

# JEDNAK KSIĄŻKI



GDANSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 8

Jak czytać (pop)literaturę?

STUDIA

## PO CO I JAK CZYTAĆ LITERATURĘ POPULARNĄ W SZKOLE<sup>1</sup>

DARIUSZ SZCZUKOWSKI

Uniwersytet Gdański  
Instytut Filologii Polskiej

### Kilka uwag o praktykach kulturowych i czytelniczych

**M**ysłąc o edukacji polonistycznej, nie można zapominać o refleksji nad tożsamością młodego człowieka, uczestnika kulturowych przemian płynnej ponowoczesności, w której to status literatury jest głęboko nieoczywisty. Zazwyczaj nie staje się ona nośnikiem narcystycznych przyjemności czy też „ćwiczeniem duchowym”, dającym poczucie sensu i intensyfikacji naszego istnienia.

---

<sup>1</sup> Praca wykonana w ramach realizacji projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka”. Nr umowy 0183/NPRH4/H2a/83/2016.

Ponowoczesne praktyki kulturowe wiążą się przede wszystkim z użytkowaniem nowych mediów. W dobie Internetu – jak pokazuje to raport *Młodzi i media* – dochodzi do fragmentaryzacji kultury. Staje się ona plikiem podległym różnym modyfikacjom i multiplikacjom (Filiciak, Danielewicz, Halawa, Mazurek, Nowotny 2010). Wojciech Burszta, analizując praktyki kulturowe młodych ludzi, pisze o tożsamości typu *insert* rozumianej jako „otwartej na propozycje i gotowej włączyć wszelkie dostępne materiały, na równi pochodzące z doświadczeń przeżytych, jak i medialnych, o ile mogą one, na określony czas, «warunkowo» stworzyć koherentną całość. Tożsamości takie jednak na równi «włączają», jak i pozbywają się rzeczonych materiałów, stąd są ciągle w trakcie budowania-burzenia” (Burszta 2011: 70). W świecie mediów dryfują one po powierzchni różnorodnych zjawisk, nie wiążą się z działalnością żadnych instytucji. Opierają się zabiegom pedagogicznym, chcącym zamknąć ich niestabilność w jasne porządki tożsamościowe.

Badacze kultury wskazują, że nie można dzisiaj utrzymać hierarchicznego podziału na kulturę wysoką i niską. Homogenizujący charakter kultury unieważnia, według Zygmunta Baumana, dystynkcję, różnicujący ruch, w którym to klasa wyższa wyraźnie zaznacza swoją uprzywilejowaną pozycję przez obcowanie z wyrafinowaną kulturą wysoką. Polski uczony polemizuje z Pierre’em Bourdieu (Bourdieu 2005). Zaznacza, że mamy do czynienia z grupą wykształconą, która na równi ceni dzieła kultury wysokiej, jak i popularnej, traktując jedno i drugie jako dobra konsumpcyjne:

Jakby na przekór temu, co mówi Pierre Bourdieu na temat ustalania się różnic społecznych na podstawie kulturowo określonych wyrazistych reguł smaku i wyboru, hybrydyczna kultura jest ostentacyjnie wszystkożerna – niezobowiązująca, niewybredna, pozbawiona uprzedzeń, gotowa skosztować i strawić danie z każdej kuchni. (Bauman 2007: 53)

W ten oto sposób zacierają się różnice pomiędzy różnymi stylami odbioru kultury. Przynależności do klasy wyższej nie warunkuje już bowiem obcowanie z kulturą wysoką, lecz raczej swobodne poruszanie po różnych obszarach praktyk kulturowych.

W labiryncie ponowoczesności literatura wysoka funkcjonuje obok literatury popularnej na tej samej zasadzie. Kultura ponowoczesna przemieszcza bowiem tekst literacki w sieć transsemiotycznych uwikłań, co zmienia rynek czytelniczy. Popularność danego tekstu literackiego może wynikać z jego medialnego obiegu, rozpoznawalności autora, funkcjonującego na zasadzie marki – jak przekonująco pisze Dominik Antonik (Antonik 2014). Autorzy zbliżają się do swych odbiorców poprzez różnego rodzaju formy aktywności: blogi, dyskusje na swoich

stronach internetowych, uczestniczą w rozmaitych zabiegach promocyjnych mających na celu dotrzeć do jak największej liczby konsumentów.

Wyznacznikiem sukcesu wydawniczego jest przede wszystkim wymierna wartość ekonomiczna, a nie wartość literacka, a drogą do tego sukcesu okazuje się marketing umiejętnie wykorzystujący media (Rychlewski 2009). Nie znaczy to jednak, że czytelnicy poddają się tylko i wyłącznie żelaznym regułom rynku. W Internecie znajdziemy portale literackie (np. liternet.pl, Portal Pisarski, Strefa Autora, Portal Literacki allarte.pl) funkcjonujące na zasadzie wymiany tekstów, opinii dotyczących czytanych utworów.

