

Mirosław Grzegórzek

ORCID 0000-0002-4857-2548

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

„Kocha, lubi, szanuje – nie chce, nie dba, żartuje”.**Uczeń klasy pierwszej liceum i technikum
w relacji do lektury obowiązkowej w szkole podstawowej
(raport z diagnozy)**

Jacek Dukaj, próbując zdefiniować wyznaczniki epoki postpiśmiennej, w której żyjemy, dochodzi do wniosku, że literatura ostatecznie utraciła moc jednoczącą na rzecz Netflixa, social mediów, celebrytów, brandów, tożsamości politycznych, medialnych, aspiracyjnych i lifestyle'owych. Według autora *Lodu* wraz z coraz bardziej zaawansowanymi technologiami bezpośredniego transferu przeżyć ludzie, szczególnie młodzi, coraz śmielej żyją w przestrzeniach postnarracyjnych, w których rzeczywistość rozpada się na lawinę linków, fragmenty i bardziej przypomina Instagram czy wall Facebooka, nie będąc opowiadana, ale bezpośrednio przeżywana: live, w transmisji, w streamingu¹. To przestrzeń, w której miejsce na „ukąszenie fabułą”² jest, ale tego miejsca jest coraz mniej dla literatury.

W tak zarysowanej rzeczywistości nie dziwi od dawna diagnozowany przez badaczy³ „stan nieczytania”, na który składają się nie tylko czynniki cywilizacyjno-społeczne, ale i wynikająca z nich dominacja szeroko rozumianej potoczności, kultury instant⁴, a co za tym idzie – brak kompetencji i motywacji umożliwiających pokonanie barier odbiorczych języka literatury⁵. Nie bez winy jest tu uwarunkowany

¹ Zob. J. Dukaj, *Po piśmie*, Kraków 2019, s. 300–303.

² Zob. tamże, s. 303.

³ Por. m.in. G. Straus, *Czytanie książek u progu liceum*, Warszawa 2002; A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009; Z. Zasacka, *Czytelność dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014; A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016 (tu szerszy przegląd badań).

⁴ Zob. Z. Melosik, *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, „Dydaktyka Literatury” 2004, T. 24, s. 67–81, http://zbc.uz.zgora.pl/Content/50915/6_melosik_kultura.pdf [dostęp: 30.10.2020]. Por. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika...*, s. 14 i n.

⁵ Zenon Uryga w odniesieniu do liryki wyróżnia: 1) barierę kulturową; 2) barierę języka oraz 3) barierę postaw i sprawności recepcyjnej. Zob. Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków 1982. W szerszej perspektywie literackiej Anna Janus-Sitarz wymienia trzy typy utworów wywołujące opór młodych czytelników: 1) te, które już na pierwszy rzut oka piętrzą przewidywalne trudności w odbiorze (grubość książki, zagęszczenie warstwy językowej i nietypowych konstrukcji formalnych); 2) teksty o wysokim

ideologicznie labilny system edukacji, który przymusza szkołę do czytania takiego a nie innego zestawu lekturowego, a co gorsza sposoby tego czytania sankcjonuje kluczem kolejnych egzaminów, zapominając o wolności, z której rodzi się przyjemność lektury. Na plan pierwszy wychodzi podstawa programowa i narzucone przez siatkę godzin kryteria doboru tekstów obowiązkowych⁶. To, co najważniejsze – radość czytania, będąca kluczem do zrozumienia człowieka i świata – a więc potrzeby i zainteresowania uczniów oraz preferencje nauczyciela – schodzą na plan dalszy albo przestają się liczyć w ogóle⁷. Nic więc dziwnego, że nie tylko przeszłość literatury polskiej, ale coraz częściej czytanie w ogóle, to dla nastolatka „obcy kraj” i z roku na rok coraz trudniej znaleźć jest kilka choćby tekstów znanych zarówno uczniom, jak i nauczycielowi, co zauważa celnie Ryszard Koziółek⁸. W takim stanie rzeczy ciężko mówić o kulturowej sprawczości literatury – myśleniu i rozmowie przy pomocy literatury kanonicznej, a zaistnienie wspólnej płaszczyzny porozumienia między uczniem i nauczycielem jest utrudnione, o ile w ogóle możliwe⁹.

A przecież według Anny Janus-Sitarz kanon to nie tylko lista tekstów obowiązkowych czy zalecanych do przeczytania; to także zbiór sposobów odczytywania znaczeń w nich zawartych. To nie arcydzieła do obowiązkowego podziwiania, ale punkt odniesienia dla samodzielnego czytania i mówienia o literaturze¹⁰. Perspektywę jednostkową w zetknięciu z „rdzeniem” naszej kultury poprzez niespieszny, autentyczny dialog z tradycją w formule podwójnej otwartości (doboru dzieł i przypisywanych im znaczeń) proponuje również Jerzy Kaniewski¹¹. Dobry zestaw tekstów obowiązkowych to zatem pewnego rodzaju kompromis między zbiorem swoistych pomników kultury narodu a literaturą, która stawia pytania, wymusza dialog, polemikę. Tymczasem w praktyce lekcyjnej ton dyskursu narzuca chroniczny brak czasu, dominacja funkcji poznawczej, prymat mediów i rynek bryków programu-

stopniu zmetaforyzowania, niemieszczące się w estetyce realistycznej; 3) teksty o tematyce patetycznej martyrologicznej i egzystencjalnej. Zob. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność...*, s. 19–21.

