

# Opinia na temat listy lektur

z języka polskiego w szkole podstawowej  
z widokiem na gimnazjum i liceum  
Klasy I-III (I etap edukacyjny) oraz klasy IV-VI (II etap edukacyjny)

■ ZOFIA AGNIESZKA KŁAKÓWNA

**Praktyka tworzenia listy lektur nakazanych do czytania w całości, zwłaszcza w szkole podstawowej, ale też w gimnazjum, czyli praktyka odnosząca się do tych etapów kształcenia, które objęte są p o w s z e c h n y m obowiązkiem szkolnym i stanowią wyraz egalitaryzmu w edukacji – to jeden z najbardziej wyrazistych symptomów zaprzeczenia idei reformy oświatowej ogłoszonej w 1999 r.**

1. **Centralne komponowanie** – poprzez arbitralnie wskazywane nazwiska autorów i konkretne tytuły – obszernej listy, a tym samym ilości lektur obowiązkowych do czytania w całości, oznacza niemożliwą do uniknięcia przypadkowość takiego zestawu i jego nacechowanie indywidualnymi upodobaniami, przyzwyczajeniami oraz przekonaniami twórców danej listy, które muszą na jej podstawie zostać uznane za wspólne.
2. Taki dla wszystkich jednakowy i obszerny przy tym zestaw obligacji lekturowych znosi ideę wyrównywania szans edukacyjnych, na które nastawiona była reforma, bo każde dziecko musi być w stanie przeczytać to właśnie, co mu nakazano (albo zna *Słonia Trąbalskiego*, albo nie będzie zbawione).
3. **Przejmowanie centralnej kontroli** nad sposobami gospodarowania czasem pracy dziecka i nauczyciela oraz nad tematyką zajęć w ramach lekcji języka polskiego równe jest wprowadzaniu programu o tzw. kompozycji ścisłej i **charakteryzuje systemy szkolne o wysokim stopniu ideologizacji**.
4. Nieliczenie się z możliwościami, potrzebami, zainteresowaniami i aktualnymi umiejętnościami dziecka, które określić można wyłącznie „na miejscu”, w danej klasie, w konkretnym zespole, stanowi **zaprzeczenie podmiotowości** zarówno uczniów, jak nauczycieli **na rzecz centralnego autorytetu z mocy urzędu**.
5. **Przekreślanie autentyczności sytuacji lektury** (dobrej według potrzeb i możliwości dziecka) oznacza zwykle lekturę „ponad głowami” uczniów, co przynosi efekty odwrotne niż cele z definicji przypisywane funkcjonowaniu szkoły – sytuacje takie nie zachęcają do lektur, lecz odstręczają od czytania i prowadzą do **oszukiwania szkoły** – lekturę trzeba „zaliczyć”, „odhańczyć”, nie zaś zrozumieć; nie jest oczywiste, po co się czyta, więc **lekcja staje się przestrzenią tresury**; korzystają na tym wyłącznie twórcy bryków.

W ministerialnym zestawie tekstów do czytania w szkole **nie bierze się pod uwagę wiedzy o literaturze dla dzieci i młodzieży**. Literatura ta niekoniecznie i nie zawsze odznacza się bezwzględnie uniwersalnymi wartościami. Warunki porozumienia z czy-

telnikami budowane są w niej często poprzez odwołania do realiów szkolnych i na przykład gwary szkolnej z czasów powstawania książki, a te łatwo podlegają dezaktualizacji, zwłaszcza w sytuacji wielkiej cywilizacyjnej zmiany, z jaką aktualnie mamy do czynienia (dziśszych uczniów niekoniecznie zachwyca lektura powieści Makuszyńskiego czy Niziurskiego, niekoniecznie też uwodzi ich przygoda w wydaniu Verne'a czy Sienkiewicza).

