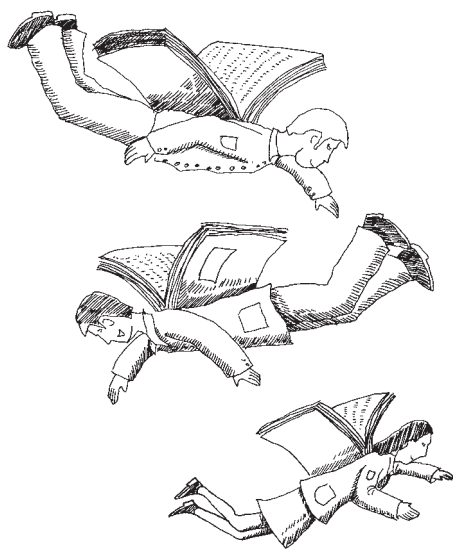


ANNA JANUS-SITARZ

PRZYJEMNOŚĆ I ODPOWIEDZIALNOŚĆ
W LEKTURZE

UNIVERSITAS

PRZYJEMNOŚĆ
I ODPOWIEDZIALNOŚĆ W LEKTURZE



EDUKACJA NAUCZYCIELSKA POLONISTY

REDAKCJA SERII
ANNA JANUS-SITARZ



tomy wydane:

- Tom I: POLONISTA W SZKOLE.
PODSTAWY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELA POLONISTY
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom II: PRZYGOTOWANIE UCZNIĄ DO ODBIORU
RÓŻNYCH TEKSTÓW KULTURY
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom III: DOSKONALENIE WARSZTATU
NAUCZYCIELA POLONISTY
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom IV: Jadwiga Kowalikowa
NARODZINY NAUCZYCIELA POLONISTY.
SZKICE EDUKACYJNE
- Tom V: Patrycja Huget
OD DZIECINSTWA KU MŁODOŚCI.
PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE
PODSTAWY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELA POLONISTY
- Tom VI: Anna Włodarczyk
STYL TERAPEUTYCZNY W PRACY
NAUCZYCIELA POLONISTY
- Tom VII: SZKOLNE SPOTKANIA Z LITERATURĄ
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom VIII: WARTOŚCIOWANIE A EDUKACJA POLONISTYCZNA
red. Anna Janus-Sitarz

ANNA JANUS-SITARZ

PRZYJEMNOŚĆ
I ODPOWIEDZIALNOŚĆ W LEKTURZE

O PRAKTYKACH
CZYTANIA LITERATURY W SZKOLE
KONSTATAcje. OCENY. PROPOZYCJE

KRAKÓW

© Copyright by Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych
UNIVERSITAS, Kraków 2009

ISBN 97883-242-1013-8
TAiWPN UNIVERSITAS

Recenzent
prof. dr hab. Jadwiga Kowalikowa

Opracowanie redakcyjne
Jolanta Stal

Projekt okładki, stron tytułowych i logo serii
Sepielak

*Wspaniałym Rodzicom,
którzy nauczyli mnie kochać ludzi i książki*

SPIS TREŚCI

- **Wstęp** 9

O STANIE NIECZYTANIA

- **Przywrócić przyjemność czytaniu** 13
- **Kryzys lektury na tle innych kryzysów cywilizacyjnych** ... 27

[1. Stan nieczytania; 2. Szkoła wobec kryzysu czytelnictwa; 3. Pytania o chaos; 4. Kryzys autorytetów; 5. Nowe rozumienie wolności; 6. Spory o kanon; 7. Niemoc wobec globalnego rynku i dyktatu kultury masowej; 8. Obraz młodego pokolenia, czyli jaki jest odbiorca naszych dydaktycznych działań]

O PRZYJEMNOŚCI I ODPOWIEDZIALNOŚCI CZYTANIA

- **Odzyskać czytelnika dla literatury** 97

[1. O utraconej przyjemności lektury; 2. Ku praktyce: odzyskać czytelnika; 3. Przyjemność lektury a filozofia odpowiedzialności; 4. Ku praktyce: o motywowaniu do czytania]

