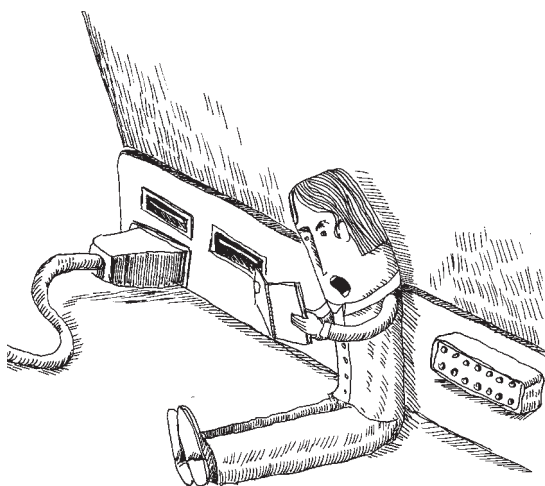


ANNA JANUS-SITARZ

W POSZUKIWANIU CZYTELNIKA
DIAGNOZY, INSPIRACJE, REKOMENDACJE

universitas

W POSZUKIWANIU CZYTELNIKA



EDUKACJA NAUCZYCIELSKA POLONISTY

Seria Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

REDAKCJA SERII
ANNA JANUS-SITARZ



w przygotowaniu:

Tom XXVI: Witold Bobiński

WYKSZTAŁCIĆ WIDZA.

O POTRZEBIE EDUKACJI FILMOWEJ W SZKOLE

ANNA JANUS-SITARZ

W POSZUKIWANIU CZYTELNIKA
DIAGNOZY, INSPIRACJE, REKOMENDACJE

KRAKÓW

Publikacja finansowana ze środków systemu projektowego
„Wsparcie systemu zarządzania badaniami naukowymi i ich wynikami”,
realizowanego przez MNiSW w ramach PO IG 2007–2013

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską
z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego

Egzemplarz bezpłatny



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



Akademickie
Centrum Kreatywności

© Copyright by Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego,
Kraków 2016

ISBN 97883–242–2816–4
TAiWPN UNIVERSITAS

Recenzent
prof. dr hab. Jadwiga Kowalikowa

Opracowanie redakcyjne
Magdalena Kusak

Projekt okładki i stron tytułowych
Sepielak

www.universitas.com.pl

SPIS TREŚCI

- Wstęp 7

PO CO GOOGLEINTELIGENTOWI LITERATURA?

- Przeciw kulturze typu instant 14
- Pokolenie sieci. Czy konieczna jest radykalna zmiana metod nauczania? 25
- Miejsce literatury w dialogu *digital natives* z *digital immigrants* 31

MŁODZI NIECZYTAJĄCY. BADANIA I DIAGNOZY

- Szkolne i środowiskowe uwarunkowania czytelnictwa 35
- Lektura w szkole 45
- „Po co literatura jeszcze jest?” 54
- Postawy uczniów wobec literatury 60
- Style nauczania polonistów 91
- Postawy polonistów wobec uczniowskiego nieczytania 116

JAK KSZTAŁCIĆ CZYTAJĄCYCH? W POSZUKIWANIU INSPIRACJI

- Podpowiedzi poprzedników 131
- Edukacja literacka za granicą 144
- Globalizacja, migracja i zanikająca lektura 153
- „Krążenie wokół tekstu” – implikacje
dla dydaktyki literatury 164

NAWRÓCENI NA CZYTANIE. REKOMENDACJE

- Rozpoznać potrzeby i bariery czytelnicze 177
- Pobudzić apetyt na czytanie 185
- Indywidualizować, czyli: „To książka dla ciebie” ... 208
- Rekomendacje lekturowe 224

NAUCZYCIEL LITERATURY PIĘKNEJ

- „Aby literatura ich dotknęła” 231
- Doświadczenia lekcji z lektury nieczytanej 235
- Jak kształcić nauczyciela literatury? 244

- Nota bibliograficzna 263
- Bibliografia 265
- Indeks nazwisk 277

WSTĘP

Założenie tej książki jest proste: literatura ma do spełnienia misję. W dzisiejszych czasach – pośpiechu, konsumpcjonizmu, technicyzacji życia na wszystkich jego polach: społecznym, naukowym, prywatnym – ma przypominać o tym, kim jesteśmy, na czym polega nasze człowieczeństwo, jak ważny w naszej egzystencji jest drugi człowiek, jak potrzebna jest zdolność do patrzenia na świat oczami innej osoby. Warunkiem uzyskania takiej umiejętności i gotowości do przyjęcia różnych perspektyw jest czytanie różnorodnych książek, niezamykanie się w kręgu tych samych wątków, schematów, gatunków, autorów, dyskursów.

Zadaniem edukacji jest przekazanie tej idei młodym ludziom, otwarcie ich na nowe narracje, odmienne punkty widzenia, rozmaite formy, przekonanie ich, że warto burzyć własne przyzwyczajenia i ograniczenia, ryzykować sięganie po literaturę nieznaną, niepokojącą, trudną, ale przez tę trudność poszerzającą horyzonty czytelnika, wzbogacającą doświadczenie. Jak słusznie bowiem pisze Michał Markowski (podążając tropem przemyśleń Richarda Rorty’ego), „ktoś, kto marzy o przeczytaniu wszystkich książek z jednej dziedziny, nie mieszka w tym samym świecie, co ktoś, kto chce

przeczytać najwięcej różnych książek. Pierwszy z nich chce domknąć koło wiedzy, drugi chce je otworzyć”¹.

Przesłaniu niniejszej książki bliższe jest stanowisko autora *Polityki wrażliwości* niż sceptycyzm Stanleya Fisha, ironizującego: „Gdyby było tak, że czytanie literatury uszlachetnia, najszlachetniejszych ludzi znaleźć by można na korytarzach wydziałów literaturoznawczych, co – każdy przyzna – jest dość mało prawdopodobne”². To właśnie przekonanie Rorty’ego o tym, iż humanistyka ma misję i jest ona „wspólnotą ludzi, którzy wierzą, iż dzięki czytaniu różnych książek można »zmienić sposób, w jaki patrzymy na rzeczy«” oraz że czytamy nie po to, żeby poszerzyć naszą wiedzę, ale aby „powiększyć siebie przez zwiększenie naszej wrażliwości i naszej wyobraźni” – zdecydowanie wygrywa w dyskursie z pragmatycznymi tezami Fisha³.

Skoro misja literatury jest tak znacząca, to rolę nauczycieli (szkolnych, akademickich) jest pozyskanie czytelników. O tym, że nie najlepiej radzą sobie z tym zadaniem, świadczą przytaczane w niniejszej książce statystyki rynku książki, wyniki badań edukacyjnych, wypowiedzi niechętnych czytaniu uczniów i sfrustrowanych nauczycieli. Sytuację podsumowuje trafnie Beata Stasińska, redaktorka naczelna i współzałożycielka wydawnictwa W.A.B., tak tłumacząc przyczyny czytelniczej zapaści:

Kto nie czytał, nie zacznie nagle czytać. Rynek sam nie dokona cudu. W szesnastu procentach gospodarstw domowych w Polsce nie ma ani jednej książki, w piętnastu procentach są tylko podręczniki; osiemdziesiąt procent ma nie więcej niż trzy półki z książkami, czyli około stu woluminów. Polska szkoła nie jest w stanie wykształcić nawyków czytelniczych. Aż siedemdziesiąt osiem procent Polaków nie kupiło w 2014 roku żadnej książki, a pięćdziesiąt osiem procent nie czyta nic. Krąg czytających Polaków jest dość zamknięty; ci, którzy czytają, zwykle korzystają z bibliotek i kupują książki. Nie rozmawiamy o książkach i rzadko

¹ M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013, s. 27.

² Tamże, s. 29.

³ Tamże, s. 27–28.

lub wcale nie dajemy ich w prezencje. Co gorsza, kręgi osób nieczytających i czytelników są trwale rozłączne.

Najbardziej zatrważające są wyniki badań tak zwanej klasy ludowej, czyli ludzi z wiejskim lub robotniczym rodowodem, o podstawowym wykształceniu. W tej klasie jest najwięcej nieczytających rodaków. Szkoła jest dla nich negatywnym doświadczeniem, miejscem podziałów społecznych, a czytanie rodzajem wymuszonej aktywności. To oznacza, że nie żyjemy w społeczeństwie równych szans, i trzeba z tego faktu szybko wyciągnąć wnioski, by podział na czytających i nieczytających Polaków nie zamienił się w dramatyczny w skutkach podział polityczny na uprzywilejowanych i wykluczonych⁴.

Krąg wykluczonych z grona czytających niepokojąco się poszerza, przynosząc w konsekwencji lekceważenie przez decydentów humanistycznych dziedzin nauki, a przez społeczeństwo – humanistycznych wartości. Przeciwdziałać tym negatywnym trendom nie jest łatwo, ale poprzestawać tylko na narzekaniu – nie można.

W książce staram się uporządkować moje dotychczasowe refleksje dotyczące poszukiwania czytelnika, szczególnie młodego, według wielu sceptyków – straconego bezpowrotnie dla literatury pięknej. Próbuję zebrać rozproszone w formie artykułów czy wystąpień⁵ rozważania poświęcone specyfice współczesnego uczenia – cyfrowego tubylca, czytelnictwu młodych

⁴ B. Stasińska, *Polska nie czyta*, w: *Szwecja czyta, Polska czyta*, pod red. K. Tubylewicz i A. Diduszko-Zyglewskiej, Warszawa 2015, s. 192.

⁵ Biorę pod uwagę swoje publikacje, wystąpienia, dyskusje w gronie dydaktyków polskich i zagranicznych, które miały miejsce już po ukazaniu się mojej książki *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole* (Kraków 2009), przedstawiającej diagnozy sprzed 2009 roku i próbującej wykorzystać dla praktyki szkolnej różnorodne literaturoznawcze modele pracy z tekstem. Pozostaję wierna tezom zawartym w tamtej książce, a szczególnie przekonaniu o dobrodziejstwie etycznej lektury spod znaku Lévinasa, Derridy czy Rorty'ego. Ostatnie lata dały mi jednak okazję zaktualizować i uwiarygodnić pewne diagnozy, poznać doświadczenia innych i przetestować działania zachęcające do czytania. W niniejszej rozprawie koncentruję się zatem tylko na tych ostatnich doświadczeniach, nie wracam do opisanych już wcześniej

ludzi oraz przykładom dobrych praktyk z kilku ostatnich lat. Przedstawione diagnozy oparte są zarówno na dużych ogólnopolskich badaniach, w których uczestniczyłam, jak i na wielu mniejszych, cząstkowych, lecz pozwalających na wnikliwą obserwację uczestniczącą, prowadzonych na przykład przez magistrantów pod moją naukową opieką. Diagnozy te mają dla mnie wartość wówczas, gdy udaje się z nich wyciągnąć jakieś konstruktywne wnioski. W swoich relacjach ograniczam się więc tylko do tych obszarów badań, które nasuwają pomysły rozwiązań problemów z niechęcią do czytania lub sposobów podtrzymania dobrych trendów. Pomimo przytaczania statystyk ujmujących wyniki badań, którymi kierowałam – świadomie unikać będę nadmiernej naukowości.

Słucham głosów innych – nawet tych negatywnie nastawionych do czytania, próbując zrozumieć ich argumentację. Przyjęcie radykalnej postawy obrońcy wartości książki to dla wielu donkiszoteria wywołująca uśmiech politowania. Z takim daleko idącym sceptycyzmem spotkać się można już nawet w gronie naukowców. W dyskusjach na międzynarodowej konferencji w Odense norweska grupa socjologów podważała sens działań motywujących do czytania. Jeden z doktorów mówił, że w swojej licznej rodzinie jest jedyną osobą czytającą literaturę – rodzice, siostry i bracia nie odczuwali nigdy takiej potrzeby. A skoro nie odczuwają potrzeby, nie mają też wrażenia, że coś tracą. Wszystkie ewentualne potrzeby poznawcze, estetyczne, rozrywkowe zaspokajane są przez telewizję, film, internet lub kontakty osobiste z innymi ludźmi. Zatem namawianie do czytania uznano za naiwne, utopijne i – zbyteczne, a już na pewno nieprzydatne w XXI wieku.

O bezużyteczności lektury mówią też sami uczniowie – w ich głos wsłuchać się warto szczególnie mocno, ponieważ w krytycznych argumentach dostrzec można zarówno ślady grzechów popełnianych przez polską szkołę, jak i szansę na otwarcie przed młodymi ludźmi świata, w którym mogą zasmakować, jeśli tylko pozwoli się im być twórczymi czytelnikami.

przeze mnie teorii, składających się na pewną filozofię edukacji, jednak mam nadzieję, że ich wpływ będzie w tej książce wyraźnie widoczny.

Z przekonaniem o zbędności literatury będę polemizować, odwołując się zarówno do głosu humanistów, przypominających o roli literatury w kształceniu wrażliwego człowieka, któremu literatura pozwala określić sens egzystencji, jak i do wyników badań empirycznych, pokazujących wyraźnie wpływ czytelnictwa literatury pięknej na osiągnięcia uczniów, a także do analiz, sprawdzających społeczną wartość bibliotek i dowodzących, że dzięki wzrostowi czytelnictwa zwiększa się nawet PKB.

Inspiracji do prób odzyskiwania czytelnika poszukuję w przemyśleniach uznanych dydaktyków, zajmujących się edukacją literacką nawet przed dziesiątkami lat, ale i w twierdzeniach najmłodszej generacji badaczy, którym bliska jest rzeczywistość wirtualna, a w technologii informatycznej nie widzą konkurenta dla książki, lecz naturalnego sprzymierzeńca w pracy nauczyciela literatury. Po dobre pomysły i skuteczne praktyki w wychowaniu żarliwego czytelnika sięgam do doświadczeń dydaktyk zagranicznych, w tym szczególnie anglosaskich i skandynawskich, mających podobne do naszych problemy z czytelnictwem uczniów, lecz osiągających zachęcające wyniki w ich rozwiązywaniu.

Istotną część rozważań stanowią rekomendacje działań mających za cel rozbudzenie u młodych ludzi apetytu na czytanie niewynikające z przymusu edukacyjnego, choć przez szkołę inspirowane. Do takich rekomendacji uprawniają efekty poznanych akcji czytelniczych, a także pozytywne wyniki kierowanego przeze mnie projektu „Akademickie Centrum Kreatywności”, którego zasadnicze założenie koncentrowało się wokół uwrażliwienia polonistów na ich odpowiedzialność za czytelnictwo uczniów, umiejętności podsuwania podopiecznym tytułów odpowiadających indywidualnym potrzebom i doświadczeniom czytelniczym, przeprowadzania zajęć motywujących do lektury, a następnie podtrzymywania zainteresowania książką. Doświadczenia tego eksperymentu i wpisany weń model skutecznego zachęcania do czytania zostały szczegółowo opisane przez uczestników projektu (przyszłych i praktykujących nauczycieli) w tomie *Twórcze praktyki polonistyczne*, który powstawał jednocześnie z niniejszą rozprawą⁶.

⁶ *Twórcze praktyki polonistyczne*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2015.

Część refleksji poświęcona będzie także – rozpalającemu największe społeczne emocje – wyborowi lektury. Wprawdzie w moim myśleniu o obecności literatury na lekcjach języka polskiego ważniejsze od tego **co** czytać, jest **jak** czytać, jednak poświęcam także nieco uwagi rekomendacjom lekturowym, przede wszystkim z literatury współczesnej. Nie lekceważę wszelako korzyści z sięgania do dawnej literatury dla młodzieży, nawet tej mniej znanej⁷, lecz pozwalającej na podsuwanie indywidualnym uczniom adekwatnych dla nich tytułów i inspirowanie dyskusji ważnych dla obecnych nastolatków. Szczególnie cenię także wysiłki tych, którzy opowiadając się za obecnością klasyki w kanonie, proponują jej zupełnie nowe odczytania, niepozwalające na zastygnięcie w rutynie i interpretacyjnym schemacie⁸.

Najistotniejsze refleksje w niniejszej książce wiążą się bowiem z pytaniami o to, jaki wpływ ma edukacja polonistyczna na pozaszkolne czytelnictwo młodych ludzi (rozwijanie nawyków czytelniczych i stosunku do literatury), a także o to, jaką rolę odgrywa uniwersytet w kształceniu postaw przyszłych nauczycieli literatury.

⁷ Wartościową wiedzę o dawnych lekturach dla młodych ludzi, a także o ich obecności w szkolnym obiegu czytelniczym przynoszą książki Zofii Budrewicz: *Lekcja polskiego krajobrazu. Międzywojenna proza podróżnicza dla młodzieży*, Kraków 2013, oraz Doroty Michułki: *Ad usum Delphini. O szkolnej edukacji literackiej – dawniej i dziś*, Wrocław 2013.

⁸ Warto przywołać nowe odczytania romantycznych arcydzieł Grażyny Tomaszewskiej (*Mickiewicz – Krasiński. O wyobraźni utopijnej i katastroficznej*, Gdańsk 2000; *Jak widzi dusza? Estetyka i metafizyka światła w „Panu Tadeuszu”*, Gdańsk 2007; *Zagubiona przestrzeń i co dalej...*, Gdańsk 2013), nowatorskie podejście do prozy pozytywistycznej Ryszarda Koziołka (*Ciała Sienkiewicza. Studia o płci i przemocy*, Katowice 2010; *Znakowanie trawy albo praktyki filologii*, Katowice 2011) i organizowane przez Ewę Jaskółową konferencje inspirujące do nowych odczytań kanonu (*Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, pod red. E. Jaskółowej, K. Jędrzych, Katowice 2013; *Fundamenty czy fundamentalizmy? Antyk grecko-rzymski i Biblia w szkole*, pod red. K. Biedrzyckiego i E. Jaskółowej, Warszawa 2015).

PO CO GOOGLEINTELIGENTOWI LITERATURA?¹

W czasach, gdy internet dopiero raczkował, gdy nikt nie słyszał o iPodach, awatarach i plotku.pl, a książka nie była rzadkością w rękach młodego człowieka, rolą polonisty było tak rozwijać czytelnicze kompetencje uczniów, by zrozumieli oni więcej, głębiej; by ich czytelnicza satysfakcja poszerzała się o możliwości dostrzegania intertekstualnych dialogów, arcydzielnej kompozycji, nowatorskiego stylu. Obecnie głównym zadaniem prowadzących lekcje języka polskiego jest sprawić, by książka (w formie papierowej lub elektronicznej) w ogóle znalazła się w zasięgu wzroku nastolatka, odnajdującego na monitorze wszystko, co wydaje się mu potrzebne: skrótowe

¹ W niniejszym rozdziale umieszczam zmodyfikowane i zaktualizowane wersje opublikowanych wcześniej artykułów lub ich fragmentów: *Nauczyciel w roli krytyka*, w: *Doświadczenie lektury. Krytyka literacka i dydaktyka literatury wobec wyzwań interpretacji*, pod red. K. Biedrzyckiego i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012; *Po co googleinteligentowi literatura, czyli o nowej roli lektury szkolnej*, w: *Nowoczesność w polonistycznej edukacji – pytania, problemy, perspektywy*, pod red. A. Pilch i M. Trysińskiej, Kraków 2013, oraz *Miejsce lektury w dialogu nauczyciela polonisty z pokoleniem sieci*, „Edukacja Humanistyczna. Rocznik naukowo-dydaktyczny”, t. 9–10, pod red. L. Jazownika i M. Sinicy, Zielona Góra 2013.

informacje i rozrywkę, jakiej tylko zapragnie: od gier, muzycznych nowości, skandali z życia celebrytów, po interaktywne portale i demotywatory.

Szkolna polonistyka dostrzega nową wirtualną rzeczywistość, świadoma jest jej siły i atrakcyjności, wpuszcza ją więc do podręczników i do sal lekcyjnych. Próbuje dorównać atrakcyjności internetu, nadążać za postępem technologicznym. Na lekcji o Żeromskim jako rozgrzewka pojawiają się hiphopowy teledysk, prezentacja w Prezi lub przynajmniej w PowerPoincie; uczeń, zapytany o utwory pisarza, w wyszukiwarce szybko znajduje jego biogram; rywalizujące zespoły wypełniają na punkty arkusze pracy lub wykonują zadanie WebQuestu. Jest atrakcyjnie i aktywizująco.

Literatura nie jest tu niezbędna. Wszyscy radzą sobie coraz sprawniej bez niej. Poloniści nauczyli się prowadzić lekcje bez oczekiwania, że ktoś w klasie przeczyta lekturę. Uczniowie przyzwyczaili się, że nikt nie będzie miał wobec nich takich oczekiwań.

Pytanie tylko, po co w takim razie lekcje literatury.

PRZECIWIW KULTURZE TYPU INSTANT

W polskiej edukacji unowocześnianie procesu dydaktycznego zazwyczaj rozumie się niemal wyłącznie jako stechnologizowanie narzędzi dydaktycznych. Nawet uwzględnianie w nauczaniu wyników badań neurodydaktyki odbywa się jedynie w tym kierunku, by uczeń – „cyfrowy tubylec” – otoczony był znaną mu i atrakcyjną dla niego cyberprzestrzenią. Mówiąc o przyszłości, pomija się humanistyczny aspekt zmian. W publikowanych raportach o kierunkach koniecznych przemian w edukacji XXI wieku, o oczekiwaniach wobec nauczyciela i ucznia przyszłości, nie pada słowo „literatura”. Nikt nie pisze o przydatności lektury *Ogniem i mieczem*, *Hamleta* czy *W poszukiwaniu straconego czasu*.

Po co zatem młodzi ludzie mieliby czytać Prousta? Autorka wiersza pod znamienym tytułem *Nieczytanie* przekonująco wyjaśnia racje opornych:

Do dzieła Prousta
nie dodają w księgarni pilota,
nie można się przełączyć
na mecz piłki nożnej
albo na kwiz, gdzie do wygrania volvo².

Po co uczniowie mieliby marnować czas na Prousta? „Siemdem tomów – litości. / Nie dałoby się tego streścić, skrócić, / albo najlepiej pokazać w obrazkach”³. Ironiczny przepis Wisławy Szymborskiej na nową recepcję literatury znajduje w szkole praktyczną realizację. Edukacja polonistyczna, w pełni świadoma, że funkcjonuje w uwarunkowaniach opisywanych w kategoriach „kultury typu instant”, której symbolem jest „słynna triada: *fast food, fast sex, fast car*”⁴, dawno już z Prousta zrezygnowała. W tym szalonym tempie uczeń sięga po bryk, a nauczyciel po fragment lub analizę czterech wierszy na jednej lekcji.

Jak wygląda to w praktyce? Początek lekcji w krakowskim liceum: „Przeczytajcie wiersz na stronie 72, ale pospieszcie się, bo nie mamy czasu”; „Szybko czytacie, bo nie zdążymy”; „Szybko, bo przed nami jeszcze mnóstwo do zrobienia”; „Czy ktoś już przeczytał?” – to zdania wyrzucane niemal jednym tchem przez polonistkę, która z niepokojem patrzy na zegarek, w obawie czy uda się zrealizować wszystkie atrakcyjne zadania, które przygotowała uczniom na lekcję o twórczości poety. Lekcja jest dynamiczna, dużo się dzieje, młodzi ludzie nie mają czasu się znudzić, bo przy jakichkolwiek oznakach osłabnięcia zainteresowania wkracza kolejne zadanie, slajd, karteczka z poleceniem.

Przepytywani po zajęciach uczniowie pamiętają rysunek z prezentacji PowerPoint, podobał im się youtube’owy filmik z nagraniem hiphopowej piosenki, wykorzystany jako kontekst, narzekają trochę, że arkusze pracy były za długie, nie zdążyli

² W. Szymborska, *Nieczytanie*, w: tejsze, *Tutaj*, Kraków 2009, s. 28.

³ Tamże, s. 28–29.

⁴ A. Nowak-Łojewska, *Edukacja zintegrowana w obliczu nowych zadań i problemów współczesnego świata*, w: „Dzisiejsze czasy” – edukacja wobec przemian w kulturze współczesnej, pod red. W. Jakubowskiego, Kraków 2006, s. 89.

wypełnić. Nie, nie mogą sobie przypomnieć nazwiska poety ani o czym był jego wiersz. Nie no, raczej nie sięgną po jego tomik.

Cele operacyjne: „uczeń czyta i interpretuje poezję”, nie zostały najlepiej zrealizowane, a przecież tę lekcję wysoko ocenilby ekspert od *digital natives* – Marc Prensky⁵, postulujący w swych wydawanych od kilkunastu lat rozprawach, u nas popularyzowanych od niedawna, często bezkrytycznie, dostosowanie metod nauczania w nowoczesnej szkole do „zmienionych mózgów” uczniów stale obcujących z multimediami.

Dzisiejszy kryzys lektury spowodowany jest w dużej mierze tym, że przeczytanie książki zajmuje młodemu człowiekowi niewiarygodnie dużo czasu. To „niewiarygodnie” nabiera realnego kształtu w zestawieniu z prędkością posługiwania się przez tego człowieka innymi narzędziami komunikacyjno-informatycznymi. Dla nastolatka, który w ankiecie wyznaje, że „dzień bez komputera to apokalipsa”⁶, przeczytanie całej lektury jest nie tylko nie lada wyczynem, lecz także poświęceniem. Inny gimnazjalista pisze o swoim największym szkolnym sukcesie: „Dostałem szóstkę z lektury. Najpierw przeczytałem całą książkę, a później parę razy streszczenie i to przyniosło efekty”. Jakie rezultaty mógł mieć na myśli uczeń? Po co czytał tę książkę? Czy tylko dla stopnia w dzienniku? Jaka jest relacja między zdobytą szóstką a kilkakrotnym przeczytaniem streszczenia? Czy to streszczenie zatrzymało go w biegu, otworło na cudze spojrzenie, na inne widzenie świata, nauczyło słuchać uważnie mowy Innego?

⁵ Popularność terminu „digitalni (cyfrowi) tubylcy” na określenie pokolenia od najmłodszych lat obcującego z multimediami rozpoczęła się od artykułu M. Prenskiego *Digital Natives, Digital Immigrants*, po raz pierwszy opublikowanego w 2001 roku („On the Horizon” MCB University Press, Vol. 9, No. 5, October 2001, następnie online: <http://www.marcprensky.com>, dostęp 15 IX 2014). Konflikt między *digital natives* a *digital immigrants* Prensky uznał za główną przyczynę porażek edukacyjnych.

⁶ Cytaty z uczniowskich wypowiedzi z badań zrealizowanych w ramach prowadzonego przeze mnie seminarium magisterskiego. Pełne wyniki znalazły się w pracach magisterskich Katarzyny Wilk i Emilii Góźdz w 2011 roku.

Współczesne lekcje literatury, pomimo aktywizujących metod nauczania, odrzucenia werbalizmu i nachalnego dydaktyzmu, tak naprawdę niewiele się różnią od krytykowanych zajęć z lekturą szkolną sprzed lat. Zarówno dawniej, jak i obecnie powieść lub wiersz często są traktowane wyłącznie jako **źródła informacji**. Uczniowie mają w nich sprawnie znaleźć charakterystyki bohaterów lub środki artystyczne, zapamiętać przebieg wydarzeń, główne problemy. Czynią to w sposób najbardziej efektywny: zamiast kilkunastu dni lektury, wcale niegwarantującej zrozumienia i zapamiętania pożądanych danych, szybko i skutecznie znajdują w sieci krótkie streszczenie z opracowaniem, błyskawicznie wyluskują z niego informacje, które mogą się przydać na lekcji, sprawnie wklepują je w zadanie. Nie poświęcają wiele czasu na poszukiwania, wystarczy kilka informacji z pierwszego dokumentu po wystukaniu hasła. Nie są leniwi, tylko myślą realistycznie, wiedzą, że to informacje na jedną lekcję, do niczego innego im się nie przydadzą, większy trud jest zatem nieopłacalny. Są pragmatyczni, sprawni i inteligentni.

Szczególnie wiele pozytywnych cech *net generation* dostrzega Michał Jasiński, który wymyślił dla niej termin „googleinteligencja”⁷. W określeniu tym nie ma cienia ironii, deprecjacji czy lekceważenia pokolenia sieci. Googleinteligent to **nie każdy** digitalny tubylec, który „urodził się z myszką w ręku” i swobodnie porusza się w cyberprzestrzeni. To ten, kto – korzystając z internetowych wyszukiwarek – inteligentnie poszukuje potrzebnej mu informacji, wie, jak ją przetwarzać, jak wykorzystywać technologię informacyjno-komunikacyjną w celach praktycznych, na jakich forach wygłaszać swoje poglądy, w jaki sposób – nie marnując czasu na zdobywanie stopni naukowych i stanie w kolejce do punktowanego czasopisma – stworzyć własny blog – bardziej opiniotwórczy niż wiele naukowych rozpraw.

Ta „nowa inteligencja”, jak pisze Jasiński, dochodzi do głosu dzięki możliwościom, jakie stwarzają jej dobrodziejstwa technologii informatycznej:

⁷ M. Jasiński, *Googleinteligencja, czyli wołanie o nową merytokrację*, „Rzeczpospolita”, 1 grudnia 2007.

Googleinteligencja to pojęcie, którego z lekkim przymrużeniem oka można użyć do opisanego nowej jakości życia społecznego. Jest synonimem wyzwolenia z okowów hierarchii i gorsetów społecznych konwenansów – to nowy sposób na bycie inteligentem. Dla googleinteligenta nie jest żadnym problemem znaleźć tyle informacji, ile mu potrzeba, samodzielnie przeanalizować dane i wyciągnąć wnioski. Cała wiedza jest na kliknięcie rozsiada w bazach danych i dostępna dzięki słowom kluczowym i wydajnym algorytmom przeszukiwarek. Za Ralphem Waldo Emersonem, popieram pogląd Napoleona, że żołnierz powinien otrzymać swój przydział kukurydzy, zmielić ją w swoim ręcznym młynku i samemu upiec swój chleb. Każdy googleinteligent sam decyduje o tym, poprzez jakie medium wygłasza swoje poglądy, a technologia informatyczna jest katapultą, a nie barierą⁸.

A zatem – według autora – dotychczasowi nieudolni intelektualni traci już swą moc opiniotwórczą, a w zamian krystalizuje się nowa elita, której siłę mierzy się liczbą odsłon stron internetowych, przedstawiających czyjeś poglądy, doświadczenia, manifesty.

Młody googleinteligent radzi sobie dobrze w polisensorycznym, multimedialnym świecie kultury chaosu. Jest odporny na stres informacyjny. Nadmiar danych na wszelkich kanałach komunikacji przytłacza go znacznie mniej niż jego nauczyciela, który wciąż odczuwa pogłębiającą się dezorientację i lęk przed „nienadążaniem”, przed pozostaniem w tyle i przed nieodwracalnym wykluczeniem z gry z powodu niemożności sprostanania nowym wymogom i standardom.

Jasieński nie ma jednak złudzeń, że ci młodzi ludzie, których zaliczyłby do googleinteligencji, „są nielicznymi rodzynekami. Cała reszta to towarzystwo z biesiadnej imprezy: kołyszące się cielec i bezmyślnie, kiwające głowami na dowolną treść, nierozumiejące nagłówek gazet i nieczytające nic”⁹. Dystansując się wobec dychotomicznego podziału młodych ludzi na

⁸ M. Jasieński, *Googleinteligencja i rozkwit kapitału społecznego*, „Znak” 2011, nr 1, s. 37.

⁹ M. Jasieński, *Googleinteligencja, czyli wołanie o nową merytokrację*, dz. cyt., s. 6.

niezależnych intelektualistów i „towarzystwo biesiadnej imprezy” niczego nieczytające, trzeba zaznaczyć, że nauczyciel winien zarówno troszczyć się o słabych i biernych uczniów, jak i wzmacniać siły młodych googleinteligentów, czyli tych, którzy są ciekawi świata i aktywni w jego poznawaniu i współkreowaniu. Zdolni uczniowie, posiadający umiejętności radzenia sobie ze „stresem informacyjnym”, z natłokiem treści i ich ciągłą dezaktualizacją, a także biegli w obsłudze technicznej, wymagają innego traktowania, mogą być również znacznym wsparciem dla polonisty¹⁰.

Jeśli chcemy promować ich aktywność, to musimy się zastanowić, czego sami możemy się od nich nauczyć, jak wykorzystać umiejętności i możliwości każdego ucznia w samodzielnym zdobywaniu informacji, jak uczyć przez działanie i uwrażliwiać, by nastawione ono było na rozwiązywanie problemów i doskonalenie świata. Świadomi roli mediów i technologii informatycznej musimy stymulować uczniów do twórczego ich wykorzystywania, do poszukiwania niekonwencjonalnych rozwiązań. Należy docenić internet jako platformę wymiany myśli o problemach wpisanych w dzieło, jako okazję do wzajemnego polecenia sobie książek, do twórczych wprawek recenzenckich i pisarskich¹¹.

Z pewnością nie możemy lekceważyć nowych potrzeb i nowych uwarunkowań procesu uczenia/nauczania, jednak współczesny nauczyciel, aby skutecznie kierować kształceniem swych wychowanków, musi wiedzieć, że cyfrowi tubylcy mają swoje słabe strony. Przed nauczycielem polonistą stoją nie lada wyzwania. Jak rozwinąć zdolność koncentracji, skupienia nad książką u ludzi przyzwyczajonych do przeskakiwania

¹⁰ Zob. M. Ledzińska, *Znaczenie inteligencji jednostki w dobie informacyjnego zalewu*, w: *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1: *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, pod red. W. Limont i J. Cieślukowskiej, Kraków 2005.

¹¹ Zachęcające przykłady twórczego wykorzystania mediów i portali społecznościowych w kształceniu literackim można znaleźć np. w następujących publikacjach: A. Kulig, *Od gry komputerowej do lektury – nowoczesne metody motywowania gimnazjalistów do czytania*, w: *Trudne lekcje języka polskiego*, pod red. A. Janus-Sitarz, A. Handzel, A. Kani i A. Kulig, Kraków 2015; E. Strawa-Kęsek, *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*, Kraków 2015.

kanałów, programów, do wciąż zmieniających się obrazków? Jak kształcić umiejętność słuchania, podążania za czyjąś narracją, opowieścią, eksplikacją? Jak w zalewie mniej i bardziej wartościowych informacji i ofert kultury uczyć dokonywania selekcji i wyboru? Jak przewyżczać problemy ze zdolnością do empatii i utożsamiania się z bohaterem literackim? Jak kształcić ludzi zdolnych do refleksji? Jak uczyć współdziałania pokolenie wychowane przed monitorem?

Zygmunt Bauman, ostrzegając przed życiem poddanym bez reszty konsumpcji, presji czasu, życiem, w którym „liczy się prędkość, a nie trwanie”¹², widzi nadzieję, choć słabą, na przeciwdziałanie mocno niepokojącym tendencjom – w edukacji. Słabość tej nadziei wynika z wątpliwości, czy sami nauczyciele potrafią się oprzeć presji i „zwalczyć pokusę, by zaciągnąć się na służbę tych samych sił, które mają zwalczać”¹³.

Podobną nadzieję wobec edukacji wyraża Katarzyna Tabor-ska w artykule pod znamienym tytułem *Krytyk medialny – homo fastinans*. Opisując krytyka ferującego wyroki, wydającego jednoznaczne sądy i opinie bez odczuwania potrzeby uzasadniania ich, bez próby zrozumienia przedmiotu oceny, bez interpretacji krytykowanego tekstu kultury – kończy swoje rozważania tak:

Szkoda, że pośpiech przemian przełomu wieków nie pozwolił na minimalizację obrzydlistwa magicznej jednoznaczności medialnej. Nadzieją na zmianę sytuacji jest kształtowanie wyższego poziomu oczekiwań odbiorców tekstów kultury. Czy w pośpiechu reform oświatowych znajdzie się na to miejsce?¹⁴

Tymczasem nauczyciel literatury sam coraz częściej przypomina *homo fastinans*, który w pośpiechu działań mniej czy bardziej racjonalnych zapomina o nauczaniu wymagającej skupienia umiejętności interpretacji i zdolności wyboru wartościowych tekstów kultury, skazując młodego odbiorcę na dyktat mediów.

¹² Z. Bauman, *Płynne życie*, przeł. T. Kunz, Kraków 2007, s. 15.

¹³ Tamże, s. 23.

¹⁴ K. Tabor-ska, *Krytyk medialny – homo fastinans*, „Lamus” 2009, nr 1/3, s. 31.

Po co zatem googleinteligent ma czytać Prousta lub Leśmiana? Podpowiem choć trzy uzasadnienia. Po pierwsze, bo literatura piękna może stanowić istotne antidotum na powszechne choroby „naszych czasów”. Nieprawdopodobne tempo pracy, kult prędkości i pośpiech we wszystkich dziedzinach życia skutkują zarówno osłabieniem relacji międzyludzkich, jak i chorobami psychicznymi czy somatycznymi: przemęczeniem, depresją, a także coraz powszechniejszą infomanią, polegającą na nieustannym sprawdzaniu poczty elektronicznej i forów internetowych, wyszukiwaniu niepotrzebnych informacji, wysyłaniu setek SMS-ów.

Po drugie, ponieważ zastępując wszystkie dotychczasowe metody pracy komputerowymi gramami edukacyjnymi i komunikacją elektroniczną, jak postuluje Marc Prensky, lekceważymy konieczność kształcenia u uczniów tych – ważnych z punktu widzenia społecznego – umiejętności, które coraz częściej są bardzo słabo rozwinięte, a mianowicie umiejętności słuchania, a także zdolności do dialogu i empatii, które pogłębić można podczas bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem, również tym, który przemawia przez literaturę. Ostrzega przed tym lekceważeniem także Sherry Turkle, badaczka cyberprzestrzeni (autorka książek *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet* czy *Alone Together*), dowodząc, że nowe narzędzia komunikacji, stanowiące rezultat rozwoju technologii informatycznej, radykalnie zmieniają życie społeczne, a nawet tożsamość swoich użytkowników¹⁵.

Po trzecie, Gombrowicz czy Leśmian to dla googleinteligenta wyzwania. Czytanie literatury, a już szczególnie poezji, to bowiem nie to samo co lektura w poszukiwaniu informacji. Hermetyczność poezji jest jej bronią, wymusza bowiem na czytelniku to „inne czytanie”: uważne, wielokrotne, z ciągłymi powrotami do tych samych tekstów, powrotami, które na przykład u Hansa-Georga Gadamera, Jacques’a Derridy i Philippe’a Lacoue-Labarthe’a, piszących o Paulu Celanie,

¹⁵ S. Turkle, *Lecture about Alone Together*, London School of Economics, 2 June 2011, http://richmedia.Ise.ac.uk/publicLecturesAndEvents/20110602_1830_aloneTogether.mp3 (dostęp 13 X 2011).

trwały kilkanaście lat¹⁶. Rozważania tych trzech badaczy uczą pokory wobec głosu drugiego człowieka. Prezentując pewne historie czytania, zmagania się z tekstem trudnym, uczą filozofii lektury, filozofii, której chyba najważniejszą wartością jest cierpliwość i otwartość wobec niezrozumiałego. Uczą tego, by tekstu nie odrzucać, choć w pierwszej chwili bariera odbioru wydaje się nie do pokonania. Każde powtórne czytanie sprawia, że rozumie się lepiej, co mówi drugi człowiek. Szkolna lektura niełatwych książek i rozmowa o nich to szansa na lekcję pokory wobec inności i tajemnicy, ćwiczenie się we wrażliwości na odmienność myśli, sądów czy moralnych postaw zarówno przedstawianych w literaturze, jak i obecnych w codziennym życiu.

Wpisywanie nowoczesnej edukacji polonistycznej w wąsko rozumiany praktycyzm, pojmowany jako symplifikacja i szybkie tempo działań, domaga się sprzeciwu. Obecne czasy wymagają od nauczycieli, także uniwersyteckich, odwagi w przypomnianiu, co jest priorytetem w kształceniu i wychowywaniu młodych ludzi, a także, jak ważne jest nadawanie sensu czasom pośpiechu. Literatura piękna jest nie po to, aby rozpowszechniać informacje, ale przede wszystkim po to, aby zatrzymać czytelnika w biegu, skłonić do myślenia, czasem przeżywania, które wzbogaca osobowość, rozwija empatię, zdolność rozumienia świata.

Polonistyka szkolna może wiele zdziałać we wzmacnianiu potrzebnych kompetencji człowieka przyszłości, w tym kompetencji społecznych (np. międzykulturowych)¹⁷, choćby poprzez

¹⁶ H.G. Gadamer, *Czy poeci umilkną?*, wybór i oprac. (według pomysłu A. Szlosarka) J. Margański, przeł. M. Łukasiewicz, wstęp K. Bartoszyński, Bydgoszcz 1998; J. Derrida, *Szibbole dla Paula Celana*, przeł. A. Dziadek, Bydgoszcz 2000; P. Lacoue-Labarthe, *Poezja jako doświadczenie*, przeł. J. Margański, Gdańsk 2004. Szerzej piszę o różnicach w sposobach interpretacji Celana, a także o dydaktycznej użyteczności tych interpretacji w artykule *Wpływ uniwersyteckiej dydaktyki literatury na aksjologiczne aspekty szkolnej edukacji polonistycznej*, w: *Wartości i wartościowanie w edukacji polonistycznej*, pod red. M. Marzec-Jóźwickiej, Lublin 2013.

¹⁷ Bartosz Sendrowicz w artykule *Jak zrobić karierę w 2020?* wymienia m.in. takie oczekiwane przez przyszłych pracodawców kompetencje:

kształcenie umiejętności pokonywania przeszkód, zdolności uważnego słuchania i gotowości do dialogu, rozwijanie postawy otwartości wobec nowego, nieznanego dzieła.

Nowoczesny nauczyciel, pytając, o czym piszą Herbert czy Sienkiewicz, nie oczekuje, że uczeń sprawnie znajdzie poprawną odpowiedź w zasobach sieci, ale inspiruje do podjęcia próby dialogu z tekstem, próby interpretacji – choćby błędnej, ale wskazującej na gotowość do wysłuchania, co ma do powiedzenia bohater, tekst, autor; próby wyciszenia, refleksji, czasem przyznania się do niezrozumienia czy niemożności pokonania trudności.

Zamiary podporządkowania literaturoznawstwa i edukacji literackiej tym samym celom, co inne dziedziny nauki, są nie tylko zwodnicze, lecz także sprzeczne z ideą humanistyki, która – zgodnie z twierdzeniem angielskiego filozofa Michaela Oakeshotta – wymaga wyzwolenia się spod „tyranii chwili”, a także dużej ilości czasu ze względu na to, iż „wiedza w humanistyce kumuluje się, a nie – jak w naukach ścisłych – dezaktualizuje”¹⁸. Podobne tezy głosi Michał Paweł Markowski, dodając, że humanistyka nie powinna być pogonią za nowymi metodami, lecz nieustanną reaktywacją i rekontekstualizacją tego, co już powiedziano¹⁹. Mądrość zatem domaga się poznawania dorobku poprzedników, korzystania z tradycji i czasochłonnej refleksji, a tej właśnie uczy niespieszna, pogłębiona lektura.

„Na coraz bardziej zglobalizowanym rynku pracy będziemy musieli poczuć się jak u siebie w różnych państwach, a nawet różnych kręgach kulturowych. Umiejętność kooperacji z ludźmi operującymi nie tylko innym językiem, ale też posiadającymi odmienne przekonania i światopogląd stanie się przepustką do kariery. Organizacje i korporacje coraz częściej widzą w zróżnicowaniu motor innowacyjności i rozwoju”; <http://gazetapraca.pl/gazetapraca/55,90442,10340614,10340618.html> (dostęp 1 X 2011).

¹⁸ M. Szuldrzyński, *Czy można uczyć nieprawdy, czyli dlaczego uniwersytet powinien być konserwatywny*, „Pressje. Teka pierwsza Klubu Jagiellońskiego”, zima 2002, s. 11.

¹⁹ M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013, s. 432.

Nowoczesna polonistyka nie ulega twierdzeniom, że należy ograniczyć lektury uczniom, przyzwyczajonym przez media do całkowicie innego, nielinearnego odbioru informacji, ale daje im okazję do rozwinięcia umiejętności, które pozwolą skupić się nad książką dłużej niż pięć minut, poddać narracji, wczuć w rolę bohatera, zadawać pytania, wymyślać nowe rozwiązania. Podstawą skuteczności tych działań jest wiedza o uczniu i jego zmieniających się możliwościach.

Socjolodzy i badacze zjawisk związanych z erą informatyzacji wskazują na radykalne przemiany we współczesnych sposobach pracy, nauki, w działaniach codziennego życia, a także priorytetach, poglądach etc.²⁰ Również neurobiolodzy i psychologowie dokumentują, że znaczące zmiany u ludzi długotrwale obcujących z multimediami wpływają na odmienny sposób funkcjonowania: zanik niektórych umiejętności, rozwój nowych²¹. W jakiej skali przemiany te znajdują swoje odzwierciedlenie w edukacji, w celach i metodach nauczania? W jakim stopniu wpływają na relacje: nauczyciel – uczeń, uczeń – tekst? Jakie miejsce w nowych uwarunkowaniach przypada literaturze? Dlaczego polonista staje najczęściej bezradny wobec niechęci młodych ludzi do literatury pięknej? W jakiej mierze za tę jego bezradność odpowiedzialność ponosi staroświecki język edukacyjnego przekazu, nieodpowiadający potrzebom i możliwościom dzisiejszych uczniów, a w jakiej – zupełnie zmieniony przez wirtualno-informatyczną rewolucję odbiorca dydaktycznych działań? Jakich nowych potrzeb i nowych uwarunkowań procesu nauczania literatury nie można lekceważyć? Jak w syndromie *fast life* kształcić zdolność do *slow reading*, czyli co warto zachować, a co trzeba zmienić w szkolnym spotkaniu z lekturą?

²⁰ Zob. np. M. Castells, *Spoleczeństwo sieci*, przeł. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański, red. nauk. M. Marody, Warszawa 2007.

²¹ S.J. Blakemore, U. Frith, *Jak uczy się mózg?*, przeł. R. Andruszko, Kraków 2008; D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, przeł. P. Cypryański, Warszawa 2010; M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

POKOLENIE SIECI. CZY KONIECZNA JEST RADYKALNA ZMIANA METOD NAUCZANIA?

W dzisiejszej myśli edukacyjnej ważne miejsce zajmują rezultaty badań psychologiczno-neurologicznych nad zmieniającymi się możliwościami młodego pokolenia. Zasady oparte na *brain-based teaching and learning* kierują uwagę uczących na nowe zdolności uczniów wychowanych w dobie dominacji technologii informatycznej, ale wskazują także na znaczące niedostatki dzieci internetu. Konsekwencje tych przemian zmuszają do refleksji, czy zadaniem szkoły jest radykalnie dostosować się do zmienionego odbiorcy, czy też rozwijać umiejętności wyraźnie u niego zanikające. Obie opcje mają swych zwolenników.

Rzecznikiem przystosowania się do nowych możliwości młodego pokolenia jest amerykański dydaktyk, Marc Prensky, autor książek o nowoczesnym nauczaniu²². W artykule, który wywarł duży wpływ na współczesną dydaktykę, *Digital Natives, Digital Immigrants*, dowodzi on, że różnice między współczesnymi uczniami – digitalnymi tubylcami, a nauczycielami – digitalnymi imigrantami, stanowią przyczynę większości obecnych problemów edukacyjnych. Ponieważ – jak twierdzi badacz – mózgi digitalnych tubylców fizycznie różnią się jako rezultat długotrwałego obcowania w okresie dorastania z narzędziami technologii informatycznej, to jedyną metodą porozumienia z uczniem jest uczenie go za pomocą języka, który opanował najbieglej, czyli gier komputerowych. Sam Prensky jest autorem multimedialnych podręczników (*Digital Game-Based Learning*), w których wiedza jest przekazywana, a może raczej – zdobywana, dzięki tej ulubionej formie aktywności młodych ludzi. W artykule *Do They Really Think Differently?* dydaktyk rozwija

²² Informacje o książkach Marca Prenskiego i wybrane rozdziały (w tym publikowane w Kindle Edition: *Digital Game-Based Learning*, Minnesota 2007; *Teaching Digital Natives. Partnering for Real Learning*, California 2010; *Brain Gain: Technology and the Quest for Digital Wisdom*, New York 2012, *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning*, California 2012), a także wszystkie jego artykuły przywoływane w niniejszym tekście dostępne są online: <http://www.marcprensky.com> (dostęp 25 X 2015).

swoją argumentację, dowodząc pozytywnej funkcji gier komputerowych w procesie uczenia się.

Zupełnie inną opcję prezentują ci, którzy w długotrwałym obcowaniu z cyberprzestrzenią dostrzegają wiele zagrożeń, wskazując na konkretne konsekwencje uzależnienia od mediów, w tym głównie od internetu (negatywne zmiany zachowań, agresja werbalna, zawężenie kontaktów społecznych, brak zdolności analizy informacji), którym nie zapobiegnie spotęgowanie użytkowania technologii informatycznej w szkole²³.

Zanim zastanowimy się, jakie stanowisko w tym sporze może zająć polonistka szkolna, przyjrzyjmy się, na czym polegają opisywane przez Prenskego zmiany współczesnych uczniów. Pierwszy istotny aspekt, na który zwraca on uwagę, odwołując się do neurobiologii, psychologii społecznej oraz własnych badań dotyczących dzieci używających gier jako narzędzia uczenia się, związany jest z plastycznością mózgu, który pod wpływem różnorodnych zewnętrznych stymulacji może przez całe życie przekształcać swoje wewnętrzne struktury i przez to oddziaływać na sposób, w jaki ludzie myślą.

Twierdzenia te uzupełniają badania psychologów środowiska, którzy dowodzą, że ludzie dorastający w różnych kulturach nie tyle myślą o odmiennych sprawach, ile **myślą odmiennie**. Środowisko, w jakim się wychowują, determinuje wiele spośród ich procesów myślowych: percepcję, stosowanie zasad, logikę, pamięć. Dzieci dorastające z komputerem funkcjonują inaczej niż poprzednie pokolenia: rozwijają *hypertext minds*. Nie myślą linearnie, sekwencjami, ale odbierają sygnały równolegle, przeskakując od jednej informacji do drugiej. Według Prenskego linearny proces myślenia, dominujący w systemie edukacji, właściwie opóźnia obecnie uczenie się uczniów wychowanych na grach komputerowych i serfujących po internecie.

Digitalni tubylcy mają inne zdolności poznawcze, w innym stopniu rozwinięte niż – również pracujący z komputerami – digitalni imigranci. Mają lepiej wykształcone niż ich poprzednicy takie umiejętności, jak na przykład rozumienie obrazów

²³ Zob. M. Jędrzejko, D. Morańska, *Pułapki współczesności*, cz. I: *Cyfrowi tubylcy – socjologiczne aspekty nowych technologii cyfrowych*, Dąbrowa Górnicza – Warszawa 2013.

jako reprezentacji trójwymiarowych kształtów, wielowymiarowe wizualno-przestrzenne zdolności, posługiwanie się mapami mentalnymi, szybsze reagowanie na spodziewane i niespodziewane bodźce itp.

Powszechnie narzeka się na brak umiejętności dłuższej koncentracji u młodych ludzi. To twierdzenie jest słuszne w odniesieniu do uwagi, jaką są oni gotowi poświęcać tradycyjnej nauce. Tymczasem na tym, co ich naprawdę interesuje, czyli na przykład na grach komputerowych, potrafią koncentrować się przez wiele godzin. W rezultacie komputerowych doświadczeń oczekują interaktywności, czyli natychmiastowej reakcji na każde swoje działanie. Tradycyjne nauczanie niewiele im z tego zapewnia. Prensky powołuje się na jedno z badań, wskazujące, że przeciętny uczeń w trakcie tradycyjnych szkolnych zajęć miał szansę zadać pytanie zaledwie raz na 10 godzin. Mamy prawo wyrażać obawę, że statystyka dotycząca tego typu aktywności uczniów w polskich szkołach byłaby jeszcze bardziej przygnębiająca. A zatem brak koncentracji uczniów nie wynika z tego, że nie potrafią, ale – że nie chcą poświęcać uwagi zadaniom nieadekwatnym do ich zainteresowań, potrzeb i nowych możliwości.

Odpowiadając na skargi nauczycieli dotyczące wzrastających problemów uczniów w zakresie zarówno czytania, jak i myślenia, Prensky przyznaje, że w świecie pośpiechu jest coraz mniej czasu na refleksję, a to ona właśnie naprawdę umożliwia wyciąganie nauki z doświadczenia, tworzenie mentalnych modeli, które czynią doświadczenie przydatnym. A zatem największym wyzwaniem dla tych, którzy uczą dziś młodych ludzi, jest wymyślenie sposobów włączania refleksji i krytycznego myślenia w proces edukacji, który jednak musi się odbywać w języku *digital natives*.

Dzisiejsi uczniowie przyzwyczajeni są do dużego tempa działań, wykonywania wielu zadań jednocześnie (*multitasking*), przypadkowości wyboru i dostępu, dominacji kultury obrazkowej, aktywności, szybkich połączeń, zabawy, fantastyki, błyskawicznych odpowiedzi i natychmiastowych reakcji na ich ruchy w komputerowych grach czy internecie, i – są mocno znudzeni obecną edukacją. Wiele z tych aspektów, mogących pomóc w uczeniu się, jest całkowicie ignorowanych przez szkołę.

Prensky domaga się nowego podejścia do edukacji i przekonuje, że najlepszym narzędziem uczenia są lubiane przez uczniów i świetnie im znane gry komputerowe (*digital game-based learning*). Twierdzi, że jeśli dziecko spędzi tygodniowo sześć godzin w swym wolnym czasie z grą edukacyjną, to tak jakby dodać mu kolejny dzień efektywnej nauki. Zasada jest prosta: praktyka czyni mistrza – tylko długotrwałe ćwiczenia utrwalają umiejętności. Trzeba zatem zadbać, aby dzieci chciały wykonywać te ćwiczenia. Szansą są właśnie atrakcyjne gry, przykuwające na długo uwagę, mądrze zaprojektowane, by spełniały swój edukacyjny cel.

Prensky przekonuje, że zmianie musi podlegać zarówno sposób, w jaki się uczy, jak i to, czego się uczy. Tego, że jest to możliwe, dowodzi dość przewrotnie, przypominając, jak szybko potrafili nauczyciele porzucić wcześniejszą pedagogikę i przedstawić się na „uczenie pod test” (*teaching to the test*)²⁴. Krytykując dotychczasowe cele oświaty – uzyskanie większej liczby punktów za testy i wyższego miejsca w rankingu PISA zamiast przygotowania młodych ludzi do wyzwań XXI wieku, do potrzeb codziennego życia – proponuje nową pedagogikę, którą nazywa „partnerstwem”, odrzucającym werbalizm w nauczaniu, tradycyjny podział ról nauczyciela i ucznia; zakładającym uczenie problemowe, studia przypadków, uczenie przez działanie, koncentrację na uczniu, a nie przedmiocie nauczania.

Znajomo brzmią dla nas opisywane przez Prenskiego sytuacje i jego postulaty, by zbliżyć edukację do świata, jaki uczniowie widzą i znają. Wciąż bowiem na pytanie: „Po co mamy się tego uczyć?”, młodzi ludzie otrzymują mniej czy bardziej bezpośrednio sformułowaną odpowiedź: „Bo to jest w programie”. Dlatego za jeden z największych grzechów współczesnej edukacji uważa Prensky lekceważenie indywidualnych pasji i zainteresowań młodzieży. W prezentowanej przez niego idealnej szkole nabyta wiedza czy każda umiejętność zostaje od razu wykorzystana, sprawdzona w praktyce, przetestowana w codziennym życiu.

Zdecydowanie poprzec można te postulaty Prenskiego, w których domaga się, by program nauczania skoncentrowany

²⁴ M. Prensky, *The Reformers Are Leaving Our Schools in the 20th Century*, <http://www.marcprensky.com> (dostęp 25 X 2015).

był na wizji przyszłości, w powiązaniu z naszym „dziś” i naszym „jutrem”, w poszanowaniu przeszłości. Nowy program – apeluje autor *The Reformers Are Leaving Our Schools in the 20th Century* – powinien mieć charakter interdyscyplinarny i opierać się na trzech podstawowych obszarach: „Let’s call them the »3 C’s«: Character and Passion, Communication and Problem Solving, and Creation and Skills”²⁵, czyli charakter i pasja, komunikacja i rozwiązywanie problemów, kreatywność i zdolności.

Charakter i pasja, bo człowiek jest ważniejszy niż przedmiot nauczania i bardziej zależeć nam powinno na wychowaniu dobrego człowieka niż dobrego ucznia. Komunikacja i rozwiązywanie problemów są ściśle ze sobą związane, większość trudności bowiem dotyczy nie pojedynczych ludzi, ale całych zespołów, i przez umiejące się dobrze ze sobą porozumieć zespoły musi być pokonywana.

Rozwiązywania problemów powinniśmy uczyć od przedszkola do uniwersytetu i na każdym poziomie, w każdej dziedzinie, rozwijać się w tym celu powinno pięć umiejętności: rozpoznawania, co należy zrobić, skutecznego wykonania zadania, współpracy z innymi, kreatywności przy rozwiązywaniu problemu, doskonalenia własnych działań.

Każda z tych zdolności powinna być wzmocniona przez dodatkowe, np. umiejętność rozpoznawania, co należy zrobić, mieści w sobie: rozpoznawanie problemu, zachowanie etyczne, krytyczne myślenie, podejmowanie słusznych decyzji, sprawiedliwe ocenianie, określanie celu działań. Z kolei wspieranie kreatywności uczniów przy respektowaniu ich indywidualnych pasji i zdolności jest podstawą rozwijania społeczeństwa przyszłości.

Nie wszystkie tezy Prenskiego można przyjąć bezkrytycznie. Badania amerykańskich uczonych (Michael I. Posner, David Levy i in.) dowodzą na przykład małej efektywności działań wykonywanych jednocześnie²⁶. Decydując się na *multitasking*

²⁵ Tamże, s. 10.

²⁶ Zob. np. M.I. Posner, *Cognitive Control in Media Multitaskers*, <http://www.scribd.com/doc/19081547/Cognitive-control-in-media-multitaskers> (dostęp 20 II 2011); R. Seven, *Life Interrupted. Plugged into it All, We Are Stressed to Distraction*, <http://seattletimes.nwsourc.com/pacificnw/2004/1128/cover.html> (dostęp 20 II 2011); P. Bregman, *Kiedy (i dlaczego) przestać robić*

w nauczaniu, osiągniemy większe zainteresowanie młodych ludzi, ale znikome rezultaty prac, niedoprowadzonych do końca. Z kolei unikając przyzwyczajania uczniów do długotrwałego skupiania uwagi na jednym przedmiocie, na pewno nie wykształcimy u nich zdolności do lektury, która – nie wliczając w to internetowych hipertekstów – jest linearna i wymaga od czytelnika poddania się tokowi narracji i koncepcji autorskiej.

Podsumowując tezy Prenskiego, trzeba przyznać mu rację co do tego, że istnieje konieczność nieustannego dostosowywania metod nauczania i uczenia się do nowych umiejętności, potrzeb, zainteresowań uczniów. Nieprzekonujące jest jednak twierdzenie, że jedynym medium spełniającym w pełni ten warunek są gry komputerowe, chociaż na pewno efektywne nabywanie i rozwijanie umiejętności przez uczniów winno następować przez działanie, przez indywidualną aktywność. Wątpliwości budzi także przekonanie o potrzebie odrzucania metod zakładających porządek czy werbalne wyjaśnienia. Warto bowiem pamiętać, że język komunikacji nadaje kształt kulturze. „Ponieważ – jak pisze Manuel Castells – kultura jest zapośredniczona i odtwarzana przez komunikację, same kultury – tzn. nasze historycznie wytworzone systemy przekonań i kodów – przekształcają się gruntownie i będą z czasem przekształcać się jeszcze bardziej za sprawą nowego systemu technologicznego”²⁷. Jeśli zatem ograniczymy język komunikacji do mediów, to jedynie one wypełnią treść kultury, przekształcając nasze poglądy, potrzeby, oczekiwania i oceny.

Podporządkowując się umiejętnościom uczniów, które i tak rozwinęły bez naszej pomocy, zaniedbujemy kształcenie u nich zdolności słuchania, a także gotowości do dialogu i empatii, które wytworzyć można jedynie podczas bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem. Lekceważąc z kolei umiejętności poznawania zgodnie z zasadami porządku i linearności, pozbawiamy młodych ludzi szansy prawdziwego spotkania z literaturą, wymagającą wyciszenia, skupienia się na lekturze,

kilka rzeczy na raz, <http://www.hbrp.pl/news.php?id=78&PHPSESSID=846b7dd89b3b28483b3a4fa2b109cb1e> (dostęp 20 II 2011).

²⁷ M. Castells, *Spoleczeństwo sieci*, dz. cyt., s. 336.

podporządkowania tokowi narracji, wsłuchiwania w racje innych, uruchomienia wyobraźni i refleksji. Zgadając się na wyrzucanie lektur i zastępowanie ich streszczeniami, fragmentami, zmiksowanym medialnym przekazem, nie rozwiniemy zdolności do intelektualnego i psychicznego wysiłku, do głębszych przemyśleń wymagających czasu.

Uczeń, któremu proponuje się coraz krótsze teksty, a najczęściej – ich fragmenty, nigdy nie zazna smaku zatopienia się w świecie innym niż go otaczający, długotrwałego obcowania z postaciami, które mają szansę na dłużej zatrzymać jego uwagę, wzruszać, wzbudzać emocje i refleksje. Odzwyczajony od obszerniejszej lektury, a coraz bardziej wciągany przez medialne przekazy migawkowe, fragmentaryczne, nastawione na natychmiastowy efekt, chwilowe emocje – młody człowiek nie sięgnie z własnej woli po książkę. A jeśli sięgnie – to w celach doraźnych: traktując dzieło jako zbiór informacji przydatnych w przygotowaniu do kolejnych testów kontrolnych; a nie w dalekosiężnych: kształcenia własnej wrażliwości na drugiego człowieka, gotowości do wzbogacania własnej osobowości, uczenia się radości rozmowy, zdobywania umiejętności zauważania problemów i ich rozwiązywania, niezależności myślenia.

MIEJSCE LITERATURY W DIALOGU *DIGITAL NATIVES* Z *DIGITAL IMMIGRANTS*

Punktem wyjścia dla współczesnego pedagoga musi być świadomość, że nasz wiek nie jest czasem dychotomicznych podziałów i błędem byłoby przeciwstawianie sobie czytelników książek i użytkowników internetu, z negatywnym waloryzowaniem tych drugich. Po pierwsze, zgodnie z badaniami Instytutu Książki i Czytelnictwa przy Bibliotece Narodowej, użytkownicy internetu są zarazem najbardziej aktywnymi czytelnikami książek²⁸. Po drugie, trzeba zaakceptować fakt, iż zanika

²⁸ Zob. Ł. Gołębiowski, *Śmierć książki. No future book*, Warszawa 2008, s. 17–18, a także kolejne raporty IKiCz.

obecnie podział na media audiowizualne i drukowane, i wszystkie one tworzą cyfrowy wszechświat, rządzący się wprawdzie swoimi prawami, wobec którego jednak odbiorcy nie wyznacza się roli bezwolnej marionetki. Wszelako różnice w skali wolności użytkowników mediów i korzyści, jakie z nich czerpią, zależą w dużej mierze od ich kulturowo-edukacyjnego zaplecza, czyli od tego, czy będą wiedzieli, czego szukać i jak korzystać z przekazu. Mianowicie, jak pisał Manuel Castells o przyszłości społeczeństwa sieci: „świat multimediów będą zaludniać dwie zasadniczo odmienne populacje: wchodzących w interakcje [*the interacting*] i wciąganych w interakcje [*the interacted*], a więc tych, którzy są w stanie wybrać swój wielokierunkowy tor komunikacji, oraz tych, którym dostarcza się ograniczoną liczbę uprzednio dobranych wyborów”²⁹.

To właśnie od efektów polonistycznej edukacji może zależeć, do której grupy użytkowników multimediów zaliczać się będą nasi uczniowie: do tej pierwszej, czyli refleksyjnych, poszukujących, twórczych, zdolnych do aktywnego uczestnictwa w polisensorycznym dyskursie, czy też do tej drugiej – biernych odbiorców inforozrywki, niewymagającej wysiłku ani psychicznego, ani intelektualnego; podatnych na manipulację i nieumiejących (bądź nieodczuwających takiej potrzeby) dokonywać przemyślanych wyborów kanałów informacji i systemów komunikacji.

Tej refleksyjności, zdolności do krytycznego myślenia, do dokonywania aksjologicznych wyborów nauczyć mogą spotkania z literaturą, wymagającą umiejętności wyciszenia, uruchomienia wyobraźni, gotowości do odpowiadania na pytania, jakie zadaje nam tekst. Zdarzenie lektury jako doświadczenie egzystencjalne uczy rozpoznawania wartości, prowadzi ku ich samodzielnej hierarchizacji. W specyficznej odmianie spotkań z literaturą, jaką jest jej obecność w szkole, nauczyciel pełni funkcję przewodnika, wprowadzającego w sposób mniej czy bardziej uporządkowany w tradycję i różne kręgi kulturowe, ale zarazem przygotowującego młodych ludzi do samodzielnego poszukiwania wartości, które przyjmują oni jako własne.

²⁹ M. Castells, *Spoleczeństwo sieci*, dz. cyt., s. 376.

To właśnie polonista ma dzięki literaturze największe szanse przeciwdziałać sytuacji, by zalew informacji lub nadmierna pragmatyzacja i odhumanizowanie wiedzy nie skutkowały pustką aksjologiczną, by typowe dla współczesnej komunikacji medialnej etykietowanie świata, symplifikacja znaczeń, wulgaryzacja kontaktów nie wykluczyły zdolności do dialogu, do głębszego rozumienia tego, co ma nam do powiedzenia drugi człowiek, i wrażliwości na jego potrzeby.

Obcowanie z literaturą może odgrywać, niezbędną w rozwijaniu osobowości młodego człowieka, rolę celowego spowolnienia absurdalnego tempa życia, by znalazł się w nim czas na uporządkowanie doświadczeń i priorytetów.

Ten aspekt nie tylko edukacji, ale i naszej egzystencji, na który szczególnie wrażliwi winni być obecnie nauczyciele, to, wymagająca czasem mądrej odwagi, umiejętność radzenia sobie z przejawami niedobrego pośpiechu (w realizacji materiału, w analizie tekstów, w pisaniu testów „na czas”). Coraz większej niecierpliwości wtóruje narastający w niebywałym tempie szum informacyjny, nakładanie się na siebie tekstów literackich, podręcznikowych analiz, interpretacji nauczyciela, brykowych wypowiedzi. Stres związany z „nienadążaniem” skutkuje bylejąkością treści, brakiem czasu na kontemplację, filozofowanie, refleksję i dyskusję, pobłażliwością dla plagiatów, ściągania, lekceważeniem cudzej pracy i praw autorskich.

Jakich zatem nowych potrzeb i nowych uwarunkowań procesu nauczania literatury nie można bagatelizować? Jak w syndromie *fast life* kształcić zdolność do *slow reading*, czyli co warto zachować, a co trzeba zmienić w szkolnym spotkaniu z lekturą? Przede wszystkim trzeba rozdzielić nauczanie o literaturze, jej twórcach, zagadkach powstawania dzieł, tajemnicach kultury, których odkrywanie, również przy pomocy cyfrowych zbiorów, może być intelektualną przygodą – od przygotowywania do samodzielnego czytania książek, po które sięga się bez wyczekiwania na multimedialne narzędzia motywacji w celu przełamania uczniowskiej obojętności wobec szkolnej lektury.

W społeczeństwie nieczytającym książek potrzebą chwili są takie szkolne spotkania z literaturą, które nie są „realizacją treści programowych”, nie są „przygotowaniem do egzaminów”, nie są dowodzeniem arcydzielnosci wybranych utworów,

ale są okazją do przekonania uczniów, że prywatne spotkania z książką mogą ich wyposażyć w umiejętności potrzebne im w dalszym życiu, pomóc zrozumieć innych ludzi i samych siebie, mogą wzbudzić niepowtarzalne emocje, postawić ważne pytania, skłonić do popatrzenia na jakiś problem z nowej perspektywy, otworzyć na nowość. Nieważne, czy będą czytać literaturę w papierowych okładkach czy za pomocą cyfrowych narzędzi. Ważne, by te ostatnie nie przeszkodziły im w zdolności czerpania przyjemności z czytelniczej przygody, ale ją wspomagały.

MŁODZI NIECZYTAJĄCY. BADANIA I DIAGNOZY

SZKOLNE I ŚRODOWISKOWE UWARUNKOWANIA CZYTELNICTWA

Z całą pewnością szkoła odgrywa ogromną rolę w kształtowaniu postaw lekturowych, rozwijając podstawowe kompetencje czytelnicze, doskonaląc gust i umiejętność wartościowania dzieł literackich, wpływając na stosunek do literatury. „Gdyby szkoła całkowicie zrezygnowała z egzekwowania czytania – pisze Roman Chymkowski w komentarzu do wyników badań czytelnictwa – poprzestając jedynie na alfabetyzmie funkcjonalnym, nawyk czytania byłby jednym z wielu elementów elitarnego stylu życia, takim jak na przykład picie starego wina, a przez to ze względnie uniwersalnego doświadczenia kulturowego stałby się czynnikiem dystynktywnym”¹. W praktyce mogłoby to oznaczać radykalne zmniejszenie – i tak systematycznie topniejącego – grona czytających.

W jakiej mierze nauczyciel polonista wywiązuje się z tej misji rozwijania kompetencji czytelniczych i kształtowania

¹ R. Chymkowski, *Wylączeni z kultury pisma. Komentarz do badań społecznego zasięgu książki*, www.bn.org.pl/download/document/1297852774.pdf (dostęp 13 X 2015).

nawyku czytania swoich uczniów? W jakim zakresie sprzyja temu obowiązek lekturowy? W jakim stopniu zmieniała się rola szkolnej edukacji czytelniczej w ostatnich latach?

Już w czasach przedwojennych za pomocą sondaży diagnozowano stosunek młodych ludzi do lektur szkolnych². W latach 50. i 60. poprzedniego wieku prowadzono badania ilościowe na temat preferencji czytelniczych młodzieży³, a w kolejnych dekadach w dużej mierze koncentrowano się na jakościowych badaniach odbioru lektur szkolnych⁴. Szersze badania ilościowe, prowadzone przez Bożenę Chrzęstowską, a następnie Bolesława Niemierkę i Tadeusza Patrzałka⁵, wskazywały na ogromny rozdzźwięk między oczekiwaniami uniwersyteckich badaczy wobec kształcenia w szkole świadomego odbioru literatury przez młodych ludzi a słabością dokonywanej przez uczniów analizy, powierzchownością, a nawet prymitywizmem interpretacji, mechanicznym oddzielaniem formy od treści, brakiem orientacji w kulturze.

Nieco inną perspektywę przyjął w swych badaniach Jan Polakowski, który dystansował się wobec oczekiwań poprawności

² Zob. wskazówki bibliograficzne w: M. Sinica, *Młodzież licealna wobec patriotycznych wartości lektury szkolnej*, Zielona Góra 1983, s. 14–15.

³ Zob. m.in. T. Parnowski, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży w obliczu przemian*, Warszawa 1961; A. Przeclawska, *Książka w życiu młodzieży współczesnej*, Warszawa 1962; I. Lepalczyk, *Problemy czytelnicze uczniów szkół średnich*, Warszawa 1965.

⁴ Zob. m.in. S. Bortnowski, *Młodzież a lektury szkolne*, Warszawa 1974; A. Marzec, *Proza współczesna w szkole. Badanie odbioru*, Warszawa 1981.

⁵ B. Chrzęstowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław 1979; *Osiągnięcia uczniów z języka polskiego*, t. IV: *Materiały ogólnopolskich badań osiągnięć uczniów, nauczycieli i szkół 1981–1986*, pod red. T. Patrzałka, Warszawa 1988; M. Klimińska, T. Patrzałek, *Uwarunkowania osiągnięć uczniów z języka polskiego*, t. X: *Materiały ogólnopolskich badań osiągnięć uczniów, nauczycieli i szkół 1981–1986*, pod red. T. Patrzałka, Warszawa 1990. W sposób wnikliwy analizuje dotychczasowe badania poświęcone odbiorowi lektur szkolnych Piotr Kalwiński w przygotowywanej do druku pracy *Czytelnictwo obowiązkowych lektur w gimnazjum od roku 2009*, niepublikowana rozprawa doktorska, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin 2014, s. 10–46.

odbioru tekstu literackiego przez młodzież⁶. Wychodząc z założenia, że najważniejszym celem lekcji polonistycznych jest zmotywowanie ucznia do czytania – także po ukończeniu przez niego oficjalnej edukacji szkolnej, skupiał się w swych badaniach na rozpoznaniu świadomości literackiej młodego człowieka (pola jego doświadczeń czytelniczych i oddziaływania instytucji warunkujących motywację) oraz na analizie dokumentów recepcji utworów literackich, wskazujących na najbardziej charakterystyczne postawy czytelnicze. Na podstawie przeprowadzonych studiów wyróżnił i scharakteryzował cztery uczniowskie postawy czytelnicze, na wyznaczniki których badacze powołują się do tej pory: (1) poznawczą, (2) wynikającą z potrzeb kompensacyjnych, (3) ludyczną i – najrzadszą – (4) estetyczną. Polakowski przekonywał, że nauczyciel korzystający z diagnoz postaw czytelniczych swoich uczniów ma większe szanse skutecznego zachęcenia ich do lektury.

Podobny cel – umożliwienie poloniście bardziej efektywnej pracy z uczniami – przyświecał również badaniom Zenona Urygi, który w swojej rozprawie *Odbiór liryki w klasach maturalnych*⁷ opisał główne bariery recepcyjne, jakie napotykają uczniowie w spotkaniach z poezją. Analizując uczniowskie interpretacje wierszy, ustalił trzy typy najczęstszych trudności. Jako pierwszą opisał barierę kulturową, tworzoną przez nieznaną symbolikę i konwencje literackie, uniemożliwiającą odbiór aluzji literackich czy nawiązań do innych dzieł. Drugą barierą – języka – sprawia, że uczniowie, nastawieni na odbiór mimetyczny i jednoznaczny, nie dostrzegają metaforyzacji tekstu i dążą do odczytań dosłownych. Trzecia bariera – postaw i sprawności recepcyjnej – wynika z niechęci wobec tekstu niezrozumiałego, wymagającego „aktywności poznawczej i woli przewycięzania trudności”⁸.

⁶ J. Polakowski, *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym*, Kraków 1980.

⁷ Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa 1982.

⁸ Tamże, s. 166. Określone przez Zenona Urygę trzy bariery w odbiorze liryki w pewien sposób korespondują z opisanymi przeze mnie w książce *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze* trzema typami dzieł wywołujących opór młodych czytelników. Pierwszy typ odrzucanych

Tym, co łączy wymienionych badaczy, jest zdecydowanie niezadowolająca ocena szkoły jako instytucji przygotowującej ucznia do samodzielnego spotkania z literaturą. Tę negatywną diagnozę potwierdziły badania prowadzone w latach 80. przez Mariana Sinicę⁹, dowodzące niskiego poziomu kultury literackiej absolwentów szkół średnich, a także przez Barbarę Myrdzik¹⁰, która wprawdzie analizowała przede wszystkim odbiór utworów poetyckich w szkole w aspekcie aksjologicznym, jednak również zgodziła się z konstatacjami Chrzęstowskiej oraz Urygi na temat braków w przygotowaniu uczniów do obcowania z poezją.

Badania ostatnich dekad, w tym stałe badania ilościowe czytelnictwa, choć tylko w wąskim stopniu dotyczące młodej generacji, prowadzone od lat przez Instytut Książki i Czytelnictwa przy Bibliotece Narodowej, wskazują na systematyczne zwiększanie się odsetka nastolatków odwracających się od lektury.

Dokładny opis niepokojącej sytuacji czytelniczej młodzieży wraz z danymi dotyczącymi jej preferencji lekturowych przynoszą opracowania Zofii Zasackiej¹¹. W ostatnim raporcie *Czytelnictwo dzieci i młodzieży* z 2014 roku, poświęconym ocenie społecznego zasięgu książki wśród uczniów kończących szkołę podstawową i gimnazjum, obserwacji biografii czytelniczych oraz praktykowanych sposobów czytania, badaczka publikuje

utworów to te, które kojarzą się młodzieży z przewidywanymi trudnościami w odbiorze, związanymi z grubością książki, barierą językową (archaizmy, neologizmy, stylizacje, obce terminy), eksperymentami formalnymi (mieszanie gatunków, planów czasowych, typów narracji). Do drugiego kręgu utworów odrzucanych przez młodych ludzi zaliczyć można zarówno poezję, jak i prozę o wysokim stopniu nasycenia groteską, metaforą, wszelką parabolicznością, niedającą się odczytać dosłownie. Trzeci wskazywany przeze mnie typ odrzucanych dzieł podejmuje podniosłą tematykę (śmierci, cierpienia, martyrologii narodu, Historii pisanej dużą literą), wobec której młodzi ludzie czują się bezradni. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Kraków 2009, s. 19–20.

⁹ M. Sinica, *Kultura literacka absolwentów szkół średnich*, Zielona Góra 1987.

¹⁰ B. Myrdzik, *Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturzystów*, Lublin 1992.

¹¹ Zob. Z. Zasackiej: *Nastoletni czytelnicy*, Warszawa 2008; *Nastolatki i książki – od czytania codziennego do unikania*, „Edukacja” 2012, nr 2; *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

dane dotyczące motywacji czytelniczych nastolatków oraz różnic w uczniowskich postawach i praktykach czytelniczych.

Pogłębianie się zjawiska nieczytania potwierdziły badania prowadzone na Wydziale Polonistyki UJ pod moim kierunkiem w latach 2006–2008¹² oraz 2011–2013¹³, a także w ramach ogólnopolskiego projektu „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej” (region III), realizowanego przez KUL JPII we współpracy z UJ na zamówienie IBE w latach 2012–2014¹⁴.

Z badań ilościowych przeprowadzonych w ramach projektu, sprawdzającego wielorakie aspekty dydaktyki literatury i języka polskiego w gimnazjum¹⁵, wynika, że czytelnictwo jest

¹² Zob. A. Janus-Sitarz, *Stan nieczytania. Szkoła wobec kryzysu czytelnictwa*, w: tejsze, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, dz. cyt., s. 27–42.

¹³ Zob. A. Janus-Sitarz, *Udręka obowiązkowa. Trudne wybory lekturowe*, w: *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, pod red. A. Janus-Sitarz, A. Handzel, A. Kani i A. Kulig, Kraków 2015.

¹⁴ Badanie „Dydaktyka literatury i języka w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej”, współfinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach projektu systemowego „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych (Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013, priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty), objęło całą Polskę, dla celów badań podzieloną na trzy regiony. Badanie ilościowe przeprowadzono w 180 wylosowanych gimnazjach. W sumie w badaniu wzięło udział 16 886 uczniów, 477 nauczycieli języka polskiego, 16 213 rodziców/opiekunów badanych uczniów, 177 dyrektorów oraz 192 bibliotekarzy. W ramach etapu badań ilościowych przeprowadzono ankiety oraz testy sprawdzające wiedzę i umiejętności uczniów z trzech obszarów: odbioru wypowiedzi, analizy i interpretacji oraz tworzenia tekstów. Podczas badań jakościowych prowadzono wywiady z nauczycielami i uczniami, obserwacje lekcji, analizę dokumentów szkolnych. Raporty z badań oraz powstałe w wyniku projektu nowoczesne narzędzia dydaktyczne udostępniane są na stronie Instytutu Badań Edukacyjnych.