6. **Idea ministerialnego zestawu lektur oznacza też nieliczenie się z aktualną wiedzą psychologiczną, między innymi z badaniami nad pamięcią.** Wyniki takich badań podkreślają znaczenie celowo kształtowanego kontekstu przy działaniach nastawionych na wprowadzanie nowych treści do pamięci. Chodzi o taki kontekst, który pozwala tworzyć w pamięci sieciowe powiązania. Sieć powiązań, umożliwiających zapamiętywanie i sensowne wzbogacanie obrazu świata, nie powstaje w sytuacji, gdy czyta się lektury z przypadkowo zestawionej listy, niewspółgrające z zainteresowaniami i potrzebami czytelnika. Ministerialny zestaw lektur zakłada konieczność zapoznania się z dużą ilością tekstów wyizolowanych z kulturowego kontekstu, na budowanie kontekstów nie zostawia się czasu.
7. **Ministerialny zestaw lekturowy zdradza nastawienie na instrumentalne traktowanie lektury,** w którym nie bierze się pod uwagę swoistości literatury i języka jako tworzywa literackiego.
8. **Ministerialny zestaw wskazuje na to, że jego anonimowi twórcy nie rozróżniają podstawy programowej (jednej dla wszystkich, więc z zapisami ogólnymi) od programów nauczania** w zakresie danego przedmiotu jako różnie kształtowanych wykładni podstawy programowej.

**Chodzi o to, by nauczyciel wspólnie z uczniami mógł dobierać wartościowe teksty odpowiadające potrzebom, możliwościom i zainteresowaniom uczniów i własnym.**

Charakteryzowana wyżej idea tworzenia zestawu arbitralnie ordynowanych lektur szkolnych służy:

- **ideologii nauczania;**
- **realizacji fałszywie pojmowanej zasady egzaminowania** z takiego zakresu, jaki był

przedmiotem pracy lekcyjnej (zadania egzaminacyjne odnoszą się do lektur z listy, nie zaś do wypracowań umiędzynarodowych czytania, których uruchomienie pozwala dochodzić sensów

lektury), więc planowane jest *de facto* wyłącznie dla wygody twórców egzaminacyjnych zadań. Zadania te, sądząc po dostępnych przykładach, mają na celu przede wszystkim administrowanie punktacją;

- **twórcom bryków.**

Z powyższego wynika również, że **rozwiązania przyjęte w dotychczas obowiązującej Podstawie programowej, a odnoszące się do lektury na poziomie szkoły podstawowej, ale także gimnazjum, były słuszne i nie powinny być zmieniane.**

Jeśli chce się czuć nad jakością lektury proponowanej uczniom, wyjściem jest opracowanie naprawdę bardzo obszernego spisu wartościowej, uznanej klasyki z zakresu literatury dziecięcej i młodzieżowej oraz z zakresu lektur o adresie uniwersalnym **do wyboru w określonej ilości, nie więcej niż cztery-pięć do lektury całościowej.**

Ważna jest zarówno lektura całych utworów, jak i dobrze wybranych fragmentów. Problem polega na tym, by fragment był dobrze wybrany, więc by nie stwarzał fałszywego wyobrażenia o całej książce, by stanowił całość fabularną.

Zawsze zaś chodzi o to, by nauczyciel wspólnie z uczniami mógł dobierać wartościowe teksty odpowiadające potrzebom, możliwościom i zainteresowaniom uczniów i własnym.

Na takiej liście powinny figurować także utwory współczesne (tymi opiniowany ministerialny zestaw się raczej nie zajmuje).

Poza wszystkim jednak zdecydowanie lepszym rozwiązaniem w projektowaniu uczniowskiej lektury jest kierowanie się przy wyborze lektur kanonem problemów o nacechowaniu uniwersalnym i dobieranie tekstów, które o nich mówią, niż tworzenie listy autorów i tekstów, co prowadzi do absurdu, który za chwilę zostanie ujawniony wyraźniej na przykładach.

