

Czytanie jako podróż – perspektywa edukacyjna

MARTA RUSEK*

Artykuł przedstawia doświadczenie czytelnicze jednostki z perspektywy dydaktyki literatury. Analogia czytania i podróży służy postawieniu pytań o wolność ucznia jako czytelnika, prywatność i niepowtarzalność indywidualnego aktu lektury i miejsce tego aktu w procesie edukacji, co prowadzi do pytania podstawowego: czy czytelnik potrzebuje szkoły? W centrum rozważań odwołujących się do prac Certeau, Izera, Nietzschego znalazły się następujące problemy: zmiana statusu oraz funkcji literatury we współczesnym życiu społecznym i indywidualnym; odmowa czytania, utrwalanie postawy bierności przez praktyki edukacyjne; utożsamianie wiedzy o literaturze z doświadczeniem jej odbioru. Wnioski koncentrują się wokół redefiniowania celów kształcenia literackiego, ukazywania czytania jako potrzeby egzystencjalnej, czytelniczej wolności i odpowiedzialności; roli szkoły w budowaniu czytelniczych kompetencji oraz zakresu i formy działań nauczyciela. Autorka postuluje zmiany strukturalne, które pozwoliłyby na wprowadzanie różnorodnych rozwiązań organizacyjnych i typów zajęć poświęconych literaturze.

Dobrzy czytelnicy czynią książkę coraz lepszą, źli czynią ją klarowniejszą” – pisał w *Wędrowcu i jego cieniu* Fryderyk Nietzsche (2003, s. 58), obarczając czytelników odpowiedzialnością za losy utworów. Żle czytać, to zawłaszczać tekst, zamykać go w uproszczonej wykładni. Z kolei czytać dobrze, to wzbogacać pole odczytań, prowadzić do ich rozkwitania. W myśl tej zasady książka uobecnia się przez czytelnika i dla niego. Tymczasem codzienność lekcji literatury często przynosi odmienne doświadczenie. Zamieszkuje w nich – a wręcz chciałoby się powiedzieć – nonszalancko zagnieżdża się brak. Brak czytelnika, a zatem i utworów, bo nie zaistniały one w indywidualnym odbiorze uczniów. Lekturą pustką wypeł-

niają wówczas informacje o książce, które sprawiają, że staje się ona wypadającą z obiegu monetą o niskim nominale. W ten sposób zamiast literatury pojawia się uproszczony przekaz o literaturze, a na lekcji jak w lustrze odbijają się bezradność i frustracja nauczyciela. Sugestywnie przedstawił to belgijski dramaturg i pedagog, Jean Pierre Dopagne w monodramie *Belfer* (2004).

Tytułowy bohater pytał swoich uczniów: „Co to znaczy być nauczycielem literatury?” i po chwili milczenia klasy odpowiadał: „Być nauczycielem literatury to przeżywać najbardziej absurdalną sytuację: z przyjemności zrobić obiekt nauczania” (Dopagne, 2004, s. 55–56). Pytanie to i starannie wyreżyserowana odpowiedź stanowiły przez lata metodyczny trik, który wzbudzał ciekawość uczniów i kierował ich uwagę na literaturę. Gdy chwyt przestał działać, nauczyciel zareagował agresją. Wzbierała ona w nim od

* Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński. Adres do korespondencji: Marta Rusek, Katedra Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, ul. Gołębia 16, 31-007 Kraków. Adres email: marta.rusek@uj.edu.pl

dawna, bo obserwował, jak młodzież odwraca się od lektury, jak książka przestaje być przedmiotem zainteresowania, wreszcie – jak zmienia się rola i status literatury w życiu społecznym. W obliczu tych zjawisk nie widział możliwości uprawiania dalej swojego zawodu.

Jeśli pominiemy prowokacyjny cel, w słowach Belfra odsoni się wyraźnie obecna presupozycja: nauczanie literatury odbierane jest jako dostarczanie wiedzy o niej, a posiadanie tej wiedzy nie jest współcześnie użyteczne. Do tego ostatniego wątku przyjdzie mi jeszcze powrócić. Odpowiedź Belfra – podkreślająca absurd sytuacji, w której z przyjemności robi się obiekt nauczania – pozwala inaczej spojrzeć na rolę nauczyciela. Jak w psychologicznych eksperymentach z obrazami, w których, w zależności od sposobu patrzenia, figura staje się tłem, a tło figurą, w znawcy przedmiotu, „posiadaczu” wiedzy historyczno- i teoretycznoliterackiej, dostrzec możemy kogoś, kto „uprawia czytanie”, a nie jest jedynie depozytariuszem tajemnic swej dyscypliny. Zobaczenie w nauczycielu czytelnika pozwala inaczej rozłożyć akcenty. „Belfer od literatury” – dając świadectwo bycia czytelnikiem, dodajmy „dobrym czytelnikiem”, w rozumieniu Nietzschego – ma kształcić innych, by wprowadzali oni akt lektury w obręb codziennych praktyk.

