

Stanisław Bortnowski

Młodzież a lektury szkolne

Teksty : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 6, 132-137

1972

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

skiego w szkole średniej uwydatnia przede wszystkim odtwórcze, pamięciowe opanowanie materiału zakreślonego programem. Stąd zalew biografistyki w podręczniku (wyłomu w tej materii próbowały dokonać Kulczycka-Saloni i Nofer-Ładyka w swoim podręczniku z 1968 r., w którym przesunęły sylwetki pisarzy do aneksu, ale widocznie była to zbyt wielka rewolucja, bo książka z 1969 r. nic z tych innowacji nie zawiera!), w „wykładach” lekcyjnych, we wszelkiego rodzaju wypowiedziach uczniowskich. Niektórzy nauczyciele nawet „samodzielnie” i „twórczo” uzupełniają dane biograficzne o pisarzach, czerpiąc z rozmaitych publikacji (tych plotkarskich także) bądź też ze swoich notatek studenckich.

A przecież można zrobić z nauczania polonistycznego rzecz tak samo twórczą i rozwijającą logikę myślenia, jak czyni się to z przedmiotami przyrodniczymi. Można nauczać i wymagać od ucznia nie samych jedynie interpretacji ideologicznych, streszczeń fabuł z dodatkiem banalnych i (przynajmy) bełkotliwych uwag o artyzmie utworów... Ale wtedy trzeba byłoby przekształcić cały model naszej polonistyki. Przekształcić w ten sposób, by budowa dzieła literackiego nie była zawężana jedynie do „dachu”, ale by obejmowała również „piwnice, parter i poszczególne piętra” warstwowej struktury wytworu artystycznego. Jednym słowem, trzeba byłoby zacząć nauczać prawdziwej analizy dzieła literackiego, a pozostawić wszelkie formy współ-czucia, współ-przeżywania i płaczu w lamusie interpretacyjnym. Reformy wymaga już szkoła średnia, bo w uczelniach tylko nieliczna garstka studentów filologii może (gdy natrafi na nowocześniejszych wykładowców) zetknąć się z rzeczywistymi problemami interpretacyjnymi. Brak zaś odpowiednich wytycznych w programie szkolnym i jaskrawe braki podręczników (w omawianej dziedzinie) powodują, że nauczyciel — były student, szybko zapomina o swoich umiejętnościach analitycznych, wszedłszy w biografistyczno-streszczeniowy kierat szkoły średniej.

To wszystko „trzeba by” zrobić dopiero, a na razie słychać jeno polonistów płacz nieustanny...

Jerzy Paszek

Młodzież a lektury szkolne

Spróbujmy w niniejszym artykule uchwycić stereotypy myślenia młodzieży o lekturach szkolnych, czyli powtórzmy za przeciętnymi uczniami *przeciętne* zdania o książkach. Są one często powodem zgorznięcia tych polonistów, którzy nie liczą się z recepcją lektury szkolnej, lecz wierzą w automatyczne przyswajanie piękna. Wiara taka jest bardzo często przyczyną rozdźwięku

między nauczycielem — przewodnikiem w świecie lektur — a uczniem pozbawionym chęci czytania tychże i mającym własną, czytelniczą filozofię.

Jeśli uznamy za słuszną buchalterię sumowania tego, co najczęściej wychodzi na wierzch i co jest myśleniem zbiorowym, tłumnym, więc myśleniem łatwym, któremu każdy z nas się poddaje przynajmniej w momentach mniej ważnych, wówczas dojdziemy do wniosku, że stereotyp obowiązuje także i przy określeniu stosunku młodzieży do literatury pięknej.

Kazimierz Wyka w eseju *Podróż do krainy nieprawdopodobieństwa* zwraca uwagę, jak bardzo w recepcji dzieł literackich rządzi szarym czytelnikiem prawo naiwnego realizmu.