⁶ Tymczasem Paweł Sporek wymienia sześć poziomów kryteriów, które powinny respektować teksty czytane w szkole, by „zdarzenie lektury” mogło zaistnieć: 1) psychologiczne; 2) atrakcyjności; 3) językowe; 4) aksjologiczno-wychowawcze; 5) artystyczno-estetyczne; 6) kryterium jednostkowej – indywidualnej sytuacji dydaktycznej. Zob. P. Sporek, *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów*, Kraków 2017, s. 101.

⁷ Zob. tamże, s. 100. Por. B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.

⁸ R. Koziółek, *Do czego służy kanon lektur szkolnych*, „Gazeta Wyborcza” 12 czerwca 2014, https://wyborcza.pl/piatekekstra/1,129155,16145447,Do_czego_sluzyl_kanon_lektur_szkolnych.html [dostęp: 30.10.2020].

⁹ Być może „kultura transferu przeżyć jest i jeszcze przez lata będzie diagnozowana, oceniana i zarządzana przez dekalogi i kapłanów kultury pisma”, co musi prowadzić do niezrozumienia. Zob. J. Dukaj, *Po piśmie...*, s. 308.

¹⁰ Zob. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność...*, s. 63.

¹¹ Zob. J. Kaniewski, *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne. Konstrukcja tematów i kryteria oceniania prac pisemnych na tzw. nowej maturze*, Poznań 2007, s. 308.

jący kolektywną formę odbioru. Na to nakłada się wykorzystywanie literatury jako oręża w walce z kulturą pop, która powinna być (a nie jest) pożyteczną katapultą w przestrzeń tzw. kultury wysokiej¹². Siła tak pojętego oddziaływania szkoły sieje spustoszenie w postawach uczniowskich wobec lektury – zamiast pobudzać apetyt na czytanie, wywołać musi odruch zgoła odwrotny w hipertekstowych umysłach „digitalnych tubylców”¹³.

Z drugiej strony jednak mimo sygnalizowanego przez badaczy „kryzysu literatury na tle innych kryzysów cywilizacyjnych”¹⁴ nie ulega wątpliwości, że tzw. kanon – w naszym kraju sprawa polityczna, narodowa, wywołująca debaty wszystkich niemalże środowisk i stron sporu politycznego – zarówno ten według jednych spontryfikowany czy według innych nieustannie weryfikowany i aktualizowany¹⁵ – jest (przynajmniej tymczasem) niezbędny. Cytowany już R. Koziołek pisze: „Bez przymusowego zestawu tekstów obowiązkowych nie ma szans na stworzenie wspólnego języka symbolicznego, a widać też wyraźnie, że kanonu literackiego żaden inny (filmowy czy muzyczny) nie zastąpił”¹⁶. Śląski badacz zauważa również, iż młodzi znają kanon, ale go nie czytają, ponieważ system nie premiuje lektury¹⁷, ale wiedzę o literaturze. Uwarunkowania współczesności zarysowane na wstępie niniejszego artykułu sprawiają, że „dziś byle gimnazjalista ze smartfonem w ręce odpowie na większość tradycyjnych pytań szkolnej filologii”¹⁸, nie marnując czasu na czytanie.

Czy na tle diagnozowanego od lat postępującego regresu czytelnictwa są jeszcze uczniowie, którzy w ogóle czytają teksty z podstawy programowej, czy dominują całkowicie ci, którzy „znają lektury” obowiązkowe? Czy da się zaobserwować jakieś uczniowskie strategie czytania tekstów kanonicznych? Czy czynniki determinujące ich lekturowe wybory pokrywają się z prawidłowościami opisanymi w literaturze poświęconej problemom czytelnictwa? Czy mimo niewątpliwych przeszkód rysuje się szansa na znalezienie wspólnego języka między uczniami a nauczycielem „rozdarłym między lekturowym analfabetyzmem¹⁹ a kapryśnym rozproszeniem gustów”²⁰.

¹² Zob. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność...*, s. 73, 77.

¹³ Zob. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika...*, s. 25 i n.

¹⁴ Sformułowanie A. Janus-Sitarz. Por. G. Straus, *Czytanie książek...*, s. 84 i n.

¹⁵ Temat sporów o kanon rozwija A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność...*, s. 61 i n. Cytowany przez autorkę Piotr Kalwiński stawia tezę, z którą zgadza się krakowska badaczka: przedmiotem sporu o kanon nie jest literatura, ale polaryzacja politycznych deklaracji (tamże, s. 50).

¹⁶ Chociaż „szkoła zresztą, na uparte go, mogłaby całkiem obejść się w kształceniu humanistycznym bez literatury. Większość zagadnień można dziś omówić, korzystając z innych niż literatura «tekstów kultury». Kwestie omawiane np. przy okazji lektury Sienkiewicza – jak konwencja przygodowa, stylizacja czy koloryt historyczny – można nawet lepiej zilustrować fragmentami seriali «Gra o tron» czy «Rodzina Borgiów»”. R. Koziołek, *Do czego służy kanon...*

¹⁷ Po co marnować dwa tygodnie na czytanie książki omówionej podczas dwóch godzin lekcyjnych? Zob. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność...*, s. 79.

