkwić w dziele sztuki jak witamina w jabłku: nie widzi się ich jedząc, a przyswajają się je ze smakiem. Podobnie z nauczaniem literatury pięknej w szkole: najpierw wyrobienie smaku i smakowanie, potem wiedza, dlatego go to, co smakuje, jest też pożywnie i pomocne do wychowania obywatela, patrioty i socjalisty.

To jedno. Drugie powiem, jak przystało staremu łacinnikowi: *Non multa, sed multum*, mosterdzieju! Z przyjemnością stwierdzam, że w duchu tego nowego planu uczniowie muszą przeczytać książek nie za wiele. Nie wiele, ale niechże poznają je gruntownie! Jeśli w klasie I (IX) czyta się „Odrapę posłów greckich”, to znajomość tego niedużego tekstu winna być tak doskonała, żeby się stała własnością pamięci na całe życie. Podobnie z „Trenami”, które powinno się znać nie — jak proponuje program — w wyborze, ale w całości. Przecież to arcydzieło naszego największego poety!

„Non multa” — a więc program

WINCENTY DANEK

## Co i jak unowocześniać

Dążność do unowocześnienia materiału naukowego oto główna, zdrowa i słuszną tendencją, przenikającą program. \*) Omal cały wymiar godzin języka polskiego na kl. IV (XII) przeznaczony jest na opracowanie zjawisk literackich i kulturalnych współczesności. W trzech innych klasach program przewiduje wydzielone partie materiałowe, zatytułowane „Współczesne życie literackie”. Jakże będą owoce tej generalnej tendencji ku modernizacji materiału literackiego, zależy oczywiście od doboru autorów i lektur, no i od sprawności dydaktycznej nauczyciela, od jego wrażliwości na nowe zjawiska literackie. Należy wątpić, czy wyniki odpowiadać będą tutaj słusznym zamiarom programowym, jeśli np. z tradycyjnymi nawykami dydaktycznymi przystąpi się do omawiania prozy Hemingwaya, Steinbecka czy Iwaszkiewi-

\*) Autor referuje tu rezultaty dyskusji w katedrze metodyki nauczania języka i literatury polskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie i nie uzurpuje sobie prawa własności wszystkich przedstawionych opinii.

## wokół no

winien polecać do czytania dzieła bezspornie najlepsze. Łatwiej to stwierdzić, jeśli chodzi o literaturę dawną, ale trudno, gdy wprowadza się do szkoły książki autorów współczesnych, niekiedy jeszcze żyjących, czego dawniej nie bywało... Program — niestety — robi ustępstwa z tego wymogu najlepszości na rzecz pożądanego tematu. To niesłuszne, więcej: szkodliwe. Powtórzę tu to, co już powiedziałem gdzie indziej: do mas (a więc i do młodzieży) trzeba iść ze sztuką najlepszą, nie pozbawiając utworom miernym nawet wtedy, a raczej: zwłaszcza wtedy, kiedy zalecają się tematem ideowo-wysokim i pożądanym. To wielki błąd, szkodliwy właśnie dla propagandy idei, jeśli się ją upowszechnia za pośrednictwem miernych dzieł sztuki. Skutek takiej propagandy jest wręcz przeciwny zamierzonemu. Zwłaszcza w szkole — ponieważ młodzież jest niesłyszanie wrażliwa na najdrobniejszy fałsz, pusty frazes, slogan.

Jeśli trzeba wybierać niewielu, lecz najlepszych polskich autorów, współczesnych — to cóż dopiero mówić o autorach obcych! W tym „non multa” wolno polecić uczniom tylko arcydzieła obce. Kiedy czytam w programie listę utworów „do wyboru”, zdumiewa mnie przypadkowe zbiorowisko autorów obcych (a i polskich), istny *bride-a-bras* literacki. W klasie I licealnej: London obok Pauksztzy, Herzog obok Zweiga, Sowińska obok Jędrumowa. Czy to są arcydzieła?! Lepiej z tym doбором w klasach wyższych, ale też sporo utworów obcych, jak Salinger i Saroyana, Vercors i Seghers, bez których żyć można.

Wreszcie uwaga — nie najmniej ważna. Nieporęcznie mi o tym mówić, ale ktoż to zrobi?

Nauka historii literatury w szkole ma przygotować młodzież do odbioru literatury i sztuki XX wieku. Wiek rewolucji proletariackiej, wiek Einsteina, wiek rozbitcia jądra atomu — dokonał także rewolucji we wszystkich sztukach i to tak gruntownie, że da się ona porównać, co do swojej przełomowości, jedynie z tą zmianą, jaka dzieli średniowiecze od Renesansu. Czy zdają sobie z tego sprawę układacze programów szkolnych? W Polsce dokonali tej przemiany nowatorzy w międzywojennym dwudziestolecu. Ani słówka o tym w programie. Poeci zalecani przez program jako reprezentanci tego okresu — zarówno ci wybitni jak i jeden niewybitny — należą swoją poetyką (mimo że żyli w naszym wieku) do wieku dziewiętnastego. Dopiero mówiąc o czasach najnowszych program baka coś o nowatorstwie artystycznym. Obawiam się więc, że jeśli się programu w tym punkcie nie poprawi, liceum wypuści maturzystów nie orientujących się w literaturze i sztuce ich czasu.

JULIAN PRZYBOS

# wego programu nauczania języka polskiego

JAN ZAREMBA

## Koncepcje i możliwości

Dyskusja prowadzona przed kilku laty w „Życiu Literackim”, „Nowej Kulturze” i innych czasopiśmie o potrzebie reformy programów szkolnych doprowadziła się wniosków, pomogła także układającym programy dostrzec problem centralny: potrzebę nowego sformułowania celów dydaktycznych i zmiany profilu nauczania w szkole średniej, w pewnym określonym kierunku.

