Joanna Cieloch-Niewiadomska – absolwentka filozofii i filologii polskiej w ramach MISH UW, pracowniczka Biblioteki Narodowej (Pracowni Bibliografii Poloników Zagranicznych), redaktorka i korektorka tekstów naukowych.

JOANNA CIELOCH-NIEWIADOMSKA

SZKOŁA NIECZYTANIA

Wstęp

Celem artykułu jest ukazanie szerokiego kontekstu zjawiska nieczytania przez polskich uczniów. Na początek przedstawiam obecną sytuację czytelniczą Polaków, zarówno tych w wieku szkolnym, jak i pozostałych. Następnie rozważam problem kanonu lektur, najczęściej winionego za niechęć uczniów do czytania. Potem przechodzę do właściwej moim zdaniem przyczyny problemów, czyli podstawy programowej nauczania języka polskiego. Aby pokazać wagę problemu, a także dowieść konieczności uwzględnienia zapisów o czytaniu w podstawie programowej, przytaczam badania odnośnie do korzyści wynikających z czytania dla przyjemności. Odnoszę się także do najnowszych badań dotyczących sytuacji na lekcjach polskiego, tematów maturalnych i związanego z nimi

problemu szkolnych interpretacji literatury. Na koniec, odwołując się do inspirujących pomysłów z innych krajów, przedstawiam postulaty, przede wszystkim uczynienia lekcji języka polskiego warsztatami czytania dla przyjemności.

Korzystam głównie z wyników badań socjologicznych i psychologicznych, publikacji pedagogicznych oraz dokumentów państwowych (polskich i zagranicznych) dotyczących kształtu edukacji[1].

Szkoła a rzeczywistość: badania czytelnictwa

Zamierzam przytoczyć i przeanalizować badania czytelnictwa zarówno wśród dzieci i młodzieży, jak i dorosłych Polaków, ponieważ – jak słusznie zauważył Grzegorz Gauden[2] – próbujemy leczyć chorobę dorosłych, którą nabywają jako dzieci w szkole.

Zacznijmy od najnowszych badań czytelnictwa dzieci i młodzieży, opublikowanych we wrześniu 2014 roku przez Zofię Zasacką[3]. Przebadano m.in. sposoby spędzania wolnego czasu przez uczniów VI klasy szkoły podstawowej i III gimnazjum, co pozwoliło sformułować co najmniej dwa istotne wnioski: po pierwsze, czytanie książek plasuje się dopiero na szóstym miejscu (po oglądaniu telewizji, siedzeniu przy komputerze, słuchaniu muzyki, uprawianiu sportu i graniu w gry); po drugie, z wiekiem spada liczba uczniów chcących spędzać czas wolny na lekturze – z 22% czytających codziennie szóstoklasistów do 15% gimnazjalistów[4]. Maleje także odsetek uczniów czytających lektury szkolne – z 87% do 76%[5] (warto jednak pamiętać, że pytanie o lekturę dotyczyło jedynie dwóch pierwszych miesięcy nowego roku szkolnego, co może mieć wpływ na wyniki – optymistycznie wysokie). Co zatem logiczne, z wiekiem wzrasta liczba uczniów nieczytających w ogóle (ani w czasie wolnym, ani lektur szkolnych): z 5% w szkole podstawowej do 14% w gimnazjum[6].

Warto odnotować istotne zależności, które zauważyła badaczka. Uczniowie nieczytający wywodzą się z domów z niewielką liczbą książek, a ich ojcowie częściej mają niższe wykształcenie. Analogicznie, uczniowie czytający to ci, którzy w domach z pokaźnymi księgozbiorami mają własne biblioteczki, a ich ojcowie mają częściej wyższe wykształcenie[7]. Co ciekawe, wraz ze wzrostem objętości księgozbioru domowego zacierają się różnice w czytelnictwie dziewcząt i chłopców (na ogół dziewczęta czytają więcej i bardziej systematycznie)[8]. Widoczny

1 Chciałbym podziękować Kamilowi Pawlickiemu, Bartłomiejowi Kowalowi, Janowi Sowie, Łukaszowi Szulimowi i Witoldowi Zakrzewskiemu za pomoc w dotarciu do włoskich, litewskich, niemieckich, hiszpańskich oraz francuskich dokumentów.

2 Panel dyskusyjny „Czytelnictwo i rynek książki: Francja – Polska – Europa" podczas Warszawskich Targów Książki, 14.05.15.

3 Z. Zasacka, *Streszczenie raportu końcowego z badania Czytelnictwo dzieci i młodzieży,* Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014; http://www.ibe.edu.pl/pl/media-prasa/aktualnosci-prasowe/409-fantastyka-dla-mlodziezy-czytelniczy-hit-wsrod-uczniow (6 maja 2015).

4 Tamże, s. 10–12.

5 Tamże, s. 15, 19.

6 Tamże, s. 13.

7 Tamże, s. 13–14.

8 Tamże, s. 16–17.

tu wpływ sytuacji domowej na czytanie pokazuje, jak ważną rolę do odegrania ma szkoła, jeśli chodzi o pokazywanie przyjemności i wartości czytania. Z raportu Zasackiej wynika jeszcze, że uczniom w czytaniu lektur przeszkadza sama sytuacja przymusu, trudny język, „nieprzystawalność tekstów do ich potrzeb czytelniczych" oraz po prostu nuda, nawet jeśli doceniają wartości poznawcze danego tekstu[9]. Ja sama podpisuję się także pod postulatem, że „należy wziąć pod uwagę, że nastolatki oczekiwałyby od lektur szkolnych nie tylko wartości poznawczych, artystycznych i etycznych, ale także atrakcyjnej fabuły i przystępnej formy, co wiązałoby się z czerpaniem przyjemności z czytania" i do takich lektur powinni odwoływać się nauczyciele[10].

Osobny akapit poświęcę następującej diagnozie zawartej w raporcje: „Sprzyja temu podstawa programowa do nauczania języka polskiego, która daje nauczycielowi pełną (w szkole podstawowej) czy bardzo dużą (w gimnazjum) swobodę w doborze tekstów omawianych na lekcji"[11]. Sądzę bowiem, że o ile w kwestii kanonu lektur jest jak najbardziej słuszna, o tyle sprowadza podstawę programową jedynie do niego, tymczasem to zaledwie niewielka część tego dokumentu. Zamieram się przyjrzeć tej pozostałej, większej części, zanim jednak do tego przejdę, przytoczę jeszcze najnowsze badania czytelnictwa Polaków, zwracając szczególną uwagę na to, co potwierdza diagnozy Zasackiej, bądź co je uzupełnia.

Badania Zasackiej dowodzą, że 77% uczniów podstawówek (a 62% gimnazjalistów – znacznie mniej, zważywszy na zaledwie 3 lata różnicy wieku, choć w dalszym ciągu mamy do czynienia z ponad połową) ciągle jeszcze sięga po książkę dla przyjemności (w badaniu pytano o ostatnie 10 miesięcy)[12]. Ten wynik nie jest co prawda satysfakcjonujący, ale jest lepszy niż ogólnopolski (41,7% – deklaruje przeczytanie przynajmniej jednej książki w ciągu ostatniego roku – i to niekoniecznie dla przyjemności; badanie obejmuje bowiem uczniów po 15 roku życia i studentów, od których czytanie jest wymagane)[13]. Jeśli tak dalej pójdzie, a tendencje są stałe[14] i spadkowe[15], to połowa dwunastolatków, którzy dzisiaj czytają dla przyjemności, w wieku dorosłym nie będzie czytać w ogóle. Dlaczego tak się dzieje? Co sprzyja, a co przeszkadza w pozostaniu w grupie czytających? Jak wynika z raportu *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku* autorstwa Izabeli Koryś, Dominiki Michalak i Romana Chymkowskiego, przeszkadzają m.in. zaawansowany wiek, mieszkanie na wsi czy niskie wykształcenie[16],

