

Zofia ADAMCZYKOWA

Nauka tekstów literackich na pamięć — diagnoza szkolna

1

Najżywotniejszy w ostatnim ćwierćwieczu nurt psychologii eksperymentalnej, jakim jest psychologia poznawcza, skupia uwagę między innymi na mechanizmach pamięci, wyobrażeń, percepcji, rozumowania. „Pamięć przede wszystkim umożliwia intelektualny rozwój człowieka” — czytamy w znanym podręczniku psychologii rozwojowej¹. Historia oświaty i wychowania wskazuje na dość powszechne rozumienie kształcenia pamięci wychowanków jako istotnego czynnika ich rozwoju, co więcej — aż do przełomu XIX i XX stulecia, który przyniósł rozwój nauk pedagogiczno-psychologicznych i zrodził tzw. szkołę aktywną, nauka pamięciowa była domeną szkolnictwa na wszystkich jego szczeblach.

Jednym spośród wielu czynników rozwoju pamięci wychowanków w procesie szkolnej edukacji polonistycznej jest nauka na pamięć tekstów literackich lub ich fragmentów. Temu zadaniu edukacyjnemu dydaktyka polonistyczna wyznacza wielorakie cele przedmiotowo-poznawcze, wychowawcze, estetyczno-emocjonalne i kulturowe. Postulat nauki na pamięć utworów artystycznych oraz zagadnienie kształcenia sprawności recytacyjnych uczniów przewija się w licznych publikacjach opracowanych z rozmaitych stanowisk badawczych. Przede wszystkim należy przywołać książki dotyczące tej problematyki, tj. *Kulturę żywego słowa* Mariana Mikuty², *Zarys kultury żywego słowa* Jerzego Krama³ oraz *Kulturę żywego słowa* Władysława Sawryc-

¹ *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży* Red. M. Żebrowska. Warszawa 1973, s. 340.

² M. Mikuta: *Kultura żywego słowa*. Warszawa 1963.

³ J. Kram: *Zarys kultury żywego słowa*. Warszawa 1981. Idem: *Z problemów kształcenia wrażliwości słuchowej ucznia na lekcjach poświęconych poezji*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydak-

kiego⁴, które zostały opracowane z perspektywy polonistycznej (nie aktor-skiej), są w pełni aktualne i mogą stanowić doskonały poradnik merytoryczny i metodyczny dla nauczycieli polonistów oraz pomoc w ich pracy w tym zakresie. Pośrednio podejmowali tę problematykę wybitni dydaktycy literatury: S. Bortnowski⁵, B. Chrzastowska⁶, F. Tomaszewski⁷ i inni. Znaczenie pamięciowego opanowania tekstów przez młodzież szkolną akcentował w swych książkach Z. Uryga. Pisał m.in.: „Próby odbioru dzieła, samodzielnego budowania interpretacyjnych hipotez, wnikania w tajemnice języka artystycznego, słuchania i wygłaszania tekstu w całości lub we fragmentach niewątpliwie sprzyjają pogłębianiu przeżycia.”⁸

Osobne szkice poświęcili tej kwestii różni inni badacze, a wśród nich M. Łojek i W. Sawrycki, który wyznaczał recytacji ważne funkcje kontrolne, poznawcze i motywacyjne⁹. Równie wielostronne znaczenie nauki pamięciowej tekstów literackich przez nauczycieli i uczniów dostrzegał M. Łojek, pisząc: „Tekst literacki, zapamiętany ze zrozumieniem i często na nowo przemyślany, odświeża i wzbogaca jakość interpretacyjną, kształci wyobraźnię, budzi wrażliwość na kategorie estetyczne, roznieca uczucia, wytwarza odpowiedni nastrój, zmusza do refleksji.”¹⁰

Odwołując się do literatury przedmiotu, spróbujmy uporządkować cele wyznaczane interesującym nas działaniom edukacyjnym. Aspekt teleologiczny bowiem winien nie tylko wyznaczać strategie i metody dydaktyczne w tym względzie, ale też kształtować motywacje i wyzwalać postawy aktywne uczniów wobec stawianych im w tym zakresie zadań.

tycznej Języka Polskiego”. T. 2. Red. J. Kram, E. Polański. Katowice 1978; *Z problemów analizy fonostylistyki i kompozycji współczesnych utworów poetyckich*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 4. Red. J. Kram i E. Polański. Katowice 1982.

⁴ W. Sawrycki: *Kultura żywego słowa*. Toruń 1985.

⁵ S. Bortnowski: *Ścisłość i emocje. Szkice polonistyczne*. Warszawa 1977; idem: *Konteksty dzieła literackiego. Inspiracje metodyczne dla nauczycieli szkół średnich*. Warszawa 1991.

⁶ B. Chrzastowska: *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Wrocław 1979; eadem: *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształcenia pojęć literackich w szkole podstawowej*. Warszawa 1987.

⁷ F. Tomaszewski: *Magia lektury. Interpretacja utworów literackich w szkole średniej*. Warszawa 1990.

⁸ Z. Uryga: *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*. Warszawa—Kraków 1996, s. 87; idem: *Odbiór liryki w klasach maturalnych*. Warszawa—Kraków 1982, podkr. — Z. A.

⁹ W. Sawrycki: *Recytacja w szkole średniej*. W: *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*. Kraków 1999, s. 175; idem: *Kultura żywego słowa w programie zajęć z dydaktyki języka polskiego*. W: „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Historycznoliterackie”. Kraków 1979.

