

Ewa PACZKOWSKA

Współczesność w szkole — wahania, wątpliwości, dylematy

Literaturę współczesną, to znaczy tę, która powstała po 1939 roku, omawia się w ostatniej klasie szkoły średniej. Polonista, mając w niedalekiej perspektywie maturę, nie ma czasu, aby zastanawiać się nad użytecznością czy też „bezinteresownością”¹ wprowadzenia tejże literatury do programu nauczania. Traktuje ją zgoła inaczej — instrumentalnie — ma ona pomóc uczniom w zdaniu egzaminu dojrzałości z języka polskiego. I w tym momencie nieważne staje się to, „że człowiek, poznając literaturę, coś nowego przeżywa, o czymś nowym myśli, do czegoś się ustosunkowuje i tym samym wybiera wartości”². Ale takie są realia dzisiejszej szkoły. Należałoby się zastanowić, jak szkoła ta przyjmuje współczesność literacką w ogóle?

Stosunek polonistów do „współczesności”

Nauczyciel języka polskiego edukację polonistyczną w ostatniej klasie szkoły średniej rozpoczyna, podobnie jak w młodszych klasach, od przesłедzenia programu nauczania. Znowu dokonuje wyboru lekturowego, bardzo rzadko odwołując się do gustów czytelniczych młodzieży (spośród ankietowanych nauczycieli toruńskich szkół średnich³ tylko jeden zakomunikował, iż odwołuje się do uczniów w swoim nauczaniu), przy czym zachowuje tak zwane

¹ S. Bortnowski: *By klasyka i współczesność nie zmieniły się w nudną skamielinę. Wywiad z prof. drem hab. J. Błońskim z UJ.* „Polonistyka” 1992, nr 4, s. 244—245.

² Tamże, s. 245.

³ Ankieta dotyczyła recepcji literatury współczesnej w szkole średniej; miała pozwolić badającemu ustalić, jakie jest miejsce i jaka rola tej literatury w edukacji literackiej młodzieży (wypełnili ją prawie wszyscy poloniści szkół średnich w Toruniu).

„minimum programowe”, następnie nakazuje uczniom przeczytać pierwszą pozycję, którą zamierza omówić, i tak już czyni do końca roku szkolnego. Nie dziwi go niełatwy odbiór tekstów współczesnych przez przyszłych maturzystów, nawet przywykł już do tego, a i sam nie zawsze współczesność ceni. Stosunek polonistów do literatury współczesnej doskonale ilustrują wypełnione przez nich ankiety.

Tylko jeden polonista podkreśla wagę „współczesności” w kształceniu historycznoliterackim. Postuluje nawet, aby „zainteresować uczniów literaturą współczesną już w klasie pierwszej”. Jeden też głos wyraża niechętny stosunek do tej literatury i zdecydowanie opowiada się za literaturą dawną. Pozostałe głosy dzielą się mniej więcej na dwie połowy. Pierwszą reprezentują nauczyciele nastawieni do współczesnego dorobku pisarskiego pozytywnie lub chociaż przychylnie. Uważają go za interesujący, bliski młodemu czytelnikowi, bo „porusza problemy, które nurtują dzisiejsze społeczeństwa”, jak sami twierdzą, dotyka naszych codziennych spraw, mówi o nas samych, o niepokojach ludzi XX wieku. A ze względu na zawarty w nim ciężar historyczny, na prawdę i autentyzm stanowi „wdzięczny” i ciekawy materiał do dyskusji na lekcjach języka polskiego. Ta grupa polonistów jest otwarta na literaturę współczesną, w której nauczaniu towarzyszy jej tendencja: „jak najwięcej z tej literatury”. Cenią horyzont poznawczy, ideowy i artystyczny dzieł współczesnych, zaznaczają ich przydatność w edukacji polonistycznej, albowiem „lektura tychże dzieł, ich zdaniem, może w przyszłości wydać znawców filozofii współczesnej, sztuki i europejskiej cywilizacji”. Chętnie pracują z tekstem współczesnym, chociaż, jak twierdzą, „nie zawsze bez trudności”, bo nie jest sprawą prostą wdroyć uczniów do świadomego odbioru współczesnej literatury. Jednym słowem, dążą do pokazania uczniom różnorodności tematycznej i bogactwa artystycznego współczesności literackiej.

