

Krzysztof Stawiarski

Jak mnie uczą?

Teksty : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 6, 137-142

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.

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.

Jedna za drugą płyną pozycje lektury — nauczyciel inicjuje ich rozpatrywanie. A więc w wierszu poeta wyraża uczucia, w każdym inne, rozmaite: miłość, gorycz, żal, tęsknotę, radość życia. Sprowadzone w ciągłe a podobne wyliczanki, od dawna z treści odsączone, trudno, by owe uczucia kogoś zafrapowały. Z drugiej strony, gdy nie wiadomo czegokolwiek o podmiocie lirycznym, powiada się, że „poeta wyraża”, co nic rzecz jasna nie znaczy, poza tym, że owego poetę w oczach słuchaczy wpycha łatwo między kabotyństwo a wariactwo.

Prócz tego, że poeta wyraża uczucia, istnieje jeszcze drugi problem: uczucia te oddziałują na czytelnika, w wierszach nieosobistych jest to funkcja tzw. problemów moralnych. Tu okazja do tłumaczenia sensu literatury i do umoralnień: że działa na naszą (naszą, a więc niczyją) wrażliwość, mobilizuje do walki ze złem, kształtuje uczucie patriotyzmu... Poza wpływem na sferę emocjonalną literatura działa też na sferę umysłową. Poezja, a proza także, zawierają liczne i rozmaite idee (wyrażone przez autora), tak więc są do omówienia: troska o losy ojczyzny lub krytyka stosunków społecznych, ostatecznie zaś po prostu postępowe poglądy twórcy. Wtrąca, że słuszność i postępowość wszechogarniające literaturę nie zostawiają jej żadnej cechy autentycznego gestu. Autor zazwyczaj piętnuje, krytykuje, ośmiesza (w świetle utworu); potępia egoizm, obłudę, zmateralizowanie, często kształcąc właściwy stosunek do drugiego człowieka, czasem świadomość patriotyczną czytelnika, ideę wolności; sprzeciwia się też hamowaniu postępu, głosi potrzebę miłości, która pobudza do czynu, a także do tworzenia piękna. Prosta to prawda, że do przeżuwania takich samych wciąż haseł, w jednakowym pomieszaniu każdy tekst, każdego czasu daje jakąś okazję. Wszystko razem to całkowita degradacja literatury, jej sensu, wpływu i potrzeby.

Pisarz najczęściej występuje na tle swej epoki literackiej, jego idee są całkowicie zgodne z ideami wspomnianej epoki (wystarczy je wymienić dwa razy np.: idee romantyczne są następujące, idee Mickiewicza także same). Na tym kończą się, nie zaczynając, związki i relacje twórcy — rzeczywistość, epoka, tradycja, reszta pisarstwa; wpływ historii na twórczość literacką i twórczości na historię, wszelkie funkcje, genezy i tym podobne głupstwa. Sam jedynie ton apodyktyczny powinien wyrabiać przekonanie o ważności literatury. W dalszym ciągu spraw zaśośnych trzeba powiedzieć o uaktualnianiu utworów. Dla dzieł wyjątkowo dawnych, najbardziej narażonych na śmieszność i nierozumienie wymyślono termin: wartości ponadczasowe. Są to po prostu wszystkie wymienione problemy, idee, poglądy z dodatkiem przymiotnika „ponadczasowy”. Oczywiście będzie dla ucznia, że nie dlatego omawia się utwór, aby roztrząsać owe wartości, ale dlatego powołuje się je do życia, by mieć pretekst omawiania utworu. Aktualizacja jest również celem stałego tematu: „boha-

ter romantyczny a współczesny ideał człowieka". Należy powiedzieć, że bohater romantyczny ma wiele wspólnych cech z ideałem współczesnego człowieka, drobne różnice wystarczą by napisać wypracowanie. Również idee stawiane przez romantyka są właściwie wiecznie żywe i dla współczesnej młodzieży aktualne. Trudno przecież napisać, że współczesnej młodzieży nic one nie obchodzą albo, że nie istnieje w ogóle żaden ideał współczesnego człowieka. Wszak dobrze, że nie ma tematów: „Dlaczego język polski jest moim ulubionym przedmiotem?”.

