

ZOFIA ZASACKA

## Socjalizacja do czytania – edukacja szkolna i kręgi rówieśnicze

Socjologiczne badania czytelnictwa wskazują na procesy socjalizacyjne mające miejsce w rodzinie pochodzenia jako istotny czynnik różnicujący społeczne postawy czytelnicze<sup>1</sup>. Na to czy ktoś uważa, że czytanie jest zajęciem, które jest dla niego oczywiste, przydatne i atrakcyjne, ma wpływ transmisja wzorów kultury na kolejnych etapach socjalizacji<sup>2</sup>.

1 O. Dawidowicz-Chymkowska, D. Michalak, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2012 roku. Transmisja kultury pisma*, Warszawa 2015, s. 62–69, 103–105; D. Michalak, I. Koryś, J. Kopeć, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2015 roku: wstępne wyniki*, Warszawa 2016, s. 31–42, 74–77 – <https://ksiegarnia.bn.org.pl/pdf/Stan%20czytelnictwa%20w%20Polsce%20w%202015%20r..pdf> [dostęp: 21.01.2019]; Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014 – [http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/Czytelnictwo\\_dzieci\\_i\\_mlodziemy.pdf](http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/Czytelnictwo_dzieci_i_mlodziemy.pdf) [21.01.2019]; Z. Zasacka, *Spoleczne wymiary czytelniczych preferencji literackich*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2017, t. 9 (45), nr 4, s. 269–286 – <http://czasopisma.tnkul.pl/index.php/rns/article/view/9734/9800> [21.01.2019]; K. Wolff, *Książka w społecznej przestrzeni polskiej wsi*, Warszawa 2008; J. Zavisca, *The status of cultural omnivorism. A case study of reading in Russia*, „Social Forces” 2005, t. 84, nr 2, s. 1233–1255 – <https://www.jstor.org/stable/3598497> [21.01.2019]; PISA 2009 Results. *Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*, Paris 2010 – [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-overcoming-social-background\\_9789264091504-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-overcoming-social-background_9789264091504-en) [21.01.2019]; Ch. Clark, L. Hawkins, *Young people’s reading: the importance of the home environment and family support*, London 2010 – <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510272.pdf> [21.01.2019].

2 G. Krraykamp, *Literary socialization and reading preference. Effects of parents, the library and the school*, „Poetics” 2003, nr 31, s. 235–258 – <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi>

Socjalizacja<sup>3</sup> to złożony proces uczenia się bycia istotą społeczną i przyjmowania wspólnej perspektywy i definicji sytuacji oraz internalizowania wzorów praktyk kulturowych i ról społecznych. Procesy socjalizacyjne polegają na celowych i niezamierzonych zabiegach, których efektem jest kształtowanie osobowości człowieka jako istoty społecznej. Ze względu na różne obszary życia społecznego, w których przebiegają owe procesy, rozróżnia się socjalizację pierwotną i wtórną. Socjalizacja pierwotna przebiega w najbliższym środowisku społecznym jednostki, w którym najmocniejsze są więzi emocjonalne – odbywa się przede wszystkim w rodzinie, ale też w grupach sąsiedzkich i rówieśniczych i jest podstawą dalszego uczenia się. Socjalizacja wtórna wprowadza człowieka w kolejne, nowe role społeczne w nowych dla niego światach społecznych – rolę ucznia, kolegi, studenta, sportowca, męża, pracownika, itd. Na kolejnych etapach rozwoju tożsamości indywidualnej i społecznej jednostki rozszerza się jej świat społeczny i nowe instytucje społeczne mają wpływ na kształtowanie postaw, w tym czytelniczych. Jednostka zdobywa coraz szerszą strefę wyboru, może wybierać „znaczących innych”. W przypadku socjalizacji pierwotnej określony model zostaje jej narzucony, dany. Teorie socjalizacji dążą do tego, aby wyjaśnić, w jaki sposób różne warunki społeczne mają wpływ na proces rozwoju osobowości<sup>4</sup>. W teorii reprodukcji kulturowej<sup>5</sup> i teorii Basila Bernsteina określony model socjalizacji pierwotnej jest przypisany do statusu społecznego, co powoduje, że miejsce jednostki w strukturze społecznej wpływa na jej sposób rozpoznawania sytuacji i użycia znaczeń<sup>6</sup>. Podobnie w swojej koncepcji Pierre Bourdieu<sup>7</sup> koncentruje się na procesach odtwarzania h a b i t u s ó w (dyspozycji mentalnych jednostki ukształtowanych pod wpływem socjalizacji pierwotnej) i kapitałów kulturowych, w których istotną rolę pełni system edukacji.

=10.1.1.540.8606&rep=rep1&type=pdf [21.01.2019]; M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, wyd. 2, Warszawa 2000; J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Warszawa 2010; B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 137–155.

3 K. J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, tłum. G. Bluszcz, B. Miracki, red. nauk. M. S. Szymański, Warszawa 1996; K. Hurrelman, *Struktura społeczna a rozwój osobowości: wprowadzenie do teorii socjalizacji*, tłum. M. Roguszka, Poznań 1994, s. 16; P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. i słowem wstępnym opatrzył J. Niżnik, Warszawa 1983, s. 204–210.

4 K. J. Tillman, *Teorie socjalizacji...*, s. 28.

5 P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przekł. E. Neyman, wstępem opatrzyła A. Kłoskowska, Warszawa 1990.

6 J. Bielecka-Prus, *Transmisje kultury...*, s. 104.

7 P. Bourdieu, *Zmysł praktyczny*, przekł. M. Falski, Kraków 2008.

W artykule staram się spojrzeć przede wszystkim na procesy socjalizacji wtórnej wobec przysposobiania do czytania i to w jakim stopniu mogą być one kontynuacją procesów socjalizacji pierwotnej.

W badaniu „Potocznych definicji książki” jednym z celów badania jest zrozumienie, jak lektura książek jest postrzegana w różnych środowiskach społecznych – również tych, w których zgodnie z wynikami sondaży utrwała się niechęć do czytania. Wiąże się z tym kwestia jak w doświadczeniu i świadomości badanych osób pochodzących z różnych środowisk społecznych i o różnych biografiach czytelniczych postrzegane są procesy transmisji czytelniczych wzorów kulturowych.

Podstawowymi agendami procesów socjalizacji wtórnej dla dorastających czytelników stają się dwa środowiska społeczne: kręgi rówieśnicze<sup>8</sup>, w tym klasa szkolna<sup>9</sup> oraz szkoła jako instytucja. W artykule prezentuję te efekty analiz treści wywiadów zogniskowanych<sup>10</sup>, które pozwalają nam opisać miejsce czytania książek w relacjach rówieśniczych wśród młodzieży, interesuje nas przede wszystkim to, czy i kiedy czytanie staje się dla młodych ważne lub atrakcyjne, oraz to, czy stosunek do czytania dzieli ich czy łączy. Druga kwestia podjętych analiz dotyczy tego, z jakim skutkiem szkolna edukacja polonistyczna buduje społeczne postawy czytelnicze i co jest tego przyczyną.

Ponieważ w ostatnich latach ubyło amatorów książek – zwłaszcza wśród chłopców i młodych mężczyzn – w prezentowanym badaniu przyglądamy się przede wszystkim:

- maturzystom z warszawskich liceów (ich uczniowie osiągają wyniki na maturze powyżej średniej krajowej), przeważnie synom ludzi z wyższym wykształceniem;
- maturzystom z przeciętnych liceów w Puławach, którzy wynosili z domu nieco mniej kapitału kulturowego;
- gimnazjalistom z przeciętnej podwarszawskiej szkoły, których ojcowie trudnią się pracą fizyczną.

8 A. Oleszkiewicz, A. Senejko, *Psychologia dorastania, zmiany rozwojowe w dobie dorastania*, Warszawa 2013, s. 186–212; M. Karkowska, *Tożsamość młodzieży polskiej na przełomie wieków w perspektywie badań fenomenologicznych. Wyzwania współczesności*, Łódź 2013, s. 135–154.

9 M. Karkowska, *Tożsamość młodzieży...*, s. 99–126.

10 Por. D. Michalak, *Czytanie książek – ujęcie jakościowe*, s. 31–64.

Badania ilościowe sugerują, że w każdej z tych grup socjalizacja do czytania powinna przebiegać inaczej, napotykać na odmienne bariery<sup>11</sup>. Za kontrapunkt dla wypowiedzi chłopców przyjęliśmy wywiad z „wzorowymi czytelniczkami” – dziewczętami, które odniosły niewątpliwy sukces edukacyjny w humanistyce (studentki Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych Uniwersytetu Warszawskiego – MISH UW).

### 1.1. Dorastanie czytelników a czytanie książek jako atrakcyjny wybór

Badania czytelnictwa dzieci i młodzieży podpowiadają, że dzisiejsi nastolatki wraz z dorastaniem tracą zainteresowanie lekturą książkową. W ich codzienności znaczenia nabierają inne zajęcia. Mają mniej wolnego czasu, bo uczą się, rozwijają swoje hobby, uprawiają sporty oraz – częściej niż młodszy koledzy – wychodzą z domu, aby spotykać się przyjaciółmi<sup>12</sup>.

Nastolatki uczestniczący w wywiadach zogniskowanych wpisują się w trendy zaobserwowane w badaniach postaw czytelniczych młodzieży gimnazjalnej<sup>13</sup>. Narzekając na brak czasu wolnego, zdają sprawę poniekąd z typowych doświadczeń związanych z okresem wchodzenia w dorosłość. Ponieważ zwykle więcej im wolno niż ich młodszym kolegom, częściej stają przed pytaniem o to, jak ów „wolny czas” zagospodarować. Odkrywają przy tym zazwyczaj, że nie można mieć czasu na wszystko – muszą wybrać to, co jest dla nich najważniejsze, a z rzeczy mniej ważnych zrezygnować. Z drugiej strony naprawdę przybywa im obowiązków: poczucie braku czasu ma więc także obiektywne uzasadnienie.

