

# Doświadczenia obecności. Interpretacja transakcyjna w szkole i w życiu

The experience of presence. Transactional interpretation in education and existence

Witold Bobiński

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: 0000-0001-5480-0511

**Streszczenie:** Idea transakcyjnej interpretacji tekstu nie doczekała się w Polsce „swoich pięciu minut” – rozkwitu, popularności, powszechnego lub choćby częściowego zachwytu i edukacyjnej implementacji. Czy warto do niej wracać, ożywiać concept, który zadomowił się przecież w zachodnioeuropejskiej i amerykańskiej refleksji o literaturze? Z pewnością tak, ale nie w formie teoretycznych rozważań, lecz pod hasłem zwrotu transakcyjnego w szkolnym czytaniu literatury. Powinien on oznaczać odważne i konsekwentne ujawnienie mechanizmów wymiany i transformacji łączących czytelnika i tekst. Każda interpretacja jest transakcją i lekcje czytania literatury stwarzają szanse uruchomienia przepływów doznań i znaczeń pomiędzy tym, co czytane i tym, kto czyta. Te przepływy konstytuują czytelnika, czyniąc go jednocześnie poznającym i poznawanym. To wielka szansa osobistego i społecznego rozwoju młodych ludzi. Już w latach 30. XX wieku zachęcała do takiej dydaktycznej lektury Louise Rosenblatt, wybitna amerykańska dydaktyczka literatury. Artykuł jest inspirowany jej wizją i dorobkiem.

**Słowa kluczowe:** transakcyjna teoria literatury, dydaktyka literatury, interpretacja transakcyjna, edukacja polonistyczna

**Summary:** The concept of transactional theory of literature and transactional interpretation hasn't succeeded in literary education in Poland so far. Is this worthwhile to rejuvenate the idea elaborated by Louise Rosenblatt in 1930s and still has the fundamental significance for the western literary theory and education? The author tries to justify the suggestion of the necessity of „transactional turn” in teaching literature in Poland. It should be understood as the determined educational efforts to reveal and strengthen the mechanisms of exchange and transaction while reading literature. The lessons of reading always enable to activate the flow of reading experience and senses, to start the circulation of messages between the text and the reader. Simultaneously the reader becomes the one who recognize and is being recognised. It can lead young people to the significant individual and social growth and become a great educational opportunity.

**Key words:** transactional literary theory, literary education, transactional interpretation, Polish Language Arts education



## 1.

Kiedy na przełomie 2024 i 2025 roku platforma Netflix zaprezentowała osiem pierwszych odcinków serialu nakręconego na podstawie słynnej powieści Gabriela Garcii Marqueza *Sto lat samotności* (w lutym 2025 roku ogłoszono początek zdjęć drugiej serii), w prasie, a zwłaszcza w przestrzeni internetu, rozgorzała dyskusja na temat trafności decyzji realizatorów tego filmowego przedsięwzięcia. Przedmiotem debaty stała się – przede wszystkim – kwestia możliwości przekładu na język audiowizualny osobliwego, nasyconego magią świata przedstawionego powieści, o którym narrator opowiada niepowtarzalnym językiem baśni, wspomnienia, grozy i anegdoty. Jak można było przewidzieć, dyskusja mieniła się (i wciąż mieni, bo głosów nieustannie przybywa<sup>1</sup>) różnorodnością opinii, wśród których jednak pojawił się pewien wątek łączący większość czytelników i widzów – jako dzieło ekranowe kolumbijski serial jest bardzo wysoko oceniany, zyskuje wręcz opinię filmowego dzieła o wyjątkowych walorach artystycznych. Jeśli zaś chodzi o fortunność i trafność adaptacji, o adekwatność ekranowej wizji do najsłynniejszego dzieła literackiego z kręgu realizmu magicznego – paleta komentarzy jest szeroka i zróżnicowana, choć w opinii przeważającej części użytkowników portalu Filmweb (i wielu innych stron poświęconych tematyce filmowej<sup>2</sup>) kultowej powieści Marqueza nie sposób przenieść na ekran bez straty swobodnego klimatu tworzonego przez język i osobowość narratora. O zróżnicowaniu opinii niech zaświadczy kilka wypowiedzi krytyków i innych uczestników forum, wraz z fragmentem dyskusji (ortografia i interpunkcja oryginalne):

Serial pachnący wielką literaturą – ta sama klasa, magia i rozmach co w książce. Satysfakcja ze śledzenia losów głównych bohaterów podobna jak w *Nocach i dniach*.

/Komentarz Tomasza Raczka/

nie spodziewałam się, że to będzie takie dobre! zaskakująco wierna adaptacja, co w tym przypadku w zupełności wystarcza

/Komentarz Katarzyny Kebernik/

Książkę czytałam jakieś 20 lat temu i nic pamiętam tylko że ją wciągałam nosem i byłam zachwycona i mrówki które w serialu są na samym początku. Mega wciągający, dziwny i niesamowity, polecam każdemu bo to wreszcie coś innego.

/Komentarz użytkownika stenka30-Kowalska/

Przecież to taki meksykański harlekin.

/Komentarz użytkownika madhuan/

Netflix zrobił z tego folklorystyczną kolumbijską telenowelę, co potwierdza, że wspała literatura literacka pierwotna pozostaje rzeczą nie do sfilmowania. Moc i magia dzieła

<sup>1</sup> Dyskusję śledzić można – na przykład – na platformie Filmweb, gdzie obok profesjonalnych recenzji filmowych znajdujemy liczne komentarze i oceny widzów (w chwili pisania tego artykułu serial ma 4 tysiące ocen, których średnia to 7,7 na maksymalnie możliwe 10 pkt.). Dyskusja na stronie: <https://www.filmweb.pl/serial/Sto+lat+samotno%C5%9Bci-2024-867710/discussion?plusMinus=true&page=2>

<sup>2</sup> Na platformie Rotten Tomatoes, gromadzącej opinie krytyków filmowych, serial uzyskał ocenę 84% na 100 (jest to tzw. Tomatometer), zaś w serwisie Reddit cieszy się niemal wyłącznie entuzjastycznymi opiniami widzów.

Marqueza tkwiła w poetyckich opisach. Postaci były wielowymiarowe, rozbudowane, miały poczucie humoru i obchodziły nas ich losy. Tutaj mimo ładnych obrazków i klimatycznej muzyki po prostu tego nie ma.

/Komentarz użytkownika baxinski/

Książkę czytałam ponad 20 lat temu i byłam nią zachwycona. Serial w pełni odzwierciedla jej klimat. Narrator "mówi" językiem książki mimo, że nie tak soczysto-pikantnie. Brawo dla lektora, tak jakby czytał książkę.

/Komentarz użytkownika 454baska/

454baska 10? Naprawdę? Chyba nie pojmujesz co oznacza taka ocena. I pamiętaj że oceniasz tu serial a nie książkę. Przez takie osoby jak ty serial ma za wysoką ocenę. No i ja dałem się nabrać.

/Wpis użytkownika madhuan/

madhuan Naprawdę, to moja indywidualna ocena, do której każdy z nas ma prawo. A dla mnie serial był wyjątkowy, także jako ekranizacja książki.