¹⁵ W niniejszej książce przedstawiam jedynie częściowe wyniki kierowanego przeze mnie badania „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej”, przeprowadzonego na zamówienie Instytutu Badań Edukacyjnych przez KUL JP II i UJ w latach 2012–2013 w regionie III (badania ilościowe objęły

jednym z czynników mających najwyższą korelację z osiągnięciami uczniów. Im większa aktywność czytelnicza uczniów, tym bardziej rozwiniętymi umiejętnościami w zakresie odbioru i tworzenia wypowiedzi, jak i interpretacji tekstów kultury dysponują¹⁶. Tymczasem wyniki ankiet przeprowadzonych wśród gimnazjalistów potwierdzają wcześniejsze dane o spadku czytelnictwa wśród młodych ludzi. Niezbędne zatem staje się rozpoznanie, które czynniki wpływają na ich postawy wobec literatury, jaką rolę odgrywa w tej mierze szkoła, jaka jest skuteczność nauczycieli w motywowaniu do lektury.

Badania ankietowe przynoszą optymistyczną informację, że nauczyciele języka polskiego są dobrze oceniani przez uczniów i ich rodziców. Potwierdzają to wyniki wywiadów indywidualnych i grupowych oraz obserwacje lekcji. Na tym pozytywnym tle jedna informacja jest niepokojąca: poloniści w dużej mierze są bezradni w motywowaniu uczniów do czytania. Warto zatem

60 gimnazjów, jakościowe 10 szkół z województwa mazowieckiego, lubelskiego, świętokrzyskiego, podkarpackiego i małopolskiego). W badaniach jakościowych regionu III udział wzięli nauczyciele, udzielając 29 wywiadów indywidualnych (IDI – *individual in-depth interview*), 10 grupowych (FGI – *focus group interview*), losowo wybrani uczniowie (180 IDI, 30 FGI), psychologowie i pedagodzy pracujący w badanych szkołach. Dokonano 90 jawnych nieuczestniczących obserwacji lekcji. W 10 szkołach realizowano również eksperyment badawczy, sprawdzający przygotowanie gimnazjalistów do pracy zespołowej w ramach projektu typu Web-Quest. Pierwsza, skrócona wersja przedstawionych w niniejszej książce częściowych relacji z badań ukazała się w moim artykule pt. „Czytanie nie gryzie, ale...” *Postawy gimnazjalistów wobec literatury*, „Edukacja” 2015, nr 1.

¹⁶ Blisko ¼ uczniów (23,7%), którzy uzyskali najniższy wynik z testu badającego odbiór tekstów kultury, nie przeczytała żadnej książki pomiędzy wrześniem 2012 a lutym/marcem 2013 roku. Jednocześnie blisko ¾ uczniów (72,9%) z najwyższym wynikiem z testu przeczytało co najmniej cztery książki. Takich uczniów wśród tych, którzy uzyskali najniższy wynik, jest zaledwie 26,8%. Ponad ¾ uczniów (41,7%) z najwyższym wynikiem z testu stanowi jednocześnie grupę uczniów najaktywniejszych czytelniczo. Tego typu aktywność czytelniczą stwierdza się jedynie wśród 12,7% uczniów, którzy uzyskali najniższy wynik z testu. Powyższe zależności obowiązują w podobnym zakresie dla testu badającego umiejętność interpretacji i testu sprawdzającego umiejętność tworzenia tekstu.

przeanalizować różne dostępne dane, aby znaleźć skuteczniejszą od dotychczasowych sposoby wpływania na czytelnictwo młodych ludzi.

Najistotniejszą dla badaczy informacją była statystyka czytelnictwa poza przymusem lekturowym. Co piąty z badanych gimnazjalistów nie przeczytał żadnej niebędącej szkolną lekturą książki od września 2012 roku do przełomu lutego i marca 2013 roku (kiedy prowadzone było badanie). Taki sam odsetek uczniów zadeklarował, że nie czyta niczego poza lekturami. Książki czyta codziennie lub prawie codziennie co dziesiąty uczeń. Nieco ponad 20% gimnazjalistów charakteryzuje stosunkowo rozwinięty nawyk czytania – w badanym okresie przeczytali ponad 10 pozycji niebędących lekturami szkolnymi.

Wyniki ukazują ogromne zróżnicowanie czytelnictwa wśród chłopców i dziewcząt. Blisko jedna czwarta chłopców nie przeczytała w tym czasie żadnej książki, wśród dziewcząt taka niechęć do czytania cechowała mniej niż 10%. Większość z nich (58,1%) przeczytała co najmniej cztery książki. Podobną aktywność czytelniczną zadeklarowało zaledwie 38,7% chłopców. Gimnazjalistki częściej sięgają po książki – co czwarta przeczytała w ciągu sześciu miesięcy więcej niż 10 książek, wśród gimnazjalistów tego typu czytelników jest znacznie mniej – niecałe 20%.

Podobne dane uzyskała w swych badaniach Zofia Zasacka, także porównująca motywacje czytelnicze w zależności od płci uczniów. Z jej badań wynika, że wprawdzie u dziewcząt wraz z wiekiem maleje znaczenie motywacji zewnętrznych (gimnazjalistki w porównaniu z uczennicami ze szkoły podstawowej są coraz mniej sumienne w czytaniu lektur obowiązkowych, a dobra ocena szkolna nie stanowi już dla nich dostatecznej zachęty), ale wzrasta ich świadomość znaczenia czytania. W większym niż ich koledzy stopniu kierują się motywacjami wewnętrznymi, angażują się w lekturę, lubią o niej rozmawiać z rówieśnikami, są gotowe pokonywać trudności związane z czytaniem¹⁷.

Zasacka uzyskała także podobne do naszych dane dotyczące wyborów lekturowych uczniów, świadczące o znacznie większej

¹⁷ Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, dz. cyt., s. 82–84.

różnorodności dziewięcącego profilu preferencji czytelniczych. Dziewczęta chętnie czytają zarówno książki fantastyczno-przygodowe, jak i obyczajowe, poświęcone problemom nastolatków. Starsze czytelniczki gotowe są sięgać po literaturę wymagającą różnorodnych kompetencji czytelniczych: thrillery, romanse, fantastykę, powieści psychologiczne czy modne obecnie utwory „postapokaliptyczne”. Chłopcy w swoich wyborach pozostawali selektywni, ograniczając się w dużej mierze do literatury fantastycznej, szczególnie tej publikowanej w długich cyklach książek (J. Rowling, J.R.R. Tolkiena, A. Sapkowskiego)¹⁸.

Ponad połowa uczniów nie czyta lektur obowiązkowych w ogóle lub czyni to sporadycznie. W badaniach jakościowych poloniści wskazali na wiele przyczyn takiego stanu, a najczęściej wymieniane odnosiły się do środowiska rodzinnego, z którego dziecko nie wynosi nawyku czytania, nieograniczonej dostępności do internetu, w tym do spędzania przed komputerem zbyt wielu godzin i większej atrakcyjności tego medium w stosunku do literatury w tradycyjnym wydaniu, a także do braku mody na czytanie.

Warto podkreślić, że im starsi stają się uczniowie, tym mniej czytają dla przyjemności. W badanym okresie najwięcej książek przeczytali gimnazjaliści z klas pierwszych. Co czwarty z nich stwierdził, że przeczytał ponad 10 książek niebędących lekturami szkolnymi. Podobne deklaracje złożył już tylko co piąty uczeń z klas drugich i trzecich. Również Zofia Zasacka wskazuje na bardzo niepokojące zjawisko spadku – wraz z wiekiem – aktywności czytelniczej, zarówno w czasie wolnym, jak i w ramach obowiązku szkolnego, mające miejsce bez względu na płeć uczniów. Grupa „nieczytelników” poszerza się wraz z dorastaniem, a zjawisko to w o wiele większym wymiarze dotyczy chłopców. Zasacka stwierdza, że aż co piąty (a co czwarty w rodzinie wiejskiej) piętnastoletni chłopiec omija czytanie szkolne i nie ma nawyku sięgania po książkę poza przymusem szkolnym, nie czyta dla przyjemności¹⁹.

W 19,4% domów rodzinnych uczniów nie ma książek wcale lub są w znikomej liczbie – do 25 sztuk. Podobny odsetek

¹⁸ Tamże, s. 85–113.

¹⁹ Tamże, s. 160.

gimnazjalistów (17,9%) zadeklarował, że domowy księgozbiór przekracza 200 egzemplarzy. Tymczasem prawie we wszystkich domach gimnazjalistów są komputery (98,1%), telefony komórkowe (97,3%), internet (94,6%).

W domach, gdzie księgozbiory są rozbudowane, młodzi ludzie najczęściej mają także wzorce w postaci czytających rodziców. Wspólna lektura, kierowanie zainteresowań dzieci w stronę specjalnie dla nich kupowanych książek, gromadzenie domowego księgozbioru, w tym własnej biblioteki dziecka, to najistotniejsze składniki kapitału kulturowego, sprzyjające samodzielnym praktykom czytelniczym (wynikającym z pozytywnej motywacji wewnętrznej), które przekładają się na wyższe osiągnięcia szkolne²⁰.

Wprawdzie prawie wszyscy rodzice badanych deklarują, że czytanie jest dla nich wartością, ale tylko nieliczni angażują się w rzeczywisty rozwój czytelnictwa swoich dzieci. Jako formę motywowania najczęściej wymieniają zachętę słowną lub podarowanie książki. Nie podejmują takich kroków, jak wspólne wyjścia do księgarni, biblioteki czy rozmowa o przeczytanej książce.

Niewielki wpływ na preferencje czytelnicze (tylko 10% wskazań uczniów) mają nauczyciele. Wraz ze stażem edukacyjnym uczniów słabnie także w tym względzie wpływ rodziców i bibliotekarzy – na korzyść źródeł internetowych. Uczniowie sięgają do nich dość często: co czwarty czyni to codziennie, a połowa – co najmniej raz w miesiącu. Z jakościowej części badania „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej” wynika, że w materiałach tych dominują newsy, plotki, informacje związane z gramami komputerowymi (tu widoczne jest duże zainteresowanie). Sporadycznie internet służy do zaspokajania szerszych potrzeb czytelniczych. Warto jednak odnotować, że inspiracją do wyboru książki innej niż lektura szkolna jest dla uczniów również właśnie internet.

Nauczyciele deklarowali w kwestionariuszach, że motywowanie młodzieży do czytania lektur obowiązkowych i książek spoza kanonu szkolnego sprawia im największą trudność wśród

²⁰ Zob. także dane na temat domowych księgozbiorów polskich uczniów w: Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, dz. cyt., s. 43–55.

różnych innych powinności określanych powszechnie jako problematyczne. Dwie trzecie polonistów określa poziom trudności związany z tym obszarem jako bardzo wysoki lub wysoki. Wywiady przeprowadzone z uczniami potwierdziły znaczną bezradność nauczycieli w skutecznym zachęcaniu do czytelnictwa. Wyraźnie brakuje w wypowiedziach młodych ludzi świadectw pozytywnego wpływu szkoły na praktyki czytelnicze. Czytają raczej ci, którzy czynili to już w szkole podstawowej.

Większość nauczycieli deklaruje, że podejmuje działania motywujące uczniów do czytania lektur i innych książek kilka razy w roku. Najczęściej jako stosowane działania motywujące wskazują: opowiadanie o własnych doświadczeniach czytelniczych, sprawdziany ze znajomości utworu, wymyślanie sytuacji zaciekawiających lekturą kilka tygodni przed jej omawianiem, stawianie jedynek za jej nieprzeczytanie. Stosunkowo rzadko poloniści decydują się na konkursy i zabawy literackie oraz prowadzenie lekcji, na których uczniowie mówią lub piszą o swoich pozaszkolnych doświadczeniach czytelniczych.

Pośredni negatywny wpływ na niskie czytelnictwo mają biblioteki. W ich zbiorach znajdują się lektury obowiązkowe i większość lektur do wyboru, jednak ich liczba jest niewystarczająca. W części jakościowej badania nauczyciele stwierdzili, że wolność wyboru lektur nieobowiązkowych jest pozorna, bowiem w bibliotekach nie ma nowych pozycji. Biblioteki są słabo wyposażone w komputery, których mogliby używać uczniowie, nie wykorzystują nowoczesnych technologii w zakresie katalogowania, zarządzania i udostępniania zasobów na zewnątrz. Są w niewielkim stopniu wyposażone w e-booki, audiobooki, programy edukacyjne. Biblioteki posiadają niewystarczające zbiory w zakresie dydaktyki literatury i języka polskiego. Co druga szkoła nie prenumeruje czasopism metodycznych ani polonistycznych, co czwarta nie dysponuje fachową literaturą wydaną w ciągu ostatnich 10 lat.

Bez wsparcia finansowego dla szkolnych bibliotek, bez szkoleń i spotkań ze znawcami tematu, bez wykorzystania możliwości, jakie daje internet w powielaniu tekstów i ich rozpowszechnianiu (w ramach dozwolonego użytku), wielu polonistów będzie omawiać wciąż te same powieści, odległe pod wieloma względami od rzeczywistości, w tym od współczesnego języka i obyczajów.

Powyższe dane wskazują, że na spadającą liczbę młodych czytelników wpływ mają zarówno czynniki niezależne od szkoły (np. niedostateczny udział domu rodzinnego w motywowaniu dzieci do czytania), jak i te, które leżą w gestii nauczycieli (zmiana sposobu podejścia do lektur) oraz osób, od których zależą takie decyzje, jak cele edukacyjne, listy tekstów kanonicznych, wyposażenie szkolnych bibliotek w wartościowe nowości literackie itp.

LEKTURA W SZKOLE

Oddzielny wątek rozważań należy się lekturze szkolnej, która od lat spełniała funkcję wprowadzania młodego człowieka w świat wartości kulturowych, a obecnie – z racji kryzysu czytelniczego – winna także w sposób szczególny stanowić zachętę do lektur samodzielnych.

Stosunek młodych ludzi do szkolnego kanonu badała Barbara Kryda, wskazując na obojętność, a nawet agresję uczniów wobec przymusu lekturowego. W swych rozprawach starała się tłumaczyć przyczyny, dla których młodzież charakteryzuje klasykę literacką czytaną w szkole, pisząc: „głupi bohaterowie, idiotyczne problemy, niezrozumiały mistycyzm, ciemny język, chała, denne, nawymyślał, a my musimy analizować”²¹. Winę za odrzucanie arcydzieł literackich badaczka widziała zarówno po stronie niskiego poziomu językowego i kulturowego uczniów, jak i niedostatków procesu kształcenia, w tym niedostatecznego przygotowania merytorycznego wielu polonistów do prowadzenia pogłębionych interpretacji, pseudonaukowości i instrumentalizmu w traktowaniu lektury szkolnej. Jako jedną z dróg przełamania uczniowskiej niechęci wobec klasyki obecnej w szkole zalecała odejście od nierealnej koncepcji kształcenia przyszłych literaturoznawców na rzecz emocjonalnego

²¹ B. Kryda, *Dziedzictwo – do przyjęcia czy do odrzucenia? O uwarunkowaniach przejmowania wartości w szkolnej lekturze tekstów literackich*, w: *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, pod red. S. Sawickiego i A. Tyszczyka, Lublin 1992, s. 436.

i intelektualnego zaangażowania młodego czytelnika w lekturę, choć – jak stwierdziła: „klasyka literacka nie ma dziś dużych szans z przyczyn cywilizacyjno-kulturowych”²².

Najczęściej do tematu odrzucanych lektur szkolnych powracał w swych badaniach i publikacjach Stanisław Bortnowski. Analizując wszelkie niedoskonałości nauczania literatury, w jednej ze swych pierwszych książek – *Młodzież a lektury szkolne* – pisał: „W praktyce szkolnej nauczanie literatury odległe jest od misterium wtajemniczenia, bardziej zaś przypomina reklamę doskonałych (rzekomo) towarów, które klient czy chce, czy nie chce, kupić musi, bo inaczej grozi mu dwójka”²³. „Sprzedawanie” uczniom niechcianego literackiego towaru okazuje się z roku na rok coraz trudniejsze. Skalę odchodzenia od literatury kanonicznej obrazują najlepiej badania Bortnowskiego poświęcone czytelnictwu książek Sienkiewicza. Podczas gdy na przełomie lat 70. i 80. lekturę całości *Ogniem i mieczem* deklaroowało 61,7% uczniów, *Potopu* – 45,5% (w tym 38,6% przeczytało ją dwukrotnie, a 15,2% – wielokrotnie), *Pana Włodyjowskiego* – 69,4%²⁴, to w 2003 roku wyniki były już zupełnie inne: z własnej woli po drugą część Trylogii sięgnęło zaledwie 11,1% licealistów, jedynie fragmenty przeczytało 29,5%, a ani jednej strony – 37,9%²⁵. Tak samo systematycznie tracą swą atrakcyjność powieści Sienkiewicza od lat kierowane do nieco młodszych czytelników. Na Zjeździe Polonistów w Warszawie Bortnowski konstatował, że *W pustyni i w puszczy* nie przeczytało 41,6% uczniów, *Krzyżaków* 59,9%, zastępując ich lekturę streszczeniem. Podobny los spotkał *Szyfowe prace* Stefana Żeromskiego, po które sięgnęło 37% badanych²⁶. Tendencję odchodzenia od

²² B. Kryda, *Klasyka literacka w odbiorze uczniów*, w: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów, Warszawa 1995*, pod red. T. Michałowskiej, Z. Golińskiego, Z. Jarosińskiego, Warszawa 1996, s. 909.

²³ S. Bortnowski, *Młodzież a lektury szkolne*, dz. cyt., s. 6.

²⁴ S. Bortnowski, *Potop w szkole*, Warszawa 1988, s. 172.

²⁵ S. Bortnowski, *Od czytelniczego tryumfu do wygnania (szkolny odbiór „Potopu” Henryka Sienkiewicza)*, w: *W kręgu literatury i języka*, pod red. A. Grochulskiej, Piotrków Trybunalski 2005, s. 127.

²⁶ S. Bortnowski, *Sytuacja lektury w dobie mass mediów (rekonesans)*, w: *Wiedza o literaturze i edukacja...*, dz. cyt., Warszawa 1996, s. 933.

czytelnictwa lektur obowiązkowych potwierdzały kolejne badania Bortnowskiego, wskazujące, że w 1995 roku 34,7% uczniów liceów i techników na ogół czytało wszystkie lektury, 23,2% – tylko krótsze teksty, 32,8% przeglądało jedynie streszczenia, a 9,3% nie czytało ani lektur, ani streszczeń²⁷.

Na problem zastępowania lektury dzieła literackiego brykiem zwracała uwagę w swych badaniach Grażyna Straus, która pod koniec roku 1997 przebadła 725 uczniów pierwszej klasy warszawskich liceów, pytając ich o czytelnictwo książek w czasie nauki w szkole podstawowej²⁸. Badania przyniosły informację, że w ciągu ośmiu lat nauki wszystkie lektury przeczytało 36% uczniów, wszystkie lektury, ale nie zawsze w całości – 7%, części lektur nie przeczytało 48%, a większości – 3%; 48% uczniów korzystało z bryków, streszczeń i innych drukowanych pomocy²⁹. W pierwszej trójce tytułów budzących największą niechęć uczniów znalazły się: *Pan Tadeusz*, *Szyfrowe prace*, *Krzyżacy*. Swój opór wobec tych dzieł argumentowano przestarzałą tematyką, trudnym językiem i schematyzmem szkolnych odczytań.

Cztery lata później Straus przeprowadziła podobne badania na tej samej grupie badawczej. Okazało się, że maturzyści czytali mniej niż na początku klasy pierwszej³⁰. Wszystkie lektury obowiązkowe przeczytało 20%, części nie przeczytało 64%, a większości – 11%³¹. Badaczka zauważyła, że w liceum nastąpił znaczący spadek czytelnictwa w porównaniu ze szkołą podstawową: „O ile zestaw lekturowy przeznaczony dla szkoły podstawowej poznało właściwie w całości przeszło 43% młodzieży, o tyle licealny «inteligentki» zbiór lektur – ledwie ponad piątą jej część (22%)”³².

²⁷ S. Bortnowski, *Bryki, bryki, bryki...*, w: tegoż, *Nowe spory, nowe scenariusze*, Warszawa 2001, s. 76.

²⁸ G. Straus, *Czytanie książek u progu liceum*, Warszawa 2002.

²⁹ Tamże, s. 219.

³⁰ G. Straus, *Modelowi sukcesorzy, indywidualiści, eklektycy*, Warszawa 2005, s. 84.

³¹ Tamże, s. 87.

³² Tamże.

Przeprowadzone przez Zofię Zasacką w 2003 roku badania wśród gimnazjalistów przyniosły równie pesymistyczną diagnozę: w ciągu trzech lat nauki jedynie 13,8% uczniów przeczytało więcej niż osiem lektur, a aż 10,9% nastolatków stwierdziło, że w gimnazjum, w całym okresie trzyletniej nauki, w ogóle nie czytało lektur³³. Przykładowo: przeczytanie *Antygony* zadeklarowało 42,4% uczniów, *Kamieni na szaniec* – 32,2% uczniów, *Krzyżaków* – 25,8%, *Zemsty* 21,9%, a *Romea i Julii* – 17,8%³⁴.

Słabość literackiej edukacji na poziomie licealnym potwierdziły także badania Sławomira J. Żurka przeprowadzone w roku szkolnym 2003/2004 na grupie 1000 maturzystów w wybranych miastach Polski³⁵. Zdecydowana większość respondentów narzekała na narzuconą im listę obligatoryjnych tytułów, a także na rutynowe podejście nauczycieli do ich omawiania.

W badaniach prowadzonych pod moim kierunkiem w latach 2011–2013 wśród uczniów szkoły podstawowej na pytanie: „Czy czytasz lektury szkolne?”, pozytywnie odpowiedziało 52% dzieci, może nawet więcej, jeśli doliczymy tych, którzy czytają większość lektur (25%)³⁶. A tymczasem w szkole ponadgimnazjalnej już tylko 7% uczniów zadeklarowało czytanie lektur w całości. Reszta – czyta we fragmentach (23%), zastępuje lekturę oryginału streszczeniem (67%) lub nie poznaje tekstu w żaden sposób (3%).

Przykładowo, w badanych szkołach podstawowych *W pustyni i w puszczy* przeczytało w całości 67% uczniów, podczas gdy *Lalkę* w liceach – już tylko 10%, a *Granicę* – 9%.

Z ogólnopolskich badań ilościowych „Dydaktyka...”, prowadzonych przez nas w 2012/2013 roku, wynika, że więcej niż 50% uczniów nie czyta lektur obowiązkowych w ogóle lub czyni to sporadycznie. Co niepokojące, według nieco ponad połowy

³³ Z. Zasacka, *Nastoletni czytelnicy*, dz. cyt., s. 65.

³⁴ Tamże, s. 129.

³⁵ S.J. Żurek, *Co czytają maturzyści?*, „Zeszyty Szkolne” 2004, nr 3, s. 128–140.

³⁶ Przytaczam cząstkowe wyniki badań prowadzonych w latach 2011–2013 pod moim kierunkiem w ramach seminarium magisterskiego „Edukacja polonistyczna wobec zmian w wartościowaniu literatury” przez studentki Wioletę Gresztę, Annę Jachym i Annę Jankowską.

nauczycieli większość uczniów czyta obowiązkowe lektury szkolne. Potwierdza to wcześniejsze doniesienia, że wielu polonistów nie w pełni zdaje sobie sprawę ze stanu nieczytania swoich podopiecznych i poświęca lekcje na omawianie lektur, których treść znana jest wielu uczniom jedynie ze streszczeń lub ekranizacji³⁷. Ci, którzy nie mają złudzeń co do niewywiązywania się uczniów z obowiązku czytania, często oszukują sami siebie, twierdząc, że praca z nieprzeczytaną lekturą ma jakiś sens³⁸.

Według ostatnich badań Zasackiej sytuacja przymusu lekturowego powoduje, że uczniowie są niechętni narzucanym im tekstom i postrzegają je jako nudne. W wywiadach uczniowie tłumaczyli: „mózg ludzki działa na takiej podstawie, że jeżeli jesteśmy zmuszeni do przeczytania czegoś w danym okresie, to właściwie nie robi się z tego przyjemność, tylko właściwie męczymy się z tą książką”, „Każda książka, która trafi na listę lektur, jest skazana na tragedię”, „słowo lektura kojarzy się z nudną książką”, „nie wiem, czemu to jest lekturą”³⁹.

Taka postawa wpływa na strategię czytania obowiązkowego tekstu. Szóstoklasiści pytani o ostatnio przeczytaną lekturę szkolną określali, czy przeczytali ją w całości, czy we fragmentach (lub nie ukończyli czytania), czy – poznali jedynie streszczenie. Wprawdzie niektóre książki okazały się dla dzieci na tyle atrakcyjne, że przeczytały je w całości (np. na 488 uczniów 73% przeczytało w całości *Tęgo obcego*, a na 60 uczniów 78% *Przypadki Robinsona Crusoe*), jednak w przypadku innych tytułów uczniowie poprzestawali na fragmentach, przerywali lekturę lub od razu sięgali po streszczenie. Przykładowo, skróconą wersję – zamiast oryginału powieści – *Sposobu na Alcybiadesa* czytało 23% dzieci, a *Ani z Zielonego Wzgórza* i *Chłopców z Placu*

³⁷ Na dane dotyczące sytuacji, w których nauczyciele nie potrafią rozpoznać, kto w klasie przeczytał lekturę, a kto tylko jej streszczenie, wskazywałam w książce *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, dz. cyt., s. 38.

³⁸ O kursie „kłamstwa, nieszczerości i przymykania oczu” w związku z lekturą hipokryzją pisze G. Gołaszewski, *Gdzie podział się zdrowy rozsądek, czyli o kanonie lektur szkolnych*, „Język Polski w Liceum” 2008/2009, nr 1, s. 26–27.

³⁹ Z. Zasacka, *Nastoletni czytelnicy*, dz. cyt., s. 115.

Broni – po 16%⁴⁰. Znacznie częściej z posiłkowaniem się streszczeniem zamiast lektury utworu spotykamy się wśród gimnazjalistów. Poznanie kilkustronicowego skrótu *Potopu* wystarczyło 43% uczniów (całość przeczytało 31%, fragmenty – 28%), *Quo vadis* – 34%, *Krzyżaków* – 37%, *Antygony* i *Świętoszka* – po 22% gimnazjalistów⁴¹. W wywiadach uczniowie wskazywali na wiele czynników zniechęcających ich do lektury. Poza wzniesającym bunt przymusem były to: niezrozumienie powodów wyboru danego dzieła do obowiązkowego czytania, trudny język utworów i przewidywalne, rutynowe omawianie literatury na lekcjach języka polskiego, nastawione na kontrolę znajomości treści utworów⁴².

Ciekawe wyniki przyniosły także badania jakościowe Piotra Kalwińskiego⁴³, opisane w rozprawie *Czytelnictwo obowiązkowych lektur w gimnazjum od roku 2009*, a poświęcone tekstom klasycznym, których obecność w szkolnym kanonie od lat wywołuje kontrowersje nie tylko wśród nauczycieli czy dydaktyków akademickich, ale i wśród polityków, pisarzy czy publicystów. Istotą tych niewątpliwie pożytecznych rozważań jest koncepcja dostosowania zarówno wyboru tekstów, jak i sposobów ich interpretacji do możliwości współczesnego młodego czytelnika, tak, aby odrzucanie niezrozumiałej dla niego i traktowanej w szkole instrumentalnie lektury nie skutkowało całkowitym odejściem od czytelnictwa książek.

Kalwiński twierdzi, że koncepcja doniosłej funkcji nauczania literatury dla kształtowania narodowej tożsamości, utrzymania wspólnego kodu kulturowego itd. nie sprawdza się wobec, po pierwsze, kryzysu czytelnictwa, po drugie, ograniczonych zdolności rozumienia znaczeń tekstu przez przeciętnych czytelników. W związku z tym stawia tezę, że przedmiotem sporu o kanon nie jest literatura, ale polaryzacja politycznych deklaracji. I niestety – w dużej mierze ma rację.

Dzięki zebraniu bogatego i sugestywnego materiału (wyowiedzi polonistów i gimnazjalistów) autor przyczynił się do

⁴⁰ Tamże, s. 130.

⁴¹ Tamże, s. 135.

⁴² Tamże, s. 161.

⁴³ P. Kalwiński, *Czytelnictwo obowiązkowych lektur...*, dz. cyt. Wszystkie cytaty pochodzą z nieopublikowanego maszynopisu.

przedstawienia rzeczywistego obrazu szkolnych kłopotów z literacką klasyką. Jedne z najistotniejszych jego ustaleń przynoszą dość niepokojące konkluzje, a mianowicie: uczniowie czytający lektury (przeciętnie 4–5 osób w 30-osobowej klasie) to wpływ nawyków czytelniczych wyniesionych z domu rodzinnego i na powiększenie się tej zastraszająco niskiej liczby działania polonistów nie mają znaczącego wpływu.

Wyniki te potwierdzają badania jakościowe Kalwińskiego. Z wywiadów z nauczycielami i uczniami 10 szkół gimnazjalnych wyłania się pesymistyczny obraz bezsilnego polonisty, który nie jest w stanie rozbudzić w uczniach potrzeb spotkania z literaturą, a właściwie – nawet tego nie próbuje. Ogranicza się jedynie do rozpoznania, kto w klasie już posiada kompetencje czytelnicze, po czym całą swą uwagę koncentruje na czytających jednostkach.

Aby uzasadnić główną tezę, iż utopijnym jest przekonanie, że obecni uczniowie mogą te same dzieła czytać na lekcjach języka polskiego tak samo, jak czytali je ich przodkowie, autor odwołuje się do badań własnych, poświęconych obecności w edukacji polonistycznej na etapie gimnazjum trzech kanonicznych dzieł: *Zemsty* Fredry, *Dziadów cz. II* Mickiewicza i powieści Sienkiewicza. Zbierając dane dotyczące obecności powieści Sienkiewicza na lekcjach polskiego, w sposób sugestywny ujawnia – na podstawie obserwacji zajęć i wywiadów – absurdy pracy lekcyjnej z nieczytaną lekturą. Sfrustrowana polonistka mówi: „Powiem szczerze: my podajemy, prawda, całe dwa tomy, ale [to] nie ma sensu. Nie przeczytają. Po prostu nie przeczytają. Tak to jest naprawdę. Szczerze mówiąc, jeśli sama myślę, że mam omawiać *Krzyżaków*, to mi się coś robi, bo wiem, że po prostu nie czytają. Jest to cykl iluś tam lekcji, a to wygląda po prostu katastrofalnie”⁴⁴. Niezwykle ciekawe dla czytelnika są przytaczane wypowiedzi i opisywane działania nauczycieli, podejmujących wręcz groteskowe wysiłki, by zachować pozory „normalności” poprzez udawanie, że pracuje się z tekstem. Najczęstszym sposobem „przetrawiania” lekcji z nieczytanej lektury jest wykorzystywanie kart pracy („wybierz i dopasuj, dostosuj, dokończ zdanie gdzieś tam jakies,

⁴⁴ Tamże, s. 145.

jakiś tam cytat dopasuj⁴⁵), choć często i ta pomoc nie chroni przed poczuciem zmarnowania czasu („ja się narobiłam, przychodziłam, nakserowałam, proszę pana, a oni malują wszystko, co im tylko... i nie wypełniają tej karty⁴⁶).

Mocnym akcentem rozprawy są bardzo interesujące relacje nauczycieli i uczniów z zapamiętanych lekcji poświęconych nieczytanym lekturom, przypominające traumatyczne przeżycia, po których uczniom odechciewa się czytania czegokolwiek, a poloniści pogrążają się we frustracji. Transkrypcje wywiadów zdradzają, że do czytania jedynie streszczeń zamiast powieści czy dramatu przyznawali się nawet wytypowani przez polonistki najlepsi uczniowie z klasy, co do których nauczycielki były pewne, że są to uczniowie czytający. Autor ujawnia także charakterystyczną słabość funkcjonowania lektury szkolnej, a mianowicie traktowanie jej zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli, w kategoriach jedynie poznawczych, jako rodzaju podręcznika przekazującego wiedzę do opanowania. Sprzyjają takiemu pojmowaniu lektury zajęcia polegające w dużej mierze na odtwarzaniu treści książki i ocenianiu tego, co uczniowie z niej zapamiętali. Nic więc dziwnego, że jeden z nich żalił się w wywiadzie, że nauczyciele osiągają efekty odwrotne od zamierzonych: „no bo jak tak pani męczy te osoby z tej lektury, męczy, męczy, to prędzej to on stwierdzi, że on już nie będzie czytał już, bo on ma tego dosyć, niż się coś tam za to weźmie. (...) to tak potem wychodziło nie pod czytanie lektur, tylko pod wkuwanie lektur. Co mi się nie podobało⁴⁷.

Badania Piotra Kalwińskiego oparte na obserwacjach lekcji poświęconych powieści Sienkiewicza potwierdzają również, że uatrakcyjnianie zajęć przez nauczyciela służy wprawdzie większej aktywności uczniów w klasie, nie ma jednak rzeczywistego wpływu na czytanie powieści. Metodyczne atrakcje podtrzymują zatem szkolną fikcję pracy z lekturą.

Pisząc z kolei o uczniowskich kłopotach z *Zemstą* Fredry, która dla współczesnego młodego odbiorcy jest niezrozumiała i nieśmieszna, autor podkreśla, jak ważna jest świadomość

⁴⁵ Tamże, s. 147.

⁴⁶ Tamże, s. 148.

⁴⁷ Tamże, s. 152.

tę, jaką trudność może przedstawiać lektura dramatu dla przeciętnego ucznia, skoro najlepsi sobie z nią nie radzą, pośliskując się streszczeniami („próbowałam, ale po kilku strobach uznałam, że to nie ma sensu; i tak nic nie zrozumieję”⁴⁸). To istotna informacja zarówno dla nauczycieli, jak i twórców programu. Od bariery języka jeszcze mocniejsza wydaje się bariera kulturowa, która sprawia, że uczniowie nie dostrzegają komizmu utworu. Jeden z gimnazjalistów, zdesperowany, wprost zapytał nauczycielkę: „I co panią w tym śmieszy?”, a drugi w pracy klasowej na temat „Na czym polega komizm w *Zemście*?” napisał: „*Zemsta* nie jest śmieszna, jest to naj, naj, najgorszy gniot”⁴⁹.

Jeszcze ważniejsze wydaje się kolejne spostrzeżenie: nauczycielki poproszone o uzasadnienie obecności *Zemsty* w kanonie szkolnym nie potrafiły tego dokonać⁵⁰. Dochodzimy tu do jednej z najistotniejszych przyczyn słabej pozycji szkoły w promowaniu czytelnictwa: nauczyciele nieumiejący znaleźć uzasadnienia dla obecności lektury w programie z pewnością nie zachęcą do jej przeczytania swych podopiecznych.

⁴⁸ Tamże, s. 164.

⁴⁹ Tamże, s. 169.

⁵⁰ Autor wysnuwa z tego wniosek, że za tą obecnością przemawia jedynie inercja i rutyna. Konkluduje, że alternatywą dla *Zemsty* mogłaby być w programie dla gimnazjalistów czytana w całości *Balladyna*, generująca u uczniów żywe emocje. Badania własne Piotra Kalwińskiego wieńczą istotne wnioski. Po pierwsze, sugeruje on, że znacznie więcej miejsca w edukacji polonistycznej na etapie gimnazjum powinno być poświęcone bliższej uczniom, łatwiejszej w percepcji, budzącej autentyczne zainteresowanie literaturze popularnej. Po drugie, twierdzi słusznie, że ze względu na brak rozbudzonych potrzeb czytelniczych i słabą technikę czytania wielu gimnazjalistów, a także ich problemy z rozumieniem czytanego tekstu, sporo utworów lub ich fragmentów powinno być czytane w klasie na głos. Po trzecie, dowodzi, że czas poświęcany trudnym, klasycznym arcydziełom musi być wydłużony, aby przez powierzchowne, pośpieszne omawianie nie sankcjonować fikcji pracy z tekstem. Jako trafną przyjmuję także tezę autora, że współcześnie autorzy tworzący narzędzia dydaktyczne poświęcone lekturze muszą uczynić je interesującymi również dla samego nauczyciela.

„PO CO LITERATURA JESZCZE JEST?”⁵¹

Obecnie najtrudniejszym zadaniem polonisty jest przełamać uczniowską niechęć do czytania lub przynajmniej do niego nie zniechęcić. I to począwszy od najmłodszych klas aż po maturę (dla nas, nauczycieli akademickich – aż po obronę). W ramach tego zadania konieczne jest umieć odpowiedzieć na wciąż pojawiające się pytanie licealistów: „Po co mi to?”.

Po co mi „Dziady”, jak idę na ekonomię?!

Nie lubię czytać, ponieważ czytanie zajmuje za dużo czasu. Jestem w klasie biologicznej i poświęcam dużo czasu na naukę. **Z czytania książek nie będę mieć pieniędzy** [podkreślenie – A.J.S].

(...) nie widzę pożytku z czytania książek;

(...) nie jest mi to do niczego potrzebne;

(...) czytanie książek to strata czasu⁵².

Niezbędne jest umieć dostrzec wątpliwość w głosie gimnazjalistki, która z trudem znajduje pozytywną odpowiedź na postawione przez siebie pytanie: „Czy czytanie się opłaca?”. Trzeba zmierzyć się z wieloma negatywnymi wypowiedziami gimnazjalistów wobec książki, dla której jako jej pozytywna alternatywa pojawia się internet:

(...) w dzisiejszych czasach mało kto czyta książki (ja tak samo czytam mało książek). Teraz większość społeczeństwa korzysta z internetu. (...) Z dotychczasowych rozwiązań wychodzi że dla

⁵¹ Poniższy rozdział jest zmodyfikowaną wersją mojego artykułu *Udręka obowiązkowa...*, dz. cyt.

⁵² Zamieszczone wypowiedzi uczniów pochodzą z badań własnych, z ankiet przygotowanych przez studentów w ramach prowadzonego przeze mnie seminarium magisterskiego poświęconego czytelnictwu, a także z wypowiedzi uczniów w wywiadach przeprowadzanych podczas badania jakościowego realizowanego na zlecenie IBE („Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Region III”). Zachowano oryginalną pisownię, poprawiając jedynie rażące błędy ortograficzne.

młodych osób bardziej korzystniejszy jest Internet niż książki. Ponieważ mogą tam znaleźć streszczenia książek, dzięki którym nie trzeba spędzać tyle czasu przy książce. Przeczytają streszczenie i wszystko wiedzą. (...) Należę do osób, które czytają 3, 2 książki na rok. Mógłbym to zmienić gdyby było po co wszystko znajduje się w Internecie.

Dlatego moim zdaniem Internet jest lepszy od książek. Może i książki pomagają wejść w inny świat zależy jeszcze dla kogo. Dlatego moim zdaniem książki zabierają więcej potrzebnego nam czasu na inne rzeczy.

Trzeba sprawić, aby uczniowie szkoły podstawowej znaleźli inne powody do czytania niż te poniższe:

czytam, bo rodzice mi każą;

czytam lektury, bo są kartkówki z treści;

czytam, żeby nie dostać złej oceny;

czytam lektury, bo omawiamy je szczegółowo;

czytanie lektur to mój obowiązek.

Oczywiście innymi argumentami przekonamy licealistę, wykazując, że czytanie rozwija umiejętności potrzebne w życiu i w każdym zawodzie: podnosi kompetencje interpersonalne (porozumiewanie się, zdolność do współpracy, komunikatywność); kształci kompetencje kulturowe (zdolność rozumienia różnego rodzaju komunikatów, interpretację, gotowość do pracy w środowisku wielokulturowym); rozwija wyobraźnię (kreatywność, przewidywanie), intelekt (wnioskowanie), inteligencję emocjonalną i system wartości (ocenie), a z innymi argumentami dotrzemy do ucznia szkoły podstawowej, wciągając go we wspólnotę ludzi czytających i czerpiących radość z tego czytania.

Warto o tej nieustannej konieczności uzasadniania uczniom wyboru lektur obowiązkowych pisać w sytuacji, gdy każda zmiana rządu i ministerstwa edukacji pociąga za sobą kontrowersje związane z listą obowiązkowych tytułów w szkolnym kanonie. Tymczasem od pytania, co ma znaleźć się na liście

lektur obowiązkowych, czyli od pytania „Co czytać?”, ważniejsze są pytania „Po co czytać?” i „Jak czytać?”⁵³.

Nie biorą pod uwagę tych uwarunkowań ministerialni decydenci, którzy – pod wpływem głosów internautów – zapowiadali zmianę kanonu lektur.

Tymczasem, skoro – jak wskazują przytaczane wcześniej badania⁵⁴ – tylko 10% uczniów przeczytało *Lalkę*, w jakiej mierze wiarygodne mogą być opinie młodych ludzi o nieprzeczytanej lekturze (77% twierdzi, że powieść im się nie podobała)? Jeszcze lepiej obrazują absurdalność kierowania się uczniowskimi ocenami wyniki sondażu opinii o *Granicy*⁵⁵. Ci uczniowie, którzy w żaden sposób nie zapoznali się z treścią powieści Nalkowskiej, w zdecydowanej większości (79,3%) wyrażali negatywne opinie o nieznanym im utworze. Równie stanowczo krytykowali oni lekcje poświęcone lekturze, bez względu na to, jak bardzo nauczyciel starał się je urozmaić. Ponad połowa (52,2%) spośród tych, którzy przeczytali tylko streszczenie, również stwierdziła, że książka im się nie podobała. Z kolei większość (56,8%) tych, którzy przeczytali przynajmniej fragmenty, wyraziła o powieści sądy pozytywne. Natomiast wszyscy uczniowie, którzy przeczytali książkę w całości, przedstawili wyłącznie opinie pozytywne, dostrzegając w niej problemy istotne dla współczesnych ludzi. Jednak ze względu na znikomą liczbę osób zaliczających się do tej grupy (zaledwie 9%), jej głos nie byłby brany pod uwagę.

Przedstawiam te wyniki, aby pokazać, jak złudne jest odwoływanie się do opinii rzekomych czytelników lektur. Jeśli ministerstwo chce ustalać listę lektur z internautami, to musi

⁵³ O dotychczasowych sporach o kanon szkolny pisałam m.in. w książce *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, dz. cyt., s. 61–69.

⁵⁴ Z. Zasacka, *Nastoletni czytelnicy*, dz. cyt., s. 129.

⁵⁵ Przytaczam cząstkowe wyniki badań na temat obecności *Granicy* w szkole, prowadzonych w latach 2011–2013 pod moim kierunkiem w ramach seminarium magisterskiego „Edukacja polonistyczna wobec zmian w wartościowaniu literatury” przez studentkę Wioletę Greszę (niepublikowana praca magisterska pt. „*Granica*” *Zofii Nalkowskiej – nowe spojrzenie na miejsce powieści w kanonie lektur szkolnych*, Wydział Polonistyki UJ, Kraków 2013).

najpierw zbadać, ilu spośród nich wypowiada radykalne sądy o **nieprzeczytanej** lekturze.

Jako reakcja na pomysły MEN dotyczące zmiany kanonu pojawił się również artykuł Ryszarda Koziółka, historyka literatury, znawcy i miłośnika literatury XIX-wiecznej, a więc tej odrzucanej przez współczesnych młodych ludzi, autora książki *Ciała Sienkiewicza*, w której zamieszcza on dowody, że ten – wywołujący obecnie nawet polityczne kontrowersje – pozytywista może wciąż budzić fascynację i emocje, choćby to były emocje na przekór autorowi Trylogii. Koziółek pisze, że dopóki nie potrafimy przekonująco odpowiedzieć sobie i uczniom na pytanie „Po co literatura jeszcze jest?” – nie ma sensu rozpoczynać nowego sporu o narodowy spis lektur. Przekonuje: „Należy się spierać nie o to, ile Gombrowicza ma przypadać na Sienkiewicza, ale co z nimi robić w klasie”⁵⁶.

Koziółek podkreśla, że zawartość kanonu nie ustala się w głosowaniu powszechnym i nie tylko wartość artystyczna książki powinna decydować o jej w nim obecności, bowiem „ważnym kryterium jest kulturowa sprawczość literatury, tzn. jej zdolność do wywoływania zdarzeń społecznych, politycznych, ekonomicznych, kulturowych”⁵⁷. Kanon nie powinien powstawać z myślą o filologach, a nawet o humanistach, ale z myślą o ludziach, którzy myślą i mówią po polsku i powinni dostrzec we współczesnej kulturze ciągły recycling tekstów, trwały dialog z przeszłością. Swoją obszerny artykuł literaturoznawca kończy apelem: „Zamiast więc spierać się o kanon, wspierajmy nauczycieli, aby mieli odwagę być konserwatywno-liberalnymi socjalistami w tworzeniu swoich spisów (...)”⁵⁸.

Warto przypomnieć, że twórcy reformy programowej z 2008 roku, ograniczając liczbę lektur obowiązkowych do minimum, powierzyli nauczycielom, najlepiej znającym swoje klasy, decyzje w sprawie wyboru wspólnie czytanych utworów literackich. Apeluję więc – za profesorem Koziółkiem – o odwagę

⁵⁶ R. Koziółek, *Do czego służy kanon lektur szkolnych*, „Gazeta Wyborcza”, 13 czerwca 2014, s. 24.

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ Tamże, s. 25.

w tworzeniu własnych spisów i o odpowiedzialne i rozważne korzystanie z tej wolności.

Decyzja nigdy nie będzie prosta, ponieważ – mając przed sobą tysiące książek wartych czytania i ograniczając tę listę do zaledwie kilkunastu w ciągu trzech lat na każdym etapie edukacji – nauczyciel staje przed koniecznością dokonywania trudnych wyborów⁵⁹. Musi, kierując się indywidualnymi potrzebami i zróżnicowanymi możliwościami swoich podopiecznych, zastanowić się, czy wybierać wyróżniane przez literaturoznawców dzieła, uznając, że stanowią one drogowskazy w chaosie ofert, punkty odniesienia kształtujące smak i gust literacki, czy też postawić na testowanie różnorodności, aby niekoniecznie cenione przez znawców (ale rozchwytywane przez młodych) książki w spotkaniu z indywidualnym czytelnikiem wzbudziły jego emocje i zachęciły do lektur samodzielnych. Polonista musi rozważyć, czy stawiać na książki niezniechęcające uczniów swą objętością, archaicznym stylem czy nowatorstwem formalnym, czy też wprost przeciwnie – uczyć, jak pokonywać trudności i jak z tych potyczek z niełatwą materią czerpać satysfakcję czytelniczną; czy iść z duchem czasu – szukać tytułów wśród najnowszej literatury, podejmującej modne, popularne wśród uczniów tematy, czy proponować dzieła nieznanne, które jednak prowokują, stawiają niełatwe pytania, zmuszają do myślenia, do samookreślenia się, do zajęcia stanowiska.

Istotne, aby pamiętać, że ważniejsze od tego, co czytamy, jest to, po co czytamy. Stan czytelnictwa naszych uczniów jest bowiem m.in. pochodną braku odpowiedzi na pytanie „po co mi to?”. O tym, że młodzi ludzie nie znajdują takiego uzasadnienia, świadczą przytaczane wcześniej wyniki badań czytelnictwa lektur szkolnych.

⁵⁹ Znacznie szerzej na temat kryteriów wyboru lektury piszę w artykule: *Przygotowani do wolności? Przygotowanie do odpowiedzialnego wyboru lektury szkolnej i sposobu jej interpretacji*, w: *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2010.

Warto zwrócić uwagę na kolejne konsekwencje omawiania w szkole nieczytanych lektur. Ci badani uczniowie⁶⁰, którzy nie przeczytali *Granicy*, a wyrażali obiegowe opinie, mówili – jak jeden mąż – że „książka jest ciekawa, bo porusza problemy społeczne”. Natomiast ci, którzy książkę przeczytali w całości, swoje uzasadnienia pozytywnych opinii tłumaczyli zupełnie inaczej: „Jedna z ciekawszych lektur szkolnych, ponieważ jej tematyka jest bliska nam wszystkim”; „To ciekawa lektura, ponieważ zawarte są w niej liczne problemy, z którymi bohaterowie muszą się zmierzyć i dokonywać wyborów”; „bardzo życiowa”; „skłania do myślenia”; „bardzo aktualna”; „porusza problemy teraźniejszości, np. zdrada, aborcja”.

Ci, którzy nie przeczytali książki, oceniali ją tak: „nudna”, „nieciekawa, niewciągająca, niemoralna i prowadząca do zgorzienia”.

Uczniowie oceniali też lekcje poświęcone omówieniu powieści. Dla 55% uczniów, którzy nie przeczytali nawet streszczenia, żadna lekcja nie była ciekawa; ci, którzy przeczytali streszczenie bądź fragmenty, chwalili lekcje urozmaicone metodycznie, np. proces Ziembiewicza lub dyskusje o romansie; dla większości (blisko 70%) tych natomiast, którzy przeczytali książkę w całości, najważniejsze były lekcje, na których mogli się dzielić swoimi wrażeniami.

Niestety, za nieprzeczytaną lekturą i zapoznaniem się ze schematami streszczeń i omówień idą uproszczone sądy, zachwianie ocen etycznych, niepokojące wartościowanie. Przykładowo uczniowie, którzy nie przeczytali powieści, piszą o Ziembiewiczu: „(...) prowadził najciekawsze życie. Miał dwie kobiety. Jego życie jest pełne wielu wątków erotycznych”; „(...) miał rozmaite techniki uwodzenia kobiet i bardzo ciekawe życie towarzyskie. Podrywał kobiety i nie znał granic w swoim postępowaniu. Czerpał radość z życia”. Natomiast tak oceniają Bogutównę: „nieprzewidywalna”, „niebezpieczna wariatka”⁶¹.

⁶⁰ Przytaczam dane zawarte w pracy magisterskiej W. Greszty „*Granica*” *Zofii Nalkowskiej*..., dz. cyt.

⁶¹ Zupełnie inaczej oceniają ją ci, którzy książkę przeczytali. Uczniowie, którzy zapoznali się z treścią lektury, próbują usprawiedliwić podejmowane przez Justynę decyzje. Odpowiedzi respondentów świadczą

A zatem poświęcanie kilku lekcji na omawianie nieprzeczytanej lektury pociąga za sobą niepokojące konsekwencje, nie tylko bowiem umacnia uczniów w przekonaniu, że czytanie jest zbędne, ale też pozwala im na rozwijanie prymitywnej, uproszczonej wizji świata i drugiego człowieka, oducza empatii oraz rozumienia postaw i motywacji innych ludzi. Cały zatem wysiłek polonisty musi być dzisiaj skierowany na zmotywowanie podopiecznych do czytania.

POSTAWY UCZNIÓW WOBEC LITERATURY

W ramach badania „Dydaktyka literatury i języka w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej” gimnazjaliści odpowiadali na pytania ankietowe, uczestniczyli w wywiadach indywidualnych i fokusowych, a także wykonywali rozmaite zadania pisemne sprawdzające ich umiejętności, do których rozwijania na etapie gimnazjum zobowiązuje szkołę podstawa programowa. Między innymi uczniowie klas trzecich wykonywali polecenie, które pozwalało na zdiagnozowanie umiejętności tworzenia tekstu argumentacyjnego⁶². Jednocześnie jednak odpowiedzi uczniów na pytanie zawarte w tym zadaniu przyniosły wiele ciekawych informacji na temat postaw gimnazjalistów wobec czytelnictwa, ich potrzeb, zainteresowań i preferencji czytelniczych. Warto zatem przyjrzeć się tym – niepoddanym ocenie – przekazom, ich znajomość bowiem może przydać się nauczycielom do znalezienia skuteczniejszych metod motywowania młodych ludzi do czytania.

Zanim rozpoczniemy analizę informacji, warto zobaczyć, w jakim stopniu uczniowie poradzili sobie z wymaganiami zadania, które brzmiało:

o ich nieobojętności wobec losu bohaterki, która znalazła się w tragicznej sytuacji.

⁶² Pierwsza wersja opracowania odpowiedzi uczniów na pytanie postawione w zadaniu wymagającym napisania tekstu argumentacyjnego na temat czytania opublikowana została w moim artykule „Czytanie nie gryzie, ale...” *Postawy gimnazjalistów wobec literatury*, dz. cyt.

Zaczytani (fragment)

Marianna: – Czytam, żeby się odprężyć. Liczy się chwila: teraz mi przyjemnie.

Sylwia: – To moja ulubiona rzecz w życiu, oprócz spania. Dostarcza wzruszeń. Dzięki temu moje życie jest przyjemne. Poza tym lepiej siebie poznajesz. Wchodzisz w inny świat, utożsamiasz się.

Tomasz: – Wybrałem literaturę, bo ona we mnie uruchamia refleksję. Dialog. Z samym sobą i z otoczeniem. Współczesny człowiek powinien jak najwięcej czytać, żeby mieć możliwość rozważania różnych sytuacji.

Bernadetta: – Powinniśmy się mierzyć z trudnymi tematami. Z obowiązku wobec ludzi, którzy tego nie przeżyli. Zapisy ich doświadczeń.

Na podstawie: Magdalena Szwarz, *Zaczytani*, „Duży Format” 9/967, 1.03.2012, s. 7.

Czy zgadzasz się z opiniami przytoczonymi w tekście (...)? Wyraź swój pogląd w tej samej sprawie i uzasadnij go, przywołując co najmniej trzy argumenty. Twoja praca powinna zająć przynajmniej połowę wyznaczonego miejsca.

Oczekiwano, że uczeń odniesie się do opinii z tekstu zadania, czyli wyrazi swoją aprobatę lub dezaprobatę wobec wypowiedzi entuzjastów literatury; przedstawi własny pogląd na temat czytania i poprze go przynajmniej trzema argumentami. Oceniana była umiejętność stworzenia spójnego i uporządkowanego tekstu, a także poprawność językowa.

W treści zadania przytoczono wypowiedzi czterech osób, które tłumaczyły powody sięgania po literaturę. Wskazywały one na: odprężenie i przyjemność, jakie daje czytanie; dostarczanie emocji, które pozwalają lepiej poznać samego siebie dzięki utożsamianiu się z postaciami świata przedstawionego; uruchamianie refleksji, a tym samym skłanianie do dialogu z samym sobą i innymi; a także na potrzebę mierzenia się z trudnymi tematami.

Pierwszym zadaniem ucznia było udzielenie odpowiedzi na pytanie postawione w poleceniu, a mianowicie: „Czy zgadzasz się z opiniami przytoczonymi w tekście (...)?”. Ci, którzy wyrazili aprobatę lub dezaprobatę wobec przytoczonych opinii, czynili to już w pierwszym akapicie, np.:

W pełnym stopniu zgadzam się z opiniami osób przytoczonych w tekście czwartym. Ten fragment utworu „Zaczytani” Magdaleny Szwarc jest odzwierciedleniem tego, co tak naprawdę niesie za sobą czytanie książek. W kilku zdaniach postaram się uzasadnić swoje zdanie (...)⁶³.

Często zdarzały się wypowiedzi, w których autorzy od razu przechodzili do przedstawienia swoich poglądów i argumentów, czasem nawet stawiając własną tezę lub pytanie, np.:

Warto czytać.

Zastanawiając się, ile osób uwielbia czytać książki, pragnę przedstawić swoją opinię na ten temat. Po pierwsze (...).

W dzisiejszych czasach ludzie niechętnie czytają książki. Tłumaczy to brakiem czasu lub innymi zainteresowaniami. Ja jednak uważam, że powinniśmy to robić jak najczęściej. Swoje stanowisko poprzę stosownymi argumentami.

Uczniowie zobowiązani byli do wyrażenia własnego poglądu na temat czytania książek. To wymaganie spełnione zostało przez 85,4% respondentów, większość zatem nie miała problemu z przedstawieniem własnego zdania. Formułowano głównie opinie pozytywne (z mniejszym lub większym przekonaniem bądź entuzjazmem), np.: „czytanie jest nawet interesujące”; „uważam książki za szlachetną rozrywkę”; „człowiek czytając książki może bardzo wiele zyskać”; „czytanie jest ważną częścią naszego życia”.

Uczniowie oceniani byli za podanie trzech argumentów popierających zaprezentowany pogląd na temat czytania (mogły

⁶³ Wszystkie przytaczane wypowiedzi uczniów podawane są z zachowaniem oryginalnej pisowni. Poprawiono jedynie rażące błędy ortograficzne.

to być również argumenty z tekstu). Wymaganie zostało spełnione przez 77,7% uczniów. W większości przywoływano sparafrazowane argumenty z tekstu, czasem – dodatkowo rozwijane, np.:

Po pierwsze pragnę przytoczyć z zamieszczonego fragmentu słowa Pani Marianny: „Czytam, żeby się odprężyć”. Te słowa są bardzo trafione i słuszne, ponieważ ja osobiście również czytam po to, aby odprężyć się, zrelaksować choć przez chwilę. Według mnie takie czytanie przynosi wiele korzyści dla człowieka.

Ostatnim argumentem jest na pewno opinia Bernadetty, która prawidłowo zwraca uwagę na to, że nie możemy omijać trudnych tematów. Powinniśmy je czytać i rozmyślać nad tym, żeby nie popełniać tych samych błędów jak np. w książce Kleina Bauna „Stowarzyszenie umarłych poetów”. Przez to, że rodzice myśleli tylko o sobie i o tym czego oni chcą ich syn popełnił samobójstwo, a tak na pewno nie powinno być.

Zdarzały się także dodatkowe uzasadnienia:

Po pierwsze; czytanie rozwija naszą wyobraźnię, zmienia postrzeganie rzeczywistości. Dzięki czytaniu pozytywnie patrzymy na świat.

Po drugie; czytanie wzbogaca nasz umysł, a także przyspiesza myślenie.

Po trzecie; wzmacnia naszą koncentrację, potrafimy skupić się na ważnych rzeczach.

Po czwarte, poprzez czytanie zapamiętujemy pisownię trudnych wyrazów, w wyniku czego nie popełniamy błędów ortograficznych.

(...) podczas czytania dowiadujemy się o wielu przejawach bohaterstwa, przyjaźni i dobroczynności. Jest to bardzo ważne, ponieważ możemy tą wiedzę potem wykorzystać i postępować według dobrych i poprawnych wzorców zaczerpniętych z książek.

Po pierwsze, dla wielu osób czytanie może być świetnym sposobem na odprężenie się gdyż czytając skupiamy się na tej jednej konkretnej czynności co odciąża nasz mózg od chaotycznego myślenia o wielu rzeczach na raz.

Słabą stroną wielu prac był brak korelacji między tezą (wyrażonym poglądem) a jej uzasadnieniem, np.:

Ja uważam, że czasami warto przeczytać coś interesującego nawet dla spędzenia miło czasu.

Moim pierwszym argumentem jest to, że dzięki czytaniu możemy pogłębić swoją wiedzę, urozmaicamy swoje słownictwo, ponieważ wiele osób ma pamięć wzrokową i kiedy coś przeczyta zapamiętuje na długi czas.

Na podstawie zdecydowanej większości (71%) wypowiedzi można wnioskować o doświadczeniu trzecioklasistów w pisaniu rozprawek: o świadomości, że konieczne jest przedstawienie tezy lub hipotezy we wstępie, podanie argumentów i podsumowanie rozważań w zakończeniu. Gdyby umiejętność pisania rozprawki rozpatrywać bez kryterium poprawności językowej (spełniło je zaledwie 13,7% uczniów), można by mówić o dużej sprawności gimnazjalistów. Większość z nich nie ma problemu ze zwerbalizowaniem własnej opinii i jej uzasadnianiem. W jakiej mierze jednak opinie te można uznać za zgodne z autentycznymi przekonaniem młodych ludzi?

W uczniowskich wypowiedziach można zaobserwować trzy rodzaje postaw wobec czytelnictwa. Największa grupa to ci, którzy sami niewiele czytają, ale z mniejszym lub większym przekonaniem piszą o walorach lektury. W swoich uzasadnieniach powołują się albo na przytoczone w zadaniu słowa czworga młodych ludzi, albo na argumentację ludzi dorosłych (opiekunów, nauczycieli), albo na własne przemyślenia, które zmierzają do praktycystycznego traktowania literatury, wykorzystywania jej do celów użytkowych, często doraźnych. Do dwóch mniejszych grup można zaklasyfikować uczniów, którzy wyrażają własne przekonania wobec książek, stanowiące wynik ich osobistych doświadczeń czytelniczych: jedni to entuzjaści, czytający dużo i nie ze szkolnego obowiązku; drudzy natomiast to zdecydowani przeciwnicy czytania. Warto prze-studiować argumentację każdej z tych trzech grup.

Grupa I ZDYSTANSOWANI ZWOLENNICY CZYTANIA

„Choć sam ich nie czytam...”, czyli chwalcący, lecz niepraktykujący

W zdecydowanej większości wypowiedzi uczniowie starają się potwierdzić wartość książek, część deklaruje, że lubi je czytać, nieliczni – pomimo szacunku wobec książki – przyznają się do nieczytania, np.: „Ja lubię książki z innej perspektywy dokładniej ja ich nie czytam z powodów których nie wymienię ale tak jak mówię lubię je”.

Wobec uczniowskiej argumentacji należy zachować jednak ostrożność. Wprawdzie gimnazjaliści byli informowani, że zadania nie będą miały wpływu na ich stopnie szkolne, co przyczyniło się z pewnością do udzielania bardziej szczerych odpowiedzi, jednak wybrane wypowiedzi zdradzają próby odpowiadania zgodnie z wyobrażonymi przez nich oczekiwaniami osób sprawdzających prace, a nie autentycznymi przekonaniem autorów. Na przykład w zamieszczonym poniżej arkuszu widać, że chłopiec skreślił pierwszą wersję swojej rozprawki, w której negował potrzebę czytania, i napisał wersję przeciwną, uzasadniającą, że „czytanie książek i literatury jest bardzo potrzebne współczesnemu człowiekowi”.

Podobnie postąpiła gimnazjalistka, która skreśliła zdanie o swojej książkowej abstynencji („Osobiście rzadko czytam”) i zastąpiła je radykalnie odmiennym: „Warto poświęcić chwilę podczas dnia i poczytać”.

W wielu rozprawkach uczniowie podają wprawdzie obiegowe argumenty poświadczające wartość czytania, ale słabiej czy mocniej przyznają, że nie są one przekonujące i sami się nimi nie kierują: „Moim zdaniem **czytanie książek nie jest moją mocną stroną**⁶⁴, lecz uważam, że czytając książki, w pewnym sensie wkraczam w inny świat w cały ten przebieg wydarzeń, poznaję różne historie, problemy, zmaganie jakie autor książki chciał przedstawić” – pisze gimnazjalistka, starając się z jednej strony przedstawić faktyczny stan swojego czytelnictwa,

⁶⁴ Wszystkie podkreślenia w wypowiedziach respondentów pochodzą ode mnie – A.J.S.

~~Moim zdaniem czytanie książek i literatury
nie jest potrzebne współczesnym uczniom. W tym
czasie lepiej jest uczyć się matematyki, fizyki, chemii,
biologii i historii, ponieważ to jest najważniejsze
dla przyszłości. Czytanie jest niekorzystne,
bo w tym czasie lepiej jest uczyć się języka
angielskiego, ponieważ to jest najważniejsza
język w naszym kraju. Dlatego uważam, że
nie należy czytać książek i literatury.~~

Moim zdaniem czytanie książek i literatury
jest bardzo potrzebne współczesnym uczniom.
Czytanie uczy nas, rozwija naszą wyobraźnię,
argumentację, to jest najważniejsza część czytania.
Czytanie jest bardzo ważne, ponieważ uczy nas
nie tylko, ale także myślenia, refleksji. To dzięki
czytaniu książek możemy się dowiedzieć o świecie,
o sobie, o innych ludziach. Dlatego uważam, że
nie należy czytać książek i literatury, ale
warto czytać, ponieważ to jest najważniejsza
część czytania. Dlatego uważam, że należy
czytać książki i literaturę, ponieważ to jest
najważniejsza część czytania.

Arkusz pracy gimnazjalisty.

z drugiej – sprościć wymogom rozprawki przy wykorzystaniu argumentów przytoczonych w zadaniu.

Charakterystyczna dla postaw wielu chłopców jest wypowiedź jednego z gimnazjalistów, który we wprowadzeniu do rozprawki przyznaje się do nieczytania („W tekście 4 różne osoby wypowiadają się na temat czytania książek. **Choć sam ich nie czytam**, spróbuję wypowiedzieć się na ten temat”).

Po omówieniu trzech argumentów uzasadniających pożyteczność lektury konkluduje on niezbyt przekonująco: „Uważam, że czytanie to świetna rzecz. My jako młodzież mamy problemy z czytaniem. Oczywiście nie wszyscy. Gdy czytamy poznajemy własnego siebie i bardzo bym chciał, żeby młodzi ludzie sięgali po książki. **Wraz ze mną**”.

Wyraźnie z przyznaniem się do nieczytania miał kłopot uczeń, który zawile pisał:

Czytanie literatury nie jest u młodzieży na pierwszym miejscu. Nie każdy lubi czytać, moje zdanie na ten temat jest podzielne, ponieważ jako pierwszy argument wysunę to, że nie każdy lubi czytać, ma też np. inne zainteresowania niż literatura. (...) Zachęcam do czytania literatury, ale nie tylko, lecz innych różnych ciekawych książek też.

Trudno także uwierzyć w wiarygodność tezy („Moim zdaniem czytanie jest bardzo przyjemną i odstressującą czynnością potrzebną nam do życia”) autora, który swoją entuzjastyczną wobec lektury wypowiedź kończy puentą: „**Wiem ze swojego przykładu**, że nie z taką wielką przyjemnością młodzi czytają, co mi się nie podoba i każdy z nas powinien poświęcić na to więcej czasu”.

W części prac uczniowie (najczęściej chłopcy) próbują zatem pogodzić wyznanie, że sami nie czytają, z argumentacją uzasadniającą, dlaczego dla **innych** ludzi czytanie może być wartościowe. Jeden z gimnazjalistów tak rozpoczyna swoją rozprawkę:

Sam nie za bardzo lubię czytać, lektur które są podawane przez panią od języka polskiego.

Znam niektóre osoby, które co wieczór biorą do ręki książkę, i czytają po parę godzin, albo co najmniej po kilkanaście minut myślę, że czytanie sprawia im przyjemność. Mogę to powiedzieć, że czytanie to jest dobra rzecz między innymi.

Warto już w tym miejscu zwrócić uwagę na różnice w wypowiedziach dziewcząt i chłopców, którzy z trudem znajdują argumenty za czytaniem. Wyniki przeprowadzonych przez nas

ankiet wskazują, że płęć ma w skali czytelnictwa duże znaczenie i zjawisko nieczytania literatury w o wiele większym stopniu dotyczy chłopców niż dziewcząt.

Potwierdzają tę tendencję badania zarówno polskich, jak i zagranicznych uczonych dotyczące czytelnictwa, wskazujące na znaczące różnice w biegłości czytania oraz motywacji do czytania między dziewczętami i chłopcami. Studia Krystyny Sochackiej⁶⁵ nad umiejętnościami czytania uczniów w wieku wczesnoszkolnym pokazują, że płęć w sposób decydujący różnicuje dzieci na korzyść dziewczynek, które czynią większe postępy w nauce czytania, uczą się czytać szybciej i napotykaają mniej trudności, popełniają mniej błędów. Analizując prace amerykańskich i europejskich badaczy⁶⁶, Sochacka stwierdza, że w żadnym z badań nie zaobserwowano przewagi chłopców nad dziewczętami. Brak biegłości w czytaniu z pewnością zniechęca chłopców do samodzielnych lektur.

Zainteresowanie uczonych tym problemem wzrasta tym bardziej, że podczas gdy wcześniej obserwowana przewaga chłopców w przedmiotach ścisłych stale się zmniejsza, a w wielu krajach nie ma jej wcale, to przodowanie dziewcząt w czytaniu pozostaje od lat niezmiennie.

Przyczyny szybszych postępów dziewcząt w zakresie czytania nie są wyraźnie określone. Bierze się pod uwagę aspekty biologiczne i socjokulturowe. Porównując opinie różnych badaczy, Sochacka pisze, że niektórzy z nich wskazują, że powód leży po stronie wcześniejszego rozwoju fizycznego i poznawczego dziewcząt (dziewczynki w większości zaczynają wcześniej mówić niż chłopcy, a więc wcześniejsze posługiwanie się

⁶⁵ K. Sochacka, *The Stability of Gender-Related Differences in Early Reading Development in Polish Children. Contribution to a Double Special Issue on „Early Literacy Research in Poland”*, ed. by E. Awramiuk and G. Krasowicz-Kupis, „L1 – Educational Studies in Language and Literature” 2013, 13, s. 1–18.

⁶⁶ S. Logan, R. Johnston, *Investigating Gender Differences in Reading*, „Educational Review” 2010, 62(2), s. 175–187; R. Lynn, J. Mikk, *Sex Differences in Reading Achievement*, „Trames” 2009, 13(63/58), s. 1, 3–13; S. McGeown, H. Goodwin, N. Henderson, P. Wright, *Gender Differences in Reading Motivation: Does Sex or Gender Identity Provide a Better Account?*, „Journal of Research in Reading” 2012, 35(3), s. 328–336.

językiem w mowie przyspiesza i ułatwia czytanie). Inni badacze podkreślają różnice w sposobie przyswajania informacji. Wzrost poziomu testosteronu u chłopców ma wpływ na lepszy odbiór wizualnych przekazów symultanicznych, a gorszy na wykonywanie zadań wymagających koncentracji na przyswajaniu linearnym, sekwencyjnym, a takich zdolności wymaga lektura. Jeszcze inni naukowcy przesuwają akcent z różnic biologicznych na genderowe. Czytanie jest postrzegane jako aktywność typowo kobieca (to na ogół matki czytają dzieciom książki i uczą je czytać, nauczycielkami są też głównie kobiety), a zatem mocne utożsamianie się dziewczynek z cechami powszechnie przypisywanymi ich płci sprzyja wewnętrznej motywacji do czytania. Dziewczęta mają bardziej pozytywny stosunek do czytania i czytają znacznie więcej niż chłopcy.

Istnieje potrzeba kontynuacji pogłębionych badań dotyczących zależności między płcią a czytelnictwem, może to bowiem umożliwić podjęcie działań, których celem jest wyrównanie umiejętności czytelniczych chłopców i tworzenie skuteczniejszych narzędzi motywujących ich do lektury.

„Czy czytanie się opłaca?”, czyli pragmatyczni

Część respondentów starała się powtórzyć, sparafrazować, wyjaśnić własne rozumienie opinii z tekstu, lecz nie wyrażała wobec nich w sposób konkretny swojej aprobaty lub dezaprobaty. Częstokroć sposób argumentacji zdradzał z jednej strony deklaratywność zapewnień o wartości czytelnictwa, niemających ugruntowania w autentycznych przekonaniach badanej osoby, z drugiej zaś – pośrednio ujawniał przekonania i postawy gimnazjalistów. Miało to miejsce na przykład w poniższej wypowiedzi:

Czy czytanie się opłaca?

Moim zdaniem czytanie to jest dla rozrywki, nudów. Inni ludzie nie mogą się oderwać od czytania. Dla mnie książka powinna być ciekawa, żeby były takie akcje, związane z życiem. Niektórzy ludzie czytają dla siebie a niektórzy dla innych. Niektórzy ludzie czytają z wzajemnością. Czytanie jest dla nich pasją, jest odcięciem się od problemów codziennych. Literatura uruchamia

w ludziach natchnienie i poezję. Niektórzy ludzie nie lubią czytać, a niektórzy bardzo lubią i nawet trzy książki dziennie potrafią przeczytać.

Na zakończenie dodam że czytanie jest nawet interesujące.

Jak widać, autorka już na poziomie formułowania tezy w formie pytania („Czy czytanie się opłaca?”) wyraża – zapewne nieświadomie – własne wątpliwości wobec korzyści czerpanych z lektury. Postawienie pytania dotyczącego opłacalności poświadcza w dużej mierze opinie o pragmatyzmie pokolenia, dla którego ważna jest wiedza o celu i pożytku wynoszonych z działań kojarzących się z wysiłkiem, pracą i czasochłonnością. Próba budowania pozytywnej odpowiedzi potwierdza i utrwała zawarte w pytaniu wątpliwości. Respondentka poszukuje argumentacji za uznaniem czytania za czynność wartościową głównie w postawach innych ludzi: to **inni** ludzie nie mogą się oderwać od czytania, które jest dla nich pasją i odcięciem się od problemów codziennych. To **niektórzy** czytają dla siebie (lub innych), to w niektórych literatura wzbudza natchnienie i poezję, i to niektórzy tak bardzo lubią to robić, że nawet trzy książki dziennie potrafią przeczytać. Postawa tych **innych** i **niektórych** wzbudza najwyraźniej w autorce zdumienie, o czym świadczy przesadna argumentacja („czytają z wzajemnością”, „trzy książki dziennie”). Ponad wszelką wątpliwość uzasadnienia opłacalności czytania tych innych (rozrywka, pasja, odcięcie się od problemów codziennych, uruchamianie natchnienia) nie są dla gimnazjalistki przekonujące. Właściwie tylko w jednym zdaniu wyraża własne preferencje czytelnicze: „Dla mnie książka powinna być ciekawa, żeby były takie akcje, związane z życiem”, które nie brzmią na tyle mocno, aby mogła zaliczyć samą siebie do grupy lubiących czytanie. Wobec tak nikłej argumentacji konkluzja „Na zakończenie dodam że czytanie jest nawet interesujące” brzmi zupełnie nieprzekonująco, a wątpliwości utrwała zarówno konstrukcja zdania biernego (czytanie jest interesujące, ale zapewne nie dla niej), jak i słowo „nawet” – dystansujące autorkę od tego stwierdzenia.

Warto zauważyć, że uzasadnienia **większości** trzecioklasistów mają charakter pragmatyczny, odwołują się do wymier-

nych korzyści. Wiele powtarzających się w licznych rozprawkach argumentów o charakterze czysto użytkowym zbiera autor poniższej pracy:

Czytanie jest bardzo potrzebne ponieważ wiele rzeczy uczymy się czytając.

Pierwszym argumentem jest to że czytając książkę czy jakąś inną lekturę, uczymy się wtedy ładnie, płynnie czytać. Człowiek, który czyta dużo książek, czyta je ładnie i płynnie.

Drugim argumentem jest większa znajomość ortografii i interpunkcji. Ponieważ w jakiegokolwiek lekturze znajduje się poprawnie napisany tekst, dlatego czytając uczymy się poprawnie pisać wyrazy. Z tekstu możemy też nauczyć się zasad interpunkcji, ponieważ też po przeczytaniu lektury coś zostanie nam w głowach.

Po trzecie uczymy się logicznie myśleć, ponieważ czytanie zmusza nas do pobudzenia wyobraźni i logicznego myślenia, które później przydaje nam się w życiu. Czytając jakiś tekst staramy [się] stworzyć sobie obraz jak to wszystko wyglądało.

Dlatego też zgadzam się z opiniami z tekstu 4. Ponieważ lektura wiele przynosi nam korzyści, które przydadzą się nam później w przyszłości.

Zdecydowanie niepokoją argumenty wskazujące, że dla osób je wypowiadających czytanie literatury potrzebne jest tylko dla zdobycia dobrych stopni z języka polskiego. Jedna z uczennic pisze, że warto czytać, bo „jak w szkole czytamy lektury potem mamy z tego sprawdzian, no to jak chcemy mieć dobrą ocenę, musimy ją przeczytać, żeby wiedzieć co tam było”.

Najczęściej uzasadnienia dotyczyły poszerzania słownictwa: „zastępowanie prostych słów bardziej wyszukanymi”, i nauki poprawnej pisowni: „Czytając uczymy się reguł ortograficznych, zapamiętujemy poprawność zapisanego zdania. Drugim argumentem jest nasza wypowiedź, czytając wzbogacamy się w nowe słowa, których możemy użyć przy różnych wypowiedziach. Nasz poziom wypowiedzi wzrasta wraz z każdą przeczytaną książką”; „(...) my jako uczniowie czytając duże ilości tekstów, możemy w sobie wyćwiczyć lepszą pisownię. Może to pomóc wielu uczniom popełniającym spore ilości błędów ortograficznych”; „Po pierwsze książka nas rozwija, czytając

uczymy się ortografii, poznajemy nowe słownictwo”; „(...) poprawiamy swoją wiedzę gramatyczną. Coraz lepiej posługujemy się naszym językiem i robimy mniej błędów ortograficznych i stylistycznych”; „Po pierwsze z każdym przeczytaniem jakiejś książki stajemy się mądrzejsi, ponieważ wzbogacamy swój język, uczymy się nowych związków frazeologicznych”.

Nie byłoby nic niepokojącego w tych wypowiedziach, gdyby nie fakt, że ich autorzy nie znajdują innych powodów do lektury. Nawet po pięknej, idealistycznej tezie: „Książki są jak portale do różnych światów. Dzięki nim człowiek może oderwać się od szarej rzeczywistości i przejść w krainę jaką tylko zapragnie”, następuje rozczarowująco przyziemne uzasadnienie: „Po pierwsze czytanie pogłębia nasze słownictwo i wiedzę ortograficzną. Dzięki temu, że czytamy płynniej i lepiej budujemy zdania. Podczas czytania automatycznie zapamiętujemy pisownię danych wyrazów, co bardzo pomaga w szkole i nie tylko”. Równie reprezentatywna jest wypowiedź ucznia podającego doraźne korzyści:

Powinniśmy czytać jak najwięcej, ponieważ dzięki temu poprawimy swą pamięć i nie tylko. Nie będziemy mieli większych kłopotów na klasówkach czy sprawdzianach i także będziemy mieli bogatą wypowiedź. Kolejnym i myślę, że ostatnim argumentem będzie fakt, że przy czytaniu książek nie potrzebujemy wielkiego wysiłku umysłowego, a i tak będą widoczne skutki czytania.

Zdarzały się także wypowiedzi akcentujące funkcję poznawczą lektury. Pisano, że czytanie literatury pogłębia wiedzę: „Wiele się dowiadujemy, poznajemy zwierzęta, kraje i inne rzeczy”; „Czytając np. książki przygodowe wzbogacamy naszą wiedzę na przykład o danym obszarze na naszej Ziemi, o zwierzętach, które go zamieszkują”; „(...) możemy zobaczyć, a nawet wręcz poczuć inne kraje, kontynenty, ludy i wierzenia. Czytając takie książki jak np. *Tomek w krainie kangurów* mogliśmy sobie wyobrazić Australię”.

Jeszcze mocniej o pragmatyzmie ucznia świadczy twierdzenie, że czytanie książek jest pożyteczne, ponieważ „można się lepiej wysławiać”, „pomaga to w znalezieniu pracy” i w spotkaniach towarzyskich, a także „nie zaczyna się” i wypowiada

się pełne zdania, „jak się chce zadzwonić w sprawie ogłoszenia o samochód”. Jednocześnie jednak ten sam uczeń zastrzega, że jeśli ktoś za dużo czyta, naraża się na „delikatne wady wzroku”.

Pragmatyzm uczniów jest odbierany negatywnie przez starsze pokolenie, wychowane na bardziej idealistycznym podejściu do życia. Tymczasem generacja naszych podopiecznych dorasta w takich warunkach cywilizacyjnych, że odpowiedź na pytania: „czy warto?”, „po co mi to?”, „do czego mi się to przyda?”, staje się kluczowa w podejmowanych przez nich działaniach. Jeśli od nauczyciela uzyskują jedynie odpowiedź: „Bo to ci się przyda na klasówkę, do egzaminu”, to wybiorą najbardziej ekonomiczną wersję poznania lektury w postaci jej streszczenia, a kiedy ukończą szkołę i przestaną pisać sprawdziany, zniknie także potrzeba sięgania po literaturę. Istnieje zatem konieczność rozwijania umiejętności nauczycieli w przekonującym wyjaśnianiu wpływu czytelnictwa zarówno na emocjonalno-intelektualną sferę życia człowieka, jego rozwój osobisty i relacje z innymi ludźmi, jak i na kształcenie umiejętności oczekiwanych na rynku pracy.