„Fachowiec, krytyk, będzie mówił o indywidualnej wizji świata nawet w utworze najmocniej realistycznym. Zdaje on sobie sprawę, że różnice przedstawionych w powieściach wymków rzeczywistości kojarzą się ściśle z różnicami indywidualnych talentów. Dla prostego czytelnika cała ta problematyka nie istnieje. (...) Podstawę naiwnego realizmu, którą zachowuje on przeważnie w życiu, zachowuje również wobec powieści. Powieść jest, bo jest, a jakieś tam wkłady i wizje indywidualne tyle dla niego znaczą, co monada, atrybut czy substancja. Puste dźwięki”.

Statystyczny uczeń reaguje podobnie. Uważa, iż do czytania *Wesela* trzeba się zmusić, a jedynie akt pierwszy, realistyczny odbierze się z odrobiną zainteresowania. Potem:

„To ciągle pojawianie się duchów jest bardzo męczące. Trzeba wyteżać myśli całe na dojście do tego, w jakim celu i kogo ta zjawia reprezentuje. Oczywiście, sprawa narodowowyzwoleńcza jest bardzo ważna, ale napisana w jakiejś innej, bardziej zrozumiałej formie (czytaj: konwencji — S. B.) na pewno nie byłaby nudna i nieciekawa. Gdyby *Wesele* nie było w spisie lektur szkolnych, nigdy bym się nie zmusiła do przeczytania tej książki”.

Argumentacja zbyt oczywista, aby nie doszukać się współbrzmień z ustaleniami estetyków. Uczniowie sami dzielą dorobek pisarski na dwie grupy:

„Ze względu na łatwość zrozumienia mamy lekturę łatwiejszą, którą czyta się bardzo szybko, nie wymagającą specjalnego przygotowania, i tu należą między innymi *Stara baśń* Kraszewskiego czy Henryka Sienkiewicza *Krzyżacy* i *Trylogia*, oraz lekturę trudniejszą — wymagającą dodatkowych przemyśleń, którą czyta się ciężko, powtarzając te same fragmenty dla lepszego zrozumienia. Tu należy przede wszystkim *Wesele* Wyspiańskiego”.

Niezrozumienie utworu powoduje, iż jest on automatycznie zaliczany do nudnych i tym samym odrzucony. „Nudnych lektur w ogóle nie rozumiem i dlatego ich nie lubię” — twierdzi uczennica II klasy liceum w imieniu wielu swoich rówieśniczek i rówieśników. Sądzą oni, że jeśli poeta pisał niejasno — to tym samym pisał źle — odwróćmy tę definicję — dobra literatura jest zrozumiała. Tego rodzaju

ju nastawienie czytelnicze wydaje się zbieżne z reakcją odbiorców innych dzieł sztuki, przede wszystkim malarstwa, na współczesne prądy określane nazwą wywoławczą jako „pikasowskie”. Nie cierpi się nadrealizmu czy abstrakcji przede wszystkim dlatego, że po spojrzeniu na wytwór artysty odbiorca nie jest w stanie wykrzyknąć: „Wiem, co to znaczy!”. Stąd kalumnie, przy których uczniowskie oszczerstwa brzmią jak komplementy. Nie załamujmy więc rąk, skoro lekarz, nauczyciel czy prawnik — oglądając Wystawę Sztuki Nowoczesnej — komunikuje za pośrednictwem wyłożonej księgi pamiątkowej, że to wszystko „bzdura, bzdura i jeszcze raz bzdura” albo „To wszystko jest strasznie makabryczne! Matejko, Wyspiański (jako malarz Wyspiański jest bardzo czytelny — S. B.) i inni Wielcy w grobach się przewracają. Jak to dobrze, że tego straszenia ludzie nie widzą”, albo „Świnie pasać, a nie zabierać się do malowania. Beztalencie!”, „Nie sztuka — ale cichy obłęd!” Reasumując: „Ni pies, ni wydra, coś na kształt świdra! Jaka to przykra rzecz, gdy tyłu twórcom pokarm na mózg uderzył... A rezultat — Twórki przeniosły się do Zachęty”.

