



You have downloaded a document from  
**RE-BUŚ**  
repository of the University of Silesia in Katowice

**Title:** O emocji czytelniczej : pedagogiczny sens lektury

**Author:** Krzysztof Maliszewski

**Citation style:** Maliszewski Krzysztof. (2019). O emocji czytelniczej : pedagogiczny sens lektury. W: I. Przybylska (red.), "Kultura emocjonalna szkoły - czasoprzestrzenie doświadczania emocji" (S. 137-154). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.

## Rozdział VII

# O emocji czytelniczej Pedagogiczny sens lektury

KRZYSZTOF MALISZEWSKI

*Institut Pedagogiki  
Uniwersytet Śląski, Katowice*

### Gra o życie (wprowadzenie)

Pod namysł przedkładałam tu **emocję czytelniczą**, a nie różne emocje z czytaniem związane, aby podkreślić, że chodzi mi o uczuciowe poruszenie jako składnik niezbywalny pedagogicznego sensu lektury, nie zaś o panoramę afektów, które mogą praktyce recepcji tekstu tak czy inaczej, także z pominięciem oddziaływania kształcącego, towarzyszyć. Zakładałam zatem dwie rzeczy. Po pierwsze, że istnieją takie emocje, które mają szczególne znaczenie w procesie uczenia się i które – w kontekście lektury pedagogicznej – można objąć zbiorczą etykietą emocji czytelniczej. Po drugie zaś, że istnieje zasadnicza różnica między czytaniem w sensie technicznym (zdolnością składania liter i odkodowywania informacji zawartych w tekście) a czytaniem w sensie pedagogicznym (zdolnością rekonstruowania własnej tożsamości za pomocą tekstu). To pierwsze – choć jest warunkiem koniecznym drugiego – może nie mieć żadnego wychowawczego sensu, może stanowić instrumentalną umiejętność, nieangażującą, obojętną dla stanu refleksyjności, etycznej wrażliwości, inwencji, a nawet wspierającą blokady rozwojowe – utylitarny indyferentyzm albo zamykające zaślepienia ideologiczne. To drugie z kolei nie daje się pomyśleć jako uczuciowo i humanistycznie nieangażujące. Czytać pedagogicznie to znaczy przeżywać treść emocjonalnie, testując przy tym własną mądrość, czułość oraz twórcze możliwości.

Związek emocji towarzyszących zaangażowaniu w percepcję dzieła kultury z kondycją egzystencjalną człowieka akcentowany był już w starożytnej koncepcji *katharsis*. Poezja i muzyka potrafią wywołać oczyszczający wstrząs, który albo – komentatorzy nie są co do tego zgodni – sublimuje

gwałtowne ludzkie przeżycia, albo je rozładowuje<sup>1</sup>. W każdym przypadku życie po takim doznaniu toczy się inaczej, człowiek jest w jakiejś mierze przemieniony. Mario Vargas Llosa, światowej sławy peruwiański pisarz, laureat literackiej Nagrody Nobla z 2010 roku, w jednym ze swoich esejów zaświadczył w przejmująco osobistym tonie o tym, jak potężny wpływ na życie może mieć lektura. Na przykład, gdy przychodzi zły czas: „Parę lat temu przez kilka tygodni miałem poczucie całkowitej niezgody ze światem, przenikliwej rozpaczy, głębokiego zniesmaczenia życiem. W jakimś momencie przyszła mi do głowy myśl o samobójstwie; innej nocy pamiętam – kręciłem się [...] w okolicach placu Denfert-Rochereau, gdzie mieszczą się biura Legii Cudzoziemskiej, i kusila mnie myśl, żeby skorzystać z tej koszarnej instytucji, dokonać romantycznej ucieczki i wymierzyć sobie karę: zmienić nazwisko, życie, zniknąć, wykonując tę prostacką i niecną robotę”<sup>2</sup>. W tym stanie ciemności i rozchwiania pisarz sięgnął po swoją ulubioną powieść Gustave’a Flauberta: „Nigdy nie spłacę długu za pomoc, jaką w tym trudnym okresie wyświadczyła mi historia Emmy, a ściśle mówiąc: jej śmierci. Pamiętam, jak w tych dniach czytałem z niespokojną łapczywością epizod z jej samobójstwem, jak uciekałem się do tej lektury tak jak inni, w podobnych okolicznościach, udając się do księdza, sięgając po alkohol albo morfinę, i za każdym razem wydobywałem z tych poruszających stron pociechę i poczucie równowagi, niechęć do chaosu, apetyt na życie. Fikcyjne cierpienie neutralizowało to, które przeżywałem. [...] Za każdym razem smutek i melancholia mieszały się z dziwnym uczuciem spokoju i w rezultacie tego bolesnego rytuału czułem podziw i entuzjazm: Emma zabijała się, bym ja mógł żyć. Przy innych okazjach, kiedy spotykałem się z przeciwnościami losu, nachodziła depresja albo zły humor, sięgałem po ten środek i niemal zawsze z tym samym oczyszczającym efektem”<sup>3</sup>. Oto wspaniały przykład literackiej *katharsis*. Przywołuję go, żeby zaakcentować ścisły związek lektury i życia (czasem w sensie najdosłowniejszym).

W badaniach kognitywistycznych pojawia się motyw emocji automodyfikujących przekonania i postawy jednostki – emocji, które pojawiają się pod wpływem wyobrażania sobie – na przykład w trakcie lektury – co myśli lub czuje ktoś, kto nie jest mną<sup>4</sup>. Transformatywne oddziaływanie czytanego tekstu i wzbudzanych w trakcie lektury uczuć akcentuje także Martha Nussbaum za pomocą pojęcia wyobraźni literackiej. Literatura skłania czytelnika do wyob-

<sup>1</sup> Por. W. TATARKIEWICZ: *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN 2012, s. 111; A. SZCZEKLIK: *Katharsis. O uzdrowicielskiej mocy natury i sztuki*. Kraków, Wydawnictwo Znak 2009, s. 83.

<sup>2</sup> M. LŁOSA: *O czytaniu i pisaniu. Wybór eseistyki*. Tłum. T. PINDEL. Gdańsk, Wydawnictwo w Podwórku 2017, s. 74.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 74–75.

<sup>4</sup> Por. M. REMBOWSKA-PŁUCIENNIK: *Emocje w odbiorze literatury – perspektywy kognitywistyczne*. W: *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*. Red. R. NYCZ, A. ŁEBKOWSKA, A. DAUKSZA. Warszawa, Wydawnictwo IBL PAN 2015, s. 409.

rażania sobie, jak to jest być kimś innym i co może się zdarzyć w życiu ludzkim. Istotnym jej aspektem jest pokazywanie wpływu okoliczności na emocje i w ogóle cały świat wewnętrzny człowieka. W dodatku literacki sposób czytania (czyli ten, który posiada subwersywny potencjał emancypacji i transgresji, a tym samym – dopowiedzmy – charakter pedagogiczny) przebija się przez zwyczajne, powszechne i znieczulające podejście informacyjne: „Dowiadując się wielu rzeczy na temat ludzi w najbliższym otoczeniu, możemy jednocześnie trzymać tę wiedzę na dystans. Dzieła literackie, które wykorzystują mechanizmy identyfikacji i reakcji emocjonalnych, przebijają się przez takie strategie obronne, wymagając od nas dostrzeżenia wielu trudnych spraw i reagowania na nie, a zarazem czynią ów proces znośnym dzięki dostarczaniu nam przyjemności w samym akcie konfrontacji”<sup>5</sup>. Choć w przytoczonym fragmencie nacisk położony został na literacką naturę tekstu, a nie – jak moim zdaniem należałoby – na strategię czytelnictwa, ważna jest zawarta w nim intuicja dotycząca konieczności pokonywania swego rodzaju dystansu do treści. To jest kluczowa kwestia edukacyjna. Bez przebicia się przez pancerz postawy informacyjnej (nawyku przyswajania zdekontekstualizowanych, wypranych z aksjologicznego tła i symbolicznych odniesień, wiadomości) wiedza nie będzie miała dla człowieka egzystencjalnego znaczenia, pozbawiona zostanie kształcącego charakteru. W edukacji stawką jest nie to, że **wiem**, lecz to, że **obchodzi mnie**.