Dlaczego podróż?

Impuls do wykorzystania analogii podróży i czytania – toposu, co trzeba podkreślić, mocno utrwalonego już w tradycji, a także oddziałującego na wyobraźnię – do refleksji nad sytuacją lektury i doświadczeniem czytelniczym w szkole dał mi Michel de Certeau (2008). W znanej książce *Wynaleźć codzienność*, w której analizuje różne praktyki życia, ukazuje on czytanie jako „podróżowanie w narzuconym systemie (systemie tekstu

analogicznym do ustalonego porządku miasta lub supermarketu)”, a czytelnika określa jako podróżnika, „który krąży po ziemi innego” (Certeau, 2008, s. 172–173). Podróżnicza metafora podkreśla tutaj swobodę i podmiotową wolność tego, kto czyta, oraz ukazuje tę czynność jako akt twórczy.

Czytanie jest zatem jak podróż, ale i odwrotnie – podróż jest jak czytanie. Ta antymetabola, pozwala w podróżującym zauważyć czytelnika tekstu świata, czy – by odwołać się do motywu funkcjonującego wcześniej u Plotyna i św. Augustyna – czytelnika księgi świata, natomiast w czytelniku dostrzec podróżnika po świecie tekstu (Korwin-Piotrowska, 2011; Nycz, 2000). Fenomeny podróży i czytania oświetlają się wzajemnie, odsyłają do siebie. U źródeł zestawienia leży potrzeba poznawania, epistemologiczna ciekawość. Początków analogii między tymi dwiema praktykami należy zatem poszukiwać przede wszystkim w nastawieniu na nabywanie doświadczeń.

Współcześnie podkreśla się wieloznaczność i polifoniczność terminu „doświadczenie”. Na użytek niniejszych rozważań, chcę podkreślić za Dorotą Wolską, że podstawą doświadczenia „jest pewna forma udostępniania się świata, która jest jednocześnie jego angażującym podmiotem doznaniem” (Wolska, 2006, s. 30). Zatem, realny świat ujawnia się doświadczającemu go podróżnikowi, a zarazem podróżujący odbiera go dzięki rozpoznawaniu i nadawaniu znaczeń. Podobnie jest z czytającym.

Świat tekstu wciąga czytelnika, podsuwa sposób odbioru, stymuluje wyobraźnię, wyznacza kierunki myślenia, ale też z drugiej strony tekst zostaje poddany lekturowej swobodzie. „Ta książka łagodnie mnie napomina” – pisał w wierszu *Książka* Zbigniew Herbert (2008, s. 587). Podróż przekształca czytelnika, a zarazem – co pod-

kreśla Certeau, odwołując się do rozważań Michela Foucaulta, Rolanda Barthes'a, Jorge Luisa Borgesa – „każda lektura przekształca swój przedmiot”, bo „tekst [...] jest porządkowany przez kody odbioru, które mu się wymykają” (Certeau, 2008, s. 169)¹. Ta interakcja owocuje doświadczeniem. Co szczególnie istotne, jest to doświadczenie indywidualne, całkowicie prywatne i tylko do pewnego stopnia dające się odtworzyć lub przekazać.

Można przywołać tutaj bogatą literaturę dotyczącą aktywności czytelnika czy twórczych aspektów czytania. Inspiracje płyną zwłaszcza z hermeneutycznych, a także poststrukturalnych kierunków, np. zwrotu etycznego czy performatywnego, nurty te zadomowiły się już w myśleniu o nauczaniu, choć pewnie nie w jego praktyce. Promowali je w swoich tekstach między innymi: Barbara Myrdzik (1999), Anna Pilch (2003), Anna Janus-Sitarz (2009), Krystyna Koziołek (2006), Elżbieta Mikoś (2009), Marek Pieniążek (2007), Anna Włodarczyk (2008). Od dawna o swobodę czytelniczą ucznia upominał się Stanisław Bortnowski (2009).

