

ISBN 97883-242-1167-8

Szkolne spotkania z literaturą

universitas

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

TAiWPN UNIVERSITAS

Projekt okładki i stron tytułowych
Ewa Gray

www.universitas.com.pl

Anna Janus-Sitarz

Szkolne spotkania z literaturą

SPIS TREŚCI

WSTĘP

- **Szkolne spotkania z dziełem** [Anna Janus-Sitarz] 9

WOKÓŁ KANONU LEKTUR SZKOLNYCH

- **Kanon literacki: między potrzebą a buntem**

[Stanisław Bortnowski] 15

[Wzorce: narodowy, etyczny i estetyczny; Cywilizacja współczesna przeciw wzorcom; Rzeczywistość szkolna także przeciw czytaniu; Uczniowie wrodzy książce; Czy można wyjść z kryzysu?]

- **Klasyka w szkole – o modelach pracy**

z utworami z kanonu literackiego [Ewa Nowak] 29

[Potrzeba kanonu; Model tradycyjny; Model pragmatyczny; Model zabawowy; Model personalistyczny; Potrzeba różnorodności]

LEKTURA INTERTEKSTUALNA

• Dialogi międzytekstowe [Anna Janus-Sitarz] 51

[Dialog ucznia z książką; Wyróżniki lektury intertekstualnej; Odmiany intertekstualności; Przykłady lektury intertekstualnej znawców; Uczeń w roli badacza, czyli – co czytał autor?; Dialogi międzytekstowe na lekcjach języka polskiego: 1. Stefan Żeromski „Rozdziobią nas kruki i wrony...”; 2. Sławomir Mrożek „Śmierć porucznika”]

• Polscy poeci współcześni przed obrazami mistrzów.

Trzy warianty i dwa przykłady [Anna Pilch] 83

[Od obrazu do tekstu; Inspiracje; Przykład pierwszy: Wat – Lebenstein. Uzewewnętrzenie emocji, obsesji, ludzkich słabości; Przykład drugi: Zagajewski – Vermeer. Znaki hołdu, podziwu, emocji; Trzy warianty: 1. Obszary psychologii obrazu (Maurice Merleau-Ponty); 2. Obszary filozofii obrazu (Foucault); 3. Obszary retoryki obrazu (Barthes); Współcześni badacze problematyki korespondencji sztuk]

• Film jako interpretant w szkolnym czytaniu

literatury [Witold Bobiński] 101

[Co to jest interpretant? Polonista w objęciach intertekstualności; Interpretant w dydaktyce, czyli tekst w tekście odbity; Film jako interpretant; Adaptacja jako interpretant pierwowzoru literackiego; Film jako interpretant „uniwersalny”]

JĘZYK LITERATURY

• Od języka do literatury – od literatury do języka

[Jadwiga Kowalikowa] 129

[Kłopoty z kształceniem językowym w liceum; Poszukując alternatywnych rozwiązań; W stronę integracji kształcenia językowego z literackim; Językoznawcze podstawy warsztatu interpretatora utworów literackich; Komunikacja językowa a komunikacja literacka; Interpretacja funkcjonalna elementów „utkania” językowego]

• **Uczeń wobec języka literatury najmłodszej**

[Anna Janus-Sitarz] 160

[Władza słowa?; Literatura zrobiona jest z języka; Kolokwializmy, wulgaryzmy, obscena; Poetyka belkotu; Słowa, które kłamią; Gry ze słowem, z konwencją, z tradycją; Język jako narzędzie przekazywania wartości]

• **Polonistyka szkolna wobec literackiego kiczu**

[Stanisław Bortnowski] 175

[Przepis na superromans; Potrzeby czytelnicze – artyzm czy terapia?; Czy to na pewno kicz?; Zabawy z kiczem na lekcjach języka polskiego]

POLONISTA I UCZEŃ WOBEC LITERATURY W DOBIE MULTIMEDIÓW

• **Przed monitorem i z książką. Polonistyczna**

edukacja w dobie multimediów [Marta Rusek] 191

[Gdy zmienia się postać świata; Od słowa do multimedialnego przekazu, czyli o kulturowej naturze rzeczywistości i zmianach percepcji; Polonista i uczeń w Sieci; Pola i kierunki zmian; 1. Przed monitorem. Kultura masowa i indywidualne wybory; 2. W strumieniu danych; 3. Na czatach z awatarem; 4. Przełamać syndrom obłożonej twierdzy]

• **Polonista wobec hipertekstów literackich**

[Marta Rusek] 216

[Kraina liternetu; Trzy wstępne rozpoznania; Dzieło jako labirynt – hiperfikcje i protohiperfikcje; Czytanie jako działanie; Wybór jako interpretacja; Refleksje na zakończenie]

MIT I LITERATURA

- **Mit, literatura i mitologia nowa w szkolnej praktyce interpretacyjnej** [Joanna Hobot] 235

[Mityzacja rzeczywistości; Mit i mitologia nowa w szkolnej praktyce interpretacyjnej; Hermeneutyka a pramysł ludzkości; Hermeneuta wobec mitów w szkolnej praktyce interpretacyjnej; Mitologia społeczna i narodowa w szkolnej edukacji polonistycznej; Formy mitopodobne i świat popkultury; Re_wizje/ Antyk]

WSTĘP

Szkolne spotkania z dziełem

W sytuacji coraz bardziej pogłębiającego się kryzysu czytelnictwa, towarzyszącego niesprzyjającym książce przeobrażeniom społeczno-kulturowym, istnieje potrzeba ciągłego powracania do pytań o to, jak pracować z lekturą szkolną, by praca ta zachęcała do sięgania po lektury pozaszkolne, by uczyła dokonywania wyborów i czerpania przyjemności ze spotkania z literacką przygodą, sprzyjała pogłębionej refleksji.