Emocje we współczesnej humanistyce nie są już postrzegane wyłącznie jako efemeryczne, subiektywne stany wewnętrzne, ale także jako odnoszące się do wartości i generujące sens akty intencjonalne<sup>6</sup> bądź społeczno-kulturowe konstrukty stanowiące interpretacje rzeczywistości<sup>7</sup>. Podobnie wzbudzająca uczucia lektura to w nowoczesnym ujęciu nie dodatek do życia, nadbudowa na realnych zaangażowaniach – jak w potocznym wyobrażeniu („odłóż tę książkę, bo ci umknie świat”, „nie mam czasu na czytanie, muszę się zająć prawdziwymi problemami”) – lecz ważny wymiar rzeczywistości, integralna część ludzkiego świata, jedno z podstawowych narzędzi rozeznawania się w życiu. Słowa to tkanka rzeczywistości – nie pochodzą z zewnątrz, spoza niej, tylko tę rzeczywistość budują. W tym ujęciu literatura to przymierze przeciw milczeniu kosmosu, sposób na oddalenie pustki, bezsensu, martwoty, entropii pragnień i więzi, żaden dodatek – raczej żywioł, od którego zależy, jak będziemy rozumieć świat, jakie znaczenia wpisujemy w tych kilka chwil życia, jakie mamy<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> M.C. NUSSBAUM: *Wyobrażenia literackie*. Tłum. M. JAKUBOWIAK. W: *Socjologia literatury. Antologia*. Red. G. JANKOWICZ, M. TABACZYŃSKI. Kraków, ha!art 2015, s. 269.

<sup>6</sup> Por. M. SCHELER: *Cierpienie, śmierć, dalsze życie. Pisma wybrane*. Tłum. A. WĘGRZECKI. Warszawa 1994, s. 6–9; H. BUCZYŃSKA-GAREWICZ: *Uczucia i rozum w świecie wartości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN 2003, s. 184–227.

<sup>7</sup> Por. *Emocje w kulturze*. Red. M. RAJTAR, J. STRACZUK. Warszawa, Wydawnictwo UW i NCK 2012.

<sup>8</sup> Por. M.P. MARKOWSKI: *Życie na miarę literatury. Eseje*. Kraków, Homini 2009.

Człowiek, aby poradzić sobie z wyzwaniem, przed którymi staje, czy też pokierować własnym losem, może sięgać do wiedzy i środków, jakie są dostępne bezpośrednio w jego otoczeniu, tu i teraz, pod ręką, w aurze oczywistości, ale może także sięgać po zasoby odleglejsze, niewspółobecne czasowo, topograficznie, kompetencyjnie. Kultura symboliczna stanowi rezerwuariat takich językowych, ideowych, aksjologicznych i pragmatycznych środków. Helena Radlińska nazywała tę sferę **niewidzialnym środowiskiem**. Rzeczywistości nie sposób sprowadzić jedynie do aktualnych form rzeczy człowiekowi znanych: „[...] do tak zwanego »środowiska niewidzialnego« należą myśl i marzenie, wzloty i dążenia, upadki i troski. W środowisku niewidzialnym odbywa się wymiana wartości duchowych, w nim rodzą się idee i koncepcje ustrojów społecznych. Tu tkwią najgłębsze źródła sił ludzkich. Tu zjawia się świadomość potrzeb i pragnienia, tu kształtuje się wola. Tu zachodzą zjawiska, rozgrywające się poza świadomością, od których w istocie zależy wiele spraw z powierzchni życia. W tych właśnie dziedzinach rozpościera się królestwo pisarza, który rzeczywistością niewidzialną przemienia warunki widzialnego bytu”<sup>9</sup>. Chodzi o to, że treści kulturowe odległe w czasie i przestrzeni mogą w większym zakresie należeć do środowiska jednostki, mocniej rzutować na jej interakcje oraz działania, czyli głębiej kształtować jej tożsamość, niż te z bezpośredniego otoczenia<sup>10</sup>.

Punkty orientacyjne naszych przekonań i wyborów zależą od tego, do czego w kulturze mamy dostęp, w jakich kulturowych opowieściach potrafimy się odnaleźć. Doraźność i przypadkowa aktualna styczność nie muszą stanowić oczywistego punktu odniesienia. Lłosa pisze: „Zawsze uważałem za prawdziwe owo zdanie, przypisywane Oskarowi Wilde’owi i dotyczące pewnej postaci z Balzaka: »The death of Lucien de Rubempré is a great drama of my life« (Śmierć Luciena de Rubempré to wielka tragedia mojego życia). Garstka postaci literackich naznaczyła moje życie znacznie mocniej niż spora część osób z krwi i kości, które dane mi było poznać”<sup>11</sup>. Przypomina to wyznaczenie peruwiańskiego pisarza przypadek filologa klasycznego, doktora Adama Kordy, jednego z bohaterów *Początku* Andrzeja Szczypiorskiego: „Żył samotnie, otoczony miłym, kulturalnym towarzystwem klasyków. Odbywał spacer, trzymając pod ramię Tukidydesa, Tacyty albo Ksenofonta. Jadał z Sofoklesem i Seneką. Ludzi żywych rozpoznawał z trudem, kontakty z nimi traktował zdawkowo, bo byli wprawdzie konieczni do życia, ale nieciekawi i hałaśliwi”<sup>12</sup>. W tych doświadczeniach tkwi, rzecz jasna, rys alienacji i rzeczywiste niebez-

<sup>9</sup> H. RADLIŃSKA: *Książka wśród ludzi*. Lwów, Związek Księgarzy Polskich 1938, s. 25.

<sup>10</sup> Por. L. WITKOWSKI: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków, Impuls 2014, s. 111–113.

<sup>11</sup> M. LŁOSA: *O czytaniu i pisaniu...*, s. 65.

<sup>12</sup> A. SZCZYPIORSKI: *Początek*. Poznań [b.d.w.], s. 185.

pieczeństwo utraty uważności na człowieka mijanego w codzienności. Niemniej jednak na co innego chciałbym teraz zwrócić uwagę – przywołuję te fragmenty, aby uwypuklić **realność** spotkań kulturowych. Żaden dodatek do życia, żywioł... Czytanie to praktyka, która w pedagogicznej wersji nie pozostawia ludzi obojętnymi, wytrąca ich z równowagi. Jak w anegdocie o Stanisławie Wyspiańskim, wedle której autor *Wesela* przez trzydzieści sześć godzin bez przerwy i bez żadnego posiłku zapamiętał czytał Stary Testament, po czym wyszedł z domu i długo – zziębnięty, z przekrwionymi oczyma, przytłoczony biblijnymi wydarzeniami – czekał na ławce na otwarcie kawiarni. Roman Brandstaetter, przywołując ten epizod, nie kryje podziwu dla „genialnej wyobraźni człowieka, który swój dom tak zaludnił postaciami biblijnymi, że przerażony ich bliskością nie mógł wytrzymać w czterech ścianach pokoju, »gdzie się to wszystko odbyło«”<sup>13</sup>.

