

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Partinentia (2019)

ISSN 2083-0909

DOI 10.24917/20820909.10.15

Danuta Łazarska

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0003-0930-0969

Czytanie literatury. O roli utworów literackich nie tylko w świetle wypowiedzi znawców tematu

Proces czytania jest związany z aktywnością podmiotu diagnozującego i rozwiązującego problemy w swoim umyśle w celu poznania treści tego, co poddaje lekturze. W świetle naukowych refleksji psychologów czytanie należy więc rozumieć jako działalność „umysłu czytelnika, który w wyniku interakcji z tekstem oraz integracji wszelkich dostępnych mu informacji konstruuje swoje własne rozumienie treści danego tekstu”¹. W związku z tym, że w czasie lektury umysł człowieka posługuje się strategiami myślowymi, służącymi rozwiązywaniu problemów, dekodowaniu i rozumieniu czytanej treści², proces ten jest niezwykle ważny dla podmiotu w każdej fazie jego życia. Pobudza bowiem do wielokierunkowej aktywności. Czytanie, choć pozytywnie wpływa na uaktywnienie połączeń w korze mózgowej odpowiedzialnych za myślenie i słuchanie³, nie jest dzisiaj w modzie. Świadczą o tym wnioski z badań nad stanem czytelnictwa w Polsce, prowadzone od wielu lat wśród różnych wiekowo członków społeczeństwa. Z raportu badań przeprowadzonych w 2017 roku wynika, że choć czytelnictwo w naszym kraju wynosi tylko niecałe 40%, to i tak jest wyższe od tego z lat 2004–2008⁴. Znaczący różnicę dziedzin nie mają wątpliwości, że spotkanie podmiotu z tekstami literackimi jest wartościowe z wielu powodów.

O literaturze i jej czytaniu – stanowiska wybranych znawców

Czytanie utworów literackich służy nie tylko rozwijaniu szeregu umiejętności. Zdaniem Sławomira Mrożka literatura jest też doskonałym sposobem na to, „aby pomyśleć sobie to, czego nie da się powiedzieć. Dlatego literatura jest tylko pisemna”⁵

1 H. Konior-Węgrzynowa, *Czym jest czytanie*, „Psychologia w Szkole” 2010, nr 3, s. 95.

2 Tamże, s. 101.

3 Por. J. Vetulani, *Bez ograniczeń, jak rządzi nami mózg*, Warszawa 2015, s. 133–134.

4 I. Koryś, R. Chymkowski, *Podstawowe wskaźniki*, [w:] I. Koryś, D. Michalak, Z. Zasacka, R. Chymkowski, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2017 roku*, Warszawa 2018, s. 12–41, www.bn.org.pl/download/document/1529572435.pdf [dostęp: 24.09.2018].

5 S. Mrożek, *Dziennik 1962–1969*, t. 1, Kraków 2010, s. 34.

– twierdził pisarz. W opinii zaś Olgi Tokarczuk czytanie literatury wiąże się również z rozwijaniem empatii, poszerzaniem horyzontów, samokształceniem czy rozrywką, ale przede wszystkim z „ćwiczeniem wspólnego języka z innymi”⁶. Wszak to właśnie lektura utworów literackich oddziałuje na odbiorcę głęboko i wielokierunkowo oraz rozwija w nim wrażliwość, „dzięki której można się porozumieć w coraz bardziej rozpadającym się świecie i znajdować wspólny język”⁷. Czytanie literatury także rozbudza pragnienie sięgania po książki. Takie wnioski nasuwają się z wielu wypowiedzi nie tylko pisarzy polskich. W opinii np. amerykańskiej pisarki Susan Sontag „potrzeba czytania jest jak nieznośny wilczy głód”⁸. Zaspakajanie tego apetytu może być dla podmiotu prawdziwą przyjemnością. Tym bardziej, że pozostaje on, jak pisał Ronald Barthes, w relacji z marzeniem. Zdaniem tego pisarza i krytyka literackiego apetyt

jest zarazem pamięcią i halucynacją, dlatego zresztą należałoby powiedzieć, że pokrewny jest fantazji. Jeśli mam ochotę na jakieś jedzenie, to czy nie wyobrażam sobie siebie jedzącego? Czy w tej przepowiadającej wyobraźni nie znajdują się wszystkie wspomnienia naszych minionych przyjemności?⁹

Między podmiotem pragnącym jeść i doświadczającym tej czynności a tym, który czyta literaturę, zachodzi analogia. Okazuje się bowiem, że obydwaj mogą, o ile zechcą, poddać się wyobraźni i szeroko rozumianemu pięknu tego, z czym obcuja, i czerpać wielkie wewnętrzne korzyści.

