

Polonistyka. Innowacje
Numer 7, 2018
DOI: 10.14746/pi.2018.1.7.1

Uważność i żarliwość lektury a „duch nowej humanistyki”¹

Mindfulness and Fervency to “the Spirit of the New Humanities”

Anna Janus-Sitarz
Uniwersytet Jagielloński

Abstract: The article reflects on two aspects of the literature lessons, bringing back the dimension of the significance of functioning in the contemporary culture. The first aspect is the mindfulness interpreted as Derrida’s responsibility in reading and the second one is the fervency described by Sándor Márai as reading “with intensity bigger than that used to write the text”. The essential conditions of developing such way of reading, are the choice of literary works that speak of the important things for youths and the respect of the rules of the creative reading that allows young readers go out beyond the philological obligations.

Key words: literature lessons, mindfulness of reading, fervency of reading, Sándor Márai

Streszczenie: Artykuł rozważa dwa aspekty lekcji literatury, przywracające wymiar doniosłości funkcjonowaniu we współczesnej kulturze. Pierwszy aspekt to uważność, rozumiana jako etyczność i Derridiańska odpowiedzialność w czytaniu, a drugi – żarliwość określana przez Sándora Máraiego jako czytanie „z intensywnością większą od tej, z jaką pisano tekst”. Kluczowy dla wykształcenia u młodego czytelnika tego sposobu lektury jest dobór tekstów literackich, które mówią o sprawach ważnych, a także respektowanie zasad kreatywnego czytania, pozwalających czytelnikowi wyjść poza powinności filologiczne.

Słowa kluczowe: lekcje literatury, uważność lektury, żarliwość lektury, Sándor Márai

W poszukiwaniu priorytetów

Wobec trwających poszukiwań paradygmatu nowej humanistyki, prób określania powinności i przedmiotu badań literaturoznawczych, ustalania miejsca interpretacji wobec tradycji, a także wyznaczania roli humanisty w dobie posthumanistyki, istnieje potrzeba podjęcia refleksji na temat

¹ Nawiązuję do tytułu, organizowanej przez Konsorcjum Humanistyczne Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM i Wydziału Polonistyki UJ, dwuczęściowej transdyscyplinarnej konferencji „Nowa humanistyka: zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii” (Kraków, 27-29 czerwca 2016, Poznań, 3-4 listopada 2016).

wpływu tych uwarunkowań na praktykę szkolnej polonistyki. Zadanie to tym pilniejsze, że uwikłanie szkoły w konsekwencje obecnej polityki oświatowej grozi zahamowaniem rozwoju polonistyki w duchu nowej humanistyki, próbującej nadać funkcjonowaniu we współczesnej kulturze wymiar doniosłości. Warto rozważyć dwa aspekty lekcji literatury, przywracające, moim zdaniem, ten wymiar: uważność, rozumianą jako etyczność i Derridiańska odpowiedzialność w czytaniu, a także żarliwość określaną przez Sándora Máraiego jako czytanie „z intensywnością większą od tej, z jaką pisano tekst”. Kluczowy dla wykształcenia u młodego czytelnika tego sposobu lektury jest dobór tekstów literackich, które mówią o sprawach ważnych, a także respektowanie zasad kreatywnego czytania, pozwalających czytelnikowi wyjść poza powinności filologiczne.

W poszukiwaniu priorytetów spotkań z literaturą, w tym tych szkolnych, które przecież częstokroć projektują i determinują charakter kolejnych spotkań, już pozaszkolnych (lub ich brak), sięgnijmy do prozy Sándora Máraiego, wybitnego węgierskiego pisarza. W *Księdze ziół*, swoistym zbiorze myśli o rzeczach ważnych, pisze on:

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, 38-39).

To doskonała lekcja lektury, dalekiej od przymusu, a przecież pełnej odpowiedzialności; niezwykle uważnej i żarliwej, niepozwalającej sobie na bylejąkość, lekceważenie i letniość uczuć. To lekcja lektury, ale tak naprawdę to zasady wsłuchiwania się w drugiego człowieka, wsłuchiwania się krytycznego, zaangażowanego, lecz pełnego szacunku i otwartości.