Druga grupa polonistów to ci, którzy podchodzą do wojennego i powojennego dorobku literackiego w sposób racjonalny, żeby nie powiedzieć, roboczy. Traktują ten dorobek jako kolejne ogniwo w ogólnym kształceniu historycznoliterackim, którego nie sposób pominąć. Ich zdaniem uczeń jest zobowiązany znać literaturę współczesną tak samo jak literaturę staropolską czy romantyczną, nie musi natomiast się nią zachwycać. Niemniej jednak powinien umieć uzasadnić, dlaczego dany tekst nie przypadł mu do gustu, dlaczego do niego nie przemawia? Taka postawa polonisty świadczy raczej o obojętności wobec współczesnego pisarstwa i opowiedzeniu się za nauczaniem kanonicznym. Tymczasem, według prof. J. Błońskiego, kanoniczne myślenie o utworach współczesnych jest nieuzasadnione, gdyż mało wśród nich jest tekstów bezkonkurencyjnych, bezdyskusyjnych, wartych lektury pokoleń⁴, zwłaszcza jeśli chodzi o prozę. „Dlatego — pisze on — należy domagać się, by wielkich

⁴ S. Bortnowski: *By klasyka i współczesność...*, s. 239—240.

klasyków znali mniej więcej wszyscy uczniowie [...], bezwzględnie należy nalegać na rozmowy o poezji współczesnej, ale już wobec prozy takich jednoznacznych żądań być nie może.”⁵

Trudno rozstrzygnąć, co jest lepsze dla szkolnej polonistyki w podejściu do literatury współczesnej: zdroworozsądkowość i pragmatyzm owych nauczycieli czy też zasada prof. Błońskiego, pozwalająca traktować współczesność swobodniej, jako osobisty wybór, osobistą przygodę. Przyjemna rzeczywistość szkolna wskazuje jednak na stosowność metody nauczyciela praktyka. Przy czym należałoby nadmienić, iż takie obojętne zapatrywanie się na literaturę współczesną może zamienić ją w „obowiązkową skamielinę”⁶, a tym samym uczynić z niej nudny materiał literacki dla uczniów szukających bądź co bądź zawsze czegoś nowego, świeżego i modnego. Oni w swojej spontaniczności odbiorczej i chęci autentycznego przeżycia dzieła pragną, by sztuka zaskakiwała ich, a nie nudziła.

Mają też poloniści ambiwalentny stosunek do współczesnego utworu: niektóre teksty ich zajmują, inne zaś nużą czy też irytują. Często wymienianym pisarzem w ankietach jest T. Konwicki, jako ten, którego książki właściwie już przebrzmiały w szkolnej edukacji polonistycznej i zdaniem wielu są dla niej „tekstami mało nośnymi”.

Jedna z ankietowanych osób wyraziła swój „osobisty” stosunek do dzieł współczesnych, mających stanowić dla niej świadectwo czasów najnowszych, zarówno w kontekście podejmowanych przez twórców treści, jak i stosowanej formy artystycznej, odzwierciedlającej chaos i beznadziejność świata, tworzącego nowy system wartości, grę jednostki z rzeczywistością, grę o swoją wolność. Czytelnik pragnący dialogu ze światem, czyta, jej zdaniem, Stachurę.

