

Nauczyciel w roli krytyka literackiego

ANNA JANUS-SITARZ*

Artykuł przedstawia przyczyny niechęci młodych ludzi do literatury pięknej i sposoby zmotywowania digi- talnych tubylców do lektury. Autorka rozważa możliwość czerpania przez polonistów szkolnych inspiracji z warsztatu krytyki literackiej. Za szczególnie skuteczne uważa wykorzystywanie na lekcjach literatury najnowszej, niezaanektowanej przez internetowe streszczenia, co stanowi wyzwanie interpretacyjne zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Inne sposoby, jakie winien wziąć pod uwagę polonista pragnący wychować prawdziwego czytelnika, to odejście od instrumentalizmu w edukacji literackiej, eksponowanie przez nauczyciela osobistej fascynacji literaturą oraz organizowanie zajęć w „wolnej strefie czytania”.

Z doświadczeń lektury nieczytanej

W dawnych czasach, gdy Internet dopiero raczkował, gdy nikt nie słyszał o ipodach, awatarach i o plotku.pl, a książka nie była rzadkością w rękach młodego człowieka, rolą polonisty było tak poszerzyć czytelnicze kompetencje uczniów, by zrozumieli oni więcej, głębiej; by ich czytelnicza satysfakcja poszerzała się o możliwości dostrzegania intertekstualnych dialogów, arcydzielnej kompozycji, nowatorskiego stylu. Obecnie głównym zadaniem prowadzących lekcje języka polskiego jest sprawić, by ta książka w ogóle znalazła się w zasięgu wzroku nastolatka, odnajdującego na monitorze wszystko, co wydaje się potrzebne: skrótowe informacje i rozrywkę, jakiej tylko zapragnie: od gier, muzycznych nowości, skandali z życia celebrytów, po interaktywne virale i demotywatory.

Szkolna polonistyka dostrzega nową wirtualną rzeczywistość, świadoma jest jej siły i atrakcyjności, wpuszcza ją więc do szkol-

nych podręczników i do sal lekcyjnych. Próbuje dorównać atrakcyjności Internetu, naddając za postępem technologicznym. Na lekcji o Żeromskim jako rozgrzewka pojawia się hiphopowy teledysk, prezentacja w Prezi lub przynajmniej w Power Poincie. Digitalny tubylec zapytany o utwory pisarza, w wyszukiwarce szybko znajduje jego biogram, a rywalizujące zespoły uczniów wypełniają na punkty arkusze pracy lub wykonują zadanie WebQuestu. Jest atrakcyjnie i aktywizujące.

Literatura nie jest tu niezbędna. Wszyscy radzą sobie coraz sprawniej bez niej. Nauczyciele nauczyli się prowadzić lekcje bez oczekiwa- nia, że ktoś w klasie przeczyta lekturę. Ucznio- wie przyzwyczaili się, że nikt nie będzie miał wobec nich takich oczekiwań. Pozostaje zadać pytanie: czemu służą lekcje literatury?

Według badań wciąż jeszcze wielu uczniów szkoły podstawowej deklaruje, że lubi czy- tać. Sytuacja zmienia się w gimnazjum. Tu już 40% to zdecydowani przeciwnicy ksią- żek¹. W szkołach ponadgimnazjalnych aż

* Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński. Adres do korespondencji: Anna Janus-Sitarz, Katedra Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, ul. Gołębia 16, 31-007 Kraków. Adres email: anna.janus-sitarz@uj.edu.pl

¹ Odwołuję się do badań własnych oraz prowadzonych pod moim kierunkiem przez uczestników seminariów licencjackiego i magisterskiego na Wydziale Polonistyki UJ w latach 2009/2010 oraz 2010/2011.

54% spośród ponad 1000 respondentów zadeklarowało, że nie lubi czytać (bo: „to nudne” i „do niczego mi się to w życiu nie przyda” lub wprost: „nie mam czasu na pierdoły”). W badanej grupie młodzieży licealnej jedynie 13% uczniów czytało prawie wszystkie lektury szkolne. Pozostali czerpali informacje o dziele z bryków internetowych (34%) lub papierowych (21%), ze streszczeń przygotowanych przez kolegów lub poznawali treść dopiero na lekcjach języka polskiego.