Sándor Márai – sam pochłaniający książki i budujący tym czytaniem swoje życie i swoje pisanie – nakreśla czytelnikowi zakres obowiązków, czyni go odpowiedzialnym za formę i wynik lektury. Nakazuje czytać intensywnie, gorliwie, z pasją. Żarliwość lektury nadaje bowiem sens samemu aktowi lektury. Nadaje sens czasowi, który poświęcamy czytaniu. Emocje i intensywność intelektualna w jakiejś mierze dowodzą naszego człowieczeństwa, poświadczają naszą obecność tu i teraz, nasze znaczenie. Intensywność lektury nie zawsze oznacza zachwyty, olśnienie, nawet niekoniecznie aprobatę. Wprost przeciwnie, Márai wymaga od czytelnika krytycyzmu, każe mu czytać „bezlitośnie” i „rozumnie”, autor bowiem „może paplać”, ale to nie zwalnia czytającego od obowiązku uważności, ma czytać „każde słowo,

jedno po drugim, tam i z powrotem, wsłuchując się w książkę, (...) uważając na tajemnicze sygnały, które sam autor mógł przeoczyć”. A zatem książka jest jedynie swoistą partyturą, której czytelnik – twórczy interpretator – nadaje wyraz i znaczenie.

Jak jednak rozumieć kolejne zalecenie: „Czytać trzeba elegancko, wielkodusznie”. Na czym polega elegancja lektury? Czy nie zaczyna się już od wyboru książki – nie byle jakiej, wyboru miejsca i czasu czytania, które pozwolą na docenienie literackiej strawy, na delektowanie się słowem, na namysł? A wielkoduszność lektury? Czyżby książka domagała się pewnej szlachetności, zacności, troski i wyrozumiałości tego, który pochyła się nad kartką; cierpliwości dla gąszczu słów, nie od razu zrozumiałych, nie zawsze przynoszących przyjemność.

I jeszcze: „Czytać należy tak, jakbyś w celi śmierci czytał ostatnią książkę, którą ci przyniósł strażnik więzienny”. A zatem tylko wtedy czytanie czyni lekturę doniosłą, jeśli wsłuchujemy się w nią, jakby odnalezione w niej myśli miały nam towarzyszyć w ostatniej drodze, wypełnić pustą celę, pokonać strach. Jakby nie było już żadnej innej książki i właśnie z tej jedynej trzeba wyczytać wszystko, co tylko się da, wyczytać wszelką mądrość.

„Czytać trzeba na śmierć i życie, bo to największy ludzki dar. Pomyśl: tylko człowiek umie czytać”. Ta puenta brzmi, jakby sam pisarz zatrzymał się w zadziwieniu, jakby odkrył sam dla siebie, że akt lektury nadaje nam kształt, formuje, uruchamia w nas człowieka.

W tym akcie lektury najważniejsze są pytania, jakie zadają nam książki lub jakie każą nam formułować. To pytania sprawdzające nasze człowieczeństwo.

Jak przenieść to podejście do czytania do praktyki szkolnej, na lekcje, na których decyduje się, czy młodzi ludzie sięgną po książki także poza szkołą, wtedy gdy sprawdzian, egzamin czy matura nie będą jedynymi imperatywami do czytania? Jak wykorzystać ten model, na który składają się intensywność, elegancja i wielkoduszność?

Żarliwość lektury

Intensywność zapewnia literatura, która podejmuje problemy ważne, która nas porusza, wzbudza bunt, nie pozostawia obojętnym. I tu postawione zostaje przed nauczycielem literatury pytanie o odpowiedzialność za wybór szkolnej lektury. Ta odpowiedzialność spoczywa oczywiście na tych, którzy tworzą obowiązkowe listy tytułów. Jednak to nie oni znają uczniów w konkretnej klasie, młodych ludzi mających określoną wiedzę, poglądy, problemy, doświadczenia osobiste i czytelnicze. Tylko znając ich, można próbować podsuwać im książki, których lektura pozwoli im budować własną osobowość, tożsamość; można starać się włączać ich do rozmowy o świecie książki i świecie rzeczywistym.

Warto rekomendować im literaturę, która niepokoi, nie banalizuje, stawia trudne pytania, choćby formułowane przez bohaterów książek o tragediach Innych, Obcych, odrzucanych, pozostawianych na pastwę losu, książek o potrzebie solidarności z drugim człowiekiem. Takie pytanie w książce dla dzieci *Hebanowe serce* Renaty Piątkowskiej szepcze na łodzi uciekinierów matka małego Omenki: „Chcieliśmy jedynie dotrzeć do miejsca, gdzie moglibyśmy przeżyć. Czy chcieliśmy za wiele?” (Piątkowska 2017, 29).