„Jak mówi mój dziadek”, czyli powtarzający opinie dorosłych

Często przy formułowaniu własnego stanowiska powoływano się na upadek, kryzys czytelnictwa („W dzisiejszych czasach czyta się coraz mniej”). Nierzadko krytyce (a nawet samokrytyce) poddawano „marnowanie” czasu na siedzenie przed komputerem:

Większość dzisiejszej młodzieży swój wolny czas przeznaczają na siedzenie przed komputerem, przed „bezsensownymi grami”, które tylko psują naszą psychikę i w niczym na pewno nam nie pomagają. Młodzi ludzie powinni być zachęceni do czytania książek, a nie do marnowania czasu przed ekranem komputera czy telewizora. Wiem, że niełatwo ich do tego zachęcić, ponieważ **ciężko nawet mnie do tego zmusić.**

Takie stwierdzenia noszą wyraźne cechy powielania argumentów słyszanych od dorosłych. Przytaczanie ich może być albo wyrazem przekonania, że na pewno są to argumenty

słuszne, choć nie zawsze zinterioryzowane, albo konsekwencją obawy przed wyrażaniem własnego zdania (lub skutkiem braku własnego zdania).

Niektórzy uczniowie powołują się na sławnych ludzi, którzy w telewizji namawiają do czytania i kupowania książek, inni – na autorytet bliskich („Jak mówi mój dziadek ludzie powinni dużo czytać, ponieważ gdy czytamy książki to uczymy się ortografii i interpunkcji”). Często w uczniowskich rozprawkach słychać odbicie narzekania opiekunów na sposoby spędzania czasu przez dzieci („W tych czasach dzieci są narażone na to, że cały czas siedzą przy komputerach zamiast czytać książki”). Nierzadko argumenty za czytelnictwem książki pojawiają się jako przeciwwaga dla telewizora i komputera (internetu), traktowanych jako zło:

Lepiej jest sięgnąć po dobrą książkę, niż beczynnie wgapić się w telewizor czy komputer. Coraz mniej osób czyta, co przynosi opłakane skutki.

Moim zdaniem, każdy człowiek, który chce być mądry i rozwijać swój umysł powinien zacząć czytać książki to jest mniej szkodliwe niż siedzenie przed komputerem i grając w jakieś głupie gry, które nic nas i tak nie nauczą więc zastanówcie się czy chcecie być naprawdę tak zacofani i analfabetami.

Inny uczeń kończy swoją rozprawkę jeszcze mocniejszym akcentem:

Uważam, że udowodniłem, że czytanie w dzisiejszych czasach ma sens i mam nadzieję, że jeszcze kiedyś internet, telefony, czy inne środki masowego przekazu odejdą na bok, a literatura powróci na pierwsze miejsce.

Wszystkie powyższe argumenty, z koronnym „**książki są mniej szkodliwe** niż siedzenie przed komputerem”, i postulaty zwalczania elektroniki świadczą o niezbyt przekonującej strategii, jaką przyjęli dorośli, chcąc rozbudzić pasję czytelnicze dzieci.

W sposób niejednoznaczny wyrażane są opinie w rozprawkach, w których przedstawiano walory papierowej książki

w opozycji do e-booków czy audiobooków. Jeden z chłopców pisze, że to smutne, iż papierowe książki są wypierane przez ich elektroniczne wersje. Tłumaczy, że tradycyjne książki (w przeciwieństwie do tych czytanych na ekranach) mają klimat, pachną przygodą, nie psują oczu, nie grozi im rozładowanie, rozwijają wyobraźnię i intelekt. „Mam przyjaciela Daniela, który nie czyta książek lub czyta elektroniczne i jest on niemądry” – uzasadnia autor, pozostawiając czytelnika z jednej strony z satysfakcją, z drugiej jednak – z wątpliwościami wobec tak radykalnie głoszonych tez. Czy przygody Kmicica czytane na e-booku nie rozwijają wyobraźni? Czy wiersz odczytany z monitora nie ma szans skłonić do refleksji? Czy papier lub elektronika decydują o tym, że literatura pozostaje (lub nie) wartościowa, a czytelnik nabiera (bądź nie) mądrości? W jakim stopniu medium, dzięki któremu poznajemy lekturę, zmienia nasz sposób odbioru; a w jakim literatura – czytana cicho lub głośno z papierowych stron lub z ekranu, słuchana w wykonaniu brata lub audiobookowego lektora – pozostaje wciąż opowieścią o nas samych?⁶⁷ To pytania, które prawdopodobnie nie pojawiają się na lekcjach polskiego, a jeśli już, to w oczekiwaniu na odpowiedzi jednoznacznie chwalcące tradycyjne książki.

Grupa II ENTUZJAŚCI LITERATURY

Niestety, jedynie w niewielkiej części prac uczniowie deklarują, że sami czytają, lubią czytać, i dzielą się swymi doświadczeniami lekturowymi. Piszą na przykład:

Osobiście czytając literaturę, przeżywam nową przygodę, można powiedzieć, przechodzę w inny świat, który nie tylko daje mi

⁶⁷ O rozważaniach na temat tych wątpliwości zob. m.in.: M. Spitzer, *Jak uczy się mózg?*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2007; tenże, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozum siebie i nasze dzieci*, przeł. A. Lipiński, Słupsk 2013; M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, przeł. N. Szczucka, Warszawa 2004; N. Carr, *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, przeł. K. Rojek, Gliwice 2013.

rozrywkę, ale także uczy nowych rzeczy, jak postępować w życiu, wobec ludzi w otaczającym nas świecie, dzięki temu życie staje się piękniejsze a codzienne problemy nie mają wielkiego znaczenia. Literatura rozwija mój umysł i charakter. Dzięki niej umiem żyć lepiej i piękniej.

Czytanie to podróż do innego świata. Dzięki książkom możemy przenieść się w inną epokę lub na inną planetę. One też mają duże znaczenie w życiu wielu ludzi – w tym także w moim.

Gdy zaczynam czytać jakąś książkę ona dopiero później mnie zaciekawia błędem jest nieprzeczytanie książki do końca.

Jestem uzależniona od czytania i zapominam o całym świecie podczas lektury moich ulubionych utworów.

W wypowiedziach zdradzających autentycznie aktywne czytelnictwo autora najczęściej spotykamy także dojrzałą, przemyślaną i sugestywną argumentację. Na przykład jedna z gimnazjalistek, przeciwstawiając czytanie innym pasjom, tak uzasadnia jego wyższość:

Po pierwsze, czytanie pobudza nasze szare komórki, rozwija logiczne myślenie oraz poprawia koncentrację. Dzięki temu możemy odróżnić dobro od zła oraz wybrać, jaka ma być nasza przyszłość.

Po drugie, trenowanie wyobraźni pomaga przy tworzeniu wielu rzeczy przydatnych człowiekowi. Gdyby bracia Wright nie mieli wyobraźni, nie udałoby im się skonstruowanie samolotu. Człowiek nigdy nie poleciałby w kosmos ani nie poznał wszechświata.

Po trzecie, dzięki czytaniu poznajemy historię wielu cywilizacji takich jak Sumerowie, oraz historię naszego państwa.

Entuzjaści (a właściwie entuzjastki) książek mają świadomość, że niewiele osób spośród rówieśniczego otoczenia podziela tę pasję. Wśród setek prac pojawiła się zaledwie jedna wypowiedź, w której autorka mówi, że jej znajomi czytają, wymieniają się czytelniczymi doświadczeniami, polecają sobie książki i pożyczają sobie wzajemnie te warte uwagi. Podobnie tylko w jednej wypowiedzi autorka napisała, że jej rodzina czyta, a ona sama korzysta z domowego księgozbioru („Kiedy

tylko mam wolną chwilę sięgam po ciekawy tytuł z mojej domowej biblioteczki i »odpływam do innego świata«. [...] W mojej rodzinie wszyscy czytają książki i uważam, że jest to świetna forma relaksu i rozrywki»). W jej uzasadnieniu pojawiają się argumenty, że dzięki książkom wciąż się rozwijamy, lepiej rozumiemy świat, łatwiej zbliżamy się do innych ludzi i porozumiewamy z otoczeniem, ona zaś osobiście czerpie z nich radość.

W rozprawkach, w których gimnazjaliści piszą, że książki to ich najlepsi przyjaciele, poza zdecydowaną deklaracją pojawiają się także faworyzowane gatunki (najczęściej fantastyczne, przygodowe) i tytuły ulubionych książek (*Harry Potter*, *Kamienie na szaniec*, *Mały Książę*, ale i powieści Lwa Tołstoja czy Stendhala).

Jako przykłady książek uczniowie podają te, które pozwalają się odprężyć (np. saga *Zmierzch* Stephanie Meyer, *Hobbit*, czyli *tam i z powrotem* Johna R.R. Tolkiena, *Opowieści z Narnii* Clive'a S. Lewisa, *Wiedźmin* Andrzeja Sapkowskiego); wzruszają i poruszają serca (*Oskar i pani Róża* Érica-Emmanuela Schmidta); przedstawiają ważne dla młodych sprawy (*My, dzieci z dworca ZOO* Christiane F.); pozwalają poznać inne kraje, problemy innych ludzi (*Kobieta na krańcu świata* Martyny Wojciechowskiej czy *Spalona żywcem* anonimowej autorki piszącej pod pseudonimem Souad).

Gimnazjaliści czasem odwołują się do książek czytanych w dzieciństwie, głównie do baśni. Jedna z uczennic wyznaje, że choć jest w wieku, kiedy nikt nie przyznaje się do czytania baśni czy wierszyków dla dzieci, to ona lubi wracać do *Śpiącej królowej* lub *Kopciuszka*, ponieważ tam „(...) dobro zawsze wygrywa ze złem i wszystko kończy się szczęśliwie. W przeciwieństwie do naszego świata, gdzie trwają wojny, a zgwałcona kobieta »prowokuje« napastnika...”. Inna tłumaczy popularność *Harry'ego Pottera*:

Niektóre lektury mogą nas rozbawić lub wzruszyć, pozwolą nam odkryć samych siebie, poznać swoją osobowość. Na przykład seria książek J.K. Rowling *Harry Potter* większości młodego pokolenia towarzyszyła od dzieciństwa, pomogła młodzieży ukształtować samych siebie i wyszkolić swoją wyobraźnię. Czytelnicy utożsamili się z bohaterami, przeżywali przygody, dobre i złe chwile razem z nimi.

Część uczniów wskazywała na konkretne przeżycia wywołane lekturą lub czerpane z niej nauki. Kilka osób pisało na przykład, że książka *Oskar i pani Róża* zmusza do przemyśleń nad własnym życiem, do poznania samego siebie, a także pokazuje, jak można poradzić sobie z utratą kogoś bliskiego. Jedna z uczennic wyjaśniała:

Ta książka na pewno poruszyła serca nie tylko wielu starszych osób, a również nastolatków. Uczy ona nas, aby się nie poddawać, walczyć z przeciwnościami. Bardzo często zapominamy, że chory człowiek to również człowiek, który potrzebuje miłości, rozmowy. Powinniśmy do kogoś takiego odnieść się normalnie, pomóc mu chociaż na chwilę zapomnieć o chorobie. W życiu często przejmujemy się drobiazgami a tak naprawdę ile jest dzieci chorych, dla których dom = szpital.

Inna z gimnazjalistek wspominała:

(...) podczas ostatniej lektury dzieła Suzanne Collins pt. *W pierścieniu ognia* niejednokrotnie uroniłam łzy. Najbardziej wzruszył mnie moment śmierci małej Rue, którą Katniss – główna bohaterka ozdobiła kwiatami, wbrew woli Kapitana, dzięki temu oddała jej cześć. Przez kilkadziesiąt stron książki bardzo żyłam się z bohaterami i utożsamiałam się z nimi.

Uczennice opisują własne autentyczne przeżycia. Jedna z nich tak wspomina lekturę *Ostatniej piosenki* Nicholasa Sparksa: „(...) w chwili śmierci ojca głównej bohaterki łzy same płynęły mi do oczu. Nie potrafiłam tego kontrolować”.

Dla niektórych młodych czytelników książki to okazja do rozwijania poglądów na tematy, które w ich domach stanowią tabu.

W niektórych domach nie porusza się tematów narkomanii, czy współżycia seksualnego. Ludzie myślą, iż nie rozmawiając o tym uchronią nas przed dilerami, czy alkoholem. Jednak my, młodzież chcemy o tym rozmawiać, aby poznać skutki „eksperymentowania” z narkotykami. Różne artykuły czy książki dokumentalne bardziej pomogą nam w podjęciu decyzji czy spróbować narkotyku.

Potrzebę czytania o ważnych problemach współczesnego świata widać także w wypowiedzi gimnazjalistki, dla której lektura *Spalonej żywcem* była okazją do refleksji o naszej niewiedzy i obojętności wobec tragedii innych ludzi, a także do rozmyślań o sytuacji kobiet w społeczeństwie.

Większość uczniów odwoływała się do lektur szkolnych (np. *Krzyżaków*, *Dywizjonu 303*, *Małego Księcia*, *Latarnika*, *Kamieni na szaniec*). Jedna z gimnazjalistek w kolejnych argumentach potwierdzających wartość czytania przywołuje tytuły z listy lektur obowiązkowych:

Po pierwsze – książki dostarczają nam wielu mądrości życiowych. „Balladyna” Juliusza Słowackiego przekazuje nam uniwersalne prawdy o zbrodni i karze, sile matczynej miłości i potędze uczucia. W części II „Dziadów” Adama Mickiewicza dowiadujemy się, co oznacza być człowiekiem, a Santiago z książki „Stary człowiek i morze” Ernesta Hemingwaya, pokazuje nam, jak pokonywać własne słabości.

Po drugie – książki potrafią wzruszać i bawić. Pewnie wielu z nas płakało czytając „Kamienie na szaniec” Aleksandra Kamińskiego. Wielu z nas przeżywało areszt „Rudego”, cierpienie „Zośki”... Znaleźliby się też i tacy, którzy wybuchali śmiechem odwracając kolejne kartki „Zemsty” Aleksandra Fredry.

Niepokoi nikła liczba odwołań do tytułów nieobowiązkowych i prawie całkowity brak na tej liście współczesnych utworów przeznaczonych dla młodzieży. Niezależnie jednak od tego, czy autorzy powołują się na lektury szkolne czy pozaszkolne, tylko u aktywnych czytelników spotykamy argumenty dojrzałe i przekonujące, wyraźnie będące efektem własnych przemyśleń i samodzielnych wyborów. Jeden z gimnazjalistów pisze na przykład, że utożsamiając się z bohaterami literackimi, poznajemy doświadczenia i przeżycia innych ludzi, ale i samych siebie, oraz to, jak bardzo się od innych różnimy. Czytając – „znajdujemy odpowiedzi na trudne pytania, które boimy się lub wstydzimy zadać”, „prowadzimy dialog z samym sobą”, starając się odnaleźć sens życia.

Ci czytający uczniowie dostrzegają w lekturze magię, która daje im nieporównywalną z niczym przyjemność. „Gdy czytam, wszystkie litery zlewają się ze sobą, tworząc w mojej głowie obrazy, których nie potrafię zapomnieć. Słowa przestają być słowami, pokazują rzeczy, których w inny sposób nie da się poznać czy dotknąć” – próbuje zdefiniować tę magię gimnazjalistka, jednocześnie zastrzegając, że „ważne jest w tym tylko, aby wybierać mądre książki i pozwolić naszej wyobraźni działać, a wtedy nie będzie to już przymusowe, nudne zajęcie”.

Piszą, że czytanie odpręża i uspokaja; dzięki utożsamianiu z bohaterami daje doświadczenie pozwalające rozwiązywać własne problemy; uczy dostrzegać piękno świata i cieszyć się z różnych rzeczy; rozwija wyobraźnię i pobudza do marzeń, a przez to skłania do działania; a ci, którzy dużo czytają, są bardziej szanowani przez innych, mają własne zdanie i potrafią go bronić. Wprawdzie w żadnym tekście nie pada słowo „empatia”, ale wypowiedzi uczniów świadczą o rozumieniu siły literatury w rozwijaniu postaw empatycznych. Sprawia ona, że stajemy się wrażliwsi na ludzkie cierpienia i nieszczęścia – twierdzą – pokazuje, jakie wartości są ważne i czym należy się kierować, skłania do refleksji, poznawania siebie i innych, bo „(...) ludzie czytając, uczą się, że drugi człowiek daną sytuację odbiera w inny sposób niż my. Nie możemy obrażać lub krzywdzić innych tylko dlatego, że nie myślą tak jak my. Każdy ma prawo do własnego zdania”.

Grupa III PRZECIWNICY LEKTURY

„Straszne marnotrawstwo czasu”, czyli pozbawieni dobrych doświadczeń czytelniczych

Autorami wypowiedzi wyrażających dezaprobatę wobec opinii wyrażonych przez zacytowane w zadaniu osoby są przede wszystkim chłopcy. Dają oni wyraz pełnego zrozumienia, a nawet poparcia dla tych, którzy nie lubią, a czasem nawet nienawidzą książek. Rozumieją, że **kiedyś** była to jedna „z czołowych rozrywek”, jednak przekonują, że to „dziś dla większości przykry obowiązek”. Nawet jeśli wyrażają opinie pozytywne

o książkach, to przebijają przez nie sceptycyzm, bo – jak pisze jeden z gimnazjalistów – chociaż „czytanie nie gryzie”, to „i tak ciężko niektórym sięgnąć po jakąś książkę”.

Niektórzy w sposób zdecydowany krytykują czytanie i sytuują się po stronie zdeklarowanych nieczytających. Piszą, że „książki wychodzą już z mody, coraz mniej osób je czyta”, wolą obejrzeć jakiś film i tłumaczą to jednoznacznie: „Ja osobiście mało czytam, bo nie lubię”.

Zdarzają się jednak, choć sporadycznie, także głosy zde-terminowanych dziewcząt, które wyraźnie odcinają się od lektury:

Nie zgadzam się z przytoczonymi opiniami, ponieważ wszystkie osoby, widać bardzo lubią czytać, a dla mnie jest to udręka.

Nie czytałam, nie czytam i czytać nie będę, jest to nudne. (...)

Owszem, uważam, że ludzie powinni więcej czytać, ponieważ tracą umiejętność rozmowy i wypowiedzania się ale tak jak napisałam to jest nudne, książki pochłaniają za dużo czasu. To co obejrzymy w 2 godziny, czytamy w 2 dni, ale to już jak kto uważa. Ja nadal będę się trzymała tego, że nie czytam i dobrze mi z tym chociaż dużo osób próbuje mnie na to namówić, ja nie zacznę.

Krytyczne uwagi wobec literatury są czasem wyrazem uczniowskiej przekory i buntu wobec narzucanych wartości („czytanie to jest bzdura”) oraz autentycznej niechęci wobec książek, wynikającej bądź to z braku dobrych (lub – jakichkolwiek) doświadczeń czytelniczych, bądź z fascynacji mediami.

W grupie tych pierwszych pojawiają się np. argumenty, że książki uzależniają, a wtedy nie ma się czasu na pracę, obowiązki i przyjemności („straszne **marnotrawstwo** [sic!] czasu”), niszczy się kontakty międzyludzkie i oczy; ucieka się w nierealny świat od prawdziwych problemów. Kilku uczniów podkreśla **zagrożenie**, jakie jest konsekwencją uciekania od rzeczywistości i jej problemów w fikcyjny świat książek. W sposób mniej czy bardziej przekonujący wyrażają swoje „zaniepokojenie” gorliwymi czytelnikami:

Gdy człowiek czyta zagłębia się w treść danej książki, ale znam przypadki gdy osoba lubiąca czytać potrafi się tak wgłębić

w książkę, że choćby pioruny strzelały gdyby dom się walił ona nie ruszy się z miejsca bo jest zaczytana i nic przez to nie słyszy nie zwraca na nic uwagi.

Człowiek lepiej uczy się na własnych przeżyciach, własnych błędach bo przy tym zdobywamy również doświadczenie dlatego opieranie się tylko i wyłącznie na literaturze jest dla mnie niepozytywne.

Ostrzegają:

(...) nie można we wszystko wierzyć co się przeczyta w książkach ponieważ bohaterowie książek mogą popełnić samobójstwo, mogą nie mieć pracy, domu, pieniędzy na przeżycie kolejnego trudnego dnia. (...) Nie powinniśmy czytać cały czas ponieważ możemy zostać odciągnięci od tego co się dzieje w kraju, mieście czy też wsi.

Kolejny gimnazjalista sprzeciwia się opiniom w tekście, tłumacząc: „wejdiesz w inny świat to jest bez sensu ponieważ ktoś będzie ci dyktował co masz robić a czego nie wolno ci robić”.

Jeden z autorów, podając powody, dla których ludzie czytają książki – zbija je od razu kontrargumentami. I tak np. tym, którzy twierdzą, że dzięki książkom poznają świat, obce kultury i zwyczaje, krajobrazy, odpowiada, że „wszystkie te rzeczy możemy zobaczyć w programie pana Wojciecha Cejrowskiego »Boso Przez Świat«”, którego oglądanie bardzo poleca; natomiast tym, dla których czytanie jest „zabijaniem czasu”, zaleca bardziej aktywny wypoczynek, np. jazdę na rowerze.

Wyjątek czynią dla lektur szkolnych: „trzeba je czytać, ponieważ mają dużą wagę na oceny. (...) ale poza tym nie ma potrzeby tego robić”.

Jeden z chłopców wprawdzie przyznaje, że „czytanie jest zdrowe to znaczy nie powoduje samo z siebie żadnych chorób”, ale „nie każdy lubi czytać a nawet gdy lubi to możliwe, że nie interesują go tematy zawarte w książkach przez co czyta raczej niechętnie”, a inny wyraża opinię wielu uczniów „zmuszanych” do lektury:

Moim zdaniem czytanie może i jest przyjemne, ale tylko dla kogoś kto lubi czytać. Dla osoby nie lubiącej czytać, czytanie nie sprawia przyjemności tylko to jest jakaś „kara” jak to niektórzy nazywają.

„We wszystkim książki pobija komputer”, czyli oczekiwania cyfrowych tubylców

Zgodnie z opiniami nauczycieli, że przyczyną nieczytania jest konkurencja cyfrowych atrakcji, w wielu negatywnych wobec książki wypowiedziach jako jej pozytywna alternatywa pojawia się internet. Uczniowie piszą:

(...) w dzisiejszych czasach mało kto czyta książki (ja tak samo czytam mało książek). Teraz większość społeczeństwa korzysta z internetu. (...) Z dotychczasowych rozwiązań wychodzi że dla młodych osób bardziej korzystniejszy jest Internet niż książki. Ponieważ mogą tam znaleźć streszczenia książek, dzięki którym nie trzeba spędzać tyle czasu przy książce. Przeczytają streszczenie i wszystko wiedzą. (...) Należę do osób, które czytają 3, 2 książki na rok. Mógłbym to zmienić gdyby było po co wszystko znajduje się w Internecie.

Dlatego moim zdaniem Internet jest lepszy od książek. Może i książki pomagają wejść w inny świat zależy jeszcze dla kogo. Dlatego moim zdaniem książki zabierają więcej potrzebnego nam czasu na inne rzeczy.

Inny abstynent książkowy przekonuje, że film zapewnia ten sam typ wrażeń i przeżyć, co literatura, i to właśnie filmy będą kiedyś ważniejsze niż książki, bo „ludzie w dzisiejszych czasach są zbyt zabiegani, aby mieć czas na czytanie”.

W wielu buńczucznych wypowiedziach autorzy tłumaczą powodów nieczytania główną wadą książek, a mianowicie ich tradycyjną, papierową formą. Jeden z gimnazjalistów, po dobitnym stwierdzeniu, że „czytanie to bzdura”, podaje argumenty, że po książki wydawane w formie elektronicznej łatwiej jest sięgnąć, nie niszczą się i są tańsze (miesięczny abonament za internet to koszt jednej książki, podkreśla). Pozostawia tym samym czytelnika w lekkim zdziwieniu, że czytanie na monitorze nie jest czytaniem. W każdym razie nie jest tą tradycyjną czynnością,

wzbudzającą u chłopców zdecydowaną niechęć i pejoratywne konotacje⁶⁸.

Bardzo rzadko zdarzały się opinie negatywne o książkach poparte konkretną, przemyślaną argumentacją, taką, jak poniższa:

Nie zgadzam się z opiniami przytoczonym w tekście 4. Takimi jak: „Czytam żeby się odprężyć”, „Wchodzisz w inny świat. Utożsamiasz się”, „Współczesny człowiek powinien jak najwięcej czytać, żeby mieć możliwość rozwiązania różnych sytuacji”, „Powinniśmy się mierzyć z trudnymi tematami”.

Jak już wyżej napisałem, nie zgadzam się z nimi, gdyż przynajmniej mnie czytanie nie odpręża.

Nie można mieć możliwości rozwiązania jakiegokolwiek sytuacji, czytając książkę gdzie wszystko jest zaplanowane. „Wchodzisz w inny świat utożsamiasz się”, nic bardziej bzdurnego. Czytając książkę, tylko spogląda się na inny świat nie wchodzi się do niego, nie utożsamiasz się z niczym, gdyż nie masz wpływu na żadne działanie. Wchodzi się w inny świat w dobrych grach „Role Play Games” (RPG) gdzie utożsamiasz się z postacią, którą sterujesz i z całym światem w grze przedstawionym, którego losy zależą od twoich wyborów, zachowań. Nie w książce, w której nie masz nic do powiedzenia i nic od ciebie nie zależy.

⁶⁸ Warto zaznaczyć, że czytanie internetowych form twórczości (blogi, komiksy internetowe, fanziny) jako jedna z rodzajów aktywności czytelniczej również sprzyja uzyskiwaniu wyższych wyników z testów. 34% uczniów, którzy uzyskali najwyższą kategorię wyniku, czyta codziennie internetowe formy twórczości. Uczniowie aktywni czytelniczko w taki właśnie sposób stanowią zaledwie 17,1% podgrupy z najniższym wynikiem z testu. Co dziesiąty uczeń z najwyższym wynikiem nigdy nie czyta internetowych form twórczości, podczas gdy nieczytający w ten sposób stanowią blisko czwartą część podgrupy uczniów, którzy uzyskali najgorszy wynik. Powyższe dane nie świadczą jednak o jakimś szczególnym znaczeniu czytania internetowych form twórczości dla rozwoju umiejętności w zakresie tworzenia, odbioru wypowiedzi oraz analizy tekstów kultury. Podstawową kwestią jest sam fakt czytania. Na podstawie analizy korelacyjnej stwierdzono, że większość typów aktywności czytelniczej jest ze sobą powiązana. Kto czyta książki dla przyjemności, sięga również po lektury szkolne, czasopisma, gazety codzienne, komiksy, powieści w wersji elektronicznej i internetowe formy twórczości.

Mamy tu do czynienia z charakterystyczną postawą cyfrowego tubylca, wychowanego na atrakcyjnych dla niego, pełnych akcji grach; przede wszystkim jednak – przyzwyczajonego do interaktywności, do natychmiastowej reakcji na swoje pytania i działania; znudzonego narracją, na którą nie ma wpływu; znudzonego lekcjami, na których jest częścią z góry zaplanowanego scenariusza, w którym często nie ma dla niego roli mówionej.

Czytanie to zupełnie inny typ aktywności: wymaga wyciszenia, refleksyjności, ale i świadomości, że w lekturze mamy prawo do współtworzenia świata przedstawionego, że nie jest on dany tylko do odtworzenia, stanowi zaproszenie do gry wyobraźni, do budowania własnej osobowości, ale i do tworzenia kolejnych narracji, którymi można się dzielić z innymi lub które kumulują się w nas jako doświadczenie budujące naszą tożsamość, świat naszych wartości. Pytanie, czy na lekcjach języka polskiego uczeń dowiaduje się o tej roli literatury, czy raczej umacnia się w przekonaniu, że *Hamlet* został napisany po to, aby czytelnik poznał budowę dramatu i dzieje teatru elżbietańskiego, zapamiętał imiona bohaterów i umiał odtworzyć przebieg zdarzeń.

Inny cyfrowy tubylec, piszący zdecydowanie, że „we wszystkim książki pobija komputer”, precyzyjnie obala argumenty zwolenników literatury, wyjaśniając między innymi:

(...) nic bardziej nie odpręża jak gry komputerowe. Gdy gramy skupiamy się. Wynagradza nam to pokonanie wroga. Gry rozwijają logiczne myślenie, bez tego nie zwyciężymy. Gdy jednak zwyciężymy, czujemy satysfakcję i odprężenie.

Po drugie dialog. W grach typu kooperacja ciągle rozmawiamy z towarzyszem, przekazujemy mu swoje wrażenia, emocje. Taki dialog jest lepszy gdyż sami go tworzymy a nie tylko czytamy.

Jeden z gimnazjalistów z pasją opowiada obszernie i szczegółowo o zaprzeczeniach nudnych książek: o grze „Crisis”, w której wciela się w człowieka powołanego do jednostki specjalnej, gdzie zamiast krwi wczepiają mu przewody elektryczne, aby mógł bronić świata; o filmie *Zaparkowany*, w którym bezdomny i narkoman pomagają sobie wzajemnie; o serialu

Gra o tron, o rodach walczących w wielkiej krainie – i konkluduje, że nie tylko książki rozwijają wyobraźnię, ale też „muzyka, filmy, gry potrafią wciągnąć na wiele, wiele godzin”.

Warto zatem wyraźnie odróżnić argumenty i motywacje uczniów, którzy – odrzucając literaturę i wybierając łatwiejsze w odbiorze środki przekazu – kierują się niechęcią do wszystkiego, co wymaga czasu, uwagi i skupienia, od argumentów tych, którzy porównują doświadczenia czytelnicze do równie wymagających, lecz obecnie bardziej dla nich atrakcyjnych, bo interaktywnych, mocniej aktywizujących, gier komputerowych, a także wskazują na filmy podejmujące ważne i fascynujące dla nich tematy, których nie znajdują w szkolnych lekturach. Uzasadnienia tych uczniów mogą stać się dla polonistów podstawą wypowiedzi dotyczącą wprowadzania lektur na lekcjach, pomysłów na motywowanie do czytania, odkrywania aktywizującej mocy książek, uczynienia z ucznia zaangażowanego uczestnika lekcji o literaturze, którą może on dopowiadać, przekształcać lub krytycznie recenzować.

„Wszystkie lektury są takie same”, czyli zniechęceni przez szkołę

W wielu uczniowskich wypowiedziach niechętnych czytaniu odbijają się niedobre doświadczenia edukacyjne i wyznania, że książki są czytane tylko „z przymusu szkolnego”.

Gimnazjalista pisze, że „są tacy, którzy poddaliby się torturom, żeby tylko nie czytać książek”, i – powołując się na własne upodobania – dopowiada, że czytanie odpręża tylko wtedy, gdy książka jest ciekawa, a „niestety szkolne lektury w zdecydowanej większości takie nie są”, w nich „(...) zazwyczaj opisane są nieprawdziwe wydarzenia, a świat i bohater są często wyidealizowani. Prawdziwy świat taki nie jest”.

Podobne argumenty znajdujemy w pracy, której autorka opisuje różne swoje zainteresowania (fotografia, taniec, muzyka), po czym deklaruje: „Ja książek nie lubię czytać, ponieważ według mnie są nudne, nie ma ciekawej tematyki, jest dużo książek podobnych do siebie a są dziełami innych autorów”, i prognozuje: „może kiedyś polubię czytanie książek ale jak na chwilę obecną to jak mamy lektury w szkole to wolę sobie film obejrzeć”.

Zdanie „wszystkie lektury są takie same” można niestety uznać za pokłosie lekcji, na których „w taki sam sposób” lektury się „przerabia”, nie pozwalając na swobodne wypowiedzi, czasem krytykę, dzielenie się wrażeniami, a żywą dyskusję zastępuje się wypełnianiem arkuszy pracy, tabelek i „wspólnymi wnioskami”.

Inny uczeń skarży się, że wprowadzie są tacy, którzy lubią czytać, „ale to nie powód, żeby męczyć ciągle jakąś osobę, żeby czytać to trzeba jakąś zachętę, przedstawić mu to jakoś żeby to miało logikę i sens, a nie masz czytaj”.

Wnioski

Przygotowując działania motywujące do czytania, a także wybierając w tym celu stosowne lektury, warto brać pod uwagę uczniowskie postawy i oczekiwania. A dla uczniów ważne są:

- przydatność – pragmatyzm trzeba uszanować, lecz pokazać zarazem przydatność literatury na znacznie szerszym zakresie, niż czynią to uczniowie piszący o klasówkach z lektury obowiązkowej czy sprawdzianach ortograficznych;
- interaktywność – warto rozwijać w uczniu twórczego czytelnika, mającego prawo do polemiki, niezgody, współtworzenia tekstu, budowania alternatywnych losów⁶⁹;
- tematyka – w tym wieku dla uczniów najciekawsza jest fantastyka i literatura, która mówi o problemach ważnych dla młodych ludzi, ale także o tematach tabu – przede wszystkim taką literaturę trzeba wprowadzać na lekcje bądź przekonać, że literatura dawna, arcydzielna również mówi o sprawach istotnych dla współczesnych.

⁶⁹ Zob. pochwalający „klusującą” na arcydziełach twórczość internautów wywiad ze znanym literaturoznawcą P. Czaplńskim: *Piracka akademia pisania. Wywiad G. Giedrysa z P. Czaplńskim*, „Polityka”, 19–20 stycznia 2013, oraz pełen metodycznych pomysłów zachęcających do takiej twórczości (a tym samym do lektury) artykuł S. Bortnowskiego: *Jak uratować polonistykę szkolną od zagłady? Głos nauczyciela – realisty*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. II, pod red. K. Biedrzyckiego, W. Bobińskiego, A. Janus-Sitarz, R. Przybylskiej, Kraków 2014.

Zastanawiając się nad metodami prowadzenia lekcji o literaturze, trzeba pamiętać, że dla młodych ludzi kluczowe są:

- swobodna rozmowa – brak możliwości podzielenia się swoimi wrażeniami pozostawia uczniów z przekonaniem, że czytanie lektur służy jakiemś niezrozumiałemu systemowi, określanemu przez dorosłych jako „realizacja programu”;
- otwartość nauczyciela – skoro internet odgrywa najważniejszą rolę w motywowaniu do czytania, warto, by nauczyciel w dużej mierze przeniósł swoją aktywność w przestrzeń wirtualną: wykorzystywał fora internetowe i blogi czytelników; tworzył z uczniami platformę wymiany opinii o książkach;
- indywidualizacja sposobów motywowania – szczególnie uwagę trzeba poświęcić w tym zakresie chłopcom. Warto wykorzystać informacje o czytających mężczyznach, z którymi mogliby utożsamiać się uczniowie, np. blogi czytelnicze typu „Facet czyta”, felietony mężczyzn o książkach, np. Krzysztofa Vargi, spotkania z pisarzami, wywiady z idolami na temat ich doświadczeń czytelniczych.

Szkoła winna skutecznie wykorzystywać swój potencjał w kwestii motywowania do czytania:

- **Dostosowywać lektury do potrzeb i zainteresowań młodych ludzi.** Badanie pokazało, że ani jeden spośród 163 badanych nauczycieli nie realizuje programu nauczania własnego autorstwa. Oznacza to również brak inicjatywy w analizowaniu utworów literackich spoza programów i podręczników. Poloniści nie dostosowują listy lektur do potrzeb i zainteresowań danego zespołu klasowego, nie wykorzystują wypowiedzi uczniów dotyczących wybranych tytułów (nie dają im okazji do wpływania na listę lektur), nie proponują nowości wydawniczych (prawdopodobnie nie mają rozeznania w rynku wydawniczym w zakresie literatury dla nastolatków lub obawiają się podejmowania decyzji czytania książek o nieutrwałonej przez znawców renomie i wymagających samodzielnych opracowań metodycznych). Czytanie wciąż tych samych książek uniemożliwia poloniście зараżanie uczniów własną pasją, ciekawością, wspólnymi odkryciami.

- **Nie unikać tematów trudnych w literaturze**, stanowiących wyzwanie dla młodych ludzi czy też budzących szczególne zainteresowanie w okresie adolescencji (erotyka, dojrzewanie, konflikty międzypokoleniowe, uzależnienia, radzenie sobie ze śmiercią bliskich, stosunek do osób innej narodowości lub innego wyznania, nierówne traktowanie kobiety i mężczyzny itd.). Omijanie tych tematów to słabość szkolnej polonistyki. Analizując utwory literackie, nauczyciele zatrzymują się na tematach wszechstronnie opracowanych, bezpiecznych, niebudzących kontrowersji. Takie traktowanie tekstów obowiązkowych nie zachęca do podejmowania lektur samodzielnych, nie przekonuje, że w literaturze można znaleźć inspirację do rozważań ważnych dla młodego człowieka.
- **Stawiać ciekawe pytania**, zmuszające do myślenia nad utworem i zachęcające do dyskusji. Lekcyjna praca z lekturą może zachęcić do czytania pozaszkolnego lub do niego zniechęcić. Pozytywną rolę odgrywa możliwość nieskrępowanego uczestniczenia w dyskusji o przeczytanej książce i możliwość wyrażania własnego zdania. Warto podkreślić, że brak takich możliwości może wynikać z różnych powodów: z braku czasu poświęcanego swobodnej rozmowie o książce (nie ma na to miejsca w konspektach nauczycielskich), obaw nauczycieli o niezrealizowanie materiału bądź z braku umiejętności mądrego monitorowania dyskusji lub obaw uczniów przed wyrażeniem opinii odmiennych od opinii nauczyciela. Oczywiście inne powody nieuczestniczenia uczniów w dyskusji wynikają z braku dostatecznych kompetencji komunikacyjnych⁷⁰ i lęku przed ośmieszeniem się

⁷⁰ Uczestnictwo w dyskusji jest funkcją kompetencji komunikacyjnych uczniów. Elementy nauczania zasad dialogu zaobserwowano podczas prowadzonych badań nieco rzadziej niż w połowie objętych obserwacją lekcji. Brak nauczania zasad dyskusji i form grzecznościowych był często rezultatem świadomych decyzji nauczycieli, którzy rozmów z uczniami nie podejmowali, a lekcje języka polskiego były zbiorem nauczycielskich monologów. Nierzadko „porządek lekcji” przewidywał wyłącznie odpowiedzi uczniów na zadane im przez nauczycieli pytania, nie zaś dyskusję. W takich sytuacjach kompetencje komunikacyjne nie są kształcone lub kształcone są na poziomie podstawowym.

w oczach rówieśników. W przypadku jednak tych powodów nawet bierne uczestniczenie w ciekawej dyskusji może zachęcić uczniów do lektury samodzielnej.

- **Rozwijać u uczniów gotowość przezwyciężania trudności.** Uczniowie często zrażają się do lektury z powodu jej skomplikowania (niezrozumiałe słownictwo, zawilości kompozycyjne typu introspekcje czy narracje równoległe, metaforyzacja tekstu itp.). Warto zaznaczyć, że te bariery nie są typowe tylko dla współczesnych uczniów. W dużej mierze pokrywają się one ze wskazanymi przed laty przez Zenona Urygę trudnościami w odbiorze liryki oraz opisanymi przez Władysława Dynaka i Mieczysława Ingłota uczniowskimi kłopotami z lekturą szkolną⁷¹. Od nauczyciela zależy, czy zniechęci uczniów do samodzielnych poszukiwań, krytykując lub bagatelizując ich problemy w rozumieniu tekstu, czy rozwinię u nich postawę gotowości do przezwyciężania trudności bądź przekona ich, że są one celowym zabiegiem literackim, prowokującym czytelnika do większej aktywności: dopowiadania tekstu, własnej interpretacji, kreatywności.
- **Adekwatnie wybierać metody pracy na lekcjach literatury.** Niekoniecznie powinny to być metody atrakcyjne wprawdzie dla uczniów, lecz niewymagające czytania i niemotywuujące do lektury pozaszkolnej (krzyżówki, prezentacje, oglądanie adaptacji itp.). W przypadku rozwijania pozytywnego nastawienia do czytelnictwa skuteczniejsze są metody sprzyjające dobrej rozmowie o książce lub uczące utożsamiania się z bohaterami literackimi (dramy, „gorące krzesła”, sądy nad bohaterami, inscenizacje).

⁷¹ Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, dz. cyt.; *Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnego odbioru literatury*, wybór i oprac. W. Dynak i M. Ingłot, Wrocław 1989.

STYLE NAUCZANIA POLONISTÓW

Na podejście młodych ludzi do lektury, na odnalezienie w niej tego, co ich dotyka, na możliwość usłyszenia z kartek książek pytań, które zadaje literatura, ogromny wpływ ma osobisty stosunek do czytania i model spotkania z literaturą, jaki proponuje swoim uczniom nauczyciel polonista, ale także – bardziej ogólnie – styl jego nauczania.

W ramach międzynarodowego badania OECD z 2015 roku – „Global Policy Outlook 2015. Making reforms happen”⁷² – sprawdzającego dobre, sprzyjające osiągnięciu edukacyjnego sukcesu, relacje między piętnastoletnimi uczniami i nauczycielami, Polska usytuowała się na ostatnim, 34. miejscu w grupie analizowanych państw. Młodzi ludzie wskazywali, w jakim stopniu w ich szkołach prawdziwe są następujące stwierdzenia:

- gdybym potrzebował dodatkowej pomocy, otrzymam ją od nauczycieli,
- uczniowie dobrze dogadują się z większością nauczycieli,
- większość moich nauczycieli traktuje mnie uczciwie,
- większość moich nauczycieli słucha tego, co mam do powiedzenia,
- większość nauczycieli interesuje się ogólnym dobrem ucznia.

W porównaniu ze swoimi rówieśnikami z pozostałych 33 krajów nasi gimnazjaliści narzekali szczególnie na to, że ich pedagogów nie obchodzi ani to, co młodzi ludzie mają do powiedzenia, ani ich osobiste osiągnięcia. Jak stwierdzili eksperci, wynikiem nie najlepszych relacji z nauczycielami jest to, iż polscy uczniowie często się spóźniają, chcąc spędzać mniej czasu na lekcjach.

Co ciekawe, stosunki w szkole zupełnie inaczej wyglądają z perspektywy nauczycieli, którzy uważają, że przejmują się samopoczuciem uczniów, i chcą być z nimi w dobrych kontaktach.

⁷² *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen. Summary in English*, OECD Publishing, <http://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264225442-sum-en/index.html?itemId=/content/summary/d9bb3d76-en&mimeType=text/html>. Pełna wersja książki dostępna jest w OECD iLibrary: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2015_9789264225442-en (dostęp 15 XI 2015).

Jako nie w pełni zadawalające można także uznać opinie uczniów na temat lekcji języka polskiego (przy stosunkowo bardzo pozytywnym stosunku do samego polonisty, zgodnie z uczniowskimi deklaracjami powszechnie lubianego) uzyskane podczas badania „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej”⁷³. Relacje z nauczycielem na lekcjach literatury, a także specyfikę samego modelu spotkania z lekturą określają następujące wyniki:

Jak często na lekcjach języka polskiego zdarzają się poniższe sytuacje?

- 66% – Mamy możliwość wyrażania na lekcji własnych opinii o utworze, nawet odmiennych niż opinie nauczyciela.
- 58% – Nauczyciel, oceniając prace pisemne, docenia ciekawe, nietypowe pomysły.
- 55% – Te lekcje uczą nas samodzielnej analizy i interpretacji.
- 52% – Gdy mamy trudności w rozumieniu utworów, nauczyciel uczy nas, jak pokonywać te trudności.
- 47% – Nauczyciel stawia ciekawe pytania, zmuszające mnie do myślenia nad utworem (książką, wierszem).
- 39% – Większość uczniów chętnie uczestniczy w dyskusji o utworze.

Szczególnie niepokoi fakt, iż ponad 60% uczniów niechętnie uczestniczy w rozmowach o przeczytanym tekście, co w dużej mierze tłumaczyć można, po pierwsze, nieprzeczytaniem lektury, trudno bowiem dyskutować o pozycji nieznanej, a po drugie, brakiem ciekawych pytań ze strony nauczyciela, zmuszających do myślenia o utworze (na co wskazało ponad 50% respondentów).

⁷³ Dane w poniższej tabeli podaję za: M. Kononowicz, *Nauczyciel w oczach ucznia*, http://eduentuzjasci.pl/images/stories/konferencje/DydaktykaLiteratury/13_M_Kononowicz_%20Nauczyciel_w_oczach_ucznia.pdf (dostęp 10 X 2015).

W ramach tegoż badania, w regionie, w którym kierowałam pracami projektowymi, przeprowadziliśmy w 10 szkołach mniej typowe badanie jakościowe, dotyczące stylu nauczania zatrudnionych tam polonistów (a właściwie polonistek). Zadaniem nauczycielek było przedstawienie dowolną techniką (rysunek, napisy, symbole) idealnej lekcji języka polskiego. W zamierzeniu ta część wywiadu miała mieć charakter zabawowego podsumowania, pozwalającego polonistkom w swobodniejszej atmosferze wyrazić swoje wyobrażenia o dobrych praktykach w edukacji polonistycznej i zdradzić preferencje dotyczące stylu pracy.

Materiał badawczy stanowiły w tym przypadku rysunki nauczycielek, będące rezultatem ostatniego zadania/pytania w trakcie tzw. FGI (*focus group interview*), czyli wywiadów grupowych zogniskowanych, a także transkrypcje wypowiedzi dotyczących powstawania prac. Celem badania było zidentyfikowanie postaw nauczycieli wobec własnego przedmiotu, określenie stylu ich nauczania, elastyczności (lub jej braku), gotowości na zmiany, a także próba określenia czynników składających się na „idealne lekcje”; ustalenie, w jakiej mierze są to jedynie deklaracje (odzwierciedlające znajomość wymagań zewnętrznych i oczekiwań społecznych) oraz wyobrażenia (lekcje marzeń), a w jakiej – odbicie własnych autentycznych najlepszych doświadczeń.

Podstawowym założeniem badań było przekonanie, że nauczyciel ma zasadniczy wpływ na efekty kształcenia uczniów. Konieczne zatem stało się sprawdzenie, jaką rolę przypisuje sobie polonista w procesie kształcenia (np. mistrz czy partner edukacyjnego dialogu), jakie cele sobie stawia, w jakim stopniu zdolny jest do refleksji nad własnym stylem nauczania, nad stosowanymi przez siebie metodami i narzędziami dydaktycznymi, nad organizacją całego procesu kształcenia.

Ocenę wewnętrznego programu działania nauczyciela może ułatwić odniesienie jego poglądów o własnej roli, ujaw-nionych motywacji i podejmowanych strategii działania do opisanych przez Gary’ego D. Fenstermachera i Jonasa F. Soltisa⁷⁴

⁷⁴ G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, *Style nauczania*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2000.

trzech stylów nauczania: kierowniczego, terapeutycznego (wspierającego) i wyzwalającego.

W stylu kierowniczym nauczyciel pełni rolę dominującą: planuje i organizuje naukę uczniom, koncentruje się na efektach ich działań, na maksymalnym wykorzystaniu czasu, na rzetelnej kontroli rezultatów. Istotne zatem są porządek i efektywność. W stylu terapeutycznym (wspierającym) najważniejszy jest uczeń, rozwój jego osobowości, samorealizacja. Podstawowym warunkiem pracy jest wówczas relacja z uczniami oparta na rozumieniu i akceptacji. Natomiast w stylu wyzwalającym nauczyciel dąży do stworzenia warunków do wszechstronnego rozwoju ucznia, do wychowania ludzi myślących krytycznie, samodzielnych, twórczych.

Punktem odniesienia do analizy materiału były moje wcześniejsze badania, przeprowadzane corocznie od 2008 wśród studentów po praktykach w szkole podstawowej i gimnazjum. Uczestnicy zajęć proszeni byli o narysowanie idealnej lekcji języka polskiego, którą prowadzić będą jako przyszli nauczyciele. Kierując się doświadczeniem wyniesionym z praktyk, mieli zaznaczyć, co będzie dla nich w przyszłości ważne w wykonywaniu zawodu szkolnego polonisty, jak będą wyglądały ich relacje z uczniami.

Część naszkicowanych przez wszystkich studentów obrazków (przykłady: rys. 1–4) dowodzi dużego przywiązania zarówno do tradycyjnego zagospodarowania przestrzeni klasy (równe rzędy ławek, tablica), jak i do kierowniczej funkcji osoby prowadzącej lekcję (on/ona stoi, uczniowie siedzą). Dominującą, a czasem nawet „gwiazdorską” rolę nauczyciela podkreślają dopracowane szczegóły wizerunku (torebka, korale, fryzura) i jednakowe, widziane od tyłu, głowy uczniów (na niektórych rysunkach były to nawet tylko puste ławki). Nacisk położony jest na aktywność polonisty, jego zaangażowanie (na jednym z rysunków dopisano: „pasja w oczach”), przy bierności klasy, nastawionej jedynie na odbiór, traktowanej jako anonimowa masa. Podpis „zasłuchana i zafascynowana klasa” w dużej mierze werbalizuje wyobrażenie o idealnej lekcji. Takich obrazków w wykonaniu studentów odpornych na wiedzę wyniesioną z zajęć dydaktycznych jest z roku na rok coraz mniej, chociaż wciąż wyznają oni, że na praktykach pedagogicznych spotykają się

Rys. 1-4. Styl kierowniczy nauczania.
Rysunki studentów – przyszłych nauczycieli



Rys. 1.



Rys. 2.



Rys. 3.



Rys. 4.

przede wszystkim z tradycyjnym ustawieniem ławek, dominacją podających metod pracy z uczniami i niechęcią opiekunów, by coś w tym schemacie zmieniać.

Kierowniczy styl nauczania, związany przede wszystkim z przekazywaniem gotowej wiedzy, w połączeniu z aranżacją klasowej przestrzeni podkreślającą dystans między pedagogiem a uczniami, z pewnością nie sprzyja zaangażowaniu w rozmowy o literaturze i stwarzaniu możliwości „wyrażania na lekcji własnych opinii o utworze, nawet odmiennych niż opinie nauczyciela”. Można jednak sobie wyobrazić, że lekcja okazjonalnie zmieniająca się w teatr jednego aktora daje poloniście (szczególnie temu obdarzonemu charyzmą) sposobność zarażenia uczniów swoimi czytelniczymi doświadczeniami i fascynacjami.

Kolejny zbiór rysunków (rys. 5–8) w dużej mierze odpowiada opisowi terapeutycznego stylu nauczania. Autorzy tych prac wyraźnie akcentowali swoją rolę wychowawcy, powiernika, przyjaciela dzieci. Dobro osobiste podopiecznych wyraźnie jest tutaj przedmiotem najwyższej troski przyszłych nauczycieli. Wagę znakomitych relacji między polonistą a uczniami podkreślają opiekuńcze gesty, wielokrotnie pojawiające się na kartkach serca, śmiałość dzieci, przychodzących do „swojej pani” z prywatnymi problemami i pytaniami, a nawet dorysowane monstrualne uszy, wskazujące, jak ważna jest umiejętność słuchania drugiego człowieka. Studenci, komentując swoje rysunki, dopowiadali, że dobra atmosfera ma ogromny wpływ na proces kształcenia: jeśli lubi się nauczyciela, lubi się także jego przedmiot, ma się zatem większą motywację do nauki. Z pewnością ktoś, komu się ufa, może być także bardziej wiarygodny w swoich czytelniczych rekomendacjach.

Ten sielski obraz studzą nieco wypowiedzi zarówno badaczy, przestrzegających przed tym, by nadmiar działań skierowanych na tworzenie przyjaznej atmosfery nie przesłaniał celów edukacyjnych⁷⁵, jak i pedagogów szkolnych, mających świadomość, że nie każdy nauczyciel potrafi zachować pożądaną równowagę między wyrozumiałością a wymaganiami:

⁷⁵ Zob. B. Neville, *Psyche i edukacja*, przeł. M. Kościelniak, Kraków 2009.

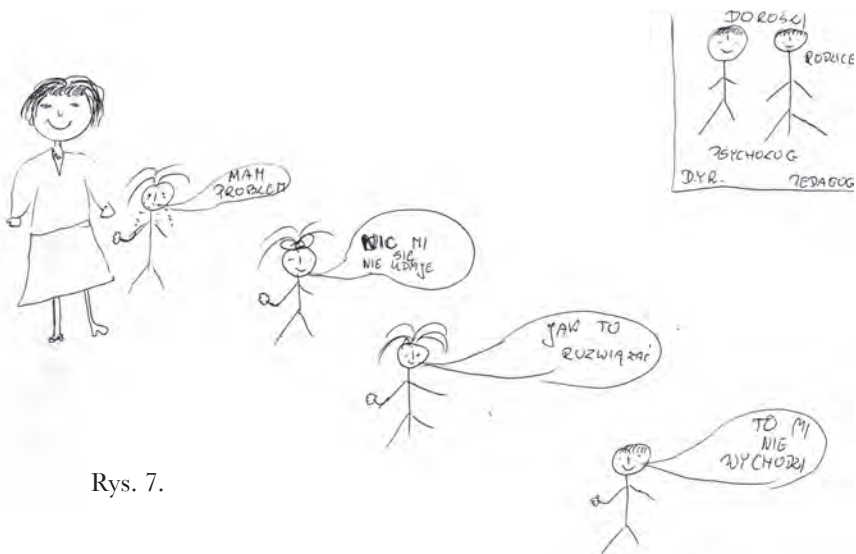
Rys. 5–8. Styl terapeutyczny nauczania.
Rysunki studentów – przyszłych nauczycieli



Rys. 5.



Rys. 6.



Rys. 7.



Rys. 8.

Myślę, że nauczyciel powinien być po prostu życzliwy i z uwagą obserwować uczniów. Nie bać się podejmowania z nimi rozmów na różne tematy i nie udawać, że czegoś nie widzi, choć tak jest wygodniej. Uczniowie mówili mi czasem jako pedagogowi, że nauczyciel nie reagował na to, gdy inny uczeń ich zaczepia, wyzywa itp., udawał, że tego nie zauważa. Według mnie nauczyciel powinien stwarzać taką atmosferę, żeby uczniowie czuli się szanowani, bezpieczni, ale z drugiej strony nie było wątpliwości, że w klasie „rządzi” nauczyciel, że panuje nad tym, co się dzieje. Mnie bardzo razi taka sytuacja, kiedy nauczyciel inaczej traktuje uczniów lubianych (im więcej wybacza) niż takich, których trudno jest polubić z różnych względów⁷⁶.

Ostatniej grupie szkiców (rys. 9–12) można przypisać wiele cech stylu wyzwalającego. Nauczyciel dążący do zapewnienia uczniom warunków do samodzielnego rozwoju stara się aranżować sytuacje, w których będą oni krytycznie myśleć, tworzyć i działać. Na większości rysunków o relacji nauczyciel – uczeń decyduje zagospodarowanie przestrzeni klasy: uczniowie albo siedzą w kręgu wraz z nauczycielem, albo pracują samodzielnie w zespołach, albo zajęcia przeniesione są poza obszar szkoły, bliżej autentycznych problemów otaczającej ucznia rzeczywistości. Uprawianie tego stylu z pewnością wymaga od polonisty własnej kreatywności, głębokiego przemyślenia celów kształcenia (by w atrakcyjnych zadaniach nie umknęła potrzeba zdobywania przez uczniów wiedzy i funkcjonalne jej wykorzystanie) oraz umiejętności sprawnego kierowania samodzielnymi działaniami podopiecznych. Na pewno jednak jest to styl najbardziej sprzyjający wychowaniu żarliwego czytelnika literatury, samodzielnie poszukującego książek „dla siebie”, niezrażającego się początkowymi trudnościami w odbiorze, otwartego na różnorodne gatunki i konwencje.

Podczas dyskusji na temat stylów nauczania studenci na ogół dochodzą do konkluzji, że dobry nauczyciel powinien władać wszystkimi trzema stylami. Powinien być także zdolny do

⁷⁶ Post na forum z 12 lutego 2015; <http://www.wp.pedagog szkolny.pl/news.php?readmore=947> (dostęp 11 X 2015).

Rys. 9–12. Styl wyzwalający nauczania.
Rysunki studentów – przyszłych nauczycieli



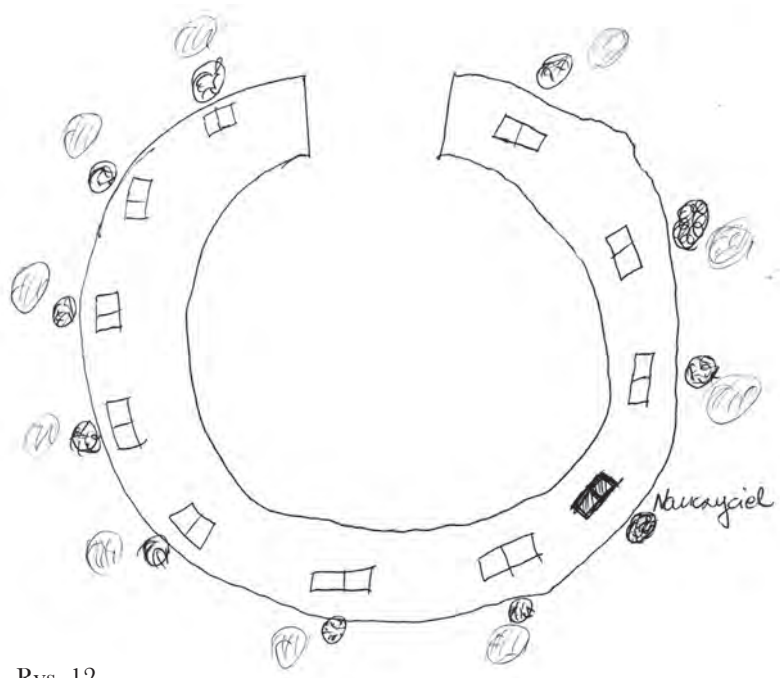
Rys. 9.



Rys. 10.



Rys. 11.



Rys. 12.

refleksji, czy któryś ze stylów nie zdominował procesu nauczania, lekceważąc tym samym inne jego cele.

Podobną prośbę – o naszkicowanie idealnej lekcji języka polskiego – skierowaliśmy do nauczycieli z 10 szkół gimnazjalnych. Koordynatorzy prowadzący FGI dookreślili zadanie poprzez pytania pomocnicze dotyczące opisu lekcji: gdzie się odbywają zajęcia, co się na nich dzieje, co robi nauczyciel, co robią uczniowie.

W sumie w realizacji zadania uczestniczyły 23 polonistki; w dwóch szkołach panie wykonywały rysunki indywidualnie, w pozostałych – jeden wspólnie.

W porównaniu z rysunkami i wypowiedziami studentów, dopiero przygotowujących się do zawodu, prace nauczycielek dowodziły większej świadomości, jakie modele lekcji są preferowane w nowoczesnej dydaktyce i jakich postaw się od nich oczekuje. Część polonistek nie miała problemu z ujawnianiem, iż obrazki i deklarowane w nich wyobrażenia są tylko na pokaz, a ich własne przekonania i praktyka nauczycielska – zupełnie inne. Z komentarzy nauczycielek i ich rozmów wynika, że niektóre starają się realizować swoje wyobrażenia o idealnej lekcji (a przeszkadzają im co najwyżej czynniki od nich niezależne, takie jak zbyt liczne klasy czy słabo wyposażone pracownie), inne zaś nie widzą takiej potrzeby lub nie dostrzegają swojej roli w poprawie sytuacji.

Autentycznej pasji, kreatywności i dążenia do wcielania marzeń o idealnej lekcji w życie dowodziły rozmowy czterech polonistek tworzących wspólnie swój obrazek (rys. 13).

Na górze kartki pojawiały się kolejno, wraz z postępującą dyskusją, następujące banery: „Kocham polski”, „Kocham szkołę”, „Kocham panią”. Te żartobliwe napisy oddają jednak to, co w edukacji ogromnie ważne: dobra atmosfera, humor, wzajemna życzliwość, odrobina szaleństwa.

Uczniowie siedzą nietypowo, w ławkach pod dwiema ścianami – widząc się wzajemnie; dwoje wraz z nauczycielem prowadzi lekcję (występuje?) na środku sali. Wokół komputery, tablice interaktywne (kilka), wiszący rzutnik, stolik z jedzeniem, scena, pojedyncze stoliki, słońce wpadające przez szyby. Wyobrażenia idealnej lekcji oddają fragmenty zarejestrowanych rozmów polonistek:

Nauczyciel 1: (...) Słuchajcie, musimy się zastanowić, gdzie się odbywa ta lekcja. Czy w pomieszczeniu?

Nauczyciel 2: Tak, bo pomieszczenie daje poczucie bezpieczeństwa.

Nauczyciel 3: Teraz tak... pani nie jest przy tablicy, pani jest w środku z dziećmi. (...)

Nauczyciel 2: Oni ćwiczą, pani im mówi: „Jesteście teraz drzewami sosny złamanej”.

Nauczyciel 3: (...) Gdzie jest pani biurko?

Nauczyciel 1: Pani biurko jest tylko po to, aby położyć sobie rzeczy.

Nauczyciel 4: Tablice interaktywne.

Nauczyciel 2: Tablice wiszą w różnych miejscach, bo dzieci mogą rysować w różnych miejscach i nie muszą cały czas podchodzić do jednego miejsca, nie nadążają przepisywać wszystkiego. (...)

Nauczyciel 3: A ja bym chciała mieć komputery jakieś.

Nauczyciel 2: Tak, jest tablica, tam projektor.

Nauczyciel 2: Na biurku może być papuga.

Nauczyciel 3: A ile mamy dzieci w klasie?

Nauczyciel 1: Wystarczająco – ósemkę.

Nauczyciel 3: Dzieci muszą mieć wolną komunikację, one mogą się przemieszczać.

Nauczyciel 2: Dywanik z literkami.

Nauczyciel 1: Scena, która się wynurza.

Nauczyciel 3: Będą teatryki.

Nauczyciel 2: Tutaj jest scena, aby dzieci mogły wyrażać siebie.

Nauczyciel 3: A gdzie jest dywan?

Nauczyciel 2: Tutaj, aby dzieci mogły siedzieć, jak będzie inscenisacja.

Nauczyciel 3: Dywan jest różowy, są kwiatki, jest przyjemnie.

Nauczyciel 1: Tutaj jest część muzyczna, tutaj część elektroniczna, zaplecze z pomocami.

Nauczyciel 3: Koniecznie stolik z ciasteczkami.

Nauczyciel 3: Drzwi mogą być w kształcie z czarodziejskiej... z Narnii. Magiczne miejsce, prawda?

Nauczyciel 2: A tutaj może być zaplecze. Szafa na akcesoria.

Nauczyciel 2: Tutaj musimy na tej tablicy coś napisać.

Nauczyciel 3: „Kocham szkołę”.

Nauczyciel 2: A tutaj: „Kocham panią”.



Rys. 13. Idealna lekcja – rysunek nauczycieli (styl wyzwalający)

Nauczyciel 3: To czego dotyczy to przedstawienie?

Nauczyciel 2: Przedstawienie dotyczy, no, czegoś tam.

Nauczyciel 3: Na pewno nie „Zemsty”.

Nauczyciel 2: Na pewno.

Nauczyciel 1: A może to jest taki klasowy konkurs?

Nauczyciel 3: A może to jest konkurs recytatorski? (...)

Nauczyciel 3: Są gazetki, mogą się wyrazić. Ich emocje są zmienne, więc mogą mazać, gdzie są.

Nauczyciel 2: Oni słuchają nas, więc nie muszą notować.

Nauczyciel 4: Ale ja chciałam, aby każdy miał komputer.

Nauczyciel 3: Na lekcji są aktywni, bo w domu są statyczni, tutaj pracują, aktywizują się.

Nauczyciel 2: No dobrze, to się przebiegają w tryb przypuszczający i wskazujemy w rozkazujący.

Nauczyciel 3: Tyle rozmawialiśmy o metodach aktywizujących i nic z tego nie zostało.

Nauczyciel 1: Bo to są marzenia.

Nauczyciel 2: Chciałabym mieć taką salę.

Nauczyciel 3: Ja też.

Nauczyciel 2: Ale brakuje mi, żeby tak gdzieś siedzieli i pisali.

Nauczyciel 3: Ale dzieci mogą nawet pisać i siedzieć po turecku, jakby chciały. Ale musi być strefa wydzielona.

Nauczyciel 1: Ja sobie marzę, żeby nasze dzieci siedziały pojedynczo w ławce.

Nauczyciel 2: No tak.

Nauczyciel 1: Bo wtedy mogą się skupić na lekcji. (...)

Nauczyciel 2: Nasza lekcja jest lekcją, na której każdy ma swoje miejsce. Są osoby, które mogą bezpośrednio w aktywny sposób odgrywać jakieś role z panią albo być komentatorami, czyli uczyć się krytyki, uczyć krytycznego oceniania innych, bez oczywiście obrażania kogokolwiek. Inni, którzy patrzą, słuchają, i od tych, którzy potrafią recytować, uczą się podejścia do tekstu, uczą się dykcji, intonacji. Świat i lekcje języka polskiego są światem zaczarowanym. Wchodzi się do niego przez magiczne drzwi, jest to świat przyjazny, świeci słońce, jest dużo kolorów, bo nasze dzieci są kolorowe, i jak pani jest kolorowo ubrana na lekcji, to też na nią zwrócą uwagę. Tutaj są tablice interaktywne, są kolorowe kredki, kolorowe mazaki. Jeśli ktoś ma kiepski nastrój, może się ubrać w inny kolor szat, powiedziałam szat, bo wchodzi w magiczny świat. To jest krzeselko z szerokim oparciem i jeszcze z masażerem na plecy.

Nauczyciel 1: Teraz są krzesła do biblioteki, takie półleżące, i można wstawić do klasy jako nagrodę, oni biją się o to.

Nauczyciel 2: Poza tym klasa jest przygotowana na wszelkiego rodzaju zainteresowania ucznia. Jest komputer, z którego uczniowie mogą korzystać, bo nauczyciel mu go udostępni, ale nie interesuje go komputer, bo uczeń nie chce z niego korzystać, bo ma inne ciekawe rzeczy, mają projektor i tablicę multimedialną, mają scenę, na której mogą się wyrażać, są głośniki, mogą śpiewać, recytować, bo oni bardzo lubią poezję śpiewaną.

Nauczyciel 1: Nie ma szafek, zapomnieliśmy o szafkach.

Nauczyciel 3: Będą mogli przynosić książki do szkoły, które przeczytali, i się wymieniać z kolegami.

Zarówno na rysunku, jak i w komentarzach (szerszych niż przytoczone, pełnych inwencji i entuzjazmu) widać znajomość własnych uczniów (ich preferencji czytelniczych) i próbę zorganizowania przestrzeni przyjaznej młodym ludziom: kilka tablic interaktywnych, żeby mogli jednocześnie coś pisać, stół z jedzeniem, scena, na której występują wraz z nauczycielką, pojedyncze stoliki, aby mogli się swobodnie przemieszczać. Widać własną kreatywność i aprobatę dla metod aktywizujących (choć z refleksją, że nie dość wykorzystywane na lekcjach), dbałość o poczucie bezpieczeństwa i dobrą atmosferę (dywanik, napisy, jedzenie) i – poczucie humoru (krzesła z masażerem). Widać, że ta „lekcja idealna” nie jest nauczycielkom obca – w rozmowie powoływały się na swoje klasy, własne doświadczenia.

Co ważne, uczniowie w tej szkole wiedzą z praktyki szkolnej, co znaczy twórcza aktywność na lekcji – znalazło to swoje odzwierciedlenie również w ich rysunkach (oni także zostali poproszeni o naskicowanie idealnej lekcji języka polskiego). Na obrazkach (rys. 14) uczniowie pracują w zespołach, a miejsce nauczyciela jest albo wśród nich, albo w miejscu, gdzie może on monitorować pracę uczniów, pozostawiając im dużą autonomię, ucząc tym samym samodzielności.

W niektórych z badanych gimnazjów rozmowy nauczycielek dowodziły dobrej współpracy w zespole polonistycznym, wzajemnych inspiracji, w innych – braku przepływu informacji czy opieki nad młodszymi pracownikami. Tak właśnie było w jednej ze szkół, gdzie polonistki stworzyły dwa zupełnie odmienne rysunki. Nauczycielka o 30-letnim stażu pracy, której lekcje (obserwowane w trakcie badań) wskazywały na dużą kreatywność, narysowała klasę z niewidocznym nauczycielem, za to z uczniami (wyposażonymi w skrzydła) w scenerii latających książek, kwiatów i gwiazd. Tak komentowała swój obrazek:

Ja właśnie narysowałam to, że nauczyciel to ma być takie słońce, a dzieci taka łąka, na której pojawia się to słońce, i te dzieci właśnie w tym słońcu podnoszą głowę do tego słońca, rozkwitają, osiągają swoją pełnię. (...) Jemu [uczniowi] się tylko daje do ręki



Rys. 14. Idealna lekcja – rysunek uczniów

narzędzia. Ja narysowałam wszystko, co bym chciała, więc mam tutaj uczniów, którzy osiągnęły szczyty. Mam uczniów, którzy traktują tę pracę jako zabawę, bo to dla nich jest łatwe. Jest tu taki jeden, siedzi – indywidualista go nazywam – ja tutaj o gramatyce, a on sobie myśli: „Dzisiaj napiszę swoje pierwsze genialne dzieło”. Tu jest rzeka, no i tak: jeden sobie na tej rzece leży na materacu, a ci kajakują pod prąd. No i tak sobie pomyślałam, że na każdej lekcji występują takie: zachwyt, praca i zniechęcenie – są też takie sytuacje. Oczywiście wszędzie są książki, a te kwiaty ustawiłam tutaj na oknie, bo za tym oknem jest przyszłość i dopiero wtedy najczęściej dostajemy nagrodę w postaci... To tyle⁷⁷.

⁷⁷ Wypowiedzi nauczycieli zachowuję w oryginalnej wersji.

W wypowiedzi polonistki ujawnia się inwencja, odwaga, pasja, nacisk na rozwój uczniów, na ich sukcesy, na kreację, próba stworzenia środowiska przyjaznego lekturze, odejście od schematycznego myślenia o szkole jako klasie z ławkami i tablicą. Uczenie odbywa się poprzez zabawę, sprawia przyjemność uczniom. Nauczycielka dostrzega indywidualne potrzeby uczniów i tkwiący w nich potencjał twórczy, a nauczanie / uczenie się nastawione jest na efekty w dalszej przyszłości. Dominuje styl wyzwalaający i terapeutyczny.

Autorka drugiego rysunku (rys. 15), przedstawiającego schematyczny obraz klasy, przysłuchiwała się wypowiedzi swojej o wiele bardziej doświadczonej koleżanki z wyraźnym zaskoczeniem. Tak skomentowała swoją pracę:

Poczułam się głupio, że nie mogłam wpaść na to. Dla mnie najgorszą rzeczą na lekcji jest nuda i ja tak współczuję uczniom, że jeśli oni się tam – nie daj Boże – nudzą, to jest straszne, więc idealną sytuacją dla mnie jest to, jeśli widzę zainteresowanie, zaciekawienie w oczach dziecka, no i jakąś przychylność. Może to być nawet sympatia, a sympatii wielkich się nie domagam. To mi wystarczy do ideału, bo myślę, że ciekawie można nawet o konstrukcji zapalki rozmawiać, tylko żeby to było zauważone w twarzach uczniów. I książka jest na stole. No jakże inaczej?

Na rysunku widać: tradycyjne ustawienie ławek, porządek; widać marzenie, aby ten niezmienny układ przynosił wszystkim zadowolenie; nie widać pomysłu, jak to osiągnąć, pomimo deklarowanego przekonania, że „najgorszą rzeczą na lekcji jest nuda”.

Wiele polonistek, wykonując swoje rysunki, odwoływało się do wspomnień wyniesionych ze szkoleń, zarówno na temat aranżacji przestrzeni szkolnej, jak i nowoczesnych narzędzi w edukacji polonistycznej. Stąd na obrazkach pojawiają się takie elementy jak tablety, tablica interaktywna, rzutnik, uczniowie siedzący w kole. Autorki przedstawiające nauczyciela przed ekranem z napisem D.P. Prezi (rys. 16) mówiły, że znają najnowsze technologie i korzystają z programu Prezi przy prezentacjach. Sąsiadujące z notebookami książki dowodzą, że polonistki nie traktują cyfrowych narzędzi jako wroga i konkurenta literatury.



☰ - otwarta
kierownia

☺ - zachęcanie
ze zainteresowaniem

✓ - przychylność
sympatie



Rys. 15. Idealna lekcja
– rysunek nauczycieli
(styl kierowniczy)

Zdarzały się rysunki pokazujące, że dla nauczycielek najważniejsza jest dobra atmosfera i nie wiążą jej ani z treściami, ani z metodami prowadzonej lekcji, a jedynie z wzajemną życzliwością. I tak, trzy autorki obrazka, na którym znalazły się trzy symbole – słońce, serce i uśmiechnięta buźka, opatrzone nazwiskami nauczycielek – wyjaśniały: „Serce dlatego, że powinna na lekcjach panować miłość, w znaczeniu miłość człowieka do człowieka. Nauczyciel powinien odnosić się do ucznia z sercem, czyli go rozumieć, ale i uczeń powinien do tego nauczyciela podejść też jak do człowieka. Czyli miłość



Rys. 16. Idealna lekcja – rysunek nauczycieli (styl wyzwalający)

w znaczeniu takim chrześcijańskim”; „przyjazna, miła atmosfera i serdeczność, i no, i taka nadzieja, jakoś tam to się ze słońcem kojarzy”, „powinno być przyjemnie”.

Z kolei w innym gimnazjum nauczycielki upewniały się, czy ma to być idealna lekcja z punktu widzenia nauczyciela czy ucznia.

Widać, że mają świadomość, jaką lekcję uważa się za idealną, ale niekoniecznie jest to zgodne z ich przekonaniami i praktyką. Narysowały na przykład laptopy, a tablicę określając jako interaktywną, ale nie chciałyby z nich korzystać, określając je mianem „dziwienię”. Mówiły, że multimedia nie są im potrzebne. Krytykowały dziennik elektroniczny („zbędna praca, a efekty niewielkie”). Deklarowały, że trzeba zaktywizować uczniów, „wypuścić z ławek”, układały stoliki w podkowę, ale mówiły, że mają w tym względzie złe doświadczenia (bo za dużo dzieci).

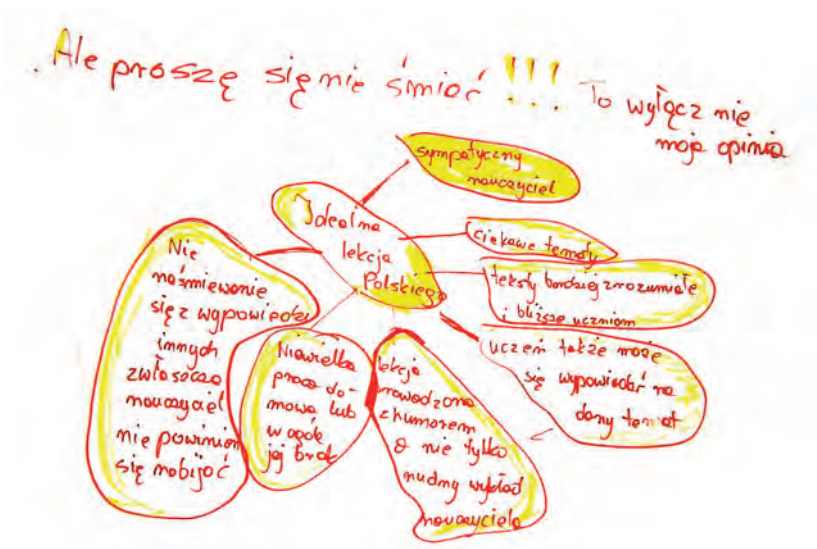
W następnym gimnazjum polonistki, które umieściły na swoim szkicu, choć tylko hasłowo, podobne elementy (tablice interaktywne, komputery, dostęp do sieci), a dodatkowo muzea, wystawy, kino, lekcje teatralne – w swych wypowiedziach zaprzeczyły potrzebie wprowadzania ich na lekcje. Jedna z nauczycielek wyznała: „Ostatnio byłam na szkoleniu na temat organizacji przestrzeni podczas lekcji. (...) Rzecz świetna, tylko trzeba naprawdę mieć sporo czasu, żeby wejść do sali, ustawić te ławeczki...”.

W rozmowie nauczycielki przyznały, że nie korzystają z żadnych nowych programów, nowoczesnych pomocy, multimediów, niebanalnych metod nauczania.

Tymczasem uczniowie tej samej szkoły na swoich rysunkach pokazywali przedstawienia, filmy, pracę w grupach, zajęcia poza szkołą. Na wielu ich obrazkach jeśli lekcja odbywała się w klasie, to bez nauczyciela, co może świadczyć o nie najlepszych relacjach z polonistkami. Czasami (rys. 17) do ideału potrzeba im niewiele: poczucia bezpieczeństwa, szacunku czy prawa do zabierania głosu na lekcji.

Można dostrzec odmiennosć preferowanych stylów nauczania w poszczególnych szkołach, ale i różnice między poszczególnymi nauczycielkami. Widać wzajemne inspiracje. Polonistki wiedzą o działaniach swoich koleżanek (np. o realizowanych na lekcjach przedstawieniach), chwalą się nawzajem za nowoczesność w nauczaniu.

W każdej z badanych szkół można odczuć atmosferę sprzyjającą lub niesprzyjającą motywowaniu nauczycieli do poprawy jakości kształcenia, zachęcającą lub zniechęcającą do niestandardowych działań edukacyjnych i walki z rutyną.



Rys. 17. Idealna lekcja – rysunek uczniów

Pomimo różnego stosunku nauczycielek do nowoczesności i metod aktywizujących wszystkie marzą o lepszej atmosferze, o większej satysfakcji z pracy, o większym zainteresowaniu uczniów (można się domyślać, że właśnie to są deficyty ich obecnych lekcji) i przede wszystkim – o braku pośpiechu.

A jak wygląda idealna lekcja języka polskiego z punktu widzenia uczniów? No cóż, najczęściej pojawiające się elementy to tablet na stoliku i film na ekranie, zastępującym tablicę. To z jednej strony znak, że uczniowie nie chcą, aby szkoła odbiegała od rzeczywistości ich otaczającej, a z drugiej – sygnał, że lekcje nie przekonały ich do znalezienia radości czy satysfakcji w rozmowach i w lekturach. Pojawiły się także podpowiedzi, które zdecydowanie winny być wzięte pod uwagę. Zarówno na rysunkach, jak i w ankietach czy wywiadach, gimnazjaliści zdecydowanie wskazywali pracę w zespołach jako najbardziej pożądaną na lekcjach języka polskiego. Ich preferencje zgodne są z zasadami współczesnej dydaktyki, która określa pracę

zespołową jako kształcącą kompetencje niezbędne na rynku pracy (umiejętność współdziałania, rozwiązywania problemów, negocjowania itd.). Martwi zatem fakt, że praca w grupach nie pojawiła się ani na rysunkach nauczycieli, ani na prowadzonych przez nich lekcjach.

Marzenia uczniów o prawdziwie inspirującej lekcji języka polskiego, która nie tyle stanowiłaby odzwierciedlenie otaczającego ich świata i przedłużenie codziennych przyjemnych dla nich czynności pozaszkolnych, ale była dla nich atrakcyjną konkurencją, pokazują rysunki (rys. 18–20), na których praca miesza się z humorem, magią lub pewną dozą szaleństwa.