- **Etyczne aspekty lektury a filozofia edukacji** 140

[1. Od formalizmu do etyzmu; 2. Filozofia dialogu; 3. Zasady i podział krytyki etycznej; 4. Etyka lektury; 5. Ku praktyce: wyznaczniki etyczności szkolnej lektury; 6. Zdarzenie lektury; 7. Utworzenie na język jako nośnik wartości; 8. Aksjologiczne spięcia (w lekturze)]

O MODELACH CZYTANIA

• **Wolność i etyka czytania hermeneuty** 209

[1. Wyróżniki lektury hermeneutycznej; 2. Odmiany hermeneutyki – dwie szkoły interpretacji; 3. Hermeneutyka w edukacji polonistycznej; 4. Przykłady interpretacji znawców; 5. Ku praktyce: dwa modele szkolnej strategii hermeneutycznej; 6. Propozycja szkolnej lektury. Uczeń w roli poszukiwacza sensu tekstu i „rozumienia siebie samego przez tekst” – Wiesław Myśliwski „Traktat o łuskaniu fasoli”]

• **Odpowiedzialne odpowiadanie Innemu w dekonstrukcji** 266

[1. Wprowadzenie: od filozofii ku metodzie; 2. Wyróżniki lektury dekonstrukcyjnej; 3. Konsekwencje filozofii dekonstrukcji dla literaturoznawstwa; 4. Ku praktyce: konsekwencje filozofii dekonstrukcji dla filozofii edukacji; 5. Ku praktyce: dekonstrukcja w edukacji polonistycznej – w poszukiwaniu modelu czytania; 6. Propozycja szkolnej lektury. Dekonstruowanie „Rebelii” Sieniewicza, czyli walka starych z młodymi]

• **Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze intertekstualnej** 327

[1. Dialogi międzytekstowe; 2. Wyróżniki lektury intertekstualnej; 3. Odmiany intertekstualności; 4. Przykłady lektury intertekstualnej znawców; 5. Ku praktyce: uczeń w roli badacza, czyli – co czytał autor?; 6. Propozycja szkolnej lektury. Dialogi intertekstualne w „Oksanie” Odojewskiego]

• **Konieczność otwarcia na różnorodność praktyk czytania** 366

[1. Konsekwencje „zwrotu etycznego” i „zwrotu kulturowego” dla edukacji polonistycznej; 2. Inne praktyki lektury; 3. Model interpretacji a model edukacji]

Bibliografia 387

Indeks nazwisk 405

Summary 415

WSTĘP

Nauczanie literatury to teoria i praktyka, sztuka i rzemiosło, to dyscyplina obejmująca swym zakresem zarówno przekazywanie wiedzy o dziejach kultury, krytyce literackiej, sposobach lektury, walorach arcydzieł, jak i weryfikację arcydzielności tekstu w spotkaniu z młodym czytelnikiem. W dydaktyce nauka nierozdzielnie wiąże się z jej praktycznym wykorzystaniem, a nauczyciel literatury świadomy jest konieczności nie tylko nieustannego doskonalenia się w swej profesji, zagłębiania w nowe książki lub odkrywania nowych odczytań dzieł już dobrze znanych, ale i wsłuchiwania się w głosy ich potencjalnych odbiorców, poszukiwania dróg wprowadzenia ich w krąg ludzi umiających czerpać radość i pożytek z lektury. Tylko bowiem poznając potrzeby, oczekiwania, możliwości oraz niepokoje uczniów, mamy szansę przeciwstawić się czytelniczej zapaści i kształcić ludzi wrażliwych na słowa drugiego człowieka, gotowych do przeżycia literackiej przygody, a także do rozwijania własnej osobowości w rozmowie z dziełem.

Niniejsza książka – adresowana do odbiorcy, od którego oczekuje się, by był jednocześnie wiarygodnym znawcą literatury, artystą porywającym klasowe widownie i perfekcyjnym rzemieślnikiem w swym pedagogicznym fachu – przeplata dyskurs naukowy i dydaktyczny. Stara się zarówno poszerzyć kompetencje nauczyciela o przemyślenia przydatne w nauczaniu literatury, wzbogacić jego „warsztat badacza”, przybliżyć refleksje teoretycznoliterackie możliwe do aplikacji w szkolnych spotkaniach z lekturą, jak i zwrócić uwagę na te aspekty filozofii edukacji,

które dopominają się zmian w podejściu tak do ucznia, jak i do dzieła literackiego.