Takie pytania formułuje wrażliwy, autystyczny czternastoletni Syryjczyk, bohater powieści *Chłopiec z Aleppo, który namalował wojnę* Sumi Sukkar: „Co takiego zrobił mój kraj, że zasłużył na wojnę?”; „Dlaczego zabierają moich braci i siostry? Co im takiego zrobiliśmy? Ja nigdy nie zabrałem nikogo z ich rodzin” (Sukkar 2017, 168). „Dlaczego żołnierze zabijają ludzi? Powinni ich chronić. Przeciw komu toczy się ta wojna? Przeciwko nam?” (Sukkar 2017, 257).

Takie pytania stawia poraniony przez wojnę jedenastoletni bohater książki Anji Tuckermann *Mano, chłopiec, który nie wiedział, gdzie jest*, który musi ukrywać swoją cygańską, a potem niemiecką narodowość w obawie o swoje życie. Przeżywając traumę ukrywanej tożsamości, pyta: „a ja?... nikt mnie nie chce?... po co właściwie mam żyć?” (Tuckermann 2014, 59).

Intensywność nie oznacza tylko wyboru książki, ale także wybór sposobu jej czytania. Dotyczy to głównie tekstów kanonicznych, łatwo poddających się schematyzacji. Ograniczanie lektury do obszarów przewidywalnych egzaminacyjnym sprawdzianem oznacza klęskę zarówno nauczyciela, jak i literatury.

Trzeba zatem dostrzec w klasyce – odartej przez bryki, ściągę, gotowe wypracowania, przymus lekturowy, ugruntowaną pozycję lektury szkolnej, pozbawionej wszelkiej mocy budzenia ciekawości, refleksji i olśnienia – szansę na temat do rozmowy o sprawach ważnych i dziś: przy *Antygonie* o feminizmie, przy *Odprawie posłów greckich* o manipulacjach rządzących, przy *Nie-Boskiej komedii* o antysemityzmie lub – jak to czyni Grażyna Tomaszewska – o szowinizmie, uprzedzeniach i stereotypach dotyczących kobiet (Tomaszewska 2013), przy *Weselu* o odpowiedzialności mediów, przy *Potopie* – o instrumentalnym wykorzystywaniu imienia Boga w złych intencjach i niecnym zamiarach.

Dostrzeżenie wagi i potencjału tych problemów, ewokowanych przez lekturę kanonicznej literatury, możliwe jest przez zgodę na poszerzenie tradycyjnych odczytań o te podsuwane przez perspektywy: postkolonialną, genderową, historyczną, kulturową. Czy jest to jednak możliwe, skoro w społecznym odczuciu środowiska humanistów wartość pluralizmu języków interpretacji jest zagrożona? Niepokój i sprzeciw środowiska polonistów wobec wdrożonej w 2017 roku nowej podstawie programowej do języka polskiego powodowane były uzasadnionymi obawami ograniczania wolności wyboru zarówno tekstów, jak i różnorodnych sposobów ich czytania. A przecież i tak przed nami stało trudne zadanie przeniesienia tej otwartości do relacji międzyludzkich. Jak trudne to zadanie, mówił Ryszard

Koziołek na konferencji „Nowa Humanistyka” w Poznaniu, powołując się na obawy literaturoznawców wobec nieprzenikania idei otwartości i wielowiekowej tradycji pojmowania humanistyki jako mediacji znaczeń do świata poza akademią:

Akademicka pochwała różnicy i pluralności nie przedostała się w afirmatywnej postaci poza akademię, za to odkrywamy ją tam w wynaturzonej formie różnic odseparowanych, czyli narastających konfliktów kulturowych i nowych wojen plemiennych. Dlaczego przez niemal cztery dekady dominowania tego paradygmatu w humanistyce nie udało się nam dokonać transmisji tych wartości do społeczeństwa? (Koziołek 2016, 42).

Jeszcze trudniej będzie zmierzyć się z tym wyzwaniem, jeśli nauczyciel literatury podda się presji, że wszyscy mają czytać to samo i tak samo.

A przecież intensywność i żarliwość lektury, obejmujące także otwartość na wielość języków, gotowość do negocjacji znaczeń w tekście, to wartości, które – praktykowane w szkolnym czytaniu – winny stanowić etap przygotowujący do praktykowania w życiu postawy zaangażowania i podejścia mediacyjnego, a nie antagonizującego.

