



## Opowieści, które zabierają gdzieś indziej, czyli kilka uwag o czytaniu i lekturach dzieci i młodzieży

Dr Agnieszka KRUSZYŃSKA

*Książka warta przeczytania tylko w dzieciństwie,  
nie jest warta przeczytania w ogóle.*

C.S. Lewis

**Potrzeba opowieści – poznawania ich i snucia – jest ponadczasowa. Opowieść ustną, literacką, filmową, fabułę komiksu czy gry łączy to, że mówią odbiorcy coś o świecie, że wzbogacają i pogłębiają doświadczenia codziennego życia; bywa, że pełnią funkcję kompensacyjną. Literatura (ale i opowieść w ogóle) zawsze zabiera gdzieś indziej, jak zauważa Kenneth Burke<sup>1</sup>.**

Jedno z opowiadań o Muminkach zawiera scenę, w której maty Homek Toft sam sobie opowiada historię do snu; czyni tak co wieczór i zawsze jest to opowieść o szczęśliwej rodzinie – kojąca, łagodząca, zabierająca w odrębną czasoprzestrzeń. Potrzeba snucia i słuchania opowieści jest dla człowieka immanentna, wrodzona, wpisana w nasz sposób doświadczania świata, doświadczenie bowiem domaga się pogłębienia: opisanie, opowiedzenie, przeanalizowanie, poddanie refleksji w historii czytanej, słuchanej lub opowiadanej. Francuski badacz literatury Antoine de Compagnon powiada, że *czytanie jest empatyczne, projekcyjne,*

*utożsamiające*<sup>2</sup> i dodaje, iż nie tylko nasze lektury naznaczają nas w jakiś sposób, ale i warunki, emocje towarzyszące czytaniu zostawiają swój ślad, szczególnie znaczący, gdy idzie o lektury dzieciństwa i wczesnej młodości, kiedy odbiór całego świata zewnętrznego jest niezmiernie emocjonalny<sup>3</sup>. Literatura dla dorosłego odbiorcy przynosi liczne świadectwa zapamiętania lektur dzieciństwa, wejścia w świat historii, które rozpościerały się przed młodym człowiekiem i zdawały się przekraczać granice książki, rzutowały na świat zewnętrzny. Oto „W poszukiwaniu straconego czasu” Marcela Prousta, „Uśmiech dzieciństwa” Marii Dąbrowskiej, „Całe życie Sabiny” Heleny Boguszeńskiej, wspomnienia Jarosława Iwaszkiewicza utrwalone w nagraniu radiowym (ale i jego „Panny z Wilka”) są świadectwem tego, że z perspektywy czasu odczytujemy nasze życie przeglądając się w tym, co czytaliśmy jako ludzie bardzo młodzi.

Stąd też kwestie czytania przez dzieci i młodzież, doboru i odbioru lektur są niezwykle ważne – idzie

<sup>1</sup> Burke K. *The Philosophy of Literary Form: Studies in Symbolic Action*, University of California Press 1973, s. 362.

<sup>2</sup> Compagnon A. *Demon teorii. Literatura a zdrowy rozsądek*, Gdańsk 2010, s. 127.

<sup>3</sup> Ibidem.

wszakże nie tylko o umiejętności humanistyczne, które kształci szkoła na wszystkich etapach edukacji, ale także o rozwój emocjonalny i dorastanie do wybierania w życiu określonych wartości, o swego rodzaju stygmatyzowanie wrażliwej natury młodego czytelnika klimatem, jaki towarzyszy lekturze. Tkliwość, z jaką pamięta się lektury dzieciństwa, wynika z właściwości, o której pisze Kenneth Burke: pociąg dorosłych do dziecięcych książek polega na ich zdolności do zabierania czytelnika w s t e c z, wbrew biegowi czasu<sup>4</sup>. Jednakże już nastoletni czytelnicy, uczniowie kończący gimnazja, odczuwają ten szczególny sentyment do opowieści poznanych w dzieciństwie – pociąga ich czarowność baśni, w starszych lekturach odnajdowana w *fantasy*, lekkość, zabawa i przygoda, jakiej dostarczały dawniejsze lektury. Być może warto poświęcić nieco więcej uwagi przygotowaniu młodych odbiorców do lektury, nastrojowi, jaki jej towarzyszy, by zastąpić (na ile to w warunkach szkolnych możliwe) aurę przymusu i obowiązku klimatem wspólnej refleksji i dociekań. Działania te zresztą są w szkołach podejmowane – wieczorne czytanie przy świecach „Dziadów” (cz. II), akcje czytania przez nauczycieli i rodziców uczniom wskazanych przez nich tekstów, wybieranie razem z młodymi ludźmi utworów do omówienia – wszystko to przygotowuje do zrozumienia i przeżycia utworu.

