

Podmiotowe strategie antropopoznawcze w charakteryzowaniu postaci

Subjective anthropic cognitive strategies in
characterizing characters

Mirosław Grzegórzek

Zespół Szkół Licealnych i Technicznych w Wojniczu

ORCID: 0000-0002-4857-2548

Streszczenie: Artykuł zawiera propozycję spojrzenia na „postać” poprzez humanistycznie definiowane kategorie gry i zabawy oraz genologiczną kategorię charakterystyki. Skoro gra literacka to szczególny rodzaj interakcji między twórcą dzieła a jego odbiorcami, oparty na ciekawości lub przyjemności, przyjęto założenie, że wśród wszystkich elementów gry, którymi autor oddziałuje na zainteresowanie czytelnika, postać odgrywa rolę kluczową. Każde spotkanie z postacią w doświadczeniu lektury zmienia jednocześnie „postać” doświadczającego, a takie dwuznaczne rozumienie rzeczownika „postać” sygnalizować może użycie go w znaczeniu substancjalnym, zbliżonym do kształtu i zarazem istoty czegoś. To z kolei daje możliwość spojrzenia na grę z „postacią” na godzinach polskiego jako na grę z proteuszowym kształtem genologicznym jej charakterystyki. W związku z tym zaproponowano cztery możliwe formuły, strategie antropopoznawcze – f i g u r y gry z gatunkiem i bohaterem: 1) zanurzenie w postaci, 2) przymierzanie kostiumu postaci, 3) szczególny związek z bohaterem, 4) lustro samego siebie. Wszystkie z tych „jednostkowych inscenizacji inności” zanurzone są w kategorii szczególnie predestynowanej do scalenia wszystkich kierunków zdobywania „wiedzy o sobie i osobie” na godzinach polskiego – empatii, definiowanej przez Elżbietę Mikoś jako „szczególny oddźwięk emocjonalny”.

Słowa kluczowe: gra, postać literacka, doświadczanie, inność, empatia

Abstract: The article proposes to look at the “character” through the humanistically defined categories of games and play and the genological category of characteristics. Since a literary game is a special type of interaction between the creator of a work and its recipients based on curiosity or pleasure, it was assumed that among all the elements of the game with which the author influences the reader’s interest, the character plays a key role. Each encounter with a character in the experience of reading changes the “character” of the experiencing person, and such an ambiguous understanding of the noun “character” may

signal its use in a substantial sense, close to the shape and, at the same time, the essence of something. This, in turn, gives the opportunity to look at the game with the “character” in Polish lessons as a game with the protean genological shape of the character’s characterization. Therefore, four possible formulas, anthropo-cognitive strategies have been proposed - figures of the game with the genre and the hero: 1) Immersion in the character, 2) Trying on the character’s costume, 3) A special relationship with the hero, 4) Mirror of oneself. All of these “individual stagings of otherness” are immersed in a category particularly predestined to combine all directions of acquiring “knowledge about oneself and a person” during Polish lessons - empathy, defined by Elżbieta Mikoś as “a special emotional resonance”.

Key words: game, literary character, experiencing, otherness, empathy

„Zabawa” i „gra” wpisują się w zbiór tych pojęć, które nie tylko w humanistyce XX wieku zrobiły wyjątkową karierę¹. Są często stosowane wymiennie (zob. Eco 2012, 377-402; Martuszevska 2007, 17-36), ponieważ trudno je precyzyjnie zdefiniować (zob. Kraska 2013, 5-52; Wołos 2002, 7-14, 26-34, 42-70, 72). Oba terminy przysparzają także literaturoznawcom – teoretykom literatury i dydaktykom - niemało kłopotu (Kolbuszewski 2002, 175-190). Dostrzegają ich potencjał integrujący w Teorii, która zastępuje teorię literatury (zob. Culler 1998, 9-26; Compagnon 2010, 5-20) .

Mianem gry można określić podstawową relację komunikacji literackiej między autorem, dziełem i czytelnikiem. Gra literacka to szczególny rodzaj interakcji między twórcą dzieła a jego odbiorcami² oparty na ciekawości lub przyjemności (zob. Martuszevska 2007, 66). Wśród wszystkich jej elementów postać odgrywa rolę kluczową. Już samo zainteresowanie bohaterem to warunek wstępny podjęcia gry: „najważniejszymi przedmiotami nie są wypadki, choćby niezwykle, ale – charaktery, dusze, składające się z elementów najtrwalszych, najużyteczniejszych i – nowych” – notował Bolesław Prus (cytat za: Martuszevska 2007, 65).

Z kolei według Goffmana jako grę można potraktować życie codzienne, gdyż „każda interakcja społeczna ma zawsze charakter (przynajmniej w części) spektaklu obliczonego na sprawienie odpowiedniego wrażenia na widzach” (Szmajke 1999, 13). Tym samym pojęcie

¹ „Wystarczy przywołać znane i mające status klasycznych antropologiczne teorie Johana Huizingi (Huizinga 2007) i Rogera Caillois (Caillois 1997). Na polu psychologii społecznej dysponujemy pracą Erica Berne’a (Berne 1997) (...). W filozofii wreszcie (...) mamy chociażby późnego Wittgensteina (Wittgenstein 1972), któremu zawdzięczamy kluczową również dla wielu prac literaturoznawczych koncepcję »gry językowej«, a w lingwistyce *Kurs językoznawstwa ogólnego* Ferdynanda de Saussure’a i pochodzące z [niego] (...) cytowane obrazowe porównanie systemu językowego jako gry w szachy” (cyt. za: Kraska M., 2013, *Prosta sztuka zabijania. Figury czytania kryminału*, Gdańsk, s. 6).