Umyślnie cytowałem dłużej, by pokazać, z jakim impulsem dorosły czytelnik obrazów, jeśli nie znajdzie fabuły, reaguje na „dziwactwa świata tego”. Zdanie 18-letniego ucznia: „Rozumiem się na tym malarstwie jak pies na gwiazdach” wydaje się w kontekście kalumni jeszcze bardziej wyzywające, dlatego zamiast złorzeczyć licealistom, że nie cierpią Mickiewicza, szukajmy głębszych uwarunkowań zjawiska i snujmy analogie ze światem wykształconych dorosłych.

Wydaje mi się, że w cytowanych już opiniach dotarliśmy do stereotypu myślowego. Łączy on pozycje trudne z nudnymi i na odwrót. Dla ucznia niezrozumiałe to niemądre, niemądre to nudne, nudne to głupie. Do podobnych wniosków doszła Irena Lepalczyk w pracy *Problemy czytelnicze uczniów szkół średnich*.

Trudne są zazwyczaj książki „nudne”, a więc *Ojciec Goriot*, *Zając*, *Ludzie bezdomni*, *Przedwiośnie*, *Nad Niemnem*, *Pamiętka z Celulozy*, *Kordian i cham*, *Stare i nowe* (trzy ostatnie pozycje wśród określonych mianem „trudne” znajdują się na końcowych miejscach, gdy wśród utworów „nudnych” na pierwszych¹).

„Czasem «trudne» i «nudne» jest równoznaczne z pojęciem «nużące». Młodzi oświadczają, że chętnie czytali by takie książki, których autorzy, oszczędnie operując słowem, umieliby przekazać czytelnikowi swoje myśli w sposób dostępny i prosty, wyjaśniać zawite problemy. Chcieliby, ażeby książki pisane były w sposób zrozumiały dla wszystkich”².

Nieprzypadkowo cytaty wykorzystane w artykule dotyczą III części *Dziadów* bądź *Wesela*, obydwa dramaty — a dodajmy do nich *Kordiana* i *Nieboską komedię* — zaliczane są do pozycji trudnych,

¹ I. Lepalczyk: *Problemy czytelnicze szkół średnich*. Warszawa 1965, s. 92.

² *Ibidem*, s. 93.

z czym oczywiście trzeba się zgodzić, ale z powyższego twierdzenia zwykły uczeń w zwykłej szkole wyciąga konkretne wnioski.

„Według mnie takie utwory, które nie są bezpośrednio zrozumiałe i jasne dla czytelnika, powinny zniknąć ze spisu lektury”. Zdaniem części ankietowanych rozumienie książki winno nastąpić automatycznie, na poczekaniu, bez wysiłku i powtórnego wracania do tekstu, dlatego analizą dzieł zawitych mogą się parać ludzie bardziej dojrzały umysłowo, przede wszystkim humaniści, podczas gdy uczniów z takiego wysiłku należałoby rozgrzeszyć.

„Uważam, że wybór lektur szkolnych powinni układać sami uczniowie. Wtedy z pewnością czytalibyśmy z dużym zainteresowaniem wszystkie lektury. A teraz niestety lektury mnie nudzą”.

„Niektóre lektury przyciągają młodzież i są chętnie czytane, ale do niektórych czuje się po prostu odrazę. A dlaczego młodzież niechętnie czyta niektóre lektury? Bo są nudne”.

Dwa cytaty, ale jakże charakterystyczne dla dość ogólnikowej argumentacji uczniowskiej. Co to znaczy: nudna lektura? ciekawa książka? Przymiotniki w tych związkach frazeologicznych mają treść nieostrą, wieloznaczną, a tłumaczą się jedynie poprzez kontekst, o ile ten kontekst istnieje, albowiem większość wypowiedzi czytelnicznych unika precyzowania sądów wartościujących.

Warto zauważyć, że podobny sposób myślenia jest chyba właściwy większości odbiorców dzieła sztuki, bo w ten sposób reagujemy na świat w jego opisie, posługując się paletą złożoną tylko z barw tęczy z pominięciem kolorów tzw. złamanych. Mówimy więc: smaczny obiad, fajna dziewczyna, dobra impreza, ciekawe przedstawienie i w taki sposób rodzą się słowa-klucze, które otwierają właściwie wszystko.