¹⁸ R. Koziołek, *Do czego służy kanon...*

¹⁹ Por. G. Leszczyński, *Zestaw lektur: fabryka analfabetów*, [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013, s. 101–118.

²⁰ R. Koziołek, *Do czego służy kanon...*

I nie chodzi tu jedynie o język symboli, kanon przez duże „K”, ale abecadło odniesień i rudymenarnych zjawisk literackich (toposów, kategorii, narzędzi, tytułów), a więc pewnego rodzaju stały grunt, do którego można się odwołać na godzinach polskiego w zróżnicowanej grupie u progu szkoły średniej. Innymi słowy idzie o to, czy mówiąc o *Iliadzie* w klasie pierwszej będę mógł śmiało odwołać się do wyróżników gatunkowych *Pana Tadeusza*? Czy zajmując się literaturą faktu, uda mi się odnieść bohaterów Hanny Krall do tych Aleksandra Kamińskiego? Czy zaistnieje szansa na znalezienie związków między *Artystą* Mrożka a Gombrowiczem czy Witkacym? A może paraleli między skąpstwem Scrooge’a, Harpagonem i Wiesławem Wojnarem z *Wesela* Smarzewskiego? Czy ktoś dostrzeże powinowactwa między narratorami pierwszoosobowymi powieści Niziurskiego a narratorem *Madame Libery*?

Pretekstem do poszukiwania odpowiedzi na tak postawione pytania stał się autorski test diagnostyczny w formie ankiety dla klas pierwszych pierwszego i drugiego rocznika absolwentów zreformowanej w 2017 szkoły podstawowej, przeprowadzony u progu szkoły średniej w dwóch etapach w latach szkolnych 2019/2020 (77 ankiet) i 2020/2021 (25 ankiet).

102 uczniów i uczennic klas pierwszych (24 liceum i 78 technikum²¹) poproszonych zostało o szczerą deklarację czytelnictwa lektur dla klas VII–VIII obowiązujących na egzaminie po szkole podstawowej²² według skali: przeczytałem całość/ fragmenty/ streszczenie/ w ogóle/ nie pamiętam. Prawie okrągła liczba badanych i fakt, iż zdecydowana większość z nich zaznaczała pojedyncze odpowiedzi (mimo że nie było takiego zalecenia), ułatwia przybliżone obliczenia procentowe wyników ankiety²³. Przyjęto założenie, że zarysują one nie tylko preferencje lekturowe respondentów, ale i ich swoiste strategie „przyswajania” treści tekstów obowiązkowych oraz stosunek do kanonu w ogóle, który opisuje nieco żartobliwie zaproponowana tytułowa formuła tekstu: „kocha, lubi, szanuje – nie chce, nie dba, żartuje”. Innymi słowy, nawiązując do nomenklatury A. Janus-Sitarz, jakie są proporcje między „zdystansowanymi zwolennikami czytania”, „entuzjastami lektury” a jej „przeciwnikami”²⁴?

²¹ 13 uczniów liceum wybrało realizację programu języka polskiego na poziomie podstawowym (P), natomiast 11 na poziomie rozszerzonym (R). Uczniowie technikum realizują program języka polskiego wyłącznie na poziomie podstawowym. Liczebność grup, w których przeprowadzono badanie, była porównywalna i wynosiła: 25, 27, 24 i 26 uczniów.

²² W ankiecie pominięto teksty poetyckie Kochanowskiego, Mickiewicza i Krasińskiego. Por. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, (paginowany plik pdf), s. 20, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogólnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [dostęp: 20.07.2019].

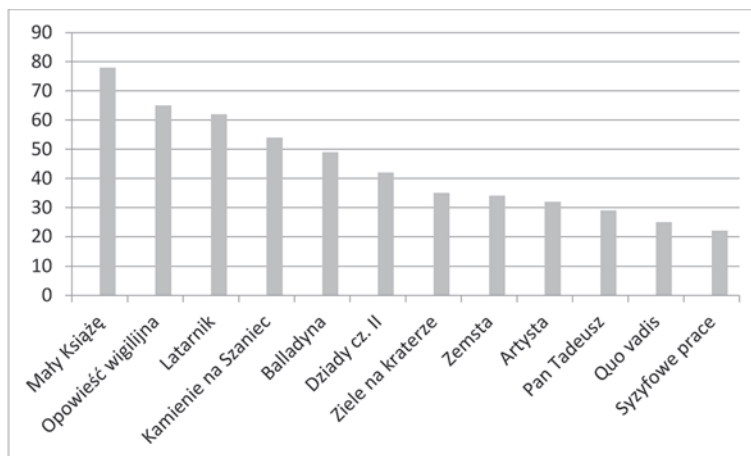
²³ Możliwa była więcej niż jedna odpowiedź w odniesieniu do pojedynczej lektury, ale tylko dwanaścioro spośród ankietowanych (niecałe 12%) zaznaczyło odpowiedzi podwójne, odpowiadając, iż równocześnie czytali fragmenty utworu i streszczenie: *Quo vadis* (9), *Pana Tadeusza* (7), *Szyfowych prac* (5), *Zemsty*, *Latarnika*, *Małego Księcia* (3), *Opowieści wigilijnej* i *Dziadów* (2) oraz *Kamieni na szaniec* (1). Potwierdza to sygnalizowane w dalszej części niniejszego tekstu bariery piętrzone przez wymienione lektury, co przekłada się na potencjalną recepcję uczniowską.