¹⁰ M. Łojek: *Znaczenie pamięciowego opanowania tekstu utworów literackich*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 2..., s. 79.

Wśród wielu funkcji, jakie należy wyznaczyć nauce na pamięć tekstów literackich oraz recytacji szkolnej, można by wymienić jako najistotniejsze:

- pogłębianie społecznej komunikacji przez swoisty system znaków, jaki stanowią dzieła literackie, i to zarówno w obrębie kultury narodowej, jak i uniwersalnej (dzieła obce);
- utrwalanie kulturowej więzi międzypokoleniowej oraz poczucia ciągłości i szacunku dla tradycji;
- wzbogacanie cech osobowościowych wychowanków, zwłaszcza sfery wyobraźni i emocji oraz przekonań, kształtowanych przez postawy aprobatywne wobec wartości prezentowanych przez wybitne dzieła literackie, które uczeń przyswaja na pamięć w całości lub we fragmentach, a więc ma możliwość wielokrotnego do nich powrotu i wciąż pogłębionej refleksji;
- kształcenie nawyku bezpośredniego i emocjonalnego, tj. osobistego kontaktu z dziełem literackim — postawa uczuciowa bowiem prowadzi w sposób naturalny do wytworzenia się postawy intelektualnej (jeśli tekst się podoba, motywuje to do wysiłku intelektualnego, zmierzającego do zrozumienia i odczytania jego sensów, czyli interpretacji); bezpośrednie obcowanie z utworem opanowanym na pamięć lub recytowanym chroni szkołę — jak zauważył W. Sawrycki — przed werbalizmem, tekstami pośredniczącymi (z reguły o niskich walorach merytorycznych i dydaktycznych) i „aktywizuje szeroki zakres wiedzy o dziele”¹¹;
- poszerzanie i utrwalanie wiedzy o literaturze przez pamięciowe opanowanie takich tekstów i cytatów, w których ujawniają się cechy dystynktywne dzieła, stylu pisarza, konwencji, epoki;
- rozwijanie kompetencji językowych uczniów, zwłaszcza w zakresie leksyki, frazeologii i składni — funkcja ta szczególnie wyraźnie realizuje się przy nauce na pamięć fragmentów prozy;
- diagnozowanie uczniowskich sprawności w zakresie artykulacji, dykcji i kultury żywego słowa oraz kształcenie umiejętności głosowej interpretacji tekstów literackich, recytacji oraz występów publicznych, a także krytycznej ich oceny (dyskusje uczniowskie nad jakością prezentowanych przez nich recytacji oraz nad stylem recytacji aktorskich).

Przyjrzyjmy się, jak sytuuje się interesujące nas zagadnienie w programach nauczania języka polskiego. W zapisach programowych z drugiego półwiecza mijającego stulecia postulat pamięciowego opanowania utworów literackich przez uczniów miał z reguły charakter ogólny i pozostawiał polonistom swobodę w zakresie jego realizacji. Zapisy programowe bowiem nie wskazywały ani konkretnych zestawów tekstów proponowanych do pamięciowego opanowania przez uczniów, ani ich liczby. Podobnie kształtuje się to w najnowszych programach nauczania, opracowanych dla reformowanej szkoły. „Wygłaszanie

¹¹ W. Sawrycki: *Recytacja...*, s. 176.

z pamięci tekstów z właściwą intonacją i interpretacją głosową” postulują twórcy *Podstawy programowej kształcenia ogólnego*¹², co następnie rozwijają poszczególne programy. I tak na przykład program *Świat człowieka*, wskazując preferowane metody nauczania literatury i kultury, takie jak: projekty, dyskusje, wspólne dociekanie sensu tekstu, inscenizacje, przekład intersemiotyczny, dramę, jednocześnie akcentuje wagę pamięciowego nauczania tekstów na pamięć. Czytamy w nim, iż „spośród metod tradycyjnych szczególnie ważne wydaje nam się opanowywanie tekstów na pamięć [...]”¹³.

Prześledźmy przykładowo inne zapisy, odnoszące się do interesującej nas problematyki w najnowszych programach dla szkoły podstawowej. W programie *To lubię!* wskazówki na ten temat znajdziemy w *Oczekiwanych rezultatach*, gdzie się zakłada, że uczeń po klasie VI umie „wygłaszać z pamięci wiersze i fragmenty prozy”¹⁴, jednakże ich rodzaj i liczbę pozostawia się do uznania nauczycieli. Podobnie w programie gdańskim odnajdujemy zaledwie jedno hasło w *Osiągnięciach*: „Opanowanie pamięciowe w każdej klasie kilku fragmentów prozy i kilku utworów poetyckich i odtwarzanie głosowe zapamiętanego tekstu.”¹⁵ Autorzy zakreślają tu więc — choć nadal ramowo — rozmiary zjawiska (kilka tekstów) oraz akcentują konieczność interpretacji pozawerbalnej w kształceniu polonistycznym uczniów.

Ten aspekt znacznie silniej uwzględnia program krakowski, opracowany przez pracowników UJ. W osiągnięciach uczniów klasy IV w zakresie odbioru tekstów (czytania rozumującego) umieszczono następujące hasło: „Recytacja wiersza (wygłaszana z pamięci) z uwzględnieniem a) poprawnej i estetycznej artykulacji, b) budowy wiersza (zwrotka, rym, rytm), c) interpretacji (intonacja, barwa, siła głosu i inne »aktorskie« elementy recytacji), d) elementów gwarowych języka”¹⁶, w klasie V: „Wygłaszanie tekstu poetyckiego ze świadomością swoistych cech języka poetyckiego i ich roli”¹⁷, a w klasie VI: „Wygłaszanie tekstu poetyckiego (jak w kl. IV—V) — ze zwróceniem uwagi na rolę i charakter podmiotu mówiącego w wierszu (jego stosunek do świata przedstawionego).”¹⁸ Jest to, jak widać, koncepcja uszczegółowiona, oparta na

¹² Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjum. Dz.U. 1999, nr 14.