Czytanie pedagogiczne to gra o życie – o jego orientację, sens, wartość i smak. Towarzyszy mu emocja czytelnicza, wytrącająca człowieka z letargu bez-myślenia i bez-czucia (śmiertelnego milczenia) oraz z zaślepienia tym, co bezpośrednio dane i oczywiste (socjalizacyjnej redukcji). Nie zamierzam w żadnym wypadku konstruować listy wyczerpującej i zamkniętej, ale cztery warianty emocji czytelniczej uważam za najważniejsze z punktu widzenia emancypacyjnych i transgresyjnych stawek wychowania.

## Emocja czytelnicza – zachwyty

Lektura pedagogiczna może wywoływać **zachwyty** – wytrącający z obojętności stan bycia olśnionym, zaczarowanym, radośnie podekscytowanym i maksymalnie skoncentrowanym w obliczu czegoś ważnego, co pojawia się przed nami i dziurawi dotychczasowy horyzont.

Llosa jedną ze swoich powieści poświęca gawędziarzom – wędrownym opowiadaczom historii w amazońskim plemieniu Macziguengów. Narracje tych nosicieli pamięci wspólnoty i łączników rozproszonych w puszczy członków zbiorowości stanowiły **wydarzenie**, przerywające powszednie zajęcia i gromadzące wszystkich w okolicy na wiele godzin, nieraz na całą noc: „Łapczywie weń wpatrzni, z rozdziawionymi ustami, wyciągniętymi szyjami, chwyтали każdą najmniejszą przerwę, najdrobniejszą zmianę modulacji w głoszonej przez mężczyznę opowieści”<sup>14</sup>. Oto obraz zachwyconej recepcji tekstu, od którego zależy poczucie własnej tożsamości i kontakt ze światem. Taka fascynująca opowieść wyłącza ze zwykłej – w pewnym sensie „zużytej” – co-

<sup>13</sup> R. BRANDSTAETTER: *Krąg biblijny*. Warszawa, Wydawnictwo AA 1994, s. 86.

<sup>14</sup> M.V. LLOSA: *Gawędziarz*. Tłum. C.M. CASAS. Kraków, Wydawnictwo Znak 1997, s. 150.



dzienności i intensyfikuje doświadczenie. Marcel Proust w podobnym duchu pisał o lekturach młodości: „Niczego bodaj w naszym dzieciństwie nie przeżywamy równie głęboko jak dni, którym pozwalamy przeminąć bez naszego udziału, poświęcając się ulubionej książce”<sup>15</sup>. Nie dotyczy to zresztą tylko doświadczeń lat wczesnych, gdy zamknięci w pokoju albo gdzieś w zaciszu ogrodu, w zakamarkach domu, za parawanem na plaży bądź z latarką pod kołdrą zapamiętali młodzi czytelnicy zatapiają się w fikcyjnych światach, niewspółobecnym dramatach i pragnieniach, wyłączeni z własnych aktualnych kłopotów i spraw otoczenia. Zachwycić i wciągnąć daje się także dorosły, w ogóle każdy poważny czytelnik. Lłosa o lekturze *Pani Bovary* pisze tak: „Od pierwszych linijek siła perswazji tej powieści dosłownie mnie poraziła, zadziałała jak potężny czar. Od lat żadna powieść nie zassała niczym wampir mojej uwagi tak natychmiast, nie zatracala tak swojego fizycznego wymiaru i nie wciągała tak głęboko w swoją materię”<sup>16</sup>. Z kolei Paul Valéry wspomina odkrycie dla siebie poezji Stéphane’a Mallarmé’a: „Wyjechałem wówczas nad dość odległe morze, zabierając ze sobą dopiero co otrzymane, tak cenne kopie. I wszystko, nawet słońce w całym swym blasku, nawet olśniewająca droga i błękit, nawet zapach płonących roślin – wszystko to było niczym wobec tych niebywałych wierszy, które mnie przemieniły i zawładnęły mną do głębi”<sup>17</sup>.

To, co w nawiązaniu do słów peruwiańskiego pisarza chciałbym nazwać **efektem zasysania**, nie dotyczy tylko mówionej i pisanej literatury, ale każdego rodzaju tekstu kultury. Dariusz Czaja, na przykład, opisując swoje spotkanie z obrazem Francisa Bacona, wskazuje na przeżycie „zawłaszczenia”, „bycia wciąganiem w przestrzeń płótna”, „hipnotycznego odrętwienia”<sup>18</sup>. Przypadek ten uświadamia nam zresztą, że efekt zasysania nie musi łączyć się z afirmatywnym uczuciem zachwyty (trudno o nim mówić w przypadku dramatycznych, bolesnych, porażających płócien Brytyjczyka) – stanowi raczej istotny rys emocji czytelniczej w ogóle, w różnych jej wariantach.

Warto przy okazji zwrócić uwagę na to, że opisywane doświadczenia odpowiadają aksjologicznej teorii Nicolaia Hartmanna. W jego ujęciu w przeżyciach emocjonalnych, które dają nam dostęp do świata wartości, „transcendencja aktu dana jest w formie bycia wciąganiem”<sup>19</sup>. To znaczy, że emocje nie tyle skierowane są na przedmiot (wartość), ile właśnie zasysają człowieka w jakieś wydarzenie (wartościową sytuację). Hanna Buczyńska-Garewicz tak tłumaczy ów aksjologiczny wir i jego pedagogiczny potencjał: „Podmiot nie pozostaje w wyniku tych przeżyć obojętny, niezmieniony, lecz ulega wyraźne-

<sup>15</sup> M. PROUST: *O czytaniu*. W: IDEM: *Pamięć i styl*. Kraków, Wydawnictwo Znak 2000, s. 73.

<sup>16</sup> M. LŁOSA: *O czytaniu i pisaniu...*, s. 67.

<sup>17</sup> M.P. MARKOWSKI: *Życie na miarę...*, s. 43.

<sup>18</sup> A. DAUKSZA: *Przemoc wrażenia. Wstępne rozpoznanie literatury i sztuki afektywnej*. W: *Kultura afektu...*, s. 562.

<sup>19</sup> H. BUCZYŃSKA-GAREWICZ: *Uczucia i rozum...*, s. 299.

mu przekształceniu. [...] W aktach emocjonalno-receptywnych podmiotowi coś się przydarza, coś się z nim dzieje, jest on w coś wciągany, stawiany wobec pewnych wydarzeń. [...] W aktach tych podmiot nie tyle »doświadcza czegoś«, co raczej jest »doświadczy przez coś« [...]»<sup>20</sup>. Przeżycie, któremu towarzyszy efekt zasysania, umożliwia nawiedzenie świadomości i wrażliwości jednostki przez zewnętrzne, obce impulsy. A to stanowi podstawę uczenia się i rozwojowej przemiany.

Powróćmy jednak do samego zasysającego olśnienia towarzyszącego lekturze. Zachwyty to przeżycie **bycia uchwyconym** przez coś istotnego. Jest to jednak **chwyty** złożony, doświadczenie wielopiętrowe. Krystyna Koziółek przywołuje trzy poziomy lekturowego oczarowania: pierwszy zachwyty to zaparcie tchu, oniemiające przeżycie, latencja umysłu, zapomnienie o podmiotowości, dominacja afektów, radykalna afirmacja; drugi zachwyty to już wyjście z milczenia, ale zapośredniczone przez mistrza albo nauczyciela (przejęcie środków afirmacji od tego, kto dopuścił dzieło do głosu, kto zdołał wytworzyć wokół tekstu aureę); wreszcie trzeci zachwyty to pragnienie własnej wypowiedzi, inwencja własnego głosu<sup>21</sup>. Autorka – a ja podzielam to przekonanie – właśnie w tej złożonej emocji upatruje drogi do rewitalizacji praktyki czytania: „Szukając drogi do lektury szkolnej jako literatury-w-czytaniu, nie widzę innej, niż lektura afirmatywna, wcielana przez nauczyciela, który ją wciąż odtwarza na oczach uczniów, którzy muszą widzieć go czytającego w zachwyceniu”<sup>22</sup>.

