

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Pertinentia (2018)

ISSN 2082-0909

DOI: 10.24917/20820909.9.23

Mirosław Grzegórzek

0000-0002-4857-2548

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

„Czas lektury, to czas przyszły niedokonany” – doświadczeniowa gramatyka czytania literatury w szkole według Krystyny Koziółek

*Czy to znaczy, że przyszłość już była, ale przeoczyłam ją?
Oczywiście! Była i będzie w nieskończonych odmianach czasu.*

K. Koziółek, *Czas lektury*

Ideę wpisana w *Czas lektury*¹ można w pełni zrozumieć jedynie w kontekście starszej o dekadę monografii Krystyny Koziółek zatytułowanej *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*². Autorka zaznacza wyraźnie, iż nie byłoby jej najnowszej książki, gdyby nie *Czytanie z innym* i że *Czas lektury* jest w pewnym sensie kontynuacją pierwszej monografii, również koncentrującej się na akcie czytania w aspekcie dydaktycznym.

Symboliczne powinowactwa widoczne są już na poziomie graficznego *layoutu* obu książek – mam tu na myśli fotografię R. Hammonda na okładce *Czytania...*, rozrastającą się w serię zdjęć artysty z cyklu *On reading* na okładce i skrzydełkach *Czasu lektury*. Co ważne, mimo wątpliwości, czy nie jesteśmy skazani wyłącznie na „dermatografię” czytającego ciała, autorka poświęca szczególną uwagę trzem najmłodszym bohaterkom fotografii ze wspomnianego cyklu w szóstym rozdziale *Czasu...*, zatytułowanym *Wywołać pragnienie*. Umiejscawia tym samym wyraźnie zakres swoich eksploracji badawczych w „szkolno-akademickiej” przestrzeni czytelniczej.

Co więcej, obie książki łączy nie tylko umiłowanie pewnych autorów i tekstów kultury czytanych oraz o czytaniu (wspomniany już Hammond, ale i Nussbaum, Benjamin, Booth, Hillis-Miller, Fish, Nycz, Rorty, Derrida, Foucault, Barthes, Levinas, Freud, Sławek, Kristeva, Markowski, Blanchot, Rolland, Schulz, Kafka, Prus, Proust, klasyka literatury dziecięcej), teraz na nowo domyślanych i rozpisanych³. Wspólnym mianownikiem jest również wyraźna, nieukrywana i ciągła fascynacja krytyką etyczną, z której wynikać ma inna jakość dydaktyczna, upostaciowana w autorskim

¹ Krystyna Koziółek, *Czas lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.

² Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.

³ Spis tekstów rozproszonych, stanowiących zaczyn *Czasu...* znajdzie czytelnik na końcu książki.

projekcie etyki czytania w szkole. Zawarte w *Czytaniu z innym* postulaty są wciąż istotnym punktem odniesienia zarówno dla samej autorki, jak i dydaktyków nurtu etyczno-interpretacyjnego – Anny Janus-Sitarz czy Anny Włodarczyk. Na zasadzie swobodnego sprzężenia zwrotnego koncepcje A. Janus-Sitarz są wielokrotnie na kartach *Czasu lektury* punktem podparcia dla K. Koziołek, podobnie jak ustalenia innych dydaktyków literatury – Jerzego Kaniewskiego, Marka Pieniążka, Anny Pilch.

Również niezwykle sugestywna i świeża metaforyka oraz alegoryka obu monografii K. Koziołek, która w swej najnowszej książce podkreśla, iż pasja lektury świetnie poddaje się metaforyzacji, jest znakiem rozpoznawczym stylu autorki, wyróżniającym ją na tle dyskursu dydaktycznego swoistą „magnetycznością” wywodu. To z kolei przekłada się na żywą recepcję książek literaturoznawczyń z Katowic w środowisku nie tylko akademickim, ale i pod strzechami szkół, czego piszący te słowa jest żywym dowodem. Pozytywny odbiór propozycji badaczki wynika wprost z wyraźnego osadzenia refleksji i propozycji autorki w praktyce nauczycielskiej, co odebrać można jako swoistą gwarancję autentyczności prezentowanych koncepcji, sprawdzanych nieustannie, w konkretnych „przypadkach” lekturowych, na sobie, innym, innych, z innymi i wobec innych w ramach koncepcji lektury jako eksperymentu, który rodzi się z doświadczania.