Ze znaczenia lektury utworów literackich dla człowieka zdają sobie sprawę nie tylko pisarze, ale i znawcy badający teksty. Literatura bowiem „należy do takiej klasy wytworów, która odślania, zdaniem Michała Pawła Markowskiego, esencję człowieczości”¹⁰. Jej czytanie otwiera zatem na rozmyślania o istocie ludzkiej, życiu, świecie, jak i o tym, czego nie da się o nich powiedzieć wprost. Tym samym oddziałuje na kształtowanie wrażliwości, systemu aksjologicznego czytającego podmiotu i jego wyobraźni. Jest szansą na to, aby odbiorca tekstu, wierzył, że jest w stanie „zmienić sposób, w jaki patrzy na rzeczy”¹¹. Kontakt z utworami literackimi wpływa na formowanie czytelnika jako osoby. Budowanie siebie jest możliwe w sytuacji, kiedy odbiorca w lekturze szuka odpowiedzi na nurtujące go pytania. Dotyczą one zazwyczaj ważnych dla niego spraw. Tymi ostatnimi mogą być kwestie związane m.in. z kondycją ludzką, tożsamością człowieka, jego lękami i radościami. Nie zawsze jednak czytanie literatury przynosi odpowiedzi na stawiane pytania, ale sprawia, że pytań rodzi się jeszcze więcej. Jednak im więcej niepewności i niepokoju literatura rozbudzi we wnętrzu odbiorcy, tym lepiej dla niego jako istoty ludzkiej

6 O. Tokarczuk, *Czym jest dziś czytanie literatury? (ankieta)*, „Czytanie Literatury. Łódzkie Studia literaturoznawcze” 2016, nr 5, s. 341.

7 Tamże, s. 342.

8 Za J. Sobolewska, *Książka o czytaniu*, Warszawa 2016, s. 14.

9 R. Barthes, *Lektury*, red. M.P. Markowski, K. Kłosiński, przeł. E. Wieleżyńska i in., Warszawa 2001, s. 195.

10 M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013, s. 193.

11 Tamże, s. 27–28.

i czytelnika. Wynika to z tego, że osoba pochylająca się nad tekstem jest pełna emocji, stąd utwory literackie są w stanie ją zaszokować i sprowokować do wieloaspektowego myślenia.

Na temat literatury i pożytków z jej czytania dla człowieka: jego życia i myślenia wypowiada się też Ryszard Koziołek. Wszelkie korzyści płynące z utworów literackich widzi on w estetyzacji sensu.

To epifania czytania, pisze literaturoznawca, kiedy – dzięki formie literackiej – pojedyncze życie, w swoim rozproszeniu i przypadkowości, zyskuje pojmowalny i prawdziwy kształt oraz znaczenie. Nie tylko literatura dostarcza nam sensu, jest przecież siostrą wielkich dyskursów sensu na czele z religią i historią. Tylko ona dowodzi jednak, że wszystko jest godne znaczenia, czyli że wszystko zasługuje na łaskę nazwania: pojedynczy człowiek, zwierzę, rzecz, to, co im się przydarza. Żaden inny dyskurs sensu nie jest zainteresowany kompletnością pojedynczego istnienia, zwłaszcza tego bez znaczenia w historii. Literatura jako jedyna próbuje się z tym borykać¹².

Przedstawione w tekstach literackich zmagania człowieka z samym sobą, z innymi, ze światem pomagają w wyrażaniu własnych emocji, porozumieniu z własnym Ja, podejmowaniu kontaktu z ludźmi. Przyczyniają się zatem do opowiadania siebie i świata, w którym konkretny podmiot egzystuje.

W związku z powyższym można zgodzić się również z tezą Pawła Próchnika. W jego przekonaniu utwory mogą być dla podmiotu „przestrzenią spraw przejmujących i ważnych, głęboko ludzkich, fascynujących”¹³. Czytanie zaś staje się sposobem na uczestniczenie w świecie przedstawionym na kartach literatury. Sprawia, że człowiek uczy się „pielęgnować intelektualny ferment, odwagę wyobraźni, ruch myśli – niepokornej, poszukującej, głodnej przygody”¹⁴. Tym samym obcowanie z utworami staje się przyjemnością i zarazem spotkaniem nie tylko z nimi, ale za ich pośrednictwem z człowiekiem.

Stanowiska wspomnianych badaczy literatury na temat wartości czytania utworów literackich są spójne z poglądami literaturoznawców, specjalistów uniwersyteckiej i szkolnej dydaktyki polonistycznej. Ci ostatni dobrze wiedzą, że wśród osób, które mniej lub bardziej chętnie sięgają po literaturę są uczniowie. Stosunek tych ostatnich do czytania tekstów literackich, również omawianych na danym etapie edukacyjnym, jest uzależniony od wielu czynników.

Do nich należą m.in. oczekiwania, zainteresowania czytelnicze młodych odbiorców, lekcyjne i prywatne nawyki lekturowe lub po prostu brak przyzwyczajenia do obcowania z utworami literackimi. Anna Janus-Sitarz, prezentując wybiórczo stan dotychczasowych badań nad uczniowskim czytaniem, także lektur szkolnych, przedstawia wyniki badania, którym kierowała w latach 2012–2013¹⁵. Potwierdziło ono m.in. spadek czytelnictwa wśród gimnazjalistów. Zdaniem znawczyni, czytelnictwo młodzieży szkolnej ma związek z jej osiągnięciami. Istnieje też wyraźna

