

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia IV (2013)

Danuta Łazarska

Od słowa do słowa, czyli o nieprofesjonalnych odbiorcach tekstów literackich i ich wypowiedziach na temat zadań i powinności literatury

Unikający nadmiernego wysiłku intelektualnego, niechętny do wypowiadania się nie tylko na temat lektur szkolnych, ale i innych książek, niezainteresowany ich treścią, stąd też mało odczytany i niekwapiący się, by zmienić ten stan, a jeszcze dodatkowo pozbawiony samodyscypliny oraz pokory – o kogo chodzi? O ucznia gimnazjum. Taki oto na ogół jego obraz wyłania się ze słów wypowiedzianych w różnych okolicznościach przez dorosłych obserwatorów. Obsesja narzekania na uczniów gimnazjów jest tak powszechna, że udziela się niemal wszystkim i praktycznie trudno sobie wyobrazić, aby ktoś nagle zaczął wyłącznie komplementować tę młodzież. A jednak są i tacy, którzy pozytywnie ją oceniają. To z ich ust można usłyszeć, iż nakreślony wyżej obraz bądź to zupełnie, bądź częściowo rozmija się z prawdą. Skąd takie rozbieżne stanowiska? Ich przyczyn należy szukać w różnych doniesieniach, między innymi na temat (nie)właściwej postawy nastolatków wobec narzucanych im obowiązków szkolnych i wobec drugiego człowieka. One to stają się inspiracją dla ludzkiego gadania, często nasyczonego skrajnymi emocjami.

Wobec powyższego rodzi się pytanie o temat niniejszej publikacji. Już pierwsza część jej tytułu – nawiązująca do wyrażenia zaczerpniętego z łaciny: „od słowa do słowa, aż boli głowa”, sygnalizującego rodzącą się kłótnię lub sprzeczkę, posuniętą, zdaniem Władysława Kopalińskiego, nawet do bójki¹ – może sugerować, iż celem proponowanego artykułu jest prezentacja i opis wielu polemicznych stanowisk znawców na temat gimnazjalistów. Nic bardziej mylnego. Wykorzystanie tej formuły służy wyłącznie zarysowaniu portretu tych ostatnich. Oni to, jako odbiorcy słowa literackiego, o dziwo chętnie budują anonimowe refleksje pisemne także na temat literatury. Zapisane zaś przez nich opinie mogą stać się podstawą do stawiania pytań o współczesnego gimnazjalistę: człowieka, odbiorcę literatury i autora słowa pisanego. Warto jednak podkreślić, że szukanie jednej i ostatecznej odpowiedzi na rozliczne pytania o ucznia nigdy nie będzie w pełni możliwe. Nie chodzi też o stwo-

¹ Zob. W. Kopaliński, *Od słowa do słowa. Leksykon*, Warszawa 2007, s. 5.

rzenie jego modelowego wizerunku. Wszelkie bowiem takie próby nie mają sensu. Uczniowie jako istoty ludzkie pozostają w fazie ciągłego rozwoju i nie jest możliwe, aby każdy z nich w takim samym czasie spełniał nierzadko wygórowane oczekiwania zwolenników różnych modeli, np. modelu absolwenta gimnazjum. Znacznie ważniejsza od przykładania gimnazjalisty do sztywnego wzorca-schematu staje się w moim przekonaniu potrzeba dostrzegania ucznia i wysłuchania tego, co ma on do przekazania. Dlatego też zasadniczym celem prezentowanego artykułu jest przedstawienie sformułowanych przez badanych gimnazjalistów zadań, jakie postawili przed literaturą². O konieczności ich realizacji świadczą liczne sformułowania rozpoczynające się od słów: *żądam od literatury, wymagam od książek, obowiązkiem literatury jest..., zobowiązuję literaturę i jej twórców do...*, oraz najczęściej zapisane: *literatura powinna, musi*. W związku z tym, iż wiele miejsca w zredagowanych pracach zajmują czasowniki modalne: „powinna”, „musi” – określające konieczność i powinność – nakreślone przez uczniów zadania literatury dają podstawy do spojrzenia na powinności tej ostatniej właśnie z perspektywy badanych. Wszak powinność w świetle definicji słownikowych to nic innego jak konieczność, obowiązek o znaczeniu moralnym³. Takie rozumienie tego słowa zbliża je także do znaczenia wyrazu odpowiedzialność, rozpatrywanego z punktu widzenia etyki. Powinność i odpowiedzialność: „Z reguły sprowadzają się [...] do trzech wspólnych pojęć, tj. obowiązku, konieczności i zobowiązania”⁴ – pisze Barbra Guzik. Tak też pojęcie powinności rozumieli szczególnie ci badani uczniowie, którzy z gorliwością zapisywali zdanie: *powinnością literatury jest...* W opinii znawców zagadnienia pisania czy mówienia o powinnościach literatury nie można uznać za właściwe. Zdaniem Leszka Szarugi literatura traktowana dzisiaj, między innymi, jako zabawa, gra, popis umiejętności jest sztuką, im bardziej jest „literacka”. Dlatego entuzjastów takiego poglądu oburza stawianie przed literaturą rozmaitych „pozaartystycznych” zadań i powinności. Upominanie się o nie uznawane bywa za objaw anachronizmu lub natarczywości. Niemniej jednak, jak podkreśla autor *Powinności literatury*, takich postulatów na szczęście nie brakuje⁵.

² Badania przeprowadziłam w 2011 roku wśród uczniów z klas I–III uczęszczających do gimnazjów na terenie Małopolski. Łącznie przeanalizowałam 198 krótkich i rozbudowanych wypowiedzi pisemnych na temat: *Czego oczekuję od literatury i jej twórców?* W związku z tym, iż w zapiskach gimnazjalistów znalazło się więcej niż jedno oczekiwanie, suma nakreślonych na ich podstawie zadań i powinności literatury przekracza sto procent. Warto także zaznaczyć, iż przytaczane fragmenty zapisków uczniowskich nie zostały skorygowane. Różne niedostatki języka gimnazjalistów dają bowiem możliwość zbudowania obrazu tych ostatnich także jako autorów wypowiedzi pisemnej.

³ *Mały słownik języka polskiego*, pod red. S. Skorupki, Warszawa 1968, s. 617; *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1998, t. II, s. 126.

⁴ B. Guzik, *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków 2003, s. 141.

⁵ L. Szaruga, *Powinności literatury i inne szkice krytyczne*, Kraków 2008, s. 102.

Zadania i powinności literatury

Warto zatem przyjrzeć się postulatом sformułowanym przez nieprofesjonalnych odbiorców tekstów literackich. Spośród wielu zadań nałożonych przez nich na literaturę wybrałam do analizy trzy: dwa najczęściej występujące i jedno najrzadziej pojawiające się w zredagowanych wypowiedziach. Splatają się one z uczniowskim sposobem rozumienia powinności literatury. Te ostatnie zaś dają możliwość zidentyfikowania postaw i ról odbiorczych, jakie nastoletni czytelnicy bądź to przyjmują, bądź to chcieliby przyjąć w trakcie obcowania z literaturą.

Zadanie pierwsze: *Literatura musi pomagać nam w życiu*

To dość ogólne i instrumentalne stanowisko większości badanych (81,31%) wobec literatury wymaga uszczegółowienia. Jaką pomoc konkretnie mieli na uwadze gimnazjaliści? Przede wszystkim tę związaną ze zdobywaniem wiedzy o: (1) przeszłości ojczyzny, (2) życiu człowieka, (3) sobie samym. Nie sposób dziwić się wymaganiom, jakie nastoletni odbiorcy postawili literaturze i jej twórcom. Wszak przez wieki to właśnie twórcy tak kształtowali świat przedstawiony swoich utworów, by ukazane w nich pozytywne i negatywne postawy bohaterów uczyły jak (nie) należy żyć. Trudno tym samym nie zgodzić się ze stanowiskiem Jana Parandowskiego:

W żadnej sztuce nie ma takiej różnorodności typów i stanowisk ludzkich jak w literaturze. Są tam święci, papieże, cesarze, królowie, wodzowie, mężowie stanu, zdobywcy, pionierzy, awanturnicy, żołnierze, uczeni, artyści, każda warstwa społeczna, każdy zawód, każde rzemiosło znajdzie w niej swoich przedstawicieli⁶.

Z powyższego założenia prawdopodobnie wyszli też badani uczniowie wyraźnie podkreślający, że powinnością literatury jest kształtowanie pozytywnych postaw młodych odbiorców wobec ojczyzny, drugiego człowieka i jego egzystencji oraz samych siebie.