Kolejne 8 rozdziałów *Czasu lektury* jest takim właśnie rodzajem „eksperymentów lektury”, w których autorka próbuje przekształcić własne i cudze doświadczenia czytania w pewne porządki (sekwencje, modele), uchwycić złożony świat fenomenów czytania jako form artykulacji lektury. Zarazem podkreśla już na wstępie, że badanie aktu lektury jest dość karkołomne – bo jak prowadzić doświadczałne studia nad doświadczeniem, badając przygodny, indywidualny, intymny akt czytania? Badać „skórę lektury”? Studiować wszelkie tzw. „świadczenia czytania”, które zawsze są eksperymentami w zakresie komunikacji społecznej? Mimo oczywistych „aporii lektury” jest to w „erze lektury” niezbędne, tym bardziej że, co badaczka podkreśla wielokrotnie, żyjemy paradoksalnie w czasach kryzysu lektury czy wręcz – „apokalipsy nieczytania”. W gąszczu wspomnianych sprzeczności tym bardziej śmiało i z powodzeniem podejmuje autorka próbę wypracowania sposobów aplikacji sztuki lektury do nauczania szkolnego i uniwersyteckiego tak, by ożywiła sztukę interpretacji, a wiedza o literaturze nie zdominowała żywego doświadczenia lektury.

Rozdział otwierający książkę pełni funkcję doskonałego wprowadzenia dla całości rozważań. Wychodząc od wieloaspektowej analizy kluczowych pojęć składających się na tytuł, autorka stawia pytania o możliwości prowadzenia studiów z natury doświadczenia czytania, doświadczenia, które bada samo siebie, eksploracji utajonych przejść między tekstem a umysłem, „całopsychocieleśności” czytania, tajemnych trzewi literatury, w których trwa nieustanny transfer rzeczywistości i języka. K. Koziołek analizuje wnikliwie różne wymiary pojęcia „lektura”, które określa jako „niezdecydowane” – paradoksalne. Tę wbudowaną w lekturę sprzeczność widzi autorka nie tylko w rozpięciu między bytem a byciem, ale ową niezdecydowalność tworzy także ciągłe chwanie się lektury na rzeczownikowo-czasownikowej krawędzi gramatyczno-semantycznej, co wiąże się ściśle z kategorią czytelnika-odbiorcy i powrotem problematyki aksjologicznej w badaniach odbioru po zwrocie etycznym.

Problematyka etyczna zajmuje autorkę szczególnie w rozdziale *Trzeci zachwyty*, w którym próbuje skonstruować prosty model dydaktycznego eksperymentowania z zachwytem wypieranym w edukacji przez paradygmat krytyczny, czyli swoistą