Większość badanych chłopców – maturzystów i gimnazjalistów – czytała książki rzadko lub nie czytała ich wcale. Tłumaczyli to przeważnie brakiem czasu:

*[...] rzadko można znaleźć dużo czasu na to, może godzinę, dwie, siądzie się z tą książką i zaraz trzeba gdzieś wyjść znowu, a to posprzątać, to z psem, a to pouczyć się, a jak się już siada to konkretnie, żeby trochę poczytać [maturzyści z Puław].*

11 Z. Zasacka, K. Bulkowski, *Zaangażowanie w czytanie a osiągnięcia szkolne gimnazjalistów*, „Edukacja” 2015, nr 4 (135), s. 107–129 – <http://www.edukacja.ibe.edu.pl/images/numery/2015/4-6-zasacka-bulkowski-zaangazowanie-w-czytanie.pdf> [21.01.2019].

12 Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*

13 Z. Zasacka, K. Bulkowski, *Zaangażowanie w czytanie...*

Czy brak czasu na czytanie można interpretować jako wymówkę? Większość badanych nie uważa nieczytania książek za powód do wstydu, nie ma więc powodu, dla którego mieliby się usprawiedliwiać. Fakt, że to właśnie na czytanie brakuje im czasu, świadczy przede wszystkim o tym, że książki nie stoją wysoko w rankingu atrakcyjnych zajęć. Młodzież współczesna, również ta z elitarnych liceów, różni się pod tym względem od pokolenia dorastającego w latach dziewięćdziesiątych. Czytanie wśród licealistów pod koniec zeszłego wieku było wystarczająco rozpowszechnione, by można było sensownie dzielić tę grupę według upodobań czytelniczych. Informacja o tym, jak dobierali sobie lektury odzwierciedlała ich sposób myślenia o sobie czy życiowe aspiracje<sup>14</sup>. Dziś podobne typologie mogłyby objąć jedynie część uczniów i – co ważniejsze – nie dostarczyłyby trafnych opisów młodzieżowych tożsamości, bo książki nie są już tak ważne dla młodzieży, a tylko dla niektórych młodych ludzi.

W przeprowadzonych wywiadach starsi uczniowie mówią często o swym zniechęceniu do czytania literatury – przeważnie pod wpływem lektur szkolnych lub polonistów. Zwracamy uwagę m.in. na fakt, że lektury szkolne bywają dla uczniów zbyt trudne, odległe od ich oczekiwań i doświadczeń. Warto tu odnotować, że badani uczniowie nie tylko mają wyrobione zdanie na temat książek szkolnych, ale również postrzegają swoje złe doświadczenia jako rzutujące na stosunek do książek w dorosłości. Oto jak jeden z maturzystów wyjaśnia niechęć dorosłych do czytania:

*[...] według mnie to też jest brak czasu, ludzie coraz bardziej podnoszą tempo życia. Myślę, że dużo ludzi młodych też jest zrażonych przez smętne i toporne lektury ze szkoły, gdzie naprawdę czytając ciekawe książki można się do tego czytania przekonać i przełamać, a dużo lektur po prostu czyta się ciężko, które musimy przeczytać do siebie do szkoły i to też męczy po prostu. Dlatego później w dalszym życiu nie czytamy książek, bo mamy to wyobrażenie i pamiętamy, to też jest za ciężkie słowo, żeby nazywać to traumą, ale nie kojarzymy tego dobrze [maturzyści z Puław].*

Trudno byłoby przyjąć takie wyjaśnienie za prawdziwe w odniesieniu do osób, które w rodzinie i wśród przyjaciół miały zawsze czytelników czytających dużo i chętnie. Ci, którzy na etapie socjalizacji pierwotnej doświadczyli atrakcyjności

<sup>14</sup> Warto przypomnieć tu zwłaszcza badania Grażyny Straus wśród licealistów z elitarnych liceów warszawskich. Zestawienie ich z prezentowanym badaniem ma uzasadnienie, ponieważ rekrutowaliśmy warszawskich licealistów ze szkół o odnotowanych najwyższych postępach edukacyjnych w stolicy. W ich wypowiedziach książka nie pojawiła się jako porównywalne narzędzie autokreacji, co świadczy o zmianie w sposobach budowania tożsamości przez młodzież. Patrz: G. Straus, *Modelowi sukcesorzy, indywidualiści, eklektycy*, Warszawa 2005.

czytania, mogli traktować szkolną nudę jako coś przejściowego, odstępstwo od normy, i najpewniej nie wyznaczyłaby ona stosunku do książki na resztę życia. Dla ludzi, którym tego wsparcia brakuje, szkolna socjalizacja wtórna stanowi główne miejsce socjalizacji do czytania i właśnie dlatego potrafi ich łatwiej zniechęcić do czytania. Doświadczenia z lekturami szkolnymi – zarówno te dobre, jak i te złe – odbijają się przede wszystkim na czytelnictwie młodych, w środowisku których książki są rzadziej obecne.

Przywołując ponownie wyniki badania postaw i motywacji czytelniczych młodzieży<sup>15</sup>, należy dodać, że wraz z wiekiem u nastolatków powiększają się różnice między dziewczętami i chłopcami – szczególnie chłopcami, którzy wywodzą się z rodzin o najniższym kapitale edukacyjnym i kulturowym. Słabość męskich i chłopięcych wzorców czytelniczych wśród młodych sprawia, że nie tylko przybywa chłopców o niechętnym stosunku do książek, ale również tym z nich, którym brakuje domowego wsparcia, trudniej jest do książek się przekonać.

Zjawisko to przybiera na sile w okresie dorastania, kiedy znaczenie rówieśników jako grupy odniesienia wzrasta<sup>16</sup>. Badania mające na celu obserwację motywacji czytelniczych wskazują na relacje społeczne sprzężone z czytaniem jako na istotny czynnik sprzyjający lekturze<sup>17</sup>. Kierują one uwagę na znaczenie społecznego wymiaru praktyk czytelniczych, tj. obecność czytania i książek w środowisku społecznym młodej osoby, która intensywnie zaczyna kształtować swój sposób spędzania czasu wolnego, gusta i przekonania<sup>18</sup>. Wyniki tych badań stanowią przesłankę za tezą, iż przewaga dziewcząt wśród amatorów książek nie tylko odbija się na czytelnictwie chłopców, lecz również utrudnia sukces edukacyjny tym z nich, którzy mają na niego najmniejsze szanse.

15 Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 73–84.

16 B. Misztal, *Grupy rówieśnicze młodzieży*, Warszawa 1974; J. Modrzewski, *Biograficzny wymiar procesu socjalizacji*, „Studia Edukacyjne” 1997, nr 3, s. 29–44; Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 147–148.

17 M. W. Watkins, D. Y. Coffey, *Reading motivation. Multidimensional and indeterminate*, „Journal of Educational Psychology” 2004, t. 96, nr 1, s. 110–118 – <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.846.6686&rep=rep1&type=pdf> [21.01.2019]; L. B. Gambrell, S. S. Mazzoni, J. F. Almasi, *Promoting collaboration, social interaction, and engagement with text*, w: *Engaging young readers. Promoting achievement and motivation*, ed. by L. Baker, M. J. Dreher, J. T. Guthrie, New York 2002, s. 119–139.

18 K. R. Wentzel, *Social relationships and motivation in middle school. The role of parents, teachers, and peers*, „Journal of Educational Psychology” 1998, t. 90, nr 2, s. 202–209 – [https://www.researchgate.net/publication/232448076\\_Social\\_Relationships\\_and\\_Motivation\\_in\\_Middle\\_School\\_The\\_Role\\_of\\_Parents\\_Teachers\\_and\\_Peers/download](https://www.researchgate.net/publication/232448076_Social_Relationships_and_Motivation_in_Middle_School_The_Role_of_Parents_Teachers_and_Peers/download) [21.01.2019].

## 1.2. Czytanie ze względu na innych i dzięki nim

W łonie zróżnicowanej grupy jaką stanowi młodzież znajdują się zarówno amatorzy książek, jak i im raczej niechętni<sup>19</sup>. Obok czynników zniechęcających do czytania czy domowych deficytów w transmisji wzorów czytelniczych, mogą występować relacje i sytuacje społeczne sprzyjające lekturze. Znajomość książek może stać się źródłem prestiżu w grupie, w której znajduje się choć kilku amatorów czytania. Wymiana opinii o czytanych tekstach, wyrażanie krytycznych ocen o swych lekturach czy rekomendowanie ich innym, może sprawiać przyjemność i cementować znajomości<sup>20</sup>. Badania ogólnopolskie dowodzą, że młodzi, którzy czytają książki – a szczególnie dziewczęta – dostrzegają w rówieśnikach najważniejsze źródło wiedzy o tym co warto czytać po szkole, rozmawiają o książkach chętnie i wymieniają się nimi między sobą<sup>21</sup>. Wszystkie te praktyki budują społeczny wymiar motywacji czytelniczych. Wypowiedzi badanych w wywiadach zogniskowanych zostały poddane analizie treści w celu opisania w jaki sposób o motywującej sile rówieśników myśleli uczestnicy omawianego badania. Przyjrzyjmy się ich wypowiedziom na temat tego, jakie znaczenie może mieć środowisko rówieśnicze w kształtowaniu czytelnika. Badani uczniowie i studentki, zgodnie uznają, że kluczową rolę odgrywa w tym procesie społeczne otoczenie, w którym się dorasta i poznaje świat. W pierwszej kolejności, na początku socjalizacji, do czytania najważniejszy jest przykład domu.

*[...] od rodziców można nabyć takie, że widzimy, że rodzice czytają to i nas to może w jakiś sposób skłonić, tak sami z siebie podpatrując innych [maturzyści z Puław].*

Następnie wskazywano znajomych, inne osoby. Typowa opinia ucznia:

*[...] ja myślę, że to otoczenie też duży ma wpływ, ktoś zawsze poleci jakąś książkę, powie, co się w niej dzieje i to zachęca do przeczytania... [maturzyści z Puław].*

Żaden jednak przykład nie daje gwarancji, że młody człowiek przyjmie go za drogowskaz. Nastolatki z upodobaniem zaznaczają swoją niezależność, robią, to czego pragną i co sami uważają za słuszne.

19 Z. Zasacka, *Nastolatki i książki – najnowsze wyniki badania czytelnictwa młodzieży*, „Biblioteka w Szkole” 2018, nr 5, s. 6–9.

20 Wszystkie te elementy są badane jako jeden z wymiarów motywacji czytelniczych; por. Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 7–74.

