

Iwona Morawska

0000-0001-7866-2272

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

**Jak znajdować klucze do lektur szkolnych?
Refleksje inspirowane nową *Podstawą programową*
(i nie tylko)**

Czytanie literatury ma naprawdę sens, kiedy pozwala doświadczać per procura sytuacji, które są dla czytelnika – dziecka lub dorosłego – ważne, kiedy owo czytanie umożliwia rozmowę o takich sytuacjach, więc porozumiewanie się z innymi na temat owych sytuacji. I kiedy to wywołuje emocje.

Zofia Agnieszka Kłakówna¹

Problem kształcenia umiejętności lekturowych – w ramach edukacji polonistycznej – stale pozostaje (i zapewne będzie pozostawać) jednym z ważniejszych, spornych i drażliwych. Potwierdzają to ożywione dyskusje wokół nowej *Podstawy programowej*, która zaczęła obowiązywać od roku szkolnego 2017/2018², jej ogólnych założeń, listy lektur zalecanej jako obowiązkowa i dodatkowo tworzonej decyzją nauczycieli i uczniów³. Nie negując wartości i potrzeby debaty na ten temat, ale też znając historię poprzednich reform oświatowych, trudno oprzeć się refleksji, że lektury szkolne, ich dobór, zalecane strategie czytania, omawiania, wartościowania itd. to zagadnienia, które zawsze budziły szerokie zainteresowanie, brak jedności; ośmielały do kontestowania problematycznych decyzji. Sprzyjały też nierzadko wyrażaniu podejrzeń co do manipulacyjno-ideologicznych pobudek, jakie mogły stać za taką czy inną listą tekstów włączanych do obiegu szkolnego (np. Sienkiewicz czy Gombrowicz?). Bardzo dobrze naświetla ten problem autorka tekstu o wymownym tytule *Bitwa książek i bitwa o książki. Transformacje kształcenia literackiego*:

Bitwa książek ma też swojej obszary światopoglądowe, hasłem wywoławczym tej problematyki są u nas – oczywiście – Sienkiewicz i Gombrowicz. Sporów wokół tych postaci, każdej z osobna i – później – zestawianych ze sobą, nie trzeba przypominać. Ciągną się one bowiem od przełomu XIX i XX wieku, wiążą m.in. z nazwiskami Brzozowskiego czy

¹ Z.A. Kłakówna, *Lektura i gramatyka*, „Nowa Poliszczyna” 2006, nr 4, s. 29.

² Rozporządzenie MEN z dnia 14.02.2017, poz. 356. Podstawa programowa języka polskiego. II etap edukacyjny: klasy IV–VIII, s. 59–70.

³ Zob. np.: J. Żurek, *Szkoła na fundamentach*, „Głos Nauczycielski” 2017, nr 7; K. Biedrzycki, *Szkoła jak z „Ziemi obiecanej”*, „Gazeta Wyborcza” 2016, 25–26.06.2016, s. 23.

Miłosza. W latach 90. ubiegłego stulecia powszechne było stanowisko, które znalazło wyraz w programach nauczania: czytamy i Sienkiewicza, i Gombrowicza. Ale już wówczas głośno grzmiąły odgłosy innej walki, która zagłuszała – wciąż ożywające – spory światopoglądowe, a mianowicie: fundamentalnej bitwy o książki, czyli w ogóle o miejsce literatury w kulturowym doświadczeniu uczniów⁴.

W kontekście przywołanej wypowiedzi wiele znaczy i prowokuje do ważnych refleksji następująca teza:

Jedno jest pewne. Jeśli nie zdobędziemy się w Polsce na głęboką refleksję na temat kształtu edukacji, a wciąż będziemy pozostawać na poziomie siermiężnej taktyki politycznej, obudzimy się wkrótce w społeczeństwie nieumiejącym się komunikować, współpracować i korzystać z wiedzy. I tu dobór lektur okaże się naprawdę kompletnie marginalnym problemem⁵.

Póki co spory o książki omawiane w szkole trwają, co z jednej strony można oceniać pozytywnie, jako przejaw autentycznego zatroskania o dobrą jakość edukacji lekturowej, o jej rzeczywistą odnowę, z drugiej strony – retoryka wojenna, nadmiar złych emocji, jałowość tego sporu połączona często z lekceważeniem/tłumieniem konstruktywnych refleksji na ten temat, przyczynia się do utrwalania stereotypowego myślenia o lekturach szkolnych jako narzędziach opresji, przymusu, uniformizacji itp. Tymczasem – jak potwierdzają to autobiograficzne świadectwa czytania – lektury szkolne mogą okazać się ważnym dla dorastającego człowieka doświadczeniem formacyjnym, poznawczym, kulturowym; mogą zapisać się w pamięci na długo i realnie oddziaływać/towarzyszyć na ścieżkach życia⁶.

Omawianie lektur w szkole to tradycja, która mimo zmian zachodzących w świecie i stale odnawiane wokół niej spory (a może właśnie dlatego), zasługuje na wartościowe wzbogacanie, odnowę. To ważne, zwłaszcza że, jak podkreśla Tomasz Szukdlarek:

Szkoła stanowi w przestrzeni społecznej miejsce zupełnie unikalne – nawet jeśli została już pozbawiona wiodącej roli w tworzeniu społecznej wyobraźni. Jest bowiem prawdopodobnie ostatnią instytucją, gdzie gromadzą się przedstawiciele wszystkich społecznych grup i kultur, gdzie toczy się rozmowa (...) o znaczeniach i wartościach zbiorowego życia, gdzie owe znaczenia mogą być ze sobą konfrontowane i gdzie w wyniku konfrontacji mogą powstawać nowe sensy⁷.

⁴ M. Rusek, *Bitwa książek i bitwa o książki. Transformacje kształcenia literackiego*, [w:] *Edukacja wobec przemian kulturowych*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2017, s. 19.

⁵ *Wady, zalety i niebezpieczeństwa propozycji MEN. Ekspert recenzuje listę lektur*, <https://www.wprost.pl/tylko-u-nas/10033150/Wady-zalety-i-niebezpieczenstwa-propozycji-MEN-Ekspert-recenzuje-liste-lektur.html>, [dostęp: 15.01.2017].

⁶ Zob. np.: R. Chymkowski, *Autobiografie lekturowe studentów*, Warszawa 2011; A. Stempka, *Autobiograficzne świadectwa lektury*, Bydgoszcz 2012.

⁷ T. Szukdlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 2009, s. 113–114.

Przywołana wypowiedź dowartościowująca rangę edukacji szkolnej w realiach współczesności może nie do końca przekonywać, jeśli zestawić ją z szeroko opisywanym zjawiskiem „kryzysu czytania” i opiniami, z których jednoznacznie wynika, że lektury szkolne – oprócz tego, że niektórych „zachwycają” – częściej wzbudzają niechęć, opór, niezrozumienie, obojętność, brak dostrzegania sensu i potrzeby czytania (i to nie tylko w szkole). Problem ten – jak już wspomniałam – na nowo powraca wraz z każdą kolejną reformą oświaty, wpisując się niejako w tradycję poświęconych temu debat. Trafnie zjawisko to komentowała niegdyś między innymi Zofia Agnieszka Kłakówna:

Wydaje się (...) że wszystko, co szkoły dotyczy, reprezentuje jedną ze struktur „długiego trwania” w sensie opisanym przez Ferdynanda Braudela (*Historia i trwanie*, przeł. B. Gremek, *Czytelnik*, Warszawa 1999). Dzieje się tak dlatego, że problemy szkoły w wersji potocznej znane są u nas każdemu z autopsji. Do szkoły każdy chodził. W Polsce w związku z tym spośród problemów dotyczących szkoły najbardziej znane są każdemu kwestie dotyczące lekcji języka polskiego. Każdy wszak po polsku mówi. Tu zwłaszcza znany jest problem lektur. Nie ma takich, którzy nie wiedzą, co w szkole powinno się z obowiązku najbardziej obowiązkowego czytać. Wiedzą nawet, co kto powinien wyczytać. (...) potoczne wyobrażenia i przeświadczenia na temat istoty szkoły oraz odgrywania społecznych ról uczniów i nauczycieli stanowią (...) rodzaj doświadczenia powszechnego⁸.