pedagogikę rozczarowania człowiekiem i światem. Według badaczki w szkole odbywa się „żałobny rytuał” czytania zła (co prowadzi do złego czytania). Rolę nauczyciela postrzega pisząca w tym kontekście jako tego, który pokazuje, że literatura „coś z nim robi”, że dotyka (tym kwestiom poświęcony jest szczególnie rozdział *Dotyk litery*); jako tę osobę, która wskazuje jasne, dobre punkty na ciemnym tle kanonu szkolnych tekstów, jako akuszerka „cudu lektury” poprzez własne afirmatywne świadectwo lektury, praktyka „pedagogiki radości”. Lektura czyni z nas bowiem istoty etyczne, które na zasadzie mechanizmu kompensacji żądają dobra popychane literaturą, ale i wiedzione przykładem mistrza mówiącego – nauczyciela-„zachwyciciela”, którego rola w procesie rodzenia się czytelnika, czyli wywoływaniu „pierwszego” pragnienia, jest kluczowa. Tak jest w rozdziale *Lektura na uniwersytecie*, którego zagadnieniem przewodnim jest miejsce lektury skazanej na uczelniach, a w konsekwencji w szkole, na niebyt (lub w najlepszym razie na istnienie ułomne, szczątkowe). Nauczyciel w koncepcji autorki to nie tylko kapłan intelektu, ale i klucznik afektywnego zaangażowania, przewodnik w dojrzewaniu od czytania afirmatywnego do krytycznego, czytający mistrz (jak dla autorki Tischner i Sławek), który kąsa lekturą; to mimowolny współtwórca lekturowych pragnień, które uczą patrzeć na świat i siebie w kategoriach możliwości (nauczyciel to pedagog możliwości), personalny trener na siłowni myśli i empatii książki, który ucznia przekształca w autotrenera; to autorytet kwestionowany w ramach krytycznej bliskości podczas czytania, inscenizator odgrywający na oczach ucznia scenę pierwotną, niegroźny schizofrenik, oscylujący z czytana po raz kolejny na lekcji lekturą pomiędzy przygodą a znużeniem, wspomniany już zachwyciciel.

Dydaktyka zachwytu, poprzez postulowane przez badaczkę „zachwycone milczenie”, wywoływane przez powstrzymanie komentarza i wzmocnienie głosu tekstu, doprowadzić może do pragnienia własnej, podmiotowej wypowiedzi o literaturze, co potraktować można jako pomost od kształcenia literacko-kulturowego do językowego, wznoszony przez autorkę. Czytanie rozumiane jako wstęp do pisania jest jednakże zarazem „sekretnym spotkaniem”, toteż K. Koziołek zwraca uwagę na delikatność konieczną w podejściu do materii uczniowskich świadectw recepcji, podkreślając, iż lekcyjna presja dzielenia się opiniami o czytanej książce na forum klasy sprawia, że wystawiamy na sprzedaż nasze lekturowe doświadczenia.

Dostrzegalnym problemem pozostaje właśnie od początku książki pojedynczość i nieprzekładalność owego doświadczenia, Attridge’owska jednostkowość literatury (tu: aktu lektury), która przy próbach stworzenia modelu lektury, jak zauważa i czego doświadcza autorka, prowadzi do kolizji własnego doświadczenia lekturowego z obcością i nieadekwatnością cudzego czytania, rozumianego także – co szczególnie istotne w wypadku lektury szkolnej utożsamianej ze „stratą czasu” – jako „cudza lektura” w postaci relacji zapośredniczonej przez głos lub cudze pisanie o czytaniu (audiobooki, streszczenia, bryki).

Jednocześnie doświadczenia prowadzone na doświadczaniu lektury zawsze mają wymiar czasowy, a czas lektury jest tożsamy z czasem życia, na co za Wayneem Boothem parokrotnie zwraca uwagę badaczka. Dlatego też kategoria czasu poświęconego na lekturę ukazana jest już na wstępie przez K. Koziołek nie mniej wieloaspektowo niż lektura: fizyka czasu lektury-życia nie odpowiada realnej czasoprzestrzeni. Podczas „eksperymentu lektury” zakrzywiamy czasoprzestrzeń, co ma ścisły związek z neurobiologicznym wymiarem aktu czytania, rytmem lektury,

bezpośrednio przekładającym się na bliskość z tekstem. Tekst, jego litery, dotykają nas również fizycznie, materialnie i właśnie na materialności lektury i znaku koncentruje się badaczka we wspomnianym już rozdziale *Dotyk litery*. Intrygująco brzmi w nim postulat K. Koziołek takiego programowania lekcji literackiej, które pokaże, że słowa istnieją naprawdę, jak podczas lekcji przedzenia liter w *Akademii pana Kleksa* J. Brzechwy, jako masa znaków, których rozsupływanie daje specyficzną przyjemność ocierania się o sens.