9 Tamże, s. 27.
10 Tamże, s. 27, 37.
11 Tamże, s. 37.
12 Tamże, s. 14, 17.
13 I. Koryś, D. Michalak, R. Chymkowski, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku,* s. 6; http://www.bn.org.pl/download/document/1422018329.pdf (16 maja 2015); dla porównania – 90% Szwedów, 86% Holendrów i 82% Duńczyków przeczytało co najmniej jedną książkę w ciągu ostatniego roku (*Cultural access and participation: report,* s. 5; http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_399_en.pdf [23 maja 2015]).
14 I. Koryś i in., s. 3.
15 Tamże, s. 53: „rosnący od lat 90. odsetek nieczytających książek absolwentów szkół średnich i uniwersytetów".
16 Tamże, s. 8.

pomaga natomiast przede wszystkim wykształcenie rodziców („80% dzieci matek z wykształceniem wyższym deklaruje czytanie książek, z czego aż 32% należy do grupy czytelników intensywnych") i ukończenie studiów wyższych, zwłaszcza humanistycznych albo społecznych[17]. Przy czym niektóre z tych uwarunkowań to nie przyczyna, ale skutek czytania. To kompetencje czytelnicze gimnazjalistów wpływają na wybór dalszej edukacji. Ci, którzy nie lubią czytać, częściej wybierają szkoły zawodowe niż licea ogólnokształcące[18]. W raporcie mowa jest także o tak zwanym czytaniu szkolnym – „czytaniu z obowiązku: tego, czego się wymaga, i w takiej ilości, by z tego obowiązku się wywiązać"[19]. Fakt, że aż połowa uczniów i studentów czyta pod wpływem przymusu, i wraz z zakończeniem edukacji zarzuca tę czynność[20], powinien być – dla wszystkich, ale przede wszystkim dla szkoły – co najmniej alarmujący.

Raport ten potwierdza także tezę Zofii Zasackiej o zasadniczej roli kapitału kulturowego rodziców w czytelnictwie dzieci. Jak piszą jego twórcy, polska kultura czytelnicza ma charakter prywatny – to znaczy na czytanie mają wpływ przede wszystkim rodzina i znajomi. Polacy czytają i nie czytają rodzinami, czytający przyjaźnią się głównie z czytającymi, a nieczytający – z nieczytającymi. To sprawia, że o ile książka jest pozornie dobrem powszechnie dostępnym, o tyle samo czytanie ma charakter ekskluzywny, wymaga bowiem obecności bliskich osób, z którymi można pasję czytelniczą dzielić[21]. Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden fakt, o którym mowa w raporcie: rodzice dają dzieciom książki w prezencie, ale sami nie dają przykładu, jeśli chodzi o czytanie[22]. To pokazuje skuteczność akcji typu „Cała Polska czyta dzieciom" w przekonywaniu rodziców o wartości czytania dzieciom, ale nie o wartości czytania w ogóle (a raczej nie przekłada się to na praktykę: według badania Polskiej Izby Książki 74% Polaków uważa czytanie książek za wartościowy sposób spędzania czasu, ale 73% w czasie wolnym ogląda telewizję[23]). To zaś prowadzi do wniosku, że warto zachęcać do czytania także ludzi dorosłych, bo to od domowej socjalizacji czytelniczej zależy najwięcej[24]. Jak twierdzą autorzy raportu, „szkoła nie jest w stanie samodzielnie wykształcić trwałych nawyków czytelniczych"[25] ani nie wyrównuje różnic u dzieci z domów o różnym kapitale kulturowym[26], ale to mimo wszystko do niej należy najważniejsze zadanie w promocji czytelnictwa

> Bez przeciwdziałania instytucji państwa, w tym zwłaszcza szkół różnego szczebla, czytanie książek stanie się praktyką w podobnym sensie stanową jak picie starego wina czy

17 Tamże, s. 7.
18 Tamże, s. 26.
19 Tamże, s. 39.
20 Tamże, s. 9.
21 Tamże, s. 46, 48–49.
22 Tamże, s. 42.
23 *Kierunki i formy transformacji czytelnictwa w Polsce. Raport z badania założycielskiego, Centrum Badania Opinii Społecznej,* Warszawa 2013, s. 2-3; http://www.pik.org.pl/upload/files/RCz._Badanie_zalozycielskie.Raport.CBOS.pdf (18 maja 2015).
24 I. Koryś i in., s. 54.
25 Tamże, s. 9.
26 Tamże, s. 48.

jazda konna. Skuteczna promocja czytelnictwa przez instytucje państwowe jest zadaniem niebywale trudnym, nie są one bowiem ani tak bliskie jak rodzina, ani tak atrakcyjne jak znajomi, z którymi spędzamy czas z upodobania. Wydaje się jednak działalnością niezbędną, jeśli chcemy, by również osoby żyjące w środowiskach odległych od kultury książki, miały szansę dołączyć do grona czytelników"[27].

Kanon lektur: główny winowajca?

Przytoczyłam już obserwację Zasackiej odnośnie do kanonu lektur. Podobnie, tylko bardziej dobitnie, podsumowuje tę kwestię prof. Ryszard Koziołek: „[Polak mały czytać w szkole] musi niewiele, a może niemal, co zechce"[28]. Pozwolę sobie odwołać się do kilku jeszcze zagadnień, które Koziołek poruszył w tekście *Do czego służy kanon szkolnych*, ponieważ w morzu dyskusji o kanonie, które wybuchają co parę lat[29], wydają mi się najsensowniejsze, a jego postulaty – najbardziej adekwatne i nietrudne w realizacji. Jego obserwacje doskonale wyjaśniają wyniki badań z raportu *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku* wskazując, że jedna czwarta uczniów i studentów nie przeczytała w ciągu ostatniego roku żadnej książki w całości[30]: „Studenci «znają» kanon, ale go nie czytają, ponieważ system edukacji nie premiuje czytania, ale wiedzę o literaturze". Za taką zaś sytuację winni uniwersytety, które uczą historii literatury i narzędzi teoretycznych, oraz szkoły, które skupiają się na przygotowywaniu do egzaminów, przez co dochodzi do „marginalizowania czytania literatury – jako czasochłonnego procesu, który można skrócić dzięki technologii bryków"[31]. Zdaniem Koziołka w lekturach szkolnych liczy się nie tylko wartość artystyczna, ale też „kulturowa sprawczość literatury, to znaczy jej zdolność do wywoływania zdarzeń społecznych, politycznych, ekonomicznych, kulturowych wreszcie". Literatura buduje ciągłość między współczesnym czytelnikiem a – potencjalnie – całym dotychczasowym dorobkiem ludzkości, zapisanym i dostępnym każdemu. Koziołek uważa jednak, że nie należy lekceważyć obcości językowej i kulturowej odczuwanej przez uczniów wobec najtrudniejszych (czyli najdawniejszych) tekstów. Nie są to argumenty za wyeliminowaniem tych lektur ze spisu, lecz wskazówka, żeby dać uczniom bliskiego im przewodnika po tych tekstach („[czytać] np. z Grabażem [*Piła tango*] na *Statek głupców*, z Nosowską [*Aha*] do Hioba, z *House of Cards* do *Makbeta,* z *Grą o tron* do *Ogniem i mieczem"*), aby nie zniechęcić ich do czytania. Kanon literacki – składający się z „słupów milowych literackiej polszczyzny", ale także tekstów współczesnych,

27 Tamże, s. 48–49.

28 R. Koziołek, *Do czego służy kanon lektur szkolnych,* „Gazeta Wyborcza" 13.06.2014; http://wyborcza.pl/piatekekstra/1,139024,16145447,Do_czego_sluzy_kanon_lektur_szkolnych.htm (23 maja 2015).

29 Por. J. Majmurek, *Po co nam kanon?,* 15.02.2009; http://www.krytykapolityczna.pl/Opinie/MajmurekPoconamkanon/menuid-431.html (25 maja 2015); *„Harry Potter" i tak dobrze się sprzedaje. Niech MEN promuje tradycyjny kanon lektur*!, 10.02.2015; http://www.fronda.pl/a/harry-potter-i-tak-sie-dobrze-sprzedaje-niech-men-promuje-tradycyjny-kanon-lektur,47704.html (25 maja 2015).