Nie sposób oddzielić rozważań o charakterze szkolnego czytania literatury od dyskusji na temat kanonu lektur. Ta trwająca dziesięciolecia dysputa raz po raz wybucha z wzmożoną siłą, gdy w spisie obowiązkowych do przeczytania tytułów dokonuje się jakichś zmian. Abstrahując od wszelkich politycznych uwikłań kanonu (Ministerstwo Oświaty każdej nowej władzy próbuje poprzez uzupełnienia lub skreślenia w spisie oddać jej ideologiczne priorytety), można w tych dyskusjach dostrzec dwa najważniejsze – i wydawałoby się, nie do pogodzenia – stanowiska.

Pierwsze z nich broni stabilności kanonu jako łącznika międzypokoleniowego. Podkreśla jego niezaprzeczalną wartość jako czynnika porządkującego chaos informacji, przewodnika w labi-

ryn timer nieskończonych możliwości, jakie stwarza nowoczesna cywilizacja, obezwładniająca młodego człowieka, jeśli pozostanie on sam, bez wskazówek i drogowskazów. Spis książek, których znajomość obowiązuje każdego ucznia, przynajmniej częściowo zapobiega dezorientacji, wywołanej przesytem, nadmiarem ofert kultury wysokiej i masowej.

Drugie stanowisko głosi konieczność stałej weryfikacji kanonu. Jak przekonuje wielu badaczy, arcydzieła pozostają arcydziełami, dopóki wywołują w czytelniku iluminację, uczą, bawią, wzruszają *etc.* Jeśli temat przez nie podjęty, sposób jego ujęcia, język – nie trafiają do kolejnego pokolenia, to znaczy, że muszą stracić swe uprzywilejowane miejsce na liście i – nie powinno się zmuszać młodych ludzi do ich czytania. Taki los spotkał oświeceniową publicystykę, nowele pozytywistyczne, a nawet – wydawałoby się – narodowe świętości: dramaty romantyczne, czytane obowiązkowo jedynie we fragmentach.

Zmiany w kanonie spowodowane są również w sposób oczywisty przyrostem produkcji literackiej. Prawie każde wprowadzenie nowej pozycji z literatury współczesnej, której obecność w szkole jest niezbędna, musi się odbyć kosztem jakiegoś tytułu z przeszłości. Każda taka decyzja jest trudna i budzi kontrowersje, choć, oczywiście, zmian nie można uniknąć.

Jak pogodzić te dwa stanowiska? Przede wszystkim nie można zapominać, że kanon winien być rozumiany szeroko: nie tylko jako lista dzieł obowiązkowych czy zalecanych do przeczytania, ale także jako zbiór sposobów odczytywania znaczeń w nich zawartych. Trzeba się pogodzić z myślą, że kanon nie stanowi listy arcydzieł do obowiązkowego podziwiania, ale jest raczej punktem odniesienia, który służy uczeniu dokonywania samodzielnych wyborów, przyswajaniu różnych sposobów poznawania i czytania dzieł, wykorzystywaniu pewnych kryteriów ich oceny. Aby zaspokoić takie potrzeby, w kanonie muszą się znaleźć tytuły stanowiące swoiste pomniki kultury narodu. Uczeń powinien zapoznać się z historycznymi uwarunkowaniami, które wpłynęły na ich pozycję w kanonie, z kryteriami oceny artystycznych i pozaartystycznych walorów tych dzieł, z polemikami, jakie wywoływały, z literackimi dialogami, jakie toczyli z nimi kolejni twórcy, ulegając ich wpływom bądź buntując się przeciw nim, ale – dowodząc ich żywotności

i zdolności wywoływania mentalnego czy emocjonalnego poruszenia.

Dopiero w kontekście takiej wiedzy (oczywiście dostarczonej tylko przy kilku wybranych pozycjach lekturowych) uczniów może nabrać przekonania, że ma prawo dokonywać wyboru czytelniczego, kierując się własnymi potrzebami i gustem, a także, że w tych wyborach nie jest bezradny, ma bowiem jakieś znajome punkty odniesienia, które tym bardziej są potrzebne, im szybciej postępuje kryzys hierarchii, o czym tak pisał Jerzy Jarzębski:

Zjawisko rozmycia hierarchii, dysocjacji elit i demokratyzacji gustów wpływa oczywiście na kanon, ale nie może doprowadzić do całkowitej jego destrukcji. Można rzec, iż w kulturze sieciowej kanon pełni nie mniej istotną, a może nawet istotniejszą rolę niż w kulturze tradycyjnej. Traci wprawdzie swój charakter wiecznotrwały, przestaje być obowiązującym raz na zawsze, a uzupełnianym z rzadka „katalogiem arcydzieł”, staje się natomiast strukturą w ruchu. Kanon (i związane z nim oceny) zmienia się, ale wolno, wolniej niż inne czynniki kultury, a nowe utwory wchodzą doń na zasadzie podobieństwa do starych, czasem na zasadzie kontrastu, w każdym jednak razie w związku i w relacji z wartościowaniami minionej doby. Dzisiejszy kanon podlega – i to w nim chyba najważniejsze – procesom ponawianej wciąż lektury, modyfikacji sensów i kontekstów. Jeśli jednak wartość arcydzieł sprawdzamy wciąż, reinterpreterując je i przymierzając do nowej sytuacji, to także wartość dzieł nowych sprawdzamy, badając ich zdolność do współgrania z kanonem, do wytwarzania sensów w relacji do arcydzieł kanonicznych. Kultura sieci, przez swą wszytkożerność i demokratyzm, paradoksalnie ożywia kanon, czyni go stale obecnym i przywoływanym jako system odniesień, choć zarazem „bezczeszonym” przez odczytania błuźniercze i niekonwencjonalne¹.

