

EWA KORZENIOWSKA, PRZEMYSŁAW PERZ

MŁODZIEŻ SZKÓŁ MATURALNYCH WOBEC LEKTUR SZKOLNYCH

W związku z reformą oświaty ostatnio wiele pisze się o koncepcji kształcenia, programach nauczania i opracowanej w ramach zmian systemowych podstawie programowej¹. Rzadziej niestety publikuje się głosy na ten temat. Skoro postuluje się podmiotowość ucznia, zaleca partnerstwo w toku procesu dydaktycznego, warto znać uczniowski punkt widzenia, zorientować się, czy nasi partnerzy uczą się ze świadomością celu swojej pracy, czy potrafią zwerbalizować swoje oczekiwania względem przedmiotu „język polski” i czy ich przeświadczenia co do zadań dydaktycznych pokrywają się z tym, co proponują im starsze pokolenia.

Jednym z częściej podejmowanych zagadnień jest stosunek uczniów do lektur szkolnych. Pisze się i mówi o niechęci młodzieży do czytania oraz o jej niewielkim zainteresowaniu literaturą w dobie dominacji kultury audiowizualnej. Są to zarówno potoczne opinie, jak i sądy dydaktyków będące wynikiem obserwacji rzeczywistości szkolnej, ewentualnie badania preferencji uczniów co do konkretnych tekstów literackich. To, jak młodzież ocenia zestaw lektur szkolnych, jaki ma stosunek do przedmiotu, programu, koncepcji nauczania, jest bardzo istotnym zagadnieniem dydaktycznym, gdyż koncepcje kształcenia i wtórne wobec nich programy nauczania powinny uwzględniać uczniowski horyzont oczekiwań względem przedmiotu. Żeby poznać punkt widzenia młodzieży, przeprowadziliśmy w niektórych bydgoskich szkołach ponadpodstawowych następującą ankietę²:

¹ Por. *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki* pod red. B. Chrzastowskiej, Warszawa 1995; *Zjazd Polonistów 1995. (Zagadnienia edukacyjne). Materiały* pod red. B. Chrzastowskiej i Z. Urygi, Kraków 1995; „*Polonistyka*” 1995, nr 5.

² Ankietą objęliśmy 143 uczniów ostatnich klas ośmiu bydgoskich szkół ponadpodstawowych (liceów i techników).

ANKIETA

Drodzy Uczniowie, dzięki tej ankiecie chcielibyśmy poznać Waszą opinię o programie nauczania języka polskiego, który realizujecie w szkole ponadpodstawowej. Mamy nadzieję, że ujawnicie swoje oczekiwania względem przedmiotu „język polski”, uważamy bowiem, że autorzy programów nauczania powinni uwzględniać potrzeby i zainteresowania uczniów.

1. Wykorzystując swoje dotychczasowe doświadczenia, spróbuj odpowiedzieć na pytanie, co współczesna młodzież powinna poznać na lekcjach języka polskiego i czego się nauczyć?
2. Uzupełnij podane niżej zadania. Jeśli nie potrafisz tego zrobić, przekreśl zdanie.
 - A. Gdyby to ode mnie zależało, z zestawu lektur szkolnych wykreśliłbym następujące teksty:
 - B. Gdyby to ode mnie zależało, w zestawie lektur szkolnych pozostawiłbym następujące teksty:
 - C. Gdyby to ode mnie zależało, do zestawu lektur szkolnych dołączyłbym następujące teksty, które w tej chwili nie są objęte programem nauczania:
3. Uzupełnij następujące wypowiedzi. Te, które Ciebie nie dotyczą, przekreśl.
 - A. Nie czytam lektur szkolnych, gdyż...
 - B. Czytam niektóre lektury szkolne, gdyż...
 - C. Czytam wszystkie lektury szkolne, gdyż...
 - D. Czytam teksty spoza szkolnej lektury, gdyż...

Pierwsze pytanie dotyczyło celów kształcenia, drugie – zestawu lektur szkolnych, uczniowskich preferencji co do tekstów czytanych w ramach realizacji programu nauczania; celem trzeciego pytania było uzyskanie informacji, czy kanon lektur faktycznie funkcjonuje w szkole oraz czy młodzież czyta teksty spoza zestawu lektur szkolnych.

Ponieważ uzyskany przez nas materiał jest bardzo bogaty, w niniejszym opracowaniu przedstawiamy wypowiedzi młodzieży dotyczące drugiego i trzeciego pytania ankiety³.

1. Opinie młodzieży o doborze lektur szkolnych

Wypowiadając się na temat wartości lektur szkolnych oraz kryteriów ich doboru, uczniowie nie kwestionowali konieczności czytania literatury pięknej. Poznawanie utworów literackich jest według nich istotnym celem kształcenia w ramach przedmiotu „język polski”. Młodzież nie neguje wartości tradycji literackiej i kulturowej, ale chce czytać tylko te utwory z dawnych epok, które pomagają jej znaleźć odpowiedzi na nurtujące ją pytania egzystencjalne, poszerzyć horyzonty intelektualne, a także zrozumieć potrzeby i postawy żyjących współcześnie ludzi. Jednocześnie jednak chce, by lektury szkolne były interesujące, łatwe i zrozumiałe.

Uczniowie sygnalizują potrzebę przewartościowania kryteriów doboru tekstów literackich, a więc zmian idących o wiele dalej niż zastąpienie jednego utworu innym. Postulują odwrócenie proporcji ilościowych między literaturą współczesną a należącą do innych epok historycznoliterackich. Wiele osób oceniających zestaw lektur opowiada się za zwiększeniem liczby tekstów współczesnych, choć podkreśla jednocześnie konieczność poznania tradycji literackiej poprzez czytanie konkretnych utworów.

Oto wypowiedzi niektórych uczniów optujących za tekstami współczesnymi⁴:

„Przede wszystkim powinniśmy zająć się pisarzami współczesnymi, gdyby kogoś z nas zapytać o ulubionego autora naszych czasów nikt nie wiedziałby co powiedzieć. Natomiast każdy zna autorów i teksty pokoleń już wygasłych. Uważam, że to dobrze, ale utwory typu „Pan Tadeusz” i „Kordian” nie wywołują w nas żadnych wyższych pobudek, a właśnie w tym celu zostały

³ Odpowiedzi na pierwsze pytanie ankiety omówiliśmy w artykule *Uczyć się dla siebie, nie dla szkoły* (Głosy młodzieży o programie nauczania), „Warsztaty Polonistyczne” 1996, nr 2. (W niniejszym opracowaniu wykorzystujemy tę część z nich, które dotyczą doboru tekstów literackich do zestawu lektur szkolnych).

⁴ W wypowiedziach uczniów poprawiliśmy wyłącznie błędy ortograficzne.

napisane. Ze względu na szacunek do przeszłości i historii literatury są one dziełami wartościowymi, ale dla nas pokolenia żyjącego w wolnym kraju często niezrozumiałymi. Dlatego wołałabym, aby do programu dołączono więcej utworów współczesnych pisarzy. Uważam, że na lekcjach języka polskiego omawiamy zbyt dużo lektur, nie wszystkie one są konieczne do ukształtowania obrazu epoki (...). Uważam, że lekcje języka polskiego powinny bardziej skupić się na utworach współczesnych, a nie przez cztery lata omawiać historię polskiej literatury.

Uważam, że zbędny jest program nauczania oparty na wszystkich epokach. Myślę, że powinniśmy się uczyć tylko wiadomości z epok dwudziestolecie międzywojenne, Młodej Polski (...). Nie wiem na co może mi się przydać np. romantyzm czy średniowiecze...”

Sądy ankietowanej młodzieży są zbieżne z dokonanymi przez nią wyborami. Wśród lektur, które uczniowie proponują wykreślić z programu nauczania, dominują utwory należące do wcześniejszych okresów historycznoliterackich. Natomiast wśród tekstów, które według ankietowanych należałoby dołączyć do programu nauczania lub w nim pozostawić, prym wiodą utwory współczesne.

