

Sławomir Jacek Żurek

Katolicki Uniwersytet
Lubelski

Na manowcach humanistyki, czyli lektury w świetle krytyki i dydaktyki

(O książce *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury* pod redakcją Krzysztofa Biedrzyckiego i Anny Janus-Sitarz)

Abstract

On the peripheries of the humanities, or, reading in the context of literary criticism and teaching of literature

The volume *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury* (*The Experience of Reading. Between Literary Criticism and Teaching of Literature*) edited by Anna Janus-Sitarz and Krzysztof Biedrzycki is an important book devoted to the question of reading as practiced by scholars, critics and teachers. The monograph contains views of historians of literature such as, for example, Anna Burzyńska, whose article opens the book, and others like Piotr Śliwiński, Wojciech Ligeza and Krzysztof Biedrzycki. Other essays focus on school as a place where books are read in an improper way. Zofia Budrewicz, Anna Janus-Sitarz, Witold Bobiński, Leszek Jazownik, Jerzy Kaniewski write about the present situation of teenagers in the Polish system of education and their attitude to reading. Some texts are connected with two titular notions: 'reading' and 'experience'. Their authors are: Barbara Myrdzik, Małgorzata Latoch-Zielińska, Anna Włodarczyk, Elżbieta Piątek, Anna Pilch, Krystyna Koziółek, Marta Rusek. The collection also contains articles presenting the issue of teaching (by Ewelina Strawa, Karolina Kwak, and Kordian Bakula). The last part of the book is composed of essays interpreting the works of Czesław Miłosz (by Grażyna Toma-

szewska), Gustave Flaubert (by Magdalena Marzec), Michał Witkowski and Dorota Masłowska (by Dorota Kozicka), Eugeniusz Tkaczyszyn-Dycki (by Jarosław Fazan). *The Experience of Reading. Between Literary Criticism and Teaching of Literature* is a very modern and interesting project. It shows that the borders of these two disciplines are not far from each other.

Słowa kluczowe: krytyka literacka, dydaktyka polonistyczna, lektura, edukacja, media
Keywords: literary criticism, teaching of Polish language and literature, reading, education, media

Chyba nikt nigdy w szeroko rozumianym polonistycznym dyskursie metodologicznym nie zwrócił uwagi na korelację między krytyką literacką a dydaktyką polonistyczną. Bo cóż może łączyć z sobą te dwie tak odległe dyscypliny? Związki jednak są, oczywiście zaskakujące... Wielu polonistów, odnosząc się do obu tych dziedzin, stawia sobie pytanie, czy należą one do – używając terminologii anglojęzycznej – *science* czy *art*, tzn. czy zabiegi krytycznoliterackie nie są przypadkiem działaniami z zakresu sztuki, a nie nauki, i podobnie, czy dydaktyka polonistyczna to tylko i jedynie pragmatyczne zabiegi mające na celu wyszkolenie przyszłych nauczycieli? To, rzecz jasna, nie jedyny problem i nie jedyny związek, o czym więcej poniżej.

W kontekście powyższej konstatacji nowa książka z serii „Edukacja nauczycielska polonisty”, wydana pod redakcją Krzysztofa Biedrzyckiego i Anny Janus-Sitarz, jest pozycją nowatorską i zaskakującą¹. Zdziwienie budzi już sam tytuł: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, zestawiający z sobą właśnie te dwa, wspomniane wyżej, zdawałoby się zupełnie nieprzystające do siebie porządki. Tymczasem, jak wiele ciekawych płaszczyzn można odnaleźć między nimi, pokazuje już samo ułożenie pogrupowanych w działły tekstów. Redaktorzy przyjmują w tej niezwykle frapującej strategii taktykę analityczną – zaczynają od najogólniejszych problemów z zakresu metodologii badań literackich i krok po kroku postępują w głąb zagadnienia – dochodząc ostatecznie do konkretnych egzemplifikacji.