30 I. Koryś i in., s. 38.

31 R. Koziołek, *Do czego służy…*

zgodnych z upodobaniami uczniów – jest zdaniem Koziołka potrzebny, aby stworzyć wspólny język symboliczny i nauczyć się rozumieć – dzięki tekstom – kogoś, kto mówi i myśli inaczej[32]. Mnie natomiast wydaje się, że problem kanonu jest nie tyle określony zestaw tekstów, ile ich interpretacji. O tym jednak chciałabym napisać osobno, w kontekście wypracowań maturalnych. Moje stanowisko wobec kanonu podsumuję słowami Jana Prokopa: „kanon to «sprawdzanie własnych korzeni, rachunek sumienia, poczucie odpowiedzialności za własną historię», wahanie między «kultem a bluźnierstwem, czcią i irytacją»"[33].

Jednak w artykule Koziołka, podobnie jak w raporcie Zasackiej, pojawia się następująca opinia: „Zostawmy więc obecną podstawę programową z języka polskiego na jakiś czas w spokoju. Włożono dużo pracy i pieniędzy publicznych w przygotowanie całego systemu kształcenia i egzaminowania opartego na tych tekstach"[34]. Problem lektur sprowadza do dwóch kwestii: premiowania wiedzy o literaturze zamiast czytania oraz trudności językowo-kulturowych. Do tego należy jednak dodać spojrzenie na lektury i czytanie, jakie wyłania się właśnie z podstawy programowej. A zatem, nie należy jej zostawiać na jakiś czas w spokoju, ale dokładnie jej się przyjrzeć.

Podstawa programowa: szkoła nieczytania

Podsumujmy fakty: polscy uczniowie już w szkole tracą chęć do czytania książek, krytykują kanon lektur, a na ich czytanie mają wpływ głównie rodzina i znajomi, nie zaś nauczyciele. Polska szkoła musi to sobie w końcu uświadomić. Nie jest to problem jedynie polonistów – ponieważ umiejętności czytania nie wymaga w szkole chyba jedynie wychowanie fizyczne, a więc wszystkim powinno na tym zależeć – ale przede wszystkim jest to ich zadanie. Nie chciałabym jednak stawiać ich pod pręgierzem. Poloniści są bardzo różni, lepsi i gorsi, bardziej i mniej ambitni czy kreatywni, ale każdego bez wyjątku obowiązuje realizowanie podstawy programowej – najważniejszego dokumentu dla szkoły, od którego zależą programy nauczania, egzaminy zewnętrzne i podręczniki[35]. Dokonałam dokładnej analizy tego dokumentu, z której wnioski tu zaprezentuję. Siłą rzeczy najbardziej interesuje mnie najnowsze rozporządzenie, bo to do niego dostosowane jest aktualne nauczanie uczniów. Zdaję sobie jednak sprawę, że obowiązuje ono od 2012 roku[36] (ze zmianami wprowadzonymi w 2014), mówienie zatem o jego konsekwencjach po tak krótkim czasie wydaje się nieupraw-

32 Tamże.

33 Cyt. za: S. Bortnowski, *Kanon literacki: między potrzebą a buntem*, [w:] *Szkolne spotkania z literaturą,* red. A. Janus-Sitarz, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2007, s. 16.

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

35 A. Szwarc, *Współczesna szkoła w perspektywie ontodydaktycznej – kontrowersje wokół nowej podstawy programowej,* [w:] *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach,* red. J. Kuźma, J. Pułka, t. 2, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2014, s. 259.

36 *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. 2012 poz. 977); http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=;WDU20120000977 (15 maja 2015).

nione. Przyjrzałam się zatem także poprzednim podstawom, począwszy od tej z 1999[37], przez te z lat 2001[38] i 2002[39], aż po przedostatnią z 2008 roku[40] (*choć de facto* zapisy z 2002 roku powtarzają te z 1999 i 2001, a z 2012 – te z 2008), sprawdzając, czy w interesujących mnie kwestiach coś się zmieniało. Są one niestety zbyt obszerne, żeby w sposób miarodajny je cytować, nad czym ubolewam.

Moje wnioski przedstawiają się następująco: po pierwsze, czytanie jest w podstawach programowych traktowane głównie jako jedna z wielu umiejętności, stawiana w jednym szeregu z mówieniem, pisaniem czy liczeniem, czyli – moim zdaniem – jedynie jako środek do celu, a nie również cel sam w sobie. Czytanie służy zatem przede wszystkim zrozumieniu tekstu oraz „zdobyciu wiadomości i zaspokajaniu potrzeb poznawczych"[41]. Podobnie traktowana jest biblioteka – jak głosi podstawa: „Nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni odwoływać się do zasobów biblioteki szkolnej i współpracować z nauczycielami bibliotekarzami w celu wszechstronnego przygotowywania uczniów do samodzielnego i świadomego wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania informacji"[42]. Aby dojrzeć w tych formalnych zapisach przekonanie o wartości czytania, potrzeba trochę dobrej woli: „Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej należą: 1) czytanie – rozumiane zarówno jako prosta czynność, jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny i moralny oraz uczestnictwo w życiu społeczeństwa"[43]. Raz pojawia się brzmiący nieco archaicznie zapis o rozwijaniu „zamiłowania do czytelnictwa"[44].

Po drugie, przeżycie lektury przez ucznia jest każdorazowo sprowadzane do części pracy nad nią nazywanej „wstępnym rozpoznaniem" – to wtedy uczeń ma szansę nazwać swoje reakcje czytelnicze (wrażenia, emocje), skonfrontować sytuację bohaterów z własnym doświadczeniami oraz wyrazić swój stosunek do

37 *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego* (Dz. U. z dnia 23 lutego 1999 r.); http://www.lex.pl/du–akt/–/akt/dz–u–1999–14–129 (15 maja 2015).

38 *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych* (Dz.U. 2001 nr 61, poz. 625); http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20010610625 (15 maja 2015).

39 *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. 2002 nr 51, poz. 458); http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_pr_1997–2006/rozp_155.php (15 maja 2015).

40 *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. 2009 nr 4, poz. 17); http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090040017 (15 maja 2015).

41 *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r...,* s. 3613.

42 *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r...,* s. 10.

43 Tamże, s. 9.

44 Tamże, s. 27.

postaci[45]. Potem następuje znacznie obszerniejsza analiza i interpretacja, które już nie pytają ucznia o jego wrażenia i sądy, ale o to, „co poeta miał na myśli", jak to wyraził oraz dlaczego dzieło to jest ważne (według historyków literatury). Nie chodzi mi o to, że te informacje nie są istotne – umiejętność właściwego zrozumienia głównej myśli autora tekstu (i w ogóle – drugiego człowieka) jest niezwykle cenna i przydatna na co dzień, nie tylko na maturze. Problem w tym, że założenia takie, jak:

> „[uczeń] wskazuje funkcje użytych w utworze środków stylistycznych z zakresu słownictwa (neologizmów, archaizmów, zdrobnień, zgrubień, metafor), składni (powtórzeń, pytań retorycznych, różnego typu zdań i równoważników), fonetyki (rymu, rytmu, wyrazów dźwiękonaśladowczych); […] omawia funkcje elementów konstrukcyjnych utworu (tytułu, podtytułu, motta, apostrofy, puenty, punktu kulminacyjnego)"[46] itp.,

nie mają najmniejszego sensu, jeśli uczeń nie lubi i nie chce czytać. To trochę tak, jakby wymagać od kogoś znajomości anatomii konia, nazw części siodła i uprzęży, słownictwa związanego z WKKW, a nie zainteresować się, czy pytany umie i lubi jeździć konno albo przynajmniej ogląda zawody jeździeckie.