## Wolne wybory

Niewątpliwie mamy do czynienia z licznymi trudnościami – oto czytanie lektur obowiązkowych i czytanie dla przyjemności stanowi problem, choć na szkolnym korytarzu widuje się przecież młodzież zatopioną w książkach samodzielnie wybranych. Są to na ogół cykle wydawnicze, takie jak „Młody samuraj” Chrisa Bradforda czy „Felix, Net i Nika” Rafała Kosika, a zatem utwory skomponowane według rynkowych zasad, które organizują kulturę popularną.

<sup>4</sup> Burke K. *The Philosophy of Literary Form: Studies in Symbolic Action*, ibidem.

Wolne wybory uczniów często rozmiągają się (choć przecież niezupetnie) z tym, co proponuje dzieciom i młodzieży zobligowany tak podstawą programową, jak propozycjami zawartymi w podręcznikach nauczyciel polonista. Niezupetnie – pewne tematy i utwory zyskują bowiem zwolenników. I tak na przykład uczniowie gimnazjum po cyklu lekcji poświęconych „Folwarkowi zwierzęcemu” George’a Orwella oraz zjawisku cenzury szukają w szkolnych bibliotekach utworów alegorycznych, poruszających kwestie polityczne i odnoszących się do wolności oraz do koncepcji sprawiedliwości. Popularnością cieszy się literatura dotycząca drugiej wojny światowej, dzieląc wszakże swe miejsce z innymi tekstami kultury dotyczącymi tego czasu (film fabularny, dokument, foto-

grafia, reportaż). „Kamienie na szaniec” można nazwać lekturą ponadczasową, do której dołączają opowiadania Idy Fink obrazujące Holocaust, książki Hanny Krall, wspomnienia Karoliny Lanckorońskiej, wspomnienia zesłanych na Sybir oraz więźniów politycznych. Zdarza się, że młodzież zainspirowana tego typu lekturami odkrywa (publiko-

wane bądź istniejące w rękopisach lub maszynopisach) wspomnienia swych dziadków i pradiadków, które mogą dać asumpt do zajęć czytelniczych i dyskusji, niekoniecznie tylko na języku polskim. Zainteresowanie młodzieży literaturą wojny i okupacji oraz późniejszą wynika poniekąd z większej niż przewiduje to plan nauczania potrzeby obcowania z historią własnego kraju i z przeszłością swych miast i rodzin.

Podstawa programowa wprowadza na III etapie edukacyjnym omawianie tekstów kultury popularnej, wskazując jako gatunek kryminał (w praktyce często wybieraną i lubianą przez uczniów pozycją jest „I nie było już nikogo” Agaty Christie) i przyznać trzeba, że powieść kryminalna, choć wcale nie gwarantuje stu procentowego zainteresowania uczniów, jest dobrze przez nich przyjmowana, zachęca do samodzielnych czytelniczych poszukiwań, a podczas lekcji pozwala na wprowadzenie kilku ważnych

zagadnień z zakresu teorii literatury. Stosunkowo krótka obecność kryminału w lekturach szkolnych budziła kontrowersje. Niemal dwadzieścia lat temu Kazimierz Szymeczko na łamach „Guliwera” podjął się obrony wartości literatury kryminalnej, porównując ją z baśnią, która gwarantuje ład świata i zwycięstwo dobra: *Mało która baśń dobrze się zaczyna, wszystkie dobrze się kończą. W kryminale możemy zaobserwować tę samą prawidłowość. Morderstwo burzy ład świata, jak pojawienie się smoka czy wilka. Detektyw ład ten przywraca, demaskując przestępcę. Może to nie detektyw, ale sam rycerz, który zmienił tylko zbroję na garnitur lub mundur, miecz na szkló powiększające i rewolwer, na koniec zaś przesiadł się z dzielnego rumaka do radiowozu... Możemy być pewni, że smok-przestępca zostanie ukarany, a wszyscy będą żyli długo i szczęśliwie*<sup>5</sup>.