Jeden z współautorów programów nauczania w latach powojennych Kazimierz Budzyk sformułował może najtrafniej — i to wbrew swym dawnym poglądom — twierdzenie o antydyskutowości nauczania na poziomie szkoły średniej historii literatury w dawnym ujęciu<sup>1)</sup>.

I on i wielu innych dyskutantów wysunęło propozycję zastąpienia dotychczasowego kursu literatury możliwie wszechstronną ideową i artystyczną analizą wybranych dzieł literackich, potraktowaną jako główny ośrodek procesu dydaktycznego.

Już nawet częściowe uwzględnienie tego słusznego postulatu w nowym, przejściowym programie nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym, wprowadzonym z nowym rokiem do szkół, jest ważnym osiągnięciem. Zagadnienie przeniesienia ciężaru gatunkowego na gruntowniejsze poznanie i przeżycie dzieła literackiego przez młodzież stawia nauczanie literatury na gruncie bardziej realnym, zgodnym z zainteresowaniami uczniów, uwzględniając przy tym słuszną zasadę, że skuteczność wszelkich planów zależy w pierwszym rzędzie od stopnia przydatności podawanego materiału i możliwości jego odbioru.

Nowy program pokwitował te postulaty — między innymi — wprowadzeniem kilku większych całości lekturowych, co należy uznać za jak najbardziej słuszną, oraz pewnymi zmianami w objaśnieniach instrukcji, ograniczeniem i to znacznym wiadomości historyczno-literackich, które zostały włączone w obręb wskazań w zakresie lektury, zamiast dawnego sztywnego rozgraniczenia jednych i

drugich, oraz rozszerzeniem wskazówek, dotyczących opracowania dzieł literackich.

Podkreślona została także — i to z naciskiem — konieczność organizowania swobodnej dyskusji i wypowiedzania samodzielnego sądu o lekturze przez uczniów. Zaznaczyć jednak wypadnie, że dawny eklektyzm programowy nie został jeszcze w nowej instrukcji do końca przezwyciężony. Mniejsza już bowiem o to, że uwagi dotyczące opracowania lektury sprawiają wrażenie zbyt schematycznych i mało uwzględniających formy jej opracowania na różnych poziomach. Mniejsza, że brak obszerniejszego omówienia wstępnego, które powinno wprowadzać dokładniej w nowe założenia programowe. Te braki można bowiem łatwo uzupełnić. Jeśli jednak realizuje się przeniesienie ciężaru procesu dydaktycznego na analizę dzieła literackiego — a nowy program zdaje się potwierdzać te przypuszczenia — to równocześnie nasuwa się konieczność wyposażenia nauczyciela w większą ilość czasu, którym mógłby dysponować, dla jej możliwie wszechstronnej i samodzielnego opracowania. Jakże bowiem myśleć o organizowaniu swobodnej dyskusji nad dziełem literackim, kiedy nauczyciel nie jest w stanie wygospodarować na to odpowiedniej ilości czasu i zmuszony jest do nader pospiesznego podawania materiału.

Pozostawienie w programie zbyt dużej ilości różnorodnej lektury — zwłaszcza tej danej nauczycielowi do wyboru, ale obwarowanej z góry podaną ilością pozycji, które muszą być wybrane, stawia go przed trudnym do wykonania zadaniem, któremu sprostać mógłby chyba ktoś o nie tylko dużym doświadczeniu, ale i o nieprzeciętnych zdolnościach pedagogicznych.

Wśród zmienionych obecnie celów dydaktycznych nauczania języka polskiego, na pierwszym miejscu umieszcza nowy program kształtowanie sprawności językowej ucznia w mowie i piśmie. Decyzję tę należy uznać za słuszną, podyktowaną właściwą troską o podniesienie poziomu władania przez uczniów poprawną polszczyzną. Tym bardziej skrupulatnie należało rozważyć i inne związane z tym istotne zadanie, do którego spełnienia powołana jest szkoła średnia, a mianowicie przyswojenie młodzieży wybranych za-

gadnień z kultury narodowej i ogólnoludzkiej w zjawiskach literackich i pozaliterackich. Tym konsekwentniej należałoby realizować hasło: kształmy naszą młodzież na materiale literackim i językowym naprawdę pierwszorzędny.

A tymczasem, gdyby spróbować wejść na chwilę w szczegóły tak zawzięcie dyskutowanego „kanonu” lektur na dowolnie wybranym odcinku naszej dawnej literatury, wybieram go dlatego, że na ten odcinek posypało się najwięcej gromów, prowokujących do dyskusji — zażywać by można, czy, w lekturze uzupełniającej, nie powinna się znaleźć całość np. „Trenów”, jeśli już nie dla innych powodów, to choćby ze względu na ich walory językowe i stylistyczne i wysoką rangę, jaką posiada ten utwór w literaturze ogólnokształcącej? I to zamiast obciążać lekturę słabiznami artystycznymi, z których część kończy swój krótki żywot lektury szkolnej w kolejnych fluktuacjach programowych, ustępując miejsca — w nowych ich wersjach — innym pozycjom o równie wątpliwej wartości.