Miejsce literatury współczesnej w programie szkolnym

Z wypowiedzi ankietowanych polonistów jasno wynika, iż mają oni ustalony pogląd na temat obecności tej literatury w programie nauczania. Ich spojrzenie na tę sprawę bierze się z doświadczenia pedagogicznego i w żadnym wypadku nie powinno być lekceważone. Generalnie krytykują obecne ujęcie „współczesności” w kanonie lektur ucznia szkoły średniej za przeciążenie zbyt obszerną listą pozycji zarówno obowiązkowych (tak zwane „minimum programowe”), jak i fakultatywnych. Padł nawet głos, aby w ogóle zrezygnować z kanoniczności, aby nauczycielowi dać wolną rękę w penetracji

⁵ Tamże, s. 240.

⁶ Tamże, s. 244.

tytułów, w ich doborze dla danej klasy, wykazującej przecież określone zainteresowania czytelnicze i określoną wiedzę literacką.

Nie zyskuje zbyt aprobaty wśród badanych długa lista lektur reprezentujących tak zwaną literaturę faktu. Literatura okupacyjna i wojenna uchodzi za literaturę „zaczytaną”. Przeciążanie nią młodzieży prowadzi w rezultacie do zubożenia na tematykę totalitarną. Dotyczy to także literatury łagrowej. Zdaniem jednego polonisty „należałoby wybrać jedynie najbardziej wyraziste i najdramatyczniejsze utwory Nałkowskiej, Borowskiego i Herlinga-Grudzińskiego”. Kilka „mocnych utworów” głęboko zapadłoby w świadomości ucznia, uwrażliwiłoby go na okrucieństwa i krzywdę ludzką, na totalitaryzm.

Również zbyt obszerny wydaje się dział poetycki, chociaż w opinii niektórych badanych uchodzi za ciekawy.

W miejsce lektur jednorodnych w nastroju i w dodatku przygnębiających badani proponują najbardziej znaczące utwory z literatury najnowszej, także z obcej. Przy czym preferują tematykę młodzieżową oraz te teksty, które podejmują problemy dzisiejszej rzeczywistości: cywilizacji, kultury. Znamienne jest to, że nie podają przykładów. Jedynie jednostki piszą, iż brakuje im utworów pokolenia literackiego lat osiemdziesiątych, a zatem niejako krytykują metodyków za opieszałość względem aktualizacji programowej i jednocześnie opowiadają się za najnowszą literaturą w szkole, być może „poezją autystyczną”⁷ czy też „poezją narkomańską”, będącą swoistym „*novum* w powojennej liryce polskiej”⁸, a może „poezją nowoklasyczną”⁹. Wydaje się jednak sprawą trudną i „na wyrost” wprowadzenie *Pokolenia stanu wojennego* do edukacji polonistycznej, skoro nie zaistniało ono jeszcze w świadomości krytyki literackiej. Młodzi poeci „znani są i czytani tylko we własnym kręgu rówieśniczym”¹⁰. Ale chyba nic nie stoi na przeszkodzie, aby polonista mógł wykazać inicjatywę w kierunku pokazania uczniom najmłodszej poezji, choćby w największym skrócie. Ważne jest bowiem w nauczaniu uzmysłowienie młodzieży, że literatura to materia żywa, powstająca na oczach czytelników.

Wśród polonistycznych dylematów na czoło wysuwa się problem ujmowania literatury współczesnej: podchodzić do niej z punktu widzenia historii literatury czy opierać się wyłącznie na lekturze wybranych dzieł. To problem znany szkolnej polonistyce nie od dziś i nie dotyczy wyłącznie literatury najnowszej. Istniał już w XIX wieku, a w latach trzydziestych XX wieku

⁷ M. Kisiel: *Czego nie ma w podręcznikach języka polskiego. Mały przewodnik po współczesnej literaturze polskiej*. Gliwice 1991, s. 104.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże, s. 105.