I jakkolwiek porównanie to ma pewną usterkę (baśń bowiem odwraca zły czar, wskrzesza Śnieżkę i budzi zaklętych w posągi, podczas gdy w kryminale po zbrodni nie można powrócić do stanu sprzed niej – ofiary pozostaną ofiarami), należy zauważyć, że w tematyce kryminalnej jest obecny potencjał wychowawczy: obrona ładu społecznego, budowanie szacunku dla sprawiedliwości, ale i możliwość przekonania, że czytanie może być także relaksem i ćwiczeniem logicznym.

Poza kryminałem szeroko pojęta i zróżnicowana kultura popularna, oferująca przekaz tatywy w odbiorze, podany nieartystycznym, często banalnym językiem, a także obfitująca w wątpliwe walory wychowawcze stanowi przestrzeń doświadczeń czytelniczych uczniów, którzy do aktu czytania gotowi są wliczać dłuższe wpisy na Facebooku. Młodzi ludzie wybierają horrory (saga „Zmierzch”) lub utwory przetwarzające motywy z horroru zaczerpnięte oraz takie książki, które operują swoją makabrą („Zmorojowo”, „Zwłokopolscy”, „Monster High”) i niesmakiem („Kozmarny Karolek”,

zabawy i smakołyki w „Harrym Potterze”). Elegancka językowo i pod względem dowcipu proza Kornela Makuszyńskiego, a nawet bliższego chronologicznie Edmunda Niziurskiego stała się dla wielu młodych ludzi po prostu za trudna, stawia bowiem odbiorcy o wiele wyższe wymagania, nie tylko co do zasobu słownictwa, ale także co do wiedzy historycznej i literackiej, czego przykładami są „Szatan z siódmej klasy” i „Sposób na Alcybiadesa”. Lektura utworów odwołujących się to do Dantego, to do Szekspira i w obu wypadkach do faktów historycznych jest wyzwaniem; zrozumienie aluzji i scen humorystycznych bez pewnej wiedzy jest niemożliwe.

Ciągle atrakcyjna i potrzebna młodym ludziom jest literatura dotycząca tego, co w ich życiu najważniejsze, co podlega kształtowaniu i jest źródłem tak radości, jak i młodzieńczych dramatów: przeżywanie miłości, nawiązywanie relacji, świadome wybieranie postaw życiowych. Uczucia, konflikty międzypokoleniowe, wyrażanie siebie, zyskiwanie coraz większej wolności, ale i przyjmowanie odpowiedzialności – to wszystko sprawia, że tak liczące kilkadziesiąt lat książki Krystyny Siesickiej („Zapach rumianku”, „Jezioro osobliwości”), Haliny Snopkiewicz, Krystyny Berwińskiej („Con amore”) czy powieści Małgorzaty Musierowicz, jak i współczesne („Gwiazd naszych wina” Johna Greena, cykl powieści Anny Onichimowskiej) potrafią zaskarbić uwagę młodych czytelników, którzy formułują swoje oczekiwania co do życia uczuciowego i relacji z innymi ludźmi. Zresztą przywołany jako przykład młodzieżowego horroru „Zmierzch” swoją popularność w zasadzie zawdzięcza przedstawieniu miłości, lecz w scenerii grozy. Tematem, jaki pojawia się w literaturze dla młodzieży i dla grupy tzw. młodych dorosłych, jest przeżywanie choroby, miejsce osób chorych w społeczeństwie i ich prawo do uczuć. Ten problem podejmuje „Gwiazd naszych wina”, powieść i film cieszące się popularnością wśród dziewcząt, utwór uwarstwiony na innych ludzi, pomagający dojrzewać.

<sup>5</sup> Szymeczko K. Jak kryminat określa świadomość (gawęda polemiczna), „Guliwer” nr 4/1997, s. 4-7.

Poza *fantasy*<sup>6</sup> i baśnią w preferowanych przez młodzież utworach króluje realizm: groteska Mrożka i „Bajek robotów” Lema wydaje się uczniom mało zrozumiała i nie wytrzymuje konkurencji z magicznymi światami współczesnej, bo już nie tylko Tolkienowskiej *fantasy*. Jednakże i w wypadku tych lektur istnieją sposoby przybliżenia świata groteski i uczynienia go przedmiotem dyskusji podczas zajęć.