² „Partnerzy realizują wytyczne pewnego systemu, podejmując rozliczne czynności w sztucznie wyodrębnionym środowisku, realizując założone w systemie cele. Reguły systemu tworzą swoisty »język« umożliwiający partnerom wzajemne zrozumienie i prawidłowe działanie. Rola »wypowiedzi« w owym języku nie polega jednak przede wszystkim na komunikowaniu jakichś treści, ale na prowokowaniu określonych reakcji partnera w grze, na organizacji współdziałania, przynoszącego rozrywkę, kształcenie praktycznych sprawności, a wreszcie – zrozumienie reguł rządzących wszystkimi zjawiskami, które dają się opisać w systemie uprawianej gry” (Jarzębski J., 1982, *Gra w Gombrowicza*, Warszawa, s. 31).

gry łączy się ściśle z umiejętnością autoprezentacji (por. Szmajke 1999, 13-61). Mianem gry określić można również interakcje lekcyjne w teatrze życia szkolnego. W jego ramach podczas organizacji i realizacji procesu dydaktycznego uczniowie i nauczyciele przyjmują umowne role społeczne w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Jednocześnie oba podmioty sytuacji dydaktycznych posiadają, ewoluującą na różnych etapach edukacyjnych, świadomość ekwiwalencji treści życia wpisanych w literaturę fikcjonalną, której centrum zawsze jest człowiek. Postać nie tylko ogniskuje na sobie uwagę odbiorcy, będącą wypadkową konstrukcji autorskiej³ oraz doświadczenia czytelniczego (zob. Martuszevska 2007, 68), ale również warunkuje decyzje i wynikające z nich działania nauczycielskie skupione wokół lektury. Te z kolei są źródłem różnorodnych doświadczeń czytelnicznych, pełniących przede wszystkim funkcję antropopoznawczą, a przez to – tożsamościowotwórczą.

W najnowszej refleksji teoretycznej kwestie relacji między tożsamością, identyfikacją i podmiotem nabierają wyjątkowej wagi, mimo że „pytania o tożsamość pozostawały zawsze w kręgu zainteresowań literatury, [a] dzieła literackie szkicowały (...) na nie odpowiedzi, czy to pośrednio, czy bezpośrednio” (Culler 1998, 127). Dzięki literaturze i jej formom podawczym (np. charakterystyce postaci), nie tylko bohaterowie odkrywają niekiedy, kim są:

Literatura nie tylko uczyniła tożsamość jednym ze swoich tematów; odegrała też istotną rolę w kształtowaniu tożsamości czytelników. Wartość literatury wiązano od dawna z doświadczeniami, które stają się udziałem czytelnika za pośrednictwem postaci, pozwalając mu poznać, jak to jest: znaleźć się w określonych sytuacjach, i tym samym wyrabiając w nim skłonności do takich a nie innych działań i odczuć. Dzieła literackie zachęcają do utożsamiania się ze swymi bohaterami przez ukazywanie rzeczywistości z ich punktu widzenia (Culler 1998, 130).

Zasygnalizowane przez Jonathana Cullera mechanizmy identyfikacyjne według jednych deprawują młodych czytelników, dla innych są szansą na stworzenie lepszych ludzi. Z pewnością jednak częściowe choćby utożsamienia z bohaterami w kolejnych zdarzeniach lektury nieustannie stwarzają tożsamość odbiorców. W perspektywie wyznaczonej przez czas i narrację jest to proces zawsze *in statu nascendi*. Tym samym każde spotkanie z postacią w doświadczeniu lektury zmienia „postać” doświadczającego. Takie dwuznaczne rozumienie rzeczownika „postać” sygnalizować ma również użycie go w znaczeniu substancjalnym, zbliżonym do kształtu i zarazem istoty czegoś⁴.

Przyjmując taką perspektywę, można spojrzeć na grę z „postacią” na godzinach polskiego jako na grę kształtem gatunkowym charakterystyki, która ma w uniwersum dyskursu charakter „proteuszowy”. Różnorodność gatunkowa form, kanałów i nośników charakteryzowania oraz wpisana we współczesność permanentna obecność autoprezentacji w interakcjach międzyludzkich wymusza poszukiwanie nowych sposobów zdobywania wiedzy o człowieku.

³ Poprzez mechanizmy fokalizacyjne czy immersyjne.

⁴ A więc jako coś, co charakteryzuje się określonymi, zróżnicowanymi właściwościami fizykalnymi, a zarazem coś, co jest w czymś najważniejsze.

Zaproponowane w dalszej części wywodu formuły gry z gatunkiem i bohaterem są jednymi z wielu możliwych prób wrywania się z impasu polonistyki szkolnej, skupionej na doskonaleniu kompetencji tekstotwórczej. Stan ten jest skutkiem uwikłania jej w źle wykorzystywane schematy metodyczne⁵. Sytuacji wpychania omawianej formy w stereotyp, a zarazem wypychania poza sferę komunikacji szkolnej (nowa formuła egzaminu ósmoklasisty) sprzyja również bez wątpienia nieznanostwo tradycji dydaktyki polonistycznej, bogatej w liczne, wartościowe i wciąż aktualne wzorce.