12 R. Koziołek, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016, s. 15.

13 P. Próchniak, *Figura sensu*, „Polonistyka” 2013, nr 6, s. 4.

14 Tamże, s. 6.

15 A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy. Inspiracje. Rekomendacje*, Kraków 2016, s. 39.

zależność między aktywnością czytelniczną uczniów a rozwojem ich umiejętności w zakresie odbioru i interpretacji tekstów kultury oraz redagowania wypowiedzi¹⁶. Biorąc zaś pod uwagę zapisy zawarte w najnowszej *Podstawie programowej*¹⁷ dla ośmioletniej szkoły podstawowej, trzeba stwierdzić, że młodzi, szczególnie siódmo i ósmoklasiści, stają przed koniecznością czytania w większości przestarzałych tekstów literackich, co może pogłębiać brak zainteresowania literaturą, przyczyniać się do jeszcze większych trudności w odbiorze utworów i służyć niepożądanemu korzystaniu z bryków. Nie oznacza to jednak, że na godzinach polskiego w szkole podstawowej, też w klasie siódmej i ósmej, nie należy obcować z dawnymi arcydziełami literatury. Są one potrzebne, podobnie jak teksty literatury współczesnej, otwierające uczniów na refleksje nad aktualnymi problemami współczesnego świata, których jest deficyt w *Podstawie programowej* z 2017 roku. Tylko zachowanie odpowiednich proporcji w doborze lektur szkolnych i przemyślane ich wybory stają się szansą na to, że czytanie literatury będzie dla nastolatków autentycznym treningiem intelektualnym i doświadczeniem, jak twierdzi Krystyna Koziołek, „poszukiwania własnego głosu w istotnych kwestiach”¹⁸. Odnalezienie tego ostatniego za sprawą utworów będzie wiązać się z otwarciem odbiorcy na mówienie o indywidualnych doznaniach egzystencjalnych, zmaganiach ciała, serca i ducha w czasie lektury, odczytywanych i interpretowanych z perspektywy tego, co wydarza się w jego życiu prywatnym i w społeczeństwie, w którym funkcjonuje. Takie doświadczenie rozwinię w młodych czytelnikach wrażliwość na los ludzi żyjących „tu i teraz” oraz ukształtuje ich osobiste nastawienia i oczekiwania również wobec tekstów literackich. Tym samym może pełnić ważną rolę w: (1) rozwijaniu uczniowskich postaw wobec literatury, o czym pisał już w latach 80. ubiegłego stulecia Jan Polakowski¹⁹; (2) diagnozowaniu i niwelowaniu barier recepcyjnych, przeszkadzającym uczniom w odbiorze literatury, na co zwracał uwagę Zenon Uryga²⁰ i/ lub szukaniu jeszcze innych typów trudności, czy (3) zachęcaniu dzieci i młodzieży do czytania lektur szkolnych i różnych tekstów literackich. Duże znaczenie w tej kwestii ma motywacja wewnętrzna i zewnętrzna nastolatka. Pierwsza wiąże się z emocjonalnymi cechami, wpływającymi na zaangażowanie ucznia w proces czytania i świadome uznanie tej czynności za przyjemność²¹. Druga dotyczy łączenia

16 Tamże, s. 40.

17 *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, Dziennik Ustaw, 24 lutego 2017 r., poz. 356, s. 59–70.

18 K. Koziołek, *Dydaktyka regresywna, czyli czego trzeba się oduczyć, żeby uczyć lektury*, „Polonistyka” 2014, nr 8, s. 6.

19 J. Polakowski, *Badanie odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań, próby diagnozy*, Kraków 1980.

20 Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Kraków 1982.

21 Z. Zasacka, *Nie musi być nudne! Literatura piękna w szkole a uczniowskie motywacje czytelniczne*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa i inni, Katowice 2016, s. 75.

lektury tekstu z koniecznością otrzymania nagrody za wywiązanie się z realizacji zadania szkolnego²².

Za Barbarą Myrdzik można uznać, że czytanie literatury jest w stanie wpłynąć na rozwój wrażliwości narracyjnej uczniów. Lubelska badaczka, odwołując się do naukowych dociekań Paula Ricoeura, twierdzi, że narracje literackie stają się sposobem myślenia i środkiem powstawania znaczeń. Usytuowani zaś w ich centrum bohaterowie literaccy – uwikłani w różne sytuacje egzystencjalne – są w stanie oddziaływać na emocje i intelekt odbiorców tekstu²³. Lektura tych ostatnich jest zatem procesem związanym nie tylko z ich odczytywaniem. Działanie to polega też na „odtworzeniu opowieści, analizowaniu i poznawaniu cech rzemiosła narracyjnego, tworzeniu opowieści własnych (mówionych i pisanych, dyskusowaniu na temat zastosowań narracji w kulturze”²⁴. Można więc twierdzić, że spotkanie z literaturą pozostawia w młodych odbiorcach trwałe ślad. Wpływa bowiem na rozliczne zadania podejmowane przez nastolatków, służące rozumieniu, interpretowaniu utworów literackich i własnego Ja oraz Ty żyjącego obok.

Na podstawie powyższych refleksji trzeba przyznać rację wszystkim, którzy nie zgadzają się na to, aby uznać literaturę za nieprzydatną w życiu ludzi, także młodych. Pełni ona bowiem ważną rolę „w kształceniu wrażliwego człowieka, któremu, zdaniem Janus-Sitarz, literatura pozwala określić sens egzystencji”²⁵.

O czytaniu utworów literackich – opinie siódmoklasistów

W świetle prowadzonych rozważań warto zapytać, co na temat czytania utworów literackich/lektur szkolnych sądzą uczniowie zreformowanej szkoły podstawowej. W czerwcu 2018 roku przeprowadziłam sondaż diagnostyczny wśród krakowskich siódmoklasistów²⁶. W związku z wielością zgromadzonego materiału przedstawiam efekty analizy odpowiedzi udzielonych przez respondentów na pytanie pierwsze, dotyczące tego, co daje młodym ludziom czytanie lektur szkolnych/utworów literackich²⁷. Biorąc pod uwagę treść wypowiedzi ankietowych, z pełnym przekonaniem można twierdzić, że większość uczniów (98,78%) chętnie zabrała głos na zaproponowany temat. Tylko jedna osoba (1,22%) nie udzieliła odpowiedzi, tłumacząc się brakiem

22 Tamże, s. 76.

23 B. Myrdzik, *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 140.

24 B. Myrdzik, *O potrzebie kształtowania wrażliwości narracyjnej uczniów*, [w:] *Kultura – Język – Edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*, red. B. Gromadzka, D. Mrożek, J. Kaniewski, Poznań 2008, s. 263.

