

Paweł Sporek*

 <https://orcid.org/0000-0001-6055-6199>

Świat wartości współczesnej młodzieży a klasyka literacka – świadectwa szkolnego odbioru lektury

Założenia wstępne

Współczesny uczeń wydatnie różni się od tego, z którym nauczyciel spotykał się w szkole pięćdziesiąt czy trzydzieści lat temu. Jest również inny od tego, który w murach szkoły pojawiał się lat temu dziesięć. Także jednak inny od tego, który chodził do szkoły kilka lat temu. Oczywiście nie chodzi o żadne zmiany zewnętrzne (choć i te są zauważalne gołym okiem), ale głębokie i dynamiczne przeobrażenia w strukturze myślenia i wartościowania świata, za którymi nie są w stanie nadążyć badania świadomości aksjologicznej kolejnych pokoleń. Te zmiany odczuwalne są na co dzień, na szkolnych korytarzach, w indywidualnych kontaktach nauczyciela z uczniem, ale przede wszystkim na pojedynczych lekcjach, gdy polonista, w odniesieniu do konkretnych tekstów literackich, może obserwować aktualny sposób myślenia tak pojedynczego wychowanka, jak i grupy, który ujawnia się na poziomie odbioru, w aktach interpretacji i wartościowania.

Niniejszy tekst wyrasta z wieloletnich doświadczeń nauczycielskich, obserwacji zmian, które do szkoły przynoszą ze sobą kolejne pokolenia dzieci i młodzieży. Stałym punktem odniesienia dla prezentowanej refleksji są obecne od lat w szkole i czytane przez współczesnych uczniów teksty, na których rozumienie oraz wartościowanie wpływa współczesny kontekst aksjologiczny. Materiałem dokumentującym będą świadectwa odbioru uczniów w wieku gimnazjalnym, zderzanych z takimi klasycznymi w szkole dziełami jak średniowieczna *Pieśń o Rolandzie*,

* Dr hab., Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej, Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków, pawel.sporek@up.krakow.pl

Romeo i Julia Wiliama Szekspira, czy z mniej kanonicznym, ale wartościowym i niezwykle interesującym tekstem, jakim z całą pewnością jest *Zabić drozda* Harper Lee – powieść amerykańskiej laureatki Nagrody Pulitzera, pozycja ceniona w kategorii literatury dla dzieci i młodzieży, będąca od lat lekturą w amerykańskiej szkole średniej.

Świat wartości uczniów – zarys zagadnienia

Refleksję badawczą nad wskazanymi wyżej kwestiami warto osadzić na tle rozpoznania nad światem wartości uczniów. Te zaś na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat ulegają znaczącym przemianom, warunkowanym zmianami kontekstu cywilizacyjnego oraz społeczno-kulturowego, który zapisuje w sobie również przeobrażenia w obrębie aksjologii. Badania ostatnich dwudziestu, trzydziestu lat, chociaż nieprzynoszące jednowymiarowego obrazu aksjologii młodych pokoleń, wskazują na nasilanie się wyraźnych tendencji: narastania pragmatyzmu życiowego związanego z emancypacją wartości materialnych i hedonistycznych, kryzysu wartości religijnych i narodowych, dominacji jakości witalnych i estetycznych według wzorców propagowanych przez kulturę popularną za pośrednictwem nowych mediów¹. Swoisty pluralizm aksjologiczny i relatywizm stają się istotnym składnikiem formowania się nowych typów tożsamości wpisujących się w paradygmat kultury ponowoczesnej². Wspomniane zmiany zachodzące w obrazie aksjologicznym młodego pokolenia określają nową przestrzeń zachowań i wyborów, także nowy sposób wartościowania rozmaitych zjawisk, również poddanych pod obserwację postaw ludzkich. Obszarem dostrzegania tych transformacji mogą być godziny języka polskiego, w trakcie których, w toku kontaktów uczniów z rozmaitymi materiałami literacko-kulturowymi, w sposób naturalny ujawnia się sposób myślenia dorastających pokoleń. Szczególnie zauważalne może to być u uczniów starszych klas szkoły podstawowej i gimnazjum – u nich w sposób szczególnie do głosu dochodzi potrzeba budowania własnej osobowości w odniesieniu do rozmaitych jakości aksjologicznych, w opozycji do tego, co umocowane społecznie i kulturowo, powszechnie akceptowane i utrwalone w przestrzeni kultury symbolicznej opartej na przymusie i jednocześnie transmisji wartości. Znacząca może tutaj być konfrontacja przede wszystkim z dziełami mającymi

1 Szerzej tę kwestię, w odwołaniu do badań nad aksjologią dzieci i młodzieży z ostatnich trzydziestu kilku lat, przedstawiam w książce *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2016, s. 72–75.

2 Zagadnienia te bliżej omawiają w swoich publikacjach Zbyszko Melosik czy Tomasz Szkudlarek. Por. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość, edukacja. Mígotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 56–68; Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

długoletnią tradycję szkolną, które przez lata wyznaczały na poziomie aksjologii podstawy działań wychowawczych realizowanych w obrębie przedmiotu język polski. Także tymi, które wyrastają z tradycyjnego myślenia o wartościach, znajdującego swe oparcie w filozofii obiektywistycznej.