¹³ *Świat człowieka. Program bloku humanistycznego dla gimnazjum*. Warszawa 1999, s. 10.

¹⁴ M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko: *To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach IV—VI zreformowanej szkoły podstawowej*. Kraków 1999, s. 21.

¹⁵ R. Pawłowska, P. Doroszewski, A. Lewińska, E. Rogowska: *Język polski. I nadziwić się nie mogę. Program nauczania w klasach IV—VI szkoły podstawowej*. Gdańsk 1999, s. 36.

¹⁶ J. Kowalikowa, M. Madejowa, T. Chabińska, B. Maj: *Program nauczania języka polskiego w szkole podstawowej (kl. IV—VI)*. Warszawa 1999, s. 14—15.

¹⁷ Ibidem, s. 23.

¹⁸ Ibidem, s. 34.

zasadzie stopniowania trudności i uwzględniająca różnorodne sprawności i elementy kultury recytacji.

Podobnie uszczegółowiony jest zapis w zakresie badanej kwestii w poznańskim programie *Oglądam świat*, który uwzględnia dwupoziomowe wymagania, tj. podstawowe (p.) i ponadpodstawowe (pp.), stawiane uczniom w poszczególnych klasach. I tak w klasie IV uczeń „wygłasza wiersz z pamięci z uwzględnieniem poprawnej artykulacji” (p.) — „recytuje wiersz z właściwą ekspresją” (pp.); w klasie V — „wygłasza tekst ze świadomością budowy wiersza (rym, rytm)” (p.), „podejmuje próby interpretacji wiersza z uwzględnieniem barwy i siły głosu, intonacji” (pp.); a w klasie VI: „podejmuje próby wygłaszania tekstu ze świadomością roli cech języka poetyckiego” (p.) oraz „podejmuje próby interpretacji wiersza ze świadomością roli i charakteru podmiotu mówiącego” (pp.)¹⁹.

Jak z owego przeglądu wynika, niezależnie od stopnia uszczegółowienia zaleceń programowych, nauka pamięciowa tekstów literackich nie jest — i nie może być, co oczywiste — zadaniem edukacyjnym pierwszej wagi. Powinna być jednakże niejako wpisana w samoświadomość szkolnego polonisty, dla którego zarówno wzorowa prezentacja tekstu, jak i sprawności recytacyjne uczniów winny stanowić ważny element szeroko rozumianego procesu wychowania oraz kształcenia kompetencji odbiorczych i umiejętności analityczno-interpretacyjnych młodzieży. W opracowaniach dotyczących osobowości polonisty (np. Z. Klemensiewicza, J. Krama, J. Nowakowskiego, W. Szyszkowskiego, M. Mitery-Dobrowolskiej) tę sprawność nauczycieli akcentuje się jako niezwykle istotną dla wykształcenia u uczniów postawy emocjonalnej wobec literatury. Pozostaje pytanie, w jakim stopniu uczelnie ową samoświadomość przyszłych nauczycieli kształcą, skoro zajęcia z dykcji i kultury żywego słowa na kierunkach polonistycznych z reguły — o ile są prowadzone — mają charakter fakultatywny, prosta zaś zależność pomiędzy rozbudzoną samoświadomością i sprawnością recytacyjną nauczycieli a wymogami stawianymi w tym zakresie uczniom jest faktem bezspornym²⁰.

Zagadnienie to podjął M. Łojek we wspomnianym wcześniej szkicu, ujmując je zarówno w perspektywie historii dydaktyki literatury, jak i w wymiarze pragmatycznym. Badacz zwrócił uwagę na rolę edukacyjną, wychowawczą i estetyczną tego typu działań, popierając wywód wnikliwą analizą stanowisk w tej kwestii wybitnych polonistów i dydaktyków oraz przywołując sylwetki znakomitych uczonych, którzy do recytacji z pamięci przywiązywali ogrom-

¹⁹ D. Chwastek, K. Bogdan: *Oglądam świat. Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej*. Poznań 1999, s. 25.

²⁰ Por. Z. Bator: *Kultura żywego słowa w kształceniu świadomości językowej i literackiej studentów polonistyki*. W: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP”. Z. 133: *Prace z dydaktyki literatury i języka polskiego IV*. Kraków 1990.

ną wagę oraz przejawiali w tym względzie wyjątkowe predyspozycje, jak: I. Chrzanowski, K. Wójcicki, S. Pigoń, J. Kleiner i inni. Po wszechstronnie udokumentowanych wywodach teoretycznych autor dokonał analizy ustaleń dokumentów programowych oraz zaprezentował rezultaty sondażu, przeprowadzonego wśród współczesnych mu nauczycieli polonistów. Interesował się głównie nauczycielem, nie uczniem, oraz ilością i rodzajem tekstów literackich, opanowanych przez niego pamięciowo. Konfrontując postulaty programowe z wynikami sondażu, doprowadził M. Łojek do jednoznacznej konkluzji: „optymistyczna teoria i smutna praktyka”²¹.

Taki stan rzeczy potwierdzają w pełni wyniki podobnych badań, przeprowadzonych z końcem mijającego stulecia, tyle że ukierunkowanych w większym stopniu na ucznia niż nauczyciela. Zostaną one zaprezentowane w dalszej części niniejszego opracowania.