Powszechne i frustrujące doświadczenia lekcji z lektury nieczytanej budzą wiele pytań. Jaki jest sens dotychczasowych praktyk szkolnej analizy i interpretacji obowiązkowego kanonu? Jak uczyć, by szkolne spotkania z literaturą nie były ostatnimi w życiu współczesnej młodzieży? Warto zastanowić się, co w postawie tradycyjnego nauczyciela literatury, w jego podejściu do interpretacji tekstu, nie sprawdza się w dzisiejszych czasach, a co warto wypróbować, by spełnić misję tego, który zaraża fascynacją literaturą.

Na pytanie, czy posiadają jakieś pozytywne doświadczenia z lekcji języka polskiego, które pomogły zrozumieć utwór literacki, aż 51% uczniów szkoły ponadgimnazjalnej nie udzieliło odpowiedzi bądź zaznaczyło, iż takich doświadczeń nie posiada. Bliższe 80% licealistów nie pamięta żadnej ciekawej dyskusji na temat lektury („pani na to nie pozwala, bo szkoda jej czasu”; „bo pani zawsze chce zdążyć z materiałem i wszystko szybko przerabiamy”; „najczęściej pani prowadzi monolog dlatego klasa nie ma możliwości wypowiedzenia się”). Ponad połowa uczniów, którzy mają pozytywne doświadczenie, najbardziej ceni lekcje, które polegają po prostu na dobrej rozmowie, solidnym i nieśpiesznym omówieniu najważniejszych treści, a także na wytłumaczeniu elementów (zwrotów, kwestii, sytuacji) niejasnych dla dzisiejszego odbiorcy.

Co może dziwić, lekcjami, które licealiści wyróżniali w odpowiedziach, były te, na których nauczyciel czytał utwory na głos, z intonacją, pozwalającą odbiorcom odczuć humor, ironię, napięcie. Odpowiedzi te potwierdzają, że młodzi ludzie mają trudności z pojmowaniem sensu czytanego przez siebie tekstu, a sugestywna głosowa interpretacja znacznie ułatwia im jego rozumienie. Jeżeli świadomi jesteśmy radykalnych zmian, jakie dokonały się w mózгах i możliwościach percepcyjnych digitalnych tubylców (Prensky, 2001a; 2001b; 2011; Blake-more i Frith, 2008; Tapscott, 2010), to – zamiast narzekać, że traci się czas na czytanie prawie dorosłym ludziom, warto rozwijać u nich te umiejętności, które na skutek długotrwałego obcowania z multimediami zostały zaniedbane, a zatem właśnie zdolność utożsamiania się z bohaterem literackim, odczuwanie empatii, ale i świadomość, że lektura może rozśmieszać, wzruszać, skłaniać do refleksji.

Literatura najnowsza na warsztacie krytycznym ucznia

Poszukując dróg wyjścia z czytelniczego i edukacyjnego impasu, warto wypróbować różne sposoby, testować w praktyce szkolnej propozycje zarówno teoretyków literatury, jak i animatorów kultury. Przyjrzenie się działaniom krytyka literatury skłania do refleksji, że nauczyciel może zyskać wiele przez wejście w taką rolę, choć towarzyszy nam świadomość, że sytuacja krytyka nie jest przecież łatwa. Tym bardziej, że krytyk – w przeciwieństwie do nauczyciela – nie ma bezpośredniego kontaktu ze swoim odbiorcą, nie zna efektu swoich działań. Warto jednak wykorzystać pewne właściwości krytyki, aby znaleźć w nich ewentualne inspiracje do zmian.

Jako główną cechę dystynktywną krytyki Wiesław Juszczak uznaje jej równoczesność z artystycznym utworem (Juszczak, 1973).