/Odpowiedź użytkownika 454baska/

Lektura wpisów użytkowników forum na portalu Filmweb skłania do kilku wniosków. Po pierwsze przekonuje o tym, że każda czytelniczka i każdy czytelnik powieści Marqueza wynieśli z doświadczenia lektury własną, niepowtarzalną, zakorzoną w pracy wyobraźni wizję świata przedstawionego utworu. Po drugie – wpisy świadczą o zróżnicowanej gamie emocji towarzyszących lekturze powieści, o konwencjach odbioru tekstu, o pracy pamięci przechowującej postacie, obrazy, język. Po trzecie wreszcie – niemal w każdej wypowiedzi uczestników dyskusji pojawia się wątek stopnia podobieństwa własnej wizji powieściowego świata do jego serialowej inkarnacji. W tej internetowej wymianie wrażen, opinii i ocen każdy z uczestników pozostaje przy swoim zdaniu, dla każdego najważniejszym arbitrem jest własna wrażliwość i wyobraźnia. To one głównie odpowiadają za kontakt z książką i z filmem. Dlatego przywołanej powyżej rozmowie użytkowników portalu Filmweb mogłoby patronować stanowisko Louise Rosenblatt, która w roku 1969, w artykule *Towards a Transactional Theory of Reading* (Rosenblatt 1969, 39), pisała:

Nikt inny nie może przeczytać wiersza, powieści czy sztuki za kogoś. Poprosić kogoś o doświadczenie dzieła sztuki w zastępstwie kogoś innego, byłoby równoznaczne z próbą odżywiania się poprzez prośbę do kogoś innego, by zjadł za nas obiad.

Pół żartem, pół serio można by uznać powyższe stwierdzenie za jeden z fundamentów **transakcyjnej teorii literatury** albo w ogóle – transakcyjnej koncepcji relacji z dziełem sztuki czy tekstem kultury. Najogólniej mówi ona o tym, że doświadczenie lektury polega na swoistej wymianie między czytelnikiem a tekstem i jest zawsze intymne, wyjątkowe, niepowtarzalne oraz zależne od kontekstu, w jakim się zdarza. Czy dydaktyka literatury może to wykorzystać z edukacyjnym pożytkiem? Formą odroczonej odpowiedzi niech będzie inne pytanie, dużo bardziej fundamentalne: czy można w ogóle nauczać czytania literatury, ignorując transakcyjny wymiar lektury?<sup>3</sup>

<sup>3</sup> W tym miejscu używam pojęcia „transakcji” w rozumieniu potocznym, wspartym na języku eko-

W cytowanym powyżej artykule Louise Rosenblatt opowiadała o eksperymencie czytelniczym, przeprowadzonym kilka lat wcześniej i polegającym na zapisywaniu wewnętrznej mowy czytelników tetrastychu Roberta Frosta<sup>4</sup>. Każda z badanych osób była proszona o kilkakrotną lekturę czterowersza i rozpoczęcie zapisywania własnego doświadczenia lektury w najkrótszym możliwym czasie. Następnie uczestnicy eksperymentu mieli wzbogacać swoje anonimowe zapiski dotyczące rozumienia tekstu, rozpoznania sytuacji, postaci, odczytania sensów. Można było zapisywać wszystko, co „przychodzi do głowy” w trakcie lektury, także myśli niepewne, hipotezy chwiejne, wnioski sprzeczne z formułowanymi poprzednio. Uczestnicy próbowali rozpoznać typ tekstu (np. konwencję poetycką lub inną), identyfikować postacie, uzmysłwić sobie okoliczności, w jakich padają słowa czterowersu, odczytywać symbolikę słów i motywów. Można było również zapisywać bliższe i dalsze skojarzenia z innymi tekstami. Celem badania pozostawało poznanie rodzajów aktywności czytelników w ich kontakcie z tekstem, charakterystyka podjętych przez nich działań, przebiegu tych operacji, ich tempa, wektorów myślenia o tekście itp. Wnioski z analizy zapisków uzyskanych w efekcie eksperymentu układały się w odpowiedź na – kluczowe dla doświadczenia – pytanie: co czytelnik robi z tekstem?

[Czytelnik] nie jest niezapisaną taśmą rejestrującą gotowy przekaz. Jest za to aktywnie zaangażowany w budowanie wiersza dla siebie z [czytanych] wersów. Wybiera z wielu elementów, które mu się ujawniają jako odmiany rezonansu na symbole werbalne. Znajduje jakiś kontekst, w którym te elementy mogą być ze sobą powiązane. Interpretuje wcześniejsze partie wiersza w świetle tych czytanych później. W istocie nie dokonuje pełnej lektury pierwszego wersu zanim nie przeczyta ostatniego i zanim ich nie powiąże. Istnieje więc coś w rodzaju kursowania tam i z powrotem, w miarę jak jedna po drugiej – synteza, kontekst, osoba – nasuwają mu [czytelnikowi – przyp. W. B.] się (Rosenblatt 1969, 34).

Uczestnicy wspomnianego badania (które na użytek tego tekstu, ale i prowadzonych przeze mnie zajęć z dydaktyki literatury nazwę „czytaniopisaniem”) stworzyli relatywnie obszerne relacje z własnego procesu czytania. Formułując autorefleksję, starali się – na ile to możliwe – przyjąć w stosunku do siebie samych perspektywę zewnętrzną i spojrzeć na siebie jak na przedmiot badania. Jednocześnie coraz dogłębniej rozpoznawali czytany tekst, który stopniowo nabierał charakteru. Najpierw rozpoznawano go jako wypowiedź reżysera do aktorów,

nomii. Zakładam, że takie znaczenie jest bliskie także nastolatkom i odruchowo przywoływane w przypadkach zetknięcia z tym wyrazem. Znaczenie pojęcia używanego metaforycznie jako określenie aktu lektury będę się starał konkretyzować na kolejnych stronach tego tekstu.

<sup>4</sup> ***It Bids Pretty Fair***

*The play seems out for an almost infinite fun.*

*Don't mind a little thing like the actors fighting.*

*The only thing I worry about is the sun.*

*We'll be all right if nothing goes wrong with the lighting.*

Wiersz pochodzi z tomu: *Steeple Bush*, New York 1947.

Eksperyment został przeprowadzony w 1964 roku. Autorka nie podaje wieku ani liczby uczestników, zaznaczając tylko, że była to „grupa kobiet i mężczyzn”.

w kolejnych odsłonach lektury stawał się wierszem (dostrzegano rymy i rytmikę), przybierał sensy, obrastał w symbole. Innymi słowy – zestaw słów połączonych w zdania stał się dla czytelników wieloznaczną wierszową wypowiedzią filozoficzną, przypisaną postaci, której można było nadać pewne cechy tożsamości. **Tekst stał się dziełem**, zaczął znaczyć w wielu wymiarach.

Można zasadnie mieć wątpliwości – czy tak właśnie czytają uczniowie? Osoby biorące udział w eksperymencie opisywanym przez Louise Rosenblatt byli ludźmi dorosłymi, nie znamy ich wykształcenia ani wcześniejszej orientacji co do celów doświadczenia. Z pewnością jednak taki eksperyment jest nie tylko do powtórzenia, ale i **do powtarzania** w warunkach szkolnych. Należałoby jedynie przekazać uczennicom i uczniom rzeczowe instrukcje dotyczące kategorii zapisków, o które byliby proszeni (np. charakter tekstu, konwencja/gatunek, nadawca, odbiorca, okoliczności wypowiedzi, sensy/wymowa). Zapiski nastoletnich czytelników mogłyby stanowić cenną informację zwrotną dla nauczyciela, ale także inicjować kolejne kroki młodych ludzi na drodze samopoznania (Jaki stosuję tryb czytania? Czy nie za szybko formułuję wnioski interpretacyjne? Jak wnikliwym jestem czytelnikiem, na co zwykle nie zwracam uwagi? Czy mam tendencję do wizualizowania świata przedstawionego? Do jakich swoich zasobów sięgam najczęściej – do wspomnień, wyobraźni, wrażeń z innych lektur? Innymi słowy: w jaki sposób przeprowadzam transakcję z tekstem, co w niego inwestuję (wkładam, wnoszę, wczytuję, wpisuję)? Zdecydowanie warto zachęcać również do takiej autorefleksji.