25 A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika...*, s. 11.

26 Badania odbywało się na lekcjach języka polskiego w kilku szkołach podstawowych. Zebrano 82 wypełnione kwestionariusze w związku z małą frekwencją uczniów, jak tłumaczyli poloniści.

27 Pytanie pierwsze sformułowano następująco: „Znawcy uważają, że czytanie lektur jest wartości. Może pomóc młodym ludziom m.in. uporać się z problemami, rozwinąć zarówno zainteresowania, jak i wrażliwość na drugiego człowieka, pobudzić twórcze myślenie. Co daje Tobie czytanie utworów literackich?”

wiedzy. Pisząc o czytaniu utworów literackich, badani mieli na uwadze kontakt z lekturami szkolnymi nie tylko tymi, z którymi spotkali się w klasie siódmej. Zdarzały się też wypowiedzi dotyczące pożytków z kontaktu z literaturą spoza kanonu lektur.

Z analizy wszystkich odpowiedzi udzielonych na pytanie pierwsze²⁸ wynika, że te dotyczące negatywnego stosunku uczniów do czytania literatury stanowią zaledwie 4,89%. Młodzież, wypowiadając się krytycznie na temat obcowania z utworami literackimi, najczęściej pisała, że czytanie nic nie daje, ponieważ książki nie są do niczego potrzebne. Na podstawie jeszcze innych argumentów trzeba sądzić, że kontakt z nimi jest jedynie przyczyną wielkiego stresu i nie rozwija zainteresowań młodych ludzi. Zwolennicy mówienia o braku pożytków z czytania, literaturę rozumieli wyłącznie jako obligatoryjne utwory omawiane w szkole i nie dostrzegali sensu kontaktu z nimi. Nie od dzisiaj wiadomo, że jedną z przyczyn negatywnego myślenia uczniów o lekturze tekstów jest przymus szkolny. Jeszcze inną stają się sposoby omawiania utworów literackich w czasie lekcji języka polskiego, sprowadzające się często tylko do analizowania świata przedstawionego lektury. Kolejne przyczyny wiążą się m.in. z brakiem nawyku obcowania z literaturą, wyniesionego z domu rodzinnego czy też z różnymi dysfunkcjami, które utrudniają kontakt nastolatków z tekstem pisanym.

Warto jednak podkreślić, że aż 95,11% wszystkich odpowiedzi stanowią te, w których siódmoklasiści pisali o ważności czytania literatury. Świadczą o tym korzyści, jakie ich zdaniem, przynosi spotkanie z utworami literackimi. Na podstawie zebranych wypowiedzi można wyodrębnić trzy grupy korzyści, które zostały zamieszczone w poniższej tabeli.

Tabela 1. Czytanie utworów literackich/lektur szkolnych w opinii uczniów klas siódmych

LP	Pozytywne rezultaty czytania utworów	Liczba wszystkich wskazanych pożytków 214	Procent
1.	Korzyści polonistyczne: • językowe • literacko-kulturowe	109 59 50	50,93 54,13 45,87
2.	Korzyści osobiste: • ludyczno-kompensacyjne • egzystencjalne • psychologiczno-pedagogiczne • psychoterapeutyczne • aksjologiczne	97 46 21 19 9 2	45,33 47,42 21,65 19,59 9,28 2,06
3.	Korzyści antropologiczne i kulturowe	8	3,74

²⁸ W związku z tym, że pierwsze pytanie ankiety (tak jak wszystkie pozostałe) było pytaniem otwartym, uczniowie zapisywali więcej niż jedną odpowiedź. Suma wszystkich odpowiedzi udzielonych na to pytanie (wraz z odpowiedzią: „nie wiem”) wynosi 225, z czego 11 stanowią wskazania, dotyczące negatywnego stosunku młodych do czytania literatury, zaś 214 odpowiedzi to zapisy na temat pozytywnych efektów czytania. Warto wyjaśnić, że suma wszystkich zebranych odpowiedzi (225) na pytanie pierwsze stanowi podstawę obliczania przedstawionych tu danych procentowych.

Pierwszą najliczniejszą grupę stanowią **korzyści polonistyczne** (50,93%), w wyniku których uczniowie zdobywają informacje potrzebne głównie, jak zaznaczyli, na lekcjach języka polskiego, ale też czasami na innych przedmiotach, i rozwijają liczne sprawności. Wśród nich dominują pożytki językowe (54,13%). Wskazujący je respondenci dużą rolę literatury i jej czytania widzieli w rozwijaniu języka swojej wypowiedzi i nabywaniu słownictwa. Wszak „czytanie utworów literackich bardzo wzbogaca język mówiony i pisany człowieka”, pisał siódmoklasista. Lektura tekstów nie tylko wpływa na lepszą jakość pisania i czytania, ale sprzyja też doskonaleniu sprawności ortograficznej i nauce poprawnej wymowy. Zdaniem jednej z osób ankietowanych „Dzięki utworom literackim mam większy zakres mowy, większe pole do popisu”, w czasie lekcji, jak wypada dopowiedzieć za respondentem i poza nimi także. Okazuje się również, że czytanie może pomóc uczniom w zrozumieniu przydatności zagadnień z zakresu kształcenia językowego. Podglądanie zastosowanych przez pisarzy np. zwrotów językowych, konstrukcji wyrazowych rozwija uczniowską świadomość odkrywania sensu funkcjonalnego uczenia się gramatyki.