Czego wymagałoby to w praktyce edukacyjnej? Zmierzenia się z dziełem, które nie jest namaszczone przez znawców mianem arcydzieła, podjęcia ryzyka obcowania z tekstem błahym, wtórnym, o kontrowersyjnej wartości, zderzenia się z utworami, które nie są jeszcze odkryte, opisane, zaszufladkowane. Jeśli na lekcji pojawia się nowość wydawnicza, to zarówno uczeń, jak i nauczyciel nie są postawieni w sytuacji biernego odbiorcy cudzych ocen, przemyśleń, interpretacji. Lektura jest dla nich autentycznym wyzwaniem: mogą ją odrzucić lub wprowadzić do szerszego obiegu czytelniczego, rozreklamować, ożywić przez generowanie wielu interpretacji. Te działania nie wykluczają odwoływania się do opinii znawców, podpatrywania narzędzi analizy i oceny tekstu, jednak ich opinie nie muszą determinować własnych odkryć dzieła.

Tymczasem według badań prowadzonych wśród polonistów gimnazjalnych, na pytanie: „Czy czytał(a) Pan(i) z uczniami lektury z literatury najnowszej?” 70% nauczycieli odpowiada „Nie” lub „Nie pamiętam”, 30% podało, że współczesnymi utworami, jakie analizowali z uczniami, były wiersze Wisławy Szymborskiej i Czesława Miłosza. Wybór ogranicza się najczęściej do czytania kilku, od lat niezmiennie tych samych wierszy, wcale nie najnowszych, wszechstronnie zbadanych i opisanych przez literaturoznawców. Poezja niepoddająca się prostej i jednoznacznej eksplikacji pozostaje nietknięta.

Poloniści pytani o wskazanie książek z literatury najnowszej, które chcieliby omawiać na lekcjach, w zdecydowanej większości nie podali żadnego tytułu. Jedna z nauczycielek napisała: „Nie uważam, aby lista lektur w gimnazjum musiała być wzbogacona o przykłady z literatury współczesnej. W dalszym ciągu uważam, że powieści Sienkiewicza są niezastąpione”. Pozostali poleciłiby *Harry'ego Pottera* albo książki Mał-

gorzaty Musierowicz, które i tak są obecne w programie nauczania.

Przyczyny odrzucania współczesnej prozy przez uczących także w szkołach licealnych są złożone. Po pierwsze, język tej literatury okazuje się zbyt trudny nie tylko dla przeciętnego odbiorcy, ale i dla znawcy, jakim winien być polonista. Przeszkodą w odbiorze są często: odchodzenie od fabularności, od opowiadania historii ku skupianiu się na formie przekazu, na tym *jak*, a nie *co* się opowiada; przeniesienie punktu ciężkości na eksperymenty stylistyczne i kompozycyjne, na język (obficie korzystający ze słownictwa ulicy) wprawdzie doskonale odzwierciedlający naszą teraźniejszość, ale wprawiający w zakłopotanie nauczycieli, czujących odpowiedzialność za piękno i czystość polszczyzny (Janus-Sitarz, 2007).

Także ci, którzy są przyzwyczajeni do mimetyzmu, do poszukiwania w literaturze jedynie funkcji poznawczych bądź ideowych, stają bezradni przed prozą operującą metaforą, groteską, hiperrealnością. Tymczasem, jak słusznie dowodził Przemysław Czapliński, dopóki upieramy się, że:

powieść jest wyłącznie od przedstawiania świata – i to w dodatku świata doświadczeń wspólnych, ważnych, ideowo wyraźnych – dopóty jesteśmy w stanie wyczytać z niej tylko tyle. Dlatego ośmieliłbym się powiedzieć: nie przestawajmy pytać, co literatura może nam dać. Pytajmy też jednak, ile jesteśmy w stanie z niej wziąć (Czapliński, 2005, s. 12).