Głosy (Stanisława Bortnowskiego i Ewy Nowak) o potrzebie istnienia kanonu rozpoczynają tę książkę, poświęconą różnym praktykom czytania wraz z uczniami literatury. W dynamicznie zmieniających się warunkach praktyki te trzeba poddawać ciągłej weryfikacji, a nauczyciele muszą mieć świadomość, że metoda pracy, wyzwalająca dotychczas u ich wychowanków pożądaną ciekawość i emocje, napotyka obojętność u kolejnego pokolenia,

¹ J. Jarzębski, *Wartościowania w sieci kultury*, „Znak” 1998, nr 7, s. 14.

do którego dotrzeć trzeba inaczej. Sposób interpretowania lektury winien wynikać zarówno ze specyfiki tekstu, jak i z konieczności podtrzymywania uczniowskich zainteresowań literaturą, motywowania młodych ludzi do sięgnięcia po kolejne dzieło. Temat zachęcania uczniów do dialogu z książką poprzez lekturę intertekstualną podejmują kolejne artykuły (Anny Janus-Sitarz, Anny Pilch, Witolda Bobińskiego), przekonujące, że może ona dać uczniom poczucie satysfakcji z przynależenia do elity ludzi kultury, rozpoznających jej znaki i symbole, rozszyfrowujących literackie (i nie tylko) zagadki.

Udane spotkania z literaturą, tą nie tylko utrwaloną w kanonie, warunkowane są wiedzą uczniów, ich przygotowaniem do rozpoznawania konwencji, stylów, gier literackich, gotowością do odbioru nowych zjawisk kulturowych. Mówią o tym rozprawy (Jadwigi Kowalikowej, Anny Janus-Sitarz, Stanisława Bortnowskiego) poświęcone językoznawczym podstawom warsztatu interpretatora utworów literackich, pomysłom na zabawę z literackim kiczem, sposobom czytania literatury najmłodszej, budzącej wiele kontrowersji związanych z jej rozumieniem i wartościowaniem. W polonistycznej edukacji zmienia się wiele, zmiany te w dużej mierze związane są z poruszaniem się ucznia i nauczyciela w gąszczu multimedialnych przekazów i świecie popkultury. O kierunkach zmian, szansach na przełamanie „syndromu obłożonej twierdzy”, sposobach czytania hipertekstów literackich, obecności e-fikcji na lekcji języka polskiego pisze Marta Rusek, a problem mitologii nowej w szkolnej praktyce interpretacyjnej i rolę nauczyciela jako pośrednika między uczniem a przywołaną przez dzieło literackie tradycją, poddawana ciągłej weryfikacji, rozważa Joanna Hobot.

Anna Janus-Sitarz

WOKÓŁ KANONU LEKTUR
SZKOLNYCH

STANISŁAW BORTNOWSKI

Kanon literacki: między potrzebą a buntem

WZORCE: NARODOWY, ETYCZNY I ESTETYCZNY

Kanon po grecku oznaczał „pręt”, „różgę” czy nawet „kij”, ale także „miarę” i „wzorzec”. „Było to bardziej narzędzie przymusu niż magii, a następnie zostało odrzucone”¹. Starożytni rzeźbiarze kanonem nazywali „idealne miary” posągów, czyli proporcji ciała ludzkiego. Potem kanon zaczął znaczyć „istotną prawdę”, „zasadę” czy „arcydzieło”. Ta ewolucja sensu pojęcia tak ważnego dla kultury i – w węższym zakresie – dla polonistyki szkolnej jest znamienna, oznacza bowiem mocne pęknięcie. Biegnie ono od nakazu połączonego z represją ku dobrowolnemu uznaniu jakichś wartości. Przyjrze się tym pęknięciom, wskazując na ce-

¹ M. Inglot, T. Patrzalek, *Nad kanonem literackim w szkole*, w: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów*, pod red. T. Michalowskiej, Z. Golińskiego, Z. Jarosińskiego, Warszawa 1996, s. 918.

lowość podporządkowania się cudzemu wyborowi listy książek, ale też pokaże opór wobec tyranii przekonań i gustów.

Wstępnym punktem odniesienia staną się referaty wygłoszone w 1995 r. na Zjeździe Polonistów. Zdaniem Jana Prokopa, Mieczysława Inglota oraz Tadeusza Patrzalka kanonu uchylać się nie powinno. Jego największą siłą jest aspekt narodowy. Kanon to pamięć zbiorowa, niezbędna dla funkcjonowania każdej społeczności, to swojskość i miejsce zdomowienia, czyli ojczyzna, bez której skazani jesteśmy na kalekie istnienie. Kanon wskazuje na naturalną potrzebę rodowodu, utrwała ciągłość tradycji, umożliwia dialog pokoleń zorientowanych na wspólne wyobrażenia i wspólny język symboli, tym samym jest gwarantem przymierza między dawnymi a nowymi laty i ostoją porozumień między dziadami, ojcami a wnukami.