Autorka cytowanej wypowiedzi, odpowiadając na pytanie o szanse reform polskiego szkolnictwa, uzależniała ich powodzenie między innymi od głębokiego namysłu nad istotą szkoły i edukacji w aktualnych realiach cywilizacyjno-kulturowych. Podkreślała przy tym rangę ściśle z tym związanych treści kulturowego przekazu antropologiczno-aksjologicznego, jaki włączany jest w przestrzeń edukacyjną w formie wyznaczanych szkole ogólnych celów i zadań oraz innych zapisów (w tym propozycji i zalecanych list lekturowych), mających stanowić podstawę tworzenia zróżnicowanych programów edukacyjnych. W ujęciu innego badacza było to przedstawiane jako godna poparcia i wsparcia idea istnienia „trzonu” programowego, czemu patronowała i nadal patronuje przekonanie, iż: „Tworzenie takiego, w miarę powszechnego systemu ma szczególne znaczenie w kulturze humanistycznej, ściślej symbolicznej. Tworzy ona pewien system kodów kulturowych, generujących określone wartości”⁹. Tak formułowane założenia są łączone z ideą podmiotowości ucznia oraz nauczyciela, twórczym i dyskursywnym myśleniem, innowacyjnością, wspieraniem indywidualnego rozwoju, budowaniem wspólnoty itd. Nie ma wątpliwości, że niezwykle ważną rolę w tym działaniu może odegrać dobrze, odpowiedzialnie i pomysłowo zorganizowana edukacja młodego pokolenia i będące jej częścią lektury. Podkreśla się przy tym, że:

⁸ Z.A. Kłakówna, *Czy polska szkoła ma szansę na zmianę?*, [w:] *Edukacja alternatywna na rzecz demokratyzacji procesu kształcenia*, red. R. Nowakowska-Siuta, Kraków 2014, s. 17. Zob. też: *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Kraków 2014; R. Kowalczyk, *Wielogłosowość w sprawie nauczania i wychowania globalnego nastolatka po reformie szkolnej (2008)*, [w:] *Globalizacja w kulturze. Upowszechnienie czy uproszczenie?*, red. B. Bodzioch-Bryła, R. Szczepaniak, K. Wałczyk, Kraków 2010, s. 95–105.

⁹ J. Gorak, *The making of the modern canon genesis and crisis of literary idea*, London 1991 (rec. książki M. Ingot, „Pamiętnik Literacki” 1992, z. 4, s. 257).

Nie tylko wartość artystyczna książki przemawia za jej obecnością w spisie lektur obowiązkowych. Ważnym kryterium jest kulturowa sprawczość literatury, tzn. jej zdolność do wywoływania zdarzeń społecznych, politycznych, ekonomicznych, kulturowych wreszcie. Znajomość dzieł polskiej literatury, które wywołały takie zdarzenia, jest niezbędnym składnikiem wiedzy średnio wykształconego Polaka. Ten kanon nie powinien powstawać z myślą o filologach, a nawet nie o humanistach. Powinien być tworzony dla ludzi, którzy mówią i myślą w języku polskim. Aby jednak młodzi chcieli myśleć literaturą także po szkole, muszą wiedzieć, że w przestrzeni publicznej myśli się i rozmawia za pomocą literatury kanonicznej, czyli powszechnie znanej¹⁰.

Przytoczona wypowiedź jest jedną z wielu, które nie tylko eksponują znaczenie szkolnych doświadczeń lekturowych, ale też zobowiązują do szukania nowych strategii/kluczy ich rozwoju. Towarzyszyć temu powinny refleksje i wnioski motywowane wiedzą na temat dobrze znanych problemów, jakich zawsze dostarcza niezbędny w szkole przymus lekturowy, ale też wyznawana zasada: „najważniejsze – nieszkodzić”. Niezwykle cenne i aktualne pozostają inspirowane jej treścią postulaty edukacyjne:

Dajmy szansę młodzieży, by nie zniechęciła się skutecznie do lektury i dajmy jej motywację do indywidualnego kontaktu z dziełem literackim. Jak dziś bowiem skutecznie odstraszyć od czytania nawet najwartościowszych książek? Należy umieścić je na liście lektur, opatrzyć słowem – lektura obowiązkowa i poddać procesowi szkolnego „przerabiania”. Osobiście nie znoszą tego nadużywanego słowa, bo cóż ono właściwie oznacza i na co można „przerabiać” lektury?¹¹.

Przytoczona wypowiedź nie tylko obnaża ciemne strony szkolnej edukacji lekturowej, ale – jak sądzę – jest wyrazem sprzeciwu wobec – niestety, wpisanych w szkolną tradycję – sposobów „obchodzenia się z lekturami”, które powodują, że nawet najbardziej wartościowa, znana, lubiana przez uczniów książka (czy inny tekst kultury) będzie „zmarnowana”, „obezwładniona”, „zesłana na banicję”. Trudno zaprzeczyć, że dochodzi do tego, gdy nauczyciel, projektując lekcyjne spotkania z lekturą, bezkrytycznie odtwarza cudze pomysły (zdaje się na nie), nie różnicuje doboru rozwiązań metodycznych, nie korzysta z dobrodziejstw „wyobraźni dydaktycznej”, poprzestaje na powtarzaniu schematów postępowania wobec lektury, przyzwala na bylejakość, banał, powierzchowność, nie wyciąga wniosków z własnych doświadczeń dydaktycznych i formułowanych w dyskursie o lekturach wątpliwości, uwag, opinii, ustaleń badawczych itd. Szkolny polonista – jako organizator szkolnego procesu lektury – powinien wystrzegać się też:

1. Traktowania wprowadzającego ogniwa lekcyjnego schematycznie. W praktyce wypełnia go zazwyczaj sucha informacja o tekście, czasami o jego genezie, miejscu utworu w twórczości jego autora, trochę biografii /nie zawsze potrzebnej/.

¹⁰ R. Koziołek, *Do czego służy kanon lektur szkolnych*, „Gazeta Wyborcza” 13 czerwca 2014, s. 24.

¹¹ D. Rot, *Między bolonizacją, standardami kształcenia a szkolną rzeczywistością. Dylematy współczesnej polonistyki wobec wyzwań globalizacji*, [w:] *Globalizacja w kulturze...*, s. 40.