Zapisy z podstawy programowej potwierdzają słowa Koziołka: „Uczeń zna teksty literackie i inne teksty kultury wskazane przez nauczyciela"[47]. Dokument ten jest tak skonstruowany, że fragmenty o przeżyciu lektury przez ucznia giną w morzu zadań do wykonania na czytanym tekście i są od nich zupełnie odseparowane – jedno nie wynika z drugiego i nie może wynikać, bo zamiast podejścia antropocentrycznego (podmiotowość ucznia w centrum)[48] dominuje podejście przedmiotowe (treści nauczania w centrum). Łączy się z tym coś, co nazywam „faktografią literacką", czyli uczniem się treści i interpretacji lektur na pamięć. Problem nie dotyczy tylko języka polskiego. Polscy pedagodzy zauważają, że „ponieważ transfer wiedzy stanowi znaczną trudność w uczeniu się, praktycznie zamiast transferu dochodzi do uczenia się jej na pamięć, czyli jak przyznają nauczyciele, ćwiczenia do stosowania w testach". Oni także winią formalizm zapisów, w których opisy celów nauczania są racjonalne i wewnętrznie spójne, ale niepotwierdzone empirycznie i oderwane od podmiotowości ucznia[49]. Tę obserwację potwierdza także raport Instytutu Badań Edukacyjnych z badania podstaw programowych pod kątem zapisów dotyczących metody

45 Tamże, s. 30.
46 Tamże, s. 80.
47 Tamże, s. 79.
48 Z. Uryga, *Godziny polskiego: z zagadnień kształcenia literackiego,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, Kraków 1996, s. 104.
49 T. Gumuła, T. Dyrda, *Wybrane problemy edukacji szkolnej w Polsce,* [w:] *Szkoły, nauczyciele, uczniowie: dyskusja o programie, metodzie, uczeniu się w Europie,* red. T. Gumuła, T. Dyrda, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2009, s. 46––48, 50. W innym miejscu piszą, że system edukacji w Polsce jest skierowany nie na ucznia, ale na sam system (tamże, s. 41) i porównują rozliczanie projektów edukacyjnych do rozliczania podatków (tamże, s. 44). Podobne diagnozy stawia także Marzena Żylińska, która ponadto opisuje polski system edukacji jako hierarchię kontroli (*Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi,* Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 231, 233). Problem już 20 lat temu zauważył Zenon Uryga (*Godziny polskiego...,* s. 35, 37). O niemieckim systemie edukacji w podobnym tonie pisze Sabine Czerny (*Was wir unseren Kinden in der Schule antun... und wie wir das änder können,* Südwest Verlag, München 2010, za: M. Żylińska, *Neurodydaktyka...,* s. 62-63).

naukowej: „Uczeń polski ma przyswoić i zdobyć wiadomości oraz umiejętności, natomiast uczeń angielski, estoński, fiński ma mieć motywację i umiejętność pokierowania swoją dalszą edukacją”[50]. Tymczasem, jak twierdzi Marzena Żylińska, uczenie się na pamięć to dla mózgu całkowita strata czasu – „w trakcie odrabiania takiej pracy mózg jest uśpiony jak komputer na *stand by*”[51].

Po trzecie, podstawy programowe niemal w ogóle nie odwołują się do kategorii przyjemności, radości czy wrażliwości. Nie mogę o tym nie napisać, ponieważ w najnowszej podstawie programowej sprawa ma się gorzej niż w poprzednich. W podstawach z lat 1999–2002 zastanawiało mnie, dlaczego następujące zapisy pojawiają się tylko w odniesieniu do sztuki, której zadaniem jest „Stwarzanie sytuacji dających możliwość przeżyć wewnętrznych, doświadczenia tajemnicy, bezinteresownego działania, procesu twórczego – wysiłku i radości towarzyszących twórczej aktywności”[52], albo wychowania fizycznego, które ma umożliwić „wszystkim uczniom przeżycie radości, jaką dają dobrze dobrane i przeprowadzone zajęcia”[53]. W najnowszej podstawie pojawiają się co najwyżej takie zapisy: na plastyce „Uczeń: […] podejmuje działalność twórczą, posługując się podstawowymi środkami wyrazu plastycznego i innych dziedzin sztuki (fotografika, film) w kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni (stosując określone materiały, narzędzia i techniki właściwe dla tych dziedzin sztuki)”[54], a na wychowaniu fizycznym dochodzi do „Uświadomienia potrzeby aktywności fizycznej przez całe życie”[55] – o radości czy przyjemności nie ma już mowy, tak samo jak w przypadku języka polskiego. Zastanawia mnie, jak to możliwe, że w dokumencie determinującym kształt edukacji nie ma żadnego odwołania do tak ważnych podczas uczenia się wartości. Nie trzeba przecież wiele namysłu, żeby zauważyć, że dzieci chętniej i szybciej uczą się tego, co im się podoba i je interesuje, że „poznawanie i odkrywanie świata jest przyjemne”[56]. Bezrefleksyjnie przyjmujemy, że szkoła jest raczej przykrym doświadczeniem, przez które każdy musi przejść – a przecież w ten sposób podcinamy gałąź, na której siedzimy. Gdzie, jeśli nie w podstawach programowych, należy szukać zapisów wykorzystywaniu sympatii ucznia do różnych zadań szkolnych?

50 W. Grajkowski, B. Ostrowska, U. Poziomek, *Podstawy programowe w zakresie przedmiotów przyrodniczych w wybranych krajach: raport,* Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 201 s. 32; http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/187-raport-analityczny/podstawy-programowe-w-zakresie-przedmiotow-przyrodniczych-w-wybranych-krajach/991-podstawy-programowe-w-zakresie-przedmiotow-przyrodniczych-w-wybranych-krajach.htm l (23 maja 2015). Badanie przeprowadzono ze wsparciem Ministerstwa Edukacji Narodowej; wnioski przedstawiono z myślą o udoskonaleniu przyszłych podstaw.

51 A. Szyłło, *Niszczarka marzeń,* rozmowa z Marzeną Żylińską, „Gazeta Wyborcza” 30.10.2014, http://wyborcza.pl/duzyformat/1,141115,16883764,Niszczarka_marzen.html (23 maja 2015).

52 *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r...,* s. 4373.

53 Tamże, s. 4376.

54 *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r..., s. 37.*

55 Tamże, s. 262.

56 M. Żylińska, *Neurodydaktyka...,* s. 58. Jak piszą Gerald Hüther i Uli Hauser: „Każde nowe odkrycie, każde rozpoznanie i opanowanie kolejnej nowej umiejętności wywołują w dziecku burzę zachwytu [...]” (*Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty,* przeł. A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2014, s. 52).

Po czwarte, w podstawie programowej jest mnóstwo zapisów dotyczących umiejętności, które uczeń powinien wynieść z lekcji języka polskiego – na przykład poprawnej odmiany wyrazów, ortografii i interpunkcji, świadomego stosowania związków frazeologicznych, dysponowania bogatym słownictwem, uczestniczenia w dyskusji[57] – tymczasem większość z nich (i wielu innych, przydatnych także na innych przedmiotach, a przede wszystkim – w codziennym życiu) nabywa młody człowiek bezwiednie, jedynie czytając i słuchając głośnego czytania, co postaram się udowodnić w następnej części artykułu.

Podsumowując: jest dla mnie niepojęte, że podstawy programowe ani nie podkreślają, że celem edukacji polonistycznej powinno być samodzielne czytanie przez ucznia w czasie wolnym i dla przyjemności (a wydaje się, że powinno być), ani nie próbuje łączyć radości lektury ze szkolnymi pragmatyzmami (by zacytować tytuł tekstu Jerzego Kaniewskiego[58]).

Moja teza jest zatem taka: nie da się dobrze nauczyć historii literatury ani poetyki, jeśli uczniowie nie będą lubili czytać. Czerpanie przyjemności z lektury i chęć spędzania w ten sposób czasu wolnego są ważniejsze niż wiedza o literaturze. Jeśli chcemy społeczeństwa czytającego, to musimy coś zrobić z lekcjami języka polskiego. Nie zmieniać kanon, nie ogólnie „motywować i zachęcać do czytania", bo najlepszą motywacją i zachętą jest to, że ktoś inny, ważny, czyta – nauczyciel, kolega i rodzic. Moja propozycja – prosta, ale rewolucyjna – brzmi: z a u f a j m y c z y t a n i u. Niech czytanie samo nas niesie – ku wszystkim kognitywnym i emocjonalnym umiejętnościom, które daje.