Cóż jeszcze do nauczenia? Dzieje i charakterystyka bohatera: co tu czy tam robił, a co pomyślał, gdzie przeżywał rozterki, gdzie entuzjazm, a gdzie załamania — i tak raz po raz. Mnóstwo przymiotników, zwielokrotnionych, układanych w hierarchie, powtarzanych póki sił, bez przerwy, tworzy charakterystykę; króluje nieomyślność psychologicznej łatwizny. Oprócz tego mamy obraz przyrody, społeczeństwa, czyli w założeniu nie wiadomo co, w wykonaniu — różne streszczenia. Czasem, raz na czas długi, zdarzają się tematy aktualne i dyskusyjne: „Czy prace społeczne są wyrazem patriotyzmu?”, „Czy młodzież współczesna ma cele i ideały?” Jeśli nieprzewyciężone trudności sprawia takie formułowanie każdego z owych tematów, aby cokolwiek znaczył, to prócz milej zabawy czegoś można oczekiwać.

Przykra sprawa, lecz z postępowaniem programu wiersze stają się coraz trudniejsze, a poziom ich interpretacji nad podziw jest niezmienny. Gdybyż tak bezustanne cytowania łączyły się z tłumaczeniem, rozszyfrowywaniem tekstu wers za wersem, a nawet gdyby to tłumaczenie nie było ciągiem pomysłów, nie ujawniało rewelacyjnie nowych znaczeń, nie rozważało wszelkich wieloznaczności, nie komentowało rozmaitych odniesień; gdyby choć wskazywało, że pewna zawilgość i niezrozumiałość jest rzeczą konwencji, i rzeczą poetyckości tekstu i uczyło jak można ją zaakceptować. Gdybyż tak dzięki temu wiersz nie zdawał się albo tworem szarlatana, albo czymś pisany w obcym języku, nie do odczytania. A w rzeczywistości nauczyciel rzuca kilka wyrwanych cytatów i kilka bez żadnej zasady skojarzeń, usilnie robiąc wrażenie, że wynika z nich ogólna ideowa wymowa utworu. Ta „wymowa” to po prostu jakiś slogan pętający się za każdym bardziej znanym wierszem (w *Uspokojeniu* Słowacki zwraca się w stronę ludu z wiarą w drzemiące w nim wartości). Na koniec określa się, że „nastrój” wiersza jest taki czy owaki, co jest czynnością przecież bezkarną, gdyż o niczym nie mówi i do niczego nie zobowiązuje. Nic się nie poradzi, że uczeń przeczytawszy wiersz Słowackiego czy Norwida powie, że to wariactwo mętne, niezrozumiałe, niepotrzebne i na tym skończą się jego refleksje. Gdy pragnie się, by na temat tego wiersza jakkolwiek pomyślał, to chcąc czy nie chcąc trzeba zacząć od poziomu jego świadomości, powiedzieć co wariactwem jest, co nie jest i dlaczego, jakie w tym wariactwie są zalety i celowości, jakie

teraz, jakie gdy wiersz powstawał. Choćby o pół kroku posunąć się w tym przekonywaniu, a będzie o niebo pożyteczniej, niż gdy zmusi się do formułki urobionej obok tekstu, a dla kogo nie wiadomo. Nawet pomijając maskowany rozdzłużaniem i rozmyśnieniem prymitywizm szkolnych formułek, to ich podawanie nie jest żadnym uczeniem.

Literatura jest wielka, gdy nie podlega definitywnej ocenie i określeniu, gdy nie sposób, nie warto i nie ma sensu jej dorozumieć. Funkcjonuje tak przez poznanie, jak i niepoznanie — im większą ilość warstw i znaczeń czytelnik w tekście odkryje, tym większej ilości ma prawo i potrafi się domyślać. Prawdziwie frapujące są obszary nie poznane, nie osiągnięte jeszcze, już wyobrażone, przeczuwane i odczuwane najmniej konkretnie i najrozmaiciej. Tymczasem istotą nauki języka polskiego jest „przerabianie”, tzn. określanie czegoś od początku do końca, niepodważalnie i autorytatywnie oraz wmaiwianie, że rzecz została „wyjaśniona, opanowana, przyswojona”. Ponieważ przerabianie owo ma poziom okropny, nie dość, że do czegokolwiek literaturę sprowadza, to sprowadza ją do bezmiernego bałwanstwa.