21 Ibidem, s. 147–149; Z. Zasacka, *Kultura czytelnicza nastolatków – książki i biblioteki*, „Bibliotekarz” 2018, nr 9, s. 4–9.

[...] *mnie zawsze rodzice [czytali], ale ja nigdy nie czytałem...*

*Mnie raczej nikt nie zachęcał, u mnie chyba raczej się tak ciężko przekonać mnie do czegoś [maturzyści z Puław].*

Wpływ otoczenia według uczniów nie jest równomierny, przede wszystkim – jak wspomnieliśmy wcześniej – prezentuje się jako „sfeminizowany”. Badani uczniowie i ich matki podkreślali, że dziewczęta częściej od chłopców czytają książki i częściej też o nich rozmawiają.

*Czasami, ale raczej rzadko, w zasadzie raczej dziewczyny w moim otoczeniu rozmawiają o książkach [maturzyści z Puław].*

*U nas tam [dziewczyny] czasem czytają, ale nikt na to nie zwraca uwagi [gimnazjaliści z Warszawy].*

Przewagę dziewcząt wśród czytających książki potwierdzają badania. Nic więc dziwnego, że często wśród chłopców czytanie jest traktowane jako zajęcie czasu wolnego podejmowane samotnie i z reguły nie po to, by dzielić się refleksjami i opiniami z innymi.

*Niektórzy grają w piłkę nożną, niektórzy grają w szachy, a niektórzy czytają książki [gimnazjaliści z Warszawy].*

Brak rozmów o książkach, w ocenie uczniów, może wynikać z nieposiadania wspólnych lektur, różnych zainteresowań czy braku okazji, by dzielić się opiniami.

Ci, którzy rzadko czytają książki, spędzają wolny czas inaczej, np. na sporcie czy grach komputerowych. I to oni najczęściej twierdzą, że w ich kręgu koleżeńskim nie ma amatorów lektury. W ich wypowiedziach pojawia się wątek konkurencyjności czytania wobec innych zajęć, przede wszystkim różnych form komunikacji z innymi, w tym najpopularniejszej – internetowej, tworzącej nowe więzi i treści.

*Ja myślę, że człowiek jest przystosowany do życia w grupie jakiejś i mimo to, że siedząc w internecie nie spotykamy się z ludźmi to wszystkie fora, czy jakieś grupy zainteresowań sprawiają, że jesteśmy w jakimś kręgu i to jest dla nas bardziej interesujące niż zamykanie się z samym sobą, tak naprawdę i czytanie. Czyli ta interakcja z innymi jest ciekawsza [maturzyści z Puław].*

Nastolatki nawiązują coraz więcej relacji w świecie wirtualnym – tam, gdzie przenosi się znaczna część życia społecznego. Tradycyjne nośniki – w tym

książki – straciły monopol na przekazywanie myśli i obrazów, teksty krążące w sieci, łatwe do wymieniania i komentowania, często okazują się bardziej więziotwórcze niż tradycyjna książka. Jest to dobitny przykład przenikania kręgów koleżeńskich budowanych na podobieństwie zainteresowań z codzienności do świata wirtualnego. To dzięki internetowi samotna lektura w czterech ścianach nabiera społecznego charakteru – a przez to atrakcyjności i nowego znaczenia. Nadal jednak część nastolatków, którzy sami chętnie czytają książki, potrafi znaleźć w kręgach koleżeńskich osoby o podobnych zainteresowaniach, z którymi dzieli się opiniami o lekturach. Koledzy o podobnych zainteresowaniach to ważne wsparcie dla nastoletniego czytelnika.

*[...] jakie książki na przykład tobie się podobały, kolega mówi, jakie czytał i jakie mu się podobały i mnie zachęca, żebym poczytała te książki [gimnazjaliści z Warszawy].*

Fantastyka to typ literatury najczęściej komentowany i polecany, również czytany dzięki koleżeńskej rekomendacji<sup>22</sup>.

*[...] mnie na przykład zachęcali znajomi, jak byłem jeszcze w gimnazjum. To polecali różne książki fantasy i ja je z czystej ciekawości czytałem [maturzyści z Warszawy].*

Jak łatwo się domyślić, studentki kierunków humanistycznych wskazują więcej inspiracji czytelniczych w swoim środowisku społecznym. Potwierdzając też, że lektura to częściej kobieca przyjemność. Choć studentki zwykle poszukują rekomendacji również w internecie, to jednak opinie znajomych są dla nich najważniejsze. Często rozmawiają z nimi o książkach, polecając je sobie nawzajem. Mimo to książki rzadko stają się „gorącym” tematem w ich kręgach towarzyskich. Emocje budzą raczej nowe serie telewizyjne i filmy.

Młodszy nastolatki dostrzegali istnienie mód czytelniczych, ale przypisywali skłonność do ich konstruowania dziewczętom.

*[...] osoby, które na przykład lubią „Harry’ego Pottera” czy „Grę o tron” to jakby zbierają się w jakieś grupki, przynajmniej wśród dziewczyn jest coś takiego, rozmawiają o książkach. Tak samo jak w muzyce... Tak samo jest teraz z książkami, czytanie książek jest modne, że w ogóle są tacy autorzy, którzy nieważne, jak bardzo książka jest słaba, to i tak trzeba ją przeczytać, bo to jest książka tego autora... Raczej wśród dziewczyn, przynajmniej w moim otoczeniu tak jest [gimnazjaliści z Warszawy].*

W tym przypadku istotne jest to, aby znać ten sam tekst, o którym mówią inni, aby nie być wyłączonym z pewnej wspólnoty symbolicznej, która może się budować na bazie wspólnie czytanej literatury. Wartość artystyczna czy inne walory lekturowe samego utworu są mniej istotne – o tym, czy jest uważany za atrakcyjny decyduje popularność wśród innych. Chłopcy przypisują podatność na mody czytelnicze przede wszystkim dziewczętom, swoje towarzystwo do rozmowy o książkach opisując raczej zgodnie z wzorcami „intelektualnej przyjaźni”. Inspiracje wymienia się raczej w duecie z kolegą niż w całej paczce. W tym również warto dostrzec samotniczy rys związany z chłopięcym czytaniem, które nie wzbudza uznania w grupie.

Dla badaczy społecznego wymiaru motywacji czytelniczych istotnym elementem jest lektura jako źródło prestiżu w grupie społecznej<sup>23</sup>. Ocena znaczenia czytania dla zdobycia prestiżu w środowisku społecznym bardzo podzieliła badanych.

*Uważam, że dużo jest osób takich, które tak mówią „my młodzi to obciach się przyznać, że ktoś czyta, czy coś takiego”, przynajmniej w moich otoczeniu nie ma czegoś takiego, jak coś przeczytam to „spoko, czytaj sobie, twoja sprawa” [gimnazjaliści z Warszawy].*

Osoby nie lubiące czytać (szczególnie gimnazjaliści), a także te, w których najbliższym otoczeniu czytanie nie należy do codziennych zajęć, uznawały z kolei, że czytanie nie ma znaczenia, że to strata czasu, że obecnie już są atrakcyjniejsze formy spędzania wolnego czasu.

*U nas tak samo jest, że nikt nie przyznaje się, że czyta książki, że każdy i tak myśli, że to jest jakiś obciach [gimnazjaliści z Warszawy].*

Nieczytanie książek może być również źródłem kompleksów, ukrywanej frustracji. Maturzysta niechętny czytaniu, unikający czytania lektur, wyraził wprost niechęć wobec prób budowania przewagi przez odczytanych kolegów.

*Ja akurat średnio przepadam za humanistami. Drażni mnie ich sposób wypowiadania się i głównie humaniści starają wywyższać się nad innymi poprzez to, że czytają mnóstwo książek i tak dalej. A to też nie jest tak, że przeczytają jakąś książkę i potem będą cały czas opowiadać o tej książce i to będzie coś takiego niesamowitego, bo przeczytał 200 stron [maturzyści z Warszawy].*

23 K. R. Wentzel, A. Wigfield, *Academic and social motivational influences on students' academic performance*, „Educational Psychology Review” 1998, t. 10, nr 2, s. 155–173 – [https://www.researchgate.net/publication/227254352\\_Academic\\_and\\_Social\\_Motivational\\_Influences\\_on\\_Students'\\_Academic\\_Performance](https://www.researchgate.net/publication/227254352_Academic_and_Social_Motivational_Influences_on_Students'_Academic_Performance) [21.01.2019].

W otoczeniu nastoletnich czytelników, w kręgu których czytanie jest zajęciem powszednim, jest ono wartościowane pozytywnie. Mamy tu do czynienia z sytuacją, kiedy socjalizacja wtórna jest kontynuacją i utrwalaniem efektów socjalizacji pierwotnej. Często wśród gimnazjalistów, a jeszcze mocniej obecna wśród maturzystów i studentek, jest opinia, że czytanie jest przydatne z wielu powodów: może zwiększyć pewność siebie, daje swobodę w rozmowie, umiejętność argumentowania i wiedzę stanowiącą podstawy do dyskusji.

*[...] dobrze zazwyczaj, jak ktoś jest odczytany, to można z nim zawsze porozmawiać, zawsze będzie miał jakieś swoje zdanie i to takie uzasadnione zdanie. Jeśli jest odczytany, to wie więcej niż taka osoba, która nie czyta [gimnazjaliści z Warszawy].*

*Ja widziałem na odwrót, że osoby, które dużo czytają są brane jako osoby inteligentne [gimnazjaliści z Warszawy].*

Wszystkie te elementy charakteryzujące osobę dużo czytającą budują jej prestiż, wzbudzają szacunek, zwiększają jej atrakcyjność towarzyską.

*[...] zyskuje się też sławę i szacunek, bo na przykład wśród znajomych powie się, że ta osoba ma ogromną wiedzę i to już będzie tak rozprzestrzeniane, że o wszystko będzie można go się zapytać [maturzyści z Warszawy].*

Obserwujemy tu jednak nie tyle popularność czytelników wśród młodzieży, ile raczej zjawisko domykania się społecznych kręgów czytających i nieczytających jako odrębnych grup towarzyskich, czy też nie przenikających się światów społecznych. Tam, gdzie czytanie jest wartością uznawaną i realizowaną czytaniu przypisuje się pozytywną wymowę jako zajęciu pożytecznemu, rozwijającemu, decydującemu o indywidualnej atrakcyjności. Natomiast w grupach, gdzie jest ono wartością nierealizowaną, jest również nieuznawane za atrybut przysparzający jednostce korzyści, nie powiększa społecznego uznania, a nawet wyjątkowo może stać się źródłem niechęci i obcości.