¹⁰ Tamże, s. 102.

szczególnie się nasilił właśnie w odniesieniu do literatury współczesnej¹¹. Jedni z ankietowanych nauczycieli domagają się całkowitej swobody, wybiórczego traktowania „współczesności” przy zachowaniu całościowej lektury dzieł i dowolnej interpretacji tekstu, inni nachylają się ku jej kompleksowemu ujęciu z uwzględnieniem wewnętrznych podziałów epoki według określonych zasad: chronologicznej, gatunkowej, tematycznej czy też według twórczości poszczególnych autorów oraz z czytaniem fragmentów znaczących tekstów. Jednak największe grono stanowią poloniści bliscy w swych zapatrywaniach metodycznych zaleceniom programowym, które stawiają na analizę konkretnych tekstów, podając jedynie „kierunki interpretacji (propozycje)”¹². Przy czym literatura najnowsza nie jest przez tych polonistów dostrzegana. W takim spojrzeniu na literaturę dominuje odbiór krytyczny i emocjonalny dzieła, a nie historycznoliteracki. Zachodzi więc obawa, że uczeń nie zdobędzie adekwatnego obrazu literatury doby współczesnej.

Warto w tym miejscu jeszcze zaznaczyć, iż tylko dwie z badanych osób zdecydowały się na pochwałę programu. Piszą one: „z programu mogą wybierać i nauczyciele, i uczniowie”, „kanon zawiera najbardziej wartościowe teksty i nie trzeba go uzupełniać”, „poprzez istniejący zestaw lekturowy można rzetelnie uwiarygodnić rozwój kultury i literatury współczesnej”.

Wybór lekturowy polonisty

Jeśli chodzi o wybór lekturowy to obowiązuje zasada „minimum programowego”, wydanego w 1992 roku, a więc sześć lat po wejściu nowego programu do szkół. Znamienne jest to, iż nauczyciele powtarzają się także, ale już dobrowolnie, w swoich wyborach z listy lektury uzupełniającej. Padają te same nazwiska i tytuły zarówno z działu prozy, jak i poezji czy dramatu, a nawet z eseistyki współczesnej, jak gdyby wszyscy byli zgodni co do przydatności danych tekstów literackich w szkolnej edukacji polonistycznej. I tak, z utworów prozaicznych i z pogranicza prozy i dokumentu najczęściej omawiają: *Inny świat* G. Herlinga-Grudzińskiego, *Popiół i diament*, *Bramy raju* J. Andrzejewskiego, *Dolinę Issy* Cz. Miłosza, *A jak królem, a jak katem będziesz* T. Nowaka, a z literatury obcej *Jeden dzień* Iwana Denisowicza A. Sołżenicyna.

Tylko nieliczni sięgają po L. Tyrmanda, E. Redlińskiego, H. Auderską, R. Kapuścińskiego, a spoza propozycji lekturowych po *Ślub* W. Gombrowicza. A już sporadycznie wybierane są z własnej inicjatywy nauczycieli

¹¹ W. Sawrycki: *Wiedza o literaturze w szkolnej refleksji polonistycznej w latach 1869—1939*. Toruń 1993, s. 55—68.

¹² *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje)*. Warszawa 1990, s. 89.

Opowiadania kołymskie W. Szalamowa, *Władca much* W. Goldinga, *Rok 1984* G. Orwella i *Mit Syzyfa* A. Camusa.

Nie spotkałam książek K. Brandysa, S. Dygata, J. Krzysztonia, J. Strykowski, W. Terleckiego, W. Myśliwskiego, A. Kuśniewicza ani nawet J. Nowaka-Jeziorańskiego, S. Wyszyńskiego czy chociażby opowiadań Mrożka. Brak też zupełnie w wyborach lekturowych współczesnej fantastyki S. Lema. A może warto by ją zestawić z utworami z nurtu awangardowego, żeby porównać odbiór tych dwóch zgoła odmiennych gatunków literackich, ale jednocześnie zbliżonych do siebie pod względem stosowania oryginalnych środków wyrazu i oddziaływania na wyobraźnię czytelnika, oraz dowiedzieć się, który z nich bardziej odpowiada możliwościom percepcyjnym ucznia, który bardziej go interesuje?