Rozważania dotyczące edukacyjnych implikacji myśli teoretycznej mocno zakorzenione są w polonistycznym doświadczeniu, w konkretnych przeobrażeniach szkoły ostatnich lat, w badaniach obrazu odbiorcy naszych dydaktycznych działań i analizie przyczyn, które doprowadziły do tego, że odrzuca on przyjemności i korzyści czerpane z książek. Konstatacje te uzupełnione zostały przez projekty i propozycje takich praktyk czytania, by zachęcały one do samodzielnych, nieuwarunkowanych szkolnym przymusem lektur, by rozwijały wrażliwość na problemy innego człowieka, ułatwiały rozumienie siebie i świata.

O STANIE NIECZYTANIA

Przywrócić przyjemność czytaniu

„Dorośli mają naturalną skłonność do myślenia, że dzieci są takie jak oni, tylko mniejsze. Zwykle uważają, że młodzież jest taka jak oni, tylko gorsza”¹ – czytamy w recenzji książki Hanny Świdry-Ziemby, która w swych pracach o młodych ludziach XXI wieku burzy takie właśnie stereotypy. Te słuszne obiekcje wobec niesprawiedliwych sądów tożsame są z jednym z założeń, które towarzyszyło pisaniu niniejszych rozważań. Ci, którym tak łatwo przychodzi oskarżanie młodzieży o nihilizm, wyśmiewanie jej idoli i obrażanie się za jej brak poszanowania tradycji, zapominają, że to nie młodzi ludzie wykreowali ten w dużej mierze bezwartościowy, wirtualno-medialny świat konsumpcjonizmu, reklam i *reality show*, w który zostali wrzuceni bez przygotowania, bez zakorzenienia w wartościach, które mogłyby stanowić dla nich jakiś punkt odniesienia, uzbrojeni jedynie w podarowane im przez rodzinę iPody, gameboye, telefony komórkowe i niezliczone gry komputerowe.

Dobrze by było, gdyby osoby odpowiedzialne za wychowywanie i kształcenie kolejnego pokolenia nie zapomniały, że obecna młodzież nie jest gorsza. Jest i n n a. Jej inność musimy zaakceptować. Jeśli natomiast jesteśmy głęboko przekonani (bo podpowiadają nam to większe doświadczenie życiowe, możliwość szerszego spojrzenia na historię itp.), że warto, by pomimo swej

¹ J. Żakowski, notka na okładce książki: H. Świdry-Ziemba, *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2005.

inności, budując własną tożsamość, młodzi ludzie przejęli od nas pewne wartości i nawyki (np. obcowania z lekturą), to musimy ich do tego przekonać. Nie narzucać, ale właśnie – przekonać. Nie będą czytać literatury i zachwycać się nią tylko dlatego, że zachwycały się nią wcześniejsze pokolenia. Ale właśnie w promowanie tej wartości – czytania jako wzbogacania własnej osobowości – warto włożyć wiele wysiłku.

Z powyższej refleksji wynika cel tej książki, skierowanej zarówno do starszego pokolenia ludzi związanych ze szkołą, ulegających nastrojom zniechęcenia, rezygnacji i przerażenia oporem uczniów wobec lektury, jak i do młodszego pokolenia, szczególnie studentów, przygotowujących się dopiero do roli nauczyciela. Tym celem jest próba podpowiedzi, jak – w stanie permanentnych zmian i przeobrażeń – uczyć czytania. A przede wszystkim, jak temu czytaniu przywrócić dwa zanikające, a niezbędne elementy: przyjemność i odpowiedzialność.