Aby wykształcić czytelnika otwartego na literacką różnorodność, gotowego na trudy spotkania z tekstem niełatwym, wymagającym intelektualnego i emocjonalnego zaangażowania odbiorcy, trzeba go przekonać, że czytelniczą satysfakcję przynosi nie tylko rozszyfrowanie literackiej zagadki, ale i spotkanie z tekstem, który takim odczyta-

niu się nie podda, który wymaga od odbiorcy zgody na niezrozumienie, na przyznanie, że utwór musi pozostać zagadką. Samo jednak zmaganie z sensem dzieła staje się intelektualną przygodą, która odzwyczaja nas od mechanicznego reprodukcji rzeczywistości, od przyzwyczajania do tej samej konwencji i schematów komunikacji, otwiera na inne perspektywy oglądu świata. Podobne poglądy prezentowała również Anna Nasiłowska w swoim apelu o obronę literatury trudnej, wymagającej wysiłku: „*Zasada komplikacji* jest warta obrony, aby nie zwyciężyła zasada symplifikacji i sensacji. Sprawa ta jest w pewnym stopniu przegrana od początku, bo chodzi o to, co trudniejsze, wymagające wysiłku, czasami – dla wielu odbiorców niezrozumiałe. Jednak literatura jest tu niezbędna” (Nasiłowska, 2010, s. 33).

Jak w takim razie radzą sobie z nieznanym, współczesnym tekstem młodzi ludzie pozbawieni pomocy nauczyciela i wskazówek interpretacyjnych? Jak reagują na jego niejasność? Badani licealiści zostali poproszeni o krótki komentarz do fragmentu powieści Janusza Rudnickiego *Mój Wehrmacht*:

W końcu kolejka staje, wstaję, idę do drzwi, a pod drzwiami kobieta o wyglądzie rozwiedzionej wdowy, z tacą z drobnymi. Mam dość. Jakbym syna z córką na seksie przyłapał. Dość mam, częstuję się, biorę sobie z jej tacy pięćdziesiąt centów, dziękuję i idę, a ona za mną! Za złodziejem! Ja szybciej, ona też. To biegnę, ale ich siedzi pod dworcem pełno, z kartkami i wyciągniętymi rękami, to biegnę po tych rękach, mówię wam, trzeba mieć nerwy, żeby pracować w centrum miasta! Rzucam to pięćdziesiąt centów jednemu pod murem i spieszę dalej, ale przypominam sobie o zasadzie, wracam i mówię żebrakowi specjalnie łamanym niemieckim, że ta pomoc to od polskiego turysty jest [...]. Od Polaka masz, zabiedzony Niemcu (Rudnicki, 2004, s. 117).

58% spośród 406 ankietowanych pozostało ten fragment bez żadnego komentarza lub ograniczyło się do napisania, że go nie rozumie. W tym 20 uczniów stwierdziło, że fragment jest zbyt długi i nie chce im się go czytać. Tylko czterech dostrzegło groteskowość sceny bądź ironię w narracji. Reszta odczytywała scenę dosłownie, koncentrując się na negatywnej ocenie bohatera („Bohater to jakiś gupek. Najpierw zabiera pieniądze biednej kobiecie, a potem daje innym i jeszcze mówi, że jest Polakiem. To jakiś upośledzony szwab” lub „Mężczyzna, który opowiada ten fragment uważa się za lepszego od innych, gardzi ludźmi biednymi. W konsekwencji sam zachowuje się jak niewychowany, jest opryskliwy i niemiły. Mimo że ma dobrą pracę, nie potrafi zaakceptować tego, że ktoś może mieć trudną życiową sytuację”). Najwięcej spośród tych, którzy skomentowali fragment, doszukiwało się w nim odniesień do II wojny światowej oraz przywoływało antagonizmy występujące pomiędzy Polakami a Niemcami. Pisali np. tak: „Sądzę, że zachowanie złodzieja ma na celu pokazanie Polaka z innej strony, jako człowieka prawego, nie oszusta i bandytę za jakiego podczas wojny się uważało”; „Uważam że człowiek, który tak postępuje czyni słusznie niech wiedzą że Polacy są dobrzy”; „Polak pomógł Niemcowi mimo bólu jaki on zadał. Mam tutaj na myśli II wojnę światową”.