Czy w programie, który położył tak duży nacisk na przyswojenie uczniom zasad poprawnej polszczyzny, nie mogłoby się znaleźć miejsce na fragment — jakże nowoczesny — obrony i pochwały języka ojczystego Łukasza Górnickiego? Wydaje się, że nie można wyjaśniać współ-

JAN MAJDA

## Pod presją tradycji

Chyba w żadnej innej dziedzinie wiedzy tradycja nie wywiera na nas jeszcze dziś tak dużej presji — jak w nauce o literaturze i w językoznawstwie. Teoretycy literatury jeszcze z za grobu kierują naszymi gustami, strzegą dzięki jakiejś magii i — jak się okazuje skutecznie — akademizmu, który nam pozostawili. Nie mam tu zamiaru omawiać wpływu ideowego literatury na współczesne życie — w przeważnej części pozytywnego i koniecznego — ale postawię wobec niej ukształtowanej przez tradycję szkolno-universytecką. Kapitały pretekst do rozważań na ten temat stanowi opracowany niedawno przez Ministerstwo Oświaty projekt programu nauczania języka polskiego w przyszłym dwunastoletnim liceum ogólnokształcącym.

Właśnie tradycja tak silnie zaciążyła na wspomnianym programie, że absolutnie nie powinien się on nazywać programem z reformowaną a tym bardziej nowoczesną szkołą. Tak, tradycja swoją magią uniemożliwiła jego au-

czesności — także na odcinku walki o rolę języka ojczystego — bez zrozumienia organicznych związków tej sprawy z przeszłością. Pożądana samodzielność w wygłaszaniu sądów o lekturze w wypowiedziach młodzieży powinna wreszcie wyjść z stadium teoretycznych wskazań programowych. Do tego potrzebny jest należyty instruktaż, ale przede wszystkim także i odpowiednie ramy czasowe. Na to aby uczyć mógł w dyskusji z młodzieżą uchwycić żywą problematykę dzieła literackiego stworzyć atmosferę naprawdę szczerego dialogu, skutecznie oddziaływać na wyobraźnię wychowanków, musi być wyposażony w odpowiednie możliwości po temu, także i od strony programu. Tym bardziej że przez stworzenie szczerzej wymiany myśli i swobodnej atmosfery dyskusji organizowanej na należytych poziomach wiedzy ważna droga do kształcenia świadomości socjalistycznej młodzieży, że to jedno z najważniejszych zagadnień wychowawczych.

Zredukowanie do minimum objaśnień historyczno-literackich i historyczno-kulturalnych rozumiane być może tylko jako próba równoczesnego ich pogłębienia i gruntowniejszego opracowania, przy użyciu sposobu przyswajania wiedzy o epoce i środowisku koncentrującym się na samym omawianym dziele literackim, a nie jak często przed tym,

w oderwaniu od niego. Tok tak pojętej nauki i literatury w szkole średniej nie powinien być jednak pozbawiony końcowego, uogólniającego spojrzenia na przedmiot. Powinno to skłonić do zastanowienia się nad możliwością przyjęcia, wielokrotnie w ciągu dyskusji — najkonsekwentniej w artykule Teresy Lisickiej w „Życiu Literackim”<sup>2)</sup> wysuniętej propozycji, aby w klasie maturalnej przewidzieć, jako jeden z elementów nauczania, omówienie całokształtu poznanego materiału. Wydaje się, że walory poznawcze i wychowawcze takiego syntetyzującego ujęcia rysują się jasno.

Na koniec kilka uwag o charakterze ogólnym. Rozbieżność istniejąca między szkołą a życiem, krytykowana w toczonej dotychczas dyskusjach, może być przezwyciężona nie tylko w ulepszeniu samego procesu dydaktycznego w szkole, ale także w należytej i w pełni właściwej opiece organów nadzorczych wobec nauczyciela, jak również przez odpowiednie kształtowanie wiedzy i osobowości pedagogicznej młodzieży w polonistycznej w okresie studiów. W związku z tym trzeba by pomyśleć przy sposobności układania nowego programu kształcenia polonistów — a sposobność taka właśnie się nadarza — o otoczeniu opieką tych form kształcenia, które posiadają szczególne znaczenie dla pracy przyszłego nauczyciela.

JAN ZAREMBA

<sup>2)</sup> Teresa Lisicka: „Literatura w szkole” — „Życie Literackie” z 19 III 1961 r.

czego nierzadko czasopisma „obię” sobie — może nawet i słusznie — żalosań zabawę.

Wobec takiego stanu rzeczy naczelnym postulatem w nauczaniu języka polskiego w szkole jest o prócz zagadnień ideowo-wychowawczych — wyrobienie u ucznia czynnej sprawności w mowie i piśmie. Stąd przyszły program winien zawierać bogato rozbudowany dział nauki o języku i stylu oraz ćwiczeń w mówieniu i pisanu. Wprawdzie dyskutowany projekt jest pewnym postępem w porównaniu z dotychczasowym, bo rozszerza wspomniane działy, ale niestety nie daje szans na ich realizację. Bowiem wprost nieporozumieniem jest np. zaplanowanie do przyszłej klasy I/IX historii literatury od początku naszego piśmiennictwa („Bogurodzica”) aż do roku 1830 łącznie z poszerzeniem w tych okresach i literatury powszechnej. Dotychczas trudno było przerobić w tej klasie kurs literatury kończący się na roku 1795, chociaż nauczyciel dysponował pięcioma godzinami tygodniowo, a teraz przy poszerzonym programie mają na to być przeznaczone tylko cztery godziny. Toteż następnym błędem projektowanego programu jest fatalna tendencja pójścia na ilość a nie na jakość w nauczaniu. I pod tym względem na omawianym dokumencie odcisnęła swoje piętno tradycja.