Tę potrzebę odrobiny szaleństwa przekonująco uzasadniał Stanisław Bortnowski w swoich książkach, nadając im nawet wymowne tytuły: *Scenariusze półwariackie, czyli poezja współczesna w szkole*⁷⁸, *Zdziwienia polonistyczne, czyli o sztuce na lekcjach polskiego*⁷⁹, *Scenariusze przekorne i prawie niemożliwe*⁸⁰. Jednocześnie na podstawie prowadzonych badań własnych wśród nauczycieli polonistów i studentów odbywających praktyki w szkołach konstatował:

Szkoła polska jest jednak w porównaniu z zachodnią nastawiona na odgórne przekazywanie jak najszerszej encyklopedycznej wiedzy, ucznia zaś z jego wyobraźnią i odkryciami odsyła w ką. Tymczasem na początku XXI wieku nie sposób uczyć tak samo jak pół wieku temu⁸¹.

Ubolewał, że „Bładaczka – wygnany z podręczników, nie opuścił polskiej szkoły”, wciąż wielu nauczycieli języka polskiego nie zrezygnowało z dotychczasowych przyzwyczajień, nie zerwało z dyktowaniem, z wszechdominującą pogadanką

⁷⁸ S. Bortnowski, *Scenariusze półwariackie, czyli poezja współczesna w szkole*, Warszawa 1997.

⁷⁹ S. Bortnowski, *Zdziwienia polonistyczne, czyli o sztuce na lekcjach polskiego*, Warszawa 2003.

⁸⁰ A. Biernacka, S. Bortnowski, *Scenariusze przekorne i prawie niemożliwe*, Warszawa 2013.

⁸¹ S. Bortnowski, *Czy metody aktywizujące upowszechniły się w praktyce szkolnej?* (raport z badań), „Język Polski w Gimnazjum” 2009/2010, nr 1, s. 92.



Rys. 18. Idealna lekcja – rysunek uczniów



Rys. 19. Idealna lekcja – rysunek uczniów



Rys. 20. Idealna lekcja – rysunek uczniów

heurystyczną, nie rozwija samodzielności uczniów i ogranicza się do przekazywania gotowych informacji.

Nauczyciel polonista wciąż ma zbyt małą świadomość swojej roli w kształceniu samodzielnych czytelników, w rozbudzaniu i rozwijaniu ich zainteresowań lekturowych, w wychowywaniu ludzi, którym literatura będzie potrzebna.

POSTAWY POLONISTÓW WOBEC UCZNIOWSKIEGO NIECZYTANIA

Jak wobec czytelniczej zapaści reagują nauczyciele? Przypomnijmy, że z ankiet przeprowadzonych wśród 163 polonistów w losowo wybranych gimnazjach z pięciu województw wynika,

że motywowanie uczniów do czytania literatury pięknej jest największą trudnością, jaką napotykają w swej pracy. I choć deklarują, że kilka razy w roku podejmują działania zachęcające do lektury, wypowiedzi uczniów potwierdzają brak skuteczności tych wysiłków.

W badaniach jakościowych (wywiady pogłębione z 29 polonistami i ze 180 gimnazjalistami z pięciu województw) usiłowaliśmy dotrzeć do pełniejszego obrazu tej sytuacji. Jednych i drugich pytaliśmy o metody motywowania do czytania literatury oraz ich efekty.

Z perspektywy uczniów

Młodzi ludzie rozumieją, że zadaniem polonistów jest skłonienie ich do lektury. Dostrzegają starania swoich pedagogów w tym zakresie, czasem je doceniają, z rzadka nawet współczują im, częściej jednak – traktują te inicjatywy z dużym sceptycyzmem bądź niechęcią.

Jako czynnik wpływający na skuteczność motywowania do czytania lektur obowiązkowych gimnazjaliści wskazywali przede wszystkim konsekwencję nauczyciela, który nie tyle zachęca, co „zmusza”. „No tak długo mówiła o tym, takie argumenty dawała, że »taaaaka ciekaaaawa, taaaka interesująca«, że w końcu ją przeczytał” – wyznał jeden niezbyt żarliwy czytelnik, „zdobyty” uporem polonistki.

W trakcie wywiadów uczniowie przypominali zarówno bodźce pozytywne, jak i negatywne stosowane w szkole. Z pewnością bardziej skutecznymi i mogącymi mieć wpływ na odpowiedni stosunek do literatury są te wypowiedzi i zachowania nauczycieli, które oddziałują na motywację wewnętrzne uczniów, takie jak życzliwie oceniane przez młodych ludzi słowa zachęty:

Zawsze nam przypomina: pamiętajcie, czytamy lektury. Spokojnie, dacie radę. Dacie radę, nie jest trudna. Daliśmy radę.

Mówiła, że jest to ciekawa lektura, że warto ją po prostu przeczytać, że nie trzeba tak strasznie w ogóle czytać itd., itd. Bo wtedy omijają nas tak jakby najlepsze momenty z tej książki. W cudzym słowie: „smaczki” z tej książki.

Częściej jednak motywowanie do czytania łączy się ściśle z ocenianiem i egzaminem końcowym. Uczniowie straszeni są złą oceną („jeżeli ktoś nie przeczyta lektur, to jest wezwanie z rodzicami i jedynka w zeszycie”) i brakiem promocji do następnej klasy („Polonista pokazał nam kolegę, który właśnie nie przeszedł ze względu na lekturę – i to nas zachęciło”).

Stałym elementem nauczycielskiej strategii zachęcania do czytania lektur jest powoływanie się na egzamin gimnazjalny („jak to pani nasza mówiła, że jest kilka takich tekstów, które pojawiają się na testach końcowych, i *Dziady* powinno się... powinien każdy znać”; „Mówi, że to jest ciekawa książka, że warto ją przeczytać. No i że czytanie lektur się nam zawsze przyda, na jakimś teście, na maturze, bo to mogą być przywoływane te lektury”), a także na podstawę programową, jako dokument wymuszający przeczytanie określonych tekstów („Bo taka jest podstawa programowa i każe nam to przeczytać, i musi z nami to zrobić, i już przerobić materiał”).

Przywołane sposoby motywacji mogą okazać się użyteczne w przypadku skłonienia (nielicznych) uczniów do przeczytania konkretnej pozycji obowiązkowej, wątpliwe jednak, aby przyczyniły się do wyrobienia stałych nawyków czytelniczych i zachęciły do czytania poza przymusem lekturowym.

W wywiadach podawano także przykłady działań skutecznych, choć – tylko w odniesieniu do pewnej małej grupy osób. Do takich należą: opowiadanie przez nauczyciela ciekawostek związanych z genezą utworu lub życiem autora, czasem częściowe streszczanie książki lub czytanie interesujących fragmentów, których zadaniem jest zaintrygować uczniów i skłonić do sięgnięcia po całość tekstu („I wtedy osoba, żeby dowiedzieć się, o co chodziło, musi zacząć od początku. Najczęściej [nauczyciele] znajdują takie momenty na końcu książki, a my musimy przeczytać całość”). Czasem pojawiający się na lekcji fragment utworu (najczęściej zamieszczony w podręczniku) spełnia swą motywującą rolę, niezależnie od zamierzeń prowadzącego zajęcia („Pamiętam w zeszłym roku mieliśmy fragment *Przeminęło z wiatrem*. I to nie tyle polonista, co ten fragment nas zachęcił do czytania. Ja *Przeminęło z wiatrem* wtedy przeczytałam, bo bardzo mi się fragment spodobał”).

Niestety niewiele wspomnień mieli uczniowie z nauczycielskich prób zachęcania ich do czytania poza obowiązkiem szkolnym. Do takich pozytywnych przykładów należy niewątpliwie dzielenie się przez polonistów własnymi zainteresowaniami czytelniczymi i polecanie uczniom książek, o których wartości sami się przekonali („Wspomina czasami, co ona czyta. Bo ona w ogóle bardzo lubi czytać i ma swoją bibliotekę. Czasami nas zachęca właśnie, co ona czyta i co my możemy czytać”), a także stwarzanie uczniom okazji do przedstawiania na forum klasy ciekawych powieści, na przykład w formie recenzji lub prezentacji („Była taka lekcja, kiedy omawialiśmy i zachęcaliśmy innych do przeczytania swoich ulubionych książek. [...] No usłyszałam parę ciekawych tytułów i zamierzam te książki przeczytać”; „Dawniej było coś takiego w podstawówce z inną panią, że każdy, kto czytał jakieś dodatkowe lektury, to [...] wychodził na środek i omawiał daną książkę. Mówił, o czym jest, i w ten sposób zachęcał. Zawsze uczeń dostawał za to szóstkę [...], za przeczytanie innej właśnie książki. Teraz nie ma już czegoś takiego”).

W jednym z gimnazjów nauczyciele wykorzystali akcję „Cała Polska czyta dzieciom” do przeprowadzenia – dobrze ocenianej przez uczniów – lekcji na temat powodów, dla których warto czytać. Co ważne, w innych szkołach gimnazjaliści wskazywali na potrzebę rozmów o wartości czytania, uzasadniania jego sensu („Powinna być jedna lekcja poświęcona takiej dyskusji na przykład: »dlaczego czytanie książek jest pożyteczne, czy jest dobre«”).

Niestety, najczęściej wypowiedzi uczniów świadczyły o nieskuteczności metod zachęcania do czytania pozaszkolnego lub o całkowitym poniechaniu przez nauczycieli jakichkolwiek działań motywacyjnych, albo też adresowaniu ich jedynie do wybranych osób („te osoby w klasie, które do jakichś konkursów polonistycznych, no to one czytają. Ale pani to nam raczej nie mówi, żebyśmy dodatkowo czytali, bo i tak nikt by nie przeczytał”).

Z perspektywy nauczycieli

Nauczyciele byli bardziej chętni niż ich podopieczni do rozmów o książkach i swoich zabiegach w pozyskiwaniu dla nich

czytelników. Przeważająca większość przyznaje, że motywowanie do lektury stanowi coraz poważniejszą trudność („Jest problem, naprawdę. No nie da się tego rozwiązać. Ja przynajmniej nie umiem, mimo iż mam doświadczenie pokaźne”, „Te słabe [efekty] wynikają głównie z tego, że my nie potrafimy ucznia skutecznie zachęcić do czytania. No bo nie potrafimy. No myślę, że to nie jest problem tylko tej szkoły, w ogóle to jest problem... wszystkich młodych Polaków, wszyscy mało czytają. [...] Bo to trzeba gdzieś zacząć od przedszkola już, wydaje mi się”).

Poloniści mają świadomość, że wiele osób nie wywiązuje się z obowiązku lekturowego, ale nie wszyscy potrafią realistycznie określić skalę problemu. Zauważali, że w przeciętnym zespole uczniowskim znajdują się – w większości – osoby z reguły czytające lektury i czasem także inne utwory, a także osoby niemające prawie żadnego kontaktu z książką.

Na pytanie: „Jak wygląda czytelnictwo w pani/pana klasach? W jakiej mierze kryzys czytelnictwa dotyczy pani/pana uczniów?”, optymiści podawali nierealne szacunki (sprzeczne z informacjami uzyskanymi przez badaczy od uczniów), oceniając liczbę uczniów czytających na ponad 70%; realiści natomiast mówili:

Jak przeczyta połowa, to już jest sukces.

Bywają uczniowie, którzy bardzo dużo czytają, a są też tacy, którzy szczyłą się tym, że nie czytają w ogóle i że na przykład na koniec trzeciej klasy się przyznają, że przeczytali jedną.

Mogę powiedzieć, że np. około 25% czyta lektury w całości. (...) To zmusza do tego, że muszę opierać się na fragmentach.

Ograniczają się tylko do lektur. I to też niekoniecznie. Często są to streszczenia. Mało czytają. (...) Nie, nie wszyscy. Niektórzy uczniowie są tacy, że niczego nie czytają. (...) Tak jak w naszym społeczeństwie. Natomiast są też tacy, którzy są zainteresowani konkretnym jakimś dziełem, zgodnym z zainteresowaniami albo historycznymi, albo tymi właśnie – sztukami walki czy sportem, czy literaturą piękną i tutaj... i tutaj czytają, pożyczają.

Bardzo słabo, bardzo słabo, (...) są jednostki, które czytają – i to nie tylko lektury, tylko w ogóle czytają.

Zdarzają się także naganne sytuacje, gdy nauczyciele nie są w stanie rozpoznać, czy uczniowie przeczytali lekturę. Jedna z nauczycielek zapytana o czytelnicтво lektur w jej klasach przyznała z rozbijającą szczerością, natomiast bez refleksji dotyczącej własnej winy w wykreowaniu tak absurdalnego stanu:

Właśnie różnie też to bywa, ale właśnie na koniec trzeciej klasy, po omówieniu wszystkich lektur, dowiaduję się czasem od pojedynczych uczniów, że przeczytali np. jedną albo nie przeczytali wcale. (...) No i nawet się człowiek nie jest w stanie zorientować, bo gdzieś tam zapoznają się z treścią lektury, niekoniecznie czytając lekturę.

Jedna z nauczycielek zauważyła, że nieczytanie stało się zjawiskiem tak powszechnym i zadomowionym w szkole, że sytuacja odwrotna budzi niekiedy duże zaskoczenie nawet wśród uczących:

Jak mam w klasie integracyjnej... mam trzech takich chłopców, którzy czytają non stop i na każdej przerwie idą do biblioteki, i jak ja zobaczyłam w pierwszej klasie, że oni tak chodzą... Boże, coś jest tu nie tak, na każdej przerwie idzie do biblioteki... Więc to już też świadczy o tym, że jeśli coś takiego nas dziwi, no to nie jest najlepiej.

W wypowiedziach niektórych nauczycieli można dostrzec wiele cennych spostrzeżeń, na przykład takich, że dzieci, które lubią czytać, znajdują w książce przyjemność bez względu na to, czy mają do czynienia z wersją papierową, z czytnikiem czy komputerem. Poloniści potrafią często dobrze zdiagnozować sytuację, na przykład wiedzą, że powodem niechęci uczniów do wielu lektur wybranych do obowiązkowego czytania jest nieinteresująca treść („są też takie, przy których i my się najczęściej z żalu byśmy popłakały, i dzieci z nami, bo nie są zbyt ciekawe”), trudność w czytaniu dramatów (np. *Zemsty*, *Antyfony*) lub

bariera językowa i kulturowa w spotkaniu z tekstami klasycznymi, jednak – diagnozy te nie mają żadnych konsekwencji praktycznych. A przecież to od samych polonistów w dużej mierze zależy wybór lektur, natomiast dramaty zupełnie inaczej zaczynają funkcjonować w odbiorze młodzieży, jeśli wyciągnie się wnioski z faktu, że są to utwory przeznaczone na scenę i albo w teatrze winny być oglądane, albo przez samych uczniów inscenizowane.

Poloniści wskazywali wiele przyczyn odwracania się uczniów od lektury, i są to na ogół twierdzenia słuszne. Martwi jednak fakt, że nie dostrzegają także winy (a przynajmniej grzechu zaniechania) ze strony szkoły.

Jako przyczynę kryzysu czytelniczego wśród młodych ludzi nauczyciele wskazują, po pierwsze, brak dobrych wzorców wyniesionych z domu rodzinnego, brak nawyku czytania i brak kontroli rodziców nad czasem wolnym dzieci („I ciężko jest tak u dziecka wytworzyć taką chęć do czytania, jak nikt w domu nie ma kontaktu z książką”, „To oni w takich rozmowach szczerych mówią, że grają do późna w nocy – nie ma kontroli rodziców. [...] Więc przyjemnie pograć sobie na komputerze, dużo jest bardziej atrakcyjnych takich sposobów spędzania, wypełnienia czasu niż książka”, „Jeśli w domu czyta się tylko program telewizyjny, to trochę trudno jest to zmienić tylko i wyłącznie w szkole”). Nikt nie wspomniał niestety o dobrych praktykach skutecznego włączania opiekunów w motywowanie dzieci do czytania.

Po drugie, winę postrzegają w dostępie do adaptacji („Jeżeli są filmy, to oni sobie najpierw obejrzą film, a potem udają, że przeczytali”) oraz do wydań lektur z gotowym opracowaniem i streszczeniem („Na marginesie wypisane – tu opis Jagienki, opis Zbyszka, tam to walka. No i oni mają już gotowe to wszystko. Nie wiem, czy tak powinno być ułatwione, no nie wiem”). Pozostaje przypomnieć, że te – rzeczywiście dyskusyjne – publikacje powstały niejako na zamówienie: odpowiadają na potrzeby schematycznych lekcji, nastawionych na funkcje poznawcze lektury, pomagając uczniowi sprostać przewidywalnym pytaniom nauczyciela, którego nie interesuje, w którym miejscu młody czytelnik się wzruszył lub w którym zirytował, na jaki temat naprawdę chciałby porozmawiać.

Mówiono także o wpływającym na malejące czytelnictwo kryzysie wartości i zmianach obyczajowości („Kryzys wartości moralnych, [...] bardziej się liczy mieć modne buty czy ubranie, czy nowszy jakiś tam telefon, niż »być«. To jest taki [...] kryzys wartości intelektualnych, moralnych”, „Czytanie nie jest modne. A już jeśli chodzi o chłopców... Tak, to w ogóle lepiej się nie przyznawać, że się czyta książki”), o problemach z samą czynnością płynnego czytania i rozumienia czytanego tekstu, a także o konkurencji internetu, zapewniającego łatwiejszy dostęp do wiedzy i rozrywki („Żeby przeczytać książkę, trzeba się do tego przygotować. Trzeba tę książkę wypożyczyć, trzeba sięść, trzeba mieć spokój i tak dalej. O wiele łatwiej jest włączyć komputer i klikać, klikać, klikać. [...] A jak idą do biblioteki, to aby żeby chuda była”).

Wypowiedzi nauczycieli pytanych o ich metody motywowania uczniów do czytania można podzielić na kilka grup. Do pierwszej należą odpowiedzi tych, którzy są nieświadomi ogromnej misji, jaką mają do spełnienia, i własnej roli w budzeniu tego typu potrzeb. Nie słychać w tych opiniach refleksji na temat konieczności poszukiwania i stosowania nowych sposobów zachęcania do czytania, uwzględniających zmienione uwarunkowania cywilizacyjno-kulturowe edukacji. O bezradności nauczycieli świadczą takie głosy:

No to oprócz takiej słownej zachęty, to niewiele.

Boże! znaczy – też mi trudno powiedzieć, bo właściwie nie zastanawiałam się nad tym, jak mam (no, może wstyd, proszę), nie zastanawiałam się nad tym, jak mam zachęcać do czytania, bo pewnie po prostu... Wydaje mi się, że pracując normalnie na lekcji, rozmawiając na temat literatury, to już w jakiś sposób też zachęcam. Tak? Czy omawiając jakieś tam problemy, tak, jakieś tematy wynikające z tej lektury, że to już jest w jakiś sposób zachęta.

No ale nie są to jakieś osiągnięcia, którymi mogę się pochwalić.

Fragmenty są w podręczniku, które mogą zachęcić, ja zawsze podaję tytuł książki i jej... i odsyłam do autora, natomiast... motywować, bardzo trudno jest motywować.

Drugą grupę wypowiedzi stanowią te, które odwołują się do różnorodnych form kontroli znajomości lektury, np. kartkówkę przed omawianiem utworu lub po lekcjach mu poświęconych. W większości sprawdziany te – zgodnie z deklaracjami nauczycieli – nie mają charakteru szczegółowego testu, ale pozwalają każdemu, kto przeczytał lekturę, udowodnić jej znajomość.

To nie są testy w stylu: w jakim kolorze miała sukienkę... Bardzo często proszę ich: (...) podaj trzy argumenty, które przekonają mnie, że Papkin to postać komiczna. Czyli nie chodzi o wiedzę faktograficzną na temat tekstu, tylko chodzi o zrozumienie tekstu, czy oni wiedzą, co przeczytali, jaką funkcję w danym tekście pełni dana postać, dlaczego np. wydarzenia mają miejsce tu a nie gdzie indziej.

Ja mówię: będzie 10 pytań, i to nie są jakieś pytania szczegółowe, żeby ich pognębić, tylko ja mówię im: „Słuchajcie, ja robię to po to, żebyście mieli świadomość, że nie jesteście w stanie oszukać mnie streszczeniem”. (...) Różne te sprawdzianiki robię, np. z *Klamczuchy* taki sobie przygotowałam test wyboru albo jakieś takie wybrane cytaty, takie charakterystyczne, że jak ktoś nie czytał, to od razu wiadomo, że nie. A już byli całkiem zaskoczeni, jak im kazałam kiedyś napisać 10 pytań do treści książki. I oni sami wtedy mówią: „O Jezu, jak ktoś nie przeczytał, to się nie da”.

Sprawdzian z treści zawsze robię. Nawet jak kiedyś z *Romea i Julii* nie miałam czasu przygotować, to trzy rysunki narysowałam i z jakimi wydarzeniami się kojarzą. I tam jest suknia ślubna, trucizna i sztylet, i maska balowa chyba, no i jak ktoś przeczytał, to napisał, a jak nie przeczytał, to choćby wyszedł z siebie, to nie napisze, z jakim wydarzeniem się kojarzy. I to naprawdę pięć minut wystarczy, i zauważyłam, że to ich bardzo mobilizuje. No i oni czytają trochę z przymusu, to znaczy ja myślę, że z takiego przyzwoitego obowiązku. No bo jest lektura, to trzeba przeczytać.

Nie budzi zastrzeżeń sprawdzanie przez polonistów uczniowskiej znajomości lektury. Martwi jednak fakt, że dla wielu stanowi to jedyną (i często nieskuteczną) formę zachęcania do czytania, o czym świadczą poniższe wypowiedzi:

Mają taką krótką kartkówkę, sprawdzian z lektury – czy przeczytali, więc motywującą dla nich rzeczą, w moim mniemaniu, jest na przykład ocena.

Oni wiedzą, że na początku na pierwszej lekcji zrobię im test z lektury. I trochę ich to w jakiś sposób motywuje. No jeżeli już nie do przeczytania, nie wszystkich do przeczytania lektury, to sięgną po jakieś streszczenia, no ale mówię: „Dzieci kochane, ze streszczeń to niewiele wynika”.

Robię sprawdzian czytelniczy często, on niewiele daje, postawię połowę jedynek, to niewiele to daje. No ale później robię drugi, dokładam sobie pracy, no, sposoby są dwa – albo zachęta, albo jakieś represyjne sposoby.

Poloniści przyznają, że chcąc skłonić uczniów do czytania, powołują się na wymagania egzaminacyjne.

To będzie tak, *Balladyna* Słowackiego. Kiedy ja im powiedziałam: nie ma, nie ma, że boli, nie ma, że nudne, nie ma, że trudne, to jest obowiązkowy tekst na egzaminie gimnazjalnym i wy macie to przeczytać, jak nie, to zamorduję. Oczywiście w przenośni. I rzeczywiście przeczytali. To była już druga klasa, więc łatwiej było do nich dotrzeć, ale zrozumieli, dlaczego muszą.

Z pewnością może niepokoić, że nauczycielka, przyklejając utworowi etykietkę „nudny, obowiązkowy”, nie znalazła innego powodu do czytania znakomitego dramatu Słowackiego, który w wielu szkołach jest bardzo dobrze przyjmowany przez uczniów, dostrzegających w wątkach miłości, zbrodni, żądzy władzy treści atrakcyjne dla współczesnego młodego odbiorcy.

W trzeciej grupie można umieścić wypowiedzi polonistów, którzy – rozumiejąc własną misję – starają się poszukiwać takich sposobów zachęcania swoich wychowanków do czytania, które będą skutkować sięganiem po książkę bez groźnej wizji sprawdzianu czy egzaminu. Znakomicie przedstawia refleksyjne podejście do kwestii motywowania do lektury poniższa rozbudowana wypowiedź jednej z polonistek:

No... swego czasu, (...) jak poznawałam pracę nauczyciela, to była i też taka motywacja w formie sprawdzianu z lektury. Natomiast dopiero z biegiem czasu sama jako nauczyciel uświadomiłam sobie, że przecież nie można robić sprawdzianu z lektury, ponieważ (...) każdy zapamięta coś innego, inny szczegół. Dlatego to była forma, którą odrzuciłam i zupełnie nieadekwatna do tego, co chciałam osiągnąć. Później próbowałam takiej rzeczy związanej z prezentacją książki, czyli każdy miał przygotować jakby takie jego wrażenia związane z lekturą. W różnej postaci to mogło być zrobione. Również jakieś ciekawostki na temat autora, na temat powstawania tego utworu. I to już zdecydowanie było lepszym rozwiązaniem, ale jeszcze, powiedzmy, nie na tyle motywującym, żeby chętnie wszyscy czytali. I w końcu doszłam do takiego etapu, też po zajęciach na studiach, że trzeba sprzedać produkt. Po prostu uczniom. Trzeba go dobrze zareklamować. Trzeba zrobić jakąś lekcję wprowadzającą do lektury. Pokazującą w jakiś sposób, o czym ona mówić będzie. Pokazującą... jeśli jest to jakaś komedia, to zrobić to tak, by śmiali się do rozpuku, żeby chcieli przeczytać więcej. Jeżeli to jakiś problem, taki dotyczący postaw społecznych, obyczajowych, to pokazać go od takiej strony bliskiej uczniom, za pomocą też różnych metod. Przczytać też z nimi fragment książki po prostu. Nosić tę książkę przy sobie, żeby oni widzieli, prawda, że ten nauczyciel też się z tą książką nie rozstaje. Oni często przecież podchodzą, pytają: A co pani ma, a co pani przyniosła, a co pani czyta.

Do takich pozytywnych metod należy wszelkie promowanie czytelniczey aktywności poza przymusem szkolnym, czyli na przykład nagradzanie za recenzje z przeczytanych dzieł, umieszczanie ich w gazetce szkolnej, pochwały za prezentowanie książek na forum klasy. Nauczyciele akcentowali, że tytuły polecane przez rówieśników cieszą się znacznie większym zainteresowaniem niż te rekomendowane przez nauczyciela.

Zwracano również uwagę na potrzebę podsuwania uczniom ciekawych, zgodnych z ich zainteresowaniami tekstów, ukazywania aktualności poruszanych w powieściach tematów, podkreślenia roli czytania w życiu człowieka.

Akcentowano także funkcję lekcji poświęconych literaturze i jej twórcom (np. wycieczki szlakiem pisarzy). Nauczyciele

mówili, że w ramach zachęty do lektury opowiadają w klasie ciekawostki o utworach, czytają atrakcyjne fragmenty lub wykorzystują prowokujące teksty współczesne (np. satyryczne rapowane streszczenia lektur w wykonaniu T-raperów znad Wisły). Czasem sięgają po niebanalne metody, by zaintrygować zapowiedzianą lekturą:

Kiedy omawiamy *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*, muszą wyrwać jakieś kartki z zeszytu i wyrzucają do kosza, (...) albo każą im wejść na ławkę popatrzeć na mnie z góry. Więc coś, co jest takiego innego – i potem mówię – o tym będziemy czytać. (...) Coś, co zaskakuje ich, to może być motywacją.

Przed wprowadzeniem Prusa jedziemy do Nałęczowa i tam opracowałam taką grę dydaktyczną. I oni tam biegają, szukają różnych rzeczy, rozwiązują zagadki literackie, coś już o tym Prusie wiedzą. Tak że najpierw staram się zawsze tak czymś zainteresować innym niż tylko tekst, żeby nie: a teraz przeczytajcie to.

W wywiadach pojawiła się także refleksja, że istnieje związek między rozwijaniem pozytywnego stosunku młodych ludzi do czytania a wspieraniem ich własnej kreatywności, popularyzowaniem na przykład wierszy pisanych przez gimnazjalistów.

W niektórych rozmowach nauczycieli słychać było, że marzą (lecz nie wiedzą, jak to marzenie zrealizować) o czytaniu niespiesznym, pozwalającym zatrzymać się przy tym, co ważne i wartościowe:

Ja zawsze, (...), kiedy oglądałam filmy amerykańskie i lekcje w języku ojczystym... (...) to zawsze zazdroszczę nauczycielom, że oni, jak zajmą się Szekspirem, to tym Szekspirem zajmują się pół roku. I tam jest możliwość czytania tych lektur na lekcji, co my też powinniśmy robić. Po prostu czytać uczniom. Analizy jednego żartu szekspirowskiego, którym naszpikowane są te teksty... tymi żartami – to jest dopiero pokazanie wartości lektury (...). Poza tym ja chciałabym, żeby taka była przyszłość, bo uważam, że... na tekście literackim można nauczyć ucznia wszystkiego. (...) Pisania, czytania, nie wiem, naśladowania stylu czy wypowiedzania się, czyli myślenia (...), wnioskowania, jakiejś głębszej refleksji.

Kilku polonistów słusznie podkreślało potrzebę dzielenia się z uczniami własnym doświadczeniem czytelniczym, opowiadania o przeczytanych przez siebie powieściach, zarażania własnymi fascynacjami literackimi, pokazywania, że czytanie jest wartością samą w sobie. W wypowiedziach pojawiają się więc argumenty, z którymi starają się dotrzeć do uczniów. Pokazują na przykład w klasie, że uczeń, który czyta dużo i poza obowiązkiem szkolnym, prezentuje wypowiedzi bardziej dojrzałe, przemyślane, umie lepiej wyrazić własne zdanie. Powtarzają, że „kto czyta książki, żyje wielokrotnie, kto czyta, ten staje się coraz mądrzejszy, coraz bardziej doświadczony”, „kto czyta więcej, przeżyje niejedno życie”, „że rzeczywiście granice naszego języka wyznaczają granice naszego świata”. Mówią uczniom, że analizując jakąś postać literacką, „mogą znaleźć drogę wyjścia z niejednej sytuacji, mogą wejść w rolę tej osoby, która to odczuwa, mogą się zastanowić, jak oni by odczuwali”, starają się ich przekonać, że dzięki książkom „nie są ograniczeni, że nie stają się szarą masą, nie stają się szarym człowiekiem, takim wdeptanym w asfalt”, nie pozwolą sobą manipulować, bo „człowiek czytający ma poszerzone horyzonty, nie da mu się wmówić czegoś, (...) ma na dany temat swoje zdanie, staje się indywidualnością w grupie”.

To bardzo cenne świadectwa świadomości samych nauczycieli, jak ważne jest przekonanie uczniów o wartości czytania – nie w perspektywie doraźnych potrzeb i egzaminacyjnych wymagań, ale osobistego rozwoju człowieka. Były to jednak głosy nieliczne, a wyniki całego badania wskazywały na dominację postaw rezygnacji i frustracji z powodu własnej bezradności i nieskuteczności w zachęcaniu do lektury.

Przy generalnie bardzo wysoko ocenianym podstawie programowej i zaproponowanym w niej wyborze tekstów obowiązkowych zdarzały się głosy zastanawiające brakiem refleksyjności. Narzekaniu na niezwykle niski stan czytelnictwa w klasie i trudności młodych ludzi z odbiorem dawnej literatury oraz okazywanej w tym względzie własnej bezsilności – towarzyszyła krytyka programu za... zbyt wąską listę lektur obowiązkowych. Nauczyciele niezdolni do zachęcenia uczniów do przeczytania kilku („z gwiazdką”) pozycji kanonicznych domagali się jeszcze większej liczby dzieł klasycznych, czasem obecnych

w programie ponadgimnazjalnym (np. dramatu Sofoklesa, *Lalki* Prusa), do którego znajomości są zobligowani. W pełni natomiast uzasadnione było niezadowolenie nauczycieli z wyposażenia szkolnych bibliotek. Brak nowości literackich i dostępności odpowiedniej liczby egzemplarzy książek atrakcyjnych dla uczniów niemal całkowicie uniemożliwia polonistom realizację postulatu swobodnego wyboru lektury odpowiadającej zainteresowaniom i potrzebom młodych ludzi. Nic więc dziwnego, że w rankingu utworów omawianych przez nauczycieli z wyboru prawie nie ma najnowszej literatury dla młodzieży, natomiast królują klasyka i utwory obecne w kanonie dawniej, czyli *Kamienie na szaniec*, *Krzyżacy*, *Mały Książę*, *Antygona* (pomimo obecności w programie licealnym), *Oskar i pani Róża*, *Stary człowiek i morze*.

Analiza wypowiedzi uczniów i polonistów wskazuje na potrzebę udzielenia bardzo zdecydowanej pomocy zarówno pojedynczym nauczycielom, zagubionym w nowej rzeczywistości, w której zupełnie inaczej niż kiedyś trzeba kształcić czytelników literatury pięknej; jak i bibliotekom, które muszą wyjść poza funkcję wypożyczania lektur szkolnych i zacząć tworzyć przestrzeń sprzyjającą czytaniu dla przyjemności oraz uzyskać dofinansowanie na zakupy nowości literackich; a także szkołom, które nie mogą przerzucać na polonistę całej odpowiedzialności za humanistyczne wychowanie młodych ludzi i powinny się zaangażować w kampanie na rzecz czytelnictwa.

JAK KSZTAŁCIĆ CZYTAJĄCYCH? W POSZUKIWANIU INSPIRACJI

PODPowiedzi poprzedników

W słusznym celu, jakim jest wychowanie spontanicznego i wrażliwego czytelnika książek, warto sięgać po różnorodne koncepcje i doświadczenia – dawne i najnowsze, testować rozmaite teorie literaturoznawcze i pedagogiczne – tradycyjne i nowoczesne, wdrażać odmienne modele lektury. W tak delikatnej materii, jaką jest wyzwolenie w jednostce (a każda przecież inna) potrzeby lektury, żarliwości czytania – nie ma metod najwłaściwszych, odpowiadających wszystkim sytuacjom. Możemy jedynie nieustannie gromadzić doświadczenia, reaktywować dawne pomysły i eksperymentować z nowymi, uważnie obserwując, które z nich przynoszą pożądane rezultaty.

Poszukując inspiracji do obecnych działań dydaktycznych, związanych z próbami odzyskiwania młodych czytelników dla literatury, warto korzystać zarówno z doświadczeń poprzedników współczesnej rodzimej metodyki nauczania, jak i z inspiracji dydaktyk zagranicznych.

W dyskusjach polskich badaczy okresu dwudziestolecia międzywojennego nad problemami recepcji utworów literackich i jej uwarunkowaniami w szkolnym procesie poznawania literatury ogromne znaczenie przywiązywano do roli przeżycia

determinującego aktywną postawę wobec dzieła¹. Wielu metodyków postulowało ograniczenie liczby tekstów obowiązkowych, sprzyjające wnikliwej lekturze i samodzielności w formułowaniu sądów.

Warto zwrócić szczególną uwagę na dwie ówczesne, a niezwykle aktualne obecnie, sugestie metodyczne, mające związek z niniejszym wątkiem rozważań poświęconych poszukiwaniu czytelnika. Pierwszy postulat, sformułowany m.in. przez Stanisława Pelińskiego², dotyczył takiego sposobu funkcjonowania utworu literackiego w procesie dydaktycznym, by nie był on postrzegany jako źródło wiedzy o epoce, stylu czy gatunku, ale by pomagał uczniom w poznawaniu samych siebie. Bliska Derridiańskiej dekonstrukcji i etycznej lekturze – istotnych we współczesnych dyskursach literaturoznawczym i dydaktycznym, wymagających od odbiorcy odpowiedzialności wobec tekstu³ – była propozycja Pelińskiego, aby dzieło literackie traktować jako apel do czytelnika o zajęcie stanowiska wobec poruszanych w tekście problemów. Takie zaangażowanie młodego odbiorcy możliwe jest tylko przy odpowiedniej postawie nauczyciela, nietraktującego utworu w sposób instrumentalny i autentycznie zainteresowanego tym, co uczeń ma na jego temat do powiedzenia. Polonista umiejący słuchać i nieprzyjmujący w tym słuchaniu postawy kontrolno-oceniającej ma duże szanse, by otworzyć ucznia na dialog z książką.

Drugi postulat, formułowany przez Władysława Szyszkwskiego, Mariana des Logesa i innych badaczy, dotyczył pierwszego etapu pracy z dziełem, który winien być poświęcony swobodnym

¹ O roli przeżycia w szkolnej edukacji literackiej pisali m.in. Kazimierz Wóycicki, Władysław Szyszkwski, Stanisław Peliński, Marian des Loges, Zenon Klemensiewicz. Zob. wskazówki bibliograficzne w: E. Ogłóza, *Problem odbioru dzieła literackiego w literaturze metodycznej z lat 1918–1939*, w: *Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnego odbioru literatury*, wybór i oprac. W. Dynak i M. Ingot, Wrocław 1989; L. Jazownik, *Teoria i praktyka kształcenia literackiego oraz językowego w latach 1918–1939*, Zielona Góra 1998.

² S. Peliński, *U podstaw metodyki lektury*, „Polonista” 1935, R. V, z. III.

³ Zob. A. Janus-Sitarz, *Etyczne aspekty lektury a filozofia edukacji oraz Odpowiedzialne odpowiadanie Innemu w dekonstrukcji*, w: tejże: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Kraków 2009.

wypowiedziom uczniów. Peliński nazwał ten etap „ekspresją lekturalną”⁴, która miała przede wszystkim umożliwić uczniom niewymuszoną szkolnym obowiązkiem rozmowę o utworze, nieskrępowane wyrażenie własnych przemyśleń i opinii. Celem tego początkowego etapu była intensyfikacja zaangażowania ucznia w lekturę, czemu służyły także różne formy spontanicznych reakcji na utwór: jego dramatyzacja, głośne czytanie lub ilustrowanie. A zatem domagano się tego, co w dzisiejszej praktyce szkolnej, poddanej presji pośpiesznej realizacji programu, nauczyciele od lat zaniedbują, nie mając świadomości, jak fatalna w skutkach jest ta pozorna oszczędność czasu.

W głosach dotyczących dydaktyki międzywojennej i powojennej, nawet tej zideologizowanej i płacącej trybut socjalistycznym władzom oświatowym, przebijają uniwersalne myśli, pełne troski o wychowanie czytelnika literatury pięknej. Warto zatrzymać się przy tych postulatach, które związane były z kształceniem polonistów w taki sposób, aby potrafili rozbudzić w uczniach pasję czytelnicze. Jeszcze w międzywojniu Karol Fischer wśród głównych celów przygotowania kandydatów do pracy w szkole wyznaczył także ten, który oznaczał rozwijanie zamiłowania do książek i umiejętności takiego ich omawiania z młodzieżą, aby czytanie było dla niej odkrywaniem czegoś nowego i niespodziewanego⁵. Tuż po wojnie znaczący głos w sprawie dydaktyki zabrał wybitny historyk literatury, Stanisław Pigoń, starając się uzmysłwić nauczycielom, że w pracy z lekturą ważne jest przekonanie, że dany utwór może wyrzucić silny wpływ na psychikę i uczuciowość młodych ludzi, wzbogacić ich osobowość, kształcić ponadczasowe wartości⁶.

⁴ S. Peliński, *U podstaw metodyki lektury*, dz. cyt., s. 95.

⁵ K. Fischer, *Cele i metody nauczania języka polskiego w seminariach nauczycielskich ze względu na potrzeby szkoły powszechnej*, „Muzeum” 1924, z. 4. Przydatną bibliografię, dotyczącą wymagań stawianych nauczycielom języka polskiego od czasów przedwojennych po współczesne, można znaleźć w: D. Łazarska, *Od celów kształcenia nauczycieli polonistów do osoby ucznia*, w: tejże, *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki: o związku literaturoznawstwa z dydaktyką*, Kraków 2015, s. 18–49.

⁶ S. Pigoń, *Poprzez stulecia. Studia z dziejów literatury i kultury*, wybór i oprac. J. Maślanka, Warszawa 1984.

Już wówczas wskazywał zatem, że w szkolnej komunikacji literackiej najistotniejszy jest czytelnik i to jego rozwój – poprzez literaturę – musi mieć przede wszystkim na względzie nauczyciel polonista.

Na aspekty dość istotne również we współczesnych dyskusjach na temat kształtowania recepcji literatury w szkole i przez szkołę zwróciła uwagę Maria Marcjan w artykule z 1973 roku na temat szkolnych uwarunkowań odbioru dzieła literackiego. W swych rozważaniach przyjęła założenie, iż wyłącznie szkoła jest instytucją wywierającą na młodego człowieka długotrwały wpływ w okresie formowania się jego osobowości i oddziaływanie to przebiega w sposób ciągły: zaplanowany, zaprogramowany i zorganizowany⁷. Jeśli myślimy o dniu dzisiejszym, to pomimo nieporównanie większego niż wówczas wpływu na uczniów innych przekazników, na czele z internetem, to jednak szkoła pozostaje instytucją, która jako jedyna stara się działać zgodnie z ustalonymi celami i programami.

Autorka, referując kierunki zmian w edukacji polonistycznej pod wpływem kolejnych reform czasów PRL-u, skupia się w dużej mierze na dyskusjach, jakie toczyły się w latach 1960–1970, koncentrując się wokół trzech zasadniczych zagadnień: rewizji kanonu lektury obowiązkowej i uzupełniającej, stosunku lektury do historii literatury oraz proporcji między literaturą dawną a współczesną⁸.

Ówczesne kontrowersje wokół kanonu przypominają te, które rozpalają emocje i obecnie. Reformatorzy lat 60. krytykowali anachroniczność szkolnego programu literatury i domagali się uwzględniania w nim o wiele większym stopniu tekstów współczesnych, one bowiem interesują młodzież. Z kolei obrońcy kanonu przypominali, że „poprzez lekturę szkoła ma nie tylko przygotować do roli odbiorcy literatury, lecz również kształtować świadome uczestnictwo w kulturze narodowej”⁹, polegające na wielopokoleniowej wspólnotocie

⁷ M. Marcjan, *O szkolnych uwarunkowaniach odbioru dzieła literackiego, w: Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnego odbioru literatury*, wybór i oprac. W. Dynak i M. Ingot, Wrocław 1989 (pierwodruk: 1973), s. 7.

⁸ Tamże, s. 14.

⁹ Tamże, s. 18.

doświadczeń kulturowych, budowanej głównie dzięki znajomości dzieł klasyków.

Powtarzalność tych często burzliwych dyskusji w kolejnych dekadach nie jest niczym dziwnym czy niezrozumiałym, tak jak oczywisty jest przyrost dorobku kulturowego i starzenie się literatury poprzedników. Wprowadzanie na listy lektur pozycji z literatury najnowszej zawsze skutkowało koniecznością dokonywania selekcji wśród dawnych arcydzieł, które przestają budzić emocje w kolejnych pokoleniach. Natomiast zastępowanie „pomników literatury” tekstami autorów współczesnych, na dodatek żyjących, o nieutralnej przez literaturoznawców jednoznacznie pozytywnej opinii, nieokrzepłych w naukowych opracowaniach, wzbudza sprzeciw tych, którzy obawiają się, iż wprowadzenie utworu do szkolnego obiegu oznacza często jego niezasłużone dowartościowanie. Z tym argumentem nie można się zgodzić, jeśli jako cele kształcenia literackiego przyjmiemy nie tyle poznawanie utrwalonych ocen o dziełach, ale raczej rozwijanie samodzielności w wyborze, odczytywaniu i wartościowaniu tekstów. Realizacji takiego zamierzenia sprzyja stykanie uczniów z różnorodną twórczością, również tą, która nosi znamiona kiczu, a także stawianie ich przed szansą formułowania własnych opinii i dokonywania samodzielnych ocen¹⁰.

Na opóźnienie szkoły w stosunku do nowych i ważnych zjawisk literackich, a także na potrzebę wytrącania nauczycieli z groźnej rutyny, wskazywała na początku lat 80. Anna Marzec, upominając się o wprowadzenie utworów współczesnych do programu szkolnego. W jej uzasadnieniu można znaleźć niezwykle przekonujące i dzisiaj argumenty:

¹⁰ O potrzebie uczenia za pomocą kiczu zob. B. Kołcz, *Egzorcyzmy w szkole. O uczeniu kiczem*, „Polonistyka” 1994, nr 3. O możliwościach wykorzystania popkultury w nauczaniu języka polskiego pisze przekonująco Maria Kwiatkowska-Ratajczak: *Literatura popularna w edukacji: zagrożenie, potrzeba, konieczność?*, „Polonistyka” 2005, nr 2; *Szkola a popkultura i brak rdzenia tożsamości*, „Polonistyka” 2008, nr 2; *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej*, Poznań 2013.

Każdy dobry tekst współczesny odrywałby od tradycyjnego interpretowania, burzył biograficzne, „kultowe” i w dużej mierze nawykowe traktowanie twórczości uznanych pisarzy, poruszał sprawy słownictwa, konwencji artystycznej, otwartej struktury dzieła, skłaniał nie tylko do szukania odpowiedzi na aktualne problemy społeczne i moralne, ale jednocześnie wymagałby każdorazowo innego klucza interpretacyjnego i odmiennej metody pracy¹¹.

A zatem aktualizacja listy lektur nie tylko wynika z naturalnej potrzeby nadążania za tym, co ważne i wartościowe obecnie, a zarazem interesujące dla młodych ludzi, ale – dodatkowo – działać może ożywczo na metody pracy nauczycieli, wymusza na nich bowiem większe zaangażowanie. Nauczyciel, który nie czuje się zobligowany jedynie do powielania interpretacji i ocen znawców, ale musi sam dokonywać własnych odczytań, łatwiej znajdzie drogę do zarażenia ucznia pasją samodzielnego odkrywania znaczeń, twórczego błędzenia, satysfakcji z prawa do zachwyty lub krytyki dzieła, zatrzymywania się na wątkach, problemach i aspektach nienarzuconych przez tradycję szkolnych realizacji, nieobrosłych w opracowania i komentarze.

Maria Marcjan, określając różne funkcje szkoły jako instytucji wprowadzającej do kultury literackiej, jako najistotniejszą wymienia tę, która i teraz wydaje się priorytetowa, gdy weźmie się pod uwagę niedostateczny wpływ domu rodzinnego w tym zakresie, a mianowicie: rozbudzanie potrzeb czytelniczych uczniów przy jednoczesnym stwarzaniu możliwości ich zaspokojenia lub wskazywaniu drogi ich realizacji. Już jednak kilkadziesiąt lat temu, kiedy powstawał artykuł, autorka mocno zaznaczała konieczność uwzględniania przy spełnianiu tej funkcji różnych kanałów informacji dostępnych młodemu człowiekowi. Powołując się na badania czytelnictwa¹², pisała, że „nowe zasady funkcjonowania książki z innymi środkami

¹¹ A. Marzec, *Style szkolnego odbioru*, w: *Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnego odbioru literatury*, dz. cyt., s. 154 (przedruk z: A. Marzec, *Proza współczesna w szkole. Badanie odbioru*, Warszawa 1981).

¹² M. Marcjan odwołuje się kilkakrotnie do badań przedstawionych w książce A. Przeclawskiej: *Młody czytelnik i współczesność*, Warszawa 1966.

masowej komunikacji nie tylko modyfikują rolę książki w życiu społecznym¹³, ale także wymagają od polonistów innego przygotowania uczniów do jej odbioru. Na tę nową sytuację dydaktyczną, wynikającą z tracenia przez szkołę monopolistycznej roli w dziedzinie inicjacji literackiej, zwracał również uwagę Jan Polakowski, który daleki od entuzjazmu stwierdzał, że „na tle nadmiernych pasji analitycznych szkoły, częstego ignorowania czynników motywacyjnych w nauczaniu, ten typ inicjacji, jaki reprezentują audiowizualne środki przekazu, staje się szczególnie atrakcyjny i efektywny¹⁴.”

W artykule Marcjan pojawiają się także wciąż aktualne refleksje o konsekwencjach przymusu lekturowego¹⁵, który „działa najskuteczniej w chwili jego występowania, zanika zaś prawie zupełnie w momencie uwolnienia się ucznia od zagrażających mu sankcji¹⁶, a zatem z punktu widzenia rozwijania pozaszkolnych nawyków sięgania po książkę nie stanowi skutecznego narzędzia motywacyjnego. Wprawdzie przymus szkolny może odgrywać pewną rolę w kształtowaniu gustów czytelniczych i sposobów wartościowania literatury, ale – zgodnie ze słusznym zastrzeżeniem autorki – dzieje się tak wówczas, „gdy szkolna wiedza literacka jest niemal jedyną bazą doświadczeń i kontaktów odbiorcy z dziełem literackim¹⁷.”

¹³ M. Marcjan, *O szkolnych uwarunkowaniach...*, dz. cyt., s. 20.

¹⁴ J. Polakowski, *O niektórych współczesnych uwarunkowaniach kulturowych odbioru dzieła literackiego przez młodzież (zarys problematyki badawczej)*, w: *Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnego odbioru literatury*, dz. cyt., s. 33.

¹⁵ O badaniach wskazujących na osłabienie oddziaływania szkolnej instytucji przymusu lekturowego pisali m.in. A. Przeclawska (*Młody czytelnik i współczesność*, dz. cyt.), S. Bortnowski (*Młodzież a lektury szkolne*, Warszawa 1974), Z. Świątyńska-Polakowska (*Główne kierunki w badaniach nad odbiorem literatury zaadresowanej do młodzieży*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. II, Katowice 1978). Stanisław Bortnowski znakomicie ilustruje psychologiczne oddziaływanie przymusu lekturowego i przekorną naturę młodego człowieka, przywołując wypowiedź Tadeusza Boya-Zeleńskiego, który pisał, że poetów powinno się czytać ukradkiem, a szkoła powinna karać za ich czytanie (S. Bortnowski, *Młodzież a lektury szkolne*, dz. cyt., s. 43).

¹⁶ M. Marcjan, *O szkolnych uwarunkowaniach...*, dz. cyt., s. 21.

¹⁷ Tamże.

Najnowsze badania prowadzone przez nas wśród gimnazjalistów potwierdzają powyższą tezę. Uczniowie, których doświadczenia czytelnicze ograniczały się do lektur szkolnych, powoływali się w wywiadach i ankietach jedynie na tytuły ze szkolnego kanonu, dokonując radykalnego wartościowania: albo określali te utwory jako niezwykle ważne, albo całkowicie negowali ich wartość – za sam fakt posiadania przez nich statusu lektury szkolnej. Tymczasem ci, których wybory czytelnicze determinowane były przez inne ośrodki oddziaływania: internet, grupy koleżeńskie lub dom rodzinny, wykazywali o wiele szersze i bardziej zróżnicowane spektrum tekstów uznawanych za wartościowe, a ich oceny wraz z uzasadnieniami były bardziej zniuansowane.

Właśnie o konieczności dowartościowania takich pozaszkolnych doświadczeń czytelniczych pisał Mieczysław Inglot, zakładając, że winny one tworzyć istotny czynnik modernizacji procesu kształcenia literackiego. Tymczasem – zgodnie z obserwacjami badacza – „szkoła programowo lekceważy ciąg pozaszkolny, traktując go jako godną zwalczania konkurencję”¹⁸. Inglot apeluje, aby wyciągając wnioski z dwoistego podejścia młodych ludzi do „literatury do czytania” (wybieranej poza przymusem szkolnym, dla przyjemności) i „literatury do nauki” (obligatoryjnej, kanonicznej), odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób pozaszkolne lektury i normy ich czytania (dalekie od modelowych analiz) mogą stać się sojusznikiem w szkolnej edukacji literackiej. Inglot zwraca tu uwagę na przykład na przydatność dla dydaktyki wiedzy o fenomenie traktowania przez dzieci literatury czytanej w czasie wolnym jako scenariusza zabawy. Formą przeniesienia tej ludycznej funkcji lektury na teren szkoły jest – według badacza – wykorzystanie wszelkich zabiegów teatralizacji tekstów literackich (sądy literackie, recytacje).

Trudno mi nie poświęcić oddzielnego miejsca niezwykle szerokiej (18 książek dydaktycznych i niezliczona liczba artykułów) spuściźnie Stanisława Bortnowskiego, mającego

¹⁸ M. Inglot, *Uczniowska konkretyzacja lektury pozaszkolnej i jej miejsce w literackiej świadomości młodzieży*, w: *Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnego odbioru literatury*, dz. cyt., s. 126.

autentyczny wpływ na kolejne pokolenia nauczycieli polonistów, korzystających z jego metodycznych propozycji na niebanalne przybliżanie uczniom literatury.

Książki Bortnowskiego stanowiły nie tyle źródło niemal gotowych, atrakcyjnych scenariuszy lekcyjnych, ile natchnienie dla nauczycielskiej twórczości, odwagi, radości z tego, co się robi, wolności. Wolność ta polegała na oswobodzeniu się od metodycznych ograniczeń i schematów przy jednoczesnym stałym poszukiwaniu inspiracji w najnowszej literaturze humanistycznej i wyborze tego, co akurat w tym momencie atrakcyjne dla nauczyciela i ucznia, na smakowaniu różnorodności sztuki¹⁹.

Bortnowski już w swoich pierwszych publikacjach nawoływał do zerwania z wizerunkiem „Bładaczki”, nauczyciela pokrytego śniegą rutyny, traktującego literaturę instrumentalnie i prowadzącego o niej schematyczne lekcje, przyprawiającego pisarzom „gębę”, moralizującego i trwale zniechęcającego do czytania dla przyjemności. W artykule *O dzisiejszych normach czytania (uczniów)*, którego tytuł stanowił parafrazę tytułu rozprawy Janusza Sławińskiego *O dzisiejszych normach czytania (zawców)*, Bortnowski trafnie rozszyfrowuje mechanizm uczniowskiej niechęci wobec lektury szkolnej:

Czytanie lektury staje się powinnością wpisaną w społeczną rolę ucznia, przymusem. Lekturę należy bezwzględnie przeczytać w określonym terminie i w określony sposób. Zamiast „romansu z tekstem”, czyli jak chce Błoński²⁰ zamiast „zakotwiczenia w niedowiedzionym”, „budowania na emocjonalnym”, mamy do czynienia z „obiektywną uczonością”. Czytanie staje się pracą podporządkowaną trzem dyrektywom: przygotowania, wykonania

¹⁹ O wpływie propozycji metodycznych Stanisława Bortnowskiego na nauczycieli polonistów świadczą m.in. poświęcone mu publikacje, składające się w dużej mierze z opisów lekcji zainspirowanych jego pomysłami. Zob. „Zeszyty Szkolne” 2005, nr 2 (numer w całości poświęcony Bortnowskiemu); *Stanisław Bortnowski i jego uczniowie. Szkice metodyczne*, pod red. E. Nowel, Kielce 2014; *Czego nauczył nas Bortnowski?*, opracowanie wypowiedzi panelowych A. Janus-Sitarz, „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 2.

²⁰ J. Błoński, *Romans z tekstem*, „Teksty” 1974, nr 3.

i kontroli. Kontrola oczywiście łączy się z sankcją: za fałszywą lub niepełną interpretację arcydzieła można otrzymać dwójkę, ba, za nieznamość Mickiewicza lub Słowackiego – pozostać na drugi rok w tej samej klasie.

Można zatem mówić o „procesie poznawania lektury w szkole”, o redukcji sfery nieinstrumentalnych doznań estetycznych, o odejściu od „karnawału” ku „rytuałowi”. Dzieło literackie funkcjonuje w szkole jako część systemu wiedzy.

Wszystko to powoduje niechęć uczniów do czytania obowiązkowej lektury, wznieca złość na tekst i przekorę wobec pisarzy, utrwała przekazywany z pokolenia w pokolenie mit złej lektury, nudnej, beznadziejnej, głupiej.

Mit oczywiście wpływa na praktykę czytelniczą, paraliżuje chęci, obezwładnia. Uczeń reaguje na zaburzenia sytuacji procesami wyrównawczymi, reakcją obronną staje się odkładanie pracy, przerywanie jej, improwizacja zmierzająca do zastąpienia lektury tekstem zastępczym: streszczeniem, brykiem, wstępem²¹.

Bortnowski nie byłby sobą, gdyby na pesymistycznej diagnozie poprzestał i nie widział szans dla obecności literatury w szkole w odpowiedniej postawie nauczycieli. Jego doświadczenie własne jako wieloletniego nauczyciela licealistów, a także metodyka obserwującego dziesiątki lekcji, pozwalało mu na wyrażenie przekonania, że „mit o strasznej lekturze” często ulega rozbiciu, lektura ulega oswojeniu, a typ czytelnika „cwaniaka” znajduje swoje przeciwstawienie w czytelniku „entuzjastą” i „czytelniku solidnym”.

Tę samą, niezachwianą doniesieniami o kryzysie czytelniczym, wiarę w pełnego pasji, twórczego polonistę, który potrafi swoich uczniów zachęcić do „romansu z tekstem”, wyrażał Bortnowski we wszystkich swoich publikacjach, także i w artykule napisanym blisko 30 lat później, którego tytuł *Jak zachęcić uczniów do czytania lektury?*² potwierdza jego nieustanne, choć zmienione przez czas, poszukiwania sposobów wprowadzania uczniów w świat literatury. Rozpoczynając od charakterystyki

²¹ S. Bortnowski, *O dzisiejszych normach czytania (uczniów)*, w: *Dydaktyka literatury polskiej i języka polskiego*, pod red. J. Kowalikowej, Kraków 1985, s. 50.

cyfrowego tubylca, mającego zupełnie inne priorytety niż jego nauczyciel literatury, Bortnowski stawia pytanie, czy dla takiego partnera romans z elementami zauroczenia książką jest w ogóle możliwy – i od razu na nie odpowiada:

Jako poloniści musimy wierzyć, że jest, inaczej wyrzekniemy się jednego z najważniejszych celów edukacji naszego przedmiotu: kontaktu z tradycyjną książką, i ten kontakt zapośredniczymy przez streszczenia, opracowania brykowe, adaptacje filmowe, prezentacje internetowe oraz inne sposoby upiększania lekcji opartych na skróconym do minimum, głównie obrazkowym przekazie²².

Poszukującym sposobów na zmotywowanie uczniów do czytania lektur Bortnowski udziela pięciu rad. Zaczyna od bardzo mi bliskiej: zachęty do głośnego czytania²³. Słusznie postuluje, aby poloniści, zamiast narzekać na brak skuteczności nauczycieli etapu wczesnoszkolnego, aż po liceum sprawdzali biegłość czytania i w najrozmaitszy sposób je doskonalili poprzez recytacje, inscenizacje, konkursy na „piękne i mądre czytanie”, lekcje z dokładną obserwacją nagrań aktorów, radiowych i telewizyjnych prezenterów, akcje publicznej, głośnej lektury. A wszystko to po to, „by zachęcać do czytania w ogóle, by pokochać książki i by wiedzieć, że każdy wykształcony człowiek czyta!”²⁴.

Druga rada Bortnowskiego brzmi: „rozpoznać rozmiary nieczytania i wyspy czytelnicze”, a dotyczy uwrażliwienia polonisty na wszelkie przedlekturowe skojarzenia uczniów, mające istotny wpływ na ich decyzje sięgania po oryginał powieści czy dramatu lub zastępowania ich streszczeniem. Nauczyciel musi

²² S. Bortnowski, *Jak zachęcić uczniów do czytania lektury?*, „Polski w Praktyce” 2012, nr 4, artykuł dostępny jest także online: <http://www.womkat.edu.pl/files/kwartalnik/Forum47.pdf> (dostęp 15 XI 2015).

²³ Zob. A. Janus-Sitarz, *Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak motywować do czytania lektur szkolnych*, w: *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2005.

²⁴ S. Bortnowski, *Jak zachęcić uczniów do czytania lektury?*, dz. cyt., s. 17–18.

być świadomy zarówno konieczności zmierzenia się z podtrzymanym od pokoleń mitem złej lektury szkolnej („zniechęca, bo muszę, arcygłupi obowiązek, pańszczyzna, młocka, archaiczne, niezyciowe bzdury”²⁵), jak i z koniecznością wykorzystania pozaszkolnej wiedzy uczniów o danej pozycji, docierającej do nich w postaci reklam, adaptacji, programów rocznicowych. Bortnowski zachęca, aby każdy nowy etap edukacji poświęcić szczerze rozmowie o czytaniu i nieczytaniu lektur:

Pomóżmy uczniom wyznać prawdę bez lukru, wyzłościć się na autora, zdenerwować, pokłócić w ataku na zniechęconą książkę lub w obronie ukochanego tytułu (przecież są takie), a nawet zachęcić do powrotu do czytelniczej przygody. To mogłyby być i anonimowe ankiety, jak też okrągły stół naśladowany w formie konkretny program telewizyjny z udziałem polityków²⁶.

Listę proponowanych działań uzupełnia o różnorodne wypowiedzi uczniów na temat ich upodobań czytelniczych: *Moja najgorsza lektura!; Książka, którą odrzuciłem!; Bronię kilku lektur, warto je poznać!; Orowadzam po mojej bibliotece domowej; W księgarni: co kupić, co przekartkować, co pominąć?; Moje spotkanie z e-bookiem; Czytam książki (wiersze) w Internecie, jest fajnie!; Piszę blog o lekturach. Przekazuję go znajomym!*

Celem wszystkich tych działań jest zdiagnozowanie skali i powodów odrzucania lektur, prowadzenie takiego dialogu z uczniami, w którym żadne, nawet barbarzyńskie przekonania czytelnicze nie zostaną zlekceważone, a dzięki temu przedlekturowe negatywne nastawienie ma szansę zostać oswojone i rozbrojone.

Po trzecie, Bortnowski radzi polonistom podpisać z klasą umowę czytelniczą. Zanim do tego dojdzie, winni oni – zgodnie z prawem, jakie daje im podstawa programowa – dokonywać wyboru lektur uzupełniających w porozumieniu z uczniami, wykorzystując w tym względzie nawet możliwość głosowania. Po ustaleniu listy należy – również wspólnie z młodzieżą – ustalić i spisać reguły postępowania, czyli kary za nieprzeczytanie

²⁵ Tamże, s. 18.

²⁶ Tamże, s. 18–19.

wybranych lektur, status bryków (kiedy wolno się nimi posłużyć i w jakim celu), obecność omawianej książki na ławce, warunki zastępowania lektury adaptacją filmową itp.

Do tej ze wszech miar słusznej propozycji dodałabym dwa elementy. Po pierwsze, oprócz zobowiązań powinny w umowie znaleźć się również prawa ucznia:

- prawo do uczestniczenia w wyborze lektury;
- prawo do krytyki utworu;
- prawo do niezrozumienia tekstu i zwracania się do nauczyciela z pytaniami i prośbami o wyjaśnienia.

Po drugie, aby umowa przyjęła charakter autentycznego zobowiązania, winna być przez wszystkich (w tym także nauczyciela) podpisana.

Czwarta rada Bortnowskiego brzmi: „przygotowywać do odbioru lektury”, czyli przeznaczyć osobne zajęcia na zmotywowanie uczniów do czytania. Jako jeden z pomysłów podaje on ogłoszenie przetargu na najciekawszą reklamę lektury i jego publiczne rozstrzygnięcie. Zapowiedź takiego konkursu niewątpliwie ma szansę na pozytywny odzew (szczególnie jeśli nagrody będą atrakcyjne), a nauczyciel otrzyma doskonałe (wiarygodne w oczach młodych ludzi, tworzone bowiem przez rówieśników) narzędzia motywacyjne do wykorzystania w innych klasach.

Ostatnia rada Bortnowskiego dodaje nauczycielom odwagi do takiego przekształcania lekcji literatury, aby znalazło się w nich miejsce na metodyczne „szaleństwo”. Jego „dekonstrukcyjny przepis dla nowatorów” brzmi:

(...) nie bój się prowadzić lekcji po swojemu, nie prowadź jej w strachu, że łamiesz święte zasady normalnej lekcji. To ty tworzysz swoje indywidualne zasady po to, by skutecznie zachęcić do czytania lektury, bo stereotypowa, powtarzalna lekcja niszczy lekturę. Twój szacunek wobec zbuntowanych przeciw lekturze słuchaczy wymaga, abyś ich nie nudził, a także abyś uczynił ich współtwórcami lekcji²⁷.

²⁷ Tamże, s. 22.

Trudno nie zgodzić się z autorem, że istnieje ścisły związek między innowacyjnością lekcji a czytaniem, bowiem „pomyślowa lekcja nie odstręcza od literatury, a książkę pozwala zobaczyć inaczej”²⁸. Nudne zajęcia, na których lektura traktowana jest instrumentalnie, a jej analiza podporządkowana jedynie przygotowaniu do egzaminu, mogą skutecznie zrazić młodych ludzi do czytania. Nie można jednak pozostawić tej uwagi bez komentarza do coraz częstszych sytuacji, gdy atrakcyjność metodyczna lekcji poświęconych literaturze nie przekłada się na wzrost czytelnictwa, bowiem nauczyciele korzystają z narzędzi dydaktycznych gwarantujących aktywność uczniów bez wymagania od nich przeczytania książki, utrwalając tym samym u swoich podopiecznych przekonanie o zbędności lektury.

Swoje rady dla nauczycieli kończy Bortnowski indeksem pomysłów, które mogą z całą pewnością zainspirować współczesnych polonistów do wymyślenia zajęć wciągających młodych ludzi w przyjemność czytania. Już same tytuły („Lekcja – próba teatralna i casting”, „Lekcja – śledztwo dziennikarskie”, „Lekcja – panel dyskusyjny damsko-męski”, „Lekcja – komputerowy diagram intrygi”, „Lekcja – prowokacja”) zdradzają ich cele: wzbudzenie emocji, wyzwolenie motywacji do poznania książki, wykreowanie sytuacji, w których lektura kojarzy się pozytywnie.

EDUKACJA LITERACKA ZA GRANICĄ

Szukając inspiracji w doświadczeniach zagranicznych dydaktyków literatury, trzeba czynić to z pełną świadomością, że wprawdzie zmagają się oni z podobnymi do naszych problemami, a przede wszystkim ze spadkiem zainteresowania młodych ludzi książkami, ale niekoniecznie ich działania są skuteczne, a rozwiązania przydatne w polskich warunkach. Jednak doświadczenia innych mogą z pewnością poszerzyć naszą wiedzę,

²⁸ Tamże, s. 23.

zainspirować lub przestrzec przed wizjami utopijnymi bądź hurraoptymistycznymi²⁹.

Na porównywalne do obserwowanych także i w naszej rzeczywistości edukacyjnej procesy wskazują badacze Ellie Chambers z Institute of Educational Technology (The Open University w Wielkiej Brytanii) i Gregory W. Marshall, amerykański uczone z Butler University. Wychodząc z założenia, że nauczanie literatury przechodzi kryzys, próbują oni opisać, w jakiej mierze zmiany programów, sylabusów, metod uczenia i oceniania uczniów poddane są presji wpływów socjalnych i politycznych. Jako wyraźne efekty tych wpływów wymieniają:

²⁹ Takiej wiedzy o rezultatach akcji „komputer dla każdego” zabrakło naszym realizatorom programu i władzom oświatowym, które za porażkę uznały fakt, iż akcja nie przyniosła spektakularnych efektów w postaci zwiększenia osiągnięć uczniów. Tymczasem takie same działania przeprowadzono już wcześniej w szkołach amerykańskich i w niektórych krajach europejskich. Nigdzie nie odnotowano zależności między osiągnięciami uczniów a stopniem komputeryzacji szkół, jednak nie traktowano tego w kategoriach klęski. Mówił o tym na konferencji w Odense w czerwcu 2015 roku twórca programu „Tablet dla każdego ucznia” w Hiszpanii, Daniel Cassany (wykład: *L1 reading and writing in a multilingual and technological context in secondary education*, Odense, 5 VI 2015), podkreślając, że komputery na lekcjach przybliżają edukację do rzeczywistości pozaszkolnej. Potrzebujemy technologii w szkole, bo jest ona wszędzie, zatem stanowi naturalne środowisko do nauki. Także Kamil Sijko, przytaczając między innymi wyniki teksańskiego programu „Cyfrowe zanurzenie”, opisuje dwa najczęściej pojawiające się podejścia do informatyzacji procesu kształcenia. Pierwsze z nich opiera się na przekonaniu, że nowe technologie pomagają w podnoszeniu efektywności szkoły, podczas gdy drugie zakłada, że umiejętność posługiwania się nimi jest po prostu niezwykle ważną kompetencją. (Zob. K. Sijko, *Nowe technologie w edukacji: dwa podejścia*, „Polityka Społeczna” 2012, nr 1, s. 28–30. Publikacja dostępna na stronie Instytutu Badań Edukacyjnych: <http://eduentuzjasci.pl/pl/seon.html?id=760>). O konstruktywnych wnioskach płynących z negatywnych doświadczeń innych amerykańskich szkół podejmujących zmagania związane z wdrażaniem nowych technologii pisze Ewelina Strawa-Kęsek (*Tablety dla wszystkich! Ale co dalej?*, w: tejsze, *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*, Kraków 2015, s. 108–113).

- masowość wyższej edukacji bez adekwatnego wzrostu środków na nauczanie;
- zdominowanie dyskursu o edukacji przez rynek;
- przywiązywanie największej wagi do mierzalnych efektów kształcenia, w tym szczególnie tych umiejętności, które mogą być wykorzystane w miejscu pracy, i oparcie tej pedagogiki na tzw. ideologii uczniocentrycznej;
- przyrost źródeł informacji oraz spotęgowanie zależności od informacji i technologii komunikacji;
- konwergencję e-edukacji i nauczania tradycyjnego oraz pojawianie się różnorodnych, mieszanych form uczenia się³⁰.

Autorzy podkreślają, że nie można dziś mówić o uczeniu literatury bez świadomości, w jakich warunkach obecnie żyją i pracują młodzi ludzie, jakie cele chcą osiągnąć, jak zmienia się idea uniwersytetu i natura poszczególnych dyscyplin naukowych, jakie są powiązania literatury z mediami, filmem, studiami kulturowymi.

Niezależnie jednak od tych zmieniających się uwarunkowań kształcenia, granic i powiązań między dyscyplinami, wciąż studiowanie i nauczanie literatury pełni centralną rolę w humanistyce, bowiem to właśnie literatura pomaga człowiekowi w poszukiwaniu znaczenia tego, co go otacza; mówi, co jest warte zainteresowania, a nawet zachwytu, a co potępienia i lekceważenia; tłumaczy, co to znaczy być kimś w innych okolicznościach, innych czasach, w innym ciele. Toteż czytanie literatury i uczenie tego czytania nie może być traktowane jedynie w kategoriach dyscypliny, przedmiotu szkolnego, obszaru nauki czy sztuki, ale winno być rozumiane jako przygotowanie uczniów do życia, do rozwijania kariery, przejmowania roli rodzica, uczenia odpowiedzialności i etycznej wrażliwości.

Stawiając takie cele przedmiotowi „język angielski”, autorzy szczególną wagę przywiązują do postawy nauczyciela, jego umiejętności zaangażowania ucznia w uważną lekturę (*close reading*). Śledząc transkrypcje dialogów nauczyciela i uczniów na lekcjach literatury, wskazują, jak istotna jest zdolność

³⁰ E. Chambers, G.W. Marshall, *Teaching and Learning English Literature*, London – Thousand Oaks – New Delhi: SAGE Publications Ltd., 2006, s. 7.

stawiania dobrych pytań. Jedna z transkrypcji rozpoczyna się opisem jakże znanej nam sytuacji:

Nauczyciel: No więc, co sądzicie o tej opowieści?

Uczniowie: Brak odpowiedzi. Brak kontaktu wzrokowego. Dokładne studiowanie ścian i sznurówek.

(Duch nudy i oporu wypełnia salę. [...] Nauczyciel zaczyna się denerwować, jego ręce się pocą). (...)

Nauczyciel: Tak... Może być wiele sposobów rozumienia tej historii, wiele kluczy interpretacyjnych. Jak sądzicie, dlaczego jest w niej tak wiele odwołań do ślepoty, ciemności, cieni, ciemnych wizji i tym podobnych? Jak te odwołania działają? Jakie myśli wam nasuwają? Do czego was prowadzą?

Uczniowie: Jeszcze więcej niewzruszonego milczenia. Jeszcze głębsze studiowanie ścian i butów. Jeszcze więcej rzeczywistego, choć niewidzialnego oporu.

(Nauczycielowi robi się słabo. Zaczyna marzyć, że jest na kursie golfa, w bibliotece, na kole tortur – gdziekolwiek, byle nie w klasie)³¹.

Analizując ten pozorny dialog, badacze starają się wyjaśnić przyczyny edukacyjnej porażki. Tłumaczą, jak postawienie zbyt ogólnych pytań („Co sądzicie o tej książce?”) onieśmiewa uczniów, obawiających się, że wymaga się od nich całościowych opinii i interpretacji, narażając ich tym samym na ośmieszenie i kompromitację przez udzielenie błędnych czy powierzchownych odpowiedzi. Również zbyt uszczegółowione, zwielokrotnione pytania wprowadzają mętlik do rozmowy, uczniowie nie są bowiem pewni, na które pytanie nauczyciel oczekuje odpowiedzi. Natomiast to, co według autorów pomaga w otwarciu uczniów na dialog, a co w opisywanej dalej sytuacji od razu zachęciło młodych ludzi do wypowiedzi, to wyjście od konkretnych fragmentów, zatrzymanie się na przykład na tych zdaniach, które mogły budzić zdziwienie lub poczucie niezrozumienia, i zadanie jednego jasnego pytania, niewprowadzającego konfuzji czy zakłopotania („This will provide the students some solid footing, and allow them to feel that risking

³¹ Tamże, s. 53–54.

the answer is not the same as risking a reputation”³²). Dopiero prośba o refleksje na temat jednego trudnego akapitu, w którym narrator niespodziewanie dla czytelnika zmienia styl swojej wypowiedzi, zmobilizowała młodych ludzi do dzielenia się swoimi sugestiami na temat wyjaśnienia tego zabiegu, a zaraz potem głębokimi przemyśleniami i wnikliwą analizą całego utworu. Okazało się, że to pierwsze wrażenie, iż przed nauczycielem siedzi znudzona, leniwa i bezmyślna młodzież, pierzchnęło momentalnie.

Przytaczam ten przykład, ponieważ jest on dowodem na to, jak ważne w pracy nauczyciela literatury są nie tylko pasja i znakomite przygotowanie merytoryczne, ale również znajomość rzemiosła nauczycielskiego, autorefleksyjność, poszukiwanie wciąż nowych sposobów porozumienia z uczniem, samokrytycyzm pozwalający szukać winy nie w uczniu, ale w nieadekwatnych sposobach motywowania go do nauki, do czytania i wypowiadania się.

Pozostając w kręgu analizy przyczyn pedagogicznych niepowodzeń, sięgnijmy do książki kolejnego amerykańskiego literaturoznawcy z nauczycielskim doświadczeniem. We wprowadzeniu do książki *Teaching the Novel Across the Curriculum: A Handbook for Educators*³³ Colin C. Irvine wspomina swoje udane i nieudane próby czytania z uczniami powieści. Gdy weźmie się pod uwagę całkowitą swobodę nauczycieli języka ojczystego w doborze tekstów do wspólnej lektury w kraju, w którym już dawno zrezygnowano ze spisu lektur obowiązkowych, decyzja o czytaniu powieści wcale nie jest oczywista czy popularna. Wielu anglistów ogranicza się do czytania tekstów krótkich, użytkowych, ucząc sztuki interpretacji na wierszach lub fragmentach prozatorskich. Stąd Irvine, nie bez odrobiny racji, nadaje swoim działaniom cechy heroiczne, uczniowie bowiem w żaden sposób nie byli przyzwyczajeni czy zobligowani do czytania obszernych dzieł narracyjnych. Bez względu jednak na stopień ich zaangażowania w proponowane przez nauczyciela powieści, zawsze

³² Tamże, s. 53.

³³ C.C. Irvine, *Introduction*, w: *Teaching the Novel Across the Curriculum: A Handbook for Educators*, ed. by C.C. Irvine, Westport, Conn: Greenwood Press, 2008.

w klasie szkolnej czy koledżu znajdowali się tacy, którzy zadawali pytanie: „Dlaczego musimy to czytać?”. I – chociaż nie udawało mu się udzielić im satysfakcjonującej odpowiedzi – to jednak sam pozostawał w przekonaniu, że istnieją logiczne i akademickie powody, które uzasadniają zapraszanie uczniów do zmagania ze skomplikowanymi dziełami literackimi. Ufając intuicyjnie w te argumenty, przez lata szukał sugestywnych, przekonujących i – w jego pojęciu obowiązkowych – odpowiedzi na uczniowskie pytanie „dlaczego”.

Do udzielenia odpowiedzi na to pytanie zaprosił innych dydaktyków literatury, którzy na przykładach interpretacji konkretnych powieści pokazują, z jakich powodów – pomimo braku zaleceń w programie – czytają je z uczniami. Sam Colin Irvine sumuje w sposób ogólny swoje przemyślenia, tłumacząc, że po pierwsze, czytanie powieści wymaga takich samych predyspozycji myślowych, jakich wymaga od nas współczesny, niezwykle dynamiczny świat. Po drugie, powieść mówi nam więcej, niż moglibyśmy usłyszeć od innych, o naszej indywidualności i wyjaśnia to, co w nas się zmienia. I wreszcie, powieść najlepiej odzwierciedla przemiany naszej rzeczywistości, ale także może wpływać na tę rzeczywistość, narzucać jej formy komunikacji.

Irvine przekonuje, że nie wystarczy zachęcić uczniów do czytania, ale należy ich nauczyć czytać dobrze, to znaczy umożliwić im praktykowanie badań, interpretacji, analizy, argumentacji i empatii, bowiem tylko wyposażeni w takie umiejętności, będą w stanie poradzić sobie w świecie bombardowanym przez nieustanne informacje i dezinformacje.

Refleksje Irvine’a są dla mnie ważne nie ze względu na konkluzje, które w żaden sposób nie nadają się do łatwej aplikacji. Sfrustrowanym polonistom nie przyda się zasada „kopiuj, wklej” – nie odzyskają w uczniach czytelników, przytaczając im słowa amerykańskiego profesora z Minneapolis. To jednak, co przydać im się może z pewnością z podanego przykładu, to po pierwsze, świadomość potrzeby ciągłego (przy każdej kolejnej książce) poszukiwania odpowiedzi na pytanie „Dlaczego mamy to czytać?”, a po drugie, poczucie obowiązku, że przekonujące wyjaśnienie uczniom się należy. Umiejętność przekonania młodych ludzi o sensie przeczytania lektury to dziś najważniejsza predyspozycja w zawodzie nauczyciela literatury.

Jednym z istotnych wątków podejmowanych nieustannie we współczesnej prasie dydaktycznej jest wybór utworów literackich do czytania. Odejście zdecydowanej większości krajów Europy Zachodniej czy Stanów Zjednoczonych od szkolnego kanonu, od listy obligatoryjnych lektur, nie oznacza, że dydaktycy z tych krajów czują się usatysfakcjonowani obowiązującymi ich programami ministerialnymi. Swobodzie w wyborze tekstów do czytania towarzyszą bowiem ściśle opisane cele do zrealizowania, według wielu – ograniczające proces kształcenia, niedostosowane do zmieniających się uczniów, nastawione na utylitarność, kształcenie zawodowe, mierzalność podczas egzaminów. Nic więc dziwnego, że wciąż pojawiają się głosy w sprawie konieczności stałej aktualizacji curriculum i większej elastyczności programu³⁴. Te głosy również dla nas są istotne, szczególnie wobec zakusów wielu polityków uczynienia z programu szkolnego platformy ideologicznej czy utopijnych marzeń niektórych historyków literatury przywrócenia na listę lektur obowiązkowych wszystkich usuniętych wcześniej pozycji, z naiwną nadzieją, że ich obecność w szkolnym kanonie przeniesie się na autentyczną lekturę.

Po inspirację warto udać się także do kraju sukcesu edukacyjnego (a przynajmniej tak od lat postrzeganego po znakomitych wynikach PISA), czyli do Finlandii. Fenomen tego sukcesu próbują tłumaczyć autorzy książki *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*³⁵, opisując, jak u nich działa system edukacji i przygotowanie

³⁴ O potrzebie włączenia uczniów w tworzenie projektu curriculum (odpowiednik naszej podstawy programowej) piszą Jeroen Bron i Wiel Veugelers w artykule *Why We Need to Involve Our Students in Curriculum Design. Five Arguments for Student Voice*, „Curriculum and Teaching Dialogue” 2014, 16 1–2, natomiast z depersonalizacją i technokratyzacją szkolnego systemu, upolitycznieniem programu szkolnego, walczy Paul T. Parkison, apelując o demokratyczny dyskurs w sprawie curriculum (P.T. Parkison, *Teacher Identity and Curriculum, Space for Dissent*, „Curriculum and Teaching Dialogue” 2013, 15 1–2).

