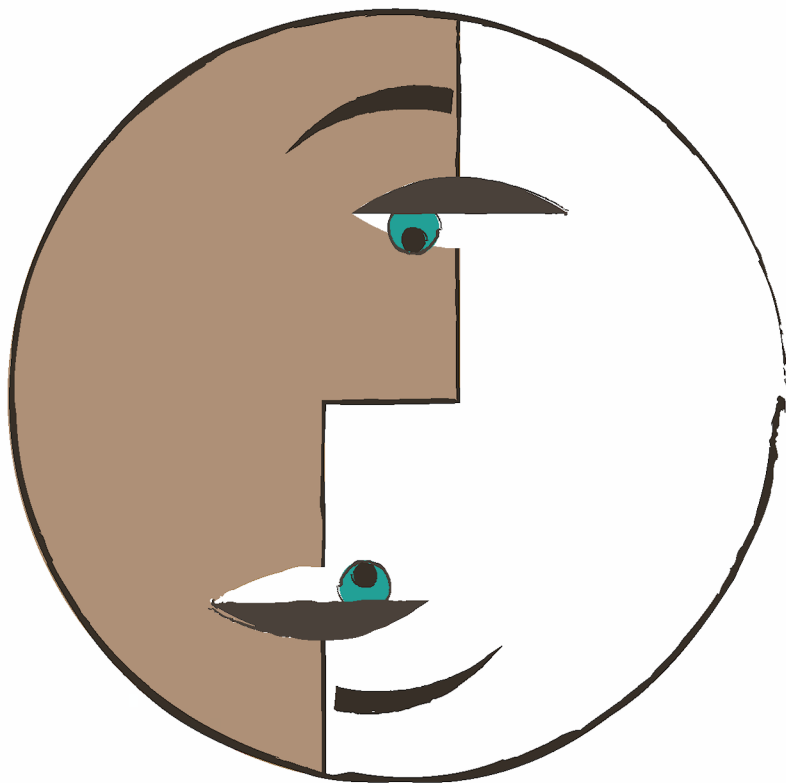


**JĘZYK –
LEKTURA –
INTERPRETACJA**



**W
DYDAKTYCE
SZKOLNEJ**



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO

Język – lektura – interpretacja
w dydaktyce szkolnej

Prace Naukowe



Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
nr 3763

50^{lat}
Uniwersytetu
Śląskiego
w Katowicach

Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej

Redakcja naukowa
Ewa Jaskółowa
Małgorzata Wójcik-Dudek

Redaktor serii: Dydaktyka Języka i Literatury Polskiej
Ewa Jaskółowa

Recenzent
Michał Kopczyk

Spis treści

Zamiast wstępu (<i>Ewa Jaskółowa, Małgorzata Wójcik-Dudek</i>)	7
Zofia Adamczykowa	
Mieczysława Mitera-Dobrowolska – twórczyni katowickiej Katedry Dydaktyki Polonistycznej	9
Jerzy Kaniewski	
Przeciw interpretacji? Szkolna lektura a wiedza literaturoznawcza	21
Krzysztof Biedrzycki	
Parafraza czy interpretacja?	35
Magdalena Ochwat	
Społeczna odpowiedzialność edukacji polonistycznej	43
Anna Janus-Sitarz	
Jak mówi literatura, a jak mówi się o literaturze w szkole?	57
Krzyszyna Koziołek	
Ciągłość czy wydarzenie? Pytanie o cel dydaktyki lektury	65
Tomasz Pawlus	
Lekcja jako doświadczenie transgresji. O przekraczaniu horyzontu oczekiwań	77
Danuta Łazarska	
Co pomaga przyszłym nauczycielom i uczniom w interpretacji literatury?	85
Mirosław Grzegórzek	
Charakterystyka postaci jako źródło wiedzy antropologicznej	99
Katarzyna Grudzińska	
Pogranicza intuicji i wiedzy – percepcyjne możliwości młodzieży w zakresie od- krywania kulturowego obrazu świata	115
Anna Podemska-Kałuża	
LEGO-LOGOS jako alternatywna metoda pracy z tekstem literackim	131

Magdalena Paprotny	
Po cóż patrzeć na ptaki? Ornitofauna <i>Janka Muzykanta</i>	145
Ewa Ogłóża	
Poeta, osiołek i Moguer w prozie poetyckiej Juana Ramóna Jiménezza	157
Beata Gromadzka	
O użyciach i nadużyciach fotografii oraz o jej „użyteczności” na lekcjach języka polskiego na przykładzie jednej fotografii z Zagłady	177
Jadwiga Maksym-Kaczmarek	
O sztuce i historii na języku polskim. Interpretacja <i>Pierwszej fotografii Hitlera</i> Wisławy Szymborskiej	191
Anna Włodarczyk	
Etyka interpretacji jako doświadczanie lektury tekstu. Studium praktyczne: Theodor Roethke <i>Walc mojego taty</i> (1942)	205
Dorota Michułka	
Zatrzymane w czasie. Romantyczne inspiracje fantastyki, grozy i pamięci. <i>Osobliwy dom Pani Peregrine</i> Ransoma Riggsa jako szkolna lektura	219
Jolanta Fiszbak	
O kondycji najnowszej literatury dla młodzieży (głos w dyskusji)	239
Alicja Baluch	
Jutka i Anna potrzebowały opowieści jak powietrza. Interpretacja utworów dla dzieci i dziecięcych na podstawie <i>Bezsenności Jutki</i> Doroty Combrzyńskiej Nogali oraz <i>Anny i Pana Jaskółki</i> Gavriela Savita	257
Marta Bolińska	
(Nie)świadomość zagrożeń. Cięża a zespół FAS (na przykładzie powieści <i>Magda.doc</i> Marty Fox)	267

Zamiast wstępu

Nasz umysł nie zyskuje prawdziwej wolności, przyjmując gotowe materiały i opanowując idee innych ludzi, ale formułując swoje własne standardy oceny i wytwarzając własne myśli. Wiedza może dać nam potęgę, ale pełnię osiągniemy tylko dzięki zdolności do wzajemnego zrozumienia.

Rabindranath Tagore

Zapraszamy do lektury zbioru tekstów autorstwa badaczy, których namysł nad rolą interpretacji w szkolnej edukacji wpisuje się w refleksję Rabindranatha Tagorego zakotwiczoną w takich wartościach, jak: wolność, własne myśli, wzajemne zrozumienie. Można zaryzykować twierdzenie, że wolność pozostaje gwarancją włączania własnych myśli do korpusu idei składających się na dziedzictwo ludzkości, konfrontowania ich z Innymi po to, aby lepiej zrozumieć siebie oraz Drugiego. W tym dialogu ponad czasem i przestrzenią niebagatelną rolę przypisuje się oczywiście edukacji, której jednym z ważniejszych, jeśli nie najważniejszych, zadań jest przygotowanie do interpretacji oznaczającej nie tyle rozumienie, ile proces prowadzący do porozumienia.

Miejmy nadzieję, że nie sprawdziła się pesymistyczna wizja Tagorego, który w 1916 roku pisał: „Widzimy więc, że edukacja w zakresie wzajemnego zrozumienia jest w szkołach nie tylko systematycznie ignorowana, ale wręcz bezlitośnie tłumiona”.

Redaktorki

Zofia Adamczykowa

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Mieczysława Mitera-Dobrowolska – twórczyni katowickiej Katedry Dydaktyki Polonistycznej

Na wstępie uzasadnijmy miejsce tego szkicu wspomnieniowego w niniejszym tomie. Była bowiem Profesor Mieczysława Mitera-Dobrowolska twórczynią Katedry Dydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Śląskiego. Katedry, która istnieje od połowy minionego stulecia i mimo licznych przeobrażeń organizacyjnych, personalnych, koncepcyjnych, merytorycznych zachowała ducha Profesor Dobrowolskiej, zawsze otwartej zarówno na człowieka, zwłaszcza wychowanka, jak i na potrzeby oraz wymogi zmieniającego się świata. Domeną Profesor była pedagogika podmiotowa, głęboko zakorzeniona w solidnej wiedzy psychologicznej, oraz wierność popularnej idei zamykającej się w formule „ludzie są dobrzy”, realizowanej konsekwentnie zarówno w programach wychowania, jak i w literaturze młodzieżowej międzywojnia. To dzięki takiej postawie oraz wysokiej kulturze i urokowi osobistemu zjednywała sobie Profesor ludzi oraz pozostawiła trwałe ślady w tych, którzy mieli szczęście znaleźć się w Jej otoczeniu. Świadczy o tym wiele druków wspomnieniowych oraz książkowe opracowania monograficzne poświęcone bogatemu życiu, a także wielostronnemu dorobkowi naukowemu i zawodowemu Mieczysławy Mitera-Dobrowolskiej (1900–1992)¹.

¹ Opracowania książkowe o charakterze biograficzno-bibliograficznym: M. ŁOJEK: *Mieczysława Mitera-Dobrowolska – wzór polonistki na dziś i na jutro*. Bydgoszcz 1998, s. 268; M. ZAJĄC: *Saga rodziny Miterów z krakowskiego Podgórze*. Kraków 2003, s. 131; Z. ADAMCZYKOWA: *Mieczysława Mitera-Dobrowolska (1900–1992)*. Seria *Mentibus Memoratis*. T. 2. Katowice 2006, s. 87.

Poświęcono Profesor także wiele artykułów pośmiertnych i wspomnieniowych, między innymi: Z. ADAMCZYKOWA: *Służba nieustająca. Wspomnienie o prof. Mieczysławie Miterze-Dobrowolskiej*. „Trybuna Śląska” z 2 kwietnia 1992, s. 3; K. HESKA-KWAŚNIEWICZ: *Ostatnia lekcja*. „Gość Niedzielny” 1992, nr 17; M. ŁOJEK: *Mieczysława Mitera-Dobrowolska (1 stycznia 1900–*

Wyjątkowości Bohaterki tego szkicu dowodzi też fakt, że władze Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego w roku 1992 (pośmiertnie) w uznaniu zasług naukowych, dydaktycznych i organizacyjnych nadały Jej imię jednej z sal wykładowych.

Są też przesłanki kalendarzowo-rocznicowe niniejszego wspomnienia. Mięło bowiem ćwierćwiecze od śmierci Pani Profesor (17 marca 1992 roku) oraz dziewięćdziesiąt lat od uzyskania przez Nią doktoratu na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie (w roku 1927) na podstawie obszernej, liczącej trzysta czterdzieści stron rozprawy pt. *Działalność pedagogiczna Adama ks. Czartoryskiego, generała ziem podolskich*, opartej na studiach w kraju i w Paryżu, a wydanej w 1931 roku². Drugi kontynuacyjny tom tej pracy pt. *Mecenat kulturalny Adama Kazimierza Czartoryskiego w epoce porozbiorowej* (dwieście stron) zaginął, niestety, na Śląsku w czasie drugiej wojny światowej.

Ażeby pełniej zrozumieć postawę życiową i zawodową Profesor Dobrowolskiej nacechowaną ogromnym poczuciem odpowiedzialności w wymiarze indywidualnym, społecznym i narodowym oraz nieodpartym i bezkompromisowym dążeniem do działania w imię nauki i postępu, na rzecz narodu i jednostki, zwłaszcza wychowanków, trzeba by odwołać się nie tylko do biografii zawodowej, ale też do wybranych faktów z Jej bogatego życia obejmującego bez mała cały XX wiek naznaczony licznymi zakrętami historii.

Mieczysława Wiktoria Miterzanka urodziła się pod znamiennej datą 1 stycznia 1900 roku w galicyjskiej wsi Skołyżyn, położonej w powiecie jasielskim, w rodzinie nauczycielskiej. Zarówno jej matka Waleria z Hnatowiczów, jak i ojciec Adolf Mitera pełnili tam przez całe dorosłe życie obowiązki nauczycieli szkoły ludowej, rozumiane – zgodnie z duchem czasu i potrzebami ówczesnej wsi – jako pracę u podstaw. Oboje rodzice pojmowali swój zawód w szerszym wymiarze społecznym, toteż matka prowadziła kursy robót ręcznych i gospodarstwa domowego dla mieszkańców wsi, ojciec – kółko rolnicze, ale jego największym osiągnięciem było założenie trzyletniej szkoły koszykarskiej z internatem, która wykorzystywała warunki naturalne okolicy. Istniała ta szkoła dziesięć lat, przyczyniając się do poprawy warunków materialnych okolicznej ludności.

17 marca 1992). „Polonistyka” 1993, nr 3 (303), s. 185–187; Z.J. NOWAK: *Mieczysława Mitera-Dobrowolska (1900–1992)*. W: *Słownik badaczy literatury polskiej*. T. 1. Red. J. STARNAWSKI. Łódź 1994, s. 203–206; Z. ADAMCZYKOWA: *Mieczysława Mitera-Dobrowolska – naukowiec i pedagog*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 13. Red. E. POŁAŃSKI i Z. URYGA. Katowice–Kraków 1995, s. 182–190; Z. ADAMCZYKOWA: *W służbie nauki i młodzieży – o Mieczysławie Miterze-Dobrowolskiej*. W: *Śląscy uczeni, o tych, co odeszli*. Red. J. MALICKI, J. ŚLIWOK, M. SKÓRA. Katowice 2004, s. 57–70.

² M. MITERZANKA: *Działalność pedagogiczna Adama ks. Czartoryskiego, generała ziem podolskich*. Warszawa–Lwów 1931, s. 340.

Z domu rodzinnego, przepełnionego ideami humanistycznymi oraz działaniem na rzecz ludu, wyniosła Mieczysława Miterzanka, podobnie jak jej rodzeństwo, ogromne poczucie odpowiedzialności obywatelskiej i społecznej oraz przeświadczenie o wysokiej randze zawodu nauczycielskiego. Z siedmiorga niezwykle uzdolnionego rodzeństwa aż pięcioro zdobyło kwalifikacje nauczycielskie, pozostali – chociaż ukończyli inne typy studiów, okresowo także parali się tym zawodem (Kazimierz – malarz, Zygmunt – doktor inżynier, wykładowca krakowskiej Akademii Górniczo-Hutniczej). Na skomplikowanych losach oraz zaangażowanych w życie kraju postawach rodziny Miterów można by współczesne nam pokolenia uczyć – w myśl sentencji *historia est magistra vitae* – żywej, pełnej wzniosłych i tragicznych wydarzeń historii Polski XX wieku. A także uczyć szczerego i mądrego patriotyzmu oraz życiowych wyborów opartych na hierarchii wartości. Pierwsza i druga wojna światowa, odzyskanie przez Polskę niepodległości (fakt ten upamiętniała zasadzona przy domu Miterów lipa), legiony i wojna bolszewicka, ofiarne budowanie nowej państwowości na różnych odcinkach życia, wreszcie tragizm rządów totalitarnych i kolejne przemiany polityczne w kraju – wszystko to wyciskało silne piętno na życiu poszczególnych członków zasłużonej rodziny Miterów. Nierzadko stawało się powodem tragedii, gdyż wychowani w głębokiej wierze chrześcijańskiej, patriotyzmie oraz ideałach harcerskich, pozostawali wierni swym przekonaniom mimo przeciwności losu i bez względu na konsekwencje. Gdyby nie reprezentowane przez nich przymioty obywatelskie i etyczne oraz wysokie wymagania stawiane sobie, zapewne ich życie potoczyłoby się inaczej. Wystarczy na przykład pomyśleć, że najstarszy z braci, absolwent Uniwersytetu Jagiellońskiego, Stanisław nie musiał zginąć tak młodo, gdyby dobrowolnie nie poszedł do wojska w 1915 roku, co uważał za swój obowiązek i honor; Zygmunt zaś, młodszy z braci, nie straciłby życia w Starobielsku, gdyby jako szczególnie uzdolniony geolog pozostał na intratnym stanowisku w Stanach Zjednoczonych, gdzie jako pierwszy Polak zdobył w swej specjalności doktorat, a nie upierał się przy konieczności pracy na rzecz Polski. Z kolei Bohaterka mojego opracowania, gdyby z własnego wyboru nie poddała się – będącej ewenementem w skali kraju – ustawie celibatowej obowiązującej w międzywojniu nauczycielki na Górnym Śląsku (w latach 1926–1938), zapewne wcześniej wyszłaby za mąż i – być może – przedłużyłaby linię rodziny, która odeszła bezpotomnie. Gdyby...³.

Wróćmy jednak do biografii Pani Profesor. W roku 1906 rodzina Miterów przeniosła się do Krakowa i zamieszkała na Podgórzu w usytuowanym na skarpie domu z ogrodem przy ulicy Zamoyskiego 73. Przeprowadzka stwarzała korzystne warunki kształcenia dzieci. Obok uroczego drewnianego dworku z werandą i ogrodem, który z czasem – wypełniony rodzinnymi pamiątkami – nabierał

³ Dzieje rodu Miterów prezentuje książka M. ZAJĄCA: *Saga rodziny...*

charakteru swoistego muzeum, powstała po jakimś czasie budowla murowana z przeznaczeniem na pracownię brata malarza. Od dziecięcych lat kształtował zatem Bohaterkę mojego opracowania Kraków, jego specyficzna atmosfera historyczna, intelektualna i kulturowa.

W roku 1919 Mieczysława Miterzanka ukończyła Państwowe Seminarium Nauczycielskie Żeńskie w Krakowie, gdzie uzyskała maturę i prawo do nauczania w publicznych szkołach ludowych. Następnie przez rok uczęszczała do Gimnazjum św. Anny i tam złożyła z odznaczeniem drugi egzamin dojrzałości, który otwierał drogę do studiów wyższych. W roku 1920 rozpoczęła studia polonistyczne na Uniwersytecie Jagiellońskim, które ukończyła w roku 1925. W okresie studenckim aktywnie działała w organizacjach młodzieżowych i w związkach filareckich, między innymi w Chrześcijańskim Związku Akademików (ChZA) i w kole polonistów UJ. Po latach wielokrotnie wracała wspomnieniami do lat studenckich pełnych entuzjazmu i zapału do pracy na rzecz odzyskanej ojczyzny; lat, które były zarazem okresem żywych kontaktów intelektualnych z niezwykłymi osobowościami ze świata nauki. Zawsze z głębokim szacunkiem wskazywała dwóch profesorów uniwersyteckich, wybitnych uczonych: Ignacego Chrzanowskiego i Stanisława Kota – jako tych, którzy na trwałe ukształtowali Jej zainteresowania naukowe, skoncentrowane wokół problematyki historyczno-literackiej oraz dziejów oświaty i myśli pedagogicznej.

Jako stypendystka, miała Mieczysława Miterzanka obowiązek podjęcia pracy pedagogicznej, którą rozpoczęła w roku 1926 w Prywatnym Seminarium Żeńskim w Rzeszowie. W roku 1928 (już po doktoracie) złożyła przed Państwową Komisją Egzaminacyjną w Krakowie wymagane egzaminy kwalifikacyjne na nauczycielkę szkół średnich i przeniosła się do Katowic, gdzie aż do wybuchu drugiej wojny światowej uczyła języka polskiego z elementami kultury i propeutyki filozofii w Miejskim Gimnazjum i Liceum Żeńskim, zarówno w klasach polskich, jak i w klasach mniejszości niemieckiej. Praca nauczycieli na tym terenie, w dużej mierze przybitych z pobudek patriotycznych głównie z Krakowa i z Poznania, wymagała szczególnych kompetencji oraz entuzjazmu. Mieczysława Miterzanka wyróżniała się pomysłowością w doborze ambitnych i dostosowanych do potrzeb regionu form i metod pracy. Urządziła nowoczesną pracownię polonistyczną, organizowała spektakle szkolne, liczne wycieczki krajowe i zagraniczne, współpracowała z Teatrem Polskim w Katowicach. Była szanowana i niezwykle lubiana przez uczennice, które do końca Jej życia utrzymywały z Nią żywe kontakty. Toteż już w roku szkolnym 1932/1933, a więc zaledwie po kilku latach pracy, w uznaniu zasług w zakresie nowatorstwa metodycznego powierzono Jej prowadzenie Ogniska Metodycznego Języka Polskiego dla nauczycieli województwa śląskiego. Jako kierowniczka Ogniska upowszechniała nowoczesne wówczas kierunki pedagogiczne, takie między innymi jak szkoła aktywna, metoda laboratoryjna, system daltoński, metoda dyskusyjna, metoda projektów.

Organizowała lekcje pokazowe i odczyty dla nauczycieli, ściągając na Śląsk wybitnych prelegentów z różnych ośrodków akademickich. Utworzyła sekcję nauczycieli uczących w niemieckich klasach mniejszościowych oraz sekcję szkół zawodowych, co wówczas było zamysłem pionierskim. Uruchomiła także „łatającą” biblioteczkę lektur szkolnych. Już w 1934 roku, właśnie w Katowicach, odbył się ogólnopolski zjazd instruktorów metodycznych, co stanowiło wyraz uznania dla tej placówki. Funkcję kierownika Ogniska pełniła Profesor – z przerwą w czasie wojny – do roku szkolnego 1945/1946.

W okresie okupacji hitlerowskiej – razem z mężem Tadeuszem Jakubem Dobrowolskim, chemikiem, także wybitnym nauczycielem i dyrektorem szkół na Śląsku, a po wojnie prorektorem Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach – przebywała w Krakowie. Weszła tam w skład Tajnego Kuratorium Szkolnego, w którym zorganizowała Sekcję Śląską, opracowującą systemem daltońskim materiały nauczania dla szkół śląskich⁴. Z polecenia tajnych władz oświatowych wizytowała też tajne komplety zorganizowane na terenie dystryktu krakowskiego, między innymi w Dębicy, Rzeszowie, w Gorlicach, Jasle, Sanoku, Mielcu, Tarnobrzegu, w Sandomierzu, a także pełniła opiekę społeczną nad nauczycielami z Ziem Zachodnich oraz nad uwięzionymi członkami ich rodzin. Działalność tę przerwało osadzenie Jej przez gestapo w listopadzie 1941 roku w więzieniu na Montelupich, skąd została zwolniona w kwietniu 1942 roku dzięki interwencji hrabiny z Radziwiłłów Potockiej, której wnuczki uczyła.

Po zakończeniu drugiej wojny światowej Profesor Dobrowolska powróciła do Katowic, gdzie podjęła intensywną pracę w zakresie przygotowania kadr nauczycielskich niezbędnych powojennym szkołom. Pracowała w Państwowym Pedagogium kształcącym kandydatów po maturze, w Wyższym Kursie Nauczycielskim, w Liceum Pedagogicznym oraz w Instytucie Pedagogicznym. W latach powojennych wykazywała też niezwykłą aktywność społeczną, podejmując liczne prace oświatowo-wychowawcze. Była wykładowcą na wakacyjnych kursach dla niewykwalifikowanych nauczycieli w Kołobrzegu (1950) i w Opolu (1954). W latach 1945–1948 współpracowała z Zarządem Wojewódzkim Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego (TUR), potem z Towarzystwem Wiedzy Powszechnej, a w latach 1950–1960 – z Wojewódzkim Ośrodkiem Doskonalenia Kadr Oświatowych (WODKO). Pracowała w Zarządzie Związku Nauczycielstwa Polskiego. Była współorganizatorką Klubu Literackiego w Katowicach (1948–1952). Przez wiele lat brała czynny udział w pracach programowych komisji rzeczo-

⁴ Działalność tę omawia Autorka w artykule opracowanym razem z mężem T.J. DOBROWOLSKIM: *Tajne nauczanie na Śląsku w okresie okupacji 1939–1945*. W: *Prace historycznoliterackie. Studia nad piśmiennictwem śląskim*. Red. J. ZAREMBA. Katowice 1967, s. 283–295. Problematykę tę prezentuje Autorka szerzej w rozprawie: *Początki tajnego nauczania na Śląsku w czasie okupacji hitlerowskiej 1939–1945*. W: *Tajna oświata i obrona kultury polskiej na ziemiach województwa katowickiego w latach 1939–1945*. Red. S. KĘDRYNA. Katowice 1977, s. 28–57.

znawców ministerstwa, współpracowała z Instytutem Pedagogicznym w Warszawie w zakresie programów wyższych szkół pedagogicznych i studiów nauczycielskich.

Po utworzeniu w Katowicach Wyższej Szkoły Pedagogicznej w 1950 roku związała się z tą uczelnią do końca jej istnienia, to jest do utworzenia Uniwersytetu Śląskiego w 1968 roku. Nowoczesne kształcenie nauczycieli polonistów było szczególną pasją Profesor Mieczysławy Dobrowolskiej, toteż podejmując pracę naukowo-dydaktyczną na Wydziale Filologiczno-Historycznym, utworzyła Zakład (1958), a po uzyskaniu docentury zorganizowała w roku 1959 Katedrę Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego, której wyznaczała ambitne i szeroko zakrojone cele. Warto dodać, że była to druga tego typu katedra w Polsce. Pierwsza powstała w krakowskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej (obecnie – Uniwersytet Pedagogiczny) z inicjatywy Profesora Władysława Szyszkwowskiego, przedwojennego wizytatora ministerialnego.

Współpracując z Profesorem Szyszkwowskim oraz innymi przedstawicielami wyższych szkół pedagogicznych, wykazywała Profesor Dobrowolska niespożytą energię, a nawet niebывały upór w walce o nadanie metodyce nauczania rangi dyscypliny naukowej – z możliwością zdobywania w tej dziedzinie stopni naukowych, co dziś jest oczywiste, a w tamtych czasach wzbudzało liczne kontrowersje. Pozyskała dla tej idei ówczesnego ministra Profesora Henryka Jabłońskiego, który w roku 1967 Zarządzeniem nr UE-1990-23-67 otwierał możliwość awansu naukowego w tej dziedzinie. W tym czasie utworzyła Profesor pierwsze w Polsce seminarium doktoranckie z metodyki polonistycznej oraz z zakresu literatury dla dzieci i młodzieży. Uczestnikami byli nie tylko młodszy pracownicy Katedry. Pionierski charakter seminarium, jego atmosfera intelektualna oraz życzliwość i urok Promotorki ściągały do Katowic doktorantów z całej Polski: z Poznania, Gdańska, Warszawy, z Krakowa, Bydgoszczy, Wrocławia, Cieszyna, z Opola. Swoich podopiecznych darzyła Profesor zaufaniem i wiarą w ich potencjał intelektualny. Potrafiła stworzyć klimat wzajemnej współpracy, co było czynnikiem motywującym do wysiłku badawczego. Każdy doktorant interesował Ją również jako indywidualny człowiek, z jego życiowymi problemami, dzięki czemu spotkania w gronie doktorantów były swoistą szkołą humanizmu i pozwoliły na powstanie trwałych związków międzyludzkich. Efektem pracy seminarium było wypromowanie kilkunastu doktorów, z których kilkoro otrzymało z czasem tytuł profesora. Warto dodać, że do awansów naukowych przywiązywała Profesor dużą wagę, ale jednocześnie wychodziła z założenia, że opracowanie pracy naukowej z dydaktyki polonistycznej wymaga dużej dojrzałości pedagogicznej.

Konsekwentnie też wzbogacała Profesor siatkę studiów polonistycznych, zwiększając liczbę i podnosząc rangę przedmiotów w ramach Katedry. Aby poszerzyć kompetencje przyszłego nauczyciela polonisty, wprowadziła historię sztuki, ściągając wykładowców z Krakowa; literaturę dla dzieci i młodzieży

(która do dziś ma się dobrze nie tylko na Uniwersytecie Śląskim, ale i na innych uczelniach) oraz dykcję (kulturę słowa). Kierowaniu Katedrą poświęcała wszystkie swoje siły i wolny czas. Zorganizowała przy Katedrze pracownię polonistyczną, wyposażoną w zbiory biblioteczne i audiowizualne, nagrania lekcji i płytotekę, w albumy oraz inne środki dydaktyczne pomocne w organizacji lekcji praktycznych i pokazowych, a także obszerne zbiory reprodukcji malarskich. Jak wielką wagę przywiązywała Profesor do zorganizowanej pracowni, świadczy fakt, że przekazała jej część własnych zbiorów bibliotecznych, w tym pierwsze wydania *Pana Tadeusza* i *Konrada Wallenroda* Adama Mickiewicza. Z zapałem organizowała także wycieczki studenckie o charakterze naukowym (na przykład do bibliotek naukowych), polonistycznym (na przykład śladami pisarzy) i metodycznym (do szkół sanatoryjnych, technicznych, zawodowych). Zainicjowała utworzenie Teatru Studenckiego, wzorcowego dla przyszłych nauczycieli polonistów. Przez wiele lat działał on przy Katedrze pod opieką Profesora Mariana Mikuty i cieszył się dużym powodzeniem wśród studentów, a także uznaniem środowiska, a nawet wykształcił przyszłych pracowników kultury oraz jednego aktora. Jako wielokrotna przewodnicząca egzaminów wstępnych, wprowadzała Profesor nowe formy egzaminacyjne, zmierzające nie tylko do oceny wiedzy kandydatów na polonistów, lecz także ich sprawności i predyspozycji zawodowych. Podobnie eksperymentowała w zakresie końcowych egzaminów z obu metodyk, próbując wiązać teorię z praktycznymi działaniami studentów. Współpracowała z Kuratorium Oświaty w Katowicach, utrzymywała żywe kontakty z absolwentami, na zebrania naukowe Katedry i konferencje zapraszała wyróżniających się nauczycieli z regionu. W procesie kształcenia zawodowego studentów szczególną rolę przypisywała praktykom przedmiotowo-metodycznym, które przygotowywała niezwykle starannie, dążąc do wyeliminowania przypadkowości. Odwiedzała Studia Nauczycielskie w Piotrkowie Trybunalskim i Zgierzu (uczelnie półwyższe kształcące nauczycieli dla szkół podstawowych). Utrzymywała żywe kontakty nie tylko z uczelniami pedagogicznymi w kraju, lecz także – w stopniu, w jakim to wówczas było możliwe – za granicą: w Wilnie, Poczdamie, Budziszynie, skąd do Katowic zapraszała prelegentów.

Ta niebywała aktywność pedagogiczno-społeczna i organizacyjna Mieczysławy Mitera-Dobrowolskiej szła w parze z intensywną pracą naukową. Do badań własnych bowiem i rozwoju pracowników Katedry przywiązywała dużą wagę. Na cotygodniowych zebraniach Katedry omawiane były nie tylko bieżące sprawy, ale w ich centrum zawsze znajdowała się też prelekcja któregoś z pracowników Katedry lub zaproszonych gości, wnosząca ożywcze myśli naukowe bądź zawodowe. Trudno tu charakteryzować całość dorobku naukowego Profesor – został on bowiem zewidencjonowany w wymienionych w przypisach opracowaniach monograficznych. Warto jednak przypomnieć, że praca naukowo-badawcza Profesor Dobrowolskiej koncentrowała się wokół kilku dys-

cyplin, które wzajemnie się przenikały i dopełniały. Trzonem Jej badań była historia kultury, oświaty i literatury doby stanisławowskiej, częściowo XIX wieku (Mickiewicz, Konopnicka, Żeromski) – i tego okresu dotyczą Jej najważniejsze publikacje, których wartość nadal pozostaje niepodważalna. Zwłaszcza cenna jest monografia dotycząca Komisji Edukacji Narodowej (1966, 1973). Drugi kierunek badań stanowiła dydaktyka polonistyczna, postrzegana zarówno w wymiarze historycznym, jak i współczesnym. Z tym wiąże się kolejny krąg zagadnień, który dotyczy problematyki szkolnej w aspekcie regionalnym śląskim, a dopełnia go kwestia tajnego nauczania w czasach okupacji hitlerowskiej. Szczególne miejsce w dorobku naukowym Profesor zajmuje niezwykle emocjonalna i patriotyczna książka pt. *Śląsk chciał być polski...*⁵, opracowana na podstawie wspomnień młodzieży śląskiej z czasów drugiej wojny światowej.

Jako ceniona badaczka, od 1960 roku była Bohaterką tego szkicu aktywnym członkiem Komisji Historycznoliterackiej Polskiej Akademii Nauk – Oddział w Krakowie, i Komisji Pedagogicznej PAN – Oddział w Krakowie. Od 1959 roku współpracowała z Pracownią Dziejów Oświaty PAN w Warszawie, a od 1967 roku była członkiem jej Rady Naukowej. Współpraca z tą pracownią zapisała się między innymi znaczącym udziałem autorskim w dwutomowej *Historii wychowania* pod redakcją Łukasza Kurdybachy (1965, 1968).

Za działalność naukową, pedagogiczną i organizacyjno-społeczną była Mieczysława Mitera-Dobrowolska wielokrotnie nagradzana (nagrody rektora i ministra) oraz wyróżniana wysokimi odznaczeniami państwowymi, resortowymi i regionalnymi. Już w 1934 roku przyznano jej Srebrny Krzyż Zasługi, a w 1938 roku – Srebrny Wawrzyn Polskiej Akademii Literatury. W okresie powojennym otrzymała między innymi: Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (1964), Medal „Zasłużony Nauczyciel PRL” (1972), Medal Komisji Edukacji Narodowej (1974), Medal Stulecia Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza (1990) – przez wiele lat pełniła bowiem funkcję prezesa Oddziału Katowickiego tego Towarzystwa. Była też laureatką Śląskiej Nagrody im. Juliusza Ligonina (1973) oraz nagrody wojewody śląskiego (1991). Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że ze Śląskiem była Profesor Mieczysława Mitera-Dobrowolska związana całe życie: zawodowo i emocjonalnie. Zmarła w Krakowie, ale – zgodnie z własnym życzeniem – została pochowana na katowickim cmentarzu, przy ulicy Francuskiej, dokumentując po raz ostatni swój trwały związek z tym regionem.

Zaprezentowane tu fakty, mimo iż ich wymowa jest oczywista, nie budują pełnego obrazu osobowości Mieczysławy Miter-Dobrowolskiej. Jej życie było

⁵ *Śląsk chciał być polski. Wspomnienia młodzieży śląskiej z lat okupacji hitlerowskiej 1939–1945.* Red. i oprac. M. MITERA-DOBROWOLSKA przy współpracy K. HESKIEJ-KWAŚNIEWICZ. Katowice 1984, s. 343.

nieustanną służbą: dla kraju, dla nauki, oświaty, szkoły i nauczycieli, ale i dla każdego, z kim zetknął Ją los. Do końca swych dni była niezwykle aktywna naukowo, o czym świadczą dwie książki wydane pośmiertnie⁶. Rozległa erudycja i pasja naukowa, głęboki humanizm i przejrzystość postawy etycznej, wysoka kultura, takt, bezkompromisowość, odwaga cywilna i konsekwencja w działaniu imponowały młodym, wzbudzały szacunek i budowały autorytet. W kontaktach z Nią „czuło się płonący ogień duchowości, niespożytą energię opiekuńczą. Zastanawialiśmy się nieraz, skąd czerpała tyle sił” – pisał we wspomnieniu Profesor Edward Polański⁷.

Szczególną serdecznością darzyła Profesor swoich wychowanków, czyli – jak zwykła mawiać – „młodych przyjaciół”. W Jej postawie zdumiewał dar dyskretnego dawania siebie uczniom, z którymi często łączyły Ją więzy macierzyństwa duchowego. Za swoich wychowanków czuła się jakby odpowiedzialna „na zawsze”, towarzyszyła ich sukcesom, w razie potrzeby wspierała radą i pocieszeniem. Nie mając własnych dzieci, żywo interesowała się potomstwem, a z czasem wnukami swoich „młodych przyjaciół”. Cieszyła się fenomenalną pamięcią – nie zdarzyło się, by pomyliła ich imiona, co przy tak rozległych kontaktach wydawało się zdumiewające. W okresie emerytalnym nieustannie przyjmowała u siebie wychowanków. Prowadziła też szeroką korespondencję w kraju i za granicą, ponieważ przedwojenne uczennice z klas niemieckich zawsze pamiętały o swojej „Mieci” – jak ją nazywały. Bo też była bohaterka tego szkicu „prawdziwą Europejką, osobą mającą niezwykle rozległe kontakty międzynarodowe, które wprawdzie dla wielu z Jej pokolenia, szczególnie ze sfer inteligenckich, były czymś prawie normalnym, ale z perspektywy czasu nabierały znamion wyjątkowości”, na co zwracał uwagę Profesor Stefan Zabierowski, wspominając zwłaszcza czasów stanisławowskich od dawna zaprzyjaźnioną z Jego rodziną⁸.

Zdumiewa fakt, że Profesor Mieczysława Mitera-Dobrowolska pozostała otwarta na świat i ludzi do końca, mimo uciążliwości wieku, zdrowia i zdarzeń losowych. Osobistym rozmowom z wychowankami towarzyszyły jednakże zawsze sprawy i refleksje natury ogólnej. Szczególnie żywo interesowały Ją ostatnie przemiany w Polsce, które oceniała z entuzjazmem humanisty, z rozwagą

⁶ Są to książki, którymi – według słów redaktorki – spłacała swoje życiowe długi. Pierwsza – wydana staraniem Fundacji dla Wspierania Śląskiej Humanistyki w Katowicach: *Opowieść o szkole przy placu Wolności. Ćwierćwiecze Gimnazjum Żeńskiego w Katowicach (1922–1948)*. Oprac. i red. Z. ADAMCZYKOWA. Przedmowa W. LUBAŚ. *Biogram redaktorki Z. ADAMCZYKOWA*. Katowice 1992. Pozycja druga wydana staraniem rodziny w nakładzie 10 egzemplarzy *Z Krakowa po dyplom do Golden Colorado. Wybór listów Zygmunta Mitera do rodziny w latach 1928–1939*. Oprac. Z. ADAMCZYKOWA. Kraków 1996, s. 125.

⁷ E. POLAŃSKI: *O profesor Mieczysławie Miterze-Dobrowolskiej*. W: Z. ADAMCZYKOWA: *Mieczysława Mitera...*, s. 61.

⁸ S. ZABIEROWSKI: *Wspomnienie*. W: Z. ADAMCZYKOWA: *Mieczysława Mitera...*, s. 64.

historyka i z niepokojem filozofa. Atmosferę tych szczególnych międzypokole-
niowych spotkań w krakowskim domu rodzinnym niezwykle trafnie uchwyciła
w poetyckiej formie jedna z Jej magistrantek – Barbara Łągiewka:

*Staranna w słowach i stroju
młodym uśmiechem wita
podstarzałych uczniów.
Impulsem, w sposób prawie metafizyczny
otwiera książkę,
w której są zawsze sprawy
ważniejsze od chleba powszedniego.
Z wdziękiem (ale mniej zręcznie)
nalewa herbatę, zapraszając do zwierzeń –
Pani Profesor.*

Pani Profesor, której zasług nie sposób mierzyć wyłącznie pozostawionymi
drukami czy liczbą oraz poziomem wykształcenia wypromowanych przez Nią
magistrów i doktorów, ale trzeba też zważyć na ślady, które zdołała ocalić od
zapomnienia – jak zwykła sama mawiać. A przede wszystkim na wypracowane
przez nią uznanie dla nowej wówczas dyscypliny naukowej, jaką była dydakty-
ka polonistyczna. Nowoczesny kształt Katedry, którą zorganizowała, stanowił
w pewnym stopniu wzór dla innych tego typu jednostek akademickich w Pol-
sce. Cieszy zatem fakt, że pracownicy obecnej Katedry Dydaktyki Polonistycz-
nej Uniwersytetu Śląskiego, zachowując pamięć Profesor Mieczysławy Mitery-
-Dobrowolskiej, kontynuują i wzbogacają Jej dorobek na miarę współczesnych
potrzeb i wymogów czasu.

Zofia Adamczykowa

Mieczysława Mitera-Dobrowolska – the founder
of the Katowice Chair of Linguistic Didactics and Polish Literature

Summary

The article is a memory of Professor Mieczysława Mitera-Dobrowolska, the founder of
the Chair of Linguistic Didactics and Polish Literature of the University of Silesia in Katowice.
In the text devoted to the researcher, the author recalls not only the professor's biography, but
also the methods of working with students she that had developed, as well as a reflection on the
condition of university didactics.

Key words: history of didactics, the Chair of Linguistic Didactics and Polish Literature of the
University of Silesia, Mitera-Dobrowolska.

Зофья Адамчик

Мечислава Митера-Добровольская – создательница Кафедры дидактики польского языка и литературы в Катовице

Резюме

Статья посвящена профессор Мечиславе Митере-Добровольской, создательнице Кафедры дидактики польского языка и литературы в Силезском университете в Катовице. Автор представляет не только ее биографию, но также разработанные ею методы работы со студентами, а также размышления ученой на тему форм организации обучения и роли университетской дидактики.

Ключевые слова: история дидактики, Кафедра дидактики польского языка и литературы Силезского университета, Мечислава Митера-Добровольская.

Jerzy Kaniewski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Przeciw interpretacji? Szkolna lektura a wiedza literaturoznawcza

Nawiązanie do tytułowego eseju otwierającego ogłoszony przed ponad pół wiekiem przez Susan Sontag zbiór szkiców jest na tyle wyraźne, że wymaga kilku słów wyjaśnienia. Oczywiście, można je potraktować jako powtórzenie ideowej deklaracji amerykańskiej badaczki, zwłaszcza w kontekście interpretacji zideologizowanych, preparowanych w imię jakichś zewnętrznych wobec sztuki racji, w instrumentalny sposób upraszczających czy wręcz zafalszowujących odczytania utworów. Należałoby jednak odbierać je bardziej w kategoriach poręcznego chwytu, nośnego retorycznie, a jednocześnie w lapidarny sposób ujmującego dydaktyczne meandry szkolnej pracy z tekstem. Od razu zastrzegam, że i na tej płaszczyźnie nie będę oryginalny, choćby dlatego, że sygnalizowaną w drugiej części tematu właściwość dostrzegł już w połowie lat siedemdziesiątych minionego stulecia Władysław Dynak:

W komunikacji szkolnej dzieło literackie występuje [...] zawsze jako wcześniej zaprogramowana częśćka systemu wiedzy (o twórczości pisarza, o prądzie, o epoce itp.) – słowem, jako fenomen apriorycznie sfunkcjonalizowany [...]. W szkolnej empirii konkretyzacje lekturowe ucznia są zorientowane na mniej lub więcej określony system oczekiwań (usytuowany poza tekstem i poza odbiorcą), preferowany przez proces dydaktyczny szkolnych norm czytania¹.

Nie wchodząc w szczegółową rekonstrukcję owych norm, wystarczająco zresztą opisanych w wydawanych wówczas obszernych monografiach dydakty-

¹ W. DYNAK: *Sytuacja lektury w szkolnym procesie komunikacji literackiej*. W: *Problemy odbioru i odbiorcy*. Red. T. BUJNICKI, J. SŁAWIŃSKI. Wrocław 1977, s. 219–220.

ków (Władysław Dynak, Bożena Chrzęstowska, Jan Polakowski, Zenon Uryga)² czy też w tekstach literaturoznawców (Janusz Sławiński)³, chciałbym zatrzymać się chwilę na relacjach, jakie zachodzą między stanowiącymi zaplecze interpretacji literaturoznawczych metodologiami a szkolną praktyką czytania. Jak uważał Uryga,

dla procesów kształcenia literackiego nie jest [...] obojętne, czy nauka o literaturze przychyła się ku kryteriom ergocentrycznym [...] czy też dopuszcza kryteria transcendentne (zewnętrzne, subiektywne, bliskie społecznym sytuacjom [...] tworzenia i odbioru)⁴.

Podnoszony przez autora *Godzin polskiego* wpływ teorii praktykowanych w obrębie dyscyplin macierzystych jest nie do przecenienia, wątpliwości może budzić co najwyżej proces aplikowania nowych rozwiązań na grunt szkoły (kwestie właściwego przekładu nowych teorii na język działań dydaktycznych, usankcjonowana w programach koncepcja lektury czy też swoista zachowawczość szkolnej dydaktyki, nastawionej na obecność wiedzy uprawomocnionej, postrzeganej jako powszechnie i „bezdyskusyjnie” akceptowana). Trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że – mimo zmian w literaturoznawczych metodologiach oraz we wpisywanych w kolejne programy listach lektur, a nawet szerzej: koncepcjach kształcenia – nieodłączne zaplecze przyjętego w edukacji formalnej sposobu czytania stanowi owa „wcześniej zaprogramowana” (i w dużym stopniu niezmienna) wiedza wyznaczająca szkolne horyzonty lektury. Badaczka dyskursu edukacyjnego mówi wprost o oddziaływaniu przemocy symbolicznej w tej sferze systemu:

Polega on na ustalaniu, selekcjonowaniu oraz narzucaniu określonych znaczeń i sensów zgodnie z wizją oraz interesami dysponentów oficjalnej kultury. [...] Ten rodzaj władzy polega na transmisji wzorców zachowań, znaków i treści danej kultury wraz z narzucaniem ich interpretacji [...]⁵.

W moim przekonaniu to właśnie wspomniane interpretacje treści kulturowych, „narzucane” przez dokumenty programowe, mają największy wpływ na

² Zob. W. DYNAK: *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej*. Wrocław 1978; B. CHRZĘSTOWSKA: *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Wrocław 1979; J. POLAKOWSKI: *Badanie odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próba diagnozy*. Kraków 1980; Z. URYGA: *Odbiór liryki w klasach maturalnych*. Kraków 1982.

³ Zob. J. SŁAWIŃSKI: *Literatura w szkole: dziś i jutro*. „Teksty” 1977, nr 5–6.

⁴ Z. URYGA: *O wartościach edukacyjnych interpretowania tekstów*. W: *Problemy wartości i wartościowania dzieła literackiego w szkole*. Red. T. ŚWIĘTOŚŁAWSKA. Łódź 2007, s. 32.

⁵ A. RYPEL: *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*. Bydgoszcz 2012, s. 27–28.

ideologizację szkolnych odczytań, co widać najlepiej w proponowanych uczniom formułach zadań interpretacyjnych – zarówno w podręcznikach, jak i podczas egzaminów końcowych. W szczególowo opisujących polonistyczny materiał programach nauczania sprzed reformy wyznaczały one nie tylko kierunki interpretacji wpisanych do kanonu utworów, ale wręcz stanowiły podstawowe kryterium wartościowania całych formacji kulturowych.

Porównajmy dla przykładu trzy zapisy dotyczące poezji młodopolskiej (podkr. – J.K.):

Wielosłowie poetyckie i dążenie do sugestywności języka (liryzm, nastrojowość, stylizacja, symbolizm) jako jeden ze **sposobów narzucania** czytelnikowi nierzeczywistej wizji świata.

[...] **protest** przeciwko sztuce utylitarnej. **Ucieczka** w [...] krainę czystego piękna. [...] Koncepcja sztuki dla sztuki.

Ucieczka w [...] krainę *czystego piękna*. [...] **Przenikanie** liryki do innych rodzajów literackich. Sztuka poetycka jako **akt kreacji** słowa [...].

Pierwszy zaczerpnięty został z przygotowywanego na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych programu jedenastolatki⁶, drugi i trzeci – z poprzedzających prace nad reformą edukacji w 1999 roku programów czteroletniego liceum⁷. Jak nietrudno dostrzec, przytoczone zapisy są na tyle sugestywne, że już na ich podstawie można by się podjąć rekonstrukcji generowanych przez nie sposobów odczytywania młodopolskiej liryki. Sygnalizując jedynie zarysowany tu wątek, wracam do zasadniczego tematu rozważań.

Jak zatem wyznaczać wiedzę literaturoznawczą na użytek szkoły i jaką rolę miałyby ona odgrywać w procesie interpretacji? Formułując pytanie, świadomie parafrazuję tytuł głośnego wystąpienia⁸ opublikowanego w połowie lat siedemdziesiątych na łamach „Pamiętnika Literackiego” przez reprezentantów ówczesnej krakowskiej WSP. Mimo intensywnego stawiania takich pytań w toczącej się w drugiej połowie lat siedemdziesiątych dyskusji wokół programu dziesięcioletni⁹ czy też przy okazji kolejnych zmian programowych powodowanych wzglę-

⁶ Zob. *Język polski. Program nauki w 11-letniej szkole średniej. Projekt*. Warszawa 1950, s. 98.

⁷ Zob. *Język polski. Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum*. Warszawa 1985, s. 27. Pochodzący z tego dokumentu zapis środkowy został powtórzony w opublikowanym po pięciu latach nowym programie: *Język polski. Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum*. Warszawa 1990 (dwie wersje). Powtórzony zapis z poprzedniego programu znalazł się w wersji drugiej (s. 81), a ostatni cytat pochodzi z wersji pierwszej (s. 36).

⁸ Zob. S. BURKOT, Z. URYGA, B. FARON: *Wiedza o literaturze na użytek szkoły*. „Pamiętnik Literacki” 1975, z. 2, s. 79–97.

⁹ Poza wymienianymi wcześniej – zob. na przykład A.W. LABUDA: *Czy literaturoznawca może pomóc szkolnej polonistycze?*. „Teksty” 1976, nr 3; M. GŁOWIŃSKI: *Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję*. W: *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego*. Red. B. CHRZĄSTKOWSKA,

dami politycznymi (programy posolidarnościowe, ale również te opracowane po transformacji ustrojowej) lub cywilizacyjno-kulturowymi (po 1999 roku) i społeczno-politycznymi (2017) trudno o jednoznaczną odpowiedź. Warto jednak dostrzec pewną prawidłowość: choć od czasu przywoływanego wystąpienia w wypowiedziach dydaktyków i literaturoznawców wyraźnie deklarowany jest prymat lektury (podkreśla go mocno program z 1990 roku, rolę czytania akcentuje się wyraźnie również w poprzedzającym go dokumencie z 1985 roku¹⁰), obowiązujące zapisy programowe czy też stosowane w ocenie prac pisemnych, zwłaszcza maturalnych, kryteria wtłaczają szkolne interpretacje oraz wykorzystywane w funkcji argumentacyjnej w rozprawkach odczytania tekstów w krępujący gorset wiedzy „odtworzanej” – nie tylko literaturoznawczej (kontekst), ale też interpretacyjnej, wyniesionej z lekcji bądź z innych metatekstów – czyniąc z niej bez mała najistotniejszy element oceny uczniowskiej wypowiedzi o odczytywanym tekście czy analizowanym fenomenie kulturowym.

Nie wchodząc w szczegóły sygnalizowanego tu zjawiska, przede wszystkim z uwagi na brak miejsca, stosowne egzemplifikacje ograniczę jedynie do diagnoz dydaktyków stawianych z perspektywy akademickiej. Pouczające w kontekście podnoszonego fenomenu może okazać się porównanie wypowiedzi, które dzieli ponad czterdzieści lat. Pierwsza pochodzi z 1975 roku, druga – z roku 2016:

Chcemy zakwestionować, a raczej zmodyfikować zarówno przeświadczenie o służebnej roli nauki o literaturze wobec nauki historii, jak i rozumienie funkcji wychowawczych literatury pięknej. Dziś szkolna nauka literatury może uwolnić się od części serwitutów [...]. Literatura może kształcić sposób odczuwania i przeżywania, rozwijać wyobraźnię, zmuszać do samodzielnego myślenia, nie może natomiast dawać w tym zakresie rozwiązań gotowych, schematów nadających się do wypełnienia i powtórzenia¹¹;

[...] powieść lub wiersz często są traktowane wyłącznie jako **źródło informacji**. Uczniowie mają w nich sprawnie znaleźć charakterystyki bohaterów lub środki artystyczne, zapamiętać przebieg wydarzeń, główne problemy¹²;

T. KOSTKIEWICZOWA. Warszawa 1980; A. OKOPIEŃ-SŁAWIŃSKA: *Sztuka interpretacji jako przedmiot nauczania*. W: *Olimpiada...*, czy prace zbiorowe: *Literaturoznawstwo i metodyka*. Red. M. INGŁOT. Wrocław 1977; *Kształtowanie świadomości literackiej uczniów*. Red. M. INGŁOT. Wrocław 1979.

¹⁰ W programie z 1985 roku na równi z lekturą dzieł podkreśla się rolę procesu historyczno-literackiego („Najistotniejszym elementem kształcenia [...] jest lektura dzieł literackich [...] ujętych w porządku i kontekście historycznoliterackim” – *Język polski. Program liceum ogólnokształcącego...* s. 40), choć umiejętności lekturowe (analityczno-interpretacyjne) opisane zostały na tyle wyraźnie, że po zakończeniu pełnego cyklu kształcenia (1991) do regulaminu matur wpisana została jako czwarty temat interpretacja tekstu poetyckiego.

¹¹ S. BURKOT, Z. URYGA, B. FARON: *Wiedza o literaturze...*, s. 82.

¹² A. JANUS-SITARZ: *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*. Kraków 2016, s. 17.

Wpisywanie nowoczesnej edukacji polonistycznej w wąsko rozumiany praktycyzm [...] domaga się sprzeciwu. [...] Literatura piękna jest nie po to, by rozpowszechniać informacje, ale przede wszystkim po to, by zatrzymać czytelnika w biegu [...]»¹³.

Można zatem powiedzieć, i to bez ryzyka uproszczeń, że formułowane diagnozy i postulaty są w zasadzie tożsame mimo dzielącego je dystansu czasowego, zmian ustrojowych (zmienił się nie tylko ustrój polityczny, ale również szkolny) oraz znaczących modyfikacji treści przedmiotowych (od połowy lat siedemdziesiątych kilkakrotnie zmienił się program szkoły ogólnokształcącej, od połowy lat dziewięćdziesiątych obowiązuje pluralizm programowy; po 1999 roku realizowano dwie podstawy programowe, a od 2017 roku wprowadzana będzie trzecia). Sygnalizując jedynie zasadność głębszych refleksji nad przyczyną takiego stanu rzeczy, wróć do zasadniczego dla moich rozważań wątku.

Zacznę od zakresu szeroko rozumianej wiedzy literaturoznawczej (niezbędna faktografia, tradycja kulturowa, pojęcia teoretyczne z zakresu poetyki) oraz zadań przypisywanych jej zarówno w perspektywie ogólnopredmiotowej, jak i interpretacyjnej. Biorąc pod uwagę programy szkoły ogólnokształcącej od połowy ubiegłego wieku, można stwierdzić, że zobiektywizowana, to znaczy pozbawiona komentarza interpretacyjnego, „czysta” wiedza literaturoznawcza ułatwiała obronę przed ideologizacją kultury, ale nie gwarantowała jej w pełni. Stosownych egzemplifikacji mogą dostarczyć zadania maturalne sprzed 1990 roku, zwłaszcza wymagające konkretnych informacji rzeczowych tak zwane tematy relacyjne, dające szansę na stworzenie przeciwwagi dla ujęć zideologizowanych. Z braku miejsca przytoczę tylko dwie propozycje z połowy lat sześćdziesiątych, odwołujące się do literatury renesansu. Rezygnując z głębszych analiz, sygnalizuję jedynie odmienne sposoby sytuowania abiturienta wobec kulturowego dorobku oraz wpisane w polecenie dyrektywy wymuszające określony sposób przywoływania tekstów i niezbędnej faktografii: *Człowiek i jego życie jako źródło twórczości pisarzy polskiego Odrodzenia* (Kraków, 1967); *Walka o postęp i sprawiedliwość społeczną w utworach pisarzy polskiego Odrodzenia* (Wrocław, 1965).

Gwoli uzupełnienia obrazu warto podkreślić, że dążenie do osłabienia w programach nauczania nadrzędnej roli komentarza, stanowiącego wykładnię oficjalnej polityki państwa, nie przejawiało się jedynie próbami wypełnienia ich zawartości zobiektywizowanymi zapisami z zakresu informacji historyczno-literackiej. Podobne motywacje można przypisać narastającym od połowy lat siedemdziesiątych tendencjom do przeniesienia orientacji ergocentrycznych na grunt szkolny. Dokonujący się w dydaktyce przełomu lat siedemdziesiątych

¹³ Ibidem, s. 22.

i osiemdziesiątych zwrot „od metod zewnętrznych do wewnętrznych”¹⁴ niewątpliwie ograniczał wpływy ideologiczne, nie przełożył się jednak na oczekiwane zmiany postaw czytelniczych (przypomnę, że na ich dojrzałość miało wpływać sytuowanie ucznia w roli badacza). Jak słusznie zauważają krytycy ujęć formalizujących, marginalizowanie subiektywnych odczuć pojawiających się w procesie czytania umniejsza wartość osobistego doświadczania lektury:

Metoda strukturalna [...] doprowadzona do ekstremalnych konsekwencji, redukowała treść do poziomu czegoś nieistotnego, ponieważ umieszczała podmiot w pozycji neutralnego, nigdy niesproblematyzowanego abstraktu, czyniąc go *użytkownikiem* samej metody¹⁵.

Paradoksalnie zatem obydwa porządki lektury (zideologizowany socjologizm modelu historycznoliterackiego oraz zobiektywizowany immanentyzm semiotyczno-strukturalny) prowadziły do podobnego zjawiska, które przywoływany już Sławiński określił w 1977 roku mianem czytania „nie we własnym imieniu, ale w imieniu szkoły”¹⁶.

Opisana przez teoretyka interpretacji postawa doskonale dokumentuje drugi aspekt zjawiska: negatywne konsekwencje nadmiernego uprzywilejowania w lekturze szkolnej wiedzy literaturoznawczej, bez liczenia się z subiektywnymi potrzebami czytelniczymi. Przestrzegali przed tym przywoływani już autorzy krakowscy, wprost mówiąc o słabościach porządku chronologicznego oraz sugerując potencjalne niebezpieczeństwo nadmiernie sformalizowanych ujęć strukturalnych¹⁷. Muszę także podkreślić, że wykorzystany przeze mnie (czy też użyty – w znaczeniu nadanym określeniu Richarda Rorty’ego przez Umberta Eco) szkic Susan Sontag również wyrasta z mocno artykułowanej niezgody na zapośredniczony przez teorię odbiór sztuki. Badaczka pisze:

¹⁴ Sformułowanie nawiązujące do tytułu szkicu M. GŁOWIŃSKIEGO: *Od metod zewnętrznych i wewnętrznych do komunikacji literackiej*. W: *Interpretacja dzieła*. Red. M. CZERWIŃSKI. Warszawa 1987.

¹⁵ K. KUCZYŃSKA-KOSCHANY, M. JANUSZKIEWICZ: *I ty zostaniesz hermeneutą!*. W: *Hermeneutyka i literatura. Ku nowej koine*. Red. K. KUCZYŃSKA-KOSCHANY, M. JANUSZKIEWICZ. Poznań 2006, s. 16.

¹⁶ J. SŁAWIŃSKI: *Literatura w szkole...*, s. 17.

¹⁷ W kwestii pierwszej piszą: „[...] chronologiczny układ materiału nauczania nie jest dostosowany do zainteresowań, potrzeb i psychicznych możliwości uczniów” (S. BURKOT, Z. URYGA, B. FARON: *Wiedza o literaturze...*, s. 82); w odniesieniu do drugiej: „Udoskonalone dzięki strukturalizmowi narzędzia [...] należałoby przy redagowaniu wymagań programu nauczania uwzględnić w taki sposób, by zobowiązywały one do koniecznego poświęcenia większej uwagi problematyce gęstości, skondensowania i semantycznej nośności języka wypowiedzi artystycznej”. *Ibidem*, s. 97.

Wraz z powstaniem teorii zaczęto stawiać istotne pytanie o wartość sztuki. Teoria [...] na mocy własnych założeń, domaga się od sztuki wyjaśnień¹⁸.

I dodaje:

[...] interpretacja wynika z filisterskiej niezgody na to, by pozostawić dzieło sztuki samemu sobie¹⁹.

Praktyka edukacyjna pokazuje bowiem, że wiedza literaturoznawcza (czy – jak chce Sontag – teoria), mająca w założeniu wspierać lekturę, generując określone procedury pracy z tekstem czy choćby dostarczając języka interpretacji, ulega – jak każda wiedza szkolna – łatwej autonomizacji, stając się w perspektywie nauczania przedmiotu celem samym w sobie, z wszelkimi tego procesu konsekwencjami. Szkoła ze swej natury chce przekazywać wiedzę bezdyskusyjną, prawomocną, a tęsknota za niekwestionowalnością okazuje się na tyle silna, że w jej obrębie każdemu z dyskursów – w tym również interpretacji – próbuje się nadać walor obiektywizmu. Dlatego też szuka odczytań powszechnie akceptowanych, prawomocnych, uprzywilejowując tym samym jedną interpretację, a boi się poprzestawać na aranżowaniu różnorodnych form czytania czy też na uznaniu za satysfakcjonujące odległych od wypowiedzi znawców uczniowskich konkretyzacji lub odczytań aktualizujących, to znaczy wykorzystujących posiadane przez ucznia w momencie lektury kompetencje kulturowe.

Tymczasem, co pokazuje przekonująco Andrzej Szahaj, nie ma odczytań zobiektywizowanych,

[...] każda interpretacja jest interpretacją adaptacyjną [...]. Tyle tylko, że interpretacja, która przywołuje możliwość obiektywnego ustalenia treści kontekstu historycznego, w jakim powstał tekst, może liczyć na większą siłę perswazyjną [...]²⁰.

I dodaje:

[...] pozór Obiektywności będą zachowywać w szczególności te interpretacje, które odwołują się do najbardziej elementarnej kompetencji kulturowej [...]. Dlatego też interpretacje odwołujące się do zdrowego rozsądku, wiedzy potocznej, czy też, w najlepszym razie, wiedzy szkolnej będą w szczególności nosić znamiona Obiektywności²¹.

¹⁸ S. SONTAG: *Przeciw interpretacji i inne eseje*. Przeł. M. PASICKA, A. SKUCIŃSKA, D. ŻUKOWSKI. Kraków 2012, s. 11.

¹⁹ *Ibidem*, s. 17.

²⁰ A. SZAHAJ: *O interpretacji*. Kraków 2014, s. 21.

²¹ *Ibidem*, s. 26.

Paradoksalnie zatem to właśnie wpisana w dokumenty edukacyjne wiedza literaturoznawcza i wyznaczana przez nie metodologia pracy z tekstem bywały (i bywają) źródłem ujęć stanowiących zaprzeczenie interpretacji. Za ich podstawową właściwość uznać należy dążenie „do ostatecznego i bezwarunkowego usankcjonowania objaśnianego zjawiska”, co – zdaniem Edwarda Kasperskiego – stanowi charakterystyczny wyznacznik „interpretacji mityzującej”²². Opisu- jąc ten typ wypowiedzi, badacz stwierdza:

Formą [...] staje się [...] usztywnienie czy też unieruchomienie znaczeń [...] nadanie im znamion niewzruszonego, obwarowanego sankcjami dogmatu. [...] Mityzacja w zasadzie wyklucza racjonalne działanie [...]. Polega [...] na wyłączeniu instancji racjonalnych [...] oraz na zastąpieniu ich różnego typu instancjami pozaracjonalnymi: emocjami, wiarą [...] sankcjami auto- rytetu [...]²³.

Z dotychczasowego wywodu wynika, że zaprojektowane w przestrzeni edu- kacyjnej (wyznaczają ją między innymi: dokumenty programowe, materiały pomocnicze, świadomość nauczycieli i uczniów funkcjonujących w określonej rzeczywistości kulturowej) sposoby odczytywania tekstów sprawiają, że w obie- gu szkolnym na prawach dominujących funkcjonują tak zwane interpretacje zobiektywizowane, które pod pozorem odczytań synkretycznych czy syntety- zujących narzucają powszechnie obowiązującą wykładnię tekstów²⁴. Formuło- wany tu wniosek wydaje się oczywisty z teoretycznego punktu widzenia, korze- niami tkwi bowiem zarówno w swoście pojmowanych powinnościach szkoły w zakresie enkulturacji (reprodukowanie podzielanej powszechnie świadomości kulturowej), jak i w samej procedurze interpretacyjnej. Jak stwierdza Janusz Sławiński,

Odnaleźć w dziele potrzebny sens to tyle, co wziąć je we władanie, a więc włączyć w obszar, który interpretator uznaje za swój – w życie duchowe jego czasu [...], w sferę działania instytucji, której program urzeczywistnia, czy w system wiedzy, który jest dlań obligujący²⁵.

²² E. KASPERSKI: *Siedem rodzajów interpretacji. Próba ogarnięcia horyzontu*. W: *Hermeneu- tyka i literatura...*, s. 24.

²³ Ibidem, s. 24–25.

²⁴ Krystyna Koziołek mówi wręcz o „wspólnocie szkolnego sądu o literaturze”, wskazując jej negatywne skutki dla praktyki lekturowej. Zob. K. KOZIOŁEK: *Ziemia niczyja. Zwroty badawcze w literaturoznawstwie i ich konsekwencje dla nauczania literatury*. „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2, s. 116.

²⁵ J. SŁAWIŃSKI: *Miejsce interpretacji*. Gdańsk 2006, s. 96.

Jeszcze dalej idzie przywoływany już Richard Rorty, zarzucając lekturze „metodycznej” przede wszystkim „chęć potwierdzenia tego, co już wcześniej o tekście sądzono”²⁶.

Z zaprezentowanych w niniejszym szkicu rozpoznaj szkolnych praktyk lekturowych wyłania się obraz mocno zunifikowanej przestrzeni, zdominowanej pozwalającymi się dość wyraźnie określić zachowaniami poszczególnych uczestników procesu opracowywania utworu. Sięgając po nomenklaturę Stanleya Fisha, można więc mówić o szkolnej wspólnotie interpretacyjnej. Bez wątpienia, uwarunkowania instytucjonalne i kulturowe, a przede wszystkim podejmowane w imię zadań przedmiotowych (określonych w programach albo przynajmniej w podzielanych przez większość nauczycieli przeświadczeniach) działania lekcyjne pozwalają na mówienie o jej istnieniu.

Podnosząc kwestię funkcjonowania szkolnej wspólnoty interpretacyjnej, nie zamierzam jej deprecjonować na tle innych, być może bardziej uprawnionych praktyk czytania. Chcę raczej podkreślić, że w obrębie edukacji formalnej obowiązują bardziej restrykcyjne porządki, a już sama przynależność do analizowanej kategorii obliuguje odbiorcę do przyjęcia (zwykle pod groźbą określonych sankcji) reguł nie zawsze współgrających z jego przekonaniem. Z uwagi na ową swoistość utrwalone kulturowo odczytania, ograniczane w innych procedurach badawczych do roli naturalnego punktu odniesienia, zyskują tu często rangę autorytarnie sankcjonowanego wzorca. Szkolna wspólnota interpretacyjna bowiem opiera się na niesymetrycznej relacji: po jednej stronie znajduje się program, podręcznik, opracowanie lektury, nauczyciel, po drugiej – uczeń przymuszony do udziału w niekoniecznie przez siebie akceptowanych praktykach czytania. Praktykach – dodać trzeba – w zasadniczy sposób rzutujących na pozaszkolną aktywność kulturową i samodzielne kontakty z książką.

Warto zatem zapytać o cel takiego usytuowania ucznia w procesie lektury, zwłaszcza w perspektywie naturalnego dla edukacji kształtowania postaw czytelniczych. Z uwagi na rozległość przywołanego zagadnienia zasygnalizuję tylko jeden z jego aspektów. W literaturze przedmiotu postawy sytuowane są na najwyższym poziomie taksonomicznym w hierarchii osiągnięć szkolnych. Tadeusz Patrzalek przekonująco uzasadnił, że „manifestują się [...] na dwu poziomach – wartościowania i udziału”²⁷, przy czym podana kolejność nie jest przypadkowa, świadczy o miejscu w wyodrębnionej hierarchii. O ile bowiem wartościowanie (wyrażane kryteria i oceny oraz formułowane przekonania i upodobania) najczęściej pozostaje w sferze werbalnej, niekiedy wyłącznie deklaratywnej (biernej),

²⁶ W taki sposób stanowisko Rorty’ego komentuje A. Szahaj, przeciwstawiając odczytaniu metodycznemu lekturę inspirującą. Zob. A. SZAHAJ: *O interpretacji...*, s. 16.

²⁷ T. PATRZAŁEK: *Zarys taksonomii osiągnięć w nauczaniu literatury*. W: *Literaturoznawstwo i metodyka...*, s. 118.

o tyle udział, traktowany jako następstwo wartościowania, zawsze wiąże się z postawą aktywną²⁸. Już choćby z wymienionych powodów to udział, rozumiany jako nieprzymuszone uczestnictwo we wspólnocie czytających, należałoby traktować jako najlepszy miernik realizacji celów polonistycznych związanych z lekturą. W jaki sposób szkoła sprawdza się w tym zakresie, pokazują na przykład systematycznie publikowane badania czytelnictwa...

W kontekście podjętego tematu dobrze byłoby jeszcze poddać szczegółowej analizie relacje zachodzące pomiędzy wyznaczoną w dokumentach programowych koncepcją lektury (metodologia czytania i związane z nią procedury analityczne, zasób pojęć teoretycznych, zakres wymaganej wiedzy kontekstowej itp.) a kształtem obowiązujących na maturze pisemnej zadań egzaminacyjnych. Sygnalizowana kwestia wydaje się o tyle istotna, że sposób sprawdzania czytelniczej dojrzałości abiturienta niewątpliwie oddziałuje na praktykowane podczas lekcji sposoby pracy z tekstem. Okazuje się jednak, że nawet na wymienionej płaszczyźnie trudno o wskazanie prostej korelacji między opisanymi w programach (po roku 1999 w podstawie programowej) wymaganiami edukacyjnymi i kryteriami oceniania egzaminacyjnego (regulaminy matur, standardy wymagań egzaminacyjnych od 2002 roku czy też mające „dwuwymiarowy” status wymagania szczegółowe z obowiązującej od 2009 roku podstawy, od 2015 wyznaczające zakres osiągnięć abiturienta sprawdzanych na egzaminie). I tutaj bowiem, podobnie jak w przypadku uruchamianych podczas lekcji swoistych procedur interpretacji utworów, w grę wchodzi dodatkowe czynniki, znacząco wpływające na proponowaną koncepcję zadań. Wynikają one z nadmiernego uprzywilejowania wybranych składników treści, uzasadnianych raczej siłą tradycji lub aktualną polityką edukacyjną niż ich wagą przedmiotową²⁹.

Wspomniana sytuacja wydaje się szczególnie istotna w kontekście sformułowanego wcześniej stwierdzenia: skoro niełatwo o wskazanie czytelnych relacji między treściami nauczania (wymagania edukacyjne) a kształtem egzaminu przedmiotowego (wymagania egzaminacyjne), generowany przez zadania maturalne sposób odczytywania utworu staje się dodatkowym źródłem fundamentalizmu interpretacji szkolnej³⁰. O ile udokumentowanie podnoszonej korelacji (czy raczej jej braku) wymagałoby rozległych uzasadnień, na które nie ma już miejsca, o tyle dość łatwo zaobserwować warunkowane okolicznościowo mody-

²⁸ Zob. *ibidem*, s. 119–123.

²⁹ Szerzej piszę o tym w książce *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne*. Poznań 2007 (tu zwłaszcza podrozdział *Polonistyczne standardy wobec zasady reprezentatywności treści przedmiotowych na maturze*, s. 243–267).

³⁰ Podnoszoną tu zależność, na materiale matury po 2005 roku, pokazuje J. BINIEWICZ: *Odbiór dzieła literackiego w trybie dydaktycznym, czyli o maturze z języka polskiego słów kilka*. W: *Działania na tekście w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej*. Red. S. NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA i in. Lublin 2015, s. 99–115.

fikacje zadań egzaminacyjnych, często zależne od faworyzowanych przez decydentów czynników pozaprzedmiotowych (na przykład zobowiązania społeczne czy koncepcje wychowawcze). Są one na tyle wyraźne, że można pokusić się o wskazanie kierunku zachodzących zmian.

Punkt wyjścia stanowią tak zwane tematy relacyjne, nastawione na odtwarzanie gotowej wiedzy, samą swoją konstrukcją wymuszające swoiste „etykietowanie” zjawisk kulturowych³¹ i – co za tym idzie – czytanie nie we własnym imieniu, lecz w imieniu szkoły. Od 1991 roku pojawiają się formuły zadań pozwalających abiturientowi na samodzielny dobór tekstów i własne ujęcie opracowywanego zagadnienia, preferujące raczej lekturę sproblematyzowaną niż praktykowane dotychczas niefunkcjonalne omówienia tekstów. Odnotować również należy usankcjonowanie interpretacji jako jednego ze sposobów sprawdzania polonistycznej dojrzałości abiturienta³².

Choć obowiązująca od 2005 roku tak zwana nowa matura na stałe powiązała prace pisemne z analizą i interpretacją załączonego tekstu lub jego fragmentu, z uwagi na charakter proponowanych zadań i sposoby ich oceniania trudno mówić o sprawdzaniu umiejętności samodzielnego odczytywania utworu. Zamknięty model odpowiedzi, skoncentrowany przede wszystkim na stwierdzeniach z poziomu opisu elementów rzeczywistości przedstawionej, sprowadził odczytania utworów do parafraz i relacji, a w najlepszym wypadku – do obszernych i niefunkcjonalnych omówień, często amorficznych gatunkowo (polecenie

³¹ W obowiązujących od 1951 roku kryteriach ważny element stanowiły „wiadomości rzeczowe i naświetlenie ideologiczne”, przy czym „fałszywe pod względem ideologicznym ujęcie [...], np. idealistyczne oświetlenie zjawisk literackich, reakcyjne podejście do zagadnień historycznych lub współczesnych [...]”, decydowało o ocenie niedostatecznej. Zob. E. SAWRYMOWICZ: *Jak należy oceniać prace piśmienne na egzaminie maturalnym. Język polski*. W: J. KIJAS: *Ćwiczenia w mówieniu i w pisaniu w szkołach średnich. Wybór artykułów z zakresu nauczania języka polskiego*. Warszawa 1967, s. 245–250. Cytat ze s. 248.

³² Maturalną interpretację utworu poetyckiego należy powiązać z obecnością zapisów dotyczących umiejętności analizy i interpretacji utworu. W związku z tym, że kształtowanie takich umiejętności wpisano w program z 1971 roku, w trzech kuratoriach (Łomża, Szczecin, Wałbrzych) wprowadzono od 1977 roku temat poetycki. Analiza i interpretacja utworu poetyckiego (ukierunkowane wskazówką interpretacyjną bądź nie), przybrały w niektórych kuratoriach formę interpretacji porównawczej. Nie bez wpływu były również doświadczenia wynikające z wprowadzenia analizy i interpretacji utworu oraz interpretacji porównawczej do repertuaru tematów na olimpiadzie polonistycznej. Do 1990 roku obecność utworów poetyckich na egzaminie dojrzałości była incydentalna (w tym czasie odnotowano osiemnaście tematów – zob. K. WOJDA: *Matura z polskiego 1976–1991. Wykaz tematów, analiza, komentarz*. Warszawa 1992). W 1991 roku interpretacja została oficjalnie usankcjonowana jako zadanie egzaminacyjne, na podstawie zarządzenia z 11 marca 1991 roku wprowadzono ją jako dodatkowy (czwarty) temat maturalny. Od 1998 roku rozszerzono zadania interpretacyjne o teksty prozatorskie i dramatyczne (tak zwany temat 4B), przygotowując grunt pod zastąpienie rozprawek przekrojowych tematami wymagającymi analizy oraz interpretacji załączonego tekstu.

nie określało precyzyjnie formy zadania). W zmodernizowanym od 2015 roku egzaminie wyraźnie dowartościowano (czy nawet – co można stwierdzić podczas próby zastosowania kryteriów, zwłaszcza interpretacji utworu poetyckiego – zdecydowanie przeszacowano) umiejętność konstruowania dyskursu, z wykorzystaniem mechanizmów perswazyjnych (koncepcja interpretacyjna oraz jej uzasadnienie opisane zostały w perspektywie retorycznej organizacji wypowiedzi, a taki kształt odczytania mocno przytłacza samą procedurę docierania do sensu, uprzywilejowując tylko jeden sposób jego eksplikacji).

Ledwie naszkicowany tu przegląd ma na celu jedynie wskazanie – oprócz wpisanej w programy wiedzy teoretycznej – podstawowego zaplecza „unieruchamiania” szkolnej interpretacji. Spośród przedstawionych formuł niewątpliwie najmniej fundamentalistyczna wydaje się propozycja wprowadzona na egzamin od 2015 roku, w założeniu równoważąca zobowiązania badawcze prawem do artykułowania osobistych doświadczeń czytelniczych³³, za wcześniej chyba jednak, by wyrokować o jej wpływie na szkolną praktykę interpretacyjną.

Niejako na marginesie rozwijanego wątku nieco miejsca muszą poświęcić opublikowanej w fazie tak zwanych prekonsultacji propozycji nowej podstawy do szkoły średniej. Deklarowany powrót do porządku historycznoliterackiego („podstawa programowa [...] przywraca chronologiczny układ treści, który pozwala na uporządkowanie materiału, poznawanie utworów literackich w naturalnym porządku [...]”³⁴), potwierdzony stopniem szczegółowości obowiązującej informacji historycznoliterackiej (w wielu zapisach to replika programu z 1985 roku, choć w niektórych obszarach bardziej szczegółowa, na przykład obecnie proponuje siedem tekstów średniowiecznych w lekturze podstawowej wobec czterech przed trzydziestoma laty [s. 10.] oraz hierarchią celów kształcenia (czytanie i interpretacja pojawiają się dopiero w punktach 5–7 [s. 1.], podobnie rzecz ma się w zapisie wymagań szczegółowych [s. 2–3]), każe wrócić do pytań stawianych już na początku lat siedemdziesiątych³⁵. Przytoczę tylko jedno:

³³ Zob. K. BIEDRZYCKI: *Jak przygotować i napisać interpretację. Poradnik*. Warszawa 2014. http://bnd.ibe.edu.pl/files/upload/Jak%20przygotowa%C4%87%20i%20napisa%C4%87%20interpretacj%C4%99_ea5b.pdf [data dostępu: 4.08.2017].

³⁴ Zob. <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2017/04/liceum-ogolnoksztalce-i-technikum.pdf> [data dostępu: 15.05.2017]. Cytowana fraza pochodzi z *Warunków realizacji*, s. 15. Kolejne przywołania oznaczam numerem strony w nawiasie.

³⁵ Osłabienie porządku historycznoliterackiego postulował w 1972 roku S. Burkot, pisząc wprost: „[...] kultura [...] prezentuje ciągłość nie tylko przez chronologiczne następstwo epok, lecz także przez trwanie pewnych podstawowych problemów”. S. BURKOT: *O nową koncepcję programu nauczania języka polskiego w szkole średniej*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1972, z. 44, s. 81.

[...] czy dla tak szkieletowego wyobrażenia dziejów literatury należy poświęcać wartości głębszego, nieśpiesznego czytania odpowiednio wybranych tekstów³⁶?

W referowanej dyskusji z lat siedemdziesiątych historycznieliteracko nacylonym programom zarzucano generowanie przez szkołę czytania w cudzym imieniu. Obawiam się, że w aktualnej sytuacji kulturowej propozycja nowej podstawy usankcjonuje – co zabrzmia paradoksalnie – nieczytanie w imię deklarowanego w projekcie wprowadzania

w tradycję rozumianą jako strażnika (sic!) pamięci zbiorowej [...] przekaznika treści wyróżnionych z dziedzictwa kulturowego jako społecznie ważnych i doniosłych.

s. 16

Za podsumowanie tekstu musi wystarczyć osobista deklaracja: w żaden sposób nie neguję potrzeby pracy z lekturą w szkole – wręcz przeciwnie. Jej szanse widziałbym jednak nie w odgórnym instruktażu, jeszcze mocniej formalizującym narzucane przez szkołę ramy czytania, ale w różnorodnych „ceremoniach literackich” – by posłużyć się tytułem książki Alicji Baluchowej, w próbach przenoszenia na grunt oficjalny praktyk prywatnych. Píše o tym w swojej ostatniej książce *W poszukiwaniu czytelnika* Anna Janus-Sitarz, a praktyczne działania wskazuje na przykład w czytelniczym projekcie realizowanym zespołowo w latach 2014–2015 w ramach ministerialnego programu Akademię Centrum Kreatywności. Przywołane przykłady pokazują, że lektura żyje również (czy może przede wszystkim) poza sformalizowaną interpretacją, a ta ostatnia nie jest jedyną możliwą odpowiedzią ucznia na czytany tekst. By jednak szkolne czytanie pozostało wartością, musi realizować się z Innym. Dobrze ujmuje to myśl przywoływanej już Krystyny Koziołek:

Znaczenie literatury w szkole objawia się tylko w sytuacji lektury, i to lektury wspólnotowej, czyli takiej, która – choć indywidualna – po części realizowana jest dla innych i z innymi³⁷.

³⁶ S. BURKOT, Z. URYGA, B. FARON: *Wiedza o literaturze na użytek szkoły...*, s. 82.

³⁷ K. KOZIOŁEK: *Ziemia niczyja...*, s. 122.

Jerzy Kaniewski

Against interpretation? School reading and specialist knowledge of literature

Summary

The text considers the influence of the knowledge and interpretation of literature, as it is on the curriculum, on interpretation of art in the school. The author asks what type of prescribed reading has been introduced by documents regulating formal education in High School and how the method of interpretation of an art piece impacts students' reading motivation. This study considers programs that have been in place since 1970 and indicates that prescribed readings are treated in an instrumental way, which has a negative impact on students' reading motivation. How prescribed readings are used in the Matura exam was also used to emphasise the discussed processes.

Key words: interpretation, prescribed reading, didactics.

Ежи Каневски

Против интерпретации? Книга для обязательного чтения в школе к контексте литературоведческих знаний

Резюме

В статье поднимается вопрос о том, как влияют вписанные в программу обучения литературоведческие знания на школьную интерпретацию произведений. Автор указывает, какие книги для обязательного чтения в школе отражаются в документах, формально регулирующих обучение в лицее – последнем этапе среднего образования в Польше, а также каким образом разработка произведения способствует тому, чтобы мотивировать ученика читать. Совершенный с этой точки зрения обзор обязывающих с 1970 года программ выявляет инструментальную трактовку книг, что неблагоприятно сказывается на читательской мотивации учеников. В качестве материала, иллюстрирующего данные процессы, использованы также способы функционирования книг для обязательного чтения в заданиях на выпускных экзаменах.

Ключевые слова: интерпретация, книга для обязательного чтения в школе, дидактика.

Krzysztof Biedrzycki

Uniwersytet Jagielloński

Parafraza czy interpretacja?

Pamiętamy, że jednym z najsłynniejszych haseł amerykańskiej Nowej Krytyki była „herezja parafrazy”. Artykuł Claentha Brooksa pod takim tytułem ukazał się w 1947 roku i w dużej mierze został zapamiętany właśnie... dzięki tytułowi¹. To istotna uwaga, bo zbyt łatwo postawić zarzut „herezji parafrazy”, niekiedy tożsamy z postulatem odrzucenia wszelkiej interpretacji, tymczasem trzeba pamiętać, o co w istocie Brooksowi chodziło i dlaczego parafraza miałaby być dla interpretatora zagrożeniem.

Brooks swój tekst opiera przeciwko serii wnikliwych interpretacji. Jako praktyk Nowej Krytyki jest zawsze „blisko wiersza”. Przed czym zatem przestrzega i czego unika? Praca lektury polega na tym, żeby utwór literacki przeżyć, ale też by zrozumieć, co on „mówi”. Dla Brooksa i tych, z którymi polemizował, nawet przede wszystkim – zrozumieć. Skoro tak, to pojawia się groźna pokusa poszukiwania formuły, która by dzieło wyjaśniała. Byłaby to właśnie parafraza: zamiana tekstu na inny tekst, przekład z języka poetyckiego na własny język czytelnika. Co w tym jest niebezpieczne? To, że szuka się w czytany utworze jednoznaczny, wyczerpujący, sprowadzalny do parafrazy przesłania. Literackość byłaby w takim podejściu naddatkiem nadającym wypowiedzi swoiste piękno, ale i tak istota zawierałaby się w czymś, co określane bywa jako „treść”. Brooks postrzega to właśnie jako błąd, powiada:

Najbardziej oczywiste (i dlatego w gruncie rzeczy najmniej niebezpieczne) przykłady takiego błędu to te teorie, które otwarcie traktują wiersz jako propagandę. Najbardziej subtelne (i najmocniej zakorzenione w językowych dwuznacznościach) są teorie, które wychodzą od przekładalnych na para-

¹ Zob. C. BROOKS: *Herezja parafrazy*. Przeł. J. GUTOROW. W: *Teorie literatury XX wieku*. *Antologia*. Red. A. BURZYŃSKA, M.P. MARKOWSKI. Kraków 2007, s. 155–170.

frazę elementów wiersza, po czym podporządkowują im inne jego elementy. (Nie ma wątpliwości co do tego, że związek pomiędzy elementami musi mieć charakter organiczny. Powstaje wszakże bardzo poważna kwestia, czy pierwszeństwo powinny mieć elementy dające się sparafrazować)².

Niebezpieczne może być poszukiwanie „racjonalnego znaczenia”, gdyż może oznaczać ono sprowadzenie czegoś, co wymyka się jednoznaczności, do ujednoznacznienia, czyli sprowadzenia go do znaczenia wyrażonego w parafrazie; Brooks dodaje – luźnej parafrazie. Oponenti zauważają jednak, że (znów cytując z artykułu) jeśli

niepodobna sprowadzić tego, co „mówi” wiersz, do jakiegoś „przesłania”, to równie dobrze moglibyśmy powiedzieć, że wiersz niczego tak naprawdę nie mówi³.

To poważny argument, Brooks nie odrzuca go, na odwrót – w swojej praktyce przecież szuka znaczeń w utworze literackim. Czego zatem unika? Parafrazy, która oznaczałaby sprowadzanie wiersza do podporządkowanej logice wykładni filozoficznej, naukowej, religijnej, politycznej czy innej. I jeszcze czegoś:

[...] takie wysiłki [nadawania wyczerpujących znaczeń tekstowi – K.B.] nie są szkodliwe, pod warunkiem że nie będziemy brać parafraz za wewnętrzny rdzeń wiersza – że nie będziemy doszukiwać się w nich tego, „co wiersz naprawdę mówi”. Bo jeśli jedną taką konstatację uznamy za odzwierciedlenie istoty wiersza, to musimy wtedy zlekceważyć jako nieistotne dookreślenia wynikające z całościowego kontekstu, w przeciwnym razie bowiem zakładamy, że można odtworzyć efekt całościowego kontekstu w skróconej formie prozatorskiej⁴.

Herezja parafrazy polegałaby zatem na tym, że najpierw poszukiwano by „rdzenia” znaczenia utworu, następnie wyrażano by go za pomocą języka pozaliterackiego (lub literackiego, ale innego niż język interpretowanego tekstu), wreszcie uznawano by parafrazę za wykładnię, która zastępuje dzieło. Znikałyby wszystkie meandry znaczeniowe, niejasności, wieloznaczności metafor, ironie, wpływy rytmu na sensy itd.

Wydawałoby się, że herezja parafrazy w drugiej połowie XX wieku skutecznie została przezyciężona (wpływ Nowej Krytyki, hermeneutyki, strukturalizmu, poststrukturalizmu, dekonstrukcji, neopragmatyzmu). Wróciła jednak sama parafraza jako wytłumaczenie aktu interpretacji. W 2014 roku ukazała

² Ibidem, s. 160

³ Ibidem, s. 162.

⁴ Ibidem, s. 164.

się książka Bartosza Brożka *Granice interpretacji*⁵. Nie wywołała ona ożywionej dyskusji w kręgach literaturoznawczych; być może dlatego, że autor na problem spojrział z perspektywy nieliteraturocentrycznej – zastosował narzędzia filozofii analitycznej (głównie logiki) i kognitywizmu. Na pytanie, czym jest interpretacja, odpowiada tak:

W potocznym ujęciu mówi się, że interpretacja to pewien proces myślowy, który prowadzi do ustalenia znaczenia interpretowanego tekstu (lub innego wytworu kultury). Powiedzieliśmy jednak, że pierwotnym nośnikiem znaczenia są zdania, a samo znaczenie najlepiej rozumieć jako możliwe sposoby użycia zdań lub ich funkcjonalnych równoważników⁶.

Cała praca znaczeń dokonuje się zatem w języku i tylko w języku. Oznacza to, że każdemu interpretowanemu tekstowi (ale przede wszystkim pojedynczemu zdaniu) może odpowiadać wiązka znaczeniowa obejmująca wszystkie sposoby, na jakie użyć można tego tekstu (zdania). Z tego wynika dalsza konsekwencja. Autor powiada:

Jesteśmy już gotowi, by powiedzieć, na czym polega interpretacja: jest to parafraza danego wyrażenia, uznanie, że to, co wyrażenie to głosi, można wypowiedzieć w inny sposób⁷.

I dopowiada:

[...] poprzez parafrazę zawężamy wiązkę znaczeniową interpretowanego wyrażenia, gdyż „poszukiwane znaczenie” leży w iloczynnie obu wiązek znaczeniowych: tekstu, który interpretujemy, i parafrazy⁸.

Czy to oznacza, że akt interpretacji jest praktyką zawężania? W pewien sposób tak, bo wypowiedzana parafraza powoduje, iż czytany tekst traci na wieloznaczności. Zarazem jednak praktyka dopuszcza wiele parafraz. Autor zatem dopowiada:

[...] każdy kompetentny użytkownik języka wskazać może wiele *prima facie* dopuszczalnych parafraz danego tekstu. Wybór tej parafrazy, którą uznać należy za odpowiedni wynik interpretacji, zależy od dwóch czynników: kontekstu interpretowanego wyrażenia (a zatem innych wyrażań w tym samym tekście) oraz naszej wiedzy o świecie (wiedzy tła), która

⁵ B. BROŻEK: *Granice interpretacji*. Kraków 2014.

⁶ Ibidem, s. 148.

⁷ Ibidem, s. 149.

⁸ Ibidem, s. 150.

może mieć charakter potoczny [...] lub specjalistyczny [...]. Interpretacja pozwala przy tym lepiej zrozumieć interpretowane wyrażenie, gdyż wybór jednej z dopuszczalnych parafraz prowadzi do zawężenia wiązki znaczeniowej oryginału [...]⁹.

Można to rozumieć w ten sposób, że istotny element lektury stanowi dążenie do zrozumienia poznawanego tekstu, przy czym warunkiem zrozumienia jest dokonanie swobodnego przekładu na własny język, czyli parafraza, ale nie dowolna i jakakolwiek parafraza, lecz taka, która pozostaje w zgodzie z systemem znaczeń zawartych w samym tekście, ale zarazem z obrazem świata, który wyraża język, jakim się posługujemy. Konkretna interpretacja zawsze jest jedną z możliwych i zawsze stanowi wybór spośród możliwych odczytań, nie może jednak przekraczać granic zrozumiałości, spójności z systemem językowym i światopoglądem wspólnoty, w której się dokonuje.

Jak mają się do siebie koncepcje Brooksa i Brożka? Oczywiście, odmienne jest w ich ujęciu rozumienie parafrazy, jeśli jednak myśl obu zinterpretujemy (sparafrazujemy) tak, żeby w znaczeniu kluczowego dla nich słowa dostrzec wspólny rdzeń, zobaczymy, że mamy tu do czynienia nie tyle ze sprzecznością, ile z różnymi stopniami uogólnienia. Brożek w każdej praktyce interpretacyjnej dostrzega parafrazę, bo – wedle niego – zrozumienie tekstu musi znaleźć wyraz w języku. Brooks, gdy mówi o herezji parafrazy, ma na myśli szczególny przypadek. Patrzy na to z dwóch perspektyw. Po pierwsze, widzi parafrazę w sprowadzeniu wieloznacznego tekstu do jednoznacznej formuły. Po drugie, niebezpieczeństwo dostrzega w tym, że tak potraktowana parafraza zasłania sobą wiersz. Możemy się zatem zgodzić, że gdy dokonujemy interpretacji, czytane dzieło przekładamy na własny język, a zatem parafrazujemy je. Możemy, a nawet musimy się zgodzić i z tym, że niejednokrotnie kusi nas, by wiązkę znaczeniową dramatycznie zawęzić i uznać ją za przesłanie utworu.

Podajmy przykład. Wiemy, że nie jest prosta lektura wiersza Zbigniewa Herberta *Przesłanie Pana Cogito*. Pokusa parafrazy (w rozumieniu Brooksa) polega na tym, żeby dostrzec w nim wyłącznie moralistyczne wezwanie do wierności. Jest to przykład lektury właśnie „heretyckiej”, bo sprowadzającej wieloznaczność do formuły, która niejednokrotnie przybiera charakter polityczny. Nie miejsce tu na przedstawienie różnych możliwych interpretacji (parafraz w sensie Brożka) całego utworu, dość powiedzieć, że trzeba w nim dostrzec ironię, grę metafor, konwencji literackich, odniesień intertekstualnych; w przeciwnym razie staje się on płaskim i w ograniczony sposób przekonującym wezwaniem do niejasno zdefiniowanego heroizmu.

⁹ Ibidem, s. 158.

Przyjrzyjmy się jednej, chętnie cytowanej strofoidzie:

*i nie przebaczaj zaiste nie w twojej mocy
przebaczać w imieniu tych których zdradzono o świecie¹⁰.*

Najłatwiej te dwie linijki streścić w następujący sposób: Nie wolno ci przebaczać w zamian za kogoś, kto został zdradzony, nie masz do tego ani prawa, ani siły. I taka wykładnia dość powszechnie funkcjonuje, bywa wykorzystywana w publicystyce, a nawet w polityce. Tymczasem z perspektywy Brooksa to najbardziej typowy przejaw „herezji parafrazy”, znalezienie przekładalnego na parafrazę elementu (fragmentu) i wyzyskanie go do interpretacji całości wiersza. To sprowadzenie poezji do prostej i jednoznacznej wykładni. Inaczej sprawa wygląda z perspektywy Brożka. Dla autora *Granic interpretacji* problemem jest nie tyle nadmierna jednoznaczność, ile możliwość rozlicznych niemotywowanych kontekstem parafraz. W przypadku gdy nie mamy do czynienia z rozlicznymi parafrazami, wówczas same przytoczone z wiersza zdania wydają się pozbawione niejasności, więc wiązka znaczeń powinna tu być uboga. Wcale tak jednak nie jest. Cytat ten, wyłączony z wiersza, może się wydawać oczywisty w swojej wymowie, ale jeśli rozpatrzmy go w kontekście całego utworu, a nawet więcej – w niezbędnym do tej lektury kontekście językowym i kulturowym, zobaczymy, że zawiera on znacznie więcej znaczeń, niżby się wydawało. Wskażmy tylko niektóre z nich. Przecież nie można abstrahować od tego, że nagrodą za wierność ma być *złote runo nicości*; że należy iść wyprostowanym, ale pośród *tych co na kolanach*; że odwagą trzeba się wykazywać, gdy rozum zawodzi, Gniew będzie bezsilny, podobnie jak Pogarda (*oni wygrają*); że trzeba się strzec *dumy niepotrzebnej i oschłości serca*, że zdobędzie się dobro, którego się nie zdobędzie... Gra metafor, paradoksów, czy nawet nieoczywistej ironii, a także niejasna podmiotowość (kim w istocie jest Pan Cogito?) sprawiają, że wszelkie interpretacyjne parafrazy muszą zyskiwać status przypuszczeń, co najwyżej możliwości i muszą być otwarte na inne parafrazy. Co dopiero, gdy otworzymy się na inne konteksty: przecież wzmiankowany dwuwiers można odczytywać jako polemikę z Ewangelią, pobrzmiewa w nim z jednej strony filozoficzny stoicyzm, z drugiej – nietzscheanizm. Cały wiersz stanowi obronę kultury (*powtarzaj stare zaklęcia ludzkości bajki i legendy*), a zarazem pokazuje jej słabość (*kornik napisze twój uładzony życiorys*). Herezja parafrazy zatem staje się istotnie herezją, jeśli się zapomni, że mamy do czynienia z literaturą, literatura zaś nie sprowadza się do „przesłania”. Wiązki znaczeniowe tekstu są tu wielorakie, nie ma jednego iloczynu sensów, rozpoczyna się migotliwa, dynamiczna i stereoskopowa gra między zjawiającymi się i wzajemnie się weryfikującymi (bo nie zawsze falsyfikującymi) znaczeniami.