Wartość czytania

Dowodzenie wartości czytania dla przyjemności jest, jak piszą autorki wspaniałej książki *Wychowanie przez czytanie* – Irena Koźmińska i Elżbieta Olszewska, przedstawianiem „dowodów na to, że wielbłąd jest wielbłądem"[59]. Przytoczę jednak te argumenty – najpierw za głośnym czytaniem, czyli wyniki badań Fundacji ABCXXI dotyczących skuteczności programów „Czytające Szkoły" i „Czytające Przedszkola". Programy te zakładały „codzienne czytanie dzieciom książek przez co najmniej 15–20 minut, możliwie o stałej porze. Książki mają być ciekawe dla dzieci, wybierane najlepiej wspólne z nimi, czytane przez nauczyciela z entuzjazmem i dla samej przyjemności czytania. Nauczyciel nie odpytuje z zapamiętanej treści utworu, nie wstawia ocen, nie promuje aktywności

57 *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r...*, s. 81–82.

58 J. Kaniewski, *Radość czytania a szkolne pragmatyzmy,* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2012, s. 107–118.

59 I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie przez czytanie,* Świat Książki, Warszawa 2010, s. 197.

i nie gani za jej brak"[60]. Postaram się przywołać szczegółowo te skutki głośnego czytania, które są ważne z punktu widzenia podstawy programowej. A zatem głośne czytanie w przedszkolach i szkołach skutkuje:

– podniesieniem poziomu wypowiedzi ustnych i pisemnych (większą swobodą w formułowaniu myśli, wypowiadaniem się pełnymi zdaniami, spójnym argumentowaniem swojej opinii, popełnianiem mniejszej liczby błędów językowych, bogatszym słownictwem, zapamiętywaniem związków frazeologicznych i leksykalnych, prawidłową wymową i akcentowaniem);

– wzrostem zrozumienia tekstów i poleceń (w tym także zadań matematycznych i instrukcji; lepszym zapamiętywaniem szczegółów);

– poprawą koncentracji;

– zwiększeniem skłonności do refleksji i krytycznego myślenia (zaangażowaniem w dyskusję nad tekstem, poszukiwaniem szerszych odniesień dla niego, polemizowaniem z cudzym zdaniem);

– zwiększeniem umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego (przewidywaniem konsekwencji wyborów);

– zwiększeniem ambicji i motywacji do działania (pisaniem dłuższych prac pisemnych, silniejszym zaangażowaniem w różne działania szkolne, większą chęcią do nauki nowych rzeczy, szybszą nauką samodzielnego czytania);

– nabywaniem umiejętności rozwiązywania własnych problemów emocjonalnych przez analizę problemów bohaterów literackich (radzeniem sobie z trudnymi emocjami, oswajaniem strachu, rozwiązywaniem konfliktów, rozmawianiem na trudne i delikatne tematy);

– poprawą wzajemnych relacji między uczniami (rzadszym przeszkadzaniem sobie w dyskusji, uważnym, aktywnym słuchaniem, nabywaniem umiejętności społecznych, spadkiem agresji i ilości zachowań aspołecznych, otwartością na innych ludzi i empatią);

– powstawaniem bliskich relacji i więzi emocjonalnych między czytającymi nauczycielami i słuchającymi uczniami (obniżeniem poziomu lęku i stresu przed nauczycielem, śmiałością w zadawaniu pytań, lepszymi wyniki w nauce);

– większą otwartością na nowe sytuacje i osoby;

– wzrostem czytelnictwa, wyrobieniem nawyku i gustu czytelniczego;

– podniesieniem rangi książki;

– wzrostem zaangażowania rodziców w czytanie młodszym dzieciom w domu[61].

60 Tamże, s. 197.
61 Tamże, s. 200–208.

Przytoczyłam te wyniki, ponieważ w pełni zgadzam się postulatem Fundacji ABC XXI, aby objąć programami Czytające Przedszkola i Czytające Szkoły wszystkie przedszkola, szkoły podstawowe i gimnazja w kraju[62] (dołączyłabym także licea). Sądzę także, znów zgadzając się z Fundacją, że potrzebny jest system mieszany, czyli zarówno głośne czytanie, jak i czas, w którym każdy – dyrektor, nauczyciele, uczniowie, woźny – czyta własną lekturę dla przyjemności. Jak piszą Irena Koźmińska i Elżbieta Olszewska: „Dla dzieci jest to wspaniały przykład i ważny sygnał, że czytanie nie jest przypisane wyłącznie do wieku dziecięcego i nie jest tylko częścią nauki (wkuwanie materiału i upiorne lektury!), ale że dorośli także czytają dla samej radości czytania!"[63]. Według danych z 2006 roku żadna z 1885 szkół, które przystąpiły do programu, nie wybrała systemu mieszanego. Taką postawę dobrze podsumowuje raport *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku*: skoro „Dwóm trzecim respondentów czytano w dzieciństwie, a pomimo tego obecnie prawie połowa z nich nie czyta książek", to samo „czytanie dzieciom nie wystarczy"[64]. Potrzebny jest przykład, czyli czytający dla siebie, dla przyjemności dorośli[65]. Dopiero to może naprawdę zachęcić dzieci do samodzielnej lektury, która daje wiele dodatkowych korzyści, a utrwala umiejętności osiągnięte przez słuchanie głośnego czytania. O tych korzyściach chciałabym teraz napisać. Nie sposób zacytować wszystkich badań, które na ten temat przeprowadzono. Ponownie wybiorę to, co wydaje mi się najważniejsze z punktu widzenia zadań szkoły i lekcji języka polskiego. Jak piszą Anne E. Cunningham i Keith E. Stanovich, czytanie rozwija umiejętności kognitywne znacznie wykraczające poza zrozumienie tezy tekstu[66]. Rozwija inteligencję werbalną, wzbogaca słownictwo, a także zwiększa wiedzę ogólną[67]. To ważne, bo jak zauważył Basil Bernstein, ograniczony słownik jest jedną z cech kodu ograniczonego, który nie sprzyja sukcesowi szkolnemu dziecka[68]. Co więcej, czytanie wyrównuje szanse – również mniej zdolni uczniowie poprawiają słownictwo i zdolności kognitywne dzięki czytaniu[69]. Ponadto, według badań Christiny Clark i Kate Rymbold, czytanie dla przyjemności ma większy wpływ na sukces edukacyjny dzieci niż społeczno-ekonomiczny status rodziny[70]. Stephen Krashen dodaje do tego, że dzieci, które czytają dla przyjemności, bezwiednie i bez wysiłku uczą się rozumieć i stosować złożone struktury gramatyczne[71]. Warto wspomnieć o umiejętnościach interpersonalnych i spo-

62 Tamże, s. 212.
63 Tamże, s. 198.
64 I. Koryś i in., *Stan czytelnictwa...,* s. 54.
65 Tamże; I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie...,* s. 198.
66 A.E. Cunningham, K.E. Stanovich, *What reading does for the mind,* „Journal of Direct Instruction" 2001, vol. 1, nr 2, s. 137; http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic _Resources/Reading/Useful%20Articles/Cunningham–What%20Reading%20Does%20for%20the%20Mind.pdf (20 maja 2015).
67 Tamże, s. 143.
68 B. Bernstein, *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia,* przeł. K. Biskupski, [w:] *Język i społeczeństwo,* wybór M. Głowiński, Czytelnik, Warszawa 1980, s. 98–99, 110, 114.
69 A.E. Cunningham, K.E. Stanovich, *What reading…*, s. 147.
70 Ch. Clark, K. Rumbold, *Reading for pleasure. A research overview,* National Literacy Trust, London 2006, s. 6; http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0562/Reading_pleasure_2006.pdf (23 maja 2015).
71 S. Krashen, *The Power of Reading,* Libraries Unlimited, Englewood 1993, za: Ch. Clark, K. Rumbold, *Reading for pleasure…,* s. 6.