Nie dziwi więc, że w Internecie – co potwierdzają badania Instytutu Badań Edukacyjnych – młodzi ludzie szukają informacji o książkach, które warto przeczytać. Nauczyciel nie jest dla nich przewodnikiem po świecie literatury. Na poziomie edukacji gimnazjalnej jedynie 12% uczniów sięga po pozycje polecane przez nauczycieli (Biedrzycki, Bordzół, Hącia, Kozak, Przybylski, Strawa, Wróbel 2015). Na nowo trzeba zatem przemyśleć edukację czytelnictwem w praktyce szkolnej. Warto tutaj wykorzystać medialny obieg literatury (Janus-Sitarz 2016).

Praktyki kulturowe naszych uczniów są polisensoryczne, co wpływa także na ich zwyczaje czytelnicze (Karkut, Pólchłopek 2010; Grodecka, Podemska-Kaluza 2012; Hejmej 2015). Okazuje się bowiem, że czytanie nie funkcjonuje często oddzielnie od pisania. Uczniowie czytają blogi, ale przede wszystkim teksty służą im do komunikacji na czatach, a pisanie/czytanie sms-ów to jedna z najczęstszych rozrywek pozalekcyjnych gimnazjalistów. Nie możemy tych użyć języka lekceważyć, gdyż to „naturalne” środowisko komunikacji naszych uczniów<sup>2</sup>.

Rozwój mediów prowadzi do przeformułowania wzorców percepcyjnych, z którym to edukacja polonistyczna musi się zmierzyć (Janus-Sitarz 2016: 14-34). Nowy wzorzec funkcjonowania w kulturze wymyka się tradycyjnemu cyklowi edukacyjnemu przebiegającemu od percepcji zmysłowej i punktowej do linearnej i abstrakcyjnej (Książek-Szczepanikowa 2008). Stanisław Bortnowski dostrzega, że:

Kultura migawkowa niszczy spójną wizję świata, dostarcza informacji w sposób rozproszony, oferuje nie jedną rzecz, a wszystkie naraz. [...] jeśli nie przeciwstawimy się odbiorowi hipertekstualnemu, młodym zagrozi alogiczność i powierzchowność percepcji. Kultura skokowa, czyli ciągłe przejścia na zasadzie skojarzeniowej od jednego tekstu do drugiego, utrudnia skupienie i solidne, nieśpieszne studiowanie jednego problemu. Wynikają stąd też trudności w opisie, daleko posunięta niezborność. Trzeba wzmocnić myślenie

---

<sup>2</sup> Co trzeci uczeń gimnazjum (37%) co najmniej raz w tygodniu odwiedza i czyta blogi (42% dziewcząt i 31% chłopców). Aż 80% uczniów minimum raz na tydzień korzysta z komunikatorów internetowych typu czat. Częściej są to dziewczynki – 86%, w przypadku chłopców odsetek ten wynosi 73%. Do najczęstszych form spędzania czasu wolnego należy komunikacja za pomocą sms-ów, słuchanie muzyki, gry komputerowe, korzystanie z Internetu. Tak wynika przynajmniej z ustaleń Instytutu Badań Edukacyjnych (Biedrzycki, Bordzół, Hącia, Kozak, Przybylski, Strawa, Wróbel 2015).

---

całościowe i systematyczne, alternatywne wobec myślenia rozproszonego i opartego na emocji. (Bortnowski 2009: 27-28)

Tak więc polonista staje przed nie lada wyzwaniem. Z jednej strony musi uwzględniać percepcyjne przyzwyczajenia swoich wychowanków, a z drugiej, zachęcić do lektury, która wymaga skupienia i operuje zazwyczaj radykalnie innym językiem niż multimedia.

### Preferencje czytelnicze

Lucyna Stetkiewicz, badając preferencje lekturowe Polaków na przełomie XX i XXI wieku (w latach 1992-2006), zauważa zmiany w gustach literackich czytelników. Odwołując się do badań własnych, a także do wykonywanych dla Biblioteki Narodowej badań Grażyny Strauss, socjolożka zauważa, że w latach 90. do ulubionych pisarzy zaliczano: Adama Mickiewicza, Elizę Orzeszkową, Bolesława Prusa, Henryka Sienkiewicza czy Stefana Żeromskiego. Natomiast na początku XXI wieku już tak ochoczo nie przyznajemy się do lektury naszych klasyków (Stetkiewicz 2012: 252-258).