### 3.

Na potrzeby niniejszego artykułu i powstającej niezależnie od niego rozprawy zostało przeprowadzone badanie inspirowane eksperymentem Louise Rosenblatt. Grupę dwanaściorga studentek i studentów (w grupie był jeden mężczyzna) poproszono o cichą lekturę utworu Ryszarda Krynickiego *Pośród nich, w środku*<sup>5</sup>, opatrzonego instrukcją (*Poddajcie tekst wielokrotnej lekturze. Starajcie się rozpoznać jego charakter/konwencję, strukturę, formę, sensy, wymowę, nadawcę, odbiorcę, może także okoliczności wypowiedzenia. Na bieżąco sporządzajcie zapiski na temat Waszych rozpoznań i odkryć. Rozpocznijcie możliwie wcześnie, kiedy tylko coś przyjdzie na myśl. Ważna jest nie pełna interpretacja, nie spójność zapisków, ale ich autentyczny charakter, oddający przebieg procesu interpretacji.*). Na lekturę i dokonanie zapisków przeznaczono 30 minut.

#### ***Pośród nich, w środku***

Dwunastu mężczyzn przy nakrytym do przeznaczeń stole:  
już wiedzą, że jeden z nich zdradzi a drugi po trzykroć się zaprze, zanim  
raz (albo dwakroć, to będzie do końca niejasne) zapieje kur. Z nimi,  
pośród nich, w samym środku swojej nieskończonej jedyności, mistrz  
i nauczyciel. Ten, którego nie imają się liczby. Syn niewymawialnego  
Imienia. Syn człowieczy. Przed chwilą skończył łamać praśniki,  
teraz, po raz na zawsze ostatni, podnosi kielich z winem. Jego twarz

<sup>5</sup> R. Krynicki, *Pośród nich, w środku*, [w:] tenże: *Wiersze wybrane*, Kraków 2009, s. 312.

dla nas pozostaje zakryta. Jego skropione olejkami nardowym włosy promieniują nieziemską poświatą. Jego nieliczne słowa docierają do nas w przekładach i tłumaczeniach. Pilnych, wciąż poprawianych, po tylu wojnach nie wiadomo jak wiernych.

(Krynicky 2009, 312)

Zapiski studentów ujawniają pewne podobieństwa w kontekstualizacji tematyki utworu – wszyscy rozpoznali zdarzenie biblijne, połowa odwołała się do obrazu Leonarda da Vinci. Na tym jednak merytoryczne pokrewieństwa zapisków się kończą (ujawniają się za to te „metodologiczne”, o czym poniżej). Jeśli chodzi o kwalifikacje gatunkowe, młodzi ludzie dostrzegali w tekście opowieść (np. księdza, badacza *Biblii*), przypowieść, interpretację, strumień myśli stylizowanych na język biblijny, kazanie, opis obrazu, a nawet wstęp do rozprawy naukowej. U niektórych okazjonalnie ujawniło się podejście, które Głowiński nazwałby stylem mitycznym odbioru literatury – ci autorzy zapisków stosowali w odniesieniu do Jezusa zaimki pisane wielką literą. Jednak nawet w tych wypowiedziach dominują style alegoryczny i symboliczny<sup>6</sup> – zapiski wszystkich uczestników eksperymentu są kronikami myślenia o tekście, relacjami z namysłu nad kolejno czytаныmi fragmentami. Znać w tych relacjach procesualność interpretacji, jej rytmiczność, falowania, zakręty, zmiany punktów widzenia<sup>7</sup> („Za każdym kolejnym razem, kiedy czytam tekst, widzę scenę biblijną.”; „Najpierw myślałam, że >>mistrz<< i >>nauczyciel<< to dwie różne osoby, teraz, że jedna”. [...] Na końcu pomyślałam jeszcze o >>nieskończonej jedyności<< – mało to chrześcijańskie, jeśli weźmie się pod uwagę Tróję Świętą.”; „Mówca używa sformułowań >>do nas<<, >>dla nas<<, więc musi być on członkiem grupy dwunastu mężczyzn. [...] Mówca jednak nie jest członkiem dwunastu, ponieważ [...] nie używa formy >>wiemy<<.”; „Po trzecim przeczytaniu tekstu sądzę, że jest on wstępem do większej części. Rozdziału? Może książki.”; „Dochodzę do wniosku, że to nie mistrz i uczniowie są jednością. Jedynością. Dlaczego trzy razy źle przeczytałam to słowo? Wtedy to nabiera kompletnie innego sensu.”). Co oczywiste – każda osoba odwołuje się w procesie rozumienia do nieco innych fragmentów i aspektów utworu. Są też i takie, które budzą zainteresowanie większości uczestników badania – to, na przykład, kwestia zakrytej twarzy „mistrza i nauczyciela” (jeśli tekst jest odwołaniem do *Ostatniej wieczerzy* Leonarda, to na obrazie przecież widzimy twarz Jezusa) oraz tytuł utworu. Co ciekawe, do rozpoznania sensu tytułu autorzy zapisków przechodzą zwykle przy końcu swych uwag („W kontekście całego utworu ważny jest ten tytuł (?). Może odnosić się do Jezusa i apostołów, czyli możliwe, że do początkowych wersów tekstu. [...] Zastanawiam się też nad interpretacją tytułu w kontekście słów Chrystusa, wspomnianych przekładów – to tak, jakby te szczątkowe słowa znajdowały się teraz pośród naszych.”). Zastanawianie się, myślenie nad sensem utworu Krynickiego przybiera w wielu wypowiedziach

<sup>6</sup> Zob. M. Głowiński, *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Kraków 1977, s. 116 – 137.

<sup>7</sup> Wielokropki w nawiasach kwadratowych oddzielają wypowiedzi tej samej osoby, średniki zaś stoją między wypowiedziami różnych autorów. Styl i składnię wypowiedzi pozostawiłem bez zmian. Dokonałem jedynie korekty interpunkcji.

formę pytań do samego siebie, wewnętrznej rozmowy („Do jakiej grupy należy narrator? Chyba nie do 12 mężczyzn, nie uczestniczy na tych samych prawach w wydarzeniach.”; „Ciekawe, że akurat włosy narrator widzi wyraźnie i akurat co do nich nie ma wątpliwości. [...] Czy to znaczy, że bardziej ufamy naszemu wyobrażeniu, niż temu, co ktoś [...] o tym powiedział?”; „Dlaczego Jego twarz pozostaje dla nas zakryta?”; „Zastanawiając się dłużej nad wspomnianym przeze mnie zdaniem, myślę że >>wojna<< może odnosić się do wojny o to słowo. Właśnie o te tłumaczenia?”).

Studenci wnieśli do czytanego tekstu (powiedzmy, że wpisali bądź wczytali weń) elementy swojego doświadczenia kulturowego i szerzej: egzystencjalnego – pamięć lekcji religii, uczestnictwa w nabożeństwach i mszach, czytania *Pisma Świętego*, edukacji szkolnej i akademickiej, aktów lektury dzieł literackich, wizyt w muzeach, galeriach, własnych zachowań i postaw... W trakcie ponawianej lektury odnosili wrażenie, że – mówiąc metaforycznie – tekst się zmienia – nabiera innego charakteru, zadaje coraz więcej pytań, staje się stopniowo coraz mniej oczywisty, ujawnia nieoczekiwane aspekty znaczeń (np. ironię czy prowokacyjność), w końcu z enigmatycznej sekwencji znaków na papierze przekształca się w opowieść, kazanie czy wstęp do rozprawy. Sami studenci zaś doświadczali własnych nieoczekiwanych zachowań (np. odruchów niezgody na odstępstwa tekstu od doktryny chrześcijańskiej), zaskakiwali samych siebie (np. błędnym odczytaniem słów), rozmawiali ze sobą, zmieniali rozpoznania i konkluzje. W refleksjach po doświadczeniu „czytaniopisania” przyznawali się do wrażenia, że ich spotkanie z tekstem miało charakter dialogiczny, że tekst im coś dał, ale i oni dali coś tekstowi. I – że przy utworze Krynickiego ujawnili nieoczekiwane formy swojej obecności.