¹⁰ Z. HERBERT: *Przesłanie Pana Cogito*. W: IDEM: *Pan Cogito*. Wrocław 1994, s. 88–89.

Nie wzięliśmy pod uwagę jeszcze jednej kwestii. Jeśli interpretacja oznacza parafrazę, to ma ona ponadto jedną istotną cechę: otóż jest to (powinna być) parafraza, która pozostaje świadoma swojego statusu parafrazy. Nie tylko nie może ona, przed czym przestrzegał Brooks, zasłonić interpretowanego tekstu, ale też musi być oparta na świadomości interpretującego podmiotu, który czyta zawsze z jakiejś perspektywy, w lekturę włącza swoje własne „przed-sądy” (powiedzmy za Hansem-Georgiem Gadamerem), umieszcza utwór w jakimś „horyzoncie oczekiwań” (znów Gadamer), ma swój własny „językowy obraz świata”, który ogranicza możliwości interpretacyjne, światopogląd, emocje, doświadczenia. Wiązkę znaczeń (tu idziemy drogą Brożka) wyznaczają zatem nie tylko kontekst wewnętrzny wypowiedzi i potencjał języka, ale także (a może zwłaszcza) sam interpretator, który z języka czyni taki użytek, jakiego potrzebuje (że odwołamy się do Richarda Rorty’ego).

Herbert, wiemy to dobrze, wciągał swoich interpretatorów w niebezpieczne dla nich gry. Można by powiedzieć, że skutecznie ich demaskował. To, ile wyczytujemy z jego wieloznacznych wierszy, jak je parafrazujemy, bardzo wiele mówi o nas samych. *Przesłanie Pana Cogito* chętnie bywa czytane w kluczu chrześcijańskim, podczas gdy w samym wierszu jest bardzo niewiele przesłanek, które by to umożliwiały, wręcz przeciwnie – można w nim znaleźć raczej tonacje sprzeczne z biblijną wizją świata. Traktuje się ten wiersz jako manifest niezależności, wolności i godności, z łatwością przechodzi się jednak do porządku dziennego nad wezwaniem do pokory wobec siebie i wobec świata natury. Tę listę ujednoznaczeń, a nawet nieporozumień można by ciągnąć długo. Chodzi o to, że parafrazy zasłaniają sam wiersz, a przed-sądy czytającego okazują się ważniejsze od tego, co w tekście naprawdę jest napisane. Czy inaczej – interpretatorzy nie tak często równocześnie czytają siebie i w parafrazie nie dostrzegają tego, co sami w nią włożyli (że sparafrazujemy słynną maksymę Friedricha Nietzschego).

To ważny problem w praktyce dydaktycznej. Jeśli publicyści lub politycy wpadają w „herezję parafrazy”, odpowiadają wobec swoich odbiorców, takie parafrazy czy cytaty są najczęściej ozdobnikami retorycznymi lub próbami podparcia się autorytetem poety, gdy brakuje własnych słów. To, w jakim stopniu oddajemy myślenie o literaturze w niewolę gotowych formuł o przesłaniu (parafraz), stanowi w dużej mierze efekt edukacji. Powiedzmy sobie szczerze: praktyka dydaktyczna jest taka, że na lekcjach często (najczęściej?) nauczyciele z uczniami nurzają się w... herezji parafrazy. Interpretacja polega na poszukiwaniu formuły wyjaśniającej. Utwór literacki staje się przekazem, który zawiera „przesłanie”, a celem lektury jest głównie odczytanie tego „przesłania”. Ono powinno być możliwie jednoznaczne. Najlepiej, jeśli prowadzi do nauki moralnej.

Oczywiście, interpretacja na lekcjach języka polskiego to parafraza (w znaczeniu Brożka), to praca – jak sugeruje nazwa przedmiotu – w języku właśnie.

Interpretację trzeba wypowiedzieć w mowie lub piśmie, w przeciwnym razie pozostaje tylko własnym przemyśleniem lub nawet niezwerbalizowaną intuicją i przeżyciem (co skądinąd też jest ważne, a niekiedy nawet najważniejsze). Nie może być jednak parafrazą w znaczeniu Brooksa. Żeby do tego nie dopuścić, przede wszystkim należy unikać jednoznaczności i monologu. Interpretacja musi się dokonywać w relacji. Odczytania mogą, a nawet powinny się różnić. Nie ma jednej ostatecznej parafrazy. Ważne jest, żeby swoje koncepcje interpretacyjne, pomysły oraz intuicje konfrontować i nade wszystko uzasadniać.

Szkolna herezja parafrazy w dużej mierze wynika z lęku i potrzeby bezpieczeństwa. Interpretacja z natury jest działaniem ryzykownym. Wymaga odwagi myślenia, stawiania hipotez, mierzenia się ze znaczeniami, a zarazem wymaga dyscypliny – dowodzenia, wskazywania w tekście miejsc, które otwierają drogi do proponowanych odczytań. Wymaga pokory, bo trzeba się konfrontować z cudzymi interpretacjami, niekiedy trafniejszymi, bardziej przekonującymi lub ciekawszymi. Wymaga również umiejętności wejrzenia we własne emocje, przekonania, niekiedy uprzedzenia lub oczekiwania wobec tekstu, które mogą być zrazu nieuświadomione, a dają się dostrzec właśnie w akcie lektury. Wymaga zmagania się z niejednoznacznością, a to może rodzić lęk, bo oznacza wejście na ziemię nieznaną. Wreszcie – wymaga sformułowania parafrazy, czyli powiedzenia/napisania tego, jak się rozumiało utwór.

Czy w tej sytuacji powinno dziwić, że interpretacji boją się zarówno nauczyciele, jak i uczniowie? Obawiają się rozmowy o tekście na lekcji, tym bardziej nie mają odwagi, żeby podjąć wyzwanie interpretacyjne na maturze. Lekturę traktują jako przymus poszukiwania jednoznacznej i ostatecznej wykładni.

Tymczasem umiejętność twórczej i zdyscyplinowanej interpretacji należy do podstawowych kompetencji potrafiącego samodzielnie myśleć i formułować swoje myśli człowieka. Bez tego pozostajemy niewolnikami herezji parafrazy. Nie tylko w lekturze literackiej, lecz także w odbiorze każdej wypowiedzi, którą w lenistwie swoim i bezradności wolimy sprowadzać do prostej i upraszczającej formuły. Kto wszakże samodzielności myślenia nauczyciela, jeśli nie szkoła?

Krzysztof Biedrzycki

Paraphrasis and interpretation

Summary

Cleanth Brooks refused to treat an interpretation as a paraphrase. He understood a paraphrase as an indication of the 'real' core of the text's sense, and its expression in non-literary language. This often results in the fact that the poem or novel is replaced by the paraphrase. Bartosz Brożek

says a paraphrase is the essence of an interpretation. In his concept, it is an expression of the text's sense in an alternative way, only one out of a numerous different possibilities. Both ideas could be reconciled. Brożek describes a general rule, Brooks – a particular case of adopting one paraphrase as an ultimate text's explanation. The interpretation of the poem *The Envoy of Mr Cogito* by Zbigniew Herbert is an example of the simplifying paraphrase in Brooks' meaning and various possible paraphrases in Brożek's understanding.

Key words: interpretation, paraphrasing, literary theory, Zbigniew Herbert.

Кшиштоф Беджицки

Парафраза или интерпретация?

Резюме

Клинт Брукс в своей статье *Ересь парафразы* отбрасывал трактовку интерпретации как парафразы. В его понимании парафраза сводится к изложению краткого содержания («настоящего значения») художественного текста и выражению его нехудожественным языком. Бартош Брожек в парафразе видит суть интерпретации, поскольку она заключается в выражении значения текста иным образом. Обе концепции не противоречат друг другу. Брожек описывает правило, Брукс особую ситуацию, в которой происходит сужение значений текста и принятие одной из возможных парафраз в качестве окончательного толкования. В интерпретации *Послания Господина Когито* Збигнева Херберта, к примеру, функционирует упрощающая (сужающая) парафраза в понимании Брукса. Вместе с тем, согласно идеям Брожека, стихотворение требует сплетения парафраз, допускающих различные смыслы.

Ключевые слова: интерпретация, парафраза, теория литературы, Збигнев Херберт.

Magdalena Ochwat

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Spółeczna odpowiedzialność edukacji polonistycznej

(Nowa) społeczna odpowiedzialność

Czytać teksty – to czytać świat¹.

Tytuł mojego artykułu nawiązuje do dwóch koncepcji z dość odległych sobie obszarów, które jednak opierają się na wspólnym fundamencie – społecznej odpowiedzialności. Mam na myśli z jednej strony popularną w ostatnim czasie ideę CSR (z ang. *Corporate Social Responsibility*) – społeczną odpowiedzialność biznesu², z drugiej zaś strony odnoszę się do nowej społecznej odpowiedzialności uniwersytetów³. Solidarne myślenie, opierające się na trosce o innych i na

¹ T. SŁAWEK: *Antygonia w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*. Katowice 2002, s. 117.

² Termin ten ma swoje różne odslony – w literaturze przedmiotu mówi się o „odpowiedzialnym biznesie”, „przedsiębiorstwie obywatelskim” czy „firmach zrównoważonego rozwoju”. Kluczowym zagadnieniem w tej koncepcji jest w pełni świadoma odpowiedzialność za własnych pracowników, ale też pozostałych interesariuszy oraz za środowisko naturalne. Innymi słowy: dbałość organizacji o wpływ jej decyzji i działań na społeczeństwo. Takie działania przyczyniają się do rozwoju cywilizacyjnego, do lepszego zdrowia oraz podniesienia poziomu życia. I. ŚLĘZAK-GŁADZIK: *Corporate Social Responsibility (CSR) jako koncepcja porządkująca relacje między biznesem a społeczeństwem*. „Modern Management Review” 2013, no. 2, s. 115; J. WOŁOŚZYN, M. RATAJCZAK: *Spółeczna odpowiedzialność przedsiębiorstw (CSR) w sferze agrobiznesu*. „Zeszyty Naukowe Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. Problemy Rolnictwa Światowego” 2011, nr 11(26)/2, s. 146–155.

³ Od kilku lat rektorzy zrzeszeni w Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) oraz Europejska Konferencja Rektorów (EUA – European University Association) zaczęli podkreślać społeczną rolę uniwersytetów. Również w tzw. Konstytucji dla Nauki Mi-

życzliwym zainteresowaniu ich losami, na wskroś humanistyczne zresztą, zaczyna przyswieceć biznesowi. Ów zwrot ku zainteresowaniom społecznym staje się jednak coraz istotniejszy nie tylko w gospodarce, ale także w instytucjach edukacyjnych oraz naukowych. Zaczęto na przykład coraz częściej podkreślać nową społeczną odpowiedzialność uniwersytetów, chociaż przez długi czas instytucje szkolnictwa wyższego nie integrowały się ze społeczeństwem; mówiono: „uczeni do pióra, studenci do nauki, a obywatele do domu”. Jeszcze do lat osiemnastych ubiegłego stulecia w refleksji nad uczelniami dominowało dziedzictwo „wieży z kości słoniowej” Wilhelma von Humboldta – założyciela Uniwersytetu Berlińskiego. Dopiero w 1988 roku Wielka Karta Uniwersytetów (Magna Charta Universitatum), podpisana przez Rektorów Europejskich Uniwersytetów w Bolonii, wskazała *expressis verbis* konieczność zmiany roli uniwersytetów. W *Preamble* Karty bowiem znalazł się punkt mówiący o nowych zadaniach uczelni:

Zadanie uniwersytetów polegające na przekazywaniu wiedzy młodym pokoleniom oznacza dziś także służbę na rzecz całego społeczeństwa, zaś rozwój kulturalny, społeczny i gospodarczy społeczeństwa wymaga, w szczególności, znaczących inwestycji w dziedzinie kształcenia ustawicznego⁴.

Uniwersytet odpowiedzialny, realizujący nową służebność społeczną, dąży już na etapie szkolnej edukacji do wyławiania talentów, dawania szansy jak najpełniejszego rozwoju innym, pogłębiania ich pasji oraz ciekawości świata. Uniwersytet społecznie odpowiedzialny wychodzi więc poza swoje mury, buduje wielorakie i zróżnicowane powiązania z instytucjami czy organizacjami pozarządowymi, patronuje projektom kulturalnym, inicjuje oraz angażuje się w istotne dla świata debaty, znajduje nowe drogi działania. Staje się środowiskiem krytycznym i wątplącym, należącym do elit intelektualnych, które ma obowiązek zabierania głosu w sprawach publicznych. A ponieważ edukacja jest jedna, tyle że rozłożona na różne etapy kształcenia, uniwersytety dzielą tę odpowiedzialność ze szkołami, ściśle z nimi współpracując. Na szkołach spoczywa najwcześniejszy i chyba największy obowiązek podejmowania tematów społecznie odpowiedzialnych, tematów obywatelskich, kształtujących postawę i troskę – nie tylko o siebie, ale także o innych, szczególnie teraz, kiedy przyszło nam żyć w burzliwych i pełnych sprzeczności czasach. To właśnie szkoła powinna

nistra Nauki i Szkolnictwa Wyższego dra Jarosława Gowina pojawia się społeczna rola uniwersytetów. Por. *Společna odpowiedzialność uczelni*. Red. K. LEJA. Gdańsk 2008; M. GERYK: *Společna odpowiedzialność uczelni*. Warszawa 2012. <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,390155,wieslaw-banys-szefem-konferencji-rektorow-akademickich-szkol-polskich.html> [data dostępu: 29.05.2017].

⁴ <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/polish> [data dostępu: 29.05.2017].

wyznaczać generalne ramy permanentnej debaty na temat zagadnień społecznych, w których obrębie poszczególne przedmioty: humanistyczne, społeczne, przyrodnicze, czy nawet ścisłe⁵, wypełniają się obywatelskimi treściami, a także solidarnością i empatią.

Repozytorium ważnych, zorientowanych prospołecznie tematów, na których można budować zachowania obywatelskie uczniów, jest bardzo bogate. Wśród wielu ważnych treści są też te szczególnie doniosłe, autentyczne *big challenges* XXI wieku, związane z rozwojem cywilizacji (wielokulturowość *versus* zderzenie cywilizacyjne⁶, uchodźstwo, migracje, międzynarodowy terrorizm, problemy tożsamościowe, ksenofobia, nacjonalizm, fanatyzm, ale również poszerzanie się skali nierówności społecznej – rozmiary ubóstwa i głodu, susze, kataklizmy naturalne, smog, nielegalne wycinki lasów, globalne ocieplenie, konsekwencje użycia energii jądrowej, postęp naukowo-techniczny i jego skutki, cyfryzacja czy kryzys zaufania społecznego *etc.*). Listę tych problemów można wydłużać niemal bez końca, najistotniejsze jednak jest uświadomienie społeczeństwu, że wymienione „punkty zapalne” mają swe źródło w braku zrozumienia sytuacji innego człowieka.

Refleksja ta koresponduje z poglądami Marthy C. Nussbaum, jednej z najbardziej wpływowych filozofek naszych czasów⁷. W swojej głośnej książce z 2010 roku, czy jak sama mówi – manifeście, a w Polsce przetłumaczonej dopiero w roku 2016, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, autorka zwraca uwagę na najważniejsze kompetencje i umiejętności społeczne, za których wykształcenie, oprócz rodziców, odpowiedzialność ponosi również szkoła. To między innymi: zdolność krytycznego myślenia, wykroczenie poza więzy lokalne i spojrzenie na globalne problemy z perspektywy „obywatela świata”⁸,

⁵ Coraz częściej dyskutuje się o połączeniu nauk ścisłych i technicznych z humanistycznymi, społecznymi, akcentując konieczność wspólnego rozwiązywania najważniejszych problemów. Por. cykliczne spotkania w Kioto (<https://www.sanpatrignano.com/san-patrignano-science-and-technology-society-forum-kyoto/>), a także formy studiów typu Indywidualne Studia Międzyobszarowe, w ramach których można studiować równocześnie kierunki humanistyczne, artystyczne, społeczne, ścisłe, techniczne czy przyrodnicze.

⁶ Korzystam z kategorii „zderzenie cywilizacji” (*the clash of the civilisations*), powstałej na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku, zastosowanej przez politologa Samuela Huntingtona.

⁷ „New Statesman” umieścił ją na liście dwunastu myślicieli i myślicielek współczesnych, którzy wywierają największy wpływ na świat ideowy. Zob. A. GŁĄB: *Rozum w świecie praktyki. Poglądy filozoficzne Marthy C. Nussbaum*. Warszawa 2010, s. 7.

⁸ Owocem nowoczesnej edukacji powinien być – według Nussbaum – tak zwany obywatel świata (*World citizen*). Projekt edukacji „obywatel świata” ma – w odczuciu M.C. Nussbaum – nie tylko upowszechnić samą edukację, ale też nadać jej cechy uniwersalnego humanizmu (edukacja bez uprzedzeń, bez granic). Rozwinięcie to zaczerpnęłam z recenzji Beaty Pituły. Zob. B. PITUŁA [rec.]: „W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego”, *Martha C. Nussbaum*. Wrocław 2008. „Chowanna” 2009, nr 2, s. 280. Więcej: M.C. NUSSBAUM: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Przeł. A. MĘCZKOWSKA. Wrocław 2008, s. 82–89.

wreszcie zdolność do współczucia i zrozumienia⁹. Nussbaum uważa, że edukację opartą na idei globalnego obywatelstwa powinno się wynieść ze szkoły. Nazywa ją „wyobraźnią narracyjną”¹⁰ (*narrative imagination*). Tłumaczy, że jest to zdolność myślenia o tym, jakby to było znaleźć się na miejscu innej niż ja osoby, zdolność inteligentnego odczytywania historii innych osób, rozumienia ich emocji oraz pragnień¹¹. Rzecz w tym, że w szkole i na uniwersytecie za mało kształcimy umiejętności spoglądania na siebie i swój świat oczami innych, którzy postrzegają, myślą i odczuwają inaczej¹². A przecież tak rozumiana edukacja jawi się nam jako szansa uprawiania krytycznego myślenia i krytycznego czytania lektur, nabiera też szczególnego znaczenia w życiu w społeczeństwie ponowoczesnym, z jego charakterystyczną cechą, jaką jest wielokulturowość.

Edukacja polonistyczna

Ową „współczującą wyobraźnię” i „trening spoglądania na świat oczyma innych ludzi”, o których mówi amerykańska filozof, znakomicie kształtować można na lekcjach języka polskiego, rozwijać w procesie analizy i interpretacji tekstów literackich oraz innych tekstów kultury z pogranicza filozofii, teologii, historii, sztuk plastycznych czy nauk społecznych¹³. Doskonale służy temu obszar związany ze zderzeniem cywilizacyjnym, który sprowadza się do antynomii: „ja” – „on”, „my” – „oni”. Zakres „sporów” kulturowych, owa przestrzeń pomiędzy „my” i „oni” jest rozległa i dotyczy zarówno: demaskowania stereotypów, dekonstrukcji narracji resentymentalnych oraz fałszywych, obnażania populizmów, jak i przybliżania Innego, uczenia szacunku wobec jego inności, wzmacniania poczucia godności ludzi należących do odmiennego kręgu kultury, budowania obiektywnej wiedzy o świecie czy włączanie dyskursów różnorodnościowych i krytycznych.

⁹ Zob. M.C. NUSSBAUM: *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Przeł. Ł. PAWŁOWSKI. Warszawa 2016, s. 23.

¹⁰ A. GŁĄB: *Rozum w świecie praktyki...*, s. 57. Por. M.C. NUSSBAUM: *Nie dla zysku...*, s. 114.

¹¹ Zob. A. GŁĄB: *Rozum w świecie praktyki...*, s. 27.

¹² W psychologii do tego typu myślenia nawiązuje teoria inteligencji emocjonalnej, a w naukach politycznych – myślenie o nowej demokracji społecznej zapobiegającej powstawaniu różnic i kontrastów społecznych.

¹³ Polonistyka – wskazywał Tadeusz Sławek w czasie Zjazdu Polonistów w Katowicach – powinna się odnaleźć w szerokim kręgu nauk społecznych. M. PIENIĄŻEK: *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*. Kraków 2013, s. 24.

Analizując rzeczywistość, trudno oprzeć się wrażeniu, że dziś najbardziej polaryzuje świat i społeczeństwa pluralizm kulturowy. Widać to dobrze na przykładzie Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii czy debat w czasie ostatnich wyborów prezydenckich we Francji. To spór o najwyższej temperaturze, którego antynomie mają zarówno swoich gorliwych zwolenników, jak i żarliwych przeciwników – również wśród uczniów. Wokół owych antynomii narosło także wiele mitów, a w dyskursie medialnym, coraz częściej pozbawionym misji społecznej, mnożą się manipulacje, popularne ostatnio zjawiska – postprawdy¹⁴, *fake newsy* czy „alternatywne fakty”. Edukacja polonistyczna, fundament kształcenia humanistycznego, nie może lekceważyć tych zjawisk i zdecydowanie powinno się o nich dyskutować na zajęciach poświęconych literaturze, kulturze oraz językowi.

Lektury skonsolidowane wokół współczesnych zjawisk społecznych, lektury społecznie odpowiedzialne, mogą motywować uczniów do czytania, a także inspirować do rozmów, polemik, wymiany myśli. Dotykają bowiem aktualnością poruszanych problemów. Akcentują tę motywację, mając w świadomości ostatnią książkę Krystyny Koziółek *Czas lektury*¹⁵. Autorka konsekwentnie przypomina w niej o kryzysie czytelnictwa – w 2015 roku aż 63% Polaków nie przeczytało ani jednej książki. Doświadczamy zarówno w szkołach, jak i na uniwersytetach niepokojącego zjawiska – humanistyki bez lektury. Wyrabianie w dzieciach i młodzieży nawyku czytania to dziś priorytet dydaktyki literatury – postuluje Krystyna Koziółek. Jak zatem próbować zapobiegać stagnacji lekturowej, a tym samym wychować pełnowartościowego czytającego obywatela przydatnego społeczeństwu, pamiętając, że „nieczytający obywatel to obywatel społecznie martwy”¹⁶?

Częściową odpowiedź na te pytania daje nam Martha C. Nussbaum w tekście *Czytać, aby żyć*. Pisze ona o książkach, które „obchodzą ludzi” i wtedy dopiero dokonują „przemiany”. Refleksję tę uzupełnia Ryszard Koziółek, odpowiadając na fundamentalne pytanie: z jakich powodów książki powinna czytać młodzież? Ważnym kryterium wyboru literatury – zauważa – jest jej kulturowa sprawczość, czyli zdolność do wywoływania zdarzeń społecznych, politycznych,

¹⁴ Kolegium redakcyjne słownika oksfordzkiego wybiera co dwanaście miesięcy słowo roku. W 2016 roku wybór padł na słowo „postprawda”. Termin „odnoszący się do lub opisujący sytuację, w której obiektywne fakty mają mniejsze znaczenie w kształtowaniu opinii publicznej niż odwołania do emocji i osobistych przekonań”. Określenie to wchodzi do języka już na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Karierę robi dopiero w XXI wieku, pojawiając się w esejach publikowanych na łamach niszowych pism literackich, przenosząc się do głównego nurtu piśmiennictwa społecznego. Zob. <http://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/post-prawda-slowem-roku-2016-czym-jest-post-prawda-i-jak-wplywa-na-polityke-,artykuly,401583,1.html> [data dostępu: 04.05.2017].

¹⁵ K. KOZIOŁEK: *Czas lektury*. Katowice 2017.

¹⁶ G. JANKOWICZ: *Martwe dusze*. „Tygodnik Powszechny” 2010, nr 31. <https://www.tygodnikpowszechny.pl/martwe-dusze-143065?language=pl> [data dostępu: 20.07.2017].

ekonomicznych, kulturowych wreszcie¹⁷, jako że „literaturą myśli się i mówi lepiej niż innymi dyskursami” oraz „jest ona niezbędna do myślenia”¹⁸ – jak pisze Ryszard Koziółek. Na podstawie literatury możemy inscenizować treści, dyskutować, dawać do myślenia, skupiać uwagę na sytuacji literackiej, a nie na naszych poglądach, kiedy stosujemy niebezpieczne argumenty *ad personam*. Ryszard Koziółek twierdzi, że literatura daje kapitalną szansę na uczenie, jak przekształcać konflikty osobiste, społeczne, narodowe czy światowe w dialog – za pomocą modelu problemowego. Siła argumentacji nie biegnie wówczas bezpośrednio do oponenta, ale skupia się na postaci lub sytuacji literackiej, wytracając częściowo swój impet wskutek konfliktu z tekstem, a nie z człowiekiem.

Wobec tak doskonałego laboratorium inscenizacji trudnych treści, społecznych problemów trzeba zapytać: czy aktualne kwestie związane z migracją zarobkową, ze strachem przed uchodźcami, z opisem czystek etnicznych w Afryce i międzynarodowym terroryzmem komentowane są w lekturze szkolnej? Czy piętnowana jest ideologia rasizmu w polskim wydaniu? Czy stadionowy antysemityzm poruszany jest w tekstach dla młodzieży? Czy możemy podpatrzeć bohaterów borykających się z solidarnym zobowiązaniem wobec Innego, wzmagających nasz czytelniczy szacunek dla różnic kulturowych?

Propozycja obowiązkujących lektur jest bardziej „narodowa” niż „kosmopolityczna” czy „obywatelska”. Wątpię również, podobnie jak Marek Pieniążek, studiując najważniejsze regulacje szkolne, to znaczy podstawę programową i podręczniki, aby dostarczały one uczniowi wiedzy „o otaczającym go wielokulturowym, zmiennym świecie” oraz mówiły z troską o „sprawnym i odpowiedzialnym funkcjonowaniu wśród mechanizmów współczesnego społeczeństwa i kultury”¹⁹. Brak znaczących tematów wielokulturowych jest jednym z powodów tego, że kanon lektur w liceum oceniam jako niedoskonały. Niepokoi, iż kreowana przestrzeń szkolna jest ciasna i wąska, a przecież – parafrazując Zygmunta Baumana – „świat jest pełen” i „minęły czasy pustelni oraz fortec”. Należałoby utrzymać balans światopoglądów, kultur i religii, będący obszarem otwartego dialogu. Celem nowoczesnej polonistyki jest przecież wychowanie w dialogu i do dialogu. Nie chodzi oczywiście o usuwanie tego, co narodowe, dawne i klasyczne, ale raczej o dodanie tego, co wielonarodowe – miejsca starczy dla obu wartości. A w szkole właściwie jedyny krąg takich tematów to narracja o Żydach dotycząca Holocaustu²⁰.

¹⁷ Zob. R. KOZIOŁEK, M. RACHID CHEHAB: *Do czego służy kanon lektur szkolnych?*. http://wyborcza.pl/piatekextra/1,129155,16145447,Do_czego_sluzyl_kanon_lektur_szkolnych.html [data dostępu: 13. 02. 2017].

¹⁸ R. KOZIOŁEK: *Dobrze się myśli literaturą*. Wołowiec 2015, s. 20

¹⁹ M. PIENIAŻEK: *Uczeń jako aktor kulturowy...*, s. 38, 45.

²⁰ Jest on wydzielony z już i tak słabo reprezentowanej literatury w szkole na temat tradycji judaistycznej, o czym pisała Małgorzata WÓJCIK-DUDEK w książce *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Katowice 2016, s. 24.

Co prawda bohaterami naszych lektur bywali Litwin, Żmudzin, Galicjanin, Tatar, Niemiec czy Rom, niemniej jednak narodowości te wydają się zbyt archaiczne wobec współczesnego Innego i warto je wzmocnić teraźniejszymi kontekstami wynikającymi choćby z konfliktu cywilizacji. Jednocześnie nacje te są już dość dobrze rozpoznane w literaturze przedmiotu – pisali o nich badacze w wielu ośrodkach uniwersyteckich. Warto wspomnieć, że opracowań doczekały się również „arcydzieła niepoprawne” z aktualnego szkolnego kanonu²¹. Aby więc nie referować tego, co już inni napisali przede mną, postanowiłam poddać refleksji serię wydawniczą, która mogłaby doskonale wypełnić szkolną lukę tekstami poruszającymi społecznie ważne i aktualne zjawiska wielonarodowe, stawiające jednak pytania w perspektywie lokalnej, w trybie – używając trafnej kategorii Krzysztofa Maliszewskiego – „humanistyki szerokiego oddechu”²².

Dlaczego reportaż?

*Lektura jest ruchem myśli*²³.

Pomimo że Martha C. Nussbaum proponuje powieść²⁴ jako gatunek najodpowiedniejszy do analizy kwestii etycznych²⁵, ja do omawiania lektury społecznie odpowiedzialnej wybrałam reportaż, nie zaniedbując na lekcji innych gatunków, w tym powieści. Niemniej jednak kryzys wielkich narracji, a także niezwykła popularność studiów postkolonialnych, wszechobecna kategoria In-

²¹ Zob. *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK. Katowice 2014; A. JANUS-SITARZ: *Arcydzieła niepoprawne, czyli o potrzebie krytycznego czytania*. W: *W trosce o dobrą edukację. Teksty dedykowane Profesor Jadwidze Kowalikowej*. Red. A. JANUS-SITARZ, M. MADEJOWA. Kraków 2009, s. 412–422; A. JANUS-SITARZ: *Edukacja literacka wobec dylematów wielokulturowości i inności*. W: *Edukacja polonistyczna wobec Innego*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2014, s. 15–29.

²² K. MALISZEWSKI: *Pedagogika na pograniczu świata. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*. Katowice 2015, s. 11.

²³ T. SŁAWEK: *Antygoną...*, s. 121.

²⁴ Nussbaum uważa iż, prawda o ludzkim życiu powinna być wyrażona w języku wrażliwym na zaskakującą różnorodność i bogactwo rzeczywistości, na szczegól, konkretnie, złożoność życia, czyli w języku powieści, ponieważ to powieść prezentuje różnorodność stanowisk, zjawisk, sposobów myślenia. Przykładem jest polifoniczny charakter powieści Dostojewskiego *Bracia Karamazow*. Powieść zyskuje dialektykę często przeciwnych teorii moralnych czy poglądów na temat dobra oraz potrafi oddać to, co jest doświadczeniem życia. Tymczasem abstrakcyjny język traktatów filozoficznych nie może temu sprostać. Zob. A. GŁĄB: *Rozum w świecie praktyki...*, s. 144.

²⁵ O krytyce etycznej w szkole pisały: Anna Janus-Sitarz, Anna Włodarczyk i Krystyna Koziołek.

nego²⁶ oraz pobudzanie refleksji nad problemami współczesnego świata spowodowały, iż reportaż stanowi, jak się wydaje najbardziej charakterystyczną formę wypowiedzi współczesnej generacji młodych²⁷. Dodatkową zachętą do czytania tego synkretycznego gatunku są także jego forma i cechy. Czerpie on z prozy realistycznej i z noweli, jest ostoją racjonalnej twórczości literackiej – a to niewątpliwym argumentem „za” czytaniem. Ponadto wydaje się, że literatura *non-fiction* pełniej zaspokaja potrzeby młodzieży – prezentuje aktualne przykłady i używa współczesnego, prostego języka, charakteryzuje się wartką akcją oraz plastycznym obrazowaniem, przedstawia również dramatyzm wydarzeń z życia innych ludzi, który angażuje czytelnika²⁸. Ponadto reportaż jest formą, w której autor nie wyraża subiektywnej oceny, a to może stymulować uczniów w kształtowaniu własnego zdania na dany temat i pozwolić rozwinąć tak ważne oraz podkreślane przez Nussbaum myślenie krytyczne, samodzielne wyciągnięcie wniosków z prezentowanych historii poparte lekturowymi argumentami. Jest to również gatunek modny, a jak dowodzi w cytowanej już pracy Krystyna Koziółek, przytaczając fragment z *Lalki*, kiedy Izabela studiuje książkę Emila Zoli, i to bywa dobrą motywacją do bycia z książką²⁹. Zdecydowanie warto więc, a może nawet trzeba powrócić do czytania w liceum literatury najnowszej, będącej medium naszych czasów, w tym – do reportażu. Niewątpliwym plusem tej propozycji lekturowej jest brak opracowań, które nazbyt ułatwiają uczniom obcowanie z książką.

Reportaże z wydawnictwa Czarne³⁰, bo takie proponuję jako lekturę w szkole, są rozpoznawalne na rynku wydawniczym i obejmują książki najwybitniejszych polskich oraz zagranicznych reportażyistów – między innymi noblistki Swietłany Aleksijewicz, Jacka Hugo-Badera, Filipa Springera czy Mariusza Szczygła. Chodzi o to, żeby była to lektura reportażu dobrych i uznanych, a publikacje z tej serii zdobywają najważniejsze nagrody literackie. Znajdujemy w tych książkach

²⁶ Zob. M. ZIMNOCH: *Reportaż w płynnej nowoczesności*. „Znak” 2012, nr 682, s. 117.

²⁷ Zob. E. CARLSON: *The Lucky Few: Between the Greatest Generation and the Baby Boom*. Florida 2008; *Millenialsi, generacja Z... Skąd wiadomo, do którego pokolenia się należy?*. „Polityka” z 19 marca 2016. <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/ludzieistyle/1654918,1,millenia-lsi-generacja-z-skad-wiadomo-do-ktorego-pokolenia-sie-nalezy.read> [data dostępu: 30.03.2016]. Generacja Z, bo o niej mówię, coraz mocniej łączy swą przyszłość – zarówno studencką, jak i zawodową – ze środowiskami międzynarodowymi, studiami poza granicami kraju oraz z pracą w zagranicznych korporacjach. Mimo to młodzi ludzie rzadko dziś kończą edukację z wiedzą na temat świata innego niż ich własny, programy edukacyjne bowiem często układane są z myślą o kształtowaniu tylko wartości narodowych, ewentualnie europejskich, a nie formowaniu obywateli świata.

²⁸ Zob. K. WOLNY-ZMORZYŃSKI: *Reportaż, jak go napisać? Poradnik dla słuchaczy studiów dziennikarskich*. Warszawa 2004. Por. rozdziały: *Wyznaczniki reportażu* i *Systematyka reportażu*.

²⁹ Zob. K. KOZIÓŁEK: *Czas lektury...*, s. 173.

³⁰ Zob. <http://natemat.pl/53057,czarne-rzadzi-reportazem-wydalo-siedem-na-dziesiec-ksiazek-nominowanych-do-nagrody-im-kapuscinskiego> [data dostępu: 13.02.2017].

wiele ciekawie sproblematyzowanych obszarów życia, które doskonale spełniają funkcję laboratorium inscenizacji trudnych społecznie treści.

Z całego mnóstwa doskonałych reportaży ocenianych pod kątem ich społecznej odpowiedzialności wybrałam na potrzeby artykułu cztery tytuły możliwe do omówienia na lekcji polskiego w szkole ponadpodstawowej, dotyczące problemów zarówno globalnych, jak i naszych – narodowych. Mają one za zadanie nie tylko poszerzać wiedzę ucznia, ale przede wszystkim wpływać na jego wrażliwość i wyobraźnię³¹. Nie jest to jednak typ „lektury dobrej”, czyli takiej, jaką postuluje Krystyna Koziołek. Proponowane przeze mnie lektury to raczej teksty, które pozbawione są złudzeń co do kondycji człowieka XXI wieku, biegu historii, moralności władzy czy bezwzględności natury. Wojciech Tochman, opowiadając o kondycji polskiego reportażu, stwierdził dosadnie:

Tam, gdzie dzieje się coś ważnego, zwykle nie jest spokojnie, tam ludzie cierpią. Zło jest reporterską pożywką, nie dobro³².

Niemniej jednak obranie tropu Waynea Bootha z książki *The Company We Keep: An Ethics of Fiction*³³ pozwala stwierdzić, że reportaże te mimo wszystko coś „dobrego z nami robią” – pogłębiają bowiem nasze doświadczenie, wzmagają naszą wrażliwość, sprawiają, że sądy jakie formułujemy, są dojrzałe, wstrząsają nami...³⁴. Czytając dobrą literaturę *non-fiction*, zawsze zauważamy, że

ludzie, choć bardzo różni, są w swoim człowieczeństwie do siebie bardzo podobni. Wszędzie na świecie podobnie kochamy, cieszymy się i przeżywamy smutek. Reportaż zbliża ludzi, uczy dobrego sąsiedztwa³⁵.

Pierwszą z propozycji lekturowych jest *Bieżeństwo 1915 rok. Zapomniani uchodźcy* – Anety Prymaki-Oniszk. Książka przypomina o tym, że również Polacy w swojej historii byli uchodźcami (biał. *бежанства*, ros. *беженство* – „uchodźstwo”) – kilka milionów mieszkańców obecnej centralnej i wschodniej Polski uciekło na wschód przed wojskami niemieckimi. Lekturę tę postrzegam jako zachętę do rozmowy na lekcji, do dialogu, podczas którego poszukujemy odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu problem bieżącego jest nadal aktualny? Po realizacji zajęć opartych na proponowanym reportażu historycznym

³¹ Zob. M.P. MARKOWSKI: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków 2013, s. 28.

³² Wojciech Tochman o polskim reportażu. <http://culture.pl/pl/artykul/wojciech-tochman-o-polskim-reportazu-wywiad> [data dostępu: 11.08.2017].

³³ W. BOOTH: *The Company We Keep: An Ethics of Fiction*. California 1988.

³⁴ Inspirację „lekturą dobrą” zaczerpnęłam z książki K. KOZIOŁEK: *Czas lektury...*, s. 88–100.

³⁵ Wojciech Tochman o polskim reportażu – wywiad. <http://culture.pl/pl/artykul/wojciech-tochman-o-polskim-reportazu-wywiad> [data dostępu: 03.09.2017].

uczniowie dowiedzieliby się, kim byli bieżący i jak wyglądała ich walka o przeżycie. Dzięki temu potrafiliby też porównać sytuację bieżących z warunkami dzisiejszych uchodźców, połączyliby więc perspektywę lokalną z uniwersalnym doświadczeniem uchodźczym. Głównym celem wychowawczym zajęć byłaby próba wyzbycia się części uprzedzeń, a nawet odruchów ksenofobicznych wobec uchodźców, przy jednoczesnym skłonieniu uczniów do otwartości i empatii dla tego, co inne. Empatia nie zastąpi moralności, ale przecież może ją znacząco wzbogacić³⁶, skutecznie dowodzi Nussbaum.

Kolejną propozycją lekturową, dającą uczniom gruntowną podstawę do rozmów na temat uchodźców z Syrii (skąd przybywają?, jakie są przyczyny ich ucieczki?), jest reportaż wojenny z 2017 roku zatytułowany *Tamtego ranka, kiedy po nas przyszli. Depesze z Syrii*, autorstwa cenionej korespondentki wojennej Janine di Giovanni. Opisuje ona rozmowy z osobami popierającymi reżim Asada i z tymi, którzy się z nim nie zgadzają. Poznajemy Syryjczyków pozostających na uboczu wojny, a także tych rzuconych w sam jej środek – na przykład kobiety, które zgodnie ze strategią wojenną tak zwanego Państwa Islamskiego są ofiarami masowych i regularnych gwałtów. Spotkanie z lekturą mogłoby rozwijać zdolność uczniów do postrzegania świata oczami innych ludzi, szczególnie tych, których opinia społeczna i media przedstawiają jako gorszych. Taka lekcja miałaby również na celu uczenie troski o innych – zarówno o osoby nam bliskie, jak i o osoby, których nie znamy. W kontekście moralnej obojętności wobec tego, co pozornie odległe, Nussbaum napisała dwa lata po zamachach na WTC: coraz rzadziej nasze współczucie przekracza granice naszych państw³⁷. Często bowiem obserwuje się wśród młodych przejawy moralnej obojętności: co nas to obchodzi? po co nam to? to nas dotyczy? Zdolność wyobrażenia sobie doświadczeń innego człowieka powinna uczniów wzmacniać i udoskonalać.

Uchodźstwo nie dotyczy tylko i wyłącznie Bliskiego Wschodu – obserwujemy wszak masowe migracje z Afryki do Europy. O trudnej sytuacji kobiet i dziewcząt w Nigerii opowiada reportaż *Porwane. Boko Haram i terror w sercu Afryki* Wolfgana Bauera z 2017 roku. To historie porwanych dziewczynek i kobiet, traktowanych jako niewolnice seksualne, zmuszane do poślubienia fanatyków z sekty Boko Haram i rodzenia ich potomków, którzy w przyszłości jako spadkobiercy ideologii mają zasilić szeregi organizacji. Sama nazwa Boko Haram bywa interpretowana jako: „książki to grzech”, „zakazać zachodniej oświaty”, „nowoczesne wychowanie to grzech” albo „zwodzenie przez przytaczanie fałszywych faktów to grzech”. W istocie chodzi o to, żeby nie zezwalać na samodzielne myślenie, na intelektualną niezależność i wolność. W reportażu przyglądamy się historiom kobiet, z którymi rozmawia autor, tworząc ich miniportrety.

³⁶ Zob. M.C. NUSSBAUM: *Nie dla zysku...*, s. 55.

³⁷ Zob. A. GŁĄB: *Rozum w świecie praktyki...*, s. 51.

Są to opowieści dotyczące życia naszych bohaterek przed porwaniem – ich pasji, obowiązków, celów zawodowych, ale przede wszystkim tego, co działo się w ich życiu po porwaniu – przemocy fizycznej i seksualnej, mechanizmów wykluczenia z własnych wiosek oraz walki o podmiotowość. Tak prowadzona narracja wpisuje się w kategorię herstorii³⁸ (ang. *her story* to „jej historia” w przeciwieństwie do *his story*) – pisana jest bowiem z perspektywy relacji porwanych dziewczynek i ma charakter emancypacyjny. Opowieści kobiet to pochylenie się nad niesprawiedliwością płciową i dramatycznie trudną ich sytuacją w regionach Trzeciego Świata. Problemy kobiet w Ameryce czy w państwach europejskich – mówi Nussbaum – bledną, kiedy uświadomimy sobie, jakie są utrapienia kobiet na świecie³⁹. Filozofka zachęca do poszerzonej, kosmopolitycznej, refleksji nad tym zjawiskiem.

Ostatnią przedstawianą przeze mnie inspiracją lekturową jest reportaż Marcina Kąckiego *Białystok. Biała siła, czarna pamięć*, który ilustruje różnorakie przykłady aktów nienawiści oraz mowy nienawiści w naszym kraju, a zarazem uświadamia uczniom, że nie funkcjonuje ona jedynie wirtualnie, w przestrzeni internetowej, ale jest obecna w codziennym życiu. Język pogardy wobec Innego daje się słyszeć z w sklepie, na ulicach, w miejscach pamięci, i to z ust zarówno młodych i osób w średnim wieku, jak i ludzi starszych o różnym statusie społecznym. Są to przedstawiciele elity miasta, sędziowie, księża, politycy, naukowcy, profesorowie, regionaliści, mieszkańcy, ale też młodzież z neonazistowskich bojówek, kibole Jagiellonii. Lekcja oparta na tej pozycji książkowej miałaby na celu uświadomienie uczniom, że nie ma usprawiedliwienia dla tego typu zachowań, i pomóc uporać się z treściami pełnymi przemocy, hejtami, które narzucają negatywne wzorce. Kluczowe w zwalczaniu mowy nienawiści byłoby pokazanie, że trzeba reagować na każdy jej przejaw – to sprawa niezwykle istotna.

Reportaże nie wprowadzają opozycji, na którą często narzekają uczniowie: fikcja – rzeczywistość. Sztuka interpretacji proponowanych lektur bierze bowiem swój początek ze świata książki, by powrócić z niej do świata. Tadeusz Sławek powiedział: „[...] świat jest skomplikowanym tekstem do czytania”⁴⁰ – myśl ta mogłaby stanowić przesłanie edukacji polonistycznej znakomicie realizowanej na przykładzie reportażu.

³⁸ Zob. B. BOROWIAK, A. MILER: *Potencjał herstorii w przewyżnianiu stereotypów*. W: *Społgłądając na stereotyp*. Red. R. KUSEK, J. SANESTRA-SZELIGA. Kraków 2014, s. 100–117.

³⁹ A GŁĄB: *Rozum w świecie praktyki...*, s. 30.

⁴⁰ T. SŁÁWEK: *Antygonia...*, s. 124.

Jaka humanistyka?

Czytanie czyni mnie odporniejszym, ponieważ jeżeli istotnie posiadam tę sztukę, wiem, że potrafię wyjść poza sam tekst i odnieść i siebie jednocześnie do znaków czasu konstytuujących otaczającą mnie rzeczywistość⁴¹.

Dobra lekcja polskiego prócz wiedzy związanej z kształceniem literackim, krytyką i teorią literatury, z budową tekstu, analizą języka powinna pytać o to, co teksty „robią” z uczniem? Czy mają dziś jakiś społeczny cel do spełnienia, czy takiego celu nie mają? Jak lektura wpływa na to, że stajemy się lepszymi członkami wspólnoty, lepszymi obywatelami i lepszymi ludźmi? Literaturą zawsze dobrze się mówiło i myślało o świecie, ale rola takiego „literackiego myślenia” ostatnimi czasy zyskuje na znaczeniu w związku z niepokojącymi i niebezpiecznymi tendencjami rozwojowymi, które zaczynają naruszać dotychczasowy porządek świata. Dzięki niej możemy oglądać rzeczywistość z różnych perspektyw, poznawać cudze doświadczenia i transponować je na nasze. To ona wzmaga naszą ciekawość odmiennością, kształci empatię i współczucie, poczucie zobowiązania. Martha Nussbaum słusznie przypomina, że

za pomocą rozmaitych narracji musimy nauczyć się identyfikować z całym szeregiem innych ludzi, aby zobaczyć świat ich oczami i korzystając z wyobraźni, wyraźnie poczuć ich cierpienie. Tylko w ten sposób inni ludzie staną się w [naszych – M.O.] oczach prawdziwi i równi [nam samym – M.O.]⁴².

Narracja – wyobraźnia – współczucie: oto recepta Marty Nussbaum tworzenia najlepszych warunków dojrzewania osobowości uczniów. Dlatego trudno zgodzić się z kontrowersyjnym poglądem Stanleya Fisha, który na zadane pytanie: jaki jest pożytek z humanistyki? – odpowiedział: żaden. Czym się więc zajmują nauki humanistyczne? Fish twierdzi: nie robią niczego prócz umożliwienia chwil estetycznego zachwyty⁴³. A przecież od dawna wiadomo, że literatura pełni także funkcję poznawczą, a na przedmiotach humanistycznych spoczywa wielkie zadanie: wspieranie aktywnego i krytycznego myślenia, wyobraźni oraz empatii uczniów, zdolnych do wymiany poglądów na zasadach szacunku i zrozumienia. Wydaje się, że reportaż łączy te zadania najpełniej, naświetlając z kilku stron argumenty dotyczące opisywanych zdarzeń oraz wskazując istotne problemy społeczne.

⁴¹ Ibidem, s. 122.

⁴² M. NUSSBAUM: *Nie dla zysku...*, s. 58–59.

⁴³ Zob. M.P. MARKOWSKI: *Polityka wrażliwości...*, s. 28–31.

Anna Janus-Sitarz, stojąc po przeciwnej stronie niż Fish, broni misyjności kształcenia humanistycznego, nakładając na polonistów odpowiedzialność za wychowanie młodych ludzi. W tekście pt. *Zrobić innym trochę miejsca koło siebie. Wyzwania uniwersyteckiej dydaktyki polonistycznej: między presją a misją* pisze w taki sposób:

[...] szczególna misja, jaką ma do spełnienia edukacja humanistyczna, nakłada na szkolnych polonistów odpowiedzialność za wychowanie młodych ludzi wrażliwych na dobro innych, nieposługujących się językiem nienawiści, ale krytycznych wobec rzeczywistości; a od nauczycieli akademickich oczekuje odpowiedzialności za kształcenie nauczycieli otwartych na konieczne zmiany, ale odpornych na presję ze strony polityków, na próby manipulacji programami lub ich ideologizacją, na frustrację wynikającą z obciążeń biurokratycznych czy na próby ograniczania nauczycielskiej wolności. Polonista musi zmierzyć się z takimi dylematami, jak: formowanie tożsamości młodych ludzi a groźna stereotypizacja narodowościowa, wychowanie patriotyczne a ideologizacja edukacji, kanon narodowy a wolność wyboru lekturowego⁴⁴.

Tak rozumiana humanistyka powinna wpłynąć na przebudowanie kształcenia polonistycznego na uniwersytetach. Jest to bowiem również odpowiedzialność nauczycieli polonistów, jak pisze Janus-Sitarz, włączenia w szkolny proces uczenia interdyscyplinarnych studiów nad kulturą, religią, historią. Chodzi o wychowanie młodego pokolenia do współistnienia w świecie bez granic politycznych, bez uprzedzeń etnicznych i ksenofobii, natomiast w duchu tolerancji dla odmienności. Narracja, rozwijająca etos społecznej odpowiedzialności, to wyzwanie pedagogiczne, misja do wypełnienia, której stawką jest nasza przyszłość.

⁴⁴ A. JANUS-SITARZ: *Zrobić innym trochę miejsca koło siebie. Wyzwania uniwersyteckiej dydaktyki polonistycznej: między presją a misją*. „Postscriptum Polonistyczne” 2016, nr 2 (18), s. 113–114.

Magdalena Ochwat

Social responsibility of Polish philology

Summary

The title of my article refers to the concept of Social Responsibility of Universities. Solidarity in thinking, ultimately humanistic, based on caring for others and being interested in their lives, is becoming crucial in education. It is the school, and especially Polish language classes that should provide a general framework for permanent debate on social issues that are filled

with solidarity and empathy. That is why I decided to reflect on a series of publications that could perfectly fill the gap and provide relevant, up-to-date, multinational, civic-minded texts. Out of a myriad of excellent reporters rated for their social responsibility, I selected four titles that can be discussed in Polish secondary school with respect to both global and national problems.

Key words: social responsibility of Polish studies education, reportage, socially responsible reading, Martha C. Nussbaum, critical thinking, critical reading, civic education.

Магдалена Охват

Социальная ответственность обучения в области польского языка и литературы

Резюме

Заглавие статьи соотносится с концепцией социальной ответственности университета. Солидарное мышление, в основе которого лежит забота о других и доброжелательный интерес к их судьбам, что, кстати, совершенно гуманно, начинает быть заметно также в школах. Именно школа, а особенно уроки польского языка и литературы должны создавать общие рамки перманентных дебатов на тему социальных вопросов о солидарности и эмпатии. В связи с этим в статье рассматривается издательская серия, которая могла бы в значительной степени заполнить школьную нишу текстами об общественно важных и актуальных, многонациональных проблемах, представляемых в духе гражданской позиции. Из всего множества репортажей, оцениваемых с точки зрения их социальной ответственности, были выбраны четыре текста, которые можно обсудить на уроках польского языка и литературы на последнем этапе среднего образования в Польше. Все они поднимают как глобальные, так и национальные вопросы.

Ключевые слова: социальная ответственность обучения польскому языку и литературе, репортаж, социально ответственные тексты, Марта Нуссбаум, критическое мышление, критическое прочтение текстов для обязательного чтения в школе, формирование гражданской позиции.

Anna Janus-Sitarz

Uniwersytet Jagielloński

Jak mówi literatura, a jak mówi się o literaturze w szkole?

„Tak się nie mówi o literaturze”

Literatura mówi wieloma językami. O miłości wyznaje szeptem, że gdy zostaje tylko fotografia, *to jest, to jest bardzo mało* (Maria Pawlikowska-Jasnorzewska), albo krzyczy słowami Władysława Broniewskiego *kochałbym cię, (psiakrew, cholera)*. Czasem z psychologiczną przenikliwością, mistrzostwem niedopowiedzeń i retoryczną wirtuozerią pozwala bohaterom, artystom lub filozofom toczyć erudycyjne dysputy, tak jak czyni to Sándor Márai w *Żarze* czy *Maruderach*, a czasem oddaje głos prostackim postaciom, demaskując ich prymitywizm, zakorzenie w frazesie i w szkodliwym stereotypie, tak jak się dzieje z bohaterami *Wojny polsko-ruskiej pod flagą białą-czerwoną* Doroty Masłowskiej.

Utwory toczą z sobą nieskończone dialogi, przypominają o dawno zapisanych frazach nawet po stuleciach – już to w prześmiewczej parodii, a kiedy indziej w oślnieniu świeżością, uniwersalizmem myśli, polemizują z sobą, dopełniają się.

Literatura śmieszy, wzrusza, prowokuje, parodiuje, oskarża. Przygląda się także własnej materii, obnaża manipulację językową, dowodzi siły słów, którymi się posługuje, wzywa do odpowiedzialności za nie. Doskonały przykład refleksji nad siłą literackiej stylizacji znajdujemy w *Maruderach* Máraiego.

Péter Garren, główny bohater, podczas krótkiej podróży do Berlina staje się uczestnikiem wielkiego wiecu, na którym Hitler w atmosferze wielkiego cyrkowego przedstawienia, z patosem i pompą wprawia tłum w rodzaj ekstazy, niemal religijnego uniesienia. Garren analizuje siłę jego słów, które wprowadzają słuchaczy, nierozpoznających kłamstwa i manipulacji, w rodzaj transu, po czym odwiedza, przetrzymywanego w areszcie domowym, Bertena, sławnego

niemieckiego pisarza. Tenże, w fascynującej rozmowie o opętaniu młodych narodowych socjalistów przez faszystowską ideologię, dokonuje swoistej wiwisekcji języka narodowców w tytułach niemieckich gazet.

„Noc długich noży” – odczytał powoli, sylabizując, pokręcił głową. Zaśmiał się krótko, chrapliwie, rzucił gazetę na stół. [...] – przyjrzyjmy się stylowi, to nasze zadanie. Styl zdradza nie tylko człowieka, ale w ogóle wszystko, i wiele nam mówi o naturze przedsięwzięcia. [...] Co to za styl? Skąd go znamy? [...] Nie słyszy pan? To Karol May, mieszkaniec Lipska. Old Shatterhand! Kara ben Nemsi! Onanizm i pokwitanie razem wzięte, podlane świętoszkowatą aluzją do sił porządkowych, jak na przykład Naród i Cnota. [...]

– Karol May, bez wątpienia! – powtórzył zdecydowanie i odrzucił gazetę jak detektyw, sądowy patolog czy daktyloskopista, kiedy w sposób wykluczający wszelką wątpliwość rozpoznaje corpus delicti: odcisk palca, siniak, jakiś znak, który do specjalisty przemawia z krzyczącą, zdradliwą jednoznacznością i przesądza kwestię winy w gardłowej sprawie. [...]

– Powieści Karola Maya to dla nich święte księgi. Kartkowali je gorączkowo w wieku czternastu lat, w cuchnącej spoconymi nogami uczniowskiej izdebce, pod koniec okresu pokwitania. [...] Jak wielką moc ma Słowo! Znow możemy się o tym przekonać. A więc noc długich noży. Tak brzmiał kryptonim akcji. W tym duchu młodzieńcy znow wyruszyli mordować, nocą, długimi nożami, pod płaszczykiem jakiejś Idei, z hasłami Porządku i Cnoty na ustach, jak zawsze, kiedy trzeba nadać nazwę i przybić stempel na przygodzie instynktów. Niezłe. Kara ben Nemsi zaakceptowałby to hasło¹.

To nie jest tradycyjna analiza stylu, ale jakże pasjonująca – dzięki zaangażowaniu mówiącego, jego emocjom i odkrywczości powiązań. Rozpoznanie literackiego archetekstu w nazwie faszystowskiej akcji to tak naprawdę interpretacja sposobu manipulowania tysiącami ludzi, ich młodzieńczymi wyobrażeniami o bohaterstwie, wykształconymi na lekturze losów dzielnego Winnetou i jego białego przyjaciela na Dzikim Zachodzie.

Nie każda rozmowa o literaturze może tak przebiegać, ale jeśli mówimy o lekturze, o jej stylu i języku, to muszą tę rozmowę cechować przejęcie, ciekawość, zdziwienie lub niechęć. Obojętność bowiem uśmierca nie tylko rozmowę, ale i literaturę.

Literatura zatem mówi różnymi językami. Aby poszerzyć rozumienie świata, korzysta z mowy filozofów i prostaków, podgląda, naśladuje, stylizuje, parodiuje, manipuluje i demaskuje manipulację, uwzniośla i degraduje, sięga po archaiczne słowniki oraz tworzy nowe. Wobec tego bogactwa języków napawa niepokojem i zdumieniem ubóstwo sposobów rozmawiania o literaturze w rzeczywistości szkolnej.

¹ S. MÁRAI: *Maruderzy*. Przeł. T. WOROWSKA. Warszawa 2013, s. 142–145.

Z lekcji na temat *Dziewczyny Leśmiana* zapisuję klasowy „dialog”:

- *Jakie macie wrażenia po usłyszeniu tego utworu? Jaki on jest?*
- *Fajny.*
- *Tak się nie mówi o literaturze.* – upomina nauczycielka.
- *No więc, jakie macie wrażenia?* – powtarza pytanie.
- Cisza.
- *No, jaki jest ten utwór?*
- *Długi.*

– rzuca odpowiedź chłopiec zbuntowanym tonem, jednoznacznie ucinającym nadzieję prowadzącej lekcję, że usłyszy oczekiwane odpowiedzi.

Przedstawiona sytuacja z lekcji języka polskiego w liceum odzwierciedla typowe słabości szkolnych spotkań z literaturą. Spontaniczne pozytywne reakcje na czytany utwór, wyrażone jednak potocznym i dalekim od oczekiwań nauczycielki językiem, zostają natychmiast przygaszone upomnieniem: *Tak się nie mówi o literaturze*. Negatywny komentarz prowadzącej wywołuje natychmiastowy rezonans w postaci ochłodzenia emocji, milczenia i buntu. Ironiczna odpowiedź ucznia na powtórzone pytanie polonistki, wyraźnie liczącej na usłyszenie konkretnych (zaprojektowanych w konspekcie) sformułowań, to podsumowanie jej kłopotów z rozumieniem sensu literackich spotkań w szkole i zapowiedź nieudanej rozmowy o wierszu. Nauczycielka, rozdarta między potrzebą poprowadzenia odbiorcy ku pogłębionej analizie tekstu a świadomością, że z punktu widzenia metodyki nie powinniśmy interpretacji narzucać, wpisuje w konspekt pytanie dające szansę uczniom wypowiedzenia „pierwszych wrażeń”. Nie daje im jednak odczuć, że naprawdę interesują ją te wrażenia. Nie dopytuje ucznia, co konkretnie spodobało mu się w wierszu, dlaczego jego pierwszy, spontaniczny odbiór jest pozytywny. Fałsz i sztuczność pozornego dialogu o literaturze spotykają się z uczniowską kontestacją. Polonistki nie interesują prawdziwe emocje młodych odbiorców, ich przestaje zajmować rozmowa z nią o utworze.

Jest jednak jeszcze inny ważny aspekt tej sytuacji. Język. Lakoniczna i kolkwialna odpowiedź „fajny” staje się bezpośrednim powodem przerwania rozmowy, zaprzepaszczenia szansy na autentyczny dialog o literaturze. Czuła na ubóstwo języka podopiecznego, nauczycielka niemal automatycznie interweniuje w momencie użycia nieodpowiedniego wyrazu, świadoma, że zadaniem polonisty jest między innymi kształcenie językowe ucznia, rozwijanie jego kompetencji komunikacyjnych, wzbogacanie słownika, celowe korzystanie z jego zasobu w różnych sytuacjach, w tym także w sytuacji interpretacji tekstu.

Skoro zatem *tak się nie mówi o literaturze*, to jak się mówi? Czy obowiązują tu jakieś zasady? Obowiązują zawsze i wszędzie? Wszystkich czy tylko uczniów; w każdej sytuacji czy tylko w szkole? Jaki jest cel przestrzegania tych zasad? Czy uczniowie znają i rozumieją ten cel? Czy stosowne mówienie o literaturze

oznacza posługiwanie się językiem oficjalnym, używaniem terminów z zakresu poetyki czy przywoływaniem kontekstów, a może opinii znawców? W jakiej mierze te właściwości rozmowy o tekście wpływają na jakość spotkań z literaturą? W jakiej – poszerzają doświadczenie czytelnicze i otwierają (lub zamykają) na kolejne, samodzielne lektury?

Z jednej strony więc sztuczność pozornego dialogu o tekście wywołuje kontestację młodych ludzi, z drugiej – lakoniczność i kolokwializm uczniowskich wypowiedzi prowokują nauczycieli do interwencji, ponieważ *tak się nie mówi o literaturze*. Jak zatem mówić, żeby nie uśmiercić literatury, nie zniechęcić do czytania?

Na ubóstwo szkolnych spotkań z literaturą wielokrotnie zwracał uwagę Stanisław Bortnowski, który już przed trzydziestu laty ostrzegał przed „Pimciem-uczonym”, który

skaził [...] atmosferę literacką, zatrul sztukę interpretacji, stechnicyzował humanistykę, oszpecił język polski, przekroczył punkt krytyczny w sposobie traktowania literatury pięknej, z polonistów zaś uczynił mechaników od wierszy².

Podobne niebezpieczeństwa wyjałowienia literatury, pozbawienia jej siły oddziaływania wskutek nałożenia na nią gorsetu teoretycznoliterackiego, dostrzegają literaturoznawcy (Anna Burzyńska w *Antyteorii literatury*, Michał Paweł Markowski w *Polityce wrażliwości*). Píše o nim w swojej książce, *Czasie lektury*, Krystyna Koziółek:

Sprowadzając tekst literacki do poligonu, na którym wypróbowuje się oręż teoretyczny, obniżyliśmy wartość czytania samej literatury w szkole i w uniwersytecie. Wbrew wyznawanym ideałom staliśmy się sojusznikami świata bez czytania³.

Co jest zatem ważniejszym, dalekosiężnym celem lekcji literackich: przygotowanie do samodzielnego, spontanicznego, prywatnego czytania czy kształcenie umiejętności mówienia o tekście literackim? Obydwa cele są chwalebne, ale ustalenie priorytetów wydaje się tu istotne.

² S. BORTNOWSKI: *Spór z polonistyką szkolną*. Warszawa 1988, s. 18.

³ K. KOZIÓLEK: *Czas lektury*. Katowice 2017, s. 240.

Po co interpretacja?

Jeśli nawet przekonamy uczniów do przeczytania utworu, to wszelkie nasze zabiegi może zniweczyć ich brak zrozumienia tego, że oczekujemy, aby nie tylko swoje wrażenia, ale także drogę intelektualną, jaką odbyli z lekturą, czyli analizę i interpretację, zwerbalizowali, czy to ustnie, czy pisemnie. Praca związana z odtworzeniem tej drogi, namysłem nad ujęciem jej w stosowną formę kompozycyjno-stylistyczną ma prawo wydawać się zaprzeczeniem przyjemności swobodnej lektury nieobarczonej żadnymi zobowiązaniami. Jeśli chcemy, by uczniowie wykonali tę pracę, musimy poświęcić czas na to, aby rozwinęli w sobie wewnętrzne przekonanie o korzyściach wyniesionych z takich działań.

Niezbędne – stąd wniosek – są rozmowy, w których znajdą odpowiedzi na pytania: dlaczego teksty wymagają interpretacji; jaki ma związek rozumienie tekstu z relacją z człowiekiem, który go wypowiada (autorem, aktorem, współrozmówcą); co ma wpływ na różne interpretacje tych samych tekstów; jaki jest związek między wiedzą (ubogą, szeroką) oraz interpretacją (błędną, powierzchowną, pogłębioną); dlaczego ważna jest w komunikacji umiejętność werbalizowania swojego rozumienia przekazu?

Szkolne lekcje interpretacji to trening przed udanym (bądź nie) funkcjonowaniem w świecie tekstów; przed świadomym odbieraniem, a następnie wysyłaniem znaków i przekazów; budowaniem dobrych relacji interpersonalnych, uwarunkowanych zdolnością odczytywania, werbalizowania i negocjowania znaczeń.

Jak jednak wpisać te treningi interpretacji w szkolną praktykę, by nie zastygły w schemacie?

Klucze do szkolnej interpretacji

Pewne przykłady czytania i prowadzenia osobistego dialogu z książką znajdziemy w *Dziennikach* Móraiego. Te wypowiedzi żarliwego czytelnika są czasem jednozdaniowe, a czasem o wiele dłuższe. Bywa, że autor powraca do rozmowy po pewnym czasie z nowymi przemyśleniami.

Pisze nie tylko o tym, co czyta, ale też gdzie czyta i jak czyta, bo to również ważne w doświadczeniu czytelnika. *Książca* Niccolò Machiavellego czyta w fascyzujących Węgrzech w 1943 roku, siedząc po południu w kawiarni. Czytając, zaczyna rozumieć, dlaczego ta książka była w ostatnich latach jedną z ulubionych lektur, takich „do poduszki”, jego znajomego. Czyta z poczuciem wewnętrznej

akceptacji, potakując autorowi, który „dostał się całkowitego wypełnienia się rad i przepowiedni jego dzieła”⁴.

Z tej lekcji czytania węgierskiego pisarza możemy wyciągnąć radę także dla naszych młodych czytelników, a mianowicie zwrócić ich uwagę na to, że dla opisu ich osobistego spotkania z książką ważne mogą być również refleksje związane z miejscem lektury i wszelkimi okolicznościami jej towarzyszącymi. Kto polecił mi ten utwór? Co o nim wiedziałem, zanim zacząłem go czytać? Jakie było moje nastawienie (co na nie wpłynęło), jakie oczekiwania? Jakie skojarzenia budził sam tytuł utworu? W jakiej mierze zdeterminowały one moje rozumienie tekstu?

Podpatrywać Máraiego warto, gdy czyta Platona⁵. Czyta nie filologicznie, lecz z ogromną pasją, widzi bowiem w Sokratesie i Pitagorasie „obwąchujących się podejrzliwie i z zawiścią”, napuszonych pod pozorem poszukiwania prawdy – współczesnych sobie pisarzy, obsmarowujących się wzajemnie w budapeszteńskiej kawiarni literackiej, próbujących deprecjonować nazwisko i sławę konkurenta.

Podany przykład nie tyle odsyła do uproszczonej zasady: „aktualizuj, co czytasz”, ile raczej nakłania do zadania pytań: Dlaczego ten tekst cię obchodzi? Dlaczego i w którym miejscu cię ugryzł, kopnął, zatrzymał, olśnił, powiedział to, czego sam nie potrafiłbyś wyrazić?

Kolejnych lekcji lektury, a właściwie prawa do różnorodności odbioru, udziela Márai w relacji z czytania Charles’a Baudelaire’a, gdy poezja oszałamia go, wywołuje wizje, wyłącza świadomość, wprowadza w trans⁶, lub z intelektualnej satysfakcji, jaką daje otrzymanie książki Maughama:

Otrzymuję książkę Maughama „Moje życie”. Od razu poprawia mi się humor, jakby ktoś powiadomił mnie telefonicznie, że do miasta przybył mądry, ciekawy, obyty w świecie człowiek. Nie oczekuję od niego wielkich objawień, ale cieszę się, że mogę spędzić wieczór z kimś, kto zna świat, posiada sympatycznie powierzchowną znajomość kultury, doskonały gust, jest utalentowany i zawsze taktowny, a ponadto jest człowiekiem z mojej branży i interesuje go to samo, co mnie: życie i literatura. Więcej nie wie. Kant wiedział więcej. Ale nie wiem, czy ucieszyłbym się z wieści, że Kant przyjechał do naszego miasta i jutro będę z nim jadł kolację⁷.

Te przykłady – a jest ich w *Dzienniku* Máraiego wiele – to wybawienie z obciążającego myślenia, że jest tylko jeden doskonały sposób czytania, do które-

⁴ S. MÁRAI: *Dziennik 1943–1948*. Przeł. T. WOROWSKA. Warszawa 2016, s. 22.

⁵ Ibidem, s. 27.

⁶ Zob. ibidem, s. 60.

⁷ Ibidem, s. 451.

go powinniśmy dążyć; wzorzec czytelnika, jakiego powinniśmy w uczniu czy studencie wykształcić. Czytać można bowiem, zatracając się w lekturze i tocząc z nią niezobowiązującą pogawędkę.

Podobna zasada dotyczy dzielenia się przemyśleniami o przeczytanym utworze. Obowiązująca na egzaminie i niezbyt udolnie rozwijana na lekcjach formuła wypowiedzi interpretacyjnej z tezą niewiele ma wspólnego z potrzebą i przyjemnością dzielenia się myślami o lekturze. Może zatem także tu warto podpatrzeć węgierskiego pisarza i zaproponować uczniowi, by prowadził swój „dziennik lektury”, zapisywał w nim zdania, przy których się zatrzymał, myśli, którym przytaknął lub które wzbudziły w nim jakieś wątpliwości, niezgodę, zdziwienie; słowa, którym się dłużej przyglądał; skojarzenia sprowokowane lekturą, do których wybiegł, porzucając na chwilę książkę; swoje potyczki z niezrozumiałym tekstem.

Dopiero później niech wybierze z tych zapisków te, które może „upublicznić”, odczytać wobec nauczyciela i innych uczniów; niech się zastanowi, jaki nada im kształt, co musi zrobić, aby słowa brzmiały przekonująco, interesująco dla słuchaczy. Niech wybierze dowolną formułę wypowiedzi, na przykład recenzję na portalu o książkach (lub wypowiedź na forum polemiczną wobec przeczytanej recenzji); zestaw pytań sprowokowanych lekturą; esej, stanowiący rozważania o problemie podjętym w utworze czy list do autora.

Każda wypowiedź, w tym ta interpretująca tekst, nabiera znaczenia tylko wtedy, gdy jej autor kieruje ją do rzeczywistego lub wyobrażonego adresata. Jeśli tym adresatem konsekwentnie czyni się egzaminatora, rozmowa o literaturze przestaje mieć sens.

Anna Janus-Sitarz

How literature speaks, and how literature is spoken about at school

Summary

The author of the article presents arguments concerning the importance of the art of asking questions and talking about the work of literature for the interpretation of a literary text. The researcher sees the reasons for the reluctance of young people to read in unsophisticated and poorly conducted conversations on the required readings. The formula of interpretative speech with the thesis, which is obligatory during the exam and not very well-trained in lessons, has little to do with the need and pleasure of sharing thoughts about the reading. The author therefore proposes other methods of the encounter with the text, e.g. 'a reading diary' modelled on the records of Sándor Márai.

Key words: reading methodology, reading diary, interpretation, Sándor Márai.

Анна Янус-Ситаж

Как говорит литература, а как говорится о литературе в школе

Резюме

Автор статьи доказывает значимость в интерпретации художественного текста искусства задавать вопросы, а также обсуждать произведение. Причины нежелания молодежи читать исследовательница усматривает в не совсем продуманных и не наилучшим образом проводимых беседах на тему книг. Обязывающая на экзамене и в связи с этим вводимая (как правило, неумело) на уроках формула интерпретирующего высказывания с тезисом практически не имеет ничего общего с потребностью и удовольствием делиться своими мыслями о книге. В связи с этим автор предлагает другие методы встречи с текстом, напр. «дневник чтения», подобный запискам Шандора Марай.

Ключевые слова: методика чтения, дневник чтения, интерпретация, Шандор Марай.

Krystyna Koziółek

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Ciągłość czy wydarzenie? Pytanie o cel dydaktyki lektury

Spędzamy swe życie na „czytaniu”, lecz nie umiemy już czytać, czyli zatrzymać się, uwolnić od swych trosk, wrócić do siebie samych, odłożyć na bok swoje poszukiwania subtelności i oryginalności, medytować spokojnie, przetrwać, pozwolić tekstom, by do nas mówiły. Jest to ćwiczenie duchowe jedno z najtrudniejszych¹.

Lektura bez medytacji jest bezpłodna; medytacja bez lektury jest skazana na błądzenie².

Gdy ktoś z moich domowników powie coś, co wywoła zainteresowanie pozostałych, zamiast podziwu dla swojej odkrywczości słyszy zwykle pytanie: „Gdzie to przeczytałeś?”. Opowiem zatem na wstępie, co z rzeczy przeczytanych stanowi główną inspirację mojego artykułu. Należą te teksty do trzech dość odległych od siebie obszarów wiedzy. Geometrii, gdyż są to: wykład Wasyla Kandinskiego *Punkt, linia, płaszczyzna* oraz książka Aleksandry Kunce *Antropologia punktów*; fotografia, czyli *Światło obrazu* Rolanda Barthes'a i jedno ze zdjęć czytających osób autorstwa Rona Hammonda, o której to fotografii od lat chciałam napisać, ale czekałam na właściwy moment; teologia, gdyż tam natrafiłam na opis praktyk lektury wypracowanych przez ojców Kościoła, o nazwie: *lectio divina* i *lectio continua*.

Inspiracje płynące z tak różnych dyscyplin pozwalałam sobie poddać przetworzeniu, aby jako pojęcia techniczne lub metafory teoretyczne pozwoliły mi

¹ P. HADOT: *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*. Przeł. P. DOMAŃSKI. Warszawa 2003, s. 67–68.

² G. KARTUZ: *Scala claustralium*. Cyt. za: J. AUMANN: *Zarys historii duchowości*. Przeł. J. MACHNIAK. Kielce 1993, s. 112.

wypowiedzieć i przekroczyć dychotomię dydaktyki lektury projektowanej bądź jako seria poruszających lekcji czytania i komentowania literatury, bądź jako systematyczne, z lekcji na lekcję, budowanie łańcucha lektur obrazujących założoną całość (historię literatury, dzieje gatunków, epoki literackie, topikę i inne). Inaczej mówiąc, chodzi mi o próbę przemyślenia, jak można zintegrować koncepcję lektury szkolnej rozumianą jako ciąg ekstaz czytelniczych z lekturą jako koniecznością „przerobienia materiału”.

Geometria

Wspomniany Wasyl Kandinsky pisał:

Punkt, owo nic, jest wyrazem najbardziej wymownej powściągliwości [...], działa na nas jako najcisłejsze i zupełnie wyjątkowe połączenie milczenia i wymowy³.

Trudno o lepsze uchwycenie dialektyki pojedynczej lektury, „zupełnie wyjątkowego połączenia milczenia i wymowy”. Czasowo i przestrzennie lektura pojedynczego tekstu jest punktem podobnym do innych, które razem tworzą linię programu kształcenia. Zarazem chcemy, aby punkt ten został wyodrębniony i odróżniony od innych.

Próbuję za pomocą tej metaforycznej terminologii wyjść poza dydaktyczne hamletyzowanie: przebiegać z coraz większą zadyszką całe lektury z podstawy (a będzie ich teraz więcej do przeczytania w tym samym niemal czasie) czy od razu skupić się na dobrze omawianych i analizowanych fragmentach, które większość uczniów czyta dopiero i tylko podczas lekcji. Wówczas nieobecna całość zostaje milcząco powierzona streszczeniom i ekranizacjom.

Dobrze ilustruje ten niekończący się dylemat nowa *Podstawa programowa – język polski – szkoła podstawowa, klasy IV–VIII*. Koncepcja czytania fragmentów *Pana Tadeusza* w kolejnych latach opiera się na ukrytym założeniu, że jednorodność tekstu źródłowego i linearny przyrost tekstu będą spójne z każdorazowo odrębnym ich omawianiem (opisy – klasa IV, zwyczaje i obyczaje – klasa V, polowanie oraz koncert Wojskiego – klasa VI, historia Polski – klasa VII, całość – klasa VIII). Wyrwane z ciała poematu fragmenty mają żyć aż do VIII klasy autonomicznym życiem części zbuntowanej wobec całości, aby na koniec zrósć się

³ W. KANDINSKY: *Przyczynek do analizy elementów malarskich*. Przeł. S. FIJAŁKOWSKI. Warszawa 1986, s. 19.



W. KANDINSKY: *Free Curve to the Point – Accompanying Sound of Geometric Curves*⁴

w całość razem z nabywaną stopniowo wiedzą o utworze. Samo podzielenie tekstu *Pana Tadeusza* i rozproszenie go w czterech kolejnych latach nie rozwiążą jednak problemu. Być może miałyby sens czytanie utworu codziennie przez miesiąc, ale cztery lata wydadzą taką lekturę zapominaniu i nudzie konwencji powtórzenia.

Aby wyjść z tego impasu, czyli rozziwiew między fragmentem i całością, potrzeba, moim zdaniem, innej teorii lektury, takiej mianowicie, w której fragment tekstu literackiego nie jest synekdochą całości dzieła, ale całości literatury. Inspiracją może być tu Roland Barthes i jego koncepcja „leksji”, czyli porcji tek-

⁴ W. KANDINSKY: *Free Curve to the Point – Accompanying Sound of Geometric Curves*, udostępniony na licencji Creative Commons CC0 1.0, Uniwersalna Licencja Domeny Publicznej.

stu, która pozwala zobaczyć pluralność tekstu literackiego: historię, konwencję, retorykę, symbolikę, konteksty. W tym ujęciu lektura służy do czytania i omawiania nie lektur, lecz literatury jako całości, jako pewnej symbolicznej organizacji języka, czyli oryginalnego, innowacyjnego wykorzystania narracji i metafory dla przedstawienia świata oraz ekspresji podmiotu.

Kandinsky był przekonany, że otwarte ucho i oko mogą sprawić, że „martwy punkt staje się żywą istotą”. Potrzeba do tego – jak pisze dalej – „wyrwania”, wyzwolenia punktu z otaczającej go przestrzeni, kontekstu czy konwencji.

Jednorazowa lektura tekstu literackiego lub jego fragmentu, zarazem intymna i publiczna (bo dla rozmowy w klasie), nie powstaje jedynie w obszarze innych lektur szkolnych, ale musi wydobyć się z powodzi treści, które właściwie odbieramy bez przerwy: SMS-ów, maili, tweetów, wiadomości itp. Przeciwnościem czytania literatury nie jest wcale nieczytanie, lecz nieustanne „czytanie” (oglądanie, słuchanie) mówiącego i piszącego do nas świata. W rozważanej tu koncepcji dydaktyki lektury chcemy wyznaczyć punkty i wytyczyć linie w płynącej magmie znaków, które są środowiskiem naturalnym zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Chcemy, aby czytanie literatury w szkole było inne (lepsze, ciekawsze, bogatsze) od czytania jako powszechnej praktyki kulturowej; aby było istotnym wydarzeniem, które jest zarazem składnikiem ciągłości pewnego doświadczenia naszych uczniów.

Stąd kategorie użyte w tytule artykułu – „wydarzenie” i „ciągłość” – łączę z geometrycznymi pojęciami punktu i linii. Prosta logika związku między nimi mówi, że skoro linia jest sumą punktów, to oznacza, że trwanie linii można osiągnąć dzięki mnożeniu punktów, które zostały z sobą połączone. Taki sens dydaktycznego geometry łatwo przeradza się w koszmar, gdyż wiemy dobrze, że nie każda lektura jest wydarzeniem, a w powodzi czytanych codziennie tekstów (nawet tylko szkolnych) lektura literacka łatwo może stać się nic nieznającym praktykowaniem monotonii. Wobec tego ryzyka innowacyjna dydaktyka lektury proponuje zwykle rozerwanie linii; wytwarza nieciągłości i wyrwy, starając się wydobyć omawiany utwór z objęć historii, nurtu, prądu czy konwencji. Wówczas jednak takie pojedyncze punkty nie łączą się w rozwojową całość, co najwyżej w wybiórcze sekwencje, jakie tworzy czytelnik poruszony konkretnymi lekturami i lekcjami im poświęconymi (który potem wspomina: – *Nigdy nie zapomnę lekcji o „Dziadach” lub „Dżumie”*). Obstawanie zaś przy przekonaniu, że każda lektura jest równie ważna, sprowadza nauczanie do ruchu od punktu do punktu, do monotonnej powtarzalności, pozbawionej wszelkiej magii i ciekawości. Celowo przerysowuję oba modele, chcąc uczynić opozycję między nimi ostrą, a tym samym nieznośną, więc domagającą się przezwyciężenia. Wróćmy zatem do idei osobnego punktu, czyli pojedynczej lektury, która myśli tylko o sobie, jakby nie było nic przed nią ani po niej. Jednostkowa lektura, bez wiedzy, kontekstów oraz tradycji i kontynuacji, w szkole nie ma znaczenia; stanowi pojedynczy punkt.

Punkt to najmniejszy, bezwymiarowy obiekt geometryczny, który jest konieczny, aby opisywać złożone relacje i konstrukcje. Jak pisze w swej znakomitej książce Aleksandra Kunce:

Łacińskie *punctum* wprowadza nas w świat tego, co kłuje. *Punctum* (od *pungere*) to w klasycznej łacinie ukłucie, ślad po ukłuciu. W innym rozumieniu to matematyczny punkt, drobniotka cząsteczka, która zajmuje jakieś miejsce, ale i ma swe przełożenie czasowe, gdyż *punctum* to chwila, moment. Łacińskie *pungō* (*pungere*, *pupugi*, *punctum*) wprost odsłania świat działania, bo znaczy: kłuć, ranić, dopiec, poruszyć, przeniknąć, wejść w głąb, mieć cierpki smak, powodować ból, dręczyć. Teoria punktu, niewznoszona na potrzeby nauk matematyczno-przyrodniczych, ale szeroko pojętej humanistyki, jest dziś wielkim wyzwaniem. I nie dlatego, że mogłaby aspirować do metodologii, która byłaby narzędziem porządkowania świata tekstów, przedmiotów, zachowań, konwencji mentalnych. Byłaby to dalece posunięta użyteczność. Bardziej wartościowe wydaje się co innego – pokazanie, że „punktowy” znaczy tyle, co ludzki sposób doświadczania siebie, innych, świata⁵.

Łacińskie *punctum* otwiera ciekawą dla nas przestrzeń myślenia, bo to nie tylko punkt w przestrzeni i czasie, punkt zapisu, punkt oznaczeń, ale też punkt, który kłuje, który jest śladem po czymś, czego nie widzimy. Tego właśnie chcemy od udanej lekcji czytania literatury, która jednocześnie dręczy i porusza do głębi.

Szansą – pisze Aleksandra Kunce – wydaje się tu antropologia punktów, która mogłaby być pomocna w kształtowaniu człowieka i projektowaniu metod w edukacji. Bowiem to punktowa wykładnia świata, wrażliwość w punktowym rozpoznawaniu więzi ludzkich, punktowy zarys wiedzy rozmontowujący skostniałe gmachy ideologii czy narodowej opowieści jest szansą nie na powierzchowne, ale wnikliwe i precyzyjne wgłębianie się w rzeczywistość doświadczaną⁶.

Ustalenia Aleksandry Kunce pozwalają spojrzeć na lekturę punktową nie jak na „czytanie wybiórcze” – tych tekstów, które bardziej lubią uczniowie lub nauczyciel. Nierównomierność i niejednorodność punktowych doświadczeń lektury układają się w inne linie niż prosta linia następstwa i kumulacji wiedzy o lekturze i o literaturze. W zależności od sił i napięć, którymi „punkty” działają na tę linię, może ona przybierać rozmaite formy proste, łamane, krzywe, koliste, spiralne itp.

⁵ A. KUNCE: *Antropologia punktów. W stronę pedagogiki przestrzeni ludzkiej*. „Antropos?” 2009, nr 12–13. <http://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos7/texty/kunce.htm> [data dostępu: 16.05.2017].

⁶ Ibidem.

Działanie nauczyciela literatury zmierzałoby właśnie do pozbawienia linii jej monotonnego przebiegu od – do, przechodzenia od punktu do punktu, od lektury do lektury – na rzecz modelu bliższego malarstwu abstrakcyjnemu, gdzie punkty i linie nie ujednolicają się w konwencjonalną figurę osoby, rzeczy lub pejzażu, a jednak tworzą sensowną całość. Ciągłość lektury szkolnej traci wtedy swoją linearność, ale zyskuje inną, trwalszą, która powstaje jako efekt rozciągania punktowych doświadczeń czytania poszczególnych (a nie wszystkich) tekstów.

Czytająca klasa staje się w moich oczach powikłaną kompozycją takich linii, wytyczanych ruchem punktów, ukłuć, dotknięć lektury. Linie te mają też parametr czasowy. Nie składają się jednak na niego przeszłość literatury, ciągłość tradycji literackiej, ale przeszłość i przyszłość czytającego ucznia, który jest punktem czytającym na przecięciu wielkich linii literatury i kultury. Sam też je współtworzy, choć wydaje się, że interesują go jedynie książki, które mówią o nim samym. Płynie stąd zachęta do odwagi, aby czytać z uczniami pojedynczy tekst, jakby był samotnym punktem na płaszczyźnie, podczas gdy wielkie teksty niosą z sobą własne konteksty, niczym ukryte linki do całości kultury literackiej, w którą nas wciąga ich lektura.

Fotografia

Fotografia wydaje się odległym sprzymierzeńcem naszych poszukiwań ciągłości wśród osobnych zdarzeń lektury; tym bardziej że dydaktyka fotografii jest trudna do realizacji w szkole. Umiejętność patrzenia na konkretną fotografię ponad jej anegdotyczną treścią okazuje się trudniejsza niż dostrzeganie w kolejnym czytanim tekście tego, co nienapisane – konwencji, aluzji, parodii czy pastiszu. Fotografia domaga się wyjątkowości, jakby mówiła: – Patrz tylko na mnie. Roland Barthes określa taką ciągłą lekturę fotografii mianem „studium”, które jednak nie musi oznaczać sumiennego studiowania, krok po kroku, całości, ale „krzątanię [...] bez szczególnego zainteresowania”. Świetnie obrazuje tę „krzątanię” oglądanie setek cudzych zdjęć z wakacji. Ratunkiem przed monotonią seryjnych obrazów staje się (oczywiście!) *punctum*, które wedle łacińskiej etymologii jest kropką (a zdjęcia są zbiorem kropek, ziaren), punktem, ale też użądleniem lub małym przecięciem. *Punctum* narusza studium. Wydarzenie wrywa z nużącej ciągłości⁷.

⁷ Zob. R. BARTHES: *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*. Przeł. J. TRZNADEL. Warszawa 1999, s. 46–47.

Lektura tekstu, całości czy fragmentu, jest zawsze studium, dlatego wysiłek nauczyciela powinien się skoncentrować na tym, aby dzięki „lekturze-studium” wywołać efekt nagłego ukłucia, użądlenia, dotknięcia, które pozwala odróżnić doświadczenie jednej lektury od drugiej. Nie oznacza to wcale powierzenia się przypadkowemu biegowi czytelniczych doznań. *Punctum* może powstać spon-tanicznie, ale można je także wywołać, kierując uwagę ucznia na „wystające” miejsce obrazu lub tekstu.

W filmie Wayne’a Wanga *Dym* (1995) oglądamy scenę, którą można uznać za wprowadzenie do dydaktyki *punctum*. Dwaj mężczyźni siedzą przy stole w mieszkaniu głównego bohatera. Auggie Warren pokazuje przyjacielowi Paulowi Benjaminowi, który jest pisarzem, album ze zdjęciami, jakie wykonuje od lat. Ponad cztery tysiące zdjęć tego samego miejsca: róg 4. i 7. ulicy na Brook-lynie, codziennie o ósmej rano. Pisarz ogląda albumy z rosnącym znużeniem; przerzuca kolejne zdjęcia z lekką dezaprobatą, a na koniec stwierdza, że chyba tego nie rozumie, i chce odłożyć oglądany album. Auggie tymczasem spokojnie poucza przyjaciela:

– *Nigdy tego nie pojmiesz, jeśli nie zwolnisz. Jeśli zwolnisz, zobaczysz zmieniającą się pogodę, innych ludzi, tych samych ludzi, którzy stali się inni, i tych, których, już nie zobaczysz więcej. Doradzałbym zwolnić.*

Tak się dzieje. Przyjaciel w odpowiedzi na radę Augiego w milczeniu, wolno studiuje kolejne zdjęcia. I nagle pośród wielu, na pozór podobnych do siebie, znajduje to, które go „kłuje”: na jednej z fotografii widzi swoją zmarłą żonę Ellen, obecną też na wielu fotografiach, które wcześniej pospiesznie przerzucał. Ireneusz Gielata pisze o tej scenie, że „dopiero jego uwaga o tym, że przegląda fotografie zbyt szybko, pozwala mu dotrzeć do ukrytego sensu jego działania”⁸. Piękno tej sceny jest nagrodą za cierpliwe oczekiwanie na *punctum*, za danie sobie lub innemu szansy na jego ukłucie, dotyk, na doświadczenie. Nie ma zatem opozycji między czterema tysiącami fotografii a tymi kilkoma, na których znajduje się zmarła żona bohatera filmu. Tylko ciągłość – tworzenia i lektury – wywołuje ekstazę przeżywania i sensu. Ta z kolei jest śladem (ukłuciem, raną, nacięciem), który zapamiętuje umysł czytającego. Najbardziej intymna i głęboka lektura jest zarazem najbardziej powszechną. Nie ma w niej nic ekskluzywnego, zawarowanego dla specjalistów.

Spójrzmy na fotografię Rona Hammonda z tomu *On Reading*. Zdjęcie przedstawia czytelnika, który chowa przed światem swoją twarz i okładkę książki. Czyni w ten sposób doświadczenie lektury przeżyciem intymnym, mimo iż czyta

⁸ I. GIELATA: *Waga dymu. O gadaniu w filmie „Dym”*. „Świat i Słowo” 2008, nr 2 (11), s. 199.



R. HAMMOND: *Old Town – Portland*

w miejscu publicznym. To jednak nie skrytość lektury fotografowanego jest dla mnie *punctum* tej fotografii. Uwagę przykuwa konstrukcja budynku, którego widoczny fragment stanowi ciąg wąskich, pionowych nisz. Akurat takich, żeby zmieściło się w nich stojące i czytające ciało. Nie jest mu wygodnie, podstawy nisz nie są prostopadłe do podłoża, kąt ich nachylenia sprawia, że to dość trudne miejsce podparcia dla stóp. A mimo to nie współczujemy czytającemu,

gdyż mocne linie budynku budują wertykalną symbolikę tej sceny, dzięki czemu alienacja i separacja czytelnika objawiają swoje kształtujące dążenie w liniach przebiegających wertykalnie ku niewiadomej górze.

Jesteśmy już bliżej poszukiwanego miejsca, w którym czytanie pojedyncze i różne – podmiotów, jak również tekstów – może zapewnić ciągłość i wspólnotę. Nisze jednostkowej lektury prowadzą nas na razie wzwyż, co oznacza samorozwój, samopoznanie, formujące doświadczenie. Przekonując, że czytanie jest dobre, zachęcamy do takiej właśnie lektury, wszelka inna jest podyktowana tylko doraźną korzyścią uczniów, a nie czytających ludzi. Czy tracimy wtedy z oczu inne, może właściwe powinności dydaktyczne, jak na przykład rozwijanie w uczniach wiedzy historycznej o całości, jaką jest literatura i należący do niej pojedynczy tekst? Niekoniecznie.

Teologia

W apokryficznej wersji Ewangelii Chrystus miał rzec do uczniów: „Świat jest mostem. Przechodźcie przez niego, ale nie zatrzymujcie się nad nim, aby zamieszkać”⁹.

Tylko nauczyciel pozostaje w szkole na długo. Uczeń, zwłaszcza dobry, nie zostaje w niej dłużej, niż trzeba. Najwspanialsza książka, najbardziej fascynująca wiedza, najlepszy nauczyciel nie zdołają go tam zatrzymać. W tej momentalności uczenia, a tym samym lektury, tkwi może najlepsza odpowiedź na dylemat zdarzenia i ciągłości, jaki dotyka dydaktykę lektury. Zarówno ekstaza zdarzenia, jak i monotonne nizanie kolejnych lektur mają wyraźnie zakreślone granice czasowe, a kierunkiem kształcenia jest zawsze przyszłość. Lektura szkolna to swoisty most, służący do przejścia, pokonania przeszkody, łączący oddalone brzegi. Ucząc twórczego czytania, pomagamy uczniom budować most, ale kiedy już to zrobią, pójdą dalej. Czego ich nauczyliśmy, jeśli nauczyliśmy ich lektury? Co trwałego zostaje z ponawianego przez lata namysłu nad znaczeniem słów i zdań? Ostrożnie zaryzykowałabym hipotezę, że uczymy ich rozciągać punkt w linię. Aby osłabić enigmatyczność tej metafory, odwołam się do zapowiadanej inspiracji teologicznej. Teologia lektury Pisma Świętego wypracowała dwa modele, warte rozważenia i sekularnej adaptacji do dydaktyki lektury. Są to *lectio divina* i *lectio continua*.

Pierwsza oznacza indywidualne lub zbiorowe czytanie i rozważanie Pisma Świętego, przechodzące w medytację, modlitwę i kontemplację. Model ten

⁹ Apokryfy Nowego Testamentu. T. 1. Red. M. STAROWIEJSKI. Lublin 1986, s. 117.

ma na celu indywidualny rozwój duchowy dzięki lekturze oraz wykształcenie umiejętności dostrzegania związków tekstu biblijnego z otaczającym czytelnika światem; aktualizację Biblii. *Lectio continua*, czyli czytanie ciągłe, odnosi się do praktyki czytania Pisma Świętego w kolejności chronologicznej i przez dłuższy, określony czas. Ważna jest przyległość następujących po sobie fragmentów – kolejny zaczyna się w miejscu zakończenia poprzedniego. O ile *lectio divina* nie musi podlegać systematycznemu następstwu, o tyle w *lectio continua* planuje się lekturę rozumianą jako nauczanie przez ciągłe, systematyczne czytanie, wiersz po wierszu lub książki za książką. Obie lekcje są niezbędne, warunkują się i ożywiają nawzajem, alternatywa między nimi jest pozorna. Nigdy bowiem nie czytamy literatury inaczej niż jako pojedynczego tekstu. Kolejny i kolejny okazuje się zawsze tym jedynym, a zarazem jest literaturą w ogóle. Pracując intensywnie nad kształceniem uważnej lektury poszczególnych utworów, uczymy zatem nie wiedzy o zestawie czy kolekcji tekstów, lecz uczyliśmy dostrzegania literatury w każdym pojedynczym wierszu i opowieści. W ten sposób dopiero powstaje ciągłość, rozumiana nie jako następstwo kolejnych tekstów, lecz jako powtarzalność czytania punktowego, które jest możliwe dzięki aktywności i medytacji.

Powtarzanie lektury odnawia tekst i czytanie, czyli literaturę, aż po niemożliwy do zaspokojenia nawyk, który jest prawdziwym celem dydaktyki lektury.

Krystyna Koziółek

Continuity or event?

The question about the purpose of didactics of reading

Summary

The researcher proves that the purpose of didactics of reading is to create the continuity, although the process takes place due to an encounter with a specific, finite and single text. This means that the teacher, while working with his/her pupils on developing careful reading of individual works, at the same time imparts the knowledge not about a set or a collection of texts, but how to see literature in every single poem and story. Only thus the continuity is being formed. It is understood not as a consequence of subsequent texts, but as the repetition of point reading, which is possible thanks to being active and meditation. Hence, the repetition of the reading renews the text and reading, that is literature, resulting in an insatiable habit, which is the real purpose of didactics of reading.

Key words: reading, interpretation, meditation.

Кристина Козёлек

Преемственность или событие?