Postulat rozwijania pozytywnego nastawienia wobec ojczyzny wynikał, jak deklarowali, z ich wewnętrznej potrzeby rozwijania postawy patriotycznej. Jej kształtowaniu służy wyłącznie, w opinii większości, literatura o: *przeszłych wiekach, czasach królewskich, bardzo dawnych epokach, okresie dworskim*. Poznawanie ówczesnych obyczajów, zwyczajów czy języka, zdaniem badanych, wychodzi naprzeciw ich oczekiwaniom. Oto wybrane wypowiedzi:

Zadaniem starej literatury jest zainteresowanie mnie tym, co było i jak było kiedyś. Uwielbiam czytać o przeszłości, wydaje się mi wtedy, że przemieszczam się z bohaterami po ich okolicach inaczej już dzisiaj wyglądających i uczę się historii. Zbliża mnie to też do zrozumienia mojej ojczyzny dzisiaj.

Zdobywanie informacji o dawnych czasach i ludziach powoduje, że mam chęć zbadania ich kultury, życia, warunków pracy, ubioru, modnych wtedy zajęć, dzięki temu mogę odkrywać żyjących wtedy ludzi, ich świat i język. Chociaż czytanie zapisanych dawnym językiem wy-

⁶ J. Parandowski, *Alchemia słowa*, Warszawa 1986, s. 33.

powiedzi bohaterów i narratora nie jest łatwe, ale mnie ciekawi, poucza i śmieszy czasami. Czytając takie teksty, mam również wrażenie, że uczę się szacunku i miłości do mojego kraju.

Literatura powinna wносить coś pożytecznego do mojego życia, np.: nauczyć mnie kultury zachowania się przy stole i w towarzystwie. W książkach o czasach przeszłych można podpatrywać takie dobre zachowania, których już dzisiaj nie ma albo jest ich mało. Moim zdaniem obowiązkiem literatury jest uczyć mnie dobrego, kulturalnego postępowania na co dzień wobec kraju i ludzi.

Najważniejsze jest dla mnie, żeby literatura dawna i ta obecna o odległych czasach lepiej nauczyła mnie, co znaczy być patriotą i jak być z tego dumnym. Ogólnie to wiem, bo mówiliśmy na różnych lekcjach, słyszałem też w telewizji, że być patriotą to kibicować drużynie, chodzić na wybory, pracować solidnie dla ojczyzny. Ale chciałbym wiedzieć jeszcze więcej jak się nim stawać, jak nim być dzisiaj. Raz wydaje mi się, że już wiem, innym razem, że nie wiem.

W świetle powyższych oraz wielu podobnych wypowiedzi rodzi się pytanie o to, dlaczego zdaniem uczniów obcowanie z literaturą dawną lub współczesną, ale o *dawnych czasach* ma sprzyjać kształtowaniu postawy patriotycznej? Na podstawie zgromadzonych tekstów można twierdzić, iż wpływają na to dwa czynniki. Pierwszy wiąże się z takim autorskim sposobem kreowania świata przedstawionego, w tym chociażby: tła zdarzeń, postaci literackich, obyczajowości ówczesnych ludzi, który pozwala młodym odbiorcom przenieść się do czasu i miejsc akcji także dzięki stylizacji językowej. Drugi dotyczy lektur aktualnie omawianych w toku lekcji polskiego. W efekcie może to oznaczać, że badana młodzież nie czuła potrzeby sięgania do innych osobistych lub szkolnych doświadczeń lekturowych. Tym samym zapisywane refleksje ograniczyła wyłącznie do *Trylogii* Henryka Sienkiewicza lub wybranych z niej fragmentów – nierzadko analizowanych wówczas podczas lekcji. I na tej też podstawie zapisywała postulaty skierowane do współczesnych twórców literatury, prosząc ich, by pisali książki *w taki sposób jak zrobił to Henryk Sienkiewicz, bo to przemawia do naszej wyobraźni i staje się uczniowi miłe* – twierdziła jedna z gimnazjalistek. Uczniowskie odwoływanie się wyłącznie do lektury badanej w trakcie lekcji może sprzyjać tworzeniu nie zawsze pozytywnego obrazu nastoletnich, bo mało odczytanych, jak należy przypuszczać, odbiorców literatury.

Zredagowane przez większość badanych swobodne refleksje na temat jednej, w ich opinii, z ważniejszych powinności literatury, jaką jest kształtowanie postawy patriotycznej – być może czasami pisane po to, by przypodobać się nauczycielowi – warto traktować także jako szukanie przez młodzież pretekstu do ujawniania nie tylko zagadnień ją intrygujących, ale wielu wątpliwości związanych z odkrywaniem szeroko rozumianej tożsamości. W tym również tożsamości bycia Polakiem⁷. Świadczą o tym dość licznie zapisane następujące pytania: *Jak zaspokoić głód realizacji patriotycznej postawy? W jaki sposób odkryć w sobie patriotyzm? Co znaczy być*

⁷ I. Wojnar, *Edukacja humanistyczna i trzy kręgi tożsamości człowieka*, [w:] *Uczeń i nowa humanistyka*, red. M. Kujawska, Poznań 2000, s. 99–104.

dzisiaj patriotą i Polakiem? Czy gimnazjalista taki jak ja musi być patriotą? Cytowane pytania mogą oburzać wielu nauczycieli. Wszak na drugim i trzecim etapie szkolnej edukacji polonistycznej nie brakuje zagadnień służących znalezieniu odpowiedzi na nie. Niepokoję współczesnego gimnazjalistę oraz jego chęć dzielenia się zapisanymi wątpliwościami zachęcają również do tego, by spojrzeć na czynniki otwierające badanych na stawianie tego typu pytań:

Wcale nie jest takie proste wiedzieć, co znaczy być Polakiem i patriotą, jak się patrzy na różne moim zdaniem niewłaściwe postępowanie kibiców, polityków i innych ludzi wobec ojczyzny.

Czy praca za granicą to objaw patriotyzmu, czy jego braku? Ostatnio często się nad tym zastanawiam, bo w moim otoczeniu jest dużo osób, które wyjechały i gdzieś daleko pracują. Gdy przyjeżdżają nic ich nie interesuje tu na miejscu, ani rodzina, ani życie zwykłych szarych ludzi. Myślą tylko o sobie i o tym, aby jak najwięcej zarobić gdzieś poza krajem.

Co wybrać: biedę, brak pracy, życie w takiej ojczyźnie, czy pracę poza jej granicami? Wiele słyszy się z mediów i z takiego życia na co dzień o wyjazdach Polaków do pracy, np.: do Anglii. Od dawna już nie wiem czy patriotą jest ten, kto nie wyjeżdża i jest mu ciężko, czy ten kto pracuje za granicą i przyjeżdża czasami odwiedzić bliskich? Czy wtedy jest się takim samym patriotą? Kiedyś nawet przyszło mi do głowy, że teraz trzeba dzielić ludzi na mniejszych i większych patriotów.

Przytoczone przykłady dają możliwość sformułowania uwarunkowań rozbudzających w badanych pragnienie rozwijania postawy patriotycznej i stawiania pytań o rozumienie słowa patriotyzm. Do nich należą, między innymi, uwarunkowania: społeczne, ekonomiczne, egzystencjalne. Uczniowskie przemyślenia na temat tego, co znaczy być patriotą i czym jest patriotyzm, pomimo iż nie zawsze dojrzałe i poprawne językowo, nierzadko korespondują z następującą myślą Jana Pawła II: „Patriotyzm oznacza umiłowanie tego, co ojczyście: umiłowanie historii, tradycji, języka czy samego krajobrazu ojczyściego. Jest to miłość, która obejmuje również dzieła rodaków i owoce ich geniuszu”⁸.

Wobec powyższego warto pozytywnie ocenić autorów takich wypowiedzi. Oni to chętnie podjęliby się szukania odpowiedzi na nurtujące ich problemy, tkwiące w ich wnętrzu dylematy, także te związane z odkrywaniem tożsamości narodowej, za pośrednictwem literatury dawnej lub o dawnych czasach. Rodzi się jednak następujące pytanie: W jakim stopniu wypowiedzianą przez badanych chęć kształtowania postawy patriotycznej można uznać za objaw ich autentycznej postawy wobec ojczyzny? Udzielenie pełnej i jednoznacznej odpowiedzi na postawione pytanie nie jest możliwe na podstawie zebranego materiału empirycznego. Wymagałoby zatem wykorzystania jeszcze innych narzędzi badawczych w celu zbadania tej samej grupy uczniów i ostatecznego zweryfikowania spontanicznie zapisanych przez nią wypowiedzi. Tym bardziej, że wartości narodowe w świetle rozmaitych wyników badań

⁸ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005, s. 71.

przeprowadzonych wśród młodych ludzi nierzadko ustępują miejsca innym wartościom, zaś dotychczasowe znaczenie tych ostatnich ulega redefinicji⁹. Być może zdiagnozowana u gimnazjalistów potrzeba bycia patriotami pozostaje jedynie w sferze ich życzeń i świadczy o tym, że chcieliby nimi być, ale tak naprawdę, na co dzień, daleko im do takich postaw, zajmują ich też inne sprawy i ważniejsze są dla nich inne wartości. Przyjęcie jakiegokolwiek stanowiska nie przekreśla jednak wyraźnie dającej o sobie znać, wyłaniającej się z analizowanych wypowiedzi, uczniowskiej potrzeby identyfikacji z przeszłymi pokoleniami, z ich kulturą. Kroczenie śladami tak lokalnej, jak narodowej przeszłości ma sprzyjać, jak należy wnioskować na podstawie badanych prac gimnazjalistów, budowaniu kultury pamięci, pozwalającej odkrywać tożsamość, także narodową.