Zachwyty stanowi jedną z podstawowych postaci emocji czytelniczej. Jego potencjał pedagogiczny polega przede wszystkim na wybijaniu człowieka z kolein rutynowego zubożenia przez ingresję intensywnych aksjologicznych doświadczeń, a w konsekwencji na budowaniu jednej z kluczowych w rozwoju dyspozycji – wdzięczności. Wdzięczność nie musi być traktowana jak chwilowe psychiczne odczucie w ekonomii daru, jej ranga jest o wiele większa – to świadomość własnej receptywności, pamięć i czujność, by nie utracić tego, co stanowi dobroczynne źródło<sup>23</sup>. Przeżywamy współcześnie dramatyczny zanik takiego nastawienia. Człowiek masowy charakteryzowany jest trafnie przez pryzmat niezdolności do wdzięczności. Rzesze ludzi nie są w stanie docenić wielkości dokonań wybitnych twórców, tkwiąc w upodobaniu do przeciętności i w postawie roszczeniowej<sup>24</sup>. Bez zachwyty trudno o wdzięczność, a bez postawy wdzięczności człowiek sam pozbawia się perspektyw czyniących jego życie mądrzejszym i bardziej ludzkim, czyli lepszym.

<sup>20</sup> Ibidem.

<sup>21</sup> Por. K. KOZIÓŁEK: *Czas lektury*. Katowice, Wydawnictwo UŚ 2017, s. 84–85.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 82.

<sup>23</sup> Por. G. MARCEL: *Mądrość i poczucie sacrum*. Tłum. K. CHODACKI, P. CHOŁDA. Kraków, Wydawnictwo Arcana 2011, s. 47–48.

<sup>24</sup> Por. L. WITKOWSKI: *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków, Impuls 2011, s. 91.



## Emocja czytelnicza – zafrapowanie

Do kluczowych wariantów emocji czytelniczej zaliczam również to, co najtrafniej, jak mi się wydaje, oddaje termin **zafrapowanie** – chodzi o zaciekawienie, ale wyższego rzędu, z domieszką egzystencjalnej konfrontacji: jakiegoś znaczącego ukłucia, poczucia zagubienia, doświadczenia granicy, wejścia w tajemnicę, podjęcia tropu, przeczuwanej trampoliny etc. Coś nas czasami w lekturze wyjątkowo zatrzymuje, zastanawia, interesuje, przyciąga uwagę, bo intuicyjnie wyczuwamy, że natrafiliśmy na żyzny grunt, na przesłanie nieobojętne dla naszego życia, na wyzwanie, które trzeba podjąć.

Zafrapowanie przypomina Barthesowskie *punctum* zakłócające nagle *studium*. Chociaż autor *Światła obrazu* odnosił te terminy do analizy fotografii, można za ich pomocą tłumaczyć także efekty typowo tekstowe. Oto pole podstawowych informacji, racjonalnie rekonstruowane treści angażujące zwyczajne, „średnie” uczucia – zostają nagle przełamane, zwichnięte przez jakiś szczególnie intensywnie przykuwający uwagę i na swój sposób dręczący, pozabawiający spokoju. *Punctum* to wrażliwe miejsce, element, który przeszywa konwencjonalny obraz rzeczy – swego rodzaju rana, użądlenie, cios albo znak. Fragment, który celuje w odbiorcę<sup>25</sup>. Czytanie ulega wtedy znieswojeniu i otwiera się na inne głosy, obce słowa, niewidzialne środowisko.

*Punctum* może nas nawiedzić w trakcie lektury niespodziewanie i bez naszej woli, ale równie dobrze możemy go świadomie szukać, czyniąc z eksploatacji fragmentu kształcącą strategię czytelniczą. Lech Witkowski upomina się o tropienie w tekstach wybuchowych hipotez, miejsc dających efekt zderezenia i przebudzenia: „Staje więc problem doniosłości tekstu czy jego fragmentu: czy okazał się istotny, co wniósł, jaką trudność pomógł udźwignąć? Czytając, muszę się czymś wzbogacić [...]. Warto opowiadać się przeciw strategiom globalizującym tekst, traktującym go jako całość, gdyż synteza musi zawsze być przedwczesna, zarazem pozorna i uzurpatorska. Opowiadać się warto za lekturą życiodajną, w trosce o wzbogacenie własnego instrumentarium i własnej wrażliwości i wyobraźni, w trybie żywotnie motywowanym do odnalezienia wsparcia, do impulsu dającego do myślenia, już na poziomie przejęcia jakiegoś słowa, zdania, odkrycia pytania, ujrzenia wcześniej przezroczystego dla nas przesądzenia, iluzorycznej oczywistości, zobaczenia własnego braku, przejęcia się zatem spotkaniem z tekstem”<sup>26</sup>. Taka koncentracja na znaczących passusach dotyczyć może także **powidoków** – miejsc w kulturze uznanych za martwe, zlekceważonych, zmarginalizowanych, do-

<sup>25</sup> Por. R. BARTHES: *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*. Tłum. J. TRZNADEL. Warszawa, Aletheia 2008, s. 49–52.

<sup>26</sup> L. WITKOWSKI: *Wstęp do problemu fenomenologii czytania*. W: IDEM: *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Warszawa, IBE 2007, s. 45.

stępnym w strzępkach, które jednak – reanimowane – dostarczyć nam mogą niezwykłych inspiracji<sup>27</sup>.

Czytanie zafrapowane przyjmuje postać uważnego nasłuchiwanie tego, co w tekście daje do myślenia, daje do przeżycia, daje do uczynienia i uczynienia. A – jak pisze Cezary Wodziński – słyszenie to źródłowy moment bycia otwartym na Innego<sup>28</sup>. Zafrapowanie rewitalizuje naszą zdolność **słuchania** – dopuszczania do siebie pojawiającego się **skądinąd** punktu widzenia, brzemienne w znaczenia miejsca, ciemnej iskry<sup>29</sup> jako katalizatorów wewnętrznej przemiany (reorganizacji horyzontu poznawczego, poszerzenia zakresu wrażliwości, przepracowywania newralgicznych doświadczeń).

## Emocja czytelnicza – zasadne przytłoczenie

Kolejnym wariantem emocji czytelniczej jest **zasadne przytłoczenie** – przeżycie wagi napotkanej treści, odczucie przeciążenia jej materią z jednoczesnym rozpoznaniem istotności, nieodzowności symbolicznego kontaktu.