Młodzi ludzie, czytając i rozmawiając o literaturze, której już nie sposób rozpatrywać na płaszczyźnie dydaktyki szkolnej w oderwaniu od szerokiego kontekstu zjawisk kultury, odczuwają potrzebę wyrażenia swej oceny, wskazania swych preferencji i zanegowania tego, co wydaje się im nielogiczne, nudne, irytujące. Danie uczniom przestrzeni wyrażenia swego zdania, choćby najbardziej krytycznego wobec arcydzieł literatury, pozwala rozpocząć dyskusję nad tym, co zostało przeczytane, wzbudzić namysł nad zagadnieniami, które młodzi ludzie sami sformułują. Metoda wielbienia wieszczów, wskazana przez profesora Bładaczkę w „Ferdurke”, nie jest skuteczna, a Gombrowiczowska satyra na szkołę pozostaje cenną przestrogą.

## Magiczność – baśń – fantasy

Szczególne miejsce w lekturach dzieci i młodzieży zajmują utwory o światach magicznych (by użyć najpojemniejszego określenia). Baśnie i *fantasy*, których lekturze towarzyszy zawieszenie niewiary wg Johna Ronalda Reuela Tolkiena, a wg Clive’a Staplesa Lewisa – przeniesienie umyśłu<sup>7</sup>, pozwalają znaleźć się w świecie odrębnym. Jest to oczywiście nurt wewnętrznie zróżnicowany, pełen tak arcydzieł, jak i tekstów o wątpliwych walorach. Niemniej jego popularność należy wykorzystywać

w promowaniu czytelnictwa. Nancy Polette pisze o uczeniu myślenia właśnie przez baśnie i *fantasy*: Baśnie i *fantasy* naprawdę pomagają kształtować wielkie umysły. Einstein był zagorzałym czytelnikiem baśni. Rozumienie prawdziwej humanistyki, szlachetności charakteru (...) odbywa się bardziej przez baśnie niż przez innych sztucznych pośredników. Baśnie i *fantasy* pomagają przeżywać życie głęboko<sup>8</sup>.

Poezja Jana Twardowskiego stawia wysoko wartość baśni, aż po przywołanie jej bohaterów w wierszu stylizowanym na litanie: *święty Kopciuszku (...)* / *święta Dziewczynko z zapałkami* / *święty Andersenie* / *święta Mario Konopnicka* („Odszukany w cieniu”). Rozmowy z uczniami-czytelnikami Ursuli

Le Guin, Tolkiena i Sapkowskiego dowodzą, że młodzi ludzie szukają świata heroicznych bohaterów i są skłonni zastanawiać się nad wartościami rządzącymi życiem człowieka i wyborami, jakich dokonuje.

Refleksja o *fantasy* spleta się z refleksją o baśni, czego dowodem jest podstawowy dla badaczy tego nurtu esej Tolkiena „O baśniach”. Jego autor zwraca uwagę, że baśń jest gatunkiem mylnie i pochopnie przypisywanym dzieciom. Także C.S. Lewis zdaje się nie być zwolennikiem dzielenia literatury na adresowaną do dorosłych i adresowaną do dzieci, co unaocznia motto niniejszego artykułu. Pisarz, któremu zawdzięczamy Narnię, notuje swe wspomnienie z dzieciństwa i pozostawia cenną wskazówkę co do tego, jak wrażliwe może być serce dziecka na zdyskredytowanie jego ukochanej książki: *Kiedy miałem dziesięć lat, czytałem baśnie w tajemnicy i byłbym bardzo zawstydzony, gdyby ktoś to odkrył. Teraz, gdy mam lat pięćdziesiąt, czytam baśnie bez ukrywania się. Kiedy stałem się mężczyzną, odrzuciłem to, co dziecinne – także pragnienie bycia dorosłym*<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> Wśród czytelniczych wyborów młodych ludzi *fantasy* wydaje się być nurtem na tyle znaczącym, że w niniejszym artykule poświęcam mu odrębną część.