Gorzej, jeżeli skromny czas przeznaczony na obcowanie dotykiem litery postrzegany jest przez adeptów sztuki czytania jako „niepewna inwestycja” czy wręcz czas stracony, szczególnie we współczesnych instytucjach edukacyjnych, gdzie mamy do czynienia z lekturą bez czytania – w kawałkach, wypisach, parafrazach, ekscerptach – która zawieszona jest między niepoczytalnym systemem, edukacyjną kaźnią i podporządkowaną reżimowi lektur, egzaminów oraz podstawy programowej a tworzącą się podmiotowością ucznia, który może nie mieć żadnych lekturowych pragnień, cierpiąc na konsumpcyjny „dosyt” wszechrzeczy, kryzys pragnienia w ogóle.

Zagadnieniom kryzysu czytania, objawiającym się już na poziomie kryzysu topiki czytania, poświęca autorka rozdział *Wywołać pragnienie*. Statystyki czytelnictwa są dowodem nieskuteczności aktualnej koncepcji dydaktycznej i zmuszają do refleksji: jak pobudzić fizjologię lektury. Nauczyciel musi osiąść sztukę wywoływania pragnienia u innych, ponieważ literatura nie jest przedmiotem, ale możliwością spotkania z innym czytelnikiem – pragnieniem stanu umysłu doświadczanego podczas lektury, pragnieniem lekturowych endorfin, głodem znaków, który nie jest nigdy zaspokojony, bo jego celem jest utrzymanie stanu pragnienia. Skonstruowany nawyk czytania uczy pragnąć pragnienia, a nie jego nasycenia. Jest to kolejny paradoks, który literaturoznawczyni stara się rozstrzygnąć w dalszej części rozdziału. Genezy tego stanu upatruje w głodzie nowych znaków u dzieci, transgresyjnym charakterze wchodzenia w świat dziecięcych lektur, którymi rządzi w szkole pewien rodzaj pragnienia. Badając etiologię głodu lektury, K. Koziołek dochodzi do wniosku, że wiąże się on ściśle z głodem języka, którego nie mamy (narracje i metafory rządzące naszym umysłem), bo, jak mówi cytowana w rozdziale *Czytanie i choroba. Pomiędzy* J. Kristeva, doświadczamy lektury jako „przygody ciała i znaków”. W tym kontekście badaczka postuluje za swym mistrzem T. Sławkiem „dydaktykę braku” jako jedną z formuł dydaktyki lektury.

Zarysowane na wstępie problemy badawcze, pojawiające się w odniesieniu do o aktu lektury, nierozzerwalnie związane są z kwestią, jakiego języka użyć na rozległym polu lektury, przez które przebiegają linie demarkacyjne różnorodnych teorii (rozdział *Lektura na uniwersytecie*). Ciekawą próbą znalezienia świeżego aparatu pojęciowego w związku z mówieniem o lekturze jest rozdział *Scena pierwotna lektury*, w którym autorka wykorzystuje inspiracje Freudem i Lacanem, nazywając psychoanalizę jedną z najważniejszych nauk pomocniczych dydaktyki lektury.

Według badaczki podejście psychoanalityczne do lektury z powodzeniem pomaga uchwycić moment, kiedy z czytającego ciała i umysłu „wydziela się tekst”, czyli ten moment w doświadczeniu czytania, kiedy uświadamiamy sobie tekstowy status fantazji. K. Koziołek wskazuje szkołę jako miejsce zerwania z czystym przeżywaniem na rzecz krytyki tekstu, miejsce „sceny pierwotnej” lektury, pierwszego ujrzenia tekstu, utratę jego iluzji, niekompensowaną wcale narodzinami podmiotu krytycznego,

co prowadzi do wyparcia lektury ze szkoły w prywatność. Tym samym lekcje czytania w klasie powinny być sceną, na której wciąż odbywa się inscenizacja „lekturowej sceny pierwotnej”, wywołująca permanentne pragnienie uzurpacji tekstu. Zarazem pożądanym stanem, w którym powinni znaleźć się czytelnicy, przypomina chorobę na tekst, lub przynajmniej coś „pomiędzy”, i tezie tej, próbując jeszcze innego języka opisu eksperymentów lekturowych, poświęca autorka rozdział *Czytanie i choroba. Pomiędzy*. To „pomiędzy” wydaje mi się w zaproponowanym opisie najciekawsze.