Вопрос о цели дидактики книги для обязательного чтения в школе

Резюме

В статье доказывается, что цель дидактики книги для обязательного чтения в школе заключается в создании преемственности, хотя оно происходит благодаря встрече с конкретным, законченным и единичным текстом. Это значит, что учитель, работая с учениками над формированием внимательного чтения отдельных произведений, одновременно обучает не знаниям о собрании или коллекции текстов, но учит видеть литературу в каждом индивидуальном стихотворении или рассказе. Лишь таким образом создается преемственность, понимаемая не как последовательность очередных текстов, но как повторяемость направленного чтения, которое возможно благодаря активности и медитации. Именно поэтому повторение обязательных книг в школе обновляет текст и чтение, т.е. литературу, вплоть до невозможного для удовлетворения навыка, который является главной целью обучения литературе.

Ключевые слова: книга для обязательного чтения в школе, интерпретация, медитация.

Tomasz Pawlus

I Zespół Ogólnokształcących Szkół Społecznych
im. Stanisława Konarskiego w Katowicach

Lekcja jako doświadczenie transgresji O przekraczaniu horyzontu oczekiwań

Poezja nie respektuje podziałów, burzy sztywne pojęcia, chce objąć całość rzeczywistości, której dotyka. Lęka się utracić cokolwiek z jej bogactwa. Jest wrogiem systemów (prócz tych, które sama sobie świadomie narzuca), jej żywiołem są wielorakie przybliżenia¹.

Etap I

Jedno z katowickich liceów ogólnokształcących. Klasa maturalna. Czas powtarzania. Ostatnie szlify umiejętności radzenia sobie z interpretacją tekstów kultury. Do egzaminu dojrzałości zostały zaledwie trzy tygodnie. Powracamy do świata Tadeusza Kantora. Dla uczniów nie jest to zatem coś zupełnie nowego. Mamy już za sobą dwa spotkania: spotkanie wirtualne – projekcję *Umarłej klasy* (1976) w całości, oraz spotkanie „w realu” – zwiedzanie Ośrodka Dokumentacji Sztuki w Krakowie.

Pierwsze próby osvajania się ze sztuką awangardową podejmowano na zaawansowanym poziomie przekazu interdyscyplinarnego. Dla ucznia nieobeznanego z tego typu sztuką oba doświadczenia okazały się prawdziwym laboratorium zmysłów. Żaden z uczestników nie pozostał obojętny na odbiór, ale też żaden nie potrafił jasno ująć w słowa swoich emocji, nie znajdował języka opisu. Postanowiłem to podmiotowe niezdecydowanie wykorzystać, powracając do zagadnienia idei początku w lekturowym zdarzeniu, zgodnie zresztą z utartym w języku stwierdzeniem: jeśli się nie udaje, zacznijmy od początku. Podpowia-

¹ S. SAWICKI: *O poezji, czyli o przekraczaniu granic*. „Ethos” 1997, nr 4, s. 86.

dam uczniom odpowiedź na pytanie: jak zabrać się do mówienia o awangardowym dziele sztuki, dziele, które powoduje intelektualną blokadę?

Etap II

Lekcję rozpoczynam od krótkiego wypowiedzenia, od jednego, poddanego prawie niezauważalnej parafrazie (drobne przemieszczenie na poziomie gramatyki), wersu: *Iść na dno zdziwienia*. Prócz tych kilku białych liter nic więcej – czarne tło slajdu. Fragment pochodzi z wiersza Zbigniewa Herberta pt. *Wit Stwosz: Uśnięcie NMP*; na tym etapie informacji tej jednak nie ujawniam.

Kieruje mną jeden powód. Brak przypisu w formie imienia i nazwiska autora gwarantuje skuteczne zaciemnienie horyzontu oczekiwań uczniów, jego chwilowe zawieszenie. Odnoszę nieodparte wrażenie, że wówczas ich uwaga w większym stopniu koncentruje się na obnażonej z kontekstu poetyckiej frazie. Zachęcam, albo raczej prowokuję, uczniów do myślenia niejako „od zera”. Nie wiedzą, czego się spodziewać, do dyspozycji też mają niewiele, zaledwie sens pojęcia „zdziwienie” oraz kierunek ruchu, który podsuwa frazeologizm *sięgnięcie dna*. Cechę immanentną w dochodzeniu do prawdy stanowi tu stopniowalność. Jest to moment, kiedy uczniowie zaczynają wyczuwać w retoryce prowadzonej lekcji dominację figury paradoksu. Zastanawiać zaczyna ich fakt, że na finiszu edukacji szkolnej zamiast manifestacji zdobywanej przez lata wiedzy każe się im powrócić do początku, do stanu niewinnego, dziecięcego zdumienia, o którym Arystoteles pisał, iż jest źródłem wszelkiej filozoficznej refleksji. Zamysł jednostki lekcyjnej realizuje się pomyślnie, uczniowie czują się nieco zagubieni, zbici z tropu, lekko zdezorientowani, nie bardzo wiedzą, co mają myśleć i mówić. Obraz horyzontu oczekiwań (uczniów) jest konsekwentnie mącony (zgodnie z moimi – nauczyciela – oczekiwaniami).

Etap III

Milczenie klasy przerywam drobnym, ujętym z obu stron znakiem nawiasu, komentarzem, który dołączam do wyświetlonego uprzednio tekstu. Wybrzmiewa on dwojako: „nie-spodziewane”. Padają pytania natury metadydaktycznej: w jakim stopniu element zaskoczenia, pojawienie się na lekcji czegoś w sposób niespodziewany, zaskakujący, reguluje lub może regulować pracę myślenia?

Uczniowie chętnie poddają się czarowi tego typu rozmyślań, gdyż mechanizmy rządzące filozofią dydaktyki wydają się im niezwykle pociągające, a rezerwowane są zwykle dla znawców, profesjonalistów, uczących.

Obecność wątków natury metadydaktycznej jest na lekcjach albo znikoma, albo żadna. Jak wynika z moich obserwacji, uczeń nie staje się w żadnym wypadku autorytetem w tej kwestii. Od ucznia wymaga się konkretnej, gotowej wiedzy; najlepiej, by od razu podał odpowiedź celną, to znaczy przewidzianą w przygotowanym uprzednio przez nauczyciela konspekcie. Zatem, najlepiej, by nie przekroczył mojego (nauczyciela) horyzontu oczekiwań. Przez pojęcie „nie-spodziewane” dochodzimy wspólnie do przekonania, że właściwie każdy akt poznania sprowadza się do nieustannej negocjacji jego granicy, a istotą początku jest tak naprawdę ruchomość. Zarówno na linii uczeń – obiekt interpretacji, jak i uczeń – nauczyciel. Początek podlega zdarzeniu transgresji. Mówi o tym choćby „próbny” charakter lekcji: powtórna próba wyartykułowania, wysłowienia, zdefiniowania własnych myśli. Moją propozycją jest projekt lekcji próby w znaczeniu, jaki nadał swemu dziełu życia Michel Montaigne. Wystawiając się na otwarte ryzyko interpretacji konkretnych tekstów kultury, lekcja powinna przybrać formę eseistyczną. Stać się lekcją w wymiarze eseistycznym, lekcją esejem.

Etap IV

Mówienie o zjawisku transgresji w kontekście dydaktyki szkolnej nie jest czymś nowym. Można by nawet pokusić się o stwierdzenie, iż każda jednostka lekcyjna w pewnym sensie realizuje się dzięki aktowi transgresji bądź w akcie transgresji, że jest ona niejako integralnym elementem nauczania/uczenia się, przekazywania wiedzy/zdobywania wiedzy. Ontologia sytuacji dydaktycznej zawsze przecież opiera się na jakimś, bardziej lub mniej intensywnym, stopniu negocjacji granicy między uczniem a nauczycielem – granicy: wiedzy, doświadczenia, świadomości, erudycji, elokwencji, emocji, empatii. Mam wrażenie, że na lekcji bądź w sytuacji jej projektowania za mało uwagi poświęca się temu zjawisku, jego wpływowi na kształtowanie się krytycznego zmysłu, który w dużej mierze decyduje o podmiotowej suwerenności ucznia.

Według Marthy Nussbaum, proces nauczania powinien wyrastać przede wszystkim z takiej potrzeby. Jeśli mówimy o powinnościach współczesnego kształcenia, to – zdaniem Nussbaum – do jednej z nich musi należeć powinność modelowania postawy krytycznej. Nauczyciel jako figura dominująca w wymianie myśli powinien zrobić/dać miejsce odwadze ucznia, bez której z punktu widzenia filozoficznego nie ma autentycznej, żywej i twórczej lekcji. Lekcja jako

doświadczenie transgresji polegałaby w tym przypadku z jednej strony na nieustającym zachęcaniu ucznia do manifestacji własnej odwagi, a więc przekraczania samego siebie, z drugiej – na mądrej odwadze naruszania nietykalnych granic autorytetu nauczyciela, artysty, krytyka, słowem – takiej formy opinii, która legitymizowana jest mocą instytucji. Powtarzam, przy niezbywalnej świadomości, że chodzi tu o mądre korzystanie z prawa do przekroczenia. Jak słusznie zauważa Michel Foucault, transgresję trzeba najpierw oczyścić z wszelkich negatywnych skojarzeń, aby przekroczenie/przejsięcie nie było tożsame ze znaczeniem „wykroczenia”, w rozumieniu litery prawa.

Etap V

Z porządku rozważań *stricte* filozoficznych, skoncentrowanych na zagadnieniu „zdziwienia” oraz możliwości i konsekwencji rodzących się z nadejścia tego, co nie-spodziewane, wkraczamy w porządek zapowiedzi tekstów kultury, które mają niebawem zająć centralną pozycję na lekcji, zgodnie z zasadą: tekst ma być zawsze w centrum. Wszystko przebiega tu stopniowo, by spotęgować wrażenie transgresyjności spektaklu myślenia. Pozwalam sobie na maksymalne wycofanie, to znaczy osłabiam dominującą funkcję instancji nauczycielskiej, nie redukuję jednak w sobie zaangażowania. Uczeń musi mieć nieustannie poczucie, że to, o czym mówimy, zajmuje mnie w każdym calu. Odślaniam stopniowo kolejne elementy przygotowanego uprzednio materiału. Dyskretnie koryguję interpretacyjną inwencję uczniów, zawężam temat. Lekcja nabiera tempa i wyraźnego rytmu. Konkretyzuje się. Symptomów tego, co kluczowe, przybywa. Pojawia się pierwsza nazwa własna: Wit Stwosz. Uczniowie sprawnie rozpoznają i trafnie lokują kulturowo postać Stwosza, nawiązują głównie do wiedzy zdobytej na lekcjach historii sztuki. Próbuje zebrać wszystkie strzępy obrazów pamięci i ułożyć je w jedną sensowną całość. Otrzymujemy następującą sekwencję słów: artysta, snycerz, praca, tworzenie, Ołtarz Mariacki, dzieło sztuki, scena zaśnięcia, Kraków.

Widać, że sformułowanie „Wit Stwosz to ja” wymaga intensywniejszego namysłu, być może dodatkowego komentarza, który pozwoliłby im zbliżyć się do postawionego problemu. Wyświetlam współczesną grafikę Przemysława Truścińskiego z fragmentem ołtarza Wita Stwosza. Zaproponowany intertekst uruchamia lawinę skojarzeń, być może dlatego, że koncept grafiki opiera się na zderzeniu/konfrontacji przeszłości z teraźniejszością, która jest im bliższa, gdyż stanowi przestrzeń znajomą, w jakiejś mierze oswojoną. Uczniowie szybciej nabywają odwagi w obcowaniu z tak zwaną sztuką dawną, chętniej zaczynają o niej mówić, kiedy elementem mediacyjnym jest coś, co należy do ich

(uczniów) świata, jest im po prostu bliskie. Taki zabieg łamie częstą w sytuacjach dydaktycznych hermetyczność, niweluje przepastny charakter relacji między „ja” a wyjętym z porządku historii sztuki obiektem. Przypadek prezentowanej grafiki to jeden z przykładów próby zasypania niefortunnej przepaści. Decyzja włączenia grafiki w ruch myśli dała możliwość zjawienia się kluczowego, dla projektu niniejszej lekcji, pojęcia „tożsamość”. Zrozumiałe stało się nagle sformułowanie: *Wit Stwosz to ja*, którego ciąg dalszy składa się z dwóch innych połączonych a zarazem podzielonych słów-nazwisk: Herbert/Kantor. Jest to moment, kiedy w pełni może wybrzmieć temat lekcji: „Wit Stwosz to ja. Herbert/Kantor”, temat, który staje się wprawdzie zapytaniem o motywację takiej, a nie innej konfiguracji wyrazów, a co za tym idzie, sensów, które oferują.

Etap VI

Temat lekcji staje się zaproszeniem do gry w analogie i różnice. Lektura słów realizuje się w porządku *signifiant*. Na tym etapie Stwosz, Herbert i Kantor nie przybierają formy konkretnych postaci ze świata rzeczywistego, stanowią raczej punkt zaczepienia w tekstualnym oceanie potencjalności. Uczniowie dają się ponieść tej semantycznej fali. Padają liczne propozycje:

[...] *tożsamość jest uczasowiona; ustala się w czasie; tożsamość jest wypadkową między tym, co podobne, a tym, co różne; doświadczenie dzieła sztuki wpływa na tożsamość odbiorcy; artysta nie istnieje bez odbiorcy.*

Jak widać, myśli uczniów od samego początku zaczynają krążyć wokół zjawiska transgresji. Oczywiście, są tego zupełnie nieświadomi; jak można się domyślać, słowo to na lekcji nie pojawia się wprost, uobecnia się raczej w formie palimpsestowej, to znaczy prześwituje na różny sposób w wypowiedziach ucznia, nauczyciela i pośrednio dzięki odpowiedniemu doborowi tekstów. Przemyśleć transgresyjny charakter lekcji to przeobrazić sytuację dydaktyczną w lekcję uważności, by nie pominąć drobnego przejścia, czasem pozornie nic nieznaczącego. Zgodnie z lapidarnym spostrzeżeniem Foucaulta na temat transgresji, które brzmi: „Być może jest ona tylko afirmacją podziału”, przechodzę, akcentując przejście i podział, do fotografii z komentarzem: „Tekst-Retabulum. W. Stwosz, *Ołtarz zaślubienia NMP, 1477–1489*”. To, co widnieje (przedmiot sztuki), obudowuję narracją, kilkoma słowami o formie, parametrach, stylu, materiale, z którego zostało wykonane, wyjaśniam pojęcie *retabulum*.

Moją narrację zaczynają przejmować uczniowie, dopowiadając, iż dzieło Stwosza to przykład sztuki sakralnej, że mamy do czynienia z sytuacją nadprzy-

rodzoną; ktoś inny mówi, że przedstawiona sytuacja ma „drugie dno”, w scenę zaślnięcia bowiem wpisana jest ziemską powszedniość; że możemy dowiedzieć się z niej sporo o kulturze materialnej oraz realiach obyczajowych tamtych lat. Uwaga ta ściąga na rzeźbę cień podejrzenia. Jej wnikliwa obserwacja pod kątem fizjonomii wytwarza aurę niepokoju. Symptomy choroby wenerycznej, naturalizm, medyczna wierność w obrazowaniu. Coś się tu nie chce zgadzać. Próbuję wykorzystać to poczucie rodzącej się niezgody, wprowadzając tekst – mowę wiążaną Zbigniewa Herberta pt. *Wit Stwosz: Usnięcie NMP*.

Narracja piętrzy się, do opowieści Stwosza dołącza opowieść Herberta, obie mieszczą się w ramach historii, którą opowiada trwająca właśnie lekcja. Poetycka fraza na początku wcale nie pomaga w interpretacji, jest wręcz przeciwnie, zagęszczeniu ulega to, co wydawało się jeszcze przed chwilą przejrzyste. Przy okazji wywiązuje się interesująca wymiana zdań natury teoretycznoliterackiej. Ciekawość wzbudziło bowiem pojęcie „mowa wiązana” jako metafora języka poetyckiego. „Wiązanie”, „ścieśnianie”, „zgniatanie słów”. Zamierzona deformacja znaczeń okazała się ostatecznie domeną poety, który pragnie wypowiedzieć więcej niż zwykle, niż się widzi.

Etap VII

Wprawiona w ruch scena usnięcia przyciąga naszą uwagę zwłaszcza w jednym momencie. Czwarty wers pierwszej strofy: *nad wysokością zawisa broda ciemna jak topór*, traktujemy jako kadr niepasujący do całości, wyłamujący się z niej, żyjący osobnym życiem. Coś na kształt bycia razem, ale osobno. Ten luźniejszy moment zastygnięcia – narracji tekstu/narracji uczniów – w projekcie lekcji rozumianej jako doświadczenie transgresji uznaję za punkt kulminacyjny. Gest uchwycenia kluczowego kadru pozwala dostrzec w nim idealny spłot twórczej i krytycznej myśli o świecie trzech prawdziwie wielkich artystów, a zatem tajemniczy algorytm tworzenia wielkiej sztuki. Sztuki, która jako przestrzeń współtworząca ludzką egzystencję staje się przedmiotem rozważań autorskiego spektaklu Tadeusza Kantora pod tytułem *Niech szczeną artyści*.

Mówię o dwóch źródłach koncepcji reżysera. Źródło pierwsze lokuje sam Kantor w obrębie sekwencji faktów z życia Wita Stwosza, kiedy to w 1496 roku po ukończeniu pracy nad ołtarzem artysta powraca do Norymbergi i tam, w wyniku sfałszowanego weksla, zostaje skazany przez miejscowy sąd na publiczne upokorzenie przez przebicie policzków gwoździem. Źródło drugie wiąże się z anegdotą, jaką zasłyszał Kantor w czasie pobytu w Norymberdze w latach osiemdziesiątych XX wieku. Chodzi o słynny okrzyk „Niech zdechną artyści!”

pewnej paryskiej mieszczki zamieszkałej w sąsiedztwie Galerii Francuskiej, która miała wykrzyzczyć takie właśnie słowa na wieść o rozbudowie wystawy. Obie historie opowiadają o akcie transgresji na linii: sztuka – życie. Obie historie również dają życie rewii Kantora, która jako dzieło sztuki odzwierciedla ówczesne niepokoje związane z miejscem artysty/sztuki w przestrzeni społecznej.

Zapraszam uczniów do obejrzenia projekcji fragmentu omawianego spektaklu. Wybrałem jedną z końcowych, nasyconych symboliką, scen. Oto Wit Stwosz w przebraniu modernistycznego artysty wkracza na scenę i zaczyna poddawać wymyślnym torturom postacie o określonym statusie społecznym.

Niektórzy uczniowie wpadają w konsternację. Dostrzegają w scenie kaźni podobieństwo do dwóch poprzednich tekstów kultury. Stwierdzają, że niby mają do czynienia z tym samym, ale jednocześnie z czymś innym. To samo przekładają na pojęcie „tożsamość” i obarczają pytaniem: w jakim stopniu potrafimy ją ustalić? Próba różnicowania oraz identyfikacji zmierza w zaskakującym kierunku. Lektura spektaklu wywołuje w uczniach skojarzenia martyrologiczne. Oglądany przez Kantora w muzeum gwóźdź symbolizuje męczeństwo, a los artysty zdradza zakotwiczenie w wykładni chrystologicznej (figura ofiary/zjawisko napiętnowania). Wspólne poszukiwania interpretacyjne wyraźnie sytuują artystę wyklętego w miejscu uprzywilejowanym. Konflikt ze społeczeństwem wydaje się tu nieuchronny.

Etap VIII

Najlepiej jest, kiedy raz wprowadzony w ruch mechanizm przekraczania horyzontu oczekiwań działa w obie strony: ucznia i nauczyciela. Przypadek opowiedzianej lekcji jest jednym z przykładów takiej udanej próby „podwójnego” przekroczenia. Niweluje ono granicę, stawiając oba podmioty sytuacji dydaktycznej po tej samej stronie barykady, to znaczy po stronie życia gotowego do podjęcia próby rozumienia siebie przez pryzmat języka literatury, sztuki. Stanie po jednej stronie barykady oczywiście zobowiązuje. Między innymi do dzielenia się refleksją bez lęku, uprzedzeń, ale także do inwestycji w ryzyko, które daje początek intelektualnej przygodzie (obecność Kantora na lekcjach polskiego będzie z pewnością świadectwem tak rozumianego ryzyka). Wymaga odwagi przyzwolenia na zdarzeniowość, pojawienie się elementów improwizacji, które przekształcają martwy scenariusz lekcji w Kantorowską partyturę, umożliwiając uczniom w klasie współreżyserowanie spektaklu myślenia na żywo, twórcze wchodzenie w nie swoje kompetencje (obecność refleksji metadydaktycznej). Ponieważ jedną z cech transgresji stanowi niekonkluzywność (zawsze jest coś

do przekroczenia), pozostawiłbym ocenę wartości tak zrealizowanej lekcji wciąż otwartą. Zakładając jednak, że pracę lekcji reguluje język ekonomii, z repertuaru wartościujących terminów, takich jak: „zysk”, „strata” i tym podobnych, wybieram pojęcie pośrednie, tożsamościowo nieukonstytuowane: „negocjacja”, pojęcie, które podkreśla procesualny charakter myślenia, dialogu, interpretacji. Niczego nie kończę, nie domykam. Próbuje twórczej prowokacji.

Tomasz Pawlus

Lesson as an experience of transgression On transgressing the horizon of expectations

Summary

The article refers to the lesson of Polish language given by the author, the aim of which was to examine the mechanism of negotiating the limits of interpretation as a language act, and to assess the student's creativity. Such a way of designing a lesson is subject to, above all, two concepts deriving from the sphere of philosophical and sociological thought: 'transgression' and 'horizon of expectations'. Both phenomena have a decisive impact on the work of creative thinking in the school space as an institution of knowledge. The researcher, by referring to the practice of the teaching profession, gives reasons behind the importance of one of Martha Nussbaum's postulates in humanistic education, that is, the duty to support critical thinking.

Key words: interpretation, critical thinking, transgression, horizon of expectations, Martha Nussbaum.

Томаш Павлюс

Урок как опыт трансгрессии О перешагивании горизонта ожиданий

Резюме

Статья соотносится с проведенным автором уроком польского языка и литературы, целью которого было исследование механизма установления границ интерпретации как языкового акта, а также оценка степени креативности ученика. Такой способ проектирования урока обусловлен главным образом двумя понятиями из области философской и социологической мысли: «трансгрессией» и «горизонтом ожидания». Оба они оказывают существенное влияние на творческое мышление в школьном пространстве как образовательного учреждения. Исследователь, ссылаясь на практику профессии учителя, доказывает важное значение одного из постулатов Марты Нуссбаум, т.е. обязанности поддержки критического мышления.

Ключевые слова: интерпретация, критическое мышление, трансгрессия, горизонт ожидания, Марта Нуссбаум.

Danuta Łazarska

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Co pomaga przyszłym nauczycielom i uczniom w interpretacji literatury?

Słowo „interpretacja” oznacza objaśnianie i odczytywanie znaczeń rozmaitych zjawisk, faktów, wszelkich znaków, także literackich i kulturowych. Zachodzi ona wówczas, gdy czytelnik tego, co jest objaśniane, staje się otwarty na zrozumienie świata, z którym spotyka się na przykład za pośrednictwem słowa literackiego. Można twierdzić, że już samo skupienie uwagi na tekście bywa dla interpretatora za każdym razem nowym doświadczeniem znaczenia utworu i sposobów odczytywania jego sensów. We współczesnym literaturoznawstwie istnieje wiele szkół interpretacji. Łączą się one z różnymi metodologiami i kierunkami badawczymi. Tym samym wiążą się także z konkretnymi modelami kontaktu odbiorcy z dziełem, na przykład psychologicznym, historycznym, immanentnym czy hermeneutycznym¹. Nie ulega wątpliwości, że interpretacja odgrywa ważną rolę w spotkaniu czytelnika z utworem literackim. Warto jednak pamiętać, że to właśnie interpretator i tekst decydują o kierunku poszukiwania i odkrywania sensów dzieła, bez względu na to, czy sposób odczytywania tego ostatniego łączy się na przykład z analizą strukturalno-semiotyczną – pozwalającą na objaśnianie znaczenia tekstu i rozumienie intencji autora², interpretacją hermeneutyczną – otwierającą odbiorcę na przyswojenie tego, co było obce, cudze, nawiązanie dialogu z literaturą i odkrywanie rozumienia siebie, także bycia sobą³,

¹ Zob. K. ROSNER: *Hermeneutyczny model obcowania z tekstem literackim*. W: *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*. Red. S. SAWICKI, A. TYSZCZYK. Lublin 1992, s. 241–252.

² Zob. U. ECO: *Interpretacja i historia*. W: U. ECO, J. CULLER, Ch. BROOKE-ROSE: *Interpretacja i nadinterpretacja*. Red. S. COLLINI. Przeł. T. BIEROŃ. Kraków 1996, s. 25–44.

³ Zob. H.-G. GADAMER: *Rozum, słowo, dzieje*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ, K. MICHAŁSKI. Warszawa 1979, s. 53. Por. P. RICOEUR: *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*. Wybór i wstęp K. ROSNER. Przeł. P. GRAFF i K. ROSNER. Warszawa 1989, s. 242–270.

czy też z interpretacją pojmowaną jako nieograniczone odczytywanie „nieodczytanego”⁴.

O tym, że właśnie interpretacja jest istotna dla osoby obcującej z literaturą i dlatego też powinna być najważniejsza w szkolnej oraz uniwersyteckiej edukacji polonistycznej, przekonują kandydaci do zawodu nauczyciela. W roku akademickim 2016/2017 zostali oni poproszeni o zredagowanie refleksji na temat znaczenia, jakie mają dla nich – przyszłych polonistów – poetyka i teoria literatury jako przedmioty akademickie⁵. Pochylając się nad zaproponowanym im zagadnieniem, pisali o wielu sprawach. Jedną z nich było uznanie interpretacji za największą wartość w kształceniu studentów i uczniów oraz wskazanie tego, co ułatwia jednym i drugim objaśnianie sensów tekstu literackiego. Postawienie przez badanych na szerokie rozwijanie umiejętności związanych z procesem interpretowania dzieł warto uznać za uzasadnione⁶.

O efektach badań

Interpretacji, w opinii badanych, służy analiza poprzedzająca próby odczytania wewnętrznych sensów rozmaitych utworów. Na podstawie zgromadzonego materiału z pełnym przekonaniem można więc twierdzić, że tym, co pomaga kandydatom przygotowującym się do wykonywania roli nauczycielskiej w analizowaniu i interpretowaniu literatury, jest poetyka. Dlaczego? Zdaniem studentki II roku studiów licencjackich, wskazuje ona drogę *zrozumienia sensów utworów na różnym poziomie*⁷. W opinii zaś osoby z III roku zdobyta wiedza z poetyki i rozwijane na tym przedmiocie akademickie umiejętności są niezbędne w pracy polonisty, o czym przekonała się jako praktykantka, *tworząc ćwiczenia z interpretacji wiersza, kiedy trzeba było określić osobę mówiącą i opisać sytuac-*

⁴ A. BURZYŃSKA: *Dekonstrukcja i interpretacja*. Kraków 2001, s. 467.

⁵ W sumie zebrałam sto siedem anonimowych wypowiedzi pisemnych autorstwa studentów II, III roku studiów licencjackich i I, II roku studiów magisterskich. Tworząc wykaz ważnych dla kandydatów na nauczycieli zagadnień z poetyki i teorii literatury, słuchacze zapisywali również te, które z nich są potrzebne uczniom na różnych etapach edukacji szkolnej. Szczegółowe rezultaty badań nad znaczeniem obydwu przedmiotów akademickich zostaną przedstawione w oddzielnej publikacji. W proponowanym tu artykule koncentruję uwagę na kwestiach związanych z tym, co, zdaniem badanych, pomaga im samym i uczniom w interpretacji literatury.

⁶ Warto także dodać, że w czerwcu 2017 roku przeprowadziłam sondaż wśród słuchaczy polonistyki w Wilnie na temat znaczenia, jakie ma dla nich interpretacja dzieła literackiego. Z sondażu wynika, że również studenci wileńscy przypisują jej ogromną rolę w kształceniu przyszłych nauczycieli.

⁷ Wypada wyjaśnić, że cytowane fragmenty wypowiedzi studentów nie zostały skorygowane.

cję w wierszu. Z kolei słuchaczka I roku studiów magisterskich była pewna, że poetyka pokazuje, *jak w przyszłości mogą w łatwy sposób przekazać wiedzę innym. Dobra analiza jest potrzebna do głębokiej interpretacji, a to ważne, teraz w czasach, gdy uczniowie nie czytają* – dodawała kolejna osoba z tego samego roku. Biorąc pod uwagę wszystkie wypowiedzi badanych, wypada uznać, że ich opinie na temat znaczenia poetyki dla procesu interpretacji tekstów są bliskie stanowiskom znawców. Poetyka bowiem daje narzędzia sprzyjające analizie i interpretacji dzieła literackiego, które „jest nie tylko o czymś, ale jest czymś. Jest artefaktem, czyli przedmiotem wytworzonym”⁸. Zdaniem cytowanego tu Adama Kulawika, posiadanie

tych narzędzi i nabycie sprawności w posługiwaniu się nimi w refleksji nad dziełem stanowi podstawę czytelnicznej kompetencji – warunek wysokiej kultury literackiej⁹.

Równie pomocna w interpretowaniu utworów okazuje się teoria literatury, której nieodłączną część składową stanowi poetyka. Teoria literatury, jak twierdzą specjaliści,

wykrywa ogólne prawa rządzące dziełem literackim. Interesuje ją nie fakt szczegółowy, lecz dzieło w ogóle, stara się zbadać sposób istnienia dzieła, jego cechy swoiste, budowę i wykrywać prawa, które nim rządzą¹⁰.

Ona to (tak jak poetyka) *daje podwaliny pod interpretację i analizy dzieł literackich* – pisała osoba z II roku studiów licencjackich. Dodawała także, że umiejętności odczytywania sensów dzieła polonista rozwija w swoich uczniach. *Teoria literatury skłania nas do wyboru różnych okularów i patrzenia przez nie na dzieło literackie. Jest to ciekawe z jednej strony, a z drugiej – czy to nie jest czasem manipulacja dziełem* – zastanawiała się słuchaczka kończąca studia magisterskie.

Na podstawie zebranych zapisków trzeba twierdzić, że poetyka i teoria literatury służą – w opinii badanych – interpretacji tekstów, ale i interpretowanie tych ostatnich sprzyja efektywnemu integrowaniu problematyki teoretycznoliterackiej. Takie stanowisko słuchaczy pozostaje w opozycji do poglądu Michała Pawła Markowskiego, którego zdaniem zarówno teoria literatury, teoria interpretacji, jak i poetyka nie są potrzebne w interpretowaniu utworów¹¹. Łączy się natomiast z opinią Tomasza Kunza. On to, dostrzegając między teorią literatury, poetyką,

⁸ A. KULAWIK: *Zarys poetyki*. Warszawa 2013, s. 9.

⁹ Ibidem.

¹⁰ B. CHRZĄSTOWSKA, S. WYSŁOUCH: *Poetyka stosowana*. Warszawa 1987, s. 9.

¹¹ Zob. M.P. MARKOWSKI: *Interpretacja i literatura*. „Teksty Drugie” 2001, nr 5, s. 50–66.

teorią interpretacji, interpretacją złożoność relacji, widzi sprofilowanie dwóch pierwszych na praktykę interpretacyjno-krytyczną tekstów kultury. Poetykę i teorię literatury uznaje za źródło praktycznych narzędzi, służących praktykom tekstualnym i dyskursywnym¹².

Biorąc pod uwagę wielość treści, jaka wpisana jest w obydwa przedmioty akademickie, przyszli poloniści podjęli się próby wypisania najważniejszych dla nich zagadnień z poetyki i teorii literatury. Zestawiono je w tabeli 1.

Tabela 1

Poetyka i teoria literatury – najważniejsze zagadnienia

Lp.	Zagadnienia	Liczba studentów zapisujących dane zagadnienie (N = 107)	Procent badanych*
1.	Interpretacja dzieła literackiego, czyli szkoły i modele interpretacji, wartościowanie utworów	54	50,47
2.	Narracja, narrator, postać literacka/bohater, autor	53	49,53
3.	Tropy stylistyczne	41	38,32
4.	Wersologia i prozodia	34	31,78
5.	Kompozycja dzieła literackiego	24	22,43
6.	Kulturowa teoria literatury	18	16,82
7.	Komunikacja literacka	15	14,02
8.	Semiotyka (elementy)	14	13,08
9.	Dzieło literackie w kontekstach innych sztuk	14	13,08
10.	Współczesna genologia	9	8,41
11.	Wybrane koncepcje komizmu, tragizmu, fantastyki, groteski, ironii	5	4,67
12.	Dzieło literackie jako przedmiot fenomenologicznego poznania	4	3,74
13.	Antropologia opowiadania – dialog, monolog, polifoniczność	4	3,74
14.	Wszystko jest ważne	2	1,87
15.	Brak informacji o ważnych zagadnieniach	25	23,36

* Dane przekraczają sto procent, ponieważ studenci wymieniali więcej niż jedno zagadnienie.

¹² Zob. T. KUNZ: *Poetyka w świetle kulturoznawstwa*. „Forum Poetyki” 2015, lato s. 10. http://fp.amu.edu.pl/wpcontent/uploads/2015/07/Tomasz_Kunz_Poetyka_w_swietle_kulturoznawstwa_Forum_Poetyki_lato_2015.pdf [data dostępu: 27.04.2017].

W sporządzonym przez słuchaczy wykazie najpożyteczniejsze i służące odczytywaniu utworów okazały się treści związane z interpretacją dzieła literackiego, szczególnie zaś te, które dotyczą różnych sposobów interpretowania literatury. To właśnie rozmaite drogi dochodzenia do interpretacji tekstu pomagają uczniom i studentom w odkrywaniu jego głębi. Stanowisko to z jednej strony wychodzi naprzeciw refleksji Jonathana Cullera. Jego zdaniem, podczas gry w interpretację nie ma znaczenia proponowanie prawidłowych odpowiedzi, ale ważną rolę odgrywa sposób dochodzenia do nich¹³. Z drugiej zaś – koresponduje ono z opinią Janusza Sławińskiego na temat interpretacji badawczej. Ta ostatnia ma

rodzić swoje przedłużenia w doświadczeniach lekturowych ucznia, znajdować odbicie w jego dalszej wytwórczości interpretacyjnej¹⁴.

Z analizowanych wypowiedzi autorstwa przyszłych polonistów jednoznacznie wynika, że świadomość taką powinni mieć nauczyciele języka polskiego i słuchacze polonistyki. Badani zdawali sobie sprawę nie tylko z dużego znaczenia dla nich oraz ich przyszłych wychowanków interpretacji utworów, ale też z rozwijania umiejętności jej służących.

Warto dodać, że studenci, pisząc o różnych drogach odczytywania literatury, podkreślali konieczność poznawania przez adeptów zarówno nieakceptowanych, jak i aprobowanych modeli interpretacji literaturoznawczej i stanowisk wybranych szkół badawczych. Z ich zapisków wynika, że jedno i drugie są ważne. Pomagają bowiem rozwijać nauczycielską świadomość (1) tego, czym dziś powinno stać się odczytywanie utworów, oraz (2) granic i możliwości swobodnej interpretacji, ingerującej w dzieło literackie¹⁵. Tym samym, jak postulowała słuchaczka kończąca studia magisterskie, polonista *będzie mógł wybrać najlepszy model nauczania* [...]. *Będzie wszechstronny i rzetelny. Trzeba również dodać, że osoba przekazująca wiedzę powinna dysponować jak największą ilością narzędzi, które ułatwią interpretację i analizę dzieła.*

Zdaniem studentów, najbardziej pomocne w uniwersyteckiej interpretacji tekstów literackich i kulturowych są umiejętności związane z różnymi sposobami objaśniania sensów tych ostatnich oraz wiedza skoncentrowana wokół:

– hermeneutyki – jako sztuki i teorii interpretacji, przynoszącej nadzieję na poprawne odczytanie znaczeń tekstu, ale i jako filozofii, dającej możliwość swobodnej wymiany myśli między czytelnikiem a tekstem¹⁶;

¹³ Zob. J. CULLER: *Teoria literatury*. Przeł. M. BASSAJ. Warszawa 1998, s. 77–78.

¹⁴ J. SŁAWIŃSKI: *Próby teoretycznoliterackie. Prace wybrane*. T. 4. Kraków 2000, s. 66.

¹⁵ Zob. A. BURZYŃSKA: *Wprowadzenie*. W: A. BURZYŃSKA, M.P. MARKOWSKI: *Teorie literatury XX wieku*. Kraków 2007, s. 24.

¹⁶ Zob. Z. MITOSEK: *Teorie badań literackich*. Warszawa 2012, s. 436.

- dekonstrukcji – jako sposobu nowego spojrzenia na literaturę, na oddanie głosu temu, co inne, i wyzwalanie inwencji interpretatora, konfrontującego własne „ja” z konkretną sytuacją podejmowania wyboru¹⁷;
- intertekstualności – jako koncepcji, „według której każdy tekst literacki wchłania w siebie inne wcześniejsze teksty”¹⁸, to z kolei zachęca czytelnika do odkrywania oraz odczytywania relacji międzytekstowych i sprzyja procesowi interpretowania utworu.

W opinii słuchaczy hermeneutyka, dekonstrukcja i intertekstualność *ukazują, jak postępować z tekstem w procesie analizy i interpretacji oraz dostarczają poloniście narzędzi do pracy nad tekstami omawianymi w szkole*. Warto też dodać, że w zebranych wypowiedziach zdarzały się informacje o pozytywnej roli psychoanalizy. Dlaczego? Pozwala ona w czasie analizowania i interpretowania dzieła literackiego *szukać zrozumienia i objaśnień działania psychiki*. Tak pojmowana przez przyszłą nauczycielkę rola psychoanalizy łączy się również z hermeneutyką. Zdaniem znawców, utwór literacki

można traktować jako element interpretacyjnej transakcji między pacjentem (pisarzem) a terapeutą (czytelnikiem). Interpretacja polega na skonstruowaniu opowieści, która odsłania sens niedostępny pisarzowi. Relacje między autorem a czytelnikiem można opisywać w kategoriach przeniesienia [...], kiedy to czytelnik odpowiada na pragnienie autora wpisane w tekst¹⁹.

Osobom, które wskazywały wagę psychoanalizy w interpretowaniu literatury, chodziło nie tyle o objaśnianie symptomów choroby pisarza, ile o to, by to oni – studenci jako czytelnicy – mogli *odkryć zarówno swoje nieuświadomione lęki, kompleksy, jak i za przykładem bohaterów uporać się z nimi*. Na tej podstawie można sądzić, że utwór literacki też miałby być dla przyszłego nauczyciela terapią, interpretacja zaś pomagałaby leczyć samego siebie.

Z zebranych wypowiedzi wynika również, że słuchacze pisali o ważnych – dla procesu odczytywania dzieł – *badaniach literackich z różnych kręgów: feminizm, badania gender [...], postkolonializm*. Ich celem jest zachęta do innego spojrzenia na konkretny tekst i odkrywanie jego „nowych”, jak twierdzili, „niestandardowych” sensów, które wychodzą naprzeciw zainteresowaniom badanych.

Istotną kwestią stał się dla nich także etap wartościowania dzieł literackich, słusznie uznany za stały element szkolnej i uniwersyteckiej analizy literackiej.

¹⁷ Zob. A. BURZYŃSKA: *Dekonstrukcja, polityka i performatyka*. Kraków 2013, s. 64.

¹⁸ R. NYCZ: *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*. Kraków 2000, s. 79–109.

¹⁹ M.P. MARKOWSKI: *Psychoanaliza*. W: A. BURZYŃSKA, M.P. MARKOWSKI: *Teorie literatury...*, s. 68.

Z jednej strony dopełnia on interpretację tekstu²⁰, z drugiej zaś – pozwala uczniowi i nauczycielowi na nowo odczytać, odkryć i docenić literaturę. Wypowiadając się na temat potrzeby wartościowania utworów, badani pisali też o aksjologicznym wymiarze utworów. Ich refleksje w tym właśnie zakresie bliskie były następującemu stanowisku Stefana Sawickiego:

Zasadniczym odniesieniem aksjologicznym dla wszystkiego, co należy do kultury, jest człowiek. Dzieło literackie jest swoistym przesłaniem człowieka do człowieka. Śladem twórcy, lecz i apelem do odbiorcy. Jest więc tym bardziej wartościowe, im bardziej jest ludzkie²¹.

Z dotychczasowych rozważań nasuwa się następujący wniosek: bez względu na studenckie preferencje modeli i szkół interpretacyjnych adeptom w odczytywaniu literatury i własnego życia mogą pomóc umiejętności interpretowania utworów, solidna wiedza na ten temat oraz świadomość znaczenia osoby interpretatora, jego doświadczenia osobistego i czytelniczego, postawy wobec tekstu i życia czy roli w czasie obcowania z nią. Z wypowiedzi badanych wyłania się też propozycja dowolnej drogi kontaktu z literaturą i swobodnej jej interpretacji. W tym aspekcie namysł adeptów koresponduje z myślą Markowskiego²².

Interpretacji dzieł literackich służą także inne zagadnienia, nad którymi pochylają się studenci polonistyki w toku realizacji poetyki i teorii literatury jako przedmiotów akademickich. Wśród nich znalazły się, jak wynika z tabeli 1., te związane na przykład z: osobą w literaturze; wersologią; kompozycją dzieła literackiego; kulturową teorią literatury; komunikacją literacką; semiotyką; dziełem literackim odczytywanym w kontekstach innych sztuk; genologią; koncepcjami między innymi komizmu, fantastyki, groteski; dziełem literackim jako przedmiotem fenomenologicznego poznania; antropologią opowiadania. Tym samym rodzi się pytanie: czy owe treści są również pomocne w szkolnych interpretacjach literatury?

Z analizowanych zapisków wynika, że odpowiedź na nie jest twierdząca: *Pamiętać należy (przypomniała studentka I roku studiów magisterskich), że wszelkie środki stylistyczne, znajomość wersologii, tropów, umiejętność wskazywania elementów świata przedstawionego, wskazywanie nadawcy, odbiorcy ma przede wszystkim służyć interpretacji dzieła literackiego, a także być pomocne dla uczniów w tym procesie.*

Z kolei jej koleżanka kończąca studia magisterskie przypisywała dużą rolę w szkolnej edukacji polonistycznej zagadnieniom dotyczącym osoby w literatu-

²⁰ Zob. J. SŁAWIŃSKI: *Próby teoretycznoliterackie...*, s. 9–38.

²¹ S. SAWICKI: *Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich*. W: *Problematyka aksjologiczna...*, s. 103–104.

²² Zob. M.P. MARKOWSKI: *Interpretacja i literatura...*

rze, a więc: narratorowi, autorowi, postaci literackiej. *Przecież mój uczeń – pisała – dzięki bohaterom poznaje siebie!*

Wypada dopowiedzieć, że badani zapytani o to, co pomaga uczniom w odczytywaniu sensu utworów, wymieniali większość zamieszczonych w tabeli 1. zagadnień. Podkreślali jednak, że nastoletnim interpretatorom literatury nie jest potrzebna wiedza na temat kulturowej teorii literatury, dzieła jako przedmiotu fenomenologicznego poznania czy modeli interpretacyjnych. Co zatem sprzyja uczniowskiej interpretacji? Oto reprezentatywna wypowiedź słuchaczki kończącej studia drugiego stopnia: *Oczywiście, że w szkole nie używa się tak naukowej terminologii i nie mówi się o modelach interpretowania. Uważam, że mądry nauczyciel powinien z tych szkół korzystać, „wybrać”, „wykorzystać” to, co uważa za wartościowe dla swoich uczniów. Przykładowo wykorzystać czytanie hermeneutyczne czy dekonstrukcyjne. Otwiera to przed uczniami różne drogi poznania tekstu, wniknięcia w tekst.*

Studiowanie rozmaitych kierunków odczytywania literatury powinno służyć, w opinii badanych studentów, przyszłym polonistom w projektowaniu ciekawych lekcji. Lekcje, dzięki którym nastolatek wyzwala i uzewnętrznia swoje przeżycia. Stanowiska kandydatów na nauczycieli korespondują z poglądami dydaktyków literatury, na przykład Barbary Myrdzik, Anny Janus-Sitarz, Anny Pilch czy Krystyny Koziołek, Elżbiety Mikoś, ukazujących relacje literaturoznawstwa z dydaktyką, podpowiadających, jak czytać z uczniami literaturę i jak młodzież inspirować do otwarcia się na nią. Pisząc o przygotowywaniu interesujących lekcji, słuchacze z ogromną pieczołowitością podkreślali, że fundamentem wyboru modelu interpretacji tekstu literackiego muszą być zainteresowania, oczekiwania i możliwości wychowanków. Z przeprowadzonej diagnozy wynika też, że ciekawe lekcje, w czasie których próbuje się z różnym skutkiem interpretować teksty, służą:

- uczniom w ćwiczeniu sztuki interpretacji i w takim objaśnianiu znaczeń utworów, które rozbudzają w nich chęć czytania oraz doznawania przyjemności z tego faktu, a także odnajdywania siebie i swojego miejsca w życiu, co wielokrotnie podkreślano w zapiskach;
- polonistom w uwolnieniu się od rutyny zawodowej i czerpaniu przyjemności z bycia „nauczycielem literatury pięknej” – jak polonistę nazywa Anna Janus-Sitarz²³, i z bycia *prawdziwym nauczycielem ucznia* – jak pisała osoba badana.

Sygnalizowana przez studentów relacja zachodząca między interpretacją literatury i poznawaniem własnego „ja” jest zbieżna z następującą refleksją Ewy Jaskółowej:

²³ A. JANUS-SITARZ: *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*. Kraków 2016, s. 231.

Dlaczego zatem warto uczyć interpretacji? Dlatego, że jest to sposób nie tylko mówienia o literaturze, lecz także o doświadczeniu człowieka. Umiejętność interpretacji to podstawa rozumienia otaczającego świata, ale także samego siebie²⁴.

W świetle zgromadzonego materiału myśl cytowanej znawczynie należy odnieść zarówno do uczniów, jak i do ich przyszłych nauczycieli. Jedni i drudzy, interpretując tekst, stoją przed szansą odkrycia i zrozumienia siebie samych. Świadomość tego faktu w przypadku osób przygotowujących się do pracy w szkole będzie wpływać na ich zaangażowanie w szukaniu rozmaitych możliwości motywowania wychowanków do czytania oraz interpretowania literatury.

Nauczyciel musi ich zachęcać, właśnie w różny sposób – sugerowała osoba z III roku studiów licencjackich. Ważne dla mnie było, dodawała, dzieło literackie w kontekście innych sztuk, pozwoliło inaczej „spojrzeć” na literaturę.

O roli czytania literatury w odniesieniu do innych sztuk pisali również adepci kończący studia magisterskie:

Warto zwrócić uwagę na dzieło literackie w kontekście innych sztuk (korespondencja sztuk, audiowizualność, media elektroniczne). Zagadnienia te pozwalają spojrzeć na literaturę ze współczesnego punktu widzenia, tak ważnego dla młodego odbiorcy.

Co jeszcze pomaga przyszłym nauczycielom i uczniom w interpretacji dzieła literackiego? Na podstawie przeprowadzonego badania można wymienić kolejne dwie takie kwestie, mocno powiązane z sobą i z zagadnieniami już omówionymi.

Pierwszą z nich jest wysoka kompetencja zawodowa nauczyciela, rozumiana tak, jak ją pojmuje Jadwiga Kowalikowa, nazywając kompetencją specjalistyczną²⁵. Składają się na nią: wiedza merytoryczna, w tym przypadku z zakresu poetyki i teorii literatury – przedmiotów, na których temat wypowiedzieli się studenci, oraz warsztat dydaktyczny. Oto przykładowe wypowiedzi:

Nauczyciel to inna „bajka”. Bo to on (nauczyciel) jest mistrzem dla ucznia w tej dziedzinie [...]. To nauczyciel właśnie, także ten przyszły musi odznaczać się swobodą i sprawnością w interpretacji dzieła literackiego.

III rok, studia licencjackie

²⁴ E. JASKÓŁA: *Dlaczego warto uczyć interpretacji?*. „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2 (10), s. 136.

²⁵ Zob. J. KOWALIKOWA: *Co może, co powinien, a czego nie zdoła dać absolwentom polonistyki nauczycielskiej uniwersytet w ramach przygotowania do zawodu. Dylematy dydaktyka literatury i języka*. W: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*. Red. E. BAŃKOWSKA, A. MIKOŁAJCZUK. Warszawa 2006, s. 19–26.

[...] nauczyciel powinien ciągle pogłębiać swoją wiedzę, brać pod uwagę zainteresowania uczniów i „iść z duchem czasu”. Niestety, sama kreatywność polonisty nie wystarczy.

II rok, studia magisterskie drugiego stopnia

[...] nauczyciel języka polskiego powinien być wyposażony w wiedzę z każdej dziedziny humanistyki – język polski ma bardzo duży zakres, który wymaga od nauczyciela właściwego przygotowania i podejścia. Właściwie dopiero na studiach zdałam sobie sprawę z tego, jak powinny wyglądać lekcje języka polskiego. Przyznam szczerze, że moje doświadczenie jako ucznia nie należy do przyjemnego i w większości polegało na encyklopedycznym, schematycznym przekazywaniu wiedzy, której jak się okazuje i tak za dużo nie mam. Myśląc o pracy w tym zawodzie, chciałabym przede wszystkim przekonać, że przedmiot, jakim jest język polski wcale nie musi być nudny, ale może okazać się wspaniałą przygodą [...]. Dogłębne badanie tekstów literackich i kulturowych wyzwala możliwość przeżywania prawdziwych emocji oraz poszukiwania wartości.

II rok, studia magisterskie drugiego stopnia

Adept polonistyki, który nie nabył wysokich umiejętności i nie zdobył wiedzy na temat sposobów interpretowania tekstów literackich/tekstów kultury,

nie będzie w stanie być dla swoich wychowanków odpowiednim przewodnikiem w procesie poznawania dobrej literatury. Cierpieć na tym może przede wszystkim młodzież oraz zainteresowania czytelnice tej grupy młodych ludzi

– przestrzegą słuchaczka I roku studiów magisterskich.

Wysokie kompetencje polonistów w zakresie interpretowania literatury badani jednoznacznie wiązali z przygotowaniem lekcji nie tylko rozwijających ciekawość literacko-kulturową uczniów, ich wyobraźnię i wrażliwość na różnego typu dzieła, lecz także lekcji, w czasie których wychowankowie i ich poloniści będą doświadczać przeżyć w kontakcie z literaturą omawianą z wychowankami. Kowalikowa, wyjaśniając, jak rozumie kompetencję specjalistyczną, pisze też o nauczycielskiej umiejętności dzielenia się swymi doświadczeniami zawodowymi i prowadzenia różnych badań czy o podejmowaniu samokształcenia przez polonistę. Takie stanowiska znajdują potwierdzenie również w analizowanych wypowiedziach – zapiskach doświadczeń z przeprowadzonych lekcji i wniosków nad zadaniami szkolnego polonisty.

Drugim czynnikiem służącym odczytywaniu sensów dzieł jest zarówno nauczycielska, jak i uczniowska świadomość wartości oraz pożytków płynących z interpretacji. Za słuchaczami wypada więc twierdzić, że istotną rolę interpretacji i narzędzi jej służących staje się objaśnianie wszelkich tekstów, zjawisk i sytuacji, z którymi stykają się w czasie swojej edukacji i w życiu codziennym

kandydaci na polonistów oraz ich przyszli uczniowie. W opinii słuchaczki kończącej studia licencjackie świadomość tego faktu

jest stanem ułatwiającym poruszanie się po świecie tekstów – nie tylko studentowi, ale przede wszystkim przyszłemu nauczycielowi, który dzięki temu jest – jako nauczyciel – lepszym przewodnikiem po świecie tekstów dla swoich uczniów.

Wypada więc uznać, że badani w pełni zdawali sobie sprawę z tego, że każdy tekst, każde słowo i każdy znak otaczający człowieka, a więc także polonistę i jego ucznia, wymagają interpretacji i mogą być interpretowane w rozmaity sposób. Interpretacja zatem staje się sposobem bycia w świecie, „doświadczenie zaś świata, według Hansa-Georga Gadamera, jest zapośredniczone przez język”²⁶. Oznacza to, że interpretacja bywa też czytaniem otaczającej człowieka rzeczywistości. Stąd za Günterem Ablem można wnioskować, że „świat, w którym jako ludzie żyjemy, jest rezultatem interpretacji: światem wyinterpretowanym”²⁷.

Wnioski

Na lekcjach języka polskiego spotykają się dwie grupy odbiorców: nauczyciele i uczniowie, a więc profesjonalni i nieprofesjonalni interpretatorzy dzieł literackich. Jednym z celów ich wspólnego spotkania jest podjęcie wieloaspektowego namysłu nad lekturą. Namysłu, będącego wynikiem takiego doświadczenia utworu, które uwrażliwi nastolatków na człowieka w literaturze i w życiu, na jego rozmaite dylematy, problemy, radości i smutki, a nauczycieli – na uczniów. Dlatego też interpretowanie tekstów nie może być przytłoczone wiedzą z zakresu nauki o literaturze, chociaż bez niej się nie obejdzie. Oto zasadnicze wnioski wyłaniające się z analizowanych wypowiedzi słuchaczy. Kluczem do sukcesu są osobiste doznania czytelnika, który

doświadcza razem z bohaterami ich marzeń i pragnień alternatywnego życia wobec tego, które prowadzą; doznaje oporu rzeczy i ludzi, którzy na drodze do wolności, i – mimo porażki bohaterów – czuje, rozumie, a także raduje się ich szalonym przedsięwzięciem²⁸.

²⁶ H.-G. GADAMER: *Rozum, słowo, dzieje...*, s. 122.

²⁷ A. PRZYŁĘBSKI: *Interpretacjonizm Güntera Abela*. W: G. ABEL: *Świat jako znak i interpretacja*. Przeł. W. MAŁECKI. Warszawa 2014, s. 10.

²⁸ K. KOZIOŁEK: *Czas lektury*. Katowice 2017, s. 221–222.

W związku z tym nasuwa się pytanie: czym dla ucznia i jego nauczyciela może być interpretacja? Z przeprowadzonych badań można wysnuć wniosek, iż może być ona:

- sztuką, rozumianą przez badanych jako zdolność postępowania z tekstami, rzadziej wrodzoną, a najczęściej nabytą w toku edukacji szkolnej i uniwersyteckiej, wymagającą ciągłego doskonalenia;
- terapią służącą w czasie odczytywania wewnętrznych sensów dzieła diagnozowaniu niedostatków własnego „ja” i mentalnemu leczeniu siebie;
- przyjemnością dającą świadomość spotkania z drugim człowiekiem w literaturze;
- czasem dialogu w trakcie obcowania z sobą dwóch szkolnych podmiotów odczytujących dzieło literackie;
- sposobem na aktywne uczestniczenie w świecie kultury i odnalezienie swojego w nim miejsca;
- okazją do namysłu nad przeżyciami swoimi i innych ludzi oraz relacjami zachodzącymi między „ja” – „ty” i nad sposobem ich budowania.

Interpretacja oprócz pozytywnych aspektów bywa także odbierana negatywnie. To kolejna konkluzja sformułowana na podstawie przeprowadzonych badań. Przyczyną wszelkich ujemnych doznań uczniowskich są niewystarczające umiejętności interpretacyjne, porażki w czasie odczytywania sensów utworów i zrodzone wskutek nich kompleksy nieradzenia sobie z taką interpretacją tekstów, która wychodzi naprzeciw oczekiwaniom polonisty. Badani pisali też o zaburzeniach interpersonalnych w relacjach nauczyciel – uczeń czy nudzie odczuwanej podczas szkolnych interpretacji literatury. Doświadczenia tej ostatniej mogą rzucać, jak wypada wnioskować z analizowanych prac, również na rozwój negatywnego nastawienia kandydatów na polonistów do interpretowania utworów.

Na koniec warto zaznaczyć, że studenci, formułując refleksje dotyczące znaczenia, jakie mają dla nich poetyka i teoria literatury jako przedmioty akademickie, a przy tej okazji wypowiadając się na temat dużej roli interpretacji dzieł literackich, dali się poznać jako osoby ciągle poszukujące odpowiedniej drogi działań na tekstach. Wielokrotnie bowiem podkreślali konieczność zadbania o nauczycielską i uczniowską wolność, czyli swobodę oraz odwagę w interpretowaniu literatury. Ale też przestrzegali przed skutkami niczym nieskrępowanej interpretacji.

Danuta Łazarska

What aids trainee teacher and students in interpreting literature?

Summary

The author has focused on selected results of the research conducted in the academic year 2016/17 in a group of trainee teachers, that is students of Polish Philology. It was them who gathered and edited reflections concerning the significance of studying poetics and theory of literature for prospective teachers. The empirical data compiled in this way is very extensive and conducive to multidirectional analysis. The article presents only the results that concern students' ideas about what may be useful for trainee teacher and students in the task of interpreting literature. The conclusions offer an insight into the question of what literature itself may turn out to be for them.

Key words: prospective teachers of Polish, students, interpretation, analysis, literature.

Данута Лазарска

Что помогает будущим учителям и ученикам в интерпретации литературы?

Резюме

Автор статьи обращает внимание на результаты исследований, которые проводились ею в 2016/2017 учебном году среди студентов полонистики по педагогическому направлению. Эти студенты размышляли на тему значения поэтики и теории литературы для будущего учителя. Богатый собранный эмпирический материал открывает возможности для многоаспектного анализа. В статье представлены результаты исследований, которые касаются размышлений студентов на тему того, что помогает кандидатам в учителя и ученикам в интерпретации литературы. О том, чем для них может быть литература, говорят выводы настоящей статьи.

Ключевые слова: будущие учителя польского языка и литературы, ученики, интерпретация, анализ, литература.

Mirosław Grzegórzek

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Charakterystyka postaci jako źródło wiedzy antropologicznej

W stronę poetyki doświadczenia?
Uwagi wstępne

Przedmiotem rozważań są możliwości charakteryzowania postaci w praktyce polonistycznej jako działania antropocentrycznego. Charakterystyka postaci bowiem to nie tylko gatunek wypowiedzi szkolnej. To tekstowy rezultat charakteryzowania jako efekt czynności analityczno-interpretacyjnych, wartościujących konkretne postawy i zachowania w określonych sytuacjach fikcyjnych oraz rzeczywistych. Słusznie podnosi się zatem charakterystykę nawet do rangi działu nauki języka polskiego, określanego jako „wiedza o człowieku”¹. O ile pierwsze znaczenie – efekt doświadczenia lekturowego w szerokiej formule – jest oczywiste, o tyle drugi aspekt sytuuje charakterystykę w kontekście poznawczo-etycznych zobowiązań do scalania całokształtu wiedzy antropologicznej, zdobywanej w szkole i poza nią. O charakterystyce – „produkcje” tekstowym – napisano w przeszłości sporo, choć część z proponowanych rozwiązań metodycznych wymaga dziś uaktualnienia (ta refleksja w rozważaniach zostanie pominięta)².

¹ M. NAGAJOWA: *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa 1985, s. 245–264.

² Podstawą uaktualniania metodyki pracy z tekstami lekturowymi są propozycje zawarte w następujących książkach: W. SZYSZKOWSKI: *Analiza dzieła literackiego w szkole*. Warszawa 1964, s. 23–47; *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkołach średnich*. Zestawił i oprac. J. KIJAS Warszawa 1963 (tu artykuły J. SZUMSKIEJ: *Kilka uwag o charakterystyce czy W. KWASKOWSKIEJ: Wypracowania piśmienne w praktyce szkolnej*); K. POJAWSKA: *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*

W drugim aspekcie konieczne jest, jak się zdaje, budowanie w pewnym sensie „od podstaw” założeń uwarunkowanej kulturowo metodyki antropologicznej lektury, opartej na poetyce doświadczenia. Wymaga to tym samym rozważań o tworzeniu lekcyjnych sytuacji, łączących czytanie tekstu: jako dzieła sztuki słowa, tekstu kultury oraz retorycznej formy organizacji i artykulacji doświadczenia³. Te trzy krzyżujące się i pełnoprawne typy dyskursu (artystyczny, kulturowy i doświadczeniowy) dziś mogłyby określać wartość wiedzy o literaturze⁴, w tym – jej przydatność antropopoznawczo-formacyjną.

Nie wymaga uzasadnienia twierdzenie, że charakteryzowanie postaci literackiej może i powinno być cennym działaniem analityczno-interpretacyjnym, które poszerza istotną podmiotowo wiedzę empiryczną czytelnika. Ważne natomiast jest tu podkreślenie, że znaczenie formacyjne tej wiedzy zależy niewątpliwie od atrakcyjności sposobów literackiego utekstowienia doświadczenia, a także od jakości uczniowskich kompetencji, wiedzy i upodobań. Krystyna Koziółek w projekcie lektury jako „ćwiczenia etycznego” pokazuje na przykładach tę trudną sztukę godzenia „wolnej lektury” z odpowiedzialnością wobec fenomenu jej inności. Nie chodzi owej sztuce o kolektywne odczytywania sensów dzieł, ale właśnie o indywidualne „odpowiedzi” uczuciowo-intelektualne uczniów, dopełnione ich subiektywnymi konkretyzacjami, doświadczeniami wyobrażonymi oraz wiedzą kontekstową⁵. Pomocne w tej funkcji będą proponowane uczniom i atrakcyjne z ich punktu widzenia – sposoby „oglądania” bohaterów z bliska.

Tymczasem omawiana forma w świetle praktyki lekcyjnej uznawana bywa za pracę żmudną, schematyczną i stereotypową. Stereotypowość dotyczy następujących komponentów charakterystyki: tematu (jest on matrycowy już na poziomie konstrukcji gramatycznej), kompozycji (wiąże się to z dominacją metody norm i instrukcji promującej układ: przedstawienie, wygląd, wnętrze, ocena postaci) i języka, który przyjmuje kształt utartych formuł⁶. Krecja i wolność wypie-

w klasach V–VIII. Warszawa 1967, s. 165–167; M. KNIAGININOWA: *Prace pisemne z języka polskiego w klasach V–XI*. Warszawa 1966, s. 80–94.

³ Zob. R. NYCZ: *Poetyka doświadczenia. Teoria – nowoczesność – literatura*. Warszawa 2012, s. 32, 291.

⁴ Zob. ibidem, s. 32.

⁵ Zob. K. KOZIÓŁEK: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006.

⁶ Wystarczy prześledzić tematy z egzaminu gimnazjalnego z ostatnich czternastu lat: 2003 – *Napisz charakterystykę wybranej postaci literackiej, dowodząc, że warto ją ukazać w teatrze lub filmie*; 2008 – *Napisz charakterystykę wybranego bohatera „Syzyfowych prac” Stefana Żeromskiego albo „Kamieni na szaniec” Aleksandra Kamińskiego. Wyeksponuj w niej te cechy, które świadczą o dorastaniu charakteryzowanej postaci*; 2013 – *Napisz charakterystykę bohatera literackiego, który Twoim zdaniem wykazał się odwagą*; 2016 – *Napisz charakterystykę bohatera literackiego, który wolność uznał za najważniejszą wartość*. Podobnie wygląda to w próbie badanych prac gimnazjalistów: *Literacki portret mitologicznego bohatera/herosa – charakterystyka postaci*; *Literacki portret Papkina*; *Dokonaj charakterystyki porównawczej dwóch postaci literac-*

rane są przez „bezpieczny” schemat, konserwowany oportunistyczną postawą nauczycieli i uczniów, która wynika między innymi ze standaryzacji efektów kształcenia. Potwierdza to formalny typ mówienia o literaturze i aktualizuje artykułowaną przez Annę Janus-Sitarz potrzebę zmiany etycznej. Remedium na schemat może być „upostaciowywanie” antyschematycznych incydentów etycznych, co, jak mówi Anna Burzyńska, ma szansę być doświadczeniem, które przemienia⁷. Aspektem etycznym w wypadku charakterystyki postaci jest na przykład pewnego rodzaju niejednoznaczność związana z człowiekiem. Łatwiej bowiem, jak stwierdza Anna Janus-Sitarz, zainteresować uczniów bohaterami, którzy są bardziej ludzcy⁸. Wyeksponowanie intrygującej rzeczywistej lub pozornej sprzeczności, wpisanej w bliską życiu postać literacką, działa jak impuls, pełni funkcję motywacyjną, zmusza do postawienia pytań, wyrażenia opinii, do konfrontacji różnych punktów widzenia, współczucia, braku akceptacji, czasem negacji. Mówiąc inaczej, zmusza do zajęcia stanowiska wobec postaci, więc i do działania oraz tworzenia. W odniesieniu do omawianej formy często rolę impulsu odgrywa brawurowo sformułowany temat (problem). Nauczycielska konkretyzacja tematu jest kluczowa dla uczniowskich realizacji tekstu⁹, które mają wówczas szansę przełamywać stereotypy związane z gatunkiem. Tę szansę da również rozluźnienie rygorów formy dzięki pokazaniu przykładów charakterystyk wpisanych w inne szkolne i pozaszkolne gatunki: rozprawkę, pamiętnik, CV, biogram, spowiedź, list pochwalny itd. Jerome Bruner twierdzi, że gatunek „istnieje” zarówno wbudowany w tekst, jak i dzięki sposobowi nadawania tekstowi znaczenia¹⁰. Tym samym „coś” z charakterystyki będą miały: list gończy, ogłoszenie towarzyskie, opowiadanie (auto)biograficzne, opis przeżyć, lecz także inne formy gatunkowe znane uczniom z codziennego życia i kulturowane wyłącznie w szkole.

kich; *Dokonaj charakterystyki wybranego bohatera literackiego*; *Charakterystyka Zośki (Tadeusza Zawadzkiego)*; *Był to niezwykle nauczyciel... – charakterystyka Johna Keatinga*; *Charakterystyka porównawcza Cześnika i Rejenta*. Schemat kompozycyjny, o którym mowa, znalazłem w trzyczęściu siedmiu na czterdzieści autocharakterystyk gimnazjalistów (co stanowi ponad 92%). Dokonałem tego w ramach wycinkowego badania szczerości autoprezentacji, które przeprowadziłem wśród młodzieży gimnazjalnej w 2016 roku. Szerzej problematykę tę omawiam w tekście *Charakterystyka postaci w szkole – między stereotypem a kreacją* [w druku].

⁷ Zob. A. BURZYŃSKA: *Doświadczenie lektury*. W: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*. Red. K. BIEDRZYCKI, A. JANUS-SITARZ. Kraków 2012, s. 29.

⁸ Zob. A. JANUS-SITARZ: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*. Kraków 2009, s. 181.

⁹ Zob. J. NOCOŃ: *Gatunki wypowiedzi na lekcjach języka polskiego*. „Zeszyty Szkolne. Edukacja Humanistyczna” 2006, nr 1 (19), s. 35–36.

¹⁰ Zob. J. BRUNER: *Kultura edukacji*. Przeł. T. BRZOSTOWSKA-TERESZKIEWICZ. Wstęp A. BRZEZIŃSKA. Kraków 2010, s. 188.

Poetyka doświadczenia, czyli o poznawaniu z bliska postaci literackich

Doświadczenie w akcie lektury dzieł literackich jest narzędziem zdobywania wiedzy o człowieku. Lektura oparta na poetyce doświadczenia zakłada, że jest ona indywidualnym zdarzeniem czytelniczym, reakcją na idiograficzne właściwości tekstu, rodzajem lektury „energetycznej”¹¹. Odbiorca lektury – podmiot czytający – daje się (lub nie) prowokować wyobraźni, zmysłowej przyjemności, gubiąc dystans wobec lektury¹². Utwór nie czeka na poznanie swego „gotowego” sensu. Jego interpretacja w kategoriach doświadczenia (w myśl Gadamerowsko-Ricoeurowskiej koncepcji) to „wystawianie się na działania tekstu”; wymaga więc zakwestionowania „wewnątrzjęzykowego” znaczenia tekstu¹³.

Ryszard Nycz w projekcie poetyki doświadczenia podkreśla, że tekst dla obcującego z nim podmiotu nie jest jedynie obiektem technicznego oglądu czy partnerem dialogu. Podczas „pracy z tekstem” staje się on przewodnikiem po bezdrożach ludzkiego doświadczenia siebie i świata. Dzięki doświadczeniu rozumienia sprowadzamy obce do swojskiego, interpretując, negocjujemy przestrzeń rozumienia, a w doświadczeniu lektury spoglądamy na siebie i świat okiem Innego¹⁴. Niesie to ważne konsekwencje dla praktyki polonistycznej: pozwala nauczycielowi rozluźniać rygory odczytań kanonicznych, wzorcowych na rzecz tekstu w działaniu, co skutkuje owocnym dialogiem podmiotowości czytelnika i podmiotowo rozumianego Innego w dziele. W końcu teksty robią „coś” z nami podczas lektury i po jej ukończeniu, a jednym z celów polonistyki szkolnej byłoby poszukiwanie takiego języka, który pozwalałby podejmować próby nazwania „tego czegoś”, ogarniania pewnych sfer doświadczenia w kontakcie z lekturą¹⁵.

Dla dydaktyków wieloznaczność i nieuchwytność kategorii doświadczenia nie stanowią przeszkody w upatrywaniu w nim skutecznej nauki antropocentrycznego czytania, które modyfikować ma każdorazowo tożsamość podmiotu

¹¹ W ten sposób A. Burzyńska określa „dobrą lekturę”, czyli taką, która prowokuje do kolejnych lektur, a której doświadczenie „przyniesie nowe doświadczenia”. A. BURZYŃSKA: *Doświadczenie lektury...*, s. 24–25.

¹² Zob. Z. BUDREWICZ: *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczenia*. W: *Doświadczenie lektury...*, s. 66–71.

¹³ Zob. W. LIĞĘZA: *Krytyk jako czytelnik: w obronie prywatności*. W: *Doświadczenie lektury...*, s. 46.

¹⁴ Zob. R. NY CZ: *Poetyka doświadczenia...*, s. 10–12, 154, 304–305.

¹⁵ Zob. K. KOZIOŁEK: *Czytanie z innym...*, s. 15. Por. Z.A. KŁAKÓWNA: *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*. Kraków 2003, s. 61.

doświadczającego¹⁶. To doświadczenie pozwala młodemu człowiekowi wchodzić w „owocne relacje z rzeczywistością”¹⁷, a szkolny akt lektury, będący „podwójnym doświadczeniem” (siebie i inności tekstu), staje się drogą uwrażliwiania ucznia-podmiotu w wymiarze etycznym, źródłem współrozumienia, co czują i jak myślą inni (empatii¹⁸), a w konsekwencji – czynnikiem modyfikującym zanurzoną w lekturze jednostkowość¹⁹. Tym bardziej że doświadczenie tekstualne traktowane jest jako działanie transgresyjne, które wiąże zdarzenie lektury, jego percepcję i recepcję z przekraczaniem granic własnej podmiotowości²⁰.

Podkreślmy: doświadczenie zawsze ma charakter jednostkowy, podmiotowy²¹ – każda jednostka reprezentuje określoną „idiokulturę”²², która jest pojedynczą, podatną na ciągle zmiany, niepowtarzalną konfiguracją zazębiających się, choć często sprzecznych, systemów kulturowych, zwyczajów, modeli poznawczych, wierzeń, uprzedzeń, preferencji, będących efektem zanurzenia konkretnego człowieka w życie. Tym samym „doświadczenie lektury”, które Anna Burzyńska określa mianem mieszanki potencjalnie wybuchowej²³, czy jak chce Derek Attridge „twórczego czytania”, będące aktem i zdarzeniem, postawą czytelniczą i momentem etycznym²⁴, staje się „swoistym praktyko-

¹⁶ Zob. Z. BUDREWICZ: *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot...*, s. 63–64.

¹⁷ Określenie Williama Jamesa przytaczane przez M.P. Markowskiego. Zob. M.P. MARKOWSKI: *Antropologia, humanizm, interpretacja*. W: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*. T. 1. Red. M. CZERMIŃSKA, S. GAJDA, K. KŁOSIŃSKI, A. LEGEŻYŃSKA, A.Z. MAKOWIECKI, R. NYCZ. Kraków 2005, s. 283–292.

¹⁸ Studium empatii jako wartości w dydaktyce polonistycznej stanowią: monografia oraz artykuł Elżbiety Mikoś. Zob. E. MIKOŚ: *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*. Kraków 2009; EADEM: *Empatia i hermeneutyka. Poszukiwanie relacji*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2010, nr 1 (71), s. 122–132.

¹⁹ Zob. Z. BUDREWICZ: *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot...*, s. 63–64.

²⁰ Zob. ibidem, s. 68.

²¹ „Podmiotowy charakter interpretacji to nade wszystko potraktowanie tekstu literackiego jako »śladu« człowieka, a także podmiotowego czytania jako odpowiedzi na podmiotowe pisanie albo podmiotowości nadania i odbioru”. A. WŁODARCZYK: *Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm. Humanizm. Dydaktyka*. Kraków 2014, s. 29. Por. D. AMBORSKA-GŁOWACKA: *Problem szkolnej interpretacji tekstów w perspektywie podmiotowości*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2010, nr 1 (71), s. 61–70.

²² Ucieleśnienie w jednostce rozpowszechnionych kulturowych norm i sposobów zachowania. Por. D. ATTRIDGE: *Jednostkowość literatury*. Przeł. P. MOŚCICKI. Kraków 2007, s. 39–40, 49, 120.

²³ Zob. A. BURZYŃSKA: *Doświadczenie lektury...*, s. 21.

²⁴ Zob. D. ATTRIDGE: *Jednostkowość literatury...*, s. 116–117. Por. A. WŁODARCZYK: *Pluralizm etyki interpretacji tekstu literackiego – ponowoczesne kategorie interpretacyjne*. W: *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*. Red. A. PILCH, M. TRYSIŃSKA. Kraków 2013, s. 159–160; A. WŁODARCZYK: *Etyka interpretacji...*, s. 29–30.

waniem inności”²⁵. Praktykowanie to w odniesieniu do konkretnych postaci literackich generuje w szkole pewną trudność związaną z tym, że są one wbrew pozorom mało znaną oczywistością²⁶.

Dylematy praktyka (w związku z teorią)

Wiedza o postaci literackiej: bohaterze, figurze, charakterze, „istocie żywej bez wnętrza” (określenie Paula Valery’ego), *sui generis* antropologii²⁷ nie dorównuje, ani w aspekcie teoretycznym, ani w ujęciach historycznych, wiedzy o innych kategoriach literackich, na przykład o podmiocie lirycznym, narratorze, wersyfikacji czy fabule. Postać – specyficzną mowę literatury, specyficzny gatunek literacki, tekst kultury²⁸ – traktuje się niekiedy po macoszemu jako składnik niekonieczny dla zaistnienia literatury lub skutek uboczny jej językowego charakteru i ustrukturyzowania tekstu.

Również żmudny proces pozyskiwania materiału empirycznego od uczących w ramach prowadzonych przeze mnie badań pokazuje, że w podobny sposób – jako element niekonieczny na zajęciach języka polskiego, co najwyżej schematyczny i niefunkcjonalny efekt uboczny spotkań młodych czytelników z literaturą – traktuje się w szkole charakterystykę postaci, mimo iż jest ona elementarnym sposobem mówienia o postaci literackiej, a zarazem o człowieku w ogóle. Jednocześnie wartościowe interpretacje rodzą się podczas spotkań czytelników z postacią w akcji i zdarzeniu lektury²⁹, co zwykle ma miejsce niemal wyłącznie w szkole, która jako *locus educandi* ma walor tożsamościotwórczy i jest miejscem źródłowej orientacji, stanowiąc więzkę żywych relacji między narracyjnie rozwijającą się jednostką i zbiorowością uobecnianą przez kulturę³⁰. Punktem dojścia jest zawsze ukazany wielostronnie i syntetycznie człowiek oraz

²⁵ K. KOZIOŁEK: *Czytanie z innym...*, s. 17.

²⁶ Zob. E. KASPERSKI: *Między poetyką i antropologią postaci. Szkic do zagadnień*. W: *Postać literacka. Teoria i historia*. Red. E. KASPERSKI, B. PAWŁOWSKA-JĄDRZYK. Warszawa 1998, s. 9.

²⁷ Zob. H. MARKIEWICZ: *Postać literacka i jej badanie*. „Pamiętnik Literacki” 1981, nr 2 (72), s. 150, 158. O wieloznaczności terminu „postać” zob. E. KASPERSKI: *Między poetyką i antropologią postaci...*, s. 30.

²⁸ Zob. E. KASPERSKI: *Między poetyką i antropologią postaci...*, s. 16, 34. Por. E. KOSOWSKA: *Postać literacka jako tekst kultury. Rekonstrukcja antropologicznego modelu szlachcianki na podstawie „Potopu” Henryka Sienkiewicza*. Katowice 1990.

²⁹ Zob. E. KASPERSKI: *Między poetyką i antropologią postaci...*, s. 21–22, 25.

³⁰ Zob. M. RUSEK: *Szkola jako miejsce antropologiczne. Świadectwa literackie*. W: *Nowoczesność w polonistycznej edukacji...*, s. 46–47, 54.

jego życie³¹. Ta wielostronność oglądu wynika nie tylko z interdyscyplinarne-
go charakteru przedmiotu nauczania „język polski” – wynika z immanentnie
wpisanego weń charakteru antropologicznego, szczególnie na tle współczesnych
tendencji w humanistyce.

Jak podkreśla Edward Kasperski, potrzeby wychowawcze szkoły promują
i konserwują antropomimetyczny wzorzec postaci, zaludniający galerię męczenników
wypracowań, które stały się ich hołubionym przytułkiem³². Jakim języ-
kiem mówić z uczniami o postaci (człowieku) w zaistniałych bardziej lub mniej
spontanicznie „sytuacjach dydaktycznych”³³, skoro nawet specjaliści literaturo-
znawcy mają z tym problem, mówiąc, że literackie „obrazy człowieka” wymykają
się precyzyjnym opisom i definitywnym interpretacjom³⁴, że zatem nie można
pytać o prawdę o człowieku, lecz raczej przed kim i w jaki sposób odsłania się
ona w akcie lektury³⁵?

Różne perspektywy spojrzenia na postać w szkole

Na literackie reprezentacje człowieka patrzeć można na lekcji z różnych per-
spektyw. Przydatną kategorią pojęciową, związaną nie tylko z empirycznymi ba-
daniami nad mechanizmami czytelniczego odbioru, jest fokalizacja – niezwykle
istotna między innymi na poziomie aktu lektury i mechanizmów czytelniczej
identyfikacji z bohaterem, co wiąże ją z etyczną kategorią empatii³⁶. Stanowi fi-
gurę, sterującą percepcją ewokowaną w czytelniku, a w szerszej, antropologicznej
perspektywie można ją uznać za figurę jego doświadczenia lekturowego. Nasze
zmysły na podstawie wcześniejszych doświadczeń odbierają wrażenia z percepcji
wyobrażonej (doświadczenia wyobrażonego), wchodząc w swoistą grę sensualną
z rzeczywistością. Sama fokalizacja jest przywilejem narratora i stanowi w jego
instrumentarium jeden ze środków sterujących lepszym zrozumieniem dzia-
łań wyróżnionego w ten sposób bohatera oraz interpretacji jego działań przez

³¹ Zob. W. SZYSZKOWSKI: *Analiza dzieła...*, s. 23 i nast. Por. M. GŁOWIŃSKI, A. OKOPIEŃ-SŁAWIŃSKA, J. SŁAWIŃSKI: *Zarys teorii literatury*. Warszawa 1991, s. 47.

³² Zob. E. KASPERSKI: *Między poetyką i antropologią postaci...*, s. 14.

³³ K. KOZIOLEK: *Czytanie z innym...*, s. 34–56.

³⁴ Zob. E. KASPERSKI: *Między poetyką i antropologią postaci...*, s. 34.

³⁵ Zob. A. WŁODARCZYK: *Etyka interpretacji ...*, s. 33.

³⁶ Termin „fokalizacja” użyty przez Gerarda Genette’a. Monograficznie opracowany w literaturoznawstwie polskim przez Magdalenę Rembowską-Płuciennik. Zob. M. REMBOWSKA-PŁUCIENNIK: *W cudzej skórze. Fokalizacja zmysłowa a literackie reprezentacje doświadczeń sensualnych*. W: *Literackie reprezentacje doświadczenia*. Red. W. BOLECKI, E. NAWROCKA. Warszawa 2007.

czytelnika, wpływając na dystrybucję czytelniczych sympatii i uprzedzeń. Jej fenomen polega na przekraczaniu konwencjonalnie wyznaczonego pola percepcji narratora czy postaci, co stwarza możliwość przełamywania barier poznawczych. Parafrazując Wisławę Szymborską, można by powiedzieć: „W garderobie literatury / jest horyzontów sporo”³⁷, a każdy z nich można dzięki focalizacji wewnętrznej przymierzyć na sobie³⁸.

Z kolei w perspektywie strukturalnej, socjologicznej czy psychologicznej człowiek będzie typem charakterologicznym, postawą psychologiczną, kiedy indziej kategorią socjologiczną lub antropologiczną, albo po prostu – jednostką funkcjonalną w utworze. Szkolne założenie o mimetyczności postaci wobec osoby ludzkiej implikuje jednakże milcząco, iż wiemy, kim jest człowiek³⁹, co wcale nie jest oczywiste w czasach, kiedy „nie wie on już, czym jest, ale zarazem wie też, że tego nie wie”⁴⁰. Każda próba odpowiedzi na to pytanie wymaga przyjęcia perspektywy antropologicznej, również w szkole, ponieważ postaci ludzkie w literaturze stanowią pośrednią formę refleksji egzystencjalnej i antropologicznej, artykułują jednostkowe i ponadindywidualne uświadomienia, przeżycia i doświadczenia. Wzory, matryce, modele i stereotypy są ponadczasowym znakiem ludzkich typów i losów⁴¹, niezwykle ważnym w płynnej rzeczywistości współczesnego świata, gdzie ich rolę przejmują efemeryczni superbohaterowie, idole, celebryci, groteskowa namiastka autorytetów, będąca świadectwem poczucia braku wartości i upadku człowieka⁴².

Antropologia jest nauką o człowieku i o jego wytworach. W tej truistycznej formule kryje się paradoks i pewnego rodzaju błąd logiczny:

[...] człowiek – jakkolwiek rozumiany – podejmuje trud wyjścia poza samego siebie i formułowania prawd o sobie. [...] Każda z interpretacji wymaga niemożliwego: dystansu wobec siebie, wobec własnych możliwości poznawczych, wobec nieuchronnych uwikłań aksjologicznych⁴³.

Jest to podejście znane z lekcji z charakterystyką postaci w roli głównej. Czy uczeń nie staje się wtedy „latającą rybą”⁴⁴ – zanurzoną w świecie kreowanym

³⁷ W. SZYMBORSKA: *W zatrząsieniu*. W: EADEM: *Chwila*. Kraków 2002, s. 7.

³⁸ Zob. M. REMBOWSKA-PŁUCIENNIK: *W cudzej skórze...*, s. 54, 57, 63, 65, 67.

³⁹ Zob. E. KASPERSKI: *Między poetyką i antropologią postaci...*, s. 30. Por. H. GOSK: *Opowieść (o) współczesnej postaci literackiej*. „Polonistyka” 2006, nr 10, s. 7–8.

⁴⁰ H. PAETZOLD: *Człowiek*. W: *Filozofia. Podstawowe pytania*. Red. E. MARTENS, H. SCHNÄDELBACH. Przeł. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa 1995, s. 491.

⁴¹ Zob. E. KOSOWSKA: *Antropologia literatury*. Katowice 2003, s. 14. Por. E. KASPERSKI: *Między poetyką i antropologią postaci...*, s. 36–37.

⁴² Zob. A. WŁODARCZYK: *Etyka interpretacji...*, s. 19, 22.

⁴³ E. KOSOWSKA: *Antropologia literatury...*, s. 9.

⁴⁴ Posługuję się metaforą K. Koziółek. Zob. K. KOZIÓLEK: *Czytanie z innym...*, s. 74.

przez opowieść lub metaforę nie tylko interpretowanego tekstu (postaci), ale i narracyjnie rozumianego własnego życia, a zarazem zdolną do wynurzenia się ponad powierzchnię tekstu narracji-egzystencji – i zanurzenia się w nich ponownie, lecz już w sposób inny jako Inny? Jest to ta sama metapoznawcza wrażliwość narracyjna, o której wspomina Jerome Bruner⁴⁵, zakładając, że narracyjna konstrukcja rzeczywistości pociąga za sobą przeżywanie i doświadczanie świata oraz swojej podmiotowości przez pryzmat życia-opowieści, w której jest się jednym z bohaterów, choć dla siebie samego szczególnym, bo najważniejszym. Nasza autonarracja staje się zależna od innych opowieści-interpretacji rzeczywistości, których jest tyle, ilu narratorów oraz systemów wartości, jakie reprezentują. Dydaktycy nie mają wątpliwości, iż oparcie komponentu wychowawczego w procesie edukacyjnym na założeniach antropologii okazuje się we współczesnym zrelatywizowanym świecie nieodzowne⁴⁶.

Wchodząc do „laboratorium aksjologii”, którym jest literatura, i doświadczając inności w spotkaniu-rozmowie z jej bohaterem, uczeń nie tylko odwiedza „rekwizytornię postaci” tradycji literackiej⁴⁷. Postać ukazana jest zawsze w kontekście szczegółów kulturowych, które również mają wartość poznawczą w wymiarze antropologicznym. W tym ujęciu jednostkowe wybory postaci zawsze pokazują jej uwikłanie w system wartości kultury macierzystej⁴⁸. Ponieważ działanie bohaterów nakierowane jest na odbiorcę, przeto prezentowany repertuar sytuacji egzystencjalnych wywołuje w nim stan szczególnego poruszenia, bohaterowie porządkują doświadczenie, a także pozostawiają trwałe ślady, który staje się impulsem do zajęcia stanowiska wobec nich, określenia własnej postawy, a zarazem do działania i tworzenia⁴⁹. Jest to specyficzne tożsamościotwórcze „wsparcie fikcji”, mające na celu samorozumienie i samoidentyfikację, którego dokumentem i świadectwem uchwyconym *in statu nascendi* może być własny tekst w formie charakterystyki postaci. W ujęciu antropologicznym jednak będzie on charakteryzował nie tylko bohatera, ale i twórcę tekstu, stanowiąc zapis jego doświadczenia lektury uwikłanego w różnorodne konteksty współczesności i systemy wartości.

W zarysowanym kontekście omawiany szkolny gatunek pisany możemy potraktować jako efekt zakorzenionego w inwencji, Attridge'owskiego „twór-

⁴⁵ Zob. J. BRUNER: *Kultura edukacji...*, s. 207. Por. A. WŁODARCZYK: *Etyka interpretacji...*, s. 32–34.

⁴⁶ Zob. B. MYRDIK: *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*. Lublin 2006, s. 88–89.

⁴⁷ Zob. E. KASPERSKI: *Między poetyką i antropologią postaci...*, s. 38. Por. B. MYRDIK: *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne*. „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2 (10), s. 105.

⁴⁸ Zob. E. KOSOWSKA: *Antropologia literatury...*, s. 35–36.

⁴⁹ Zob. B. MYRDIK: *Wpływ doświadczenia na proces lektury...*, s. 105–106.

czego czytania”, formę „odkrywczej odpowiedzi” na językowy kształt dzieła. Uczeń proponuje nową, własną formę, implikującą dalsze odpowiedzi⁵⁰. Byłby to swoisty wariant „kreatywnej recepcji”, „piszącego czytania”, „własnego głosu” w dialogu wobec odpowiedzialnie, z wrażliwą niepewnością, doświadczanego i współprzeżywanego tekstu, jakim jest również postać literacka⁵¹. Przyjęta postawa ma wpisany w siebie immanentnie charakter antropologiczny. Decyduje o tym cel wspólny dla obu podmiotów procesu edukacyjnego, który można by określić następująco: wyjść poza siebie, wyrzucić się na nice, zbliżyć się tym samym do innego (człowieka, tekstu), podejmując trud interpretacyjnego rozumienia nie tylko pierwowzoru, lecz przede wszystkim siebie⁵². Skrajnym przykładem takiego podejścia byłyby próby lekcyjnej autocharakterystyki jako wariantu uczniowskiej autonarracji.

Charakterystyka postaci – *summa* antropologiczna?

Charakterystyka postaci jest, jak już powiedziano, gatunkiem scalającym wiedzę o człowieku w szkole. Skoro literatura jako swoiste laboratorium, w którym sprawdzane są „granice ludzkiego człowieczeństwa”⁵³, mimo zarysowanych wcześniej wątpliwości i zastrzeżeń pogłębia wiedzę o istocie ludzkiej, między innymi także w wymiarze etycznym, to charakterystyka postaci literackiej czyni to w dwójnasób. Jeśli zważyć na fakt, że etyka jest dziedziną filozoficzną o wyraźnym podłożu antropologicznym⁵⁴, charakterystyka na lekcjach polskiego staje się laboratorium różnorodnych operacji myślowych na „żywym” człowieku we wszystkich jego wymiarach w świecie pełnym pytań, które szkoła jako antropologiczny mikroświat kumuluje, będąc wciąż jednym z niewielu obszarów ciągłych konfrontacji postaw etycznych, inicjowanych dzięki literaturze, co wraz ze wspomnianą wcześniej inwencją jest swoistym gwarantem jednostkowej wolności, ale nie dowolności interpretacji. Jak zauważa Anna Janus-Sitarz, czytelnik

⁵⁰ Zob. D. ATTRIDGE: *Jednostkowość literatury...*, s. 133. Ciekawie o wielowymiarowości „inwencji” w myśli Jacques’a Derridy pisze D. Amborska-Głowacka. Zob. D. AMBORSKA-GŁOWACKA: *Problem szkolnej interpretacji tekstów w perspektywie podmiotowości...*, s. 63.

⁵¹ Zob. K. KOZIOŁEK: *Czytanie z innym...*, s. 78–83.

⁵² Zob. *ibidem*, s. 82.

⁵³ Sformułowanie P. Ricoeura przytaczam za Z.A. Kłakówną. Zob. Z.A. KŁAKÓWNA: *Kulturowa koncepcja kształcenia polonistycznego*. W: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*. T. 2. Red. M. CZERMIŃSKA, S. GAJDA, K. KŁO-SIŃSKI, A. LEGEŻYŃSKA, A.Z. MAKOWIECKI, R. NYCZ. Kraków 2005, s. 77.

⁵⁴ Zob. A. WŁODARCZYK: *Etyka interpretacji...*, s. 24.

etyczny to odbiorca nie tylko wrażliwy i otwarty, ale przede wszystkim rzetelny, odpowiedzialny, a zarazem twórczy, co w przełożeniu na praktykę polonistyczną implikuje restytucję dłuższych interpretacyjnych form pisemnych i prawa uczniów do wypowiedzi niestandardowych⁵⁵. To właśnie interpretacja jest świadectwem, podkreśla Ewa Jaskółowa, odbioru tekstu literackiego, a sposób jej przeprowadzenia, logika wyvodu, argumentacja dowodzenia świadczą o poziomie sprawności, która ma kluczowe znaczenie w życiu człowieka⁵⁶. Natomiast rzeczywisty odbiór – w modelu lekcji zorientowanej antropocentrycznie – oddają, według Zenona Urygi, wypowiedzi uczniów – także w formie charakterystyki postaci – które w jej strukturze zajmują miejsce eksponowane⁵⁷.

Paradoksy charakteryzowania – wybrane wnioski i postulaty na podstawie badań empirycznych

Na zakończenie sformułuję kilka zwięzłych refleksji nad możliwością etycznego czytania tekstów, którego rezultatem mogłyby i powinny być także charakterystyki postaci⁵⁸. Czuję się do tego upoważniony jako refleksyjny praktyk, a czynię to na podstawie analizy ponad trzystu trzydziestu prac uczniowskich w omawianym gatunku. Około 1/4 z nich (siedemdziesiąt) pochodzi z drugiego etapu edukacyjnego, natomiast 3/4 (dwieście pięćdziesiąt sześć) to teksty uczniów gimnazjów. Zdecydowana większość wszystkich tekstów powstała w związku ze znanymi lekturami opracowywanymi na poszczególnych etapach, choć około 15% materiału to autocharakterystyki lub charakterystyki postaci rzeczywistych. Oczywiście, zdaję sobie sprawę, iż w szkole podstawowej mamy do czynienia z propedeutyką tej formy wypowiedzi, toteż finalne dla tego etapu kształcenia teksty są najczęściej opisami postaci z elementami charakterystyki, natomiast dojrzsze efekty procesu zdobywania wiedzy o człowieku są, co

⁵⁵ Zob. A. JANUS-SITARZ: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, s. 176–177.

⁵⁶ Zob. E. JASKÓŁA: *Dlaczego warto uczyć interpretacji*. „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2 (10), s. 127.

⁵⁷ Zob. Z. URYGA: *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*. Warszawa–Kra-ków 1996, s. 104–110.

⁵⁸ Z pozorów zakrawa to na kolejną sprzeczność, wynikającą z zamykania w formie skonwencjonalizowanego gatunku szkolnego jednostkowej, podmiotowej, niepowtarzalnej odpowiedzi na wezwanie tekstu. Niezbędne jest tutaj zastosowanie sformułowanej przez Zofię Agnieszkę Kłakównę edukacyjnej zasady złotego środka – równowagi między przymusem rygorów wypowiedzi i jej wolnością. Zob. Z.A. KŁAKÓWNA: *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*. Warszawa 1993, s. 10.

oczywiste, domeną gimnazjum. Zastrzeżenie to nie koliduje jednak z faktem, że wszystkie wypracowania, bez względu na zróżnicowanie rozwojowe i językowe autorów, są w zarysowanym kontekście antropologicznym ciekawym źródłem refleksji o charakterze dydaktycznym. Nabierają one większej wagi na tle sygnalizowanego przez Zofię Budrewicz mniejszego zainteresowania badawczego metodyką lektury w związku z rozwijaniem kompetencji tekstotwórczych na niższych poziomach edukacji oraz ich fundamentalnego charakteru na dalszych etapach obcowania ze słowem⁵⁹.

Charakterystyka postaci jest bowiem gatunkiem paradoksem w polskiej przestrzeni kulturowej. Towarzyszy użytkownikom języka codziennie, a jednocześnie kojarzy się im wyłącznie ze szkolnym gatunkiem pisanim, nieprzydatnym i nieobecnym w życiu. Tymczasem stanowi ona naturalny łącznik między etycznym czytaniem i rozwojem etycznym jednostki, którego upostaciowaniem jest bogactwo jej języka wartości. Okazuje się jednak, że problematyka etyczna zostaje zredukowana do komponentu oceniającego, niezbędnego w każdej charakterystyce postaci. Nie jest ważny uczniowski stosunek do postaci kształtowany w procesie lektury, lecz sprowadzanie jej roli do rozszyfrowania wizji kanonicznej, co spełnia jednocześnie oczekiwania nauczyciela i zwiększa szanse sukcesu na egzaminie. Stosunek do postaci można wyrażać w sposób bezpośredni lub pośredni, modelując na bieżąco słownictwo wartościujące obraz postaci. W 95% zgromadzonych prac dominuje forma bezpośrednia, czyli osobny, schematyczny moduł tekstu poświęcony wartościowaniu postaci, zwykle umieszczany w zakończeniu. Słownictwo wartościujące jest wciąż bardzo ubogie (dość powiedzieć, że w szkole podstawowej można opisać człowieka za pomocą trzech słów: *potoczny, fajny, miły*), a przecież uwrażliwienie na język jako na nośnik wartości owocować może ich internalizacją⁶⁰. To postulat znany od dawna w literaturze dydaktycznej i językoznawczej⁶¹. Język nie tylko odzwierciedla, ale też kształtuje świat ludzkich wartości – stwierdzenie to również jest oczywiste. Odpowiedź na łatwe z pozoru lekcyjne pytania, rodzące się podczas charakteryzowania postaci: jaki on jest i dlaczego taki, a nie inny – to nie tylko pytania o krąg wartości reprezentowanych i wyznawanych przez postać literacką. To także pytanie o tego, kto stawia pytanie, transferowane z Innego na samego siebie, ale siebie oglądanego antropologicznie jako Innego. Tak rozumiany Inny przegląda się dziś permanentnie w lustrze wartości świata wirtualnego, gdzie trwa kreacja wizerunku, „lajk” lub „hejt” bez odcieni i gradientów: postawy ambiwalentnej, ewoluującej

⁵⁹ Zob. Z. BUDREWICZ: *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot...*, s. 68.