<sup>7</sup> Lewis C.S. *Experiment in Criticism*, Cambridge 1961, s. 68 [za:] Ryken L., Mead M.L. *Przez starą szafę. Przewodnik dla miłośników Narnii*, tł. K. Bocian, Kraków 2006, s. 28. Ryken i Mead, komentując słowa Lewisa, piszą, że *przeniesienie jest „ucieczką w dobrym sensie tego słowa”*, op., cit., s. 28.

<sup>8</sup> Polette N. *Teaching Thinking Skills with Fairy Tales and Fantasy*, Teacher Ideas Press, Libraries Unlimited, Westport, Connecticut, London 2005, s. 1.

<sup>9</sup> Lewis C.S. *On Three Ways of Writing for Children* [w:] *Of Other Worlds. Essays and Stories*, s. 60.

Jeśli nawet jako nauczyciele nie dzielimy z naszymi uczniami zainteresowania magicznymi światami wykreowanymi w literaturze, spoczywa na nas odpowiedzialność, by nie uznać tego typu utworów (jak i innych) za gorsze, by nie urazić uczuć młodego czytelnika i nie zrazić go do dalszych poszukiwań i do dzielenia się swymi odkryciami.

Dojrzewanie, także dojrzewanie do literatury, jest rozumiane przez Lewisa jako proces polegający na wzbogacaniu, na zdobywaniu czegoś nowego bez odrzucania tego, co było pierwsze – jak baśń. Dlatego bycie dorosłym czytelnikiem nie oznacza pożegnania się z lekturami z dzieciństwa; jeżeli pozostawiamy baśnie dzieciom, to jedynie dlatego, że wśród dorosłych są niemodne, a przede wszystkim – nierozumiane. Z taką refleksją – dorastania do baśni – koresponduje dedykacja zamieszczona w pierwszej z narnijskich opowieści: *Moja Droga Lucy, napisałem tę opowieść dla ciebie, ale kiedy zaczynałem ją pisać, nie zdawałem sobie sprawy, że dziewczynki rosną szybciej niż książki. W rezultacie jesteś już za stara na bajki, a kiedy tę książkę wydrukują i oprawią, będziesz jeszcze starsza. Pewnego dnia będziesz jednak dostatecznie stara, aby znowu do bajek wrócić*<sup>10</sup>.

Nieco humorystyczny jest ton tej dedykacji, lecz pod żartem kryje się myśl jak najbardziej serio: założenie (i przekonanie), że do baśni się powraca i że powroty te wymagają jakiejś szczególnej dojrzałości ukrytej pod żartobliwym określeniem „dostatecznie stara”.

Dla podtrzymania i ukierunkowania czytelnicy poszukiwań zwolenników *fantasy* nie bez znaczenia jest sposób, w jaki tę literaturę prezentują podręczniki do języka polskiego. W starszych publikacjach *fantasy* z reguły nie istniało osobno, jako samodzielny tekst kultury wart sam w sobie zainteresowania. Autorzy niejako usprawiedliwiali jego obecność w podręczniku kontekstem: zestawiali utwory tematycznie, np.: fragmenty „Mala-die” Andrzeja Sapkowskiego sąsiadują z „Legendą o Tristanie i Izoldzie”<sup>11</sup>, a „Dzieci Húrina” Tolkiena umieszczone są w rozdziale „W poszukiwaniu

ideału”<sup>12</sup>. Przy okazji utworów z motywami zwierzęcymi zamieszcza się fragment powieści „Harry Potter i Czara Ognia”, z ekstrawaganckim tematem na wypracowanie: „Moim nauczycielem biologii jest prawdziwy smok”<sup>13</sup>. Jakkolwiek ocenimy takie polecenie, zgodzić się należy, że zestawianie obok siebie literatury wysokiej i popularnej jest pewnym znakiem nobilitacji tej ostatniej: *zestawienie, które może wydać się niezwykle, dowodzące jednak, że literatura fantasy przestała być traktowana jako twórczość «drugiej kategorii». Uczeń nie musi się wstydzić, jeśli lubi czytać o przygodach wiedźmina czy o spiskach złych magów*<sup>14</sup>.