Deklarowana przez respondentów fascynacja lekturami szkolnymi – według Stetkiewicz – ma charakter zdecydowanie dystynktywny: znajomość klasyki jest cechą odróżniającą od gorzej wykształconych osób. Czytanie literatury popularnej byłoby zatem czynnością wstydliwą. W tym wypadku, jak chce socjolożka, szkoła urasta do instytucji mającej rzeczywisty wpływ na wybory czytelnicze dorosłych osób. Z innej jednak strony przywołanie kanonicznych twórców przez respondentów może świadczyć o całkowitym uwiądzie czytelniczym badanych osób, a to oznacza, że szkoła, stając w obronie „sztywnego kanonu”, do tego uwiądu w niemały sposób się przyczynia (Stetkiewicz 2012: 286). W XXI wieku Polacy preferują twórców literatury uznanej za popularną. A do grona ulubionych pisarzy zaliczają między innymi: Katarzynę Grochołę, Andrzeja Sapkowskiego, Joannę Chmielewską, a spośród obcych twórców: Paula Coelho, Dana Browna czy Stiega Larssona (zob. Stetkiewicz 2012: 252-314).

Nie dziwi, że na scenie czytelnictwa ważną rolę odgrywa literatura popularna, której status nie jest oczywisty – trudno bowiem wyznaczyć jej granice w ramach instytucji literatury. Badacze kultury popularnej zwracają uwagę przede wszystkim na jej ludyczny charakter; ma ona dostarczać przyjemności czytelnikowi. Literatura popularna czerpie z różnych kodów literackich, a wśród jej wyznaczników najczęściej wymienia się przede wszystkim schematyzm postaci, motywów, wzorów fabularnych, jasny, pozbawiany nadmiernej metaforyzacji język (Eco 1996;

Martuszevska 1997; Żabski 2006: 310-316). Dla Bogdana Owczarka, w przeciwieństwie do prozy artystycznej, charakteryzującej się „dyskursywnością (językowa wypowiedzeniowa strona opowiadania) literatura popularna porzeka fabularności, podatnej na wszelkie normy gatunkowe, w jakie wkłada się powieść” (Owczarek 2007: 17).

Literatura popularna uwikłana jest w mechanizmy rynkowe. Z jednej strony – tak jak każdy tekst popularny – nastawiona jest na wywarzanie zysku, a z drugiej tworzy znaczenia i generuje przyjemności (Fiske 2010: 131). Trudno więc sprowadzić ją tylko do gotowego produktu. Agnieszka Fulińska, broniąc literaturę popularną przed sądami dezawuuującymi ten typ aktywności literackiej, odróżnia ją od literatury komercyjnej. Według badaczki autora literatury popularnej cechuje indywidualność, dystans od reguł rynkowych, natomiast literatura komercyjna bazuje przede wszystkim na powtórzeniu rynkowego sukcesu, który wyznacza powielenie dobrze oswojonych i odbieranych modeli przez konsumentów. Jak pisze Fulińska:

W przypadku kultury komercyjnej odpowiedź na pytanie o popularność jest trywialna: popularność jej również jest kreowana. Rzeczywista wartość – estetyczna, społeczna czy dydaktyczna – nie ma żadnego znaczenia. Dlatego właśnie do tej kategorii literatury najbardziej pasują określenia, które krytyka o nastawieniu estetycznym najchętniej stosuje do kultury popularnej *en masse*: kicz, sztampa, klisze, schematy. Kultura komercyjna doprowadziła do ostatecznej granicy bardzo starą kategorię estetyczną, mianowicie naśladowanie. Im bardziej bowiem kolejny produkt jest podobny do poprzedniego, który odniósł sukces, tym lepiej. (Fulińska 2003: 63)

Ten podział, co prawda schematyczny i upraszczający<sup>3</sup>, pozwala Fulińskiej widzieć w literaturze popularnej spadkobierczynię tradycji literackiej, począwszy od romansów rycerskich po dziewiętnastowieczne powieści z gatunku płaszcza i szpady. Według badaczki literatura popularna jest atrakcyjna, bo charakteryzuje ją: „związek z najważniejszymi archetypami ludzkości, klasyczna forma narracyjna i bezpośrednia reakcja na otaczający świat i problemy żyjącego w nim człowieka” (Fulińska 2003: 63).