Wyróżniam tę emocjonalną kategorię na podstawie jednej z przenikliwych uwag George'a Steinera upominającego się o hierarchiczność doświadczenia kulturowego: „Poświęcanie krótkiego życia na nierzetelne, efemeryczne błahostki to w rzeczy samej »marnotrawstwo ducha«. W naszym codziennym życiu tak niewiele pozostaje czasu na to, co zasadnie przytłacza lub przemienia naszą świadomość. Stawiać znak równości, ustawiać obok siebie na płaszczyźnie życiowego znaczenia, powiedzmy, *Missa solemnis* i najnowszy *top-of-the-pops* oznacza zubożenie i jednostkowej egzystencji, i wspólnoty<sup>30</sup>. Wiele lektur dostępnych w niewidzialnym środowisku kultury symbolicznej odnosi się do najtrudniejszych – tragicznych, mrocznych bądź subtelnym – aspektów natury i historii człowieka, mierzy z egzystencjalnymi lękami i pytaniami, porusza sprawy, w których się gubimy na co dzień i z którymi sobie zwykle dobrze nie radzimy, albo podejmuje tematy dla nas z jakiegoś powodu osobiście istotne, takie, na które jesteśmy uczuleni, szczególnie wrażliwi, bo dotyczą jakiegoś momentu naszej biografii czy ukrytej struny naszej duszy. Takie teksty pozwalają „odrobić” lekcje życia, nieco lepiej zrozumieć

<sup>27</sup> Por. M. JAWORSKA-WITKOWSKA: *Przechwytywanie tekstów. Powidoki czytania*. Bydgoszcz, KPWS 2016.

<sup>28</sup> Por. C. WODZIŃSKI: *Kairos. Konferencja w Todtnaubergu Celan – Heidegger*. Gdańsk, słowo obraz/terytoria 2010, s. 114.

<sup>29</sup> Por. K. MALISZEWSKI: *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek 2013.

<sup>30</sup> G. STEINER: *Gramatyki tworzenia*. Tłum. J. ŁOZIŃSKI. Poznań, Zysk i S-ka 2004, s. 221.

siebie i ludzi wokół (kondycję ludzką), ale jednocześnie mogą boleć, niepokoić, ranić, obezwładniać – można się ich bać. Nauczyciele literatury znają **lęk rekomendacji**<sup>31</sup> – obawę przed prezentacją uczniom doświadczeń bolesnych, krańcowych, wstrząsających, na konfrontację z którymi młodzi ludzie nie są gotowi i od której sami nauczyciele najchętniej by uciekli. W jaki sposób, np. „przerabiać” traumę Zagłady? W grę wchodzi tu podwójne niebezpieczeństwo – zranienia niewinności, urazowego przeciążenia nieprzygotowanych na zderzenie oraz banalizacji – znieczulającej zamiany niepojętego doświadczenia i poważnego problemu egzystencjalnego/etycznego w „papkę-notatkę”, w trywialną garść szkolnie podawanych i egzekwowanych informacji.

Warto przy okazji zauważyć, że dydaktyka nastawiona na ułatwianie kontaktu z tekstem, siłą rzeczy utrudnia, a wręcz blokuje możliwość przeżycia zasadnego przytłoczenia. Tendencja dostosowywania procesu nauczania do zgłaszanych publicznie potrzeb i obserwowanych aktualnie praktyk społecznych nasila się. Wielu ludziom wydaje się, że w sytuacji, gdy media elektroniczne wypierają druk w wersji papierowej i zmieniają nawyki umysłowe swoich użytkowników, literackie arcydzieła, obszerne podręczniki i zaawansowane teoretycznie teksty straciły rację bytu i jedynym wyjściem jest percepcyjne uproszczenie. Na przykład, amerykańska badaczka pokolenia internetu, Jean M. Twenge widzi sprawę tak: „iGen potrzebuje podręczników, w których będzie więcej zadań interaktywnych, takich jak udostępnianie filmików wideo czy wypełnianie kwestionariuszy, ale też podręczników, które będą krótsze i napisane bardziej potocznym stylem. Przedstawiciele tego pokolenia przychodzą na uczelnie, mając o wiele mniej doświadczenia w czytaniu – musimy więc wyjść im naprzeciw, a jednocześnie nauczyć ich tego, co niezbędne. Może to oznaczać pominięcie niektórych szczegółów, lepsze już jednak to, niż żeby w ogóle nie zajrzeli do książki. W zwykłych książkach i czasopismach zaczęto już podejmować stosowne działania, skracając artykuły bądź obniżając poziom tekstów. W przyszłości można również wprowadzić elementy zaczerpnięte z podręczników, takie jak testy i ankiety, mające na celu utrzymanie zainteresowania czytelników, lub też obrazki i filmiki, jak to robią strony internetowe. Może wówczas iGen – i cała reszta – wróci do czytania”<sup>32</sup>. Niestety, obawiam się, nie wróci, a nawet jeżeli, nie będzie to miało nic wspólnego z emancypacyjną i transgresyjną lekturą przenikniętą emocją czytelniczą. Stanowisko takie, jak to prezentowane przez Twenge, pozbawione jest świadomości celów działania pedagogicznego. Nikt przez kon-

<sup>31</sup> Por. K. KOZIOŁEK: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice, Wydawnictwo UŚ 2006, s. 59–60.

<sup>32</sup> J.M. TWENGE: *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*. Sopot, Smak Słowa 2019, s. 76.

takt z brykami, testami, urozmaicającym obrazkiem czy filmikiem nie przeżyje zachwytu, zafrapowania, zasadnego przytłoczenia czy innej postaci emocji czytelniczej. Przeciwnie, jeśli dydaktyka sprowadzać się będzie do nauczania „tego, co niezbędne” w zredukowanym znaczeniu (odcyfrowywania liter i wyłapywania z tekstu informacji) – pedagogiczne czytanie zostanie zablokowane jako niefunkcjonalna nadwyżka.

Wychodzenie „naprzeciw” pokoleniu internetu nie może polegać na dostosowywaniu edukacji do jego braków kompetencyjnych i zaległości kulturowych, lecz na takiej aranżacji procesu kształcenia, który da całej tej generacji szansę na transgresję i wyjście z pułapek uwarunkowań socjalizacyjnych. Jedną z dróg jest przeżycie zasadnego przytłoczenia w spotkaniu z pełną, wielowymiarową narracją. Claudio Magris w komentarzu do *Absalomie, Absalomie!* Williama Faulknera tak ujmuje konfundujące działanie ważnego i dobrego tekstu: „Ta początkowa dezorientacja, która stopniowo przemienia się w nieodparty zachwyty, jest oznaką, że mamy do czynienia z wielką książką, która niczego nie ułatwia, nie prowadzi czytelnika za rękę, nie pomaga mu zrozumieć, jak robią to przeciętne albo marne teksty, które sprawiają, że od razu czuje się swobodnie, i które nagradzają go pełnym pychy i zadowolenia przekonaniem, że natychmiast pojmuje historię, to znaczy życie. Wejść w wielką książkę to jak wejść w świat, a więc czuć się oszołomionym, zagubionym, zdezorientowanym jego hałasem albo jego ciszą, na równi niepojętymi”<sup>33</sup>. Oczekiwanie pełnego zrozumienia, zamiast świadectwa realnego kontaktu z dziełem, to podstawowy i niestety nagminny błąd edukacyjny. Pedagogicznej lekturze towarzyszą: wysiłek, zagubienie i niejednokrotnie ból.

A jednak czytelnicze doświadczenie nieprzejrzystości i przytłoczenia jest **zasadne**. Przeżycie (po)wagi tego, co niosą niektóre teksty zanurzone w dramatach ludzkiego losu, chociaż męczy aż po wyczerpanie, prześladowie i przygniata, generuje również pedagogicznie bezcenne dyspozycje buntu, współczucia, odpowiedzialności, nadziei nienaiwnej (czyli takiej, która przeszła przez próg kryzysu, wytrzymała spojrzenie w ciemność). W ten sposób kształtuje się w człowieku struktura **doświadczenia** – osadów tego, przez co się intelektualnie i emocjonalnie przeszło, chociażby ćwiczebnie, laboratoryjnie, za pośrednictwem wyobraźni. W praktyce pedagogicznego czytania przeżycie zasadnego przytłoczenia (*Erlebnis*) prowadzi do inicjacyjnych efektów doświadczenia (*Erfahrung*), czyli – nawiązując do formuły Ryszarda Nycza – poddania się próbie nieprzewidywalnego kontaktu ze światem<sup>34</sup>.

