



Dariusz Żółtowski

XLIV LO w Warszawie

 0000-0003-1799-7372

## Akt lektury a ekonomia albo *credo* polonisty

The act of reading and the economy, or the *credo* of the Polish philologist

**Abstract:** In his article, Dariusz Żółtowski discusses the situation of the school in the contemporary world. He looks closely at reading in the context of the developing economization of reality. He suggests linking the conclusions provided by anthropology of culture and philosophy in the traditional school.

**Keywords:** school, teacher, reading, economization

Metodyka języka polskiego w szkole obecnie — w czasach informatyzacji i globalizacji — stoi przed wielką liczbą wyzwań, począwszy od pokutującej pruskiej doktryny oświatowej, a skończywszy na niechęci uczniów do „wkuwania” tego, co ich zdaniem jest nieprzydatne, a na czym ulokowano szkołę już u jej zarania. W dobie Internetu wyszukanie wiedzy we własnej głowie często zajmuje więcej czasu niż przeszukanie Internetu. W szczególnym położeniu znajduje się metodyka literacko-kulturowa, zwłaszcza metodyka lektury, której podstawą jest przeczytanie dzieła literackiego. Współcześni uczniowie są mądrzejsi — a może tylko sprytniejsi — od Gałkiewicza. W przeciwieństwie do Gombrowiczowskiego bohatera nie kontestują już: „Ale ja nie mogę zrozumieć! Nie mogę zrozumieć, jak zachwyca, jeśli nie zachwyca” (Gombrowicz, 2007, s. 41). Ich opór nie jest pełen niezgody, a kulminacji tego sprzeciwu nie stanowi agresywna, napastliwa walka z zastaną rzeczywistością. „Rewolucjoniści” nie wyrzucają: „Ale kiedy ja się wcale nie zachwycam! Wcale się nie zachwycam! Nie zajmuje mnie! Nie mogę wyczytać więcej jak dwie strofy, a i to mnie nie zajmuje. Boże, ratuj, jak to mnie zachwyca, kiedy mnie nie zachwyca?” (Gombrowicz, 2007, s. 41). Buntują się biernie, pozorując lekturę. To się im po prostu opłaca. Rozpatrzywszy kwestię kanonu w kategorii zysku i strat, słusznie dochodzą do wniosku, że wysiłek czytelniczy w szkole właściwie się nie liczy. Symulując znajomość lektury, adepci wiedzy nie narażają się na pacyfikację w formie

postawienia tradycyjnej „pałki” przez jednego z licznych w polskiej oświacie Bładaczek.