Do udzielenia jakiej jeszcze pomocy badani zobligowali literaturę? Do gromadzenia wiedzy o człowieku i jego życiu oraz o sobie samym. *Obowiązkiem literatury jest zarazić mnie wzorami dobrego postępowania wobec ludzi* – pisało wielu. *Domagam się od literatury, by przesłanie w niej zawarte było tak głębokie, żeby na dobre zostało we mnie i pomagało mi w życiu z ludźmi* – apelowała także dość liczna grupa badanych.

Uczniowska potrzeba otwarcia się na drugiego człowieka pozwala w młodych odbiorcach – choć nie zawsze czytanych oraz przekonanych o słuszności zapisywanych zadań i powinności literatury, jej twórców, ale zawsze poszukujących odpowiedzi na istotne tematy – widzieć ludzi zainteresowanych szukaniem sposobu nie tylko na zrozumienie drugiego człowieka, ale na budowanie prawidłowych kontaktów interpersonalnych na co dzień. Podstawą sformułowanych przez gimnazjalistów postulatów jest utrwalone w nich, jak wynika z analizy badanych wypowiedzi, przeświadczenie o wartościach, jakie daje, a właściwie dać powinna literatura jej nieprofesjonalnym odbiorcom. Ona to staje się dla nich przekazem ważnym, bo uczącym nie tylko o człowieku, ale uczącym bycia człowiekiem i bycia z ludźmi, a przy tym współkształtującym osobę ucznia. Świadomość takiej właśnie roli tekstów literackich z całą pewnością mieli uczniowie formułujący nakreślone tu powinności literatury. Te ostatnie pomagają, jak można wyczytać z ich wypowiedzi, zaspokoić potrzeby: osobiste, kulturowe, społeczne i szkolne. Szczególnego

⁹ Mam na uwadze chociażby wyniki badań przedstawione przez Małgorzatę Karwadowską, zob. tejsze, *Świat wartości współczesnej młodzieży licealnej*, „Polonistyka” 2011, nr 9, s. 24–27. Warto także zwrócić uwagę na wyniki sondażu pozwalającego odpowiedzieć, między innymi, na następujące pytania: Z czym gimnazjaliści kojarzą wartości narodowe? Jakie przypisują im znaczenia?, zob. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Gimnazjaliści wobec wartości narodowych*, „Polonistyka” 2011, nr 9, s. 18–23. Nie bez znaczenia w budowaniu wniosków o nieprofesjonalnych odbiorcach tekstów literackich i ich wypowiedziach na temat zadań i powinności literatury mogą okazać się również wyniki sondażu dotyczącego największych autorytetów i wartości dla młodych ludzi, przeprowadzonego na grupie 1000 osób w wieku od 13 do 24 lat, zob. R. Czeladko, *Pokolenie zapatrzone w ekran telewizora*, „Rzeczpospolita”, 15.07.2009, wyd. online. Na podstawie ujawnionych badań taka wartość jak patriotyzm była ważna tylko dla 5% respondentów.

znaczenia dla realizacji takich pragnień nabierają w opinii gimnazjalistów powieści. Zdaniem Przemysława Czaplińskiego:

Dopóki bowiem upieramy się, że powieść jest wyłącznie od przedstawiania świata – i to w dodatku świata doświadczeń wspólnych, ważnych, ideowo wyraźnych – dopóty jesteśmy w stanie wyczytać z niej tylko tyle. Dlatego ośmieliłbym się powiedzieć: nie przedstawajmy pytać, co literatura może nam dać. Pytajmy też jednak, ile jesteśmy w stanie z niej wziąć¹⁰.

Cytowana wyżej refleksja upoważnia do postawienia następującego pytania: ile badani gimnazjaliści byli w stanie wziąć z odbieranej literatury (czytanych powieści) i ze stawianych przed nią zadań i powinności? Tyle, by: *wejść w skórę człowieka, o którym mowa w czytanej tekście i pomóc sobie oraz innym; prześledzić życie ludzi, świat, w którym żyli; zbadać jak radzili sobie z problemami; znaleźć odpowiedź do rozwiązania różnych problemów poprzez śledzenie życia i kultury, w jakiej żyli bohaterowie; radzić sobie z sobą samym i problemami w życiu; umieć porównać doświadczenia żyjących w dawnej kulturze z doświadczeniami naszymi*. Te i wiele podobnych wypowiedzi uprawniają do sformułowania następującego wniosku: uczniowska potrzeba obcowania z literaturą ma sens wówczas, gdy służy obserwacji i analizie postaci literackich – (anty)wzorów ludzkiego postępowania oraz świata przedstawionego, tylko wtedy sprzyja odkrywaniu siebie samego, własnej egzystencji czy otaczającej ucznia kultury współczesnej. Co, zdaniem badanych, oznaczało poznawać siebie? To nic innego jak *odkrywać własne wady i zalety, żebyśmy mogli lepiej prowadzić swoje życie* – twierdzili jedni. Inni zaś poznawanie siebie rozumieli jako *odkrywanie w sobie możliwości działań, które służą rozwojowi własnego wnętrza i pomocy drugiemu człowiekowi*. Dlatego też nie można się dziwić tym nastoletnim odbiorcom literatury, którzy uznali, że powinna ona: *uczyć człowieka, uczyć o życiu i nauczyć życia, bo czasem nie wiadomo jak żyć; Powinnością literatury i pisarzy jest: dodawać otuchy, pomagać w codziennych sprawach, problemach, które przytrafiają się też ludziom w moim wieku* – podkreślał ktoś z badanych.

Dlaczego zatem sformułowane wyżej przez uczniów powinności literatury stanowiły dla nich taką wartość? Przede wszystkim dlatego, że wielu z nich nie widziało w najbliższym otoczeniu osób, które mogłyby im pomóc w rozwiązywaniu ich życiowych dylematów. *Wartościowego życia nie mogę nauczyć się w domu, dlatego uważam, że literatura powinna nauczyć mnie i innych gimnazjalistów, mających takie problemy jak ja, jak dobrze żyć* – pisała skarżąca się na swój los i brak ciepła rodzinnego gimnazjalistka. *Twórcy literatury muszą pokazywać ból, biedę i cierpienie ludzi, wtedy oswajają nas z takimi problemami i uczą jak sobie radzić* – wyjaśniał zapisujący te słowa jej kolega. Czym dla uczniów jest zatem czytanie literatury dawnej lub współcześnie pisanej, ale o dawnych czasach? Nie tylko sposobem na poznawanie człowieka i życia, ale na zaprzyjaźnienie się z jednym i drugim. Można też zaryzykować stwierdzenie, że spora grupa badanych uznała literaturę za „n a r z ę d z i e

¹⁰ P. Czapliński, *Literatura, mój bliźni*, „Tygodnik Powszechny”, 4.12.2005, nr 49, wyd. online.

e g z y s t e n c j a l n e j n a d z i e i”¹¹, nadziei także na zaakceptowanie własnej osoby.