Wiele z wypowiedzi zdeterminowanych było negatywnym stosunkiem do jakichkolwiek tekstów pojawiających się w szkole: „Możliwe, że to typowa książka służąca do indoktrynacji. W sam raz na lekturę szkolną”; „Ten tekst jest psychiczny i raczej nie będzie go na maturze”. Po przeczytaniu fragmentu 6% ankietowanych wyraziło zainteresowanie całością tekstu i zadeklarowało, że przeczyta książkę.

Wydaje się, że istnieje wyraźna potrzeba, by przewidywana obecność na maturze prze-

stała być jedynym powodem zainteresowania literaturą. Taką szansę dają teksty współczesne, przy których nauczyciel ma okazję pokazać, ile satysfakcji czytelniczej daje przełamywanie trudności odbioru oraz bycie pierwszym krytykiem dzieła, krytykiem wolnym od egzaminacyjnych powinności, wolnym od cudzych interpretacji i ocen.

Wolność krytyka, zniewolenie nauczyciela?

Wiesław Juszcak dzieląc krytykę na krytyczną i komentującą, wyjaśniał, że ta krytyczna, „pozytywistyczna” wychodzi od zasad ogólnych ku jednostkowemu dziełu, stara się być obiektywna, naukowa, fachowa (Juszcak, 1973). Ta druga, którą Juszcak określił jako „modernistyczną”, odbierana jest jako subiektywna, „impresjonistyczna”. Próbuje ona „iść śladem artysty, iść od dzieła”. Zdaniem Stefana Jarczyńskiego krytyk w tej roli jest rzecznikiem artysty i egzegetą jego dzieł, stara się wyprowadzać „ogólne sądy o sztuce tylko z konkretów”, a nie szukać w dziele potwierdzenia istniejących kanonów i norm (Jarczyński, 1973, s. 27). Krytyka krytyczna skupia się na warsztacie utworu, dominują w niej sądy wartościujące, niejako poucza artystę, jak ma tworzyć, by zasłużyć na pochwały, staje po stronie tradycji i odbiorcy, który oczekuje sztuki na określonym poziomie. Ta druga natomiast staje po stronie artysty, stara się zrozumieć jego intencje, jest otwarta na eksperyment, nowość, awangardę. Skupia się na działaniu utworu, opisując jego odbiór, rozbudowuje przedmiot opisu, współtworzy go.

W szkole konieczna jest obecność obu tych postaw. Nie – godzenie ich, czego wynikiem byłaby ułagodzona forma wartościująco-pouczająca, ale naprzemienna obecność z jednej strony, przekazu wiedzy i osadzenia dzieła w tradycji, a z drugiej – wol-

ności wyboru i odbioru, nieliczenia się z kanonem, otwarcia na nowość, niespodziankę, spontaniczność, nieprzewidywalne emocje, przede wszystkim – gotowość do zrozumienia czegoś, co jeszcze nieopisane, niesklasyfikowane lub gotowość do poddania się dziełu wbrew temu, jak zostało opisane i sklasyfikowane przez innych.

Kolejną cechą krytyki według Juszcaka stanowi bezinteresowna postawa wobec dzieła. W praktyce szkolnej oznacza to porzucenie instrumentalizmu, który może zniszczyć nawet największe arcydzieło.

W jakiej mierze krytyka wolna jest od zewnętrznych presji? „[...] krytyk to lekturowy bękart, który dzięki wiedzy i metodzie uzurpuje sobie prawo do pierworództwa, tzn. bycia czytelnikiem właściwym, wybranym i namaszczone przez tekst lub pisarską intencję” – pisze Ryszard Koziółek i dodaje: „Nie umiem już czytać, bo wiem, że czytanie powinno być wstępem do pisania o czytaniu” (Koziółek, 2011, s. 9).