Klasika literacka w szkole – znaczenie, rola, problemy odbioru

Klasika literacka ma swoje niepodważalne miejsce w szkole. Widzi się w niej istotny składnik transmisji kulturowej, budowania tożsamości narodowej (zwłaszcza w kontekście dzieł z literatury polskiej), czynnik umożliwiający porozumienie ponadpokoleniowe, gwarant trwałości dziedzictwa przeszłości i punkt odniesienia aksjologicznego dla dorastających pokoleń dzieci i młodzieży. I mimo problemów z lekturą dzieł „kanonicznych” w szkole, barier³, które znacząco utrudniają (czy wręcz uniemożliwiają) jej odbiór, wezwania do aktualizacji zestawów lektur szkolnych czy rewizji kryteriów ich doboru, ciągle słychać zasadne głosy poważnych dydaktyków, podkreślających doniosłość zderzania uczniów z dziełami tradycyjnie już zespolonymi ze szkołą. Anna Janus-Sitarz, zdając sobie sprawę ze złożoności zagadnienia, wskazując na istnienie głosów zarówno wzywających do trwałości stałego kanonu, jak i tendencji do jego weryfikacji, stwierdza, że:

Trzeba się pogodzić z myślą, że kanon nie stanowi listy arcydzieł do obowiązkowego podziwiania, ale jest raczej punktem odniesienia, który służy uczeniu dokonywania samodzielnych wyborów, przyswajaniu różnych sposobów poznawania i czytania dzieł, wykorzystywaniu pewnych kryteriów ich oceny. Aby zaspokoić takie potrzeby, w kanonie muszą znaleźć się tytuły stanowiące swoiste pomniki kultury narodu. Uczeń powinien zapoznać się z historycznymi uwarunkowaniami, które wpłynęły na ich pozycję w kanonie, z kryteriami oceny artystycznych i pozaartystycznych walorów tych dzieł, z polemikami, jakie wywoływały, z literackimi dialogami, jakie toczyli z nimi kolejni twórcy, ulegając ich wpływowi bądź buntując się przeciw nim, ale – dowodząc ich żywotności i zdolności wywoływania mentalnego czy emocjonalnego poruszenia⁴.

3 Kwestię barier w odbiorze literatury przed laty świetnie zdiagnozował Zenon Uryga w: *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Kraków 1982. Mimo zachodzących zmian w świecie, istnienie tych barier (choć może już wartych poddania ich pewnej rewizji z perspektywy nowych czasów) ciągle potwierdza praktyka nauczycielska i codzienne borykanie się ze szkolnym czytaniem, zwłaszcza dawnych dzieł, które operują językiem czy aksjologią w dużej mierze obcymi nowym pokoleniom ekranowych czy interaktywnych czytelników. Por. także: A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Wydawnictwo US, Szczecin 1996; P. Sporek, *Koniec ekranowego czytelnika?*, „Polonistyka” 2010, nr 11, s. 38–42.

4 A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Universitas, Kraków 2009, s. 63.

Chwalebna chęć obrony dzieł najważniejszych⁵ dla polskiej czy światowej kultury zderza się jednak ze szkolnymi uwarunkowaniami i ograniczeniami, które wynikają z określonego kontekstu społeczno-kulturowego. Mieszczą się w nim tak postmodernistyczna relatywizacja tradycyjnych paradygmatów aksjologicznych, jak i bezpośredni wpływ na uczniów współczesnych immersyjnych mediów interaktywnych. Konsekwencjami jest odwrót od tradycji, a także głęboki i ogólnonarodowy kryzys czytelnictwa (znajdujący swe odbicie oczywiście także w szkole)⁶, swoista moda na nieczytanie, która łączy się ze zmianami w obrębie języka nowych pokoleń⁷, a co za tym idzie – znacznym ograniczeniem recepcyjnej kompetencji kulturowej – bariery wielokrotnie są nie do pokonania dla ucznia zderzanego z dziełami reprezentującymi potwierdzone wartości artystyczne, ale i odnoszącymi się do paradygmatów kulturowych obcych i niezrozumiałych współczesnym dorastającym pokoleniom.

Fakt powszechnego nieczytania, chociaż od zawsze był przedmiotem nacechowanej pedagogicznie troski dydaktyków przedmiotu⁸, obecnie, ze względu na zasygnalizowane wyżej uwarunkowania, nasila się. Szczególną ofiarą tej sytuacji pada klasyka literacka, która, od lat już lekceważona i odrzucana przez większość uczniów⁹, ulega w szkole lekturze pozorowanej¹⁰, opartej na zastępowaniu ją roz-

5 Trzeba zaznaczyć, że choć A. Janus-Sitarz podkreśla rolę tekstów kanonicznych, to w swej książce wielokrotnie akcentuje także wagę sięgania po teksty nowe, pochodzące z ostatnich lat. Por. tamże, s. 18–19.

6 Traktują o tym chociażby prace, które publikuje Zofia Zasacka. Por. np. Z. Zasacka, *Nastoletni czytelnicy*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2008; tejże, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014. Wnikliwie kryzys czytelnictwa w ostatnich latach dokumentuje też raport przygotowany przez Bibliotekę Narodową zatytułowany *Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*, <http://www.bn.org.pl/download/document/1492689764.pdf> (dostęp 25.06.2017).

7 Ciekawy obraz tego języka przynoszą chociażby badania nad wpływem technologii komputerowej i języka angielskiego na język i sposób myślenia uczniów. Dokumentują one istnienie powszechnego wśród młodych ludzi, ograniczonego ze względu na wiek, kodu językowego, który jest swoistym szyfrem funkcjonującym wśród tej grupy. Por. np. M. Szymańska, P. Sporek, *Język współczesnych uczniów – użytkowników gier komputerowych*, w: *Języka a edukacja*, t. 5, red. J. Nocoń, Wydawnictwo UO, Opole 2017.

8 Kwestie te podnosili m.in. Zenon Uryga, Stanisław Bortnowski czy Anna Janus-Sitarz. Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Kraków 1996, s. 31–37; S. Bortnowski, *Jak zmieniać polonistykę szkolną?*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2009, s. 91–102; A. Janus-Sitarz, *Przyjemność...*, s. 36–42.

9 Por. B. Kryda, *Klasyka literacka w odbiorze uczniów*, w: *Wiedza o literaturze i edukacji. Księga referatów Zjazdu Polonistów. Warszawa 1995*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, IBL PAN, Warszawa 1996.