Tę naukową refleksję otwiera rozprawa *Doświadczenie lektury* Anny Buryńskiej, która potwierdza ważność akcentowanej przez współczesne literaturoznawstwo pozycji czytelnika-odbiorcy dzieła literackiego, a zarazem coraz donioślejszą rolę jego krytyki:

[...] to właśnie dekonstrukcyoniści zmienili radykalnie sposób wartościowania lektury, wprowadzając – w miejsce kategorii „prawdziwego” albo „właściwego znaczenia” – tryb waloryzacji, który właśnie można by określić „energetycznym”. W myśl ich postulatów bowiem „dobra” lektura to nie taka, która odkryje i ujawni

¹ *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012. Cytaty z tej książki lokalizuję bezpośrednio w tekście, podając w nawiasie numer strony.

prawdę tekstu, lecz taka, która „pobudzi” do kolejnych lektur – której doświadczenie więc przyniesie nowe doświadczenia. (s. 24–25)

Zaraz po wypowiedzi tej historyczki literatury o swoich pasjach lekturowych opowiadają znani krytycy literacy i jednocześnie literaturoznawcy: Piotr Śliwiński, Wojciech Ligęza i Krzysztof Biedrzycki.

Pierwszy z nich patrzy na teksty „pisarzy pierwszorzędnych” z perspektywy „prywatnych rozterek związanych z literaturą, czytaniem, pisaniem, a może najbardziej – z rutyną, jaka temu wszystkiemu towarzyszy” (s. 33), zauważając już na początku (na przykładzie spisanych w ostatniej fazie życia wypowiedzi Richarda Rorty’ego), jak stosunek każdego do lektury zmienia się w obliczu śmierci – literatura daje możliwość przeżycia tego wymiaru rzeczywistości, którego nie stwarza żadne inne doświadczenie. Krytyk zachęca więc, byśmy w naszych przeżyciach lekturowych szli ku doznaniom najgłębszym, transcendentnym, które – jego zdaniem – mogą narodzić się jedynie na skutek buntu „przeciw kanonowi, koniunkturze i konformizmowi” (s. 36). Co jednak przeszkadza krytykowi w tym, by w akcie lektury schodził do najgłębszych sensów dzieła i by za nim postępował czytelnik? Śliwiński dowodzi, że są to różne przejawy „obezwładniania krytycyzmu”, a ten należy już w szkole wzmacniać, a nie osłabiać.

Ligęza próbuje zdefiniować, kim jest współczesny krytyk. Przede wszystkim określa go mianem „pośrednika między literaturą a czytelnikami – konsumentami fabuł, miłośnikami poezji, świadkami scenicznych akcji” (s. 43). Ligęza ma więc dogłębną świadomość tego, że krytyka literacka mimowolnie umiejscowiła się w świecie wolnego rynku czytelniczego:

Słowem, czytając i zdając sprawę z lektury, krytyk uczestniczy w wielorakich grach społecznych, a jego miejsce nie jest raz na zawsze ustalone. [...] lektura prowadzona przez krytyków rozszczepia się na wiele rodzajów czytania, jest wewnętrznie sprzeczna, a w skrajnych postaciach przypomina schizofreniczne rozdarcie, ponieważ „ja” i „nie-ja” w jednym stoją domu. (s. 43–44)

Krytyk, chcąc solidnie opisać dzieło, musi bronić swojej wolności, być odpornym na naciski różnych środowisk (autorskich, wydawniczych, czytelniczych), które domagają się jednoznacznej diagnozy i odpowiedzi na proste (czy wręcz prostackie) pytanie – „czy ta książka jest dobra, czy zła?”. W tych krytyczno-literackich rozważaniach Ligęzę najbardziej interesuje m.in. „kwestia osobistych preferencji” krytyka oraz „dyskurs prywatności w krytyce” (s. 45).

Na jeszcze inną perspektywę w dyskursie krytycznoliterackim zwraca uwagę Biedrzycki. Już sam tytuł jego artykułu – *Krytyk jako nauczyciel*, to wskazanie na jeden z możliwych sposobów widzenia interesującej nas kwestii. Z czego wynika? Według autora, „jednym z podstawowych zadań piszącego o literaturze jest wartościowanie”, ocenianie, „ale nie po to, by jednym gestem ustalić hierarchię, lecz by wpłynąć na rozwój” (s. 53). Krytyk jest więc przede wszystkim nauczycielem (niekiedy także instytucjonalnie, gdy „zarówno

pisze recenzje, jak i uczy w szkole lub na uniwersytecie”, ale nie o to nam tu chodzi), jednak nie „groźnym belfrem”, a raczej mentorem, „opiekunem, starającym się podpowiedzieć, co [...] wydaje mu się cenne, a co jest pułapką [...]” (s. 54). Biedrzycki idzie dalej, pokazując, że krytyk „nie tylko opisuje” dzieło literackie (w tym wypadku chodzi o poezję), on je „współtworzy [...]”. Mówi, jak należy pisać, wskazuje celne rozwiązania literackie, banalne piętnuje” (s. 55). Uczniem jest tu nie tylko pisarz, lecz także czytelnik, prowadzony do odkrycia „piękna miejsca, przez które wędrują” (s. 56) on i krytyk (nauczyciel), a także dostrzeżenia elementów niezbędnych do możliwie pełnego poznania dzieła.