Podjęta zostanie także próba stworzenia pewnych modeli szkolnego spotkania z lekturą. Modeli dalekich od dogmatycznych ustaleń i przekonania o nieomyślności. W projekcie tym ważne będzie poczucie wolności: wolności od arbitralnych sądów, od przywiązania do konkretnych praktyk czytania, od konieczności dokonywania wyboru między odkrywaniem intencji autorskiej a ogłaszaniem śmierci autora. To modele na tyle szerokie, by pomieściły się w nich zarówno improwizacja, pasja, intuicja, jak i realne korzyści, jakie w pogłębionym kontakcie z książką mogą nam dać tak dekonstrukcja, intertekstualizm, hermeneutyka, jak i historia literatury czy krytyka etyczna.

Te terminy to oczywiście wiedza przydatna nauczycielowi, nie uczniowi, bowiem – jak słusznie pisał Janusz Sławiński już w latach siedemdziesiątych:

Dla kogoś, kto sięga po książkę w nadziei, że dostarczy mu rozrywki, że go pocieszy, przestraszy – narzędzia pracy literaturoznawczej nie są z pewnością artykułem pierwszej potrzeby. Ktoś poszukujący w utworach rozwiązania własnych problemów życiowych, podniety do rozmyślań, utwierdzenia w przekonaniach, doświadczenia wolności od świata, który go otacza – też nie bardzo wiedziałby, w jakim celu ma korzystać z uzbrojenia filologa–egzegety. Są to rodzaje zainteresowań czytelniczych znacznie bardziej powszechne

i elementarne aniżeli chęć rozbioru dzieła lub wyjaśnienia jego społecznej genezy².

Krystyna Koziółek, w wielce pożytecznej dla rozumienia współczesnych lekturowych przeobrażeń książce *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, popiera Sławińskiego, piszącego sceptycznie o przydatności narzędzi pracy literaturoznawczej. Koziółek zdecydowanie pochwała ten sceptycyzm, bowiem, w jej przekonaniu, jednym z najważniejszych efektów czytania literatury w szkole jest płynąca z tego „etyczna korzyść”³.

Trzeba się zgodzić zarówno z Koziółek, jak i ze Sławińskim, że priorytetem polonistycznej edukacji jest „rozbudzanie i uszlachetnianie pożądań czytelniczych, przygotowywanie do lektur podejmowanych z własnej potrzeby i ciekawości”⁴, a nie – kształtowanie *quasi*-fachowej wiedzy, warto się jednak zastanowić, jak „uszlachetniać” te czytelnicze pożądania i czy tu właśnie te narzędzia nie byłyby przydatne. Dotyczy to przede wszystkim otwarcia uczniów na teksty odrzucane jako trudne głównie ze względu na swą poetykę, czyli na przykład groteskowe, metaforyczne, symboliczne, o nietypowej konstrukcji, kompozycji, narracji *etc.* W przypadku szkolnego czytania takich dzieł zna-

² J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, w: tegoż, *Teksty i teksty*, Warszawa 1991, s. 68. Słusznie pisze także Ewa Jaskółowa: „Szkoła nie jest i nie może być miejscem, w którym toczy się spór o metodologię. Spory i dyskusje metodologiczne to domena ośrodków akademickich, ale szkoła jest instytucją, która przejmując pewne ustalenia i stanowiska zbudowane w trakcie akademickich sporów, by modyfikować proces dydaktyczny w obszarze różnych dyscyplin przedmiotowych” (E. Jaskółowa, *Różnorodność metodologiczna w interpretacji tekstu literackiego a przygotowanie do egzaminu maturalnego*, w: *Przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego z języka polskiego*, część II (materiały konferencyjne), Biuletyn maturalny Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej, Jaworzno, marzec 2007, s. 5). Wprawdzie E. Jaskółowa twierdzi, że burzliwe dyskusje na temat metodologii literaturoznawczych toczyły się w drugiej połowie XX wieku i można uznać je za zamknięte, jednak – jak uczy doświadczenie – spory toczą się nadal i toczyć będą, a zadaniem edukacji nie jest – nadążanie za nimi, ale refleksja, co z nich może okazać się przydatne w szkolnej interpretacji tekstu literackiego.

³ K. Koziółek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006, s. 13.

⁴ J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, dz. cyt., s. 68.

jomość różnorodnych strategii interpretacji może pozwolić na zniesienie pewnych barier odbioru, obaw i oporu wobec niejasności nowego tekstu. Z drugiej zaś strony, może spowodować do powtórnej lektury tekstu znanego, lecz odczytywanego powierzchownie⁵.