Lektura literatury również uwrażliwia na piękno języka, szczególnie zaś wtedy, gdy „uczy jak wyglądał i brzmiał język staropolski”. Taką opinię sformułowała jedna osoba z dwóch zafascynowanych językiem dawnych epok. Wypisana przez nią korzyść wiąże pożytki językowe ze znajdującymi się na drugim miejscu pożytkami literacko-kulturowymi (45,87%). One to, choć w zebranych materiale nieco ustępują miejsca tym pierwszym, okazały się równie ważne dla siódmoklasistów. Ci ostatni pisali, że czytanie utworów zapewnia im „większą wiedzę na dane tematy”, także poszerza wiadomości o literaturze np. o gatunkach literackich czy o czasie i miejscu życia autora. Głównie jednak umożliwia poznawanie: (1) ludzi, o których mowa w tekstach, ich wrażliwości, emocji, przeżyć; (2) wydarzeń, w jakich uczestniczyli bohaterowie literaccy; (3) sposobu oddziaływania życia na postaci; (4) przedmiotów, którymi się otaczały osoby ukazane w utworach. W opinii ankietowanych „czytając, wyświetla się w głowie obraz danej sytuacji”. Spotkanie z literaturą „uczy o świecie. Pokazuje tak myślenie ludzi kiedyś i dziś”, tym samym pozwala zrozumieć świat, także „zrozumieć pisarzy”. Motywuje też do dobrowolnego sięgania po dowolną literaturę. Rozwija również umiejętność interpretacji tekstów literackich. Z kolei ta sprawność pozwala, w opinii respondentów, docenić piękno literatury.

Zdiagnozowane korzyści polonistyczne (językowe i literacko-kulturowe) wiążą się z uczniowskim postrzeganiem celów języka polskiego jako przedmiotu nauczania. Jego zadaniem jest przede wszystkim wyposażenie wychowanków w główne narzędzia i umiejętności potrzebne tak na godzinach polskiego, jak na innych przedmiotach i w życiu prywatnym. Kolejnym ważnym celem staje się też poznawanie wizerunków ludzi w aspekcie psychologicznym, społecznym, czasami nawet filozoficznym. Jeszcze inne zadania lekcji literatury, dotyczą wprowadzania nastolatków w tradycję kultury oraz otwierania ich na przeżycia estetyczne. Wymienione tu cele w mniejszym lub większym stopniu korespondują z następującymi wymiarami

języka polskiego jako przedmiotu nauczania: instrumentalnym, filozoficzno-społecznym, historycznym, estetycznym, o których pisze Zenon Uryga²⁹.

Drugą grupą pozytywnych rezultatów czytania są **korzyści osobiste** (45,33%). Można wydzielić pięć ich obszarów. Pierwszy stanowią korzyści ludyczno-kompensacyjne (47,42%). Oznacza to, że lektura literatury staje się czasem relaksu, chwilą rozrywki w codziennym życiu uczniów oraz okazją do przeniesienia się w inny – lepszy świat. Za sprawą kontaktu z utworami „szybciej leci czas. Uspakajam się, relaksuję. Odrywam się od rzeczywistości. Czuję się jakbym była w innym świecie” – wyjaśniała siódmoklasistka. Z zacytowanej tu, reprezentatywnej refleksji nastolatki, wynika również, że czytanie literatury jednocześnie rozwija wyobraźnię odbiorców. Staje się tym samym szansą na przeżycie różnych przygód i snucie marzeń. Drugi obszar korzyści osobistych można nazywać egzystencjalnym (21,65%). W świetle zgromadzonych odpowiedzi respondentów obcowanie z utworami, a w nich szczególnie z postaciami literackimi, pomaga młodym w zrozumieniu siebie jako ludzi, trudnych spraw, rozwiązywaniu problemów osobistych.

Jeśli mam jakiś problemy, pisała osoba ankietowana, i nie mogę się z nim uporać lecz nie chcę nikomu o nich mówić w książkach może być wiele rad dzięki czemu wiem jak rozwiązać dany problem, np. jeśli jest bohater który ma bardzo podobny problem do mojego, który pod koniec zostaje rozwiązany, dzięki czemu mi pomaga.