2. Uczniowskie propozycje do zestawu lektur szkolnych

Wykonując drugie polecenie ankiety, młodzież nie dysponowała programem nauczania, wymieniała więc tylko te tytuły, które utkwily jej w pamięci. Można było ułatwić uczniom to zadanie poprzez wyposażenie ich w listę lektur programowych, ale wówczas istniałaby możliwość mechanicznego skreślenia tekstów. Ankietowani mogli więc odwoływać się wyłącznie do swojej pamięci. Dzięki temu okazało się, że jest pewna grupa lektur obojętnych uczniom, ponieważ nie wymieniano ich ani jako aprobowane, ani jako negowane.

Niektórzy ankietowani nie wskazali nawet jednego tytułu, który można by usunąć z zestawu lektur szkolnych, mimo że jednocześnie pisali o „przeładowaniu” programu nauczania oraz zbyt małej liczbie godzin „języka polskiego”. Wypowiedzi te przeczą więc jednoznacznym opiniom niektórych dydaktyków, którzy biją na alarm, negatywnie oceniając stosunek młodzieży

do lektur szkolnych, a nawet literatury w ogóle⁵. Należy chyba stanąć w obronie uczniów, którzy przytłoczeni ogromem materiału nauczania, zmuszeni są uczyć się i czytać w przyśpieszonym tempie. Wyścig z czasem utrudnia estetyczny kontakt z tekstem, nie pozwala na rozsmakowanie się w literaturze, której wartość – jak wynika ze zgromadzonego przez nas materiału – jest jednak przez młodzież doceniana i rozumiana.

W grupie sądów w pełni akceptujących aktualny zestaw lektur pojawiły się też propozycje zwiększenia liczby godzin „języka polskiego”. Niektórzy ankietowani (głównie uczniowie techników) twierdzą, iż istota problemu tkwi nie w samych tekstach czy kryteriach ich doboru, lecz w czasie przeznaczonym na ich opracowanie.

Niektórzy uczniowie proponowali nieco uproszczone rozwiązanie. Doceniając wartości wszystkich tekstów programowych, woleliby pozycje dłuższe, mniej interesujące lub trudniejsze czytać we fragmentach.

Ograniczenie znajomości dzieła do jego fragmentu może wydawać się nieefektywne, poza tym grozi uproszczeniami w procesie dydaktycznym. Część nie może zastąpić całości, jednak nie zawsze celem kształcenia jest poznanie konkretnego tekstu. Niekiedy dydaktycznie umotywowane może być opracowanie fragmentów niektórych utworów, nie dążymy przecież do tego, by młodzież знаła wszystkie arcydzieła literatury, lecz by orientowała się między innymi w tradycji oraz kontekstach kulturowych i filozoficznych. Omawiając na lekcjach „języka polskiego” fragmenty pewnych utworów, można posłużyć się metodą eksplikacji literackiej. Nauczycielskie lub uczniowskie eksplikacje pozwolą uniknąć instrumentalnego traktowania literatury.

Wielu ankietowanych uważa, że zestaw lektur jest zbyt obszerny. Należy zaznaczyć, iż ci, którzy postulują ograniczenie liczby tekstów, nie wypowiadają się przeciwko literaturze, wręcz przeciwnie bronią jej, gdyż mają świadomość, iż dzieł literackich nie należy czytać i omawiać pośpiesznie, a więc powierzchownie. W tej grupie głosów dominują wypowiedzi uczniów techników, choć i licealiści sygnalizują ten problem:

„Ilość lektur jest zbyt duża co powoduje iż są one analizowane bardzo powierzchownie”.

⁵ Zob. symptomatyczne wypowiedzi S. Bortnowskiego: Sytuacja lektury w dobie mass mediów (rekonesans) [w:] Zjazd Polonistów, op.cit., s. 85-94.

„Pozostawiłbym wszystkie teksty. Ich ilość powinna być uzależniona od rodzaju szkoły. W technikach jest zbyt mało godzin języka polskiego i nie ma tyle czasu żeby omówić w miarę dokładnie wszystkie lektury”.

„Nie dołączyłbym żadnych lektur gdyż w technikach i tak nie ma tyle czasu żeby omówić dokładnie te lektury, które są w programie”.

„Wydaje mi się, że ilość lektur w szkole, w której uczęszczam jest (...) zbyt duża. Chodzi o to, że dość obszerną lekturę, którą czyta się np. dwa tygodnie przerabiamy zaledwie w ciągu dwóch godzin, a wszystko to jest spowodowane niedostosowaniem programu w zależności od rodzaju szkoły”.

Mamy więc w szkole do czynienia z sytuacją fałszywą dydaktycznie i wychowawczo, lecz za to – jak wynika z wypowiedzi uczniów – nie są odpowiedzialni nauczyciele. Tak zwane przerabianie tekstów literackich to w dużej mierze konsekwencja nieprzystawalności nadmiernie rozbudowanego programu nauczania i obszernej listy lektur do znacznie ograniczonej liczby godzin „języka polskiego”. W praktyce poznawanie literatury sprowadza się często do powierzchownego kontaktu z tekstem i do pamięciowego przyswojenia gotowych formułek stanowiących z reguły zwulgaryzowaną wersję sądów historyczno- lub krytycznoliterackich. Taki model obcowania z lekturami szkolnymi uniemożliwia młodzieży opanowanie podstawowych umiejętności odbioru dzieła literackiego, podważa sens pracy na lekcji, a przede wszystkim zniechęca do czytania. Zafałszowane sytuacje dydaktyczne szkodzą zatem uczniom, nauczycielom i literaturze. Konieczne jest urealnienie programu nauczania, dostosowanie zakresu materiału programowego i liczby tekstów do możliwości młodzieży, warunków dydaktycznych, typu szkoły. Dzięki temu można by wyeliminować pośpiech, który z pewnością negatywnie wpływa na efektywność procesu kształcenia.

Urealnienie programu nauczania mogłoby między innymi polegać na uwzględnieniu stosunku młodzieży do proponowanych im tekstów lekturowych. Powstaje zatem pytanie: czy możliwe jest ustalenie uczniowskich preferencji czytelniczych?

Niestety, wyniki przeprowadzonego przez nas sondażu dowodzą, że nie sposób ustalić listy lektur aprobowanych bądź negowanych przez młodzież. W odniesieniu do konkretnych dzieł literackich wyznaczenie pewnych prawidłowości jest niemożliwe. Opinie na ich temat są różne nie tylko w poszczegól-

nych szkołach, ale także w tych samych zespołach klasowych. Zauważyć można natomiast wyraźne preferencje w stosunku do pewnych obszarów literatury. Generalnie w świadomości młodzieży nie funkcjonuje literatura dawna (starożytna, staropolska i oświeceniowa). Tytuły utworów należących do tego obszaru historycznoliterackiego pojawiają się w ankietach sporadycznie. Na stu czterdziestu trzech ankietowanych pięciu proponuje, by pozostawić w zestawie lektur szkolnych mitologię, czterech uczniów – *Antygonę*, natomiast sześciu postuluje, by dzieło Sofoklesa wykreślić; pojedyncze głosy pozytywne dotyczą *Iliady* i *Odysei* Homera. Literatura średniowieczna jest reprezentowana odosobnionym wspomnieniem nazwy epoki, renesansowa jedynie utworami Jana Kochanowskiego: *Fraszki* są akceptowane przez pięć osób, tyle samo neguje *Odprawę posłów greckich*. Barok zawdzięcza swoją obecność w ankietach dwóm osobom: jedna z nich zachowała dobre wspomnienie o *Pamiętnikach* Paska, druga – wywołała z pamięci negatywny obraz *Transakcji wojny chocimskiej* W. Potockiego. W literaturze oświeceniowej prym wiodą komedie. *Świętoszek* i *Skąpiec* Moliera spotkały się z aprobatą kilku osób, a *Powrót pasterki* cieszy się uznaniem pięciu. Utwór Niemcewicza nie był jednak tak jednoznacznie odbierany – aż siedmiu uczniów odrzuca to dzieło. Dalszych czterech z niechęcią wspominało *Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki* Krasickiego. Widać więc wyraźnie, że utwory z najdawniejszych epok stanowią margines uczniowskiego postrzegania literatury.