Z wątpliwościami dotyczącymi użyteczności różnorodnych narzędzi literaturoznawczych wiąże się także kolejne pytanie: jaka jest rola szkoły instytucjonalnie koordynującej istnienie praw tekstu i praw czytelnika w pogodzeniu doświadczenia subiektywności aktu lektury z przekazywaniem wiedzy na temat literatury, jej historii, konwencji, stylów pisania. „Czy wreszcie istnieje możliwość zachowania i budowania wolności czytelnika przy świadomości istnienia granic tej wolności?”⁶ Czy w tym zadaniu pomagają czy szkodzą różne szkoły interpretacji?

Ważne pytania dorzuca Anna Burzyńska, pisząc:

połączone siły fenomenologii, semiotyki strukturalnej, teorii komunikacji i hermeneutyki zgodnie wyrugowały poza granice teoretycznego dyskursu to, co dla lektury wydawać by się mogło najważniejsze: przygodny charakter czytania, twórczą swobodę czytelnika oraz doznawaną przez niego przyjemność. (...)

Zaspokajając swoje najbardziej żywotne interesy, teorie nowoczesne skoncentrowały się na arbitralnych rozróżnieniach między lekturą rzeczywistą a lekturą idealną, między praktycznym a teoretycznym wymiarem czytania, między jego konkretnością a potencjalnością, jednostkowością a powszechnością. (...) W jaki sposób przywrócić twórczy charakter czytaniu? Jak wypreparowany szkielec – kategorię czytelnika – przyoblec z powrotem w ciało? Jak ponownie uczynić lekturę przygodą?⁷

⁵ Zob. np. rozważania na ten temat Z. Mitosek w książce: *Poznanie (w) powieści – od Balzaka do Masłowskiej*, Kraków 2003, s. 9–10.

⁶ Pytanie to pojawia się w artykule B. Kędzi-Klebeko, która w konkluzji pisze, że obecnie „wolność czytelnicza ucznia ciągle jeszcze pozostawia wiele do życzenia, natomiast podwaliny szkolnego kształtowania ducha podziwu dla dzieła zostały poważnie naruszone”. B. Kędzia-Klebeko, *Subiektywizm podmiotu czytającego a nauczanie literatury z perspektywy szkoły francuskiej*, w: „Czytanie” tekstów kultury: metodologia, badania, metodyka, pod red. B. Myrdzik i I. Morawskiej, Lublin 2007, s. 257.

⁷ A. Burzyńska, *Teoria i lektura: niebezpieczne związki*, „Pamiętnik Literacki” 2003, z. 1, s. 92–93.

Do kogo właściwie skierowane są te pytania? Jakiego czytelnika dotyczą? Wydawać by się mogło, że nie tego przeciętnego, który nic o rewolucyjnych przemianach w świecie teoretycznoliterackim nie słyszał i wszelkie ustalenia, przetasowania, zwycięstwa jednych dyskursów, skazanie innych na niebyt – nie mają na niego żadnego wpływu. Przeciętny czytelnik czyta, jak chce, i przed nikim się z tego nie tłumaczy. Czyżby więc cała burza dotycząca sposobów czytania lektury dotyczyła tylko profesjonalistów, krytyków i historyków literatury, których publikowane interpretacje poddawane są publicznemu osądowi innych znawców?

Chyba jednak nie tylko. Echa mniej czy bardziej trwałych zwycięstw kolejnych opcji teoretycznych odbijają się w programach uniwersyteckich, w sposobach kształcenia studentów. Później niektórzy z nich, wchodząc w rolę nauczycieli, ekspertów od literatury, autorytetów interpretacji dla setek uczniów – przenoszą te swoje doświadczenia na kolejne generacje. Niestety, często czynią to bez zrozumienia możliwości i oczekiwań młodych ludzi, bez wycucia potrzeby chwili, rozpoznania szans i zagrożeń stosowania takiej czy innej strategii lektury. Może bowiem dojść (a właściwie to już dochodzi) do absurdalnych sytuacji, gdy uczniowie poszukują intertekstów nie dla dzieł literackich, ale dla ich brykowych streszczeń, analizują metafory nie z wiersza, ale z internetowej ściągki, obrazy nie z dramatu, ale z jego filmowej przeróbki.