Zarazem propozycje nowych poetyk odbioru opartych na konfrontacji doświadczeń i „zmyśle udziału” (zob. Szymborska 2006, 8-9; Nycz 2012, 208-226; Nycz 2018, 7-15) (na linii autor – bohater – czytelnik) oraz na strategiach immersywnych, które są strategiami partycypacyjnymi, stymulują odbiorcę do wyobraźniowego (emocjonalnego, wewnętrznego) zamieszkania w świecie przedstawionym. Czytelnik zapomina się w rzeczywistości pozafizycznej, oswajając ją i udomawiając w swej wyobraźni (por. Myrdzik 2018, 42; Maj 2015, 378). Również możliwości przekraczania barier percepcyjnych, jakie daje focalizacja⁶, pozwalają wejść w swoistą grę z rzeczywistością, w której oglądanie świata z perspektywy bohatera jest jak najbardziej możliwe i pożądane. Jak pisze Barbara Myrdzik,

lektura z perspektywy czytelnika warunkowana jego własnymi predyspozycjami i kompetencjami stanowi ważne zagadnienie wiedzy o literaturze. Pojawia się nie tylko w koncepcji konkretyzacji, w teorii informacji i semiotyki; w dialogu z tekstem, a także w rolach czytelniczych, np. w utożsamieniu, interpretacji, grze (Myrdzik 2018, 34).

Krzysztof Kraska, analizując literacką grę w powieści kryminalnej, w odniesieniu do reakcji odbiorcy modelowanych przez tekst, zauważa, że w ludycznej poetyce lektury dla przyjemności najistotniejsza jest triada: ciekawość – suspens – zaskoczenie (por. Myrdzik 2018, 41; Kraska 2013, 88-94). Przyjmując założenie, że uczeń piszący charakterystykę jest w pewnym sensie detektywem, który najpierw obserwuje, następnie selekcjonuje materiał, a na końcu nadaje mu logiczny kształt i rozwiązuje „zagadkę postaci”, triadę można wykorzystać w pracy nad tym gatunkiem szkolnej wypowiedzi.

Realizacja warunku „ciekawości” sprowadza się nie tylko do wyboru bohatera interesującego z punktu widzenia ucznia (a więc do wyboru postaci, którą warto scharakteryzować). Chodzi również o zaciekawienie bohaterem, a więc o budowę takiej sytuacji

⁵ Sztandarowym przykładem jest skostniały schemat realizowany w ramach metody norm i instrukcji: przedstawienie postaci, wygląd zewnętrzny, wnętrze (charakter), ocena bohatera – bez uprzedniej odpowiedzi na pytanie: po co i jak charakteryzujemy?

⁶ Umieścić można ją na szerszym tle „antropologii zmysłów”, która stanowi w teorii literatury jeden z wątków ponowoczesnej refleksji nad związkiem „ciała i Teorii”. Jednym z problemów poruszanych w ramach badań jest „obecność w literaturze innosensorycznych światów, odległych od potocznego doświadczenia, całkiem odmiennie zorganizowanych ze względu na niedoczynność czy nadczynność jednego ze zmysłów” (Rembowska-Płuciennik M., 2010, *Dlaczego warto wrócić do zmysłów? Wokół literaturoznawczych inspiracji antropologią zmysłów*, w: *Jaka antropologia literatury jest dzisiaj możliwa?*, Czaplinski P., Legeżyńska A., Telicki M. (red.), Poznań, s. 131, 133, 137).

dydaktycznej⁷, w której postać zostanie wyrwana z utrwalonych przez szkolną tradycję kontekstów interpretacyjnych. Taką szansę może stworzyć antyschematycznie postawiony problem, a więc temat polecenia poprzedzającego stworzenie charakterystyki.

„Suspens”, czyli chwyt retardacyjny w narracji służący potęgowaniu napięcia, w kontekście pracy nad charakterystyką rozumieć można dwojako. Z jednej strony byłby on elementem budzącym „ciekawość” wpisany w polecenie, z drugiej chodziłoby o takie gromadzenie, a następnie opracowywanie materiału, które aż do zakończenia rozważań o postaci pozostawałoby bez ostatecznej odpowiedzi. Jej brak stwarzałby możliwość etycznych reakcji czytelnicznych zakorzenionych w doświadczeniu uczniów (zob. Janus-Sitarz 2009, 200-201).

Z kolei „zaskoczenie” odnieść można nie tylko do rezultatu rozważań skupionych na postaci literackiej, której portret, profil wyłaniałby się z działań uczniowskich. Chodziłoby tu przede wszystkim o to, co postać zrobiła mnie, czytelnikowi: jak mnie zraniła, rozczarowała, dopełniła, przeraziła, pobudziła do działania, jakie uczucia wywołała, jak zapadła w pamięć, jakie nowe przestrzenie we mnie otwarła, jakie pytania pozostawiła bez odpowiedzi, czy i jak sprawiła, że stałem się inny (zob. Koziółek 2006, 82-83).

W zarysowanych kontekstach, oscylujących wokół kategorii lektury, gry, przyjemności i odpowiedzialności w lekturze, a także wyznaczonych przez powinności antropopoznawcze i tożsamościowotwórcze, wpisane w polimorficzny żywioł charakterystyki postaci w komunikacji szkolnej i pozaszkolnej (w tym jej potencjał autoprezentacyjny), zaproponować można cztery modelowe figury pracy na godzinach polskiego⁸.