Dalsze szkice umieszczone w książce prowadzą nas w drugą stronę: w kierunku szkoły – miejsca, w którym jest, a uściślając, powinien być dokonywany (bo rzeczywistość wielokrotnie okazuje się inna) akt lektury dzieła literackiego. W bardzo ciekawy krąg rozważań wpisuje się artykuł *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający* Zofii Budrewicz, traktujący o konieczności odwoływania się podczas lektury do wcześniejszych doświadczeń wyobrazeniowych czytelnika, „by «działały» w nowych i/lub ponawianych lekturowych doświadczeniach zmysłowo-mentalnych i wpływały modyfikująco na tożsamość podmiotu doświadczającego” (s. 64). Stąd bierze się postulat badaczki: należy „w dydaktyce polonistycznej śmieiej sięgać po propozycje antropologii literatury, czyli poetyki doświadczenia” (s. 70), które pozwalają na pełne zaangażowanie szkolnego podmiotu poznającego teksty (ucznia), a także pomagają dostrzec w literaturze to, co najgłębsze – zakodowaną w niej wizję człowieka.

Anna Janus-Sitarz w szkicu *Nauczyciel w roli krytyka literackiego* stwierdza niezwykle jasno i prawdziwie: „nauczyciele nauczyli się prowadzić lekcje bez oczekiwania, że ktoś w klasie przeczyta lekturę” (s. 75). Tę smutną konstatację wzmacniają przytaczane w szkicu nieubłagane wyniki badań – im uczniowie starsi, tym mniej czytają. Nie znaczy to jednak, że młodzi w ogóle przestali obcować z książką. Niektórzy z nich teksty (i w wersji tradycyjnej, i elektronicznej) wręcz pochłaniają, ale nie te zamieszczane na szkolnych listach lektur. Szczególną niechęć nastolatkomie odczuwają do tekstów klasycznych, o wiele łaskawszym okiem patrzą na literaturę popularną, szczególnie tę mocno osadzoną w kontekście egzystencjalnym, odnoszącą się do ich własnego doświadczenia życiowego. Antidotum na brak czytelnictwa wydaje się, w ocenie autorki, literatura współczesna, po którą nauczyciel, jeśli naprawdę chce, by jego uczniowie czytali, powinien na lekcjach języka polskiego sięgać, i to nie tylko okazjonalnie. Janus-Sitarz bardzo trafnie konstatuje:

Aby odzyskać młodego czytelnika dla literatury, warto przygotowywać lekcje w „wolnej strefie czytania”, wolnej od powinności, stopni, dyscypliny i tresowania ucznia w zaliczaniu testów. (s. 83)

Autorka podpowiada polonistom, żeby wykorzystywali Internet jako źródło wiedzy na temat młodzieżowych sposobów uprawiania czytelnictwa.

W poetyce konkretności osadzony jest również szkic Witolda Bobińskiego *Co wolno krytyce, to nie dydaktyce? Uroki i manowce wartościowania*, który przedstawia w nim siedem ujęć metodycznych w kontekstach krytycznoliterackich i aksjologicznych, patrząc jednak dużo szerzej na lekturę i włączając w jej porządek także odbiór innych niż literackie tekstów kultury. Bobiński ma rację – dziś uczniowie przede wszystkim oglądają. Poloniści ten stan rzeczy bardzo mocno krytykują, zapominając, że ambitne filmy wcale nie są łatwiejsze w odbiorze niż książki, i że jedno i drugie trzeba się nauczyć przyswajać oraz rozumieć. Dlatego krakowski dydaktyk proponuje, by „metoda oceniania, wartościowania tekstów kultury poprzez próby kategoryzacji, poprzez intertekstualne, intergatunkowe zestawienia” stała się „domeną tak ucznia, jak i nauczyciela” (s. 93), przy zastrzeżeniu, że „wartościowanie przez kategoryzację nie jest [...] ani uniwersalne, ani rozstrzygające” (s. 94).