Tutaj trzeba podkreślić, że zarówno podróż, jak i akt lektury realizują się i istnieją tylko dzięki aktywności jednostki, stanowią wyłącznie jej doświadczenie, chociaż miejsca, które odwiedza podróżnik, czy książki, jakie poznaje czytelnik, istnieją niezależnie od nich. Nie da się zatem ani podróżować, ani czytać w czyimś imieniu, a skoro tak, trzeba zapytać, czy w ogóle możliwa jest wspólna szkolna lektura utworów oraz skąd wziął się bierny czytelnik?

Odpowiedź na to ostatnie pytanie stanowi drugi powód, dla którego przywołuję tutaj rozważania Certeau. Francuski antropolog połączył w swoim wywodzie obronę czytelnika – a wręcz jego zuchwałości, którą nazywał kłusownictwem – z socjologiczną, kulturową diagnozą, pokazującą, jak pedagogiczne praktyki przyczyniły się do utrwalania lekturowej bierności. Od czasów oświecenia utwierdzały one bowiem ideę, według której książka ma możliwość reformowania społeczeństwa, a nauka i nauczanie przyczyniają się – lub chociaż powinny – do zmiany moralności i obyczajów. Postępujący przez wieki rozwój procedur edukacyjnych sprawił, że ich forma zdominowała treść, zmalało znaczenie relacji intersubiektywnych, a nauczanie zmieniło się w wytwarzanie konsumentów – biernych odbiorców informacji. Takie spojrzenie odnajdujemy u wielu krytyków szkoły. Jedynym z najbardziej radykalnych był Ivan Illich, który już w latach 70. forsował tezę o „odszkolnieniu społeczeństwa” (Illich, 2010). Negatywne opinie dotyczyły całego systemu kształcenia. Znalazły się one także w socjologicznej analizie edukacyjnego mechanizmu reprodukcji, którą przedstawili Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron (2006). Jednak uwagi Certeau mają szczególne znaczenie dla myślenia o sytuacji lektury i lekturowych praktyk. Zaznacza on bowiem, że przyczyn pasywności uczniów należy poszukiwać w zastąpieniu tekstu szkolnego przez tekst społeczny, co wiązało się z rozpowszechnianiem i wprowadzaniem w życie idei, głoszącej, iż społeczeństwo jest wytwarzane i kształtowane przez system piśmienny. Taka postawa utrwaliła przekonanie o upodabnianiu społeczeństwa do tekstu i na wzór tekstu. To z kolei przyczyniło się do znamienego wartościowania: twórczy akt i wolność leżą po stronie pisania, dominuje ono nad czytaniem, w które wpisany jest pasywny odbiór. Tak postawiony problem łączy się z zagadnieniem przemocy symbolicznej czy instytucjonalnej (Ball, 1999). W tek-

¹ Autor wyjaśnia, że tekst: „Staje się tekstem wyłącznie przez związek z zewnętrżnością czytelnika, przez uwikłania i podstępny, rozgrywane się między dwoma połączonymi rodzajami *oczekiwań*: tego, który organizuje przestrzeń *nadającą się do czytania* (jakąś literackość), oraz tego, który organizuje sposób postępowania niezbędny do *zrealizowania dzieła* (jakąś lekturę)” (Certeau, 2008, s. 169).

ście Certeau uderza domaganie się indywidualnej wolności, która przeciwstawiona jest mitowi edukacyjnej wszechwładzy.

Chcę podkreślić tutaj właśnie te dwa słowa: wolność i mit. To pierwsze związane jest z myśleniem o czytelniku jako twórcy, ale niesie także – co zaznaczali piszący o zwrocie etycznym w literaturze – przyjęcie odpowiedzialności za tekst, która polega na „rejestrowaniu jego oporu i nieredukowalności”, na niezawłaszczaniu utworu (Attridge, 2007, s. 173). To drugie, czyli mit wszechwładzy, nie tyle kwestionuje przekonanie o omnipotencji działań edukacyjnych (wystarczająco wiele dowodów przeczących temu pogładowi dostarcza codzienność), ile pokazuje, że przenoszenie perspektywy z makroskali społecznej czy grupowej do mikroskali jednostki jest błędem.