łecznych, pogłębianych przez czytanie literatury pięknej. Według badań Davida Kidda i Emanuele Castano rozwija ona empatię, wiedzę o innych osobach, pozwala dostrzec podobieństwo do nich, uczy wartości społecznych i zmniejsza uprzedzania wobec innych[72]. Nie tylko zmienia to, co myślimy o innych ludziach, lecz także – jak o nich myślimy[73]. Wszystko dzięki polifoniczności literatury pięknej, która angażuje procesy psychiczne potrzebne do wczucia się w subiektywne przeżycia bohatera[74], a jednocześnie pozwala je przeżyć bez obawy przed angażowaniem się w nie. W tych sytuacjach, w których na żywo odwołalibyśmy się do stereotypów i utartych sposobów zachowania, podczas czytania zostajemy zaskoczeni, wytrąceni z naszych oczekiwań. Tak jednak dzieje się podczas czytania literatury pięknej, nie zaś literatury popularnej, która utwierdza nas w oczekiwaniach czytelniczych i nie uruchamia teorii umysłu[75]. Co ciekawe, autorzy tego badania odnoszą się z rezerwą do amerykańskiej reformy programu nauczania, która eliminuje teksty literackie z nauczania w wyższych klasach na rzecz dokumentów historycznych, traktatów naukowych, map oraz innych tekstów informacyjnych (proporcje fiction do nonfiction wynoszą 30% do 70%)[76]. Jak widać, Polska nie wyczerpuje wszystkich błędów, jeśli chodzi o uczenie nieczytania. A zatem literatura to doskonała szkoła życia społecznego – pozwala nam skonfrontować się z poglądami i postawami odmiennymi od naszych, ale nie niesie za sobą ryzyka realnego konfliktu. Poszerza horyzonty, rozwija wyobraźnię, pozwala różne sytuacje przećwiczyć[77]. Niech za podsumowanie posłużą słowa Olofa Lagercrantza:

> Żyłem książkami. Poszerzały one perspektywę mojego życia. Pozwalały mi dostrzegać to, czego sam nie widziałem, spotykać ludzi, którzy wiedli życie bardziej intensywne i bardziej dramatyczne od mojego. Były to istoty wywodzące się z innego, wyższego bytu. Zajmowały się mną, pozwalały mi być ze sobą, ożywiały i wzbogacały mnie, czyniły mnie na swoje podobieństwo ubogim, dobrym albo i złym[78].

Szkolna rzeczywistość: lekcje polskiego

Mam nadzieję, że przedstawione argumenty przekonają nauczycieli, którzy przed głośnym czytaniem uczniom wzbraniają się z obawy przed „«traceniem czasu», który powinien być przeznaczony na przerobienie podstawy programowej”[79]. Obecnie bowiem obraz lekcji polskiego prowadzonych według najnowszej podstawy programowej z perspektywy zarówno uczniów, jak i nauczycieli nie wygląda dobrze. Jak wynika z najnowszych badań Instytutu Badań Eduka-

72 D.C. Kidd, E. Castano, *Reading literary fiction improves theory of mind,* „Science” 2013, vol. 342, nr 6156, s. 377, http://www.sciencemag.org/content/342/6156/377.full.pdf (23 maja 2015).
73 Tamże.
74 Tamże, s. 378.
75 Tamże.
76 Tamże, s. 380; S. Mosle, *What should children read?*, „The New York Times”, 22.11.2012; http://opinionator.blogs.nytimes.com/2012/11/22/what–should–children–read/?_r=0 (23 maja 2015).
77 I. Koryś i in., s. 49; R. Koziołek, *Do czego służy kanon...*
78 O. Lagercrantz, *O sztuce czytania i pisania,* przeł. J. Kubitsky, Czuły Barbarzyńca Press, Warszawa 2011, s. 29.
79 I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie...,* s. 214.

cyjnych, uczniowie gimnazjów mają wiedzę o poprawności językowej oraz ortografii i interpunkcji, ale nie stosują tych umiejętności w praktyce. Potrafią analizować poszczególne fragmenty tekstu, ale nie formułują ogólnych refleksji. Mają także problemy z argumentacją swojego zdania[80]. Z ankiet prowadzonych wśród gimnazjalistów wynika, że w dalszym ciągu na lekcjach dominuje podejście przedmiotowe zamiast antropocentrycznego[81]. Także większość studentów polonistyki, planując lekcje, „eksponuje aspekty poznawcze (tło historyczne, kontekst kulturowy, biografia twórców) lub koncentruje się na materii polonistycznej (gatunek, motyw, elementy świata przedstawionego, język utworu, formy wypowiedzi), tylko w 28 wypowiedziach (34,5%) dostrzega się uprzywilejowaną pozycję perspektywy uczniowskiej (wymiar uniwersalny, perspektywa egzystencjalna i/lub aksjologiczna), stanowiącej punkt wyjścia do realizacji celów przedmiotowych. Bez wątpienia na propozycjach studenckich zaciążył bagaż odczytanych z podstawy programowej zobowiązań polonistycznych, izolowanych od potrzeb i możliwości uczniów, a tylko co trzeci adept zawodu docenił rolę czynników motywujących do czytania"[82]. Jak pisze Stanisław Bortnowski, wszyscy zgadzają się na pozory: czytanie bryków i oglądanie adaptacji filmowych[83]. Nauczyciele przystosowali się już do nieczytających uczniów i przygotowują lekcje w ten sposób, by przebiegały w miarę normalnie mimo nieznajomości lektury[84]. Podobnie wygląda sytuacja w podręcznikach szkolnych – przedstawiana jest jedna obowiązująca interpretacja tekstu[85].

Matura, czyli problem interpretacji

Pozostaje jeszcze problem sprawdzania wiedzy z literatury i języka polskiego. Grzegorz Gauden słusznie postuluje, żeby uczniów uczyć pisania nie testów, lecz wypracowań[86]. Natomiast Jerzy Kaniewski konstatuje, że:

> proponowane formuły tematyczne nie otwierają autentycznej przestrzeni dialogu abiturienta z tekstem, przede wszystkim dlatego, że nie dostarczają «pokarmu dla myśli», nie inspirują czytelnika do podmiotowej wypowiedzi. […] Można powiedzieć, że maturzysta pisze nie we własnym imieniu, lecz w imieniu autora tematu, ponieważ w zunifikowanym kluczu punktowania [...] nie mieszczą się ani indywidualne (choć osadzone w tekście) refleksje czytelnicze, ani też pogłębione sądy interpretacyjne, które są tak samo wartościowane jak wypisane z załączonego fragmentu informacje[87].

80 *Czego na języku polskim nauczyli się gimnazjaliści,* 18.03.2015; http://www.ibe.edu.pl/pl/media–prasa/aktualnosci–prasowe/482–czego–na–jezyku–polskim–nau czyli–sie–gimnazjalisci (23 maja 2015).
81 J. Kaniewski, *Radość czytania...,* s. 111.
82 Tamże, s. 111–112.
83 S. Bortnowski, *Kanon literacki...,* 27-28.
84 A. Janus-Sitarz, *Najpierw trzeba chcieć czytać. Studenci zachęcają licealistów do lektury,* [w:] *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości,* red. A. Janus-Sitarz, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2011, s. 275.
85 Z. Zbróg, *Aktywowanie myślenia krytycznego uczniów wobec różnorodności przekazów tekstowych,* [w:] *Szkoły, nauczyciele, uczniowie...,* s. 240.
86 Rozmowa Krzysztofa Cieślika z Grzegorzem Gaudenem, 23.01.2014; http://xiegarnia.pl/wideo/grzegorz–gauden–wywiad (23 maja 2015).
87 J. Kaniewski, s. 116–117.