2

Diagnostując współczesną praktykę szkolną w zakresie nauki na pamięć tekstów literackich przez uczniów, przeprowadzono badania ankietowe zarówno wśród nauczycieli języka polskiego (dwudziestu nauczycieli ze szkół podstawowych), jak i uczniów. Badaniami objęto po dziesięć klas V i VIII ze szkół województwa śląskiego. Taki wybór populacji zmierzał do postawienia diagnozy w zakresie badanej problematyki w czasie rozpoczęcia i zakończenia drugiego (klasy IV—VIII) etapu edukacyjnego. Z tego też powodu badania przeprowadzono na początku roku szkolnego, we wrześniu. Materiał badawczy uzyskano w roku szkolnym 1999/2000, tj. przed wprowadzeniem nowej struktury szkolnej.

Ankieta sondażowa dla nauczycieli²² przyniosła rezultaty, które pozwalają sformułować następujące stwierdzenia i uogólnienia:

²¹ M. Łojek: *Znaczenie pamięciowego...*, s. 88.

²² Ankieta sondażowa dla nauczycieli obejmowała następujące pytania:

1. Ile razy w roku szkolnym polecam uczniom wyuczyć się na pamięć:

— wierszy,
— fragmentów prozy.

2. Czym kieruję się przy wyborze tekstów do nauki na pamięć:

— rangą tekstu lub autora — jego miejscem w kulturze i tradycji,
— wagą problematyki,
— walorami estetycznymi tekstu (język, wersyfikacja itp.),
— zainteresowaniem uczniów,
— innymi powodami — jakimi?

3. Jak sprawdzam znajomość tekstów zadanych do wyuczenia na pamięć:

— na osobnej lekcji,
— okazjonalnie,

- poloniści szkół podstawowych najczęściej deklarują, że polecają uczniom nauczyć się na pamięć 3—4 wierszy (rzadziej: 4—5) w ciągu roku szkolnego, choć nie zawsze widać zgodność między wypowiedziami nauczycieli i ich uczniów, którzy np. w jednej z klas V wymieniają zaledwie dwa utwory opanowane pamięciowo (w tym wypadku: *Panią Twardowską* A. Mickiewicza oraz *Mądrego i głupiego* I. Krasickiego); jeśli chodzi o fragmenty prozy, z otrzymanych odpowiedzi można wysunąć wniosek, że rzadko jest zalecana do nauki pamięciowej, o czym świadczy bądź niewystępowanie wypowiedzi na ten temat, bądź też udzielenie odpowiedzi zdawkowych („raczej w klasach starszych”) lub wręcz wymijających („w zależności od potrzeb”);
- w zakresie kryteriów doboru tekstów zalecanych uczniom do wyuczenia na pamięć wskazują nauczyciele wszystkie z wymienionych w ankiecie, ze zdecydowaną przewagą pierwszego, tj. „rangi tekstu i autora, ich miejsca w kulturze i tradycji”, co potwierdzają tytuły utworów wymienianych w ankietach uczniowskich, stanowiące bez mała od pokoleń stały kanon; nie pojawiły się jednakże wypowiedzi wzbogacające propozycje ankietowe, co może oznaczać zarówno formalne potraktowanie ankiety, jak i obojętny stosunek do badanego problemu; w kategorii „inne powody” wymieniono tylko — co oczywiste — imprezy i uroczystości szkolne;
- sprawdzanie znajomości pamięciowej utworów odbywa się w szkołach podstawowych z reguły na osobnych lekcjach lub w ogniwie wstępnym, co może budzić wątpliwości w zakresie celowości dydaktycznej; taki sposób egzekwowania, jako zbyt sformalizowany, by nie rzec — mechaniczny, z pewnością sprzyja pamięciowemu utrwaleniu, ale nie uczy funkcjonalnego wykorzystania wyuczonych tekstów w różnorodnych działaniach edukacyjnych, np. dla argumentacji w uczniowskich wypowiedziach ustnych i pisemnych;
- na pytanie: „Czy pytam moich uczniów o teksty wyuczone na pamięć z własnej woli?” około połowa respondentów odpowiedziała twierdząco, pozostali zaś udzielili odpowiedzi w rodzaju: „nie”, „rzadko”, „częściej na zajęciach koła polonistycznego lub zajęciach wyrównawczych”, wskazując tym samym na fakt, że nie doceniają motywacyjnej funkcji tego typu zachowań dydaktycznych.

Analiza uzyskanego materiału badawczego pozwala stwierdzić, że pamięciowe przyswajanie tekstów literackich przez uczniów jest dla polonistów

w formie pisemnego sprawdzianu,

— podczas odpowiedzi ustnej,

— poprzez zalecenie cytowania fragmentów tekstów w wypracowaniach,

— w inny sposób — jak?

4. Czy pytam moich uczniów o teksty wyuczone na pamięć z własnej woli?

kwestią drugorzędną, by nie rzecz — marginalną. Ankieta została wypełniona schematycznie — w wypowiedziach nauczycieli nie zaznaczył się ani wyraźny plan dydaktyczny w zakresie badanego problemu, ani osobisty stosunek uczących do omawianego zagadnienia, tak jakby nie dostrzegali oni prostej zależności, jaka zachodzi między pamięciowym przyswojeniem utworu a stopniem jego przeżycia, zrozumieniem, a tym samym jakością odbioru przez uczniów. Nie zaznaczyła się też prosta zależność, jaka istnieje między uczeniem się tekstów na pamięć a rozwijaniem kultury żywego słowa wśród uczniów na lekcjach języka polskiego, co w szkole podstawowej winno być przedmiotem szczególnej troski polonistów.