Krąg dzieł włączonych do kanonu nie może przekształcić się w fetysz, w martwy obiekt kultu nie dopuszczający sporów, skamieniały w rytuale megalomańskiego uwielbienia. Taka idolatria w stylu Pimki oddałaby najgorszą przysługę pracy nad wychowaniem świadomego pokolenia Polaków. Kanon jest bowiem tworem z istoty ambiwalentnym, budzącym „mieszane uczucia”. Ojców winy, klęski, zdrady i słabości nie mogą zostać wymazane z pamięci, niech będą zaczynem refleksji i odrodzeńczego wysiłku².

Tak twierdzi Prokop, gdyż jego zdaniem kanon to „sprawdzanie własnych korzeni, rachunek sumienia, poczucie odpowiedzialności za własną historię”, wahanie między „kultem a bluźnierstwem, czcią i irytacją”³.

Dodałbym: kanon w znacznym stopniu rozstrzyga o naszej świadomości narodowej. Jesteśmy Polakami między innymi dlatego, że wokół pojęć: Mickiewicz (*Dziady*, *Pan Tadeusz*) czy Sienkiewicz (*Krzyżacy*, *Trylogia*) narosła mitologia, od której nie potrafimy się uwolnić nawet wówczas, jeśli ta lektura była lub jest przez nas odrzucana. Najtrafniej ten sposób rozumowania ujęli uczniowie, gdy pytałem o ich stosunek do arcydzieł romantycznych.

² J. Prokop, *Kanon literacki i pamięć zbiorowa*, w: *Wiedza o literaturze...*, dz. cyt., s. 35.

³ Tamże.

Są to utwory na wskroś przesiąknięte polskością, stanowiące kodeks prawdziwego Polaka. Wartości w nich zawarte, to jest szacunek, miłość do ojczyzny, wielka wiara w stworzenie wielkiego jutra należy przekazywać następnym pokoleniom, by nie zatraciły one swej świadomości narodowej i pamiętały o przeszłości swego kraju⁴.

Ale świadomość narodowa dla wykształconego czytelnika przekształca się w świadomość europejską. Homer nie tylko ważny jest dla Greków, Szekspir dla Anglików, Dostojewski dla Rosjan. Jesteśmy w kręgu uniwersalnych dążeń i pragnień ludzkich, w kręgu znaków i znaczeń, jakie przyswoiła sobie nasza cywilizacja. To wspólne uniwersum wyobrażeń, przeświadczeń i dzieł łączy narody, zarazem odgradza je od innych kultur, wobec których staje się opresją. Tym samym konflikty etniczne, jakie obserwujemy dziś w wielu krajach, np. we Francji, Wielkiej Brytanii czy Holandii, unieważniają kanon narodowy czy europejski, każą zaś myśleć w kategoriach międzykontynentalnych.

„Klasyczny kanon kultury śródziemnomorskiej podlega krytyce z dwóch co najmniej stron. Najpierw jako tak zwany kanon białych mężczyzn, nie uwzględniający twórczej roli kobiet, a także mniejszości etnicznych, tzw. Afrykańczyków czy Indian. Potem jako kanon tak zwanego Zachodu, narzucany przemocą reszcie świata, m.in. kulturom islamu, buddyzmu itp.”⁵ – sumują wysuwane wątpliwości Inglot i Patrzalek. Kanon tak szeroko pojęty nie może jednak zaistnieć zarówno ze względów praktycznych (nadmiar utworów), jak i sprzeczności w pojmowaniu świata.

Kanon bowiem to zespół wartości, prawd ostatecznych, ideałów, to kodeks etyczny, zbiór reguł normujących ludzkie postępowanie, sugestia modeli wychowawczych i propozycja wzorców osobowych. Mieszczą się w nim treści egzystencjalne, pytania o sens życia ludzkiego i sens świata. Treści religijne bliskie są kanonowi, ale można też mówić o świeckim uniwersum, czyli sacrum laickim zawartym w normach postępowania zasugerowanych przez zestaw książek przez wszystkich członków danej

⁴ S. Bortnowski, *Arcydzieła Mickiewicza – kontekst szkolny*, w: „*Pan Tadeusz*” i jego dziedzictwo, pod red. B. Doparta, Kraków 2006, s. 465.

⁵ M. Inglot, T. Patrzalek, dz. cyt., s. 918.

społeczności zaakceptowanych. Wzory, podsuwane przez kanon, oznaczają dla ludzi danego kręgu konieczność, „pewien niepodważalny zbiór świadectw o istnieniu prawdy”⁶.

Kanon wreszcie realizuje potrzebę poszukiwania ładu estetycznego, wprowadzenia w tajemnicę rozmaitych konwencji, uczy rozpoznawania wartości estetycznych, odróżniania ambitnych książek z wysokiej półki od literatury popularnej. Te aspekty są szczególnie ważne w nauczaniu szkolnym. Skrócony wobec braku czasu kurs analiz i interpretacji arcydzieł z różnych epok literackich i rozmaitych prądów artystycznych wymaga uważnej selekcji. Kryterium reprezentatywności staje się kryterium nadrzędnym w porządkowaniu przeszłości i stawianiu drogowskazów przy znaczących utworach współczesnych. Tylko znawcy bronią się jakoś przed chaosem, na nich spoczywa też obowiązek umiejętnego znakowania ścieżek w gąszczu literackim.