Nieprzypadkowo przywołuję tutaj rozpoznania Fulińskiej, ponieważ wskazują one, że odcięcie literatury wysokoartystycznej od popularnej jest zabiegiem sztucznym. Należy pamiętać, że o podziale na literaturę „wysoką” i „niską” decydują określone instytucje mające dominującą pozycję w danym układzie kulturowym. Wojciech Rychlewski wskazuje, że „[...] zamiast mówić o jakiejś substancjalnej literaturze wysokoartystycznej powinniśmy raczej wspominać o pewnych

<sup>3</sup> W. Rychlewski pisze, że podział Fulińskiej „jest niejasny, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że badaczka kieruje się w dużej mierze kryterium ekonomicznym. Wynika z niego, że to, co się sprzedaje w olbrzymich nakładach, może być z jakichś względów niepopularne i na odwrót: to, co cieszy się popularnością wśród czytelników, może nie mieć wartości komercyjnej” (Rychlewski 2009: 254).

konwencjach, gatunkach czy pojedynczych utworach, które na mocy tradycji, autorytetu oraz społecznego uzusu są postrzegane jako artystyczne” (Rychlewski 2009: 255).

Te uwagi badacza mogą być wskazówką dla metodyków chcących zbyt pośpiesznie zrezygnować w praktyce szkolnej z literatury popularnej czy tej przeznaczonej dla młodego czytelnika<sup>4</sup>. Warto więc wsłuchać się w to, co czytają uczniowie. Jak wskazuje Zofia Zasacka, nastolatki sięgają po literaturę, która posiada tradycyjną narrację, operuje archetypami (*fantasy*) oraz odzwierciedla problemy dojrzewania we współczesnym świecie. Jednak – co podkreśla wyraźnie badaczka – dziewczęta czytają znacznie więcej niż chłopcy, ich obszar czytelniczych fascynacji jest szerszy. Dziewczęta piętnastoletnie chętnie czytają książki fantastyczno-przygodowe, obyczajowe, które wiążą się bezpośrednio z problemami wieku dojrzewania. Nieco starsze czytelniczki sięgają po książki realizujące bardziej zróżnicowane wzorce gatunkowe. Wśród ich lektur znajdziemy: romanse, powieści psychologiczne, thrillery, szeroko rozumianą fantastykę, od *fantasy* po powieści postapokaliptyczne. Chłopcy zazwyczaj ograniczają się tylko do fantastyki, a do swych ulubionych twórców zaliczają: Joanne K. Rowling, Johna Ronalda Reuela Tolkiena, Andrzeja Sapkowskiego (Zasacka 2014: 35).

### Literatura popularna w szkole

Te prywatne, pozbawione przymusu wybory uczniowskie sytuują się w opozycji wobec instytucji szkoły, wpisanej w określoną politykę edukacyjną, która chce gustu młodego czytelnika niczym w manufakturze „wyrobić”. Dochodzi więc do rozminięcia praktyki czytelniczej uczniów z propozycjami szkolnymi. Grzegorz Leszczyński, analizując pojawiające się na polskiej scenie edukacyjnej listy lektur, wskazuje na ich nieustępliwą anachroniczność wobec doświadczenia dzisiejszych uczniów i nazywa je dosadnie „fabryką analfabetów” (Leszczyński 2013: 101-118). Niekończący się spór o kanon w gruncie rzeczy powinien dotyczyć przede wszystkim jego „skuteczności” w sensie komunikacji społecznej i możliwości tworzenia znaczeń, a nie list lektur, uwzględniających preferencje literaturoznawców czy pedagogów. Bez uwzględnienia gustów czytelniczych uczniów będziemy wzmacniać „tradycję” nieczytania, w której to naczelną lekturą staną się bryki. W praktyce szkolnej należy także pamiętać, by dobór lektur dostosowywać do oczekiwań dziewcząt i chłopców, pamiętając o różnicach kulturowych płci, odmiennych

---

<sup>4</sup> Do wyznaczników literatury dla dzieci i młodzieży należą: bohater rówieśniczy, uwzględnienie możliwości percepcyjnych młodych czytelników i potencjał wychowawczo-edukacyjny (Smuszkiewicz 1998: 382-393; Adamczykowa 2008: 13-46). Ten edukacyjno-wychowawczy wymiar literatury można jednak postrzegać w ramach przemocy symbolicznej, formy podporządkowywania dzieci dominującym praktykom kulturowym (zob. Leszczyński 2012).

wrażliwościach i zainteresowanych (Biedrzycki, Bordzół, Hącia, Kozak, Przybylski, Strawa, Wróbel 2015: 117).

Pojęcie schematyczności, którą przypisuje się literaturze popularnej, z powodzeniem można przenieść na sposób interpretacji naszych narodowych arcydzieł w szkole. W rzeczywistości edukacyjnej praca z tekstem może bowiem prowadzić do redystrybucji zastanych sensów i znaczeń, jaskrawych uproszczeń, które nie biorą pod uwagę samego aktu lektury, lecz istniejące opracowania historycznoliterackie. W ten oto sposób wszelkie zawilości naszych arcydzieł zostają sprowadzone do klisz i banałów. Do dzisiaj przecież można bez trudu odnaleźć tematy wypracowań typu *Wokulski romantyk czy pozytywista?* bądź *Prometeizm w Dziadach, cz. III*.