3

Ankieta skierowana do uczniów²³ miała jednorodną formę na obu poziomach nauczania (tj. w klasach V i VIII), różnice dotyczyły tylko pewnych

²³ Oto wzór ankiety przeprowadzonej wśród uczniów klas V i VIII szkoły podstawowej:
Klasa:

Dziewczyna — chłopak:

1. Czy lubisz uczyć się na pamięć tekstów literackich?

2. Jakie teksty (lub ich fragmenty) znasz na pamięć — wymień tytuły (ewentualnie autorów):

.....

3. Dlaczego uczysz się na pamięć (podkreśl odpowiedź):

— na polecenie nauczyciela,

— z własnej woli,

— za namową rodziców, rodzeństwa, kolegów,

— z innych powodów — jakich?

4. Kiedy uczysz się na pamięć z własnej woli? (podkreśl odpowiedź):

— gdy utwór mnie wzrusza,

— kiedy mi się podoba,

— gdy jest wesoły (żartobliwy, dowcipny),

— jeżeli zawiera ważne myśli,

— jeśli jest krótki,

— kiedy łatwo „wpada w ucho”,

— inne powody — jakie?

— nie uczę się na pamięć z własnej woli.

5. Czy chętniej uczysz się na pamięć poezji czy prozy?

6. Czy i w jakim celu posługujesz się wyuczonymi na pamięć tekstami:

— żeby je utrwalić w pamięci,

— gdyż sprawia mi to przyjemność,

— żeby zacytować w wypracowaniu lub odpowiedzi ustnej,

— aby zaimponować innym,

— z innych powodów — jakich?

— nie posługuję się nimi.

7. Czy prowadzisz zeszyt lub notes, w którym zapisujesz różne wiersze lub ładne fragmenty tekstów literackich? Czy uczysz się ich na pamięć?

sformułowań, ustylizowanych prościej dla uczniów młodszych (np. „tekst zawiera ważne myśli, wzrusza mnie”), pełniej zaś dla starszych (np. „tekst zawiera istotne prawdy filozoficzne, moralne, egzystencjonalne; odpowiada moim stanom emocjonalnym”). Siedem podmiotowo sformułowanych pytań zmierzało do zbadania upodobań, motywacji, preferencji i zainteresowań uczniów w zakresie badanego problemu oraz do ułożenia swoistego kanonu tekstów, wyuczanych w szkole na pamięć. Uwzględniono też płeć uczniów, zakładając, że mogą tu zaznaczyć się istotne różnice.

Omówienie uzyskanych wyników rozpoczniemy od klas V. Na pytanie: „Czy lubię uczyć się tekstów literackich na pamięć?” uzyskano dwukrotnie więcej wypowiedzi aprobatywnych niż negatywnych, co wydaje się oczywiste na tym etapie rozwoju uczniów, którzy z reguły odnajdują w takim zadaniu pierwiastki ludyczne. Ewenementem były dwa zespoły klasowe. W jednym udzielono zaledwie dwóch odpowiedzi twierdzących, w drugim — na pytanie o znane na pamięć utwory — padło aż 24 odpowiedzi: „nie pamiętam”, co negatywnie charakteryzuje pracę konkretnego polonisty.

Lista frekwencyjna tekstów literackich, opanowanych na pamięć przez uczniów, do klasy IV włącznie (przypomnijmy, że badania odbyły się we wrześniu w klasie V), przedstawia się następująco:

- *Dwa wiatry* J. Tuwima (189 respondentów),
- *Pani Twardowska* A. Mickiewicza (142 respondentów),
- *W pamiętniku Zofii Bobrowskiej* J. Słowackiego (47 respondentów, a więc zdecydowanie na dalszym miejscu).

Wymieniano zatem najczęściej teksty poznane w klasie IV, ale też nagminnie przywoływano wiersze zapamiętane z okresu przedszkolnego, kiedy to kontakt z literaturą miał charakter oralno-audialny, stanowił praktykę codzienną i zmultiplikowaną przez liczne przekłady intersemiotyczne o charakterze ludycznym. Wśród nich na pierwszym miejscu pojawiał się wiersz J. Tuwima *Lokomotywa*, tytułowany najczęściej incipitem oraz wielokrotnie przypisywany Brzechwie. Tego typu pomyłki są zrozumiałe na omawianym etapie edukacyjnym, gdyż kontekst macierzysty (biograficzny) dzieła pojawia się tu marginalnie i nie on jest istotny, ale sam tekst. Poza tym wymieniano popularne wierszyki Brzechwy (*Kaczka Dziwaczka*, *Żuk*, *Globus* i inne) oraz *Stefka Burczymuchę* M. Konopnickiej, ze znamioną dla audialnej znajomości tekstu pisownią deleksykalizacyjną: *Burczy mucha*. W wypowiedziach uczniów pojawiały się również wiersze okolicznościowe (np. *Dziadek*, *Dla mamy*), zapewne także zapamiętane z okresu przedszkolnego, który w zakresie badanego zjawiska był niewątpliwie znacznie bogatszy niż pierwsze lata nauki w szkole.