Zadanie drugie: *Obowiązkiem literatury jest przede wszystkim relaksować zestresowanych uczniów*

Czym jest, zdaniem wielu (78,79%), taki nakaz? Niczym innym jak próbą określenia istoty podejmowanych przez nich kontaktów z literaturą. Mają one sens wówczas, gdy są zabawą: *to znaczy, pisał nastolatek, że w literaturze powinno być dużo takiej treści, która świadczy o poczuciu humoru jej autora oraz o humorze wymyślonych przez niego bohaterów. Najważniejszym zadaniem literatury, twierdziła inna z osób badanych, jest bawić słowem jej czytelników. Dlaczego? Aby uczeń mógł rozwijać swój język i podpatrywać różne śmieszne sformułowania wypowiediane przez bohaterów. Powinnością literatury jest więc, jak wynika z analizowanych zapisków, relaksowanie młodego odbiorcy w konkretnie wyznaczonym celu: *by mógł on miło spędzić wolny czas, odpocząć od trudów codziennego życia, trochę się pouśmiechać i powygłupiać przy czytaniu*. Czy tak sformułowany nakaz daje jakiegokolwiek podstawy do doszukiwania się w nim zobowiązania moralnego narzuconego przez młodych odbiorców literaturze i jej twórcom? Odpowiedź na postawione pytanie brzmi twierdząco. Przemawiają za nią te wypowiedzi badanych, z których jasno wynika, że *zabawowe, odprężające oddziaływanie na nich literatury nie tylko przynosi ulgę w wyrzutach sumienia, ale przede wszystkim: ratuje od psycholki, pozwala pozbyć się złych i uciążliwych myśli o wyrządzeniu komuś krzywdy, otwiera mnie na życzliwsze podejście do kolegów z klasy i innych ludzi, pokazuje jak mam żyć i kontaktować się z ludźmi, żeby być szczęśliwym człowiekiem*. Z wypowiedzi badanych wyłania się sposób uczniowskiego rozumienia samego pojęcia zabawy – jako aktywności, wyzwalonej również za pośrednictwem literatury, służącej nie tylko rozrywce, ale rozrywce i życiu oraz rozrywce i nauce. Warto zaznaczyć, iż wśród gimnazjalistów nie zabrakło tych, którzy podkreślali, że *literatura powinna dostarczać rozrywki, ale nie może to być tylko pusta zabawa. Dlatego musi zawierać trochę mądrości filozoficznych i wiadomości o świecie, po to, by zmieniać wrogię nastawienie do otoczenia*. Być może z takich samych przyczyn jedna z gimnazjalistek zapisała następujące słowa:*

Literatura którą chcemy lub powinniśmy przeczytać musi być wszechstronna, interesująca i ponadczasowa. Musi na dłuższy czas przylepić umysł czytającego do treści i sprawić, żeby jeszcze długo o niej nie chciał zapomnieć. Jest teraz tyle książek z treścią, która nie nadaje się do niczego, a zwłaszcza do czytania, gdyż nie jest ani śmieszna, ani poważna. Można powiedzieć, że dlatego zupełnie niepotrzebna. Takie książki pozostają w pamięci tylko dlatego, że pamiętamy ich nijakie i głupie treści, a przecież nie o to chodzi w czytaniu.

Wobec wyżej prezentowanego stanowiska nastolatki, rodzi się następujące pytanie: o co zatem chodzi w czytaniu i odbiorze literatury? Zdaniem wielu badanych, po prostu o terapię pozwalającą oderwać się od: *smutnej, szarej, ponurej, problemowej, niezrozumiałej teraźniejszości*. W rezultacie z całą mocą podkreślane przez

¹¹ M.P. Markowski, *Życie na miarę literatury*, Kraków 2009, s. 74.

gimnazjalistów terapeutyczne powinności literatury są szansą na: *uleczenie śmiechem mojej głowy; pozytywne nastawienie do życia; chwilowe zapomnienie o problemach; jak najdłuższe bycie normalnym człowiekiem; zachowanie młodości do późnych lat czy cieszenie się życiem*. Jaka zatem konkretnie lektura sprzyja realizacji sformułowanych przez badanych powinności literatury? Otóż taka, która *wycieńczonemu nadmiarem nauki, szkołą i życiem gimnazjaliście – twierdził uczeń – zafunduje wypoczynek umysłowy i odsapnięcie od codziennego życia*.

Na pierwszym miejscu młodzież ulokowała więc literaturę, w której nie brakuje fantastyki¹², np. *Opowieści z Narnii* Clive'a Staplesa Lewisa, *Hobbit, czyli tam i z powrotem* oraz *Władca pierścieni* Johna Ronda Reuela Tolkiena czy książki z serii *Harry Potter* Joanne K. Rowling. Wśród wymienianych pozycji znalazły się także i te, w których fantastyka stanowi ważny element romansów i horrorów, między innymi: *Warcraft: Ostatni strażnik* Jeffa Grubba, *Alchemik. Sekrety nieśmiertelnego Nicholasa Flamela* Michaela Scotta, *Zmierzch, Księżyc w nowiu, Zaćmienie* Stephanie Meyer. Wśród wszystkich zapisanych tytułów pojawiły się nie tylko książki z wykazu lektur szkolnych, obligatoryjnych na różnych etapach edukacji polonistycznej, ale także spoza takiego kanonu. Z opinii zamieszczonych pod stworzoną listą wynika, że cytowane pozycje badani chętnie przeczytaliby ponownie i porozmawialiby na ich temat podczas lekcji polskiego w gimnazjum. Zapisane komentarze uczniowskie nie pozostawiają wątpliwości, że preferowane książki nie tylko rozwijają wyobraźnię nastoletnich odbiorców¹³, ale doskonale przy tym odprężają i jednocześnie sprawiają, iż obcowanie z literaturą może być przyjemnością¹⁴. Badaczowi wypowiedzi uczniów nie mogą ująć uwadze zanotowane przez niektórych refleksje o potrzebie wyzwania, za pośrednictwem wyżej cytowanych lektur, pozytywnych i negatywnych emocji. Do pierwszych uczniowie zaliczyli, między innymi: gniew, pogardę, rozczarowanie, rozpacz, smutek czy lęk. Do drugich zaś, na przykład: szczęście, zadowolenie, zdziwienie, współczucie, rozkosz. Na podstawie zebranego materiału o stanach emocjonalnych gimnazjalistów, odczuwanych w trakcie obcowania z preferowaną przez nich literaturą, można stwierdzić, iż bywa ona dla nastolatków okazją nie tylko do zabawy, ale i do przeżywania spotkań z bohaterem i światem literackim. Jednak z zapisanych przez uczniów komentarzy jednoznacznie wynika, że wszelkie odczucia ujawniane w trakcie obcowania z tekstem literackim mają służyć przede wszystkim odstresowaniu młodego czytelnika i dobrej rozrywce.

Drugie miejsce zajęły piosenki kabaretowe i hiphopowe, zaliczone przez badanych do literatury. Dlaczego? Zdaniem uczniów: (1) autorzy pierwszych kpią,

¹² Warto zaznaczyć, że uczniowie z własnej inicjatywy podawali dość liczne przykłady konkretnych książek, które z przyjemnością czytali i chcieliby jeszcze raz przeczytać. W tekście artykułu zamieszczam tylko niektóre ich propozycje.

¹³ Por. J. Szcześniak, *Fantazy – nowe zjawisko w literaturze końca XX wieku*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice 2008, s. 195–212.

¹⁴ Por. E. Horwath, *Radość czytania, radość omawiania. Literatura fantasy na lekcjach języka polskiego*, [w:] *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2011, s. 61–85.

żartują z ludzi, otaczającej ich rzeczywistości i tym samym wywołują u słuchacza dystans do życia, zaś (2) twórcy drugich piszą o życiowych dylematach, problemach młodzieży i umożliwiają gimnazjalistom odnalezienie w słuchanej treści świata interesujących ich wartości, takich jak przyjaźń, miłość, sława, honor, zabawa, patriotyzm¹⁵. Warto zaznaczyć, iż wśród gimnazjalistów dominowali zainteresowani analizą i interpretacją treści piosenek kabaretowych i hiphopowych w toku lekcji polskiego, ale nie brakowało też tych, którzy widzieliby je raczej wyłącznie jako *relaksacyjny przerywnik na lekcji*. Uczniowskie pragnienie czytania: *lekkich, nieskomplikowanych, zabawnych, rozrywkowych*, a przy tym *małych objętościowo*, ale ponad wszelką wątpliwość z różnych względów ważnych dla nich tekstów kultury rodzi pytanie o przyczyny rozwoju tego zjawiska. Po pierwsze, były nimi kłopoty i trudne sprawy osobiste, rodzinne czy nawet społeczne, z którymi sobie nie radzili lub nie wiedzieli, co o nich myśleć. Po drugie, naturalna skłonność do zabawy. Po trzecie, także sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela polonistę, w trakcie których tego typu piosenki wykorzystywał on: okazjonalnie – jako tło, chwyt, ozdobnik lekcji, ale bez omówienia ich treści, czy też – dość często – jako teksty wymagające zbadania¹⁶. Bądź też zupełnie odwrotnie – nie wykorzystywał ich w ogóle. Można zatem twierdzić, iż u podstaw sformułowanych przez uczniów powinności literatury (a raczej powinności tekstów kultury) znajdują się pozytywne lub negatywne przyzwyczajenia młodzieży wyniesione także z lekcji polskiego.