Odrębność obu kręgów nie jest jednak powodem do sporów czy rywalizacji. Gdy badani chłopcy spoglądają na młodych ludzi w ogóle, przedstawiają czytanie jako neutralne. Jest im, jak mówią, obojętne czy ich koledzy czytają czy nie.

*U nas tam czasem czytają, ale nikt na to nie zwraca uwagi [maturzyści z Puław].*

Czytanie książek w czasie wolnym jest dla maturzystów zajęciem ulokowanym w głębokim tle, nie wyróżniającym się od innych zajęć, o neutralnym wydźwięku.

*To jest normalne, jak ktoś sobie czyta, to sobie czyta, jak ktoś maluje to maluje, nie ma jakiegoś obciachu, że ktoś jak przeczyta książkę, to będzie wyśmiewany i wytykany palcami, bez przesady, to jest normalne [maturzyści z Puław].*

*U nas to jest takie normalne, nie to, że jak trędownatego się go wytyka palcami. Na Mikołajki sobie książki kupujemy czasami, to jest normalne [maturzyści z Puław].*

Młodym imponują inne dokonania rówieśników, sportowa sprawność, samodzielność, odwaga, zdobywanie nowych umiejętności.

*Na mnie zrobiło wrażenie, jak mój kolega pojechał do Afganistanu i tam stracił nogę, to już jest jakieś poświęcenie [maturzyści z Puław].*

*[...] my gramy w piłkę to na przykład mamy kolegę, który teraz poszedł do Korony Kielce, to robi wrażenie u nas, coś takiego [maturzyści z Puław].*

Wśród cech, które mogą młodym zaimponować, pojawia się również wiedza, zwłaszcza praktyczne umiejętności.

*Na mnie wrażenie zrobiło, jak mój kolega w bardzo szybkim czasie, podczas wakacji, zrobił prawo jazdy i na motor, i na samochód, i jeszcze kurs na wózek widłowy, i to wszystko w jednym czasie praktycznie. A ja przez ten czas prawie nic nie zrobiłem [maturzyści z Puław].*

Dla licealistów, szczególnie tych z aspiracjami edukacyjnymi, źródłem uznania jest nie tyle lektura literatury w czasie wolnym, ile zawzięte uczenie się, a tego nie da się zrobić bez czytania. Wypowiedź maturzysty obciążonego nauką, któremu imponują tacy koledzy:

*Ja mam na przykład takich znajomych, którzy potrafią dwie nocki zarwać, żeby się uczyć, w dzień nie mają czasu, bo a to jakieś kursy, korepetycje, jeszcze się do sprawdzianu nauczyć, czasami wstanę 5:30 i patrzę, że Facebook aktywny [maturzyści z Puław].*

W wypowiedziach uczniowskich pojawia się jeszcze jeden istotny wątek związany ze szkolnymi praktykami czytelniczymi. Dla nastolatków istotnym źródłem opinii czy warto czytać lekturę szkolną autorytetem są koledzy, czasami starsze rodzeństwo – ci, którzy już mieli te doświadczenia za sobą.

*Ja nieraz mam coś takiego, że jak jest jakiś termin wyznaczony na lekturę, to się pytam znajomych, którzy na ogół czytają albo przykładają się do tego trochę bardziej niż ja, pytam się ich o zdanie „przeczytałeś i co?“, mówią swoją opinię i ja już wiem, że raczej nie zabiorę się za to już na pewno [maturzyści z Puław].*

A więc nie rekomendacja nauczyciela może rozstrzygać czy warto czytać lekturę szkolną, ale koleżeńskie opinie i doświadczenie. Jest to kolejny przykład na to, że rówieśnicy stanowią płaszczyznę odniesienia dla preferencji lekturowych młodych czytelników. W tym kontekście młodzi potrafią odnaleźć „znaczących innych” w kręgach rówieśniczych. Nie zawsze jednak rekomendują oni lekturę, a wręcz potrafią skutecznie zniechęcić do czytania określonego tekstu.

## **2. 1. Szkolne przysposobienie do czytania – integracja procesów socjalizacji**

*[...] żeby jednak zaciekawić trochę i to już na samym tym podstawowym poziomie [studentki humanistki].*

Wszyscy badani, niezależnie od wieku, płci i środowiska, z którego się wywodzą, są zgodni, że najważniejsze funkcje w przysposabianiu do czytania i uczenia czerpania z niego przyjemności pełni rodzina. Jednak, według ich opinii, obok wpływu przykładu rodzinnego i wspólnych domowych doświadczeń lekturowych podstawową rolę odgrywa najpierw przedszkole, potem szkoła. Na znaczenie instytucjonalnej socjalizacji czytelniczej dzieci wskazują osoby najlepiej wykształcone, szczególnie studentki wydziałów humanistycznych. Według nich powinna ona odbywać się od samego początku, od żłobka i przedszkola, jeśli dziecko uczęszcza do niego. Ważne jest także, aby osoby, które wprowadzają dzieci w świat lektury lubiły czytać. Szczególnie istotne jest to dla dzieci, których rodzice czytać nie lubią i nie robią tego na co dzień. Wypowiedź studentki, intensywnej czytelniczki:

*Ja nie lubię książek, to ty też nie będziesz lubił. I wtedy może fajnie byłoby, gdyby taki rodzic dawał dziecku kontakt z kimś, kto te książki lubi. Czy to będzie babcia, czy kuzyn w wieku tego dziecka, czy dobra wychowawczyni w szkole. Jeśli faktycznie zależy nam, żeby dziecko samo zdecydowało, czy te książki lubi, czy nie lubi. Żeby miało okazję w ogóle je poznać [studentki humanistki].*

Aby socjalizacja do czytania była skuteczna czytanie musi być zajęciem oczywistym, czymś co wykonuje się wokół: „*To nie jest coś takiego, że poszłam do szkoły i teraz dopiero zaczęłam czytać, tylko z tym żyję od zawsze*” [studentki humanistki]. W opinii studentek pojawia się szczególnie problem w sytuacji, kiedy przychodzą do szkoły dzieci, które nie wyniosły z domu przyzwyczajenia do czytania, jeśli nie zdążyły wcześniej polubić tego zajęcia. Wówczas odpowiedzialność spada na edukację polonistyczną. Na nią kierują swoją uwagę wszyscy badani, celują w tym uczniowie.

*Ja mam mieszane uczucia. Według mnie jednak nauczyciele powinni bardziej mieć na to wpływ, ale różnie im to wychodzi, więc rodzina może też mieć na to jakiś wpływ [maturzyści z Warszawy].*

Edukacja polonistyczna w opiniach badanych wzbudza wiele emocji, więcej negatywnych. Analizując swoje szkolne doświadczenia badani wskazywali częściej na to, co im przeszkadza w znajdowaniu przyjemności w szkolnym czytaniu. Wskażmy najpierw na nie.

## 2.2. Szkoła – to przede wszystkim przymus

Wszyscy badani, niezależnie od wieku i typu ukończonych szkół są jednomyślni – czytanie z obowiązku najczęściej nie staje się przyjemnością, a nawet ją zabija. Nieudane doświadczenia szkolne są dla wielu powodem porzucenia czytania książek po zakończonej edukacji lub uprzedzeń do pewnych odmian literatury, które są bliskie lekturom szkolnym.

Początki szkolnej socjalizacji wtórnej spełniają swoje zadanie w kwestii rozwijania u uczniów satysfakcji z lektury<sup>24</sup>. Większość badanych miała pozytywne wspomnienia związane ze szkolnym czytaniem w szkole podstawowej. Stanowiło ono kontynuację doświadczeń dzieciństwa i lektury były bliskie temu, co czytali poza szkołą. Pamiętano takie książki jak *Akademia Pana Kleksa*, *Dzieci z Bullerbyn*, *Lessi wróć*, *Opowieści z Narni*, *Przygody Mikołajka*, *Chłopcy z Placu Broni*.

*W podstawówce to chociaż były jeszcze śmieszne te lektury, jakiś „Pan Kleks” i tak dalej. W gimnazjum już były trochę nudniejsze, w większości może nudniejsze i w liceum*

24 Por. Z. Zasacka *Przyjemności z wyboru czytania*, s. 153–186.

*może zdarzyć się czasem jakaś ciekawa rzecz, ale to też jest rzadkość [maturzyści z Warszawy].*

*[...] na przykład „Przygody Mikołajka”. Pani starała się dawać takie książki, które każdy przeczyta [maturzyści z Warszawy].*

*Ostatnio słyszałem, że „Harry Potter” nawet wszedł do podstawowej [maturzyści z Warszawy].*

*W podstawówce są bardzo fajnie moim zdaniem dobrane lektury, nie są nudne, „Chłopcy z Placu Broni” na przykład mi się bardzo podobała [gimnazjaliści z Warszawy].*

Z metod zachęcających do czytania wspomniano o możliwości wspólnego wyboru przez uczniów lektur, obok jednej obowiązkowej. Przykład ten dotyczy tylko szkoły podstawowej:

*[...] że w podstawówce zbieraliśmy wszyscy i głosowaliśmy, którą książkę sobie wybierzemy, jakie propozycje i tak dalej. To by było ciekawe. Wtedy uczeń miałby wpływ na to, co czyta i mógłby wiedzieć to jest interesujące, a tamto mniej. Nie tak, że jest z góry narzucone masz to czytać, bo tak [maturzyści z Warszawy].*

*Ja miałem w szkole podstawowej tak, że można było dodatkowo zaliczać książki, które się samemu czytało i myślę, że to mogłoby też wpłynąć [na czytanie lektur] [gimnazjaliści z Warszawy].*

Bliższemu uczniowskiemu zainteresowaniu zestawowi lektur towarzyszył – atrakcyjniejszy niż na późniejszych etapach nauki – sposób prowadzenia lekcji.