Metafora podróżowania pozwala uwypuklić indywidualną, podmiotową perspektywę oglądu dydaktycznej sytuacji. W lekturowej podróży jednostka jest wolna, bo to ona uaktywnia różne kody odbioru. Tak samo jak wolny może okazać się nawet ten podróżnik, który poddał się rygorom zbiorowej wycieczki. Literackie świadectwo takiej wolności dał Miron Białoszewski w *Obmąpywaniu Europy* – poprzez ciągłe podważanie sugerowanego w bedekerach schematu oglądu świata (Korwin-Piotrowska, 2001; Kozicka, 2003). Z kolei w sytuacji szkolnej nauczyciel tak naprawdę nie może wydrzeć jednostce jej lekturowej swobody, choć narzucając odczytanie utworu może zniewolnić klasę. Dlatego pochylenie się nad takimi kwestiami jak: sposób zaistnienia doświadczenia czytelniczego na lekcji, zbiorowy akt interpretacji, rola, jaka przypada nauczycielowi w czytelniczej podróży uczniów, trzeba rozpocząć od sprawy bardziej fundamentalnej. To znaczy, od zastanowienia się nad powodem, dla którego w ogóle proponujemy uczniom czytelniczą podróż.

Kilka sugestii podsuwa Wolfgang Iser. W tekście „Zmienne funkcje literatury” zadał pytanie szczególnie istotne w kontekście odmowy czytania przez uczniów: dlaczego literatura została „wzgnana na obrzeża [nowoczesnego – przyp. M. R.] społeczeństwa?” (Iser, 2004, s. 346). Przedstawiona przez niego analiza zmian w postrzeganiu znaczenia literatury, zwłaszcza w wieku XIX i XX, odsłoniła dwa kluczowe dla zrozumienia dzisiejszej sytuacji nurty: tradycję głoszącą ideał sztuki autonomicznej oraz tradycję awangardową. Pierwsza – dziewiętnastowieczna – fundowana była na założeniu, że w sztuce realizuje się wolność człowieka. Znajdowało w niej wyraz przekonanie, iż droga do prawdziwego człowieczeństwa wiedzie przez sztukę i dlatego właśnie w niej leży podstawa edukacji. Humanistyczne wykształcenie miało prowadzić do doskonalenia jednostki, a ponieważ nie było dostępne dla wszystkich, budowało społeczny prestiż, (w Niemczech pierwsze wydanie klasyków w miękkiej oprawie opatrzone było mottem „Wykształcenie daje wolność”). Tradycja awangardowa natomiast, eksponująca hasło, że sztuka jest rzeczywistością, umacniała myślenie o użyteczności literatury (Iser, 2004), o jej wpływie na świat. Wydaje się, że gdy tradycje te były silnie obecne, nie istniała potrzeba uzasadniania na lekcjach aktu czytania. Prestiż wykształcenia humanistycznego oraz rola przypisywana literaturze motywowały do jej poznawania, a tym samym przyczyniały się do utrwalania praktyki lektury w życiu codziennym. Postępujące umasowienie edukacji, unieruchamianie tekstu w kanonicznych, szkolnych odczytaniach, a także rozszerzające się nastawienie uczniów na przyjmowanie i odtwarzanie wiedzy o literaturze zamiast czytania utworów – wszystko to zrodziło biernego czytelnika.

Współcześnie humanistyczna edukacja nie przyczynia się już bezpośrednio do zmiany statusu społecznego czytelnika, a rola litera-

tury i jej oddziaływanie na życie społeczne są marginalizowane. Iser odżegnuje się od myślenia o literaturze w kategoriach użyteczności. Istotę jej oddziaływania widzi w „konfrontowaniu człowieka z samym sobą” (Iser, 2004, s. 361). Akt konfrontacji możliwy jest dzięki fikcji, która będąc medium wyobraźni, ma zdolność ujmowania pomijanych, trudnych do wyrażenia lub nieuświadomianych aspektów świata (Sierszulska, 2004). Jednocześnie literatura, stanowiąc pewną reakcję na rzeczywistość, odzwierciedla ludzkie potrzeby związane z dążeniem do opanowania i interpretowania egzystencji. Dokonywany przez czytelników akt interpretacji nie jest normatywny, charakteryzuje się zmiennością, pozwala im orientować się w świecie. Dlatego Iser porównuje literaturę do mitu, a człowieka określa jako zwierzę interpretujące, które istniejąc, nie posiada siebie. Takie spojrzenie prezentuje także Foucault, gdy pisze o wewnętrznym pęknięciu człowieka, wynikającym z faktu, że jest on jednocześnie poznającym podmiotem i przedmiotem poznania (Iser, 2004). Literatura przez interpretację pozwala ten dualizm przekraczać.