Edukacja, chcąc uczestniczyć w budowaniu wspólnoty komunikacyjnej, musi stać się, chcąc czy nie chcąc, edukacją kulturową głęboko osadzoną w świecie młodego człowieka. Rację ma zatem Zbyszko Melosik, który dobitnie wskazuje, iż „ignorowanie kultury popularnej jest równoznaczne z ignorowaniem młodzieży i przynosi nieuchronnie ignorowanie pedagogiki przez młodzież (Melosik 2012: 48). Według badacza „kultura popularna (a wraz z nią media) może stanowić istotną płaszczyznę działania pedagogicznego” (Melosik 2012: 48)<sup>5</sup>. Melosik przypomina przede wszystkim o rzeczywistym, a nie pozowanym, działaniu edukacyjnym, które bierze pod uwagę praktyki kulturowe młodego człowieka, jego podmiotowość w procesie kształcenia. W imię obrony kanonu i wartości szkoła dewaluuje często kulturę popularną, a zacne (wydawać by się mogło) cele wprowadzania ucznia w świat naszych rodzimych arcydzieł w gruncie rzeczy podporządkowane są wymiernym efektom egzaminacyjnym (Melosik 2013). Najważniejszym wskaźnikiem pracy szkoły staje się uzyskany przez uczniów wynik na gimnazjalnym lub maturalnym egzaminie.

Wydawać by się mogło, że literatura popularna na stałe wpisała się w programy szkolne. Anna Janus-Sitarz w 2009 roku pisała, że

Dotychczasowa edukacja wprowadzała ostre rozróżnienie między negatywnymi i pozytywnymi zjawiskami w kulturze – podział ten bowiem umożliwił jej uporządkowanie zjawisk kultury – pomocne w kształceniu u odbiorcy umiejętności ich wartościowania. Do zjawisk negatywnych zaliczano na ogół kulturę popularną, uważaną za bezwartościową, rozumianą jako synonim kultury masowej i stawianą w opozycji do kultury wysokiej – elitarnej, aprobowanej przez środowisko znawców, krytyków artystycznych oraz samych twórców; i jednocześnie wymagającej od odbiorcy szczególnych kwalifikacji. (Janus-Sitarz 2009: 73-74)

<sup>5</sup> Zob. Myrdzik, Karwatowska 2005; Latoch-Zielińska, Myrdzik 2006.

Ta uwaga okazała jednak nazbyt optymistyczna. To prawda, że podstawa programowa z 2008 roku (ciągle jeszcze obowiązująca) dowartościowuje teksty z literatury popularnej (szczególnie na poziomie gimnazjum), w podręcznikach też bez trudu je odnajdziemy (tutaj trzeba zwrócić uwagę na serię podręczników *To lubię!*, które koncepcyjnie wciąż stanowią jedną z najbardziej przemyślanych strategii wprowadzania uczniów w świat literatury i kultury)<sup>6</sup>. Jednak okazuje się, że w praktyce szkolnej teksty kultury popularnej występują dość rzadko (zob. Biedrzycki, Bordzół, Hącia, Kozak, Przybylski, Strawa, Wróbel 2015: 50, 117). Wynika to przede wszystkim z mechanicznego podporządkowania nauczycieli treściom programów nauczania, które często koncentrują się na retransmisji wiedzy, a nie na kształceniu umiejętności rozumienia i interpretacji tekstów, samodzielnego stawiania pytań i rozwiązywania problemów.

Badania przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych wskazują na jeszcze jedną ważną rzecz: gimnazjaliści chcą rozmawiać o literaturze, która ich dotyka, mówi o ich problemach. Kanon literatury szkolnej jest niepopularny, bo według nich jest nudny, oddalony od ich doświadczeń<sup>7</sup>. Uwzględniając więc głosy uczniowskie, trzeba spróbować literaturę „odszkolnić” – przestać traktować ją tylko i wyłącznie jako poligon ćwiczeń testowych i egzaminacyjnych, wskazać uczniom, że doświadczenie lekturowe może stać się doświadczeniem ważnym, dającym z jednej strony przyjemność, a z drugiej, umożliwiającym rozszerzenie czy przeformułowanie własnego postrzegania świata i własnej wrażliwości. Martuszevska zauważa, że: „droga do literatury wysokiej potrafi wieść także przez literaturę popularną. W zetknięciu z tą ostatnią bowiem odbiorca zaczyna się oswajać z konwencjami literackimi w ogóle, co pozwala mu później na dotarcie do literatury innego rodzaju” (Martuszevska 1997: 13). Oczywiście drogi do literatury wysokiej są różne, ale to umiejętności metodyczne nauczycieli mogą mieć dla niektórych uczniów znaczenie kluczowe. Piotr Kalwiński pisze, że:

---

<sup>6</sup> W wymaganiach szczegółowych podstawy programowej dla gimnazjum w obszarze „Analiza i interpretacja tekstów kultury” znajdziemy taki zapis: „[uczeń] rozpoznaje odmiany gatunkowe literatury popularnej: powieść lub opowiadanie obyczajowe, przygodowe, detektywistyczne, fantastycznonaukowe, fantasy”. W zapisie dotyczącym lektur pozostawiono dużo miejsca dla wyborów nauczycielskich. Oprócz lektur „ogwiazdkowanych”, a więc obowiązkowych (*Zemsty* Fredry, wybranej powieści historycznej Sienkiewicza, *Dziadów cz. II* Mickiewicza, wybranych wierszy Kochanowskiego, Krasickiego) pojawiają się propozycje twórców, takich jak Saint-Exupéry, Mroźek, Ida Fink (jako przykład literatury holokaustowej). Na lekcjach powinny być omawiane: „wybrana powieść przygodowa; wybrana młodzieżowa powieść obyczajowa (np. Małgorzaty Musierowicz, Doroty Terakowskiej lub innych współczesnych autorów podejmujących problematykę dojrzewania); wybrany utwór *fantasy* (np. Ursuli Le Guin, Johna Ronalda Reuela Tolkiena, Andrzeja Sapkowskiego); wybrany utwór detektywistyczny (np. Arthura Conan Doyle’a lub Agaty Christie); wybrane opowiadanie z literatury światowej XX w. (inne niż wskazane wyżej); wybrana powieść współczesna z literatury polskiej i światowej (inna niż wskazana wyżej); inne pozycje książkowe wskazane przez nauczyciela lub zaproponowane przez uczniów (przynajmniej jedna rocznie)”. Zdecydowanie mamy więc ukłonić się przed preferencjami czytelniczymi ucznia. Jednak na poziomie liceum literatura popularna zostaje zmarginalizowana. Zgodnie z przyjętą optyką, w liceum uczniowie powinni dojrzeć do lektury klasyki literatury polskiej i europejskiej (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2009).

<sup>7</sup> Na różne uwarunkowania uczniowskiego sprzeciwu wobec kanonu lektur zob. (Kryda 1992). Szczegółowo problem ów omawia A. Janus-Sitarz (2016: 45-54).



Być może klasyki w szkole nie da się rzetelnie omawiać w warunkach masowej edukacji – jej pogłębione odczytania pozostaną przywilejem jednostek, nie całych klas. Można jednak starać się o uratowanie w masowej edukacji – a innej na razie nie mamy – rzeczywistego, nie pozorowanego spotkania ucznia z tekstem literackim, które będzie możliwe, gdy wprowadzimy w obieg dydaktyczny teksty z zakresu literatury popularnej, choćby przesuując ich omawianie z czerwca danego roku szkolnego (nagminna praktyka polonistów) na jego początek, a także zwiększając ich liczebność w programach nauczania<sup>8</sup>. (Kalwiński 2014: 236)

Teza Kalwińskiego jest o tyle ważna, że pokazuje, iż jeśli myślimy o doświadczeniu literatury jako źródle przyjemności i wrażliwości, musimy zgodzić się na gest wyjścia poza jasno skonstruowaną dyscyplinę czytania i pisania, narzucaną przez program i formułę egzaminacyjną. W dydaktyce nie możemy zapomnieć o przyjemności, jaką daje czytanie. Uwzględnienie w procesie dydaktycznym kategorii przyjemności czytania pozwala spojrzeć na sytuację lektury w szkole nie z perspektywy powinności dydaktycznych, lecz od strony jednostkowego aktu czytania ucznia i nauczyciela, który nie mieści się w ramach tego, co ogólne, instytucjonalne. Dopuszcza bowiem czytanie afektywne. A ono nie może być lekceważone przez nauczycieli<sup>9</sup>.