W zasadzie pierwszą epoką, której dzieła są znacząco obecne w ankietach, jest romantyzm. Okres ten jest reprezentowany przede wszystkim przez utwory Mickiewicza. Są one i aprobowane, i negowane. Młodzież wymienia następujące teksty tego autora: *Pan Tadeusz* (27 – za, 8 – przeciw), *Dziady* (20 – za, 25 – przeciw), *Konrad Wallenrod* (brak głosów aprobujących, 14 – przeciw), *Grażyna* (brak głosów za pozostawieniem, 10 – przeciw), poezja (3 – za, 1 – przeciw). Raczej odrzucane są – niewielką liczbą głosów – utwory Słowackiego (*Kordian* i *Beniowski*), bardziej zdecydowanie – Krasińskiego (*Nie-Boska komedia* – brak głosów aprobujących, 10 – przeciw). Pojawia się szereg tekstów wymienianych przez pojedyncze osoby. Dzieła romantyczne budzą wśród uczniów wiele kontrowersji. Z jednej strony młodzież docenia znaczenie tradycji romantycznej dla kultury polskiej, z drugiej twierdzi, że

utwory romantyków są zbyt trudne, więc i niezrozumiałe dla myślącego już innymi kategoriami młodego odbiorcy.

Mniej kontrowersji budzą teksty pozytywistyczne. W wypowiedziach młodzieży można odczytać niechęć do lektur obszernych, co jest – jak się wydaje – powodem wystąpienia głosów dezaprobaty dla niektórych utworów. Niemniej jednak tylu tekstów o dużej frekwencyjności nie odnajdziemy w opiniach ankietowanych dotyczących innych epok literackich. Wyjątkową pozycję zajmuje – co potwierdzane było wcześniejszymi badaniami na temat czytelności literatury⁶ – twórczość Sienkiewicza. Akceptowane są – w każdym przypadku kilkoma głosami – *Quo vadis*, *Krzyżacy*, *Pan Wołodyjowski*, *Ogniem i mieczem*. Nieco inaczej wygląda ocena *Potopu*, który jest zarówno aprobowany (22 osoby), jak i negowany (16 osób). Podobnie rzecz ma się z *Nad Niemnem* Orzeszkowej (20 – głosów za, 26 – przeciw; jednak przeważa tu negatywne nastawienie do tego tekstu) i *Lalka* Prusa (39 – głosów aprobujących, 14 – negujących; odwrotnie: zdecydowana przewaga ocen aprobujących). W pozytywizmie możemy jednak znaleźć także utwory odrzucone (*Faraon* brak głosów za pozostawieniem, 4 – przeciw) oraz zapomniane (cała nowelistyka epoki – oprócz *Miłosierdzia gminy* i *Mendla Gdańskiego* Konopnickiej – akceptowanych przez kilka osób).

Ocena utworów młodopolskich również nie jest jednoznaczna: *Chłopi* Reymonta (14 – za, 17 – przeciw; w tym 12 w jednej klasie), *Ludzie bezdomni* Żeromskiego (5 – za, 10 – przeciw). Zdecydowanie odrzucone jest *Wesele* Wyspiańskiego (10 – za, 28 – przeciw), w przeciwieństwie do *Moralności pani Dulskiej* Zapolskiej (7 – za, brak głosów negujących). Sporadycznie młodzież wspomina o utworach poetyckich: *Staffa* (3 – za, brak głosów przeciw) i *Leśmiana* (2 – za, brak głosów negujących).

Dotąd niewiele pisaliśmy o poezji, gdyż tytuły utworów lirycznych czy nazwiska poetów, rzadko pojawiają się w odpowiedziach na drugie pytanie ankiety. Jednak nie świadczy to o tym, że młodzież nie określiła swojego stosunku do liryki. Wypowiedziała się na ten temat w odpowiedziach na pytanie pierwsze, skupiając się głównie na metodach i sposobie interpretacji poezji. Kontrowersje budzi zatem nie sama liryka, lecz sposób jej opracowania

⁶ Zob. M. Inglot, T. Patrzałek, *Nad kanonem literackim w szkole* [w:] Zjazd Polonistów, op.cit., s. 70-71.

na lekcji. Uczniom zależy przede wszystkim na opanowaniu umiejętności samodzielnej analizy i interpretacji wierszy.

Literatura dwudziestolecia międzywojennego jest reprezentowana w ankietach głównie przez powieści. Tu również można zaobserwować zróżnicowanie głosów uczniów: *Granica* Nałkowskiej (23 – za, 20 – przeciw), *Przedwiośnie* Żeromskiego (17 – za, 8 – przeciw), *Ferdydurke* Gombrowicza (32 – za, 19 – przeciw; w tym po 8 osób w dwóch klasach). Niektóre teksty są zdecydowanie odrzucane: *Szewcy* Witkacego (3 – za, 22 – przeciw), *Sklepy cynamonowe* Schulza (4 głosy za – wszystkie w jednej klasie, 10 – przeciw; oba utwory zapewne zbyt trudne). *Noce i dnie* Dąbrowskiej (brak głosów aprobujących, 6 – przeciw; prawdopodobnie dzieło zdaniem młodzieży zbyt obszerne).

Teksty współczesne funkcjonują w ankiecie na nieco innych zasadach – mniej tu utworów ocenianych niejednoznacznie lub negatywnie: *Mala Apokalipsa* Konwickiego (4 głosy – za, 8 – przeciw, ale wszystkie w jednej klasie), *Pamiętnik z powstania warszawskiego* Białoszewskiego (1 – za, 5 – przeciw), *Zdażyć przed Panem Bogiem* H. Krall (po dwa głosy za i przeciw). Niewiele tu też tekstów odznaczających się wysoką frekwencją – z reguły należą one do literatury wojennej i obozowej. Utwory te są zdecydowanie akceptowane: *Rozmowy z katem* Moczarskiego (21 – za, 1 – przeciw), *Inny świat* Herlinga-Grudzińskiego (12 – za, brak głosów negujących), *Medaliony* Nałkowskiej (10 – za, brak głosów przeciw), opowiadania Borowskiego (9 – za, 2 – przeciw). Młodzież wymienia za to z aprobatą liczne tytuły spoza zestawu lektur szkolnych (stąd mniejsza frekwencja tekstów), sugerując dołączenie ich do utworów czytanych i analizowanych w szkole. Nie brak również pozytywnych głosów na temat liryki współczesnej – uczniowie wymieniają między innymi takie nazwiska, jak: Herbert, Miłosz, Twardowski.

Literatura współczesna to główny krąg zainteresowań ankietowanych. Nie kwestionując wartości tradycji czy zestawu lektur w ogóle, uczniowie sygnalizują niedosyt, nawet brak pozycji, traktujących o problemach współczesnej młodzieży, zgodnych z jej zainteresowaniami, potrzebami życiowymi, adresowanych do młodego czytelnika:

„Nie mogę podać konkretnego tytułu, ale proponuję jakąś książkę skierowaną dla młodzieży. Żeby mogli zobaczyć, że inni mają też podobne problemy.

Chodzi mi konkretnie o obecne czasy, a my czytamy o tym, co było. Fakt, że utwory są uniwersalne nie przekonuje wszystkich o zastosowaniu w współczesności”.