⁶⁰ Zob. M. NAGAJOWA: *Nauka o języku dla nauki języka. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego*. Kielce 1994, s. 117. Por. M. GRZEGÓRZEK: *Pomocny, fajny, miły – czyli nijaki. Czy da się słowem opisać postać w 3D?*. „Język Polski w Szkole IV–VI” 2014/2015, nr 2, s. 36–53; A. JANUS-SITARZ: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, s. 195–196.

⁶¹ Na przykład prace M. Nagajowej czy J. Puzyniny.

czy po prostu neutralnej względem innego człowieka. Tym samym praca nad językiem wartości służy ochronie ludzkiej podmiotowości, na przykład w sieci, gdzie zagrożona jest wyrafinowanymi formami deprecjonowania czy wręcz depersonalizacji: stygmatyzacją, stereotypizacją, etykietowaniem⁶². A przecież etyczność uwrażliwia na język⁶³. W związku z tym do palety pomysłów, aranżujących etyczne spotkania z lekturą w szkole, zaproponowanych przez Annę Janus-Sitarz⁶⁴, chciałbym dopisać inne.

Jako tło i wprowadzenie do rozważań o człowieku na lekcji można wykorzystać autentyczne wizerunki postaci niejednoznacznych czy kontrowersyjnych oraz wizerunki ludzkie kreowane w Internecie, co z pewnością będzie bliskie uczniom, odsyłając do zjawiska autoprezentacji. Wychodząc na przykład od dwóch diametralnie różnych fanpage'ów, notek biograficznych, wspomnień pośmiertnych o tej samej osobie lub konfrontacji wizerunku wirtualnego i realnego (autoprezentacje w sieci), realnego i pożądanego (list motywacyjny czy polecający), łatwiej jest pokazać sens charakteryzowania i mówienia o człowieku na lekcji. Kontrowersyjne postacie popkultury mogą stanowić magnes przyciągający do etycznej lektury, a spotkania z ludźmi kontrowersyjnymi wyrwywają ze sztampery, uaktywniają, wyzwalają kreatywność⁶⁵.

Takie kontrowersje może wyzwalać Inny jako bohater literacki, gdy przywołuje zobowiązania polonistyki wobec nauki do życia w wielokulturowości. Wychowanie do różnorodności kulturowej ma swoją obszerną literaturę⁶⁶, w której się postuluje i pokazuje, że „otwarcie na przepływy” transkulturowe powinno mieć konkretny antropologiczny wymiar. Aby Inny etnicznie – „wytwórca” wiedzy o sobie – stawał się akceptowanym reprezentantem swojej kultury, potrzebne są działania edukacyjne. W rozważanym kontekście w sposób naturalny muszą stawać się one częścią praktyk charakteryzowania postaci, reprezentujących odmienne kulturowo zbiorowości etniczne. Aby mogły spełniać cele formacyjne, powinny powstawać na materiale pozwalającym poznać Innego w całej jego złożoności, głębi wnętrza. Tymczasem w analizowanym materiale brak jakiegokolwiek charakterystyki Innych etnicznie. Problem jest tym bardziej istotny, że jesteśmy świadkami postaw narastającej agresji nastolatków, nietolerancji oraz nieakceptacji Innego etnicznie. Uczyć porównawczego porządkowania wiedzy o życiu zbiorowym, aby najlepiej służyło wzajemnemu porozumiewaniu i harmonijnemu współistnieniu w świecie, trzeba przy każdej sposobności. Charakterystyka postaci i zbiorowości w tej funkcji wydaje się szczególnie cenna.

⁶² Zob. A. CEGIEŁA: *Słowa i ludzie. Wprowadzenie do etyki słowa*. Warszawa 2014, s. 47–87.

⁶³ Zob. A. JANUS-SITARZ: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, s. 185.

⁶⁴ Zob. *ibidem*, s. 126 i nast.

⁶⁵ Zob. *ibidem*, s. 201.

⁶⁶ Zob. na przykład *Dialog kultur w edukacji*. Red. B. MYRDZIK, M. KARWATOWSKA. Lublin 2009; *Edukacja polonistyczna wobec Innego*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2014.

Literackie wyobrażenia transkulturowe, pogłębiając tożsamość wspólnotową, mogą i powinny uczyć dystansowania się wobec narracji mitologizujących identyfikację z własną wspólnotą i osłabiać wszelkie wyostrowanie różnic etnicznych (także w życiu społeczno-politycznym). Zdobywana tą drogą wiedza antropologiczna może celnie wzmacniać hermeneutyczne poznawanie różnorodności, pozwalając dzięki niej i w niej zobaczyć siebie.

Sygnalizowane w rozważaniach nad rolą charakterystyki wymiary etyki mówienia o postaci wiążą się także z jeszcze jednym postulatem, który zyskuje wymiar ogólności. Chodzi o szkolne charakteryzowanie jako działanie upodmiotawiające, czyli mówiąc trochę patetycznie – o przywracanie człowiekowi etyki. Człowiekowi wpisanemu w tekst literacki, a zarazem młodemu, doświadczającemu przyjemności tekstu w dialogu i z wrażliwością wielu światów i wielu punktów widzenia. Skoro świat to szkoła, której właściwie nigdy nie opuszczamy, a doświadczenie to droga do nauki antropocentrycznego czytania, postulowane przez Zofię Budrewicz praktykowanie na języku polskim poetyki doświadczenia jest koniecznością⁶⁷. Rozszyfrowywanie literackich sposobów utekstawiania doświadczenia, mechanizmów czytelniczej identyfikacji narratora z bohaterem (czytelnika z bohaterem), sposobów wchodzenia w cudzą skórę (począwszy od elementarnego podziału na narrację pierwszo- i trzeciosobową) ma duże szanse zaowocować przyjemnością doznań lekturowych i (samo)wiedzą. W konsekwencji może przełożyć się na własną metanarracyjną świadomość ucznia jako podmiotu doświadczającego⁶⁸. Środkiem do tego może stać się charakterystyka postaci rozumiana jako synteza antropologicznego spojrzenia na człowieka w szkole, w której krzyżują się wszystkie poznawczo-formacyjne wymiary przedmiotu „język polski”. Bo jeśli literatura jest pewną szczególną postacią wiedzy o człowieku, to charakterystyka postaci rozumiana zarówno jako czynnik konstytutywny dzieła literackiego, jak i sposób patrzenia na człowieka w ogóle, stanowi warunek konieczny: etap, medium i narzędzie krystalizowania się podmiotowości w wymiarze antropologicznym.

⁶⁷ Zob. Z. BUDREWICZ: *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot...*, s. 63–64, 70.

⁶⁸ Zob. *ibidem*, s. 70–71. Por. A. JANUS-SITARZ: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, s. 191.

Mirosław Grzegórzek

Description of the character as a source of anthropological knowledge about human

Summary

The school as *locus educandi* is, in many aspects, an anthropological place. It is here where the individual subjectivity interacts with the Others and their narrations mainly by having contact with the texts of culture. Through promoting personal patterns, attitudes and ways of living in literary texts, they play a vital identity-creative role in personal and cultural dimensions for young people in the period of their adolescence. In the postmodern cultural mix of continuous reality – different points of view and values held, the patterns and authorities change into idols or become utterly defied, yet always essential for the right development of personality. The literary personal patterns, since they comprise some specific values, in the ethical ergo existential dimension, shape the human life. Reading, as practicing the otherness, and the ethical interpretative attitudes, which carry newness, uniqueness and the individuality of experience, in reference to direct talking about a man, are reflected in the character description. In the outlined context, it is a genre that merges the anthropological knowledge about a man in the school. The article presents the reflections resulting from empirical studies. The reflections concern the self-characteristics of the middle school students and senior pupils of primary school, considered as peculiar images of people in the modern world: the tools and testimonies of preserving, constructing and overcoming one's identity in the relation to the other person, that is the change of the world, another human being and himself over time.

Key words: poetics of experience, literary figure, anthropology, description of the character, identity.

Мирослав Гжегужек

Характеристика персонажа как источник антропологических знаний о человеке

Резюме

Школа как *locus educandi* – это место, антропологическое во многих измерениях. Именно здесь индивидуальная субъектность вступает в разнообразие отношения с Иными и их нарративами, главным образом вследствие общения с текстами культуры. Литературные тексты, продвигая личностные образцы, поведенческие установки и способы ощущений, играют для молодых людей в период созревания важную роль по формированию идентичности в личностном и культурном измерении. В современном культурном смешении размытой действительности – разных точек зрения и исповедуемых ценностей, образцы и авторитеты преобразуются в идолов или полностью отрицаются. Вместе с тем они всегда нужны для правильного развития личности. Литературные личностные образцы, будучи носителем определенных ценностей, в этическом, а тем самым в экзистенциальном измерении формируют жизнь человека. Чтение как практика инаковости и этических интерпретационных точек зрения, несущее в себе свежесть, непо-

вторимость и индивидуальность переживания в непосредственном разговоре о человеке, находит свое отражение в характеристике персонажа. Она рисуется в этом контексте как жанр, объединяющий антропологические знания о человеке в школе. В статье представлены размышления, связанные с эмпирическими исследованиями (авто)характеристик учеников старших классов шестилетней школы и гимназий – следующего этапа среднего образования в Польше. Эти характеристики трактуются как самобытные образы людей в современном мире: инструментарий и показатели поведения, создания и преодоления собственной идентичности в отношениях с иным: изменения во времени, а также преобразование мира, другого человека и самого себя.

Ключевые слова: поэтика ощущений, литературный персонаж, антропология, характеристика персонажа, идентичность.

Katarzyna Grudzińska

Zespół Szkół Huty im. Tadeusza Sendzimira w Krakowie

Pogranicza intuicji i wiedzy – percepcyjne możliwości młodzieży w zakresie odkrywania językowego obrazu świata

Od teorii...

Każdy język jest ściśle związany z życiem narodu, z życiem posługujących się nim użytkowników. Prócz tego, że spełnia on funkcję scalającą daną społeczność¹, to przekazuje charakterystyczny właśnie dla niej sposób postrzegania świata. Informacje te zawierają się w dyskursie² historycznym, to znaczy we wszystkich rzeczywistych wypowiedziach i tekstach językowych. W kontekście teorii kultury, a także lingwistyki kulturowej, dyskurs to

sposób, w jaki dana formacja kulturowa zabiera głos w świecie znakowym [...] to te cechy językowe tekstu, które w danej wypowiedzi wskazują na typowe zjawiska dla danej kultury narodowej³.

Dzisiejsza definicja językowego obrazu świata to wypadkowa różnych wcześniejszych refleksji z zakresu filozofii języka, antropologii, psychologii i języko-

¹ Z. KLEMENSIEWICZ: *Język jako współczynnik polskiego bytu narodowego i państwowego*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1968, t. 26.

² Różne interpretacje pojęcia dyskursu wyłożył J. PORAYSKI-POMSTA: *Dyskurs – tekst – wypowiedź*. W: *Tekst – wypowiedź – dyskurs w dydaktyce szkolnej. Studia pragmatolingwistyczne*. T. 2. Red. J. PORAYSKI-POMSTA, J. PODRACKI. Warszawa 1998, s. 14–16.

³ M. FLEICHER: *Problemy i hipotezy systemowej teorii kultury*. Przeł. B. MISZEWSKI, B. FLEISCHER. Wrocław 1994. Cyt. za: J. OŹDŻYŃSKI: *Konteksty kulturowe słownictwa flisackiego*. Kraków 1998, s. 20.

znawstwa. Upraszczając nieco zakres omawianej problematyki, można wyróżnić następujące źródła, a zarazem podstawy badań nad JOS:

- Filozoficzne – chodzi tu o wywodzące się od Johanna Herdera⁴, a właściwie Wilhelma von Humboldta⁵, rozważania filozofów nad związkami zachodzącymi między językiem i ludzkim poznaniem oraz sposobem postrzegania i interpretacji świata.
- Antropologiczne – (a właściwie antropologiczno-językoznawcze) – wynikiem tej grupy badań są ważne tezy: pojęcie relatywizmu językowego, będące skutkiem tak zwanej hipotezy Sapira–Whorfa⁶ oraz koncepcja języka jako „archiwum” danej społeczności⁷, powiązana ściśle z kumulatywną funkcją języka⁸.
- Językoznawcze – kognitywne ujęcie psychicznych procesów związanych z ludzkim postrzeganiem rzeczywistości i porządkowaniem (kategoryzowaniem) zjawisk to podstawa gramatyki (semantyki) kognitywnej⁹. Do tej grupy zaliczyć trzeba również koncepcję znaczenia, sformułowaną przez Jurija Apresjana¹⁰.

W polskim językoznawstwie pojęcie językowego obrazu świata pojawiło się zatem stosunkowo późno. Oto jedna z pierwszych encyklopedycznych definicji, którą sformułował Walery Pisarek:

JOS, czyli obraz świata odbity w danym języku narodowym, nie odpowiada ściśle rzeczywistemu obrazowi, odkrywanemu przez naukę. Wskutek tego

⁴ Zob. J. HERDER: *Wybór pism*. Przeł. J. GAŁECKI. Wrocław 1988. Por. J. OBARA: *Kategoria ducha językowego w poglądach niektórych niemieckich i polskich myślicieli XIX i XX wieku*. W: *Język a kultura*. T. 1. Red. J. ANUSIEWICZ, J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1991, s. 83–102; N.I. TOŁSTOJ: *Język a kultura. (Niektóre zagadnienia słowiańskiej etnolingwistyki)*. „Etnolingwistyka” 1992, nr 5, s. 15–25.

⁵ Zob. W. VON HUMBOLDT: *O myśli i mowie. Wybór pism z teorii poznania, filozofii dziejów i filozofii języka*. Przeł. E.M. KOWALSKA. Warszawa 2002.

⁶ Zob. E. SAPIR: *Kultura, język, osobowość*. Przeł. B. STANOSZ, R. ZIMAND. Warszawa 1978; B.L. WHORF: *Język, myśl i rzeczywistość*. Przeł. T. HOŁÓWKA. Warszawa 2002.

⁷ Zob. E. BENVENISTE: *Struktura języka i struktura społeczeństwa*. Przeł. K. FALICKA. W: *Język i społeczeństwo*. Red. M. GŁOWIŃSKI. Warszawa 1980, s. 27–40.

⁸ Zob. W. AWRORIN: *Funkcyjny język*. W: IDEM: *Sowriemiennyje problemy literaturoznawstwa i językoznawstwa*. Moskwa 1974, s. 359. Cyt. za: S. GAJDA: *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*. Warszawa 1982, s. 40. Funkcja kumulatywna opiera się na zdolności języka do magazynowania informacji o świecie oraz wiedzy, doświadczenia i tradycji wielu pokoleń wspólnoty językowej.

⁹ Zob. E. TABAKOWSKA: *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. Kraków 1995. Por. R. KALISZ: *Językoznawstwo kognitywne w świetle językoznawstwa funkcjonalnego*. Gdańsk 2001; *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Red. E. TABAKOWSKA. Kraków 2001.

¹⁰ Zob. J. APRESJAN: *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*. Przeł. Z. KOZŁOWSKA, A. MARKOWSKI. Wrocław 1980.

możliwe jest, że między obrazami świata odbitymi w poszczególnych językach narodowych zachodzą znaczne różnice [...]. Szczególnie wyraźnie JOS odbity w danym języku przejawia się w systemie leksykalnym [...]¹¹.

Językowy obraz świata można zrekonstruować podczas analizy konkretnych tekstów, wypowiedzi językowych. Do najważniejszych nośników JOS należą uporządkowane przez Renatę Grzegorzyczkową płaszczyzny języka¹²:

- Struktura gramatyczna. Interpretacja świata może wyrażać się w formach fleksyjnych (na przykład rodzaj męskoosobowy w języku polskim), rodzaju gramatycznym rzeczowników (na przykład niezgodne z rodzajem naturalnym słowa *sędzia* czy *wojewoda*) w pewnych procesach słowotwórczych lub specyficznych konstrukcjach składniowych.
- Słownictwo i frazeologia. Słownictwo to bardzo ważny nośnik językowego obrazu świata, ponieważ:

leksyka, a konkretnie jej wewnętrzne rozczłonkowanie, także semantyczna struktura pojedynczych słów są odbiciem intelektualnego i emocjonalnego stosunku człowieka do odpowiadających wyrazom fragmentów rzeczywistości pozajęzykowej [...]¹³.

O interpretacji świata świadczyć mogą zatem: przewaga słów jednego działu leksyki nad innym czy liczba oraz częstość używania synonimów. Interesującymi zagadnieniami w obrębie tej kategorii są funkcjonujące w języku zapożyczenia, które są swego rodzaju kroniką kontaktów międzynarodowych.

¹¹ W. PISAREK [hasło]: *Językowy obraz świata*. W: *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*. Red. S. URBAŃCZYK. Wrocław 1978, s. 143. Na warstwę leksykalną języka zwrócili również uwagę w nieco późniejszej definicji Jerzy Bartmiński i Ryszard Tokarski, twierdząc, iż językowy obraz świata „jest to pewien zespół sądów mniej lub bardziej utrwalonych w języku, zawartych w znaczeniach wyrazów lub przez te znaczenia implikowanych, który orzeka o cechach i sposobach istnienia obiektów świata pozajęzykowego” (J. BARTMIŃSKI, R. TOKARSKI: *Językowy obraz świata a spójność tekstu*. W: *Teoria tekstu. Zbiór studiów*. Red. T. DOBRZYŃSKA. Wrocław 1986, s. 72). Od dwóch przywołanych definicji różni się nowsza, autorstwa Jerzego Bartmińskiego: „Przez językowy obraz świata rozumiem zawartą w języku interpretację rzeczywistości, którą można ująć w postaci zespołu sądów o świecie. Mogą to być sądy bądź utrwalone w samym języku, w jego formach gramatycznych, słownictwie, kliszowanych tekstach (np. przysłów), bądź to przez formy i teksty języka implikowane”. J. BARTMIŃSKI: *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 2004, s. 104.

¹² Klasyfikacja na podstawie: R. GRZEGORCZYKOWA: *Pojęcie językowego obrazu świata*. W: *Językowy obraz świata...*, s. 43–45; J. ANUSIEWICZ, A. DĄBROWSKA, M. FLEISCHER: *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*. W: *Język a kultura*. T. 13. Red. A. DĄBROWSKA, J. ANUSIEWICZ. Wrocław 2000, s. 31–37.

¹³ R. TOKARSKI [hasło]: *Słownictwo jako interpretacja świata*. W: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. T. 2. Red. J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1993, s. 335.

Językowy obraz świata ukryty jest również w związkach frazeologicznych. Zostały w nich utrwalone ludzkie poglądy, przekonania, wnioski z obserwacji świata oraz realia obyczajowe. Na podstawie frazeologizmów można odtworzyć – wyrażony często za pomocą metafor¹⁴ – obraz dawnej kultury, zwyczajów, mentalności (na przykład poszukiwanie ukrytych we frazeologizmach śladów średniowiecznej kultury rycerskiej¹⁵).

Specyficzną grupę w obrębie związków wyrazowych stanowią przysłowia, o których mówi się powszechnie, że są filozofią i mądrością narodów. Na ich podstawie można odtworzyć interpretację świata, głównie z perspektywy kultury ludowej:

- Semantyka. Analiza znaczeniowej warstwy językowego obrazu świata wiąże się ściśle z kognitywnym ujęciem postrzegania rzeczywistości, zwłaszcza z procesami kategoryzacji i konceptualizacji, czyli opiera się na zasadach semantyki kognitywnej – przedmiotem badań będą tu na przykład metafory i metonimie, charakterystyczne dla myślenia potocznego¹⁶. W kręgu zainteresowań semantyki kognitywnej pozostają również stereotypy i ich rola w postrzeganiu świata¹⁷.
- Etymologia. Podobnie jak analiza struktury gramatycznej języka, badania etymologiczne służą rekonstrukcji raczej dawnego obrazu świata – językowy obraz świata ukryty w etymologii to ślady przeszłości. Badania nad JOS z perspektywy etymologii stanowią odpowiedź na stawiane onegdaj postulaty uzupełnienia synchronicznego ujęcia tych badań diachronią¹⁸. Należy tu jednak zaznaczyć, iż

¹⁴ Zob. A.M. LEWICKI, A. PAJDIŃSKA [hasło]: *Frazeologia*. W: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. T. 2..., s. 313.

¹⁵ Takiej próby dokonała E. JĘDRZEJKO: „*Obrazki z dziejów Polski*” – czyli jeszcze o historyczno-kulturowym aspekcie frazeologii i paremiologii. W: *Problemy frazeologii europejskiej*. T. 5. Red. A.M. LEWICKI. Lublin 2002, s. 61–78.

¹⁶ Zob. R. TOKARSKI: *Językowy obraz świata w metaforach potocznych*. W: *Językowy obraz świata...*, s. 65–81.

¹⁷ Związek stereotypów z językowym obrazem świata akcentuje następująca definicja: „Stereotyp jest werbalnym wyrazem przekonania skierowanego na grupy społeczne lub na jednostkę jako członka tej grupy. Ma formę logiczną sądu, który w sposób niezwyfikowany, z tendencją do wartościowania emocjonalnego przypisuje pewnej klasie osób określone właściwości lub sposoby zachowań, ewentualnie odmawia jej jakichś cech. Językoznawczo jest opisywalny jako zdanie” (M. QUASTHOFF: *Etnocentryczne przetwarzanie informacji. Ambiwalencja funkcji stereotypów w komunikacji międzykulturowej*. W: *Język a kultura*. T. 12. Red. J. ANUSIEWICZ, J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1998, s. 13). Definicja ta akcentuje lingwistyczny aspekt stereotypów jako wyrażań przekazujących z pokolenia na pokolenie pewną wiedzę o świecie. Stereotypy funkcjonują często jako związki frazeologiczne i przysłowia. Por. J. BARTMIŃSKI: *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem*. W: *Język a kultura...*, s. 77.

¹⁸ Taki postulat wysunął R. TOKARSKI: *Przeszłość i współczesność w językowym obrazie świata. Metodologiczne pytania i propozycje*. W: *Przeszłość w językowym obrazie świata*. Red. A. PAJDIŃSKA, P. KRZYŻANOWSKI. Lublin 1999, s. 9–23.

w odróżnieniu od „typowych” badań etymologicznych, w których sprawą pierwszorzędą jest ustalenie pochodzenia formy wyrazu, dla odtwarzania językowego obrazu świata istotny jest tylko rozwój znaczenia badanych wyrazów. Wynika to z faktu, że za każdą zmianą znaczeniową stoi skojarzenie, istniejące w umyśle użytkowników języka w momencie nadawania desygnatowi nowej nazwy¹⁹.

Z tezy autorki tych słów wynika, że spogląda ona na zagadnienia etymologii z perspektywy kognitywnej, uwzględnia procesy kategoryzacji i konceptualizacji. Szczególnie interesujące z punktu widzenia JOS wydają jej się przesunięcia semantyczne wyrazów²⁰. Zmiany znaczenia słów odwzorowują proces kształtowania się obrazu świata.

Scharakteryzowane warstwy języka to najważniejsze nośniki językowego obrazu świata, przekazujące interpretację rzeczywistości. Proces ten, zachodzący głównie w płaszczyźnie semantyki, umożliwia językowe przekazywanie obrazu kultury, czyli „całoksztaltu zobiiektywizowanych elementów dorobku społecznego”²¹, dzięki temu, że „kultura jest rzeczywistością znaków, [...] zjawiskiem semiotycznym [...]”²².

Zagadnienia związków między językowym obrazem świata i kulturą to obszar zainteresowań badawczych lingwistyki kulturowej, której założenia wyłożył Janusz Anusiewicz²³. Lingwistyka kulturowa to interdyscyplinarna dziedzina wiedzy, wypływa z wszystkich zarysowanych na wstępie dociekań: filozoficznych, antropologicznych, kognitywistycznych. Spaja je w jedną holistyczną koncepcję, sprowadza do wspólnego mianownika, jakim jest kulturowa teoria języka.

Lingwistyka kulturowa to, najogólniej rzecz ujmując, nauka zajmująca się badaniem związków języka i kultury. Jej podstawę stanowi uznanie, że istotą języka jest

zawarty w nim dorobek kulturowy pewnej społeczności, będący zarazem magazynem informacji o rzeczywistości, w której ta społeczność egzystowała i egzystuje, jak i wyrazem, zbiorem doświadczeń społecznych wyrosłych w obcowaniu z tą rzeczywistością, zebranych i nagromadzonych

¹⁹ M. JAKUBOWICZ: *Badania etymologiczne w rekonstrukcji językowego obrazu świata*. W: *Przeszłość w językowym obrazie świata...*, s. 118.

²⁰ Zob. D. BUTTLER: *Rozwój semantyczny wyrazów polskich*. Warszawa 1978.

²¹ S. CZARNOWSKI: *Kultura*. W: *Antropologia kultury*. Red. A. MENCWEL. Warszawa 1996, s. 35.

²² J. ANUSIEWICZ, A. DĄBROWSKA, M. FLEISCHER: *Językowy obraz świata i kultura...*, s. 13. Zob. również: M. FLEISCHER: *Obraz świata. Ujęcie z punktu widzenia teorii systemów i konstrukttywizmu*. W: *Język a kultura*. T. 13..., s. 45–69.

²³ Zob. J. ANUSIEWICZ: *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*. Wrocław 1994.

w ciągu wielu pokoleń, utrwalonych w języku i przekazywanych z pokolenia na pokolenie²⁴.

Centrum zainteresowań lingwistyki kulturowej jest problematyka kulturowej teorii języka, rozumianej jako

teoria zajmująca się wieloaspektowością, wielopłaszczyznowością i wielofunkcyjnością języka w stosunku do kultury oraz penetrująca możliwie najpełniej pojęte relacje między językiem a kulturą, przy założeniu że do treści, form, sposobów istnienia kultury dochodzi się, wychodząc od faktów językowych – a nie odwrotnie. Byłaby to więc kultura widziana poprzez język i jego jednostki [...]²⁵.

Ta teoria zatem ma na celu dotarcie do objawów kultury zawartych w języku w efekcie analizy jego poszczególnych warstw i elementów.

Płaszczyzny języka analizowane w ramach kulturowej teorii języka są zbieżne z tymi, które służą rekonstrukcji językowego obrazu świata. Zaliczamy więc do nich leksykę, frazeologię, paremiologię i onomastykę, a przede wszystkim semantykę, w aspekcie lingwistyki kulturowej definiowaną jako

uwarunkowana kulturowo przestrzeń ludzkiego (społecznego) doświadczenia, zawarta w języku, jego jednostkach oraz wytworach i realizacjach²⁶.

Tak pojmowana semantyka będzie wymagała integralnego opisu znaczenia z perspektywy funkcji poznawczej, kumulatywnej i symbolicznej. Badania semantyczne muszą uwzględniać tło kulturowe. Wynika to z kognitywnych podstaw kulturowej teorii języka. Kognitywizm mianowicie uznaje, iż

język jest narzędziem poznania, zakotwiczonym w ludzkim doświadczeniu cielesnym, psychicznym i kulturowym, a jednocześnie stanowi odbicie procesu poznania, jest obrazem naszego świata. [...] Znaczenie to konceptualizacja, sposób ujęcia przedmiotu w poznaniu, odbicie sposobu patrzenia człowieka na świat – może być rozpatrywane tylko w odniesieniu do ustrukturuwanej podstawy doświadczeniowej [...]²⁷.

²⁴ J. ANUSIEWICZ: *Kulturowa teoria języka. Zarys problematyki*. W: *Język a kultura*. T. 1. Red. J. ANUSIEWICZ, J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1991, s. 18.

²⁵ Ibidem.

²⁶ J. ANUSIEWICZ: *Lingwistyka kulturowa...*, s. 70.

²⁷ A. PAJDIŃSKA: *O znaczeniu związku frazeologicznego (raz jeszcze)*. W: *Problemy frazeologii potocznej*. Red. A.M. LEWICKI. Lublin 2001, s. 13–14.

... do (szkolnej) praktyki

Dotychczasowe rozważania pokazują, że na temat językowego obrazu świata powiedziano i napisano bardzo wiele. Interesuje się nim od dawna liczne grono językoznawców, antropologów, psychologów, ale też dydaktyków – kwestie z tym zagadnieniem związane znalazły wszak odzwierciedlenie w szkolnym kształceniu językowym. Zarchiwizowany w języku obraz dawnych dziejów narodu, jego mentalności, poglądów, zwyczajów, obyczajów i innych śladów kultury stał się obowiązkowym materiałem edukacyjnym. Warto odnotować, że podjęcie takiej problematyki w praktyce szkolnej wykroczyło poza obszary działania tradycyjnego nauczania gramatyki opisowej, wyszło poza sferę opisu struktury języka i jego poszczególnych warstw.

O rzeczywistej obecności zagadnień związanych z językowym obrazem świata na lekcjach języka polskiego przekonać się nie sposób. Programowe założenia przewidują ich realizację głównie na poziomie ponadgimnazjalnym, zdominowanym powszechnie przez kształcenie kulturowo-literackie. Nie wiadomo, ile nauczyciele poświęcają im czasu, jak często skłaniają licealistów do refleksji nad kulturowym obrazem świata. Można jednak próbować dokonać diagnozy percepcyjnych możliwości młodzieży w zakresie odkrywania obrazu kultury ukrytego w języku. Ankietowe badanie²⁸ stanowiące empiryczną podstawę niniejszego wywodu polegało na rozwiązaniu przez uczniów testu złożonego z sześciu rozbudowanych zadań. Pozwoliło ono na ustalenie poziomu wiedzy intuicyjnej, wynikającej z językowego doświadczenia świata, w porównaniu z wiedzą nabywaną przez uczniów w procesie kształcenia.

Celem trzech pierwszych ćwiczeń było skłonienie ucznia do refleksji nad semantyczną wartością wyrazu przez analizę jego pierwotnego sensu. Zadania te miały na celu zbadanie, czy uczniowie liceum potrafią właściwie odczytać etymologiczne znaczenie rozmaitych słów. Etymologia jest bowiem skarbnicą wiedzy o specyfice dawnych procesów nazewniczych, odzwierciedlających mentalność społeczności oraz sposób interpretowania przez nią świata.

Pierwsze zadanie miało charakter wprowadzający:

Czy wiesz, że każdy wyraz opowiada swoją historię? Znaczenie i pochodzenie słowa ukryte jest często w nim samym (na przykład „wycieraczka” – przedmiot służący do wycierania). Spróbuj objaśnić podane wyrazy w podobny sposób.

²⁸ Badaniem ankietowym oraz badaniem za pomocą testu zostało objętych stu uczniów krakowskich liceów: trzydziestu uczniów III klasy liceum ogólnokształcącego, trzydziestu jeden z III klasy XVI Liceum Ogólnokształcącego, dwudziestu z I klasy i dziewiętnastu z III klasy liceum ogólnokształcącego wchodzącego w skład Zespołu Szkół Zawodowych Huty im. Tadeusza Sendzimira S.A.

Tu zostało podanych siedem rzeczowników, trzy czasowniki i trzy przymiotniki. Szczegółowe wyniki tego zadania zawarto w tabeli 1.

Tabela 1

Liczba poprawnych i niepoprawnych odpowiedzi
na pierwsze pytanie o definicje etymologiczne

Słowa do objaśnienia	Odpowiedź prawidłowa	Odpowiedź błędna	Brak odpowiedzi
<i>Krajalnica</i>	99	0	1
<i>Mieszkanie</i>	82	14	4
<i>Chodnik</i>	91	7	2
<i>Szklanka</i>	40	54	6
<i>Niemowlę</i>	40	52	8
<i>Ojczyzna</i>	28	57	15
<i>Uczta</i>	8	61	31
<i>Wzruszyć</i>	31	33	36
<i>Objaśniać</i>	7	75	18
<i>Naśladować</i>	14	71	15
<i>Niebieski</i>	43	39	18
<i>Wzniosły</i>	15	45	40
<i>Bogaty</i>	2	65	33

Wyniki badania pokazały, że podane wyrazy prezentowały zróżnicowany poziom trudności. Młodzież na ogół nie miała problemu ze zdefiniowaniem pierwszych rzeczowników, trudności natomiast sprawiło już słowo *szklanka* (definiowane często jako przedmiot do picia zamiast *naczynie ze szkła*), *niemowlę* (tu padała odpowiedź *małe dziecko*, tylko czterdzieści osób wiedziało, iż wyraz pochodzi od *nie mówić*) oraz *ojczyzna*. Najwięcej problemów przysporzyło słowo *uczta* – tylko osiem osób skojarzyło je z wyrazem *czcić*. Podobne trudności towarzyszyły odkrywaniu pierwotnego znaczenia czasowników i przymiotników: największe wiązały się ze słowem *objaśniać* (siedem osób skonstatowało, iż to znaczy *sprawić, że coś staje się jasne*) oraz *bogaty* (tylko dwoje ankietowanych wyprowadziło ten wyraz od słowa *Bóg*).

Rozwiązanie zadania drugiego nie przysporzyło ankietowanym takich trudności, jak zadanie pierwsze. Drugie polecenie brzmiało następująco: *Te wyrazy powstały z połączenia dwóch słów. Napisz jakich oraz jakie znaczenie wynika z tego połączenia*. Szczegółowe wyniki zostały zestawione w tabeli 2.

Tabela 2

Liczba poprawnych i niepoprawnych odpowiedzi
na drugie pytanie o definicje etymologiczne

Słowa do objaśnienia	Odpowiedź prawidłowa	Odpowiedź błędna	Brak odpowiedzi
<i>Meblościanka</i>	96	2	2
<i>Żywopłot</i>	91	5	4
<i>Parostatek</i>	92	3	5
<i>Samolot</i>	88	3	9
<i>Długopis</i>	82	4	14

Z tabeli 2. wynika, że tylko niewielki procent uczniów miał problem z właściwym wskazaniem dwóch słów stanowiących podstawę słowotwórczą podanych wyrazów złożonych. Nie było to zatem zadanie trudne. Większe problemy ankietowani napotkali w zadaniu trzecim, polegającym na odszyfrowaniu etymologicznego znaczenia nazw miesięcy i wybranych imion. Wyniki zestawiono w tabeli 3.

Tabela 3

Liczba poprawnych i niepoprawnych odpowiedzi
na trzecie pytanie o definicje etymologiczne

Słowa do objaśnienia	Odpowiedź prawidłowa	Odpowiedź błędna	Brak odpowiedzi
<i>Kwiecień</i>	62	11	27
<i>Czerwiec</i>	5	44	51
<i>Sierpień</i>	49	17	34
<i>Wrzesień</i>	45	13	42
<i>Listopad</i>	54	13	33
<i>Grudzień</i>	18	22	60
<i>Bogumił</i>	66	7	27
<i>Ludmiła</i>	54	12	34
<i>Bogusław</i>	62	8	30
<i>Bogdan</i>	36	12	52

Jeśli chodzi o nazwy miesięcy, to najwięcej prawidłowych rozwiązań zanotowano przy *kwietniu* (sześćdziesiąt dwie osoby skojarzyły nazwę miesiąca z *kwitnieniem kwiatów*), natomiast najwięcej trudności przysporzyło odkrycie pierwotnego sensu słowa *czerwiec* – tu prawidłowo odpowiedziało tylko dwóch ankietowanych. Etymologię staropolskich imion potrafiło wskazać około połowy uczniów, prócz imienia *Bogdan* objaśnionego właściwie przez trzydzieści sześć osób.

Celem kolejnego ćwiczenia było sprawdzenie, czy licealiści potrafią odszyfrować zapisane w związkach frazeologicznych i przysłowiaach ślady kulturowego obrazu dawnego świata. Dokonano analizy wyników następującego zadania:

Język to takie jakby archiwum, muzeum, w którym znajdują się pamiątki przeszłości. W związkach frazeologicznych i powiedzeniach ukryte są często informacje o dawnej kulturze, zwyczajach, obrzędach i wydarzeniach. Spróbuj uzupełnić tabelę i rozszyfrować kilka takich frazeologicznych zagadek.

Uczeń miał tu odczytać znaczenie pierwotne, czyli pochodzenie związku wyrazowego, a następnie określić znaczenie współczesne – przenośne. Wyniki zadania zawarto w tabelach 4. i 5.

Tabela 4

Liczba prawidłowych i nieprawidłowych odpowiedzi
na pytanie o współczesne znaczenie związków frazeologicznych

Jak dziś rozumiemy to powiedzenie? (Podaj znaczenie współczesne)			
związek frazeologiczny	odpowiedź prawidłowa	odpowiedź błędna	brak odpowiedzi
<i>Wyjść jak Zabłocki na mydle</i>	57	8	35
<i>Pleść duby smalone</i>	45	6	49
<i>Odstłonić przyłbicę</i>	14	27	59
<i>Zalać sadła za skórę</i>	11	16	73
<i>Podjąć rękawicę</i>	53	18	29
<i>Zbić z tropu</i>	57	24	19
<i>Czytać od deski do deski</i>	75	9	16

Tabela 5

Liczba prawidłowych i nieprawidłowych odpowiedzi
na pytanie o pochodzenie związków frazeologicznych

Skąd się wzięło to powiedzenie? (Podaj znaczenie pierwotne)			
związek frazeologiczny	odpowiedź prawidłowa	odpowiedź błędna	brak odpowiedzi
<i>Wyjść jak Zabłocki na mydle</i>	18	19	63
<i>Pleść duby smalone</i>	0	8	92
<i>Odstłonić przyłbicę</i>	16	6	78
<i>Zalać sadła za skórę</i>	0	4	96
<i>Podjąć rękawicę</i>	18	10	72
<i>Zbić z tropu</i>	3	10	87
<i>Czytać od deski do deski</i>	22	6	72

Wyniki ankiety pokazują, że młodzież licealna często nie rozumie popularnych związków frazeologicznych. Największe trudności sprawiło wyjaśnienie powiedzenia *zalać sadła za skórę* – tu zanotowano tylko jedenaście prawidłowych odpowiedzi, często pojawiało się tłumaczenie udosławiające tę metaforę, to znaczy – *przytyć*. Najmniejszy problem stanowiło dla ankietowanych powiedzenie *czytać od deski do deski*. Największych natomiast trudności przy sporzyło przywołanie źródła historyczno-obyczajowego podanych związków wyrazowych. Nikt nie wiedział, skąd się wzięło powiedzenie *pleść duby smalone* (kilka osób kojarzyło je z *Romantyczą* Adama Mickiewicza) i *zalać sadła za skórę* – w przypadku tego związku frazeologicznego może to być przyczyna nieznamości również jego współczesnego znaczenia. Tylko trzy osoby skojarzyły związek wyrazowy *zbić z tropu* z kulturą łowiecką. Najwięcej natomiast prawidłowych odpowiedzi udzielili uczniowie pytani o związek *czytać od deski do deski* – dwadzieścia dwie osoby wiedziały, że kiedyś książki były oprawiane w drewniane okładki. Przekłada się to na fakt, że również stosunkowo dużo osób znało współczesne znaczenie tego związku.

Z tabelarycznego zestawienia płyną następujące wnioski: większość uczniów nie potrafi właściwie objaśnić znaczenia związków frazeologicznych, jednak fakt, że funkcjonują one w otaczającej młodzież rzeczywistości językowej, implikuje również odpowiedzi prawidłowe. Problemem staje się odczytanie obrazu przeszłości zaszyfrowanego w powiedzeniach, gdyż wymaga to od uczniów pewnej wiedzy, a właściwie kompetencji kulturowej, której nabywanie nie jest równoznaczne z nabywaniem kompetencji komunikacyjnej. Przeszkodę stanowi tu przypuszczalnie także nieznamość realiów historyczno-społecznych, które stanowią kontekst i klucz objaśnienia pierwotnego znaczenia związków frazeologicznych.

Celem kolejnego ćwiczenia było uzmysłowienie uczniom, że prócz przeszłości w języku utrwalona jest również współczesność, a źródłem związków wyrazowych mogą być obecne realia życia, a także specyfika dzisiejszej kultury. Licealiści zostali poproszeni o objaśnienie znaczenia podanych przykładów. Wydawać by się mogło, iż skrócenie perspektywy czasowej zaowocuje dużą liczbą bezbłędnych odpowiedzi, tak się jednak nie stało – duża część uczniów zrezygnowała z rozwiązania tego zadania. Wyniki przedstawiono w tabeli 6.

Średnio 50% ankietowanych potrafiło wskazać właściwą parafrazę – najwięcej prawidłowych objaśnień, bo sześćdziesiąt jeden zanotowano dla związku *pewne jak w banku*, najmniej, czyli trzydzieści dwa – dla *czarny scenariusz*. Wydawać by się mogło, że wszystkie podane przykłady będą miały dla uczniów taki sam stopień trudności, tymczasem wynik najwyższy jest dwukrotnie wyższy od najniższego. Wnioskować można również, że podane związki frazeologiczne część licealistów ma wyłącznie w słownictwie biernym, nie posługuje się nimi na co dzień lub nie zastanawia nad ich rzeczywistym znaczeniem.

Tabela 6

Liczba prawidłowych i nieprawidłowych odpowiedzi
na pytanie o współczesne znaczenie związków frazeologicznych

Związek frazeologiczny	Odpowiedź prawidłowa	Odpowiedź błędna	Brak odpowiedzi
<i>Filmowa uroda</i>	56	11	33
<i>Radiowy głos</i>	50	17	33
<i>Sytuacja jak w czeskim filmie</i>	34	14	52
<i>Czarny scenariusz</i>	57	13	30
<i>Telegraficzny skrót</i>	32	10	58
<i>Pewne jak w banku</i>	61	13	26
<i>Komputerowy umysł</i>	54	10	36

Kolejne zadanie koncentrowało uwagę uczniów już nie na znaczeniu związków frazeologicznych, lecz na zmianach znaczeniowych w obrębie słownictwa. Jego istota zawarła się w następującym poleceniu:

Niektóre wyrazy na przestrzeni czasu zmieniły swoje znaczenie. Inne, prócz dawnego, mają dzisiaj zupełnie nowy sens. Bardzo łatwo to zauważyć w przywołanych fragmentach dzieł literackich. Zwróć uwagę na wyróżnione słowa i napisz, jakie mają znaczenie w tekście, a jak możemy rozumieć je dzisiaj.

Wyniki zadania zestawiono w tabelach 7. i 8.

Tabela 7

Liczba prawidłowych i nieprawidłowych odpowiedzi na pytanie o dawne znaczenie wyrazów

Znaczenie w tekście			
fragmenty tekstów literackich	odpowiedź prawidłowa	odpowiedź błędna	brak odpowiedzi
1	2	3	4
<i>Proścież Boga, wy miłe i żadne maciory, / By wam nad dziatkami nie były takie to pozory, / Jele ja nieboga ninie dziś zeżrzała [...]. (Posłuchajcie, bracia miła...)</i>	41	10	49
<i>Strumień kręcący chował się w olszynach, które na widno-kręgu czerniały kończynach. (A. Mickiewicz)</i>	16	12	72
<i>Z dawna już słyszac o przejeździe kupca, / I ja i moje kamraty, / Tutaj za miastem, przy wzgórcu u słupca, / Zasiadaliśmy na czaty. (A. Mickiewicz)</i>	41	7	52
<i>Teraz się wahasz lekko w jedwabnym hamaku. (J. Słowacki)</i>	46	7	47

cd. tabeli 7

1	2	3	4
<i>Szalupa spieszyła ku morzu; przy oświacie rybacy mogli rozeznąć, że to łódź moskiewska.</i> (S. Linde)	35	8	57
<i>Jagusia jedna jakby nic nie jadła, próżno ją Boryna niewolił, wpół brał i jak dzieciątko prosił [...].</i> (S.W. Reymont)	15	20	65

Tabela 8

Liczba prawidłowych i nieprawidłowych odpowiedzi
na pytanie o współczesne znaczenie wyrazów

Znaczenie współczesne			
fragmenty tekstów literackich	odpowiedź prawidłowa	odpowiedź błędna	brak odpowiedzi
<i>Proścież Boga, wy miłe i żadne maciory, / By wam nad dziatkami nie były takie to pozory, / Jele ja nieboga ninie dziś zeżrzała [...].</i> (Posłuchajcie, bracia miła...)	37	6	57
<i>Strumień kręcący chował się w olszynach, które na widno-kręgu czerniały kończynach.</i> (A. Mickiewicz)	39	8	53
<i>Z dawna już słyszac o przejeździe kupca, / I ja i moje kamraty, / Tutaj za miastem, przy wzgórcu u słupca, / Zasiadaliśmy na czaty.</i> (A. Mickiewicz)	29	16	55
<i>Teraz się wahasz lekko w jedwabnym hamaku.</i> (J. Słowacki)	45	9	46
<i>Szalupa spieszyła ku morzu; przy oświacie rybacy mogli rozeznąć, że to łódź moskiewska.</i> (S. Linde)	27	8	65
<i>Jagusia jedna jakby nic nie jadła, próżno ją Boryna niewolił, wpół brał i jak dzieciątko prosił [...].</i> (S.W. Reymont)	29	7	64

Nietrudno zauważyć, że około 50% uczniów zrezygnowało z rozwiązania podanego zadania – być może okazało się ono zbyt trudne. Część licealistów spostrzegła jednak zmianę znaczeniową w obrębie wyrazu. Najwięcej trafnych odpowiedzi zanotowano dla wyrazu *wahasz* – wynik jest przy tym bardzo zbliżony zarówno dla odczytania znaczenia w tekście, jak i znaczenia współczesnego. Są jednak wyniki niepokrywające się w ten sposób, na przykład znaczenie wyrazu *kończyny* w tekście literackim objaśniło prawidłowo tylko szesnaście osób, nato-

miast jego użycie współczesne trafnie oceniło aż trzydziestu dziewięciu uczniów. I znów się okazało, iż historyczna perspektywa jest przeszkodą w percepcji zjawisk z zakresu językowego obrazu świata. Zadanie pierwsze bowiem wykazało, że uczniowie bezbłędnie odczytują etymologiczne znaczenie słów desygnujących przedmioty im bliskie, współczesne (*krajalnica, chodnik*), natomiast sprawia im kłopot etymologiczne objaśnienie wyrazów dawnych, których sens pierwotny nie funkcjonuje już w świadomości użytkowników języka (*uczta*), a przekłada się to na niemożność dostrzeżenia przesunięć semantycznych. Wyniki całego testu pokazały, że około 50% młodzieży licealnej ma problem z zagłębianiem się w ukryte sensy językowe. Największym problemem jest odszyfrowanie obrazu przeszłości ukrytego w związkach frazeologicznych i przysłowiach oraz zrozumienie historycznej zmienności leksykalnej warstwy języka. Można zatem przypuszczać, że licealiści nie zetknęli się z taką problematyką na dotychczasowych lekcjach kształcenia językowego.

Tymczasem zagadnienia dotyczące związków języka z kulturą narodu są niezwykle atrakcyjne pod względem edukacyjnym, głównie ze względu na tkwiący w nich motywacyjny potencjał. Rezygnacja z separacji tego, co językowe, od tego, co niejęzykowe, mogłaby spowodować wzrost uczniowskich zainteresowań kształceniem językowym, tym bardziej że młodzież wykazuje żywe zainteresowanie taką problematyką²⁹. Odkrywanie kultury ukrytej w języku to także element humanistycznego wykształcenia ogólnego, pozwala bowiem na poznawanie człowieka oraz jego wytworów. Zakres zainteresowań lingwistyki kulturowej wpisuje ją w krąg szeroko pojmowanych nauk o człowieku – język to przecież swego rodzaju muzeum, w którym przechowuje się pamiątki przeszłości: informacje o dawnej kulturze, obyczajach, historii; wiele też mówi o sposobie myślenia naszych przodków, ich mentalności. Dodatkowo należy również zaznaczyć, że język to nie tylko najważniejszy przekazańnik treści kulturowych, ale także integralny składnik kultury. Dzięki takiej koncepcji języka celem kształcenia językowego w szkole może być poznawanie rodzimej tradycji kulturowej, a w efekcie – uświadomienie uczniom rangi języka w życiu narodu³⁰.

²⁹ Zob. K. GRUDZIŃSKA: *Kształcenie językowe w opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. W: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA. Katowice 2012, s. 403–415.

³⁰ Problemowi związanemu z ograniczeniami szkolnego czasu można natomiast zaradzić, wykorzystując integracyjne walory omawianych zagadnień, dzięki czemu rozważania na temat języka staną się elementem holistycznego kształcenia kulturowego.

Katarzyna Grudzińska

The margins of intuition and knowledge – perceptual capabilities of the youth for discovering the cultural image of the world

Summary

The article is based on the results of a research survey carried out in upper secondary schools, covered by the theory of cultural linguistics. A test of six elaborate tasks was used to diagnose the perceptual potential of young people for discovering the image of a culture hidden in language. It also helped to find out whether the high school students were tempted to take a language education course to reflect on the cultural image of the world. The results show that nearly half of the surveyed youth have a problem with delving into the hidden linguistic meanings – what is the main obstacle to the perception of linguistic phenomena is the historical perspective. The greatest difficulty for young people is to decipher the image of the past hidden in phraseological and proverbial terms and to understand the historical variability of the lexical layer of language. It can be assumed that the high school students had not come across such problems in their language lessons, whereas the results of the research have unambiguously indicated that cultural linguistic issues positively affect the student's motivation. It is an attractive topic for high school students, which leads them to adopt cognitive attitudes towards language learning.

Key words: cultural linguistics, linguistic image of the world, cultural image of the world, language education.

Катажина Грудзиньска

На перекрестке интуиции и знаний – перцептивные возможности молодежи в области познания культурной картины мира

Резюме

В основе статьи лежат теоретически обоснованные результаты опроса, проведенного в школах последнего этапа среднего образования в Польше. Тест, состоящий из шести расширенных заданий, позволил выявить перцептивные возможности молодежи в области познания картины культуры, скрытой в языке. Кроме того, он помог установить, побуждались ли лицеалисты на уроках по формированию языковой компетенции к размышлениям о культурной картине мира. Результаты показали, что почти у половины опрошенных наблюдаются проблемы с распознаванием скрытых языковых смыслов, а основным препятствием в восприятии явлений из области языковой картины мира является историческая перспектива. Самым трудным для молодежи становится декодирование картины прошлого, скрытого во фразеологических сочетаниях и пословицах, а также осмысление исторической изменчивости лексического слоя языка. В связи с этим можно предположить, что лицеалисты не столкнулись с такой проблематикой на предыдущих уроках по формированию языковой компетенции. Вместе с тем результаты исследований однозначно показывают, что языковые вопросы культурологического плана оказывают положительное влияние на мотивацию учеников – для лицеалистов это привлекательная информация, которая заставляет их выработать познавательную позицию по отношению к науке о языке.

Ключевые слова: лингвокультурология, языковая картина мира, культурная картина мира, обучение языку.

Anna Podemska-Kałuża

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

LEGO-LOGOS jako alternatywna metoda pracy z tekstem literackim

Klasyczne i alternatywne metody nauczania:
potrzeba twórczego dialogu

Alternatywne metody nauczania otwierają w edukacji perspektywę dialogu tradycji z tym, co nowoczesne i innowacyjne w dydaktyce szkolnej¹. W 2000 roku w znakomitym tekście *Spuścizna i spadkobiercy. Refleksje o polonistyce szkolnej* Zenon Uryga zwrócił uwagę, że jeżeli

centralnym punktem układu komunikacyjnego stanie się odbiorca-uczeń, to głównym celem pracy będzie nie tyle pełne odczytanie dzieła, ile praca nad rozwijaniem sprawności odbioru i obserwacja dróg prowadzących do zrozumienia tego dzieła².

Obecność alternatywnych metod w instrumentarium metodycznym szkolnych polonistów potwierdza zasadność ówczesnej diagnozy. Jest konsekwencją troski o rozwój dyskursu na „godzinach polskiego” oraz stanowi zwrot ku zainteresowaniom i fascynacjom poznawczym współczesnych uczniów. Dziś w szkolnych ławkach zasiadają roczniki „tabletowych dzieci” i cyfrowych nastolatków, które w rezultacie nieustannego kontaktu z multimediami i nowymi

¹ Zagadnieniom dialogu tradycji i nowoczesności w warsztacie metodycznym nauczyciela języka polskiego zostało poświęcone opracowanie: *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*. Red. B. MYRDZIK. Lublin 2000.

² Z. URYGA: *Spuścizna i spadkobiercy. Refleksje o polonistyce szkolnej*. „Polonistyka” 2000, nr 1, s. 9.

technologiami szybko weryfikują skuteczność dotychczasowych metod, strategii i form pracy.

Alternatywne narzędzia dydaktyczne, które mogą przyczynić się do rozwoju instrumentarium szkolnego polonisty, są propozycjami do kreatywnego wykorzystania podczas czynności lekcyjnych i samodzielnej pracy ucznia. To ważne założenie, gdyż współczesna edukacja polonistyczna na różnych poziomach kształcenia powinna być miejscem twórczego spotkania tego, co sprawdzone i pozytywnie zweryfikowane w działaniu lekcyjnym, z tym, co jest nową propozycją metodyczną i jako innowacja może wzbogacić warsztat nauczycielski. Wprowadzanie nowych rozwiązań pracy z uczniem stanowi działanie konieczne w okresie dynamicznych zmian społeczno-kulturowych, gdy nauczyciel powinien podejmować nowe wyzwania edukacyjne społeczeństwa informacyjnego. Polonistyka szkolna nie może preferować tradycyjnych stanowisk i bronić klasycznych rozwiązań edukacyjnych tylko dlatego, że wyznaczyły procedurę analizy i interpretacji tekstów kultury dla wielu pokoleń uczniów. Praca z tekstem była, jest i będzie najważniejszą czynnością dydaktyczną, ale może być uaktywniana z wykorzystaniem metod, które niekoniecznie wzbudzą nauczycielski zachwyty.

W nowym instrumentarium jest potencjał, który warto, wręcz trzeba uaktywniać na „godzinach polskiego”. Należy podjąć wysiłek wprowadzania innowacyjnych narzędzi do działań lekcyjnych, aby harmonijnie wspierały tradycyjne metody nauczania. Umiejętne połączenie różnorodnych narzędzi może w większym stopniu wyzwolić twórczą aktywność uczniów i wpłynąć na uatrakcyjnienie procesu nauczania-uczenia się, tak silnie obecne w oczekiwaniach e-pokolenia. Warto zabiegać, aby rozwiązania alternatywne funkcjonowały w codziennej praktyce lekcyjnej. Szkolnego polonistę powinno cechować przekonanie, że do edukacyjnej wartości dodanej dochodzi się różnymi drogami, z zastosowaniem zróżnicowanych metod, technik i strategii. Warto też pamiętać, że w edukacji polonistycznej sprawdza się instrumentarium metodyczne charakterystyczne dla doświadczenia szkolnego poszczególnych pokoleń uczniów. To oznacza, iż w nauczaniu jednej generacji uaktywnia się narzędzia dydaktyczne, które niekoniecznie okazują się efektywne w szkolnych doświadczeniach następnych roczników uczniowskich.

LEGO-LOGOS: zwrot ku edukacji alternatywnej

ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ (pol. LEGO-LOGOS) to autorska metoda filozofa Jarosława Marka Spychały, który od ponad dekady z powodzeniem propaguje stosowa-

nie tego instrumentu w dydaktykach przedmiotów humanistycznych³. Metoda została zaadaptowana na potrzeby współczesnej szkoły z dydaktyki nauczania filozofii. Przedmiotem czynności dydaktycznych są klocki lego – najpopularniejsze klocki na świecie, dziś ikona współczesnej popkultury⁴. Fakt, że duńskie zabawki podbiły ponowoczesną rzeczywistość i stały się inspiracją w wielu dziedzinach ludzkiej aktywności (sztuka, architektura, moda, *design* użytkowy, robotyka)⁵, zachęcił Jarosława Marka Spychałę do poszukiwania rozwiązań, które sprzyjałyby uaktywnieniu edukacyjnego potencjału powszechnego gadżetu współczesnych uczniów. Już wcześniej pedagodzy i psychologowie dostrzegli, że zabawa klockami lego stymuluje rozwój intelektualny dzieci w każdym wieku⁶. Zdaniem Iwony Czai-Chudyby,

dzięki niej rozwijamy zdolności do polisensorycznego poznania, kształcimy zmysły, wzbogacamy wiedzę na temat świata materialnego i personalnego, wypróbujemy nowe zachowania i czynności, siły i możliwości⁷.

Twórca ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ zauważył, że kreatywne zestawy klocków mogą skutecznie motywować dzieci i młodzież do podejmowania innowacyjnych działań poznawczych w edukacji społeczeństwa wiedzy⁸. Wykorzystał ogromną popularność duńskich zabawek oraz ich rozpoznawalność w świadomości najmłodszych użytkowników do podniesienia efektywności procesów nauczania-uczenia się. Za pomocą klocków lego Jarosław Marek Spychała postanowił zachęcić „cyfrowych tubylców” do zmierzenia się z trudnymi wyzwaniami analizy oraz interpretacji tekstów filozoficznych i literackich. Autor metody LEGO-LOGOS założył, że przyjemność z doświadczania zabawy będzie katalizatorem bardziej efektywnych działań dydaktycznych w szkole. Podejmując działania edukacyjne na duńskich klockach, uczeń, typowy Huizingowy *homo ludens*⁹ miał intensyfikować pracę z tekstem i nad tekstem.

³ Więcej informacji o metodzie na stronie: www.lego-logos.pl [data dostępu: 10.04.2017].

⁴ Zob. J.M. SPYCHAŁA: *Herakles, Jezus Chrystus i Lord Vader na rozstajnych drogach. O etycznym przesłaniu metody LEGO-LOGOS*. „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna” 2013, nr 1, s. 49.

⁵ Zob. *Lego: świat w przebudowie*. „Media. Dwutygodnik”. www.dwutygodnik.com/arttykul/5928-lego-swiat-w-przebudowie.html [data dostępu: 20.05.2017].

⁶ Zob. *Jak klocki Lego mogą być wykorzystane w edukacji?*. „Edunews”. <https://www.edunews.pl/narzedzia-i-projekty/narzedzia-edukacyjne/1790-jak-klocki-l> [data dostępu: 14.04.2017].

⁷ I. CZAJA-CHUDYBA: *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*. Kraków 2006, s. 22.

⁸ Innowacyjny wymiar pracy z zestawami klocków lego w szkole przedstawia tekst: *Klocki lego – rozwijanie kreatywności uczniów w cyfrowym świecie*. <https://iss.uns.lodz.pl/index.php?pokaz=download&f=num/02/...Klocki%20LEGO...> [data dostępu: 4.05.2017].

⁹ J. PODGÓRSKA: *Klocki Logos*. „Polityka” 2005, nr 40, s. 100.

Pomysł innowacyjnej metody zrodził się w 2004 roku, podczas zajęć Jarosława Marka Spychały ze studentami filozofii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu¹⁰. Jako kreatywne narzędzie dydaktyczne, LEGO-LOGOS zostało wprowadzone do dydaktyki uniwersyteckiej na kierunkach humanistycznych, gdzie wykorzystywano je podczas analizy i interpretacji tekstów filozoficznych, literackich, eseistycznych.

Za początek obecności LEGO-LOGOS w szkole uznaje się rok 2005, kiedy Jarosław Marek Spychała rozpoczął zajęcia w Zespole Szkół nr 5 w Toruniu¹¹ w ramach „Innowacji pedagogicznej”. W toruńskiej szkole autor *Heraklesa, Jezusa Chrystusa i Lorda Vadera na rozstajnych drogach* przez trzy lata testował edukacyjną przydatność swojego rozwiązania w pracowni filozoficznej, która funkcjonowała pod patronatem kuratorium oświaty¹². Wdrożenie zajęć w szkole podstawowej i gimnazjum miało wskazać możliwości wykorzystania LEGO-LOGOS w dydaktyce szkolnej i „z badać zainteresowanie taką formą edukacji filozoficznej wśród dzieci i młodzieży”¹³. O potencjale innowacyjnego narzędzia mówiła wówczas Aldona Pobjewska z Uniwersytetu Łódzkiego:

Projekt zasługuje na wprowadzenie do systemu kształcenia dzieci i młodzieży [...]. Uczy m.in. odwagi, tworzenia nowych rozwiązań, zdolności formułowania swojego stanowiska i argumentacji¹⁴.

Edukacyjną propozycją Jarosława Marka Spychały zainteresowało się kilka uczelni wyższych. Od 2007 roku twórca kontynuował prace

nad udoskonaleniem i szerszym zastosowaniem ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ pod naukową opieką Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, Instytutu Filozofii Uniwersytetu Łódzkiego w Łodzi oraz Wydziału

¹⁰ Zob. J.M. SPYCHAŁA: *Herakles, Jezus Chrystus i Lord Vader na rozstajnych drogach...*, s. 49.

¹¹ O pomysł wprowadzenia „klockowej metody” do toruńskiej szkoły: *Zetknęłam się z pomysłem Jarka trzy lata temu na Festiwalu Nauki i Sztuki w Toruniu – mówi nauczycielka filozofii Magdalena Bereska. – Obejrzelśmy z dziećmi wystawę fotografii cyfrowej LEGO Gwiazdne Wojny – klocki, które filozofują. Zaprosiłam Jarka na zajęcia do naszej szkoły. Okazało się, że jego pomysł ma wiele wspólnego z tym, co robię w szkole. Różnicą było to, że do dociekań filozoficznych wykorzystuję teksty literackie, a Jarek teksty filozoficzne i atrakcyjne dla wszystkich LEGO. Tak zaczęliśmy eksperyment, który dziś przybrał formę regularnych zajęć. Więcej informacji o początkowej fazie wdrażania innowacyjnego projektu: *Filozofia i milion euro na klocki lego*. www.pomorska.pl/Publicystyka [data dostępu: 7.05.2017].*

¹² *Nauka chodzenia po świecie albo – dlaczego warto filozofować?*. <https://hoinquietus.wordpress.com/.../nauka-chodzenia-po-swiecie-albo-dlaczego-> [data dostępu: 9.05.2017].

¹³ *Nowe perspektywy. Nauki społeczne dla gospodarki*. <https://books.google.pl/books?isbn=8360005184> [data dostępu: 11.05.2017].

¹⁴ *Filozofia i milion euro na klocki lego*. www.pomorska.pl/Publicystyka [data dostępu: 7.05.2017].

Filozofii Chrześcijańskiej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie¹⁵.

Wsparcie badawcze i patronat placówek szkolnictwa wyższego przyczyniły się do promocji i upowszechnienia „metody klockowej”.

LEGO-LOGOS w różnych dydaktykach szkolnych

Nowatorska propozycja Jarosława Marka Spychały może poważnie oddziaływać na współczesnych uczniów. Chociaż została zaprojektowana jako forma wsparcia dydaktyki uniwersyteckiej, szybko uaktywniono ją na niższych poziomach edukacyjnych. Dziś można przeczytać:

Początkowo pomysł adresowany był do studentów i miał na celu poszerzenie umiejętności analitycznego czytania tekstów, niezbędnego w studiach nad historią filozofii, jednak udane zajęcia z klockami dla klas podstawowych i gimnazjum oraz warsztaty dla licealistów i studentów pokazały, że pomysł może mieć znacznie szersze zastosowanie i z powodzeniem daje się wykorzystywać w pracy z uczniami wszystkich szczebli kształcenia, od podstawówki po uniwersytet¹⁶.

Po kilkunastu latach obecności w szkołach projekt metodyczny Jarosława Marka Spychały jest efektywnie wdrażany podczas lekcji języka polskiego, historii, wiedzy o kulturze, języków obcych, etyki¹⁷. Dziś uczniowie i nauczyciele postrzegają LEGO-LOGOS jako innowacyjną metodę rozwoju kreatywności¹⁸.

¹⁵ *Klocki LEGO – WKRAMOST – konstrukcjonizm ożywia tradycję*. www.wkramost.com/klocki-lego.html [data dostępu: 14.05.2017].

¹⁶ *Liga Nauczycieli Etyki*. <https://kamplo.webd.pl/lne/news.php?readmore=7> [data dostępu: 15.05.2017].

¹⁷ *Informacje o wykorzystaniu metody LEGO-LOGOS w podstawowych dokumentach oświatowych: Program do nauczania etyki dla klas IV–VI szkoły podstawowej część I*. <https://docplayer.pl/24055475-Program-do-nauczania-etyki-dla-klas-iv-vi-szkoly-podstawo...> [data dostępu: 15.05.2017].

Obecność LEGO-LOGOS w dydaktyce szkolnej przedstawiają teksty: *Etyka i filozofia w szkole*. https://szkole1.rssing.com/chan-6995921/all_p2.html [data dostępu: 15.05.2017]; *Etyka i filozofia w szkole: klocki lego na lekcjach etyki*. <https://etykwszkole.blogspot.com/2012/04/klocki-lego-na-lekcjach-etyki.html> [data dostępu: 15.05.2017]; *Warsztaty | Filozofia Sztuka Edukacja*. https://fse.amu.edu.pl/?page_id=401 [data dostępu: 15.05.2017]. Scenariusze lekcji etyki z wykorzystaniem metody LEGO-LOGOS są dostępne on-line: *Liga Nauczycieli Etyki*. <https://kamplo.webd.pl/lne/news.php?readmore=12> [data dostępu: 15.05.2017].

¹⁸ *Zbudowali światło z klocków lego. Edukacja*. <https://www.rybnik.com.pl/wiadomosci,zbudowali-swiatlo-z-klockow-lego,wia5-3277> [data dostępu: 16.05.2017].

Nauczyciele i bibliotekarze pracują „metodą klockową” na wszystkich poziomach edukacji polonistycznej, również na poziomie nauczania wczesnoszkolnego¹⁹. Uaktywnienie w procesach nauczania-uczenia się uczniów do klasy III jest konsekwencją badań i obserwacji dzieci, podczas których Jarosław Marek Spychała doszedł do ważnego wniosku:

[...] przemyślenia dziecka zasługują na poważne traktowanie i nie jest przy tym istotne, co je powoduje, lecz to, że swoje myślenie przeżywają w sposób równie głęboki jak dorośli, nawet jeśli boleją nad zepsutą zabawką. To jest czas, kiedy naturalnie filozofują i pytają o sens życia, ale my z nimi wtedy nie filozofujemy, bo wydaje się nam to dziecinne²⁰.

Na lekcjach języka polskiego nowatorska propozycja sprawdziła się również podczas warsztatów w gimnazjum i w szkole ponadpodstawowej, szczególnie w klasach o profilu matematyczno-fizycznym oraz w klasach politechnicznych (z rozszerzoną informatyką).

Analiza i interpretacja tekstów kultury z perspektywy planszy klocków lego

Podstawę pracy metodą LEGO-LOGOS stanowi lektura tekstu. Dla Jarosława M. Spychały czytanie tekstu jest jedną z kluczowych czynności intelektualnych, która otwiera odbiorcę na dialog, motywuje do zapoznawania się ze stanowiskiem innych, uczy słuchania ze zrozumieniem²¹. Dla szkolnego polonisty ta alternatywna metoda może być przydatnym narzędziem kształtowania sytuacji dialogowych na lekcji, zwłaszcza w zespołach uczniowskich, które niechętnie uczestniczą w dyskusji czy „burzy mózgów”. Stanisław Bortnowski pisał, że „nauczanie to nie monolog, to dialog, to wymiana myśli, próba zaufania do partnera, wczucia się w jego punkt widzenia”²². Postulował recepcję tekstu

¹⁹ Zob. D. PIECHOTA: *Od zabawy do nauki. Zastosowanie klocków LEGO w edukacji*. „Uczyć Lepiej” 2015/2016, nr 2, s. 14–15.

²⁰ J.M. SPYCHAŁA: *Dlaczego dzieci są filozofami*. „Polityka” 2007, nr 19, s. 95. Tekst jest dostępny w wersji cyfrowej: *Dlaczego dzieci są filozofami*. www.polityka.pl/tygodnikpolityka/.../217656,1,dlaczego-dzieci-sa-filozofami.read? [data dostępu: 14.05.2017].

²¹ Elżbieta CIEMIŃSKA omówiła znaczenie wnikliwego czytania tekstu podczas działań edukacyjnych z LEGO-LOGOS w artykule: *Czytanie z LEGO-LOGOS – dzieci filozofują i budują z klocków*. <https://blogiceo.nq.pl/.../lego-logos-dzieci-filozofuja-i-buduja-interpretacje-tekstu-z-kl> [data dostępu: 16.05.2017].

²² S. BORTNOWSKI: *Scenariusze półwariackie, czyli poezja współczesna w szkole*. Warszawa 1997, s. 7.

jako „jedną z możliwych dróg dochodzenia do interpretacji najbardziej prawdopodobnej i najgłębszej”²³. Propozycja dydaktyczna Jarosława M. Spychały, wdrożona w wielu polskich szkołach, wpisuje się w konwencję lekcji opartych na polonistycznych „scenariuszach półwariackich”. Elementem wspólnym jest ukierunkowanie działań na pracę z tekstem i na tekście.

Jarosław M. Spychała opisał pracę metodą LEGO-LOGOS w następujący sposób:

Punktem wyjścia metody jest lektura i analiza klasycznych tekstów filozoficznych, które uczestnicy zajęć przedstawiają następnie w formie budowli. Dokładniejsza analiza budowli i ich porównywanie z tekstami pozwalają uczniom dotrzeć do głębokiej warstwy sensu w omawianych tekstach filozoficznych, a także stworzyć samodzielne, filozoficzne i artystyczne, interpretacje tychże tekstów²⁴.

Twórca LEGO-LOGOS wskazał też edukacyjny wymiar proponowanych rozwiązań:

Kilkanaście osób czyta ten sam tekst filozoficzny, a potem z klocków lego buduje jego interpretacje. Ten sam tekst, te same klocki, a każdy układa coś innego – to jest moment, w którym pojawia się zdziwienie. Zdziwienie jest punktem, gdzie rodzi się filozofia. Dla dzieci jest to wprowadzenie do filozofii, a dla dorosłych już filozofowanie, oni widzą inne problemy i inaczej je artykułują²⁵.

Dla szkolnego polonisty podstawowy cel kształcenia podczas pracy metodą Jarosława M. Spychały to rozwijanie i doskonalenie umiejętności uczniów w zakresie samodzielnej analizy dzieła literackiego. Nauczyciele podkreślają wzmożoną aktywność uczniów podczas analizy i interpretacji tekstów klasycznych. Dowodzi tego relacja z lekcji, jaką przeprowadził twórca metody w polskiej szkole w Dublinie:

Młodzież dostała do przeczytania krótki fragment tekstu filozoficznego, po czym jej zadaniem było przedstawić ten tekst za pomocą klocków tak, jak go zrozumiała. W ciągu 20 minut powstało osiem całkowicie różnych prac. Jedne były przestrzenne, proste lub bardzo rozbudowane, inne zaś tworzyły płaski rysunek. Ośmiu uczniów i osiem interpretacji tego samego tekstu. Następnie każda z prac była wnikliwie analizowana: uczniowie zgadywali, co autor miał na myśli, po czym głos otrzymywał autor i wyjaśniał sens swojej pracy. Zaskakujące było to, że młodzież chętnie zabierała głos, a jej

²³ Ibidem, s. 7.

²⁴ J.M. SPYCHAŁA: *Herakles, Jezus Chrystus i Lord Vader...*, s. 49.

²⁵ *Klocki lego uczą filozofii*. www.krakow.wyborcza.pl/krakow/1,44425,5315947,Klocki_lego_ucza_filozofii.html [data dostępu: 16.05.2017].

przemyslenia były bardzo twórcze, często odkrywczе dla niej samej. Prowadzący, dr Spychała, nie podsuwał jej żadnych wniosków, nie naprowadzał na właściwe tory, a mimo to dyskusja toczyła się we właściwym kierunku²⁶.

ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ to instrument dydaktyczny, który może pobudzać uczniów intelektualnie podczas pracy z różnymi tekstami z kanonu. Dla niektórych szkolnych polonistów metoda Jarosława Marka Spychały stanowi kreatywne narzędzie, dla innych – jest propozycją pracy z tekstem, budzącą sporo uzasadnionych obaw, a nawet kontrowersji. Zróznicowana ocena dydaktycznej przydatności LEGO-LOGOS wynika ze stosunku nauczycieli do innowacji dydaktycznej, silnie powiązanej ze sferą rozrywki i z kulturą dnia codziennego współczesnych uczniów. Analiza i interpretacja utworu z wykorzystaniem duńskich klocków na godzinach języka polskiego nie są formą infantylnej rozrywki – to skuteczny instrument edukacji, który wpisuje się w nurt kreatywnej pedagogiki.

LEGO-LOGOS sposobem na wielostronne „budowanie znaczeń”

Metoda Jarosława M. Spychały umożliwia przeprowadzenie nieschematycznych lekcji, których podstawowym celem jest rozwój kompetencji kreatywnej analizy i interpretacji tekstu oraz twórczego myślenia²⁷. Podczas godzin przeprowadzonych metodą LEGO-LOGOS uczniowie ćwiczą umiejętność czytania ze zrozumieniem utworów klasycznych (nierzadko uznawanych przez nich za trudne i ambitne), rozwijają sztukę logicznego wnioskowania, podejmują trud przygotowania spójnej wypowiedzi ustnej i przedstawienia jej w przestrzeni publicznej. Stosowanie „metody klockowej” intensyfikuje rozumienie sensów głębokich, sprzyja częstszemu odwołaniu do sztuki argumentacji, uczy młodzież twórczej dyskusji na forum klasy. Według Marty Szopki, Jarosław Marek Spychała

postuluje [...] samodzielność myślenia, korzystanie z wyobraźni i zabawy, dialog poglądów zamiast jedynej słusznej odpowiedzi²⁸.

²⁶ Relacja z zajęć Jarosława M. SPYCHAŁY w Szkole SEN jest dostępna na stronie: *Klocki Lego, czyli rewolucja w nauczaniu w Szkole SEN*. www.szkolasen.com/news.php?id=178 [data dostępu: 27.04.2017].

²⁷ Zob. J.M. SPYCHAŁA: *ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ: czytać, myśleć, mówić*. W: *Filozofia – edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*. Red. A. POBOJEWSKA. Warszawa 2012, s. 217–218.

²⁸ *Nauka chodzenia po świecie albo – dlaczego warto filozofować?*. <https://homoinquietus.wordpress.com/.../nauka-chodzenia-po-swiecie-albo-dlaczego-> [data dostępu: 16.05.2017].

Edukacyjna wartość dodana omawianego rozwiązania wynika również z intensywnego motywowania uczniów do pracy zespołowej, co jest szczególnie ważne w przypadku pokolenia „tabletowych dzieci” i cyfrowych nastolatków.

Metoda Jarosława Marka Spychały sprzyja procesowi „budowania wiedzy”²⁹. Zapewnia dydaktyczne przejście od przyjemności doświadczanej podczas zabawy popularnymi klockami do poziomu osiągania wiedzy. Ten aspekt pracy metodą LEGO-LOGOS bardzo silnie podkreślają uczniowie. Na stronie III Liceum Ogólnokształcącego w Sopocie została opublikowana refleksja uczennicy po warsztatach prowadzonych metodą Jarosława Marka Spychały:

Dobrze się bawimy i poznajemy różne interpretacje ważnych haseł – co ważniejsze, zapamiętujemy je. Jeśli nie wierzysz, że ten sposób nauki działa, możesz sam to sprawdzić³⁰.

LEGO-LOGOS w szkole: dydaktyczne znaki zapytania

Podczas lekcji LEGO-LOGOS uczniowie podejmowali w niezwykle intensywny sposób przekład tekstu na inny system znaków. Efektem działań było lepsze rozumienie znaczeń wypowiedzi wynikające z pozawerbalnej analizy tekstu wzorcowego. Przedmiotem uczniowskich badań Jarosław M. Spychała uczynił:

- mity greckie (szczególnie mit o Heraklesie na rozstajnych drogach³¹);
- fragmenty pism myślicieli antycznych: Platona, Arystotelesa, Pitagorasa, Epikura, Talesa, Cyserona, Marka Aureliusza³²;
- fragmenty rozpraw filozofów nowożytnych (Leonarda da Vinci, Kartezjusza) oraz pism filozofów (Artura Schopenhauera, Friedricha Nietzschego)³³.

W *spectrum* zainteresowań poznawczych dzieci i młodzieży twórca metody umieścił również nieliczne przykłady XX-wiecznych tekstów literackich oraz filmy, które zawierały liczne odwołania do filozofii i etyki³⁴.

²⁹ Takiego określenia użyli uczniowie III Liceum Ogólnokształcącego w Sopocie w sprawozdaniu z warsztatów poświęconym działaniom analityczno-interpretacyjnym z wykorzystaniem LEGO-LOGOS. Więcej ustaleń: *Budowanie wiedzy. 3 LO w Sopocie*. www.3lo.sopot.pl/projekty/budowanie_wiedzy [data dostępu: 22.05.2017].

³⁰ Ibidem.

³¹ Zob. J.M. SPYCHAŁA: *Herakles, Jezus Chrystus i Lord Vader...*, s. 48–57.

³² Zob. J.M. SPYCHAŁA: *LEGO-LOGOS: Dlaczego Tales patrzył w niebo? „Zeszyty Szkolne” 2007, nr 3, s. 24–28.*

³³ Zob. J.M. SPYCHAŁA: *Herakles, Jezus Chrystus i Lord Vader...*, s. 48.

³⁴ Zob. J.M. SPYCHAŁA: *ΛΕΓΩ-ΛΟΓΩΣ: czytać, myśleć, mówić...*, s. 217–223.

Stosowanie LEGO-LOGOS podczas analizy oraz interpretacji tekstów literackich, filozoficznych i eseistycznych wywołuje bardzo zróżnicowane reakcje szkolnych polonistów. Nauczyciele, z którymi współpracuję podczas realizacji praktyk śródrocznych dla studentów specjalności nauczycielskiej na filologii polskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza, odnieśli się do metody przychylnie, z zaciekawieniem. Dostrzegli w innowacyjnym narzędziu opcję aktywizacji uczniów, szczególnie tych pasywnych podczas działań lekcyjnych i niechętnie przystępujących do pracy z tekstem. „Klockowa metoda” sprawdziła się dydaktycznie na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum, wzbudzając spore zainteresowanie szkolnych polonistów, a także entuzjazm uczniów. Przeważająca część uczestników warsztatów deklarowała chęć wzięcia udziału w kolejnych zajęciach i podkreślała kreatywność myślenia jako niezbywalny potencjał edukacyjny. Po lekcjach i warsztatach LEGO-LOGOS uczniowie oczekiwali uaktywnienia kolejnych nieszampowych rozwiązań metodycznych, które umożliwią im skuteczne docieranie do sensów głębokich analizowanego tekstu i dyskusję nad własnymi sposobami ich odczytywania.

W liceach ogólnokształcących, zwłaszcza w renomowanych placówkach, propozycja analizy i interpretacji z użyciem klocków lego została przyjęta bardzo negatywnie w gronie pedagogicznym. Podstawowe zastrzeżenie nauczycieli budziła opcja pracy z klockami, które postrzegali w kategorii infantylnego nośnika, nieodpowiedniego do działań z tekstem i na tekście klasycznym. Szkolni poloniści bardzo krytycznie ocenili możliwości przeprowadzenia kreatywnych działań analityczno-interpretacyjnych, gdy „katalizatorem” aktywności uczniów miały być trywialne klocki, jednoznacznie kojarzone z beztroską zabawą z czasów dzieciństwa. Podczas rozmów o możliwości pracy z tym narzędziem zwracali uwagę na deprecjonujący aspekt „prostej, ludycznej rozrywki”, ignorując stanowisko twórcy, który wielokrotnie przekonywał:

Klocki nie pełnią szczególnej funkcji, to nie one sprawiają, że myślenie jest ciekawsze, są tylko tworzywem. Mają jednak tę przewagę nad innymi materiałami, na przykład nad gliną czy stalą, z której czasami spawamy, że można z nich korzystać nieskończenie wiele razy³⁵.

Nauczyciele języka polskiego w szkole ponadpodstawowej zadawali również pytanie, czy rzeczywiście klocki lego mają szansę zmotywować młodzież do zdecydowanie większego zaangażowania w analizę oraz interpretację utworu literackiego i/lub filozoficznego. Część szkolnych polonistów potraktowała LEGO-LOGOS jako przejaw groteskowego eksperymentu, który wpisuje szkolną edukację polonistyczną w „pedagogiczny *matrix*”.

³⁵ Zob. J.M. SPYCHAŁA: *Instynkt filozofowania*. www.zwierciadlo.pl/tag/jaroslaw-marek-spychala [data dostępu: 21.04.2017].

Obserwacje działań licealistów podczas pracy z LEGO-LOGOS dowiodły, że propozycja Jarosława Marka Spychały sprawdza się w klasach, gdzie przeważają chłopcy uzdolnieni w zakresie przedmiotów ścisłych i przyrodniczych. W klasach matematyczno-fizycznych, politechnicznych oraz biologiczno-chemicznych licealiści, zazwyczaj małomówni i w niewielkim zakresie zainteresowani realizacją treści nauczania edukacji polonistycznej, potrafili podjąć wyzwanie intensywnej pracy z tekstem wzorcowym. Trzeba odnotować, że szczególnie trudne dla nauczycieli były przekazanie informacji o pracy z dziecięcymi klockami i przezwyciężenie niechęci lub wesołości ostentacyjnie demonstrowanej przez niektórych licealistów³⁶.

„Metoda klockowa”: efektywne narzędzie budzącej się szkoły

LEGO-LOGOS jako alternatywne rozwiązanie edukacyjne od ponad dekady przyczynia się do kreatywnej metamorfozy polskiej oświaty. Według Jarosława M. Spychały, „metoda klockowa” wciąż pozostaje projektem otwartym. Wynika to z charakteru interakcji zachodzących pomiędzy członkami grupy, ponieważ

na warsztatach jest miejsce zarówno dla najzdolniejszych, jak i dla tzw. słabych uczniów zepchniętych w edukacji na margines, którzy – jak się okazuje – mają dużo do powiedzenia i potrafią w sposób zaskakujący o tym przekonać³⁷.

Oznacza to, że podczas działań z LEGO-LOGOS uczniowie zyskują opcję werbalizacji własnych sądów i mogą rozwijać umiejętność argumentacji. Dla nauczyciela „metoda klockowa” może stanowić narzędzie silnego oddziaływania dydaktycznego, dzięki któremu rozbudza wyobraźnię i wrażliwość zmysłową młodego odbiorcy (dzięki bardzo intensywnemu doświadczaniu za pomocą słuchu, wzroku, dotyku). LEGO-LOGOS na lekcjach języka polskiego umożliwia pogłębianie relacji interpersonalnych w grupie i kształtuje partycypacyjny charakter kontaktów między poszczególnymi uczniami oraz między nauczycielem

³⁶ Tu warto odnotować istotne założenie szkolnych działań z „metodą klockową”: w warsztatach i w lekcjach z LEGO-LOGOS uczestniczyli tylko ci uczniowie, którzy wyrazili gotowość pracy z nietypowym „nośnikiem”. Uczniowie, którzy nie byli zainteresowani kontaktem z innowacją edukacyjną, pracowali z tekstem literackim, realizując tradycyjną procedurę analityczno-interpretacyjną.

³⁷ Filozof wskazał, że uczestnikami warsztatów z LEGO-LOGOS są osoby dorosłe: „[...] w zajęciach biorą także udział naukowcy, ekonomiści, urzędnicy, rolnicy, uczniowie, studenci, przedstawiciele różnych narodowości i religii”. Za: J.M. SPYCHAŁA: *Instynkt filozofowania...*

i klasą. Metoda, nawet stosowana okazjonalnie, motywuje dzieci i nastolatków do współpracy podczas realizacji zadań, sprzyja prezentacji różnych stanowisk i punktów widzenia, zachęca do wyrażania własnych refleksji w przestrzeni publicznej i do poszukiwania indywidualnej interpretacji utworu literackiego.

Konfucjusz dowodził: „Bezżyteczną rzeczą jest uczyć się, lecz nie myśleć, a niebezpieczną myśleć, lecz nie uczyć się niczego”³⁸. Myśl chińskiego filozofa koresponduje z założeniami koncepcji Jarosława M. Spychały, ponieważ „tylko ten, kto potrafi czytać, myśleć i mówić, może uprawiać naukę – osiągnąć wiedzę”³⁹. Realizacja tej idei edukacyjnej może przyczynić się do istotnych zmian w edukacji polonistycznej, zwłaszcza w nurcie budzącej się szkoły jutra.

³⁸ *Księga aforyzmów*. Oprac. K. JANUS, M. LUDYNIA. Red. E. REZLER. Warszawa 2008, s. 163.

³⁹ ΛΕΓΩ-ΛΟΓΟΣ – *Lego-Logos*. www.lego-logos.pl/index.php/2016-02-02-21-04-02 [data dostępu: 11.04.2017].

Anna Podemska-Kaluża

LEGO LOGOS as an alternative method of working with the literary text

Summary

LEGO-LOGOS is an innovative method of working with a text, which has been found effective in school didactics. This method introduces LEGO bricks, extremely popular among children and young people, for creative education: the teacher can activate them during the analysis and interpretation of the texts from the literary canon. The use of LEGO-LOGOS during the periods of Polish language mobilizes students to an exchange of reflections, increases their verbal involvement, raises the student's readiness for a creative receptive game with a text. Due to this alternative method of teaching-learning, the students are more eager to undertake the tasks of analysis and interpretation, to which it is usually hard to motivate them.

Key words: innovative method of working with a text, active methods, interpretation.

Анна Подемска-Калужа

LEGO LOGOS как альтернативный метод работы с художественным текстом

Резюме

LEGO-LOGOS является новаторским методом работы с художественным текстом, который эффективно функционирует в школьной дидактике. Этот метод вводит конструк-

тор LEGO, очень популярный среди детей и молодежи, в процесс креативного обучения: учитель может активизировать его во время анализа и интерпретации текстов из литературного канона. Использование LEGO-LOGOS на уроках польского языка и литературы мобилизует учеников к размышлениям, способствует их ангажированности, повышает готовность учеников к креативным играм с текстом. Благодаря этому альтернативному методу обучения и усвоения знаний ученики намного охотнее принимают за решение аналитическо-интерпретационных задач, выполнять которые обычно трудно их заставить.

Ключевые слова: альтернативные методы работы с художественным текстом, активные методы, интерпретация.

Magdalena Paprotny

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Po cóż patrzeć na ptaki? Ornitofauna *Janka Muzykanta*

Mimo swej wszechobecności ptaki nadal pozostają na marginesie ludzkich zainteresowań. Mało kto potrafi rozpoznać wygląd ptaka po tak wdzięcznych nazwach, jak na przykład cyraneczka, śmieszka, bogatka, piecuszka, dzierlatka, gęgawa czy świergotek drzewny... Gdy tymczasem

Niewyczerpane źródło **zawsze świeżego piękna, zawsze nowych podniet** płynie ku człowiekowi, mającemu oczy i uszy otwarte wobec ruchliwej braci ożywiającej nasz kraj¹.

Przytoczyłam słowa Kurta Floerickego, przyrodnika zza Odry, żyjącego na przełomie XIX i XX wieku. Floericke uparcie wierzył w przyszłość i sens podpatrywania ptasiej gromady. Prognozował więc bardzo optymistycznie:

Z ciekawości do ptaszków coraz częściej będziemy opuszczali duszne mury miasta, uciekając na łono przyrody. **Oko nasze wydoskonali się, ucho [się – M.P.] wysubtelni, pierś rozszerzy, duch i ciało skrzepnie, serce stanie się lżejsze, a umysł swobodniejszy** w stałym obcowaniu z przyrodą i zajmowaniu się **ornitologią, tą nauką natchnioną przez poezję**, tą prawdziwą *scientia amabilis*².

Chciałabym poprowadzić zarówno ten artykuł, jak i Państwa „spojrzenia” śladem, tropem ptaka z podobnie mocną nadzieją. Zakładam, że skoro poezja, jak domniemywa niemiecki badacz, natchnęła ornitologię – to teraz ornitolo-

¹ Cyt. za: J.B. SOKOŁOWSKI: *Zarys metodyki obserwowania ptaków*. Warszawa 1937, s. 3. [podkr. – M.P.].

² Ibidem, s. 3–4 [podkr. – M.P.].

gia może „wprawić w ruch literaturę”... i „ożywić” interpretację *Janka Muzykanta*.

Muszę jednak w tym miejscu ostrzec: niebezpiecznie patrzeć na ptaki, a tym bardziej stać się ich miłośnikiem. Owo niebezpieczeństwo związane jest z samym aktem patrzenia, albowiem: „W polu miłości najdotkliwsze rany zadawane są bardziej **przez to, co się widzi, niż przez to, co się wie**”³.

Przekonał się o tym Roland Barthes, autor niniejszej przestrogi, gdy kilka miesięcy po śmierci swojej mamy spojrzął na chwilę w niebo. W *Dzienniku żałobnym* pod datą 13 lipca 1978 roku odnotował swe odczucia:

W letni wieczór patrzę na latające jaskółki. Mówię sobie – myśląc z rozdarcieniem o mamie – coś za barbarzyństwo nie wierzyć w dusze – w nieśmiertelność dusz! Jakąż durną prawdą jest cały ten materializm!⁴

Przyglądanie się ptakom grozi porzuceniem własnego „gniazda języka”⁵ – o czym ostrzegał także Tadeusz Sławek w artykule o *Ornit(e)ologii*. Zwrot ku zwierzęciu – jak Profesor powiedziałby: „[...] ruch w stronę ptaka i powietrznego żywiołu”⁶, może zdekonstruować dotychczasową perspektywę oglądu. Jednak jest to ruch jak najbardziej naturalny. Człowiek i zwierzę pozostają z sobą w relacji i wzajemnie na siebie spoglądają od zawsze. John Berger próbował opisywać to wyjątkowe spotkanie w taki sposób:

Spojrzenie zwierzęcia, gdy dostrzeżga człowieka, staje się uważne i baczne. To samo zwierzę może równie dobrze w ten sam sposób patrzeć na inne gatunki zwierząt. Nie rezerwuje specjalnego spojrzenia dla człowieka. Ale żaden inny gatunek poza człowiekiem nie rozpoznaje spojrzenia zwierzęcia jako sobie bliskiego. Inne zwierzęta są powstrzymywane przez spojrzenie. **Człowiek staje się świadom siebie samego, odwzajemniając spojrzenie**⁷.

Przekroczmy więc granicę własnego gniazda. Skorzystajmy z szansy dostrzeżenia różnicy. Szansy, jaką proponują ustalenia Human-Animal Studies czy zoolofilologii – badań polegających na rezygnacji z perspektywy antropocentrycznej, stawiającej w centrum człowieka. Posłuchajmy fragmentu *Janka Muzykanta*, fragmentu, który moim zdaniem może inicjować takie spotkanie człowieka ze zwierzęciem. Proszę obserwować zachowanie ptaków w tekście:

³ R. BARTHES: *Fragmenty dyskursu miłosnego*. Przeł. M. BIENIŃCZYK. Warszawa 2011, s. 201 [podkr. – M.P.].

⁴ R. BARTHES: *Dziennik żałobny*. Przeł. K.M. JAKSENDER. Wrocław 2013, s. 173.

⁵ T. SŁAWEK: *Ornit(e)ologia*. W: *Ptaki. Przeploty*. Red. B. MYTYCH-FORAJTER, K. JAGLARZ. Katowice 2015, s. 117.

⁶ Ibidem, s. 115.

⁷ J. BERGER: *O patrzeniu*. Przeł. S. SIKORA. Warszawa 1999, s. 8. [podkr. – M.P.].

Pewnej nocy nikogo nie było w kredensie. [...] Janko, przyczajony w łopuchach, patrzył już od dawna przez otwarte szerokie drzwi na cel wszystkich swych pożądań. Księżyc właśnie na niebie był pełny i wchodził ukośnie przez okno do kredensu, odbijając je w kształcie wielkiego jasnego kwadratu na przeciwległej ścianie. Ale ten kwadrat zbliżał się powoli do skrzypiec i w końcu oświetlił je zupełnie. Wówczas w ciemnej głębi wydawało się, jakby od nich biła światłość srebrna; szczególnie wypukłe zgięcia oświetcone były tak mocno, że Janek ledwie mógł patrzeć na nie. [...]

Ach! Wszystko było śliczne i prawie czarodziejskie; Janek też patrzył coraz chciwiej. Przykucnięty w łopuchach, z łokciami opartymi o chude kolana, z otwartymi ustami patrzył i patrzył. To strach zatrzymywał go na miejscu, to jakaś nieprzewyciężona chęć pchała go naprzód. Czy czary jakie, czy co?... Ale te skrzypce w jasności czasem zdawały się przybliżać, jakoby płynąc ku dziecku... Chwilami przygasaly, aby znowu rozpromienić się jeszcze bardziej. Czary, wyraźne czary! Tymczasem wiatr powiał; zaszumiały cicho drzewa, załopotaly łopuchy, a Janek jakoby wyraźnie usłyszał:

— Idź, Janku! W kredensie nie ma nikogo... Idź, Janku!...

Noc była widna, jasna. W ogrodzie dworskim nad stawem słowik zaczął śpiewać i pogwizdywać cicho, to głośniej: „Idź! Pójdź! Weź!”. Lelek poczciwy cichym lotem zakręcił się koło głowy dziecka i zawołał: „Janku, nie! Nie!”. Ale lelek odleciał, a słowik został i łopuchy coraz wyraźniej mruzczały: „Tam nie ma nikogo!”. Skrzypce rozpromieniły się znowu...

Biedny, mały, skulony kształt z wolna i ostrożnie posunął się naprzód, a tymczasem słowik cichuteńko pogwizdywał: „Idź! Pójdź! Weź!”.

Biała koszula migotała coraz bliżej drzwi kredensowych. Już nie okrywają jej czarne łopuchy. Na progu kredensowym słychać szybki oddech chorych piersi dziecka. Chwila jeszcze, biała koszulka znikła, już tylko jedna bosa nóżka wystaje za progiem. Na próżno, lelku, przelatujesz jeszcze raz i wołasz: „Nie! Nie!”. Janek już w kredensie⁸.

Henryk Sienkiewicz zaaranżował specyficzną ornitomachię (choć może to za duże słowo), walkę słowika i lelka o duszę biednego, wiejskiego chłopca. Wiadomo

⁸ H. SIENKIEWICZ: *Janko Muzykant*. W: IDEM: *Nowele*. Kraków 1996, s. 8–9. (Będę korzystała z tego właśnie wydania tekstu. Cytaty oznaczę odpowiednią numeracją stron). Z uwagi na ograniczenia techniczne niniejszego tekstu przytaczam ze skrótami ten wycinek z tanki tekstu – sugerowałabym jednak przeczytanie z uczniami tego fragmentu w całości, aby spróbować w tym gąszczu znaczeń, symboli i detali odnaleźć poukrywane ptactwo.