2. Nieprzygotowanej uczniowskiej głośnej lektury wiersza, fragmentu prozy lub dramatu. Czytanie „dukające” to niweczenie tym samym pierwszego wrażenia, jakie mógłby on wywrzeć na słuchaczach.
3. „Dopadania” tekstu i uczniów pytaniami nauczyciela, często całą ich serią.
4. Narzucanie kierunku interpretacji.
5. Traktowania utworu jako przedmiotu, który działaniami kierowanymi przez nauczyciela można jak mechanizm otworzyć, zajrzeć do środka i ponownie złożyć bez żadnej zmiany.
6. Analizy, która kończy „działania na tekście”, a nie otwiera na interpretację/ jej umiejętność jest brana pod uwagę w pracy maturalnej/.
7. Trzymania się jednej wersji interpretacji. Założenie, że jest to obiektywna, adekwatna, nieomal kanoniczna jej wykładnia.
8. Sytuacji niezadkiej w praktyce szkolnej, kiedy nauczyciel swoją końcową /często powtarzaną dwu- trzykrotnie/ wypowiedzią sankcjonuje własną interpretację jako „wniosek z lektury”, a uczniowie zapisują w zeszytach, potem recytują na następnej lekcji¹².

Kolejnym równie ważnym czynnikiem, który może przyczynić się do niewykorzystywania potencjału lektur omawianych w szkole, jest ciągle niewystarczająco oswojony dla potrzeb edukacyjnych świat hybrydowy, który tak bardzo rozszerzył przestrzeń edukacyjną – w tym literacką i kulturową – o nowe możliwości indywidualnego i społecznego rozwoju, pracy nad sobą itd. Warto w tym miejscu przywołać szerszą wypowiedź na ten temat, która nie tylko bardzo dobrze tłumaczy jego istotę, ale też motywuje do ważnych refleksji edukacyjnych – również tych, które dotyczą szkolnego procesu lektury:

W świecie hybrydowym edukacja zyskała nową przestrzeń – głównie informacyjną i komunikacyjną – znacznie wykraczającą poza tradycyjne mury szkolne – rozlała się szeroko i każdy zakątek przestrzeni hybrydowej może dziś być polem do uprawiania edukacji oraz wielu innych form aktywności. Jest to edukacja coraz bardziej pozaszkolna i nieformalna, spontaniczna (...), w której zawartość przestrzeni intelektualnej człowieka migruje do przestrzeni wirtualnej, gdyż – zwłaszcza młode pokolenie jest skłonne traktować cyberprzestrzeń jako przedłużenie własnego mózgu, w szczególności własnej pamięci¹³.

W kontekście przywołanej wypowiedzi (i wcześniejszych konstatacji), trudno zaprzeczyć, że aktualne listy lektur dla klas 4–8 szkoły podstawowej i związane z nimi opisy wymagań przedmiotowych budzą uzasadnione obawy z kilku powodów. Chodzi przede wszystkim o ich znaczną liczbę, ograniczoną fakultatywność, niedostatek zapisów nawiązujących do realiów „świata hybrydowego”, w którym żyjemy. Kontrowersyjny jest też dobór niektórych lektur, świadczący o zlekceważeniu barier recepcyjnych (językowych, mentalnych, kulturowych), jakich z pewnością

¹² B. Myrdzik, *Działania na tekście z perspektywy etyki czytania*, [w:] *Działania na tekście w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej*, red. S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, T. Piekot, Lublin 2015, s. 55–56.

¹³ J. Morbitzer, *O nowej przestrzeni edukacyjnej w hybrydowym świecie*, „Labor et Educatio” 2015, nr 3, s. 427.

doświadczy uczeń podczas lektury książek (oraz innych tekstów kultury) wydanych w poprzedniej epoce i dawniej. Nie chcę przez to powiedzieć, że włączane do szkolnego obiegu utwory z kręgu polskiej i europejskiej klasyki literackiej oraz twórczość adresowana dla młodych czytelników takich pisarzy jak np. Kornel Makuszyński, Jan Brzechwa, Ferenc Molnar itd. „nie ma szans” u współczesnych uczniów, tzw. „dzieci sieci” i „digitalnych nastolatków”, ale z pewnością klucze do takich dawnych lektur, powinny być szczególnie dobrze dobrane. Nieodzowne ku temu będą z pewnością nowe media, współczesna twórczość literacka i pozaliteracka dla młodych czytelników, rozwiązania eksponujące aktualność problemów i znaczenie uniwersalnych wartości, motywów, przeżyć itd. Podobne przemyślenia i postulaty pojawiały się już w dyskursie edukacyjnym, tym bardziej zdumiewa fakt ich niedoceny w ustanawianiu „nowego”/kolejnego kanonu lektur dla klas 4–8:

Wyraźnie przestrzegamy dorosłych przed arbitralnym narzucaniem, zwłaszcza dzieciom z klas IV–VI, lektury tekstów zapamiętanych jako własna przygoda czytelnicza w przeszłości. Teksty te dorośli, szczególnie ci, którzy chcą układać obowiązkowy kanon lektur szkolnych, powinni rozumnie przeczytać. Okaże się, że dziś niektóre z nich, choć należą do klasyki z górnej, zdawałoby się półki, reprezentują świat mentalnie obcy współczesnemu dziecku i nie są w stanie zawładnąć dziecięcą wyobraźnią¹⁴.

Inność doświadczeń kulturowych i lekturowych, jakie dotyczą „pokolenia sieci”, którą sygnalizuje cytowana wyżej wypowiedź, jest spójna z ideą edukacyjną budowaną na – moim zdaniu – słusznym przekonaniu, iż:

Edukacyjne poszukiwania najtrafniejszego kanonu lekturowego wynikają z przeświadczenia, że każda kultura, zwłaszcza narodowa, „dysponuje kanonicznym, lub inaczej, klasycznym zespołem dzieł artystycznych, wiedzy, norm i zasad, których znajomość uważa się za obowiązującą członków zbiorowości narodowej i która jest wpajana nowym pokoleniom”. Zespół tych propozycji odznacza się trwałością, ale nie niezmiennością stosunku do nich. Siła ciężenia i oddziaływania tradycyjnych wartości nie może być raz na zawsze zadekretowana. Jest pochodną sytuacji oraz atmosfery intelektualno-emocjonalnej czasów, w których te wartości się aktualizują. Nie oznacza to odejścia od obiektywności w stronę relatywizacji. Przeciwnie, poloniści mają na ogół głęboką świadomość, że poprzez aksjologię kanonicznych treści sytuują uczniów możliwie jak najbliżej „substancji etycznej” narodu (Tischner), będącej stałym podłożem, gwarantem spójności w każdej przemianie¹⁵.

Przytoczona wypowiedź zaczerpnięta z kręgu współczesnej myśli humanistycznej wykazuje ścisły związek z koncepcjami i uzasadnieniami, jakich mogą dostarczać szkolnej edukacji humanistycznej (w tym lekturowej): hermeneutyczno-antropologiczna teoria lektury, zakładająca dialog tradycji ze współczesnością, wzbogacana o inspirowane poststrukturalistyczną myślą koncepcje czytania spod

¹⁴ Z.A. Kłakówna, *Lektura i gramatyka...*, s. 29.

