

# Zbigniew Bauer

---

## Jak mnie uczono?

---

Teksty : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 6, 142-146

---

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

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

nużyć. Z pewnością — nie ma powodów do radości, bo mury szkół średnich opuszczają ludzie, którzy niewiele mogą powiedzieć o literaturze polskiej, nie mówiąc o powszechnej.

Co czyta dorastający Polak? Pytanie wymaga poprzedniego założenia, że w ogóle czyta, że w ogóle ma czas na nadobowiązkową lekturę.

Poloniści biją w dzwon trwogi, a fachowe pisma zastanawiają się nad kryzysem polonistyki w szkołach średnich.

W czwartej klasie szkoły średniej polonista dysponuje przeciętnie czterema godzinami języka polskiego, w których musi zmieścić wcale niełatwą problematykę literatury lat wojny i okupacji, i jeszcze bardziej złożoną literaturę współczesną. Przychodzą mu do głowy różne pomysły, lecz zawsze pozostają w sferze zamiarów. Gdzie jest bowiem czas na rozbiór przynajmniej pobieżny podstawowych utworów poezji i prozy lat obecnych, podbudowę filozoficzną, socjologiczną i Bóg wie jeszcze jaką, gdy trzeba skontrolować ucznia, kształcić jego styl wypowiedzi pisemnych, powtórzyć wreszcie przed egzaminem dojrzałości cały materiał! A gdzie jest czas na realizację materiału gramatycznego i nauki o języku? Z praktyki osobistej wiem, że mało jest uczniów mogących w czwartej klasie udzielić odpowiedzi na błahe pytanie z zakresu fonetyki, słowotwórstwa czy stylistyki. Mało jest też nauczycieli, którzy dla świętego spokoju przygotowują choćby jedną lekcję z tego zakresu. Stosunkowo dużo rumoru narobił swego czasu artykuł w „Życiu Literackim”, w którym autor dość obcesowo potraktował szkolne podręczniki do historii literatury i cały szkolny program tej dziedziny wiedzy. „Życie” naraziło się szkole i weszło na indeks, mimo że nie było w tym artykule ani krztyny fałszu.

Bez żenady pisał autor, że podręczniki są idiotyczne, a cały aparat dydaktyczny na nich się opierający zapóźniony w rozwoju o co najmniej pięćdziesiąt lat.

Cóż można wiedzieć o prawach rządzących prądami i epokami literackimi, gdy każdą epokę traktuje się w szkole w izolacji od drugiej bądź tłumaczy się jako absolutne zaprzeczenie poprzedniej? Nic, i chyba nie dziwi fakt kompletnej nieraz ignorancji przy egzaminie maturalnym lub nerwowe poszukiwanie w ostatnich dniach korepetytora, który wszystko wyjaśni.

Gdzie wreszcie jest czas na pracę z najzdolniejszymi, którzy siłą rzeczy dostosowują się do reszty, albo — jeśli są ambitni, próbują ze zmiennym skutkiem pracy samodzielnej. Z nich rekrutują się przyszli laureaci Olimpiady, ale czy i oni nie widzą tej nonsensownej sytuacji, w której znalazła się polonistyka?

Wreszcie sprawa lektur. Zanim do nich przejdę, jeszcze kilka faktów. W klasie trzeciej nauczyciel dysponuje czterema godzinami języka polskiego, przy czym tenże sam program przewiduje w tym czasie trzy godziny języka rosyjskiego. Praktycznie jednak nau-

czyciel tego języka prowadzi pięć godzin w jednej klasie ze względu na podział grupowy.

To jednak nie wszystko. Kiedyś czytałem, że młodzież nie lubi awangardy poetyckiej. Ma prawo, ale zjawisko jest zbyt powszechne by nań nie zwrócić uwagi. Wolimy czytać Prusa i Sienkiewicza niż Pilota czy Różewicza, choć powszechnie młodzi ludzie z gigantycznymi krucyfiksami na piersiach wypisują wojowniczo *Freedom* na starych murach ulicy Grodzkiej i Poselskiej. Co to jest?