Owoce czytelniczych podróży byłoby zatem antropologiczne i kulturowe rozpoznawanie siebie i świata we wciąż ponawianych aktach interpretacji. Wydaje się, że takie myślenie o pożytkach z literatury, choć w uproszczonej wersji, leżało u podstaw czytelniczych doświadczeń, których świadectwo przynoszą dzienniki, zapiski pamiętnikarskie, eseje, powieści rozwojowe. To ono właśnie stanowi jeden z zasadniczych powodów, jaki może skłonić młodych ludzi do wyruszenia w podróż. Innym jest niemożliwość do zawłaszczenia wolności. Lekturowy podróżnik, jak to widział Certeau – „ożywia i zamieszkuje [teksty], których właścicielem nigdy nie jest. W ten sposób wymyka się zarówno prawu każdego odrębnego tekstu, jak i prawu środowiska społeczne-

go” (Certeau, 2008, s. 173). Ta sytuacja intymności, wytworzenia własnej przestrzeni, czegoś, co można nazwać nieobecnością obecnością, uchwycona jest doskonale na obrazach np. Johanna Vermeera czy Jean-Honoré Fragonarda, które przedstawiają czytające postaci. Dzieła te umożliwiają wgląd w prywatność lektury i osobność czytającego. Werbalny odpowiednik takich przedstawień znajdujemy w początkowych partiach powieści Italo Calvina *Jeśli zimową nocą podróżny*, które przynoszą zapis działań celebrytujących moment wchodzenia w świat utworu: „Zabierasz się do czytania [...] Rozluźnij się. Wytęż uwagę. Oddal od siebie każdą inną myśl. Pozwól, aby świat, który Cię otacza, rozplynął się w nieokreślonej mgle” (Calvino, 1998, s. 7).

Skoro lektura jest czymś osobistym, prywatnym, wręcz intymnym, a rozpoczęcie procesu czytania wyrasta z potrzeby egzystencjalnej i bywa egzystencjalną próbą, to trzeba postawić radykalne pytanie: czy czytelnik potrzebuje szkoły, czy literaturę powinno się czytać w szkole? Czas zatem na część trzecią, czyli punkt dojścia.

Punkt dojścia

Przywołajmy jeszcze raz Nietzschego, który w książce *Ludzkie, arcyłudzkie* pisał:

Czytanie klasyków – przyzna to każdy człowiek wykształcony – tak, jak się prowadzi powszechnie – jest procedurą potworną: robi się to z młodzieżą, która pod żadnym względem do tego nie dojrzała, przez nauczycieli, którzy każdym słowem, często już przez samo zjawienie się, okrywają pleśnią dobrego autora. Lecz wartość, którą zwykle ignoruje się – kryje się w tym, że ci nauczyciele mówią oderwanym językiem wyższej kultury ciężkim wprawdzie i bardzo trudnym do zrozumienia, lecz będącym wyższą gimnastyką dla umysłu; że

w mowie ich ustawicznie spotykają się pojęcia, wyrażenia artystyczne, metody, aluzje, których uczniowie prawie nigdy nie słyszą w mowie swoich bliskich lub na ulicy (Nietzsche, 2004, s. 166).

Lekcje literatury i o literaturze pomagają sytuować akt lektury – każdej lektury – nie tylko tej z kanonu, w przestrzeni kulturowego dyskursu. To zasadniczy argument przemawiający za ich prowadzeniem. Słowa Nietzschego da się potraktować jako inspirację do namysłu nad rolą nauczyciela w uczniowskiej podróży po świecie tekstu i tekstów.

Podróż ta przebiega lub może przebiegać w trzech etapach, są nimi: przygotowanie, proces poznawania utworu oraz następujący po zdarzeniu lektury czas refleksji, (re)interpretacji. I tylko na dwóch z nich aktywny jest nauczyciel. Bowiem akt środkowy, indywidualna lektura jest – co warto jeszcze raz podkreślić i co metafora podróży najlepiej uzmysławia – zdarzeniem dogłębnie prywatnym, doświadczeniem, którego skutki nie są do końca rozpoznane, bo w sposób niewidoczny oddziałuje ono na wrażliwość, wyobraźnię, rozwój inteligencji emocjonalnej. Podróż jest faktem, ale i procesem, który w podróżującym może wprowadzić zmiany, a te – raz zaistniałe, są w nim wciąż jakoś obecne. Podobnie jest z czytaniem. Toteż właściwy akt lektury, czyli „bycie w czytaniu” – jak już wcześniej wspominałam – wymyka się (na szczęście!) szkolnemu zawłaszczeniu.