„(...) zestaw lektur dla techników już jest i tak przeładowany. Może dołączyłbym teksty muzyków rockowych. One także zawierają wiele treści i energii. Czasami nawet więcej niż wiersze znakomitych poetów”.

Wielu uczniów proponuje także, by w większym zakresie uwzględniać literaturę powszechną – głównie współczesną, ale także klasykę:

„Więcej literatury światowej, praktycznej. Polskie lektury zbyt ograniczają. Nie rozszerzają horyzontów umysłowych. Brakuje mi angielskich pisarzy i francuskich dramaturgów”.

„Młodzież na lekcjach języka polskiego powinna poznać jak najwięcej utworów z zakresu klasyki światowej (a nie tylko narodowej). Stoimy mocno na gruncie literatury polskiej. Jest to podstawa, ale zbyt ograniczona. Powinniśmy mieć szersze, ogólniejsze pojęcie na temat literatury i sztuki”.

„(...) więcej literatury zagranicznej, zwłaszcza XIX i XX wiecznej. Nie ma przecież osobnego przedmiotu, na którym przerabiałoby się zagraniczną literaturę”.

Preferencje te zostały potwierdzone przez uczniowskie wybory. Uznaniem cieszą się także dzieła, jak *Mistrz i Małgorzata* Bułhakowa (15 – za, 3 – przeciw), *Folwark zwierzęcy* Orwella (12 – za, brak głosów przeciw), *Proces* Kafki (13 – za, brak negacji), *Zbrodnia i kara* Dostojewskiego (12 – za, brak sprzeciwu) i wiele innych. Dwudziestowieczne teksty z literatury powszechnej (podobnie jak wymienione przykłady) są bardzo rzadko negowane.

Tytuły najczęściej wymienionych przez młodzież utworów literatury współczesnej i powszechnej ujmujemy w tabelach:

Współczesna literatura polska	
Pozostawić	Dołączyć
<i>Rozmowy z katem,</i> <i>Inny świat,</i> <i>Medaliony,</i> opowiadania Borowskiego, opowiadania Hłaski.	Utwory pisarzy emigracyjnych: Gombrowicza, Mrożka, Herlinga- Grudzińskiego, teksty polityczne Miłosza, Bratnego – <i>Kolumbowie rocznik 20(!)</i> , poezja katyńska, powieści Konwickiego – <i>Kompleks polski</i> i <i>Kronika wypadków</i> <i>miłosnych</i> , teksty Kapuścińskiego i Łysiaka, utwory Stachury i Hłaski, <i>Pestka</i> A. Kowalskiej, Grzesiuka <i>Pięć lat kacetu</i> , powieści Fleszarowej - <i>Muskat</i> , poezja Twardowskiego (!), wiele tekstów wymienianych przez pojedyncze osoby.

Literatura powszechna	
Pozostawić	Dołączyć
<i>Folwark zwierzęcy,</i> <i>Mistrz i Małgorzata,</i> <i>Zbrodnia i kara,</i> <i>Proces,</i> <i>Mały książe</i> (lektura szkoły podstawowej!)	<i>Ptasiek</i> i <i>Tato</i> Whartona, <i>Szklany klosz</i> S.Plath, <i>Rzeźnia numer pięć</i> Vonneguta, <i>Błaszany bębenek</i> Grassa, <i>Imię róży</i> i <i>Zapiski na pudelku od zapalek</i> Umberto Eco, <i>Malowany ptak</i> Kosińskiego, <i>Sto lat samotności</i> Marqueza, <i>Gra w klasy</i> Cortazara, <i>Władca pierścieni</i> Tolkiena, <i>Czekając na Godota</i> Becketta, <i>Idiota</i> Dostojewskiego, <i>Anna Karenina</i> Tołstoja, <i>Nędznicy</i> Hugo, <i>Nana</i> Zoli, utwory Szekspira, i wiele, wiele innych.

Określenie preferencji ogółu ankietowanej młodzieży co do konkretnych tytułów okazuje się niemożliwe. Niektóre utwory mają większą frekwencję niż inne, ale nie występują one w ankietach tak często i nie we wszystkich

badanych klasach, by jednoznacznie stwierdzać, iż właśnie te teksty są powszechnie aprobowane bądź negowane. Część tych dzieł ma dużą frekwencję zarówno na liście lektur odrzucanych, jak i akceptowanych, co więcej – te same teksty są w różny sposób oceniane w poszczególnych szkołach, a nawet w tych samych klasach.

Utwory o największej frekwencji przypominamy w tabeli⁷:

Tekst literacki		Frekwencja ogółem	Pozostawić	Wykreślić
1.	<i>Lalka</i>	53	39	14
2.	<i>Ferydurke</i>	51	32	19
3.	<i>Nad Niemnem</i>	46	20	26
4.	<i>Dziady</i>	45	20	25
5.	<i>Granica</i>	43	23	20
6.	<i>Potop</i>	38	22	16
7.	<i>Wesele</i>	38	10	28
8.	<i>Pan Tadeusz</i>	35	27	8
9.	<i>Chłopi</i>	31	14	17
10.	<i>Przedwiośnie</i>	25	17	8
11.	<i>Szewcy</i>	25	3	22

Z analizy zgromadzonego przez nas materiału wynika, że nie można opracować listy lektur aprobowanych lub negowanych przez uczniów. Skoro trudno ustalić preferencje uczniowskie, to dostosowanie zestawu tekstów literackich do potrzeb i zainteresowań młodzieży nie jest w pełni możliwe. Akceptacja lub odrzucenie danego utworu przez uczniów zależy od wielu czynników. Oczywisty jest czynnik subiektywnego odbioru dzieła literackiego, gustu czytelnika (np. w tej samej klasie *Nad Niemnem* wykreśliłoby sześć, a pozostawiłoby osiem osób). Poza tym w szkole istotne są również uwarunkowania dydaktyczne. Świadczy o tym fakt, iż w różnych klasach ten sam tekst zyskać może uznanie lub może spotkać się z dezaprobatą (np. *Ferdydurke* –

⁷ Tabelę warto porównać z badaniami prowadzonymi przez S. Bortnowskiego w latach 1967-1970. Zob. S. Bortnowski, *Młodzież a lektury szkolne*, Warszawa 1974.

wykreśliłoby z listy lektur ośmiu uczniów jednej klasy, a pozostawiłoby trzynastu innej; *Chłopi* – negacja dwunastu osób w jednej klasie, w innej brak głosów przeciwko). Odbiór danego tekstu, stosunek młodzieży do niego, zależą między innymi od tego, na ile i jak nauczyciel przygotował uczniów do lektury, czy potrafił młodzież zainteresować tekstem, w jaki sposób go opracował. Należy podkreślić, iż metody opracowania tekstów rzutują nie tylko na ich recepcję, ale i na stosunek do samego przedmiotu nauczania. Werbalizm i encyklopedyzm, narzucanie interpretacji uczniowi, instrumentalne traktowanie utworu oraz pośpiech w pracy z tekstem zniechęcają i do lekcji „języka polskiego”, i do literatury. Zatem na to, które teksty młodzież neguje lub aprobuje, wpłynęły nie tylko zainteresowania i gusty uczniów, ale również metodyczne i merytoryczne kompetencje nauczycieli.