Współczesne podręczniki do kształcenia literackiego i kulturowego (na ten drugi człon edukacji szkolnej należy zwracać uwagę), szczególnie na IV, ale i na III etapie edukacyjnym, prezentują *fantasy* jako odrębne, zdefiniowane zjawisko, stanowiące odmianę fantastyki. I tak podręcznik do 3 klasy gimnazjum „Świat w słowach i obrazach” autorstwa Witolda Bobińskiego (2011) zawiera dział „Wyprawa w krainę cudowności”. W dziale tym uczeń poznaje poza *fantasy* utwory *science-fiction*, a fotos z ekranizacji „Lwa, czarownicy i starej szafy” opatrzony jest informacją „kadr z filmu *fantasy*”<sup>15</sup>. Definicja nurtu podana jest za „Słownikiem literatury popularnej”, a zatem za źródłem profesjonalnym. Analogicznie odrębne lekcje poświęcone *fantasy* proponują podręczniki „Jest tyle do powiedzenia” („Dar elfów”, „Drużyna Pierścienia”) oraz „Bliżej słowa” (utwory Sapkowskiego i Ursuli Le Guin); oba także na III etap

<sup>12</sup> Przy tej okazji uczeń ma wskazać „podobieństwa i różnice między gatunkami *fantasy* a baśnią i mitem” oraz między obyczajowością rycerską w *Pieśni o Rolandzie* i u Tolkiena (Konowska J., Mateja S. *Nasz wspólny świat. Gimnazjum. Język polski. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego. Klasa 1*, Wydawnictwa Edukacyjne WIKING, Wrocław 2009, s. 317).

<sup>13</sup> Drabarek B., Rowińska I. *Klucze do kultury. Język polski. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego. Gimnazjum. Klasa 1*, Mac Edukacja, Kielce 2009, s. 88.

<sup>14</sup> Szurek A. *Literatura „fantasy” w podręcznikach i na lekcjach języka polskiego w liceum i gimnazjum* [w:] Myrdzik B., Karwatowska M. *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji*, Lublin 2005, s. 356. O zestawianiu utworów kultury popularnej z utworami z kultury wysokiej i o grupowaniu ich w odrębnych rozdziałach zob. Kwiatkowska-Ratajczak M. *Literatura popularna w edukacji: zagrożenie, potrzeba, konieczność?* [w:] Czermińska M., Gajda S., Kłosiński K. i in. [red.] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, t. II, Kraków 2005, s. 261.

<sup>15</sup> Bobiński W. *Świat w słowach i obrazach 2. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum*, WSiP, Warszawa 2011, s. 99. W innym podręczniku, tym razem dla szkoły podstawowej, *Lew, czarownica i stara szafa* nazwana została książką fantastyczno-przygodową – Składanek M. *Język polski 4. Podręcznik dla szkoły podstawowej. Kształcenie kulturowo-literackie*, OPERON, Gdynia 2008, s. 170.

<sup>10</sup> Lewis C.S. *Lew, czarownica i stara szafa*, Poznań 1997, s. 8 [nienu-merowana].

<sup>11</sup> Gis A. *Zrozumieć słowo. Język polski 3. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego (gimnazjum)*, ARKA, Poznań 2001.

edukacyjny. W związku z pojawieniem się „Hobbita” w spisie lektur na II etap edukacyjny można znaleźć publikacje już na tym poziomie, zaznajamiające ucznia z cechami nurtu *fantasy*. Przykładem takiego opracowania są „Lektury dla klas 4-6” Beaty i Andrzeja Surdejów<sup>16</sup>. Autorzy o wiele dokładniej definiują *fantasy* niż publikacje przeznaczone dla starszej, gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej młodzieży. O ile bowiem w publikacjach na III i IV etap edukacyjny definicje bywają mało precyzyjne (*Fantasy* – rodzaj prozy literackiej, w której elementy baśniowe i magiczne przeplatają się z fantastycznonaukowymi, np. utwory Andrzeja Sapkowskiego<sup>17</sup>), o tyle książka pomocnicza do pracy z lekturami w szkole podstawowej wyszczególnia cechy, których przykłady musi podać uczeń: walka dobra ze złem, zwycięstwo dobra okupione stratą; świat nadprzyrodzony i realny; magiczne postacie i miejsca; specjalna rachuba czasu; nieśmiertelność niektórych postaci; motywy baśniowe (poszukiwanie, wędrówka, czarodziejskie przedmioty); motywy mitologiczne. W definicjach *fantasy* możemy znaleźć sformułowania, że to odmiana literatury fantastycznej, zawierająca wiele elementów nieistniejących w rzeczywistości (słowniczek w podręczniku „Słowa na czasie” do 3 klasy gimnazjum, wydawnictwa Nowa Era).