Terenem dydaktycznych działań stają się zatem etapy okalające indywidualną lekturę. To wtedy nauczyciel ma okazję włączyć swoje własne czytelnicze doświadczenie, a także wynikającą z niego wiedzę, w zbiorowe spotkanie z utworem.

Podczas fazy przygotowania najważniejsze jest wzbudzenie motywacji, stworzenie im-

pulsu do podjęcia podróży po tekście. To jednak nie wszystko, właśnie wówczas nauczyciel, inspirując nastawienia poznawcze, czasem nimi kierując, sytuuje się wspólnie z uczniami jakby w hermeneutycznym kole, a tym samym staje się w części współodpowiedzialny za ich akt lektury. Przygotowanie nie musi jednak bezpośrednio poprzedzać czytania danego tekstu. Wpisują się w nie również te wszystkie zabiegi, które mają na celu zapoznanie z kulturowymi narracjami, wprowadzaniem w nie. To przyczynia się do kształtowania pamięci o literaturze, ale również – jak przekonują Jan i Aleida Assmannowie – współtworzy pamięć kulturową (Saryusz-Wolska, 2009). Działania takie można by nazwać tworzeniem czy znakowaniem mapy nowych obszarów, uświadamiają bowiem uczniom, że istnieje terra incognita, wyzwala ją myślenie o możliwościach lekturowej podróży i sposobach jej podjęcia. Wprowadzanie (przy różnych okazjach) informacji o konwencjach gatunkowych, tekstach i kontekstach, które uczniowie później samodzielnie będą rozpoznawać w trakcie czytania konkretnej lektury, pomaga im dostrzec zjawisko „pamięci literatury” (Lachmann, 2009; Saryusz-Wolska, 2009) oraz fundującą jej istnienie intertekstualność. Przygotowanie do identyfikowania kulturowych znaków i kodów jest szczególnie istotne w przypadku tekstów z kanonu, trudnych dla młodego odbiorcy z powodu ich obcości kulturowej, historycznej czy językowej. O roli i sposobach osvajania arcydzieł i utworów z przeszłości pisałam kiedyś, odwołując do przykładu *Wesela* (Rusek, 2010).

Również utwory współczesne, zwłaszcza te, które mają charakter subwersywny, tak jak *Między nami dobrze jest* Doroty Masłowskiej lub *Wojna polsko-ruska pod flagą białoczerwoną* tej samej autorki uaktywniają tego typu zabiegi. Rozszyfrowywanie znaków i śladów pojawiania się gier z pamięcią (w pierwszym przypadku) czy gier z kon-

wencjami i stereotypami (w drugim) wyzwala potrzebę ich objaśniania. Tego typu działania podejmowane są zazwyczaj na lekcjach już po przeczytaniu książki, kiedy można do niej nawet wielokrotnie powracać i pokazywać ją w różnych odsłonach. To trzeci, kolejny etap spotkania z tekstem, czyli czas zde-rzania jednostkowych odczytań, wskazywania pola wspólnych interpretacji, co pozwala rozkwitać znaczeniom dzieła.

Wykorzystanie przez nauczyciela lekcji przed zapoznaniem się z utworem i po jego przeczytaniu do kształtowania kompetencji dobrego czytelnika (wciąż w nietzscheańskim rozumieniu) wydaje się łatwiejsze, gdy prowadzący zajęcia i uczniowie zobaczą w sobie nawzajem podróżników po świecie literatury. Podróżników, którzy – różniąc się lekturowym doświadczeniem – dzielą się nim nawzajem. Dzisiaj pierwszorzędnym zadaniem polonisty jest odsłaniać rolę, jaką literatura spełnia w indywidualnym życiu, a polega ona na konfrontowaniu człowieka z samym sobą i ze światem.