Wśród odpowiedzi wskazujących na typy motywacji uczniów do nauki tekstów literackich na pamięć podawano z reguły dwie pierwsze zasuge-

rowane w ankiecie („na polecenie nauczyciela”, „z własnej woli”), z nieznaczną przewagą tej drugiej. Zaledwie kilku respondentów wskazało jako powód namowę rodziców, wśród innych zaś typów motywacji sporadycznie wymieniano następujące: „dla dobrej oceny”, „ćwiczę pamięć”, „dla rozwijania umysłu”, „jeśli ktoś ma święto” — a więc były to przyczyny pragmatyczne i okolicznościowe.

Kolejne pytanie ankiety miało na celu uszczegółowienie motywacji i upodobań uczniów. Odpowiedzi, uszeregowane według ich frekwencji, układały się następująco — uczyć się na pamięć:

- jeśli utwór jest wesoły (żartobliwy, dowcipny) — trzykrotna przewaga ilościowa tej odpowiedzi nad propozycją piątą,
- kiedy łatwo „wpada w ucho”,
- gdy jest krótki,
- jeżeli mnie wzrusza,
- jeśli zawiera ważne myśli.

Taka preferencja nie zaskakuje na etapie rozwoju intelektualnego i psychicznego dzieci 10—11-letnich — jest zgodna z ich myśleniem, zainteresowaniami i typem emocjonalności.

Około 50% dzieci z klas V deklarowało, że posługuje się tekstami wyuczonymi na pamięć w celu ich utrwalenia oraz dla przyjemności. Piąta część respondentów nie posługuje się nimi, tyleż samo wykorzystuje wyuczone na pamięć teksty w wypowiedziach ustnych i pisemnych. Uczniowie zdecydowanie preferują poezję przed prozą (264 odpowiedzi do 39), co można także wytłumaczyć względami rozwojowo-psychologicznymi. W tym wieku uczeń jest jeszcze bardzo wrażliwy na metrykę wiersza, na rym i rytm, na melodykę słowa i intonację frazy poetyckiej. Z tych samych względów zrozumiałe się staje, że zeszyty (notesy) z wierszami prowadzi mniej więcej piąta część badanych, głównie dziewczęta, dla których stanowi to rodzaj treningu emocjonalnego.

Zaprezentowane wyniki potwierdzają hipotezę, że w zakresie omawianego zjawiska widać regres pierwszych lat szkolnych w porównaniu z etapem przedszkolnym. Ćwiczenia w pamięciowym opanowaniu wybranych fragmentów i dzieł literatury są już na tym etapie edukacyjnym zajęciem drugorzędnym zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów. Wśród przyczyn takiego stanu rzeczy można by wskazać zarówno nadmiar treści nauczania w dotychczasowych programach, prowadzący do lekceważenia wszelkich umiejętności uczniowskich, w tym także tej badanej, jak i nie zawsze zadowalający poziom świadomości i kompetencji polonistów, którzy nie dostrzegają roli tej sprawności uczniów w ogólnym procesie edukacji literackiej oraz w wymiarze szerszym, rozumianym jako wprowadzenie wychowanków w tradycję i kulturę narodową oraz ogólną.

Analiza ankiet przeprowadzonych w klasach VIII wykazała wiele różnic w porównaniu z odpowiedziami uczniów klas V. W obrębie pierwszego pytania wypowiedzi aprobatywnych było tylko nieznacznie więcej niż negatywnych (o 28), przy czym wiele z nich świadczyło o niezdecydowaniu i wątpliwościach („zależy jakich tekstów”; „zależy, czy tekst jest długi”; „trochę”; „średnio”; „niezbyt”; „czasami”; „nie wiem”).

Rozrzut tekstów przywoływanych w odpowiedziach na pytanie o znane na pamięć utwory był duży, jednakże uzyskane wyniki wyraźnie wskazują na tytuły preferowane przez nauczycieli i pozwalają na postawienie pewnych wniosków. Lista frekwencyjna tekstów wymienianych przez uczniów (głównie poetyckich) kształtuje się następująco:

- *Elegia o chłopcu polskim* K. Baczyńskiego (168 respondentów),
- inwokacja *Pana Tadeusza* A. Mickiewicza (132),
- *Bagnet na broń* W. Broniewskiego (114),
- *Reduta Ordona* A. Mickiewicza (96),
- fragmenty *Pana Tadeusza* (66),
- fraszka *Na zdrowie* J. Kochanowskiego (lub inne fraszki) (58),
- fragmenty *Zemsty* A. Fredry (46),
- *Pani Twardowska* A. Mickiewicza (42),
- *Warkoczyk* T. Różewicza (34),
- *Testament mój* J. Słowackiego (28),
- fragment *Balladyny* J. Słowackiego (22),
- *Lokomotywa* J. Tuwima (nadal dość często przypisywana J. Brzechwie) (22),
- *Kalina* T. Lenartowicza (20),
- *Mazurek Dąbrowskiego* J. Wybickiego (18),
- *Hymn do miłości Ojczyzny* I. Krasickiego (18),
- *Alarm* A. Słonimskiego (12),
- *Pieśń o żołnierzach z Westerplatte* K. I. Gałczyńskiego (12),
- *Katechizm dziecka polskiego* W. Bełzy (8),
- *W pamiętniku Zofii Bobrówny* J. Słowackiego (8),
- *Rota* M. Konopnickiej (6).

Wśród utworów wskazywanych pojedynczo pojawiały się takie tytuły, jak: *Lis i kozieł*, *Dwa wiatry*, *Żołnierz polski*, *Oda do młodości*, *Sowiński w okopach Woli*, *Paweł i Gawel*, wiersze Gałczyńskiego (bez wskazania tytułów). W odniesieniu do ostatniego autora widoczne są wpływy środowiska rodzinnego, gdyż wypowiedź uczennicy brzmiała: „Lubię z mamą i siostrą czytać poezję Gałczyńskiego”. Inne teksty mieszczą się w kanonach lekturowych.