*[W gimnazjum] to znaczy, że trzeba było naprawdę dokładnie przeczytać całą książkę albo streszczenie i trzeba było, tak naprawdę znać treść na pamięć. W podstawówce z tego, co pamiętam, to było mniej więcej tak, że omawialiśmy jakieś tam sytuacje, jakieś można powiedzieć motywy o czym jest książka, nie dokładnie treść. Tutaj było właśnie już w tym kierunku [maturzyści z Warszawy].*

Niepowodzenia edukacyjne pojawiają się dopiero w starszych klasach, pierwsze lata szkoły podstawowej wydają się, we wspomnieniach badanych, bardziej przyjazne uczniom. Na zniechęcenie do czytania składa się szereg przyczyn: coraz więcej szkolnych obowiązków, rutyna na lekcjach języka polskiego, zbyt trudne, archaiczne lektury szkolne, brak zaangażowania nauczyciela w ciekawe opowieści o czytanych książkach. W doświadczeniu starszych uczniów pojawia się też inny

stosunek do nauki szkolnej. Coraz trudniej uczniom znaleźć na lekcjach treści im bliskie, pozostają tylko motywacje zewnętrzne, czytanie z obowiązku i dla stopnia, a dla niektórych z nich jest to już za mało, sam przymus nie wystarcza, a nawet odnosi odwrotny skutek.

*A moim zdaniem czytanie było zawsze z przymusu, tylko, że wcześniej słuchaliśmy się rodziców, a potem w gimnazjum przychodzi taki moment, że nienawidzimy, jak ktoś nam coś każe robić [maturzyści z Warszawy].*

*[...] bardziej zniechęcało, bo wolę przeczytać coś z własnej woli i mieć satysfakcję z tego niż czytać, bo ktoś mi tak każe [maturzyści z Warszawy].*

Uczniowie przyznają, że w starszych klasach, w gimnazjum, zaczęli unikać czytania całości lektur, sięgali po omówienia, streszczenia. Była to skuteczna strategia, nawet w przypadku bardzo krótkich książek, gdyż dzięki przeczytaniu także gotowego omówienia można było uzyskać wyższą ocenę:

*[...] to był czas, kiedy przestałem powoli. Myślę, że tak stopniowo zacząłem streszczenia zamiast książek [maturzyści z Warszawy].*

Należy jednak odnotować, że są też i tacy uczniowie, mający nieco bogatsze biografie czytelnicze, u których znużenie szkolnymi lekturami nastąpiło na późniejszym etapie edukacyjnym, dopiero w liceum, kiedy pojawiły się nowe zajęcia i obowiązki.

*W sumie czytałem najwięcej w gimnazjum, ale też tam jest najwięcej czasu i też równocześnie pokrywało się to z jakimś zainteresowaniem. Teraz jestem bardziej zaangażowany w inne rzeczy i już nie mam aż tyle czasu [maturzyści z Warszawy].*

Wśród licealistów czytających lektury szkolne, wśród czynników mobilizujących, na pierwszym miejscu, pojawiają się wymogi egzaminu maturalnego, i to jest ich podstawowa motywacja.

*No na pewno ta klasa maturalna. Czytam, żeby troszeczkę więcej mieć lektur na wypracowania, czy do matury. Myślę, że to jest główny powód. Może też dlatego, że teraz wydaje mi się ciekawsza tematyka i czytam raczej większość, może nie wszystko [maturzyści z Warszawy].*

Są też uczniowie, w starszych klasach, którzy nie wiążą swoich aspiracji edukacyjnych z wynikami z egzaminu z języka polskiego na maturze, w efekcie nie mają motywacji zewnętrznej stymulującej ich do czytania lektur, a autoteliczne podejście do literatury jest u nich za słabe.

*Kolejny powód, z którego nie czytam, dlatego że jestem w klasie maturalnej i na przykład tam, gdzie będę chciał iść, polski nie jest kompletnie brany pod uwagę. Mnie wystarczy tylko, że zdam. To nie jest istotne, jak zdam, obym go tylko zdał. Więc myślę, że umiejętności takie proste, podstawowe mi wystarczą, żeby zdać. Ogólnie liczy się dla mnie matematyka i wolę poświęcić ten czas robiąc zadania i ćwiczyć to, niż czytać lektury [maturzyści z Puław].*

### **2.3. Literatura na szkolnych lekcjach: rutyna, kartkówki, brak swobody interpretacji**

Badani opisując swoje lekcje byli zgodni: spotykało ich przewidywalne i rutynowe omawianie literatury pięknej skupione na odtwarzaniu treści, a nie przekazie wartości bądź uruchomieniu emocji czytelników.

*U mnie to wyglądało tak, że lekcje skupiały się na szczegółach, czyli podstawowa była dokładna znajomość lektury. To było trochę bezsensowne, bo aż takich szczegółów, żeby znać „Potop” w szczegółach, to jest robota głupiego w gimnazjum [maturzyści z Warszawy].*

Według relacji uczniowskich na sprawdzianie z omawianych tekstów najważniejsza jest dosłowna znajomość treści utworu, nie zrozumienie jego sensu. Oto znamieny przykład sposobu omawiania prozy Henryka Sienkiewicza.

*W moim przypadku, ja miałem dwie nauczycielki języka polskiego w gimnazjum. Jedną miałem 2 lata. Wyglądało to w ten sposób, że z tego, co pamiętam lekturę „Potop” omawialiśmy chyba pół roku i de facto liczyła się sama znajomość jakichś detali, szczegółów, moim zdaniem zupełnie niepotrzebna. Przez te 2 lata skupiliśmy się tak naprawdę tylko na lekturach i tych naprawdę nieistotnych detalach. Co potem próbowała ratować polonistka w roku egzaminu gimnazjalnego, przerabiając całą resztę, próbując to nadrobić. Ale z tego, co pamiętam to jedynie tylko lektury i taka sucha wiedza [maturzyści z Warszawy].*

Uczniów zniechęca taka forma weryfikacji znajomości lektury. Według gimnazjalistów, licealistów i studentów nie zachęca do czytania tekstów w oryginale, bowiem lektura streszczeń i opracowań najczęściej jest wystarczająca, a nawet może być skuteczniejsza. Takie przewidywalne i rutynowe sprawdzanie znajomości lektury nie wpływa na jej atrakcyjność. Dodatkowo osoby z różnych generacji wspominały kartkówki dotyczące znajomości cytatów.

*[...] u mnie jeszcze są kartkówki z lektur, ale moim zdaniem ona nie sprawdza wiedzy, bo ona jest tylko z cytatów. Jest cytat [maturzyści z Puław].*

Badani będący w różnym wieku i kończący różne szkoły oraz pochodzący z odmiennych środowisk społeczno-kulturowych podobnie narzekali na brak przestrzeni na lekcjach polskiego na samodzielną interpretację i ocenę utworu. Zwłaszcza studentki kierunków humanistycznych podkreślały, że klucz do oceny uczniowskich odpowiedzi na egzaminie – to przyczyna szkolnych niepowodzeń – zniechęca uczniów poprzez niszczenie samodzielności myślenia, a promuje chodzenie na skróty (sięganie po streszczenia i oglądanie filmów). Badane studentki wskazywały na brak prawa do opowiadania o własnych odczuciach dotyczących książki, co później zabija inwencje twórczą i wyobraźnię.

*Uczeń musi wiedzieć, że nie „wykucie” tekstu jest ważne, ale jego przesłanie, przekaz aksjologiczny [studentki humanistki].*

*Nie było takich prostych pytań, które by zachęcały do dalszej rozmowy o książce. Dlatego ja się do tej pory łapię na tym, że czasami się boję powiedzieć coś. Bo przychodzę na zajęcia i jest taka obawa, że nie powiem, bo źle powiem. I to też chyba należy [zmienić]... [studentki humanistki].*

Niedostateczne wykorzystanie uczniowskiej inwencji powoduje, że lekcja jest nudna, uczeń jest bierny i jedynie lęk przed egzaminem mobilizuje go do czytania. W sytuacji, kiedy matura lub inny egzamin nie jest dla niego istotny, wówczas czytanie lektur traci sens. Do podobnych wniosków prowadziły badania jakościowe wśród trzynastolatków i piętnastolatków<sup>25</sup>.

## 2.4. Szkolny kanon lektur a współczesność

Jeśli badani chwalą dobór lektur w szkole podstawowej i znajdują tam atrakcyjne dla siebie książki, to kolejne etapy edukacji, szczególnie gimnazjalnej przynoszą narzekania. Wskazują na ten proces różni badani, również matki uczniów, dając liczne przykłady tytułów książek, które w ich opinii pojawiają się nagle, po łatwiejszych tekstach. Proces odchodzenia od czytania książek przedstawia uczeń, który kładzie nacisk na negatywne oddziaływanie szkoły:

25 Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 113–118.

*Myszę, że dużo ludzi młodych też jest zrażonych przez smętne i toporne lektury ze szkoły, gdzie naprawdę czytając ciekawe książki można się do tego czytania przekonać i przełamać, a dużo lektur po prostu czyta się ciężko, które musimy przeczytać do siebie do szkoły i to też męczy po prostu. Dlatego później w dalszym życiu nie czytamy książek, bo mamy to wyobrażenie i pamiętamy, to też jest za ciężkie słowo, żeby nazywać to traumą, ale nie kojarzymy tego dobrze [maturzyści z Warszawy].*

Chłopcy, opisując powody nieczytania po ukończeniu szkoły i zniechęcenia wynikającego z negatywnego wpływu obowiązkowego czytania, wskazywali na niewłaściwe do ich wieku, kompetencji dobrane lektury („*takie lektury narzucali, że po prostu człowiekowi się odechciało czytać*” [maturzyści z Warszawy]). Wiele z lektur powinno być czytanych, kiedy uczniowie do nich dojrzeją:

*[...] jak w gimnazjum pamiętam te lektury to strasznie źle mi się je czytało, niż jak teraz już w liceum i ta świadomość taka jest jakaś większa, to tak jak „Pan Tadeusz”, czy „Przedwiośnie” to dla mnie były naprawdę spoko książki i chętnie... [maturzyści z Puław].*

*A jeżeli ktoś ma przeczytać „Quo vadis” to na pewno je przeczyta, ale w przyszłości, jak już do tego dorośnie. Jak jest z jedzeniem wątróbki albo piciem piwa, nikomu nie smakuje to w przedszkolu [śmiech] [maturzyści z Puław].*

Dla nastolatków przeszkodą jest archaiczny język, nieznaną frazeologią, zniechęca nie lubiana i męcząca konieczność „*czytania odnośników pod spodem*”. Szczególnie trudna okazuje się proza Henryka Sienkiewicza, a zwłaszcza *Quo vadis*.