Deklamowanie, wbrew intencji Gombrowicza, patetycznych formułek estetycznych nie wnosi niczego nowego do archaicznego labiryntu szkoły. Co to ma udowodnić? Że szkoła z demokracją ma niewiele wspólnego? W istocie to prawda. Ale z otwartej wojny nauczyciela z uczniem prowadzonej na zasadach dyskusji zwycięsko wyjdzie zawsze nauczyciel<sup>1</sup>, nawet gdy nie ma racji. Idzie bowiem o prestiż szkoły jako instytucji. Toteż uczniowie sprzeciwiają się inaczej — nie czytają zadanych tekstów obowiązkowych. Czynią to mniej lub bardziej świadomie, zapewne nie wiedząc, że jedynymi pokrzywdzonymi są oni sami. W efekcie ich działań wszystkie czynności związane z omawianiem tekstu są jałowe, pozbawione sensu, prowadzą donikąd. Centrum polonistycznego wszechświata, jądrem dążeń każdego polonisty powinien być tekst, pojmowany jako Barthesowski „pole metodologiczne” (Barthes, 1998, s. 189) — czyli otwarta przestrzeń zapisu. Jak powiada Roland Barthes: „Tekstu można doświadczyć jedynie w pracy, wytwarzaniu, kiedy to Tekst przechodzi próbę ognia” (Barthes, 1998, s. 189). Utwór musi być punktem zarówno wyjścia, jak i dojścia lekcji literatury. Co w sytuacji, gdy większość uczniów nie czyta i mniej lub bardziej — a i często z satysfakcją — jawnie się do tego przyznaje, opierając wiedzę na pigułkach spod znaku wydawnictwa Greg? Nauczyciele mogą pójść dwiema drogami: albo przyznać, że uczniowie nie czytają lektur, albo oszukiwać się, że — czy to z przymusu, czy to z wyboru — wertykują kanoniczne pozycje. To pierwsze podejście przysparza trudności, jako że szczere stwierdzenie faktu poloniści odbierają nazbyt osobiście, traktując zastane jako ich porażkę. Lepiej trwać w fałszywym przeświadczeniu. Nadto w gruncie rzeczy dla wielu polonistów uczniowskie nieczytanie lektur jest sytuacją bezpieczną, uniemożliwia bowiem agon z uczniami. Poloniści nie chcą konfrontacji ze swoimi podopiecznymi, obawiają się utraty autorytetu, która może być efektem poniesienia porażki. Sprawdzają wiedzę swoich uczniów, wydają się egzekwować zlecone zadanie, ale bryki zdejmują uczniom z barków ten problem. Często bryki i testy, z których korzystają nauczyciele, tworzą te same osoby! Siłą rzeczy streszczenia dostarczają tyle wiedzy, by wystarczyło na dobrą ocenę. Czy znajomość treści w jakimkolwiek stopniu weryfikuje lekturę? Nie. Znajomość treści winna być jedynie efektem ubocznym lektury, ledwie bonusem, niezamierzoną korzyścią. Pierwotny cel sięgania po książkę zamyka się w obcowaniu z nią, czytaniu, intymnym, własnym, ponieważ egoistycznym, wyłącznie dla samego siebie. Funkcję tekstologiczną szkoły zamknijmy w wyrobieniu w uczniu odruchu poszukiwania książek, podejmowania rzucanych przez nie wyzwań intelektualnych. Tymczasem w szkole nie interesują nas inne niż zlecone przez ministerstwo pozycje, co prowadzi do cichego konsensu nieczytania, z którego większość świadomych osób zdaje sobie spr-

<sup>1</sup> Abstrahuję tu od zastosowania przez uczniów środków nieetycznych.

wę. Uczniowie więc albo nie czytają lektur, albo — jeśli czytają — to z przymusu egzaminacyjnego, nauczyciele zaś omawiają je schematycznie, uwzględniając potencjalne walory egzaminacyjne. Wbrew temu, co myśli, na przykład Krystyna Koziołek, przyczyna takiego stanu nie leży w „brak[u] potwierdzenia wagi tego doświadczenia w procedurach sprawdzających” (Koziołek, 2017, s. 33). Testy ze znajomości lektury, nierzadko wyrwykowe, są codziennością polskiej szkoły, ale i do nich przeczytanie bryku — odsączonego z rzekomego nadmiaru, sprowadzonego do opowieści o fabule — przygotowuje lepiej niż najuczciwsza lektura.

Prymarnej przyczyny poszukajmy nie w tym, co tworzymy, ale w tym, co nas — czy może raczej naszych uczniów — tworzy. Wyartykułujmy wprost: to nieczytanie jest naturalnym stanem, w którym wzrasta młody człowiek otoczony tysiącami bodźców, bodźców tym bardziej kuszących, że przemijających. Książka — upowszechniona, optymistycznie licząc, około 250 lat temu, jako rozrywka, popularny sposób spędzania wolnego czasu — ustępuje pola innym uciechom, łatwiejszym, szybszym, przystępniejszym, na co nie bez wpływu pozostaje fakt, że procesy globalistyczne odebrały człowiekowi wolny czas. Wolny czas czy może nuda to czas zmarnowany, bezpłodny, zdefraudowany, a z niego poniekąd wyrasta humanistyka. Pytanie o lekturę w gruncie rzeczy jest pytaniem o humanistykę, sondowaniem jej stanu. Jeśli nie ma uważnej lektury, nie ma uważnej humanistyki. Jeżeli uczniowie szkół podstawowych nie czytają, to studenci, w których ci uczniowie ewoluują, także. Martha Nussbaum powiada:

Jeśli ten proces [upadku humanistyki — D.Ż.] nie zostanie zatrzymany, już wkrótce państwa na całym świecie będą produkować pokolenia użytecznych maszyn, zamiast pełnowartościowych obywateli zdolnych do samodzielnego myślenia, krytycznego podejścia do tradycji oraz zrozumienia wagi zarówno osiągnięć drugiego człowieka, jak i doznanych przez niego krzywd.

Nussbaum, 2016, s. 18

Akademia staje się powoli wydawcą dyplomów, dostarczycielką kadr dla stale powiększających się korporacji. Absolwenci uczelni nie mają dobrze czytać, tylko sprawnie pracować — wykonywać polecenia przełożonych. Śmiałbym twierdzić nawet, że dyplom ukończenia studiów stanowi certyfikat umiejętnego dostosowywania się do zasad, a nie rzetelnej wiedzy.

Merkantylizm czy może prekapitalizm wywyższył książkę z potrzeby chwili i zawsze traktował ją jedynie jako produkt, podczas gdy humaniści przypisywali jej wielką moc, a siebie samych fetyszyzowali, wierząc, że mają wpływ na rzeczywistość. Rozpoznanie te potwierdza Michał Paweł Markowski, który w bardzo dosadnym eseju adresowanym przede wszystkim do Jana Sowy i lewicy akademickiej stwierdza:

Nie łudźmy się: nikogo poza nami te rzeczy [badania naukowe humanistów — D.Ż.] nie obchodzą. Bo my nie robimy nauki, w przeciwieństwie do fizyków

i onkologów, tylko opowiadamy swoje własne historie, licząc na to, że ktoś się nimi zainteresuje. Jeśli tak, to świetnie, jeśli nie, to powinniśmy robić co innego.

Markowski 2014, s. 209

Markowski niezwykle celnie dobiera słownictwo. Naukowcy w naukach humanistycznych opowiadają, „prawdziwi” naukowcy zaś naukę robią. Nie ma w tym „robieniu” żadnej magicznej funkcji, która kryje się w opowiadaniu — czyli nabudowywaniu jednej narracji inną metanarracją. Może humanistyka wcale nie jest potrzebna człowiekowi? Może nie tylko nie jest źródłem szczęścia, lecz wręcz przeciwnie — czytanie prowadzi ku egzystencjalizmowi i skazuje człowieka na wieczne cierpienie bytu nieszczęśliwego? Nie wiem — choć chciałbym wierzyć, że humanistyka może służyć ludzkości, acz z pewnością nie ma ona takiej samej legitymizacji, jak tzw. twarda nauka z ugruntowaną metodologią, pozbawioną niejasności. Zapytany o to przechodzień jako utylitarną wskazę medycynę, a nie filozofię czy kulturoznawstwo. Nie ma co się dziwić, skoro dla przykładu według Umberta Eco interpretacja ulega jedynie falsyfikacji, a nie weryfikacji, czyli stanowi przedmiot wiary interpretującego (Eco i in., 1992). Humanistyka w kapitalizmie spełnia wymogi przydatności rynkowej tylko w momencie, gdy sama się „zdradza”, dokonuje sprzeniewierzenia etycznym podwalinom, to znaczy: służy zyskowi. Jednocześnie pozostaje w sferze działań niejawnych, nieznanymi ogółowi, ponieważ służy do manipulacji, wykorzystuje w sposób co najmniej nieetyczny wiedzę — w większości zachodnioeuropejskich krajów — pozyskaną na kredyt zaciągniętą u społeczeństwa w trakcie odbywania studiów. Dzieje się tak na przykład w reklamie czy dziennikarstwie. To odwrócenie, leżącej u zarania nowoczesności, metafory Filemona i Baucis, zysku społecznego bowiem nie ma albo jest znikomy, co sprawia, że pozostaje wyłącznie krzywda. Paradoksalnie więc spełnienie kryterium przydatności następuje wraz z działaniem wbrew społeczeństwu. Wiedza taka służy pozyskiwaniu władzy. Jak pisał Michel Foucault:

Wypada raczej uznać, że władza produkuje wiedzę (ale nie dlatego po prostu, że faworyzuje ją, gdy ta jej służy, lub ją wykorzystuje, gdy jest użyteczna); że władza i wiedza wprost się ze sobą wiążą; że nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nimi pola wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy.

Foucault, 2009, s. 29

Zresztą dla Ryszarda Koziołka jasnym pozostaje, że „[k]iedy mówię o literaturze w radiu lub w kinie o związkach literatury i filmu, liczy się retoryka i emblemat instytucji (dr z Uniwersytetu). Jestem jak pani w reklamie ze stetoskopem na szyi — uwiarygodniam przekaz komercyjny” (Koziołek, 2007, s. 199). To potwierdzająca uprawnień naukowca instytucja jest ważna, ma swoją markę,

człowieka reedukuje się tylko do dodatku. Jest on bowiem chodzącą metaforą majestatu wiedzy, członkiem *universitas*. Korzystamy z niej z dobrodziejstwem inwentarza. Michel Houellebecq w *Uległości*, będącej fikcjonalną monografią współczesnej Europy, pisał:

Jak wiadomo, studia uniwersyteckie w dziedzinie literatury prowadzą właściwie donikąd i tylko przed najzdolniejszymi studentami otwierają drogę do kariery wykładowcy akademickiego w tejże dziedzinie; w gruncie rzeczy mamy do czynienia z dość rozkosznym systemem, którego jedynym celem jest odtwarzanie samego siebie ze wskaźnikiem odpadów powyżej dziewięćdziesięciu pięciu procent. Studia te nie są jednak szkodliwe, a nawet mają pewną marginalną użyteczność. Dziewczyna, która szuka pracy w butiku Celine'a czy Hermesa, musi oczywiście przede wszystkim zadbać o swoją powierzchowność, ale licencjat lub magisterium w dziedzinie literatury nowożytnej może stanowić dodatkowy atut, gwarantujący pracodawcy, że kandydatka — mimo braku jakichkolwiek użytecznych kwalifikacji — posiada pewną bystrość intelektualną pozwalającą myśleć o dalszej karierze; oprócz tego literatura od zawsze łączy się z pozytywnymi konotacjami w sektorze artykułów luksusowych.

Houellebecq, 2018, s. 14

Zwracam uwagę na ostatnie zdanie składowe. Literatura, tak jak inteligenckość, jest luksusem, na który coraz większej części społeczeństwa nie stać. W kapitalizmie na takie dobro stać bowiem niewielu. Coraz częściej na tego rodzaju aktywności nie pozwalają sobie osoby z wyższych sfer, bogacący się biznesmeni, (o zgrozo) dziennikarze, celebryci i wielu innych. Argumentują to — częściowo słusznie — tym, że czas to pieniądz, że muszą wypracowywać PKB, że oni nie są arystokratami, że nie mogą pograżać się w beczynności, tracić czasu na coś, co nie przynosi finansowego zysku. (I tu przyznaję im częściowo rację, choć — wbrew intencji — myślę literaturą. Natychmiast odżywa mi w pamięci próżniak Płoszowski, którego wiele problemów wywodzi się z nadmiaru czasu, a rozhamletyzowanie wypływa z odkrytego podczas czytania Turgeniewa improduktywizmu słowiańskiego). Przypominam sobie także, jaki opór muszę zwalczyć, aby w mailu wspomnieć o tym, że moje honorarium jest niższe, niżby to wynikało z wcześniejszych ustaleń. Mogę pozwolić sobie na ten luksus wstydu, a przecież to raczej druga strona winna wstydzić się, że chciała mnie oszukać. Jednak to ja jestem zażenowany, podczas gdy kasjerka nie ma tego problemu. Kasuje. Jeśli otrzyma od klienta za towar za mało pieniędzy, to się o nie opomni.

W kapitalizmie miarą działań człowieka jest opłacalność. „Rynek i polityka zagarnęły wszystko, nie pozwoliły jednak wcale zrozumieć zagubionej tam nowej funkcji literaturoznawcy” (Koziołek, 2007, s. 199). Nauczanie literatury, rozedrgane między kapitalizmem a postępującym anachronizmem, ograniczyło się do wpojenia pewnego systemu pojęciowego; pół biedy, gdyby ten system był uni-

wersalny, jednak ma służyć omówieniu pewnych pozycji. Ważny jest petryfikowany w kanonie dosyć jednorodny obraz narodu i państwa. To on, jako postulat polityczny, odgrywa rolę przewodnią polonistycznych zmagani w szkole. Ale i tu rynek wypiera politykę. Uczniowie nie czytają, bo ich zdaniem nie potrzeba tego do osiągnięcia sukcesu: czy to edukacyjnego, czy, już później, finansowego. Niestety, często niezależnie od obranej ścieżki postępowanie polonistów pozostaje niezmiennie i polega na prowadzeniu lekcji opierającym się na wpajaniu uczniom pojęć z zakresu wiedzy o literaturze oraz ograniczaniu się do refleksji niewychodzących poza ramy typowego bryku, co sankcjonuje zastane. To wszystko dzieje się gdzieś w oderwaniu od prawdziwego, pełnego filologicznego umiłowania zanurzenia w słowie. Krystyna Koziołek tak diagnozuje ten stan rzeczy: „Oddzielanie kształcenia literackiego w szkole i na uniwersytecie od żywego doświadczenia lektury jest, co najmniej od kilku dekad, głównym problemem nauczycieli i teoretyków dydaktyki literatury” (Koziołek, 2017, s. 33). Omawianie książki, polegające w dużej mierze na żonglowaniu nierozumianymi przez uczniów terminami literaturoznawczymi, oderwane od zagłębienia się w żywych odczuciach czytelniczych rozmija się z sensem edukacji polonistycznej, która winna być zorientowana na ucznia, a nie na typowy transfer wiedzy. Wiedza ma służyć uczniowi do przekucia jej w umiejętność, transfer wiedzy zaś — z im dalszym etapem edukacji mamy do czynienia, tym większy — powinien spocząć na obu stronach wymiany. Wiele mówi się o partnerstwie w edukacji, jednocześnie oczekuje się od nauczyciela, że dalej będzie odgrywał rolę „przekaznika” czy nawet megafonu. Nauczyciel ma nauczyć ucznia tego, co zapisane w stosownych dokumentach urzędowych. I choć dużo dyskutuje się o podstawie programowej („Pamiętnik Literacki” 2010), to jednak rzadko o jej zasadności, częściej o słuszności. Dopóki nauczyciel nie będzie miał wolności wyboru (np. omawianych pozycji) w szkole, dopóty szkoła może zapomnieć o demokracji.

Można zastanawiać się nad tym, w jakim stopniu szkoła jest prawdziwie instytucją formacyjną, a w jakim państwową „przechowalnią” dzieci, pozwalającą ich rodzicom pracować czy po prostu odpoczywać od wychowywania. Jeśli tak, to znów należy powiązać to z kapitałem. Rodzice zarabiają, aby utrzymywać szkoły, aby te zajmowały się ich pociechami. Prościej mówiąc, płacą podatki, aby nie płacić bezpośrednio za szkołę. Nauczyciel musi liczyć się z tym, co następująco charakteryzuje Ryszard Koziołek.

Czytanie literatury, którego nie legitymizuje ekonomia inwestycji, pojmowane jest dziś powszechnie jako wydatek, rozrzutność lub zaledwie wypełnienie wolnego czasu. W dobie ponowoczesnej, w której — według Lyotarda — podstawową weryfikację wiedzy stanowi jej skuteczność, czytanie staje się uprawione i akceptowane niemal wyłącznie w funkcji edukacyjnej lub jako wstępny etap pisania.

Koziołek, 2006, s. 29



Słowa Koziółka wpisują się w to, co powiedziałem uprzednio. Czytanie nie jest prymarną potrzebą młodego człowieka i w gruncie rzeczy stanowi efekt uboczny edukowania. Czy rodzicowi posyłającemu swojego siedmiolatka do szkoły bardziej zależy na jego bezpieczeństwie czy na nabyciu przez niego umiejętności analizowania wierszy? To pytanie retoryczne. Jak więc w takiej sytuacji może postąpić polonista, który chce nie tylko uczyć, lecz przede wszystkim nauczyć? Drogi są dwie: albo próbować w sposób jawny wyłączyć szkolne czytanie spod wpływu ekonomii, albo wykorzystać to, co jest siłą filologii czy humanistyki w ogóle, czyli wiarę. W moim odczuciu to pierwsze jawi się, jeśli nie jako niemożliwe, to co najmniej jako bardzo trudne. Dlaczego?

Ekonomia wdarła się do naszego życia na zawsze, powiązała przy tym wszystkie ludzkie działania z zero-jedynkową kategorią zysku i straty; rachunek zawsze jest prosty. Pamiętam doskonale z własnej praktyki takie oto sytuacje. W rozmowie z jednym z uczniów powiedziałem, że być może zostanie on nauczycielem. Na co chłopiec, wówczas chyba już czternastoletni, odpowiedział „nie” i zaraz dodał: „nie chciałbym zarabiać 1800 złotych”. Gdy oznajmiłem, że tyle nie zarabiam, zapytał natychmiast: „to ile?”. Innym razem, już podczas nauczania zdalnego, w momencie kryzysu i niepewności, właściwie „zawalenia się” dotychczasowej struktury świata, jeden z uczniów zapytał mnie, czy płacą mi za odbywanie z nimi konsultacji na żywo. Kiedy odpowiedziałem mu, że nie, dziwił się, że mimo to przyjeżdżam do szkoły i pracuję. Sądząc po jego minie, uznałem, że upatrywał w tym raczej głupoty niż przejawu przywiązania do własnej pracy i troski o dobro podopiecznych. Ekonomia staje się ważniejsza od wszystkiego innego, ponieważ staje się metapojęciem, służącym wycenieniu tego, co otacza człowieka.

Ekonomia jest nieubłagana i często to właśnie ona zarządza sposobem spędzania wolnego czasu uczniów. Tymczasem lektura pozycji kanonu jawi się im jako przedsięwzięcie nierentowne, laboratoryjne, nawet sztuczne. Nie może być inaczej, jeśli nawet Janusz Rudnicki — zawodowy pisarz, a więc człowiek zobligowany do czytania — stwierdza:

Próbowałem czytać [...] [lektury — D.Ż.] raz jeszcze, po latach, nie dałem rady. Chciałem wejść w skórę uczniów szkoły podstawowej, przez moment choćby podzielić ich los. I doszedłem do wniosku, że wolałbym przestać te lata w kącie, ciekawiej. Lub oglądać w tym czasie na okrągło znaczki pocztowe z małpą i Papiasem, ciekawsze.

Rudnicki, 2011, s. 17

Choć nie brak tu hiperbolizacji i felietonistycznej swady, to nie sposób nie przyznać mu (choćby częściowej) racji. Będąc uczniami, czytamy to, co nam każą, i czytamy tak, jak nam każą, dokonując tym samym podwójnej petryfikacji kanonu. Później już jako poloniści popełniamy ten sam błąd. Zapominamy,

że spis lektur składa się z tekstów, które niegdyś bądź to należały wprost do literatury popularnej, jeśli uznamy ją za udzielny gatunek, bądź to zrobiły szczególną karierę w ramach swego gatunku literackiego. Służąc bożkowi podstawy programowej, serwujemy uczniom jeden prosty, dostosowany do wymagań akurat rządzącej partii, obraz narodu i państwa. Tymczasem Nussbaum deklaruje:

Z powodu braku dobrej postawy do współpracy międzynarodowej pomiędzy szkołami i uniwersytetami na świecie relacje międzyludzkie są najczęściej za pośrednictwem poprzez płytkie normy wymiany rynkowej, które na życie innych ludzi każą zwykle patrzeć przede wszystkim jako na narzędzia zysku. Szkoły i uniwersytety świata mają zatem do wykonania pilne zadanie: rozwijać w uczniach i studentach zdolność postrzegania samych siebie jako członków zróżnicowanego narodu (bo wszystkie współczesne narody są zróżnicowane) w jeszcze bardziej zróżnicowanym świecie oraz kształtować umiejętność przynajmniej częściowego rozumienia historii i charakteru zamieszkujących ten świat grup.

Nussbaum, 2016, s. 98–99

Charakteryzowane przez Nussbaum cele edukacji można ująć krócej. Nauczajmy tego, co pozwoli uczniom odnaleźć się w dynamicznie zmieniającym się świecie. Rzecz jasna, zadanie nie jest proste, w końcu sami z trudem, nierzadko biernie, obserwujemy przyspieszające tempo życia. I w efekcie tego odnajdujemy się mizernie lub wcale.

Niech edukacja polonistyczna, co najmniej na poziomie szkoły podstawowej, uczy prawdziwego aktu czytania, który jest aktem wiary, *credo*. Wykładnię tego odnajdziemy u Sándora Máraiego:

Czytać należy intensywnie. Czasami powinieneś czytać z intensywnością większą od tej, z jaką pisano tekst, który czytasz. Czytać należy gorliwie, z pasją, z uwagą i bezlitośnie. Autor może paplać, lecz ty czytaj rozumnie; każde słowo, jedno po drugim, tam i z powrotem, wsłuchując się w książkę, wypatrując śladów, które prowadzą w gąszcz, uważając na tajemnicze sygnały, które sam autor mógł przeoczyć, gdy kroczył naprzód w puszczy swojego dzieła. Nigdy nie należy czytać lekceważąco, od niechcienia, jak ktoś, kogo zaproszono na królewską ucztę, a on tylko dłubie końcem widelca w potrawach. Czytać trzeba elegancko, wielkodusznie. Czytać należy tak, jakbyś w celi śmierci czytał ostatnią książkę, którą ci przyniósł strażnik więzienny. Czytać trzeba na śmierć i życie, bo to największy ludzki dar. Pomyśl: tylko człowiek umie czytać.

Márai, 2006, s. 38–39

Tylko taka lektura pozostawia w człowieku ślad, toteż w szkole trzeba czytać bez brania jeńców, bez grzeczności i ustępliwości — z pełną przekonania wiarą w to, że czytając, nadajemy naszemu życiu głębszy sens. Poloniści muszą żyć literaturą, wraz z uczniami poświęcać się aktowi lektury, pod którego pojęciem ro-



zumiem: rzeczywiste spotkanie z Innym, ucieleśnionym, zakodowanym w literaturze. Innym, który jest nam potrzebny, ale i któremu my jako czytelnicy jesteśmy potrzebni. Patronem takiego życia może być François, protagonista *Uległości*, który powiada: „Przez wszystkie lata mojej smutnej młodości Huysmans był mi jedynym towarzyszem i wiernym przyjacielem; nigdy w niego nie zwątpiłem, nigdy nie odczułem pokusy, aby go porzucić lub zwrócić się w innym kierunku” (Houellebecq, 2016, s. 9). Nauczyciel powinien wyłączyć proces lektury z neoliberalnej, kapitalistycznej ekonomii, ale wyłączyć go w taki sposób, aby pewnego dnia uczeń powiedział: „Uświadamiam sobie, że nie umiem mówić, nie cytując — od wielkiej poezji do wytartego zwrotu potocznego (»rzucić w oczy«)” (Koziołek, 2007, s. 197). Przedstawiane zyski, płynące z czytania nawet przesadnie, niech jawią się większymi, niż są w rzeczywistości. Jednocześnie poloniści muszą na powrót uwierzyć w siłę literatury, która, nawet w szkole, może przemówić do młodego człowieka. Nie oczekujemy od czternastolatka, że będzie zachwycał się *Panem Tadeuszem*, którego nostalgiczności i tęsknoty za dzieciństwem nie ma prawa rozumieć. Podstawą do rozmowy o książce powinno być zainteresowanie. Nie ma innej drogi. W książce uczeń musi odnaleźć Innego, który pomoże mu zrozumieć samego siebie. Jak powiada Nussbaum:

Ludzi obchodzą książki, które czytają; przemieniają się pod wpływem tego, co ich obchodzi — tak w czasie lektury, jak i potem, kiedy zmiana zachodzi na wiele różnych sposobów, zbyt subtelnych do wykrycia. Jeśli jednak czytelnik jest osobą refleksyjną, która (od siebie oraz w imieniu swojej wspólnoty) stawia pytanie, na czym polega dobre życie, to wówczas nie unikniemy następujących kwestii: w czym tkwi istota tych literackich przyjaźni, w których odnajdujemy samych siebie? Jaki jest ich wpływ na mnie, na innych, na moją społeczność? W jakim towarzystwie pragniemy spędzić nasze życie? To oczywiste pytania. Zadajemy je bez przerwy, w wielu kontekstach: kiedy przygotowujemy listy lekturowe dla studentów, kiedy polecamy powieści przyjaciołom, kiedy nadzorujemy lektury naszych dzieci.

Nussbaum, 2002, s. 8

My, nauczyciele, powinniśmy uczyć czytania, a czytanie resztę zrobi za nas. Czytanie bowiem uczy (mądrego) pisanie, pisanie — (zdyscyplinowanego) myślenia. Pisałem: „Wielcy nauczyciele odeszli, pora rozpocząć epokę wielkich uczniów” (Żółtowski, 2019, s. 102). Chciałbym wierzyć w tę deklarację.

## Literatura

- Barthes R., 1998, *Od dzieła do tekstu*, Markowski M.P., przeł., „Teksty Drugie” nr 6 (54), s. 187—195.
- Eco U., Rorty R., Culler J., Brooke-Rose C., 1992, *Interpretation and Overinterpretation*, ed. by S. Collini, Cambridge.

- Foucault M., 2009, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Komendant T., przeł., Warszawa.
- Gombrowicz W., 2007, *Ferdydurke*, Bolecki W., oprac., Kraków.
- Houellebecq M., 2018, *Uległość*, Geppert B., przeł., Warszawa.
- Koziołek K., 2017, *Czas lektury*, Katowice.
- Koziołek R., 2006, *Maski czytania*, w: Kisiel M., Tramer M., red., *Intymność wyrażona*, Katowice.
- Koziołek R., 2007, *Szeregowy pracownik nauki o literaturze, o sobie samym, języku i wielkim cmentarzu literatury*, „Teksty Drugie”, nr 1 (102), s. 192—201.
- Márai S., 2006, *Księża ziół*, Netz F., przeł., Warszawa.
- Markowski M.P., 2014, *Lewica akademicka: między hipokryzją i iluzją*, „Teksty Drugie”, nr 1 (145), s. 208—214.
- Nussbaum M.C., 2002, *Czytać, aby żyć*, Bielik-Robson A., przeł., „Teksty Drugie”, nr 1—2 (73/74), s. 7—24.
- Nussbaum M.C., 2016, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, Pawłowski Ł., przeł., Warszawa.
- „Pamiętnik Literacki”, 2010, nr 3.
- Rudnicki J., 2011, *Pałę lektury*, „Książki. Magazyn do Czytania”, nr 1 (1), s. 16—18.
- Żółtowski D., 2019, *Kilka uwag o kondycji nauczyciela*, „Kwartalnik Edukacyjny”, nr 1 (96), s. 95—102.

**Dariusz Żółtowski** — eseista. Polonista w warszawskich szkołach. Dwukrotny stypendysta Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Laureat III edycji Nagrody im. prof. Romana Czerneckiego w kategorii: najlepszy artykuł specjalistyczny. Teksty naukowe publikuje w czasopismach naukowych i metodycznych oraz w monografiach. Interesuje się literaturą i kulturą polską XIX wieku, dydaktyką literacko-kulturową, metodyką lektury, mitami oraz komparatystyką literacką.

e-mail: dz435@wp.pl