Tradycyjną bowiem nauką o literaturze jest jej historia. I właśnie obecnie projektuje się w liceum jak najbardziej prymitywnie pojęty kurs historii literatury, bo zaiste czy można to nazwać inaczej, skoro dla każdej klasy przewiduje się tasienicowe rejestry autorów i ich dzieł, a na ich omawianie skróci się czas... Jeśli nic w tej mierze nie zostanie zmienione, to w przyszłej szkole będzie się kontynuować błędy obecne — będzie się w dalszym ciągu podawać wiadomości zamiast kształcić umiejętności. Nawet wiadomości zdobyte taką metodą będą powierzchowne lub po prostu zwykłym balastem, nie rozwijającym absolutnie myślenia ani racjonalistycznej postawy wobec życia u młodzieży. Poza tym taki system nauczania języka polskiego — oparty na kursie historii literatury, czyli na rejestrze faktów, nie przyniesie pożądanego rezultatów wychowawczych — tak ideowych jak i artystycznych, co nie może nam być obojętne.

Z dotychczasowych wypowiedzi można wyciągnąć dwa wnioski: Należy zredukować niemal o połowę pozycje literackie w obecnym programie nauczania literatury oraz zastąpić kursowy system jej nauczania — problemowym. Już nawet w tej chwili na uniwersytetach myśli się o wprowadzeniu wykładów problemowych, monograficznych, a likwiduje się kursowe, czemu zatem liceum ma dalej kontynuować przestarzałe metody?

Jakie byłyby korzyści z takich zmian! Ogromne. Przede wszystkim nauczyciel zyskałby czas na dokładną analizę ideowo-artystyczną utworów — spełniając tym samym podstawowy postulat nauczania li-

(Dokończenie na str. 11)

mo to szeroko program historyczno-literacki. Nie ten fakt jednak jest przyczyną głównego niepokoju o konsekwencję całości projektu, ale wprowadzenie „informacji” w piśmie i lekturze. Nie trzeba tu powtarzać wszystkich argumentów przeciw tego rodzaju zaleceniom, a przypomnieć tylko wszystkie dydaktyczne i wychowawcze upiory werbalizmu.

Niepokoju również szeroko przez projekt zalecana praktyka lektury fragmentów dzieł, niepokoi głównie tam, gdzie tego rodzaju zabieg jest co najmniej wątpliwy z punktu widzenia orientacji w całym dziele („Treny”, „Monachomachia”, „Mikolaja Doświadczyńskiego przypadki”, „Peniowski”).

Pełna konsekwencja w realizowaniu słusznego dążności projektu miałaby wtedy miejsce, gdyby na drugie miejsce po lekturze dzieł literackich wysunąć owo zapoznanie się z materiałami pomocniczymi, co program określa jako: „Wybór tekstów informujących w sposób obrazowy o literaturze i kulturze polskiej, poszczególnych okresów historycznych w związku z charakterystyką epok, twórczością pisarzy i analizą utworów literackich”.

W kolejności procesu dydaktycznego znalazłby dopiero miejsce wysiłki porządkujące i utrwalające materiał oparty przez lekturę dzieł literackich i tekstów pomocniczych, a zebrany w podręczniku. Powinien on objąć całokształt dzieł literatury, a zatem chodzi tu o jeden podręcznik dla wszystkich klas.

Taki porządek procesu nauczania jest również konieczny, jeśli na serio myślimy o zaleceniu programu,

dotyczącym organizowania jak najbardziej samodzielnej pracy uczniów, zarówno indywidualnej, jak i zbiorowej. Obecny układ programowy gubi konieczne, drugie ogniwo procesu nauczania.

Dalszy problem dyskusyjny to utrzymywanie równowagi między nauczaniem literatury i języka. W celach nauczania 6 punktów na 9 dotyczy literatury, a tylko 3 języka. Program zakłada opanowanie przez ucznia materiału, z tzw. gramatyki w ciągu 8 lat obowiązkowej nauki w szkole ogólnokształcącej. Nie wszyscy się zgodzą z takim postawieniem sprawy. Gorzej, że wśród celów nauczania brak jest wzmianki o kształceniu sprawności językowej, której mają służyć „Ćwiczenia w mówieniu i pisanu”, ujęte w osobny dział programu. Wśród postulatów, jakie by się chciało zalecić do realizacji, wysunąć należy:

1. Konieczność usunięcia podziału na ćwiczenia kształtujące ściśle i logiczne myślenie i ćwiczenia kształtujące sposoby wyrażania indywidualnych przeżyć. W praktyce szkolnej trudno oddzielić te punkty widzenia, tj. traktować osobno ćwiczenia reproduktywne od zabarwionych pierwiastkami subiektywnymi.

2. Należy usunąć te partie materiałowe, które tu właściwie nie należą, a mianowicie wszystkie ćwiczenia, związane z analizą utworów literackich, albowiem ich miejsce jest w dziale lektury.

Dopiero wtedy będzie możliwa prawdziwie owocna praca nad szeregiem nowych form wypowiedzi ucznia, pisemnych i ustnych, jak sprawozdania i recenzje z książek, filmów, telewizji, radia, z przedstawień teatralnych i wystaw, dalej

referaty, reportaże itd. Także ukształtowanie ćwiczeń w mówieniu i pisanu, przewidujące szereg wypowiedzi bardziej zbliżonych do życia i codzienności, wymaga posługiwania się innymi wzorami, nie tylko tzw. literaturą piękną, ale dobrymi wzorami publicystycznymi i z literatury popularnonaukowej.

Sformułowane tu zastrzeżenia nie mają zatem charakteru krytycznego wobec samej koncepcji programu, ale zmierzają ku nadaniu projektowi większej konsekwencji wewnętrznej.

Na zakończenie uwaga o charakterze szczegółowym. Projekt programu pomija całkowity milczenie nazwisko i twórczość J. I. Kraszewskiego. Jakikolwiek by ktoś posiadał stosunek osobisty do spuścizny po tym pisarzu, nie może zaprzeczyć, że w dziełach naszego piśmiennictwa ma on porównawczo miejsce Balzaka czy Dickensa.