Zadanie trzecie: *Literatura nie powinna przeszkadzać gimnazjaliście w życiu*

Kim jest niewielki procent (10,60%) zapisujących te i podobne słowa? To przeciwnicy: (1) czytania lektur szkolnych lub (2) czytania w ogóle. Pierwsi, jak wynika z ich deklaracji, nie akceptowali żadnej pozycji książkowej znajdującej się w spisie lektur szkolnych. Przymus lekturowy stanowił dla nich przeszkodę w *normalnym, zdrowym, ludzkim, rodzinnym, codziennym* funkcjonowaniu. Nie dość, że oddalał ich od tego, co tak naprawdę chcieliby *przeczytać z przyjemnością dla siebie*, to jeszcze zakłócał czy wręcz niszczył także stosunki: a) w rodzinie – szczególnie zaś wpływał na rozwój nieprawidłowych relacji zachodzących między uczniami a rodzicami po

¹⁵ Por. wyniki i wnioski z badań przeprowadzonych przez M. Kwiatkowską-Ratajczak, *O tekstach kultury popularnej w podręcznikach szkolnych i praktyce edukacyjnej*, [w:] *Dzwonek na lekcję polskiego*, red. I. Masojć, R. Naruniec, Wilno 2004, s. 196–199, czy M. Latoch-Zielińską, *Gimnazjaliści wobec kultury hiphopu*, [w:] *Teksty kultury w szkole*, red. B. Myrdzik, L. Tymiak, Lublin 2008, s. 289–305.

¹⁶ W opinii znawców muzyka, także popularna, staje się dla młodzieży często sposobem życia w świecie oraz formą społecznej komunikacji i odzwierciedla jej stany psychiczne (zob. *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, red. W. Pielasińska, I. Wojnar, Warszawa 1990, s. 65–86; W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006, s. 203–248) i z tego zdają sobie sprawę nauczyciele polonisci, tak można sądzić chociażby na podstawie przeprowadzonego przeze mnie w 2006 roku sondażu wśród polonistów pracujących w gimnazjach na terenie Małopolski (zob. D. Łazarska, *Polonista wobec potrzeby „czytania” tekstów kultury popularnej*, [w:] *Teksty kultury popularnej*, red. B. Myrdzik, L. Tymiak, Lublin 2008, s. 277–287).

wywiadówkach; b) wśród rówieśników – wywoływał zazdrość i niezdrową rywalizację; c) w szkole – *ściąggał*, pisał jeden z uczniów, *na głowę tego, który nie lubi czytać lektur szkolnych* wrogie nastawienie nauczyciela polonisty. W opiniach tej grupy badanych pojawiło się też najwięcej sformułowań o niechęci zapisywania jakichkolwiek refleksji na temat literatury. Przyczyny przyjęcia takiej postawy przez uczniów częściowo wyjaśniają nieliczne zapisane przez nich argumenty, np. [...] *brzydzę się czytaniem lektur i nie mam zamiaru się na ten temat wypowiadać; Nie będę pisać o moich osobistych przeżyciach z książkami; Nie wiem, o czym pisać, mam dużo myśli i trudno jest się na coś zdecydować*. Drudzy udowadniali, że czytanie literatury: *nie ma najmniejszego sensu, bo nic nie daje, jest też stratą czasu, jest nieatrakcyjne dla internetowego ucznia dzisiaj; najważniejszym obowiązkiem literatury jest zejść z oczu gimnazjaliście i najlepiej, żeby w ogóle jej nie było!* Co mogło być podstawą tego typu sformułowań? Zarówno *powszechna moda*, zdaniem badanych, *młodych i starych na nieczytanie*, jak i multimedialne fascynacje uczniów, czy zwyczajne, w opinii niektórych, *lenistwo młodzieży*. A także brak zainteresowania *dzieckiem ze strony rodziców* oraz *nieciekawe, bo nudne, takie same, zbyt trudne lekcje*, w toku których omawiane są teksty literackie.

Czy zasygnalizowane powyżej przyczyny uczniowskiej niechęci do czytania literatury należy uznać za jedyne? Aby odpowiedzieć na to pytanie, warto ponownie oddać głos badanym:

Nie czytam żadnej literatury, nie chce mi się i nie mam na to czasu. Mam na głowie inne ciekawsze zainteresowania i zajęcia. Chodzę na boisko pograć w piłkę. Gram na kompie i w karty. Lubię podrywać dziewczyny i umawiać się z nimi. I dlatego jeżeli już miałbym coś czytać to tylko literaturę erotyczną, ale z mocnymi scenami. Bo w gazetach, które czytałem do tej pory, sceny nie były szczegółowo opisane. Powinno tam być dużo aktów jak na filmach i w programach nocnych. Może być też dużo scen grupowych z inną orientacją.

Czytanie literatury nie jest dla mnie. Wolę coś innego. Interesują mnie sprawy seksu i jego nauki. Jestem w takim wieku, że muszę już dobrze się orientować w tych sprawach. Nie chodzi mi o poznanie wiedzy, ale zdobycie takich umiejętności. To, że seks przynosi relaks wiedzą wszyscy. Dlatego jest dla mnie (wiem, że dla wielu z nas) ważny. Wiem, że trzeba uważać na różne sprawy, ale to nie znaczy, że nie wolno uprawiać seksu. Gdybyśmy na polskim czytali książki, w których też byłoby o miłości seksualnej to wszyscy chętnie by je przerabiali i może nie byłoby tak nudno.

Cytowane stanowiska nie pozwalają zapomnieć o innej jeszcze przeszkodzie utrudniającej gimnazjalistom rozbudzanie w sobie potrzeby obcowania z literaturą i pozytywnego myślenia o samym akcie czytania. Jest nią trudny dla nich czas dojrzewania seksualnego. Pewnie dlatego, że *wzburzone hormony i nałogowe zainteresowanie inną płcią* – pisała tym razem gimnazjalistka – *przeszkadzają nastolatkom w czytaniu poważnej i wielkiej literatury, dalekiej od filmowych scen erotycznych*. Bezpośredniość autorów przytaczanych wypowiedzi wskazuje, iż seks nie jest już dzisiaj dla młodzieży tematem tabu. Zdaniem Zbyszka Melosika:

Jesteśmy zdziwieni swobodnym podejściem młodego pokolenia do seksu, „luźną obyczajowością”. A jednak i tego typu postawę można bez trudu wyprowadzić z pewnych, wyraźnie zaznaczających się w kulturze współczesnej tendencji: orientacji na ciało i seksualizacji konsumpcji oraz przymusu udanego życia seksualnego. [...]

Jednocześnie nietrudno zauważyć, że i w tym przypadku młodzież znajduje się w swistej „pułapce kulturowej”. Oto narastającej (medialno-popularnej) presji na rzecz prowadzenia udanego, intensywnego i ekscytującego życia seksualnego towarzyszy inny jasny przekaz: niekontrolowany seks może przynieść śmierć. W konsekwencji młodzież jest zawieszona, mówiąc metaforycznie, między viagrą (stanowiącą symbol wolności seksualnej, seksualności nieokiełznanej, radosnej i optymistycznej) a AIDS (krystalizacja pesymizmu współczesnej cywilizacji, argument na rzecz zaprzeczania ciała i seksualności, na rzecz surowych restrykcji seksualnych). W społeczeństwie konsumpcji występuje „taniec wokół seksu” – jednoczesne zaprzeczanie ciała i seksowi, i dążenie do maksymalnego seksualnego zaspokojenia¹⁷.

Z analizowanych wypowiedzi badanych wynika, że niektórzy z nich, choć zachłyśnięci seksem i seksualnością, zdawali sobie także sprawę z niebezpieczeństw, jakie może przynieść seks: *przygodny, przypadkowy, spontaniczny, z byle kim, z kilkoma osobami za jednym razem czy za każdym razem z kimś innym*. Nie przeszkadzało im to jednak w uzewnętrznianiu własnych potrzeb, marzeń dotyczących fizycznego kontaktu niekoniecznie z osobą bliską sercu. Skąd gimnazjaliści czerpali wiedzę o seksie? Nie tylko z filmów, programów telewizyjnych, czasopism czy Internetu, ale też z obserwacji swobodnych zachowań seksualnych tak rówieśników, jak i starszych, nie zawsze znanych kolegów i koleżanek. Warto dodać, że brak zapisków większości badanych na temat zainteresowań seksem, seksualnością człowieka nie oznacza, że stronili od nich. Być może zabrakło im odwagi albo po prostu uznali, że nie wypada o tym pisać lub też bali się reakcji nauczyciela na takie postulaty.