³⁵ *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, ed. by H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi, Helsinki 2012.

nauczycieli do wykonywania zawodu. Na charakterystykę fińskiej edukacji składają się: silna polityka równego dostępu do edukacji, nauczyciele jako autonomiczni akademiccy eksperci, elastyczność edukacyjnych struktur i lokalna odpowiedzialność za realizację programu, ocenianie za postępy, a nie za miejsce w rankingu, brak ogólnokrajowych, zewnętrznych testów i inspektorów, nauczycielska edukacja skoncentrowana na badaniach, najwyższe kompetencje nauczycieli w zakresie merytorycznym i metodycznym, zaufanie do edukacji i nauczycieli.

O tym, że ogromnym walorem fińskiej edukacji są pedagodzy, którzy nie tylko posiadają znakomite przygotowanie akademickie, ale również są głęboko zmotywowani i zaangażowani w swoją pracę, pisze Armi Mikkola, doradca ds. edukacji w Ministerstwie Edukacji i Kultury Finlandii, we wstępnym artykule książki zatytułowanym *Perspectives for the Future of the Teaching Profession*³⁶. Podkreślając wysokie wymagania stawiane nauczycielom, którzy muszą być świadomi dalekowzrocznych celów edukacji, a nie tylko wąskich zadań związanych z nauczaniem przez nich przedmiotem, przyznaje, że wciąż trwa debata nad priorytetami edukacji w przyszłości. Akcentuje się, że szkoła musi pogodzić funkcję transmisji wiedzy i umiejętności z przygotowaniem uczniów do kreatywnego ich wykorzystania w nowych uwarunkowaniach. Bardzo mocno podkreśla się socjalizującą rolę szkoły, jej odpowiedzialność za pomaganie uczniom w rozwiązywaniu również pozaszkolnych problemów (często wpływających na uczniowskie postępy) i konieczność coraz ściślejszej współpracy z rodzicami. W związku z decentralizacją systemu oświaty od lat 80. wszelkie decyzje dotyczące programów, ale i odpowiedzialność za te decyzje ponoszą środowiska lokalne. Wymaga to od nauczycieli życiowej mądrości i umiejętności liderekich. Muszą się znać nie tylko na swoim przedmiocie, ale także na kwestiach ekonomicznych, finansowaniu i administrowaniu szkół. Chwaląc znakomity uniwersytecki program przedmiotowo-pedagogicznego przygotowania studentów do pracy z uczniami, Mikkola stwierdza, że – zgodnie z badaniami określającymi potrzeby przyszłej

³⁶ A. Mikkola, *Perspectives for the Future of the Teaching Profession*, w: *Miracle of Education...*, dz. cyt., s. IX–X.

edukacji – zdecydowanie większy nacisk w rozwijaniu kompetencji nauczycieli musi być położony na socjologiczne i etyczne aspekty pracy w szkole, i zapowiada, że są przygotowywane ogólnokrajowe debaty na ten temat.

Z kolei w kończącym tom artykule Hannele Niemi, Auli Toom i Arto Kallioniemi piszą, że edukacja nauczycieli, prowadzona na najwyższym poziomie, jest kluczowa dla rozwoju społeczeństwa i uczynienia go społeczeństwem uczącym się. Wyciągając wnioski z badań wskazujących, iż sposób kształcenia nowych nauczycieli ma ogromny wpływ na sposób funkcjonowania społeczeństwa, dużą wagę na uniwersytetach przykładają się do takich form pracy studentów, które wymagają współdziałania w grupie lub współpracy w parach³⁷.

Trudno oprzeć się refleksji, że u nas istnieje potrzeba zarówno takiego perspektywicznego spojrzenia na cele edukacji, wynikającego z badań i dyskusji ekspertów, a nie doraźnych politycznych decyzji, jak i większej lokalnej odpowiedzialności szkół i nauczycieli za efekty kształcenia i wychowania młodych ludzi, a także odpowiedzialności uniwersytetów za przygotowanie przyszłych nauczycieli do pełnienia tak ważnej roli w społeczeństwie, wychodzącej daleko poza przekazywanie wiedzy z jednej dyscypliny.

W książce znaleźć można artykuły ekspertów z wszystkich dziedzin nauczania szkolnego, w tym tekst Liisy Tainio i Satu Grünthal na temat zasad nauczania języka ojczystego i literatury³⁸. Badaczki z Uniwersytetu Helsińskiego podkreślają potrzebę uwzględniania przez nauczycieli faktu, że po pierwsze, dla części dzieci językiem ojczystym jest szwedzki, lapoński, romski, a po drugie, coraz więcej dzieci – imigrantów – uczy się języka fińskiego jako drugiego. Stanowi to dla pedagogów duże wyzwanie, ponieważ zgodnie z priorytetami edukacji muszą oni zapewnić tym dzieciom równe szanse do dalszego kształcenia. Możliwość spełnienia tego celu widzą w wysokich kompetencjach nauczycieli i perfekcyjnie przygotowanych narzędziach

³⁷ H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi, *How to Be Prepared to Face the Future*, w: *Miracle of Education...*, dz. cyt., s. 263–273.

³⁸ L. Tainio, S. Grünthal, *Language and Literature Education: Principles and Reflections on Mother Tongue and Literature*, w: *Miracle of Education...*, dz. cyt., s. 149–160.

dydaktycznych, respektujących możliwość indywidualizacji, pobudzających aktywność, kreatywność i współdziałanie uczniów. Podane przez autorki przykłady obudowy metodycznej do utworu literackiego (opowiadania współczesnej fińskiej pisarki, Hannele Huovi), wybranego jako lektura na lekcje z uczniami szkoły podstawowej, spełniają te warunki: skłaniają do myślenia, mówienia, pisania, analizowania tekstu, rozwiązywania problemów, działania w uprzywilejowanej formie aktywności, czyli dramie. Porównując je z propozycjami we współczesnych polskich podręcznikach, trzeba przyznać, że pod żadnym względem nie odbiegamy tu od edukacyjnego lidera. Polecenia i zadania dla dzieci są równie atrakcyjne i nastawione na rozwijanie umiejętności komunikacyjnych. Może dlatego w międzynarodowych badaniach PISA szybko doganiamy fińskiego lidera.

Autorki stwierdzają, że jedną z przyczyn wysokich wyników uczniów w badaniach PISA jest integracja edukacji literacko-językowej i ustawiczne dokształcanie się nauczycieli. Niestety, w tej drugiej dziedzinie, czyli stałym podnoszeniu kwalifikacji polonistów, aktualizowaniu ich wiedzy merytorycznej, ułatwianiu dostępu do aktualnych nowoczesnych narzędzi dydaktycznych i monitorowaniu ich wykorzystywania, wciąż jeszcze odbiegamy od fińskiego przykładu.

GLOBALIZACJA, MIGRACJA I ZANIKAJĄCA LEKTURA

Znakomitą platformą wymiany doświadczeń między dydaktykami przedmiotu język ojczysty i literatura są międzynarodowe konferencje organizowane co dwa lata przez stowarzyszenie ARLE, czyli International Association for Research in L1 Education (do roku 2014 działające pod nazwą: IAIMTE – International Association for the Improvement of Mother Tongue Education)³⁹. W 2015 roku w Danii odbyła się 10. z kolei

³⁹ IAIMTE (International Association for the Improvement of Mother Tongue Education) to działające już od 1996 roku lat stowarzyszenie, którego celem jest inicjowanie międzynarodowej współpracy specjalistów w dziedzinie uczenia się i nauczania języka ojczystego. W 2014

konferencja stowarzyszenia, tym razem organizowana przez Syddansk Universitet w Odense, zatytułowana „Languages, Literatures, and Literacies”⁴⁰. Blisko 230 prelegentów z 70 krajów z 6 kontynentów relacjonowało swoje badania, teorie, komentarze do zmieniających się narodowych programów nauczania przedmiotu na wszystkich etapach edukacji, od przedszkola po szkolnictwo wyższe, a także uniwersyteckie doświadczenia w przygotowaniach studentów do wykonywania zawodu nauczyciela języka ojczystego i literatury. Ogromnym walorem konferencji była możliwość poznania odmiennych dla poszczególnych krajów czy kręgów kulturowych sposobów prowadzenia badań edukacyjnych, radzenia sobie z podobnymi, choć występującymi w różnym nasileniu, problemami czy globalizacją w dziedzinie ekonomii i komunikacji, mającą radykalny wpływ na charakter naszego przedmiotu. Powszechna cyfryzacja środków przekazu zdecydowanie zmieniła bowiem sposób pojmowania „języka” i „literatury”, dynamiczna migracja wymusiła na nauczycielach większą wrażliwość wobec etnicznej i językowej różnorodności, a konkurencja na rynku pracy skłania do koncentracji na kształceniu tych kompetencji związanych z pisaniem i czytaniem, które są użyteczne w rozwijaniu kariery zawodowej.

Profesor Deborah Brandt z University of Madison Wisconsin (USA) wprowadziła uczestników do jednego z głównych wątków rozważań podjętych na konferencji: roli pisania w edukacji literackiej⁴¹. Brandt zanalizowała zupełnie nowe

roku stowarzyszenie zostało przemianowane na ARLE (International Association for Research in L1 Education). Sieć kontaktów, organizowane raz na dwa lata konferencje oraz pismo „L1 – Educational Studies in Language and Literature” mają sprzyjać promowaniu teoretycznych i empirycznych badań w zakresie nauczania i uczenia się języków ojczystych na całym świecie. Więcej informacji na temat stowarzyszenia znajduje się na stronie internetowej: <http://www.iaimte.com/>.

⁴⁰ Konferencja odbywała się w dniach 3–5 czerwca 2015 roku. Program oraz obszernie abstrakty wystąpień opublikowane są na stronie konferencji: http://www.sdu.dk/om_sdu/institutter_centre/fkv/konferencer/konferencer+2015/iaimte.

⁴¹ Deborah Brandt jako „key speaker” konferencji wygłosiła wykład zatytułowany: *The Texture of Learning to Write in the 21st Century*. Więcej na

zjawisko: obecnie ludzie spędzają więcej czasu pisząc, niż czytając. Z przedstawionych przez nią wypowiedzi respondentów reprezentujących różne zawody, od inżyniera, przez pielęgniarki, pracowników socjalnych, do policjantów, wynika, że pisanie zajmuje im przeciętne nawet 3–5 godzin dziennie. Reprezentatywne pod tym względem są słowa inżyniera programisty: „Jeśli pomyśleć o tym, na czym polega moja praca, to – na pisaniu na komputerze. I wcale nie chodzi tu o pisanie programów. Piszę listy do ludzi. Nawet kiedy korzystam z telefonu, to piszę”⁴².

Wcześniej to czytanie było powszechnym zjawiskiem („When literacy first spread as a mass skill, it was in the form of reading, not writing”), któremu przypisywano rozwijanie różnych umiejętności i poczucie tożsamości narodowej, to ono budowało kulturowy kapitał i rozwijało możliwości intelektualne. To zakres przeczytanych lektur mógł powiedzieć coś o człowieku, o tym, ile jest wart, jaka jest jego pozycja w społeczeństwie („Reading came to say something about a person’s goodness, worthiness, or standing in society”). Natomiast obecnie, gdy pisanie stało się dominującą formą pracy, zmieniło ono również status czytania.

Brandt mocno podkreślała, że w wielu społeczeństwach czytanie jest związane z prawem i obowiązkami obywatelskimi, natomiast pisanie – głównie z pracą. Prowadzone przez nią badania potwierdziły, że zanika czytanie dla przyjemności. Jeden z badanych studentów stwierdził, że „czytanie to usypianie” w przeciwieństwie do pisania, które sprawia, że człowiek jest aktywny.

przedstawiony temat można przeczytać w książce D. Brand, *The Rise of Writing. Redefining Mass Literacy*, dostępnej również online: https://books.google.pl/books?id=k68PBgAAQBAJ&pg=PR1&lpg=PR1&dq=brandt+the+rise+of+writing&source=bl&ots=JsrURYwOs9&sig=aXBOIPwCjNeeOrmZRL_j1xjea_KU&hl=pl&sa=X&ei=BTSYVbLIAeLMYgOprL-gAQ&ved=0CEoQ6AEwBQ#v=onepage&q=brandt%20the%20rise%20of%20writing&f=falseS (dostęp 25 X 2015).

⁴² Wszystkie cytowane wypowiedzi z konferencji są zapisem oryginalnych tekstów (oryginalnych lub tłumaczonych przeze mnie) przedstawianych przez prelegentów na prezentacjach PowerPoint.

Pisanie zdecydowanie wygrywa z czytaniem („Writing competes with reading in people's lives”). Kiedy ludzie przyzwyczajają się do „bycia pisarzem”, ich apetyt na czytanie zmienia się. Czytanie nie jest postrzegane jako dobro samo w sobie, ale jako proces stymulujący pisanie.

Profesor Brandt pokazuje dobre strony tej nowej sytuacji, a mianowicie większą świadomość tego, co się czyta, większą uważność, dostrzeganie aspektów wcześniej pomijanych, sięganie po literaturę stanowiącą większe wyzwanie. Jako dowód przytacza wyznanie jednego z blogerów: „When I became a writer... I started reading more challenging things”. Brandt porównuje tę sytuację do jazdy samochodem. Kiedy jest się tylko pasażerem, mniej uwagi poświęca się temu, co dzieje się na drodze. Natomiast gdy uzyskasz prawo jazdy – stajesz się bardziej uważny. A zatem pisanie jest rodzajem takiego „prawa jazdy”, które wzmacnia uważność także przy czytaniu.

Badaczka zwróciła również uwagę na kolejne zjawisko, a mianowicie na fakt, że w przeciwieństwie do czytania, które pozostaje naszą prywatną własnością, do której nikt nie ma dostępu („Reading belongs to you”), nie mamy wpływu na wykorzystanie naszego pisania („We do not own what we write”). Nie od nas zależy to, jak inni interpretują to, co napiszemy. I nie chodzi tu tylko o twórczość literacką, którą oddaje się czytelnikom wraz z prawem do ich własnych interpretacji, ani o internetowe blogi czy posty, poddawane natychmiastowej, często miażdżącej i niesprawiedliwej krytyce ze strony internautów, ale także o codzienne pisanie związane z wykonywaniem pracy zawodowej. Pisanie może być w każdej chwili modyfikowane, monitorowane, kontrolowane lub konfiskowane przez przełożonych, bowiem pracodawca jest właścicielem wszystkich tekstów pisanych przez pracowników w ramach wykonywania przez nich służbowych obowiązków.

Wszystko to sprawia, że pisanie jest o wiele mniej prywatne i chronione niż czytanie. Ważne jednak jest to, że pomimo iż nie jesteśmy w pełni właścicielami naszego własnego pisania w sensie materialnym – pozostajemy za nie odpowiedzialni. A ta odpowiedzialność przyczynia się do rozwoju naszego człowieczeństwa („Responsibility for writing encourages human growth”).

Dość optymistycznie brzmiały konkluzje, iż pisanie kształtuje nas i nasze poczucie odpowiedzialności („Writing is self-forming”). W każdym razie – zgodnie z twierdzeniem badaczki – pisanie jest przyszłością („Writing is the future of literacy”), a czytanie będzie tylko wspomagało ten proces. Jako główny plus tej nowej sytuacji Deborah Brandt podaje fakt, że pisanie pozwala lepiej zrozumieć, co robimy, jak i po co.

W moim odczuciu w tych niezwykle ciekawych spostrzeżeniach zabrakło refleksji nad tym, że w nowej sytuacji, spychającej czytanie na dalszy plan, lekceważy się słuchanie drugiego człowieka. Ważniejszy jestem ja i to, co mam do powiedzenia. Jeśli już czytamy, to tylko po to, żeby uzyskać informacje do naszego pisania, zaniedbuje się zatem umiejętność głębszej refleksji nad słowami innych ludzi. W tym narcystycznym świecie, rządzącym się pragmatyzmem, tekst drugiego jest ważny jedynie jako pożywka dla naszej wypowiedzi.

Do moich wątpliwości dołączę i te wyrażone przez Ludmiłę, bohaterkę książki Itala Calvina, decydującą się (wręcz heroicznie) pozostać po stronie tych, którzy nie chcą zrezygnować z bezinteresownej lektury:

Istnieje pewna linia graniczna: po jednej stronie znajdują się ci, którzy wytwarzają książki, po drugiej ci, którzy je czytają. Ja chcę pozostać jedną z tych, którzy je czytają, dlatego też rozmyślnie pozostaję zawsze po tej stronie granicy. Inaczej kończy się bezinteresowna przyjemność lektury, a w każdym razie przekształca się w coś innego, co nie jest tym, czego ja oczekuję. Ta linia podziału nie biegnie zupełnie wyraźnie, ulega powoli zamazaniu; świat tych, którzy zajmują się książkami zawodowo, coraz bardziej się zaludnia i zmierza do utożsamienia się ze światem czytelników. Oczywiście, czytelników też przybywa, lecz można powiedzieć, że liczba tych, którzy korzystają z książek po to, aby wyprodukować następne książki, wzrasta szybciej niż liczba tych, którzy książki lubią czytać, i basta. Wiem, że jeśli przekroczę tę granicę choćby jeden raz, przypadkiem, przy okazji, to ryzykuję, że przeniknę do tej wzbierającej fali⁴³.

⁴³ I. Calvino, *Jeśli zimową nocą podróżny*, przeł. A. Wasilewska, Warszawa 2012, s. 120.

Niezależnie od tego, że wątpliwości związane z zaprzeczaniem wartości bezinteresownej lektury warto poddać refleksji (także uczniowskiej), nauczyciel musi być świadomy pogłębiającej się dominacji pisania nad czytaniem i ich wzajemnych korelacji i winien to zjawisko wykorzystać w pracy z młodymi ludźmi.

W wielu wystąpieniach zagranicznych dydaktyków przewijał się wątek kryzysu czytelniczego i potrzeby stałego uzasadniania uczniom sensu czytania i dokonanego wyboru lekturowego. W przeprowadzonym w Norwegii sondażu wśród uczniów, na pytanie o cechy dobrego nauczyciela literatury, dominowała odpowiedź: nauczyciel musi przekonać nas, po co to robimy, po co czytamy.

Ten sam wątek i te same uczniowskie wątpliwości zabrzmiały w referacie Xaviera Fonticha z University of Exeter: *Why should we work so much on this novel if we are not going to read it ever again? Cinema and collaborative interpretation to enhance students interpretative skills*. Jak widać, na zadane przez młodych ludzi pytanie, dlaczego mają tak dużo czasu poświęcać wybranej przez nauczyciela powieści, skoro nie zamierzają jej nigdy więcej czytać, badacz starał się odpowiedzieć w drugiej części tytułu wystąpienia, przekonując, że praca nad jednym tekstem kształci umiejętności interpretacyjne przydatne przy czytaniu innych tekstów, nie tylko literackich.

Referenci z kilkudziesięciu krajów przedstawiali swoje pomysły na pozyskanie czytelnika. Na przykład David Farkas z University of Washington zaprezentował aplikację⁴⁴ własnego autorstwa, która ma pomóc nauczycielom w przystosowaniu dla uczniów trudnych utworów literackich, z niezrozumiałymi dla nich wyrażeniami bądź aluzjami. Aplikacja umożliwia stosowanie do tekstów linków i odsyłaczy pozwalających na dodawanie wyjaśnień i streszczeń w HTML i PDF, a także zakreślanie kolorem najważniejszych fragmentów.

⁴⁴ David Farkas zaprezentował swoją koncepcję w prezentacji zatytułowanej *Can multiple summaries help students read difficult literary texts? Quick switching between summary statement and the corresponding text*. Aplikacja jego autorstwa dostępna jest bezpłatnie na stronie internetowej <http://www.quikscan.org/>.

To niewątpliwie użyteczne narzędzie, gdy czytamy tekst jako źródło informacji. U nas mogłoby także być wykorzystane do samodzielnej pracy uczniów na przykład z tekstami staropolskimi. Budzi jednak wątpliwości, gdyby znalazło szersze zastosowanie do czytania literatury pięknej, narzuca się tu bowiem interpretacje, wyklucza twórcze błędzenie czytelnika, kieruje jego uwagę na ważne z punktu widzenia nauczyciela fragmenty, nie pozwalając młodemu odbiorcy na dokonywanie samodzielnych odkryć.

Szwedzkie badaczki Christina Olin-Scheller i Anna Nordensam w wystąpieniu *Easy reading? Literary instruction and literary development in relation to easy reading books for young adults in Sweden* przedstawiły swój projekt badań nad całkowicie nowym zjawiskiem na rynku książki w Szwecji, które również rozpatruje się w kontekście poszukiwania sposobów na zachęcenie młodych ludzi do czytania. Mianowicie od kilku lat powstaje wiele nowych, małych wydawnictw specjalizujących się w seriach „Easy Readers”, czyli publikacjach przystosowanych do szybkiego czytania, dalekich od artystycznego kunsztu i oryginalności, za to chętnie kupowanych przez młodych czytelników, szczególnie tych mniej ambitnych, mających słabsze osiągnięcia i generalnie – niechętnych literaturze. Autorami książek „Easy Readers” są przede wszystkim nauczyciele, dziennikarze, ale także pisarze, spośród których niektórzy zajmowali się już wcześniej pisaniem „tradycyjnych” utworów dla dzieci i młodzieży. Piszą szybko, za – jak określono – „szybkie pieniądze”, koncentrując się przede wszystkim na trzymającej w napięciu akcji. Jako ważny element całego przedsięwzięcia traktuje się – opłacane przez wydawnictwa – wizyty autorów w szkołach: niektórzy bywają w nich nawet kilkadziesiąt razy w semestrze, aby lepiej poznać zainteresowania i problemy uczniów. Krótkie, bo zawierające się w 25–100 stronach, książki, opatrzone fotografiami (bliższe rzeczywistości niż ilustracje), skierowane są przede wszystkim do chłopców – i chłopcy najczęściej są ich głównymi bohaterami. Christina Olin-Scheller i Anna Nordensam badają tę błyskawiczną karierę „Easy Readers” w czasach zapaści czytelnictwa. Uproszczone wersje literatury, początkowo traktowane z dużą pogardą, obecnie zmieniają swój status. Biblioteki eksponują je na swych półkach (niegdyś ukrywały),

a badacze widzą w nich swoisty materiał edukacyjny, dający szansę na wprowadzenie zarówno do czytania „prawdziwej” literatury, jak i do nauki języka.

Michael L.A. Le Cordeur z University Stellenbosch (RPA), w prezentacji poświęconej wykorzystaniu zainteresowania młodych ludzi mass mediami i cyfrową technologią do uczenia pisania i czytania (*An integrated teaching programme for written composition and literature study through the media*), przedstawił ciekawe efekty prac uczniów związane z czytaniem poezji. Jeden z nakręconych samodzielnie przez uczniów filmów przedstawiał paski papieru z fragmentami wiersza, zawieszony w filmowanej przestrzeni, w krajobrazach oddających – zdaniem młodych twórców – metaforykę i zmieniający się nastrój utworu. Ten pomysł przekładu poezji na język filmu z pewnością godny jest popularyzacji, angażuje bowiem uczniów emocjonalnie i niewątpliwie skłania ich do wnikliwego czytania tekstów, które w klasie szkolnej i przy tradycyjnym podejściu do analizy wierszy wzbudzają uczniowską niechęć i obojętność.

Ciekawym pomysłem na motywowanie uczniów do czytania powieści podzieliła się Satu E.M. Grünthal z Uniwersytetu Helsińskiego. W swoim referacie *Book trailers as reading motivators* przedstawiła projekt realizowany w 2014 roku wraz ze studentami przygotowującymi się do zawodu nauczyciela języka ojczystego i literatury. Zadaniem studentów było przygotowanie krótkich nagrań jako atrakcyjnej zapowiedzi lektury. Wykorzystując metodę stosowaną przy reklamowaniu filmów, programów telewizyjnych czy gier komputerowych, przyszli nauczyciele wykonywali zwiastuny (*trailers*) książek przeznaczonych dla 15–16-letnich uczniów szkół średnich, motywujące ich do czytania i prowokujące większe zaangażowanie w lekturę. Prace te spotkały się z pozytywnym odbiorem uczniów, ponadto – uwrażliwiły studentów na potrzebę przemyślanych działań motywacyjnych z wykorzystaniem nowoczesnych technologii.

Anna Karlskov Skyggebjerg i Helle Rørbech (*Text and reader, teacher and student in the literature classroom*) opisały podobne do naszych problemy związane z wyborem przez nauczycieli książek do wspólnej lektury. Pomimo dużej swobody we wskazywaniu tytułów szwedzcy nauczyciele w swych decyzjach kierują się

przede wszystkim dostępnością publikacji w szkolnej bibliotece lub lokalną tradycją, oznaczającą najczęściej przywiązanie do pewnych książek, które – niestety – niezupełnie odpowiadają zainteresowaniom dzisiejszych uczniów. Badaczki przedstawiły próby zasypania przepaści między tym, co młodzi ludzie czytają w wolnym czasie, a tym, co jest im oferowane na lekcjach i wymagane na egzaminach. Zaprezentowano transkrypcje lekcji na temat tekstów piosenek Davida Bowie – ich wybór miał stanowić gest w stronę kultury popularnej, wokół której w dużej mierze obraca się życie pozaszkolne młodzieży. Niestety, lekcja okazała się klapą, a uczniowie skrytykowali propozycję utworu do analizy. Uznali go za przestarzały i nieodpowiadający temu, co dla nich atrakcyjne i ważne w tym momencie. Prosimi o możliwość wpływania na dobór lektury. Badaczki podkreślały, że niekoniecznie praca z tekstami kultury popularnej jest łatwiejsza niż z innymi typami tekstów i wybieranie utworów bez konsultacji z uczniami zawsze będzie jedynie działaniem pozornym.

Niezwykle ciekawe sympozjum zaprezentował duńsko-chiński zespół badaczy. Helle Rørbech i Ting Ting Liu, doktorantka z Chin, zrelacjonowały eksperyment, w którym starały się zaobserwować, w jakiej mierze socjologiczno-kulturowe uwarunkowania odbioru literatury w klasie szkolnej wpływają na recepcję literatury. Przedstawiły fragmenty dwóch sfilmowanych lekcji w klasach ze starszą młodzieżą w szkole duńskiej i chińskiej. Obie lekcje dotyczyły analizy tekstu literackiego: młodzi Chińczycy mieli rozmawiać o fragmencie dłuższego utworu prozatorskiego współczesnego chińskiego pisarza, a Duńczycy o krótkim opowiadaniu Hemingwaya, które poznali na poprzedniej lekcji, czytając głośno tekst. Na uczestnikach konferencji duże wrażenie wywarły ewidentne różnice w relacji nauczyciel – uczeń, wynikające z różnorodnych przyczyn, a skutkujące zupełnie odmiennym sposobem podejścia do tekstu. Klasa duńska liczyła 25 uczniów, chińska – aż 55. Młodzi Duńczycy siedzieli w kręgu, Chińczycy – w ciasnych rzędach ławek. Chińska nauczycielka stała, aby ogarnąć wzrokiem całą klasę, duńska – siedziała w kręgu uczniów.

Lekcja w klasie chińskiej rozpoczęła się od otwartego pytania (na które nie padła żadna odpowiedź) do wszystkich,

odnoszącego się do przeczytanego akapitu: „Jak sądzicie, co jest najciekawsze, najbardziej przejmujące lub robi na was największe wrażenie?”. Cały (pozorny) dialog polegał na zadawaniu przez nauczycielkę coraz bardziej uszczegółowionych pytań i konsekwentnym milczeniu uczniów, usilnie unikających kontaktu wzrokowego. Wywołani do odpowiedzi, ograniczali się do potakiwania lub cichego powtarzania słów prowadzącej lekcję, która zakończyła się zinterpretowaniem tekstu przez samą nauczycielkę.

Tymczasem w klasie duńskiej metoda prowadzenia zajęć polegała na tym, aby każdy miał czas usiąść w środku koła i rozmawiać z nauczycielem o tekście przez dwie minuty, kierując się instrukcjami dotyczącymi analizy opowiadania, wypisanymi na tablicy. Kiedy jeden uczeń kończył, drugi zapraszany był do środka, by kontynuować rozmowę z nauczycielem. Ta, atrakcyjna przy pierwszym oglądzie metoda, motywująca wszystkich uczniów do dłuższych odpowiedzi i czyniąca ich za te odpowiedzi odpowiedzialnymi, okazała się mieć te same wady, które widzieliśmy na pierwszym filmie. W jednej i drugiej klasie to nauczyciel był osobą dominującą i narzucającą uczniom interpretację. Zamiast zaproszenia do myślenia, młodzi ludzie otrzymali schemat do odtworzenia i wzór do powielania. W jednym i drugim przypadku nie było żadnych działań, które skłaniałyby uczniów do interakcji, współpracy, dyskusji między sobą, wyrażania sprzeciwu czy choćby komentarza do głosu poprzednika.

Wiele wystąpień na konferencji ARLE poświęconych było nauczaniu języka i literatury w wielokulturowych i wielojęzycznych środowiskach. Na przykład Pamela Leung z Hongkongu mówiła o tym, jak złożone jest uczenie literatury w sytuacji, gdy większość społeczeństwa nie zna obowiązującego języka, a różnorodne odmiany chińskiego konkurują ze sobą, tak zresztą jak i z dominującym od czasów kolonialnych językiem angielskim. Michael L.A. Le Cordeur z RPA podkreślał, że w jego kraju funkcjonuje aż 11 oficjalnych języków. O niemożności – wynikającej z historycznych zaszczości, wpływów kolonialnych i problemów z określeniem tożsamości narodowej – ustalenia w Australii zarówno programu (w 2008 roku po raz pierwszy zostało napisane i obecnie jest wdrażane obowiązujące wszystkich

curriculum), jak i list lektur polecanych nauczycielom literatury opowiadała Larrisa McLean-Davies z Uniwersytetu w Melbourne. Na pozytywne z kolei aspekty wspólnego czytania literatury w wielonarodowościowych grupach wskazywała Ilana Elkad-Lehman z Levinsky College of Education w Tel Awiwie, podając przykład czytania opowiadań Kafki w grupie składającej się z Arabów i Żydów. Rozmowa o wspólnej lekturze pozwoliła na odłożenie na bok różnic i konfliktów i rozwijanie szacunku wobec cudzej odmienności.

Również na tę ważną rolę literatury w środowisku wielokulturowym zwracała uwagę Juli-Anna Aerila z Uniwersytetu w Turku (Finlandia), przekonując, że fikcja literacka jest niezwykle ważnym narzędziem w edukacji etnicznej. Narzekała jednocześnie, że mało jest książek, w których bohaterami byłoby współcześni imigranci. Prowadząc badania wśród studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela języka i literatury, Aerila doszła do wniosku, że najlepsze dyskusje o lekturze przypominają rozmowy z codziennego życia, czyli: nie mają lidera, w pytaniach nie są założone poprawne odpowiedzi, a uczestnicy są równi.

O zmianach w celach uczenia literatury, a wynikających z powszechnej migracji, mówił, podsumowujący konferencję, Jon Smidt z Sør-Trøndelag University College w Trondheim. Przypominał, że w latach 50. XX wieku, gdy jako dziecko znalazł się w szkole amerykańskiej, wszystkie lektury i szkolne działania (pieśni patriotyczne śpiewane na rozpoczęcie lekcji, oddawanie hołdu fladze amerykańskiej) podporządkowane były wychowaniu w poczuciu dumy z bycia Amerykaninem, podczas gdy po powrocie do rodzinnej Norwegii uczył się na czytankach „Norwegia od gór do morza”, przygotowujących dzieci do czytania narodowej literatury. Taka unifikująca rola przedmiotu zanika obecnie w zdecydowanej większości krajów, stąd brak w ich programach szkolnego kanonu obowiązkowych lektur, budujących tożsamość narodową bez uwzględniania faktu, że w klasie szkolnej siedzą dzieci różnych narodowości, wyznań i ras.

„KRAŻENIE WOKÓŁ TEKSTU” – IMPLIKACJE DLA DYDAKTYKI LITERATURY

Na niedoceniane przez dydaktyków literatury aspekty czytania, wiążące się z wieloma czynnikami, które poprzedzają akt lektury lub mu towarzyszą⁴⁵, wskazuje Magnus Persson z Malmö University. Jego artykuł *Reading around the text*⁴⁶ zachęca dydaktyków do zwiększenia zainteresowania różnorodnymi praktykami czytelnictwymi zarówno w ramach systemu edukacji, jak i poza nim. Zainteresowanie to powinno się koncentrować nie tyle na samym akcie czytania, strategiach interpretacji, typach czytania, ale na tym, co Italo Calvino nazwał *reading around the text* („krążenie wokół tekstu”), a co mieści w sobie szczególności często przez badaczy lekceważone, takie jak miejsce czytania, książka jako obiekt fizyczny, inni ludzie, działania, przedmioty, które mogą mieć wpływ na odbiór utworu. Zwracanie większej uwagi na socjologiczne aspekty lektury może uwrażliwić nas na te czynniki, które kreują przestrzeń dla czytania z pasją.

⁴⁵ Maria Tyszkowa sugerowała już w 1979 roku, że „socjologiczne” czy psychologiczne czynniki odbioru powinny być obiektem badań, nie pisała natomiast o ich konsekwencjach dla dydaktyki. Podkreślała jednak mocno, że recepcja dzieła sztuki jest uwarunkowana charakterem sytuacji odbioru, tym, czy jest to odbiór indywidualny czy grupowy, zorganizowany intencjonalnie czy przypadkowy itp. (Zob. M. Tyszkowa, *Metodologiczne problemy badań nad odbiorem sztuki przez dzieci*, w: *Sztuka dla dzieci. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, pod red. M. Tyszkowej, Warszawa 1979). Temat doświadczeniowego charakteru procesu lektury podejmuje Magdalena Rembowska-Pluciennik w książce *Poetyka intersubiektywności: Kognitywistyczna teoria narracji a proza XX wieku*, Toruń 2012, pisząc m.in. o zaangażowaniu czytelnictwem w narrację i o reakcjach sensualno-emocjonalnych wpływających na interpretację i wartościowanie lektury. Bliskie przedstawianemu tu wątkowi fizycznych aspektów aktu lektury są rozważania Anny Burzyńskiej w artykule *Ciało w bibliotece o próbach odebrania czytaniu wszelkiej, a zwłaszcza zmysłowej przyjemności* („Teksty Drugie” 2002, nr 6).

⁴⁶ M. Persson, *Reading Around the Text: On the Diversity of Reading Practices in the New Popular Literary Culture. Contribution to a Special Issue „Paradoxes and Negotiations in Scandinavian L1 Research in Languages, Literatures and Literacies”*, ed. by E. Krogh and S. Penne, „L1 – Educational Studies in Language and Literature”, 15, s. 1–18, <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.11> (dostęp 15 X 2015).

W pierwszej części artykułu Persson podejmuje refleksję nad powieścią Calvina *Jeśli zimową nocą podróżny*. Przewrotne dzieło włoskiego pisarza, stanowiące swoistą grę z czytelnikiem, zawiera w sobie początki różnych powieści pisanych w odmiennych stylach, ale tak naprawdę jest książką o fascynacji czytaniem. Rozpoczyna się tak:

Zabierasz się do czytania nowej powieści Itala Calvina *Jeśli zimową nocą podróżny*. Rozluźnij się. Wytęż uwagę. Oddal od siebie każdą inną myśl. Pozwól, żeby świat, który cię otacza, rozplynął się w nieokreślonej mgłę. Drzwi lepiej zamknąć: tam zawsze gra telewizor. Powiedz im to od razu: „Nie, nie chcę oglądać telewizji!”. Podnieś głos, inaczej cię nie usłyszą: „Czytam! Nie chcę, żeby mi przeszkadzano”. Może cię nie usłyszeli przy całym tym hałasie, powiedz głośniejszym głosem: „Zaczynam czytać nową powieść Itala Calvina!”. A jeśli nie chcesz, nic nie mów, miejmy nadzieję, że zostawią cię w spokoju.

Przybierz najwygodniejszą pozycję: usiądź, wyciągnij nogi, połóż się, zwiń się w kłębek. Połóż się na plecach, na boku, na brzuchu. Usiądź na krześle, na kanapie, w fotelu na biegunach, na leżaku, na pufie. Na hamaku, jeśli masz hamak. Połóż się, oczywiście, na łóżku albo do łóżka. Możesz nawet stanąć na głowie, w pozycji jogi. Z książką do góry nogami, rzecz jasna⁴⁷.

Calvino opisuje idealne doświadczenie czytania, w którym usunięte zostają bariery, a pewne warunki zostają spełnione. Wymagany jest stan relaksu, ale jednocześnie koncentracji, której nie ma prawa zaszkodzić wróg – tu symbolizowany przez telewizor – próbujący za wszelką cenę odciągnąć czytelnika od książki. Dalej – należy być przygotowanym fizycznie, to znaczy zająć komfortową pozycję na idealnym do tego celu meblu („Wyciągnij nogi, stopy ułóż na poduszce albo na dwóch poduszkach, na poręczy kanapy, na oparciu fotela, na stoliku do herbaty, na biurku, na fortepianie, na globusie. Przedtem zdejmij buty”⁴⁸). Calvino zaleca, aby odpowiednio wcześniej ustawić światło, ponieważ później – gdy czytelnik zostanie całkowicie

⁴⁷ I. Calvino, *Jeśli zimową nocą podróżny*, dz. cyt., s. 7.

⁴⁸ Tamże, s. 8.

pochłonięty przez narrację, pograży się w lekturze – nie będzie już ku temu sposobności.

Każde z tych drobnych i z pozoru nieistotnych przygotowań służy jednemu: aby akt czytania mógł stanowić czystą przyjemność. Trzeba w tym celu przewidzieć wszystkie inne detale rozprasające uwagę i mogące tej przyjemności zaszkodzić: mieć w zasięgu ręki papierosy i popielniczkę (jeśli lubi się palić podczas lektury), skorzystać z toalety, rozciąć sklezione kartki.

Wbrew tradycyjnemu pojmowaniu czytania już podczas tych przygotowań rozpoczyna się prawdziwa lektura. A właściwie nawet już wcześniej – w momencie dostrzeżenia w gazecie zapowiedzi o wydaniu nowego tomu pisarza, dalej – wypatrzenia książki w księgarni pomiędzy setkami innych tomów, przewracania kartek nowego nabytku w drodze do domu, przyglądania się okładce i czytania zapisków na jej skrzydełkach. Calvino nazywa to czytanie „krążeniem wokół książki” i tak tłumaczy jego fenomen:

Obracasz książkę w rękach, przebiegasz oczami zdania z czwartej strony okładki, ze „skrzydełek”, zdania ogólnikowe, niewiele mówiące. Tym lepiej, nie ma słów, które nietaktownie chciałyby wybić się na pierwsze miejsce, przed słowa bezpośrednio skierowane do czytelnika, przed to, co sam będziesz musiał z lektury wycisnąć, nieważne, czy będzie to mało, czy dużo. Zapewne owo krążenie wokół książki, czytanie o niej, zanim zaczniesz czytać się ją samą, należy do przyjemności rozpoczynania nowej powieści, chociaż jak wszystkie wstępne rozkosze ma ona swój optymalny czas trwania, jeśli ma służyć pobudzeniu przyjemności bardziej treściwej, jaką jest odbycie aktu, to znaczy lektura książki⁴⁹.

Persson używa sformułowania „krążenie wokół tekstu” (*reading around the text*) w nieco szerszym sensie niż Calvino, bierze bowiem pod uwagę wszelkie towarzyszące lekturze działania, przedmioty, miejsca i „aktorów” kreujących niepowtarzalne doświadczenia czytania. Bliski jest w tych rozważaniach twierdzeniom Karin Littau, zawartym w książce *Theories of Reading*:

⁴⁹ Tamże, s. 14.

*Books, Bodies, and Bibliomania*⁵⁰, a dotyczącym materialności książki i cielesności przeżycia lektury.

Calvino czyni czytelnika częścią swojej powieści i wskazuje na wiele okoliczności czytania, które pozostają na ogół niezauważone, pominięte, przemilczane, a tymczasem – według niego – każdy, pozornie bez znaczenia detal czytania jest ważny, nawet to, czy książka przyniesiona zostanie z księgarni w celofanowym opakowaniu czy papierowej torbie.

Persson powołuje się na Calvina, ponieważ dostrzega wiele podobieństw między jego refleksjami a tym, co w badaniach literaturoznawczych nazywa się „krytycznym czytaniem”, które również wymaga koncentracji, uważa media za wrogiego dystraktora – i także jako punkt wyjścia do aktu lektury traktuje samotne, ciche czytanie drukowanego tekstu. Jednak równie ważne w tym porównaniu są różnice. Po pierwsze, krytyczne czytanie dystansuje się od emocjonalnego zaangażowania w lekturę (*immersive, engrossing reading*), po drugie, jest sceptyczne wobec przyjemności i fizycznych aspektów aktu lektury. Po trzecie – jest po prostu ciężką pracą.

Sceneria Calvinowskiego czytania pomija to, co dla krytycznego czytania istotne: pióro, papier, laptop. Krytyczne czytanie jest bowiem bardziej pisanie niż czytanie, a służą mu: podkreślenia w tekście, notatki na marginesach, karteczki samoprzylepne na stronach książki, komentarze w notatniku lub komputerze. Najważniejsze jest to, że efektem krytycznego czytania jest często nowy tekst (referat, esej, szkolne wypracowanie). Persson nie zamierza odrzucić tej formy lektury, lecz chce pokazać, że są inne rodzaje i aspekty czytania, które zasługują na uwagę.

Badacz komentuje teorie (m.in. Romana Ingardena i Wolfganga Isera), które „pozbawiły czytelnika ciała”. W analizowanym akcie lektury nie liczyły się jego płeć, wiek, klasa społeczna, narodowość, rasa. Nie lekceważąc znaczenia tych teorii, Persson zarzuca im jednak ograniczenie praktyk czytelniczych. Ubolewa również, że we współczesnej szwedzkiej dydaktyce literatury pomija się ten istotny wątek. Jako wyjątek wskazuje na prace

⁵⁰ K. Littau, *Theories of Reading: Books, Bodies, and Bibliomania*, Cambridge: Polity Press, 2006.

o literaturze dla dzieci, w tym rozprawę Cariny Fast⁵¹, dotyczącą odbioru literatury przez młodsze dzieci, pokazującą, w jaki sposób, zarówno w przedszkolu, jak i w wolnym czasie, przyjmują one role twórcy i „konsumenta” literatury, w jakie interakcje wchodzi z tekstem, jaką funkcję pełnią w tych interakcjach zabawki, katalogi zabawek, gry komputerowe, rysunki, reklamy, programy telewizyjne. W swych analizach Fast uwzględnia zachowania dzieci, ich płeć, wiek, środowisko, z jakiego pochodzą, wyznanie, wykształcenie rodziców. Przekonuje, że dziecięce „krążenie wokół tekstu” nie jest jakąś dodatkową, uboczną aktywnością związaną z lekturą, a wprost przeciwnie – ma decydujący wpływ na rozwój języka dziecka. Persson żałuje, że dydaktyka literatury zajmująca się starszymi uczniami traci zainteresowanie okolicznościami związanymi z „krążeniem wokół tekstu”, tak jakby się z tego krążenia wraz z wiekiem wyrastało.

Aby wzbogacić narzędzia dydaktyki literatury o nowe koncepcje badawcze, Persson proponuje sięgnąć zarówno do fikcji literackiej, jak i rozważań teoretyków. Pierwsza teoretyczna perspektywa wywodzi się bezpośrednio z literatury pięknej, która nie jest wyłącznie przedmiotem badań w sensie tradycyjnym, ale może także służyć jako źródło inspiracji dla rozwijania teorii. Jako przykład takich literackich inspiracji, oprócz przywoływanego już wcześniej Calvina, Persson wskazuje również teksty Georges’a Pereca, w tym szczególnie jego krótki esej *Czytanie: zarys socjopsychologiczny* z 1985 roku⁵², mogący stanowić bogate źródło pomysłów dla badaczy. Perec pisze o znaczeniu oczu, głosu, warg, rąk, pozycji ciała przy czytaniu, o okolicznościach i przestrzeni, w jakiej to czytanie się odbywa. Pisze, że czytanie to nie tylko rozszyfrowywanie znaków, badanie wersów, to nie tylko swoiste połączenie autora i czytelnika, mistyczny

⁵¹ C. Fast, *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola* [Seven Children Learn to Read and Write: Family Life and Popular Culture Meet Preschool and School], Uppsala 2007.

⁵² G. Perec, *Reading – A Socio-Physiological Outline*, w: G. Perec, *Species of Spaces and Other Pieces*, English translation J. Sturrock, London: Penguin Classics, 2008. W Polsce esej *Czytanie: zarys socjopsychologiczny*, w przekładzie Agaty Rębowskiej, ukazał się w zbiorze: G. Perec, *Urodziłem się. Eseje*, tłum. zbiorowe, Kraków 2012.

mariaż między Ideą a Uchem, ale także hałas metra, kołysanie się wagonu, gorące słońca na plaży, krzyki dzieci – wszystkie te elementy otaczające czytelnika mogą zdecydowanie wpływać na odbiór czytanej przez niego książki.

Kolejną ważną perspektywą jest krytyka krytycznego czytania reprezentowana przez takich badaczy, jak Rita Felski, Karin Littau, Eve Kosofsky Sedgwick i Michael Warner, dystansujących się wobec radykalnego podziału na czytanie krytyczne, związane z interpretacją, analitycznym dystansem, refleksyjnością i ciężką pracą z tekstem, i czytanie zwykłe, kojarzone z doświadczaniem, przeżywaniem, subiektywnością i przyjemnością. Protestując przeciw tak uproszczonemu podziałowi, badacze wskazują na przykład na przyjemności, które składają się na krytyczne czytanie i mogą stanowić motywację do lektury (czytanie między wersami, rozwiązywanie tekstualnych puzzli, odkrywanie ukrytych znaczeń).

Trzecią perspektywę reprezentuje między innymi Rita Felski⁵³, pisząc, że utwór literacki jest tylko jednym z aktorów w sieci powiązań między innymi aktorami (przedmiotami, instytucjami, ludźmi, mediami, technologią, miejscem czytania itd.) i jako dzieło sztuki może przetrwać jedynie wtedy, gdy skłoni ludzi do kupienia go przez internet, rozprawienia się z nim w recenzji, przedyskutowania w grupie przyjaciół.

Czwarta perspektywa skupia się na czytaniu literatury jako praktyce popkulturowej konsumpcji. Punktem wyjścia takiego spojrzenia na lekturę jest przekonanie, że literatura jest obecnie elementem nowego medialnego ekosystemu, cechującego się konwergencją różnych dziedzin kultury. Badacze reprezentujący tę perspektywę⁵⁴ analizują obecność książki w supermarketach, klubach książki, na listach bestsellerów, w adaptacjach filmowych i dowodzą, że wykreowane przez popkulturę nowe sposoby funkcjonowania literatury tworzą niezależne kanały dzielenia się czytelniczym doświadczeniem, własne hierarchie,

⁵³ R. Felski, *Context Stinks!*, „New Literary History”, 42(4), s. 573–591, <http://dx.doi.org/10.1353/nlh.2011.0045> (dostęp 15 X 2015).

⁵⁴ Zob. J. Collins, *Bring on the Books for Everybody: How Literary Culture Became Popular Culture*, Durham & London: Duke University Press, 2010, <http://dx.doi.org/10.1215/9780822391975> (dostęp 15 X 2015).

własne sposoby podtrzymywania pasji czytania, czerpania z lektury przyjemności. Ta nowa popkultura czytania musi być rozpatrywana jako element większego, ekonomiczno-politycznego systemu. Czytelnicy są coraz intensywniej monitorowani i traktowani w kategoriach konsumentów, a czytanie rozpatrywane przez pojęcia związane z komercją: produkcja, konsumpcja, transakcja, relacja między kosztami a profitami. Z badań wynika, że wielu uczestników różnorodnych masowych imprez („mass reading events”), mających za cel motywowanie do czytania, typu „Całe miasto czyta” lub telewizyjne bądź radiowe kluby książki – jest wobec nich sceptycznych, podejrzewając komercyjne aspekty takich praktyk, będących wyraźnym przeciwieństwem tradycyjnego pojmowania wartości lektury.

W nowej popliterackiej kulturze ekspertami od smaku nie są już akademicy nauczyciele czy weterani krytyki literackiej z ważnych czasopism. Wprost przeciwnie – to oni często stają się celem krytyki w powieściach, które przedstawiają czytanie jako przyjemność i drogę do samopoznania.

Te perspektywy służą Perssonowi do charakterystyki praktyk „krażenia wokół tekstu”. Zaczyna od stwierdzenia, że kiedy mówimy o czytaniu, nie mamy już na myśli jedynie cichej, prywatnej lektury tradycyjnej, drukowanej książki, przenosi się ona bowiem coraz częściej w przestrzeń publiczną w postaci literackich festiwali, słamów poetyckich, wizyt pisarzy w bibliotekach, szkołach. Kluby książki pojawiają się w prywatnych domach, w telewizji czy internecie, a „literacka turystyka”, z pielgrzymkami do miejsc związanych ze znanymi autorami, niejednokrotnie jest ważnym czynnikiem wspierającym atrakcyjność danego miasta czy regionu.

Autor analizuje przykłady pozaszkolnego czytania książek, gdzie jawi się ono jako pasja i styl życia, i wykazuje wyraźne związki z mnóstwem innych aktywności, takich jak zdobienie wnętrza, moda, jedzenie, zdrowie czy podróże. Krytyczna analiza tych praktyk często dezawuuje je jako sztuczne, komercyjne czy nieuczciwe. Tymczasem badacz (za teoretyczką kultury Eve Kosofsky Sedgwick) nazywa taką postawę „krytyczną paranoją” i postuluje podjęcie próby zrozumienia sieci powiązań obszarów wywołujących fascynację i skutkujących przyjemnością czytania.

Persson przedstawia cztery wymowne przykłady ilustrujące działania *reading around the text*. Na początek analizuje projekt „Całe miasto czyta”, na dużą skalę promujący kolektywne czytanie. Inspirowane amerykańskimi inicjatywami, tak zwanymi „One Book, One Community model” (OBOC), „Sztokholmskie Czytanie” od dekady, corocznie, angażuje wielu ludzi. Pomysł polega na tym, że mieszkańcy stolicy czytają tę samą książkę, a następnie spotykają się na rozmaitych forach, aby o niej podyskutować. Książką wybraną do lektury w 2013 roku była powieść Leny Andersson *Var det bra så?* Projekt spowodował powstanie 22 kółek czytelniczych w bibliotekach oraz sześciu imprez, podczas których na głos czytali tę powieść politycy, a także realizację innych działań, na przykład tanecznych interpretacji wybranych fragmentów z pięciu znanych książek⁵⁵.

Rozmowy, spotkania, konkretne miejsca, ruch, inne artystyczne działania – wszystko to zmienia indywidualny, intelektualny odbiór książki, dokładając do możliwych przyjemności czerpanych z czytania także te wynikające z emocjonalnego i towarzyskiego, wspólnotowego uczestnictwa, mogącego również wpływać na gotowość do głębszego wniknięcia w świat utworu.

⁵⁵ Polską wersją pomysłu jest zainicjowane przez prezydenta RP Bronisława Komorowskiego coroczne „Narodowe Czytanie”. W całym kraju w jednym dniu każdego roku czytano wybrane polskie arcydzieła: *Pana Tadeusza* A. Mickiewicza (2012), dzieła A. Fredry (2013), Trylogię H. Sienkiewicza (2014), *Lalkę* B. Prusa (2015). Akcję inauguruje zawsze transmitowana przez telewizję głośna lektura książki w wykonaniu prezydenta. W 2015 roku organizatorzy imprez w wielu miejscach Polski otrzymali okolicznościową pieczęć do składania pamiątkowego stempla na przyniesionych przez uczestników akcji egzemplarzach *Lalki*, specjalnie została przygotowana adaptacja powieści, a ze strony internetowej Kancelarii Prezydenta można było pobrać poszczególne rozdziały powieści, baner, pieczęć i plakaty reklamujące akcję. Podstawową różnicą między naszym „Narodowym Czytaniem” a akcją „Sztokholmskie Czytanie” jest wybór książki: u nas – pozycja z kanonu narodowego (i szkolnego), w Szwecji – dzieło literatury najnowszej, nieznanie większości uczestników, niezaszufladkowane w kategoriach „arcydzieła”, mające prowokować dyskusje, zachęcające do samodzielnych przemyśleń i interpretacji.

Kolejną ilustracją „krażenia wokół tekstu” jest pomysł „Biblioteki retro”, zrealizowany w bibliotece w Huddinge w Szwecji. Pomysłodawcy tego projektu wyjaśniają, że chcieli ułatwić entuzjastom lat 50. odnalezienie wartościowych książek z tamtej dekady przez umieszczenie ich w szczególnym kontekście: w oddzielnej, zaaranżowanej na ówczesne czasy przestrzeni, pośród innych pochodzących z tamtego okresu publikacji, plakatów, fotela „vintage”, stolika z czasopismami, starej lampki do czytania. Wykreowanie takiej specyficznej atmosfery dla spotkania czytelnika z książką pokazuje, że przy czytaniu istotne są również aspekty materialne, sensualne, dotykowe, wizualne.

Trzeci przykład *reading around the text* Persson zatytułował *Emporia Magasin (or, Modernism and Marxism Go Shopping)*, pokazując niezwykle uwikłanie literatury w sieć powiązań z przedmiotami, których wybór jest w dużej mierze dziełem przypadku. W czasopiśmie wydawanym przez duże centrum handlowe „Emporia” w Malmö autor natrafił na reklamę 24 zestawionych ze sobą produktów, którym towarzyszył artykuł *Graphic and colourful – two trends combine to create a beautiful summer explosion! Bright colours to play with, as accent tones or as main colours* („Emporia Magasin” 2013, nr 3, s. 16). Wśród reklamowanych kostiumów do opalania, okularów przeciwsłonecznych, sandałów czy szcoteczek znalazły się także cztery książki, w tym *Ulysses* Jamesa Joyce’a i potępiające konsumpcję eseje Niny Björk *Happily Ever After*. W tekście promocyjnym odnaleźć można było przesłanie, że książka stanowi miłą wakacyjną rozrywkę na plaży czy w hamaku, żadnego natomiast wyjaśnienia dla dziwnego zestawu tytułów. Oczywiście było, że akurat te utwory zestawione zostały z pozostałymi produktami jedynie ze względu na grafikę i kolory okładek. Persson konkluduje, że to nowe komercyjne zjawisko stanowi przypomnienie, że książki nie są literaturą w sensie abstrakcyjnym, literaturą, o której mówić można tylko górnolotnie. Są także po prostu przedmiotami o określonym formacie, dostępnymi na rynku.

Jako ostatni przykład „krażenia wokół tekstu” Persson podaje imprezę zatytułowaną „Rejs autorów”. Organizatorzy, do których należą duże czasopisma i kluby książki, zapraszają pisarzy na nocny rejs (promem po Bałtyku), mający charakter

mięgo wypoczynku połączonego ze spotkaniami literackimi. W 2013 roku zaproszono pisarzy ze Szwedzkiej Akademii i autorów bestsellerów, takich jak Karin Alvtogen, Maria Sveland, Marina Montelius, Lena Andersson, Stefan Einhorn, Lars Ragnar Forssberg, Liza Marklund i Torgny Lindgren. Autorzy rozmawiali z krytykami literackimi i wydawcami, podpisywali swoje książki, które sprzedawano na pokładzie, pili rozmaite trunki, smakowali potrawy. Persson podkreśla, że tego typu przedsięwzięcia rozluźniają granice między wysoką i niską kulturą, między kulturą a komercją. Sprawiają jednocześnie, że czytanie staje się przyjemnym, wspólnym doświadczeniem. Obecność autorów, magia podróży i wyśmienite jedzenie kreują sieć powiązań między ludźmi a różnymi przedmiotami. Krytykom takich imprez autor przeciwstawia wyrażane przez czytelników emocje wywołane lekturami.

Rozprawę Perssona kończą wnioski dla nauczania literatury i badań z nim związanych. Autor zaczyna od konstatacji, że wprawdzie wciąż jeszcze spotkać można wielu entuzjastycznych czytelników, ale coraz rzadziej znajdziemy ich w szkołach. Badania nieubłagane wskazują na zmniejszającą się liczbę ludzi dostrzegających w czytaniu sens. I to właśnie do nich, do tych niechętnych książce, winny być skierowane praktyki „krążenia wokół tekstu”.

Persson świadomy jest trudnej sytuacji, w jakiej postawiony jest nauczyciel, od którego z jednej strony wymaga się stworzenia uczniowi optymalnych warunków do czytania dla przyjemności, a z drugiej – oczekuje, że będzie on poddawał kontroli i obiektywnej ocenie wyniki tej lektury, szczególnie pod naciskiem zewnętrznych ewaluacji. Współczesny nauczyciel musi sobie z tym wyzwaniem poradzić, tym bardziej, że – jak twierdzi Persson – bez namiętnych, zaangażowanych czytelników nie ma krytycznych odbiorców. Ci sięgający po książkę z autentyczną pasją i przyjemnością mają jednocześnie o wiele większe szanse osiągać znakomite rezultaty w międzynarodowych testach (np. PISA), sprawdzających umiejętności związane z czytaniem i pisanem. A zatem warto, aby nauczyciel wypróbował nowe, kreatywne drogi pośredniczenia między literaturą a młodym odbiorcą, w tym te, które rozluźniają granice między różnymi praktykami kulturowymi. I wprawdzie nadal

trzeba wykorzystywać idee intertekstualności czy intermedialności, lecz jednocześnie zwracać uwagę na przedmioty i działania pozostające poza przestrzenią tekstu, a mające znaczący wpływ na akt lektury. Można, przykładowo, zachęcić uczniów do zbadania już istniejących praktyk „krążenia wokół tekstu”, a także do wymyślania kolejnych, które mogą dla samego nauczyciela stanowić źródło inspiracji w poszukiwaniu sposobów oswojenia młodych ludzi z przyjemnością lektury, wzbudzenia pozytywnych emocji kojarzonych z książką.

Persson wskazuje na charakterystyczne cechy tych nowych praktyk czytelniczych. Po pierwsze, są one raczej doświadczeniem grupowym, społecznym, a nie – indywidualnym. Kojarzą się bardziej z przyjemnością i rozrywką niż z obowiązkiem i ciężką pracą. Wydają się oscylować między silnymi indywidualnymi emocjami, przeżyciem, zaangażowaniem a rozproszeniem uwagi przez uczestnictwo w zbiorowym wydarzeniu. Stanowią część popkultury czy tego, co można by nazwać kulturą konsumpcji. Są mocno związane z mediami, wchodzą w skład swoistego medialnego ekosystemu, w którym nie postrzega się czytania jako zagrożonego przez nowoczesne media. Oczywiście, w jakiejś mierze książka i nowe media konkurują między sobą o czas i uwagę odbiorcy, ale też czytanie może być realizowane za pomocą różnorodnych platform i technologii.

Zarówno badacze dydaktyki literatury, jak i nauczyciele, winni wzbogacić swoje obserwacje związane z krytycznym czytaniem i poświęcić znacznie więcej uwagi wszelkim okolicznościom związanym z czytelniczymi praktykami, sieciami powiązań między dziełami, zdarzeniami, działaniami i interakcjami. Warto przyglądać się sobie i innym, aby dociec, co w codziennej lekturze ma istotny wpływ na nasze pełne pasji zaangażowanie w lekturę, pograżenie się w literacki świat, i wykorzystać tę wiedzę do wychowania żarliwego, a jednocześnie krytycznego czytelnika, zdolnego do emocjonalnego i intelektualnego odbioru dzieła.

NAWRÓCENI NA CZYTANIE. REKOMENDACJE

Każdy nauczyciel literatury musi podjąć namysł nad tym, **co, jak i po co** czyta z uczniami. Odpowiedzi na te pytania są ze sobą ściśle związane. Określenie celu determinuje dobór lektury i sposób jej obecności na lekcjach. Nie da się pominąć w tej refleksji wieloletnich dyskusji nad funkcją kanonu szkolnego¹, który – pomimo kurczenia się w coraz większym tempie – wciąż odgrywa w polskiej edukacji znaczną rolę.

Wprawdzie w większości krajów europejskich dawno już zrezygnowano z obowiązkowej listy lektur szkolnych, jednak nie warto lekceważyć argumentów jej zwolenników. Obligatoryjne

¹ Por. M. Inglot, T. Patrzalek, *Nad kanonem literackim w szkole*, w: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów, Warszawa 1995*, pod red. T. Michałowskiej, Z. Golińskiego, Z. Jarosińskiego, Warszawa 1996; J. Prokop, *Kanon literacki i pamięć zbiorowa*, w: *Wiedza o literaturze i edukacja...*, dz. cyt.; S. Bortnowski, *Kanon literacki: między potrzebą a buntem*, w: *Szkolne spotkania z literaturą*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007; J. Kaniewski, *Kanon a przestrzeń kulturowa ucznia*, w: tegoż, *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne*, Poznań 2007; A. Janus-Sitarz, *Spory o kanon*, w: tejsze, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Kraków 2009; R. Koziołek, *Do czego służy kanon lektur szkolnych*, „Gazeta Wyborcza”, 13 czerwca 2014.

tytuły pojawiają się na lekcjach, aby rozwijać poczucie tożsamości narodowej i wiedzę o kulturze; kształcą umiejętność analizy i interpretacji, ale też smak literacki; ucząc rozróżniać arcydzieła od kiczu, pomagają poruszać się w wielości ofert kultury poprzez odwołania do znanych i uznanych przez znawców dzieł. Niekoniecznie jednak zachęcają do lektury samodzielnej. Aby w obecnych czasach zarazić młodego cyfrowego tubylca bakcylem czytania, trzeba podsunąć mu książki różne, aby z tej różnorodności wybrał dla siebie to, co uczyni go żarliwym czytelnikiem. Podsuwaniu tytułów musi towarzyszyć świadomość, że nastolatek ma prawo je odrzucić, tak jak i ma prawo wybrać lektury mniej wartościowe artystycznie, lecz podejmujące tematy ważne akurat dla niego na danym etapie jego życia.

Im lepiej nauczyciel pozna ucznia, tym skuteczniejsze mogą być zabiegi o pozyskanie czytelnika i zachęcenie go do czytania książek odpowiadających jego zainteresowaniom i potrzebom. W rozbudzaniu zainteresowań czytelniczych nie można lekceważyć popkultury, bo to ona w dużej mierze tworzy środowisko, w którym młody człowiek dorasta. Mechanizmy wpływające na nastawienie odbiorców do proponowanych im ofert kultury mogą stanowić dla nauczyciela bogate źródło inspiracji w budowaniu pozytywnego podejścia do literatury, do odczuwania potrzeby czytania. I wcale nie musi to oznaczać zaspokajania jedynie pogoni za łatwą rozrywką. Młodzi poszukują książek, które poruszają kluczowe dla nich problemy, stawiają ważne pytania. Jednak najistotniejszym warunkiem skuteczności działań motywacyjnych jest świadomość, że każdy człowiek ma odmienne możliwości, doświadczenia, pragnienia, każdy – potrzebuje innych książek. Dotychczasowe badania pozwalają na sformułowanie rekomendacji dotyczących motywowania do lektury, poszukiwania i odkrywania żarliwego czytelnika w każdym uczniu, a także wskazują trzy zadania (wyzwania) stojące przed nauczycielem polonistą, który musi:

- rozpoznać potrzeby i bariery czytelnicze swoich podopiecznych,
- pobudzić apetyt na czytanie, bowiem nikt nie rodzi się czytelnikiem, a środowisko domowe ucznia niekoniecznie sprzyja wykształceniu nawyków czytelniczych,
- indywidualizować dobór lektur,

- poszukiwać książek wartościowych, a jednocześnie dających szansę na zachęcenie młodych ludzi do czytania poza przymusem lekturowym.

ROZPOZNAĆ POTRZEBY I BARIERY CZYTELNICZE

Kiedy podczas pobytu na Uniwersytecie w Chester uczestniczyłam jako obserwator w zajęciach² poświęconych rozwijaniu umiejętności radzenia sobie z dyscypliną w klasie oraz aktywizowania uczniów, ogromnie spodobała mi się jedna z pierwszych rad, jaką usłyszeli studenci rozpoczynający dopiero swoją przygodę z nauczaniem. Powiedziano im mianowicie, że kiedy wejdą do pokoju nauczycielskiego, a tam będą siedziały dwie osoby głośno narzekające na uczniów, to powinni natychmiast opuścić pomieszczenie. Poddanie się bowiem ogólnej fali narzekania, obwiniania młodych ludzi za agresję, lenistwo i głupotę, oznacza często rezygnację i ucieczkę od własnej odpowiedzialności za rozpoznanie, jakie są powody złego zachowania, braku odrabiania zadań domowych, słabych stopni czy opuszczania lekcji. Zdiagnozowanie przyczyn negatywnych zjawisk, za które winę ponoszą najczęściej czynniki niezależne od uczniów, jest warunkiem podjęcia skutecznych działań.

Podobną radę warto by odnieść również do kwestii czytelnictwa. Poloniści nazbyt łatwo poddają się w swych staraniach o czytelnika, twierdząc, że są bezsilni wobec młodych ludzi odrzucających książkę na rzecz atrakcji medialnych. Poprzestając na narzekaniach na prymitywizm młodzieży, brak ambicji, brak kapitału kulturowego wyniesionego z domu, nie zachęci się uczniów do lektury.

Rozpoznanie musi dotyczyć dwóch poziomów: po pierwsze, ogólnego (dlaczego tak wielu młodych ludzi w XXI wieku

² Cykl zajęć „Meeting Needs with a Focus on Behaviour Management and Engagement” ze studentami I roku, prowadzonych przez kilku wykładowców oraz zaproszonych ekspertów zewnętrznych (na zasadzie *team teaching*), miał miejsce we wrześniu 2015 roku na University of Chester (Faculty of Education and Children’s Services).

dystansuje się wobec czytania), po drugie, indywidualnego (dlaczego Bartek przeczytał tylko jeden rozdział *W pustyni i w puszczy*, czemu Kasia ograniczyła się do streszczenia *Lalki*, a Darek – obejrzał jedynie adaptację *Ferdydurke*). Jeśli chodzi o poziom pierwszy, to nauczyciel musi być świadomy wpływu zmian cywilizacyjnych na podejście młodych do sztuki, kultury, nauki³. Nie może trzymać się kurczowo dawnej listy lektur i dziwić, że „nie zachwycają”, lekceważyć media, chwalić czytelników *Hamleta* przelanego na papier i gardzić tymi, którzy czytają go na monitorze. Jeśli z kolei myślimy o poziomie indywidualnym, to konieczna jest wiedza o sytuacji domowej ucznia, o jego zainteresowaniach, marzeniach, problemach, trudnościach w nauce, ale i w relacjach z rówieśnikami. Polonista ma wiele możliwości (nie tylko za pomocą ankiet czy wywiadów, choć te, prowadzone w sposób przemyślany, są niezwykle przydatne), by rozpoznać braki w kapitale kulturowym wychowanków, zdiagnozować potrzeby i bariery ucznia, i z tą wiedzą – pomóc mu odkryć świat literatury i zasmakować w lekturze.

Jedną z podstawowych trudności uczniów jest brak biegłości w czytaniu – i to niestety na wszystkich poziomach edukacji, łącznie z licealistami. Słaba technika czytania skutkuje niezrozumieniem tekstu, zatem brak opanowania tej sprawności wyklucza całkowicie przyjemność lektury. Polonista uczący w starszych klasach i mający do czynienia z uczniami o niewystarczającej sprawności czytania musi pamiętać, że ważniejsze od przekazania uczniom wiedzy o budowie dramatu, jego arcydzielnosci czy recepcji, jest przeczytanie tego dramatu: znalezienie czasu na głośne odegranie wybranych scen w grupach, zadanie w charakterze pracy domowej przygotowania do pięknego, poprawnego odczytania fragmentów, ocenianie postępów uczniów w tej dziedzinie⁴.

³ Przyczyny „stanu nieczytania” omawiałam wielokrotnie, m.in. w książce *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, dz. cyt.

⁴ Sposoby trenowania biegłości czytania w klasach starszych, a także rady i przykłady, jak ćwiczyć rozumienie czytanego tekstu, jak uczyć krytycznej lektury, podałam w artykule *Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak motywować do czytania lektur szkolnych*, w: *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2005.

Nie ulega jednak wątpliwości, że najważniejszy w osiągnięciu biegłości czytania jest etap wczesnoszkolny, u nas wciąż niedoceniany⁵. Dzieciom napotykałym trudności już na pierwszym etapie edukacji konieczne jest udzielenie szczególnej pomocy. Każde zachowanie dziecka jest zdeterminowane szeregiem czynników: intelektualnymi i psychicznymi predyspozycjami, deficytami rozwojowymi, potrzebami emocjonalnymi, wpływem domu rodzinnego i środowiska. Jeśli chce się stworzyć młodemu człowiekowi warunki, by mógł osiągnąć sukces na miarę swoich możliwości, trzeba te czynniki poznać⁶.

Istnieją jednak poważne obawy, że wobec skali problemu i liczby dzieci wymagających indywidualnej pomocy praca nawet najlepszego, lecz pozbawionego wsparcia polonisty nie przyniesie oczekiwanych rezultatów. Warto zatem przyjrzeć się, jak radzą sobie z edukacją czytelniczą szkoły w innych krajach.

Na szczególną uwagę zasługują inicjatywy rządowe państw kierujących specjalne środki finansowe na wczesnoszkolną edukację czytelniczą. Większość tych inicjatyw wywodzi się z inspiracji programem „Reading Recovery”, zapoczątkowanym przed ponad 30 laty w Nowej Zelandii przez pedagog Marie Clay, która poświęciła swe badania idei wczesnej interwencji dla dzieci z problemami w nauce czytania i pisania. Projekt narodził się pod wpływem głosów zdesperowanych nauczycieli, którzy pomimo bardzo dobrego planu nauczania przeznaczonego dla danej klasy oraz wysokich kwalifikacji nie byli w stanie rozwinąć umiejętności niektórych uczniów. Co gorsza, opóźnienia tych jednostek miały wpływ na tempo pracy i postępy całej klasy. Koncepcja Marie Clay oparta była na przekonaniu, że lekarstwem na problemy nie są zmiany programu

⁵ Obszerniej omówiłam poniższe refleksje w artykule *Reading Recovery, czyli zagraniczne programy czytelniczej edukacji wczesnoszkolnej a potrzeby polskiej szkoły*, w: *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2010.

⁶ O potrzebie pogłębiania wiedzy na temat rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego ucznia pisała Patrycja Huget, akcentując stymulującą bądź obstrukcyjną rolę szkoły w procesie wychowania. Zob. P. Huget, *Od dzieciństwa ku młodości*, Kraków 2007.

czy sposobu nauczania, ale wczesna diagnoza przyczyn i typu trudności konkretnych dzieci, a następnie systematyczna, ponadprogramowa, indywidualna praca z nimi.

W latach 70. Marie Clay wraz z innymi badaczami i nauczycielami szkół podstawowych przeprowadziła szereg eksperymentów, polegających na codziennych dodatkowych 20–30-minutowych zajęciach ucznia i opiekuna (*face to face*). Spotkania poświęcone były czytaniu (głośnemu, cichemu) krótkich tekstów (przez nauczyciela i ucznia); nauczyciel koncentrował się wówczas na rozpoznaniu, co sprawia dziecku problem, i proponowaniu ćwiczeń pomagających ten problem przezwyciężyć. Uzupełniające zajęcia trwały tak długo, aż uczeń osiągał poziom umiejętności odpowiadający przeciętnej w danej klasie. Prowadzone kilka lat działania eksperymentalne zakończyły się tak pozytywnymi efektami, że od roku 1983 postanowiono uczynić projekt Marie Clay rządowym programem edukacyjnym w całej Nowej Zelandii, a obecnie program „Reading Recovery” realizowany jest w większości krajów angielskojęzycznych (Australia, Kanada, Stany Zjednoczone, Wielka Brytania i inne). Program ma swoją hiszpańską wersję, wprowadzoną w USA, francuską w Kanadzie i wersję duńską.

W większości krajów przyjęto zasadę, że uwaga skupiona zostaje przede wszystkim na najmłodszych uczniach, którzy mają problem z czytaniem. Każdemu z nich zaoferowano serię codziennych lekcji z przeszkolonym opiekunem, trwającą od 12 do 20 tygodni.

Szkolenia nauczycieli do programu „Reading Recovery” oparte są w dużej mierze na metodach pracy i ewaluacji jej skuteczności opisanych przez Marie Clay w licznych rozprawach i podręcznikach⁷. Jej poradnik dla nauczycieli, *Reading Recovery: Guidebook for Teachers in Training*, został sprzedany w ośmiu milionach egzemplarzy na całym świecie. Kurs szkoleniowy

⁷ Szczególnie wiele uwagi Marie Clay poświęciła tym tematom w następujących publikacjach: *Reading Recovery: A Guidebook for Teachers in Training*, Portsmouth 1993; *By Different Paths to Common Outcomes*, York 1998; *Literacy Lessons Designed for Individuals Part One: Why? When? And How?*, Portsmouth 2005; *Literacy Lessons Designed for Individuals Part Two: Teaching Procedures*, Portsmouth 2005.

trwa rok i koncentruje się na przygotowywaniu pedagogów do wnikliwej obserwacji, analizy i interpretacji czytelniczych nawyków i postępów ucznia, do stałego reagowania (*moment-to-moment responses*) na każde działanie i zachowanie podopiecznego, a także do projektowania indywidualnych programów odpowiadających na potrzeby poszczególnych uczniów.

Warunkiem sukcesu, według Marie Clay, jest postawienie dziecka w sytuacjach, w których czytanie będzie znaczyło dla niego otrzymywanie wiadomości, zdobywanie informacji, natomiast pisanie – wysyłanie wiadomości. Obie zaś czynności będzie uczeń kojarzył jako konieczne dla rozwiązania jakiegoś problemu. Teoria uczenia się czytania, opracowana przez Clay, oparta jest na twierdzeniu, że dzieci tworzą kognitywny system rozumienia świata i języka. Ten system rozwija się i generuje dalsze uczenie się dzięki różnorodnym źródłom informacji.

W Ameryce nad całością procesu szkoleń nauczycieli i opieką nad uczniami objętymi programem czuwa instytut Reading Recovery Council of North America⁸, którego głównym zamierzeniem jest zredukowanie liczby dzieci z dużymi problemami w nauce czytania i pisania w pierwszych latach szkoły, bowiem w dłuższej perspektywie czasowej efektywna krótkoterminowa interwencja oznacza zmniejszenie kosztów ich kształcenia dla całego systemu edukacji. Z danych, jakie zamieszczono na stronie internetowej instytutu, można wyczytać dwa główne rezultaty realizowanego programu. Po pierwsze, około 75% uczniów po ukończeniu 12–20-tygodniowego cyklu zajęć nie tylko dorównuje swoim rówieśnikom i spełnia wymagania określone dla ich rocznika, ale i w późniejszej edukacji radzi sobie dobrze (bez dodatkowej pomocy) z wystandaryzowanymi testami kompetencji. Po drugie, ci uczniowie, którzy pomimo interwencji wciąż mają trudności, otaczani są dalszą opieką, choć o innym charakterze (np. współpraca z nauczycielem wspomagającym w klasie, uczestnictwo w programach „Title I”, „LD referral”), ale już z wyczerpującą diagnozą problemów i informacją dotyczącą rekomendowanych działań.

⁸ Zob. więcej: http://www.readingrecovery.org/reading_recovery/facts/index.asp.

Warto zwrócić uwagę na program „Title I”, stanowiący podstawę ustawy *No Child Left Behind* (NCLB Act z 2001 roku), czyli najważniejszego edukacyjnego projektu amerykańskiego ministerstwa edukacji, zobowiązującego lokalne władze oświatowe do przestrzegania zasady, że żadne dziecko mające trudności w nauce ze względu na uwarunkowania społeczne (migracja, bieda etc.) lub indywidualne (ADHD, dysleksja i inne) nie może pozostać bez pomocy, każde musi mieć szansę na równy start. Ważna część programu koncentruje się wokół problemów z czytaniem i realizowana jest poprzez dwa główne projekty: „Reading First”, oznaczający dotację dla stanów wdrażających programy rozwijające czytelnictwo od przedszkola do szkoły podstawowej, i „Even Start Family Literacy Program”, którego wykonawcy (lokalne władze oświatowe, organizacje typu non profit) prowadzą uzupełniające zajęcia nauki czytania zarówno dla najmłodszych uczniów, jak i dla ich rodziców (głównie imigrantów). Przykładowo w roku szkolnym 2006/2007 programem „Title I” objętych zostało ponad 17 milionów dzieci w USA, z czego 60% stanowili najmłodszy, do piątej klasy szkoły podstawowej włącznie.

W Wielkiej Brytanii program interwencyjny „Reading Recovery” prowadzony jest od roku 1993 i obejmuje uczniów najmłodszych klas szkoły podstawowej ze środowisk wykazujących się słabymi osiągnięciami edukacyjnymi. Systematyczne badania i ewaluacja skuteczności programu trwającego kilkanaście lat dowodzą, że uczniowie uczestniczący w programie (w wieku 6–11 lat) wykazują nawet czterokrotnie szybszy rozwój niż uczniowie z grup porównawczych⁹.

Program oparty jest przede wszystkim na udzieleniu pomocy dużej liczbie uczniów w każdej klasie oraz odpowiadaniu na ich indywidualne potrzeby: na rozpoznawaniu przyczyn trudności i indywidualnej dodatkowej pracy z każdym z nich. Przykładowo, w monitorowanych w latach 2006–2007 szkołach każdemu dziecku z rozpoznaniem opóźnieniem w nauce czytania

⁹ S. Burroughs-Lange, *Evaluation of Reading Recovery in London Schools: Every Child a Reader 2005–2006*, London: University of London Institute of Education, 2007; dostępne także online: http://www.everychildareader.org/pubs/ECAR_London_Evaluation_Report.pdf (dostęp 20 VII 2009).

(średnio ośmioro w klasie) poświęcano dziennie 10 minut na „sesję czytania” z dorosłym.

Naukowcy odpowiedzialni za angielską wersję programu, znaną pod nazwą „Every Child a Reader” [Każde dziecko czytelnikiem], w raporcie z badań, którymi objęto najslabszych uczniów z 42 szkół w 10 dzielnicach Londynu, podają, iż dzieci otrzymujące pomoc w ramach „Reading Recovery” wykazują nieporównywalnie większe postępy w nauce niż uczniowie z grup porównawczych, którym udziela się innego rodzaju pomocy (np. finansowej). W końcowych wnioskach z wyników badań ich autorzy wskazują na jeszcze jeden ważny rezultat: obecność wyszkolonego eksperta „Reading Recovery” miała wpływ na postępy nie tylko najslabszych uczniów, ale i całych klas. Realizowały one program związany z umiejętnością czytania cztery miesiące wcześniej niż klasy ze szkół nieobjętych programem¹⁰.

Znajomość idei Marie Clay i wyraźne pokrewieństwo z opisywanymi wcześniej programami widać w edukacji fińskiej¹¹. Liczba dzieci objętych programem jest imponująca, na przykład w roku 2003 zostało do niego zakwalifikowanych 18% uczniów, czyli niemal co piąte dziecko miało prawo do indywidualnych lekcji z nauczycielem. Władze oświatowe, doceniając pozytywny wpływ wczesnej interwencji na całą późniejszą drogę kształcenia młodych ludzi, aż 50% nakładów przeznaczonych na edukację przekazują na pracę z dziećmi w pierwszych trzech klasach szkoły podstawowej. Inwestycjom tym towarzyszy słuszne przekonanie, że dobra znajomość języka ojczystego nie tylko ułatwia dalszą naukę w szkole, ale i procentuje w dorosłym życiu.