Nie sposób winić wyłącznie tylko ich samych, gros winy ponosi szkoła. Przede wszystkim trzeba tych ludzi nauczyć rozumieć poezję, bo sami tego nie dokonają. Kto ma to uczynić, gdy w większości kadra nauczycielska jest nie przygotowana do tego zadania? Moda na polonistę-romantyka jest nadal powszechna, zwłaszcza że nie ma czasu. Nie ma czasu na porządne „przerobienie” *Dziadów* i *Wesela*, nie może go być dla pisarzy najmłodszych, zwłaszcza że poloniści wolą nie zajmować się rzeczami niepewnymi. Oto przyczyna, dla której najnowsza literatura spychana jest na bok przy układaniu planów szkolnych lektur. Wiedza o literaturze musi być niepełna i czasem tylko zdarzają się cudotwórcy, którym udaje się realizacja całego programu i wierność tak zwanym ideałom. Laicki światopogląd wyklucza wiarę w cuda — pozostaje jedynie niezbyt jasne mniemanie o realiach szkolnego żywota. Bo faktycznie polonista ten musiał zrezygnować z kontroli ucznia, albo ze sprawdzania wypracowań domowych, albo z czegoś jeszcze i skrzętnie to ukrywa przed dyrektorem szkoły hospituującym lekcję.

Partyzantka taka nie jest zdrowa i zawsze ujemnie odbija się i na wynikach pracy, i na kondycji nauczyciela.

Uczeń także nie jest w sytuacji najweselejszej. Nawał pracy szkolnej nie pozwala mu na czytanie nadprogramowe — czytanie dla czystej przyjemności. Zetknięcie z literaturą odbywa się za pośrednictwem męczących i bardzo często niedoskonałych analiz przeczytanych utworów. Niewiele dowie się uczeń o koncepcji dramaturgicznej romantyzmu, jeśli w *Dziadach* i *Kordianie* wskaże mu się jedynie myśl narodową. „Sprawa polska” i „obraz społeczeństwa stanowią ramy dla olbrzymiej i bezcennej produkcji literackiej minionych epok. Gdzie są inne wartości? Czemu nie powiedzieć o nich młodemu czytelnikowi? Czemu nie pomóc mu myśleć nowymi kategoriami? Przecież arcydzieła mają wartości ponadczasowe, a więc i aktualne dla naszej epoki! A gdzie są problemy formy? Nauka o literaturze, tak jak każda inna dyscyplina wiedzy, wytworzyła swoją własną metodę badawczą, swoją własną terminologię. Czy ciągle ma być ona dla ucznia dwudziestowiecznej szkoły polskiej tylko zespołem pięknie brzmiących greckich terminów?

Nie dajmy się zwariować. Do szkoły powszechnej wprowadza się rachunek mnogościowy, a już nasze dzieci w szóstej klasie będą rozprawiać o liczbach urojonych. W tych samych szkołach uczyć

się będą piękna i prawdziwie humanistycznych wartości. Pesymiści wietrzą kryzys cywilizacji, podczas gdy optymiści wierzą w puste frazesy o kształceniu ducha. Jakie to kształcenie? Kto zdoła uwrażliwić młodego człowieka na piękno tak, jak na to zasługuje, i tak, jak tego wymaga socjalistyczna rzeczywistość? Bzdurne twierdzenia o kulturze masowej mącą jedynie w głowach. Rozmaite „klosy” i zwariowane lekcje nie zapełnią luki w tym, co oferują specjaliści od kultury.

Pytam, co czyta młody obywatel PRL? Zapewne teraz trzy czwarte takowych studiuje podręcznik geometrii lub chemii. Zwłaszcza, że ten profesor nie pofatygował się wyjaśnić lekcji.

Kiedy przebrną przez wszystkie uściślenia, nie starczy im energii na wysiłek intelektualny potrzebny dla zrozumienia literatury. Kiedy spytałem przyjaciela młodszego ode mnie o rok, co teraz czyta, wyznał mi, że właściwie nic. Przepraszam, dlaczego?

Czytanie lektury szkolnej nie przynosi zadowolenia ani korzyści. Ze wstydem przyznam, że nie czytałem lektur szkolnych w terminach wyznaczonych. Chciałem, by nie ograniczał mnie czas ani arbitralnie narzucona problematyka. Chciałem, by Norwid patrzył na mnie wszech-okiem, a Słowacki budził jaskółczy niepokój.

Pytam po raz trzeci, co zatem czyta młody człowiek w naszym kraju? Czemu nie sięga po Mickiewicza, Słowackiego i Żeromskiego, skoro woli, jak wiemy, starszą literaturę, a nawet nieznaną pozycję z literatury obcych. Sprawa jest jasna: do naszej literatury poczuł wyraźną niechęć po dwóch, trzech lekcjach, źle przygotowanych i poprowadzonych. Wbrew pozorom polonista-romantyk gotów jest tak zniekształcić ideę romantyzmu, że istotnie lepiej czynią uczniowie, że nie wtrącają się do tych dywagacji. Nie chcę być źle zrozumiany i daleki jestem od generalizacji zjawiska. Ukazanie go jednak nieco wyolbrzymionego jest zdrowsze niż pomniejszanie jego efektów.