#### 4.

Koncepcję transakcyjnej teorii literatury (a w istocie – czytania i interpretacji) Louise Rosenblatt rozwijała w swoich artykułach i rozprawach już od lat 30. XX wieku. W roku 1938 ukazała się jej pierwsza obszerna praca teoretycznoliteracka *Literature as Exploration*. Już w tej rozprawie, a więc na długo przed pierwszymi programowymi wystąpieniami niemieckich propagatorów „estetyki recepcji” i – odrobinę późniejszego – nurtu teorii rezonansu czytelniczego (*reader-response criticism*)<sup>8</sup>, pojawiło się przeświadczenie:

---

<sup>8</sup> W 1970 roku ukazała się *Historia literatury jako prowokacja dla nauki o literaturze* (wyd. polskie 1999) Hansa R. Jaussa, zaś dwa lata później praca Wolfganga Isera o czytelniku implikowanym (*Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*). Podstawy koncepcji rezonansu czytelniczego zawierała rozprawa *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung* z roku 1976 (w Polsce fragment pracy ukazał się w 1986 roku jako *Proces czytania. Perspektywa fenomenologiczna*). Próbą podsumowania ustaleń estetyki recepcji była praca Jaussa *Towards an Aesthetic of Reception* z 1978 roku (przekład polski: *Teoria recepcji*, 1986). Amerykańska refleksja spod znaku teorii rezonansu czytelniczego ujawniła się we wspomnianej, przełomowej rozprawie Louise Rosenblatt, otwierającej perspektywę czytania jako transakcji. W latach 70. XX wieku – początkowo niezależnie, później zaś w nawiązaniu do prac Isera i Jaussa – teoria rezonansu czytelniczego wybrzmiała spektakularnie i mocno w pracach amerykańskich badaczy, między innymi Davida Bleicha, Normana Hollanda, Stanleya Fisha, stając się na kilka dekad jednym z dominujących strumieni refleksji teoretyczno- i krytycznoliterackiej, nie tylko w Stanach Zjednoczonych.

Nie ma takiego bytu jak typowy czytelnik albo typowe dzieło literackie; są natomiast potencjalne miliony indywidualnych czytelników albo potencjalne miliony konkretnych dzieł literackich. Powieść, wiersz czy tekst sztuki pozostają zaledwie znakami tuszu na papierze, zanim czytelnik przekształci je w sekwencję znaczących symboli (Rosenblatt 1995, 24).

Musiało minąć niemal pół wieku, by Ricoeur napisał słynne zdanie: „Tekst staje się dziełem tylko we wzajemnym oddziaływaniu między tekstem i odbiorcą” (Ricoeur 2008, 114). Zarówno dla Louise Rosenblatt, jak i później dla Ricoeura i Gadamera, kluczowa w akcie lektury stała się swoista wymiana: „Zarówno interpretator, jak i to, co interpretowane, ulegają przemianie w interpretacji”<sup>9</sup>. Wspomniane zjawisko obustronnej przemiany ujawniło się w przywołanym wcześniej eksperymencie czytelniczym opisanym przez Louise Rosenblatt, dało znać o sobie także w replice tego doświadczenia, którą pozwoliłem sobie przeprowadzić ze studentami UJ. Uczestnicy tej czytelniczej próby dostrzegali przemianę swoich wcześniejszych przeświadczeń na temat tekstu pod wpływem kolejnych aktów lektury, rewidowali swoje domysły, rozpoznania, korygowali kierunki myślenia. Jest więc w istocie tak, jak pisze Michał Januszkiewicz – w trakcie wnikliwego aktu lektury „z jednej strony tekst literacki zyskuje sens dzięki interpretacji; z drugiej – tekst interpretowany przekształca interpretację (a nawet interpretatora)” (Januszkiewicz 2012, 76). Ponawiane doświadczenie lektury modyfikuje nasz pierwotny (czy wcześniejszy) ogląd tekstu (wcześniejsze rozumienie), staje się on czym innym niż był jeszcze chwilę temu – w tym sensie się zmienia. Ta przemiana dokonuje się dzięki wpisaniu (albo wczytaniu) w tekst naszych „horyzontów rozumienia” (Januszkiewicz 2012, 76) – przesądzeń, wspomnień, wyobrażeń, skojarzeń, języka – całego naszego kulturowego czy wręcz egzystencjalnego wyposażenia. Można ten etap interpretacji nazwać „zawłaszczaniem” tekstu. Równocześnie – w miarę wczytywania się (któremu nieustannie towarzyszy wspomniane wczytywanie) tekst, jak gdyby, „podsuwa” nam nowe, pominięte poprzednio, a może niedostatecznie wyraźnie dostrzeżone i zaledwie śladowo zarejestrowane elementy (które ujawniają się w relacji do tych w pełni świadomie rejestrowanych). Metaforycznie można powiedzieć, że odsłaniając kolejne wymiary, tekst niejako „upomina się o swoje”, „uwłaszcza się” i istnieje dla nas w procesie ciągłej zmiany (Przyboś nazwałby to migotaniem znaczeń). W ten sposób kolejne postępy rozumienia (kroki interpretacyjne) modyfikują obraz tekstu, nadają mu nowych odcieni tożsamości. Rozumienie (interpretacja) – a więc punkt widzenia czytelnika – synchronicznie interferuje z przeobrażaniem się tekstu. Czy jednak na pewno w procesie czytania mamy do czynienia z dwoma odrębnymi instancjami?

W ciekawym numerze „Tekstów Drugich”, z których zaczerpnąłem szkic Januszkiewicza, znajduje się polemiczny wobec *Wczytywania (się) w tekst...* arty-

<sup>9</sup> Cytowane zdanie pochodzi z pracy Andrzeja Wiercińskiego, pedagoga, teologa i filozofa, autora wielu rozpraw z dziedziny hermeneutyki. Rozprawę (*Seeking Understanding. Philosophical And Theological Hermeneutics*, w: *Between The Human And The Divine. Philosophical And Theological Hermeneutics*, ed. A. Wierciński, “The Hermeneutic Press”, Toronto 2002) cytuję Michał Januszkiewicz w artykule, którego fragmenty będą w dalszej części tekstu przywoływał.

kuł Andrzeja Szahaja. Autor podważa zasadność respektowania dualizmu tekstu i czytelnika, choć idea interpretacji transakcyjnej budzi jego sympatię.

Zgadzam się z Januszkiewiczem, że debata na temat tego, co pierwsze – tekst czy interpretator – nie ma już sensu i że należy zadowolić się faktem istnienia różnych interpretacji i przystąpić do badania tego, co owe interpretacje czynią (a ja dodałbym także: jaki jest ich kontekst kulturowy, w tym aksjologiczny oraz polityczny). Zgadzam się też, iż jednym z istotnych aspektów owego czynienia jest to, że zmieniają one interpretatora. Jeśli jednak tak się do faktu interpretacji podchodzi, nie można jednocześnie powracać do starych dualistycznych założeń, które chciało się porzucić. [...] Chodzi m.in. o problem, jak tekst może nas zmieniać, jeśli nie jest czymś od nas różnym? Pomiędzy kim toczy się dialog, jeśli nie pomiędzy tekstem a interpretatorem? Podejście dualistyczne podsuwa nam od razu gotowe i od wieków uznane odpowiedzi na te pytania. Podejście monistyczne musi dopiero owe odpowiedzi sformułować (Szahaj 2012).

Jak więc mówić o transakcji jako wymianie, jeśli podważyć „dwuinstancyjność” procesu (i zarazem zdarzenia) lektury? Kto z kim (z czym) dokonuje wymiany i co jest jej przedmiotem? Zaskakujące wydaje się to, że koncept dyskutowany w drugiej dekadzie XXI wieku Louise Rosenblatt podejmowała z górami cztery dekady wcześniej...