W artykule Leszka Jazownika *Uczeń w roli badacza, krytyka i nieprofesjonalnego odbiorcy* można odnaleźć kilka konstatacji, które z punktu widzenia współczesnej dydaktyki polonistycznej cieszą, i kilka takich, które martwią. Optymizmem napęła stwierdzenie badacza, że „postmodernistyczny przełom w kulturze, który stał się przyczyną prawdziwego trzęsienia ziemi w literaturoznawstwie [...], nie musi być postrzegany w polonistycznej praktyce edukacyjnej jako źródło nieszczęść” (s. 101), można go bowiem potraktować jako antidotum na „zastygłe formy myślenia o literaturze” (u autora wręcz: „narzędzie destrukcji” tych form). Byłoby dobrze, gdyby nauczyciele zaczęli dostrzegać w literaturoznawczym dyskursie poststrukturalistycznym właśnie nie zagrożenie dla szkolnego odczytywania tekstów literackich, lecz metodologiczną i metodyczną pomoc. Jazownik śledzi związki między najnowszymi trendami literaturoznawczymi a możliwościami, które otwierają dla szkolnej polonistyki. I słusznie podkreśla, iż „przeszczepiane na grunt szkoły sposoby interpretowania tekstów znamienne dla kulturowych i antropologicznych teorii literatury, sytuując ucznia w roli krytyka kultury, pozwalają mu wykroczyć daleko poza literaturę” (s. 104). Co martwi w tym artykule? Uogólniające, oderwane od tematu i niczym nieoparte sądy na temat sposobu funkcjonowania państwa polskiego. W dywagacjach tych jest używana terminologia rodem z medialnego języka narodowo-prawicowego: „dyktat narzucony Polsce przez unijną administrację”, „policzki wymierzane «niewidzialną ręką rynku»”, państwo polskie jako „strażnik interesów międzynarodowego kapitału” (s. 105), „gangokracja” (s. 106). A wszystko to użyte w kontekście argumentowania sprzeciwu wobec zmian oświatowych, które zostały tu nazwane „utowarowieniem edukacji” (s. 105). Podstawę programową (możemy się domyśleć z kontekstu, że o nią chodzi), a więc dokument państwowy ukierunkowany na jak najlepszy rozwój polskiego ucznia, autor ten określa „precyzyjnie nakreślonym pakietem wiedzy i umiejętności sprzedawanych uczniom”, a egzaminowanie – organizowanym przez władze oświatowe, „natrętnym, rozdętym ponad wszelką potrzebę systemem kontroli stopnia przyswojenia tego pakietu”. Czyżby tym, co najlepsze dla edukacji, według autora była samowolka

nauczycieli i uczniów? Wpisuje się on też w modny ostatnio w mediach nurt testofobii, wynikającej – prawdopodobnie (podobnie jak wszystkie fobie) – z uprzedzeń i nieznamości materii, tu związanej z nowoczesnym ocenianiem. Dziwne, że redaktorzy książki pozwolili na zamieszczenie w tym tak cennym tomie tego zbioru insynuacji. Tekst Jazownika zapowiada się dobrze, lecz kończy demagogicznymi wnioskami, przez co traci kompletnie walor naukowości...

Także polemiczny wobec polonistycznego systemu sprawdzania wiedzy, lecz, w przeciwieństwie do poprzedniego, rzeczowy i poparty materiałem dowodowym jest artykuł Jerzego Kaniewskiego *Radość czytania a szkolne pragmatyzmy*. Autor upomina się w nim o formacyjny walor omawiania utworów literackich w szkole, a nie tylko spłykanie go do potrzeb zaliczenia na egzaminie. Ważnym głosem w tej części monografii jest też artykuł Jadwigi Kowalikowej *Kształcenie językowe dla budowania uczniowskiego warsztatu interpretatora utworów literackich*, wskazujący na potrzebę uwzględnienia w zabiegach hermeneutycznych uwarunkowań komunikacyjnych.