Zbierając różne nici prowadzonej tutaj refleksji, chcę na koniec uwypuklić jeden wątek. Instytucja szkoły mocno przyczyniła się do rozpowszechniania i utrwalania kategorii biernego czytelnika. Konieczność przeciwdziałania zjawisku odmowy lektury oraz potrzeba stymulowania czytelniczej aktywności stanowią jeszcze jeden argument przemawiający za wyzwoleniem przedmiotu, jakim jest język polski, z okowów formy, w której funkcjonuje od lat. Nadchodzi zatem czas poszukiwania i wprowadzania nowych, zróżnicowanych rozwiązań organizacyjnych, które skutecznie pozwolą nauczycielom polonistom zapobiegać pasywności uczniów czy realizować postulat indywidualizacji kształcenia (Rusek, 2008). Propozycje zmian strukturalnych to temat nie tylko na inny referat, ale też na dużo szerszą dyskusję. Owe zmiany powinny zaistnieć, by

ułatwić pokazanie lektury jako indywidualnego doświadczenia, które na lekcjach jest przekładane na wspólne, intersubiektywne kategorie, by można się było nim dzielić.

Literatura

- Attridge, D. (2007). *Jednostkowość literatury* (przeł. P. Mościcki). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Ball, S.J. (1999). *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza* (przeł. K. Kwaśniewicz). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bortnowski, S. (2009). *Jak zmienić polonistykę szkolną?* Warszawa: Wydawnictwo Stentor.
- Bourdieu, P. i Passeron, J.-C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania* (przeł. E. Neyman). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Calvino, I. (1998). *Jeśli zimą nocą podróżny*. (przeł. A. Wasilewska). Warszawa: PIW.
- Certeau de, M. (2008). *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania* (przeł. K. Thiel-Janczuk). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dopagne, J. P. (2004). Belfer (przeł. B. Frosztega) *Dialog*, 6, 53–74.
- Herbert, Z. (2008). *Wiersze zebrane* (oprac. R. Krynicki). Kraków: Wydawnictwo a5.
- Illich, I. (2010). *Odszkolnić społeczeństwo* (przeł. Ł. Mojsak). Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana.
- Iser, W. (2004). Zmienne funkcje literatury (przeł. A. Sierszulska). W: R. Nycz (red.), *Odkrywanie modernizmu. Przekłady i komentarze* (s. 345–368). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Janus-Sitarz, A. (2009). *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Korwin-Piotrowska, D. (2001). *Problemy poetyki opisu prozatorskiego*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Korwin-Piotrowska, D. (2011). *Poetyka. Przewodnik po świecie tekstów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kozicka, D. (2003). *Wędrowcy światów prawdziwych. Dwudziestowieczne relacje z podróży*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Koziołek, K. (2006). *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Lachmann, R. (2009). Mnemotechnika i symulakrum (przekł. A. Pełka). W: M. Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka* (s. 285–321). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Mikoś, E. (2009). *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Myrdzik, B. (1999). *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Nietzsche, F. (2003). *Wędrowiec i jego cień* (przeł. K. Drzewiecki). Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Nietzsche, F. (2004). *Ludzkie, arcyłudzkie* (przeł. K. Drzewiecki). Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Nycz, R. (2000). *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Pieniążek, M. (2007). Problem nowoczesnej tożsamości na lekcjach języka polskiego. *Polonistyka*, 4, 45–51.
- Pilch, A. (2003). *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Rusek, M. (2010). Oswajanie obcości i dostrzeżenie różnicy. O arcydziełach na lekcjach polskiego na przykładzie „Wesela”. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności* (s. 87–103). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Rusek, M. (2008). Stałość i zmiana. – o kłopotach z wartościowaniem szkolnej lektury w dobie płynnej nowoczesności. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Wartościowanie a edukacja polonistyczna* (s. 41–65). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Saryusz-Wolska, M. (2009). Literatura i pamięć. Uwagi wstępne. W: M. Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka* (s. 175–190). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Sierszulska, A. (2004). W stronę medialnej antropologii. Wolfganga Isera koncepcja medialnej funkcji literatury. W: R. Nycz (red.), *Odkrywanie modernizmu. Przekłady i komentarze* (s. 369–379). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Włodarczyk, A. (2008). Ku etyce odczytania tekstu. Wartość. Literatura. Dialog. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Wartościowanie a edukacja polonistyczna* (s. 117–142). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Wolska, D. (2006). Doświadczenie jako kwestia humanistyki, *Teksty Drugie*, 3, 24–33.