Najbardziej uderzające jest to w przypadku tych tematów, które mogą być szczególnie bliskie młodemu człowiekowi, np. „Co o autorytecie pisał w *Przedwiośniu* Stefan Żeromski i jaką mu wyznaczał rolę w życiu społeczeństwa? Analizując przedstawiony fragment, zwróć uwagę na stosunek bohaterów do autorytetów"[88] albo „Porównaj postawy życiowe Izabeli Łęckiej i Joanny Podborskiej ukazane w podanych fragmentach *Lalki* Bolesława Prusa i *Ludzi bezdomnych* Stefana Żeromskiego. Odwołując się do znajomości utworów, zwróć uwagę na okoliczności, które miały wpływ na ukształtowanie osobowości bohaterek"[89]. Efekt jest taki, że przygotowania do matury dobitnie uświadamiają uczniowi, że jego sądy o literaturze, jego przeżycie i odbiór dzieła nie są ważne. Jak w takich warunkach nie stracić motywacji do czytania? Dla porównania w Czechach właśnie odbyła się nowa matura, na której niektóre z 10 (!) tematów do wyboru brzmiały tak (każdemu towarzyszył krótki tekst stanowiący inspirację): esej o feminizmie i różnych sposobach postrzegania go, artykuł o codziennej walce między wygodą a odpowiedzialnością, list ojca do dzieci pt. „Jak poznałem waszą matkę", list otwarty do Rady Miasta pt. „Precz z bilbordami na zabytkach", referat o jednym z awangardowych kierunków literackich w XX wieku[90].

W tym miejscu warto może sięgnąć do teorii literatury i zastanowić się, jaką teorię interpretacji należałoby przyjąć na lekcjach języka polskiego i w egzaminach maturalnych. Obecny sposób analizowania utworów jest podobny do dziewiętnastowiecznej hermeneutyki w duchu Dilthey'a, która „opiera się na przekonaniu, że istnieje wierna i prawdziwa wykładnia tekstu, zgodna z jego źródłową intencją – ulokowaną bądź to w autorze [...], bądź to w samym tekście [...]"[91]. Wygląda na to, że polska szkoła żyje poza świadomością jakichkolwiek dyskusji na temat interpretacji. Tymczasem najbardziej zgodna z interesami zarówno nauczycieli (by przekazać pewne utrwalone w kulturze sposoby odczytania dzieła oraz kontekst jego powstania, włącznie z osobą autora), jak i uczniów (by wyrazić swoją opinię na temat czytanego utworu) wydaje się propozycja Umberta Eco: „W praktyce interpretacji zatem [...] powinniśmy zwracać uwagę zarówno na strukturę samego dzieła literackiego, jak i na hipotetyczny zamysł autora oraz [...] na wszystko to, co możemy niejako «wnieść» do tego dzieła dzięki swojej własnej kompetencji"[92]. Uczniom z pewnością nie zaszkodziłby także inny pomysł Eco, że można stwierdzić jedynie, która interpretacja jest niepoprawna, nie zaś, która jest poprawna[93].

88 Egzamin maturalny z języka polskiego: poziom podstawowy, maj 2013, s. 9; http://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2013/polski_PP.pdf (23 maja 2015).

89 Egzamin maturalny z języka polskiego: poziom podstawowy, maj 2012, s. 12; http://cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2012/maj/polski_pp.pdf (23 maja 2015).

90 *Český jazyk a literatura – písemná práce, Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání,* 2015, s. 2-4; http://statnimaturita–cestina.cz/wp–content/uploads/maturita–2015–cestina–zadani–pisemne–prace–jaro.pdf (23 maja 2015).

91 A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku: podręcznik,* Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2006, s. 189.

92 Tamże, s. 34; por. U. Eco, *Pomiędzy autorem i tekstem,* przeł. T. Bieroń, w: Interpretacja i nadinterpretacja, red. S. Collini, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2008, s. 77–79.

93 A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury...,* s. 34; U. Eco, *Nadinterpretowanie tekstów,* przeł. T. Bieroń, [w:] *Interpretacja i nadinterpretacja...,* s. 59.

Jak to robią zagranicą?

Aby przekonać nie tylko nauczycieli, lecz także pozostałych, m.in. ustawodawców, chciałabym przytaczać niektóre zapisy, które pojawiają się w zagranicznych podstawach programowych do nauczania języka ojczystego. Nie wszystkie warto przywoływać – na przykład rosyjskie, niemieckie i litewskie podstawy programowe traktują czytanie podobnie jak polska, czyli zalecają rozwijać zainteresowanie nim jedynie na najwcześniejszym poziomie edukacji, potem w kontekście czytania pojawia się już jedynie język wymagań[94]. Przykłady te przywołuję dlatego, że niektórymi warto się zainspirować, by stworzyć w Polsce coś lepszego. W fińskim opisie założeń dotyczących nauczania języka fińskiego na każdym etapie edukacji pojawia się sformułowanie, że uczniowie szukają dla siebie odpowiednich książek do czytania dla przyjemności oraz że czytają zarówno dla przyjemności, jak i po to, żeby się czegoś dowiedzieć[95]. Pojawia się także zapis, aby utrzymać w uczniach pozytywny stosunek do czytania[96]. Mowa jest również o tym, że czytanie ma poszerzać wiedzę uczniów, wyposażyć w doświadczenie i rozwinąć wyobraźnię[97]. W walijskiej podstawie programowej zakłada się, że uczniowie dużo czytają dla przyjemności, zgodnie z zainteresowaniami, oraz po to, aby zdobyć potrzebne informacje, a także potrafią opowiedzieć o swoich preferencjach czytelniczych[98]. W Hiszpanii, w analogicznym dokumencie, w zapisach do każdego poziomu nauczania wielokrotnie mówi się o rozwijaniu i ugruntowywaniu zwyczaju czytania dla przyjemności i rozrywki, codziennym poświęcaniu czasu na lekturę, wyborze książek według własnego gustu, wyrażaniu swojego zdania o przeczytanych książkach, utrwalaniu przyjemnych doświadczeń związanych z lekturą, a nawet

92 Tamże, s. 34. Por. U. Eco, *Pomiędzy autorem i tekstem,* przeł. T. Bieroń, [w:] *Interpretacja i nadinterpretacja,* red. S. Collini, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2008, s. 77–79.

93 A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury...,* s. 34; U. Eco, *Nadinterpretowanie tekstów,* s. 59.

94 *Primiernaja osnownaja obrazowatel'naja programma naczal'nogo obszczego obrazowanija,* 2010, s. 42; http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/227/10.07.20–Примерная_программа_НОО.pdf (21 maja 2015); *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich Beschluss vom 15.10.2004*, s. 9; http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (24 maja 2015); *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss Beschluss vom 15.10.2004*; s. 14; http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15–Bildungsstandards–Deutsch–Haupt.pdf (24 maja 2015); *Priešmokyklinio ugdymo bendroji pro grama,* s. 6; http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.smm.lt%2Fuploads%2Flawacts%2Fdocs%2F773_d43fbefb0706e3724cbe6763df6ca04.docx&ei=BQhhVZLlKsP_UMnPgJgP&usg=AFQjCNF2X2vhedmpciVyEQGqXBseMVy45w&sig2=eZpatbWJFfOgrSVW90_B1A&bvm=bv.93990622,d.d24 (24 maja 2015).

95 7. Learning *objectives and core content of education,* s. 46, 50, 55; http://www.oph.fi/download/47675_POPS_net_new_2.pdf (24 maja 2015).

96 Tamże, s. 48.

97 Tamże, s. 50.

98 *English in the National Curriculum for Wales,* s. 11.

o miłości do książek[99]. We Włoszech, we wskazówkach do podstawy programowej, napisano o narodzinach pasji czytania, które zwiększa uwagę i ciekawość świata, rozwija wyobraźnię i umiejętność czerpania przyjemności z samego dociekania, zbliża do „drugiego", innego od nas samych. Zaleca się, by stale czytać różne teksty, ale nie zaniedbywać praktyki czytania osobistego i słuchania tekstów czytanych przez nauczyciela – jako czynności autotelicznych, nastawionych wyłącznie na samą przyjemność czytania[100]. Także we francuskiej podstawie programowej pojawia się zapis o tym, że nauczyciel powinien starać się podsycać zamiłowanie do czytania i przyjemność z lektury[101].