Dodam jeszcze, że *podchodzić* do ptaka należy ostrożnie i niespiesznie. Tomasz Przybyliński radzi: „Trzeba iść zwykłym, spokojnym krokiem. Najważniejsze jednak, żeby **nie patrzeć na ptaka** [podkr. – M.P.], albo przynajmniej udawać, że się tego nie robi. Można ostentacyjnie skierować twarz w innym kierunku, oczywiście kątem oka stale śledząc położenie naszego celu”. T. PRZYBYLIŃSKI: *Obserwowanie ptaków*. Warszawa 2014, s. 62. Jakie są w związku z tym konsekwencje dla *ruchu* dydaktycznego? Czytać powoli, delektować się z uczniami lekturą. Być może także wielokrotnie pracować na jednym i tym samym tekście.

już, jak oddał Sienkiewicz starcie ptaków, znamy zwycięzcę (?), ale jak naprawdę brzmią głosy tych zwierząt? Jak ta walka pobrzmiwała? Jak ta walka wyglądała? Co to za ptaki towarzyszyły nocnej eskapadzie Janka? Proponuję poszerzyć na lekcji języka polskiego odbiór tego utworu o wiedzę czysto przyrodniczą.

Zacznę od mniej popularnego – lelka. Lelk to zwierzę niezwykle. Niezwykłość lelka ujawnia się choćby w samym jego wyglądzie. To ptak o upierzeniu pokrytym maskującym rysunkiem. Za jednym z poradników ornitologicznych można dopowiedzieć:

Upierzenie podobne do kory: wierzch ciała szarobrunatny, podłużnie pręgowany. Szara pierś, brązowy spód, krótkie nogi⁹.

Trudno dostrzec go w lesie: przypomina ułamaną gałąź (fot. 1.).



Fot. 1. Lelk

Źródło: <http://www.ptaci.net/displayimage.php?album=172&pos=6> [data dostępu: 10.09.2017].

Przysmakami lelków są ćmy i chrząszcze. Szczególną właściwością owych ptaków jest to, że chwytają w locie owady

ogromną paszczą, w którą rozwiera się [ich – M.P.] małeńki, krótki dziób. Jest on z boków obrosnięty sztywnymi szczecinkowatymi piórkami, które pełnią funkcję swoistej siatki na owady, gdyż zagarniają pokarm wprost do paszczy ptaka¹⁰.

To ptak prowadzący nocny tryb życia. Lot lelka jest bezszmerowy i szczególnie zwrotny – co czyni go podobnym do sowy – ale po ziemi porusza się

⁹ K. i F. HECKER: *Atlas ptaków. Poradnik obserwatora*. Przeł. T. KOZŁOWSKI. Warszawa 2012, s. 68.

¹⁰ A.G. KRUSZEWICZ: *Młody ornitolog: encyklopedia*. Warszawa 2014, s. 128.

z trudem, z powodu słabych i krótkich nóg. Lelek ma duże, czarne oczy. Jest ptakiem bardzo wrażliwym na światło – jak można doczytać w atlasie Kurta Lamperta¹¹ (fot. 2.).



Fot. 2. Lelek¹²

Źródło: <http://kraina-dzikich-zwierzat.blog.onet.pl/2014/01/31/138-lelek-kozodoj/>
[data dostępu: 10.09.2017].

Jako mistrz sztuki kamuflażu, jest niemalże niewidoczny na drzewie – nie tylko z powodu maskującego upierzenia. Lelki w nietypowy sposób siadają na gałęzi – wzdłuż, a nie w poprzek. Nie są w stanie usiąść tak, jak czynią to inne ptaki, ponieważ mają bardzo krótkie palce i nie mogłyby objąć nimi gałęzi. Tak siadający lelek z łatwością wtapia się w otoczenie.

Rodzina, do której zaliczamy tego nietypowego ptaka, liczy ponad osiemdziesiąt gatunków. W Europie żyją dwa. W Polsce występuje tylko jeden – lelek zwyczajny¹³.

Znane są dwie tradycyjne nazwy lelka: *zwodzijos* i *kozodój*. Dlaczego *zwodzijos*? Ornitolog Władysław Taczanowski tak próbował to wyjaśnić:

Przed człowiekiem ciągle się podrywa i zaraz zapada, co dało powód ludowemu przesądowi, że stara się pijanego zaprowadzić na bagna, aby się utopił¹⁴.

¹¹ Zob. B. DYAKOWSKI: *Atlas państwa zwierzęcego według Kurta Lamperta*. Cz. 2. Warszawa 1905, s. 20.

¹² Zob. A.G. KRUSZEWICZ: *Ptaki Polski. Encyklopedia ilustrowana*. Warszawa 2007, s. 165. Można poznać, czy ptak był fotografowany z ukrycia, czy też widział swego obserwatora – przyknięte oczy świadczą o tym, że ten lelek wie, że jest podglądany (!).

¹³ Podają za ibidem.

¹⁴ W. TACZANOWSKI: *Ptaki krajowe*. T. 1. Kraków 1882, s. 153.

Przypuszczalnie przewisko to powstało na skutek obserwacji zachowania dorosłych osobników, te bowiem broniąc własnych gniazd, podskakują na ziemi, sugerując swą nietożność, aby odwrócić uwagę wroga od młodych¹⁵.

Lelek zwany bywa także *kozodojem*. Ludowe wierzenia mówiły o tym, jakoby lelki miały wypijać mleko kozom. Prawda jest taka, że spotkanie z tym tajemniczym ptakiem okazuje się dość dużym zaskoczeniem dla człowieka, który pierwszy raz go widzi, ponieważ ów „grzechocze, nagle rozdziawia ogromną paszczę i kręci się w pobliżu pasących się kóz” (zjadając krążące nad nimi owady)¹⁶. Posądzenie o wypijanie mleka kozom ma prawdopodobnie swe źródło w fakcie, że to sami pasterze wypijali gospodarzowi mleko, całą winą obarczając niewinne lelki¹⁷.

Co się tyczy słowików, w Polsce spotkać można zaledwie dwa gatunki: *słowika szarego* i *słowika rdzawego*. Choć nazwa zawiera rozróżnienie (*szary* – *rdzawy*), to po kolorze ubarwienia trudno odróżnić od siebie te dwa ptaki (fot. 3. i 4.). Skuteczniejsza wydaje się taka podpowiedź:

Słowik szary jest nieco większy i ma delikatne, szarawe fale na piersiach. Żyje w dzikich zaroślach, nad rzekami, nad bagnami i **jest pospolity w środkowych i wschodnich województwach Polski**. **Słowik rdzawy** natomiast jest mniejszy, na piersiach nie ma fal, a występuje głównie w ogrodach oraz parkach w pobliżu osiedli ludzkich. **Jest on często spotykany głównie w województwach zachodnich**¹⁸.

Jan Sokołowski proponuje odróżniać obydwie gatunki po śpiewie¹⁹. Ten fakt przyda się później do poszerzania rozważań.

Tymczasem warto jeszcze porównać wielkość ptaków, zestawiając ją w tabeli 1.

Tabela 1

Charakterystyka ptaków²⁰

Cechy \ Gatunki	Słowik szary	Słowik rdzawy	Lelek
Długość ciała	18 cm	16,5–17 cm	27,5 cm
Rozpiętość skrzydeł	27 cm	25 cm	54,5 cm
Waga	22–27 g	21–24 g	58–89 g

¹⁵ Zob. M. JANISZEWSKA, R. WŁODARCZYK: *Atlas ptaków Polski. Przewodnik obserwatora*. Warszawa 2016, s. 74.

¹⁶ Zob. A.G. KRUSZEWICZ: *Ptaki Polski...*, s. 165.

¹⁷ Podaję za: *Ptaki*. Red. B. ZASIECZNA. Przeł. J. DESSELBERG, A. KRUSZEWICZ. Warszawa 1999, s. 240.

¹⁸ J.B. SOKOŁOWSKI: *Przewodnik do rozpoznawania ptaków krajowych w warunkach naturalnych*. Warszawa 1956, s. 29–30 [podkr. – M.P.].

¹⁹ Zob. *ibidem*.

²⁰ Opracowane na podstawie: J. SOKOŁOWSKI: *Ptaki*. Warszawa 1979.



Fot. 3. Słowik szary

Źródło: <http://bodak.manifo.com/ptaki-10> [data dostępu: 10.09.2017].



Fot. 4. Słowik rdzawy

Źródło: http://www.maciej-szymanski.pl/album/Ptaki/Slowik_rdzawy/slides/2009_05_31_1350.html [data dostępu: 10.09.2017].

Z zebranych danych wynika, że lelek jest spośród omawianych ptaków największy, ma też dwukrotnie większą rozpiętość skrzydeł. Okazuje się więc, że zwycięzcą „walki o duszę” chłopca został drobniejszy słowik, który swym głosem zachęcił Janka do przestępstwa („do wykroczenia”).

Próbując poszukać podobieństw między słowikami i lelkiem, można dojść do takich oto wniosków: obydwie gatunki mają dość podobne upierzenie – szare, wpadające w brąz. Podobnie wiją gniazda²¹. Na pewno różnią się śpiewem.

²¹ Mało kto zdaje sobie sprawę, że większość ptaków buduje gniazda bliżej ziemi niż nieba. Większość spodziewa się zobaczyć gniazdo ukryte gdzieś w koronach drzew. Tymczasem za-

Ornitologowie i tzw. birdwatchersi (ornitologowie amatorzy) stosują najczęściej dwie metody zapisu głosu ptaków: za pomocą specjalnych znaków graficznych²² oraz za pomocą sylab. Proponuję przyjrzeć się tej ostatniej metodzie.

1. Jak brzmi lelek?

- „ma on charakterystyczny głos, mało podobny do ptasiego – twardy warkot »errrrrrrrrrrrrr« [...]»²³.
- „Głos terytorialny samca jest niezwykle. Przypomina monotonne, trwające czasem bardzo długo warczenie kołowrotka, brzmiące jak »errrrrrr... orrrrrrr«. W locie lelki wydają ostry, krótki dwusylabowy głos »klik«²⁴.
- „Głosy: w locie *szruu* (podobnie jak sowa), o wieczornym zmroku – długie, nieprzerwane warczenie *errrrrrrrrrr...*»²⁵.
- „Charakterystyczny głos – długie, monotonne mruczenie»²⁶.
- „Głos wydaje mruczający, podobny do skrzywienia żórawia u studni»²⁷.
- „Przypominające żabę, lecz gromki »krrruu«. Pieśń to donośny (często słyszalny z 1 km) twardy warkot, z bliska zaskakująco terkoczący i intensywny, który jedynie z krótkimi przerwami jest wydawany na zmianę »na dwóch częstotliwościach« godzinami, bez końca, »errrrrrruerrrrrrruerrrrrr...«[...]»²⁸.

2. Jak brzmi słowik?

- Słowik szary:

Znamienny *cięty* śpiew. [...] Głos wabiący: *lit-karr*. Śpiew: piękne głębokie tony, oddzielone w osobne i kilkakrotnie powtarzane wyrazy [...], na przykład *słowik słowik tjuku tjuku tjuku kudi kudi...* w przeciwieństwie do słowika rdzawego brak przeciągłych, rzewnych fletów *tju tju tju*²⁹.

[...] głos: piękny, długi, bogaty śpiew z głębokimi dźwiękami „czok” i charakterystycznym terkotem [...]»³⁰.

równo słowiki, jak i lelki gniazda budują w dole, w bliskości ziemi. „Tylko duże gatunki, jak np. ptaki drapieżne, wiją gniazda wysoko, natomiast wszystkie drobne ptaki z bardzo nielicznymi wyjątkami gnieźdzą się nisko, przeciętnie od jednego metra do dwóch, albo też wprost na ziemi”. J.B. SOKOŁOWSKI: *Zarys metodyki obserwowania ptaków...*, s. 21–22.

²² Na marginesie wspomnę jedynie, że ten system wygląda tak, że na przykład trele ilustruje się, rysując kropki, a gwizdy oznacza się prostą linią. Jest to pomysł opracowany przez ornitologa Macieja Voita – jak utrzymuje Sokołowski. Zob. *ibidem*, s. 21.

²³ P. STERRY, A. CLEAVE, A. CLEMENTS, P. GOODFELLOW: *Ptaki Europy. Przewodnik ilustrowany*. Przeł. E. GOŁA, K. MAZUR, A. ZANIEWSKA, B. ZYCH. Warszawa 2002, s. 244.

²⁴ M. JANISZEWSKA, R. WŁODARCZYK: *Atlas ptaków Polski...*, s. 74.

²⁵ J.B. SOKOŁOWSKI: *Ptaki Polski*. Warszawa 1992, s. 182.

²⁶ P. BRICHETTI: *Ptaki*. Przeł. R. ZAŁSKI. Warszawa 2005, s. 115.

²⁷ B. DYAKOWSKI: *Atlas państwa zwierzęcego...*, s. 20.

²⁸ L. SVENSSON: *Ptaki Europy i obszaru śródziemnomorskiego*. Przeł. D. GRASZKA-PETRYKOWSKI. Warszawa 2012, s. 234.

²⁹ J.B. SOKOŁOWSKI: *Ptaki Polski...*, s. 208.

³⁰ L. SVENSSON: *Ptaki Europy i obszaru śródziemnomorskiego...*, s. 290.

– Słowik rdzawy:

Charakterystyczny *ciągły* śpiew [...]. Głos wabiący: jak słowika szarego. Śpiew: nie tak pocięty na wyrazy, lecz połączony w pewne zwrotki, nieco wyższy w tonie, znamieny perlistymi trelami oraz rzewnymi, ciągnącymi się fletami *tju-tju-tju-tju*³¹.

Rdzawy – głos: pięknie brzmiący, melodyjny i bogaty we frazy śpiew z crescendo, mniej głębski w tonie od śpiewu słowika szarego i bez turkotu³².

Słowik szary śpiewa głośniejsze, dzieli śpiew na pojedyncze, częściej powtarzane wyrazy, jak na przykład *kufi kufi kufi*. Słowik rdzawy śpiewa ciszej i wiąże śpiew w pewną całość, bez pojedynczych i niespodziewanych wykrzykników³³.

Po cóż patrzeć na ptaki na lekcji języka polskiego?

Pozostaje pytanie: jak ta cała ornitologiczna wiedza może przysłużyć się lekturze *Janka Muzykanta*?

Proponuję pracę z nowelą Sienkiewicza rozpocząć właśnie od przeczytania wskazanego fragmentu, a następnie wysłuchania z uczniami głosów ptaków: lelka i słowika³⁴. Można pokazać uczniom zestawienie zapisów ptasich trel sporządzonych przez ornitologów. Byłby to rodzaj ćwiczenia interpretacyjnego. Uczniowie dostaną szansę porównania własnego odbioru mowy ptaków z odbiorem ekspertów. Okaże się na przykład, że ktoś w głosie lelka usłyszy miarowy terkot, ktoś inny z kolei z tego samego śpiewu wyczyta wołanie o błędzie (*error, error*).

Można także zapytać uczniów, który z ptasich głosów bardziej im odpowiada: jednostajny dźwięk, jaki wydaje lelek, czy może słowicze melizmaty? Odpowiedź nie jest wcale taka oczywista. Owszem, słowik śpiewa pięknie, ale lelek brzmi jak dokładny i obowiązkowy rzemieślnik sumiennie wykonujący swoją pracę...

Uczniowie mogą także przed czytaniem lektury poszukać faktów, informacji o ptakach, bohaterach noweli. Proponuję zrobić to wspólnie, w grupach, w ramach na przykład projektu klasowego, ale podopieczni mogą też samodzielnie

³¹ J.B. SOKOŁOWKI: *Ptaki Polski...*, s. 208.

³² L. SVENSSON: *Ptaki Europy i obszaru śródziemnomorskiego...*, s. 290.

³³ J.B. SOKOŁOWKI: *Ptaki Polski...*, s. 208.

³⁴ Koncerty ptaków dostępne są na portalu YouTube. Jest też świetna *książka mówiona* Tomasa Ogrodowczyka, zawierająca próbki śpiewów słowików i lelka. Zob. T. OGRÓDOWCZYK: *Jaki to ptak. Rozpoznawanie ptaków po śpiewach i głosach. 160 gatunków*. Nowy Biedoń 2016.

z głębiac ptasie tajemnice. W ten sposób przygotowują się na spotkanie z ptasim żywiołem, ujętym przez Henryka Sienkiewicza. Wówczas proponuję przeczytać od razu całą nowelę. Po lekturze można zadać takie oto pytanie: *Jak myślisz, dlaczego słowik przekonał Janka?* Spodziewam się, że jedni uczniowie zwrócą uwagę na piękno śpiewu słowika, inni – na mroczną przeszłość lelka (na to, jak lelek był przedstawiany w ludowych opowieściach) czy jego dość osobliwy wygląd.

Ale być może uważny czytelnik dostrzeże w utworze taki frapujący opis Janka:

Chudy był zawsze i opalony, z brzuchem wydętym, a zapadłymi policzkami; czuprynę miał konopną, białą prawie i spadającą na jasne, wytrzeszczone oczy, patrzące na świat, jakby w jakąś niezmierną dalekość wpatrzone. W zimie siadywał za piecem i popłakiwał cicho z zimna, a czasem i z głodu [...]; latem chodził w koszulinie przepasanej krajką i w słomianym „kapalusie”, spod którego obdartej kani spoglądał, zadzierając jak ptak głowę do góry.

s. 5

Przebija się w tej krótkiej charakterystyce podobieństwo do ptaka. Tylko którego ptaka miałyby przypominać Janek? Lelka czy słowika? Lelka siedzącego w poprzek na gałęzi czy słowika wyśpiewującego piękne trele? W takim razie, jak odczytać sens walki lelka ze słowikiem? Idąc dalej, czy Janek jest swoistym błędem ewolucji czy też gatunkiem wyżej wyspecjalizowanym („człowieczym ptakiem”³⁵)... Zachęcam pójść także tymi tropami. Pozytywistyczna nowela stanie się wtedy dla uczniów historią o ludzkich namiętnościach, a nie tylko „prehistorią” XIX-wiecznego chłopca ze wsi.

Co zyskujemy, rozmawiając o ptakach na lekcji języka polskiego? Bez wątpienia zmiana perspektywy z antropocentrycznego na zoocentryczny ćwiczy zarówno spostrzegawczość, jak i kreatywność, ale też wrażliwość czy empatię³⁶. Są to więc zyski wychowawcze, niemierzalne. Należałoby powtórzyć refleksję Barbary Mydlak, miłośniczki ptaków, na temat sensu ornitologicznych fascynacji: „Te »duchy powietrza« każą nam unosić głowę wysoko, kochać podniebne przestrzenie i nieustannie **ostrzą nasze zmysły**”³⁷. Ma bowiem szansę spełnić się to, o czym pisała Ewa Jaskółowa przy okazji omawiania sposobów pracy nad jednym z wierszy Szymborskiej: „Jednym z istotnych celów nauczania języka

³⁵ Badania pokazują, że ptaki mają mniej rozwinięty zmysł słuchu niż ludzie – Janka najbardziej porywa to, co słyszy. Spostrzeżenie to oddała interpretację noweli Sienkiewicza jako opowieści o talencie.

³⁶ Poszerzam tutaj konstatację Krystyny Koziółek: „[...] czytanie jest jednym z podstawowych »ćwiczeń etycznych«, które przygotowują [...] na współistnienie i dialog z realnym światem odmienności i różnorodności innych ludzi” [jak i innych istot żyjących – M.P.]. K. KOZIÓŁEK: *Czytanie z innym. Etyka. Lektur. Dydaktyka*. Katowice 2006, s. 20.

³⁷ B. MYDLAK: *Cały rok wśród ptaków*. Białystok 2009, s. 10 [podkr. – M.P.].

polskiego jest [...] uczenie nie tylko »litery słowa«, lecz także jego »ducha«³⁸. Ponadto przekonywać mogą też inne słowa Mydlak: „To całkiem dobry trening, by jak najdłużej zachować także codzienną radość życia”³⁹. Takie odświeżenie interpretacji lektury *Janka Muzykanta*, „ogranej” przecież już na tak wiele sposobów, służy nie tylko uczniowi, ale i nauczyciela chroni przed nudą schematycznie wykonywanej pracy.

Na koniec dodam jeszcze tylko, że w tej noweli ukrywa się jeszcze jeden ważny ptak. Zachęcam do wnikliwych obserwacji.

³⁸ E. JASKÓŁOWA: *Odczytywanie intencji słowa – przykład wiersz Wisławy Szymborskiej „Prospekt”*. „Postscriptum” 2004, nr 1 (47), s. 18.

³⁹ B. MYRDZIK: *Cały rok wśród ptaków...*, s. 10.

Magdalena Paprotny

Why look at birds? *Janko The Musician's* avifauna

Summary

The article is an attempt to present how the perception of closely relations between a human and animals may encourage a school interpretation. The author points out that teacher is capable of enlarging and deepening knowledge and hobbies of his/her pupils by adopting a cross-disciplinary attitude in a Polish literature lesson. Moreover, the changing of the perspective of view (from the anthropocentric to the zoocentric), will be conducive to the pupils' creative thinking while solve problems, and empathy.

Key words: didactic, Janko the musician, human animal studies, zoophilology.

Магдалена Папротны

Зачем смотреть на птиц? Орнитофауна Янко-музыканта

Резюме

В статье предпринимается попытка показать, как обращение внимания на близкие отношения, связывающие человека с животными, может поддержать школьную интерпретацию. Автор старается доказать, что у учителя есть шанс расширить и углубить знания и любознательность своих учеников, применяя интердисциплинарный подход на уроках польского языка и литературы. Более того, изменение антропоцентрического способа видения на зооцентрический является прекрасным способом для развития как креативности, так и эмпатии.

Ключевые слова: дидактика, Янко-музыкант, *animals studies*, зоофилология.

Ewa Ogłóza

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Poeta, osiołek i Moguer w prozie poetyckiej Juana Ramóna Jiménez

W bajkach zwierzęta nie są po prostu zwierzętami, są istotami trochę niższymi od ludzi, a jednocześnie znacznie bardziej od nich klarownymi w swoich poczynaniach.

Ignacy Karpowicz¹

Moim celem jest przybliżenie tekstu literackiego z myślą o poszerzeniu szkolnej oferty literackiej i filmowej z dziedzictwa kultury powszechnej. Tekst, o którym piszę, wydaje się mi ważny ze względu na temat, bohatera zwierzęcego oraz na wartości artystyczne. Wiele satysfakcji intelektualnej i estetycznej może dostarczać kontakt z arcydziełami. Ponieważ opisy dotyczą hiszpańskiego miasteczka, być może w dobie żywych kontaktów z Hiszpanią czy własnych doświadczeń uczniów warto by ich zapoznać z laureatem literackiej Nagrody Nobla za 1956 rok. Na końcu artykułu wymieniam kilka technik dramowych, które wzbogaciłyby lekcje literackie o powieści Jiménez, ale artykuł nie ma charakteru dydaktycznego.

Książka

*Platero y yo*² Jiménez (1881, Moguer – 1958, San Juan na Portoryko) powstawała podczas kilkuletniego pobytu pisarza w rodzinnej miejscowości, do-

¹ I. KARPOWICZ: *Sońka*. Kraków 2016, s. 20.

² W języku polskim są dwa tłumaczenia tekstu Jiménez. Zob. J.R. JIMÉNEZ: *Srebroń i ja*. Przeł. F. ŚMIEJA. Wstępem opatrzył P. SAWICKI. Wrocław 1997; J.R. JIMÉNEZ: *Srebrzynek i Ja*. *Elegia*

kąd przeniósł się z Madrytu po śmierci ojca. Wydanie z 1914 roku nie jest kompletne³; takie jest dopiero wydanie z 1917 roku i obejmuje sto trzydzieści osiem niewielkich⁴ rozdziałów opatrzonych numerami i tytułami.

W słowie wstępnym Jiménez zwrócił uwagę na wartość dzieciństwa, powtarzając za Novalisem:

Gdziekolwiek są dzieci – mówi Novalis – tam istnieje Wiek Złoty⁵.

Dla Jiménez a dzieciństwo ma wielką wartość:

Jakże cudowne, Srebroni, są fantazje dzieciństwa. [...] Chodzi się na pół ślepym [...] sadząc na prawdziwym brzegu poezję duszy olśnionej, której już się nigdy więcej nie znajdzie⁶.

Szczególnie, jak dodaje w innym miejscu, pamięta się pejzaże dzieciństwa – skarpe z rudego piasku, sadzawkę, odbicie w niej sosen, *magiczne słońce mojego dzieciństwa⁷*.

Ciekawy jest fragment XCII (*Winieta*) – liczy trzy akapity, a w każdym jest apostrofa do Srebronia, któremu „ja” mówi o zachodzącym słońcu, o wyraźnych oznakach jesieni i którego jednocześnie przekonuje, że pora sprzyja kontemplacji oraz lekturze książki. Zacytujmy to napisane prozą liryczne wyznanie, które można by odnieść do całej książki Jiménez a:

Pora zaprasza nas, Srebroni, do kontemplacji naszej duszy. Innego teraz będziemy mieli przyjaciela: nową książkę, wybraną i szlachetną. A przed rozwartą książką objawi nam się otwarty krajobraz cały, w swej nagości sprzyjający nieograniczonej, wytężonej, samotnej myśli⁸.

W innym fragmencie Jiménez wyjaśnia, jak postrzega zwierzęcego bohatera w tekście literackim.

andaluzyjska. Przeł. J. STRASBURGER. Warszawa 1979. W artykule cytuję fragmenty z tłumaczenia F. ŚMIEL. Zob. artykuł: P. SAWICKI: *Polskie peregrynacje osiołka z Moguer*. „Odra” 1997, nr 1, s. 62–65.

³ W stulecie wydania książki odbyła się konferencja i została wydana książka zbiorowa: *Cien años de „Platero y yo”*. Eds. SOLEDAD GONZÁLEZ RÓDENAS, ELOY NAVARRO DOMÍNQUEZ. Huelva 2017.

⁴ O mikroopowiadaniach Jiménez a pisała A. Draus-Kłobucka.

⁵ J.R. JIMÉNEZ: *Srebroń...*, s. 21.

⁶ *Ibidem*, s. 187.

⁷ *Ibidem*, s. 333.

⁸ *Ibidem*, s. 251.

Bajka (CXXV)

Od dziecka, Srebroni, miałem przyrodzoną odrazę do bajek, tak jak do kościoła, do policjanta, do torreadorów i do akordeonu. Biedne zwierzęta zmuszone do paplania głupstw ustami bazarzy były mi tak wstrętne, jak wypchane okazy w ciszy cuchnących gablotek w gabinecie przyrodniczym. Każde ich słowo, a raczej każde słowo, które kazał im mówić zachrypnięty, szczeniasty, pożółkły jegomość, było jak oko ze szkła, jak skrzydło na drucie, podpórka ze sztucznej gałęzi. Potem, kiedy oglądałem tresowane zwierzęta w cyrkach w Huelvie i Sewilli, bajka, co wraz z kajetami i nagrodami pozostała w zapomnieniu opuszczonej szkoły, znowu wróciła jak nieprzyjemny koszmarny młodzieńczych lat.

Kiedy już byłem mężczyzną, Srebroni, bajkopisarz Jean de La Fontaine, o którym ci tyle razy mówiłem, pogodził mnie z mówiącymi zwierzętami. Niekiedy jego wiersz wydawał mi się prawdziwym głosem gawrona, gołębia albo kozy. Ale zawsze opuszczałem morał, to chude ognisko, ten popiół, to piórko wypadłe z końca.

Oczywiście, Srebroni, ty nie jesteś osiołkiem w zwyczajnym tego słowa znaczeniu, ani wedle definicji słownikowej Akademii Królewskiej. Jesteś taki, jakiego ja znam i pojmuję. Ty masz swój język własny, a nie mój, jak ja nie mam języka róży, a ona słowika. Dlatego nie bój się, że kiedykolwiek zrobisz cię bohaterem-gadulą jakiejś bajeczki (co mogłeś pomyśleć na widok moich książek), splatając twój doniosły głos z głosem lisa albo szczygła, aby następnie wyprowadzić kursywą zimny i zbędny morał bajki.

Nie, Srebroni...⁹.

W przytoczonym fragmencie pisarz informuje o swoim niechętnym stosunku do bajek zwierzęcych; nie przekonują go ani mówiące zwierzęta, ani morały, chociaż doceniał niektóre bajki Jeana de La Fontaine'a. Zwracając się do swojego osiołka po imieniu, wyraża przekonanie, że jest on indywidualnym zwierzęciem, które ma swój głos oraz swój język, i powinno być przedstawiane w literaturze jako zwierzę o określonych przymiotach, a nie jako alegoria cech ludzkich.

⁹ Ibidem, s. 327.

Interpretacja Michaela P. Predmore'a (i innych)¹⁰

Predmore zastanawia się, co jest zasadą kompozycyjną książki. Tworzy ją sto trzydzieści osiem fragmentów połączonych bohaterami, miejscem i sposobem prowadzenia narracji, co jest oczywiste dla każdego czytelnika. Autor wskazuje także precyzyjnie, które rozdziały kolejno obejmują zdarzenia każdej z czterech pór roku. Narodziny osiołka przypadły na marzec, a osiołek odchodzi w lutym.

Predmore zauważa, że wiosna to czas ponownych narodzin, ale też bólu, cierpienia i ciemności, lato ma związek z pełnią, jesień – ze schyłkiem, a zima – ze śmiercią, lecz także z porządkiem, harmonią, jasnością, młodością. Wiosną słychać przede wszystkim śpiew ptaków, jesień obfituje w zachody, a Platero jest pouczany, że żółte liście znów będą zielone, a małe ptaki po prostu znikają, by na wiosnę narodzić się (rozdział LXXX); lato oddziałuje intensywnie na zmysły (rozdział XXV, s. 65 – dwa arbuzy). Zimą sceny okrucieństwa człowieka i nędzy zwierząt znikają, być może chodziło o przygotowanie okoliczności śmierci Platera. Motyl zapowiada powtórne narodziny. W umieraniu Platera nie było cierpienia, a wokół nie panowało zło, tylko smutek.

Inaczej było na wiosnę – pierwszych osiem rozdziałów opisywało noc, księżyc, chłód, lęk, drżenie, zaćmienie słońca, nawet Platero „zniszczył” odbicie księżycy, uderzając kopytkiem w tafelę wody. Rozdział V *Dreszcz* opisuje pełnię księżycy, drzewo migdałowe obsypane białym kwiatami, doznanie wilgoci, zapachu pomarańczy i ciszy oraz nieuzasadniony przestrasz zwierzęcia. Jiménez przede wszystkim stara się metaforycznie opisać, co widzi, i podkreślić niezwykłość chwil, tkwiącą w nich tajemnicę, niezwykłość wrażeń wzrokowych i momentalnych odczuć. Platero, jest, jak się wydaje, wśród kryształowych róż, a pomimo że wszystko staje się białe w blasku księżycy, dolina kojarzy się z czarownicami.

Jiménez, zauważa Predmore (i nie tylko on), skupia uwagę na motywie motyla czy motyli, który to motyw wielokrotnie powraca w tekście; na motywie krwi (rana z cierniem, przysysanie się pijawki do pyska, zranienie z powodu kopnięcia), oczyszczenia przez wodę.

¹⁰ Zob. M.P. PREDMORE: *The Structure of „Platero y Yo”*. <http://www.jstor.org/stable/pdf/1261431.pdf?refreqid=search%3A97544b382a28de89e9a15bfe0c8d2da4> [data dostępu: 7.09.2017]. Por. też na przykład: W.T. PATTISON: *Juan Ramón Jiménez. Mystic of Nature*. <http://www.jstor.org/stable/pdf/333482.pdf?refreqid=search%3Aedf73ddf230034e85c28c9db8623e5fb> [data dostępu: 7.09.2017]; D.F. FOGELQUIST: *Poet and Pine*. <http://www.jstor.org/stable/pdf/338373.pdf?refreqid=excelsior%3A592a4faf6c9e175ae32432795307e128> [data dostępu: 7.09.2017]; *Przyjaciel kwiatu i księżycy*. (Juan Ramón Jiménez, „Srebrzynek i ja”). <http://lekturylirael.blogspot.com/2013/04/przyjaciel-kwiatu-i-ksiezycy-juan-ramon.html> [data dostępu: 1.08.2017]; P.R. OLSON: *Time and Essence in a Symbol of Juan Ramón Jiménez*. <http://www.jstor.org/stable/pdf/3042883.pdf?refreqid=search%3A06b6e443e18c36d0901bc0648983db46> [data dostępu: 7.09.2017].

Z motywem krwi łączy się opis zachodu słońca w części XIX *Szkarłatny krajobraz*. Bohater dostrzega wspaniałe kolory, zwraca uwagę na niezwykle obraz osiołka pijącego jakby krew z kałuży, odczuwa jakąś tajemnicę tej chwili o zmierzchu:

Trwam nadal w zachwycie nad zmierzchem. Srebroń, a czarne jego ślepia szkarłatne są od zachodu, podchodzi potulnie do kałuży o wodach karmimowych, różowych, fiołkowych. Zanurzył pysk w lustrach, które pod jego dotykiem robią się płynne, a w jego ogromnej gardzieli słychać jakiś obfity przepływ cienistych wód krwi¹¹.

Srebroń nigdy naprawdę nie umarł całkowicie, jak wszystkie stworzenia i rośliny uczestniczy w życiowych procesach natury, stał się częścią ziemi i gleby, a jego rozbite serce dało życie kwiatom, żółtym irysom.

W prozie Jiménez'a pojawia się także ogień (woda, na przykład we fragmencie CXVIII – *Zima*), rozpalony w zimowy dzień w kominku, który stanowi *okno otwarte na jaskinię Platona*. Jiménez wyraża hiperbolicznie i plastycznie swój wielki zachwyty:

Ogień to wszechświat wewnątrz domu. Czerwony i bez kresu, ogrzewa nas i hartuje jak krew z rany ciała [...]. Opasani jesteśmy złotymi i cienistymi tańcami. Cały dom tańczy i kurczy się, i ogromnieje w swawolnej grze, jak rosyjscy tancerze. Wszelkie kształty zeń wypływają, w nieskończonym czarodziejstwie: gałęzie i ptaki, las i woda, pagórek i róża. Popatrz: my sami, bezwiednie, tańczymy na ścianie, na podłodze, na suficie¹².

Srebroń

Narrator i bohater tekstu, dorosły, wrażliwy człowiek i poeta, wielokrotnie zwraca się do zwierzęcia w drugiej osobie liczby pojedynczej, używając imienia Srebroń. Podczas wspólnych wędrówek, które relacjonuje w powieści, przemawia do osiołka z czułością, troską oraz radością, traktując zwierzę z przyjaźnią i miłością, dostrzegając paralelizm losu czy postawy. Żartobliwie pisze, że kiedyś *zapomniał o jego zwierzęcym kształcie*¹³. Los Srebrzynka zestawiony jest z losem innych osłów. Tylko jego właściciel okazuje mu wyjątkową troskę, szacunek, czułość.

¹¹ J.R. JIMÉNEZ: *Srebroń i ja...*, s. 65.

¹² *Ibidem*, s. 297.

¹³ *Ibidem*, s. 213.

Utwór rozpoczyna się opisem zwierzęcia, niedługo po urodzeniu (rozdział I), a kończy relacją z cmentarza (od rozdziału CXXIII), gdzie pochowano osiołka; kilka rozdziałów wcześniej opisał Jiménez sytuację odchodzenia zwierzęcia. Ponad sto rozdziałów wypełniają wypowiedzi także w drugiej osobie, opisy najrozmaitszych elementów Mogueru i najbliższej okolicy w czasie czterech pór roku, poczynawszy od marca, a skończywszy na kwietniu.

Srebroń jest mały, kosmaty, gładki, tak miękki w dotyku, że powiedziałbyś: cały z bawełny, że nie ma kości. Jedyne zwierciadła oczu z węgla są twarde jak dwa skarabeusze z czarnego kryształu. [...]

Jest delikatny i grymaśny, jak dziecko, jak mała dziewczynka... Ale wewnątrz jest silny i zwarty jak kamień. [...] chłopci przystają, aby mu się przypatrzeć.

– Ten to jest ze stali...

Jest ze stali. Ze stali, a także ze srebra księżycy¹⁴.

Już pierwsze zdania wskazują na czuły stosunek bohatera/narratora do osiołka, w którym dostrzega i delikatność, i twardość, i poezję. Ujawnia się też wrażliwość bohatera na kolory i inne jakości zmysłowe, a w rozdziale występują elementy scenerii hiszpańskiego miasteczka.

Śmierć (CXXXII)

Znalazłem Srebronion z oczami łagodnymi i smutnymi, leżącego na swoim barłogu ze słomy. Podeszedłem doń, przemówiłem, pogładziłem, przemówiłem i wezwałem, żeby wstał.

Biedak natychmiast cały się poruszył, ale jedna noga pozostała zgięta... Nie mógł... Wówczas rozprostowałem jego nogę na ziemi, pogładziłem go znowu tkliwie i kazałem wezwać lekarza.

Stary Darbon, jak tylko go zobaczył, wciągnął swoje ogromne, bezzębne usta aż po gardło i zwiesiwszy na piersi głowę, poruszał nią w takt wahadła.

– Nic dobrego, co?

Nie wiem, co mi odpowiedział... Że biedaczysko umiera... nic... że jakiś tam ból... że nie wie, jaki niedobry korzeń... ziemia w trawie...

W południe Srebroń już nie żył. Brzuszek z bawełny wydał mu się jak kula ziemska, a jego sztywne i sine nogi wznosiły się ku niebu. Kędzierzawa sierść wyglądała jak zjedzone przez mole parciane włosy starych lalek, które wypadają, kiedy ręką przesunąć po nich, i kruszą się w smutny proch...

¹⁴ Ibidem, s. 23.

*Po stajni, w ciszy, zapalając się, ilekroć przelatywał przez promyk słońca padający z okienka, fruwał piękny motyl o trzech kolorach*¹⁵.

Piotr Sawicki podkreślił, że osiołek jest zindywidualizowany, delikatny i dziecinny, o osobowości dziecka¹⁶. Jiménez obiecuje osiołkowi, że pokaże mu

*kwiaty i gwiazdy. I nikt nie będzie śmiać się z ciebie jak z niezdary [...]*¹⁷.

O oczach Srebronia pisze z zachwytem, że są jak dwie róże (róża – jeden z ulubionych motywów pisarza):

*Twoje oczy, których ty, Srebroni, nie widzisz, i które podnosisz łagodnie ku niebu, to dwie, piękne róże*¹⁸.

W innym miejscu napisał, że oczy Srebronia są zmęczone lub że wyglądają jak *wielkie, czarne ślepia*¹⁹. Pisarz opisuje także uszy, zęby i ryk osła:

*Widząc go [tajemniczy inny osioł, może zły duch – E.O.], Srebroń najpierw tworzy róg, nastroszywszy uszy tak, że tworzą szpic, następnie jedno ucho nadal trzyma postawione, ale drugie zwiesza [...]*²⁰;
[...] *postawiwszy uszy na sztorc*²¹.

Widać *wielkie fasole żółtych zębów*²² czy *różowy pysk, najeżony wielkimi żółtymi zębami*²³. Osioł może zaryczeć ochryple: *porykiwało jak szalone*²⁴, ale też *ryk jego robi się słodszy, z ordynarnego – staje się boski*²⁵. Osiołek pojawia się także w przestrzeni, gdzie słycać echo powtarzające jego ryk, co najpierw budzi przerażenie zwierzęcia i drżenie ciała, a potem uparty bunt i nerwowe tarcie „łepetyną” o ziemię, aby zerwać uzdę²⁶. W innej sytuacji to osiołek za oknem przestraszył dzieci²⁷.

Chód osiołka niosącego gałęzie sosnowe opisany jest we fragmencie CVII (*Idylla listopadowa*):

¹⁵ Ibidem, s. 341.

¹⁶ Ibidem, s. 14–15.

¹⁷ Ibidem, s. 33.

¹⁸ Ibidem, s. 43.

¹⁹ Ibidem, s. 211.

²⁰ Ibidem, s. 93.

²¹ Ibidem, s. 219.

²² Ibidem, s. 101.

²³ Ibidem, s. 223.

²⁴ Ibidem, s. 219.

²⁵ Ibidem, s. 157.

²⁶ Zob. ibidem, s. 273 i 275 (*Echo*).

²⁷ Zob. ibidem, s. 277 (*Strach*).

*Idzie drobnym kroczkiem, równym, jak cyrkowa dziewczyna na linie, zgrabnie, swawolnie... jakby się wcale nie poruszał. Kiedy nastawi uszy, rzekłbyś – ślimak pod swoim domkiem*²⁸.

Ponieważ adresatem są dzieci, Jiménez używa wielu obrazowych porównań, które czerpie na przykład z cyrku²⁹ czy obserwacji innych zwierząt. Zauważa, że

*Dziecko potrafiłoby narysować jego sylwetkę [o starym, odchodzącym osłisku – E.O.] nieruchomą na tle wieczornego nieba*³⁰.

Srebroń boi się podczas księżycowej nocy, kłusuje i biegnie, a kiedy wkłada kopytko do strumyka, wydaje się, że rozbija księżyc. W V fragmencie *Dreszcz* jest też opis drzewa migdałowego:

*Ponad ogrodzeniem ogromne drzewo migdałowe, śnieżne od kwiecica i księżycy, o wierzchołku nakrytym białym obłokiem*³¹,

oraz nazwanie innych wrażeń zmysłowych: *Przenikliwy zapach pomarańczy... Wilgoć i cisza*³².

Przyjaźń między człowiekiem i osłem ma wiele przejawów – pan pozwala iść osiołkowi, gdzie on chce, a osiołek podąża tam, gdzie chce pan, osiołek pozwala panu odpoczywać czy drzemać, a pan obchodzi się z nim jak z dzieckiem, schodzi z niego, kiedy droga prowadzi pod górę, całuje, ale i zwodzi lub drażni³³. Pewnego letniego dnia pisarz wędrujący na osiołku przeżywa moment iluminacji, widząc pole, żagiel na rzece, dym pożaru czy pijąc ze studni „płynny śnieg” i obserwując osiołka, który chłepce najczystsza wodę:

*Krótką jest jednak nasza jazda, niby łagodny i bezbronny dzień pośród różnorodnego życia*³⁴.

Jiménez przejawia wrażliwość na smutny los zwierząt; pisze o umierającej starej kłaczy zakatowanej przez ludzi, o starym osle, o osłach pracujących ponad siły, także o osłicy bitej kijem przez niewidomego właściciela i zmuszanej wciąż do rodzenia osłątka.

²⁸ Ibidem, s. 289.

²⁹ Podobnie w *Drodze: Spójrz na tamtą topolę: jest niby Lucja, linoskoczek z cyrku, kiedy, rozścieliwszy ogniste włosy na dywanie, podnosi złęczone, smukłe, kształtne nogi, które wydłuża szary trykot*. Ibidem, s. 281.

³⁰ Ibidem, s. 301.

³¹ Ibidem, s. 31.

³² Ibidem.

³³ Zob. ibidem, s. 121.

³⁴ Ibidem, s. 159.

Osiółki piaskarza (CXXX)

*Spójrz, Srebroni, na osiołki Quemada, ociągające się i uginające pod kopianym i czerwonym ciężarem wilgotnego piasku, z utkwioną w nim, jakby w sercu, różgą z zielonej oliwki, którą się je bije...*³⁵.

Jiménez opisuje pewną sytuację, kiedy inny mężczyzna pyta, co osiołek niesie na grzbiecie, a w odpowiedzi słyszy, że białe motyle (*mariposa blanca*).

*Mężczyzna chce wbić swą żelazną szpilę w mój koszyk i nie mogę mu przeszkodzić. Otwieram sakwę przy siodle, a tamten widzi, że pusta. I pokarm duchowy swobodnie i jawnie przechodzi bez myta*³⁶.

Jak wyjaśnia Michael P. Predmore, „dobra duchowe” potwierdzają, że Platero nie uczestniczy w życiu materialnym i ekonomicznym wsi, a martwy podlega przemianie, jak motyl. Platero jakby niósł w koszyku białe motyle, znak zmiany i narodzin. Motyl wskazuje na podobieństwo i kontrast z osiołkiem – lekkość i delikatność owada i zwierzęcia, ale swobodny lot motyla i twarde stąpanie po ziemi osiołka. W opisie lotu (*czystego i gładkiego*) motyla pojawia się kolejne porównanie „cyrkowe” – *niby cyrkowy konik na arenie* (s. 339). W tym samym fragmencie CXXXI Jiménez wylicza, co i na jakim tle uznaje za piękne obiekty:

*Są, Srebroni, piękna skończone, które inne na próżno próbują przyćmić. Tak jak na twojej lepetynie oczy są największym wdziękiem, podobnie gwiazda – jest tym samym dla nocy, a róża i motyl – dla porannego ogrodu*³⁷.

Moguer (i opisy)

W prozie Jiménez odtwarza topografię miasteczka i okolicy, opisuje osoby, które tworzyły społeczność (na przykład choleryczny proboszcz, dziewczynka chora na suchoty, sprzedawcy, grupki dzieci, służące, kobiety i rodzina romska, węglarka, lekarz weterynarz, chłopiec sprzedający pomarańcze), oraz zwierzęta, drzewa, rośliny i obiekty (domy, kościół, studnie, cysterny), które wypełniały przestrzeń i składały się na moguerański krajobraz. Proza zawiera wszech-

³⁵ Ibidem, s. 337.

³⁶ Ibidem, s. 25.

³⁷ Ibidem, s. 339.

stronny, zmysłowy i wieloaspektowy opis tego, co widział „ja” bohater, w czym uczestniczył, jak odczuwał świat, jaka więź łączyła go z osiołkiem Srebroniem czy Srebrzynkiem, którego portret został stworzony z cech i zachowań kilku zwierząt należących do Jiménezza. Przedstawia też innych mieszkańców, na przykład handlarzy płótnem czy dziewczynę sprzedającą prażone nasiona sosny (pini?), informując przy tym o upodobaniach ludzi z Moguer. Nazwa miejscowości ma związek z pagórkami i okruchami złota; na końcu rozdziału CXXIII czytamy wyznanie i zapewnienie:

Niespodziewanie znalazłem się jak gdyby w niewyczerpanym skarbcu... Moguer, pagórek odpadów złota, Srebroni: możesz żyć i umierać szczęśliwy³⁸.

Nie ma wątpliwości, jak ważne są w życiu wszystkich w Moguer woda oraz chleb.

Moguer jest jak pszenny chleb, w środku biały miękisz, a dookoła złocisty – o, smagłe słońce! – jak miękka skórka³⁹.

Za ważny atrybut Moguer uznaje Jiménez także wino, o charakterystycznej złocistej barwie (CXXIV *Wino*, s. 325).

Jiménez wielokrotnie nazywa w opisach kolory, ich zmienność, odcienie i przenikanie. Opisuje biel miasteczka i kwiatów, granat nieba (*niezmiennym błękitem nieskończonego nieba nad Moguer⁴⁰*) i morza, zielen drzew, pól i łąk, kontrastuje czerń ze srebrem. Tworzy ze słów malarskie kompozycje, wskazując też na inne walory zmysłowe:

Zielony krajobraz prawie rozplywa się w sennej połodze kwiecica, a w czystym błękicie, obramowany nędznym murem, rozlega się leniwie i rzewnie dzwoni [...]⁴¹,

lub inny obraz:

Cóż za czarodziejskie upojenie oglądać za żelazną kratą bramy krajobraz i niebo [...]. I widać było szosę z mostem i dymiącymi topolami, piec do wypalania cegły i pagórki Palos, i parowce Huelvy, a kiedy się ściemniało, światła nabrzeża Riotinto i wielki samotny eukaliptus z Los Arroyos na tle fiołkowo-purpurowych ostatek zachodu⁴².

³⁸ Ibidem, s. 323.

³⁹ Ibidem, s. 111.

⁴⁰ Ibidem, s. 45.

⁴¹ Ibidem, s. 51.

⁴² Ibidem, s. 75.

Często przedmiotem opisu są zachody słońca, na ogół z opisem natury łączą się wyznania nastroju czy łączności ze zwierzęciem; tak jest w *Powrocie* (XXII):

*Zapadał kwietniowy wieczór. Cały zachód, który był złotym kryształem, stał się z kolei kryształem srebrnym, gładką i świetlistą alegorią z kryształowych lilii. Potem niebo przypominało przezroczysty szafir, mieniący się szmaragdowo. Wracałem smutny... [...]*⁴³.

*I nagle pomyślałem o Srebroniu, o którym, chociaż szedł pode mną, zapomniałem, jakby on był moim ciałem*⁴⁴.

Narrator wyczulony jest na dźwięki; niekiedy opisuje ich jakość i wymienia, jakie to są dźwięki, na przykład:

Kiedy czyste powietrze października wyostrza kryształowe odgłosy, od doliny unosi się sielankowy rozgwar pobekiwań, rzeń, śmiechów dzieci, szczekania i dzwonek...⁴⁵.

Ja i narracja

Powieść Jiméneza ma charakter autobiograficzny, dotyczy miejsc z bliskiego otoczenia pisarza, osób i zwierząt, które znał, i zdarzeń, w których uczestniczył. Narracja prowadzona w pierwszej osobie pozwala na częściowe utożsamianie narratora i bohatera powieści z pisarzem. Autoportret pisarza pojawia się w rozdziale VII o znamienym tytule *Wariat*:

*Jadąc na siwym, miękkim Srebroniu, w żałobnym odzieniu, z długą brodą nazarejczyka i w czarnym kapelusiku, muszę przedstawiać niecodzienny widok*⁴⁶.

We fragmencie LXXXIV *Pagórek* Jiménez opisuje obraz, który chciałby namalować, aby pokazać, co lubi najbardziej; na razie kreśli ten obraz słowem:

Na nim [pagórku – E.O.] czytałem to, co przeczytałem, i wszystkie myśli moje tam przemyślałem. [...] ja na czarno, leżący na piasku, odwrócony do siebie plecami, chcę mówić do ciebie, czy do tego, kto patrzy, a między

⁴³ Ibidem, s. 73

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Ibidem, s. 219.

⁴⁶ Ibidem, s. 35.

*moimi oczami a zachodem słońca – swobodna myśl. [...] patrzący, z książką w ręku, na słońce zachodzące w rzece*⁴⁷.

Jiménez pisze też o mogile swojego ojca, zawieszając na końcu fragmentu głos:

*A tu, Srebroniu, leży mój ojciec... Srebroniu...*⁴⁸.

Takich momentów ciszy, spokoju, ukojenia opisuje Jiménez więcej. Na przykład w jakąś jesienną niedzielę czyta pod sosną poezję, a jednocześnie obserwuje owady i osiołka:

W ciszy między dwoma dzwoneniami wewnętrzne wrzenie wrześniowego rana nabiera kształtu i dźwięku. Żłocisto-czarne osy latają wokół winorośli aż ciężkiej od zdrowych kiści muszkatelu, a motyle, do niepoznaki pomieszczone z kwiatami, stają się w momencie odlotu jakby na nowo stworzone w metamorfozie kolorów. Samotność jest jedną wszystko ogarniającą myślą ze światła.

*Od czasu do czasu Srebroń przestaje jeść i patrzy na mnie... ja od czasu do czasu przestaję czytać i patrzę na Srebronia*⁴⁹.

Narrator dostrzega więc wartości w lekturze, samotności, jedności z przyrodą. *Srebroń i ja* okazuje się lekturą na czasie, kiedy dziś propaguje się postawę ekologiczną i ruch *słow* w różnych dziedzinach życia.

Zdarza się, że narrator odczuwa wyjątkową więź z całym światem; pisze o tym między innymi w rozdziale LXXIII o znamienym tytule *Nokturn*:

Pola zostały same ze swoimi drzewami i cieniami drzew. Słysząc przerywaną pieśń świerszcza, pogwarki lunatyczne skrytych wód, wilgotną miękkość, jakby gwiazdami się roztopiły... Srebroń porykuje smętnie z ciepłoty swojej stajni. [...] Noc jest tak jasna, że widać kolory kwiatów w ogrodzie, jak za dnia. [...] ja w wonnej, niebieskiej, poruszającej się i złotej ciemności, którą tworzy księżyc, bzy, wietrzyk i cień, słucham mojego głębokiego, niezwyčajnego serca.

*Głob kręci się spotniały i łagodny...*⁵⁰.

Ponieważ w życiu Jiménezza obecna była sztuka, czasami odwołuje się w prozie do znanego malarstwa:

⁴⁷ Ibidem, s. 231.

⁴⁸ Ibidem, s. 265 (*Stary cmentarz*).

⁴⁹ Ibidem, s. 189.

⁵⁰ Ibidem, s. 205.

Srebroń raz po raz przestaje pić i wznosi głowę, jak ja i jak kobiety Milleta, ku gwiazdom, z jakąś łagodną, ogromną tęsknotą...⁵¹.

Melancholię jesienną odczuwa bohater, słysząc ujadanie psa, który

szczeka ostro i zajadle, być może czując, że umiera piękno...⁵².

W czasie Bożego Narodzenia, po chorobie, czuje się tak:

Ja płaczę, słaby, wzruszony i samotny jak Faust...⁵³.

Głęboko odbiera wyjątkowo gwiazdzistą noc styczniową:

Srebroni, Srebroni! Dałbym całe moje życie i pragnąłbym, żebyś ty chciał dać twoje, za niepokalaność tej wysokiej nocy styczniowej, samotnej, jasnej i ostrej⁵⁴.

„Ja” przeżywa także żalobę po ukochanym zwierzęciu. W *Nostalgii* (CXXXIII) siedmiokrotnie kieruje do Srebronia pytanie, w którym wciąż upewnia się, czy Srebroń widzi wszystko, co kiedyś go otaczało. „Ja” nie ma wątpliwości, że tak jest, a on sam z kolei ulega złudzeniu, że w dolinie winnic słyszy

w pogodnym zachodzie twoje [Srebroni – E.O.] łagodne, pełne żalu porykiwanie, które osładza całą dolinę winnic...⁵⁵.

Niekiedy „ja” obserwuje zabawy dzieci z przedmiotami, które przypominają dzieciom osiołka (drewniany kozioł, siodło, wędzidło, uzda; CXXXIV – *Drewniany kozioł*). Chodzi z dziećmi tam, gdzie znajduje się mogiła Srebronia, i wydaje się mu, że biały motyl przelatujący nad kwiatami jest, być może, duszą (?) zwierzęcia, a Srebroń pasie się na niebieskiej łące i na kosmatym grzbiecie nosi aniołki (CXXXV – *Melancholia*). Srebroniowi „w niebie” dedykuje swoją książkę poetycką: *dla ciebie jest ta książka i o tobie* (CXXXVI – *Do Srebronia w niebie nad Moguer*)⁵⁶, i jest przekonany, że żółte irysy na grobie zwierzęcia wyrastają z jego rozbitego serca. Znajduje ukojenie, patrząc na podarowanego przez dziewczynę Srebronia z kartonu (kolorowego, z nosidełkami pełnymi doniczek z kwiatami, na deseczce z czterema kółeczkami). W ostatnim rozdziale „ja” stara się zrozumieć relacje między wymiarami czasu: przeszłością, terażniejszością

⁵¹ Ibidem, s. 221.

⁵² Ibidem, s. 235.

⁵³ Ibidem, s. 299.

⁵⁴ Ibidem, s. 315 (*Czysta noc*).

⁵⁵ Ibidem, s. 343.

⁵⁶ Ibidem, s. 349.

i przyszłością oraz wiecznością. Dochodzi do wniosku, chociaż zdanie kończy znak zapytania, że i on, i zwierzę mają

*szkarłatne jak serce Boga wiekuistego, słońce każdego brzasku*⁵⁷,

czyli okazuje się, że najważniejsze wartości to wiara w Boga i bliski kontakt z naturą (CXXXVIII – *Do Srebronia, w jego ziemi*).

Ptaki

Dużo w utworze Jiménezera ptaków⁵⁸. W wiosenny poranek budzi mężczyznę

swobodny, świeży i bezustanny koncert dzióbków! Kapryśna jaskółka szczebiot swój modeluje w studni; kos gwizdże na opadłej pomarańczy; ognista wilga gaworzy to na tym, to na tamtym dębie; na wierzchołku eukaliptusa dzwonec śmieje się przeciągle i cienko; a na sośnie wróble wiodą hałaśliwą dyskusję.

Charakterystyczna dla Jiménezera jest obecność motyli w rozdziale oraz końcowa metafora – połączenie miodu, róży i słońca:

*Zdaje się, że znajdujemy się wewnątrz wielkiego, świetlistego plastra miodu, który jest środkiem ogromnej, gorącej, czerwonej róży*⁵⁹.

W innym rozdziale mowa jest o skrzypieniu żurawia oraz *misternym okapie muzyki*, który konstruują szczygły, dzwońce i czyżyki⁶⁰, w jeszcze innym – o *świetlistym ptaszku*, przynęcie w sieci⁶¹.

W rozdziale LXXXIII *Kanarek umiera* Jiménez próbuje na wzór *Kwiatów małej Idy* Jana Christiana Andersena oswajać dzieci ze śmiercią, pisząc o martwym kanarku w klatce, którego trzeba pogrzebać w ogrodzie, pytając, czy jest raj dla ptaków, i przekonując, że na wiosnę kanarek powróci, ale w innej postaci:

Na wiosnę, Srebroni, na pewno zobaczymy ptaszka, jak wylatuje z serca białej róży.

⁵⁷ Ibidem, s. 353.

⁵⁸ Kontekstem do prozy Hiszpana mogłaby być książka na przykład Stanisława ŁUBIEŃSKIEGO *Dwanaście srok za ogon*. Warszawa 2017.

⁵⁹ *Srebroń i ja...*, s. 79.

⁶⁰ Ibidem, s. 45.

⁶¹ Ibidem, s. 97.

Drzewa

Widać, że miłością i zachwytem darzy Jiménez drzewa; dużo w jego prozie opisów sosen, eukaliptusów, drzew migdałowych, topoli, też akacji (kiedy rozrosła się, nie daje już natchnienia). Oglądając z obrzydzeniem walki kogutów, narrator patrzył na drzewo pomarańczowe,

*które w jasnym słońcu na zewnątrz nasycalo powietrze aromatem obfitego,
białego kwiecia...*

Pomyślał wtedy:

*Jakby to było dobrze – z woniejącą duszą – być drzewem pomarańczowym
całym w kwiecie; być czystym wiatrem; być wysokim słońcem⁶²!*

W opisie jesiennego pejzażu pojawia się metafora odwróconych drzew:

Ileż to, Srebroni, liści spadło ubiegłej nocy! Wydaje się, jakby drzewa odwróciły się i korony miały na ziemi, a korzenie w niebie, usiłując w nim się zasadzić. [...] Teraz, Srebroni, zobaczą nas ptaki z nagości gałęzi, spośród złotych liści, tak jak myśmy je widywali wśród zielonych liści na wiosnę. Łagodna pieśń, którą przedtem nuciły liście w górze, zmieniła się na dole w jakieś suche, ciągnące się błaganie.

W tym fragmencie CIV „Droga” kryje się też pytanie o śmierć ludzi, zwierząt i przyrody:

Nie wiem, gdzie umierają [liście – E.O.]. Ptaki, w swojej miłości wiosny, musiały zdradzić im sekret tego pięknego i skrytego umierania, którego nie będziemy mieć ani ty, ani ja, Srebroni...⁶³.

Wielokrotnie powtarza się motyw wielkiej sosny na wzgórzu, której poświęca Jiménez rozdział XL *Sosna olbrzym*:

Srebroni [...] Dokądkolwiek dochodzę – do miasta, miłości, sławy – wydaje mi się, że docieram do jej zielonej i gałęzistej obfitości pod ogromnym lazurem nieba i białych chmur.

Słowo „wielka” pasuje do niej, tak jak do morza, nieba i mojego serca. [...] w moim rozdarciu staje przede mną sosna gigant zmieniona w jakiś

⁶² Ibidem, s. 163.

⁶³ Ibidem, s. 281.

obraz wieczności, ogromniejsza i bogatsza w poszumy i woła mnie, bym odpoczął w jej ciszy, która jest prawdziwym i wiecznym kresem mojej ziemskiej wędrówki⁶⁴.

Podziw budzą wygląd sosny, jej wysokość, rozłożystość i długowieczność. Poeta uwielbia odpoczywać w tym miejscu, gdzie sosna rośnie na wzgórzu, bo to miejsce pozwala mu obserwować morze, rośliny i zwierzęta w pobliżu drzewa, w którym znajduje nieodmiennie ukojenie i natchnienie.

Owoce

Latem arbuzy okazują się przysmakiem obu podróżników:

Jem arbuza powoli i słyszę z daleka nieszporne dzwony miasteczka. Srebroń pije słodkie mięso swojego arbuza, jakby to była woda⁶⁵.

Innym owocem, któremu poświęca Jiménez uwagę, opisując z zachwytem, przy użyciu skojarzeń ze szlachetnymi kamieniami, wygląd i smak, jest granat:

Srebroniu, jaki to przyjemny, cierpki i wytrawny smak ma ten nieużyty i twardy naskórek, wrosnięty przy tym, jak korzeń ziemi! Teraz, pierwsza słodycz, jutrzienka ułożona w małe rubinki gron przylepionych do skóry. Z kolei, Srebroniu, zbity środek, zdrowy, doskonały, z delikatnymi osłonami, wyborowy skarb jadalnych ametystów, soczystych i jędrnych, jak serce nie wiedzieć jakiej młodej królowy! Jaki on, Srebroniu, pełny! Bierz, jedz, jaki soczysty! Z jaką rozkoszą zatapiają się zęby w zapraszającą i czerwoną obfitą dojrzałość. Poczekaj, bo nie mogę mówić. Daje smakowi wrażenie, jakiego doznaje oko zagubione w labiryncie niespokojnych kolorów kalejdoskopu. I już po nim⁶⁶.

Tych kilka zdań układa się w opis scenki dramatycznej, a doznania smakowe łączą się z wrażeniami wzrokowymi. Srebroń, jako literacki adresat wypowiedzi, staje się też pośrednikiem między autorem i czytelnikiem, jak w wielu innych miejscach.

Postawę Jiménezę wobec świata, zwierzęcia oraz siebie cechuje czułość. Bohater, zwracając się czule, tkliwie i pieśczośliwie do Srebroniu, mówiąc mu

⁶⁴ Ibidem, s. 115.

⁶⁵ Ibidem, s. 181.

⁶⁶ Ibidem, s. 261.

o swojej miłości, zachwycie i trosce, głęboko przeżywa zdarzenia, uważnie obserwuje otoczenie przyrody i ludzi, wyczulone są jego zmysły i nastawienie na piękno, a stosunek do osób i natury nacechowany jest delikatnością, subtelnością i życzliwością.

Drama na lekcjach o utworze *Srebrzynek i Ja*

Ponieważ uznałam, że powieść Jiménez'a można by omawiać także na lekcjach języka polskiego, na przykład w starszych klasach szkoły podstawowej, sugerowałabym zastosować wybrane techniki dramowe, chociaż oczywiście nauczyciel polonista mógłby wybrać wiele innych metod z całego repertuaru metod aktywizujących. Proponowałabym zastosować techniki dramowe, które opierają się na przekładzie intersemiotycznym (rysunek, obraz, pantomima, film, rzeźba i inne) bądź też na słowach wypowiedzianych podczas wejścia w rolę, przede wszystkim poety (na przykład fikcyjny wywiad z bohaterem, z autorem, z przewodnikiem po miejscowości czy muzeum). Można by zastosować techniki plastyczne, na przykład:

Namaluj widok miasteczka czy widok z góry z sosną na szczycie.

Narysuj plan miasteczka i okolicy.

Narysuj drzewa.

Narysuj zwierzęcych bohaterów lub sportretuj ludzi.

Narysuj na przykład Srebronia z rozdziału XXIX „Kwiatniowa idylla”, objuczonego żółtymi kwiatami, które od czasu do czasu zjada.

Narysuj Srebronia z rozdziału XXX („Kanarek lata”). Ponieważ Srebroń opisany jest w ruchu, może spróbujesz przygotować animację rysunkową („Srebroń w pianie srebrnego ciała, podskakiwał jak kozłatko, kręcił się w niezgrabnym walcu na zadnich nogach i, stając na przednich, wierzgał w powietrze czyste i ciepłe...”⁶⁷) lub kiedy po spotkaniu z oślicą Srebroń „krnąbrnie drepce, próbując co chwila zawrócić”⁶⁸.

A może sportretujesz pisarza i ośła: „[...] tarł swoją kosmatą łepetyną o moje serce”⁶⁹ lub Srebroń po porannej kąpeli „podchodzi do mnie powoli, jeszcze mokry po kąpeli, tak czysty, że zdaje się być nagą dziewczyną. Twarz mu pojaśniała jak brzask, a ślepia w niej skrzą się [...]. ... w nagłym porywie braterskiego entuzjazmu obejmuję go za łeb i ściskam z serdecznością i ła-

⁶⁷ Ibidem, s. 91.

⁶⁸ Ibidem, s. 103. Zob. też filmową adaptację *Platero y yo* z 1968 roku w reżyserii Alfreda Castellóna.

⁶⁹ Ibidem, s. 97.

*skoczę... On, spuściwszy oczy, broni się słabo uszami, nie uciekając, albo, jeżeli się uwolni, biegnie kilka kroków i nagle staje nagle w miejscu, niby piesek, który chce się bawić*⁷⁰. *Możesz wybrać sytuację, kiedy pisarz na wzgórzach, gdzie rośla wysoka sosna, czyta głośno poezję Ronsarda, a „Nagle coś ogromnego i ciepłego, jakby żywy dziób statku, wsuwa się na moje ramię... To Srebrón [...] przychodzi czytać wraz ze mną*⁷¹.

Konkluzja

Alina Mitek-Dziemba, omawiając prozę Henry'ego Davida Thoreau i Annie Dillard oraz eseje Tadeusza Sławka, napisała interesujący szkic o związkach między antropologią, zoologią i teologią, o dialogu z różnymi sposobami odczuwania i świadomości w przyrodzie ożywionej, o jednostkach obdarzonych wrażliwością zmysłową i zmysłem estetycznym, współodczuwających z przyrodniczym otoczeniem, które obserwują, oraz medytujących nad naturą, aby zbliżyć się do tajemnicy świata, zwłaszcza w momentach iluminacji czy epifanii⁷².

Mimo że może to zabrzmieć paradoksalnie, wiele łączy w pisarza i zwierzę, bohatera powieści i osiołka. Są to: przywiązanie, wierność, miłość, radość ze wspólnego przebywania oraz umiejętność zastygnięcia w bezruchu i patrzenia na to, co wokół. Taka umiejętność czy postawa w odniesieniu do pisarza – to kontemplacja i być może „przeżycie boskości wcielonej w zwierzęce istnienie”⁷³, w odniesieniu do osiołka – trudno podać odpowiednie słowo: *bezmyślność* czy nawet *bez-myślenie* nie pasuje, więc może *uważne patrzenie* (?) i *skupienie* (?)

Wiele łączy pisarza z geniuszem miejsca. Pewnie mógłby powtórzyć za Tadeuszem Sławkiem:

[...] przyglądam się danemu miejscu i widzę, że kształtuje ono moje życie, a nie jest jedynie pojemnikiem, w którym rozrywa się moja egzystencja⁷⁴.

⁷⁰ Ibidem, s. 113.

⁷¹ Ibidem, s. 133. Na temat dramy jako metody nauczania pisał między innymi E. SZYMIK: *Drama w nauczaniu języka polskiego*. Kraków 2011; IDEM: *Drama w procesie wychowania dzieci i młodzieży w Polsce i Czechach. Pedagogiczne studium porównawcze*. Cieszyn 2016.

⁷² Zob. A. MITEK-DZIEMBA: *Przemoc i piękno. O teologii i estetyce zwierząt na marginesie pisarstwa Annie Dillard oraz Tadeusza Sławka*. W: *Polytropos. Na drogach Tadeusza Sławka*. Red. P. BOGALECKI, Z. KADLUBEK, A. MITEK-DZIEMBA, K. POSPISZIL. Katowice 2016, s. 228–250.

⁷³ Ibidem, s. 250.

⁷⁴ Ibidem, s. 245.

Ewa Ogłóza

The Poet, the Donkey and the Town of Moguer in prose poem by Jiménez

Summary

In the article I make the Polish reader familiar with a book published more than one hundred years ago, which has not lost its artistic values and literary charm, though. The prose poem by Juana Ramón Jiménez entitled “Platero y yo” (translated into Polish as *Srebrzynek i ja* or *Srebroń i ja*) provides a tender portrait of the donkey, describes the feelings and emotions of the man who is simultaneously the narrator, and represents many details of the topography, landscape, fauna and flora, and the everyday life in the Andalusian town of Moguer. In the article I elaborate on all these subjects. Besides describing the literary world and the narration mode, I add didactic advice of what drama techniques could a Polish language teacher make use of in their classes.

Key words: The poet, the Donkey and the town of Moguer in prose poem by Jiménez.

Эва Оглоза

Поэт, ослик и Могер в поэтической прозе Хименеса

Резюме

В статье автор старается приблизить польскому читателю книгу, которая, несмотря на то, что была издана более ста лет тому назад, не утратила своей художественной ценности и литературного обаяния. В поэтической прозе Хуана Рамона Хименеса *Платеро и я* вырисовывается полный нежности портрет ослика. Текст показывает настроение и эмоции мужчины, который является повествователем. Образно представлены многие детали топографии, пейзажа, фауны и флоры, а также подробности жизни андалузского городка Могер. Все эти элементы рассматриваются в статье. Кроме того, описание изображаемого мира и способа наррации дополняется дидактическими указаниями на тему того, какие драматургические техники мог бы использовать учитель на уроках польского языка и литературы.

Ключевые слова: поэт, осел, городок Могер в поэтической прозе Хуана Рамона Хименеса.

Beata Gromadzka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

O użyciach i nadużyciach fotografii oraz o jej „użyteczności” na lekcjach języka polskiego na przykładzie jednej fotografii z Zagłady

Nie sposób wyobrazić sobie współczesnego świata bez fotografii. Podobnie jak wcześniej luneta czy mikroskop, tak aparat fotograficzny nauczył nas inaczej patrzeć na otaczającą rzeczywistość. Fotografia ukształtowała swoistą fotokulturę¹, uczestnicząc w wielu obszarach życia: w mediach, w nauce, sztuce, życiu społecznym i prywatnym. U swoich początków zachwycała upajającą możliwością utrwalania i kopiowania rzeczywistości. Pojawienie się na rynku w 1888 roku² taniego aparatu fotograficznego upowszechniło fotografię jako narzędzie prawdy. Ten etap rozwoju komentuje John Berger w swojej pracy *O patrzeniu*:

Jednak dopiero w dwudziestym wieku i pomiędzy dwiema wojnami światowymi fotografia stała się dominującym i najbardziej „naturalnym” środkiem odnoszenia się do tego, co się pojawia. To właśnie wtedy stała się substytutem świata, jego świadectwem. Sądono wówczas, że fotografia jest najbardziej przezroczystym z mediów i oferuje bezpośredni dostęp do rzeczywistości [...]³.

¹ Zob. M. MICHAŁOWSKA: *Obraz i jego konteksty – o metodach badania fotokultur*. „Kultura Współczesna” 2014, nr 2, s. 11.

² Zob. J. BERGER: *Użycia fotografii*. W: IDEM: *O patrzeniu*. Przeł. S. SIKORA. Warszawa 1999, s. 71.

³ Ibidem, s. 72.

Wiek niewinności skończył się szybko, zakwestionowano wierność odbicia świata, fotografia poddana została manipulacji, zideologizowała się, stała się środkiem propagandy. Została włączona w dyskurs polityczny jako narzędzie władzy i opresji.

W latach osiemdziesiątych XX wieku zaczęła kształtować się teoria fotografii. Wśród najbardziej znaczących wypowiedzi tamtego czasu wymienić należy zbiór esejów Susan Sontag *O fotografii* (1978), wspomniane już szkice krytyczne Johna Bergera *O patrzeniu* (1980) oraz eseje Rolanda Barthes'a *Światło obrazu* (1980). Niezwykle interesujący jest dwugłos Susan Sontag *W platońskiej jaskini*⁴ i Johna Bergera *Użycia fotografii*, tym bardziej że Berger prowadzi swoisty dialog z Sontag, dedykując jej swój tekst i cytując fragmenty jej eseju.

Susan Sontag kwestionuje mimetyczny charakter fotografii, ujawniając jej dwuznaczny status. Zdaniem autorki, fotografia i proces fotografowania to rodzaj społecznego rytuału obecnego w przestrzeni prywatnej, rodzinnej i sferze publicznej. Samo fotografowanie stało się ucieczką, a fotografujący zasłania się aparatem przed udziałem w tym, co go otacza. Aparat fotograficzny jest sublimacją broni, pozbawia autora zdjęcia statusu obserwatora i czyni go współuczestnikiem zdarzeń. Nabiera to szczególnego znaczenia w przypadku fotografii wojennej, o której pisze również Sontag.

Eseistka rozważa etyczny wymiar fotografii przedstawiających barbarzyństwo oprawców i cierpienie ofiar z perspektywy oglądającego. Dowodzi, że w fotografii najpierw paraliżują odbiorcę obrazami krzywdy, rozpacz i bólu, ale wraz z coraz większą ilością przekazów i intensyfikacją makabry znieczulają, a ich moralne przesłanie szybko słabnie na rzecz „oswojenia się” z obrazami skrzywdzonych i poniżonych. Pozbawione kontekstu fotografie cierpienia stają się dla odbiorcy nierzeczywiste, a ich oddziaływanie traci na intensywności. Fotografia nie zbliża do prawdy i nie ułatwia zrozumienia. To ledwie ślad⁵ tego, co zostało utrwalone, sens zdarzenia pozostaje ukryty:

Fotografia narzuca nam pogląd, że poznamy świat, jeżeli zgodzimy się, aby wyglądał tak, jak na fotograficznym zapisie. Ale taka zgoda – to przeciwieństwo rozumienia. Rozumienie zaczyna się od niezgody na świat, jaki dostrzegamy, ale szansa takiej odmowy przesądza o możliwości poznania i zagłębienia się w jego istotę. Ściśle rzecz biorąc, nigdy niczego nie zrozumimy dzięki fotografii. [...] w akcie rozumienia musimy oprzeć się na odkryciu mechanizmu, na poznaniu zasad działania jakiegoś przedmiotu czy zjawiska⁶.

⁴ S. SONTAG: *O fotografii*. Przeł. S. MAGALA. Warszawa 1986, s. 4–25.

⁵ Zob. na temat „ślada” w: J. LEOCIĄK: *Okaleczone obrazy. Uszkodzone fotografie (z) Zagłady jako wyzwanie interpretacyjne*. W: *Zagłada. Współczesne problemy rozumienia i przedstawiania*. Red. P. CZAPLIŃSKI, E. DOMAŃSKA. Poznań 2009, s. 269–289.

⁶ S. SONTAG: *O fotografii...*, s. 24.

John Berger, odnosząc się do poglądów Sontag, dopowiada jeszcze jedną funkcję fotografii. Jest to dla niego nie tyle ślad, ile forma pamięci. Odmiennie jednak niż pamięć, fotografia rejestruje przedmioty, ale nie utrwała znaczeń, musi je nadać odbiorca. Jeśli fotografia pozbawiona osobistego przeżycia i kontekstu zostanie włączona w dyskurs publiczny, staje się niezrozumiałym spektaklem, narzędziem propagandy, w najlepszym przypadku wyłącznie źródłem wrażeń estetycznych. Zostaje „użyta”.

Roland Barthes w swoje rozważania nad fotografią wprowadza pojęcie noematu⁷, czyli najważniejszej cechy. Noematem fotografii jest zaświadczenie o tym, co było. W przeciwieństwie do malarstwa fotografia wywołuje w odbiorcy poczucie, że to, co zostało utrwalone, rzeczywiście istniało. Barthes ujawnia paradoks fotografii polegający na sugerowaniu, że mamy do czynienia z czymś, co jest żywe. W istocie jej rola polega na potwierdzeniu tego, co przedstawia, co nie znaczy, że nie może fałszować znaczeń.

Zarówno Susan Sontag, jak i Roland Barthes wiele uwagi poświęcają fotograficznym obrazom cierpienia i śmierci. Interesuje ich perspektywa wykonawcy zdjęcia (operatora, według określenia Barthes’a), jak również jego odbiorcy (spektatora).

O przeżyciach tego ostatniego pisze bardzo osobiście Susan Sontag:

Pierwsze zetknięcie z fotograficznym zapisem przerażających tematów stanowi rodzaj objawienia, prototyp współczesnego olśnienia, negatywną epifanię⁸. Dla mnie takim objawieniem stały się zdjęcia z Bergen-Belsen i Dachau, na które natknęłam się przypadkowo w Santa Monica w lipcu 1945 roku. Nic, co widziałam przedtem – ani na zdjęciach, ani w życiu – nie dotknęło mnie tak brutalnie, głęboko, błyskawicznie. [...] Gdy patrzyłam na nie, coś się we mnie załamało. Dotarłam do jakiejś granicy, nie tylko granicy potworności: czułam nieodwracalny smutek, przygnębienie, ale zarazem coś we mnie stwardniało, coś obumarło, coś jeszcze płacze⁹.

Zapisane przez Sontag wrażenia będą inspiracją do namysłu nad edukacyjnymi możliwościami wykorzystania fotografii Zagłady, do refleksji nad emocjami towarzyszącymi ich odbiorowi oraz etycznymi aspektami oglądania fotografii przedstawiającymi sceny z getta i obozu koncentracyjnego. Wątek używania

⁷ Zob. R. BARTHES: *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*. Przeł. J. TRZNADEL. Warszawa 1996.

⁸ *Epifania* – termin religijny, wprowadzony do estetyki współczesnej przez Jamesa Joyce’a i oznaczający objawienie, nagle natchnienie, olśnienie i zrozumienie sensu życia. Autorka posługuje się nim zarówno w zgodzie z sensem religijnym, jak i Joyce’owskim, gdzie „epifanią” bywa szczególnie twór mistrzowskiej sztuki objawiającej nagle sens świata i życia. Przypis pochodzi od tłumacza zbioru esejów *O fotografii* S. Sontag, s. 20.

⁹ S. SONTAG: *O fotografii...*, s. 20–21.

i nadużywania fotografii cierpienia ofiar nazistów uzupełnią rozważania nad edukacyjną wartością prac artystów ze współczesnego nurtu sztuki krytycznej.

Fotografie dokumentujące zbrodnie na narodzie żydowskim to przede wszystkim niezwykle i przejmujący dowód cierpienia. Poruszające są okoliczności, w których wykonano zdjęcia, i powody, dla których to uczyniono. Świadectwa fotograficzne są materiałem do badań nad źródłami oraz strategiami uobecniania w dyskursie publicznym w czasie wojny i po jej zakończeniu.

Janina Struk, autorka książki *Holokaust w fotografiach. Interpretacje dowodów*¹⁰, zauważa:

Mówi się, że fotografie to okno na świat, często jednak nie przywiązuje się wagi do tego, kto przez nie patrzył i dlaczego. W wielu książkach historycznych fotografie są wykorzystywane po prostu jako ilustracje. W społeczeństwach nasyconych obrazami to niebywale naiwne podejście. Zadaje się pytania dotyczące dokumentów, a nie zdjęć. Holokaust nie jest tu wyjątkiem¹¹.

Fotograficzne przedstawienia Zagłady zgromadzone w licznych archiwach rządowych, regionalnych, muzealnych, prywatnych pochodzą z różnych źródeł: z propagandowych zbiorów nazistowskich, prywatnych fotografii zbieranych na pamiątkę przez hitlerowców, potajemnych dokumentacji z gett i obozów koncentracyjnych tworzonych, często z narażeniem życia, przez Żydów, Polaków oraz przedstawicieli innych narodowości. Znaczącą część fotografii stanowią też zdjęcia robione przez wyzwolicieli w obozach koncentracyjnych. Wszystkie wywołują wstrząs, porażają, trudno pochylić się nad nimi tak, jak nad innymi fotografiami dokumentującymi sytuacje i osoby. Najbardziej przerażająca jest jednak świadomość, że większość fotografii została zrobiona przez nazistów jako dowód ich potęgi i powód do dumy. Powstały po to, by dodatkowo upokorzyć i poniżyć ofiary. Oglądane dzisiaj w zdigitalizowanych zbiorach Yad Vashem, eksponowane w muzeach i na wystawach – porażają, ale też znieczulają.

Niektóre z nich, wielokrotnie pokazywane, stały się ikonami Zagłady, mają już swoją historię. Przykładem jest słynne zdjęcie¹² pochodzące z raportu Stroopa¹³ powstałego dla upamiętnienia likwidacji getta warszawskiego jako album fotograficzny. Fotografia przedstawia małego chłopca z rękami w górze wśród innych aresztowanych otoczonych przez żołnierzy niemieckich. Jest to jedno

¹⁰ J. STRUK: *Holokaust w fotografiach. Interpretacje dowodów*. Przeł. M. ANTOSIEWICZ. Warszawa 2007.

¹¹ Ibidem, s. 9.

¹² Strona 97 raportu Stroopa dostępnego na stronach Narodowego Archiwum Stanów Zjednoczonych lub IPN. <https://catalog.archives.gov/id/6003996#18> [data dostępu: 12.07.2017]; http://pamiec.pl/ftp/ilustracje/Raport_STROOPA.pdf [data dostępu: 12.07.2017].

¹³ Zob. J. STRUK: *Holokaust...*, s. 118.



Fot. 1. Wyciągnięci siłą z bunkrów

Źródło: http://pamiec.pl/ftp/ilustracje/Raport_STROOPA.pdf [data dostępu: 15.03.2017].

z najczęściej wykorzystywanych zdjęć, uznane za symbol eksterminacji Żydów. Zadziwiająca jest jego historia¹⁴, w chłopcu wielu ocalonych rozpoznawało swoich bliskich, tak jak Abraham Zejlinwarger z Hajfy. Pod koniec życia (w 1997 roku) ujawnił, że rozpoznaje w chłopcu swego syna, który potem zginął w Treblince¹⁵. Nie jest to jedyna wersja; według innej, chłopiec nazywał się Artur Dąb Siemiatek¹⁶. Żadnej z wersji nie udało się potwierdzić, choć po wojnie powołano zespół, który pracował nad ustaleniem tożsamości osób na zdjęciach z raportu Stroopa. Komisja ponad wszelką wątpliwość ustaliła tożsamość żołnierza w goglach na hełmie, który mierzy z karabinu. To Josef Blösche, członek NSDAP i SS, funkcjonariusz służby bezpieczeństwa (SD), oskarżony o liczne zbrodnie wojenne i stracony w 1969 roku. Zdjęcie zrobiono prawdopodobnie między 19 kwietnia a 16 maja 1943 roku, w czasie powstania w getcie. Przypuszcza się, że jest upozowane, wskazuje na to fakt, że cywile mają przy sobie dobytek. Fotografia miała dokumentować wielkość i zwycięstwo Rzeszy oraz wspianałomyślność Jürgena Stroopa, umieszczona została bowiem w albumie zatytułowanym

¹⁴ Zob. na ten temat: J. KOWALSKA-LEDER, J. WOŹNICKA: *Dziecko*. W: *Ślady Holokaustu w imaginarium kultury polskiej*. Red. J. KOWALSKA-LEDER, P. DOBROSIELSKI, I. KURZ, M. SZPAKOWSKA. Warszawa 2017, s. 141–142.

¹⁵ Zob. J. STRUK: *Holokaust...*, s. 266.

¹⁶ O tych tropach ustalania tożsamości pisze F. ROUSSEAU: *Żydowskie dziecko z Warszawy. Historia jednej fotografii*. Przeł. T. SWOBODA. Warszawa 2012. Według Justyny Kowalskiej-Leder i J. Woźnickiej, nazwisko chłopca to Siemiontek. Zob. EAEDEM: *Dziecko*. W: *Ślady Holokaustu...*, s. 142.

Dzielnica żydowska w Warszawie nie istnieje!. Fotografie do raportu wybierał sam Stroop, a ich propagandowego aspektu dowodzi między innymi przywołane zdjęcie, którego podpis *Wyciągnięci siłą z bunkrów*¹⁷ nie zgadza się z fotografią, gdzie widać ludzi wypędzanych z kamienicy¹⁸.

Mamy i powinniśmy mieć trudność z omawianiem, nie tylko na lekcjach, fotografii, które pokazują przemoc. Fotograficzne obrazy Zagłady są niewątpliwie sublimacją okrucieństwa i świadectwem upokorzenia ofiar. Są one jednak powszechnie dostępne choćby w dyskursie publicznym. Digitalizacja spowodowała, że są również obecne w Internecie. Należy zatem rozważyć umożliwienie uczniom, poznającym na lekcjach literackie reprezentacje wojny i okupacji, namysłu nad fotograficznymi obrazami tego tematu. Konieczne jest staranne dobranie przykładów, by nie epatować przemocą, ale uświadomić uczniom, co kryje się za fotografiami, które odbieramy jako dokument historyczny. Warto się zastanowić, kto jest ich autorem i z jakim zamiarem zostały zrobione. W jaki sposób kształtują naszą pamięć o Zagładzie? Po co zostają „użyte” w rozmaitych kontekstach? Co znaczyły dawniej i co znaczą teraz?

Wspomniane zdjęcie może stać się podstawą do rozważań na temat tego, w jaki sposób fotografie kształtują pamięć indywidualną i zbiorową:

Zdjęcie, które wszyscy rozpoznają, stanowi część składową tego, o czym społeczeństwo postanowiło myśleć albo oświadcza, że myśleć postanowiło¹⁹.

Niewątpliwie patrzymy na Zagładę przez fotografie, które powstały nierzadko jako świadectwo pychy nazistów, jak słynny album Lilly Jacob znalezionej przez więźniarkę Auschwitz, która rozpoznała siebie i swoich bliskich wśród zdjęć starannie powklejanych do albumu z dedykacją: *Na pamiątkę twojego drogiego, niezapomnianego Heinza*²⁰. Nadal nie wiadomo, kto zrobił te zdjęcia i w jakim celu, ale jest pewne, że po przekazaniu ich przez Lilly Meier Instytutowi Pamięci Męczenników i Bohaterów Yad Vashem w Izraelu zmieniły one spojrzenie na Zagładę:

Kiedy Lilly Meier cicho zamknęła drzwi własnej przeszłości, otworzyły się inne drzwi. Fotografie z albumu zaczęły zajmować centralne miejsce w wizualnych przedstawieniach Holocaustu. Poza swoją wartością dowodu nabrały emocjonalnej siły wyrazu i były reprodukowane w książkach, prezentowane w filmach i muzeach na całym świecie²¹.

¹⁷ *Mit Gewalt aus Bunern hervorgeholt.*

¹⁸ F. Rousseau pisze w swej książce, że „bunkrami” Żydzi nazywali kryjówek. Zob. F. ROUSSEAU: *Żydowskie dziecko...*, s. 79.

¹⁹ S. SONTAG: *Widok cudzego cierpienia*. Przeł. S. MAGALA. Kraków 2010, s. 103.

²⁰ J. STRUK: *Holokaust...*, s. 140.

²¹ *Ibidem*, s. 143.

Wymienione powody czynią z fotografii z Zagłady wartościowy materiał dydaktyczny. Początkiem działań można uczynić analizę fotografii przedstawiającej scenę z likwidacji getta w kontekście jej powstania i miejsca reprodukowania, ze szczególnym uwzględnieniem jej propagandowego celu. Analiza struktury fotografii ujawnia retoryczne chwytliwy zauważalne w kompozycji zdjęcia, w sposobie zachowania żołnierzy uwiecznionych na nim żołnierzy, których pewne siebie miny i uśmiechy mają wskazywać na przewagę i triumf w kontraście do załękniętych, kulających się postaci mieszkańców kamienicy. Innym punktem odniesienia może być konfrontacja podpisu z tym, co widać na fotografii.

Należy zastanowić się z uczniami, co spowodowało, że właśnie ta fotografia stała się symbolem eksterminacji Żydów, a *ghetto boy* jedną z najlepiej rozpoznawanych postaci kojarzonych z tematem cierpienia Żydów.

Uzasadnione jest pytanie, dlaczego właśnie to zdjęcie jest jednym z tych, które ukształtowały ikonografię Zagłady. Dlaczego mały chłopiec z uniesionymi rękami, a nie fotografie przedstawiające bezpośrednio eksterminację lub obrazy walki. Rozważania powinny prowadzić do rekonstrukcji kulturowego wyobrażenia dziecka, którego bezbronność i niewinność wywołują emocje i współodczuwanie. Bliskie jest to współczesnym praktykom kulturowym, dla których skupienie się na emocjach odczytanych z przekazu czy wywołanych w odbiorcy jest rezultatem upowszechniania się ujęć i poetyk afektywnych.

Interpretacji zdjęcia i albumu Stroopa Frédéric Rousseau poświęcił książkę *Żydowskie dziecko z Warszawy. Historia jednej fotografii*²². Autor analizowane zdjęcie nazywa *nomadycznym przedmiotem*, który utrwalony i wielokrotnie powielany załwładnął pamięcią o wydarzeniach. Końcowy rozdział autor zatytułował *Powrót do platońskiej jaskini*²³, odwołując się do eseju Sontag *W platońskiej jaskini*. Nawiązanie do metafory Platona uświadamia, że poznanie zastąpione zostało pewnością, że nie obcujemy z prawdą, jej miejsce bowiem zajęła ukształtowana przez kolejne przekomponowywanie i przetwarzanie pierwotnych obrazów pamięć. Wpatrujemy się w kulturowo przetworzone cienie na ścianie jaskini.

W dyskursie publicznym pojawiło się wiele uwspółcześionych wersji, tak jakby ta fotografia pociągnęła za sobą inne obrazy. Zdjęcie modyfikowano, usuwano jego elementy, łączono z innymi wyobrażeniami. W jednej z prac plastycznych scena z albumu Stroopa została zestawiona przez Alana Schechnera z fotografią pojmania palestyńskiego chłopca przez wojsko izraelskie podczas pierwszej Intifady (2003)²⁴. Praca ma zdecydowanie ideologiczny wydźwięk, zwraca uwagę na napięte stosunki między Izraelem a Palestyną i nie jest to jedy-ny przykład nawiązania do fotograficznego pierwowzoru. Skrajnym przykładem

²² F. ROUSSEAU: *Żydowskie dziecko...*

²³ Ibidem, s. 185–205.

²⁴ <http://www.dottycommies.com/holocaust10.html> [data dostępu: 12.07.2017].

może być wykorzystanie fragmentu zdjęcia w komercyjnej kampanii reklamowej płyty rockowego zespołu w paryskim metrze, pisze o tym Georges Didi-Hubermann w *Obrazach mimo wszystko*²⁵.

Powstały w 1985 roku film krótkometrażowy *Z podniesionymi rękami* Mitka Panovy²⁶ jest przekształceniem słynnego zdjęcia w opowieść o ocaleniu chłopca. Historię śledzimy początkowo okiem kamery ustawianej pieczołowicie przez hitlerowskiego fotografa, szukającego dla siebie najlepszego ujęcia. Wiatr zrywa chłopcu czapkę z głowy, więc ten w pogoni za nią najpierw wychodzi z kadru, a potem opuszcza scenę i znika, widz widzi jedynie czapkę podrzucaną w górę w geście radości czy zabawy. Film został na mocy decyzji reżysera pozbawiony dźwięku, jest niemy, tylko za kadru słyszymy muzykę graną na fortepianie. Użycie niemego materiału wywołuje w odbiorcy specyficzny stan skupienia. Widz koncentruje się na wizualności odizolowany od naturalnych dźwięków, które mogłyby w rzeczywistości towarzyszyć scenie: pokrzykiwania esesmanów, płacz, strzały. Głównym tematem jest filmowanie sceny, co ma podkreślić, że obraz jest narzędziem propagandy. Film wywołuje zaskoczenie widza, atakując jego przyzwyczajenia. Prowokuje do pytania: czy to jest nieestosowne? Scena przedstawiająca odchodzącego chłopca, beztrzesko podrzucającego czapkę, w kontekście losów dziecka z fotografii może budzić wątpliwość.

Temat „używania” postaci chłopca jako metonimii ludobójstwa podejmuje w wierszu *Za duża czapka* (1998) Iwona Opoczyńska-Goldberg, pytając o siłę przekazu powtarzanego wielokrotnie:

*mały chłopiec już się nie boi, od ponad pół wieku odgrywa tę samą rolę, rękę
podniesione do góry,
esesman mierzy w plecy,
kto uwierzy w gwiazdy konające w oczach dziecka*²⁷.

Zuzanna Marczyńska-Maliszewska w pracy plastycznej *Game over* (2010)²⁸ wycina z fotografii chłopca i esesmana i konfrontuje ich z sobą w stylizacji na postaci z gry komputerowej pokonujące kolejne poziomy, wyposażone w atrybuty i siłę widoczne na skali. Jest to niewątpliwie ciekawy zabieg prowokujący

²⁵ G. DIDI-HUBERMANN: *Obrazy mimo wszystko*. Przeł. M. KUBIAK-HO-CHI. Kraków 2008, s. 87.

²⁶ *Z podniesionymi rękami*. Polska 1985. Reżyseria i scenariusz: M. PANOV. Zdjęcia: J. SZODA. Muzyka: J. HAJDUN. Montaż: H. SZALIŃSKA. Obsada: J. DUNAJ, M. MOZER, E. SZYC, K. FRANIO. Opieka pedagogiczna W.J. HAS, J. DZIEDZINA, J. WÓJCIK. Produkcja PWSFTViT Łódź. Czarno-biały, 35 mm, 163 m, 6 min.

²⁷ I. OPCZYŃSKA-GOLDBERG: *Za duża czapka*. W: *Pisane światłem. Antologia poezji inspirowanej fotografią*. Oprac. B. MAREK, Z. HARASYM, T. KALIŚCIAK. Olszanica 2007, s. 112.

²⁸ Z. MARCZYŃSKA-MALISZEWSKA: *Game over*. <http://fzp.salon24.pl/501808,ostatnie-mie-siace-getta-warszawskiego> [data dostępu: 12.07.2017].

do dyskusji na temat bezrefleksyjnego funkcjonowania w naszym otoczeniu obrazów przemocy, które oderwały się od rzeczywistości, nie znaczą już nic poza grą. Szokujące na pierwszy rzut oka zestawienie jest ważnym głosem w dyskusji na temat obojętności na los cierpiących i komercjalizacji Zagłady.

Analizowane przykłady można umieścić w szerszym kontekście. Edukacyjną wartość może mieć przyjrzenie się jeszcze jednemu problemowi związanemu z obecnością fotografii Zagłady w dyskursie publicznym. Jest to głos artystów, którzy w różny sposób biorą udział w dyskusji na temat pamięci i sposobów utrwalania przeszłości. Sztuka polska wielokrotnie mierzyła się z traumatycznymi doświadczeniami drugiej wojny światowej. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku pojawił się nurt nazywany sztuką krytyczną zainteresowany tym, czym jest historia oraz jak wykorzystuje i zawłaszcza ją kultura popularna. Punktem odniesienia czyni współczesną ikonografię historii ukształtowaną przez rozmaite praktyki ideologiczne, propagandowe, naukowe i popkulturowe. Oscyluje między historią a mitem, między prawdą a fikcją.

Nie jest to sposób mówienia o przeszłości w celu jej gloryfikacji, prowokacyjnie chodzi o reinterpretację historii, szukanie miejsc nieoczywistych i niewygodnych. Sztuka krytyczna stawia sobie pytania o proces przeinaczania oraz zawłaszczania historii i jej śladów. Krytycznie odnosi się do utrwalonych w kulturze schematów myślenia o minionych wydarzeniach, służy nie upamiętnianiu, lecz wybiega w przyszłość, pytając o to, co robimy z naszą przeszłością. Rezultatem są prace prowokacyjne, zrywające z dotychczasowymi konwencjami, często ironicznie komentujące utrwalone wzorce.