Teksty prozatorskie wymieniano sporadycznie, a wśród nich: *Qvo vadis* i *Krzyżaków* H. Sienkiewicza, fragmenty *Pisma Świętego*, *Modlitwę człowieka*

prostego Franciszka z Asyżu. Jeśli chodzi o dramat — poza *Zemstą* i *Balladyną* — przywoływano *Niemców* L. Kruczkowskiego, co może być rezultatem szkolnych ćwiczeń recytatorsko-inscenizacyjnych prowadzonych na tych tekstach. Zdumiewające, że aż w 44 ankietach nie wskazano żadnych tytułów, mimo iż udzielono odpowiedzi twierdzącej na pytanie pierwszej ankiety („tak, lubię uczyć się tekstów na pamięć”). Podważa to częściowo wiarygodność respondentów.

Poddając refleksji zestawioną wcześniej listę tekstów, należy zwrócić uwagę na reprezentatywność ich autorów w historii literatury oraz silne zakorzenienie w polskiej kulturze i tradycji szkolnej. Są to utwory funkcjonujące w powszechnej świadomości literackiej społeczeństwa polskiego, nasycone ważnymi treściami, w przeważającej części patriotyczne. Poza *Elegią...* K. Baczyńskiego, która stosunkowo niedawno weszła do obiegu szkolnego, stanowią stały i wartościowy kanon lekturowy. W porównaniu z wynikami uzyskanymi w klasie V można dostrzec, że prawie całkowicie zanika typ wiersza „dziecięcego”, co ze względu na wiek i zainteresowania uczniów klas VIII wydaje się zrozumiałe. Zdecydowana większość tytułów mieści się jednakże w kanonie lekturowym klasy VII, a więc odnosi się do tekstów stosunkowo niedawno omawianych na lekcjach, chociaż analiza ilościowa wypowiedzi dowodzi, że nie zawsze konkretny utwór opanowuje pamięciowo cała klasa.

Zdecydowana większość respondentów z klas VIII uczy się utworów literackich na pamięć z polecenia nauczycieli (248), znacznie mniej deklaruje naukę z własnej woli (138), choć oba powody podawano też równocześnie. Nieznaczna liczba osób wskazywała na wpływy środowiska (20), a wśród innych przyczyn sporadycznie wymieniano następujące: „z powodu oceny”; „nie chcę dostać jedynki”; „dla wyrabiania pamięci”. Przeważają zatem pragmatyczne postawy uczniowskie.

Jeśli chodzi o motywację i kryteria doboru tekstów do nauki na pamięć, odpowiedzi uczniów klas ósmych kształtowały się następująco — uczą się na pamięć, jeśli tekst:

- łatwo „wpada w ucho” (140 respondentów),
- jest wesoły (dowcipny) (128),
- jest krótki (98),
- podoba się (71),
- zawiera ważne myśli (58),
- wzrusza — (48).

Nie są to zatem względy estetyczne, emocjonalne czy ideowe, lecz nadal przeważają motywacje ludyczne i pragmatyzm. W dalszym ciągu widać, iż respondenci przedkładają poezję (290 respondentów) nad prozę (48), co może być wyrazem zarówno rzeczywistych upodobań uczniów, jak też zaleceń nauczycieli. Wielu uczniów deklaruje odpowiedź: „nie uczę się na pamięć z własnej woli” (56 respondentów, co stanowi szóstą część badanej populacji).

Korzystnie zmienia się — w porównaniu z klasą V — świadomość funkcjonalnego wykorzystania opanowanych pamięciowo utworów. Na pytanie: „Czy i w jakim celu posługujesz się wyuczonymi na pamięć tekstami?”, odpowiedzi kształtowały się następująco:

- żeby zacytować w wypracowaniu lub wypowiedzi ustnej (124),
- aby je utrwalić w pamięci (94),
- gdyż sprawia mi to przyjemność (90),
- nie posługuję się nimi (86),
- aby zaimponować innym (20).

Zdecydowana większość respondentów z klas VIII (177:104) nie prowadzi zeszytu z wierszami. Odpowiedzi twierdzących udzielały głównie dziewczęta, co motywują względami psychologicznymi — nasilenie rozwoju emocjonalnego dziewcząt 13—14-letnich przybiera bowiem różnorodne formy ekspresji, w tym zbieractwo sentencji, cytatów, piosenek, wierszy, prowadzenie pamiętników. Wśród chłopców pojawiały się z kolei wypowiedzi o ekspresji negatywnej, typu „nigdy!”, co jest zrozumiałe z tych samych względów i może wynikać z przeświadczenia, że wierszy na pamięć uczą się dzieci, a więc tym samym stanowią swoistą manifestację dorosłości.

Analiza ankiet przeprowadzonych w klasach VIII pozwala stwierdzić, że na tym poziomie edukacyjnym wymogi polonistów w zakresie pamięciowego opanowania tekstów literackich są znacznie większe, gdy chodzi o ich liczbę, niż w klasach V. Wyłonił się w tym zakresie kanon tekstów potwierdza omówione wcześniej stanowisko nauczycieli, deklarujących, iż polecając uczniom do nauki pamięciowej utwory, kierują się w głównej mierze ich rangą i reprezentatywnością autora w literaturze. Wymieniane bowiem przez uczniów tytuły funkcjonują powszechnie w świadomości literackiej Polaków oraz cechuje je wysoki poziom estetyczny i ideowy — w dużej mierze skupione są wokół treści i postaw patriotycznych.