Obecność literatury popularnej i wysokiej w szkole widziałbym na zasadzie komplementarności, wzajemnego uzupełnienia. Powinno nam zależeć na pokazywaniu różnorodności sposobów konstruowania i interpretowania naszej rzeczywistości. Literatura popularna w praktyce szkolnej może zatem funkcjonować na takich zasadach:

1. Literatura popularna jest źródłem przyjemności, dotyczy wyborów czytelniczych młodych ludzi. Dlatego też należy w szkole zastanowić się nad „mechaniką” atrakcyjności tejże literatury, z uwzględnieniem jej poetyki. W tym wypadku warto wykorzystać fascynacje czytelnicze naszych uczniów po to, by nauczyć ich komentarza do czytanej lektury, dyskusji.
2. Literatura popularna wchodzi w dialog z tradycją literacką. Byłaby więc tutaj szansa na lekturę intertekstualną, otwierającą dzieła na różne sensy i konteksty. Dobrą praktyką jest tutaj zestawienie łatwiejszych w odbiorze tekstów piosenek z utworami poetyckimi.
3. Grę z konwencjami literackimi podejmuje przede wszystkim literatura *fantasy*, wykorzystująca różne symbole i archetypy. Warto więc wskazywać na długie trwania określonych motywów, szukać w nich refleksji nad naszymi postawami życiowymi.
4. Warto wyjść od popkultury, a więc od tego, co bliskie uczniowi, do omawiania utworu wysokoartystycznego. W praktyce szkolnej zazwyczaj spotkamy się z inną praktyką.

<sup>8</sup> O czytelniczych fascynacjach licealistów i problemach z kanonem zob. (Bonarek 2013: 23-36).

<sup>9</sup> O kategorii przyjemności zob. (Szcukowski 2009: 79-88), (Szcukowski 2012: 207-216), (Koziołek 2006), (Janus-Sitarz 2009).

Najpierw uczniowie poznają tekst kanoniczny, a potem w ramach kontekstu czytają nawiązujący do niego utwór współczesny.

5. Literatura popularna jako źródło wiedzy o świecie, wyborach życiowych może stanowić refleksję nad naszymi wyborami aksjologicznymi i egzystencjalnymi. W tym sensie staje się ona lustrem dla uczniowskich wyborów, zachowań i może prowadzić do pogłębienia refleksji nad naszą przygodnością.
6. Przy wyborze tekstów należy pamiętać o indywidualizacji propozycji lekturowych, uwzględniając kapitał kulturowy uczniów i ich pleć.

\*\*\*

Jeżeli chcemy, by wyznaczenie Ryszarda Koziółka „dobrze się myśli literaturą” (Koziółek 2016) stało się wyznaniem powszechnym, to o edukacji polonistycznej musimy myśleć jako budowaniu wspólnoty czytelników, a budowanie wspólnoty uwzględnia i różnorodność, i możliwość porozumienia czy rozmowy. Tej wspólnoty po prostu nie będzie, jeżeli autorytarnym gestem odrzucimy literaturę popularną. Nie kształcimy przecież przyszłych literaturoznawców, lecz jednostki o różnym kapitale kulturowym, mające różne pragnienia. Jeśli szkoła nie zacznie kreować autentycznego doświadczenia czytelniczego, pełnego pasji i emocji, a ono – jak pokazują przywoływane wyżej badania – nie istnieje bez literatury popularnej, to będziemy skazani na nudę obcowania z klasyką, która przecież wcale nudna nie jest. W praktyce edukacyjnej istotniejsze bowiem od tego, co czytamy, okazuje się to, jak czytamy.

SUMMARY

**For What Reason and How Popular Literature Should be read at School?**

The paper concerns the didactics of literature in the postmodern culture. It focuses on the means and strategies of reading popular literature at school. Popular literature is still treated as inferior to high literature in the literary education. Yet, it may become an important element of literary education. Popular literature, which is closer to students, may be just as good tool to interpret our reality as high literature.

KEYWORDS

Didactic of literature, popular literature, literary education

BIBLIOGRAPHY

- Adamczykowa Zofia. 2008. Literatura „czwarta” – w kręgu zagadnień teoretycznych, 13-46. W: Hejska-Kwaśniewicz Krystyna, red. Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Antonik Dominik. 2014. Autor jako marka. Literatura w kulturze audiowizualnej społeczeństwa informacyjnego. Kraków: Universitas.
- Bauman Zygmunt. 2007. Płynne życie. Kunz Tomasz, tłum. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Biedrzycki Krzysztof, Bordzół Piotr, Hącia Agata, Kozak Wioletta, Przybylski Błażej, Strawa Ewelina, Wróbel Iwona. 2015. Nowa podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Bonarek Izolda. 2013. Kompetencje kulturowe młodych odbiorców literatury – wnioski z badań, 23-36. W: Jaskółowa Ewa, Jędrych Karolina, red. Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bortnowski Stanisław. 2009. Jak zmienić polonistykę szkolną? Warszawa: Wydawnictwo Stentor.