<sup>33</sup> C. MAGRIS: *Alfabety*. Tłum. J. UGNIĘWSKA. Sejny, Fundacja Pogranicze 2012, s. 268–269.

<sup>34</sup> Por. D. WOLSKA: *Odzyskać doświadczenie. Sporny temat humanistyki współczesnej*. Kraków, Universitas 2012, s. 21.

## Emocja czytelnicza – zazdrość

Emocja czytelnicza pojawia się również w postaci **zazdrości** – wzbudzającego rozmaite pragnienia i inspirującego przeczucia braku czegoś ważnego.

„Ludzie dojrzali zazdrozczą” – pisze ksiądz Krzysztof Grzywocz<sup>35</sup>. To uczucie wskazuje na wartość obiektu, może mobilizować do rozwoju i pomagać w rozeznawaniu się w sobie samym (np. własnych deficytach, zaniedbaniach, dokonywanych wyborach). Krystyna Koziołek, dając świadectwo dobrego wyczucia pedagogicznego, pokazała, że zazdrość jest w edukacji funkcjonalna – wszak można być zazdrosnym o wykształcenie, własną bibliotekę, panowanie nad tekstem, cytowanie z pamięci, przyjaźń z książkami etc.<sup>36</sup> W dużej mierze wychowawcza transmisja oparta jest na efektach zazdrości – wzbudzaniu apetytu na coś istotnego.

Ta forma emocji czytelniczej pozwala generować tęsknoty i aspiracje. Marcel Proust wskazuje na niedosyt, jaki towarzyszy czytaniu. Bywa on związany ze skończonym charakterem fabuły, w którą się zaangażowaliśmy i przypomina wtedy rozczarowanie spotkaniem, od którego oczekiwaliśmy za wiele, albo nienasycenie udanym, lecz nazbyt krótkim kontaktem: „Cóż więc, czy książka ta nie była niczym więcej? Owych istot, którym poświęciliśmy więcej uwagi i czułości niż żywym ludziom, [...] do których wzdychaliśmy i nad którymi zdarzało się nam ronić łzy – nigdy już więcej nie dane nam było zobaczyć lub usłyszeć”<sup>37</sup>. Chodzi jednak o jeszcze innego rodzaju brak – ten, który pojawia się w postaci pragnienia: „Bardzo trafnie czujemy, że nasza mądrość zaczyna się tam, gdzie kończy się mądrość autora, my zaś chcielibyśmy otrzymać odpowiedzi na nurtujące nas pytania, podczas gdy on może nas tylko obdarować pragnieniami”<sup>38</sup>. Michał Paweł Markowski – odnosząc się do myśli Prousta – znakomicie ujmuje rewitalizującą funkcję czytania: „Gdybym miał powiedzieć, dlaczego tyle czasu spędzam na czytaniu, dlaczego zamykam się z książką w domu, dlaczego czytam ją w parku, w metrze, w samolocie, w hotelu, to nie widzę innego powodu niż ten podkreślony przez Prousta. Nie chodzi mi o wiedzę, nie chodzi mi o pamięć, nie chodzi mi o przetrwanie, nie chodzi mi o ucieczkę. Czytam, by podtrzymywać swoje pragnienia [...]”<sup>39</sup>.

W czytaniu pedagogicznym stawką zawsze jest tożsamość odbiorcy. Jesteśmy – pośród naszych rozlicznych ról społecznych oraz zajęć codziennych – nieustannie narażeni na usztywnienia i obumarcia. Grożą nam umy-

<sup>35</sup> K. GRZYWOCZ: *W duchu i przyjaźni*. Kraków, Salwator 2017, s. 219.

<sup>36</sup> Por. K. KOZIOŁEK: *Czytanie z innym...*, s. 92.

<sup>37</sup> M. PROUST: *O czytaniu...*, s. 84.

<sup>38</sup> Ibidem, s. 91.

<sup>39</sup> M.P. MARKOWSKI: *Słońce, możliwość, radość*. Wołowiec, Wydawnictwo Czarne 2010, s. 23.

słowa rutyna, emocjonalny letarg, zagłuszenie subtelniejszych potrzeb, śmierć marzeń, słowem – bezmyślność i nieczułość w różnych zakresach. Lektura to szansa na **inne** życie – niezmarniałe, odnowione, znów czymś przejęte, ważne, jedyne. Richard Rorty pisze o **wartości inspiracyjnej** literatury i jest to, tak uważam, nadzwyczaj istotny trop pedagogiczny. Metodycznie drobiazgowo podejście do tekstu i odnoszenie jego treści do jakiegoś naturalnego, powszechnie znanego kontekstu pozwalają co prawda zrozumieć dzieło w potocznym sensie (odcyfrować znaki i wydobyć informacje), ale nie przynoszą ani nadziei, ani szansy na przemianę samego siebie. Aby tekst nabrał mocy inspiracji, trzeba wykonać pracę rekontekstualizacji – dekonstrukcji pewników i oczywistości, przetestowania punktów odniesienia. To tak, jak w kontaktach międzyludzkich: nikt – mówi Rorty – nie zauroczy się drugim człowiekiem, gdy go potraktuje jak okaz jakiegoś typu ludzkiego. Książka musi być **innym** i nieść obietnicę: „Wtedy, gdy przypisuję inspiracyjną wartość dziełom literatury, rozumiem przez to, że dzieła te każą ludziom myśleć, iż życie jest czymś wspanialszym, niż to sobie kiedykolwiek wyobrażali”<sup>40</sup>. Właśnie na takie oddziaływanie *Pani Bovary* wskazuje Llosa: „Emma chce poznawać inne światy, innych ludzi, nie godzi się na to, by jej życie przebiegało w ciasnym horyzoncie Yonville, i chce także, żeby jej egzystencja stała się różnorodna i pobudzająca, żeby było w niej miejsce na przygodę i ryzyko, na teatralne i wspaniałe gesty hojności i poświęcenia. Bunt Emmy rodzi się z takiego oto przekonania, źródła wszystkich jej czynów: nie godzę się z moim losem, nie obchodzi mnie wątpliwa rekompensata istnienia na tamtym świecie, chcę, żeby moje życie nabrało pełni i totalności tu i teraz”<sup>41</sup>. To pragnienie bohaterki powieści, namiętnej czytelniczki, może budzić zazdrość niektórych czytelników Flauberta, odkrywających w sobie ukryte deficyty, rezygnacje czy tęsknoty.

Zazdrość – ta mieszanina pożądania, sensu i nieobecności – odślania nasze egzystencjalne biedy oraz rewitalizuje **pragnienia**. Lech Witkowski słusznie wskazuje, że odpowiedzialność wychowawcza spoczywa przede wszystkim tam, gdzie nie mamy do czynienia z odbiorcami przygotowanymi. To dopiero interwencja pedagogiczna ma dać szansę na wyjście z zaślepień i zaniedbań: „Nasuwa się pytanie, czy przypadkiem rola pedagoga nie dlatego i nie wtedy jest potrzebna oraz ważna, gdy wkracza on w przestrzeń zdominowaną marnością temporalną ludzkiej egzystencji, która obchodzi go i nie omija zarazem. Marność wyznaczają zatracona wraz z brakiem poczucia jej wydarzenia się. Jest to zdwojony brak, brak poczucia braku, swoiste zapomnienie o zapomnieniu. Usunięcie braku wymaga najpierw troski o jego odczucie, zobacze-

<sup>40</sup> R. RORTY: *Inspiracyjna wartość wielkich dzieł literatury*. W: IDEM: *Spełnianie obietnicy naszego kraju. Myśl lewicowa w dwudziestowiecznej Ameryce*. Tłum. A. KARALUS, A. SZAHAJ. Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK 2010, s. 138.