Pamięć o Zagładzie jest jednym z najbardziej kontrowersyjnych tematów z nieodległej stosunkowo przeszłości. Wielokrotnie zwracano uwagę na fakt coraz częstszej obecności tematu Zagłady w obszarze kultury wizualnej²⁹. Pojawia się w filmach, telewizji, sztukach plastycznych, na fotografii, w komiksie, przenika ze sfery traumatycznej pamięci do rozmaitych reprezentacji, ulega nadużyciu, estetyzacji i komercjalizacji. Sztuka krytyczna skierowana jest przeciwko tym praktykom, polemizuje również z oficjalnymi modelami polityki historycznej służącymi kreowaniu dumy narodowej, uznając, że jest to czynnik hamujący dyskusję o tym, co niewygodne i wstydlive.

Na praktyki zawłaszczania i nadużywania tematu Zagłady zwraca uwagę Zbigniew Libera w swojej przełomowej dla sztuki krytycznej pracy *Lego. Obóz koncentracyjny* (1996)³⁰. Jest to kilka pudełek klocków imitujących zestawy LEGO.

²⁹ Zob. na przykład *Zagłada. Współczesne problemy rozumienia i przedstawiania*. Red. P. CZAPLIŃSKI, E. DOMAŃSKA. Poznań 2009; I. KOWALCZYK: *Podróż do przeszłości. Interpretacje najnowszej historii w polskiej sztuce krytycznej*. Warszawa 2010; *Ślady Holokaustu w imaginariu kultury polskiej...*

³⁰ Z. LIBERA: *Lego. Obóz koncentracyjny*. http://raster.art.pl/galeria/artysci/libera/lego/libera_lego.htm [data dostępu: 12.07.2017].

Celem pracy jest ukazanie problemu komercjalizacji Zagłady i uczynienia jej źródłem rozrywki. Szokujące jest zestawienie dziecięcych zabawek ze scenami z obozu koncentracyjnego. Artysta zwraca uwagę na fakt, że dzieci często bawią się w to, co drastyczne, wcześniej oswajają się z przemocą. Wykorzystanie klocków, które kojarzą się z beztroską zabawą, miłymi wspomnieniami, z domem i rodziną, do stworzenia sytuacji, w której odbiorca może wyobrazić sobie, że zbudowałby swój obóz koncentracyjny, nie pozostawia obojętnym.

Zbigniew Libera stworzył serię *Szkice do Prac Wojennych* (1997)³¹ w konwencji nazywanej w krytyce sztuki *toy art*, która nawiązuje między innymi do pasji zbierania militarnych zabawek i figurek. Zderzenie tego, co groźne i przerażające, z zabawką, dzieciństwem, z czymś, co beztroskie i radosne, rodzi pytanie o granice potworności i o fascynację makabrą wojenną³².

Inna praca Libery *Mieszkańcy. Pozytywy 2002–2003*³³ korzysta ze znanych i utrwalonych w pamięci zbiorowej przekazów dokumentalnych, analizując sposób, w jaki funkcjonują w naszej świadomości wzory utrwalone przez media. Jedna z fotografii, przedstawiająca grupę więźniów w pasiakach za drutami obozu w momencie wyzwolenia³⁴, została zastąpiona upozowaną na pierwowzór sceną – tak zwanym żywym obrazem. Na pierwszy rzut oka nie dostrzegamy wesołych uśmiechów postaci, tego, że ubrani są w piżamy, a sznurki zastąpiły drut kolczasty. Praca Libery uświadamia, że w naszej pamięci utkwił znany wizerunek, który zniewolił nasze spojrzenie. Artysta ukazuje, jak łatwo odbiorca może zostać zmanipulowany przez sfabrykowane i zideologizowane obrazy. Negatywne obrazy koszmaru historii zamienione zostały w *Pozytywy*. Zakłócenie *decorum*, nadużycie fotografii w tym przypadku jest podyktowane chęcią zwrócenia uwagi na mechanizm przyswajania pewnych utrwalonych wyobrażeń i ich mechaniczny odbiór, wykorzystuje też grę słów negatyw – pozytyw. Każda negatywna scena ma w świecie swój pozytywny, pogodny odpowiednik.

Pytanie o to, czy możliwa jest sztuka po Auschwitz, pozostaje ciągle aktualne. Jest to jednocześnie pytanie o granice przedstawiania. Czy sztuka jest w ogóle stosowana w obliczu takiej katastrofy? Inną niż Libera artystyczną odpowiedź daje na to pytanie Elżbieta Janicka w pracy *Miejsca nieparzyste*³⁵ (2006). Na cykl

³¹ Z. LIBERA: *Szkice do prac wojennych*. <http://archiwum-obieg.u-jazdowski.pl/recenzje/4165> [data dostępu: 14.07.2017].

³² Zob. I. KOWALCZYK: *Śmierć ołowianego żołnierzyka*. „Obieg”. <http://archiwum-obieg.u-jazdowski.pl/recenzje/4165> [data dostępu: 18.05.2017].

³³ Z. LIBERA: *Mieszkańcy. Pozytywy*. http://raster.art.pl/galeria/artystyci/libera/pozytywy/libera_pozytywy.htm [data dostępu: 12.07.2017].

³⁴ Jest to kadr z filmu Aleksandra Woroncowa *Kronika wyzwolenia KL Auschwitz z 1945 roku* przedstawiający więźniów zaraz po wyzwoleniu.

³⁵ Tytuł pracy *Miejsca nieparzyste* odnosi się do getta ławkowego, od 1923 roku większość uczelni stemplowała indeksy studentów napisami: *miejsca nieparzyste* i *parzyste*, te nieparzyste były przeznaczone dla studentów żydowskiego pochodzenia. Na podstawie: I. KOWALCZYK:

składa się sześć kwadratowych fotografii o wymiarach 127 × 127 mm, ukazujących białe błyszczące powierzchnie otoczone ramkami z napisem: AGFA, i numerami, będącymi oznaczeniami producenta kliszy, na przykład: światłoczułość czy numer kliszy. Każda z prac jest podpisana nazwą obozu: Majdanek, Bełżec, Sobibór, Treblinka II, Kulmof am Ner (Chełm nad Nerem), Auschwitz-Birkenau, obok nazw podano liczby oznaczające liczbę ofiar.

Praca³⁶ jest niezwykle ascetyczna i prosta, uwalnia wielość znaczeń, które ewokowane są przez skromną warstwę przedstawiającą. Elżbieta Janicka w komentarzu do swojej pracy³⁷ powiedziała, że sfotografowała powietrze w miejscach dawnych obozów jako dowód na znikanie śladów przeszłości i symbol zamazywania pamięci. Można odczytywać tę pracę jako argument na kompromitację fotografii jako sztuki przedstawiania. Dodatkowym kontekstem jest napis AGFA na ramach, oznaczający nazwę niemieckiego producenta klisz fotograficznych. Po 1936 roku znalazł się w koncernie zrzeszającym kilka fabryk, w których produkowano środki trujące, materiały wybuchowe oraz między innymi cyklon B.

Artystka stawia pytanie zarówno o usuwanie pamięci, jak i o język oraz sposób mówienia o Zagładzie. Czy możliwa jest artystyczna opowieść o cierpieniu, a jeśli tak, to czy jest etyczna? Praca powstała jako wyraz bezradności wobec niewyrażalności tematu. Oskar Dawicki, inny artysta, wystawił w galerii pracę z napisem: *Nigdy nie zrobiłem pracy o Holokauście* (2009)³⁸. Te deklaracje – gesty odmowy – są głosem w dyskusji na temat artystycznych obrazów ludobójstwa.

Przedstawione fotografie Zagłady i dzieła sztuki zainspirowane fotograficznymi obrazami powinny się znaleźć wśród materiałów edukacyjnych. Fotografie są medium bliskim współczesnemu odbiorcy i jego praktykom komunikacyjnym. Spojrzenie na nie z innej perspektywy jako na przekaz z pełnej cierpienia przeszłości odsłoni inne ich aspekty i możliwości.

Oddziaływanie nie ogranicza się do sfery poznawczej, czyli odczytywania informacji z przeszłości, ale uwalnia przeżycie zapisane w jego warstwie estetycznej. Nie chodzi wyłącznie o przekaz historyczny, lecz o to, by głosy z przeszłości przeniknęły do współczesnego pokolenia, wywołały aktywność podmiotu. Rozumiejące przeżycie jest pożądaną postawą wobec trudnego i wymagającego tematu Zagłady oraz jego reprezentacji.

Odtworzenie wraz z uczniami losów jednej z fotografii z raportu Stroopa zarówno jeśli chodzi o okoliczności jej powstania, jak i o sposób jej „użycia”

Podróż do przeszłości..., s. 161. Por. E. JANICKA: *Miejsca nieparzyste*. <http://archiwum-obieg.u-jazdowski.pl/recenzje/2621> [data dostępu: 14.07.2017].

³⁶ Zob. I. KOWALCZYK: *Podróż do przeszłości...*, s. 164–200.

³⁷ Wypowiedź artystki pochodzi z rozmowy z Krzysztofem Cichoniem zamieszczonej w „Atlasie Sztuki”, dodatku do czasopisma „Arteon. Magazyn o Sztuce” 2006, nr 8/76.

³⁸ O. DAWICKI: *Nigdy nie zrobiłem pracy o Holokauście*. <http://artmuseum.pl/pl/kolekcja/praca/dawicki-oskar-nigdy-nie-zrobilem-pracy-o-holokauście> [data dostępu: 12.07.2017].

w kulturze nie mogą pozostawić odbiorcy – ucznia obojętnym na problem fotograficznej reprezentacji Zagłady.

Refleksji nad tematem powinien towarzyszyć namysł nad intencjami oraz postawami autorów, którzy uczynili z Holocaustu temat swojej twórczości. Ich podejście do zagadnienia jest ważniejsze niż estetyczne konwencje i zastosowane poetyki.

Beata Gromadzka

About the use and abuse of photography
and about its 'utility' during Polish lessons illustrated
with the example of a photograph from the Holocaust

Summary

The aim of this article is to present the educational possibilities of using photographs from the Holocaust. The choice of medium is due to the fact that photography is a form of communication familiar to the students and their communication practices. The initial point for discussion is the fate of a photo from the liquidation of the ghetto in Warsaw – *Pulled out of the bunkers* from *The Stoop album*. Recreating his story, analysing the message itself and using it in culture (critical art, popular culture) are examples of the use and abuse of photographs of suffering Nazi victims. The analysis of the Holocaust photographs in lessons devoted to the literary representations of this subject enables to launch a new cognitive, emotional and aesthetic perspective. The purpose of the proposed educational activities is to develop an attitude of understanding survival against a difficult and ethical challenge of the Holocaust and its representation.

Key words: photography, Holocaust, education.

Beata Gromadzka

Об использовании фотографии и злоупотреблении ею,
а также о ее „пользе” на уроках польского языка и литературы
на примере одной фотографии времен Холокоста

Резюме

Цель статьи заключается в представлении возможностей обучения с использованием фотографий времен Холокоста. Такой выбор обусловлен тем, что фотография является формой передачи, близкой ученикам и их коммуникативной практике. В центре внимания автора находится судьба одного снимка ликвидации гетто в Варшаве – *Вытащенные силой из бункеров* из *Альбома Строопы*. Воссоздание его истории, анализ цели его создания, а также функционирования в культуре (критическое искусство, популярная культура) является примером использования фотографий, на которых представлены страдания жертв

нацистов, и злоупотребления ими. Анализ фотографий времен Холокоста на уроках, посвященных литературным представлениям этой темы, открывает новые познавательные, эмоциональные и эстетические перспективы. Целью предлагаемых обучающих действий является формирование основ установки на понимающее переживание по отношению к трудной и являющейся этическим вызовом темы Холокоста, а также ее представлениям.

Ключевые слова: фотография, Холокост, обучение.

Jadwiga Maksym-Kaczmarek

Uniwersytet Śląski w Katowicach

O sztuce i historii na języku polskim Interpretacja *Pierwszej fotografii Hitlera* Wisławy Szymborskiej

Kultura współczesnych społeczeństw wysoko rozwiniętych staje się kulturą obrazkową. Konsekwencje takiego stanu rzeczy obserwuje się również w dziedzinie edukacji¹. Uczeń żyjący w swoistej ikonosferze, bombardowany ze wszystkich stron obrazami, nie tylko doskonale radzi sobie z ich dosłownym odbiorem, ale również sam je tworzy, publikuje na portalach społecznościowych, przekształca i komunikuje się za ich pomocą. Mnogość obrazów obecnych w różnego rodzaju mediach powoduje zmianę w zdolności ich percepcji przez współczesnego odbiorcę:

Obraz rywalizuje ze słowem w przekazywaniu informacji i tworzeniu symboli².

Przekaz ikonograficzny wydaje się łatwiejszą i szybszą metodą porozumiewania się, jednakże obraz, jako medium wieloznaczne i często niedookreślone, wymaga od odbiorcy znacznie większego zaangażowania i wiedzy. Tymczasem przesyt oglądanych obrazów sprawia, że widz traktuje je wybiórczo, przyjmuje informacje bezrefleksyjnie, nie zapamiętuje ich w całości, rejestruje tylko urywki, części. Dlatego nauczyciel z jednej strony powinien wykorzystać zaszczepioną uczniom przez tak zwane *kultury selfie*³ intuicyjną zdolność poruszania się

¹ Zob. K. LITWIC-KAMIŃSKA: *Kultura obrazkowa w dydaktyce – szanse i zagrożenia*. „Forum Dydaktyczne” 2011, nr 7–8, s. 177–188.

² B. GROMADZKA: *Widząc, rozumieć. Dydaktyka polonistyczna wobec edukacji wizualnej*. Poznań 2009, s. 7.

³ Więcej na temat pojęcia „kultura selfie” w A. SCHOLZ: *Selfie ergo sum?*. Przeł. P. KASPRZYK. <http://www.cafebabel.pl/lifestyle/arttykul/selfie-ergo-sum.html> [data dostępu: 29.09.17].

w świecie obrazów, a z drugiej strony kształcić umiejętność pogłębionego odbioru dzieł i przekazów ikonograficznych oraz wyposażyć w odpowiednie narzędzia potrzebne do odczytania niewerbalnych tekstów kultury. Jednym z elementów wspólnych wirtualnych przestrzeni, w których porusza się uczeń, na przykład Facebooka, Instagrama jest fotografia. W centrum uczniowskich zainteresowań znajdziemy nie tylko fotografię amatorską, cyfrową, ale też zdobywającą coraz większą popularność fotografię artystyczną czy zawodową. W wielu szkołach na powrót organizuje się koła fotograficzne i tworzy małe pracownie fotograficzne czy ciemnie. W kształceniu polonistycznym, gdzie obraz – dzieło artystyczne – odgrywa głównie rolę kontekstu kulturowego, dużo miejsca poświęca się wyposażeniu uczniów w umiejętności oraz w narzędzia umożliwiające obcowanie z dziełami sztuki i ich odczytywanie. Wiążąc ten zakres umiejętności ucznia z jego zainteresowaniem fotografią, mamy szansę wykształcić człowieka mającego krytyczne podejście do szeroko rozumianej kultury *selfie*. Zdjęcie na lekcjach języka polskiego nie musi być jedynie środkiem dydaktycznym, urozmaicheniem, unaocznieniem problemów werbalnych. Ciekawą propozycją może się okazać sięgnięcie po te pozycje tekstowe, które w sposób bezpośredni lub pośredni wiążą się z tematyką fotografii. *Pierwsza fotografia Hitlera* Wisławy Szymborskiej jest jednym z takich tekstów. Tytuł utworu kieruje czytelnika zarówno w stronę historii, jak i zagadnień związanych z fotografią. Warto uczniowską lekturę wzbogacić o ten tekst nie tylko ze względu na modną obecnie tematykę fotografii, ale także z powodu szansy na pobudzenie ucznia do myślenia o zagadnieniach niepoddających się łatwej, bezdyskusyjnej ocenie. Efektem pogłębionego czytania *Pierwszej fotografii Hitlera* oraz zdjęcia, które zainspirowało wiersz, powinna być rewizja światopoglądu.

W uczniowskim „pierwszym” kontakcie z tekstem noblistki ważne wydaje się oddziaływanie tekstu literackiego na emocje odbiorcy oraz wpływ emocji czytelnika na tok jego interpretacji. Podczas czytania każdego tekstu poetyckiego kluczowe jest „wstępne wrażenie”, to, czym dany tekst „dotyka” czytelnika⁴:

Tekst mnie wybiera, mając do dyspozycji niewidzialne ekrany i cały tor przeszkód: słownictwo, odniesienia, własną czytelność itd.⁵.

Interpretacja, wzbudzona pytaniem: co sprawia, że tekst w jakiś sposób pozytywny czy negatywny mnie porusza?, albo „pierwsze wrażenie” wzmaga, albo weryfikuje. Pozwala przełożyć emocje z przyjemności dosłownej lektury tekstu na konkretne wnioski i na rewizję dotychczasowego myślenia o świecie. W przypadku twórczości Wisławy Szymborskiej właśnie czytanie afektywne rozpo-

⁴ Wniosek wysnuty po lekturze książki: R. BARTHES: *Przyjemność tekstu*. Przeł. A. LEWAŃSKA. Warszawa 1997.

⁵ *Ibidem*, s. 32.

czyna pogłębioną lekturę. Można pozostawać na poziomie przeżycia i „delektować się przyjemnością tekstu”⁶, ale by takie doznania zintensyfikować, powinno się zracjonalizować emocje, a do tego prowadzi interpretacja. Mimo że w wielu tekstach krytycznych pojawia się przytoczony za Martą Wyką cytat, stwierdzający, że „twórczość Wisławy Szymborskiej nie poddaje się łatwo presji krytycznych analiz. Pożyteczniej ją czytać niż analizować”⁷, większość autorów tych opracowań na swój sposób próbuje z tym poglądem polemizować, by ostatecznie po podjęciu prób odczytania przyznać mu rację. Niemniej jednak trudności w analizowaniu i interpretowaniu nie powinny być uczniowskim pretekstem, by nie podejmować prób interpretacji. Przekonanie, że czytanie wierszy Szymborskiej jest pożyteczniejsze niż ich analiza, wynika jedynie z głębokiego i wieloletniego doświadczenia obcowania z tą poezją. Czytelnik zagłębia się w tekst, poznając go coraz lepiej. Dostrzega, że z każdym odczytaniem nie może dociec sedna, uchwycić jego jednoznacznej całości. Widzi, że każda interpretacja „gubi lub w znacznym stopniu zaciera wielorakie sensy tej liryki”⁸. Ma wrażenie, że analiza odbiera „radość czytania”. Uczeń znajduje się dopiero na początku tej drogi. Aby dojść do przyjemności z czytania twórczości Szymborskiej, musi osiągnąć taki poziom, że tekst będzie wzbudzał w nim jakieś emocje, bo wtedy poczuje się zobowiązany do szukania w wierszu ich źródła. Wydaje się, że takimi pierwszymi i najbardziej wzmagającymi się doznaniem podczas spotkania z wierszem *Pierwsza fotografia Hitlera* Wisławy Szymborskiej mogą być: szok, wzburzenie oraz konsternacja. Tekst szokuje, choć w jego prostocie i spokoju wcale nie widać intencji bulwersowania odbiorcy. Dlatego rodzi się pytanie: skąd bierze się poczucie zażenowania, zszokowania przy czytaniu *Pierwszej fotografii Hitlera* Wisławy Szymborskiej?

W teorii literatury nie istnieje kategoria szoku. Teksty literackie mają zdolność szokowania, ale literaturoznawcy, podnosząc problem budzenia niepokoju za pomocą literatury, używają specjalistycznych kategorii takich jak: „transgresja”, „wzniosłość”, „makabra”, „trauma”. Niestety, pojęcia te są wieloznaczne, a każde z nich wiąże się z inną teorią, w którą pojęcie szoku się wpisuje⁹. Podobnie, wrażen z odbioru wiersza *Pierwsza fotografia Hitlera* nie sposób opisać jednym z przytoczonych pojęć. Jednak termin *szok*, należący do rejestru potocznego, pozwala uniezależnić się od utartych przekonań na temat znaczenia i sposobu oddziaływania dzieł literackich. Kulturoznawcy definiują *szok* jako reakcję na to,

⁶ Ibidem, s. 32.

⁷ S. BALBUS, D. WOJDA: *Radość czytania Szymborskiej. Wybór tekstów krytycznych*. Kraków 1996, s. 40.

⁸ A. LEGEŻYŃSKA: *Wisława Szymborska*. Poznań 1996, s. 32–33.

⁹ Zob. R. FELSKI: *Pożytki z literatury. Szok*. Przeł. M. KUNZ i T. KUNZ. „Teksty Drugie” 2010, nr 1–2, s. 278.

co zaskakujące, bolesne lub przerażające¹⁰. *Pierwsza fotografia Hitlera* nie wzbudza strachu ani nie powoduje bólu. Efekt zaskoczenia osiągnięty został dzięki zastosowaniu konceptu, ale wydaje się, że budzenie niepokoju i bulwersowanie nie jest jego celem. Kwestia szokowania, przeżywania jakiegoś moralnego niepokoju w zderzeniu z tym tekstem Szymborskiej jawi się jako problem bardziej złożony. Co sprawia, że *Pierwsza fotografia Hitlera* szokuje? W jaki sposób poetka mimo zbulwersowania czytelnika osiąga efekt rewizji dotychczasowego jego myślenia na temat biografii ludobójców, a także istoty samej fotografii dziecięcej (jako zjawiska kulturowego)? Przy pogłębionej lekturze wiersza okazuje się, że czynnikami powodującymi wywołanie emocji są między innymi forma wiersza – ekfrazy (która właściwie tworzy koncept wiersza), sam koncept, fotografia, na której została oparta ekfrazy, język utworu oraz trudne do wyjaśnienia zakończenie utworu podatne na nadinterpretacje.

Wisława Szymborska w swej twórczości bardzo często podejmuje grę formą ekfrazy. Dla przykładu można wymienić utwory takie jak: *Kobiety Rubensa*, *Dwie małpy Bruegla*, *Mozaika bizantyjska*. Poetka zawsze na swój specyficzny sposób ten gatunek literacki przekształca, korzysta z niego w konkretnym celu i raczej nie praktykuje go w formie „czystej”. W literaturze naukowej przyjął się podział na ekfrazę literacką i ekfrazę klasyczną. Ta druga służy głównie znawcom sztuki do suchego, pozbawionego osobistych opinii opisu dzieł sztuki. Ekfrazy literacka, jako gatunek literacki, stanowi artystyczny, bardzo szczegółowy opis dzieła sztuki¹¹. Takie utwory powstają z inspiracji, z refleksji czy z zadziwienia jakimś przedmiotem artystycznym¹². Wisława Szymborska w pracy nad ekfrazą idzie dalej, zastępując sformułowanie: *dzieło sztuki*, słowem: *obraz*. Jeżeli mamy do czynienia z deskrypcją obrazu, to w tę kategorię wpisuje się również opis fotografii:

Ekfrazę znajdziemy u Szymborskiej nie tylko w odniesieniu do tradycyjnych form sztuki wysokiej. Poetka rozszerzyła jej użycie na zjawisko pojawiające się dopiero w kulturze nowoczesnej, technicyzowanej i mające początkowo charakter użytkowy, a nie artystyczny¹³.

Wśród takich utworów można wymienić między innymi: *Fotografię z 11 września*, *Fotografię tłumy*, *Znieruchomienie*, *Album*, *Pierwszą fotografię Hitlera*. We wszystkich ekfrazach w twórczości Szymborskiej

¹⁰ Zob. *ibidem*, s. 278.

¹¹ Zob. M.P. MARKOWSKI: *Ekphrasis. Uwagi bibliologiczne z dołączeniem krótkiego komentarza*. „Pamiętnik Literacki” 1999, z. 2.

¹² Zob. P. GÖGLER: *Kłopoty z ekfrazą*. „Przestrzenie Teorii” 2004, nr 3/4, s. 137–152.

¹³ M. CZERMIŃSKA: *Ekfrazy w poezji Wisławy Szymborskiej*. „Teksty Drugie” 2003, 2–3, s. 239.

przedstawienie wybranego dzieła sztuki nie jest w nich celem samym w sobie, ale środkiem do innego celu, którym jest jakaś refleksja pobudzona przez to dzieło¹⁴.

Pierwsza fotografia Hitlera wpisuje się w ten gatunek literacki nie tylko ze względu na oczywistą inspirację obrazem (fotografią), ale też z uwagi na samą konstrukcję utworu, który stanowi niemal w całości żywą, barwną i naznaczoną emocjami reakcją na oglądany obraz. Zmiany w obrębie gatunku stanowią wszakże tylko podłoże gry, którą poetka prowadzi z czytelnikiem. Mamy do czynienia z paradoksem wynikającym ze zderzenia fotografii rocznego Adolfa Hitlera i jej ekfrazy. Gdy przyjrzymy się samemu zdjęciu małego Adolfa, zauważymy, że mimo wiedzy, że oglądamy tę samą fotografię, co osoba mówiąca w wierszu, patrzymy na nią w inny sposób, widzimy inne rzeczy. Dochodzi do rozejścia się sądów i wizji na temat danej fotografii, którą czytelnik mający wiedzę i doświadczenie historyczne zna, z wizją osoby mówiącej w wierszu, która fotografię ogląda w 1889 roku i nie ma pojęcia, co stanie się w przyszłości (ale czy na pewno? Zakończenie utworu każe sądzić, że naiwność podmiotu wcale nie jest taka oczywista).

Koncept utworu zasadza się na problemie przekraczania czasu. Osoba w wierszu patrzy na fotografię w sposób czysty, bez uprzedzeń, po raz pierwszy. Zna Adolfa Hitlera tylko jako rocznego malucha. Przedstawiając swoje refleksje na temat zdjęcia, dostrzega więcej, niż uchwycono na samym obrazie. Dodaje w swej recepcji szczegóły, wyobraża sobie sytuację, w której zrobiono zdjęcie:

*No, nie będziemy chyba teraz płakać,
pan fotograf pod czarną płachtą robi pstryk.*

Rozszerza perspektywę charakterystyki postaci o detale związane z dniem narodzin i miejscem zamieszkania małego chłopca. Szuka podobieństwa, wydaje się zaangażowana emocjonalnie:

*podobny do rodziców, do kotka w koszyku,
do dzieci z wszystkich innych rodzinnych albumów,*

snuje plany na przyszłość dziecka:

*Może wyrośnie na doktora praw?
Albo będzie tenorem w operze wiedeńskiej?*

Podmiot wiersza mówi w czasie teraźniejszym – „tu i teraz”. Czytelnik czyta i przeżywa również „tu i teraz”. Warto jednak zapytać: czy mamy do czynienia

¹⁴ Ibidem, s. 241.

nia z tą samą perspektywą czasową? Wiersz pozornie przenosi czytelnika do 1890 roku, ale nie pozwala spojrzeć na fotografię bez wiedzy o przyszłości małego Adolfa. Czytelnik zna tytuł, który poinformował go, że ma do czynienia z wizerunkiem jednego z największych morderców XX wieku. W zakłopotanie wprawia również wers:

Toż to mały Adolfe, syn państwa Hitlerów!,

ponieważ współczesny czytelnik nie zignoruje nazwiska Hitler, nawet gdyby miał nikłe pojęcie o historii XX wieku. W tym ma swe źródło odczucie zażenowania – czytelnik ogląda fotografię dziecka, które stało się zbrodniarzem, i ma tego świadomość, lecz tekst kieruje nim tak, że dostrzega w tym dziecku na obrazie tylko... dziecko. Wisława Szymborska odwraca ten tok myślenia, przekonując: Hitler zbrodniarzem był jednak czyjś dzieckiem. Taka konstrukcja tekstu, oparta na kontraście: zbrodniarzem – dziecko, wyzwała najmocniejsze doznania odbiorcy. Wszystkie zabiegi stylistyczne w tekście (zdrobnienia: *czyja to rączka, czyja, oczko, uszko, nosek*; pytania retoryczne: *Czyj brzuszeczek pełen mleka*, wyliczenia: *bobo, aniołek, kruszyna, promyczek*, nagromadzenie nazw i atrybutów dziecięcych *smoczek, pieluszka, śliniaczek, grzechotka*) mają za zadanie jeszcze bardziej wzmacniać ten kontrast, a tym samym szokować i ujawniać ironię mechanizmów biegu dziejów. Utrzymane w hiperbolicznie przesłodzonym stylu zwrotki pierwsza i druga zdają się ośmieszać zbyt kłliwe zachowania dorosłych na widok małego człowieka. Wyolbrzymienie tej sytuacji uwydatnia ironię w traktowaniu dziecka z nadmierną czułością i pobłażliwością tylko dlatego, że jest małe. Najwyraźniej ironia, a także sam koncept wiersza zasadzają się na tym, że owym niewinnym człowiekiem okazuje się Adolf Hitler!

Przywołuję tę perspektywę patrzenia w celu uwydatnienia zmiany, jaka zachodzi w naszej ocenie sytuacji, gdy dziecko okazuje się zbrodniarzem, mordercą, degeneratem, lecz pogląd, że naiwność osoby mówiącej w wierszu jest tylko pozorna, otwiera zupełnie inną ścieżkę interpretacji. Potwierdza ten wniosek konstrukcja wiersza. Trzy ostatnie wersy wyraźnie różnią się od pozostałych stylem. Brzmia one również bardziej metaforycznie. Według Małgorzaty Czermińskiej,

Dopiero w trzech ostatnich linijkach wiersza przebija się głos ukrytego narratora mówiącego z innej perspektywy czasowej. Poznał już przyszłe dokonania chłopczyka i dlatego może powiedzieć od siebie, że na razie, w chwili robienia zdjęcia jeszcze:

*Nie słychać wycia psów i kroków przeznaczenia.
Nauczyciel historii rozluźnia kołnierzyk
i ziewa nad zeszytami¹⁵.*

¹⁵ Ibidem.

Ten punkt widzenia rodzi ciąg niepokojących i ważnych pytań: jak i czy w ogóle mówić o dzieciństwie dyktatorów morderców? Przecież każdy z nas był dzieckiem i wyglądał podobnie. Czy zło tkwi w każdym z nas od urodzenia? Czy wszyscy przychodzimy na ten świat jednakowo niewinni? Czy mylił się Balzac, twierdząc, że człowiek nie rodzi się ani dobry, ani zły? Jak poradzić sobie z tak skrajnymi odczuciami w recepcji fotografii oprawców? Susan Sontag w książce *O fotografii* zamieściła uwagę na temat osobliwego albumu, zestawiającego wizerunki znanych postaci jako małych dzieci, gdzie obok siebie zamieszczeni zostali Stalin i Gertruda Stein. Komentuje tę sytuację: „[...] patrzą na siebie z sąsiednich stron, wyglądają równie poważnie i rozkosznie”, i podsumowuje następującym zdaniem:

[...] fotografie zamieniają przeszłość w przedmiot czulego rozmarzenia, zamazując moralne rozróżnienia i rozbijając oceny historyczne uogólnionym patosem spojrzenia w przeszłość¹⁶.

Rozbicie przez poetkę jednej perspektywy czasowej na ujęcie historyczne, „czyste”, bez wiedzy narratora o przyszłości, i na spojrzenie współczesne, nad którym ciąży doświadczenie wiedzy historycznej, zapobiega bezrefleksyjnemu patrzeniu na pierwszą fotografię Hitlera. Zastosowanie tego zabiegu, jak również gatunku ekfrazy zmusza odbiorcę do oglądania jej z wielu różnych stron.

Interpretacje ekfraz często wynikają ze zderzenia refleksji na temat utworu z przemyśleniami na temat źródła inspiracji, w tym wypadku fotografii syna państwa Hitlerów. Dorosły Adolf Hitler miał obsesję na punkcie swojego wizerunku z powodu trawiącego go całe życie kompleksu niższości. Kazał się fotografować prawie w każdej sytuacji i osobiście wybierał fotografie, które trafiały do oficjalnej prasy. Miały one podkreślać jego wielkość i pozycję, dlatego propaganda nazistowska nie stroniła od fotomontażu. Fotografię wykonuje się, by wydobyć czyjąś wielkość, status, pozycję. Zdjęcie nobilituje, ukazuje człowieka jako „kogoś” godnego uwagi i podziwu, ponieważ historia powieła wizerunki ludzi „wielkich”¹⁷. Podobnie dzieje się w przypadku fotografii małych dzieci. Wykonane zdjęcie dowodzi, że *bobo* jest ważne i wyjątkowe dla swoich rodziców. W samym jego centrum widać Adolfa Hitlera, jednorocznego malca, siedzącego w dużym skórzanym fotelu. Możliwe, że fotografia miała trafić do albumu rodzinnego jako pamiątka, którą rodzina małego Adolfa z upływem lat oglądałaby z miłością i sentymentem. Mały człowiek usadzony w dużym fotelu – układ ten dodaje dziecku powagi, podnosi jego najniższą rangę z brzdąca raczkującego po podłodze do stopnia najwyższego – tronu najważniejszej osoby w domu. Dziecko zostało upozorowane na „wielkiego” człowieka, jednak sposób, w jaki Szyborska

¹⁶ S. SONTAG: *O fotografii*. Przeł. S. MAGALA. Warszawa 1986, s. 67.

¹⁷ Ibidem.

ogląda tę fotografię, i styl, w jakim przekazuje wrażenia odbiorcy, zdają się raczej podkreślać jego małość i przeciętność niż znakomitość i wyjątkowość. Stosując określenia: *bobo*, *aniotek*, *kruszyna*, *promyczek*, oraz stwierdzenie:

[...] *podobny [...] do kotka w koszyku, do dzieci z wszystkich innych rodzinnych albumów,*

wyraźnie kpi z kompleksu niższości führera. Drwina widoczna jest również w przetworzeniu przez poetkę mitu narodzin bohatera. Słowa:

*kiedy rok temu przychodził na świat
nie brakło znaków na niebie i ziemi:
[...]
pomyślna wróżba w różowej bibułce,
tuż przed porodem proroczy sen matki:
gołąbka we śnie widzieć – radosna nowina,
tegoż schwytać – przybędzie gość długo czekany,*

mają pozornie uwznioślić wagę dnia narodzin Hitlera, tymczasem utrzymane w stylu nawiązującym do drobnomieszczańskich zabobonów i kiczu¹⁸, tylko podkreślają przeciętność, codzienność tego dnia. Współcześnie również panuje moda na fotografowanie noworodków w dużym przybliżeniu, z „dorosłymi” rekwizytami (na fotelu, za kierownicą samochodu), w wersji mikrostrójów „dorosłych” ludzi (na przykład w stroju strażaka, w krawacie, w kapeluszu). Odbiór zdjęcia małego Hitlera zmusza do dostrzeżenia ukrytych mechanizmów psychologicznych, które zachodzą przy fotografowaniu i publikacji w Internecie wizerunków małych dzieci. Według Rolanda Barthes’a, fotografia jest mikrodoświadczeniem śmierci¹⁹, ponieważ postać raz sfotografowana nie powraca już nigdy, zamiera w obrazie, a choć żyje nadal, następnego dnia czy za pięć lat nie będzie już tą samą osobą, z tym samym doświadczeniem życiowym. Dlatego oglądając siebie na zdjęciu, widzimy swojego trupa. Już samo uzmysłowienie sobie tego faktu budzi w człowieku pewien lęk. Zestawienie Adolfa z Adolfkiem uświadamia, że dziecko państwa Hitlerów, z całą swą niewinnością, tak naprawdę przestało istnieć już na długo przed swoją faktyczną śmiercią. Zdjęcie zabiło małego chłopca, tak jak zabija codziennie tysiące fotografowanych dzieci, lecz samo utrwalenie wizerunku nie czyni z nich jeszcze dyktatorów i morderców, co nie znaczy, że fakt zrobienia zdjęcia dziecku, a w jeszcze większym stopniu jego publikacja nie mają konsekwencji ani pozytywnych, ani negatywnych. Dziś

¹⁸ M. Czermińska dopatruje się w parodii mitu narodzin bohatera przekonania o banalności zła w świecie. Zob. M. CZERMIŃSKA: *Ekfrazy...*, s. 240.

¹⁹ R. BARTHES: *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*. Przeł. J. TRZNADEL. Warszawa 2008.

zdjęcie małego Hitlera nie jest już tylko wspomnieniem zatrzymanym i ukrytym w rodzinnym albumie, ale stało się dowodem historycznym, powielanym i rozpowszechnianym w encyklopediach, książkach historycznych, biografjach, podręcznikach do historii, w Internecie. Zmianę, jaka zaszła w relacji zdjęcie pamiątka rodzinna – zdjęcie dokument historyczny, tłumaczą słowa Susan Sontag:

Żadne bowiem wydarzenie nie może być udokumentowane fotograficznie, o ile nie zostanie nazwane i scharakteryzowane. Sama dokumentacja fotograficzna nie jest w stanie stworzyć (albo raczej: rozpoznać, określić) wydarzenia, dopóki nie zostanie ono nazwane. Świadomość polityczna, lub jej brak, przesądza o możliwości wywarcia przez fotografię wpływu na jego moralną ocenę. Bez tła politycznego zdjęcia historycznych rzezi najprawdopodobniej byłyby traktowane jako nierzeczywisty albo demoralizujący zamach na nasze samopoczucie²⁰.

Dlatego z podpisem – Adolf Hitler, znika cała niewinność dziecka zatrzymanego w tej fotografii. Oglądanie jej powoduje pewien dysonans poznawczy, bo chociaż nazwisko Hitler budzi jednoznacznie negatywne odczucia, to jednak zdjęcie małego Adolfa, bez podpisu, wywołuje w nas, jak każde zdjęcie małego dziecka, pewne rozrzewnienie, niespodziewany zachwyty. Wiersz Wisławy Szymborskiej *Pierwsza fotografia Hitlera* doskonale oddaje ten mentalny dysonans.

Wyraźna zmiana w obrębie języka i nastroju utworu następuje w ostatniej zwrotce. Najbardziej zastanawiająco brzmią dwa końcowe wersy:

*Nauczyciel historii rozluźnia kołnierzyk
i ziewa nad zeszytami.*

W ten sposób jeszcze czytelniej ujawnia się ironia w zderzeniu tego, co wiemy w terażniejszości o historii, z tym, czego nie wie na temat przyszłości (czy przeznaczenia) osoba mówiąca w wierszu. W tym kontekście sformułowania takie, jak *woń szarego mydła* czy *niemiecka solidna firma*, nabierają charakteru symbolicznego. Właściwy byłby namysł nad znaczeniem przenośnym figury nauczyciela historii i związku frazeologicznego *kroki przeznaczenia*, a następnie zastanowienie się, dlaczego nauczyciel historii ziewa. W bardzo ogólnym rozumieniu prawdopodobnie chodzi o odwrócenie powiedzenia, że historia jest nauczycielką życia. W męskiej postaci historia (rozumiana jako nauka o przeszłości) męczy się powtarzaniem w kółko tych samych lekcji. W mowie ciała rozluźnienie kołnierzyka często odczytuje się jako objaw niepewności i wątpliwości, czasem zdenerwowania lub po prostu chęci doznania ulgi w denerwującej

²⁰ S. SONTAG: *O fotografii...*, s. 22–23.

sytuacji. Ziewanie traktuje się jak oznakę znudzenia, lecz głównie oznacza ono zmęczenie. Przymuszcza, nauczyciela nie gnębi jedynie znużenie pracą, lecz frustracja, że choć dostrzega zależności i powiązania przyczynowo-skutkowe wydarzeń społeczno-politycznych, nie może nic zrobić, by zatrzymać koło dziejów wprawione w ruch. Od wieków historia powtarza te same scenariusze, jednak z różnymi skutkami. I chociaż jako ludzkość możemy je przewidzieć, niejednokrotnie ignorujemy tę wiedzę lub jej po prostu nie mamy. Cytując George'a Santayanę: „Kto nie pamięta historii, skazany jest na jej ponowne przeżycie”. Zapewne z tego powodu prostym mieszkańcom Braunau, żyjącym na przełomie XIX i XX wieku, trudno było usłyszeć kroki przeznaczenia – zapowiedzi zbliżającej się wojny. Choć podobnych zwiastunów było wiele, dostrzegalne stały się dopiero wtedy, gdy zostały przyczynami wypunktowanymi w podręczniku do historii. Nieco inaczej przedstawia się sytuacja dwudziestotrzyletniego Adolfa, który po doznaniu klęski jako żołnierz, artysta i obywatel nie może się pogodzić z rozwojem historii. Doskonale dostrzega wszelkie symptomy społecznego niepokoju i próbuje konsekwentnie, dosłownie: „po trupach do celu”, zawracać nurt dziejów, szukając sprawiedliwości po swoim. Ostatecznie przegrywa i zapamiętany zostaje jako potwór odpowiedzialny za zbrodnie przeciwko ludzkości. Podobnie wyglądały działania Aleksandra Macedońskiego, Juliusza Cezara, Napoleona itd. Mimo że próbowali zmienić bieg wydarzeń, ostatecznie ponieśli porażkę. Nie od dziś wiadomo, że choć historię piszą zwycięzcy, to jednak podlega ona bardzo różnym, czasem skrajnym, interpretacjom. Co dla jednych jest bohaterstwem i patriotyzmem, dla innych ma status zbrodni. W tym rozumieniu problem przeznaczenia nie tyle nie istnieje, ile jego istnienia po prostu nie bierze się pod uwagę. Gdy potraktuje się zbiór faktów historycznych jako wypadkową ludzkich działań, okazuje się, że przeczucia, przepowiednie *wyjących psów czy kroki przeznaczenia* nie mają wpływu na interpretację historii, która jawi się jako mocno okrojona i wskutek tego wybiórcza wiedza na temat faktów z przeszłości.

Na wizję takiej historii, która operuje wyłącznie „wielką liczbą” i pomija pojedyncze istnienia, poetka się nie godzi. Przygląda się losom przeocznym, lekceważonym przez utarte hierarchie ważności²¹.

Wisława Szymborska, uczłowieczając Adolfa-dziecko, potępiła po stokroć bardziej czyny dorosłego Hitlera, niż zdołały tego dokonać miliardy zdjęć, filmów i dokumentów przedstawiających jego okrucieństwo. Spoglądając na fotografię małego Adolfa, jakby nie znała przyszłości dziecka, pokazała, że człowiek ten miał taki sam potencjał, jak każde inne dziecko przychodzące na ten świat.

²¹ K. DĄBROWSKA: *Wisława Szymborska – sylwetka twórcza*. <http://culture.pl/pl/artykul/wislawa-szymborska-sylwetka-tworcza> [data dostępu: 25.09.2017].

Adolf Hitler nie urodził się potworem, lecz nim się stał. Był człowiekiem i nie można mu tego człowieczeństwa odbierać. Ponadto poetka odwróciła sytuację opisaną przez Susan Sontag:

[...] nie widziałam niczego banalnego w fotografiach hitlerowskich obozów zagłady, oglądając je po raz pierwszy. Po trzydziestu latach pamięć społeczna „nasycała się” tymi obrazami. W ostatnim okresie fotografia „zaangażowana” uczyniła prawdopodobnie równie wiele dla uśpienia sumień, co dla ich rozbudzenia²².

Współcześnie, ponad siedemdziesiąt lat po wojnie, obrazy te, wielokrotnie i na różne sposoby prezentowane społeczeństwu, wryły się w pamięć i „opatrzyły” tak, że nie wzbudzają już żadnych emocji. „Fotografia szokuje, jeżeli ukazuje coś nowego”²³. Wiersz *Pierwsza fotografia Hitlera* być może nie pokazuje czegoś nieznanego, ale przedstawia to, co „opatrzone” w wyjątkowym ujęciu. Pomniejszenie tytułowego historycznego Adolfa do rozmiarów małego chłopca przypomina czytelnikowi, znającemu historię tylko z podręczników, zbrodnie Hitlera w taki sposób, że zaczynają one budzić w nim nie tyle emocje, ile refleksje, z których powinien wyciągnąć wnioski na przyszłość. Zrozumienie pochodzenia emocji „szoku” i „konsternacji” wywołanych lekturą wiersza, jak również samej fotografii rocznego Hitlera zmierza do postawienia pytań, na które odpowiedzi poszukiwane i rewidowane będą przez całe życie czytelnika.

Poezja budzi emocje, które jednak w przestrzeni szkolnej nie mogą pozostać pustymi afektami. Dlatego w pierwszej kolejności uczniowie powinni odpowiedzieć sobie na pytanie: dlaczego ten tekst mnie porusza? Racjonalizacja emocji staje się punktem wyjścia wielu różnych działań dydaktycznych opartych na treści wiersza, który w swym bogactwie zagadnień prowokuje wiele pytań. Przykładowo: Czy przewidywać ludzkie biografie? Jak mówić o dzieciństwie wielkich zbrodniarzy? Czy dzieciństwo ma znaczenie? Jak to się dzieje, że żyją wśród nas potwory? Która koncepcja pojawienia się zła w człowieku wydaje się prawdziwa? Jak uczyć historii, by się już nie powtarzała? Dyskusja w poszukiwaniu odpowiedzi na choć jedno z nich będzie twórcza i rozwijająca. Zgodnie z taką interpretacją można zaryzykować stwierdzenie, że fotografia/zdjęcie na lekcjach języka polskiego może być jednocześnie źródłem refleksji, tematem, środkiem dydaktycznym. Dobrą sytuacją motywacyjną na początek lekcji wydaje się porównanie pierwszego zdjęcia Adolfa Hitlera ze współczesnymi fotografiami noworodków. Warto poprosić uczniów o zanotowanie odczuć, jakie towarzyszą podczas odbioru tych zdjęć – prawdopodobnie okażą się one spójne z odbiorem osoby mówiącej w wierszu (por. tabelę 1.).

²² S. SONTAG: *O fotografii...*, s. 24.

²³ *Ibidem*, s. 23.

Tabela 1

Porównanie pierwszego zdjęcia Adolfa Hitlera ze współczesnymi fotografiami noworodków

Pierwsza fotografia Hitlera	Współczesna fotografia noworodka
Ładny, odświętny, ale dziecięcy ubiór (suknia/kaftanik), brak stylizacji	Przebieranie i stylizowanie dzieci: – zgodnie z płcią (księżniczki, tancerki, garniturki, sukienki itp.) – zgodnie z pasjami/zawodami rodziców (strażacy, piłkarze, małe czytelniczki) – ubiór jak u dorosłych
Atrybuty dorosłe (fotel) lub ich brak	Atrybuty dziecięce (pluszaki, zabawki, smoczki)
Technika: fotografie robione z oddali, dziecko w centrum	Maksymalne powiększenia, fotografowanie tylko pojedynczych członków ciała, bardzo duże zbliżenia
Cel: dokument, zazwyczaj jedno zdjęcie w albumie rodzinnym; porównywanie z innymi członkami rodziny	Cele: wspominkowy, sentymentalny charakter, informacyjne (na portalach społecznościowych); dokumentowanie sukcesów małego człowieka; albumy wirtualne (wielu rodziców nie wywołuje zdjęć swoich pociech)

Przypuszczalnie wspólne podsumowanie tej tabeli zrodzi dyskusję na temat konsekwencji współczesnej tendencji do upubliczniania wizerunków własnych dzieci. Ciekawym pomysłem na otwarcie dyskusji na temat: skąd się bierze zło w człowieku? Czy rodzi się źli? – mogą być prace skandynawskiej artystki Niny Marii Kleivan. Przebierała i fotografowała ona swoją sześciomiesięczną córeczkę Faustynę jako największych dyktatorów i zbrodniarzy XX wieku, między innymi Hitlera, Stalina, Mao, Husajna, Pinocheta, a wystawę zatytułowała *Złotki w każdym z nas*.

Pierwsza fotografia Hitlera Wisławy Szymborskiej bez wątpienia jest interdyscyplinarna. Obecność tego tekstu sprawia, że lekcja polskiego pomaga uczniom rozwinąć się w wielu dziedzinach. Na języku polskim również uczymy historii, lecz nie opieramy się na faktach, ale na afektach wzbudzonych czytaniem poezji. Podobnie fotografia dla polonisty nie powinna stanowić tylko źródła zachwyty nad techniką czy artyzmem, a środek, który pozwala wydobywać odczytania wielokontekstowe, uczy wielowymiarowego spojrzenia, pomaga w odbiorze, prowokuje do dyskusji.

Jadwiga Maksym-Kaczmarek

On art and history in Polish language lesson
Interpretation of *Hitler's first photograph* by Wisława Szymborska

Summary

The main part of the publication is the presentation of conclusions from the interpretation of the poem by Wisława Szymborska – *Hitler's first photograph* in the context of studies into photography by Susan Sontag and Roland Barthes. In the process of interpretation, the author shows different ways of using photography in the poetry by Szymborska. Additionally, the presented text has an interdisciplinary nature. Due to the used form it refers to the art of photography, and due to its content it refers to the universal history. In conclusions there are presented some ideas for including this poem into lessons of Polish language.

Key words: photography, education, Wisława Szymborska.

Ядвига Максим-Качмарек

Об искусстве и истории на уроках польского языка и литературы
Интерпретация *Первой фотографии Гитлера* Виславы Шимборской

Резюме

В статье представлена интерпретация стихотворения Виславы Шимборской *Первая фотография Гитлера* в контексте размышлений о фотографии Сьюзен Сонтаг и Ролана Барта. В процессе интерпретации показываются также разные способы использования фотографии в поэзии Шимборской. Кроме того, настоящая статья носит междисциплинарный характер. С точки зрения формы она ссылается на искусство фотографии, а с точки зрения содержания соотносится со всеобщей историей. В конце работы представлены некоторые идеи, связанные с актуализацией этого стихотворения на уроках польского языка и литературы.

Ключевые слова: фотография, обучение, Вислава Шимборская.

Anna Włodarczyk

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Etyka interpretacji
jako doświadczanie lektury tekstu
Studium praktyczne:
Theodore Roethke *Walc mojego taty* (1942)

Z pluralizmem mamy do czynienia wtedy, gdy godzimy się na istnienie wielu, często nawet nieuzgodnionych obrazów świata, nadal jednak wierzymy, że są to obrazy świata, a więc różne przedstawienia rzeczywistości, tyle że pochodzące z rozbieżnych perspektyw¹.

Od dyskusji w „Tekstach Drugich”² dotyczącej powiązań literatury i etyki mija już piętnaście lat. Natomiast tekst Marthy Nussbaum *Reading for Life*, będący zarzewiem do niniejszej dyskusji, a opublikowany w *Love’s Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*, ukazał się w 1990 roku i stanowił bezpośrednie odniesienie, a także krytykę książki Wayne’a Booth’a *The Company We Keep: An Ethics of Fiction* z 1988 roku. W niniejszym artykule analiza różnic w poglądach badaczy nie stanowi jednak istotnego punktu oparcia³. Warto jedynie podkreślić, że etyka jako zagadnienie dotyczące czytania tekstów literackich jest stałym punktem w obszarze zainteresowań humanistyki, w tym badań literackich, będąc równocześnie zjawiskiem istniejącym poza głównym nurtem teorii. Powinowactwa etyki i interpretacji stanowią dobrze nakreśloną oraz pomocną kategorię w poszukiwaniach prób identyfikacji własnych doświadczeń lekturowych. Dla-

¹ A. BIELIK-ROBSON: *Kilka wątpliwości na temat etyki krytycznej. Uwagi tłumacza*. „Teksty Drugie” 2002, nr 1–2 (73–74), s. 26.

² Zob. „Teksty Drugie” 2002, nr 1–2 (73–74).

³ Najważniejsze punkty sporu badaczy analizuje Agata Bielik-Robson w cytowanym artykule *Kilka wątpliwości...*, s. 28.

tego warto zastanowić się nad tym, co istotnego wypływa dla interpretatora ze związku etyki i literatury. W jaki sposób teza Nussbaum o powinności szkoły we wspieraniu krytycznego myślenia sprzyja procesowi budowania światopoglądu młodego człowieka i rozwoju osobistego, jego stylu bycia i życia?

Otóż współczesna filozofia, będąca fundamentem nowoczesnych teorii interpretacyjnych, otwiera także szerokie pole dla rozumienia etyki jako kluczowej kategorii dotyczącej czytania i doświadczania tekstu. W ostatnim półwieczu bowiem krytyka etyczna ujawniła się wyraźnie w horyzoncie nowych tendencji teorii literatury, takich jak nurt *reader-response criticism* oraz badań z zakresu stylów odbioru⁴. Najistotniejszym założeniem krytyki etycznej stało się mocniejsze niż dotąd uwzględnienie i wyakcentowanie w akcie lektury roli czytelnika, zarówno jako odbiorcy, jak i interpretatora, oraz wzmocnienie samego procesu czytania, a więc aktu lektury. W doświadczaniu tekstu czytelnik staje się równorzędny wobec autora i dzieła. Wynika to z przekonania, że literatura jest sztuką performatywną i daje możliwość improwizacji odbiorcy, dzięki czemu otwiera drogę twórczym aktom czytelniczym. Etyka broni w ten sposób subiektywnego spojrzenia na tekst, w równym stopniu uprawniając odczytania błędne (*affective fallacy*⁵), jak i profesjonalne interpretacje. W myśl bowiem Stanleya Fisha znaczenia wyłaniają się podczas każdorazowej lektury tekstu, która jest swoistym zdarzeniem, gdyż to czytanie ożywia literaturę, a tym samym jej znaczenia. Tekst literacki nie ma w założeniu ustalonego z góry poprawnego odczytania, ponieważ wypracowywane jest ono na zasadzie transakcji, dialogu, jaki nawiązuje się podczas spotkania czytelnika i tekstu, a więc doświadczania tekstu. Można też spojrzeć na to z takiej perspektywy, że tekst niejako zakłada określonego odbiorcę. Oznacza to, że każdy tekst zarówno precyzuje, jak i sugeruje sposób jego odbioru. Równocześnie daje możliwość ujawnienia się doświadczeniom i fascynacjom odbiorcy w spotkaniu z dziełem. Trzeba więc odrzucić ewentualne obawy, iż krytyka etyczna mogłaby łatwo przerodzić się w anarchię interpretacyjną. Zakłada ona bowiem, że czytelnik zawsze osadzony jest w określonej kulturze, tradycji i historii oraz dyskursie lub ideologii. Wszystkie te czynniki determinują, a zarazem torują odbiór tekstów. Według Fisha, można w ten sposób mówić o więzi kulturowej i wspólnych wartościach, które są spoiwem

⁴ Ośrodek naukowy w Cambridge w latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku zgromadził prekursorów krytyki etycznej, adaptujących nowe tendencje w teorii literatury. Należeli do tego grona między innymi Louise Rosenblatt i Ivor Armstrong Richards. Natomiast właściwy okres badań etycznych z zakresie literaturoznawstwa obejmował już lata sześćdziesiąte i siedemdziesiąte. Należy tutaj wymienić szczególnie dwa ośrodki badawcze – w Ameryce i Niemczech, z których wywodzą się między innymi: Norman Holland, Stanley Fish, Wolfgang Iser, Hans-Robert Jauss i Roland Barthes.

⁵ Zob. S. FISH: *Interpretacja, retoryka, polityka*. Przeł. K. ABRISZEWSKI i in. Kraków 2002.

każdej „wspólnoty interpretacyjnej”⁶. Dzięki krytyce etycznej przeobrażeniu uległa wobec tego nie tylko literatura jako ślad człowieka, ale redefinicji zostały poddane także rola czytelnika i sam proces interpretacji. Po okresie formalizmu i strukturalizmu w teorii literatury wszystkie te komponenty zyskały uczłowieczony wymiar. Pomocna w tym względzie była i jest kulturowa teoria literatury⁷. Dzięki interdyscyplinarnym poszukiwaniom punktów styku różnych dziedzin nauki możliwe okazało się wykorzystanie terminów nawet z dziedziny psychologii i zakresu etyki o mocnej podbudowie filozoficznej. W etycznych tropach interpretacji zadomowiły się więc takie kluczowe terminy, jak choćby „narracyjny charakter istnienia człowieka”, wywiedziony z teorii psychologii kulturowej Jerome’a Brunera⁸, będący sposobem opisu świata, doświadczania go i przeżywania, a w tym określający charakter ludzkiego życia. Przekonanie, iż etyczne czytanie jest spotkaniem trzech figur podmiotu, wyakcentowało kwestię odpowiedzialności interpretacyjnej i rolę trzech inności, a więc autora, czytelnika oraz dzieła. Badania w zakresie stylów odbioru stały się natomiast narzędziem pomocnym w rozumieniu interpretacji jako jednostkowego doświadczania tekstu i podmiotowego jej charakteru. Wszystkie one stanowią klucz do ujmowania roli literatury jako szansy na konfrontację światopoglądową oraz interpretacyjną, możliwości kontrastowania rozmaitych stanowisk badawczych i czytelnicznych oraz jako osobistego metapoznania.

Aby wyjaśnić, czym w istocie jest zjawisko zwrotu etycznego⁹, łatwiej na początek zrobić to przez zaprzeczenie. Nie jest ono mianowicie ani skończonym,

⁶ Ibidem.

⁷ Szeroko pisze o tym Ryszard NYCZ: *Literatura jako trop rzeczywistości. Poetyka epifanii w nowoczesnej literaturze polskiej*. Kraków 2001.

⁸ Zob. J. BRUNER: *Kultura edukacji*. Przeł. T. BRZOSTOWSKA-TERESZKIEWICZ. Kraków 2006.

⁹ Mowa tu równorzędnie o zjawisku „nowego humanistycznego literaturoznawstwa”, które nie jest nowe. Danuta Ulicka podkreśla, że „trudno byłoby raczej wskazać koncepcje i metody wolne od wnioskowania w odniesieniu do etyki. [...] Z całą natomiast otwartością o literaturze jako interwencji, o jej wymiarze performatywnym, i to właśnie etycznym, mówiły hermeneutyka, fenomenologia, dialogika, teoria aktów mowy, semiotyka [...], większość teorii literatury jako świata możliwego. W latach 70–90-tych jawnie eksponowały ten aspekt literatury teorie fikcji i teorie narracji, niezależnie przy tym od inspiracji, z których się wywodziły” (D. ULICKA: *Poetyka – etyka – dogmatyka. O tak zwanym paradygmacie etycznym w literaturoznawstwie lat dziewięćdziesiątych*. W: *Dialog. Komparatystyka. Literatura. Profesorowi Eugeniuszowi Czaplewiczowi w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*. Red. E. KASPERSKI, D. ULICKA. Warszawa 2002, s. 131–132 i nast.). Bez wątplenia publikacje: *The Company We Keep. An Ethics of Fiction* (1988) Wayne’a C. Booth’a i *Ethics of Reading: Kant, de Man, Trollope, James, and Benjamin* (1987) Josepha Hillisa Millera stanowią główne symptomy „odrodzenia etycznego”, które nastąpiło w latach dziewięćdziesiątych. O typach i wariantach literaturoznawczej krytyki etycznej bardziej szczegółowo pisze D. ULICKA: „Zwrot” etyczny w badaniach literackich. W: *Po-*

ani też jednowymiarowym projektem¹⁰. Zwrot etyczny w badaniach literackich łączy natomiast problem podmiotowości, stanowiący spoiwo różnorodnych poglądów literaturoznawczych w obrębie jednego paradygmatu. Krytyka etyczna otworzyła bowiem możliwość trzech podmiotowych powrotów, to znaczy figur, kategorii lub wymiarów zwrotu etycznego¹¹, a mianowicie: autora, dzieła i czytelnika. Stało się to za sprawą nowego rozumienia mechanizmu lektury oraz interpretacji. Akt lektury rozpatrywany z perspektywy etycznej jest zjawiskiem niepowtarzalnym i jednostkowym. Za każdym razem stawia czytelnika wobec innego doświadczenia, które nieodwracalnie go zmienia. Fundamentalne znaczenie ma tutaj inność, ponieważ dochodzi ona do głosu jednocześnie na trzech płaszczyznach. Innymi słowy, za pośrednictwem tekstu, który nosi ślady swojej odrębności, przemawia i wzywa do odpowiedzialnej odpowiedzi czytelnika sam autor. Zarówno jeden, jak i drugi ponosi jednak odpowiedzialność za to spotkanie. Z jednej strony autor jest odpowiedzialny za kształt dzieła i przekazywane treści. Czytelnik natomiast, będąc kluczową figurą etycznej relacji, odpowiada na autorskie wezwanie zapośredniczone w dziele. Dzieło nosi więc znamiona inności własnej i odrębności autorskiej, dając równocześnie możliwość ujawnienia inności czytelnicznej. Gdy dochodzi do spotkania, w którym czytelnik poszukuje sposobu, by odpowiedzieć dziełu oraz dokonać redefinicji swego stanowiska i siebie, możemy mówić o *momencie etycznym*. Z jednym wszakże zastrzeżeniem: akt lektury stanowi postawę czytelniczną, ale nie wyznacza sposobu czytania tekstu. Według Dereka Attridge'a, jest przez to w istocie *jednostkowym doświadczeniem*¹². Natomiast akt interpretacji uruchamia postawę moralną i odpowiedzialność wobec inności, staje się równocześnie twórczym przedsięwzięciem. Podobnie jak proces pisania, który jest sygnowaniem w myśl Jacques'a Derridy, interpretacja stanowi etyczną odpowiedź, a więc *kontrsygnaturę*. Każdy tekst, zarówno ten uznany za arcydzieło, jak i ten czekający na swojego odbiorcę, jest dziełem, któremu należy się etyczna lektura.

Warto zwrócić uwagę, iż wśród wielu opinii badaczy przeważa ta, że zwrot etyczny to swoisty powrót, a więc rewizja w ponowoczesnym wymiarze. Jednocześnie nosi on znamiona przełomu, który uwidacznia konieczność etycznego

lonistyka w przebudowie. *Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja: Zjazd Polonistów. Kraków, 22–25 września 2004*. T. 1. Red. M. CZERMIŃSKA i in. Kraków 2005, s. 153–165.

¹⁰ O przeobrażeniach zmierzających w stronę etyki w filozofii i literaturoznawstwie pisałam szerzej w książce *Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm. Humanizm. Dydaktyka*. Kraków 2014.

¹¹ Zob. M. ADAMIAK: *Autor – dzieło – czytelnik. Trzy wymiary zwrotu etycznego w literaturoznawstwie ponowoczesnym*. W: *Filozofia i etyka interpretacji*. Red. A.F. KOLA, A. SZAHAJ. Kraków 2007.

¹² Zob. D. ATTRIDGE: *Jednostkowość literatury*. Przeł. P. MOŚCICKI. Kraków 2007.

zaangażowania się człowieka nie tylko jako takiego, ale także w roli badacza, interpretatora i dydaktyka. Nie można przy tym zapomnieć, że literaturoznawstwo podąża tą samą drogą, którą wcześniej kroczyła filozofia. Michał Paweł Markowski zauważa, że reaktywacja

etyki w badaniach literackich jest bardzo mocnym sygnałem odchodzenia od sterylnego analizowania samego tekstu ku zobowiązaniom etycznym wynikającym z kontekstowego usytuowania nie tylko przemian badania, ale [...] badacza¹³.

Zwrot etyczny przyniósł zarazem istotną refleksję dotyczącą sztuki interpretacji oraz stylów odbioru, która uwydatnia ich podmiotowy charakter. Tego, na czym polega sztuka interpretacji, nie można sprowadzić jedynie do stwierdzenia, że stanowi ona grę interpretatora z dziełem literackim, nie determinują jej bowiem ostatecznie ani intencja nadawcy, ani też sam tekst. Trzeba wyraźnie podkreślić, że każdy badacz przystępujący do interpretacji w pierwszej kolejności jest przede wszystkim czytelnikiem, którego czytanie warunkują bagaż kulturowy i osobiste przekonania, stanowiące tu istotną zmienną. Etyczna interpretacja ma więc ujawnić przed nim w sposób autorefleksyjny, z jakiego powodu czyta tekst i jak to robi. Innymi słowy, powinna pozwolić mu spojrzeć krytycznym okiem na siebie i proces lektury, a także uwidocznić, iż przebieg interpretacji przypomina zanurzanie tekstu w kąpeli kulturowej, która podobnie jak kąpiel fotograficzna uwidoczni niedostrzeżone wcześniej ślady Innego. Etyka interpretacji broni więc lekturę przed jej dowolnością, gdyż znaczenia nigdy nie ujawniają się same, ale muszą zostać przez kogoś zinterpretowane. Badacz powinien być jednak świadomy, iż w dialogu lekturowym, tak jak w każdej rozmowie, ryzyko interpretacyjne przekłada się na niemożność znalezienia dookreślonego znaczenia tekstu. Etyczną postawę interpretacyjną, podobnie jak Habermasowską „idealną sytuację komunikacyjną”, powinna charakteryzować

gotowość do krytyki i autokrytyki, otwartość na argumenty innych, równość podmiotów dyskursu, [...] akceptacja inności, szacunek dla pluralizmu, [...] odwaga intelektualna¹⁴.

Z etycznie i pluralistycznie pojętą interpretacją oraz krytyką, która niejako z zasady jest pluralistyczna i nierelatywistyczna,

¹³ M.P. MARKOWSKI: *Zwrot etyczny w badaniach literackich*. „Pamiętnik Literacki” 2000, z. 1, s. 242.

¹⁴ A. SZAHAJ: *Zwrot antypozytywistyczny dopełniony (zamiast wstępu)*. W: *Filozofia i etyka interpretacji...*, s. 12.

mamy do czynienia wtedy, gdy godzimy się na istnienie wielu, często nawet niezgodzonych obrazów świata, nadal jednak wierzymy, że są to obrazy świata, a więc różne przedstawienia rzeczywistości, tyle że pochodzące z rozbieżnych perspektyw. Z relatywizmem natomiast mamy do czynienia wtedy, kiedy różnica perspektyw staje się pretekstem do skrajnego sceptycyzmu epistemologicznego, a więc kiedy przestajemy wierzyć, że odmienne obrazy świata cokolwiek przedstawiają; wówczas różnicę tę interpretujemy subiektywnie, a więc przez odniesienie do skłonności, uwarunkowań, prywatnych ideologii czy wręcz kaprysów¹⁵.

Pomocne w tym względzie okazały się praktyczne badania dotyczące stylów odbioru. Otworzyły one perspektywę dla zrozumienia, jak jako czytelnicy czytamy teksty, w jaki sposób wpływają one, a także sytuacja lekturowego doświadczenia, na nasze życie i światopogląd, jak nas budują i poddają transgresji. Maciej Maryl zauważa, że styl odbioru

jest to pewna strategia poznawcza stosowana wobec tekstu, wpływająca zarówno z przesłanek tekstowych, jak i z zasobu wiedzy czytelnika. Styl odbioru jest konstruktem dynamicznym¹⁶,

ponieważ zależy od konkretnej sytuacji, w której znajduje się czytelnik. Odbiorca w spotkaniu z tekstem w pierwszej kolejności identyfikuje, z jakim rodzajem tekstu ma do czynienia. W grę wchodzi tu wszelkie istotne składniki tekstu, które potem kierunkują czytelnika w procesie interpretacji. Kolejny krok uruchamia wiedzę proceduralną w procesie autorefleksji poznawczej i próby zdefiniowania stylu odbioru. Ważne staje się wtedy przede wszystkim rozpoznanie własnych oczekiwań i celów lektury, a także posiadanej wiedzy, przekonań, osobistych doświadczeń oraz potrzeb estetycznych. Istotne w etycznych działaniach interpretacyjnych jest to, aby z pełną świadomością zarówno odsłonić tekst, jak i odkryć siebie wobec tekstu, a także dopuścić wiele odczytań i różnorodnych głosów. Wówczas literatura ożywa i funkcjonuje jako płaszczyzna osobistego doświadczenia i autorefleksji.

¹⁵ A. BIELIK-ROBSON: *Kilka wątpliwości na temat etyki krytycznej...*, s. 26.

¹⁶ M. MARYL: *Interpretacja – skąd się wzięła i dokąd zmierza? Projekt badań empirycznych nad stylami odbioru*. W: *Filozofia i etyka interpretacji...*, s. 164.

Studium praktyczne – *Walc mojego taty* Theodore’a Roethkego

Wiersz Theodore’a Roethkego *Walc mojego taty* z 1942 roku posłużył w dalszej części artykułu jako próba praktycznego studium w zakresie etycznej lektury tekstu.

Theodore Roethke¹⁷

MY PAPA’S WALTZ

The hung on like death:
Such waltzing was not easy.

We romped until the pans
Slid from the whiskey on your breath
Could make a small boy dizzy;
But I kitchen shelf;
My mother’s countenance
Could not unfrown itself.

The hand that held my wrist
Was battered on one knuckle;
At every step you missed
My right ear scraped a buckle.

You beat time on my head
With a palm caked hard by dirt,
Then waltzed me off to bed
Still clinging to your shirt.

Th. ROETHKE: *My Papa’s Waltz* from *Collected Poems of Theodore Roethke*. Copyright 1942 by Hearst Magazines, Inc. Reprinted with the permission of Doubleday, a division of Random House, Inc.
Source: *The Collected Poems of Theodore Roethke* (1961).

Theodore Roethke

WALC MOJEGO TATY

Jednym twoim zawianym chuchnięciem
Dzieciak w moim wieku mógł spić się,
Ale lgnąłem do ciebie zawzięcie,
Jakby w tańcu szło o śmierć i życie.

Nasz wariacko rozbrykany walczyk
Strącał w kuchni rondle, trząsał fajanssem;
W twarzy matki gniew o lepsze walczył
Z pełnym politowania dystansem.

W twojej pięści (na kostkach szeroki
Ślad otarcia skóry ledwie zasechł)
Znikł mój przegub; gdy myliłeś kroki,
W ucho drapał mnie kłamrą twój pasek.

Twardą, czarną od ziemi dłonią
Wybijałeś takt, klepiąc mnie w ciemię,
Aż walc wreszcie do łóżka mnie poniósł,
Wtulonego przez koszulę w ciebie.

Od Walta Whitmana do Boba Dylana. Antologia poezji amerykańskiej. Przeł. i oprac. S. BARAŃCZAK. Kraków 1998.

Efektom podjętego badania stała się refleksja, że wykorzystanie nowoczesnych metodologii i badań literaturoznawczych, w aspekcie polonistycznej dydaktyki

¹⁷ Theodore Roethke (1908–1963). Urodzony w stanie Michigan, jako syn ogrodnika, emigranta z Niemiec. Po ukończeniu studiów na uniwersytecie stanu Michigan wykładał literaturę angielską na kilku kolejnych uczelniach, wreszcie osiadł w Seattle, gdzie uniwersytet stanu Washington zaferował mu stanowisko poety rezydenta. Trapiiony całe życie skłonnością do zafłamań nerwowych i depresji oraz alkoholizmem, pozostawił po sobie niewielki, ale wysoko dziś ceniony dorobek poetycki.

akademickiej, od lat jest nie tylko potrzebą, ale nade wszystko koniecznością. Związane jest to choćby z wymogiem kształcenia umiejętności interpretatorskich przyszłych polonistów zarówno w zakresie tekstów poetyckich, jak i ikonicznych. Metoda interpretacji jako doświadczania tekstu dzięki stopniowemu poszerzaniu jego pola badawczego okazała się równocześnie pomocnym sposobem wyposażania studentów polonistyki w tropy, narzędzia i klucze oraz otwarciem na różne modele lektury, niezbędne w podejmowaniu samodzielnych prób interpretacji tekstów kultury: zarówno tekstów literackich, muzycznych, jak i fotograficznych. Wiersz amerykańskiego poety stał się ćwiczeniowym tekstem, wybranym z pełnym namysłem, umożliwił bowiem i zainicjował etyczne czytanie oraz indywidualne doświadczanie tekstu bez możliwości, jak się wydawało, umiejscowienia go kontekstowo i kulturowo.

Studium interpretacji i przekładu tekstu zostało więc przedstawione jako problem interpretatora, uszczegółowiony wprowadzeniem nagrań audio i wideo, objaśnieniem szerokiego kontekstu twórczości i doświadczeń pisarza oraz rozmaitych stanowisk badawczych. W konsekwencji czytanie etyczne dokonało się na dwóch płaszczyznach: widzenia tekstu jako zdarzenia i artefaktu sprzed niemal blisko stu lat, a także odbieranego z dzisiejszego punktu widzenia. Nie sposób bowiem odczytać tekstu, nie sytuując go w obecnej perspektywie. Etyka czytania ma wszak pokazać ten proces, odsłonić pełny akt lektury, czyli uzmysłowić, w jaki sposób i po co czytamy jako jednostki, a także w co przyodziewamy tekst. Zasadniczym problemem pozostaje jednak odpowiedź na pytanie, czy te stanowiska się pokrywają, by w konsekwencji móc się zastanowić, czy można czytać etycznie i co to w ogóle znaczy dla konkretnego interpretatora.

Omawiane problemy zostały zaprezentowane na podstawie doświadczeń praktycznych, wyniesionych podczas zajęć ze studentami. Wynika z nich nader jasno, że współcześnie wyraźnie zaznacza się potrzeba posługiwania się mocnym i samodzielnym warsztatem interpretacyjnym oraz narzędziami w dokonywaniu analizy tekstów nieznanych, do czego powinien także przygotować ucznia polonista. Nade wszystko jego działania powinny koncentrować się na wspieraniu krytycznego myślenia, a tym samym odwagi i wrażliwości wobec tekstu. Nauczyciel jednak musi być sam do tego przygotowany, to znaczy wyposażony w pewne praktyki i umiejętności, a także gotowy, by stawić czoła temu, co niewiadome, niedefiniowalne i trudne. Taki cel przyświecał omawianym zajęciom oraz zaproponowanej studentom etycznej interpretacji.

Zamierzeniem badania było sprawdzenie, w jakim stopniu studenci świadomie przystępują do aktu czytania oraz interpretacji jako jednostkowej odpowiedzi, myśląc przede wszystkim o odpowiedzialności interpretatora wobec tekstu, a także jak sytuują siebie w tej roli. Zadaniem studium interpretacyjnego było także zbadanie wpływu kontekstu kulturowego i współczesnych problemów na interpretację nieznanego tekstu oraz porównanie wniosków z doświadczeniami

badaczy w Ameryce¹⁸, gdzie wiersz Roethkego jest lekturą kanoniczną¹⁹. Studenci polonistyki trzech grup otrzymali tekst poety: pierwsza dostała początkowo tłumaczenie wiersza w języku polskim, potem w oryginale anglojęzycznym, druga równocześnie w języku polskim oraz angielskim, trzecia najpierw czytała go w oryginale, następnie zestawiała go z tłumaczeniem polskim. W każdej z grup studenckich postawiono pytanie o to, o czym jest tekst. Następnie zaś, zgodnie z tokiem dyskusji wyłoniła się kwestia wymagająca dalszego uszczegółowienia, to znaczy, co w obrazie poetyckim fascynuje, a co budzi wątpliwość odbiorcy. Uczestnicy zajęć indywidualnie wskazywali tropy interpretacyjne, uzasadniali je, odnosząc się do tekstu, i próbowali usytuować je w szerszej perspektywie. Pomocne okazało się na przykład wskazanie kluczowych słów w angielskim oryginale oraz sprawdzenie wierności i trafności tłumaczenia Stanisława Barańczaka. Wnioski wyraźnie pokazały, iż takich samych wątpliwości interpretacyjnych nastęrcza czytelnikowi zarówno tekst oryginalny, jak i tłumaczony. Dotyczyły one bowiem tego, w jakim stopniu interpretowano tekst współczesnymi kontekstami i aktualnym rozumieniem problemów społecznych.

Każda grupa wybrała kilka analogicznych ścieżek interpretacyjnych. Zgodnie z pierwszą z nich, która zresztą była początkową reakcją, studenci odczytali wiersz jako obraz ojcowskiej przemocy względem małego syna, rodzinnej patologii i zachwiania ról społecznych oraz jako przejaw alkoholizmu. Do identycznych wniosków doszli studenci amerykańscy²⁰, wyraźnie interpretujący

¹⁸ Poezja Theodore'a Roethkego stała się nie tylko lekturą kanoniczną na zajęciach z literatury ojczystej na Uniwersytecie Michigan oraz Uniwersytecie Valparaiso w stanie Indiana, ale wiersz *My Papa's Waltz* stanowił także element sprawdzianu, przeprowadzonego w zakresie egzaminów The Caribbean Secondary Education Certificate – CSEC. <https://www.caribbeanexams.com/> Analizowany utwór Roethkego znalazł się także wśród tekstów amerykańskich poetów, które były interpretowane przez nieprofesjonalnych odbiorców w ramach projektu Favorite Project Poem. http://www.favoritepoem.org/poem_MyPapasWaltz.html [data dostępu: 10.04.2017].

¹⁹ Poezja Roethkego bywa porównywana choćby z twórczością takich literatów, jak W.H. Auden, Louise Bogan, Babette Deutsch i William Carlos Williams. Poetyckie inspiracje czerpał z kolei między innymi od Wordswortha, Blake'a, Christophera Smarta, Donne'a, Sir Johna Daviesa, Whitmana, Yeatsa, Eliota oraz Dantego. Natomiast jego spuścizna stanowi istotny punkt odniesienia dla poezji Davida Wagonera. Sam Roethke jako nauczyciel akademicki doczekał się takich poetyckich następców, jak Richard Hugo, James Wright, Carolyn Kizer i Jack Gilbert.

²⁰ Amerykańscy badacze wskazali na jednomyślną interpretację swoich studentów, w ich relacji bowiem nie pojawiały się inne odczytania ani przesłanki o wieloznacznej interpretacji wiersza Roethkego. Zresztą właśnie ta kwestia stanowiła pretekst do dzielenia się badaniami uczonych z innymi. Wyrażali zdziwienie i zaniepokojenie niezrozumieniem obrazu poetyckiego, nie zgadzając się z takim odczytaniem wymowy tekstu, proponowali skądinąd własne ścieżki interpretacyjne. W gronie wspomnianych badaczy znalazł się między innymi Edward Byrne, który poświęcił teksowi Roethkego komentarz dostępny w Internecie. <http://edwardbyrne.blog->

poetycki obraz przez pryzmat współczesnego nam kontekstu. Taki trop znalazł swoje uzasadnienie w idiomatyce tekstu angielskiego oraz w analogicznych kluczowych słowach w tłumaczeniu polskim²¹.

Druga ścieżka interpretacyjna uwydatniła problem zaufania chłopca do ojca, ambiwalentnych odczuć i emocji dziecka wynikających z wieczornego zdarzenia oraz z domniemanej traumy, której uzasadnienie można odnaleźć w postaci małego wówczas Theodore'a. Zasadniczo nie potwierdziła ona pierwszego tropu interpretacyjnego, dlatego warto wyjaśnić, iż rzeczywiście obraz poetycki musi pochodzić ze wspomnień poety, które z dużym prawdopodobieństwem mogą sięgać początków XX wieku, a uwiecznione wydarzenie może przypadać na wczesne lata dwudzieste. Roethke jako piętnastoletni chłopiec był zdruzgotany nagłą śmiercią ojca, który nieoczekiwanie zmarł na skutek choroby nowotworowej w 1923 roku. Nieco wcześniej doszło jednak do konfliktu ojca z jego bratem, który był współzałożycielem szklarni. W wyniku tego interes rodzinny został zamknięty, a wuj po śmierci brata popełnił samobójstwo. Trzeba nadmienić, iż szklarnia stanowiła dla dorastającego Theodore'a miejsce magiczne, azyl oraz źródło wyobraźni twórczej i rezerwar przyszej wrażliwości poetyckiej. W wyniku perypetii dojrzewający poeta został głową rodziny. W istocie jednak to matka sprawowała przez długie lata opiekę nad synem. Debiutował on bowiem jako literat, będąc jeszcze uczniem szkoły średniej i już wtedy zaistniał w środowisku artystycznym, miał także styczność z mafijnym półświatkiem. Wspomnieć też trzeba, że lata dwudzieste to okres prohibicji w Ameryce; tym bardziej istotna i dyskusyjna staje się obecność whisky w obrazie poetyckim. Pomocne w odczytaniu liryku okazały się zarówno nagrania audio, w których

spot.com/2007/06/theodore-roethke-my-papas-waltz.html [data dostępu: 16.02.2017] – oraz Andrea KASTON, która podzieliła się swoimi doświadczeniami z tekstem poety w artykule *Theodore Roethkes My Papa's Waltz: A Reader Response*. virtualLit: Interactive Poetry Tutorial, Bedford St. Martins Press: http://bcs.bedfordstmartins.com/virtualit/poetry/waltz_critical.html [data dostępu: 15.09.2010], aktualnie dostępny w Internecie – <http://media.rochester.k12.mi.us/download/85457?token=OCaRojCyVwc%3D> [data dostępu: 3.04.2017].

²¹ Studenci zwrócili uwagę na słownictwo anglojęzyczne uzasadniające, ich zdaniem, problem ojcowskiej przemocy wobec syna, zachwianych relacji rodzinnych oraz alkoholizmu. Pierwszą kwestię objaśniali za pomocą takich wyrażeń jak: **hang on like** (*grim*) **death** – trzymać się czegoś kurczowo, uwiesić się czegoś; **slide from** – sunąć, przesunąć się płynnie; **battered** – zniekształcony, odkształcony; **belt buckle** – sprzączka paska (względem wzrostu dziecka); **beat time on** – wybijać takt; **caked hard by dirt** – mocno zakrzepłą, zaschniętą od brudu (dłonią); **clinging** – trzymając się, być uczepionym czegoś, uchwycić się kurczowo. Druga znajdowała swoje potwierdzenie w następującym słownictwie: **romped** – radosna, niekontrolowana zabawa, hasanie; **countenance** – mimika, wyraz twarzy (matki, wyrażający przyzwolenie i tolerowanie sytuacji). Trzecią zaś objaśniali za pomocą idiomatyki: **dizzy** – przyprawiając o zawrót głowy; **waltzing was not easy** – trudność tańca wynikająca z upojenia, różnicy wzrostu oraz senności. Analogicznie wskazali kluczowe słowa w tłumaczeniu polskim, między innymi *zawiane chuchnięcie, spić się*, itp.

poeta niezwykle melancholijnie czyta swój wiersz i prowadzi swoistą autoprezentację, jak i radiowe komentarze²².

Trzecia wskazana ścieżka poszerzyła analizę relacji ojca i syna, rodzicielskiego autorytetu oraz relacji rodzinnych. Przy tej okazji niespodziewanie wyszła na jaw ważna kwestia, a mianowicie niezauważenie przez studentów krótkiej biografii poety zamieszczonej pod tłumaczeniem polskim. Zwrócenie uwagi na jej obecność pod tekstem uszczegółowiło dotychczasowe kroki interpretacyjne i kazało ponownie spojrzeć interpretatorom na ich ogląd tekstu, czyli ustalenie, w jakim stopniu okazali się wnikliwymi badaczami. Niezwykle cennym wnioskiem była refleksja dotycząca tego, czy biografia jest kluczem umożliwiającym wnikliwsze odczytanie tekstu. I choć podsunęła ona ważne wskazówki, to jednak okazało się, że nie może być jedyną wytyczną w etycznie pojętej interpretacji. Warto natomiast nadmienić, iż w zdawkowym biogramie nie ma nawet wzmianki o roli, jaką odegrała matka w życiu Roethkego. Ta znacząca nieobecność mogła wpłynąć na odbiór poetyckiego obrazowania, a tym samym na jego interpretację. Co więcej, nie tylko fakty z życia Roethkego, ale także możliwość analizy fotografii rodzinnych dała studentom sposobność do poszerzenia pola interpretacji. Dostarczyły one między innymi cennych informacji dotyczących statusu społecznego rodziny, uwydatniły takie elementy, jak ubiór, rodzinną posiadłość oraz szklarnię²³. Zdumiewa także sam fakt posiadania na początku XX wieku tak bogatej kolekcji fotografii²⁴.

Czwarta z kolei ścieżka interpretacyjna dotycząca wieloznaczności emocji obrazu poetyckiego uszczegółowiła poprzedni trop interpretacyjny. Potrzeba zgłębienia wskazanego pola wynikała z konieczności potwierdzenia tego, iż prawdopodobnie rozemocjonowany chłopiec wyczekiwał powrotu ojca i nie chciał pójść spać mimo gniewu matki. Powrót ojca po ciężkim dniu pracy dał upust emocjom w swobodnym tańcu. Przejiera z tego podziw dziecka dla siły ojca, która może także budzić strach. W tańcu chłopiec przejmuje więc rolę kobiety. Praca ojca stanowi jednocześnie kwintesencję twardości (brud, praca fi-

²² Biografię poety, a także informacje o recenzjach oraz komentarzach krytyków i innych twórców można wysłuchać w następujących miejscach: <https://www.poetryfoundation.org/podcasts/75256/theodore-roethke-essential-american-poets> [data dostępu: 18.01.2017]; <https://www.poetryfoundation.org/poets/theodore-roethke> [data dostępu: 18.01.2017]; <https://www.poetryfoundation.org/podcasts/75167/the-mama-and-the-papa> [data dostępu: 18.01.2017].

²³ Studenci zaznajomili się także ze zdjęciami rodziny Theodore'a Roethkego, które zostały udostępnione przez June, siostrę pisarza, Uniwersyteckiej Bibliotece w Waszyngtonie i zdeponowane w kolekcji specjalnej: <http://archiveswest.orbiscascade.org/ark:/80444/xv73675> [data dostępu: 18.01.2017].

²⁴ Pomocne uzupełnienie stanowił także krótki film, obrazujący życie w latach czterdziestych na przedmieściach w Ameryce, a ukazujący typową rodzinę podczas codziennych zajęć. http://www.efootage.com/stock-footage/26573/1940s_Suburban_America_-_2/ [data dostępu: 11.02.2017].

zyczna) i wrażliwości (kwiaty). Taniec jest więc niewinną zabawą, ale ze względu na alkohol oraz nieposkromione emocje ma też zabarwienie negatywne.

Ostatnia ze ścieżek interpretacyjnych uszczegółowiła istotny w wierszu motyw tańca, identyfikowany jako oznaka zabawy, sytuacji swawolenia i hasania. Pomocnym aspektem w procesie interpretacji stało się zwrócenie uwagi na stopę metryczną wiersza²⁵ i jego tempo. W polskim tłumaczeniu Barańczak doskonale oddał metrum walca angielskiego. W oryginale metrum zostaje natomiast przesunięte. Trzeba w tym miejscu dodać, że wiersz dotyczy walca nie tylko tematycznie, ale także symbolizuje zażyłą relację ojca i syna, zarówno miłość, siłę, jak i strach²⁶. W procesie interpretacji ważnym i pomocnym elementem stało się odsłuchanie utworu Victora Silvestera *The Shadow Waltz*. Nastrojowość walca potwierdziła tym samym drugi, trzeci i czwarty trop, osłabiając jednocześnie pierwszy.

Wcześniejsze wnioski nasunęły inne pogłębione pytania, między innymi: czy tekst w języku angielskim zestawiony z tłumaczeniem pozwala na stwierdzenie, że translacja jest w istocie rodzajem interpretacji?; jak polskie tłumaczenie zmienia osobisty odbiór i czy wpływa na ponowną próbę interpretacji, czy ją poszerza, kierunkuje, utwierdza w pierwszych wnioskach?; czy uczniowie odnoszą wrażenie, że tekst w języku polskim jest swoiście nacechowany, a więc czy zaznacza się w nim obciążenie kulturowe polskiego tłumaczenia? Okazało się, że nie kolejność wprowadzenia tekstu w oryginale czy tłumaczeniu, lecz kilkukrotna lektura tekstu i wzajemne wysłuchanie wniosków oraz rozwiązywanie wątpliwości – wszystko to znacząco pogłębiło czytanie i pozwoliło odsłonić wymowę liryku. Interpretowanie tekstu z 1942 roku, ukazującego jedną scenę z dzieciństwa poety, i tego tłumaczonego, a odbieranego jako współczesny, obrazu nie zmieniło jego odczytania. Porównanie tekstów bardzo wzbogaciło wnioski oraz pogłębiło refleksje, także te dotyczące osobistego i jednostkowego doświadczenia lektury tekstu. Dwie wersje tego samego wiersza poszerzyły więc i dookreśliły jego odczytanie, bo osadziły w kontekście współczesnym nie tylko sam tekst, ale też interpretującego badacza, skłaniając go do wnikliwej autorefleksji.

Przeprowadzone badanie w zakresie etycznej lektury tekstu nasunęło interpretatorom następujące konkluzje. Studenci przyznali, że przez pięć lat studiów

²⁵ Podstawową jednostką rytmiczną wiersza jest stopa. Pierwotnie oznaczała czas trwania kroku w tańcu lub marszu i dzieliła się na dwie części równej długości: arse (gr. *arsis*) – podniesienie stopy, oraz thesē (gr. *thesis*) – opuszczenie stopy. Najpopularniejszą postacią wersu jambicznego był w poezji greckiej trymetr jambiczny, w którym akcent padał zawsze na drugą sylabę, a wers każdego czterowiersza zawierał zwykle trzy stopy, powtarzający się układ sylab akcentowanych i nieakcentowanych.

²⁶ Swoistą ciekawostką jest to, iż wyrażenie *I am* to przykład stopy metrycznej w języku angielskim. Warto pamiętać, że bicie serca stanowi przykład rytmu jambicznego, co ciekawie poszerzałoby pole interpretacyjne relacji ojca i syna.

polonistycznych i filologicznych nie poddawali refleksji własnego sposobu czytania i odbioru testów literackich, nie zastanawiali się nad tym, jak czytają, nie mieli bowiem dotąd takiej możliwości. Co istotne, byli natomiast kształceni, jak metodycznie prowadzić pracę z tekstem poetyckim z uczniami. Wyszuli także wnioski, że w procesie interpretacyjnym liczy się świadomość etyczna względem tekstu, w tym odpowiedzialność za czytanie przez pryzmat czasów współczesnych, uruchamianie wewnętrznych przekonań i nastawienia interpretacyjnego. Owa odpowiedzialność pozwala zbudować własny styl odbioru, zrozumieć, co go kształtuje i co na niego wpływa. Metoda doświadczania tekstu stała się w ich przekonaniu próbą uszczegółowienia, uporządkowania, a także głębszej interpretacji oraz refleksji nad tekstem i sobą. Pozwoliła na jednostkową lekturę tekstu i samokrytyczne spojrzenie. Okazało się, że w procesie interpretacji koniecznością staje się wyjście poza sam tekst i pielęgnowanie własnego odczytania, umiejętnością znacznie bardziej przydatną niż poszukiwanie prawidłowej jego wymowy.

Anna Włodarczyk

Ethics of interpretation as experiencing of reading the text
Practical study:
Theodore Roethke *My Papa's waltz* (1942)

Summary

Article *Ethics of interpretation as experiencing of reading the text. Practical study: Theodore Roethke 'My Papa's waltz' (1942)* has been devoted to reflections on academic reading of the text in terms of the use of modern methodology and literary studies in Polish didactics.

In the first part the author explicates what critical ethics is and what consequences the ethical turn has in the theory of interpretation. The major problem of research boils down to examining what relevant for the interpreter results from the relationship of ethics and literature. How does the Nussbaum thesis about school duty in supporting critical thinking foster the process of shaping a young person's worldview and personal development, his /her existence and life style? In the first place, however, the teacher themselves must be prepared for it, that is, equipped with certain practices and skills, and ready to face the unknown, indefinable and difficult.

In the second part of the article, based on the poem of Theodore Roethke *My Papa's Waltz* (1942), a practical study of interpretation and translation of the text has been subjected to analysis. As a consequence, ethical reading took place on two levels: through perceiving the text as an event and an artifact from almost a hundred years ago, and also from today's point of view. The ethics of reading is meant to show the process and reveal the full text of the reading.

Key words: otherness, ethics of interpretation, ethical turn, reading, text experience.

Анна Влодарчик

Этика интерпретации как опыт прочтения текста
Практический анализ:
Теодор Рётке *Вальс моего папы* (1942)

Резюме

Настоящая статья посвящена размышлениям на тему академического прочтения текста в аспекте использования современных методологий и литературоведческих исследований в дидактике польского языка и литературы.

В первой части рассматриваются основные положения критической этики и последствия этического переворота в теории интерпретации. Главной исследовательской проблемой стала проверка того, что существенно влияет на связи этики с литературой. Автор задумывается над тем, каким образом тезис Нуссбаум об обязанности школы поддерживать критическое мышление способствует процессу формирования мировоззрения молодого человека и его личностного развития, его стиля поведения и жизни. В первую очередь учитель однако должен быть подготовлен сам, т.е. должен владеть определенными практиками и умениями, а также быть готовым к тому, чтобы справляться с неизвестными, невыясненными и трудными проблемами.

Во второй части статьи на основе стихотворения Теодора Рётке *Вальс моего папы* (1942) представлен практический анализ интерпретации и перевода текста. В результате чтение в этическом плане происходило на двух уровнях: благодаря видению текста как события и артефакта с почти столетней историей, а также как воспринимаемого с сегодняшней точки зрения. Таким образом, этика чтения должна показать этот процесс и приоткрыть весь сам акт чтения.

Ключевые слова: инаковость, этика интерпретации, этический переворот, акт чтения, опыт прочтения текста.

Dorota Michułka

Uniwersytet Wrocławski

Zatrzymane w czasie
Romantyczne inspiracje
fantastyki, grozy i pamięci
Osobliwy dom Pani Peregrine Ransom Riggsa
jako szkolna lektura

Osobliwy dom Pani Peregrine oraz kolejne części (*Miasto cieni* i *Biblioteka dusz*) to powieść – trylogia o bardzo „pojemnej”, wielopoziomowej narracji kreu-
jącej płynne przejścia ze świata realistycznego do mocno rozbudowanej w war-
stwie fabularnej rzeczywistości fantastycznej¹. Dzięki wykorzystanej w powieści
konstrukcji wędrówki bohatera powieść staje się wielopoziomowa zarówno
pod względem strukturalnym (przywołuje bowiem elementy Bachtinowskie-
go chronotopu – czasoprzestrzeni), jak i kompozycyjnym (na przykład akcja
zostaje zatrzymana w czasie bądź też – dzięki retrospektywności narracji –
uwzględnia powroty do przeszłości). Wędrówka bohatera przebiega zarówno na
poziomie poetyki przestrzeni (bohater przemusza się bowiem z Ameryki na
małą wyspę walijską; miejscem akcji jest także Londyn), jak i w perspektywie
kategorii czasu (tu następuje przeniesienie bohatera z czasów współczesności do
czasów drugiej wojny światowej i „osadzenie” wydarzeń w precyzyjnie określo-
nym momencie – w pierwszych dniach września w konkretnym roku – 1940).

¹ Ransom Riggs to współczesny pisarz amerykański; pisze książki dla młodzieży. Riggs kolekcjonuje stare fotografie i lubi dokonywać eksperymentów, „bawiąc się” literaturą, fotografią i filmem; nakręcił kilka filmów krótkometrażowych. Pierwsza jego powieść dla młodzieży *Osobliwy dom Pani Peregrine* została uznana za bestseller przez „New York Timesa”; zekranizował ją Tim Burton w 2016 roku.

Bohaterem opowieści jest piętnastoletni chłopiec Jacob Portman, którego ukochany dziadek Abraham umiera w niezwykłych okolicznościach, wywołując w rodzinie „upiorny wstrząs”, a w chłopcu – psychiczny uraz. Życie dziadka kryje wiele tajemnic, nasuwa także wiele ważnych pytań, które pozostały przez długie lata w rodzinie bez odpowiedzi.