Pomyślmy, jak zagubiony jest każdy z nas po wejściu do wielkiej galerii malarskiej. Natłok krzyżujących się korytarzy i sal, nadmiar płócien, eksplozja stylów. Jesteśmy zachwyceni, ale i przygniecenii bezradnością porównań i sądów. Potrzebne są jakieś tłumaczenia podporządkowane klasyfikacjom i ocenom. Podobnie ma się z poznawaniem literatury. Mnogość autorów i książek onieśmiela i zarazem denerwuje, gdyż nie wiemy, co wybrać. Z labiryntu nieufności może wyprowadzić kanon jako wyznacznik porządku i propozycja godna zaufania. Polonistyka bez utworów wskazanych na obowiązkowej liście pogrążyłaby się w chaosie programowym. Nasza, ponad stuletnia, tradycja edukacji z literatury ojczystej opowiada się jednoznacznie za kanonem, który ulegał zmianom, ale zawsze był.

CYWILIZACJA WSPÓŁCZESNA PRZECIW WZORCOM

Płynna nowoczesność – tak Zygmunt Bauman zatytułował ostatnio wydany esej. Wolność wyboru i działania, zwolnie-

⁶ Tamże, s. 926.

nie wszelkich hamulców, daleko posunięta liberalizacja społeczeństw, brak wzorców, za którymi mogłaby się opowiedzieć większość – to czynniki wyróżniające wiek XXI. Dzisiaj wzorce i porządki nie są już dane, a tym bardziej oczywiste. Jest ich bowiem zbyt wiele. „Nie da się skleić tego, co rozpadło się na kawałki. Porzućcie wszelką myśl o całości – zarówno przyszłej, jak i przeszłej – wy, którzy wstępujecie do świata płynnej nowoczesności”⁷ – woła uczony. Obsesyjna, nieprzerwana, niepowstrzymana modernizacja, niezaspokojone pragnienie twórczej destrukcji, niezdolność do zatrzymania się w miejscu i wytrwania w bezruchu – oto modele dzisiejszych działań. Skończyła się wiara w ład idealny, w którym wszystko ma swoje miejsce.

Gdyby podporządkować się diagnozie Baumana (a czy jest inne wyjście?), to próba zachowania kanonu w pulsującym świecie byłaby skazana na niepowodzenie, niczego albowiem nie da się utrwalić na dłużej. Poza tym nie ma zasad i reguł, za którymi opowiedziałaby się większość. Wartościowanie w świecie kultury przestało jednolicie funkcjonować.

Ostatnie zdanie jest aluzją do artykułu Jerzego Jarzębskiego, który na łamach „Znaku” wylicza czynniki niesprzyjające kanonowi. Najważniejszym z nich jest „współobecność wielu różnych konwencji wraz z ich systemami odniesienia i oceny”. Doszło do kryzysu hierarchii. Elity, wyznaczające skale ocen, zostały zdławione przez bunt tłumów, ale utraciły też ważność salony awangardowe. Ich reprezentanci „wiedzą tylko, co się aktualnie „nosi”, nie umiając wskazać, dokąd prowadzi przemiany i w jakiej mierze wynikają z dokonań poprzedników”⁸.

Załamało się pojęcie postępu, wynikające z kryzysu jego tradycyjnych wyznaczników. Wciąż pojawiają się fale nowych stylów i gustów, mieszają się i zatracają granice dotychczasowych wpływów, tak że wszystko staje się jednakowo ważne lub nieważne. Powstaje sieć bez punktu centralnego, złożona z olbrzymiej ilości węzłów na podobieństwo Internetu. Stan przepełnienia i równoczesności rozmaitych tendencji powoduje, że współlistnie-

⁷ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Kraków 2006, s. 25.

⁸ J. Jarzębski, *Wartościowania w sieci kultury*, „Znak” 1998, nr 7, s. 10.

ją jako jednakowo prawomocne wszelkie możliwe systemy wartości, wszelkie możliwe estetyki i wszelkie możliwe tradycje.

„Sieciowy model kultury – stwierdza Jarzębski – z jego niebywałym rozmnożeniem możliwości jest bez wątpienia czymś fascynującym, hoduje jednak w sobie demona, któremu na imię relatywizm. Mieszkaniec sieci dysponuje nieograniczoną wolnością żeglowania we wszystkich możliwych kierunkach, brak mu jednak jakiegokolwiek busoli wskazującej, w jakim kierunku iść trzeba. (...) Nic więc dziwnego, że dla uczestników kultury sieciowej problemem najważniejszym jest własna tożsamość, gdyż uczestniczyć w sieci to nie znaczy przebywać w jakimś jej punkcie, lecz nieustannie wędrować”⁹.

Wskazując na niemożność ułożenia kanonu w płynnej nowoczesności, Jarzębski jakby w odruchu ratowania nadrzędnego sensu, nie chcąc zaginąć bezpowrotnie w zmieszanych węzłach sieci, przeczy sobie i potwierdza konieczność istnienia kanonu właśnie w dobie kryzysu. Kanon dziś „traci wprawdzie swój charakter wiecznotrwały, przestaje być obiecującym raz na zawsze, a uzupełnianym z rzadka „katalogiem arcydzieł”, staje się natomiast strukturą w ruchu”¹⁰.