*Ja też ogólnie etap gimnazjum wspominam ze streszczeniami, bo książki jakieś w tym gimnazjum są dla dzieci tak toporne i moim zdaniem powinny być jakieś bardziej nowoczesne i bardziej w kontekście... Ja rozumiem, że trzeba też czytać tych słynnych polskich autorów, ale bez przesady, że dziecko ma zrozumieć w gimnazjum „Quo vadis” i ma zostać do tego zachęcany. Jeżeli ma zostać zachęcany do czytania to prawdopodobnie przeczyta w późniejszym okresie życia tę samą książkę, do której miał zostać zmuszony do przeczytania jej w szkole [maturzyści z Puław].*

*[...] zgodziłbym się z tym, że tutaj są takie książki, które faktycznie mogą zniechęcać. Nie są interesujące w wieku szkolnym. Może kiedyś były faktycznie interesujące. Bo ja czytałem Trylogię, może nie całą, fragmentarycznie też, bo już czasem mi się nie chciało. A na przykład mój tata, który mówi, że kiedyś czytał to, to w jego wieku było to ciekawe. Kiedy on to czytał, jemu to się podobało [maturzyści z Warszawy].*

Większość badanych wspominając lekcje polskiego wskazywała na trudności w czytaniu powieści historycznych. Są to tytuły od zawsze obecne w szkolnym kanonie lektur, wzbudzające kontrowersje wśród uczniów<sup>26</sup>. Opinię taką podzielają nastolatki oraz ich matki, podobnie wypowiadają się osoby uczęszczające do szkoły w różnych czasach. To właśnie te powieści potrafią dominować na lekcjach polskiego.

*Takim jednym większym bezsenssem było na przykład przerabianie przed egzaminem gimnazjalnym wszystkich, to znaczy trzech powieści Sienkiewicza, czyli „Krzyżacy”, „Quo vadis” i „Potop”, z czego sam „Potop” nam zajęł chyba z 2,5 miesiąca. Tak naprawdę to nam zajęło całość czasu. Przyszliśmy na egzamin gimnazjalny z wiedzą o Sienkiewiczu [maturzyści z Warszawy].*

Największe kłopoty z recepcją szkolnej literatury, mieli, jak przypominali sobie, robotnicy w wieku 40–50 lat – przeszkadzał im jej nadmiar, konieczność uczenia się tekstu na pamięć, z czym sobie nie radzili, w efekcie otrzymywali słabe oceny. Pozostali badani, podobnie jak cytowani maturzyści, chętnie wymieniali tytuły, które były dla nich zbyt trudne, nudne – w efekcie nie udało im się ukończyć ich czytania. Głównym zastrzeżeniem wszystkich badanych są przeszkody w odbiorze lektur szkolnych wynikające z tego, że utwory te są bardzo odległe od współczesności, niezrozumiałe, oparte na nudnej dla nich akcji. Nie potrafią znaleźć u siebie motywacji, aby pokonywać przeszkody, jakie napotyka w czytaniu literatury staropolskiej, dawnej, nawet proza pozytywistyczna jest dla nich bardzo odległa. Nie zostali też wystarczająco zainteresowani na lekcji polskiego takimi lekturami, nie odnajdują motywacji wewnętrznej do odczytywania tych tekstów. Uczniowie nie mają przekonania o konieczności czytania literatury dawnej, chociaż mają potrzebę doskonalenia się we współczesnej polszczyźnie. O swoich zastrzeżeniach i kwestii niedostosowania kanonu szkolnego do horyzontu oczekiwań współczesnego ucznia dosadnie mówił maturzysta:

*Co z tego, że poszerzamy słownictwo książkami tak wypchanymi archaizmami. Co z tego, że będę mówił „zaiste”, jak będę mówił „poszłem” i tak dalej. To niczemu nie służy, moim zdaniem. Tylko wrzucić jakieś książki istotniejsze. Znaczącej istotniejsze, bardziej współczesne. Co mnie obchodzi „Król Edyp”. Dobra, jest przełożona, ale czytanie „Trylogii”, na przykład rozumiem wielkie polskie dzieło, ale kogo w naszym wieku to obchodzi? Jak ktoś chce, to i tak sobie sięgnie. A zmuszanie ludzi do tego, tylko zniechęcimy to i będziemy potem na całe życie uprzedzeni [maturzyści z Warszawy].*

26 Por. Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 113–136.

Widoczne jest, że nie ma lektur jednakowo atrakcyjnych dla wszystkich uczniów, ale w jednym są zgodni, że w szkole za mało czytają literatury współczesnej, odnoszącej się do ich doświadczeń. O porażce dydaktyki polonistycznej decyduje rutynowe omawianie różnych tytułów, z naciskiem na egzekwowanie znajomości ich treści. Uczniom brakuje swobody w omawianiu literatury, szczególnie jej interpretacji, zaciekawienia czytany tekstem.

## 2.5. Nauczyciel – od niego dużo zależy

Oceniając funkcję szkoły w rozwijaniu potrzeb i motywacji czytelniczych badani najczęściej, poza zestawem obowiązkowych lektur szkolnych, wskazywali na rolę nauczycielki, nauczyciela. To on ma za zadanie, w ich opinii, stać „ważnym innym”, procesach szkolnej socjalizacji w zachęcaniu bądź nie swoich uczniów do czytania. Studentki kierunków humanistycznych mające największą świadomość kształtowania potrzeb czytelniczych na samym początku, od małego dziecka, dostrzegały trudności przed jakimi staje nauczyciel. Najlepiej tę myśl oddaje wypowiedź studentki:

*Dużym problemem szkoły jest to, że przymusza do tego czytania, a dzieci są różne. Niektóre lubią czytać, bo wyniosły to z domu, a część tego z domu nie wyniosła i teraz pytanie, jak nauczyciel to obowiązkowe czytanie lektur zaserwuje. Bo jeśli zrobi to w sposób nieprzyjemny, to... [studentki humanistki].*

Według często powtarzanych opinii od nauczycieli zależy bardzo dużo. Po pierwsze, niezastąpione są ich umiejętności komunikacyjne i znajomość swoich podopiecznych – w jaki sposób potrafią nawiązać nić porozumienia z uczniami, po drugie: jak pomagają w przyswojeniu i interpretacji czytanych tekstów. Oto znamienne przykłady wypowiedzi maturzystów, w których znajdujemy postać nauczycielki starającej się „oswoić” za trudne dla jej uczniów teksty:

*Jest zdecydowanie przyjemniej niż w gimnazjum, bo nauczycielka wie, że uczniom się nie chce w większości czytać i tak dalej, ale omawia to z nami tak w dość przyjemny sposób. Tak, żebyśmy zrozumieli. Więc nie używa takiego czysto literackiego języka, tylko często mowy potocznej, żebyśmy to wszystko zrozumieli. Czasem też użyje jakiegoś wulgaryzmu [maturzyści z Puław].*

*No, ja akurat w podstawówce miałem normalną polonistkę i ona wiedziała, że niektórzy są humanistami, inni umysłami ścisłymi i nie każdy będzie lubił czytać książki*

*[...] i po prostu opowiadała o nich i tak dalej. Jeżeli ktoś był ciekawy to tak. Ale nie było coś na siłę mowa o tym, że czytajcie, bo będziecie głupi [maturzyści z Warszawy].*

Na uczniowski stosunek do lektur szkolnych mają wpływ również emocje, które pojawiają się na lekcjach, klimat w klasie. Ważna jest tu relacje i formy komunikacji między uczniami a nauczycielem: sprawiedliwość, zrozumienie, uważność. Oto wspomnienia uczniowskie z różnych etapów edukacji, dowodzące, że nauczyciele (a raczej nauczycielki) nie zawsze potrafią sprostać takim wymogom.

*U mnie w gimnazjum było tak, że nauczycielka prowadziła lekcję tylko z jedną dziewczyną, bo według niej ona była jedyna inteligentna w klasie. I każdy, co powiedział innego. Nie ukrywajmy, język polski to zależy od polonisty też po części, jakie ma się oceny. Bo na przykład: ktoś napisze wypracowanie i ktoś powie, że tak, że ładnie pisze i tak dalej, a ktoś powie, że moim zdaniem, to jest po prostu opinia. I tutaj było tak, że co dziewczyna nie powiedziała, zawsze było wspaniale. Jaka ty jesteś szalenie inteligentna, a każdy inny powiedział, to – co ty za głupoty gadasz, jak wchodziła na opinię [maturzyści z Warszawy].*

*Ja ich nie lubiłem. Miałem straszną humanistkę, która obrażała się, tak strasznie emocjonalnie podchodziła do uczniów i tak nieprofesjonalnie, według mnie. Coś się jej nie spodobało to od razu podnosiła larum na całą szkołę, że jej się to nie podoba, no i zniechęcała też przez to do nauki i lektury, wydaje mi się, że były mniej ciekawe zdecydowanie [maturzyści z Puław].*

Jedną z istotnych cech nauczyciela, jak o tym mówili uczniowie, jest umiejętność wyrobienia sobie autorytetu wśród uczniów, jego brak sprzyja chaosowi na lekcjach, objawia się brakiem dyscypliny.

*[...] ona sobie po prostu z nami nie radzi, dała sobie wejść na głowę i ona mówi jedno, a wszyscy na telefonach, na tabletach, ona sobie mówi jedno, a my robimy drugie. Przez te 3 lata ja z polskiego się nic nie nauczyłem [maturzyści z Puław].*

Mogą też pojawić się sytuacje odwrotne, kiedy nauczyciel potrafi w pełni kontrolować uczniów, ale to i tak nie jest zachętą do czytania lektur.

*U nas to jest tak, że to jest 3 razy gorzej, niż oni opowiadają z gimnazjum [śmiech]. U nas to jest taki strach, że po prostu ludzie odpuszczają sobie te lekcje z terminem na daną lekturę, bo to jest..., po prostu mamy taką panią wymagającą, że to nie ma znaczenia, czy się obejrzy film, czy się przeczyta streszczenie, bo można pójść, odpowiedzieć na wszystkie pytania, a nauczycielka i tak się zapyta „czemu nie przeczytałeś”*

*i to jest prawda zawsze. I ona nie wiadomo skąd to wie pomimo tego, że na wszystkie pytania się odpowie i w tym momencie się dostaje jedynkę [maturzyści z Puław].*

Według uczniowskich opinii, najskuteczniejsze są takie zabiegi nauczyciela, które potrafią rozbudzić zainteresowanie tekstem. Polegają one na omawianiu w atrakcyjny sposób kontekstów i informacji z nim związanych.