Zestawiając uczniowskie opinie o doborze lektur i wybory młodzieży z założeniami i propozycjami lekturowymi projektu podstawy programowej⁸, można dostrzec wyraźne różnice między koncepcją tego dokumentu a oczekiwaniami młodych ludzi. Autorzy tego reformatorskiego projektu kładą nacisk na obronę tradycji literackiej, natomiast uczniów interesuje przede wszystkim literatura współczesna (polska i powszechna). Podstawa programowa ustala pewien kanon lektur szkolnych, niestety, tylko niektóre utwory należące do tego zestawu są przez młodzież akceptowane. Większość tekstów traktowanych w podstawie jako obligatoryjne była przez uczniów pomijana lub negowana. Obszar polskiej literatury współczesnej w podstawie programowej reprezentują tylko dwie lektury obowiązkowe (opowiadania T. Borowskiego oraz *Inny świat* G. Herlinga-Grudzińskiego), natomiast konkretne tytuły utworów należących do współczesnej literatury powszechnej w ogóle się nie pojawiają. Tak więc w tym zakresie zakłada się pełną fakultatywność, możliwość wyboru lektur przez nauczyciela i uczniów. Takie właśnie podejście do tekstów czytanych i opracowanych w szkole może spełnić oczekiwania młodzieży. Jeśli utwory literackie należące do odległych epok historycznoliterackich są niechętnie odbierane przez młodzież, to może warto byłoby umożliwić nauczycielowi dobór tekstów, które mogą zainteresować konkretny zespół uczniowski. Znajomość tradycji literackiej nie musi być wymuszana poprzez

⁸ Por. Podstawa programowa języka polskiego (1995). „Polonistyka” 1995, nr 5, s. 327.

obligatoryjność niektórych lektur, ale może być stymulowana odpowiednio sformułowaną siatką pojęć literackich. Znajdująca się przecież w projekcie podstawy programowej *Siatka pojęć: przestrzenie interpretacji*, wymaga odpowiedniej konkretyzacji lekturowej⁹.

Można zaryzykować stwierdzenie, że żaden kanon lektur nie spotyka się z powszechną aprobatą młodzieży, zatem programowi nauczania nadać trzeba taki kształt, aby umożliwił nauczycielowi dostosowanie tekstów do możliwości, potrzeb i zainteresowań danej klasy. Projekt podstawy programowej dopuszcza takie działania, lecz tylko w pewnym zakresie. W tym momencie warto postawić pytanie, czy młodzież czyta lektury objęte kanonem, skoro nie wszystkie z nich aprobuje?

3. Czytelnictwo lektur i tekstów pozalekturowych

Stan czytelnictwa uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych to zagadnienie, które budzi największe kontrowersje wśród dydaktyków. Wielu z nich, oceniając sytuację odbioru dzieła literackiego w dobie dominacji kultury audiowizualnej, stawia szereg trudnych pytań, np.: „Czy polonistyka szkolna doznała klęski, a „substytut kultury” zastąpił lekturę? Czy słowo oddało pierwszeństwo obrazowi filmowemu, a tekst literacki znany jest przede wszystkim z przekładu intersemiotycznego? Zatem czy należy już obwieścić koniec galaktyki Gutenberga i kanon szkolny przenieść w niebyt?”¹⁰

Od odpowiedzi na te pytania i ich konsekwencji zależeć będą w przyszłości zasadnicze założenia koncepcji kształcenia w ramach przedmiotu „język polski”. Dostrzegając ważność tych problemów, uczyniliśmy czytelnictwo lektur i tekstów pozalekturowych tematem ostatniego polecenia ankiety.

Czterdziestu dziewięciu uczniów ze stu czterdziestu trzech ankietowanych (34,3%) stwierdziło, że czyta wszystkie lektury szkolne. W poszczególnych szkołach odsetek wypowiadających się w ten sposób wynosił od 6,3 do 60,9. Najlepiej zaprezentowali się uczniowie techników¹¹ – w dwóch badanych

⁹ Ibidem, s. 328-328.

¹⁰ S. Bortnowski, *Sytuacja lektury...*, op.cit., s. 85-86.

¹¹ Wyniki naszego sondażu są w tym aspekcie sprzeczne z rezultatami badań S. Bortnowskiego: W niektórych

szkołach tego typu odsetek ten wynosił odpowiednio 60,9 i 45,8. Tylko jedno liceum (spośród sześciu branych pod uwagę) osiągnęło zbliżone wyniki (46,7%). W niektórych klasach licealnych wszystkie wymagane teksty czytane są przez jedną lub dwie osoby. Większość maturzystów przyznaje się, że czyta tylko niektóre lektury szkolne (93 osoby – 65%) – w rozpatrywanych szkołach twierdzi tak od 34,8 do 93,8% uczniów. Spośród wszystkich ankietowanych tylko jeden uczeń przyznaje się do tego, że nie czyta lektur szkolnych w ogóle (0,7%). Zupełnie inaczej wygląda stosunek młodzieży do tekstów pozalekturowych – aż stu dwudziestu dziewięciu uczniów ujawnia, że czyta utwory spoza szkolnego zestawu (90,2%). W poszczególnych szkołach kontakt z tymi tekstami ma od 91,7 do 100% osób (wyjątkiem jest jedno z techników – 69,6%).

Wyniki tej części ankiety porządkujemy w poniższej tabeli:

	Liceum I – 16 uczniów	Liceum II – 15 uczniów	Liceum III – 24 uczniów	Liceum IV – 13 uczniów	Liceum V – 15 uczniów	Liceum VI – 13 uczniów	Technikum I – 24 uczniów	Technikum II – 23	Razem – 143 uczniów
1. Nie czytam lektur szkolnych	0	0	0	0	0	0	0	1	1
2. Czytam niektóre lektury szkolne	15	13	16	9	8	11	13	8	93
3. Czytam wszystkie lektury szkolne	1	2	8	4	7	2	11	14	49
4. Czytam teksty spoza zestawu	15	14	22	13	15	12	22	16	129

szkołach średnich, przede wszystkim w technikach z przewagą uczniów płci męskiej, można mówić właśnie o niebycie kulturowym, czyli o całkowitym załamaniu się obowiązku czytania (S. Bortnowski, *Sytuacja lektury...*, op.cit., s. 91). Wydaje się, że w badanych przez nas technikach nauczyciele właśnie potrafili wyegzekwować przeczytanie lektur szkolnych.

Dokonując wyboru twierdzeń odnoszących się do czytelnictwa tekstów lekturowych i pozalekturowych, młodzież wnikliwie argumentowała swoje stanowisko. Ci, którzy zapoznają się ze wszystkimi lekturami szkolnymi, traktują czytanie przede wszystkim jako obowiązek sumiennego ucznia. Zapoznają się ze wskazanymi przez nauczyciela utworami, gdyż chcą rzetelnie przygotować się do lekcji; nie wyobrażają sobie pracy z tekstem bez jego znajomości. Niektórzy z nich piszą o tym, że nie ufają brykom, decydują się więc na samodzielną lekturę wszystkich utworów. Respektują przymus czytania lektur, ponieważ zależy im na dobrych ocenach, poza tym traktują znajomość kanonu jako jeden z najistotniejszych czynników warunkujących zdanie matury. Są również i tacy, którzy zaznaczają, iż w zestawie lektur szkolnych znajdują się też interesujące pozycje. Ta nieliczna grupa ankietowanych wykazuje szerszą niż typowo uczniowska perspektywę widzenia, wybiega myślą dalej – poza szkołę, odnajdując w literaturze osobotwórcze wartości uniwersalne.

Cytujemy wybrane wypowiedzi uczniów, którzy twierdzą, że czytają wszystkie lektury szkolne:

„(...) muszę. Często jest to obowiązek. Choć wiele lektur mi się spodobało. Prawdopodobnie gdyby nie ten przymus nie sięgnąłbym po nie. Powoduje to wzbogacenie mojej wiedzy na temat pisarzy i ich twórczości wszystkich epok”.

„(...) tak trzeba. Niestety istnieje w Polsce taki system nauczania. Żeby być pewnym zdania „matury” należy przeczytać wszystkie lektury, te mniej i bardziej interesujące. Ma to swoje dobre i złe strony. Lektury te na pewno uczą nas wielu oczywistych prawd (jak postępować w życiu) lecz z drugiej strony są narzucone z góry i przez to nie dla wszystkich do zaakceptowania”.