<sup>41</sup> M. LLOSA: *O czytaniu i pisaniu...*, s. 71.



nie, wywołanie doznania utraty<sup>42</sup>. Doznanie, o jakim tu mowa, pojawia się między innymi w czytelniczej emocji zazdrości.

## Pedagogika przeżycia (zakończenie)

Czytanie w sensie technicznym, które jest przedmiotem szkolenia (*training*) odbieranego zwykle przez uczniów w placówkach oświatowych, to nie jest jeszcze czytanie pedagogiczne, stanowiące nieodzowny element kształcenia (*education*). Co więcej, nie jest nawet tak, że to pierwsze jest po prostu przygotowaniem do drugiego, które się na nim naturalnie nadbudowuje – innymi słowy: że trzeba nauczyć się **najpierw** składać litery i zdobywać informacje, aby **potem** móc na bazie tekstów rekonstruować tożsamość i rozwijać osobowość. Na to „potem” zwykle nie ma już czasu, sił, pomysłu. Nie podlega oczywiście dyskusji, że technika czytania jest konieczna, ale myląc edukację ze szkoleniem, czyli ogniskując proces nauczania na operacyjnych umiejętnościach i warstwie informacyjnej w trybie reprodukcji, stępiamy wrażliwość uczniów i *de facto* blokujemy możliwość formacyjnej lektury. Czytanie od początku musi być praktyką emocjonalną i egzystencjalnie znaczącą – pełną zachwyty, zafrapowań, przytłoczeń i zazdrości.

Wielkim wyzwaniem, przed jakim stoją dziś nauczyciele i pedagodzy, a w gruncie rzeczy całe społeczeństwo, jest indyferentyzm generowany przez sposób działania w środowisku mediów elektronicznych (pośpiech, migawkowość i wirtualność unieważniające struktury znaczące) oraz przez zdewastowane nastawieniem rynkowym szkoły i uczelnie (dehumanizacja edukacji poprzez jej instrumentalizację). Coraz częściej nauczyciele i wykładowcy natrafiają na mur niezainteresowania, uogólnione rozczarowanie i odmowę uczenia się, niezależnie od jakości przygotowywanych zajęć. Symptomatyczny jest tu głos jednej z licealnych polonistek biorących udział w badaniu kultury emocjonalnej szkoły: „Znaczna grupa uczniów nigdy nie jest zainteresowana, cokolwiek byśmy nie robili”<sup>43</sup>. Od strony uczniowskiej wygląda to tak, jak w wypowiedzi piętnastoletniej gimnazjalistki: „Zawsze jest nudno i nic mnie nie interesuje”<sup>44</sup>.

Informacje – nawet zapamiętane i w szkolnym rytuale odtwarzane na wysokie noty – mogą być uczniom obojętne. Jak wskazuje Władysław Zaczyń-

<sup>42</sup> L. WITKOWSKI: *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Kraków, Impuls 2018, s. 139.

<sup>43</sup> I. PRZYBYLSKA: *Dyskurs o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*. Katowice, Wydawnictwo UŚ 2018, s. 283.

<sup>44</sup> Ibidem, s. 274.

ski, w dydaktyce żywno niejednokrotnie błędne przekonanie, że ciekawość świata jest każdemu człowiekowi po prostu dana i wystarczy ją przez cel poznawczy ukierunkować. Tymczasem wiemy, że przekonanie logiczne nie oznacza wcale zaangażowania emocjonalnego: „Uczeń wie, więcej – uczeń wierzy mocno, że to, co wie, jest prawdą z punktu widzenia nauki, na której gruncie ją sformułowano, ale jednocześnie wiedza ta w szkole opanowana może mu być obojętna”<sup>45</sup>. To, co ogranicza działanie prawdy w ludzkim życiu, to nie tyle fałsz, ile brak znaczenia<sup>46</sup>. Stąd praca pedagogiczna polega przede wszystkim nie na dostarczaniu informacji, lecz kształtowaniu nastawienia do prawdy, czyli na rozbudzaniu i formowaniu dyspozycji poznawczych i etycznych. A tego nie sposób pomyśleć bez aranżowania lekturowych sytuacji umożliwiających emocję czytelnictwa.

Pedagogika angażująca przeżycia bywa dziś redukowana do działaniowej i przyrodniczo zorientowanej metody pracy z grupą<sup>47</sup> albo do jednej z wielu tradycji wielostronnego kształcenia<sup>48</sup>. Nie bez słuszności Zaczyński upomina się o pojmowanie dydaktycznej wielostronności nie jako mieszanki odrębnych metod kształcenia, lecz jako zaangażowania niezwykłych składników całego procesu<sup>49</sup>. W tym sensie generowanie przeżyć nie stanowi jakiejś osobnej ścieżki nauczania, którą można tu i ówdzie, od czasu do czasu uruchomić, czy specyfiki niektórych przedmiotów (artystycznych) bądź lektur, lecz konieczny element edukacji jako takiej. Jak celnie rzecz ujęła Irena Przybylska, emocje są ontologicznie wpisane w projekt pedagogiczny: „Bez odwołania do sfery przeżyć i pedagogicznej troski o ich rozwój nie można mówić w ogóle o wychowaniu”<sup>50</sup>. Warto w tym kontekście przywołać strukturę kształcenia zrekonstruowaną na podstawie literackich inspiracji przez Monikę Jaworską i Lecha Witkowskiego, gdzie przeżycie nie jest jedną z instrumentalnych możliwości, lecz integralną częścią *Bildung*. Oto egzystencjalne uczenie się przyjmuje postać triady: przeżycia (wytrącającego z pozornych oczywistości) – przebudzenia (otwierającego horyzont myślenia) – przemiany (orientującej na nowy sposób działania)<sup>51</sup>.

---

<sup>45</sup> W.P. ZACZYŃSKI: *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*. Warszawa, WSiP 1990, s. 101.

<sup>46</sup> Por. L. WITKOWSKI: *Wstęp do problemu...*, s. 44.

<sup>47</sup> Por. W. MICHL: *Pedagogika przeżyć*. Tłum. D. KOZIEŁ. Kraków, Wydawnictwo WAM 2011; R. RYSZKA: *Pedagogika przeżyć. Praktycznie. O innej metodzie pracy grupowej*. Kraków, Impuls 2016.

<sup>48</sup> Por. W. OKOŃ: *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa, Nasza Księgarnia 1987.

<sup>49</sup> Por. W.P. ZACZYŃSKI: *Uczenie się przez przeżywanie...*, s. 40, 47.

<sup>50</sup> I. PRZYBYLSKA: *Dyskursy o emocjach...*, s. 14.

<sup>51</sup> Por. M. JAWORSKA, L. WITKOWSKI: *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencji ludzkiej w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*. Bydgoszcz–Kraków–Szczecin, UKW 2007.