²⁴ A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika...*, s. 65 i n.

„Kocha, lubi, szanuje – nie chce, nie dba, żartuje”...

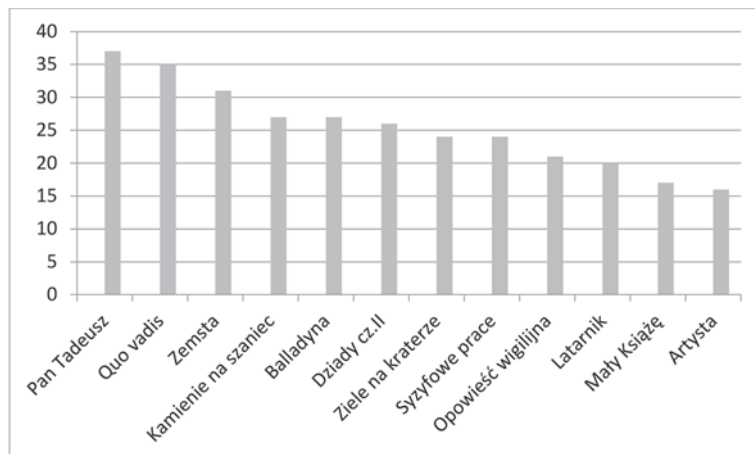
[317]

Zacznijmy od entuzjastów lektury, tych, którzy kochają (choć może to za dużo powiedziane), chyba bardziej lubią (czytać, być „w temacie” lekcji) i szanują (teksty, swój czas w szkole, polecenie, a może osobę nauczyciela).



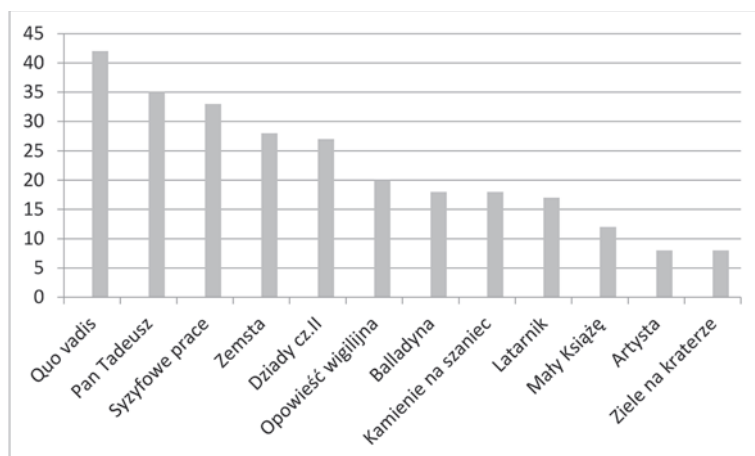
Wykres 1. „Przeczytałem/am w całości”

Z deklarowanych przez uczniów odpowiedzi wynika, iż większość czyta teksty niestawiające bariery objętości: prawie 80% przeczytało *Małego Księcia*, ponad 2/3 *Opowieść wigilijną* i *Latarnika*. Ponad 1/3 badanych deklaruje przeczytanie w całości króciutkiego *Artysty* Mrożka i fragmentów prozy Wańkowicza. W tym progu liczbowym mieści się również *Zemsta* – coraz bardziej nierozumiana, ale wciąż kojarzona ze śmiechem (i tak reklamowana przez nauczycieli), co daje jej szansę w oczach uczniów. Ponad połowa respondentów deklaruje przeczytanie opowieści Kamińskiego, a nie bez wpływu na ten fakt jest wciąż wymiana opinii o lekturach w kolejnych rocznikach czytelników, szukających źródeł atrakcyjności książki w niedużej objętości i materiale ikonograficznym, stanowiącym jej integralną część, autentyzmie bohaterów, a tym samym – identyfikacji z nimi potencjalnych czytelników. Oscylujące wokół 40% czytelnictwo dramatów romantycznych wynika chyba nie tylko z konwencji fantastycznej w nie wpisanej, co raczej jednak z ich małej objętości tekstowej. Na przeciwnym biegunie deklaracji czytelnictwa znajdują się teksty piętrzące bariery – od „grubości” książki, przez komplikacje wpisane w mowę wiążaną, aż po rozwiązania formalno-stylistyczne i wątki martyrologiczne – dalekie od doświadczeń uczniowskich. Tak trzeba chyba tłumaczyć fakt, iż mniej niż 1/3 badanych przeczytała *Pana Tadeusza*, 1/5 – *Quo vadis*, a jeszcze mniej *Syzyfowe prace*. Poparcie takich interpretacji tej części badania znaleźć można w kolejnej deklarowanej przez uczniów odpowiedzi.