W wypowiedziach młodych autorów – przeciwników czytania jakichkolwiek książek, także lektur szkolnych, ale za to zwolenników seksu – nie sposób znaleźć nałożonych przez nich na literaturę i jej twórców zobowiązań moralnych. Jednak ich brak nie pomniejsza wartości zredagowanych prac, także tych nieco obcesowych w treści. Choć niektóre z zapisanych refleksji mogą sprzyjać poszerzaniu się grona osób narzekających na gimnazjalistów, niemniej jednak warto je odczytywać jako źródło cennej wiedzy o problemach nastolatków *dojrzewających do miłości fizycznej* – jak sami pisali o sobie – i ich zapatrywaniach na: życie intymne człowieka, współczesne relacje między kobietą a mężczyzną czy sposób pojmowania tego, co znaczy czerpać przyjemność – w tym przypadku nie z odbioru literatury, ale z uprawiania seksu. Niewątpliwie dla tej grupy badanych stało się ważne sygnalizowanie, jakie korzyści ten ostatni bądź to przynosi, bądź to może przynieść również nastolatkom uczęszczającym do gimnazjów. Treść takich właśnie zapisków daje nauczycielowi poloniście podstawy do tworzenia nie tak znowu jednoznacznego i stereotypowego portretu jego wychowanków.

¹⁷ Z. Melosik, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Młodzież wobec (nie)gosińskiej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, Warszawa 2005, s. 21–23.

Na podstawie wszystkich analizowanych uczniowskich prac pisemnych warto także podjąć się zbudowania refleksji dotyczącej wpływu nauczycielskich sposobów prowadzenia lekcji oraz komunikowania się z gimnazjalistami w jej toku na: (1) wypowiedzi uczniów o literaturze i (2) umiejętności problemowego myślenia badanych. Pierwsze oddziaływanie potwierdzają szczególnie te z powstałych zapisów, w których pojawiły się próby wpłynięcia na ich odbiorcę i nakłonienia tego ostatniego do podjęcia konkretnych działań, przyjęcia określonej postawy oraz pożądanego przez piszących zachowania. Niewątpliwie uczniowska sprawność trafnego tworzenia wypowiedzi za względu na jej funkcję i osiągnięcie założonego celu może cieszyć. Świadczy bowiem, między innymi, o zdobytej umiejętności aktywnej postawy młodzieży wobec świata, także literatury i kultury. Niemniej jednak dominujące w niektórych przypadkach konstrukcje językowe – służące budowaniu kategorięcznego i nieznoszącego sprzeciwu stylu całej wypowiedzi – przypominają, jak można się domyślać, kierowniczy¹⁸ sposób porozumiewania się nauczyciela z uczniami podczas omawiania utworów literackich. O drugim oddziaływaniu rozmaitych czynności nauczycielskich, tym razem na aktywność problemowego myślenia gimnazjalistów lub jej brak, informują refleksje, w których ci ostatni nie zawsze umiejętnie próbowali nie tylko zaprezentować swoje stanowisko, ale postawić oraz rozwinąć zapisane przez siebie problemy i pokazać je w szerszym kontekście, np. doświadczeń osobistych, czytelniczych, społecznych, kulturowych.

Z powyższego wyłania się następujący wniosek: nie bez znaczenia w stymulowaniu lub blokowaniu tak preferencji czytelniczych, jak i rozmaitych sprawności (np. pisarskich, problemowego myślenia, nadawczo-odbiorczych) ucznia pozostaje chociażby styl kierowania lekcją i nauczycielskie sposoby pracy nad lekturą szkolną, umożliwiające lub utrudniające wychowanie młodzieży do lektury. To ostatnie, zgodnie z sugestią Zofii Agnieszki Kłakówny, powinno stać się:

wychowaniem do rozumnego życia człowieka, który znajduje wartość w czytaniu literatury, chce i potrafi jej nadawać własne znaczenia bez czytelniczej dezynwoltury, w oparciu o dane z tekstu. [...] Poza wszystkim zaś, sztuka, w tym literatura, są bardzo ważnym, może najważniejszym, ale tylko jednym ze sposobów, poprzez który ludzie kontaktują się ze sobą na temat świata i swego w nim istnienia i poprzez który wyrażają siebie¹⁹.

Postawy, role odbiorcze i umiejętności pisarskie badanych gimnazjalistów

W świetle wyżej prezentowanych wyników badań może rodzić się szereg pytań. Wśród nich chociażby następujące: czy słowo literackie jeszcze coś znaczy dla współczesnych gimnazjalistów? Tak, ale pod warunkiem, że treść czytanej literatury wychodzi naprzeciw sformułowanym przez uczniów zadaniom. To dość roszczeniowe i pragmatyczne nastawienie gimnazjalistów zapewne nie dziwi, wszak widać

¹⁸ Por. G.D. Fenstermacher, J.F. Solis, *Style nauczania*, Warszawa 1998, s. 20–31.

¹⁹ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s. 169.

je na każdym kroku w różnych sytuacjach szkolnych²⁰. Świadczą o nim także następujące uczniowskie wypowiedzi o literaturze: *jesteśmy młodzi i należy wysłuchać naszych opinii w sprawie literatury czy uważam, że czytanie książek musi się opłacać*. Nie może być ono jednak podstawą tworzenia wyłącznie negatywnego wizerunku nastolatków. Wręcz przeciwnie, warto je uznać za fundament budowania refleksji także o nich jako odbiorcach literatury. Ostatecznie z jakiegoś powodu przecież biorą do ręki lub odrzucają w ogóle tekst literacki.

Na podstawie zdiagnozowanego stosunku badanych gimnazjalistów do literatury warto wyodrębnić dwie dominujące i deklarowane przez nich postawy wobec tekstów literackich: poznawczą i ludyczną²¹. Przyczyną rozwoju pierwszej jest uczniowska potrzeba poszerzania wiedzy: (1) dla siebie – swojego rozwoju intelektualnego, (2) dla zysku – zdobycia dobrej oceny, (3) dla nauczyciela–przyjaciela: efektywnie motywującego młodzież do obcowania z literaturą szkolną lub nauczyciela–wroga: zmuszającego uczniów do czytania, jak sugerowali badani, *znieawidzonych lektur*. Natomiast fundamentem kształtowania się drugiej postawy może być, oprócz naturalnej potrzeby zabawy tkwiącej w każdym człowieku, kult tej ostatniej – dominujący w kulturze współczesnej. Daje on, zdaniem znawców tematu, prawo do mówienia o „ludyczności kultury współczesnej” bądź jej „karnawalizacji”²². Uwielbienie nastolatków dla zabawy warto również odczytywać jako pragnienie ucieczki od problemów, zmartwień doświadczanych osobiście lub zaobserwowanych u innych na co dzień. Warto też nadmienić, iż ludyczne nastawienie gimnazjalistów do literatury przeplatało się z wyrażaną przez niektórych postawą kompensacyjną wobec prozy²³. Cechowała ona tych, którzy tęsknili za odkrywaniem innego, czasami lepszego modelu świata rzeczywistego. W opinii badanych: *lepszego, bo tak wciągającego, że pozwala na chwilę zapomnieć o tym, co nas otacza*.

Wyniki badań oraz zdiagnozowane na ich fundamencie postawy uczniów wobec literatury umożliwiają nakreślenie trzech ról odbiorczych²⁴ i zadań, jakie

²⁰ Por. W. Stachura, *Wartościowanie świata i literatury przez gimnazjalistów (refleksje polonistki)*, [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008, s. 87–91.

²¹ Por. J. Polakowski, *Badanie odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próby diagnozy*, Kraków 1980, s. 123–134.

²² J. Grad, H. Mamzer, *Wprowadzenie*, [w:] *Ludyczny wymiar kultury*, red. J. Grad, H. Mamzer, Poznań 2004, s. 7.