W jakiej mierze ta świadomość powinności związanych z aktem lektury, przeszkadza (a może pomaga?) odbiorowi literatury, modyfikuje go, ogranicza lub poszerza jego możliwości? Ogranicza, bo pozbawia spontaniczności, beztroski uroku bezwolnego poddania się narracji czy muzyce słów; pozwała na zwycięstwo intelektualnej oceny nad czytelniczą ciekawością tego, „co dalej”, pozbawia tajemnicy niezrozumienia. Poszerza, bo uruchamia dodatkowe opcje widzenia, wyostrza zmysły, zmusza do uważnego czytania, przyglądania się wersom, słowom i temu, co między wersami. Zmusza do powolnego czytania i ciągłych powrotów. Parafrazując Koziółka, można stwierdzić, że nauczyciel to lekturowy bękart, który dzięki wiedzy i metodzie uzurpuje sobie prawo bycia przewodnikiem innych czytelników. Nie umie już czytać bez zadawania sobie pytań:

po co mają to czytać? Jak mają to czytać? Co muszą z tego zrozumieć? Co zapamiętać?

Instrumentalizm w edukacji polonistycznej oznacza najczęściej koncentrację na funkcji poznawczej dzieła. Uczniowie czytają *Lalkę* Bolesława Prusa tak jak się czyta podręcznik do biologii, zastanawiając się, jakie dane trzeba zapamiętać (przebieg wydarzeń, charakterystyki postaci, związki z epoką, czyli wszystko to, co mogą znaleźć w bryku). Nauczyciele analizują *Lalkę*, próbując przewidzieć, jakie mogą być pytania na egzaminie. Nie ma tu czasu na osobiste przemyślenia młodych czytelników, intuicyjne interpretacje, twórcze błędzenie, na ich polemikę z bohaterem czy autorem. Uczniowie przyzwyczaili się, że lektura na lekcjach to nie przedmiot refleksji, ale materiał do ćwiczeń w rozwiązywaniu egzaminacyjnego testu, że nikt się nie interesuje prawdziwym odbiorem literatury, bo przecież szkoła jest od nauki, a nie od miłej, towarzyskiej wymiany zdań.

Aby unaocznic, jak bardzo szkolna rzeczywistość jest w stanie zniszczyć literaturę, przytoczę obraz z hospitowanej lekcji w jednym z krakowskich gimnazjów. Polonistka rozpoczęła zajęcia od sprawdzenia zadań domowych. Dwie osoby ukarano stopniami niedostatecznymi za brak prac. Uczniowie, którzy szeptem wymieniali jakieś uwagi, zostali ostro przywołani do porządku. Po takim wstępie, osiągnąwszy pożądaną ciszę, nauczycielka odczytała wiersz Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego *Dlaczego ogórek nie śpiewa*, a następnie, rzucając od czasu do czasu ostrzegawcze spojrzenia w kierunku podejrzanych o chęć przeszkadzania na lekcji, lodowatym tonem zadała pytanie: „Co nas śmieszy w wierszu Gałczyńskiego?”

Nieprzystawalność szkolnej rzeczywistości do lekkiego, zabawnego wiersza niszczy urok tekstu stworzonego dla uśmiechu i po-

wierzchownej refleksji. Z obecnością tego typu tekstów nie radzi sobie szkolna polonistyka, próbując za wszelką cenę dodać im znaczenia, uzasadniającego ich miejsce w podręczniku. W Internecie pojawiają się więc takie „wzorcowe” wypracowania:

Niewielki wiersz K. I. Gałczyńskiego *Dlaczego ogórek nie śpiewa* podzielony jest na cztery strofy, z których strofy 1, 3 i 4 mają po cztery wersy długości i charakteryzują się nieparzystymi rymami (abab), natomiast strofa 2 ma trzy wersy długości (o schemacie aba).