„Uważam, że wszystkie lektury wskazane przez nauczyciela są obowiązkowe, stanowią one podstawowy materiał do pracy na lekcjach i nie wyobrażam sobie omawiania danej lektury, bez wcześniejszego jej przeczytania”.

„Jest to moim obowiązkiem. Nieprzeczytanie grozi niską oceną lub niedostateczną”.

„(...) aby omawiać problemy książki, trzeba znać jej treść. Streszczenia i różne opracowania zbyt mocno skracają tekst”.

„Wszelkie dostępne opracowania lektur są dla mnie niewystarczające. Wolę czytać wszystkie lektury, nawet te najnudniejsze, najmniej zrozumiałe, ponieważ mam nadzieję, że przyda mi się to przy zdawaniu egzaminu dojrzałości z języka polskiego”.

„Zależy mi na dobrych ocenach i zdaniu matury, ale robię to też dla siebie, aby móc umieć porozmawiać na temat literatury (choć nie tylko) z innymi ludźmi, żeby lepiej ukształtować swoją osobowość, inteligencję, poglądy. Nieraz robię to po prostu dla zabicia czasu. Wolę to, niż oglądanie bezsensownych i nieznaczących filmów”.

„Nie chciałbym przepuścić dobrej książki. Choć wiele lektur czyta się ciężko, albo wcale nie idzie przeczytać, to jest jednak wiele książek bardzo interesujących i ciekawych. Można z nich wyciągnąć wiele wniosków, które mogą się przydać w dalszym życiu”.

Wpisanie w program nauczania zestawu lektur obowiązkowych powinno obligować uczniów i nauczycieli do respektowania kanonu literackiego. Przeprowadzony przez nas sondaż dowodzi jednak tego, że przymus czytania i omawiania określonych utworów literackich nie funkcjonuje w szkole. Tylko nieliczna grupa młodzieży czyta wszystkie teksty. Nauczyciele nie są więc w stanie zobligować ogółu uczniów do zapoznania się z lekturami obowiązkowymi. Większość ankietowanych zapoznaje się tylko z wybranymi przez siebie pozycjami literackimi. Młodzież rezygnuje z lektury z powodu braku czasu na jej przeczytanie, wynikającego ze zbyt obszernego programu języka polskiego, ale i z nadmiernych – zdaniem uczniów – wymagań nauczycieli innych przedmiotów. Z brakiem czasu wiąże się też zbyt szybkie tempo opracowywania tekstów, co przez maturzystów jest niekiedy odbierane jako lekceważenie

ich wysiłków. Niektórzy wychodzą z założenia, że skoro obszerny utwór literacki omawia się na jednej lub kilku godzinach lekcyjnych, to nie warto go czytać. Niestety, powierzchowny kontakt z dziełem literackim na lekcji „języka polskiego” powoduje sprzężenie zwrotne – powierzchowną lekturę tekstu lub rezygnację z czytania w ogóle. Rezygnacja ta jest również spowodowana brakiem zainteresowania młodych ludzi lekturami szkolnymi. Większość utworów jest postrzegana przez młodzież jako nudna, sprawiająca trudności w samodzielnej lekturze i przestarzała. Niektórzy uczniowie wykazują dobrą wolę i zaczynają czytać, ale z czasem zniechęcają się, inni mają określoną strategię działania – przeglądają książkę i czytają fragmenty, w końcu także rezygnują. Odwołują się wówczas do różnego rodzaju opracowań i streszczeń. Są i tacy, którzy polegają na opiniach kolegów o utworze. Negatywne sądy tych, którzy wcześniej lekturę przeczytali, mogą zniechęcić, pozytywne mogą być głównym bodźcem zachęcającym do przeczytania tekstu. Niektórzy wskazują też na to, że nauczyciele nie potrafią zainteresować lekturą. Wreszcie są i tacy uczniowie, którzy piszą wprost, że czytają tylko niektóre objęte programem utwory z powodu swego lenistwa i niechęci do czytania w ogóle, zwłaszcza w sytuacji przymusu.

Niżej cytujemy niektóre wypowiedzi uczniów, którzy podają, że czytają niektóre lektury szkolne:

„Brakuje mi czasu, mam bardzo dużo innych przedmiotów. Poza tym nie lubię być zmuszana do czytania czegoś, na co nie mam ochoty. Dużo lektur jest już mimo wszystko przestarzałych, których analiza teraz w obecnych czasach jest nieco inna, ogólna. Te utwory już nas nie pasjonują”.

„Starcza mi czasu tylko na niektóre, ponieważ muszę uczyć się przedmiotów zawodowych. Chcąc przygotować się bardzo dokładnie do każdego przedmiotu musiałbym poświęcić 24 godziny”.

„Staram się przeczytać wszystkie lektury obowiązujące lecz czasami nie mam dostatecznie dużo czasu aby skończyć je. Czasami omawiane są lektury jedna po drugiej i to również jest powodem tego iż nie zdążę dokończyć danej lektury.

Jest ich trochę za dużo, a ich objętość zajmuje dużo czasu na przeczytanie. Są one analizowane zbyt powierzchownie na lekcjach z powodu ograniczonej liczby godzin nauczania. A brak dostatecznej wiedzy uniemożliwia analizowanie wszystkich faktów i dotarcie do sensu lektury”.

„Testuję książki czytając fragmenty. Jak mi się nie podoba – odkładam. Szkoda czasu na czytanie tak nudnych książek”.

„Nie wszystkie są interesujące i nie wszystkie są arcydziełami, czasami wystarczy opracowanie lub streszczenie osoby, która to zrobiła”.

„Ich część nie podoba mi się. Czytam jedynie te, które mi polecają koledzy. Czytam także te, które, moim zdaniem, będą mi potrzebne do zdania matury”.

„Często trudno jest mi otworzyć książkę i przerzucić tą pierwszą kartkę. Może jest to spowodowane moim lenistwem (70%), lub brakiem zachęty przez nauczyciela”.

Tylko jeden uczeń przyznał się do tego, że nie czyta lektur szkolnych w ogóle. Swoją wypowiedź uzasadnił następująco:

„Nie czytam lektur szkolnych, gdyż uważam, że są nudne i nie mam ochoty ich czytać. Niczego nie wnoszą w moje życie”.

Wypowiedzi ankietowanych dowodzą tego, że kanon literacki w szkołach maturalnych jest abstrakcją – naprawdę istnieje tylko w programie nauczania. Dydaktycy mogą dyskutować nad tym, który utwór włączyć do programu, który w nim pozostawić, który zeń usunąć. Mogą tylko dyskutować, gdyż problem ten i tak rozwiążą sami uczniowie, to oni przecież wybierają teksty, które czytają. Niektórzy z nich mają nawet dobrą wolę albo tak silnie odczuwają presję nauczyciela, że zaczynają czytać wszystkie lektury szkolne, niestety, nie wszystkie kończą. W rezultacie sami dla siebie z kanonu wybierają kanon. W praktyce szkolnej mamy więc do czynienia z naturalną selekcją tekstów – tworzy się tyle zestawów lektur, ilu jest uczniów.

Dyskusje na temat kanonu literackiego w szkole toczą się od początku lat osiemdziesiątych. Wnioski, do których dochodzą dydaktycy, nie są jednoznaczne – najczęściej rozpoznaje się sytuację zagrożenia idei kanonu, ale nie brak też opinii odmiennych: „Wygląda na to, że kryzys idei kanonu jest bardziej wymysłem części uczonych kulturoznawców i literaturoznawców niż rzetelną diagnozą rzeczywistości. Także ataki przeciwników, np. feministek, oraz przepowiadanie nieuchronnej agonii kanonu, np. przez postmodernizm, nie wpłynęły jeszcze znacząco na postawy polskich maturzystów końca XX wieku, którzy w zdecydowanej większości ideę kanonu aprobuja. Jednak można się obawiać, że przy długotrwałym nagłaśnianiu suponowanego kryzysu idea kanonu sama się nie obroni; że może zadziałać mechanizm samosprawdzającej się prognozy”¹². Przeprowadzone badania nad stosunkiem młodzieży do kanonu nie budzą wątpliwości. Wyniki badań M. Ingłota i T. Patrzaleka z 1984 r. wskazywały na to, że 82% uczniów akceptuje kanon lektur szkolnych¹³, natomiast 65% badanych przez nas maturzystów czyta tylko niektóre lektury szkolne. Można więc stwierdzić, iż w ciągu kilkunastu lat zaszły niekorzystne zmiany: kryzys idei kanonu stał się faktem.