Słabe punkty polskiej edukacji to niedoinwestowanie szkolnictwa i niedowartościowanie pierwszych etapów nauki oraz niedocenywanie znaczenia dobrej znajomości języka ojczystego dla rozwoju każdego człowieka, nie tylko tego, który wybiera karierę humanisty. Trudno więc wyobrazić sobie, że znajdą się pieniądze na polskie „Reading Recovery”, na indywidualne lekcje dla dziesiątków tysięcy dzieci wymagających szczególnej

¹⁰ Tamże, s. 24.

¹¹ J. Grońska-Turunen, *Finlandia – kraj edukacyjnego sukcesu?*, „Polonistyka” 2009, z. 2.

pomocy, a także na wyszkolenie specjalistów, którzy wykorzystaliby te 30 minut dziennie na trafną diagnozę trudności i efektywną pracę z każdym uczniem. A przecież – jak dowodzą prowadzone od lat badania – koszty tej wczesnej interwencji są o wiele niższe niż koszty skutków jej braku. Polskim klasom bardzo przydałaby się obecność nauczyciela wspomagającego – odpowiednika *teaching assistant* w Wielkiej Brytanii. W Polsce z nauczycielem wspomagającym mamy do czynienia jedynie w nielicznych szkołach bądź klasach integracyjnych, podczas gdy w placówkach angielskich – we wszystkich klasach, które zgłoszą taką uzasadnioną potrzebę¹².

Niedoceniecie znaczenia dobrej znajomości języka ojczystego, rozwiniętej umiejętności płynnego czytania i rozumienia czytanego tekstu skutkuje niechęcią wobec książki, której przeczytanie wymaga od młodego człowieka zbyt dużo czasu i wysiłku, niweczącego przyjemność lektury. Im szybciej dziecko nauczy się dobrze czytać, tym większe szanse na to, że polubi czytanie, że poszerzy także swoje możliwości nauki pozostałych przedmiotów wymagających kontaktu ze słowem pisanym.

Wprawdzie na pewno na nauce płynnego czytania nie można poprzestać, jeśli chce się zachęcić młodych ludzi do spotkań z poezją, do posmakowania różnych gatunków literackiej wypowiedzi, do indywidualnego dialogu z lekturą, ale jest to warunek konieczny uzdrowienia krytycznej sytuacji czytelnictwa.

Każda lektura szkolna stanowi wyzwanie dla nauczyciela, polegające na zachęcaniu młodzieży do sięgnięcia po tekst kultury, który wydaje się zbędny nie tylko uczniowi, ale często także środowisku, z którego pochodzi¹³. Chcąc skłonić ucznia do czytania literatury, polonista musi być świadomy tego, w świecie jakich wartości i autorytetów porusza się nastolatek, czy nie wychowuje się w domu bez książek, bez pozytywnego przykładu rodziny; musi pamiętać, że potrzeba obcowania z książką nie

¹² W hospitowanych przeze mnie w 2008 i 2015 roku szkołach w Chester i na przedmieściach Liverpoolu we wszystkich klasach oprócz nauczyciela pracował jeden lub dwóch *teaching assistants*.

¹³ Zob. więcej na ten temat w: A. Janus-Sitarz, *Uczyć dla lektury*, „Polonistyka” 2003, nr 10.

jest cechą wrodzoną i jeżeli młody człowiek jej nie posiada, to niekoniecznie jest to jego wina.

Najważniejszą przeszkodą w sięganiu po książkę jest brak wystarczającej motywacji. Toteż zadaniem polonisty jest stwarzanie okoliczności zachęcających do czytania, zarówno każdej obowiązkowej pozycji z listy lektur obowiązkowych, jak i tych spoza wykazu objętego szkolnym przymusem. Czas na zaangażowanie sytuacji angażującej emocjonalnie bądź intelektualnie wszystkich uczniów przed spotkaniem z książką nauczyciel musi uwzględnić w planie zajęć co najmniej dwa, trzy tygodnie przed lekcjami poświęconymi omawianiu lektury „kanonicznej”¹⁴. Natomiast czas na zachęcanie do czytania samodzielnego musi być wkalkulowany niemal w każde działanie polonisty.

Warto pamiętać, że najwięksi wrogowie lektury szkolnej to pośpiech (szybkie, nastawione na szukanie informacji czytanie przynosi zniechęcenie, odrzuca się bowiem to, czego się nie rozumie), a także nuda i schematyzm (spotkania z lekturą powinny przynieść okazję do przekonania uczniów, że książka może śmieszyć, wzruszać, prowokować pytania).

POBUDZIĆ APETYT NA CZYTANIE

Zacznijmy od tego, że celem naszych działań nie jest znalezienie czytelnika szkolnej lektury obowiązkowej, który pod wpływem przymusu wykona ciężką pracę przedarcia się przez

¹⁴ Przykłady konkretnych sytuacji motywujących do czytania książek polecanych całej klasie można znaleźć m.in. w moim artykule *Aby chcieli i umieli czytać...*, dz. cyt., a także w tekstach zawartych w części: *Sytuacje motywujące do lektury*, w: *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2011, s. 273–321. Warto jednak pamiętać, że skuteczność danej metody zależy od specyfiki zespołu klasowego, od znajomości potrzeb i zainteresowań konkretnych uczniów. Nie wystarczy także raz zaciekawic lekturą, trzeba jeszcze przez kolejne dni to zainteresowanie podtrzymywać (w szkole i poza nią, online, poprzez krótkie atrakcyjne zadania związane z książką), wracać do tematu, pytać o pierwsze wrażenia, kontrolować tempo czytania. Obowiązkowo należy również odpowiednio wcześniej sprawdzić liczbę dostępnych egzemplarzy.

polecony tekst, zrobi fiszki, notatki, dodatkowo zapozna się ze streszczeniem i opracowaniem, by lepiej zrozumieć, czego może oczekiwać od niego nauczyciel, prosząc o analizę i interpretację. A po maturze – odetchnie głęboko, z ulgą zamknie rozdział pod tytułem „czytanie” i zajmie się – z jego punktu widzenia – bardziej atrakcyjnymi zajęciami. Chcemy zatem rozwinąć w uczniu czytelnika żarliwego, czytającego z wewnętrznej potrzeby, dla siebie, a nie dla rodziców, nauczyciela i świętego spokoju. Nie oznacza to jednak, że to „czytanie dla siebie” musi być czytaniem łatwym, powierzchownym, szybkim, bezrefleksyjnym, związanym tylko z rozrywką. Choć i takie ludyczne potrzeby winna literatura zaspokajać. Może też – czego domagali się gimnazjaliści w badaniach – odpowiadać na ważne dla nich pytania, dostarczać wiedzy o tematach, o których nie chcą z nimi rozmawiać dorośli, poszerzać horyzonty. Nawet jednak jeśli nie spełnia funkcji poznawczych czy terapeutycznych, jej rola jest ogromna.

Odwołajmy się do wypowiedzi, jakich udzielają sami pisarze, starając się odpowiedzieć na pytanie: po co jest literatura?

Jerzy Pilch w swym *Drugim dzienniku* próbuje jej rolę określić, odwołując się do przemyśleń Nabokova, zawartych w *Wykładach o literaturze*, a także do artykułu Michała Szymbańskiego *Dlaczego Nabokov nie lubił Manna?*. Szymbański przytacza, a zaraz potem komentuje słowa, jakie do studentów kierował autor *Lolity*, a jednocześnie wykładowca literatury:

„Powieści, które wchłonęliśmy jak bibuła – nie nauczą was niczego, co dałoby się zastosować do rozwiązywania klasycznych życiowych problemów. Nie pomogą wam w biurze ani w koszarach, w kuchni ani w pokoju dzieciennym. W gruncie rzeczy wiedza, którą próbowałem się z wami podzielić, jest czystym luksusem”.

Tymi słowy Vladimir Nabokov żegnał amerykańskich studentów i po raz kolejny precyzował sens i cel obcowania z wielką i ponadczasową sztuką. Stając w obliczu tej wizji, stajemy tak naprawdę wobec pytania, które powinien zadać sobie każdy czytelnik. Po co to wszystko? Po co Joyce, Kafka, Flaubert, po co tysiące gęsto zapisanych stron, setki wymyślonych historii, gdy wokół toczy się tak zwane prawdziwe życie?

Odpowiedź, której udziela Nabokov, jest chyba najbardziej uwodzicielską odpowiedzią od czasów Oscara Wilde'a. Po nic. Literatura nie ma służyć do niczego. Więzy pomiędzy rzeczywistością a wewnętrznym kosmosem wybitnego utworu literackiego nie istnieją. A umiejętność czytania arcydzieł literatury sprawia, że sam podział prawdziwe – zmyślane traci rację bytu. Świat zdeteminowany logiką, poddany terrorowi faktów, następstw i zdrowego rozsądku jest w tym samym stopniu fikcyjny, co świat *Pani Bovary*. Tyle że najczęściej to zwykła fuszerka, monotonna, bezmyślna, przewidywalnie niemoralna. Natomiast obcowanie z *Panią Bovary* otwiera przed nami rzeczywistość wyższego rzędu, która z czasem staje się jedynym miejscem godnym zamieszkania. Nie ma tam wstępu ani konieczność, ani zdrowy rozsądek. Świat ten jest wspólnie bezproduktywny, niepraktyczny, a więc z zasady dobry¹⁵.

Cytujący te słowa Jerzy Pilch wraca do nich w kolejnych zapiskach swojego dziennika. Porównuje literaturę bezinteresowną do najwyższych wartości: sztuki czystej, wolności absolutnej, miłości dozgonnej i opatrności wszechmogącej¹⁶.

W wypowiedziach przytaczanych pisarzy literatura zajmuje miejsce wartości absolutnej, która nie powinna być rozliczana z wymiernych korzyści. Widać tu wyraźne odcięcie się od sytuacji, z jakimi wielokrotnie mieliśmy do czynienia w przeszłości, kiedy miejsce książki w kanonie wyznaczali zideologizowani decydenci lub nadgorliwi pedagodzy, kierujący się doraźną przydatnością zawartych w utworach literackich treści.

Nieco mniej idealistycznie niż Nabokov czy Pilch, choć również żarliwie, opisuje rolę literatury i jej wpływ na odbiorcę, w tym – młodego, Olga Tokarczuk:

Dobre opowiadanie jest zamkniętą całością, która wywiera na nas całościowy wpływ, i to sprawia, że nie jesteśmy już tacy sami. Natomiast powieść jest zawsze procesem psychologicznym, zarówno u tego, kto ją tworzy, jak i u tego, kto ją czyta. To rodzaj

¹⁵ M. Szymański, *Dlaczego Nabokov nie lubił Manna?*, „Zeszyty Literackie” 2012, nr 119, cyt. za: J. Pilch, *Drugi dziennik. 21 czerwca 2012–20 czerwca 2013*, Warszawa 2014, s. 117–118.

¹⁶ J. Pilch, *Drugi dziennik...*, dz. cyt., s. 122.

bardzo głębokiej, rozłożonej w czasie komunikacji psychologicznej, w której używa się głębokich mechanizmów porozumienia, np. identyfikacji. Rodzaj specyficznego transu, w który wpada się, czytając. Człowiek, który nie czyta powieści, nie ma możliwości przeżycia sytuacji bycia inną osobą. Ten, kto czyta, może zmienić na chwilę płeć, narodowość, żyć w innym otoczeniu i doświadczyć zupełnie innych rzeczy. Powieść to niezwykle ważne medium komunikacji społecznej, które buduje więzi, wzmacnia empatię. Dzięki temu powstaje kultura – przestrzeń języków, obrazów, znaczeń, komunikacji z innymi ludźmi. Dzieci, które czytają powieści, mają okazję zobaczyć świat poprzez inne doświadczenie niż ich własne – dzięki temu wyrastają ludzie wrażliwsi, więksi psychologicznie niż ci, którzy nie czytają¹⁷.

Tokarczuk podsuwa zatem wiele uzasadnień dla lektury, która może człowieka zmienić, uwrażliwić, wzbogacić wewnętrznie, jednak na pytanie, po co jest literatura, każdy nauczyciel musi sobie odpowiedzieć sam, zanim podejmie się zadania wykształcenia czytelnika. Odpowiedź na to pytanie pozwala sformułować kolejne: Jakiego czytelnika poszukujemy? Jakiego chcemy wychować? Jakie cechy rozwinąć w uczniu, by czytanie stało się dla niego wartością, by wprowadzało go w świat wartości, by „czyniło różnicę”, zmieniało jego świat w świat lepszy?

Tak na przykład wizję idealnego czytelnika, zawarłą przez Vladimira Nabokova w *Wykładach o literaturze*, przedstawia Michał Szymański:

Wymagania, które Nabokov stawiał dobremu czytelnikowi, były (...) wyśrubowane. Dobry czytelnik to czytelnik wielokrotny, obdarzony niecodzienną wyobraźnią, którą potrafi okiełznać, podążając za tekstem. Jest miłośnikiem szczegółu. Łączy w sobie temperament naukowca z wrażliwością artysty zdolnego do estetycznej rozkoszy. Za nic ma idee, obrazy epoki, literackie szkoły i prądy. Najważniejszym instrumentem dobrego czytelnika – to

¹⁷ *Historię trzeba opowiadać na nowo* [wywiad Michała Nogasia z Olgą Tokarczuk na temat powieści], „Tygodnik Powszechny” 2014, nr 21. Dodatek „Conrad 2014”, online: <https://www.tygodnikpowszechny.pl/historie-trzeba-opowiadac-na-nowo-22900> (dostęp 15 X 2015).

chyba najsłynniejsza fraza Nabokova – jest analityczny umysł i czułe miejsce między łopatkami, odcinek kręgosłupa, którym wskutek spotkania z cudowną kombinacją elementów literackiej fikcji wstrząsa przyjemny dreszcz. W zmysłowym mrowieniu spaja się wszystko, co istotne: przyjemność, litość, piękno, dobro, natchnienie. (...) Dreszcz jest przecuciem innego świata, przecuciem, że jest się „jakoś, gdzieś związanym z innymi formami egzystencji, w których sztuka stanowi normę”¹⁸.

Ten doskonały opis czytelnika, który posiada umiejętność uważnej, krytycznej lektury, a jednocześnie odczuwa głębokie emocje, zdolny jest do przeżyć estetycznych, wzbogacających jego egzystencję, przybliży niewątpliwie ideał, do którego warto zmierzać, ale który nie może nas ograniczać. Tymczasem obserwujemy, jak wielu polonistów traci zapał do nauczania literatury, bowiem ich uczniowie zatrzymują się na niskim poziomie zdolności do pogłębionego, krytycznego czytania i pozostają czytelnikami naiwnymi. Nie warto żywić się złudzeniami, że w szkole wykształcimy wielu czytelników, którzy połączą „temperament naukowca z wrażliwością artysty zdolnego do estetycznej rozkoszy”. Z pewnością jednak możemy wychować ludzi wrażliwszych od tych, którzy nie czytają, lepiej rozumiejących innych, bardziej empatycznych¹⁹.

Aby to zadanie spełnić, to znaczy wykształcić w uczniach potrzebę czytania (szczególnie jeśli tej misji nie spełnił dom młodego człowieka), warto zawrzeć pakt z popkulturą, tą spod znaku „reading around the book”, i wykorzystać wszelkie przykłady akcji czytelniczych prowadzonych przez szkoły²⁰ i działać

¹⁸ M. Szymański, *Dlaczego Nabokov nie lubił Manna?*, dz. cyt., s. 119.

¹⁹ Na temat rozwijania empatii na lekcjach literatury zob. E. Mikoś, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Kraków 2009; D. Łazarska, *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki: o związku literaturoznawstwa z dydaktyką*, Kraków 2015.

²⁰ Warto czerpać inspiracje z różnorodnych działań podejmowanych przez niektóre szkoły, przykładowo Szkoła Podstawowa nr 15 w Gorzowie Wielkopolskim na swojej stronie internetowej ogłasza informacje o corocznych konkursach adresowanych do różnych grup wiekowych („Lubimy czytać” – Szkolny konkurs czytelniczy o puchar dyrektora szkoły,

„okołotekstowych” popularyzowanych przez rozmaite instytucje społeczne i kulturalne²¹. Nie bez przyczyny w okresie corocznych targów książki, odbywających się w wielu miastach w Polsce, czy festiwalu literackich (np. Conrad Festival w Krakowie) imprezy towarzyszące promocji literatury ściągają takie tłumy czytelników, że przynajmniej na te kilka dni alarm w sprawie upadku czytelnictwa zostaje odwołany²².

Do zestawu inicjatyw promujących czytelnictwo (mikrobiblioteki, bookcrossing, bookmaty, kawiarnie z książkami, street art – cytaty z książek na ulicach, flash moby – wspólne i głośne czytanie w dowolnych miejscach, oraz murale książkowe²³), upowszechnianych przez media akcji i kampanii („Cała Polska czyta dzieciom”, „Książka w podróży”, „Klasyka: Reaktywacja”, „Włącz książkę. Włącz czytanie”, „Czytam sobie”, „Nie czytasz? Nie idę z Tobą do łóżka!”, „Bookcrossing”, „Książka – stosuj codziennie”, „Czytaj PL!”), a także tych omawianych już przeze mnie we wcześniejszych tekstach, dorzucę kilka pomysłów, które mogą zainspirować polonistów do działań, to bowiem od nauczycieli zależy, czy te znakomite inicjatywy

Akcja „Książki na Piątkę”, Szkolny Konkurs Czytelniczy „Książka to jest TO”, <http://sp15.gorzow.pl/ct-menu-item-13/czyt-jaca-15/172-akcje-czytelnicze> (dostęp 4 X 2015).

²¹ Przykłady akcji, a także pożyteczne adresy bibliograficzne i linki znaleźć można w artykule Agnieszki Belcer *Promowanie czytelnictwa i bibliotek z pomysłem: przegląd wybranych akcji czytelniczych*, http://psb.ur.edu.pl/sites/default/files/pdf/promowanie_czytelnictwa_i_bibliotek_z_pomyslem.pdf (dostęp 4 X 2015).

²² W 19. Międzynarodowych Targach Książki w Krakowie w 2015 roku uczestniczyło około 68 tys. ludzi, zwiedzających wystawy z nowościami, kupujących, biorących udział w spotkaniach z pisarzami, krytykami, wydawcami. Wśród imprez było także wiele skierowanych do dzieci, np. poświęconych powstawaniu książki. Targom, a także odbywającemu się równolegle Festiwalowi Conrada, towarzyszyły imprezy związane z nagrodami literackimi: Nagrodą im. Długosza za najlepsze dzieło z szeroko rozumianej humanistyki, nagrodą poetycką Fundacji Wisławy Szymborskiej, Nagrodą Conrada dla najlepszego debiutu.

²³ Zob. B.M. Morawiec, *8 kapitalnych sposobów na promocję czytelnictwa*, portal „Lustro Biblioteki”, 7 czerwca 2014, <http://www.lustrobiblioteki.pl/2014/07/8-kapitalnych-sposobow-na-promocje.html> (dostęp 4 X 2015).

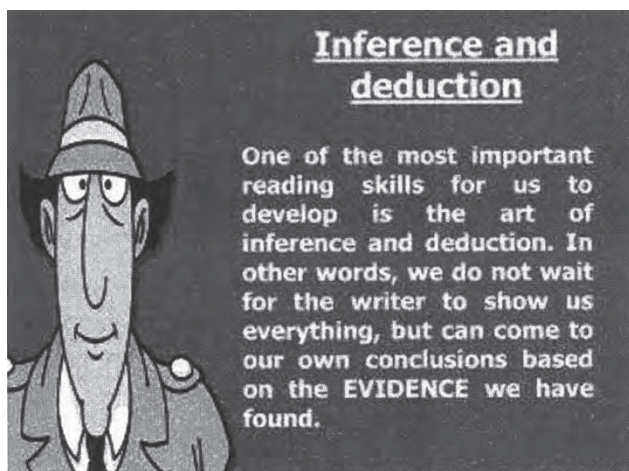
przebiją się do szkół, utrwałą w programach, czy też pozostaną zamkniętymi, okazjonalnymi akcjami w wielkich miastach.

Ze spadkiem czytelnictwa wśród młodych ludzi zmagają się szkoły w wielu krajach i warto przysłuchiwać się, jakie mają pozytywne doświadczenia w motywowaniu do czytania. Na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego mieliśmy okazję poznania dobrych praktyk, o których opowiadali zaproszeni dydaktycy z zagranicznych uczelni²⁴. Liz Fleet i Helen Holt z University of Chester w Wielkiej Brytanii przedstawiły obecną sytuację edukacji w Anglii, wskazując na istniejące problemy i kierunki reform oraz podkreślając podobne do naszych trudności z motywowaniem chłopców do czytania i do nauki.

Opisano założenia i działalność Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) – niezależnego departamentu w rządzie Wielkiej Brytanii, zajmującego się jakością angielskiej edukacji na wszystkich poziomach szkolnictwa niższego oraz kształcenia nauczycieli, zgodnie z założonym celem, który został podany na stronie internetowej: „Our goal is to achieve excellence in education and skills for learners of all ages, and in the care of children and young people”²⁵. Co tydzień wizytatorzy z Ofsted odwiedzają setki szkół i publikują swoje opinie online. Ich zadaniem jest pomagać nauczycielom i szkołom, które wymagają poprawy, monitorować ich postępy i udostępniać im „dobre praktyki”. Helen Holt zaprezentowała uczestnikom projektu i zaproszonym studentom inicjowane przez Ofsted i przetestowane w szkołach sposoby zachęcania do czytania na poziomie edukacji podstawowej (zob. il. 1). Jako szczególnie efektywne w pozyskiwaniu czytelników opornych wobec lektury polecała działania związane z konkursami, które kojarzą się dzieciom z pewnym wyzwaniem, ale i z nagrodami. Są to na przykład: „Summer Reading Challenge”, „Get Caught Reading Raffle” (projekt polegający na dawaniu uczestnikowi konkursu biletu za każdym razem, gdy napotka się go czytającego – liczba

²⁴ Wizyty miały miejsce w 2015 roku w ramach realizowanego na Wydziale Polonistyki UJ projektu „Akademiczne Centrum Kreatywności”.

²⁵ <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about> (dostęp 10 VI 2015).



Il. 1. Instrukcja dla młodych czytelników. Fragment materiałów dostępnych na stronie Ofsted, popularyzującej akcje czytelnicze

zebranych biletów decyduje o nagrodzie) czy międzyklasowy quiz czytelniczy.

Równie popularny w większości angielskich szkół jest program „World Book Day”. W wybranym dniu poprzebie-rani za bohaterów literackich uczniowie dzielą się efektami różnorodnych konkursów i projektów, takich jak na przykład „Extreme Reading”, polegający na wykonaniu zdjęcia czytającym w zabawnych lub dziwnych sytuacjach i miejscach (zob. il. 2–4).

Angielskie badaczki zapewniały, że na niechętnych książkom chłopców szczególnie pozytywnie w konkursach czytelniczych działa wizja nagrody w postaci biletów na mecze piłki nożnej. Natomiast w starszych klasach istotne są takie działania aktywizujące czytelników, które pozwalają im na kreatywne współtworzenie książki (literackie, graficzne, filmowe i inne).

Z kolei badaczki z Uniwersytetu w Malmö, Lotta Bergman i Camilla Thurèn, przytaczały zapisy szwedzkiego odpowiednika naszej podstawy programowej, w którym czytaniu literatury



Il. 2–4. Zdjęcia dokumentujące projekt „Extreme Reading” zamieszczone na stronie szkoły Davyhulme Primary School; <http://davyhulme.primaryblogger.co.uk/literacy/world-book-day-challenge-extreme-reading/> (dostęp 5 X 2015)

przyznaje się funkcję prymarną w kształceniu ludzi odpowiedzialnych, rozumiejących sens egzystencji i swoje miejsce w świecie. W swoich działaniach w Szwecji Bergman i Thurèn koncentrują się na przywróceniu literaturze właściwego miejsca także w kształceniu zawodowym, bowiem to właśnie książki, a dokładnie fikcja literacka, mają szansę sprawić, by czytający młodzi ludzie nie tylko łatwiej poruszali się na rynku pracy, ale i nie poddawali się manipulacji, demagogii, doceniali uniwersalne wartości, byli bardziej kreatywni. Badaczki zrelacjonowały działania zapoczątkowane w 2012 roku w ramach ogólnonarodowego projektu „Läaslyftet”, służącego podniesieniu kultury czytania. Należą do nich przygotowywane na uniwersytetach materiały dydaktyczne dostępne na specjalnie utworzonym portalu czytelniczym oraz profesjonalne kursy dla nauczycieli oparte na projektowaniu, testowaniu i ocenianiu

skuteczności sytuacji i narzędzi dydaktycznych poświęconych rozwijaniu czytelnictwa.

Co ciekawe, Szwedzi nie mają jednak podobnych do naszych trudności w motywowaniu młodych ludzi do czytania pozaszkolnego. Z jednej strony zawdzięczają to mocnej tradycji czytelniczej kultywowanej w domach (czytanie dzieciom i regularne wizyty w bibliotekach to cecha rodzin szwedzkich bez względu na ich status społeczno-ekonomiczny), z drugiej zaś – stałym kampaniom promującym czytanie. Jeśli chodzi o nawyki czytelnicze wyniesione z domu, to ich pielęgnacja także podsycona jest przez świadome ich znaczenia państwo. Świadczy o tym choćby realizacja projektu, którego celem było umożliwienie ojcom przebywającym w więzieniu nagrywania bajek na CD, aby pozostawione w domu dzieci mogły ich wysłuchać przed snem²⁶. Wyjątkowo przemyślane akcje promujące czytanie prowadzą znakomicie funkcjonujące biblioteki, starające się dotrzeć do wybranych grup czytelników, szczególnie tych zagrożonych wykluczeniem (na przykład imigrantów²⁷) lub zdiagnozowanych w badaniach jako odchodzący od lektury. Do tej ostatniej grupy adresowana była ciekawa inicjatywa utworzenia w Sztokholmie biblioteki TrioTretton [DziesięćTrzynaście], do której wstęp mają tylko dzieci w wieku 10–13 lat.

W bibliotece TioTretton dzieci mogą czytać książki, siedząc na wielkich, miękkich pufach lub leżąc na stworzonych specjalnie dla nich konstrukcjach drabinek ustawionych tuż przy wielkich

²⁶ Zob. *Ważne jest zainteresowanie czytelnikiem. Rozmowa z Anderdem Söderbäckiem, pracownikiem Biblioteki Uniwersytetu Sztokholmskiego, członkiem zarządu Szwedzkiego Stowarzyszenia Bibliotekarzy*, w: *Szwecja czyta, Polska czyta*, pod red. K. Tubylewicz i A. Diduszko-Zyglewskiej, Warszawa 2015, s. 70.

²⁷ W Szwecji biblioteki dostają wsparcie finansowe na pracę z dziećmi rodziców, dla których szwedzki nie jest językiem ojczystym. W 2015 roku rozpoczął się także narodowy projekt „Książka na start”, skierowany do części imigrantów, polegający na podarowaniu rodzinom, które mają małe dzieci, książek i informacji promujących czytanie. Zob. *Bycie czytelnikiem to kwestia tożsamości. Rozmowa z pracowniczkami Kulturrådet: Niną Frid, odpowiedzialną za projekty związane z promocją czytelnictwa, oraz Susanne Bergström, zajmującą się promocją literatury szwedzkiej za granicą*, w: *Szwecja czyta, Polska czyta*, dz. cyt., s. 155.

oknach, z których widać centrum Sztokholmu. Mogą też brać udział w zajęciach teatralnych, nagrywać piosenki, uczyć się animacji i gotować we wspólnej kuchni. Jedynymi dorosłymi, którzy mogą przebywać w bibliotece, są członkowie jej kadry pedagogicznej. Inni dorośli nie przekraczają symbolicznej granicy (narysowanej na podłodze). TioTretton jest więc oazą wolności dla dzieci, które znajdują się u progu trudnego wieku dojrzewania, a czytanie staje się na powrót przygodą.

Biblioteka została stworzona na podstawie ankiet przeprowadzonych wśród dzieci w wieku od dziesięciu do trzynastu lat. Opisywały one swoje wymarzone miejsce, w którym chciałyby spędzać czas.

W TioTretton nie pracują bibliotekarze, tylko pedagodzy i animatorzy kultury z różnorodnym doświadczeniem. Ich podstawowym zadaniem jest: mieć zawsze czas dla przebywających w bibliotece dzieci i uważnie słuchać ich pomysłów²⁸.

Bibliotekę, która sprawia, że „czytanie staje się na powrót przygodą”, utworzono po zdiagnozowaniu, że właśnie dzieci w wieku 10–13 lat przestają chodzić do wypożyczalni książek dla maluchów, a nie czują się pewnie w tych dla młodzieży. Równie skutecznie zareagowano na wyniki badań wskazujące, że jest wielu chłopców, którzy nie lubią czytać. Stwierdzono, że młodym chłopcom potrzebny jest autorytet, czytający mężczyzna, z którym mogą się identyfikować. Zaczęto więc realizować projekt wciągnięcia w promowanie czytelnictwa klubów sportowych i powołania Narodowego Trenera Czytelnictwa. „W Radzie Kultury uznano – pisze Katarzyna Tubylewicz – że skoro trenerzy mają u lubiących sport młodych ludzi autorytet, to właśnie trenerom należy powierzyć zadanie krzewienia pasji lekturowych. To oni powinni mieć zawsze książki w sportowej szatni albo w autobusie wiozącym młodzież na zawody, powinni mówić, że sami chętnie czytają, że czytanie jest *cool*...

²⁸ *Pisarze to wyczekiwani goście. Rozmowa z Ingemarem Fasthem, szefem literackim sztokholmskiego Kulturhuset-Stadsteatern, bibliotekarzem i twórcą kulturowej Międzynarodowej Sceny Pisarzy, która od wielu lat cieszy się niegasnącym zainteresowaniem rekordowo dużej publiczności, w: Szwecja czyta, Polska czyta, dz. cyt., s. 44.*

Na pewno to oni szybciej zachęcą opornych chłopaków do czytania niż nauczycielka wmawiająca im, że czytelnictwo wzbogaca język²⁹. Nikt także nie oburza się, że chłopcy masowo czytają autobiografię piłkarza Zlatana Ibrahimovicia, wszyscy bowiem rozumieją, że książka o szwedzkim napastniku może być wstępem do czytania innej literatury. Przekonująco brzmi radość bibliotekarza z pozyskanego w podobny sposób czytelnika:

Kiedyś prowadziłem w bibliotece w Haninge spotkanie dla grupy chłopców. Polecałem im książki. Wszyscy byli w czapkach bejsbolówek. Słuchali mnie z pozbawionymi wyrazu twarzami, nie miałem pojęcia, czy do nich trafiam. Po kilku tygodniach jeden z nich przyszedł do biblioteki oddać książkę, którą wtedy pod moim wpływem wypożyczył – to była biografia jakiegoś boksera. Powiedział mi, że to pierwsza książka, którą przeczytał w życiu, i chciałby wypożyczyć jeszcze jedną, podobną. Ten chłopak miał szesnaście lat. Nigdy tego nie zapomnę. On otworzył wtedy drzwi do świata, o którym myślał, że nie jest dla niego³⁰.

Pozytywne – szczególnie na polskim tle – doświadczenia Szwecji w skutecznym promowaniu literatury wynikają z jednej strony z przekonania, że czytanie nie jest zjawiskiem elitarnym i ludzie wykształceni powinni zachęcać do lektury wszystkie warstwy społeczne, z drugiej zaś – ze zrozumienia, iż aby „zachęcić kogoś do czytania, ta osoba musi chcieć stać się czytelnikiem, a żeby chcieć się nim stać, musi kojarzyć czytanie z czymś pozytywnym”³¹.

Równie inspirujące, zarówno dla studentów, jak i dla nauczycieli szkolnych, a także dla członków zespołu „Akademicznego Centrum Kreatywności” (ACK), okazały się doświadczenia amerykańskie w zakresie kształcenia młodych czytelników. W trakcie warsztatów poświęconych trudnym tematom w literaturze dr Karen Shawn z Yeshiva University w Nowym Jorku

²⁹ K. Tubylewicz, *Czytać po szwedzku*, „Tygodnik Powszechny”, 18 października 2015, nr 42, s. 30.

³⁰ *Pisarze to wyczekiwani goście*, dz. cyt., s. 45.

³¹ *Bycie czytelnikiem to kwestia tożsamości*, dz. cyt., s. 160.

pokazała nie tylko, jak można czytać utwory wprowadzające młodych (i najmłodszych) czytelników w tematykę Holocaustu (a właściwie każdego zniewolenia), ale także – poprzez aktywizację uczestników seminarium – niezwykle sugestywnie zaprezentowała, jak można uczynić czytelnika odpowiedzialnym i zaangażowanym odbiorcą dzieła i twórcą dzieł nowych, zainicjowanych wnikliwą lekturą.

Już pierwsze warsztaty z amerykańską badaczką okazały się na tyle inspirujące, że na kolejne, kilka dni później, jeden z nauczycieli liceum uczestniczącego w projekcie ACK przyniósł nagranie filmowe lekcji, jaką przeprowadził z młodzieżą, wykorzystując metody *blackout poetry* i *found poetry*³², polegające na wybieraniu z tekstu wyrazów, zwrotów lub zdań, w odbiorze czytelnika najistotniejszych, najtrafniej oddających obrazy lub przesłanie, najmocniej zapadających w pamięć, wywołujących najsilniejsze emocje. Zapis nowo powstałych tekstów w formie wierszy, ich prezentacja, głośne odczytanie i komentarze uzasadniające wybór, w swoisty sposób wiążą czytelników z dziełem, skłaniają do udzielenia – zgodnych z zasadami etycznej lektury – „odpowiedzialnych odpowiedzi” na wyzwanie stawiane przez literaturę.

Kolejny pomysł promowania czytelnictwa wiąże się z jedną z poważniejszych bolączek polskiego systemu edukacji, a mianowicie słabą współpracą szkoły z rodzicami. Nauczyciele obwiniają rodziców swoich uczniów o roszczeniowość i bierność, a ci z kolei krytykują pedagogów za bezradność i nieskuteczność. Dobrym przykładem tej sytuacji jest wypowiedź polonistki na temat problemu nieczytających gimnazjalistów:

Rodzice do mnie później przychodzą [na zebraniach]: „co zrobię, żeby dziecko czytało?”. To jest standardowe pytanie. (...) A proszę mi powiedzieć [odpowiadam], czy w ostatnim tygodniu widziało dziecko panią, albo pana, czytającego książkę? „No bo nie mam

³² Zob. artykuły K. Shawn (*How Will We Teach About the Holocaust When Survivors Can No Longer Testify?*) oraz M. Pabiska (*Między kontynentami. Od inspiracji metodologicznej amerykańskiej badaczki Karen Shawn po praktyczną realizację w polskim liceum*), w: *Twórcze praktyki polonistyczne*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2015.

czasu”. No to proszę zrozumieć, że dziecko też nie ma czasu. No i jakby w ten sposób rozbijam akcję pod tytułem „pani powinna” [zmusić uczniów do czytania]. Mówię: no nie, bo ja się z nimi widzę przy trzydziestu osobach cztery razy w tygodniu 45 minut i jeszcze mam zrealizować materiał. Absolutnie nie nauczę. Absolutnie³³.

W tej wypowiedzi warto zwrócić uwagę na to, co i jak komunikuje polonistka osobie, która powinna być najważniejszym partnerem nauczycieli w działaniach ukierunkowanych na optymalny rozwój dziecka, osiąganie przez nie jak najlepszych wyników, sukcesu na miarę jego możliwości. Treść tej wypowiedzi jest ogromnie ważna: zgodnie z badaniami nawyki czytelnicze wyniesione z domu, przykład czytających rodziców, posiadanie domowej biblioteki – to czynniki mające o wiele większy wpływ na podejście ucznia do czytania niż działania motywujące (w tym przymus lekturowy) podejmowane przez szkołę. Rodzice nie są tego świadomi, a taki przekaz, mówiący z jednej strony o wpływie wizerunku czytającego rodzica na czytelniczość książek (szczególnie wpływ czytającego ojca na syna), z drugiej – o wpływie czytelniczości na osiągnięcia uczniów (nie tylko z języka polskiego), czyli na szanse odniesienia przez nich sukcesu na kolejnych etapach edukacji i w karierze zawodowej, mógłby choć w pewnej mierze zweryfikować model spędzania wolnego czasu w niektórych rodzinach. Myślę tu choćby o rodzicach (nawet humanistach), którzy chętnie sięgają po książkę w samotności, zamiast od czasu do czasu dzielić się z dziećmi swoimi pasjami czytelniczymi, a przede wszystkim – wykazywać zainteresowanie lekturami (nie tylko obowiązkowymi) swoich pociech. Niestety protekcyjny sposób przekazywania tej ważnej informacji przez nauczycielkę służy tylko i wyłącznie zrzuceniu winy na opiekunów dziecka (często niewykształconych), bez zaproponowania im konkretnych i skutecznych rozwiązań.

³³ Cyt. za: P. Kalwiński, *Czytelniczość obowiązkowych lektur w gimnazjum od 2009*, niepublikowana rozprawa doktorska, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin 2015, s. 141.

Taki pozytywny przykład włączenia rodziców w promowanie czytelnictwa napotkałam w Neston High School w Wielkiej Brytanii. Szkoła prowadzi coroczną akcję pod hasłem „Big School Read”, polegającą na tym, że uczniowie z całej placówki, ich rodzice, wszyscy nauczyciele (także matematycy, biolodzy czy wuefiści), dyrektorzy i pracownicy administracyjni szkoły czytają jedną książkę, której poświęcone są następnie wspólne rozmowy, konkursy na najciekawszą recenzję, warsztaty, teatralizacje³⁴.

W 2015 roku wybrano powieść Raquel J. Palacio *Wonder*, cz. I: *August*, z 2012 roku, w Polsce przetłumaczoną pod tytułem *Cud chłopak*³⁵. Książka jest corocznie bardzo starannie wybierana, zgodnie z kryterium atrakcyjności dla młodego czytelnika, a także przekonania o jej wartości, popartego zdaniem ekspertów. Nie inaczej stało się z powieścią Palacio, graficzki i pisarki, która za ten swój debiut otrzymała wiele znaczących nagród literackich za najlepszą książkę dziecięcą. Amerykański bestseller podejmuje temat niezwykle trudny (poczucia odrzucenia 10-letniego chłopca z powodu poważnej deformacji twarzy) i wyzwala duże pokłady empatii młodszych i starszych czytelników, oswaja ich z innością, pozwala przełamać uprzedzenia (zob. il. 5).

W polskiej blogosferze można przeczytać wiele wypowiedzi nastolatków świadczących o tym, że i u nas jej odbiór był niezwykle żywy. Tak recenzuje książkę w prowadzonym przez siebie blogu „Kraina książek” 13-letnia Kasia:

³⁴ Pracująca w szkolnej bibliotece i nadzorująca od kilku lat całą akcję młoda bibliotekarka w żadnym momencie nie narzekała na rodziców uczniów (spośród których duża część to imigranci), a o efektach współpracy wypowiadała się z olbrzymim entuzjazmem. Opiekunowie dostają od szkoły przejrzyste instrukcje i materiały („Parent Guide”) wyjaśniające idee akcji. O skutecznych działaniach włączania rodziców w proces edukacji ich dzieci świadczą także wręczane im co sześć tygodni plany pracy z każdego przedmiotu, zakończone kilkoma jasno sformułowanymi pytaniami, jakie powinien opiekun zadać dziecku, by sprawdzić, czy zdobyło odpowiednią umiejętność („Zapytaj dziecko, czy zna, umie, potrafi...”).

³⁵ R.J. Palacio, *Cud chłopak*, przeł. M. Olejniczak-Skarsgård, Warszawa 2014.



Il. 5. Tablica informacyjna dotycząca akcji czytelniczej „Big School Read” w bibliotece w Neston High School. Fot. A. Janus-Sitarz

Gdyby moim zadaniem byłoby wybrać jedną książkę, która może zmienić światopogląd oraz inne opinie odbiorcy – bez wahania wybrałabym właśnie tę. Od razu sprostuję, że przed lekturą nie byłam oczywiście osobą z uprzedzeniami czy z negatywnym nastawieniem do ludzi takich jak August, lecz z pewnością mogę wykażać się teraz większym zrozumieniem i współczuciem. Ale przede wszystkim *Cud chłopak* nauczył mnie, aby doceniać to, co mamy, i czerpać radość z każdej, najmniejszej rzeczy. Wcześniej nie byłam świadoma, jak bardzo jest to w życiu ważne, a kiedy poznałam historię tego chłopca... Cóż, za to właśnie uwielbiam książki. Otwierają szerzej oczy czytelnikom i poszerzają ich horyzonty.

Jest dużo książek, które według książkoholików „powinien przeczytać każdy”. Nie zawsze są to lektury ambitne, czasem chodzi tylko o idealny styl autora, umiejętność budowania napięcia, oryginalność bohaterów. Fabuła też jest ważna, ale w tej pozycji najistotniejszą rzeczą jest temat, którego podjęła się autorka.

Niewyobrażalnie trudny, niepozwalający na jednoznaczną ocenę, jednak napisany z myślą o młodszych odbiorcach, bo i z perspektywy młodego człowieka. Nie znaczy to jednak, iż pozycja może być od razu skreślona z listy dorosłych czytelników!

Powieść podzielona jest na części, a każda część jest z punktu widzenia innego bohatera – jak August postrzegany jest w oczach siostry, kolegów...

Pełna życiowych mądrości, sentencji i refleksyjnych cytatów, a zarazem tak miła i przyjemna lektura, od której niełatwo się oderwać. Cud książka! :)³⁶.

Przytaczam powyższą recenzję, bowiem blogi książkowe prowadzone przez nastoletnich czytelników wydają się najbardziej pozytywnym zjawiskiem na mapie czytelniczej Polski i stanowczo zasługują na większe zainteresowanie ze strony szkoły. O wiele bardziej wiarygodne w oczach młodych ludzi i skuteczniejsze w zachęcaniu ich do lektury niż rozprawy uczonych ekspertów są rekomendacje wygłaszane przez kogoś, kto, na przykład, prowadząc profesjonalnie blog, przedstawia się tak:

O MNIE / O BLOGU

O MNIE:

Kasia, lat trzynaście.

Czytam, odkąd tylko pamiętam. Pierwsze książki, z którymi miałam styczność, to lektury szkolne, później wybierałam to, co mi się podobało, ale już wtedy, w wieku około ośmiu lat, poznałam wartość literatury. Jeśli chodzi o „nałogowe” czytanie, to zaczęło się w ubiegłym roku. Moje zamiłowanie do książek po raz kolejny dało się we znaki i postanowiłam kupować i gromadzić jak największą pozycję.

Jeżeli czytanie można nazwać pasją, to na tym bym zakończyła wywody na temat moich zainteresowań. No, może niezupełnie... Kiedyś trenowałam siatkówkę, ale ze względu na to, że plan lekcji trochę mi się pozmieniał, nie byłam w stanie dalej tego robić. Mimo wszystko nie zrezygnowałam z tej dyscypliny i nadal jestem jej dużą wielbicielek!

³⁶ <http://krainaakksiazek.blogspot.com/2015/04/rj-palacio-cud-chlopak.html> (dostęp 1 X 2015). W zapisie recenzji wprowadzono drobne poprawki redakcyjne.

Próbowałam kiedyś szkicować, a samo rysowanie dostarczało mi mnóstwo frajdy, jednak z biegiem czasu to też usunęło się na dalszy plan.

Tak więc w gruncie rzeczy jedynym, ulubionym uzależnieniem jest czytanie, co nie zmieni się już nigdy... O, oczywiście blog również! Blog jest jego dopełnieniem i kwintesencją³⁷.

Internet ma tak potężny wpływ na współczesnego odbiorcę i tak duże znaczenie w kształtowaniu świata wartości młodych ludzi, że lepiej, by polonista uczynił sobie z niego sojusznika. Warto być otwartym na możliwości, jakie niosą media w propagowaniu literatury, zarówno w zakresie ułatwionego dostępu do książek, jak i ich reklamowania. Internet daje też poloniście szanse współtworzenia wraz z uczniami interaktywnych stron poświęconych lekturze, wymieniania się komentarzami, podtrzymywania zainteresowania książką.

Propozycje projektów edukacyjnych wykorzystujących potencjał mediów do promowania czytelnictwa zawiera książka Eweliny Strawy-Kęsek *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*³⁸. Autorka zachęca do włączenia uczniów w przygotowanie i zrealizowanie kampanii na rzecz czytelnictwa. Podpowiada, że pomysły można czerpać z akcji rzeczywiście przeprowadzonych w polskich lub zagranicznych mediach, takich jak na przykład: „10 minut dziennie może wszystko zmienić” (*Ten minutes a day could change everything*), „Niektórzy lubią poezję”, „Nie czytaj. Wystarczy, że inni czytają”, „Książki pełne życia” (*Where books come to life*). Zabawny koncept, znakomicie nadający się do popularyzacji wśród uczniów, wykorzystuje kampania „Dobra książka zawsze dotrzyma ci towarzystwa” (*The right book will always keep you company*). Zadanie młodych autorów kampanii polegałoby na umieszczeniu w przestrzeni szkoły lub w internecie wykonanych samodzielnie zdjęć, plakatów lub filmów, na których obok czytelników śpią bohaterowie ich ulubionych książek.

³⁷ <http://krainaakksiazek.blogspot.com/p/o-mnie-o-blogu.html> (dostęp 1 X 2015).

³⁸ Zob. E. Strawa-Kęsek, *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*, Kraków 2015, s. 183–199, 208–219. Tam także wiele ciekawych pomysłów na projekty czytelnicze realizowane bez pośrednictwa mediów.

Z działań szkolnej biblioteki w Neston High School warto podpatrzeć i inne pomysły³⁹. Uczniowie (w wieku od 11 do 18 lat) mogą uczestniczyć w rozmaitych akcjach promujących czytanie. Kampanii na rzecz czytelnictwa patronuje Jon Mayhew, autor wielu nagradzanych książek dla dzieci. W każdym semestrze odwiedza szkołę i prowadzi z uczniami warsztaty zachęcające do lektury i do twórczości pisarskiej.

W szkole realizowane są też stałe akcje:

- „Drop It and Read” [Rzuć wszystko i czytaj], polegająca na tym, że na określony sygnał wszyscy przerywają swoje zajęcia i czytają przez 15 minut;
- „Catch Your Teacher Reading” [Nakryj swojego nauczyciela na czytaniu] – to rodzaj „poszukiwania skarbu”, tyle że skarbem są ukryci na terenie szkoły nauczyciele pogrążeni w lekturze w czasie lunchu;
- „Premier League Reading Stars” [Pierwsza liga czytających gwiazd] – to inicjatywa, która ma zachęcić do czytania przede wszystkim chłopców, odwołując się do ich miłości do piłki nożnej; sprowadza się ona do tego, że zawodnicy ze szkolnej reprezentacji, wykorzystując swój autorytet najlepszych sportowców, promują czytanie wśród młodszych kolegów poprzez rozmaite zabawne bądź poważne akcje;
- „The Scholastic Book Fair” – to trwające przez tydzień na terenie szkoły targi książki, zachęcające uczniów do kupowania nowości literackich.

Dodatkowo biblioteka w porozumieniu z zespołem nauczycieli języka ojczystego i literatury realizuje przez cały rok program „Accelerated Reader”, promujący indywidualną lekturę. Polega on na tym, że uczniowie czytają pozycje wybrane przez siebie z bardzo długiej listy polecanych dla każdego rocznika tytułów, a następnie przez internet (w domu lub bibliotece) wypełniają krótkie quizy sprawdzające znajomość i zrozumienie treści. Za każdą zaliczoną książkę otrzymują jeden punkt (jeśli poprawnie odpowiedzą na wszystkie pytania) lub więcej (zależy to od objętości i stopnia trudności czytanej lektury). Najgorliwsi czytelnicy nagradzani są specjalnymi świadectwami. Niektórzy spośród nich zostają „asystentami bibliotekarki”

³⁹ <http://www.nestonhigh.cheshire.sch.uk/Library> (dostęp 5 X 2015).

i to oni współpracują przy wielu akcjach promocyjnych. Każdy uczeń powinien zdobyć w ciągu semestru przynajmniej pięć punktów, co oznacza, że musi samodzielnie przeczytać przynajmniej kilka wybranych przez siebie pozycji. W wyborze książek odpowiadających zainteresowaniom krążących między regałami uczniów pomagają porozwieszane na półkach krótkie recenzje koleżanek i kolegów, wprowadzające w treść reklamowanych tytułów. Program łączy swobodę wyboru lektur czytanych dla przyjemności z monitorowaniem autentycznego czytania, co wyklucza fałszywe statystyki pozornych czytelników (zob. il. 6 i 7).

Z kolei w szkole podstawowej w Blue Coat Primary Chester można podpatrzeć jeszcze inne warte naśladowictwa metody zachęcania do lektury. Uczniowie w wieku 8–10 lat piszą o przeczytanych książkach opinie, a następnie tworzą z kartek z zapisem swoich recenzji okładki. Inne dzieci chętnie sięgają właśnie po takie książki, polecane przez rówieśników i oprawione w kolorowe uczniowskie rękopisy. Recenzenci są dumni, że ich prace zostają upublicznione, a opinie wpływają na wybory czytelnicze koleżanek i kolegów. Codziennie prowadzona jest też akcja czytania na głos przez starszych uczniów młodszym dzieciom, które – zachęczone przez usłyszany początek opowieści – chętnie pożyczają książki do domu, aby dokończyć lekturę.

Największe jednak wrażenie robi organizacja przestrzeni sprzyjającej lekturze. W każdej klasie wydzielony jest kąt z wygodną kanapą i półkami książek. Na korytarzach stoją kosze pełne kolorowych tomów i tomików, po które można sięgnąć na przerwie, po lekcjach lub zabrać do domu. W wielu miejscach zaaranżowane są zakątki zachęcające do czytania: można się zagłębić w lekturze bądź to w fotelu za regałem na środku korytarza, bądź w maleńkich pomieszczeniach, przeznaczonych dla tych, którzy potrzebują więcej prywatności w spotkaniu z literaturą (zob. il. 8–9).

Wiele akcji czytelniczych jest inspirowanych programami ogłaszanymi przez ministerstwo lub organizacje pozarządowe. Na przykład projekt „Premier League Reading Stars” to wynik ogólnonarodowego programu organizacji National Literacy Trust (NLT), której celem jest wspieranie działań na rzecz rozwijania umiejętności czytania i pisania we współpracy



Il. 6. „Accelerated Reader” – promocja programu wspierającego indywidualne czytanie (biblioteka w Neston High School). Fot. A. Janus-Sitarz



Il. 7. Uczniowskie minirecenzje na półkach z książkami (biblioteka w Neston High School). Fot. A. Janus-Sitarz



II. 8–9. Kąciki czytelnika (sala lekcyjna i korytarz szkolny w Blue Coat Primary Chester). Fot. A. Janus-Sitarz

ze szkołami (zarówno podstawowymi, jak i średnimi) i domami rodzinnymi młodych ludzi. W realizacji programu organizacja współdziałała z kadrą narodową piłkarzy angielskich, od kilku lat włączonych do akcji popularyzacji czytelnictwa wśród młodych kibiców. W 2014 roku NLT przeprowadziła badania wśród uczestników projektu. Okazało się, że podwoiła się liczba dzieci, które zadeklarowały, że bardzo lubią czytać, ponad dwukrotnie wzrosła liczba tych, które czytają codziennie, jedna trzecia zapisała się do biblioteki, połowa stwierdziła, że po udziale w programie ma swojego ulubionego autora, a blisko dwie trzecie uczestników powiedziało, że widok czytających piłkarzy z pierwszej ligi zdecydowanie zachęcił ich do częstszego czytania⁴⁰.

Z pewnością działaniem, które ma ogromną moc w zachęcaniu do lektury, jest także głośne czytanie. Taki efekt, kształtujący pozytywne podejście do książek, ma czytanie dzieciom bajek „do poduszki”, i nie tylko, przez członków rodziny, wspólne słuchanie opowieści promowanych przez starszych uczniów czy głośna lektura fragmentów książek polecanych przez nauczyciela. O tym efekcie przekonująco pisał Daniel Pennac, podkreślając, że głośna lektura jest aktem współodczuwania ze słuchaczami, z tekstem i jego autorem – podczas czytania na głos „książki otwierają się na oścież, a całe tłumy tych, którzy uważali się dotąd za wykluczonych z lektury (...), ufnie przestępują próg urzeczenia”⁴¹.

Warto jednak pamiętać, że słuchanie czyjegoś (nauczyciela, lektora, aktora) czytania ma też swoje ograniczenia. Nie zawsze można się zatrzymać, usłyszeć zdanie drugi i trzeci raz, pominąć mniej ciekawy akapit. To ktoś inny narzuca tempo lektury, akcentuje wybrane przez siebie słowa, nie pozostawia wiele z tego, co w tekście niedopowiedziane, nieokreślone, zapraszające do współtworzenia, samodzielnej interpretacji. „Natomiast – jak pisze narrator książki Itala Calvina – kiedy czytasz tekst samodzielnie, jest on czymś namacalnym, z czym

⁴⁰ Zob. http://www.literacytrust.org.uk/premier_league_reading_stars/about_plrs (dostęp 5 X 2015).

⁴¹ D. Pennac, *Jak powieść*, przeł. K. Bieńkowska, Warszawa 2007, s. 170.

musisz się zmagać. Kiedy ci go tłumaczą na żywo, jest czymś, co istnieje i czego zarazem nie ma, czego nie możesz dotknąć⁴².

Zatem te dwa typy lektury: głośna i cicha, spełniają inne potrzeby, inne oczekiwania. Warto, aby się uzupełniały, a młodzi czytelnicy stopniowo wprowadzani byli do samotnego, indywidualnego spotkania z literaturą, ale nie byli pozbawiani przyjemności doświadczenia lektury wspólnej.

Aby przeto rozbudzić w uczniu czytelnika, trzeba pamiętać, że każdy człowiek jest inny i odpowie na odmienne działania: jednego porwie entuzjazm rówieśników uczestniczących w akcjach czytelniczych, drugiego zmobilizuje idol z książką w ręku, a jeszcze innego przekona głośna lektura. Zawsze jednak celem tych działań będą: pobudzenie apetytu na czytanie i samodzielne decyzje o sięganiu po literaturę poza akcjami, kampaniami, chwilową modą czy szkolnym przymusem.

INDYWIDUALIZOWAĆ, CZYLI: „TO KSIĄŻKA DLA CIEBIE”

Nauczyciela, który stara się wychować entuzjastycznych czytelników, powinno cechować dobre obeznanie z aktualnymi tekstami, z jakimi obcuja młodzi ludzie na co dzień (internetowymi, medialnymi, własnymi), i umiejętność wyciągania wniosków z tych obserwacji dla konstruowania własnej strategii motywowania ich do czytania. Warunkiem skutecznej motywacji jest bowiem uświadomienie sobie różnorodności uczniowskich doświadczeń, odmienności ich potrzeb i możliwości. Nie można zatem poprzestawać na „sprawdzonych” tekstach dla wszystkich i tradycyjnych metodach pracy z nimi. Jak bowiem słusznie twierdzi Margaret Meek: „There is no going back to a single text, a single way of reading, a single way of defining »good readers«⁴³, czyli nie ma już powrotu do narzucania tej

⁴² I. Calvino, *Jeśli zimową nocą podróżny*, przeł. A. Wasilewska, Warszawa 2012, s. 89.

⁴³ M. Meek, *On Being Literate*, London: The Bodley Head, 1991, s. 36.

samej lektury wszystkim uczniom, do narzucania sposobu jej czytania. Nie ma też jednej definicji „dobrego czytelnika”.

Świadomi tej zasady angielscy dydaktycy od lat skutecznie promują w szkołach praktykowanie trzech sposobów spotkań z lekturą na lekcjach. Po pierwsze, **indywidualnych**. Może to być stała reguła, iż pierwsze 10 minut lekcji poświęcone jest na ciche, „prywatne” czytanie dowolnych książek, wybranych – samodzielnie lub z pomocą nauczyciela – z klasowych biblioteczek, któremu towarzyszą działania typu projektowanie okładki lub materiałów reklamowych. Może to być – tak jak obserwowaliśmy w szkole podstawowej w Chester – wydzielenie w każdej sali lekcyjnej w szkole, w każdym korytarzu i zakamarku wygodnego miejsca przy półce lub koszu pełnym książek, zachęcającego do pograżenia się w samotnej lekturze. Mogą to być – jak w szkole średniej w Neston – 15-minutowe przerwy, w czasie których cała szkoła, nauczyciele i uczniowie, oddaje się cichemu czytaniu, a także promowanie i monitorowanie czytelnictwa samodzielnie wybranych lektur w akcji „Accelerated Reader”. Drugi typ praktykowanych spotkań z lekturą ma charakter **grupowy**, pozwalający przydzielać lektury i zadania według zainteresowań uczniów, czasem – płci, często – według możliwości i kompetencji czytelniczych. I wreszcie – trzeci sposób funkcjonowania literatury w szkole to lektury **wspólne, klasowe**, które jednak nie powinny pojawiać się tylko i wyłącznie jako materiał przygotowujący do egzaminu, ale być częścią społecznego doświadczenia uczniów (oswajając ich z najistotniejszymi problemami rzeczywistości i sposobami ich wyrażania, otwierając na różnorodność języków literackich, uczyć krytycznego czytania i dokonywania samodzielnych wyborów spośród literackiej obfitości).

W przeprowadzonym w ramach programu „Akademickie Centrum Kreatywności” projekcie czytelniczym staraliśmy się wykorzystać wybrane doświadczenia z angielskich szkół i przetestować sposoby motywowania uczniów do czytania literatury pięknej na trzech etapach edukacji⁴⁴.

⁴⁴ Kierowany przeze mnie projekt realizowany był w latach 2014–2015 przez pracowników, doktorantów i studentów Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego zgodnie z programem Ministra Nauki

W swych działaniach kierowaliśmy się kilkoma założeniami. Po pierwsze, postanowiliśmy zaktualizować listę proponowanych lektur o wartościowe i interesujące dla młodego odbiorcy tytuły zarekomendowane przez ekspertów. W tym celu zakupiliśmy kilkaset nowych książek, które po zakończonym projekcie zostały przekazane szkolnym bibliotekom lub подарowane uczniom jako nagrody za udział w konkursach promujących czytelnictwo. Po drugie, uznaliśmy, że dla pobudzenia apetytu na czytanie pozaszkolne niezbędny jest indywidualny dobór lektury w oparciu o rozpoznane – poprzez ankiety, wywiady i obserwacje uczestniczące – zainteresowania i dotychczasowe doświadczenie czytelnicze badanych uczniów. Chcieliśmy, aby każdy z nich miał poczucie, że dana mu do przeczytania książka była wybrana specjalnie dla niego. Po trzecie, dołożyliśmy starań, aby z jednej strony monitorować indywidualne czytanie uczniów, z drugiej – wykreować atmosferę pozytywnego, twórczego i entuzjastycznego podejścia do literatury.

Aby zrealizować pierwsze założenie, najpierw przeprowadziliśmy rekonesans stanu księgozbioru szkolnych bibliotek, pozwalający ocenić braki w zasobach najnowszej literatury. Z dotychczas prowadzonych badań wynika bowiem, że ograniczanie się polonistów do wyboru wciąż tych samych, nieciekawych dla współczesnego młodego odbiorcy, lektur wynika w dużej mierze z niedostępności nowości literackich. O pomoc w wyborze wartościowych tytułów poprosiliśmy znawców współczesnej literatury⁴⁵, ponieważ uznaliśmy, że powinny to

i Szkolnictwa Wyższego „Akademiczne Centrum Kreatywności”. Wszystkie informacje związane z programem dostępne są na stronie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego: <http://www.nauka.gov.pl/akademiczne-centrum-kreatywnosci/>. Szczegółowy opis projektu i efektów jego realizacji zamieściliśmy w książce *Twórcze praktyki polonistyczne*, autorstwa członków zespołu badawczego, studentów realizujących eksperymentalne praktyki w szkołach oraz nauczycieli uczestniczących w projekcie. Zob. *Twórcze praktyki polonistyczne*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2015.

⁴⁵ Propozycje dla dzieci ze szkoły podstawowej oraz dla gimnazjalistów przygotowała dr hab. Krystyna Zabawa z Ośrodka Badań Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej na Wydziale Polonistyki UJ, natomiast dla licealistów – dr hab. Krzysztof Biedrzycki z Katedry Literatury Współczesnej Wydziału Polonistyki UJ.

być pozycje z najnowszej literatury, w większości polskiej, bliższe rzeczywistości otaczającej młodego człowieka. Literaturoznawcy przygotowali propozycje wartościowe artystycznie, kierując się zasadą różnorodności (książki obyczajowe, detektywistyczne, fantastycznonaukowe, ale i pozycje dla znacznie ambitniejszych odbiorców). Prosiłiśmy ekspertów, by uwzględniali w swych propozycjach tytuły, które mogą zachęcić uczniów (a szczególnie chłopców) do sięgnięcia po kolejną pozycję tego samego autora lub – tej samej serii.

Wśród tytułów rekomendowanych dla uczniów szkoły podstawowej pojawiły się książki pełne humoru, z rezolutnymi dziecięcymi bohaterami (*Jego wysokość Longin* Marcina Prokopa, *Zgnilobrody i Luneta Przeznaczenia* Rafała Witka), pozwalające przenieść się w czasie lub doświadczyć magii (*Tajemnice Staroego Palacu. Duch z Niewiadomic* Katarzyny Majgier, *Łukasz i kostur czarownicy* Piotra Patykiewicza), pokazujące problemy młodych ludzi w świecie internetu, portali społecznościowych i Facebooka (*Wszystkie łajki Marczuka* Pawła Beręsewicza), opowiadające o życiu idoli sportowych (*Messi, mały chłopiec, który stał się wielkim piłkarzem* Yvette Żółtowskiej-Darskiej), wprowadzające w baśniowo-egzotyczne klimaty (*Opowieści spod oliwnego drzewa* Aidy Amer), czasem pozwalające prowadzić narrację z punktu widzenia uwielbianych przez dzieci zwierząt: psa czy konika (*Elfi dom strachów* Marcina Pałasza, *Koniki z Szumińskich Łąk* [t. 1–3: *August, Roki, Marcysia*] Agnieszki Tyszki).

Większość książek nominowano i nagradzano w konkursach książki dla dzieci lub ich autorzy byli wielokrotnymi laureatami konkursów IBBY bądź im. K. Makuszyńskiego. Ich dodatkowym walorem była obecność serii – dzieci chętnie bowiem sięgają po kolejne tomy, w których występują bohaterowie, z którymi zdołali się już zaprzyjaźnić. Prezentacja bohaterów, którym daleko do ideału („ciągle ląduje na dywaniku u dyrektora”, „zawsze wpakuje się w jakieś tarapaty”), gwarantowała, że uczniowie chętnie będą się utożsamiać z postaciami literackimi: Gabrysią Bzik, Longinem czy pomysłowym Filipkiem.

Z kolei gimnazjalistom polecano książki przygodowo-historyczne z wątkiem sensacyjnym (*Galop’44* Moniki Kowalczyk-Szumowskiej, *Czarny Maciek i wenecki starodruk* Dariusza

Rekosza), zacierające granice między „realem” a rzeczywistością wirtualną (*Czarny młyn* Marcina Szczygielskiego), opowieści o rodzinnych problemach nastolatków (*Syn złodziejki* Grażyny Bąkiewicz, *Rokko* Barbary Ciwoniuk), powieści detektywistyczne i szpiegowskie (cykl *Młody Sherlock Holmes* Andrew Lane’a, seria *Cherub*, t. 1: *Rekrut*, Roberta Muchamore’a, *Koalicja szpiegów. Luminariusz* Agnieszki Stelmaszyk), książki ukazujące problemy młodych ludzi w innych realiach historycznych (*Szczury i wilki* Grzegorza Gortata, *Denim blue* Katarzyny Rych), o przyjaźni, samotności i poczuciu niezrozumienia (*Możesz wybrać kogo chcesz pożreć* Doroty Combrzyńskiej-Nogali, *Rico, Oscar i głęboconie* Andreasa Steinhöfela), powieść z życia nastoletnich piłkarzy z niezwykle postacią trenera, który potrafi dotrzeć do grupy indywidualistów w trudnym wieku (*Czerwona kartka dla Sprężyny* Jacka Podsiadły), powieści fantasy (*Złodziej pioruna* z serii *Percy Jackson i bogowie olimpijscy* Ricka Riordana).

Wartka akcja opowieści, uwzględniających takie motywy, jak przenoszenie w czasie, rozwiązywanie zagadek kryminalnych i historycznych, radzenie sobie z problemami wieku dorastania, zapewniała, że czytelnik wciągnięty w wir wydarzeń nie będzie chciał odłożyć książek na półkę. Wybór powieści, w większości z bohaterem chłopięcym, miał zachęcić do lektury przede wszystkim właśnie męską część odbiorców, najczęściej w wieku gimnazjalnym odchodzących od literatury. Zgodnie z wynikami badań dziewczęta czytają książki, których bohaterami są zarówno dziewczęta, jak i chłopcy. Ci ostatni, niestety, wymagają większej troski, aby nie pozostali wykluczeni ze społeczności czytających. Obecność tylko jednej pozycji z modnego i lubianego przez uczniów gatunku fantasy wynikała z chęci poszerzenia repertuaru książek, w których mogą zasmakować.

Licealistom rekomendowano tytuły z literatury dla dorosłych, starając się jednak nie proponować utworów mogących zniechęcić ich objętością, skomplikowaniem kompozycyjnym czy eksperymentami formalnymi. Było to ogromnie trudne zadanie, bowiem większość uczniów w swych doświadczeniach czytelniczych i preferencjach pozostawała jeszcze na etapie *Harry’ego Pottera* i literatury dla młodszych nastolatków. Wśród polecanych tytułów znalazły się przede wszystkim utwory

z polskiej literatury najnowszej, gwarantujące, że uczeń nie zastąpi ich lektury streszczeniami i omówieniami. Autorzy tych książek to laureaci lub osoby nominowane do nagrody Nike i innych konkursów literackich, mający w swym dorobku wiele utworów, po które sięgnąć mogą ci, których zachęci lektura zaproponowanej przez nas książki: Janusz Anderman (*To wszystko*), Justyna Bargielska (*Male lisy*), Marek Bieńczyk (*Tworki*), Jacek Dehnel (*Lala*), Jacek Dukaj (*Wroniec*), Paweł Huelle (*Mercedes-Benz*), Marek Krajewski (*Festung Breslau*), Jerzy Pilch (*Inne rozkosze*), Andrzej Stasiuk (*Biały kruk*), Wit Szostak (*Dumanowski*), Olga Tokarczuk (*E.E.*), Magdalena Tulli (*Szum*). Z literatury powszechnej proponowano utwory już zadamowione w kanonie literatury współczesnej, jednak nieobecne w edukacji polonistycznej, a mogące być atrakcyjnymi dla dzisiejszego młodego pokolenia, a mianowicie: Bohumila Hrabala *Pociągi pod specjalnym nadzorem*, Isaaca Bashevisa Singera *Sztukmistrza z Lublina*, Kurta Vonneguta *Rzeźnię numer pięć*.

W rekomendacjach kierowano się obecnością specyficznego humoru w powieściach (zabarwionego groteską i ironią) i wartkiej akcji, ukazaniem doświadczeń rówieśników uczniów, wchodzących w dorosłość, trudnych relacji międzypokoleniowych, różnych doświadczeń historycznych Polski.

Również studenci, niewiele starsi od licealistów, dodatkowo polecali tytuły, które oni uznali za najciekawsze dla młodych ludzi. Wśród autorów znaleźli się ponownie polscy pisarze, laureaci nagrody Nike (Joanna Bator, Dorota Masłowska, Jerzy Pilch, Andrzej Stasiuk, Olga Tokarczuk) oraz twórcy bestsellerów, uprawiający różnorodne gatunki, od powieści kryminalnej po psychologiczną czy podróżniczą (Jacek Dukaj, Krzysztof Jaworski, Ignacy Karpowicz, Antoni Libera, Zygmunt Miłoszewski, Ewa Nowak, Michał Rusinek, Dorota Terakowska, Magdalena Tulli, Martyna Wojciechowska i inni). Przyszli nauczyciele wierzyli także, że uda się młodych ludzi zainteresować książkami zagranicznych prozaików, które ich samych porwały, zatrzymały w biegu, skłoniły do refleksji, wzruszyły, rozbawiły lub stanowiły dobre „czytadło”, wciągające w akcję (np. Mitch Albom *Zaklinacz czasu*, Simon Beckett *Zapisane w kościołach*, Agatha Christie *I nie było już nikogo*, John Flanagan *Zwiadowcy*, Neil Gaiman *Koralina*, Dmitrij Głuchowski *Metro*

2034, Stephen King *Zielona mila*, *Przebudzenie*, Camilla Läckberg *Niemiecki bękart*, Mario Vargas Llosa *Wyzwanie*. *Szczeniaki*, *Dyskretny bohater*, Gabriel García Márquez *Sto lat samotności*, Alice Munro *Drogie życie*, Jodi Picoult *Bez mojej zgody*, Matthew Quick *Poradnik pozytywnego myślenia*, Joanne K. Rowling *Trafny wybór*, John R.R. Tolkien *Silmarillion*, José Mauro de Vasconcelos *Moje drzewko pomarańczowe*, Nick Vujicic *Bez rąk, bez nóg, bez ograniczeń*, Markus Zusak *Złodziejka książek*).

Po dyskusjach w gronie członków zespołu i studentów biorących udział w projekcie, a także konsultacjach ze szkolnymi bibliotekarzami, dokonano wstępnego wyboru około 10 książek na każdy etap edukacji, a następnie – po ich lekturze i weryfikacji dostępności – zdecydowano o zakupie w większej liczbie egzemplarzy i wykorzystaniu w działaniach projektowych pięciu tytułów w każdej szkole.

Część zakupionych pozycji przeznaczono także na indywidualne nagrody dla uczniów biorących udział w zadaniach projektowych i konkursach czytelniczych. Kierowaliśmy się wynikami badań, wskazującymi na to, że ogromny wpływ na aktywność czytelniczą dzieci ma posiadanie przez nich własnych książek. Dowodzą tej zależności między innymi wyniki badań Zofii Zasackiej:

Szansa na to, że uczeń mający w domu 1–5 własnych książek sięgnie po książkę co najmniej raz w tygodniu jest większa o 47% niż wśród uczniów niemających własnych książek w ogóle. Wraz z przyrostem księgozbioru własnego coraz bardziej wzrasta szansa na aktywność czytelniczą (np. szansa na czytanie co najmniej raz w tygodniu wśród uczniów mających w domu 21–30 książek własnych jest o 435% większa niż wśród uczniów niemających własnego księgozbioru)⁴⁶.

Drugie założenie projektu polegało na indywidualizacji lektury. Każdy z nas jest inny, każdy ma prawo do czytania innych

⁴⁶ Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 38. Zasacka podaje także, że gdyby usunąć z analizy księgozbiór własny ucznia, to liczebność księgozbioru w domu staje się istotnym czynnikiem w modelu, gdyż zmienne te są ze sobą dość wysoko skorelowane.

książek. Ważne, by każdy umiał znaleźć dla siebie te właściwe, te, które wprowadzą w świat literatury. Zgodnie z tym twierdzeniem przeprowadziliśmy w ramach dodatkowych, rozciągniętych w czasie, praktyk studenckich eksperyment, który sprowadzał się do tego, aby rozpoznać zainteresowania, potrzeby i oczekiwania uczniów, a następnie dać im do czytania powieść, która tym wymaganiom sprosta.

Pierwszy etap studenckich praktyk skoncentrowany był na poznawaniu uczniów. Wykorzystano w tym celu obserwację uczestniczącą (studenci nie tylko hospitowali lekcje, ale uczestniczyli w nich w charakterze nauczycieli wspomagających), wywiady oraz ankiety z pytaniami dotyczącymi doświadczeń czytelniczych respondentów. W tych ostatnich – na każdym etapie edukacji – znalazły się również zwiastuny pięciu wybranych przez zespół książek. Zadaniem uczniów było wskazanie spośród nich dwóch opisów powieści, które najchętniej by przeczytali. Te deklaracje, wraz z analizą odpowiedzi na pytania diagnozujące możliwości i preferencje przyszłych czytelników, pozwalały na dopasowanie lektury do każdego ucznia.

W ankietach na najniższym etapie edukacji pytano czwarto- i piątoklasistów o ich sposób spędzania wolnego czasu, stosunek do czytania, liczbę posiadanych własnych książek oraz częstotliwość lektury. Proszono, by wymienili tytuły ulubionych publikacji i ulubionych bohaterów literackich. Uczniowie opisywali postaci, które przypominają ich samych i/lub z którymi chętnie by się utożsamili, a także rekomendowali książki swoim koleżankom i kolegom.

Na podstawie poniższych opisów książek wybierali dwie, które przeczytaliby najchętniej.

- Co zrobiłbyś z najwyższą wygraną na loterii? Rodzina Czereśniaków postanawia odmienić swoje życie. Zamieszkać w pałacu? Cemu nie, w końcu stać ich było na to. Nie przejmują się pogłoskami krążącymi po Niewiadomicach o tym, że od czasu do czasu w pałacu zjawia się duch dawnej właścicielki... Magda, zafascynowana tą historią, próbuje rozwikłać zagadkę z przeszłości. Pomaga jej w tym Wiktor, który od zawsze interesuje się zabytkową budowlą. Razem postanawiają zbadać, co kryją stare, zagracone piwnice. I właściwie dlaczego służba nie chce ich wysprzątać? Do czego doprowadzi ich opowieść babci Wiktora? Czy dzieciom uda się złamać tajemny szyfr?

- Czy marzyliście o tym, aby poznać tajemnice jednego z najślawniejszych sportowców świata? Czy chcielibyście zobaczyć, gdzie mieszkał i jak wyglądało boisko, na którym rozegrał swój pierwszy w życiu mecz piłki nożnej? A może ciekawi Was, jaką „kswykę” miał w szkole? To wszystko i wiele innych ciekawostek znajdziecie w tej książce. To historia o życiu i karierze piłkarza jednego z najlepszych klubów świata. To historia opisująca krętą i pełną przeszkód drogę na sam szczyt. Razem z jej bohaterem będziecie przeżywać wielkie sportowe emocje i rozczarowania. Czekają na Was wspomnienia bliskich i przyjaciół piłkarza, ciekawostki związane z futbolem i wiele pięknych fotografii.
- Skandal na sali gimnastycznej, pościg policyjny, dziesięciolatka na pierwszych stronach gazet... a to jeszcze nie wszystko! Bohaterom książki – Szalonej i Paragrafowi – po wypiciu pewnego tajemniczego eliksiru przydarzają się niezwykle ciekawe historie. W książce odnajdziecie nie tylko mrozące krew w żyłach opowieści starego Indianina, zabawne zwroty akcji, ale i ciekawe obrazki komiksowe wplecione w tekst. Razem z bohaterami przeżyjecie niezapomniane przygody, których nie powstydziliby się pewnie sam James Bond. Kto wygra starcie – Indianin czy policja? Czy istnieje przyjaźń między dziewczynami i chłopakami? Czy Indianin uczyni z Szalonej przekąskę na następną wyprawę?
- Mitologiczni bohaterowie we współczesnym świecie? To może oznaczać tylko jedno: kłopoty. Główny bohater niemal na każdej stronie przeżywa pasjonujące, choć nierzadko niebezpieczne przygody. Okazuje się bowiem, że to od niego (dwunastoletniego chłopca z ADHD) zależą losy świata. Wraz z przyjaciółmi musi rozwiązać zagadkę tajemniczego zniknięcia pewnego bardzo ważnego przedmiotu. Czy chłopiec sobie poradzi? Czy uda mu się pokonać zgraję potworów czyhających na jego życie?
- Niezwykła powieść, dzięki której poznamy, jak wielką moc mają ludzka wyobraźnia oraz... internet. Historie dwu chłopców: Janka Marczuka, siedemnastolatka żyjącego w okrutnych czasach II wojny światowej, przypadkowo zaangażowanego w ratowanie prześladowanych Żydów, oraz Adama, gimnazjalisty pragnącego pokonać byłego przyjaciela – Rafała – w rywalizacji o najlepszy

międzyszkolny projekt edukacyjny, w którym główną nagrodą jest wycieczka do Australii. Opowieść trzymająca w napięciu do samego, wyjątkowo zaskakującego, zakończenia.

W ankiecie przeznaczony dla gimnazjalistów pytano ich o to, czego poszukują w książkach i czy książka może wpłynąć na postrzeganie świata przez człowieka. Uczniowie wskazywali swoich ulubionych autorów, tytuły ukochanych książek, najczęściej wybierane gatunki literackie oraz preferowane nośniki (książki papierowe, e-booki, audiobooki). Opisywali miejsca i czas, w których najchętniej poświęcają się lekturze. Wcielali się w role pisarzy i tworzyli zarys powieści, która ich zdaniem cieszyłaby się popularnością wśród koleżanek i kolegów z ich klasy. Poznaniu ich preferencji czytelniczych miało także służyć pytanie o to, którego z opisanych bohaterów chcieliby poznać.

- a) To bohater myślący inaczej, przez otoczenie określany jako niepełnosprawny umysłowo. Dzieciak miesza kierunki świata, ma niepełną rodzinę, robi paskudne błędy ortograficzne, a jednak jest szczęśliwy i pewny swoich literackich oraz detektywistycznych zdolności.
- b) Główny bohater to zagubiony nastolatek, który dorasta w dobrobycie, ale wychowuje się w niepełnej rodzinie. Chłopak ma trudne kontakty z ojcem – pisarzem, przeżywa zawód miłosny, a poszukując własnej tożsamości, posuwa się do desperackich rozwiązań.
- c) Bohaterami książki są kreatywni, głodni wrażeń uczniowie współczesnego gimnazjum, którzy do niedawna stanowili zgraną paczkę przyjaciół. Za sprawą dyrektora szkoły mierzą się z ciekawym zadaniem, co staje się okazją do wypróbowania możliwości internetu.
- d) Spokojny siedemnastolatek zamiast imponować innym woli zrobić coś dla siebie – poczytać książkę lub posłuchać muzyki. Perspektywa „niańczenia” młodszego brata podczas kilkudniowego wyjazdu rodziców nie jest czymś, na co czekał od lat. Wielbiciel Metalliki, który z przerażeniem stwierdza, że świat, w którym się znalazł, to nie film i trzeba tu dokonywać całkiem realnych wyborów.

Na podstawie poniższych opisów książek wybierali tę, którą przeczytaliby najchętniej.