Ciekawe jest zestawienie terminów, o których nikt na języku polskim nie powiedział mi, nie wspomniał, nie napomknął nawet półsłówkiem. Za niegodne uwagi uznano, rzecz prosta, cały proces historycznoliteracki, tradycję, konwencję, prąd, poetykę historycznoliteracką, życie literackie. Ale i wiedza na pozór bardziej konkretna: budowa wiersza, sposoby narracji, kompozycja, stylistyka zostały podobnie potraktowane. Jeśli jest to wszystko trudne, to przynajmniej nie tak bezcelowo i bezsensownie jak obecne szkolne mówienie o niczym. Jeśli czasu braknie, to niech braknie na niekończące się powtarzanie w związku z różnymi utworami zawsze niezmiennych idei, uczuć, problemów, a nie na informację teoretyczną, którą raz dać wystarczy by z niej korzystano. Samego czasu byłoby aż nadto, gdyby poskracać różnorodne administracyjno-porządkowe zajęcia nauczyciela, a także jego indywidualne harce, występy, przemowy, odpytywania, demonstracje jego gniewów, łaskawości; gdyby poskracać jałowe, nudne, rozwlekłe i niezborne udowadniania rzeczy oczywistych albo nieistotnych, rozbiory niezliczonych fragmentów wierszy w poszukiwaniu „nastroju”; gdyby też pokonać niesamowity bezwład organizacyjny tzw. pracy z uczniami; gdyby zerwać z przymuszaniem do dyskusji i wymuszaniem dyskusji; gdyby w końcu zlikwidować nadmiar tekstów przeznaczonych do „przerobu”. Zamiast „ćwiczeń praktycznych” wdrażających w nieznaną rzecz, mądrze by było powiedzieć czasem coś nowego, poinformować o czymś nieznanym, czegokolwiek nauczyć.

Ciekawe też, czy nie ma ludzkiej siły, która zorganizowałaby uczenie tak, by wszyscy nie musieli robić gromadnie tego samego i idealnie tego samego wiedzieć, co jest równie niepotrzebne jak zniechę-

cające. Lecz porzucając rojenia: nie mniej denerwujące niż sam sposób mówienia o literaturze w szkole jest to, że sposób ten tak marnie prymitywny podaje się jak coś niezastąpionego, objawionego, jedyne, nie podlegające wątpliwości. Nie w tym nawet rzecz, aby rozwijać przed uczniami rozmaite metodologie, lecz by dać im pojęcie o prostej możliwości ich istnienia, by nie utrzymywać wszelkimi siłami wrażenia, że tak wygląda wiedza o literaturze, że oto zaznaje się łaskawego wtajemniczenia. Uczeń nie ma ni chęci, ni możliwości sprawdzenia, jak jest naprawdę, tak jak i większych szans ocenienia kompetencji nauczyciela i sensu programu. Nic dziwnego, że zostają mu ze szkoły piękne wyobrażenia o humanistyce. Nie ma przecież uczący zupełnie słodkiego spokoju. Będzie — na przykład — dopóty powtarzał, że Słowacki był nieszczęśliwym, niezrozumianym, niedocenionym, zapoznanym, bolejącym nad sobą, dopóty męczył, dopóki uczeń nie pomyśli, że Słowacki był płaczącym, niesympatycznym szczeniakiem. Nauki i przykłady słuszne z gruntu, czy nie, oprócz tego, że moralnie słuchaczom obce lub obojętne, bywają tak pełne łatwizny, w tak natrętny i nadęty sposób serwowane, że zmuszają wręcz każdego do myśli dokładnie przeciwnych niż zamierzone. Również banał na lekcji królujący bywa uczącemu niezręczny. Tępi go więc niekiedy w odpowiedziach uczniów, nawołując: to są slogany, frazesy, truizmy, ogólniki, transparenty, strzeżcie się ich. Następnie gładko, kuładnie, dla swoich celów ich używa.