Sądzę, że nie jest do pominięcia program nauczania literatury francuskiej czy angielskiej bez tych pisarzy. Kraszewski to niewątpliwie twórca głównych form powieści polskiej w XIX w., nie mówiąc już o ciągle nie docenianej jego roli w historii kultury polskiej tegoż wieku. Daje też wiele do myślenia współczesna popularność tego pisarza. W programie uderza prawie całkowita luka w tym miejscu obrazu, rozwoju literatury, który przywykliśmy nazywać „romantyzm krajowy”. Czy nie ma tam miejsca dla Kraszewskiego z jedną powieścią ludową, jeśli już uważamy, że „Stara baśń” nie jest koniecznym składnikiem wyrobienia w uczniu pewnych elementów świadomości narodowej?

WINCENTY DANIEK

**P**ublicysta, szukający fenomenów na niwie kulturalnej miasta Łodzi, ma pełne ręce roboty. Czego jak czego, ale rozmaitych dziwactw, nieprawdopodobnych sytuacji w równym stopniu zabawnych co i smutnych — nie brak. Wobec dużego tłoku „nienormalnościów” zmuszony jestem dokonać pewnej selekcji, proponuję więc kilka uwag na temat funkcjonowania tak zwanych środków masowego przekazu. Myślę, że jest to wybór o tyle przynajmniej słuszny, że w miastach młodych pod względem kulturalnym, pozbawionych tradycji kulturalnych sięgających w dalekie lata, te właśnie środki masowego upowszechniania kultury grają czołową rolę w kształtowaniu powszechnych nawyków i gustów kulturalnych, zwłaszcza jeśli chodzi o środowiska robotnicze i post-chłopskie, bardzo obficie w Łodzi reprezentowane.

Na dobrą sprawę powinienem relację o łódzkiej TV przeplatać cytatami z optymistycznego przemówienia prezesa Sokorskiego, które wygłosił na lubelskim zjeździe pisarzy, jedno z drugim stworzyłoby całość jeszcze mniej odległą od prawdy. Łódzki Ośrodek TV, jeden z najstarszych w kraju, pionierski można powiedzieć, nie posiada w ogóle etatów dla spikerów, dlatego w Łodzi nie mówi się telewizjom „dobranoc”, nie zapowiada się także programów na dzień następny. Innych etatów także brak. Poznań, którego udział w programie krajowym znacznie jest mniejszy od łódzkiego, posiada 12 etatów więcej. Program artystyczny robią dwa i pół etaty, a więc znany widzom w całym kraju Łódzki Teatr Telewizyjny, koncerty estradowe, recenzje z książek, wydarzeń muzycznych, rozmowy z wybitnymi twórcami i naukowcami, a do niedawna jeszcze i magazyn filmowy — „Klapy”. Robią także te dwa i pół etaty kilka przedstawień „Kobry” co roku, uczestniczą w programie „Studio 63”, czy „Małego Teatru TV”.

Program publicystyczno-informacyjny opracowują trzy osoby, a jest to program i owszem — duży, w ciągu ostatnich pięciu miesięcy ubiegłego roku tych trzech ludzi

WIESŁAW JAŹDŻYŃSKI

# „ŚRODKI MASOWEGO PRZEKAZU”...

przygotowało 11 godzin programu krajowego i blisko dwa razy tyle programu własnego.

Tak więc mało ludzi robi dużo, ale to wcale nie jest dużo. W gruncie rzeczy Łódzki Ośrodek TV jest wykorzystany zaledwie w 60-ciu procentach. Z braku etatów? Nie tylko. Jest to przede wszystkim ośrodek bardzo już zużyty, co najmniej w połowie — jak powiadałby znawcy. A nadajnik, jedyny zresztą jaki stacja posiada, zużyty jest w 60-ciu procentach i „wysłada” co jakiś czas, musi „wysiadac”. Zapasowy przyjdzie z Poznania, pod warunkiem, że stolica Wielkopolski dostanie nowy. A z tym nowym jest trochę jak z przysłowiowymi cytrynami. Wozu transmisyjnego Łódź także nie posiada, skazana jest więc głównie na audycje studyjne. Nie pozyczą — dobry zwyczaj, w najbliższej Łódzi stolicy cenią bardzo to przysłowie. Bogactwo życia kulturalnego, naukowego, interesujące zjawiska w przemyśle łódzkim, którego ranga nie ulega przecieć wątpliwości, trudno, doprawdy trudno to pokazać na ekranie telewizora. Można by przy pomocy filmu, ale Łódź nie posiada odpowiedniej kamery filmowej i odpowiedniego magnetofonu reporter-skiego, do każdego filmu trzeba pisać osobno komentarz, ale jest kłopot z wygłoszeniem, na skutek braku etatowego spikera, aktor zas kosztuje, zjada honoraria autorskie. A honoraria, jeśli można tak powiedzieć, są tanie, nie stanowią celonego w naszym kraju bodźca ekonomicznego. I nie mogą w łódzkich warunkach. Powiem dla przykładu, że łódzki teatr telewizyjny, chyba dobry w sumie i ceniony teatr, jest bardzo drogi. A to dlatego, że dekoracje idą po każdym przedstawieniu na szmclę, ponieważ nie ma zaplecza magazynowego, tak to się nazywa odpowiedni kawałek miejsca. Dekoracje leżą często pod gołym niebem, na podwórzu, które — mówiąc fachowo — stanowi zaplecze magazynowe kotłowni. Straty sięgają 400 tys. złotych rocznie. Występuje tu przy okazji, jak mówią strażacy, problem bezpośredniego zagrożenia pożarowego.