¹⁵ M. Jędrzychowska, B. Myrdzik, *Wychowawcze powinności edukacji polonistycznej a system wartości młodzieży*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995. (Zagadnienia edukacyjne)*, red. B. Chrzęstowska, Z. Uryga, Kraków 1995, s. 47.

znaku „przyjemności i odpowiedzialności”, „czytania z Innym”, performatywnych form kształcenia kulturowo-literackiego czy odwołującej się do psychologii poznawczej, narratywizmu i konstruktywizmu kulturowej koncepcji edukacji itd. Zgodnie z teoretycznymi założeniami (umocowanymi w odległych tradycjach kulturowych i edukacyjnych) – sztuka i literatura – mogą aktywizować jednocześnie wszystkie władze psychiczne człowieka i harmonizować jego życie wewnętrzne. Stwarzają też warunki pełnej ekspresji osobowości czytelników, w ramach danego typu przeżyć (wrażeń zmysłowych, emocji lub nastrojów) dysponują pełnym ich „asortymentem”, od łagodnych i kojących do najbardziej ostrych i szokujących. Te ostatnie pozbawione są przy tym (dzięki iluzji estetycznej) przykrych stron towarzyszących doznaniu analogicznych przeżyć w życiu. Tak formułowane myśli i słowa o edukacyjnych walorach literatury i sztuki łączą się z treścią pytań o strategię postępowania dydaktycznego:

(...) jak organizować „naukę lektury”, by nie niwecząc świeżości odbioru kształcić kompetencje czytelnicze, umożliwiające dziecku recepcję wartości estetycznych utworu literackiego; jak powiązać emocjonalność i przyjemność, „naturalność” czytania z obowiązkiem przygotowania do lektury świadomej, refleksyjnej; jak pokierować procesami lektury, by szanując psychiczne potrzeby dziecka, wyposażyć je w sprawności czytelnicze ułatwiające odnajdowanie w obcowaniu z literaturą (w tym z poezją – przyp. I.M.) tyleż przyjemności co mądrości; jak – nie odbierając prawa do radości i zabawy – przygotować do rozumienia utworów trudnych; jak wprowadzać w tajniki sztuki słowa, nie zaniedbując wychowujących zobowiązań kształcenia polonistycznego¹⁶.

Przytoczony fragment wypowiedzi koresponduje z wieloma innymi, w których podkreślany jest niezbywalny potencjał lektur literackich, nawet jeśli w realiach epoki cyfrowej wydają się one niszowe czy zastępowane innymi formami czytania i uczestnictwa w kulturze. Nie wchodząc głębiej w ten rozległy temat, można stwierdzić, że obecnie daje się zaobserwować wyraźna tendencja do łączenia i wzajemnego przenikania się dwóch perspektyw rozwoju kulturowego. Polega to na łączeniu nowoczesności z tradycją, między innymi w obszarze praktyk związanych z czytaniem, rozumieniem i komunikacją. Zawrotne tempo rozwoju nowoczesnej technologii i jej mediów, ale też – ich często negatywny wpływ na życie społeczeństw – dyktuje potrzebę dowartościowania i urzeczywistniania idei „zrównoważonego rozwoju”, co w praktyce edukacyjnej wiązałoby się m.in. z celowym i dobrze przemyślanym łączeniem świata realnego z wirtualnym, zwłaszcza że

Tak na dobrą sprawę nasza epoka – wprowadziła jedynie do naszego życia nowe rekwizyty. Zamiast liczydła – komputery i kalkulatory. Zamiast telefonów na korbkę – telefony komórkowe (...) Ta zmiana rekwizytów „przyspieszyła” tylko tempo życia [Czy tylko? – przyp. I.M.]. Człowiek musi „zdążyć” za współczesnymi urządzeniami. Stąd wrażenie po-

¹⁶ W. Żuchowska, *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, Warszawa 1992, s. 9.

śpiechu i wzrostu tempa życia. Ale tak naprawdę – to dzisiejszy człowiek „goni” maszyny i urzędnika, a nie sam siebie¹⁷.

Odpowiedzią na tak diagnozowane realia współczesności mogą być koncepcje edukacyjne, które zakładają znaczące przewartościowanie, rekonstrukcje, wdrażanie innowacyjnych rozwiązań. Jedną z nich jest „edukacja kreatywna”, która „dotyka przede wszystkim subtelnej tkanki relacji osobowych w szkole, klimatu wspierania autonomii ucznia, jego autentycznej postawy badawczej i otwartości na różnorodność świata (...) edukacja kreatywna [w myśl przyjmowanych założeń – przyp. I.M.] zależy przede wszystkim od kompetencji nauczycieli tworzących zespół danej szkoły, od ich świadomości, czym jest twórczość, spójnej wizji kształcenia i pojmowania własnej roli”¹⁸. Tak ogólnie charakteryzowany model edukacji kreatywnej, rekomendowany jako alternatywna dla „szkodzących szkole” modeli kształcenia transmisyjnego, replikacyjnego, cechuje m.in. premiowanie myślenia konwergencyjnego, marginalizowanie znaczenia dociekliwości i myślenia pytającego, niechęć do stymulowania procesów wyobraźni twórczej, fantazji, intuicji, spontanicznych zachowań – tak ważnych, a wręcz nieodzownych w procesie kształcenia kulturowego-literackiego. Zgodnie z teoretycznymi założeniami edukacji kreatywnej jako ważnego źródła inspiracji dla tworzenia programów „wychowania do lektury”:

- szkoła kreatywna, to „miejsce wspólnych działań służących rozwojowi ucznia (...) szanuje indywidualny rozwój ucznia (...) stwarza możliwości samostanowienia (...) dostarcza płodnego tworzywa (wiedzy, umiejętności), niezbędnego dla wszelkich procesów twórczych (...) jest bogata bogactwem ludzkich interakcji”
- nauczyciele – „(...) ci, którzy uważnie obserwując własnych uczniów, umiejętnie konstruują dla nich zadania rozwojowe. Od ich mądrości, wrażliwości na przejaw twórczego myślenia wychowanków zależy, czy szanse stworzone w najwcześniejszych latach życia zostaną zmarnowane czy wykorzystane”¹⁹.

W nawiązaniu do tego, co już zostało powiedziane, ale też przechodząc do odpowiedzi na postawione w tytule tego tekstu pytanie, odwołam się do rozwiązań metodycznych, które były obserwowane podczas pokazowych lekcji języka polskiego (dla studentów polonistyki specjalności nauczycielskiej), a potem dyskutowane i twórczo przekształcane na ćwiczeniach akademickich poświęconych projektowaniu działań dydaktycznych wokół szkolnych lektur. Studenci zostali postawieni wobec zadania polegającego na opracowaniu co najmniej kilku rozwiązań/pomysłów, które ich zdaniem mogłyby pozytywnie wpływać na proces motywowania uczniów (klas IV–VIII) do czytania lektur szkolnych w „epoce Internetu”. Ważną rolę w realizacji tego zadania odegrała studiowana wcześniej literatura przedmiotu, dokumenty oświatowe, doświadczenia z praktyk itd. Prezentacja pomysłów połączona była

¹⁷ J. Osborn, *Towards cosmic civilization*, cyt. J. Czerny, B. Krzyszpín, *Wprowadzenie do cywilizacji XXI wieku*, Bytom 2006, s. 87. Zob. też K. Tyszka, *Samotność duszy. Dziedzictwo wiary i rozumu w (po)nowoczesności*, Warszawa 2014.

¹⁸ A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008, s. 292–293. Zob. też: K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Kraków 2015; *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak, Poznań 2011.