- A gdyby tak zabawa w detektywa poszukującego porwanego chłopca zamieniła się w rzeczywistość? Nad Berlinem zawisły ciemne chmury. Żadne dziecko nie może już czuć się bezpieczne, ponieważ na ulicach grasuje porywacz. Jego łupem pada Oskar, najlepszy przyjaciel głównego bohatera. Co można zrobić w takiej sytuacji? Trzeba ruszyć mu na ratunek i właśnie tak postępuje główna postać tej książki. Bohaterskie czyny, niezłomna odwaga, niecodzienna przyjaźń, detektywistyczne zagadki – przeżyjesz to wszystko, jeśli sięgniesz po tę książkę.
- Dyrektor gimnazjum w Ch. ogłasza konkurs na najciekawszy projekt edukacyjny związany z miejscowym bohaterem. Motywacją do udziału w projekcie jest perspektywa wyjazdu do Australii. Rezultat konkursu przechodzi wszelkie oczekiwania – wybrana przez uczniów postać zyskuje ogólnopolską sławę. Jak doszło do medialnego szumu wokół bohatera z Ch.? Jaką rolę odgrywają w całej historii Wikipedia oraz Facebook? Fabuła przynosi nieoczekiwane odpowiedzi.
- Wojtek jest cichy i zamknięty w sobie, nosi markowe ciuchy i nie wychodzi z domu bez słuchawek na uszach. Młodszy brat – przebojowy i zupełnie nieprzewidywalny nastolatek – jest jego całkowitym przeciwieństwem. Wydaje się, że chłopców dzieli wszystko – oprócz zamiłowania do muzyki i tego jednego dnia w roku, spędzonego wspólnie w Muzeum Powstania Warszawskiego. Znużony Wojtek zasiada na fotelu, by – jak co roku – obejrzeć fragment kroniki powstańczej. Co robi, gdy nagle w kadrze z filmu pojawi się dziwnie znajoma bluza z napisem *California Beach Guard*? Intrygująca opowieść o braterskiej miłości i wyzwaniu, które rzuca historia, z nutką romansu w tle.
- Koledzy Rokka uwielbiają jego „chatę” – nikt tu nie gdera i nie pilnuje porządku. Dzięki studentce-gospośi jest suto w kuchni, czysto i ogólnie – bogato. Od razu widać, że ojciec Rokka, piszący bestsellery, dobrze zarabia. W jego życiu wypełnionym romansami i karierą nie ma za wiele miejsca dla syna. Atmosfera gęstnieje, gdy Rokko chce poznać od dawna skrywaną rodziną

tajemnicę. Chłopak czuje, że sytuacja go przerasta, i postanawia w bardzo spektakularny sposób zwrócić na siebie uwagę...

Na podobne pytania i polecenia odpowiadali licealiści. Dodatkowo pytano ich o stosunek do lektur szkolnych i wspomnienia najciekawszych lekcji poświęconych literaturze, a także o to, jak – ich zdaniem – takie lekcje powinny wyglądać. Uczniowie dzielili się również swoją wiedzą na temat blogów o książkach lub portalach społecznościowych poświęconych literaturze. Czytali ułożone przez studentów opisy książek i wskazywali te, które zachęciły ich do lektury.

KSIĄŻKA NR 1

*Królewicz, opuściwszy klimatyzowane wnętrza mercedesa, czekał najprawdopodobniej na coś niezwykłego jak manna i doczekał się czegoś o niebo lepszego – STAREJ BABY, która zaprosiła go do własnej chaty i ZaCzEłA oPoWiAdAć HiStOrIę. Dawno, dawno temu za siedmioma górami i siedmioma lasami mieszkała piękna Sońka, **NIE, TO JEDNAK NIE TO, CO MYŚLICIE!** Dawno, dawno temu we wsi na Podlasiu żyła Sońka, wykorzystywana seksualnie przez ojca, nieszczęśliwie zakochana i brutalnie traktowana. **NIĘ, tO cHyBa TeŻ nIę TaK.** *Dawno, dawno temu miałam piękne życie, gospodarstwo i dzieci. Chłop jak się patrzy u boku. A na odwrocie stara tajemnica. Tajemnica mercedesa, miłości, męża, kochanka, a może reżysera? PRZEKONAJ SIĘ SAMA/SAM!**

KSIĄŻKA NR 2

Czy można wyjść cało ze zderzenia z pociągiem? Czy da się ukryć brak swoich umiejętności w kierowaniu pojazdem przed czujnym okiem pięknej pani instruktor? Czy wyrozumiałość kobiet dla męskiej miłości do **motoryzacji** rzeczywiście istnieje? Niektórzy książce zarzucają tylko jedno: że była stanowczo zbyt **krótka**. Inni uważają ją za zręcznie zamaskowany plagiat utworów znanego czeskiego autora. Jaka jest prawda? Wszystkie pytania, wszelkie niewiadome, mogą stać się oczywiste. Tymczasem, Drogi Czytelniku, zadowolić musi Cię krótka charakterystyka powieści. Utwór jest **zabawny**, wypełniony anegdotami z życia codziennego, z motoryzacją i **historią** w tle. Dla przyszłych kierowców – obowiązkowa,

dla miłośników urzekających historyjek – wymarzona, dla znających swoją **wartość** kobiet – budująca. Na kartach powieści szybko się wyjaśni, dlaczego „bez gwiazdy nie ma jazdy”.

KSIĄŻKA NR 3

Układ kostny człowieka liczy **dwieście sześć kości** – twierdzi profesor medycyny, doktor habilitowany Ludwik Frankenstein. Znalaziono **JEDEN** kompletny szkielet oczyszczony z mięsa, ale pochodzące z niego kości należą do **PIĘCIU osób** – *Nasz denat w roli głównej, w drugoplanowych właściciel dłoni, właściciel ucha i właścicielka drugiego ucha, a jako statystka sympatyczna dawczyni brakujących części* – wylicza prokurator Teodor Szacki, który zmagą się z kryminalną łamigłówką. Goni go czas, bowiem wszystko dzieje się: **teraz / wcześniej / teraz / chwilę później / później**. Nie pytaj więc: **kto zabił**, ale zapytaj: **kto zostanie zabity i dlaczego**, bowiem *oczy ofiary [szybko] stają się oczami trupa*.

KSIĄŻKA NR 4

Akcja toczy się w powojennej Polsce. Główną bohaterką jest kobieta opowiadająca o swoim dzieciństwie. Jako mała dziewczynka była pozostawiona sama sobie przez włoskiego ojca i poranioną psychicznie matkę, była więźniarką Auschwitz. Traumatyczne doświadczenia w szkole potęgowały jej wewnętrzne poczucie winy. Książka porusza także kwestię poczucia tożsamości, nad którą warto się zastanowić, gdy się czyta: „Nasz kraj ma to do siebie, że nigdy nie wygrywa, a jednak mieliśmy go kochać nad życie, tego się po nas spodziewano, odmowa nie wchodziła w grę. Niepokoiło nas jednak pytanie, czy na pewno nie jest gorszy od innych. I czy my sami...”. Wiele osób może odnaleźć w tej powieści swoją historię: milczenie i chłód rodziców, ukrytą agresję. Autorka przejmująco opowiada o traumie wojennej, traumie szkolnej, traumie rozmytej tożsamości. Doświadczenia z dzieciństwa być może i nas drażą do dzisiaj.

KSIĄŻKA NR 5

Nic go nie powstrzyma, tak bardzo żądny jest sławy. Aby zrealizować swoje zamiary, przyjeżdża do Krakowa. Łapie na ulicy paparazzo i wprowadza go w mroczny plan, który ma przynieść korzyści im obu. Następnie zamyka się w mieszkaniu jednej z kamienic, tuż za rogiem XX LO. Tu wypija niemożliwe ilości wódki

i odpala papierosa od papierosa, opowiadając o tym, co pchnęło go do dramatycznej decyzji. Pewnie będziecie życzliwi mu wszystkiego najgorszego, pewnie darujecie sobie czytanie tej historii po pięćdziesiątej stronie. Ale cięń bohatera i pytanie, czy wykonał swój szatański plan, będą jednak za Wami chodziły tak długo, aż doczytacie historię do końca...

Każdemu z 15 praktykantów, pracujących w trzech szkołach w pięcioosobowych zespołach wraz z opiekunami naukowymi z uniwersytetu, powierzono jedną książkę. Po analizie badań podzielono uczniów każdej klasy na pięć zespołów (według zainteresowań) – każdej grupie przydzielono wybraną książkę, a następnie przygotowano propozycje strategii motywującej do przeczytania danej publikacji⁴⁷ (zob. il. 10–13).

Wprawdzie pomysły na promocję różniły się w każdym zespole, lecz w sumie składały się na pewien model postępowania. Po pierwsze, wyjaśnialiśmy uczniom, że staraliśmy się wybrać lektury odpowiadające ich deklaracjom i zainteresowaniom. To bardzo ważny element postępowania, ponieważ stanowi on wyraz szacunku wobec indywidualnych upodobań, daje się sygnał młodym ludziom, że mają prawo decydowania o tym, jakie tematy czy gatunki są dla nich odpowiednie. Jednocześnie uczniowie stawali się współodpowiedzialni za dokonany wybór – powierzonej im do czytania lektury nie traktowali w kategoriach przymusu szkolnego, a przynajmniej jego negatywne skutki były radykalnie osłabione.

Następnie praktykanci przeprowadzali różnorodne działania motywujące, od dyskusji z całymi klasami na temat wartości czytania (np. na afiszu przedstawiającym mózg czytającego i nieczytającego naklejano karteczki ze słynnymi cytatami o ludziach, którzy żyją „podwójnie” dzięki książkom) po spotkania bardziej kameralne z zespołami połączonymi wybranym tytułem. W trakcie tych spotkań, na których każdemu uczniowi powierzony został egzemplarz książki do przeczytania, starano się zaintrygować przyszłych czytelników losami

⁴⁷ Szczegółowe opisy strategii motywacyjnych, ich realizacji oraz ewaluacji znajdują się w przywołanej wyżej książce *Twórcze praktyki polonistyczne*, której autorami są m.in. praktykanci i nauczyciele ze szkół ćwiczeń.

bohaterów, wciągnąć w akcję, skłonić do refleksji nad problemem zawartym w utworze, zaangażować emocjonalnie i intelektualnie poprzez stawianie ważnych pytań, zagadek z tekstu, a także – głośną lekturę pierwszych stron.

Studenci, którzy stawali się opiekunami grup, wręczali każdemu harmonogram atrakcyjnych zadań i konkursów związanych z lekturą, spotkań i kontaktów. Ustalenie takiego precyzyjnego terminarza i planu działań znacząco wzmacniało motywację. Uczniowie wiedzieli, że dzięki przeczytanej w terminie lekturze będą uczestniczyć w kolejnych ciekawych dla nich zadaniach, za które na dodatek czekały na nich nagrody.

Świadomi, że początkowy entuzjazm uczniów nielubiących czytać może szybko osłabnąć, jako obowiązkowy etap modelu przyjęliśmy regularne podtrzymywanie zainteresowania lekturą i monitorowanie postępów w jej czytaniu. Już na pierwszym spotkaniu z zespołami praktykanci ustalali terminy i formy kontaktu z opiekunem (spotkania bezpośrednie w bibliotece, online, na specjalnie do tego celu stworzonych blogach, Facebooku, przez skrzynkę mailową). Kontakty te służyły nie tylko podsycaniu zainteresowania czytaną książką (uczniowie dopin-gowali się wzajemnie, chwając się już po pierwszym dniu, ile stron przeczytali), ale także koordynowaniu prac związanych z lekturą, szczególnie tych wykonywanych zespołowo (przeprowadzanie wywiadów, kręcenie filmów itp.).

Akcja czytelnicza w każdej szkole kończyła się prezentacją efektów prac uczniów. Nie było więc tradycyjnych lekcji poświęconych lekturze, kojarzonych z odpytywaniem, kontrolą znajomości treści, schematami analizy, były natomiast publicznie przedstawiane konkursowe prace pisemne, komiksy, filmy, plakaty, projekty zakładek. Na wielkich tablicach eksponowano afisze z fotografiami dokumentującymi „historie czytania” danych powieści, recenzje, dopisywane rozdziały. Autorzy najlepszych prac nagrodzeni zostali książkami. Uczniowie wzajemnie polecali sobie przeczytane lektury. Przykładowo w szkole podstawowej Wielkiej Gali Czytelników towarzyszyły swoje „targi książki”: na specjalnie zaaranżowanych stoiskach (każde poświęcone jednemu tytułowi) książki z entuzjazmem reklamowali swoim rówieśnikom ci, którzy już – w ramach projektu – je przeczytali. Atmosfera święta literatury szybko

udzieliła się innym klasom, a biblioteka odnotowała znaczący wzrost wypożyczeń (zob. il. 14–17).

Efekty projektu czytelniczego przeprowadzonego w ramach programu „Akademickie Centrum Kreatywności” są zdecydowanie zachęcające. Przede wszystkim pozytywnie zweryfikowano założenie, że odpowiednio zmotywowani uczniowie gotowi są czytać książki, nawet jeśli nie jest to kojarzone z oceną szkolną, co więcej, mogą promować ich przeczytanie w gronie rówieśników. Musi jednak być spełniony warunek, aby w wyborach lekturowych uwzględniać zainteresowania młodych czytelników, a najlepiej – by mieli oni poczucie, że mają na ten wybór wpływ, choćby taki, że wskazują na jedną z zaproponowanych im, odpowiednio opisanych, książek. Ogromną rolę w skutecznej motywacji odgrywa wykreowanie odpowiedniego klimatu dla czytania, swoistego snobizmu lub mody na czytanie, tak, aby kojarzyło się ono zdecydowanie z czymś pozytywnym. Nie da się ukryć, że efektywność takich działań zależy od osobowości tych, którzy muszą zdobyć uczniowskie zaufanie, zarazić ich swoim entuzjazmem, przekonać, że dzięki wejściu w świat literatury doświadczą magii lektury, przeżyją coś ważnego lub po prostu – przyjemnego. Pomimo że praktykanci różnili się znacznie charyzmą, sugestywnością, kompetencjami interpersonalnymi, to w większości udało im się zdobyć nieporównanie więcej czytelników, niż miałyoby to miejsce w tradycyjnej pracy z lekturą obowiązkową.

Projekt udowodnił także, że w szkołach pracuje wielu nauczycieli gotowych na zmianę lektur, poszerzenie rejestru metod pracy, a szczególnie – skłonnych do próbowania nowych sposobów zachęcania do lektury, bowiem są oni świadomi, że promocja czytelnictwa jest zadaniem pierwszoplanowym w edukacji polonistycznej. Wypowiedzi polonistek dowodziły, że realizacja projektu „Akademickie Centrum Kreatywności” przyniosła wiele korzyści uczniom i nauczycielom, a przede wszystkim – jak twierdzono – przyczyniła się „do kształtowania potrzeby i nawyku czytania książek”, gdyż wybrane w projekcie publikacje „trafiły w gust” uczniów⁴⁸. Przytaczano ich

⁴⁸ Bardziej szczegółowo analizuję efekty projektu i przytaczam wypowiedzi jego uczestników w książce *Twórcze praktyki polonistyczne*, dz. cyt.

entuzjastyczne opinie o przeczytanych książkach i rozmowach na tematy dla nich ważne, doceniano skuteczność działań, dalekich od rutyny, a bliskich potrzebom i zainteresowaniom młodych ludzi. Szczególnie cieszy informacja, że we wszystkich szkołach książki wzbudzały zainteresowanie również uczniów niebiorących udziału w projekcie.

Oczywiście celem projektu było także ukształtowanie pewnych postaw u przyszłych nauczycieli polonistów, uwrażliwienie ich na konieczność podejmowania działań dalekich od schematu, na potrzebę rozpoznawania zainteresowań młodych ludzi i indywidualizowania lektur w zależności od ich preferencji czytelniczych. Studenci docenili również wartość tych praktyk, które wpływają na efektywność działań (np. ustalanie szczegółowego harmonogramu zadań i rozdawanie go uczniom na początku pracy z lekturą, wychodzenie z realizacją zadań polonistycznych poza teren szkoły, przemyślane inspirowanie współpracy w zespołach i kreatywności poszczególnych osób, utrzymywanie kontaktu online z uczniami). Uznali za ważną rolę nauczyciela, który musi być wiarygodny w swych rekomendacjach lekturowych i winien rozwijać w uczniu twórczego czytelnika, mającego prawo do polemiki, do krytyki, a nawet odrzucenia lektury, do współtworzenia tekstu i budowania alternatywnych losów bohaterów.

REKOMENDACJE LEKTUROWE

Jednym z głównych założeń zarówno systematycznych działań polonisty w szkole, jak i akcji czytelniczych, których efektem ma być pozyskanie spontanicznych czytelników, jest przemyślany dobór podsuwanych młodym ludziom książek. W wyborze tym warto kierować się, z jednej strony, oczekiwaniami nastolatków, z drugiej zaś – rekomendacjami ekspertów od literatury. Jeśli chodzi o te pierwsze, to można je sprawdzać w różnorodny sposób, skłaniając podopiecznych do wypowiedzi na temat ich preferencji czytelniczych czy postaw wobec literatury. W wypracowaniach uczniów, odpowiedziach na pytania ankietowe, w wywiadach widać ślady ich dotychczasowych

lektur, które znalazły u nich pełną aprobatę, ale także poszukiwanie w literaturze odzwierciedlenia spraw dla nich ważnych. Warto wsłuchać się w te głosy młodych odbiorców i nie lekceważyć ich potrzeb i upodobań.

Taką okazję do poznania oczekiwań uczniów wobec literatury przyniosła między innymi ankieta przeprowadzona wśród młodzieży biorącej udział w projekcie „Akademickie Centrum Kreatywności”. Na przykład gimnazjalistom, obok innych pytań o ich zainteresowania i doświadczenia czytelnicze, dano następujące zadanie⁴⁹:

Wyobraź sobie, że jesteś pisarzem/pisarką i masz za zadanie napisać taką książkę, która cieszyłaby się popularnością wśród Twoich koleżanek i kolegów z klasy. Stwórz krótki opis swojej powieści (czas i miejsce akcji, bohaterowie, problematyka itd.).

Wypowiedzi chłopców koncentrują się wokół tematów i realiów znanych z literatury fantasy. Akcja projektowanych powieści toczy się więc najczęściej w przyszłości („w 2999 roku na wszystkich kontynentach”, „w 2100 roku w Galaktyce”, „2238 rok w Nowym Yorku”) lub w przeszłości, której opis nie różni się wiele od wizji futurystycznych. Umieszczeni w średniowieczu czy starożytności bohaterowie (protagonista to najczęściej chłopiec starszy od autorów o rok lub dwa) przeżywają podobne przygody jak wojownicy przyszłości („prowadzą między sobą liczne wojny o terytoria”). Uczniowie doskonale radzą sobie w wymyślaniu intryg zawiązujących akcję czy przygód, o których z pewnością ich rówieśnicy czytali by z wypiekami na twarzy, takich jak na przykład następujące:

W krainie skutej lodem znajduje się królestwo. Kilkaset mil od niego mieszka wygnany przez króla czarnoksiężnik, który zbiera

⁴⁹ Zadanie to znalazło się w ankiecie przeprowadzanej w podkrakowskim gimnazjum (cztery klasy). Ankiety (imiennie) potrzebne były po to, aby najlepiej wybrać konkretną lekturę dla każdego ucznia. Pomimo ograniczonego zasięgu i braku anonimowości przyniosły one ciekawy materiał do refleksji, w dużej mierze bowiem można uznać wypowiedzi gimnazjalistów za reprezentatywne dla większej liczby młodych ludzi.

armię, składającą się z okropnych stworzeń żyjących tam, i szykuje zemstę, do której dochodzi. Podczas bitwy z królestwa ucieka razem z innymi syn dzielnego rycerza, który po dotarciu w bezpieczne miejsce zaczyna szkolić się w magii.

Akcja działałaby się w czasach renesansu. Głównym bohaterem byłby 17-latek, który przez przypadek dowiaduje się o tajemniczy skrywanej przez jego rodzinę od lat. Nieświadom niczego wplątuje się w spisek, a żeby przetrwać, musi zabijać.

Dziewczęta rzadziej przenoszą akcję w przyszłość, a jeśli już, to nie po to, aby opisywać walki z kosmitami i „Obcymi” (choć pojawiają się demony, tajemnice i zjawiska paranormalne), lecz aby uatrakcyjnić opis życia „zwyckiej rodziny”. Akcja wymyślonych przez gimnazjalistki powieści toczy się jednak najczęściej w bliskiej im teraźniejszości w Polsce (w Krakowie bądź na wsi) albo – w Stanach Zjednoczonych. Zresztą Nowy Jork i Kalifornia to ulubione miejsca akcji, zarówno w tekstach dziewcząt, jak i chłopców, a postaci w ich opowieściach noszą zazwyczaj angielskie imiona. W dziewczęcych projektach książek protagonistami są często pary nastolatków, a akcja toczy się wokół ich miłości, relacji międzyludzkich, problemów rodzinnych (np. rozvodu rodziców). Dziewczęta są równie kreatywne w wymyślaniu ciekawych wątków, a perypetie młodych bohaterów winny według nich obfitować w przygody i humor, tak jak proponuje jedna z gimnazjalistek:

Czas: teraźniejszość. Miejsce: USA. Opis: komedia. Życie Mays było idealne, wszystko układało się po jej myśli. Wymarzona praca, przystojny chłopak, mnóstwo przyjaciół. Pewnego dnia dostaje tajemniczy telefon, a nadawca podaje się za jej prawdziwego ojca i prosi, aby przyjechała do Nowego Yorku pożegnać się z umierającym. Dziewczyna zgadza się. Podczas podróży zostaje okradziona i jest zmuszona zatrzymać się w małym gospodarstwie u prostej rodziny. Jak miejska dziewczyna poradzi sobie na farmie, aby zarobić na powrót do domu?

Młodzi ludzie chcą czytać książki podobne do tych, które już przeczytali i polubili, lub takie, które w pewien sposób pełnią

funkcję kompensacyjną, terapeutyczną, ludyczną lub poznawczą. Biorąc pod uwagę niezbyt duże doświadczenie czytelnicze uczniów, którzy często ograniczają się do czytania jednej serii, jednego autora czy jednego gatunku, trzeba pamiętać, że poprzestawanie na ich wskazaniach oznaczałoby w praktyce brak możliwości zapoznania ich z różnorodnością i bogactwem literackiego dorobku.

Jak słusznie przekonywała Jolanta Ługowska⁵⁰, okres inicjacji literackiej jest bardzo krótki. Nie ma zbyt wiele czasu na doświadczenie i przeżywanie ważnych książek, które mogą wyznaczyć tryb późniejszych kontaktów z literaturą, do zaniechanych lektur się bowiem nie wraca. Ta inicjacja (obejmująca zarówno okres dzieciństwa, jak i szkolny) w dużej mierze zależy od dorosłych przewodników, oni to bowiem podejmują decyzję o wyborach lekturowych (rodzice kupują lub wypożyczają książki dzieciom, nauczyciele polecają jako lektury obowiązkowe lub uzupełniające). Warto zatem, by wybory te były przemyślane, a sposób polecania poszczególnych publikacji pozostawiał w młodych ludziach przekonanie, że czytanie jest czymś przyjemnym i ważnym.

Literaturoznawcy podpowiadają, że dorośli w wyborach wartościowych książek dla dzieci i młodzieży powinni się kierować kilkoma zasadami. Po pierwsze, warto wybierać książki rekomendowane przez ekspertów, a zatem te, które znalazły się w finałach konkursów literackich lub na międzynarodowej liście im. Hansa Ch. Andersena, czyli na uzupełnianej co dwa lata tzw. Liście Honorowej IBBY. Do listy rekomendowanych książek, zgłoszonych przez polską sekcję IBBY, dołączyły w ostatnich latach takie pozycje, jak Liliany Bardijewskiej *Dom ośmiu tajemnic*, Katarzyny Kotowskiej *Jeż*, Anny Onichimowskiej *Najwyższa góra świata*, Beaty Ostrowickiej *Świat do*

⁵⁰ Odwołuję się do wypowiedzi w panelu „Co będą czytać młodzi i najmłodszy? Rekomendacje lekturowe – postulaty – kryteria – realia”, zorganizowanym 16 X 2015 na Wydziale Polonistyki w ramach projektu „Akademickie Centrum Kreatywności”. W panelu udział wzięły znawczynie literatury dziecięcej i młodzieżowej: Anna Czabanowska-Wróbel, Jolanta Ługowska, Bogumiła Kaniewska, Katarzyna Wądołny-Tatar, Krysztyna Zabawa.

góry nogami, Krystyny Siesickiej *Dziewczyna mistrza gry*, Marcina Szczygielskiego *Za niebieskimi drzwiami*, Doroty Terakowskiej *Córka czarownicy*, Macieja Wojtyszki *Bromba i filozofia*⁵¹.

Po drugie, przy wyborze literatury obcej ważni są tłumacze. Ekspertki przestrzegają przed kupowaniem książek pospiesznie przekładanych na język polski, bez dbałości o zachowanie jednolitego stylu tekstu, często tłumaczonych przez zespół anonimowych osób (wówczas na stronie redakcyjnej pojawia się zapis: tłumaczenie – redakcja). Dobry, artystyczny przekład gwarantuje możliwość uwrażliwiania młodego odbiorcy na walory języka książki. Nic dziwnego, że na Liście Honorowej IBBY znajdują się także pozycje oceniane w kategorii „tłumaczenie”. Na przykład w 2008 roku nominację za najlepszy przekład dostała Barbara Grzegorzewska za tłumaczenie *Nowych przysgod Mikolajka* René Goscinnego i Jean-Jacques’a Sempégo.

Trzecim kryterium wyboru książki, szczególnie dla najmłodszych, są ilustracje, mocno skorelowane ze słowem. I w tej kategorii IBBY również przyznaje swoje nagrody.

Polonista w swych wyborach lektury uzupełniającej winien kierować się świadomością, że może pomóc młodym ludziom w odkrywaniu sprawczej roli literatury. Dlatego bardzo ważnym kryterium wyboru odpowiedniego tytułu są uniwersalne wartości wpisane w dane dzieło, a przekazywane czytelnikowi bez nadmiernego moralizatorstwa.

Literatura mówi o sprawach ważnych i aby nie stracić czytelników, trzeba przekonać uczniów, że książki zmieniają ludzi, czynią świat lepszym, uczą bycia z drugim człowiekiem. Nie czyta się dla szkolnych stopni, ale aby zmieniać życie swoje i innych, by samodzielnie wybierać wartości i postępować odpowiedzialnie. Chyba warto w to wierzyć, pomimo zwątpienia wielu, tak wyrażonego przez narratorkę *Ostatniego rozdania* Wiesława Myśliwskiego: „wierzyć w to, że książki mogą ulepszyć człowieka, to po tylu przeczytanych przez ludzkość książkach od początku świata, świat powinien być zamieszkały przez

⁵¹ Pełną listę polskich książek na liście IBBY można znaleźć na wielu stronach poświęconych literaturze dla dzieci i młodzieży, np. <http://www.malekruki.com/ibby/> (dostęp 20 X 2015).

aniołów i anielice”⁵². Na szczęście i on traktuje to chwilowe zwątpienie jedynie jako efekt przygnębienia z powodu monotonii pracy u krawca („przy pruciu szwów w jakimś znoszonym, poprzecieranym, śmierzącym łachu można się było zbuntować nawet przeciw książkom”⁵³).

W szkolnej rzeczywistości (szczególnie na niższych poziomach edukacji) nadmierna wiara w wychowawczą moc literatury prowadziła do jej instrumentalnego wykorzystania, a zatem lepiej nie prawić o „przerabianiu [za jej pomocą] zjadaczy chleba w aniołów”, a raczej o rozwijaniu zdolności rozpoznawania dobra i zła, zachęcaniu do myślenia, krytycyzmu, rozbudzaniu ciekawości świata i chęci poznania drugiego człowieka.

Trafnie dobrane lektury to te, które mówią o problemach ważnych dla młodych ludzi, ale także o tematach tabu. Nie można unikać kwestii trudnych w literaturze i w życiu, budzących szczególne zainteresowanie w okresie adolescencji (erotyka, konflikty międzypokoleniowe, uzależnienia, radzenie sobie ze śmiercią bliskich, patologie w rodzinie, stosunek do osób innej narodowości lub innego wyznania itd.). Tak jak pisałam wcześniej we wnioskach z badań nad dydaktyką polonistyczną w gimnazjum, omijanie tych problemów, zatrzymywanie się na tematach wszechstronnie opracowanych, niebudzących kontrowersji, to słabość szkolnej polonistyki. Powtórzę jeszcze raz: takie traktowanie lektur obowiązkowych nie zachęca do podejmowania lektur samodzielnych, nie przekonuje, że w literaturze można znaleźć inspirację do rozważań ważnych dla młodego człowieka.

Rekomendowane uczniom utwory powinny stawiać ważne pytania, nie przynosić łatwych lub wymijających odpowiedzi, natomiast rozwijać empatię i gotowość do poszukiwania sposobów rozwiązywania problemów. Winny skłaniać gimnazjalistów, a nawet uczniów szkół podstawowych, do refleksji i kształtowania postaw, na przykład wobec niepełnosprawności innych (*Rokko* Barbary Ciwoniuk, *Cud chłopak* Raquel J. Palacio), nieetycznych działań w świecie Facebooka, uzależnień i ich konsekwencji (książki Pawła Beręsewicza), zagrożeń

⁵² W. Myśliwski, *Ostatnie rozdanie*, Kraków 2013, s. 110.

⁵³ Tamże.

ze strony dorosłych (powieści Anny Onichimowskiej) – czy wobec materializmu ludzi, dla których poza pieniędzmi i tym, co za nie można kupić, nie ma żadnych wartości (*Tajemnice Starego Pałacu. Duch z Niewiadomic* Katarzyny Majgier).

Uczniom szkół ponadgimnazjalnych warto ukazywać czytanie literatury jako sposób na poszukiwanie sensu życia, określanie własnej tożsamości, drogę lepszego rozumienia rzeczywistości i kształtowania relacji z ludźmi. Z pewnością pomóc w tym mogą książki zmuszające czytelnika do zajęcia stanowiska wobec trudnej historii (reportaże Hanny Krall i Filipa Springera, powieści-dokumenty Henryka Grynberga czy Tomasa Grossa), wobec inności, która budzi strach i zło w ludziach (powieści Włodzimierza Odojewskiego, dramaty Tadeusza Słobodzianka), wobec komercjalizacji życia (powieści Janusza Andermana, proza Sławomira Shutego). Warto proponować młodym ludziom książki uczące, jak możliwe jest osvajanie choroby i własnych słabości (dzienniki i powieści Jerzego Pilcha), skłaniające do refleksji nad starością i stosunkiem do ludzi w podeszłym wieku (*Rebelia* Mariusza Sieniewicza czy *Lala* Jacka Dehnela).

Wymienione tytuły czy nazwiska to tylko subiektywne rekomendacje. Każdy nauczyciel, czytający, czytający i jeszcze raz czytający, może polecić swojemu uczniowi, którego zna, inne książki, które pozwolą mu popatrzeć na problemy wcześniej ignorowane z szerszej perspektywy, zrozumieć coś głębiej, odpowiedzialniej wejść w dorosłość.

Aby jednak oczekiwać od młodego człowieka takiej dojrzałości czytelniczej, trzeba go do tego przygotować. Przede wszystkim – musi chcieć czytać. I tu – w jego drodze do ważnej dla niego literatury – pomóc mogą książki o Messim i IbrahimoVICIU, o detektywie Szackim i Sherlocku Holmesie, o Scarlett O’Harze i Harrym Potterze.

NAUCZYCIEL LITERATURY PIĘKNEJ

„ABY LITERATURA ICH DOTKNEŁA”

„Stanowi istotną część naszego doświadczenia egzystencjalnego”¹, „ma coś o człowieku ważnego do powiedzenia”², „jest miejscem ujawniania się ludzkiej natury”³ – to jedne z licznych definicji rozsianych po całej książce, w której Michał P. Markowski podejmuje próby opisanego, czym dla niego, ale i dla innych jest (może być) literatura. Według literaturoznawcy (i zarazem filozofa) dzięki niej człowiek dochodzi do swej własnej istoty:

Otóż człowiek jest człowiekiem dlatego, że *używa* literatury jako *narzędzia* do rozumienia świata i rozumienia samego siebie. Zarówno pisanie, jak czytanie literatury pozwala człowiekowi załatwić jakiś problem z samym sobą i z otaczającym go światem. (...) człowiek dochodzi do swojego człowieczeństwa, gdy używa jakiegos narzędzia do rozumienia świata. Nieważne, jak to narzędzie

¹ M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013, s. 184.

² Tamże, s. 192.

³ Tamże, s. 194.

zdefiniujemy. Może to być malarstwo, teatr lub literatura, może być też – po prostu – język. Ważne jest to, że bez niego człowiek pozostaje bezbronny w obliczu przerastającej go rzeczywistości⁴.

Markowski stawia pytania, które postawić musi sobie każdy nauczyciel literatury: po co człowiekowi w ogóle literatura jest potrzebna, dlaczego wciąż ją wytwarza i czyta? Odpowiadając na te pytania, autor *Polityki wrażliwości* odwołuje się do tez antropologicznego projektu Wolfganga Isera, który twierdzi, że tym, co określa miejsce człowieka w świecie, jest fikcyjotwórstwo. Zdolność tworzenia fikcji pozwala człowiekowi zobaczyć się (a tym samym lepiej siebie samego zrozumieć) w zwierciadle swoich wytworów, wyjaśnić to, co niezrozumiałe, zinterpretować świat zewnętrzny, a w konsekwencji – zaprojektować dla siebie w nim miejsce.

Nie tylko czytanie literatury, ale i „zajmowanie się literaturą” ma dla Markowskiego wymiar filozoficzny:

Literaturą zajmujemy się dlatego, że dostarcza rozmaitych scenariuszy egzystencjalnych. Nie w tym rzecz, że literatura mówi nam, „jak żyć”, lecz w tym, że pokazuje *więcej* niż wiemy, *więcej* niż możemy sobie wyobrazić, *więcej* niż możemy zrozumieć. Ta semantyczna nadwyżka uniemożliwia zgodę na doskonałą wymierność świata. Zawsze jest coś do przeczytania, zawsze jest ktoś więcej do zrozumienia, zawsze jest kawałek świata do odkrycia. Jak mówi Schulz w opowiadaniu *Edzio*: „i zawsze jest coś do uzupełnienia, zawsze jeszcze sprawa pozostaje niewyjaśniona”. Nasze ulokowanie w świecie nie jest trwałe i dlatego literatura to świat bezbrzeżnej możliwości, której nie sposób całkiem zaktualizować. Wszystkie rzeczy tego świata nabierają sensu nie dlatego, że umiemy coś powiedzieć, lecz dlatego, że możemy to zrobić na wiele sposobów. To, co bierzemy za oczywistość, jest tylko inną nazwą naszej nieumiejętności „odnawiania egzystencji”⁵.

A zatem zajmowanie się literaturą – i to przy posługiwaniu się wieloma językami i dyskursami – inicjuje mówienie

⁴ Tamże.

⁵ Tamże, s. 214.

o egzystencji, doświadczanie jej, pomnażanie jej znaczenia przez wielość i różnorodność opisów. Markowski dopowiada bowiem: „Takie jest według mnie przeznaczenie humanistyki: powinna nas ona *uczyc radości z odnawiania istnienia*”⁶.

Ta radość z odnawiania istnienia dzięki literaturze i zajmowaniu się nią jest na tyle prymarna, że – według badacza – należy usunąć wszystko to, co osiągnięciu tego celu przeszkadza. A główną przeszkodą, a zarazem przyczyną fatalnego stanu współczesnej humanistyki, są jej naukowe ambicje, prowadzące do zagubienia w dyskursie zapożyczonym od innych dziedzin nauki, np. przyrodniczych, tego, co w humanistyce najważniejsze – kształcenia wrażliwości: „wrażliwości na inne języki, na innych ludzi, na inne potrzeby. Wrażliwości na to, co trudno, a trzeba zrozumieć”⁷.

Zgodnie z założeniami etycznej lektury Markowski definiuje czytanie jako aktywność, która nie polega na odczytywaniu znaczeń, ale na poddaniu się pewnemu doświadczeniu, zaangażowaniu się, dopuszczeniu czegoś innego do swojego świata. „Jeśli chcę czytać, to muszę się najpierw zgodzić na coś takiego, co może zmienić mnie, moją sytuację, mój sposób myślenia”⁸.

Dla rozważań podjętych w mojej książce istotne są dwa opisane przez Markowskiego modele lektury: komunikacja i komitywa. Komunikacyjny model lektury zakłada działanie według określonego planu, kodowanie i dekodowanie przekazów, wchodzenie w rolę przepisana nam przez tekst. Natomiast komitywa oznacza zażyłość, bliskość, chęć robienia czegoś wspólnie, zgodę na to, „aby literatura mnie dotknęła”. Autor *Polityki wrażliwości* nie pozostawia wątpliwości, że właśnie ten sposób czytania, angażujący czytelnika, wymagający od niego reakcji, odpowiedzi – jest ważniejszy.

Literaturoznawca, a zarazem doświadczony nauczyciel akademicki, jest świadomy, że sposób lektury, w którym „dzieło wzywa do reakcji, domaga się odpowiedzi, a nie komunikuje”, budzi wątpliwości „strażników pedagogicznego rozumu”,

⁶ Tamże.

⁷ Tamże, s. 215.

⁸ Tamże, s. 260.

uważających, że taki model czytania nie nadaje się do szkoły czy na uniwersytet, ponieważ trzeba uczyć przede wszystkim tego, jak dzieło jest zbudowane, „jak się stopy układają w wiersze, jak ktoś opowiada swoją historię, jak buduje swoje metafory”⁹. Markowski nie podważa konieczności uczenia i takich podstaw lektury, ale od razu każe zadać w takich momentach pytanie „o cel tej propedeutyki: czy nauczyciel pokazuje, że za nią istnieją rzeczy ważniejsze?”, bowiem ważniejsze od tego, jak teksty są zrobione, jest to, „o co pytają swojego czytelnika”¹⁰.

Wydaje się, że to, o czym pisze Markowski, to jeszcze jeden aspekt kompetencji współczesnego nauczyciela literatury. Winien on mianowicie mieć świadomość potrzeby istnienia dwóch modeli lektury i rozumieć, który z nich jest naprawdę tym docelowym, tym, który może i powinien mieć wpływ na świat czytelnika. Ta świadomość oddziałuje na dobór i cele podejmowania na lekcjach lektury wspólnej (obowiązkowej, czytanej przez wszystkich uczniów) i tej samodzielnej, przenoszonej później na doświadczenia pozaszkolne czy po prostu poza tzw. przymus lekturowy. Nie znaczy to jednak, że jest to podział dychotomiczny, przypisujący lekturze obowiązkowej jedynie zadania związane z wiedzą o literaturze i z komunikacyjnym modelem czytania, a lekturze indywidualnej – otwarcie na bliską relację. Modele przenikają się, jednak z pewnością w reguły czytania wspólnego musi być wpisane prawo do „braku komitywy”, nienawiązania relacji, dystansowania się wobec tekstu, dezaprobaty. Akceptacja takiej reguły wymusza na nauczycielu konieczność innego uzasadniania uczniom wyborów tekstów do czytania. Młodzi ludzie winni mieć poczucie, że ich różnorodność daje im okazję do poszukiwania narracji, które uznają za swoje, które pozwolą na komitywę, zaangażowanie, pozwolą na takie samodzielne, indywidualne wybory lekturowe, „aby literatura ich dotknęła”.

Pytania, które zadaje Markowski, i tezy, jakie stawia, są fundamentalne w obliczu bezradności edukacji polonistycznej wobec odwracania się wielu młodych ludzi od literatury.

⁹ Tamże, s. 264.

¹⁰ Tamże, s. 264–265.

DOŚWIADCZENIA LEKCJI Z LEKTURY NIECZYTANEJ¹¹

Powszechne frustrujące doświadczenia lekcji z lektury nieczytanej budzą wiele pytań. Jaki jest sens dotychczasowych praktyk szkolnej analizy i interpretacji obowiązkowego kanonu? Jak uczyć, by szkolne spotkania z literaturą nie były ostatnimi kontaktami czytelniczymi w życiu obecnych młodych ludzi?

Warto zastanowić się, co w postawie tradycyjnego nauczyciela literatury, w jego podejściu do interpretacji tekstu, w dzisiejszych czasach się nie sprawdza, a co warto wypróbować, by spełnić misję tego, który zaraża fascynacją literaturą.

Na pytanie, czy posiadają jakieś pozytywne doświadczenia z lekcji języka polskiego, które pomogły zrozumieć utwór literacki, aż 51% uczniów nie udzieliło odpowiedzi bądź zaznaczyło, iż takich doświadczeń nie posiada. Blisko 80% licealistów nie pamięta żadnej ciekawej dyskusji na temat lektury: „Pani na to nie pozwala, bo szkoda Jej czasu”; „bo pani zawsze chce zdążyć z materiałem i wszystko szybko przerabiamy”; „Najczęściej pani prowadzi monolog dlatego klasa nie ma możliwości wypowiedzenia się”¹².

Ponad połowa uczniów, którzy mają pozytywne doświadczenie, najbardziej ceni lekcje, które polegają po prostu na dobrej rozmowie, solidnym i nieśpiesznym omówieniu najważniejszych treści, a także wytłumaczeniu elementów (zwrotów, kwestii, sytuacji) niejasnych dla dzisiejszego odbiorcy.

¹¹ Niniejszy rozdział stanowi część artykułu *Nauczyciel w roli krytyka*, opublikowanego w książce *Doświadczenie lektury. Krytyka literacka i dydaktyka literatury wobec wyzwań interpretacji*, pod red. K. Biedrzyckiego i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.

¹² Odwołuję się do badań własnych oraz prowadzonych pod moim kierunkiem przez uczestników seminariów licencjackiego i magisterskiego na Wydziale Polonistyki UJ w latach 2009/2010 oraz 2010/2011. Podobne wypowiedzi usłyszeliśmy podczas wywiadów prowadzonych w ramach badania „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej”, przeprowadzonego na zamówienie Instytutu Badań Edukacyjnych przez KUL JP II i UJ w latach 2012–2013.

Co może dziwić, lekcjami, które licealiści szczególnie wyróżniali, były te, podczas których nauczyciel czytał utwory na głos, z intonacją pozwalającą odbiorcom odczuć humor, ironię, napięcie. Odpowiedzi te potwierdzają, że młodzi ludzie mają trudności z pojmowaniem sensu czytanego przez siebie tekstu i sugestywna głosowa interpretacja znacznie ułatwia im jego rozumienie. Niestosowne wydaje się oburzenie, że nauczyciel czyta na głos prawie dorosłym ludziom. Jeżeli świadomi jesteśmy radykalnych zmian, jakie dokonały się w możliwościach percepcyjnych cyfrowych tubylców, to zamiast narzekać na ich ograniczenia, będziemy lepiej rozwijać u nich te umiejętności, które na skutek długotrwałego obcowania z multimediami zostały zaniedbane, a zatem właśnie zdolność utożsamiania się z bohaterem literackim, odczuwanie empatii, ale i świadomość, że lektura może rozśmieszać, wzruszać, skłaniać do refleksji.

Poszukując dróg wyjścia z czytelniczego i edukacyjnego impasu, należy wypróbowywać różne sposoby, testować w praktyce szkolnej propozycje zarówno teoretyków literatury, jak i animatorów kultury. Warto także rozważyć pewne właściwości krytyki literackiej, aby znaleźć w niej ewentualne inspiracje do zmian w szkolnych spotkaniach z literaturą.

Jako główną cechę dystynktywną krytyki Wiesław Juszcak¹³ uznaje jej równoczesność z utworem artystycznym. Czego wymagałoby to w praktyce edukacyjnej? Zmierzenia się z dziełem, które nie jest namaszczone przez znawców mianem arcydzieła, co więcej – niesie ryzyko, że mamy do czynienia z tekstem błahym, wtórnym, o kontrowersyjnej wartości. Oznacza to zderzenie się z utworami, które nie są jeszcze odkryte, opisane, zaszufladkowane. Jeśli na lekcji pojawia się nowość wydawnicza, to ani uczeń, ani nauczyciel nie są postawieni w sytuacji biernego odbiorcy cudzych ocen, przemyśleń, interpretacji. Lektura jest dla nich autentycznym wyzwaniem: mogą ją odrzucić lub wprowadzić do szerszego obiegu czytelniczego, rozreklamować, ożywić przez generowanie wielu interpretacji. Te działania nie wykluczają odwoływania się do opinii

¹³ W. Juszcak, *Dwie krytyki: „krytyczna” i „komentująca”*, w: *Współczesne problemy krytyki artystycznej*, pod red. A. Helman, Wrocław 1973, s. 10.

znawców, podpatrywania narzędzi analizy i oceny, ale te opinie nie determinują własnych odkryć dzieła.

Tymczasem według badań prowadzonych wśród polonistów gimnazjalnych¹⁴, na pytanie: „Czy czytał(a) Pan(i) z uczniami lektury z literatury najnowszej?”, 70% nauczycieli odpowiada, że nie lub że nie pamięta, natomiast 30% podało, że współczesnymi utworami, jakie analizowali z uczniami, były wiersze Szymborskiej i Miłosa. Wybór ogranicza się najczęściej do czytania kilku, od lat niezmiennie tych samych wierszy, wcale nie „najnowszych”, wszechstronnie już zbadanych i opisanych przez literaturoznawców. Poezja niepoddająca się prostej i jednoznacznej eksplikacji pozostaje nietknięta.

Zdecydowana większość polonistów pytanych o wskazanie książek z literatury najnowszej, które chcieliby omawiać na lekcjach, nie podała żadnego tytułu. Jedna nauczycielka napisała: „Nie uważam, aby lista lektur w gimnazjum musiała być wzbogacona o przykłady z literatury współczesnej. W dalszym ciągu uważam, że powieści H. Sienkiewicza są niezastąpione”. Pozostali poleciliby *Harry'ego Pottera* albo książki Musierowicz, czyli pozycje i tak obecne w programie.

Przyczyny odrzucania współczesnej prozy przez uczących także w szkołach licealnych są złożone. Przede wszystkim, język tej literatury okazuje się zbyt trudny nie tylko dla przeciętnego odbiorcy, ale i dla znawcy, jakim winien być polonista. Przeszkodą w recepcji są często: odchodzenie od fabularności, od opowiadania historii, ku skupianiu się na formie przekazu, na tym, „jak”, a nie „co” się opowiada; przeniesienie punktu ciężkości na eksperymenty stylistyczne i kompozycyjne, na język – obficie korzystający ze słownictwa ulicy – wprawdzie doskonale odzwierciedlający naszą terażniejszość, ale wprawiający w zakłopotanie nauczycieli, czujących odpowiedzialność za piękno i czystość polszczyzny¹⁵.

¹⁴ Przytaczam wypowiedzi nauczycieli z badań prowadzonych pod moim kierunkiem (A. Zielińska, *Proza współczesna na lekcjach języka polskiego na poziomie gimnazjalnym*, niepublikowana praca licencjacka, Wydział Polonistyki UJ, Kraków 2009).

¹⁵ Por. A. Janus-Sitarz, *Uczeń wobec języka literatury najmłodszej*, w: *Szkolne spotkania z literaturą*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007.

Także ci, którzy są przyzwyczajeni do mimetyzmu, do poszukiwania w literaturze jedynie funkcji poznawczych bądź ideowych, stają bezradni przed prozą operującą metaforą, groteską, hiperrealnością. Tymczasem Przemysław Czapliński słusznie dowodził: „[dopóki upieramy się, że] powieść jest wyłączenie od przedstawiania świata – i to w dodatku świata doświadczeń wspólnych, ważnych, ideowo wyraźnych – dopóty jesteśmy w stanie wyczytać z niej tylko tyle. Dlatego ośmieliłbym się powiedzieć: nie przestawajmy pytać, co literatura może nam dać. Pytajmy też jednak, ile jesteśmy w stanie z niej wziąć”¹⁶.

Aby jednak wykształcić czytelnika otwartego na literacką różnorodność, gotowego na trudy spotkania z tekstem niełatwym, wymagającym intelektualnego i emocjonalnego zaangażowania, trzeba przekonać go, że czytelniczą satysfakcję przynosi nie tylko rozszyfrowanie literackiej zagadki, ale i spotkanie z tekstem, który takiemu odczytaniu się nie podda, który wymaga od odbiorcy zgody na niezrozumienie, na przyznanie, że utwór musi pozostać zagadką. Samo jednak zmaganie z sensem dzieła staje się intelektualną przygodą, która nie pozwala na mechaniczne reprodukowanie rzeczywistości, na przyzwyczajanie się do tej samej konwencji i schematów komunikowania się ludzi, otwiera na inne perspektywy oglądu świata¹⁷.

Tymczasem badani młodzi ludzie¹⁸, pozbawieni pomocy nauczyciela i wskazówek interpretacyjnych, w większości nie radzą sobie z nieznanym współczesnym tekstem. Na jego niejaka-

¹⁶ P. Czapliński, *Literatura, mój bliźni*, „Tygodnik Powszechny”, 4 grudnia 2005, nr 49, s. 12.

¹⁷ Podobne poglądy prezentowała również Anna Nasiłowska w swoim apelu o obronę literatury trudnej, wymagającej wysiłku: „«Zasada komplikacji» jest warta obrony, aby nie zwyciężyła zasada symplifikacji i sensacji. Sprawa ta jest w pewnym stopniu przegrana od początku, bo chodzi o to, co trudniejsze, wymagające wysiłku, czasami – dla wielu odbiorców niezrozumiałe. Jednak literatura jest tu niezbędną” (A. Nasiłowska, *Potrzeba literatury*, „Tygodnik Powszechny”, 10 stycznia 2010, nr 2, s. 33).

¹⁸ Obszerne omówienie wyników badań na grupie 406 uczniów LO, czytających fragmenty książki *Mój Wehrmacht* Janusza Rudnickiego, można znaleźć w niepublikowanej rozprawie magisterskiej Pauliny Tokaj, *O trudnej sztuce dialogu w polonistycznej edukacji ponadgimnazjalnej* (Wydział Polonistyki UJ, Kraków 2011).

sność reagują natychmiastowym odrzuceniem. Nie dostrzegają groteskowości, ironii i metaforyzacji w narracji. Interesują się utworem tylko w odniesieniu do jego ewentualnego pojawienia się na egzaminie końcowym („ten tekst jest psychiczny i raczej nie będzie go na maturze”).

Istnieje wyraźna potrzeba podjęcia takich działań i wdronienia takich modeli lektury, aby przewidywana obecność na maturze przestała być jedynym powodem zainteresowania literaturą. Taką szansę dają teksty współczesne, przy których nauczyciel ma okazję pokazać, ile satysfakcji czytelniczej daje przełamywanie trudności odbioru i bycie pierwszym krytykiem dzieła, krytykiem wolnym od egzaminacyjnych powinności, wolnym od cudzych interpretacji i ocen.

W poszukiwaniu kolejnej inspiracji dla dydaktyki warto przyjrzeć się rozważaniom Wiesława Juszcaka, który dzieląc krytykę na krytyczną i komentującą¹⁹, wyjaśniał, że ta krytyczna, „pozytywistyczna”, idzie od zasad ogólnych ku jednostkowemu dziełu, stara się być obiektywna, naukowa, fachowa. Tę drugą, którą Juszcak określa jako „modernistyczną”, odbiera się jako subiektywną, „impresjonistyczną”. Próbuje ona „iść śladem artysty, iść od dzieła”, czyli, jak pisze z kolei Stefan Jarociński²⁰, krytyk w tej roli jest rzecznikiem artysty i egzegetą jego dzieł, stara się wyprowadzać „ogólne sądy o sztuce tylko z konkretów”, a nie szukać w dziele potwierdzenia istniejących kanonów i norm. Krytyka krytyczna skupia się na warsztacie utworu, dominują w niej sądy wartościujące, niejako poucza ona artystę, jak ma tworzyć, by zasłużyć na pochwały; staje po stronie tradycji i odbiorcy, który żąda określonej sztuki. Ta druga natomiast staje po stronie artysty, stara się zrozumieć jego intencje, jest otwarta na eksperyment, nowość, awangardę. Skupia się na działaniu utworu, jego odbiorze; rozbudowuje przedmiot opisu, współtworzy go.

W szkole konieczna jest obecność obu tych postaw. Nie – godzenie ich, czego wynikiem byłaby ułagodzona forma wartościująco-pouczająca, ale naprzemienna obecność z jednej

¹⁹ W. Juszcak, *Dwie krytyki...*, dz. cyt., s. 17–18.

²⁰ S. Jarociński, *Z problemów krytyki muzycznej i niemuzycznej*, w: *Współczesne problemy krytyki artystycznej*, dz. cyt., s. 27.

strony przekazu wiedzy i osadzenia dzieła w tradycji, z drugiej – wolności wyboru i odbioru, nieliczenia się z kanonem, otwarcia na nowość, niespodziankę, spontaniczność, nieprzewidywalne emocje, przede wszystkim – gotowość do zrozumienia czegoś, co jeszcze nieopisane, niesklasyfikowane, lub gotowość do poddania się dziełu wbrew temu, jak zostało opisane i sklasyfikowane przez innych. Postawy te odpowiadają w dużej mierze dwóm modelom lektury zaproponowanym przez Markowskiego: komunikacji i komitywie.

Kolejną cechę krytyki według Juszcza stanowi bezinteresowna postawa wobec utworu. W praktyce szkolnej oznacza to porzucenie instrumentalizmu, który może zniszczyć nawet największe arcydzieło.

W jakiej mierze krytyka wolna jest od zewnętrznych presji? „Krytyk to lekturowy bękart, który dzięki wiedzy i metodzie uzurpuje sobie prawo do pierworództwa, tzn. bycia czytelnikiem właściwym, wybranym i namaszczonym przez tekst lub pisarską intencję” – pisze Ryszard Koziółek i dodaje: „Nie umiem już czytać, bo wiem, że czytanie powinno być wstępem do pisania o czytaniu”²¹.

W jakim stopniu ta świadomość przeszkadza (a może pomaga) lekturze, modyfikuje ją, ogranicza, a może poszerza jej odbiór? Ogranicza, bo pozbawia spontaniczności, beztroski uroku bezwolnego poddania się narracji czy muzyce słów; pozwala na zwycięstwo intelektualnej oceny nad czytelniczą ciekawością tego, „co dalej”, pozbawia tajemnicy niezrozumienia. Poszerza, bo uruchamia dodatkowe opcje widzenia, wyostroża zmysły, zmusza do uważnej lektury, przyglądania się wersom, słowom i temu, co między wersami. Zmusza do powolnego czytania i ciągłych powrotów.

Parafrazując Koziółka, można stwierdzić, że nauczyciel to lekturowy bękart, który dzięki wiedzy i metodzie uzurpuje sobie prawo bycia przewodnikiem innych czytelników. Nie umie już czytać bez zadawania sobie pytań: Po co mają to czytać? Jak mają to czytać? Co muszą z tego zrozumieć? Co zapamiętać?

Instrumentalizm w edukacji polonistycznej oznacza najczęściej koncentrację na funkcji poznawczej dzieła. Uczniowie

²¹ R. Koziółek, *Znakowanie trawy albo praktyki filologii*, Katowice 2011, s. 9.

czytają *Lalkę* tak, jak się czyta podręcznik do biologii, zastanawiając się, jakie dane trzeba zapamiętać (przebieg wydarzeń, charakterystyki postaci, związki z epoką, czyli wszystko to, co mogą znaleźć w bryku). Nauczyciele analizują *Lalkę*, próbując przewidzieć, jakie mogą być pytania na egzaminie. Nie ma tu czasu na osobiste przemyślenia młodych czytelników, intuicyjne interpretacje, twórcze błędzenie, na ich polemikę z bohaterem czy autorem. Uczniowie przyzwyczaili się, że lektura na lekcjach to nie przedmiot refleksji, ale materiał do ćwiczeń przygotowujących do zdania egzaminu, i nikt nie interesuje się ich prawdziwym odbiorem literatury, bo przecież szkoła jest od nauki, a nie od swobodnej wymiany zdań.

Aby unaocznić, jak bardzo szkolna rzeczywistość jest w stanie zniszczyć literaturę, przytoczę obraz z lekcji hospitowanej w jednym z krakowskich gimnazjów. Polonistka rozpoczęła zajęcia od sprawdzenia zadań domowych. Dwie osoby ukarano stopniami niedostatecznymi za brak prac. Uczniowie, którzy szeptem wymieniali jakieś uwagi, zostali ostro przywołani do porządku. Po takim wstępie, osiągnąwszy pożądaną ciszę, nauczycielka odczytała wiersz Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego *Dlaczego ogórek nie śpiewa*, a następnie, rzucając od czasu do czasu ostrzegawcze spojrzenia w kierunku podejrzanych o chęć przeszkadzania na lekcji, lodowatym tonem zadała pytanie: „Co nas śmieszy w wierszu Gałczyńskiego?”

Nieprzystawalność lekcyjnej rzeczywistości do lekkiego, zabawnego wiersza niszczy urok tekstu tworzonego dla uśmiechu i ewentualnie niezbyt głębokiej refleksji. Szkolna polonistyka nie radzi sobie z obecnością tego typu tekstów, próbując za wszelką cenę dodać im znaczenia uzasadniającego ich miejsce w podręczniku. W internecie pojawiają się więc takie „wzorcowe” wypracowania:

Niewielki wiersz K.I. Gałczyńskiego „Dlaczego ogórek nie śpiewa” podzielony jest na cztery strofy, z których strofy 1, 3 i 4 mają po cztery wersy długości i charakteryzują się nieparzystymi rymami (abab), natomiast strofa 2 ma trzy wersy długości (o schemacie aba).

Temat wiersza jest bardzo zabawny – autor zadaje w nim retoryczne pytania na temat kondycji ogórka. Zastanawia się, czy

przypadkiem ogórek nie jest bytem wiecznie nieszczęśliwym, zamkniętym szczelnie w słoiku (a więc mamy do czynienia z ogórkiem kiszonym bądź konserwowym, co w pewien sposób przydaje wierszowi dodatkowego wymiaru komizmu)²².

O reakcjach na ten wiersz, a właściwie na jego obecność w systemie szkolnych działań analityczno-interpretacyjnych, świadczą wpisy sfrustrowanych gimnazjalistów, na przykład:

a jak go miałam zrozumieć???? jaka jest jego puenta??? możesz mi to wytłumaczyć. jestem strasznie wkurzona!!!!!!!!!! (...) Równie dobrze mogłabym się zapytać czemu kogut pieje a kot miałyby Prawda? a czemu ogórek nie śpiewa to chyba oczywiste²³.

Jeszcze więcej frustracji wywołuje u uczniów konieczność zmierzenia się z obszerniejszym utworem literackim. Nic więc dziwnego, że już samo słowo „lektura” kojarzy im się z nudą, obowiązkiem, koszmarem, kartkówką, jedynką z polskiego. Tylko nieliczni mają skojarzenia pozytywne.

Aby odzyskać młodego czytelnika dla literatury, warto przygotowywać lekcje w „wolnej strefie czytania”, wolnej od powinności, stopni, dyscypliny i tresowania w zaliczaniu testów. Czytania, które wolno przerwać śmiechem, uwagą, pytaniem, innym tekstem. Czytania pozwalającego na własną, choćby błędną interpretację, na snucie wolnej, niekończącej się lektury.

Warunkiem zaangażowania uczniów w lekturę jest wyjście nauczyciela poza rolę „sprawnego dysponenta reguł sygnifikacji”²⁴, poza pozytywistyczną naukowość. Uczeń winien

²² Galczyński „Dlaczego ogórek nie śpiewa?” – interpretacja i analiza wiersza, <http://wypracowania24.pl/jezyk-polski/8158/galczynski-dlaczego-ogorek-nie> (dostęp 2 XII 2011). Natomiast ciekawy pomysł na lekcję prezentuje Irena Buława, *Nieblaha lekcja poświęcona pozornie blahemu wierszykowi Konstantego Ildefonsa Galczyńskiego pt. „Dlaczego ogórek nie śpiewa”*, http://www.doradca.wombb.edu.pl/jpolski/biuletyn_3.htm (dostęp 2 XII 2011).

²³ „Kulturalna Polska”, <http://galczynski.kulturalna.com/a-7196.html> (dostęp 2 XII 2011). Zachowano oryginalną pisownię.

²⁴ R. Koziołek, *Znakowanie trawy albo praktyki filologii*, dz. cyt., s. 9.

uwierzyć, że sens nie jest wyłącznie efektem relacji między elementami tekstu, ale przede wszystkim jest znaczeniem, jakie czytelnik może przypisać określonemu obiektowi. A skoro tak jest, to znaczy, że głos czytelnika jest ważny.

I wreszcie, ostatnia refleksja łącząca krytykę literacką z dydaktyką polonistyczną. Krytyka – aby mieć rację istnienia – musi być zaangażowana, stronicza, polityczna, subiektywna, gotowa do ponoszenia pełnego ryzyka i pełnej odpowiedzialności za swoje tezy²⁵. Tak samo polonista, jeśli chce mieć rację bytu jako nauczyciel literatury, musi umieć do tej literatury przekonać swoją pasją, fascynacją, emocjonalnym zaangażowaniem. Mówi się, że lektura ma twarz nauczyciela: to on ją rekomenduje i od niego w dużej mierze zależy, jaki jest jej odbiór wśród młodych ludzi.

„Nas, piszących humanistów, cechuje nadmiar produkcji, nie możemy jednak wytworzyć potrzeb, które ów nadmiar mógłby wypełnić” – diagnozuje trudną sytuację krytyki literackiej Ryszard Koziołek²⁶. Wydaje się, że obecnie wyzwaniem zarówno dla krytyki, jak i szkolnej polonistyki jest właśnie wytworzenie takich potrzeb. Sprawienie, by cyfrowy tubylec, googleinteligent, zasmakował w literaturze, a także w literaturze o literaturze. By sięgał po nią nie tyle po to, by zdobyć jakieś informacje, ale by przedłużać literacki dyskurs. By sięgał po fikcję literacką, by ją przeżywać, roztrząsać. By sięgał po literaturę o literaturze, by się zarażać pasją, by uczyć się dziwić słowom, by zrozumieć, że można poświęcić czas i wiedzę jednemu dziełu, jednemu wierszowi, a nawet jednemu fragmentowi, że można „powierzyć się z rozpaczliwą ufnością tekstowi”²⁷, który przyzywa komentarza.

Istnieje konieczność wytrącenia lekcji literatury z codzienności. Te lekcje powinny być chociaż od czasu do czasu szalone, zrywające z rutyną, pozwalające na czytanie chóralne lub w samotności, na poszukiwanie odpowiedniego miejsca do czytania,

²⁵ A. Wojciechowski, *Funkcje krytyki współczesnej*, w: *Współczesne problemy krytyki artystycznej*, dz. cyt., s. 32.

²⁶ R. Koziołek, *Znakowanie trawy albo praktyki filologii*, dz. cyt., s. 18.

²⁷ Tamże, s. 19.

adekwatnego podkładu muzycznego do głośnego odczytania, kostiumu czy rekwizytu, które dopełnią jego znaczenie.

Inspiracji warto poszukać choćby w krytyce nieprofesjonalnej, w sugestywnych tytułach blogów o książkach²⁸. Są to przykładowo: „Aleja książek”, „Bazgradełko”, „Biblioteka myśli”, „Bibliożerca”, „Bo ja lubię kawę i książki”, „Bo lubię czytać i już”, „Bryka brak”, „Czytaj – żyj podwójnie”, „Czytulanki”, „Facet czyta”, „God save the book”, „Jesteś tym, co czytasz”, „Kartki z życia książek”, „Książka to mój świat”, „Książki moja miłość”, „Książkowe uzależnienie”, „Lekturnik”, „Literatrutka”, „Mania czytania”, „Mol książkowy”, „Poczytalnia”, „Przeczytane w autobusie”, „Przyjemność czytania”, „Półki życia”, „Właśnie przeczytałam książkę”, „Z pamiętnika książkoholika”, „Zaksiążkowani” czy „Zapachy książki”.

Autorów wszystkich tych blogów łączy bezinteresowna lektura, radość czytania i przyjemność dzielenia się swoimi opiniami. A to właśnie dzisiaj, o wiele mocniej niż dawniej, konieczny składnik kompetencji nauczyciela literatury. Ci z niesmakiem patrzący na tę wizję nadal prowadzić będą lekcje z **nieczytanej** lektury.

JAK KSZTAŁCIĆ NAUCZYCIELA LITERATURY?

„Lichy program, liche podręczniki i dobry nauczyciel, to kombinacja lepsza niż dobry program, dobry podręcznik i zły nauczyciel”²⁹ – głosił niemal przed stu laty Juliusz Kleiner, i jego twierdzenie nadal pozostaje w mocy, tak samo, jak apel, aby zarówno tym, którzy pracują w zawodzie nauczyciela, jak i tym, którzy się do tego dopiero sposobią, stawiać wysokie wymagania.

²⁸ W 2011 roku czynnych było ich około 500 (spis blogów: <http://www.nasze-czytanie.blogspot.com/> – stan na 2 XII 2011). Lista się zmienia: pojawiają się wciąż nowe (i prowadzone przez bardzo młodych blogerów i blogerki), niektóre znikają.

²⁹ J. Kleiner, *Kilka uwag o szkolnictwie polskim*, Warszawa 1918, s. 4.

Według historyka literatury, mocno zaangażowanego w sprawy szkolnictwa, jak zresztą większość elity kulturalnej i naukowej czasów międzywojnia, w szkole powinni pracować ludzie najzdolniejsi, o wysokim poziomie intelektualnym i etycznym, najmocniej zaangażowani, toteż zawód nauczycielski nie powinien być zbyt łatwy do osiągnięcia.

Apel ten, z pozoru oczywisty, wywołać może irytację w polskim środowisku akademickim, zmagającym się nie tylko z konsekwencjami pauperyzacji szkolnictwa wyższego (w tym walką o studentów, przyjmowanych na uczelnie niemal bez jakiegokolwiek selekcji wstępnej), ale i z problemami, na które narzekają nauczyciele akademicy większości krajów europejskich. Naukowcy wymieniają zmiany, które w największej mierze wpłynęły na uniwersytecką edukację – prawie wszystkie negatywne, takie jak: nadmierna biurokracja, niedofinansowanie uczelni przy wzrastającej liczbie studentów, niedofinansowanie badań, nacisk na kształcenie zawodowe, powszechne zjawisko pracy studentów na pół etatu (nie poświęcają się w pełni studiom)³⁰.

W wielu krajach toczą się podobne dyskusje wokół obniżającej się pozycji społecznej nauczyciela. Jak dowodzą wyniki badania TALIS 2013, jedynie 18% z 172 tysięcy biorących w nich udział nauczycieli z 34 krajów deklaroowało, że ich zawód jest szanowany, a jednymi z niewielu krajów, w których nauczyciele nie odczuwają spadku prestiżu, są Finlandia i Korea, w których obowiązuje duża selekcja do zawodu³¹. W konkluzjach prowadzonych na terenie Polski badań na temat pozycji społeczno-zawodowej nauczyciela pojawiają się znaczące twierdzenia:

Ważne, że w narracjach nauczycieli rzadko pojawia się refleksja na temat własnych niedoskonałości oraz zachodzących zmian

³⁰ E. Chambers, G.W. Marshall, *Teaching and Learning English Literature*, London – Thousand Oaks – New Delhi: SAGE Publications Ltd., 2006, s. 29. Badacze przytaczają dane dotyczące badań wśród naukowców z 40% uczelni angielskich.

³¹ Zob. *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli. Informacja prasowa*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, s. 2, <http://www.ibe.edu.pl/pl/component/content/article/38-aktualnosci/539-szacunek-dla-nauczycieli> (dostęp 26 X 2015).

społecznych, rzutujących na społeczny odbiór ich profesji. Obniżający się prestiż zawodu nauczyciela pedagogy relatywnie rzadko tłumaczy własnym brakiem profesjonalizmu, niską jakością pracy czy złymi relacjami z uczniami i ich rodzicami. Część badanych nauczycieli jawi się jako osoby, które źródeł trudności i niepowodzeń w pracy poszukują w czynnikach zewnętrznych – to młodzież jest niesubordynowana, rodzice roszczeniowi, a biurokracja zbyt duża. Na współczesnym rynku pracy oczekuje się od pracowników traktowania trudności w kategoriach wyzwań i budowania auto-prezentacji w oparciu o skuteczność w rozwiązywaniu problemów, a nie na narzekaniu i tłumaczeniu niepowodzeń w pracy działaniami innych i niefortunnymi zbiegami okoliczności³².

Myśląc o problemach z wykonywaniem zawodu nauczyciela polonisty, trzeba przyznać, że istnieje potrzeba wzmocnienia jego prestiżu, bowiem idą za tym konsekwencje w postaci bycia autorytetem dla uczniów – młodych czytelników; wzmocnienia tego nie da się jednak osiągnąć żadnymi decyzjami formalnymi czy reformami strukturalnymi. Większy prestiż i skuteczność działań, w tym motywujących do czytania, cechuje tych nauczycieli, którzy swoje relacje z uczniami i ich opiekunami budują, dbając o poszanowanie jednostki, dialog, wzajemne zrozumienie, którzy troszczą się o nieustanny rozwój zawodowy, aby sprostać wymaganiom zmieniającej się szkoły.

Zadaniem uniwersytetu jest kształcenie nauczycieli rozumiejących swoją misję, zdolnych do autorefleksji i samokrytycyzmu, nieobarczających winą za niepowodzenia innych (rodziców, pedagogów z niższych etapów edukacji, autorów programów itd.), ale szukających najlepszych dróg dla indywidualnego rozwoju każdego ucznia.

Niezależnie od tych zewnętrznych okoliczności, związanych z nie najlepszą selekcją do zawodu i niesprzyjającymi uwarunkowaniami kształcenia przyszłych polonistów, nic i nikt nie zwalnia uniwersytetu od odpowiedzialności za takie przygotowanie studentów, by byli dobrymi nauczycielami literatury i mogli wychowywać żarliwych czytelników. Aby się to udało, nie możemy – jako nauczyciele akademicy – ograniczać się do badań

³² Tamże, s. 9.

literaturoznawczych lub badań empirycznych diagnozujących postępy uczniów czy sytuację w szkolnictwie, musimy także przekazywać pewną filozofię edukacji, a właściwie współtworzyć ją z przyszłymi nauczycielami. Filozofia ta winna kreślić znacznie szersze cele niż te, o których mówią podstawy programowe poszczególnych dyscyplin. Muszą to być cele, które znacząco wpłyną na postawy nauczycieli rozumiejących swą odpowiedzialność bardziej wszechstronnie niż realizacja programu.

Jeśli czytanie jako doświadczenie determinuje to, kim jesteśmy, to nauczyciel literatury musi być świadom, że humanistyka jest dyscypliną najważniejszą, a on sam – przez model spotkań z literaturą, jaki zaproponuje uczniom – ma wpływ na losy wychowanków, na ich osobisty rozwój, na relacje z innymi ludźmi. „Podmiot staje się podmiotem poprzez sztukę, poprzez refleksję, poprzez interpretację”³³, toteż lekcje polskiego i zajęcia uniwersyteckie to miejsca, w których „praca krytyki, pytania, problematyzowania, interpretowania nie powinna nigdy ustać”³⁴.

Zajęcia uniwersyteckie ze studentami przygotowującymi się do zawodu nauczyciela muszą uwrażliwiać ich na tę odpowiedzialność w znacznie większej mierze, niż ma to miejsce obecnie, muszą wskazywać priorytety w pracy z uczniem i uczyć konieczności ciągłego doksztalcania się i modyfikowania metod nauczania, adekwatnie do zmian potrzeb i możliwości kolejnych generacji młodych ludzi. Muszą przygotowywać na te przyszłe zmiany, aby nie powtarzały się sytuacje mające miejsce obecnie, kiedy to nauczyciele poloniści z coraz większą bezradnością patrzą na swych wychowanków³⁵, coraz bardziej zniechęceni z rozgoryczeniem rozpoczynają lekcje polskiego, które od dawna przestały być spotkaniami z literaturą, a coraz częściej przypominają przyspieszone kursy przygotowujące

³³ M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości...*, dz. cyt., s. 431.

³⁴ Tamże, s. 388.

³⁵ Poniższe refleksje przedstawiałam częściowo w artykułach *Najpierw trzeba chcieć czytać. Studenci zachęcają licealistów do lektury*, w: *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2011, oraz *Wpływ uniwersyteckiej dydaktyki literatury na aksjologiczne aspekty szkolnej edukacji polonistycznej*, w: *Wartości i wartościowanie w edukacji polonistycznej*, pod red. M. Marzec-Jóźwickiej, Lublin 2013.

do egzaminów. Ich obecni uczniowie to pokolenie, z którym często nie znajdują wspólnego języka: wychowane przed komputerem, pragmatyczne, przedsiębiorcze, przyzwyczajone do niezwykle szybkiego tempa życia, odrzucające wszystko, co wymaga skupienia, systematyczności i dłuższej pracy, oswojone z technicznymi zdobyczami, „przywykłe do byle jak opracowanych treści, z premedytacją łamiące w komunikacji między sobą zasady ortografii i interpunkcji”³⁶.

Niełatwo jest sprostać odmiennym potrzebom i wykorzystać nowe możliwości takich uczniów.

Jak poradzą sobie z nimi kolejni adepci nauczycielskiej profesji, ci, którzy zdawali już testy kompetencji i nową maturę, również oswojeni z pożytkami cyfrowej ery, swobodnie wykorzystujący dobrodziejstwa internetu, sprawnie wyszukujący informacje i z łatwością przygotowujący multimedialne prezentacje, ale też jednocześnie – niezgorzenni e-ściągami, niewidzący niczego złego w przeczytaniu bryku zamiast powieści, obojętni na zasady pisowni? Będzie im łatwiej czy trudniej przekonać młodych ludzi do przeżycia literackiej przygody? Utrwałaby absurdalny zwyczaj prowadzenia lekcji literatury bez czytania tejsze czy znajdują sposób na skuteczne motywowanie do lektury? Czy są świadomi tego, że w obecnej sytuacji to właśnie szkoła musi przejąć na siebie funkcję rozbudzania potrzeb i fascynacji czytelniczych, inicjowania „romansów z tekstem”? Czy sami odczuwają radość długich intymnych spotkań z lekturą i są przygotowani do podzielenia się nią z uczniami?³⁷

Zamiast załamywać ręce nad brakiem czytelniczych kompetencji studentów polonistyki, musimy uwzględnić w modelu kształcenia przyszłych nauczycieli zachętę do autorefleksji nad wartością ich własnych spotkań z literaturą, a następnie uświadomić im rolę, jaką odgrywają w postrzeganiu przez uczniów

³⁶ Ł. Gołębiowski, *Śmierć książki. No future book*, Warszawa 2008, s. 15–16.

³⁷ O wynikach badań prowadzonych wśród studentów polonistyki na temat ich doświadczeń czytelniczych i możliwości zarażania pasją czytania pisałam m.in. w artykule *Zmiany w modelu kształcenia nauczycieli*, w: *Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia II*, pod red. M. Jędrychowskiej, D. Łazarskiej, E. Mikoś, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis”, Kraków 2010.

obcowania z tekstem. Istnieje potrzeba przekonania ich, że szkolna „praca z lekturą” nie może mieć czysto doraźnych celów i być wykorzystywana w sposób instrumentalny, musi zostawiać w uczniach pragnienie do samodzielnego, niewymuszonego szkolnym czy zawodowym obowiązkiem sięgnięcia po książkę, musi przyzwyczajając ich do długotrwałego czytania, przeżywania, czasem trudnej percepcji.

Warto zatem rozmawiać ze studentami nie tylko o tym, jak przygotowywać atrakcyjne, urozmaicone metodycznie lekcje o literaturze, stanowiące konkurencję dla gier komputerowych czy godzin spędzanych na Gadu-Gadu, ale przede wszystkim – jak sprawić, by uczniowie zechcieli tę literaturę czytać. Jak wynika bowiem z hospitowanych zajęć, wielu nauczycieli – świadomych, że uczniowie nie przeczytali lektury i pogodzonych z tym faktem – potrafi już tak przygotowywać materiały i prowadzić lekcje, by klasa, pomimo nieznamomości książki, była aktywna i by lekcja przebiegała w miarę sprawnie, pozostawiając złudzenie normalności. Nie trzeba chyba wyjaśniać, że takie zajęcia umacniają uczniów w przekonaniu o zbędności czytania. Jak zatem uświadamiać studentom potrzebę zachęcania młodych ludzi do autentycznych spotkań z literaturą?

Punktem wyjścia do realizacji zamierzonego celu jest skłonienie studentów do autorefleksji i próby werbalizowania swoich przemyśleń w ten sposób, by własne doświadczenia pomagały motywować do lektury także uczniów. Warto, by przyszli nauczyciele odpowiedzieli (sobie i innym) na pytania:

- Po co czytam? Dlaczego warto to czynić?
- Czy są to argumenty przekonujące innych?
- Czy jestem autentyczny i sugestywny? Czy Kocham czytać? Czy mogę зараżać pasją czytania?
- Jakie są moje najlepsze doświadczenia czytelnicze? W jakiej sytuacji i które lektury sprawiły mi największą przyjemność / poruszyły mnie / zmieniły mój sposób widzenia rzeczywistości? Z którymi bohaterami nie chciałem się rozstać? Do jakiej książki wracałam/wracałem wielokrotnie? Dlaczego?
- Które z tych doświadczeń warto wykorzystać w zachęcaniu do czytania? Które – ze względu na upływ czasu i przemiany cywilizacyjne – nie będą dziś przydatne?

- W jakim stopniu w motywowaniu uczniów do lektury pomogą mi własne doświadczenia czytelnicze, w jakim warto sięgnąć po doświadczenia innych, np. entuzjastyczne recenzje na forach internetowych?
- W jaki sposób, znając swoich uczniów, ich zainteresowania, kłopoty i potrzeby, mogę stworzyć sytuację, w której poczują się oni zainteresowani tematem/problemem zawartym w proponowanej im książce?

Ciekawe ćwiczenia uwrażliwiające studentów – przyszłych nauczycieli – na tę różnorodność sposobów czytania, na wartość własnych doświadczeń czytelniczych i szansę wykorzystania ich we współpracy z uczniami, a także na istotne aspekty sprzyjające lekturze, proponuje Caroline Daly w metodycznym podręczniku dla tych, którzy będą decydować o lekturach swoich uczniów³⁸.

Zadanie 1 Ważne – kim jest czytelnik

- Przeczytaj kilka rozdziałów z powieści czytanej przez współczesnych nastolatków. Zastanów się, jakie jest twoje doświadczenie i wiedza na temat:
 - przedstawionego w tekście świata;
 - kulturowego kontekstu;
 - głównych bohaterów;
 - języka, jakim posługują się bohaterowie.
- Jaka byłaby różnica w odbiorze tego tekstu, gdybyś był:
 - kimś z konkretnego pokolenia (dziadków, rodziców, nastolatków);
 - kobietą lub mężczyzną;
 - kimś mieszkającym w mieście / na wsi, obcokrajowcem.
- Oceń, w jakim stopniu powyższe aspekty wpłynęłyby na twój odbiór utworu i chęć kontynuowania lektury. Rozważ wagę tych aspektów (wiedza o świecie przedstawionym, przystępność języka, wiek, płeć, miejsce zamieszkania czy pochodzenia) dla uczniowskiego podejścia do literatury.

³⁸ Przytoczone ćwiczenia (skrócone przeze mnie w niniejszym tekście i zaadaptowane do polskich warunków), a także inne znaleźć można w: C. Daly, *Reading*, w: J. Davison, J. Dowson, *Learning to Teach English in the Secondary School. A Companion to School Experience*, London – New York: Routledge, 2006, s. 109–133.

Zadanie 2 Czytelnicze autobiografie

- a) Napisz swoją własną autobiografię czytelnika. Które książki (lektury własne i obowiązkowe) były dla ciebie najważniejsze na poszczególnych etapach życia/edukacji? Kto lub co miało na to wpływ?