## 5.

„Na co, w istocie, odpowiada czytelnik? Co interpretuje?” – pytała w roku 1978 Louise Rosenblatt w swojej fundamentalnej rozprawie na temat transakcyjnej teorii literatury (Rosenblatt 1978, 9). Stawiała to pytanie przekonana, że „Tekst jest koniecznym, ale niewystarczającym warunkiem [ujawnienia się] utworu”. Pojęciami „utwór”, „dzieło”, „wiersz”, „powieść” określała badaczka te postacie tekstu, które zostały przez czytelnika ujawnione (wywołane, wzbudzone) w procesie interpretacji. To ujawnianie czy wywoływanie utworu odbywa się – według amerykańskiej literaturoznawczyni – na podobieństwo zdarzenia o charakterze sprzężenia zwrotnego.

Mówimy, że czytelnik interpretuje tekst (czytelnik oddziałuje na tekst). Możemy też powiedzieć, że tekst wytwarza odzew (rezonans) w czytelniku. (Tekst oddziałuje na czytelnika). Ponieważ każde z tych sformułowań nazywa pojedynczą linię oddziaływania jednego osobnego elementu na inny osobny element, to każde z nich zniekształca rzeczywisty przebieg procesu czytania. Relacja pomiędzy czytelnikiem a tekstem nie jest linearna. Ona jest sytuacją, zdarzeniem [rozgrywającym się] w konkretnym czasie i miejscu, zdarzeniem, w którym jeden element warunkuje drugi (Rosenblatt 1978, 16).

Tekst jest konieczny do tego, aby w człowieku obudził się czytelnik, ale z chwilą tego przebudzenia zaczyna się proces, w którym obie instancje doznają przeobrażeń. Już w pierwszej swej książce Rosenblatt wykorzystała – często potem i chętnie podchwytywane – obrazowe pojęcie „nasycania” (*infuse*) tekstu przez czytelnika. Osoba czytająca nasycy tekst całym swoim doświadczeniem egzystencjalnym, ale też odczuciem chwili bieżącej, wspomnieniami, wyobrażeniami, skojarzeniami, przeżywaniem cielesności – można by rzec: aktualnymi formami

obecności. Od pierwszej chwili kontaktu z tekstem ten ostatni nie jest już pierwotnie dostrzeżonym na kartce lub ekranie zestawem znaków. Przyjmuje nowe i wciąż nowe tożsamości, jest w coraz to inny sposób nasycony, naznaczony świadomością, nieświadomością i cielesnością czytelnika. Jeśli odczytać tę metaforę nieco bardziej dosłownie, powiemy, że czytelnik „zaparza” tekst – *infusion* to określenie często spotykane na opakowaniach herbaty ekspresowej<sup>10</sup>. „Zaparzanie” nadaj tekstowi barwę, esencjonalność i aromat. To już nie szklanka gorącej wody, to napar. Smakując go, obcujemy już czymś innym niż neutralny, przezroczysty płyn. W podobny sposób, interpretując, czyli myśląc o tekście, obdarzając go znaczeniami – nie kontaktujemy się z jego pierwotnie ujrzaną postacią, lecz z jego – dokonaną (lub / i dokonywaną) przez nas – **aktywacją**.

Tak właśnie dokonuje się transakcja interpretacyjna – od pierwszego rzutu oka na tekst, od pierwszego przeczytanego słowa – rozpoczyna się wymiana/przeobrażanie. W najprostszych słowach: tekstowi dajemy nasze jego odczucie i rozumienie, on zaś nam – samorozumienie. Píše o tym fenomenie Andrzej Szahaj:

To, co zdarza się nieoczekiwanie w procesie obcowania z tekstem, to [...] odkrycie w trakcie jego interpretacji, iż istnieją w nas przekonania, o których istnieniu dotąd nie wiedzieliśmy. A w takim razie dialog, o którym mówi Gadamer i za nim Januszkiewicz, byłby dialogiem wewnętrznym (pomiędzy różnymi ja w nas), jedynie projektowanym na zewnątrz, zaś zmiana, jaka dokonywałaby się w interpretatorze pod wpływem interpretacji, byłaby niczym innym jak tylko odkrywaniem tych aspektów naszej świadomości (tych przesądzeń), które dotąd były przed nami ukryte (byłoby to przejście od wiedzy milczącej do wiedzy jawnej czy od wiedzy „jak” do wiedzy „że”) (Szahaj 2012, 92).

To naprawdę ważne w kontekście dydaktyki literatury. Ale jeszcze ważniejsze w świetle przekonania, że autentyczna, żywa, naznaczona świadomą obecnością czytelników lektura, może stać się dydaktyką egzystencji<sup>11</sup>.

## 6.

W kontekście edukacji kulturowej i idei szkoły światocentrycznej nie jest istotne, czy interpretację transakcyjną rozumiemy jako wymianę między dwoma lub trzema instancjami, czy też jako rozmowę pomiędzy różnymi wcieleniami jednej instancji. Na pewno jednak warto przejąć się przeświadczeniem Louise Rosenblatt, zwolenników estetyki recepcji, myślicieli spod znaku neopragmatyzmu czy filozofów literatury bliskich dekonstrukcji, że to, z czym czytelnik prowadzi dialog, wymianę – jest indywidualną, niepowtarzalną, jednostkową aktywacją tekstu, jego chwilowym czytelnicznym wcieleniem (zarazem wczytaniem, wmyśleniem, wczuciem). Nie jest więc stroną dialogu czy uczestnikiem wymiany tekst

<sup>10</sup> O „zaparzaniu” tekstu pisze Nicholas J. Karolides w rozprawie *Reader Response in Secondary and College Classrooms*. Autor jest literaturoznawcą i filozofem, profesorem Uniwersytetu w Wisconsin. Zajmuje się też popularyzacją i komentowaniem dorobku Louise Rosenblatt.

<sup>11</sup> To jakże trafne i – szczególnie w polskich warunkach – rewolucyjne pojęcie przywołuję za Grzyzną Tomaszewską, która w książce *Przeciw gotowym odpowiedziom. Literatura i dydaktyka literatury w czytelnicznych spotkaniach* (Gdańsk 2021, 22) lokuje nauczanie i czytanie literatury w continuum doświadczeń egzystencjalnych człowieka (także ucznia). Jest to koncept zbieżny z myśleniem wielu współczesnych humanistów, by wymienić choćby Marthę Nussbaum, Gerta Biestę, Tadeusza Sławka czy Michała Pawła Markowskiego.

wobec czytelnika osobny, od niego niezależny, całkowicie odrębny, przez czytelnika niezawłaszczony. Taki w istocie nie istnieje, jeśli proces lektury już się rozpoczął. Przywołajmy jeszcze inne słowa Andrzeja Szahaja na ten temat:

[...] w moim przekonaniu oddzielenia tego, co obiektywne, od tego, co subiektywne w procesie interpretacji przeprowadzić się nie da i w tym sensie jeden z głównych zamysłów literaturoznawstwa jako takiego leży w gruzach: zamysł wyznaczenia tego, co naukowo o tekście stwierdzalne, a zatem niepodważalne, albowiem zawsze już w nim obecne, i tego, co pozanaukowo (choć niekoniecznie – amatorsko) woluntarystycznie doń wkładane, a zatem i wymienne (Szahaj 2012, 88).