Misją chłopięcego bohatera jest odkrycie historii rodziny, odnalezienie prawdy o przeszłości, młodości i europejskich losach dziadka, o którym wiadomo, że w czasie drugiej wojny światowej jako żydowski chłopiec musiał uciekać z Polski i zamieszkał w sierocińcu na małej walijskiej wyspie².

Upływ czasu i działanie pamięci ujawniają się w opowieści jako obrazy przeszłości. Chłopiec trafia do opuszczonego, zrujnowanego domu sierot i „widzi” zapomniane ludzkie losy, historie dnia codziennego: potłuczone szkło, zakurzone meble, kawałki zepsutych zabawek, pożółkły papier starych listów, zdewastowane, szare i brudne ściany, wieloletnie pajęczne sieci, dziko rosnące pnącza rozrastających się roślin:

Każdy następny pokój wyglądał jeszcze gorzej niż poprzedni. Na podłodze potworzyły się zasy z gazet. Popsute zabawki, dowód obecności dzieci sprzed lat, walały się w kurzu, a wszechobecna pleśń pokryła ściany przy oknach warstwą włochatej czerni. Kominki zostały zadławione przez pnącza, które narosły z dachu i rozpełzły się po podłodze niczym macki ufoludka. Kuchnia prezentowała się tak, jakby przeprowadzono w niej wyjątkowo nieudany ekperyment. Ustawione na półkach słoiki z żywnością eksplodowały po sześćdziesięciu sezonach zamrażania i topnienia, zbryzgując ścianę odrażającymi plamami. Na dodatek kawałki odpadającego tynku pokryły podłogę jadalni grubą warstwą, co wyglądało tak, jakby przez wnętrze domu przetoczyła się śnieżycyca. [...] W końcu dotarłem do dwóch pokojów bez ścian wejściowych, za to porośniętych gęstym podszyciem i skarłatymi drzewkami. Stałem na wietrze, zastanawiając się, co mogło doprowadzić do takiego katakizmu, i wkrótce nabrałem przekonania, że musiało się tam wydarzyć coś strasznego. Nie potrafiłem pogodzić idyllicznych opowieści mojego dziadka, trudno też było zrozumieć, jak mógł czuć się tutaj bezpiecznie³.

Zdewastowany dom kryje jednak także konkretne ślady przeszłości „zatrzymanej w czasie” – Jacob odnajduje bowiem wiele zdjęć jego mieszkańców, obrazów, które uruchamiają pamięć chłopca zawieszoną gdzieś między metafizyką a rzeczywistością. Wspomnienia ożywiają wyobraźnię i Jacob przypomina sobie konkretne momenty z opowieści dziadka, które mimo ich sensualnej nie-

² Zob. A. ULANOWICZ: *Second-Generation Memory and Contemporary Children's Literature. Ghost Image*. Routledge 2013.

³ R. RIGGS: *Osobliwy dom Pani Peregrine*. Przeł. M. HESKO-KOŁODZIŃSKA. Poznań 2011, s. 91–92.

zwykłości i nieprawdopodobności stają się w umyśle chłopca realne jak „odcisk prawdy”. Bohaterowie fotografii są w różnym wieku, postacie wydają się dziwne: emanują smutkiem, melancholią, nostalgią i powagą:

Na pierwszy rzut oka wyglądały jak typowe fotografie ze starego albumu rodzinnego. Patrzyłem na ujęcia ludzi, którzy bawili się na plażach lub uśmiechali na werandach, i na widoki z różnych okolic wyspy. Było tu sporo zdjęć dzieci pozujących samotnie i w parach, nieformalne fotki i eleganckie portrety z odpowiednio dobranym tłem. Dzieciaki trzymały w rękach lalki o martwych oczach, zupełnie jakby to były awangardowe fotografie mody w przerażającym centrum handlowym z przełomu wieków. Naprawdę koszmarnie wydało mi się jednak coś innego – nie lalki żywych trupów, nie dziwaczne fryzury ani też fakt, że dzieciaki nigdy, przenigdy się nie uśmiechały. Im bardziej wpatrywałem się w te zdjęcia, tym bardziej wydawały mi się znajome. Wszystkie cechowała swoista upiorność, jak stare zdjęcia dziadka, w szczególności te ukryte w pudełku po cygarach. Miałem nieodparte wrażenie, że wszystkie pochodzą z tego samego zbioru. Tak więc na przykład zwróciłem uwagę na zdjęcie dwóch dziewczyn pozujących przed dość topornie namalowanym tłem, przedstawiającym ocean [...] obie stały tyłem do obiektywu [...]. Podświadomie spodziewałem się, że w gruzowisku natrafię na jeszcze jedno ujęcie tych dziewczyn, przodem, z trupimi czaszkami zamiast twarzy. [...] Inne fotografie wyglądały na podobnie przerobione jak część tych z pudełka po cygarach. Na jednej z nich widniała samotna dziewczynka na cmentarzu, zapatrzona w gładką powierzchnię stawu, w której odbijały się sylwetki dwóch dziewczynek. [...] Na innej fotografii uwieczniono dziwnie spokojnego nastolatka, którego górna część ciała wydawała się oblepiona rojem pszczół. [...] Włosy zjeżyły mi się na karku, gdy przypomniałem sobie, co mój dziadek powiedział kiedyś o chłopcu, którego poznał kiedyś w sierocińcu. Podobno w chłopaku mieszkały pszczoły. „Część z nich wylatywała, kiedy tylko otworzył usta” – wyjaśnił dziadek. „Ale nigdy nie żądliły, chyba że Hugh tego sobie życzył”⁴.

Susan Sontag w swym słynnym filozoficznym eseju *O fotografii*, pisząc o jej oddziaływaniu, zwraca uwagę na kwestie ujęć indywidualnych, zatrzymania znaczących momentów, „potencjalnej rejestracji wszystkiego, co istnieje, z każdej możliwej strony”⁵ umiejętnego widzenia, zobaczenia i rejestrowania, melancholię przedmiotów i sentyment ludzi, wyróżnia dwie postawy tworzenia fotografii i jej recepcji: estetyczną i instrumentalną, oraz podkreśla siłę samego obrazu, który

⁴ Ibidem, s. 127–128.

⁵ S. SONTAG: *O fotografii*. Przeł. S. MAGALA. Kraków 2017, s. 186.

obdarzony jest niezwykłą mocą wpływania na nasze wymagania wobec rzeczywistości, [...] jest pożądan[ą] namiastk[ą] doświadczeń bezpośrednich i staje się [...] niezbędn[y] dla poszukiwania szczęścia przez każdego z nas⁶.

Ponadto

obrazy takie mogą uzurpować sobie realność przede wszystkim dlatego, że zdjęcie to nie tylko obraz (tak jak dzieło malarskie jest obrazem), interpretacja rzeczywistości, ale także ślad, coś odbitego bezpośrednio ze świata, niczym odcisk stopy albo maska pośmiertna⁷.

Realny świat zniszczonego budynku sierocińca zamienia się jednak w fantazję – chłopiec przenosi się w przeszłość duchów i zjaw czasów wojny. Narracja toczy się płynnie, logicznie i konsekwentnie, zatem bohater szybko uświadamia sobie cel swojej misji. Misją chłopca staje się pokonanie „ciemnej strony mocy”, której uosobieniem są w powieści potwory – upiory „zawieszony” między śmiercią a życiem. Upiory (zwane głucholcami) odgrywają w opowieści istotną rolę – interpretowane w kontekście rozważań natury egzystencjalnej, symbolizują kosmary przeszłości, traumę wojny, lęki, są mentalnymi obrazami odzwierciedlającymi prerażenie osieroconych w czasie wojny żydowskich dzieci⁸.

Do fantastycznego świata należą także postacie dzieci „innych”, odmienicy i wszyscy zagubieni w etycznej złożoności świata „osobliwcy”, którzy nie potrafili odnaleźć swego miejsca w „normalnym” świecie żywych⁹.

Dominanty artystyczne historii Riggsa ujawniają się, jak się zdaje, w sześciu wymiarach literackiego świata. Są to:

- psychologiczny świat dziecięcych bohaterów, ich bogate wnętrza pełne dylematów etycznych (w tym zagadnienie sieroctwa);

⁶ Ibidem, s. 162–163.

⁷ Ibidem.

⁸ Zob. A. UBERTOWSKA: *Świadectwo – trauma – głos. Literackie reprezentacje Holocaustu*. Kraków 2007.

⁹ Pojęcie Obcego, Innego pojawia się w wielu publikacjach o charakterze literaturoznawczym, antropologicznym i filozoficznym. Zob. między innymi P. KOWALSKI: *Kultura magiczna. Omen, przesąd, znaczenie*. Warszawa 2007. Por. M. DĄBROWSKI: *Swój/Obcy/Inny. Z problemów interferencji i komunikacji międzykulturowej*. Izabelin 2001, s. 219. <http://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos7/texty/dabrowski.htm> [data dostępu 20.10.2017]; M. FOUCAULT: *Człowiek i jego sobowtóry*. Przeł. T. KOMENDANT. „Literatura na Świecie” 1988, nr 6; C. GEERTZ: *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Kraków 2005; E. LÉVINAS: *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*. Przeł. M. KOWALSKA. Warszawa 1998; E. LÉVINAS: *Czas i to, co inne*. Przeł. J. MIGASIŃSKI. Warszawa 1999; E. LÉVINAS: *Inaczej niż być lub ponad istotą*. Przeł. P. MRÓWCZYŃSKI. Warszawa 2000; E. LÉVINAS: *Istniejący i istnienie*. Przeł. J. MARGAŃSKI. Kraków 2006.

- różnie skonfigurowane „figury pamięci”, pamięć drugiej i trzeciej generacji, indywidualna i zbiorowa pamięć oraz trauma wojny, zakorzenione w przeszłości szkieletowe i fragmentaryczne wspomnienia, mentalny rozrachunek z nią, dialogi pokoleń, jakie toczą się między dziadkiem – ojcem i wnukiem¹⁰;
- wyrazista i przekonująca artystycznie kreacja postaci „osobliwców” („innych”; warto dodać, że „osobliwy” jako słowo klucz pojawia się nie tylko w tytule opowieści, ale także konsekwentnie przywoływane jest w tekście i na fotografiach);
- umiejętność pokazania relacji, jakie zachodzą między słowem i obrazem, rolą i funkcją wyobraźni, którą kreują obrazy na fotografiach i które stają się czytelną inspiracją dla warstwy tekstowej¹¹;

¹⁰ Zob. K. BOJARSKA: *Czas na realizm – (post)traumatyczny*. „Teksty Drugie” 2012, nr 4. <http://tekstydrugie.pl/pl/news/item/id,29,title,2012--nr-4-Realizm-posttraumatycznyhtml> [data dostępu: 30.11.2014]; R. NYCZ: *Wprowadzenie. „Nieleczony, chroniczny pogłos”. Trzy uwagi o polskim dyskursie postzależnościowym*. W: *Kultura po przejściach, osoby z przeszłością. Polski dyskurs postzależnościowy – konteksty i perspektywy badawcze*. T. 1. Red. R. NYCZ. Kraków 2011, s. 7; P. CZAPLIŃSKI: *Prześladowcy, pomocnicy, świadkowie. Zagłada i polska literatura późnej nowoczesności*. W: *Zagłada. Współczesne problemy rozumienia i przedstawiania*. Red. P. CZAPLIŃSKI, E. DOMAŃSKA. Poznań 2009, s. 155–156; B. DĄBROWSKI: *Postpamięć, zależność, trauma*. W: *Kultura po przejściach...*

Zob. też M. HIRSCH: *Family Frames: Photography, Narrative, and Postmemory*, Cambridge 1997. Pojęcie „pamięć sztuczna” (*prosthetic/artificial memory*) zob. w A. LANSBERG: *Prosthetic Memory: The Transformation of American Remembrance in the Age of Mass Culture*. New York 2004, a „spóźnieni świadkowie” (*belated witness*) – w M.G. LEVINE: *The Belated Witness: Literature, Testimony, and the Question of Holocaust Survival. (Cultural Memory in the Present)*. Stanford 2006; M. HALBWACHS: *On Collective memory*. Trans. L.A. COSER. Chicago 1992; S. VICE: *Children Writing the Holocaust*. Palgrave 2004. Sue Vice stwierdza: „[...] many texts written from the viewpoint of child survivors of the Holocaust are structured in what is apparently the same temporally split manner. Sections about the traumatic past alternate with sections describing the present: either that of the post-war era, or the time of writing. In Saul Friedländer’s memoir *When Memory Comes*, for instance, the past is the product of retrospection while the present is written as it unfolds in the form of a diary; while in both Shlomo Breznitz’s *Memory Fields* and Georges Perec’s *W or the Memory of Childhood*, the moment of writing is a third moment, distinct from the wartime and post-war times discussed. Such texts are also divided between a child’s and an adult’s perspective; the past of the Holocaust is the time of childhood, its effects that of adulthood” (s. 12). Por. L. KOKKOLA: *Representing Holocaust in Children’s Literature*. Routledge 2003; IDEM: *The Unspeakable: Children’s Fiction and the Holocaust*. In: *Children’s Literature as Communication*. Ed. R.D. SELL. Amsterdam–Philadelphia 2002, s. 213–236; A. ASSMANN: *Cultural Memory and Western Civilization. Functions, Media, Archives*. Cambridge 2012; S. TROEBST: *West-östliche Europastudien. Rechtskultur, Kulturgeschichte, Geschichtspolitik. West-Eastern European Studies. Legal Culture, Cultural History, Politics of History*. Leipzig 2015; Ch. CORNELISSEN: *Erinnerungskulturen. „Docupedia-Zeitgeschichte“* 2012.

¹¹ Zob. S. SONTAG: *O fotografii...*

- kategoria czasu, pętli czasu, powrotu w czasie¹²;
- wyraźnie obecna w utworze tradycja romantycznej frenezji, tajemnicy świata, egzystencji ludzkiej i wiara w siłę transcendencji.

Historia Ransoma Riggsa oscyluje genologicznie między romantyczną powieścią grozy, opowieścią gotycką i horrorem a klasycznym *fantasy*, *dark fantasy*¹³, baśniową parabolą o poszukiwaniu rodzinnej prawdy (uwikłaną na przykład w poszukiwanie porozumienia między ojcem a synem) czy nawet postmodernistyczną baśnią dla dzieci i dorosłych¹⁴.

Definicję grozy traktowanej jako treści i rekwizytornia, „które wzbudzają silne emocje, w tym przerażenie”¹⁵, przyjmuję tu za Anitą Has-Tokarz, a następnie za Katarzyną Słany i traktuję jako kategorię estetyczną, obecną w różnych tekstach kultury (w przypadku powieści Riggsa staną się nią zarówno tekst literacki, jak i fotografia):

[...] o przynależności tekstów do horroru winny rozstrzygać nie czynniki tematyczne (tu obecność motywów nadprzyrodzonych), ale kryterium estetyczne. [Oznacza to – K.S.], że horror jest formułą artystyczną uwarunkowaną zindywidualizowanym czynnikiem estetycznym doznawania grozy, którego realizacja dokonuje się poprzez zastosowanie – na poziomie tekstu – określonych motywów stylistyczno-językowych środków narracyjnych, efektów dramaturgicznych (*suspens*, stopniowanie potencjału napięcia fabularnego) oraz kompozycyjnych (ambiwalentna struktura świata

¹² Zob. N. ELIAS: *Esej o czasie*. Warszawa 2017. Elias przedstawia w swym eseju ewolucję poczucia czasu, osadzając rozważania w kontekstach społeczno-historycznych. Filozof referuje funkcje i role konstrukcji czasu w różnych społecznościach i udowadnia, że czas jest jedną z najważniejszych form koordynacji życia człowieka. „Genezę kategorii czasu autor widzi w połączeniu ludzkiego aparatu poznawczego, zdolnego do abstrahowania sekwencyjności zdarzeń, i kontekstu społecznego, ale osadzonych zawsze w fizycznej rzeczywistości” (cytat z recenzji wydawniczej). PEŃTLA – „ograniczona przestrzeń, w której jeden dzień powtarza się bez końca. Pętla są tworzone i doglądane przez Ymbrynki, które w ten sposób chronią osobliwych podopiecznych przed niebezpieczeństwem. Pętle nieskończenie spowalniają proces starzenia się mieszkańców, co wcale nie oznacza, że są oni nieśmiertelni. Każdy »darowany« im dzień składa się na dług, który muszą spłacić, starzejąc się makabrycznie szybko podczas zbyt długiego pobytu poza pętlą”. R. RIGGS: *Biblioteka dusz*. Przeł. M. HESKO-KOŁODZIŃSKA, P. BUDKIEWICZ. Poznań 2016, s. 9.

¹³ Zob. K. SŁANY: *Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana*. Kraków 2016.

¹⁴ Zob. W. KOSTECKA: *Baśń postmodernistyczna. Przeobrażenia gatunku*. Warszawa 2014. Por. G. LESZCZYŃSKI: *TRICKSTER ARTYSTA. Ponowoczesne gry archetypowe*. W: *Sztuka dla dziecka. Tradycja we współczesności*. Red. G. LESZCZYŃSKI. Poznań 2011, s. 126; K. KOWALCZYK: *Baśń w zwierciadle popkultury. Renarracje baśni ze zbioru „Kinder – und Hausmarchen” Wilhelma i Jakuba Grimmów w przestrzeni kultury popularnej*. Wrocław 2016; E. FROMM: *Zapomniany język*. Przeł. K. PŁAZA. Kraków 2009; *Baśń we współczesnej kulturze*. T. 1–2. Red. K. ĆWIKŁAK. Poznań 2014; 2015; *Baśnie nasze współczesne*. Red. J. ŁUGOWSKA. Wrocław 2005; J. ŁUGOWSKA: *W Fantazjanie i gdzie indziej. Szkice o baśni literackiej*. Wrocław 2006.

¹⁵ A. HAS-TOKARZ: *Horror w literaturze współczesnej i filmie*. Lublin 2010, s. 50.

przedstawionego) podporządkowanych ewokacji atmosfery lęku i grozy u odbiorcy¹⁶.

Szczególnie widoczna w powieści jest kategoria grozy o charakterze romantycznym, między innymi ze względu na rozbudowaną i bogatą przestrzeń świata natury (*natura naturans*), romantyczną historiozofię transcendencji oraz konstrukcje przestrzeni nawiązujące w swej poetyce do dynamicznych żywiołów (na przykład wody i ziemi), które prowokują wyobraźnię czytelnika w ujęciu Bachelardowskim¹⁷. Powieści Riggsa odzwierciedlają wyraźnie schemat romantycznej geografii krain zmyślnych/fantastycznych. W trylogii pojawiają się bowiem

zagubione we mgle i czasie wyspy, których dziwaczni mieszkańcy nie chcą rozmawiać o przeszłości, niepokój budzi sama przyroda: w morzu czają się wraki okrętów zatopionych podczas wojny, a słoneczne pastwiska niepostrzeżenie przechodzą w zdradzieckie moczary o tysiącletniej historii, nawiedzane przez upiory¹⁸.

Obrazy natury, ziemi pojawiające się w powieści jako – posługując się tu pojęciem Gastona Bachelarda – „hormony duchowej energii ludzkości” uwypuklają, jak się zdaje, dynamiczną i dialektyczną naturę żywiołu ziemi mocno osadzoną w aksjologicznie niepewnej złożoności świata i chwiejnym poczuciu wartości¹⁹. W czasie swej wędrówki w poszukiwaniu prawdy o przyczynach śmierci i o przeszłości dziadka Jacob styka się zarówno ze szczęściem: z opiekuńczością, przyjaźnią i dobrem, jak i z nieszczęściem oraz ze złem²⁰.

Ziemia, natura ukazana jest w książce przede wszystkim jako źródło życia, siła życia drzemiąca w przyrodzie oraz jako antagonizm, opozycja, kontrast, na przykład przeciwstawienie miejsca rodzinnego obcemu²¹ – nieoswojonemu,

¹⁶ Ibidem, s. 50. Zob. także A. GEMRA: *Od gotycyzmu do horroru. Wilkołak, wampir i monstrum Frankensteina w wybranych utworach*. Wrocław 2008, s. 31.

¹⁷ Zob. G. BACHELARD: *Wyobraźnia poetycka. Wybór pism*. Przeł. A. TATARKIEWICZ. Warszawa 1975.

¹⁸ Fragment recenzji powieści zamieszczonej on-line. <http://www.gryzipior.pl/2015/12/osobliwy-dom-pani-peregrine-ransom-riggs-recenzja.html> [data dostępu 20.10.2017].

¹⁹ Zob. *Estetyka czterech żywiołów. Ziemia, woda, ogień, powietrze*. Red. K. WILKOSZEWSKA. Kraków 2002, s. 24.

²⁰ Zob. ibidem, s. 23. Mniej jednoznacznie naświetla je, korzystając z Jungowskiej koncepcji archetypów, D. FONTANA: *The Secret Language of Symbols. A Visual Key to Symbols and Their Meaning*. San Francisco 1994.

²¹ „Mircea Eliade w artykule *Świat, miasto, dom* podkreśla z naciskiem, iż rozliczne równowagi istniejące między Kosmosem, krajem, miastem, świątynią, domem czy prostą chatą uwydatniają tę samą fundamentalną symbolikę: każde z tych przedstawień wyraża egzystencjalne doświadczenie bycia w świecie, a dokładniej – fakt znajdowania się w świecie zorganizowanym i znaczącym”. M. ELIADE: *Świat, miasto, dom*. W: IDEM: *Okultyzm, czary, mody kulturalne. Eseje*. Przeł. I. KANIA. Kraków 1992, s. 32.

ukazanie przyjaznego i nieprzyjaznego świata natury, miejsc odosobnienia (na przykład wyspy) czy zestawienie miejsca naziemnego z przestrzenią podziemną, na przykład z grotami, jako symbolem tajemnicy, schronienia, czy podziemnymi tunelami i korytarzami²².

Narracja budowana jest w opowieści z perspektywy dorosłego już bohatera i toczy się w pierwszej osobie, uwiarygodniając przekaz. Chłopiec przywołuje fascynujące wydarzenia z pełnej niebanalnych przygód biografii dziadka. Stary Abraham, który potrafi przekonująco opowiadać historie, jest dla wnuka kimś wyjątkowym: mentorem, nauczycielem, arcymistrzem, niezwykle wzorem do naśladowania. Jacob stwierdza:

Jako dziecko uważałem dziadka za najbardziej fascynującą osobę na świecie. Mieszkał w sierocińcu, walczył na wojnach, przemierzał oceany parowozem, a pustynie na końskim grzbiecie, występował w cyrku, wiedział wszystko o broni, samoobronie i sztuce przetrwania, a do tego porozumiewał się w trzech obcych językach²³.

Chłopca i dziadka łączą nieprawdopodobna bliskość, emocjonalna więź i wyjątkowe porozumienie.

Chłopakowi, który nigdy nie wyściubił nosa z Florydy,

biografia dziadka wydaje się niesłychanie egzotyczna. Jacob chce koniecznie zostać odkrywcą, a dziadek wspiera go w tym postanowieniu, obserwując z wnukiem mapy,

planując fikcyjne wyprawy za pomocą szpilek o czerwonych łebkach i opowiadając [mu – D.M.] o rozmaitych fantastycznych miejscach, które pewnego dnia odkryje²⁴.

Najbardziej tragiczna część życia dziadka to dzieciństwo spędzone w Polsce w czasie drugiej wojny światowej (Holokaust). Trauma wojny pozostawia w starym Abrahamie trwałe ślady, jednak okrutna rzeczywistość wojenna nie przekłada się na konkretne wydarzenia, miejsca czy postacie, ale przywołuje w umyśle dorosłego człowieka koszmarne obrazy przyjmujące kształt potworów,

od których roilo się w Polsce w tamtym czasie²⁵.

²² Zob. *Estetyka czterech żywiołów...*, s. 37.

²³ R. RIGGS: *Osobliwy dom...*, s. 9.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibidem*, s. 10.

Mając przed sobą młodego słuchacza, dziadek nie oszczędza wnukowi upiornych szczegółów, ożywia i wizualizuje postaci oprawców i barbarzyńców, i stwierdza:

[...] *potwory śmierdziały jak gnijące resztki; można było zobaczyć tylko ich cień; w ich ustach wiły się macki, którymi w jednej chwili potwory chwytaly ofiarę, żeby capnąć ją potężnymi szczękami*²⁶.

Odbiegający od koszmaru wojny obraz to walijski sierociniec usytuowany w zielonym lesie z dala od „przestrzeni śmierci”. Miejsce to, utrzymane w stylistyce opisu *loci amoeni*, staje się przestrzenią szczęśliwą, bezpieczną i zaczarowaną:

[...] *takie, by strzegło dzieci przed potworami. Zostało wzniesione na wyspie, gdzie codziennie świeciło słońce i nikt nigdy nie chorował ani nie umierał, a wszyscy mieszkali w wielkim domu strzeżonym przez stare mądre ptasyska*²⁷,

na przykład przez wielkiego sokoła, co palił fajkę.

W zaczarowanym miejscu mogą zatem swobodnie i bezpiecznie mieszkać także istoty wyjątkowe, dziwne i niezwykłe. Sierociniec jest pełen osobliwców: mieszka w nim między innymi Emma Bloom – dziewczyna, która roznieca ogień w dłoniach, dawna i wielka miłość dziadka Jacoba; Bronwyn Bruntley – niezwykle silna dziewczyna; Millard Nullings – niewidzialny chłopiec, uczony we wszystkim, co osobliwe; Olive Abroholos Elephanta – dziewczynka lewitująca, lżejsza od powietrza; Horace Somnusson – chłopak, który ma prorocze sny i wizje; Enoch O'Connor – chłopiec, który potrafi na krótko ożywiać zmarłych; Hugh Apiston – chłopak, który chroni masę posłusznych mu pszczoł, mieszkankę jego brzucha; Clare Densmore – dziewczynka obdarzona dodatkowymi ustami z tyłu głowy, najmłodsza spośród osobliwych podopiecznych pani Peregrine; Fiona Frauenfeld – milcząca dziewczyna z osobliwą zdolnością do uprawy roślin; Alma LeFay Peregrine – Ymbrynka, która potrafi zmieniać swoją postać i manipulować czasem; twórczyni pętli Cairnholm, uwięziona w ptasiej postaci; w odwiedzinach przybywa także Esmeralda Avocet – Ymbrynka, której pętla została zaatakowana przez złych, porwana przez upiory.

Osobliwe dzieci akceptowane w sierocińcu w sposób naturalny i bezkrytyczny demonstrują ochoczo swe „osobliwości”, na przykład Bronwyn dźwiga olbrzymie głazy, a rozczochna Fiona przedstawia swą władzę nad roślinami i w błyskawicznym tempie „wyhodowuje” kwiaty:

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem, s. 11.

[...] dziewczyna stanęła za donicą pełną ziemi i uniosła nad nią dłonie jak dyrygent. Orkiestra zagrała „Lot trzmiela” [...], a wyraźnie skupiona Fiona z wysiłkiem poruszyła rękami. Muzyka stawała się coraz głośniejsza i w pewnej chwili z ziemi wyłonił się rząd stokrotek, które zaczęły kierować główki ku dłoniom Fiony. Wyglądało to jak scena z filmu przyrodniczego, kiedy w przyspieszonym tempie widać wzrastające rośliny, tyle tylko, że Fiona zdawała się wyciągać kwiaty z ilastej grządki, zupełnie jakby były przywiązane niewidzialnymi sznurkami²⁸.

Do grupy osobliwców należy także – jak się później okazuje – sam Jacob Portman. Dzieci z sierocińca odkrywają w nim niezwykłą moc, dzięki której chłopiec wyczuwa potwory, widzi je, walczy z nimi i może je pokonać. Dziećmi w sierocińcu opiekuje się w sposób doskonały cudowna wróżka Ymbrynka – Pani Peregrine. „Ymbrynki” to – zgodnie ze słownikiem Ransona Riggsa –

władczynie osobliwości, dysponujące umiejętnością zmiany kształtu. Potrafią w dowolnej chwili przybrać formę ptaków i manipulować czasem. Cięży na nich odpowiedzialność za ochronę osobliwych dzieci. W starym języku osobliwców słowo ymbryne (ym-bryn) oznacza obrót albo okrążenie.

Biblioteka dusz, s. 9

Pani Peregrine na walijskiej wyspie, dzięki swym magicznym talentom, jak Korczak w swym żydowskim sierocińcu w warszawskim getcie, otacza dzieci opieką totalną, dba o nie z wielkim poświęceniem i nieprzeciętnym zrozumieniem, jak troskliwy rodzic... gotując również przysmaki. Jednak „dziwny” jest to dom, miejsce także pełne grozy i strachu, który przejmuje funkcję zabawy. Ymbrynka z „szacunku dla inności” pozwala na uzewnętrznianie „dziwnych zdolności” dzieci (na przykład wypuszczanie pszczoł z brzucha, podnoszenie głazów, ożywianie zmarłego chłopca Victora), pozwala na codzienne radości, w tym też na grę w upiorną zabawę, na przykład w pogrom wioski, ale przede wszystkim utrzymuje je przy życiu, wykorzystując siłę tajemniczej pętli czasu. Wróżka „zatrzymuje” w czasie nalotu niemieckie bombowce, „zawracając” tragiczny moment bombardowania, dzięki czemu jeden wrześniowy dzień (dzień nazistowskich nalotów 3 września z 1940 roku) może się powtarzać w nieskończoność, powstrzymując moment śmierci.

Oto, w jaki sposób Jacob przedstawia obraz nalotu na wyspę. Polisensoryczna narracja tego fragmentu oraz nagromadzenie „plastycznych” epitetów wpływają na nastrój opowieści i czytelnicze emocje. Niepokój i zagrożenie są widoczne w obrazie nadlatujących samolotów i barwach ognia, a strach i przerażenie słychać w huku bomb oraz „czuć” dzięki sugestywnym metaforom i reagującej

²⁸ Ibidem, s. 207.

na kataklizm naturze. Dzieci zebrały się na trawniku przed domem w maskach przeciwigazowych:

[...] wszystkie wpatrywały się w kłęby czarnego dymu na niebie. W oddali, za mgłą, płonęły wierzchołki drzew, a warkot niewidocznych samolotów zdawał się dobiegać ze wszystkich stron. Co pewien czas rozlegał się stłumiony huk eksplozji, który odczuwałem w piersi niczym bicie drugiego serca. Jednocześnie uderzały we mnie fale prażącego żaru, jakby tuż przede mną otwierały się i zamykały drzwiczki piekarnika. Ja przy każdym wstrząsie pochylałem głowę, a dzieci nawet nie drgnęły. Wyraźnie zadowolone, odśpiewały piosenkę, której rytm i słowa idealnie zgrały się z hukami spadających bomb („Gnaj, króliku, gnaj, króliku, gnaj, gnaj, GNAJ! Bam, bam, BAM, łowczy strzela tam...”). Gdy tylko piosenka dobiegła końca, niebo przeszyły jasne pociski smugowe, a dzieci zaczęły klaskać niczym widzowie na pokazie sztucznych ogni. Ostre błyski barw odbijały się w ich maskach. W tym momencie uświadomiłem sobie, że nocny nalot stał się elementem ich codziennego życia i już nie myślę o bombardowaniu jak o czymś przerażającym. [...] Zaczęło mżyć, jakby kawałki fruwającego metalu wyrwały dziury w chmurach. [...] Nagle warkot silników ustał, bomby przestały świstać, umilkły wystrzały odległych dział. Poczujęm się tak, jakby świat oniemiał. [...] Pochylone przez wiatr konary drzew znieruchomiały, niebo przypominało fotografię płomieni pełzających po chmurach. Krople deszczu zawisły w powietrzu tuż przed moimi oczami, a w samym środku kręgu dzieci unosiła się bomba, niczym obiekt ezoterycznego kultu. Skierowana była wierzchołkiem do dołu i zdawała się balansować na wyciągniętym palcu Adama²⁹.

Przemyślenia Jacoba dotyczą także samego momentu zatrzymania w czasie, psychiki osobliwych dzieci i ich świata uczuć. Chłopiec na przykład stwierdza:

[...] miałem wrażenie, że ich jednostajne życie, identyczne dni oraz nieustające, nieśmiertelne lato zahamowało nie tylko rozwój ciała, ale także emocji. Wszyscy podopieczni Pani Peregrine utknęli we własnej młodości, całkiem jak Piotruś Pan i jego zaginieni chłopcy³⁰.

Jednym z wielu kluczy interpretacyjnych utworu staje się także filozofia amerykańskiego romantyka idealisty związanego z bostońskim Klubem Transcendentalistów, poety, eseisty i wykładowcy – absolwenta Harvardu – Ralpa Walda Emersona. To z jego twórczości³¹ wybiera Riggs stosowne fragmenty, wprowa-

²⁹ Ibidem, s. 188–191.

³⁰ Ibidem, s. 186.

³¹ R.W. EMERSON: *Natura* (*Nature*, 1836) angielska wersja cyfrowa. *Amerykański uczoney* (*The American Scholar*, 1837, wystąpienie przed Phi Beta Kappa Society w Harvardzie); *The Divinity School Address* (1838); *Essays: First Series* (1841; zawiera *Compensation*, *Self-Reliance*, *Circles*);

dzając je do kontekstu utworu. Twórczość Emersona staje się także inspiracją motta w pierwszym tomie trylogii:

*Nie sen to, nie śmierć;
Żyw, kto zdawał się martwy.
Dom twoich narodzin,
Z młodości druhów krąg,
Starzec i młoda służąca,
Harówka i zapłata,
Wszystko to znika w krainie baśni,
Już nic nie da się zatrzymać³².*

Ralph W. Emerson – „mędrzec z Concord”, kontynuator platonizmu, podjął próby zerwania z tradycją, był prekursorem późniejszego pragmatyzmu w ujęciu Williama Jamesa, inspiratorem filozofii intuicjonizmu Henriego Bergsona i XX-wiecznego egzystencjalizmu; jako myśliciel porównywany jest do Friedricha Nietzschego, przez Adama Mickiewicza natomiast nazywany „Sokratesem amerykańskim”. Swą filozofię transcendentalizmu wyraził najpełniej w eseju *Nature*, ale filozofii (zwanej „filozofią życia”) stawiał zadania praktyczne i moralne.

Przez wszystkie trzy tomy opowieści (t. 1 – *Osobliwy dom Pani Peregrine*; t. 2 – *Miasto cieni* i t. 3 – *Biblioteka dusz*) przewijają się zagadnienie tajemnicy istnienia oraz próba odpowiedzi na pytania o transcendencję, pytania natury eschatologicznej, o zagadnienia końca świata, śmierć i sprawy ostateczne, o nieśmiertelność duszy, zmartwychwstanie umarłych i życie po śmierci. Motto do tomu drugiego zaczerpnął Riggs z *Boskiej komedii* Dantego. Brzmi ono następująco:

*Wtem spojrzę, w łodzi mknie owym odmętem
Starzec kędziorów sędziwych i brody,
Wołając: „Gorze Wam, duchom przeklętym!
Nie pójdziecie wy na niebieskie gody:
Przybywam przewieźć Was po czarnej strudze
W ciemności wieczne, na żar i na chłody.
A ty, co jeszcze ciało masz w postudze,
Duch żyw! Co robisz w umarłych narodzie?...”
Kiedy zaś widział, że z odejściem żmudzę:
„Z innej przystani i po innej wodzie*

The Transcendentalist (1841); *Essays: Second Series* (1844; zawiera *The Poet, Experience, Politics*); *Representative Men* (1850; zawiera eseje o Platonie, Swedenborgu, Montaigne’u, Szekspirze, Napoleonie i Goethem); *English Traits* (1856); *The Conduct of Life* (1860; zawiera *Fate, Power*); *Thoreau* (1862; ku czci Henry’ego Davida Thoreau).

³² R. RIGGS: *Osobliwy dom...*, s. 5.

*Jest wyznaczony szlak twojej podróży,
Wypada tobie lżejszej szukać łodzie*³³.

Tajemnica, wtajemniczenie, niezwykłość, zagadka, mrok, zasłona, ciemność, niejasność, ciemność wyobrażeń, dziwactwo imaginacji, niezwykłość – to słowa klucze, które pojawiają się kontekście utworu Riggsa zarówno na poziomie leksyki i stylistyki, jak i w obszarze romantycznej historiozofii. Estetyka i sens pojęcia „tajemnica” kojarzone są tu z romantycznym „czuciem”, magicznym idealizmem oraz intuicją, natomiast w perspektywie kulturowej, historycznej i antropologicznej pisarz odwołuje się do folkloru, „wiedzy tajemnej” ludu oraz do niewyjaśnionych zdarzeń z przeszłości (często okrutnych i przerażających, pełnych zbrodni).

Marian Maciejewski pisze:

[...] tajemnica staje się nieodzownym pudłem rezonansowym dla romantycznej idei nieskończoności, dla światopoglądu rozpaczy, dla przeszłości (wspomnień) i przyszłości (życzeń), dla fantastyki motywowanej kulturą ludową, historyzmem i podświadomością³⁴.

Oto stosowna egemplifikacja:

Po kolei dawaliśmy nura do kurhanu, zostawiając za sobą spokojną, letnią noc. Panowała idealna cisza, dopóki nie znaleźliśmy się na końcu komory. Nagle ciśnienie powietrza oraz temperatura wyraźnie się obniżyły i dobiegł nas ogłuszający ryk burzy. Zwróciliśmy twarze w tamtą stronę, po czym przeszył nas dreszcz. Na końcu tunelu słycać było huk, syk i wycie wiatru. Poczujęm się tak, jakby na zewnątrz oczekiwało nas uwięzione w klatce zwierzę, któremu właśnie pokazano kolację. Nie mieliśmy wyjścia, trzeba było stawić czoło nieuchronnemu. Na kolanach popęzliśmy do otworu, który kojarzył mi się z czarną dziurą. Gwiazdy znikły za chmurami wypiętrzonymi niczym góry. Deszcz chłostał nas bezlitośnie, lodowaty wiatr przenikał do

³³ R. RIGGS: *Miasto cieni*. Przeł. M. HESKO-KOŁODZIŃSKA, P. BUDKIEWICZ. Poznań 2014, s. 7.

³⁴ M. MACIEJEWSKI: *Tajemnica*. W: *Słownik literatury polskiej XIX wieku*. Red. J. BACHÓRZ, A. KOWALCZYKOWA. Wrocław 1991, s. 928–931. Szczególną rolę będzie odgrywać tajemnica w utworach o tematyce historycznej. W nich bowiem zaznaczy się mocno funkcja czasu, przemijania, trwania, wieczności, pamięci o zdarzeniach sensacyjnych i niezwykłych z przeszłości, o zbrodniach niezgłębionych przez wieki. Przestrzenią dla tych tajemniczych zdarzeń staną się „rekonstruowane nową wyobraźnią zamki i klasztory [a] zamieszkiwać [je] będą kreowani na wzór Byrona bohaterowie napiętnowani zbrodnią, którzy jak Wojewoda Malczewskiego w »cieniach zamku« ukrywają tajemnicę swojej historii lub snują fantastyczne marzenia o przyszłości [...]. Nowa, nieretoryczna kreacja tych postaci – tak jak postulował Walter Scott – polega na zabraniu im głosu [...]. I tu mamy do czynienia z tajemnicą psychologiczną, której nosicielami są również Grażyna, Konrad Wallenrod czy ks. Robak z poematów Mickiewicza”. Ibidem, s. 929.

szpiku kości. W świetle błyskawic wydawaliśmy się trupiobladzi, a ciemność, która zapadła ułamek sekundy później, była jeszcze bardziej nieprzenikniona. Emma na próżno usiłowała rozpaścić ogień, ale każda iskra, którą krzesłała, poruszając nadgarstkiem, momentalnie gasła z sykiem jak w popsutej zapalniczce. Pociągnęliśmy płaszcze i pochyleni pobiegliśmy pod wiatr. Narzmiąle trzęsawisko wysłało nam stopy³⁵.

W opowieści wyeksponowany został także obraz romantycznego porozumienia z duchami, które następuje za pośrednictwem medium. Rolę medium w tej „osobliwej historii” odgrywa Jacob – wyjątkowe dziecko³⁶, które oczami duszy swej i serca swego widzi zdecydowanie więcej niż pozostali dorośli bohaterowie (w tym na pewno jego rodzice). Do grupy/kategorii mediów będą należały w opowieści także pętle czasu, których podstawową funkcją jest zatrzymanie dziejących się zdarzeń. Pętle czasu stają się ważnym medium implikującym rozrachunek z przeszłością. Szczególną funkcję w tej „osobliwej” topografii pełnią również miejsca, obrazy o charakterze mentalnym (jako znaki „zawieszenia” bohaterów między rzeczywistością a transcendencją; reprezentacje odosobnienia i odizolowania) takie, jak groby, kurhany, wyspy, czy w ogóle – dzika przyroda.

Inspirowana fotografiami z przeszłości literacka wyobraźnia autora uruchamia w czytelniku/odbiorcy myślenie obrazami i szczerze wyrażane przez bohatera emocje (na przykład smutek, obawę, lęk, żal, niepewność). Fotografie ukazują także indywidualną perspektywę oglądu zdarzeń, zaangażowanie bohatera i jego chęć działania. Powroty do przeszłości konkretyzowane w wizualnie „prowadzonej” narracji, wzmacniane zdjęciami różnych postaci i miejsc przywołują obrazy dzieciństwa nestora rodu – dziadka Abrahama i odtwarzają w umyśle chłopca pełną dziwnych, niewyjaśnionych do końca zdarzeń biografię ukochanej postaci.

Jednym ze sposobów dotarcia do istoty sensu zagadnienia, jak zauważa Gilbert Durand, będzie w przypadku archetypowych ujęć tematu (na przykład emocji związanych z przeszłością, dzieciństwem) myślenie symboliczne. Autor publikacji *Wyobraźnia symboliczna* uważa, że

myślenie symboliczne może stanowić narzędzie poznania dopuszczające człowieka w te rejony rzeczywistości, które nie są dostępne dla myślenia abstrakcyjnego ani dla doświadczenia zmysłowego. Myślenie symboliczne samo tworzy sens i znaczenia [a] „myślenie obrazem” odgrywa w naszym zracjonalizowanym społeczeństwie, zdominowanym przez myślenie pojęciowe i abstrakcyjne, doniosłą rolę terapeutyczną³⁷.

³⁵ R. RIGGS: *Osobliwy dom...*, s. 315.

³⁶ Zob. A. KUBALE: *Dziecko romantyczne. Szkice o literaturze*. Wrocław 1984.

³⁷ G. BACHELARD: *Wyobraźnia poetycka*. Przeł. A. TATARKIEWICZ. Warszawa 1975.

Jest ona szczególnie widoczna w przypadku dziecięcego odbiorcy.

Przychodzi tu na myśl również Jungowska interpretacja fenomenologii ducha w baśniach, w których wielką tajemnicą staje się między innymi archetypowy już obraz lasu czy – szczególnie obecny w powieści Riggsa – obraz odizolowanej od świata tajemniczej wyspy i ruiny budynku sierocińca³⁸. Las, wyspa czy stary, olbrzymi dom, w którym znajduje się tajemniczy sierociniec, staną się w opowieści nie tylko miejscami odkrywania wewnętrznych stanów świadomości dziecięcego bohatera, ale także „szczelinami istnienia” czy „szczelinami mentalnymi”. Pojęcia przywołuję tu zgodnie z filozoficznymi ustaleniami Jolanty Brach-Czajny, transgresyjną metodologią Pierra Péju, Jungowską teorią konfrontacji z archetypem cienia czy literaturoznawczą teorią opartą na badaniach psychoanalizy prowadzonych przez Katarzynę Slany w kontekście problematyki grozy w literaturze dla dzieci³⁹.

To właśnie na wyspie bohater doświadcza prawdziwej tajemnicy przeszłości, ulega transgresji i przenosi się fizycznie oraz duchowo do alternatywnego świata z przeszłości, przeżywając w nim prawdziwą miłość (ukochaną chłopca staje się wszak duch, postać z przeszłości, „niestarzejąca się” nigdy narzeczona jego dziadka).

Miłość staje się tu zatem także kolejnym emocjonalnym katalizatorem odważnego „wejścia” – transgresji bohatera w świat fantazji, w którym „żyją” prawdziwi, osobliwi, niezwykli inni. To dla ukochanej Emmy Jacob postanawia zostać w świecie fantazji, udać się w wielką i niebezpieczną podróż, by uratować przemienioną w ptaka Panią Peregrine:

Odnaalezienie szczeliny pozwala nam zsunąć się z jasnej, gładkiej powierzchni w mrok, opuścić obszar, na którym ostre światło oczywistości spłaszcza widzenie [...] nie czujemy się źle pośród obiektów znajomych i w częstym używaniu wygładzanych naszą ręką, bo kontakt z nimi pozwala wierzyć, że istnieje trwały ład, pewność, spokój, których pragniemy. A jednak nawet znajomy świat wielokrotnie zaskakuje nas i uderza obcością, bo najbardziej zagrożone erozją jest właśnie to, co wygładzone leży na łysej powierzchni [...]. Nawykliśmy do życia w jasności, gdzie śmiało możemy mówić: wiem, rozumiem, i lęk nas ogarnia przed mrokiem szpary. Wobec wątpliwej wygody położenia, które zajmujemy, wydaje się nawet dziwne, że mimo wszystko skłonni jesteśmy ryzykować i porzucać powierzchnię, by wnikać w mroczne szczeliny [...]. Można nawet powiedzieć, że nie potrafimy powstrzymać się od tego. [...] W końcu pozwalamy, by szpary wciągnęły nas [...], bo chcemy

³⁸ Zob. C.G. JUNG: *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*. Przeł. J. PROKOPIUK. Warszawa 1993.

³⁹ Zob. J. BRACH-CZAJNA: *Szczeliny istnienia*. Kraków 1992, s. 131–132. Por. P. PÉJU: *Dziewczynka w baśniowym lesie. O poetykę baśni w odpowiedzi na interpretację psychoanalityczne i formalistyczne*. Przeł. M. PLUTA. Warszawa 2008, s. 24–25.

nie tyle zobaczyć – to niemożliwe w mroku – co doświadczyć czegoś, co – jak podejrzewamy – jest ukryte. Dla nas. Decydujemy się więc [...] nie cofać przed wyzwaniem, nie ignorować go, nie omijać otwierającej się przed nami szczeliny, lecz wniknąć w nią. Zagłębianie się w mroczne pęknięcia rzeczywistości niepokoi nas i trwoży, ale towarzyszy nam nadzieja, że sięgniemy jakichś głębszych warstw bytu⁴⁰.

O transgresyjności/„szczelinowości” świata baśni i aktywnym oraz dobrowolnym uczestnictwie bohatera w tym świecie (także bohatera dziecięcego) pisze również Maria Tatar, słynna amerykańska badaczka tego gatunku. Tatar stwierdza na przykład, że w baśniowym świecie tematy tabu mają wielką siłę, „jednak dzięki doświadczeniom transgresyjnym zostają złamane⁴¹ – to w szczelinach istnienia bowiem łamane są „odwieczne zakazy i [następuje – D.M.] zderzenie z tym, co mroczne i co grozi unicestwieniem⁴². Baśniowy bohater, *homo viator* – Jacob Portman świadomie

nie trzyma się [bowiem – D.M.] obranej ścieżki, preferuje błądzenie oraz ucieczkę od powszedniej, jawnej, codziennej [...] egzystencji⁴³.

Na wyspie chłopiec widzi na pierwszym – rzeczywistym planie – co prawda ruiny i zgliszcza zbombardowanego w czasie wojny budynku – sierocińca, ale w świecie transcendentnym, w świecie podświadomości i wyobraźni Jacoba sierociniec wciąż istnieje i gromadzi w swych murach wszystkich doświadczonych traumą wojny i traumą sieroctwa dziecięcych odmieńców. Jacob nie tylko domyśla się strasznej przeszłości, ale widzi wyraźnie jej koszmary i naprawdę walczy z krwiożerczymi głucholcami:

[...] niegdyś osobliwcy, obecnie potwory zlaknione dusz dawnych współbraci. Głuchowce wyglądają jak zasuszone trupy o zaskakująco muskularnych szczękach, w których kryją się potężne jęzory podobne do macek. Ten rodzaj istot jest szczególnie niebezpieczny, gdyż mogą je dostrzec tylko nieliczni osobliwcy. Głucholce do niedawna nie mogły wdzierać się do pętli, lecz opanowały tę umiejętność, przez co pętla nie są już bezpieczną przystanią dla osobliwców.

Biblioteka dusz, s. 10

⁴⁰ J. BRACH-CZAINA: *Szczeliny istnienia...*, s. 130–131.

⁴¹ M. TATAR: *The Hard Facts of the Grimm's Fairy Tale*. Princeton 2003, s. 54–55. Cyt. za K. SLANY: *Groza w literaturze dziecięcej...*, s. 26 (przekład cytatu: K. Slany).

⁴² *Ibidem*.

⁴³ *Ibidem*.

– oraz upiorami:

[...] głucholec, który poźre odpowiednio dużo osobliwych dusz, staje się upiorem. Te stwory widzialne dla wszystkich, pod każdym względem przypominają zwykłych ludzi, tyle tylko, że mają idealnie białe oczy bez tęczówek i źrenic. Upiory to nieprzeciętni manipulatorzy, doskonale potrafią wtapiać się w otoczenie, dzięki czemu od lat przenikają zarówno do środowisk osobliwców, jak i zwykłych ludzi. Mogą być kimkolwiek: sklepikarzem, kierowcą autobusu, twoim psychiatrą. Od dawien dawna mordują, zastraszają i porywają osobliwców, wykorzystując głucholce w roli skrytobójców. Ostatecznym celem upiorów jest zemsta na osobliwcach i przejęcie władzy nad ich światem⁴⁴.

Biblioteka dusz, s. 10

Zaprzyjaźniając się z Emmą, Panią Peregrine i ze wszystkimi dziećmi, Jacob odnajduje odpowiedzi na wszelkie nurtujące go pytania, dotyczące przeszłości rodziny, dociera do prywatnych listów dziadka, odszukuje stare fotografie postaci, których biografie odsłaniają kolejne tajemnice. Chłopiec „zanurza się” emocjonalnie w tym nowym, „dziwnym” świecie, zaczyna rozumieć naturę „innych”, uczy się wiele i poznaje wiele, ale przede wszystkim – odkrywa własne wnętrza i dociera do samego siebie.

W wyimaginowanym sierocińcu, w świecie fantazji czasów wojny, mistrzynią duchową chłopca staje się już Pani Peregrine, która wyczerpująco i fachowo objaśnia Jacobowi egzystencjalny, filozoficzny, antropologiczny i kulturowy kontekst istnienia ludzi zwykłych i niezwykłych (tych „innych”), określa ich miejsce w strukturze społecznej i w dziejach ludzkości. Odwołuje się w swych wywodach również do obszaru kultury ludowej oraz eksponuje głęboką wiarę ludu w siłę uczuć, intuicji, a także znaczący sens duchowego i transcendentalnego świata, który na pewno istnieje, ale zawsze pozostanie „tym innym”:

Struktura rodzaju ludzkiego jest nieskończenie bardziej zróżnicowana, niż przypuszcza większość ludzi – zaczęła. Rzeczywista taksonomia homo sapiens to tajemnica znana tylko nielicznym, do których grona za chwilę pan dołączy. U podstaw rzeczonyj struktury leży prosta dychotomia: istnieje coerlfolc, liczna grupa zwykłych osób, które składają się na zasadniczą część ludzkości, oraz ukryta gałąź, czyli crypto sapiens. Ta ostatnia zbiorowość w czcigodnym języku moich przodków nosi nazwę syndrigast, czyli „osobliwy duch” [...]. Osobliwcy występują na całym świecie – powiedziała. – Niestety u nas coraz mniej. Ci, którzy jeszcze żyją, pozostają w ukryciu, jak my. – Jej głos złagodniał, zupełnie jakby posmutniała. – Swego czasu

⁴⁴ Do osobliwych *dramatis personae* – upiorów, należy w powieści Riggsa na przykład doktor Golan (zmarły), który udaje psychiatrę chłopca, oszukuje Jacoba i jego rodzinę, w końcu pod postacią upiora trafia także na walijską wyspę, ale Jacob go zabija.

możliśmy otwarcie mieszać się ze zwykłymi ludźmi. W pewnych zakątkach świata uważa się nas za szamanów i mistyków, do których należy zwracać się w trudnych chwilach. Kilka kultur zachowało te harmonijne relacje z naszym ludem, choć tylko w miejscach, gdzie nie zagościła ani nowoczesność, ani największe religie, na przykład na związanej z czarną magią wyspie Ambrim na Nowych Hebrydach. Szerszy świat odwrócił się od nas już dawno temu. Muzułmanie nas wygnali, chrześcijanie palili na stosach, oskarżając o czary. Nawet poganie z Walii i Irlandii ostatecznie zdecydowali, że jesteśmy niegodziwymi stworami i zmiennokształtnymi duchami. [...] Osobliwe cechy często występują co drugie pokolenie, czasami zanikają nawet na dziesięć generacji. Osobliwe dzieci nie zawsze, a nawet nie z reguły, rodzą się z osobliwych rodziców, a osobliwym rodzicom nie zawsze, czy wręcz niezbyt często, rodzą się osobliwe dzieci. Świat obawia się odmienności. [...] Osobliwe potomstwo zwykłych rodziców często bywa źle traktowane i zanedbywane w wyjątkowo okropny sposób. Zaledwie kilkaset lat temu rodzice osobliwych dzieci zakładali, że ich prawdziwi potomkowie zostali uprowadzeni, a na ich miejsce podrzucono odmieńców, zaczarowane i złośliwe sobowtóry. Te całkowicie absurdalne wymysły były w mroczniejszych czasach uważane za dostateczny powód dla porzucenia biednych dzieci, czy wręcz zabijania ich. [...] Dlatego ludzie tacy jak ja stworzyli miejsca, w których młodzi osobliwcy mogli żyć z dala od zwykłych ludzi. Założyliśmy odizolowane enklawy, takie jak ten dom, z którego jestem niezmiernie dumna [...]. My, osobliwcy – mówi Pani Peregrine – dysponujemy umiejętnościami, których brak przeciętnym zjadaczom chleba. Istnieje nieskończenie wiele kombinacji tych zdolności, równie zróżnicowanych jak pigmentacja skóry i rysy twarzy. Jedne umiejętności, jak choćby czytanie w myślach, są powszechne, inne rzadkie. Nieczęsto się zdarza, aby ktoś potrafił manipulować czasem tak jak ja⁴⁵.

Oryginalnym pomysłem autora wydaje się także wprowadzenie do opowieści osobliwców ze świata zwierząt. Menażeria zwierząt jest przebogata, a jej kreacja artystyczna utrzymana jest w stylu Carrollowskiego nonsensu i absurdu odzwierciedlającego humor oraz surrealistyczną atmosferę świata wyobraźni Alicji w Krainie Czarów. Do zwierzęcej menażerii należą między innymi mówiący pies arystokrata, pałacy fajkę:

[...] nie dość, że mówił niemal ludzkim głosem – na dodatek z pięknym angielskim akcentem charakterystycznym dla wyższych sfer – to jeszcze w obwisłym pysku trzymał fajkę, a na oczach miał okrągłe okulary z zabarwionymi na zielono szklami⁴⁶.

⁴⁵ R. RIGGS: *Osobliwy dom...*, s. 171.

⁴⁶ R. RIGGS: *Miasto cieni...*, s. 88.

Pies przedstawia się wytwornie:

[...] *pobierałem nauki w wielkiej posiadłości, gdzie byłem siódmym z miotu siódmego szczenięcia z uznanej linii psów myśliwskich. – Ukłonił się najładniej, jak pies potrafi, niemal dotykając nosem ziemi. – Addison MacHenry, sługa uniżony*⁴⁷.

Do grupy zwierzęcych odmieńców przedstawianych w powieści przez Addisona należą także: emurafa Deirde (*skrzyżowanie osła i żyrafy, tyle że z mniejszą liczbą nóg i klótliwym usposobieniem; dramatycznie źle znosi przegraną w karty*); grupa rozgadanych, entuzjastycznych kur (nazywanych armagedońskimi), które podpalają swój kurnik i znoszą eksplodujące jajka; sowa cicha i uważna; *grupa myszy, które znikają i pojawiają się nagle w polu widzenia, jakby spędzały połowę czasu w innej rzeczywistości; koza o bardzo długich nogach i głębokich oczach – sierota po stadzie osobliwych kóz, które niegdyś zamieszkiwały las w dole*⁴⁸. Przyjaźnie nastawione do świata osobliwe zwierzęta pomagają wędrującym dzieciom.

Konkluzja

Proza Riggsa jest gęsta, „mięsista”, narracja – plastyczna i polisensoryczna. Przedstawiana rzeczywistość oddziałuje na czytelnika kolorami, dźwiękami, zapachami i smakami dnia codziennego, jak również panoramicznie kreślonymi krajobrazami. Poetyka narracji odwołuje się zarówno do powieści grozy/horroru i symboliki mentalnych obrazów (na przykład w partiach przywołujących koszmary z przeszłości), świata romantycznej historiozofii i transcendencji (na przykład scenerią romantycznej natury), jak i absurdalnego humoru utrzymanego w stylistyce *Alicji w Krainie Czarów* (na przykład spotkanie z menażerią osobliwych zwierząt). Istotną rolę odgrywają w opowieści: indywidualna pamięć oraz niezwykle dialog pokoleń, szczególna uczuciowa relacja, wyjątkowe emocjonalne porozumienie, jakie łączy na początku całej historii Jacoba z dziadkiem, oraz wielka chęć i zaangażowanie chłopca w odkrycie tajemnic jego biografii. Dominantą artystyczną staje się jednak w opowieści przede wszystkim fantazja autora, która uruchamiając głębokie pokłady wyobraźni i emocji, otwiera czytelnicze umysły na „inne” światy.

⁴⁷ Ibidem, s. 90.

⁴⁸ Ibidem, s. 96–97.

Dorota Michułka

Stopped in time
 Romantic inspirations of fantasy, horror and memory
Miss Peregrine's Home for Peculiar Children
 by Ransom Riggs as a school reading

Summary

The author of the article argues that the prose by Ransom Riggs affects the reader through colours, sounds, smells and flavours, while the narrative poetics refers to both the thriller and horror novel and symbolism of mental images, the world of romantic historiosophy and transcendence, as well as the absurd humour resembling a specific character of *Alice in Wonderland*. What plays an important role in the story is: individual memory and an extraordinary dialogue between generations, a special emotional relationship, a unique emotional understanding that Jacob and his grandfather have at the beginning of the story, and the boy's great desire and commitment to discover the secrets of his grandfather's biography. However, it is the author's fantasy that, above all, constitutes the artistic dominant in the story. It, by activating deep layers of imagination and emotions, opens reading minds to 'other' worlds.

Key words: thriller, horror, a novel for youth, imagination.

Дорота Михулка

Задержанные во времени
 Романтические инспирации фантастики, литературы ужасов и памяти
Дом странных детей Ренсома Риггза
 как книга для чтения в школе

Резюме

Автор статьи доказывает, что проза Ренсома Риггза воздействует на читателя благодаря цветам, запахам и вкусам, а поэтика наррации одновременно соотносится как с литературой ужасов и символикой ментальных образов, миром романтической историософии и трансценденции, так и с абсурдным юмором, выдержанном в стилистике *Алисы в Стране чудес*. Существенную роль в романе играют: индивидуальная память, а также необыкновенный диалог поколений, особые – задушевные отношения, исключительное эмоциональное взаимопонимание, которое связывает в начале всей истории Джейкоба с дедом, а кроме того, большое желание и вовлеченность мальчика в познание тайн его биографии. Художественной доминантой однако в романе становится прежде всего фантазия автора, которая, приводя в движение глубокие пласты воображения и эмоций, открывает умы читателей для перехода в «другие» миры.

Ключевые слова: литература ужасов, роман для юношества, воображение.

Jolanta Fiszbak

Uniwersytet Łódzki

O kondycji najnowszej literatury dla młodzieży (głos w dyskusji)

Przywykliśmy do twierdzeń, że czytanie to klucz do rozumienia siebie i świata, a zadaniem literatury jest – najogólniej rzecz ujmując – uczyć, bawić oraz wychowywać. Anna Janus-Sitarz zauważa, że w dzisiejszych czasach ma ona

przypominać o tym, kim jesteśmy, na czym polega nasze człowieczeństwo, jak ważny w naszej egzystencji jest drugi człowiek, jak potrzebna jest zdolność do patrzenia na świat oczami innej osoby. Warunkiem uzyskania takiej umiejętności i gotowości do przyjęcia różnych perspektyw jest czytanie różnorodnych książek, niezamykanie się w kręgu tych samych wątków, schematów, gatunków, autorów, dyskursów¹.

Natomiast

zadaniem edukacji jest przekazanie tej idei młodym ludziom, otwarcie ich na nowe narracje, odmienne punkty widzenia, rozmaite formy, przekonanie ich, że warto burzyć własne przyzwyczajenia i ograniczenia, ryzykować sięganie po literaturę nieznaną, niepokojącą, trudną, ale przez tę trudność poszerzającą horyzonty czytelnika, wzbogacającą doświadczenia².

Z tych też powodów chcemy, by dla dzieci i młodzieży kontakt z literaturą stał się naturalną potrzebą, i staramy się, by obcowanie z książką trwało jak najdłużej. Badania wykazują jednak, że najwięcej i najchętniej czytają uczni-

¹ A. JANUS-SITARZ: *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*. Kraków 2016, s. 7.

² *Ibidem*.

wie szkół podstawowych, później potrzeby czytelnice dość gwałtownie maleją³ i młodzież szkół średnich na ogół przejawia niewielkie zainteresowanie literaturą. Pojawiają się więc różnego rodzaju pomysły, by temu zaradzić: od odpowiedniego zagospodarowania przestrzeni bibliotecznych⁴ po analizę *Zmierzchu* Stephenie Meyer na lekcjach języka polskiego.

Celem niniejszych rozważań jest między innymi próba odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu najnowsze, powstające po 1990 roku i kierowane do młodzieży, utwory zdolne są zainteresować i zaspokoić potrzeby młodego czytelnika, podtrzymać jego zainteresowanie literaturą oraz przygotować do odbioru twórczości trudniejszej, kierowanej do odbiorcy o wyrobionym smaku literackim? Jakie wartości przekazują, czego uczą, jaką wiedzę o świecie odślaniają, do czego inspirują? Problem ten rozpatrywany jest z punktu widzenia dydaktyka polonisty, który ma świadomość potrzeby omawiania utworów dla młodego odbiorcy na lekcji, ale też wie, że młodzież najczęściej obcuje z nimi bez pośrednika, a ponadto szuka ich sama bądź za pośrednictwem kolegów i sporadycznie tylko korzysta z pomocy dorosłych – rodziców, nauczycieli lub bibliotekarzy⁵. Pominięte zostaną tu kwestie terminologiczne (problem ten podejmuje między innymi Krystyna Zabawa⁶), jakkolwiek dla niniejszych rozważań warto może zwrócić uwagę na zaproponowane przez Ryszarda Waksunda pojęcie „literatura dziecięca”. Uwzględnia ono i podkreśla artyzm utworu kierowanego do dzieci, zdarzało się bowiem, że autorzy piszący dla nich lekceważyli wartości artystyczne, większą wagę przywiązując do treści dydaktycznych⁷. Analogicznego pojęcia i rozróżnienia w odniesieniu do literatury dla młodzieży nie mamy.

W doborze literatury mającej stanowić podstawę niniejszych rozważań kierowano się wiekiem odbiorcy: 9–12 (górna granica wieku pozwala zaliczyć od-

³ Zob. M. ANTCZAK: *Czy młodzież lubi czytać? Wybrane refleksje z badań uczniów i ich rodziców*. „Trendy” 2015, nr 3, s. 7–11; Z. ZASACKA: *Książki na papierze i ekranie w życiu codziennym nastolatków*. W: *Biblioteki i książki w życiu nastolatków*. Red. M. ANTCZAK, A. WALCZAK-NIEWIADOMSKA. Warszawa–Łódź 2015, s. 91–108. Por. także inne artykuły w tym tomie. Podobne wyniki w zakresie czytelnictwa uzyskała w tym roku moja magistrantka Marta Borkowska badająca między innymi zamiłowania czytelnice uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjów w szkołach wiejskich i w Łodzi.

⁴ Zob. P. BRAUN: *Aranżacja wnętrza biblioteki pod kątem wykorzystania do działań kulturalnych i oświatowych w środowisku dzieci i młodzieży*; O. BRZEŹNIAK: *Centrum Literatury Dziecięcej – wiedza użyta w praktyce, czyli zgodnie z naszym hasłem „Chcemy służyć tym, którzy służą dzieciom”*; B. FIRLA: *AaltoHubs jako przykład efektywnego wykorzystania przestrzeni w bibliotece uniwersyteckiej*. W: *Inspiracje czytelnice w życiu młodego pokolenia*. Red. M. ANTCZAK. Łódź 2017.

⁵ Zob. *Biblioteki i książki w życiu nastolatków...*

⁶ Zob. K. ZABAWA: *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*. Kraków 2013.

⁷ Zob. R. WAKSMUND: *Literatura dla dzieci jako zjawisko patologiczne*. „Nowe Książki” 1984, nr 10.

biorcą do młodzieży) i 13–14/15 lat. I tu pojawił się w trakcie badań pierwszy problem. O ile dolna granica wieku czytelnika tej literatury nie budzi zastrzeżeń, o tyle należy zastanowić się nad granicą górną. Wynika to nie tylko z istnienia kręgu dorosłych czytelników, które sięgają po pozycje dla dziewcząt, traktując je jako „czytadła”, ale również z przesunięcia granicy wiekowej osób zaliczanych do młodzieży, a nawet z problemów ze zdefiniowaniem, kogo należy uznać za młodzież⁸.

Łódzkie Wydawnictwo Literatura wyodrębniło serię Plus Minus 16. O jej powstaniu zdecydowały na pewno czynniki marketingowe, ale również przesunięcie wieku uczniów rozpoczynających naukę w liceum. Cezura szesnastego roku życia wykracza jednak poza przyjmowaną dotychczas granicę czternastu, piętnastu lat dla odbiorców tej literatury⁹ i wbrew pozorom jest to przesunięcie dość istotne. Przede wszystkim zwraca uwagę *plus 16* w nazwie serii: jest to wyraźna informacja, że adresatem książki może być każdy, kto ma prawie szesnaście lat lub je skończył, czyli praktycznie każdy, brak bowiem górnej granicy wieku, będącej także dla twórców informacją o możliwościach percepcyjnych, upodobaniach, potrzebach i wiedzy odbiorcy. Utwory kierowane kiedyś do najstarszych czytelników interesującej nas grupy wiekowej ukazywały problemy licealistów, często już kończących naukę w szkole średniej, siedemnasto- i osiemnastolatków, ludzi prawie dorosłych. Powieści o ich życiu pozwalały na „podpatrywanie” tego, co dla młodszych było lub wydawało się jeszcze zakazane, wprowadzały w dorosłość, mówiły o tym, co będzie się niedługo robić i jakie zyska się przywileje (obowiązki interesowały mniej, dorosłość bowiem kojarzy się młodym ludziom przede wszystkim z brakiem ograniczeń). Nie przypadkiem też zainteresowanie młodzieży literaturą dla młodego odbiorcy kończyło się w wieku czternastu, piętnastu lat, ponieważ w tym właśnie okresie młodzież zaczynała wchodzić samorzutnie w twórczość trudniejszą, kierowaną do dorosłych.

Obecne przesunięcie górnej granicy wiekowej rodzi pytania o adresata tej twórczości, o jej treści oraz – czy licealista będzie chciał czytać o tym, co robi jego młodszy kolega? Książki serii Plus Minus 16, podobnie jak pozycje innych wydawnictw kierowane do młodzieży, opowiadają głównie o życiu trzynasto-, piętnastolatków. Jeśli w założeniu ich odbiorcami miałyby być młodzież starsza, należy zastanowić się nad zakresem tematycznym tych książek i możliwością ich odbioru przez dorastające nastolatki.

⁸ Zob. M. CZEREPANIAK-WALCZAK: *Niepokoje współczesnej młodzieży w świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych*. Kraków 1997; K. SZAFRANIEC: *Młodzi 2011*. Warszawa 2011; M. FILIPIAK: *Młodzież – próba definicji*. W: *Psychologiczne i społeczne dylematy młodzieży XXI wieku*. Red. M. FILIPIAK. Lublin 2009.

⁹ Zob. *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Red. B. TYLICKA, G. LESZCZYŃSKI. Warszawa 2002.

Wydana w tej serii, nagrodzona książka Beaty Ostrowickiej *Zła dziewczyna*¹⁰ jest powieścią mroczną i pozbawioną szczęśliwego zakończenia. Nie znajdziemy w niej również charakterystycznego w twórczości dla dzieci i młodzieży optymizmu. Kierowana jest do bardzo dojrzałego czytelnika i można mieć wątpliwości, czy bez pośrednika będzie w pełni zrozumiała dla młodszego odbiorcy (na przykład trzynastolatka), ukazuje bowiem zmagania z życiem, osamotnienie, niedostosowanie społeczne i wybory życiowe, które nieodwołalnie wpłyną na dalsze losy bohaterki wychowanej w rodzinie dysfunkcyjnej i patologicznej.

Nim przejdziemy do omówienia zaproponowanego w tytule rozważań problemu, należy jeszcze zwrócić uwagę na sposób doboru literatury do badań, ponieważ może on uzasadniać wydane sądy lub ewentualne niedostatki w tym zakresie. Głębsze zainteresowanie pisarstwem dla młodzieży w ostatnim ćwierćwieczu i podejmowaną w nim problematyką było (w moim przypadku) skutkiem pewnego procesu. Najpierw poszukiwano odpowiedzi na pytanie, czy najnowszą, rodzimą literaturę dla młodych można uznać za czynnik wpływający na kształtowanie kultury kulinarnej Polaków¹¹. Dla podjętych tu rozważań ważne będzie stwierdzenie, że wpływ na jej kształtowanie ma tylko (o ile w ogóle ma) literatura kierowana do młodszych czytelników, których górną granicę wieku można ustalić na jedenasty, dwunasty rok życia. W literaturze dla młodzieży brakuje odpowiednich treści. Zawartość literatury kierowanej do młodszych czytelników zwróciła natomiast uwagę niewielką obecnością problematyki szkolnej w świecie przedstawionym, przewartościowaniami w zakresie znaczenia szkoły w życiu dzieci oraz obciążeniem jej negatywnymi ocenami. Ważne więc wydało się zbadanie tego problemu na obszerniejszym materiale, stwierdzono też potrzebę szerszego uwzględnia utworów przeznaczonych dla młodzieży. Analiza treści literackich pokazała jednak, że literatura dla młodszych czytelników jest w stosunku do powieści kierowanych do młodzieży relatywnie wręcz niezwykle bogata w problematykę szkolną. O szkole w książkach przeznaczonych dla nastolatków możemy powiedzieć tylko tyle, że istnieje, już jednak niepodobna stwierdzić, po co młodzież do niej chodzi, czego się w niej uczy oraz jak ta nauka wpływa na rozwój młodego człowieka. Szkole i problemom życia szkolnego w tej literaturze poświęcono osobne rozważania¹², toteż zostaną one pominięte, na co trzeba zwró-

¹⁰ B. OSTROWICKA: *Zła dziewczyna*. Łódź 2014.

¹¹ Zob. J. FISZBAK: *Najnowsza literatura dla młodego odbiorcy jako transfer wiedzy kulturowej o kulinariach, spożywaniu posiłków i towarzyszących im „okolicznościach”*. Artykuł wygłoszony na ogólnopolskiej konferencji naukowej *Kuchnia i stół w komunikacji społecznej. Tekst, dyskurs, kultura* (Wrocław, 15–17.10. 2015). Artykuł przyjęty do druku.

¹² Problem ten omówiłam w referacie *Obraz szkoły w polskiej literaturze dla młodego odbiorcy jako świadectwo przemian społeczno-kulturowych i aksjologicznych ostatniego półwiecza*, wygłoszonym podczas konferencji *Czas i przestrzeń i czas w lekturze – lektura przestrzeni i czasu* (Rzeszów, 24–25.04.2017).

cić uwagę, ponieważ szkoła, podobnie jak dom, jest miejscem, w którym dorastające pokolenie spędza najwięcej czasu.

Poszukując odpowiednich, spełniających założenia badawcze utworów, posłużono się katalogami internetowymi. Uznano, że prezentacja zawartości książek pozwoli wybrać utwory o odpowiedniej tematyce. W podobny sposób zresztą są one pozyskiwane przez bibliotekarzy, czytelników lub ich rodziców. Warto zwrócić uwagę, że sposób doboru materiału badawczego pozwolił wydobyc pozycje różnorodne, także książki nagrodzone i nominowane do nagród¹³, a więc takie, które można uznać za wartościowe i szczególnie ważne. Podstawę poszukiwań, jak już zauważono, miała stanowić problematyka szkolna, uzyskano jednak głównie materiał badawczy, służący rozpatrzeniu innych problemów, które zostaną podjęte w niniejszych rozważaniach. Pozyskując książki, w pierwszej kolejności zwrócono się ku pozycjom proponowanym przez łódzkie Wydawnictwo Literatura, które znane jest z dbałości wydawniczej i ze szczególnej troski o potrzeby czytelnicze młodych ludzi. Kiedy stwierdzono pewne niedomagania w zakresie stawianych badaniom zadań, uwagę skierowano na mające długą tradycję wydawniczą i wysoki poziom wydawnictwo Nasza Księgarnia, wreszcie – wykorzystano także publikacje innych wydawnictw. W sumie analizie poddano około czterdziestu pozycji, które ukazały się w minionym dwudziestoleciu.

Przejdźmy zatem do problemu zasadniczego: oceny najnowszej literatury kierowanej do młodzieży pod kątem spełniania stawianych przed nią zadań. Spróbujemy określić, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób tematyka utworów, podjęte wątki i ich prowadzenie, świat przedstawiony, kreacja bohaterów wpływają/mogą wpływać na czytelnika. Zaczniemy od obrazu domu i rodziny kreowanych w powieściach dla nastolatków. Literatura zarówno dla dzieci, jak i młodzieży ukazuje przeciętne polskie mieszkanie. W mieście: typowe M2 lub M3 w bloku¹⁴, rzadziej mieszkanie w kamienicy¹⁵, sporadycznie dom z ogrodem¹⁶. Na wsi jest to zwykle niewielki dom mieszkalny w gospodarstwie¹⁷. Również pod względem stanu majątkowego rodziny analizowana literatura ukazuje przeciętny dom

¹³ Na przykład B. OSTROWICKA: *Zła dziewczyna...*; B. KOSMOWSKA: *Buba*. Łódź 2016; M. BŁĄDEK: *Szary*. Warszawa 2016; M. GUTOWSKA-ADAMCZYK: *13. Poprzeczna*. Warszawa 2014; G. BĄKIEWICZ: *O melba!*. Łódź 2015; J. JAGIEŁŁO: *Zielone martensy*. Warszawa 2016.

¹⁴ Na przykład E. NOWAK: *Michał Jakiś tam*. Warszawa 2006; I. LANDAU: *Witaj, córeczko*. Łódź 2013; B. KOSMOWSKA: *Niechciana*. Łódź 2014; M. K. PIEKARSKA: *LO-teria*. Warszawa 2017.

¹⁵ Na przykład B. OSTROWICKA: *Zła dziewczyna...*; D. COMBRZYŃSKA-NOGALA: *Możesz wybrać, kogo chcesz pożreć*. Łódź 2014.

¹⁶ Na przykład A. MAŃCZYK: *Rupieciarnia na końcu świata*. Warszawa 2012; K. RYRYCH: *O Stephenie Hawkingu, czarnej dziurze i myszach podpodłogowych*. Łódź 2013; EADEM: *Pepa w rajcu. Najkrótsza opowieść o miłości*. Łódź 2015.

¹⁷ Na przykład B. KOSMOWSKA: *Kolorowy szalik*. Łódź 2014; EADEM: *Dziwne spodnie*. W: EADEM: *Kolorowy szalik*. Łódź 2014, s. 58–118; B. CIWONIUK: *A jeśli zostanę*. Łódź 2014.

z typowymi problemami, sporadycznie tylko dom świadczący o zamożności jego mieszkańców¹⁸.

Inaczej problem przedstawia się z obrazem rodziny. Przede wszystkim z jakiegoś powodu jest to rodzina niepełna, jakby cechą charakterystyczną polskich rodzin było rozbitcie, sieroctwo albo półsieroctwo dzieci bądź splot innych, niekorzystnych okoliczności, które powodują, że dziecko nie pozostaje pod opieką obojga rodziców. Rodzina niepełna może być wynikiem rozwodu¹⁹, śmierci jednego lub obojga rodziców²⁰, sytuacji, które doprowadziły do pozostawienia matki przez ojca dziecka, jeszcze zanim przyszło ono na świat, jak w przypadku Michała Czarnego, bohatera powieści *Klasa pani Czajki*. Mama nie chciała mówić Michałowi o ojcu, w końcu jednak chłopiec dowiedział się, że był owocem miłości matki i chwilowego kaprysu ojca, który nie zamierzał wziąć na siebie żadnych zobowiązań, nie interesował się synem i dbał, by tajemnica nie wyszła na jaw²¹. Brak jednego lub obojga rodziców może być również skutkiem sytuacji ekonomicznej, która spowodowała długą nieobecność ojca lub matki²². Jednak nagromadzenie takich sytuacji w jednej powieści bądź obraz powstały pod wpływem kolejnych lektur tworzy przekaz nieprzystający do rzeczywistości. Jakkolwiek przeżywamy kryzys rodziny i życia rodzinnego, to jednak pozycja polskiej rodziny jest dość stabilna.

Historie podobne do przedstawionej wcześniej znajdziemy także w innych powieściach. Rodzina Linki z utworu Joanny Jagiełły zdaje się mieć w ogóle skomplikowaną sytuację. Początkowo wydaje się, że jest szczęśliwa, choć mama bohaterki co jakiś czas ma problemy z powodu nawrotów depresji. Linka mieszka z mamą, ojczymem i przyrodnim bratem, którego bardzo kocha. Kiedy jednak wychodzi na jaw, że matka miała córkę, która została oddana do domu dziecka, ojczym Linki odchodzi od nich: czuje się urażony postępowaniem żony i jej brakiem zaufania do niego. W końcu następuje pojednanie i przebaczenie, jednak uwagę zwraca długo praktykowana praca zarobkowa Linki, która chce opłacić wymarzone prywatne liceum plastyczne i zapobiec nieustannym problemom matki w kwestii czesnego oraz innych potrzeb bohaterki, jakby ojczym nie uczestniczył w tych wydatkach²³.

¹⁸ Na przykład M. PAŁASZ: *Licencja na zakochanie*. Łódź 2014; B. STENKA: *Oj, Heła!*. Łódź 2014; B. CIWONIUK: *Własny pokój...*; EADEM: *A jeśli zostaną...*

¹⁹ Na przykład A. MAŃCZYK: *Rupieciarnia...*; K. RYRYCH: *O Stephenie Hawkingu...*; B. OSTROWICKA: *Przecież Cię znam*. Warszawa 2014; A. ONICHIMOWSKA: *Daleki rejs*. Łódź 2014.

²⁰ Na przykład M. FOX: *Magda.doc*. Warszawa 2005; B. CIWONIUK: *Własny pokój...*; EADEM: *A jeśli zostaną...*; B. KOSMOWSKA: *Samotni.pl*. Łódź 2016.

²¹ M.K. PIEKARSKA: *Klasa pani Czajki*. Warszawa 2016.

²² J. JAGIEŁŁO: *Zielone martensy*. Warszawa 2016; B. KOSMOWSKA: *Samotni.pl...*; K. RYRYCH: *O Stephenie Hawkingu...*

²³ Zob. J. JAGIEŁŁO: *Kawa z kardamonem*. Łódź 2017.

Nieco inne powody są przyczyną niepełnych rodzin w utworze *Zielone martensy* J. Jagiełły. Mama Opty, jednej z bohaterek, zginęła w wypadku samochodowym; tata jakiś czas później wiązał się z różnymi kobietami, próbując na nowo ułożyć sobie życie, źle jednak wybierał obiekty zainteresowań. Córkę i ojca łączą silne więzi, ale to ona zdawała się w tej rodzinie podporą. Bardziej skomplikowana jest sytuacja rodzinna jej kolegi Feliksa: ojciec odszedł od matki chłopca i przestał interesować się dziećmi. Trudna sytuacja finansowa zmusiła mamę Feliksa do pracy w Niemczech, a wychowaniem dzieci musiała się zająć pod jej nieobecność babcia²⁴.

Malina, bohaterka powieści Grażyny Bąkiewicz, również wychowuje się w niepełnej rodzinie. Jej tata, nienagannie uprzejmy wobec obcych, o pogrążonej w śpiączce siostrze mamy wyrażał się grubiańsko: *wariatka, debilka, świr*²⁵. Dowiadujemy się również, że znęcał się, fizycznie i psychicznie nad córką. Był to sposób na odreagowanie dziwnej choroby szwagierki: bał się, że córka również zachoruje. W końcu odszedł od matki i nie utrzymywał kontaktu także z Maliną.

W niepełnej rodzinie wychowywała się bohaterka innej powieści G. Bąkiewicz, Zojka. Tym, razem przyczyną była śmierć ojca, o którą dziewczyna obwiniła siebie²⁶. Jeszcze inną sytuację rysuje ta autorka w powieści *Syn złodziejki*: matka głównego bohatera – jak mówi jej syn –

*To oszustka, złodziejka, hochsztaplerka, królowa przemytu. Sama o sobie mówi, że jest biznesmenką i porządną obywatelką, ale to nie żaden biznes, tylko pranie brudnych pieniędzy. Haracze, wyludzenia, tego typu sprawy. Jest bossem dużej grupy przestępczej [...]*²⁷.

Ojca Hieronim nie zna, także był przestępcą; zginął w gangsterskich porachunkach.

Pełna rodzina pojawia się rzadko, jakby nie była interesującym materiałem literackim, a i wtedy jako rodzina nie spełnia swoich funkcji. Rodzice Kasi Kryszak, bohaterki powieści Barbary Kosmowskiej, zajęci są realizacją *idée fixe* matki i poświęcają się bez reszty podniesieniu stopy życiowej rodziny. W konsekwencji oddalają się od siebie i dzieci, i stają się przyczyną problemów bohaterki. Pomoc córce, która zaszła w ciążę, przerasta ich rodzicielskie powinności i możliwości²⁸. Pełną rodzinę, do tego – jak się wydaje – kochającą spotykamy także w powieści Doroty Combrzyńskiej-Nogali. Tu jednak w uprawianiu normalne-

²⁴ Zob. J. JAGIEŁŁO: *Zielone martensy...*

²⁵ Zob. G. BĄKIEWICZ: *O melba!...*, s. 17.

²⁶ G. BĄKIEWICZ: *Stan podgorączkowy*. Łódź 2002.

²⁷ G. BĄKIEWICZ: *Syn złodziejki*. Łódź 2015, s. 25.

²⁸ Zob. B. KOSMOWSKA: *Niechciana...*

go życia rodzinnego przeszkadza babcia, osoba apodyktyczna, złośliwa, a nawet podła, o silnie rozwiniętym poczuciu posiadania (jest właścicielką połowy kamienicy oraz stoiska handlowego na jednym z łódzkich rynków), nieznosząca i nieszanująca swojej synowej. Podporządkowała sobie zależną od niej rodzinę syna i bez skrępowania pogardza jego żoną. Hołubi wnuka, który odziedziczył po niej smykałkę do interesów, i nie znosi chorobliwie wstydlivej (zapewne pod wpływem sytuacji rodzinnej) wnuczki Miłki, tym bardziej że ta lubi swojego wujka, brata babki, babka zaś wręcz go nienawidzi²⁹. Równie pogmatwane są losy kolegi Miłki, drugiego głównego bohatera powieści D. Combrzyńskiej-Nogali, Leona. Pochodzi on z rozbitej rodziny. Matka obrażona na los i bliskich z powodu zdrady męża opuszcza go i zamieszkuje, po wielu zmianach miejsca pobytu, w jakiejś komunie w Indiach (koniecznie chce zabrać Leona do siebie, choć się jego życiem dotąd nie interesowała), a chłopak mieszka z ojcem i jego nową rodziną daleko od centrum Łodzi w pięknie położonym, nowym domu. Ponieważ miejsce zamieszkania utrudnia mu naukę, Leon postanawia zamieszkać z babcią, mamą matki, która utrzymuje dobre stosunki z byłym zięciem. Jest to jednak, podobnie jak córka, osoba równie ekscentryczna, co i nieobliczalna. Kiedy ojciec Leona

*znowu zakochał się, śmiertelnie tym razem, w Irce [nowej żonie – J.F.], wróciła do swojego normalnego życia niebieskiego ptaka, zmieniając pracę, mieszkania, miasta i partnerów jak rękawiczki [...]*³⁰.

Spotkanie Leona z babcią po długim niewidzeniu się było dla bohatera niemalym zaskoczeniem. Pięćdziesięcioośmioletnia kobieta

*miała ze dwadzieścia lat mniej, szczupłą sylwetkę, nogi po szyję i zamiast posrebrzonych siwizną włosów, krótką dziewczęcą fryzurę w kolorze gorzkiej czekolady. Skąpą, czarną sukieneczkę i buty na niebotycznie długich obcasach*³¹.

Inny problem trawi rodzinę Marcyński, bohaterki wspomnianej wcześniej powieści B. Ostrowickiej³². Jej rodzina jest pełna – bohaterka ma nawet brata i siostrę – jednak jest to rodzina patologiczna. Tata Marcyński jest człowiekiem agresywnym, leniwym, topiącym problemy życiowe i niepowodzenia w alkoholu i odreagowującym je biciem żony i dzieci. Matka jest osobą współzależną: nie potrafi odejść od męża, mimo że kilka razy poroniła z powodu pobicia; stara

²⁹ D. COMBRZYŃSKA-NOGALA: *Możesz wybrać...*

³⁰ *Ibidem*, s. 25.

³¹ *Ibidem*.

³² Zob. B. OSTROWICKA: *Zła dziewczyna...*

się tylko chronić dzieci od przemocy i robi wszystko, by rodzinę utrzymać w całości. Jest jednak zmęczona tą walką o przetrwanie. Podporządkowuje się we wszystkim mężowi i nie potrafi nawet zauważyć osiągnięć najstarszej córki.

Rozważając życie rodzinne bohaterki B. Ostrowskiej, przeszliśmy do kolejnego problemu, który również często pojawia się w powieściach, a mianowicie patologii życia rodzinnego. Ewa Nowak zwraca uwagę na niewidoczną dla osób spoza najbliższej rodziny przemoc domową. Tata Edyty to na pozór idealny mąż i ojciec: dba o rodzinę, chce starannie wychować swoją córkę, egzekwując wymagania, które w istocie izolują ją od rówieśników. Zarówno żona, jak i córka znajdują się pod tak silną presją jego żądań, że nie potrafią już samodzielnie myśleć i najbardziej ze wszystkiego pilnują, by nie narazić się na jego gniew i nie wywołać tego gniewu. Pan Januszewski, tata Edyty, nie jest człowiekiem agresywnym, jego zachowanie nosi jednak wszelkie znamiona znęcania się psychicznego³³.

Przejawy agresji rodzinnej znajdziemy także w powieściach G. Bąkiewicz i Barbary Ciwoniuk. Wójt Kulejak, jak mówią uczniowie, to

Raptus i awanturnik. Nawet jego własny syn z nim nie wytrzymał³⁴.

Złym ojcem jest także znany w okolicy powieściowego miasteczka biznesmen Tarwid – oszust i łobuz. Olek, jego syn, wyrzuca dyrektorowi i nauczycielom:

Tyle lat przychodzę do szkoły posiniaczony i jakoś nikt nigdy tego nie zauważył. Katował mnie, ale udawaliście, że to nic takiego, rodzinne sprawy. Bił mnie i gwałcił, odkąd tylko pamiętam, ale nie miałem do kogo zwrócić się o pomoc [...]³⁵.

W utworach kierowanych do młodzieży pojawiają się także agresywne kobiety oraz zdominowani mężowie. Ojciec Jacka, bohatera powieści *Ten gruby* B. Ciwoniuk, ucieka przed zaborczą żoną w delegacje służbowe, nie ma prawa głosu w domu, jest zmarginalizowany przez żonę, która zakazuje mu także kontaktów z siostrą. Matka, ograniczona intelektualnie kobieta, nie potrafi wspomóc syna i ochronić go przed przemocą rówieśników: radzi mu cierpliwie znosić ataki. Trudno nie zgodzić się z wyartykułowanymi w powieści, wydanymi ocenami, ale nadmierna troska matki o jedzenie, które staje się przyczyną otyłości syna i jego problemów, wyraża jej miłość do rodziny:

³³ Zob. E. NOWAK: *Michał Jakiśtam...*

³⁴ B. CIWONIUK: *Ten gruby*. Łódź 2013, s. 140.

³⁵ G. BĄKIEWICZ: *O melba!...*, s. 340.

*W mojej rodzinie zawsze najważniejsze były solidne posiłki [...]*³⁶.

Na to już jednak w powieści nie zwraca się uwagi.

W pewien sposób ten wykrzywiony lub też przerysowany obraz życia rodzinnego wynika z potrzeby podejmowania tak ważnych dla dzieci i młodzieży tematów, jak przemoc w rodzinie, eurosieroctwo, brak wsparcia ze strony rodziców, problemy wynikające z wejścia w wiek dojrzewania, charakteryzujące się rozchwianiem emocjonalnym, konfliktami z otoczeniem, brakiem akceptacji siebie lub niewiarą w siebie i swoje możliwości.

Osobną grupę problemów stanowią te, które są skutkiem gwałtownych przemian społeczno-obyczajowych, a które zaznaczyły się wzrostem agresji społecznej i rozchwianiem systemu wartości. Należy także przypomnieć tematy „tradycyjnie” podejmowane w literaturze kierowanej do młodych: rozwód rodziców lub traumatyczne przeżycia związane ze śmiercią jednego lub obojga rodziców. Niepokoje jednak brak powieściowej rodziny, która byłaby wzorem i dawałaby pozytywny jej obraz. Wśród analizowanych powieści dla młodzieży można wskazać tylko dwie takie powieści: utwór *Michał Jakiś tam* Ewy Nowak i *Bubę* B. Kosmowskiej. Rodzina, u której zatrzymuje ukarana przez ojca Edyta, jest przeciwieństwem tego, co bohaterka mogła zaobserwować w swoim domu. Podstawą życia domowego jej kuzynów są miłość, zaufanie, tolerancja, wzajemne poszanowanie i altruizm. Jest to rodzina przesympatyczna, jednak mało prawdopodobna ze względu na cechy bohaterów – wszyscy są na wskroś zbyt pozytywni. Z kolei rodzina Buby, której dorośli członkowie obciążeni są różnymi wadami, byłaby bardziej realna niż poprzednia, gdyby nie poczynania jej członków, a zwłaszcza matki. Postawa bohaterki w obliczu domowych problemów nakazuje szczególny szacunek ze względu na wykazywaną przez nią *iście świętą cierpliwość* i jej bezwarunkową, mądrą miłość. Ta rodzina jest znów za mało realna ze względu na infantylne zachowania jej dorosłych członków.

Wiele z przywołanych powieści, choć podejmuje ważne problemy, charakteryzuje się albo niepotrzebnymi udużwieniami, brakiem sensownych rozwiązań podjętych wątków, albo też przekazem, który budzi wątpliwości nawet natury etycznej. Matka Małgosi, głównej bohaterki powieści Małgorzaty Karoliny Piekarskiej, dziwnie zachowująca się wobec dorastającej córki i nieakceptująca jej związku z sympatycznym i dobrze ułożonym Michałem, okazuje się cierpieć na syndrom matki zazdrosnej o córkę rywalkę³⁷. Samodzielna lektura niedojrzałej czytelniczki może spowodować, że każde wymaganie jej matki i każdy zakaz będą interpretowane jako zachowanie obciążone takim właśnie syndromem, do tego nie jest on znów tak częsty, by koniecznie trzeba było o nim mówić.

³⁶ B. CIWONIUK: *Ten gruby...*, s. 71.

³⁷ Zob. M.K. PIEKARSKA: *Klasa pani Czajki...*

Mama Edyty z kolei, kiedy zdecydowała się za namową córki przeciwstawić w końcu mężowi, zrobiła to w sposób dość groteskowy. Na jego prośbę o kawę wyjęła z kieszeni fartucha kartkę i przeczytała drżącym głosem:

*A może tak raz ty byś mi zrobił, kochanie?*³⁸.

Tata Edyty spojrział, co prawda, na żonę zdziwiony, ale potulnie wstał z fotela, prosząc o pomoc. Ten przekaz nie jest do końca wiarygodny, chyba że pan Januszewski nie był tyranem. Gdyby walka z przemocą domową była tak prosta, nie zaistniałby w ogóle taki problem.

Wymowa bardzo interesującej powieści M. Fox *Magda.doc*, podejmującej problemy i przeżycia nastolatki, która zachodzi w niechcianą, zbyt wczesną ciążę, zostaje zakłócona wydaniem w następnym tomie głównej bohaterki za męża za dziadka jej dziecka³⁹. Takie rozwiązanie, zbawienne dla Magdy i uzasadnione psychologicznie (Magda była bardzo związana ze swoim nieżyjącym ojcem), jest jednak rozwiązaniem telenowelowym. Inna bohaterka, która ma podobne przeżycia, decyduje się urodzić dziecko i oddać je do adopcji⁴⁰. Taka decyzja, choć lepsza niż usunięcie ciąży, jest jednak przekazem, który należy uznać za błędny – dziecko powinno zostać w rodzinie. Oddanie go zrodzi traumy: Kasi, która w końcu dorósłnie do macierzyństwa i zacznie się zastanawiać, co dzieje się z jej dzieckiem, oraz tego dziecka, które – gdy się dowie, że jest adoptowane – będzie pytać o nieznaną matkę, dlaczego go nie kochała i zostawiła. Oddanie dziecka do adopcji powinno być ostatecznością, a nie prostym rozwiązaniem, jak to sugeruje powieść, tym bardziej że rodziców Kasi stać na wychowanie dziecka córki.

Niechęć budzi także przyzwolenie na wchodzenie w układy z przestępcami. Tytułowa złodziejka, matka Hieronima, by ratować siebie, decyduje się na współpracę z policją – wyjście godne przestępcy pozbawionego honoru, ułatwiające jednak pracę organom ścigania. Problem w tym, że wraz z Bogusiem, który też nie jest postacią kryształową, żyć będą wygodnie dzięki pieniądзом z kradzieży, oszustw i rozbojów poza granicami kraju⁴¹. Nie tylko powieściowa złodziejka w ten sposób postąpiła, wątpliwości budzi jednak, czy tego typu informacje powinny znaleźć się w literaturze dla młodego odbiorcy, tym bardziej że ujęcie problemu nosi znamiona pochwały cwaniactwa. Odwołania do kontaktów ze światem przestępczym lub korzystanie z profitów w postaci uznania, posłuchu, a nawet szacunku, jakie one dają, znajdziemy także w innych powieściach⁴².

³⁸ E. NOWAK: *Michał Jakiś tam...*, s. 239.

³⁹ Zob. M. FOX: *Paulina.doc*. Warszawa 1997.