Niechęć młodzieży do kanonu skłania niektórych dydaktyków do rozgoryczenia. Nie w tym jednak rzecz, by potępiać uczniów, lecz by ich zrozumieć i pomóc im. Zresztą młodzi ludzie – o czym świadczą wcześniej cytowane opinie maturzystów – nie negują potrzeby kontaktu z literaturą, doceniają jej wartość. Nie można nawet jednoznacznie stwierdzić, że w większości kategorycznie odrzucają niektóre tytuły, natomiast z pewnością nie akceptują obecnie obowiązującego zestawu lektur obowiązkowych. Co więcej – każdy kanon natrafi na opór młodzieży, gdyż żaden zestaw lektur nie spotka się z powszechną aprobatą (nie tylko uczniów). Czy warto więc spierać się o kanon? Komu jest on potrzebny? Nauczycielom? Oni zapewne zdają sobie sprawę ze stanu czytelnictwa swoich uczniów. Kanon każe im przyśpieszać tempo, pracować w poczuciu gonitwy z czasem. Uczniom? Dla nich kanon to przymus. Zawsze jednak w szkole będą musieli czytać konkretny tekst na określony termin – bez względu na to, czy program będzie uwzględniał zestaw lektur obowiązkowych czy nie. Twórcom programów nauczania? Muszą oni zadać sobie pytanie, czy

¹² M. Ingłot, T. Patrzalek, *Nad kanonem...*, op.cit., s. 75.

¹³ Ibidem, s. 67-68.

to młodzież odwraca się od literatury czy autorzy programów lub szkoła od młodzieży, jej potrzeb i zainteresowań. Jak wyglądają lekcje języka polskiego? Co z efektywnością pracy nauczyciela i uczniów, skoro nieliczni czytają wszystkie lektury szkolne? Co sprawdza egzamin maturalny, jeśli zdają go i ci, którzy lektury czytają, i ci, którzy znają je jedynie z drugiej ręki (streszczenia kolegów i bryki)?

Jeśli chcemy znaleźć wyjście z trudnej dla uczniów, nauczycieli i literatury sytuacji, podobne wątpliwości trzeba będzie, wcześniej czy później, rozstrzygnąć. Konieczne wydaje się przewartościowanie w ramach koncepcji kształcenia, programów nauczania, a także metod dydaktycznych. Zmierzają ku temu projekt podstawy programowej ograniczający zestaw lektur obligatoryjnych i umożliwiający (w szerszym niż dotąd zakresie) wybór tekstów lekturowych. Reformatorzy zalecają też prymat metod nauczania opartych na działaniu uczniów. Jest to bardzo istotne zalecenie, wyniki naszego sondażu pozwalają bowiem przypuszczać, że znaczny procent uczniów na lekcjach języka polskiego zachowuje bierną postawę. Jeśli część klasy nie zna tekstu literackiego, to aktywność staje się domeną nauczyciela i nielicznej grupy tych, którzy tekst przeczytali. Praca z tekstem oparta na działaniu uczniów może zobligować młodzież do czytania, natomiast uprawianie werbalizmu, przerabianie (bo nie właściwe opracowywanie) tekstu w przyśpieszonym tempie z pewnością przyczyniają się do pogłębienia kryzysu czytelniczego w szkole.

W dyskusjach na temat czytelnictwa młodzieży podejmuje się także kwestię przymusu, który jest postrzegany jako antidotum na uczniowską ignorancję lekturową: „Rezygnacja z przymusu w szkole – ostrzega Bożena Chrzastowska – jest zaczątkiem katastrofy: grozi dehumanizacją kultury. Jak powiedział jeden ze studentów: jest to bomba z opóźnionym zapłonem – rozsądzi dzieła Mickiewicza i Miłosza”¹⁴.

Rozważając skuteczność przymusu, niekiedy zarzuca się nauczycielom nieudolność lub niechęć wobec stosowania tego środka oddziaływania. Zdaniem niektórych dydaktyków polonisci nie chcą lub nie potrafią zmusić uczniów do czytania lektur szkolnych. Czy czytanie pod presją to sposób na włączenie młodzieży w obieg kultury wysokiej? Czy rozliczanie ze znajomości

¹⁴ B. Chrzastowska, *Polonistyka w szkole. Dylematy pozorne i rzeczywiste* [w:] Zjazd Polonistów, op.cit., s. 8.

lektur przez sprawdziany z treści nie zwiększy popytu na różnego typu ściagi i bryki? Czy nie ukierunkuje percepcji uczniów wyłącznie na zapamiętywanie, odtwarzanie fabuły? Można przecież nie przeczytać lektury, ale zaliczyć sprawdzian czy test. Przymusu z procesu kształcenia się nie wyeliminuje, co więcej: nie powinno się do tego dążyć. W szkole zawsze będzie istniała konieczność przeczytania określonego tekstu w wyznaczonym terminie, bez względu na to, jaką koncepcję kanonu lektur szkolnych się przyjmie – mniej czy bardziej obligatoryjną¹⁵. Przymus to kwestia organizacji pracy w procesie opracowywania dzieła literackiego, ale nie należy przeceniać jego znaczenia. Nie można zgodzić się na nieczytanie lektur przez młodzież, ale też nie można być zadowolonym z czytania pod presją.

Z wypowiedzi ankietowanych wynika, że nawet ci, którzy lubią czytać, są przeciwni przymusowi lub dostrzegają jego negatywne oddziaływanie, dlatego też chętniej sięgają po teksty spoza zestawu lektur szkolnych:

„Po prostu nie lubię czytać lektur szkolnych, ponieważ to jest nakazane. Wolę sama sobie wybrać teksty, książki. Wtedy dopiero potrafię wczuć się w treść. Zespolic się z bohaterem”.

„Bardzo nie lubię kiedy odgórnie narzuca się coś, w tym przypadku czytanie takiej i takiej książki w takim i takim terminie. Takie ograniczenia niejednokrotnie prowadzą do czytania tekstów z małym ich zrozumieniem i w konsekwencji prowadzą i tak do korzystania ze skryptów i ściąg, a przecież nie o to chodzi”.

„Biorąc do ręki inną książkę nie mam uprzedzenia, że muszę ją przeczytać. Wiem, że to uczucie utrudnia czytanie lektur, lecz nie jestem w stanie wyzbyć się go. Uważam, że jest wiele wartościowych książek poza listą lektur, lecz nie chcę aby one znalazły się na niej”.