Warto też zaznaczyć, że ankiety ujawniły błędy merytoryczne w zakresie przypisywania niektórych tekstów poszczególnym autorom, a także wiele rażących błędów ortograficznych, także w wyrazach występujących w ankiecie (np. „poezji”, „krótki”).

5

„Nauczyciel nie zastępuje aktywności uczniów, ale ją umiejętnie stymuluje” — czytamy w interesującej książce B. Myrdzik²⁴. Przeprowadzone badania pozwalają wnioskować, że owa stymulacja w zakresie interesującej nas kwestii jest znikoma — nauczyciele nie stawiają należytych wymagań co do pamięci-

²⁴ B. Myrdzik: *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin 1999, s. 40.

ciowego opanowania tekstów ważnych dla uczniów i dla procesu edukacji literackiej, rzadko uczą funkcjonalnego ich wykorzystania, niezbyt konsekwentnie sprawdzają stopień przyswojenia wyuczonych na pamięć utworów oraz trwałość pamięci uczniów w tym zakresie. Dowodzi tego między innymi fakt, że trudno wyłonić konkretny tekst literacki, który by cała klasa wskazała w ankietach jako opanowany pamięciowo. Taki stan rzeczy — w świetle sformułowanych na wstępie celów — znacznie osłabia proces szkolnej edukacji polonistycznej. Nie ulega bowiem wątpliwości, że jeśli uczeń szkoły podstawowej zna teksty literackie na pamięć, wtedy może do nich wielokrotnie powracać na wyższych etapach edukacyjnych, a taka sytuacja stwarza sprzyjające warunki do pogłębiania ich interpretacji w miarę dojrzewania psychicznego i intelektualnego. Jest to tym istotniejsze, że szkoła oferuje przecież swym wychowankom teksty wybitne, w większości arcydzieła, a więc utwory możliwe do odczytania na różnych poziomach interpretacyjnych, czyli takie, do których nieustannie dorastamy.

Z. Uryga, akcentując rolę wygłaszania tekstów literackich w procesie edukacji polonistycznej, pisał: „Szkoła działa w układzie kształcenia równoległego, obok radia, telewizji, kina, teatru oraz innych instytucji kultury, organizujących — każda na swój sposób — kontakty swej publiczności z literaturą. Służą tej edukacji paralelnej czytanie i wygłaszanie wierszy i tekstów prozy, słuchowiska i teatr radiowy, montaż poetyckie [...]”²⁵ Interesujące nas działania wymienia zatem badacz na pierwszym miejscu, co wydaje się niezmiernie istotne w perspektywie współczesnej kultury medialnej i komunikacji elektronicznej.

Każda recytacja jest aktem komunikacji oralnej. Odwołując się zatem do teorii „wtórnej oralności”²⁶, należy podkreślić, że walorem komunikacji oralnej jest — związana z fonocentryzmem — interioryzująca moc słowa. Tekst pisany realizuje się najpełniej w świecie dźwięku, a więc przez głośne czytanie lub recytację. Mówca (recytator) i słuchacz są obok siebie, komunikują się wprost. Recytacja integruje słuchaczy, wytwarzając zarazem znacznie bliższy kontakt z dziełem niż kontakt czytelniczy. Kto wie, czy w sytuacji upowszechniającej się komunikacji elektronicznej, prowadzącej nieuchronnie do „wtórnej oralności”, wygłaszanie tekstów literackich i ich recytacja nie są więc najprostszym sposobem na przezwycięzenie szkolnego kryzysu czytelniczego.

²⁵ Z. Uryga: *Godziny...*, s. 82, podkr. — Z. A.

²⁶ Teorię „wtórnej oralności” W. J. Onga omawia J. Japola: *Tekst czy głos? Waltera J. Onga antropologia literatury*. Lublin 1998.

Зофья Адамчикова

УЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ НА ПАМЯТЬ — ШКОЛЬНЫЙ ДИАГНОЗ

Резюме

В статье автор начинает с обсуждения целей и значения школьных упражнений в области тренировки усваивания на память литературных текстов. Затем совершает просмотр выбранных программ обучения польского языка для реформированной начальной школы с точки зрения проблематики намеченной темой.

На этом фоне представляет результаты собственных исследований, проведённых как среди преподавателей польского языка (зондаж), так и среди учеников начальных школ (анкета). Школьный диагноз помог автору в частности выделить списки текстов, которые с успехом овладели ученики на память, указать мотивировку при их выборе, метод использования, а также предпочтение учителей и учеников в этом отношении.

Автор статьи приходит к выводу, что выучивание на память литературных текстов или их фрагментов, а также художественное чтение (декламация) могут быть существенным фактором в преодолении кризиса в чтении в школе, являющегося следствием преобладания культуры средств передачи (телевидения).

Zofia Adamczykowa

LEARNING LITERARY TEXTS BY HEART — THE SCHOOL DIAGNOSIS

Summary

The article begins with the discussion of aims and significance of learning literary texts by heart. Then the author makes a survey of selected Polish teaching syllabuses for the newly reformed elementary schools. Against this background she presents the results of her own studies based on the questionnaires given to both Polish teachers and schoolchildren. This has allowed the author to make frequency lists of texts learned by heart, to show the selection motivations, teachers' and students' preferences and the ways these texts are used at school.

In her conclusion the author claims that learning literary texts by heart may encourage schoolchildren to read more.