Temat wiersza jest bardzo zabawny – autor zadaje w nim retoryczne pytania na temat kondycji ogórka. Zastanawia się, czy przypadkiem ogórek nie jest bytem wiecznie nieszczęśliwym, zamkniętym szczelnie w słoiku (a więc mamy do czynienia z ogórkiem kiszonym bądź konserwowym, co w pewien sposób przydaje wierszowi... (wypracowania24.pl, bdw.)

O reakcjach na ten wiersz świadczą wpisy sfrustrowanych uczniów. Na stronie *Kulturalna Polska Ula* pisze: „a jak go miałam zrozumieć????jaka jest jego puenta???możesz mi to wytłumaczyć. jestem strasznie wkurzona [...]!!!!!!!”, a dalej czytamy: „Równie dobrze mogłabym się zapytać czemu kogut pieje a kot miały Prawda? a czemu ogórek nie śpiewa to chyba oczywiste” (*Kulturalna Polska*, bdw).

Jeszcze większe niezadowolenie wywołuje wśród uczniów konieczność zmierzenia się z obszerniejszym utworem literackim. Nic więc dziwnego, że już samo słowo *lektura* kojarzy się uczniom z nudą, obowiązkiem, koszmarem, kartkówką, jedynką z polskiego. Tylko nieliczni mają skojarzenia pozytywne. Aby odzyskać młodego czytelnika dla literatury, warto przygotowywać lekcje w „wolnej strefie czytania”, wolnej od powinności, stopni, dyscypliny i tresowania ucznia w zaliczaniu testów. Czytania, które wolno przezwyciężać śmiechem, uwagą, pytaniem, innym

tekstem. Czytania pozwalającego na własną, choćby błędną interpretację, na snucie wolnej, niekończącej się lektury.

Warunkiem zaangażowania uczniów w lekturę jest wyjście nauczyciela poza rolę „sprawnego dysponenta reguł sygnifikacji” (Koziołek, 2011, s. 9), poza pozytywną naukowość. Uczeń powinien uwiaryzić, że sens nie tkwi w tekście, nie jest wytworzony przez system konwencji uruchomionych przez pisarza, nie jest wyłącznie efektem relacji między elementami tekstu, lecz przede wszystkim jest znaczeniem, jakie czytelnik może przypisać określonym obiektowi.

Krytyka – aby mieć racje istnienia – musi być zaangażowana, stronnicza, polityczna, subiektywna, gotowa do ponoszenia pełnego ryzyka i pełnej odpowiedzialności za swoje tezy (Wojciechowski, 1973). Tak samo polonista, jeśli chce mieć rację bytu jako nauczyciel literatury musi umieć do tej literatury przekonać swoją pasją, fascynacją, emocjonalnym zaangażowaniem. Mówi się, że lektura ma twarz nauczyciela: to on ją rekomenduje i od niego w dużej mierze zależy, jaki jest jej odbiór wśród młodych ludzi. „Nas, piszących humanistów, cechuje nadmiar produkcji, nie możemy jednak wytworzyć potrzeb, które ów nadmiar mógłby wypełnić” – diagnozuje trudną sytuację krytyki literackiej Ryszard Koziołek (Koziołek, 2001, s. 18). Wydaje się, że obecnie wyzwaniem zarówno dla krytyki, jak i szkolnej polonistyki jest właśnie wytworzenie takich potrzeb. Sprawienie, by digitalny tubylec, *googleintelligent*, zasmakował w literaturze, a także w literaturze o literaturze. By sięgał po nią nie tylko po to, by zdobyć jakieś informacje, ale by przedłużać literacki dyskurs. By sięgał po fikcję literacką, by ją przeżywać,

roztrząsać. By sięgał po literaturę o literaturze, by zarażać się pasją, uczyć się dziwić słowom, by zrozumieć, że można poświęcić czas i uwagę jednemu dziełu, jednemu wierszowi, a nawet jednemu fragmentowi, że można „powierzyć się z rozpaczliwą ufnością tekstowi” (Koziołek, 2001, s. 19), który woła o komentarz.