*Ja pamiętam takie lekcje z gimnazjum jeszcze. Jak miałem omawiane lektury to nie tylko na podstawie samych książek, ale też miałem nauczycielkę, która znała się trochę na historii i opowiadała o społeczeństwie, na przykład w tamtych czasach, czy różnych wydarzeniach, które się zbiegały czasowo, jeśli była to jakaś powieść historyczna, na przykład lub jakieś ciekawe fakty związane z tą książką [maturzyści z Puław].*

*Nie pamiętam już, do jakiej to było lektury, ale na tym to polegało, że ona (nauczycielka) nam podawała dużo innych tytułów takiej też literatury współczesnej. Czy na przykład, jeśli opracowywaliśmy z danej epoki, to w późniejszych epokach też nam podawała tytuły, które nawiązywały. Że naprawdę moim zdaniem to zależy od nauczyciela i skoro ja na takich trafiłam, to da się. Trafiłam na takich dwóch [studentki humanistki].*

Poklask u uczniów znajdowały te sytuacje, kiedy nauczycielki, które omawiały lektury spoza programu, polecały konkretne książki poszczególnym osobom albo opowiadały o historii, o społeczeństwie żyjącym w okresie opisywanym w danej lekturze i różnych wydarzeniach z danego okresu lub związanych z faktami dotyczącymi książki. Pojedyncze osoby pozytywnie wspominały jeszcze takie zabiegi przy omawianiu *Krzyżaków* i *Quo vadis*.

Niektóre matki badanych uczniów zauważały, że ogromną rolę odegrałby dobry nauczyciel, który umiejętnie poprowadziłby uczniów i zachęcił pasją czytania. Żadna z nich nie wskazała jednak takiego nauczyciela u swoich synów.

## 2.6. Dobre praktyki szkolnej dydaktyki

Pozytywne doświadczenia wyniesione z lekcji polskiego i wspomniane przez badanych należą do rzadkości. Są jednak przez uczniów zauważane i tym bardziej warto im się przyjrzeć bliżej. Badani, szczególnie ci, którzy nadal się uczą bądź studiują, wskazywali też na okoliczności sprzyjające rozbudzaniu przyjemności z czytania. Były to sytuacje lektury często wykraczające poza obowiązkowe

teksty i treści szczegółowo zapisane w podstawach programowych, skorelowane za to z uczniowskimi zainteresowaniami, bądź je rozbudzające. Oto świadectwo starszego ucznia:

*[...] ja mam bardzo dobre [wspomnienia]. Ja wyszedłem bardzo zadowolony z języka polskiego. Mimo, że w podstawówce lekcji nie lubiłem. Tak samo, jak nie przepadam za nimi w liceum. Ale jednak gimnazjum bardzo dużo mi dało i czytaliśmy dużo książek. Tak naprawdę czytaliśmy głównie. Mało przerabialiśmy podręcznikowych rzeczy, więc książki czy wiersze. Też kilka książek, czy może nawet więcej omówiłem z programu licealnego, jeszcze w gimnazjum i myślę, że to miało na mnie bardzo pozytywny wpływ [maturzyści z Warszawy].*

Wśród udanych lekcji z gimnazjum uczniowie wymieniali oglądanie filmu oraz wycieczkę śladami *Kamieni na szaniec*. Dla niektórych jednak najciekawsza lekcja to przede wszystkim taka, której nie było, bo albo nauczycielka nie przyszła, albo właśnie odbyła się wycieczka.

Jeśli nawet uczeń nie przeczyta lektury, ale za to w trakcie jej omawiania zostanie zaintrygowany jej treścią, może w efekcie podjąć się jej czytania. Taką sytuację opisał licealista:

*[...] na pierwszej lekcji, zaczniemy od tego, że nie ma sprawdzianu u nas zazwyczaj, przynajmniej u nas tak jest, najpierw jest omówienie, opracowanie całej treści lektury, później dopiero..., także nawet, jeżeli ktoś nie przeczyta tej książki to ma czas i okazję, żeby to poznać. A nawet, jeżeli nie przeczytał to przez te lekcje omawiające może zostać zachęcony do tego, żeby to przeczytać [maturzyści z Puław].*

### **a) Samodzielna interpretacja**

Humanistki opisywały praktyki, które sprzyjają rozbudzaniu motywacji czytelnicych – zainteresowanie tekstem, które może sprzyjać ewokowaniu emocji, uczuć. Podkreślały, że na lekcji języka polskiego konieczna jest możliwość autoekspresji, rozwijanie zainteresowań lekturowych, szukanie różnych obszarów literackich, nie tylko tych zamkniętych w sztywnym kanonie lektur obowiązkowych. Jednak istotne jest, aby owa samodzielność nie tyle była dowolna, co twórcza, oparta o analizę tekstu.

*Bo moja polonistka w liceum, która była przegeniałną osobą, uważam, uczulała nas, że mówienie, że coś jest pod klucz, jest takim trochę bronieniem się. Bo też pozwolenie na wszystko w interpretacji prowadzi do tego, że ludzie nie skupiają się na tekście,*

*tylko na swoich emocjach, które to obudziło. To jest odchodzenie... Interpretacja wynika z analizy, a nie że tak mi się wydaje [studentki humanistki].*

Badane studentki wymieniały, jako zachęcające do czytania, sytuacje, w których mogły wyrażać własne opinie, nawet krytykować omawiany utwór.

*No tak, ale wydaje mi się, że dzieci bardziej się zachęcą do czytania wtedy, kiedy będą mogły opowiadać o swoich emocjach, niż gdy będą odpytywane z dialogów czy czegoś takiego [studentki humanistki].*

Uczniowie i studentki podawali przykłady lekcji innowacyjnych, aktywizujących uczniów, odbiegających od rutyny. Na przykład, według maturzystów zachęca do czytania taki przebieg omawiania lektur, który zaczyna się nie od sprawdzianu znajomości treści, ale od omawiania najważniejszych wątków, charakteryzowania postaci, wyszukiwania w tekście potrzebnych cytatów i fragmentów, itp.

*Najpierw pojawia się na lekcji tekst i praca z nim, a nie sprawdzian z jego treści [studentki humanistki].*

Co powoduje, że nawet ci, którzy nie przeczytali tekstu poznają go, są wciągnięci do analizy, a przez to w końcu w naturalny sposób zmuszeni to jego przeczytania.

*Ja bardzo dobrze wspominałam wypracowania. Bardzo lubiłam, gdy nauczyciel zadawał nam jakiś temat wypracowania na podstawie lektury. I tam mogliśmy zawrzeć swoje przemyślenia. To była fajna forma sprawdzania myśli i wiedzy [studentki humanistki].*

## **b) Wspólny wybór lektur uzupełniających**

Atrakcyjne były dla badanych te momenty na lekcjach języka polskiego, kiedy pojawiały się lektury dodatkowe, szczególnie interesujące były utwory, które mogli sami wybierać z nauczycielem. Możliwość wpływu na to co jest czytane na lekcjach było wskazywane wielokrotnie przez badanych chłopców. Podkreślali, że sytuacja, która towarzyszy wspólnemu wyborowi książki, przełamuje ograniczenia przymusu lekturowego, uaktywnia uczniów i uwzględnia ich podmiotowość.

*[...] ja na przykład miałem tak, że jedną książkę, którą mieliśmy przez cały rok przeczytać, a resztę wybieraliśmy wspólnie i to było fajna opcja, bo każdy wtedy przeczytał.*

*Mieliśmy taką pulę, założyliśmy pięćdziesięciu ksiązek i mieliśmy wybrać dwie i potem tam głosowaliśmy i tak dalej [maturzyści z Warszawy].*

### **c) Współzawodnictwo w czytaniu**

Według opinii badanych, tych co chętnie czytają obecnie, zachęcające do czytania są zajęcia i sytuacje odwołujące się do potrzeby współzawodnictwa. Na takie sytuacje wskazywały przede wszystkim studentki. Są to np. organizowane konkursy czytelnicze, książkowe nagrody za różne osiągnięcia.

*Ja pamiętam z własnych doświadczeń, że dla mnie motywacją były różnego rodzaju konkursy, do czytania różnych lektur. Po prostu lubiłam rywalizować w tym [studentki humanistki].*

## **2.7. Jak można poprawić lekcje polskiego? Zalecenia dla dydaktyki polonistycznej**

Badani mieli szereg pomysłów i rad dla polskiej dydaktyki polonistycznej. Są one zbieżne z wynikami innych badań empirycznych poświęconych tej tematyce<sup>27</sup>. Można je zebrać w kilka zasad.

### **a) Ciekawe historie**

Osoby dorosłe, szczególnie matki mające synów w szkole, zgodnie wskazywały na potrzebę uatrakcyjnienia lekcji języka polskiego, rozszerzenie omawiania lektur o różne historyczne i współczesne konteksty i sensy. Wspominano wręcz, że powinny przypominać lekcje historii, kiedy nauczyciel interesująco opowiada o epoce, wydarzeniach historycznych, przywołuje różne źródła. Wszelkie zabiegi służące zaciekawieniu uczniów czytaniem tekstem mogą ich skłonić do lektury.

27 M.in.: P. Bordzół, Z. Zasacka, *Nauczyciele języka polskiego*, w: *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, pod red. M. Fedorowicza, J. Choińskiej-Miki, D. Walczak, Warszawa 2014, s. 161–181 – <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-o-stanie-edukacji-2013.pdf> [21.01.2019]; J. Zdunik, *Emocjonalny i profesjonalny odbiór literatury w szkole w świetle badań psychologicznych*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2, pod red. A. Kani, E. Strawy, Kraków 2014, s. 241–251; *Trudne lekcje polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2015; S. Bortnowski, *Lektury w stanie podejrzenia*, w: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 140–155; *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1–2, red. E. Jaskółowa [et al.], Katowice 2016.