Jakkolwiek kwestie merytoryczne i sposób ich prezentowania w dydaktyce szkolnej pozostawiają ciągle wiele do udoskonalenia, zauważyć można w ciągu ostatnich kilkunastu lat znaczne postępy. Oto im nowsze podręczniki, tym bardziej dopracowane i czytelne dla ucznia definicje nurtu i tym więcej jednostek lekcyjnych poświęconych pracy nad utworami tego typu. Jeszcze w 2001 zdarzały się publikacje, w których słowniczek przeznaczony dla ucznia nie uwzględniał hasła *fantasy*, mimo obecności tego typu treści w samym podręczniku. Obecnie autorzy uwzględniają nie tylko definicję *fantasy*, ale też proponują liczne zadania dla uczniów, rozwijające umiejętność analizy, interpretacji i pozwalające jednocześnie przeżywać utwór

literacki jak cudowną przygodę i jak zaklęcie na odświeżenie ducha, by użyć słów C.S. Lewisa<sup>18</sup>.

Jeśli idzie o rodzaje zadań proponowanych dzieciom i młodzieży podczas pracy nad utworami *fantasy*, możemy wskazać między innymi:

- wykonywanie ilustracji do utworów,
- opisywanie ras zamieszkujących daną krainę,
- wykonywanie map krain,
- wskazywanie cech *fantasy* w utworze literackim i innych tekstach kultury,
- wskazywanie nawiązań do baśni i legend oraz omawianie ich funkcji,
- sporządzanie przewodników turystycznych po krainach *fantasy*,
- porównywanie wizji światów w *fantasy* i *science-fiction*.

Do najrzadszych poleceń należy omawianie roli danego motywu (np. pierścienia) w utworach reprezentujących różne konwencje, natomiast do najczęstszych poleceń na II etapie edukacyjnym – oddzielanie elementów fantastycznych od rzeczywistych.

Interesujące jest to, że zagraniczne poradniki zalecają bardzo podobne zadania dla uczniów. Przykładem takiego poradnika jest praca Phyllis Jean Perry „Teaching Fantasy Novels: From the Hobbit to Harry Potter and the Goblet of Fire”<sup>19</sup>. Badaczka zebrala kilkanaście utworów *fantasy* (wyłącznie literackich) i do każdego z nich zaproponowała zestaw zadań do wykonania na lekcji i w domu. Jak wspomnieliśmy, są to metody podobne do stosowanych przez rodzimych dydaktyków, acz warto zwrócić uwagę na *Research activities* i *Extension activities*, które mogą być inspirujące dla edukacji polonistycznej. *Research activities* obejmują wszelkie zadania polegające na wyszukiwaniu określonych informacji, np. dotyczących historii lub współczesności krainy

<sup>16</sup> Surdej B., Surdej A. *Lektury dla klas 4-6. Obudowa metodyczna z kartami pracy*, WSIP, Warszawa 2012.

<sup>17</sup> Bobiński W. *Świat w słowach i obrazach*, WSIP, Warszawa 2009, s. 351. W późniejszym wydaniu autor pisał, że motywy naukowe zostały zastąpione przez magiczne – Bobiński W. *Świat w słowach i obrazach*, WSIP, Warszawa 2011, s. 103.

<sup>18</sup> Lewis C.S. *Podróż „Wędrowca do Świtu”*, Poznań 1997, s. 157.

<sup>19</sup> *Teacher Ideas Press*, Portsmouth 2003.

będącej ojczyzną legend czy utworów, w których występują typowe dla *fantasy* motywy wędrowne (smoki, miecz, czarodziej). Ćwiczenia opatrzone nazwą *extension* obejmują organizowanie dyskusji, walki na argumenty między postaciami z utworu, tworzenie (pisanie tekstu pieśni dla barda; wykonywanie modelu mapy z masy solnej; obserwowanie *newsów* w prasie i konstruowanie na ich wzór *newsów* o zdarzeniach z utworu); porównywanie (scen ataku pajaków); organizowanie inscenizacji (przy wykorzystaniu jedynie prostych rekwizytów i kostiumów, bez możliwości starannego ich przygotowania). Zadania wymagające aktywności, wchodzenia w role, działań jakby w świecie utworu pozwalają na przeżywanie, czyli na to, od czego zaczyna się edukacja literacka i kulturowa.