Spora część artykułów umieszczonych w dalszej części książki koncentruje się wokół zderzenia dwu kategorii: „lektury” i „doświadczenia”. Są to dotyczące kwestii niezwykle szczegółowych głosy: Barbary Myrdzik (*Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne*), Małgorzaty Latoch-Zielińskiej (*Doświadczenie buntu młodzieńczego i jego wpływ na odbiór tekstów kultury*), Anny Włodarczyk (*Etyczne aspekty doświadczenia tekstu. Akt lektury wobec innej narracji*), Elżbiety Piątek (*Literatura utrwalająca stereotypy – wróg czy sprzymierzeniec w nauce tolerancji?*), Anny Pilch (*LEKTURA TWARZY a dyskurs historycznoliteracki i doświadczenie krytyczne*) i wreszcie Krystyny Koziółek (*Scena pierwotna lektury*). Mowa w tych tekstach o bardzo różnych szkolnych doświadczeniach lekturowych: i tych z wykorzystaniem instrumentarium z kręgu hermeneutyki Gadamera, będącej propozycją poprowadzenia z utworem dialogu (Myrdzik), i tych postulujących wykorzystanie w percepcji dzieła literackiego procesów związanych z okresem dojrzewania, a przede wszystkim młodzieńczej potrzeby kontestacji i krytycyzmu (Latoch-Zielińska), a także takich, które odwołują się do moralnych przeżyć i empatycznej interpretacji dzieła (Włodarczyk), socjologicznej kategorii stereotypu (Piątek), filozoficzno-antropologicznego pojęcia twarzy jako kategorii interpretacyjnej (Pilch) czy freudowskiej psychoanalizy (Koziółek). Propozycje te są bardzo bogate, cechuje je niezwykła różnorodność odczytań tekstów kultury.

Wiele umieszczonych w tym tomie tekstów można uznać za zbiór dydaktycznych postulatów, niestety oddalonych od szkolnej rzeczywistości i możliwości przeciętnego ucznia. Zastanawiające jest na przykład to, czy Dariusz Szczukowski identyfikuje się z pomysłem Rotry’ego, by utwory literackie poddawać w polonistycznej interpretacji „dekontekstualizacji, niezbędnej dla ich ożywienia”? (s. 203). Czy wierzy, że uczeń w dzisiejszej szkole może być pobudzany przez lekturę „do wertowania w bibliotece”? Oczywiście, do-

brze by było, gdyby „nauczanie literatury stało się aktywnością krytyczną...” (s. 203), lecz w ostatnim dwudziestoleciu dokonała się swoista rewolucja medialna i recepcyjna. W jej wyniku uczeń nie jest już tym samym, którego autor szkicu najprawdopodobniej pamięta z własnej młodości. To ktoś, kto nie czyta, niekoniecznie dlatego, że mu się nie chce, czy że nie są mu dostarczane zewnętrzne bodźce stymulujące do lektury, lecz dlatego, że jego mózg pracuje zupełnie inaczej niż mózgi dzieci sprzed przelomu medialnego, jest w inny sposób sfunkcjonalizowany, nastawiony nie na linearny porządek znaków werbalnych, lecz na ikoniczny przekaz informacji o charakterze mulimedialnym.

Neurodydaktyczną świadomość sytuacji natomiast ma z pewnością Marta Rusek – autorka szkicu *Czytanie jako podróż – perspektywa edukacyjna*. Podkreśla w nim wielokrotnie, że w obecnej sytuacji kulturowej polonista musi bronić siebie przed ekspansją mediów wizualnych i pozostać „dobrym czytelnikiem”. Musi więc czytać i krytycznie ustosunkowywać się do własnych lektur. Nie wolno poprzestawać na tym, co się przeczytało na studiach! Na marginesie, ciekawe, w jakim stopniu nauczyciele poloniści ulegają tym samym mechanizmom zatracania pozycji czytelniczych co reszta polskiego społeczeństwa. Inaczej mówiąc – warto jak najszybciej zbadać, czy poloniści są jeszcze czytelnikami, czy omawiając literaturę, sami się nią fascynują, a ucząc pisania, poddają się treningowi tej umiejętności? Czy nauczyciele poloniści żyją nadal w świecie słów i czy potrafią przekonywać swych uczniów, że literatura jest skutecznym narzędziem poznawania świata i siebie samego?

Wartościowe są artykuły Eweliny Strawy (*Czytanie jako twórcze działanie*) i Karoliny Kwak (*Literacki ignorant i digitalny imigrant w płynnej nowoczesności, czyli krótka refleksja o uczniu i nauczycielu*), bo poruszają ważne kwestie czytania i promocji literatury w polskiej szkole poprzez nowoczesne metody nauczania oraz najnowsze media. I w tym miejscu krytyka oraz dydaktyka ma obszary wspólne do zagospodarowania. Widać, że teksty te zostały napisane przez twórczych nauczycieli, pełnych pomysłów i inicjatyw.