Są one sprawdzoną w praktyce (zob. Grzegórzek 2020) próbą aplikacji aktualnych koncepcji teoretycznych do działań służących zdobywaniu wiedzy o człowieku poprzez doskonalenie kompetencji tekstotwórczych (i zarazem autoprezentacyjnych) na lekcjach języka polskiego. Przyjęto założenie, że aby były one skuteczne, powinny spełniać następujące warunki: 1) muszą redukować dystans na linii postać – czytelnik (bohater literacki – postać rzeczywista); 2) muszą wychodzić poza ograniczenia (gatunkowe i percepcyjne); 3) ich rezultatem musi być doświadczenie (Myrdzik 2018, 42; Maj 2015, 42). Konsekwencją przyjętej koncepcji jest hybrydyzacja gatunkowa, zmienność perspektyw⁹ oraz potencjalna obecność elementu autoprezentacji.

Figura 1: Charakterystyka jako zanurzenie w postaci – to propozycja takiej gry z postacią (za pośrednictwem polecenia, będącego podstawą wypowiedzi), by uczeń wcielił się całkowicie w bohatera. Przyjmując jego perspektywę, musi spróbować utożsamienia z postacią po to, aby popatrzeć na świat poprzez pryzmat myśli, uczuć i wartości, będących motywacją dla działań bohatera, a jednocześnie dokonać w jego imieniu autoprezentacji.

⁷ „Myślenie w kategoriach »dydaktyki sytuacyjnej« pozwala przekroczyć izolowane pojęcia, takie jak: lekcja, scenariusz lekcji, tekst, kartkówka, odpowiedź ustna i pisemna itd. Sytuacja dydaktyczna, wytworzona lub przechwycona ze zdarzenia lektury, daje szansę na uchwycenie heterogeniczności czytania i komentowania tekstu w klasie” (Koziółek K., 2006, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice, s. 47).

⁸ Nie znaczy to oczywiście, że nie może być ich więcej.

⁹ Zarówno związanych z podmiotem i przedmiotem wypowiedzi w zarysowywanych sytuacjach komunikacyjnych (zmienność ról), jak i proporcjami gatunkowymi projektowanej wypowiedzi (zmienność gatunków).

Przykładem polecenia, mieszczącego się genologicznie w szeroko pojętym genotypie charakterystyki-autoprezentacji, jest temat przygotowany na potrzeby rozmów o *Balladynie* Juliusza Słowackiego w klasie drugiej dawnego gimnazjum. Jego formuła ewoluowała w następujący sposób. Punktem wyjścia sytuacji dydaktycznej były słowa tytułowej bohaterki: „Zazdrozczę tej, co dzisiaj rano / Mną była” (Słowacki 1976, 145). Następnie cytata dookreślano pod względem sytuacji komunikacyjnej, którą musiał uwzględnić uczeń-bohater, co zarazem wyznaczało przestrzeń genologiczną dla twórcy wypowiedzi. Temat: „»Zazdrozczę tej, co dzisiaj rano mną była«. Balladyna opowiada o przyczynach i skutkach swojej metamorfozy” – zawęził realizację uczniowską do opowiadania. Z kolei polecenie: „Jestem Balladyna, kocham toksycznie... Autoportret kobiety złej” – z jednej strony zbyt poszerzało granice gatunkowe, z drugiej – za bardzo akcentowało wygląd zewnętrzny. Ostatecznie temat przybrał formę: „»Zazdrozczę tej, co dzisiaj rano mną była«. Balladyna o sobie samej. Autoportret kobiety złej (opowiadanie, autocharakterystyka, opis przeżyć wewnętrznych)”. Realizacje tak sformułowanego tematu przeszły najsmielsze oczekiwania autora do tego stopnia, iż jeden z uczniów podjął próbę stworzenia ballady (dumki, poematu), w której podmiotem mówiącym jest Balladyna posługująca się mową wiązaną, stylizowaną na teksty z epoki.

Figura 2: Charakterystyka jako przymierzanie kostiumu postaci – to konfrontowanie się z wartościami i sposobem życia, których reprezentantem jest postać. Przykładem polecenia realizującego modelowo zaproponowaną grę z postacią jest temat: „3 maja 1943 r. »Zośka« wydał harcowski rozkaz, który poświęcił pamięci »Rudego« i »Alka«. Ostatnie zdanie brzmi tak: «Janku i Alku, czuwamy i potrafimy pójść zawsze waszymi śladami». Czy dziś potrafiłabym/potrafiłbym pójść śladami kogoś z bohaterów *Kamieni na szaniec*? (wypowiedź argumentacyjna z elementami charakterystyki i autocharakterystyki)”.

Przytoczona propozycja odnosi się do lektury, która wciąż wywołuje żywe reakcje i emocje czytelników, a zarazem pozostała w kanonie po przejściu poreformatorskiej „zawieruchy lekturowej” (Janus-Sitarz 2019, 122). To ważne, bo już na wstępie procentuje wysoką motywacją do zajęcia stanowiska wobec postawionego zagadnienia. Jednocześnie temat zakłada skrócenie dystansu wobec bohaterów, nie przewiduje jednak pełnego z nimi utożsamienia. Uczeń ma się „zestawić”¹⁰ i porównać z daną postacią, przymierzyć jej „kostium” (realia życia, system aksjologiczny) na próbę, ale niekoniecznie w nim pozostać. Dookreślenia genologiczne w nawiasie zarysowują przestrzeń gatunków, którymi uczeń powinien się posłużyć, a zarazem balansują proporcje pomiędzy nimi. Formą nadrzędną jest wypowiedź argumentacyjna, w związku z tym elementy charakterystyki i autocharakterystyki (autoprezentacji) muszą pojawić się w funkcji rozwiniętych argumentów. Jest to w omawianym przypadku swego rodzaju kompromis między wpisana w charakteryzowanie funkcją antropopoznawczą a wymaganiami sprawdzanymi egzaminem ósmoklasisty, który, jak już powiedziano, nie tworzy sprzyjającego klimatu dla charakteryzowania, preferując binarny podział: opowiadanie – rozprawka.