Aby zatem uczenie czytania i odczytywania literatury miało sens, trzeba przede wszystkim pomyśleć o tym, jaka jest „potrzeba chwili”, jaką sytuację zastają w szkole kształceni przez nas przyszli nauczyciele. Konieczna jest refleksja nad możliwością wykorzystania starych i nowych teorii interpretacji dzieła literackiego w praktyce szkolnej, zaadaptowania ich w celu przywrócenia utraconej zdolności odczuwania przyjemności lektury, utraconej w ciągu ostatnich kilkunastu lat z wielu przyczyn. Wśród tych przyczyn jedne wiążą się z przemianami cywilizacyjno-społecznymi (tempo życia, konkurencja innych atrakcji, brak rodzinnych tradycji czytelnicznych, brak wzorców ze strony autorytetów, idoli itd.), inne ze słabą techniką czytania i kłopotami w rozumieniu czytanego tekstu. W znacznym stopniu również szkoła odgrywa rolę winowajcy, zamieniwszy przyjemność

na przymus, wykazując bezradność w motywowaniu do lektury czy egzekwowaniu obowiązku czytania.

Jeszcze nie tak dawno przedmiotem szczególnej troski polonistów były kłopoty z czytaniem poezji, a właściwie niepokojąco wąski, elitarny krąg jej odbiorców. Specyfika języka poetyckiego, wymagającego od czytelnika wysiłku intelektualnego i umiejętności pewnego otwarcia się na inność przekazu, zniechęcała uczniów do samodzielnego sięgania po tomik w sytuacji pozaszkolnej. Dzisiaj mamy do czynienia ze stanem bardzo niepokojącym: nie tylko język poezji, ale po prostu język literatury okazuje się zbyt trudny dla przeciętnego odbiorcy. Skoro literatura odbierana jest jako trudna i niezrozumiała, jest więc – odrzucana. Zarówno literatura dawna, gdzie przeszkodami w odbiorze są archaiczne słownictwo i obce realia, jak i literatura współczesna, odchodząca od fabularności, od opowiadania historii ku skupianiu się na formie przekazu, na tym „jak”, a nie „co” się opowiada. W tym przeniesieniu punktu ciężkości na język, sposób narracji, eksperymenty stylistyczne i kompozycyjne, wyrównują się różnice w trudnościach odbierania prozy, dramatu i poezji.

Zawarty w książce dobór lektur (służących jako egzemplifikacja sposobów szkolnych spotkań z dziełem) podyktowany jest przede wszystkim myślą o uczących w szkole ponadgimnazjalnej, tam bowiem, po pierwsze, kryzys czytelnictwa jest najbardziej drastyczny, a po drugie, jest to już ostatni etap edukacji, na którym można mieć wpływ na przyszłe kontakty czytelnicze (lub ich brak) dorosłych już ludzi. Zaproponowane tytuły współczesnej prozy, celowo odchodzące od kanonicznego spisu lektur, stanowią pewną sugestię także dla uczących w klasach gimnazjalnych, aby to oni – najlepiej znający swych podopiecznych – decydowali o wyborze nowych lektur (niezawłaszczonych przez książkowe czy internetowe ściągę); kierując się potrzebami i problemami, jakie dotyczą ich wychowanków, a nie przywiązaniem do polonistycznych konspektów lekcji i do swych lekturowych przyzwyczajzeń.