Postulaty

A teraz przejdźmy do postulatów. Chciałabym, żeby w podstawie programowej do języka polskiego znalazł się niejeden zapis o czytaniu dla przyjemności – żeby czytanie dla przyjemności, nie tylko podczas nauki szkolnej, ale także po jej ukończeniu, było jej głównym tematem, zadaniem i celem. Żeby pojawiły się w niej argumenty przekonujące o wartości czytania dla przyjemności i o niej przypominały. Żeby opisom licznych umiejętności, które uczeń ma zdobyć w szkole, zawsze, kiedy tylko to możliwe, towarzyszyły dopowiedzenia „tego uczy czytanie", „wystarczy czytać". Nie twierdzę oczywiście, że na lekcjach polskiego nie powinno się uczyć pisania czy wypowiadania się. Ani że nie należy przekazywać wiedzy czy ćwiczyć różnych umiejętności. Ale wykazałam, że uczy tego wszystkiego czytanie – i pisania, i mówienia, i umiejętności, i faktów. I czytanie ewokuje bardzo wiele tematów, które nauczyciele, zgodnie z podstawą programową, powinni z uczniami zrealizować. Wyobrażam sobie, że kiedy już w klasie wszyscy uczniowie będą dobrze i chętnie czytać – oczywiście dzięki częstej głośnej i cichej praktyce odbywanej w szkole – to odpowiednio dobrane lektury będą same prowadzić lekcje. Bo u zainteresowanych książką dzieci same pojawią się pytania o znaczenia trudnych wyrazów (np. *Trenów* albo *Bogurodzicy*), prośby o wyjaśnienie realiów społecznych i kontekstu historycznego (np. *Dziadów* czy *Krzyżaków*), propozycje odegrania dramatu (np. *Wesela*) czy napisania wypracowania inspirowanego stylem bądź tematyką

99 *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación,* Boletin Oficial de Estado, núm. 106, 4 mayo 2006, s. 20, 22; http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf (24 maja 2015); *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria,* Boletin Oficial de Estado, núm. 52, 1 marzo 2014; s. 19382; http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf (24 maja 2015); *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseńanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria,* Boletin Oficial de Estado (BOE) núm. 5 Viernes 5 enero 2007, s. 728, 731; http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf (24 maja 2015).

100 *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione,* Settembre 2012, s. 28-29; http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf (24 maja 2015).

101 *Programmes du collčge. Programmes de l'enseignement de français, Ministčre de l'Éducation nationale,* „Bulletin officiel spécial" n° 6 du 28 août 2008, s. 2-3; http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf (25 maja 2015).

czytanego utworu (np. mitu). Zainteresowanym uczniom również nauczyciel łatwiej wyjaśni kwestie, o które sami nie zapytają – na przykład nowatorstwo danego utworu na tle epoki (np. *Ballad i romansów*)[102]. Podałam przykłady utworów od lat należących do kanonu lektur, ponieważ chcę przedstawić nie tyle propozycję zajęć, ile odwrócenia kierunku w myśleniu o przekazywaniu wiedzy. Nie, jak dotychczas, od nauczyciela do niezainteresowanego ucznia, który nudzi się podczas lekcji i nie czyta lektur, lecz od ucznia, który lubi i chce czytać, przez co uczestniczy aktywnie w lekcji, a pragnąc lepiej zrozumieć czytany tekst, sam zapyta nauczyciela o to, co jest dla niego niezrozumiałe, i otrzyma w ten sposób wiedzę, której oczekuje. Chodzi o zmianę motywacji zewnętrznej, w postaci wymagań nauczyciela i programu nauczania, na wewnętrzną, opartą na zainteresowaniach, pasji i pragnieniu wiedzy[103].

A co z poetyką? Jak uczyć o metaforach, porównaniach i epitetach? Cóż, wydaje mi się, że uczeń czytający, czyli myślący, a co dopiero cała klasa, bez trudu zrekonstruuje główną zasadę rządzącą metaforą, czyli zestawienie dwóch odległych pojęć, które daje nowy sens. A przecież o to chodzi – cóż po nazwie i definicji, jeśli brak zrozumienia? (A kto z nas tak naprawdę myśli o środkach poetyckich, kiedy czyta na co dzień, dla przyjemności?)

Jeżeli uczniowie zobaczą, że czytają nie tylko oni i nie tylko w ramach pracy domowej, lecz że robi to cała szkoła, także nauczyciele, oraz że na lekturę dla przyjemności jest miejsce i czas w szkole, to można się spodziewać, że sytuacja przymusu będzie dla nich mniej dotkliwa. Jeżeli przez trudne lektury (a takie w kanonie stanowią większość) uczniowie będą przechodzić razem z nauczycielem, tłumaczącym na bieżąco trudności, zamiast robić to samodzielne w domu, to może ich zrozumienie tych lektur (nie mówiąc o sympatii do nich) wzrośnie. Jeżeli w końcu czytanie w szkole będzie opierać się nie tylko na wybranych lekturach, lecz także na własnych propozycjach uczniów (a przypomnijmy, że podstawa programowa na to pozwala), to może szkolna lektura przestanie im się jawić jako coś, co całkowicie rozmija się z ich preferencjami czytelniczymi. Na potwierdzenie mojego pomysłu – nie dokładnych postulatów, ale przekonania, że źródło nieczytania leży w szkole, w szkolnym podejściu do czytania (którego źródłem jest moim zdaniem podstawa programowa) – odwołam się jeszcze do innych głosów, które również ten problem w ten sposób zdiagnozowały. Po pierwsze, do raportu *Teaching reading in Europe: contexts, policies and practices,* który głosi, że wysiłki badawcze i strategie rozwoju umiejętności czytania tradycyjnie skupiały się na jego kognitywnych aspektach, takich jak rozpoznawanie wyrazów czy rozumienie tekstu, natomiast obecnie coraz częściej badania wskazują na inny istotny czynnik, odpowiadający za różnice w czytaniu przez dzieci – czytanie w czasie wolnym oraz czytanie dla przyjem-

102 Wspaniały projekt lekcji opartych na książkach Tolkiena, Sapkowskiego i Le Guin; por. E. Horwath, *Radość czytania, radość omawiania. Literatura fantasy na lekcjach języka polskiego,* [w:] *Szkolna lektura...,* s. 61-85.

103 M. Żylińska, *Neurodydaktyka…*, s. 60.

ności[104]. Po drugie, do Grzegorza Gaudena, który w rozmowie z Krzysztofem Cieślikiem mówi, że „dopóki nie zmienią się programy szkolne, dopóki Ministerstwo Edukacji Narodowej nie weźmie się poważnie za wyrabianie nawyków czytelniczych wśród młodzieży szkolnej, będziemy mieli takie wskaźniki czytelnictwa, jakie mamy"[105]. Musimy zadać sobie pytanie, czego chcemy uczyć na lekcjach polskiego? Historii literatury, poetyki czy może czytania? Nie ma co udawać, że obecna podstawa programowa spełnia swoje zadanie, bo badania nie pozostawiają złudzeń. Trzeba je potraktować serio i zastanowić się, co można zmienić. Być może taka zmiana sprawi, że nawyk czytania dla przyjemności pokona ograniczenia społeczne, ekonomiczne i kulturowe – dzięki szkole czytania.

NON-READING SCHOOL

The article presents the relationships between the fact that the Poles do not read a lot and the way in which reading and literature are presented at schools, resulting from the basic teaching curriculum utilized when teaching Polish as the native tongue. By using, inter alia, sociological and psychological research, along with analogous documents from the European countries, the article is able to showcase the wide context of the non-reading phenomenon (selection of compulsory readings, interpretation), benefits stemming from reading and the suggestions related to the teaching curriculum in order to transform the Polish classes into workshops, the aim of which would be to teach the students to read for their pleasure.

104 *Teaching reading in Europe: contexts, policies and practices,* Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011 s. 114; http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/reading_literacy_EN.pdf (23 maja 2015).

105 Rozmowa Krzysztofa Cieślika z Grzegorzem Gaudenem, 23.01.2014; http://xiegarnia.pl/wideo/grzegorz–gauden–wywia (23 maja 2015).