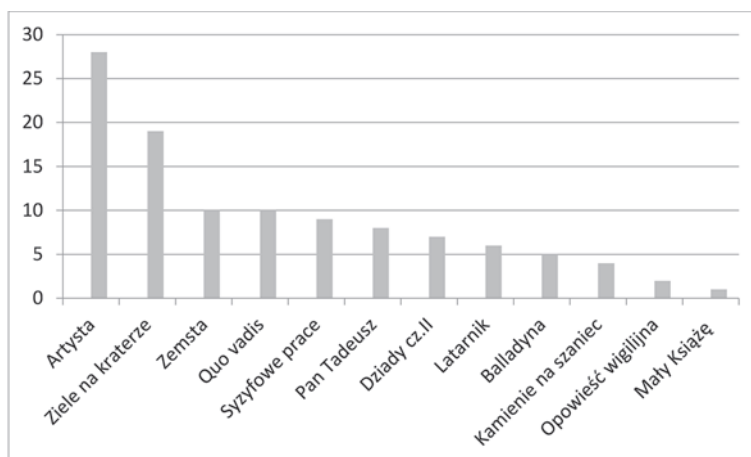
Wykres 2. „Przeczytałem/am fragmenty”

To ta część uczniów, która nie tyle „szanuje”, co „próbuję” (czytać, dać szansę tekstowi). O ile optymizmem napawa fakt, że prawie 40% daje szansę naszej epopei narodowej czy powieści o prześladowaniu chrześcijan Sienkiewicza, o tyle deklaracje przeczytania przez 1/3–1/4 fragmentów tekstów dramatycznych z podstawy, a przez 1/5 *Opowieści wigilijnej* (objętość tekstu – 60 stron) i *Latarnika* (kilka stron) może wywoływać dysonans poznawczy. Wzmocniony jest on z pewnością faktem, iż ok. 15% świeżo upieczonych uczniów liceum i technikum przeczytało, jak twierdzi, „fragmenty” jednostronicowego *Artysty* Sławomira Mrożka (!). W tym kontekście podobna liczba czytających we fragmentach ukochanego przez pokolenia *Małego Księcia* (ok. 16%) pozostaje niezrozumiała, ale boli chyba trochę mniej. Porównanie kolejnych kolumn zebranych danych uświadamia niestety, że może być jeszcze gorzej.



Wykres 3. „Przeczytałem/am streszczenie”

Okazuje się bowiem, iż ponad 40% badanych przeczytało tylko streszczenie *Quo vadis*, a 1/3 tylko streszczenie *Pana Tadeusza* i *Szyfowych prac*. Potwierdza to wcześniejsze obserwacje plasujące epos Mickiewicza i powieść historyczną Sienkiewicza wśród najrzadziej czytanych w całości. Co piąty uczeń przeczytał streszczenie opowieści o Bożym Narodzeniu Dickensa, a niewiele mniej *Kamienie na szaniec* czy nawet *Latarnika*. Niemal co dziesiąty badany skorzystał z syntezy treści fragmentów Wańkowicza, miniaturowego *Artysty* czy kultowego dotąd *Małego Księcia*. Szczególnie tendencja do takiego „kontaktu z lekturą”, nawet tą najkrótszą, musi rodzić uzasadniony niepokój przed planowaną na poziomie szkoły średniej lekturą *Potopu*, *Lalki* czy Dostojewskiego. To, że blisko 1/4 przeczytała tylko streszczenie *Zemsty* i *Dziadów*, nie najlepiej wróży Sofoklesowi, Molierowi, Mickiewiczowi czy Szekspirowi, choć może ten ostatni ma jakieś szanse w związku z niską ilością wskazań na czytanie streszczenia *Balladyny* i wspomnianą połową deklarujących przeczytanie całości dramatu Słowackiego. Być może konwencja fantastyczna i zbrodnia jako osnowa fabuły zadziałała jak magnes na uczniów szkoły średniej również w odniesieniu do *Makbeta* i *Hamleta*? W założenie to można jednak nieco zwątpić, analizując, czego i w jakiej proporcji uczniowie nie przeczytali w ogóle, co pokazuje kolejny wykres.

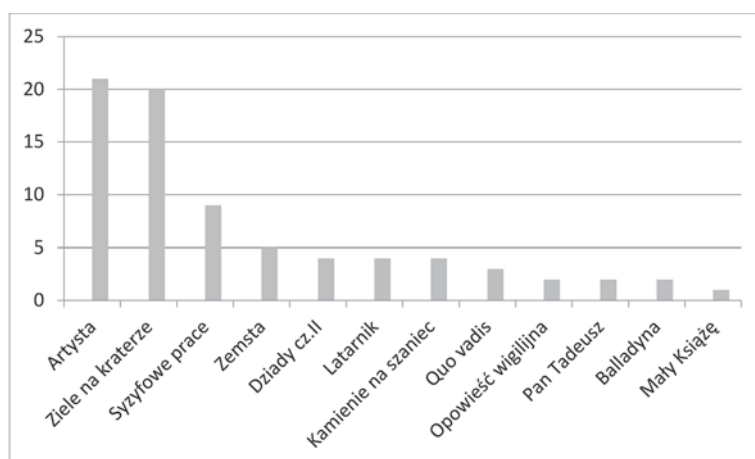


Wykres 4. „Nie czytałem/am w ogóle”