Nieobecność w szkolnej edukacji nie tylko najmłodszej literatury, czyli z ostatnich kilkunastu lat, ale nawet tej z kilku ostatnich dekad – jest smutnym faktem. „Współczesność” w licealnym zestawie lektur reprezentowana jest najczęściej jedynie przez *Kartotekę* Różewicza i *Tango* Mrożka, czyli – jak konstatu-

je Stanisław Bortnowski – uczniowie poznają „bestsellery swych dziadków”⁸. Tymczasem na pewno warto na lekcjach polskiego sięgać po książki niezaanektowane przez bryki, niezasufladkowane przez opinie znawców, dające szanse na „zdarzenie lektury”. Jak słusznie pisze Tomasz Kunz:

Czytanie literatury najnowszej jest jednak dla wielu osób najbardziej naturalną i najskuteczniejszą szkołą lektury, która zaowocować może w przyszłości sięgnięciem po takich autorów, jak Balzac, Proust czy Perec (o Heglu nie wspominając). Skuteczne zniechęcanie do poznawania współczesnej polskiej literatury – poprzez tworzenie barwnych wizji jej przyspieszonej agonii lub lekceważące zbywanie jej twórców – nie jest najlepszą receptą na wychowanie takich czytelników. Bo jak powiada trafnie pewien bliski mi Krytyk, „zniechęceni do czytania literatury współczesnej raczej nie sięgną po arcydzieła przeszłości”⁹.

Z mojej wieloletniej praktyki nauczycielskiej i obserwacji seitek lekcji prowadzonych przez nauczycieli i praktykantów wynika, że są trzy typy dzieł wywołujących opór młodych czytelników.

Pierwszy typ odrzucanych utworów to te, które kojarzą się młodzieży z przewidywanymi trudnościami w odbiorze. Mowa tu zarówno o tych związanych z grubością książki, jak i barierą językową (archaizmy, neologizmy, stylizacje, obce terminy), eksperymentami formalnymi (mieszanie gatunków, planów czasowych, typów narracji). Na wszystkie te problemy jest tylko jedna rada: czytanie. Uczeń, któremu proponuje się coraz cieńsze teksty, a najczęściej – ich fragmenty, nigdy nie zazna smaku zatopie-

⁸ S. Bortnowski, *Współcześni pisarze bez szans!*, „Dziennik Polski” 2005, nr 288, s. 12. Spośród nauczycieli poproszonych przez Bortnowskiego o podanie autorów i utworów z przełomu wieków XX i XXI, których wprowadziliby na lekcje, jeśli mieliby więcej czasu, 60% nie wskazało ani jednego nazwiska bądź tytułu godnych rozmowy z młodymi ludźmi. Zatem brak nie tyle czasu, ile świadomości potrzeby zmierzenia się z literaturą najnowszą wydaje się tu głównym winowajcą. Zob. także analizę tego problemu: A. Janus-Sitarz, *Mroźek – śmieszny, tumani, przestrasza... czyli jak czytać literaturę współczesną w szkole*, „Zeszyty Szkolne” 2005, nr 3.

⁹ T. Kunz, *Szpetna szesnastoletnia*, „Tygodnik Powszechny” 2005, nr 51, s. 20 (podkreślenie – A. J.-S.).

nia się w świecie innym niż go otaczający, długotrwałego obcowania z postaciami, które mają szansę na dłużej zatrzymać jego uwagę, wzruszać, wzbudzać emocje i refleksje. Odzwyczajony od dłuższej lektury, a coraz bardziej wciągany przez medialne przekazy migawkowe, fragmentaryczne, nastawione na natychmiastowy efekt, chwilowe emocje – młody człowiek nie sięgnie z własnej woli po książkę. Podobne konsekwencje ma przyzwyczajenie ucznia do odbioru jedynie literatury realistycznej czy tej z prostymi jednoznacznymi zasadami kompozycyjnymi. Tymczasem właśnie w zapoznawaniu i oswajaniu uczniów z różnorodnymi konwencjami szkoła odgrywa ogromną rolę. Znajomość tych konwencji poszerza bowiem możliwości przeżywania przez czytelników przyjemności i satysfakcji z obcowania z różnorodną literaturą i innymi tekstami kultury. Przywołany w rozprawie Wiesław Myśliwski jako autor powieści zaproponowanej do szkolnej lektury to twórca obszernych, kilkusetstronicowych książek, które wprawdzie pozostają w kręgu poetyki realistycznej (choć ocierającej się o magię i tajemnicę), lecz wymagają od czytelnika zarówno podążania za nielinearnym tokiem opowieści, przekazywanej fragmentarycznie, z retrospekcjami, powrotami (bądź nie) do urwanych wątków, jak i odczytywania przekazywanych treści w szerszym polu metafory.