## Problemy

Literatura wśród innych tekstów kultury zmienia swój charakter – powstają powieści hipertekstowe, literatura elektroniczna, a tradycyjna staje się dostępna w postaci e-booków i audiobooków, co zmienia sposób odbioru. Dla dzieci i młodzieży z rodzin, w których tradycje czytelnicze nie istnieją, tekst zapisany ciągami liter będzie przegrywał z przekazem operującym obrazem, ruchem, dźwiękiem, nierzadko z przekazem interaktywnym. Mniejsza wrażliwość na kulturę słowa i na słowo w ogóle, jego nader niedbałe, a często naganne używanie w mediach i kulturze masowej z pewnością stanowi barierę dla rozsmakowania się młodego człowieka w czytaniu. Być może należałoby uczyć tego rodziców i skłonić ich do czytania dzieciom, póki są młodsze, a także do rozmawiania z nimi i do budowania atmosfery opowiadania sobie nawzajem – by młodzi ludzie wyruszali w życie z kapitałem rodzinnych opowieści i z przekonaniem, że słowo, nie emotikon, jest najlepszą metodą porozumienia.

Szkoła musi, ze swej natury, wprowadzać pojęcie obowiązku, a zatem przymusu, tak niepożądanego, gdy chcemy pokazać przyjemność z czytania i rozbudzić jego potrzebę. Już psychologiczny opór wobec tekstu w podręczniku, a więc tekstu nakazanego, utrudnia odbiór. Dlatego tak istotny jest umiejętny dobór zadań wymagających czytania

ze zrozumieniem oraz krytycznego i twórczego, by młody czytelnik czuł się podmiotem w akcie lektury.

Odrębną kwestią są księgozbiory bibliotek szkolnych – zdarza się, że nawet w tych wielkomięjskich uczeń nie znajdzie rzeczy nowych, a spośród starych – jedynie bardzo już odległe od mentalności i zainteresowań współczesnych czytelników. Należy pamiętać, że młody człowiek szybko się zniechęca i jego zapał do przeczytania czegoś, rozbudzony podczas rozmowy, zajęć dodatkowych czy lekcji, wygasa na widok pustych półek. Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa jest szansą na uzupełnienie tych bibliotecznych braków. W świecie nowoczesnych technologii proponujących nowe style lektury zdarzają się przecież nastoletni czytelnicy-konserwatyści, którzy uważają, że tylko dotknięcie papierowej książki i możliwość przeczucia szezszczęjących stron daje im poczucie przyjemności obcowania z lekturą<sup>20</sup>.

We wspomnieniach uczniów Brunona Schulza ocalone zostały sceny, jak podczas lekcji pisarz ulegał namowom młodzieży, skłonnej w każdym pokoleniu zagadywać nauczyciela, by lekcję zastąpić czymś innym. Schulz siadał na biurku i snuł opowieści, podobne do jego słynnych „Sklepów cynamonowych”<sup>21</sup>. Rytuał opowiadania budował między uczniami i nauczycielem więź i przygotowywał młodych ludzi do docenienia słowa jako tworzywa literackiego świata. Być może ta metoda – dzielenia się opowieścią, ale i dzielenia się swymi odczuciami co do przeczytanego czy wystuchanego utworu przywróci literaturze należne jej miejsce.

**Dr Agnieszka Kruszyńska** jest adiunktem Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztor. Autorka kilkudziesięciu artykułów naukowych i popularnonaukowych oraz licznych materiałów dydaktycznych dla szkół. Współpracuje z Wydawnictwami Szkolnymi i Pedagogicznymi oraz z Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Publikuje m.in. w „Przeglądzie Humanistycznym”, „Literaturze i Kulturze Popularnej”, „Pracach Literackich”, „Forum Artis Rhetoricae”, „Pamiętniku Literackim” i czasopiśmie „Świat Tekstów. Rocznik Słupski”.

<sup>20</sup> Z doświadczeń nauczycielskich.

<sup>21</sup> Budzyński W. *Uczniowie Schulza*, Warszawa 2011.