O ile nieprzeczytanie *Artysty* (28%) czy *Ziela na kraterze* (19%) trzeba traktować z dystansem²⁵, o tyle pozostałe dane wywołują odczucia ambiwalentne. Z jednej strony można powiedzieć, że co dziesiąty uczeń nie przeczytał nawet streszczenia *Zemsty*, *Quo vadis*, *Szyfowych prac* czy tekstów Mickiewicza (8% – *Pan Tadeusz*, 7% – *Dziady*), a pięć ostatnich utworów rankingu nieczytania niemal idealnie symetrycznie odpowiada rankingowi pięciu najchętniej czytanych w całości lektur w szkole podstawowej (*Mały Książę*, *Opowieść wigilijna*, *Kamienie na szaniec*, *Balladyna*, *Latarnik*). Z drugiej – globalne ujęcie zebranych danych pokazuje, iż tylko

²⁵ Zwykle jest to fragment umieszczony bezpośrednio w podręczniku, którego uczniowie w ogóle nie kojarzą jako tekst lekturowy („książkę”).

4 uczniów (niecałe 4% – notabene wszyscy z technikum, choć należałoby się spodziewać, że będzie to młodzież z klasy liceum o rozszerzonym programie języka polskiego) przeczytało prawie wszystkie lektury w szkole podstawowej²⁶. Natomiast aż 13 uczniów (niecałe 13%, w tym aż pięcioro z liceum) nie przeczytało prawie żadnej lektury²⁷. W grupie nieczytających szansę skonkretyzowania w uczniowskiej lekturze otrzymywały najczęściej: *Mały Książę*, *Opowieść wigilijna*, *Kamienie na szaniec*, *Latarnik*, *Balladyna*, co wzmacnia pozycję wymienionych tytułów jako najczęściej czytanych, ale i potwierdza jako czynnik wyboru: kryterium objętości, czynnik identyfikacji z bohaterem w tym samym wieku oraz wątki baśniowo-fantastyczne uatrakcyjniające fabułę. Co ciekawe – nieczytający żadnych lektur wybierali z listy również dość często *Dziady* (3 razy), a nawet *Quo vadis* (1 osoba). Jaki czynnik zdecydował o tej ostatniej decyzji, pozostanie na zawsze w sferze domysłów.



Wykres 5. „Nie pamiętam”

Jeśli przeanalizowane dotąd odpowiedzi ująć w kategoriach tytułowej frazy, to ostatnią część ankiety zinterpretować trzeba wedle formuły „żartuje”. O ile bowiem, jak już powiedziano, można nie pamiętać, czy czytało się krótkie teksty, stanowiące często integralną część podręcznika (*Artysta* – 21%, *Ziele na kraterze* – 20%), o tyle co dziesiąty bez mała uczeń niepamiętający przeczytania *Syzyfowych prac* czy aż trzech, którym wyleciało z głowy, czy czytali *Quo vadis*, zakrawa na kuriozum. Tego typu odpowiedzi wskazują raczej na problem szerszy: siły oddziaływania lektury i nauczyciela, a więc tworzenia takich sytuacji dydaktycznych, w których lektura i refleksja wokół niej pozostaje w pamięci na długo, o ile nie na zawsze, a nie rozpływa się w krótkim czasie i uniwersum innych tekstów – bryków, streszczeń, opracowań, kompendiów, repetytoriów – obecnie dostępnych od ręki w Internecie. To również pytanie o relację między rzeczywistym doświadczeniem lektury a przyswajaniem wiedzy o literaturze, ale to temat na inny tekst.

²⁶ Żaden nie przeczytał wszystkich! Przyjęto kryterium – 1–2 lektury.

²⁷ Przyjęto kryterium +1–2 lektury.

Przeprowadzona diagnoza potwierdza obserwacje Grażyny Straus²⁸ z początku XXI wieku.

Tabela 1. Uczeń w relacji do lektury obowiązkowej – wczoraj i dziś

BADANIA G. STRAUS		DIAGNOZA WŁASNA				GWO
Autorzy „szkolni” najczęściej ignorowani przez uczniów	Najczęściej nieczytane lektury (pominięto nieobecne w obowiązującym kanonie)	Najczęściej nieczytanie w całości / Najbardziej czytane w całości	Lektury najczęściej czytane w formie streszczenia	Najczęściej czytane w fragmentach	Najczęściej czytane w całości	Które lektury, według nauczycieli, lubią uczniowie? (pominięto lektury klas IV–VI)
1. H. Sienkiewicz	1. <i>Pan Tadeusz</i> 15%	1. <i>Syzyfowe prace</i> 22%	1. <i>Quo vadis</i> 42%	1. <i>Pan Tadeusz</i> 37%	1. <i>Mały Książę</i> 78%	1. <i>Mały Książę</i> 221 wskazań
2. A. Mickiewicz	2. <i>Syzyfowe prace</i> 8%	2. <i>Quo vadis</i> 25%	2. <i>Pan Tadeusz</i> 35%	2. <i>Quo vadis</i> 35%	2. <i>Opowieść wigilijna</i> 65%	2. <i>Kamienie na szaniec</i> 219 wskazań
3. S. Żeromski	3. <i>Quo Vadis</i> 4%	3. <i>Pan Tadeusz</i> 29%	3. <i>Syzyfowe prace</i> 33%	3. <i>Syzyfowe prace</i> 24%	3. <i>Latarnik</i> 62%	3. <i>Opowieść wigilijna</i> 100 wskazań
Źródło: G. Straus, <i>Czytanie książek u progu liceum</i> , Warszawa 2002 725=100%	Źródło: G. Straus, <i>Czytanie książek u progu liceum</i> , Warszawa 2002 725=100%	Źródło: badania własne 102=100%	Źródło: badania własne 102=100%	Źródło: badania własne 102=100%	Źródło: badania własne 102=100%	Źródło: Wyniki ankiet na temat czytania... (GWO) Wskazało 62% (1056) z próby 1704 nauczycieli