²³ J. Polakowski, *Badanie odbioru...*

²⁴ Do nakreślenia zdiagnozowanych u badanych uczniów ról odbiorczych wykorzystuję następujące nazwy ról odbiorczych, projektowane w dziele literackim i opisane przez Edwarda Balcerzana: (1) czytelnika, (2) odbiorcy badacza i (3) odbiorcy wykonawcy, zob., tegoż: *Przez znaki*, Poznań 1972, s. 45–98, zob. także tegoż, *Perspektywy „poetyki odbioru”*, [w:] *Problemy teorii literatury. Seria 2. Prace z lat 1965–1974*, wyboru prac dokonał H. Markiewicz, Wrocław 1987, s. 42–57. Mam jednak pełną świadomość, że nastoletni czytelnicy są jedynie nieprofesjonalnymi odbiorcami literatury i nie sposób ich utożsamiać z profesjonalnymi badaczami i wykonawcami dzieła literackiego. Moim celem stało się wyłącznie zasygnalizowanie rozpoznanego u gimnazjalistów pragnienia takiego kontaktu z literaturą i jej odbioru, który pozwoli im w bardziej interesujący sposób spojrzeć na tekst literacki i zainteresować

przyjmowali lub chętnie przyjęliby na siebie badani gimnazjaliści, obcując z lekturą. Pierwsza rola – **odbiorcy badacza** – w tym przypadku oznacza przede wszystkim ucznia jako antropologa zainteresowanego odkrywaniem w tekście literackim: człowieka, śladów świata, jego kultury²⁵, prawdy o ludzkiej kondycji, istocie bytu²⁶. Konkretnie zaś ucznia chętnego do: (1) badania przeszłych tradycji, obyczajów, zwyczajów i porównywania tego, co inne, bo odległe z tym, co cechuje kulturę współczesną, (2) szukania odpowiedzi na pytanie o sens bycia dzisiaj człowiekiem czy (3) odnajdywania ludycznej i terapeutycznej wartości literatury oraz jej wpływu na rozwijanie umiejętności pokonywania życiowych, szkolnych problemów nastolatków i na nabywanie sprawności relaksacyjnych w *świecie pełnym napięć i stresu* – jak informowali gimnazjaliści. Druga rola – **odbiorcy wykonawcy** – wskazuje na gimnazjalistę deklarującego, w trakcie obcowania z tekstem literackim lub po spotkaniu z nim, gotowość do podjęcia działań często twórczych (np. tworzenie przedstawienia teatralnego, plakatów reklamowych, kręcenie filmu, teledysku) oraz przeniesienia do swojego życia podpatrzonych w literaturze tak pozytywnych, jak i negatywnych zachowań bohaterów czy pomysłów rozwiązywania przez nich rozmaitych problemów. Trzecia rola – **czytelnika** – oznacza nastolatka jako czytelnika milczącego – pozbawionego z różnych przyczyn potrzeby wypowiedzania się na temat literatury. Jedną z nich, w przypadku badanych, okazał się chociażby przymus lekturowy czy fascynacja multimediami.

Uczniowskie role, wyodrębnione na podstawie przeanalizowanych prac pisemnych, warto uznać za cenną podpowiedź skierowaną przez gimnazjalistów w stronę nauczyciela polonisty decydującego o wyborze strategii nauczania²⁷ i różnych sposobów omawiania literatury w toku lekcji. Szczególnym świadectwem dostrzegania przez badanych związku między powinnościami, zadaniami literatury, jej twórców a powinnościami, zadaniami nauczyciela polonisty stały się poniższe zapiski:

Literatura powinna dawać konkretną wiedzę o człowieku, jego życiu, świecie, którą będę mogła wykorzystać w osobistym życiu, ale powinna też bawić. Dlatego prosiłabym o napisanie więcej takich książek i o to, by były one do ciekawego czytania w szkole. Dziękuję, że mogłam się wypowiedzieć. Mam nadzieję, że to, co napisałam coś da. Proszę, aby tak się stało.

Artysta, który pisze książkę a nauczyciel, który omawia ją na lekcji, powinien najpierw sam przekonać się na sobie, czy ona w ogóle uszczęśliwi uczniów i co oni z nią, i ze swo-

się nim. O kolejności prezentowania w artykule ról odbiorczych zdecydowała frekwencja deklaracji uczniowskich. W efekcie oznacza to, że zostały one zapisane od najczęściej do najmniej postulowanych.

²⁵ Por. E. Kosowska, *Antropologia literatury*, Katowice 2003; W. Burszta, *O czym opowiada antropologiczna opowieść*, Warszawa 1994; tegoż, *Antropologia kultury*, Poznań 1998.

²⁶ Por. G. Dogiel, *Antropologia filozoficzna*, Kraków 1992.

²⁷ Por. B. Chrzastowska, *Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej*, [w:] *Teoretyczne problemy szkolnej komunikacji literackiej. Cz. I. Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań*, wybór i oprac. W. Dynak, M. Inglot, Wrocław 1986, s. 75–77.

im życiem w trakcie czytania i po nim mogą zrobić. Tematyka tego, co się czyta na lekcji przecież różnie może wpłynąć na każdego ucznia z osobna. Wszyscy wiedzą, że nie zawsze działa dobrze na niego, jego życie w rodzinie i przebywanie w szkole.

Pisząc o tym, czego oczekuję od literatury i tych, co ją piszą chciałabym prosić o lekcje, dzięki którym mogłabym w ciekawy sposób odkrywać świat, o którym się mówi w utworze literackim. Proszę również o takie książki do czytania, które dadzą mi wiele mądrości o życiu, ludziach, kulturze. Choć nie lubię czytać lektur, to myślę, że czasami niektóre z nich są fajne. Dlatego chciałabym, żeby można było na lekcji czytać takie, których tematyka mnie interesuje. Jestem zaciekawiona książkami historycznymi, przygodowymi i fantasy.

W przykładowo przytoczonych postulatach badanych można wśród licznie wyrażanych przez uczniów roszczeń dostrzec także zatroskanie o prawidłowy rozwój własnej osoby, pozytywne relacje w rodzinie czy w szkole. Nie brakuje też nadziei na odejście od lekcyjnej nudy. Ta ostatnia pojawia się wówczas, gdy *na lekcji ciągle tak samo mówi się o literaturze* – informował ktoś z piszących. Nie ulega zatem wątpliwości, że zaadresowana także do nauczycieli lista życzeń uczniowskich w sprawie, np. sposobów czytania literatury na lekcji, jej funkcji czy wartości dla nastolatków, splata się z listą oczekiwań skierowanych do polonistów przez inną grupę badanych gimnazjalistów²⁸. Warto przypomnieć, że ci ostatni najwyżej usytuowali na niej konieczność prowadzenia ciekawych lekcji i nauczycielską pasję takiego mówienia o literaturze i jej omawiania, które pozwoli: „oderwać się od ziemi, rozmawiać się nam w literaturze i kulturze, zafascynować czytaniem książek; by lekcje, na których analizuje się różne teksty były przyjemnością”²⁹. O czym świadczy taka zbieżność stanowisk różnych grup badanych gimnazjalistów? O roli, jaką nie tylko literaturze i jej twórcom, ale przede wszystkim nauczycielowi poloniście przypisali uczniowie. Chociaż wysuwane przez nastolatków żądania wobec polonistów mogą wywołać oburzenie, niemniej jednak warto się z nimi zapoznać. Dla nauczyciela są bowiem źródłem informacji o samych uczniach: ich zainteresowaniach, potrzebach, oczekiwaniach, pasjach, przyczynach niechęci do lekcji polskiego czy w ogóle życia. Są też cenną informacją dla osób odpowiadających za przygotowanie kandydatów do tego zawodu. Wszak na podstawie niektórych wypowiedzi badanych można z dużą dokładnością zrekonstruować przebieg lekcji języka polskiego. Wynika z niego, że nie zawsze jej centrum stanowi uczeń, ale realizacja materiału potrzebnego do zdania egzaminu końcowego. Oznacza to, że diagnozowanie osoby ucznia i uczynienie młodych ludzi fundamentem wszelkich dydaktyczno-wychowawczych działań nauczyciela nie jest, z różnych przyczyn, sprawą łatwą. Wymaga nie tylko ciągłego zdobywania wiedzy o uczniu czy rozwijania, także przez przyszłego polonistę,

²⁸ Szczegółowe wyniki badań na temat oczekiwań uczniów wypowiedzianych pod adresem nauczycieli polonistów przedstawiam i omawiam w publikacji: D. Łazarska, *Jak być autorytetem – czyli, czego uczniowie gimnazjum oczekują od nauczyciela polonisty?*, [w:] *Osoba nauczyciela. Polonista przewodnikiem ucznia po meandrach wiedzy*, red. G. Różańska, Radom 2011, s. 103–119.

²⁹ Tamże, s. 106.

szeregu umiejętności temu służących, ale przede wszystkim zmiany sposobu myślenia o młodych ludziach uczęszczających w XXI wieku do szkół różnego typu.

Refleksje nad zgromadzonym i przedstawionym w artykule materiałem empirycznym skłaniają także do namysłu nad uczniem jako autorem słowa pisanego. Tym bardziej, że nie od dzisiaj wiadomo, iż obniża się poziom poprawności językowej uczniów, ubożeje ich zasób słownictwa czynnego. Przyczyną tego jest, między innymi, zmniejszające się czytelnictwo młodzieży, coraz większa rola w jej życiu języka obrazkowego, wulgaryzacja języka, dążenie do skrótowości czy posługiwanie się żargonem. Jan Parandowski pisał: „W słowach, w formach gramatycznych, w składni kreśliła swój wizerunek dusza zbiorowa, odciskały się, jak fale dawno nie istniejących mórz na skamieniałych piaskach, jej popęd, skłonności, odrazy, wierzenia, przesady, zamierzcha wiedza o świecie i człowieku”³⁰.