Zastanówmy się: jak uczeń zyskać może ogólną sprawność myślenia, nie znając żadnych właściwie pojęć i terminów i mając programem raz na zawsze określony zasób doskonale jałowych tematów. A ostatnie szanse odbiera mu nauczyciel ustalając sposób myślenia o czymkolwiek wedle jemu wygodnego schemaciku, aby umożliwić sobie określony programem „przerób lektury”, by rozplanować go w dni i godziny, by ustalić kiedy uczeń „opanuje materiał” i wykazać się siatką tematów, aby „pracę z uczniem” od ucznia i jego myśli uniezależnić, by tymi samymi i takimi samymi tematami wytresować klasę, by „wiedzę” zawsze wyegzekwować, aby nie mieć kłopotów, wątpliwości i niespodzianek i ze wszystkim radzić sobie rutyną. Choćby inaczej było, fakt faktem, że szkoła nie premiuje własnych sądów ucznia, jakichkolwiek jego poglądów, ani pomysłów na temat omawianego tekstu; pomysłów choćby błędnych, bezpodstawnych, naiwnych — mniej, bardziej, lecz własnych. I dlatego koniecznych nie tylko dla elementarnego zainteresowania czy interpretacyjnej sprawności, ale i prostego zapamiętania utworu. W czasie dyskusji każdy zajmuje się tym jedynie, aby odpowiadając na pytanie nauczyciela odgadnąć myśl, z którą było zadane. Pytania owe najczęściej dotyczą drobiazgów, a nieznamość jakiegoś oznacza „nieprzygotowanie”. Nauczyciel pyta nie dlatego, że opinia ucznia może stać się treścią lekcji, nie dlatego, że cokolwiek z tej opinii go inte-

resuje czy jest w stanie zaważyć na treści wykładu. Nauczyciel pyta, by uczeń odpowiedział wedle jego przewidywań, by klasa „doszła” do uprzednio przezeń zaplanowanego wniosku. Całkowita niezbornosc podobnej dyskusji wynika z prostej przyczyny, że jej treść nikogo nie obchodzi. Wobec tego wypowiedź ma charakter karny, obowiązkowy, połowę czasu zajmuje jej wymuszanie. W odgadywaniu myśli uczącego pomaga naprowadzający sposób zadawania pytań oraz praktyka zawsze podobnego schematu lekcji. Dość szybko uczeń zostaje wdrożony, wytresowany — gdy nie obchodzi go przedmiot, to obchodzi na pewno premiowanie tego, co robi, tak że w niedługim czasie byłby gotów powiedzieć każdą, jawną nawet bzdurę.

Nauczyciel mawia wtedy, że z klasą pracuje się lepiej. Nie zawsze musi sam organizować wszelkie niby-interpretacje. By zdać lekcję na samodzielne wypowiedzi uczniów, trzeba mu nauczyć wszystkich, że niewskazane są wątpliwości i nierozumienie, tolerowane z konieczności zaś mówienie byle czego, bez związku, oczywiście w granicach „przyzwyczajonych”, zwyczajowo ustalonych. Trzeba mu także, jak zawsze, zapomnieć, że wszelkie posuwanie się naprzód z planem i programem staje się dla ucznia cofaniem — gmatwaniem, męczeniem i zaciemnianiem jego pojęć. Uczący nie ma nic przeciw twierdzeniom odkrywczym i oryginalnym. Cóż, jeśli w klasie jeszcze nie wdrożonej nikt ich postawić nie umie, a w klasie wdrożonej już i nie umie, i nie chce, i nie potrzebuje, bowiem myśl niebanalna nie jest ani czymś wymaganym, ani rzeczą ambicji, ani żadną w ogóle wartością. Inna sprawa, że lekcyjnego wniosku już wypowiedzianego zakwestionować nie sposób. Gdyby ktoś znalazł na to i ochotę, i odwagę, i umiejętność, to nauczyciel zawsze może czyjeś słowa ośmieszyć, zlekceważyć, unieważnić choćby pozornie kilkoma rutynowanymi zagraniami. Gdyby ktoś umiał bronić tego, co powie, to nauczyciel zawsze może zawołać: nie mądrz się, nie przekrzykuj mnie, wyjmij ręce z kieszeni. Nie wiem — czy rutyna każe owemu nauczycielowi nigdy nie przyznawać uczniom racji, czy też rutyna nie pozwala mu niczego spoza niej zrozumieć. Jedno jasne, że szkolne dyskusje jak najidealniej odbierają chęć własnych sądów, nie tylko nie uczą, lecz oduczają wszelkiego myślenia.

Krzysztof Stawiarski

Jak mnie uczono?

Ostatnio do dobrego tonu należy mówienie tak zwanej prawdy w oczy i szat rozdzieranie. Pisanie o lekturach szkolnych nie może się obyć bez powyższych oznak niezadowolonia, przy czym niezadowolonych jest tak wielu, że ich larum zaczyna po trosze