Do tych ważnych konstatacji dodaje kolejne z dyskusji krytyków na łamach „Więzi”. Tytuł rozważań *Czy przestajemy czytać?* odnosi się nie tyle do ogółu Polaków (tu statystyki się niewiele zmieniły: ponad 40% dorosłych nie otwiera w ciągu roku książki i tylko ponad 20% poznaje więcej niż 6 tytułów), ale do elit. Przeczytanie pewnej puli tekstów kanonicznych przestało w tych kręgach obowiązywać. „Młodzi ludzie – uskarża się Jan Gondowicz – traktują propozycje pójścia do biblioteki naukowej tak jak propozycję odwiedzin w kostnicy. Dla nich biblioteki to cmentarzyska umarłych idei i umarłych książek, niepotrzebnych, zadrukowanych ton papieru”¹¹.

Zmienia się także charakter czytania. „Egzegetyczne czytanie ściśle ustalonego tekstu, którego zasadą jest niczego nie opuścić, zdaje się odchodzić w przeszłość. Zastępuje to, co na-

⁹ Tamże, s. 11.

¹⁰ Tamże, s. 13.

¹¹ *Czy przestajemy czytać?*, dyskutują: J. Gondowicz, A. Mencwel, J. Sosnowski, K. Jabłoński, T. Wiścicki, „Więź” 2004, nr 11, s. 33.

zywa się skanowaniem – wybieramy z tekstu to, co przemawia do nas najbardziej bezpośrednio, co nam zostaje w oczach. Lektura egzegetyczna, której się dawniej uczyliśmy, polegała na tym, żeby przezwyciężyć łatwe nawyki i dociekać tego, co jest esencją tekstu, a nas samych przekształca, wzbogaca”¹² – przekonuje Andrzej Mencwel. Dziś hipertekst zwycięża w kulturze zdominowanej przez oglądanie, książka zaś traci magiczną moc sprawczą, przestaje być nośnikiem energii duchowej.

W konkluzji dyskutanci dochodzą do wniosku, że „problem obrony wartości czytania nie może być zidentyfikowany z obroną każdej pozycji na półce w niezmiennym miejscu” (A. Mencwel), tym samym „ciągła wymiana w kanonie jest nieunikniona” (J. Sosnowski)¹³.

RZECZYWISTOŚĆ SZKOLNA TAKŻE PRZECIW CZYTANIU

Polonistyka, w przeciwieństwie do kształcenia literackiego w krajach Wspólnoty Europejskiej, kanon utrzymała. Jesteśmy inni aniżeli podporządkowany programowej wolności Zachód. Szanujemy naszą tradycję, kochamy naszych wielkich pisarzy i nie wyobrażamy sobie na lekcjach języka polskiego dowolności. Podstawa programowa dla zreformowanego gimnazjum i szkoły średniej zachowuje obowiązkowy spis poetów, dramaturgów i prozaików ze wskazanymi na ogół tytułami arcydzieł. Ich liczba w porównaniu z latami osiemdziesiątymi uległa jednak zmniejszeniu, dopuszcza się poznawanie wyjątków lub jednego tomu długiej powieści, tym samym obciążenia zmniejszyły się.

W liceach, ograniczonych w praktyce do dwu i pół lat pracy, poloniści nie mogą się uporać nawet z ograniczonym kanonem. Ucząc w układzie historycznoliterackim, na początku klasy maturalnej sięgają jeszcze po lektury pozytywistyczne (około 26%)

¹² Tamże, s. 37.

¹³ Tamże, s. 46.

lub młodopolskie (około 56%)¹⁴, na współczesność nie starcza czasu, stąd – nie licząc Miłosa, Herberta i Szymborskiej – ponad pięćdziesięcioletni dystans między chwilą bieżącą a wykładanymi na lekcjach języka polskiego treściami. Praktyka staje się tym samym wroga teraźniejszości. A kanon – gorzkim i często nieakceptowanym obowiązkiem.

Erozji czytania sprzyjają podręczniki na każdym szczeblu nauczania. Są obszerne, najczęściej atrakcyjne, mają układ tematyczny i drukują w antologiach fragmenty książek obowiązkowych. Gdy autor goni autora, tekst łączy się z innym tekstem, uczącym zaczyna brakować energii, by bronić kanonu i uczynić zeń kościec działań. O wiele łatwiej zawartość bogatego podręcznika uznać za jedyne pole obserwacji i tym samym pracować z fragmentami.

Kanon się chwieje także z powodu oficjalnego przyzwolenia na nieznajomość lektury podczas egzaminów gimnazjalnego i maturalnego. Oto typowe opinie:

Matura pisemna bulwersująca. Zdali uczniowie, którzy pisali nie na temat, zdali uczniowie, którzy nie mieli pojęcia o tekście literackim. Banalne, chaotyczne prace, słabe pod względem językowym, przechodziły według klucza na całkiem niezłej punktacji.