We współczesnej humanistyce powszechne jest przekonanie, iż przemieszczanie się w obszarach „pomiędzy” jest wymogiem nowoczesnej transdyscyplinarności i powinno stać się stałym elementem praktyk interpretacyjnych, dając szansę na poszerzenie perspektywy antropocentrycznej w próbach zrozumienia człowieka jako bytu na skomplikowanym tle współczesnej kultury. Tę swoistą polimetodologiczność w podejściu do tekstu, zwaną przez siebie „brudnością metodologiczną”, proponowała autorka już w *Czytaniu z innym – Czas lektury* jest permanentną realizacją tego postulatu, co widać jak w soczewce w rozdziale *Czytanie i choroba*. Zainspirowana średniowieczną antynomią *vita activa i contemplativa* oraz esejem V. Woolf omawia w nim analogię między stanem choroby i czytania. Podstawą jest niekomunikowalność doświadczenia, a tym samym – niemożność obiektywizacji tego doświadczenia. Drogą „do zdrowia” jest walka o język intersubiektywny. Czytający przegląda się bezustannie w zwierciadle „oznaczonego świata”, a dzięki językowi i pamięci scala swoją tożsamość jako całość i ciągłość właśnie dzięki owemu „pomiędzy”, które nie musi mieć linearno-biologicznego wymiaru, lecz mnoży się bezustannie, ilekroć znaki mówią w czasie przeszłym, teraźniejszym czy przyszłym, a zaimki sytuują nasze „ja” względem siebie, innego, siebie-innego. Przypominanie sobie siebie czytającej przed laty przypomina autorce zakładanie sukienek sprzed lat (nota bene wartą uwagi, choć nie wiem, czy w pełni udaną, jest analogia między lekturą i modą w rozdziale *Wywołać pragnienie*, a zatem ubieranie się w pozór niezmienności. Egzemplifikacją opisywanego stanu jest intertekstualne czytanie obrazu Vermeera i konstatacja, że być może lustra sztuki nie odbijają naszych zmian lub odbijają je niewystarczająco, ale za to sztuka daje nam, czytelnikom cud powtórzenia. Nowość, niezmienność, powtórzenie nie istnieją bez kategorii czasu. Na jej tle czytanie jest wypełnianiem pamięcią, językiem, wyobraźnią przestrzeni „pomiędzy” wieloma nami. „Nami” jako jednostkami i „nami” jako zbiorowością. Niestety szkoła czy uniwersytet zarządza na krótko czasem społecznej lektury. Autorka, która kiedyś apelowała o miejsce na lekturę intymną w dydaktyce, dziś twierdzi, że wartość lektury spełnia się dopiero w życiu społecznym. To właśnie szkoła łączy pojedyncze lektury, nadaje im sens wspólny; zachowuje jednostkowe doświadczenia czytania, ale odbiera im egoizm czystego subiektywizmu i pragmatyzm celu.

W ostatnim, podsumowującym i zarazem najbardziej „dydaktycznym”, rozdziale książki zatytułowanym *Lektura, której nie było* K. Koziołek próbuje urealnić utopijną koncepcję M. Nussbaum wykorzystania klasycznej literatury i dialogu sokratejskiego w służbie dydaktyki sytuacyjnej, proponując projekt „czytającego świata”, gdyż w szkole nie czytamy wyłącznie dla siebie, ale właśnie dla lepszego świata. Nietzscheański defekt ludzkiej egzystencji usensawiany jest w pojedynczej lekturze przede wszystkim w klasie, co nadaje utopii możliwość zaistnienia w sytuacji dydaktycznej. Afektywnym przejawem tego stanu jest nostalgia, która napędza się nawzajem z lekturą. W działaniach nauczyciela chodzi o zapętlenie utopii i nostalgii,