¹⁹ A. Sajdak, *Edukacja kreatywna...*, s. 294 i nast.

z uzasadnianiem doboru rozwiązań i zmierzała do wyróżnienia najbardziej ciekawych, oryginalnych, niebanalnych, ale przede wszystkim wykazujących związek ze współczesną myślą humanistyczną i dydaktyczną, eksponowaną w nich ideą podmiotowości. Spośród przykładów, które warto tu przywołać jako „klucze do szkolnych lektur”, można wymienić:

- zadania o charakterze WebQuestu, zakładające ćwiczenie sprawności samodzielnej zdobywania, selekcjonowania, wartościowania, przetwarzania informacji oraz dzielenia się z innymi efektami zrealizowanych zadań;
- projekty motywujące uczniów do twórczości własnej inspirowanej szkolną lekturą, co może, a nawet powinno być łączone z późniejszą prezentacją powstałych tekstów i dyskusją wokół nich. Może też być wzbogacane o inne pokrewne formy, takie jak np. wspólne pisanie książek czy tworzenie innych tekstów (plakatów, reklam, memów, blogów, stron internetowych itd.) odwołujących do autorów, bohaterów, problemów, miejsc, motywów lekturowych itd.;
- działania wykorzystujące możliwości, jakie stwarza „e-dydaktyka, w tym np. sięganie po program Prezi: <http://prezi.com>. w kształceniu umiejętności polonistycznych (w tym lekturowych);
- prowokacje dydaktyczne, np.: „Namierzyć” wieszca – gdzie – w Internecie; Co i dlaczego dręczy czytelników szkolnych lektur? Sprawdzamy – portal „Zapytaj...” – przed omówieniem *Krzyżaków* Henryka Sienkiewicza; Człowiek człowiekowi bratem czy wilkiem? Refleksje inspirowane poezją, życiem codziennym i wirtualną rzeczywistością;
- tworzenie / czytanie / inne formy stosowania transtekstów tj. tworów łączących w sobie elementy druku i innych mediów (wymaga to np. umiejętności podejmowania decyzji, które linki hipertekstowe i w jakiej kolejności uruchomić, jak powiązać/przetworzyć, funkcjonalnie wykorzystać zdobyte informacje);
- „Pierwsze zdania lub krótkie fragmenty z książek, które będziemy wspólnie omawiać” – kolaże na ścianie: „Pan profesor Gąsowski nauczał historii wedle własnej, nieco rozwichrzonej metody”. (K. Makuszyński, *Szatan z siódmej klasy*); – „Sześć tygodni temu umarła Mama, sześć tygodni – powtarzam półgłosem i wpatruję się w białawą tarczę zegara wiszącego na prawo od okna” (B. Ostrowicka, *Świat do góry nogami*); „Na śmierć zapomniałam, psiakość!” (E. Nowak, *Drugi*) itd.;
- „Pomysły na dobór tekstów przedstawianych podczas „Kwadransów głośnego czytania na lekcji” (w wybrany dzień tygodnia) lub czytanie fragmentów, które uczniowie wybiorą jako: piękne, zabawne, intrygujące, irytujące, zdumiewające, wzruszające, zaskakujące, niezwykle, „odlotowe” itd.; głośne czytanie tekstów będących przykładem: przemówienia, opinii, instrukcji, listu otwartego (lub innego), recenzji itd.;
- strategie postępowania dydaktycznego eksponujące rolę samokształcenia i pracy nad sobą, których uczeń będzie mógł doświadczyć dzięki odpowiedniemu ukierunkowaniu w ramach pracy nad lekturą. Może się to wiązać na przykład z przygotowaniem notatek sporządzonych na podstawie dostępnych w Internecie informacji, a potem dzielenia się nimi podczas lekcji w jednej z wybranych form (prezentacji, plakatu, referatu, żywej rozmowy z rówieśnikami o książce itp.). Jak trafnie zauważa jedna z promoterek tego typu rozwiązań: „Prezentacja uczy samodzielności (...), uczy cierpliwości i umiejętności wczucia

się w sytuację odbiorcy-słuchacza (...), stwarza uczniowi możliwość osvajania z publicznymi wystąpieniami (...), kształci całą gamę umiejętności mówienia. Uczeń ćwiczy: płynność wypowiedzi, modulację głosu, poprawność stylistyczną, porządek przemówienia, a także wzbogaca swoje słownictwo (...), uczy się, jak zbudować wypowiedź jasną, komunikatywną i uwzględniającą wymogi konstrukcyjne pewnej całości..."²⁰.

Motywacji lekturowej sprzyjać też mogą rozwiązania charakteryzujące „dialogowy model lektury”, np:

- „Najlepszą metodą będzie tu rozmowa tematyczna, wiążąca się sytuacyjnie, choć nie zawsze bezpośrednio, z czytany utworem, obejrzanym spektaklem teatralnym, filmem lub koncertem muzycznym.
- Może to być wystawka przygotowana przez uczniów (np. dzieł pisarza, reprodukcji obrazów, fotosów filmowych itd.).
- Odegrana scenka dramatowa, np. ilustrująca bierność wobec przemocy przed interpretacją *Campo di Fiori* Czesława Miłosza.
- Zaprezentowanie autentycznego lub fikcyjnego wywiadu z autorem tekstu (na podstawie jego wypowiedzi i tekstów).
- Wysłuchanie wypowiedzi uczeniicy zafascynowanej twórczością poety, pisarza, kompozytora, reżysera.
- Obejrzenie fragmentu filmu, przedstawienia telewizyjnego, wprowadzającego kontekst historyczny itp.”²¹.
- Motywowanie uczniów do zdobywania dalekiej od encyklopedyzmu i oficjalnej wiedzy o wybranych autorach szkolnych lektur. Możliwość taką zapewnią chociażby poświęcone wieszczom narodowym (i ich twórczości) i do nich nawiązujące wiersze, wspomnienia, eseje, listy, strony internetowe, albumy, oracje, posłowania, wstępy do książek itd.²² Lektura fragmentów wybranych esejów Juliana Przybosa *Czytając Mickiewicza* może na przykład dostarczyć ciekawych odkryć i refleksji na temat tego, jak mogła/ może być doświadczana twórczość jednego z najwybitniejszych polskich romantyków. Eseistyka dwudziestowiecznego poety pozwala odnaleźć w życiu i twórczości Mickiewicza: twórcę nowego języka polskiego”, „znawcę wszystkich sekretów słowa”, „poetę pędu i lotu”, „poezję czynu”, uniwersalne, nieprzemijające sensory ludzkiej egzystencji, nieprzebrane źródło inspiracji, wiarę w czytelnika i świat jego wyobraźni itd.: „Każdy utwór, oferując słuchaczowi możliwość stania się swym własnym wieszczem, prowokować ma więc do odkrywania własnej indywidualności, wielogłosowości i złożoności. (...) „pojmovania siebie w obliczu tekstu” (...) w poezji chodzi (...) o „pobudzanie wyobraźni”, „potrącanie wyobraźni”, „wprawianie w ruch wyobraźni...”²³.

²⁰ A. Biernacka, *Jak rozwijać fascynacje czytelnicze dziesięciolatków*, „Polonistyka” 1999, nr 9, s. 530–533. Zob. też *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski* <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa> [dostęp: 15.10.2017].

²¹ B. Myrdzik B., *Działania na tekście z perspektywy etyki czytania...*, s. 56.

²² Zob. też J. Kwiek-Osiowska, „Autorów sądzą ich dzieła...”. *Antologia wierszy o polskich pisarzach i ich twórczości*, z. 1, Kraków 2000.

²³ Cyt. za K. Ordzowiały-Grzegorzczak, *Buntownicza wierność tradycji? Doświadczenie Mickiewiczowskiego słowa w eseistyce Juliana Przybosa*, [w:] *Tradycja współcześnie – repetycja czy innowacja?*, red. A. Jarmuszkiewicz, J. Tabaszewska, Kraków 2012, s. 115.