Tylko nieliczni przeczytali *Potop* i mieli jakie takie pojęcie o dramatach romantycznych. Były też prace pisane poza załączonymi fragmentami tekstów, które Centralna Komisja Egzaminacyjna nakazała punktować, kiedy tylko na wstępie była wzmianka o *Potopie*. Zauważyliśmy totalny chaos w znajomości dramatów romantycznych, umysłowy groch z kapustą: w jednym kotle Gustaw, Konrad, Kordian, hrabia Henryk i Maż jako dwie osoby. Były przypadki skrajne, jak przypisanie śmierci hrabiego Henryka Edkowi z *Tanga* Mrożka czy niemoc Kordiana objawiająca się leżeniem w łóżku jak u bohatera *Kartoteki* Różewicza¹⁵.

Kto wie, czy w kryteriach maturalnych nie należy upatrywać największej przeszkody w akceptacji kanonu: lektura jest mało

¹⁴ Zob. S. Bortnowski, *Sukces tylko pozorny, czyli poloniści o nowej maturze*, „Zeszyty Szkolne” 2005, nr 4.

¹⁵ Tamże.

ważna, a kilka stron tekstu załączonego w arkuszu egzaminacyjnym w zasadzie wystarcza, by napisać rozprawkę¹⁶.

UCZNIOWIE WRODZY KSIAŻCĘ

W 1995 roku na Zjeździe Polonistów w Warszawie wygłosiłem referat pt. *Sytuacja lektury w dobie mass mediów*. Znalazła się tam statystyka sporządzona na podstawie sondażu, który objął kilkadziesiąt szkół w dużych miastach (Kraków, Warszawa), średnich i małych na południu Polski.

Okazało się, że w liceach i technikach:

- 34,7% uczniów na ogół czytało wszystkie lektury;
- 23,2% uczniów na ogół czytało tylko krótsze teksty;
- 32,8% uczniów czytało tylko streszczenia;
- 9,3% uczniów nie czytało ani lektur, ani streszczeń¹⁷.

W 2003 r. Joanna Gawlikowska zbadała czytanie lektur w trzecich klasach liceum ogólnokształcącego w niewielkim mieście pod Bielskiem. Oto jej sprawozdanie z wglądu w rzeczywistość.

Spośród uzyskanych 126 odpowiedzi tylko 10 przyniosło odpowiedź twierdzącą na pierwsze pytanie [Czy czytasz lektury szkolne?]
– uczniowie ci opowiedzieli się za czytaniem, aczkolwiek niektórzy zaznaczyli, że nie zdołali „przebrnąć” przez wszystkie lektury. Pozostałe 116 osób przyznało się, że nie czyta lektur. Uzasadnienia były różnorakie. Z wypowiedzi młodych ludzi wynikało jednoznacznie, że literatura szkolna zdecydowanie ich nie bawi. Wieje od niej nudą, nie daje odpowiedzi na ważne dla nich pytania, buduje negatywne wzorce osobowe. Dziewczyny pisały między innymi: „Co mnie obchodzi jakiś tam Judym, skoro nawet nie wiedział, jak poderwać kobietę. On daje współczesnym chłopakom zły przykład! Jak mój przyszły mąż byłby

¹⁶ Tamże szczegółowa analiza opinii nauczycielskich

¹⁷ S. Bortnowski, *Sytuacja lektury w dobie mass mediów*, w: *Wiedza o literaturze...*, dz. cyt., s. 933.

do niego podobny, to bym nie chciała z takim żyć”. Niby racja. Dla wielu tematyka utworów wydaje się nieaktualna, bo „wszyscy albo większość piszą o patriotyzmie, a skoro niedługo Europa się zjednoczy, nikogo nie będzie żaden patriotyzm obchodził”. (...) „Nie znalazłam nic w literaturze, to znaczy w ściągach, bo książek nie czytam, żeby było tam coś napisane o współczesnej technice, komputerach, DVD. Czemu muszę czytać o powozach, walce na szable, jeśli interesuję się nowoczesnym sprzętem, a nie tym, co było kiedyś”. I jeszcze jeden argument, często wysuwany i nie do pokonania. „A na co mi się przyda całe to czytanie? I tak stąd wyjadę, bo tu nie ma dla mnie przyszłości. I po polsku mówić i tak nie będę”¹⁸.

Te wyznania młodych przerażają, tak są konsekwentnie niechętnie treściom historycznym, tak wrogie myśleniu ambitnemu i wszelkiej pogłębionej refleksji, tak realistyczne i przyziemne, tak oparte na zimnej kalkulacji. Jakże kontrastują z deklaracjami uczniowskimi sprzed lat. W monografii „*Potop*” w szkole wynotowałem wyróżniki słowne postaw pełnych zachwytu wobec Sienkiewicza: geniusz pióra, pisarz nieprzeciętny, wielki autorytet, Noblista, światowa ekstraklasa, fenomen pisarstwa historycznego, nasza stara i ciągle żywa *Trylogia*, lektura do poduszki, ale nie na zaśnięcie, „miałem łzy w oczach”, „urywki umiem na pamięć”, „wchłonełam w siebie całe trzy książki, czytałam je na pełnym wdechu. Myślę, że pojęłam wtedy cały tragizm naszej historii”¹⁹.

Z tego zafascynowania na początku XXI wieku nie zostało już nic! Liczby są bezwzględne²⁰. Według deklaracji uczniów dotyczących lektur najpopularniejszej polskiej powieści (w przeszłości, w przeszłości!) około 20% koleżanek i kolegów z klasy przeczytało lekturę, 80% – nie. W materiałach dostarczonych przez studentów (rozmowy prywatne) znalazłem tylko 7 klas, w których większość uczniów poznała dzieje Kmicica, i aż 30 klas, których uczniowie w zdecydowanej większości odwołali się do bryków i adaptacji filmowej.