Jak zawsze kontrowersyjne, choć niepozbawione sensu, są pomysły metodyczne Kordiana Bakuły (*Całe tomy wierszy na jednej lekcji. Czytanie, nauczanie, złożoność*). Autor pokazuje, jak podczas jednostki zajęciowej można poddać oglądowi dziesiątki tomów i setki wierszy z porządku poezji współczesnej, a dodatkowo odnieść z tego wszystkiego edukacyjną korzyść. Poza tym dzięki zastosowaniu takiego właśnie rozwiązania dyskurs dydaktyczny w pełni tego słowa się demokratyzuje:

Nie ma dominanty pod żadnym względem. Nie ma wiersza dominującego, tomiku dominującego, tematu dominującego, studenta dominującego (najbardziej aktywnego), nauczyciela dominującego. Zatem w pewnym sensie panuje w grupie równość lub też inaczej mówiąc, nie panuje w grupie odgórnie zaprowadzona nierówność. Zarazem jednak istnieje nierówność własna, naturalna, przyrodzona nierówność między członkami grupy. (s. 265)

Strategia krytycznoliteracka zastosowana w porządku metodyki polonistycznej tworzy według Bakuły nową jakość w nauczaniu, w którym akcentowana jest płynność procesu poznawczego.

Tom zamykają egzemplifikacje interpretacyjne doświadczonych dydaktyków polonistycznych i literaturoznawców. Swój model odczytania liryku Czesława Miłosza przedstawia Grażyna Tomaszewska (*Bliskość i obcość w lekturze*). Ewa Jaskółowa prezentuje realizowane wspólnie ze swoimi studentami projekty badawcze odnoszące się do możliwości działań dydaktycznych na podstawie konkretnych, kontrowersyjnych recenzji utworów literackich uznanych autorów. O elementy biografistyki (metodologiczne i kontekstowe) w szkolnej interpretacji dopomina się Magdalena Marzec (*„Pani Bovary to ja!” – biografia pisarza jako kontekst dla czytania literatury w szkole ponadgimnazjalnej*).

Dyskusyjny jest (i jako dyskusyjny podany) pomysł Doroty Kozickiej (artykuł *Między praktyką artystyczną i ideologiczną – recepcja krytyczna prozy najnowszej*), by czytać w szkole najnowsze teksty prozatorskie polskich autorów. Trzeba bowiem mieć odwagę i przed sobą niezwykle dojrzałą młodzież, by móc z nią omawiać *Lubiewo* Michała Witkowskiego czy *Wojnę polsko-ruską* Doroty Masłowskiej. Podobną kwestię porusza w swym szkicu Jarosław Fazan (*Czy można czytać Tkaczyszyna-Dyckiego w szkole?*). Być może polonista już przez sam wybór do analizy tekstów homoseksualnych lub subkulturowych narazi się niektórym rodzicom na zarzut deprawacji dzieci. Autorzy (i Kozicka, i Fazan) mają tego świadomość – otwierają więc ważki problem, poddają go dyskusji, a decyzję o realizacji tego rodzaju projektów dydaktycznych pozostawiają nauczycielom.

XV tom serii „Edukacja nauczycielska polonisty” można ocenić jako projekt udany. Redaktorzy książki, oczywiście, jak to często bywa w wypadku monografii składającej się ze zbioru artykułów różnych autorów, nie ustrzegli się pokusy umieszczenia w niej tekstów słabszych (do takich zaliczyłbym *Czytanie Sienkiewicza na III etapie edukacyjnym* Dawida Marii Osińskiego i Piotra Bordzioła oraz omówiony wyżej tekst Jazownika) czy luźno związanych z tematem przewodnim (*Buty Heideggera i wraki Kantora* Katarzyny Trzeciak). Należy jednak podkreślić, iż zdecydowanie dominują w tej kolekcji teksty dojrzałe, o wysokim poziomie naukowości. Chciałoby się, aby choć niektóre z nich trafiły do rąk nauczycieli polonistów, krytyków literackich, metodologów-literaturoznawców czy uczniów i studentów. Każda z tych grup – mam takie wrażenie – odniosłaby z tej lektury ogromną, choć inną korzyść. Warto prześledzić osobiście, biorąc do ręki ten tom, to dziwne i rzadkie, lecz niezwykle pouczające spotkanie krytyka literackiego z nauczycielem polonistą.