Oczywiście, wszystkie postulaty

zmierzające do poprawy sytuacji zostały, zgodnie z narodowym obyczajem, uznane za pilne i słuszne i będą we właściwym czasie zrealizowane. Na razie władze centralne, powodowane chęcią odciążenia łódzkiego ośrodka, zabrały do Warszawy magazyn filmowy „Klapy”, audycje bardzo popularne. W ten sposób Łódź, która posiada trzy wytwórnie filmowe, a przede wszystkim Wyższą Szkołę Filmową, a ta szkoła jedyną w tej części Europy — katedrę filmoznawstwa, przestała się wypowiadać na antenie telewizyjnej.

Piszę o tym z dwóch powodów. Tak zwane środki masowego przekazu nie funkcjonują znowu tak dobrze i co bardziej przykre — działają na pół obrotach w środowisku awansującym, robotniczo-chłopskim, gdzie stanowią pierwszą, niejako elementarną fazę uczestnictwa kulturalnego, są pomostem, który prowadzi do bardziej skomplikowanych form percepcji i przeżywania treści kulturalnych. To samo, chociaż w mniejszym zakresie można powiedzieć i o łódzkiej rozgłośni radiowej. Ma ona dobrą markę w kraju i na terenie bezpośredniego zasięgu. Daje prawie 100 godzin programu lokalnego miesięcznie, ile krajowego — nie wiem dokładnie, ale nawet przeciętny słuchacz zna orkiestrę Henryka Debicha, szereg ciekawych audycji literackich, miliony słuchają „Wesołego autobusu” czy „Programu z dywanikiem”. Dużo, bardzo reprezentacyjne audycje, poświęcone twórczości pisarzy łódzkich w 20-lecie, prezentacje pisarzy obcych, składanki poetyckie, satyryczne, bogaty serwis recenzyjny i — znowu to samo. Mały zasięg, słaby nadajnik, działanie częściowo w próżni, błaża techniczna. Radio o tyle jest w lepszej sytuacji, że z przyczyn o których pojęcia nie

List z Łodzi

mam, trafia ponoć do Australii ku ucieście tamtejszej Polonii. Ale w Łodzi nie zawsze je dobrze słyszą. Rzecz prosta, postulaty wysuwane przez rozgłoszenie są uznane za słuszne i...

Fiszę o tych środkach masowego przekazu również i z innego powodu. Pod adresem działaczy kulturalnych, twórców, tak przecieć było podczas zjazdu pisarzy w Lublinie, pod adresem redakcji pism literackich i społeczno-kulturalnych, wysuwa się często żądanie, aby zechciały się wypowiadać na temat polityki kulturalnej. Bardzo to miłe, świadczy o dużym zaufaniu ze strony kierowników odpowiednich resortów, istotnie dobrze by było wymyślić coś nowego i olśniewającego, ale przecieć można zacząć skromnie, od starej polityki kulturalnej, po prostu zrealizować dotychczasowe założenia przed wynalezieniem nowych. Równomierność rozwoju wszystkich ośrodków w kraju, ośrodków mających, rzecz prosta — warunki rozwoju, to właśnie założenie starej polityki kulturalnej.

Skoro już mowa o równomierności, kilka słów na temat szans rozwojowych Łodzi kulturalnej. Jest to miasto ośmiu wyższych uczelni, plastików bodaj trzystu, literatów związkowych blisko pięćdziesięciu, liczna grupa pukających do bram ZLP, spora grupa utalentowanych dziennikarzy, dobre w sumie teatry mimo strat poniesionych na skutek bliskiej odległości od Warszawy. Te środowiska, rzecz przecieć naturalna, powinny znaleźć ujście dla swych ambicji właśnie w instytucjach „masowego przekazu”. Tworczą — bliżej mas? Dobrze, ale które? Kilku zdolnych dramaturgów (Z. Nienacki, J. M. Rymkiewicz, Wł. Orłowski, J. Czarny) współpracuje z teatrami, ale „masowy przekaz” telewizyjny nie posiada w praktyce szans na ich wykorzystanie, pisarstwo pozostaje radio, które raz lepiej, raz gorzej, a czasem zupełnie dobrze korzysta z ich współpracy. O prasie nie wspominam, tu bowiem fenomeny są tak wielkie, że warto je omówić osobno. Pozostaje jeszcze Wydawnictwo Łódzkie, które także jest swoistym fenomenem.

Nacisk pisarzy, pracowników nauki, plastików, działaczy kulturalnych, parających się piórem, a nawet fotografów — na Wydawnictwo Łódzkie jest duży, stanowczo za duży jak na możliwości tej instytucji „masowego przekazu”. Z okazji Wydawnictwa zawsze się przypominają historia o przykrótkiej koldrze, zasłoniętej głową, odsłoniętej innej częścią ciała. Taki stan nie posiada żadnych zalet, tylko same wady. Są to wady Wydawnictwa i wady, których przyczyn należy szukać w nie nazbyt słusznych założeniach polityki wobec niektórych wydawnictw pozawarszawskich, a w każdym razie wobec łódzkiego.