Co się zaś tyczy poezji, to nauczyciele są mniej posłuszni autorom „minimum programowego”. Bardziej kierują się własnymi upodobaniami i wypowiedziami młodzieży. Niektórzy z nich mówią wprost, że mają swój zestaw utworów poetyckich, gdyż „programowy” jest mało reprezentatywny dla danego twórcy, kierunku, prądu czy grupy poetyckiej lub po prostu nieciekawych. Z reguły analizują wiersze K. Baczyńskiego, T. Gajcego, T. Różewicza, Cz. Miłosza, Z. Herberta, W. Szyborskiej, M. Białoszewskiego, S. Grochowiaka, E. Brylla, E. Stachury, E. Lipskiej, A. Bursy. Sporadycznie nawiązują do twórczości J. Łobodowskiego, A. Kamieńskiej, B. Maja, J. Brodskiego, S. Barańczaka, R. Krynickiego, J. Twardowskiego. Spoza programu natomiast padają nazwiska: A. Zagajewskiego, R. Wojaczka i W. Osajcy. Swoje miejsce na lekcjach języka polskiego ma też poezja powszechna. Czytani są: O. Mandelsztam, A. Achmatowa, B. Okudźawa.

W dziale współczesnego dramatu polskiego i powszechnego — również monotonia. Oprócz obowiązkowego *Tanga*, *Operetki*, *Kartoteki*, sięga się czasami po *Emigrantów*, a już bardzo rzadko po dramaty S. Becketta, B. Brechta i F. Dürnematta. A może by tak sięgnąć po dramat K. Wojtyły *Przed sklepem jubilera*, który ma tak bogatą warstwę aksjologiczną?

Owa jednostajność w wyborach twórców i tytułów jest zastanawiająca. Czyżby nauczyciele nie chcieli korzystać z mandatu zaufania, jaki otrzymali od autorów nowego, przełomowego dla literatury współczesnej, programu nauczania? Po raz pierwszy w historii powojennej dydaktyki nauczania literatury uzyskali nauczyciele tak wielką swobodę w doborze materiału literackiego. Dobrze się dzieje, gdy „polonista ma prawo wybrać wartościową książkę, która mu się naprawdę podobała [...]. Taka decyzja czytelnicza, może wspólnie podjęta z uczniami jest bardziej autentyczna dla procesu nauczania aniżeli polecenie: »Proszę przeczytać Gombrowicza, bo jego tekst jest obowiązkowy«.”¹³ Poza tym reforma programowa, „opracowana po egidę Krajowej

¹³ S. Bortnowski: *By klasyka i współczesność...*, s. 241.

Sekcji Oświaty i Wychowania NSZZ »Solidarność« [...] wyznaczyła literaturze współczesnej w nauczaniu szkolnym zgoła odmienną rolę i rangę. [...] dzięki wprowadzeniu działów nawiązań, kontynuacji oraz kontekstów interpretacyjnych literatura współczesna przestała być czymś sztucznie do-czepionym do chronologicznego kursu historii literatury.”¹⁴ Wydaje się, iż to poloniści winni dostrzegać i realizować, między innymi przez przełamywanie schematów w edukacji literackiej. Tłumaczenie się bowiem brakiem czasu nie rozwiąże problemu monotonii na lekcjach polskiego, stagnacji w podchodzeniu do „współczesności”. Stwierdzenie, iż „nie ma dowolności w doborze tekstów ze względu na obowiązek realizacji programu i ograniczenie czasowe”, nie powinno mieć uzasadnienia w praktyce szkolnej. Przecież program nauczania, pomijając niewielką listę lektur zamieszczonych w „minimum programowym”, jest fakultatywny. Często podkreślane trzymanie się wyłącznie „minimum programowego” niezwykle zuboża obraz literatury współczesnej ucznia szkoły średniej. Tymczasem to właśnie „na nauczycielach spoczywa główny trud budowania czy podtrzymywania kultury literackiej, nawet w warunkach nie bardzo sprzyjających”¹⁵. „Minimum programowe” tej kultury literackiej na pewno nie buduje. Zjawiskiem ze wszech miar pożądanym byłoby wielokierunkowe wychodzenie poza kanon lekturowy i podejmowanie jego aktualizacji. Tylko jedna z osób ankietowanych o owych próbach aktualizacyjnych wspomina, twierdząc, iż ostatnio nawiązuje w klasach czwartych do postmodernizmu, terminu chyba już osłuchanego, a więc wymagającego włączenia do szkolnej polonistyki dla prawidłowego jego zrozumienia.