Z niechlubnego szczytu rankingu najczęściej ignorowanych autorów „szkolnych” wciąż nie schodzą Sienkiewicz, Mickiewicz i Żeromski. Diagnoza potwierdza, że ich teksty wciąż należą do najczęściej nieczytanych lektur w szkole. O ile jednak w badaniu z 2002 roku na próbie 725 uczniów u progu szkoły średniej *Pana Tadeusza* nie przeczytało 15% uczniów, o tyle w diagnozowanych klasach aż 71%. Analogicznie *Quo vadis* – 4% (75% w diagnozie), a *Syzyfowych prac* – 8% (78% w diagnozie). Również w omawianej diagnozie 37% i 35% badanych pierwszoklasistów przeczytało tylko fragmenty *Pana Tadeusza* i *Quo vadis*, a jeszcze mniej, bo 24% – *Syzyfowych prac*. Zarazem wszystkie trzy wymienione lektury plasują się na podium najczęściej „brykowanych” tekstów (*Quo vadis* 42%, *Pan Tadeusz* 35%, Żeromski 33%)²⁹. Oczywiście dysproporcja wielkości próby badawczej oraz różnice metodologiczne nie pozwalają na definitywne uogólnienia, jednak tendencja postępującego odrzucenia „najkanoniczniejszego kanonu” jest widoczna.

²⁸ Zob. G. Straus, *Czytanie książek...*, s. 88–89.

²⁹ W badaniach Zofii Zasackiej omawianych przez A. Janus-Sitarz streszczenie *Quo vadis* wystarczyło mniejszej grupie badanych – 34%. Por. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika...*, s. 50.

Inny ciekawy kontekst dla formułowanych wniosków stanowią badania ankietowe przeprowadzone przez wydawnictwo GWO na próbie 1704 nauczycieli szkół podstawowych i średnich³⁰. Według 10% polonistów w klasach 4–6 lektury obowiązkowe czyta między 80 a 100% uczniów. W odniesieniu do klas 7–8 twierdzi tak już tylko 2 na 100 polonistów, a w szkole średniej aż 60% procent pytaných jest zdania, że lektury obowiązkowe czyta do 20% uczniów. Obserwacja ta, jak stwierdzają autorzy zestawienia, jest banalna, ale uświadamia, diagnozowaną również w kontynuowanych przez Straus badaniach czytelniczych losów maturzystów, skalę spadku czytelności na kolejnych etapach edukacyjnych³¹. Warto z pewnością sprawdzić tę prawidłowość na tej samej próbie 102 diagnozowanych uczniów liceum i technikum za 4–5 lat.

Interesujący we wspomnianej ankiecie GWO jest także ranking najchętniej czytanych (według uczących) przez uczniów lektur, który jest zbieżny z wynikami przeprowadzonej przeze mnie diagnozy. W szkole podstawowej stawkę 21 lektur zamykają: *Pan Tadeusz* – 1 wskazanie, *Szyfrowe prace* – 2, a czwarte od końca jest *Quo vadis* – 4 wskazania (przy 278 wskazaniach na zajmujące pierwsze miejsce *Opowieści z Narnii* C.S. Lewisa). Najchętniej czytany w całości w diagnozowanych klasach *Mały Książę* zajmuje w opinii nauczycieli miejsce pierwsze³² (221 wskazań), *Kamienie na szaniec* drugie (219), a *Opowieść wigilijna* trzecie (100 wskazań).

Biorąc pod uwagę fakt, że w szkole średniej czytają ci, którzy czynili to już w szkole podstawowej³³, oraz uwzględniając coraz bardziej przegraną z przyczyn cywilizacyjno-kulturowych pozycję wieszczów i klasyki na godzinach polskiego³⁴, a także przytoczone wyniki badań oraz ciągłe zmiany systemowe w edukacji, można mieć obawy co do rozwoju nawet nie tyle bliskich, co w ogóle jakichkolwiek relacji między uczniami a lekturą w szkole średniej. Dopóki na tym etapie wciąż dominował będzie model historycznoliteracki w jego odmianie formalno-poznawczej, a odbiór tekstu usankcjonowany będzie kluczem eliminującym jednostkowość aktu doświadczenia literatury, dopóty obawy o scenariusze pozytywne rozwoju sytuacji pozostaną. Jedyna nadzieja w odwadze refleksyjnych praktyków – polonistów, którzy w szaleństwie reform znajdują swoje metody³⁵ na bycie, jak mówi Koziółek,

³⁰ Wyniki ankiet na temat czytania przez uczniów lektur szkolnych, <https://gwo.pl/wyniki-ankiet-na-temat-czytania-przez-uczniow-lektur-szkolnych-p4672> [dostęp: 01.03.2020]. Oczywiście rzeczywistość szkolna każe badaczowi podchodzić do nich z dystansem, jako że nierzadko obserwacje, intuicje czy deklaracje polonistów nie pokrywają się ze stanem faktycznym w klasie, a uczyący nie są w stanie zdiagnozować, co i czy uczniowie w ogóle przeczytali. Zob. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika...*, s. 121.