Pisarzowi trudno wytykać grzechy jego własnego wydawcy, niebezpieczna to zabawa zwłaszcza dla mnie. Włec może przemilczmy lokalne antagonizmy, spuścimy zasłone na niewłaściwe oceny dzieła literackiego, pomyłki po prostu, zaznajmy od stwierdzenia, że Wydawnictwo Łódzkie wydaje rocznie przeciętnie 33 pozycje, niekoniecznie zresztą twórców łódzkich. Mała to produkcja i co gorzej, nie najlepiej rozłożona. W roku 1961 ukazało się 27 pozycji z literatury pięknej i 7 naukowo-społeczno-politycznej, poświęcone problematyce Łodzi lub regionu łódzkiego. W następnym 1962 roku proporcje zmieniły się. Wyszło 21 pozycji literackich i 12 tamtych, w roku 1963 proporcje znowu

się zmieniły, 19 pozycji z literatury pięknej i 14 społeczno-politycznych. Gdyby nie przyszło otrzeźwienie, na pisarzy łódzkich mogłaby spaść kłeska gorza niż nieurodzaj, byłby to urodzaj nikomu niepotrzebny. W bieżącym roku sytuacja zdaje się poprawiać, literatura piękna odzyskuje naturalny i konieczny przecieć prymat. Inna sprawa jej poziomu. Rzecz prosta w każdym wydawnictwie zdarzają się pozycje słabe, wszakże w wydawnictwie małym kiepska selekcja staje się od razu widoczna. Można mieć pod tym względem wątpliwości, jeżeli się czyta — dla przykładu — „Historię naszej miłości” Scholtza czy „El Talamiz” Bieronskiego.

Z pewnością dzięki Wydawnictwu wielu pisarzy zadebiutowało szybciej niżby się to stało, gdyby — nie daj Boże — nie istniało lub przestało istnieć. Czyżby istniała realna groźba likwidacji? Raczej nie, istnieje natomiast zagrożenie innego rodzaju, które — mówiąc fachowo — zamyka się w „upofilowaniu” Wydawnictwa. Jest to rodzaj niezwykle sztywnego gorsetu, który szyje się w Warszawie, a nosi się w Łodzi bez przymiarki. W tym gorsecie, czy w tym „profilu” nie może się pomieścić każdy zdolny pisarz z Łodzi i skądinąd. „Profil” preferuje przede wszystkim powieść łódzką. Nie bez racji, pisarz może i chyba powinien, choć na pewno nie musi, jakąś część twórczości poświęcić swojej małej ojczyźnie, miastu, ziemi, na której od lat przebywa. „Profil”, którego wcale nie trzeba było wymyślać w Warszawie, spowodował rozwój tematu łódzkiego w prozie i poezji (Gomolicki, Sztajnert, Chrościelewski, Waleńczyk, Papier, Łoboda, Nienacki i wielu innych). Nie jest to zresztą temat nowy, a raczej kontynuacja tradycji Reymonta, Struga, Tuwima przedłożonej przez Piechałę, A. Kasztowicza, czy Timofiejewa, wymieniam te nazwiska trochę „jak leci”, nie wartościując samej twórczości.

Sukces Wydawnictwa jeżeli chodzi o tzw. tematykę łódzką jest więc niewątpliwy. Można tych sukcesów znaleźć więcej, chociażby uporczywe wydawanie poezji mimo trudności wynikających z tego, że poetów i to poetów dobrych posiada Łódź nad podziw wielu, a nowi wciąż rosną. Jakże wszystkich obdzielić chociażby małym tomikiem raz na dwa lata? Pomysłowe „puszki” z początki tylko w części mogą sprostać realnym możliwościom poetów. Po prostu Wydawnictwo nie jest skrojone na miarę środowiska, nie może tyle wydać ile się pisze.

Sprzeczność pomiędzy możliwościami edytorskimi Wydawnictwa Łódzkiego a realną produkcją literacką pogłębia właśnie owo „upofilowanie”. Przecież? Nie wolno! Kłasyka? Nie wolno. Literatura dla dzieci? Także nie wolno — „upofilowanie” przeszkadza. Cóż tedy wolno? Nie nazbyt dużo, a w każdym razie stanowczo za mało jak na możliwości łódzkiego środowiska twórczego. Rozwinięcie dobrego działu literatury dla dzieci jest w Łodzi możliwe (Sikirycki, Lorentzowa, Chrościelewska), podobnie przekładów (Bruc, Koprowski, J. M. Rymkiewicz, Piecha), możliwe jest także wykorzystanie talentów łódzkich plastików nie tylko w projektowaniu okładek, ale i barwnych ilustracji dla dzieci. No, a klasyków każde wydawnictwo wydać potrafi, trzeba ich tylko sprawiedliwie podzielić. Może byłoby to ładne i nie pozbawione rozsądku, gdyby w Łodzi wychodził Tuwim, albo Reymont czy Strug?

Tak więc i Wydawnictwo Łódzkie bez którego trudno mówić o życiu kulturalnym Łodzi, jako niezwykle starannie „upofilowane”, nie jest środkiem „masowego przekazu” — wszystkie, co może do środowisko twórcze drugiego w kraju miasta. Ale, oczywiście, oczywiście, postulaty Wydawnictwa są słuszne i we właściwym czasie...

WIESŁAW JAŹDŻYŃSKI

## wokół nowego programu nauczania...

(Dokończenie ze str. 7)

literatury. Ta metoda — oparcie się na wybranych utworach literackich zawsze daje najlepsze rezultaty. Wiadomo np. powszechnie, że na uniwersytecie najwięcej korzyści dają dobrze prowadzone seminaria literackie, czemu zatem w liceum — zwłaszcza w klasach wyższych — nie usiłuje się wprowadzić takiej metody, choćby w przybliżonej formie, jak na uniwersytecie.

Wydaje mi się jednak, że wszystkich tych innowacji nie będzie można wprowadzić dotąd, dopóki znów trzymać się będziemy historii literatury, bo ten system zabija wszystko. Tym bardziej że znów oprócz autorów i lektur program wyraźnie nakazuje dość szeroko omawiać problemy historyczno-kulturalne w poszczególnych epokach. Można na podstawie nowego programu wnioskować, że ponownie nie pomyślano o korelacji z literaturą przedmiotu historii i nowo wprowadzonej — nauki o kulturze, ba — będą istnieć jeszcze większe rozbieżności niż dotychczas.