Na podstawie przytoczonej tu, jednej z wielu podobnych wypowiedzi, można uznać, że lektury przygotowują młodych do życia. „W szkolnych lekturach lub poważniejszych tomiszczech i tomikach, pisała osoba badana, znajdowałam wiele odpowiedzi na przeróżne pytania (choć nie na wszystkie)”. Trzeci obszar dotyczy korzyści psychologiczno-pedagogicznych (19,59%). Wśród zapisków nie brakuje takich, z których wyłania się pozytywna relacja między czytaniem literatury a doskonaleniem sprawności myślenia odbiorcy. Prowadzenie rozmyślań tak w czasie lektury, jak po niej także motywuje do bycia kreatywnym i inspirowa do wielu aktywności w życiu prywatnym i szkolnym (np. na lekcjach języka polskiego, plastyki). Sprzyja również odkrywaniu i rozwijaniu pasji. Czwarty obszar wypada określić jako psychoterapeutyczny (9,28%). Z odpowiedzi udzielonych na pierwsze pytanie ankiety wynika, że lektura tekstów przynosi wewnętrzne ukojenie i spokój. Dla nielicznych staje się *katharsis*, którego celem jest oczyszczenie własnego Ja. Czytanie literatury również jest terapią dla oczu, „bowiem pozwala to na ograniczenie czasu spędzanego na telefonie” – podkreślała respondentka, i wpływa na ogólny rozwój człowieka, co sprawia, że „jest się bardziej na poziomie” – twierdził jej rówieśnik. Ostatni z wydzielonych obszarów rozpoznanych w korzyściach osobistych można nazwać aksjologicznym (2,06%). Chodzi tu o te nieliczne wskazania, w których siódmoklasiści informowali, że kontakt z utworami staje się dla nich lekcją wartości. „Utwory literackie przypominają nam również o różnych wartościach i przypominają, że są one bardzo ważne”. Zdaniem badanych dostrzegających aksjologiczne znaczenie literatury, właśnie w czasie jej czytania można prowadzić dialog

²⁹ Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Kraków 1996, s. 11–30.

wewnętrzny, weryfikować swoje plany, wybory i „kalkulacje aksjologiczne”. Można zatem uznać, że tę nieliczną grupę uczniów cechowała świadomość wpływu czytania utworów literackich na rozwój hierarchii wartości.

Trzecią grupę sformułowanych przez siódmoklasistów pozytywnych rezultatów obcowania z literaturą stanowią **korzyści antropologiczne i kulturowe** (3,74%). W opinii uczniów zdobyta w czasie spotkania z literaturą wiedza aksjologiczna oraz mniej lub bardziej rozwinięte tego typu umiejętności sprzyjają otwieraniu się na drugiego człowieka, żyjącego obok. „Rozumienie, pomaganie i wrażliwość na drugiego człowieka, pisała respondentka, to także atuty czytania wszystkich lektur lub utworów literackich”. Tym samym czytanie literatury staje się jednocześnie lekcją empatii³⁰. Za jego sprawą odbiorca tekstu ma szansę być wyczulonym na ludzi z otoczenia, sposób ich zachowania się, relacje, w jakie wchodzi. To zaś niejednokrotnie oddziaływa na kształtowanie się postawy młodych wobec konkretnych podmiotów.

Czytanie sprawia, że często zmienia się moje nastawienie do ludzi oraz sprawia, że jestem w lepszym humorze. Czasem kiedy jestem uprzedzona do jakiegoś typu, czytanie o takich ludziach sprawia, że jestem dla (człowieka) nich miłsza lub bardziej nieprzyjemna.

Jeśli nawet spotkanie z lekturami wpływa na rozwój ambiwalentnych postaw i odczuć wobec wizerunków ludzi w literaturze i także osób żyjących „tu i teraz”, jak wynika z przytoczonego fragmentu wypowiedzi, to i tak może pomóc nastolatkom odejść od myślenia o problemach własnych i otworzyć się na te, z którymi przychodzi się zmierzyć współczesnemu człowiekowi. Do takich problemów niektórzy badani zaliczyli również kwestie dotyczące wielokulturowości, braku szacunku dla Innego, przenikania się kultur. Rolą utworów, w świetle wypowiedzi uczniowskich, jest zatem rozbudzanie u czytelników wielokierunkowego myślenia i uwrażliwienie ich też na zabieranie głosu na trudne tematy, także zaobserwowane w życiu codziennym.

Wnioski

Zintegrowane obszary pożytków z czytania literatury, rozpoznane w świetle zgromadzonego materiału badawczego, są czasami zbieżne ze stanowiskami znawców tematu. Uczniowie, podobnie jak Ci ostatni, dostrzegli wielość różnie sprofilowanych korzyści z czytania utworów. Zastanawiać jednak mogą wyraźne dysproporcje procentowe występowania zdiagnozowanych pożytków. Pierwsze dotyczą przewagi korzyści polonistycznych nad osobistymi. Świadczą one nie tylko o instrumentalnym, ukierunkowanym na użytek szkolny, nastawieniu młodych odbiorców literatury do kontaktu z tą ostatnią, ale i o bardzo pragmatycznym podejściu do samego procesu czytania. Warto podkreślić, że z rozpoznanego obrazu pożytków osobistych wyłania się również portret młodych czytelników – osób, które pragną szukać zarówno odpoczynku i lepszego życia w utworach literackich, jak i szeroko rozumianego wsparcia, a nawet czasami daleko idącej pomocy dla siebie jako ludzi. O ile

³⁰ Por. E. Mikoś, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Kraków 2009.

różnica między frekwencją korzyści polonistycznych a osobistych jest niewielka, o tyle inaczej sprawa przedstawia się z korzyściami antropologicznymi i kulturowymi. Oznaczać to może, że trudny dla ankietowanych siódmoklasistów okazał się namysł nad:

- związkami korzyści polonistycznych i osobistych (osiąganych przez nich w czasie lektury) z rozmyślaniami o drugim człowieku żyjącym „tu i teraz”;
- ukierunkowaniem pozytywnych działań, rozbudzonych w wyniku kontaktu z literaturą, na realny podmiot, żyjący obok nastolatków i/lub z nimi;
- rolę utworów literackich w otwieraniu czytelnika na otaczających go na co dzień ludzi i świat.