Należałoby każdy z tych nieostrzych epitetów rozłożyć na czynniki pierwsze, inaczej — oceniając operujemy hasłami, sloganami, nie-domówieniami.

Spojrząwszy jednak na tę samą sprawę od strony przeciwnej, można dojść do przekonania, że zużyte i konwencjonalne epitety oddają jednak uczuciowy stosunek czytającego do lektury, czyli spełniają rolę koloru wywoławczego. Będzie to miłość czy niechęć od pierwszego wejrzenia, nie skonfrontowana z bliższym wniknięciem w powieść czy utwór dramatyczny, z sądami o nich, z dyskusją na lekcji, z autorytetem, twierdzeniem nauczyciela czy autorów podręczników. Dlatego wykrzykniki: „Świetnie!” „Rewelacyjnie!” „Lipa!” „Bezna-dziejność!” muszą być brane pod uwagę w badaniach nad stosunkiem młodzieży szkolnej do lektury. Próbuje teraz ustalić zakres pojęcia „nudny”.

Koło wykreślone cyrklem nie jest jednak wielkie. Jego średnica dzieli się na dwa promienie: promień akcji i promień opisów. Dla młodych odbiorców lektury szkolnej jest ona ciekawa wtedy, kiedy

wyróżnia się żywą akcją, nieciekawą — gdy akcja utworu toczy się monotonnie lub wykazuje komplikacje.

„Czytając nieraz taką książkę, nie można się od niej oderwać. Na przykład *Popioły*, *Popiół i diament*, *Siódmy krzyż*, akcja tych książek jest ciągła, poparta wydarzeniami i czytelnik lepiej się wczuwa w czytanie, bo go interesuje, co będzie dalej. Nieraz młodzież woli czytać książki poza lekturami, bo są o wiele ciekawsze i zrozumiałe dla czytelnika i czyta się je z chęcią i zadowoleniem”. „Nie lubię czytać książek, w których akcja jest przerywana, to zniechęca czytelnika do dalszego czytania. Takie książki czytamy z przymusu”.

Dlatego utwór, który nie ma żywej akcji, jest najczęściej dyskwalifikowany. Na przykład *Wesele* nie powinno pozostać w spisie lektury szkolnej, gdyż tego dramatu nie można czytać jednym tchem. Podobne opinie dotyczą *Dziadów* Mickiewicza („My lubimy książki jakieś ciekawsze, w których coś się dzieje, książki lekkie, a nie np. *Dziady*”). Także *Chłopi* nie są lekturą interesującą. Składa się na to monotoność akcji, powodująca, „że jak natrafiło się na moment ciekawszy, nie mogłam zabrać się do dalszego czytania. Przy czytaniu zaś towarzyszyły mi uczucia nudy, zubożenia”.

Idealem lektury jest pozycja, którą czyta się lekko, płynnie. „Wspominając o tym należy wziąć pod uwagę — pisze uczeń V klasy technikum — że największą rolę w czytaniu lektur odgrywa *zainteresowanie*. Brak zainteresowania zmusza ucznia do tego, że musi lekturę przeczytać tak, jak odrabiało się pańszczyznę”.

Polem nie do przebycia dla odbiorców lektury obowiązkowej są najczęściej opisy. Wypowiadający się na ten temat — a jest ich bardzo wielu — nie definiują ściślej rodzaju opisów, traktując je w całości jako teren grząski i mulisty, po którym nie da się poprowadzić żadnej ścieżki:

„Na ogół mam uprzedzenie do lektur, a to dlatego że nie lubię książek, w których jest dużo opisów, a akcja jest raczej monotonna. Czytając lektury, w których jest dużo opisów, najchętniej opuszczałabym te fragmenty”.