⁴⁰ Zob. B. KOSMOWSKA: *Niechciana...*

⁴¹ Zob. G. BĄKIEWICZ: *Syn złodziejki...*

⁴² Zob. K. RYRYCH: *Samotni.pl...*; B. CIWONIUK: *Ten gruby...*

Wątpliwej jakości przekaz stanowi również przygoda Linki poszukującej pracy w celu opłacenia chesnego. Bohaterka trafia do agencji, która rekrutuje hostessy chętne zabawiać tańcami i swoim towarzystwem panów w przerwach ich spotkań biznesowych lub konferencyjnych. Niestosowne propozycje to najmniejsze zło, jakie mogło ją spotkać. Linka nie tylko go uniknęła, ale nawet znalazła odpowiednią dla siebie pracę: oto jeden z gości zaproponował jej stosowną i dobrze płatną pracę damy do towarzystwa dla schorowanego, starego ojca. Jeśli już taki porządny człowiek, jak przyszły pracodawca Linki, znalazł się wśród gości, to zastanawia, po co zszedł do sali restauracyjnej, w której jego koledzy szukali chętnych nie tylko do tańca dziewcząt. Całe to zdarzenie jest tak samo prawdziwe, jak historia opowiedziana w filmie *Pretty woman*, może się jednak okazać przyczyną tragedii naiwnych dziewcząt szukających pracy. Na tych przykładach poprzestaniemy; wątpliwych rozwiązań jest zresztą znacznie więcej, o czym będą świadczyć także kolejne przykłady, poświęcone już innym problemom.

Dziwne i pokręcone losy bohaterów oraz budzące zainteresowanie niezwykłością sytuacje rodzinne przedstawione w twórczości dla młodego odbiorcy mogą być wynikiem realizacji potrzebnej w tej literaturze inności i niezwykłości oraz wyraźnego zapotrzebowania na nią niedorośli czytelników: młodzi ludzie chętniej niż po powieści realistyczne sięgają obecnie po literaturę *fantasy*. Potrzeba ta bywa w analizowanej literaturze wyrażana w formie tajemnicy. Przykładów niewyjaśnionych historii rodzinnych znajdziemy wiele. Mama Linki, bohaterki powieści J. Jagiełło *Kawa z kardamonem* – jak już wspomniano – cierpi na depresję spowodowaną tragiczną śmiercią pierwszego męża. Ponieważ nie mogła zająć się dopiero co narodzoną drugą córką (znalazła się w szpitalu psychiatrycznym), babcia Linki oddała dziewczynkę do domu dziecka. Mama bohaterki nie ocenia swojej matki i prosi o to samo córkę: obie nie mogły wówczas liczyć na niczyją pomoc, a drugie dziecko wymagało szczególnych starań (czy w domu dziecka znalazło stosowną opiekę?). Próbowała później odnaleźć córkę, ale przeszkadzały jej w tym choroba i problemy z dotarciem do dokumentacji. Siostra Linki odnajduje się dzięki staraniom bohaterki i – jak się okazuje – jest nawet jej koleżanką z klasy. Inną tajemnicą w tej rodzinie jest śmierć ojca Linki: zginął w wypadku samochodowym, po tym jak dowiedział się o zdradzie żony⁴³.

Elka, siostra bliźniaczka mamy Maliny⁴⁴, od kilkunastu lat leży w śpiączce. Mama Maliny mówi nawet, że to sama Elka zdecydowała o „odejściu od życia”. Sytuację tę skrywa jakaś tajemnica i bohaterka nie może się dowiedzieć, co wywołało stan ciotki. Jej choroba wiąże się z jakimiś tragicznymi wydarzeniami, które wpłynęły także na stosunki mamy bohaterki z babcią: obie z jakiegoś

⁴³ Zob. J. JAGIEŁŁO: *Kawa z kardamonem...*

⁴⁴ Zob. G. BĄKIEWICZ: *O melba!*...

powodu nie potrafią się porozumieć. Malina w końcu dowiaduje się, że Elka została zgwałcona przez Tarwida. Był wówczas młody, ale jego charakter już wtedy nasiąknięty był złem. Zagroził mamie Elki, że jeśli ta ujawni jego czyn, to samo spotka jej drugą córkę. Przerazona taką perspektywą, kobieta starała się jak najszybciej zamknąć dochodzenie. Pokrzywdzona dziewczynka, nie mogąc uzyskać wsparcia, „odeszła” w sen, mama Maliny zaś, nie wiedząc nic o groźbie Tarwida, miała za złe matce, że ta tak szybko pogodziła się z chorobą córki i zdecydowanie sprzeciwiała wszelkim wyjaśnieniom.

Równie dziwne losy wpłynęły na pożycie w rodzinie mamy Maryli z powieści Agaty Mańczak⁴⁵. Wydawało się, jakby na blisko spokrewnionych kobietach zaciążyło jakieś fatum: jedna siostra odbiera drugiej tuż przed ślubem ukochanego i zachodzi z nim w ciążę. Oszukana i podwójnie zdradzona wybacza winowajcom, ale sama umiera z żalu. Tak było w przypadku babki i ciotecznej babki Maryli i tak miało być w przypadku mamy oraz jej siostry. Okazało się jednak, że siostra matki naczytała się, czy też była pod wpływem, wierszy Agnieszki Osieckiej o nieszczęśliwej miłości (Maryla również lubi tę autorkę) i sama na wzór historii matki oraz pod wpływem ukochanej poetki wykreowała podobną historię. Nie zginęła jednak, tylko zamknęła się w klasztorze, unieszczęśliwiając bezmyślnie trzy pokolenia kobiet w swojej rodzinie. Okazało się też w końcu, że była niezrównoważona psychicznie. Jakby mało było tych łatwych do odgadnięcia analogii, okazało się, że tata Maryli nie jest jej tatą, a stał się nim tylko dlatego, że jej mama nie widziała innego wyjścia z sytuacji, jak tylko wyjść za mąż za kochającego ją mężczyznę i ukryć przed nim, że jest w ciąży z innym.

Treści przedstawionych tu powieści budzą pytania o ich adresata. Czy rzeczywiście kierowane są one do młodzieży? Jeszcze przed czterdziestu laty istniało pojęcie *literatura dla kucharek*, którego znaczenie nie budziło niczyjej wątpliwości: był to rodzaj literatury popularnej, kierowanej do czytelnika o niewyrobionym guście literackim, której treść zasadzała się na wątku romansowym i sensacji. Służyła ona ucieczce od nudy i wypełnieniu wolnego czasu. Nie wywoływała refleksji ani też nie budziła pytań o istotę życia lub poczynań człowieka, nie wносиła także żadnej wiedzy. Jeśli przyjrzymy się wielu współczesnym powieściom pisanych z myślą o młodzieży, okaże się, że nie różnią się one od tego typu, nazywanego dziś także *literaturą wagonową*. Młodzież może je, oczywiście, czytać, powstaje jednak pytanie, czemu – poza zabiciem nudy – mają służyć? Co wykształcą? Czego nauczą? Jaką wiedzę o życiu wniosą? Czy tę, na przykład, że można łatwo znaleźć wyjście z sytuacji, szukując innych?

Podejmowanie wątków romansowych mylone jest chyba z realizacją i zaspokojeniem potrzeby wiedzy o różnorodnych relacjach, a szczególnie o miłości między dwojgiem ludzi. O książkach Krystyny Siesickiej młodzież mówiła kie-

⁴⁵ Zob. A. MAŃCZAK: *Rupieciarnia na końcu świata...*

dyś, że pozwalają podglądać życie starszych kolegów przez dziurkę od klucza: czytający jeszcze nie uczestniczył w związkach uczuciowych, ale wiele się o nich dowiadywał. Szczególną rolę pozyce te odgrywały w emocjonalnym dorastaniu dziewcząt, pełniąc funkcję podobną do baśni o *Śpiącej królewnie* lub o *Królewnie Śnieżce i siedmiu krasnoludkach*. Pozwalały wyciszyć się, oddać marzeniom, dojrzeć, by zdobyć wiedzę o tym, czego się chce od życia i z kim chce się je spędzić. W interesujący sposób pisze o tym Bruno Bettelheim⁴⁶. W książkach dla dorastających babek współczesnych czytelniczek rodzące się uczucie rysowane było subtelnie: bywała to miłość od pierwszego wejrzenia – czasem bardziej wmówiona sobie niż prawdziwa, innym znów razem „ta jedyna” – albo też poprzedzona konfliktami i niechęcią jednej ze stron, a nawet obu, przeżywana na poważnie lub obfitująca w humorystyczne wydarzenia. Obiekt uczuć zmieniany był nawet kilkakrotnie, bohaterka stwierdzała, że myliła się, i dopiero objawiona na koniec sympatia była tą jedyną, prawdziwą. Ówczesne książki ukazywały dojrzewanie uczucia i do uczuć, a kończyły się na pocałunku. Dziś takie podejście może wydawać się nieprzystające do rzeczywistości, ale czy przystawało do niej pół wieku temu? Nie bez przyczyny mówiło się przecież także w książkach dla młodzieży, o „dowodzie miłości”.

Budowanie obrazu powieściowej miłości wypływało z moralności epoki, ale przecież nie było gorsze od tego, co oferuje się młodzieży dzisiaj. Obok wątków, w których uczucie rozwija się i dojrzewa jak w starych powieściach, podejmowane są inne, ukazujące różne sytuacje, uwikłania, zaburzenia emocjonalne. Zamiast zmuszać do myślenia i refleksji nad sobą, życiem i tym, co ono niesie, autorzy powieści niemal podają wszystko na tacy. Do tego uznano chyba, że miłość jest przywilejem nastolatków, więc kochają się prawie wszyscy, poszukując partnera lub łącząc się w pary. W tym natłoku gubi się to, co istotne: budowanie wspólnoty i jedności między dwojgiem ludzi. Podejmuje się także wątki współżycia seksualnego, głównie ku przestrodze, ale żadna z autorek nie informuje, że do seksu ciało musi dojrzeć i nauczyć się jego odczuwania. „Motyle w brzuchu” są skutkiem rozpoznania własnego ciała, powstającego podczas kontaktów z jednym partnerem, którego darzy się uczuciem i szacunkiem. Rozchodzące się po ciele „iskierki” pierwszy raz zdarzają się rzadko, budząc „po wszystkim” niesmak⁴⁷. Warto może w powieściach przypomnieć i silniej podkreślić wypowiedziane kilkadziesiąt lat temu w audycji telewizyjnej zdanie kontrowersyjnej, choć w gruncie rzeczy nobliwej Michaliny Wisłockiej, że „seks bez miłości jest bez sensu”.

Kontrowersje budzą także inne treści. W analizowanych powieściach znajdujemy wiele odwołań do patologii życia społecznego. Wcześniej przywołano

⁴⁶ Zob. B. BETTELHEIM: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. T. 1. Przeł. D. DANEK. Warszawa 2010.

⁴⁷ Zob. B. OSTROWICKA: *Zła dziewczyna...*, s. 165–167, 203.

już postać Tarwida, biznesmena, który terroryzuje społeczeństwo, wpływa na przedstawicieli władzy, choć jego działalność jest niezgodna z prawem, nie stroni bowiem od oszustw, wyludzeń, zastraszania i przemocy fizycznej⁴⁸. Postacią równie kontrowersyjną, choć nie tak patologiczną, jest wójt Kulejak. Młodzież powieściowa, a poprzez nią czytelnik jest świadkiem rozgrywek między nim a dyrektorką szkoły. Wójt jest człowiekiem nieuczciwym i za wszelką cenę chce się dorobić. Podobnie jak Tarwid nie stroni przy tym od działalności niezgodnej z prawem i nadużywa swojej władzy wobec mieszkańców miasteczka i gminy. Jego nieuczciwą działalność, tak jak i poprzedniego bohatera, chroni policja, zajmująca się także szukaniem osób, które go ośmieszają. Działalność i postępowanie wójta wpływają negatywnie na jego synów. Tym jednak różni się od Tarwida, że na swój sposób kocha ich i nadmiernie im pobbłaża. Obaj nie mają w środowisku dobrej opinii. Młodszy wykorzystuje posiadanie ustosunkowanego ojca w sytuacji niepowodzeń szkolnych, starszego zaś jednoznacznie określa się jako „straszego chuligana”⁴⁹.

Już samo podawanie takich problemów trąci, jak się wydaje, niezrozumieniem istoty pisarstwa dla młodzieży, jakkolwiek lubi ona czytać o zdemoralizowanych dorosłych i społecznych patologiach⁵⁰. Nie chodzi o to, by ta twórczość była uładzona ani pozbawiona treści drastycznych, skoro są one uzasadnione artystycznie. Idzie jedynie o proporcje. Młodzież, niestety, zna patologie życia społecznego; słyszy o nich, a nawet je widzi. Nie trzeba jednak koniecznie ukazywać ich w szczegółach. Poza tym powinny one służyć budowaniu odpowiedniego stosunku do zła we wszelkiej postaci, w przywołanych powieściach zdają się one jednak służyć tylko noszącej znamiona prawdy sensacji; znajdujemy nawet takie pozycje, które – jak już wspomniano – można uznać za pochwałę nieuczciwości. Wydaje się też, że przekaz powieściowy powinien być jednoznaczny: młodzież, owszem, może walczyć z patologiami życia społecznego, od walki z nimi są jednak zdecydowanie policja i organy ścigania.

Na koniec należy jeszcze zwrócić uwagę na język literatury dla młodzieży. Życzeniem jest, by język był czysty i stanowił wzór pięknego wysławiania wszelkich myśli i uczuć. Język analizowanych powieści, choć na ogół poprawny, nie stroni jednak od wulgaryzmów i kolokwializmów. Oto kilka przykładów wulgaryzmów: *gnój, gówniarz, smarkacz, gnojek, gruba dupa, pierdylion, kurwa, jebany*

⁴⁸ Zob. G. BĄKIEWICZ: *O melba!...*; EADEM: *Stan podgorączkowy...*

⁴⁹ B. CIWONIUK: *Ten gruby...*, s. 19–25, 139–141, 152–153.

⁵⁰ Zob. A. ŚLÓSARZ: *Aktualizujące czytanie w XXI wieku*. W: EADEM: *Interpretanty lektur: produkty przemysłu medialnego. MMT jako dydaktyczny instrument* [w druku], s. 163. Tekst wydrukowany pierwotnie pod tytułem *Multimedialne moduły tematyczne jako narzędzie pracy ponowoczesnego szkolnego polonisty*. W: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*. T. 2. Red. K. BIEDRZYCKI, W. BOBIŃSKI, A. JANUS-SITARZ, R. PRZYBYLSKA. Współpraca: A. KANIA, E. STRAWA. Kraków 2014, s. 71–81.

kefirek, dupek; pieprzyć ‘mówić bzdury’. Cholera występuje w wielu powieściach i zdaje się neutralnym wyrazem⁵¹. Kolokwializmów jest znacznie więcej: *babcia była nieźle stuknięta; czuć motyle w brzuchu; zakochać się śmiertelnie; czekać do usranej śmierci; zmieniać [...] partnerów jak rękawiczki; być największym dupkiem w okolicy; być frajerem; dać się wyrolować; wchodzić jak ślepa wrona w zastawione sidła; na kilometr cuchnie podpuchą; wyżej dupy nie podskoczysz*⁵².

Pora na podsumowanie. Z poczynionych w artykule omówień literatury obyczajowej kierowanej do młodzieży wynika, że nie spełnia wielu wymogów stawianych tego typu twórczości i pozostawia sporo do życzenia. Podejmuje, co prawda, ważne problemy, takie jak: rodzina i życie rodzinne, życie rówieśnicze i społeczne, patologie życia społecznego, pierwsze uczucia i zauroczenia, problemy, które przyniosły przemiany społeczno-obyczajowe – przemoc rówieśników⁵³, otyłość i zdrowe odżywianie, zbyt wczesna, niechciana ciąża oraz – znacznie rzadziej – uzależnienia od internetu, gier komputerowych⁵⁴ i narkotyków⁵⁵, zaburzenia w odżywianiu⁵⁶, problem życia z wirusem HIV⁵⁷. Nie do końca jednak spełnia stawiane jej oczekiwania. By uniknąć zarzutu celowego nagromadzenia niekorzystnych dla powieści przykładów (nie wszystkie utwory i wątki ze względu na brak miejsca zostały w niniejszych rozważaniach podjęte), przypomnijmy omówioną we wstępie pewną przypadkowość w doborze literatury, ale – jak zauważono – tak samo pozyskuje je czytelnik. Trzeba również zwrócić uwagę, że w pewien sposób poddane tu krytycznej ocenie ujęcia problemów giną lub rozmywają się w trakcie lektury różnych pozycji. Gdy jednak się pojawiają, budzą zdziwienie i pytania, na przykład o potrzebę ich wprowadzenia, a z każdą następną powieścią wywołują niechęć powtórzeniami: występują bowiem w kolejnych utworach, tyle że w innych „dekoracjach”. Prezentowane w powieściach problemy dorastania młodych ludzi wydają się przerysowane lub ledwie zarysowane, mało prawdopodobne, a nawet prowadzące do błędnych wniosków, wątki posiadają łatwo przewidywalne zakończenia, a same utwory budzą pytania o ich odbiorcę i jego wiek. Analiza około czterdziestu pozycji pozwoliła zaobserwować dość charakterystyczną prawidłowość: książki dla młodszych czytelników są interesujące, dobrze napisane, potrafią zwrócić uwagę dorosłych, a nawet ich rozbawić,

⁵¹ Zob. B. CIWONIUK: *Ten gruby...*; EADEM: *O melba!...*; EADEM: *Syn złodziejki...*; K. RYRYCH: *Król życia...*; EADEM: *Pepa w rajcu. Najkrótsza opowieść o miłości...*

⁵² Zob. J. JAGIEŁŁO: *Kawa z kardamonem...*; D. COMBRZYŃSKA-NOGAŁA: *Możesz wybrać, kogo chcesz pożreć...*; K. RYRYCH: *Król życia...*; G. BĄKIEWICZ: *Syn złodziejki...*

⁵³ Na przykład B. CIWONIUK: *Własny pokój...*; E. NOWAK: *Michał Jakiś tam...*; M. BŁĄDEK: *Szary...* Ten problem podejmuje bardzo wiele utworów, co z kolei rodzi pytanie o jego stan faktyczny.

⁵⁴ Zob. J.P. KRASNOBĘSKI: *Diament*. Chorzów 2007.

⁵⁵ Zob. B. ROSIEK: *Ćpunka*. Warszawa 2013.

⁵⁶ Zob. K. OTWINOWSKA, A. MAZUR: *Dieta (nie)życia*. Warszawa 2016.

⁵⁷ Zob. D. SUWAŁSKA: *Czarne jeziora*. Warszawa 2016.

zapadają w pamięć. Powieści kierowane do starszej młodzieży – przynajmniej większość tych, które poddano analizie – rzadko kiedy skłaniają do przemyśleń i refleksji nad sobą i życiem, nie budują szeroko pojętej wiedzy o świecie ani też nie przygotowują do odbioru literatury trudniejszej, artystycznej.

Wydaje się, że poziom tej literatury odzwierciedla dość charakterystyczne trendy współczesności. Frank Furedi stwierdził, że charakteryzują ją między innymi: dewaluacja intelektu, odrzucenie wiedzy i prawdy jako wartości samych w sobie oraz potrzeby ich zgłębiania, uznanie wiedzy potocznej za równoważną uniwersyteckiej, kult banalności, ogólne obniżenie poziomu nauki, kultury i sztuki, powstanie kultury schlebiana, charakteryzującej się inkluzją przez afirmację⁵⁸. Wszystko to doprowadziło do wytworzenia grupy pisarzy mieniących się artystami, a są w istocie grupą ludzi mających jedynie pewną łatwość pisania. Krystyna Zabawa zauważa, że

podstawową funkcją literatury nie jest funkcja dydaktyczna czy edukacyjna, ale – jak każdego dzieła sztuki – estetyczna. Dlatego przede wszystkim trzeba dbać o wysoki poziom artystyczny proponowanych dzieciom pozycji⁵⁹.

Ta zasada powinna dotyczyć również literatury proponowanej młodzieży, tym bardziej że czyta ona już bez pośredników. W kontekście zaproponowanego przez Ryszarda Waksmundę pojęcia „literatura dziecięca” na określenie literatury artystycznej warto w odniesieniu do literatury dla młodzieży zwrócić uwagę na tendencję do pisania kolejnych tomów poświęconych życiu bohaterów⁶⁰ lub do ukazywania w kolejnych tomach wydarzeń z punktu widzenia innych bohaterów⁶¹, a także na inne, omówione wcześniej uchybienia. Tworzenie „dalszych ciągów” nie sprzyja tworzeniu literatury charakteryzującej się wysokim poziomem artystycznym. Czy zatem i w odniesieniu do książek przeznaczonych dla młodzieży nie należałoby stworzyć odpowiednika pojęcia „literatura dziecięca”, na przykład „literatura młodzieńcza”? Informowałby on choćby o tym, że książka charakteryzuje się wysokim poziomem artystycznym i przeznaczona jest dla nastolatka, a nie dla zaliczanego również do młodzieży trzydziestolatka.

⁵⁸ Zob. F. FUREDI: *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*. Przeł. K. MAKARUK. Warszawa 2008.

⁵⁹ K. ZABAWA: *Współczesna literatura dziecięca – propozycje*. „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 3, s. 124.

⁶⁰ Na przykład M.K. PIEKARSKA: *Klasa pani Czajki...*; EADEM: *LO-teria...*; J. JAGIEŁŁO: *Kawa z kardamonem...*; EADEM: *Czekolada z chili*. Łódź 2014; EADEM: *Tiramisu z truskawkami*. Łódź 2016.

⁶¹ Zob. G. BĄKIEWICZ: *O melba!...*; EADEM: *Stan podgorączkowy...*

Joanna Fiszbak

On condition of the recent adolescent literature (voice in discussion)

Summary

In her article *On condition of the recent adolescent literature (voice in discussion)*, the author discusses the issues of aims, artistic level, thematic extend and the reader of the recent adolescent literature. Does it fulfil its aims and solve the problems? The author answers this question basing on vast amount of research material; she considers those matters from the point of view of the educator.

In the conclusion, she notices a wide spectrum of themes, however, unlike children's literature, this for an adolescent reader very often does not provoke any reflection upon oneself and life, it does not contribute to broadening knowledge of the world and it does not prepare the reader for reaching for more difficult, artistic literature. What is of great concern to the author is also the artistic level of this literature and its target reader. Thus, she proposes introducing the term *juvenile literature (literatura młodzieńcza)*, following the idea of R. Waksmund, who introduced the term *children's literature (literatura dziecięca)*, which already has been accepted in literature. This term would inform the potential reader that the book is intended for a teenager, not for a thirty-year-old person, who is also considered as an adolescent.

Key words: adolescent literature, novel, novel of manners, growing up.

Иоанна Фишбак

К вопросу о состоянии современной литературы для юношества

Резюме

В статье поднимаются проблемы задач, художественного уровня, тематического объема и адресата современной литературы для юношества. То, справляется ли эта литература с поставленными перед нею задачами, рассматривается автором на обширном материале с дидактической точки зрения.

В работе обращается внимание на разнообразный спектр исследуемой тематики. Вместе с тем подчеркивается, что в отличие от детской литературы произведения, адресованные молодежи, лишь в редких случаях заставляют размышлять о себе и жизни, не обогащают широко понимаемыми знаниями о жизни и не подготавливают к восприятию более трудной художественной литературы. По мнению автора статьи, вызывает сомнение как художественный уровень этих книг, так и ее адресованность. В связи с этим предлагается введение в польский обиход термина *юношеская литература (literatura młodzieńcza)* по образцу предложенного Р. Ваксмунд и принятого в литературе термина *детская литература (literatura dziecięca)*. Новый термин указывал бы на то, что книга характеризуется высоким художественным уровнем и предназначена подросткам, а не также входящему в группу молодежи тридцатилетнему человеку.

Ключевые слова: литература для юношества, роман, нравоописательный роман, созревание.

Alicja Baluch

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Jutka i Anna
potrzebowały opowieści jak powietrza
Interpretacja utworów dla dzieci i dziecięcych
na podstawie *Bezsenności Jutki*
Doroty Combrzyńskiej-Nogali
oraz *Anny i Pana Jaskółki* Gavriela Savita

Odkąd literatura dla dzieci weszła na dobre do spisu lektur dla uczniów szkoły podstawowej i gimnazjów, warto, aby pośrednicy lektury oraz nauczyciele rozróżniali utrwalone w literaturoznawstwie pojęcia: „literatura dla dzieci” i „literatura dziecięca”. Nie można stosować ich zamiennie, co często zdarza się w praktyce.

Literatura dla dzieci skierowana jest do małych odbiorców, także tych, którzy nie umieją jeszcze czytać. Dorośli pośrednicy lektury w kontakcie z dziełem literackim przeznaczonym dla dzieci powinni znać i brać pod uwagę naturę tekstów literackich skierowanych do najmłodszych. W jej skład wchodzi bowiem trzy rodzaje komunikacji – słowo, obraz i gest¹. Te trzy rodzaje komunikatów, które chłonie otwarte na nie dziecko, realizują pełnię odbioru nie tylko słuchowego, plastycznego, ale też ruchowego. Dzięki takim polom aktywności dziecko chce i umie wchodzić w środek świata przedstawionego jako jego uczestnik. Zachowania związane z odbiorem literatury dla dzieci dają małym odbiorcom radość obcowania z książką – słuchania i ruchowej zabawy – uczą prawidłowego kontaktu z literaturą, w której dominuje funkcja estetyczna, najczęściej objawiająca

¹ Zwrócił na to uwagę Jerzy CIEŚLIKOWSKI w artykule *Słowo – obraz – gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych*. W: IDEM: *Literatura osobna*. Wybór R. WAKSMUND. Warszawa 1985.

się w formie ludycznej. Lekturze dla dziecka towarzyszą teksty poznawczo-wychowawcze, artystyczne (na przykład ilustracje i muzyka) oraz inne książeczki budujące literackie ciągi.

Nauka lektury dla dzieci obejmuje też style odbioru – czytankowy, piosenkowy, ludyczny i medytacyjny – które decydują o kierunku rozumienia utworu, przeżywania emocji i organizacji zabawy związanej z dziełem literackim (w literaturoznawstwie można tu mówić o wypełnianiu miejsc niedookreślenia, czyli konkretyzacji, która w dziecięcym dokonaniu objawia się w rysunkach, w tańcach, w przebierankach, także w recytacji i streszczaniu utworów, które mieszczą się w stylach odbioru typowych dla dzieci)². Teksty dla dzieci, zwłaszcza te, które łatwo poddają się wymienionym tu procederom wykonawczym i czytelnickim, charakteryzują się odpowiednio dobranymi słowami, obrazowością, wyrazistością gestu, co w konsekwencji prowadzi do uproszczenia i uwyrażnienia przekazu literackiego.

Przywołane tu zachowania odbiorcze mieszczą się w roli wykonawcy i na trochę wyższym poziomie – czytelnika³. Miejsce właściwej i dojrzałej interpretacji pojawia się dopiero na najwyższym poziomie odbioru – w roli badacza. Badacz rozpoczyna swoją działalność od sformułowania hipotezy interpretacyjnej i wyboru poziomu analizy: przedmiotowego, alegorycznego lub mitycznego. Wybrany poziom współdecyduje o towarzyszącym utworowi kontekście interpretacyjnym. Potem dokonują się kolejne procedery badawcze: opis, analiza i interpretacja, czyli odkrywanie znaczeń. Interpretacja ma dwie fazy – pierwsza ma charakter kontekstualny, druga – to sztuka interpretacji bez analizy...⁴.

Utworki dziecięce mające podwójnego odbiorcę, dziecko i dorosłego, tworzą niejako dwa osobne obrazy światów przedstawionych, ale pozostających w łączności tematycznej. W pierwszym obrazie świata przeznaczonym dla dziecka liczą się przede wszystkim melodyjność wypowiedzi, jej rytmiczność, a także formuliczność i oglądowość całości pełnej napięcia oraz szybko zmierzającej do rozwiązania konfliktu. Dla dzieci ważne są przecież proste zdarzenia i silne emocje. Tworzą je bohaterowie (fantastyczni, zwierzęcy i dziecięcy, także ożywione zabawki, przedmioty oraz zjawiska natury), arkadyjskie przestrzenie (cztery mile za piec, norka, kraina czarów, Akademia pana Kleksa, Nibylandia, Fantazjana...) oraz narrator, najczęściej skonkretyzowany i wszechwiedzący, zwracający się

² Problem konkretyzacji i wypełniania miejsc niedookreślenia przedstawił Roman INGARDEN w artykule *O poznaniu dzieła literackiego*. Warszawa 1976. O stylach odbioru: czytankowym, piosenkowym, ludycznym i medytacyjnym, pisał Ryszard WAKSMUND w książce *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*. Wrocław 1967.

³ Szerzej o roli czytelnika pisze Edward BALCERZAN w książce *Przez znaki*. Poznań 1972.

⁴ Porządek procesu badawczego przedstawił Janusz SŁAWIŃSKI w artykule *Analiza, interpretacja i wartościowanie dzieła literackiego*. W: *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*. Red. H. MARKIEWICZ i J. SŁAWIŃSKI. Kraków 1976.

bezpośrednio do dzieci (na przykład w *Królowej Śniegu* Andersena nawiązujący osobisty kontakt z czytelnikiem *po wysłuchaniu baśni będziecie mądrzejsi...*). Małemu czytelnikowi towarzyszą emocje (radości, zdziwienia, strachu, zaciekawienia). Sytuacje lekturowe przeznaczone dla dzieci powinny mieć charakter przede wszystkim zabawowy, czasami poznawczy, ale również literacki odwołujący się do znajomości innych książek dla dzieci (na przykład o wojnie – oprócz wymienionych w tytule mojego wystąpienia autorów – pisali: Joanna Papuzińska *Asiunia*, Paweł Beręsewicz *Czy wojna jest dla dziewczyn*, Michał Rusinek *Zakłęcie na w*).

Z kolei dziecięcość w utworach literackich korzysta z pełniejszej wiedzy o dziecku, jego możliwościach poznawczych, reakcjach uczuciowych, emocjach, zachowaniach oraz marzeniach. Na podstawie tej wiedzy skomponowane zostaje dzieło o dominującej funkcji estetycznej. Taki tekst projektuje odbiorcę, który więcej wie, rozumie, zna się na literaturze. Potrafi czytać, stosując różne style odbioru (symboliczny, alegoryczny, ekspresyjny, impresywny, mimetyczny, mityczny, estetyczny), oraz ma znajomość kontekstów interpretacyjnych. Dlatego może dokonać analizy i interpretacji na najwyższym poziomie analizy (nie tylko przedmiotowym, jak dziecko, lecz także alegorycznym lub mitycznym), umie też jako obserwator dystansować się do przedstawionego świata. Taka postawa odbiorcy jest obca dziecku, które nie wie, nie czuje, nie interesuje się wyższym poziomem rozumienia i przeżywania dzieła. Jak widać, układ odbiorczy w literaturze dziecięcej „gra na cztery ręce” z kontrapunktem. Ułatwia wprawdzie porozumienie przez literaturę, ale przy założeniu, że „każdy ma swój język”.

W procesie badawczym, którego celem jest wydobycie, a następnie wyjaśnienie sensu i znaczenia utworu, dorośli odbiorcy mogą korzystać z krytyki tematycznej, krytyki mitograficznej, formalizmu, ze strukturalizmu, z teorii komunikacji literackiej, semiologii, psychoanalizy, nowej krytyki z jej odmianą – *close reading*, dekonstrukcjonizmu. Mali odbiorcy literatury dla dzieci i tej dziecięcej nie muszą podejmować działań badawczych, mogą zatrzymać się na poziomie rozpoznania utworu, korzystając z różnych strategii czytania (oczywiście, przy pomocy pośrednika lektury).

Zestawienie tekstów literackich – dla dzieci oraz dziecięcych – pozwala na uświadomienie pewnych podobieństw i różnic występujących w tych utworach. Ponieważ według postmodernistów, każde odczytanie utworu ma charakter relacji do innych tekstów (bo nie ma ucieczki od porównań), to przykładem takiego porządku mogą być dwa podobne treściowo i problemowo dzieła: *Bezsenność Jutki* Doroty Combrzyńskiej-Nogali, książka przeznaczona niewątpliwie dla dzieci, powiedzmy wczesnoszkolnych, oraz *Anna i Pan Jaskółka* Gavriela Savita, utwór, który można uznać za dziecięcy lub – to sprawa dyskusyjna – za dzieło skierowane tylko dla dorosłych. W dokonywanej tu analizie porównawczej dzieło Savita *Anna i Pan Jaskółka* zostało zakwalifikowane do utworów

dziecięcych, w których partie przeznaczone dla dziecka są wybiórcze i krótkie, na przykład początek opowiadający o rozstaniu dziewczynki z tatą na zawsze, wspólna wędrówka z Panem Jaskółką, który żywi się koralikami i umie rozmawiać z ptakami, lub „dobre” zakończenie, gdzie dziewczynka odpływa z rybakim łódką w daleką drogę. Łatwo zauważyć, że symboliczno-mityczna wymowa świata przedstawionego jest dziecku obca. Dzieci bowiem nic nie wiedzą o Charonie odwożącym dusze zmarłych na drugi brzeg, dlatego końcowy obraz traktują nie mitycznie, lecz mimetycznie, jako przejażdżkę łódką. Z kolei inne „czarodziejskie”, a raczej symboliczne zdarzenia związane z Panem Jaskółką lub realistycznie przedstawione sceny z wojennej rzeczywistości są dla niedorosłych odbiorców niejasne, czasem zbyt okrutne lub zbyt smutne.

Do pierwszoplanowych podobieństw obu książek należy silna wymowa ilustracji na okładkach. W książce dla dzieci obrazek przedstawia małą, chudą dziewczynkę siedzącą na schodach z kłębkim nici w ręku. Na poziomie przedmiotowym zrozumienie sensu obrazka polega na „wypatrzeniu”, czyli interpretacji samotności i smutku dziewczynki. Kłębek zamiast zabawki pogłębia ten ponury nastrój. Dopiero opowiedziana później przez dziadka Jutki mitologiczna opowieść o Tezeuszu i nitce Ariadny wyjaśnia początkową scenę.

W *Annie i Panu Jaskółce* obrazek jest dwubarwny – biało-niebieski. Widać tu odbite na śniegu ślady stóp samotnego dziecka zmierzającego w stronę lasu oraz siny obraz dużego ptaka – jaskółki, podobny do nadciągającej chmury, zapowiadającej chłód i smutek. Znajomość symbolu tego ptaka otwiera głębie semantyczne, ale tylko dla znawców literatury.

Obie te książki wiążą bohaterowie – dwie dziewczynki, ich opiekunowie i ptaki oraz niepokojąca atmosfera. Książka dla dzieci, z gatunku historyjek z życia przedstawia uporządkowane zdarzenia – jasne i pozostające w związku. Mała żydowska dziewczynka – Jutka, której rodzice zaginęli i nie wiadomo, czy wrócą, pozostaje pod opieką dziadka i ciotki, w łódzkim getcie. Jest to sytuacja trudna, wręcz tragiczna, ale zrozumiała dla dzieci poznających historię drugiej wojny światowej. Dziewczynka bawi się z rówieśnikami, karmi okruciami ptaka – gawrona. Dziadek za wszelką cenę stara się ułatwić dziecku pobyt w koszmarnej labiryncie. Zachowuje dla niej resztki jedzenia, opowiada bajki i mity, aby odwrócić jej uwagę od ciemności, w której wszyscy grzeszą.

W końcu udaje mu się wypchnąć wnuczkę i córkę (jej ciotkę) poza mury getta. Na odchodnym mówi wyraźnie do dziewczynki – *Przeżyjesz!*. I udaje mu się uratować Jutkę. Dzięki pomocy polskich przyjaciół uwalnia ją od okropności zamkniętej i okrutnej przestrzeni, zgotowanej przez Niemców. Co stało się z dziadkiem – nie wiadomo, a raczej łatwo się domyślić, ale to nie dotyczy bezpośrednio Jutki ani małych czytelników książki (na jednym z ostatnich obrazków widać dziadka machającego ręką na pożegnanie, na ramieniu siedzi mu gawron – symbol śmierci, ale o tym dzieci nie wiedzą).

Propozycja odbioru lektury dla dzieci oparta na jej intersemiotycznej naturze wygląda więc tak:

1. Pooglądać obrazki.
2. Dopytać się o nieznanne słowa i zwroty.
3. Zmartwić się losem Jutki – pokazać żal.
4. Ucieszyć się z ucieczki Jutki – pokazać radość.
5. Narysować obrazek z korczakowską koniczynką... (to znaczy wyjść poza tekst).

Odkrywanie znaczeń tego utworu na podstawie słowa, obrazu, gestu i żywych reakcji emocjonalnych jest podstawą odbioru lektury przez najmłodszych. Oto wybrany fragment z *Bezszenności Jutki* Combrzyńskiej-Nogali przeznaczony do uważnego czytania ze zrozumieniem.

Gawron Wawelski niespodziewanie pojawił się na płocie i jakoś dziwnie poruszał skrzydłem. Zaniepokojone dzieci podeszły do niego. Jednocześnie przez furtkę wszedł błądź dziadek. Ptak nieporadnym lotem wylądował u ich stóp. Dawid Cwancygier przyklęknął na jedno kolano i obejrzał go dokładnie.

– Ma uszkodzone skrzydło – powiedział głuchym głosem.

– Jak to? – spytały dzieci chórem.

– Ktoś go postrzelił.

Dziadek wziął ptaka delikatnie na rękę. Opatrzył mu skrzydło, ale powiedział, że nie wiadomo, czy będzie latał [...].

– Ale on może nigdy w życiu nie latać! A to jest gorsze od śmierci – powiedziała dziewczynka.

– Nic nie jest gorsze od śmierci – powiedział surowo dziadek.

– Dziadku, on jeden z nas wszystkich mógł lecieć, dokąd chciał. Nawet – podniosła palec do góry – do Zgierza! A teraz jest taki sam jak my! Siedzi w getcie jak w więzieniu.

Przedstawiona scenka składa się z narracji oraz dialogów dzieci i dziadka. Jej treścią jest historyjka oswojonego gawrona, który przylatuje do łódzkiego getta, do małej dziewczynki o imieniu Jutka, a ta karmi go ostatnimi okruszami chleba. O żydowskim pochodzeniu zamkniętych w getcie ludzi świadczą imiona i nazwiska osób: *Dawid Cwancygier, Estera, Josek, strażnik, Niemiec, Szpera*, oraz takie słowa: *gorzej niż tu to chyba nigdzie nie może być... , ktoś go postrzelił*. Tworzą one ponure obrazy zamknięcia, nieszczęścia, poczucie zagłady. Postrzelony ptak zwraca uwagę dziadka i dzieci – próbują mu pomóc, bo wiedzą, że – *nie latać to gorsze od śmierci*. Na stronie z opisaną scenką narysowane jest ptasie pióro. Wiąże się z treścią akcji. Dzieci traktują je przedmiotowo, nie dopatrują się w nim głębszych znaczeń. One jeszcze nie wiedzą, że gawron w znaczeniu alegorycznym oznacza śmierć, wojnę, choroby, duchy zamordowanych. W książce o Jutce gawron symbolizuje ludzi, przede wszystkim bezbronne dzieci, za-

mknięte w getcie, skazane na śmierć. Słuchające tej opowieści dzieci są smutne lub płaczą albo nie dowierzają historycznym faktom opisanym dla nich w książce. Widać to w zachowaniach dzieci podczas wspólnej lektury: przypatrują się obrazkom z wizerunkiem ptaka, dopytują o nieznane słowa i zwroty, martwią się losem postrzelonego gawrona, cieszą się z udzielonej mu pomocy, pokazują, jak ranny ptak odlatuje – trochę krzywo, ale leci, chcą wiedzieć, co będzie dalej – czy historia Jutki i jej rodziny dobrze się skończy.

W *Annie i Panu Jaskółce*, opowieści amerykańskiego pisarza młodego pokolenia Gavera Savita, bohaterką jest siedmioletnia dziewczynka, córka profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego, która nie doczekała się powrotu ojca z zebrania zarządzonego przez rektora krakowskiej uczelni na polecenie szefa Gestapo. Pozostawiona na pastwę losu, Anna prawdopodobnie błąkałaby się sama po nieznanym i niebezpiecznym dla niej świecie, gdyby nie spotkanie z Panem Jaskółką. Ten wysoki i chudy mężczyzna mówił do niej w wielu językach, ale ona, mimo że wszystkie знаła, zareagowała dopiero na jidysz. Była bowiem dzieckiem żydowskim, które potrzebowało opieki i pomocy. Pan Jaskółka – nie wiadomo, czy człowiek, czy ptak – umiał wydobywać z siebie ptasie trele i w ten sposób porozumiewać się z ptakami, zdecydował się na wspólną wędrówkę z dzieckiem. Anna nie była pewna, czy Pan Jaskółka jest istotą ludzką, ale czuła, że może ją uratować. Postanowiła nauczyć się od niego Języka Drogi, w którym znaczenia słów były niejasne, ukryte. Oto niektóre zdania, które docierały do Anny z ust Pana Jaskółki:

Ty w Języku Drogi znaczy Ja.

Jeżeli stoisz w miejscu, mogą cię znaleźć. Już lepiej się zgubić.

Nasza broń to wiedza, spostrzegawczość, cierpliwość i czas...

Źle być żywym pośród martwych.

Trzeba umieć widzieć w ciemności.

Pytania są bardziej wartościowe niż odpowiedzi.

Trzeba unikać każdego, kto ma na sobie kolor czerwony.

Zdania te należące do Języka Drogi tworzyły specyficzną filozofię, trudną do zrozumienia i realizacji dla dzieci, ale sytuacja wojny była dla nich bezlitosna, tym bardziej dla Jutki. Dlatego zdarzenia, które się przytrafiały wędrowcom, były niebezpieczne, ale jednocześnie irracjonalne i tajemnicze. Można powiedzieć, że „pachniały” magią. W ten sposób powstała w utworze mieszanka literatury faktu i czarów, tworząc konwencję realizmu magicznego, gdzie widoczna jest świadoma gra z oniryzmem, z fantazmatem, czyli ze snem na jawie. Stąd typowe dla tego gatunku literackiego sceny – mgliste, chybotliwe, nieuchwytnie. Nie uwzględniają małego odbiorcy, bo skierowane są raczej do dorosłych znawców literatury, pasjonatów realizmu magicznego.

Tylko dorośli, doświadczeni czytelnicy są w stanie zrozumieć, że ostatecznym celem wędrówki Anny i Pana Jaskółki było – jak się okazało – uchronienie ptaka!

W tym kraju żyje pewien ptak, niezwykle rzadki i bardzo, bardzo zagrożony. Został tylko jeden. A ja pragnę go ocalić. Wilki i Niedźwiedzie chcą go dorwać... Jeśli wilki i niedźwiedzie dopną swego, już nigdy żadna istota nie będzie latać i śpiewać...

Ten króciutki fragment tekstu wymaga do analizy i interpretacji znajomości alegorii oraz symboliki zwierząt, umiejętności wejścia w medytację. Porządek zachowania się odbiorcy czytelnika powinien wyglądać tak:

1. Przeczytać uważnie tekst.
2. Poznać symbolikę zwierząt: ptak w znaczeniu głębokim, ukrytym symbolizuje wolność, świętość. Daje do zrozumienia, że wszelkie bariery i ograniczenia są do pokonania. Ptaki to piękne stworzenia, które w kulturze i religii zajmują szczególne miejsce – posłańców bożych. Jaskółka to symbol świtu, wiosny, zwiastun wolności. Gawron oznacza śmierć, wojnę choroby, duchy zamordowanych. Wilk symbolizuje winę, ciemność, noc, Szatana, demony, zniszczenie, dzikość, drapieżność, wojnę. Niedźwiedź jest zwierzęciem totemicznym, prowadzi w stronę ciemności, nieujarzmionych popędów, pierwotnej siły, oznacza tępy upór, głupotę i śmierć.
3. Wejść w medytację (odnaleźć pośród zwierząt mocy najbliższe sobie stworzenie).
4. Zrozumieć związek Anny z Panem Jaskółką, porównać bliskość Jutki z gawronem (przypomnieć sobie postać Ptaszynki z baśni Grimmów).
5. Rozpoznać inne postaci wilków i niedźwiedzi z baśni magicznych.
6. Zaakceptować realizm magiczny jako konwencję.

Dokonana analiza – alegoryczno-symboliczna – wychodzi od hipotezy interpretacyjnej całego dzieła, zgodnie z którą Pan Jaskółka tkwił w Annie, odkąd została się z ojcem. Był jej fantazmatem, czyli tak zwanym marzeniem dziennym, bo Anna w momencie zagrożenia, braku opieki szukała pomocy w fantazmatach odsłaniających podwójność rzeczywistości: jawy i snu, zwyczajności i marzenia. One jako scenariusze zastępcze tworzyły w wyobraźni dziecka obrazy zaginionego ojca – ptaka, który potrafił pomóc, a gdy jego obraz zaczął blednąć, zanikać, Anna ratowała go za wszelką cenę (tak jak Jutka swojego postrzelonego w skrzydło gawrona). Bo kiedy Pan Jaskółka od wielu dni nie jadł nic prócz koralików, a co gorsza zostawiał za sobą na śniegu nitkę krwi, jak Jaś i Małgosia ślady z okrucichów chleba, Anna zdecydowała się pójść do apteki po lekarstwo, choć nie miała pieniędzy. Wiedziała, że bez jej pomocy przyjaciel umrze. Ale aptekarz okazał się pierwszą osobą, która zobaczyła jej ciało bez ubrania:

Patrzył na nią, a ona nie miała w zapasie żadnych opowieści [ani fantazmatów – A.B.], które mogłyby ją ochronić.

Ta scena przeznaczona jest dla dorosłych, dzieci nie wiedzą, o co tu chodzi, choć czują, że dzieje się coś złego.

Najważniejsze są jednak słowa, które Anna usłyszała od Pana Jaskółki, gdy czuł, że ich wspólna droga dobiega końca. Powiedział: *Musisz przetrwać*. Podobny nakaz: *Przeżyjesz!*, wypowiedział dziadek do Jutki w łódzkim getcie. Scenka ta jako historyjka z życia akcentuje losy małej Żydówki zamkniętej w łódzkim getcie i jest napisana dla dzieci. Historyczne fakty są ujęte obrazowo z uwzględnieniem poziomu rozumienia języka i zdarzeń oraz przeżywania świata przedstawionego przez dziecko, które domaga się dobrego zakończenia. W *Annie i Panu Jaskółce* sceny nasiąknięte realizmem magicznym nie są jednoznaczne. Wygląda na to, że Anna jako osamotnione dziecko nie miała szans na przeżycie pomimo prowadzącego ją głosu wewnętrznego. Dlatego trzeba uznać, że książka *Anna i Pan Jaskółka*, ta piękna powieściowa baśń napisana w konwencji literatury dziecięcej lub dla dorosłych, wypełniona jest oniryzmem i elementami mityczności. Opowieść oparta na wybranych scenach z historii drugiej wojny światowej przedstawia prawdziwe, tragiczne zdarzenia, dotyczące osób bezbronných i dlatego wszystko to osnuwa poetycka mgła dziecięcej, bolesnej fantazji jako jedyne ratunku przed ogarniającą świat ciemnością. Mistrzami tego gatunku – realizmu magicznego, są kolumbijski pisarz Gabriel García Márquez oraz współczesna polska pisarka Olga Tokarczuk.

W zakończeniu tej wstrząsającej opowieści Pan Jaskółka znika za rogiem, na zawsze. Tu narzuca się podobieństwo postaci z ojcem dziewczynki, który

6 listopada 1939 r. w chwilę po jedenastej... wyszedł z domu i już nie wrócił.

Pan Jaskółka mówi do Anny słowa, które wydają się jej znane:

*– No dobrze, muszę lecieć. Później do was dołączę.
A potem bez słowa odwrócił się i ruszył przez plac... znikł na zawsze.*

Z zestawienia tych obu podobnych scen wynika, że opowieść Savita kończy się dwa razy. Pierwszy raz w momencie, gdy ojciec Anny, profesor UJ, wychodzi na kilka godzin z domu, w którym zostawia córeczkę. Drugi raz, gdy Pan Jaskółka bez słowa znika za rogiem, by nigdy nie wrócić do dziewczynki (scena ta jest bliska rozstaniu Jutki i jej dziadka z książki dla dzieci – na ilustracji Joanny Rusinek dziadek macha ręką na pożegnanie, ptak gawron, który oznacza śmierć, siedzi mu na ramieniu – ale dzieci, nie znając tej symboliki, są spokojne o los starego Żyda).

Do końca nie wiadomo więc, kim był Pan Jaskółka, którego obraz nikł, rozmywał się w oczach. Może obrazem ejdetycznym, według angielskiego fenomenologa Herberta Reada „wyrzuconym” z wnętrza podświadomości dziecka, albo tworem wyobraźni – fantazmatem, czyli snem na jawie, baśnią, którą opowiadała sobie sama dziewczynka ku pocieszeniu, tylko że nadaremnie. Żydowskie dziecko bowiem nie wróciło z ciemnego lasu. Na polu śniegowym przed lasem nie widać kroków z powrotem...

Tadeusz Różewicz, poeta trudnych lat wojny, pisał w wierszu *Świadek*:

Czy można pisać o śmierci patrząc na twarzyczki dzieci...

Obie książki łączy ten sam temat – samotnego dziecka, któremu wojna wydarła najbliższych. Dziadek Jutki i Pan Jaskółka to opiekunowie, którzy robią wszystko, by uratować powierzone ich opiece dziecko. Czy przeżyli? O dziadku Jutki nic nie wiadomo. Obiecywał tylko, że się nie da, ale pozostał w getcie. Pan Jaskółka rozpływał się w powietrzu, czy w słabnącej wyobraźni dziecka – w końcu znikł. Obie książki są smutne, ale każda na własną miarę – inną dla dzieci, inną dla dorosłych.

Książka dla dzieci nie poddaje się głębokiej interpretacji, bo mały odbiorca nie potrafi korzystać z wielu znaczących kontekstów. Książki dla dzieci bawią, budzą emocje i uczucia, także uczą. Teksty te mogą podlegać procesowi badawczemu, jeśli ich czytelnikiem jest dorosły, któremu tradycja literacka i wiedza literaturoznawcza są dostępne. Wtedy interpretacja sięga głębi, łącząc warstwę tekstu dla dzieci z dziecięcą. Dzieci korzystające z lektury książek dziecięcych zatrzymują się na poziomie przedmiotowym lektury. Rozpoznają zdarzenia i bohaterów, przeżywają radość czytania (nawet książek o smutnej treści), miejsca lekturowe dla dorosłych nie przykuwają ich uwagi (jednak zapowiadają wyższy poziom lektury – alegoryczny lub mityczny).

I tak, wybrane tu książki – można uznać – stanowią jedno dzieło. Jego twórcą są nieznanymi sobie autorzy. Piszą o tym samym, uwyrażniając postaci i zdarzenia w *Bezsensowności Jutki* lub zaciemniając, ale i pogłębiając znaczenia oraz emocje w *Annie i Panu Jaskółce*. Bliskość obu utworów się uzupełnia, wyjaśnia i potęguje. Ten ciąg nie buduje linii historycznoliterackiej, ale jest propozycją uważnego czytania.

Alicja Baluch

Jutka and Anna needed stories as desperately as they wanted to breathe
 Interpretation of works of literature for children
 and children's literature based on *Jutka's Insomnia*
 by Dorota Combrzyńska-Nogala
 and *Anna and Mr Swallow* by Gavriel Savita

Summary

Interpretation is part of the research process that is conducted on the basis of a formulated interpretative hypothesis and contexts accompanying the reading. These activities are available to experts in literature. Compositions for children are not, in principle, subject to interpretation. Working on them should be determined by the perception capabilities of little readers, and thus what must be taken into account is the intersemiotic character of these texts, wherein the word image gesture is the most important.

The comparison of *Jutka's Insomnia* by Combrzyńska-Nogala and *Anna and Mr Swallow* by Gavriel Savita reveals thematic similarity and genre distinctions of both of the works.

Key words: literature for children, children's literature, performer, reader, researcher.

Алиция Балух

Ютке и Анне истории были нужны как воздух
 Интерпретация книг для детей и детских произведений
 на основе *Бессонницы Ютки*
 Дороты Цомбжинской-Ногали
 и *Анны и Ласточки* Габриэля Севита

Резюме

Интерпретация – это часть исследовательского процесса, который проводится на основании сформулированной интерпретационной гипотезы и сопутствующих чтению книги контекстов. Эти действия доступны знатокам литературы. Произведения для детей, как правило, не подлежат интерпретации. Они должны быть разработаны с точки зрения перцептивных возможностей юных адресатов, т.е. должна учитываться интерсемиотическая природа этих текстов, в которых прежде всего важным являются слово, образ, жест.

Сопоставление книг Цомбжинской-Ногали *Бессонница Ютки* (*Bezsenność Jutki*) и Габриэля Севита *Анна и Ласточка* (*Anna i Pan Jaskółka*) показывает тематическое сходство и жанровые различия этих произведений.

Ключевые слова: литература для детей, детская литература, автор, читатель, исследователь.

Marta Bolińska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

(Nie)świadomość zagrożeń? Cięża a zespół FAS (na przykładzie powieści *Magda.doc* Marty Fox)

W literaturze pięknej o ciąży napisano już sporo, przedstawiano ją też na różne sposoby. Pojawiały się ujęcia medyczne, naturalistyczne, psychologiczne, autobiograficzne itd. Wystarczy przywołać np. *Dzieje grzechu* Stefana Żeromskiego, *Przymierze z dzieckiem* Marii Kuncewiczowej, *Polkę* Manueli Gretkowskiej¹, *Ono* Doroty Terakowskiej czy *Niechcianą* Barbary Kosmowskiej. W tę tradycję wpisuje się również *Domino. Traktat o narodzinach* Anny Nasiłowskiej².

Jedną z pisarek, która w swojej prozie, zwłaszcza tej skierowanej do dziewcząt³, podejmuje temat ciąży, jest Marta Fox. Jej bohaterka staje w obliczu zaskakującego odkrycia – wkrótce zostanie matką (samotną)⁴. Jak się zachowuje, co robi, z czego rezygnuje, a co staje się jej codziennością, dowiadujemy się z prowadzonego przez nią komputerowego dziennika (zob. *Magda.doc* oraz *Paulina.doc* Marty Fox). Jednym z zagadnień podjętych na kartach powieści *Magda.doc*

¹ *Księga początku* A. Nasiłowskiej podejmuje temat, który pojawił się w już w dzienniku ciąży pt. *Polka* M. Gretkowskiej, czyli problem macierzyństwa oraz relacji między matką a dzieckiem. *Polka* stanowi przede wszystkim zapis (opis) przeżyć towarzyszących ciąży, *Domino...* poświęcone jest głównie porodowi i pierwszym wspólnym tygodniom matki i zrodzonego z niej niemowlęcia, stopniowemu przejściu od początkowego wstrząsu do akceptacji i miłości.

² W 1995 roku za powieść *Domino. Traktat o narodzinach* autorka otrzymała Nagrodę Wydawców przyznaną przez Polskie Towarzystwo Wydawców Książek.

³ Zob. A. KRUSZEWSKA-KUDELSKA: *Polskie powieści dla dziewcząt po roku 1945*. Wrocław 1972. Por. także Z. BRZUCHOWSKA: *Powieść dla dziewcząt*. W: *Słownik literatury popularnej*. Red. T. ŻABSKI. Wrocław 1997; G. SKOTNICKA: *Powieść dla dziewcząt*. W: *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Red. G. LESZCZYŃSKI i B. TYLICKA. Wrocław 2002.

⁴ Zob. Z. BALCERZAK-PARADOWSKA: *Samotne matki, samotni ojcowie*. Warszawa 1986.

jest spożywanie alkoholu. Prześledzimy tę kwestię. Odniesiemy się również do prac naukowych, które podejmują temat sięgania po napoje wysokoprocentowe w ciąży.

Jak podaje literatura naukowa, nie wiadomo, jaka ilość alkoholu wywołuje płodowy zespół alkoholowy FAS (*Fetal Alcohol Syndrome*), ale już jednorazowe wypicie alkoholu może spowodować FAE (*Fetal Alcohol Effects*), czyli lżejszą odmianę FAS⁵. Przekłada się to nie tylko na wygląd fizyczny dziecka, ale również na anomalie anatomiczne, deficyty w rozwoju poznawczym, zaburzenia zachowania oraz problemy w kontaktach społecznych⁶.

FAS (*Fetal Alcoholic Syndrom*)

Płodowy zespół alkoholowy stanowi spektrum wad wrodzonych, które dotyczą zaburzeń zarówno fizycznych, jak i neurologicznych. Zespół FAS jest zaburzeniem, które obejmuje grupę nieprawidłowości wynikających z toksycznego oddziaływania alkoholu na płód. Nawet niewielka ilość alkoholu może doprowadzić do upośledzenia wielu ważnych funkcji. Liczne deficyty poznawcze, w tym gromadzenie wiedzy ogólnej i doświadczenia indywidualnego (między innymi trudności na poziomie myślenia abstrakcyjnego oraz operowania kategoriami czasu czy nieumiejętność gospodarowania pieniędzmi), ograniczenia na poziomie rozwiązywania problemów (sfery powiązań przyczynowo-skutkowych, generalizowania, wnioskowania i zapamiętywania), mała samodzielność w ocenie sytuacji czy w wydawaniu sądów, osłabione funkcjonowanie pamięci (sprawniejsza pamięć świeża, krótkotrwała), ograniczone rozumowanie przyczynowo-skutkowe i abstrakcyjne myślenie, utrudnione dostrzeganie związków między zjawiskami i wydarzeniami, kłopoty z koncentracją, dłuższym skupianiem uwagi, problemy z przetwarzaniem informacji – to tylko wybrane płaszczyzny zaburzeń⁷. FAS to najpoważniejsza konsekwencja picia alkoholu w ciąży.

⁵ http://www.poradnikzdrowie.pl/ciaza-i-macierzynstwo/ciaza/plodowy-zespol-alkoholowy-fas-objawy_36185.html [data dostępu: 21.03.2017].

⁶ Zob. E. JAROSZ: *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*. Katowice 2007. Por. I. OBUCHOWSKA: *Jak sobie poradzić z niechcianymi uczniami*. Poznań 2011; Ph.C. KENDALL: *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*. Gdańsk 2004.

⁷ Płodowy zespół alkoholowy FAS (*Fetal Alcohol Syndrome*) występuje zwykle w wyniku nagminnego spożywania alkoholu przez przyszłą matkę. Nie ma jednak dokładnych danych, jaka ilość alkoholu wywołuje tę chorobę. Rzadkie picie alkoholu może wywołać FAE (*Fetal Alcohol Effects*) – dziecko ma wtedy takie same symptomy jak w przypadku FAS, lecz o mniejszym natężeniu. Zob. również Z. TARKOWSKI: *Dzieci z zaburzeniami zachowania, emocji i mowy*. Gdańsk 2016.

Pierwotne i wtórne objawy FAS

U dzieci kobiet ciężarnych okazjonalnie pijących alkohol mogą pojawić się symptomy FAS związane wyłącznie ze sferą umysłową (objawy fizyczne nie występują). To jedna z niewielu chorób wrodzonych dziecka, na którą matka ma całkowity wpływ⁸: by dziecko nie cierpiało z powodu alkoholowego zespołu płodowego, wystarczy nie pić alkoholu. W trzecim trymestrze etanol może znacząco spowolnić rozwój dziecka, a nawet spowodować przedwczesny poród. Będzie to jednak wcześniactwo szczególne: dziecko narażone na uszkodzenia wskutek kontaktu z alkoholem w organizmie matki – w przeciwieństwie do innych wcześniaków – nie jest w stanie nadrobić braków, choć wczesna interwencja i długotrwała terapia mogą przyczynić się do wyrównywania szans⁹.

Wśród cech fizycznych do objawów FAS zalicza się: niski wzrost i małą głowę, dysmorfie twarzy¹⁰, wady układu kostno-mięśniowego i zaburzenia układów bazowych (zwłaszcza propriocepcji, co nierzadko powoduje podwyższony próg bólu lub nadwrażliwość na ból)¹¹. W związku z tym powstają problemy z koordynacją (dziecko może na przykład złamać rękę i nie czuć tego), problemy ze słyszeniem, zdolność mówienia bywa opóźniona. Zmniejszone pole widzenia czy słaba pamięć wzrokowa powodują, że dziecko może tracić orientację, nawet w okolicy domu. Anomalie w budowie wątroby, serca, nerek, narządów płciowych mogą generować problemy zdrowotne. Na zaburzenia zachowania i trudności szkolne wpływać mogą: nadpobudliwość, problemy z pamięcią i dostosowaniem społecznym, kłopoty w przewidywaniu konsekwencji czynów, niekontrolowane napady złości, agresja, skłonność do uzależnień, lękliwość i melancholia (nawet depresyjność).

U starszych dzieci i osób dorosłych zdarzają się tak zwane objawy wtórne, a wśród nich określone zachowania i cechy, w tym: zachowania lękowe, nadmiernie częste okazywanie złości czy agresji, impulsywność. Wystąpić mogą

⁸ Zob. *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym. Możliwości i ograniczenia rozwoju*. Red. H. LIBERSKA. Warszawa 2011.

⁹ Zob. J. IZDEBSKA: *Dziecko osamotnione w rodzinie dysfunkcyjnej – przejawy, przyczyny, wsparcie*. W: *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*. Red. E. JUNDZIŁŁ i R. PAWŁOWSKA. Gdańsk 2008, s. 360.

¹⁰ Owłosienie skóry głowy, brwi i rzęsy są bardzo obfite. Uszy są nisko osadzone, często mają zniekształcone małżowiny. Twarz jest niesymetryczna, zwykle płaska i szeroka, o wyglądzie orientalnym. Nos najczęściej jest krótki i zadarty, rynienka podnosowa bywa słabo zaznaczona (lub niewykształcona). Osadzone szeroko oczy powodują, że nasada nosa sprawia wrażenie bardzo szerokiej. Odległość między nozdrzami a górną wargą jest dłuższa niż zwykle, natomiast sama górna warga stanowi zazwyczaj cienką kreskę.

¹¹ Zob. J. KALAT: *Biologiczne podstawy psychologii*. Warszawa 2007.

również symptomy tak zwanej behawioralnej samotności¹² przejawiającej się społecznym wycofaniem¹³, zamknięciem się w sobie, przyjmowaniem roli ofiary lub prześladowcy¹⁴. Wśród niepożądanych zachowań emocjonalno-społecznych zdarzają się kłamstwa, ucieczki z domu, zależność od innych, depresja, samo-okaleczanie się, w konsekwencji zaś bezrobocie, bezdomność, kłopoty z prawem, tendencje samobójcze¹⁵.

Kompozycyjno-artystyczne pomysły w powieści *Magda.doc*

Magda, bohaterka i narratorka w powieści, prowadzi komputerowy dziennik. Można przyjąć, że to forma dziennika intymnego¹⁶. Świadczą o tym między innymi wykładnik chronologiczny (z wyraźnie zaznaczonymi datami), wielotematyczność wiążąca się z różnymi polami zainteresowań oraz codziennymi sprawami osoby notującej¹⁷ (na przykład szkoła, dom, praca, osiedle w miejscu zamieszkania). Świat przedstawiony poznaje czytelnik z punktu widzenia bohaterki-narratorki. Spośród dość tradycyjnych cech powieści dziennikarskiej wyeksponowane zostały przede wszystkim: datowanie zapisów oraz narracja w pierwszej osobie¹⁸. Stanowi ona temporalnie ujęty układ zdarzeń, ale rozpadających się na poszczególne dni i miesiące dotyczące przebiegu ciąży i rozwiązania (które przypada na 26 maja 1995 roku). Można zatem przyjąć, że dziennik ma kompozycję zamkniętą, której zasadnicza treść (fabuła) skupia się na intymnych rozważaniach zyskującej pełnoletność licealistki i jej obserwacjach społeczno-obyczajowych. Wypowiedź ma charakter ciągły, choć nie wszystkie dni i wydarzenia są uchwycone i podane. Pierwszy zapis przypada na 1 listopada 1994 roku – wtorek, ostatni datowany jest na 2 czerwca (piątek), bez daty rocznej.

¹² Zob. J. GAJDA: *Samotność i kultura*. Warszawa 1989. Por. także M. ZABŁOCKA: *Zrozumieć nieśmiałość. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*. Bydgoszcz 2012.

¹³ Zob. M. BOLIŃSKA: *O rodzajach samotności w literaturze*. W: *Samotności, jakaś ty przeludniona*. Red. J. ZIMNY. Stalowa Wola 2016, s. 205–220.

¹⁴ Zob. Z. DOŁĘGA: *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*. Katowice 2003. Por. K.M. WASILEWSKA: *Samotność młodzieży*. Bydgoszcz 2010, s. 10–13.

¹⁵ Zob. J. STRYKOWSKA: *Niedostosowanie społeczne dzieci w wieku szkolnym*. Gniezno 2005; M. HARMIN: *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki*. Warszawa 2004.

¹⁶ Zob. J. Z. BIAŁEK: *Elementy nowatorskie we współczesnej prozie dla dzieci i młodzieży*. W: *Przymierze z dzieckiem. Studia i szkice o literaturze dla dzieci*. Kraków 1994, s. 240–261.

¹⁷ Zob. *Dziennik intymny*. W: M. BERNACKI, M. PAWLUS: *Słownik gatunków literackich*. Bielsko-Biała 2000, s. 397.

¹⁸ *Powieść dziennik*. W: *Słownik terminów literackich*. Red. J. SŁAWIŃSKI. Wrocław 2010, s. 419.

Komputerowy dziennik nastoletniej Magdy stanowi zapis bieżących wydarzeń i przeżyć związanych z konsekwencjami ciąży nastolatki. Zignorowana przez ojca dziecka (Łukasza), odrzucona i sponiewierana przez matkę¹⁹, postanawia zapisywać wszelkie fakty ze swojego życia. Wyznaje:

Jak przeżyłam wrzesień i październik – nie wiem. Coś się we mnie zatrzaśnięło z hukiem. Coś zamarło. Dopiero 1 listopada wymyśliłam, że sobie o tym opowiem, że tym opowiadaniem sprawię, by mój świat nie rozpadł się w drobny mak²⁰.

Fox nawiązuje tu również do długiej tradycji literatury konfesyjnej²¹, dlatego pod jedną z dat widnieje sekwencja:

Nie jestem oryginalna. Sentymentalnie usposobione panienki już wcześniej wpadły na pomysł, by wyzwierać się papierowemu pamiętnikowi. I zamyslać go przed wścibskimi oczami matek. Mogłabym również zablokować komputer. Ale po co? Kogo obchodzi to, co ja robię przy swoim biurku? Moja matka nie ma zielonego pojęcia, gdzie nacisnąć, by uruchomić komputerowego Dżordża²².

Zwierzania dziewiętnastolatki, adresowane do zantropomorfizowanego i nazwanego imieniem (Dżordż) komputera, stają się receptą na osamotnienie, a także formą obrony i ochrony przed rodzajem emocjonalnego porzucenia²³. W kryzysowej sytuacji to martwy przedmiot, zamiast osoby bliskiej²⁴, staje się przyjacielem i spowiednikiem Magdy. Bohaterka zaznacza:

Rozpoczęłam. Machina ruszyła. Trwać w niej. Na razie do rana. Zachowaj. Drukuj. Drukowana będzie strona 1–5 dokumentu Magda.doc. Zamknij plik. Czy chcesz zachować zmiany w Magda.doc? OK. Wyjść z Windowsa²⁵.

¹⁹ Zob. M. JONCA: *Sierota w literaturze polskiej dla dzieci w XIX wieku*. Wrocław 1994.

²⁰ M. FOX: *Magda.doc*. Wrocław 1997, s. 50.

²¹ Zob. J. PAPUZIŃSKA: *Dziecięce spotkania z książką*. Warszawa 2007; EADEM: *Drukowaną ścieżką*. Łódź 2001; EADEM: *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa 1996; EADEM: *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa 1981.

²² M. FOX: *Magda.doc...*, s. 6–7.

²³ Zob. E. JAKUBOWSKA, A. SOBOCIN: *Rodzina – bezcenny dar*. W: *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania*. Red. B. MUCHACKA. Kraków 2008, s. 87.

²⁴ Zob. A.I. BRZEZIŃSKA: *Jak przebiega rozwój człowieka*. W: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A.I. BRZEZIŃSKA. Gdańsk 2005. Por. I. OBUCHOWSKA: *Szukam siebie*. „Charaktery” 1999, nr 9, s. 21–22; P.K. OLEŚ: *Ja, czyli kto*. „Charaktery” 2000, nr 7, s. 16.

²⁵ M. FOX: *Magda.doc...*, s. 8.

Strategia pisania dla samej siebie, w obecności niemego powiernika, pozwala narratorce uporządkować myśli i uczucia. Na kartach powieści czytamy:

Jedyny ratunek dla mnie to tkwić w terażniejszości tak bardzo, by nie myśleć o przyszłości. Stąd pomysł, by odpalić ten plik w komputerze. I powtarzać tę czynność, nawet gdy nie będę miała siły nic wystukać. Zanurzyć się w danych, godzinach, czynnościach. Realizować punkt po punkcie. Nie pozwolić, by coś mnie dotknęło jeszcze boleśniej. Uodpornić się, zeszywnieć²⁶.

Czytelnik zostaje wtajemniczony w codzienne życie bohaterki, w jej zagmatwane sprawy rodzinne i skomplikowane relacje uczuciowe. Na przykład w to, że bohaterce brakuje wsparcia, że ma złe stosunki z oschłą matką, że ma kłopot ze zwracaniem się o pomoc i przyjmowaniem jej. Jak wyznaje,

Mój problem polega więc na tym, że nie umiem prosić. Gorzej jeszcze: nawet nie wiem, czy umiem, bo nie próbowałam. Z góry zakładałam, że nikt nie zechce i że proszeniem się poniżam²⁷.

Dzięki komputerowym zapiskom odbiorca zyskuje wiedzę większą niż postaci w świecie przedstawionym, może też solidaryzować się czy nawet identyfikować się z postacią²⁸.

Jak zaznacza Katarzyna Świercz, powieść *Magda.doc* stylizowana jest na autentyczny dziennik, narratorka zapisuje nie tylko daty, ale również dokładną godzinę pisania, krótkie urywki i adnotacje dotyczące tego, co właśnie robi, uzupełnia tekst zeskanowanymi wynikami badań, biletami, wycinkami z gazet²⁹ (to także lokalizuje w czasie zdarzenia – lata dziewięćdziesiąte XX wieku). Magda cytuje również fragmenty dziennika swojej matki, przedstawiając świat nastolatki z lat sześćdziesiątych XX stulecia. Odnotowuje:

Zaglądam do dziennika mojej matki z czasów, gdy ona była w maturalnej klasie. Kiedyś wyrzuciła do kosza dwa grube zeszyty. Wyciągnęłam je zaintrygowana, schowałam głęboko, a po ich krótkiej i nudnej lekturze – zapomniałam, że istnieją. Aż do dzisiaj. Tak właśnie. Bo dzisiaj już wiem, że czeka mnie jeszcze więcej złego³⁰.

²⁶ Ibidem, s. 6.

²⁷ Ibidem, s. 72.

²⁸ Zob. E. BALCERZAN: *Kręgi wtajemniczenia: czytelnik, badacz, tłumacz, pisarz*. Kraków 1982.

²⁹ Niepublikowana rozprawa doktorska mgr K. Świercz. Zob. K. ŚWIERCZ: *Powieści dla dziewcząt Marty Fox. Próba monografii*. Kielce 2017.

³⁰ M. Fox: *Magda.doc...*, s. 7.

Kompozycja szkatułkowa odsłania podobieństwa w odczuciach młodych dziewcząt w różnych czasach, pozwala również Magdzie z większym zrozumieniem spojrzeć na matkę i podjąć wysiłek prowadzący jeśli nie do pojednania, to chociaż do porozumienia³¹. W jednym z zapisów czytamy (9 lutego, czwartek):

Rano przeglądałam dziennik matki. Zastanawiam się, czy nie zostawić tych zeszytów w starym domu. Nie chcę, by się za mną ciągnęły. Nie potrafię z nich wywnioskować, dlaczego moja matka jest, jaka jest. I co się wydarzyło w jej życiu, że stała się niedobra, chociaż jej zapiski nie wskazują na to, by była nieczuła i niewrażliwa³².

Warto zwrócić jeszcze uwagę na okładkę z 1997 roku (strona wydruku komputerowego z otwartym „oknem” tekstowym, w którym widać dwoje młodych ludzi płci obojga), o którą zadbał wydawca (wydawnictwo Siedmioróg). Dziewczyna, w spodniach ogrodniczkach, ma wydatnie podkreślone, ciężowe zaokrąglenia³³ w środkowej części ciała (okolicy pasa). To z pewnością cecha ilustracji okładkowej, która zasugerować może typ odbiorcy i problematykę powieści³⁴.

Motyw alkoholu w *Magdzie.doc*

Pod datą 17 marca (piątek) Magda zapisuje:

Byłam u lekarza. Wszystko w porządku. Jestem ponoć jedyną pacjentką, której nie trzeba przypominać o racjonalnym odżywianiu. Moja waga jest w normie. [...] Koniecznie muszę się więcej gimnastykować i ćwiczyć oddychanie przeponą³⁵.

Lekarz nie odnosi się do faktu spożywania alkoholu. Magda jako pacjentka też, zdaje się, nie traktuje tego w kategoriach zagrożenia. 2 listopada (środa) wyznaje:

³¹ Zob. A. Szóstak: *Między mitem a rzeczywistością. Topos dzieciństwa w prozie polskiej po roku 1989*. Zielona Góra 2012.

³² M. Fox: *Magda.doc...*, s. 142.

³³ Zob. A. Baluch: *Ceremonie literackie, a więc obrazy, zabawy i wzorce w utworach dla dzieci*. Kraków 1996; EADEM: *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Wrocław 1994; EADEM: *Archetypy literatury dziecięcej*. Wrocław 1993.

³⁴ Zob. M. Wójcik-Dudek: *Czytająca dziewczyna. O przemianach współczesnej powieści dla dziewcząt*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży po roku 1980*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 2008.

³⁵ M. Fox: *Magda.doc...*, s. 159.

Koledzy przestali mnie zapraszać na imprezy weekendowe, gdy przekonali się raz czy drugi, że nie żłopię piwa, nie bywam w dyskotekach i pubach. Nawet w tzw. wysoko postawionych domach wprawiałam wszystkich w osłupienie, gdy na pytanie: – Czego się napijesz? – odpowiadałam: Lampkę wytrawnego martini lub campari z sokiem grapefruitowym. Nie przepadam za jednym ani za drugim, najbardziej lubię sok z marchwi i winogron, ale blefowałam, nie wiedząc wtedy po co³⁶.

Dziewczyna spożywa alkohol w różnych okolicznościach. Pije głównie wino, które stanowi remedium na samotność; jest uzupełnieniem posiłku, składnikiem kolacji, załącznikiem do podwieczorku lub deseru. Bywa też prezentem towarzyszącym celebrowaniu ważnych wydarzeń. Na przykład wspominając rozmowę z dnia seksualnej inicjacji i propozycję Łukasza, odnotowuje:

*– Zrobię ci drinka – powiedział.
– Martini extra dry, proszę – cytryna – 3 kostki lodu³⁷.*

Bohaterka nie analizuje skutków picia alkoholu, nie rozważa wpływu trunków na życie płodu. Nie zatrzymuje się na kwestii konsekwencji sięgania po kieliszek w ciąży. 11 listopada, chcąc wypełnić dzień różnymi zajęciami, by nie spędzić go z matką, planuje:

[...] od 18.00 do 20.00 – wychodzę z domu, nie wiem dokąd, najprawdopodobniej do minikawiarenki pt. „Ewa” na naszym osiedlu [...]. Knajpka jest tak okropna, tak okropna, że jak w niej jestem i piję piwo EB, to zaraz mi lepiej, bo mój dom, jaki jest, taki jest, ale sto razy lepiej wygląda i całe szczęście [...]³⁸.

Pogrążona we własnej nadaktywności, bezradna, skupiona na swoim osamotnieniu i bólu, jakby nie została przez autorkę uwrażliwiona czy wyposażona w świadomość odpowiedzialności za wybory i za działania towarzyszące stanowi, w którym się znajduje. Czy aby na pewno? Niekoniecznie. 23 stycznia (poniedziałek) zaznacza:

Jestem pełna energii. Łykam witaminy i kwas foliowy³⁹.

Być może pod wpływem silnych emocji, w stanie szoku czy niedowierzania, reaguje spontanicznie. Na przykład po odebraniu wyników badań krwi potwierdzających fakt oczekiwania na dziecko, trafia do kawiarni. 15 listopada (wtorek) zapisuje:

³⁶ Ibidem, s. 13.

³⁷ Ibidem, s. 44.

³⁸ Ibidem, s. 29.

³⁹ Ibidem, s. 133.

Chyba zamarłam na długo. Nie wiem, w którym momencie podniosłam się z ławki, czy wtedy, gdy poczułam, że mój tyłek do niej przymarza, czy też wtedy, gdy ręce mi zesztyniały. Poszłam przed siebie i znalazłam się w „Ewce” [...]. Rozchodził się zapach żurku, aż mnie zemdlilo na moment, ale zapiłam tę słabość dużymi łykami czerwonego wina, a potem herbatą z cytryną. Gorącą. Miałam ochotę na jeszcze jedną lampkę wina. [...] poprosiłam o czerwoną wytrawną soperkę [...]. Drugą lampkę wina wypić szybciej. Już odtajałam [...]”⁴⁰.

Opuszczając któregoś dnia lekcje, bezwiednie zagląda do kawiarni i dokonuje tego samego zamówienia: lampki wina. 23 grudnia, po spotkaniu z Łukaszem w Cafe-Teatr Magiczny-Szmyrowata w centrum Katowic, notuje:

Siedzieliśmy w kąciaku dla zakochanych, tak wypadło. Wypiłam lampkę czerwonego wina, powiedziałam, aby był spokojny w czasie świąt, i wyszłam⁴¹.

W wigilię Bożego Narodzenia (24 grudnia), pozostawiona przez matkę, która celowo wyjechała z domu na Święta, zapisuje:

Przygotowałam sobie wigilijną kolację: barszcz czerwony, słone paluszki, smażonego karpia, ziemniaki, surówkę z selera z orzechami i białe wino [...]. Zjadłam niewiele, ale za to wypić trzy lampki wina⁴².

Organizując wigilijną wieczerzę dla siebie i dziecka, próbuje ocalić własne jestestwo, nie pozwala dać się złamać okolicznościom zewnętrznym ani wewnętrznym rozterkom. Wino staje się antidotum na stres, na samotność, na trudną sytuację. Lampka szampana towarzyszy bohaterce w dniu 19 urodzin (13 stycznia, w piątek, 1995 roku). Jak czytamy,

Fajny dzień, prawda, Dzordź? Trzynastego i piątek. Mało tego. Dzisiaj są moje urodziny. Właśnie skończyłam 19 lat⁴³.

Kiedy odwiedza ją Bartek, kolega z klasy, podejmuje go uroczyście. Notuje:

Błyskawicznie zrobiłam omlęt z pieczarkami, kielbasą i cebulą. Zaparzyłam herbatę. Otworzyłam też małą butelkę, a właściwie buteleczkę szampana, a raczej tego, co u nas tak się nazywa. Był za ciepły, więc dodałam po dwie kostki lodu⁴⁴.

⁴⁰ Ibidem, s. 54.

⁴¹ Ibidem, s. 111.

⁴² Ibidem, s. 112.

⁴³ Ibidem, s. 123.

⁴⁴ Ibidem, s. 124.

7 kwietnia, w piątek, Magda zauważa, że Łukasz Starszy (dziadek jej mającego się narodzić dziecka)

przyjechał z owocami, dwiema butelkami wina wytrawnego – białym i czerwonym, bo zdecydował się przyjść także w sobotę i poznać moją rodzinę⁴⁵.

10 kwietnia, podczas rodzinnego spotkania, ciężarna Magda zapisuje:

Stryj otworzył butelkę białego wytrawnego wina, więc i ja wypilałam kilka łyków⁴⁶.

23 kwietnia w zadymionej kawiarni Ewa pije już tylko sok z marchwi. Czyta książkę *Pierwsze 365 dni życia dziecka*. 24 maja cieszy się, że maturę zdała celująco.

26 maja 1995 roku powieściowa Magdalena Szymaniuk rodzi zdrową córkę, która staje się bohaterką kolejnych powieści *Paulina.doc* oraz *Paulina w orbicie kotów*. 30 maja, we wtorek, dzieli się radością:

Mamy ślicznego człowieczka, Dżordż. Ten człowieczek jest dziewczynką. Pauliną Julią dziewczynką. Mierzy 54 centymetry, waży 3 kg i 80 dag. Ma dużo włosów na głowie i bardzo małe paluszki u rączek i nóżek. To jest śliczny człowieczek⁴⁷.

Warto wspomnieć, że, jak odnotowuje młoda mama, jej córeczka ciągle śpi.

Zachowanie bohaterki stworzonej przez Fox odkrywa ważne zadania, jakie spełnia narracja. Zgodnie z badaniami psychologii narracyjnej stanowi ona jedną z wielu możliwości rozumienia siebie czy otoczenia⁴⁸. Narracja należy do form naturalnych „wypowiedzenia się”. Dzięki niej porządkowane jest życie człowieka; narracja pozwala zrozumieć klęskę, niepowodzenie, bywa, że staje się jednym z warunków adaptacji do stresu. Uważa się nawet, że „niemożność narracyjnego strukturalizowania doświadczeń w ważnych dla jednostki sferach życia odbija się negatywnie na jej funkcjonowaniu”⁴⁹. Dostarczenie materiału do budowania opowieści oraz wybór formy (na przykład wyznania, dziennika) bywa uznawane za podstawę procesu poznawczego lub terapeutycznego.

⁴⁵ Ibidem, s. 170.

⁴⁶ Ibidem, s. 175.

⁴⁷ Ibidem, s. 187.

⁴⁸ Zob. U. TOKARSKA: *Wybrane strategie wykorzystania tekstów literackich w narracyjnych oddziaływaniach profilaktycznych*. W: *Narracja. Teoria i praktyka*. Red. B. JANUSZ, K. GDOWSKA, B. DE BARBARO. Kraków 2008, s. 471–500.

⁴⁹ J. TRZEBIŃSKI: *Narracja jako sposób rozumienia świata*. W: *Praktyki opowiadania*. Red. B. OWCZAREK, Z. MITOSEK, W. GRAJEWSKI. Kraków 2001, s. 94. Zob. także J. TRZEBIŃSKI: *Autonarracje nadają kształt życiu człowieka*. W: *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Red. J. TRZEBIŃSKI. Gdańsk 2002.

Zdaniem Jean Shinody Bolen⁵⁰, życie kobiety dzieli się na trzy etapy: młode, dojrzałe i mądre. Kobieta młoda nastawiona jest na zdobywanie doświadczeń w życiu zawodowym, jej działanie z reguły cechuje nieustanny kontakt z ludźmi. Dla kobiety dojrzałej często najintensywniejszym przeżyciem jest macierzyństwo (nastawienie na bycie „rodzicielką”, nawet jeśli w biologicznym sensie nie jest matką). Kobieta mądra umie skierować swoją uwagę ku własnemu wnętrzu⁵¹. Magda, bohaterka powieści Fox, jest na razie kobietą młodą, ale autorka czyni z niej matkę – pozwala zerkać do własnego wnętrza i odszukać w sobie siłę lwa⁵². Dalsze losy tej postaci poznajemy w powieściach *Paulina.doc* i *Paulina w orbicie kotów*. Dodajmy, że Paulina nie ma objawów FAS. Zachowanie jej matki można natomiast potraktować jako ostrzeżenie, można również wziąć pod uwagę potencjalne zagrożenie FAS⁵³. Zwrócenie uwagi na problem i uświadomienie, z czym może się wiązać picie alkoholu, wpisuje się wszakże w poznawczą i wychowawczą funkcję literatury⁵⁴. Bo przecież macierzyństwo, zwłaszcza świadome i odpowiedzialne, wymaga również myślenia probabilistycznego oraz w miarę możliwości – działań prewencyjnych.

Noosfera literacka

*Noosfera*⁵⁵ (*noos* – gr. *umysł, rozum, duch*) to rodzaj sfery ochronnej wokół odbiorcy. Do myśli teoretycznej termin wprowadził Pierre Teilhard de Chardin, który uznał, że „noosfera” to przestrzeń wokółziemskiej świadomości rozumiana jako myśl wytworzona przez jednostki, społeczeństwa, narody, rasy, kręgi kulturowe⁵⁶.

⁵⁰ Zob. J.S. BOLEN: *Gottinnen in jeder Frau. Psychologie einer neuen Weiblichkeit*. München 1997; EADEM: *Feuerfrau und Lowenmutter, Gottinnen des Weiblichen*. Düsseldorf–Zurich 2002.

⁵¹ Zob. A. GRUN, L. JAROSCH: *Królowa i dzika kobieta*. Częstochowa 2006, s. 49.

⁵² Zob. I. OBUCHOWSKA: *Styl strusia, tygrysa i lwa*. W: EADEM: *Kochać i rozumieć*. Cz. 1. Poznań 1996, s. 75–77.

⁵³ Zob. M. BARDZIEJEWSKA: *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*. W: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A.I. BRZEZIŃSKA. Gdańsk 2005.

⁵⁴ Zob. A. BALUCH: *Jeszcze o wartościach w literaturze dla dzieci i młodzieży*. „Kwartalnik Polonistyczny. Konteksty Kulturowe” 2009, nr 1–2. Por. EADEM: *Książka jest światem*. Kraków 2005.

⁵⁵ Zob. H. STARZEC: *Wychowanie literackie*. Warszawa 1980. Por. *Noosfera literacka. Problemy wychowania i terapii przez literaturę dla dzieci*. Red. A. UNGEHEUER-GOŁĄB, M. CHROBAK. Rzeszów 2012.

⁵⁶ Zob. prace Victora Frankla, Leonarda Boffa, Grzegorza Pacewicza. Por. G. PACEWICZ: *Koncepcja noosfery w myśli Pierre’a Teilharda de Chardin*. Olsztyn 2010.

Nawiązując do takiego właśnie pojmowania noosfery, Grzegorz Leszczyński zaproponował, by w procesie lektury zwracać uwagę nie tyle na oswajanie świata, ile na potrzeby samego podmiotu czytającego⁵⁷. Orientacja na odbiorcę i orientacja na lekturę może mieć znaczenie zarówno ze względu na wiek, jak i wrażliwość czytelnika. Leszczyński za Rolandem Barthes'em i Jonathanem Cullerem przypomniał, iż czytanie zasadza się na podejmowaniu lub tworzeniu odniesień⁵⁸. Podkreślił, że

rozumienie języka tekstu polega na rozpoznaniu świata, do którego się odnosi. [...] Można by powiedzieć, że gatunek stanowi konwencjonalną funkcję języka, szczególnie stosunek do świata, służący jako norma lub oczekiwanie, które rządzi spotkaniem czytelnika z tekstem⁵⁹.

Dlatego jego propozycja wiąże się ze świadomością lektury (charakteru tekstu) oraz uwzględnienia samopoznania czytelniczego⁶⁰, co z kolei stanowi ważny etap rozwoju osobowego i duchowego odbiorcy. Leszczyński przekonuje więc, że

jedne utwory skierowane są niejako „do wewnątrz”, skoncentrowane na próbie oswojenia nie świata, lecz samego czytającego podmiotu, ułatwiają znalezienie własnych dróg i własnych powołań; tego typu utwory można określić mianem noosfery typu introwertycznego, a styl ich odbioru mianem kontemplacyjnego. Inne teksty zorientowane są bardziej ku światu zewnętrznemu, który oswajają i do tworzenia którego aktywizują; ich noosferę można określić jako noosferę typu ekstrawertycznego, a styl odbioru jako aktywizujący⁶¹.

Odrębność pomiędzy noosferami ujawnia się wówczas, gdy zestawimy utwory gatunkowo jednakowe, ale inaczej oddziałujące na odbiorcę. Kontemplacja otwiera „zabliźnione rany czytelnika”, te zaleczone i te świeże, odwołuje się do trudnych sytuacji, doświadczeń typu: samotność, odrzucenie, ból, cierpienie, upadek. Dzięki lekturowemu ekstrawertyzmowi – przeciwnie: częściej

wskazuje drogi, którymi podążać mają przez świat jego nieugięci zwycięzcy i bohaterowie, drogi zmian, drogi zwycięstw, przestrzenie walki⁶².

⁵⁷ Zob. G. LESZCZYŃSKI: *Style lektury książki dziecięcej*. W: *Noosfera literacka. Problemy wychowania i terapii...*, s. 27.

⁵⁸ Zob. *ibidem*, s. 26.

⁵⁹ J. CULLER: *Konwencja i oswojenie*. Przeł. I. SIERADZKI. W: *Znak, styl, konwencja*. Wybór i wstęp M. GŁOWIŃSKI. Warszawa 1977, s. 151–152.

⁶⁰ Zob. Z. BRZUCHOWSKA: *Współczesne powieści dla dziewcząt, czyli baśniowe dziedzictwo*. W: *W kręgu arcydzieł literatury młodzieżowej. Interpretacje – przekłady – adaptacje*. Red. L. LUDOROWSKI. Lublin 1998.

⁶¹ G. LESZCZYŃSKI: *Style lektury...*, s. 26–27.

⁶² *Ibidem*, s. 27.

Ten drugi sposób stawia na liderów, osoby silne, zdolne do przewodzenia, dominujące, preferuje zatem typ wodzowski⁶³.

Istotą kontemplacyjnego stylu odbioru lektury jest taka relacja bohatera ze światem zewnętrznym, w wyniku której postać zaczyna lepiej rozumieć siebie i świat (przypadek Magdy z powieści Fox), mechanizmy funkcjonowania ludzkiej jednostki uwikłanej w zbiorowość lub samotnej; pojmując, czym są solidarność, wyobcowanie, współpraca, naturalna dla każdego człowieka potrzeba zawierzenia drugiemu. Celem może, lecz nie musi, być spotkanie z Innym albo osiągnięcie doskonałości wewnętrznej, wypracowanie własnej siły i samoświadomości. Aktywizująca (ekstrawertyczna) orientacja skupia się na powierzeniu czytelnikowi – za sprawą tekstu – zadania, które może polegać na zobowiązaniu go do współodczuwania czy współdecydowania z bohaterem, a więc do mniej lub bardziej wyartykułowanego zderzenia „ja” z otaczającą rzeczywistością. Jak zaznacza Leszczyński,

aby do takiej czytelniczej konfrontacji mogło dojść, bohater, który jest przecież formą literackiego medium między rzeczywistością przedstawioną a hipotetycznym odbiorcą, musi znaleźć się w sytuacji obligującej do stawienia czoła niesprzyjającym okolicznościom, wrogim siłom i własnej słabości, musi odczuć nakaz lub imperatyw przywrócenia naruszonej harmonii między dobrem i złem⁶⁴.

Bohaterowi (powieściowej Magdzie) zostaje powierzone zadanie, które traktuje jak misję⁶⁵. Jeśli czytelnik (może raczej czytelniczka) podejmie próbę zbliżenia się do emocji postaci lub nawet zidentyfikuje z nią, sam stanie się podmiotem aktywnym. Zatem obie drogi – kontemplacyjna i aktywizująca – zdają się towarzyszyć lekturze powieści *Magda.doc*, co oznacza, że powinny się uzupełniać, wspierać,

mobilizując hipotetycznego odbiorcę i do duchowego wzbogacania własnego wnętrza, i do działania w świecie, wpływania na kształt codzienności i równowagę moralną⁶⁶.

Alicja Baluch sięga po kierunki lektury, z których w odniesieniu do powieści Fox najwłaściwszy wydaje się medytacyjny (potrzeba harmonii, wewnętrznego

⁶³ Zob. G. SKOTNICKA: *Odbiorca wpisany w dziewiętnastowieczne powieści dla dziewcząt*. W: *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*. Red. B. ŻURAKOWSKI. Warszawa–Poznań 1989.

⁶⁴ G. LESZCZYŃSKI: *Style lektury...*, s. 37.

⁶⁵ Może ona polegać na samodzielnym, dobrowolnym podjęciu zobowiązania lub towarzyszeniu w jego wykonaniu innej postaci (udział pośredni lub bezpośredni), zadanie może być wynikiem zbiegu okoliczności lub skutkiem wcześniej podjętych działań, bywa również, że wynika z moralnej presji (na przykład prześladowanie, nakaz).

⁶⁶ G. LESZCZYŃSKI: *Style lektury...*, s. 45.

ładu⁶⁷). Z takim przesłaniem zdaje się pozostawiać swoją bohaterkę i jej los sama autorka, czemu daje wyraz i do czego wraca w drugiej części cyklu *Paulina.doc* oraz w tomie trzecim pod tytułem *Paulina w orbicie kotów*.

⁶⁷ Alicja Baluch sięga po kierunki lektury, które: zapraszają do zabawy (kod ludyczny), zwracają uwagę na brzmieniową organizację tekstu (styl piosenkowy), wskazują na wewnętrzną harmonię (medytacyjny), pouczają, jak należy postępować (czytankowy). A. BALUCH: *Od ludus do agora. Rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*. Kraków 2003, s. 21.

Marta Bolińska

(Un)awareness of threats? Pregnancy and FAS
(based on the novel entitled *Magda.doc* by Marta Fox)

Summary

There is a massive body of literature on pregnancy, which has been presented in many distinct ways. There have been various approaches as well: naturalistic, philosophical, medical, autobiographical, and many others. It should be sufficient to recall a couple of such novels, e.g.: *The Story of Sin* by S. Żeromski, *The Covenant with a Child* by M. Kuncewicz, *Polish Woman* by M. Gretkowska, *It* by D. Terakowska or *Domino. Treaty on the birth* by Anna Nasiłowska. One of the writers, who choose the topic of pregnancy in their prose, especially those addressed to girls, is Marta Fox. Her protagonist faces a surprising discovery – she will soon become a single mother. Readers learn what she does, what she gives up, what her daily routine is like from her computerized journal (*Magda.doc* and *Paulina.doc*). One of the issues that appear in the novel *Magda.doc* is consumption of alcohol. The possible effects (e.g. FAS / Fetal Alcoholic Syndrome) shall be presented in this paper.

Key words: novel for girls, pregnancy, FAS, prose by Marta Fox.

Марта Болинська

(Не)осознанность угроз. Беременность и синдром ФАС
(на примере *Магды.док* Марты Фокс)

Резюме

В художественной литературе тема беременности поднималась неоднократно. Она была представлена по-разному, к примеру, в натуралистическом, философском, медицинском, автобиографическом русле. Достаточно вспомнить такие произведения, как *История греха* С. Жеромского, *Завет с ребенком* М. Кунцевич, *Полька* М. Гретковской, *Оно* Д. Тераковской, *Домино. Трактат о рождении* Анны Насиловской.

Одной из писательниц, которая в своей прозе, прежде всего адресованной девушкам, говорит о беременности, является Марта Фокс. Ее героиня неожиданно для себя

открывает, что скоро станет матерью-одиночкой. Как она ведет себя, что делает, от чего отказывается и чем ежедневно занимается читатель узнает из ее компьютерного дневника (*Магда.док*, а также *Паулина.док*). Одна из проблем, которая появляется в романе *Магда.док*, – это употребление алкоголя. В статье рассматривается, к каким последствиям (напр. фетальный алкогольный синдром /ФАС) оно может привести.

Ключевые слова: роман для девушек, беременность, синдром ФАС, проза Марты Фокс.

ISSN 0208-6336
Cena 24 zł (+ VAT)

ISBN 978-83-226-3465-3



9

Więcej o książce