¹⁸ J. Gawlikowska, *Belferska bezradność i dezorientacja*, „Zeszyty Szkolne” 2003, nr 3, s. 25.

¹⁹ S. Bortnowski, „*Potop*” w szkole, Warszawa 1998, s. 92.

²⁰ Podaje je w szkicu *Lektury w stanie podejrzenia*, w: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.

W kontekście statystyki trzeba poddać analizie głosy na „nie” i powody odrzuceń uporządkować w kategorii.

A) Niechęć do określonego typu lektury.

„Nuda, nuda, nuda”, „Koszmar licealisty”, „Mało odkryw-
cza chała – wygaśnie z czasem”, „Nie lubię pisarza i epoki”,
„Głupia”, „Brak szybkiej akcji”, „Tyle opisów”, „Trudny język”,
„Do dziś mi się śni ta beznadzieja”, „Nie rozumiała”, „Nie pa-
suje do dzisiejszego świata”.

Dla młodych z XXI w., żyjących w przestrzeni multimedial-
nej, *Potop* wydaje się być książką archaiczną. Cudzołsów histo-
ryczny, oddalenie językowe, wyrazista tendencja patriotyczna
powodują, że to, co przyciąga fanów np. Tolkiena czy Sapkow-
skiego, od *Potopu* oddala. Zmyślenie, fantazja, niespodzianka,
celowe retardacje, wymyślona mitologia w gatunku fantasy po-
wodują odbiór kultowy, tymczasem bliższa realizmowi, nasy-
cona prawdziwymi faktami, podporządkowana żywej narracji,
barwna i plastyczna materia *Trylogii* jakby zakrepeła w nieczy-
telność. Czary i magia pokonują historię, a nieprawdopodobne
stwory – bohaterów z krwi i kości.

B) Niechęć do książki i do czytania w ogóle.

„Nie lubię książek”, „Każda lektura, każda książka są nud-
ne”, „Czytanie do szczęścia nie jest mi potrzebne”.

Tego typu argumentacja jest na pewno groźniejsza, oznacza
całkowite odwrócenie się od galaktyki Gutenberga, ucieczkę
od beletrystyki, a nawet od słowa drukowanego, bunt nie tylko
przeciwko lekturze. Tak rozumują nowi barbarzyńcy, a jest ich
coraz więcej.

C) Lenistwo, lekceważenie obowiązków szkolnych, bryk jako
pomoc zastępująca lekturę.

„Nie przeczytałam, ponieważ jestem leniwa”, „Nikomu się
nie chciało czytać”, „Nie jestem nadgorliwy, inni nie – ja też
nie”, „Za długa i za gruba, aż strach do niej sięgnąć”, „Były
ferie, miałem ciekawsze zajęcia”, „Wszystko jest streszczone
w brykach, więc po co czytać”.

Na pytanie „Jak wyglądały lekcje języka polskiego, jeśli klasa nie przeczytała lektury?”, otrzymałem tak zaskakujące odpowiedzi, że najbardziej typowe muszę przywołać w całości. Niestety, nie będą korzystne dla tych uczących, którzy nieprzeczytanie lektury przyjęli jako normę i poddali się sytuacji. Oto drabina różnych zachowań:

- Wszyscy, co nie przeczytali, dostali pały i musieli opuścić salę.
- Nauczycielka nie zawsze się orientuje, że lektura nie została przeczytana.
- Duża część klasy przeczytała streszczenia ściągnięte z Internetu. Ponieważ są bardzo dokładne, nikt nie miał problemu z opowiadaniem.
- Wymaga, ale nie stosuje kar za nieprzeczytanie.
- Jest zły. Daje więcej czasu na lekturę lub na odwrót: zachowuje się tak, jakbyśmy przeczytali lekturę.
- Lekcje wyglądały beznadziejnie, bo nikt nie wiedział, o co chodzi. Cisza.
- Nauczycielka opowiadała jak zwykle, była bardzo zła i zdenerwowana, prawila kazania, stawiała jedynki. Czasem ktoś odezwał się z dobrej woli.
- Lekcje nudne, nikt nie znał szczegółów, każdy pragnął, aby jak najszybciej się skończyły. Siedzieliśmy w stresie.
- Mało kto przeczytał, więc szybko przerobiliśmy lekturę. Profesorka kazała jakieś fragmenty wyszukać i tylko tyle.
- Profesorka opowiadała, na następnej lekcji puściła film i poprosiła, abyśmy wpisali do zeszytu wątki historyczne, postacie historyczne, warstwy społeczne.
- Nauczycielka dyktowała notatkę do zeszytu (plan wydarzeń, charakterystyka Kmicica, wątek miłosny, opisy bitew).
- Nauczycielka prosiła, aby dziewczyny, które przeczytały, po kolei opowiadały, czasami coś istotnego mówiła. Potem zadała do domu m.in. napisać plan wydarzeń, co zrobiliśmy z bryków, tak jak stamtąd wypisaliśmy cytaty charakteryzujące Kmicica²¹.

²¹ S. Bortnowski, *Od czytelniczego tryumfu do wygnania. Szkolny odbiór „Potopu” Henryka Sienkiewicza*, w: *W kręgu literatury i języka*, pod red. A. Grochulskiej, Piotrków Trybunalski 2005, s. 127–130.