¹⁰ Czyli umieścić figurę jakiegoś bohatera „obok siebie”, odnosząc ją do siebie uważnie, tym samym tworząc nową, relacyjną i refleksyjną jakość siebie.

Polecenie zarazem realizuje nowocześnie rozumiane funkcje formacyjne w „czasach niepokoju”¹¹. Formuła tematu daje pretekst do ustalania znaczeń słów ważnych dla każdego: miłość, przyjaźń, patriotyzm, zostawiając przy tym każdemu swobodę w ich definiowaniu i umożliwiając zajęcie wobec nich osobistego stanowiska. Jedno bowiem dobre pytanie ze strony nauczyciela, prowadzące do stawiania pytań przez uczniów, do samodzielnego uzgadniania znaczeń, negocjowania interpretacji, jest jednocześnie dla wszystkich szkołą szacunku dla inności (zob. Janus-Sitarz 2019, 121-132).

Figura 3: Charakterystyka jako szczególny związek z bohaterem – to formuła gry z postacią, która zakłada potraktowanie bohatera w funkcji „gabinetu luster”¹² czy pryzmatu, rzucającego nowe światło na samego charakteryzującego. O ile w propozycjach opisanych w figurach 1 i 2 punktem odniesienia dla autora charakterystyki był bohater literacki, o tyle ten za punkt odniesienia obiera samego ucznia. Temat charakterystyki: „Ta postać ma coś ze mnie... Opierając się na dowolnym tekście literackim, scharakteryzuj bohatera, z którym czujesz szczególny związek. Uzasadnij swój wybór ((auto)charakterystyka z elementami rozprawki)” zmusza *a rebours* do mówienia o sobie, a jednocześnie daje swobodę doboru przedmiotu porównania. Daje również możliwość otwarcia się uczniom nieśmiałym, dla których prezentowane postacie stają się swoistym *alter ego*. Zarazem temat można łatwo „uwolnić” z powinności literackich, dopuszczając do głosu postaci fikcyjne (w tym wirtualne) i rzeczywiste: filmu, komiksu, gier, vlogów i innych dziedzin popkultury („Mój wzór, autorytet, idol – charakterystyka postaci rzeczywistej lub fikcyjnej ważnej w moim życiu”¹³). Tego typu zabieg pozwala na lepszą orientację w świecie wartości nastolatków, których wyznacznikiem są preferowane wzorce osobowe¹⁴.

Figura 4: Charakterystyka jako lustro¹⁵ samego siebie jako innego – to wszelkiego rodzaju realizacje genotypu autoprezentacyjnego, szczególnie bliskie autocharakterystyce jako prototypowemu centrum¹⁶. Temat: „Jestem jaki jestem, gdyż... Moje odbicie w

¹¹ Określenie A. Janus-Sitarz.

¹² O dekonstrukcji antropologicznej metafory zwierciadła – zob. Burszta W.J., Piątkowski K., 1994, *O czym opowiada antropologiczna opowieść*, Warszawa, s. 38-39: „Nie ma żadnego zwierciadła, rozpadło się ono na szereg drobnych odprysków. Nie warto w ogóle do niego powracać, ponownie je mozolnie składać, gdyż byłoby to »złożenie« wyrażające kolejną obiektywistyczną iluzję. Byłby to powrót naszego zwierciadła, przez nas złożonego (...) Należy pogodzić się z utratą wygodnego lustra, ale nie wyrzucać jego kawałków (...) Znajdujemy się teraz w wesołym miasteczku, w autopoetyckiej sali luster, w których przeglądamy się z najrozmaitszych perspektyw. One nigdy nie ułożą się w spójny obraz, abyśmy mogli powiedzieć: »Patrzcie! Taki jest naprawdę świat! Tacy jesteśmy my!«”.

¹³ Temat ten jest charakterystyką i autocharakterystyką jednocześnie.

¹⁴ Niekiedy mogą być one sygnałem dysharmonii rozwojowych, co sytuuje charakterystykę w – zakorzenionej w tradycji – funkcji ważnego narzędzia we wczesnej diagnozie psychologicznej.

¹⁵ Nie można w tym miejscu i kontekście nie wspomnieć o Lacanowskim „stadium lustra” – konfrontacji dziecka z jednolitym obrazem własnego ciała (*imago*), a przez to – narodzinami odrębności ja, które – choć jest tylko odbiciem w lustrze, iluzją pojęciową – wraz z *innymi* dostarcza nam jednak wyobrażenia własnej tożsamości. (por. Dybel P., 1996, *Samowiedzenie w lustrze. Program antropologii psychoanalitycznej we wczesnych pismach Jacquesa Lacana*, „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria”, nr 4, s. 7-18).

¹⁶ Interesujące przykłady tak rozumianej autoprezentacji znaleźć można w niektórych podręcznikach do nauczania języka polskiego: 1) Napisz autocharakterystykę, której mottem będą słowa Wisławy Szymborskiej: „Jestem

lustrze samej siebie”, wymaga od twórcy wypowiedzi z perspektywy spojrzenia na siebie jako innego¹⁷. Nie jest to łatwe, zakłada dojrzałość emocjonalną piszącego i zaufanie do adresata wypowiedzi. Przeprowadzone badania (Grzegórzek 2020) dowiodły, że nastolatki w swoich autoprezentacjach są bardzo szczere, co z pewnością jest skutkiem i zarazem przyczyną atmosfery otwartości w klasie, szczególnie w dialogu za pomocą autocharakterystyki między piszącymi a nauczycielem (zob. Sporek 2014, 275-284). Spojrzenie na siebie za pomocą charakterystyki nie wyklucza również „wariantu zbiorowego” wpisanego w wypowiedź, czego przykładem jest temat: „Co Szekspir, bohater powieści Niziurskiego, powiedziałby o naszej klasie? (opowiadanie, charakterystyka zbiorowa, elementy autocharakterystyki)”.