„Powieść ta (*Chłopi* Reymonta) jest nie za bardzo interesująca, trochę nudna dlatego, że są czasem bardzo długie opisy przyrody, wsi itp. Może książka ta byłaby ciekawsza, jeżeli nie byłoby tych opisów, byłaby i krótsza, i ogólniejsza”.

Nawet uwielbiany przez młodzież Sienkiewicz znalazł się w jednej z ankiet na indeksie za „długie i rozwlekłe, a jednocześnie bardzo szczegółowe” opisy na początku *Trylogii*.

Konflikt między lekturowym obowiązkiem a wolnością czytelniczą pozostawia trwałe ślady w psychice młodych.

Polemizując z poglądami T. Litta, prof. Bogdan Nawroczyński pisze: „Pewne zastrzeżenia nasuwają się już w związku z tym, co autor mówi o wrastaniu młodych pokoleń w tradycję kulturalną. Nie odbywa się ono, mianowicie, tak gładko, jakby to wynikało z jego wywodów. Słuszność mają tu raczej ci, co zwracają uwagę na cięż-

kie konflikty, wynikające stąd, że w naszych skomplikowanych stosunkach młode pokolenia przyswajają sobie rozmaite dobra kulturalne w zbyt dużych dawkach i przedwcześnie. Skutkiem tego kultura, która powinna by *wyzwalać* młode siły, staje się tak często obciążającym je nadmiernie *brzemieniem*, i swoboda znika z wychowania, ustępując wiele miejsca *przymusowi*”.

Uwagi te kierują nie tyle pod adresem twórców programu literatury w szkole, ile pod adresem tych, którzy pełnią rolę pośredników i mają zadanie zbliżyć (nie zaś oddalić) tekst literacki do ucznia. Postulat metodyczny, aby tłumaczyć i wyjaśniać, ba, aby nawet pewne pozycje programowe czytać głośno na lekcji i poznawać je ściśle pod kierunkiem, pojawia się w ankietach uczniowskich wielokrotnie.

„Czy pozostawiłbym III część *Dziadów* w spisie lektury szkolnej?

Wydaje mi się, że jest to dramat interesujący, ale przed przeczytaniem go należałoby go najpierw omówić w klasie, wtedy by był zrozumiały. Bardzo ciekawe są oceny improwizacji, lecz trudno je zrozumieć i te sceny koniecznie należałoby omówić”.

Postulaty odnośnie *Wesela* są identyczne.

„Podczas czytania osoba przeciętna nie może właściwie zrozumieć treści utworu. Jest ona tak nieuchwytna, że przeciętny czytelnik niczego nie pojmie. Jeżeli zaś zaczynamy analizę pod kierownictwem osób zorientowanych w tych tematach, utwór staje się zrozumiały, interesujący”.

Tak oto doszliśmy do konkluzji. Polonista (a także działacz na niwie kultury) powinien więcej wiedzieć o estetycznych i pozaestetycznych poglądach odbiorców dzieła sztuki, aniżeli dotychczas wie. Lekcja czy spotkanie z czytelnikiem jest najczęściej starciem różnych przekonań i zamiłowań. Trzeba pojedynk na gusty prowadzić nie tylko ze znajomością arcydzieł, ale także ze zrozumieniem psychiki maluczkich zjadaczy obowiązkowej lektury. Kto ufa w automatyzm wzniosłości i wzruszenia, kto pogardza prymitywnymi, zamiast ich stopniowo rozbierać, ten najczęściej obraża się na młodzieżową lub dorosłą publiczność i niczego jej nie nauczy.

Tymczasem zamiast się obrażać, lepiej spojrzeć prawdzie w oczy, chociażby była stereotypowa i mało wzniosła.

Stanisław Bortnowski

Jak mnie uczą?

Zamierzam opisać własne doświadczenia szkolnej nauki tzw. języka polskiego, doświadczenia — nie wiem, czy skandaliczne i groteskowo niepowtarzalne lub niepojęte, czy też takie, których wartością jest wygląd typowy, pospolity, wręcz banalny. Uczę się w II klasie Liceum Ogólnokształcącego.