Ta konstatacja nie może pozostać bez konsekwencji, jeśli sobie wyobrazimy horyzonty kulturowe nastolatków, z którymi czytamy dzieła literackie. Nie oznacza to, rzecz jasna, automatycznej zgody na odczytania – z naszego punktu widzenia – niedorzeczne, pozorne, błazeńskie, pozbawione oparcia w jakiegokolwiek logice czy mechanice ruchu myśli. Nieuchronnie jednak indywidualne aktywacje tekstów wspierać się będą na odczuciach, wyobrażeniach, skojarzeniach, na pracy pamięci. Nie mając dostępu do tych sfer duchowości naszych uczniów (ani do relacji tych sfer z doświadczeniami cielesnymi), nie możemy łatwo podważać tego, co polonistyczna (literaturoznawcza) tradycja i nasz indywidualny odbiór tekstu chciałyby uznać za nieuprawnione. Zresztą – neopragmatyzm uczy nas efektywnego obcowania z nieoczekiwanymi skutkami interpretacyjnych transakcji.

Najważniejsze, aby zdarzenia interpretacji dokonywały się w szkole (a także – w murach uczelni), aby były przez nią inicjowane, inspirowane, organizowane i omawiane. Edukacja powszechna powinna wprowadzać wszystkich w nawyk interpretacji, nie tylko tekstów literackich. Warto, aby **transakcyjność** (a więc jednocześnie **negocjowalność**) interpretacji stała się częstym doświadczeniem uczennic i uczniów, i aby szkoła wytwarzała w nich dyspozycję do aktów takiej wymiany. Nie tylko między czytelnikami a tekstami.

## 7.

Każda interpretacja z natury rzeczy jest transakcją, zarówno ta wieloaspektowa, błyskotliwa i głęboka, jak i ta niepełna, fragmentaryczna, dyskusyjna czy zaskakująca dziwnością. Każda interpretacja wymaga odwagi i podjęcia ryzyka (przedstawienia własnej hipotezy i jej konfrontacji z innymi). Sytuacja szkolnego (klasowego, grupowego) spotkania z tekstem literackim wzmacnia szanse ujawnienia potencjału transakcyjności i ułatwia podjęcie ryzyka interpretacji. Potrzebne jest do tego wyzwolenie zaangażowania (poprzez odpowiednio sformułowane wyzwania), uruchomienie rozmaitych mechanizmów transakcji myśli, doznań i doświadczeń.

Efektywna lektura transakcyjna dokonać się może w warunkach wolności myślenia i wypowiedzi. Największy potencjał uruchamiania wnikliwej lektury pojmowanej na sposób dialogiczny dostrzegam w działaniach dydaktycznych zorganizowanych wokół sytuacji wyboru i zjawiska „rozmowy z tekstem” (albo właśnie: wymiany). Owe możliwości kryją się w kilku, omawianych już przeze mnie

w innych tekstach<sup>12</sup>, metodach i technikach dydaktycznie aranżowanego czytania literatury. Uniwersalną techniką czytania, sprawdzoną w różnorodnych warunkach (i przy udziale zarówno uczniów, jak i studentów czy nauczycieli) jest uruchamianie **wewnętrznej mowy czytelnika** (dalej zwanej w skrócie wmc)<sup>13</sup>, polegającej na zadawaniu pytań (tekstowi lub sobie – zależnie od punktu widzenia) o te miejsca w dziele (fabule, języku lub strukturze), które takie pytania, choćby w niewielkim stopniu, prowokują. Miejsce pytań mogą zająć wszelkie komentarze do tekstu, także zachwyty czy grymasy. Mając za sobą wiele doświadczeń takiej lektury fragmentów *W pustyni i w puszczy*, *Latarnika* czy *Lalki*, jestem przeświadczony o interpretacyjnej skuteczności i atrakcyjności tych zajęć. Pytania, komentarze, dopiski pojedynczych uczniów lub par stają się tematem wspólnej rozmowy (wymiana), zaś próby odpowiedzi układają się w swoisty ranking tych najpowszechniej akceptowanych. Kolonialna wizja Afryki (oraz portret jej wyznawcy – Stasia), destrukcyjny wpływ *Pana Tadeusza* na życie Skawińskiego, zręczne gry narratora *Lalki* z czytelnikiem – te i inne aspekty wspomnianych utworów, wydobyte dzięki podwójnej transakcji (uczeń – tekst aktywowany; wewnątrzklasowa wymiana pytań, odpowiedzi i uwag) mają zwykle walor nieoczekiwanych, zaskakujących konkluzji i punktów widzenia. Pojawiają się one dzięki konfrontacji współczesnej wrażliwości i horyzontów kulturowych młodych ludzi z wizją świata wpisaną w dawne teksty, z sylwetkami bohaterów, ich czynami i motywacjami. Skutecznie aktywowana transakcja treści i znaczeń między młodymi czytelnikami a tekstami (przypomnijmy: według Andrzeja Szahaja – między różnymi ja odbiorcy) prowadzi niekiedy do zakwestionowania pierwotnych sądów i przekonań. Młodzi adepci polonistycznych studiów nauczycielskich, poproszeni o „przepytanie” i skomentowanie uwagami fraszki *Na zdrowie* Jana Kochanowskiego, nie podejrzewali zrazu, iż pytania – „Dlaczego zdrowie zostało określone jako klejnot?”; „Które wartości służą którym?” – doprowadzą w fazie formułowania odpowiedzi do wniosku o afirmacji „marności” takich jak młodość, uroda, majątek, władza. Za najtrafniejszą metaforę zdrowia Kochanowski uznał właśnie szlachetny kamień, a zdrowie potraktował po prostu jako okoliczność umożliwiającą korzystanie z życia. Przeświadczenia studentek i studentów o umoralniającym wpływie literatury zostały również z hukiem obalone przez akty wewnętrznej mowy czytelników bajek Krasickiego. Wspomniane zaskoczenia i niespodzianki ujawniły tyleż „kulturowe i egzystencjalne wiano”, które młodzi ludzie wnieśli w wymianę z ożywionymi przez nich tekstami, ile również (a czy nie bardziej?) szkolny odbiór ustabilizowany kanonicznych dzieł polskiej literatury.

<sup>12</sup> Mam na myśli głównie rozprawę *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji*, Kraków 2023. Odwołania do aktywizujących technik czytania literatury są też obecne w moich artykułach z lat 2023, 2024.

<sup>13</sup> O mowie wewnętrznej, mowie niemej, bezgłośnie, jako formie rezonansu filmu w odbiorze widza pisał czeski strukturalista Jan Mukarovsky w tekstach *Czas w filmie* i *Studia z estetyki*. Zob. A. Helman (red.) *Estetyka i film*, Warszawa 1972. Pojęcie to wykorzystałem jako inspirację do spreparowania techniki dydaktycznej lektury tekstu. Jest ona modyfikacją dydaktycznego czytania literatury pod nazwą *reading aloud* lub *close reading*, które miałem okazję poznać podczas wizyty studyjnej w Teachers College Uniwersytetu Columbia w Nowym Jorku.