Porównanie propozycji figur czytania postaci w szkole przy pomocy charakterystyki i ich wyznaczników zawiera poniższa tabela. Jednocześnie odwołując się do znanego z retoryki chwytu *prolepsis* (por. Okopień-Sławińska 2000, 437), podkreślić należy, iż zaproponowana w zestawieniu systematyka figur gry z postacią poprzez tworzenie ich charakterystyki jest jedynie modelem konceptualnym. Zaproponowane przykłady poleceń pokazują wyraźnie, iż poszczególne figury muszą się ze sobą splatać, łączyć i wzajemnie przenikać. Wynika to z amalgamatyczno-polimorficznego kształtu gatunkowego powiązanego z pragmatyką charakterystyki jako sposobu mówienia o człowieku.

Tabela 1. Modelowe figury czytania postaci. Zdobywanie wiedzy o człowieku przy pomocy charakterystyki

PERSPEKTYWA	FIGURA	RELACJA Z POSTACIĄ	DOŚWIADCZENIE
Punkt odniesienia	Figura 1	Pełna identyfikacja	Uczeń jest innym
POSTAĆ	Figura 2	Identyfikacja potencjalna	Uczeń mógłby być innym

kim jestem. Niepojęty przypadek jak każdy przypadek” (autocharakterystyka, el. interpretacji wiersza); 2) Wyobraź sobie, że jesteś w pracowni malarskiej i zamawiasz swoją karykaturę. Zapisz rozmowę między tobą a artystą, w której scharakteryzujesz siebie na tyle szczegółowo, by malarz mógł uwzględnić w takim portrecie twoje cechy i upodobania (dialog, charakterystyka); 3) „Wszystko się zmieniło. Do dzisiejszego popołudnia byłam/byłem...”. Napisz autocharakterystykę w formie wpisu do dziennika. Uwzględnij opis zdarzeń, które w istotny sposób wpłynęły na zmianę twoich poglądów, upodobań itp. (dziennik, opowiadanie, autocharakterystyka). Zob. Łuczak A., Prylińska E., Krzemieniewska-Kleban K., Suchowierska A., 2018, *Język polski. Między nami 8*, Gdańsk, s. 82. Prace bliskie prototypowi autoprezentacji szczególnie predestynowane są do lepszego poznania problemów uczniów (np. zaburzeń depresyjnych), będąc punktem wyjścia dla wzmacniania uczniowskiej samooceny - por. Janus-Sitarz A., 2019, *Funkcja formacyjna edukacji polonistycznej w czasach niepokoju*, w: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*, Maciejak K., Trysińska M. (red.), Warszawa, s. 129.

¹⁷ „Trzecie zamierzenie filozoficzne, tym razem jawnie zawarte w naszym tytule, zajął się z poprzednim w tym sensie, że tożsamość *ipse* uruchamia dialektykę, która dopełnia dialektykę bycia sobą i bycia tym samym, mianowicie dialektykę *siebie* i *innego niż* (ten) *sam*. Dopóki pozostajemy w kręgu tożsamości rozumianej jako bycie tym samym, inność innego niż (ten) sam nie stanowi nic oryginalnego: »inny« znajduje się (...) na liście antonimów »(tego) samego«, obok »przeciwego«, »odrębnego«, »różnego« etc. Sprawa ma się inaczej, jeśli łączymy inność w parę z byciem sobą. Inność, która nie pochodzi (...) z porównania, sugerowana w naszym tytule, taka inność może tworzyć samo bycie sobą. *O sobie samym jako innym* sugeruje od razu, że bycie sobą w przypadku siebie samego zakłada inność w stopniu tak głęboko wewnętrznym, że jedno nie daje się pomyśleć bez drugiego” (Ricoeur P., 2003, *O sobie samym jako innym*, Chełstowski B. (przeł.), Kowalska M. (wstęp), Warszawa, s. 9).

Podmiotowe strategie antropopoznawcze w charakteryzowaniu postaci

Punkt odniesienia	Figura 3	Szczególny związek	Uczeń ma coś z innego / inny ma coś z ucznia
UCZEŃ	Figura 4	Tożsamość	Uczeń jest sobą jako innym

Źródło: opracowanie własne

To właśnie wpisane w koncepcję: 1) mieszanie punktów odniesienia i perspektyw w spojrzeniu na postać; 2) redukcja dystansu między przedmiotem charakterystyki a podmiotem jej twórcy, skutkująca próbami znoszenia granic percepcyjnych i międzygatunkowych; 3) pole do mówienia o doświadczeniach; 4) potencjalna różnorodność możliwych mediów i form komunikacji do wykorzystania – stwarzają szansę na ciągle żywą, pozbawioną schematyczności, obecność charakterystyki na godzinach polskiego, która nie boi się trudnych rozmów o człowieku wpisanym w literaturę i tym zdomowionym w Sieci.