Przymus nie jest jednak jedynym czynnikiem zniechęcającym uczniów do czytania utworów literackich. Młodzież dostrzega mankamenty praktyki szkolnej (m.in. werbalizm, encyklopedyzm, narzucanie interpretacji tekstów,

¹⁵ Por. M. Inglot, T. Patrzalek, *Nad kanonem...*, op.cit., s. 61-75; B. Chrzastowska, *Polonistyka w szkole...*, op.cit., s. 10-11.

nudę, monotonię, stres). Bardzo często dopiero po pozaszkolnym obcowaniu z literaturą odnajduje istotne dla siebie wartości. Większość ankietowanych dokonuje wyboru tekstów pozalekturowych, kierując się swoimi zainteresowaniami. O wszechstronnych zainteresowaniach maturzystów świadczy różnorodność gatunkowa i tematyczna wybieranych przez nich utworów – młodzież czyta praktycznie wszystko: powieści przygodowe, sensacyjne, obyczajowe i science-fiction, wydawnictwa o sztuce i poezję, książki i czasopisma o tematyce naukowo-technicznej, muzycznej, sportowej i wiele innych. Poprzez kontakt z różnymi tekstami uczniowie realizują swoje potrzeby – pragną zrozumieć siebie samych, innych ludzi, otaczającą rzeczywistość, poszerzyć swoje horyzonty myślowe, wzbogacić osobowość. Jednocześnie większość młodych ludzi ceni literaturę ludyczną. Obcowanie z tekstami literackimi staje się dla nich formą rozrywki, odpoczynkiem, przyjemnością. To połączenie przyjemnego z pożytecznym sprawia, że lektura książek staje się nierzadko ich ulubionym zajęciem – około 20% ankietowanych twierdzi, iż lubi czytać.

Przedstawiamy wybrane wypowiedzi uczniów, którzy deklarują, że czytają teksty spoza zestawu lektur szkolnych:

„Dają mi większy pogląd, możliwość spojrzenia na świat. Lektury też nie zawsze trafiają w moje zainteresowania, dlatego też muszę sam poszukać sobie „czegoś” co mnie akurat interesuje i gdzie dostanę odpowiedzi na trapiące mnie pytania”.

„Lubię książki przygodowe, takie które skierowane są do młodzieży. Zauważam problemy zawarte w książkach w swoim własnym życiu. Niektóre rady skierowane do fikcyjnych postaci, pomagają mi w moim życiu”.

„Literatura kształci. Dzięki literaturze można poznać świat, historię, technikę, życie innych ludzi. Czytanie jest także rozrywką. Człowiek który mało czyta pozbawia się stałego dopływu wiedzy, ogranicza sam siebie”.

„Uważam, że czytanie książek spoza listy lektur rozwija i wzbogaca osobowość. Poza tym czytanie książek sprawia mi przyjemność i jeśli sięgam po jakąkolwiek książkę, to znaczy, że jestem ciekawa spraw, które ona porusza”.

„Lubię odprężyć się czytając dobrą książkę. Zapominam wtedy o szkole”.

„Umarłabym z nudów, jak bym miała czytać tylko lektury, tym bardziej, że nie czytam wszystkich. W ogóle ja bardzo dużo czytam, więc zestaw lektur, w dodatku traktowany wybiórczo, byłby za mały”.

„Lubię czytać. Uważam, że życie bez książek straciłoby jeden ze swoich uroków”.

Wypowiedzi i wybory ankietowanych podważają opinie mówiące o katastrofie czytelniczej wśród młodzieży szkół maturalnych. Większość uczniów zapoznaje się tylko z niektórymi lekturami szkolnymi (65%, w niektórych klasach 80-90%), ale jednocześnie aż 90,2% z nich twierdzi, iż czyta utwory spoza szkolnego zestawu. Nawet jeśli wyniki te obarczone są sporym błędem (kto twierdzi, że czyta, niekoniecznie musi rzeczywiście czytać, jednak maturzyści popisują się znajomością dziesiątek tytułów książek), zmuszają do refleksji. Dlaczego dochodzi do tak wielkich rozbieżności w uczniowskich deklaracjach dotyczących czytelnictwa tekstów lekturowych i pozalekturowych? Nie sposób udzielić na to pytanie jednoznacznej i wyczerpującej odpowiedzi. Wydaje się jednak, że wynika to przede wszystkim z tego, iż w koncepcjach nauczania i w praktyce polonistycznej nie uwzględnia się w sposób dostateczny potrzeb oraz oczekiwań współczesnej młodzieży. Wyniki ankiety nie pozwalają zapomnieć o tym, że niedoskonałą rzeczywistość szkolną naprawić można dopiero wtedy, gdy zwróci się należyta uwagę na podmiot działań polonistycznych, czyli ucznia.

Wyniki przeprowadzonej przez nas ankiety skłaniają nas do sformułowania kilku zaleceń.

1) Koncepcja kształcenia, podstawa programowa, programy nauczania i działania dydaktyczne nauczycieli powinny uwzględniać wymóg podmiotowości ucznia.

2) Proces kształcenia powinien być ukierunkowany nie na bierne przyswajanie treści nauczania, mnożenie tytułów i pojęć literackich, lecz na kształ-

cenie osobowości uczniów poprzez wiedzę, wartości tkwiące w dziełach, sytuacje aksjologiczne występujące w procesie dydaktycznym, postawę nauczyciela.

3) Konieczne jest wyeliminowanie pośpiechu w procesie kształcenia poprzez: dostosowanie treści programowych do możliwości, potrzeb i zainteresowań uczniów, warunków dydaktycznych oraz typów szkół maturalnych. Urealnienie programów nauczania nie jest możliwe bez zwiększenia liczby godzin języka polskiego.

4) Należy stworzyć nauczycielom i uczniom możliwość wyboru tekstów lekturowych. Poloniści powinni uwzględniać w szerszym zakresie utwory wskazane przez młodzież, a więc budzące jej zainteresowanie.

5) Zainteresowanie uczniów literaturą można pobudzić m.in. przez przesunięcie punktu ciężkości z literatury dawnej na współczesną. Taka zmiana proporcji umożliwi młodzieży właściwe rozumienie tradycji jako istotnego składnika kultury współczesnej. Fundamentalne w tym ujęciu literatury byłoby więc zagadnienie (odnotowane również w obecnym programie) kontynuacji i nawiązań.

6) To, czy młodzież czyta lektury szkolne czy nie, w dużym stopniu zależy od nauczycieli. Polonista powinien więc motywować uczniów do czytania tekstów poprzez:

a) twórcze wykorzystywanie inspiracji płynących z określonego przez W. Pasterniaka systemowego modelu opracowania dzieła literackiego (ze szczególnym uwzględnieniem fazy przygotowania bezpośredniego i pośredniego, swobodnych wypowiedzi uczniów oraz sytuacji problemowych)¹⁶,

b) uaktywnienie uczniów w czasie lekcji dzięki metodom należącym do strategii operacyjnej, ematywnej i problemowej, co pozwoli zastąpić werbalizm i encyklopedyzm faktyczną pracą z tekstem.

7) Zapewnienie uczniom prawa do wyrażania własnych sądów (nawet kontrowersyjnych) na temat tekstu literackiego jest podstawowym warunkiem skuteczności działań polonistycznych.

8) Nieszablonowe, problemowe formułowanie tematów lekcji oraz prac pisemnych uniemożliwi uczniom korzystanie z bryków. Wyjście poza skostniałe schematy i slogany skłoni ich do twórczego kontaktu z tekstem literackim.

¹⁶ Zob. W. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, Warszawa 1991; *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław 1977; *Wprowadzenie do dydaktyki wartości*, Goleniów 1991, s. 106-165.

**L'attitude des jeunes gens des classes de baccalauréat á l'égard
des lectures obligatoires.**

Résumé

L'article présente les résultats de l'enquête effectuée par les auteurs aux écoles secondaires de Bydgoszcz, dans l'année scolaire 1995/1996.

On a entrepris les recherches dans le but de connaître l'opinion des élèves sur les lectures obligatoires. On analyse aussi les prédilections littéraires des élèves et leur connaissance de la littérature. Les auteurs ont confronté les constatations des jeunes gens avec le projet du programme. Ce projet était considéré comme document fondamental. Le document détermine les tendances de la réforme du système d'éducation dans le cadre de l'enseignement de la langue polonaise.

L'enquête a permis de vérifier si le projet du programme tient compte des sentiments des élèves.

Akademia Bydgoska
im. Kazimierza Wielkiego
Biblioteka Główna