Osobnym zagadnieniem jest propozycja programowa dotycząca nauczania gramatyki i ćwiczeń w mówieniu i pisanu. Słusznie postąpiono, nie przewidując już przerabiania w liceum całości gramatyki opisowej języka polskiego, lecz tylko jej wybrane działy, a w zamian za to poszerzono problemy ogólne dotyczące języka i stylistyki. Tu trzeba przyznać — zrobiono mały wyłom w tradycji. Ale zachodzi obawa, że i te słuszne propozycje nie będą właściwie realizowane z braku wystarczającej ilości czasu, toteż i tu grozi powierzchowność i podawanie wiadomości, a nie metoda ćwiczeń.

Nie można jednak przejść do porządku dziennego nad faktem, że naukę języka polskiego w szkole w ogóle dzieje się na kilka odrębnych działów: historia literatury i lektura, współczesne życie literackie, gramatyka i ćwiczenia w mówieniu i pisanu. W tym mechanicznym podziale tkwi, moim zdaniem, jedna z głównych przyczyn niedostatecznej sprawności językowej naszego społeczeństwa. Tradycja pokutuje tu nadal. O dawna bowiem nauka uniwersytecka stanowi taki system i mechanicznie został on przeniesiony do szkół niższego szczebla. A przecieć logika i codzienna prakty-

ka wskazuje, że każdy użytkownik języka — w mowie i piśmie — musi łączyć i łączyć gramatykę ze stylistyką i wszystkimi pokrewnymi dyscyplinami. Czemu zatem i na uniwersytetach i w szkołach czyni się z tych zagadnień zupełnie odrębne dziedziny? Przecież język jako narzędzie porozumiewania się ludzi żyjących w określonym zbiorowisku społecznym nie jest jakimś wyabstrahowanym tworem gramatycznym, ale posiada taką lub inną formę potrzebną do przekazywania konkretnej treści — odzwierciedloną w mowie czy piśmie. Stąd w każdej sytuacji, w jakiej tylko go używamy, łączy on w sobie zgodnie z prawem dialektycznym wszystkie te elementy, które sztucznie się z niego wydziela. Z praktyki szkolnej mogą pódąć, że o wiele lepsze wyniki osiągałem w nauczaniu, kiedy wszystkie zagadnienia literacko-ję-

zykowe, tudzież mowy i pisma omawiałem łącznie a nie oddzielnie.

Mówię o tym dlatego, gdyż uważam, że przyszły program nauczania języka polskiego winien być skonstruowany tak, by w poszczególnych klasach nie było sztucznych podziałów na odrębne elementy zaznaczane tak wyraźnie dotąd. Jestem przekonany, że problemy gramatyki, stylistyki przerabiane łącznie z materiałem literackim dadzą o wiele większe rezultaty. Wymagałoby to oczywiście opracowania zupełnie nowej koncepcji nauczania.

JAN MAJDA

Przypuszczamy, że pojawią się dalsze głosy w dyskusji i rozszerzy się ona na inne problemy nauczania w szkole.

## Uwagi na marginesie

W zasadzie przedstawiony przez Ministerstwo Oświaty nowy program nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym przedstawia się bardzo korzystnie. Należy jednak traktować w obecnym kształcie program jako projekt, poddać go bardzo starannej ocenie krytycznej, gdyż w obecnej postaci budzi program poważne wątpliwości. Nie będę podkreślał zalet programu.

„Silnie podkreślane założenia wychowawcze, ideowo-moralne, praktyczne tendencje zmierzające do dalszego kształtowania języka młodzieży na poziomie licealnym, wreszcie bardzo ważne założenia, zdążające do „wdrażania młodzieży do samodzielnej pracy naukowej”, jak też „umiejętności posługiwania się książką popularno-naukową w różnych jej postaciach” to są bardzo cenne założenia nowego programu. Gdy jednak przystąpi się do bardzo szczegółowej analizy poszczególnych haseł programowych, ich doboru i ilości, zaczynają się rodzić wątpliwości. Dwie szczególnie sorazy budzą poważne zastrzeżenia:

a) program jest stanowczo zbyt rozbudowany, ilość przedstawionych problemów jest stanowczo za duża w stosunku do proponowanego limitu czasu i według mojego prze-

konania nie da się zrealizować w sposób porządkowy, co może doprowadzić do ogromnego spłylenia programu. Szczególnie trudny jest pod tym względem program klasy I. Literatura 800 lat i szeregu tak różnych okresów w stosunku do poziomu i wieku wychowanków wydaje się założeniem stanowczo zbyt ryzykownym;

b) program jest ułożony w sposób bardzo ogólny, co odbija się na redakcji poszczególnych haseł programowych. Nauczyciel stanie często wobec poważnych trudności, dotyczących wyboru, układu i hierarchii. Autorzy programu unikają jakichkolwiek wskazówek, dotyczących realizacji, pozostawiając nauczycielowi dużą i w zasadzie słuszną swobodę. Gdy jednak uświadomimy sobie fakt, że program ten będzie realizował nauczyciel młody i pozbawiony doświadczenia, że brak jakichkolwiek opracowań metodycznych, które by przyszły nauczycielowi z pomocą przy rozwiązywaniu trudności, jakie z tak skonstruowanego programu niewątpliwie wynikną, należy dojść do wniosku, że program ten przed jego ostatecznym zatwierdzeniem wymaga bardzo wnikliwej analizy i konfrontacji.

WOJCIECH LIPOWSKI



Nowe osiedle mieszkaniowe w Łodzi