Zdaje się, iż w szkolnej polonistyce pojawił się dylemat natury psychologicznej, wynikający z konserwatywnego charakteru szkoły i stereotypowego myślenia nauczycieli. Z jednej strony w świadomość polonisty wbił się tradycyjny kanon lekturowy i tkwi w niej jako nienaruszalna skała, z drugiej zaś czuje się świeży oddech literatury współczesnej.

Trzeba czuć ducha literatury współczesnej, żeby móc dokonywać ciągłych przesunięć w wyborze lekturowym. Praktycznie co roku można zdecydować się na jakąś „nowość literacką”, po to chociażby, żeby uzmysłwić młodzieży, iż literatura współczesna powstaje na jej oczach, nie jest materią martwą. Wystarczy tylko sięgnąć po prasę, choć — trzeba dodać — informacja literacka w Polsce zupełnie się rozpadła¹⁶, wpatrzeć się w witryny księgarskie czy też posłuchać radia lub obejrzeć telewizję. Jednym słowem, współczesne życie literackie winno znaleźć się na lekcjach języka polskiego,

¹⁴ J. Dynak: *Literatura współczesna w nauczaniu szkolnym po 1945 roku*. W: *Studia z dziejów edukacji literackiej w Polsce XIX i XX wieku*. Red. M. Inglot. Wrocław 1992, s. 121.

¹⁵ S. Bortnowski: *By klasyka i współczesność...*, s. 240.

¹⁶ Tamże, s. 244.

gdy tymczasem, jak pokazują ankiety, tylko jednostki doceniają jego znaczenie dla budowania kultury literackiej ucznia, dla „wprowadzenia do kultury współczesnej”¹⁷.

Poza tym rozmaicie można omawiać literaturę współczesną, podobnie zresztą jak literaturę dawną, przyjmować różne kierunki interpretacji, nie tylko te, które proponuje program, z wykorzystaniem kontekstów interpretacyjnych. Aktualny program nauczania, nacechowany fakultatywnością, wyrażającą się w propozycjach, sugestiach i utworach zalecanych, wnosi do szkolnej polonistyki możliwość przeciwstawienia się schematycznemu nauczaniu i daje szansę na liczenie się z gustami czytelnickimi uczniów, a jest to szczególnie ważne w odniesieniu do literatury najnowszej. Wielką zdobyczą dla edukacji polonistycznej byłoby jak najszybsze przedstawienie się nauczycieli z tradycyjnego, stereotypowego nauczania na „świeżość, spontaniczność i autentyczność”¹⁸ w przekazywaniu wiedzy, bo głównym celem szkoły — jak mówi prof. Błoński — powinno być zachęcanie do lektur wszcz, licznych i rozmaitych¹⁹ po to, by wyrabiać w uczniach smak czytelnicki, a nie wpajać gotową, suchą wiedzę, wypunktowaną w „starym” konspekcie. Ale wydaje się, iż owo ożywienie, odrodzenie szkolnej polonistyki nie jest sprawą prostą. Wymaga ono czasu, gdyż zawsze jest trudno wykorzenić nawyki i przyzwyczajenia, a co dopiero, gdy w grę wchodzi rutyna nauczycieli. Ożywienie to jest jednak sprawą wielce pożądaną, zwłaszcza — jak już wspominałam — w stosunku do „współczesności” literackiej. W literaturze bowiem najnowszej niczego nie trzeba wymuszać, a uleganie modom literackim nie jest przestępstwem wobec szkolnej polonistyki ani też pogwałceniem programu. Moda na Stachurę, Twardowskiego, Whartona przeminie, ale w świadomości czytelnickiej ucznia pozostawi zapewne trwałe ślady, bo wyrosły z własnych upodobań. *Popiół i diament*, chociaż „na nowo odczytany”, nie odegra takiej roli.