Warto też odkrywać i doceniać dzisiaj rolę lektur szkolnych w przygotowaniu uczniów do świadomego i odpowiedzialnego funkcjonowania w „kulturze uczestnictwa”²⁴, budowanej przy użyciu nowoczesnych technologii. Lektury szkolne mogą być znakomitym narzędziem kształcenia niezbędnych ku temu umiejętności, wiedzy i postaw (tzw. kompetencji medialnych, informacyjno-komunikacyjnych i społecznych). Chodzi między innymi o:

- umiejętność eksperymentowania z otoczeniem: Jak inaczej mogłyby potoczyć się losy bohaterów lektury? Jak inaczej mogła postąpić Balladyna? Co ja zrobiłbym/zrobiłabym na jej miejscu? itd.;
- uczenie sztuki improwizowania polegającego na wchodzeniu w różne sytuacje komunikacyjne i związane z nimi role: „O czym mogliby porozmawiać główni bohaterowie naszych lektur, np.: Mały Książę, chłopcy z *Kamieni na szaniec*, Robinson Kruzo. O czym napisalibyś/napisałabyś w liście do Cześnika i Rejenta, chcąc doprowadzić ich do zgody? itd.”²⁵;
- rozwijanie zdolności wyobrażenia sobie procesów, zjawisk, sytuacji, które mogą zaistnieć w realnym świecie: „Gdyby na świecie nie było miłości... – refleksje inspirowane lekturą kilku wierszy i *Hymnem o miłości* św. Pawła itd.;
- zachęcanie do „miksowania”, penetrowania medialnych treści, a potem ich przetwarzania i twórczego wykorzystywania, co może łączyć się z doskonaleniem umiejętności rozróżniania informacji prawdziwych od fałszywych, fikcyjnych od realnych, tendencyjnych od obiektywnych, kształcących od deprawujących, ważnych od marginalnych itd.: „Co słysząc o lekturze w Internecie – raport, komentarz, dyskusja”;
- wielozadaniowe aktywności, polegające na korzystaniu z różnych mediów, źródła wiedzy, informacji i komunikacji, łączenia ich w realnej i wirtualnej przestrzeni życia itd.;
- projektowanie roli literatury w procesie dydaktycznym jako „głosu Innego”. Walory omawianej perspektywy czytania podkreślają we wstępach autorzy niektórych podręczników szkolnych, kierując w stronę uczniów treści, motywujące do wsłuchiwania się w „głos literatury, kultury i tradycji”: „W istocie tekst to sygnał wysyłany do nas przez drugiego człowieka. Naszym zadaniem jest zrozumieć ten sygnał i sformułować własną odpowiedź. (...) Proponujemy wam potraktowanie dzieł kultury jako głosu twórców w dialogu o wszystkim, co nas otacza i czego doświadczamy. Tradycja to niekończąca się rozmowa, do której i my zostaliśmy zaproszeni. (...) Teksty nawiązują między sobą dialog, nawzajem się oświetlają i dopełniają”²⁶;

²⁴ *Teksty kultury uczestnictwa*, red. A. Dąbrowka, M. Maryl, A. Wójtowicz, Warszawa 2016; A. Kowalska, *Nowy odbiorca? Przemiany obrazu odbiorcy w wybranych koncepcjach współczesnej kultury*, Warszawa 2014; A. Ślósarz, *Interpretanty lektur. Produkty medialnego przemysłu*, Kraków 2018.

²⁵ Por. B. Myrdzik, *Rola dramy w kształceniu polonistycznym*, [w:] *Wokół szkoły i nauczyciela*, red. H. Wiśniewska, J. Plisiecki, Lublin 1995; E. Ogłóza, E. Polański, E. Szymik, *Drama na lekcjach języka polskiego w klasach 4–8*, Kielce 1997; A. Dziedzic, J. Pichalska, E. Świdarska, *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, Warszawa 1995.

²⁶ K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, *Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski. Liceum i technikum, Klasa I, cz. 1*, Warszawa 2012, s. 11. Zob. też: K. Koziołek, *Czytanie z Innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Kraków 2006.

- stosowanie abdukcji jako jednej z procedur interpretacji tekstu literackiego, która polega na tym, że czytając tekst literacki zadajemy pytania i stawiamy hipotezy, wybierając spośród nich jedną, którą uznajemy za najbardziej prawdopodobną. Tego rodzaju postępowanie, jego efekty i walory kształceniowe dobrze oddaje zamieszczony niżej opis: „Oglądając na przykład *Antygonę*, zastanawiamy się, dlaczego Kreon traci rodzinę. Najbardziej prawdopodobne odpowiedzi są następujące: ponieważ jest zbyt stanowczy; ponieważ nie umie znaleźć innego sposobu postępowania; ponieważ czuje się zbyt silnie związany własnymi deklaracjami (jest zatwardziałym biurokratą). Jeśli te hipotezy są lepsze niż inne – lepiej tłumaczyć rozwój przedstawionych w tekście wydarzeń – stwierdzamy, że to właśnie, zgodnie z intencją Sofoklesa, mieliśmy wynieść z tej sztuki.”²⁷;
- włączanie do obiegu szkolnych lektur tekstów inspirowanych realiami życia w dobie Internetu, motywowanie starszych uczniów do refleksji i dyskusji na ten temat poprzez – na przykład – szukanie odpowiedzi na odwieczne pytania: Kim jestem? Kim jesteśmy? Dokąd zmierzamy? Co to znaczy być człowiekiem? – w świetle wybranych wierszy współczesnych poetów (i innych tekstów kultury):

Magdalena Dziejczak²⁸
Gatunek ludzki

Zabiegani w ciągu dnia
zbyt zajęci by wymienić spojrzenie
zbyt leniwi na czułe pocałunki
wieczorami zamiast gwiazd
oglądamy telewizję
w internecie szukamy miłości
by zaręczyć się sms-em
a po kilku miesiącach
rozstać się przez maila
Samotni
ale udający szczęśliwych
obludnicy
z plastikowym uśmiechem na twarzy
wyszkoleni, samowystarczalni
zdobywcy i... przegrani
Samodestrukcyjny, ale jakże inteligentny
gatunek ludzki

Paweł Lekszycki²⁹
Sim city

słońce przenika przez paski żaluzji. sufit
jest moim niebem, gdy budując miasta,
wchodzę we władanie mocy
spuszczania pożarów i trzęsienia ziemi.
tornado jest mi posłuszne.
wody lądowe są mi posłuszne.
mieszkański motłoch jest mi posłuszny.
za moim podszeptem zapalają się
zarzewia buntu i zamieszki.
za moim rozkazem bywają tłumione.
w moich rękach leżą: szerzenie oświaty
lub wzrost przestępczości. lata chude i tłuste.
moim przywilejem jest zawyżać podatki.
to ja sprowadzam na miasto i niszczę potwory.
jestem źródłem rozrywki i pracy. mecenasem
sztuki.
to jest mój świat, więc nie mieszaj mi w głowie.
nie rozmawiaj ze mną o motywie boga
w poezji współczesnej. nigdy nie strasz mnie
śmiercią. znam wszystkie kody na
nieśmiertelność.
enter.

²⁷ N. Carroll, *Filozofia sztuki masowej*, przeł. M. Przyłipiak, Gdańsk 2011, s. 300, cyt. za A. Głąb, *Literatura a poznanie moralne. Epistemologiczne podstawy etycznej krytyki literackiej*, Lublin 2016, s. 81.

²⁸ Cyt. za A. Wojno, „Ja” w cyberprzestrzeni, „Opieka. Wychowanie. Terapia” 2010, nr 3–4, s. 59.

²⁹ <http://www.versoteque.com/en/author/pawel-lekszycki/poemstream/el7445> [dostęp:15.06.2018].