### Uwagi szczegółowe

Proponowane przez Ministerstwo listy lektur, zarówno ta dla klas I-III, jak i ta dla klas IV-VI, odznaczają się przypadkowością. Jednakowo traktowane są na tych listach pojedyncze wiersze, jak teksty większych rozmiarów.

1. **Wierszyk Bełzy** ma zapewne służyć kształtowaniu postawy patriotycznej. Kształcenie takich postaw poprzez tego typu teksty powinno być jednak związane raczej z wychowaniem domowym niż szkolnym, ponieważ w sytuacjach poznawania i recytowania takich wierszyków w domu aktywizowane są zwykle emocje, których siła oddziaływania wpływająca na zapamiętywanie wiąże się z relacjami między dorosłym i dzieckiem, nie zaś z rzeczywistym rozumieniem sensu tekstu. W szkole łatwo przy tym o werbalizm i deklarytywność, co na ogół oznacza wkraczanie na grząski teren pomijania rzeczywistej wartości słów i ideologicznego kłamstwa. Jak dla przykładu najmłodszy uczeń byliby w stanie objaśnić fragment wierszyka Bełzy: *Czym twa ziemia? – Mą Ojczyznę. – Czym zdobyta? – Krwią i bliźnią.* Jak to się ma do zasady rozpoczynania od tego, co dziecku najbliższe, więc od domu rodzinnego, od małej ojczyzny?
2. Trudno dociec, dlaczego akurat *Lokomotywa* i *Słoń Trąbalski* zostały szczególnie wyróżnione spośród innych wierszy Tuwima.
3. Nie wiadomo, dlaczego żaden inny poeta nie został wyróżniony z nazwiska.
4. Nie wiadomo, dlaczego młodsi uczniowie mają czytać akurat Konopnickiej
5. Nie wiadomo, dlaczego do niższych klas szkoły podstawowej przeniesiona została lektura *Akademii Pana Kleksa*, podczas gdy wiadomo, że dzieci z reguły znają ją z lektury spontanicznej, domowej, nieomawianej. Wiadomo też z praktyki, że dopiero w klasie czwartej udaje się nadać sens refleksyjnej lekturze tej opowieści tak, by zwrócić uwagę na zasady literackiej kreacji, co przygotowuje do „obchodzenia się” z literaturą w ogóle, nie służy zaś tylko zapoznaniu się z tekstem baśni Brzechwy.
6. Nie wiadomo, dlaczego uczniowie starszych klas szkoły podstawowej mają czytać *Starą baśń* Kraszewskiego, skoro wiadomo, że tekst stwarza bariery kulturowe i językowe nie do przebycia na tym poziomie. Jeśli w ten sposób owocuje idea sięgania do słowiańskiej mitologii w szkole podstawowej, to jest to pomysł w przedbiegach skazany na niepowodzenie.
7. Nie wiadomo, dlaczego przy doborze lektur takich, jak *W pustyni i w puszczy*, nie myśli się o ideologicznym, kolonialnym nacechowaniu tego utworu, co by świadczyło, że autorzy spisu notują w nim własne, przeszłe, zapamiętane doświadczenia lekturowe i nie poddają tych doświadczeń weryfikującej refleksji ani na nowo nie czytają proponowanych przez siebie lektur. Tę powieść warto czytać w sprzyjających warunkach, ale wymaga ona szczególnie przemyślanej obudowy kontekstualnej i nie można jej przyjmować z dobrodziejstwem inwentarza, ponieważ „od zawsze” figurowała w spisach lektur.
8. Nie wiadomo, dlaczego do szkoły podstawowej przeniesione zostały *Bajki ro-*

*botów* Lema, skoro wiadomo, że ich sensowna lektura wymaga orientacji w rozmaitych konwencjach literackich, których mieszanie stanowi literacki chwyt u Lema, a których dzieci w tym wieku nie rozpoznają jeszcze, bo nie dysponują wystarczającym doświadczeniem lekturowym.