### **b) Nie ma lektur atrakcyjnych dla wszystkich**

Uczniowie, szczególnie studentki, podkreślali, że w szkole brakuje uwzględnienia indywidualnych zainteresowań uczniowskich. Cenne mogą być takie lekcje, kiedy uczniowie mają szansę omawiać teksty, które samodzielnie wybierają.

### **c) Przełamanie rutyny**

Większość uczniów wskazując na momenty na lekcjach polskiego, kiedy uczestniczyli w nich z zainteresowaniem, wymieniali sytuacje, kiedy działo się coś nowego, nauczyciel zastosował nową metodę omawiania, dyskusji czy też sprawdzania znajomości lektury.

### **d) Autorytet nauczyciela**

Nauczyciel, który skutecznie i sprawiedliwie potrafi zweryfikować uczniowskie umiejętności, trafnie ocenić, czy lektura została przeczytana zyskuje uznanie w uczniowskich oczach. Uczniów demotyduje sytuacja, kiedy samodzielnie przeczytali lekturę a polegli na sprawdzanie i na odwrót nie czytali lektury a dobrze go zaliczyli. Niestety cała kwestia kręci się wokół sprawdzenia znajomości treści, a nie interpretacji, doświadczania lektury. Nauczyciel, który stworzy sytuacje, kiedy uczniowie mogą także wyrażać własne oceny i opinie dotyczące czytanych tekstów – może wzmocnić własny autorytet. Na pierwszy plan wysuwa się sposób komunikowania z uczniami, który uwzględnia ich podmiotowość.

## **Wnioski**

Według badanych, aby być czytelnikiem książek, trzeba żyć wśród czytelników, a w budowaniu zainteresowania książkami kluczową rolę odgrywa najbliższe otoczenie. Oba przekonania mają solidne poparcie w sondażach czytelnictwa. Badani nie tylko z dużą trafnością rekonstruują procesy socjalizacji do czytania wśród współczesnej młodzieży, ale również widzą ich konsekwencje: młodzi ludzie dzielą się wyraźnie na, z jednej strony, czytających książki i ceniących czytanie, a z drugiej – nieczytających i nieuważających czytania za atrakcyjną formę spędzania wolnego czasu. Ponieważ przekonanie, że książki powinno się

czytać, nie jest dziś powszechne wśród nastolatków, grupa rówieśnicza dostarcza bodźców do czytania dopiero wtedy, gdy składa się z czytelników. Zdarza się więc, że młodzi ludzie, którzy dzięki wpływowi domu lub nauczyciela nabierają zamiłowania do lektury i rozmawiania o książkach, nie mają wielu kolegów lub koleżanek, z którymi mogliby je podzielić. Jednak należy podkreślić, że w badaniu nie uczestniczyły uczennice, które jak tego dowodzą badania ilościowe czytelnictwa, czytają liczniej i chętniej niż ich koledzy, tylko chłopcy – gimnazjaliści i maturzyści – jako ci, którzy najłatwiej rezygnują z lektury i wśród nich, najwięcej jest nieczytających. W związku z tym w wypowiedziach badanych znacznie rzadsze mogły być deklaracje o przykładach czytelniczych wzorów i praktyk, które mogłyby być źródłem naśladownictwa i sprzyjać obecności ważnych innych rówieśników uczestniczących w socjalizacji czytelniczej.

Badani chłopcy i ich matki zgodnie zauważali, że dziewczęta czytają więcej, również wśród nich powstają mody czytelnicze. Zapewne, żeby zaznaczyć swoją odrębność, niektórzy chłopcy podkreślali znaczenie wymiany opinii w internecie dla czytelnictwa we własnym gronie. Z ich wypowiedzi wynika jednak pośrednio, że również wymiana opinii na szkolnych korytarzach, ma dla nich znaczenie, szczególnie gdy poszukują informacji o lekturze zadanej do przeczytania.

Przymus szkolny i przyjemność czytania, która jest gwarantem pomyślnej socjalizacji czytelniczej, według opinii badanych, stoją w sprzeczności. Szkolna edukacja staje więc przed kwestią jak przełamać tę antynomię. Z taką przeszkodą zmagają się też instytucjonalna socjalizacja wtórna do czytania. Jeśli początki polonistyki szkolnej w szkole podstawowej potrafią zaciekawiać uczniów, to kolejne etapy edukacji przynoszą znużenie i przeszkody, dla wielu uczniów trudne do pokonania. Wśród porażek polonistyki szkolnej wskazywano na rutynę i przewidywalność omawiania lektur szkolnych z naciskiem na odtworzenie treści utworu. Na lekcjach szkolnych brakuje zajęć wykorzystujących aktywność, indywidualne opinie i potrzeby uczniowskie. Jeśli kanon lektur szkolnych w szkole podstawowej jest w dużym stopniu atrakcyjny dla uczniów, to na kolejnych etapach nauki literatura szkolna staje się dla uczniów mniej interesująca, szczególnie utwory odległe od współczesności, zwłaszcza powieści historyczne, a szkoła nie potrafi uczynić z nich atrakcyjnej lektury. Jeśli zabraknie motywacji i uczenia się dla dobrego stopnia lub wyniku na egzaminie, uczniowie rezygnują z czytania oryginałów, posługują się opracowaniami i streszczeniami. Pomocne może być zaangażowanie nauczyciela, które potrafi rozbudzić uczniowskie zainteresowanie czytaniem tekstami.

Ogólny wniosek płynący z badania, a dotyczący czytania książek wśród młodzieży szkolnej powinien zapewne brzmieć: czytanie książek nie jest dla badanych młodych rzeczą bardzo ważną. Trzeba przypomnieć, że wśród badanych nastolatków byli tylko chłopcy. Sami przedstawiają czytanie jako obojętny element stylu życia. Co więcej, ich przekonania na temat tego, kto i dlaczego czyta, są bardzo bliskie wynikom badań – nie są zatem zniekształcone przez próby przedstawienia siebie w korzystniejszym świetle.

Po drugie, warto podkreślić odrębność kręgów czytelników i nieczytających. Prawidłowość odnotowywana wśród dorosłych występuje dziś również wśród młodzieży<sup>28</sup>. W jej wypadku jest również bardziej brzemienna w skutki, ponieważ wyraźniej odbija się na szansach życiowych<sup>29</sup>. Uczniowie wywodzący się ze środowisk, w których książki są obecne rzadko, zniechęceni do czytania przez szkołę i wsparci w tej decyzji przez nieczytających rówieśników, odsuwają się w rezultacie od wciąż wartościowego narzędzia samokształcenia. Oznacza to, że jednym z największych wyzwań upowszechniania czytelnictwa jest zbudowanie mostu pomiędzy kręgami czytających i nieczytających. Taki most nie musiałby nikogo czynić czytelnikiem na siłę, ale być może pomógłby uczynić nieczytanie książek wyborem – czymś najpierw poznanym, a później dopiero przyjętym lub odrzuconym.

Czytanie jest wśród młodzieży postrzegane przede wszystkim jako zajęcie dziewcząt i przez to dla wielu chłopców traci atrakcyjność. Demaskulinizacja czytania – a więc fakt, że w ciągu ostatnich lat od książek odwracali się raczej chłopcy niż dziewczęta – sprawia, że wśród nich właśnie szanse na awans edukacyjny stają się bardziej nierówne<sup>30</sup>.

Co jednak mogą zrobić praktycy, choćby – nauczyciele? Dla młodych osób, szczególnie w wieku dorastania, rówieśnicy stają się ważnym autorytetem przy dokonywaniu wyborów kulturowych. Koleżeńskie opinie potrafią zachęcić bądź zniechęcić do czytania, przede wszystkim lektur szkolnych. Szczególnie negatywne doświadczenia są chętnie przechwytywane i czasem służą jako usprawiedliwienie dla rezygnacji z czytania trudniejszych dla ucznia książek. Dorosły, który będzie chciał przeciwstawić się opinii rówieśników, musi zdawać sobie sprawę, że ma poważnego przeciwnika. Czasem więc lepiej, żeby

28 O odrębności kręgów czytelników i nieczytających piszemy od czasu sondażu z 2012 roku: O. Dawidowicz-Chymkowska, D. Michalak, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2012...*, zwłaszcza rozdział *Spółeczne życie książek*, s. 78–103.

29 D. Michalak, I. Koryś, J. Kopeć, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2015...*, s. 73–82.

30 Z. Zasacka, K. Bulkowski, *Zaangażowanie w czytanie...*

zamiast formułować argumenty z wyżyn „dorosłego doświadczenia”, skłaniali młodych do dyskusji. Nauczyciel, który traktuje uczniów jako rozmówców, próbując znaleźć argumenty przeciw uczniowskiej niechęci do czytania, ma większe szanse na uczynienie czytania ich sprawą niż ten, który po prostu skarży się na uczniowskie lenistwo. Warto więc rozmawiać z uczniami o lekturach szkolnych, poznawać ich opinie o książkach lub uprzedzenia wobec szkolnego kanonu i je same czynić przedmiotem klasowej dyskusji.

Przydatna również dla nauczyciela może być znajomość preferencji lekturowych uczniów. Wiedza na ten temat może zostać zgromadzona przy okazji wspólnego doboru lektur uzupełniających oraz w rozmowie o ich własnych doświadczeniach czytelniczych. Takie rozmowy mogą też stymulować uczniów do wymieniania refleksji o książkach także pomiędzy sobą. Wszystko to pozwoli, aby książki czytane w szkole i zawarte w nich sensy były bliższe doświadczeniom i potrzebom ich czytelników, i dalej, aby szkolna socjalizacja do czytania była skuteczna i działała jeszcze w latach, kiedy szkolny obowiązek będzie już nieaktualny.

---

**ZOFIA ZASACKA****Socialization to reading**

One of the objectives of the study „Common definitions of book” was to investigate the perception of reading books in different social environments, also those where, as shown by surveys, aversion to read becomes stronger and stronger. It raises the question how the transmission of cultural models of reading is reflected in the experience and awareness of people from various social environments and with different reader’s biographies. The article presents the results of the analyses of focus group interviews that allow us to determine the place of reading books in relationships between peers and to see whether reading is becoming important or attractive to the youth and whether it unites them or divides. Another aspect of the abovementioned analyses concerns the impact of how Polish literature is taught at school on readers’ attitude and why it is so.