Uważność lektury

Drugi składnik humanistycznej lektury to elegancja. Elegancja rozumiana jako pewna kultura odbioru, szacunek wobec tekstu i uważność. W jakim stopniu polonista może sprostać wyzwaniu, czyli tak organizować zajęcia, by służyły one inspirowaniu i kształceniu uważnego słuchania i czytania, bowiem tylko przy takim odbiorze czytelnik może się otworzyć na tekst i na to, co on objawia, a także zrozumieć siebie w obliczu tekstu? Świadoma wszelkich trudności, piętrzących się na drodze do osiągnięcia tego celu, Barbara Myrdzik pisze:

Można postawić tutaj pytanie: czy postulowanie uważnej lektury, a więc zachęcanie do powrotów do czytanego tekstu oraz „zawieszanie” ostatecznej konkluzji interpretacyjnej może mieć miejsce w naszej szkolnej rzeczywistości? Czy nie są to sprawy zbyt „wydumane”, odbiegające od konkretnych uwarunkowań narzucanych nam przez współczesną rzeczywistość społeczną i szkolną, w tym system egzaminów? Mam świadomość wszystkich tych uwarunkowań i ograniczeń z nich wpływających. Jednak sądzę, że mimo to trzeba i warto pisać o edukacji, która pozwala zrozumieć siebie i świat, szczególnie w obliczu dokonujących się przemian społecznych, kulturowych i cywilizacyjnych, czynią one bowiem z wielu młodych wyłącznie „konsumentów” kultury, często nieodróżniających stylów konsumpcji od stylu życia. Jeżeli w szkole nauczyciel i uczeń będą się nawzajem słyszeli i rozumieć, jeżeli będą mieli możliwość wyartykułowania swojego indywidualnego sposobu odbierania utworu, wówczas zaistnieje szansa na przejście od kultury „pośpiesznej komunikacji” do kultury symbolicznej (Myrdzik 2006, 15).

Podobne apele o nieśpieszne czytanie płynęły także od Bożeny Chrzastowskiej, która wskazywała presję egzaminów zewnętrznych, nadmiar materiału i nieprawdopodobny pośpiech w realizacji programu jako przyczyny zaniedbania w kształceniu młodzieńczej wrażliwości.

Chrzastowska podkreśla konieczność uwolnienia się zarówno spod presji czasu, niedającej uczniom szans na jakąkolwiek pogłębioną refleksję, jak i dominanty doraźnych celów:

Takie analizy – czy literackie, czy językoznawcze – muszą się odbywać w tempie spowolnionym, w układzie tekstów, które się wzajemnie oświetlają i wyostrzają problematykę aksjologiczną; powierzchowne i pospieszne czytania powinny być wykluczone z poważnie potraktowanego procesu; urzeczywistnienie wartości jest zawsze rezultatem rzetelnej pracy nad tekstem i skutkiem pogłębionego przeżycia. W szkolnym pospieszonym omawianiu utworu często wartości się tylko nazywa, w dodatku – w oderwaniu od istotnej analizy tekstu, w której należałoby odczytać wszystkie możliwe relacje i skupienia różnych wartości (Chrzastowska 2005, 312).

Te postulaty nabierają dziś jeszcze większej aktualności. Warto zaznaczyć, że jednym z filarów najnowszej fińskiej reformy edukacji, wdrażanej od 2016 roku, jest **czas na namysł**: czas dla nauczyciela na pedagogiczny namysł; czas dla ucznia na namysł nad lekturą, problemem, poznanym zagadnieniem. Trudno oprzeć się refleksji, że ostatnie działania polskich reformatorów oświaty idą na przekór tym założeniom.

Wydaje się, że elegancja i uważność lektury wiele wspólnego mają z aporią, z tym, jak czytelnik podchodzi do nieznanego, do przeszkód w odbiorze literatury. Ucząc młodych podejścia do trudności napotkanych w utworze literackim, rozpoznawania niejasności jako klucza do interpretacji, w jakiejś mierze uczymy ich mierzenia się z trudnościami w życiu. W osiągnięciu tego celu potrzebna jest zgoda zarówno na nierozstrzygalność, niedoczytanie, prawo do błędnych interpretacji, jak i na zachowanie Derridiańskich imperatywów etycznych (Burzyńska 2006, 369-374), bowiem zdarzenie czytania jest tym samym, co Lévinasowskie spotkanie z Innym, drugim człowiekiem, wobec którego nie można przejść obojętnie, który wymaga uwagi, troski i moralnej odpowiedzialności. Etyczny wymiar lektury polega na tym, że poświęcam jej czas, wsłuchuję się w nią z szacunkiem, rozważam różne jej znaczenia, mobilizuję się intelektualnie do przywołania różnych kontekstów, kulturowych konotacji, zwerbalizowania swych refleksji, przedstawienia swej wersji czytania dzieła, odkrywania (potwierdzania) jego zdolności do wytwarzania nieskończonej możliwości odczytań (Janus-Sitarz 2009).