Istnieje konieczność wytrącenia lekcji z literatury z codzienności. Te lekcje powinny być choć od czasu do czasu szalone, zrywające z rutyną, pozwalające na czytanie chóralne lub w samotności, na poszukiwanie odpowiedniego miejsca do czytania, adekwatnego podkładu muzycznego do głośnego odczytania, kostiumu czy rekwizytu, które dopełnią jego znaczenie.

Inspiracji warto poszukać choćby w krytyce nieprofesjonalnej, w sugestywnych tytułach blogów o książkach. Jest ich obecnie około 500, np.: *Aleja książek*, *Bazgradelko*, *Biblioteka myśli*, *Bibliożerca*, *Bo ja lubię kawę i książki*, *Bo lubię czytać i już*, *Bryka brak*, *Czytaj – żyj podwójnie*, *Czytulanki*, *Facet czyta*, *God save the book*, *Jesteś tym, co czytasz*, *Kartki z życia książek*, *Książka to mój świat*, *Książki moja miłość*, *Książkowe uzależnienie*, *Lekturnik*, *Literatrutka*, *Mania czytania*, *Mol książkowy*, *Poczytalnia*, *Prze czytane w autobusie*, *Przyjemność czytania*, *Półki życia*, *Właśnie przeczytałam książkę*, *Z pamiętnika książkoholika*, *Zaksiążkowani*, *Zapachy książki*, itd.

Autorów wszystkich tych blogów łączy bezinteresowna miłość do literatury, radość czytania i przyjemność dzielenia się swoją lekturą. A to jest współcześnie niezbędny składnik kompetencji nauczyciela literatury. Ci, co z niesmakiem patrzą na tę wizję, nadal prowadzić będą lekcje z nieczytanej lektury.

Literatura

- Blakemore, S.-J., Frith U. (2008). *Jak uczy się mózg?* (przeł. R. Andruszko), Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czapliński, P. (2005). Literatura, mój bliźni, *Tygodnik Powszechny*, 4 grudnia, 49, s. 12.
- Janus-Sitarz, A. (2007). Uczeń wobec języka literatury najmłodszej, W: A. Janus-Sitarz (red.), *Szkolne spotkania z literaturą*, Kraków: Universitas.
- Jarociński, S. (1973). *Z problemów krytyki muzycznej i niemuzycznej*, W: A. Helman (red.), *Współczesne problemy krytyki artystycznej*, Wrocław: Ossolineum.
- Juszczak, W. (1973). Dwie krytyki: „krytyczna” i „komentująca”, W: A. Helman (red.), *Współczesne problemy krytyki artystycznej*, Wrocław: Ossolineum.
- Koziołek, R. (2011). *Znakowanie trawy albo praktyki filologii*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kulturalna Polska (bdw.). [Blog]. Pobrane z <http://galczynski.kulturalna.com/a-7196.html>
- Nasiłowska, A. (2010). Potrzeba literatury, *Tygodnik Powszechny*, 1 października, 2, s. 33.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5). MCB University Press. Pobrane z: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prensky, M. (2001b). *Do they really think differently?* *On the Horizon*, 9(6). MCB University Press. Pobrane z: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>
- Prensky, M. (2011). *The reformers are leaving our schools in the 20th century*. Pobrane z: http://www.marcprensky.com/writing/+Prensky-The_Reformers_Are_Leaving_Our_Schools_in_the_20th_Century-please_distribute_freely.pdf
- Rudnicki, J. (2004). *Mój Wehrmacht*, Warszawa: W.A.B.
- Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat* (przeł. P. Cypryński), Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Wojciechowski, A. (1973). Funkcje krytyki współczesnej. W: A. Helman (red.), *Współczesne problemy krytyki artystycznej*, Wrocław: Ossolineum.
- Wypracowania24.pl (bdw.). Dlaczego ogórek nie śpiewa? Pobrane z <http://wypracowania24.pl/jezyk-polski/8158/galczynski-dlaczego-ogorek-nie>