tak by ideał lektury nieustannie ożywiał lub kwestionował czytanie w imię metody lub instytucji. Niestety szkoła, jak zauważa badaczka, staje się sojusznikiem świata bez czytania a model pragmatyczny wyeliminował literaturę z lekcji literatury na rzecz metodologii, co prowadzi do nihilizmu metodycznego. Konieczna jest zatem, zdaniem K. Koziołek, refleksja, niezależna od chwilowości praktyki, nad tym, co powinno być trwałe, niezmiennie, autonomiczne wobec każdej przemiany, swoista redukcja fenomenologiczna w dydaktyce literatury, która da nauczycielom pewność, że posiadają filary kształcenia humanistycznego niezależne od doraźnych tendencji. Jedyną drogą ku temu jest powrót do czytania samego, czytania książek w szkole. Tylko w ten sposób ma szansę rodzić się lektura nowa, odnawiająca, od nowa, prowadząca zarazem do odnowy świata, który bez literatury zastęga, zamarza. W tym kontekście książka, jak pisze cytowany przez autorkę F. Kafka, musi być siekierą na zamrożone morze w naszym wnętrzu. Uczenie czytania literatury w szkole jest wspólnym (dla nauczyciela, ucznia i tekstu) opracowywaniem planu wyjścia z pułapki losu w momencie dojrzwania i wynika z troski o człowieczeństwo. Tylko w takiej perspektywie czytanie literatury ma szansę stać się trwałą praktyką kulturową.

Czas lektury ukazuje się we właściwym czasie. Reforma programowa związana ze zmianami w systemie edukacji „nostalgicznie” przeformatowuje kształt, miejsce i rolę tekstów literackich w kształceniu polonistycznym. Nauczyciele, załamujący dotąd ręce nad poziomem czytelnictwa, snują kasandryczne wizje lekcyjnej rzeczywistości z lekturą w roli głównej, a szukając konkretnych rozwiązań, trafiają na masowy wysyp publikacji i szkoleń utrwalających schematy inercji i nihilizmu metodycznego. Książka K. Koziołek wskazuje pewne mechanizmy wyjścia z impasu, w jakim znalazła się lektura „szkolna”. Za autorką można by te propozycje określić mianem swoistej dydaktyki regresywnej, oduczającej (się) wszystkiego tego, czego uczeni są skwapliwie przez dydaktyków przyszli nauczyciele.

Moje zastrzeżenia jako nauczyciela szkoły podstawowej budzi nakierowanie przez badaczkę propozycji na dojrzałych uczestników procesu edukacyjnego i idealistyczno-nostalgiczne założenie, że niższe etapy edukacji są Arkadią żywej lektury, gdzie rządzi afirmacja i ufność – w dzisiejszych czasach podejrzenie i krytyka rodzą się bardzo wcześnie. Twierdzą również, iż pewne fragmenty książki są przemetaforyzowane – to, co w odpowiedniej proporcji stanowiło atut *Czytania z innym*, w nadmiernej ilości utrudnia śledzenie wywodu w najnowszej książce. Również w warstwie konstrukcyjnej pracy widać momentami zbyt wyraźnie szwy łączące rozproszone teksty w jeden tom. Mimo iż *Czas lektury* nie wstrząsnął moim nauczycielskim myśleniem o lekturze tak, jak *Czytanie z innym*, to jednak w duecie z pierwszą monografią jest, moim zdaniem, obowiązkową pozycją w bibliotece każdego polonisty. Nie otrzymuje on „materiału gotowego”, lecz tekst, który musi dopełnić na lekcji swoją osobowością, inwencją, charyzmą. Jeśli potraktować najnowszą książkę K. Koziołek jako próbę uporządkowania doświadczenia lekturowego w pewien rodzaj gramatyki lektury, to nauczyciel zaproponowane sekwencje czy modele musi uzupełniać, transformować i generować za każdym razem od nowa. Bo, jak pisze autorka, „lektura w szkole jest zawsze przyszłością, tym co jest do przeczytania, na nowo, z nowymi ludźmi, inaczej. Czas lektury, to czas przyszły niedokonany”.