Niewątpliwie potrzebujemy pedagogiki skoncentrowanej na jakości czytania<sup>52</sup>. To trudne zadanie i jego teoretyczna podbudowa wymagałaby odrębnego opracowania. Tu zasygnalizuję jedynie, że do aranżowania sytuacji, w których pojawia się emocja czytelnicza, zdolny będzie tylko nauczyciel-intelektualista i nauczyciel-świadek, czyli ktoś, kto nie jest przygotowywany do roli funkcjonariusza systemu, metodyka czy eksperta wąskiego pola, ale raczej ktoś, kto jest nastawiony na destabilizowanie konwencjonalnych zniechęceń, oczywistych przesądzeń czy dezerterskich ułatwień i banalizacji; także ktoś, kto sam w spotkaniu z lekturą przeżywa coś osobiście. Potrzebujemy zatem nauczycieli, którzy dla siebie i wobec uczniów czytają w zachwycie, bywają czymś w tekście frapująco dotknięci, dają się zasadnie przytłoczyć albo zdradzają objawy zazdrości. Potrzebujemy systemu organizacyjnego edukacji, który takie uczucia i dyspozycje uczyni centrum zabiegów oraz racją własnego istnienia, a nie marginesem lub niefunkcyjnym balastem.

Powtórzmy raz jeszcze, edukacja – z pedagogicznego punktu widzenia – nie polega na transmisji informacji, lecz na sprzyjaniu rozwojowej transgresji człowieka, a także upełnomocnianiu go do działań emancypacyjnych. Czytanie temu właśnie służy. Lektura pedagogiczna poprzez wir zachwyty i ukłucie zafrapowania kształtuje kluczowe kulturowo dyspozycje do wdzięczności oraz bacznego słuchania, a poprzez zasadne przytłoczenie i inspirującą zazdrość rewitalizuje newralgiczne wymiary tożsamości – doświadczenie i pragnienia. Oto czytelnik: obdarowany, uważny, poharatany, śniący.

## Bibliografia

- BARTHES R.: *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*. Przeł. J. TRZNADEL. Warszawa, Aletheia 2008.
- BRANDSTAETTER R.: *Krąg biblijny*. Warszawa, Wydawnictwo AA 1994.
- BUCZYŃSKA-GAREWICZ H.: *Uczucia i rozum w świecie wartości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN 2003.
- DAUKSZA A.: *Przemoc wrażenia. Wstępne rozpoznanie literatury i sztuki afektywnej*. W: *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*. Red. R. NYCZ, A. ŁEBKOWSKA, A. DAUKSZA. Warszawa, Wydawnictwo IBL PAN 2015.
- Emocje w kulturze*. Red. M. RAJTAR, J. STRACZUK. Warszawa, Wydawnictwo UW i NCK 2012.
- GRZYWOCZ K.: *W duchu i przyjaźni*. Kraków, Salwator 2017.
- JAWORSKA-WITKOWSKA M.: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków, Impuls 2009.
- JAWORSKA-WITKOWSKA M.: *Przechwytywanie tekstów. Powidoki czytania*. Bydgoszcz, KPWS 2016.

<sup>52</sup> Por. M. JAWORSKA-WITKOWSKA: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków, Impuls 2009, s. 16.

- JAWORSKA M., WITKOWSKI L.: *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencji ludzkiej w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*. Bydgoszcz–Kraków–Szczecin, UKW 2007.
- KOZIOŁEK K.: *Czas lektury*. Katowice, Wydawnictwo UŚ 2017.
- KOZIOŁEK K.: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice, Wydawnictwo UŚ 2006.
- LLOSA M.: *O czytaniu i pisaniu. Wybór eseistyki*. Tłum. T. PINDEL. Gdańsk, Wydawnictwo w Po-dwórku 2017.
- LLOSA M.V.: *Gawędziarz*. Tłum. C.M. CASAS. Kraków, Wydawnictwo Znak 1997.
- MAGRIS C.: *Alfabety*. Tłum. J. UGNIIEWSKA. Sejny, Fundacja Pogranicze 2012.
- MALISZEWSKI K.: *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek 2013.
- MARCEL G.: *Mądrość i poczucie sacrum*. Tłum. K. CHODACKI, P. CHOŁDA. Kraków, Wydawnictwo Arcana 2011.
- MARKOWSKI M.P.: *Słońce, możliwość, radość*. Wołowiec, Wydawnictwo Czarne 2010.
- MARKOWSKI M.P.: *Życie na miarę literatury. Eseje*. Kraków, Homini 2009.
- MICHL W.: *Pedagogika przeżyć*. Tłum. D. KOZIEŁ. Kraków, Wydawnictwo WAM 2011.
- NUSSBAUM M.C.: *Wyobrażenia literackie*. Przeł. M. JAKUBOWIAK. W: *Socjologia literatury. Antologia*. Red. G. JANKOWICZ, M. TABACZYŃSKI. Kraków, ha!art 2015.
- OKOŃ W.: *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa, Nasza Księgarnia 1987.
- PROUST M.: *O czytaniu*. W: PROUST M.: *Pamięć i styl*. Kraków, Znak 2000.
- PRZYBYLSKA I.: *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*. Katowice, Wydawnic-two UŚ 2018.
- RADLIŃSKA H.: *Książka wśród ludzi*. Lwów, Związek Księgarzy Polskich 1938.
- REMBOWSKA-PLUCIENNIK M.: *Emocje w odbiorze literatury – perspektywy kognitywistyczne*. W: *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*. Red. R. NY CZ, A. ŁEBKOWSKA, A. DAUKSZA. Warszawa, Wydawnictwo IBL PAN 2015.
- RORTY R.: *Inspiracyjna wartość wielkich dzieł literatury*. W: RORTY R.: *Spełnianie obietnicy na-szego kraju. Myśl lewicowa w dwudziestowiecznej Ameryce*. Tłum. A. KARALUS, A. SZAHAJ. Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK 2010.
- RYSZKA R.: *Pedagogika przeżyć. Praktycznie. O innej metodzie pracy grupowej*. Kraków, Impuls 2016.
- SCHELER M.: *Cierpienie, śmierć, dalsze życie. Pisma wybrane*. Tłum. A. WĘGRZECKI. Warszawa 1994, s. 6–9.
- STEINER G.: *Gramatyki tworzenia*. Tłum. J. ŁOZIŃSKI. Poznań, Zysk i S-ka 2004.
- SZCZEKLIK A.: *Katharsis. O uzdrowicielskiej mocy natury i sztuki*. Kraków, Wydawnictwo Znak 2009.
- SZCZYPIORSKI A.: *Początek*. Poznań [b.d.w.].
- TATARKIEWICZ W.: *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN 2012.
- TWENGE J.M.: *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej toleran-cyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*. Sopot, Smak Słowa 2019.
- WITKOWSKI L.: *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków, Impuls 2011.
- WITKOWSKI L.: *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Kraków, Impuls 2018.
- WITKOWSKI L.: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako kry-tyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków, Impuls 2014.
- WITKOWSKI L.: *Wstęp do problemu fenomenologii czytania*. W: WITKOWSKI L.: *Między pedagogi-ką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Warszawa, IBE 2007.
- WODZIŃSKI C.: *Kairos. Konferencja w Todtnaubergu Celan – Heidegger*. Gdańsk, słowo/obraz te-rytoria 2010.

WOLSKA D.: *Odzyskać doświadczenie. Sporny temat humanistyki współczesnej*. Kraków, Universitas 2012.

ZACZYŃSKI W.P.: *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*. Warszawa, WSiP 1990.

## On 'reading emotion'. Pedagogical sense of reading

### SUMMARY

The text focuses on emotional movement as an inalienable component of reading. There is a 'reading emotion', which is a set of emotions that have a special meaning in the learning process. Thus, there is a fundamental difference between reading in a technical sense and reading in a pedagogical sense. The latter is an engaging practice that tests the sensitivity of the recipient. Pedagogical reading is a game for one's life – for its orientation, sense, value and taste. That is why it can not do without delight, being intrigued, overwhelmed and jealousy.