To, co z pewnością powinno pozostać w szkolnej praktyce z Derridiańskiej dekonstrukcji, która przestała wprawdzie być tematem modnym, ale jej założenia nie straciły aktualności, to poczucie wejścia w krąg ludzi, którzy szanują wzajemnie swój głos. Uważnie wsłuchuję się w przekaz tekstu – mogę zatem takiej postawy oczekiwać od innych wobec własnego głosu. Kształcenie takiej postawy z pewnością sprzyja czytaniu.

I jeszcze ważna kwestia: strategia dekonstrukcji śle przesłanie do czytelnika, by nie tylko nie zrażał się trudnościami w lekturze, ale właśnie z tych napotkanych niejasności i zagmatwań czerpał inspirację do nowego

spojrzenia na dzieło i satysfakcję z dokonania samodzielnych odkryć. Napotkana trudność nie powinna zatem zrażać czytelnika, ale wysyłać mu sygnał, że to jest właśnie moment, gdy może się on poczuć współtwórcą dzieła, gdy może ujawnić jego ukryte (dla innych) sensy, ale także – otworzyć się na własną aktywność pisarską. Współtworzenie wymaga czasem sięgnięcia po pióro. Kolejny składnik humanistycznej lektury bowiem to twórczość: twórcze pisanie, współpisanie, pisanie na nowo, odpowiadanie na cudze pisanie. Zdecydowanie więcej lekcji poświęconych literaturze powinno mieć charakter czytania-pisania niż kierowanej rozmowy o tekście.

Tak Anna Burzyńska określa naszą rolę w procesie pośredniczenia w lekturze:

Bądźmy więc pośrednikami, nie nadzorcami, tłumaczami, nie prawodawcami. A przede wszystkim czytamy teksty i piszemy teksty, bo cóż po Teorii w czasie marnym? (Burzyńska 2006, 43).

W lekturze niepokojący jest tylko jej brak, na przykład odrzucenie z obawy przed niezrozumieniem, lub obojętność, będąca wynikiem bylejałości wcześniejszych kontaktów z literaturą. Zakończę więc jeszcze jednym odwołaniem do *Dziennika* Máraiego, apelującego w wojennych czasach, gdy zdobycie kawałka chleba było poważnym problemem:

Zdobądź także i dla duszy codzienną strawę duchową i nie dopuść, by pogarszała się jakość tej strawy. Możliwe, że na zimę nie będziemy mieli kartofli czy drewna na opał, ale będziemy mieli Goethego, Szekspira i Jánoša Aranya (Márai 2016, 115).

Bibliografia

- Burzyńska Anna, 2006, *Anty-teoria literatury*, Kraków.
- Chrzastowska Bożena, 2005, *Wartości odkrywane, narzucane i postulowane w szkolnej edukacji polonistycznej*, w: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków 22-25 września 2004*, t. II, Czerwińska M. (red.), Kraków.
- Janus-Sitarz Anna, 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Kraków.
- Koziołek Ryszard, 2016, *Humanistyka literaturoznawcza w dobie nowych konfliktów plemiennych*, w: *Nowa Humanistyka: Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii. Książka abstraktów*, Poznań, <https://nowahumanistyka.wordpress.com/>, dostęp 10 XI 2017.
- Márai Sándor, 2006, *O czytaniu*, w: *Księga ziół*, Netz F. (przeł.), Warszawa.
- Márai Sándor, 2016, *Dziennik 1943-1948*, Worowska T. (przeł.), Warszawa.
- Myrdzik Barbara, 2006, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin.
- Piątkowska Renata, 2017, *Hebanowe serce*, Łódź.
- Sukkar Sumia, 2017, *Chłopiec z Aleppo, który namalował wojnę*, Byczek Z. (przeł.), Warszawa.

Tomaszewska Grażyna, 2013, *Kobiety - przedmioty - demony w „Nie-Boskiej komedii”*, w: *Zagubiona przestrzeń i co dalej...*, Gdańsk.

Tuckermann Anja, 2014, *Mano, chłopiec, który nie wiedział, gdzie jest*, Bratkowska K., Ciurapińska K. (przeł.), Warszawa.

O Autorce:

Anna Janus-Sitarz – profesor nadzwyczajny w Katedrze Polonistycznej Edukacji Polonistycznej i kierownik Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Autorka książek: *Groteska literacka. Od diabła w Damaszku po Becketta i Mrożka; Lekcje teatru; Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole; W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*; redaktor naukowy serii wydawniczej Edukacja Nauczycielska Polonisty.