Najpoważniejszą przeszkodą w uruchamianiu szkolnych interpretacji tekstu (oczywiście – z założenia – transakcyjnych) jest brak motywacji do spotkania z utworem, trudna do przezwyciężenia niechęć do zaangażowania się w rozmowę, którą tekst może wywołać<sup>14</sup>. Wzbudzenie motywacji do wyjścia tekstowi na spotkanie przyniesie więcej czytelnicznych korzyści niż wyposażenie uczennic i uczniów w wiedzę na temat różnorodnych strategii i narzędzi interpretacji. Wielokrotnie testowana przeze mnie, moje studentki i studentów oraz przez znajome polonistki i polonistów **strategia tomiku** oddaje w sferze motywacji czytania usługi trudne do przecenienia. Jej zasadniczym, inicjalnym komponentem jest wybór jednego spośród zestawu („tomiku”) zaprezentowanych klasie utworów literackich lub tekstów kultury (wierszy, fragmentów prozy lub dramatu, obrazów, fotografii). W technice nagłaśniania wewnętrznej mowy czytelnika katalizatorem czytelnicznej aktywności było przyznanie uczniom prawa do dyskusji z tekstem, do ujawnienia aktów odczuwanego w sobie rezonansu, odzewu na tekst – jakkolwiek on by nie był. Afirmacja uczniowskiej wolności komentarza, a przy tym – udowodnienie interpretacyjnej efektywności takiej techniki – zwykle prowadzi do wnikliwej, często krytycznej analizy tekstu. W przypadku techniki tomiku akceleratorem zaangażowania jest sama sytuacja wyboru – oczywiście znowu ufundowana na uczniowskiej wolności decyzji. Oba te sposoby aktywności czytelnicznej budują poczucie sprawczości uczniów – technika wmc dowartościowuje każdy, pojedynczy komentarz dotyczący tekstu. Strategia tomiku szanuje każdy wybór i jego uzasadnienie. Skrócony wariant strategii zakłada wygłoszenie uzasadnień (z cytatami i komentarzami) dla wyborów młodych czytelników, sporządzenie rankingu tekstów i wspólną rozmowę o jednym lub dwóch utworach cieszących się największą frekwencją wskazań. Asumptem do rozmowy o tekstach stają się uzasadnienia tych, którzy zwyciężski tekst wybrali, jak i kontrargumenty tych, którzy zdecydowali się na inny. W skróconej wersji strategii transakcja przebiega między czytelnikiem a tekstem aktywowanym (uczniowie wskazują utwory, które z jakiegoś powodu najmocniej apelują do wrażliwości, zaskakują lub, po prostu, podobają się), następnie zaś – między odczytaniem (aktywacjami albo „różnymi ja”) uczestników. W trakcie zajęć prowadzonych przeze mnie z użyciem tej strategii często największą frekwencją wskazań cieszy się wiersz Adama Zagajewskiego (utwór pochodzi z tomu *Anteny*, Kraków 2005, s. 20).

### ***U stóp katedry***

Kiedyś w czerwcu, pod wieczór,  
wracając z długiej wyprawy  
i mając jeszcze w świeżej pamięci  
zapach kwitnących drzew Francji,  
żółte pola i zielone platany,  
które biegły szybko przed samochodem,

<sup>14</sup> W kontekście rozważań o motywacji, nie powinniśmy unikać pojęcia „korzyści”. Pomijając wszelkie aspekty korzyści praktycznych (kształtowanie umiejętności potrzebnych zarówno przy egzaminach, jak i w codziennym życiu), należałoby dążyć do sytuacji, w których najważniejszą „korzyścią” stawałoby się samo doświadczenie czytania – indywidualnego i wspólnotowego – jako aktu poznania (także samopoznania) i przygody.

siedzieliśmy na krawężniku u stóp katedry  
i rozmawialiśmy półgłosem o katastrofie,  
o tym, co nadejdzie, o nieuniknionej grozie,  
i ktoś powiedział, to jeszcze najlepsze,  
co możemy teraz zrobić –  
rozmawiać o ciemności w takim jasnym cieniu.

Uczestnicy wskazują na te elementy i cechy wiersza, które w nich rezonują: tajemniczość, malarskość, oksymorony, antytetyczność, prosty język, bliskość życia (samochód, motyw podróży), uniwersalność sensów, dwudzielna budowa ewokująca znaczenia. Zagadkowość bywa postrzegana jako atut, ale i mankament, w kulminacyjnym punkcie zajęć uczestnicy zwykle wymieniają się hipotezami interpretacji „katastrofy”, „nieuniknionej grozy”, „jasnego cienia”. Padają propozycje zarówno konkretnych (starość, śmierć, przemijanie, pandemia, wojna), jak i bardziej metafizycznych odczytań (groza i lęk istnienia, samotność, koniec świata, koniec czasów, pustka).

Etap, który w omawianej strategii następuje po lekturze tekstów, wyborze i przygotowaniu argumentów to – by tak rzec – „transakcja uspołeczniona”. Można ją wzbogacić przez wprowadzenie ogniwa ulokowanego w obrębie par: wzajemnego przedstawiania sobie decyzji o wyborze i argumentów oraz czytania sobie nawzajem wybranych tekstów – a więc niejako: pomnażania form swojej obecności „dla drugiego”. Byłby to moment możliwości zmiany pierwotnej decyzji o wyborze konkretnego utworu.

## 8.

Omówione wyżej sposoby szkolnego czytania wspierają się na przekonaniu o kluczowej roli trzech aspektów dydaktycznej lektury utworu: efektywnej motywacji do nawiązania kontaktu z tekstem, wolności czytania oraz sprawczości interpretacyjnej. Pierwsze dwie okoliczności działają na zasadzie sprzężenia zwrotnego – wolność czytania (odczuwania, rozumienia, interpretacji) uprawnia nasze odczytania, nadaje im rangę, a zatem zachęca (czy może zachęcać) do korzystania z tej wolności. By zaś pojawiło się poczucie sprawczości interpretacyjnej (jej skuteczności czy odkrywczości), potrzebna jest konfrontacja (porównanie, dialog, spotkanie, zderzenie) naszego wariantu interpretacji z jakimś kryterium weryfikującym. Może nim być (i często tak się dzieje) nasze wewnętrzne poczucie spójności prezentowanej przez nas hipotezy sensów utworu i objaśnienia jego swoistości. W warunkach szkolnej lektury tekstu tym kryterium często stają się inni uczestnicy zajęć, ich propozycje interpretacyjne i komentarze. Zarówno technika wmc, jak i strategia tomiku implikują taką wymianę i cyrkulację znaczeń. W sytuacji wielości hipotez nie musimy ulegać „potrzebie domknięcia poznawczego”<sup>15</sup> odczuwanej przez naszych uczniów (a może i nas samych). Zamiast arbitralnych rozstrzygnięć dotyczących prawomocności interpretacji warto (oczywiście – po wymianie argumentów) anonimowo przegłosowywać hipotezy odczytań (albo:

<sup>15</sup> Pojęcie sformułowane przez Ariego Kuglanskiego (ur. 1939), urodzonego w Polsce, mieszkającego później w Izraelu i Stanach Zjednoczonych, amerykańskiego psychologa społecznego, profesora University of Maryland.

wczytań), wybierając te wersje, które okazały się najbardziej efektywnymi (i efektownymi) planami interpretacyjnych transakcji.

W początkowych partiach tego tekstu zajmowała nas kwestia liczby i tożsamości instancji, które biorą udział w interpretacji. Szkolne tryby lektury uprawniają do włączenia w obręb tego mechanizmu co najmniej trzech kategorii: uczeń ze swoimi horyzontami kulturowymi (wiedzą tła) – tekst aktywowany w zdarzeniu lektury – inne aktywacje uczniowskie. Formą zwiększenia atrakcyjności zajęć interpretacyjnych bywa zwykle przekształcenie tego trójkąta w czworokąt: czwartym wierzchołkiem stanie się artystyczna adaptacja tekstu, a więc odmiana interpretacji połączona z transformacją intersemiotyczną. Postacią takiej interpretacji jest, na przykład, poezja śpiewana z towarzyszeniem melodii i aranżacji. Mając za sobą doświadczenie lektury utworu, uczniowie nawiązują swoistą wymianę (upodobań, emocji, wyobrażeń) z wersją utworu aktywowaną przez artystów. Tę ostatnią nazwałbym w tej sytuacji interpretantem, a więc intertekstem wyzwającym (poszerzającym, modyfikującym) interpretację tekstu głównego. Czynnikiem motywującym jest tu, oczywiście, sama sytuacja zestawienia dwóch tekstów kultury, ich konfrontacji. Warto zaznaczyć, że w przypadkach wykorzystania muzycznych wersji utworów poetyckich dobrą praktyką jest poprzedzenie wysłuchania piosenki omówieniem wiersza.