- Bourdieu Pierre. 2005. Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia. Bilos Piotr, tłum. Warszawa: Scholar.
- Burszta Wojciech. 2011. Praktykowanie kultury. Szkic do problemu, 59-76. W: Ilczuk Dorota, Ratajski Sławomir, red. Edukacja poprzez kulturę. Kreatywność i innowacyjność. Warszawa: Polski Komitet do spraw UNESCO.
- Eco Umberto. 1996. Superman w literaturze masowej. Powieść popularna między retoryką a ideologią. Ugniewska Joanna, tłum. Warszawa: PIW.
- Filiciak Mirosława, Danielewicz Michał, Halawa Mateusz, Mazurek Paweł, Nowotny Agata. 2010. Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu SWPS.
- Fiske John. 2010. Zrozumieć kulturę popularną. Sawicka Katarzyna, tłum. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Fulińska Agnieszka. 2003. „Dlaczego literatura popularna jest popularna?”. Teksty Drugie (4): 55-66.
- Grodecka Aneta, Podemska-Kaluża Anna. 2012. Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Hejmej Andrzej. 2015. Transpozycje intermedialne i literatura nowoczesna, 211-219. W: Pilch Anna, Trysińska Magdalena, red. Nowoczesność w polonistycznej edukacji: Pytania, problemy, perspektywy. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Janus-Sitarz Anna. 2009. Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. Kraków: Universitas.
- Janus-Sitarz Anna. 2016. W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje. Kraków: Universitas.
- Kalwiński Piotr. 2014. Nauczyciele poloniści wobec (nie)możliwości czytelniczych gimnazjalistów, 226-236. W: Biedrzycki Krzysztof, Bobiński Wojciech, Janus-Sitarz Anna, Przybylska Renata, red. Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra, T. 2. Kraków: Universitas.
- Karkut Dorota, Pólchłopek Tadeusz, red. 2010. Kształcenie literacko-kulturowe w dobie kultury masowej polisensorycznej. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Koziółek Krystyna. 2006. Czytanie z Innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Koziółek Ryszard. 2016. Dobrze się myśli literaturą. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Kryda Barbara. 1992. Dziedzictwo – do przyjęcia czy do odrzucenia? O uwarunkowaniach przejmowania wartości w szkolnej lekturze tekstów literackich, 435-459. W: Sawicki

- Stefan, Tyszczyk Andrzej, red. Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich. Redakcja Wydawnictw KUL.
- Książek-Szczepanikowa Aniela. 2008. Życ w odbiorze... Czytelnicze wyzwanie z pozycji edukacji. Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Latoch-Zielińska Małgorzata, Myrdzik Barbara, red. 2006. Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Leszczyński Grzegorz. 2012. Książki pierwsze. Książki ostatnie? Literatura dla dzieci i młodzieży wobec wyzwań nowoczesności. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Leszczyński Grzegorz. 2013. Lista lektur: fabryka analfabetów, 101-118. W: Pilch Anna, Trysińska Magdalena, red. Nowoczesność w polonistycznej edukacji: Pytania, problemy, perspektywy. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Martuszevska Anna. 1997. „Ta trzecia”. Problemy literatury popularnej. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Melosik Zbyszko. 2012. Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej, 32-49. W: Skrzydlewski Wojciech, Dylak Stanisław, red. Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej. Poznań-Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Melosik Zbyszko. 2013. Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. 2009. Podstawa programowa z komentarzami. T. 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Myrdzik Barbara, Karwatowska Małgorzata, red. 2005. Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Owczarek Bogdan. 2007. Narratologia i narracyjność literatury popularnej, 12-34. W: Owczarek Bogdan, Frużyńska Joanna, red. Nowe formy w literaturze popularnej. Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Rychlewski Marcin. 2009. „Obiegi wydawnicze a współczesny rynek książki w Polsce”. Teksty Drugie (1-2): 252-268.
- Smuszkiewicz Antoni. 1998. „Czwarta” czy „osobna”?, 382-393. W: Kwiatkowska-Ratajczak Maria, Wyslouch Seweryna, red. Konteksty polonistycznej edukacji. Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka.

- Stetkiewicz Lucyna. 2012. Kulturowi wszystkożercy sięgają po książkę. Czytelnictwo ludyczne jako forma uczestnictwa w kulturze literackiej. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szczukowski Dariusz. 2009. Przyjemność lektury. Od czytania do pisania i od pisania do czytania, 79-88. W: Tomaszewska Grażyna, Kapela-Bagińska Beata, Pomirska Zofia, red. Jestem – więc piszę: od rzemiosła do wyobraźni. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szczukowski Dariusz. 2012. W poszukiwaniu utraconej przyjemności czytania, 207-216. W: Tomaszewska Grażyna, Kapela-Bagińska Beata, Pomirska Zofia, red. Jestem – więc czytam, między pragmatyzmem a wolnością. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zasacka Zofia. 2014. Czytelnictwo dzieci i młodzieży. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Żabski Tadeusz. 2006. Literatura popularna [hasło], 310-316. W: Żabski Tadeusz, red. Słownik literatury popularnej. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.