Stosowność metod w nauczaniu literatury współczesnej

Nauczyciele, jak wynika z ankiet, nie mają wyrobionego sądu co do skuteczności określonych metod w nauczaniu literatury współczesnej. Niemniej jednak zalecają metodę badawczą, metodę problemowo-dyskusyjną — przy zachowaniu zasady świadomego i aktywnego udziału uczniów, zasady spontaniczności i zasady poszanowania sądów własnych ucznia — oraz metodę dramy. Cenią sobie też refleksyjność w nauczaniu. Ich zdaniem sprawdził się

¹⁷ *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego...*, s. 83.

¹⁸ S. Bortnowski: *By klasyka i współczesność...*, s. 240.

¹⁹ Tamże.

sposób wychodzenia od sądów własnych młodzieży, od indywidualnego sądu odbiorcy nad tekstem. Uczeń po prostu wypowiada się, czy dany tekst mu się podoba, czy też nie, przy czym powinien zawsze uzasadnić swoją wypowiedź. Nie może swojego sądu ograniczać do sloganów typu: fajny, głupi, bez sensu itd. Zdarza się, iż podczas wypowiedzi uczeń doznaje olśnienia: literacka nuda przeradza się w jego refleksji w pasjonującą lekturę.

Z kolei odbieranie dramatycznego dzieła współczesnego w interpretacji scenicznej pozwala intensywniej je przeżyć w emocjonalnym wstrząsie, bliskim „katharsis”, co w wypadku sztuki współczesnej jest wielce pożądane.

Powszechnie znane w szkolnej dydaktyce literatury wyprzedzanie analizy tekstu wiadomościami o autorze, „w odniesieniu do literatury nowszej ma tym większe znaczenie, ponieważ życiorysy (współczesnych twórców) splatają się często z historią, a sprawy abstrakcyjne i schematyzujące klisze uzyskują dzięki temu swój ludzki wymiar”²⁰. Wiedzą o tym poloniści i generalnie ją stosują. Nie przeceniają natomiast zbyt tak zwanych „kontekstów interpretacyjnych”, bądź co bądź przewidzianych programem. Eseistyka i krytyka literacka też rzadko gości na lekcjach polskiego i chyba ze stratą dla uczniów, którzy dzięki niej mieliby zapewne szerszy pogląd na temat współczesności.

Może ten fakt dydaktyczny wynika z nieumiejętności korzystania z tych „kontekstów”. „Na to nie ma recepty — pisze Lam — zależnie od sposobu i problematyzacji literatury same nasuną się okazje posłużenia się przykładami krytyki literackiej, tekstów filozoficznych, socjologicznych czy eseistyki historycznej.”²¹ Przy czym teksty te winny stanowić lekturę domową uczniów, zwłaszcza tych uzdolnionych humanistycznie²².

Poloniści nie ukrywają swoich problemów z omawianiem literatury współczesnej, zwłaszcza tej z nurtu awangardowego. Niejednokrotnie nie potrafią uporać się z literackim absurdem, z trudną poezją lingwistyczną. Jeden z doświadczonych nauczycieli zastanawia się: „Nie wiem, jak stawiać pytania?” Inni piszą, że nieustannie szukają jakiegoś klucza, wzoru, że korzystają z doświadczenia starszych pedagogów. Są też tacy, którzy w ogóle nie wiedzą, jakie zastosować narzędzia dydaktyczne. W dodatku pesymizm niektórych nauczycieli pogłębia wszechobecna kultura obrazkowa, która, ich zdaniem, tak rozleniwia, że żadne narzędzia dydaktyczne nie zmobilizują uczniów do czytania dzieł współczesnych.