10 Kwestę tę podnosi np. P. Kalwiński, *Nauczyciele poloniści wobec (nie)możliwości czytelniczych gimnazjalistów*, w: *Polonistyka dziś – kształcenia dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, t. 2, Universitas, Kraków 2014.

maitymi substytutami (filmy, streszczenie, bryki). Tym samym obniża się jej ranga i znaczenie społeczne, możliwość wpływu na formowanie postaw, istnienie pewnego narodowego i kulturowego *continuum*. Dodatkowym skutkiem ubocznym jej przymusowej obecności w szkole jest narastanie wśród młodych pokoleń niechęci do samego procesu czytania oraz postawy obronne niedorosłych czytelników, sięgających do lektury rzadko, a jeżeli już, to raczej do powieści powstałych w ostatnich latach, funkcjonujących w medialnym obiegu popkultury.

Oczywiście taki stan rzeczy w żaden sposób nie może sprzyjać łatwym konstatacjom, a już szczególnie tej, że klasyka powinna być wyrugowana z przestrzeni szkolnej. Jej dobór musi być jednak starannie przemyślany zarówno ze względu na jej kształt artystyczny, jak i emocjonalną czy intelektualną dostępność młodemu pokoleniu, znaczenie dla transmisji kulturowej, a zwłaszcza w jej aspekcie aksjologicznym. Stąd za wyborem klasyki do szkolnego czytania nie powinna stać jej reprezentatywność dla danych epok czy prądów literackich, ale jej myślowa nośność, wpisane w nią ponadczasowe trwanie, które może się aktualizować „tu i teraz”, potencjał dla lekcyjnych dyskusji, polemik. Naturalnie w sytuacji szkolnego czytania zastosowanie takich rozwiązań selekcyjnych może się okazać niewystarczające. Być może koniecznym będzie uwzględnienie szczegółowych kryteriów doboru lektur¹¹ i, co z perspektywy praktyki najistotniejsze, zorganizowanie sytuacji dydaktycznej, która będzie sprzyjała omawianiu wybranej do czytania pozycji w trudnej sytuacji przymusu szkolnego. Stąd kluczem do otwierania lektury może być czytanie kontekstowe. Jego podstawą musi być uruchomienie rozmaitych utworów stanowiących dla danego dzieła kontekst problemowy, pochodzących z różnych czasów, także współczesnych, które mogą podkreślać ponadczasowy wymiar podstawowego tekstu, wyzwolić motywację do jego poznania, otworzyć na rozmaite napięcia znaczeń pozwalających się identyfikować w określonych blokach problemowych. Takie rozwiązanie daje szansę na ochronę klasycznego dzieła przed „szkolnymi barbarzyńcami”, uruchamia jego potencjał semantyczny, a co najważniejsze, pozwala na wyzwolenie motywacji czytelniczej, być może kluczowej dla dalszych kontaktów młodych ludzi ze słowem pisanym. Nie oznacza to jednak tego, że rezultatem będzie wartościowanie utrzymane w kategoriach obiektywistycznych, wychowawczo pożądane, gdyż pozbawione pierwiastka relatywistycznego w odniesieniu do podstawowych wartości dobra i zła oraz ich aksjologicznych jakości pochodnych. Raczej na tym poziomie rozmowy o postawach i zachowaniach bohaterów lekcja ujawni aksjologiczną różnorodność. Spodziewać się można poglądów, które będą stanowiły odbicie współczesnego świata wartości – osadzonego

11 P. Sporek, *Co czytać we współczesnej szkole? Wobec kanonu – kryteria doboru lektury (szanse, możliwości, zagrożenia)*, w: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 2, red. E. Jaskółtowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2016.

w aksjologii postmodernistycznej, relatywizującej widzenie rzeczywistości i ludzkich wyborów. Sytuacja taka na pewno umożliwiać będzie konfrontowanie takich światopoglądów z widzeniem świata opartym na tradycyjnej aksjologii – także ona przecież na godzinach polskiego znajdzie bowiem swoich orędowników.

Swobodne wypowiedzi uczniowskie

Pierwszym świadectwem uczniowskiego odbioru mogą być, ugruntowane w polskiej tradycji dydaktycznej¹², swobodne wypowiedzi uczniowskie po odczytaniu czy odsłuchaniu tekstu. Traktowane jako fundament osobnych lekcji wprowadzających do omawiania lektury czy jako ogniwo zajęć poprzedzające czynności analityczno-interpretacyjne, mogą w sposób spontaniczny diagnozować sposób odczytania i zarazem pierwsze rozumienie dzieł literackich (czy szerzej tekstów kultury) oraz odsłaniać wstępne rozpoznania aksjologiczne uczniów. Dotyczyć mogą one tak identyfikacji w obrębie jakości artystycznych czy estetycznych, jak i odczytań wartości etycznych, sakralnych czy innych, które określają stosunek człowieka do Boga, drugiego człowieka czy, szerzej, do otaczającego go świata rozmaitych zjawisk uruchamiających wartościowanie i określanie życiowych wyborów rozpiętych między rozmaitymi skrajnościami aksjologicznymi. Szczególnie wyraźnie mogą się one ujawniać tam, gdzie uczniowie przyzwyczajeni są swobodnego i bezpiecznego wyrażania własnych sądów, gdzie cenna jest interakcja z nauczycielem i pozostałymi członkami zespołu klasowego. Także w sytuacjach, w których nauczyciel swobodne wypowiedzi wykorzystuje nie tylko dla określenia uczniowskich wrażeń jako drogi do wyzwolenia ich emocji, ale za ich pośrednictwem chce określić, jakie problemy i zagadnienia wpisane w tekst zostały zidentyfikowane przez uczniów. Ta druga opcja umożliwia nie tylko wypracowanie zakresu tematycznego dla dalszego omawiania lektury, ale przede wszystkim pozwala nazywać wstępnie dostrzeganie przez uczniów postawy bohaterów, mniej lub bardziej widoczne konflikty wpisane w fabularne zawiłości tekstu, a także rozpoznawać wartości stojące u podstaw obserwowanych działań i zachowań postaci literackich.