Zaproponowane figury traktować trzeba jako strategie antropopoznawcze oparte na grze z postacią. Ich wykorzystanie na lekcji uzależnione jest od świadomego nakreślenia przez nauczyciela teleologii podejmowanej gry. Cele ogólne gier z postacią to ćwiczenie: 1) w sztuce autoprezentacji – przechodzenia od nieuświadomianych form autoprezentacji (na przykładzie i w relacji do postaci literackich) do świadomego zarządzania wywieranym wrażeniem (w imieniu bohaterów, a docelowo – swoim własnym); 2) w sztuce czytania i kreowania narracji – konstruowania własnej tożsamości¹⁸ w oparciu o historie innych, w tym przede wszystkim bohaterów literackich; 3) w sztuce mówienia i pisania – tworzenia wypowiedzi i tekstów fortunnych w kontekście bliższej (egzamin zewnętrzny) i szerszej (wymagania współczesności) perspektywy pragmatycznej podejmowanych działań.

Kategorią, scalającą ogólnie zarysowane kierunki zdobywania wiedzy o człowieku, byłaby przede wszystkim empatia rozumiana przez Elżbietę Mikoś jako „szczególny oddźwięk emocjonalny”,

doświadczeni[e] zdziwienia, wywołanego siłą sprawczą niektórych utworów literackich, i skalą emocjonalno-intelektualnego pobudzenia czy wręcz współdziałania czytelnika w życiu psychicznym poznawanych postaci, [które] sprawia, że świadomość uczestniczenia w tym, co „zmyślane” (wejście w taką grę z fikcją), nie wyklucza reakcji empatycznych, a uczucia i doznania osób wykreowanych w tekstach wydają się rzeczywiste i przystawalne do naszych (Mikoś 2009, 7).

Jest to, bez wątpienia, istotna kategoria nie tylko w kontekście „współodczuwania” z postacią¹⁹ (zob. Davis 1999, 11-23), ale też ważna dla budowania tożsamości indywidualnej.

¹⁸ Indywidualnej i zbiorowej. „Tożsamość człowieka nie jest dana z góry, ale jest zdobywana w dynamice rozwoju, także w relacji dialogicznej z inną osobą. Jeśli chce on zrozumieć, kim jest, musi otworzyć się na to, co inne – inne w postaci osoby lub tekstu artystycznego, który pozwoli widzieć *jaśniej*, coś mu da, coś mu powie o świecie ludzkim i o nim samym” (Mikoś E., 2008, *Empatia w hermeneutycznej interpretacji tekstu literackiego*, „Polonistyka”, nr 2, s. 11).

¹⁹ E. Mikoś pisze: „W teorii empatii jednym z ważnych mechanizmów pobudzenia empatycznego jest przyjmowanie perspektywy Innego. Nie po to jednak, by odtworzyć w sobie to, co czuje inna osoba i móc powiedzieć: przeżywałem to samo i czuję podobnie, ponieważ jeśli nawet cierpiałem czy kochałem, to przecież kochałem i cierpiałem na swój sposób. Przyjmowanie perspektywy innego (choć zawsze wiąże się z pewnym ryzykiem wkroczenia w pułapkę wyobraźni) może dać pewną poznawczą świadomość sytuacji psychicznej i duchowej innej osoby – jej

Proces jej konstruowania odbywa się przecież zawsze w relacji do innych i siebie (niekiedy również jako innego). Pojęcie empatii ogniskuje również wokół siebie zagadnienia takie, jak: podmiotowość, zbiorowość, bliskość, dystans, pojedynczość, przyjmowanie ról, reakcje, spostrzeganie, podobieństwa, różnice, doświadczanie inności, relacje społeczne. Kontakty interpersonalne, które trudno wyobrazić sobie bez zachowań autoprezentacyjnych, również w empatii każą szukać podstaw skutecznej komunikacji, a co za tym idzie, współpracy między ludźmi, dzięki której świat i oni sami zmieniają się na lepsze.

Specyficzna zarazem dyspozycja emocjonalno-intelektualna, jaką jest empatia, wiąże się z teoriami etyzmu, „według których aspekt etyczny w postawie odbiorcy polega na odpowiedzialnej odpowiedzi na głos Innego” (Janus-Sitarz 2009, 234), czyli na otwartości na inną perspektywę, odmienne postawy i motywacje działań. „Podmiot empatyczny” otwiera się na wpływy zewnętrzne – na kontakt ze światem, drugim człowiekiem i otoczeniem (zob. Mikoś 2008, 8). Każde otwarcie się jest jednak ryzykowną grą (por. Attridge 2007, 171-175), której reguły wyznaczają: „własne” i „obce”, „rezygnacja” i „zawłaszczenie”, „akceptacja” i „nieufność” wobec postaci – innego, bez względu na to, czy jest nim bohater dzieła literackiego, uczeń czy nauczyciel, a więc „jednostkowe inscenizacje inności” (Attridge 2007, 173).