Z powyższych rozważań wyłania się wniosek, że badanym respondentom z łatwością przychodziło myślenie o wykonywanej przez nich codziennie społecznej roli ucznia i o tym, co właśnie im – najpierw jako uczniom, a potem dopiero jako ludziom – daje czytanie utworów literackich. Zarówno refleksje skoncentrowane na sobie jako podmiocie lekcyjnym, jak i podmiocie ludzkim należy uznać za ważne, gdyż wiążą się z potrzebami ankietowanych nastolatków. Wskazują też na problemy polonistyczne i prywatne, z którymi sobie nie radzą. Warto również dodać, że tego typu wypowiedzi nie są pozbawione udanych autorefleksji. One to podkreślają podmiotowość ankietowanych. Wszak zdaniem Markowskiego

Podmiot egzystuje, gdy się do siebie odnosi refleksyjnie. Gdy tego nie robi, jedynie jest, ale wówczas nie jest podmiotem. Refleksyjność należy więc do cech egzystencjalnych, albowiem odnosi się do stwarzania się podmiotu, nie zaś tego, czym podmiot jest³¹.

Inną przyczyną znikomego uświadomienia sobie przez uczniów korzyści antropologicznych i kulturowych z czytania jest oferta lekturowa dla klasy siódmej, serwowana w najnowszych dokumentach ministerialnych. Mam na uwadze nieobecność w niej tekstów literackich, uczących młodzież refleksji o świecie otaczającym, aktywizujących ją do myślenia o współczesności. Dostrzeganie aktualnych problemów tej ostatniej oraz spoglądanie na nie z różnych perspektyw jest konieczne, gdyż tylko nieliczni, jak wynika z przeprowadzonych badań, są w stanie samodzielnie je zauważyć i próbować sobie z nimi poradzić.

Jakie jeszcze wnioski można sformułować na podstawie wyników analizy pierwszego pytania ankiety? Dotyczą one postaw manifestowanych przez uczniów wobec literatury i jej czytania. Zwolennicy piszący o polonistycznych rezultatach obcowania z utworami literackimi najczęściej manifestowali postawę poznawczą. Z jednej strony łączyła się ona, jak zostało to już wcześniej zasygnalizowane, z pragnieniem zdobycia w czasie kontaktu z literaturą, szeroko rozumianej wiedzy polonistycznej, z drugiej zaś wiązała się z potrzebą gromadzenia wiadomości o człowieku w literaturze, świecie przedstawionym, autorze tekstu. To drugie nastawienie badanych uczniów pozostaje w relacji z poznawczym stosunkiem młodzieży do literatury, o którym

³¹ M.P. Markowski, *Humanistyka, literatura, egzystencja*, [w:] *Teoria, literatura, życie. Praktykowanie teorii w humanistyce współczesnej*, red. A. Legeżyńska, R. Nycz, Warszawa 2012, s. 25.

pisał Jan Polakowski³². Z jeszcze innymi postawami, wyodrębnionymi przez wspomnianego znawcę³³, korespondują też nastawienia zwolenników osobistych korzyści z czytania. Są to postawy: ludyczna, związana z potrzebą relaksu i dobrej zabawy; kompensacyjna, dotycząca współodczuwania niedoli bohaterów literackich i potrzeby przebywania w lepszej rzeczywistości oraz załączki postawy estetycznej, widocznej w deklarowanym przez dwie osoby zachwycie nad językiem staropolskim. Jakże zaś postawy przyjmowali ankietowani dostrzegający korzyści antropologiczne i kulturowe? W ich przypadku wypada mówić o manifestowaniu postaw antropologicznej i relacyjnej³⁴, ukierunkowanych jednak nie na siebie czy postać literacką, ale pod wpływem tej ostatniej, na drugiego człowieka, żyjącego obok.

W świetle przeanalizowanych wypowiedzi można także zarysować trzy portrety siódmoklasistów. Frekwencja zgromadzonych refleksji wyznacza kolejność przedstawionych niżej wizerunków uczniowskich. Oto one:

- (1) pragmatyczni zwolennicy czytania, chwalcący się świadomością użytkowej roli tekstów literackich w życiu swoim i innych, akceptujący i doceniający takie właśnie zadania literatury, czasami posługujący się opiniami rodziców, nauczycieli czy znawców na temat znaczenia lektury utworów, nierzadko zaznaczający też, iż pomimo sensu, jaki widzą w czytaniu, nie lubią tego robić;
- (2) miłośnicy czytania literatury, zafascynowani spotkaniami z utworami literackimi, samodzielnie – bez przymusu szkolnego – sięgający po kolejne teksty, czytający dla siebie i doceniający autoteliczną wartość literatury;
- (3) niezainteresowani czytaniem, niedostrzegający pozytywnych efektów lektury tekstów literackich, najczęściej poddający w wątpliwość jakąkolwiek przydatność ich czytania, nieumiejący podać powodu swego nieczytania lub po prostu twierdzący, że nie lubią tego robić.

Rozpoznane portrety badanych uczniów są zbliżone do tych, jakie zdiagnozowała Janus-Sitarz, wydzielając trzy grupy badanych gimnazjalistów: zdystansowanych zwolenników lektury, entuzjastów literatury, przeciwników czytania³⁵.