Gdyby pozwolić uczniowi myśleć, wybierać, osądzać, a przy tym umiejętnie wskazywać na powiązania, zainteresować genezą utworów, odpowiednio sygnalizować bardziej ogólny zasięg problematyki — wreszcie przekazać prawdę o rozwoju literatury, wraz z całą dialektyką epok i prądów, może wtedy pozbylibyśmy się poczucia winy za indolencję polonistyczną szeregu uczniów.

Oni potrafią myśleć precyzyjnie. Świadczy o tym fakt szczerego zainteresowania naukami ścisłymi. Nauka o literaturze w szkole średniej wykręca się nic nie mówiącymi ogólnikami i stwierdzeniami ostatecznymi. Nie zmusza do myślenia, nie pozwala na pełne, pozbawione oporów odczuwanie piękna słowa. Tonie w wielosłowniu, z którego nic dobrego nie może wynikać. Nie działa zapładniająco na młode i chłonne umysły, uniemożliwia jakiegokolwiek porównania. Największym kłopotem są potem dla ucznia pytania problemowe. Odpowiadający gubi się w materiale, odpowiedzi są pełne błędów

rzeczowych i pochopnych wniosków. Dziwne, że sytuacja taka zdumiewa Prześwietną Komisję Egzaminacyjną. A przecież odpowiedź na to pytanie jest prosta i leży w systemie nauczania, który aprobują przecież wszyscy lub względnie wszyscy. Każda krytyka jest twórcza, jeśli postuluje jakieś zmiany i podaje sposób ich przeprowadzenia. Wydaje mi się, że postulaty takie zawarłem już w powyższym, zresztą nie jestem specjalistą w tym zakresie. Bliska mi jest sprawa uzdrowienia polonistyki w szkole średniej — bliska w dwojnasób. Niedawno opuściłem „ogólniak” i znam sytuację nie tylko zresztą od strony ławki, ale i od strony katedry. Studia polonistyczne, które rozpocząłem, każą myśleć o przyszłości, o szkole, w jakiej przyjdzie pracować. Czy będzie to szkoła prawdziwie nowoczesna — nie wiadomo. Z pewnością wiele się zmienia. Złe się dzieje, że zmiany te omijają przedmiot tak ważny jak język ojczysty.

Jedno jest pewne — jeśli ambitni nauczyciele rezygnują ze swoich zamiarów, to pozostaje im tylko gorycz i poczucie złe spełnianego obowiązku. Jest to czynnik demoralizujący — a środowisko pedagogiczne jest szczególnie podatne na wzajemne tarcia i animozje. Skutki ich są nieraz opłakane.

Miałem pisać o szkolnych lekturach. Napisałem o czymś zupełnie innym. Lekturki szkolne to tylko tło innych wydarzeń, o których nie wolno zapominać. Owo *Freedom* na murach szacownych budowli dziwnym jest symbolem. Czego?

Zbigniew Bauer

### Literatura dla nauczycieli

Władysław Słodkowski: *Dzieło literackie w szkole*. Wrocław 1972 Ossolineum, ss. 248.

We wstępie do książki Władysława Słodkowskiego, będącej „próbą całościowego, bardziej ogólnego ujęcia problematyki dzieła literackiego jako przedmiotu nauki w szkole średniej, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień teoriopoznawczych i założeń współczesności (sic!) dydaktycznej” (s. 5), znajduję dwa nieudolnie zamaskowane chwytły mające służyć do odpowiedniego nastawienia (czy raczej: „ustawienia”) czytelnika i wywarcia nań presji. Najpierw autor usiłuje chronić się za plecami swoich mistrzów (J. Gołąbek, W. Borowy, J. Krzyżanowski) oraz aż czterech recenzentów (A. Hutnikiewicz, E. Sawrymowicz, J. Tokarski i S. Treugutt), by później przyduścić i oszołomić czytającego zapowiedzią „pasjonujących zjawisk”, „misterium poznania” i „wielkiej pasji” (w tym przedziwnym nabożeństwie literackim Słodkowski czuje się powołanym kapłanem), z jakimi przyjdzie się zetknąć odbiorcy dzięki