Przytoczone wyżej pomysły na znajdowanie kluczy do lektur szkolnych nie są gotowymi wzorcami/receptami postępowania metodycznego, lecz jednymi z wielu możliwych sposobów zrywania ze szkolną sztafą, rutyną, monotonią. Każda z przedstawionych propozycji wymaga przemyślenia, krytycznych refleksji, twórczego spojrzenia i wyobraźni pedagogicznej, bez których rozwijanie kultury czytania współczesnych nastolatków i młodszych wiekiem uczniów jest niemożliwe. Dlatego z uznaniem odnieść się trzeba do koncepcji i postulatów, których autorzy wiele miejsca poświęcają pilnej potrzebie aktualizowania, wzmacniania i rozszerzania kompetencji obecnych i przyszłych nauczycieli, przypisując temu strategiczną rolę w budowaniu „dobrej szkoły”:

Edukacja XXI wieku wymaga nowego typu nauczyciela: twórczego pełnego inicjatyw optymisty, doskonałego dydaktyka o rzetelnej, głębokiej wiedzy. (...) Rola kompetencji nauczyciela w procesie edukacji jest szczególnie istotna. Jednym z wielu problemów, z którymi przychodzi nam się borykać w edukacji, jest budowanie właściwych relacji między nauczycielem a uczniem. Skuteczność pracy nauczyciela nie polega na używaniu władzy i autorytetu, ale na wykorzystaniu mądrości uczniów i na stworzeniu klimatu wzajemnego zaufania. Zagadnienie to jest szczególnie ważne w kontekście zmian zachodzących w szkole³⁰.

Rangę sygnalizowanego problemu wzmacniają coraz częściej nagłaśniane wyniki badań nad preferowanymi przez młode pokolenie formami uczestnictwa w kulturze. Nie ma wątpliwości, że nowoczesna technologia, związane z nią nawyki, fascynacje, uzależnienia, mody cywilizacyjne, którym tak często ulegają młodzi ludzie, mogą – oprócz niewątpliwie pozytywnych oddziaływań – hamować, a nawet uniemożliwiać ich indywidualny i społeczny rozwój (co potwierdzają liczne badania):

Zmiana sposobu myślenia pod wpływem wszechobecnego internetu i nowych technologii (SMS, gadżety), generuje szereg ujemnych następstw, głównie w obszarze psychicznym (ubocznie także zdrowotnym i biologicznym). Internauci czytają na ogół bez zagłębiania się w treść tekstu. Lektury typu e-book czy e-magazine, albo e-learning – wywołują w użytkownikach element zniecierpliwienia, stan rozdrażnienia, uczucie dekoncentracji, zmęczenie, ale nade wszystko utratę sensu czytanego tekstu. Psycholodzy i pedagodzy stwierdzają zgodnie, że młodzież szkolna czy studencka nagminnie korzystająca z informacji e-mailowych uczy się znacznie gorzej od innych, (...) przejawia gesty buntu bądź agresji. (...) Przesadna fascynacja nowymi technologiami prowadzi do społecznej rezystancji edukacyjnej na całym świecie. Cywilizacja XXI wieku dostarcza nam aparatury, urządzeń i gadżety, ale nie pomnaża zasobu mądrości³¹; „iPOKOLENIE„. Mówią niewiele, piszą skrótami. Już nie patrzą ludziom w oczy, patrzą w telefon. Tam mają znajomych, rozrywki, randki, seks i niemal wszystkie informacje, których nie są w stanie przeczytać³².

³⁰ A. Walenda, *Nowe kompetencje potrzebne współczesnemu nauczycielowi*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Huryło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009, s. 540–541.

³¹ J. Czerny, B. Krzyszpın, *Kanony pedagogiki XXI wieku (tendencje i prognozy)*, Katowice 2009, s. 58–59. Zob. też, J. Czerny, B. Krzyszpın, *Wprowadzenie do cywilizacji XXI wieku*, Bytom 2006.

³² M. Świąchowicz, *iPokolenie*, „Newsweek” 2018, nr 6, s. 18.

W świetle cytowanej wypowiedzi pytanie o klucze do lektur szkolnych przywołuje na myśl formy aktywności, które dzięki ciekawie zaprojektowanym sytuacjom dydaktycznym stanowiłyby tak dziś potrzebną przeciwwagę dla konkurencyjnych, a jednocześnie zniewalających postaw i stylów życia, z jakimi coraz bardziej identyfikuje się najmłodsze i młode pokolenie, tzw. iPOKOLENIE. Nie musi to oznaczać zrywania z tym, co w kulturze i edukacji bardziej tradycyjne, „wolniejsze”, uporządkowane, stabilne i jako takie właśnie promowane obok tych aktywności, które bardziej przynależą do świata nowych mediów i „edukacji 2.0”³³. Bywa, że doświadczenia wpisane w życie szkoły, spod znaku ciekawej dyskusji, żywej mowy, emocji wyrażanych wprost, realnych interakcji są odkrywane przez uczniów jako coś, czego tak bardzo im brak, a dotyczy autentyzmu realnych zachowań, duchowości, „kultury bezpośredniości”, „poczucia zakorzenienia”, pewności siebie i przekraczania własnych granic, prawdziwego „bycia razem”, odnajdowania podmiotowości, sensowności i celowości porządku świata itd.³⁴. Stale umożliwiać to może dobra książka i jej kultura obecna w szkole (oraz w innych przestrzeniach życia społecznego) jako dialog i komunikacja, interakcja³⁵, ale też jako źródło samopoznania i znaczący instrument adaptacji człowieka w społeczeństwie. Ważne jest, by w „epoce informacji sieciowej” młodzi ludzie mogli korzystać – realnie i wirtualnie – z dobrodziejstw, jakie stwarza dobrze opanowana sztuka czytania oraz nią inspirowane refleksje i klucze do lektury:

Każdy czytelnik otwierający książkę ma w sobie coś z bohaterów utopii literackich – podróżników, rozbitków i marzycieli zwiedzających krainy nierealne. Książki zachęcają do koczownictwa, do przechodzenia od jednego tytułu do drugiego, po przewertowaniu kilku kartek, do pomieszkowania w otwartych krajobrazach rozdziałów. (...) Najbardziej zdeterminowani chętnie powiedzieliby o swoich książkach słowami Heraklita „tutaj także uobecniają się bogowie”. (...) Książki, które przypominają o ponadczasowych wartościach, przywracają, człowiekowi wiarę, wolność, traconą moc. (...) W przestrzeni książek istnieją święte miejsca naznaczone heroizmem, do których czytelnik powraca, jak w oczyszczającej pielgrzymce, by się utwierdzić w przekonaniu o słuszności swojego wyboru. Heraklitowe „także i tu”, wypowiedziane z myślą o miejscu, gdzie mieszkają bogowie, pomaga zrozumieć przestrzeń książek, w których czytelnicy zamieszkują z bohaterami swoich lektur. W ten sposób powstają ich małe ojczyzny wyobraźni, zamieszkiwane pozornie i naprawdę, o których granice były i są toczone niekończące się spory³⁶.

³³ Zob. np.: A. Kowalska, *Nowy odbiorca? Przemiany obrazu odbiorcy w wybranych koncepcjach współczesnej kultury*, Warszawa 2014.

³⁴ K. Tyszka, *Samotność duszy. Dziedzictwo wiary i rozumu w (po)nowoczesności*, Warszawa 2014, s. 238.

³⁵ P. Czaplinski, *Marginesy dialogu: literatura i polskie kłopoty późnej nowoczesności*, [w:] *Dialog w żywiole wyobraźni*, red. J. Stranz, Poznań 2008; B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Studia i szkice o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.