Jaki zatem wizerunek gimnazjalistów jako autorów prac pisemnych wyłania się z zebranych materiałów? Dość pozytywny. Świadczą o tym na ogół poprawnie zbudowane i spójne wypowiedzi. Jednak nie brakuje w nich także mankamentów i niedoskonałości językowych. Ilustrują je chociażby następujące przykłady: *najlepiej, gdyby książka była kodowana prostym językiem i najlepiej dobrze wycentrowana; czytanie służy dokształcaniu swojego języka; interesują mnie książki wtedy, gdy są światłopoznawcze; wybywam z czytania takiej książki, bo nie jest interesująca; dalsza kontynuacja czytania nie ma wtedy sensu; najważniejsze jest, żeby literatura była wpływowa; ciągle zwracam się chętnie z powrotem do literatury fantasy; literatura dawna wywiera na mnie fascynację; najbardziej lubię czytać książki śmiechowe*. Z czego wynikają dostrzeżone usterki językowe? Z niewystarczającej sprawności posługiwania się obowiązującą normą językową tak w mowie, jak i w piśmie. U podstaw cytowanych nieporadności można także widzieć przyzwyczajenie uczniów do niedbalstwa językowego oraz nawyk używania w różnych okolicznościach języka komputerowego. We wszystkich cytowanych w artykule fragmentach prac pisemnych wiele do życzenia pozostawia też sprawność stylistyczna badanych. Nieco inaczej natomiast przedstawia się sposób, w jaki uczniowie zapisywali rozważania. Te ostatnie najczęściej cechowała trójdzielna kompozycja. Wśród zebranych prac znalazły się też wypowiedzi krótkie, kilkuzdaniowe oraz takie, w których autorzy oprócz słów posłużyli się odpowiednią grafiką. Dowodem na to są chociażby odręcznie wykonane, choć nie zawsze estetyczne, wykresy uczniowskich oczekiwań wobec literatury, słowa czy zdania bądź to zakreślone w ramki, bądź to wpisane w rysunkowe schematy przypominające serce czy chmurkę.

O czym świadczą graficzne próby zilustrowania pisemnych rozważań? Po pierwsze, o pomysłowości i kreatywności młodych autorów. Po drugie, o ich przyzwyczajeniach do różnych sposobów tworzenia schematycznych form zapisu, ale też o oddziaływaniu na badanych uczniów otoczenia informacyjnego, w tym grafiki komputerowej. Szczególnym tego wyrazem stały się refleksje wpisane w kilka okienek przypominających okna programu – najważniejszego elementu graficznego interfejsu.

³⁰ J. Parandowski, *Alchemia...*, s. 119.

Podsumowanie

Na koniec prowadzonych rozważań warto wyraźnie zaznaczyć, iż nakreślony na podstawie zgromadzonego materiału badawczego portret gimnazjalistów – nieprofesjonalnych odbiorców literatury – jest dość zróżnicowany. Nie zawsze odpowiada on utartym opiniom o uczniach, także wnioskowi wysuwanym na podstawie rozmaitych badań, z których jednoznacznie wynika, że dla młodego pokolenia zagadnienia związane z patriotyzmem nie są ważne. Chociaż zebrane wypowiedzi mogą wzbudzać wiele wątpliwości, to jednak są również ważnym sygnałem o: zagubieniu, bezradności badanych, braku umiejętności funkcjonowania i radzenia sobie tak w szkole, jak i w rodzinie. Tym samym warto pamiętać, że na powstały obraz gimnazjalistów nie tylko jako odbiorców tekstów literackich, ale także jako ludzi żyjących w konkretnym miejscu i czasie oraz jako autorów słowa pisanego wpływa szereg czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Do pierwszych można zaliczyć np. rozmaite trudności osobiste i szkolne uczniów, ich ukryte potrzeby czy tęsknoty. Do drugich, między innymi, środowisko rodzinne, rówieśnicze, szkolne, a także otoczenie kulturowe młodzieży. Warto zatem upominać się o nieustanne diagnozowanie ucznia – jako człowieka i ucznia – jako odbiorcy tekstów kultury, i tym samym szukanie przyczyn jego nie zawsze udanych osobistych i lekcyjnych spotkań z literaturą. Tylko na tej podstawie jest możliwe: (1) zrozumienie sformułowanych przez młodych ludzi zadań i powinności literatury, (2) wyrażanie obiektywnych i niestereotypowych opinii o uczniach i ich sposobach obcowania z różnymi tekstami kultury czy (3) wybieranie i dostosowanie, na przykład teoretycznoliterackich modeli czytania literatury do potrzeb konkretnego zespołu klasowego, a w efekcie (4) tworzenie autentycznych projektów szkolnej edukacji polonistycznej, służących podmiotowości i samorozwojowi młodzieży oraz (5) przygotowanie przyszłych nauczycieli polonistów do dostrzegania, poznawania osoby ucznia i budowania antropocentrycznej orientacji lekcji.

Bibliografia

- Balcerzan E., *Perspektywy „poetyki odbioru”*, [w:] *Problemy teorii literatury. Seria 2. Prace z lat 1965–1974*, wyboru prac dokonał H. Markiewicz, Wrocław 1987.
- Balcerzan E., *Przez znaki*, Poznań 1972.
- Burszta W., *Antropologia kultury*, Poznań 1998.
- Burszta W., *O czym opowiada antropologiczna opowieść*, Warszawa 1994.
- Chrzastowska B., *Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej*, [w:] *Teoretyczne problemy szkolnej komunikacji literackiej. Cz. I. Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań*, wybór i oprac. W. Dynak, M. Inglot, Wrocław 1986.
- Czapliński P., *Literatura, mój bliźni*, „Tygodnik Powszechny”, 4.12.2005, wyd. online.
- Czeladko R., *Pokolenie zapatrzone w ekran telewizora*, „Rzeczpospolita”, 15.07.2009, wyd. online.
- Dogiel G., *Antropologia filozoficzna*, Kraków 1992.
- Fenstermacher G.D., Solis J. F., *Style nauczania*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1998.

- Grad J., Mamzer H., *Wprowadzenie*, [w:] *Ludyczny wymiar kultury*, red. J. Grad, H. Mamzer, Poznań 2004.
- Guzik B., *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków 2003.
- Horwath E., *Radość czytania, radość omawiania. Literatura fantasy na lekcjach języka polskiego*, [w:] *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2011.
- Jakubowski W., *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.
- Karwatowska M., *Świat wartości współczesnej młodzieży licealnej*, „Polonistyka” 2011, nr 9.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.
- Kopaliński W., *Od słowa do słowa. Leksykon*, Warszawa 2007.
- Kosowska E., *Antropologia literatury*, Katowice 2003.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *O tekstach kultury popularnej w podręcznikach szkolnych i praktyce edukacyjnej*, [w:] *Dzwonek na lekcję polskiego*, red. I. Masojć, R. Naruniec, Wilno 2004.
- Latoch-Zielińska M., *Gimnazjaliści wobec kultury hip-hopu*, [w:] *Teksty kultury w szkole*, red. B. Myrdzik, L. Tymiakin, Lublin 2008.
- Łazarska D., *Jak być autorytetem – czyli, czego uczniowie gimnazjum oczekują od nauczyciela polonisty?*, [w:] *Osoba nauczyciela. Polonista przewodnikiem ucznia po meandrach wiedzy*, red. G. Różańska, Radom 2011.
- Łazarska D., *Polonista wobec potrzeby „czytania” tekstów kultury popularnej*, [w:] *Teksty kultury popularnej*, red. B. Myrdzik, L. Tymiakin, Lublin 2008.
- Markowski M.P., *Życie na miarę literatury*, Kraków 2009.
- Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, Warszawa 1968.
- Melosik Z., *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, Warszawa 2005.
- Morawska I., Latoch-Zielińska M., *Gimnazjaliści wobec wartości narodowych*, „Polonistyka” 2011, nr 9.
- Parandowski J., *Alchemia słowa*, Warszawa 1986.
- Polakowski J., *Badanie odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próby diagnozy*, Kraków 1980.
- Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, t. II, Warszawa 1998 .
- Stachura W., *Wartościowanie świata i literatury przez gimnazjalistów (refleksje polonistki)*, [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008.
- Szaruga L., *Powinności literatury i inne szkice krytyczne*, Kraków 2008.
- Szcześniak J., *Fantazy – nowe zjawisko w literaturze końca XX wieku*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice 2008.
- Wojnar I., *Edukacja humanistyczna i trzy kręgi tożsamości człowieka*, [w:] *Uczeń i nowa humanistyka*, red. M. Kujawska, Poznań 2000.
- Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, red. I. Wojnar, W. Pielasińska, Warszawa 1990.