Podsumowując: istotne jest przygotowanie warsztatowe uczniów, ważne są właściwe metody w nauczaniu literatury współczesnej, ale nie mniej ważna

²⁰ J. Lam: *Literatura współczesna w IV klasie liceum*. „Polonistyka” 1989, nr 4, s. 245.

²¹ Tamże, s. 246.

²² Tamże.

jest postawa uczniów, którzy muszą być otwarci na nową konwencję literacką, na nowy kunszt autorski, żeby w ogóle można było zaproponować im lekturę współczesnego utworu — fascynującego, ale też niełatwego w odbiorze ucznia szkoły średniej. Może więc należałoby traktować literaturę współczesną wyłącznie fakultatywnie, wówczas polonista miałby większą możliwość brania pod uwagę gustów czytelniczych młodzieży. Podobnego zdania są niektórzy poloniści. Jeden z nich pisze: „Wtedy będziemy mówić o specjalnych narzędziach dydaktycznych, gdy będziemy traktować tę literaturę wyłącznie fakultatywnie, gdy będzie to literatura dla zainteresowanych.”

Ева Пачковска

СОВРЕМЕННОСТЬ В ШКОЛЕ — НЕРЕШИТЕЛЬНОСТЬ, СОМНЕНИЯ, ДИЛЕММЫ

Резюме

Статья написана на основе анкеты, проведённой среди торуньских полонистов средних школ, касающейся дидактической проблемы восприятия современной литературы.

Автора интересует отношение полонистов к современности, место современной литературы в школьной программе, выбор литературных произведений для чтения преподавателя польской литературы, а также уместность методов в обучении современной литературы.

Оказалось, что преподаватели польской литературы в общем-то недооценивают современности в преподавании. Однако, у них имеется определённое мнение на тему её наличия в программе обучения. По их мнению заключение современной литературы в каноне литературных произведений предназначенных для ученика средней школы очень обширно и очень однородно по тематике, что в результате преподавания литературы молодежи может привести к её перегрузке и усталости. С этой целью предлагается заменить однородные литературные произведения более значимыми произведениями новейшей литературы, в том и иностранной.

Что же касается выбора литературы для чтения, обязывает принцип „программного минимума”, изданного в 1992 г.

И ещё один вывод автора статьи: у учителей нет определённого взгляда на эффективность определённых методов в обучении современной литературе. Однако, рекомендуют исследовательский метод, проблемно-дискуссионный метод, а также так называемый метод драмы. Ценят также склонность к размышлению.

Ewa Paczkowska

CONTEMPORANEOUSNESS AT SCHOOL — HESITATIONS, DOUBTS, DILEMMAS

Summary

The article concentrates conclusions of pool, which teachers of Polish secondary schools in Toruń have filled. This pool related to didactic problem of reception of contemporary literature.

The autor writes about relation of teachers of the Polish language to „contemporaneousness”, about place of contemporary literature in school curriculum, about selection of reading matters and about suitable methods in teaching contemporary literature.

It appears that teachers of Polish generally do not appreciate „contemporaneousness” in pupil's literary education. But they have steady opinion on the subject of presence this literature in school curriculum. They think that reading list of contemporary literature is too long and not very attractive. It can cause the congestion and weariness in literary study among young people.

First of all they don't approve too extensive list of so-called literature of fact and literature of fact and literature of occupation and war. In their opinion, on the reading list the most significant compositions from the latest literature writings should be set.

And one more thing: teachers of Polish aren't sure of efficiency of specified methods in teaching contemporary literature. However the advice to use the investigative method, the problem — controversial method and a method of drama. They appreciate reflectiveness too.