³¹ G. Straus, *Modelowi sukcesorzy, indywidualiści, eklektycy*, Warszawa 2005, s. 84, 87.

³² Pomijam lektury klas IV–VI.

³³ Zob. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika...*, s. 44.

³⁴ B. Kryda, *Klasyka literacka w odbiorze uczniów*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995. (Zagadnienia edukacyjne)*, red. B. Chrzastowska, Z. Uryga, Kraków 1995, s. 53.

³⁵ Por. *Wyniki ankiet na temat czytania...* Nauczyciele wymieniają różnorodne metody, formy i techniki wykorzystywane w pracy z lekturą: m.in. lapbook, pudełko lekturowe, storytelling, stacje zadaniowe i in.

„Kocha, lubi, szanuje – nie chce, nie dba, żartuje”...

[323]

„konserwatywno-liberalnymi socjalistami”³⁶ w znajdowaniu własnych skutecznych sposobów na czytanie dające satysfakcję, a nie traumę i frustrację obu podmiotów procesu dydaktycznego³⁷.

Bibliografia

- Dukaj J., *Po piśmie*, Kraków 2019.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.
- Janus-Sitarz A., *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016.
- Kaniewski J., *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne. Konstrukcja tematów i kryteria oceniania prac pisemnych na tzw. nowej maturze*, Poznań 2007.
- Koziółek R., *Do czego służy kanon lektur szkolnych*, „Gazeta Wyborcza”, 12 czerwca 2014, https://wyborcza.pl/piatekekstra/1,129155,16145447,Do_czego_sluz_y_kanon_lektur_szkolnych.html [dostęp: 30.10.2020].
- Kryda B., *Klasyka literacka w odbiorze uczniów*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995. (Zagadnienia edukacyjne)*, red. B. Chrzastowska, Z. Uryga, Kraków 1995, s. 51–59.
- Leszczyński G., *Zestaw lektur: fabryka analfabetów*, [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji*. Pytania, problemy, perspektywy, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013, s. 101–118.
- Melosik Z., *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, „Dydaktyka Literatury” 2004, T. 24, s. 67–81, http://zbc.uz.zgora.pl/Content/50915/6_melosik_kultura.pdf [dostęp: 30.10.2020].
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, (paginowany plik pdf), <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [dostęp: 20.07.2019].
- Sporek P., *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów*, Kraków 2017.
- Straus G., *Czytanie książek u progu liceum*, Warszawa 2002.
- Straus G., *Modelowi sukcesorzy, indywidualiści, eklektycy*, Warszawa 2005.
- Uryga Z., *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków 1982.
- Wyniki ankiet na temat czytania przez uczniów lektur szkolnych*, <https://gwo.pl/wyniki-ankiet-na-temat-czytania-przez-uczniow-lektur-szkolnych-p4672> [dostęp: 01.03.2020].
- Zasacka Z., *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014.

³⁶ R. Koziółek, *Do czego służy kanon...*

³⁷ Zob. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika...*, s. 52.

**“Loves, likes, respect – does not want, does not care, jokes”.
First grade student of secondary school and technical college
in relation to compulsory reading in primary school (diagnostic report)**

Abstract

The article presents the results of a survey (concerning the reading experience of the canon) conducted among students of four first grades of secondary school (one grade of high school divided into elementary and advanced levels, and three classes of technical secondary school). The research was part of the initial diagnosis of the first and second year of graduates of the reformed primary school at the threshold of secondary school (in 2019/2020 and 2020/2021). Students declared reading compulsory reading books in grades 7–8 of primary school according to the scale: I have read all / excerpts / abstract / not at all / don't remember. The results show not only the respondents' reading preferences, but also their specific strategies of “acquiring” the content of the obligatory texts and their attitude towards compulsory reading in general. They also allow to pose questions about the literary competences of the graduates of the reformed elementary school at the start of the next stage of education. Scientific studies in the field of reading were used as a context, including the latest results of surveys among teachers on reading books by elementary school students prepared by Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe (2020).

Keywords: reading matter, canon, reading, diagnosis

Mirosław Grzegórzek – dr, nauczyciel dyplomowany języka polskiego oraz historii i wiedzy o społeczeństwie w szkole średniej. Zainteresowania badawcze w ramach metodyki i dydaktyki nauczania literatury i języka polskiego: genologia szkolnych gatunków wypowiedzi, stylistyka praktyczna, metodyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, narracyjne i antropologiczne konteksty odbioru literatury w szkole, historia i tradycja dydaktyki polonistycznej, film jako element kształcenia polonistycznego.