9. Poważne zajmowanie się w szkole lekturowym zestawem projektowanym przez Ministerstwo jako obligatoryjny w całości jest ze względów czasowych absolutnie nierealne, co oznacza zachęcanie do lektury udawanej, zwłaszcza że dalsze punkty w zapisie obligacji te, w których konkretnych tekstów się już nie wymienia – obligują do kolejnych poważnych zobowiązań lekturowych.
10. Sprawdzian dotyczący idei tworzenia centralnej obligatoryjnej listy lektur najlepiej skonfrontować z pytaniem rozpoczynającym się od „dlaczego”. Dlaczego w spisie nie uwzględniono twórczości: Tove Jansson, Michaela Ende, Katrine Paterson, Edith Nesbit, serii „Mikołajków”, dlaczego nie ma na liście na przykład *Tajemniczego ogrodu*? Dlaczego nie wymienia się twórczości Joanny Kulmowej, Danuty Wawilów, Józefa Ratajczaka, Emilii Waśniowskiej, Anny Kamińskiej, dlaczego nie ma w spisie *Baśni polskich*, gdzie jest Mickiewicz, Słowacki i wielu, wielu innych autorów polskich i reprezentujących europejską tradycję, którzy wszak bez wątpienia „wielkimi twórcami byli”?
11. Spis pretensji można by wydłużać w nieskończoność, co dowodzi tylko, jak bezsensownym rozwiązaniem jest omawiany, arbitralny spis lektury obowiązkowej.

**Więcej niż 15 dużych objętościowo lektur nie da się sensownie, w znaczącej kontekstualnie obudowie przeczytać przez trzy lata szkoły ponadgimnazjalnej.**

do przywrócenia obowiązków lekturowych do stanu sprzed reformy, a ponadto w ogóle nie orientują się we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży i nic nie wiedzą na temat badań dotyczących odbioru sugerowanych lektur przez ich adresatów. **Nie zadają sobie też pytania, po co w szkole czyta się literaturę**, czym literatura jest (jak we współczesnych badaniach literaturoznawczych

bywa definiowana) i kiedy ma szanse oddziaływania. Twórcy listy lektur zdradzają najzupełniej naiwne przekonanie, że wystarczy nakaz lekturowy, by osiągnąć sukcesy wychowawcze. I to jest czysta utopia.

Podobne uwagi można odnieść do spisu lektur gimnazjalnych i „majstrowania” w nim.

Dopiero ponadgimnazjalne szkoły są nieobowiązkowe, naukę w nich podejmuje się z wyboru, co powinno oznaczać, że świadomie przyjmuje się obligacje nakładane przez szkołę.

Także na tym poziomie nie jest jednak możliwa żadna lista lektur w układzie chronologicznym, odpowiadająca rejestracji literackich zjawisk na przestrzeni czasu. O ile, oczywiście, zakłada się, że literatura mówi o ludziach i jest formą porozumiewania się ludzi na temat własnej ludzkiej kondycji.

Więcej niż 15 dużych objętościowo lektur nie da się sensownie, w znaczącej kontekstualnie obudowie przeczytać przez trzy lata szkoły ponadgimnazjalnej, a w takim razie muszą to być teksty reprezentujące kanon kulturowy, którego nie wyznaczają ministerialni decydenci, lecz który powstaje w rezultacie ciągle na nowo podejmowanych czytelniczych wyborów i zachowuje moc oddziaływania na rozum i emocje, bywa że przez wieki.

## Wniosek końcowy

Listy lektur zostały przygotowane dla wygodę egzaminatorów, ich zawartość wskazuje, że autorami spisów są osoby, które dążą

Zofia Agnieszka Kłakówna – dr hab., pracownik naukowej Akademii Pedagogicznej w Krakowie, autorka cyklu podręczników *To lubię!* (od 4 klasy szkoły podstawowej po 3 klasę liceum).