Zajęcia poświęcone konfrontacjom wierszy z ich muzycznymi adaptacjami są w istocie weryfikowaniem siły przekonywania transakcji interpretacyjnych dokonanych przez innych albo sprawdzianem siły oddziaływania na nas wersji aktywowanych przez pieśniarzy i muzyków. W transakcji uczestniczą więc nasze aktywacje utworów i adaptacje muzyczne. Szkolne spotkania z literaturą i muzyką bywają autentycznie spektakularne. Poetycznie (i może nazbyt patetycznie) można by powiedzieć, że w piosenkach z tekstami poetyckimi powracamy do antycznego, i mitycznego zarazem, zespoleństwa poezji i muzyki. Takie utwory rezonują w nas raczej emocją, pamięcią, wyobraźnią, doznaniem cielesnym niż refleksją czy namysłem. Wiersze śpiewane w muzycznym anturazie brzmią inaczej niż czytane w ciszy albo deklamowane. Zdają się również inaczej do nas przemawiać. Wspomnę tylko o trzech takich przykładach.

W 1991 roku, na swej debiutanckiej płycie, Grzegorz Turnau zaśpiewał wiersz Krzysztofa Baczyńskiego *Piosenka*. Dziś jest to utwór ikoniczny, kultowy, w opinii wielu słuchaczy pozostaje idealnym zestrojeniem tekstu, głosu artysty, muzyki i instrumentacji. Wydaje się, że krakowski twórca znalazł niezwykle sugestywny sposób muzycznego uwiecznienia tekstu poety. W tej interpretacji wiersz nabiera mocnego charakteru nawracającego wspomnienia (echo, powroty refrenu), świat wspomniany zyskuje cechy arkadyjskie, mocniej zaznacza się magia krajobrazu, podobnie jak tęsknota do niego i wędrówki. Młodzi ludzie dziś wciąż wrażliwie i intensywnie reagują na utwór Turnaua, zwracają uwagę na romantyzm linii melodycznej, nostalgiczne partie skrzypiec, pogłos budujący wrażenie oddalenia. Zaskakujące, że bardzo podobne reakcje pamiętam z lekcji prowadzonych z górami 20 lat temu z klasami szkoły podstawowej.

Czy Turnau mistrzowsko oddał emocjonalny klimat wiersza Baczyńskiego, czy zrozumiał go (zinterpretował) lepiej niż badacze literatury? Czy to spotkanie poezji i muzyki dokonało się (i nieustannie aktywowane wciąż dokonuje) w sposób arcydzielnny? Uczestnicy moich zajęć na Wydziale Polonistyki UJ nie są dalecy od takiej oceny. Odmawiają zaś aprobaty muzycznemu dziełu Anthony'ego Miłosza, który wraz z ojcem, Czesławem, nagrał w latach 90. płytę *Rzeki*. W internecie zachowały się entuzjastyczne opinie słuchaczy z wczesnych lat 2000. podkreślające nastrojowość i emocjonalny walor melorecytacji poety na tle muzyki. Dzisiejsi studenci – zapewne z perspektywy własnych horyzontów odczuwania i wyposażenia kulturowego – odmawiają temu przedsięwzięciu wartości. Do filozoficznej poezji nie pasują dźwięki muzyki wtórującej hawajskim tancerkom – mówią – wiersze Miłosza nie wyszły najlepiej na tej transakcji, nie są im potrzebne pretensjonalne linie melodyczne i dźwięki spod znaku New Age. Relacjonuję te głosy, pamiętając własne, dużo mniej krytyczne spotkania z dziełem obu Miłoszów...

Adaptacja muzyczna tekstu literackiego wydaje się wręcz wzorcową postacią interpretacji transakcyjnej. To przecież nie (albo: nie jedynie) interferencja tworów językowego z werbalnie wyrażaną tożsamością podmiotu czytającego; to zderzenie i wymiana różnych języków, konfrontacja i współpraca odmiennych znaków. I tekst coś daje, i melodia, i dźwięki instrumentów, i głos wokalisty... Na relatywne trudną transakcję o takim charakterze zdecydował się w roku 2016 Adam Zagajewski, powierzając swoje wiersze pianiście i kompozytorowi jazzowemu Włodkowi Pawlikowi, zespołowi Weezdob Collective i kilkorgu jazzowym wokalistom. Zapis koncertu „Mów spokojnie” wciąż możemy odnaleźć w internecie. Koncert otwiera piosenka *W cudzym pięknie*, śpiewana przez Natalię Wilk. Co się stało z wierszem o tym tytule w jazzowej aranżacji? Czy coś zyskał, coś utracił? Jak odbieramy ten jazz-rockowy utwór o synkopowanym rytmie w porównaniu do doświadczenia lektury wiersza? Czy odjęcie tekstowi dwóch ostatnich wersów istotnie zmienia wymowę utworu? Co wprowadza do piosenki nadanie fragmentowi tekstu funkcji refrenu? Jaka jest forma mojej obecności przy tekście wiersza, czego zaś doświadczam, słuchając? Co zostaje we mnie po wysłuchaniu utworu? Co brzmi w uszach, co sobie powtarzam bądź podśpiewuję? I czy Zagajewski rzeczywiście uderzał nogą do rytmu, siedząc obok muzyków?...

## 9.

Transakcyjność jest naturą naszego obcowania z tekstami kultury. W zasadzie również z ludźmi, od których bierzemy i którym ofiarujemy chwile obecności – słowa, gesty, spojrzenia, dotknięcia, milczenie... Na co w rzeczywistości odpowiadamy innym ludziom? Na nasze doświadczenia ich obecności. Na co odpowiadamy tekstom? Na to samo. I obyśmy w szkole przeżywali jak najwięcej takich doświadczeń.

### **Bibliografia:**

Bobiński Witold, 2023, *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji*, Kraków.

- Brożek Bartosz, 2014, *Granice interpretacji*, Kraków.
- Głowiński Michał, 1977, *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Kraków.
- Januszkiewicz Michał, 2012, *Wczytywanie (się) w tekst. O interpretacji transakcyjnej*, „Teksty Drugie”, nr 1/2 (133-134), s. 74-86.
- Karolides Nicholas J., 2000, *Reader Response in Secondary and College Classrooms*, Mahwah – London.
- Krynicky Ryszard, 2009, *Wiersze wybrane*, Kraków.
- Ricoeur Paul, 2008, *Czas i opowieść*, t. 1, *Intryga i historyczna opowieść*, Frankiewicz M. (przeł.), Kraków.
- Rosenblatt Louise, 1978, *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale.
- Rosenblatt Louise, 1995, *Literature as Exploration*, New York.
- Rosenblatt Louise, 1969, *Towards a Transactional Theory of Reading*, „Journal of Reading Behaviour”, Vol.1, Issue 1.
- Szahaj Andrzej, *Siła i słabość hermeneutyki*, 2012, „Teksty Drugie”, nr 1/2 (133/134).
- Tomaszewska Grażyna, 2021, *Przeciw gotowym odpowiedziom. Literatura i dydaktyka literatury w czytelnicznych spotkaniach*, Gdańsk.

#### O autorze:

**Witold Bobiński** – profesor w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wieloletni nauczyciel, autor podręczników języka polskiego dla wszystkich typów szkół (*Świat w słowach i obrazach*, *Barwy epok*, *Lustra świata*) oraz podręczników historii (*Historia ludzi*) i książek pomocniczych w nauczaniu przedmiotów humanistycznych. Ekspert MEN w pracach nad podstawą programową języka polskiego (2008/2009), współpracownik Instytutu Badań Edukacyjnych, wykładowca Szkoły Edukacji PAFWiUW. Zajmuje się filozofią edukacji, kształceniem literackim, edukacją filmową i medialną. Ostatnio opublikował rozprawę *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji* (Kraków 2023).