Działania analityczno-interpretacyjne oraz uczniowskie próby wartościowania

Naturalnie najlepszym polem do obserwacji poziomu świadomości aksjologicznej uczniów są lekcyjne działania analityczno-interpretacyjne, które dopełniane są próbami rozmaitych wartościowań umocowanych tak w kryteriach oceny jakości

¹² Por. np. S. Jerschina, *Opracowania utworów lirycznych*, biuletyn, „Język Polski” 1957, nr 2–3, s. 11; W. Szyszkowski, *Analiza dzieła literackiego w szkole*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958, s. 18.

artystyczno-estetycznej badanych dzieł, jak i uwzględniających aspekt moralny, relacje z rozmaitymi typami wartości (np. witalnymi, użytecznościowymi, materialnymi i innymi). Co wielokrotnie było już podkreślane w literaturze przedmiotu, ujawniać się one mogą na różnych poziomach konstrukcji dzieł literackich¹³, ale także w lekcyjnej rozmowie, zwłaszcza w autentycznej relacji dialogicznej, która, uwzględniając podmiotowość rozmówców, służyć może nie tylko procesowi identyfikacji wartości, ale wystąpieniu swoistego naddatku aksjologicznego, nadbudowanego w rozmowie na fundamencie odkrytych i nazwanych poszczególnych wartości. Co istotne, mogą one być pochodną swobodnych wypowiedzi uczniowskich, wstępnego przedyskutowania problematyki między uczniami oraz między nimi a nauczycielem. A zatem na działaniach analityczno-interpretacyjnych wyraźny ślad może odciskać wstępny, intuicyjny odbiór uczniowski (także wzajemne sugestie i inspiracje rówieśników), który może stać np. w opozycji do ustaleń lekcyjnych, wyrastających z oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego nauczyciela. Zaznaczyć bowiem trzeba wyraźnie, że organizacja zajęć, wybrana przez polonistę strategia działania, metody, mogą wyraźnie wpływać z jednej strony na przebieg analizy i interpretacji, z drugiej na lekcyjne wartościowanie. Należy zauważyć, że pedagog i podejmowane przez niego działania pełnią funkcję ogniwa pośredniczącego między uczniem a tekstem, tym samym między uczniem a rozpoznawanymi, nazwanymi, deklarowanymi i wreszcie uznawanymi (bądź nie) wartościami, a interpretacja, dająca w szkole swobodę w zakresie wyboru metodologicznych rozwiązań¹⁴, może być kluczowym elementem dociekań aksjologicznych. Od działań nauczyciela zatem w dużej mierze zależy kształt i charakter uczniowskich rozpoznań. Im bardziej szanuje on podmiotowość osoby ucznia i autonomię jego myślenia i odczuwania, tym bardziej prawdopodobne jest odkrycie tak naturalnego wartościowania podopiecznego, jak i otwarcie go na samodzielne, a więc świadome dochodzenie do rozumienia wartości i podejmowania prób ich hierarchizowania.

W stronę egzemplifikacji – prezentacja zgromadzonych materiałów

Doświadczenia szkolne w pracy ze wskazanymi wyżej lekturami pozwalają postawić tezę o widocznej zmianie w sposobie wartościowania czynów i postaw bohaterów literackich u uczniów w wieku 13–16 lat i tym samym o nowym stosunku młodych ludzi do tradycyjnych wartości wpisanych w poddane analizie teksty. Skrótowo można by powiedzieć, że charakterystyczne jest negocjowanie wartości

13 Por. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Z perspektywy wartości. O prozie dla dzieci i młodzieży*, Nakom, Poznań 1994.

14 Kwestie te porusza A. Janus-Sitarz, która akcentuje potrzebę otwarcia szkoły na rozmaite metodologie, modele czytania tekstów. Por. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność...*, s. 209–386 (rozdział: *O modelach czytania*).

tradycyjnie uznanych za pozytywne, czy mocniej, godne naśladowania i propagowania, a co za tym idzie – stosowanie odmiennych kryteriów oceniania świata, niejako wbrew intencjonalności wpisanej w czytane lektury czy utrwalonej w szkole formie wartościowania związanej z odbiorem powyższych dzieł.

Jak może wyglądać zderzenie trzynasto- czy czternastolatka z fragmentami *Pieśni o Rolandzie* czy tragedią *Romeo i Julia*? Oto przykłady głosów uczniowskich pojawiających się na przestrzeni kilku lat na moich lekcjach w ramach swobodnych wypowiedzi czy działań analityczno-interpretacyjnych inspirowanych lekturą wyżej wymienionych utworów. Najpierw francuski poemat:

Roland był strasznie głupi. Ja na jego miejscu bym uciekał. To nienormalne, żeby się tak zachowywać. To jest po prostu głupie.

/Filip, lat 13/

Roland chciał być honorowy, a był głupi. Jeżeli nie masz na nic szans, to trzeba uciekać. Co to jest honor? Nie rozumiem go.

/Miłosz, lat 14/

Gdybym ja był na miejscu Karola, a Roland by przeżył, to postawiłbym go przed sąd. Dzisiaj tak się zresztą dzieje. [Poza tym] to jakiś fanatyzm religijny, żeby go tak wychwalać, że Bóg specjalnie przychodzi, bo podoba mu się jego [Rolanda] zachowanie.

/Piotrek, lat 14/

Co ważne, takie głosy każdorazowo zyskiwały akceptację większości. Przez uczniów przemawiał nie tylko pragmatyzm czy ewentualne odczucie braku odpowiedzialności Rolanda. Kwestie dysponowania życiem swoich rycerzy przez dowódcę, choć zawsze uwzględniane w rozmowach lekcyjnych, ustępowały oburzeniu młodych ludzi, którzy uzmysławiali sobie, że to honor kierował przede wszystkim postępowaniem krewniaka Karola. Negacja była tutaj podwójna. Po pierwsze bardzo abstrakcyjne traktowanie honoru jako wartości, po drugie, niezrozumienie dla faktu, że może on w życiu człowieka odgrywać znaczącą rolę. Próby dalszych dociekań lekcyjnych też zazwyczaj nie wyglądały najszczęśliwiej. Odniesienie tej jakości aksjologicznej do praktyki życiowej wyraźnie wskazywało, że zasadniczo wartość ta (a przynajmniej jej świadomość) nie mieści się w przestrzeni codziennego funkcjonowania w świecie, także w własnym, rówieśniczym gronie uczniów. Szukanie przeciwwagi dla takiego odbioru rzeczy na moich godzinach przynosiło raczej mizerne skutki. Próby wprowadzenia wątków zachowania rycerskiego nie przekraczało kwestii uprzejmości i szacunku dla innych (starszych, kobiet), paradoksalnie większy poziom zrozumienia (choć raczej nie akceptacji, czy tolerancji) pojawiał się w wypowiedziach dziewcząt, które tłumaczyły zachowanie rycerza

poczuciem męskości, jego dbałością o jak najlepsze postrzeganie przez innych, chociaż i tak poddawały jego wybory krytyce. Oto przykład takiej wypowiedzi:

Roland chciał być takim macho. Zależało mu na tym, co powiedzą inni. Po prostu był męski, ale to było bezsensowne. Przynajmniej w tej sytuacji. To, że jest pokazywany w pieśni jako wzór jest dla mnie dziwne. Ja tego zrozumieć nie mogę.

/Julia, lat 14/

Zupełnie odmienny sposób postrzegania aksjologii pojawiał się również w odniesieniu do dramatu Williama Szekspira.

Dla mnie ta sytuacja [samobójstw bohaterów] jest sztuczna i dziwna. Żeby od razu się zabijać z miłości? Poza tym mogli [Romeo i Julia] przecież gdzieś uciec, wyjechać, a nie popełniać samobójstwa.

/Piotrek, lat 13/

Moim zdaniem Romeo i Julia byli kompletnie nieodpowiedzialni. Niby zachowywali się jak dorośli, ale zachowywali się zupełnie inaczej! Właśnie jak dzieci. Wiadac, że zupełnie nie zastanawiali się nad całą sprawą, nie widzieli innych możliwości poradzenia sobie z sytuacją, a przecież można było zrobić różne rzeczy.

/Gabrysia, lat 13/

Nawet gdy uczniowie uznawali prymat wartości miłości (prędzej dziewczęta niż chłopcy) w życiu bohaterów, to sami raczej się dystansowali od wyborów, których dokonywali Romeo i Julia. Z dokumentację takiej postawy niech posłużą znów wartościująca wypowiedź pewnej, *nomen omen*, trzynastoletniej Julki:

Rozumiem ich, wielka miłość i te sprawy. To był ich wybór, który wynikał z tego, że oni myśleli o miłości właśnie tak, maksymalistycznie. Ale ja nigdy bym się tak nie zachowała. W takim wieku ma się całe życie przed sobą, można związać się np. z kimś innym. Romeo też przecież niby się kochał w Rozalinie. Może ta jego miłość do Julii też byłaby przejściowa. Ale bohaterowie nie dali sobie czasu na nic.

/Julia, lat 13/

Naturalnie dziewczyna zdawała się nie pamiętać o wizji ślubu Julii z Parysem, ale, co istotniejsze, jej wypowiedź dokumentowała zupełnie odmienne postrzeganie miłości od tej, której wizerunek wykreował Szekspir. Poza tym pojawienie się uczucia między kochankami z Werony, scena z ogrodu pod balkonem młodej Kapuletti też chyba utraciły wiele ze swej magii, a na pewno siły przekonywania, mimo iż przecież porządnie wykonana przez nauczyciela praca powinna prowadzić do odkrycia pewnej konwencji rozmowy, w poetyce której odbywał się słynny

dialog między zakochaną parą. Oto wypowiedź tym razem czternastoletniej Marysi, która tak oto odnosiła się do omawianej na lekcji sceny balkonowej:

Mnie to nie przekonuje, taka romantyczna gadka. Rozumiem, że kiedyś mówiono takim językiem, ale jest to wszystko sztuczne, takie dziwne. Mnie ta scena rozczarowała. Spodziewałam się czegoś wyjątkowego. Nie rozumiem, dlaczego ta scena jest taka słynna. Niby może się podobać, ale liczyłam, że będzie w niej jakaś magia, coś innego.

Przytoczone wyżej wypowiedzi, przepisane z kartek uczniów, nagrań bądź zanotowane z pamięci, choć są świadectwem indywidualnego widzenia sprawy, na moich lekcjach stawały się głosami reprezentatywnymi. Odbijały w sobie daleki od romantycznego sposób postrzegania miłości oraz pragmatyzm, który wyraźnie podporządkowywał sobie sprawy odczuć, emocji. Dokumentowały zmiany w aksjologii, ale także negację sposobu ukazania miłości w najsłynniejszym utworze, który został jej poświęcony. I chociaż praca z różnymi zespołami uczniowskimi nad dziełem Szekspira zazwyczaj przynosiła ostatecznie zadowalające rezultaty, to nie zawsze skutecznie odsłaniały one niezwykłość myślową i artystyczną dzieła geniusza ze Stratford-upon-Avon. Raczej ich wartość sprowadzała się do wywołania twórczej refleksji, wybiecia z uprzedzeń i barier, które ujawniła lektura tekstu, wzbudzenia zainteresowania, prowadzącego do ciekawych analiz i rozmów. Tych ostatecznie przekonanych do jakości dzieła Szekspira raczej było niewielu, znacznie więcej jednak tych, którzy odkryli w tragedii autora *Burzy* samą magię odwiecznego tematu, jego archetypowe trwanie w znaczący sposób zrealizowane w dramatycznej formie wypowiedzi.

Zmiany formacyjne w myśleniu współczesnej młodzieży ilustruje także ich praca z utworami metrykalnie stosunkowo im bliższymi. Za egzemplifikację posłużą tutaj materiały z pracy nad powieścią *Zabić drozda* Harper Lee, które zgromadziłem pracując z czternasto- i piętnastolatkami w szkole gimnazjalnej.

Generalnie powieść amerykańskiej autorki budzi żywe zainteresowanie młodzieży. Uczniowie dostrzegają w niej mądrą opowieść o ludzkich postawach wobec odmienności – przede wszystkim rasowej, ale też wynikającej z różnic kulturowych, wreszcie tej, która opiera się na różnicach światopoglądowych. Zaciekawienie budzą tak izolowany przez rodzinę od społeczności Artur „Boo” Radley, dziecięcy bohaterowie utworu – Smyk i Jem, wreszcie niezłomny prawnik Atticus Finch, który podejmuje się karkołomnego zadania obrony czarnoskórego Toma Robinsona, oskarżonego o pobicie i gwałt na młodej kobiecie, mieszkance przesyconego rasistowską atmosferą Maycomb, małego miasteczka w południowej części Stanów Zjednoczonych. Różnaita skala odcieni nietolerancji i dyskryminacji ukazana w dziele Lee otwiera zazwyczaj uczniów na złożone i niełatwe dyskusje o ludzkich zachowaniach, także mechanizmach (psychologicznych i społecznych),

które generują postawy jednostek, reakcje i działania zbiorowości. Wywołuje także potrzebę sięgania do źródeł sytuacji ukazanej w powieści, tym samym do eksplorowania historii niewolnictwa w USA. Najciekawszy jest jednak poziom interpretacji utworu w kategoriach aksjologicznych związanych z niezłomną postawą Fincha, adwokata, który w imię obrony prawdy i sprawiedliwości, staje w obronie oskarżonego czarnoskórego, budząc agresję społeczności Maycomb.

Mimo wskazywanych wcześniej zmian w sposobie wartościowania świata, Atticus Finch cieszy się zawsze sympatią i szacunkiem młodzieży, którzy doceniają jego niezłomność i odwagę do mierzenia się z zaistniałą sytuacją. Kontrapunktowo waloryzowana postać oskarżyciela, pana Gilmera, odsłania jednak również interesujące akty wartościowania. Co prawda uczniowie zazwyczaj zwracają uwagę na pełen uprzedzeń język prokuratora, ale niektórzy traktują go jako element strategii sądowej. Ciekawe rezultaty przynosi natomiast pewna dydaktyczna prowokacja, którą wykorzystuję w toku pracy nad utworem. Opiera się ona na założeniu, że Gilmer, jako inteligentny człowiek, wie (uwzględniając stan wyjściowy sprawy, odsłaniające się w procesie dowody i poszlaki), że oskarżany przez niego domniemany gwałcieł jest niewinny. Co prawda kwestia świadomości prawnika nie jest w powieści wyraźnie określona, ale przyjęcie takiego założenia wydaje się mieć umocowanie w lekturze. Zadaniem uczniów jest odpowiedź na pytania o to, co powinien zrobić prokurator, jak powinien się zachować, czy, przy swojej wiedzy, ma obowiązek, by dążyć do skazania obwinionego Toma Robinsona. Młodzież odpowiada na to w rozmaity sposób. Oto kilka wypowiedzi, które ilustrują najczęściej pojawiające się widzenie rzeczy:

Gilmer powinien być profesjonalistą. Z jego zawodu wynika, że ma oskarżać, a bronić ma adwokat, a za skazanie odpowiada sędzia. Powinien więc robić swoje, niezależnie od swoich poglądów, wiedzy.

/Michał, lat 14/

Prokurator Gilmer powinien pracować zawsze tak samo. Nie może udawać, że oskarża. Poza tym to mogłoby być widoczne dla innych. Wtedy on sam mógłby być, tak jak Finch, ofiarą w Maycomb. Też mieszkańcy mogliby go szykanować, grozić jego rodzinie.

/Natalia, lat 14/

Gilmer musi wykonywać swoją pracę najlepiej jak umie. Jeżeli tego nie będzie robił, to straci posadę. Poza tym wszyscy patrzą mu na ręce. On też jest po presję, musi dążyć do skazania Robinsona. Nawet jeżeli Tom zostanie skazany, to jego śmierć nie obciąża przecież Gilmera, ale innych, np. Ewella, który fałszywie oskarżył czarnego, przysięgłych czy całą społeczność [wywierającą presję].

/Tomek, lat 14/

W powyższych wypowiedziach uderza powiązanie zachowania Gilmera z tym, co, zdaniem młodzieży, określa jego etykę zawodową. Paradoksalnie etyka ta została w tych głosach sprowadzona do wypełniania swoich obowiązków niezależnie od sytuacji – faktycznego stanu zdarzeń, odpowiedzialności za życie drugiego człowieka, kwestii prawdy i sprawiedliwości. Dokumentują one także to, że młodzi ludzie ze zrozumieniem podchodzili do działań prawnika – uwzględniali wpływ na jego sytuację okoliczności zewnętrznych, które mogły warunkować jego dalsze życie, funkcjonowanie rodziny. Tym samym, rozumiejąc jego sytuację, dawali swoimi głosami przyzwolenie na przedkładanie osobistego interesu prawnika nad obiektywną prawdę i sprawiedliwość, także – co przeraża – nad ludzkie życie. Powyższe wypowiedzi, wynikające ze spontanicznej reakcji, nie są równoważone przez inne ujęcia, chociaż te, na szczęście, często w radykalnej formie, również się pojawiają. Oto przykład:

Jeżeli Gilmer wie, że Robinson jest niewinny i robi wszystko, by wygrać, skazać oskarżonego, to jest najzwyczajniej w świecie mordercą. Niezależnie od wszystkiego. I nic go nie usprawiedliwia. Wystarczy popatrzeć na Atticusa – był pod presją, ryzykował wiele, ale robił wszystko, by uratować niewinnego człowieka.

/Ania, lat 14/

Czternastoletnia Ania nie miała wątpliwości co do tego, jak powinien zachować się pan Gilmer. Nie wszyscy uczniowie bliscy temu stanowisku wyrażali go w sposób tak bezkompromisowy. Zawsze w klasie są jednak też tacy uczniowie, którzy, rozumiejąc sytuację Gilmera, jej złożoność, uważają, że powinien on podjąć ryzyko obrony prawdy, gdyż od jego zachowania, działania zależy ludzkie życie.

Lekcja jest czasem na konfrontowanie rozmaitych sądów, przede wszystkim tak skrajnych, jak te zaprezentowane wyżej. Chociaż nie można liczyć, że wartościowanie uczniów zawsze będzie mieściło się w kategoriach poszanowania dla obiektywnych wartości, to jednak ważne jest, by nie pozostawiać uczniów z ich raz sformułowanymi sądami, ale dążyć do myślowej konfrontacji, uwzględnienia stanowiska nauczyciela, inaczej myślących kolegów i koleżanek. Świadomość wartościowania jest nie tylko świadectwem zachodzących zmian w myśleniu nowych pokoleń, ale także znakomitym materiałem dla nauczyciela, który, mając obraz określonego stanu, może projektować działania dydaktyczne tak, by otwierać swych wychowanków na rozumienie i respektowanie podstawowych wartości. Wspierać ich aksjologiczne dojrzewanie w perspektywie agatologicznej.

W ramach konkluzji

Co ważne, przywołane wyżej przykłady nowego osądu świata i rzeczywistości, waloryzowania czynów i zachowań bohaterów literackich, wreszcie innego hierarchizowania w obrębie aksjologicznego uniwersum, nie mają charakteru jednost-

kowego (taki przecież zawsze w szkole występował.), ale opisują wartościowanie znacznej części uczniów, często wręcz większości. Uczniów, kształtujących swoją tożsamość w rzeczywistości ponowoczesnej, wraz z wszystkimi konsekwencjami takiego stanu rzeczy. Formatowanie sposobu poznawania świata przez pryzmat nowych mediów elektronicznych, w rzeczywistości zdominowanej przez relatywizm moralny kwestionujący tradycyjne wartości i autorytety, wyznacza nowy sposób postrzegania ludzkich zachowań i wyborów, również inny sposób czytania kultury i wpisanych w nie paradygmatów aksjologicznych. Niewątpliwie sytuacja ta może i powinna niepokoić. Nie ze względu na inną możliwość odczytywania tradycyjnych utworów i reinterpretację oceny bohaterów. Ożywcze i odmienne spojrzenie na literaturę, poszukiwanie nowych kluczy do otwierania tradycyjnych tekstów zawsze stanowi cenne doświadczenie w kontaktach uczniów z wielkimi dziełami poznawanymi w szkole. Rzecz idzie raczej o intelektualną i emocjonalną negację wartości moralnych i etycznych, zastępowanie obiektywnie rozumianych kategorii dobra i zła oraz ich aksjologicznych jakości modalnych myśleniem relatywistycznym, akcentującym subiektywny stosunek do wartości. Praktyczną konsekwencją takiego myślenia jest deklarowanie wyboru wartości korzystnych z perspektywy jednostki, usuwające z pola widzenia etykę, emancypujące indywidualny interes człowieka, który, działając dla własnego dobra, uznaje za właściwe unieważnienie wartości osobowej innego człowieka, także istnienia obiektywnego dobra i zła. Wprowadzenie kategorii „mniejszego zła”, które tak wyraźnie doszło do głosu w wypowiedziach uczniów na temat powieści *Zabić drozda*, rozumianego jako rezygnacja z wartości wyższej, ogólnej, w imię wartości niższej, ale powiązanej z własną osobą, prywatną korzyścią, jest praktycznym znakiem obserwowanego „przesunięcia aksjologicznego”, czy precyzyjniej, żeby posłużyć się terminem z filozofii Maxa Schelera, złudzenia aksjologicznego¹⁵. Świadomość zachodzącej zmiany, choć może przerażać, jest jednak konieczna, by myśleć poważnie o jakimkolwiek oddziaływaniu wychowawczym. Dobra diagnoza pozwala eliminować dydaktyczną naiwność, chroni przez zbanalizowanym i zupełnie niewiarygodnym dla uczniów wartościowaniem, otwiera pole dla dyskusji, polemik, konfrontacji światopoglądowych, uwzględniających konsekwencje wynikające z ludzkich wyborów. Daje jednocześnie szansę, aby pokazywać uczniom różne możliwości ludzkich postaw i zachowań, wybijać ich z pewności opartej na subiektywistycznym postrzeganiu rzeczywistości, wyzwalać postawę refleksyjną, krytyczną, opartą na samodzielności myślowej i emocjonalnej.

15 H. Buczyńska-Garewicz, *Wstęp*, w: M. Scheler, *Resentyment a moralność*, przekł. J. Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1977.