³⁶ A. Drózd, *Od liber mundi do hipertekstu. Książka w świecie utopii*, Warszawa 2009, wyd. II, s. 346–347. Zob. też: Ch. Vandendorpe, *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*, przeł. A. Sawisz, Warszawa 2008.

Bibliografia

- Biedrzycki K., Jaskółowa E., Nowak E., *Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski. Liceum i technikum, Klasa I, cz. 1*, Warszawa 2012.
- Biernacka A., *Jak rozwijać fascynacje czytelnicze dziecięciolatek*, „Polonistyka” 1999, nr 9.
- Chymkowski R., *Autobiografie lekturowe studentów*, Warszawa 2011.
- Bodzioch-Bryła B., Pietruszewska-Kobiela G., Regiewicz A., *Literatura – Nowe media. Homo irretitus w kulturze literackiej XX i XXI wieku*, t. 3, Częstochowa 2014.
- Carroll N., *Filozofia sztuki masowej*, przeł. M. Przyłipiak, Gdańsk 2011.
- Czapliński P., *Marginesy dialogu: literatura i polskie kłopoty późnej nowoczesności*, [w:] *Dialog w żywiole wyobraźni*, red. J. Stranz, Poznań 2008.
- Czerny J., Krzyszpin B., *Kanony pedagogiki XXI wieku (tendencje i prognozy)*, Katowice 2009.
- Czerny J., Krzyszpin B., *Wprowadzenie do cywilizacji XXI wieku*, Bytom 2006.
- Teksty kultury uczestnictwa*, red. A. Dąbrówka, M. Maryl, A. Wójtowicz, Warszawa 2016.
- Dróżdż A., *Od liber mundi do hipertekstu. Książka w świecie utopii*, Warszawa 2009.
- Jędrzychowska M., Myrdzik B., *Wychowawcze powinności edukacji polonistycznej a system wartości młodzieży*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995. (Zagadnienia edukacyjne)*, red. B. Chrzastowska, Z. Uryga, Kraków 1995.
- Dziedzic A., Pichalska J., Świdarska E., *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, Warszawa 1995.
- Głąb A., *Literatura a poznanie moralne. Epistemologiczne podstawy etycznej krytyki literackiej*, Lublin 2016.
- Gorak J., *The making of the modern canon genesis and crisis of literary idea*, London 1991 (rec. książki M. Ingot, „Pamiętnik Literacki” 1992, z. 4).
- Kowalczyk R., *Wielogłosowość w sprawie nauczania i wychowania globalnego nastolatka po reformie szkolnej (2008)*, [w:] *Globalizacja w kulturze. Upowszechnienie czy uproszczenie?*, red. B. Bodzioch-Bryła, R. Szczepaniak, K. Wałczyk, Kraków 2010.
- Kowalska A., *Nowy odbiorca? Przemiany obrazu odbiorcy w wybranych koncepcjach współczesnej kultury*, Warszawa 2014.
- Koziołek R., *Do czego służy kanon lektur szkolnych*, „Gazeta Wyborcza” 13 czerwca 2014.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, Poznań 2011.
- Kwiek-Osiowska J., *„Autorów sądzą ich dzieła...”. Antologia wierszy o polskich pisarzach i ich twórczości*, z. 1, Kraków 2000.
- Literatura w mediach. Media w literaturze. Od dzieła do przestrzeni zjawisk*, red. K. Taborska, W. Kuska, Gorzów Wielkopolski 2012.
- Morbiter J., *O nowej przestrzeni edukacyjnej w hybrydowym świecie*, „Labor et Educatio” 2015, nr 3.
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Studia i szkice o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
- Myrdzik B., *Rola dramy w kształceniu polonistycznym*, [w:] *Wokół szkoły i nauczyciela*, red. H. Wiśniewska, J. Plisiecki, Lublin 1995.
- Myrdzik B., *Działania na tekście z perspektywy etyki czytania*, [w:] *Działania na tekście w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej*, red. S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, T. Piekot, Lublin 2015.
- Ogłóza E., Polański E., Szymik E., *Drama na lekcjach języka polskiego w klasach 4–8*, Kielce 1997.

- Ordzowiały-Grzegorzyczyk K., *Buntownicza wierność tradycji? Doświadczenie Mickiewiczowskiego słowa w eseistyce Juliana Przybosa*, [w:] *Tradycja współcześnie – repetycja czy innowacja?*, red. A. Jarmuszkiewicz, J. Tabaszewska, Kraków 2012.
- Rot D., *Między bolonizacją, standardami kształcenia a szkolną rzeczywistością. Dylematy współczesnej polonistyki wobec wyzwań globalizacji*, [w:] *Globalizacja w kulturze. Upowszechnianie i upraszczanie*, red. B. Bodzioch-Bryła, R. Szczepaniak, K. Wałczyk, Kraków 2010.
- Rusek M., *Bitwa książek i bitwa o książki. Transformacje kształcenia literackiego*, [w:] *Edukacja wobec przemian kulturowych*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2017.
- Stempka A., *Autobiograficzne świadectwa lektury*, Bydgoszcz 2012.
- Ślósarz A., *Lektury szkolne po remediacji druku*, [w:] *Edukacja wobec przemian kulturowych*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2017.
- Ślusarz A., *Interpretanty lektur. Produkty medialnego przemysłu*, Kraków 2018.
- Święchowicz M., *iPokolenie*, „Newsweek” 2018, nr 6, s. 18.
- Tyszka K., *Samotność duszy. Dziedzictwo wiary i rozumu w (po)nowoczesności*, Warszawa 2014.
- Vandendorpe Ch., *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*, przeł. A. Sawisz, Warszawa 2008.
- Walenda A., *Nowe kompetencje potrzebne współczesnemu nauczycielowi*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Huryło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009.
- Wojno A., „Ja” w cyberprzestrzeni, „Opieka. Wychowanie. Terapia” 2010, nr 3–4.
- Żuchowska W., *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, Warszawa 1992

How can we find the Keys to School Reading? Reflections Inspired by the Content of the New *Core curriculum* (and not only)

Abstract

The subject of the article is a part of the current of research on the role of school reading in education of the young generation. Although much space is devoted to this in public discourse, the problem of teaching reading skills is still one of the most important, controversial and sensitive. This is evidenced, among other things, by lively discussions on the new educational reform and the related redevelopment of the school's lecturer/school list of reading. Searching for methodological solutions that would allow students to find in school books important for their experience development is one of the key educational tasks.

Keywords: Polish language education, school reading, pupils, school, school, changes in education

Iwona Morawska – dr hab. prof. UMCS w Zakładzie Edukacji Polonistycznej i Innowacji Dydaktycznych w Instytucie Filologii Polskiej UMCS w Lublinie; wieloletnia nauczycielka języka polskiego; autorka i recenzentka licznych publikacji z zakresu kształcenia polonistycznego; współorganizatorka i uczestniczka wielu konferencji naukowych; autorka warsztatów i szkoleń metodycznych dla nauczycieli języka polskiego jako ojczystego i języka polskiego jako obcego, m.in. w ramach wieloletniej współpracy z Polonijnym Centrum Nauczycielskim (PCN) w Lublinie (obecnie filia ORPEG w Warszawie); członek Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza oddział w Lublinie, Lubelskiego Towarzystwa Naukowego, członek Komisji Nauk Medycznych oddział PAN w Lublinie, członek Komisji Edukacji przy Komitecie Nauk o Literaturze PAN; odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej.