


Marta Rusek  <https://orcid.org/0000-0002-5794-9925>
Uniwersytet Jagielloński
marta.rusek@uj.edu.pl

Alert – kryzys – przewrót. Głos w sprawie edukacji literackiej

Alert – Crisis – Takeover. An Opinion on Literary Education

Abstract: This article is devoted to the presentation of phenomena that currently determine the role of required reading at school. It consists of three parts. The first describes the process of the decline in readership among students and the problem of growing criticism of works of literature that were previously considered as indisputably belonging to the canon. The second part concerns the reading crisis and the factors behind it – alongside the change in cultural practices special emphasis is placed here on the issue of the rapid growth of linguistic and social strangeness of older texts, their accelerated “aging.” In turn, part three proposes solutions that could turn literary education into reading as an existentially important experience.

Keywords: literary education, reading crisis, educational models, introductory lesson, reading as experience

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest przedstawieniu zjawisk, które określają współcześnie sytuację lektury w szkole. Składa się z trzech części. W pierwszej przedstawiony został proces spadku czytelnictwa wśród uczniów i problem wzrastającego krytycyzmu wobec lektur, które wcześniej uznawano za bezdyskusyjnie przynależące do kanonu. Drugi fragment dotyczy kryzysu czytelnictwa oraz czynników ten kryzys powodujących – tutaj oprócz zmiany kulturowych praktyk podkreślono kwestię szybkiego narastania obcości językowej oraz obyczajowej dawnych tekstów, ich przyspieszonego „starzenia się”. Natomiast w części trzeciej zaproponowano rozwiązania, które mogłyby zmienić kształcenie literaturoznawcze w czytanie jako doświadczenie ważne egzystencjalnie.

Słowa kluczowe: kształcenie literackie, edukacja literacka, kryzys czytelnictwa, wzorce edukacyjne, lekcja zerowa, lektura jako doświadczenie

Gdy ktoś mnie pyta, dlaczego kocham literaturę, natychmiast przychodzi mi do głowy odpowiedź, że literatura pomaga mi żyć.
Tzvetan Todorov¹

Stan alertu

W poetyckim dialogu, który toczy się poza czasem i nie potrzebuje realnej obecności rozmówców, Czesław Miłosz w 1986 roku z niezachwianą pewnością twierdził: „Ale książki będą na półkach, prawdziwe istoty/ (...)/. Jesteśmy – mówiły, nawet kiedy wydzierano z nich karty/ Albo litery zlizywał buzujący płomień”². Z kolei Adam Zagajewski nostalgicznie zauważał w 2014 roku: „Spłowiła okładka osłania gorycz i doświadczenie./ Spłowiła płócienna okładka: sąsiadujący z nią tomik/ mniejszego formatu odbił na niej swój/ ciemny ślad – ile czułości w tym przytuleniu/ dwóch nieczytanych książek”³. A nieco później, bo w 2016 roku, Tomasz Różycki w zaprawionym dużą dozą ironii utworze opowiadał o wieczorze z Czytelnikiem, w którym uczestniczyli jedynie autorzy książek, a bohater wydarzenia wyznawał, przewrotnie parafrazując znany wers z *Ars poetica* Noblisty: „Czytać (...) powinno się rzadko/ i niechętnie”⁴.

Zaaranżowana przeze mnie rozmowa poetów bliska jest doświadczeniom wielu polonistów, którzy codziennie w szkołach różnych szczebli i typów mierzą się z problemem lektury. Ich przekonanie o fundamentalnym znaczeniu czytania w procesie edukacji coraz częściej nie znajduje zrozumienia wśród uczniów i zderza się z malejącą aktywnością czytelniczą młodzieży. To problem powszechnie znany, opisywany między innymi przez metodyków, o czym świadczy na przykład alarmistyczny tytuł *W poszukiwaniu czytelnika*, jaki nosi książka Anny Janus-Sitarz⁵. Obserwowana zmiana statusu i miejsca szkolnej lektury nie powinna nas jednak wieść na manowce pochopnych wniosków, w tym ani ku retrospektywnym utopiom (według których dawniej wszyscy czytali), ani ku dystopijnym wizjom czasów przyszłych (zakładającym, że literatura nie

¹ T. Todorov, *Po co nam literatura?* [w:] *Literackie doświadczenie nowoczesności. Antologia artykułów z „New Literary History”*, red. G. Grochowski, R. Nycz, tłum. O. Mastela, Warszawa 2017, s. 69.

² C. Miłosz, *Ale książki* (z tomu *Kroniki*) [w:] tegoż, *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011, s. 929.

³ A. Zagajewski, *Półka* [w:] tegoż, *Asymetria*, Kraków 2014, s. 41.

⁴ T. Różycki, *Kryzys czytelnictwa polskiego* [w:] tegoż, *Litery*, Kraków 2016, s. 22.

⁵ A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016. Badaczka problematykę czytelnictwa w szkole zajmuje się od dawna, o potrzebie rozbudzania czytelniczej aktywności uczniów i tworzenia sytuacji motywujących do lektury pisała już wcześniej, zob. na przykład: taż, *Uczyć dla lektury*, „Polonistyka” 2003, nr 10; taż, *Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak motywować do czytania lektur szkolnych* [w:] *Doświadczenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2005, s. 169–186, a przede wszystkim taż, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009.

będzie miała swego miejsca w codzienności, nie tylko edukacyjnej). Przecież nie wszyscy uczniowie nie czytają, nie jest też tak, że ci, którzy nie czytają szkolnych lektur, w ogóle nie sięgają do książek, sprawa nie dotyczy tylko młodego pokolenia, a spadek czytelnictwa niepokoi jedynie współczesnych pedagogów.

Wiemy, że to zjawisko narastało od dawna. Pisał o nim już 1932 roku Juliusz Ippoldt, ceniony krakowski germanista i pedagog, w artykule pod znamienym tytułem *Jak młodzież naszą zachęcić do czytania?* Znajomo brzmi dla nas również jego wyjściowa obserwacja: „Od dłuższego czasu jesteśmy świadkami bardzo smutnego procesu: zaniku ochoty do czytania w sferze ludzi wykształconych”⁶. Co więcej, niektóre społeczne i cywilizacyjne przyczyny wskazanego przezeń zjawiska, między innymi nastawienie na praktyczne, szybko zauważalne rezultaty działań, zmęczenie pracą zawodową, a w związku z tym preferowanie aktywności przynoszących łatwą rozrywkę, i dzisiaj wydają się aktualne. Chcąc uniknąć nazbyt pochopnych porównań, pragnę podkreślić jedynie, że zarówno dla Ippoldta, jak i prowadzonych tutaj rozważań ważne jest spojrzenie na czytanie jako na praktykę kulturową, która w dużej mierze uwarunkowana jest przez zmienny kontekst społeczny, historyczny, w tym na przykład codzienne zajęcia, mody, trendy, przyzwyczajenia czy rytuały. Przykłady wypowiedzi ilustrujących to twierdzenie można mnożyć, nie tylko odwołując się do prac socjologów czy kulturoznawców. Dobrze pamiętamy prowokacyjny początek powieści *Jeśli zimową nocą podróżny* Italo Calvina, gdzie narrator poucza bohatera:

Zabierasz się do czytania (...) Rozluźnij się. Wytęż uwagę. Oddal od siebie każdą inną myśl. Pozwól, aby świat, który cię otacza, rozpułnął się w nieokreślonej mgłę. Drzwi lepiej zamknąć: tam zawsze gra telewizor. „Nie, nie chcę oglądać telewizji!” Podnieś głos, inaczej cię nie usłyszą: „Czytam! Nie chcę, aby mi przeszkadzano!”⁷

Zgadzamy się też z diagnozą literaturoznawcy, poety i eseisty Tadeusza Sławka, wygłoszoną już blisko dwie dekady temu:

W społeczeństwie, które coraz bardziej staje się społeczeństwem przemyślanych, interesownych ruchów, lektura polegająca na zaczytaniu się, która musi być lekturą bezpośredniej bliskości, jest stratą czasu. A w związku z tym nie jest i nie będzie popularna⁸.

⁶ J. Ippoldt, *Jak młodzież naszą zachęcić do czytania?*, Lwów–Warszawa 1932, s. 5.

⁷ I. Calvino, *Jeśli zimową nocą podróżny*, tłum. A. Wasilewska, Warszawa 1989, s. 7.

⁸ *Czytanie bywa okrutne. Z prof. T. Sławkiem, literaturoznawcą, rozmawia Jarosław Makowski*, „Tygodnik Powszechny” 2003, nr 12, dodatek „Książki w Tygodniku”, s. 9. Do tego tekstu odwoływałam się już w artykule M. Rusek, *Stalość i zmiana – o kłopotach z wartościowaniem szkolnej lektury w dobie płynnej nowoczesności* [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008, s. 62–63.

W tych okolicznościach czytanie literatury wymagające zaangażowania, koncentracji wyrasta dzisiaj na praktykę szczególną, można nawet powiedzieć w jakiejś mierze elitarną, taką często okazuje się dla wielu uczniów podejmujących bardziej atrakcyjne dla nich aktywności kulturowe. Właśnie z wyborem działań konkurencyjnych wobec poznawania literatury, ale też z odbiorczą biernością czy wręcz niechęcią konfrontują się często poloniści. Dodajmy, że dzieje się tak, mimo – a może właśnie dlatego – że w nowoczesnym świecie czynność czytania nierzadko zachodzi prawie bezwiednie, jest niemal niezauważalna – wszak wszędzie towarzyszą nam napisy i teksty, które bezrefleksyjnie dekodujemy. Więcej, bycie analfabeta (także wtórnym) bez mała automatycznie skazuje na wykluczenie, spycha na margines, ponieważ uniemożliwia sprawne funkcjonowanie w społeczeństwie.

W kontekście wskazanych wyżej czytelniczych praktyk zdziwienie budzi to, że opinię publiczną wciąż rozgrzewają spory o dobór książek wpisanych na listę pozycji obowiązkowych, o brak jednych, a pojawienie się innych lub o ich liczbę⁹. Nierzadko w dyskusjach tych biorą udział osoby, które nie mają bezpośredniego kontaktu ze szkolną polonistyką, a wiedzione są resentymentem czy nostalgią za pamiętanym z młodości kanonem. Niewątpliwie u źródeł zażartych niejednokrotnie polemik leżą istotne pytania o ciągłość kulturowego kodu, transmisję dorobku przeszłości, o polityki pamięci czy ważny dla kształtowania tożsamości kanon. Jednak w obliczu spadających statystyk czytelnictwa i wobec gestu odrzucania przez uczniów wielu utworów¹⁰ spór o listy lektur nie powinien zastępować debaty poświęconej kluczowemu obecnie zagadnieniu, czyli poszukiwaniu odpowiedzi na pytania o cele, formy i zakres edukacji literackiej na poszczególnych etapach kształcenia. Łączą się one bezpośrednio z najbardziej „gorącą” kwestią, którą dość skutecznie przysłoniła ostatnia reforma szkolnictwa i powstałe w jej ramach podstawy programowe, czyli z koniecznością wskazania głęboko przemyślanych działań, które w ewolucyjny sposób będą dostosowywały system edukacji do zmieniających się warunków kulturowych. Jednym z ważniejszych symptomów choroby tego systemu są powiększające się kłopoty uczniów i polonistów z lekturą.

By poszerzyć obszar obserwacji i wniosków, spójrzmy na chwilę w przeszłość, umożliwi nam to znalezienie odpowiedzi na pytanie, kiedy pojawił się –

Warto zauważyć, że przemiany kulturowego paradygmatu zauważał już w 1948 roku Jerzy Stempowski – w jednym ze swoich artykułów pisał o utracie książkowego charakteru cywilizacji, jaki nosiła ona od czasów renesansu. Por. J. Stempowski, *Corona Turrita*, „Kultura” 1948, nr 5, s. 30, http://www.kulturaparyska.com/pl/ludzie/pokaz/s/jerzy_stempowski/teksty-najwazniejsze/teksty-najwazniejsze-9, dostęp: 10.11.2019.

⁹ Na temat prasowej debaty o wokół ostatniego spisu lektur por. W. Rusinek, *Gra w lektury*, <http://wiesz.com.pl/2017/08/29/gra-w-lektury/>, dostęp: 10.11.2019.

¹⁰ O geście odrzucenia, wyboru i oswojenia zob. M. Rusek, „Archiwum” i „repertuar”. *Kłopoty z klasyką w szkole podstawowej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis” 2019, nr 285, s. 134–143.

wspominany w podtytule – stan lekturowego alertu. Krótki wgląd w wypowiedzi badaczy szkolnej polonistyki pozwala dostrzec, że został on ogłoszony w ostatniej dekadzie XX wieku. Trochę wcześniej, bo w latach siedemdziesiątych Stanisław Bortnowski w książce *Młodzież a lektury szkolne* z zadowoleniem konstatował, że statystyki potwierdzają czytelnicze zaangażowanie uczniów, niepokoiły go za to takie zjawiska, jak naiwność czy prymitywizm w odbiorze arcydzieł¹¹. W dwóch kolejnych dekadach sytuacja ulegała zasadniczej zmianie. Badania Barbary Krydy, ale też Mieczysława Ingłota oraz Tadeusza Patrzalka czy Bortnowskiego – przedstawione na Zjeździe Polonistów w 1995 roku – odkrywały odrzucanie przez uczniów niektórych utworów z kanonu¹². Wówczas najważniejsze stało się pytanie, które książki podlegają uczniowskiej anatemie. Dla wielu synonimem nudnej, niechcianej lektury stało się *Nad Niemnem* Elizy Orzeszkowej¹³, a osąd ten utrzymywał się nawet wtedy, gdy tytuł powieści nie pojawiał się już w podstawach programowych¹⁴. Na rosnący krytycyzm wobec pozycji uznawanych wcześniej za bezdyskusyjnie przynależące do kanonu nałożyły się dość szybko szerzące się postawy ogólnego zniechęcenia do czytania lektur – samodzielny, bezpośredni odbiór utworu coraz częściej zastępowano poznaniem streszczenia lub adaptacji filmowej. W pierwszej dekadzie trzeciego tysiąclecia Bortnowski ogłosił „krach z czytaniem”¹⁵, a podsumowując swoje badania dotyczące znajomości klasyki, pisał:

Wniosek jest oczywisty: obecny kanon, nawet bez poprawek ideologicznych, odchodzi w przeszłość. To jego ostatnie lata istnienia w kształcie po 1956 r. i z późniejszymi modyfikacjami¹⁶.

Weszliśmy więc w sytuację kryzysu.

¹¹ S. Bortnowski, *Młodzież a lektury szkolne*, Warszawa 1974.

¹² Por. B. Kryda, *Klasyka literacka w odbiorze uczniów* [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów 1995*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Warszawa 1996, s. 906–915; M. Ingłot, T. Patrzalek, *Nad kanonem literackim w szkole* [w:] *Wiedza o literaturze...*, dz. cyt., s. 921–923; S. Bortnowski, *Sytuacja lektury w dobie mass mediów* [w:] *Wiedza o literaturze...*, dz. cyt., s. 930–938.

¹³ Por. dyskusję z 2016 roku *Czy(m) zastąpić Orzeszkową? Debata o stanie nauczania literatury współczesnej w szkołach*, <http://www.fragile.net.pl/home/czym-zastapic-orzeszkowa-debata-o-stanie-nauczania-literatury-wspolczesnej-w-szkolach>, dostęp: 10.11.2019.

¹⁴ Por. M. Rusek, *Bitwa książek i bitwa o książki* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2017, s. 14–16.

¹⁵ S. Bortnowski, *Krach z czytaniem* [w:] tegoż, *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Warszawa 2009, s. 69–90.

¹⁶ Tenże, *Kanon w rozsypance* [w:] tegoż, *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, dz. cyt., s. 102.

Poczucie kryzysu

Truizmem jest twierdzenie, że na kryzys lektury w szkole wpłynęło wiele czynników, warto jednak zauważyć, że ich współistnienie, na zasadzie synergii, wzmocniło siłę ich oddziaływania. Wzrostowi dominacji kultury wizualnej oraz pojawieniu się szerokiego spektrum aktywności, związanych z rozwojem technologii cyfrowych, nowych mediów towarzyszył proces zmniejszania się roli inteligencji, która przekazywała i promowała wzory kulturowych praktyk opartych na czytelnictwie, w tym na korzystaniu czy to z bibliotek domowych, czy publicznych¹⁷. Jednocześnie nastąpiło szybkie upowszechnienie wykształcenia średniego, co sprawiło, że absolwenci liceów i techników okazali się grupą bardziej różnorodną również pod względem kompetencji lekturowych.

Na liście zjawisk sprzyjających niechęci do lektur szkolnych zaznaczyć trzeba także problem ich „złej sławy”, wynikający z czytania utworów z obowiązku, pod przymusem. O tym zjawisku pisał już przed wiekami Horacy, gdy wspominał swojego srogiego preceptora Orbiliusza, który poznawanie dzieł klasyków wymuszał różgą¹⁸. Szkoła położyła na lekturach swój ciemny cień, kształtując pamięć zbiorową, w której istnieje doświadczenie lekturowej opresji stworzonej przez instytucję zarówno w wymiarze władzy symbolicznej, jak i sposobów organizacji odbioru tekstu, co sprawia, że przed przystąpieniem do czytania uczniowie nierzadko muszą przekroczyć narosłe wcześniej uprzedzenia.

Poddając pod namysł splot różnorodnych uwarunkowań kryzysu czytelnictwa w szkole, chcę zwrócić szczególną uwagę na zjawisko coraz szybszego narastania obcości językowej oraz obyczajowej dawnych tekstów, ich „przyspieszonego starzenia się”¹⁹. Utwory, które zwykliśmy traktować jako „pewniki” szkolnego kanonu, przed kolejnymi rocznikami stawiają coraz więcej barier odbiorczych. Z autopsji wiem, że nawet studenci filologii polskiej miewają problemy, na przykład, ze zrozumieniem opartej na grze słów metafory z wiersza Wisławy Szymborskiej „Nicość przenicowała się także i dla mnie”²⁰ czy tytułu utworu Tadeusza Różewicza *W świetle lamp filujących*. Obraz świata

¹⁷ Por. wypowiedź Dariusza Sośnickiego w debacie *Inny kanon. Debata w ramach Festiwalu Tradycji Literackich 28 października 2017, Muzeum Pana Tadeusza we Wrocławiu*, „Interpretacje. Festiwal Tradycji Literackich” 2018, nr 1, s. 181. Rozmowę prowadziła Olga Brzezińska, wzięli w niej udział Dariusz Kawa, Jarosław Klejnocki, Dorota Masłowska, Andrzej Skrendo, Dariusz Sośnicki i Katarzyna Tubylewicz.

¹⁸ Kwintus Horacjusz Flakkus, *Dzieła wszystkie. Gawędy. Listy. Sztuka poetycka*, tłum. i oprac. O. Jurewicz, Wrocław 1988, t. 2, s. 374. Cytowany fragment pochodzi z *Listu pierwszego w Księdze drugiej*, a w całości brzmi: „Nie chcę przez to, by pieśni Liwiusza zniszczały/ Których, pomnę, nauczał mnie, gdy byłem mały, Orbiliusz różgą”.

¹⁹ O starzeniu się doświadczenia pisał O. Marquard, *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 1994, s. 84.

²⁰ W. Szymborska, *Widok z ziarenkiem piasku*, Poznań 1996, s. 75. Cytowany fragment to incipit wiersza z tomu *Wszelki wypadek* z roku 1972.

wpisany w lektury powstałe pod koniec XX stulecia, a więc przed erą internetu, z każdym rokiem coraz bardziej nie przystaje do doświadczeń współczesnego młodego czytelnika, nie mówiąc już o tekstach z poprzednich epok. Dla unaocznienia skali tego problemu warto przywołać *Katarynkę* Bolesława Prusa, czyli obecnie lekturę obowiązkową w klasach IV–VI. Łatwo zrozumiemy gest odrzucenia²¹ noweli, gdy uświadomimy sobie, że już na pierwszej stronie jedenastolatki lub ich nieco starsi koledzy spotykają takie słowa i określenia, jak *jegomość*, *palto*, *cylinder*, *faworyty* (dodajmy od razu szpakowate), *binokle*, *szwaczka* wracająca z magazynu, *schadzka*, *swatanie*, sklep u *Pika*, wystawa *Mieczkowskiego*, fotografia *Modrzejewskiej*. A to przecież nie wszystko, przypuszczalnie większość uczniów nie wie także, jak wyglądała i brzmiała tytułowa katarynka. Jeszcze bardziej spektakularny – pozostajmy na etapie szkoły podstawowej, tylko wśród nieco starszych czytelników, czyli tych w wieku 14–15 lat – wydaje się przykład *Żony modnej* Ignacego Krasickiego. Żale zawiedzionego w swych oczekiwaniach młodego męża, amatora czterech wsi dziedzicznych, nie zainteresują współczesnego nastolatka, nawet gdyby wiedział, co znaczą słowa: *koronet*, *wety*, *gumno*, *szafarz*, *szmermel*, i umiał odczytać aluzje kulturowe niesione przez imiona: Pamela, Heloiza, Tyrsys, Filida czy określenia: *kościół Dyjanny*, *ofiara Wener*y lub *koncept z kalendarza*. Dla uzupełnienia obrazu dodajmy, że chociaż w serwisie Wolne Lektury ten krótki przecież tekst został opatrzonej czterdziestoma trzema przypisami, to wciąż zawiera on wiele miejsc niejasnych dla młodzieży – czy to ze względów językowych, czy z powodu nieznamośności ówczesnych realiów. Obce są dla niej zarówno obyczajowe wzorce, jak i społeczne uwarunkowania będące przedmiotem satyry, co sprawia, że w mroku niezrozumienia ginie właśnie satyryczny wydźwięk utworu, a sama konwencja gatunkowa nie zostaje rozpoznana. Co więcej, naiwna próba uniwersalizacji przesłania, którą – niestety – można wyczytać w niektórych konspektach zamieszczonych na stronach internetowych, często prowadzi do interpretacji utrwalających stereotypowe zachowania czy także postrzeganie ról społecznych. Oczywiście można dyskutować, czy akurat ten tekst powinien znaleźć się na listach lektur, tutaj chcę jednak zwrócić uwagę na problem bardziej zasadniczy.

Kulturoznawcy już od jakiegoś czasu opisują proces przyspieszonej muzealizacji kulturowego otoczenia²². Gdy weźmiemy pod uwagę, że wpisuje się weń również zjawisko „starzenia się lektur”, inaczej będziemy postrzegać kłopoty odbiorcze uczniów, zobaczymy, że ich bezradność wobec utworów wynika z zamknięcia w granicach współczesnego języka, który oddaje/opisuje dzisiejszą, szybko zmieniającą się codzienność i obecne realia, daleko odmienne od tych sprzed kilkudziesięciu lat. Brak językowego uchwytu nierzadko uniemożliwia

²¹ Szerzej pisałam o tym przykładzie w tekście „Archiwum” i „repertuar”, dz. cyt.

²² B. Korzeniewski, *Muzealizacja – ku czy przeciw przeszłości* [w:] *Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao*, red. M. Popczyk, Katowice 2006, s. 222.

wgląd w świat dawniejszych doświadczeń, w tych okolicznościach zadaniem polonistycznej edukacji jest pomaganie młodym odbiorcom w rozszerzaniu, zakreślonych przez prezentyzm, granic ich słownika. Ten wątek jeszcze rozwinę, postulując zasadnicze przekształcenia lekturowych praktyk stosowanych na lekcjach polskiego.

Opisywane tutaj poczucie kryzysu czytelnictwa nie ogranicza się jednak tylko do szkolnego podwórka. Kryzys – paradoksalnie – potwierdzają szeroko zakrojone i wielorakie działania poświęcone promocji książki. Chyba nigdy nie było ich tak wiele. By uniknąć gołosłowności, zauważymy, że w propagowanie czytelnictwa zaangażowane są instytucje, fundacje, osoby publiczne i prywatne, a cennych i różnorodnych inicjatyw jest bardzo dużo, do najgłośniejszych należą: Narodowy Dzień Czytania czy akcja Drugie życie książki. Nie można także zapominać o rozmaitych działaniach mających na celu wprowadzenie literatury w przestrzeń publiczną – na przykład – przez wyświetlanie wierszy na ścianach budynków lub ekspozycje ich w formie murali, co więcej, wytyczane są trasy literackie, stawiane ławeczki poświęcone poetom i pisarzom, na których widnieją kody QR, pozwalające na szybkie dotarcie do tekstów czy informacji. Dodajmy, że sporym zainteresowaniem cieszą się również terenowe lub biblioteczne gry literackie, nie wspominając już o targach książki, festiwalach czy plebiscytach. Wszystkie te inicjatywy sprawiają, że czytanie, które najczęściej kojarzyło się z praktyką intymną, indywidualną, zaczyna być sprawą społeczną. Można pokusić się o stwierdzenie, że literatura wyszła na ulice, głośno domagając się uwagi. Owo wołanie, wzmacnianie przez rozrastający się metadyskurs o roli literatury²³, uświadamia, jak bardzo zmieniły się kulturowe, społeczne oczekiwania oraz potrzeby.

Dopowiadając, zaznaczę, że w propagowaniu literatury filozoficzny namysł nad egzystencjalną i kulturotwórczą rolą czytelniczych praktyk oraz wymiana lekturowych doświadczeń, która kwitnie na forach i blogach internetowych, sąsiadują z tekstami marketingowymi. Na rynku wydawniczym książka traktowana jest jako towar, podlegający regułom podaży dzięki popytowi, jaki został na nią wcześniej wytworzony²⁴.

Nie jest możliwe wyliczenie wszystkich czynników, które wpływają na sytuację kształcenia literackiego w szkole, a tym bardziej ujęcie złożonej dynamiki ich oddziaływania, można jednak zaryzykować tezę, że im bardziej przejmująco odkrywamy nieobecność literatury na polu wspólnotowych i indywidualnych doświadczeń, tym bardziej widoczna jest nieadekwatność sytuacji szkolnej lektury wobec społecznego, technologicznego i marketingowego kontekstu.

²³ Por. między innymi teksty: M.P. Markowskiego, *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*, Warszawa 2001; R. Koziółek, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016; R. Koziółek, *Wiele tytułów*, Wołowiec 2019.

²⁴ Por. W.J. Burszta, W. Kuligowski, *Sequel. Dalsze przygody kultury w globalnym świecie*, Warszawa 2005, rozdz. *Metakultura, w której żyjemy*.

Nie można się też nie zgodzić z twierdzeniem między innymi wyrażonym przez Grzegorza Leszczyńskiego, że sam proces edukacyjny skazuje literaturę na banicję²⁵. Czas zatem pomyśleć o przewrocie.

Potrzeba przewrotu

Warto jednak popatrzeć na kryzys jako na szansę, bo konfrontując nas z zachodzącymi na naszych oczach przewartościowaniami, przyczynia się do weryfikowania celów i sposobów kształcenia literackiego, odkrywania nieskuteczności niektórych wzorów postępowania lub schematów zachowań, stosowanych na lekcjach w sposób bezwiedny, niemal mechaniczny. Zarówno trop kulturowy, mówiący o historycznych uwarunkowaniach praktyk czytelniczych, jak i antropologiczny, ukazujący człowieka jako istotę czytającą, prowadzą do jedynego wniosku: los lektury w szkole zależy od radykalnej zmiany w myśleniu o edukacji literackiej. Jej kierunek można opisać przejściem od filologii ku antropologii – w centralnym miejscu postawiona byłaby zatem nie wiedza o literaturze, czy to w jej aspekcie historycznym, czy teoretycznym, ale sama literatura oraz – co nie mniej ważne – czytelnicze doświadczenie jej odbioru w wymiarze jednostkowym i wspólnotowym. To punkt Archimedes a w literackim kształceniu dzisiaj.

Rozwijając powyższą myśl oraz zastanawiając się nad konsekwencjami z niej wynikającymi zarówno dla zmian w podstawie programowej, jak i dla codziennej praktyki nauczycielskiej, muszę zaznaczyć, że nie odkrywam tutaj rzeczy nowych, więcej nawet, swoją wypowiedź nadpisuję, na zasadzie palimpsestu, nad wieloma tekstami metodyków, pedagogów, literaturoznawców, nauczycieli, bowiem zawarte w nich argumenty, przekonania, postulaty, frazy pośrednio lub bezpośrednio na nią wpłynęły²⁶. Dla przykładu przywołam dwa inspirujące wystąpienia – Tadeusza Sławka na jednej z konferencji w 2019 roku, opisującego edukację jako proces przemiany, w którym lektura odgrywa istotną rolę, ponieważ konfrontuje nas z najważniejszymi pytaniami, oraz Krzysztofa Maliszewskiego, mówiącego o reorientacji pedagogicznej praktyki i oparciu

²⁵ G. Leszczyński, *Zestaw lektur: fabryka analfabetów* [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013, s. 108–118. Badacz odwołuje się do badań czytelnictwa między innymi prowadzonych od lat przez Zofię Zasadzką.

²⁶ Autorów podejmujących tę tematykę jest bardzo wielu, jest ona przedmiotem publikacji zbiorowych i autorskich, zajmuje też poczesne miejsce we wszystkich tomach będących plonem kongresów polonistycznych. Lista moich bibliograficznych długów rozsądziłaby ramy każdego przypisu.

jej na czytaniu literatury, bo to ona daje językowy wyraz naszej egzystencji²⁷. Z argumentacyjną pomocą przychodzi nam także Tzvetan Todorov, wpływo-
wy teoretyk literaturoznawca, który pisze:

Skoro przedmiotem literatury jest sama kondycja ludzka, to osoba, która ją studiu-
je i rozumie, zostanie nie specjalistą od analizy literackiej, ale ekspertem w byciu
człowiekiem. Czyż istnieje lepsze wprowadzenie do rozumienia ludzkich zachowań
i namiętności niż zanurzenie się w dziełach wielkich pisarzy, którzy pracowali nad
tym zadaniem przez tysiące lat? A jednocześnie czyż istnieje lepsze przygotowanie
do tych licznych zawodów, które trudnią się relacjami międzyludzkimi, zachowa-
niem jednostek i grup?²⁸

Do postawienia tych retorycznych pytań skłoniły go między innymi obser-
wacje francuskiego szkolnictwa, które miał okazję bliżej poznać w latach
1994–2000 jako członek interdyscyplinarnej rady konsultacyjnej należącej do
Ministerstwa Edukacji Narodowej. Analizując programy nauczania i eduka-
cyjną praktykę, badacz zauważał:

Czytanie wierszy i powieści nie prowadzi do skłonienia uczniów do refleksji na
temat kondycji ludzkiej, na temat jednostki społeczeństwa, miłości i nienawi-
ści, radości i rozpacz, ale na temat pojęć krytycznych, zarówno tradycyjnych,
jak i nowoczesnych [podkr. moje – M.R.]. W szkole uczniowie nie dowiadują się,
o czym mówi literatura, ale o czym mówią krytycy.

W przypadku każdego przedmiotu szkolnego nauczyciele stają wobec wyboru, wy-
boru tak fundamentalnego, że zwykle go nie zauważają. Możemy – upraszczając
nieco dla celów naszej dyskusji – wyrazić to następująco: czy uczy my wiedzy na
temat samej dyscypliny, czy na temat jej przedmiotu? A więc w naszym przypad-
ku: czy powinno się studiować przede wszystkim metody analizy, ilustrując je wy-
branymi dziełami literackimi? Czy powinno się skupiać na tych dziełach, które są
uznawane za lektury obowiązkowe, a do których można dotrzeć za pomocą naj-
szerszego wachlarza metod? Co jest celem, a co środkiem? [podkr. – M.R.]. Co jest
wymagane, a co pozostaje fakultatywne?²⁹

Przytoczyłam tutaj dłuższy fragment, bo postawione przez Todorova pytanie
o cele poznawania literatury w szkole jest fundamentalne. Przeformułowanie
celów pociąga za sobą zasadniczą zmianę podejścia do lekcji literatury, stają się

²⁷ T. Sławek, *Wolne duchy i najmita. Edukacja jako katastrofa*; K. Maliszewski, *Grawitacja lektury. O (możliwym) przenikaniu się filologii i pedagogiki* – wystąpienia na konferencji naukowej *Dydaktyka polonistyczna i jej nauki*, Katowice, 9–10 października 2019 r.

²⁸ T. Todorov, dz. cyt., s. 89.

²⁹ Tamże, s. 70.

one przede wszystkim lekcjami z literaturą czy – przyjmując hermeneutyczną perspektywę – z literatury, a w dalszej dopiero kolejności lekcjami o literaturze.

O zmianę akcentów w kształceniu literackim, a co za tym idzie – modyfikowanie nauczycielskich postaw, upominano się już od dawna. Czyniła to w latach dziewięćdziesiątych między innymi cytowana już Barbara Kryda, która pisała o destrukcyjnym dla odbioru literatury wpływie nastawienia czysto poznawczego, będącego wynikiem dominacji perspektywy literaturoznawczej, i zaznaczała:

wprowadzanie uczniów w świat znaczeń (i wartości) klasyki odbywa się (jeżeli się odbywa) dzięki umiejętnemu przybliżaniu znaków kultury ku osobowemu, aktualnemu doświadczeniu człowieka³⁰.

Dzisiaj te słowa brzmią jeszcze dobitniej i odnoszą się nie tylko do poznawania klasyki. Można to stanowisko zakorzenić w poglądach dydaktyków z dwudziestolecia międzywojennego, przede wszystkim Kazimierza Wóycickiego – tę tradycję wytrwale przez lata przypominał Bortnowski, a obecnie odnosi się do niej Witold Bobiński, który postulaty autora *Rozbioru literackiego w szkole* zestawia z działaniami i koncepcjami współczesnych dydaktyków literatury z różnych stron świata³¹.

Opierając się pokusie upraszczających porównań, zauważę jedynie, że wspólny mianownik wszystkich tych poglądów stanowi przeświadczenie o fundamentalnej roli podmiotowego zaangażowania uczniów w proces odbioru lektury. Dzisiaj – co podnosi Bobiński – sama istota edukacji podlega radykalnym przemianom, punkt ciężkości przesuwa się „ze sfery transmisji wiedzy do sfery stymulowania uczenia się”³², co prowadzi do odkrycia sprawczości uczniów i docenienia jej wagi. Tutaj właśnie otwiera się przejście do myślenia o lekcji jako sytuacji spotkania czytelników z tekstem i czytelników ze sobą. Spotkanie takie nie jest możliwe bez uznania podmiotowości wszystkich uczestniczących w niej stron. I chociaż nie da się przekroczyć do końca „maszyny lekcji” – to jednak najważniejszą wartością jest kreowanie takiej dydaktycznej sytuacji, aby – mimo instytucjonalnej opresji, w tym programowych ram i determinant – uczeń czytał **we własnym imieniu**, kształtując zdolność i odwagę suwerennego, samodzielnego myślenia oraz rozpoznawania tego, co go porusza estetycznie i emocjonalnie. Wydobywanie lektury z kleszczy szkolnego obowiązku może

³⁰ B. Kryda, dz. cyt., s. 912.

³¹ W. Bobiński, *Uczniowskie prawo do „reader’s response”. Czy Celtowie i Australijczycy najtrafniej odczytali testament Wóycickiego?* [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niepokre-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2016, s. 23–33.

³² W. Bobiński, *Kultura edukacji czy kultura w edukacji. Uczeń jako sprawca* [w:] *Współczesny museion. Edukacja kulturowa z perspektywy uniwersytetu, muzeum, szkoły*, red. A. Pilch, M. Rusek, Kraków 2019, s. 44.

się odbywać wówczas, gdy uczniowie na lekcji z jednej strony będą mieli szansę odczuć – posłużmy się słowami Olgi Tokarczuk odnoszącymi się do czytania arcydzieł – „Wrażenie przybliżania się do jakiejś tajemnicy, równocześnie ogarnięcie wielu różnorodnych elementów albo po prostu oszołomienie, zdziwienie, niepokój”³³, z drugiej – będą mogli się zaangażować intelektualnie. W działaniu nauczyciela kluczowe okazuje się stworzenie uczniom okazji do odkrywania punktów styecznych między światem utworu a ich światem, do rozpoznawania tego, co dla nich indywidualnie jest żywe, istotne. Liczą się zatem zarówno odbiór wrażeniowy, uruchamiający sferę doznań i przeżyć dostępnych tylko jednostce, jak i wyprowadzone z niego różne kierunki interpretacji, które wyznaczają płaszczyznę wspólnego namysłu nad tekstem. Celem literackiej edukacji jest przede wszystkim wzbudzenie potrzeby, a nawet – o czym pisała Krystyna Koziołek w bardzo ważnej dla prowadzonych tutaj rozważań monografii *Czas lektury* – wywoływanie pragnienia czy głodu czytania³⁴. Wówczas – co chcę tutaj podkreślić – czytanie nie stanowiłoby jedynie okazjonalnie podejmowanej praktyki kulturowej, ale stawałoby się gestem egzystencjalnym.

Realizacja postulatu czytania we własnym imieniu nie oznacza jednak abdykacji nauczyciela, przeciwnie – wymaga jego uaktywnienia, a możliwe będzie ono tylko wtedy, gdy połączy on bycie profesjonalistą, znawcą literatury, z rolą jej świadka; gdy będzie dawał świadectwo własnego, podmiotowego odbioru, by w ten sposób – zgodnie ze starą maksymą: słowa uczą, a przykłady pociągają – otwierać uczniów na ich lekturowe doświadczenia. Wiarygodność nauczyciela jako specjalisty w swojej dziedzinie, umięjęcego pokazać inny horyzont poznawczy dla wprowadzanych na lekcjach utworów, musi być więc poparta jego wiarygodnością jako czytelnika – świadka lektury, świata tekstu. Na taką rolę nauczyciela naprowadzają nas zarówno uwagi Todorova, krytykującego przenoszenie do szkoły akademickiego dyskursu, jak i słowa Krystyny Koziołek, która praktykującym nauczycielom przypominała, że „Lektura w szkole jest zawsze przyszłością, tym, co jest do przeczytania, na nowo, z nowymi ludźmi, inaczej. Czas lektury to czas przyszły niedokonany”³⁵. Jeśli zatem lekcje literatury mają być czasem jej odkrywania i doświadczenia, dzielenia się interpretacją, a polonista nie występuje na nich jedynie jako objaśniacz utworów i strażnik tradycji, to – organizując uczniowską pracę – musi umieć przekraczać napięcia rodzące się na linii nauczyciel znawca literatury–uczeń, jej adept. Jedną z dróg jest stawianie się w roli współczytelnika, współodbiorcy, a co z tym się wiąże – zmiana języka, wyrażająca się w częstszym stosowaniu czasowników w pierwszej osobie liczby mnogiej (*zastanówmy się, przeczytajmy, przemyślimy*), bo to sprzyja autentycznemu, żywemu odbiorowi tekstów oraz aktualizacji ich odczytań przez obie strony lekcyjnego dialogu. Ta konkretna

³³ O. Tokarczuk, *Lalka i perła*, Kraków 2001, s. 10–11.

³⁴ K. Koziołek, *Czas lektury*, Katowice 2017, rozdz. *Wywołać pragnienie*, s. 149–185.

³⁵ Tamże, s. 254.

wskazówka kieruje nas od rozważań o celach literackiego kształcenia do pytania o wnioski dla nauczycielskiej praktyki.

Zacznijmy od warunku *sine qua non*, czyli od konieczności przemian świadomościowych związanych z celami edukacji. Dla zaistnienia nowych edukacyjnych strategii i wzorów postępowania ważne jest zaangażowanie całego zróżnicowanego środowiska polonistów w dyskusję, które pozwoli wymieniać poglądy, argumenty, stworzą szansę na rozpoznawanie nieskutecznych edukacyjnych wzorów postępowania, a w rezultacie doprowadzą do ich porzucenia. Co ważne, rozmowy takie powinny się toczyć nie tylko przy okazji tworzenia podstaw programowych, chociaż ostatnio nawet tych brakuje. Odnosząc się do nieodbytej debaty, pragnę wyraźnie zaznaczyć, że zwiększanie liczby lektur obowiązkowych w momencie spadku czytelnictwa prowadzi do edukacyjnej hipokryzji – uczniowie poprzestają na znajomości streszczeń, a nauczyciele, by zrealizować program, często udają, że nie dostrzegają tego problemu. Chciałoby się tutaj przypomnieć wołanie Piotra Chmielowskiego z napisanej pod sam koniec XIX wieku publikacji metodycznej, że nie ma znaczenia liczba wprowadzonych tekstów, lecz jakość ich omówienia³⁶.

Dzisiaj, gdy sprawa toczy się o miejsce dla czytania wśród różnych praktyk kulturowych, musimy zacząć inaczej myśleć o gospodarowaniu czasem na lekcjach polskiego oraz podczas całego edukacyjnego procesu. W praktyce oznacza to, że trwonimy go wówczas, gdy literatura pojawia się na marginesie zajęć, jest omawiana na podstawie bryków, w takim przypadku szkoda każdej lekcji. Jeśli chcemy, by dzieło stało się przedmiotem uczniowskiego odkrycia i refleksji, musimy ofiarować mu czas, dać szansę na zaistnienie, toteż metodycy upominają się między innymi o głośną i cichą lekturę tekstów lub ich fragmentów na lekcjach, podkreślają przy tym rolę doświadczeń estetycznych. Dla ilustracji pozostajmy przy przywołanej już *Katarynce*.

W spotkaniu ze wspomnianym utworem Prusa nie chodzi o to, aby uczniowie jedynie określali, kim są bohaterowie, czy odtwarzali fabułę nowelki, lecz by mieli okazję na przykład rozpoznać złożone emocje czy odrębność zmysłowych doznań bohaterów tego nowelistycznego arcydziełka oraz zastanowić się nad przemianą, jaka może zachodzić pod wpływem spotkania z Innym.

Co więcej, potrzeba wejścia w świat dawnych tekstów, które coraz bardziej odsuwają się w przeszłość, wymaga oswojenia ich obcości. To prowadzi nas do kolejnego ważnego przekształcenia w edukacyjnej praktyce, a mianowicie do planowania i organizowania **lekcji zerowych** (to nazwa nadana przez studenta na ćwiczeniach z dydaktyki literatury), czyli takich, które są prowadzone jeszcze przed rozpoczęciem czytania utworu. Nie zdradzają one tajemnic książki, nie naruszają samodzielności jej poznawania, lecz służą dostarczeniu narzędzi kulturowych lub językowych do jego rozpoczęcia i kontynuacji. Umiejętnie – to kluczowe tutaj słowo – prowadzone mają przygotować ucznia do podróży

³⁶ P. Chmielowski, *Metodyka historii literatury polskiej*, Warszawa 1900, s. 56.

w głąb literackiego świata. Ta drobna, wydawać by się mogło, organizacyjna zmiana wiedzie jednak do zasadniczego przeformułowania procesu omawiania lektury w szkole, umieszcza ją bowiem w polu kulturowym. Wymaga włączenia wiedzy z różnych dziedzin, na przykład historii obyczajów, mody, idei, geografii, etnologii, sztuki, języka, aktywizuje rozmaite konteksty, a tym samym wydobywa lekturę z izolacji, znaczeniowej pustki. W przypadku *Katarynki* lekcja taka dotyczyłaby choćby rzeczy, które wyszły już z użycia, zawodów (kataryniarz, szwaczka), które zaginęły, lub dawnych i współczesnych sposobów odtworzenia muzyki. Na takich zajęciach pojawiłoby się miejsce na pokazanie katarynki, posłuchanie jej dźwięku, a nawet na głośną lekturę fragmentów tekstu.

Nie należy jednak mylić lekcji zerowej z działaniami znanymi z dydaktycznej tradycji, a polegającymi na szczegółowym tłumaczeniu genezy dzieła, przywoływaniu biografii autora czy suchym objaśnianiu terminologii. Wstępne rozpoznanie ma się przyczynić do wyprowadzenia utworu z literackiego archiwum, a także przybliżyć uczniowi horyzont poznawczy pierwszych odbiorców klasycznego dzisiaj tekstu, a zatem odsłonić obraz świata ukryty w języku przez jego unaocznienie (dzięki listom, zdjęciom, nagraniom, dokumentom z epoki), wprowadzające w inną czasoprzestrzeń, a nie stanowiące jedynie ilustracji konkretnego dzieła. Działanie takie służy również dostrzeganiu cywilizacyjnych transformacji i kulturowych przemian, a przede wszystkim odnajdywaniu dróg do rozumienia teraźniejszości.

Jeszcze innym sposobem, ważnym zwłaszcza w szkole średniej, jest skupienie się na śladach, jakie dane arcydzieło pozostawiło w kulturze, w której powstało i przez którą przeszło. Nie chodzi tu o historię jego recepcji, ale wskazanie śladów jego obecności w społecznej pamięci, takich jak skrzydlate słowa, wspomnienia z lektury, zapiski w korespondencji, wzmianki publicystyczne, a nawet memy. Pozwoli to pokazać literaturę jako część rzeczywistości nie tylko kształtującą kulturowe otoczenie i zbiorowe wyobrażenia, ale także pośrednio oddziałującą nawet na tych, którzy jej nie czytają.

Przy kształceniu czytelnich kompetencji trzeba pamiętać, że rozszyfrowanie zakodowanego w utworze obrazu świata, złożonego literackiego przekazu nie jest – o czym przekonywała w swej mowie noblowskiej Tokarczuk – zadaniem prostym, zwłaszcza dla nieprzygotowanego czytelnika³⁷. Badacze i praktycy edukacji dziecięcej zauważyli u dzieci między innymi problem z koncentracją; aby mu zapobiec, proponują na przykład warsztaty aktywnego czytania, podczas których głośnej lekturze książki towarzyszą zadania angażujące różne zmysły, co ma pomóc dziecku rozwijać wyobraźnię i dekodować wpisaną w literaturę sferę doznań sensualnych; tego typu praktyki zyskały nawet nazwę **czytania wraźniowego**³⁸. Na kolejnych etapach kształcenia rozwijanie

³⁷ Zob. *Przemowa noblowska Olgi Tokarczuk*, Svenska Akademien 2019.

³⁸ Takie warsztaty organizowane są w bibliotece MOCÁK. Por. <https://www.mocak.pl/biblioteka-dla-dzieci>, dostęp: 15.01.2020. Pomysłodawczynią warsztatów jest Anna Pyzik. Model czytania wraźniowego wprowadziła Małgorzata Swędrowska.

czytelniczych kompetencji trzeba również prowadzić, zestawiając czytanie literatury z innymi czytelniczymi aktywnościami, a więc czytaniem szybkim, selektywnym, podjętym w celu poszukiwania informacji czy zmierzającym do wyłowienia interesujących nas artykułów lub przekazów. Stawką tych wszystkich działań są zarówno czytelnicza uważność, jak i praktykowanie czytania.

Ponadto postawienie na pierwszym miejscu antropologicznego wymiaru literatury związane jest z myśleniem o powszechnej edukacji, a nie tylko o kształceniu przyszłych filologów czy kulturoznawców. To z kolei niesie ze sobą konieczną deprofesjonalizację języka nauczycieli, co oznacza, że na przykład pojęcia teoretycznoliterackie, w tym z zakresu poetyki, powinny być częściowo „schowane” za obserwacjami samego tekstu, jego oddziaływania, doświadczenia odbioru. Zmiana w podejściu owocuje innym usytuowaniem nauczyciela i ucznia w polu szkolnej lektury. W opisywanym tutaj przewrocie chodzi przecież o odkrywanie i rozumienie przez uczniów mediacyjnej roli literatury, rozpoznawanie w niej dostarczyciela innych perspektyw, a przede wszystkim języka do opisu świata, wreszcie o stawianie pytań samemu sobie przez nią inspirowanych. Pod takim warunkiem czytanie okazuje się nie tyle doświadczeniem kulturowym, ile doświadczaniem życia.

Bibliografia

- Bobiński W., *Kultura edukacji czy kultura w edukacji. Uczeń jako sprawca* [w:] *Współczesny muzeon. Edukacja kulturowa z perspektywy uniwersytetu, muzeum, szkoły*, red. A. Pilch, M. Rusek, Kraków 2019.
- Bobiński W., *Uczniowskie prawo do „reader’s response”. Czy Celtowie i Australijczycy najtrafniej odczytali testament Wóycickiego?* [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Nieporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2016.
- Bortnowski S., *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Warszawa 2009.
- Bortnowski S., *Młodzież a lektury szkolne*, Warszawa 1974.
- Bortnowski S., *Sytuacja lektury w dobie mass mediów* [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów 1995*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Warszawa 1996.
- Burszta W.J., Kuligowski W., *Sequel. Dalsze przygody kultury w globalnym świecie*, Warszawa 2005.
- Calvino I., *Jeśli zimową nocą podróżny*, tłum. A. Wasilewska, Warszawa 1989.
- Chmielowski P., *Metodyka historii literatury polskiej*, Warszawa 1900.
- Czy(m) zastąpić Orzeszkową? Debata o stanie nauczania literatury współczesnej w szkołach*, <http://www.fragile.net.pl/home/czym-zastapic-orzeszkowa-debata-o-stanie-nauczania-literatury-wspolczesnej-w-szkolach>, dostęp: 10.11.2019.
- Czytanie bywa okrutne. Z prof. T. Sławkiem, literaturoznawcą, rozmawia Jarosław Makowski*, „Tygodnik Powszechny” 2003, nr 12, dodatek „Książki w Tygodniku”.

- Inglot M., Patrzalek T., *Nad kanonem literackim w szkole* [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów 1995*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Warszawa 1996.
- Inny kanon. Debata w ramach Festiwalu Tradycji Literackich 28 października 2017, Muzeum Pana Tadeusza we Wrocławiu*, „Interpretacje. Festiwal Tradycji Literackich” 2018, nr 1.
- Ippoldt J., *Jak młodzież naszą zachęcić do czytania?*, Lwów–Warszawa 1932.
- Janus-Sitarz A., *Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak motywować do czytania lektur szkolnych* [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2005.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009.
- Janus-Sitarz A., *Uczyć dla lektury*, „Polonistyka” 2003, nr 10.
- Janus-Sitarz A., *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016.
- Korzeniewski B., *Muzealizacja – ku czy przeciw przeszłości* [w:] *Muzeum sztuki. Od Luwru do Bilbao*, red. M. Popczyk, Katowice 2006.
- Koziółek K., *Czas lektury*, Katowice 2017.
- Koziółek R., *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016.
- Koziółek R., *Wiele tytułów*, Wołowiec 2019.
- Kryda B., *Klasyka literacka w odbiorze uczniów* [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów 1995*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Warszawa 1996.
- Kwintus Horacjusz Flakkus, *Dzieła wszystkie. Gawędy. Listy. Sztuka poetycka*, tłum. i oprac. O. Jurewicz, Wrocław 1988.
- Leszczynski G., *Zestaw lektur: fabryka analfabetów* [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013.
- Markowski M.P., *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*, Warszawa 2001.
- Marquard O., *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 1994.
- Miłosz C., *Ale książki* (z tomu *Kroniki*) [w:] tegoż, *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011.
- Przemowa noblowska Olgi Tokarczuk*, Svenska Akademien 2019.
- Różycki T., *Kryzys czytelnictwa polskiego* [w:] tegoż, *Litery*, Kraków 2016.
- Rusek M., „Archiwum” i „repertuar”. *Kłopoty z klasyką w szkole podstawowej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis” 2019, nr 285.
- Rusek M., *Bitwa książek i bitwa o książki* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2017.
- Rusek M., *Statość i zmiana – o kłopotach z wartościowaniem szkolnej lektury w dobie płynnej nowoczesności* [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008.
- Rusinek W., *Gra w lektury*, <http://wiedz.com.pl/2017/08/29/gra-w-lektury/>, dostęp: 10.11.2019.
- Stempowski J., *Corona Turrata*, „Kultura” 1948, nr 5, http://www.kulturaparyska.com/pl/ludzie/pokaz/sljerzy_stempowski/teksty-najwazniejsze/teksty-najwazniejsze-9, dostęp: 10.11.2019.

Szyborska W., *Widok z ziarenkiem piasku*, Poznań 1996.

Todorov T., *Po co nam literatura?* [w:] *Literackie doświadczenie nowoczesności. Antologia artykułów z „New Literary History”*, red. G. Grochowski, R. Nycz, tłum. O. Mastela, Warszawa 2017.

Tokarczuk O., *Lalka i perła*, Kraków 2001.

Zagajewski A., *Półka* [w:] tegoż, *Asymetria*, Kraków 2014.