Reasumując, należy podkreślić, że w zgromadzonym materiale przeważają pozytywne głosy siódmoklasistów na temat roli literatury i tego, co daje im (lub może dać, jak wynika z analizy niektórych wypowiedzi) jej czytanie. Jednak większość odpowiedzi udzielonych na pierwsze pytanie ankiety zaskakuje głównie pragmatycznym nastawieniem nastolatków do kontaktu z literaturą. Zdiagnozowane zaś problemy, z jakimi borykają się uczniowie klas siódmych, są istotne też w perspektywie kształcenia polonistycznego w klasach IV–VIII zreformowanej szkoły podstawowej. W ich świetle jednym z głównych zadań nauczyciela staje się znalezienie odpowiedzi na następujące pytania: Jak uczyć nastolatków myślenia o otaczających ich ludziach? Jakie teksty współczesne, nieobecne w obowiązującym kanonie lektur, czytać z uczniami, by odkrywali rzeczywistość, w której żyją, uczyli się myślenia

32 J. Polakowski, *Badanie odbioru prozy artystycznej...*, s. 183–209.

33 Tamże, s. 209–248.

34 Por. D. Łazarska, *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką*, Kraków 2015, s. 196–261.

35 A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika...*, s. 65–87.

o niej, próbowali ją interpretować? Kiedy czytać takie utwory w nadmiarze obligacji zawartych w dokumentach ministerialnych? Jak czytać i omawiać lektury z przeszłości, by nie tylko rozbudzać ciekawość nastolatków, ale otwierać ich na wieloaspektowe i autentyczne doświadczenie wartości wiązania tematyki, o której mowa w tekstach klasyków, z problemami, z jakimi dzisiaj mierzy się człowiek?

Bibliografia

- Barthes R., *Lektury*, red. M.P. Markowski, K. Kłosiński, przeł. E. Wieleżyńska i in., Warszawa 2001.
- Biedrzycki K., *Prywatny Polak szuka swojej tożsamości albo literackie zmagania ze światem nowoczesnym i ponowoczesnym. Szkic krytyczny o literaturze najnowszej*, [w:] *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2011.
- Janus-Sitarz A., *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy. Inspiracje. Rekomendacje*, Kraków 2016.
- Konior-Węgrzynowa H., *Czym jest czytanie*, „Psychologia w szkole” 2010, nr 3.
- Koryś I., Chymkowski R., *Podstawowe wskaźniki*, [w:] I. Koryś, D. Michalak, Z. Zasacka, R. Chymkowski, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2017 roku*, Warszawa 2018; www.bn.org.pl/download/document/1529572435.pdf [dostęp: 24.09.2018].
- Koziółek K., *Dydaktyka regresywna, czyli czego trzeba się odczytać, żeby uczyć lektury*, „Polonistyka” 2014, nr 8.
- Koziółek R., *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016.
- Łazarska D., *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką*, Kraków 2015.
- Markowski M.P., *Humanistyka, literatura, egzystencja*, [w:] *Teoria, literatura, życie. Praktykowanie teorii w humanistyce współczesnej*, red. A. Legeżyńska, R. Nycz, Warszawa 2012.
- Markowski M.P., *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013.
- Mikoś E., *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Kraków 2009.
- Mrożek S., *Dziennik 1962–1969*, t. 1, Kraków 2010.
- Myrdzik B., *O potrzebie kształtowania wrażliwości narracyjnej uczniów*, [w:] *Kultura – Język – Edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*, red. B. Gromadzka, D. Mrożek, J. Kaniewski, Poznań 2008.
- Myrdzik B., *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Polakowski J., *Badanie odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań, próby diagnozy*, Kraków 1980.
- Próchniak P., *Figura sensu*, „Polonistyka” 2013, nr 6.
- Sobolewska J., *Książka o czytaniu*, Warszawa 2016.
- Tokarczuk O., *Czym jest dziś czytanie literatury? (ankieta)*, „Czytanie Literatury. Łódzkie Studia literaturoznawcze” 2016, nr 5.
- Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Kraków 1996.
- Uryga Z., *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Kraków 1982.

Vetulani J., *Bez ograniczeń, jak rządzi nami mózg*, Warszawa 2015.

Zasacka Z., *Nie musi być nudne! Literatura piękna w szkole a uczniowskie motywacje czytelnicze*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa i inni, Katowice 2016, s. 75.

Reading literature. About a role of literary works not only in the light of opinions of experts

Abstract

The Author concentrates herself on a role of literary works and reading thereof. In relation to the above, she presents positions of experts on the issue. She is also interested in required reading in the reformed primary school. Apart from theoretical inquiries, the considerations are based on the results of a survey which was carried out among a seven-grade pupils in 2018. Due to the gathered material, the Author pays attention to an analysis of the first survey question concerning the benefit from reading literary works/ required reading for pupils. The gathered material is rich which favours carrying out a wide analysis in the light of opinions of the experts on the issue as well as applicable ministerial documents.

Keywords: reading, a seven-grade pupils, literary works/ required reading

Danuta Łazarska – dr hab., profesor UP, pracuje w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego w Instytucie Filologii Polskiej UP w Krakowie; zwolenniczka badań empirycznych; autorka wielu publikacji z zakresu dydaktyki literatury, m.in. monografii: *Uczeń w roli publicyści. Przygotowanie piętnastolatków do życia społecznego w kształceniu polonistycznym* (2006), *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką* (2015); redaktorka i współredaktorka roczników „*Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*” (seria „*Annales Universitas Pedagogicae Cracoviensis*”).