Bibliografia

- Bortnowski Stanisław, *Jak zmieniać polonistykę szkolną?*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2009.
- Buczyńska-Garewicz Hanna, *Wstęp*, w: Max Scheler, *Resentyment a moralność*, przekł. Jan Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1977.
- Janus-Sitarz Anna, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Universitas, Kraków 2009.
- Jerschina Stanisław, *Opracowania utworów lirycznych*, biuletyn, „Język Polski” 1957, nr 2–3, s. 10–13.
- Kalwiński Piotr, *Nauczyciele poloniści wobec (nie)możliwości czytelniczych gimnazjalistów*, w: *Polonistyka dziś – kształcenia dla jutra*, Universitas, red. Krzysztof Biedrzycki, Witold Bobiński, Anna Janus-Sitarz, Renata Przybylska, t. 2, Kraków 2014, s. 226–236.
- Kryda Barbara, *Klasyka literacka w odbiorze uczniów*, w: *Wiedza o literaturze i edukacji. Księga referatów Zjazdu Polonistów*, Warszawa 1995, red. Teresa Michałowska, Zbigniew Goliński, Zbigniew Jarosiński, IBL PAN, Warszawa 1996, s. 907–915.
- Książek-Szczepanikowa Aniela, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 1996.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, *Z perspektywy wartości. O prozie dla dzieci i młodzieży*, Nakom, Poznań 1994.
- Melosik Zbyszko, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Melosik Zbyszko, Szkudlarek Tadeusz, *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Sporek Paweł, *Co czytać we współczesnej szkole? Wobec kanonu – kryteria doboru lektury (szanse, możliwości, zagrożenia)*, w: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 2, red. Ewa Jaskółowa, Danuta Krzyżyk, Bernadeta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2016, s. 87–100.
- Sporek Paweł, *Koniec ekranowego czytelnika?*, „Polonistyka” 2010, nr 11, s. 38–42.
- Sporek Paweł, *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2016.
- Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*, <http://www.bn.org.pl/download/document/1492689764.pdf> (dostęp 25.06.2017).
- Szymańska Marta, Sporek Paweł, *Język współczesnych uczniów – użytkowników gier komputerowych*, w: *Język a edukacja*, t. 5, red. Jolanta Nocoń, Wydawnictwo UO, Opole 2017, s. 177–197.
- Szyszkowski Władysław, *Analiza dzieła literackiego w szkole*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958.

Uryga Zenon, *Godziny polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Kraków 1996.
 Uryga Zenon, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Kraków 1982.

Zasacka Zofia, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Zasacka Zofia, *Nastoletni czytelnicy*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2008.

Paweł Sporek

Świat wartości współczesnej młodzieży a klasyka literacka – świadectwa szkolnego odbioru lektury

Streszczenie

Niniejszy tekst wyrasta z potrzeby badań aktualnego świata wartości uczniów, którego obraz należy traktować jako fundament edukacyjnej refleksji i organizacji procesu dydaktycznego. Pierwszym punktem odniesienia dla wyżej wskazanego zagadnienia było przywołanie badań nad wizerunkiem aksjologicznym młodego pokolenia, które zostały przeprowadzone na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat. Drugim polem odwołań były doświadczenia odbioru klasyki we współczesnej szkole. Wskazane w temacie zagadnienie było omówione w odniesieniu do zebranego materiału egzemplifikacyjnego – zapisu wypowiedzi uczniowskich, które powstawały na lekcjach języka polskiego poświęconych pierwszemu odbiorowi wybranych do analizy tekstów literackich. Analiza zgromadzonych wypowiedzi udokumentowała znaczące przesunięcia w obrębie uczniowskiego świata wartości – coraz wydatniejszą dewaluację wartości moralnych, relatywizację zasad etycznych, a także coraz znaczniejszą dominację wartości pragmatycznych, związanych z materialnym i wymiernym interesem jednostki. Wykazuje także coraz wyraźniejszy odwrót młodego pokolenia od obiektywistycznego myślenia o wartościach. W konkluzji autor tekstu zaznacza, że świadomość istniejącego stanu rzeczy może mieć ogromne znaczenie dla właściwej organizacji procesu dydaktycznego – pozwala chronić się przed działaniami naiwnymi i nieskutecznymi, umożliwia podjęcie działań adekwatnych do zdiagnozowanego stanu rzeczy, uruchomienia odpowiedniej strategii wychowawczej.

Słowa kluczowe: swobodne wypowiedzi, edukacja, dydaktyka, metodyka, klasyka literacka

The world of values of modern youth vs. classic literature – testimonies of reception of reading material at school

Summary

The following text emerges from the need to research student's current world of values and the image of such world should be treated as the foundation for educational reflection and the organization of teaching process. The first point of reference for the issue mentioned above was referring to research on the axiological image of young generation, which was conducted within the last thirty years. The second point of reference are the experiences regarding the reception of classic literature at modern school. The issue mentioned in the topic has been discussed in reference to the exemplifying material, which constituted the record of student's opinions gathered during Polish language classes regarding the very first reception of a literary text chosen for discussion. The analysis of those opinions revealed a significant shift in the area of students' values, i.e. a clearer devaluation of moral values, relativization of ethical principles, as well as stronger domination of pragmatic values connected with material and tangible interest of an individual. This text also shows a clear withdrawal of young generation from the objective consideration of values. At the end, the author emphasizes that the awareness of such state of things could be of utmost importance to a proper organization of educational processes, as it allows to prevent naïve and inefficient activities and makes it possible to take adequate actions in order to diagnose the state of things and implement appropriate didactic strategies.

Keywords: open interpretation, education, didactics, methodology, literary classics

Paweł Sporek, dr hab., adiunkt w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie; autor książek: *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)*, Kraków 2016 oraz *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjów*, Kraków 2017, także licznych artykułów z zakresu dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego, współredaktor monografii *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec wyzwań nowych czasów. Kontynuacje i nawiązania*, Warszawa 2017; w latach 2007–2008 sekretarz czasopisma metodycznego „Nowa Poliszczyna”; nauczyciel szkoły podstawowej, gimnazjum, liceum, prowadził zajęcia w ramach kształcenia dorosłych; obecnie pracuje w krakowskim VIII Prywatnym Akademickim Liceum Ogólnokształcącym oraz Prywatnej Międzykulturowej Szkole Podstawowej „Otwarty Świat”.