Na przykład³⁹:

	lektury obowiązkowe	lektury własne
dzieciństwo		Wiersze Tuwima i Brzechwy czytane przez mojego dziadka wszystkim wnukom. Działo się to na wakacjach i było pewnym rytuałem; <i>Bajki</i> Ezopa z pięknymi ilustracjami, a morały wydawały mi się wtedy takie odkrywcze; <i>Karolcia</i> – koralik spełniał jej życzenia, a mnie prznosił w świat fantazji.
szkoła podstawowa	<i>Dzieci z Bullerbyn</i> – znalazłam w tej książce swoje marzenia o idealnych przyjaciółach, zabawkach, chciałam być bohaterką tej książki, spać w stogu siana, łowić raki i konstruować telefon z kuba sznurka.	<i>Baśnie</i> braci Grimm – wiele razy mogłam słuchać tych historii, szczególnie czytanych na głos, bo były pełne niezwykłości. Szczególnie zapadły mi w pamięć przerażające momenty – gdy czarownica porывała dziecko, oślepiła księcia.
gimnazjum	<i>Folwark zwierzęcy</i> Orwella – alegoryczna, a także głęboko skłaniająca do refleksji; <i>Tęgo obcego</i> – przeczytałam kilka razy – losy bohaterów w podobnym wieku, rodząca się miłość;	<i>Jeździec</i> – zabawne, mogłam się utożsamiać z bohaterkami; książki Siesickiej – wczuwałam się w przeżycia głównych bohaterów;

³⁹ Przykłady pochodzą z notatek studentów polonistyki UJ, sporządzonych podczas prowadzonych przeze mnie zajęć z metodyki nauczania literatury i języka polskiego.

	<i>Mały książę, Buszujący w zbożu</i> – przy wspianiałym polonście te lektury uczyły mnie samodzielnego myślenia, poszukiwania mądrości życiowych, dyskusji z kolegami.	<i>Imię róży</i> – odmienna od tych proponowanych w szkole, z dreszczykiem, elementami erotyzmu, nieprzewidywalną akcją – miałam poczucie, że czytam coś dojrzałego niż schematyczne lektury obowiązkowe.
szkoła ponadgimnazjalna	<i>Mistrz i Małgorzata</i> – pociągała magia książki; <i>Opowiadania</i> Grudzińskiego – tutaj każde zdanie było dla mnie sentencją; <i>Pamiętnik z powstania warszawskiego</i> – rewolucyjne podejście do faktów, wspominałam jako wielkie przeżycie, wstrząśnięta opowiadałam o książce znajomym.	<i>Rzeźnię nr 5 i Paragraf 22</i> przeczytałem po 15 razy. Odkryłem, że lektura może być czymś, co jest pisane tylko dla mnie; <i>Miasto ślepców</i> Saramago – o zachowaniach ludzi w sytuacji zagrożenia życia – pozwoliło mi spojrzeć na świat inaczej niż do tej pory. I to zakończenie, którego nie rozumiem do dziś, ale które sprawiło, że zaczęłam bardziej cenić swoje zdrowie, życie i wszystko, co mnie otacza.
studia	<i>Dolina Issy</i> Miłosza – na studiach popatrzyłam na nią inaczej, bo czytałam ją już po raz drugi. Lubię historie o małych ojczyznach, mitycznych początkach, krainach odseparowanych.	<i>Traktat o łuskaniu fasoli</i> Myśliwskiego – atrakcyjny ze względu na prawdy egzystencjalne; <i>Kobieta i mężczyźni</i> Gretkowskiej – gorzki świat, ale prawdziwy...; eseistyka Herberta – książki, które stoją na mojej półce i bardzo często po nie sięgam, wyciszam się, przenoszę się w inny świat.

b) Porównaj swoją autobiografię z zapiskami koleżanki/kolegi. Przedyskutujcie i spróbujcie odpowiedzieć na następujące pytania:

- Co sprawia, że właśnie ten tekst chce się czytać (lub nie)?
- Jak zmieniają się czytelnicze preferencje wraz z wiekiem?

- Jakie wnioski możecie wyciągnąć (jako przyszli nauczyciele) z tych przemyśleń dla motywowania uczniów do lektury? (studenci wskazywali na konieczność odchodzenia od kanonu, dopuszczania uczniów do współdecydowania o wyborze lektur, różnicowania lektur ze względu na wiek, płeć i zainteresowania uczniów, wprowadzania w klimat książki, zafascynowania ich nią itp.)

Zadanie 3 Środowisko przyjazne czytaniu

- a) Podczas hospitacji lekcji języka polskiego w szkole przeprowadź obserwację dotyczącą obecności:
 - klasowych biblioteczek lub wystaw książek. Jakiego rodzaju literatura jest w nich dostępna lub promowana?
 - materiałów pisanych i drukowanych przez samych uczniów;
 - gazetek ściennych. Czy uczniowie je czytają? Czy są tam ich własne prace? Czy mają charakter interaktywny (są otwarte na pisemne odpowiedzi, komentarze)?
 - informacji o szkolnych klubach książki, nowościach wydawniczych szkolnej lub lokalnej biblioteki, krajowych wydarzeniach promujących książki;
 - łatwego dostępu do internetu i informacji na temat internetowych tekstów;
 - miejsc pozwalających na czytanie indywidualne lub w grupach (czy organizacja klasowej przestrzeni, jej umeblowanie, pozwalają na szybkie stworzenie takich miejsc?);
 - książek na nauczycielskim biurku (czy polonista jest odbierany jako czytelnik?).
- b) Zastanów się, w jaki sposób powyższe elementy mogą wpływać na wysyłanie pozytywnych sygnałów do uczniów, szczególnie tych o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
- c) Przedyskutuj z innym studentem i przedstaw własne przemyślenia na temat: „Co otoczenie mówi o tym, co to znaczy być czytelnikiem”.

Zadanie 4 Pierwsze spotkanie z lekturą

- a) Podczas obserwacji lekcji, na której nauczyciel wprowadza nową lekturę, zanotuj swoje uwagi na temat:
 - Jakie były cele tej lekcji i jak zostały one zakomunikowane uczniom?

- Jaka była forma przygotowania do czytania (prezentacja problemu, nawiązanie do innych utworów danego pisarza lub do innych autorów podejmujących podobny temat, dyskusja, praca w grupach, improwizacja)?
 - W jaki sposób sprowokowano zaangażowanie ucznia, umożliwiające mu osobiste podejście do tekstu?
 - Na jakim etapie lekcji uczniowie zetknęli się bezpośrednio z tekstem? Kiedy sami zaczęli go czytać?
 - Jak często nauczyciel czytał fragmenty tekstu na głos? Czy czytali głośno sami uczniowie? Jakie to było czytanie (rozbudzające / podtrzymujące zainteresowanie lekturą; psujące efekt lektury)?
- b) Przedyskutuj z innymi studentami skuteczność metod podjętych przez nauczyciela w celu zmotywowania uczniów do lektury.
- c) Opracuj własny plan lekcji wprowadzającej do czytania książki, którą zaproponujesz uczniom do wspólnej lektury.

Rola uniwersytetu w przygotowywaniu przyszłych nauczycieli do zawodu polega również na przekazywaniu im pewnych wzorców osobowych i modeli nauczania. Według angielskich naukowców, badających procesy edukacyjne na różnych poziomach kształcenia, typy dialogu uniwersyteckiego składają się na postawy nauczycieli w szkołach, na ich style nauczania⁴⁰. Ankietowani przeze mnie studenci polonistyki również potwierdzali znaczący wpływ uniwersyteckiej filozofii edukacji na ich system wartości oraz deklarowali chęć przejmowania niektórych wzorców nauczycieli akademickich w wykonywanym przez siebie w przyszłości zawodzie nauczyciela polonisty. Młodzi ludzie cenią szczególnie autentyczne zaangażowanie swoich wykładowców, związane z realizacją ich własnych badań naukowych, i pasję, z jaką mówią o książkach. Doceniają erudycję, umiejętność porządkowania wiedzy, humor, ale i „tworzenie niezwykłej atmosfery naukowych poszukiwań”, bezpośredni kontakt, dostępność konsultacji, troskę o umożliwienie studentom zajmowania się tematami, które

⁴⁰ Zob. np. D. Harris, *On Dialogue in Universities*, „Critical and Reflective Practice in Education” 2009, 1.

ich interesują. Do szkoły chcieliby też przenieść zdolność prowokowania żywej dyskusji, szacunek dla każdej wypowiedzi ucznia i otwartość na odmienne interpretacje, kreatywność w poszukiwaniu wiedzy.

Z krytyką natomiast spotykają się postawy dydaktyków uniwersyteckich ignorujących przemiany cywilizacyjne i lekceważących obecnych studentów, których możliwości i potrzeby są swoistą konsekwencją tych przemian. Znamiennie brzmi wypowiedź jednej ze studentek:

Spoglądał na nas z wyżyn profesorskiej katedry, mówił językiem, którego nie rozumieliśmy. Narzekał: „Dziś już nie ma studentów z takich dobrych mieszczańskich rodzin...”. Poculiśmy się z tym źle. Nie pochodzimy z domów, gdzie kultywowano naukę. Nasze rodziny są często patologiczne, a dostanie się na studia było dla nas sukcesem. Było nam przykro tym bardziej, że wiemy, jak wiele mamy do nadrobienia⁴¹.

W tym miejscu warto przywołać słowa Bronisława Geremka, który włączając się w dyskusje o słuszności bądź nie narzekania na temat niskiego poziomu kandydatów na studia, mówił:

Uniwersytet nie jest zatem instytucją dla elit, ale instytucją kształtującą elity, a jednocześnie promującą kulturę intelektualną w społeczeństwie⁴².

W przedstawionej przez studentkę sytuacji odnaleźć można echa obrazów prezentowanych przez Pierre'a Bourdieu, który opisywał dysproporcje między ubogim „kapitałem kulturowym”, jakim dysponuje większość studentów, wyrosłych w środowiskach obcujących z kulturą popularną, determinującą ich smak, gust, sposób zachowania i mówienia, a nauczycielami akademickimi, którzy oczekują, że będą mieć do czynienia z ludźmi już ukształtowanymi, zdolnymi do prowadzenia

⁴¹ Fragment wypowiedzi w ankiecie przeprowadzonej wśród studentów seminariów magisterskich na Wydziale Polonistyki UJ w 2010 roku.

⁴² B. Geremek, *Idea Uniwersytetu*, „Alma Mater” 2007/2008, <http://www3.uj.edu.pl/alma/alma/26/01/35.html> (dostęp 10 III 2011).

akademickiego dyskursu⁴³. Autor *Reprodukcji* przedstawiał w karykaturalnym obrazie zarówno pozorny dialog uniwersytecki, który polega na podtrzymywaniu iluzji, a mianowicie „złudzeniu bycia zrozumianym” oraz „złudzeniu rozumienia”, jak i logikę tradycyjnej instytucji szkolnej, która opiera się na:

(...) „nieomyślność[ci]” mistrza, która przejawia się w profesorskiej ideologii „marności” studentów, będącej mieszaniną najwyższych wymagań oraz pełnej rozczarowań pobłażliwości, [która] skłania profesora do traktowania wszystkich niepowodzeń w komunikowaniu, nawet najmniej nieoczekiwanych, jako części składowych stosunku wywołującego już z samej swej natury zły odbiór najlepszych przekazów przez najgorszych odbiorców⁴⁴.

Trudno oddzielić rozważania o funkcji uniwersytetu i o aksjologicznych aspektach edukacji od kwestii autorytetu tych, którzy za proces tej edukacji są odpowiedzialni. Jak podkreśla Władysław Stróżewski w *Małej fenomenologii autorytetu*, moralnego czy intelektualnego wzoru nie można stworzyć, arbitralnie powołać do istnienia⁴⁵. Żałosne są próby autokreacji autorytetu, zabiegania o niego lub oczekiwania, że wraz z przyjętą rolą, na przykład nauczyciela bądź uczonego, miano to się należy. Na prestiż i szacunek trzeba zasłużyć i nie wystarczy być specjalistą w jakiejś dziedzinie. Autorytet bowiem ma nie ten, kto wszystko wie i na każde pytanie odpowie, ale ten, komu wierzymy, że jeśli odpowie, to uczyni to, kierując się prawdą i odpowiedzialnością.

W dobie kryzysu autorytetów⁴⁶ i detronizacji intelektualisty istnieje potrzeba odnowienia sposobu myślenia o jego obecnej roli. Zygmunt Bauman w *Prawodawcach i tłumaczach* wyjaśnia,

⁴³ P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii nauczania* (1970), przeł. E. Neyman, wstęp i red. nauk. A. Kłoskowska, Warszawa 1990, s. 169.

⁴⁴ Tamże, s. 170.

⁴⁵ W. Stróżewski, *Mała fenomenologia autorytetu*, w: tegoż, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 27–32.

⁴⁶ T. Walas, *Zrozumieć swój czas. Kultura polska po komunizmie*, Kraków 2003.

że obecnie oczekuje się, by pomagał on rozumieć świat, tłumaczyć jego zasady⁴⁷. Echo podobnego myślenia o nowej roli inteligencji i konieczności odebrania jej etykiety nieomyślności na rzecz budowania etycznych relacji i postaw można odnaleźć w rozważaniach Richarda Rorty'ego, który rolę intelektualistów widzi w twórczym stawianiu pytań, mierzeniu się z wątpliwościami, weryfikowaniu mowy, by manipulacja, hipokryzja, demagogia, stereotypy nie zastępowały w niej wrażliwości na potrzeby innych⁴⁸.

Każdy nauczyciel akademicki winien zastanowić się, w jaki sposób te oczekiwania, a nawet i powinności, można realizować w ramach dydaktyki uniwersyteckiej. Jakich zasad przestrzegać, pamiętając, że mogą one być przeniesione przez studentów na grunt dydaktyki szkolnej? Na jakie wartości musimy sami być wrażliwi, jeśli chcemy kształcić przyszłych nauczycieli, którzy będą umieli uważnie wsłuchiwać się w potrzeby swoich wychowanków – znajdą drogę do rozwijania ich empatii, kreatywności, zdolności rozwiązywania problemów? Nie zgodzą się na nieuczciwość, bryki, plagiaty etc.? W jakiej mierze polonista jest w stanie kształcić aksjologiczną wrażliwość własnych uczniów szczególnie w ich spotkaniach z literaturą? W jaki sposób może go tego nauczyć nauczyciel akademicki, którego zadaniem – zgodnie z przemyśleniami Rorty'ego – jest „zmuszanie ludzi do myślenia, tworzenia, otwierania wyobraźni na alternatywy”⁴⁹, do stawiania pytań o to, jak ulepszyć nasze zwyczaje, formy życia i instytucje?

Jedną z powinności nauczycieli uniwersyteckich wobec przyszłych nauczycieli szkolnych widziałabym w przyzwyczajeniu ich do innego nacechowania aksjologicznego trudności niż ma to miejsce obecnie – do postrzegania ich nie jako elementu diagnozy, negatywnie oceniającej wychowanka, ale jako wyzwania

⁴⁷ Z. Bauman, *Legislators and Interpreters – On Modernity, Post-Modernity, Intellectuals*, Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1987 (wyd. pol.: Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, przeł. A. Ceynowa, J. Giebułtowski, red. nauk. przekł. M. Kempny, Warszawa 1998).

⁴⁸ R. Rorty, *Etyka zasad a etyka wrażliwości*, przeł. D. Abriszewska, „Teksty Drugie” 2002, nr 1–2, s. 52.

⁴⁹ Tamże, s. 55.

dla uczącego, by wykorzystał sytuację zaistniałej trudności jako normalny etap pracy, mobilizujący ucznia do wysiłku⁵⁰. Twierdzenie Einsteina: „A person who never made a mistake never tried anything new”⁵¹ – to hasło, które angielscy nauczyciele często traktują jako naczelną zasadę swojej filozofii nauczania, pozwalającą patrzeć na wychowanka jako na podmiot, który ma prawo do popełniania błędów w poszukiwaniu dróg rozwiązywania problemów. Warto podkreślić, że potrzeba dowartościowania trudności, czyli także oporu, jaki stawia skomplikowany utwór czytelnikowi, jako **wyzwania**, które wyzwalają czytelnika od rutynowych nastawień w odbiorze tekstów (np. powielanych interpretacji znawców literatury), jednocześnie uwalnia go od schematów czytania świata, winna zaowocować gotowością do zrozumienia drugiego człowieka.

Kolejna powinność nauczycieli uniwersyteckich to kształcenie postawy gotowości do szukania porozumienia z drugim człowiekiem pomimo jego odmienności kulturowej czy światopoglądowej, co ściśle wiąże się z zagadnieniem modelu nauczania opartego na otwartym dialogu.

Leszek Kołakowski w mądrym eseju *Wychowanie do nienawiści, wychowanie do godności* przeciwstawia typowej dla systemów totalitarnych manipulacji negatywnymi emocjami społeczeństwa postulat wychowania do demokracji, równoważnego, jego zdaniem, z wychowaniem do godności. Pisze:

⁵⁰ Rozważania na temat wzbudzania refleksji u studentów – przyszłych nauczycieli – na temat kształcenia gotowości do pokonywania trudności, zdolności do kompromisu, zdobywania prawdy naukowej oraz odwagi w mądrym przeciwstawianiu się negatywnym konsekwencjom przemian cywilizacyjnych i presji czasu rozwijam w artykułach: *Wpływ uniwersyteckiej dydaktyki literatury na aksjologiczne aspekty szkolnej edukacji polonistycznej*, dz. cyt., oraz *Trajektorie czytania. O losowej naturze procesu lektury*, w: *Efekt motyla II. Humaniszczy wobec metaforyki teorii chaosu. Studia*, pod red. D. Heck, K. Bakuły, Kraków 2012; *Dydaktyka uniwersytecka wobec zmieniających się potrzeb polonistyki szkolnej*, w: *Nowe odstony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, pod red. E. Jaskółowej, K. Jędrzych, Katowice 2013.

⁵¹ <https://mj121.k12.sd.us/Teaching%20Philosophy.html> (dostęp 20 X 2015).

Duch koncyliatorski i gotowość do kompromisu bez tchórzostwa i bez konformizmu, zdolność do usuwania nadmiaru wrogości bez czynienia ustępstw w tym, co się uważa za jądro sprawy, jest to sztuka, która z pewnością nikomu bez trudu nie przychodzi jako dar naturalny. Od naszej umiejętności przyswajania sobie tej sztuki zależy wszelako los demokratycznego ładu na świecie⁵².

O konieczności kształcenia ludzi zdolnych do kompromisu, negocjacji, słuchania wzajemnych racji chyba nie trzeba nikogo przekonywać. Uczniowie bez przerwy są świadkami braku tych cech u elity politycznej, która kreuje negatywne wzorce postępowania, kierując się zasadą, że o wartości poglądu decyduje nie to, **co** zostało powiedziane, ale **kto** to powiedział. Media promują sytuacje, których wartościami są konflikt, agresja, widowiskowa emocjonalność wypowiedzi. Wobec takich wzorców zadanie, jakiemu musi podołać edukacja, jest niezwykle trudne, ale nie niemożliwe.

W obszarze dydaktyki literatury powyższe aspekty mogą być rozwijane na wielu poziomach, przede wszystkim poprzez kształcenie postawy empatii, sztukę negocjowania interpretacji, a także umiejętność prowadzenia autentycznego dialogu, sprowokowanego dziełem. Na poziomie szkolnym niezbędne są wszelkie działania aranżowania kontrolowanych dyskusji, poddanych osądowi pod kątem zdolności życzliwego i uważnego słuchania adwersarza i dążenia do wspólnych wniosków, a nie upartego trwania przy swoich tezach, a zatem nietraktowanie wymiany poglądów w kategorii walki, z której ktoś wychodzi jako zwycięzca.

Umiejętność prezentacji własnych racji w taki sposób, by pozostać jednocześnie otwartym na odmienne poglądy, gotowym do przyjęcia cudzych argumentów lub do ich odrzucenia, ale w poszanowaniu odmienności – to umiejętność, którą trzeba kształcić, a nie oczekiwać, że młodzi ludzie będą ją posiadać bez przygotowania. Dlatego też warto aranżować ćwiczenia w negocjacjach (na przykład dotyczących sytuacji życiowych

⁵² L. Kołakowski, *Wychowanie do nienawiści, wychowanie do godności*, w: *Realności z wyobraźnią. Kultura 1976–2000. Wybór tekstów*, t. II, wybór i wstęp B. Kerski, A.S. Kowalczyk, Lublin 2007.

wpisanych w wiersz), prowadzonych na forum klasy przez dwie pary uczniów, obserwowane pod kątem m.in. sposobu zwracania się do rozmówcy, przejawów empatii w zachowaniach językowych, przesyłania sygnałów świadczących o uważnym słuchaniu partnera etc.⁵³

Określenie kształcenia ludzi zdolnych do kompromisu jako jednego z priorytetowych zadań edukacji wcale nie musi oznaczać, krytykowanego przez Alasdaira MacIntyre'a⁵⁴, liberalnego modelu uniwersytetu czy – ogólniej mówiąc – postmodernistycznego modelu edukacji, w której dominuje nieograniczona zgoda na wszelkie opcje i punkty widzenia⁵⁵. Jednak – w obliczu wyjątkowej sytuacji w naszym społeczeństwie, a mianowicie przy zaniku zdolności do jakiegokolwiek consensusu – kształcenie ludzi gotowych do dokonywania wyboru wartości musi być poprzedzone rozwijaniem u nich umiejętności słuchania i rozumienia głosów wyrażających te inne opcje i punkty widzenia.

Władysław Stróżewski, definiując funkcję uniwersytetu jako instytucji powołanej do zdobywania i przekazywania prawdy naukowej, szczególnie akcent kładzie na tę pierwszą:

⁵³ Przykład takiego ćwiczenia na lekcji przy okazji spotkania z wierszem *bliscy i oddaleni* Jana Twardowskiego podaje Elżbieta Mikoś w książce *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Kraków 2009, s. 110–111.

⁵⁴ A. MacIntyre, *Three Rival Versions of Moral Enquiry*, London: Duckworth, 1990.

⁵⁵ W tym modelu uniwersytet jest neutralnym miejscem badań i wszelkiej aktywności, a każdą różnicę zdań traktuje się jako problem, do którego można podejść jak do kwestii ekonomiczno-biznesowej. Wszystko zatem może podlegać kompromisowi. MacIntyre ubolewa nad konsekwencjami takiego postępowania. Uważa, że chwycie ono systemem wartości i nie pozostawia nam niczego, czego chcielibyśmy bronić. W zamian MacIntyre proponuje „ograniczoną niezgodę” (*constrained disagreement*). Twierdzi, że w czasach kryzysu, kiedy uniwersytet poddany jest presji finansów, biurokracji, statystyk i audytów, istotą edukacji wyższej musi być konflikt. Ma on na myśli konflikt między wartościami religijnymi i świeckimi w życiu intelektualnym i w programie studiów, między menadżerską a kolegialną strukturą organizacyjną uniwersytetu, między wartościami akademickimi a komercyjnymi.

zdobywanie⁵⁶. Zdaniem filozofa warunkiem niezbędnym dla uzyskania kwalifikacji nauczyciela uniwersyteckiego są jego własne badania naukowe, czyli odkrywanie prawd, a nie wyłącznie przekazywanie gotowych wyników. Jedynie bowiem taki naukowiec będzie nie tyle wymagać od swych studentów opanowania pewnego zasobu wiadomości, ile nauczy ich, jak je samodzielnie zdobywać. Myśl tę dopełnia przekonanie Andrzeja Białasa, że najlepszym studentom, formującym elitę, trzeba wdrażać ambicję osiągnięcia czegoś „ponad przeciętność”⁵⁷. I nie chodzi tu bynajmniej o stanowiska i zaszczyty, które „oczywiście bywają wyrazem zasłużonego uznania, ale uznanie za to, co się samemu wniosło do dorobku swojej dziedziny, a przez to do dorobku kultury”⁵⁸.

Ten aspekt kształcenia uniwersyteckiego nabiera szczególnego znaczenia, gdy myślimy o nabywaniu przez przyszłych nauczycieli – których chcielibyśmy określać mianem elity intelektualnej – kompetencji do pracy w szkole. Jeśli oczekuje się, by umieli oni kształcić u swoich uczniów postawy twórcze, do kreatywności winni być wdrażani w trakcie studiów, przede wszystkim poprzez samodzielną realizację większych czy mniejszych projektów: indywidualnych, zespołowych, bądź poprzez współdziałanie w naukowych projektach badawczych prowadzonych przez daną instytucję. Aby takie prace były możliwe, konieczne są następujące działania: promowanie realizacji samodzielnego projektu, przygotowanie puli propozycji zakładających współdziałanie studentów w badaniach czy planowanie przedsięwzięć pozwalających na prezentację wyników projektów (np. konferencje, publikacje).

Kolejny aspekt nie tylko edukacji, ale i naszego życia, na który warto uwrażliwić przyszłych nauczycieli, to, wymagająca czasem mądrej odwagi, umiejętność radzenia sobie z przejawami niedobrego pośpiechu (w realizacji materiału, w analizie

⁵⁶ W. Stróżewski, *O idei uniwersytetu*, w: tegoż, *W kręgu wartości*, dz. cyt.

⁵⁷ *Włóżmy im buławę do tornistra. Z profesorem Andrzejem Białasem, fizykiem, prezesem Polskiej Akademii Umiejętności, rozmawia Magdalena Bajer*, „Odra” 2009, nr 10, s. 5.

⁵⁸ Tamże.

tekstów, w pisaniu testów „na czas” etc.). Coraz większemu pośpiechowi wtóruje narastający w niebywałym tempie szum interpretacyjny, nakładanie się na siebie tekstów literackich, podręcznikowych analiz, interpretacji nauczyciela, brykowych wypowiedzi etc.

Dlatego też na koniec chciałabym mocno podkreślić konieczność uświadamiania (sobie, studentom – przyszłym nauczycielom, decydentom) odmienności zajęć z języka polskiego od lekcji z innych przedmiotów. W dyskusjach toczących się obecnie na temat wizji szkoły XXI wieku akcentuje się przede wszystkim potrzebę szerszego wprowadzania technologii informatycznych, uwzględniania tempa życia i oczekiwań pracodawców. Trudno się z tymi postulatami nie zgodzić, tak jak i z potrzebą uatrakcyjniania lekcji, korzystania z dobrodziejstw informatycznej cywilizacji. Nie można jednak zapominać, że w mnogości atrakcji często ginie sama literatura, a wraz z nią wartości, jakie ona niesie. Ważne jest, jak – w nowej rzeczywistości – kształcić ludzi zdolnych do refleksji, nauczyć ich prawdziwych spotkań z literaturą, spotkań wymagających wyciszenia, samotności, kontemplacji, wytrącenia z codzienności.

Nauczyciel literatury (zarówno akademicki, jak i szkolny) ma szansę na rozwijanie wrażliwości aksjologicznej swoich uczniów wówczas, gdy uczy pokonywania barier odbioru, oswaja z trudnościami, kształci postawę otwartości i ciekawości wobec niezrozumiałego, uczy krytycznego czytania i dokonywania wyborów, wyczula na problemy konfliktu wartości i odmiennych racji; uczy cierpliwości w dochodzeniu do rozumienia i otwarcia na dialog.

NOTA BIBLIOGRAFICZNA

W niniejszej pracy wykorzystano artykuły lub ich fragmenty drukowane wcześniej w tomach zbiorowych lub czasopismach. Teksty te zostały uzupełnione lub przeredagowane zgodnie z zamysłem kompozycyjnym niniejszej książki. Podaję wykaz ich wcześniejszych publikacji.

Kształcenie nauczycieli wobec współczesnych dyskusji na temat celu edukacji uniwersyteckiej, w: *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana profesor Barbarze Myrdzik*, pod red. M. Karwatowskiej, M. Latoch-Zielińskiej, I. Morawskiej, Lublin 2010.

Reading Recovery, czyli zagraniczne programy czytelniczey edukacji wczesnoszkolnej a potrzeby polskiej szkoły, w: *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2010.

Zmiany w modelu kształcenia nauczycieli, w: *Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia II*, pod red. M. Jędrychowskiej, D. Łazarskiej, E. Mikoś, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis”, Kraków 2010.

Najpierw muszą chcieć czytać. Studenci zachęcają licealistów do lektury, w: *Szkoła na lektura bliżej teraźniejszości*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2011.

Nauczyciel w roli krytyka, „Edukacja” 2012, nr 1; przedruk: *Doświadczenie lektury. Krytyka literacka i dydaktyka literatury wobec wyzwań interpretacji*, pod red. K. Biedrzyckiego i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.

Dydaktyka uniwersytecka wobec zmieniających się potrzeb polonistyki szkolnej, w: *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, pod red. E. Jaśkółowej, K. Jędrych, Katowice 2013.

- Miejsce lektury w dialogu nauczyciela polonisty z pokoleniem sieci*, „Edukacja Humanistyczna. Rocznik naukowo-dydaktyczny”, t. 9–10, pod red. L. Jazownika i M. Sinicy, Zielona Góra 2013.
- Po co googleinteligentowi literatura, czyli o nowej roli lektury szkolnej*, w: *Nowoczesność w polonistycznej edukacji – pytania, problemy, perspektywy*, pod red. A. Pilch i M. Trysińskiej, Kraków 2013.
- Wpływ uniwersyteckiej dydaktyki literatury na aksjologiczne aspekty szkolnej edukacji polonistycznej*, w: *Wartości i wartościowanie w edukacji polonistycznej*, pod red. M. Marzec-Jóźwickiej, Lublin 2013.
- Uczeń na lekcjach (nieczytanej?) literatury*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, pod red. K. Biedrzyckiego, W. Bobińskiego, A. Janus-Sitarz, R. Przybylskiej, Kraków 2014.
- „Czytanie nie gryzie, ale...” *Postawy gimnazjalistów wobec literatury*, „Edukacja” 2015, nr 1.
- Udręka obowiązkowa. Trudne wybory lekturowe*, w: *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, pod red. A. Janus-Sitarz, A. Handzel, A. Kani i A. Kulig, Kraków 2015.

BIBLIOGRAFIA

- Banasiak B., *Czas nagli*, „Lamus” 2009, nr 1/3.
- Bauman Z., *Legislators and Interpreters – On Modernity, Post-Modernity, Intellectuals*, Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1987 (wyd. pol.: Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, przeł. A. Ceynowa, J. Giebułtowski, red. nauk. przekł. M. Kempny, Warszawa 1998).
- Bauman Z., *Płynne życie*, przeł. T. Kunz, Kraków 2007.
- Belcer A., *Promowanie czytelnictwa i bibliotek z pomysłem: przegląd wybranych akcji czytelnicznych*, http://psb.ur.edu.pl/sites/default/files/pdf/promowanie_czytelnictwa_i_bibliotek_z_pomyslem.pdf (dostęp 4 X 2015).
- Biernacka A., Bortnowski S., *Scenariusze przekorne i prawie niemożliwe*, Warszawa 2013.
- Blakemore S.J., Frith U., *Jak uczy się mózg?*, przeł. R. Andruszko, Kraków 2008.
- Błoński J., *Romans z tekstem*, „Teksty” 1974, nr 3.
- Bortnowski S., *Młodzież a lektury szkolne*, Warszawa 1974.
- Bortnowski S., *O dzisiejszych normach czytania (uczniów)*, w: *Dydaktyka literatury polskiej i języka polskiego*, pod red. J. Kowalikowej, Kraków 1985.
- Bortnowski S., *Potop w szkole*, Warszawa 1988.
- Bortnowski S., *Sytuacja lektury w dobie mass mediów (rekonesans)*, w: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów, Warszawa 1995*, pod red. T. Michałowskiej, Z. Golińskiego, Z. Jarosińskiego, Warszawa 1996.
- Bortnowski S., *Scenariusze półwariackie, czyli poezja współczesna w szkole*, Warszawa 1997.

- Bortnowski S., *Bryki, bryki, bryki...*, w: tegoż, *Nowe spory, nowe scenariusze*, Warszawa 2001.
- Bortnowski S., *Zdziwienia polonistyczne, czyli o sztuce na lekcjach polskiego*, Warszawa 2003.
- Bortnowski S., *Od czytelniczego tryumfu do wygnania (szkolny odbiór „Potopu” Henryka Sienkiewicza)*, w: *W kręgu literatury i języka*, pod red. A. Grochulskiej, Piotrków Trybunalski 2005.
- Bortnowski S., *Kanon literacki: między potrzebą a buntem*, w: *Szkolne spotkania z literaturą*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007.
- Bortnowski S., *Czy metody aktywizujące upowszechniły się w praktyce szkolnej? (raport z badań)*, „Język Polski w Gimnazjum” 2009/2010, nr 1.
- Bortnowski S., *Jak zachęcić uczniów do czytania lektury?*, „Polski w Praktyce” 2012, nr 4; także online: <http://www.womkat.edu.pl/files/kwartalnik/Forum47.pdf>.
- Bortnowski S., *Jak uratować polonistykę szkolną od zagłady? Głos nauczyciela – realisty*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. II, pod red. K. Biedrzyckiego, W. Bobińskiego, A. Janus-Sitarz, R. Przybylskiej, Kraków 2014 (dostęp 15 XI 2015).
- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja. Elementy teorii nauczania*, przeł. E. Neyman, wstęp i red. nauk. A. Kłosowska, Warszawa 1990.
- Brand D., *The Rise of Writing. Redefining Mass Literacy*, https://books.google.pl/books?id=k68PBgAAQBAJ&pg=PR1&lpg=PR1&dq=brandt+the+rise+of+writing&source=bl&ots=JsrURYwOs9&sig=aXBOIPwCjNeeOrmZRL_j1xjeaKU&hl=pl&sa=X&ei=BTSYVbLIAeLMygOprL-gAQ&ved=0CEoQ6AEwBQ#v=onepage&q=brandt%20the%20rise%20of%20writing&f=false (dostęp 25 X 2015).
- Bregman P., *Kiedy (i dlaczego) przestać robić kilka rzeczy na raz*, <http://www.hbrp.pl/news.php?id=78&PHPSESSID=846b7dd89b3b28483b3a4fa2b109cb1e> (dostęp 20 II 2011).
- Bron J., Veugelers W., *Why We Need to Involve Our Students in Curriculum Design. Five Arguments for Student Voice*, „Curriculum and Teaching Dialogue” 2014, 16 1–2.
- Budrewicz Z., *Lekcja polskiego krajobrazu. Międzywojenna proza podróżnicza dla młodzieży*, Kraków 2013.
- Buława I., *Nieblała lekcja poświęcona pozornie blahemu wierszykowi Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego pt. „Dlaczego ogórek nie śpiewa”*, http://www.doradca.wombb.edu.pl/jpolski/biuletyn_3.htm (dostęp 2 XII 2011).
- Burroughs-Lange S., *Evaluation of Reading Recovery in London Schools: Every Child A Reader 2005–2006*, London: University of London Institute of Education, 2007; także online: http://www.everychildareader.org/pubs/ECAR_London_Evaluation_Report.pdf (dostęp 20 VII 2009).
- Burzyńska A., *Ciało w bibliotece*, „Teksty Drugie” 2002, nr 6.

- Bycie czytelnikiem to kwestia tożsamości. Rozmowa z pracowniczkami Kulturrådet: Ninq Frid oraz Susanne Bergström*, w: *Szwecja czyta, Polska czyta*, pod red. K. Tubylewicz i A. Diduszek-Zyglewskiej, Warszawa 2015.
- Calvino I., *Jeśli zimową nocą podróżny*, przeł. A. Wasilewska, Warszawa 2012.
- Carr N., *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, przeł. K. Rojek, Gliwice 2013.
- Castells M., *Społeczeństwo sieci*, przeł. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański, red. nauk. M. Marody, Warszawa 2007.
- Chambers E., Marshall G.W., *Teaching and Learning English Literature*, London – Thousand Oaks – New Delhi: SAGE Publications Ltd., 2006.
- Chrzastowska B., *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław 1979.
- Chymkowski R., *Wylączeni z kultury pisma. Komentarz do badań społecznego zasięgu książki*, www.bn.org.pl/download/document/1297852774.pdf (dostęp 13 X 2015).
- Clay M., *Reading Recovery: A Guidebook for Teachers in Training*, Portsmouth 1993.
- Clay M., *By Different Paths to Common Outcomes*, York 1998.
- Clay M., *Literacy Lessons Designed for Individuals Part One: Why? When? And How?*, Portsmouth 2005.
- Clay M., *Literacy Lessons Designed for Individuals Part Two: Teaching Procedures*, Portsmouth 2005.
- Collins J., *Bring on the Books for Everybody: How Literary Culture Became Popular Culture*, Durham & London: Duke University Press, 2010, <http://dx.doi.org/10.1215/9780822391975> (dostęp 15 X 2015).
- Czapliński P., *Literatura, mój bliźni*, „Tygodnik Powszechny”, 4 grudnia 2005, nr 49.
- Czego nauczył nas Bortnowski?*, oprac. A. Janus-Sitarz, „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 2.
- Daly C., *Reading*, w: J. Davison, J. Dowson, *Learning to Teach English in the Secondary School. A Companion to School Experience*, London – New York: Routledge, 2006.
- Derrida J., *Szibboleet dla Paula Celana*, przeł. A. Dziadek, Bydgoszcz 2000. *Doświadczenie lektury. Krytyka literacka i dydaktyka literatury wobec wyzwań interpretacji*, pod red. K. Biedrzyckiego i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Dziak A., *Edukacja polonistyczna w dobie digitalizacji*, Lublin 2012.
- Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen. Summary in English*, OECD Publishing. Pełna wersja książki dostępna w OECD iLibrary: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2015_9789264225442-en (dostęp 15 XI 2015).
- Fast C., *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola* [Seven Children Learn to Read and Write: Family

- Life and Popular Culture meet Preschool and School], Uppsala 2007.
- Felski R., *Context Stinks!*, „New Literary History” 2011, 42(4), <http://dx.doi.org/10.1353/nlh.2011.0045> (dostęp 15 X 2015).
- Fenstermacher G.D., Soltis J.F., *Style nauczania*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2000.
- Fischer K., *Cele i metody nauczania języka polskiego w seminariach nauczycielskich ze względu na potrzeby szkoły powszechnej*, „Muzeum” 1924, z. 4. *Fundamenty czy fundamentalizmy? Antyk grecko-rzymski i Biblia w szkole*, pod red. K. Biedrzyckiego i E. Jaskółowej, Warszawa 2015.
- Gadamer H.G., *Czy poeci umilkną?*, wybór i oprac. (według pomysłu A. Szlosarka) J. Margański, przeł. M. Łukasiewicz, wstęp K. Bartoszyński, Bydgoszcz 1998.
- Geremek B., *Idea Uniwersytetu*, „Alma Mater” 2007/2008, <http://www3.uj.edu.pl/alma/alma/26/01/35.html> (dostęp 10 III 2011).
- Gołaszewski G., *Gdzie podział się zdrowy rozsądek, czyli o kanonie lektur szkolnych*, „Język Polski w Liceum” 2008/2009, nr 1.
- Gołębiewski Ł., *Śmierć książki. No future book*, Warszawa 2008.
- Greszta W., *„Granica” Zofii Nalkowskiej – nowe spojrzenie na miejsce powieści w kanonie lektur szkolnych*, niepublikowana praca magisterska, Wydział Polonistyki UJ, Kraków 2013.
- Grońska-Turunen J., *Finlandia – kraj edukacyjnego sukcesu?*, „Polonistyka” 2009, z. 2.
- Harris D., *On Dialogue in Universities*, „Critical and Reflective Practice in Education” 2009, 1.
- Historię trzeba opowiadać na nowo* [wywiad Michała Nogasia z Olgą Tokarczuk], „Tygodnik Powszechny” 2014, nr 21. Dodatek „Conrad 2014”; także online: <https://www.tygodnikpowszechny.pl/historie-trzeba-opowiadac-na-nowo-22900> (dostęp 15 X 2015).
- Huget P., *Od dzieciństwa ku młodości*, Kraków 2007.
- Inglot M., *Uczniowska konkretyzacja lektury pozaszkolnej i jej miejsce w literackiej świadomości młodzieży*, w: *Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnego odbioru literatury*, wybór i oprac. W. Dynak i M. Inglot, Wrocław 1989.
- Inglot M., Patrzalek T., *Nad kanonem literackim w szkole*, w: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów*, Warszawa 1995, pod red. T. Michałowskiej, Z. Golińskiego, Z. Jarosińskiego, Warszawa 1996.
- Irvine C.C., *Introduction*, w: *Teaching the Novel Across the Curriculum: A Handbook for Educators*, ed. by C.C. Irvine, Westport, Conn: Greenwood Press, 2008.
- Janus-Sitarz A., *Uczyć dla lektury*, „Polonistyka” 2003, nr 10.
- Janus-Sitarz A., *Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak motywować do czytania lektur szkolnych*, w: *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2005.

- Janus-Sitarz A., *Uczeń wobec języka literatury najmłodszej*, w: *Szkolne spotkania z literaturą*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Kraków 2009.
- Janus-Sitarz A., *Przygotowani do wolności? Przygotowanie do odpowiedzialnego wyboru lektury szkolnej i sposobu jej interpretacji*, w: *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2010.
- Janus-Sitarz A., *Reading Recovery, czyli zagraniczne programy czytelniczey edukacji wczesnoszkolnej a potrzeby polskiej szkoły*, w: *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2010.
- Janus-Sitarz A., *Zmiany w modelu kształcenia nauczycieli*, w: *Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia II*, pod red. M. Jędrzychowskiej, D. Łazarskiej, E. Mikoś, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis”, Kraków 2010.
- Janus-Sitarz A., *Najpierw trzeba chcieć czytać. Studenci zachęcają licealistów do lektury*, w: *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2011.
- Janus-Sitarz A., *Sytuacje motywujące do lektury*, w: *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2011.
- Janus-Sitarz A., *Nauczyciel w roli krytyka*, w: *Doświadczenie lektury. Krytyka literacka i dydaktyka literatury wobec wyzwań interpretacji*, pod red. K. Biedrzyckiej i A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Janus-Sitarz A., *Trajektorie czytania. O losowej naturze procesu lektury*, w: *Efekt motyla II. Humanisci wobec metaforyki teorii chaosu. Studia*, pod red. D. Heck, K. Bakuły, Kraków 2012.
- Janus-Sitarz A., *Dydaktyka uniwersytecka wobec zmieniających się potrzeb polonistyki szkolnej*, w: *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, pod red. E. Jaskółowej, K. Jędrzych, Katowice 2013.
- Janus-Sitarz A., *Miejsce lektury w dialogu nauczyciela polonisty z pokoleniem sieci*, „Edukacja Humanistyczna. Rocznik naukowo-dydaktyczny”, t. 9–10, pod red. L. Jazownika i M. Sinicy, Zielona Góra 2013.
- Janus-Sitarz A., *Po co googleinteligentowi literatura, czyli o nowej roli lektury szkolnej*, w: *Nowoczesność w polonistycznej edukacji – pytania, problemy, perspektywy*, pod red. A. Pilch i M. Trysińskiej, Kraków 2013.
- Janus-Sitarz A., *Wpływ uniwersyteckiej dydaktyki literatury na aksjologiczne aspekty szkolnej edukacji polonistycznej*, w: *Wartości i wartościowanie w edukacji polonistycznej*, pod red. M. Marzec-Jóźwickiej, Lublin 2013.
- Janus-Sitarz A., „Czytanie nie gryzie, ale...” *Postawy gimnazjalistów wobec literatury*, „Edukacja” 2015, nr 1.
- Janus-Sitarz A., *Udręka obowiązkowa. Trudne wybory lekturowe*, w: *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, pod red. A. Janus-Sitarz, A. Handzel, A. Kani i A. Kulig, Kraków 2015.

- Jarociński S., *Z problemów krytyki muzycznej i niemuzycznej*, w: *Współczesne problemy krytyki artystycznej*, pod red. A. Helman, Wrocław 1973.
- Jasieński M., *Googleinteligencja, czyli wołanie o nową merytokrację*, „Rzeczpospolita”, 1 grudnia 2007.
- Jasieński M., *Googleinteligencja i rozkwit kapitału społecznego*, „Znak” 2011, nr 1.
- Jazownik L., *Teoria i praktyka kształcenia literackiego oraz językowego w latach 1918–1939*, Zielona Góra 1998.
- Jędrychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996.
- Jędrychowska M., *Szkic do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury*, Kraków 2010.
- Jędrzejko M., Morańska D., *Pułapki współczesności*, cz. I: *Cyfrowi tubylcy – socjologiczne aspekty nowych technologii cyfrowych*, Dąbrowa Górnicza – Warszawa 2013.
- Juszczak W., *Dwie krytyki: „krytyczna” i „komentująca”*, w: *Współczesne problemy krytyki artystycznej*, pod red. A. Helman, Wrocław 1973.
- Kalwiński P., *Czytelnictwo obowiązkowych lektur w gimnazjum od roku 2009*, niepublikowana rozprawa doktorska, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin 2014.
- Kania A., *„Polak młody” na lekcjach języka polskiego. Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015.
- Kaniewski J., *Kanon a przestrzeń kulturowa ucznia*, w: tegoż, *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne*, Poznań 2007.
- Kleiner J., *Kilka uwag o szkolnictwie polskim*, Warszawa 1918.
- Klimińska M., Patrzalek T., *Uwarunkowania osiągnięć uczniów z języka polskiego*, t. X: *Materiały ogólnopolskich badań osiągnięć uczniów, nauczycieli i szkół 1981–1986*, pod red. T. Patrzalka, Warszawa 1990.
- Kołąkowski L., *Wychowanie do nienawiści, wychowanie do godności*, w: *Realności z wyobraźnią. Kultura 1976–2000. Wybór tekstów*, t. II, wybór i wstęp B. Kerski, A.S. Kowalczyk, Lublin 2007.
- Kończ B., *Egzorcyzmy w szkole. O uczeniu kiczem*, „Polonistyka” 1994, nr 3.
- Kołodziejczyk W., Polak M., *Jak będzie zmieniać się edukacja*, Warszawa 2011.
- Kononowicz M., *Nauczyciel w oczach ucznia*, http://eduentuzjasci.pl/images/stories/konferencje/DydaktykaLiteratury/13_M_Kononowicz_%20Nauczyciel_w_oczach_ucznia.pdf (dostęp 10 X 2015).
- Koziołek R., *Ciała Sienkiewicza. Studia o płci i przemocy*, Katowice 2010.
- Koziołek R., *Znakowanie trawy albo praktyki filologii*, Katowice 2011.
- Koziołek R., *Do czego służy kanon lektur szkolnych*, „Gazeta Wyborcza”, 13 czerwca 2014.

- Kryda B., *Dziedzictwo – do przyjęcia czy do odrzucenia? O uwarunkowaniach przejmowania wartości w szkolnej lekturze tekstów literackich*, w: *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, pod red. S. Sawickiego i A. Tyszczyka, Lublin 1992.
- Kryda B., *Klasyka literacka w odbiorze uczniów*, w: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów, Warszawa 1995*, pod red. T. Michałowskiej, Z. Golińskiego, Z. Jarosińskiego, Warszawa 1996.
- Kulig A., *Od gry komputerowej do lektury – nowoczesne metody motywowania gimnazjalistów do czytania*, w: *Trudne lekcje języka polskiego*, pod red. A. Janus-Sitarz, A. Handzel, A. Kani i A. Kulig, Kraków 2015.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Literatura popularna w edukacji: zagrożenie, potrzeba, konieczność?*, „Polonistyka” 2005, nr 2.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Szkola a popkultura i brak rdzenia tożsamości*, „Polonistyka” 2008, nr 2.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej*, Poznań 2013.
- Lacoue-Labarthe P., *Poezja jako doświadczenie*, przeł. J. Margański, Gdańsk 2004.
- Ledzińska M., *Znaczenie inteligencji jednostki w dobie informacyjnego zalewu*, w: *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1: *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, pod red. W. Limont i J. Cieślukowskiej, Kraków 2005.
- Lepalczyk I., *Problemy czytelnicze uczniów szkół średnich*, Warszawa 1965.
- Littau K., *Theories of Reading: Books, Bodies, and Bibliomania*, Cambridge: Polity Press, 2006.
- Logan S., Johnston R., *Investigating Gender Differences in Reading*, „Educational Review” 2010, 62(2).
- Lynn R., Mikk J., *Sex Differences in Reading Achievement*, „Trames” 2009, 13(63/58).
- Łazarska D., *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki: o związku literaturoznawstwa z dydaktyką*, Kraków 2015.
- MacIntyre A., *Three Rival Versions of Moral Enquiry*, London: Duckworth, 1990.
- Marcjan M., *O szkolnych uwarunkowaniach odbioru dzieła literackiego*, w: *Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnego odbioru literatury*, wybór i oprac. W. Dynak i M. Ingłot, Wrocław 1989.
- Markowski M.P., *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013.
- Marzec A., *Proza współczesna w szkole. Badanie odbioru*, Warszawa 1981.
- Marzec A., *Style szkolnego odbioru*, w: *Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnego odbioru literatury*, wybór i oprac. W. Dynak i M. Ingłot, Wrocław 1989.
- McGeown S., Goodwin H., Henderson N., Wright P., *Gender Differences in Reading Motivation: Does Sex or Gender Identity Provide a Better Account?*, „Journal of Research in Reading” 2012, 35(3).

- McLuhan M., *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, przeł. N. Szczucka, Warszawa 2004.
- Meek M., *On Being Literate*, London: The Bodley Head, 1991.
- Michułka D., *Ad usum Delphini. O szkolnej edukacji literackiej – dawniej i dziś*, Wrocław 2013.
- Mikkola A., *Perspectives for the Future of the Teaching Profession*, w: *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, ed. by H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi, Helsinki 2012.
- Mikoś E., *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Kraków 2009.
- Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, ed. by H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi, Helsinki 2012.
- Morawiec B.M., *8 kapitalnych sposobów na promocję czytelnictwa*, portal „Lustro Biblioteki”, 7 czerwca 2014, <http://www.lustrobiblioteki.pl/2014/07/8-kapitalnych-sposobow-na-promocje.html> (dostęp 4 X 2015).
- Myrdzik B., *Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturzystów*, Lublin 1992.
- Myśliwski W., *Ostatnie rozdanie*, Kraków 2013.
- Nasiłowska A., *Potrzeba literatury*, „Tygodnik Powszechny”, 10 stycznia 2010, nr 2.
- Neville B., *Psyche i edukacja*, przeł. M. Kościelniak, Kraków 2009.
- Niemi H., Toom A., Kallioniemi A., *How to Be Prepared to Face the Future*, w: *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, ed. by H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi, Helsinki 2012.
- Nowak-Łojewska A., *Edukacja zintegrowana w obliczu nowych zadań i problemów współczesnego świata*, w: „Dzisiejsze czasy” – edukacja wobec przemian w kulturze współczesnej, pod red. W. Jakubowskiego, Kraków 2006.
- Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, pod red. E. Jaskółowej, K. Jędrych, Katowice 2013.
- Ogłóża E., *Problem odbioru dzieła literackiego w literaturze metodycznej z lat 1918–1939*, w: *Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnego odbioru literatury*, wybór i oprac. W. Dynak i M. Inglot, Wrocław 1989.
- Osiągnięcia uczniów z języka polskiego*, t. IV: *Materiały ogólnopolskich badań osiągnięć uczniów, nauczycieli i szkół 1981–1986*, pod red. T. Patrzalka, Warszawa 1988.
- Pabisek M., *Między kontynentami. Od inspiracji metodologicznej amerykańskiej badaczki Karen Shawn po praktyczną realizację w polskim liceum*, w: *Twórcze praktyki polonistyczne*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2015.
- Palacio R.J., *Cud chłopak*, przeł. M. Olejniczak-Skarsgård, Warszawa 2014.
- Parkison P.T., *Teacher Identity and Curriculum, Space for Dissent*, „Curriculum and Teaching Dialogue” 2013, 15 1–2.

- Parnowski T., *Czytelnictwo dzieci i młodzieży w obliczu przemian*, Warszawa 1961.
- Peliński S., *U podstaw metodyki lektury*, „Polonista” 1935, R. V, z. III.
- Pennac D., *Jak powieść*, przeł. K. Bieńkowska, Warszawa 2007.
- Perec G., *Reading – A Socio-Physiological Outline*, w: G. Perec, *Species of Spaces and Other Pieces*, English translation J. Sturrock, London: Penguin Classics, 2008 (wyd. pol.: G. Perec, *Czytanie: zarys socjopsychologiczny*, przeł. A. Rębowska, w: G. Perec, *Urodziłem się. Eseje*, tłum. zbiorowe, Kraków 2012).
- Persson M., *Reading Around the Text: On the Diversity of Reading Practices in the New Popular Literary Culture. Contribution to a Special Issue „Paradoxes and Negotiations in Scandinavian LI Research in Languages, Literatures and Literacies”*, ed. by E. Krogh and S. Penne, „LI – Educational Studies in Language and Literature”, 15, <http://dx.doi.org/10.17239/LIESLL-2015.15.01.11> (dostęp 15 X 2015).
- Pigoń S., *Poprzez stulecia. Studia z dziejów literatury i kultury*, wybór i oprac. J. Maślanka, Warszawa 1984.
- Pilch J., *Drugi dziennik. 21 czerwca 2012 – 20 czerwca 2013*, Warszawa 2014.
- Piracka akademia pisania. Wywiad G. Giedrysa z P. Czaplińskim*, „Polityka”, 19–20 stycznia 2013.
- Pisarze to wyczekiwani goście. Rozmowa z Ingemarem Fasthem*, w: *Szwecja czyta, Polska czyta*, pod red. K. Tubylewicz i A. Diduszko-Zyglewskiej, Warszawa 2015.
- Polakowski J., *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym*, Kraków 1980.
- Polakowski J., *O niektórych współczesnych uwarunkowaniach kulturowych odbioru dzieła literackiego przez młodzież (zarys problematyki badawczej)*, w: *Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnego odbioru literatury*, wybór i oprac. W. Dynak i M. Inglot, Wrocław 1989.
- Posner M.I., *Cognitive Control in Media Multitaskers*, <http://www.scribd.com/doc/19081547/Cognitive-control-in-media-multitaskers> (dostęp 20 II 2011).
- Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli. Informacja prasowa*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, <http://www.ibe.edu.pl/pl/component/content/article/38-aktualnosci/539-szacunek-dla-nauczycieli> (dostęp 26 X 2015).
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, <http://www.marcprensky.com> (dostęp 15 IX 2014).
- Prensky M., *Do they Really Think Differently?*, <http://www.marcprensky.com> (dostęp 15 IX 2014).
- Prensky M., *The Reformers Are Leaving Our Schools in the 20th Century*, <http://www.marcprensky.com> (dostęp 15 IX 2014).

- Prokop J., *Kanon literacki i pamięć zbiorowa*, w: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów, Warszawa 1995*, pod red. T. Michalowskiej, Z. Golińskiego, Z. Jarosińskiego, Warszawa 1996.
- Przeclawska A., *Książka w życiu młodzieży współczesnej*, Warszawa 1962.
- Przeclawska A., *Młody czytelnik i współczesność*, Warszawa 1966.
- Rembowska-Pluciennik M., *Poetyka intersubiektywności: Kognitywistyczna teoria narracji a proza XX wieku*, Toruń 2012.
- Rorty R., *Etyka zasad a etyka wrażliwości*, przeł. D. Abriszewska, „Teksty Drugie” 2002, nr 1–2.
- Sendrowicz B., *Jak zrobić karierę w 2020?*, <http://gazetapraca.pl/gazetapraca/55,90442,10340614,,,,,10340618.html> (dostęp 1 X 2011).
- Seven R., *Life Interrupted. Plugged into it All, We Are Stressed to Distraction*, <http://seattletimes.nwsourc.com/pacificnw/2004/1128/cover.html> (dostęp 20 II 2011).
- Shawn K., *How Will We Teach About the Holocaust When Survivors Can No Longer Testify?*, w: *Twórcze praktyki polonistyczne*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2015.
- Sijko K., *Nowe technologie w edukacji: dwa podejścia*, „Polityka Społeczna” 2012, nr 1. Publikacja dostępna na stronie Instytutu Badań Edukacyjnych: <http://eduentuzjasci.pl/pl/seon.html?id=760> (dostęp 15 X 2015).
- Sinica M., *Młodzież licealna wobec patriotycznych wartości lektury szkolnej*, Zielona Góra 1983.
- Sinica M., *Kultura literacka absolwentów szkół średnich*, Zielona Góra 1987.
- Sochacka K., *The Stability of Gender-Related Differences in Early Reading Development in Polish Children. Contribution to a Double Special Issue on „Early Literacy Research in Poland”*, ed. by E. Awramiuk and G. Krasowicz-Kupis, „L1 – Educational Studies in Language and Literature” 2013, 13.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg?*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2007.
- Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i nasze dzieci*, przeł. A. Lipiński, Słupsk 2013.
- Stanisław Bortnowski i jego uczniowie. Szkice metodyczne*, pod red. E. Nowel, Kielce 2014.
- Stasińska B., *Polska nie czyta*, w: *Szwecja czyta, Polska czyta*, pod red. K. Tu-bylewicz i A. Diduszko-Zyglewskiej, Warszawa 2015.
- Straus G., *Czytanie książek u progu liceum*, Warszawa 2002.
- Straus G., *Modelowi sukcesorzy, indywidualiści, eklektycy*, Warszawa 2005.
- Strawa-Kęsek E., *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*, Kraków 2015.
- Stróżewski W., *Mala fenomenologia autorytetu*, w: tegoż, *W kręgu wartości*, Kraków 1992.
- Stróżewski W., *O idei uniwersytetu*, w: tegoż, *W kręgu wartości*, Kraków 1992.

- Szułdrzyński M., *Czy można uczyć nieprawdy, czyli dlaczego uniwersytet powinien być konserwatywny*, „Pressje. Teka pierwsza Klubu Jagiellońskiego”, zima 2002.
- Szyborska W., *Nieczytanie*, w: tejże, *Tutaj*, Kraków 2009.
- Świątyńska-Polakowska Z., *Główne kierunki w badaniach nad odbiorem literatury zaadresowanej do młodzieży*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. II, Katowice 1978.
- Taborska K., *Krytyk medialny – homo fastinans*, „Lamus” 2009, nr 1/3.
- Tainio L., Grünthal S., *Language and Literature Education: Principles and Reflections on Mother Tongue and Literature*, w: *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, ed. by H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi, Helsinki 2012.
- Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, przeł. P. Cypryański, Warszawa 2010.
- Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnego odbioru literatury*, wybór i oprac. W. Dynak i M. Ingłot, Wrocław 1989.
- Tokaj P., *O trudnej sztuce dialogu w polonistycznej edukacji ponadgimnazjalnej*, niepublikowana praca magisterska, Wydział Polonistyki UJ, Kraków 2011.
- Tomaszewska G., *Mickiewicz – Krasiński. O wyobraźni utopijnej i katastroficznej*, Gdańsk 2000.
- Tomaszewska G., *Jak widzi dusza? Estetyka i metafizyka światła w „Panu Tadeuszu”*, Gdańsk 2007.
- Tomaszewska G., *Zagubiona przestrzeń i co dalej...*, Gdańsk 2013.
- Tubylewicz K., *Czytać po szwedzku*, „Tygodnik Powszechny”, 18 października 2015, nr 42.
- Turkle S., *Lecture about Alone Together*, London School of Economics, 2 June 2011, http://richmedia.lse.ac.uk/publicLecturesAndEvents/20110602_1830_aloneTogether.mp3 (dostęp 13 X 2011).
- Twórcze praktyki polonistyczne*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2015.
- Tyszkowa M., *Metodologiczne problemy badań nad odbiorem sztuki przez dzieci*, w: *Sztuka dla dzieci. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, pod red. M. Tyszkowej, Warszawa 1979.
- Uryga Z., *Odbiór liryki w klasach naturalnych*, Warszawa 1982.
- Walas T., *Zrozumieć swój czas. Kultura polska po komunizmie*, Kraków 2003.
- Ważne jest zainteresowanie czytelnikiem. Rozmowa z Anderdem Söderbäckiem*, w: *Szwecja czyta, Polska czyta*, pod red. K. Tubylewicz i A. Diduszk-Zyglewskiej, Warszawa 2015.
- Włóżmy im bulawę do tornistra. Z profesorem Andrzejem Białasem, fizykiem, prezesem Polskiej Akademii Umiejętności, rozmawia Magdalena Bajer*, „Odra” 2009, nr 10.
- Wojciechowski A., *Funkcje krytyki współczesnej*, w: *Współczesne problemy krytyki artystycznej*, pod red. A. Helman, Wrocław 1973.

- Wróblewski M., *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*, Toruń 2014.
- Zasacka Z., *Nastoletni czytelnicy*, Warszawa 2008.
- Zasacka Z., *Nastolatki i książki – od czytania codziennego do unikania*, „Edukacja” 2012, nr 2.
- Zasacka Z., *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Zielińska A., *Proza współczesna na lekcjach języka polskiego na poziomie gimnazjalnym*, niepublikowana praca licencjacka, Wydział Polonistyki UJ, Kraków 2009.
- Żurek S.J., *Co czytają maturzyści?*, „Zeszyty Szkolne” 2004, nr 3.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

INDEKS NAZWISK

- Abriszewska Daria 257
Aerila Juli-Anna 163
Albom Mitch 213
Alvtegen Karin 173
Amer Aida 211
Anderman Janusz 213, 230
Andersson Lena 171, 173
Andruszko Robert 24
Awramiuk Elżbieta 68
- Bakuła Kordian 258
Bardijewska Liliana 227
Bargielska Justyna 213
Bartoszyński Kazimierz 22
Bator Joanna 213
Bauman Zbigniew 20, 256, 257
Baun Klein 63
Bąkiewicz Grażyna 212
Beckett Simon 213
Belcer Agnieszka 190
Beręsewicz Piotr 211, 229
Bergman Lotta 192, 193
Beyle Marie-Henri zob. Stendhal
- Białas Andrzej 261
Biedrzycki Krzysztof 12, 13, 87,
210, 235
Bieńczyk Marek 213
Bieńkowska Katarzyna 207
Biernacka Anna 114
Björk Nina 172
Blakemore Sarah-Jayne 24
Błoński Jan 139
Bobiński Witold 87
Bortnowski Stanisław 36, 46, 47,
87, 114, 137–144, 175
Bourdieu Pierre 255, 256
Bowie David 161
Boy-Żeleński Tadeusz 137
Brandt Deborah 154–157
Bregman Peter 29
Bron Jeroen 150
Brzechwa Jan 251
Budrewicz Zofia 12
Buława Irena 242
Burroughs-Lange Sue 182
Burzyńska Anna 164

- Calvino Italo 157, 164–168, 207, 208
 Carr Nicholas G. 75
 Cassany Daniel 145
 Castells Manuel 24, 30, 32
 Cejrowski Wojciech 82
 Celan Paul 21, 22
 Ceynowa Andrzej 257
 Chambers Ellie 145, 146, 245
 Christiane F. 77
 Christie Agata 213
 Chrzęstowska Bożena 36, 38
 Chymkowski Roman 35
 Cieślukowska Joanna 19
 Ciwoniuk Barbara 212, 229
 Clay Marie 179–181, 183
 Collins Jim 169
 Collins Suzanne 78
 Combrzyńska-Nogala Dorota 212
 Cordeur Michael Le 160
 Cypryński Piotr 24
 Czabanowska-Wróbel Anna 227
 Czaplński Przemysław 87, 238

 Daly Caroline 250
 Davison Jon 250
 Dehnel Jacek 213, 230
 Derrida Jacques 9, 21, 22, 132
 Diduszek-Zyglewska Agata 9, 194
 Dowson Jane 250
 Dukaj Jacek 213
 Dynak Władysław 90, 132, 134

 Einhorn Stefan 173
 Einstein Albert 258
 Emerson Ralph Waldo 18

 Farkas David 158
 Fast Carina 168

 Felski Rita 169
 Fenstermacher Gary D. 93
 Fischer Karol 133
 Fish Stanley 8
 Flanagan John 213
 Flaubert Gustave 186
 Fleet Liz 191
 Fontich Xavier 158
 Forsberg Lars Ragnar 173
 Fredro Aleksander 51, 52, 79, 171
 Frith Uta 24

 Gadamer Hans-Georg 21, 22
 Gaiman Neil 213
 Gałczyński Konstanty Ildefons 241
 García Márquez Gabriel 214
 Geremek Bronisław 255
 Giebułtowski Jerzy 257
 Głuchowski Dmitrij 213
 Goliński Zbigniew 46, 175
 Gołaszewski Grzegorz 49
 Gołębiewski Łukasz 31, 248
 Gombrowicz Witold 21, 57
 Goodwin Sarah 68
 Gortat Grzegorz 212
 Goscinny René 228
 Góźdź Emilia 16
 Greszta Wioleta 48, 56, 59
 Gretkowska Manuela 252
 Grimm Jacob Ludwig Karl 251
 Grimm Wilhelm Karl 251
 Grochulska Anna 46
 Grońska-Turunen Joanna 183
 Gross Tomasz 230
 Grünthal Satu 152, 160
 Grynberg Henryk 230
 Grzegorzewska Barbara 228
 Guzowska-Dąbrowska Małgorzata 75

- Handzel Agnieszka 19, 39
Harris David 254
Heck Dorota 258
Helman Alicja 236
Hemingway Ernest 79, 161
Henderson Nikola 68
Herbert Zbigniew 23, 252
Herling-Grudziński Gustaw 252
Holt Helen 191
Hrabal Bohumil 213
Huelle Paweł 213
Huget Patrycja 179
Huovi Hannele 153
- Ibrahimović Zlatan 196, 230
Ingarden Roman 167
Ingłot Mieczysław 90, 132, 134,
138, 175
Irvine Colin C. 148, 149
Iser Wolfgang 167, 232
- Jachym Anna 48
Jakubowski Witold 15
Jankowska Anna 48
Janus-Sitarz Anna 11, 13, 19, 38,
39, 58, 87, 132, 139, 141, 175,
178, 179, 184, 185, 197, 210,
235, 237, 247
Jarociński Stefan 239
Jarosiński Zbigniew 46, 175
Jasieński Michał 17, 18
Jaskółowa Ewa 12, 258
Jaworski Krzysztof 213
Jazownik Leszek 13, 132
Jędrych Karolina 12, 258
Jędrzychowska Maria 248
Jędrzejko Mariusz 26
Johnston Rhona 68
- Joyce James 172, 186
Juszczak Wiesław 236, 239, 240
- Kafka Franz 186
Kallioniemi Arto 150, 152
Kalwiński Piotr 36, 50–53, 198
Kamiński Aleksander 79
Kania Agnieszka 19, 39
Kaniewska Bogumiła 227
Kaniewski Jerzy 175
Karpowicz Ignacy 213
Kempny Marian 257
Kerski Basil 259
King Stephen 214
Kleiner Juliusz 244
Klemensiewicz Zenon 132
Kłoskowska Antonia 256
Kołakowski Leszek 258, 259
Kończ Bogusław 135
Komorowski Bronisław 171
Kononowicz Marta 92
Kosofsky Sedgwick Eve zob.
Sedgwick Eve Kosofsky
Kościelniak Marek 97
Kotowska Katarzyna 227
Kowalczyk Andrzej Stanisław 259
Kowaleczko-Szumowska Monika
211
Kowalikowa Jadwiga 140
Koziołek Ryszard 12, 57, 175, 240,
242, 243
Krajewski Marek 213
Krall Hanna 230
Krasowicz-Kupis Grażyna 68
Krogh Ellen 164
Kruszewski Krzysztof 93
Kryda Barbara 45, 46
Kulig Agnieszka 19, 39
Kwiatkowska-Ratajczak Maria 135

- Lacoue-Labarthe Philippe 21, 22
 Lane Andrew 212
 Läckberg Camilla 214
 Ledzińska Maria 19
 Lepalczyk Irena 36
 Leśmian Bolesław 21
 Leung Pamela 162
 Lévinas Emmanuel 9
 Levy David 29
 Lewis Clive S. 77
 Libera Antoni 213
 Limont Wiesława 19
 Lindgren Torgany 173
 Lipiński Andrzej 75
 Littau Karin 166, 167, 169
 Liu Ting Ting 161
 Llosa Vargas Mario zob. Vargas
 Llosa Mario
 Logan Sarah 68
 Loges Marian des 132
 Lynn Richard 68

 Łazarska Danuta 133, 189, 248
 Ługowska Jolanta 227
 Łukasiewicz Małgorzata 22

 MacIntyre Alasdair 260
 Majgier Katarzyna 211, 230
 Marcjan Maria 134, 136
 Margański Janusz 22
 Marklund Liza 173
 Markowski Michał Paweł 7, 8,
 23, 231–234, 240, 247
 Marody Mirosława 24
 Márquez García Gabriel zob.
 García Márquez Gabriel
 Marshall Gregory W. 145, 146,
 245
 Marzec Anna 36, 135, 136

 Marzec-Jóźwicka Magdalena 22,
 247
 Masłowska Dorota 213
 Mayhew Jon 203
 McGeown Sarah 68
 McLean-Davies Larrisa 163
 McLuhan Marshall 75
 Meek Margaret 208
 Messi Lionel 230
 Meyer Stephanie 77
 Michałowska Teresa 46, 175
 Michulka Dorota 12
 Mickiewicz Adam 51, 79, 140,
 171
 Mikk Jaan 68
 Mikkola Armi 151
 Mikoś Elżbieta 189, 248, 260
 Miłosz Czesław 237, 252
 Miłoszewski Zygmunt 213
 Montelius Marina 173
 Morańska Danuta 26
 Morawiec Barbara Maria 190
 Muchamore Robert 212
 Munro Alice 214
 Musierowicz Małgorzata 237
 Myrdzik Barbara 38
 Myśliwski Wiesław 228, 229, 252

 Nabokov Vladimir 186–189
 Nałkowska Zofia 56
 Napoleon Bonaparte 18
 Nasiłowska Anna 238
 Neville Bernie 97
 Neyman Elżbieta 256
 Niemi Hannele 150, 152
 Niemierka Bolesław 36
 Nogaś Michał 188
 Nordenstam Anna 159
 Nowak Ewa 213

- Nowak-Łojewska Agnieszka 15
Nowel Ewa 139
- Oakeshott Michael 23
Odojewski Włodzimierz 230
Ogłóza Ewa 132
Olejniczak-Skarsgård Maria 199
Olin-Scheller Christina 159
Onichimowska Anna 227, 230
Orwell George 251
Ostrowicka Beata 227
- Pabisek Maciej 197
Palacio Raquel J. 199, 229
Pałasz Marcin 211
Parkison Paul T. 150
Parnowski Tadeusz 36
Passeron Jean-Claude 256
Patrzalek Tadeusz 36, 175
Patykiewicz Piotr 211
Pawluś Kamila 24
Peliński Stanisław 132, 133
Pennac Daniel 207
Penne Sylvi 164
Perec Georges 168
Persson Magnus 164–168, 170–174
Picoult Jodi 214
Pigoń Stanisław 133
Pilch Anna 13
Pilch Jerzy 186, 187, 213, 230
Podsiadło Jacek 212
Polakowski Jan 36, 37, 137
Posner Michael I. 29
Prensky Marc 16, 21, 25–30
Prokop Jan 175
Prokop Marcin 211
Proust Marcel 14, 15, 21
Prus Bolesław (właśc. Aleksander Głowacki) 127, 129, 171
- Przeclawska Anna 36, 137
Przybylska Renata 87
- Quick Matthew 214
- Rekosz Dariusz 211, 212
Rembowska-Płuciennik Magdalena 164
Rębowska Agata 168
Riordan Rick 212
Rojek Katarzyna 75
Rorty Richard 7–9, 257
Rowling Joanne Kathleen 42, 77, 214
Rørbech Helle 160, 161
Rudnicki Janusz 238
Rusinek Michał 213
Ryrych Katarzyna 212
- Sapkowski Andrzej 42, 77
Saramago José 252
Sawicki Stefan 45
Schmidt Éric-Emmanuel 77
Sedgwick Eve Kosofsky 169, 170
Sempé Jean-Jacques 228
Sendrowicz Bartosz 22
Seven Richard 29
Shawn Karen 196, 197
Shuty Sławomir 230
Sieniewicz Mariusz 230
Sienkiewicz Henryk 23, 46, 51, 52, 57, 171, 237
Siesicka Krystyna 228, 251
Sijko Kamil 145
Singer Isaac Bashevis 213
Sinica Marian 13, 36, 38
Skyggebjerg Anna Karlskov 160
Sławiński Janusz 139
Słowacki Juliusz 79, 125, 140

- Smidt Jon 163
 Sochacka Krystyna 68
 Sofokles 129
 Soltis Jonas F. 93
 Souad (pseud.) 77
 Sparks Nicholas 78
 Spitzer Manfred 75
 Springer Filip 230
 Stasińska Beata 8, 9
 Stasiuk Andrzej 213
 Stawiński Janusz 24
 Steinhöfel Andreas 212
 Stelmaszyk Agnieszka 212
 Stendhal (właśc. Marie-Henri Beyle) 77
 Straus Grażyna 47
 Strawa-Kęsek Ewelina 19, 145, 202
 Stróżewski Władysław 256, 260, 261
 Sturrock John 168
 Sveland Maria 173
 Szczucka Natalia 75
 Szczygielski Marcin 212, 228
 Szekspir William 127
 Szlosarek Artur 22
 Szostak Wit 213
 Szudrzyński Michał 23
 Szwarc Magdalena 61, 62
 Szymański Michał 186–189
 Szymański Sebastian 24
 Szyborska Wisława 15, 237
 Szyszkowski Władysław 132
 Świątyńska-Polakowska Zofia 137
 Taborska Katarzyna 20
 Tainio Liisa 152
 Tapscott Don 24
 Terakowska Dorota 213, 228
 Thurèn Camilla 192, 193
 Tokaj Paulina 238
 Tokarczuk Olga 187, 188, 213
 Tolkien John Ronald Reuel 42, 77, 214
 Tołstoj Lew 77
 Tomaszewska Grażyna 12
 Toom Auli 150, 152
 Trysińska Magdalena 13
 Tubylewicz Katarzyna 9, 194–196
 Tulli Magdalena 213
 Turkle Sherry 21
 Tuwim Julian 251
 Twardowski Jan 260
 Tyszczyk Andrzej 45
 Tyszkowa Agnieszka 211
 Tyszkowa Maria 164
 Uryga Zenon 37, 38, 90
 Varga Krzysztof 88
 Vargas Llosa Mario 214
 Vasconcelos José Mauro de 214
 Veugelers Wiel 150
 Vonnegut Kurt 213
 Vujicic Nick (właśc. Nicholas James Vujicic) 213
 Walas Teresa 256
 Warner Michael 169
 Wasilewska Anna 157, 208
 Wądolny-Tatar Katarzyna 227
 Wilde Oscar 187
 Wilk Katarzyna 16
 Witek Rafał 211
 Wojciechowska Martyna 77, 213
 Wojciechowski Aleksander 243
 Wojtyszko Maciej 228

- Wóycicki Kazimierz 132
Wright Orville 76
Wright Penelope 68
Wright Wilbur 76
Zabawa Krystyna 210, 227
Zasacka Zofia 38, 41–43, 48, 49,
56, 214
Zielińska Anna 237
Zusak Markus 214
Żeromski Stefan 14, 46
Żółtowska-Darska Yvette 211
Żurek Sławomir Jacek 48
Żylińska Marzena 24

II. 10.



II. 10–13. Zajęcia motywujące do czytania
w Szkole Podstawowej Nr 80. Fot. A. Janus-Sitarz



II. 11.







И. 16.



И. 17.

Tomy wydane:

- Tom I: POLONISTA W SZKOLE.
PODSTAWY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELA POLONISTY
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom II: PRZYGOTOWANIE UCZNIĄ DO ODBIORU
RÓŻNYCH TEKSTÓW KULTURY
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom III: DOSKONALENIE WARSZTATU
NAUCZYCIELA POLONISTY
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom IV: Jadwiga Kowalikowa
NARODZINY NAUCZYCIELA POLONISTY.
SZKICE EDUKACYJNE
- Tom V: Patrycja Huget
OD DZIECINSTWA KU MŁODOŚCI.
PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE
PODSTAWY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELA POLONISTY
- Tom VI: Anna Włodarczyk
STYL TERAPEUTYCZNY
W PRACY NAUCZYCIELA POLONISTY
- Tom VII: SZKOLNE SPOTKANIA Z LITERATURĄ
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom VIII: WARTOŚCIOWANIE A EDUKACJA POLONISTYCZNA
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom IX: Anna Janus-Sitarz
PRZYJEMNOŚĆ I ODPOWIEDZIALNOŚĆ W LEKTURZE.
O PRAKTYKACH CZYTANIA LITERATURY W SZKOLE
- Tom X: W TROSCE O DOBRĄ EDUKACJĘ. PRACE
DEDYKOWANE PROFESOR JADWIDZE KOWALIKOWEJ
Z OKAZJI 40-LECIA PRACY NAUKOWEJ
red. Anna Janus-Sitarz

- Tom XI: EDUKACJA POLONISTYCZNA
WOBEC TRUDNEJ WSPÓŁCZESNOŚCI
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom XII: SZKOLNA LEKTURA BLIŻEJ TERAŹNIEJSZOŚCI
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom XIII: Witold Bobiński
TEKSTY W LUSTRZE EKRANU. OKOŁOFILMOWA
STRATEGIA KSZTAŁCENIA LITERACKO-KULTUROWEGO
- Tom XIV: TWÓRCZOŚĆ I TWORZENIE
W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom XV: DOŚWIADCZENIE LEKTURY.
MIĘDZY KRYTYKĄ LITERACKĄ
A DYDAKTYKĄ LITERATURY
red. Krzysztof Biedrzycki i Anna Janus-Sitarz
- Tom XVI: Iwona Kołodziejek, Agnieszka Guzik
KLASA SZKOLNA – PRZESTRZEŃ DZIAŁANIA
NAUCZYCIELA POLONISTY
- Tom XVII: EDUKACJA POLONISTYCZNA WOBEC INNEGO
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom XVIII: Ewa Nowak
STWORZYĆ TEKST. UCZNIOWSKA KOMPETENCJA
TEKSTOTWÓRCZA W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ
- Tom XIX: POLONISTYKA SZKOLNA ZANURZONA W JĘZYKU
red. Anna Janus-Sitarz, Ewa Nowak
- Tom XX: POLONISTYKA DZIŚ – KSZTAŁCENIE DLA JUTRA,
TOMY 1–3
red. Krzysztof Biedrzycki, Witold Bobiński,
Anna Janus-Sitarz, Renata Przybylska i in.

- Tom XXI: TRUDNE LEKCJE JĘZYKA POLSKIEGO.
KU ROZWIĄZANIOM PRAKTYCZNYM
red. Anna Janus-Sitarz, Agnieszka Handzel,
Agnieszka Kania, Agnieszka Kulig
- Tom XXII: Ewelina Strawa-Kęsek
METODA PROJEKTU W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ
- Tom XXIII: Agnieszka Kania, „POLAK MŁODY”
NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO.
EDUKACJA POLONISTYCZNA A KSZTAŁTOWANIE
POCZUCIA TOŻSAMOŚCI NARODOWEJ
- Tom XXIV: TWÓRCZE PRAKTYKI POLONISTYCZNE
red. Anna Janus-Sitarz

Jak rozpoznać potrzeby i bariery czytelnicze młodych ludzi? W jaki sposób pobudzić ich apetyt na czytanie? Gdzie szukać inspiracji, by pokolenie sieci poczuło radość lektury? Czy konieczna jest radykalna zmiana metod nauczania? Jak kształcić nauczycieli literatury, aby umieli skutecznie zachęcać młodych ludzi do autentycznych spotkań z książką?

Publikacja porządkuje rozważania dotyczące czytelnika, szczególnie młodego, według wielu sceptyków bezpowrotnie straconego dla literatury pięknej. Przedstawia zarówno głosy humanistów o roli czytania w kształceniu wrażliwego człowieka, któremu lektura pozwala określić sens egzystencji, jak i wyniki badań empirycznych, wyraźnie potwierdzających wpływ czytelnictwa na osiągnięcia uczniów. Zestawiając diagnozy związane z postawami młodych ludzi wobec lektury, przypomina, że to do nauczycieli szkolnych i akademickich należy zadanie pozyskania dla niej czytelników. Po skuteczne praktyki w wychowaniu żarliwego czytelnika odsyła do dobrych pomysłów sprawdzonych w edukacji literackiej oraz do doświadczeń dydaktyk zagranicznych, mających podobne problemy z czytelnictwem, lecz osiągających zachęcające wyniki w ich rozwiązywaniu.



Akademickie
Centrum Kreatywności