Do drugiego kręgu utworów najczęściej odrzucanych przez młodych ludzi zaliczyć można zarówno poezję, jak i prozę o wysokim stopniu zmetaforyzowania. Czytelnik przyzwyczajony do literatury realistycznej dosłownie odczytuje groteskę, metaforę, wszelką paraboliczność. Tymczasem literatura nie zamyka się w ramach jednej estetyki realistycznej. Jeśli zatem chcemy dać uczniowi szansę przeżywania czytelnicznej satysfakcji z lektury, musimy otworzyć go na różnorodność literackich estetyk, oswoić z wieloma konwencjami, gatunkami, stylami wypowiedzi, nauczyć rozpoznawać ironię, grę z tradycją, celową prowokację. Tylko podejmując próby czytania utworów niełatwych, czasem kontrowersyjnych i dezawuowanych przez znawców, damy szansę młodym ludziom zmierzenia się z trudnościami, zaznania smaku zrozumienia i porozumienia z dziełem, które operując poetyką absurdu, frazesami medialnymi, przepełnione nieufnością do języka i tradycyjnej narracji, toczy egzystencjalne spory ze światem, z zakłamaniem mowy, degradacją człowieczeństwa.

Jako przykład literatury pisanej w konwencji groteski proponujemy uczniom *Rebelię* Mariusza Sieniewicza, pełną literackich aluzji i intertekstualnych odniesień, metafor i groteskowych wizji, daleką od realistycznych przedstawień, lecz – wpisującą się w aktualne dysputy o problemach naszego „tu i teraz”.

W trzeciej grupie utworów trudnych dla młodzieży znajdują się literatura i sztuka podejmujące podniosłą tematykę: śmierci, cierpienia, martyrologii narodu, Historii pisanej dużą literą (począwszy od literatury romantycznej, po film *Katyń* Andrzeja Wajdy). Są to tematy, wobec których młodzi ludzie czują się postawieni w sytuacji: „wy i tak tego nie zrozumiecie, nie dorośliście, żeby zrozumieć Wielkość tych spraw, ale macie przyjąć do wiadomości, że są Wielkie”. Czują się bezradni wobec patosu, na który nie wiedzą, jak reagować, zdezorientowani oczekiwaniem, że będą doceniać (i odpowiednio werbalizować to docenianie), jak ogromne znaczenie miały powstania narodowe, jak wielki wpływ wywarła na nich historia ostatnich dziesięcioleci. Tymczasem dzieje „Solidarności” czy powstania warszawskiego są dla nich równie odległe jak potop szwedzki, a dodatkowo – niezrozumiałe przez ciągłe reinterpretacje i przewartościowania dokonywane przez polityków. Funkcjonuje niedobre przekonanie, że o sprawach podniosłych trzeba mówić językiem patosu, który dla nastoletnich ludzi, zmuszanych do głośniejszego wypowiedzi o literaturze wobec swoich rówieśników – jest nie do przyjęcia. Z kolei o śmierci, chorobach, cierpieniu – nie mówi się wcale ani w domach, ani w szkole. W kulturze promującej ludzi sukcesu, młodych, zdrowych i pięknych – starość i umieranie to tematy tabu. Istnieje wyraźna potrzeba, żeby oswajać młodych z tak trudnymi problemami i nauczyć ich o nich rozmawiać. Stąd propozycja książki do wspólnej szkolnej lektury to *Oksana* Włodzimierza Odojewskiego, podejmująca zarówno temat choroby i umierania, jak i zmierzania się z historią. Powieść Odojewskiego, znacznie przystępniejsza w odbiorze niż jego dzieła ze słynnego „cyklu podolskiego”, pozwala młodym, po pierwsze, zrozumieć, dlaczego dla innych ludzi historia jest wciąż tak ważna i żywa; po drugie, rozmawiać o sprawach trudnych, a nieuniknionych. Może stanowić pomost zarówno do literatury dawnej, jak i współczesnej, tyle że trudniejszej w odbiorze (np. *Zasypie wszystko, zawieje...* Odojewskiego).

*Dalsza część książki dostępna w wersji
pełnej.*