Bibliografia:

- Attridge Derek, 2007, *Jednostkowość literatury*, Mościcki P. (przeł.), Kraków.
- Berne Eric, 1997, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Izdebski P. (przeł.), Warszawa.
- Burszta Wojciech J., Piątkowski Krzysztof, 1994, *O czym opowiada antropologiczna opowieść*, Warszawa.
- Łuczak Agnieszka, Prylińska Ewa, Krzemieniewska-Kleban Kamila, Suchowierska Agnieszka, 2018, *Język polski. Między nami 8*, Gdańsk.
- Caillois Roger, 1997, *Gry i ludzie*, Tatarkiewicz A., Żurowska M. (przeł.), Warszawa.
- Compagnon Antoine, 2010, *Demon teorii. Literatura a zdrowy rozsądek*, Stróżyński T. (przeł.), Gdańsk.
- Culler Jonathan, 1998, *Teoria literatury*, Bassaj M. (przeł.), Warszawa.
- Davis Mark H., 1999, *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, Kubiak J. (przeł.), Gdańsk.
- Dybel Paweł, 1996, *Samowiedzenie w lustrze. Program antropologii psychoanalitycznej we wczesnych pismach Jacquesa Lacana*, „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria”, nr 4, s. 7-18.
- Eco Umberto, 2012, *Huizinga i zabawa/gra*, w: tegoż, *Po drugiej stronie lustra i inne eseje. Znak, reprezentacja, iluzja, obraz*, Wajs J. (przeł.), Warszawa, s. 377-402.

myśli, uczuć, intencji. Granice rozumienia i odczuwania zawsze określa horyzont własnego doświadczenia” (Mikoś E., 2008, *Empatia w hermeneutycznej interpretacji tekstu literackiego*, „Polonistyka”, nr 2, s. 10-11).

- Grzegórzek Mirosław, 2020, *Charakterystyka postaci w szkolnej edukacji polonistycznej*, Kraków [praca doktorska, maszynopis].
- Huizinga Johan, 2007, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Kurecka M., Wirpsza W. (przeł.), Warszawa.
- Janus-Sitarz Anna, 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków.
- Janus-Sitarz Anna, 2019, *Funkcja formacyjna edukacji polonistycznej w czasach niepokoju*, w: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*, Maciejak K., Trysińska M. (red.), Warszawa, s. 121-132.
- Jarzębski Jerzy, 1982, *Gra w Gombrowicza*, Warszawa.
- Kolbuszewski Jacek, 2002, *Konwencje ludyczne w szkolnej interpretacji tekstu literackiego*, w: *Metodyka literatury*, t. 2, Pachecka J., Piątkowska A., Sałkiewicz K. (wybór i wstęp), Warszawa, s. 175-190.
- Koziołek Krystyna, 2006, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice.
- Kraska Mariusz, 2013, *Prosta sztuka zabijania. Figury czytania kryminału*, Gdańsk.
- Martuszevska Anna, 2007, *Radosne gry. O grach/zabawach literackich*, Gdańsk.
- Maj Krzysztof M., 2015, *Czas światoodczucia: immersja jako nowa poetyka odbioru*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 368-394.
- Mikoś Elżbieta, 2008, *Empatia w hermeneutycznej interpretacji tekstu literackiego*, „Polonistyka”, nr 2, s. 6-12.
- Mikoś Elżbieta, 2009, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Kraków.
- Myrdzik Barbara, 2018, *Czy immersja jest nową poetyką odbioru?*, „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Linguae Polonae Pertinetia”, nr 9, s. 34-44.
- Nycz Ryszard, 2012, *Poetyka doświadczenia. Teoria – nowoczesność – literatura*, Warszawa, s. 208-226.
- Nycz Ryszard, 2018, *Odkrywanie zmysłu udziału*, „Teksty Drugie”, nr 1, s. 7-15.
- Okopień-Sławińska Aleksandra, 2000, *Prolepsis* [hasło], w: *Słownik terminów literackich*, Sławiński J. (red.), Wrocław-Warszawa, s. 437.
- Rembowska-Płuciennik Magdalena, 2010, *Dlaczego warto wrócić do zmysłów? Wokół literaturoznawczych inspiracji antropologią zmysłów*, w: *Jaka antropologia literatury jest dzisiaj możliwa?*, Czapliński P., Legeżyńska A., Telicki M. (red.), Poznań, s. 129-138.
- Ricoeur Paul, 2003, *O sobie samym jako innym*, Chełstowski B. (przeł.), Kowalska M. (wstęp), Warszawa.
- Słowacki Juliusz, 1976, *Balladyna*, Inglot M. (oprac.), Wrocław-Warszawa.
- Sporek Paweł, 2014, *Uczeń jako inny, nauczyciel jako inny. Edukacyjny dialog na tle filozoficznej koncepcji człowieka Józefa Tischnera*, w: *Podstawy Edukacji 7. Trendy cywilizacyjne*, Piasecka M., Irasiak A. (red.), Kraków, s. 275-284.
- Szmajke Andrzej, 1999, *Autoprezentacja: maski, miny, pozy*, Olsztyn.
- Szyborska Wisława, 2006, *Rozmowa z kamieniem*, w: *też, Zmysł udziału. Wybór wierszy*, Kraków, s. 8-9.
- Wittgenstein Ludwig, 1972, *Dociekania filozoficzne*, Wolniewicz B. (przeł. i wstęp), Warszawa.

Wołos Marta, 2002, *Koncepcja „gry językowej” Wittgensteina w świetle badań współczesnego językoznawstwa*, Kraków.

O Autorze:

Mirosław Grzegórzek – doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa (specjalność dydaktyka polonistyczna). Nauczyciel dyplomowany języka polskiego oraz historii i wiedzy o społeczeństwie w szkole średniej z ponaddwudziestoletnim stażem, autor kilkudziesięciu artykułów z dydaktyki i metodyki nauczania literatury i języka polskiego. Zainteresowania badawcze: genologia szkolnych gatunków wypowiedzi, stylistyka praktyczna, metodyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, narracyjne i antropologiczne konteksty odbioru literatury w szkole, historia i tradycja dydaktyki polonistycznej, film jako element kształcenia polonistycznego, literatura XIX i XX wieku.